الفصل الثاني

obeikandl.com

الفصل الثاني

الإطار النظري والمفاهيم الأساسية

مقدمه.

(٢-١) طفل ما قبل المدرسة.

(٢-٢) الإثراء.

(٢-٣) المهارات الاجتماعية.

(٢-٤) مهارة التعاون.

(٢-٥) مهارة التعاطف.

obeikandl.com

الفصل الثاني

الإطار النظري والمفاهيم الأساسية

مقدمة:

يناقش هذا الفصل الإطار النظري للمفاهيم الأساسية للدراسة والتي، يدور حولها موضوع الدراسة، وتتمثل في خمسة محاور أساسية هي:- طفل ما قبل المدرسة ومفهوم كل من الإثراء والمهارات الاجتماعية ومهارة التعاون ومهارة التعاطف وتذيل الباحثة الفصل بتعليق عام لأوجه الاستفادة من الإطار النظري والمفاهيم الأساسية للدراسة.

(١-٢) طفل ما قبل المدرسة Pre-school child:

من المهم لدى القائمين بتنظيم أي برنامج تربوي لمرحلة الطفولة المبكرة أن يتعرفوا – بداية – على خصائص نمو الأطفال المشتركين فى هذا البرنامج. (عبد الفتاح أحمد حجاج، ١٩٨٥: ١٠٧) حيث تقوم خصائص الأطفال فى مرحلة الطفولة المبكرة بدور بارز في تحديد الخبرات والاستراتيجيات التي يتضمنها أي برنامج مقدم لهم، وفيما يلي عرض لأهم خصائص طفل هذه المرحلة (الجسمية والحركية واللغوية والعقلية والانفعالية والاجتماعية) باختصار.

أولاً: خصائص طفل ما قبل المدرسة:

١- خصائص النمو الجسمي والحركي:

ينمو الطفل فى هذه المرحلة بسرعة تفوق سرعة نموه الجسمي والحركي في فترات النمو التالية، وذلك لأن الطفل لديه طاقات كامنة كثيرة تجعله سريع الحركة والنشاط، وتتميز هذه الاستجابات بالاضطرابات وعدم الاتساق إلى أن تصل مع النضج لمرحلة الاتزان، ويستطيع طفل هذه المرحلة السيطرة على جسمه، ويستطيع الجري والتسلق والقفز، ولذلك تنمو عضلاته الكبيرة نتيجة استخدامه لها باستمرار، وتنمو عضلات الطفل الدقيقة فى أواخر هذه المرحلة مع تعود الطفل على مسك القلم للتلوين وقص ولصق الألوان وغيرها ويحقق الطفل قدراً كبيراً من التوازن والتوافق بين العين وبين اليد ويستطيع أن يتعلم السباحة والتزحلق والرقص وركوب الدراجة ذات الثلاثة عجلات وغيرها لأنها تشعره بذاته. (بثينة حسنين عمارة، ١٩٩٨: ١٩-٢٠) وباقتراب الطفل من مرحلة الطفولة نجده سريع الانتقال من مكان إلى آخر ويجب أن نشجعه على هذا لكي لا يؤدي ذلك إلى انطوائه. (عبدالرحمن عيسوي، ١٩٩٥: ٣١)

والذكور أكثر وزناً من الإناث في نمو النسيج العضلي بينما الإناث تكون أكثر حظاً في الأنسجة الشحمية، ويلاحظ أن الطفل فى نهاية هذه المرحلة يفضل استعمال إحدى اليدين على الأخرى في كل شيء فتبلغ نسبة الأطفال الذين يفضلون استعمال اليد اليمنى حوالي ٩٥% في حين أن النسبة الباقية فقط تفضل اليد اليسرى أو كلتا اليدين. (حامد زهران، ١٩٩٠: ١٩٤-١٩٨) ويتفاوت الأطفال فيما بينهم من حيث الطول والوزن وينبغي على المعلمة الابتعاد عن عقد مقارنات بين الأطفال من حيث الطول والوزن لكيلا ينشأ نوع من الغيرة فيما بينهم. (هدى الناشف، ١٩٨٩: ٥٦) وتظهر في هذه المرحلة الفروق بين الجنسين فى السلوك الحركي، فالبنون يميلون للألعاب التي تحتاج إلى استخدام العضلات الكبيرة ومجهود وقوة مثل الجري والمصارعة والكرة بينما تميل البنات إلى الألعاب التي تتطلب دقة ومهارة ترتيب مثل الرقص الإيقاعي ولعبة الحجلة وقفز البنات يكون برجل واحدة ويتميز بالرشاقة والدقة بخلاف قفز البنين والذي يعبر عن طاقة جسمية تفتقد كثيراً إلى الدقة. (علاء الدين كفافي، ١٩٩٧: ٢٣٦)

٢- خصائص النمو العقلي لمرحلة الطفولة المبكرة:

يميز طفل هذه المرحلة اعتماده على حواسه فى إدراك الأشياء وفهمها وحبه للاستطلاع وكثرة تساؤلاته عن ماذا ولماذا ومتى وأين ومن. (عفاف عويس، ١٩٩٢: ١٠٧-١٠٨) فنلاحظ أن الطفل يعمل جاهداً لمحاولة استكشاف البيئة من حوله ليجعل له دوراً فيها، ويلاحظ أن الطفل عندما تكثر تساؤلاته فلا تقتصر على الأشياء المادية من حوله وإنما تمتد إلى الأفراد، لذلك يجب على المحيطين به إشباع حب استطلاعه بالإجابة عن جميع تساؤلاته بطريقة تناسبه.

ويتميز الطفل فى هذه المرحلة بتكوين المفاهيم، مثل:- مفهوم الزمن والمكان والأعداد والأشكال الهندسية، وكذلك ينمو الذكاء ويكون علاقات بعيدة عن التجريد ويستطيع الطفل التعميم ولكن فى حدود ضيقة، وتنمو لديه عملية التذكر فيستطيع الطفل تذكر العبارات المفهومة والأشكال الناقصة فى الصور وتذكر الكلمات المفهومة وتسلسل الأرقام. (حامد زهران، ١٩٩٠: ٢٠٤-٢٠٥) ويتميز طفل هذه المرحلة بصفة الإحيائية؛ أي إعطاء الأشياء من حوله صفة الحياة فتشعر وتحزن وتتكلم ويتحدث إليها ويضربها وهو بذلك يلعب لعباً إيهامياً يتخيل فيه نفسه طبيباً أو مهندساً وغير ذلك. كما يميل طفل هذه المرحلة إلى فك وتركيب الأشياء لمعرفة ما بداخلها، وهو بذلك يدرك ويكتسب معلومات عن العالم الخارجي، ويعتمد فى ذلك على المحاولة والخطأ، وعادة لا يستطيع إعادة تركيبها إلا أن ذلك يمثل له متعة شخصية، ومن هنا ترجع أهمية الفك والتركيب إلى توسيع دائرة معارف ومدارك الطفل. (بثينة حسنين عمارة، ١٩٩٨: ١٨- ١٩)

ويتميز تفكير الطفل في هذه المرحلة أيضاً بأنه متمركز حول ذاته، ولا يستطيع رؤية الأشياء من وجهة نظر الآخرين ويعتمد تفكيره على الحدس والتخمين intuition أكثر من التفكير المنطقي،

ولذلك أطلق بياجيه عليها:- مرحلة ما قبل العمليات المنطقية Pre-operational وتمتد من (٢-٧) سنوات. (هدى الناشف، ١٩٨٩: ٦٠) ويميز مرحلة ما قبل العمليات أن الطفل يبدأ فى التعامل مع الرموز فى سنوات ما قبل المدرسة ويستطيع الطفل هنا أن يستخدم الكلمات للإشارة إلى الأشخاص غير الحاضرة أمامه ويستطيع كذلك تمييز الواقع والمستقبل والماضي ويمارس الطفل كذلك في هذه المرحلة عملية التخيل فهو يضيف من عنده إلى الواقع، ويدل ذلك على نموه العقلي وتؤثر عملية التخيل على لعب الأطفال الإيهامي، فيتخيل نفسه مهندساً أوطياراً بلا حدود أي أنه يبدأ من الواقع، ولا يلتزم بقيوده. (علاء الدين كفافي، ١٩٩٧: ٢٣٦-٢٣٩)

٣- خصائص النمو اللغوي:

تنمو لغة الطفل فى مرحلة ما قبل المدرسة بشكل سريع فمعظم الأطفال يأتون إلى الروضة وقاموسهم اللغوي فقير وتراكيبهم اللغوية بسيطة، وفي الروضة تنمو مهارات التحدث والاستماع. (هدى الناشف، ١٩٨٩: ٦٣) وتزداد لغة الطفل فى مرحلة ما قبل المدرسة لحرص الطفل على معرفة أسماء الأشخاص من حوله وتنمو لديه جوانب التعبير اللغوي الأخرى وقواعدها، وتسمى هذه المرحلة مرحلة الانفجار اللغوي ويستخدم في جمله أدوات التعريف وحروف الجر، كما يتنوع تعبير الطفل فعندما يسأل عن اللعب بالكرة يقول: هل أنا ألعب بالكرة؟ وعندما يحولها لصيغة نفي يقول: أنا لا ألعب بالكرة، كذلك يستخدم الطفل لغة أكثر تحديداً، فالشيء الذي كان يطلق عليه (كلباً) لأن له أربعة أرجل نجده قد أصبح يسمي كل حيوان باسمه. (علاء الدين كفافي، ١٩٩٧: ٢٤٧-٢٤٨)

وتتجه لغة الطفل في هذه المرحلة إلى الوضوح والدقة والفهم ويختفي الكلام الطفولي ويَسهل التعبير عما بداخله ويزداد فهماً للآخرين ويستطيع تبادل الحديث مع الكبار ووصف ما يراه في الصورة والإجابة عن الأسئلة التي تطلب منه، والجملة تشمل كل أجزاء الكلام وقد وجد أن الإناث يتكلمن أسرع من الذكور وهن أكثر تساؤلاً وأحسن نطقاً وحصيلتهن أكثر من البنين. (حامد زهران، ١٩٩٠: ٢٠٩-٢١٠) ويتسم الطفل برغبة قوية في التحدث عن نفسه أمام الغير ولذلك يجب على المعلمة أن تخصص وقتاً للحديث عندما يهم الطفل بالتحدث عن نفسه. (هدى الناشف، ١٩٨٩: ٢٠)

٤- خصائص النمو الانفعالي:

إن أهم ما يميز هذه المرحلة هو العنف الشديد وعدم الاستقرار فالغضب يكون إلى حد العدوان والخوف إلى حد الزعر والغيرة إلى حد التحطيم والحزن إلى حد الاكتئاب والفرح إلى حد الابتهاج والتذبذب السريع فهو سعيد وفجأة نلاحظه غضبان ومن المظاهر الانفعالية عند الأطفال فى هذه المرحلة نوبات الغضب. (محمد عماد الدين إسماعيل، ١٩٨٩: ٣٨١) ويستطيع طفل هذه المرحلة أن يميز بين التعبيرات الانفعالية ويحددها فى القصة وتعتبر هذه الخطوة بمثابة نقطة الانتقال من مرحلة التمركز حول الذات إلى مرحلة فهم مشاعر الآخرين ووضع أحوالهم فى اعتباره ويرى بورك

Borrke أن الطفل فى البداية يستطيع التعرف على انفعالات السعادة فى القصص ثم بعد ذلك انفعالات الخوف وعند وصوله الخامسة يستطيع أن يميز انفعالات الأحداث المحزنة، أما عن انفعالات الغضب فلا يستطيع أن يميزها طفل هذه المرحلة. (علاء الدين كفافي، ١٩٩٧: ٢٩٤)

يشعر الطفل فى هذه المرحلة بأنه يستحق الرعاية ممن حوله نتيجة تمركزه حول ذاته، وهو ينتظر المدح والثناء ويشعر بالغيرة من باقي الأطفال الذين يهتم بهم الوالدان.(بثينة حسنين عمارة، ١٩٩٨: ٢٠) وتعتبر انفعالات الطفل الأداة التي يستخدمها للتفاعل الاجتماعي، ويعبر عن ذلك بطريقة كلية ثم يحدث لها تمايزاً بشكل تدريجي ويعبر الطفل بجسمه فى هذه المرحلة عن انفعالاته بطرق مختلفة والطفل بطبيعته لديه انفعال الاندفاع ولكن مع التقدم في النمو يأخذ شكل الهدوء والاستقرار. (هدى الناشف، ١٩٨٩: ٦٥) ويتركز حب الطفل فى هذه المرحلة على الوالدين وتظهر انفعالاته متمركزة حول ذاته مثل الخجل والشعور بالنقص ولوم الذات، ولكنه مع نهاية هذه المرحلة تستقر انفعالاته وقد لوحظ أن الإناث أكثر خوفاً من الذكور، والأولاد أكثر عنفاً من البنات. (حامد عبدالسلام زهران، ١٩٩٠: ٢١٣-٢١٤)

٥- خصائص النمو الاجتماعي:

علاقة الطفل فى هذه المرحلة بأمه علاقة حب وعطف، وعلاقته بأبيه تقوم على الإعجاب، ويميل الطفل في هذه المرحلة إلى اللعب التعاوني ولا يضحي كثيراً في سبيل جماعته. (عفاف عويس، ١٩٩٤: ٢٤) وطفل هذه المرحلة يعارض والديه في القيود التي تفرض عليه منهما ولكن هذا الصراع يقل تدريجياً بتقبل الطفل لقواعد السلوك التي تفرض عليه من الوالدين والتقمص يلعب دوراً خطيراً في اكتساب الطفل المعايير الاجتماعية التي تفرض عليه من الوالدين وبذلك تكون أول خطوه فى تكوين الضمير. (رجاء أبو علام، ١٩٩٣: ١٣٤-١٣٥) ويقل اعتماد الطفل بعد ذلك على والديه فى هذه المرحلة وتتكون الذات الاجتماعية ويزداد شعوره بالحب تجاه الآخرين. (حامد زهران، ١٩٨٩: ٢٧٠)

ويتسع عالم الطفل بعد ذلك ليشمل علاقات جديدة مع الجيران والأصدقاء. (محمد أشرف أبو العلا، ١٩٩٩: ١٣٥) ولكن الطفل فى البداية لا يقيم معهم علاقات طيبة ويلعب بمفرده ولكن سرعان ما يقيم معهم علاقات اجتماعية. (عبدالرحمن عيسوي، ١٩٩٥: ٣٣) ومن هنا ينطلق الطفل اجتماعياً ليتكيف ويتفاعل ويكتسب الكثير من المهارات والسلوكيات الاجتماعية الإيجابية.

وتعتبر الفترة من الثالثة إلى السابعة من أخطر المراحل الحرجة فى تكيف الطفل الاجتماعي ويتوقف اكتساب السلوك الاجتماعي للطفل في هذه المرحلة على البيئة كماً وكيفاً. (آمال صادق وفؤاد أبو حطب، ١٩٩٠: ٢٠٦) وحين يبلغ الطفل الرابعة من عمره يلعب مع جماعته، نظراً لنموه اللغوي والحركي ويقلد أدوار الكبار ويوجه من هم أصغر منه ويبدأ فى تعليم نفسه من خلال المحاولة والخطأ في السلوكيات الاجتماعية فسلوك اجتماعي يقربه من الآخرين وسلوك آخر يبعده عنهم ويتعلم من

أقرانه من خلال عملية الأخذ والعطاء. (محمد عبد الرحيم عدس، وعدنان عارف مصلح، ١٩٩٥: ٤٠)

ومن خلال المحاولة والخطأ يزداد تفاعل الطفل الاجتماعي ويشير حسن حسان (١٩٨٦) إلى أن التفاعل الاجتماعي يصل إلى الذروة عند نهاية العام الخامس ويبدأ الطفل فى اللعب التعاوني مع مجموعته ويصل اللعب التعاوني إلى الذروة فيما بين الخامسة والسابعة. (حسن حسان، ١٩٨٦: ٢٠) واللعب التعاوني يتعاون فيه الأطفال مع بعضهم ويلعبون مباراة لها قواعدها، وهنا يشعر الطفل بالانتماء إلى جماعة وعادة يستمر طفل هذه المرحلة إلى نهاية اللعبة التعاونية وغالباً ما يشرف عليهم طفل أو طفلان كقائدين للعبة، ووجد أثناء لعب الأولاد والبنات التعاوني أن البنات أكثر استقلالية، والأولاد أقل تدميراً من لعبهم معاً. (علاء الدين كفافي، ١٩٩٧: ٢٧٤)

ومرحلة رياض الأطفال مرحلة التنشئة الاجتماعية التي يكتسب الطفل من خلالها الأدوار والمعايير الاجتماعية وسلوك المبادأة الذي يكتسبه الطفل من خلال عملية تقليد الكبار ويبدأ الطفل فى تنمية دوره الاجتماعي من اللاوعي بالذات إلى التمركز حول الذات ثم التعاون والتفاعل والانتماء إلى الجماعة. (نادية محمود شريف، ١٩٩٠: ٣٤- ١٩٠) وكذلك يتوحد طفل هذه المرحلة مع دوره الجنسي وهي ما تسمى عملية التنميط الجنسي Sex Typing وهي عملية توحد مع شخصية من نفس الجنس واكتساب صفات الذكوره للأولاد والأنوثة للبنات، وتنمو لدى طفل هذه المرحلة أيضاً الشعور بالمسئولية والضبط الذاتي للسلوك. (حامد زهران، ١٩٨٤: ٢٧٢)

ومن أهم ما يميز هذه المرحلة ميل الطفل وحبه للمحاكاة والتقليد لسلوك الآخرين وتصرفاتهم وأقوالهم، فالطفل يقلد ما يميل إليه، وهذا التقليد يكسب الطفل الكثير من المهارات في الجوانب المختلفة. (بثينة حسنين عمارة، ١٩٩٨: ٢١) ويمكن للقائمين على تربية الطفل استغلال هذه الخاصية للطفل فى إكسابه العديد من السلوكيات الاجتماعية وتعديل سلوكه غير المقبول اجتماعياً ومن السمات والسلوكيات الاجتماعية التي تظهر بدايتها في هذه المرحلة: السيطرة والقيادة والخضوع والاعتماد على الغير والانسحاب والطاعة وهناك سلوكيات إيجابية وغيرها سلبية. ودورنا كمربين أن نهتم بتنمية السلوكيات الاجتماعية الإيجابية وتعديل السلوكيات السلبية التي قد تظهر في هذه المرحلة من خلال التعلم بالنمذجة وغيره.

ومن السلوكيات الاجتماعية التي تظهر في هذه المرحلة التعاون، فيهتم الطفل باللعب التعاوني في سن الخامسة وتنمو لديه الصداقات ويزداد تفاعله الاجتماعي حتى يكتسب الطفل سلوك التعاون وتقل الأنانية والتنافس لديه. وتتغير صداقات طفل هذه المرحلة بسرعة، نتيجة اتساع دائرة معارفه وتظهر لديه المنافسة في سن الخامسة وتنمو من منافسة مادية إلى معنوية تزيد من طموح الأطفال ويساعد الطفل غيره إذا شعر أنه في مأزق ويظهر لدى الطفل فهم مشاعر الآخرين عند سن الثالثة وقد

تحدث استجابات عكسية من الطفل فى هذه المرحلة مثل الضحك على الآخرين الذين يتألمون وقد وجد أن البنات أكثر تعاطفاً من الأولاد. (عبدالمجيد منصور وزكريا الشربيني، ١٩٩٨: ٣٢٨-٣٣١) ويظهر العدوان والصراخ والضرب في هذه المرحلة بين الأطفال لأتفه الأسباب ويعود وكأن شيئاً لم يحدث، ويحب الطفل العناد وعصيان الأوامر والثناء والمدح وينمو الطفل ويستقل وينمو لديه الضمير. (حامد زهران، ١٩٩٠: ٢١٧-٢١٨) وتتوقف قدرة الطفل في هذه المرحلة على تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين وخاصة أطفال سنه على ما لديه من رصيد اجتماعي في المراحل الأولى من نموه، وعلى الاستقرار والاستقلال والمبادأة والنضج ونمو مفهوم الذات الذي يجعله يخطو نحو الآخرين دون أن يشعر بذلك دون أن يهدد ذلك كيانه الذاتي. (هدى الناشف، ١٩٨٩: ٦٤)

مما سبق يتضح لنا أن طفل ما قبل المدرسة لديه البذور والاستعدادات الأولى لاكتساب المهارات الاجتماعية المختلفة التي تساعده على التكيف مع الآخرين اجتماعياً كما تتوافر لديه أيضاً مجموعة خصائص اجتماعية بمثابة ميكانيزمات لتعلم هذه المهارات مثل حبه التقليد، حبه للعب والحركة، وبذور حبه للعمل التعاوني وغير ذلك التي يجب على القائمين بتربية الطفل استغلالها لاكتساب الكثير من المهارات الاجتماعية والسلوكيات الاجتماعية الإيجابية فى مرحلة مبكرة من حياته.

وقد استفادت الباحثة من هذه الخصائص الاجتماعية للطفل عند تصميم البرنامج الإثرائي فيما يلي:

أ- تحديد أسلوب التعلم بالنمذجة لتعلم الطفل مهارة التعاطف لحب الطفل الشديد للتقليد والمحاكاة.

ب- تحديد أسلوب التعلم التعاوني لتعلم الطفل مهارة التعاون نظراً لوصول الطفل إلى ذروة حبه للعب التعاوني بين الخامسة والسابعة.

ج- تصميم الأنشطة التي تعتمد على التفاعل الاجتماعي بين الأطفال نظراً لنمو العلاقات الاجتماعية في مرحلة ما قبل المدرسة.

د- تصميم الأنشطة التعاونية التي تعتمد على اختيار المجموعة لبعضهم البعض نظراً لاستطاعة الطفل في هذه المرحلة تكوين صداقات واختيارهم.

ثانيا: حاجات ومطالب نمو طفل ما قبل المدرسة:

تعددت مطالب وحاجات طفل ما قبل المدرسة. ولسهولة التعرف عليها تم تقسيمها إلى ثلاثة أقسام: حاجات ومطالب اجتماعية نفسية، حاجات ومطالب جسمية حركية، حاجات ومطالب عقلية. وفيما يلي عرض لها باختصار:

١- الحاجات والمطالب الجسمية:

- حاجة الطفل إلى الغذاء المناسب.

- حاجة الطفل إلى ضبط عملية الإخراج.
- حاجة الطفل إلى الراحة والنوم والحركة والنشاط. (هدى الناشف، ١٩٨٩: ٥٥)
- الحاجة إلى تنمية الحواس.

٢- الحاجات والمطالب العقلية:

- الحاجة إلى البحث والاستطلاع.
- الحاجة إلى تنمية المهارات العقلية (تذكر - وإدراك - وتفكير).
- الحاجة إلى تنمية التفكير الابتكاري.
- الحاجة إلى تنمية أسلوب حل المشكلة.
- الحاجة إلى تنمية المهارات اللغوية. (هدى الناشف، ١٩٨٩: ٥٥، حامد زهـوان، ١٩٩٠: ٢٠٩، شبل بدران، ٢٠٠٠: ٢٥٨-٢٥٩).

٣- الحاجات والمطالب الاجتماعية والنفسية:

- الحاجة إلى التفاعل الاجتماعي مع الرفاق.
- الحاجة إلى تكوين صداقات.
- الحاجة إلى التوافق الاجتماعي.
- الحاجة إلى تكوين الضمير وتعلم الصواب والخطأ.
- الحاجة إلى التنميط الجنسي.
- الحاجة إلى المشاركة الاجتماعية.
- الحاجة إلى ممارسة الاستقلال الشخصي.
- الحاجة إلى نمو مفهوم الذات والثقة فى النفس وفى الآخرين.
- الحاجة إلى الشعور بالأمن والطمأنينة والاستقرار العاطفي فى جو الروضة.
- الحاجة إلى الحب والعطف
- الحاجة إلى التقدير والاحترام.
- الحاجة إلى النجاح.
- الحاجة إلى الانتماء.
- الحاجة إلى الثقة والتلقائية والمبادأة.
- الحاجة إلى الانضباط والتحكم السلوكي.
- الحاجة إلى الاستمتاع بأوقات الفراغ.
- الحاجة إلى الشعور بالسعادة.
- الحاجة إلى التحرر من الشعور بالخوف والذنب.

obeikandi.com

- الحاجة لتعلم المشاركة الوجدانية مع الآخرين.
- الحاجة إلى التعاون مع الآخرين.
- الحاجة إلى ضبط الانفعالات.
- الحاجة إلى تعلم مفهوم الأدوار الاجتماعية.

(بثينة حسنين عمارة، ١٩٩٨: ٢٢، حامد زهران، ١٩٩٠: ٢١٧، شبل بدران، ٢٠٠٠: ٢٥٨-٢٥٩، هدى الناشف، ١٩٨٩: ٦٦، حامد زهران، ١٩٨٤: ٢٦٩، فيولا الببلاوي، ١٩٨٦: ١٢١، سعدية بهادر، ١٩٩٤: ٥١-٥٨).

مما سبق يتضح لنا أن حاجات طفل ما قبل المدرسة متعددة على المستوى الجسمي والعقلي والاجتماعي والانفعالي، ولكن تتزايد حاجات الطفل الاجتماعية والانفعالية نتيجة تمركزه حول ذاته، ومن هنا تكثر هذه الحاجات ليصبح إنساناً اجتماعياً يتفاعل مع الآخرين ويتكيف معهم. فطفل ما قبل المدرسة يحتاج إلى المهارات الاجتماعية التي تمكنه من التفاعل والتكيف الاجتماعي السوي من خلال برامج تعد خصيصاً لذلك ولا سيما الأطفال المفتقدين له، ونظراً للتفاعل الدينامي بين حاجات الأطفال فقد اعتمدت الباحثة عند تصميم برنامج الدراسة الإثرائي على جميع حاجات الأطفال لإكسابهم بعض الحاجات الاجتماعية (مهارتي التعاون والتعاطف).

(٣-٣) الإثراء Enrichment:

ينبغي علينا أن نهتم عند إعداد الطفل للمستقبل بالجودة والكفاءة، ولكي يتحقق ذلك علينا بإثراء بيئته بالمثيرات المادية والنفسية ومصطلح الإثراء ارتبط منذ القدم بالموهوبين والمحرومين، والذي من شأنه أيضاً أن يرتبط بالعاديين لنحقق لهم مستوى كفاءة عالية يقترب من الفائقين، ويشير صالح محمد صالح (١٩٩٦) إلى أن الإثراء يقدم لكل من الأطفال العاديين والموهوبين لأنه ذو فائدة للاثنين، فالموهوبون يشعرون بتميزهم والعاديون يحفزهم على أداء أفضل. (صالح محمد صالح، ١٩٩٦: ٤٨)

أولاً: تعريف الإثراء:

ارتبط تعريف الإثراء بالموهوبين، نظراً للعلاقة القوية بينهما منذ القدم، ولذلك سوف تعرض الباحثة تعريفات الإثراء المرتبطة بالطفل الموهوب للاستفادة منها في مجال العمل مع الأطفال العاديين المفتقدين لبعض المهارات الاجتماعية كما يلي:

يعرف سيد عثمان (١٩٨٦) الوسط الثري نفسياً بأنه الوسط الذي يتوافر فيه الاستجابة لاستجابة الطفل والمرونة والغنى والاتساع والتنوع. (سيد عثمان، ١٩٨٦: ٥) ويلاحظ على هذا التعريف تركيزه على إثراء بيئة الطفل لكونها الأساس الذي يتعلم منه الطفل.

ويعرف رضا مسعد السيد (١٩٩١) المنهج الإثرائي بأنه مجموعة من العناصر المتفاعلة، وتتكون هذه العناصر من الأهداف والمحتوى والطرق والوسائل والأنشطة والتقويم وتركز هذه

العناصر على النشاط الرياضي وبعدها عن المجتمع التقليدي. (رضا مسعد السيد، ١٩٩١: ٣٧٦) ويلاحظ على هذا التعريف تركيزه على إثراء المنهج التقليدي لتحقيق نتائج أفضل في النشاط الرياضي.

ويعرف كمال أبو سماحه (١٩٩٢) الإثراء بأنه أسلوب يقدم للمتفوقين عقلياً لتعميق دراستهم عن زملائهم العاديين ويتم اختيار الأنشطة بعناية لتساعدهم على تنمية مهاراتهم العقلية ، وأهم هذه الأنشطة: الربط بين المفاهيم – ابتكار أفكار جديدة – استخدام أسلوب حل المشكلة – فهم المواقف المعقدة – المناقشات النقدية. (كمال أبوسماحه، ١٩٩٢: ١٠٦– ١٠٧) ويلاحظ على هذا التعريف تركيزه على إثراء الموهوبين لتميزهم عن العاديين من خلال أنشطة يتم اختيارها بعناية.

ويقصد كمال إبراهيم مرسى (١٩٩٢) بالإثراء إضافة وحدات تعليمية إلى المنهج التقليدي لتوسيع دائرة معارف الموهوبين عن أقرانهم العاديين. (كمال إبراهيم مرسى، ١٩٩٢: ١٨٦) ويلاحظ على هذا التعريف تركيزه على إثراء الموهوبين لتميزهم عن العاديين من خلال إضافة وحدات للمنهج العادي.

كما يعرف جالجر الإثراء بأنه أنشطة تختار بعناية تضاف إلى الأنشطة التقليدية للطفل الموهوب وتهدف إلى تنمية قدراته العقلية ومهاراته الجسمية والاجتماعية بدرجة تفوق أقرانه العاديين. في (كمال إبراهيم دسوقي، ١٩٩٢: ١٨٦) ويلاحظ على هذا التعريف تركيزه على إثراء الموهوبين من خلال إضافة أنشطة للمنهج التقليدي تحقق النمو العقلي وغيره للطفل.

ويعرف مصطفى عبدالسميع (١٩٩٢) الإثراء الأكاديمي بأنه "أي جهد منظم تتعهده مؤسسة من مؤسسات المجتمع بهدف توسيع وتعميق خبرات أبنائه النظرية والتطبيقة العامة والمتخصصة في المجال الأكاديمي بحيث يؤثر إيجابياً على تحصيلهم وينتقل إلى حياتهم اليومية مما ينعكس على بيئتهم ومجتمعهم ووطنهم". (مصطفى عبدالسميع، ١٩٩٢: ٥٥) ويلاحظ على هذا التعريف تركيزه على الإثراء الأكاديمي باعتباره نوعاً من أنواع الإثراء للطلاب كما أنه يركز على أن الإثراء كمشروع لابد وأن تتعهده مؤسسة من مؤسسات المجتمع، بدلاً من الأفراد؛ كما أن الإثراء في هذا التعريف لا يقتصر على فئة معينة من الطلاب دون غيرها.

ويعرفه جابر عبدالحميد (١٩٩٢) بأنه التوسع الأفقي والرأسي لمناهج الأطفال الموهوبين. (جابر عبدالحميد، ١٩٩٢: ٤٥٥) ويلاحظ على هذا التعريف تركيزه على إثراء الموهوبين دون غيرهم من خلال التوسع في مناهجهم بالطريقة الأفقية والرأسية.

وتعرفه آيات عبدالمجيد (١٩٩٦) بأنه البرنامج المكون من موضوعات وضعت لتحقق هدفاً معيناً من أهداف الدراسة، وتقدم بطريقة معينة في زمن معين على مجموعة من الطلاب ذوي صفات

معينة ويُقوَّم بطريقة معينة. (آيات عبدالمجيد، ١٩٩٦: ١٠) ويلاحظ على هذا التعريف أنه فضفاض حيث يعرف الإثراء وكأنه منهج عادي يقدم بطريقة معينة ولم يحدد طريقة التقديم هذه.

ويعرفه رمضان محمد القذافي (١٩٩٦) بأنه لا يعنى تقديم مزيد من الأعمال بنفس الطريقة المقررة على الطلاب العاديين وإنما تقديم أعمال ذات طابع خاص، وعادة يتبع إحدى الطريقتين للإثراء، الأولى: التوسع فى المنهج بإضافة مواد معدة خصيصاً للأطفال المتفوقين عقلياً والثاني: دراسة المقرر العادي بشكل أعمق. (رمضان محمد القذافي، ١٩٩٦: ١٩٦) يلاحظ على هذا التعريف تركيزه على إثراء الموهوبين مع تحديد طريقتين للإثراء.

ويعرفه محمد صالح (١٩٩٦) بأنه مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها الأطفال الموهوبون وتتميز هذه الأنشطة بأنها تثير فيهم القدرة على التعمق لدراسة مادة العلوم وتنمية الابتكار. (صالح محمد صالح ، ١٩٩٦: ١٧) ويلاحظ على هذا التعريف تركيزه على إثراء الموهوبين فى مادة العلوم.

وتعرفه فيولا الببلاوي (١٩٩٨) بأنه شكل من أشكال تعلم الموهوبين ويعني غالباً المنهج التكميلي الذي يقدم لهم عند أي مستوى من قدراتهم. (فيولا الببلاوي، ١٩٩٨: ٤) كما يعرفه فتحي عبدالرحمن جروان (١٩٩٩) بأنه إدخال تعديلات على منهج الطلبة العاديين ليلائم الطلبة الموهوبين فى المجالات المعرفية والانفعالية والإبداعية والحسحركية. (فتحي عبد الرحمن جروان ، ١٩٩٩: ٢٠٩) ويلاحظ على التعريفين السابقين تركيزهما على الإثراء لدى الموهوبين دون غيرهم.

ويعرفه وائل عبدالله محمد علي (٢٠٠٠) بأنه البرنامج الذي يستخدم فيه القصة والألعاب والألغاز الرياضية وحل المشكلات الرياضية لتنمية الابتكار في الرياضيات مع تقديم أنشطة رياضية تعمق وتوسع؛ لتساعد الأطفال الموهوبين فى مرحلة ما قبل المدرسة على تنمية خبراتهم التربوية الشاملة. (وائل عبدالله محمد على، ٢٠٠٠: ٤١) ويلاحظ على هذا التعريف تركيزه على إثراء الموهوبين في مرحلة مبكرة وهي مرحلة رياض الأطفال من خلال الألعاب وغيرها لتنمية التفكير الابتكاري Acceleration لديهم.

ويرى الباحثون والتربويون فى هذا المجال أن هناك مفهوماً آخر يرتبط بمفهوم الإثراء وهو الإسراع، ويقصد به كمال أبوسماحه (١٩٩٢) أنه السماح للمتفوقين عقلياً بالدراسة بسرعة أكبر من الطلاب العاديين، وذلك من خلال القبول المبكر وتخطى الصفوف وضغط عدد من الصفوف فى مرحلة واحدة. (كمال أبوسماحه، ١٩٩٢: ١٠٤)

ويلاحظ على التعريفات السابقة ما يلي:

تركيز أغلب التعريفات على إثراء مناهج الموهوبين فيما عدا تعريف مصطفى عبدالسميع (١٩٩٢) حيث ركز على أن الإثراء يمكن أن يكون لجميع الطلاب، ولكنه ركز على الإثراء

الأكاديمي، وتعريف سيد عثمان (١٩٨٦) للإثراء حيث ركز فيه على الإثراء للأطفال العاديين وغيرهم من خلال توفير بيئة تتميز بخصائص نفسية تجعل الطفل يعيش في بيئة إثراء نفسي.

وقد تبنت الباحثة تعريف سيد عثمان للبيئة الإثرائية فى البحث الحالي.

وتعرف الباحثة استراتيجية الإثراء النفسي:

بأنها الخطة التي تتبعها المعلمة أثناء تطبيق البرنامج الإثرائي وتراعي فيها خصائص البيئة الإثرائية النفسية للطفل وهي الاستجابة لاستجابة الطفل – المرونة – الاتساع – الغنى – التنوع.

وتعرف الباحثة استراتيجية الإثراء النفسي إجرائياً:

بما تقيسه بطاقة تقدير مدى توفير المعلمة لخصائص البيئة الإثرائية داخل رياض الأطفال.

وبيئة الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة هي رياض الأطفال وتعرف الباحثة رياض الأطفال بأنها المؤسسة التربوية التي تقبل الأطفال من (٤-٦) سنوات وتوفر لهم وسطاً ثرياً نفسياً أي وسط يتوافر فيه خصائص الإثراء النفسي من مرونة واتساع واستجابة لاستجابة الطفل وغنى وتنوع فى الأنشطة لتساعد الطفل على تحقيق النمو النفسي بصفة عامة.

ثانياً: أهمية البيئة الإثرائية للطفل:

إن لإثراء بيئة الطفل أهمية كبيرة حيث تسمح له باللعب من خلال أنشطة متنوعة تتناسب مع احتياجاته وتوافق ميوله وتستثير لديه دوافعه للاستطلاع وتشبع تساؤلاته في بيئة مرنة.

ويرى رضا مسعد السيد (١٩٩١) أن إثراء مناهج الرياضيات للأطفال بالألغاز والألعاب والطرائف لها أهمية فى كسر جمود تعلم المادة مما يؤدي إلى زيادة روح البهجة ودفعهم إلى التفكير وتكوين اتجاهات إيجابية نحو المادة. (رضا مسعد السيد ، ١٩٩١: ٣٦٨) كما يرى كمال إبراهيم دسوقي (١٩٩٢) أن أنشطة الإثراء تساعد الأطفال على تنمية المفاهيم والربط فيما بينها وكذلك التفكير الناقد من خلال أسلوب المناقشات والتفكير الإبداعي المتمثل في الأصالة والمرونة والطلاقة وحل المشكلات كما يساعد الأطفال على التعامل مع المواقف المعقدة. (كمال إبراهيم دسوقي، ١٩٩٢: ١٨٦)

ويرى كذلك كمال إبراهيم دسوقي (١٩٩٢) أن إثراء بيئة الأطفال الموهوبين يسهم في تقديم رعاية خاصة من خلال إضافة موضوعات تنمي ذكاءهم وتصقل موهبتهم وتشبع ميولهم وترضي حب استطلاعهم بالاطلاع والتجارب والورش والرحلات العملية وغيرها. (كمال إبراهيم دسوقي، ١٩٩٢: ١٨٩-١٩٠) ويتفق معه صالح محمد صالح (١٩٩٦) على أن إثراء بيئة الأطفال الموهوبين تسهم فى مراعاة احتياجاتهم وميولهم واهتماماتهم والنمو في المجالات المختلفة بما فيها الابتكار. (صالح محمد صالح ، ١٩٩٦: ٧٦) ويرى رمضان محمد القذافي (١٩٩٦) إن البرامج الإثرائية تسمح بإتاحة

الفرصة للأطفال الموهوبين على القيام بأدوار قيادية والتبعية عن طريق تواجدهم في مكان واحد معاً. (رمضان محمد القذافي، ١٩٩٦: ١٩٧)

ووجد هورمر (1990) Hormer أن البيئة الإثرائية المدعمة بأساليب تعزيز لأنماط السلوك ينتج عنها تعديل السلوك الاجتماعي غير الإيجابي (Hormer, R., 1980: 1) ويرى هاربر Harper, (1995) أن دراسات الإثراء النفسي على المدى الطويل توصلت إلى أن تأثيرها يساعد على تضييق الفجوة فى التحصيل الأكاديمي بين الأطفال المرتفعين وبين المنخفضين مثل برنامج الهيدستار والخبرات الإثرائية المشابهة الأخرى. (Harper, L., 1995: 1)

كما تبين أيضاً أن البرامج الإثرائية تساعد الأطفال على زيادة تقديم حلول لمشكلاتهم الواقعية وتنمي اتجاهات المعلمين الإيجابية نحو عملهم. (Czaplewski, D., 1994: 1) أي أن البرامج الإثرائية لا تقف حدود أهميتها عند الطالب وإنما تتعدى لتشمل المعلم وتكوين اتجاهات إيجابية نحو عمله. ويرى سيد عثمان (١٩٨٦) أن الإثراء النفسي للطفل في مرحلة مبكرة يساعده على النمو النفسي في جميع جوانب النمو الأخلاقية والاجتماعية والمعرفية وغير ذلك. (سيد عثمان، ١٩٨٦: ٣)

ويمكن تلخيص أهمية الإثراء للأطفال فيما يلي:

- مساعدة الطفل على النمو فى وسط يفهم احتياجاته.
- تكوين اتجاهات إيجابية نحو المادة التي تدرس بطريقة إثرائية لكل من الطالب والمعلم.
- صقل موهبة الأطفال المتميزين وإشباع ميولهم.
- اكتساب أدوار قيادة وتبعية للأطفال المشتركين في البرامج الإثرائية.
- تعديل سلوك الأطفال المشكل.
- زيادة تحصيل الطلاب وخاصة منخفضي التحصيل.
- تنمية الذكاء والابتكار وأسلوب حل المشكلات للأطفال الموهوبين.
- مساعدة الطفل على النمو في كافة جوانب النمو المختلفة.

ويمكن القول أن البيئة الإثرائية ذات أهمية خاصة لطفل ما قبل المدرسة بصفة عامة، وترجع أهمية البيئة الإثرائية للطفل في مرحلة ما قبل المدرسة إلى قدرتها على تحقيق أهداف الروضة بأسلوب يناسب الطفل وخصائصه المتميزة. فالبيئة الإثرائية هي أفضل أسلوب لتحقيق هذه الأهداف والتي تتمثل في:

- التنمية الشاملة والمتكاملة لجميع الأطفال فى كافة المجالات العقلية، الاجتماعية، الجسمية، الحركية ..إلخ مع مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال فى القدرات والاستعدادات.
- إكساب الأطفال المفاهيم والمهارات في المجالات المختلفة.
- تلبية احتياجات الأطفال ليلبوا مستقبلاً احتياجات المجتمع.

- التنشئة الاجتماعية السليمة في ظل قيم المجتمع.
- زيادة علاقات الطفل الاجتماعية التي تسهم في مساعدة الطفل على الانتقال التدريجي من محيط الأسرة إلى المدرسة بما يتطلب نظاماً معيناً.
- تهيئة الطفل لمرحلة التعليم الأساسي. (هدى الناشف، ١٩٨٩: ٦٩، شبل بدران، ٢٠٠٠: ٢٨٠)

أما عن أهداف الروضة الاجتماعية فيمكن تحديدها فيما يلي:

- تكوين مفهوم سليم عن ذاته.
- تنمية جو من التعاطف بين الأطفال داخل الروضة.
- مساعدة الأطفال على التكيف الاجتماعي السليم.
- مساعدة الطفل على التعبير والتواصل مع أقرانه.
- تدريب الطفل على تفهم دوره الاجتماعي المتوقع منه. (عواطف إبراهيم،١٩٩٣ : ١١٧- ١١٩)

ثالثاً: نماذج الإثراء:

لقد أجريت فى الآونة الأخيرة أبحاث كثيرة على نمو الطفل أدت إلى نتائج ذات قيمة ساهمت في تغيير نظرة معلمة الأطفال فيما يجب أن يتعلمه الطفل في هذه المرحلة المبكرة حيث أصبح التأكيد على التعامل معه وفق خصائصه، وتعلمه من خلال اللعب وبأساليب تثري بيئته داخل الروضة. ومن هنا تعددت أساليب الإثراء ونماذجه المختلفة للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة والموهوبين نظراً لارتباط الإثراء بهم. وفيما يلي عرض لبعض نماذج الإثراء للأطفال الموهوبين للاستفادة منها عند العمل مع الأطفال العاديين بالإضافة لعرض بعض النماذج الإثرائية المرتبطة بالطفل في مرحلة ما قبل المدرسة.

١- إطار الإثراء الأكاديمي (مصطفى عبدالسميع):

اقترح مصطفى عبدالسمع (١٩٩٢) إطاراً للإثراء الأكاديمي لأطفال المدرسة الابتدائية في العالم العربي وفيما يلي أهم ملامح الإطار الإثرائي الأكاديمي:

- إعداد محتوى علمي يرتبط باهتمامات الطلاب ويؤدي إلى زيادة معارفهم فى كل مجالات الحياة.
- ادخال مستويات صعبة بطريقة متدرجة لتدريب التلاميذ على مستويات المعرفة العليا (تحليل – تركيب – تقويم).
- الاعتماد على المفاهيم المجرده التي تدرس في جميع المواد.
- الاعتماد على مصادر تعلم متنوعة داخل وخارج المدرسة.
- معرفة أن خطة الإثراء قد تكون أكثر امتداداً من خطة المنهج العادي.

- توفير بدائل كثيرة لخبرات التعلم يستطيع الطفل من خلالها أن يجمع أكبر قدر ممكن يرضيه من المعارف حول موضوع تعلمه.
- محاولة نقل الخبرات المتعلمة إلى خبرات تطبيقية.
- مساعدة الطلاب على استخدم أسلوب حل المشكلات والتفكير الناقد والتفكير الابتكاري ليصل إلى تعميمات لما تم تعلمه.

أ- أبعاد الإطار الإثرائي الأكاديمي:

- مادة العلم وبنيته وعناصره:- تستمد مادة العلم من ترابط وتكامل ودمج ما يقدم للطفل من مواد داخل المدرسة.
- جهد المعلم:- لأنه ميسر لعملية التعلم الإثرائي فهو مسئول عن توجيه الطلاب وإعداد وتنظيم ومراجعة وتقييم مادة الإثراء بما يناسب تلاميذه.
- المجالات الإثرائية:- يجب أن نثري الطفل في المجالات المختلفة المعرفية – الوجدانية – المهارية.

ويشير مصطفى عبدالسميع أن الأبعاد الثلاثة السابقة لا تتم بمعزل عن بيئة الطفل (المدرسة والبيئة والمجتمع) لتحقيق الإثراء الأكاديمي للتلاميذ.

ب- متطلبات إطار الإثراء الأكاديمي:

- إيمان القائمين بتعليم الطفل بأهمية إتاحة الفرصة للأطفال للبحث عن ذواتهم وزيادة تحصيلهم للمعارف والمهارات والقيم من خلال التعلم بأنواعه الرسمية وغير الرسمية.
- الاهتمام بإعادة النظر في برنامج إعداد المعلم الابتدائي.
- الاهتمام بإعداد محتوى فهم جيد يهدف إلى إثراء جوانب الطفل المختلفة ويزيل العواقب بين حدود العلم في فروعه المختلفة.
- تدريب القائمين على تربية الطفل لتيسير عملية الإثراء بما في ذلك الأسرة.
- اهتمام وسائل الإعلام بتوفير مساحة واسعة من البرامج الثقافية والعلمية مما يدعم الدور الإثرائي والأكاديمي للمدرسة. (مصطفى عبدالسميع، ١٩٩٢: ٥٩-٦٦)

ويلاحظ على الإطار السابق للإثراء ما يلي:

- يقدم الإسراء الأكاديمي لجميع الطلاب دون اقتصاره على فئه محددة بعينها.
- تقديم أبعاد واضحه للإثراء الأكاديمي للتلاميذ في المرحلة الابتدائية متمثلة في المعلم – والمنهج – ومجالات الأفراد.

obeikandl.com

- تفاعل مجموعة عناصر مختلفة لتحقيق الإثراء الأكاديمي متمثله في المعلم المعد إعداداً جيداً والمنهج المعد خصيصاً، ليثري الطفل وجميع القائمين على تربية الطفل من وسائل إعلام وأسرة وغيره.

٢- نموذج المتعلم المستقل للمتميزين الموهوبين (بتس):

أ- هدف النموذج :- تلبية احتياجات الطلاب الموهوبين المعرفية والانفعالية والاجتماعية (إثراء معرفي اجتماعي انفعالي).

ب- مفاهيم النموذج:- عرف بتس المتعلم المستقل بأنه الشخص "القادر على حل المشاكل وتطوير أفكار جديدة من خلال توحيد التفكير التشعبي مع التفكير التجميعي كذلك العمل مع أقل درجة من التوجيه الخارجي في المجالات المختارة للمحاولة".

ج- أبعاد النموذج:

- **التوجيه من خلال:**
  - فهم التميز عن طريق أنشطة لأعمال الأشخاص البارزين.
  - نشاطات جماعية لفهم ديناميات الجماعة.
  - نشاطات لفهم الذات الإيجابية للأفراد.
- **تطوير الفرد:-** ويهدف هذا البعد إلى تنمية الاستقلال لدى الموهوبين من خلال أنشطة إثرائية متمثلة فيما يلي:
  - تعلم مهارة أسلوب حل المشكلات.
  - أنشطة لتقبل الذات الإيجابية.
  - أنشطة لتنمية مهارات الشخصية مثل التواصل والتكيف والقيادة.
- **النشاطات الإثرائية:-** ويهدف هذا البعد إلى تقديم أنشطة إضافية للمنهج عن طريق استكشافات فردية وجماعية وتحقيقات ونشاطات ثقافية بعد المدرسة ورحلات ومهارات.
- **الحلقات الدراسية:-** وتهدف إلى إنتاج أفكار ومشاريع.
- **الدراسة المتعمقة:-** عن طريق مشاريع فردية وجماعية والخبير الناصح والعرض والتقسيم (ناديا هايل السرور، ١٩٩٨: ٣٩٥-٣٩٨).

ويلاحظ على النموذج السابق ما يلي:

- أن النموذج موجه إلى الطلاب الموهوبين بهدف جعلهم متعلمين مستقلين عن غيرهم.
- تقديم أبعاد واضحة للإثراء متمثلة في التوجيه والنشاطات الإثرائية الإضافية للمنهج وحلقات الدراسة ..إلخ.

openkandil.com

٣- نموذج المصفوفات الإثرائي (تانتام):

صمم هذا النموذج للطلاب الذين يبدو عليهم مبكراً علامات التميز في مستقبلهم، ويتكون من ثلاثة أقسام كما يلي:

أ- تعديلات المحتوى وتشتمل على:

- **توسيع المجال المعرفي:-** ويتطلب ذلك تكثيف وتسريع المحتوى الرئيسي للمواد التقليدية.
- **توسيع الكفاءات والمهارات:-** ويتطلب ذلك توفير أدوات للتعلم التي يحتاجها الطالب ليكون الطالب ماهراً.
- **الدعم المبرمج:-** ويتطلب ذلك إضافة موضوعات للمنهج الأصلي ذات صلة به لتنمية التفكير لدى الطلاب.
- **دعم المنهج الاختياري:-** ويتطلب ذلك توفير أنشطة من جانب المعلم يختار الطفل ما يناسبه منها.
- **الدعم خارج المدرسة:-** ويتطلب ذلك أنشطة خارج المدرسة يتعلم الطالب من خلالها.

ب- العمليات المعرفية تشتمل على:

- برنامج ذي أنشطة إثرائية داخل المدرسة وخارجها.
- معلم يتقبل كل ما هو جديد وأصيل.

ج- التأثيرات الاجتماعية والشخصية التي تؤثر على الطلاب وتشتمل على:

تعزيز الطلاب – الاهتمام بالعمليات العقلية العليا – تنمية مفهوم الذات – تنمية الاهتمام بالثقافة للطلاب – تشجيع الطلاب بالاهتمام بالبرنامج – تنمية الإبداع – الاهتمام بالصحة النفسية للطلاب. (ناديا هايل السرور، ١٩٩٨: ٣٩١-٣٩٣)

ويلاحظ على النموذج ما يلي:

- تركيز النموذج على الإثراء لدى الموهوبين.
- قدم النموذج أبعاداً شاملة وواضحة لعملية الإثراء متمثلة فى تعديلات خاصة بالمحتوى التقليدي والاهتمام بالعمليات المعرفية العليا والمؤثرات الاجتماعية والشخصية التي تؤثر على الطلاب.

٤- نموذج جون فيلد للإثراء والإسراع:

قدم جون فيلد نموذجاً لإثراء الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية.

أ- هدف البرنامج:- تلبية احتياجات الطلاب الموهوبين المتنوعة فى المجال المعرفي والوجداني.

ب- معالم أساسية للنموذج:

- هناك بعض الطلاب يحتاجون إلى إثراء والبعض الآخر يحتاج إلى إسراع والبعض يحتاج الجمع بين الأثنين.
- يستطيع الطلاب الكشف عن قدراتهم الفريدة داخل الموضوعات المتنوعة التي تقدم لهم.
- يستند النموذج إلى الإثراء فى مجالات كثيرة (رياضة ولغوية وغير ذلك).

ج- محتوى البرنامج:- يعتمد البرنامج على الإثراء والإسراع ويتصف البرنامج بالتنوع والتعقد والعمق كما يتصف بأنه يعتمد على إيقاع السرعة ويضم محتوى البرنامج ما يلي:

خدمات إرشادية – حلقات بحث – الفصول المتقدمة – الفصول الشرفية – الإسراع في مقررات الرياضيات والعلوم – اللغات الأجنبية – الفنون والأدب – الخبرات الثقافية (رحلات، وألعاب، زيارات ميدانية) – التربية المهنية – البرامج المهنية – التعليم خارج المدرسة. (فيولا الببلاوي، ١٩٩٨: ٩-١٨)

يلاحظ على النموذج السابق ما يلي:

- تركيزه على الإثراء والإسراع معاً داخل برنامج يقدم للموهوبين دون غيرهم فى مرحلة الثانوي.
- تقديم أبعاد متعددة لعملية الإثراء.

ويلاحظ على النماذج الأربعة السابقة :

أنها غير موجهة للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة وقد تم عرضها للاستفادة منها عند تصميم بيئة إثرائية للطفل في مرحلة رياض الأطفال كما يوجد فلسفات ونماذج خاصة بطفل ما قبل المدرسة تسعى لإثراء بيئته، ومن هذه الفلسفات نموذج فروبل الذي له الفضل في إرساء أسس تربية الطفل فى مرحلة ما قبل المدرسة وجان جاك روسو الذي اهتم بميول الطفل وحريته وبستالوزي التي اهتمت بتنمية الطفل الشاملة من خبرات النشاط ومنتسوري وغيرهم وسوف تعرض الباحثة لفلسفة فروبل ومنتسوري ونموذج الإثراء النفسي لسيد عثمان عن إثراء بيئة الطفل فى مرحلة ما قبل المدرسة.

٥- نموذج فروبل الإثرائي:

أ- **الهدف من النموذج:-** تحقيق النمو المتكامل للطفل من خلال النشاط الذاتي المعتمد على اهتمامات وميول الأطفال وحدد فروبل أهداف روضة الطفل والتي منها تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال من خلال المجموعة التي يتفاعل معها والتوافق بين مصالحه الذاتية ومصلحة الجماعة وتدريب الطفل على التعاون.

obeikandi.com

ب- طرق فروبل فى تحقيق أهداف نموذجه:

- استخدام الألعاب والهدايا مثل الحل والتركيب وألعاب التمثيل وألعاب تنمية الحواس وغير ذلك.
- الأنشطة العلمية مثل الرسم وتشكيل الصلصال.
- الغناء والتجول وملاحظة الطبيعة.
- تدريب الحواس كأدوات للمعرفة وأسلوب الملاحظة المباشرة للطبيعة.
- التلقائية والتعزيز الذاتي للطفل.
- الحرية فى اللعب ليبدع الطفل ويتعلم ذاتياً شريطة أن تتهيأ البيئة المناسبة.
- إثراء بيئة الطفل بالأنشطة والألعاب وتنوعها ليختار الطفل من بينها.
- ملاحظة الأشياء الغريبة بالروضة ثم الانتقال إلى خارج المدرسة مثل الرحلات. (نادية محمود شريف، ١٩٩٠: ٥٣-٥٥)

ج- وفيما يلي عرض لهدايا فروبل:

- الهدية الأولى:- تهدف إلى تعليم الأطفال الألوان والجهات - تدريب الأطفال على الحركة.
- الهدية الثانية:- تهدف إلى تميز الطفل للأشكال المختلفة - تمهيد الطفل لتعلم الهندسة.
- الهدية الثالثة:- تهدف إلى تعليم الأطفال الترتيب.
- الهدية الرابعة:- تهدف إلى تنمية مهارة الترتيب - إعداد الطفل لتعلم الهندسة.
- الهدية الخامسة:- تهدف إلى تعليم الطفل الأعداد والأشكال.
- الهدية السادسة: تهدف إلى التمرين على العد - الإعداد لدراسة الهندسة. (على عبدالواحد، ١٩٨٥: ٥٩-٦١)

ويلاحظ على النموذج السابق ما يلي:

تركيزه على إثراء بيئة طفل ما قبل المدرسة لتحقيق النمو المتكامل له من خلال التعلم الذاتي باستخدام مجموعة من الألعاب ذات الأهداف المحددة وتتميز الأنشطة الإثرائية بالحرية والتنوع في النموذج.

٦- نموذج منتسوري:

ماري منتسوري نادت بضرورة التعلم بدلاً من التعليم والاهتمام بالمتعلم بدلاً من المعلم.

أ- الهدف من النموذج:- تحقيق النمو الشامل للطفل من خلال التركيز على النشاط الذاتي للطفل.

ب- طرق منتسوري فى تحقيق هدفها:

- إثراء بيئة الطفل بالأدوات والمواد.
- مراعاة الفروق الفردية.

obeikandl.com

- استخدام حواس الطفل باعتبارها مفاتيح الطفل فى المعرفة.
- استخدام التعزيز عند إصدار السلوكيات المرغوبة وقمع السلوك غير المرغوب.
- يتحدد دور المعلمة عند منتسوري بالإشراف والتوجية والتدخل عند الضرورة القصوى.
- الإعداد التربوي الجيد للمعلمة.
- التركيز على نشاط الطفل الذاتي.
- تعلم الطفل من خلال الحرية والنشاط داخل البيئة الطبيعية التي توفر له وسائل مختلفة تسهم في تنمية استعداداته.
- استخدام بعض الألعاب وعددها ست وعشرون لعبة من تصميمها لتحقيق أهدافها.
- إعداد حجرة الصف على هيئة أركان تزود بالمواد والأجهزة مثل (ركن الحياة العملية – ركن الحواس – ركن تعليم مهارة القراءة).

وبذلك تركز ماري منتسوري على كل من:- التفاعل بين الطفل وبين البيئة من حوله بما تشتمل عليه البيئة من أشياء تثري بيئته ومعلمة يكون على عاتقها توجيه الطفل وتنظيم البيئة من حوله – وتفتقر بيئة منتسوري إلى التخطيط التربوي. (نادية محمود شريف، ١٩٩٠: ٥٤-٥٨)

ج- وفيما يلي عرض لبعض أجهزة منتسوري التعليمية:

- جهاز المخروطات:- لادراك العلاقات بين الأشكال بعضها البعض.
- برج بمبي اللون:- لمعرفة الفروق فى الأبعاد بين الأشياء.
- سلالم بنية اللون:- لمعرفة الفروق بين الارتفاع والعرض.
- قطع خشبية حمراء:- لمعرفة الفروق بين الأطوال.
- مناضد:- لمعرفة الفروق بين الأوزان وترتيبها حسب الأوزان. (على عبدالواحد، ١٩٨٥: ٦٢)

ويلاحظ على النموذج ما يلي:

أنه يركز على إثراء بيئة رياض الأطفال من خلال توجيه من المعلمة وتنظيم بيئة الطفل مع الاعتماد على التعلم الذاتي باستخدام حواس الطفل من خلال الحرية والتنوع في الأنشطة.

٧- نموذج الإثراء النفسي لسيد عثمان (١٩٨٦):

يبلور سيد عثمان تصوره للإثراء النفسي كتصور نظري فى كتابه "الإثراء النفسي دراسة فى الطفولة المبكرة (١٩٨٦)" ويعرض فيه سيد عثمان كيفية إثراء بيئة الطفل نفسياً، ويعتبر التصور النظري لسيد عثمان عن الإثراء النفسي بمثابة نموذج فى الإثراء النفسي.

obeikandl.com

أ- خصائص الوسط الإثرائي النفسي:

لقد حدد سيد عثمان (١٩٨٦) خصائص معينة ليصبح الوسط الذي يعيش فيه الطفل وسطاً إثرائياً وهذه الخصائص كما يلي:

- يكون وسطاً منبهاً للطفل من جانب ومستجيباً له من الجانب الآخر. أي وسط يكثر فيه المثيرات والاستجابات وفق خطة مقصودة.
- يكون وسطاً يتوافر فيه خاصية الاتساع في الخبرة المقدمة للطفل.
- يكون وسطاً يتوافر فيه خاصية الغنى أي كثرة وممارسة.
- يكون وسطاً يتوافر فيه خاصية التنوع أي كثرة، وإنما ليس تكراراً للمتشابه.
- يكون وسطاً يتوافر فيه خاصية الشمول أي العمق في الخبرة المقدمة للطفل.

ويرى سيد عثمان أنه إذا توافرت هذه الخصائص السابقة في أي بيئة، فإنها بذلك تتميز بالإثراء النفسي وتؤدي إلى النمو في كافة الجوانب النفسية معرفية كانت أو وجدانية أو اجتماعية أو أخلاقية. كما يرى سيد عثمان أنه بقدر توافر قدر من الإثراء في الوسط، بقدر ما يتحقق نمو للطفل في الجانب المراد النمو فيه. (سيد عثمان، ١٩٨٦: ٤٠٣)

ب- افتراضات نموذج الإثراء النفسي النظرية:

استخلصت الباحثة مما سبق مجموعة من الافتراضات النظرية للوسط الثري النفسي تعرضها كما يلي:

- يتحقق الإثراء النفسي للطفل إذا توافر في الوسط الذي يعيش فيه مجموعة من الخصائص النفسية هي: (الاستجابة لاستجابة الطفل –الاتساع –الغنى –التنوع –المرونة).
- يتناسب توافر الوسط الإثرائي للطفل تناسباً طردياً مع مقدار التنمية في الجانب المراد تنمية الطفل فيه.

ج- تعريف الوسط الثري نفسياً:

يعرف سيد عثمان (١٩٨٦) الوسط الثري نفسياً بأنه الوسط المستجيب لاستجابة الطفل والغنى والمرن والمتسع والمتنوع. (سيد عثمان ، ١٩٨٦: ٥)

د- نواتج الإثراء النفسي:

حدد سيد عثمان (١٩٨٦) مجموعة من القابليات أو الاستعدادات التي يمكن تنميتها لدى الطفل من خلال البيئة الإثرائية النفسية وهي كما يلي:

القابليات الجمالية – القابليات الفكاهية – القابليات الأخلاقية – القابليات الاجتماعية – قابليات التدين.

obeikandl.com

هـ- بدء الإثراء وقدره وشرطه:

يكاد يتفق الباحثون جميعهم فى مجال الطفولة على أن السنوات الأربع أو الخمس الأولى من حياة الطفل لها دور مهم في نمو الطفل ويرى مارتن كوكهاين أن مرحلة النمو الحاسمة تبدأ تقريباً مع الشهر السابع أو الثامن، ولذلك لابد من إثراء الطفل فيها وكلما بكرنا في إثراء بيئة الطفل كلما كانت فعالية الإثراء أقوى. كما ترى استردواردز (١٩٧٦) أن الشهر الثامن هو الشهر المناسب لتقديم أيا نوع من التدخل سواء كان ذلك إثراء أو تعويضاً، كما يرى ناش (١٩٧٨) أن العامين الأولين من عمر الطفل هما من أخطر مراحل نموه وإثراء بيئته يؤثر عليه فى مراحل حياته التالية. (سيد عثمان، ١٩٨٦: ١٨٦-١٨٩)

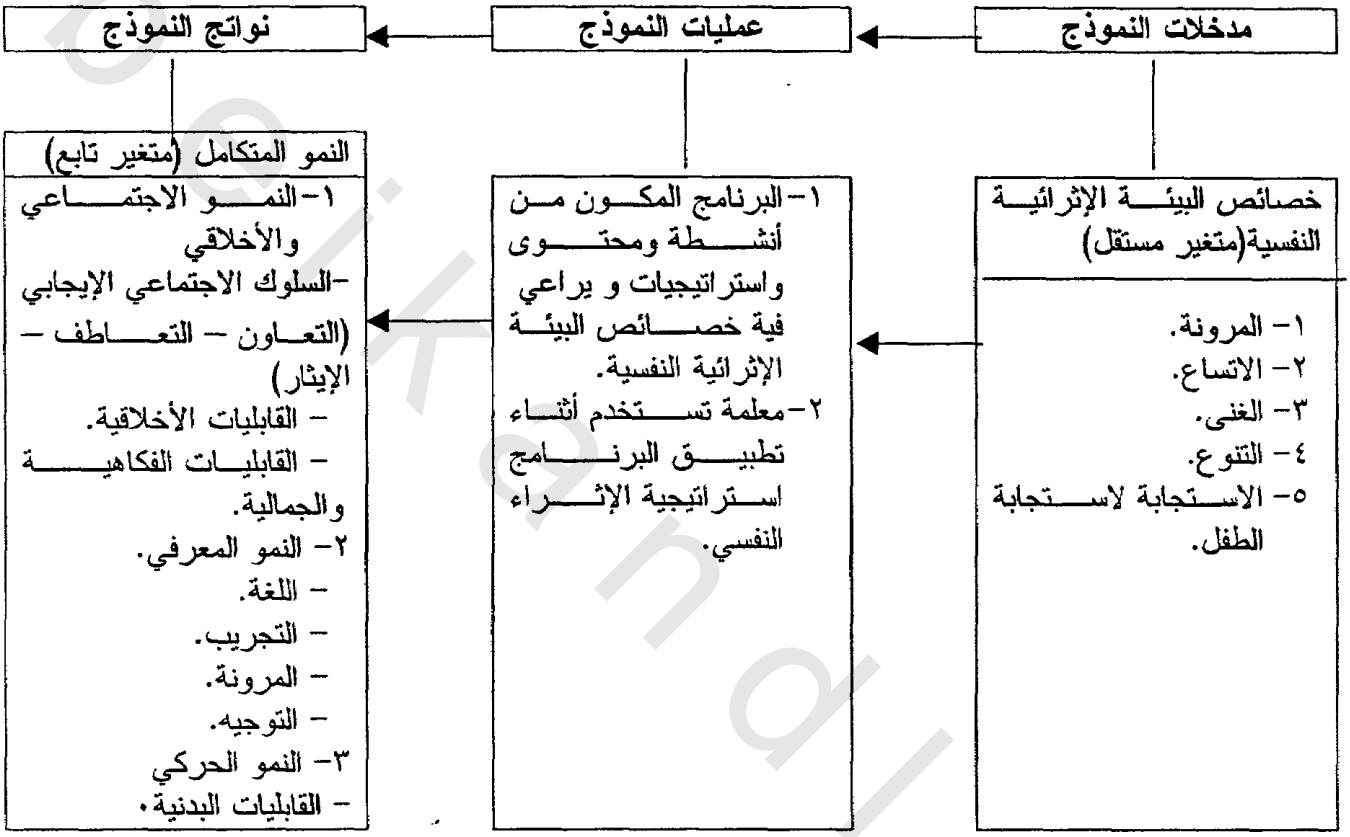
ومرحلة رياض الأطفال من أهم مراحل الإثراء النفسي للطفل وخاصة للأطفال المفتقدين لبعض المهارات ويحتاجون نوعا من الإثراء ليحققوا نموهم السوي مع زملائهم بل يتفوقون على مستوى نموهم المتوقع من خلال الوسط الثري الذي يهيأ لهم.

وعن قدر الإثراء النفسي يرى سيد عثمان أن الإثراء النفسي له قدر ولذلك يجب أن نثري بيئة الطفل بقدر لا يزحمه ويجهده أكثر من قدراته. (سيد عثمان، ١٩٨٦: ١٩٠) ولذلك ترى الباحثة أن الإثراء النفسي سلاح ذو حدين، ولذلك يجب استخدامه بالقدر الذي يتناسب مع خصائص نمو أطفالنا التي نسعى إلى إثرائهم.

وعن شروط ومواصفات الإثراء النفسي يحدده سيد عثمان في الحرية والتنوع والمرونة والغنى والاتساع والاستجابه لاستجابة للطفل فى جو مليء باللعب.

شكل رقم (٢-١)

يوضح التصور النظري لسيد عثمان عن خصائص البيئة الإثرائية (كمتغير مستقل) وجوانب النمو (كمتغير تابع) إعداد الباحثة



يتضح من الشكل السابق أنه:- إذا توفرت في بيئة الطفل خاصية، المرونة – الاتساع – الغنى – التنوع – الاستجابة لاستجابة الطفل كمتغيرات مستقلة فإنه يتبع ذلك نمو في جوانب النمو المختلفة كمتغير تابع.

تعليق على النموذج السابق:

يلاحظ على نموذج سيد عثمان (١٩٨٦) عن الإثراء النفسي للطفل تركيزه على إثراء بيئة الطفل، فالطفل فى مرحلة ما قبل المدرسة لا يوجد له مقرر دراسي نثريه وإنما مدخل الخبرة في هذه المرحلة النمائية هو النشاط اللعبي، لذلك ركز النموذج على إثراء بيئته من خلال مجموعة خصائص يجب أن تتوافر في الوسط ليصبح وسطاً مثرياً، وهذه الخصائص هي:- المرونة – الاتساع – الاستجابة لاستجابة الطفل – الاتساع – الغنى.

مدى الاستفادة من النماذج الإثرائية السابقة:

بعد عرض مجموعة النماذج السابقة تقوم الباحثة بعرض مدى الاستفادة منها عند إثراء بيئة الطفل فى مرحلة ما قبل المدرسة وذلك كما يلي:

- الإثراء موجه لجميع الأفراد فى جميع المراحل ولم يقتصر على فئة معينة دون غيرها والاعتقاد بأن الإثراء موجه للموهوبين المحرومين فقط اعتقاد خاطئ، إن الإثراء موجه للجميع بهدف تحقيق أهدافه بكفاءة.
- تركيز عملية الإثراء على المتعلم والمعلم معاً، فالمعلم هو الميسر والمخطط والمنفذ والمقوم لعملية الإثراء الموجه للطفل.
- تقوم أي بيئة إثرائية بهدف تلبية احتياجات الأطفال وفق خصائصهم.
- استخلاص مجموعة عناصر يجب أن تتوافر في أي بيئة إثرائية وهي:

-توفير الأدوات التي يحتاجها المتعلم بكثرة وتنوع ليختار من بينها ما يشاء.

-الاعتماد على الأنشطة الخارجية مثل الرحلات.

-تعزيز الأطفال.

-إضافة موضوعات للمنهج الدراسي الأساسي مرتبطة به.

-استخدام حواس الطفل كأدوات للمعرفة.

-استخدام أنشطة متنوعة (ألعاب – أنشطة علمية – غناء ..إلخ).

-إتاحة الحرية للطفل أثناء لعبه.

-مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال.

رابعاً: أسباب تبني الباحثة لنموذج الإثراء النفسي لسيد عثمان:

- لأنه واضح ومحدد لمعالم البيئة الإثرائية التي يمكن أن تسهم في توفير ظروف الإثراء النفسي للطفل.
- لأنه نموذج مرن يعطي لنا توجيهات عن كيفية إعداد بيئة إثرائية نفسية وعلى الباحث أن يختار ما يثري الطفل منها.
- ندرة الدراسات في مجال الطفولة عن إثراء بيئة الطفل النفسية.

خامساً: التصور الإجرائي لخصائص البيئة الإثرائية النفسية:

استفادت الباحثة من جميع النماذج السابقة وغيرها في تحديد خصائص البيئة الإثرائية النفسية (الاستجابة لاستجابة الطفل – المرونة – الغنى – التنوع – الاتساع) بطريقة إجرائية يمكن تنفيذها داخل رياض الأطفال وقياس مدى توفير القائم على تنفيذ برامج الأطفال لخصائص البيئة الإثرائية النفسية للطفل، ويمكن توضيح التصور الإجرائي كما يلي:

شكل رقم (٢-٢)

يوضح التصور النظري لسيد عثمان عن خصائص البيئة الإثرائية بطريقة إجرائية

الخصائص النظرية للبيئة الإثرائية لسيد عثمان (١٩٨٦)	
١- الاستجابة لاستجابة الطفل	– تجيب المعلمة عن أسئلة الأطفال. – تساعد المعلمة الأطفال عندما يطلب منها ذلك. – تستخدم المعلمة التعزيز اللفظي مع الأطفال الذين أنجزوا أعمالهم. – تشارك المعلمة الأطفال وجدانياً فرحهم. – تشارك المعلمة الأطفال وجدانياً حزنهم.
٢- التنوع	– تنوع المعلمة في الأنشطة المقدمة للأطفال في اليوم الواحد. – تنوع المعلمة في أساليب التعزيز مع الأطفال. – تنوع المعلمة في الأركان المقدمة للأطفال في اليوم الواحد. – تنوع المعلمة في الوسائل المستخدمة مع الأطفال. – تنوع المعلمة في جلسة الأطفال في اليوم الواحد.
٣- المرونة	– تترك المعلمة للأطفال حرية اختيار الركن المفضل لهم للعب فيه. – تترك المعلمة للأطفال حرية سماع القصة. – تترك المعلمة للأطفال حرية الاشتراك في النشاط الموجه. – تترك المعلمة للأطفال حرية الاشتراك في النشاط الحركي والموسيقي. – تترك المعلمة للأطفال حرية الاشتراك في الأنشطة الإضافية.
٤- الغنى	– توفر المعلمة أنشطة إضافية للأطفال. – توفر المعلمة عدداً كافياً من الأدوات لكل طفل في الأنشطة الإضافية. – تحقق المعلمة مبدأ التعلم للإتقان مع الأطفال في الأنشطة الإضافية. – تشارك المعلمة الأطفال ألعابهم وأنشطتهم في الأنشطة الإضافية. – توفر المعلمة للأطفال – في الأنشطة الإضافية – فرصة ابتكار شيء جديد.
٥- الاتساع	– تشتمل الأنشطة التي تستخدمها المعلمة على رحلات. – تشتمل الأنشطة التي تستخدمها المعلمة على الخبرة المباشرة. – تشتمل الأنشطة التي تستخدمها المعلمة على دراما إبداعية. – تشتمل الأنشطة التي تستخدمها المعلمة على وسائل تجسد الواقع. – تشتمل الأنشطة التي تستخدمها المعلمة على استخدام حواس الطفل.

obeikandl.com

تعرف الباحثة استراتيجية الإثراء النفسي:

بأنها الخطة التي تتبعها المعلمة أثناء تطبيق البرنامج الإثرائي وتراعي فيها خصائص البيئة الإثرائية النفسية للطفل وهي كما يلي:

- **الاستجابة لاستجابة الطفل:**

تحدد الباحثة الاستجابة لاستجابة الطفل إجرائيا بأنها استجابة المعلمة لأي استجابة للطفل تجاه أي نشاط في البرنامج مثل إجابة المعلمة عن أسئلة الطفل ومساعدته عندما يطلب منها ذلك واستخدام المعلمة التعزيز اللفظي مع الأطفال الذين أنجزوا عملهم ومشاركة المعلمة لهم وجدانيا؛ فرحهم وحزنهم.

- **التنوع:**

تحدد الباحثة التنوع إجرائيا بأنه توفير المعلمة لأنشطة مختلفة تحقق نفس الهدف من البرنامج؛ مثل النشاط الحركي والموسيقي واللغوي والرياضي والعلمي والقصصي والدراما الإبداعية، وكذلك توفير المعلمة أركانا متنوعة للطفل في اليوم الواحد مثل ركن الحل والتركيب وركن الفن وركن الإنبات وركن العلوم وركن المكتبة وركن الأسرة واستخدام المعلمة لوسائل متنوعة وأساليب تعزيز متنوعة وكذلك تنوع المعلمة من جلسة الطفل فى اليوم الواحد.

- **المرونة:**

تحدد الباحثة المرونة إجرائيا بأنها إعطاء المعلمة الطفل الحرية فى اختيار ما يشاء من أنشطة حيث إن كل الأنشطة تحقق نفس الهدف في اليوم الواحد مثل اختيار الطفل ركنا يريد اللعب فيه وحرية سماع القصة، وكذلك حرية اللعب فى النشاط الحركي أو الموسيقى أو النشاط الموجه والأنشطة الإضافية.

- **الغنى:**

تحدد الباحثة الغنى إجرائيا بأنه توفير المعلمة أنشطة إضافية للأطفال غير الأنشطة الأساسية للعب فيها بحرية إذا أراد الطفل ذلك حيث توفر فيها المعلمة عددا كافيا من الأدوات لكل طفل وتحقق مبدأ التعلم للإتقان وتهيئ فرصا لابتكار أشياء جديدة ومشاركة المعلمة الأطفال ألعابهم.

- **الاتساع:**

وتحدد الباحثة الاتساع إجرائيا بأنه توفير المعلمة أنشطة للأطفال خارج الروضة بالإضافة إلى الأنشطة الداخلية، بحيث تصل الخبرة للطفل محسوسة وملموسة وبالتالي يكون هناك اتساع في الخبرة مثل الرحلات والخبرة المباشرة للنشاط والدراما الإبداعية والوسائل التي تجسد الواقع مع استخدام حواس الطفل في ممارسة الأنشطة.

obeikandl.com

سادساً: دور المعلمة في البرامج الإثرائية للأطفال:

إن مهام معلمة رياض الأطفال كثيرة ومهمة لإثراء بيئة الطفل، فهي أم بديلة للطفل الذي تـوك أسرته لأول مرة ودخل بيئة جديدة يجب أن يتوافر فيها خصائص نفسية تثري الطفـل مـن جـانب المعلمة.

وتقع على المعلمة مسئولية إعداد بيئة إثرائية غنية بالمثيرات تشجع الطفل على التعلم. (نـوره محمد طه بدوي،١٩٩٩: ٤) والمعلمة لذلك هي أهم عنصر فى العملية التعليمية حيث يقع على عاتقـها مسئولية إعداد وتنفيذ البرنامج داخل الروضة. (ثناء الضبع، ١٩٩٢: ١٧٧) وتعتبر المعلمـة أيضـاً الركيزة الأساسية في برنامج الأطفال. لأنها المسئولة عن تعلم الطفل – مـن خلالـها – المـهارات والعادات المرغوب فيها وتحقيق أهداف الروضة بطريقة تناسب الطفل. (عواطف إبراهيم، ١٩٩٤: ٦)

ويشير محمد كامل عبدالصمد (١٩٩٢) إلى أهمية دور المعلمة في مسـاعدة أطفالـها علـى التكيف مع البيئة ومد يد العون لهم عند الحاجة. ودور المعلمة لا يقتصر على كونها مربية فقط وإنمـا يمتد لتكون موجهاً نفسية للأطفال تساعدهم على تكوين مفهوم إيجابي عـن ذواتـهم. (محمـد كـامل عبدالصمد، ١٩٩٢: ١٥) ولم يقتصر دور المعلمة على مساعدة الأطفال ليتكيفوا مع بيئاتـهم، وإنمـا استخدام المعلمة للأدوات المتنوعة يؤدي إلى اكتساب الطفل مهارات جديـدة. (مـيريدا كيـارا نـدا، ١٩٩٢:٦٥) وكذلك استخدام المعلمة للخبرة المباشرة مهم فى مرحلة رياض الأطفـال وفـي جميـع مراحل التعليم مثل الرحلات وجولات المشاهدة والتعامل مع الأشياء المحسوسة. (محمـد عبدالرحيـم عدس، وعدنان عارف مصلح ، ١٩٩٥: ١٠٩) واستخدام المعلمة للتعزيز يعتبر من الأشياء الأساسـية فلا تخلو نظرية من التأكيد على دور التعزيز في حدوث التعلم، وفي بقاء أثره.

وتختلف علاقة المعلمة بالأطفال في رياض الأطفال عن أي علاقة أخرى؛ فالمعلمة هنا يجـب أن توفر جواً نفسياً يشعر فيه الطفل بالاطمئنان، وتراعي مطالب نموه كما يجب أن تراعـي الفـروق الفردية، وتحرص على إتاحة الفرصة لكل طفل كي يستغل قدراته إلى أقصى درجـة وإعـداد بيئـة لتكوين علاقات اجتماعية بين الأطفال كما يجب أيضاً على المعلمة أن تحسن اسـتخدام طـرق تعلـم الطفل. (هدى الناشف، ١٩٩٢: ٦) كما ترى كوثر كوجك وسعد مرسي (١٩٩٢) أن المعلمة يجـب أن تكون لديها الرغبة في العمل مع الأطفال وتكوين علاقات اجتماعية معهم لتستطيع النجاح في العمـل. (كوثر كوجك وسعد مرسي، ١٩٩٢: ٣٢٣-٣٢٦)

مما سبق يتضح لنا أهمية المعلمة كركيزة أساسية في برامج الأطفال لأنها هي المسئولة عـن إعداد البرنامج وتنفيذه وتقويمه بطريقة تناسب الطفل، ولذلك فهي مسئولة عن إثراء بيئة الطفل، وهـذه العملية ليس على أي معلمة القيام بها وإنما إثراء بيئة الطفل يحتاج إلى معلمة لديها قدر مـن الذكـاء

والحكمة وحسن التصرف وسرعة البديهة وغير ذلك. ولذلك فمن المهم التركيز على إعداد المعلمات لهذه المهمة الصعبة.

(٢-٣) المهارات الاجتماعية Social skills:

أولاً: تعريف المهارة Skill:

يعرفها مصطفى فهمي بأنها "القدرة على القيام بعمل من الأعمال بشكل يتم بالدقة والسهولة والسيطرة والاقتصاد فيما يبذله الفرد من جهد". (مصطفى فهمي، د. ت.: ١٢٧)

ويعرفها جابر عبد الحميد جابر وعلاء الدين كفافي (١٩٩٥) على أنها "قدرة عالية مكتسبة على أداء أفعال جديدة حركية بسهولة ودقة لتحقيق هدف". (جابر عبدالحميد وعلاء الدين كفافي، ١٩٩٥: ٣٥٦٦)

وبعد استعراض التعريفات السابقة للمهارة يمكن تحديد خصائص المهارة بأنها سلسلة من الأفعال تجزأ وتحتاج إلى تدريب لكي يكتسبها الطفل، عندما يؤديها الطفل بدقة وسرعة يكون قد اكتسب المهارة. ونضيف على ما سبق خاصية أخرى لتصبح المهارة اجتماعية وهي أداء المهارة بين فردين على الأقل.

ثانياً: تعريف المهارة الاجتماعية Social Skill:

يعرفها ميز ولاد Mize & Ladd (1983) على أنها قدرة الطفل على تنظيم أفكاره لتحقيق أهداف اجتماعية مقبولة (Mize & Ladd, 1983: 127-157). ويلاحظ أن هذا التعريف يركز على أن الهدف من اكتساب المهارات الاجتماعية هو القبول من الآخرين.

ويعرفها أبوالفتوح رضوان وآخرون (١٩٨٣) على أنها أسلوب من أساليب التفاهم بين الناس، والتعاون فيما بينهم لتدعيم العلاقات وحل المشكلات ومن أمثلتها مهارات التحدث بلباقة مع الغير وكذلك حسن الاستماع إليهم. (أبوالفتوح رضوان وآخرون، ١٩٨٣: ٨٦) ويلاحظ أن هذا التعريف يركز على بعض المهارات الاجتماعية دون غيرها مثل مهارات التحدث وحسن الاستماع.

ويعرفها فوستر وريتشى Foster & Ritchey (1986) بأنها الاستجابة التي تجعل الفرد ذا تأثير فى المواقف الاجتماعية في (Michelson, L., & Mannarino, A., 1986: 153- 178) ونجد أن تعريف فوستر وريتشى Foster & Ritchey يركز على الهدف النهائي للمهارات الاجتماعية وهو التأثير فى المواقف الاجتماعية، وإن كان يؤخذ عليه عدم تحديده نوع التأثير عما إذا كان إيجابياً أو سلبياً.

وكذلك يعرفها جريشام وإليوت Gresham & Elliotit (1990) بأنها سلوكيات مكتسبة مقبولة اجتماعياً تمكن الشخص من التفاعل بشكل مؤثر مع الآخرين وتجنب الاستجابات غير المقبولة.

(Gresham, F., & Elliott, S., 1990: 2) ونلاحظ على تعريف Gresham & Elliott أنه يركز على إمكانية التدريب على المهارات الاجتماعية لأنها سلوكيات مكتسبة كما يركز على الهدف من المهارات الاجتماعية وهو أن يكون الشخص مقبولاً اجتماعياً، ويستطيع التفاعل مع الآخرين.

ويعرفها براند هورست Brandhorst (1991) بأنها السلوكيات الاجتماعية المتعلقة بالعمل داخل الفصل وينتج عنها نتائج إيجابية بين الأطفال (Brandhorst, A., 1991: 800) ونلاحظ هنا أن Brandhorst يركز على السلوكيات الاجتماعية كمرادف للمهارات الاجتماعية والتي تؤدي إلى علاقات إيجابية بين الأطفال داخل البيئة المدرسية.

- وتعرفها منال عبدالفتاح عبد الحميد (١٩٩٢) بأنها "النظام والنظافة والترتيب واحترام الرأي الآخر واحترام رأي الوالدين وآداب التحية وآداب التعامل مع الآخرين وتفسير تعبيرات الوجه والتعاون". (منال عبدالفتاح عبد الحميد ، ١٩٩٢: ٧) ويركز تعريف منال عبدالفتاح على القيم الاجتماعية كمرادف للمهارات الاجتماعية.

ويعرفها عباس راغب علام(١٩٩٣) بأنها "الأساليب التي يجب أن يعد لها الأفراد إعداداً اجتماعياً سليماً تجعلهم يسلكون سلوكاً معيناً يترتب عليه فهم الآخرين ويترتب على هذا الفهم زيادة السرور والرضا واتخاذ القرارات السليمة وانجاز الأعمال والثقة بالنفس والمشاركة الاجتماعية وكسب الأصدقاء. (عباس راغب علام،١٩٩٣: ١٣) ونجد أن تعريف عباس راغب يركز على ناتج عملية المهارات الاجتماعية وهو فهم الآخرين وزيادة السرور وإنجاز الأعمال والمشاركة الاجتماعية وغيرها.

من خلال العرض السابق لتعريفات المهارات الاجتماعية يمكن أن نستخلص ما يلي:

- أن المهارات الاجتماعية تمكن الفرد من أن يكون مقبولاً اجتماعياً فالفرد يقوم بالمهارة الاجتماعية ليس من أجل الآخر وإنما لكي يحافظ على مكانته الاجتماعية أمام الآخرين.
- إن المهارات الاجتماعية هي سلوكيات اجتماعية مكتسبة يمكن تدريب الأطفال عليها.
- أن ناتج التدريب على المهارات الاجتماعية هو تكوين صداقات وزيادة تفاعل الفرد مع الآخرين وزيادة المشاركة الاجتماعية لديه والثقة بالنفس.

وقد تبنت الباحثة تعريفاً للمهارات الاجتماعية وهو تعريف جريشام وإليوت Gresham & Elliott فالمهارات الاجتماعية لديهما هي سلوكيات مكتسبة مقبولة اجتماعياً تمكن الشخص من التفاعل بشكل فعال مع الآخرين وتجنب الاستجابات غير المقبولة. (Gresham & Elliott, 1990: 2) وحددت الباحثة سلوك التعاون، وسلوك التعاطف لتدريب الطفل عليهما لتنمية مهارته الاجتماعية.

وترجع أسباب تبني الباحثة لتعريف جريشام وإليوت Gresham & Elliott للمهارات الاجتماعية إلى ما يلي:

- اعتبارهما أن المهارات الاجتماعية سلوكيات مكتسبة يمكن التدريب عليها من خلال البرامج المختلفة.
- تأكيدهما على أن المهارات الاجتماعية هي السلوكيات الإيجابية التي يكتسبها الفرد ليكون مقبولاً اجتماعياً فى أي مكان أينما كان وعدم تركيزه على السلوكيات الخاصة بتفاعل الفرد مع أقرانه فقط.

وقد حدد أحمد المهدي (١٩٩٠) السلوكيات الاجتماعية الإيجابية كما يلي التعاون – التعاطف – المساعدة – الايثار – العطاء – المشاركة الوجدانية. (محمد أحمد المهدي، ١٩٩٠: ١٣)

ومن منطلق تبني الباحثة لتعريف جريشام واليوت Gresham & Elliott, (1990) بأن المهارة الاجتماعية هي السلوكيات الاجتماعية، فقد حددت الباحثة سلوك التعاطف وسلوك التعاون لتنميتها لدى الأطفال لتساعدهم على تنمية المهارات الاجتماعية.

التعريف الإجرائي للمهارات الاجتماعية هو ما يقيسه كل من:

- مقياس المهارات الاجتماعية (تعاطف – تعاون) باستخدام المواقف الحياتية والألعاب التعليمية (إعداد الباحثة).
- مقياس تقدير المعلمة للطفل في بعض المهارات الاجتماعية (تعاون – تعاطف) (إعداد الباحثة).
- مقياس مهارة التعاطف المصور للأطفال (إعداد الباحثة).

ثالثا: التدريب المبكر على المهارات الاجتماعية:

الواقع أن اكتساب المهارات الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة من أهم الأمور التي يجب الاهتمام بها في الروضة حيث تعتبر مرحلة ما قبل المدرسة الفترة التكوينية الحاسمة في حياة الفرد والتي يتم وضع البذور الأولى فيها وتظهر أثرها فى مستقبل حياة الطفل.

ويشير أوجيلفي Ogilvy (1994) إلى أهمية تدريب الأطفال فى الروضة وكذلك المراهقين على المهارات الاجتماعية لزيادة التفاعل بين الأفراد وعدم حدوث خلل فى هذه العلاقات. (Ogilvy, C., 1994: 1) كذلك ترى سعدية بهادر (١٩٩٤) أن طفل ما قبل المدرسة يستطيع أن يكتسب المهارات الاجتماعية فى نهاية هذه المرحلة أي ببلوغهم العام السادس، ويجب على الآباء القائمين على تربية الطفل تدريبهم على اكتساب المهارات الاجتماعية السليمة وكذلك يجب عليهم كف المهارات الاجتماعية غير السوية مثل الانطوائية – الخجل وغير ذلك من أنماط السلوك غير السوي. (سعدية بهادر، ١٩٩٤: ٤٨) وتتفق معها عواطف إبراهيم (١٩٩٤) على أن المفاهيم الاجتماعية يستطيع الطفل أن يكتسبها فى سنوات الطفولة المبكرة عن طريق تعلمه للمهارات الاجتماعية والقواعد السلوكية حيث تدور الأنشطة المرتبطة بتنمية المفاهيم الاجتماعية للطفل حول إدراك الطفل لذاته، إدراك الطفل لمفهوم الدور الاجتماعي، والموازنة بين الاعتمادية والاستقلالية، واكتساب المهارات الاجتماعية من خلال

الأنشطة الجماعية (التعاون – المشاركة الوجدانية – التواصل مع الغير). (عواطف إبراهيم، ١٩٩٤: ١٧٢-١٧٣) ويتفق معهم كل من كوبر شميرت وآخرون (1990) Kupersmirt & others على ضرورة أن يكون التأسيس المبكر للخصائص الاجتماعية والمهارات الاجتماعية أثناء سنوات ما قبل المدرسة. (Kupersmidt, J., & others, 1990: 274-305)

ونخلص من ذلك أن العلماء اتفقوا على وجود مهارات اجتماعية لدى طفل ما قبل المدرسة، كما اتفقوا على أهمية التدريب على المهارات الاجتماعية وتنميتها فى مرحلة الطفولة المبكرة، ويشير تيري باتريك (1990) Teri Patrick إلى أن التعلم الاجتماعي يبدأ فى الروضة مع بداية تعرف الطفل على ذاته. (Teri ,P.1996: 11-16)

رابعاً: القيمة السيكولوجية للمهارات الاجتماعية:

تعتبر المهارات الاجتماعية فى مرحلة الطفولة المبكرة من أهم المهارات التي يجب تدريب الطفل عليها فهي ترتبط بالتطبيع الاجتماعي للطفل وعدم تمركزه حول ذاته، كذلك أشارت كثير من الأدلة إلى ارتباط المهارات الاجتماعية بالتوافق النفسي والاجتماعي للطفل فقلة المهارات الاجتماعية لدى الطفل تعرضه لمشاكل اجتماعية ونفسيه.

ويشير عبدالستار إبراهيم وآخرون (١٩٩٣) إلى أن السلوكيين المعاصرين اهتموا بتدريب الطفل على المهارات الاجتماعية لأن ذلك يؤدي إلى زيادة التفاعل بين الأطفال وإلى تكوين صداقات اجتماعية طويلة المدى. (عبدالستار إبراهيم وآخرون، ١٩٩٣: ١١١٠) كذلك يشير سميث وسترين (1992) Smith & Strain إلى أهمية التدريب على المهارات الاجتماعية حيث يمثل التدريب عليها أحد الملامح الهامة فى النمو الاجتماعي للأطفال الصغار. (Smith, B., & Strain, P., 1992: 182) ويتفق معهم ليبلانك وماتسون (1995) Leblanc & Matson فى أن التدريب على المهارات الاجتماعية مبكراً يجعل طفل ما قبل المدرسة طفلاً متميزاً عن غيره من الذين لم يتلقوا تدريباً على المهارات الاجتماعية. (Leblanc, L., & Matson, J., 1995: 234- 246) لأنه يكون فى هذه الحالة قد أكتسب مهارات اجتماعية تجعله أكثر منهم تميزاً فى تفاعلاته الاجتماعية وصلاته مما يؤدي إلى نموه الاجتماعي.

كما توصلت أيضاً النتائج إلى أن التدريب على المهارات الاجتماعية يعتبر عنصراً أساسياً ومهما يؤدي إلى تغير دوافع الأطفال عديمي الكفاءة الاجتماعية فيجعلهم اجتماعيين، كما توصلت النتائج الخاصة بالتدريب على المهارات الاجتماعية إلى أنها تؤدي إلى نتائج إيجابية للأطفال منخفضي الكفاءة الاجتماعية لفترة طويلة الأمد. (Ogilvy, C., M., 1994: 1)

ويشير أوجيلفي (1994) Ogilvy أيضاً إلى أن تحسين المهارات والسلوكيات الاجتماعية للأطفال تجعلنا نأمل فى القضاء على مشكلات سوء التوافق فى مراحل حاسمة أو حرجة من النمو

(Ogilvy, C., 1994: 2) وتتفق عواطف إبراهيم (١٩٩١) مع أوجيلفي Ogilvy في أن التدريب على المهارات الاجتماعية للأطفال يؤدي إلى توافقهم الاجتماعي والشخصي حيث أن الطفل تنمو لديه المحاكاة التي تدعم قدرته على التكيف مع البيئة الاجتماعية. (عواطف إبراهيم، ١٩٩١: ٧١) ويعتبر القضاء على مشكلات سوء التوافق من أهم وظائف التدريب على المهارات الاجتماعية.

كما ترجع أيضاً أهمية تدريب الأطفال على المهارات الاجتماعية في مرحلة ما قبل المدرسة لكونها تساعدهم على التفاعل في المواقف وحل المشكلات اليومية الاجتماعية، كما تساعدهم على تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين، وكذلك استخدام مهارات جديدة. (بطرس حافظ بطرس، ١٩٩٣: ٨٥-٨٦) ويتفق مع هذا الرأي جورالني (1986) Guralnick فيرى أن التفاعلات الاجتماعية بين الأطفال ذات أهمية في تعلم مهارات أخرى هامة. (Guralnick, M., 1986: 81) ويؤدي تعلم المهارات الاجتماعية إلى زيادة حصيلة الطفل المهارية.

ويشير جولدشتاين وسترين (1988) Goldstein & Strain إلى أن التفاعل الاجتماعي بين الأطفال يؤدي إلى تعلم المهارات الاجتماعية التي تساعد الأطفال في تعليم قواعد اجتماعية مثل تبادل الاحتياجات الفردية والأخذ والعطاء والتعاون مع الآخرين في بيئة التفاعل الاجتماعي. (Goldstein, H., & Strain, P., 1988: 44-57). كما يرى ميز ولاد (1990) Mize & Ladd أن التدريب على المهارات الاجتماعية مبكراً يؤدي إلى التواصل الاجتماعي وإلى تعديل بعض السلوكيات. (Mize, J., & Ladd, G., 1990: 388- 394) ومن أمثلة التواصل الاجتماعي تكوين صداقات بين الأطفال.

كما لوحظ على الأطفال الذين لهم أصدقاء وتم تدريبهم على المهارات الاجتماعية أنهم:

- أكثر قدرة على تقديم الاقتراحات أثناء اللعب.
- أكثر تأثيراً على الآخرين.
- أكثر مساعدة للآخرين.
- أكثر مشاركة للآخرين في اللعب (Strain, P., 1985: 47-58)

كما تشير علية جودة شعلان (١٩٩٦) إلى أهمية تدريب الأطفال على المهارات الاجتماعية حيث ترى ضرورة استثمار طاقة الطفل وقدراته لأن ذلك يؤدي إلى مستوى أفضل من الصحة النفسية للأطفال وتساعده على النمو النفسي الأمثل. (عليه جودة شعلان، ١٩٩٦: ١) وقد وجد أن نقص المهارات الاجتماعية لا يقف عن حدود سوء التوافق الاجتماعي بل يمتد إلى سوء التوافق النفسي الذي يسهل وقوع الأطفال مستقبلاً عرضة للمشكلات النفسية والعقلية، كذلك تمتد أهمية التدريب على المهارات الاجتماعية للبالغين مثل الأطفال حيث أشار ستراينهورن وستراين Strayhorn & Strain (1986) باعتقادهم أن المهارات الاجتماعية التي يتم التدريب عليها مبكراً لها أثر عميق على سلوك البالغين، فمثلاً الأطفال الذين يتدربون على العلاقات الاجتماعية المبكرة لديهم سجلات أفضل عند

البلوغ حيث يعيشون مستقلين ويعيشون أطول وأقل تعرضاً لأمراض البلوغ ويتمتعون بصحة عقلية أفضل ولديهم صحة نفسية أكبر. (Strayhorn , J., & Strain, P., 1986: 33) كما بينت الدراسات أن الطفل الذي يعاني من ضعف المهارات الاجتماعية لديه كثير من المشكلات داخل المدرسة مع أقرانه، حين يعد فى خطر من تطور سلوكه السلبي الذي يؤدي إلى انخفاض احترام الذات لديه (Irvin &others 1994: 70-82)

وتستخلص الباحثة مما سبق الأهمية السيكولوجية للتدريب على المهارات الاجتماعية في النقاط التالية:

- زيادة التفاعل الاجتماعي بين الأطفال.
- زيادة النمو الاجتماعي لديهم.
- تعديل سلوكيات الأطفال عديمي الكفاءة الاجتماعية.
- القضاء على مشكلات سوء التوافق ومساعدة الأطفال على التكيف الاجتماعي مما يساعدهم على النمو النفسي والاجتماعي السوي في المستقبل.
- مساعدة الأطفال على اكتساب مهارات أخرى.
- تعلم الطفل بعض القواعد الاجتماعية.
- زيادة التواصل الاجتماعي مما يؤدي إلى نمو مهارات الصداقة لدى الأطفال.
- مساعدة الأطفال على زيادة مفهومهم عن ذواتهم.

خامساً: مكونات المهارات الاجتماعية:

تعددت تصنيفات الباحثين للمهارات الاجتماعية وعلى الرغم من اختلاف عدد أنماط المهارات الاجتماعية في كل تصنيف إلا أنهم جميعاً أتفقوا على محتوى هذه الأنماط وهي:

١- تصنيف السمادوني (١٩٩١) للمهارات الاجتماعية:

صنف السمادوني (١٩٩١) المهارات الاجتماعية إلى سبعة أنماط فى مقياسه للمهارات الاجتماعية هي:

- التعبير الانفعالي Emotional exprissivity:- فالفرد الذي يمتلك مهارة التعبير الانفعالي هو الشخص الذي يكون قادراً على إرسال الرسائل غير اللفظية.
- الحساسية الانفعالية Emotional sensitivity:- فالفرد الذي يمتلك مهارة الحساسية الانفعالية هو الشخص الذي يستطيع تفسير الرسائل غير اللفظية التي ترسل إليه وفهم انفعالات ومشاعر الرسائل غير اللفظية من الآخرين.
- الضبط الانفعالي Emotional Control:- فالفرد الذي يمتلك مهارة الضبط الانفعالي هو الشخص الذي يستطيع التحكم فى انفعالاته واستجاباته غير اللفظية.

obeikandl.com

- التعبير الاجتماعي Social expressivity:- فالفرد الذي يمتلك مهارة التعبير الاجتماعي هو الشخص الذي يستطيع التعبير اللفظي بالكلام عما يريد مثل إمكانية بدء المحادثة وإنهائها، طريقة وأسلوب الكلام، وقد تكون الأخيرة أكثر أهمية من الكلام نفسه.
- الحساسية الاجتماعية Social sensitivity:- فالفرد الذي يمتلك مهارة الحساسية الاجتماعية هو الشخص الذي يستطيع الاستماع للآخرين وكذلك فهم ما وراء سلوك الآخرين.
- الضبط الاجتماعي Social control:- فالفرد الذي يمتلك مهارة الضبط الاجتماعي هو الشخص الذي يستطيع لعب الدور الاجتماعي المطلوب منه فى موقف ما بمهارة.
- المراوغة الاجتماعية Social manipulatim:- فالفرد الذي يمتلك مهارة المراوغة الاجتماعية هو الشخص الذي يستطيع خداع الآخرين للحصول على ما يريد. (السمادوني السيد إبراهيم ، ١٩٩١: ٤)

ترى الباحثة أن تصنيف السمادوني (١٩٩١) للمهارات الاجتماعية تصنيف شامل لكل من المهارات الاجتماعية غير اللفظية المتمثلة فى أبعاد التعبير الانفعالي والحساسية الانفعالية، الضبط الانفعالي، وكذلك المهارات الاجتماعية اللفظية المتمثلة فى أبعاد التعبير الاجتماعي والحساسية الاجتماعية والضبط الاجتماعي، والمراوغة الاجتماعية كما شمل تقسيمه للمهارات الاجتماعية على أنماط إجرائية للمهارات الاجتماعية نستطيع أن نلاحظها ونحددها اتجاه الآخرين بدقة، وترجع الباحثة ذلك إلى أن هدف السمادوني من وراء هذا التقسيم هو تصميم مقياس للمهارات الاجتماعية مما جعله يحدد أنماط المهارات الاجتماعية إجرائياً.

٢- تصنيف بيلاك هيرسن وهيمل هوخ Bellack, Hersen & Himmel, Hoch للمهارات الاجتماعية:

قسم بيلاك هيرسن وهيمل هوخ المهارات الاجتماعية إلى ثلاثة أنماط:

أ- **مهارات المحادثة Conversation skills:-** فالفرد الذي يمتلك مهارات المحادثة هو الشخص الذي يستطيع أن يبدأ المحادثة ويستمر فيها وينهيها وتشمل مهارة الاستمرار فى المحادثة ثلاثة عناصر هي (إلقاء الأسئلة على الآخرين - إعطاء معلومات للآخرين - الاستماع الجيد للآخرين).

ب- **المهارات التوكيديه Assertion Skills:-** فالفرد الذي يمتلك المهارات التوكيدية هو الشخص الذي يستطيع أن يعبر بحرية عن أفعاله. وتقسم المهارات التوكيدية إلى نوعين:

- مهارات التوكيد الموجب:- وهي المشاعر الإيجابية نحو الآخرين مثل:

-مهارة المجاملة:- من مدح وثناء على الآخرين لإنجازاتهم وما يمتلكونه من أشياء مادية.

-مهارة التعاطف:- وهي المشاركة الوجدانية للآخرين فى مواقف الفرح والألم.

-تقديم مبررات للسلوك:- وهي تقديم مبررات للسلوك الذي يسلكه الشخص عندما يخطئ فى حق الآخرين.

- مهارات التوكيد السلبي:- وهي مشاعر الرفض والاستياء والدفاع عن النفس مثل: رفض الطلب غير المنطقي - الاحتجاج - طلب سلوكيات جديدة -التعبير عن الغضب - التفاوض للوصول إلى الحل.

ج- مهارة الإدراك الاجتماعي Social Perception Skills:- فالفرد الذي يمتلك مهارات الإدراك الاجتماعي هو الشخص الذيَ يستطيع أن يعرف متى وأين وكيف يفعل الاستجابات المختلفة، وتشمل فهم الإشارات الاجتماعية والانتباه والتنبؤ أثناء التفاعل. (أحمد أحمد متولي، ١٩٩٣: ١٤٨-١٥١)

ترى الباحثة أن تصنيف بيلاك هيرسن وهيمل هوخ للمهارات الاجتماعية هو تصنيف شامل أيضاً للمهارات الاجتماعية اللفظية وغير اللفظية، وتتمثل المهارات الاجتماعية اللفظية فى مهارات المحادثة (بدء - واستمرار - وإنهاء المحادثة)، ومهارات التوكيديه (مهارة المجاملة وتقديم مبررات السلوك) كما تتمثل المهارات الاجتماعية غير اللفظية في مهارات المحادثة (الاستماع الجيد للآخرين)، ومهارات التوكيد الموجبة (التعاطف)، ومهارات الإدراك الاجتماعي (فهم الإشارات الاجتماعية والانتباه والتنبؤ).

٣- تصنيف أشر Asher للمهارات الاجتماعية:

قسم أشر Asher المهارات الاجتماعية إلى أربعة أنماط أو مهارات أساسية حيث يرى أهمية تدريب الأطفال عليها من خلال برامج التدريب على المهارات الاجتماعية وهي كما يلي:

- مهارات المشاركة Participation.
- مهارات التعاون Cooperation.
- مهارات التخاطب Communication:- وتشمل مهارات التحدث مع الآخرين، والإنصات إلى الأشخاص الآخرين عند التحدث.
- مهارات التأييد والمساندة Validate and Support:- وتشمل مهارات تشجيع الآخرين وإعطاءهم الاهتمام اللازم. (معتز سيد عبدالله، ٢٠٠٠: ٢٥٤- ٢٥٥)

٤- تصنيف معتز سيد عبدالله (٢٠٠٠) للمهارات الاجتماعية:

دمج معتز سيد عبدالله (٢٠٠٠) تصنيف المهارات الاجتماعية لريجيو Riggio (1989) عن التخاطب غير اللفظي والتخاطب اللفظي مع التصور النظري لبعدي السيطرة والخضوع – الحب والكراهية – فى تقسيم واحد للمهارات الاجتماعية كما يلي:

- السيطرة فى مقابل الخضوع Dominance vs.submission:- ويقابل هذا النمط نمط مهارات التوكيد فى التصنيفات السابقة للمهارات الاجتماعية.
- الحب في مقابل الكراهية Love .vs hate:- ويتمثل هذا النمط فى إقامة علاقات مع الآخرين.
- التخاطب اللفظي:- ويتمثل هذا النمط فى مهارات الإرسال والاستقبال والضبط الاجتماعي.
- التخاطب غير اللفظي:- ويتمثل هذا النمط فى مهارات الإرسال والاستقبال والضبط الانفعالي (معتز سيد عبدالله، ٢٠٠٠: ٢٥٤-٢٥٨).

ترى الباحثة أن تصنيف معتز سيد عبدالله (٢٠٠٠) للمهارات الاجتماعية تصنيف شامل يجمع بين التصنيفات السابقة، فقد جمع بين المهارات الاجتماعية اللفظية وغير اللفظية بالإضافة إلى بعدي الحب مقابل الكراهية، والسيطرة مقابل الخضوع كما ترى الباحثة أنه على الرغم من تعدد تصنيفات المهارات الاجتماعية إلا أنها تدور جميعاً حول محتوى واحد وهو مهارات اجتماعية لفظية ومهارات اجتماعية غير لفظية ويندرج تحت هذه المهارات الاجتماعية اللفظية وغير اللفظية ثلاث مهارات وهي (مهارة الاستقبال ومهارة الإرسال ومهارة الضبط).

سادساً: شروط اكتساب المهارات الاجتماعية للأطفال:

لكي يتعلم الطفل يجب توفير ثلاثة شروط رئيسية وهي:

- وجود دوافع لدى الطفل نحو موضوع التعلم.
- وصول الطفل إلى مرحلة نضج تتيح له القيام بالأنشطة التي تمكنه من الهدف الذي يريد الوصول إليه.
- ممارسة الطفل هذه الأنشطة كي يتحقق الهدف الذي يريد الوصول إليه. (سناء سليمان، ١٩٩٠: ٤١)

ولكي يتعلم الطفل المهارات يجب توفر شروط محددة للتأكد من أن التدريب سيؤدي إلى اكتساب المهارات المنشودة وتحدد سعدية بهادر (١٩٩٤) هذه الشروط، نوضحها فيما يلي:

- النضج العصبي والجسمي المناسب لتعلم المهارة.
- الاستعداد لتعلم المهارة.
- الرغبة الشديدة من الطفل فى تعلم المهارة.
- التشجيع الدائم من القائمين على تربية الطفل على الأداء السليم للمهارة.

- التدريب المناسب واللازم لتعليم المهارة.
- توافر النموذج والقدوة السليمة لتعلم الطفل المهارة.
- التقليد الصحيح من الطفل للنموذج.
- توجيه الطفل وإرشاده أثناء اكتساب المهارة.
- التركيز أثناء التدريب على اكتساب المهارة.
- الإشراف على الطفل خلال أداء المهارة. (سعدية بهادر، ١٩٩٤: ٣٢-٣٣)

ويمكن إضافة شرط على الشروط السابقة وهو شرط وجود فردين - على الأقل - متفاعلين أثناء موقف تعلم المهارة لتصبح المهارة المكتسبة مهارة اجتماعية.

سابعاً: استراتيجيات التدريب على المهارات الاجتماعية:

تعددت استراتيجيات التدريب على المهارات الاجتماعية وهي كما يلي:

١- الاستراتيجية الأولى:

يرى كل من:- بورنشتاين وآخرين Bornstein & others (1977)، بيلكونسين وآخرين Pilkonis & others (1980)، وبيلاك وهيرسين Bellack & Hersen (1990)، راكوس Rakos (1991) أن برامج التدريب على المهارات الاجتماعية تقوم على خمس خطوات يمر بها القائمون على التدريب وهي (التعليمات - لعب الدور - التغذية المرتدة والتدعيم - النمذجة والممارسة). (أحمد أحمد متولي، ١٩٩٣: ٦٥) هذه الخطوات الخمس السابقة يمكن توضيحها على النحو التالي:

- التعليمات Instructions:- في هذه الخطوة يقوم القائم بتدريب الطفلَ على المهارات الاجتماعية بإلقاء تعليمات على الطفل خاصة بالمهارة المراد تعلمها وكذلك توضيح الاستجابات المناسبة في تعلم المهارة ويشترط في هذه الخطوة أن تكون التعليمات واضحة تماماً ودقيقة.
- لعب الدور Role Playing:- في هذه الخطوة يقوم الطفل بأداء المهارة الاجتماعية معتمداً على التعليمات الخاصة بالمهارة والتي تلقاها في الخطوة السابقة.
- التغذية المرتدة والتدعيم Feed back and reinforcement:- هنا يقوم القائم بتدريب الطفل على المهارات الاجتماعية بتحديد النقاط الإيجابية والنقاط السلبية التي قام بها الطفل أثناء أداء المهارة بحيث يساعده على معرفة الإيجابيات فيسعى إلى تكرارها وكذلك السلبيات فيعمل على تعديلها.
- النمذجة Modeling:- في هذه الخطوة يقوم القائم بتدريب الطفل على المهارات الاجتماعية بدور النموذج الذي يتعلم منه الطفل ويكون دور الطفل هنا الاستجابة والتقليد الإيجابي للنموذج كي يكتسب المهارة كسلوك وليس كتعليمات. وبذلك يكون الطفل قد اكتسب المهارة الاجتماعية.

- الممارسة Pratice:- فى هذه الخطوة يقوم القائم بتدريب الطفل على المهارات الاجتماعية بتشجيع الطفل على ممارسة المهارة المكتسبة فى جميع المواقف، لأن عدم ممارستها يؤدي إلى إضعافها.

٢- الاستراتيجية الثانية:

ترى سعدية بهادر (١٩٩٤) أن تعلم المهارات الاجتماعية يجب أن يخضع لتحليل دقيق حيث إن المهارة تتكون من عدد من المهام يجب اكتسابها فى تتابع وتسلسل معينين كي يتم اتقان الطفل للمهارة، وفيما يلي أسلوب تحليل المهارات:

- يجب تحليل المهارة إلى مهام محدده.
- يجب ترتيب المهام المجزأه فى تتابع محدد.
- يجب التدريب على المهام التي تم ترتيبها فى تتابع محدد.
- أهمية التكامل بين كل خطوة وما يسبقها وما يليها. (سعدية بهادر، ١٩٩٤: ٣٣)

٣- الاستراتيجية الثالثة:

ترى عواطف إبراهيم (١٩٨٣) أن اكتساب الطفل المهارات الاجتماعية يمر بثلاث مراحل وهي كما يلي:

- المرحلة الأولى:- وهي مرحلة التمهيد وفيها يحدد الدافع الذي يجعل المهارة ذات أهمية بالنسبة للطفل.
- المرحلة الثانية:- وهي مرحلة العرض وفيها يعرض النموذج المهارة أمام الطفل.
- المرحلة الثالثة:- وهي مرحلة التطبيق وفيها يقلد الطفل ويحاكي النموذج مع إرشادات وتوجيه القائم على التدريب للطفل. (عواطف إبراهيم، ١٩٨٣: ١١٠-١١٨)

٤- الاستراتيجية الرابعة:

ويقترح سترين وسميث Strain & Smith (1996) الأخذ فى الاعتبار إجابة عشرة أسئلة لنجاح التدخل أو التدريب على المهارات الاجتماعية مع الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن الممكن الاستفادة من سبعة أسئلة منها وإجاباتها لنجاح التدريب على المهارات الاجتماعية مع الأطفال العاديين وهي كما يلي:

- فى أي بيئة يتم التدريب على المهارات الاجتماعية؟ للإجابة عن هذا السؤال نحتاج لطرح سؤالين آخرين هما:
  - أين يحتاج الناس إلى مهارات اجتماعية؟ يحتاجها الناس فى العمل والمدرسة وكذلك مع الجيران، وحقيقة فى كل مكان.
  - مع من يحتاج الناس إلى المهارات الاجتماعية؟ مع كل الناس.

- ما هي المهارات الاجتماعية المراد إكسابها للأطفال؟ يمكن أن يكتسب الطفل أي مهارة من المهارات الاجتماعية التي تناسب خصائص نموه.
- هل يوجد لدينا خطة مكتوبة للمهارات الاجتماعية؟ يجب أن يكون لدينا خطة للتدريب على أي مهارة من المهارات الاجتماعية ولا نعتمد على التعلم بالمصادفة ولا على النضج وحده لتعلم الطفل المهارات الاجتماعية.
- هل يوجد فرص للتفاعل الاجتماعي بين الأطفال؟ يجب أن تكون هناك فرص للتفاعل الاجتماعي بين الأطفال لكي تنجح عملية التدريب على المهارات الاجتماعية.
- ما هي الألعاب والمواد التي تؤثر على اكتساب المهارات الاجتماعية؟ يجب أن نختار الألعاب التي تسمح لنا بخلق بيئة تسمح بالتفاعل بين الأطفال مثل الألغاز وغيرها.
- متى نقوم بتدريس المهارات الاجتماعية المتعلقة بالنظير؟ لا يجب أن نقول إننا سندرس المهارات الاجتماعية من الساعة التاسعة إلى العاشرة مثلاً وإنما تنمو – غالباً – المهارات الاجتماعية أثناء اللعب الحر ويمكن للقائم بتدريب الطفل أن يحول أي نشاط حتى التحيات إلى نشاط مثير نافع لكل الأطفال عن طريق سؤال الأطفال أسئلة موجهة، ويمكن أيضاً تحويل النشاط الحركي والدراما الإبداعية وغيرها إلى أنشطة موجهه لتنمية المهارات الاجتماعية.
- ما مقدار أهمية التغذية الراجعة الإيجابية؟ يجب أن يستخدم التغذية الراجعة المرتدة مع الأطفال أثناء التدريب على المهارات الاجتماعية ويطلق عليها أحياناً (إعادة دفع اجتماعي). (Strain, P., & Smith, B., 1996: 4-10)

ونخلص مما سبق بما يلي:

- اتفق كل من عواطف إبراهيم (١٩٨٣)، بورنشتاين وآخرون Bornstein & others على أن النمذجة عنصر أساسي عند التدريب على المهارات الاجتماعية.
- نجاح استراتيجية بورنشتاين وآخرين Bornstein & others مع الأطفال غير العاديين أكثر من الأطفال العاديين وخاصة عند استخدام العلاج المتمركز حول العميل.
- تركيز استراتيجية سعدية بهادر (١٩٩٤) على كيفية اكتساب المهارة بصفة عامة أكثر من التركيز على التدريب على المهارات الاجتماعية.
- تركيز استراتيجية سترين وسميث Strain & Smith (1996) على وضع خطة لمساعدة التدريب على المهارات الاجتماعية أكثر من كيفية التدريب على المهارات الاجتماعية.
- تركيز استراتيجية عواطف إبراهيم (١٩٨٣) على كيفية التدريب على المهارات الاجتماعية من خلال النمذجة للأطفال.

بعد عرض الاستراتيجيات الخاصة بالتدريب على المهارات الاجتماعية تبنت الباحثة استراتيجية عواطف إبراهيم (١٩٨٣) لتدريب الأطفال على المهارات الاجتماعية من خلالها للأسباب التالية:

- ركزت عواطف إبراهيم (١٩٨٣)على التدريب على المهارات الاجتماعية أكثر من أي مهارة أخرى.
- اعتمادها على النمذجة لتدريب الطفل على المهارات الاجتماعية.
- مناسبة الاستراتيجية للأطفال العاديين.

ثامناً: الأخطاء الشائعة عند التدريب على المهارات الاجتماعية:

- بدء التدريب قبل أن يصل الطفل إلى مرحلة النضج المناسبة.
- إكساب الأطفال أكثر من مهارة فى وقت واحد.
- إغفال الكبار لعامل الوقت الذي تحتاجه المهارة. (سعدية بهادر، ١٩٩٤: ٣٤-٣٥)

وقد راعت الباحثة عدم الوقوع في هذه الأخطاء عند تدريب الأطفال على مهارتي التعاون والتعاطف حيث أكدت الدراسات السابقة أن الطفل فى مرحلة رياض الأطفال يستطيع اكتساب هاتين المهارتين كما راعت الباحثة تقديم كل وحدة على حده لتدريب الطفل على كل مهارة منفصلة عن الأخرى كما راعت أيضاً أن يكون وقت البرنامج مناسباً لاكتساب الأطفال هاتين المهارتين.

تاسعاً: النظريات التي قامت عليها برامج تنمية المهارات الاجتماعية:

يرجع الاهتمام بالمهارات الاجتماعية إلى ظهور حركة تعديل السلوك فى الخمسينيات من القرن الحالي في ظل مفهوم التعزيز لعلاج أشكال السلوك المضطرب لدى المرضى النفسيين وتعلمهم المهارات الاجتماعية الضرورية. وقد بدأ أول جهد منظم فى هذا السياق على يد جوزيف ولبا Wolpe فى كتابه العلاج بالكف النقيض (١٩٥٨) معتمداً على نظريات التعلم لكل من بافلوف Pavlov، هل Hull، سكنر Skinner وغيرهم، وبعد ذلك ظهرت نظرية التعلم الاجتماعي التي طور مفاهيمها باندورا Bandura وحاول عمل دمج بين مجهودات كل من ولبا Wolpe وسكنر Skinner والجوانب المعرفية ونتيجة للمجهودات السابقة ترتب عليها أساسيات انطلقت منها تكنيكات استخدمت بفاعلية فى برامج تنمية المهارات الاجتماعية. (معتز عبدالله، ٢٠٠٠: ٢٤٧- ٢٥٠).

وبذلك فقد تعددت الاتجاهات والنظريات التي انطلقت منها تكنيكات استخدمت فى برامج تنمية المهارات الاجتماعية ومن هذه الاتجاهات اتجاه النظرية النضجية واتجاه النظرية السلوكية وكذلك أصحاب الاتجاه السلوكي المعاصر ونظريات التعلم الاجتماعي وسوف تتناول الباحثة باختصار هذه الاتجاهات مع محاولة تحديد التكنيكات الخاصة لتنمية المهارات الاجتماعية لكل اتجاه فيما يلي:

١- النظرية النضجية:

ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن الطفل يولد مزوداً باستعدادات وقدرات نمائية وأن الوراثة والعوامل البيولوجية هي المسئولة عن نمو الطفل فى كافة الجوانب بما فيها مهاراته أي أن الطفل يولد بقدرات تنضج وحدها مع النمو كما يرى أصحاب هذا الاتجاه ضرورة وجود بيئة تساعد الطفل على نمو إمكاناته ومهاراته وتنميتها بعد وصولهم إلى مرحلة النضج المناسبة. ويشترط فى هذه البيئة أن تكون منظمة وبها مشرفون يبذلون العون للطفل ويوجهونه إلى اختيار الأنشطة التعليمية التي تسهم فى نمو الطفل. (شبل بدران، ٢٠٠٠: ٢٠٠-٢٦٢)

وتشير النظرية إلى أن العوامل البيولوجية هي المسئولة عن نضج الطفل فى كافة جوانب النمو وكذلك فى وصول الطفل لمستوى اكتساب مهارات معينة فى وقت معين مع التأكيد على ضرورة توفير بيئة مناسبة تسهم فى تنمية الطفل وتدريبه على المهارات المختلفة بما فيها المهارات الاجتماعية بعد وصول الطفل إلى مرحلة نضج مناسبة لاكتساب هذه المهارات.

ويمكن أن نلاحظ على هذه النظرية ما يلي:

- تركز النظرية على عامل النضج قبل التدريب على المهارات المختلفة بما فيها المهارات الاجتماعية، وتعتبر هذه النقطة من إيجابيات النظرية فقد وجد أن التدريب على المهارات بما فيها المهارات الاجتماعية قبل الوصول لمرحلة النضج المناسبة تؤدي إلى إعاقة تعلم هذه المهارات.
- ويؤخذ على النظرية تركيزها على الجانب الوراثي والعوامل البيولوجية واعتبارهما المسئولين عن نمو الطفل ونضجه عن الجانب البيئي الذي يساعد على اكتساب وتنمية هذه المهارات.
- كما يؤخذ على النظرية عدم توضيحها لكيفية اكتساب المهارات بما فيها المهارات الاجتماعية من جانب البيئة بعد وصول الطفل لعملية النضج المناسبة.

٢- النظريات السلوكية:

يركز أصحاب هذا الاتجاه على السلوك الظاهر للطفل كما يتمسكون بالحتمية البيئية فى تشكيل السلوك والمهارات المختلفة ويشتمل هذا الاتجاه على عدد من النظريات التي تفسر عملية تعلم الفرد بما فيها تعلمه المهارات الاجتماعية مثل نظرية المحاولة والخطأ ونظرية التدعيم ونظرية التعلم الشرطي ويطلق على هذه النظريات نظريات المثير والاستجابة.

وأصحاب هذا الاتجاه يؤمنون بأن تعلم السلوك والمهارات يتم فى خطوات من البسيط إلى المعقد وذلك لتسهيل تعلمها على مراحل حيث يتم تعلم وإتقان كل خطوة على حدة ويعتبر التدعيم من الركائز الأساسية فى هذا الاتجاه حيث يرون أن المهارات يتم تجزئتها ويجب مكافأة الطفل على كل جزء قام به. ويرى كثيرون من التربويين اليوم أن هذا الاتجاه يصلح فى التدريب على مهارات معينة حيث تنتهي عملية التعلم بإجادة الطفل لما تدرب عليه. (عزة خليل عبد الفتاح ، ١٩٩٧: ٢٤)

obeikandi.com

كما يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الطفل يستجيب بدلاً من أن يبادر كما يعتقدون أنه يمكن تعلم جميع أنواع السلوك والمهارات عندما تعزز الاستجابات بالمكافأة، وعندئذ يحدث التعلم وتخمد الاستجابات عند إيقاف هذه المعززات. (شبل بدران، ٢٠٠٠: ٢٦٢) ويرى جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٥) أن السلوكيين يسلمون بأن "السلوك يتشكل آلياً ويضبط بنتائجه أي بالمثيرات التي تتبعه". (جابر عبدالحميد جابر، ١٩٩٥: ٣١١)

أي أن أصحاب الاتجاه السلوكي يفسرون تعلم الطفل للسلوك والمهارات بما فيها المهارات الاجتماعية من خلال تجزأتها وعن طريق التعزيز الذي يتبع سلوك الطفل ليدعمه، ويتشكل سلوك الأطفال الاجتماعي تلقائياً من خلال المعززات التي تتبع السلوك الاجتماعي المراد إكسابه للطفل.

ويمكن أن نلاحظ على هذا الاتجاه ما يلي:

- هذه النظريات لم تستطع إيجاد تفسير لعمليات التعلم المعقدة وخاصة تعلم المهارات الاجتماعية الأكثر تعقيداً.
- يركز أصحاب الاتجاه السلوكي على العوامل البيئية كعنصر أساسي فى حدوث التعلم فى حين أنه يجب أن يعطى لعامل الوراثة والنضج دوراً في عملية التعلم.
- يركز أصحاب الاتجاه السلوكي على أن التعلم يحدث بشكل تلقائي نتيجة حدوث المثير والاستجابة ويلي ذلك نوع من التعزيز الذي يقوي الاستجابة فيتعاملون مع الإنسان وكأنه آلة يمكن توجيهها إلى الاتجاه الذي يريدونه.

٣- نظريات التعلم الاجتماعي:

تعتبر نظريات التعلم الاجتماعي من المعالم البارزة لتطور النظريات السلوكية المعاصرة وقد تطورت هذه النظريات على يد سكنر Skinner، ورتر Royter، وباندورا Bandoura وتلميذه إيزنك Eznick وغيرهم وتخصصت نظريات التعلم الاجتماعي في تعديل السلوك الاجتماعي واكتسابه، وحاولت تفادي العيوب التي وقعت فيها النظريات السلوكية الأولية من حيث تفسيراتها البسيطة لعملية تعلم السلوكيات وتنميتها.

وتعتبر نظريات التعلم الاجتماعي من أكثر النماذج أهمية فى برامج تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال .(معتز سيد عبد الله، ٢٠٠٠: ٢٥٩) ويرى شبل بدران (٢٠٠٠) أن بعض الباحثين يرون أن التعلم الاجتماعي من الأهداف الرئيسية لرياض الأطفال حيث يتعلم الطفل من مواقف التعلم الاجتماعي التوافق مع الآخرين ومساعدتهم مع احتفاظه بفرديته. (شبل بدران، ٢٠٠٠: ٢٥٦) وترى الباحثة أن التعلم الاجتماعي يؤدي إلى تنمية مهارات الطفل الاجتماعية فى رياض الأطفال.

وكذلك يشير عبدالستار إبراهيم آخرون (١٩٩٣) إلى أن نظريات التعلم الاجتماعي تمكننا من تدريب الطفل على المهارات الاجتماعية ولعل من أهم تكنيكات نظريات التعلم الاجتماعي فى تنمية

المهارات الاجتماعية ملاحظة النماذج أو التعلم بالقدوة. (عبدالستار إبراهيم آخـوون ، ١٩٩٣: ١٠٥) وتتفق معه عواطف إبراهيم محمد (١٩٩١) في أن التعلم الاجتماعي من الدعائم الأساسية لطفل ما قبل المدرسة التي تساعده على إدراك الأدوار الاجتماعية المختلفة من خلال عملية التقمـص. (عواطـف إبراهيم، ١٩٩١: ١٣٤)

كما تشير إنسكاتسيل وإيفا إيدا Ziel, Inska & Ida, Eva (1992) إلى أن البرامج المعتمـدة على نظرية التعلم الاجتماعي تؤدي إلى تعلم اجتماعي أفضل وتشجع السلوك التعاوني لدى الأطفـال أثناء المواقف اليومية. (Z1el, Inska, & Ida, Eva, 1993: 315)

يتضح مما سبق أهمية نظريات التعلم الاجتماعي فى تنمية المهارات الاجتماعية المختلفة لطفل ما قبل المدرسة وفيما يلي عرض لأهم هذه النظريات:.

أ- نظرية ميلر ودولارد Miller & Dollard:

قدم كل من ميلر ودولارد Miller & Dollard اللذين أطلق عليهم عبدالحليم محمـود أتبـاع "هل" الجدد أول محاولة لتفسير المحاكاة فى كتابهما نظرية التعلم الاجتماعي، وقد توصل الباحثان إلـى إمكانية تدريب الأطفال على تقليد نموذج ما أو عدم تقليده. وأكدوا على إمكانية أن تصبح المحاكاة أداة لاكتساب استجابات جديدة ومهارات. (سميرة على أبو غزالة، ١٩٩٢: ٢٧)

ولذلك فإن الركيزة الأساسية لنظرية ميلر ودولارد Miller & Dollard التي تقـوم عليـها برامج تدريب وتنمية المهارات الاجتماعية هي إمكانية اكتساب المهارات الاجتماعيـة عـن طريـق النموذج وإن كان يؤخذ على نظرية ميلر ودولار عدم توضيح كيف يحـدث ذلـك الاكتسـاب لـهذه المهارات الاجتماعية من خلال النموذج، ولا نستطيع إنكار أن الفضل يرجع لميلر ودولار في أنـهما أول من تحدث عن المحاكاة كأسلوب لاكتساب المهارات الاجتماعية.

ب- نظرية سكنر Skinner:

يختلف الموقف فى الاشتراط الكلاسيكي عن الاشتراط الإجرائي فـالموقف فـى الاشـتراط الكلاسيكي على صورة (مثير ← استجابة) أما في الاشتراط الإجرائي فإن الموقف يكون علـى صورة (استجابة ← مثير) لذلك يعتبر التعزيز أساساً لاكتساب السلوك، ولذلـك يطلـق علـى النظرية نظرية التعزيز وكذلك سميت نظرية الاشتراط الإجرائي؛ لأنه يمكن تشـكيل سـلوك الفـرد (مستوى استجابته) من خلال التعزيز وركز سكنر على مبادئ التعزيز وقسمها إلى معززات إيجابيـة وأخرى سلبية ومعززات ثانوية وأخرى أولية واهتم بجداول التعزيز وأوضح فيه التعزيـز المسـتمر والمتقطع (الزمني والنسبي). واعتبر سكنر التعزيز الثابت مهماً فى تعلم السلوكيات الجديدة، وكذلـك اهتم سكنر بالعقاب وأوضح أنه مثيرات سلبية بغرض كف الأنماط السلوكية غـير المرغوبـة عـن الظهور. (نادية محمود شريف ، ١٩٩٩: ٤٨-٥٨)

كما يرى أحمد السيد محمد إسماعيل (١٩٩٣) أن السلوك الاجتماعي يتشكل بواسطة قوانين التدعيم الخارجي لسكنر، فطبيعة الطفل تميل إلى تكرار السلوك الاجتماعي الذي ينال عليه الثواب ولا يكرر السلوك الاجتماعي غير المثاب. (أحمد السيد محمد إسماعيل، ١٩٩٣: ١٨) كما ترى نادية شريف (١٩٩٩) أن من أهم التطبيقات التربوية لنظرية الاشتراط الإجرائي تعديل سلوك الأطفال بحيث يستطيعون الاستفادة من مبادئ التعزيز لسكنر في مواجهة المشكلات السلوكية وتكوين مهارات أكثر مرغوبية، وكف السلوكيات والمهارات غير المرغوبة. (نادية محمود شريف،١٩٩٩: ٥٩)

ولذلك فإن الركيزة الأساسية لنظرية سكنر Skinner التي تقوم عليها برامج تدريب وتنمية المهارات الاجتماعية هي مبادئ التعزيز كأساس لاكتساب المهارات الاجتماعية كما يلي:

- المعززات الإيجابية التي ينالها الطفل من شأنها أن تقوى السلوكيات الإيجابية والمهارات الاجتماعية التي يصدرها الطفل.
- التعزيز المستمر من شأنه أن يقوي السلوك الإيجابي والمهارات الاجتماعية التي يصدرها الطفل.
- التعزيز المتقطع الذي يناله الطفل فى بعض الاستجابات الإيجابية التي يصدرها سواء كان تعزيزاً نسبياً أو على فترات من شأنه أن يجعل الطفل يسلك المهارات الاجتماعية الإيجابية بشكل مستمر فى جميع المواقف لأن التعزيز هنا لا يمكن التنبؤ به بسبب كونه على فترات متقطعة.
- التعزيز الثابت الذي يناله الطفل مهم فى تعلم الطفل المهارات الاجتماعية وخاصة الجديد منها.

ويمكن أن نلاحظ على هذه النظرية ما يلي:

- قدم سكنر نموذجاً يمكن من خلاله اكتساب السلوك وتشكيله وكذلك المهارات الاجتماعية.
- قدم لنا سكنر كيفية اكتساب السلوك من خلال التعزيز وأنواعه مما ساعد البرامج المستندة على نظريته على النجاح عند التدريب في اكتساب السلوك بصفة عامة وكذلك المهارات الاجتماعية.

ج- نظرية التعلم بالملاحظة لباندورا Bandura:

يشير علماء النفس أن الأطفال يصبحون من خلال ملاحظتهم للآخرين اجتماعيين (Murray, 1992:505) وتلعب الملاحظة دوراً كبيراً فى التعلم الاجتماعي لدى الأطفال (رجاء أبو علام، ١٩٩٣: ٢٤٧) كما يشير أحمد أحمد متولي (١٩٩٣) أنه يسهل اكتساب الأطفال المهارات الاجتماعية عن طريق التعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة ٠(أحمد أحمد متولي، ١٩٩٣: ٥٦) ويعتبر باندورا Bandura من المنظرين الأساسيين للتعلم من خلال الملاحظة حيث لخص تجاربه فى بحث قدمه إلى ندوة نبراسكا بعنوان التعلم الاجتماعي من خلال المحاكاة. (جورج إم غازدا وآخرون، ١٩٨٦: ١٥٢)

- **المفاهيم الأساسية للنظرية:**

-العمليات الإبدالية:- أوضح باندورا "أن جميع الظواهر التعليمية الناجمة عن التجربة المباشرة يمكنها أن تحدث على أساس تبادلي من خلال ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجه على الشخص

الملاحظ" ٠(المرجع السابق: ١٤٨)أي أن التعلم من وجهة نظر باندورا يحدث نتيجة التفاعلات المتبادلة بين البيئة الداخلية والبيئة الخارجية للمتعلم.

- العمليات المعرفية:- هي العمليات التي تتوسط الانتباه للنموذج وحدوث الأداء للسلوك المتعلم٠ (سميرة على أبو غزالة، ١٩٩٢: ٢٨)
- عمليات تنظيم الذات:- هي "تكيف سلوك الفرد وبنائه المعرفي وعملياته المعرفية والمتغيرات البيئية بصورة متبادلة ومتفاعلة"٠ (فتحي الزيات، ١٩٩٦: ٣٦٥)

- **فرضيات نظرية التعلم بالملاحظة لباندورا:**

- التعلم الإنساني معظمه معرفي:- إن الإنسان لديه القدرة على اكتساب التمثيل الرمزي للأحداث الخارجية ويتضمن هذا التمثيل الصور الذهنية والنظم اللغوية. (جورج أم غازدا وآخرون، ١٩٨٦: ١٦٦)
- نتائج الاستجابات هي إحدى المصادر الرئيسية للتعلم:- إن نتائج الاستجابات الإيجابية والسلبية المحايدة تؤثر على رصيد السلوك عند الفرد ٠(المرجع السابق: ١٦٠) ويعتبر نتائج الاستجابات أحد المصادر الرئيسية عند باندورا.
- الملاحظة وهي المصدر الثاني الرئيسي للتعلم:- يؤكد باندورا على أن تعلم السلوك الاجتماعي يحدث من خلال تقليد النموذج. (أحمد السيد محمد إسماعيل، ١٩٩٣: ١٨٢)

ويحدث التعلم بالملاحظة من خلال أربع عمليات على النحو التالي:

عملية الانتباه:- وفيها يلاحظ الفرد المتعلم وينتبه لسلوك النموذج.

عملية الاحتفاظ:- وفيها يحتفظ الفرد بالسلوك الذي لاحظه فى الذاكرة بعيدة المدى.

عملية الاستخراج الحركي:- وفيها يحول الفرد ما تم ترميزه وتخزينه من النموذج إلى أنماط استجابية جديدة.

عملية الدافعية:- وفيها لابد من وجود باعث مناسب حتى يمكن أداء الاستجابة المتعلمة وتكون ظاهرة. (فتحي الزيات، ١٩٩٦: ٣٦٧)

ووجد باندورا أن الفشل فى التعلم بالملاحظة يكون نتيجة فشل فى عملية أو أكثر من العمليات السابقة.

- عملية الانتباه تتأثر بخصائص النموذج:

لقد وجد أن التشابه بين النموذج والمفحوص فى العمر والجنس كلما قل قلت عملية التقليد. (جابر عبد الحميد جابر، ١٩٩٥: ٣١٦)

لقد وجد كذلك أنه كلما كان النموذج ذا مكانة اجتماعية ودرجة نجومية عالية كلما زادت درجة انتباه الملاحظ. (فتحي مصطفى الزيات، ١٩٩٦: ٣٦٨)

-عملية الاحتفاظ تتأثر بكل من الترميز والإعادة:

عندما يلاحظ المفحوص النموذج فإنه يقوم بترميز ما يصدر عنه ويحوله إلى صيغ رمزية (كلمات أو صور) ويكون الترميز إما بصرياً أو ترميزاً لفظياً، ويرى باندورا أن الترميز اللفظي يمكن الفرد من الاحتفاظ حيث يجعله سهلاً قابلاً للتخزين كما يرى باندورا أنه يمكن تكرار الصيغ الرمزية مما يؤدي إلى تثبيت عملية الاكتساب وسهولة تذكرها. (فتحي مصطفىالزيات، ١٩٩٦: ٣٧٠)

-عملية الاستخراج الحركي تشمل صوراً عقلية:

إن الصور العقلية المكتسبة خلال التعلم بالملاحظة تعمل كمثيرات داخلية وتكون الأساس لاختيار الاستجابات على المستوى المعرفي ويعتمد السلوك الفعلي للملاحظ على المهارات الحركية المتاحة لديه. (جورج أم غازدا وآخرون، ١٩٨٦: ١٦٥)

-تأثير التعزيز الخارجي والبديل والذاتي على عملية الدافعية:

التعزيز الخارجي:- "هو العملية التي ينظم الناس من خلالها سلوكهم على أساس النتائج التي يخبرونها على نحو مباشر". (جابر عبدالحميد جابر، ١٩٩٥: ٣١٣)

التعزيز البديل:- "هو العملية التي بها ينظم الناس أنماطهم السلوكية ويغيرونها على أساس ما تعرض له الآخرون كنماذج تحتذى من جزاءات". (المرجع السابق: ٣١٤)

التعزيز الذاتي:- "هو العملية التي بها يضع الناس معايير للأداء أو الإنجاز ويكافئون أنفسهم أو يعاقبونها على ضوء مدى اقتراب أدائهم من هذه المعايير ومدى اقترابهم من توقعاتهم الذاتية. (فتحي مصطفى الزيات، ١٩٩٦: ٣٨٠)

-في التعلم بالملاحظة تنتقل المعلومات من خلال التوضيح المادي أو الكلمات أو الصور:

حيث يكتسب المفحوص معلومات من التعلم بالملاحظة عن طريق التوضيح المحسوس (ملاحظة النموذج نفسه) أو عن طريق التمثيل بالصور أو عن طريق الكلمات. (جورج أم غازدا وآخرون، ١٩٨٦: ١٦٧، سميرة على أبوغزالة، ١٩٩٢: ٣٣).

-التعرض للنموذج يؤدي إلى:

تعلم استجابات جديدة لم تكن في حصيلته ويحاول تقليدها.

تعلم كبت أو تحرير بعض الاستجابات.

إتقان سلوك سبق تعلمه. (نادية محمود شريف، ١٩٩٩: ١١٤)

-القواعد من المصادر الرئيسية للتعلم بالملاحظة:

من أهم أدوار التعلم بالملاحظة اكتساب المبادئ العامة التي هي أرقى من الاستجابات الملاحظة، حيث يقوم الملاحظ بتحديد سلوك النموذج وترميزه وتطبيقه بشكل آخر غير الذي شاهده وهذه المرحلة يكون هدفها تكوين القواعد. (جورج أم غازدا وآخرون، ١٩٨٦: ١٦٩)

- السلوك الخلاق كمصدر رئيسي للتعلم بالملاحظة:

إن التعلم بالملاحظة لا يقتصر على تقليد النموذج وإنما يصدر المفحوص استجابات تختلف عن المصادر الأصلية التي لاحظها. (المرجع السابق، ١٧٠)

يتضح مما سبق أن الركيزة الأساسية لنظرية باندورا Bandura التي تقوم عليها برامج تدريب وتنمية المهارات الاجتماعية هي التعلم عن طريق المحاكاة لاكتساب المهارات الاجتماعية المختلفة كما يلي:

- الملاحظة هي المصدر الرئيسي لتعلم الطفل المهارات الاجتماعية من خلال عمليات الانتباه للنموذج – الاحتفاظ – الاستخراج الحركي – الدافعية.
- تشابه النموذج المقدم للأطفال لإكسابهم المهارات الاجتماعية تشابها من حيث السن وأن يكون درجة نجوميته عالية لكي يستطيع الطفل محاكاته.
- استخدام أساليب التعزيز الخارجي عندما يسلكون سلوكا اجتماعيا مناسباً وكذلك استخدام أسلوب التعزيز البديل مع النماذج المقدمة للأطفال ليتعلموا منها المهارات الاجتماعية ويحاكوها.
- توفير نماذج مادية (عرائس) لتعلم المهارات الاجتماعية منها.
- استخدام التعلم بالملاحظة Observational learning فى اكتساب مهارات اجتماعية جديدة وكف مهارات اجتماعية غير مرغوب فيها وكذلك اتقان مهارة اجتماعية قد تم تعلمها.

وبذلك يمكن القول أن تعلم طفل ما قبل المدرسة لا سيما المهارات الاجتماعية والحركية يرتكز على التعلم بالملاحظة لأن الطفل يتأثر بسلوك الآخرين لأنه كائن اجتماعي وبذلك يتعلم منهم الكثير من السلوكيات والمهارات عن طريق المحاكاة. (نادية محمود شريف، ١٩٩٩: ١١١)

مما سبق يتضح لنا أن باندورا نجح فى تقديم نموذج تعلم اجتماعي جيد نستطيع إقامة برامج تستند عليه لتعلم الطفل السلوكيات والمهارات المختلفة الاجتماعية ولذلك صمم برنامج الدراسة على نظرية باندورا فى التعلم الاجتماعي لاكتساب الأطفال مهارة التعاطف.

عاشراً: قياس المهارات الاجتماعية:

تعددت طرق قياس المهارات الاجتماعية حيث ركز بعض الباحثين على قياسها من خلال بطاقات الملاحظة المقننة وقوائم التقدير وركز بعضهم على قياسها من خلال المقاييس المصورة وركز بعضهم على الأسلوبين معاً كما ركز بعضهم على قياس المهارات الاجتماعية من خلال المواقف الحياتية والألعاب التعليمية. وفيما يلي عرض لطرق قياس المهارات الاجتماعية.

١- بطاقات الملاحظة وقوائم التقدير:

الملاحظة المقننة وقوائم التقدير تعتبر من الأدوات الأساسية التي واعتمد عليها كثير من الباحثين لقياس المهارات الاجتماعية لأنها تفادت قصور المقاييس المصورة في استحسان الطفل الاجتماعي. ويشير ماك كينى وروست (MC Kinney & Rust (1998 إلى أهمية استخدام قوائم المتابعة وبطاقات الملاحظة المقننة لتحديد فئة الأطفال العاجزين اجتماعياً ويتعرضون لمشاكل سلوكية. (MC Kinney, E. & Rust, J., 1998: 3) ويجب عند استخدام كل من قوائم الملاحظة والتقدير أن يعطي الملاحظون اهتماما خاصاً لقياس سلوك الأطفال الدائم وليس العارض ويتطلب ذلك أن تكون فترات الملاحَظة لا تقل عن ثلاثة أو أربعة أسابيع بحيث لا يكون السلوك عارضاً وأن يشترك في تقدير سلوكيات ومهارات الأطفال كل من الآباء والمعلمين. (MC Clellan, D., & Katz, Lilian, 1993: 1-4)

ويتفق مع ماك كينى وروست (MC Kinney & Rust (1998 كل من مانز وفانتوزو Manz & Fantuzzo (1999) في أهمية التعاون بين الآباء والمعلمين في وضع مقياس لتقدير سلوك الطفل الاجتماعي بحيث يستطيع تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين سلوكيات الأطفال الاجتماعية في البيت والمدرسة. ومن المقاييس الحديثة التي تصدت لهذه النقطة عند قياس المهارات الاجتماعية مقياس (SSRS) لجيرشام وإليوت Gresham & Elliott (1990) وهذا المقياس أُعد لأطفال ما قبل المدرسة ويتضمن المقياس أداء المعلمين وأداء الآباء لتحديد المهارات الاجتماعية للأطفال ومشاكلهم السلوكية ويوجد نسختان من المقياس إحداهما للآباء (SSRS-P) والأخرى للمعلمين (SSRS-T) وأسفرت نتائج تقييم المقياس من قبيل مانز وفانتوزو Manz & Fantuzzo (1999) عن أهمية أن تتم ملاحظة السلوك الاجتماعي للأطفال الاجتماعي من خلال الآباء والمعلمين وأن يكون هناك اتصال بينهما للكشف عن السلوك الحقيقي للأطفال. (Manz & Fantuzzo, P., 1999: 1-12)

وبذلك يتضح لنا أهمية أن تتم ملاحظة سلوك الأطفال عند قياس مهاراتهم الاجتماعية من خلال المعلمين والآباء لتأكيد ما تم ملاحظته من الجانبين وترجع أهمية تقدير المعلمين لسلوك الأطفال إلى قضاء معظم وقت الأطفال معهم وكذلك ترجع أهمية تقدير الآباء لسلوك الأطفال لمقارنة ما تم ملاحظته في الروضة مع سلوك الطفل المنزلي مما يساعدنا على تحديد سلوك الأطفال بدقة.

٢- المقاييس المصورة:

استخدم العديد من الباحثين المقاييس المصورة لقياس المهارات الاجتماعية وخاصة في عالمنا العربي وترجع كثرة استخدام المقاييس المصورة لقياس المهارات الاجتماعية لدى الأطفال إلى سهولة تطبيقها ومن العيوب التي يجب الحذر منها عند استخدام المقاييس المصورة استحسان الطفل الاجتماعي لموقف معين.

٣- الألعاب التعليمية والمواقف الحياتية:

استخدم عدد قليل من الباحثين المواقف الحياتية والألعاب التعليمية لقياس المهارات الاجتماعية وذلك للأسباب الآتية:

- صعوبة تطبيقها من حيث الجهد والوقت.
- صعوبة توفير الإمكانات اللازمة لتصميم المواقف بطريقة طبيعية.
- صعوبة التحديد الإجرائي للدرجات التي يحصل عليها الطفل عند إصدار سلوكاً معيناً يتفق على تقديره أكثر من ملاحظ.

ومن الباحثين الذين استخدموا الألعاب التعليمية والمواقف الحياتية لقياس سلوك الطفل الاجتماعي كل من مادسن Madsen (1977)، ساجوتسكي Sagotsky (1987)، فاليانت Valiant (1992) حيث استخدموا مجموعة من الألعاب التعليمية لقياس مهارات التعاون لدى الأطفال. (أسماء عبدالعال الجبرى، ١٩٩٥: ١٢٢- ١٢٣) وترجع الباحثة أهمية استخدام المواقف الحياتية والألعاب التعليمية فى قياس المهارات الاجتماعية لما يلي:

- تلافي عيوب المقاييس المصورة مثل الاستحسان الاجتماعي.
- قياس سلوك الطفل الاجتماعي ومهارته فى مواقف حياتيه طبيعية.

(٤-٣) مهارة التعاون Cooperation skill:

أولاً: تعريف التعاون Cooperation:

تعددت تعريفات التعاون منذ الخمسينات وحتى وقتنا هذا، والأشكال التي تندرج تحتها تعريفات التعاون ثلاثة أشكال، فبعض الباحثين ركز على تعريف التعاون كبنية والبعض ركز على تعريفه كسمة شخصية والبعض ركز على تعريف التعاون كسلوك وفيما يلي استعراض لهذه التعريفات:

يعرفه دويتش Deutch (1949) في محمد مصطفى الديب (١٩٨٧) على أنه الموقف الذي يرتبط فيه هدف الفرد بأهداف جماعته بحيث تكون بينهم علاقة إيجابية. (محمد مصطفى، ١٩٨٧: ١٥) ويلاحظ على تعريف دويتش Deutch أنه يركز في الموقف التعاوني على العلاقة الإيجابية بين الأفراد كوسيلة لتحقيق الأهداف الجماعية.

ويعرفه ويسب Wispe (1972) في محمد أحمد المهدي (١٩٩٠) على أنه استعداد الفرد للعمل مع الجماعة للحصول على الفائدة العامة (محمد أحمد المهدي، ١٩٩٠: ١٣) ويركز ويسب فى تعريفه للتعاون على أنه سمة شخصية لدى الأفراد حيث يتميز الشخص باستعداده للعمل مع الجماعة كي تتحقق الأهداف الجماعية.

obeikandl.com

ويعرفه رافين ورابين (1983) Raven & Rubin على أنه علاقة بين فردين أو أكثر تهدف إلى تحقيق الأهداف العامة، وكلما اقترب أحدهما من تحقيق الهدف فإنه يساعد الآخرين في تحقيق أهدافهم. (Raven & Rubin, 1983: 2-3) وتناول كل من رافين ورابين Raven & Rubin العدد الذي تتم من خلاله عملية التعاون وهو فردان على الأقل أو أكثر كما تناول كل منهما أيضاً الهدف من عملية التعاون وهو تحقيق الأهداف المشتركة.

ويعرف مصطفى سويف (١٩٨٣) التعاون بأنه تقسيم العمل بين أعضاء الجماعة لإنجاز العمل. (مصطفى سويف، ١٩٨٣: ٢٧٩) وهو بذلك يركز على الطريقة التي تتم بها عملية التعاون بين الأفراد بتقسيم العمل بينهم لتحقيق الأهداف المشتركة.

ويعرفه جوفين (١٩٨٧) Goffin بأنه أفعال يقوم بها فردان أو أكثر من أجل إنجاز العمل. (Goffin, S., 1987: 75-81) ويلاحظ على تعريف جوفين Goffin اتفاقه مع رافين ورابين Ravin & Rubin في تركيزهم على العدد الذي تتم من خلاله عملية التعاون. ويركز جوفين Goffin على تعريف التعاون كسلوك حيث عرفه بأنه أفعال يقوم بها فردان.

ويعرفه جابر عبدالحميد جابروعلاء الدين كفافي (١٩٨٩) بأنه عمل الأفراد معاً لتحقيق نتائج مشتركة. (جابر عبدالحميد جابر وعلاء الدين كفافي، ١٩٨٩: ١١٢٢) ويلاحظ على هذا التعريف تركيزه على وسيلة التعاون وهدفه، فالوسيلة هي العمل معاً من خلال التفاعل الإيجابي والهدف هو تحقيق الأهداف المشتركة. ويعرفه سعد جلال (١٩٨٩) بأنه سلوك يقوم به الأطراف المعنية لتحقيق نوع من المكافأة ولا تتم هذه العملية إلا بتفاعلهم معاً. (سعد جلال، ١٩٨٩: ١٢٦- ١٢٧) ويلاحظ على هذا التعريف تركيزه على التعاون كسلوك وتركيزه كذلك على الوسيلة التي يتحقق من خلالها عملية التعاون وهو التفاعل بين الأفراد وتركيزه على الهدف من عملية التعاون حيث حدد الهدف من سلوك التعاون وهو تحقيق نوع من المكافأة.

وتعرفه أسماء عبدالعال الجبرى (١٩٩١) بأنه اشتراك طفل مع زملائه فى نشاط أو وفي مواقف يومية بحيث يساعد كل منهم الآخر ويتبادلون الألعاب والأدوات مما يساعد على إنجاز النشاط حيث تكون العلاقة بين الأطفال علاقة موجبة. (أسماء عبدالعال الجبرى، ١٩٩١: ١٤) ويعرفه كذلك سلافين (١٩٩٤) Slavin بأنه أسلوب لتحقيق الأهداف المشتركة من خلال العمل معاً داخل جماعات صغيرة (Slavin, R., 1994: 235) ويلاحظ على التعريفين السابقين تركيزهما على العمل معاً لتحقيق أهداف مشتركة كما ركز تعريف أسماء عبدالعال على كيفية العمل معاً بالمساعدة وتبادل الألعاب.

وتعرفه اعتدال عباس (١٩٩٤) بأنه اشتراك أعضاء المجموعة الواحدة معاً لتحقيق أقصى جهد للحصول على المكافأة. (اعتدال عباس، ١٩٩٤: ١٢) يلاحظ على التعريف السابق تركيزه على الكفاءة

التي تنتج من العمل معاً لتحقيق الهدف والوصول إلى المكافأة ويعرفه محمد أحمد محمد سالم (١٩٩٦) بأنه أسلوب لتحقيق الأهداف الفردية من خلال العمل معاً وبذلك تكون العلاقة بين الأفراد علاقة إيجابية. (محمد أحمد محمد سالم، ١٩٩٦: ٦) ويلاحظ على التعريف السابق أنه يركز على تحقيق الأهداف الفردية من خلال العمل التعاوني فهو يمزج بين الفردية والتعاونية.

ويعرفه جونسون وجونسون (١٩٩٨) بأنه تقسيم العمل بين الأفراد ومساعدة الفرد لبقية الأفراد وبذلك يتحقق التعاون فى المهمة. (جونسون وجونسون، ١٩٩٨: ٣١) فهو يركز على وسيلتين لتحقيق التعاون وهما تقسيم العمل ومساعدة الأفراد بعضهم بعضاً. وتعرفه هانم معوض شهاب (١٩٩٩) بأنه "جهود الطفل مع صديقه سعياً وراء تحقيق هدف مشترك أو مساعدته فى تحقيق هدف (يخص الصديق)". (هانم معوض شهاب، ١٩٩٩: ١٢٣) ويلاحظ على التعريف السابق مرادفة التعاون للمساعدة.

يتضح مما سبق أن التعاون يجب أن يتوافر فيه ما يلي:

- علاقة بين فردين أو أكثر.
- العلاقة بين الأفراد تكون إيجابية (التفاعل الإيجابي) أي أن تحقيق هدف فرد يسهم فى تحقيق أهداف الجماعة.
- الهدف يكون مشتركا ومحدداً.
- تقسيم العمل لتحقيق الأهداف العامة بسرعة وبدقة.
- مساعدة الأفراد لبعضهم البعض.

وتستخلص الباحثة مما سبق تعريفاً لمهارة التعاون وهو:

العمل معاً لإنجاز العمل وتحقيق الهدف بين طفلين أو أكثر لكي يستفيد من إنجاز العمل الأطراف المشتركة فيه، ويتحقق ذلك بالتفاعل الإيجابي وتقسيم العمل بين الأفراد.

التعريف الإجرائي للتعاون: وهو ما يقيسه كل من:

- مقياس المهارات الاجتماعية باستخدام الألعاب التعليمية (لقياس مهارة التعاون) إعداد الباحثة.
- مقياس تقدير المعلمة للطفل فى بعض المهارات الاجتماعية (مهارة التعاون) إعداد الباحثة.

ثانياً: التدريب المبكر على مهارة التعاون:

يتميز طفل ما قبل المدرسة بتمركزه حول ذاته ولذلك تهدف الروضة إلى تشكيله اجتماعياً من خلال اكتساب العديد من السلوكيات والمهارات الاجتماعية.

ويشير هوينج Honig (1984) إلى أهمية تدريب الطفل على مهارة التعاون فى سن صغير لأنه المكون الأساسي لأي سلوك اجتماعي فى مستقبل حياة الطفل. (Honig, A., 1984: 90) كما

يشير كل من ديوشر وسوجووارا Doescher, & Sugowara (1992) إلى أن مهارات التعاون تظهر لدى الطفل فى سن مبكره ولذلك يجب تدريب الطفل عليها خلال سنوات ما قبل المدرسة. (Doescher, S., & Sugowara, A., 1992: 200) وتتفق معه انتصار يونس (١٩٧٨) فى أن التعاون يظهر في مرحلة الحضانة فى صورة المشاركة الوجدانية وإعطاء الأطفال الألعاب بعضهم بعضا ويزداد التعاون بزيادة العمر. (انتصار يونس، ١٩٧٨: ٩٠)

كما يشير عبدالفتاح أحمد حجاج (١٩٨٥) إلى أن الطفل عند وصوله لسن أربع سنوات يتطور لعبه ويصل إلى مرحلة اللعب التعاوني مع الآخرين عند وصوله سن السادسة فيلعبون سوياً لتحقيق هدف مشترك ويقسمون الأدوار أثناء اللعب ويتبادلون الحوار. (عبد الفتاح أحمد حجاج، ١٩٨٥: ١٠٩) وتتفق معهم سعدية بهادر (١٩٩٤) فى أن الطفل مع نهاية العام الثالث تزداد قدرته على اللعب التعاوني، ويظهر ذلك أثناء لعب الأطفال وتؤكد على أهمية تدريب الأطفال فى هذه المرحلة على مهارات التعاون من خلال القائمين على تربيتهم بتعزيز الأطفال وإشراكهم فى اللعب الجماعي. (سعدية بهادر، ١٩٩٤: ٤٩)

وبذلك يكون هناك شبه اتفاق على أن التعاون تظهر ملامحه فى سن صغيرة غالباً مع بداية دخول الطفل رياض الأطفال. ولكن من المحتمل بل من المؤكد أن تختفي هذه الثروة من المهارات التعاونية حيث يتصف طفل هذه المرحلة بالتمركز حول ذاته ولذلك يجب أن نستغل ظهور هذه المهارات التعاونية في سن مبكرة ونتدخل ببرامج معدة خصيصاً لتدريب الطفل على مثل هذه المهارات نظراً لأهميتها فى مستقبل حياة الطفل.

ثالثاً: القيمة السيكولوجية لمهارة التعاون:

تعددت القيم السيكولوجية للتعاون وخاصة للأطفال. فقد أكد كثير من الباحثين على الأهمية التي تعود على الطفل من التدريب مبكراً على مهارة التعاون. وتوصلت كاجان Kagan (1980) في كوثر كوجك (١٩٩٢) إلى أن التدريب المبكر على التعاون يسهم فى إكساب الطفل العديد من السلوكيات الاجتماعية. (كوثر كوجك، ١٩٩٢: ٣٠-٣١) التي تسهم بدورها فى تشكيل الطفل اجتماعياً.

كما يشير كل من فؤاد أبوحطب ومحمود السروجي (١٩٨٠) إلى أن التعاون يسهم فى تنمية مهارات الصداقة لدى الأفراد، وذلك يساعدهم على تحقيق أهدافهم من خلال العمل كفريق. (فؤاد أبوحطب ومحمود السروجي، ١٩٨٠) وكذلك يرى أنسكووج وسكويلر (١٩٩٣) أن التعاون يساعد الأفراد على تكوين جماعات حيث إن التعاون يتم بين اثنين أو أكثر وهي بداية تكوين الجماعات الصغيرة. (أنسكووج وسكويلر، ١٩٩٣: ٤٩٩)

وتعتبر أهم قيمة سيكولوجية لتدريب الأطفال مبكراً على التعاون هي تنمية الاستعداد لديهم للعمل التعاوني في كافة المجالات وخاصة التعليمية والمتمثلة فى صورة التعلم التعاوني والذي يعمل فيه الفريق كوحدة واحدة متفاعلة من أجل تحقيق أهداف الجماعة.

رابعاً: أشكال التعاون:

يميز أونز (١٩٨٨) Owens بين ثلاثة أشكال للتعاون:- التعاون كبنية والتعاون كسلوك والتعاون كسمة وهي كما يلي:

التعاون كبنية:- يقصد به الأسس التي يقوم عليها العمل التعاوني مثل تحديد الهدف وتحديد طرق الوصول إليه وكيفية التفاعل التي تؤدي إلى تحقيق الهدف.

التعاون كسلوك:- ويقصد به السلوك الذي يظهر على الإنسان ويكون هدفه التعاون مع الغير أو مشاركة الغير.

التعاون كسمة:- ويقصد به السمة الشخصية التي يتميز بها إنسان عن غيره ومن هنا تظهر الفروق الفردية بين الأفراد طبقاً لسمة التعاون لديهم. (اعتدال عباس، ١٩٩٤: ٤٩)

وبذلك استطاع أونز (١٩٨٨) Owens أن يميز بين أشكال التعاون الثلاثة فالتعاون كبنية يقصد به عملية التعلم التعاوني والتعاون كسمة يقصد به استعداد الفرد الفطري للتعاون، والتعاون كسلوك يقصد به السلوك الذي يصدره الفرد ويكون غرضه التعاون مع الغير. والدراسة الحالية تسعى إلى تنمية التعاون كسلوك من خلال التعاون كبنية أي من خلال التعلم التعاوني ليصبح التعاون سمة فى الأطفال منذ الصغر.

خامساً: العوامل المؤثرة فى التعاون:

هناك عوامل مؤثرة في سلوك التعاون بالنسبة للأطفال يجب أخذها فى الاعتبار عند تنمية سلوك التعاون وهي كما يلي:

- متغير النوع:- حيث وجد فيلد Field (1980) أن البنات تظهرن سلوكيات تعاونية أكثر من الأولاد وذلك فى الفصول الأولية من التعليم. (Field, T., 1980: 191- 205).
- متغير العمر:- فقد وجدت كلٍ من ماريلين ريد وآخرين Read, Marilyn & others (1999)أن هناك متغيرين يجب أخذهما فى الاعتبار وهما العمر والنوع عند تدريب الأطفال على سلوك التعاون فقد وجد أن الأطفال الأكبر سناً يحرزون تعاوناً أكبر من الأطفال الأصغر سناً فى مرحلة ما قبل المدرسة. (Read, Marilyn & others, 1999: 2-3)
- متغير البيئة المادية:- فقد وجد جبسون Gibson (1986) أن البيئة المادية تؤثر على تعلم الطفل السلوكيات الاجتماعية وخاصة سلوك التعاون، ومن هذه المؤثرات البيئية لون الحائط وارتفاع السقف. (Read, Marilyn & others, 1999: 13-16) ووجد مور Moore

(1987) أن الأسقف المنخفضة تشجع على اللعب الهادئ بينما الأسقف العالية تشجع على اللعب الأكثر نشاطاً. (Moor, G., 1987: 41-72) ووجد جيفورد Gifford (1988) أن الضوء اللامع مرتبط بتشجيع الاتصال بين الأطفال. (Gifford, G. R., 1988: 122)

ولذلك يجب الأخذ فى الاعتبار متغير النوع والعمر ومتغير البيئة المادية (ارتفاع السقف ولون الحائط) عند تدريب الأطفال على المهارات الاجتماعية.

سادساً: نظريات التعاون:

بدأ الاهتمام بالتعاون فى إنجلترا فى القرن الثامن عشر ثم انتقل إلى أمريكا مع مطلع القرن التاسع عشر وبدأ دويتش بالاهتمام بالتعاون والتنافس في نظريته عنهما حيث كانت هذه هي البداية لكثير من الأبحاث في هذا المجال ثم أكمل مسيرته العالم جونسون وجونسون فى نظريته التعاون والتنافس والفرديه ولعل هاتين النظريتين تركتا لنا تراثاً علمياً كبيراً فى مجال التعاون والتنافس وتعرض الباحثة فيما يلي المفاهيم النظرية لكل منهما حول التعاون والتنافس.

١- نظرية دويتش Deutsch (1949) للتعاون والتنافس:

وضع دويتش Deutsch (1949) نظريته معتمدا على مفهومين أساسيين وهما التعلم التعاوني والتعلم التنافسي وأكد دويتش على أهمية استخدام التعلم التعاوني عن التعلم التنافسي وسوف تتناول الباحثة فيما يلي المفاهيم الأساسية لنظرية دويتش.

أ) **المقصود بالتعلم التعاوني والتعلم التنافسي:**

- التعلم التعاوني:- هو الموقف الذي ترتبط فيه أهداف الفرد إيجابياً بأهداف الجماعة فتحقيق الفرد لأهدافه يساعد الأفراد الآخرين على تحقيق أهدافهم. (جونسون وجونسون، ١٩٩٨: ٦٨)
- التعلم التنافسي:- هو الموقف الذي ترتبط فيه أهداف الفرد سلبياً بأهداف الجماعة فتحقيق الفرد لأهدافه يعرقل أهداف الآخرين عن تحقيق أهدافهم. (جونسون وجونسون، ١٩٩٨: ١١٤-١١٥)

ب) **عناصر التعلم التعاوني:**

- القابلية للإبدال:- إذا أنجز الفرد أي عمل فى المجموعة التعاونية فلا يؤدي باقي الأفراد نفس العمل والعكس فى التعلم التنافسي.
- طبيعة التنفيس الانفعالي:- الأفراد يعززون الفرد الذي أنجز عملا ما في المجموعة التعاونية تعزيزاً إيجابياً والعكس فى التعلم التنافسي.
- طبيعة القابلية للحث على عمل ما:- إن الأفراد سوف يتقبلون العمل الذي يقوم به أحد أفراد المجموعة التعاونية لأنه أصدر سابقاً عمل قريبهم نحو أهدافهم والعكس فى التعلم التنافسي.

- الأنشطة الموجهة نحو الآخرين:- إن الأنشطة تساعد على التفاعل بين الفرد وجماعته والعكس فى التعلم التنافسي. (أسماء عبد العال الجبري ، ١٩٩١: ٢٧-٢٨)

وأوضح دويتش أن الجماعة التعاونية تدرك الموقف على أنه تعاوني والعكس فى الجماعة التنافسية وقد صاغ دويتش أربعة وثلاثين فرضاً عن التعلم التعاوني والتعلم التنافسي وتستخلص الباحثة هذه الفروض فى فرض عام هو أن التعلم التعاوني يحقق نتائج إيجابية للأفراد والتعلم التنافسي يحقق نتائج سلبية للأفراد.

ج) أهمية التعلم التعاوني عند دويتش:

قد أجرى دويتش تجربته الشهيرة على مجموعتين إحداهما تعاونية والأخرى تنافسيه لتدريس مقرر علم النفس لهما وكانت نتائج التعلم التعاوني كما يلي:

- أداء المجموعة التعاونية كان أفضل من التنافسية.
- الأفكار التي أنتجتها المجموعة التعاونية تميزت بالسرعة والكفاءة عن المجموعة التنافسية.
- علاقاتهم ببعض كانت أكثر وداً وتفاعلاً عن المجموعة التنافسية.
- كان أفراد المجموعة التعاونية راضين عن أدائهم.
- أفكار المجموعة التعاونية تميزت بالتنظيم. (أحمد عبد العزيز سلامة وعبد السلام عبد الغفار، ١٩٧٦: ٢٤٨- ٢٤٩)

د) الهدف من التعلم التعاوني والتعلم التنافسي عند دويتش:

يهدف التعلم التعاوني إلى تنمية التعاون فى حين يهدف التعلم التنافسي إلى تنمية التنافس لدى الطلاب.

جدول (٢-١)

لتوضيح الفروق بين التعلم التعاوني والتعلم التنافسي عند دويتش

الاعتماد المتبادل المتزايد (التعاون)	الاعتماد المعرقل (التنافس)
• إذا لم يحقق أ، ب، جـ أهدافهم فإن س لن يحقق هدفه والعكس. • إذا حقق أ، ب، جـ أهدافهم فإن س يحقق هدفه والعكس.	• إذا لم يحقق أ، ب، جـ أهدافهم فإن س يحقق هدفه والعكس. • إذا حقق أ، ب، جـ أهدافهم فإن س لن يحقق هدفه والعكس

وينطبق الجدول السابق على توضيح حركة الاعتماد المتبادل المتزايد والمعرقل، تسهيل الحركة داخل الاعتماد المتبادل المتزايد والمعرقل (اعتدال عباس، ١٩٩٤: ٢٨-٣٠، أسماء عبد العال الجبري، ١٩٩١: ٢٣-٢٥).

مما سبق يتضح ما يلي:

- أهمية استخدام التعلم التعاوني عن التعلم التنافسي.
- قدم دويتش خطوات تفصيلية لنجاح التعلم التعاوني.
- توضيح أهمية التعلم التعاوني فى إكساب سلوك التعاون للأطفال.

ومن الانتقادات التي وجهت إلى دويتش تأكيده على استخدام التعلم التعاوني دون التعلم التنافسي حيث أكد كارل فايك Karl Veick أن دويتش أكد على التعلم التعاوني فى حين أن الناس يزدادون رضا عند إتاحة فرص لهم للمنافسة الفردية داخل الجماعة أي أنه يؤكد على تدعيم نشأة الجماعة التعاونية التي تظهر فيها الفروق الفردية. (وليم و. لامبرت وولاس إ.لامبرت، ١٩٩٣: ٢٠٥).

٢- نظرية جونسون وجونسون Johnson & Jonson (1998):

وضع كل من جونسون وجونسون Johnson & Jonson نظريتهما معتمدين على ثلاثة مفاهيم أساسية وهي التعلم التعاوني والتعلم التنافسي والتعلم الفردي لتدريب الأفراد على سلوك التعاون وسلوك التنافس وسلوك الفردية وأكد كل منهما على أهمية استخدام أساليب التعلم الثلاثة السابقة لإنجاح العملية التعليمية داخل حجرة الفصل رغم وجود دلائل تدعم أهمية التعلم التعاوني عن التعلم التنافسي والتعلم الفردي. وتتناول الباحثة فيما يلي المفاهيم الأساسية لنظرية جونسون وجونسون:

أ) **التعلم التعاوني:**

- المقصود بالتعلم التعاوني:- يقصد جونسون وجونسون بالتعلم التعاوني أنه الموقف الذي ترتبط فيه أهداف الفرد بأهداف المجموعة ارتباطاً موجباً فعندما يكتسب أحد أفراد المجموعة هدفاً فإن جميع أفراد المجموعة يكتسبون نفس الهدف ويشجعون بعضهم بعضاً لبلوغ الهدف. (جونسون وجونسون، ١٩٩٨: ٦٨).
- عناصر التعلم التعاوني:

- التفاعل المتبادل:- على الأفراد فى التعلم التعاوني الإيمان بهذه العبارة "علينا أن نسبح معاً لكي ننجو من الغرق" ويتطلب ذلك تقسيم الأدوار وتحديد هدف مشترك وجوائز مشتركة لأفراد المجموعة كي يتحقق ذلك فلابد من التفاعل بين الطلاب بعضهم بعضا.
- التفاعل وجهاً لوجه:- يرى جونسون وجونسون أن التفاعل وجهاً لوجه ليس غاية وإنما هو وسيلة لتطوير العلاقات والتفاعلات الإيجابية بين الأطفال بعضهم بعضاً.
- المسئولية الفردية عند تحقيق الأهداف:- أي أن كل فرد مسئول عن وصوله إلى أقصى درجة ممكنة من تحقيق الأهداف المطلوب تحقيقها.

- مهارات إدارة المجموعة والمهارات الشخصية:- يجب تعليم التلاميذ بعض المهارات الاجتماعية اللازمة لنجاح التعلم التعاوني والتعاون فيما بينهم ويتحقق ذلك بتزويد التلاميذ بمهارات مساعدة الغير لتطوير علاقاتهم داخل المجموعة. (جونسون وجونسون، ١٩٩٨: ٣٢-٣٤)

• أهمية التعلم التعاوني:

- مساعدة التلاميذ على النضج الانفعالي وزيادة علاقاتهم الاجتماعية مما يرتبط بالصحة النفسية للتلاميذ ارتباطاً موجباً.
- زيادة ذاتية الفرد القوية وزيادة ثقة الفرد بالآخرين.
- إظهار مستويات عليا للأفراد المشتركين فى التعلم التعاوني لاحترام الذات.
- زيادة حب التلاميذ لأساتذتهم.
- تقليل الصراعات بين الأفراد المشتركين فى العمل التعاوني.
- تدريب التلاميذ على المشاركة من خلال تدعيم بعضهم لبعض.
- زيادة قبول التلاميذ لبعضهم البعض.
- تنمية المهارات الشخصية التي تساعد على زيادة العلاقات التعاونية بين التلاميذ. (جونسون وجونسون، ١٩٩٨: ٦٢-٦٥)

ب) التعلم التنافسي:

• المقصود بالتعلم التنافسي:- يقصد جونسون وجونسون بالتعلم التنافسي أنه الموقف الذي يصل فيه طالب إلى هدفه ويفشل باقي الطلاب فى الوصول إلى أهدافهم ويؤكد جونسون وجونسون أن المكسب فى التعلم التنافسي ليس هدفاً فى حد ذاته وإنما نتاج التعلم هو الأهم ثم المتعة بالمكسب. (جونسون وجونسون، ١٩٩٨: ١١٤-١١٥)

٣- التعلم الفردي:

• المقصود بالتعلم الفردي:- يقصد جونسون وجونسون بالتعلم الفردي أنه الموقف الذي لا يرتبط فيه هدف التلميذ بأهداف زملائه وكذلك تختلف أهداف كل تلميذ عن الآخر. (جونسون وجونسون، ١٩٩٨: ٩٥)

obeikandl.com

جدول (٢-٣)

لتوضيح الفروق بين التعلم التعاوني والتعلم التنافسي والتعلم الفردي

(جونسون وجونسون، ١٩٩٨: ٥٣)

مما سبق يتضح ما يلي:

- أهمية استخدام كل من التعلم التعاوني والتعلم التنافسي والتعلم الفردي لإنجاح العملية التعليمية.
- قدم جونسون وجونسون وصفاً تفصيلياً لخطوات التعلم التعاوني والتعلم التنافسي والتعلم الفردي.
- أهمية استخدام كل من التعلم التعاوني والتعلم التنافسي والتعلم الفردي لإكساب التلاميذ مهارة التعاون ومهارة التنافس ومهارة الاعتماد على النفس من خلال أساليب التعلم السابقة.

ويتفق كل من سارة جبريسوس وهاينس Haynes & Gebreyesus (1992) مع جونسون وجونسون فى أهمية الاعتماد على أساليب كل من التعلم التعاوني والتنافسي والفردي لإنجاح العملية التعليمية ويرى أنه يجب أن يقدم التعلم التعاوني داخله التعلم التنافسي والفردي. (Haynes, Norris& Gebreyesus, Sara, 1992: 8)

obeikandi.com

وبعد العرض السابق لنظرية دويتش فى التعلم التعاوني والتعلم التنافسي ونظرية جونسون وجونسون فى التعلم التعاوني والتعلم التنافسي والتعلم الفردي ترى الباحثة أن أسلوب التعلم التعاوني من أفضل الأساليب التي يمكن أن نستخدمها لتدريب طفل ما قبل المدرسة على مهارة التعاون من خلال تقسيم الأطفال إلى مجموعات ويكون لكل طفل داخل مجموعته دور، ويساعد الأطفال بعضهم البعض ويعززون بعضهم البعض لكي يحققوا أهدافهم المشتركة.

ويرى توماس (1989) Thomas أن التعلم التعاوني يشجع الطلاب على تقدير الذات والإحساس بالجماعة وتعلم مهارة التعاون والمشاركة مما يسهم فى نموهم الاجتماعي. (إبراهيم القاعود، ١٩٩٥: ١٣٢) وكذلك يرى تربويون أن الاهتمام بالتعلم التعاوني يسهم فى تنمية مهارة التعاون لأن الأطفال يساعدون فيه بعضهم البعض بدلا من المنافسة التي تشجع على التنافس بدلا من التعاون. (Manning, L. & Lucking, R., 1991: 112) ويشير فولتون Fulton (1990) إلى أن كثيرا من الدراسات قدمت تقريرا حول تأثير التعلم التعاوني فى مواقف التعلم على اكتساب السلوك التعاوني وزيادة علاقات الصداقة داخل الفصل وخارجه وزيادة المهارات الاجتماعية. (Fulton, M., 1990: 1)

(٤-٥) مهارة التعاطف Empathy skill:

أولا: تعريف التعاطف Empathy:

اختلف المنظرون والباحثون عند تعريفهم للتعاطف، فبعضهم عرفه على أنه فهم الحالة الوجدانية للشخص الآخر والبعض الآخر عرفه على أنه استجابة وجدانية للحالة الوجدانية للشخص الآخر وفيما يلي استعراض لهذه الرؤى المختلفة:

يعرفه كوهوت Kohut (1959) بأنه الذات ،حيث تتحدد الذات بمدى ما يشعر به الفرد تجاه الآخرين وأن الذات ما هي إلا الإحساس بالآخرين. (صالح حزين السيد ، ١٩٩٥: ٩) ويلاحظ على هذا التعريف أنه يقابل التعاطف مع الآخرين بذات الفرد، ويعرفه ويسب Wispe (1972) بأنه مشاركة الآخرين آلامهم وأحزانهم. (Wispe, L., 1972: 1) ويلاحظ على هذا التعريف أنه يربط تعريف التعاطف بمشاركة الآخرين آلامهم فقط وأهمل مشاركة الآخرين لمواقف السرور.

كما يعرفه يوسف مراد (١٩٨٢) بأنه استعداد لدى الأفراد وجدانيا للقيام بسلوك تجاه شيء أو شخص أو جماعة أو فكرة. (يوسف مراد، ١٩٨٢: ٤٩) ويلاحظ على هذا التعريف تركيزه على أن التعاطف استعداد فطري يجعل الأفراد يسلكون وجدانيا تجاه الآخر، وترى الباحثة أن التعاطف لا يرتقي لمستوى السلوك.

ويعرفه سيد عثمان (١٩٨٦) بأنه "القدرة على أن يضع الطفل أو أي فرد نفسه فى التصور موضع شخص وآخر وأن يتمثل مشاعره وأحاسيسه فى موقف ما". (سيد عثمان، ١٩٨٦: ٣٩)

ويلاحظ على هذا التعريف أنه يحدد للتعاطف مستوى معيناً من المشاعر والأحاسيس لابد وأن يصل إليه الفرد المتعاطف لنحكم عليه أنه متعاطف وهذا المستوى هو نفس مشاعر وأحاسيس الآخر (تطابق لما يحسه الشخص الآخر) وكي يصل الفرد لمستوى مشاعر وأحاسيس الآخر لابد أن يكون متفهماً لحالة الآخر، أي لديه فهم وإدراك لعاطفة الآخر.

ويعرفه دافيد وف ولندال (١٩٨٨) بأنه القدرة على فهم مشاعر الآخرين من خلال المعايشة المباشرة. (دافيدوف ولندال ، ١٩٨٨: ٤٨٢) ويلاحظ على هذا التعريف تركيزه على أن التعاطف عملية تفهم الشخص المتعاطف لمشاعر الآخرين، ويعتبر هذا التعريف من أدق التعاريف لسلوك التعاطف وإن كان يؤخذ عليه عدم تحديد درجة الفهم للآخر وهي تطابق أو تشابه لما يحسه الآخر.

ويعرفه كل من جابر عبدالحميد جابر وعلاء الدين كفافي (١٩٩٠) بأنه "الوعي الموضوعي بأفكار ومشاعر شخص آخر والمعاني التي تتضمنها هذه المشاعر والأفكار". (جابر عبدالحميد جابر، علاء الدين كفافي، ١٩٩٠: ١١٢٢) ويلاحظ على هذا التعريف أنه يركز على الوعي الموضوعي بأفكار ومشاعر الغير أي الوعي بمشاعر الشخص كما هي وليس بمشاعر الشخص المتعاطف فلابد من وجود الموضوعية التامة. كما يركزان على أن التعاطف هو تفهم لحالة الآخر ويعتبر هذا التعريف من أدق التعاريف لسلوك التعاطف.

ويعرفه أحمد محمد صالح (١٩٩٤) بأنه "الدخول الكلي للفرد فى مشاعر وأحاسيس الآخرين نتيجة لتفهمه وتمثله لما يمر به الآخرون من خبرات فيسعد لسعادتهم ويتألم لألمهم ويغضب لغضبهم أي أنه يتقمص مشاعر الآخرين سواء كانت تلك المشاعر إيجابية أو سلبية ثم يسعى لأخذ دور إيجابي بالمشاركة في المواقف. وهذه القابلية تتفاوت فى درجتها من إنسان إلى آخر ويمكن تنميتها وتوجيهها وجهة اجتماعية مرغوبة". (أحمد محمد صالح، ١٩٩٤: ١٥٩) ويلاحظ على هذا التعريف أنه يركز على التعاطف بمفهومه الشامل الوجداني والمعرفي، فالبعد الوجداني يقتصر على الإحساس بالآخر أما البعد المعرفي فهو تفهم مشاعر الآخر وهو بذلك يركز على الإحساس بالآخر وأخذ الدور الإيجابي تجاه مشاعر الآخر وإنما هذا لا يؤدي إلى مساعدة الآخر.

ويعرفه نبيل السيد حسن (١٩٩٦) بأنه استجابة الفرد الانفعالية تجاه الآخرين. (نبيل السيد حسن، ١٩٩٦: ١٦٨) ويلاحظ على هذا التعريف أنه لم يحدد نوع الاستجابة هل ستكون مثل مشاعر الآخر أم تكون عكسها.

وتعرفه نانسي أيزنبرج وآخرون Eisenberg Nancy & others (1998) بأنه استجابه فعالة ناتجة عن الفهم لحالة الآخر العاطفية والتي تطابق أو تشابه ما يحسه الشخص الآخر أو يشعر به. (Eisenberg Nancy & others, 1998: 2) ويلاحظ على هذا التعريف أنه دقيق ويحدد التعاطف

بأنه استجابة الشخص للآخر نتيجة تفهمه لحالته العاطفية مع تحديد درجة استجابة الفرد بأن تكون متطابقة مع ما يحسه الآخر ويشعر به.

مما سبق تعرف الباحثة التعاطف بأنه:

هو تفهم لحالة الآخر العاطفية ينتج عنه استجابة لدى الشخص المتعاطف تطابق أو تشابه مشاعر الآخر؛ فيفرح لفرحه ويتألم لألمه.

التعريف الإجرائي للتعاطف هو ما يقيسه كل من:

- مقياس مهارة التعاطف المصور للأطفال إعداد الباحثة.
- مقياس تقدير المعلمة للطفل فى بعض المهارات الاجتماعية (التعاطف) إعداد الباحثة.
- مقياس المهارات الاجتماعية باستخدام المواقف الحياتية (لقياس مهارة التعاطف) إعداد الباحثة.

ثانياً: التدريب المبكر على مهارة التعاطف:

أكد العديد من الباحثين فى مجال علم النفس والطفولة أهمية تدريب الطفل فى مرحلة مبكرة على مهارة التعاطف نظراً لأهميتها فى اكتساب الطفل العديد من السلوكيات الاجتماعية الإيجابية التي تسهم فى تشكيل الطفل اجتماعياً ومن هنا تحقق وظيفة الروضة الاجتماعية.

وتشير هدى الناشف (١٩٨٩) إلى أهمية اكتساب الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة العديد من المفاهيم والمهارات الاجتماعية مثل مساعدة الآخرين وتقبل فكرة التعاون والتعاطف والمشاركة مع الآخرين. (هدى الناشف، ١٩٨٩: ١٥٤) وتتفق معها سعدية بهادر (١٩٩٤) على أهمية تنمية المشاركة الوجدانية والتعاطف لدى طفل ما قبل المدرسة وذلك من خلال حضور الحفلات وأعياد الميلاد وتبادل الهدايا وزيارة الآخرين. (سعيدة بهادر، ١٩٩٤: ٥٠)

كما يشير مصطفى سويف (١٩٨٣) إلى أن عند اقتراب الطفل من سن الخامسة يستطيع أن يتعاطف مع الغير. (مصطفى سويف، ١٩٨٣: ١١٩) كما يرى محمد أبوالعلا (١٩٩٢) أن الإنسان لديه دوافع اجتماعية يتعلم من خلالها فالطفل لديه الدافع لمشاركة الآخرين وجدانياً ودافع الصداقة ودافع المنافسة. (محمد ابوالعلا، ١٩٩٢: ١٤٠) وترى الباحثة أهمية تدريب الطفل على هذه الدوافع الاجتماعية فى سن مبكرة نظراً لأهميتها فى حياة الإنسان.

ثالثاً: برامج لتنمية التعاطف وأهميته السيكولوجية للطفل:

من خلال عرض برامج تنمية التعاطف يمكن أن نستخلص أهمية التدريب على التعاطف بالنسبة للأطفال كما يلي:

١- برنامج (C.D.P.) وهو اختصار لمشروع نمو الطفل Child Development Project:

هذا البرنامج بدأ منذ خمس عشرة سنة ويتضمن الآباء والمعلمين ولكن المكون الأول للبرنامج يتضمن تعليم المعلم لقد تم تعليم المعلم، كيفية خلق فصول بها أفراد مشاركون للآخرين ومناقشون لخبرات الآخرين لفهم مشاعرهم وإدراكاتهم من أجل احترام الآخرين وقد ساعد المعلمون طلابهم فيما سبق، وبالرغم من أن البرنامج لم يوجه للأطفال إلا أن معلميهم استطاعوا أن يعلموهم فهم مشاعر الآخرين مما أدى إلى تعاطفهم معهم. أدى ذلك بدوره إلى تزايد فى السلوك الاجتماعي الإيجابي للأطفال فى سنوات الدراسة الأولى وقد زاد كذلك اهتمام الأفراد بالآخرين وزاد سلوك الأفراد التفاعلي وارتباط الأفراد بالجماعة من حولهم وبالمجتمع الكبير كما طور البرنامج لتحسين وتقليل السلوكيات غير الاجتماعية للأطفال من خلال مهارات التعاطف فى الصفوف من (٣-٥) فقد نمى مهارات التعاطف لهؤلاء الأطفال فى ثلاثة لقاءات بواقع (٢٠-٣٠) دقيقة فى لقاء أسبوعي لمدة عشرة أسابيع وقدم لهم صورة فوتوغرافية وقصصاً صغيرة لأحداث مختلفة للتعاطف مع الآخرين وكانت نتائج هذا التدريب تزايد عاطفة الشخص نحو الآخرين وزيادة تعاطفهم وزيادة سلوكهم الاجتماعي وتعلم مهارات حل المشكلة الاجتماعية والشخصية وبالتالي تناقص سلوك الأطفال غير الاجتماعي واكتساب مهارات وسلوكيات اجتماعية إيجابية. (Eisenbery, Nancy& others, 1998: 17-21)

٢ - برنامج (P.A.Th.S) وهو اختصار لاستراتيجيات تحسين التفكير البديلي Promoting Alternative Thinking Strategies :

وهو برنامج آخر لتحسين التعاطف وقد نفذه كل من جرينبرج وجواما Greenberg & Guamma, Cook, Kushche (1996) وطبق على الصفين الثاني والثالث من المدرسة الأولية فى التعليم النظامي ومن الصف الأول إلى الثالث فى تعليم خاص ودرب الأطفال على تحسين التحكم الشخصي والتعاطف وحل المشكلات الشخصية وتعلم الأطفال فهم عواطف الآخرين والتحكم فى مشاعرهم ودرب الأطفال على خطوات حل المشكلات الشخصية وقد أدى هذا البرنامج إلى تحسين أسلوب التحكم الشخصي وتنظيم مشاعر الأفراد في حياتهم وزيادة الفهم لعواطف الآخرين وكذلك بالنسبة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وحقق الأطفال سلوكاً اجتماعياً إيجابياً وقلة فى السلوك المشكل وزيادة فى أسلوب حل المشاكل الاجتماعية وزيادة التحكم فى النفس أما الأطفال من ذوي الاحتياجات

الخاصة فقد كانت نتائجهم مشابهة لذلك ولكنها لم تصل إلى الفهم العاطفي للآخر (التعاطف). (Eisenberg, Nancy & others, 1998: 17-21)

ويرى صالح حزين السيد (١٩٩٥) أن التدريب المبكر على مهارة التعاطف يؤدي إلى فهم عالم الآخرين من خلال ملاحظة الحياة الداخلية لهم. (صالح حزين السيد ، ١٩٩٥: ١٠) وكذلك يشير جوسلين (١٩٧٧) إلى أن التفاعل الاجتماعي ينشط بين الأطفال من خلال قدرة الفرد على أن يضع نفسه موقف الشخص الآخر فى مجموعته ويقوم بدوره، وقدرة الفرد على التنبؤ بسلوك الغير. (جوسلين، ١٩٧٧: ١٠٩) ويتفق معهم أحمد محمد صالح (١٩٩٤) في أن فاعلية التعاطف تثري تفاعل الأفراد الاجتماعي.

وترى سوزانا فيشرت Wichert, Susanne (1989) أن تدريب الأطفال على مهارة التعاطف أدى إلى زيادة العلاقات العاطفية بين الأطفال المشتركين فى برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية. (Wichert, Susanne, 1998: 1) ويشير نبيل السيد حسن (١٩٩٦) إلى وجود علاقة إيجابية بين التعاطف والابتكار لدى الأطفال. (نبيل السيد حسن ، ١٩٩٦: ١٧٧) كما يشير هوفمان (1981) إلى أن التعاطف يقلل الفجوة بين الأنانية والإيثار، فالتعاطف ينقل شحنة الآخر إلى حنين للفرد نفسه، وأن دافع التعاطف هو دافع إيثاري حيث يكون الهدف من التعاطف مع الآخر مساعدته. (عبد الله عجوة، ١٩٩٢: ١٢٩- ١٣٠)

مما سبق يتضح أهمية التدريب على التعاطف كما يلي:

- يؤدي إلى تفهم الحالة العاطفية للآخرين مما يسهم فى تقديم المشاركة الوجدانية لهم والمساعدة والاهتمام بهم بما يسهم فى التنفيس عن حالتهم المزاجية.
- زيادة الاهتمام بالآخرين مما يؤدي إلى زيادة التفاعل الاجتماعي.
- زيادة السلوكيات الاجتماعية الإيجابية.
- تعديل السلوكيات غير الاجتماعية من خلال التدريب على مهارات التعاطف.
- تعلم مهارات حل المشكلات الاجتماعية والشخصية.
- زيادة التحكم الشخصي فى المشاعر.
- زيادة العلاقات العاطفية بين الأفراد بعضهم بعضاً.
- سد الفجوة بين الأنانية والإيثار من خلال التعاطف.

وبناء على ما سبق فلابد من تدريب الأطفال في سن مبكرة على مهارات التعاطف.

رابعاً: مستويات التعاطف:

يرى ميد Mead في سيد عثمان (١٩٨٦) أن أي ظاهرة نتاج التفاعل الاجتماعي تتم على مستويين:

- المستوى الأول وهو التفاعل المباشر.
- والمستوى الثاني هو التفاعل الرمزي والذي يحدث فيه التعاطف وأخذ موقف الآخر ويرى ميد أن هذا المستوى ينقسم إلى مستويين كما يلي:

مستوى الهام:- وهو المستوى الذي يتقمص فيه الفرد الشخص الآخر ويصبح اتجاه الآخر بالنسبة للفرد هو اتجاهه نحو نفسه مثال الأم وابنتها عندما تقول الأم لأبنتها لا تقربي هذه اللعبة فالأبنه تتقمص دور الأم وعندما تقترب من اللعبة تقول لنفسها لا تقتربي من هذه اللعبة فأصبح اتجاه الأم هو اتجاه الطفلة.

مستوى الآخر:- وهنا ننتقل إلى مستوى أعلى حيث يتفاعل الطفل هنا مع جماعة وليس فرد ويحدث التعاطف هنا عن طريق تقمص دور الأفراد داخل الجماعة وليس كأفراد منفصلين فهنا يشارك الفرد جماعته ويأخذ في حسبانه ما تتوقعه الجماعة منه ولذلك فهو يلعب وفق قواعد اللعبة الجماعية. (سيد عثمان، ١٩٨٦: ٤٠-٤٢)

ويلاحظ على مستويات التعاطف التي اقترحها ميد Mead أنها منطقية حيث إن الفرد عندما يتعاطف لديه طريقان إما أن يتعاطف مع فرد أو مع جماعة ويتمثل ما بداخلهم.

ويوجد تقسيم آخر لمستويات التعاطف ذكرها كوهوت (1987) فى مقالة عامة وهو كما يلي:

- المستوى الأول للتعاطف باعتباره نشاطاً لجمع المعلومات.
- المستوى الثاني للتعاطف باعتباره رباطاً انفعالياً بين الناس. (صالح حزين السيد ، ١٩٩٥: ١٢)

ويلاحظ على مستويات التعاطف التي اقترحها كوهوت (1981) أنها نتاج معرفة من العالم الداخلي للفرد من خلال ملاحظة الفرد الآخر وهو يتعاطف معه وكذلك هو نتاج مشاركة الآخر لانفعالاته سواء أكانت ألماً أم سروراً.

وقدم جلادشتاين Gladstein (1983) مستويين للتعاطف هما:

- التعاطف الوجداني Affective empathy والمقصود به الشعور بنفس شعور الآخر.
- التعاطف المعرفي Cognitive empathy ويقصد به أخذ الدور العاطفي. (أحمد محمد حسن صالح، ١٩٩٤: ١٥٨-١٥٩)

ويلاحظ على مستويات التعاطف التي اقترحها جلادشتاين Gladstein (1983) أنه بعد أن يصل الفرد المتعاطف إلى المستوى الأول وهو الشعور بنفس شعور الآخر يحدث المستوى الثاني وهو

الرباط الانفعالي بين الفرد المتعاطف والآخر وقد يبادر الشخص بعد ذلك بمساعدة الآخر. ودمج أحمد محمد حسن صالح (١٩٩٤) المستويين السابقين للتعاطف تحت مسمى التعاطف الشمولي فى دراسته العلاقة بين التعاطف وبعض المتغيرات الأسرية.

ويتضح مما سبق أن الباحثين لم يختلفوا كثيراً فى محتوى مستويات التعاطف وإن اختلفوا فى شكل المستويات حيث اتفقوا على أن التعاطف يمر بمرحلة الشعور بالآخر ثم مرحلة محاولة تفهم حالة الآخر وأخذ دور عاطفي تجاه الآخر.

خامساً: العوامل المؤثرة فى التعاطف:

هناك عوامل مؤثرة فى سلوك التعاطف بالنسبة للأطفال يجب أخذها في الاعتبار عند تنمية سلوك التعاطف وهي كما يلي:

- **المستوى الاجتماعي الاقتصادي:-** وجدت أرمينتا ياكوبسون Jacobson, Arminta (1995) في دراستها حول علاقة الحالة الاجتماعية الاقتصادية بالتعاطف عند الأطفال أن الحالة الاجتماعية الاقتصادية لها دلالة وتؤثر على تعاطف الأطفال. (Jacobson, Arminta, 1995: 1)
- **الجنس:-** وجد كل من بارنيت وآخرين Barnet & others (1987) وأيزنبرج ولونو Eisenberg & Lonnon (1983) وروشتون وآخرين Rushton & others (1986) أن هناك فروقاً بين البنين والبنات فى التعاطف لصالح البنات. (عبدا لعال عجوة، ١٩٩٢: ١٣٦) كما وجد أحمد محمد صالح (١٩٩٤) وجود أثر للجنس على قابلية التعاطف. (أحمد محمد حسن صالح، ١٩٩٤: ١٧٩)
- **الترتيب الميلادي:-** وجد أحمد محمد حسن صالح (١٩٩٤) عدم وجود أثر لعامل الترتيب الميلادي على قابلية التعاطف. (أحمد محمد حسن صالح، ١٩٩٤: ١٨٤)

مما سبق يتضح لنا أنه يجب أن نأخذ فى اعتبارنا متغير النوع والمستوى الاجتماعي الاقتصادي عند تدريب الأطفال على المهارات الاجتماعية وقد راعت الباحثة ذلك ولم تأخذ في حسبانها الترتيب الميلادي نظراً لعدم وجود أثر له على التعاطف.

سادساً: نظرية نانسي أيزنبرج وآخرين Eisenberg, Nancy & others (1998) للتعاطف والعاطفة:

لقد اقترحت كل من نانسي أيزنبرج وآخرين Eisembery, Nancy & others (1998) مظهرين للعاطفة مرتبطين بالتعاطف وهما:

- التوتر العاطفي المزاجي:- وهو الفروق الفردية للميل لإدراك الفرد لعاطفة الآخر.

- الميل إلى إدراك العاطفة السلبية والإيجابية. (Eisenberg, Nancy & others, 1998: 6) حيث تلعب الفردية بين الناس دوراً في إدراك مشاعر وأحاسيس الآخر كما أن ميل الفرد لإدراك عاطفة الآخر سلبا أو إيجابا يؤثر في سلوك التعاطف للأفراد.

١- المفاهيم الأساسية للنظرية:

- التعاطف Empathy:- أنه استجابة فعالة ناتجة عن الفهم لحالة الآخر العاطفية والتي تطابق أو تشابه لما يحسه الفرد ويشعر به.
- المشاركة الوجدانية Sympathy:- وهي غالباً ما تكون استجابة مستدعاة من التعاطف مع الآخر والإحساس بمشاعر الأسي والاهتمام بالآخر المحتاج والمضغوط.
- الضغط الشخصي Personal distress:- وهو استجابة الفرد لحزن وألم الشخص الآخر مع تركيز داخلي غير مريح عندئذ يقال إن الانسان مصاب بضغط شخص. (Eisenberg, Nancy & others: 1998: 25)

٢- تفسير سلوك التعاطف ونواتجه:

توضح نانسي أيزنبرج وآخرون (1998) Eisenberg, Nancy & others أن التعاطف يحدث عندما يتفهم الشخص الحالة العاطفية للآخر حيث تطابق هذه الحالة أو تشابه ما يحسه الفرد الآخر ويشعر به وينتج من تعاطف الفرد مع الآخرين ما يلي:

- المشاركة الوجدانية.
- الضغط الشخصي.

فالفرد بعد تفهمه لعاطفة الآخر يأخذ دوراً عاطفياً تجاه قد تكون حزن أو سرور (تعاطف) قد يؤدي هذا إلى مشاركة وجدانية للآخر واهتمام بحالاته ومساعدته للخروج من حالة الحزن وتدعيمه فى حالة السرور وهو (الناتج الأول للتعاطف) أو يؤدي التعاطف إلى ضغط شخص بأن يكبت الشخص عاطفته تجاه الآخر داخلياً (الناتج الثاني للتعاطف).

وقد وجدت نانسي أيزنبرج وآخرون (1998) Eisenberg, Nancy & others أن التعاطف ونواتجه المتمثلة في المشاركة الوجدانية والضغط الشخصي هو نتاج الإدراك المعرفي للفرد، والإدراك المعرفي يعني العملية التي يحاول فيها الفرد أن يتفهم الحالات الداخلية للآخر وأفكاره بأن يضع نفسه في موقف الآخر. (Esienberg, Nancy & others, 1998: 3) وكذلك وجدت نانسي أيزنبرج وآخرون (1998) Eisenberg, Nancy & others أن هناك علاقة موجبة بين الضغط الشخصي الداخلي والعاطفة السلبية، والمشاركة الوجدانية والعاطفة الإيجابية.

٣- افتراضات النظرية:

افترضت نانسي أيزنبرج وآخرون Eisenberg, Nancy & others (1998) مجموعة من الافتراضات المتعلقة بالتعاطف والعاطفة ونواتج التعاطف كما يلي:

- الأفراد الذين لديهم ميل للعاطفة المرتفعة تجاه الآخرين من المحتمل أن يكون لديهم ضغط شخصي داخلي كناتج لعملية التعاطف.
- الأفراد الذين لديهم ميل للعاطفة المرتفعة تجاه الآخرين من المحتمل أن يكون لديهم مشاركة وجدانية كناتج للتعاطف إذا كانوا جيدي التنظيم.
- أن الأطفال الذين لديهم عواطف سلبية تجاه الآخرين وليست بالضرورة شديدة يمكن التنبؤ لهم بضغط شخصي داخلي.
- أن الأطفال الذين لديهم عواطف إيجابية تجاه الآخرين متوقع لهم مشاركة وجدانية.
- يمكن الإقلال من العاطفة السلبية تجاه الآخرين من خلال تحويل انتباه الأفراد وتركيزهم على المظاهر الإيجابية فى الموقف وغير المقلقلة.
- إذا كانت العاطفة السلبية تجاه الآخر هادئة فالقدرة على تركيز الانتباه فى الموقف تزيد. مما يساعد على تحسين الإدراك المعرفي وتفهم عواطف الآخر وقد تؤدي إلى مشاركة وجدانية.
- إن القدرة على تنظيم الانتباه وتنظيم السلوك المتعلق بالعاطفة تجاه الآخر هما جوهر التحكم فى عاطفة الإنسان تجاه الآخر مما يؤدي إلى ظهور فروق فردية بين الأفراد في القدرة على التعاطف والمشاركة الوجدانية ومساعدة الآخرين.
- إن الأفراد الذين يستطيعون التحكم في سلوكهم عند الإثارة العاطفية يكونون أكثر قابلية للتعامل مع العاطفة السلبية عكس الأفراد الأقل تنظيماً يصبحون مهددين ومستثارين فى البيئات التي بها عاطفة سالبة.
- الأفراد القابلون للتحكم فى سلوكهم بشكل أفضل من أقرانهم فإنهم يسلكون مشاركة وجدانية متمثلة في مساعدة الآخرين. (Eisenberg, Nancy & others, 1998: 6-8)

يتضح من الفروض السابقة أن الأفراد من ذوي العواطف السلبية وغير المتحكمين فى عواطفهم وسلوكهم يقعون عند تعاطفهم مع الآخرين فى ضغط شخصي داخلي وأن والأفراد متوتري العاطفة متوقع لهم مشاركة وجدانية إن كانوا شديدي التحكم فى عواطفهم.

ويؤخذ على نظرية نانسي أيزنبرج وآخرون Eisenberg, Nancy & others (1998)

- عدم اختبار صحة فروض النظرية تجريبيا.

obeikandl.com

- ومن الانتقادات التي وجهت للضغط الشخصي الداخلي كناتج لعملية التعاطف نقد باتسون Batson, (1991) أن المشاركة الوجدانية مرتبطة بدافع مساعدة الآخرين أما الضغط الشخصي الداخلي مرتبط بدافع أنانية. (Esenberg, Nancy & others, 1998: 3) فالضغط الشخصي مرتبط بدافع أناني حيث إنه من المتوقع أن يخفف الفرد عن الشخص الآخر مشاعره وإنما يحدث العكس فى الضغط الشخصي فهو يهرب من الشخص الآخر ويركز مشاعره داخليا، أما المشاركة الوجدانية ترتبط بدافع المساعدة للآخرين حيث إن الفرد فيها يهتم بالآخر ويحاول أن ينفس عنه.

٤- تقويم النظرية:

تقوم الباحثة بتقويم النظرية مستندة إلى بعض أسس تقويم النظرية عند جابر عبد الحميد جابر، (١٩٩٥).

- من حيث القابلية للتحقيق:- إن مفاهيم نظرية نانسي أيزنبرج وآخرين Eisenberg, Nancy & others (1998) قابلة للاختبار، وهذا يدل على أن صياغتها كانت واضحة ودقيقة، أما فروض النظرية فبعضها مصاغ بطريقة جيدة يمكن اختباره والبعض ما زال محتاج إلى تدعيم لصياغته بطريقة جيدة.
- من حيث التنشيط العلمي:- ترى الباحثة أن هذه النظرية ما زالت فى طور التكوين وما زالت حديثة ولكنها ستكون في المستقبل دعامة لكثير من الأبحاث التي تدرس عملية التعاطف والعاطفة.
- من حيث الاتساق الداخلي:- إن النظرية من خلال عرضها يتضح أنها متسقة داخليا ولم تناقض نفسها.
- من حيث الاقتصاد:- شرحت النظرية سلوك التعاطف ونواتجه ووضعت مجموعة فروض فى عدد قليل من المفاهيم وهي التعاطف – المشاركة الوجدانية – الضغط الداخلي – الإدراك المعرفي.
- من حيث شمول النظرية:- إن النظرية شاملة لتفسير التعاطف ونواتجه وعلاقته بالعاطفه وإن كانت النظرية أهملت جانبا لم تفسره فإنها ما زالت فى طور التكوين.
- من حيث الأهمية الوظيفية:- ترجع أهمية هذه النظرية فى توضيح وتفسير سلوك التعاطف ونواتجه لكل من الباحثين والتربويين وللإنسان نفسه.

سابعا: تصور مقترح للتعاطف ونواتجه:

إن التعاطف يحدث نتيجة فهم لحالة الآخر وينتج عن هذا الفهم استجابة الشخص لمشاعر وأحاسيس الآخر بالسرور أو الألم ويؤدي هذا بالفرد إلى احتمال استجابة من استجابتين للتعاطف:

أ- استجابة التعاطف السلبي:- وهو تركيز حالة الشخص العاطفية داخلياً نتيجة تعاطفه مع الآخر.

ب- استجابة التعاطف الإيجابي:- وهو مشاركة الآخر وجدانياً حالته والاهتمام به ومحاولة التنفيس عنه فى مواقف الألم وتدعيم حالته في مواقف السرور.

وترى الباحثة أن التدريب على التعاطف يجب أن يهدف إلى مشاركة الآخرين وجدانياً ومساعدتهم ومحاولة تخفيف آلامهم وزيادة وتدعيم مواقف السرور وبذلك يتحقق الهدف الاجتماعي من التدريب على التعاطف حيث إن الضغط الشخصي الداخلي يسهم فى تمركز الأفراد حول ذواتهم.

التعليق على الإطار النظري:

توضح الباحثة فى هذا التعليق مدى استفادتها الباحثة من الإطار النظري المتمثل في مفاهيم الدراسة الخمسة فى الدراسة الحالية:

١- تحديد خصائص طفل ما قبل المدرسة ومعرفة الاستعداد الفطري الموجود لدى الطفل لاكتساب المهارات الاجتماعية المتمثلة فى مهارة التعاون مع الغير ومهارة التعاطف.

٢- تحديد بعض الخصائص الاجتماعية لدى طفل ما قبل المدرسة يعتبر بمثابة ميكانيزمات لتعلم الطفل المهارات الاجتماعية وهي حبه للمحاكاة وحبه للعب التعاوني.

٣- تحديد خصائص طفل ما قبل المدرسة الجسمية والانفعالية والعقلية والحركية ساعد الباحثة عند تصميم البرنامج الإثرائي لإكسابهم المهارات الاجتماعية من خلال أنشطة ومحتوى يناسب خصائصهم.

٤- الاستفادة من النماذج الإثرائية للموهوبين عند إعداد بيئة إثرائية للأطفال العاديين وعدم اقتصار الإثراء على فئة بعينها.

٥- الاستفادة من التصور النظري لسيد عثمان (١٩٨٦) للبيئة الإثرائية النفسية عن تصميم البرنامج الإثرائي للدراسة الحالية على الأطفال المفتقدين لبعض المهارات الاجتماعية في تحديد خصائص للبيئة الإثرائية النفسية للطفل.

٦- الاستفادة من نماذج الموهوبين والنماذج الأصلية لبيئة رياض الأطفال لفروبل ومنتسوري عند تحويل التصور النظري لسيد عثمان عن خصائص البيئة الإثرائية النفسية إلى تصور إجرائي للبيئة الإثرائية النفسية داخل رياض الأطفال وجعل بيئة رياض الأطفال العادية بيئة إثرائية نفسية من خلال توفير المعلمة لبعض الخصائص في بيئة الطفل تثريه على المستوى النفسي وتجعل برنامج الروضة برنامجا إثرائيا نفسيا.

٧- الاستفادة من محور المهارات الاجتماعية فى معرفة أن الفرق بين السلوك الاجتماعي والمهارة الاجتماعية فرق في الدرجة وليس فى النوع فالسلوك الاجتماعي موجود بدرجة ما ونتيجة

التدريب عليه يصل لأقصى درجة عند مستوى المهارة الاجتماعية ويصبح الإنسان ماهراً اجتماعياً في هذا السلوك الاجتماعي.

٨- تحديد نظرية التعلم بالنمذجة لتعلم الطفل مهارة التعاطف لأنها تناسب خصائص طفل ما قبل المدرسة (حب المحاكاة) كما أنها تناسب نوع المهارة التي تريد الباحثة تنميتها فالتعاطف لا يرتقي إلى مستوى السلوك، ولذلك يجب أن يلاحظ عند تعلمه وخلال النمذجة.

٩- تحديد طريقة التعلم التعاوني لإكساب طفل ما قبل المدرسة مهارة التعاون لأنه يناسب خصائص طفل ما قبل المدرسة (حبه للعب التعاوني) كما أنه يناسب نوع المهارة التي تريد الباحثة تنميتها فالتعاون سلوك بين اثنين أو أكثر لتحقيق هدف يستفيد منه الجميع والتعلم التعاوني يتم بين اثنين أو أكثر لتحقيق هدف للجميع، فيمكن تنمية مهارة التعاون من خلال التعلم التعاوني بدون محتوى ينمي التعاون.

١٠- تفسيرات التعاطف وتعريفاته أفادت الباحثة فى معرفة ماهية التعاطف والفرق بينه وبين كثير من المصطلحات المتداخلة معه كما أفاد الباحثة نظريات التعاون فى معرفة ماهية التعاون.

obeikandl.com