

الفصل الخامس
ملل

الفصل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيرها.

مقدمة.

(١-٤) عرض النتائج الكمية للدراسة.

(٢-٤) مناقشة النتائج الكمية للدراسة

وتفسيرها.

(٣-٤) مناقشة النتائج الكيفية للدراسة

وتفسيرها.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيرها

مقدمة:

سوف يتم عرض نتائج الدراسة وتفسيرها في هذا الجزء من الدراسة، حيث يتم عرض نتائج الدراسة في القياس القبلي، والقياس البعدي، والقياس المرجأ لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، ثم تناقش الباحثة نتائج الدراسة في ضوء كل من: الدراسات السابقة، البرنامج المقدم للمجموعة التجريبية دون الضابطة، والبروتوكول الذي كتبه معلمات المجموعة الضابطة عن (البرنامج اليومي للروضة).

(١-٥) عرض النتائج الكمية للدراسة:

يتضمن الجزء الحالي من الدراسة عرض نتائج الدراسة، وذلك عن طريق اختبار الفروض الرئيسية للدراسة من خلال ثلاث مراحل، حيث تتضمن كل مرحلة عدداً من الفروض الفرعية.

أولاً: عرض نتائج المرحلة الأولى:

تعكس نتائج المرحلة الأولى مدى التكافؤ بين المجموعة التجريبية وبين المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج، والفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج نتيجة تلقي المجموعة التجريبية برنامج الإثراء النفسي، وعدم تلقي المجموعة الضابطة لأي برنامج غير البرنامج اليومي العادي للروضة.

عرضت الباحثة نتائج الجزء الأول من المرحلة الأولى الخاصة بتكافؤ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج في كل من: الذكاء - المستوى الاجتماعي الاقتصادي - العمر الزمني محسوباً بالشهور - المهارات الاجتماعية - مهارة التعاون - مهارة التعاطف، وذلك في الفصل الرابع من الدراسة.

اختبار صحة الفرض الرئيسي الأول:

ينص الفرض الرئيسي الأول على:

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية وبين المجموعة الضابطة في القياس البعدي للمهارات الاجتماعية.

ويتفرع من الفرض الرئيسي الأول فرضان ينص كل منهما على:

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية وبين المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارة التعاون.

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية وبين المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارة التعاطف.

جدول (١-٥)

يوضح دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية وبين المجموعة الضابطة في القياس البعدي بالنسبة للمهارات الاجتماعية ومهارة التعاون ومهارة التعاطف

المقياس	المجموعات	ن	م	ع	قيمة (ت)	(ت) الجدولية عند مستوى ٠,٠٠١	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
المهارات الاجتماعية	ضابطة	٣٠	٤١,٧	٩,٥٠	١٤,٥٠	٣,٥٥١	دال	لصالح التجريبية
	تجريبية	٣٠	٧٤,٥٧	٧,٦٧				
مهارة التعاون	ضابطة	٣٠	٢٠,٢٣	٦,٥٣	١٢,٤٦	٣,٥٥١	دال	لصالح التجريبية
	تجريبية	٣٠	٣٧,٥	٣,٨٧				
مهارة التعاطف	ضابطة	٣٠	٢١,٤٧	٤,٤٩	١٢,٢٣	٣,٥٥١	دال	لصالح التجريبية
	تجريبية	٣٠	٣٧,٠٧	٥,٢٠				

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

بالنسبة للفروق بين المجموعة التجريبية وبين المجموعة الضابطة لعينة الدراسة الأساسية في القياس البعدي بالنسبة للمهارات الاجتماعية ومهارة التعاون ومهارة التعاطف فلقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة على التوالي (١٤,٥٠ - ١٢,٤٦ - ١٢,٢٣) بالنسبة للمهارات الاجتماعية ومهارة التعاون ومهارة التعاطف وذلك عندما $n = 1$ $n = 2$ $n = 30$ بينما بلغت قيمة (ت) الجدولية لها (٣,٥٥١) وذلك لاختبار ذي ذيلين عند مستوى (٠,٠٠١)، وبمقارنة قيمة (ت) المحسوبة بقيمة (ت) الجدولية نجد أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية وبين المجموعة الضابطة، وذلك في المهارات الاجتماعية ومهارة التعاون ومهارة التعاطف في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

ثانياً: عرض نتائج المرحلة الثانية:

تعكس نتائج المرحلة الثانية الفروق بين القياس القبلي وبين القياس البعدي للمجموعة التجريبية نتيجة تلقيها برنامجاً للإثراء النفسي كما تعكس المرحلة الثانية أيضاً الفروق بين القياس القبلي وبين

القياس البعدي للمجموعة الضابطة التي لم تتلق أي برنامج للإثراء، والاكتفاء بالبرنامج اليومي العادي للروضة.

١- اختبار صحة الفرض الرئيسي الثاني:

ينص الفرض الرئيسي الثاني على:

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي وبين القياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبية في المهارات الاجتماعية.

ويُفترض من الفرض الرئيسي الثاني فرضان فرعيان ينص كل منهما على:

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي وبين القياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبية في مهارة التعاون.
- لا توجد فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي وبين القياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبية في مهارة التعاطف.

جدول (٥-٢)

بوضيح دلالة الفروق بين القياس القبلي وبين القياس البعدي للمجموعة التجريبية في المهارات الاجتماعية ومهارة التعاون ومهارة التعاطف

المقياس	المجموعات	ن	المتوسط	متوسط الفروق	مجموع مربع الفروق	مربع مجموع	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية عند مستوى ٠,٠٠١	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
المهارات الاجتماعية	قبلي	٣٠	٤٠,٨	٣٣,٧٧	٣٦٦٠٧	١٠٢٦١٦٩	٢٠,٣٢	٣,٦٥٩	دال	لصالح البعدي
	بعدي	٣٠	٧٤,٥٧							
مهارة التعاون	قبلي	٣٠	٢٠,٤٣	١٧,٠٧	١٠٠٤٠	٢٦٢١٤٤	١٣,٩٥	٣,٦٥٩	دال	لصالح البعدي
	بعدي	٣٠	٣٧,٥							
مهارة التعاطف	قبلي	٣٠	٢٠,٣٧	١٦,٧	٩٠٩١	٢٥١٠٠١	١٨,٣٠	٣,٦٥٩	دال	لصالح البعدي
	بعدي	٣٠	٣٧,٠٧							

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

بالنسبة للفروق بين القياس القبلي وبين القياس البعدي للمجموعة التجريبية في المهارات الاجتماعية ومهارة التعاون ومهارة التعاطف فقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة على التوالي (٢٠,٣٢ - ١٣,٩٥ - ١٨,٣٠) بالنسبة للمهارات الاجتماعية ومهارة التعاون ومهارة التعاطف وذلك عندما = ٣٠، بينما بلغت قيمة (ت) الجدولية (٣,٦٥٩) وذلك لاختبار ذي ذيلين عند مستوى (٠,٠٠١) وبمقارنة قيمة (ت) المحسوبة بقيمة (ت) الجدولية نجد أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، وذلك في المهارات الاجتماعية ومهارة التعاون ومهارة التعاطف لصالح القياس البعدي.

٣- اختبار صحة الفرض الرئيسي الثالث :

ينص الفرض الرئيسي الثالث على:

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي وبين القياس البعدي لأفراد المجموعة الضابطة في المهارات الاجتماعية.

ويتفرع من الفرض الرئيسي الثالث فرضان فرعيان وينص كل منهما على:

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي وبين القياس البعدي لأفراد المجموعة الضابطة في مهارة التعاون.
- لا توجد فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي وبين القياس البعدي لأفراد المجموعة الضابطة في مهارة التعاطف.

جدول (٣-٥)

يوضح دلالة الفروق بين القياس القبلي وبين القياس البعدي للمجموعة الضابطة في المهارات الاجتماعية ومهارة التعاون ومهارة التعاطف

المقياس	المجموعات	ن	المتوسط	متوسط الفروق	مجموع مربع الفروق	مربع مجموع الفروق	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية عند مستوى ٠,٠٥	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
المهارات الاجتماعية	قبلي	٣٠	٤٠,٧	١,٠٣	٢٥٩	٩١٦	٢,٠٢	٢,٠٤٥	غير دال	---
	بعدي	٣٠	٤١,٧							
مهارة التعاون	قبلي	٣٠	١٩,٢٣	١	٢٢٤	٩٠٠	٢,١٢	٢,٠٤٥	دال	لصالح البعدي
	بعدي	٣٠	٢٠,٢٣							
مهارة التعاطف	قبلي	٣٠	٢١,٤٣	٠,٠٣	٧٥	١	٠,١١	٢,٠٤٥	غير دال	---
	بعدي	٣٠	٢١,٤٧							

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

بالنسبة للفروق بين القياس القبلي وبين القياس البعدي للمجموعة الضابطة في المهارات الاجتماعية ومهارة التعاون ومهارة التعاطف فقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة على التوالي (٢,٠٢ - ٢,١٢ - ٠,١١) بالنسبة للمهارات الاجتماعية ومهارة التعاون ومهارة التعاطف عندما $n = 30$ ، بينما بلغت قيمة (ت) الجدولية (٢,٠٤٥) وذلك لاختبار ذي ذيلين عند مستوى (٠,٠٥) وبمقارنة قيمة (ت) المحسوبة بقيمة (ت) الجدولية نجد أن قيمة (ت) المحسوبة أصغر من قيمة (ت) الجدولية بالنسبة للمهارات الاجتماعية ومهارة التعاون مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي وبين القياس البعدي للمجموعة الضابطة في المهارات الاجتماعية ومهارة التعاون. وعند مقارنة قيمة (ت) المحسوبة بقيمة (ت) الجدولية لمهارة التعاون نجد أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت)

الجدولية مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي وبين القياس البعدي في مهارة التعاون للمجموعة الضابطة لصالح القياس البعدي.

ثالثاً: عرض نتائج المرحلة الثالثة:

تعكس نتائج المرحلة الثالثة الفروق بين القياس البعدي وبين القياس المرجأ للمجموعة التجريبية والتي توضح مدى استمرارية أو عدم استمرارية أثر البرنامج على الأطفال بعد أسبوعين من القياس البعدي.

١- اختبار صحة الفرض الرئيسي الرابع:

ينص الفرض الرئيسي الرابع على:

- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين القياس البعدي وبين القياس المرجأ للمجموعة التجريبية في المهارات الاجتماعية.

وينفرع من الفرض الرئيسي الرابع فرضان فرعيان ينص كل منهما على:

- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين القياس البعدي وبين القياس المرجأ للمجموعة التجريبية في مهارة التعاون.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين القياس البعدي وبين القياس المرجأ للمجموعة التجريبية في مهارة التعاطف.

جدول (٥-٤)

يوضح دلالة الفروق بين القياس البعدي والقياس المرجأ للمجموعة التجريبية في المهارات الاجتماعية (مهارة التعاون ومهارة التعاطف)

المقياس	المجموعات	ن	المتوسط	متوسط الفروق	مجموع مربع الفروق	مربع مجموع الفروق	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية عند مستوى ٠,٠٥	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
المهارات الاجتماعية	بعدي	٣٠	٧٤,٥٧	٠,٢	١٣٤	٣٦	٠,٥٢	٢,٠٤٥	غير دال	---
	مرجأ	٣٠	٧٤,٦٣							
مهارة التعاون	بعدي	٣٠	٣٧,٥	٠,١	١٢٣	٩	٠,٢٧	٢,٠٤٥	غير دال	---
	مرجأ	٣٠	٣٧,٤							
مهارة التعاطف	بعدي	٣٠	٣٧,٠٧	٠,١	٢٧	٩	٠,٥٨	٢,٠٤٥	غير دال	---
	مرجأ	٣٠	٣٧,٢٣							

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

بالنسبة للفروق بين القياس البعدي وبين القياس المرجأ للمجموعة التجريبية فقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة على التوالي (٠,٥٢ - ٠,٢٧ - ٠,٥٨) بالنسبة للمهارات الاجتماعية ومهارة التعاون

ومهارة التعاطف عندما $n = 30$ ، بينما بلغت قيمة (ت) الجدولية (٢,٠٤٥) وذلك لاختبار ذي ذيلين عند مستوى (٠,٠٥) وبمقارنة قيمة (ت) المحسوبة بقيمة (ت) الجدولية نجد أن قيمة (ت) المحسوبة أصغر من قيمة (ت) الجدولية بالنسبة للمهارات الاجتماعية ومهارة التعاون ومهارة التعاطف مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين القياس البعدي وبين القياس المرجأ للمجموعة التجريبية.

(٢-٥) مناقشة النتائج الكمية للدراسة:

تناقش الباحثة في هذا الجزء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، حيث تتناول الفروض المرتبطة بالمهارات الاجتماعية في مراحل القياس المختلفة من الدراسة، وذلك بالنسبة للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عند كل من: القياس القبلي والقياس البعدي والقياس المرجأ، وكذلك الفروض المرتبطة بمهارة التعاون وبمهارة التعاطف، وذلك يسهل علينا معرفة أثر برنامج الإثراء النفسي على تعلم الطفل بعض المهارات الاجتماعية ككل، ثم معرفة أثر البرنامج الإثرائي على كل مهارة من المهارات الاجتماعية على حدة، وذلك يعطي قيمة للدراسة في تفسير النتائج الفرعية المنبثقة من النتيجة الكلية وعدم التركيز على النتائج العامة.

أولاً: المهارات الاجتماعية:

بالنسبة لنتائج الدراسة المرتبطة بمقارنة أداء أطفال المجموعة التجريبية بأداء أطفال المجموعة الضابطة، وذلك في مراحل القياس المختلفة (القبلي - البعدي - المرجأ) بالنسبة للمهارات الاجتماعية، ومقارنة أداء الأطفال في القياس القبلي بأدائهم في القياس البعدي وذلك لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بالنسبة للمهارات الاجتماعية ويمكن تلخيصها كما يلي:

- ١- لا توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية وبين المجموعة الضابطة في القياس القبلي للمهارات الاجتماعية عند مستوى ٠,٠٥.
- ٢- توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية وبين المجموعة الضابطة في القياس البعدي للمهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى ٠,٠٠١.
- ٣- توجد فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي وبين القياس البعدي وذلك للمجموعة التجريبية في المهارات الاجتماعية لصالح القياس البعدي عند مستوى ٠,٠٠١.
- ٤- لا توجد فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي وبين القياس البعدي وذلك للمجموعة الضابطة في المهارات الاجتماعية عند مستوى ٠,٠٥.
- ٥- لا توجد فروق دالة إحصائية بين القياس البعدي وبين القياس المرجأ وذلك للمجموعة التجريبية في المهارات الاجتماعية عند مستوى ٠,٠٥.

ويمكن تفسير النتائج السابقة في ضوء ما يلي:-

١- أظهرت نتائج الدراسة بالنسبة للفروق بين المجموعة التجريبية وبين المجموعة الضابطة في القياس القبلي لكل من المهارات الاجتماعية تكافؤ المجموعتين في المهارات الاجتماعية، كذلك في متغير العمر الزمني والذكاء والمستوى الاجتماعي الاقتصادي ولقد تناولتها الباحثة بالتفصيل في الفصل الرابع.

وبذلك يمكن إرجاع أي تحسن سيحدث في متغير المهارات الاجتماعية بالنسبة للمجموعة التجريبية في القياس البعدي دون حدوث مثله في المجموعة الضابطة إلى تأثير برنامج الإثراء النفسي المقدم إلى المجموعة التجريبية.

٢- أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً بين المجموعة التجريبية وبين المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وذلك في القياس البعدي لمتغير المهارات الاجتماعية عند مستوى ٠.٠٠١.

ويمكن تفسير ذلك: إن التحسن الذي حدث بالنسبة للمجموعة التجريبية في متغير المهارات الاجتماعية يرجع إلى البرنامج الإثرائي النفسي المقدم لهم بأنشطته ومحتواه ووسائله المتنوعة واستراتيجياته الفعالة (استراتيجية الإثراء النفسي، والتعلم بالنمذجة، والتعلم التعاوني) وأن عدم حدوث أي تحسن في المجموعة الضابطة عند القياس البعدي يرجع إلى البرنامج اليومي للروضة الذي يقدم لها والذي يركز على الكتابة والقراءة للطفل في المقام الأول وإهمال جوانب النمو المختلفة والذي يفنقد كذلك الوسائل المتنوعة والاستراتيجيات الفعالة والمحتوى المناسب لتعلم الطفل الاجتماعي.

ولقد اتفقت تلك النتيجة مع نتائج دراسات وأبحاث المحور الأول في فصل الدراسات السابقة في إمكانية تنمية بعض جوانب الشخصية لأطفال المجموعة التجريبية من خلال تقديم البرامج الإثرائية لهم، وعدم حدوث تحسن لأطفال المجموعة الضابطة المتلقية للبرنامج اليومي للروضة وإن اختلفت هذه الدراسات والأبحاث في نوع المهارة التي يسعى البرنامج الإثرائي لتنميتها، وهذه الدراسات والأبحاث لكل من إيلسون (1978) Elson، وهوف (1978) Huff، وبحث قسم التخطيط والبحوث التربوية بولاية بوسطن (1978)، وأحمد البهي السيد (١٩٨٤)، وبحث فيرناندز Fernandez (1992)، ودراسة وائل عبدالله محمد علي (٢٠٠٠)، شنيلكر (1986) Schnelker، مور وبيتس (1989) Morre & Bitts، فيلدهوسين (1990) Feldhusen، أمل محمود السيد (١٩٩٥).

وانفقت أيضاً النتيجة نفسها مع نتائج دراسات وأبحاث المحور الثاني للدراسات السابقة في إمكانية تنمية المهارات الاجتماعية لأطفال المجموعة التجريبية وفي عدم حدوث تحسن لأطفال المجموعة الضابطة التي تتلقى البرنامج المدرسي المعتاد علماً بأن البرامج المقدمة في دراسات وأبحاث المحور الثاني لتنمية المهارات الاجتماعية تختلف في نوع البرنامج المقدم للمجموعة التجريبية

من دراسة إلى أخرى (برنامج قصصي - حركي - معسكراتالخ) وهذه الدراسات والأبحاث لكل من ديمرس (1981) Demmers، ميز ولاد (1990) Mize & Ladd، بطرس حافظ بطرس (1993)، أمل حسونة (1995)، سهير إبراهيم عيد ميهوب (1996)، كيلي وكارولين Kelly & (1997) Caroline، فيرجسون وبامبلا (1985) Ferguson & Pomela، ومنال عبدالفتاح هندي (1992)، السيد محمد محمود البسيوني (1992)، وهبة حسين طلعت (1998).

اتفقت تلك النتيجة أيضاً مع نتائج دراسات المحور الثالث للدراسات السابقة في إمكانية تنمية المهارات الاجتماعية لأطفال المجموعة التجريبية من خلال برنامج إثرائي وفي عدم حدوث تحسن لأطفال المجموعة الضابطة التي تلقت البرنامج اليومي، وإن اختلفت دراسات هذا المحور في نوع العينة المقدمة لها البرنامج الإثرائي (موهوبون - منعزلون - أطفال عاديون) وهذه الدراسات والأبحاث لكل من شروك (1973) Schrock، كونجر وكين (1981) Conger & Kean، ولأجريكا وسانتاجروسي (1980) Lagreca & Santegrossi.

وقد ظهر أثر البرنامج الإثرائي النفسي على المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة عند حساب حجم أثر البرنامج الإثرائي النفسي المقدم للمجموعة التجريبية دون المجموعة الضابطة بالنسبة للمهارات الاجتماعية فقد بلغت قيمته ٣,٤٦ وهذا يعني أن الطفل المتوسط في المجموعة التجريبية يكون أفضل من أكثر من ٩٩% من أطفال المجموعة الضابطة.

٣- كما أظهرت نتائج الدراسة، أن هناك فروقاً بين القياس القبلي وبين القياس البعدي للمجموعة التجريبية لمتغير المهارات الاجتماعية لصالح القياس البعدي عند مستوى ٠,٠٠١.

ويمكن تفسير ذلك: بأن التحسن الذي حدث بالنسبة للمجموعة التجريبية عند القياس البعدي في متغير المهارات الاجتماعية يرجع إلى البرنامج الإثرائي النفسي المقدم لها الذي يتميز بمجموعة من الخصائص التي تتناسب طفل ما قبل المدرسة وأحدثت انفجاراً في طاقته ليتعاون مع الآخرين ويتعاطف معهم، وبالتالي يتحسن سلوكهم الاجتماعي من خلال اكتساب هذه المهارات الاجتماعية، حيث تميز البرنامج الإثرائي النفسي للدراسة بمجموعة من الخصائص من حيث كل من:

أ- محتوى البرنامج:

ترجع الباحثة التحسن الذي حدث لأطفال المجموعة التجريبية في المهارات الاجتماعية إلى تميز البرنامج الإثرائي المقدم لهم باحتوائه على مجموعة من الأنشطة ذات محتوى يركز على اكتساب الطفل المهارات الاجتماعية (التعاون - التعاطف) كما يتميز أيضاً محتوى البرنامج الإثرائي النفسي بأنه يناسب خصائص طفل ما قبل المدرسة، فقد دار محتوى البرنامج حول التعاون والتعاطف مع الآخرين من خلال موضوعات تثري خيال الطفل محبة لذاته عن الفواكه والخضروات لتنمية التعاون،

والعم عاطف صاحب التعاطف لتنمية التعاطف مما ساعد الطفل على التعلم منها - بشكل غير مباشر - السلوكيات والمهارات الاجتماعية، وتشير سعدية بهادر (١٩٩٤) إلى ضرورة توفير محتوى أنشطة مناسبة لخصائص طفل ما قبل المدرسة يساعدها على اكتساب الطفل المهارات الاجتماعية التي يفقدها مجتمع اليوم ويجب على مصمم البرامج التربوية التخطيط لاختيار محتوى مناسب لطفل ما قبل المدرسة لإكسابه هذه المهارات الاجتماعية في سن مبكرة، والتي من أهمها مهارات التفاعل الاجتماعي السليم، ومهارات التطبيع الاجتماعي السوي، مهارات التفاعل السليم والتدخل والإيجابية، مهاراتها التعاطف والمشاركة الاجتماعية، ومهارات الولاء والانتماء الأسري، ومهارات المساعدة والمشاركة الاجتماعية والوجدانية والتعاون. (سعدية بهادر، ١٩٩٤: ٢٦٨)

ب- أنشطة البرنامج:

ترى الباحثة أن الأنشطة التي احتوى عليها البرنامج الإثرائي النفسي قد ساعدت أطفال المجموعة التجريبية على تنمية مهاراتهم الاجتماعية حيث تميز البرنامج الإثرائي النفسي المقدم للمجموعة التجريبية باحتوائه على مجموعة من الأنشطة المتنوعة التي تهدف إلى تنمية المهارات الاجتماعية. هذه الأنشطة تميزت بأنها أنشطة محببة لطفل ما قبل المدرسة وتتاسب خصائص نموه وحببه الشديد للعب، فأعتمد البرنامج على مجموعة من الأنشطة التي يعتبر اللعب أساساً فيها ليكتسب طفل ما قبل المدرسة المهارات الاجتماعية (التعاون - التعاطف) دون أن يشعر الطفل بذلك وإنما هو يشعر بشيء واحد وهو أنه يلعب ويستمتع داخل الروضة باللعب. حيث يمثل اللعب للطفل عمله وحياته.

من هنا كانت فائدة اللعب بالنسبة لطفل ما قبل المدرسة في اكتساب المهارات الاجتماعية وتشير هدى محمد قناوي (١٩٩٣) إلى أن اللعب هو وسيلة الطفل الأولى إلى التعلم واكتساب الخبرات والمعارف خلال هذا اللعب، وبالتالي يتحقق النمو المطلوب للطفل. (هدى محمد قناوي، ١٩٩٣: ٢٠٦) ويتفق معها عبدالفتاح أحمد حجاج (١٩٨٥) في أن اللعب هو وسيلة الطفل للتعلم والعمل حتى يكتسب العديد من المهارات (عبدالفتاح أحمد حجاج، ١٩٨٥: ١١٠). وتعرف جوسي (Jowse, 1992) اللعب بأنه البيئة الطبيعية التي ينمو فيها الطفل ويتطور في مختلف المهارات. (Jowsey, S., 1992: 1) وترى نادية شريف (١٩٩٩) أن اللعب إذا أحسن استغلاله، فإن الطفل يتعلم منه الاتصال بالآخرين وتنمية علاقاته ومهاراته الاجتماعية حيث يجد الطفل في اللعب متعة لأنه يناسب خصائصه. (نادية محمود شريف، ١٩٩٩: ١١٧)

واحتوى البرنامج الإثرائي النفسي على مجموعة من الأنشطة التي يكون اللعب أساساً فيها كما يلي:

- النشاط القصصي.
- النشاط الموجه (رياضي - لغوي - علمي - دراما إبداعية).

- نشاط الأركان (فني - حل وتركيب - أسرة - مكتبة - علوم).
- النشاط الموسيقي (الغنائي والتمثيلي).
- الأنشطة الحركية (المسابقات والألعاب الحركية).
- الرحلات.

النشاط القصصي:

وترى الباحثة أن تحسن المهارات الاجتماعية لأطفال المجموعة التجريبية يرجع أيضاً إلى تميز البرنامج الإثرائي النفسي المقدم للمجموعة التجريبية باحتوائه على مجموعة قصص متنوعة ساعدت الأطفال على التفاعل مع أبطاله ليتعلم منهم المهارات الاجتماعية وتشير جوزال عبدالرحيم (١٩٨٩) إلى أن النشاط القصصي من أهم الوسائل التي يكون لها أثر فعال في تكوين شخصية الطفل وتهيئة فرص النمو في مختلف جوانب النمو بما فيها النواحي الاجتماعية والنفسية، فالطفل بحكم خصائصه يتميز بطلاقة الخيال وهو في حاجة إلى إثراء تصوراته لذلك فهو يجد في القصة عالمة الأثير والخيال والمتعة تأخذه بين أحضان الطبيعة حيث الزهور والنباتات... الخ مما يسهم في نموه في مختلف جوانب النمو. (جوزال عبدالرحيم، ١٩٨٩: ٢٨)

نشاط اللعب في الأركان:

كما ترى الباحثة أن تحسن المهارات الاجتماعية لأطفال المجموعة التجريبية يرجع إلى تميز البرنامج الإثرائي النفسي المقدم للمجموعة التجريبية باحتوائه على مجموعة أنشطة تتم داخل الأركان (الأسرة - الحل والتركيب - الفن - مكتبة - العلوم) مما ساعد الأطفال على التفاعل معاً لاكتساب المهارات الاجتماعية وتشير هدى محمد قناوي (١٩٩٣) إلى أهمية الأركان في إثراء بيئة الطفل مما يساعده على النمو المتكامل الجسمي - الاجتماعي الانفعالي - العقلي..... الخ. (هدى محمد قناوي، ١٩٩٣: ٢١١-٢٧٣)

النشاط الموسيقي والحركي:

كما ترى الباحثة أن تحسن المهارات الاجتماعية لأطفال المجموعة التجريبية يرجع إلى تميز البرنامج الإثرائي النفسي المقدم للمجموعة التجريبية باحتوائه على مجموعة من الأغاني والمسابقات الحركية مما ساعد الأطفال على اكتساب المهارات الاجتماعية من خلال اللعب والتفاعل معاً وتشير صفية عبدالرحمن وآخرون (١٩٨٩) إلى أهمية النشاط الموسيقي والنشاط الحركي في دفع عملية تنمية الطفل وتربيته الشاملة فالتربية الموسيقية والحركية لا يقتصر دورهما على اكتساب المهارات الموسيقية والحركية بل تسهم في تربية الطفل بشكل عام حيث تنمي وتهذب سلوكياته وتنمي مهاراته الاجتماعية وقدراته على التعبير عن الذات وغير ذلك. (صفية عبدالرحمن وآخرين، ١٩٨٩: ٣-٣٤)

النشاط الموجه:

وترى الباحثة أن تحسن المهارات الاجتماعية لأطفال المجموعة التجريبية يرجع إلى تميز البرنامج الإثرائي النفسي المقدم للمجموعة التجريبية باحتوائه على مجموعة متنوعة من الأنشطة الموجهة (اللغوية - الرياضية - العلمية) التي ساعدت الطفل على التعاون والتفاعل مع أقرانه، مما أسهم في تنمية مهاراته الاجتماعية.

النشاط الخاص بالدراما الإبداعية:

وترى الباحثة أن تحسن المهارات الاجتماعية لأطفال المجموعة التجريبية يرجع أيضاً إلى تميز البرنامج الإثرائي النفسي المقدم للمجموعة التجريبية باحتوائه على مجموعة أنشطة خاصة بالدراما الإبداعية للطفل والتي ساعدت الطفل على التعاون والتعاطف مع الآخرين من خلال أدواره في الدراما الإبداعية مما أسهم في تنمية مهاراته الاجتماعية وتشير عفاف عويس (١٩٩٣) إلى أن الدراما الإبداعية لها دور كبير في مساعدة الطفل على النمو الاجتماعي والانفعالي فتساعد الطفل على تنمية الثقة بالنفس والاستقلال وتعلم أدواره الاجتماعية وتنمية مهاراته الاجتماعية وتعلمه التسامح والتعاون والسيطرة على الرغبات ونمو مفهوم الذات وتقبل الآخرين. (عفاف عويس، ١٩٩٣: ٤٦)

النشاط الخاص بالرحلات:

كما ترى الباحثة أن تحسن المهارات الاجتماعية لأطفال المجموعة التجريبية يرجع أيضاً إلى تميز البرنامج الإثرائي النفسي المقدم للمجموعة التجريبية باحتوائه على مجموعة من الرحلات ساعدت الطفل على معايشة المواقف التعاطفية والتعاونية في الواقع، مما أسهم في تنمية مهاراته الاجتماعية. ويشير كل من محمد عبدالرحيم عدس وعدنان محمد عارف (١٩٩٥) إلى أهمية استخدام المعلمة للخبرة المباشرة مثل الرحلات في مرحلة رياض الأطفال وفي جميع مراحل التعلم. (محمد عبدالرحيم عدس وعدنان عارف مصلح، ١٩٩٥: ١٠٩)

مما سبق يتضح لنا أن مجموعة الأنشطة المتنوعة التي قدمت لأطفال المجموعة التجريبية من خلال برنامج الإثراء النفسي ساعدت الطفل على إثراء بيئته الاجتماعية مما ساعد على تنمية مهارات الطفل الاجتماعية.

ج- من حيث استراتيجية البرنامج:

ترى الباحثة أن الاستراتيجية المستخدمة في البرنامج الإثرائي النفسي ساعدت على تنمية المهارات الاجتماعية لأطفال المجموعة التجريبية حيث تميز البرنامج الإثرائي النفسي المقدم للمجموعة التجريبية باعتماده على استراتيجية الإثراء النفسي فلم تكتف الباحثة بأن يكون البرنامج الإثرائي النفسي ذا محتوى مناسب لإكساب الطفل مهارتي التعاون والتعاطف، وأنشطة متنوعة محببة لذات الطفل يتحقق من خلالها المحتوى، بل تميز البرنامج الإثرائي النفسي باستخدام الباحثة لاستراتيجية

الإثراء النفسي عند تعلم الطفل وتنمية مهاراته بحيث توفر للطفل جواً نفسياً يساعده على الاستمرار في البرنامج، وزيادة حبه للروضة معتمدة في ذلك على التصور النظري لسيد عثمان (١٩٨٦) وبذلك يتوافر للطفل بيئة إثرائية نفسية يفتقدها داخل البرنامج اليومي بالروضة والذي يحتوي في بعض الأحيان على محتوى وأنشطة لتنمية مهارات الطفل الاجتماعية ولم يتوافر مثل هذه البيئة الإثرائية مما ساعد على تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال المجموعة التجريبية حيث توافر لهم خصائص البيئة الإثرائية النفسية كما حددها سيد عثمان (١٩٨٦) وهي الاستجابة لاستجابة الطفل - الغنى - المرونة - الاتساع - التنوع (سيد عثمان، ١٩٨٦: ٣-٦) مما جعل الأطفال يعيشون في عالم يفهم طفولتهم ويراعي خصائصهم، ثم يتعلمون منه وتنمو مهاراتهم وقد توافر في البرنامج المقدم للأطفال المجموعة التجريبية خصائص البيئة التي تجعله يعيش حياة إثرائية نفسية كما يلي:

• الاستجابة لاستجابة الطفل:

ترى الباحثة أن احتواء البرنامج على خاصية الاستجابة لاستجابة الطفل ساعدت على تنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفال المجموعة التجريبية حيث استجابت الباحثة لجميع أسئلة الأطفال لتشبع حب الاستطلاع لديهم وكانت تعزز استجاباتهم عندما ينجزون أعمالهم باستمرار طوال فترة البرنامج، وكذلك تساعدهم عندما يطلب الأطفال منها ذلك ومشاركتهم فرحهم وحزنهم مما قوى العلاقة بينهما، وجعل الطفل يحب الأنشطة التي يتضمنها البرنامج والاستمرار فيه وتشير عواطف حسانين (١٩٩١) إلى دور التعزيز في عملية تعلم الأطفال، حيث لا تخلو نظرية حاولت تفسير التعلم بصورة أو بآخرى إلا وتناولت مفهوم التعزيز بأنواعه ولذلك يعتبر التعزيز شرطاً لحدوث عملية التعلم. (عواطف حسانين، ١٩٩١: ٣)

• التنوع:

كما ترى الباحثة أن احتواء البرنامج على خاصية التنوع من الأمور التي ساعدت على تنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفال المجموعة التجريبية حيث احتوى البرنامج على أنشطة وأساليب تعزيز وأركان ووسائل متنوعة في اليوم الواحد، فقد كانت الباحثة تعزز استجابة الطفل بشكل مستمر أثناء البرنامج بأساليب تعزيز مختلفة: كلمات شكر وتقدير، وإعطائه نجمة على جبهته، أو وضع صورته في لوحة الشرف، أو إعطائه شيكولاتة أو حلوى..... إلخ، كما احتوى البرنامج على وسائل متنوعة تجذب الطفل وتحفزه على الاستمرار في البرنامج والتفاعل مع أنشطته المختلفة؛ ليتحقق الهدف من البرنامج. كما كانت الباحثة تنوع من جلسة الطفل في اليوم الواحد (جلوس حر - يجلسون على هيئة نصف دائرة - في مجموعات..... إلخ)؛ لتشعر الطفل بالحرية وعدم الملل أثناء تطبيق البرنامج. وهذا ما تؤكد عفاف عويس (١٩٩٤) حيث ترى أن المعلمة يجب أن تنوع من الأنشطة المقدمة للأطفال وكذلك طريقة جلستهم، فقد وجد أن جلوس الأطفال على هيئة صفوف يحد من تفاعلهم

الاجتماعي أما تنوعه وحرية جلوسهم وخاصة على الأرض يزيد من تفاعل الأطفال الاجتماعي مما يساعد على تنمية مهارات الأطفال الاجتماعية. (عفاف عويس، ١٩٩٤: ١٢٣)

• المرونة:

كما ساعدت خاصية المرونة على تنمية المهارات الاجتماعية لأطفال المجموعة التجريبية حيث احتوى البرنامج على خاصية المرونة من الباحثة في اختيار الطفل للركن الذي يريد اللعب فيه، فقد خططت الباحثة جميع الأركان لتحقيق أهداف البرنامج، كما كانت تعطي الطفل حرية سماع القصة أو الاشتراك في النشاط الموجه أو حرية اختيار الاشتراك في النشاط الحركي، مما جعل الطفل يشعر بذاته في اختيار ما يريد وما يتناسب مع ميول الطفل، وجدير بالذكر أن الباحثة خططت جميع الأنشطة لتحقيق نفس الهدف. وتشير نادية محمود شريف (١٩٩٩) إلى أن أصحاب الاتجاه الإنساني يؤكدون على أهمية أن تكون المعلمة ميسرة ومرنة مع أطفالها، وأن تعطي لهم الحرية لاختيار ما يريدون من أنشطة، وأن توفر لهم الرحلات والوسائل التي من خلالها تنثري المعلمة بيئة الطفل وعليها أيضاً أن تتقبل مشاعر الأطفال وأن تشاركهم أنشطتهم. (نادية محمود شريف، ١٩٩٩: ١٠٣)

• الغنى:

كما ترى الباحثة أن احتواء البرنامج على خاصية الغنى ساعد على تنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفال المجموعة التجريبية حيث احتوى البرنامج على أنشطة إضافية في اليوم بعد الانتهاء من الأنشطة الأساسية، وتميزت الأنشطة الإضافية بتوفير أدوات تمكن كل طفل من ممارستها كما أنها تحقق مبدأ التعلم للإتقان بحيث يستمر الطفل في النشاط (غير محدد بزمان) إلى أن ترى الباحثة أن الطفل قد تحقق لديه الهدف المراد من النشاط وهو التعاون مع الآخرين والتعاطف معهم وكانت الباحثة تشترك مع الأطفال في الأنشطة لتشعرهم بأهميتها، كما كانت تطلب من الطفل ابتكار شيء جديد في النشاط الإضافي هو وزملاؤه معاً حيث كان الاشتراك في مثل هذه الأنشطة اشتراكاً حراً من الطفل مما ساعد الطفل على تنمية مهاراته الاجتماعية. وتشير فاطمة إبراهيم بلال (١٩٩٣) إلى أهمية الإكثار من الوسائل التعليمية والأنشطة وخاصة الرحلات والنماذج المجسمة والمعارض، وكذلك أهمية توفير عدد كاف من الوسائل والأدوات وخاصة القصص التي تسهم في تعلم الطفل. (فاطمة إبراهيم بلال، ١٩٩٣: ٦)

• الاتساع:

كما ساعدت خاصية الاتساع على تنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفال المجموعة التجريبية حيث احتوى البرنامج على رحلات ودراما إبداعية واعتماد الباحثة على الخبرة المباشرة ووسائل تجسد الواقع وحواس الطفل المختلفة في البرنامج مما ساعد على وضع الطفل في مواقف فعلية ليتعاطف مع الآخرين ويتعاون معهم مما يسهم في تنمية المهارات الاجتماعية لديه. ويشير عبدالفتاح أحمد حجاج

(١٩٨٥) إلى أن أهمية إثراء بيئة الأطفال بمواد محسوسة وملموسة من الأمور الحيوية لمساعدة الأطفال على التعلم. (عبدالفتاح أحمد حجاج، ١٩٨٥: ١١١)

كل ما سبق ساعد أطفال المجموعة التجريبية على أن يتوافر لهم بيئة إثرائية نفسية تساعدهم على التفاعل معاً والاستفادة من البرنامج المقدم لهم أقصى استفادة مما جعلهم يحققون أهداف البرنامج ويكتسبون المهارات الاجتماعية التي يسعى البرنامج الإثرائي النفسي لتحقيقها.

وتحقق هذه النتيجة الافتراضات النظرية لسيد عثمان عن خصائص البيئة الإثرائية النفسية وهي كما يلي:

- يتحقق الإثراء النفسي للطفل إذا توافر في الوسط الذي يعيش فيه خصائص البيئة الإثرائية وهي (الاستجابة لاستجابة الطفل - التنوع - المرونة - الغنى - الاتساع).

- بقدر ما يتوافر في بيئة الطفل من إثراء نفسي بقدر ما يتحقق تنمية في الجانب المراد تنمية الطفل فيه.

كما تتفق هذه النتيجة للدراسة مع دراسة أمل محمود السيد (١٩٩٥) في أهمية البرامج الإثرائية النفسية للطفل في تحقيق التنمية المطلوبة وإن اختلفت الدراسات في الجانب المراد تنمية الطفل فيه حيث أثرت دراسة أمل محمود الأطفال لغوياً بينما استطاعت الدراسة الحالية إثراء الأطفال اجتماعياً وبذلك يتحقق التصور النظري لسيد عثمان عن أهمية البيئة الإثرائية النفسية للأطفال في تحقيق التنمية الشاملة للطفل.

د - علاقة الطفل بالقائم على البرنامج:

كما ترى الباحثة أن علاقة الطفل بالقائم على تنفيذ البرنامج الإثرائي النفسي من الأمور التي ساعدت أطفال المجموعة التجريبية على تنمية المهارات الاجتماعية لديهم حيث تميز البرنامج الإثرائي النفسي المقدم للمجموعة التجريبية بالتركيز على تكوين علاقة قوية بينهم وبين منفذ البرنامج، حيث خُصصت جلستان في بداية البرنامج لتكوين علاقة بين الطفل وبين منفذ البرنامج وبين الأطفال بعضهم وبعض وبذلك تكونت صداقات بين المنفذ للبرنامج وبين الأطفال وبين الأطفال بعضهم البعض مما أثر في استمرار الأطفال في البرنامج وزيادة التفاعل فيما بينهم مما ساعد على استفادة الأطفال من البرنامج واكتسابهم المهارات الاجتماعية بما يحقق هدف البرنامج الأساسي. وتشير عفاف عويس (١٩٩٤) إلى أن المعلمة الميسرة يجب أن تكون شخصية فريدة لتحقيق أهدافها فيجب أن تكون صديقة وأحياناً طفلة وأحياناً عالمة ومتفقة وممثلة وراوية ومتذوقة للجمال. (عفاف عويس، ١٩٩٤: ١٢١)

هـ - خصائص أطفال البرنامج:

كما ساعدت خصائص أطفال المجموعة التجريبية المقدم لهم البرنامج الإثرائي النفسي على تنمية المهارات الاجتماعية لديهم حيث تميز أطفال المجموعة التجريبية بافتقارهم المهارات الاجتماعية

مما جعلهم أكثر تفاعل في البرنامج من غيرهم نظراً لافتقارهم المهارات التي يسعى البرنامج إلى تنميتها وإلى محاولة اكتسابها.

كما تميز أطفال المجموعة التجريبية بحكم انتمائهم لمرحلة الطفولة المبكرة بشدة احتياجهم لتعلم المهارات الاجتماعية حيث إنهم يتميزون بالتركز حول الذات، مما ساعدهم على الاستفادة من البرنامج لإشباع احتياجاتهم الاجتماعية ويشير فريق من العلماء إلى احتياجات الطفل الاجتماعية في مرحلة ما قبل المدرسة مثل حاجته إلى المشاركة الاجتماعية والتعاون مع الآخرين وحاجته إلى تعلم المهارات الاجتماعية. (بثينة حسنين عمارة، ١٩٩٨: ٢٢، حامد زهران، ١٩٩٠: ٢١٧، شبل بدران، ٢٠٠٠: ٢٥٨-٢٥٩، هدى الناشف، ١٩٨٩: ٦٠، حامد زهران، ١٩٨٤: ٢٦٩، فيولا البيلاوي، ١٩٨٦: ١٢١، سعدية بهادر، ١٩٩٤: ٥١-٥٨).

٤- كما أظهرت نتائج الدراسة، أنه لا توجد فروق بين القياس القبلي وبين القياس البعدي للمجموعة الضابطة لمتغير المهارات الاجتماعية عند مستوى ٠,٠٥.

ويمكن تفسير ذلك: بأن المجموعة الضابطة لم يحدث لها تحسن أو نمو في المهارات الاجتماعية ويرجع هذا إلى برنامج الروضة اليومي والذي يفتقد أنشطة كثيرة يجب أن تقدم للطفل. وقد أظهر كل من تحليل البروتوكول الذي كتبه معلمات مدرسة دمنهور الابتدائية عن برنامج الروضة اليومي، وملاحظة الباحثة للمعلمات أثناء العمل مع الأطفال دون أن تشعر المعلمات بملاحظة الباحثة لهن ما يلي:

(أ) محتوى البرنامج:

ترجع الباحثة عدم تحسن المجموعة الضابطة في المهارات الاجتماعية إلى محتوى البرنامج اليومي للروضة المقدم لهم حيث اقتصر محتوى هذا البرنامج على الجانبين المعرفي والمهاري دون الجانب الوجداني والجانب الاجتماعي حيث تركز المعلمات كل يوم على كتب الوزارة المقررة التي تشرف عليها موجهات من الإدارة التعليمية وهذه المقررات هي كتاب إعداد الطفل للكتابة الذي يكمل فيه الطفل صفحة كل يوم لتدريبه على نوع من الخطوط، كتاب تنمية المهارات الرياضية والذي ينجز الطفل منه صفحة يومياً يكتسب منها مفاهيم رياضية، كتاب تنمية المهارات اللغوية والذي ينجز الطفل منه أيضاً صفحة يومياً يكتسب منها مفاهيم لغوية، كتاب اللغة الإنجليزية الذي تعطي المعلمة صفحة منه للطفل كل يوم يكتسب منها حرفاً جديداً من مجموعة كلمات لتدريبه على هذا الحرف.

(ب) أنشطة البرنامج:

كما ترجع الباحثة عدم تحسن المجموعة الضابطة في المهارات الاجتماعية إلى أنشطة البرنامج اليومي للروضة المقدم لهم حيث أظهر تحليل البروتوكول الذي كتبه معلمات الروضة أن

أنشطة البرنامج اليومي التي تقدم للمجموعة الضابطة في الروضة قليلة وغير هادفة؛ لأنها غير مخطط لها من قبل المعلمة ولم تتم المهارات الاجتماعية، وهي:

• النشاط الموسيقي:

قدمت المعلمات لأطفال المجموعة الضابطة أغان شفاهية والتي تكون في معظم الأحيان غير هادفة مثل أغنية "القطة المشمشية" وبعضها يركز على الجانب المعرفي مثل أغاني (أركان الإسلام خمسة - الواحد واقف مضبوط) وبعضها يركز على الجانب الاجتماعي (التعاون - الصداقة) تركيزاً يعتمد فقط على الحفظ والتكرار دون توصيل المغزى التربوي الاجتماعي من الأغنية للطفل، وظهر ذلك عندما سألت الباحثة طفلة من أطفال المجموعة الضابطة عن معنى أغنية (صديقتي) فلم تستطع الطفلة جواباً.

• النشاط الحركي:

أيضاً يكون في معظم الأحيان إن لم يكن في أغلبها - غير مخطط له مسبقاً وإنما يكون الهدف الأساسي له من المعلمة هو ضياع الوقت لحين انتهاء اليوم الدراسي ويكون النشاط الحركي في شكل (اللعب بالأراجوحات - بعض الألعاب الحركية الجماعية مثل لعبة (سوسو جوه المية).

• النشاط القصصي:

قدمت المعلمات لأطفال المجموعة الضابطة القصص المصورة في بعض الأحيان ويكون الهدف من تقديمها ضياع الوقت في الروضة لحين انتهاء اليوم الدراسي ويكون في الغالب مغزاهما اجتماعياً تربوياً بشكل غير مقصود من المعلمة ولم توضح المعلمة للطفل المغزى الاجتماعي من القصة وظهر ذلك عندما سألت الباحثة أحد أطفال المجموعة الضابطة (ممكن تحكي لي قصة من القصص اللي الأبله حكته ليك) قال: نعم، وحكى القصة، وسألته الباحثة (يعنى أيه الكلام ده؟ قال: مش عارف).

• النشاط الكتابي:

اهتمت معلمات أطفال المجموعة الضابطة بالنشاط الكتابي للأطفال، وهو النشاط الوحيد المخطط له داخل الروضة ويكون له هدف واضح وهو تعليم الطفل القراءة والكتابة، ويمارس الآباء ضغوطاً على المعلمة إذا قصرت فيه، في حين يرى علماء النفس والطفولة أن الطفل غير مستعد للكتابة والقراءة في مرحلة ما قبل المدرسة، كذلك ترى جوزال عبدالرحيم (١٩٨٩) أن أطفال ما قبل المدرسة غير قادرين على تعلم القراءة والكتابة إلا في سن السادسة أو السابعة على أن يراعى عامل الفروق الفردية بين الأطفال. (جوزال عبدالرحيم، ١٩٨٩: ٧)

ج) وترى الباحثة أن عدم تحسن المجموعة الضابطة في المهارات الاجتماعية يرجع إلى أن معلمات المجموعة الضابطة يستخدمن استراتيجيات الحفظ والتلقين أثناء تطبيق برنامج الروضة

اليومي لتحفيز الأطفال الأعداد والحروف والكلمات وغير ذلك من الكلمات التي يكررها الطفل دون فهم لمعناها وظهر ذلك من خلال تحليل البروتوكول الخاص ببرنامج الروضة اليومي. وتعتبر هذه الاستراتيجية غير مناسبة لطفل ما قبل المدرسة كما أنها تعوق نمو مهاراته المختلفة وخاصة الاجتماعية؛ لأنها تحرمه من التفاعل مع أقرانه حيث يجب أن يركز تعلم الطفل على الاستراتيجيات المرتبطة بالأنشطة في تعلمه وترى كريمان بدير (١٩٩٥) أن النشاط Activity هو الركيزة الأساسية لتعلم الطفل المهارات والمعلومات والاتجاهات لأنه يرتبط بميول الطفل وحاجاته (كريمان بدير، ١٩٩٥: ١٣).

(د) كما أظهر تحليل البروتوكول الخاص ببرنامج الروضة اليومي افتقاره إلى الوسائل المتنوعة التي تشجع الطفل على النمو المتكامل حيث ركزت معلمات أطفال المجموعة الضابطة على الكتاب المدرسي كوسيلة أساسية وبعض المكعبات المسموح للطفل اللعب بها فقط وأغلب الوسائل معلقة على الحائط مما أدى إلى عدم تحسن المجموعة الضابطة في المهارات الاجتماعية في حين يرى علماء النفس والطفولة أن تنوع وسائل تعلم الطفل تثرى بيئته وتساعد على النمو، وترى كريمان بدير (١٩٩٥) أنه ليس هناك ثمة شك في أن تنوع الخامات والوسائل المقدمة للطفل بمختلف أنواعها يؤدي إلى إتقان الطفل الكثير من المهارات (كريمان بدير، ١٩٩٥: ١٥).

(هـ) وأظهر تحليل البروتوكول الخاص ببرنامج الروضة اليومي المقدم لأطفال المجموعة الضابطة أن الأطفال مرتبطون بمعلمتهم والعكس، لكن لم تستفد المعلمة من هذه العلاقة في مساعدة الطفل على الاشتراك في برامج تساعد على النمو بصفة عامة وعلى النمو الاجتماعي بصفة خاصة مما أدى إلى عدم تحسن المجموعة الضابطة في المهارات الاجتماعية.

وتتفق النتيجة السابقة مع دراسات وأبحاث المحور الأول في فصل الدراسات السابقة في عدم تحسن المجموعة الضابطة التي تلقت برنامجاً عادياً ولم تتلق برنامجاً إثرائياً، ودراسات وأبحاث المحور الثاني في عدم تحسن المجموعة الضابطة في المهارات الاجتماعية والتي تلقت برنامج الروضة اليومي ولم تتلق برنامجاً للتدريب على المهارات الاجتماعية، ودراسات وأبحاث المحور الثالث في عدم تحسن المجموعة الضابطة في المهارات الاجتماعية التي لم تتلق برنامجاً إثرائياً للتدريب على المهارات الاجتماعية.

٥- كما أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق بين القياس البعدي والقياس المرجأ للمجموعة التجريبية للمهارات الاجتماعية عند مستوى ٠.٠٠٥.

ويمكن تفسير ذلك: بأن البرنامج الإثرائي النفسي المقدم للمجموعة التجريبية كان فعالاً ومؤثراً على الأطفال ولذلك استمر أثره معهم، وحب الأطفال للبرنامج جعلهم يستفيدون منه أقصى

استفادة استمرت معهم خلال القياس المرجأ، وتأمل الباحثة أن يستمر معهم خلال مراحل نموهم المختلفة، يتذكرون البرنامج بأنشطته المختلفة ويتعاونون ويتعاطفون ويكون ذلك بمثابة بذور لاكتساب سلوكيات ومهارات اجتماعية أخرى، حتى إذا لم يتوافر لهم برامج أخرى لاكتساب مهارات أخرى.

ثانياً: مهارة التعاون:

بالنسبة لنتائج الدراسة المرتبطة بمقارنة أداء أطفال المجموعة التجريبية بأداء المجموعة الضابطة في مراحل القياس المختلفة (القبلي - البعدي - المرجأ) بالنسبة لمهارة التعاون ومقارنة أداء الأطفال في القياس القبلي بأدائهم في القياس البعدي وذلك لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة كل على حدة لمهارة التعاون، يمكن عرضها فيما يلي:

- ١- لا توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية وبين المجموعة الضابطة في القياس القبلي لمهارة التعاون عند مستوى ٠,٠٥.
- ٢- توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية وبين المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارة التعاون لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى ٠,٠٠١.
- ٣- توجد فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي وبين القياس البعدي وذلك للمجموعة التجريبية في مهارة التعاون لصالح القياس البعدي عند مستوى ٠,٠٠١.
- ٤- توجد فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي وبين القياس البعدي وذلك للمجموعة الضابطة في مهارة التعاون لصالح القياس البعدي عند مستوى ٠,٠٥.
- ٥- لا توجد فروق دالة إحصائية بين القياس البعدي وبين القياس المرجأ وذلك للمجموعة التجريبية في مهارة التعاون عند مستوى ٠,٠٥.

يمكن تفسير النتائج السابقة في ضوء ما يلي:

- ١- أظهرت نتائج الدراسة بالنسبة للفروق بين المجموعة التجريبية وبين المجموعة الضابطة في القياس القبلي لمتغير مهارة التعاون تكافؤ المجموعتين في مهارة التعاون وكذلك في المتغيرات الأخرى السابق تناولها بالتفصيل في الفصل الرابع.
- وبذلك يمكن إرجاع أي تحسن سيحدث في متغير مهارة التعاون بالنسبة للمجموعة التجريبية في القياس البعدي دون حدوث مثله في المجموعة الضابطة إلى برنامج الإثراء النفسي الذي يحتوي على وحدة (بيت الفواكه والخضروات) لتنمية مهارة التعاون والتي تقدم إلى المجموعة التجريبية.

٢- أظهرت نتائج الدراسة، أن هناك فروقاً بين المجموعة التجريبية وبين المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية وذلك في القياس البعدي لمتغير مهارة التعاون عند مستوى ٠٠,٠٠١.

ويمكن تفسير ذلك: بأن التحسن الذي حدث بالنسبة للمجموعة التجريبية في متغير مهارة التعاون يرجع إلى البرنامج الإثرائي النفسي الذي يحتوي على وحدة (بيت الفواكه والخضروات المتعاونة) والمقدم إلى المجموعة التجريبية بأنشطته ومحتواه ووسائله الثرية والمتنوعة واستراتيجياته الفعالة.

وعدم حدوث تحسن ملحوظ في أداء المجموعة الضابطة في متغير مهارة التعاون يرجع إلى البرنامج اليومي المدرسي للروضة، والذي يركز على القراءة والكتابة في المقام الأول للطفل وإهمال جوانب النمو المختلفة، والتي من بينها اكتساب المهارات الاجتماعية وإهماله أيضاً الأنشطة التعاونية بين الأطفال.

ولقد اتفقت تلك النتيجة مع نتائج دراسة كل من: أسماء عبدالعال الجبري (١٩٩١) ودراسة هانم معوض شهاب (١٩٩٩) حيث توصلنا إلى نفس النتيجة وهي تحسن المجموعة التجريبية عند القياس البعدي في مهارة التعاون مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وقد ظهر أثر البرنامج الإثرائي النفسي على المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة عند حساب حجم أثر البرنامج الإثرائي النفسي المقدم للمجموعة التجريبية دون الضابطة بالنسبة لمهارة التعاون فقد بلغت قيمته ٢,٦٥ وهذا يعني أن الطفل المتوسط في المجموعة التجريبية يكون أفضل من أكثر من ٩٧,٥% من أطفال المجموعة الضابطة.

٣- كما أظهرت نتائج الدراسة، أن هناك فروقاً بين القياس القبلي وبين القياس البعدي للمجموعة التجريبية لمتغير مهارة التعاون لصالح القياس البعدي عند مستوى ٠٠,٠٠١.

ويمكن تفسير ذلك: أن التحسن الذي حدث للمجموعة التجريبية عند القياس البعدي في متغير مهارة التعاون يرجع إلى البرنامج الإثرائي النفسي الذي يحتوي على وحدة (بيت الفواكه والخضروات المتعاونة) التي تعتمد على التعلم التعاوني كأسلوب لتعليم الطفل مهارة التعاون وتميزت هذه الوحدة بمجموعة من الخصائص من حيث:

أ- محتوى الوحدة:

ترجع الباحثة التحسن الذي حدث لأطفال المجموعة التجريبية في مهارة التعاون إلى تميز وحدة بيت الفواكه والخضروات المقدمة لهم بمجموعة من الأنشطة المختلفة التي تركز في محتواها على تنمية مهارة التعاون لدى طفل ما قبل المدرسة حيث تم عرض هذا المحتوى بشكل جذاب للطفل

من خلال حوارات بين الفواكه والخضروات المتعاونة في بيت الفواكه والخضروات المتعاونة، مما ساعد على تنمية مهارة التعاون لدى أطفال المجموعة التجريبية.

ب- أنشطة الوحدة:

تري الباحثة أن الأنشطة التي احتوت عليها وحدة بيت الفواكه والخضروات المقدمة لأطفال المجموعة التجريبية ساعدتهم على تنمية التعاون لديهم حيث تميزت أنشطة وحدة بيت الفواكه والخضروات المتعاونة بأنها أنشطة محببة للطفل حيث تم تقديم محتوى الوحدة للطفل من خلال مجموعة من الأنشطة المتنوعة التي يكون اللعب أساساً فيها مما ساعد على تنمية مهارة التعاون لدى أطفال المجموعة التجريبية، وتم عرضها على أطفال المجموعة التجريبية كما يلي:

قدمت الباحثة للطفل قصة تنمي جانباً من جوانب التعاون، ثم قامت بعد ذلك بالإجابة عن استفساراتهم وتعزيزهم على تمثيل القصة، ثم قدمت للأطفال نشاطاً موجهاً (علمي - رياضي - لغوي - دراما إبداعية) مرتبطاً بالنشاط القصصي ثم طلبت منهم التعاون معاً في إنجاز ما يطلب منهم مع تعزيز السلوك التعاوني، ثم تم توزيع الأطفال حسب رغباتهم على الأركان المختلفة (فني - مكتبة - أسرة) ليتعاونوا معاً داخل الأركان في إنجاز ما يطلب منهم، حيث إن الأركان ترتبط أيضاً بالنشاط القصصي، ثم غني الأطفال مع الباحثة أغنية مرتبطة بالنشاط القصصي تنمي التعاون بين الأطفال ثم ناقشت الباحثة الأطفال في معنى الأغنية ووضحت لهم الهدف التربوي منها ثم طلبت من الأطفال التعاون في غناء الأغنية والتعاون في تمثيلها. واحتوت أيضاً أنشطة البرنامج على رحلة إلى بيت الفواكه والخضروات، تطلبت هذه الرحلة تعاون الأطفال فيما بينهم استعداداً لهذه الرحلة.

ساعدت الأنشطة المتكاملة لوحدة بيت الفواكه والخضروات المعتمدة على اللعب كأساس لتعلم الطفل على تنمية مهارة التعاون لدى أطفال المجموعة التجريبية ويشير محمد عبدالرحيم عدس وعدنان عارف مصلح (١٩٩٥) إلى أهمية الأنشطة المعتمدة على اللعب في تعلم الطفل كثيراً من جوانب الحياة الاجتماعية والذي أصبح في بعض مدارس الروضة المتطورة متماً للمواد الأخرى، فيتيح اللعب للطفل مواقف حياتية يتعلم منها العلاقات المتبادلة والمشاركة، والتعاون، والمناقشة، والتشاور مع الآخرين، واتخاذ القرار الجمعي، وتقبل رأي الغير واحترامه ولو كان مخالفاً لوجهة نظره. (محمد عبدالرحيم، عدس وعدنان عارف مصلح، ١٩٩٥: ٧٥)

ج- استراتيجية تنفيذ الوحدة:

تميزت وحدت بيت الفواكه والخضروات المتعاونة المقدمة لأفراد المجموعة التجريبية باعتمادها على استراتيجية الإثراء النفسي عند تنفيذ الوحدة مما ساعد أطفال المجموعة التجريبية على تنمية مهارة التعاون لديهم حيث ساعدت استراتيجية الإثراء النفسي الأطفال على التكيف والاستمرار مع أنشطة البرنامج الإثرائي.

د- التعلم التعاوني:

ترى الباحثة أن الاستراتيجية المستخدمة في وحدة بيت الفواكه والخضروات ساعد أطفال المجموعة التجريبية على تنمية مهارة التعاون لديهم حيث تميزت وحدة بيت الفواكه والخضروات المتعاونة المقدمة لأفراد المجموعة التجريبية باعتمادها على أسلوب التعلم التعاوني في تنمية مهارة التعاون لدى الأطفال مما ساعد على تنمية مهارات التعاون لديهم ويشير عبدالمجيد منصور وزكريا الشربيني (١٩٩٨) إلى أن الأنشطة المعتمدة على التعلم التعاوني لطفل ما قبل المدرسة تتمي لديه الانتماء إلى جماعته والاهتمام بصحبة الرفاق وتكوين الصداقات وزيادة قوى العلاقات الاجتماعية، مما يساعد الطفل على اكتساب مهارة التعاون وتقل الأنانية والتنافس والفردية. (عبدالمجيد منصور وزكريا الشربيني، ١٩٩٨: ٣٢٩) والتعلم التعاوني يشجع الطلاب على تقدير الذات والإحساس بالجماعة وتعلم مهارة التعاون والمشاركة مما يسهم في نموهم الاجتماعي. (إبراهيم القاعود، ١٩٩٥: ١٣٢) كذلك يشير التربويون إلى أن الاهتمام بالتعلم التعاوني يسهم في تنمية مهارة التعاون؛ لأن الأطفال يساعدون فيه بعضهم البعض. بدلاً من المنافسة التي يشجع على التعاون بدل التنافس. (Manning , L., & Lucking, R., 1991: 120-124)

هـ- خصائص أطفال الوحدة:

كما ساعدت خصائص أطفال المجموعة التجريبية المقدم لهم وحدة بيت الفواكه والخضروات على تنمية مهارة التعاون حيث تميز أطفال المجموعة التجريبية المقدم لهم وحدة بيت الفواكه والخضروات المتعاونة بافتقارهم مهارة التعاون، مما ساعد على تحمسهم لأنشطة البرنامج الإثرائي النفسي لتعويض حرمانهم من الأنشطة التعاونية التي تساعدهم على تنمية مهارة التعاون لديهم، كما تميز أطفال المجموعة التجريبية كذلك بحكم انتمائهم لمرحلة الطفولة المبكرة بحبهم للعب التعاوني مما ساعدهم على الاستفادة من أنشطة الوحدة لتنمية مهارة التعاون والتي تقوم على اللعب التعاوني ويشير كل من عبدالمجيد منصور وزكريا الشربيني (١٩٩٨) إلى أن الطفل يبدأ لعبه التعاوني في سن الخامسة فيجب أن نهتم بذلك لتنمية مهارة الطفل التعاونية. (عبدالمجيد منصور وزكريا الشربيني، ١٩٩٨: ٣٢٨)

و- علاقة الأطفال بمنفذ البرنامج:

كما ترى الباحثة أن علاقة الطفل بالقائم على تنفيذ الوحدة من الأمور التي ساعدت أطفال المجموعة التجريبية على تنمية مهارة التعاون لديهم حيث تميزت وحدة بيت الفواكه والخضروات المتعاونة المقدمة لأطفال المجموعة التجريبية بوجود علاقة إيجابية تعاونية بين الأطفال بعضهم وبعض وبين الباحثة حيث خُصَّصَ يومان في بداية البرنامج الإثرائي لتقوية العلاقة فيما بينهم مما ساعد على تنمية التعاون لهؤلاء الأطفال وتشير كوثر كوجك وسعد مرسي (١٩٩٢) إلى أن المعلمة

يجب أن تكون لديها الرغبة للعمل مع الأطفال وتكوين علاقات اجتماعية معهم لتستطيع النجاح في العمل معهم. (كوثر كوجك وسعد مرسي، ١٩٩٢: ٣٢٣-٣٢٦)

وتتفق النتيجة السابقة مع نتائج دراسات وأبحاث كل من هانم معوض شهاب (١٩٩٩)، أسماء عبدالعال الجبري (١٩٩١)، بيرون وآخرون (Biron & others (1977)، وسيلفين Salvin (1977)، سترين وآخرين (Strein & others (1994)، والتي ظهر فيهم تحسن المجموعة التجريبية في مهارة التعاون وإن اختلف نوع البرنامج المقدم لتنمية التعاون من دراسة إلى أخرى.

٤- كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين القياس القبلي وبين القياس البعدي للمجموعة الضابطة لمتغير مهارة التعاون عند مستوى ٠,٠٥.

ويمكن تفسير ذلك: أن الفروق بين القياس القبلي وبين القياس البعدي للمجموعة الضابطة هي فروق طفيفة؛ لأنها دالة عند مستوى ٠,٠٥ ويؤكد ذلك مقارنة المجموعة الضابطة بالمجموعة التجريبية عند القياس البعدي حيث أظهرت النتائج فروقاً عند مستوى ٠,٠٠١ وهذا دلالة على فخامة الفروق بين المجموعتين نتيجة تلقي المجموعة التجريبية البرنامج الإثرائي، ويمكن تفسير ذلك التحسن البسيط بما يلي:

أ- ألفة الأطفال بالألعاب التعليمية التي تقيس بها الباحثة مهارة التعاون لدى الأطفال مما جعلهم يتعاونون معاً لإنجاز اللعبة حيث إنهم في القياس القبلي أدركوا أن اللعب بمفردهم لا يؤدي إلى إنجاز اللعبة ولذلك تعاونوا عند القياس البعدي.

ب - البرنامج المدرسي اليومي: فقد قُدم للمجموعة الضابطة برنامج الروضة اليومي الذي أسهم في تنمية مهارة التعاون بدرجة بسيطة لدى أطفال المجموعة الضابطة، وظهر ذلك من خلال تحليل البروتوكول الذي كتبه معلمات المجموعة الضابطة وملاحظات الباحثة لهن حيث أوضح أن البرنامج اليومي للروضة يفتقد ما يلي:

- محتوى ينمي مهارة التعاون.
- أنشطة متنوعة تنمي مهارة التعاون من قبل المعلمات، وإنما أظهرت ملاحظة الباحثة لأطفال المجموعة الضابطة أثناء برنامج الروضة اليومي أنهم يتعاونون في اللعب الحر عندما تتركهم المعلمة في وقت الفراغ فيلعبون معاً لعبة (عروس) ويصففون لها شعرها وباقي الأطفال يلعبون لعبة الأسرة الأم وأولادها إلخ وترى الباحثة أن مثل هذه الألعاب التعاونية غير المخطط لها من قبل المعلمة هي التي أظهرت الفروق بين القياس القبلي وبين القياس البعدي في المجموعة الضابطة عند قياس مهارة التعاون لصالح القياس البعدي.
- استراتيجية فعالة لتعلم الطفل التعاون مثل التعلم التعاوني.

٥- كما أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق بين القياس البعدي وبين القياس المرجأ للمجموعة التجريبية لمهارة التعاون عند مستوى ٠,٠٥.

ويمكن تفسير ذلك: أن البرنامج الإثرائي النفسي الذي يحتوي على وحدة (بيت الفواكه والخضروات المتعاونة) المعتمد على أسلوب التعلم التعاوني في تعلم الطفل مهارة التعاون كان فعالاً ومؤثراً ومستمرّاً تأثيره على الأطفال عند القياس المرجأ في مهارة التعاون مما يؤكد أثر البرنامج المستمر على الأطفال.

ثالثاً: مهارة التعاطف:

بالنسبة لنتائج الدراسة المرتبطة بمقارنة أداء أطفال المجموعة التجريبية بأداء أطفال المجموعة الضابطة في مراحل القياس المختلفة (القبلي - البعدي - المرجأ) بالنسبة لمهارة التعاطف، ومقارنة أداء الأطفال في القياس القبلي بأدائهم في القياس البعدي لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لمهارة التعاطف فيمكن عرضها كما يلي:

- ١- لا توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية وبين المجموعة الضابطة في القياس القبلي لمهارة التعاطف عند مستوى ٠,٠٥.
- ٢- توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية وبين المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارة التعاطف لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى ٠,٠٠١.
- ٣- توجد فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي وبين القياس البعدي، وذلك للمجموعة التجريبية في مهارة التعاطف لصالح القياس البعدي عند مستوى ٠,٠٠١.
- ٤- لا توجد فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي وبين القياس البعدي، وذلك للمجموعة الضابطة في مهارة التعاطف عند مستوى ٠,٠٥.
- ٥- لا توجد فروق دالة إحصائية بين القياس البعدي وبين القياس المرجأ، وذلك للمجموعة التجريبية في مهارة التعاطف عند مستوى ٠,٠٥.

يمكن تفسير النتائج السابقة في ضوء ما يلي:

- ١- أظهرت نتائج الدراسة بالنسبة للفروق بين المجموعة التجريبية وبين المجموعة الضابطة في القياس القبلي لمتغير مهارة التعاطف تكافؤ المجموعتين في مهارة التعاطف وكذلك في المتغيرات الأخرى السابق تناولها بالتفصيل في الفصل الرابع.

وبذلك يمكن إرجاع: أن أي تحسن سيحدث في متغير مهارة التعاطف بالنسبة للمجموعة التجريبية في القياس البعدي ولم يحدث مثله في المجموعة الضابطة يمكن إرجاعه إلى برنامج الإثراء

النفسي الذي يحتوي على وحدة (العم عاطف صاحب التعاطف) لتنمية مهارة التعاطف والتي تقدم إلى المجموعة التجريبية.

٢- أظهرت نتائج الدراسة أيضاً أن هناك فروقاً بين المجموعة التجريبية وبين المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية وذلك في القياس البعدي لمتغير مهارة التعاطف عند مستوى ٠.٠٠١.

ويمكن تفسير ذلك: أن التحسن الذي حدث للمجموعة التجريبية في مهارة التعاطف يمكن إرجاعه إلى البرنامج الإثرائي النفسي المقدم لها والذي يحتوي على وحدة (العم عاطف صاحب التعاطف) والذي قدم بأنشطته ووسائله واستراتيجياته الفعالة والمتنوعة والثرية للمجموعة التجريبية دون الضابطة.

وأن عدم حدوث تحسن للمجموعة الضابطة في مهارة التعاطف يمكن إرجاعه إلى البرنامج المدرسي العادي المقدم لها والذي يفتقر إلى الكثير من الأنشطة التي تنمي الجانب الاجتماعي بصفة عامة والتعاطف بصفة خاصة حيث يركز البرنامج اليومي للروضة على الجانب المعرفي وإهمال الجوانب الأخرى للنمو.

ولقد اتفقت تلك النتيجة مع دراسات وأبحاث كل من يارو (Yarrow 1973)، هانم معوض شهاب (١٩٩٩) حيث توصلوا إلى نفس النتيجة وهي تحسن المجموعة التجريبية عند القياس البعدي في مهارة التعاطف مقارنة بالمجموعة الضابطة كما توصلوا أيضاً إلى وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية.

وقد ظهر أثر البرنامج الإثرائي النفسي على المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة عند حساب حجم أثر البرنامج الإثرائي النفسي المقدم للمجموعة التجريبية دون المجموعة الضابطة بالنسبة لمهارة التعاطف فقد بلغت قيمته ٣,٤٧ وهذا يعني أن الطفل المتوسط في المجموعة التجريبية يكون أفضل من أكثر من ٩٩% من أطفال المجموعة الضابطة.

٣- كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً بين القياس القبلي وبين القياس البعدي للمجموعة التجريبية لمتغير مهارة التعاطف لصالح القياس البعدي عند مستوى ٠.٠٠١.

ويمكن تفسير ذلك: - أن التحسن الذي حدث للمجموعة التجريبية عند القياس البعدي في متغير مهارة التعاطف يرجع إلى البرنامج الإثرائي النفسي الذي يحتوي على وحدة (العم عاطف صاحب التعاطف) حيث تميزت الوحدة بمجموعة من الخصائص التالية من حيث كل من:

أ) محتوى الوحدة:

ترجع الباحثة التحسن الذي حدث لأطفال المجموعة التجريبية في مهارة التعاطف إلى تميز وحدة (العم عاطف صاحب التعاطف) المقدمة لهم بمجموعة من الأنشطة المتنوعة التي تركز في

محتواها على تنمية مهارة التعاطف لدى طفل ما قبل المدرسة حيث يتم عرض المحتوى بشكل جذاب من خلال موضوعات متعلقة بالعم عاطف صاحب التعاطف مما ساعد على تنمية مهارة التعاطف للأطفال المجموعة التجريبية.

(ب) أنشطة الوحدة:

تري الباحثة أن الأنشطة التي احتوت عليها وحدة العم عاطف صاحب التعاطف المقدمة للأطفال المجموعة التجريبية ساعدتهم على تنمية التعاطف لديهم حيث تميزت أنشطة وحدة العم عاطف صاحب التعاطف بأنها أنشطة محببة للطفل حيث تم تقديم محتوى الوحدة لدى الطفل من خلال مجموعة من الأنشطة المتنوعة التي يكون التعلم بالنمذجة أساسا فيها مما ساعد أطفال المجموعة التجريبية على تنمية التعاطف لديهم حيث تم عرضها على الأطفال كما يلي:

قدمت الباحثة للطفل نشاطا قصصيا ينمي التعاطف لدى أطفال المجموعة التجريبية في مواقف السرور أو مواقف مؤلمة من خلال شخصية (العم عاطف صاحب التعاطف)، ثم يلي ذلك رد الباحثة على جميع استفسارات الأطفال وتمثيل أحداث القصة (التعلم بالنمذجة) وتعزيز الأطفال على سلوكهم التعاطفي، ثم تقدم الباحثة للأطفال نشاطا آخر مرتبطا بالنشاط الأول (فني - أسرة - حل تركيب - دراما إبداعية - إلخ) ليتعلم من خلاله الطفل التعاطف من خلال محاكاة العم عاطف صاحب التعاطف (التعلم بالنمذجة). وتشير مواهب إبراهيم (١٩٩٦) إلى أن النشاط القصصي يمكن أن يكتسب منه الطفل القيم والسلوكيات الاجتماعية، ويمكن أيضا من خلاله تعديل أنماط السلوك غير المرغوب فيه. (مواهب إبراهيم، ١٩٩٦: ١٤٧)

(ج) استراتيجية تنفيذ الوحدة:

تميزت وحدة (العم عاطف صاحب التعاطف) المقدمة لأفراد المجموعة التجريبية باعتمادها على استراتيجية الإثراء النفسي عند تنفيذ الوحدة مما ساعد أطفال المجموعة التجريبية على تنمية مهارة التعاطف لديهم حيث ساعدت استراتيجية الإثراء النفسي الأطفال على التكيف والاستمرار مع أنشطة البرنامج الإثرائية.

(د) التعلم بالنمذجة:

تري الباحثة أن الاستراتيجية المستخدمة في وحدة (العم عاطف صاحب التعاطف) ساعد أطفال المجموعة التجريبية على تنمية مهارة التعاطف لديهم حيث تميزت وحدة (العم عاطف صاحب التعاطف) المقدمة للأطفال المجموعة التجريبية باعتمادها على أسلوب التعلم بالنمذجة في تنمية مهارة التعاطف لدى الأطفال، فمن خصائص طفل ما قبل المدرسة محاكاة الآخرين وخاصة النماذج قريبة الشبه منه أو أصحاب المكانة الاجتماعية لديه، ولذلك اعتمدت الباحثة على شخصية (العم عاطف صاحب التعاطف) ليتعلم منه الطفل التعاطف مع الآخرين من خلال محاكاته. وكانت الباحثة تعززه

باستمرار على سلوكياته التعاطفية ليقلده الطفل مما ساعد أطفال المجموعة التجريبية على تنمية مهارة التعاطف لديهم. ويشير علماء النفس إلى أن الأطفال من خلال ملاحظتهم للآخرين يصبحون اجتماعيين. (Murray, 1992: 505) ولذلك يسهل اكتساب الأطفال المهارات الاجتماعية عن طريق التعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة. (أحمد أحمد متولي، ١٩٩٣: ٥٦) كما تشير ناديدة محمود شريف (١٩٩٩) إلى أن التعلم بالملاحظة من الأساليب الفعالة في تعلم طفل ما قبل المدرسة لا سيما في تعلم المهارات الاجتماعية حيث يركز على افتراض أساسي وهو أن الإنسان ككائن اجتماعي يتأثر بالآخرين من خلال ملاحظته لهم ولسلوكياتهم ويتعلم منهم العديد من السلوكيات من خلال عملية المحاكاة. (ناديدة محمود شريف، ١٩٩٩: ١١١) كما يشير جريتاج (Gretag, 1985) إلى أهمية إثابة النموذج على سلوكه الإيجابي كي يتعلم منه الطفل. (هانم معوض شهاب، ١٩٩٩: ٩٨)

ويرى جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٥) أن التشابه بين النموذج وبين المفحوص في العمر والجنس كلما قل قلت عملية التقليد. (جابر عبد الحميد جابر، ١٩٩٥: ٣١٦) وكذلك كلما كان النموذج ذا مكانة اجتماعية ودرجة نجومية عالية كلما زادت درجة انتباه الملاحظة. (فتحي مصطفى الزيات، ١٩٩٦: ٣٦٨) ولذلك اختارت الباحثة شخصية (العم عاطف صاحب التعاطف) ليتعلم منها الطفل التعاطف حيث إنها شخصية حازت على مكانة اجتماعية عالية بالنسبة لأطفال العينة الاستطلاعية، مما ساعد أطفال المجموعة التجريبية على تعلم التعاطف منها. لقد مثلت لهم مكانة اجتماعية عالية ومحبوبة، كما كان قريب الشبه من الأطفال.

وانتقلت هذه النتيجة للدراسة مع دراسة كل من هانم معوض شهاب (١٩٩٩) فقد أثبتت فاعلية النمذجة في تعلم الطفل مهارات الصداقة، والسيد محمد محمود البسيوني (١٩٩٢) والذي أثبت فاعلية مسرح العرائس في تنمية مهارات الأطفال الاجتماعية، ومزال عبدالفتاح عبد الحميد (١٩٩٢) حيث أثبت فاعلية مسرح العرائس في تنمية مهارات الأطفال الاجتماعية (التعاون والتواصل وغير ذلك).

هـ) خصائص الأطفال:

كما ساعدت خصائص أطفال المجموعة التجريبية المقدم لهم وحدة (العم عاطف صاحب التعاطف) على تنمية مهارة التعاطف حيث تميز أطفال المجموعة التجريبية المقدم لهم وحدة (العم عاطف صاحب التعاطف) بافتقارهم مهارة التعاطف، مما ساعد على تحمسهم وتشوقهم لأنشطة البرنامج الإثرائي النفسي التي تنمي مهارة التعاطف، مما ساعد على تنمية مهارة التعاطف لديهم.

كما تميز أطفال المجموعة التجريبية بحكم انتمائهم لمرحلة الطفولة المبكرة بحبهم للتقليد مما ساعدهم على الاستفادة من وحدة (العم عاطف صاحب التعاطف) القائمة على التعلم بالنمذجة أقصى استفادة، ويرى عبدالرحمن عيسوي (١٩٩٥) أن الأطفال يميلون إلى التقليد والمحاكاة لا سيما الشخصيات التي يعجبون بها، ولذلك يجب أن يتوافر النموذج ذو القدوة الحسنة الذي يستطيع أن يستفيد

منه الطفل من خلال عملية التقمص في تعلمه الاجتماعي. (عبدالرحمن عيسوي، ١٩٩٥: ٢٩) وتشير سعدية بهادر علي (١٩٩٤) على أن النماذج التي يتفاعل معها الطفل يجب أن تكون ذات قدوة حسنة لأن هذه المرحلة تسمى مرحلة التقليد Imitation فأطفال هذه المرحلة يميلون لتقليد غيرهم في كل شيء. (سعدية بهادر، ١٩٩٤: ٢٥)

و) علاقة الأطفال بمنفذ البرنامج:

كما ترى الباحثة أن علاقة الطفل القائم على تنفيذ الوحدة من الأمور التي ساعدت أطفال المجموعة التجريبية على تنمية مهارة التعاطف لديهم حيث تميزت وحدة (العم عاطف صاحب التعاطف) المقدمة لأطفال المجموعة التجريبية بوجود علاقة إيجابية قائمة على القدوة الحسنة التي يتعلم من خلالها الطفل محاكاة الباحثة في سلوكها الاجتماعي وحبها لهم والتعاطف معهم وإلى هذا تشير إيفا ل. عيسى (١٩٩٣) فتري أن التعلم الاجتماعي يتم من خلال تفاعل الأطفال مع القائمين على تربيتهم فيتعلمون منهم السلوكيات المرغوب فيها. (إيفا ل. عيسى، ١٩٩٣: ٣١)

وتتفق النتيجة السابقة مع نتائج دراسة هانم معوض شهاب (١٩٩٩)، يارو وآخرون Yarrow (1978) & others واللتان أظهرتا تحسن المجموعة التجريبية في مهارة التعاطف وإن اختلفت طريقة تنميته من دراسة إلى أخرى.

٤- كما أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق بين القياس القبلي وبين القياس البعدي للمجموعة الضابطة لمتغير مهارة التعاطف عند مستوى ٠.٠٥.

ويمكن تفسير ذلك: بأن عدم حدوث تحسن للمجموعة الضابطة يرجع إلى تقديم البرنامج اليومي للروضة لها الذي ظهر من خلال تحليل البروتوكول الخاص بمعاملات المجموعة الضابطة بأنه يفتقد إلى:

- أ- محتوى ينمي مهارة التعاطف.
- ب- أنشطة متنوعة لتنمية مهارة التعاطف.
- ج- استراتيجية فعالة لتعلم الطفل التعاطف مثل التعلم بالنمذجة.
- د- افتقاد منهج الروضة نموذجاً يحتذى به الطفل أثناء تعلم المهارات والسلوكيات الاجتماعية ويكون له قدوة، كذلك افتقاد أنشطة الروضة إلى مثل هذه الأنشطة القائمة على التعلم بالنمذجة.

٥ - كما أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق بين القياس البعدي وبين القياس المرجأ للمجموعة التجريبية لمهارة التعاطف عند مستوى ٠.٠٥.

- ويمكن تفسير ذلك: بأن البرنامج الإثرائي النفسي الذي يحتوي على وحدة العم عاطف صاحب التعاطف كان فعالاً ومؤثراً، استمر تأثيره على الأطفال عند القياس المرجأ في مهارة التعاطف مما يؤكد أثر البرنامج المستمر مع الأطفال.

(٣-٥) مناقشة النتائج الكيفية للدراسة وتفسيرها:

تعرض الباحثة في هذا الجزء من الدراسة نتائج الدراسة الكيفية وهي كما يلي:

١ - توصلت نتائج الدراسة الكيفية إلى تحسن جميع أطفال المجموعة التجريبية عند مقارنة الباحثة للقياس القبلي والقياس البعدي لكل طفل على حدى.

ويمكن تفسير ذلك: أن البرنامج الإثرائي النفسي كان فعالاً بالنسبة لجميع الأطفال المفتقدين للمهارات الاجتماعية فى المجموعة التجريبية، حيث إن البرنامج احتوى على أنشطة ومحتوى واستراتيجيات فعالة تناسب أطفال ما قبل المدرسة وتراعى ميولهم وخصائصهم وتراعى الفروق الفردية فيما بينهم مما جعل البرنامج مؤثراً على جميع الأطفال دون استثناء.

٢ - توصلت نتائج الدراسة الكيفية أيضاً إلى تحسن درجات اثنين من أطفال المجموعة التجريبية إلى أقصى درجة فى المهارات الاجتماعية عند القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي.

ويمكن تفسير ذلك: بأن البرنامج النفسي برنامج فعال يمكن من خلاله أن يصل الطفل إلى أقصى درجة فى المهارات الاجتماعية وهي (٨٣) باستخدام مقاييس الدراسة الحالية، كما ترجع الباحثة عدم وصول باقي الأطفال إلى أقصى درجة فى المهارات الاجتماعية رغم حدوث تحسن لهم عند القياس البعدي إلى ظاهرة الفروق الفردية بين الأطفال حيث إن درجة استفادة كل طفل من البرنامج تختلف عن الطفل الآخر.

٣ - كما توصلت نتائج الدراسة الكيفية أيضاً إلى حصول أقل طفل من الأطفال المفتقدين للمهارات الاجتماعية فى القياس القبلي إلى درجة تقترب من الدرجة العظمى عند القياس البعدي.

ويمكن تفسير ذلك: أنه كلما قلت درجة افتقار الطفل للمهارة كلما كانت درجة استعداده للتحسن أعلى، لأنه يعاني من نقص، فإثراء بيئة الطفل ببرامج فى النواحي التي يفتقدها يؤثر بدرجة كبيرة على الطفل، وهذا ما جعل طفلاً من أطفال المجموعة التجريبية فى المهارات الاجتماعية يكون الأكثر استفادة من باقي الأطفال من البرنامج الإثرائي، فقد كانت درجته فى القياس القبلي (٢٢) وفى القياس البعدي (٨١) أي أن الزيادة كانت بمقدار (٥٤) درجة وهي أقصى درجة تحسن لدى أطفال المجموعة التجريبية.

(٤-٥) التوصيات:

توصلت نتائج الدراسة إلى أن البرامج الإثرائية النفسية تؤثر تأثيراً إيجابياً على اكتساب المهارات الاجتماعية للأطفال المفتقدين للمهارات الاجتماعية، ولذلك يمكن الاستفادة من ذلك في وضع التوصيات التالية:

- ١- تدريب المعلمات على مقاييس المهارات الاجتماعية لمعرفة الأطفال المفتقدين للمهارات الاجتماعية داخل الروضة ورعايتهم بالبرامج التي تساعد على التحسن.
- ٢- تدريب المعلمات على استراتيجيات الإثراء النفسي لاستخدامها مع الأطفال في تنمية جميع مهاراتهم المختلفة.
- ٣- تصنيف الأطفال عند دخولهم الروضة إلى فصول حسب درجة مهاراتهم الاجتماعية وتقديم برامج إثرائية تنمي المهارات الاجتماعية للفصول المتقدمة للمهارات الاجتماعية بحيث يستطيع الطفل التفاعل مع الآخرين.
- ٤- إعداد كتاب للمهارات الاجتماعية مكون من مجموعة من القصص التي تنمي السلوكيات الاجتماعية من خلال نماذج محببة إلى الأطفال يقلدونها، ويكون هذا الكتاب ضمن الكتب الأساسية لرياض الأطفال.
- ٥- إعداد كتاب لمعلمة الروضة به أغاني تنمي لدى الطفل السلوكيات الاجتماعية، تقدمه المعلمة للأطفال بسهولة ويسر.
- ٦- تدريب طالبات كلية رياض الأطفال على استراتيجيات الإثراء النفسي لاستخدامها مع طفل الروضة، وكذلك التدريب على استخدام مقاييس المهارات الاجتماعية لتحديد الأطفال المفتقدين للمهارات الاجتماعية.
- ٧- إعداد طالبات كلية رياض الأطفال لمشروع صغير ينمي المهارات الاجتماعية معتمدات على استراتيجية واضحة وفعالة كمشروع تخرج كل عام، وبحيث يكون لدينا وفرة في برامج تنمية الجانب الاجتماعي لدى طفل ما قبل المدرسة تستخدمها المعلمات مع الأطفال مباشرة عن طريق الاشتراك بين كليات رياض الأطفال ووزارة التربية والتعليم.
- ٨- اشتراك معلمات رياض الأطفال والآباء في مؤتمرات تعدها وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع الجامعات تكون موضوعاتها (كيفية تنمية المهارات الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة) والتأكيد على العمل التعاوني والتعلم بالنمذجة والسلوكيات الاجتماعية الإيجابية مثل التعاطف.
- ٩- إعداد مسابقة سنوية لأحسن معلمة في تأليف قصص لطفل ما قبل المدرسة تكون هادفة إلى تنمية السلوك الاجتماعي.

- ١٠- استخدام القصة كوسيلة داخل رياض الأطفال لتنمية المهارات الاجتماعية وبتبعها أغنية تؤكد المعنى.
- ١١- تشجيع المعلمات لأطفالهن على اللعب التعاوني والسلوكيات الاجتماعية وتعزيزهم على هذا السلوك.
- ١٢- تدريب المعلمات والآباء وجميع القائمين على تربية الطفل على كيفية تنفيذ البرامج الإثرائية مع الأطفال العاديين للاستفادة من استعداداتهم الى أقصى درجة ممكنة.

(٥-٥) البحوث المقترحة:

- ١- دراسة لمعرفة أثر برنامج إثرائي نفسي في نمو بعض جوانب الشخصية المختلفة لطفل ما قبل المدرسة.
- ٢- دراسة لمعرفة أثر برنامج إثرائي نفسي في تعلم بعض المهارات الاجتماعية لأطفال المرحلة الابتدائية.
- ٣- دراسة لمعرفة أسباب افتقار الطفل للمهارات الاجتماعية.
- ٤- دراسة لمعرفة أثر متحف الطفل على اكتساب الطفل بعض المهارات الاجتماعية.
- ٥- دراسة لمعرفة العلاقة بين مهارة التعاون ومهارة التعاطف لدى طفل ما قبل المدرسة.
- ٦- دراسة طولية تتناول نمو المهارات الاجتماعية لدى الأفراد.
- ٧- دراسة مقارنة لبرنامج إثرائي نفسي لتعلم المهارات الاجتماعية يطبق على كل من أطفال الريف والحضر.
- ٨- دراسة تأثير برنامج إثرائي نفسي على تعلم أشكال أخرى من المهارات الاجتماعية.
- ٩- دراسة لمعرفة تأثير البيئة الفيزيائية (ارتفاع الأسقف وألوان الحائط) على سلوك التعاون لدى الأطفال.
- ١٠- دراسة لتدريب القائمين على تربية الطفل على تنفيذ البرامج الإثرائية معهم.