الفصل الخامس

الفصل الخامس
عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها.

ثانياً: التحليل الكيفي لبعض نتائج الدراسة.

ثالثاً: توصيات الدراسة.

رابعاً: البحوث المقترحة.

عرض النتائج وتفسيرها

يتناول هذا الفصل عرض النتائج التي تم التوصل إليها عن طريق تطبيق أدوات الدراسة المختلفة بهدف التحقق من صحة الفروض التي تتضمنها الدراسة الحالية،وقد تم التوصل لهذه النتائج باستخدام الأساليب الإحصائية الموضحة بالفصل السابق.وبعد عرض تلك النتائج وتفسيرها يتم تقديم مجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة التي ترى الباحثة أنها تستحق الدراسة لاستكمال ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج في مجال الدراسات السوسيومترية.

أولاً: عرض نتائج فروض الدراسة وتفسيرها:-

أولاً: الفروض الخاصة بعلاقة المكانة السوسيومترية بكل من الذكاء، مهارة التعاون، ومفهوم الذات.

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الأطفال النجوم والأطفال المنبوذين في الذكاء. وللتأكد من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) لمجموعتي الأطفال النجوم والأطفال المنبوذين في المجموعة التجريبية. وقد أسفرت عن النتائج الموضحة بالجدول التالي:

جدول رقم (١٢)

يوضح دلالة الفروق بين درجات الأطفال النجوم والأطفال المنبوذين على اختبار ذكاء الأطفال

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	مستوى الدلالة
النجوم	٧	١٢٠و٧	٢١,٨٥	١٢	٢,١٩٢	*٢,١٧٩ **٣,٠٥٥ ***٤,٣١٨	داله عند مستوى ٠,٠٥
المنبوذين	٧	٩٨,٧	١١,٢٧				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ت المحسوبة بين مجموعة الأطفال النجوم ومجموعة الأطفال المنبوذين في الذكاء أكبر من قيمة ت الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات ذكاء الأطفال النجوم والأطفال المنبوذين لصالح الأطفال النجوم.

---

* قيمة ت الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

** قيمة ت الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١.

*** قيمة ت الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٠١.

تفسير نتائج الفرض الأول:

بناء على ما سبق فقد تم رفض الفرض الصفرى الأول: فقد أثبتت النتائج وجود فروق ذات دلالة عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات ذكاء الأطفال النجوم ودرجات ذكاء الأطفال المنبوذين لصالح الأطفال النجوم وترجع الباحثة تلك الفروق إلى أن الطفل الأكثر ذكاءً يكون أكثر قدرة على التفاعل مع أقرانه، فذكاء الطفل يزيد من قدرته اللغوية ومما لا شك فيه أن القدرة اللغوية تسهل تكوين العلاقات بين الأطفال حيث أن التفاعل اللغوي يعطي حرية أكبر للطفل لأن ينقل أفكاره ومشاعره إلى الآخرين ويمارس معهم العديد من الألعاب حيث تفرض قدرته اللغوية قيادته وتشجع باقي الأطفال على اللجوء إليه لأن ذكاءه يمكّنه من فهم ما قد يصعب فهمه على زملائه فيلجأون إليه عندما يصعب عليهم إنجاز مهمة ما أو ممارسة عمل معين نظراً لكونه أقدر على حل المشكلات التي تواجههم. وبالتالي تزداد مكانته بينهم كما أن ذكاء الطفل يزيد من قدرته على إدراك الموقف من وجهة نظره شخصياً وكذلك من وجهة نظر الآخرين أي أن ارتفاع درجة ذكائه تقلل من تمركزه حول ذاته وبذلك يبدأ شعوره (بالنحن) بدلاً من الشعور (بالأنا) فقط فيقلل ذلك من الخلافات التي قد تحدث بينه وبين رفاقه وهذا بالطبع يزيد من شعبيته وسط الجماعة.

وكذلك فارتفاع ذكاء الطفل يترتب عليه زيادة قدرته في واحدة من أهم القدرات العقلية التي تسهم بشكل كبير في تكوين العلاقات بين الأقران وهي قدرة الذكاء الاجتماعي حيث أن تمتع الطفل بهذه القدرة يجعله أكثر مقدرةً على إدراك العلاقات الاجتماعية، وفهم الناس والتفاعل معهم وحسن التصرف في المواقف والأوضاع الاجتماعية، مما يؤدي إلى التوافق الاجتماعي ونجاح الفرد في حياته الاجتماعية. ويتفق ذلك مع تعريف حامد زهران للذكاء الاجتماعي إجرائياً بأنه "حسن التصرف في المواقف الاجتماعية، القدرة على التعرف على الحالة النفسية للمتكلم، والقدرة على تذكر الأسماء والوجوه، وسلامه الحكم على السلوك الإنساني والقدرة على فهم النكتة مع الاشتراك مع الآخرين في مرحهم" (حامد زهران، ١٩٨٤: ٢٢٥).

وبذلك فإن تمتع الطفل بالذكاء الاجتماعي يتضمن قيامه بالأمور التي ذكرها حامد زهران في تعريفه السابق، وذلك يجعله يشغل ولا شك مكانة عالية بينهم ويجعل أغلب أفراد جماعته يشعرون بمشاعر طيبة تجاهه. وبالتالي فهم يودون التواجد معه بصفة مستمرة ومشاركته الأنشطة المختلفة. مما يشير إلى أن الفرد الذي يشغل مكانة قبول مرتفعة بين أفراد جماعته يتمتع بالضرورة بقدرات الذكاء الاجتماعي.

وهناك مفهوم آخر مرتبط بالذكاء الاجتماعي، وترى الباحثة أن له أثراً كبيراً في التفاعل بين الأطفال، ويجعل الطفل الذي يمتلك هذه القدرة أكثر قبولاً من زملائه هذا المفهوم هو التعاطف Empathy وهو يعنى فهم الأحداث الإنسانية والاجتماعية عن طريق تفهم حالة الفرد الآخر

المعرفية والوجدانية دون الحاجة إلى الاندماج فيها على النحو الذي تتطلبه المشاركة الوجدانية Sympathy. (فؤاد أبوحطب، ١٩٨٢: ٤٠٨-٤٠٩)

وترى الباحثة هنا أن التعاطف هو أحد مظاهر الذكاء الاجتماعي فالشخص الذي يتمتع بالذكاء الاجتماعي يقوم بالضرورة بالتعاطف مع الآخرين ويستطيع أن يضع نفسه موضعهم ويشعر بمايشعرون، ويدرك الموضوعات المختلفة من وجهة نظرهم، وبالتالي يمكنه التكيف معهم ويسود الجماعة علاقات طيبة ويستطيع الطفل تحقيق مكانة مرتفعة داخلها.

فقد أثبتت العديد من الدراسات أن الجاذبية بين الأفراد ترتبط إيجابياً بالذكاء فتزداد كلما ازداد الذكاء والعكس صحيح حيث يبدو هذا واضحاً في نقص عدد الاختيارات التي يتلقاها المتخلف عقلياً عن زملائه متوسطي الذكاء (حسين عبدالعزيز الدريني، ١٩٨٣: ٣٥٨). وتتفق نتائج هذا الفرض مع دراسة مارثا بوتالاز Putallaz, Martha (1983) حيث توصلت إلى وجود ارتباط إيجابي قوي بين الذكاء وارتفاع المعدلات السوسيومترية، ودراسة خليل قطب محمد (١٩٩١) فقد توصل إلى أن الذكاء يعد من السمات المشتركة بين النجوم من الجنسين في المرحلة الابتدائية وكذلك الحال في المرحلة الإعدادية والثانوية حيث وجد أن هناك ارتباطاً موجباً بين المكانة السوسيومترية والذكاء والتحصيل الدراسي باعتباره أحد مظاهر الذكاء، بمعنى أنه كلما زاد ذكاء الفرد كلما ارتفعت مكانته بين أقرانه، ودراسة ماري لينى تشارلت Charlet, Mary Lynne (1993) حيث توصلت إلى أن القدرة الاجتماعية ترتبط إيجابياً بالقدرة العقلية (IQ) للطفل، ودراسة محمد فتحي يوسف (١٩٩٣) حيث أثبت أن من ضمن الخصائص المرتبطة بمكانة التقبل الذكاء، القدرة على حل المشكلات وكذلك المشاركة الاجتماعية كأحد مظاهر الذكاء الاجتماعي.

ومما سبق يتضح اتفاق نتائج الفرض الحالي مع نتائج هذه الدراسات حيث أن الأطفال النجوم (الأكثر قبولاً) أكثر ذكاء من الأطفال المنبوذين (الأقل قبولاً) في حين يختلف ذلك مع ما يشير إليه يوسف ميخائيل أسعد (١٩٧٣) بأن علماء النفس الاجتماعيين يرون أن الأفراد الذين يتسمون بالزعامة لا يكونون على جانب خارق من الذكاء فيجب أن يفكروا بفكر الجماهير وليس بفكرهم الخاص بهم وليس معنى ذلك أن زعيم الجماعة يكون من ضعاف العقل أو الشخصية، ولكن يجب أن يكون من متوسط مستوى الجماعة، فالتعامل مع الجماعة يفترض النزول إلى مستواها وعدم التعالي عليها فكرياً فالتعالي يؤدي إلى حدوث فصام بين الزعيم وبين جماعته، ويؤدي ذلك إلى أن يفقد الزعيم زعامته للمجموعة. (يوسف ميخائيل أسعد، ١٩٧٣: ٩٦)

كما تختلف نتائج الفرض الحالي مع ما تذكره ماريان شيفل (١٩٦٥) بأن "الطفل الذي يختاره عدد كبير من الأطفال غالبا لا يكون الأكثر تفوقاً من الناحية العقلية، ولا يكون بارزاً في نظر المدرسة ولا يتوقع له المعلم أن يكون قائداً للمجموعة، وذوو المواهب المختارة أكثر ميلاً أن

يكونوا تابعين من أن يكونوا قواد، وبالنسبة لقبول الزملاء فهم يحتلون منزلة متوسطة، وفي المدارس الابتدائية عندهم فرص قليلة في أن يكونوا قادة الجماعة" (إيمان الخولي، ١٩٩٦: ١٦).

كما وجدت الباحثة من خلال ملاحظتها للأطفال أن الطفل الأكثر ذكاء يكون دائماً مركز اهتمام المعلمة حيث تعتمد عليه بشكل كبير في تنفيذ معظم الأنشطة وتثني عليه في كثير من الأحيان مما يجعله مركز اهتمام معظم الأطفال ويحاولون التقرب إليه اقتداء بمعلمتهم واعتقاداً منهم بأن ذلك يؤدي إلى إرضائها.

ويتفق مع ذلك حامد زهران (١٩٧٢) حيث يشير إلى علاقة الذكاء بمكانة الفرد الاجتماعية، فيذكر أن من أهم السمات الاجتماعية التي يفضلها رفاق السن النشاط والذكاء الاجتماعي والتفوق الدراسي. (حامد زهران، ١٩٧٢: ٢٩٦)

وتتفق مع ذلك أيضاً إيمان الخولي (١٩٩٦) حيث تذكر أن الأطفال ذوي المكانة السوسيومترية العالية يتمتعون بصفات ومميزات تميزهم عن غيرهم من الأطفال من أهم هذه المميزات الذكاء حيث يكونون في الغالب أكثر ذكاءً من أقرانهم. (إيمان الخولي، ١٩٩٦: ١٨٦)

من كل ما سبق يمكن تفسير تفوق الأطفال الأكثر مكانة في سمة الذكاء أي أن النجوم يكونون أكثر ذكاء من المنبوذين.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الأطفال النجوم والأطفال المنبوذين في مهارة التعاون.

وللتأكد من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) لمجموعتي الأطفال النجوم والأطفال المنبوذين في المجموعة التجريبية وقد أسفرت عن النتائج الموضحة بالجدول التالي:

جدول رقم (١٣)

يوضح دلالة الفروق بين درجات الأطفال النجوم والأطفال المنبوذين على مقياس التعاون

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	مستوى الدلالة
النجوم	٧	١٣,١٤	٢,٠٣	١٢	٤,٢٩٥٧	*٢,١٧٩ **٣,٠٥٥ ***٤,٣١٨	دالة عند مستوى ٠,٠١
المنبوذين	٧	٦,٨٦	٢,٩٥				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ت المحسوبة بين متوسط درجات تعاون مجموعة النجوم ومجموعة المنبوذين أكبر من ت الجدولية عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تعاون الأطفال النجوم والأطفال المنبوذين لصالح الأطفال النجوم.

تفسير نتائج الفرض الثاني:

بناءً على ما سبق تم رفض الفرض الصفري الثاني. حيث أثبتت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسط درجات تعاون الأطفال النجوم والأطفال المنبوذين لصالح الأطفال النجوم.

وتفسر الباحثة تلك الفروق بين المجموعتين بأن الأطفال دائماً يحبون من يتعاون معهم وكلما ازدادت درجة تعاون الطفل ازدادت درجة تقبل أقرانه له، فالطفل في مرحلة ما قبل المدرسة تكون قدراته – بالرغم من النمو الذي حققه في جميع النواحي – ما زالت قاصرة لا تمكنه من إنجاز جميع المهام الموكلة إليه ولذلك فهو دائماً يسعى لإيجاد من يعاونه ويشاركه في العمل خاصة" إذا كان هذا العمل يتطلب جهداً وفيراً منه. وإذا ما أظهر أحد الأطفال استعداداً للتعاون مع زملائه نجد أن ذلك الطفل يلقى من زملائه قبولاً ملحوظاً. حيث يجد الأطفال أن تعاونهم معاً لاتمام عمل معين يفيد جميع أفراد الجماعة المتعاونة حيث يقل المجهود المبذول عندما يتوزع بينهم جميعاً كما يقل زمن تنفيذ هذا العمل وتعود الفائدة عليهم جميعاً وعندما يدرك الأطفال ذلك نجد أنهم جميعاً ينجذبون نحو الطفل المشهود له بالتعاون دائماً أي الذي يبدي استعداده للتعاون مع غيره من الأطفال دون أن يطلب منه. في حين نجد أن الطفل غير القادر على التعاون أو بمعنى أخر الذي يفتقر إلى تلك المهارة يكون دائماً معرضاً للنبذ من زملائه لأن مواقف التفاعل الجيد والتي يتم فيها تحديد مكانة الطفل بين أقرانه لا تتاح إلا من خلال الأنشطة والألعاب والمسابقات التي يمارسها الأطفال. فالطفل الذي لا يتعاون مع زملائه خلال تلك الممارسات قد يعوق وجوده جماعته عن تحقيق هدفها خاصة إذا كانت في حالة منافسة مع جماعة أخرى نظراً لعدم قيامه بدوره الذي تسنده إليه جماعته نتيجة لعدم تعاونه مع باقي أفرادها ويؤدي ذلك إلى خسارة جماعته للمنافسه ويترتب على ذلك رفض أقرانه له وعدم قبولهم مشاركته نشاطاً آخر، وبالتالي تزداد درجة نبذه داخل الجماعة ويتفق هذا مع ما تشير إليه نظرية دويتش للتعاون حيث تذكر أن لكي يحصل الفرد على هدفه لابد أن يحصل الأفراد المتعاونين معه على أهدافهم وأنه إذا سهل الفرد لهم طريق تحقيق هدفهم فإنه يُسهل طريق تحقيق هدفه في نفس الوقت والعكس صحيح في حالة التنافس. كما أن أطفال هذه المرحلة يميلون إلى اللعب التعاوني حيث يمارسون ألعاباً منظمة ويحددون فيها دور كل فرد من أفراد الجماعة المشاركة في اللعبة، وبالتالي فإن من يُبدي سلوكاً تعاونياً ويحافظ على نظام اللعبة التي تقوم الجماعة بممارستها فسُيلاقي بالقبول من أقرانه وتزداد شعبيته بينهم أما من لا يُظهر الدرجة المطلوبة من التعاون أو يخل بالنظام المتبع فإنه سيُقابل بالرفض ولن يُقبل أعضاء الجماعة على إشراكه في أي عمل يخص تلك الجماعة وبالتالي تزداد درجة نبذه من قِبل أقرانه. وتتفق رمزية الغريب (١٩٦٤) مع ذلك حيث تذكر أن أطفال هذه المرحلة يبدون نوعاً من السلوك

الاجتماعي الملحوظ فعندما يمارسون لعبة الجيش في الفناء مثلاً فإنهم يقسمون أنفسهم إلى (مدفعية ومشاه)، وإذا لعبوا لعبة المطاردة قسموا أنفسهم إلى (عسكر وحرامية). وعلى جميع أفراد المجموعة أن يتقبلوا فكرة اللعبة، ويقوم كل فرد في الجماعة بتنفيذ الدور الموكل إليه حيث يعمل الجميع على تنفيذ اللعبة، والمحافظة على قواعدها وبذلك نجد أن الطفل المتعاون تزداد مكانته السوسيومترية بين أقرانه وغير المتعاون تقل كفاءته الاجتماعية بينهم (رمزية الغريب، ١٩٦٤: ١٥٦)

كما أن تعاون الطفل مع أقرانه في المواقف المختلفة يُزيد من مكانته بينهم بالتدريج حيث يعتبر هذا التعاون بمثابة تدريب له على المهارات الاجتماعية حتى يعتاد الطفل على التعاون مع زملائه حيث يفيده ذلك التعاون في مختلف جوانب نموه بما يزيد من فاعليته وقبوله داخل الجماعة، ويوضح جونسون وجونسون (١٩٩٨) ذلك بأن التفاعل مع الأقران بشكل مباشر يتيح الفرصة للفرد سواء أكان طفلاً أم بالغاً للاحتكاك بنماذج أخرى لتطوير السلوك الاجتماعي حيث يتم التفاعل داخل مجموعة تشمل أطفالاً وبالغين لهم أنماط سلوكية مغايرة مما يساعد على تحديد السلوكيات الإيجابية والاجتماعية وممارستها كما تفيد عملية التفاعل تلك في تطوير قيم اجتماعية هامة لدى المتعلم كما أن رفض الجماعة للفرد يكون سبباً في تطوير أنماط سلوكية غير اجتماعية لدى هذا الفرد (مثل العدوانية أو الرغبة في التدمير ..)، كما يتعلم الفرد من خلال هذا التفاعل معلومات واتجاهات وقيماً ومهارات يصعب الحصول عليها من المعلم أو من الذي يقوم على رعايته وتربيته .. حيث يمثل أفراد مجموعة الأقران مدى واسعاً من أنماط السلوك الاجتماعي والاتجاهات والطموحات التي يستفيد منها الفرد في تشكيل نماذج السلوك التي يجب أن يحتذى بها. (جونسون & جونسون، ١٩٩٨: ٤٧).

وبذلك فإن الطفل الذي يتعاون مع زملائه ويتفاعل معهم بشكل إيجابي يكتسب من خلال هذا التفاعل مهارات تؤهله لاحتلال مكانة مرتفعة بينهم. وهذا يفسر الارتباط الإيجابي القوي بين مكانة الفرد ومهارة التعاون لديه، أو بمعنى آخر قدرته على التعاون، ومن هنا يلاحظ أن هناك علاقة تبادلية بين ارتفاع المكانة وزيادة مهارة التعاون فمثلما يؤدي اكتساب الفرد لمهارة التعاون إلى ارتفاع مكانته بين أقرانه يؤدي ارتفاع المكانة وزيادة التفاعل إلى تنمية مهارة التعاون لدى الفرد.

كماينكر جونسون & جونسون (١٩٩٨) أن قبول جماعة الأقران لفرد معين يتوقف على قدرة هذا الفرد على التفاعل الاجتماعي الذي يشمل التعاون مع باقي الأعضاء ورفضهم له يرتبط بأنماط سلوك سلبية كالعدوانية وعدم المشاركة (جونسون & جونسون، ١٩٩٨: ٥٠ -٥١).

ويوضح السيد محمد محمود البسيوني (١٩٩٢) أن من خصائص نمو طفل ما قبل المدرسة ميله إلى التعاون مع من حوله حيث تتولد لديه القدرة على اللعب مع الآخرين سواء أكبر منه أو أصغر كما أنه يميل إلى اللعب مع الأنداد ويفضل بعضهم اللعب مع أطفال من نفس جنسهم بينما يتقبل البعض الآخر اللعب مع أطفال من الجنسين كما أنه يستمتع بنشاطه الاجتماعي والتعاون مع الآخرين حيث تكون نسبة لعبة الاجتماعي أعلى من لعبه الفردي (السيد محمد محمود البسيوني، ١٩٩٢: ٤٩-٥٠).

ولما كانت هذه هي خصائص الطفل كما أن من أهم حاجاته الاجتماعية الحاجة إلى المشاركة الاجتماعية والتعاون مع الآخرين فإن ذلك يجعل الطفل يسعى دائماً لإيجاد من يتعاون معه ويشاركه الأنشطة المختلفة كما يجعله ينجذب إلى الشخص الأكثر تعاوناً وينفر من الشخص الذي لا يبدي استعداداً للتعاون معه ويؤدي هذا إلى ارتفاع المكانة السوسيومترية للطفل الذي تزداد مهارة التعاون لديه.

وقد اتفقت نتائج الفرض الحالي مع ما توصلت إليه نتائج العديد من الدراسات منها دراسة خليل قطب محمد (١٩٩١) فقد توصل إلى أن هناك عدة سمات مميزة للنجوم من الأطفال، ومن أهمها السمات الاجتماعية والتي يعتبر التعاون أحد مظاهرها، وكذلك دراسة ماري لينى تشارلت Charlet, Mary Lynne (1993) حيث توصلت إلى ارتباط بعض المتغيرات إيجابياً بمكانة الفرد السوسيومترية ومن هذه المتغيرات المهارات الاجتماعية والتي يعد التعاون أحد مظاهرها.

ودراسة كونجر وكين Conger & Kean (1981) حيث توصل إلى أن من ضمن الأسباب التي تؤدي إلى الانعزال والانسحاب وعدم القدرة على التفاعل مع الأقران هو عدم القدرة على التعاون معهم. كأحد اشكال المهارات الاجتماعية التي يؤدي اكتسابها إلى زيادة التفاعل الاجتماعي بين الأفراد وبالتالي فإن الفرد الذي يمتلك هذه المهارات يصبح أعلى مكانة بين زملائه إذ تزداد درجة قبولهم وتقل درجة رفضهم له.

ومن كل ما سبق نجد أن مهارة التعاون من أهم المهارات الاجتماعية التي تجعل من يمتلكها يلاقي بالقبول من أقرانه وتزداد مكانته السوسيومترية بينهم ولذلك نجد أن الأطفال الأكثر شعبية أو النجوم تكون قدرتهم على التعاون أفضل من الأقل شعبيه أو المنبوذين وتفسيراً لذلك يذكر كمال الدسوقي (١٩٦٩) أن التعاون ضروري لاتمام عملية هامة من عمليات التفاعل الاجتماعي وهي التوافق Accomodation حيث يؤدي توافق الفرد مع أقرانه داخل الجماعة إلى تحسين

العلاقات بينهم فالتوافق هو عملية أخذ وعطاء بصداقة وود Friendly to taking and giving process. هذا الأخذ والعطاء يتم عن طريق التسامح tolerance مع الآخرين، والتصالح والتوافق بين مختلف الرغبات (كمال دسوقي، ١٩٦٩: ٣٧٤) كما يذكر تجوسفولد Tjosvold (1984) أن من النتائج المتوقعة للتعاون مع الغير الصداقة والتأييد فالأفراد في المواقف التعاونية يزداد ميلهم إلى بعض حيث يكون لدى كل فرد اتجاه إيجابي نحو باقي أفراد الجماعة وهذا يشجع نمو الصداقة والتأييد بينهم (Tjosvold, D., 1984: 744) فالفرد يسعى دائماً لمصادقة من يتعاون معه لأنه يعلم بناءً على خبرته السابقة أن هذا التعاون سوف يساعده على تحقيق هدفه، وبالتالي يعود بالفائدة عليه أما من يدرك أنه لا يبدي استعداداً للتعاون معه فإنه يرفض الاشتراك معه لأنه يعتبره معرقلاً له في سبيل أداء مهامه، وبالتالي فهو لا يساعده في الوصول إلى هدفه المنشود ومع تكرار تلك المواقف تزداد درجة رفض هذا الفرد غير القادر على التعاون.

فالأطفال يستفيدون من العلاقات التعاونية حيث يجدون في ظلها الثقة والفهم كما يكتسبون الثقة في قدراتهم على مواجهة الصراعات والمشكلات. فالمجموعات التعاونية خلال سنوات ما قبل المدرسة تجعل الأطفال أكثر قدرة على بناء علاقات اجتماعية ناجحة. (Jewett, J., 1992: 1-5)

وبذلك يكون الطفل المتعاون أكثر قبولاً ممن حوله لأن تفاعله معهم يكون دائماً تفاعلاً إيجابياً قوياً فوجوده معهم يساعد على تحقق هدف مشترك بينهم كما أنه يحاول دائماً مساعدة أي زميل من زملائه يحتاج إلى المساعدة وبذلك ترتفع مكانته بين أقرانه وبمرور الوقت تقوى علاقته بهم وتتوطد وتزداد شعبيته ولذلك نجد أن الأطفال النجوم أقدر من المنبوذين على التعاون كما أوضحت نتائج الفرض الحالي.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الأطفال النجوم والأطفال المنبوذين في مفهوم الذات.

وللتأكد من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) لمجموعتي الأطفال النجوم والأطفال المنبوذين وقد أسفرت عن النتائج الموضحة بالجدول التالي:

جدول رقم (١٤)

يوضح دلالة الفروق بين درجات الأطفال النجوم والأطفال المنبوذين على مقياس مفهوم الذات

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	مستوى الدلالة
النجوم	٧	٤٢,٨٥٧	٤,٥١٧٥	١٢	٣,٣٦٤	*٢,١٧٩ **٣,٠٥٥ ***٤,٣١٨	دالة عند مستوى ٠,٠١
المنبوذين	٧	٣٣,٧١٤	٤,٨٩١				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ت المحسوبة بين متوسط درجات مفهوم الذات لمجموعة النجوم ومجموعة المنبوذين أكبر من (ت) الجدولية عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مفهوم الذات للأطفال النجوم والأطفال المنبوذين لصالح الأطفال النجوم.

تفسير نتائج الفرض الثالث:

مما سبق تم رفض الفرض الصفري الثالث حيث أثبتت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسط درجات مفهوم الذات للأطفال النجوم ومتوسط درجات مفهوم الذات للأطفال المنبوذين لصالح الأطفال النجوم. وتفسر الباحثة تلك الفروق بأن الصورة التي يرسمها الفرد عن ذاته تؤثر بالضرورة على تفاعله معهم فالطفل الذي يمتلك مفهوم ذات إيجابي يكون دائماً واثقاً من قدراته، وقادراً على أن يوظف هذه القدرات التوظيف الأمثل ويظهرها أمام أقرانه، ويستطيع أيضاً أن ينقل الصورة الإيجابية عن ذاته إلى أقرانه. فكلما كان مفهوم ذات الطفل إيجابياً كلما كان أقدر على تحقيق التوافق وإقامة العلاقات الاجتماعية السليمة فنظرة الطفل عن ذاته تؤثر على الأسلوب الذي يتفاعل به مع أقرانه وكلما كانت تلك النظرة إيجابيه أدت إلى نجاح علاقاته مع الآخرين كما أن التفاعل الاجتماعي للطفل يزيد من مفهومه لذاته.

وتتفق مع ذلك إيمان الخولي (١٩٩٦) حيث ترى أن الطفل يصبح مقبولاً لدرجة كبيرة من قبل أقرانه بسبب ما يفعله والذي ينال بسببه إعجاب الآخرين فقبول الطفل الاجتماعي يرتبط بقدرة الطفل على أن يميز نفسه عن أصدقائه وفي ظل جماعة الرفاق يظهر الطفل ذو المكانة السوسيومترية العالية والذي يفضله أغلب أعضاء الجماعة لما يتمتع به هذا الطفل من صفات ومميزات تميزه عن غيره من الاطفال، وقد تختلف مكانة الطفل من مجال أو نشاط معين إلى آخر تبعاً لقدرته في هذا النشاط، ويظهر داخل الجماعة أن الأطفال ذوي المكانة السوسيومترية العالية يكون لديهم مفهوم ذات مرتفع، ويصبحون أكثر قدرة على فهم ذواتهم، فمفهوم ذات الفرد يؤثر على الطريقة التي يتصرف بها مع باقي أفراد الجماعة في المواقف المختلفة، كما يؤثر في الطريقة التي يتعامل بها الأفراد معه. (إيمان الخولي، ١٩٩٠: ١٨٠-١٨١).

كما أن استجابات القبول التي يتلقاها الطفل من رفاقه داخل الفصل الدراسي وخارجه لدى وصوله المدرسة وكذلك التي يتلقاها من مدرسيه كل ذلك يؤثر في تكوين مفهوم إيجابي أو سلبي عن ذاته ومن هنا تبرز خطورة هذا التأثير فيما إذا كانت الخبرات التي مر بها الطفل سلبيه فإن النظرة السلبية نحو الذات تقوى وتعزز أما إذا كانت الخبرات التي مر بها الطفل إيجابيه، فإن النظرة الإيجابية نحو مفهومه عن ذاته هي التي تقوى وتعزز.

(Hetherington, E. M., & Parke, R. D., 1986: 613-614)

ويتفق مع ذلك أحمد السيد إسماعيل (١٩٩٣) حيث يرى أن مفهوم الذات يعمل كقوة دافعة موجهة للسلوك، فمفهوم الذات الإيجابي يدفع الفرد إلى مواجهة الحياة بمشاكلها ويسلك وفق هذا المفهوم، بينما المفاهيم السلبية عن الذات كالإحساس بالعجز والفشل تدفع بصاحبها إلى التصرف في ضوء ذلك. علاوة على ارتباط المفاهيم السلبية عن الذات بالإضطرابات النفسية والانحرافات وذلك عكس المفاهيم الإيجابية (أحمد السيد إسماعيل، ١٩٩٣: ١٠٥).

ومما لا شك فيه أن الفرد الذي يكون قادراً على مواجهة مشكلات الحياة ويحسن التصوف في المواقف الصعبة تزداد جاذبيته وقبوله داخل الجماعة ولما كان الطفل الذي يتسم بمفهوم الذات الإيجابي أكثر قدرة على مواجهة تلك المشكلات فإنه يكتسب مكانة مرتفعة وتزداد قابليته داخل الجماعة.

ويشير حامد زهران (١٩٨٤) إلى ذلك حيث يذكر أن العديد من نتائج الدراسات ومنها دراسة كومبس Coombs (1969) قد أوضحت أن التفاعل الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية الناجحة تعزز الفكرة السليمة الجيدة عن الذات، وأن مفهوم الذات الموجب يعزز نجاح التفاعل الاجتماعي ويزيد العلاقات الاجتماعية نجاحاً. (حامد عبدالسلام زهران، ١٩٨٤: ٢٩٤)

وتتفق مع ذلك أيضاً مي محمد عبداللطيف زمزم (١٩٩٢) حيث تذكر أن الأطفال ذوي المكانة السوسيومترية المرتفعة يكونون في الغالب لديهم مفهوم ذات إيجابي ويتمثل ذلك في الثقة الواضحة بالنفس والتمسك بالكرامة والاستقلال الذاتي، مما يعبر عن تقبل الفرد لذاته ورضاه عنها والرغبة في احترام الذات وتقديرها والمحافظة على مكانتها الاجتماعية. وبالتالي فإن الأطفال ذوي المكانة السوسيومترية المنخفضة يكون لديهم مفهوم ذات سلبي حيث ينقصهم الثقة بالنفس والاستقلال الذاتي والنظرة الإيجابيه عن الذات. (مي محمد عبداللطيف، ١٩٩٢: ٢٣)

كما أن مفهوم الذات الإيجابي يجعل الطفل أكثر اعتماداً على نفسه وأكثر استقلالاً وذلك يجعله أقدر على إقامة علاقات ناجحة ويتفق مع ذلك جون كونجر وآخرون (١٩٨٧) حيث يذكر أن مع التحاق الطفل بالحضانة نجد بعض الأطفال منطلقين اجتماعياً ويميلون إلى إنشاء العلاقات، والاحتفاظ بها مع أقرانهم أو مع الراشدين أما الأطفال الذين يعتمدون على الراشدين فيكون من الصعب عليهم أن ينشئوا علاقات بينهم وبين أقرانهم لذلك فإن الأطفال الذين يداومون الالتفاف حول الراشدين ويلتمسون لديهم الراحة وتحقيق الرغبات يزداد تعرضهم لنبذ الأقران بالمقارنة بالأطفال الذين يكونون أقل اعتماداً على الراشدين (جون كونجرو وآخرون، ١٩٨٧: ٤٠٧).

ويمكن أيضاً أن يفسر تفوق الأطفال ذوي المكانة السوسيومترية الأعلى في مفهوم الذات عن الأطفال ذوي المكانة السوسيومترية الأقل بأن التفاعل الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية الناجحة تعزز الفكرة السليمة عن الذات، فمفهوم الذات يتكون لدى الطفل نتيجة لتفاعل العديد من

العوامل التي تتداخل وتتشابك وتتفاعل مع بعضها البعض مكونةً لمفهوم ذات الفرد. من أهم هذه العوامل نظرة الفرد الخاصة نحو ذاته، وما يكون لديه من اتجاهات إيجابية أو سلبية نحو ذاته الجسمية والتي تعكس كيانه الذي يبديه للآخرين كما يدركه هو، وكذلك نحو ذاته الاجتماعية والتي تظهر في علاقة الطفل بالآخرين من أقرانه أو من الراشدين، وأيضاً نحو ذاته الأكاديمية والتي تتحقق نتيجة لما يحققه الطفل من نجاح أو فشل في المدرسة وفي الأنشطة التي يمارسها فيها، ويؤثر في نظرة الفرد لنفسه ما يكون قد كونه من مفهوم لذاته النفسية الداخلية، وكذلك نظرة الآخرين وتقديرهم له، وعندما يتقبله الآخرون يتكون لديه مفهوم سليم وإيجابي عن ذاته ويشعر بقيمته ومكانته الاجتماعية، وعندما ينبذ من أقرانه يتكون لديه مفهوم سلبي للذات فالأطفال ذوي المكانة السوسيومترية العالية يكونون في الغالب أكثر تقبلاً من أفراد مجموعتهم مقارنة بالأطفال ذوي المكانة السوسيومترية المنخفضة مما ينعكس على هؤلاء الأطفال في إحساسهم بالرضا عن أنفسهم نظراً لما يتمتعون به من صفات تميزهم عن غيرهم (إيمان الخولي، ١٩٩٦: ١٨٢- ١٨٥).

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كارول جيوردو Guordo, Carol (1969) حيث توصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مفهوم الذات والمكانة السوسيومترية للفرد ويكون هذا الارتباط الإيجابي بدرجة أكبر لدى البنات عن البنين، وكذلك مع نتائج دراسة دودج Dodge (1983) حيث توصل إلى أن النجوم يكونون أكثر ثقة واستقلالاً بما يمكنهم من البدء في التفاعل مع الآخرين والإبقاء على هذا التفاعل إيجابياً. وكذلك دراسة خليل قطب محمد (١٩٩١) حيث أوضح أن من أهم الصفات المميزة للنجوم قوة الذات والاتجاه الإيجابي نحوها والثقة بالنفس والتي ظهرت بوضوح عند النجوم من الإناث. ومن السمات المشتركة بين المرفوضين ضعف الأنا وعدم الثقة بالنفس وكذلك اتفقت مع نتائج دراسة إيمان عبدالحليم الخولي (١٩٩٦) حيث توصلت إلى وجود فروق دالة بين الطلاب مرتفعي المكانة السوسيومترية والطلاب منخفضي المكانة السوسيومترية في مفهوم الذات الكلي وكذلك في أبعاده المختلفة (المقارنة، الأهمية، الرضا) لصالح مرتفعي المكانة كما توصلت أيضاً إلى وجود فروق في مفهوم الذات الكلي لنجم الجماعة عن متوسط درجات الجماعة لصالح نجم الجماعة وكذلك وجود فروق بين متوسط درجات الجماعة ومنبوذ الجماعة في مفهوم الذات لصالح الجماعة.

وبذلك تكون نتائج جميع هذه الدراسات قد أثبتت تفوق الأطفال ذوي المكانة السوسيومترية المرتفعة عن أقرانهم ذوي المكانة السوسيومترية المنخفضة في مفهوم الذات حيث يتسم الأكثر شعبية بأن لديهم مفهوم ذات إيجابي في حين يتسم أقرانهم الأقل شعبية بأن مفهومهم عن ذواتهم سلبي ويجب تنميته من أجل تحسين وضعهم داخل جماعتهم.

"ويرتبط تقبل الذات ارتباطاً موجباً بتقبل وقبول الآخرين" (حامد عبدالسلام زهران، ١٩٩٠: ٢٩٣).

ويؤكد ذلك أصحاب نظرية الذات حيث يرون أن مفهوم الذات يتكون نتيجة للتفاعلات الاجتماعية سواء داخل الأسرة أو في المدرسة مع الأقران. ومفهوم الذات من وجهة نظرهم كيان افتراضي لذا فإنه لا يمكن ملاحظته وإنما يستدل عليه من سلوك الفرد حيث أن مفهوم الفرد لذاته ومفهوم الآخرين عنه هما ما يحددان سلوكه وأفعاله ويؤثران أيضاً على نجاحه أو فشله في دراسته (عبدالهادي السيد عبده، ١٩٨٦: ١٠٣).

فمفهوم الذات بشكل عام هو الفكرة أو التصور الذي يكونه الفرد عن نفسه وهذا التصور يتأثر بأحكام الآخرين عن الفرد فإن كان اتجاه من حوله إيجابياً نحوه فإن ذلك يساعده على تكوين مفهوم إيجابي عن ذاته ويصبح أكثر قدرة على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع أقرانه دون رهبه أو خجل لأنه يعتاد ممن حوله الأمن والثقة ولا يخشى اللوم أو الذم أما إذا كانت علاقته بمن حوله تتسم بعدم الثقة واللوم دائماً فإن ذلك يؤدي إلى أن تصبح فكرته عن ذاته سلبية. مما يجعله يخشى إقامة أي علاقات مع من حوله نظراً لخبراته السابقة لعلاقات تتسم باللوم والندم وعدم الثقة والإحباط حيث يدفعه ذلك للإحجام عن تكوين مثل هذه العلاقات.

"وتعتبر التنشئة الوالدية من أهم ما يؤثر في تكوين مفهوم الذات لدى الطفل فالطفل الذي يراه والده على أنه ذكي ومحبوب واجتماعي يرى نفسه كذلك" (أحمد السيد محمد إسماعيل، ١٩٩٣: ١٠٥)، ومن ثم فإنه يتعامل مع أقرانه من هذا المنطلق فتزداد ثقته بنفسه ويتفاعل مع أقرانه بشكل أفضل فيزيد ذلك من جاذبيته داخل الجماعة، ومما يفسر تفوق الأطفال ذوي المكانة السوسيومترية المرتفعة عن الأطفال ذوي المكانة السوسيومترية المنخفضة في مفهوم الذات أيضاً أن العديد من العوامل التي تؤثر في تكوين مفهوم الذات لدى الطفل وترتبط به ارتباطاً إيجابياً هي أيضاً ضمن العوامل التي ترتبط إيجابياً بارتفاع مكانة الطفل السوسيومترية فعلى سبيل المثال قد أشارت العديد من الدراسات إلى أن الأفراد الذين يشغلون مكانة سوسيومترية مرتفعة بين أقرانهم ويجتنبون معظم أصوات القبول داخلها يكون تكوينهم الجسمي سليماً وخالين تماما من العاهات، كذلك فإن الحجم بما يتضمنه من طول ووزن يجب أن يكون مثالياً ومناسباً لأطفال هذه المرحلة وفي نفس الوقت وجود هذا التكوين المناسب للجسم مع خلوه من العاهات يؤدي إلى أن يكتسب الفرد مفهوماً إيجابياً عن ذاته أما إذا كان الفرد يعاني من أحد العاهات التي تعوقه عن أداء المهام التي تسند إليه فإن ذلك سوف يتسبب في أن يصبح مفهومه عن ذاته سالباً من جهة ومن جهة أخرى يؤدي إلى انخفاض مكانته السوسيومترية بين أقرانه.

أما العامل الثاني بعد التكوين الجسمي فهو الذكاء فكما أوضحت نتائج الفرض الأول فإن الأطفال ذوي المكانة السوسيومترية المرتفعة يكونون أكثر ذكاءً من الأطفال ذوي المكانة السوسيومترية المنخفضة وفي ذات الوقت تذكر سميرة محمد إبراهيم (١٩٨٣) أن الشخص الذكي يدرك ذاته بشكل أفضل مما يدركها الشخص الأقل ذكاءً. كما إن ذكاءه يمكنه من إدراك اتجاهات الآخرين نحوه. (سميرة محمد إبراهيم، ١٩٨٣: ٤٥).

وكما يوضح عباس محمود عوض (١٩٨٤) أن هناك علاقة بين أن يكون الفرد موضع قبول وتقدير من الآخرين وتقديره لذاته في القيام بعمل ما فإذا نجح في أداء هذا العمل تزداد ثقته في نفسه وترتفع مكانته الاجتماعية بين أقرانه. (عباس محمود عوض، ١٩٨٤: ٥٩).

وكما تؤثر نظرة الطفل عن ذاته في قدرته على تكوين العلاقات مع أقرانه فإن جماعة الأقران هي الأخرى تؤثر في مفهوم ذات الطفل فمن خلال تفاعل الطفل مع أقرانه داخل الجماعة في مختلف الأنشطة التي يمارسها تتحدد درجة تقبله لهم وكذلك درجة تقبلهم له وهي بالتأكيد تؤثر في نظرته لذاته وفي تكوينه لمفهوم ذاته.

وتتفق مع ذلك زينب محمود شقير (١٩٩٤) حيث تشير إلى أن مفهوم الذات لا يظهر ولا يتكون لدى الفرد إلا عندما يصبح هذا الفرد اجتماعيا. فمفهوم الذات لدى الفرد يرتبط بدرجة كبيرة بعضويته في الجماعة، حيث ينمو هذا المفهوم ويتكون عن طريق الخبرات والتجارب التي يمر بها الفرد في علاقته بالمحيطين به، وبذلك يصبح مفهوم الذات عاملاً هاماً في الكثير من عوامل الشخصية الموجبة مثل التوافق (زينب محمود شقير، ١٩٩٤: ٩٦)

وتأكيداً لذلك يذكر فرج طه (١٩٨٠) "أن التوافق في أي ميدان من ميادين الحياة المختلفة، كميدان الأسرة أو المهنة أو المجتمع ليس في نهاية الأمر إلا مظهراً من مظاهر التوافق العام للفرد" (فرج طه، ١٩٨٠، ٥٢).

ومن هنا فإن مفهوم الذات الإيجابي لدى الفرد يمثل شرطاً أساسياً لإحداث التوافق بينه وبين زملائه ذلك التوافق الذي يؤدي إلى قدرته على التفاعل معهم بشكل جيد ويحقق له مكانة مرتفعة بينهم ويشبع بذلك حاجة من الحاجات الاجتماعية الهامة للفرد وهي الحاجة إلى الرفاق فعندما تكون صورة الفرد أمام نفسه إيجابية بمعنى إنه يمتلك مفهوماً إيجابياً عن ذاته فإن ذلك يعطيه ثقة في قدراته ويشعر أنه مميزاً عن رفاقه ويستطيع عندئذ أن يعبر عن نفسه أمامهم دون خجل أو رهبة وربما دفعه ذلك لأن يساعد بعضهم في موقف أو آخر، وبذلك تنمو بينهم علاقات طيبة، وتزداد جاذبيته بينهم أما إذا كان مفهومه عن ذاته سالباً فإن ذلك يجعله يشك فيما يملك من قدرات ويدفعه إلى أن ينعزل خارج جماعته لعدم ثقته في ذاته، وعدم توافقه معها وبالتكرار يفقد هذا الطفل جاذبيته ويقابل بالرفض من أقرانه وتظهر العديد من المشكلات في تفاعله معهم مما يؤدي إلى انخفاض

مكانته السوسيومترية. بينهم ومن كل ما سبق يتضح اختلاف درجات مفهوم الذات لدى النجوم ذوي المكانة السوسيومترية المرتفعة عن درجات مفهوم الذات لدى المنبوذين ذوي المكانة السوسيومترية المنخفضة.

تعقيب:

يتضح من عرض نتائج مجموعة الفروض الخاصة بالعلاقة بين المكانة السوسيومترية وكل من الذكاء والتعاون ومفهوم الذات أن الأطفال ذوي المكانة المرتفعة والأكثر شعبية أكثر ذكاءً وأكثر قدرة على التعاون ومفهوم الذات لديهم أكثر إيجابية من الأطفال الأقل شعبية والذين يشغلون مكانة منخفضة بسبب رفض أقرانهم ونبذهم لهم. غير أن الفروق بين مجموعة النجوم ومجموعة المنبوذين كانت أكثر وضوحاً في مهارة التعاون وفي مفهوم الذات حيث بلغ مستوى الدلالة ٠,٠١ بينما كانت الفروق دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ فقط في متغير الذكاء.

وبذلك يكون قد تم رفض الفرض الصفرى بالنسبة للفروض الثلاثة السابقة حيث وجدت فروقاً ذات دلالة إحصائية بين النجوم والمنبوذين في كلٍ من متغيرات الذكاء، التعاون، مفهوم الذات.

ثانياً: الفروض الخاصة بأثر البرنامج المقترح:

(أ) الفروض الخاصة بالذكاء (وتضم الفرض الرابع، الخامس، السادس):

* نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية على اختبار ذكاء الأطفال بين القياس القبلي والقياس البعدي وللتأكد من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) للمجموعات المترابطة للتعرف على الفروق بين متوسط درجات ذكاء أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي وقد أسفرت عن النتائج التالية.

جدول رقم (١٥)

يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية على اختبار ذكاء الأطفال بين القياس القبلي والقياس البعدي

القياس	العدد	المتوسط	متوسط الفروق	مربع مجموع الفروق	مجموع مربعات الفروق	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	مستوى الدلالة
القبلي	٢٨	١١٢,٧٥	٨,٨٦	٦١٥٠٤	١١٢٤٢	٢٧	٢,٥٦	*٢,٠٥٢ **٢,٧٧١ ***٣,٦٩٠	دالة عند مستوى ٠,٠٥
البعدي	٢٨	١٢١,٦١							

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة بين القياس القبلي والقياس البعدي للذكاء في المجموعة التجريبية أكبر من (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة على اختبار ذكاء الأطفال بين القياس القبلي والقياس البعدي وللتأكد من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) للتعرف على الفروق بين متوسط درجات ذكاء أطفال المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي وقد أسفرت عن النتائج التالية:

جدول رقم (١٦)

يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة على اختبار ذكاء الأطفال بين القياس القبلي والقياس البعدي

القياس	العدد	متوسط الدرجات	متوسط الفروق	مربع مجموع الفروق	مجموع مربعات الفروق	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	مستوى الدلالة
القبلي	٣٤	١١٤,١٧٦	٤,١٧٦٥	٢٠١٦٤	٤٠٠٨	٣٣	٢,٣٩٤	*٢,٠٤٢ **٢,٧٥ ***٣,٦٤٦	دالة عند مستوى ٠,٠٥
البعدي	٣٤	١١٨,٣٥٣							

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة بين القياس القبلي والقياس البعدي للذكاء في المجموعة الضابطة أكبر من قيمة ت الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

نتائج الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار ذكاء الأطفال في القياس البعدي" وللتأكد من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة ت للمجموعتين التجريبية والضابطة بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية وقد أسفرت عن النتائج التالية:

جدول رقم (١٧)

يوضح دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على اختبار ذكاء الأطفال

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	مستوى الدلالة
التجريبية	٢٨	١٢١,٦١	٢٢,٧٩	٦٠	٠,٥١٩٨	*٢ **٢,٦٦ ***٣,٤٦٠	غير دالة
الضابطة	٣٤	١١٨,٣٥	٢٥,٢٦				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية عند المستوى الأدنى وهو (٠,٠٥) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء بين القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية.

تفسير نتائج الفروض (الرابع، الخامس، السادس) الخاصة بمتغير الذكاء:-

يتضح من النتائج السابقة رفض الفرض الصفري الرابع كما يتضح من الجدول رقم (١٥) وكذلك رفض الفرض الصفري الخامس كما يتضح من الجدول رقم (١٦) وقبول الفرض الصفوي السادس كما يتضح من الجدول رقم (١٧) أي أنه قد ثبت وجود فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي والبعدي للذكاء لكل من المجموعتين الضابطة والتجريبية وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية.

ويمكن تفسير تلك النتائج في ضوء مجموعة من العوامل فقد ترجع تلك الفروق بين القياس القبلي والبعدي في كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية إلى الخصائص العقلية لطفل مرحلة ما قبل المدرسة فهذه المرحلة تتسم بالنمو السريع وقد وجدت فترة زمنية فاصلة بين القياس القبلي والقياس البعدي تسمح لحدوث ذلك النمو لأن النمو يكون في هذه المرحلة مطردا وسريعا بشكل عام وخصوصا النمو العقلي ومما يدعم هذا الرأي أن الفروق بين القياس القبلي والبعدي كانت دالة في حالة المجموعة التجريبية وكذلك في حالة المجموعة الضابطة أي أن الذكاء قد نمى لدى المجموعتين على حد سواء ولذلك عند حساب الفروق بين القياس البعدي لكل من المجموعتين الضابطة والتجريبية لم توجد فروق ذات دلالة بينهما حيث أن المجموعتين كانتا متكافئتين في الذكاء قبل تطبيق البرنامج وقد نما ذكاء كلا المجموعتين خلال الفترة الفاصلة بين القياسين القبلي والبعدي بدرجة متقاربة مما أدى إلى عدم إيجاد فروق دالة بينهما في القياس البعدي فمرحلة ما قبل المدرسة تشهد نموا عقليا ملحوظا فمن الخصائص العقلية لهذه المرحلة كما تذكر سعدية بهادر (١٩٩٤) أن اللحاء المخي Cerebral Cortex يكون في غاية الحساسية فيجعل هذا تخزين المعلومات والخبرات والرموز سهلا إلى حد كبير حيث يتم استخدام ما قد تم تخزينه في اكتساب الخبرات في المستقبل وتفسيرها والتعامل معها ويكون النمو العقلي في منتهى السرعة حيث يؤكد بلوم Bloom (1968) أن ٥٠% من النمو العقلي للطفل يتم فيما بين الميلاد والعام الرابع من عمره، ٣٠% من النمو العقلي يتم فيما بين العام الرابع والثامن من حياة الطفل، ٢٠% من هذا النمو يتم ما بين العام الثامن والسابع عشر من حياته أي أن أكثر من ٧٠% من النمو العقلي للطفل يتم خلال فترة الطفولة المبكرة والتي تقابل مرحلة ما قبل المدرسة (سعدية بهادر، ١٩٩٤: ٢٨-٢٩).

ويتفق مع ذلك حامد زهران (١٩٩٠) حيث يذكر أن نمو الذكاء يطرد خلال تلك المرحلة ويكون إدراك العلاقات عمليا ومحسوسا وبعيدا عن التجريد وتزداد قدرة الطفل على الفهم فهو

يستطيع أن يفهم العديد من المعلومات البسيطة وتزداد مقدرة الطفل على التعلم من الخبرة والمحاولة والخطأ كما تزداد قدرة الطفل على التذكر المباشر. ويبدي الطفل دائما رغبة في الاستطلاع والاستكشاف مما يدفع الطفل دائما إلى التساؤل والاستفسار وهذا يجعل البعض يطلق عليها مرحلة السؤال حيث يقرر الباحثين أن حوالي ١٠-١٥% من حديث الطفل يكون عبارة عن أسئلة فهو دائما يسأل ماذا؟ لماذا؟ متى؟ أين؟ كيف؟ .. .. فهو يحاول الاستزادة العقلية المعرفية، وقد أثبتت العديد من الأبحاث أن رعاية الطفل تربويا في الحضانة أو روضة الأطفال أفضل من بقائه في المنزل فيما يتعلق بالنمو العقلي بمعنى أن النمو العقلي للطفل يكون أفضل في حالة التحاقه بالروضة (حامد زهران، ١٩٩٠: ٢٠٣-٢٠٦).

وترجع الباحثة التغير الإيجابي الذي حدث في ذكاء أطفال كلا المجموعتين التجريبية والضابطة إلى تلك الخصائص فقدرة الطفل على الحفظ والتخزين تتيح له الفرصة لأن يختزن العديد من المعلومات والمفاهيم التي يستخدمها في مواقف لاحقة تستدعي استرجاع تلك المعلومات. كما أن الاستفسارات العديدة التي يقوم بها، والأسئلة التي يلقيها تساعده على إيجاد حلول لأمور كانت بالنسبة له غامضة من قبل، وزيادة قدرته على الفهم توضح له أمورا كان يجهلها بالأمس القريب، ويمكّنه ذلك الفهم من الربط بين الأشياء بعضها وبعض بشكل منطقي ومن إدراك العلاقات بين المواقف والأشياء، ونظرا لأن الاختبار المطبق على الأطفال - وهو اختبار ذكاء الأطفال - يتطلب نوعا من إدراك العلاقات والربط المنطقي بين الأشياء فإن ازدياد تلك القدرات لدى الطفل تساعده على تحقيق نتيجة أفضل في هذا الاختبار.

ويتفق إسماعيل عبدالفتاح عبدالكافي (١٩٩٨) مع ذلك حيث يرى أن هذه المرحلة تشهد تطورا سريعا في ذكاء الطفل وهذا التطور يكون من نوع خاص فهو يساعد الطفل على تحديد العالم الخارجي واستيعابه اعتمادا على إدراكه وينمو ذكاء الطفل من خلال هذا التطور (إسماعيل عبدالفتاح عبدالكافي، ١٩٩٨: ٣٨).

ومما يساعد على تنمية ذكاء الطفل أيضا اكتسابه للعديد من المفاهيم وتتفق مع ذلك سعدية بهادر (١٩٩٤).

حيث تذكر أن "مرحلة ما قبل المدرسة تعتبر الفترة الحاسمة التي تتكون خلالها المفاهيم الأساسية للطفل، حيث يكون كل طفل لنفسه ما يسمى ببنك المعلومات Information bank حيث يتمكن الطفل خلال سنوات ما قبل المدرسة من اكتساب ما يقرب من خمسين مفهوما جديدا كل شهر، وبذلك يضيف هذه الثروة الهائلة إلى محصوله اللفظي الذي يتزايد بسرعة رهيبة خلال هذه المرحلة" (سعدية بهادر، ١٩٩٤: ٢٧-٢٨)

كما يبدأ الطفل بعد سن الرابعة بمحاولات لتصنيف الأشياء عن طريق تقريب الأشياء ووضعها بجانب بعضها البعض بدون معيار محدد وبالتدريج يحاول تجميع الأشياء المتشابهة معا ويصبح بداية من سن الخامسة أكثر قدرة على التصنيف حيث يصنف الأشياء على أساس خواصها (مثل ألوانها، أحجامها، أشكالها، أوزانها، المادة التي صنعت منها، استخداماتها، فوائدها، ... ..) (عواطف إبراهيم محمد، ١٩٨٣: ١٤٤-١٤٥).

ولما كان الاختبار المستخدم لقياس ذكاء الأطفال في إطار الدراسة الحالية - وهو اختبار ذكاء الأطفال لإجلال سري - يعتمد في الأساس على فكرة التصنيف واستخراج الشيء المختلف خاصة في جزئه المصور فإن نمو تلك القدرة العقلية لدى الطفل يزيد من الدرجة التي يحصل عليها من تطبيق هذا الاختبار عليه.

كذلك قد يرجع التحسن في ذكاء المجموعتين الضابطة والتجريبية إلى الألفة بالاختبار فكلا المجموعتين قد تم تطبيق الاختبار ذاته عليهما من قبل أثناء القياس القبلي مما يجعل الطفل أقل رهبة عند تطبيقه مرة أخرى عليه.

كما ترجع الباحثة تحسن ذكاء أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة إلى الأنشطة التي يمارسها الأطفال داخل الروضة فسواء الأنشطة التقليدية التي يتلقاها أطفال المجموعة الضابطة أو أنشطة البرنامج التي يتلقاها أطفال المجموعة التجريبية قد تؤدي إلى تنمية ذكاء الأطفال حيث تمدهم بالعديد من الخبرات والمفاهيم والمعارف، وتسمح لهم بممارستها مما يؤدي إلى زيادة قدراتهم العقلية فعلى الرغم من أن البرنامج المقدم لأطفال المجموعة التجريبية لم يكن يهدف في الأساس إلى تنمية الذكاء إلا أنه قد وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي والقياس القبلي لدرجات ذكاء أطفال المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي مما يدل على وجود تحسن في ذكاء هؤلاء الأطفال ولذلك فإن الباحثة تعزي هذه الفروق إلى ممارسة الأنشطة المختلفة عموما، فممارسة الطفل للأنشطة (العلمية، الرياضية، اللغوية، الفنية، الحركية، القصصية، ... إلخ). يؤدي إلى تنمية قدرته العقلية وتكسبه العديد من المفاهيم والقدرات مثل مفاهيم التسلسل والتصنيف والترتيب، .. .. إلخ وكلها قدرات مطلوبة لتنمية قدرة الأطفال العقلية ومما يدعم أن ممارسة الأنشطة المختلفة الهادفة والمنظمة هو ما أدى إلى نمو ذكاء الأطفال أن المجموعة الضابطة أيضا قد شهدت تحسناً مماثلاً في درجات ذكاء الأطفال بها على الرغم من أن هؤلاء الأطفال لم يمارسوا أنشطة البرنامج المقدم لأطفال المجموعة التجريبية فبالرغم من أن البرنامج التقليدي المقدم في الروضة بالفعل يعتمد بشكل كبير على تدريس الكتب المدرسية إلا أن تلك الكتب تركز بشكل واضح على تنمية النواحي المعرفية للطفل -وإن كانت لا تهتم بتنمية باقي جوانب شخصية الطفل بنفس القدر - وقد يكون تنمية هذه المفاهيم والقدرات هي التي أدت إلى تنمية ذكاءه.

ويؤكد حامد زهران (١٩٩٠) على دور الأنشطة المقدمة بالروضة على تنمية ذكاء الأطفال حيث يذكرأن من أهم العوامل المؤثرة في الذكاء أسلوب التربية والتعليم والظروف والتغيرات البيئية والدافعية والفرص المتاحة، وقد أثبتت العديد من البحوث أن رعاية الطفل تربوياً في الحضانة أو روضة الأطفال أفضل من بقائه في المنزل، فيما يتعلق بالنمو العقلي. (حامد زهران، ١٩٩٠: ٢٠٦)

وبذلك يتضح الدور الكبير الذي تلعبه الروضة في تنمية قدرات الطفل العقلية حيث تسمح له الروضة بالتعرض للعديد من الخبرات والمواقف والاحتكاك بغيره من الأطفال كل هذه الأمور تؤدي إلى تطور العديد من جوانب شخصية الطفل ومن ضمنها الجانب العقلي ويتفق مع ذلك عزوز عبدالنبي (١٩٨٤) حيث يشير إلى "أن تطور الطفل لا يشبه نمو النبات فهو تطور يتم وسط الآخرين، فالطفل الذي يكون متصلا بأنداده ينمو ويتفتح بصورة أتمن الذي يبقى محبوسا في وسطه العائلي حيث لا يلتقي إلا بعدد قليل من أنداده أو هو لا يلتقي بهم بالمرة". (عزوز عبدالنبي، ١٩٨٤: ١٠)

كما يتفق مع ذلك أيضا إسماعيل عبدالفتاح عبدالكافي (١٩٩٨) حيث يذكر أن الأنشطة المدرسية الحرة التي تقدمها المدرسة الحديثة تقوم بدور بارز في تنمية ذكاء الأطفال فهي خير وسيلة يمكن بواسطتها إبراز طاقات أبنائها وقدراتهم الكامنة وهواياتهم التي يسعون إلى ممارستها (إسماعيل عبدالفتاح عبدالكافي، ١٩٩٨: ٦١) فالمدرسة أو الروضة تعد الأطفال وتهيئهم عقليا ونفسيا واجتماعيا للتطور في جميع الجوانب.

كما أن المعلمة أيضا لها دور كبير في تنمية ذكاء الطفل فالمعلم عموما يقوم بدور حيوي في تنمية ذكاء تلاميذه، فيمكنه أن يزيد من ابتكار الأطفال عن طريق تدريبهم على الاستجابة لكل موقف معين بأساليب مختلفة وفي سبيل ذلك عليه أن يقوم بتهيئة جو الفصل الدراسي وإثراء بيئته، بحيث تساعد تلك البيئة على تنمية قدرات الأطفال الابتكارية والعقلية وتنمية ذكائهم بشكل ملحوظ (محمود عبدالحليم منسي، ١٩٨٦: ٢١)

ومما سبق يمكن إرجاع ما قد حدث من نمو في ذكاء أطفال المجموعتين إلى تعاملهم مع مجموعة من المعلمات المتخصصات والمعدات بشكل جيد حيث يحرصن على توفير مناخ مناسب لنمو ذكاء أطفالهن.

وتشير الباحثة هنا أنه لا يمكن إرجاع التحسن الذي حدث لدرجات ذكاء أطفال المجموعة التجريبية للبرنامج المقدم في إطار الدراسة الحالية حيث لم يكن يهدف في الأساس لتنمية ذكاء هؤلاء الأطفال.

وللتعرف على الأثر الذي أحدثه البرنامج المقدم للمجموعة التجريبية قامت الباحثة بحساب حجم الأثر الذي أحدثه البرنامج وقد بلغ حجم أثر البرنامج المقدم بالنسبة للذكاء ٠,١٢٩ ومعنى هذا أن البرنامج لم يحدث أثراً قوياً بالنسبة للذكاء حيث أن الفروق التي وجدت بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لا ترجع للبرنامج المقدم حيث لم يكن يسعى في الأساس إلى تنمية الذكاء يذكر سميث وجلاس Smith & Glass (1977) أن حجم الأثر الذي يبلغ (+١) يشير إلى أن الفرد الذي يقع عند متوسط المجموعة التي تلقت المعالجة من المتوقع أن يقع عند المئيني ٨٤ للمجموعة الضابطة بعد انتهاء المعالجة التجريبية. أي أن العميل المتوسط الذي تلقى العلاج يكون أفضل من ٨٥% من المجموعة الضابطة التي لم تتلق العلاج. (رجاء ابوعلام، ١٩٩٩: ٣٣٩)

وبذلك يكون التحسن الذي حدث في درجة ذكاء الأطفال يرجع بشكل أكبر للأسباب التي ذكرتها الباحثة من قبل وليس إلى البرنامج في حد ذاته.

يتضح من نتائج الفروض الثلاثة السابقة رفض الفرض الصفرى بالنسبة للفرضين الرابع والخامس حيث وجدت فروق دالة إحصائياً في الذكاء عند مستوى ٠,٠٥ بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية وكذلك الحال في المجموعة الضابطة وقبول الفرض الصفرى بالنسبة للفرض السادس حيث لم توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للذكاء مما يدل على نمو ذكاء كل من المجموعتين بنسبة متقاربة.

(ب) الفروض الخاصة بمهارة التعاون (وتضم الفرض السابع، الثامن، التاسع، العاشر)

نتائج الفرض السابع:

ينص الفرض السابع على أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس التعاون بين القياس القبلي والقياس البعدي. وللتأكد من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) للتعرف على الفروق بين متوسط درجات تعاون أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي وقد أسفرت عن النتائج التالية.

جدول رقم (١٨)

يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس التعاون بين القياس القبلي والقياس البعدي

القياس	العدد	متوسط الدرجات	متوسط الفروق	مربع مجموع الفروق	مجموع مربعات الفروق	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	مستوى الدلالة
القبلي	٢٨	١٠,٦٨	٤,٦١	١٦٦٤١	١٠٠١	٢٧	٦,٢٩	*٢,٠٥٢ **٢,٧٧١ ***٣,٦٩٠	دالة عند مستوى ٠,٠٠١
البعدي	٢٨	١٥,٢٩							

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة بين القياس القبلي والقياس البعدي للتعاون في المجموعة التجريبية أكبر من (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعاون بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي.

نتائج الفرض الثامن:

ينص الفرض الثامن على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة على مقياس التعاون بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي. وللتأكد من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) للتعرف على الفروق بين متوسط درجات تعاون أطفال المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي، وقد أسفرت عن النتائج التالية:

جدول رقم (١٩)

يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة على مقياس التعاون بين القياس القبلي والقياس البعدي

القياس	العدد	المتوسط	متوسط الفروق	مربع مجموع الفروق	مجموع مربعات الفروق	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	مستوى الدلالة
القبلي	٣٤	١١,٢٦٥	٠,٣٥٣	١٤٤	٥٠	٣٣	١,٧٤٨	*٢,٠٤٢ **٢,٧٥٠ ***٣,٦٤٦	غير دالة
البعدي	٣٤	١١,٦١٨							

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية عند المستوى الأدنى للقبول وهو (٠,٠٥) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة في التعاون.

نتائج الفرض التاسع:

ينص الفرض التاسع على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس التعاون في القياس البعدي وللتأكد من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) للمجموعتين التجريبية والضابطة بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية وقد اسفرت عن النتائج التالية:-

جدول رقم (٢٠)

يوضح دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التعاون

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	مستوى الدلالة
التجريبية	٢٨	١٥,٢٩	٢,٢	٦٠	٥,٣٥٠٧	*٢,٠٠٠ **٢,٦٦ ***٣,٤٦٠	دالة عند مستوى ٠,٠٠١
الضابطة	٣٤	١١,٦٢	٢,٩٦				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠,٠٠١) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية قوية بين درجات تعاون المجموعة التجريبية ودرجات تعاون المجموعة الضابطة في القياس البعدي أي بعد تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

تفسير نتائج الفروض الخاصة بتنمية مهارة التعاون (الفرض السابع، الثامن، التاسع):

يتضح من النتائج السابقة رفض الفرض الصفري السابع كما يتضح من الجدول رقم (١٨) وقبول الفرض الصفري الثامن كما يتضح من الجدول رقم (١٩) ورفض الفرض الصفري التاسع كما يتضح من الجدول رقم (٢٠) أي أنه قد ثبت وجود فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي والبعدي لمهارة التعاون لدى أطفال المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي مع ملاحظة ارتفاع درجات الأطفال في القياس البعدي بشكل ملحوظ مما جعل مستوى دلالة الفروق يرتفع إلى (٠,٠٠١) كما يتضح أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة مما يدل على عدم تحسن مهارة التعاون لدى هؤلاء الأطفال بشكل دال ونظرا لتحسن درجات أطفال المجموعة التجريبية بشكل كبير فإنه عند حساب الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي للتعاون وجدت فروق قوية الدلالة حيث بلغ مستوى الدلالة ٠,٠٠١ ومعنى هذا أن المجموعة الضابطة لم تحقق تحسنا ملحوظا في التعاون بينما المجموعة التجريبية قد حققت تحسنا كبيرا فيه وترى الباحثة أن الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في التعاون ترجع بشكل كبير إلى البرنامج المستخدم والذي تقدمه الباحثة من أجل تنمية المكانة السوسيومترية لطفل ما قبل المدرسة والذي يتضمن وحدة كاملة لتنمية مهارة التعاون لدى الأطفال حيث تضم هذه الوحدة مجموعة من الأنشطة الجماعية التي تعتمد على تعاون الأطفال معا لتحقيق هدف مشترك بينهم مما يعود بالفائدة على الجماعة ككل، ومما يدعم هذا الرأي أن المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج لم تشهد أي تحسنا في تعاون أطفالها، وأن هناك فروقا كبيرة بين متوسط درجات تعاون المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتعاون لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت لذلك البرنامج، حيث أن الوحدة التي تهدف إلى تنمية التعاون تتكون من مجموعة من الأنشطة المختلفة حيث يتم تقديم مجموعة من الأنشطة القصصية التي تدور حول مفهوم التعاون من ناحية أو أن يقوم الأطفال بالتعاون معا في إعداد حجرة النشاط للاستماع للقصة كما يتعاونون معا (في شكل مجموعات) في تمثيل أحداث القصة المختلفة وإعداد الأدوات والوسائل اللازمة لهذا العمل بشكل جماعي (سوف توضح الباحثة ذلك بالتفصيل عند عرض البرنامج في ملاحق الدراسة) ومما لا شك فيه أن النشاط القصصي من

الأنشطة المحببة لطفل ما قبل المدرسة وأكثرها قدرة على جذب انتباهه وتنمية بعض الجوانب المختلفة في شخصية الطفل من خلال إكسابه العديد من المفاهيم المعرفية والانفعالية والاجتماعية واللغوية والأخلاقية والعلمية والرياضية.....

وتأكيدا لذلك تذكر عواطف إبراهيم (١٩٨٣) أن النشاط القصصي من الأنشطة الهادفة المحببة إلى نفوس الأطفال، وهناك العديد من الأسس التي يجب أن تراعيها مشرفة الأطفال عند اختيارها للقصة المقدمة للأطفال بحيث تكون مناسبة للمرحلة العمرية للأطفال، وتتناسب ايضا مع اتجاهاتهم وميولهم (عواطف إبراهيم، ١٩٨٣: ٣٧).

وترى الباحثة أن الأنشطة القصصية التي تضمها الوحدة يمكن أن تساعد على تنمية مهارة التعاون لدى الأطفال من خلال تقليد الأطفال لأبطال القصة الذين يتعاونون معا إذ يلاحظون أن التعاون يؤدي إلى نتائج إيجابية وتأتي ثماره إلى جميع المتعاونين فمن خلال الملاحظة يستطيع الطفل أن يكتسب مفهوم التعاون حيث يعتبر التعلم بالملاحظة Observational learning من أهم الأساليب التي يمكن من خلالها إكساب طفل ما قبل المدرسة العديد من المفاهيم المطلوبة وتحقيق العديد من الأهداف التي تسعى لإكسابها لطفل ما قبل المدرسة وتعتبر مهارة التعاون Cooperation skill من أهم المهارات الاجتماعية social skills التي يمكن تدريب الأطفال عليها وذلك من خلال التعلم الاجتماعي الذي يعتمد على الملاحظة كأسلوب للتعلم.

فمن خلال التعلم الاجتماعي (والذي وضع أساسه بندورا) يمكننا تدريب الطفل على العديد من المهارات الاجتماعية مثل التعاون من خلال ملاحظة النماذج (أو ما يعرف بالتعلم بالقدوة)، وهناك العشرات من الأمثلة التي تبين أن استخدام التعلم بالقدوة يؤدي إلى اكتساب كثير من المهارات الاجتماعية (عبدالستار إبراهيم وآخرون، ١٩٩٣: ١٠٣-١٠٦).

وتتفق مع ذلك نادية شريف (١٩٩٠) حيث تذكر أن التعلم بالملاحظة من أكثر أنماط التعلم فعالية ومناسبة لطفل ما قبل المدرسة في جميع المجالات ولا سيما في مجال تعلم المهارات الاجتماعية والحركية حيث يتأثر سلوك الطفل بالنماذج المختلفة التي يتعامل معها ومن هنا نجد أن المعلمة، ورفاق الصف، والمواقف المختلفة لها تأثيراتها على طفل هذه المرحلة. (نادية شريف، ١٩٩٠: ١١٨، ١٢٠) كما أن إعادة تمثيل القصص يساعد على تثبيت المفهوم وتأكيده لدى الأطفال وكذلك فالتعزيز الذي يتلقاه الأطفال من الباحثة عندما يشتركون في إعداد المقاعد وتجهيز حجرة النشاط للاستماع للقصة وأثناء الاشتراك في تمثيل أحداثها، يشجعهم على التعاون في العديد من المواقف والأنشطة المقبلة كما تترك لهم المعلمة الفرصة ليتعاونوا معا في إعادة سرد القصة وتحريك عرائس المسرح أو ترتيب بطاقات القصة.

وكذلك ترى الباحثة أن الأنشطة الفنية المقدمة في البرنامج أيضا لها دور كبير في تنمية مهارة التعاون لدى الأطفال فالنشاط الفني كما تذكر جوزال عبدالرحيم (١٩٩٠) يعتبر وسيلة من الوسائل التي تدعم عملية النمو لدى الطفل فهي تحقق له نوعا من الاتزان النفسي وتجعله يشعر بكيانه وذاته، ولذلك فالأنشطة الفنية تجتذب الأطفال وتجعلهم يستمتعون وهذا ما يجعل الأنشطة الفنية تحتل موقعا هاما في برامج الأطفال المختلفة (جوزال عبدالرحيم، ١٩٩٠: ٥).

كما تذكر عبلة حنفي (١٩٨٠) تأكيدا لذلك أن الأنشطة الفنية تمثل وسيلة فعالة لتربية الطفل من خلال التعاون المباشر مع خامات الفن وأدواته بما ينمي العديد من جوانب شخصية الطفل (عبلة حنفي، ١٩٨٠: ٣٩).

ويذكر هاموند وآخرون Hammond & others (1979) أن "الطفل ينمو اجتماعيا من خلال الخبرات الفنية، حيث أن الفن يسمح للطفل بالمشاركة في اختيار الأنشطة وتشكيل الجماعات، فهم يتعلمون المشاركة في الخامات والأدوات والأفكار وصنع القرارات، والأخذ والعطاء بين المجموعة، كما يتعلمون احترام الحقوق والملكية الخاصة وآراء ومشاعر الآخرين، وكلما تبادل الأطفال العمل الفردي بعضهم مع بعض كلما أصبحوا مدركين لأهمية التعاون والتحكم في النفس (جوزال عبدالرحيم، ١٩٩٠: ٨).

ولذلك فقد أعتمدت الباحثة في برنامجها على وجود بعض الأنشطة الفنية التي كانت تنفذ بطريقة جماعية حيث كان الأطفال يقسمون إلى مجموعات ثم تطلب الباحثة من كل مجموعة تنفيذ عمل فني جماعي معين كأن يقوموا بتشكيل نموذج معين أو لوحة ما، .. .. على أن تقوم المجموعة كلها بعمل واحد فقط وعندما تنتج المجموعة عملا جيدا يعود الشكر والثناء على جميع أفراد المجموعة وكانت الباحثة توجه لهم بعض التعليمات التي تجعل كل طفل يقوم بعمل معين يتكامل مع الأعمال التي يقوم بها باقي أفراد المجموعة حتى يكتمل العمل ويتحقق الهدف من التعاون.

وكذلك فالأنشطة الحركية المقدمة في البرنامج أيضا قد تكون لها دورا كبيرا في التحسن الذي حدث في درجات تعاون أطفال المجموعة التجريبية فتذكر صفية عبدالرحمن وآخرون (١٩٨٩) أن التربية الحركية ليست مجرد إكساب الطفل مهارات حركية إنما هي إطار معرفي يضم مختلف الخبرات الادراكية والمعرفية، عن طريقها ومن خلال الحركة، يمكن أن تنمي مفاهيم الطفل، قدراته، ملاحظاته، إدراكاته وإكسابه المعرفة المختلفة (صفية عبدالرحمن وآخرون، ١٩٨٩: ٣٤). كما يمكن عن طريقها تنمية العديد من المهارات الاجتماعية التي من ضمنها مهارة التعاون ولذلك فالأنشطة الحركية المقدمة من خلال البرنامج كانت تعتمد على الأداء بشكل جماعي حيث صممتها الباحثة في هيئة العاب ومسابقات حركية وقسم الأطفال أثناء ممارستها إلى مجموعات حيث كان أفراد كل مجموعة يتعاونون معا من أجل تحقيق الفوز وفي نفس الوقت يتنافسون مع

مجموعة أخرى لتحقيق الفوز عليها وبذلك تمثل تلك الأنشطة تدريبا على ممارسة مواقف تعاونية مما يسهم في زيادة قدرتهم على التعاون عموما.

كما أن ممارسة الأطفال للأنشطة الموسيقية والغنائية قد يكون له أثر أيضا في تنمية مهارة التعاون لدى أطفال المجموعة التجريبية حيث يتعاون الأطفال في تقديم هذا النشاط فبعضهم يقوم بالغناء والبعض الآخر يقوم باستخدام أدوات الايقاع في العزف المصاحب والبعض الثالث يقوم بأداء النشاط الحركي المصاحب بحيث يكون العمل جماعي تعاوني في شكله النهائي.

فممارسة أشكال النشاط الموسيقي المختلفة داخل الروضة تخلق ظروفا ممتازة لتنمية ذوق الطفل والكشف عن مواهبه وقدراته الموسيقية، كما تعمل أيضا على دفع عملية تنمية الطفل وتربيته تربية شاملة متوافقة ومتوازنة، فالتربية الموسيقية في هذه المرحلة لا تهدف فقط إلى إكساب الطفل مهارات موسيقية بذاتها وإنما تهدف أيضا إلى المساهمة في تربيته بشكل عام فهي تساعده على النمو الاجتماعي السليم (صفية عبدالرحمن وآخرون، ١٩٨٩: ٣).

كما أن الأنشطة الأخرى الموجهة واللغوية والعددية .. .. المقدمة بالبرنامج قد تسهم في تنمية مهارة التعاون حيث تقدم جميعها بشكل جماعي تعاوني.

فالتعلم في هذه الوحدة يعتمد على التعلم التعاوني والذي له دورا كبيرا في تنمية التعاون لدى الأطفال.

فالتعلم التعاوني هو نوع من التعلم يتضمن تدريبات حسية وحركية في نشاط اجتماعي، وتفاعل اجتماعي يُعلم فيه الأفراد بعضهم بعضا، ويعالج فيه التلاميذ بعضهم بعضا، وهو تعلم ينتفع منه الجميع على حد سواء (يعقوب موسى علي، ١٩٩٦: ٦).

فالأطفال أثناء عملهم مع بعضهم البعض في نشاط واحد كفريق يقوم كل منهم بدوره المحدد في هذا النشاط وإن وجد أحد أفراد الفريق صعوبة في عمله يساعده أحد أفراد فريقه ويعلمه ذلك النشاط وبذلك يستفيد الإثنان وقد شاهدت الباحثة أثناء تنفيذ أحد الأنشطة الفنية طفلة في أحد المجموعات غير قادرة على استخدام المادة اللاصقة أثناء قيام باقي أعضاء الفريق بالتشكيل بالأوراق الملونة فقام أحد الأطفال بشرح طريقة استخدامها لها من أجل أن تنهي عملها بشكل جيد وسريع بحيث ينتهي الفريق من عمله في الوقت المحدد.

ويذكر هيل وآخرون Hall, R. & and others (1988) إن التعلم التعاوني يمثل خير وسيلة للتخفيف من انطوائية بعض التلاميذ حيث يساعد التعلم التعاوني الطفل الانطوائي على أن يتعلم من زملائه ويعلمهم من خلال تعاملهم معه في الأنشطة المختلفة.

(Hall & others, 1988: 172-176)

كما تعزي الباحثة التقدم الذي حدث لأطفال المجموعة التجريبية في التعاون مقارنة بالمجموعة الضابطة إلى الدور الذي تقوم به الباحثة في تعزيز السلوك التعاوني للطفل، فالمعلم يستطيع أن يحدد نوع العلاقات التي تسود الصف وتتفق مع ذلك رمزية الغريب (١٩٦٤) حيث تذكر أن من أهم وظائف المعلم أن يساعد التلاميذ على التمتع بعلاقات إنسانية سليمة يسودها الود والتعاون والتقبل الجماعي سواء كان ذلك في الفصل أو الفناء أو المكتبة ...، وبذلك ييسر لهم الشعور بالأمن والاستقرار النفسي فالمعلم لديه فرصة ذهبية في إمكانه استغلالها للإفادة من مركزه بينهم في خلق جو يسوده الود والتعاون والإخاء (رمزية الغريب، ١٩٦٤: ١٣٦-١٦٩).

وبذلك فالباحثة تعزي التحسن الذي طرأ على مهارة التعاون للمجموعة التجريبية في القياس البعدي إلى البرنامج المستخدم بما يحتويه من أنشطة مختلفة وللطريقة التي اتبعتها في تطبيقه وللأسلوب المستخدم في التعامل مع الأطفال وتعزيزهم حيث أن كلمة استحسان أو تشجيع للطفل على عمل جيد يقوم به يدفعه لتكرار العمل مرة أخرى للحصول على نفس الدعم من معلمته.

ويتفق هذا التفسير الذي يرى أن البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية كان سببا أساسيا في تحقيق تحسنا ملحوظا لأطفال المجموعة التجريبية الذين تلقوا البرنامج – في مهارة التعاون – مع العديد من الدراسات التي تشير إلى نجاح برامج الأنشطة في تنمية مهارة التعاون ومن هذه الدراسات دراسة أسماء عبدالعال الجبري (١٩٩١) التى أوضحت نجاح برنامج الأنشطة الذي قدمته في دراستها في إكساب أطفال ما قبل المدرسة مهارة التعاون.

كما يتفق أيضا مع الدراسات التي أثبتت أن برامج الأنشطة قادرة على تنمية المهارات الاجتماعية عموما والتي تتضمن مهارة التعاون كأحد أشكالها ومن هذه الدراسات دراسة كونجر وكين (1981) Conger & Kean التي أثبتت نجاح البرنامج المقدم في إكساب الأطفال المهارات الاجتماعية وتحسين التفاعل الاجتماعي بينهم، دراسة بوتيت ومارشا إرونسميث Poteat & Ironsmith, Marsha (1983) التي توصلت إلى إمكانية تعديل الكفاءة الاجتماعية للأطفال من خلال برنامج للأنشطة ودراسة أحمد محمد المهدي (١٩٩٠) التي أظهرت نجاح برامج الأنشطة في إكساب الأطفال أحد المهارات الاجتماعية وهي مهارة المساعدة وكذلك دراسة حسنية غنيمي (١٩٩٢) والتي توصلت إلى فاعلية برامج الأنشطة المستخدم في تنمية القيم الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة، وأيضا دراسة أمل حسونة (١٩٩٥) التي أثبتت نجاح البرنامج المستخدم في دراستها في إكساب طفل ما قبل المدرسة بعض المهارات الاجتماعية ودراسة كاثلين ليونارد Leonard, Kathleen (1995) التي أثبت نجاح البرنامج المستخدم في تحسين المهارات الاجتماعية لأطفال الحضانة. ودراسة هانم معوض شهاب (١٩٩٩) التي أثبتت نجاح البرنامج المقدم باستخدام مسرح

العرائس في إكساب طفل ما قبل المدرسة مهارات الصداقة حيث كانت مهارة التعاون ضمن تلك المهارات.

كل هذه الدراسات تدعم إرجاع تحسن درجات تعاون أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي عن القبلي وبالمقارنة بالقياس البعدي للمجموعة الضابطة للبرنامج المقدم في إطار الدراسة الحالية.

كما يمكن أن يرجع التحسن ما بين القياس البعدي والقياس القبلي للمجموعة التجريبية إلى مشاركة الأطفال معا في بعض الألعاب الجماعية أثناء الفسح وأوقات النشاط الحر وأثناء الرحلات حيث يساعد اللعب على تنمية سلوك التعاون عند الأطفال، ويتفق مع ذلك عبدالكريم الخلايلة وعفاف اللبابيدي (١٩٩٠) حيث يذكران أن الألعاب الاجتماعية أي التي يشترك فيها الطفل مع غيره من الأطفال تدرب الطفل على الانتقال من الفردية إلى الجماعية أي الانتقال من حالة (الأنا) إلى حالة (النحن) والألعاب الجماعية تخضع الطفل إلى عمليات مليئة بالأجواء النفسية والعاطفية والإنفعالية القابلة للتعديل، ومنها المشاركة الوجدانية، التضامن، المنافسة الموجهة، التعاون، واحترام الآخرين، الطاعة، القيادة ويمتاز اللعب عند أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بأنه يتخذ أبعادا جديدة تتفق مع ما يطرأ على الطفل من تطور في أبعاد شخصيته الثلاثة (العقلية المعرفية والجسمية الحركية والوجدانية الاجتماعية) ويطلق على اللعب في هذه المرحلة اسم (اللعب التعاوني) (عبدالكريم الخلايلة، عفاف اللبابيدي، ١٩٩٠: ١٨٤-١٨٧).

كما تعزي الباحثة الفروق في مهارة التعاون لدى أطفال المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي والتي كانت لصالح القياس البعدي إلى خصائص أطفال ما قبل المدرسة حيث تشهد هذه المرحلة نموا اجتماعيا ملحوظا وسريعا فبداية من العام الثالث تتزايد أهمية رفاق اللعب مع وجود فروق واسعة بين الأطفال في أنماط تفاعلهم مع رفاقهم في اللعب حيث تتأثر هذه الأنماط باتجاهات الوالدين والجو العام في الأسرة فالسلوك الاجتماعي للطفل واتجاهاته الاجتماعية تمثل إلى حد كبير انعكاسا لما تعلمه في بيته (جون كونجر وآخرون، ١٩٨٧: ٤٠٥).

كما يذكر حامد زهران (١٩٩٠) تأكيدا لذلك أن الطفل في هذه المرحلة تتسع دائرة علاقاته ويزداد تفاعله الاجتماعي في الأسرة ومع جماعة الرفاق وتنمو لديه الصداقة حيث يستطيع الطفل أن يصادق الآخرين مع بعض التحفظ كما يحب الطفل في نهاية هذه المرحلة أن يساعد والديه وأن يساعد الآخرين وهذا التعاون يصاحبه من جانب الطفل طلبات كثيرة ودائمة (حامد زهران، ١٩٩٠: ٢١٧).

وتتفق مع ذلك عواطف إبراهيم (١٩٨٣) حيث توضح أنه حتى آخر العام الثاني تكون علاقة الطفل بالراشدين المقربين تتسم بالاعتماد الشديد عليهم في طلب الحماية وجذب الانتباه ثم

تتحول في منتصف الثالثة إلى عناد يبلغ قمته في نهايتها، ثم تتحول هذه العلاقة إلى التعاون مع الراشدين، وخلال تلك المرحلة يبدي الطفل تعاونا مع الراشدين يسبق عادة تعاونه مع الأطفال المماثلين له في السن بوقت طويل (عواطف إبراهيم، ١٩٨٣: ١٥٠).

وتذكر فوزية دياب (١٩٧٩) أن من أهم حاجات النمو الاجتماعي لطفل ما قبل المدرسة الحاجة إلى الرفاق The need for friends (peers) وتظهر هذه الحاجة في نهاية السنة الرابعة حيث يحتاج الطفل إلى رفاق في سنة يتفاعل معهم ويشترك في ألعابهم ففي منتصف السنة الرابعة يبدأ ميل الطفل إلى أقرانه ويلعب معهم حتى وإن كان يلعب بمفرده ولكن داخل الجماعة أما في سن الخامسة وما بعدها فإن الطفل يميل إلى مشاركة الآخرين في لعبهم، ويجب إشباع هذه الحاجة بإتاحة الفرصة للطفل أن يتصل بغيره من الرفاق في مثل سنة تحت رقابة الكبار وإرشادهم إذ أنه يتعلم الأخذ والعطاء، كما يتعلم أن يكيف نفسه مع الآخرين (فوزية دياب، ١٩٧٩: ١٠٤) وحيث أن الحاجة إلى الرفاق من أهم حاجات النمو الاجتماعي التي يسعى الطفل لإشباعها فإن ذلك يؤدي إلى محاولاته الدائمة للتعاون مع أقرانه لاشباع هذه الحاجة ونظرا لأن أطفال المجموعة الضابطة أيضا ينتمون إلى هذه المرحلة فقد تكون الفروق الضئيلة غير الدالة الفارقة بين القياس البعدي والقبلي لمهارة التعاون لديهم ترجع إلى هذا السبب وهو خصائص واحتياجات نموهم الاجتماعي.

وبذلك يمكن إرجاع الفروق ذات المستوى المرتفع من الدلالة (٠,٠٠١) بين القياس البعدي لمهارة التعاون لكل من المجموعتين الضابطة والتجريبية إلى البرنامج المقدم لأطفال المجموعة التجريبية وللتأكد من التأثير الذي أحدثه البرنامج على مهارة التعاون تم حساب حجم الأثر له.

وقد بلغ حجم أثر البرنامج المقدم بالنسبة لمهارة التعاون ١,٢٣٩٩ ومعنى هذا أن البرنامج قد أحدث أثرا إيجابيا قويا بالنسبة لمهارة التعاون إذ يعنى هذا أن الطفل في متوسط المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج يكون أفضل من أكثر من ٨٥% من المجموعة الضابطة التي لم تتلقى المعالجة في مهارة التعاون.

وللتأكد من استمرار تأثير البرنامج على تعاون أطفال المجموعة التجريبية بعد الانتهاء من تطبيقه بحوالي شهر ونصف (٦ أسابيع) قامت الباحثة بإجراء قياس تتبعي (مرجأ) لمهارة التعاون لدى الأطفال بعد هذه الفترة بهدف التأكد من استمرار أثر البرنامج بعد الانتهاء منه بفترة كافية وأن تأثيره لم يكن فقط تأثيرا وقتيا وقد افترضت الباحثة الفرض التالي:

الفرض العاشر:

ينص الفرض العاشر على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس التعاون بين التطبيق البعدي والتتبعي (المرجأ)

وللتأكد من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) بين متوسط درجات تعاون أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي (المرجأ) وقد أسفرت عن النتائج التالية:

جدول رقم (٢١)

يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس التعاون بين القياس البعدي والقياس التتبعي (المرجأ)

القياس	العدد	المتوسط	متوسط الفروق	مربع مجموع الفروق	مجموع مربعات الفروق	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	مستوى الدلالة
البعدي	٢٨	١٥,٢٩	٠,١٤	١٦	٣٤	٢٧	٠,٦٦٧٤	*٢,٠٥٢ **٢,٧٧١ ***٣,٦٩٠	غير داله
التتبعي (المرجأ)	٢٨	١٥,٤٣							

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة بين القياس البعدي والقياس التتبعي للتعاون في المجموعة التجريبية أقل من (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة بين القياسين البعدي والتتبعي في التعاون.

تفسير الفرض العاشر (الفرض التتبعي):

باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات تعاون أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس المرجأ فقد ثبت قبول الفرض الصفرى مما يدل على ثبات قدرة الأطفال على التعاون بعد شهر ونصف من تطبيق البرنامج وترجع الباحثة هذا إلى عدة عوامل منها:

- جودة البرنامج الذي قدم لأطفال المجموعة التجريبية وكفاءته حيث ترك أثرا واضحا في قدرة الأطفال على التعاون من خلال الأنشطة التي تم ممارستها كما يرجع إلى أن اكتساب الطفل لمهارة التعاون تمكنه من اكتساب صداقات جديدة حيث يتعاون مع العديد والعديد من زملاءه مما يعد تدريبا جيدا على تلك المهارة ويزيد من قدرته عليها.
- وقد يرجع أيضا إلى النمو الاجتماعي الذي حدث للطفل خلال تلك المرحلة فطفل هذه المرحلة تزداد قدرته على التعاون ويميل إلى إظهار هذا السلوك مع أقرانه فحتى لو إنحصر أثر البرنامج إلى حد ما فإن ما يحققه الطفل من نمو اجتماعي خلال تلك الفترة قد يعوض ذلك.
- كما أن الطفل عندما يمارس الأنشطة التعاونية من خلال البرنامج ويجد عائد إيجابيا من خلال نجاحه بالتعاون مع أصدقائه في انجاز عمل ما في وقت أقل وبجهد اقل أيضا فإن ذلك يجعله يسعى دائما للتعاون مع غيره لتوفير وقته وجهده وخاصة أن العائد أو الجائزة تعم على الجميع.

- كما أن التعزيز الإيجابي الذي كان يتلقاه الطفل إذا ما سلك سلوكا إيجابيا أثناء تنفيذ أنشطة البرنامج يدفعه دائما للبحث عن هذا التعزيز من خلال إظهار السلوك التعاوني دائما حيث يرتبط لديه التعاون بالإثابة فيعمم سلوكه التعاوني على جميع المواقف التي يمر بها.
- وبذلك يتم التأكد من استمرار أثر البرنامج بعد فترة طويلة من تطبيقه كما يتم أيضا التأكد من جودة البرنامج المستخدم وبذلك يكون الطفل قد وضع على بداية الطريق الصحيح نحو ممارسة التعاون في كافة مراحل عمره المقبلة.

(ج) الفروض الخاصة بتنمية مفهوم الذات (وتضم الفروض الحادي عشر، الثاني عشر، الثالث عشر، الرابع عشر):

نتائج الفرض الحادي عشر:-

ينص الفرض الحادي عشر على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات للأطفال بين القياس القبلي والقياس البعدي

وللتأكد من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) للتعرف على الفروق بين متوسط درجات مفهوم الذات لدى أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي وقد أسفرت عن النتائج التالية:

جدول رقم (٢٢)

يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات للأطفال بين القياسين القبلي والبعدي

القياس	العدد	المتوسط	متوسط الفروق	مربع مجموع الفروق	مجموع مربعات الفروق	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	مستوى الدلالة
القبلي	٢٨	٣٩,١٤٣	١٠,٨٢	٩١٨٠٩	٤٣٢٣	٢٧	٩,٢٠٦٩	*٢,٠٥٢ **٢,٧٧١ ***٣,٦٩٠	دالة عند مستوى ٠,٠٠١
البعدي	٢٨	٤٩,٩٦٤							

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة بين القياس القبلي والقياس البعدي لمفهوم الذات لدى المجموعة التجريبية أكبر من قيمة (ت) الجدولية عن مستوى دلالة (٠,٠٠١) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

نتائج الفرض الثاني عشر:

ينص الفرض الثاني عشر على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المجموعة الضابطة على مقياس مفهوم الذات للأطفال بين القياس القبلي والقياس البعدي وللتأكد من

صحة الفرض تم حساب قيمة (ت) للتعرف على الفروق بين متوسط درجات مفهوم الذات لدى أطفال المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي، وقد أسفرت عن النتائج التالية:

جدول رقم (٢٣)

يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة على مقياس مفهوم الذات للأطفال بين القياسين القبلي والبعدي

القياس	العدد	المتوسط	متوسط الفروق	مربع مجموع الفروق	مجموع مربعات الفروق	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	مستوى الدلالة
القبلي	٣٤	٤٠,٢٩٤	٠,٢٩	١٠٠	٦٠	٣٣	١,٢٨٦٤	*٢,٠٤٢ **٢,٧٥٠ ***٣,٦٤٦	غير دالة
البعدي	٣٤	٤٠,٥٨٨							

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة اقل من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لأطفال المجموعة الضابطة في مفهوم الذات.

نتائج الفرض الثالث عشر:

ينص الفرض الثالث عشر على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس مفهوم الذات للأطفال في القياس البعدي.

وللتأكد من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة ت للمجموعتين التجريبية والضابطة بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية وقد أسفرت عن النتائج التالية:

جدول رقم (٢٤)

يوضح دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس مفهوم الذات للأطفال

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	مستوى الدلالة
التجريبية	٢٨	٤٩,٩٦	٥,٤٧	٦٠	٧,٦٢٠١	*٢ **٢,٦٦ ***٣,٤٦٠	دالة عند مستوى ٠,٠٠١
الضابطة	٣٤	٤٠,٥٩	٤,٠٤				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠,٠٠١)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية قوية بين درجات مفهوم الذات لدى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي أي بعد تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

تفسير نتائج الفروض الخاصة بتنمية مفهوم الذات لدى الأطفال (الفرض الحادي عشر، الفرض الثاني عشر، الفرض الثالث عشر):

يتضح من النتائج السابقة رفض الفرض الصفري الحادي عشر كما يتضح من الجدول رقم (٢٢)، وقبول الفرض الصفري الثاني عشر كما يتضح من الجدول رقم (٢٣)، ورفض الفرض الصفري الثالث عشر كما يتضح من الجدول رقم (٢٤) أي أنه قد ثبت وجود فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي والقياس البعدي لمفهوم الذات لدى أطفال المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي مع ملاحظة ارتفاع درجات الأطفال في القياس البعدي بشكل ملحوظ كما يتضح من ارتفاع مستوى الدلالة بين الفروق إلى (٠,٠٠١)، كما اتضح أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة مما يدل على عدم تحسن مفهوم الذات لدى أطفال هذه المجموعة وعند حساب الفروق بين القياس البعدي لمفهوم الذات لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وجدت فروق ذات دلالة قوية حيث كانت تلك الفروق دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، ومعنى هذا أن المجموعة الضابطة لم تحقق تحسنا ملحوظا في مفهوم الذات، بينما المجموعة التجريبية قد حققت تحسنا كبيرا فيه، وترى الباحثة أن الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في مفهوم الذات ترجع بشكل كبير إلى البرنامج المقدم والذي يهدف إلى تنمية المكانة السوسيومترية لطفل ما قبل المدرسة فهو يضم وحدة كاملة لتنمية مفهوم الذات تلك الوحدة تضم مجموعة من الأنشطة المتنوعة والمناسبة لقدرات طفل هذه المرحلة والتي تكسب كل طفل العديد من المعلومات والمفاهيم الخاصة به وتساعده على التعرف على أهم مميزاته وقدراته ومهاراته المختلفة مما يساعده على تكوين صورة إيجابيه عن ذاته ومفهوم إيجابي عنها لما تعطيه له تلك الأنشطة من ثقة على أنه قادر على القيام بالعديد من الأنشطة بنجاح.

ومما يدعم هذا الرأي أن المجموعة الضابطة التي لم تتلق هذا البرنامج لم يحقق أطفالها تحسنا ملحوظا في مفهوم الذات ولذلك فقد كانت هناك فروق ذات دلالة عند مقارنة نتائج القياس البعدي للمجموعة التجريبية بنتائج القياس البعدي للمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية فالبرنامج المقدم لأفراد المجموعة التجريبية يضم مجموعة من الأنشطة المتنوعة التي تهدف إلى تنمية مفهوم الذات لديهم، فهي تساعد الطفل على إدراك ذاته من خلال التعرف على أجزاء جسمه المختلفة وكذلك على حواسه ووظيفة كل منها ويقدر قيمتها، كما يتعرف على طوله ووزنه وأهم مميزاته وقدراته ويستطيع من خلال تلك الأنشطة أن يمارس العديد من المهارات التي لم يمارسها من قبل ويتقنها مما يزيد من ثقته بذاته وتؤكد على أنه قادرا أن يقوم بالعديد من الأعمال والمهام والأنشطة التي تطلب منه وبذلك يستطيع الطفل تكوين فكرة إيجابيه عن ذاته الجسمية فصورة الجسم عبارة عن مفهوم يمكن أن يكتسبه الطفل من خلال ملاحظته لأجزاء جسمه والحركات التي

يستطيع القيام بها ولذلك فيمكن تطوير هذا المفهوم من خلال ممارسة الطفل لمجموعة من الخبرات الحركية التي توفر له معلومات هامة عن جسمه وكلما توافرت هذه المعلومات كلما ساعد ذلك على تطور مفهوم الطفل عن جسمه.

ويتفق هذا مع ما يشير إليه دافيد David (1996) من أهمية التصور الجيد للجسم فالطفل الذي لا يستطيع تكوين مفهوم إيجابي عن جسمه لا يستطيع تكوين مفهوم إيجابي عن ذاته عموما، وبذلك يصبح مفهوم ذاته مشوها وسلبيا (David, L., 1996: 118). ذلك لأن الطفل الذي يكون مفهومه عن ذاته الجسمية غير إيجابي يفقد ثقته بقدراته الجسدية وينعكس ذلك على ذاته الكلية فيؤدي إلى فقدان الثقة بذاته ككل وترى الباحثة من هنا أن الأنشطة الحركية التي مارسها أطفال المجموعة التجريبية من خلال البرنامج والتي كانت تهدف إلى تنمية المهارات الحركية الأساسية التي يجب أن يتقنها طفل هذه المرحلة مثل مهارات (المشية السليمة، الجري السليم، الوثب، القفز، الرمي، اللقف، التصويب .. ..) تلك الأنشطة قد تكون ساعدت في تنمية مفهوم الذات لدى هؤلاء الأطفال حيث ساعدتهم على اكتساب هذه المهارات وإتقانها مما أدى إلى زيادة الثقة في مهارتهم وقدراتهم على ممارسة هذه الأنشطة بنجاح مما يشجعهم على الدخول في مسابقات وألعاب جماعية مع زملائهم دون رهبة أو خوف. ويتفق ذلك مع ما يشير إليه كل من جونسون (1962) Jonson، ايبستين (1973) Epstein، همفري (1974) Humphrey، أن مفهوم الذات عند الطفل يبني على ما يستطيع الطفل أداءه باستخدام جسده، وإذا كان الطفل يعاني من أي نقص أو إعاقة في البنية الجسمية بحيث لا يستطيع اللعب والحركة بطريقة سليمة مما يجعل الطفل لا يستطيع التحرك بثقة وأمان مما يترتب عليه ضعف الخبرات الناجحة بما يؤثر سلبيا على مفهومه لذاته. كما تشير نتائج دراسة ماك كلوي Mc Coly إلى أن البرامج الحركية تؤدي إلى تعزيز مفهوم الذات ومفهوم صورة الجسم لدى الفرد حيث أن الاشتراك في الأنشطة الحركية يتيح فرصا عديدة لتنمية مفهوم الذات من خلال مواقف الفوز والإحساس بالنجاح في الألعاب والمسابقات المختلفة أو من خلال مواقف الهزيمة في تلك المسابقات (إيمان سعد، ١٩٩٩: ١٢٨).

كما أن الأنشطة المعرفية الموجهة التي يتضمنها البرنامج والتي تهدف إلى تعريف الطفل بأجزاء جسمه ووظيفة كل جزء تسهم إلى جانب الأنشطة الحركية في تكوين الصورة الإيجابيه عن الذات.

كذلك ترى الباحثة أن الأنشطة القصصية واللغوية التي تقدمها من خلال البرنامج تسهم هي الأخرى في تحسين مفهوم الذات لدى الأطفال وتنميته حيث أن القدرة اللغوية للطفل – والتي يكتسبها من خلال تلك الأنشطة – تعطيه الفرصة للتعبير عن ذاته وتعطيه أيضا الفرصة للتواصل مع الآخرين لذلك فإن الطفل الذي يعاني من النقص في القدرة اللغوية أو أحد المشكلات الخاصة

بالتخاطب مثل (اللجلجة أو التهتهه) فإن ذلك يضعف من ثقته في ذاته حيث أنه يرهب الحديث مع الآخرين حتى لا يتعرض لسخريتهم، لأنه يدرك أن لغته لن تساعده على التواصل مع أقرانه بطريقة سليمة مما يؤدي إلى اهتزاز صورته أمام نفسه ويؤدي بالتالي لأن يصبح مفهومه سلبيا عن ذاته، ومن خلال الأنشطة اللغوية والقصصية يمكن تنمية تلك القدرة حيث تسهم هذه الأنشطة في زيادة الحصيلة اللغوية بما يمكن الطفل من التفاعل مع زملائه بمزيد من الثقة مما يزيد من تحسين فكرته عن ذاته وإكسابه مفهوم إيجابي عنها، وكذلك فإن إعادة سرد الأطفال للقصص أو تمثيلهم لها يعطي لهم فرصة للتعبير عن مشاعرهم وانفعالاتهم وتزيد من ثقتهم أنفسهم.

وكذلك فالأنشطة الفنية التي يمارسها الأطفال من خلال البرنامج المقدم تتيح لهم فرصا عديدة لتحقيق قدر كبير من مفهوم الذات الإيجابي. فعندما ينجز الطفل عملا فنيا أو يشارك في إنجازه ويشاهد نتيجة أدائه فإن ذلك يزيد من ثقته في نفسه ويساعد على إعطائه فكرة جيده عن ذاته وتشير جوزال عبدالرحيم (١٩٨٩) إلى أن النشاط الفني هو أحد الوسائل التي تساعد على النمو المتكامل لدى الطفل، حيث تحقق الممارسة الفنية للطفل نوعا من الاتزان النفسي، وتجعله يشعر بكيانه وذاته، فتمتلئ نفسه بالثقة والاعتزاز، فالطفل بطبيعته ميال لأن يرى نفسه محققا لوظيفته، ككائن حي له دور إيجابي في الحياة فمزاولة الطفل للأنواع المختلفة من النشاط الفني تتيح له فرصا للبحث والتجريب، والتعبير عن الأفكار، كما تدربه على كيفية استخدام بعض الأدوات والخامات، وتساعده على أن يستغل كل الامكانات الموجودة مهما كانت ضئيلة أو عديمة النفع، فيشعر منذ الصغر أنه هو الذي يجعل للأشياء قيمة ومعنى، ويكتسب مفهوما إيجابيا عن ذاته (جوزال عبدالرحيم، ١٩٩٠: ٥).

كما تعزي الباحثة التحسن الذي حدث في درجات مفهوم ذات أطفال المجموعة التجريبية إلى التعزيز الإيجابي الذي يتلقاه الطفل عندما يؤدي أو يمارس أنشطة البرنامج المختلفة فعندما ينتهي الطفل من أداء عمل معين تثني عليه الباحثة أو تعطيه نوعا من أنواع المكافأة نجده يزداد ثقة في نفسه وفي قدراته مما يساعد على إكسابه مفهوما إيجابيا عن ذاته فالتعزيز الذي يتلقاه الفرد يؤدي إلى تحسين صورة الفرد أمام ذاته.

كما تعزي الباحثة أيضا النمو الذي حدث في مفهوم الذات لدى أطفال المجموعة التجريبية إلى التفاعل الاجتماعي الإيجابي الذي يهدف البرنامج المقدم إلى تنميته حيث أن زيادة قدرة الطفل على التفاعل الاجتماعي تؤدي إلى تحسين صورة الفرد أمام ذاته نظرا لإحساسه بالتقبل والتقدير من أقرانه وممن حوله.

ويتفق مع ذلك نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة كومبس Coombs (1969) والتي توضح أن التفاعل الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية الناجحة تعزز الفكرة السليمة الجيدة عن

الذات، وأن مفهوم الذات الموجب يعزز نجاح التفاعل الاجتماعي ويزيد العلاقات الاجتماعية نجاحا. فمفهوم الذات يتأثر بالدور الاجتماعي للفرد حيث تنمو صورة الذات من خلال التفاعل الاجتماعي وذلك أثناء وضع الفرد في سلسلة من الأدوار الاجتماعية ومن خلال انتقال الطفل بين هذه الأدوار، فإنه يتعلم أن يرى نفسه كما يراه رفاقه في المواقف الاجتماعية المختلفة وبذلك فإن المؤثرات والتفاعلات الاجتماعية تلعب دورا هاما في تنمية مفهوم الذات لدى الفرد (حامد زهران، ١٩٨٤: ٢٩٣-٢٩٤) ويعنى هذا أن مفهوم الذات يرتبط ارتباطا موجبا بتقبل وقبول الآخرين للفرد. (حامد زهران، ١٩٩٠: ٢٩٣)

كما يشير إلى ذلك أحمد السيد محمد إسماعيل (١٩٩٣) إذ يذكر أن ذات الفرد تتكون بالتفاعل الاجتماعي وبالتنشئة الاجتماعية فعلى سبيل المثال من أكثر ما يؤثر في تكوين مفهوم الذات التنشئة الوالديه، فالطفل الذي يراه والداه على أنه ذكي ومحبوب واجتماعي يرى نفسه كذلك (أحمد السيد محمد إسماعيل، ١٩٩٣: ١٠٣-١٠٥).

فمفهوم الذات السلبي ينتج عن عجز الأفراد عن التوافق مع العالم الخارجي الذي يعيشون فيه، حيث يشعرون أنهم ليسوا في مستوى الآخرين ودائما ما يشعرون بعدم القيمة أو عدم الأهمية فمرور الطفل بخبرات غير سارة أو معاملته بالإهمال أو السيطرة أو الحماية الزائدة من الراشدين كل هذه الأسباب تؤدي إلى تكوين مفهوم سلبي عن الذات. ويمكن أن ننمي مفهوم الذات الإيجابي لدي الطفل من خلال تشجيع التفاعل الطبيعي السوي بينه وبين أقرانه وبينه وبين الراشدين، وأيضا من خلال مساعدته على التعبير الصريح عن رأيه وبمساعدته في اتخاذ القرارات اللازمة وبتدريبه على ذلك وبتعزيز استجاباته الناضجة والصحيحة وبإشعاره باستمرار بالحب والعطف والحنان والاحترام، والثقة المتبادلة وبالاستماع إليه وفهم تصرفاته بإشعاره بأهميته بين أفراد أسرته وذويه. (فتحية رياض عبدالله، ١٩٨٧: ١٩-٢١).

فالاستجابات التي يتلقاها الطفل من الآخرين من رفاقه داخل الفصل الدراسي وخارجه، لدى وصوله المدرسة وهذا المناخ المدرسي الجديد وما يمارسه من أنشطة وتوجيهات مدرسيه، كل هذه الأمور تؤثر في تكوين مفهوم إيجابي أو سلبي نحو ذاته، فإذا كانت الخبرات التي مر بها الطفل سلبية فإن النظرة السلبية نحو ذاته تتعزز وتقوى أما إذا كانت الخبرات التي مر بها الطفل إيجابيه، فإن النظرة الإيجابيه نحو مفهومه عن ذاته هي التي تعزز وتقوى. (Hetherigton, E. M. & Parke, R. D., 1986: 613- 614)

كما أن خصائص طفل ما قبل المدرسة أيضا من الأسباب التي يمكن إرجاع التحسن الذي حدث في مفهوم الذات لدى أطفال المجموعة التجريبية إليها حيث يبدأ الطفل في تلك المرحلة في اكتشاف ذاته وتكوين صورة ومفهوم عام عنها. فتذكر سعدية بهادر (١٩٩٤) أن مرحلة ما قبل

المدرسة هي الفترة يكون فيها الطفل فكرة واضحة وسليمة عن نفسه، ومفهوما محددا لذاته الجسمية والنفسية والاجتماعية، بما يساعده على الحياة في المجتمع، ويمكنه من التكيف السليم مع ذاته، ولذلك يجب تقديم خبرات هادفة تهدف إلى غرس بذور سليمة لشخصية متكاملة النمو جسميا، عقليا، إنفعاليا، اجتماعيا، وفي تكوين شعور إيجابي سليم نحو الذات، والذي يعتبر الدعامة الأولى، والركيزة الأساسية لبدايات التعلم الجيد، والتقدم المستمر في درجات السلم التعليمي. (سعدية بهادر، ١٩٩٤: ٢٧، ٢٩١)

كما أن احتياجات الطفل الاجتماعية في هذه المرحلة تتضمن حاجته إلى تقبل الذات وتقبل الآخرين وكذلك الحاجة إلى التقدير والاحترام وتأكيد الذات فالطفل دائما في حاجة إلى أن يكون محبوبا مقبولا مرغوبا فيه من الوالدين ومن الآخرين، مقبولا كما هو ولذاته، كما أنه يحتاج إلى التقدير الاجتماعي فالطفل يجب أن يعامل ويعترف به ويتقبل كفرد له قيمته وأن جهوده ووجوده لازمان للآخرين. كما يحتاج إلى تأكيد ذاته فيجب أن يقوم بأعماله الخاصة بنفسه وبذاته وبدون مساعدة من غيره كما يبدي رغبته في مساعدة الغير والقيام بأعمال ينال عليها الثناء ممن حوله وخاصة الراشدين (فوزية دياب، ١٩٧٩: ٩٩-١٠٠).

كل هذه الاحتياجات تدفع الطفل إلى أن يقوم بالعديد من الأعمال التي تنمي مفهوم ذاته، وبذلك فخصائص الطفل واحتياجاته تساعده على تكوين مفهوم إيجابي عن ذاته.

وقد تكون تلك الخصائص والاحتياجات هي التي أدت إلى التحسن الطفيف غير الدال الذي حدث في مفهومَ الذات لدى أطفال المجموعة الضابطة حيث أنهم يمرون بنفس المرحلة العمرية وعلى ذلك يكون السبب الأكثر تأثيرا والذي أدى إلى إحداث فروق كبيرة بين القياس البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة هو البرنامج المقدم لأطفال المجموعة التجريبية ويتفق هذا مع ما يشير إليه، كارل روجرز (1951) Rogres صاحب نظرية الذات Self Theory أنه على الرغم من أن مفهوم الذات ثابت إلى حد كبير إلا أنه يمكن تعديله وتغييره. حامد زهران، ١٩٩٠: ٢٩١) وللتعرف على حجم الأثر الذي أحدثه البرنامج في تنمية مفهوم الذات لدى أطفال المجموعة التجريبية تم حساب حجم الأثر له. وقد بلغ حجم أثر البرنامج المقدم بالنسبة لمفهوم الذات ٢,٣١٩ ومعنى هذا أن البرنامج قد أحدث أثرا إيجابيا قويا جدا بالنسبة لمفهوم الذات. إذ يعنى هذا أن الطفل في متوسط المجموعة التجريبية يكون أفضل من أكثر من ٩٧,٥% من المجموعة الضابطة التي لم تتلق المعالجة في مفهوم الذات.

يتضح من نتائج الفروض الثلاثة السابقة رفض الفرض الصفري بالنسبة للفرض الحادي عشر بمعنى أنه قد وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات عند مستوى ٠,٠٠١ بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي مما يدل على نجاح البرنامج

المقدم في تحقيق أحد أهدافه وهو تنمية مفهوم الذات. بينما تم قبول الفرض الصفري بالنسبة للفرض الثاني عشر إذ لم توجد فروق ذات دلالة بين مفهوم الذات في القياسين القبلي والبعدي لأطفال المجموعة الضابطة، بينما تم رفض الفرض الصفري الخاص بالفرض الخامس عشر حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ لصالح المجموعة التجريبية مما يدعم الرأي بأن البرنامج كان السبب الأساسي لتنمية مفهوم الذات لدى أطفال المجموعة التجريبية.

وللتأكد من استمرار تأثير البرنامج على أطفال المجموعة التجريبية بعد الانتهاء من تطبيقه بمدة تصل إلى حوالي شهر ونصف (٦ أسابيع) قامت الباحثة بإجراء قياس تتبعي (مرجأ) لمفهوم الذات لدى هؤلاء الأطفال بعد هذه الفترة بهدف التأكد من استمرا أثر البرنامج بعد الانتهاء منه بفترة كافية وأن تأثيره لم يكن تأثيرا وقتيا فقط وقد أفترضت الباحثة الفرض التالي:

الفرض الرابع عشر: (الفرض التتبعي):

ينص الفرض الرابع عشر على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات بين القياس البعدي والقياس المرجأ

وللتأكد من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) بين متوسط درجات مفهوم الذات لأطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمرجأ وقد أسفرت عن النتائج التالية:-

جدول رقم (٢٥)

يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات بين القياس البعدي والقياس المرجأ

القياس	العدد	المتوسط	متوسط الفروق	مربع مجموع الفروق	مجموع مربعات الفروق	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	مستوى الدلالة
البعدي	٢٨	٤٩,٩٦	٠,٤٦	١٦٩	١١٧	٢٧	١,٢٠١١٢	*٢,٠٥٢ **٢,٧٧١ ***٣,٦٩٠	غير دالة
المرجأ	٢٨	٤٩,٥							

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة بين القياس البعدي والقياس المرجأ لمفهوم الذات في المجموعة التجريبية أقل من (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة بين القياسين البعدي والتتبعي في مفهوم الذات.

تفسير الفرض الرابع عشر (الفرض التتبعي):

باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات مفهوم الذات لأطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي، المرجأ فقد تم قبول الفرض الصفري بمعنى أنه لم توجد فروق ذات دلالة بين القياسين البعدي والتتبعي لمفهوم الذات لدى أطفال المجموعة التجريبية مما يدل على ثبات

نتائج البرنامج واستمرار مفهوم الذات مرتفعا بعد حوالي شهر ونصف من تطبيق البرنامج وترجع الباحثة هذا إلى عدة عوامل منها:-

- جودة البرنامج المستخدم والذي قدم لأطفال المجموعة التجريبية وكفاءته حيث ترك أثرا واضحا في اكتساب الأطفال لمفهوم الذات الإيجابي من خلال الأنشطة التي تم ممارستها كما يرجع أيضا إلى أن المعلومات التي اكتسبها الطفل عن ذاته والصورة التي رسمها لها تعتبر ثابته إلى حد كبير وقد يضيف إليها عندما يكتشف قدرات أو يكتسب مهارات جديدة لم يكن يعرفها من قبل.
- فاكتساب الطفل لمفهوم إيجابي عن ذاته يجعله يدرك العديد من المهارات والقدرات التي يبدأ في إظهارها دائما ويحاول أن يوضح للآخرين امتيازه بها حيث أنها قد جعلته يمر بالعديد من خبرات النجاح من قبل وبالتالي يؤدي هذا إلى زيادة مفهومه الإيجابي عن ذاته.
- وقد يرجع استمرار الأثر الإيجابي للبرنامج إلى نمو القدرة على التفاعل الجيد بين الأطفال بعضهم وبعض وتنمية العلاقات الطيبة بينهم حيث أن التفاعل الاجتماعي السليم والعلاقات الطيبة بين الطفل واقرانه تساعد على تحسين الصورة التي يرونه بها وبالتالي تؤثر على صورته أمام ذاته فكلما كانت نظرتهم تجاهه إيجابية كان مفهومه عن ذاته إيجابيا.
- وباستمرار مفهوم الطفل عن ذاته إيجابيا يستطيع أن يحقق نجاحا في جميع مجالات نموه المختلفة وفي جميع المجالات والأنشطة التي يشترك بها نظرا لثقته بذاته وبقدراته على تحقيق النجاح في تلك الأنشطة مما يساعد على نمو مفهومه عن ذاته بشكل أكبر.

(د) الفروض الخاصة بتنمية المكانة السوسيومترية (وتضم الفروض الخامس عشر، السادس عشر، والسابع عشر):

نتائج الفرض الخامس عشر:

ينص الفرض الخامس عشر على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية على الاختبار السوسيومتري بين القياسين القبلي والبعدي.

ويتفرع من هذا الفرض أربعة فروض فرعية وهي:

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات قبول الأطفال النجوم بالمجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات رفض الأطفال النجوم بالمجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي.

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات قبول الأطفال المنبوذين بالمجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات رفض الأطفال المنبوذين بالمجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي.

وللتأكد من صحة هذا الفرض والفروض الفرعية التي أنبثقت منه تم حساب قيمة ت للتعرف على الفروق بين درجات القبول والرفض للأطفال النجوم بين القياسين القبلي والبعدي وكذلك على الفروق بين درجات القبول والرفض للأطفال المنبوذين بين القياسين القبلي والبعدي وقد أسفرت عن النتائج التالية:

جدول رقم (٢٦)

يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات القبول ومتوسط درجات الرفض لكل من الأطفال النجوم والأطفال المنبوذين بالمجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي

أطفال المجموعة التجريبية	نوعية العلاقة	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
النجوم ن= ٧	قبول	١٣٩,٤٢٩	٢١,٠٣٦	١٣٣,٤٣	٤٤,٤٣٦	٠,٣١١٢	غير دالة
	رفض	٤٤,٧١٤	٣٣,٦٢٧	٤٠,٥٧	٢٠,٦	٠,٦٨١٥	غير دالة
المنبوذين ن= ٧	قبول	٦٤,٥٧١	٤٥,١٨٥	٩٣,١٤٣	٣٤,٧٠٠٥	٢,٨٢٠٥	داله عند ٠,٠٥
	رفض	١٥٢,٧١٤	٥٤,٢١٨	٩١,٧١٤	٤٤,١٥٥	٢,٦٠٠٣	داله عند ٠,٠٥

حيث درجات الحرية= ٦، قيمة ت الجدولية عند ٠,٠٥= ٢,٤٤٧.

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ت المحسوبة بين القياس القبلي والقياس البعدي لدرجات قبول الأطفال النجوم أقل من قيمة ت الجدولية عند مستوى ٠,٠٥ ومعنى هذا أنه لا توجد فروق دالة بين درجات قبول الأطفال النجوم بين القياسين القبلي والبعدي.

كما يتضح أيضا أن قيمة (ت) المحسوبة بين القياس القبلي والقياس البعدي لدرجات رفض الأطفال النجوم أقل من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) ومعنى هذا أنه لا توجد فروق دالة بين درجات رفض الأطفال النجوم بين القياسين القبلي والبعدي.

كما يتضح كذلك أن قيمة (ت) المحسوبة بين القياس القبلي والقياس البعدي لدرجات قبول الأطفال المنبوذين أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) ومعنى هذا أن هناك فروق دالة إحصائيا بين درجات قبول الأطفال المنبوذين بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

ويتضح أيضا من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة بين القياس القبلي والقياس البعدي لدرجات رفض الأطفال المنبوذين أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) ومعنى هذا أن

هناك فروقاً دالة إحصائياً بين درجات رفض الأطفال المنبوذين بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس القبلي.

ويتضح من نتائج الفروض الفرعية الأربعة السابقة أنه لم تحدث فروق دالة إحصائياً في المكانة السوسيومترية للأطفال النجوم في المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي بينما كانت تلك الفروق دالة عند مستوى (٠,٠٥) في حالة المنبوذين (في كل من القبول والرفض).

نتائج الفرض السادس عشر:

ينص الفرض السادس عشر على أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة على الاختبار السوسيومتري بين القياس القبلي والقياس البعدي

ويتفرع من هذا الفرض أربعة فروض فرعية وهي:

- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات قبول الأطفال النجوم بالمجموعة الضابطة بين القياس القبلي والبعدي البعدي
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات رفض الأطفال النجوم بالمجموعة الضابطة بين القياس القبلي والقياس البعدي.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات قبول الأطفال المنبوذين بالمجموعة الضابطة بين القياس القبلي والقياس البعدي.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات رفض الأطفال المنبوذين بالمجموعة الضابطة بين القياس القبلي والقياس البعدي.

وللتأكد من صحة هذا الفرض والفروض الفرعية المنبثقة منه تم حساب قيمة ت للتعرف على الفروق بين درجات القبول والرفض للأطفال النجوم بين القياسين القبلي والبعدي وكذلك على الفروق بين درجات القبول والرفض للأطفال المنبوذين بين القياسين القبلي والبعدي وقد أسفرت عن النتائج التالية:

جدول رقم (٢٧)

يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات القبول ومتوسط درجات الرفض لكل من الأطفال النجوم والأطفال المنبوذين بالمجموعة الضابطة بين القياسين القبلي والبعدي

أطفال المجموعة الضابطة	نوعية العلاقة	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
النجوم ن= ٩	قبول	١٤٥,٤٤٤	٣٦,٢٩٨	١٤٩,٨٨٩	٤٥,٢٤٨٦	٠,٥٤٧٧	غير دالة
	رفض	٨٦,٨٨٩	٥١,٢٣٧	٩١,٨٨٩	٤٦,١٨٤	٠,٨٨٦٢	غير دالة
المنبوذين ن= ٩	قبول	١٠٦,٢٢٢	٦١,٧١٩	١٠٧,٧٧٨	٦٣,٢١١٨	٠,٣٨١٧	غير دالة
	رفض	١٤٠,١١١	٥٧,٥٠٢	١٣٦,١١١	٥٣,٣٧٨	-٠,٥٧٩	غير دالة

حيث درجات الحرية = ٨، قيمة ت الجدولية عند ٠,٠٥= ٢,٣٠٦

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة بين القياس القبلي والقياس البعدي لدرجات قبول الأطفال النجوم في المجموعة الضابطة أقل من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) ومعنى هذا أنه لا توجد فروق دالة بين درجات قبول الأطفال النجوم بين القياسين القبلي والبعدي.

كما يتضح أيضا أن قيمة (ت) المحسوبة بين القياسين القبلي والبعدي لدرجات رفض الأطفال النجوم في المجموعة الضابطة أقل من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) ومعنى هذا أنه لا توجد فروق دالة بين درجات رفض الأطفال النجوم بين القياسين القبلي والبعدي.

كما يتضح كذلك أن قيمة (ت) المحسوبة بين القياس القبلي والقياس البعدي لدرجات قبول الأطفال المنبوذين من المجموعة الضابطة أقل من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) ومعنى هذا أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات قبول الأطفال المنبوذين بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة ويتضح أيضا من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة بين القياسين القبلي والبعدي لدرجات رفض الأطفال المنبوذين في المجموعة الضابطة أقل من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠,٠٥)، ومعنى هذا أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات رفض الأطفال المنبوذين بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة.

ويتضح من نتائج الفروض الفرعية الأربعة السابقة أنه لم توجد فروق دالة إحصائيا في المكانة السوسيومترية لأطفال المجموعة الضابطة بين القياسين القبلي والبعدي سواء للأطفال النجوم أو الأطفال المنبوذين (في كل من حالات القبول أو الرفض).

تفسير نتائج الفروض الخاصة بتنمية المكانة السوسيومترية لدى الأطفال (الفرض الخامس عشر، الفرض السادس عشر):

يتضح من النتائج السابقة رفض الفرض الصفري الخامس عشر كما يتضح من الجدول رقم (٢٦) وذلك من خلال الفروض الفرعية التي انبثقت من هذا الفرض:-

حيث تم قبول الفرض الصفري الخاص بالفروق بين درجات القبول في القياسين القبلي والبعدي للأطفال النجوم في المجموعة التجريبية كما تم أيضا قبول الفرض الصفري بالنسبة للفروق بين درجات الرفض لهؤلاء الأطفال.

وتم رفض الفرض الصفري الخاص بالفروق بين درجات قبول الأطفال المنبوذين في المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي كما تم رفض الفرض الصفري الخاص بالفروق بين درجات رفض هؤلاء الأطفال أيضا. حيث وجدت فروق دالة إحصائيا بين درجات الأطفال المنبوذين في المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي في القبول لصالح القياس البعدي كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين درجات الأطفال المنبوذين في المجموعة التجريبية بين القياس

القبلي والقياس البعدي في الرفض لصالح القياس القبلي. كما يتضح ايضا من النتائج السابقة قبول الفرض الصفري السادس عشر كما يتضح من الجدول رقم (٢٧) وذلك من خلال الفروض الفرعية التي انبثقت من هذا الفرض: حيث تم قبول الفرض الصفري الخاص بالفروق بين درجات قبول الأطفال النجوم في المجموعة الضابطة كما تم أيضا قبول الفرض الصفري بالنسبة للفروق بين درجات الرفض لهؤلاء الأطفال.

كما تم قبول الفرض الصفري الخاص بالفروق بين درجات قبول الأطفال المنبوذين في المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي كما تم قبول الفرض الصفري الخاص بالفروق بين درجات رفض هؤلاء الأطفال في القياس القبلي والقياس البعدي فلم توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات مكانة أطفال المجموعة الضابطة في أي حالة من الحالات الأربعة.

وبذلك يكون أطفال المجموعة التجريبية قد حققوا تحسنا ملحوظا في مكانتهم السوسيومترية وخاصة الأطفال المنبوذين منهم حيث زادت درجات قبولهم وقلت درجات رفضهم بشكل واضح ودال أما الأطفال النجوم فعلى الرغم من زيادة درجات قبولهم وقلة درجات رفضهم مقارنة بالقياس القبلي إلا أن تلك الزيادة لم تكن دالة وربما يرجع ذلك إلى أن الأطفال النجوم كانوا منذ البداية قد حصلوا على درجات قبول مرتفعة ودرجات رفض منخفضة إلى حد كبير فإن اقترابهم من سقف الدرجة بالنسبة للقبول منذ التطبيق القبلي جعل التحسن الذي حدث لدى هؤلاء الأطفال محدود إلى حد كبير نظرا لأن معظم الأطفال قد اختاروهم منذ البداية وعدد قليل من الأطفال رفضوهم مقارنة بباقي الأطفال ولذلك فإنه مهما حدث تحسن لهم فإنه سيكون تحسنا ضئيلا إذا ما قورن بالتحسن الذي يمكن أن يحدثه غيرهم من الأطفال الذين يبتعدون عن سقف الدرجة بمسافة كبيرة حيث تكون أمامهم فرصة أكبر لتحقيق قدر أكبر من التحسن.

فالأطفال المنبوذين تكون درجات قبولهم منخفضة ودرجات رفضهم مرتفعة إلى حد كبير وبذلك فهناك فرصة كبيرة لإظهار أثر البرنامج المقدم من أجل تحسين مكانتهم السوسيومترية من خلال زيادة عدد الأطفال الذين يختارونهم لمشاركتهم الأنشطة المختلفة وتقليل عدد الأطفال الذين يرفضون مشاركتهم إياها. وبذلك تفسر الباحثة لماذا تحسنت درجات الأطفال المنبوذين في القبول والرفض معا في حين لم يظهر هذا التحسن بشكل دال في حالة الأطفال النجوم.

وتُرجع الباحثة التحسن الذي حدث في المكانة السوسيومترية لأطفال المجموعة التجريبية عموماً وللأطفال المنبوذين خصوصاً إلى البرنامج المقدم حيث هدف البرنامج إلى زيادة التفاعل بين أطفال المجموعة التجريبية وتوفير الفرص للأطفال المرفوضين لأن يشاركوا في انشطة البرنامج مع أقرانهم كما أن هذا البرنامج يهدف في الأساس إلى تنمية مفهوم الذات الإيجابي لدى الطفل وإكسابه مهارة التعاون حيث أثبتت الدراسة الحالية والعديد من الدراسات السابقة أن لهما علاقة

قوية بمكانة الطفل بين أقرانه وأن تنميتهما يؤدي إلى زيادة المكانة السوسيومترية له. فقد أثبت الفرض الثاني في الدراسة الحالية أن هناك فروقا كبيرة بين الأطفال المنبوذين والأطفال النجوم في مهارة التعاون كما أثبت الفرض السابع زيادة وتنمية مهارة التعاون لدى أطفال المجموعة التجريبية ومن هنا فإن الباحثة تعزي التحسن الذي حدث لمكانة الأطفال المنبوذين السوسيومترية إلى زيادة درجة التعاون لديهم بشكل ملحوظ حيث أثبتت القياسات القبلية أن درجة مهارة التعاون لديهم أقل من متوسط الجماعة ككل وقد زادت بعد البرنامج زيادة دالة وترجع الباحثة الزيادة في المكانة السوسيومترية لهؤلاء الأطفال إلى تنمية تلك المهارة لديهم أما الأطفال النجوم فقد كانت درجاتهم في التعاون مرتفعة منذ القياس القبلي وبالرغم من أنها نمت أيضا بعد تطبيق البرنامج إلا أنها لم تنمو بنفس القدر الذي نمت به تلك المهارة لدى المنبوذين نظرا لأنها مرتفعة منذ البداية ومقتربة من سقف الدرجة عموما.

فكلما زادت قدرة الطفل على التعاون مع أقرانه ازداد تقبل أقرانه له فالطفل ميال بطبيعته في هذه المرحلة إلى أن يتعاون مع أقرانه ومع الراشدين المحيطين به فالحاجة إلى الرفاق من أهم الحاجات الاجتماعية لطفل هذه المرحلة وتعاون الطفل مع أقرانه في المواقف المختلفة يزيد بالتدريج من مكانته بينهم حيث يعتبر هذا التعاون بمثابة تدريب له على المهارات الاجتماعية ويعتاد الطفل على التعاون مع زملائه حيث يفيده ذلك التعاون في مختلف جوانب نموه بما يزيد من فاعليته وقبوله داخل الجماعة، فكما يذكر كمال الدسوقي (١٩٦٩) أن التعاون ضروري لاتمام عملية هامة من عمليات التفاعل الاجتماعي وهي التوافق Accomodation حيث يؤدي توافق الفرد مع أقرانه داخل الجماعة إلى تحسين العلاقات بينهم فالتوافق هو عملية أخذ وعطاء بصداقة وود Friendly to taking and givining process هذا الأخذ والعطاء يتم عن طريق التسامح tolerance مع الآخرين، التصالح والتوافق بين مختلف الرغبات (كمال الدسوقي، ١٩٦٩: ٣٧٤).

ويتفق ذلك مع نتائج العديد من الدراسات منها، دراسة كونجر وكين Conger & Kean (1981)، دراسة خليل قطب محمد (١٩٩١)، دراسة ماري لينى تشارلت Charlet Mary Lynne (1993) حيث أشارت جميع هذه الدراسات للعلاقة بين وجود مهارة التعاون لدى الأطفال ومكانتهم الاجتماعية وقدرتهم على التفاعل الاجتماعي أيضا.

ويشير تجوسفولد Tjosvold (1984) إلى أن من النتائج المتوقعة للتعاون مع الغير الصداقة والتأييد، فالأفراد في المواقف التعاونية يزداد ميلهم إلى بعض حيث يكون لدى كل فرد اتجاه إيجابي نحو باقي أفراد الجماعة وهذا يشجع نمو الصداقة والتأييد بينهم.

(Tjosvold, D., 1984: 744)

ويؤكد جيويت (1992) Jewett بأن الأطفال يستفيدون من العلاقات التعاونية حيث يجدون في ظلها الثقة والفهم كما يكتسبون الثقة في قدراتهم على مواجهة الصراعات والمشكلات فالمجموعات التعاونية خلال سنوات ما قبل المدرسة تجعل الأطفال أكثر قدرة على بناء علاقات اجتماعية ناجحة. (Jewett, J., 1992: 1-5)

ويتفق ذلك أيضا مع ما تشير إليه نظرية دويتش (1949) Deutsch بأن الفرد عندما ييسر الطريق لزملائه المتعاونين معه لكي يحققوا أهدافهم فإنه ييسر طريقه هو شخصيا للوصول إلى هدفه وإذا حقق هؤلاء الزملاء أهدافهم فإنه يستطيع عندئذ تحقيق هدفه هو شخصيا. وهذا التعاون يساعد على رفع مكانة الفرد بين أقرانه.

ونظرا لذلك الدور الذي تلعبه مهارة التعاون في تحديد مكانة الفرد السوسيومترية فإن الباحثة ترجع تحسن المكانة السوسيومترية لأطفال المجموعة التجريبية إلى اكتسابهم تلك المهارة من خلال البرنامج المقدم فأنشطة البرنامج المختلفة (خاصة أنشطة الوحدة الثانية) تسعى إلى تنمية مهارة التعاون لدى الطفل (تم شرح ذلك بالتفصيل في تفسير الفرض السابع، الثامن، التاسع)، وقد ساعد على تحسين تلك المهارة بشكل كبير أن أنشطة تلك الوحدة جميعها أنشطة جماعية تعاونية تتم بشكل جماعي، كما حرصت الباحثة على تقسيم العمل بين أفراد كل جماعة بحيث تسند للطفل المنبوذ دورا فعالا يجعل من اللازم أن يتعامل معه باقي أفراد الجماعة حتى يكتمل العمل (فعلى سبيل المثال أثناء ممارسة أحد الأنشطة الفنية كنشاط التشكيل بالقص واللصق كان يطلب من الطفل المنبوذ أن يقوم بعملية القص ويتولى باقي أعضاء فريقه لصق ما قام هو بقصه في اللوحة التي يقوم الفريق بإعدادها، وفي مسابقة الصيد كان يمسك هو بالسنارة ليصطاد ويعطي ما اصطاده لأحد أعضاء فريقه الذي يوصله إلى العضو التالي وهكذا حتى يتم وضعه بالسلة الخاصة بهذا الفريق).

كما ترجع الباحثة التحسن الذي طرأ على مكانة الأطفال المنبوذين في المجموعة التجريبية إلى نمو مفهوم الذات الإيجابي لديهم من خلال البرنامج المقدم أيضا فقد ثبت من نتائج الفرض الحادي عشر أنه قد زاد مفهوم الذات الإيجابي لدى أطفال المجموعة التجريبية بشكل شديد الوضوح كما ثبت من خلال الفرض الثالث علاقة الارتباط القوية بين مفهوم الذات الإيجابي وارتفاع المكانة السوسيومترية فقد بلغت الفروق بين فئة الأطفال النجوم وفئة الأطفال المنبوذين في مفهوم الذات أقصى مستويات الدلالة فالطفل الذي يحتل مكانة سوسيومترية منخفضة بين أقرانه يكون في الغالب يمتلك مفهوما سلبيا عن ذاته غير واثقا بها مما يؤدي إلى اهتزاز ثقته بقدراته وبمن حوله مما يعرضه غالبا للرفض من أقرانه. أما الطفل الذي يمتلك مفهوما إيجابيا عن ذاته فإنه يثق بقدراته ومهاراته ويدرك نظرة الآخرين له ويثق بهم مما يشجعه على إقامة علاقات سوية معهم.

وتذكر إيمان الخولي (١٩٩٦) أن الطفل يصبح مقبولا بدرجة كبيرة من قبل أقرانه بسبب ما يفعله والذي ينال بسببه إعجاب الآخرين فقبول الطفل الاجتماعي يرتبط بقدرة الطفل على أن يميز نفسه عن اصدقائه، وفي ظل جماعة الرفاق يظهر الطفل ذو المكانة السوسيومترية العالية، والذي يفضله أغلب أعضاء الجماعة لما يتمتع به هذا الطفل من صفات ومميزات تميزه عن غيره من الأطفال (إيمان الخولي، ١٩٩٦: ١٨٠).

ولذلك يسعى البرنامج من خلال وحدته الأولى إلى رفع مفهوم الذات الإيجابي من خلال مجموعة من الأنشطة التي تهدف إلى تعريف الطفل بذاته ومساعدته على التعرف على قدراته مما يؤدي إلى إكسابه مفهوم إيجابي عنها فالأنشطة المختلفة التي يقدمها البرنامج سواء الفنية أو الحركية أو القصصية أو الموسيقية .. .. كلها تسعى لتنمية المفهوم الإيجابي عن الذات (تم توضيح ذلك بالتفصيل في تفسير نتائج الفروض الحادي عشر والثاني عشر والثالث عشر).

ولما أثبتت النتائج الخاصة بالفرض الحادي عشر بالدراسة الحالية تحسن مفهوم ذات أطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج فإن الباحثة تعزى تحسن المكانة السوسيومترية لهؤلاء الأطفال إلى ذلك التحسن الذي حدث في مفهومهم عن ذواتهم.

ويتفق هذا مع ما أشار إليه دافيد David (1996) بأن مفهوم الذات يتأثر بالأنشطة التي يمارسها الطفل وخاصة الأنشطة الحركية لأنها تعطي الطفل شعورا بالمشاركة الفعلية والمنافسة حيث يساعده ذلك على تعلم العديد من المعارف والعادات السلوكية المرغوبة وتساعده أيضا على التخلص من العزلة والانسحاب من الجماعة ويشجعه على الاندماج مع الآخرين مما يؤدي إلى زيادة ثقته بذاته. (David, L., 1996: 118)

وبذلك تكون الباحثة قد أرجعت تنمية مكانة أطفال المجموعة التجريبية السوسيومترية إلى تحقيق أهداف البرنامج لديهم واكتسابهم لكل من مفهوم الذات الإيجابي ومهارة التعاون ومما يدعم ذلك الرأي أن المجموعة الضابطة التي لم تتعرض لذلك البرنامج على الرغم من أنها تتكافئ مع المجموعة التجريبية في المتغيرات الأخرى إلا أن أفرادها لم يحققوا تحسنا ذا دلالة في مكانتهم السوسيومترية (سواء النجوم أو المنبوذون).

كما أن التعزيز الذي تلقاه أطفال المجموعة التجريبية والتشجيع الدائم على التفاعل الإيجابي بينهم قد يكون له دور فعال في تنمية المكانة السوسيومترية لأطفال هذه المجموعة فقد حرصت الباحثة أثناء تنفيذ البرنامج على تقديم ألوان متعددة من التعزيز للأطفال عندما يتفاعلون مع بعضهم البعض بشكل إيجابي لتشجيعهم على التفاعل والتعاون معا.

وربما ترجع زيادة مكانة الأطفال في المجموعة التجريبية في القياس البعدي عن القياس القبلي إلى زيادة ذكاء هؤلاء الأطفال في القياس البعدي عن القياس القبلي فكلما إزداد ذكاء الفرد

ازدادت الجاذبية تجاهه لأن الفرد الذكي وخاصة من يتمتع بقدرات الذكاء الاجتماعي يكون أقدر على التعامل مع أقرانه والتفاعل معهم بشكل إيجابي ويكون لديه القدرة على إدراك نظرة الآخرين له ويدرك الأمور من وجهة نظرهم وليس من وجهة نظره فقط حيث كلما زاد ذكاؤه كلما قل تمركزه حول ذاته كل هذه العوامل تؤدي إلى أن يشغل هذا الطفل مكانة جيدة بين أقرانه.

كما تعزي الباحثة ارتفاع المكانة السوسيومترية لدى أطفال المجموعة التجريبية إلى خصائص هؤلاء الأطفال حيث يذكر حامد زهران (١٩٩٠) أن في هذه المرحلة تتسع دائرة العلاقات والتفاعل الاجتماعي في الأسرة ومع جماعة الأقران وتنمو الصداقة حيث يستطيع الطفل أن يصادق الآخرين مع بعض التحفظات ويلعب معهم ويستطيع أن يحادثهم ويستمع إليهم كما يحب الطفل في هذه المرحلة أن يساعد والديه ويساعد الآخرين وهذا التعاون يصاحبه من جانب الطفل طلبات كثيرة ودائمة ويحرص الطفل في هذه المرحلة على المكانة الاجتماعية حيث يهتم دائما بجذب انتباه الراشدين. (حامد زهران، ١٩٩٠: ٢١٧).

وترجع الباحثة ذلك التحسن في مكانة أطفال المجموعة التجريبية المنبوذين إلى تأثر الأطفال عادة في احكامهم على الغير بنظرة الراشدين وحكمهم عليهم فعندما أبدت الباحثة (وهي تمثل المعلمة بالنسبة لهؤلاء الأطفال أثناء تطبيق البرنامج) اهتمامها بالأطفال المنبوذين وجعلت منهم محورا لاهتمامها وشجعتهم على المشاركة في الأنشطة المختلفة للبرنامج بل وأسندت إليهم أدواراً فعالة في تلك الأنشطة تشترط اشتراكهم مع باقي الأطفال حتى يكتمل العمل – يتم توضيح دور الطفل المنبوذ في كل نشاط من أنشطة البرنامج بالتفصيل عند عرض البرنامج في ملاحق الدراسة – كما تقوم الباحثة بالثناء عليهم وتعزيزهم إيجابيا عندما يشاركون في العمل بشكل فعال ويؤدون العمل المطلوب منهم على النحو المطلوب فقد يشجع ذلك باقي الأطفال على العمل معهم في أنشطة لاحقة.

وبذلك فإن الباحثة تعزى تنمية المكانة السوسيومترية لدى أطفال المجموعة التجريبية إلى عدة عوامل منها خصائص طفل هذه المرحلة وحاجاته وتشجيع المعلمة لهم على التفاعل السليم وتعزيزها له وكذلك إلى اهتمامها بالأطفال المنبوذين وتشجيعها لهم للأشتراك في الأنشطة المختلفة مع باقي أقرانهم وإسناد أدوار فعالة لهم كما ترجعها أيضا بشكل أساسي إلى البرنامج المقدم في إطار الدراسة الحالية والذي كان يهدف في الأساس إلى تنمية المكانة السوسيومترية لطفل ما قبل المدرسة من خلال تنمية مهارة التعاون وكذلك تنمية مفهوم الذات الإيجابي لديهم. وقد ثبت من نتائج الفروض السابقة نجاح البرنامج في تحقيق هذين الهدفين ولذلك فإن الباحثة ترجع نمو مكانة هؤلاء الأطفال إلى نمو كل من مهارة التعاون ومفهوم الذات لديهم ويدعم ذلك أن النتائج أثبتت أن أطفال المجموعة الضابطة لم تتغير مكانتهم السوسيومترية بعد مرور نفس الفترة الزمنية التي تم

تقديم البرنامج خلالها فعلى الرغم من أنهم ينتمون إلى نفس الروضة ولهم من الخصائص والاحتياجات ما لأطفال المجموعة التجريبية نظرا لأنهم ينتمون إلى نفس المرحلة العمرية التي ينتمي إليها أطفال المجموعة التجريبية تبعا للتكافؤ الذي أجرته الباحثة قبل البدء في تنفيذ البرنامج (تم عرضه في الفصل الرابع) على الرغم من ذلك فإن مكانتهم السوسيومترية لم تطرأ عليها أي تغير وترجع الباحثة ذلك إلى أنهم لم يتعرضوا للبرنامج المقترح بالدراسة الحالية كما أن البرنامج التقليدي المقدم بالفعل داخل الروضة يعتمد في تقديمه على بعض الكتب التي توفرها الوزارة والتي تسعى مع ما تقدمه المعلمة بناء على ما يطلب من أولياء أمور هؤلاء الأطفال – إلى زيادة قدرات الأطفال المعرفية والتحصيلية دون أي إهتمام بتنمية القدرة على التفاعل أو التعاون أو المشاركة مع الآخرين بل أن مثل هذه الأنشطة تعوق حدوث التفاعل تماما وينمي لدى الطفل الفردية وعدم الاهتمام بالغير وبذلك فقد أظهر البرنامج المقترح في الدراسة الحالية نجاحا في تنمية المكانة السوسيومترية لأطفال ما قبل المدرسة – خاصة المنبوذين منهم – من خلال تنمية قدرتهم على التعاون وتنمية مفهوم الذات الإيجابي لديهم أيضا.

وللتأكد من استمرار أثر البرنامج على المكانة السوسيومترية لأطفال المجموعة التجريبية بعد الانتهاء من تطبيقه بفترة زمنية تصل إلى حوالي شهر ونصف (٦ أسابيع) قامت الباحثة بإجراء قياس تتبعي (مرجأ) للمكانة السوسيومترية وذلك بإعادة تطبيق الاختبار السوسيومتري عليهم مرة أخرى بعد هذه الفترة وذلك بهدف التأكد من استمرار أثر البرنامج على المكانة السوسيومترية لهؤلاء الأطفال بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج بفترة زمنية طويلة نسبيا، وأن تأثيره لم يكن تأثيرا وقتيا فقط وقد افترضت الباحثة الفرض الآتي.

الفرض السابع عشر:

ينص الفرض السابع عشر على أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية على الاختبار السوسيومتري بين القياسين البعدي والمرجأ.

وينبثق من هذا الفرض أربعة فروض فرعية وهي:

- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات قبول الأطفال النجوم بالمجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والمرجأ.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات رفض الأطفال النجوم بالمجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والمرجأ.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات قبول الأطفال المنبوذين بالمجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والمرجأ.

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات رفض الأطفال المنبوذين بالمجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والمرجأ.

وللتأكد من صحة هذا الفرض والفروض الفرعية المنبثقة منه تم حساب قيمة ت للتعرف على الفروق بين درجات القبول والرفض للأطفال النجوم بين القياسين القبلي والبعدي وكذلك للتعرف على الفروق بين درجات القبول والرفض للأطفال المنبوذين بين القياسين القبلي والبعدي وقد أسفرت عن النتائج التالية:

جدول رقم (٢٨)

يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات القبول ومتوسط درجات الرفض لكل من الأطفال النجوم والأطفال المنبوذين بالمجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والمرجأ

أطفال المجموعة التجريبية	نوعية العلاقة	القياس البعدي		القياس المرجأ		قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
النجوم ن= ٧	قبول	١٣٣,٤٣	٤٤,٤٣٦	١٣٩,٠٠	٤٩,١٧٣	٠,٨٥	غير دالة
	رفض	٤٠,٥٧	٢٠,٦	٤٢,٨٥٧	٢٠,١١٧	١,٠١٩	غير دالة
المنبوذين ن= ٧	قبول	٩٣,١٤٣	٣٤,٧٠٠٥	٨٩,٥٧١	٣١,٥٣٦	١,٢٦٣-	غير دالة
	رفض	٩١,٧١٤	٤٤,١٥٥	٨٩,١٤٣	٤٦,٨٢	٠.٢٨٧	غير دالة

حيث درجات الحرية= ٦، قيمة ت الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٤٤٧.

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة بين القياس البعدي والقياس التتبعي لدرجات الأطفال النجوم في المجموعة التجريبية أقل من قيمة ت الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) ومعنى هذا أنه لا توجد فروق دالة بين درجات قبول الأطفال النجوم بين القياسين البعدي والتتبعي.

كما يتضح أيضا أن قيمة (ت) المحسوبة بين القياسين البعدي والتتبعي لدرجات رفض الأطفال النجوم في المجموعة التجريبية أقل من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) ومعنى هذا أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات رفض الأطفال النجوم بين القياسين البعدي والتتبعي.

كما يتضح كذلك أن قيمة (ت) المحسوبة بين القياس البعدي والقياس التتبعي لدرجات قبول الأطفال المنبوذين من المجموعة التجريبية أقل من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) ومعنى هذا أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات قبول الأطفال المنبوذين بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية.

ويتضح أيضا من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة بين القياسين البعدي والتتبعي لدرجات رفض الأطفال المنبوذين في المجموعة التجريبية أقل من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى

(٠,٠٥)، معنى هذا أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات رفض الأطفال المنبوذين بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية.

ويتضح من نتائج الفروض الفرعية الأربعة السابقة أنه لم توجد فروق دالة إحصائيا في المكانة السوسيومترية لأطفال المجموعة التجريبية (سواء النجوم أو المنبوذين) بين القياس البعدي والقياس التتبعي (في كل من حالات القبول والرفض).

تفسير نتائج الفرض السابع عشر:

يتضح من الجدول السابق قبول الفرض الصفري بالنسبة للفرض الأساسي كما يتضح من الجدول رقم (٢٨) وذلك من خلال قبول الفرض الصفري للفروض الفرعية الأربعة المنبثقة من ذلك الفرض حيث: تم قبول الفرض الصفري الخاص بالفروق بين درجات القبول في القياسين البعدي والتتبعي للأطفال النجوم في المجموعة التجريبية كما تم أيضا قبول الفرض الصفري بالنسبة للفروق بين درجات الرفض لهؤلاء الأطفال.

وتم أيضا قبول الفرض الصفري الخاص بالفروق بين درجات قبول الأطفال المنبوذين في المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي كما تم قبول الفرض الصفري الخاص بالفروق بين درجات رفض هؤلاء الأطفال أيضا.

حيث لم توجد فروق دالة في أي من الحالات الأربعة السابقة مما يدل على احتفاظ كل من الأطفال النجوم والأطفال المنبوذين بمكانتهم السوسيومترية التي كانوا عليها بعد الانتهاء من تقديم البرنامج بعد مرور فترة زمنية طويلة تصل إلى حوالي شهر ونصف (٦ أسابيع تقريبا) وترجع الباحثة ذلك إلى كفاءة البرنامج الذي تم تقديمه لهؤلاء الأطفال مما جعلهم يكتسبون مهارة التعاون ويكتسبون أيضا مفهوما إيجابيا عن ذاتهم مما يسر لهم عملية التفاعل الاجتماعي وساعدهم على تنمية مكانتهم بين أقرانهم.

كما تفسر الباحثة ذلك أيضا بأن الأنشطة التي قدمت من خلال البرنامج كانت بمثابة تدريبا للطفل على التواصل الجيد والتفاعل الإيجابي مع أقرانه حتى اعتاد الطفل هذه الطريقة وأصبح يمارسها حتى بعد الانتهاء من تقديم البرنامج.

كما ترى الباحثة أن الطفل بعد أن اكتسب مفهوما إيجابيا عن ذاته فإن ذلك يسهل عليه الاشتراك مع زملائه في الأنشطة المختلفة فثقته في ذاته تخفف من تهيب المواقف التي يشترك فيها مع أقرانه، والتي كان يهبها من قبل، كما أن اكتسابه لمهارة التعاون يزيد من تجاذب الآخرين تجاهه فالطفل دائما يميل إلى الاشتراك مع من يضمن تعاونه معه في الأنشطة المختلفة كل تلك المهارات تقوى بالممارسة والتكرار وبتكرارها تزداد إيجابية التفاعل بين الأطفال بعضهم وبعض، وبذلك تزداد مكانة الطفل الذي يمتلك تلك المهارات بين أقرانه.

كما أن التعزيز الذي كان يتلقاه الطفل من قبل الباحثة عندما يبدي سلوكا اجتماعيا سليما أو تفاعلا إيجابيا مع أقرانه جعل تلك الأمور ترتبط لديه بخبرات سارة ومرضية لذلك فإنه يميل إلى تكرارها بحثا عن ذات الأثر الطيب الذي تلقاه من قبل وعندما يزيد من تفاعله الاجتماعي مع أقرانه تزيد مكانته بينهم بشكل ملحوظ.

ثانيا: التحليل الكيفي لبعض نتائج الدراسة:

بعد الانتهاء من عرض النتائج الكمية للدراسة تقوم الباحثة في هذا الجزء بعرض كيفي لبعض النتائج التي توصلت إليها الدراسة حيث يتم عرض النتائج التي أحدثها البرنامج على أكثر الأطفال رفضا من قبل أقرانه، وكذلك أحد الأطفال المرفوضين الذين لاحظت الباحثة أن درجات رفضه ما زالت مرتفعة بعد تطبيق البرنامج، كما يتم أيضا عرض نتائج الطفل النجم الذي حصل على أكثر درجات في القبول في القياس البعدي، وتوضيح الأثر الذي أحدثه البرنامج عليه. ونظرا لأن الطفل الذي حصل على أعلى درجات القبول كان حالة خاصة حيث أنه حصل على أصوات قبول مرتفعة وأصوات رفض مرتفعة ايضا فسيتم إلقاء الضوء على نتائج هذا الطفل وشرح تلك النتائج بطريقة تفصيلية ورأي المعلمة في الأسباب التي أدت إلى تلك المكانة المزدوجة، كما يتم أيضا توضيح نتائج طفلة أخرى صنفت ضمن مجموعة النجوم واستفادت من البرنامج المقدم بحيث تم زيادة مكانتها بين أقرانها، وفي البداية تذكر الباحثة أن البرنامج قد حقق – إلى حد كبير – الهدف الأساسي منه وهو تنمية المكانة السوسيومترية للطفل حيث أن حوالي ٣٩,٢٩% من أطفال المجموعة التجريبية قد استفادوا من البرنامج بحيث زادت درجة قبولهم وقلت درجة رفضهم، وحوالي ١٤,٢٩%من أطفال المجموعة التجريبية استفادوا من البرنامج في زيادة درجات قبولهم ولكن درجات رفضهم قد زادت أيضا، وأن هناك حوالي ٢٥% من أطفال المجموعة التجريبية استفادوا من البرنامج حيث قلت درجات رفضهم من قبل أقرانهم لكن درجات قبولهم قد قلت ايضا وهناك حوالي ٢١,٤٢% من أطفال المجموعة نفسها لم يستفيدوا من البرنامج ولم يحققوا النتائج المطلوبة حيث قلت درجة قبولهم وزادت درجة رفضهم وربما يرجع هذا إلى أن رفضهم في الغالب يعود إلى أسباب غير التي يعالجها البرنامج مثل العدوان أو النشاط الزائد.

الحالة الأولى: (الطفل المنبوذ)

تمثل الطفل الذي حصل على أعلى درجات للرفض في القياس القبلي عند تطبيق الاختبار السوسيومتري على أطفال المجموعة التجريبية فقد لاحظت الباحثة منذ التطبيق القبلي للاختبار السوسيومتري أن أصوات الرفض تتركز بشكل كبير على هذا الطفل بل وإن رفضه يأتي كرفض أول بين أصوات الرفض الثلاثة التي يعطيها كل طفل على كل بند من بنود الاختبار (حيث كان الطفل الذي يذكر كاختيار رفض أول على ٣ درجات بالسالب والذي يذكر كرفض ثان يحصل على

درجتين بالسالب أما الذي يحصل على اختيار الرفض الثالث فكان يحصل على درجة واحدة بالسالب) وقد حصل هذا الطفل في نهاية القياس القبلي على ٢٣٤ درجة بالسالب أي إنها أعلى درجة للرفض بين أطفال المجموعة التجريبية وبسؤال الأطفال عن سبب رفض هذا الطفل كانت الإجابات تتنوع ما بين (أصله مش بيعرف يعمل حاجة) (أصله بليد)، (أصله بيضربني)، (أصله مش بيسمع كلام الميس)، (أصله مش بيرضى يلاعبنى معاه)، (أصل الميس مش بتحبه علشان هو بيعمل الحاجات كلها غلط) وعندما تم تطبيق الاختبار السوسيومتري على هذا الطفل فقد رفض العديد من الأطفال واختار اثنين من زملائه لمشاركته جميع الأنشطة المذكورة في بنود الاختبار الثلاثة عشر مع ملاحظة أن هذين الزميلين كانا ضمن مجموعة الأطفال المنبوذين (الإرباعي الأعلى في درجات الرفض) وأنهما حينما كانا يختاران أثناء استجاباتهم لبنود الاختبار المختلفة فقد اختار كل منهما الاثنين الآخرين أي أنهما كانا يكونان مع الطفل الأكثر نبذا علاقة دائرية مغلقة بعيده عن باقي أفراد المجموعة ويتفق هذا مع ما توصلت إليه نظرية نيوكومب Newcomb (1961) ومع ما يذكره ت. أ. أنسكو وآخرون (١٩٩٣) بأن التشابه في المكانة السوسيومترية يؤدي إلى التجاذب بين الأفراد وعند تطبيق الاختبارات والمقاييس الخاصة بالذكاء، التعاون، مفهوم الذات على هذا الطفل الأكثر نبذا قبل تطبيق البرنامج كانت نتائجه كالتالي:

جدول رقم (٢٩)

يوضح درجات الطفل الأكثر نبذا قبل تطبيق البرنامج في كل من الذكاء والتعاون ومفهوم الذات مقارنةً بمتوسط درجات الجماعة

المتغير / الدرجة	الذكاء	التعاون	مفهوم الذات
درجة الطفل الأكثر نبذا	١٠١	٨	٢٩
متوسط درجات الجماعة	١١٣,٨	١٠,٦٨	٣٩,١٤

يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات هذا الطفل في كل من الذكاء والتعاون ومفهوم الذات أقل من متوسط درجات الجماعة ككل في هذه المتغيرات. وأثناء تطبيق البرنامج لاحظت الباحثة أن هذا الطفل وزملاءه الاثنين (المنبوذين أيضا) يجلسون بمفردهم على منضدة بمؤخرة حجرة النشاط وعندما ينتقلون إلى أحد الأركان أو إلى ساحة النشاط كانوا ينتقلون معا فحاولت منذ البداية أن تشركهم مع أطفال آخرين أثناء اللعب دون أن تجعل ذلك يبدو بشكل مقصود حيث كانت على سبيل المثال أثناء إجراء مسابقة تجعل كل واحد منهم في فريق أو أن تطلب من كل منهم أن يكون من بين زملاء فصله فريق للاشتراك بهم في المسابقة ونظرا لحب الأطفال وميلهم الشديد لممارسة الألعاب والأنشطة – التي ما زالوا يفتقرون إليها بالروضة – فقد لاحظت الباحثة أنهم

على الرغم من رفضهم لهؤلاء الأطفال عند عقد الاختبار إلا أنهم يتسابقون للعب معهم وفي نفس الفريق وقد اعتبرت الباحثة ذلك بمثابة تدريب لهذا الطفل على التعاون مع الآخرين وكذلك فرصة لتعريف باقي الأطفال بقدرات الطفل، كما أن أنشطة البرنامج كانت هي الأخرى فرصة يتعرف الطفل من خلالها على ذاته ويستطيع أن يحدد قدراته ومميزاته ويشعر بأنه قادر على الانجاز، وأن العمل حتى وإن كان جماعيا إلا أن دوره فيه يكون فعالا ولا يكتمل بدونه وإن كان فرديا فإنه يعتمد عليه تماما في إنجازه وكانت الباحثة تتعمد أن تسند له دورا فعالا بحيث أن باقي الأطفال لابد أن يتعاملوا معه حتى يستطيعوا إنجاز أدوارهم وبالتالي حتى يتم إنجاز العمل بشكل سليم، فعندما كان يقوم الفريق مثلا بتكوين لوحة من أوراق القص واللصق فكانت تسند له الباحثة دورا هاما حيث كان يقوم بقص الأوراق الملونة باستخدام المقص وباقي أعضاء الفريق يأخذون تلك الأوراق منه ويقومون بلصقها في اللوحة وهم يحرصون على العمل بدقة وبسرعة كما يحرصون على أن يقوم هذا الطفل ايضا بعمله بنفس الطريقة حتى ينهون عملهم بشكل أسرع وأفضل مما يقوم به باقي الفرق، كما أن الباحثة كانت تعزز اشتراك الطفل مع زملائه وإظهاره لمهاراته المختلفة بشكل كلن يجعل هذا الطفل دائما يسعى لتكرار ذلك حتى ينال رضا الباحثة (التي تمثل المعلمة بالنسبة له هنا) وربما أن اهتمام الباحثة بهذا الطفل في محاولتها لرفع مفهومه عن ذاته وإعطائه الثقة في نفسه يؤدي إلى اهتمام أقرانه به. وبعد الانتهاء من تقديم البرنامج أعادت الباحثة تطبيق الاختبارات والمقاييس الخاصة بالذكاء والتعاون ومفهوم الذات كانت نتائجها كالتالي:-

جدول رقم (٣٠)

يوضح درجات الطفل الأكثر نبذا (قبل تطبيق البرنامج) في كل من الذكاء والتعاون ومفهوم الذات في القياس البعدي مقارنة بدرجاته في نفس المتغيرات في القياس القبلي

المتغير / القياس	الذكاء	التعاون	مفهوم الذات
القبلي	١٠١	٨	٢٩
البعدي	١٣٢	١٧	٥٤

يتضح من الجدول السابق تحسن درجات هذا الطفل في كل من الذكاء والتعاون ومفهوم الذات بشكل كبير مما يدل على نجاح البرنامج في رفع درجات الطفل في هذه المتغيرات حيث ترى الباحثة أن هذا الطفل كان يحتاج للتدريب على التعاون مع الآخرين كما كان ينقصه بشكل واضح الثقة بالنفس ويحتاج إلى من يساعده على رسم صورة إيجابيه لذاته ويشعره بأنه قادر على الإنجاز وتحقيق العديد من الأعمال وأن لديه من المهارات والقدرات ما يمكنه من إحداث هذا الانجاز وبسؤال معلمة الطفل الأساسية عنه أجابت أنه غير مشارك،وأن والدته هي المسئولة عن عدم

مشاركته حيث أنها تخاف عليه بشكل كبير، ودائمة التدخل في أمور عملها من أجل ابنها ودائما تمنعه من الاشتراك في الرحلات أو الأنشطة المختلفة خوفا وقلقا عليه، وتشير رمزية الغريب (١٩٦٤) أن إفراط الأم في حبها للصغير وتدليله من أشد الأمور خطورة على صحة الطفل النفسية والأمهات اللاتي يشعرن بعدم الاستقرار والأمن النفسي وبالخوف والقلق يتعاملن مع أبنائهن بطريقة غير سليمة حيث يفرطن في إرضائهم وإجابة رغباتهم مهما كانت فيشب الطفل عديم الحيلة يعتمد على أمه بصفة خاصة وعلى الراشدين المحيطين به بصفة عامة، ويتهرب من المسئولية ضعيف في نزعته الاستقلالية. (رمزية الغريب، ١٩٦٤: ٦٦)

كما تتفق مع ذلك شرين صبحي صالح (١٩٩٧) بأن الحماية الزائدة قد تؤدي إلى نفس النتائج التي يؤدي إليها التسلط وخطورتها كإسلوب خاطئ في التربية تكمن في عدم إعطاء الفرصة للطفل للتصرف في أموره الخاصة، ويقوم الوالدان أو أحداهما نيابة عنه بالتصرف في هذه الأمور، فالحماية الزائدة تؤدي كما يؤدي أسلوب التسلط إلى خلق شخصية فاقدة للثقة بالنفس، تعوزها الشجاعة اللازمة لمواجهة المواقف المختلفة، ويتعرض كذلك إلى فشل كبير في نواحي التكيف والتوافق الاجتماعي الذي ينتج من حرمان الطفل الفرص التي تساعده على التعلم الذي من خلاله يكتشف بيئته ويبنى علاقاته بالآخرين، ومن ثم يستطيع أن يقيم علاقات ناجحة تساعده على التكيف. (شرين صبحي صالح، ١٩٩٧: ٦٧)

ولذلك فقد كان هذا الطفل يحتاج في سنه المبكر هذا إلى أن يجد من ينمي مفهومه عن ذاته ويعطيه الثقة في نفسه وقدراته ويشجعه على أن يتعامل مع الآخرين ويتفاعل معهم ويساعدهم ويتعاون معهم من أجل أن يحقق مكانة جيدة بينهم ولذلك فعندما نجح البرنامج في رفع درجة تعاون الطفل ومفهومه عن ذاته وكذلك رفع درجة ذكائه بما يتضمنه من قدرات الذكاء الاجتماعي أدى كل هذا إلى تنمية مكانة هذا الطفل السوسيومترية بين أقرانه كما يتضح من زيادة درجة قبوله بشكل كبير وكذلك نقص درجة رفضه بشكل كبير أيضا ويوضح الجدول التالي تحسن درجة قبول الطفل ورفضه بعد تطبيق البرنامج مقارنة بالقياس القبلي:

جدول رقم (٣١)

يوضح درجات القبول والرفض للطفل الأكثر نبذا قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيقه

القياس / نوعية العلاقة	القياس القبلي	القياس البعدي
قبول	٦٦	١٣٣
رفض	٢٣٤	٥٦

يتضح من الجدول السابق أن هذا الطفل نمت مكانته السوسيومترية بشكل كبير حيث زادت درجات قبوله وقلت درجات رفضه بشكل ملحوظ ويرجع ذلك لاكتسابه لمهارة التعاون ونمو ذكائه ومفهوم الذات لديه بما عوض القصور الذي كان يتضح في شخصيته.

الحالة الثانية: (الطفل الذي يشغل المكانة الثانية في النبذ)

أما الحالة الثانية فكانت لثاني الأطفال من حيث النبذ فقد حصل هذا الطفل على ٢٠٣ درجة بالسالب لرفض أقرانه له في العديد من المواقف التي تتضمنها بنود الاختبار السوسيومتري وكانت تتركز الأسباب التي أرجع اليها الأطفال رفضهم له حول العدوان فقد تنوعت ما بين (أصله بيضربني)، (أصله بيوقعنى من على السلم)، (بيحدفني بالرملة في الفسحة)، (بيخطف حاجاتي)، (بيشتمنى)، (أصله وحش علشان كده دايما الميس بتعاقبه) .. .. .. وكانت الدرجات التي حصل عليها هذا الطفل في القياس القبلي لمتغيرات الدراسة كالتالي:

جدول رقم (٣٢)

يوضح درجات أحد الأطفال المنبوذين قبل تطبيق البرنامج مقارنة بمتوسط درجات الجماعة

المتغير / الدرجة	الذكاء	التعاون	مفهوم الذات
درجة الطفل	١١٥	٦	٣٥
متوسط درجات الجماعة	١١٣,٨	١٠,٦٨	٣٩,١٤

يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات هذا الطفل في الذكاء أكثر بقليل من متوسط درجات الجماعة، في التعاون أقل بكثير من متوسط درجات الجماعة كما أن درجته في مفهوم الذات أقل من متوسط درجات الجماعة أيضا.

وقد قامت الباحثة أثناء تنفيذ البرنامج بتوفير نفس الفرص والمواقف التي ذكرتها عند عرضها للحالة الأولى لضمان مشاركته وتحقق أهداف البرنامج لديه بإسناد أدوارا فعالة ومحدده له مع تشجيعه وتعزيزه بشكل مستمر إلا أنها قد لاحظت أثناء تنفيذ البرنامج أن هذا الطفل يسلك دائما سلوكا عدوانيا مع أقرانه بل ومع الأدوات المستخدمة في الأنشطة كما كان يبدو عليه دائما أنه يمتلك قدرا كبيرا من النشاط والذي يعتبر نشاطا زائدا يجعله لا يستطيع أن يبقى جالسا في مكان محدد ولو لفترة قصيرة مما كان يجعله يتحرك كثيرا حتى أثناء تقديم المعلمة الأساسية للفصل للأنشطة الخاصة ببرنامج الروضة مما كان يعوق عملها في أغلب الأحيان ويعرضه هو للعقاب من

قبلها ويؤثر ذلك على صورته أمام أقرانه وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج أجري عليه القياس البعدي وكانت نتائجه كالتالي:

جدول رقم (٣٣)

يوضح درجات الذكاء والتعاون ومفهوم الذات في كل من القياس القبلي والبعدي لأحد الأطفال المنبوذين

المتغير / القياس	الذكاء	التعاون	مفهوم الذات
القبلي	١١٥	٦	٣٥
البعدي	١١٦	١١	٤٠

يتضح من الجدول السابق تحسن درجات الطفل في كل من الذكاء والتعاون ومفهوم الذات وأن كان التحسن في الذكاء ضئيلا جدا يكاد لا يذكر أما التحسن الذي أحدثه في كل من التعاون ومفهوم الذات فهو تحسن ملحوظ إلى حد كبير مما يثبت نجاح البرنامج في رفع درجة هذا الطفل في التعاون ومفهوم الذات وعلى الرغم من هذا التحسن فقد لاحظت الباحثة أثناء تطبيق الاختبار السوسيومتري بعد الانتهاء من تقديم البرنامج أن هذا الطفل لم يزل مرفوضا من قبل عدد كبير من أقرانه فقد قلت درجات رفضه عن القياس القبلي بشكل قليل وإن كانت درجات قبوله قد زادت بشكل أكبر وكانت تلك الدرجات كالتالي:

جدول رقم (٣٤)

يوضح درجات أحد الأطفال المنبوذين في القبول والرفض قبل وبعد تطبيق البرنامج

القياس / نوعية العلاقة	القياس القبلي	القياس البعدي
قبول	٤٠	٦٤
رفض	٢٠٣	١٩٦

يتضح من الجدول السابق أن درجات رفض هذا الطفل قد قلت بصورة ضئيلة جدا ودرجات قبوله زادت .بشكل أفضل ولكن هذا الطفل ما زال يتصف بالنبذ لأن عدداً كبيراً من اقرانه لا يزال يرفض مشاركته على الرغم من نمو قدرته على التعاون ونمو مفهوم الذات لديه لأنه على الرغم من هذا التحسن إلا أنه يعتبر أقل من متوسط درجات الجماعة في القياس البعدي حيث بلغ متوسط ذكاء الجماعة في القياس البعدي حوالي ١٢١,٦١ درجة ومتوسط درجات التعاون بها ١٥,٢٩ درجة ومتوسط درجات مفهوم الذات ٤٩,٩٦ درجة، وترجع الباحثة عدم قدرة الطفل على

تحقيق مكانه أفضل بين أقرانه وعدم قدرته أيضا على اكتساب مهارة التعاون بالشكل الكافي إلى السلوك العدواني الذي يظهره هذا الطفل في معظم أفعاله وسلوكياته حيث أن الأطفال الذين يتعرضون لعدوان هذا الطفل يرفضون العمل معه أو مشاركته أي نشاط من الأنشطة المذكورة في بنود المقياس السوسيومتري المستخدم وفي ذلك يشير هارتوب (1992) Hartup أن الأطفال الذين يكونون غير محبوبين هم الذين يكونون في الغالب عدوانيين وهم دائما غير قادرين على إقامة علاقات سليمة مع أطفال آخرين. (Hartup, 1992: 1)

وقد اتفقت دراسة كيلي لينى ماكسويل (1993) Maxwel, Kelly, Lynne مع ذلك حيث أشارت للارتباط السالب بين السلوك العدواني لدى الطفل ومكانته داخل جماعته، وكذلك دراسة محمد فتحي يوسف (١٩٩٣) حيث يذكر أن أول الصفات التي ذكرت عن الأطفال المنبوذين من أقرانهم هي العداوه، كما أشار كارسون (1994) Carson أيضا إلى أن السلوك العدواني الذي يصدره بعض الأطفال يؤدي إلى تجنبهم من قبل أقرانهم كما أوضحت إيرين إيلانا كارتون (1996) Carton, Erin Elena أن رفض الأقران يرتبط ارتباطا موجبا بالسلوك العدواني لهم لاسيما عند الأولاد وتتفق مع ذلك أيضا سارة جان سارنين ميز Mize, Sara Jan Saarinen (1996) حيث تشير إلى أن الأطفال المنبوذين يتسمون بأنهم أكثر عدوانية من الأطفال المتوسطين وهذا الفرق يظهر بوضوح عند الأولاد أكثر من البنات.

كما أن رفض هذا الطفل قد يرجع أيضا إلى نشاطه الزائد الذي يجعله دائم الحركة والتنقل وقد يقابل ذلك بالعقاب من قبل المعلمة – خاصة أن لم تكن متفهمه لذلك – وبذلك وبتكرار العقاب تهتز صورة الفرد عن ذاته وتهتز صورته ايضا أمام الآخرين مما قد يؤدي إلى رفضهم له وتشير كيلي ليني ماكسويل إلى أن هناك ارتباطا موجبا بين النشاط الزائد لدى الطفل ورفض أقرانه له كما تشير هيلي برين (1995) Healy, Brian أن الأطفال الذين يتصفون بالنشاط الزائد. يكونوا في الغالب أكثر إزعاجا ويسببون الكثير من الفوضى مما يعرضهم كثيرا للوم والعقاب ويؤدي ذلك إلى فقدانهم الثقة في أنفسهم وتهيب الغير والخوف من المشاركة الاجتماعية. ولما كان البرنامج المقدم لا يسعى إلى التصدي لحالات العدوان والنشاط الزائد فإنه لم ينجح في تقليل درجات رفض هذا الطفل بالشكل المطلوب وإن كانت قد قلت بشكل ضئيل أو زادت درجة قبوله فقد يكون ذلك راجعا لتحسن مهارة التعاون لديه إلى حد ما.

الحالة الثالثة: (الطفل النجم)

تمثل هذه الحالة الطفل الأكثر شعبية والأكثر قبولا والذي حصل على أعلى درجات قبول من قبل أقرانه وقد لاحظت الباحثة بعد تطبيق الاختبار السوسيومتري في القياس القبلي أن هذا الطفل يمثل حالة خاصة إذ أنه قد حصل على أصوات قبول مرتفعة جدا، وفي الوقت نفسه حصل

على أصوات رفض مرتفعا أيضا مما جعل درجاته في القبول تصنف ضمن الإرباعي الأعلى في القبول ودرجاته في الرفض تصنف ضمن الإرباعي الأعلى في الرفض فقد حصل على ١٦٨ درجة في القبول كأعلى درجة قبول في الصف، ١١٧ درجة رفض كخامس أعلى درجة رفض في الصف وتم تطبيق الاختبارات والمقاييس الخاصة بمتغيرات الدراسة وكانت درجاته كاللآتي:

جدول رقم (٣٥)

يوضح درجات الطفل النجم قبل تطبيق البرنامج في كل من الذكاء والتعاون ومفهوم الذات مقارنة بمتوسط درجات الجماعة

المتغير / الدرجة	الذكاء	التعاون	مفهوم الذات
درجة الطفل النجم	١١٠	١١	٤٢
متوسط درجات الجماعة	١١٣,٨	١٠,٦٨	٣٩,١٤

يتضح من الجدول السابق ارتفاع درجات الطفل النجم عن متوسط درجات الجماعة في كل من التعاون ومفهوم الذات وإن كان تميزه في مفهوم الذات أكثر وضوحا كما يلاحظ أيضا انخفاض درجة ذكائه عن متوسط درجات ذكاء المجموعة بدرجة قليلة.

وأثناء تطبيق البرنامج كانت الباحثة تهتم بإشراك هذا الطفل في الأنشطة المختلفة في أدوار فعاله كما لاحظت أن هذا الطفل يثق بنفسه بشكل كبير ويتمسك برأيه في معظم الأمور كما أنه يميل إلى ممارسة الأدوار القيادية وقد لاحظت أيضا أن هناك مجموعة معينة من أقرانه يحب أن يشاركهم العمل أثناء تنفيذ البرنامج وعلى عكس باقي الأطفال الذين كانوا يرحبون باللعب مع أي أطفال حتى وإن كانوا قد رفضوهم في أثناء تطبيق الاختبار إلا أنهم كانوا لا يرفضون اللعب معهم أثناء الممارسة الفعلية لتلك الأنشطة وقد يرجع ذلك إلى حبهم للعب ذاته أما هذا الطفل الذي نتحدث عنه فكان يرفض مشاركة إلا من يختاره فقط وقد اتضح أثناء ممارسة الأنشطة أن هذا الطفل يمتلك مفهوما إيجابيا عن ذاته حيث كان دائما يوضح قدرته على إنجاز الأعمال المختلفة وكان يبدو سعيدا عندما تسند إليه المعلمة مهمة خاصة كتوزيع البطاقات على الأطفال أو تنظيم الصفوف .. ..، كما استفادت الباحثة من حب الأطفال لهذا الطفل وتنافسهم على العمل معه في إشراك بعض الأطفال غير الراغبين للمشاركة في الأنشطة المختلفة حيث كان بعضهم يتعلم بطريقة أفضل عندما يقوم أحد زملائه بتدريبه على مهارة ما وقد حقق هذا الطفل نجاحا ملحوظا في اجتذاب بعض هؤلاء الأطفال للمشاركة، كما لاحظت الباحثة أيضا أن هذا الطفل يرفض أن يشترك مع الأطفال الإناث في الأنشطة المختلفة وكان يفضل اللعب مع أطفال من نفس جنسه على الرغم من أن العديد من البنات

كن يردن العمل معه وعلى ما يبدو أن التنميط الجنسي لدى هذا الطفل يعود إلى تنشئته الأسرية فكثيرا ما نجد الوالدين يمنعون الأولاد الذكور من اللعب مع الإناث كما يمنعون بناتهم من اللعب مع زملائهن الذكور وقد يبدو هذا طبيعيا حيث يذكر جون كونجر وآخرون (١٩٨٧) أن أطفال ما قبل المدرسة ينشئون الصداقات مع أفراد جنسهم أكثر مما ينشئونها بين أفراد الجنس الآخر (جون كونجر وآخرون، ١٩٨٧: ٤١١) إلا أن الباحثة تعزي أصوات الرفض الذي حصل عليها هذا الطفل إلى أن البنات اللاتي يرفض اللعب معهن قابلن هذا الرفض الذي تكرر أكثر من مره في أكثر من موقف برفضه أيضا. وقد أشارت نتائج دراسة دودج Dodge (1983) أن هناك فئة من الأطفال يحصلون على درجات مرتفعة في كل من القبول والرفض على حد سواء وقد أطلق عليهم الأطفال ذوو المكانة المزدوجة حيث كان هؤلاء الأطفال مفضلين من جماعة ومنبوذين من جماعة أخرى وقد أرجع الباحث ذلك لأنهم كانوا يسلكون بطريقة إيجابية نحو البعض وسلبية نحو البعض الآخر وبعد تطبيق البرنامج كانت نتائج هذا الطفل كالتالي:

جدول رقم (٣٦)

يوضح درجات الطفل النجم في كل من الذكاء والتعاون ومفهوم الذات في القياس البعدي مقارنة بدرجاته في نفس المتغيرات في القياس القبلي

المتغير / القياس	الذكاء	التعاون	مفهوم الذات
القبلي	١١٠	١١	٤٢
البعدي	١١٧	١٧	٤٩

يتضح من الجدول السابق تحسن درجات هذا الطفل في كل من الذكاء والتعاون ومفهوم الذات بعد ممارسته لأنشطة البرنامج مما يدل على أن الباحثة قد تعاملت معه بشكل سليم أثناء البرنامج بإسناد الأدوار القيادية إليه مما ساعد على تحسن درجاته في متغيرات الدراسة الثلاث أما عن مكانته السوسيومترية في القياس البعدي فقد لاحظت الباحثة أثناء إجراء الاختبار السوسيومتري بعد تطبيق البرنامج أن أصوات قبول الطفل قلت بشكل ضئيل أي أنه فقد عدد قليل من أصوات القبول الخاصة به كما أنه قد قلت أصوات رفضه بشكل كبير بمعنى أن كثيرا من الأطفال الذين رفضوا مشاركته في القياس القبلي لم يصبحوا كذلك في القياس البعدي وكانت درجات قبوله ورفضه في القياسين القبلي والبعدي كالتالي:

جدول رقم (٣٧)

يوضح درجات قبول ورفض الطفل النجم في القياسين القبلي والبعدي

القياس / نوعية العلاقة	القبلي	البعدي
قبول	١٦٨	١٥٢
رفض	١١٧	٧٩

يتضح من الجدول السابق تحسن درجات رفض الطفل النجم حيث قلت درجات الرفض في القياس البعدي عن القياس القبلي أما درجات القبول فقد قلت في القياس البعدي عن القياس القبلي وترى الباحثة أن ذلك ربما يرجع إلى تحسن مكانة الأطفال المنبوذين وزيادة درجات قبولهم بعد تطبيق البرنامج مما أدى إلى توزيع بعض الأصوات التى كانت قد أعطيت للطفل النجم في القياس القبلي إلى هؤلاء الأطفال في القياس البعدي أي أنهم قد يجتذبون عدداً من الأطفال الذين اختاروا الطفل النجم في القياس القبلي لاختيارهم هم في القياس البعدي، وبذلك قد يؤدي ذلك إلى فقد الطفل النجم لعدد من أصوات قبوله ولا سيما أنه لم يفقد عدداً كبيراً منها وربما يرجع أيضا إلى أن بعض البنات اللاتي أعطينه أصوات القبول قد رفض أن يشركهن معه في أنشطة البرنامج مما أدى إلى انصرافهن عنه واختيار غيره من تلاميذ الفصل للعب معه ولم يعطينه أصوات قبولهن في القياس البعدي أما تحسنه في الرفض فترجع الباحثة ذلك التحسن الذي يتضح في قلة درجات رفضه في القياس البعدي بصورة كبيرة عن درجات رفضه في القياس القبلي إلى الدور القيادي الذي كان يقوم به أثناء البرنامج ومساعدته للعديد من الأطفال – بناء على طلب الباحثة – في العديد من الأنشطة وفي التدريب على الكثير من المهارات ربما يجعل بعض الأطفال الذين كانوا يرفضونه في البداية لا يرفضونه في القياس البعدي.

ويمكن القول هنا أن هذا الطفل قد استفاد من البرنامج المقدم فعلى الرغم من نقصان أصوات قبوله إلا أنه ما زال ضمن الإرباعي الأعلى لدرجات القبول بينما قلت درجات رفضه فلم يصبح من الإرباعي الأعلى لدرجات الرفض أي أنه لم يعد من المنبوذين.

الحالة الرابعة:

أما الحالة الرابعة فهي لطفلة قد شغلت المرتبة الثانية من حيث الشعبية أي أنها صاحبة ثاني أكبر درجة في القبول وإن كانت تمتاز عن الطفل صاحب المرتبة الأولى في أن درجات رفضها لم تكن مرتفعة وقد اختارت الباحثة هذه الحالة ضمن الحالات التي توضح مدى استفادتها من البرنامج بطريقة التحليل الكيفي نظرا لأن الحالة السابقة تعد حالة خاصة حيث يطلق عليها المكانة المزدوجة كما أوضحت الباحثة في عرضها للحالة السابقة. أما هذه الحالة فتعرض هنا كمثال لاستفادة الأطفال

النجوم من البرنامج ومن الملاحظ منذ البداية أن هذه الطفلة قد حصلت على درجات قبول مرتفعة حيث حصلت على ١٥٩ صوتا للقبول بينما حصلت على ٣٤ صوتا فقط للرفض وعند إجراء القياس القبلي عليها فقد كانت نتائجها كالتالي:

جدول رقم (٣٨)

يوضح درجات أحد الأطفال النجوم في كل من الذكاء والتعاون ومفهوم الذات مقارنة بمتوسط درجات الجماعة

المتغير / الدرجة	الذكاء	التعاون	مفهوم الذات
درجة الطفل النجم	١٦٤	١١	٤٧
متوسط درجات الجماعة	١١٣,٨	١٠,٦٨	٣٩,١٤

يتضح من الجدول السابق ارتفاع درجات الطفلة موضع التفسير عن متوسط درجات الجماعة في كل من الذكاء والتعاون ومفهوم الذات إلا أن أول ما لاحظته الباحثة هو ارتفاع القدرة العقلية لهذه الطفلة بشكل كبير مما كان يجعلها مميزة عن زملائها في العديد من الأنشطة كما أنه قد اتضح ارتفاع قدراتها الفنية والابتكارية بشكل كبير. ونظرا لذلك ولملاحظة الباحثة لذلك التميز فكانت الباحثة تسند إليها العديد من الأدوار القيادية وكانت الطفلة تساعد العديد من الأطفال أثناء الأنشطة الفنية بشكل خاص، وقد لوحظ حاجتها إلى التدريب على مهارة التعاون إلى حد ما لذلك فكان يتم إشراكها بشكل فعال في أنشطة الوحدة الثانية ونظرا لقدراتها العقلية الفائقة كانت هذه الطفلة تحقق أهداف الأنشطة بشكل أسرع من باقي زملائها فكانت الباحثة تطلب منها أن تتعاون مع زملائها في إنجاز أعمالهم حيث كان هذا خير تدريب لها على تلك المهارة فكان من الملاحظ أيضا تقليد باقي الأطفال – خاصة الإناث – لتلك الطفلة وقد لاحظت الباحثة ذلك أثناء أحد الأنشطة الفنية الخاصة بالتشكيل بالصلصال حيث قامت بعمل نموذج لطفلة وكانت معظم أعمال باقي الأطفال تشبه عملها إلى حد كبير وكان بعض الأطفال أثناء تنفيذ النشاط يقتربون من هذه الطفلة ويشاهدون ماذا تفعل ثم يبدأون في تقليده وربما يكون لثناء المعلمة الأساسية للفصل على الأعمال الفنية لهذه الطفلة دخل كبير في دفع الأطفال لتقليدها باحثين عن مثل هذا التعزيز وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج تم تطبيق الاختبارات على الأطفال مرة أخرى وقد أسفرت عن النتائج التالية:

جدول رقم (٣٩)

يوضح درجات أحد الأطفال النجوم في كل من الذكاء والتعاون ومفهوم الذات في القياس البعدي مقارنة بدرجاته في نفس المتغيرات في القياس القبلي

المتغير / القياس	الذكاء	التعاون	مفهوم الذات
القبلي	١٦٤	١١	٤٧
البعدي	١٦٣	١٦	٥٤

يتضح من الجدول السابق زيادة درجات هذه الطفلة في كل من التعاون ومفهوم الذات في حين لم تتغير درجات ذكائها تقريبا وإن كانت قد قلت درجة واحدة فقط، مما يدل على نجاح البرنامج المقدم في الحفاظ على المكانة السوسيومترية لهذه الطفلة، وترجع الباحثة التحسن الكبير الذي حدث في درجات هذه الطفلة في كل من التعاون ومفهوم الذات إلى أن القدرة العقلية الفائقة التي تتمتع بها هذه الطفلة قد سهلت عليها اكتساب تلك المهارات من خلال تحقق أهداف البرنامج التي كانت تدركها بشكل أفضل من باقي الأطفال كما أنها كانت تؤدي الأنشطة المختلفة بشكل أسرع مما كان يتيح لها الفرصة للتعاون مع باقي الأطفال ومساعدتهم وكان للأدوار القيادية التي اختصتها بها الباحثة دورا كبيرا في تعزيز ثقتها بذاتها وتأكيدها وتدريبها على التعاون مع الأقران.

أما عن مكانتها السوسيومترية فعند تطبيق الاختبار السوسيومتري بعد تطبيق البرنامج لاحظت الباحثة أن درجات قبول هذه الطفلة قد زادت بشكل ملحوظ – على الرغم من كونها مرتفعة منذ البداية – أما درجات رفضها فقد قلت على الرغم من كونها قليلة منذ البداية أيضا وقد كانت تلك الدرجات كالتالي:

جدول رقم (٤٠)

يوضح درجات القبول والرفض لأحد الأطفال النجوم في القياسين القبلي والبعدي

القياس / نوعية العلاقة	القبلي	البعدي
قبول	١٥٩	١٩٨
رفض	٣٤	٢٨

يلاحظ من الجدول السابق ارتفاع درجات قبول هذه الطفلة في القياس البعدي عن القياس القبلي وانخفاض درجات الرفض في القياس البعدي عن القياس القبلي مما يدل على تحسن المكانة السوسيومترية لهذه الطفلة بعد تطبيق البرنامج حيث ساعدها ذلك البرنامج في زيادة قدرتها على التعاون وحسن من مفهومها عن ذاتها وشجعها على إظهار قدراتها ومواهبها المختلفة التى وفرتها

لها قدراتها العقلية الفائقة كما ساعدها البرنامج على استخدام قدرات الذكاء الاجتماعي في إقامة علاقات طيبة مع اقرانها وبذلك استفادت هذه الطفلة من البرنامج المقدم حتى أصبحت تحتل المكانة الأولى في القبول في القياس البعدي.

وبذلك تكون الباحثة قد عرضت حالتين من الأطفال المنبوذين، وحالتين من الأطفال النجوم موضحة الأثر الذي أحدثه البرنامج على كل منهم وأسباب ذلك – من وجهة نظرها – بشكل كيفي لتوضيح مدى استفادة كل منهم من البرنامج المقدم.

ثالثا: توصيات الدراسة:

بعد عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية وتفسيرها تقوم الباحثة في ضوء هذه النتائج بوضع مجموعة من التوصيات والتي تأمل أن تؤخذ بعين الاعتبار، ويتم العمل بها والاستفادة منها، ومن هذه التوصيات:

- العمل على توصيل الدراسات التي يتم إجراؤها وخاصة التي تحتوي على برامج تهدف إلى تنمية مهارات معينة لدى الأطفال أو إكسابهم إياها، أو تهدف إلى تعديل سلوك معين، أو معالجة قصور ما في شخصية الطفل أو أي برامج تهدف إلى تنمية أي جانب من جوانب شخصية الطفل المختلفة إلى الروضات لكي تتطلع عليها المعلمات والمشرفات والقائمات على تربية الطفل للاستفادة منها في تعويض أي نقص أو إصلاح أي خلل يظهر في شخصية الطفل فالقيمة الحقيقية للعلم تكمن في الاستفادة من نتائجه في واقع الحياة وربطه باحتياجات الأفراد الفعلية وفي سبيل ذلك يمكن أن تقوم وزارة التربية والتعليم بتجميع الأبحاث التي يتم إجراءها عن مرحلة ما قبل المدرسة مثلا خلال عام ويتم إعداد كتيب يضم أسماء هذه الأبحاث وأهدافها وأماكن تواجدها ثم تقوم بتوزيع هذا الكتيب على الروضات التابعة لها لتسهل على معلمات الروضة التعرف على هذه الأبحاث والحصول عليها لتطبيقها على الأطفال والاستفادة منها.
- الاهتمام بتدريب الأطفال على التفاعل الاجتماعي السليم على المهارات الاجتماعية المختلفة من خلال الأنشطة المتنوعة التي تقدم في الروضة وعدم التركيز على الأنشطة المعرفية التي تنمي الجانب العقلي والمعرفي فقط للطفل.
- تشجيع الأطفال على ممارسة العمل الجماعي القائم على التعاون بين أكثر من فرد لإنجازه بشكل أيسر وفي وقت أقل.
- توفير أحد الكتيبات الخاصة بمرشد المعلمة لأطفال ما قبل المدرسة – والذي توفره وزارة التربية والتعليم – يكون خاصا بإرشاد المعلمة إلى المهارات والقيم الاجتماعية المناسبة

لطفل ما قبل المدرسة موضحا بعض الأنشطة التي يمكن تنمية تلك المهارات من خلالها (على غرار مرشد المعلمة للإعداد للكتابة، للاستعداد للقراءة، ... .)

- توعية المعلمات إلى ضرورة الاهتمام بالطفل المتميز والموهوب والمتفوق أثناء تقديم الأنشطة وإعداد البرامج الخاصة ومراعاة مستوياتهم والفروق بينهم وبين باقي الأطفال عند تصميم مثل هذه البرامج ولا يجب أن تصمم البرامج من أجل الطفل الذي يعاني نقصا أو قصورا فقط.
- العمل على تأكيد الذات لدى الطفل وتشجيعه الدائم على الاستقلال والاعتماد على النفس ومحاولة تعديل أي قصور في مفهومه عن ذاته بإشعاره بأنه قادر على أداء العديد من المهام والأعمال المختلفة ولذلك يجب أن تراعي المعلمة أن تكون الأنشطة المقدمة للأطفال في مستوى قدراتهم وأن تتسلسل من السهل إلى الصعب حتى لا يؤدي وجود العمل الأصعب في البداية إلى إحباط الطفل وعزوفه عن المشاركه كما يجب أن يتلقى الطفل استجاباذ إيجابية ممن حوله لدعم مفهومه عن ذاته.
- الاهتمام بالاتصال المستمر بين الأسرة والروضة حتى يتم العمل في طريق واحد فلا تهدم الأسرة ما تبنيه الروضة والعكس صحيح فلا تهدم الروضة ما تبنيه الأسرة فمن غير المعقول أن يقوم البرنامج في الروضة على تنمية التفاعل الاجتماعي الإيجابي بين الأطفال القائم على المودة والتعاون وتكون عملية التنشئة الاجتماعية التي تحدث في الأسرة تركز على تشجيع العدوان أو الانعزال لدى الطفل ولذلك يجب توجيه الأسرة إلى ضرورة توفير مواقف للعب الاجتماعي يتدرب الطفل خلالها على تكوين العلاقات وعلى الأخذ والعطاء والتعاون والمشاركة ليتمشى ذلك مع ما يمارسه داخل الروضة.
- تدريب معلمات الروضة – خاصة غير المتخصصات منهن على تصميم مواقف وأنشطة متنوعة بين الأنشطة الفردية التي تهدف إلى تنمية الاستقلالية والاعتماد على النفس والأنشطة الجماعية التي تهدف إلى تنمية مهارات المشاركة والتعاون والمساعدة نظرا لأهمية كل نوع من هذه الأنشطة في تكوين شخصية الفرد.
- الاهتمام بمواجهة حالات النبذ والانعزال في مرحلة ما قبل المدرسة حيث يمكن التغلب عليها في هذه المرحلة بشكل أسهل من المراحل التالية ويكون ذلك بالتعرف على الأسباب التي تؤدي إلى هذه الحالات والقضاء عليها.

رابعا: البحوث المقترحة:

في ضوء الدراسة الحالية والنتائج التي تم التوصل إليها تقترح الباحثة إجراء الدراسات والبحوث التالية:

- دراسة العلاقة بين درجة عدوان طفل ما قبل المدرسة وبين مكانته السوسيومترية.
- دراسة العلاقة بين النشاط الزائد لطفل ما قبل المدرسة وبين مكانته السوسيومترية.
- دراسة العلاقة بين القدرة الابتكارية لطفل ما قبل المدرسة وبين مكانته السوسيومترية.
- دراسة العلاقة بين العلاقات الأسرية وأساليب التنشئة الوالديه وبين المكانة السوسيومترية لطفل ما قبل المدرسة.
- دراسة العلاقة بين مكانة الطفل السوسيومترية داخل فصله ومكانته بين مجموعة من أطفال الفصول المختلفة من نفس المدرسة.
- دراسة العلاقة بين اختيارات الطفل على الاختبار السوسيومتري وبين اختياراته الفعلية أثناء ممارسة النشاط لمن يعملون معه.
- دراسة تقوم على تصميم برنامج لتنمية المكانة السوسيومترية لأطفال المراحل التالية.
- دراسة مقارنة لأهم السمات المميزة للأطفال النجوم في مراحل التعليم المختلفة من الروضة حتى الجامعة.
- دراسة مقارنة لأهم السمات المميزة للأطفال المنبوذين في مراحل التعليم المختلفة من الروضة حتى الجامعة.
- دراسة تتبعيه للأطفال قيد الدراسة الحالية (الذين تعرضوا للبرنامج) خلال مراحل التعليم المختلفة للتعرف على مكانتهم السوسيومترية بين أقرانهم خلال تلك المراحل.
- دراسة أثر برنامج لتعديل سلوك العدوان على تنمية المكانة السوسيومترية لطفل ما قبل المدرسة.
- دراسة أثر برنامج لتخفيف حدة النشاط الزائد على تنمية المكانة السوسيومترية لطفل ما قبل المدرسة.