برنامج قائم على الألعاب التعليمية لتنمية بعض مهارات التفكير لطفل الروضة

اعداد

الباحثة/ نوال حمدي عمر إبراهيم[1]

إشراف

أ.د/ جيهان عبد الفتاح عزام
أستاذ المناهج وبرامج الطفل
ووكيل شئون التعليم والطلاب
كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة

أ.م.د/ ايمان سعد زناتي
أستاذ مناهج الطفل المساعد
ورئيس قسم العلوم الأساسية
كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة

مقدمة:

تتعدد طرق تعليم الطفل في مرحلة رياض الأطفال والتي تحقق النمو المتكامل للطفل، ومن أهم هذه الطرق اللعب، والذي يعد مظهرا من مظاهر السلوك الإنساني في هذه المرحلة، فيبدأ الطفل اللعب بصورته التلقائية منذ الميلاد عند محاولته اكتشاف البيئة من حوله وتقديم حلول مبتكرة لبعض المشكلات البسيطة التي يمكن أن تواجهه أثناء لعبه، ويتطور لعب الأطفال عندما يصل إلى مرحلة الروضة ويتعرض إلى مواقف ومشكلات أكثر صعوبة فيحتاج إلى حلول غير تقليدية لحل هذه المشكلات.

ويسهم اللعب في تفعيل دور الطفل في عملية التعليم والتعلم لكونه من أنسب الطرق لتعليم الطفل في مرحلة الروضة، كما أن للعب دور فعال في تنمية ذكاء الطفل والقدرة على حل المشكلات والقدرة على التفكير وذلك وفقا لما توصلت له دراسة **(داليا همام، ٢٠٠٦) ، (ياسمين ابراهيم ، ٢٠١٠).**

كما يساعد اللعب في تنمية قدرة الطفل على الابتكار عن طريق إعداد بيئة تربوية مناسبة والتي تتيح للطفل الفرصة لاستخدام أدوات التعلم بصورة جديدة للتوصل إلى معارف جديدة دون تدخل مباشر من المعلمة، فلا بد من توافر الحرية في بيئة التعلم والتي تساعد الطفل على حرية اختيار الألعاب والأدوات وكذلك اختيار الأطفال المشاركين معه، ويجب أن تكون بيئة التعلم ثرية بالخامات والأدوات المتنوعة، ومن أهم ما يجب توافره هو الأمان بشقيه المادي و النفسي، وبتوفير هذه البيئة التي تسمح للطفل استخدام مهاراته في التوصل إلى معارف ومهارات جديدة تنمو قدرة الطفل على التفكير.

[1] مدرس مساعد بقسم العلوم الأساسية – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة

وقد اهتم العلماء والباحثين اهتماما واسعا لتنمية مهارات التفكير لدى الطفل للتمكين من مواجهة التطور العلمي الهائل والتقدم التكنولوجي غير المسبوق الذي ظهر في شتى نواحي الحياة مثل دراسة **(شيرين عباس، ٢٠٠٤)**، **(سعاد السيد إبراهيم، ٢٠١٢)**، **(أحمد حجازى ، ٢٠١٣)**، ولم يقتصر هذا الاهتمام على مهارات التفكير الدنيا والتي تتمثل في المعرفة والاستيعاب والتطبيق بإعتبار أن الفئة المستهدفة هي الطفل، بل كان الاهتمام الأكبر بمهارات التفكير العليا والتي تتطلب استخدام أوسع للعمليات العقلية للوصول إلى معالجة المعلومات لإتخاذ القرار المناسب في شتى المواقف.

مشكلة البحث:

من خلال خبرة الباحثة الميدانية ، من خلال إشرافها على طالبات التدريب الميدانى الذى يستوجب ترددها على بعض الروضات ، لاحظت عدم ملائمة الأنشطة المقدمة للأطفال مع خصائصهم واحتياجاتهم العقلية ، حيث لاحظت عدم اهتمام الأنشطة تنمية جوانب التفكير عند الطفل ، وقامت الباحثة باستطلاع رأى المعلمات وأمهات الأطفال من خلال استمارة استطلاع رأى للمعلمات ومديرات الروضات، وقد أجمعت نتائج الاستمارة على عدم تعرض البرامج المقدمة للأطفال على أنشطة تعمل على تنمية جوانب التفكير لدى طفل الروضة، مما دفع الباحثة لإعداد برنامج ألعاب تعليمية لتنمية بعض مهارات التفكير لطفل الروضة.

لذلك تتحدد مشكلة الدراسة فى التساؤل التالى :

- ما فاعلية استخدام الألعاب التعليمية لتنمية بعض مهارات التفكير لطفل الروضة ؟

ويتفرع منه عدة تساؤلات هي:

- ما أبعاد مهارات التفكير المناسبة لطفل الروضة ؟
- ما مكونات برنامج الألعاب التعليمية لتنمية مهارات التفكير الطفل الروضة ؟
- ما فاعلية البرنامج لتنمية مهارات التفكير لطفل الروضة ؟

أهداف البحث:

١- تحديد مهارات التفكير التي تناسب طفل الروضة.

٢- تحديد مكونات البرنامج التي تعمل على تنمية مهارات التفكير لطفل الروضة.

٣- التحقق من فاعلية برنامج الألعاب التعليمية لتنمية بعض مهارات التفكير لطفل الروضة .

أهمية البحث:

١- الاهتمام بالتعلم القائم على الألعاب التعليمية كمدخل لتنمية مهارات التفكير لطفل الروضة .

٢- تقديم بعض الألعاب التي يمكن أن تسترشد بها المعلمة للبعد عن الطرق التقليدية لتعليم الأطفال .

٣- تقديم بعض التوصيات من خلال نتائج الدراسة لتوجيه الباحثين للإهتمام ببرامج تنمية مهارات التفكير.

فروض البحث:

١- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي على مقياس مهارات التفكير لطفل الروضة فى اتجاه القياس البعدي.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة الضابطة في القياس القبلي و البعدي على مقياس مهارات التفكير لطفل الروضة.

٣- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى على مقياس مهارات التفكير لطفل الروضة لصالح المجموعة التجريبية.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعى على مقياس مهارات التفكير لطفل الروضة.

مصطلحات البحث:

الألعاب التعليمية:

مجموعة من الألعاب التربوية مفتوحة النهاية تتيح للأطفال التعبير عن ابتكاريتهم بوسائط وأساليب متنوعة، ولا يكون التركيز فيها على الناتج النهائي بل على العمليات التي يقوم بها الطفل للتوصل إلى هذا الناتج.

مهارات التفكير:

نشاط عقلي هادف، يقوم على معالجة معلومات معطاه للوصول إلى استنتاجات والتحقق منها لإصدار الحكم النهائي، ويتألف من مجموعة من المهارات الرئيسية وهي الدقة في فحص الوقائع، والتفسير، و التحليل، وتقويم الحجج، والاستنتاج، ويمكن استخدام هذه المهارات بصورة منفردة أو مجتمعة.

إطار نظري ودراسات سابقة:

ويتناول الإطار النظري محورين رئيسين وهما الألعاب التعليمية – مهارات التفكير لطفل الروضة.

المحور الأول: الألعاب التعليمية:

يعد اللعب من أهم الأنشطة التي يمارسها الطفل ومن ثم تثير تفكيره وتوسع خياله، ويسهم اللعب بدور حيوي في تكوين شخصية الطفل بأبعادها وسماتها المختلفة، وهو وسيط تربوي يقوم بتعليمه ونموه ويشبع احتياجاته، ويسمح بالتدريب على الأدوار الاجتماعية، ويخلصه من انفعالاته السلبية، وكذلك يساعده على التكيف ، لذلك يجب على الأسرة والروضة أن تهتم بالبيئة الخصبة والألعاب التي تساعد الأطفال على النمو واستثارة دافعيتهم للتفكير.

تعريف اللعب:

يعرفه **أحمد بدوى**(٢٠٠٨) في معجمه في مصطلحات العلوم الاجتماعية "أن اللعب هو اشتراك الفرد في نشاط رياضي أو ترويحي سواء كان لعباً حراً أو لعباً منظماً يتم بموجب قوانين وأنظمة معترف بها". (أحمد بدوي ، ٢٠٠٨ :١٢)

وعرفه **محمد أحمد صوالحة (٢٠١٠)** نشاط موجه أو غير موجه، يكون على شكل حركة أو سلسلة من الحركات، يمارس فرديا أو جماعيا، ويتم فيه استغلال لطاقة الجسم الذهنية والطاقة الجسمية أيضا، ويمتاز بالخفة و السرعة في التعامل مع الأشياء، ولا يتعب صاحبه، وبه يتمثل الفرد المعلومات التي تصبح جزءا لا يتجزأ من البينية المعرفية للفرد، ولا يهدف إلا إلى الإستمتاع، وقد يؤدي وظيفة التعلم. (محمد أحمد صوالحة، ٢٠١٠: ١٦)

وقد حصرت **نتالي كاننج (٢٠١١) Canning** ستة ملامح لمحكات يمكن أن تميز اللعب:

١. أنه سلوك موجه داخليا.
٢. أنه يتميز بالتركيز على الوسائل والطرق وليس الأهداف النهائية.
٣. أنه يختلف عن السلوك الاستكشافي.
٤. أنه يتميز بعدم الحرفية أو التمثيل.
٥. أنه متحرر من تطبيق القواعد الخارجية.
٦. أن من يقوم به يتميز بأن له دورا إيجابيا فعالا. (Natalie Canning, 2011: 149)

الأهداف التعليمية للعب في مرحلة الطفولة:

١. **اللعب أداة لتطور الأطفال:** يعتبر اللعب ضروريا لنمو العضلات وتطورها ويؤدي اللعب وظيفته منذ الولادة فاللعب يبدأ عشوائي ومع تطور النمو يتطور نشاط اللعب لدى الطفل ليصبح له قواعد وأنظمة محددة. (جميل طارق عبد المجيد، ٢٠٠٨: ١٩٤)
٢. **اللعب أداه تعلم واستكشاف:** اللعب هو أداة تعلم وتنشيط القدرات العقلية عند الطفل فعن طريقه يكتشف الطفل العالم المحيط به. ويكتسب الكثير من المعلومات والحقائق عن طريق اللعب بالأدوات والتفاعل معاها والتعرف على خصائصها. (عبد الفتاح علي غزال، ٢٠١٣: ١٣)

ويتفق هذا مع ما أشارت إليه دراسة **(زينب محمد موسى، ٢٠٠٥)** التي استخدمت اللعب الموجه في تنمية بعض جوانب النمو العقلي المعرفي لدى طفل الروضة، وأسفرت النتائج على الدور الفعال للألعاب التي استخدمتها الباحثة لتنمية بعض جوانب النمو العقلي المعرفي لدى طفل الروضة.

٣. **اللعب أداة تعويض:** يتعرض الطفل في حياته إلى توتر نتيجة القيود والضغوط التي تفرض عليه، واللعب يعتبر من أهم العوامل التي تساعد الطفل العودة إلى الإتزان، لذلك يعتبر اللعب وسيلة لدراسة الأطفال وتحليل شخصياتهم وما يعانون من مشكلات انفعالية. (عاطف عدلي فهمي، ٢٠١٠: ٦٨-٦٩)

٤. **اللعب أداة للتعبير:** عن طريق اللعب يتواصل الطفل مع الأطفال الآخرين المختلفين عنه في الثقافة القومية واللغة وكذلك رسوم الأطفال من أكثر الأدوات تعبيرا عن طاقاتهم الإبداعية وميولهم عن طريق اللعب. (زيد الهويدي، ٢٠٠٥: ٤١-٤٣).

وقد اجريت دراسة **يفون جان (2009) Yvonne Jean** النوعية للحصول على وصف لمعتقدات الامهات الافريقيين الامريكيين عن العلاقة بين اللعب والنمو الإدراكي. سئل الامهات الافريقيين الامريكيين للاطفال في المنطقة الوسطى في فلوريدا في برنامج هدستارت. درست معتقدات الآباء لفهم أثر اللعب على التطور اللغوي للأطفال، والتفكير النقدي، والقدرة الاجتماعية التنافسية من خلال مقابلات معدة باسلوب واسع و اختير برنامج هدستارت لكونه برنامجا قوميا إتحاديا ممنوحا للعائلات محدودي الدخل. اظهرت عينة الامهات محدودي الدخل في العموم فهم إيجابي عن قيمة اللعب للنمو الإدراكي ورأوا أن اللعب قد يكون ضروريا لنمو الاطفال الصغار في العلاقات الاجتماعية، الإبداع، حل المشاكل، ومجالات اخرى قد تؤهلهم لدخول صفوف رياض الاطفال.

وقد بينت **حنان العناني** الأهداف العامة التي يسعى الطفل لتحقيقها من خلال ممارسته للعب، وتتلخص هذه الأهداف شعور الطفل المتعة والبهجة والسرور، تنمية مفهوم الذات لدي الطفل، ورفع مستوى قبوله لدى الآخرين وتقبل الآخرين له، إثارة دافعية الطفل واستعداده للتعلم، يتعلم الطفل التعاون واحترام حقوق الآخرين والمطالبة بإحترام حقوقه، و الإلتزام بالمسؤلية الإجتماعية. (حنان العناني، ٢٠٠٢: ١٩)

وبناءا على ما سبق فإن أهمية اللعب للأطفال ليس مجرد تنفيس عن مشاعره وأحاسيسه أو تفريغ طاقته فحسب، ولكن أداة يستخدمها للمعرفة وتطور قدراته واستكشافه للبيئة من حوله ، كذلك تساعده على المحافظة على حالة التوازن النفسي والانفعالي وتنمية مفهوم الذات لديه، والقدرة على التفكير.

وقد قامت **(نهى الزيات، ٢٠٠٢)** وبدراسة الخصائص المميزة للعب الأطفال ذوي القدرة على التفكير الابتكاري، وقد أوصت بضرورة إتاحة الفرصة للأطفال في مرحلة الروضة للعب الحر وتخصيص فترات زمنية محددة يمارس الأطفال من خلالها الألعاب بحرية وطلاقة وتلقائية.

نظريات اللعب:

١- نظرية التحليل النفسي:

يفترض فرويد أن السلوك الإنساني يتوقف على حالة نفسية هي إحساس بالسرور أو الألم، فالمرء يميل إلى إشباع الخبرات التي تبعث السرور ويتجنب إشباع الخبرات التي تؤدي إلى الألم، وبناءا على هذه الافتراضات يرى فرويد أن الطفل يسعى إلى خلق عالم من الوهم و الخيال حتى يمارس فيه خبراته ونشاطاته الباعثة على الشعور بالسعادة والمتعة دون خوف من تدخل الاخرين لإفساد متعته. (خالد عبد الرازق السيد، ٢٠٠٣: ٦٤)

٢- النظرية المعرفية:

إن نظرية جان بياجيه في اللعب ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتفسيره لنمو الذكاء. ويعتقد بياجيه أن وجود عمليتي التمثيل والمطابقة ضروريتان لنمو كل كائن عضوي. وشبه التمثيل بالأكل فالطعام بعد ابتلاعه يصبح جزءاً من الكائن الحي، بينما تعين المطابقة توافق الكائن الحي مع العالم الخارجي كتغيير خط السير مثلاً ويبدأ اللعب في المرحلة الحسية الحركية، إذ يرى (بياجيه) أن الطفل حديث الولادة لا يدرك العالم في حدود الأشياء الموجودة في الزمان والمكان. فإذا بنينا حكمنا على اختلاف ردود الأفعال عند الطفل. وحين يأخذ الطفل في الامتصاص لا يستجيب لتنبيه فمه وحسب بل يقوم بعملية المص وقت خلوه من الطعام. (Pat Broadhead, 2004: 83)

أنواع الألعاب:

صنفت **ماري شيريدن** الألعاب بالأنواع التالية:

١- اللعب النشط: Active Play

تتجلى أهمية اللعب النشط في النمو البدني حيث يتطلب هذا النوع من اللعب استخدام الرأس والجذع والأطراف في الجلوس والزحف والوقوف والركض والتسلق والقفز والرمي واللقف، وقد يشمل اللعب القاسي والشديد والشقلبة، ويلاحظ اللعب النشط عند الأطفال في سن مبكرة حالما يبدأ الأطفال السيطرة على رؤسهم وأطرافهم.

٢- اللعب الاستكشافي واليدوي: Explorative and Manipulative Play

ويبدأ هذا النوع من اللعب من سن الثلاثة أشهر تقريب عندما يبدأ الأطفال الانشغال باللعب بالأصبع، ويعتبر مهما بالنسبة للنمو الحسي والحركات الدقيقة والتنسيق بين اليد والعين، ويشجع الطفل على اكتشاف بيئته والتعرف على خواص الأشياء من خلال الحواس.

٣- ألعاب المحاكاة: Imitative Play

يقلد الأطفال الأفعال التي يرونها تمارس أمامهم باستمرار وتعتبر المحاكاة ميزة هامة من مزايا النمو الاجتماعي والمعرفي والرمزي، ويتمثل معنى اللعب بالمحاكاة في مشاهدة الطفل لأداء عمل معين يكون قادر على إدراكه، كما أنه يتكرر أمامه مرات متتالية، وألعاب المحاكاة من أنواع اللعب الضرورية ليتعلم الطفل بطريقة أسرع بعض الأعمال المفيدة له.

٤- اللعب البنائي: Constructive Play

يتجسد اللعب البنائي في تكوين أو بناء أو تركيب شئ ما، مثل تكوين برج باستخدام المستطيلات البلاستيكية، ويتطلب هذا النوع من اللعب دمج الحركات الدقيقة والقدرة الحسية والفهم المعرفي والرمزي.

٥- اللعب الخيالي: Pretend Play

يبدأ الأطفال من خلال الملاحظة والمحاكاة في إيجاد مواقف خيالية يميلون لتصديقها على أنها حقيقية وواقعية، ويعتمد اللعب الخيالي على توظيف الخيال والإبداع .

٦- الألعاب ذات القواعد: Games with rules

تحتاج هذه الألعاب قدر من الفهم والاستيعاب لمفهوم المشاركة وأخذ الأدوار والتسجيل الدقيق للنتائج، فيقوم الأطفال بارتجال مجموعة من القواعد والقوانين للعبة التي يلتزمون بها أثناء اللعب. (ماري شيريدان، ٢٠٠٥: ٢٨-٣١)

وقد استخدم **(أحمد حجازي، ٢٠١٣)** الألعاب التعليمية في تنمية مهارة حل المشكلات لدى أطفال الروضة، وهدفت الدراسة إلى مساعدة أطفال الروضة على استخدام مهارات حل المشكلات وقياس مدى قدرة الأطفال على استخدام مهارة حل المشكلات وتقدير مدى فاعلية الألعاب التعليمية في تنمية مهارة حل المشكلات، وقد توصلت الدراسة إلى أن الألعاب التعليمية تلعب دورا هاما في تنمية مهارة حل المشكلات لدى طفل الروضة، واستفادت الباحثة من هذه الدراسة في كيفية وضع المشكلات داخل الألعاب ليبتكر الطفل حلول جديدة وغير تقليدية لحلها.

المبادئ الأساسية في اختيار ألعاب طفل الروضة:

يمكن تحديد أبرز المبادئ والخصائص التي يجب أن تتوفر في اللعبة التي تقدم لطفل الروضة على النحو التالي:

١- تكمن قيمة اللعبة وأهميتها في الأهداف التربوية التي تحققها.
٢- ينبغي أن تثير اللعبة نشاط الطفل وتسهم في تلبية حاجاته الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية و الحسية.
٣- قابلية اللعبة للاستخدام المتكرر مع إمكانية تغير الهدف من اللعبة. (كريمان بدير، ٢٠٠٨: ١٠٤)
٤- تتلائم مع خصائص تطور اللعب لدى الأطفال.
٥- تجلب مشاعر السرور والبهجة والاستمتاع لدى الأطفال. (خيري عبد اللطيف واخرون، ٢٠١٠: ١٤٦)

المحور الثاني: مهارات التفكير:

ميز الله تعالى الإنسان عن سائر الكائنات الحية بالعقل؛ أي بالقدرة على التفكير الذاتي، الذي يتألف من عمليات عقلية متباينة في مدى بساطتها أو تعقدها، وفي تفردها أو علاقتها بخبراته أو بعمليات عقلية أخرى تسبقها، تمهد لها أو تعترضها. ومن ثم تتوالى وتتواصل عمليات التفكير حتى يصل الإنسان إلى درجة من اليقين العقلي فيما ينتهي إليه من فكرة أو قرار أو سلوك. وقد تلمع فكرة في ذهنه كلمح البصر؛ أي يحدث تفكير دون تفكير عميق سابق، فيما يسمى بالإلهام أو البصيرة. (ستيفن بوكت، ٢٠٠٨: ١٧)

ويعتبر تعليم التفكير أحد الأهداف المهمة لعملية التربية حيث يساعد الفرد على مواجهة المواقف التي تحتاج إلى اتخاذ قرار، كما أنه يسهم في مساعدة الأطفال لمواجهة الصعوبات التي يمكن أن يتعرضوا لها وبذلك يصبحوا مفكرين جيدين. (حسن شحاتة، ٢٠٠٠: ٣٣)

تعريف مهارات التفكير:

عرف **فراس مصطفى (٢٠٠٦)** عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس، والتفكير بمعناه الواسع عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة. **(فراس مصطفى، ٢٠٠٦: ١٨)**

ويعرفه **إبراهيم أحمد (٢٠٠٩)** التفكير بطرق مختلفة، منها أنه عملية واعية تحدث في العقل وتخضع المواقف للمحاكمة العقلانية للوصول إلى نتيجة، وأنه استكشاف الخبرة من أجل الوصول إلى الهدف الذي قد يكون اتخاذ قرار أو حل مشكلة. **(إبراهيم أحمد، ٢٠٠٩: ٢٧)**

ويرى **زيد منير عبوي** أن هناك بعض الأخطاء التي يرتكبها بعض المفكرين التربويين في مجال تعليم التفكير. إحدى هذه الأخطاء يكمن في اعتبار التفكير أحد المهارات الأساسية مثله مثل مهارة القراءة والكتابة

والحساب في حال أن التفكير ليس مجرد مهارة تضاف إلى المهارات الأساسية الأخرى، بل هو أساس المهارات التعليمية جميعها. فجميع أعمال الإنسان منطوية في أفكاره. وقد يكون قسم كبير من هذه الأفكار كامنا في منطقة اللاوعي. فلا يوجد عمل إلا ووراءه فكر يقود إليه. ومن الأخطاء الأخرى في فهم تعليم مهارات التفكير اعتبارها عملية خالية من المشاعر والإحساسات أي أنها عملية جافة، بل أن تعليم التفكير لا يستلزم بالضرورة تجاهل العواطف الإنسانية في مجالات الحياة. (زيد منير عبوي، ٢٠٠٧: ١٦)

كما يختلف التفكير عن التذكر في أن الأخير هو العملية التي يتم عن طريقها استرجاع الخبرات الماضية، أما التفكير فإنه يذهب إلى أبعد من مجرد استجاع هذه الخبرات، إذ أنه يعيد تنظيم هذه الخبرات في كل جديد يناسب الموقف الذي يواجهه الإنسان. وفي هذا السياق يمكن تصنيف التفكير إلى القسمين التاليين:

١- التفكير الحر غير الموجه نسبيا، وهذا النوع من النشاط العقلي مجرد تعبير عن رغبات أو حاجات، ولا يعتمد إلا على علاقات بسيطة قد تكون غير حقيقية، مثال على ذلك أحلام اليقظة والأحلام والألعاب الإيهامية.

٢- التفكير الموجه الذي يهدف إلى حل مشكلة أو ابتكار شئ نافع. (محمد بكر نوفل، ٢٠٠٨: ٢٦)

ويمكن تقسيم هذا النوع من التفكير إلى القسمين التاليين :

أ- التفكير الناقد أو التقييمي: وهو تفكير تأملي معقول يرتكز على ما يتعتقد به الفرد أو يقوم بأدائه، ويتضمن قابليات وقدرات. (نايفة قطامي، ٢٠٠٧: ٢٢٩)

ب- التفكير الإبداعي: هو مظهر سلوكي في نشاط الفرد يظهر من خلال تعامله مع أفراد المجتمع ويتسم بالحداثة وعدم النمطية او جمود الفكر مع انتاج يتصف بالجدة، ويعني قدرة الإنسان على إبداع ما هو فريد من نوعه أو خارق للعادة الأمر الذي يدفع الإنسان الى ابتكار الجديد. (محمد حمد الطيطي، ٢٠٠١: ٢٣)

ويختلف التفكير في شدته ومقداره وعمقه حيث أن مستوى العمق أو التعقيد يعتمد بصورة أساسية على مستوى الصعوبة أو التجريد في المهمة المطلوبة، فعندما يسأل الشخص عن اسمه أو رقم هاتفه فإنه يجيب بصورة آلية دون أن يشعر بالحاجة إلى بذل جهد عقلي ولكن إذا طلب منه أن يعطي تصورا للعالم بدون كهرباء فإنه سيجد نفسه أمام مهمة أكثر صعوبة وتستدعي القيام بنشاط عقلي أكثر تعقيدا. وعلى ما سبق يمكن تقسيم مستويات التفكير وعمقه بحسب النشاط أو الجهد العقلي المبذول لإنجاز مهام التفكير إلى المستويات التالية:

١- مستويات التفكير الدنيا.

٢- مستويات التفكير الوسطى.

٣- مستويات التفكير العليا. (حسن زيتون، ٢٠٠٣: ٩)

تصنيف مهارات التفكير:

يتكون نموذج **واتسون وجلاسر (Watson, Glaser)** من المهارات الخمس الآتية:

١. الاستنتاج.
٢. تمييز الفروض.
٣. القدرة على استخدام النتائج.
٤. تفسير النتائج.
٥. القدرة على تقييم الحجج. (محمد حسن غانم، ٢٠١٠: ١٢٦)

كما حدد نموذج **نيلر (Kneeler)** مهارات التفكير كالآتي:

١. القدرة على تحديد المشكلات المركزية لتحديد الأجزاء الرئيسية للبرهان والدليل.
٢. تحديد أوجه التشابه والاختلاف.
٣. تحديد المعلومات المتعلقة بالموضوع لإجراء مقارنات بين الأمور الممكن إثباتها والتحقق منها وطرح المعلومات الباقية.
٤. القدرة على إعطاء معيار للحكم على الاستنتاجات.
٥. القدرة على تحديد فيما إذا كانت العبارات أو الرموز الموجودة مرتبطة معا في السياق العام.
٦. القدرة على تحديد القضايا البديهية والأفكار التي لم تظهر بصراحة في البرهان والدليل.
٧. تمييز الصيغ المتكررة.
٨. القدرة على تحديد توثيق المصادر.
٩. تمييز الاتجاهات المختلفة لوضع معين.
١٠. تحديد كفاية البيانات.
١١. التنبؤ بالنتائج الممكن التوصل إليها. (محمد جهاد جمل، زيد الهويدي، ٢٠٠٦: ١٨٧)

وقدم **براون (Niel Brown)** مجموعة من المهارات والقدرات التي يتعين أن ينميها الشخص وهي:

١. تنمية مهارة القدرة على التفكير الحر المستقل ومهارة القدرة على الحكم المحايد النزيه الموضوعي والقدرة على الكشف عن التناقضات المتضمنة في الأفكارالمطروحة.
٢. تنمية مهارة القدرة على تعليق الحكم عند عدم توافر الشواهد الكافية أو المحكمة.
٣. تنمية مهارة الشجاعة الفكرية عند قبول أو رفض الأفكار المعروضة.
٤. تنمية مهارة القدرة على توضيح الأفكار والمعتقدات والنتائج وتنمية القدرة على توضيح معاني الكلمات أو القضايا والقدرة على إدراك أوجه التماثل والإختلاف. (نيل براون، ستيوارت م.كيلي، ٢٠٠٦: ١٢- ١٣)

وقد توصلت الباحثة خمس مهارات رئيسية للتفكير (الدقة في فحص الوقائع، التفسير، التحليل، تقويم الحجج، الاستنتاج)، وتتكون كل مهارة رئيسية من مجموعة من المهارات الفرعية وفيما يلي عرض لهذه المهارات:

١. الدقة في فحص الوقائع: ويقصد بها قدرة الطفل على فحص جميع الوقائع المتضمنة لموقف ما وقبول أو التوقف عن الحكم لعدم توافر البيانات (سيجلر روبرت، مارثا واجنر، ٢٠١٠ ،٥٨)، وتتكون من مهارات: الانتباه، الفهم، التذكر.

٢. التفسير: ويقصد بها قدرة الطفل على فهم المواقف والتجارب وتناولها عقليا بهدف اكتشاف أو تصور العلاقات القائمة ، والحكم على الشواهد والأدلة (مجدي عزيز إبراهيم، ٢٠٠٥: ٩٥) ، وتتكون من مهارات: تحديد المشكلة، التصنيف، التلخيص، طرح الأسئلة.

٣. التحليل: ويقصد بها قدرة الطفل على تجزئة المعلومات والحقائق المعطاه التي تهدف إلى التعبير عن الآراء والأفكار، وإقامة علاقات مناسبة بين الأجزاء (سعيد عبد العزيز، ٢٠٠٩: ٩٤)، ويتكون من مهارات: تحديد أوجه الشبه والاختلاف، إدراك العلاقة بين السبب والنتيجة، تقسيم الكل إلى الجزء، التعرف على وجهات النظر المختلفة.

٤. تقويم الحجج: ويقصد بها قدرة الطفل على إثبات صحة على استنتاجاته وتقدير قوة العلاقات بين الحقائق والاستنتاجات (مجدي عبد الكريم حبيب، ٢٠٠٣: ٥٩١)، ويتكون من مهارات: تحديد مصداقية المعلومات، التمييز بين الحجج المرتبطة وغير المرتبطة، التمييز بين الحقائق والآراء، التعرف على الأخطاء.

٥. الاستنتاج: ويقصد بها قدرة الطفل على إصدار الحكم بصحة أو خطأ نتائج محددة بناءا على الحقائق والبيانات المعطاه، وكذلك قدرته على شرح ملاحظاته وتفسيرها (ناصر جمال الخطيب، ٢٠٠٨: ٤٤)، ويتكون من مهارات: استخلاص نتيجة من حقائق معطاه، إصدار الحكم.

طرق تعليم التفكير:

١. **طريقة المهارات الصغيرة:** ويقصد بها المهارات الأولية البسيطة التي تتعلق بالقدرة العامة للطفل وشعوره بنفسه مثل تعريف معاني الكلمات بدقة، ومعرفة المهارات العددية البسيطة.

٢. **الطريقة العاطفية:** وتهدف إلى تنمية التفكير المستقل وحتى يتمكن الأطفال من تعلم هذه العادة فإنهم بحاجة إلى نموذج حي من الكبار مثل المعلم، ويحتاج الأطفال إلى رؤية من يفكرون باستقلالية إذا أردنا أن ننمي لديهم التفكير المستقل. ولا يكفي أن يتعرف الطالب على أفكاره الخاصة، بل يجب أن يتفهم وجهات نظر الآخرين.

٣. **طريقة القدرات الكبيرة:** يقصد بالقدرات الكبيرة تلك العمليات المتضمنة في التفكير، فعندما نريد تنمية التفكير الناقد فلا يجب أن نركز على جزئيات التفكير وإهمال النظرة الكلية الشاملة. (Woolfolk (Lee, Andrew Ann Dinkins, 2000:64) (& Perry, 2006: 102

وبناءا على هذه الطرق، فقد توصلت دراسة **برجيس، ميليسا(٢٠٠٩) .Burgess, Melissa** إلى أن القراءة الناقدة من الأساليب المستخدمة لتشكيل السلوك الناقد وتطويره لدى الطلبة، وأن التفكير في أثناء القراءة يضع الطفل على طريق يعد واحداً من أرقى المستويات العليا في القراءة وهو الذي يجب أن يسود المجتمعات العربية المعاصرة والحديثة، بحثت الدراسة المراحل الممكنة لتطوير التفكير الناقد لدى الأطفال ودافعية القراءة.

دور المعلمة في تنمية وتعليم مهارات التفكير:

للمعلمة في رياض الأطفال دور إيجابي وبارز في تهيئة المناخ المناسب للأطفال بهدف تنمية تفكيرهم عامة، و في تنمية التفكير، وتحفيز الأطفال على النشاط والتفكير المبدع الخلاق بدلا من الجمود و الركود، وذلك من خلال وضع الطالب في مواقف تعليمية تعلمية محيرة تثير التفكير وتؤدي إلى زيادة قدرته على التخيل والتفسير والتحليل و اتخاذ القرار. (Duffy, 2000: 56)

ومن أهم الأدوار التربوية للمعلمة في تنمية التفكير:

١. تهيئة المناخ المناسب لخبرات متنوعة خارج قاعة النشاط لمشاهدة ما يصادفهم من ظواهر، و التحفيز على الاستخدام المبكر لمختلف وسائل التدوين والتسجيل لما يلاحظه الأطفال.
٢. تدريب الأطفال على الحوار و المناقشة الأسئلة من جانبه و الاستماع إلى الإجابة من جانب المعلمة، ومن ثم الاقتناع بها في حدود إدراكه وإمكاناته ومفاهيمه.
٣. تحاول المعلمة طرح أسئلة مثيرة للبحث والربط والتحليل وإدراك العلاقات بين الأشياء. (دونالد ج.ترفنجر، كارول ناساب، ٢٠٠٢: ٢١)

خطوات البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

استخدمت الباحثة في البحث الحالي المنهج شبه التجريبي **Experimental Method** لمناسبته لطبيعة البحث وذلك باستخدام التصميم ذو المجموعتين المتكافئتين (تجريبية - ضابطة)، وتخضع المجموعة التجريبية لتأثير برنامج الألعاب التعليمية وهو المتغير التجريبي (المستقل) لمعرفة أثره على تنمية بعض مهارات التفكير لطفل الروضة (كمتغير تابع) وقامت الباحثة باستخدام القياس القبلي والبعدي لكل من المجموعتين على متغيرات البحث.

مجتمع وعينة البحث:

تم عمل حصر للروضات بإدارة المطرية التعليمية بمحافظة القاهرة في العام الدراسي (٢٠٢٠ - ٢٠٢١) والبالغ عددهم (٢٤) واختيرت منهم روضة طه حسين التجريبية بطريقة عمدية، وكان عدد الأطفال في المستوى الثاني (٢١٠)، وتمثلت عينة البحث الحالي في (٦٠) طفل وطفلة من أطفال المستوى الثاني ويمثلون نسبة (٢٨%) من مجتمع الروضة والتي تتراوح أعمارهم الزمنية من (٦ ـ ٧) سنوات وتم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية حيث:

- تكونت المجموعة التجريبية من (٣٠) طفل (١٣ ذكور ـ ١٧ إناث).
- وتكونت المجموعة الضابطة من (٣٠) طفل (١٤ ذكور ـ ١٦ إناث).

شروط اختيار العينة:

- أن يتروح أعمار الأطفال الزمنية ما بين (٦ ـ ٧) سنوات.
- أن يكون الأطفال من الملتزمين بالحضور إلى الروضة.
- أن تكون نسبة ذكاء جميع أطفال العينة في المتوسط .
- ألا يعاني أطفال العينة من أي مشكلات أو إعاقات تؤثر على أدائهم.

التحقق من التكافؤ بين عينة البحث (الضابطة والتجريبية):

قامت الباحثة بتطبيق اختبار ذكاء الأطفال اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة "لرافن"، وذلك للتأكد من أن نسب ذكاء الأطفال في المتوسط، أي تتراوح ما بين (٩٠ ـ ١٢٠) درجة ذكاء.

جدول (١)
دلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية و الضابطة من حيث الذكاء و العمر الزمنى
ن = ٦٠

المتغيرات	المحموعة التجريبية ن=٣٠		المجموعة الضابطة ن= ٣٠		ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
	م١	ع١	م٢	ع٢			
الذكاء	١٠٥.٣	٢.٦٢	١٠٤.٨	٢.٨٥	٠.٥١٧	غير دالة	-
العمر الزمنى(بالشهور)	٧٤.٣	٤.٦٢	٧٣.٦	٥.٣٤	٠.٧٠٤	غير دالة	-

** ت= ٢.٦٦ عند مستوى ٠.٠١
* ت= ٢ عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من جدول (١) عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية و الضابطة فى القياس القبلى من حيث الذكاء و العمر الزمنى مما يشير الى تكافؤ المجموعتين.

التحقق من التجانس بين عينة البحث (الضابطة والتجريبية):

قامت الباحثة بايجاد دلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياس القبلى من حيث الذكاء و العمر الزمنى كما يتضح فى جدول (٢)

جدول (٢)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية من حيث الذكاء والعمر الزمنى

ن = ٣٠

المتغيرات	كا٢	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
العمر الزمنى	٧.٢٦	غير دالة	-
الذكاء	٥.٢	غير دالة	-

يتضح من جدول (٢) عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات اطفال المجموعة التجريبية فى القياس القبلى من حيث الذكاء و العمر الزمنى مما يشير الى تجانس اطفال هؤلاء المجموعة، وحيث أنهم متكافئين مع المجموعة الضابطة كما يشير جدول (٢)، فالمجموعة الضابطة أيضا متجانسة.

أدوات البحث:

١. المقياس المصور لمهارات التفكير لطفل الروضة. (إعداد الباحثة)
٢. برنامج الألعاب التعليمية لتنمية بعض مهارات التفكير لطفل الروضة. (إعداد الباحثة)

١- المقياس المصور لمهارات التفكير الناقد لطفل الروضة (إعداد الباحثة):

الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس بعض مهارات التفكير لطفل الروضة وهي الدقة في فحص الوقائع، والتفسير، والتحليل، وتقويم الحجج، والاستنتاج.

خطوات تصميم المقياس:

أولا: الإطلاع على أدبيات ودراسات عربية وأجنبية تتعلق بمهارات التفكير لطفل الروضة ومن أهمها: (Jackson, Louise,2000) ، (ديفيدل وودريش، ٢٠٠٥)، (أمل عبيد مصطفى، ٢٠٠٦)، (داليا محمد همام، ٢٠٠٦)، (Bataineh, Ruba Fahmi, 2006)، (جيرالد ناسيتش، ٢٠٠٦)، (Page, Diana, 2007)، (سامي محمد ملحم، ٢٠٠٩)، وقد استفادت الباحثة منها بتحديد مهارات التفكير الناقد التي تناسب طفل الروضة.

وكذلك الإطلاع على المقاييس المنشورة و غير المنشورة لمهارات التفكير لطفل الروضة ومراحل عمرية مختلفة ومن أهمها: اختبار واطسون وجيسلر Watson & Glaser Test، بطارية اختبارات القدرة على التفكير (إعداد/ محمد أنور إبراهيم)، مقياس التفكير للأطفال (إعداد/ أحمد مهدي مصطفى إبراهيم، إسماعيل إسماعيل الصاوي)، وقد استفادت الباحثة منها لإعداد المقياس في تحديد طريقة القياس حيث توصلت إلى إعداده مصورا، وكذلك طريقة التصحيح.

ثانيا: تحديد مهارات التفكير الناقد لطفل الروضة وهي الدقة في فحص الوقائع، التفسير، التحليل، تقويم الحجج، الاستنتاج.

وصف المقياس:
اختارت الباحثة شخصية كرتونية وهي شخصية سمسم، ويتعرض سمسم لمجموعة من المواقف وتعتمد إجابة الطفل على فهمه لطبيعة الموقف الذي يتعرض له.
ويشتمل المقياس على (٥١) موقف موزعين على خمس اختبارات وهي الدقة في فحص الوقائع ــ التفسير ــ التحليل ــ تقويم الحجج ــ الاستنتاج، وكل اختبار يحتوي على اختبارت فرعية.

زمن تطبيق المقياس:
تم تحديد زمن تطبيق المقياس عن طريق تحديد متوسط زمن إجابات الأطفال على المقياس عن طريق المعادلة التالية:
متوسط زمن المقياس= متوسط زمن أسرع طفل في الإجابة + متوسط زمن انتهاء أبطأ طفل في الإجابة / ٢
وبتطبيق المعادلة تبين أن زمن تطبيق المقياس يتراوح بين (٢٠ ـــ ٢٥) دقيقة.

تصحيح المقياس:
- يعطى للطفل ثلاث درجات في حالة اختيار الصورة الصيحية.
- يعطى للطفل درجتان في حالة تردد الطفل واختياره صورة خاطئة ثم صورة صحيحة.
- يعطى للطفل درجة واحدة في حالة اختيار الصورة الخاطئة.

الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات التفكير لطفل الروضة:

قامت الباحثة بايجاد معاملات الصدق و الثبات لمقياس مهارات التفكير لطفل الروضةعلى عينة قوامها ٢٤٠ طفلا و ذلك على النحو التالى :

أولا: معاملات الصدق:

١. صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض المقياس على عدد من الخبراء المتخصصين في المجالات التربوية والنفسية وتراوحت معاملات الاتفاق للمحكمين بمعادلة "لاوش" Lawshe بين 0.94 & ١.٠٠ مما يشير إلى صدق العبارات.

٢. الصدق العاملي:
قامت الباحثة بإجراء التحليل العاملي لبنود المقياس حيث استخرجت معاملات الارتباط بين فقرات المقياس وتم تحليلها عاملياً بطريقة المكونات الأساسية Principal Components لهوتلنج Hoteling وتم تحديد قيم التباين للعوامل (الجذر الكامن) Eigen Value بألا تقل عن واحد صحيح على محك كايزر Kaiser لتحديد عدد العوامل المستخرجة ذات التشبعات الدالة، ثم أديرت العوامل تدويراً متعامداً بطريقة Varimax، هذا وقد اعتبر محك التشبع الجوهري للعامل وفقاً لمحك جليفورد، والذي يكون ذو دلالة لا تقل عن **٠.٣٠**
و يوضح جدول (٣) نتائج التحليل العاملي لمقياس مهارات التفكير لطفل الروضة بعد التدوير.

جدول (٣)

نتائج التحليل العاملي لمقياس مهارات التفكير لطفل الروضة

بعد التدوير

العامل الاول		العاملالثانى		العامل الثالث		العامل الرابع		العامل الخامس	
الدقة فى فحص النتائج		التفسير		التحليل		تقويم الحجج		الاستنتاج	
رقم العبارة	التشبعات	رقم العبارة	التشبعات	رقم العبارة	التشبعات	رقم العبارة	التشبعات	رقم العبارة	التشبعات
١	٠.٦١	١٠	٠.٣٢	٢٢	٠.٤١	٣٤	٠.٣٣	٤٦	٠.٤٣
٢	٠.٥٦	١١	٠.٣٨	٢٣	٠.٧٠	٣٥	٠.٥٣	٤٧	٠.٣٣
٣	٠.٤٤	١٢	٠.٣٣	٢٤	٠.٤٤	٣٦	٠.٤٣	٤٨	٠.٥٥
٤	٠.٥١	١٣	٠.٣٧	٢٥	٠.٤٦	٣٧	٠.٤٠	٤٩	٠.٤٣
٥	٠.٥٦	١٤	٠.٣٦	٢٦	٠.٣١	٣٨	٠.٣٨	٥٠	٠.٥٣
٦	٠.٦٣	١٥	٠.٣٥	٢٧	٠.٤٩	٣٩	٠.٣٠	٥١	٠.٤٧
٧	٠.٧٠	١٦	٠.٣٨	٢٨	٠.٤٢	٤٠	٠.٣٤		
٨	٠.٥٥	١٧	٠.٣٢	٢٩	٠.٤٦	٤١	٠.٣٣		
٩	٠.٥٧	١٨	٠.٥٢	٣٠	٠.٦٩	٤٢	٠.٥٣		
		١٩	٠.٥٥	٣١	٠.٤٠	٤٣	٠.٤٧		
		٢٠	٠.٤١	٣٢	٠.٤٧	٤٤	٠.٤٥		
		٢١	٠.٥٥	٣٣	٠.٥٠	٤٥	٠.٣٢		
الجزر الكامن	٥.٣٢	الجزر الكامن	٥.١٠	الجزر الكامن	٣.٨٧	الجزر الكامن	٣.٥٩	الجزر الكامن	٣.٣٥

يتضح من جدول (٣) أن الجذر الكامن لأبعاد المقياس يتراوح بين ٥.٣٢ الى ٣.٣٥وهو دال احصائياً على محك جيلفورد .

كما أن تشبعات بنود المقياس بالعوامل الخمسة بعد تدوير المحاور بطريقة فاريمكس Varimax تتراوح مابين(٠.٣٠ – ٠.٧٠) وهى دالة احصائياً على محك كايزر Kaiser وهذا يشير الى صدق الأبعاد المكونة للمقياس.

ثانيا : معاملات الثبات

١- معامل الثبات (الفا) بطريقة كرونباخ

قامت الباحثة بايجاد معاملات الثبات لابعاد المقياس بطريقة كرونباخ كما يتضح فى جدول (٤)

جدول (٤)

معاملات الثبات لمقياس مهارات التفكير الناقد لطفل الروضة

بإستخدام معادلة كرونباخ

الابعـــــــــــــاد	معاملات الثبات(الفا)
١- الدقة فى فحص النتائج	٠.٧٢
٢- التفسير	٠.٨٥
٣- التحليل	٠.٧٦
٤- تقويم الحجج	٠.٧٩
٥- الاستنتاج	٠.٨١
الدرجة الكلية	٠.٨٧

يتضح من جدول (٤) ان قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على ثبات المقياس

٢- برنامج الألعاب التعليمية لتنمية بعض مهارات التفكير لطفل الروضة (إعداد الباحثة):

الفلسفة العامة لبرنامج الألعاب الإبتكارية:

تشتق فلسفة البرنامج من فلسفة المجتمع الذي يعيش فيه الطفل، فقيمة المجتمع تقاس بمدى ما يتلقاه أطفاله من رعاية و توجيه، مما يوفر لهم حياة غنية بالخبرات التي تساعدهم على المساهمة في بناء مجتمعهم، وما أجمعت عليه الفلسفات التربوية من أهمية إعداد الطفل لأن يكون إنسان منظم التفكير، قوي الشخصية، كامل الخلق، سليم الجسم، قوي الشخصية، يستطيع أن يعتمد على نفسه، فيجب أن يعتني المربي بتربية الطفل، كما أشارت إلى أهمية الخبرات الحسية في إكساب الأطفال المفاهيم المختلفة وتنمية إمكاناتهم من خلال التعلم باللعب والإستكشاف.

أسس وضع البرنامج:

- أن تحقق ألعاب البرنامج الهدف منها.
- أن تتناسب ألعاب البرنامج مع خصائص نمو الطفل وتتناسب مع ميوله وقدراته واحتياجاته.
- وضع قواعد وقوانين للعمل أثناء اللعبة بحيث يسيرون عليها وتكون القواعد واضحة ومفهومة للأطفال.
- التخطيط للألعاب بحيث يتحدد دور المعلمة في التشجيع وليس التوجيه وعدم التدخل في أداء الأطفال أثناء عملهم.
- أن تتنوع الألعاب ما بين الفردية و الجماعية والمجموعات الصغيرة.
- أن تراعي الألعاب الفروق الفردية بين الأطفال.

الهدف العام للبرنامج:

تنمية بعض مهارات التفكير لطفل الروضة باستخدام الألعاب التعليمية.

محتوى البرنامج:

ثم إعداد البرنامج بحيث يشمل (٩٦) لعبة تعليمية لتنمية مهارات التفكير لطفل الروضة ، وقد اتبعت الباحثة خطوات، حيث يتم تخطيط الألعاب الابتكارية وفق الخطوات التالية:

١. تحديد أهداف اللعبة.
٢. تحديد جوانب التعلم المتطلبة من اللعبة.
٣. وضع قائمة بالمواد الضرورية للعبة.
٤. تحديد مكان تنفيذ اللعبة.
٥. تحديد عدد الأطفال المشاركين.
٦. تحديد قواعد اللعبة.
٧. تحديد كيفية استثارة الأطفال وكيفية المحافظة على اهتمامهم.
٨. تحديد طريقة تقديم اللعبة على الأطفال.

عرض نتائج البحث وتفسيرها:

الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على انه: "توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي على مقياس التفكير لطفل الروضة فى اتجاه القياس البعدي".

و للتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة اختبار " ت" لمجموعتين مرتبطتين لايجاد الفروق بين متوسطى درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي على مقياس التفكير لطفل الروضة كما يتضح فى جدول (٥)

جدول (٥)

الفروق بين متوسطى درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي على مقياس التفكير لطفل الروضة

ن = ٣٠

المتغيرات	الفروق بين القياسين القبلى و البعدى		ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة	حجم الأثر	قوة التأثير
	م ف	مج ح ف					
١- الدقة فى فحص النتائج	٧.٨٣	٢.٥٨	١٦.٥٨	دالة عند مستوى ٠.٠١	فى اتجاه القياس البعدى	٠.٩٠	قوية
٢- التفسير	١٢	٢.١٩	٢٩.٩	دالة عند مستوى ٠.٠١	فى اتجاه القياس البعدى	٠.٩٦	قوية
٣- التحليل	١٣.٦	٢.٩٥	٢٥.٢	دالة عند مستوى ٠.٠١	فى اتجاه القياس البعدى	٠.٩٥	قوية
٤- تقويم الحجج	١٤.٨	٢.٧	٣٠.١٥	دالة عند مستوى ٠.٠١	فى اتجاه القياس البعدى	٠.٩٧	قوية
٥- الاستنتاج	٥.٩٦	١.٩	١٧.١٧	دالة عند مستوى ٠.٠١	فى اتجاه القياس البعدى	٠.٩١	قوية
الدرجة الكلية	٥٤.٣	٦.٥٣	٤٥.٤٧	دالة عند مستوى ٠.٠١	فى اتجاه القياس البعدى	٠.٩٨	قوية

ت= ٢.٤٥ عند مستوى ٠.٠١
ت= ١.٦٩ عند مستوى ٠.٠٥

ويتضح من الجدول (٥) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى 0,01 بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي على مقياس التفكير لطفل الروضة فى اتجاه القياس البعدي.
ترجع الباحثة تفوق أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي وكذلك نسبة التحسن إلى:
الأثر الإيجابي لبرنامج الألعاب التعليمية الذي تناول مجموعة من الألعاب التعليمية بأنواعها المختلفة الألعاب الفنية، والألعاب الحركية، والألعاب اللفظية، والألعاب القصصية، والألعاب الدرامية، الألعاب الدرامية الإنشائية، والتي تبين أن هذه النوع من الألعاب مناسب لتنمية مهارات التفكير.

الفرض الثاني:

ينص الفرض الثانى على انه: "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة الضابطة في القياس القبلي و البعدي على مقياس التفكير لطفل الروضة" .

و للتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة اختبار " ت" لمجموعتين مرتبطتين لايجاد الفروق بين متوسطى درجات أطفال المجموعة الضابطة في القياس القبلي و البعدي على مقياس التفكير لطفل الروضة كما يتضح فى جدول (٦)

جدول (٦)
الفروق بين متوسطى درجات أطفال المجموعة الضابطة في القياس القبلي و البعدي على مقياس التفكير لطفل الروضة
ن = ٣٠

المتغيرات	الفروق بين القياسين القبلى و البعدى		ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
	م ف	مج ح ف			
١- الدقة فى فحص النتائج	٠.٢٠	٠.٨٠	١.٣٦	غير دالة	-
٢- التفسير	٠.٥٠	٣.١٢	٠.٨٧٦	غير دالة	-
٣- التحليل	٠.٤٦	٣.٤٦	٠.٧٣٨	غير دالة	-
٤- تقويم الحجج	٠.١٦	١.٦٤	٠.٥٥٦	غير دالة	-
٥- الاستنتاج	٠.٥٠	٢.٠٦	١.٣٢	غير دالة	-
الدرجة الكلية	٠.٩٦	٦.٦	٠.٨٠١	غير دالة	-

ت= ٢.٤٥ عند مستوى ٠.٠١
ت= ١.٦٩ عند مستوى ٠.٠٥

ويتضح من الجدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة الضابطة في القياس القبلي و البعدي على المقاييس الفرعية الدقة في فحص الوقائع، التفسير، التحليل، تقويم الحجج، الاستنتاج.
ترجع الباحثة هذه النتيجة إلى:
عدم تعرض أطفال المجموعة الضابطة لبرنامج الألعاب التعليمية.
تنفيذ الروضة لرغبة أولياء الأمور في الاهتمام بالجوانب الأكاديمية والتي لا تتناسب مع طبيعة هذه المرحلة، وإغفال الأنشطة والألعاب التي تناسب طفل الروضة و تناسب احتياجاته ونموه والتي تساعده على تكوين شخصيته.

الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على انه : "توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى على مقياس التفكير لطفل الروضة لصالح المجموعة التجريبية".

و للتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة اختبار " ت"لايجاد الفروق بين متوسطات درجات مجموعتين مستقلتين كما يتضح فى جدول (٧)

جدول (٧)

الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية و الضابطة على مقياس التفكير لطفل الروضة

ن = ٦٠

المتغيرات	المحموعة التجريبية ن=٣٠		المجموعة الضابطة ن= ٣٠		ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة	حجم الأثر	قوة التأثير
	م١	ع١	م٢	ع٢					
١- الدقة فى فحص النتائج	٢٤.٥٣	١.٨٣	١٨.١٣	٢.٥٢	١١.٢٢	دالة عند مستوى ٠.٠١	لصالح التجريبية	٠.٦٨	متوسطة
٢- التفسير	٣١.٩٦	١.٤١	١٩.٣	٣.٠٨	٢٠.٤٦	دالة عند مستوى ٠.٠١	لصالح التجريبية	٠.٨٨	قوية
٣- التحليل	٣٣.٥٠	١.٩٤	٢٠	٢.٥٩	٢٢.٧٨	دالة عند مستوى ٠.٠١	لصالح التجريبية	٠.٩٠	قوية
٤- تقويم الحجج	٣١.٦٦	٢.٢٠	١٧.٥٦	٢.٢٠	٢٤.٧٦	دالة عند مستوى ٠.٠١	لصالح التجريبية	٠.٩١	قوية
٥- الاستنتاج	١٦.٣٦	٠.٩٩	٩.١٣	١.٦٧	٢٠.٣٠	دالة عند مستوى ٠.٠١	لصالح التجريبية	٠.٨٨	قوية
الدرجة الكلية	١٣٨.٠٣	٤.٢٣	٨٤.١٣	٨.٧٤	٣٠.٣٨	دالة عند مستوى ٠.٠١	لصالح التجريبية	٠.٩٤	قوية

**** ت= ٢.٦٦ عند مستوى ٠.٠١**

*** ت= ٢ عند مستوى ٠.٠٥**

يتضح من جدول (٧) وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات درجات أطفال كل من المجموعتين التجريبية و الضابطة فى القياس البعدى بالنسبة لأبعاد مقياس التفكير لطفل الروضة و الدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية .

ترجع الباحثة هذه النتيجة إلى:

تعرض أطفال المجموعة التجريبية لبرنامج الألعاب التعليمية وعدم تعرض أطفال المجموعة الضابطة، وهذا أتاح الفرصة لأطفال المجموعة التجريبية للتعلم الذاتي في جو يسوده الحرية في الحركة و اختيار المواد وكذلك اختيار مجموعة الأطفال المشاركين له في الألعاب التي تعتمد على المجموعات الصغيرة، في حين ظل أطفال المجموعة الضابطة في المناخ التعليمي الروتيني الذي لم يتيح له التعبير عن حاجاته ومشاعره.

الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على انه: "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعى على مقياس التفكير لطفل الروضة".

و للتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة اختبار " ت" لمجموعتين مرتبطتين لايجاد الفروق بين متوسطى درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعى على مقياس التفكير لطفل الروضة كما يتضح فى جدول (٨)

جدول (٨)

الفروق بين متوسطى درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعى على مقياس التفكير لطفل الروضة

ن = ٣٠

المتغيرات	الفروق بين القياسين البعدى و التتبعى		ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
	م ف	مج ح ف			
١- الدقة فى فحص النتائج	٠.٥٦٦	١.٦٧	١.٨٥٣	غير دالة	-
٢- التفسير	٠.٣٣٣	٢.٢٣	٠.٨١٧	غير دالة	-
٣- التحليل	٠.٨٣٣	٢.٠٥	٢.٢٢٤	دالة عند مستوى ٠.٠٥	فى اتجاه القياس التتبعى
٤- تقويم الحجج	٠.١٣٣	٢.٥١	٠.٢٩	غير دالة	-
٥- الاستنتاج	٠.٠٠٦	١.٤١	٠.٢٥٨	غير دالة	-
الدرجة الكلية	٠.٢٦٦	٣.١٨	٠.٤٥٩	غير دالة	-

ت= ٢.٤٥ عند مستوى ٠.٠١

ت= ١.٦٩ عند مستوى ٠.٠٥

ويتضح من الجدول (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعى على جميع المقاييس الفرعية الدقة في فحص الوقائع، التفسير، تقويم الحجج، الاستنتاج، ماعدا المقياس الفرعي التحليل، فقد تبين وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى 0,05 بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على المقياس الفرعي التحليل في اتجاه القياس التتبعي.

ترجع الباحثة هذه النتيجة إلى تأثير برنامج الألعاب التعليمية والمواد والوسائل التعليمية والأساليب التعليمية المناسبة لخصائص طفل الروضة، كذلك اهتمام الأطفال والمواظبة على الحضور إلى الروضة أثناء فترة القياس التتبعي.

نتائج البحث:

١. وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي على مقياس التفكير لطفل الروضة فى اتجاه القياس البعدي.
٢. عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة الضابطة في القياس القبلي و البعدي على مقياس التفكير لطفل الروضة.
٣. وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى على مقياس التفكير لطفل الروضة لصالح المجموعة التجريبية.
٤. عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعى على مقياس التفكير لطفل الروضة.

توصيات البحث:

١. ضرورة الاهتمام بتصميم برامج لتنمية مهارات التفكير بصفة عامة ومهارات التفكير العليا بصفة خاصة لطفل الروضة.
٢. الاهتمام بتوظيف الألعاب والوسائل المختلفة بالروضة في تنمية مهارات التفكير لطفل الروضة.
٣. إعداد معلمات رياض الأطفال غير المؤهلات بحيث يكونوا قادرات على تنظيم بيئة التعلم بشكل يتيح للطفل حرية التعلم الذاتي دون التدخل المباشر منها.

مراجع البحث:

أولا: المراجع العربية:

١. إبراهيم أحمد: **تعليم التفكير**، الروابط العالمية للنشر، الطبعة الرابعة، القاهرة، ٢٠٠٩.
٢. أحمد بلقيس، توفيق مرعي: **الميسر في سيكولوجية اللعب**، دار الفرقان، عمان، ٢٠٠١.
٣. أحمد ذكي بدوي: **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**، مطبعة المساحة، القاهرة، ٢٠٠٨.
٤. أنس عبدو شكشك: **كيف نفهم ألعاب الأطفال**، دار الشروق، عمان، ٢٠١٠.
٥. جميل طارق عبد المجيد: **الأنشطة الإبداعية للأطفال**، دار صفاء للنشر، عمان، ٢٠٠٨.
٦. حسن شحاتة: **مفاهيم جديدة لتطوير التعليم في الوطن العربي**، الدار العربية للكتاب، القاهرة، ٢٠٠٠.
٧. حنان عبد الحميد العناني: **نمو الطفل المعرفي و اللغوي**، دار الفكر للنشر و التوزيع،عمان، ٢٠٠٢.
٨. خالد عبد الرازق السيد: **سيكولوجية اللعب لدى الأطفال العاديين والمعاقين**، حورس للطباعة والنشر، القاهرة، ٢٠٠٣.
٩. خيري عبد اللطيف، محمد الخوالدة، صابر أبو طالب: **سيكولوجية اللعب**، الشركة العربية المتحدة، القاهرة، ٢٠١٠.
١٠. خيري عبد اللطيف، محمد الخوالدة، صابر أبو طالب: **سيكولوجية اللعب**، الشركة العربية المتحدة، القاهرة، ٢٠١٠.
١١. داليا محمد همام: **فاعلية لعب الأدوار في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى أطفال ما قبل المدرسة**، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٦.
١٢. زيد الهويدي: **الألعاب التربوية استراتيجية لتنمية التفكير**، دار الكتاب الجامعي، العين، ٢٠٠٥.
١٣. زيد منير عبوي: **التفكير الفعال**، دار البداية، عمان، ٢٠٠٧.
١٤. زينب محمد موسى السماحي: **فعالية برنامج للعب الموجه في تنمية بعض جوانب النمو العقلي المعرفي لدى طفل الروضة**، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، ٢٠٠٥.
١٥. سعاد السيد إبراهيم: **برنامج نشاطات ترويحية لتنمية مهارات التفكير الابتكاري وحل المشكلات لطفل الروضة**، مجلة الطفولة، العدد الثاني عشر، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة، ص ٢٠٦- ٢٥١، ٢٠١٢.
١٦. سعيد عبد العزيز: **تعليم التفكير ومهاراته**، دار الثقافة للنشر، الطبعة الثانية، عمان، ٢٠٠٩.
١٧. سيجلر روبرت، مارثا واجنر: **تفكير الأطفال**، ترجمة السيد إبراهيم السمادوني، دار الفكر، عمان، ٢٠١٠.
١٨. عاطف عدلي فهمي: **المواد التعليمية للأطفال**، دار المسيرة، الطبعة الثانية، عمان، ٢٠١٠.
١٩. محمد أحمد صوالحة: **علم نفس اللعب**، دار المسيرة للنشر، عمان، ٢٠١٠.
٢٠. نهى محمود الزيات: **الخصائص المميزة للعب الأطفال ذوي القدرة على التفكير الابتكاري وعلاقته ببعض سماتهم الشخصية**، رسالة ماجستير، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة، ٢٠٠٢.
٢١. ياسمين فتحي إبراهيم: **فاعلية برنامج قائم على لعب الأدوار في تنمية الذكاء الاجتماعي لطفل الروضة**، رسالة ماجستير، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة، ٢٠١٠.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

22. Burgess, Melissa L: Using WebCT as a Supplemental Tool to Enhance Critical Thinking and Engagement Among Developmental Reading Students. Journal of College Reading and Learning, 39 (2), 2009.

23. Duffy , J: **The relationship between critical thinking abilities, dispositional trits and the career states of part-time adult learners** , journal of continuing higher education, Vol.(48), 2000.

24. Jane P. Perry: **Outdoor Play/ Teaching strategies with young children,** Teachers College Press, New York, 2001.

25. Lee, Andrew Ann Dinkins : **Critical Thinking for the New Millennium**: A Pedagogical Imperative. ERIC,2000.

26. Natalie Canning**: Play and Practice in the Early Years Foundation Stage**, Sage, London,2011.

27. Pat Broadhead**: Early Years / Play and Learning/ Developing social skills and cooperation,** Routledge Falmer, London, 2004.

28. Yvonne Jean: **Low-income African American parents' views about the value of play for their preschool age children in Head Start**, Ph.D, The Florida State University, United States -- Florida, 2009.