مجلة التربية وثقافة الطفل كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة المنيا المجلد (٢٣) ع (٤) ج (١) (أكتوبر ٢٠٢٢ م)
الترقيم الدولي الموحد للطباعة ٢٥٣٧-٠٢٥١ الترقيم الدولي الموحد الإلكتروني ٤٥٩٠- ٢٦٨٢

فاعلية برنامج قائم على الرحلات الميدانية في تنمية الحس الأثري والمسؤولية الاجتماعية لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة

إعداد:
د/ دميانة صلاح داود حنا*

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلي التحقق من فاعلية برنامج قائم على الرحلات الميدانية في تنمية الحس الأثري والمسؤولية الاجتماعية لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة ، تكونت عينة البحث من (٨٠) طفلاً وطفلة من (أطفال المستوى الثاني) في مرحلة الروضة من قاعتين من قاعات رياض الأطفال، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية، فتمثل أحداهما المجموعة التجريبية (٤٠ طفلًا وطفلة)، وتمثل القاعة الأخرى المجموعة الضابطة (٤٠ طفلًا وطفلة)، وتراوحت الأعمار بين (٥: ٦) سنوات ، ولتحقيق أهداف البحث، أعدت الباحثة برنامج أنشطة قائم علي الرحلات الميدانية، تم تحكيمه من قبل أساتذة متخصصين في العلوم التربوية، وعلم النفس التربوي، تألف البرنامج من (٢٤) نشاط واستمر تطبيق البرنامج لثمانية أسابيع، كما استخدم في هذا البحث مقياسي الحس الأثري المصور، والمسؤولية الاجتماعية المصور إعداد الباحثة، وبعد إجراء التحليل الإحصائي المناسب، أظهرت النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطيّ عينتيّ الدراسة في مقياس الحس الأثري، وكذلك بالنسبة لمستوى المسؤولية الاجتماعية العام لصالح المجموعة التجريبية ، وقد نوقشت النتائج وأنتهى البحث إلي بعض التوصيات.

الكلمات المفتاحية:

الرحلات الميدانية- الحس الأثري- المسؤولية الاجتماعية

---

*مدرس بقسم العلوم التربوية – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة الزقازيق

The Effectiveness of a Programme based on Field Trips in Developing the Sense of Archaeology and Social Responsibility among Early Childhood Children

Abstract:

The current research aimed at examining the effectiveness of a programme based on field trips in developing the sense of archeology and social responsibility among early childhood children. Participants were 80 male and female second year kindergarteners. They were randomly chosen and divided into two groups settled in two classes. One group consisting of 40 male and female kindergarteners represented the experimental group, whereas the other group consisting of the other 40 male and female kindergarteners represented the control one. The participants' ages ranged from five to six. The researcher prepared an activity programme based on field trips in order to achieve the aims of the research. The programme was verified by professors of educational sciences and educational psychology, consisted of 24 activities, and lasted for eight weeks. Instruments included both archaeological sense and social responsibility scales prepared by the researcher. Statistical analysis revealed that there were statistically significant differences at 0.05 level between the mean scores of the two groups in both the archaeological sense and social responsibility scales in favor of the experimental group's results. Finally, results were discussed, and recommendations were provided.

Keywords:

field trips, archaeological sense, social responsibility.

المقدمة:

تعتبر مرحلة الطفولة المبكرة من المراحل الجوهرية الهامة في حياه الطفل؛ حيث أنها تساهم في تكوين شخصية الطفل، حيث يكتسب فيها الطفل العديد من المفاهيم والمهارات التي تساعده على تحديد شخصيته، وصياغة شكل مستقبله، ويتم ذلك من خلال تفاعله مع البيئة المحيطة به سواء داخل الروضة أو خارجها، وفي هذه المرحلة أيضًا يكتسب الطفل الكثير من المعارف، وتتكون لديه المفاهيم المختلفة، ولذلك تؤكد الاتجاهات المعاصرة في تربية الطفل على أهمية تنمية الحس بالموروث الحضاري، بما يحتوي عليه من المناطق التراثية، ومحفوظات ذات قيمة تراثية عالية، و ثروة قومية لما يحمله من قيم تاريخية وثقافية واقتصادية واجتماعية، يعكس من خلالها عظمة الحضارة المصرية عبر القرون، فهو بمثابة أداة لربط ماضي الإنسان بحاضره ومستقبله.

كما أن تنمية الحس الأثري لا يقل أهمية عن تنمية الجوانب المعرفية الأخرى لدى الأطفال، ومن الأمور التي لابد من الاهتمام بها وتعريفها والإلمام بها من قبل الأطفال لمعرفة تاريخهم والإفادة منه مستقبلا، ويشير (أحمد حسن التابعي، ٢٠١٢) إلى أن الحس الأثري هو إدراكًا حقيقياً لمعني التراث وأهميته وقيمته، وهو من إنجاز الأجداد القدماء، ويفتح هذا الأدراك كل السبل أمام العناية والمحافظة على هذا التراث ومن ثم يعتمد هذا الحس الأثري على وعي الأفراد.

ويشير(عبد الرزاق عبدالله العنبكي، أيمن ياسين الأوسي ، ٢٠٢٠؛ سامية المحمدي فايد، ٢٠١٤) أن تنمية الحس الأثري يعمل على المساهمة في تنمية الشعور والاعتزاز بالانتماء القومي بما قدمه السابقون من مساهمة حضارية، وتنمية فضيلة الوفاء للآخرين وتخليد كل من قدم خدمة للإنسانية، وإثارة الهمم للعمل في سبيل تحقيق الاستمرار الحضاري والإبداع الإنساني، كما أكدت دراسة (إيناس الشافعي عبد الفتاح ،٢٠٠٠) على أهمية تنمية الحس الأثري وعّرفته بأنه : إدراك الطفل لحقائق ومعارف ومفاهيم واتجاهات وقيم إيجابية تجعل سلوكه رشيد تجاه كافة ما تركه الأجداد من آثار ومخلفات .

كما ارتبط الحس الأثري بمفهوم المسؤولية الاجتماعية ، حيث تشير (ميسون محمد مشرف، ٢٠٠٩) أن إحساس الأطفال بمسؤولياتهم الاجتماعية نحو أنفسهم ومجتمعاتهم ، ركنًا مهمًا وأساسيًا في الحياة، فبدونه تعم الفوضى، وينعدم التعاون، وتغلب الأنانية ، كما يشير (Morgaine,2014) أن المسؤولية الاجتماعية تتضح أهميتها من خلال مشاركة الأطفال في العمل الفعلي لإخراج فكرة تتفق عليها الجماعة إلى عالم الواقع، وتسهم في تقبل الطفل للأدوار الاجتماعية التي يقوم بها، وما يرتبط بها من تبعات وتوقعات، فهو عمل له أهداف تتمثل في الاهتمام المتبادل بين الفرد والجماعة، والحب بين كل أفراد الجماعة. ويشير (Cankaya,2010) أن المسؤولية الاجتماعية هي الاتجاهات الإيجابية لدى الفرد تجاه المجتمع الذي يعيش فيه".

وفي نفس الصدد أكد أشرف عبد الغني شريت (٢٠٠٣) على أهمية تنمية سلوك المسئولية الاجتماعية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة ، وأوضحت دراسة فاطمة عبدالله الحارثي(٢٠١٣) أن تنمية الشعور بالمسئولية لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة يرتكز على ثلاث عناصر وهى:(مسئولية الاهتمام): وتتضمن الارتباط العاطفي بالجماعة وحرص الفرد على سلامتها وتماسكها، و(مسئولية الفهم): وتتضمن فهم الفرد للجماعة والمغزى الاجتماعي لسلوكه، و(مسئولية المشاركة): حيث مشاركة الفرد مع الآخرين في عمل ما يتطلب الاهتمام والفهم للأعمال التي تدعم الجماعة.

وتعد الرحلات الميدانية التعليمية وسيلة ناجحة من وسائل التعلم، حيث ينطلق الأطفال من بين جدران الغرف الصفية إلى أماكن مفتوحة، ويكتسب الأطفال من خلالها الخبرات النافعة، وتثير لديهم الميل إلى الاطلاع والاكتشاف والبحث والملاحظة والنقد والربط والتعاون والنشاط الإيجابي والاندماج وحل المشكلات، فالرحلات الميدانية الفعلية من أهم الوسائل الدراسية المعتمدة على الطبيعة والاحتكاك بالخبرات المباشرة الواقعية؛ نتيجة للملاحظة والمشاهدة (زينب محمد إسماعيل، ٢٠١٥)، وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات التي توصلت إلى فاعلية الرحلات الميدانية كدراسة (حمدي أحمد حامد،٢٠١٧) التي توصلت نتائجها إلى فاعلية استخدام استراتيجية الرحلات الميدانية في تنمية الهوية الثقافية ، ودراسة (عبدالله عبدالوهاب العباسي ،٢٠٢٠) توصلت نتائجها إلى فاعلية استخدام الرحلات الميدانية في تنمية المهارات الاجتماعية .

ويشير (محمد أحمد عبد الباقي، ٢٠١١) أن الرحلات الميدانية هي عبارة عن أنشطة تعليمية وتربوية وترفيهية متنوعة يشرف عليها المعلمة أو المؤسسة التي تقوم على الإعداد والتخطيط لها بشكل جيد ومُحكم، وتهدف إلى تحقيق مجموعة من الأهداف المقصودة، وقد تكون الرحلات داخل حدود منطقة دراسة الأطفال أو خارجها.

ويضيف (زياد يوسف الفار، ٢٠١١؛ عبد الوهاب علي العوفي،٢٠٠٧) أن الاهتمام بالرحلات الميدانية آخذ في الازدياد يومًا بعد يوم، نظراً لأهميتها للإنسان وإسهاماتها في خدمة كثير من العلوم، كما أنها تهيئ للطفل سبل الرغبة والتشويق وتخلق لديه نوعًا من الإحساس بالقبول، والفهم العميق والتفكير في البيئة، وتغيير المفاهيم الخاطئة.

ويأتي البحث الحالي تماشيًا مع الدعوات المُنادي بها والتي تؤكد على أهمية الخبرة المباشرة كبوابة للفهم الإنساني، ودورها في فهم الطفل لنفسه والبيئة التي تحيط به، والتعرف على الدور التي تسهم به (الرحلات الميدانية) في تنمية الحس الأثري والمسؤولية الاجتماعية بما يتناسب مع خصائص نمو الأطفال، حتى يصبح الطفل شخص مسؤول يشارك بإيجابية وفاعلية في نهضة مجتمعه.

ثانيًا: مشكلة البحث:

تشير الأدبيات ونتائج العديد من الدراسات إلى أهمية تنمية الحس الأثري، والمسؤولية الاجتماعية في مرحلة الطفولة المبكرة، حيث تعتبر الأساس في بناء الشخصية السليمة والقوية للطفل لما لها من تأثير إيجابي، في ضوء ما يموج به المجتمع من تغيرات وتحولات في شتى مناحي الحياة والتي قد يكون لها تأثيرات سلبية على شخصية وسلوكيات الأفراد - بصفة عامة - والأطفال - بصفة خاصة.

وقد تنامي الإحساس بالمشكلة انطلاقاً من عدة اعتبارات:

- **الدراسات التي اهتمت بمجال الحس الأثري كدراسة كل من** (أمير إبراهيم القرشي، ٢٠٠٧؛ حسن فاروق الشاذلي، ٢٠١٣؛ سارة ثنيان محمد،٢٠٢٠؛ أسماء طه حافظ ،عبدالعال رياض عبد السميع، صلاح الدين عرفة محمود ،٢٠٢٠؛ عبدالرزاق عبدالله العنبكي، أيمن ياسين الأوسي،٢٠٢٠) والتي قد أوصت كل منها على أهمية تنمية الحس الأثري وأشارت الى أن قضية الحس الأثري لا تقل أهمية عن التحصيل لدى الأطفال ومن الأمور التي لابد من الاهتمام بها وتعريفها وإلمامها من قبل الأطفال لمعرفة تاريخهم وإلمامهم به والإفادة منه ، كما أشار كلاً من (عبد الحليم نور الدين ،٢٠٠٧ ؛عاطف محمد ،٢٠٠٧) أن الحس الأثري قضية قومية من الدرجة الأولى لأنه السياج الذي يُمكن من صيانة التراث والحفاظ عليه للأجيال المقبلة، فهو إدراك لقيمة التراث حيث يُمثل مردوداً من حيث التعبير عن التواصل بين ثقافة الأجداد وثقافة الأحفاد ، ومن حيث إنه مصدر الجذب الأول للسياحة التاريخية التي تقوم على زيارة المواقع الأثرية، فهو مصدر من مصادر الدخل القومي، وأوصت دراسة كل من(سومة مازن عبد الحفيظ محمد ،٢٠٢٠؛ مها كمال بدوي،٢٠٢١) بإعطاء المفاهيم التاريخية لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة بشتى الطرق والوسائل المختلفة وإعداد برامج أنشطة مختلفة لتنمية الحس بالتراث الوطني للطفل.
- **ما أكدته الدراسات السابقة على أهمية تنمية المسؤولية الاجتماعية في مرحلة الطفولة المبكرة** فقد أوضحت دراسة (Kim,2008) أهمية تنمية المسؤولية الاجتماعية وتأثيرها في تكوين شخصية الطفل، كما أوصت العديد من الدراسات بضرورة تضمين المسؤولية الاجتماعية في المناهج التعليمية ، بحيث تصبح جزءاً رئيسياً منها في مختلف المراحل الدراسية، وبما يتناسب مع المرحلة العمرية ، وأشارت دراسة كلاً من(أحمد عبد الغني رضوان ،٢٠١٩؛ وفاء الغامدي ،٢٠١٩؛ دراسةBugdayci, 2019) إلى أهمية المسؤولية الاجتماعية وضرورة السعي لتعزيزها وتنميتها لدى جميع فئات المجتمع وفي مقدمتهم الأطفال بمراحل التعليم المختلفة، وقد أوضحت دراسة (Syrvetsen & Wray,2011) أنه من المهم أن يبدأ الطفل في تعلم المسؤولية منذ السنوات الأولى من عمره ، فالمسؤولية لا تنمو عن طريق النضج وحده ، وإنما أيضا عن طريق الخبرات التعليمية ، كما أوصت دراسة كل من (جميل محمد قاسم ، 2008؛

ريهام ربيع العيوطي،٢٠٠٨؛ زين العابدين المصطفى، ٢٠١٤) بضرورة إجراء المزيد من البحوث التي تنمي مهارات المسؤولية الاجتماعية بمراحل التعليم المختلفة، وخاصة مرحلة الروضة، بالإضافة إلى ذلك أشارت نتائج العديد من الدراسات التي تناولت تنمية مهارات المسؤولية الاجتماعية لدى أطفال الروضة كدراسة كل من (عايدة ذيب محمد ، ٢٠١٣؛ حنان عبد الحميد العناني،٢٠٠٩؛ شهناز محمد عبد الله ،٢٠١٨) إلى قصور مهارات المسئولية الاجتماعية لدى أطفال الروضة.

- **من خلال ما أشارت إليه العديد من الدراسات حول فاعلية الرحلات الميدانية** وأهميتها كاستراتيجية تزود الأطفال بالمفاهيم المستمدة من الخبرات المباشرة، فأوضحت دراسة (Vestena, Piske, 2017) أنه يجب توجيه الطفل إلى الأنشطة والسلوكيات والقضايا البيئية وإكسابه ثقافة مجتمعه وتنمية خبراته، وذلك من خلال توسيع مداركه عن بيئته التي يعايشها، وذلك يمكن أن يتم من خلال اصطحاب الطفل في زيارات ورحلات ومعسكرات داخل وخارج الروضة، و أشارت دراسة (دعاء إمام الفقي، ٢٠١١) على أنه يجب وضع كل شيء أمام حواس الأطفال طالما كان ذلك ممكناً ، ولابد من استثمار كل شيء يقع أمام الأطفال لإعطائهم معلومة أو مفهوم أو مهارة جديدة ويأتي ذلك عن طريق خروج الأطفال خارج حجرة النشاط.

وأشارت دراسة (Giasem,2009) أن الرحلات الميدانية تُكسب الأطفال اتجاهات إيجابية نحو الفن ودراسة التاريخ، وأوضحت دراسة (كوثر عبد الرحيم الشريف،٢٠٠٩) أن الأطفال أثناء الرحلات الميدانية يشاهدون الأشياء على حقيقتها، ويتفاعلون معها تفاعلاً مباشراً، ويقومون بعمليات الرصد وتسجيل ملاحظاتهم، وهذا يحقق فهمًا أعمق أثناء كل ملاحظة، ولا يمكن توفير مثل هذه الخبرات داخل القاعات، لكنها تتحقق عن طريق الرحلات التي تستثير مشاركة جميع حواس المتعلم، فيتم التفاعل المباشر المحقق لعمليات التعلم المتكاملة ، فضلاً على ما أكدت عليه دراسة كل من (Youngs, 2008; Farrel, 2008; Westerfield, 2009; Vaquera, 2009; Zeynep, 2010) من أن ممارسة الأنشطة الرياضية والأنشطة اللاصفية والانضمام للجماعات المدرسية والأنشطة الثقافية تؤدي إلى تنمية الانتماء للمدرسة. ويشير (Lake, ٢٠١١ Wray Laura & K A) بأهمية الأنشطة اللاصفية (كالرحلات الميدانية) التي تساهم في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الأطفال في مجالات الحياة المتعددة، وأنها تساهم في تعلم الطفل مهارات جديدة لا يمكن تعلمها من خلال الأنشطة المدرسية التقليدية كالقدرة على تحليل وحل المشكلات بطرق ابتكارية.

- واتضحت مشكلة البحث من خلال دراسة استطلاعية قامت بها الباحثة على عدد (٣٠) معلمة من معلمات رياض الأطفال مستخدمة استمارة لاستطلاع رأي المعلمات - ملحق (١)- حول مدى الاستعانة بالرحلات الميدانية كاستراتيجية تعليمية هامة، كما تم تطبيق دراسة استطلاعية أخرى

علي عدد من أطفال الروضة الملتحقين بالمستوي الثاني لرياض الأطفال بلغ عددهم (٤٠) طفل وطفلة وقدمت لهم(١٠) مواقف متضمنة بعض مفاهيم الحس الأثري و(١٠) مواقف متضمنة المسؤولية الاجتماعية ، وذلك لاستطلاع مستوى الحس الأثري، المسؤولية الاجتماعية لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة ملحق (٢)، وأثبتت النتائج أن هناك انخفاضًا في مستوى الحس الأثري والمسؤولية الاجتماعية لدى الأطفال .

وبقيام الباحثة بالاطلاع على كتب رياض الأطفال المقدمة من وزارة التربية والتعليم (المستوى الثاني) تبين قلة تعرضها وتناولها لموضوعات تتناول الحس الأثري وتنمية المسؤولية الاجتماعية أو تضمنيها بالأنشطة، كما تبين عدم وجود محتوى واضح لهذه المفاهيم ضمن المناهج المقدمة للأطفال.

وعلى ضوء ما سبق تتمثل مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج قائم على الرحلات الميدانية في تنمية الحس الأثري والمسؤولية الاجتماعية لدى الأطفال بمرحلة الطفولة المبكرة؟

ويتفرع من السؤال السابق الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما أبعاد الحس الأثري والمسؤولية الاجتماعية الملائمة لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة؟

٢- ما الأسس التربوية التي يبني عليها البرنامج القائم على الرحلات الميدانية لتنمية الحس الأثري والمسؤولية الاجتماعية لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة؟

ثالثا: أهداف البحث:

١- التعرف على أبعاد الحس الأثري والمسؤولية الاجتماعية الواجب تنميتها لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة.

٢- التحقق من فعالية برنامج قائم على الرحلات الميدانية في تنمية الحس الأثري والمسؤولية الاجتماعية لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة.

٣- التحقق من استمرارية فعالية البرنامج القائم على الرحلات الميدانية في تنمية الحس الأثري والمسؤولية الاجتماعية لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة.

رابعا: أهمية البحث:

١- إلقاء الضوء على أهمية الحس الأثري والمسؤولية الاجتماعية كمتغيرات مهمة يمكن أن تساعد في تنمية الشعور بالانتماء القومي وبناء دعائم الشخصية لدى الطفل.

٢- ندرة البحوث والدراسات العربية على حد علم الباحثة التي تناولت تنمية الحس الأثري والمسؤولية الاجتماعية لدي أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بصفة خاصة.

٣- قد يسهم هذا البحث في تطوير المحتوي وطرق التدريس ووضع مناهج رياض الأطفال، وربط الطفل بالطبيعة والبيئة الخارجية من حوله من خلال الرحلات الميدانية.

٤- إبراز أهمية الحس الأثري، كون محتوياته تبصر الأطفال بالتاريخ القديم من حيث الحقائق والمفاهيم التي تعين على فهمه بنحو علمي لكونه ممثلاً لأصالة وحضارة الأمة على مر السنين.
٥- المساهمة الفعلية في تطوير البرامج التربوية في الطفولة المبكرة بشكل عام، وطرائق تنمية المهارات والمفاهيم المختلفة بشكل خاص.

خامسًا: حدود البحث:

يلتزم البحث الحالي بالحدود التالية:

- **الحدود البشرية:** تكونت عينة البحث من (٨٠) طفلاً وطفلة من (أطفال المستوى الثاني) في مرحلة الروضة من قاعتين من قاعات رياض الأطفال، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية، فتمثل أحداهما المجموعة التجريبية (٤٠ طفلًا وطفلة)، وتمثل القاعة الأخرى المجموعة الضابطة (٤٠ طفلًا وطفلة)، وتراوحت الأعمار بين (٥: ٦) سنوات.
- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق الجانب التجريبي للبحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢١م.
- **الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث الحالي على التعرف على فاعلية برنامج قائم على الرحلات الميدانية في تنمية الحس الأثري والمسؤولية الاجتماعية لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة.
- **الحدود المكانية:** حيث تم اختيار عينة البحث بطريقة عمدية من روضة (أم المؤمنين) التابعة لإدارة غرب الزقازيق التعليمية محافظة الشرقية.

سادسًا: منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، لوصف متغيرات الدراسة، كما استخدمت المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي لمجموعتين متكافئتين (تجريبية وضابطة)، وباستخدام القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين بهدف التعرف على فاعلية برنامج قائم على الرحلات الميدانية في تنمية الحس الأثري والمسؤولية الاجتماعية لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة ، والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج، للتعرف على بقاء آثر التعلم باستخدام الرحلات الميدانية في تنمية الحس الأثري والمسؤولية الاجتماعية لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة.

سابعًا: أدوات البحث:

قامت الباحثة بإعداد أدوات القياس وشملت على:

- مقياس الحس الأثري المصور لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة. (إعداد الباحثة) ملحق رقم (٦)
- مقياس المسؤولية الاجتماعية المصور لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة. (إعداد الباحثة) ملحق رقم (٧)

- تصميم برنامج قائم على الرحلات الميدانية في تنمية الحس الأثري والمسؤولية الاجتماعية لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة. (إعداد الباحثة) ملحق رقم (٨)

ثامنًا: فروض البحث:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الحس الأثري لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة (درجات الأبعاد والدرجة الكلية) لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الحس الأثري لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة (درجات الأبعاد والدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الحس الأثري لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة (الأبعاد والدرجة الكلية).

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الحس الأثري لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة (الأبعاد والدرجة الكلية).

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس المسؤولية الاجتماعية لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة (درجات الأبعاد والدرجة الكلية) لصالح المجموعة التجريبية.

٦- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المسؤولية الاجتماعية لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة (درجات الأبعاد والدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي.

٧- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المسؤولية الاجتماعية لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة (الأبعاد والدرجة الكلية).

٨- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المسؤولية الاجتماعية لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة (الأبعاد والدرجة الكلية).

تاسعًا: مصطلحات البحث:

- الرحلات الميدانية: Field trips

هي استراتيجية تعلم قائمة على نشاط خلوي تربوي مخطط ومنظم تقوم به الروضة، ويتم خارج جدرانها بهدف دعم محتوى تعليمي وتربوي.

- الحس الأثري: Archeological Sens

إدراك الطفل المبني على الفهم والوعي حول أهمية الأثار، وتقدير قيمتها وضرورة المحافظة عليها والاعتزاز بها وصولاً بتكوين انطباع، وسلوك إيجابي تجاه ما قدمه السابقون، وتتحدد الأبعاد الأساسية للحس الأثري فيما يلي:

١- **البُعد المعرفي:** ويتمثل في تزويد الأطفال بالحقائق والمعلومات والمعارف المرتبطة بالآثار، وأهميتها.

٢- **البُعد المهاري:** يتمثل في الممارسات السلوكية الإيجابية تجاه الآثار والمحافظة على المناطق الأثرية من التلف والعبث.

٣- **البُعد الوجداني:** ويتمثل في اكتساب الأطفال اتجاهات وميول إيجابية نحو الآثار، مع تقديره للقيمة التاريخية للأثر، ويفتخر بعظمة تاريخ وطنه وأجداده.

- المسؤولية الاجتماعية: Social responsibility

تتمثل في قدرة الطفل على الالتزام بواجباته تجاه ذاته وتجاه المجتمع، والالتزام بالسلوكيات والآداب العامة للمجتمع، ومشاركة الآخرين في أي عمل يقومون به. وتتحدد الأبعاد الأساسية للمسؤولية الاجتماعية فيما يلي:

- **الانتماء:** هو ارتباط الطفل بوطنه مدعوم بالحب والشعور تجاهه بالفخر والولاء، والحرص على الإسهام في كل عمل يساعد على رفعة شأن الوطن.
- **احترام القواعد والقوانين**: الالتزام بالقواعد والمبادئ الخاصة بالمجتمع من حوله والتي تنظمه وتنظم الحياة العامة به.
- **المشاركة:** هي مهارة اجتماعية تمكن الطفل من المساهمة في العمل الجماعي والتعاون مع الآخرين من أجل حل المشكلات وبلوغ الأهداف.
- **الاستقلالية:** قدرة الطفل على الاعتماد على النفس في القيام بحاجاته الأساسية، كما يكون لديه القدرة على التعبير عن مشاعره وأفكاره بدون تأثير من الآخرين.

المبحث الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة للبحث:

يستعرض الإطار النظري متغيرات البحث الرئيسية التي يرتكز عليها البحث بالدراسة والتحليل بهدف الوصول إلى أسس بناء أنشطة البرنامج كما يلي:

أولا: الرحلات الميدانية:

إن الرحلات الميدانية عبارة عن وعاء معرفي يحمل الكثير من الخبرات، التي تثير لدى الأطفال العديد من التأملات والملاحظات داخل الطبيعة، فالرحلة الميدانية همزة وصل بين الأفراد والجماعات والبيئات والدول، يتواصل من خلالها الأطفال المشاركين وعناصر البيئة، وهذا يتطلب منهم الوعي والفهم والتفكير والتدريب وإدراك قيمة وأهمية تلك الرحلات التي مرت على بيئات متنوعة. (محمد المسعودي،٢٠١٤).

أ- مفهوم الرحلات الميدانية:

تعددت تعريفات الرحلات الميدانية التي أوردها الباحثون تبعاً لوجهات النظر المختلفة، فهناك من عرَّف الرحلات الميدانية على أنها نشاط تعليمي، وفي هذا السياق عّرف محمد عبد الباقي (٢٠١١) الرحلات الميدانية بأنها " أنشطة تعليمية وتربوية وترفيهية متنوعة، يشرف المعلم أو المؤسسة على إعدادها والتخطيط لها بشكل جيد ومحكم، وتهدف إلى تحقيق مجموعة متنوعة من الأهداف المقصودة، وقد تكون الرحلات داخل حدود منطقة دراسة الطلاب أو خارجها، وذلك لاستكمال العملية التعليمية بشكل نظري لما تم تعلمه داخل القاعات الدراسية."

ويعّرفها حمدي أحمد حامد (٢٠١٧) بأنها: "الإجراءات التي يتبعها المتعلم تحت إشراف وتوجيه من الباحث/المعلم) المشرف على الرحلة الميدانية (عند ذهابه إلى الميدان من ملاحظة للظاهرات الطبيعية/ البشرية، وتسجيل لتلك الظاهرات وتصويرها ورسم ما أمكن منها وكتابة التقارير اللازمة لذلك".

وعّرفتها سهر عاطف عبد المنعم (٢٠٢١) "بأنها أنشطة تعليمية مخططة ومنظمة تقوم بها الباحثة والمشرفة على الرحلة في الطبيعة لصعوبة تحقيقها بقاعة النشاط وذلك لتنمية الذكاء الطبيعي لدى أطفال مرحلة الروضة وتنمية سلوكياتهم لاستكمال العملية التعليمية بشكل عملي لما تعلمه الطفل داخل قاعات النشاط.

وتأسيسًا على ما سبق فأن الرحلات الميدانية تعمل على توصيل المعلومات عن طريق الخبرة المباشرة من خلال الحواس، فتقدم المادة العلمية بصورة جذابة وشيقة للأطفال تثير انتباههم، وتنشط ذاكرتهم لجعلهم في انتباه دون إجبار، حينها يصبح الطفل قادراً على الإدراك الكامل بالمادة العلمية وقادرا على تطبيق معارفه.

ب- أهداف الرحلات الميدانية:

حدد (سيد عبد الوارث، ٢٠١٦) مجموعة من النقاط تمثل الأهداف الأساسية للرحلات الميدانية وهي كالآتي:

- توسيع دائرة معارف الأطفال على الجوانب التراثية والحضارية والعمرانية في البلاد، إضافة إلى المكونات البيئية المختلفة.

- إيجاد جو اجتماعي تعاوني يتبادل فيه الأطفال الخدمات الاجتماعية والتعاونية والمشاركة الوجدانية.
- تتسم الرحلة بطابع الترفيه المحبب، والترويح المهذب، إذ يجد الأطفال فيها متسعًا للتنفيس، والحركة، والنشاط.
- تزويد الأطفال بحقائق ومفاهيم مستمدة من الخبرة المباشرة التي تسمح برؤية الأشياء على حقيقتها، أو ممارسة العمل في صورته؛ وهذا يعنى تزويد الأطفال بمعارف مباشرة لا يستطيعون الحصول عليها بالطرق التقليدية.
- ترسيخ الانتماء للوطن لدى الأطفال بجمع معلومات لمعرفة محافظات مصر.
- إتاحة الفرصة لتنمية فاعلية الأطفال، وتنمية شخصياتهم وزيادة قدراتهم على التعارف، وتحمل المسؤولية، واكتساب الصفات الاجتماعية المقبولة في تعاملهم مع الآخرين.

ج- شروط إجراء الرحلات الميدانية:

حدد كل من (مهدي سالم،٢٠٠٢؛ مجدي إبراهيم،٢٠٠٢؛ محمد فارس،٢٠٠٩؛ وجية الفرح،٢٠١١) مجموعة من الشروط التي يجب أن تتبع قبل وأثناء القيام بالرحلات الميدانية وهي كالآتي:

أ- أن تكون معدة ومخططة تخطيطًا علميًا جيداً.

ب- أن تقوم المعلمة بزيارة موقع الرحلة الميدانية لاستطلاع المكان وكتابة تقرير عنه، وذلك قبل ذهاب الأطفال إليه.

ج- أن تزود الأطفال بخبرات تعليمية مباشرة، تمهيداً لتفتيح أذهانهم، وتهيئ لهم فرص متنوعة لإثارة التفكير، وتربط بين المؤسسة التعليمية والبيئة، وتزيد من فهم المتعلمين للواقع.

د- أن يختار لها الوقت المناسب؛ ليتمكن الأطفال من رؤية الشيء ودراسته.

ه- أن يكون الأطفال إيجابيين أثناء الرحلة، فيوكل لهم القيام ببعض الأدوار في الرحلة كقياس مساحة أو رسم شكل.

وقد تم مراعاة تلك الإجراءات سالفة الذكر في البحث الحالي حيث تعد هذه الشروط هي أساس النجاح الحقيقي للرحلات الميدانية، والتي تحتاج إلى إعداد مسبق وجهود مضنية لتحقيق الهدف الأساسي والنهائي من القيام بالرحلات الميدانية إيماناً بما يمكن أن تضيفه من مكسب تربوي في مجال رياض الأطفال.

ثانيا: الحس الأثري:

تكمن أهمية تنمية الحس الأثري للطفل منذ الصغر في أنها تعبر عن هويته وتعكس حضارته وتقوي الروح الوطنية والانتماء لديه، فمن الضروري أن يعرف الطفل تاريخ وطنه وحضارته حتى يعرف واجبه نحوه، فكلما زادت معرفة الطفل بتاريخه ازداد حبًا لوطنه وحرصًا على آثاره وتراثه

التاريخي، وتعد الروضة من أهم المؤسسات التربوية التي تؤدي دوراً بارزاً في المحافظة على القيم والسلوك والأفكار، والتي يمكن أن تسهم في تنمية الحس الأثري من خلال ما تقدمه من معارف وخبرات وأنشطة.

أ- مفهوم الحس الأثري :

هناك العديد من التعريفات للحس الأثري، نذكر أهمها فيما يلي:

عرف (أحمد رجب شرابي،٢٠١٨) الحس: بأنه إدراك الفرد بعاطفته لمظاهر السلوك الصحيح، ويتم تكوين الحس الأثري من خلال مراحل العمل التربوي في مختلف مراحل التعليم، وكلما كان الوعي أكثر نضوجا وثباتا كان ذلك أكثر قابلية لدعم وتوجيه السلوك الرشيد في الاتجاه المرغوب فيه.

ويعّرف وليد الغريب (٢٠١٦) الحس الأثري على أنه "مجموعة من البرامج والأنشطة القائمة على أساس اجتماعي تربوي، تقدم من خلال المتحف أو المدرسة أو الجامعة باعتبارهم المؤسسات التربوية التي تسهم في العملية التعليمية والتثقيفية، وتهدف إلى إشباع حاجات الزائرين على اختلاف أعمارهم وثقافاتهم وتحفزهم للحصول على المعلومة في قالب من المتعة التعليمية أو التثقيفية كأداة لرفع وغرس روح الانتماء للوطن والأجداد وتقوى شعور الفرد بأصالة ميراثه الثقافي.

كما عّرفت آلاء مصطفى عبد الرازق (٢٠٢٠) الحس الأثري بأنه" مدى إدراك الأطفال للحقائق والمفاهيم الأثرية وتكوين اتجاهات وقيم إيجابية تجعل سلوكياتهم رشيدة تجاه كافة ما تركه الأجداد من آثار وعادات وتقاليد."

وعّرف كلاً من (راندا مصطفي الديب، عبد الملك طه عبد الرحمن، خضرة عبد الله عبد الحميد عبداللاه، ٢٠٢٢) الحس الأثري على أنه " إدراك الطفل للحقائق والمفاهيم التاريخية وكل الموروثات الثقافية التي تدور حول التراث الوطني، ومعرفة أهميته وضرورة المحافظة عليه والاعتزاز به في ضوء وثيقة المعايير القومية لرياض الأطفال".

وفي ضوء التعريفات السابقة يمكن أن نستخلص: أن الحس الأثري يتكون من ثلاث أبعاد هي: البُعد المعرفي ويقصد به جمع المعلومات والحقائق عن الأثر، والبُعد الوجداني يتمثل في تكوين الميول والاتجاهات تجاه الأثار، والبعد المهاري يتمثل في كيفية التصرف والتعامل مع تلك الأثار. وهي ما اعتمدت عليه الباحثة وحاولت تنميته من خلال برنامج البحث الحالي.

ب- أهمية تنمية الحس الأثري لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة:

من المهم إلقاء الضوء على الدراسات التي أكدت على أهمية تنمية الحس الأثري للطفل، فقد أشارت دراسة كلاً من (مروة محمد الصعيدي ٢٠٠٧؛ أحمد حسن التابعي، ٢٠١٢؛ عبد الرزاق عبد الله زيدان العنبكي،٢٠٢٠) أن تنمية الحس الأثري يعمل على تنمية التفكير، وتنمية الانتماء القومي: إذ

تسهم الآثار في تنمية الشعور والاعتزاز بالانتماء القومي، وتنمية فضيلة الوفاء الآخرين وتخليد ما قدمه السابقون من مساهمة حضارية وأعمال عظيمة للإنسانية.

كما أشار (عبد الحليم نور الدين، ٢٠٠٧) أن الحس الأثري قضية قومية من الدرجة الأولى لأنه السياج الذي يمكن من خلاله صيانة التراث والحفاظ عليه للأجيال المقبلة، فهو إدراك لقيمة تراث الأمة على اعتبار أن هذا التراث يُمثل مردوداً ثقافياً من حيث التعبير عن التواصل بين ثقافة الأجداد وثقافة الأحفاد، ومن حيث إنه مصدر الجذب الأول للسياحة التاريخية التي تقوم على زيارة المواقع الأثرية، فهو مصدر من مصادر الدخل القومي.

بالإضافة إلى ما سبق يشير (إمام مختار حميدة وآخرون، ٢٠٠٠) أن تنمية الحس الأثري يعمل كحافز يدفعهم للعمل في سبيل تحقيق الاستمرار الحضاري والإبداع الإنساني، التصدي للغزو الثقافي: أن ما تتميز به المرحلة الحالية من صراع ثقافي ومحاولات السرقة وموجات الغزو التي تتعرض لها الأمة تتطلب ضرورة التصدي لهذه المحاولات بتعميق وعي المواطن العربي بتراثه الثقافي، وإبراز هويته الثقافية القومية والحفاظ بشتى الوسائل على أثاره. كما أوضحت دراسة كلاً من (Robert Coven, 2011;Jennifer Taffy, 2011; Bottral Tostes, 2011) أن تنمية الحس الأثري يزيد من قيم المواطنة والوعي التاريخي.

ويمكن القول إن أهمية تنمية الحس الأثري تكمن في أنه يمثل ضرورة من ضرورات التواصل الحضاري للأمة وإدراك الأطفال لأهمية الآثار والحفاظ عليها وحمايتها.

ج- أهداف تنمية الحس الأثري:

وفي هذا السياق حددت ريهام رفعت المليجي (٢٠٢٠) مجموعة من النقاط تمثل الأهداف الرئيسية من تنمية الحس الأثري للأطفال نذكرها فيما يلي:

- تعريف الأطفال بالأماكن التاريخية والأثرية وتاريخها الحضاري.
- تزويد الأطفال بمعلومات صحيحة عن الآثار المصرية وأهميتها للفرد والمجتمع.
- فهم ثقافات وحضارات الأمم والشعوب الأخرى من خلال مشاهدة الآثار التي تركها الأجداد ومعرفة علاقاتهم بغيرهم من الشعوب في المراحل التاريخية المختلفة.
- المحافظة على الآثار والمناطق من التلف والعبث لما تمثله من تراث حضاري هام للوطن.
- إبراز الواجب نحو المناطق الأثرية والتاريخية، وتعديل الاتجاهات نحوها اعتبارها تراثاً حضارياً.

د- مراحل تنمية الحس الأثري:

يمكن تحديد مراحل تنمية الحس الأثري في خمسة مراحل أساسية كما حددتها (سامية المحمدي فايد ٢٠١٤،) وهي كالآتي:

١- **المرحلة التمهيدية:** في هذه المرحلة لابد من تحديد دقيق لما يتوفر لدى الأطفال من المعارف والمفاهيم والسلوكيات المتصلة بالآثار، وتحديد كل ما تتضمنه من نواحي القوة ونواحي الضعف.
٢- **مرحلة التكوين:** يتم في هذه المرحلة تحديد المداخل المناسبة لتكوين الحس الأثري لدى الأطفال فهناك أكثر من مدخل في هذا الشأن وهي تستهدف جميعها إثارة الدافعية لدى الأطفال، وفي البحث الحالي يتم استخدام مدخل الرحلات الميدانية واستثمارها في تقديم خبرات جديدة تساعد في تكوين الحس الأثري.
٣- **مرحلة التطبيق:** في هذه المرحلة من المفترض أن يتم إتاحة المواقف المناسبة كماً وكيفاً للأطفال، لكي يطبقوا ما سبق تعلمه من مفاهيم وما تم تكوينه من وعي، حتى يتأكد المغزى الحقيقي الكامن وراء عملية تنمية الحس الأثري.
٤- **مرحلة التثبيت:** وهذه المرحلة خاصة بعملية الإثراء لما سبق تعلمه وتكوينه من المفاهيم، والتأكد من تأثيرها في مستويات الحس الأثري لدى الأطفال، وفي هذه المرحلة يجب على المعلمة أن تخطط مواقف عديدة ومناسبة من شأنها أن تعزز وتدعم ما سبق تعلمه؛ وهذا يعتمد على الأنشطة الإثرائية.
٥- **مرحلة المتابعة:** والمقصود بذلك هو بقاء التعلم، والحقيقة أن هذه المسألة ترتبط بضرورة تخطيط المعلمة لأنشطة جديدة يشارك فيها الأطفال وهي تسمى أنشطة المتابعة، وهي تستهدف تهيئة مواقف تساعد على أن يمارس الطفل دائما كل ما سبق أن تعلمه وهو ما يمثل دعماً وإثراءً بصورة دائمة للخبرات التي مر بها.

ثالثا: المسؤولية الاجتماعية:

تُعد المسؤولية الاجتماعية من أهم القيم التي يجب أن تحرص المؤسسات التربوية على غرسها في نفوس الأطفال لتتمثل في سلوكياتهم، ويعد فقدانها أو اختلالها من أخطر ما يهدد حياة الأفراد والمجتمع، فتنتشر القيم السلبية بين الأفراد.

أ- مفهوم المسؤولية:

اختلفت تعريفات ورؤى الباحثين حول مفهوم وطبيعة المسؤولية الاجتماعية، وسوف تعرض الباحثة الرؤى المختلفة لمفهوم المسؤولية الاجتماعية كما يلي:

عرّفت المسؤولية على أنها شعور كتعريف (سميرة كردى،٢٠٠٣): نقصد بها الشعور الذي يمتلكه الفرد في المجتمع نحو الجماعة التي يعيش بينها، وتُعرف المسؤولية الاجتماعية بأنها تعبر عن درجة الاهتمام والفهم والمشاركة وتنمو تدريجياً عن طريق التربية والتطبيع الاجتماعي داخل الفرد.

وعرّف (محمد حسن غانم، خالد محمد القليوبي، ٢٠١٠) المسؤولية الاجتماعية "بأنها استشعار الفرد لنتائج سلوكه وتحمل نتائج ذلك السلوك، وما يترتب عليه من تبعات، سواء الإثابة أو العقاب، تجاه ذاته وأسرته وأصدقائه، والجماعات التي ينتمي إليها، ووطنه ومجتمعه ودينه".

وعُرفت المسؤولية على أنها التزام أخلاقي حيث عّرفها (Zhang, 2012) بأنها اهتمام أخلاقي والتزام يبديه الفرد في المجتمع نحو الآخرين، وهي تتعلق بخبرة الأفراد، وتتأثر بعمليات التطبيع الاجتماعي، وتتجسد في نشاط الفرد ومشاركته في الحياة الاجتماعية.

عّرف (سيد أحمد عثمان، ٢٠١٠) المسؤولية الاجتماعية بأنها" المسؤولية الفردية عن الجماعة، وهي مسؤولية الفرد أمام ذاته عن الجماعة التي ينتمي إليها، وهي تكوين ذاتي خاص وفيها يكون الفرد مسؤولاً ذاتيًا عن الجماعة، أي أنه مسؤول أمام ذاته، أو أن صورة الجماعة في واقع الأمر منعكسة في ذاته".

ب- أهمية تنمية المسؤولية الاجتماعية لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة:

أوضحت العديد من الدراسات أهمية تنمية المسؤولية الاجتماعية للطفل ، حيث أشار(رضا عبد الواحد أمين ، ٢٠١٠) أن تنمية المسؤولية الاجتماعية تعمل على تعزيز الانتماء للجماعة لدى الأفراد، والمشاركة في مجتمعاتهم ، وتنمية قدراتهم، ومهاراتهم الشخصية والعلمية والعملية، وأكدت دراسة كلاً من (فائزة حميدان حمود الصاعدي ،٢٠٢١؛ هيام عبد الراضي ، ٢٠١٨؛ سعاد إبراهيم العزازي، ٢٠١٣) أن الحاجة ملحة للعمل على تنمية المسؤولية الاجتماعية للمساعدة في إرساء قواعد الاستقرار، وإشاعة الأمن، كما أوضحت (ابتهال يحي ياركندى،2014) أن تنمية المسؤولية الاجتماعية تعمل على تكوين المواطن المسئول ، والقادر على المشاركة في حل مشكلات مجتمعه، والتفاعل مع قضاياه بشكل إيجابي، كما تساعده على اكتساب قواعد السلوك الاجتماعي والأخلاقي المتمثل في القدرة على تقدير الذات ، وتعزيز روح التسامح والاحترام ، وتنمية روح المبادرة.

وأشار (المختار عمر برطشة، ٢٠١٣) أن تنمية المسؤولية الاجتماعية ضرورية للمصلحة العامة، وفي ضوئها تتحقق الوحدة ويتماسك المجتمع وينعم بالسلام، كما يتحقق من خلالها التعاون والالتزام والحب والمشاركة الجادة في العمل.

ج- أهداف تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة:

حددت (ابتهال يحي ياركندي،٢٠١٤) مجموعة من الأهداف للمسؤولية الاجتماعية وهي كالآتي:

١. تمكين الطفل من تعلم قواعد الحياة الجماعية المشتركة في الروضة والبيت.
٢. اكتشاف المسئوليات الفردية والجماعية في محيطهم الجديد.
٣. تربية الأطفال على تحمل المسئولية لسلامتهم وسلامة الأشخاص من حولهم.
٤. تنمية ثقافة الطفل حول حقوقه وواجباته.

د- مستويات المسؤولية الاجتماعية وأنواعها:

أشارت كلاً من (خولة عبد الوهاب القيسي، وأفراح أحمد نجف،٢٠١١) إلى ثلاث مستويات من المسؤولية الاجتماعية نذكرها فيما يلي:

١- **الاهتمام:** وهو الارتباط العاطفي بالجماعة التي ينتمي إليها الفرد صغيرة أم كبيرة، ذلك الارتباط الذي يخالطه الحرص على استمرار تقدمها وتماسكها وبلوغها أهدافها، والخوف من أن تصاب بأي عامل أو ظرف يؤدي لإضعافها أو تفككها.

٢- **الفهم:** وهو العنصر الثاني والفعال في المسؤولية الاجتماعية ويشير الى الوعي والإدراك، وينقسم إلى شقين هما الشق الأول: وهو فهم الفرد للجماعة في حالتها الحاضرة والظروف التي تؤثر في هذه الجماعة، أما الشق الثاني يتمثل في: فهم الفرد للمغزى الاجتماعي للأفعال، وهي أن يدرك الفرد آثار أفعاله وتصرفاته وقرارته على الجماعة.

٣- **المشاركة:** والمقصود بالمشاركة بصفة عامة اشتراك الفرد مع الآخرين في عمل ما حسب اهتمامه وفهمه لهذا العمل، ومساعدة الجماعة في إشباع حاجاتها وحل مشكلاتها والوصول إلى أهدافها.

ه- أساليب تنمية المسؤولية الاجتماعية لدي الأطفال بمرحلة الطفولة المبكرة:

١- إسناد المهام والمسؤوليات للأطفال: أوضح (جولي ليثكوت هيمز، ٢٠١٧) أن إسناد المهام والمسئوليات إلى الأطفال في سن مبكر من (٣-٤) سنوات، يعمل على إكسابهم أخلاقيات العمل، والمهارات الحياتية، وبناء عقلية المشاركة والعمل المتقن في نفس الطفل، وتحفيزهم نحو المساعدة بأشياء لا تتعلق بهم في جوهرها، أو حتى لم تكن هناك منفعة مباشرة لهم منها، فالمسئوليات تتطلب وجود نموذج للمشاركة، حتى وإن كانت بسيطة مع التوجيه والتعليمات الواضحة والمباشرة عندما تكون المهمة جديدة على الطفل.

٢- تحفيز الطفل نحو المشاركة في تحديد القواعد الفصلية، والمناوبة في المشاركات للأنشطة الفردية أو الجماعية.

٣- تعليم الأطفال مهارة التفاوض في التعاملات بعضهم البعض، وتحمل نتيجة آرائهم الشخصية وتقبل آراء الآخرين.

٤- معالجة القضايا المثيرة للجدل من خلال المناقشات المفتوحة، والإجابة على تساؤلات الأطفال.

٥- تطوير مشاريع العمل الاجتماعي، وتحفيز مشاركاتهم نحو العمل التطوعي الموجه نحو الخدمات المجتمعية. (Jinnie, 2016)

٦- يلتزم الطفل بالقواعد والنظم المتبعة للأمان والسلامة في المنزل والمدرسة، ويدرك عواقب كسرها.

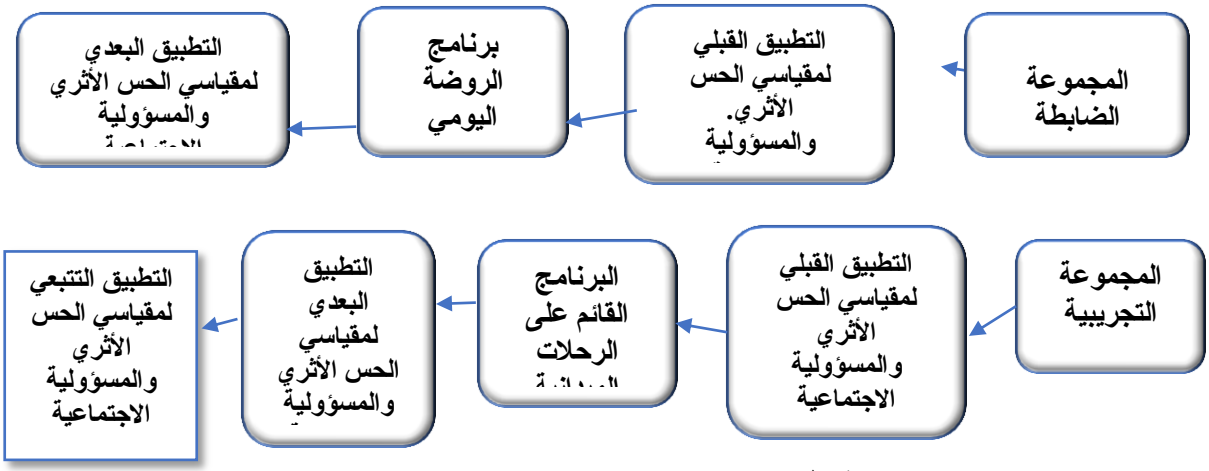
٧- يتعرف الأطفال على الأدوار الاجتماعية للشخصيات المسئولة، المؤثرين في حياتهم بما في ذلك الوالدان والمعلمون.

٨- يقدر شخصيات السلطة في المدرسة والمجتمع الذين ينفذون القواعد والقوانين التي تحافظ على سلامة الأفراد بالمجتمع مثل (رجل المرور، سائقي الحافلات، ورجال الإطفاء، والشرطة، والجيش). (Richard Weston et al.,2000)

المبحث الثالث: الإجراءات المنهجية للبحث:

منهج البحث:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي ذا تصميم المجموعتين (التجريبية والضابطة) ، وذو القياس القبلي والبعدي لمجموعتي البحث لقياس مدى فعالية الرحلات الميدانية في تنمية الحس الأثري، والمسؤولية الاجتماعية لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة لملائمته لمشكلة البحث وهدفه، والشكل التالي يوضح التصميم التجريبي الذي تم تطبيقه بالبحث.



شكل (١): التصميم الشبه التجريبي للبحث

متغيرات البحث:

المتغير المستقل: برنامج قائم على الرحلات الميدانية.

المتغير التابع: تنمية الحس الأثري والمسؤولية الاجتماعية.

مجتمع البحث:

عينة البحث السيكومترية: تكونت من (١٥٠) طفلاً وطفلة بروضة (أم المؤمنين)، التابعة لإدارة غرب الزقازيق التعليمية بمحافظة الشرقية، من أجل التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس، وهي من مجتمع البحث وخارج عينة البحث الأساسية.

عينة البحث الأساسية: تكونت عينة البحث من (٨٠) طفلاً وطفلة من (أطفال المستوى الثاني) في مرحلة الروضة من قاعتين من قاعات رياض الأطفال، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية، فتمثل

أحداهما المجموعة التجريبية (٤٠ طفلًا وطفلة)، وتمثل القاعة الأخرى المجموعة الضابطة (٤٠ طفلًا وطفلة)، وتراوحت الأعمار بين (٥: ٦) سنوات.

التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية:

قامت الباحثة بضبط المتغيرات المتداخلة والتي من شأنها أن تؤثر مع متغير البحث (المتغير المستقل) وهو (الرحلات الميدانية) على المتغير التابع (الحس الأثري والمسؤولية الاجتماعية) وفيما يلي عرض لأهم المتغيرات المتداخلة، والتي قد يكون لها تأثيراً على المتغير التابع وهي: العمر الزمني، الذكاء، القياس القبلي للمتغير التابع.

أ- العمر الزمني:

يتراوح العمر الزمني للأطفال في البحث الحالي ما بين (٥- ٦) سنوات، وتم ضبط العمر الزمني للأطفال المشاركين، ولضمان التكافؤ في العمر الزمني بين مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) حسبت الباحثة دلالة الفروق بين أعمار المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام اختبار "ت" T- Test. والجدول التالي (١) يوضح قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر الزمني.

جدول (١): قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر الزمني

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٤٠	٥.٥٢	٢٣٤.٠	-٠.٤٩٦-	غير دالة
الضابطة	٤٠	٥.٤٩	٢٦٢.٠		

يتضح من الجدول (١) أن قيمة (ت) بلغت (-٠.٤٩٦-) وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وبالتالي فالفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر الزمني غير دال إحصائياً، وهذا يدل على أن المجموعتين متكافئتان في العمر الزمني.

ب - **الذكاء:**

قامت الباحثة بضبط هذا المتغير لدى مجموعتي البحث (الضابطة، والتجريبية) من خلال تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة (رافن) تقنين عماد أحمد على (٢٠١٦) ملحق رقم (٣) للأطفال المشاركين المجموعتين التجريبية والضابطة، وحساب دلالة الفروق بينهما باستخدام اختبار "ت"، كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٢): قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الذكاء (الدرجة الخام)

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٠	١٧.٧٨	٠.٦٥١	-١.٣٣٥-	غير دال
الضابطة	٣٠	١٧.٨	٠.٦٧٢		

يتضح من الجدول (٢) أن قيمة (ت) بلغت (-١.٣٣٥-) وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وبالتالي فالفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الذكاء غير دال إحصائياً، مما يدل على أن المجموعتين متكافئتان في الذكاء(متوسط).

ج- القياس القبلي لمقياس الحس الأثري لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة: قامت الباحثة بحساب التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك من خلال تطبيق مقياس الحس الأثري لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة عليهم (قياساً قبلياً)، وذلك بحساب قيمة (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الحس الأثري لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة، والجدول التالي (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس الحس الأثري لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة

الأبعاد	المجموعة الضابطة ن=40		المجموعة التجريبية ن=٤٠		درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)			
البُعد المعرفي	10.4250	0.5006	10.3750	٠.٤٩٠٢	٧٨	-.451-	غير دالة
البُعد المهارى	10.3250	0.4743	10.4500	٠.٥٠٣٨		1.142	غير دالة
البُعد الوجداني	10.7500	0.7424	١٠.٧٠٠	٠.٧٢٣٢		-.305-	غير دالة
الدرجة الكلية	31.500	1.1322	31.525	١.٠١٢٤		.104	غير دالة

يتضح من الجدول (٣) أن قيمة (ت) هي قيم غير دالة إحصائيا، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الحس الأثري لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة وهذا يدل على التكافؤ بين المجموعتين في مقياس الحس الأثري لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة.

د- القياس القبلي لمقياس المسؤولية الاجتماعية لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة: قامت الباحثة بحساب التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك من خلال تطبيق مقياس المسؤولية الاجتماعية لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة عليهم (قياساً قبلياً)، وذلك بحساب قيمة (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس المسؤولية الاجتماعية لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة، والجدول التالي (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس المسؤولية الاجتماعية لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة

الأبعاد	المجموعة الضابطة ن=40		المجموعة التجريبية ن=٤٠		درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)			
الانتماء	7.3250	.57233	7.5750	.54948	٧٨	1.993	غير دالة
احترام القواعد والقوانين	8.9000	.63246	8.4000	.63246		-3.536-	
المشاركة	8.5500	.50383	8.6750	.47434		1.142	
الاستقلالية	7.2000	.40510	7.4500	.50383		2.446	
الدرجة الكلية	31.9750	1.0738	32.100	1.0076		.537	

يتضح من الجدول (٤) أن قيمة (ت) هي قيم غير دالة إحصائيا، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس المسؤولية الاجتماعية لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة وهذا يدل على التكافؤ بين المجموعتين في مقياس المسؤولية الاجتماعية لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة.

أدوات البحث الحالية:

١- قائمة أبعاد الحس الأثري لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة. إعداد "الباحثة" ملحق رقم (٤)

٢- قائمة أبعاد المسؤولية الاجتماعية لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة. إعداد "الباحثة" ملحق رقم (٥)

٣- مقياس الحس الأثري المصور لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة من (٥- ٦) سنوات. إعداد " الباحثة". ملحق (٦)

٤- مقياس المسؤولية الاجتماعية المصور لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة من (٥- ٦) سنوات. إعداد" الباحثة". ملحق (٧)

٥- برنامج قائم على الرحلات الميدانية لتنمية الحث الأثري والمسؤولية الاجتماعية لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة. "إعداد الباحثة". ملحق (٨)

وفيما يلي وصف للإجراءات التي قامت بها الباحثة لإعداد أدوات البحث وحساب الخصائص السيكومترية لكل أداة من تلك الأدوات:

١. مقياس الحس الأثري المصور لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة من (٥- ٦) سنوات:

أ- الهدف من المقياس: قياس مدى اكتساب الأطفال للحس الأثري.

ب- بناء قائمة أبعاد الحس الأثري لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة:

- الهدف من القائمة: هدفت القائمة إلى تحديد أبعاد الحس الأثري المناسبة لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة (٥-٦) سنوات، والملائمة لخصائص هذه المرحلة العمرية وذلك تمهيداً لتنمية هذه الأبعاد من خلال البرنامج.

- وصف القائمة: وقد تضمنت القائمة في صورتها الأولية عدد من الأبعاد التي تم اختيارها في ضوء العديد من الدراسات، مثل دراسة إصباح عبد القوي الشميرى (٢٠٢١) فقد حددت أبعاد الحس الأثري كالآتي:(تعريف الآثار، أهمية الآثار، تصنيف الآثار، المشكلات التي تواجه الآثار) ، وأشارت أسماء طه حافظ ، عبدالعال رياض عبد السميع، صلاح الدين عرفة محمود (٢٠٢٠) أن أبعاد الحس الأثري هي (معرفي ، مهارى، وجداني) بينما حدد عادل رسمي (٢٠٠٧) أبعاد الحس الأثري على أنها (أهمية الآثار، الاتجاه نحو الأثار ، الواجب نحو المناطق الأثرية) ، وتضمنت القائمة الأولية التي أعدتها الباحثة لأبعاد الحس الأثري ثمانية أبعاد هي كالآتي (البُعد المعرفي، البُعد المهارى، البعد الوجداني، تعريف الآثار، أهمية الآثار، تصنيف الآثار، الاتجاه نحو الآثار، الواجب نحو المناطق الأثرية) ، وتوصل البحث إلي قائمة خاصة بأبعاد الحس الأثري المناسبة لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة (٥-٦) سنوات في ضوء آراء السادة المحكمين ونتائج التحليل العاملي، فتكونت من ثلاث أبعاد رئيسية وهي (البُعد المعرفي، البُعد المهارى، البعد الوجداني).

- تحكيم القائمة:

عُرضت القائمة على مجموعة من السادة المحكمين ملحق (٩) في مجال مناهج الطفل، مجال علم نفس الطفل، خبراء التربية ورياض الأطفال (الموجهين والمعلمين الأكاديميين)، وذلك للاستفادة من خبراتهم، والتزمت الباحثة بآراء المحكمين من حيث شكل القائمة وطريقة تنظيمها، وترتيب أبعاد الحس الأثري حسب أهميتها لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة، وبذلك حصلت الباحثة على الصورة النهائية من قائمة أبعاد الحس الأثري ملحق (٤).

وتم حساب معامل الاتفاق بين المحكمين باستخدام معادلة كوبر (Cooper)على الصورة: (المفتي، 1996، 62).

$$\text{معامل الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الإتفاق + عدد مرات الإختلاف}} \times ١٠٠$$

تشير النتائج إلى أن نسب اتفاق المحكمين على أبعاد الحس الأثري التي تضمنتها القائمة تراوحت ما بين (٨٩.٢٣%-٩٤.٦٠ %)، وهي قيم مرتفعة، مما يدل على أن أبعاد التي تضمنتها القائمة مناسبة.

- وصف المقياس:

قامت الباحثة بصياغة مفردات المقياس في ضوء تعريف كل بُعد من أبعاد الحس الأثري بواقع (١٠) مفردة لكل بُعد من أبعاد الحس الأثري وهي (البعد المعرفي، البعد المهاري، البعد الوجداني) وبذلك بلغ عدد مفردات المقياس (٣٠) مفردة، وراعت الباحثة في صياغة العبارات: وضوح الصياغة لكل مفردة من مفردات المقياس، ومناسبة كل مفردة للبُعد التي تنتمي إليه وكذا ملائمة مفردات المقياس للمرحلة العمرية التي تطبق عليها البحث الحالي.

- آراء الخبراء والمحكمين:

كما قامت الباحثة بعرض المقياس بفقراته البالغة (٣٠) فقرة وأبعاده الرئيسية الثلاثة وهي (البعد المعرفي، البعد المهاري، البعد الوجداني)، على مجموعة من الخبراء في المناهج وطرق التدريس وبلغ عددهم (١١)، وهم يمثلون مؤسسات تربوية وأكاديمية متخصصة، بهدف تحديد مدى صدق وصحة فقرات المقياس والتي يقيسها، لإبداء آرائهم بشأن صلاحية الفقرات وملائمتها والعمل على تعديل وحذف وتوضيح العبارات التي يعتقدون أنها غير مناسبة من وجهة نظرهم ، ومدى ملائمة البدائل والتعليمات لعينة الدراسة، وبعد جمع آراء الخبراء وتحليلها ، تم اعتماد نسبة اتفاق مقدراها (٨٠%) فأكثر وفى ضوء آراء الخبراء تم تعديل بعض الفقرات لغوياً ، وقد قامت الباحثة بإدخال جميع الملاحظات والتعديلات في ضوء الملاحظات والاقتراحات التي وردت من السادة الخبراء والمحكمين ، ويوضح الجدول (٥) توزيع مفردات مقياس الحس الأثري على الثلاثة أبعاد المكونة له.

جدول (٥): توزيع مفردات مقياس الحس الأثري طبقا للأبعاد التي يتكون منها

م	البُعد	عدد المفردات
١	البعد المعرفي	١٠
٢	البعد المهاري	١٠
٣	البعد الوجداني	١٠
	المجموع	٣٠

تقدير درجات المقياس:

- في حالة اختيار الطفل البديل المصور الخطأ يحصل على درجة واحدة.
- في حالة التردد في الإجابة يحصل الطفل على درجتين.
- في حالة اختيار البديل المصور الصحيح يحصل الطفل على ثلاث درجات.

- وتتدرج الدرجة الكلية للمقياس كحد أدنى (٣٠) درجة وكحد أقصى (٩٠) درجة.

ج- الخصائص السيكومترية للمقياس:

قامت الباحثة في البحث الحالي بالتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس في ضوء الصدق والثبات للمقياس كما يلي:

التحقق من صدق المقياس:

- صدق التحليل العاملي: تم اتخاذ بعض الإجراءات لمعرفة قابلية المقياس للتحليل العاملي الاستكشافي، وهي معاملات الارتباط وكانت معظمها أكبر من (٠.٣)، وأن تكون القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباطات أكبر من (٠.٠٠٠٠١)، واختبار كايزر- ماير- أولكين (KMO) ، واختبار برتليت Bartlett s tesr of sphericity دالة إحصائياً.

ومن خلال متابعة الإحصاءات تبين أن معظم الارتباطات أكبر من (٠.٣)، وأن القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباطات تساوي (٠.٠٠١)، وبالنسبة لاختبار كايزر لكفاءة عدد أفراد العينة يساوي (921.) وهو ملائم لإجراء التحليل العاملي، كما أن قيمة اختبار برتليت دالة إحصائيا وقيمته (17500.652) كما في جدول (٦):

جدول (٦): قيمة اختبار كايزر واختبار برتليت لمقياس الحس الأثري

مؤشرات ملائمة العينة لإجراء تحليل عاملي	
قيمة معامل كايزر- ماير- أوكلين لملائمة العينة	.921
قيمة اختبار برتليت	17500.652
درجة الحرية	32
مستوي الدلالة	0.00

وبناء على ذلك تم إجراء تحليل عاملي من الدرجة الأولي بطريقة تحليل المكونات الأساسية لهوتلينج **Hotelling** لاستخلاص العوامل الأساسية التي يتكون منها المقياس، واستخدام محك الجذر الكامن لاستخراج العوامل، مع تدوير متعامد بطريقة الفاريماكس **Varimax**، وكان محك التشبع للمفردة هو ≥ ٠.٣، مع الإبقاء على المفردات التي يصل تشبعها إلى ٠.٣ أو أكثر.

وكشفت نتائج التحليل العاملي عن وجود ثلاثة عوامل تفسر (٧٣.٠١٩%) من التباين الكلي في الحس الأثري، ويمكن تفصيل هذه العوامل كما يلي:

العامل الأول " البعد المعرفي ":

ويفسر (٣١.٥١٦%) من التباين في الحس الأثري، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له (٩.٤٥٥)، وتألف من (١٢) مفردة في نسخته الأولية تراوحت تشبعاتها من (٠.٢٢١ إلي٠.٩٤٣)، وتعبر الدرجة المرتفعة على هذا العامل عن مستوى مرتفع من البعد المعرفي.

العامل الثاني " البعد المهاري":

ويفسر (٢٦.٨٢٢%) من التباين في الحس الأثري، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له (٨.٠٤٧)، وتألف من (١٢) مفردة في نسخته الأولية تراوحت تشبعاتها من (٠.١٣٥ إلى ٠.٩٦٣)، وتعبر الدرجة المرتفعة على هذا العامل درجة مرتفعة من البعد المهارى.

العامل الثالث " البعد الوجداني":

ويفسر (١٤.٦٨١%) من التباين في الحس الأثري، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له (٤.٤٠٤)، وتألف من (١٢) مفردة في نسخته الأولية تراوحت تشبعاتها من (٠.١١٢إلي ٠.٨٨٩)، وتعبر الدرجة المرتفعة على هذا العامل عن درجة عالية من البعد الوجداني.

جدول (٧): تشبعات كل مفردة على العامل الخاص بها في مقياس الحس الأثري

البعد الأول (المعرفي)	البعد الثاني (المهاري)		البعد الثالث (الوجداني)	
المفردة	التشبع	المفردة	التشبع	المفردة	التشبع
١	٠.٧٣٥	١٣	٠.١٣٥	٢٥	٠.٤٣٧
٢	٠.٦٧٨	١٤	٠.٨٤٧	٢٦	٠.٤١٢
٣	٠.٩٤٣	١٥	٠.٢٠٤	٢٧	٠.٧٠٢
٤	٠.٦١٣	١٦	٠.٩٦٣	٢٨	٠.٧٠٠
٥	٠.٢٢١	١٧	٠.٤٠٧	٢٩	٠.٨٨٩
٦	٠.٢٤٣	١٨	٠.٦٣٢	٣٠	٠.٧٦١
٧	٠.٥٨٧	١٩	٠.٦١٤	٣١	٠.٥٥٨
٨	٠.٥٥٠	٢٠	٠.٦٠٣	٣٢	٠.٤٧٢
٩	٠.٥٤١	٢١	٠.٥١٣	٣٣	٠.٣٤٠
١٠	٠.٤٥٩	٢٢	٠.٤٥١	٣٤	٠.٣٠٤
١١	٠.٦٧٨	٢٣	٠.٨٠٧	٣٥	٠.١١٢
١٢	٠.٧٨٩	٢٤	٠.٦٥٤	٣٦	٠.٢١٥

ووفقًا لنتائج التحليل العاملي الاستكشافي تم حذف ست مفردات حيث كانت تشبعاتها أقل من (٠.٣) لتصبح مفردات المقياس ككل (٣٠) مفردة.

التحقق من ثبات المقياس:

- **طريقة معامل ألفا كرونباخ:**

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل ولكل بعد من أبعاد المقياس حيث تراوح معامل الثبات لأبعاد المقياس بين (٠.٧١٢ – ٠.٨٢٣) وبلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل (٠.٨٤٠)، وهذا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، ويوضح جدول (٨) معامل الثبات للمقياس ككل وكل بعد من أبعاد المقياس.

– طريقة التجزئة النصفية:

حيث يتم تقسيم المقياس إلى جزأين الأول يشتمل على العبارات الزوجية والثاني يشتمل على العبارات الفردية ويتم حساب قيم معاملات الارتباط بين الجزأين الأول والثاني، وقد تراوحت قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة ما بين (٠.٦٨٨ - ٠.٧٣١) لأبعاد المقياس، وبلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٨٥٧) على مستوى الدرجة الكلية للمقياس، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ كما يتضح من جدول (٨).

جدول (٨): معاملات الثبات لمقياس الحس الأثري بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

م	البعد	معامل الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية
١	البعد المعرفي	٠.٨٢٣	٠.٧٣١
٢	البعد المهاري	٠.٧٥٦	٠.٧١٧
٣	البعد الوجداني	٠.٧١٢	٠.٦٨٨
	المقياس ككل	٠.٨٤٠	٠.٨٥٧

٢- مقياس المسؤولية الاجتماعية المصور لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة:

أ- الهدف من المقياس: قياس مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة.

ب- بناء قائمة أبعاد المسؤولية الاجتماعية لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة:

- الهدف من القائمة: هدفت القائمة إلى تحديد أبعاد المسئولية الاجتماعية المناسبة لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة (٥-٦) سنوات والملائمة لخصائص هذه المرحلة العمرية وذلك تمهيداً لتنمية هذه الأبعاد من خلال البرنامج.

- وصف القائمة: وقد تضمنت القائمة في صورتها الأولية عدد من الأبعاد التي تم اختيارها في ضوء العديد من الدراسات مثل دراسة فاطمة عبدالله الحارثي(٢٠١٣) فقد أشارت الى أن أبعاد المسؤولية الاجتماعية هي كالآتي (مسئولية الاهتمام، مسؤولية الفهم، مسؤولية المشاركة) وأشارت دراسة حنان عبد الحميد العناني(٢٠٠٩) أن أبعاد المسؤولية الاجتماعية هي:(المشاركة، الاستقلال، آداب السلوك، الاهتمام) وأوضحت دراسة عبدالله يوسف الصغير(٢٠١٤) أن أبعاد المسؤولية تتمثل في (الانتماء، المساندة الاجتماعية، التوحد بالجماعة، المشاركة) وأوضحت (عائشة الشارف عبدالله، ٢٠٢١) أن أبعاد المسؤولية تتضمن (المسؤولية الشخصية، المسؤولية الأخلاقية، المسؤولية الجماعية) .

تتضمن القائمة الأولية لأبعاد المسؤولية الاجتماعية عشرة أبعاد هي كالآتي (الانتماء، المسؤولية الشخصية، المسؤولية الأخلاقية، المسؤولية الجماعية، احترام القواعد والقوانين، المشاركة، الاستقلالية، الاهتمام، مسؤولية الفهم، التوحد بالجماعة) وتوصل البحث إلى قائمة خاصة بأبعاد المسؤولية الاجتماعية المناسبة لطفل مرحلة الطفولة المبكرة (٥-٦) سنوات في ضوء آراء السادة

المحكمين ونتائج التحليل العاملي، فتكون من أربعة أبعاد رئيسية وهي (الانتماء، احترام القواعد والقوانين، المشاركة، الاستقلالية).

- تحكيم القائمة:

عُرضت القائمة على مجموعة من السادة المحكمين ملحق (١٠) في مجال مناهج الطفل، خبراء التربية ورياض الأطفال (الموجهين والمعلمين الأكاديميين)، وذلك للاستفادة من خبراتهم، والتزمت الباحثة بآراء المحكمين من حيث شكل القائمة وطريقة تنظيمها، وترتيب أبعاد المسؤولية الاجتماعية حسب أهميتها لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة، وبذلك حصلت الباحثة على الصورة النهائية من قائمة مفاهيم المسؤولية الاجتماعية ملحق (٥).

وتم حساب معامل الاتفاق بين المحكمين باستخدام معادلة كوبر (Cooper)على الصورة: (المفتي، 1996، 62).

$$\text{معامل الإتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الإتفاق}}{\text{عدد مرات الإتفاق + عدد مرات الإختلاف}} \times ١٠٠$$

تشير النتائج أن نسب اتفاق المحكمين على أبعاد المسؤولية الاجتماعية التي تضمنتها القائمة تراوحت ما بين (٨٩.٢٣%-٩٤.٦٠ %)، وهي قيم مرتفعة، مما يدل على أن المفاهيم التي تضمنتها القائمة الأكثر مناسبة للطفل.

- وصف المقياس:

قامت الباحثة بصياغة مفردات المقياس في ضوء تعريف كل بُعد من أبعاد المسؤولية الاجتماعية حيث بلغت عدد فقرات المقياس (٣٠) فقرة، وراعت الباحثة في صياغة العبارات: وضوح الصياغة لكل مفردة من مفردات المقياس، ومناسبة كل مفردة للبُعد التي تنتمي إليه وكذلك ملائمة مفردات المقياس للمرحلة العمرية التي تطبق عليها البحث الحالي.

- آراء الخبراء والمحكمين:

كما قامت الباحثة بعرض المقياس بفقراته البالغة (٣٠) فقرة وأبعاده الرئيسة الأربعة على مجموعة من الخبراء في المناهج وطرق التدريس وبلغ عددهم (11) وهم يمثلون مؤسسات تربوية وأكاديمية متخصصة، بهدف تحديد مدى صدق وصحة فقرات المقياس والتي يقيسها، لإبداء آرائهم بشأن صلاحية الفقرات وملائمتها ، والعمل على تعديل وحذف وتوضيح العبارات التي يعتقدون أنها غير مناسبة من وجهة نظرهم ، ومدى ملائمة البدائل والتعليمات لعينة الدراسة، وبعد جمع آراء الخبراء وتحليلها ، تم اعتماد نسبة اتفاق مقدارها (٨٠%) فأكثر، وفى ضوء آراء الخبراء تم تعديل بعض الفقرات لغوياً ، وقد قامت الباحثة بإدخال جميع الملاحظات والتعديلات في ضوء الملاحظات

والاقتراحات التي وردت من الخبراء والمحكمين ، ويوضح الجدول (9) توزيع مفردات مقياس المسؤولية الاجتماعية على الأربعة أبعاد المكونة له.

جدول (٩): توزيع مفردات مقياس المسؤولية الاجتماعية طبقا للأبعاد التي يتكون منها

م	البعد	عدد المفردات
١	الانتماء	٧
٢	احترام القواعد والقوانين	٨
٣	المشاركة	٨
٤	الاستقلالية	٧
	المقياس ككل	٣٠

تقدير درجات المقياس:

- في حالة اختيار الطفل البديل المصور الخطأ يحصل على درجة واحدة.
- في حالة التردد في الإجابة يحصل الطفل على درجتين.
- في حالة اختيار البديل المصور الصحيح يحصل الطفل على ثلاث درجات.
- وتتدرج الدرجة الكلية للمقياس كحد أدنى (٣٠) درجة وكحد أقصى (٩٠) درجة.

ج- الخصائص السيكومترية للمقياس:

قامت الباحثة في البحث الحالي بالتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس في ضوء الصدق والثبات للمقياس كما يلي:

- صدق التحليل العاملي: تم اتخاذ بعض الإجراءات لمعرفة قابلية المقياس للتحليل العاملي الاستكشافي، وهي معاملات الارتباط وكانت معظمها أكبر من (٠.٣)، وأن تكون القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباطات أكبر من (٠.٠٠٠٠١)، واختبار كايزر-ماير-أولكين(KMO) ، واختبار برتليت Bartlett s tesr of sphericity دالة إحصائياً.

ومن خلال متابعة الإحصاءات تبين أن معظم الارتباطات أكبر من (٠.٣)، وأن القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباطات تساوي (٠.٠٠١)، وبالنسبة لاختبار كايزر لكفاءة عدد أفراد العينة يساوي (923.) وهو ملائم لإجراء التحليل العاملي، كما أن قيمة اختبار برتليت دالة إحصائيا وقيمته (17739.924) كما في جدول (١٠):

جدول (١٠): قيمة اختبار كايزر واختبار برتليت لمقياس المسؤولية الاجتماعية

مؤشرات ملائمة العينة لإجراء تحليل عاملي	
قيمة معامل كايزر- ماير- أوكلين لملائمة العينة	.923
قيمة اختبار برتليت	17739.924
درجة الحرية	35
مستوي الدلالة	0.00

وبناء على ذلك تم إجراء تحليل عاملي من الدرجة الأولي بطريقة تحليل المكونات الأساسية لهوتلينج **Hotelling** لاستخلاص العوامل الأساسية التي يتكون منها المقياس، واستخدام محك الجذر الكامن لاستخراج العوامل، مع تدوير متعامد بطريقة الفاريماكس **Varimax**، وكان محك التشبع للمفردة هو ≤ ٠.٣، مع الإبقاء على المفردات التي يصل تشبعها إلى ٠.٣ أو أكثر.

وكشفت نتائج التحليل العاملي عن وجود أربع عوامل تفسر (٨١.٠٤٣%) من التباين الكلي في المسؤولية الاجتماعية **ويمكن تفصيل هذه العوامل كما يلي:**

أ. **العامل الأول "الانتماء"**: ويفسر (٢٥.١٥٢%) من التباين في المسؤولية الاجتماعية، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له (٧.٥٤٦)، وتألف من (٧) مفردات تراوحت تشبعاتها من (642.إلي904.)، وتعبر الدرجة المرتفعة على هذا العامل عن مستوى مرتفع من الانتماء.

ب. **العامل الثاني "احترام القواعد والقوانين"**: ويفسر (٢٢.٦٠٣%) من التباين في المسؤولية الاجتماعية، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له (٦.٧٨١)، وتألف من (٨) مفردات تراوحت تشبعاتها من (٠.٥٨٧إلي ٠.٨٣٢)، وتعبر الدرجة المرتفعة على هذا العامل درجة مرتفعة من احترام القواعد والقوانين.

ج. **العامل الثالث "المشاركة"**: ويفسر (١٩.٨١٥%) من التباين في المسؤولية الاجتماعية، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له (٥.٩٤٥)، وتألف من (٨) مفردات تراوحت تشبعاتها من (٠.٦٧٣ إلى ٠.٨٠٩)، وتعبر الدرجة المرتفعة على هذا العامل درجة مرتفعة من المشاركة.

د. **العامل الرابع "الاستقلالية":** ويفسر (١٣.٤٧٣%) من التباين في المسؤولية الاجتماعية، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له (٤.٠٤٢)، وتألف من (٧) مفردات تراوحت تشبعاتها من (٠.٦٩١ إلى ٠.٨٣٤)، وتعبر الدرجة المرتفعة على هذا العامل درجة مرتفعة من الاستقلالية.

جدول (١١): تشبعات كل مفردة على العامل الخاص بها في مقياس المسؤولية الاجتماعية

البعد الأول (الانتماء)		البعد الثاني (احترام القواعد والقوانين)		البعد الثالث(المشاركة)		البعد الرابع(الاستقلالية)	
المفردة	التشبع	المفردة	التشبع	المفردة	التشبع	المفردة	التشبع
١	.904	٨	.827	١٦	.754	٢٤	.800
٢	.870	٩	.819	١٧	.736	٢٥	.757
٣	.856	١٠	.816	١٨	.731	٢٦	.753
٤	.642	١١	.587	١٩	.687	٢٧	.738
٥	.821	١٢	.832	٢٠	.809	٢٨	.691
٦	.766	١٣	.789	٢١	.673	٢٩	.834
٧	.778	١٤	.781	٢٢	.801	٣٠	.781
		١٥	.671	٢٣	.786		

ووفقاً لنتائج التحليل العاملي الاستكشافي تم الإبقاء على جميع مفردات المقياس حيث كانت تشبعاتها أكبر من ٠.٣.

حساب الثبات للمقياس:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقتين:

أ- إعادة التطبيق:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بإعادة تطبيق المقياس على عينة الخصائص السيكومترية (ن=١٥٠) بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وكانت قيمة معامل الارتباط بين درجات المقياس في التطبيق الأول والثاني: (٠,٨٤)، وهذا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ب- **طريقة معامل ألفا كرونباخ:**

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل ولكل بعد من أبعاد المقياس حيث تراوح معامل الثبات لأبعاد المقياس بين (٠.٧٨٦ – ٠.٧٥٣)، وبلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل (٠.٨٩١)، وهذا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، ويوضح جدول (١٢) معامل الثبات للمقياس ككل وكل بعد من أبعاد المقياس.

جدول (١٢): معاملات الثبات لمقياس المسؤولية الاجتماعية بطريقة ألفا كرونباخ

م	البعد	معامل الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ
١	الانتماء	٠.٨٠٩
٢	احترام القواعد والقوانين	٠.٧٨٦
٣	المشاركة	٠.٨١١
٤	الاستقلالية	٠.٧٥٣
	المقياس ككل	٠.٨٩١

٣- البرنامج القائم على الرحلات الميدانية لتنمية الحس الأثري والمسؤولية الاجتماعية لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة:

تم إعداد برنامج قائم على الرحلات الميدانية يهدف إلى تنمية الحس الأثري والمسؤولية الاجتماعية لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة، وفيما يلي الأسس التي استند إليها عند بناء البرنامج:

أسس بناء البرنامج وفلسفته:

- أن الرحلات الميدانية لها أثر واضح في عملية التعليم والتعلم، إذ تعد من التطبيقات التي تساعد في تنمية اتجاهات إيجابية نحو البيئة، وتزود الأطفال بالخبرات المباشرة التي يصعب توافرها داخل القاعات الدراسية (فيصل الشويلى ،٢٠١٥).
- القيمة التربوية للرحلات الميدانية لأن نسبة احتفاظ الأطفال بالمعلومات في التعلم التقليدي تكون محدودة، بينما تكون أعلى بكثير عن طريق الرحلات الميدانية لاعتمادها على الممارسات

والمشاهدات والتطبيقات الميدانية أثناء توظيف المحتوي، كما أنها تصنف ضمن الوسائل المحسوسة المباشرة في تصنيف أوسلن (صلاح الدين عرفة محمود، ٢٠٠٥).

- تسهم الرحلات الميدانية في تكوين اتجاهات إيجابية مرغوب فيها.
- تساعد الرحلات الميدانية في اكتساب المهارات وتطويرها.
- تساعد الرحلات الميدانية على إثارة اهتمام الأطفال وإيجابيتهم للتعلم الميداني.
- كما أن فلسفة هذه المرحلة تقوم على التعلم والعمل واللعب فهي تعتبر أمور متكاملة، فالطفل يتعلم أثناء اللعب ولا مكان في هذا السن المبكر للمواد الدراسية المنفصلة، بل الأصل أن تقدم للطفل البيئة التي تضم الخبرات التربوية المتنوعة حتى يعايش مواقف الحياة الطبيعية بشكل مترابط ومتكامل لكي يتعرف عليها ويتجاوب معها ويكتسب منها.

الأهداف العامة:

يسعى البرنامج إلى تحقيق هدف عام وهو تنمية الحس الأثري والمسؤولية الاجتماعية لدى الأطفال بمرحلة الطفولة المبكرة.

الأهداف الإجرائية:

أولاً: الحس الأثري:

من المتوقع بعد انتهاء البرنامج أن يكون الطفل قادراً على:

- أن يتعرف الطفل على مفهوم الأثر.
- أن يتعرف الطفل على الأماكن التاريخية والأثرية.
- أن يميز أهمية الأثر وقيمته التاريخية.
- أن يميز أهمية المحافظة على الأثار.
- أن يتعرف على الحقب الزمنية التي ينتمي إليها الأثر.
- أن يعدد الطفل طرق المحافظة على الأثار.
- أن يصف الطفل الأماكن التاريخية التي قام بزيارتها.
- أن يعبر بالرسم عن الأثار التي قام بزيارتها.
- أن يستنكر الطفل سرقة الأثار والعبث بها.
- أن يفتخر الطفل بتاريخ الأجداد.
- أن يقدر الطفل قيمة الأثار وأهميتها.
- أن يرغب الطفل في زيارة الأماكن التاريخية.
- أن يكون لدى الطفل اتجاه إيجابي نحو الأثار والمحافظة عليها.
- أن يحافظ الطفل على الأثار وعدم العبث بها.
- أن يتعامل مع السائحين بلطف وترحاب.

- أن يقدر القيمة الجمالية للأثر.
- أن يصف الطفل الأثار التي قام بزيارتها.
- أن يجمع صور حول الأماكن الأثرية التي قام بزيارتها.

ثانيًا: المسؤولية الاجتماعية:

من المتوقع بعد انتهاء البرنامج أن يكون الطفل قادراً على:

- أن يتعرف الطفل على أثار بلده.
- أن يتعرف الطفل على المحافظة التي يزورها.
- يميز علم بلاده.
- أن يتعرف الطفل على الممتلكات العامة.
- أن يلتزم الطفل بقواعد ونظام الرحلة.
- أن يلتزم الطفل بآداب السلوك القويم أثناء الرحلة.
- أن يلتزم الطفل بقواعد المرور.
- أن يحافظ الطفل على الأماكن العامة.
- أن يشارك الطفل زملائه في الأنشطة.
- أن يشارك زملائه في الأعمال الجماعية.
- أن يبدي الطفل رايه في الرحلة.
- أن يبادر الطفل في مساعدة زملائه.
- أن يقدر ويحترم الآخرين.
- أن يلتزم بأداء دوره في الجماعة.
- أن يؤدى ما يطلب منه من تكليفات.
- أن يعطى الطفل مقترحات لأماكن يود زيارتها.
- أن يحافظ الطفل على ممتلكاته الخاصة أثناء الرحلة.

الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في البرنامج:

استخدمت الباحثة في تطبيق البرنامج مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية المختلفة بحيث تناسب كل من الأهداف والمحتوى العملي، فقد استخدمت الاستراتيجيات التالية: (الاستكشاف وحل المشكلات - العصف الذهني، والتغذية الراجعة - المناقشة والحوار - طرح الأسئلة - الإلقاء والنموذج - التعليم التعاوني).

محتوى البرنامج:

يتضمن البرنامج (٢٤) نشاط منهم (٨) رحلات ميدانية بمعدل رحلة أسبوعيًا، على أن يتبع كل رحلة عدد (٢) نشاط داخل الروضة النشاط الأول يتضمن أنشطة إثرائية وهي بمثابة تثبيت لما تعلمه

الأطفال في الرحلة الميدانية يتبعها نشاط آخر للتقويم، أي بمعدل ثلاث أنشطة أسبوعيًا لمدة (٨) أسابيع.

الأنشطة المتضمنة في البرنامج:

تنوعت أنشطة الأطفال بالبرنامج وتم تقسيمها إلى أنشطة جماعية وفردية لتنمية الحس الأثري، والمسؤولية الاجتماعية، واستخدمت الباحثة بالرحلات الميدانية أنشطة متنوعة (قصصي- فني- موسيقي- حركي).

الوسائل التعليمية المستخدمة بالبرنامج:

تتضح أهمية الوسائل التعليمية بالبرنامج في كونها تيسر عملية التعلم حيث إن الطفل يتعلم من خلال الخبرات المباشرة معتمداً على حواسه المختلفة، ولا يتم ذلك إلا من خلال الأدوات والوسائل التي توفر له تلك الخبرات بما يتناسب مع ميوله وقدراته وإمكاناته وقد تم مراعاة ذلك عند تصميم الوسائل التعليمية المعينة بالرحلات الميدانية التي تم إعدادها.

تقويم البرنامج:

وقد اعتمد البحث الحالي في تقويم البرنامج على ما يلي من أساليب للتقويم:

- **التقويم القبلي (المبدئي):** استخدمت الباحثة التقويم القبلي قبل تقديم الخبرات والمعلومات للأطفال؛ ليتسنى التعرف على خبراتهم السابقة، حيث يتم تطبيق الأدوات تطبيقاً قبلياً.
- **التقويم البنائي (التكويني):** يقوم التقويم التكويني على تقويم العملية التعليمية خلال مسارها، بهدف تحديد مدى تقدم الأطفال وتوضيح إيجابيات البرنامج، والبعد عن السلبيات، وتم في نهاية كل نشاط من أنشطة الرحلات الميدانية حيث تم التعرف على مدى تقدم الأطفال وذلك من خلال أوراق عمل، وتم تجميع أعمال الأطفال بعد كل رحلة ميدانية.
- **التقويم الختامي (النهائي):** ويكون هذا النوع بعد مرحله الانتهاء من تطبيق البرنامج، بهدف التعرف على مدى تحقيق الأهداف من وراء إجراء البحث، حيث يتم تطبيق الأدوات تطبيقاً بعدياً.

إجراءات سير الرحلة الميدانية:

- تحديد مكان الرحلة الميدانية مع تحديد الأهداف الأساسية للرحلة.
- تحديد الوسائل التعليمية التي يمكن الاستعانة بها في الرحلة الميدانية.
- تحديد الأنشطة التي ستجريها الباحثة مع الأطفال.
- إعداد التطبيقات التربوية.
- تحديد الرحلة الميدانية المناسبة لتحقيق أفضل النتائج للأهداف التدريبية بأقل تكاليف ممكنة.
- التخطيط للرحلة الميدانية من جوانبها المختلفة داخل وخارج المؤسسة التدريبية.
- الشروع في تنفيذ الرحلة الميدانية بالبدء في الإعلان عنها بعد التنسيق مع الجهة المستهدف التوجه بالرحلة إليها وأخذ الموافقات المطلوبة منها.

- تهيئة الأطفال للرحلة مع إعطائهم فكرة بشكل موجز عن مكان الرحلة وعرض بعض الصور عن مكان الرحلة المستهدفة.
- تنفيذ الرحلة الميدانية والتركيز على الأهداف التدريبية المقصودة من وراء تلك الرحلة حتى لا تتحول إلى رحلة ترفيهية عشوائية أو غير فعالة.
- التأكيد على الأطفال بالالتزام بالقواعد والتعليمات والتعاون فيما بينهم.
- إجراء مناقشات مع الأطفال أثناء الرحلة الميدانية لتحفيز انتباههم.
- مناقشة الأطفال قبل وأثناء وبعد انتهاء الرحلة، وتقييم نتائج الرحلة الميدانية ومدى الاستفادة من ورائها.

جدول (١٣): يوضح برنامج الرحلات الميدانية

تاريخ الرحلة	الرحلة الميدانية
٢٠٢١/١٠/١٨م	**متحف تل بسطة**
٢٠٢١/١٠/٢٥م	**متحف أحمد عرابي**
٢٠٢١/١١/١م	**متحف آثار جامعة الزقازيق**
٢٠٢١/١١/٨م	**متحف منطقة صان الحجر**
٢٠٢١/١١/١٥م	**المتحف المصري**
٢٠٢١/١١/٢٢م	**القرية الفرعونية**
٢٠٢١/١١/٢٩م	**الأهرامات**
٢٠٢١/١٢/٦م	**متحف الطفل، وختام الرحلات الميدانية وعرض الإنجازات من أوراق عمل وتكليفات.**

نتائج البحث ومناقشتها:

ينص الفرض الأول على انه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الحس الأثري لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة (درجات الأبعاد والدرجة الكلية) لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب متوسطي درجات الأطفال والانحراف المعياري لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة، وتم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين" **T.test "independent sample**

جدول (١٤): نتائج اختبار "ت" T.test independent sample" لاختبار دلالة الفروق على مقياس الحس الأثري للأطفال في المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي

الأبعاد	المجموعة الضابطة ن=40		المجموعة التجريبية ن=٤٠		درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة	مربع إيتا η^2
	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)				
البُعد المعرفي	10.3750	0.5006	٢٧.١٠٠	.63246	٧٨	١٣٠.٧٤٥		.995
البُعد المهارى	10.4000	0.4743	24.4750	١.٣٩٥٧		٦٠.٧٠٨		.979
البُعد الوجداني	10.7250	0.7424	25.750	1.0801		٧٢.٣٨٠		.985
الدرجة الكلية	31.5750	1.1322	٧٧.٣٢٥	١.٤٥٦٨		١٥٧.٠٧٥		.997

يتضح من جدول (١٤) أنه:

- أن جميع قيم (ت) دالة عند مستوي دلالة (٠.٠٥) وهذا يعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الحس الأثري لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة (درجات الأبعاد والدرجة الكلية) لصالح المجموعة التجريبية مما يدلل على فعالية البرنامج القائم على الرحلات الميدانية في تنمية الحس الأثري لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة، وبذلك يتحقق صحة الفرض الأول.
- وللتحقق من حجم تأثير البرنامج المستخدم في البحث الحالي كمتغير مستقل على الحس الأثري كمتغير تابع تم حساب قيمة مربع إيتا، فبلغت قيمة مربع إيتا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية للدرجة الكلية لمقياس الحس الأثري (٠.٩٩) وهذا يعني أن (٩٩%) من تباين الحس الأثري كما قيست بواسطة المقياس المُعد لذلك يمكن تفسيرها للبرنامج أما باقي التباين فتفسره متغيرات أخرى.

ينص الفرض الثاني على انه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الحس الأثري لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة (درجات الأبعاد والدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي.

ولاختبار صحة هذا الفرض؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة اختبار "ت" لمتوسطين مرتبطين (Paired Samples T. Test)، بهدف التعرف على الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الحس

الأثري، وفيما يلي عرض للنتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (١٥): نتائج اختبار "ت" لـ Paired Samples T. Test دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمقياس الحس الأثري لصالح القياس البعدي

الأبعاد	القياس القبلي ن=40		القياس البعدي ن=٤٠		درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)			
البُعد المعرفي	10.3750	٠.٤٩٠٢	٢٧.١٠٠	.63246	٣٩	-124.895-	دالة
البُعد المهارى	10.4500	٠.٥٠٣٨	24.4750	١.٣٩٥٧		-60.092-	دالة
البُعد الوجداني	١٠.٧٠٠	٠.٧٢٣٢	25.750	1.0801		-71.098-	دالة
الدرجة الكلية	31.525	١.٠١٢٤	٧٧.٣٢٥	١.٤٥٦٨		-145.581-	دالة

يتضح من جدول (١٥) أنه:

- أن جميع قيم (**ت**) دالة عند مستوي دلالة (٠.٠٥) وهذا يعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس الحس الأثري لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة (درجات الأبعاد والدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي مما يدلل على فعالية البرنامج، وبذلك يتحقق صحة الفرض الثاني.

ينص الفرض الثالث على انه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الحس الأثري لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة (الأبعاد والدرجة الكلية).

ولاختبار صحة هذا الفرض؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة اختبار "ت" لمتوسطين مرتبطين (Paired Samples T. Test)، بهدف التعرف على الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الحس الأثري، وفيما يلي عرض للنتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (١٦): نتائج اختبار "ت" لـ Paired Samples T. Test دلالة الفرق بين متوسطات درجات أفراد العينة الضابطة في القياس القبلي والبعدي لمقياس الحس الأثري

الأبعاد	المجموعة الضابطة قبلي ن=40		المجموعة الضابطة بعدي ن=٤٠		درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)			
البُعد المعرفي	10.4250	0.5006	10.3750	0.5006	٣٩	1.433	غير دالة
البُعد المهارى	10.3250	0.4743	10.4000	0.4743		-1.356-	غير دالة
البُعد الوجداني	10.7500	0.7424	10.7250	0.7424		١.٠٠٠	غير دالة
الدرجة الكلية	31.500	1.1322	31.5750	1.1322		-١.٣٥٦-	غير دالة

يتضح من جدول (١٦) أن جميع قيم (ت) غير دالة مما يعنى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس الحس الأثري لدى الأطفال عينة الدراسة المجموعة الضابطة.

تفسير نتائج الفرض (الأول، والثاني، والثالث):

تتفق النتائج السابقة مع ما أشار إليه (عادل رسمي ،٢٠٠٧) أن التعليم أحد الأساليب الرئيسية في تنمية الحس الأثري لدى الأطفال وإكسابهم المعلومات المفيدة عن الأثار وأساليب التعامل معها، وذلك من خلال المواد والأنشطة الدراسية المختلفة من ضمنها الأنشطة الحركية التي يتلقاها الطفل بالمدرسة والروضة، وتدعم نتائج دراسة كل من(Akamca ,2017 ؛ سومة مازن عبد الحفيظ محمد،٢٠٢٠؛ مها كمال بدوي، ٢٠٢١) التي أوصت بإعطاء المفاهيم التاريخية لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة بشتى الطرق والوسائل المختلفة وإعداد برامج أنشطة مختلفة لتنمية الحس الأثري للطفل.

كما تتفق مع نتائج دراسة كل من (محمد المسعودى،٢٠١٤؛ أبو زيد عبد الرحيم السباعى،٢٠١٦؛ حمدي أحمد حامد ،٢٠١٧؛ ودراسة عبد الله عبد الوهاب العباسى،٢٠٢٠) الذين أشاروا إلى أهمية الرحلات الميدانية التي تهتم بتنشيط تعلم الأطفال نتيجة مرورهم بالخبرات المباشرة بين عناصر البيئة، حيث يتعلمون بالملاحظة والتأمل.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن البرنامج القائم على الرحلات الميدانية كان بمثابة نهج جديد لم يألفه الأطفال من قبل، حيث يكون للطفل دور إيجابي فعال في الحصول على المفهوم من خلال

الصور الذهنية وتلخيصها ومناقشتها مع زملائه ومعلمته للوصول إلى المفهوم العلمي بصورته الصحيحة ، كما أن الرحلات الميدانية تزود الأطفال بالحماس والتشويق والوقوف على تفاصيل المكان والمتحف التاريخي مما يزيد من قدرة الطفل على تحليل وتفسير الأحداث التاريخية ، شعور الأطفال بالبهجة والاستمتاع أثناء ممارسة الأنشطة التعليمية، والاندماج في الأنشطة العلمية بحماس ودافعية.

كما استخدمت الباحثة مجموعة متنوعة من الأنشطة التي ركزت على استخدام الأطفال لحواسهم المختلفة من خلال الرحلات الميدانية مما مكنهم من أن ينجزوا المهام التي توكل إليهم، إضافة إلى إحساسهم المفرط باللذة والمتعة أثناء ممارستهم الأنشطة التي تضمنها البرنامج وأدت إلى انهماكهم في الأنشطة واندماجهم فيها، ووجود الأطفال خلال الأنشطة في جو يسوده الحب والتعاون.

ينص الفرض الرابع على انه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الحس الأثري لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة (الأبعاد والدرجة الكلية).

ولاختبار صحة هذا الفرض؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة اختبار "ت" لمتوسطين مرتبطين (Paired Samples T. Test)، بهدف التعرف على الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس الحس الأثري، وفيما يلي عرض للنتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (١٧): نتائج اختبار "ت" لـ Paired Samples T. Test دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي لمقياس الحس الأثري

الأبعاد	القياس البعدي ن=40		القياس التتبعي ن=٤٠		درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)			
البُعد المعرفي	٢٧.١٠٠	.63246	27.1750	.63246	٣٩	-١.٧٧٨-	غير دالة
البُعد المهارى	24.4750	١.٣٩٥٧	24.5500	1.3950		-١.٧٧٨-	غير دالة
البُعد الوجداني	25.750	1.0801	25.8500	1.1220		-1.669	غير دالة
الدرجة الكلية	٧٧.٣٢٥	١.٤٥٦٨	77.575	1.5670		-2.236-	غير دالة

يتضح من جدول (١٧) أن جميع قيم (ت) غير دالة مما يعنى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في مقياس الحس الأثري لدى الأطفال عينة الدراسة التجريبية، مما يدل على استمرار فعالية البرنامج القائم على الرحلات الميدانية في تنمية الحس الأثري بعد انتهاء فترة المتابعة والتي قُدرت بـ (٣٠) يوم.

وترجع الباحثة هذه النتيجة واستمرار فعالية البرنامج إلى دور البرنامج في مساعدة الأطفال وإكسابهم القدرة على التفاعل مع البيئة، واشتراك جميع الحواس أثناء دراسة ومراقبة الظاهرة التي يلاحظونها وهذا ما لا توفره أية وسيلة تعليمية أخرى، وتكشف لهم حقيقة العلاقة بين دراسة المحتوى داخل القاعات وداخل الميدان، وهذا يعنى انفتاح الأطفال على الواقع المتغير والبعد عن التصورات النظرية المزيفة، وهو ما أشارت إليه نظريات النمو المختلفة ومنها نظرية بياجيه ، وبرونر فالتغير لم يكن وقتياً، بل استمر مع الطفل لاستمرارية استخدامه الرحلات الميدانية القائمة على الخبرات المباشرة ، ومن الأمور التي أسهمت في استمرارية فعالية البرنامج أن الأنشطة كانت تعلى من شأن المتعلم في العملية التعليمية، و تؤكد على مبدأ الاستثارة الذهنية والحسية كشرط لحدوث التعلم، كما أن كون الصور تظل حية في الذاكرة لمدة طويلة تمكن الأطفال من استرجاعها وتوظيفها في المواقف التعليمية المختلفة.

ينص الفرض الخامس على انه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس المسؤولية الاجتماعية لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة (درجات الأبعاد والدرجة الكلية) لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب متوسطي درجات الأطفال والانحراف المعياري لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة، وتم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين" T.test independent sample".

جدول (١٨): نتائج اختبار "ت" T.test independent sample" لاختبار دلالة الفروق في مقياس المسؤولية الاجتماعية البعدي للأطفال في المجموعتين الضابطة والتجريبية

الأبعاد	المجموعة الضابطة ن=40		المجموعة التجريبية ن=٤٠		درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة	مربع إيتا η^2
	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)				
الانتماء	7.4750	.75064	١٨.٩٢٥	1.0225	٧٨	57.090	دالة	.977
احترام القواعد والقوانين	8.8500	1.3471	20.675	.75064		49.823		.970
المشاركة	8.5250	.55412	20.100	1.4815		46.282		.965

الأبعاد	المجموعة الضابطة ن=40		المجموعة التجريبية ن=٤٠		درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة	مربع إيتا η^2
	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)				
الاستقلالية	7.5750	1.9066	19.075	.94428		34.184		.937
الدرجة الكلية	32.4250	2.4483	78.775	3.2462		72.097		.985

يتضح من جدول (١٨) أنه:

- أن جميع قيم (ت) دالة عند مستوي دلالة (٠.٠٥) وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس المسؤولية الاجتماعية لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة (درجات الأبعاد والدرجة الكلية) لصالح المجموعة التجريبية مما يدلل على فعالية البرنامج القائم على الرحلات الميدانية في تنمية المسؤولية الاجتماعية، وبذلك يتحقق صحة الفرض الخامس.

وللتحقق من حجم تأثير البرنامج المستخدم في البحث الحالي كمتغير مستقل على المسؤولية الاجتماعية كمتغير تابع تم حساب قيمة مربع إيتا، فبلغت قيمة مربع إيتا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية للدرجة الكلية لمقياس المسؤولية الاجتماعية (٠.٩٨) وهذا يعني أن (٩٨%) من تباين المسؤولية الاجتماعية كما قيست بواسطة المقياس المُعد لذلك يمكن تفسيرها للبرنامج أما باقي التباين فتفسره متغيرات أخرى.

ينص الفرض السادس على انه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المسؤولية الاجتماعية لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة (درجات الأبعاد والدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي.

ولاختبار صحة هذا الفرض؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة اختبار "ت" لمتوسطين مرتبطين (Paired Samples T. Test)، بهدف التعرف على الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المسؤولية الاجتماعية، وفيما يلي عرض للنتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (١٩): نتائج اختبار "ت" لـ Paired Samples T. Test دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمقياس المسؤولية الاجتماعية

الأبعاد	المجموعة التجريبية قبلي ن=40		المجموعة التجريبية بعدى ن=٤٠		درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)			
الانتماء	7.5750	.54948	١٨.٩٢٥	1.0225	٣٩	-59.325-	دالة
احترام القواعد والقوانين	8.4000	.63246	20.675	.75064		-57.958-	
المشاركة	8.6750	.47434	20.100	1.4815		-٤٩.٣٠٢-	
الاستقلالية	7.4500	.50383	19.075	.94428		-73.172-	
الدرجة الكلية	32.100	1.0076	78.775	3.2462		-٨٥.٦٩٦-	

- **يتضح من جدول (١٩)** أن جميع قيم (ت) دالة عند مستوي دلالة (٠.٠٥) وهذا يعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس المسؤولية الاجتماعية لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة (درجات الأبعاد والدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي مما يدلل على فعالية البرنامج، وبذلك يتحقق صحة الفرض السادس.

ينص الفرض السابع على انه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المسؤولية الاجتماعية لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة (الأبعاد والدرجة الكلية).

ولاختبار صحة هذا الفرض؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة اختبار "ت" لمتوسطين مرتبطين (Paired Samples T. Test)، بهدف التعرف على الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المسؤولية الاجتماعية، وفيما يلي عرض للنتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٢٠): نتائج اختبار "ت" لـ Paired Samples T. Test دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة الضابطة في القياس القبلي والبعدي لمقياس المسئولية الاجتماعية

الأبعاد	المجموعة الضابطة قبلي ن=40		المجموعة الضابطة بعدي ن=٤٠		درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)			
الانتماء	7.3250	.57233	7.4750	.75064		-١.٢٩٠-	غير دالة
احترام القواعد والقوانين	8.9000	.63246	8.8500	1.3471		.404	
المشاركة	8.5500	.50383	8.5250	.55412		.330	
الاستقلالية	7.2000	.40510	7.5750	1.9066		-١.٩٥٥-	
الدرجة الكلية	31.9750	1.0738	32.4250	2.4483		-.941-	

يتضح من جدول (٢٠) أن جميع قيم (ت) غير دالة مما يعنى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لمقياس المسؤولية الاجتماعية لدى الأطفال عينة الدراسة المجموعة الضابطة.

وتدل النتائج الموضحة بالجداول (١٨)،(١٩)،(٢٠) على صحة الفرض الخامس والسادس والسابع مما يدلل على فعالية البرنامج القائم على الرحلات الميدانية في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة ، وتتسق هذه النتائج مع ما أشارت إليه نتائج دراسة كل من (ماجدة هاشم بخيت، ومنال أنور سيد، و جمالات غيط مصطفي،٢٠١٧؛ ريهام ربيع العيوطي، ٢٠٠٨) التي أكدت على أهمية استخدام الأنشطة التربوية المختلفة لتنمية المسؤولية الاجتماعية، كما تتسق مع نتائج دراسة كل من (يوسف عبدالله الصغير، ٢٠١٣ ;Lake, Wary-Laura, 2011) التي أكدت على أهمية تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة .

كما تدعم نتائج دراسة (خولة عبد الوهاب القيس، أفراح أحمد نجف، ٢٠١١؛ علا سمير المغوش، ٢٠١٢) التي أكدت على فاعلية تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة.

وتتسق مع ما أشار إليه (خالد عمران، ٢٠١١) أن الرحلات الميدانية تسهم في إكساب الأطفال للمعارف والمهارات والخبرات التي تعدل من سلوكهم وتمكنهم من التكيف مع المجتمع الذي يعيشون فيه ورفع كفاءتهم وتدريبهم على المشاركة الإيجابية في أنشطة الحياة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة للبرنامج القائم على الرحلات الميدانية حيث ساعد على إتاحة الفرصة للأطفال للمشاركة والتعاون، وتبادل الأدوار، واحترام التعليمات، ومراعاة النظام خلال الرحلة، وهو ما ساعد على تنمية أبعاد المسؤولية الاجتماعية مثل (احترام القواعد والقوانين، والمشاركة،

والاستقلالية)، كما أن الرحلات الميدانية كانت تستهدف الأماكن الأثرية مما عزز لدى الطفل الشعور بالانتماء للوطن.

كما أن الرحلات الميدانية عملت على تحفيز الأطفال نحو المشاركة في تحديد القواعد والالتزام بها والمشاركات في الأنشطة الفردية أو الجماعية، بجانب تدريبهم على تحمل بعض المسئوليات والتي تتناسب مع احتياجاتهم الخاصة بالنمو الاجتماعي مما عزز تنمية المسؤولية الاجتماعية لديهم.

ينص الفرض الثامن على انه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المسؤولية الاجتماعية لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة (الأبعاد والدرجة الكلية).

ولاختبار صحة هذا الفرض؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة اختبار "ت" لمتوسطين مرتبطين (Paired Samples T. Test)، بهدف التعرف على الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي لمقياس المسؤولية الاجتماعية، وفيما يلي عرض للنتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٢١): نتائج اختبار "ت" لـ Paired Samples T. Test دلالة الفرق بين متوسطات درجات أفراد العينة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي لمقياس المسؤولية الاجتماعية

الأبعاد	المجموعة التجريبية البعدي ن=40		المجموعة التجريبية التتبعي ن=٤٠		درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)			
الانتماء	١٨.٩٢٥	1.0225	19.0000	1.0621		-١.٧٧٨-	غير دالة
احترام القواعد والقوانين	20.675	.75064	20.7000	1.3625		-.572-	
المشاركة	20.100	1.4815	20.0750	1.4391		.443	
الاستقلالية	19.075	.94428	19.4250	1.8381		-1.348-	
الدرجة الكلية	78.775	3.2462	79.2000	3.6878		-1.474-	

يتضح من جدول (٢١) أن جميع قيم (ت) غير دالة مما يعنى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي لمقياس المسؤولية الاجتماعية لدى الأطفال عينة الدراسة التجريبية، مما يدل على استمرار فعالية البرنامج القائم على الرحلات الميدانية في تنمية المسؤولية الاجتماعية بعد انتهاء فترة المتابعة والتي قُدرت بـ (٣٠) يوم.

ويمكن تفسير ثبات درجات الأطفال المجموعة التجريبية في القياس التتبعي إلى أن البرنامج التدريبي قد امتلك من القوة مما يجعل له تأثير مستقبلي لدى أفراد العينة، وأن تحسن مستوى المسؤولية الاجتماعية لديهم كان حقيقياً وليس آنياً ينتهي بانتهاء البرنامج، وقد تكون هذه النتيجة مدعاة للقول بأن هذا النوع من البرامج قد يكون مناسباً لتنمية المسؤولية الاجتماعية للأطفال، وأن البرنامج الحالي هو أسلوب قابل للتطبيق وله أثر إيجابي واضح، فالرحلات الميدانية ساعدت الأطفال على التطور ، وأكسبتهم القدرة على التعامل بمفردهم وإقامة علاقات اجتماعية وتفاعلات مستقلة مع الأشخاص في الخارج مما ساعد على تحسين مهارات الاتصال لديهم وجعلهم أكثر استيعابًا، كما ساعد في تطوير المسؤولية الاجتماعية للأطفال، حيث يكتسب الأطفال من خلالها سلوكيات حسنة، مثل الانضباط والنظام والاحترام، إضافة إلى تكوين عادات حميدة كالاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية والصبر، فضلاً عن كونها تنمي العلاقات الاجتماعية وتساعدهم على التكيف مع أنفسهم وزملائهم ومجتمعهم.

توصيات البحث:

- تفعيل الأنشطة اللاصفية التي تربي وتنمي الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية لدى الأطفال.
- توظيف الرحلات الميدانية في إكساب الأطفال العديد من المفاهيم والمهارات الاجتماعية اللازمة لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة.
- تنوع أنشطة الروضة فلا يقتصر على الأنشطة داخل الروضة فقط، حتى تصبح عملية تعليم الطفل مشوقة وأكثر فاعلية.
- الاهتمام بتضمين الحس الأثري داخل الأنشطة بالروضة لما له من أهمية كبيرة في نمو الهوية الوطنية بشكل سليم.
- ضرورة تحسين مقررات ومناهج رياض الأطفال لتتضمن تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطفل بما تتناسب مع خصائص نموه، حتى يصبح الطفل شخص مسؤول يشارك بإيجابية وفاعلية في نهضة مجتمعه.

بحوث مستقبلية:

كشفت نتائج البحث عن نقاط بحثية تحتاج إلى مزيد من البحث والتقصي، والمتمثلة في:

١- فاعلية الرحلات الميدانية في تنمية المفاهيم والسلوكيات البيئية لأطفال الروضة.
٢- فاعلية برنامج قائم على المهمة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة.
٣- فاعلية برنامج قائم على التدوين البصري في تنمية الحس الأثري لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة.
٤- فاعلية برنامج قائم على الرحلات الميدانية في تنمية المفاهيم الجغرافية للطفل.

المراجع:

أولا: المراجع العربية:

ابتهال يحيي عبد الكريم ياركندي (٢٠١٤). فاعلية برنامج في الأنشطة التعليمية لتنمية مفاهيم التربية المدنية لـدى أطفال الروضـة فـي مدينـة مكـة المكرمـة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

أبوزيد عبد الرحيم سباعي (٢٠١٦). فاعلية الرحلات الميدانية في تنمية الذكاء الطبيعي لدى طلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الأزهر.

أحمد حسن التابعي (٢٠١٢). فاعلية المتاحف الإلكترونية في الدراسات الاجتماعية في تنمية الوعي الأثري لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، ١٤(٣٦)، ١٤- ٢٧.

أحمد رجب شرابي (٢٠١٨). استراتيجية مقترحة قائمة على الدمج بين خرائط العقل والمتشابهات لتنمية الوعي الأثري لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

أحمد عبد الغني محمد رضوان (٢٠١٩). وعي طلاب المرحلة الثانوية بالمسئولية الاجتماعية في الإسلام من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات والسبل المقترحة لتعميقه من وجهة نظر الخبراء (دراسة ميدانية)، مجلة **البحث العلمي في التربية**، كلية البنات، جامعة عين شمس، ١٤(٢٠)، ٤٤٥- ٥٠٩.

أسماء طه حافظ، عبدالعال رياض عبد السميع، صلاح الدين عرفة محمود (٢٠٢٠). أثر استخدام استراتيجية الفصل المقلوب في تدريس التاريخ على تنمية الوعي الأثري لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة كلية التربية**، (١٧)، ٣٩٤ – ٤٢٨.

أشرف عبد الغني شريت (٢٠٠٣). فاعلية برنامج مقترح باستخدام الأنشطة التربوية لتنمية سلوك المسؤولية الاجتماعية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، **مجلة دراسات عربية في علم النفس**، كلية الآداب، جامعة القاهرة، ٢(٣)، ٩٥- ١٤٦.

إصباح عبد القوي الشميرى (٢٠٢١). فعالية وحدة مقترحة في التربية المتحفية لتنمية الوعي الأثري لدى طلاب المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية، **جامعة الأندلس للعلوم والتقنية**، (١٤)، ٢١١- ٢٣٧.

آلاء مصطفى عبد الرازق (٢٠٢٠). فاعلية برنامج قائم على الأنشطة الحركية لتنمية الوعي الأثري لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعليم المدمجين، **مجلة التربية وثقافة الطفل**، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة المنيا، ٤ (١٦)، ٢٣١ – ٢٦٣.

المختار عمر نصر برطشة، (٢٠١٣). الضبط والمسئولية الاجتماعية بمؤسسات التعليم العالي في ليبيا، جامعة الزاوية نموذج، المؤتمر العلمي العربي السادس: "التعليم وآفاق ما بعد ثورات الربيع العربي" للجمعية المصرية لأصول التربية بالتعاون مع كلية التربية ببنها، مصر، المجلد الأول، يوليو، ص ٣٢٩ – ٣٤٠.

إمام مختار وآخرون (٢٠٠٠). تدريس الدراسات الاجتماعية في التعليم العام، زهراء الشرق للطباعة، القاهرة، مصر.

أمير إبراهيم القرشي (٢٠٠٧). فاعلية برنامج مقترح عن الأماكن التاريخية في تنمية بعض المفاهيم الأثرية لتلاميذ المرحلة الإعدادية، **الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، (١١)، ١١٧-١٤٣.

إيناس الشافعي عبد الفتاح (٢٠٠٠). فعالية برنامج نشاط في الدراسات الاجتماعية لتنمية الوعي الأثري لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، **رسالة ماجستير**، جامعة عين شمس، كلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس.

جميل محمد قاسم (٢٠٠٨). فعالية برنامج إرشادي لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

جولي ليثكوت هيمز (٢٠١٧). كيف تربى طفلاً بالغاً، نسخة عربية مترجمة، مكتبة جرير للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.

حسن فاروق أحمد الشاذلي (٢٠١٣). فاعلية برنامج مقترح قائم على أساليب التعلم في تنمية مهارات التفكير والوعي الأثري والتاريخي لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

حمدي أحمد حامد (٢٠١٧). أثر استراتيجية الرحلات الميدانية في تنمية الهوية الثقافية والاتجاه نحو التدريس لدى طلاب الفرقة الثانية شعبة الجغرافيا بكلية التربية جامعة حلوان. **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، ٢٣ (١)، ١٢٣ -١٧٢.

حنان عبد الحميد العناني (٢٠٠٩). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى أطفال الروضة، **مجلة الطفولة العربية**، ١١(٤١)، ٨-٢٧.

خالد عبد اللطيف عمران (٢٠٠٥). فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم الذاتي لتنمية بعض المهارات الوظيفية في الجغرافيا لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بسوهاج، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة سوهاج.

خولة عبد الوهاب القيسي، أفراح أحمد نجف (٢٠١١). المسؤولية الاجتماعية لأطفال الرياض الأهلية، **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، (٣٠)، ١-٢١.

دعاء إمام الفقي (٢٠١١). فاعلية الأنشطة اللاصفية في تنمية مهارة التعبير الشفوي لأطفال الروضة، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة طنطا.

راندا مصطفي الديب، عبد الملك طه عبد الرحمن، خضرة عبد الله عبد الحميد عبد اللا (٢٠٢٢). تنمية الوعي بالتراث الوطني لأطفال الروضة، **المجلة العربية لإعلام وثقافة الطفل**، ٥(١٩)، ١-٣٦.

رضا عبد الواحد أمين (٢٠١٠). معوقات مشاركة الشباب في برامج المسؤولية الاجتماعية في العالم الإسلامي، بحث مقدم في المؤتمر العالمي الحادي عشر للندوة العالمية للشباب الإسلامي في جاكرتا: الشباب والمسؤولية الاجتماعية، الرياض، ٣٠٣-٣٢٦.

ريهام ربيع العيوطى (٢٠١٣). فعالية برنامج إرشادي باستخدام بعض الأنشطة المسرحية في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى أطفال الروضة من (٤-٦) سنوات، **رسالة دكتوراه**، كلية رياض الأطفال جامعة بورسعيد.

ريهام رفعت محمد المليجي (٢٠٢٠). فاعلية استخدام الجولات الافتراضية لتنمية الوعي الأثري وتدعيم قيم الانتماء الوطني لدى طفل الروضة، **مجلة دراسات في الطفولة والتربية**، جامعة أسيوط، كلية التربية للطفولة المبكرة.

زياد يوسف الفار (٢٠١١). مدى فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس الجغرافيا على مستوى التفكير التأملي والتحصيل لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين

زين العابدين المصطفى (٢٠١٤). المسؤولية الاجتماعية لدى الشباب: طلاب المرحلة الجامعية نموذجا، **مجلة أمة الإسلام العلمية**، (١٤)، ١٦١ - ١٨٩.

زينب محمد إسماعيل (٢٠١٥). أثر التفاعل بين تصميم توقيت تنفيذ الجولات الافتراضية والأسلوب المعرفي لتنمية بقاء أثر التعلم ودافعية الإنجاز لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، (٢١٠)،١٥-٧٠.

سارة ثنيان محمد (٢٠٢٠). تصميم برنامج تعليمي مقترح معتمد على المتاحف الافتراضية وقياس فاعليته في تنمية الوعي الأثري والتحصيل المعرفي في مادة الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طالبات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، **مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية**، ٢(٢٠)، ١ – ٥٢.

سامية المحمدي فايد (٢٠١٤). فعالية استخدام برمجية للمتاحف التاريخية الافتراضية في تنمية الوعي الأثري والتفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، ٣(١٩)، 317 – ٣٤٠.

سعاد إبراهيم العزازي (٢٠١٣). واقع المسئولية الاجتماعية لدى بعض فئات المجتمع، **مجلة كلية التربية**، جامعة كفر الشيخ، ١(٣)، ٣٢- ٦٥.

سميرة كردي (٢٠٠٣). المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بدافع الإنجاز لدى طالبات كلية التربية بالطائف، **مجلة علم النفس**، ١٧(٦٥)، ١١٠ - ١٤١.

سهر عاطف عبد المنعم (٢٠٢١). برنامج قائم على الرحلات الميدانية والمعرفية لتنمية الذكاء الطبيعي لدى طفل الروضة، **مجلة كلية التربية للطفولة المبكرة**، جامعة المنصورة، ٨(٢)، ٧٨-١٦٣.

سومة مازن عبد الحفيظ محمد (٢٠٢٠). استخدام مدخل منتسوري لإكساب بعض المفاهيم التاريخية لمرحلة رياض الأطفال، **رسالة ماجستير منشورة**، كلية التربية، جامعة أسيوط.

سيد أحمد عثمان (٢٠١٠). التحليل الأخلاقي للمسئولية الاجتماعية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

سيد عبد الوارث (٢٠١٦). الأنشطة اللاصفية وإرساء القيم وزيادة التحصي الدراسي، مكتبة الإخلاص، القاهرة.

شهناز محمد عبد الله محمد (٢٠١٨). فاعلية أنشطة البراعم في تحقيق نواتج التعلم المتوقعة وتنمية المسئولية الاجتماعية لأطفال الروضة، **مجلة دراسات في الطفولة والتربية** ،٧(٧)، ٤٤٥-٤٨٨.

صلاح الدين عرفة محمود (٢٠٠٥). تعليم الجغرافيا وتعلمها في عصر المعلومات أهدافه محتواه أساليب تقويمه، "رؤى للقرن الحادي والعشرين"، عالم الكتب، القاهرة.

عائشة الشارف عبد الله (٢٠٢١). المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة جامعة بنغازي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، **المجلة الليبية العالمية**، (٥٤)،١-٢١.

عادل رسمي حماد علي النجدي (٢٠٠٧). فعالية وحدة مقترحة عن القلاع والحصون في سلطنة عمان في إكساب طلاب شعبة التاريخ بكلية التربية بعض المفاهيم الأثرية وتنمية الوعي الأثري لديهم، الجمعية المصرية في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، (١٢٣) ،١٣٠ – ١٦٤.

عاطف محمد (٢٠٠٧). التربية التراثية ومواجهة بعض التحديات الثقافية الناجمة عن العولمة في محتوى مناهج التاريخ بالمرحلة الإعدادية، **مجلة القراءة والمعرفة**، (٢٧)، ١٩ – ٩٦.

عايدة ذيب محمد (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى أطفال الروضة، **مجلة العلوم التربوية** ،١، ١-٢٧.

عبد الله الصغير يوسف (٢٠١٤). دور بعض المؤسسات التربوية في غرس المسؤولية الاجتماعية لدى الطفل في ضوء النموذج الإسلامي "دراسة تحليلية"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أسيوط.

عبد الله عبد الوهاب العباسي (٢٠٢٠). فاعلية استخدام الرحلات الميدانية في تنمية المهارات الاجتماعية بمادة التفسير لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية، **مجلة الراسخون**، جامعة المدينة العالمية، ٦ (١)، ٣٢١ -٣٣٦.

عبد الحليم نور الدين (٢٠٠٧). الوعي الأثري للجميع، قضايا وآراء، **جريدة الأهرام**، القاهرة، السنة ١٢٧، ع ٤٢٥٧٠.

عبد الرزاق عبد الله العنبكي، أيمن ياسين الأوسي (٢٠٢٠). أثر إستراتيجية معرض التجول في التحصيل وتنمية الوعي الأثري عند طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الاجتماعيات، **مجلة الفتح**، ع (٨٣)، ٤٤-٧١.

عبد الوهاب على العوفي (٢٠٠٧): أثر استخدام الوسائل التعليمية على تحصيل طلبة الثانوية في الجغرافيا: دراسة ميدانية بشعبية تاجوراء النواحي الأربع بالجماهيرية العربية الليبية الشعبية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

علا سمير المغوش (٢٠٢١). الفروق بين الجنسين في المسؤولية لدى طفل الروضة (دراسة ميدانية)، **رسالة ماجستير**، جامعة دمشق.

عماد أحمد علي (٢٠١٦). اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة ل "Raven" للأطفال والكبار (٥.٥-٦٨.٤ سنة)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

فاطمة عبد الله الحارثي (٢٠١٣). فاعلية استخدام الوسائط المتعددة في تعليم المسئولة الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة الابتدائية في مدينة الطائف، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

فائزة حميدان حمود الصاعدي (٢٠٢١). فاعلية برنامج إرشادي من منظور التربية الإسلامية في تعزيز مستوى المسئولية الاجتماعية لدى طلاب الدراسات العليا (دراسة تجريبية)، **مجلة كلية التربية أسيوط**،١٢(٣٧)، ٢٩٠- ٣٢٩.

فيصل عبد منشد الشويلي (٢٠١٥). تدريس المواقع والأماكن الجغرافية على الخرائط ونماذج الكرة الأرضية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

كوثر عبد الرحيم الشريف (٢٠٠٩). " التربية العملية وتدريس العلوم"، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

ماجدة هاشم بخيت، منال أنور سيد، جمالات غيط مصطفي (٢٠١٧). أثر التربية المدنية في تنمية الانتماء والمواطنة والمسؤولية الاجتماعية لدى طفل الروضة، **المجلة العلمية كلية رياض الأطفال**، جامعة أسيوط، (٢)، ٢٣٦ – ٢٩٥.

مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٢). التقنيات التربوية رؤي لتوظيف وسائط الاتصال وتكنولوجيا التعليم، القاهرة، مكتبة الأنجلو.

محمد أحمد عبد الباقي (٢٠١١). المعلم والوسائل التعليمية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.

محمد حسن غانم، خالد محمد القليوبي (٢٠١٠). علم النفس الاجتماعي تأصيل نظري ودراسات ميدانية، مكتبة الشقيري للنشر والتوزيع، الرياض.

محمد حميد مهدى المسعودي (٢٠١٤). طرائق تدريس الجغرافيا، دار الرضوان للنشر والتوزيع عمان.

محمد عيد فارس (٢٠٠٩). تعليم الدراسات الاجتماعية للمكفوفين، عالم الكتب، القاهرة. مصر.

مروة محمد فتحي محمد الصعيدي (٢٠٠٧). فعالية الأنشطة المتحفية في الدراسات الاجتماعية لتنمية المفاهيم التاريخية والوعي الأثري لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة حلوان، مصر.

مشرف، ميسون محمد عبد القادر، ودخان، نبيل كامل محمد (٢٠٠٩). التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة.

مها كمال بدوي (٢٠٢١). فاعلية نمط تقديم المتحف الافتراضي في إكساب أطفال الروضة بعض المفاهيم التاريخية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الدراسات العليا للتربية، قسم تكنولوجيا التعليم، جامعة القاهرة.

مهدي محمود سالم (٢٠٠٢). تقنيات ووسائل التعليم، دار الفكر العربي، القاهرة.

هدي قناوي (٢٠١٤). الطفل تنشئته وحاجاته، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

هيام عبد الراضي طلب (٢٠١٨). استخدام المدخل الانتقائي في خدمة الفرد لتنمية المسئولية الاجتماعية للشباب الجامعي بعد ثورة (٢٥) يناير، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

وجية سالم فرح، ميشيل خليل دبابنة (٢٠١١). الأنشطة التربوية وأساليب تطويرها، القاهرة، دار وائل للنشر والتوزيع.

وفاء محمد نوار الغامدي (٢٠١٩). الأمن النفسي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في منطقة الباحة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الباحة.

وليد الغريب (٢٠١٦). الحضارة بين الوعي الأثري والمواثيق الدولية، **مجلة الوعي الأثري**، كلية الآثار، جامعة أسوان، (١)، ٤٧-٨٨.

يوسف عبد الله الصغير (٢٠١٤). دور بعض المؤسسات التربوية في غرس المسؤولية الاجتماعية لدى الطفل في ضوء النموذج الإسلامي، دراسة تحليلية، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة أسيوط.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Akamca, Y., (2017). Learning history in earl childhood: Teaching, methods and children's understanding, **Contemporary Issues in early childhood** ,18 (1, 8 -22

Bottrel Tostes. (2011): The museum as catalyst for education and citizenship, breaking barriers in Rio de Janeiro, **Vera Lucia**, 51,112-134

Bugdayci, S. (2019): Examining Personal and Social Responsibility Levels of Secondary School Students, **Universal Journal of Educational Research**, 7(1), 206-210.

Cankaya, I., (2010): Administrators' opinions concerning with the role of school in improving of student's social responsibility level, **Eylül**, 35(378), 17-27

Farrell, A. (2008): The relationship between extracurricular activities and sense of school belonging among Hispanic students. **Ed. D, University of Arkansas**, 140 pages.

Giasem, M., (2009): Design and Evaluation of support for learning with Maltimedia phones between classroom and Museum, **journal of computer and Education** ,53 (3),286-299.

Jennifer, T., (2011): The learning trip: using the museum field trip experience as a teaching resource to enhance curriculum and student engagement, **Master of Science in Education**, School of education and counseling psychology, Dominican university of California USA.

Jinnie, S., (2016): Strategies to Teach Social Responsibility: **Ph.D.**, Faculty of Education, University of British Columbia.

Kim, S., (2008): Teacher-child interactions in voluntary pre-kindergarten programs in childcare setting: A critical analysis of barriers and facilitations, **Ph.D.** thesis, University of Florida.

Lake, Wary-Laura (2011): The Developmental Roots of Social Responsibility in Childhood and Adolescence ", Youth civic development: **work at the cutting-edge**, (134), 11-25.

Laura Wary Lake (2011): The Developmental Roots of Social Responsibility in Childhood and Adolescence, New **Directions for Child, and Adolescent Development**, 134, 11-25.

Morgaine, K. (2014). Conceptualizing social justice in social work: Are social workers" Too Bogged Down in the trees? **Journal of social justice**, 4, 2164- 7100

Richard W., et al. (2000): History – Social Science Content Standers for California Public School (Kindergarten Through Grade Twelve). California State Board of Education - CSEA members, p3-4.

Robert, C., (2011): A digital view of history: drawing and discussing models of historical concepts, **social education magazine**, 75(2), 102-106.

Syrvetsen & Wray, (2011): The developmental roots of social responsibility in childhood and adolescence. In C. Flanagan & B. Christens (Eds.), Youth development: Work at the cutting edge, New Directions for Child, and Adolescent Development, 134.

Vaquera, E., (2009): Friendship, Educational Engagement, and School Belonging: Comparing Hispanic and White Adolescents. Hispanic, **Journal of Behavioral Sciences**, 3I (4),492-514

Vestena, C., & Piske, F., (2017): Knowledge and Morality of School-Age Children and Adolescents Regarding Environmental Issues and Moral Dilemmas, Scientific Research Publishing Inc, **Creative Education**, 8, 177-188.

Westerfield, T., (2009): The effect of looping and teaming on rural black middle school students' sense of belonging, **Ph.D.,** Mississippi State University.

Youngs, M., (2008): Extracurricular activity participation and student reported sense of belongingness to school among alternative education students, **M.A**., Central Michigan University, 119 pages.

Zeynep, C., (2010): Schools as Socialization Contexts: Understanding the Impact of School Climate Factors on Students' Sense of School Belonging, **Applied Psychology, Oxford,**59(2), 243-268.

Zhang, y., (2012): Analysis on the reason on Chinese college students weakening social responsibility and cultivation form -sociological perspective, **Asian Social Science**, (8), 132 – 13.