

جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

دور الروضة في بناء الكفاءة الاجتماعية عند الطفل

- طفل القسم التحضيري أنموذجاً-

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علوم التربية

إشراف:

أ.د. قلي عبد الله

إعداد:

لطيفة ربوح (زوجة عبدالله)

السنة الجامعية: 2014-2015

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن دور الروضة في بناء الكفاءة الاجتماعية عند طفل القسم التحضيري، وهي دراسة تدخل ضمن بحوث علم النفس الاجتماعي التربوي.

ونظرا لأهمية هذا الموضوع، ومن أجل التأكد عما إذا كان التحاق الطفل بالقسم التحضيري يساهم في بناء الكفاءة الاجتماعية كما هو مسطر على مستوى الأهداف، قمنا ببناء مقياس للكفاءة الاجتماعية، وتحديد بعض مؤشرات، والمتمثلة في مؤشر الاستقلالية والاعتماد على النفس، الوعي بالأمور المتعلقة بالأمن والسلامة، التعاون، تحمل المسؤولية، اللعب الجماعي والتكيف مع جماعة الرفاق، المبادأة، التعاطف والمشاركة الوجدانية.

وقد تم التطبيق الميداني للدراسة الحالية، في بعض رياض الجزائر العامة (كروضة سونلغاز ببن عكنون، وروضة الضمان الاجتماعي بباب الزوار)، وبعض الرياض الخاصة كروضة البراعم ببئر خادم، روضة الطفل السعيد بعين طاية، روضة الاكتشاف ببوزريعة، وقد وصل حجم العينة إلى 427 طفل مرحلة القسم التحضيري

وقد أسفرت نتائج الميدانية عما يلي:

1-أوضحت نتائج الفرض الأول أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الملتحقين بالروضة(القسم التحضيري أنموذجا) في مقياس الكفاءة الاجتماعية المصور من إعداد الباحثة وغير الملتحقين به حسب المؤشرات لصالح أطفال القسم التحضيري.

2- يتضح لنا من نتائج الفرض الثاني، أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الملتحقين بالرياض العامة ونظرائهم من الرياض الخاصة في الكفاءة الاجتماعية وفق مختلف المؤشرات لصالح أطفال الرياض الخاصة.

3-من خلال نتائج الفرض الثالث، يمكننا أن نقول أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الكفاءة الاجتماعية المصور من إعداد الباحثة وفق متغير الجنس، لصالح الإناث.

4- من خلال نتائج الفرض الرابع، نلاحظ أنه لا توجد علاقة بين مقياس الكفاءة الاجتماعية المصور (من إعداد الباحثة) المطبق على الأطفال ومقياس الكفاءة الاجتماعية للباحث د فاروق عبد الفتاح علي موسى والموجه للمعلمات بالقسم التحضيري، في مستوى الكفاءة الاجتماعية، فعند حساب معامل الارتباط لبيرسون وجدنا أن القيمة كانت منخفضة وقدرت بـ(0,09) وبالتالي لا يوجد ارتباط بين المقياسين، وهكذا يمكن الحكم بعدم تحقق الفرضية الأخيرة والتي تقول أن هناك علاقة بين مستويات مقياس الكفاءة الاجتماعية المصور المطبق على الأطفال -من إعداد الباحثة- ومستويات مقياس الكفاءة الاجتماعية للباحث د. فاروق عبد الفتاح علي موسى.

ولعل هذه النتيجة قد ترجع لاختلاف مؤشرات المقياسين، ما جعلنا نقيس معامل الارتباط بين المؤشرات المتشابهة في كلا المقياسين، والذي بعد حسابه ثبت أن هناك ارتباط مرتفع نوعا ما قدر بـ (0,28) بالنسبة لكل العبارات والذي قدر سابقا بـ(0,09).

Résumé:

La présente recherche se situe dans le domaine des recherches en psychologie sociale, elle vise à mesurer l'impact et le rôle que peut avoir l'insertion de l'enfant au sein des crèches -niveau préscolaire- sur la construction de sa compétence sociale.

Pour atteindre cet objectif, le chercheur a élaboré un outil de mesure des compétences sociale propre à la population Algérienne contenant sept indices, (Indépendance et autonomie, sensibilisation aux questions de sécurité, coopération, sens de responsabilité, jeux collectif et adaptation entre pairs, Initiative, compassion et empathie).

L'étude pratique a été menée au niveau de quelques crèches privées et étatiques d'Alger (la crèche les Bourgeons à Birkhadem, Happy child à Ain Taya, la Découverte à Bouzareah, la crèche de sonalgaz, et la crèche la Prairie Bab ezzouar), l'échantillonnage couvre 427 enfants niveau préscolaire:

L'étude pratique a révélé les résultats suivants :

1- Des différences statistiquement significatives entre les enfants de la classe préparatoire et les enfants qui n'ont pas fréquentés le préscolaire, au niveau de leurs compétence sociale (selon le test imagé du chercheur) en faveurs des enfants du préscolaires, autrement dit le rôle prépondérant du préscolaire dans le développement des compétences sociales de l'enfant âgé de cinq ans.

2-Des différences statistiquement significatives au niveau des compétences sociales, (selon le test imagé du chercheur) entre les enfants du préparatoire, en faveurs des crèches privés.

3-Des différences statistiquement significatifs entre les enfants du préparatoire dans leurs compétences sociale (selon le test imagé du chercheur) en faveur du sexe féminins.

4- l'étude a révélé en premier lieu l'absence de corrélation entre le test imagé du chercheur et le test du Dr Abdelfattah Ali moussa sur la compétence sociale de l'enfant, mais après la mesure de cette corrélation entre les indices similaire, nous avons remarqués une assez forte corrélation.

كلمة شكر

"رب أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي وعلى والدي وأن أعمل صالحا ترضاه وأدخلني برحمتك في عبادك الصالحين" (سورة الزمل الآية 19)

إذا كان لابد من أن نرجع الفضل إلى أهله، والتقدير إلى أصحابه، فإننا نبادر في تقديم الشكر والتقدير والاحترام إلى الذين يحملون شعلة الفكر ومصابيح العلم والمعرفة، إلى كل من علمني حرفا، منذ بداية مشواري الدراسي إلى يومنا هذا

أساتذتي الأجلاء

إلى الأستاذ الدكتور " قلي عبد الله " على صبره وتفانيه في عمله، عسى الله أن يبدد تعبته نورا... فجزاه الله خير الجزاء وجعله منبع عطاء لطلاب العلم.

إلى كل من ساهم من قريب أو بعيد في انجاز هذا العمل ..

إلى اللجنة المحترمة التي ستناقش هذا العمل.

لطيفة

الإهداء

إلى والدتي الحبيبة وهي إلى جوار رب كريم... في مقعد صدق عند مليك مقتدر.

إلى والدي حفظه الله وعافاه من كل سوء.

إلى إخوتي كل باسمه.

إلى أعظم ما لدي في هذه الدنيا زوجي العزيز على كل لحظة وكل جهد بذل ليرى هذا العمل
النور...

شكرا على صبرك على تعاونك على تشجيعاتك... أنا فعلا ممتنة.

إلى من وهباني الأمومة وجعلنا لحياتي طعما أولادي الأعزاء آمال وأحمد.

إلى كل من ساهم ولو ببسمة وكان لي قدوة للاستمرار والمثابرة أهدي لكم ثمرة جهدي وعملي
المتواضع.

لطيفة

فهرس الموضوعات

الصفحة

أ	ملخص الدراسة
د	كلمة شكر
هـ	الإهداء
و	فهرس الموضوعات
ط	فهرس الجداول
1	مقدمة

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

7	أولاً: الإشكالية
22	ثانياً: الفرضيات
23	ثالثاً: أسباب اختيار الموضوع وأهدافه
25	رابعاً: حدود البحث وصعوباته
26	خامساً: تحديد المفاهيم
26	1- مفهوم الكفاءة الاجتماعية
44	2- مفهوم الروضة
46	3- مفهوم القسم التحضيري
47	سادساً: الدراسات السابقة

الإطار النظري

الفصل الثاني: الكفاءة والكفاءة الاجتماعية

90	أولاً: مفهوم الكفاءة لغة
92	ثانياً: مفهوم الكفاءة اصطلاحاً
97	ثالثاً: أنواع الكفاءات
98	1- كفاءات من حيث وظيفتها
99	2- كفاءات من حيث مستوياتها
99	رابعاً: الكفاءة الاجتماعية
99	1- تعريف الكفاءة الاجتماعية

108	2-نظرة تاريخية للكفاءة الاجتماعية
114	3-أهمية الكفاءة الاجتماعية
118	4-مكونات ونماذج الكفاءة الاجتماعية
126	خامسا: الاتجاهات النظرية في تفسير الكفاءة الاجتماعية
135	سادسا: العوامل المساعدة في نمو الكفاءة الاجتماعية
146	سابعا: صيغ القصور في الكفاءة الاجتماعية وكيفية تفسيرها
147	ثامنا: تقييم الكفاءة الاجتماعية
159	تاسعا: المفاهيم ذات العلاقة المتداخلة مع الكفاءة الاجتماعية
161	عاشرا: مؤشرات الكفاءة الاجتماعية

الفصل الثالث: الطفولة المبكرة وأهمية الروضة في نمو الطفل

182	I-الطفولة المبكرة
182	1- أهمية وحساسية مرحلة الطفولة المبكرة
185	2- خصائص نمو الأطفال في مرحلة الروضة
194	3- مظاهر النمو الاجتماعي في الطفولة المبكرة
197	4-مراحل النمو الاجتماعي عند اريكسون
201	II-أهمية الروضة في نمو الطفل
202	1-تعريف رياض الأطفال
204	2-نبذة تاريخية عن نشأة رياض الأطفال وفلسفتها
207	3-أهداف الروضة وأدوارها
210	4-أدوار ومهام رياض الأطفال في النمو والكفاءة الاجتماعية
214	5-منهاج رياض الأطفال
216	III-التعليم التحضيري في الجزائر أهدافه وواقعه
216	1-لمحة تاريخية
219	2-تعريف التربية التحضيرية
220	3- أهمية مؤسسة التربية التحضيرية وأهدافها
222	4-منهاج التربية التحضيرية

225	5- مخرج طفل المرحلة التحضيرية
226	6- النشاطات التعليمية المرتبطة بالقسم التحضيري

الإطار التطبيقي

الفصل الرابع: أدوات وإجراءات البحث الميداني

234	1-منهج الدراسة
234	2-العينة
236	3-الإطار المكاني للدراسة الميدانية
236	4-الإطار الزمني للدراسة الميدانية
237	5-أدوات جمع البيانات
238	1.5-خطوات بناء مقياس الكفاءة الاجتماعية المصور من إعداد الباحثة
258	2.5-مقياس أ.د. فاروق عبد الفتاح على موسى(2005)
260	3.5-خطوات الدراسة الأساسية
263	6-الأدوات الإحصائية

الفصل الخامس: عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها

266	عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها
266	1-مناقشة الفرضية الأولى
283	1-مناقشة الفرضية الثانية
287	1-مناقشة الفرضية الثالثة
299	1-مناقشة الفرضية الرابعة
304	الاستنتاج العام

308	الخاتمة
315	اقتراحات الدراسة
317	قائمة المراجع
335	الملاحق

فهرس الجداول

الصفحة	العنوان	رقم الجدول
228	يوضح نشاطات القسم التحضيري وفق مختلف مجالاتها وحجمها الساعي الأسبوعي	1
236	يوضح توزيع العينة الكلية للدراسة	2
248	يمثل قائمة السادة المحكمين	3
251	يوضح عبارات مقياس الكفاءة الاجتماعية وفق المؤشرات السبعة بعد ملاحظات السادة المحكمين والتعديلات النهائية	4
257	يبين الاتساق الداخلي بين كل عبارة من عبارات كل مؤشر مع المقياس ككل (مقياس الكفاءة الاجتماعية للباحثة)	5
259	يبين الاتساق الداخلي لبنود مقياس الكفاءة الاجتماعية للأستاذ عبد الفتاح على موسى	6
266	يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأطفال الملتحقين وغير الملتحقين بالقسم التحضيري في الرياض وقيمة ودلالة ف حسب المؤشرات	7
284	يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأطفال الملتحقين بالقسم التحضيري في الرياض (العامة والخاصة) وقيمة ودلالة ف حسب المؤشرات	8
288	يوضح الفروق بين الجنسين في مؤشرات الكفاءة الاجتماعية	9
299	يبين المتوسطات الحسابية وقيمة ودلالة ر بين مقياس الكفاءة الاجتماعية المصور المطبق على الأطفال-من إعداد الباحثة ومقياس الكفاءة الاجتماعية للباحث د. فاروق عبد الفتاح علي موسى	10
301	يمثل معامل الارتباط (قيمة ر) بين المؤشرات المشتركة حسب المقياسين	11

مما لا شك فيه أن فترة الطفولة على العموم والطفولة المبكرة على وجه التحديد من الفترات المهمة في تشكيل شخصية الطفل المستقبلية باتفاق العلماء والباحثين في هذا المجال، لذا تعد السنوات الأولى من حياة الطفل من أهم مراحل حياته، فهي الأساس الذي تبنى عليه الحياة المستقبلية للأجيال القادمة، مما جعل الهيئات والمؤسسات التربوية العالمية تؤكد على ضرورة العناية بطفل مرحلة ما قبل المدرسة وبجوانب نموه المختلفة، وذلك بهدف توجيه سلوكه وطاقاته، وقد أصدرت منظمة اليونسيف الإعلان العالمي لحقوق الطفل منذ 1909 الذي يؤكد من خلال مبادئه الرئيسية إعطاء الفرص والتسهيلات التي تمكن الطفل من النمو الشامل والمتكامل جسميا وعقليا، وصار ينظر إلى التعليم في مرحلة ما قبل المدرسة، على أنه من الأولويات التربوية لكثير من الدول، وحلقة من حلقات التعليم المستمر مدى الحياة. (شبل بدران، 2003، 28)

فالمجتمعات المعاصرة قد بادرت إلى الاعتراف بالطفل على أنه شخص بشري بعد أن اعترفت العلوم البيولوجية والسيكولوجية والسوسيولوجية بما تتطوي عليه طبيعة الطفولة من ثروة، بحيث أصبح القرن العشرين قرن الطفل إذ شهد إعلان حقوق الطفل الذي أقرته الجمعية العامة للأمم المتحدة في 20 تشرين الثاني 1959. (غاستون ميلاري، 1977، 86)

كما أجمع العلماء على أن السنوات الست الأولى من حياة الفرد هي أهم السنوات في تكوين شخصيته وبنائها، فالطفولة المبكرة توضع فيها الجذور الأولى لبناء الإنسان وتشكيل الشخصية تبعا لأساليب التنشئة المحيطة به، ولا يخفى على أحد الدور الذي قد تلعبه رياض الأطفال في هذا الشأن، فإلاستثارة الاجتماعية والحركية والعقلية التي تقدمها الروضة أثارا إيجابية على تكوين شخصية الطفل واستمرار نموه السوي في حياته المستقبلية. (هدى محمد قناوي، 1993، 19)

ولأن الروضة مؤسسة تربية واجتماعية تتعامل مع فترة حساسة من حياة الفرد، وهي فترة ما قبل المدرسة، يؤكد العلماء على ضرورة الاعتناء بها لما تحدثه من تفاعل وما تقدمه من برامج، فالأهداف المسطرة في رياض الأطفال تركز على التنمية المتكاملة والشاملة لمختلف مظاهر النمو النفسي للطفل، والذي يعد النمو الاجتماعي جزءا منه.

ويشكل النمو الاجتماعي السليم للطفل مؤشرا من مؤشرات الصحة النفسية وعامل من عوامل تفاعله الايجابي مع الآخرين، والإنسان كائن اجتماعي في المقام الأول يعيش وسط جماعة يتأثر بها ويؤثر فيها، وبقدر فعالية هذا التفاعل وإيجابيته بقدر ما يمكن الحكم على الفرد أنه متوافق وكفاء اجتماعيا.

فللطفل حاجات اجتماعية تتمثل في انتمائه إلى أسرة، وعدم انعزاله عن المجتمع، بل لابد أن يختلط مع أطفال من عمره في المنزل وفي الجيرة والحضانة والنادي والمدرسة حسب مراحل عمره، وممارسة اللعب والنشاط الحر ومصاحبة الأقران والنزهة... (نبيلة الشوريجي، 2007، 39)

وقد اتضح لدى العديد من الباحثين مثل لآد (Ladd) 2000 وباركر وآشير (Parker,j&Asher,s,) 1987 بما لا يدع للشك أنه إذا لم يحقق الأطفال الحد الأدنى من الكفاءة الاجتماعية، عند عمر ست سنوات فإنهم سيكونون في خطوة محتملة في الرشد، فمرحلة الطفولة لها دور كبير في حياة الأم حيث يتأثر مستقبلها بطريقة تربية أبنائها، ما يحتم على القائمين بذلك ابتكار الأساليب التي يتعاملون بها معه خاصة مع طفل الروضة. (فتحية محمد رأفت، 2008، 1)

فللتربية ما قبل المدرسة، دورا كبيرا في عملية التنشئة الاجتماعية للطفل، فهي عملية معقدة تتشابك فيها قوى وعلاقات ومؤثرات ثقافية متعددة وتشارك فيها الأسرة والأقران والمدرسة والمجتمع فإن تم التوافق والتكامل بين الأسرة والمدرسة والمجتمع، نمت شخصية الطفل بصورة سوية، وإن حدث التعارض بينهم أدى ذلك إلى قلق الطفل واضطراب

صحته النفسية، فالرياض تؤثر في نمو الطفل الوجداني والاجتماعي والسلوكي، فهي تنمي قدرته الحسية الحركية عن طريق اللعب والعمل اليدوي، وتنمي التذوق الجمالي عن طريق الرسم والموسيقى، وحب الطبيعة، وتنمي الجانب المعرفي عن طريق اللغة والحساب والخبرات والمعارف الأخرى... (صالحة صنف، 2003، 2)

وبالرجوع للدراسات السابقة حول تأثير الروضة على النمو، جاءت دراستنا كمحاولة للبحث عن دور هذه المؤسسات في بناء وتنمية الكفاءة الاجتماعية للطفل، من خلال التعرف على مستواها عند طفل القسم التحضيري الذي يخضع لبرامج موحدة ومسطرة من الوزارة، ولكون هذه المرحلة العمرية أكثر قابلية على التفاعل مع الآخرين، كما يقل فيها التمرکز حول الذات مقارنة بالمراحل السابقة.

ضف إلى ذلك أن هناك بحوث ركزت على أهمية الجانب الاجتماعي لفهم شخصية الفرد، إذ أن الوسط الاجتماعي يؤثر عظيم الأثر على سلوكيات الأفراد وشخصياتهم كما أكد على ذلك في البداية كولي (Cooley) وميد (Mead) وبعدها ألبورت (Alport) وماسلو (Maslow) وروجرز (Roegers). (سيد أحمد عثمان، 1979، 6)

ونحن لا نبالغ إذا قلنا أن أي تغيير أو بالأحرى أي تطور اجتماعي، إنما يتوقف على ما يقدمه المجتمع من جهود لإعداد البحوث والدراسات قصد بناء المناهج المناسبة من أجل الارتقاء بالطفل وحل مشكلاته وعلاجها.

فمرحلة ما قبل المدرسة تسهم في عملية الضبط الاجتماعي، وتنمية مفاهيم الطفل عن الصواب والخطأ، والعديد من المفاهيم العقلية والخلقية والاجتماعية من أجل تشكيل شخصيته ونفسيته وسلوكياته، إذ يشرع الطفل في هذه المرحلة في اكتساب أساسيات التوافق الصحيح مع البيئة الخارجية ويبدأ في تكوين العادات الانفعالية نحو الآخرين، كما أن بؤادر الصحة النفسية يجب أن تحدد في هذا السن. (أحمد زكي صالح، 1982، 116)

وإيماننا منا بأن مستقبل المجتمع مرهون بمستقبل أبنائه، وبأن إعداد هؤلاء الأبناء للمستقبل حتمية حضارية، يفرضها التقدم العلمي والتكنولوجي المعاصر، جاء هذا البحث المتواضع لإلقاء الضوء على مظهر من أهم مظاهر النمو الإنساني وهو النمو الاجتماعي، والكفاءة الاجتماعية، التي نتمنى أن تصبح مطمحاً يصل إليه الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة لما لها من أهمية في نمو الشخصية وتطورها ولما لها من تأثير في مظاهر النمو المختلفة.

إذ لا يجب أن تقتصر أهداف مؤسساتنا التربوية على الأهداف التعليمية المعرفية، كالقراءة والكتابة ومبادئ الحساب بل تتعداها إلى بناء علاقات مناسبة تعتمد على أسس التعامل الفعال والبناء، يجب أن يعي أبنائنا منذ نعومة أظافرهم أن الأساس في أي نجاح هو التعاون والعمل على بذل أقصى جهد من أجل المصلحة العامة، لا النجاح الدراسي فحسب، إذ لا تزال مؤسساتنا التربوية تعتمد في تقييمها على تصنيف التلاميذ إلى مجتهدين، متوسطين وضعاف، لابد علينا أن نعيد النظر في أشياء كثيرة بدءاً بطرق معاملتنا ونظرتنا لبعضنا البعض، انتهاء ببناء فرد يفكر في مصلحة الآخر ومصلحة الوطن الذي ينتمي إليه، أريد من المدرسة أن تكون مجالاً للإبداع، والانجاز، مدرسة تعتمد على بناء الفكر والذات، بناء فرد مستقل، قادر على التوافق مع مختلف المواقف الحياتية، مدرسة تطمح وتعمل على بناء الشخصية السوية والقادرة على تخطي عراقيل الحياة.

فمن خلال تطوير الكفاءة الاجتماعية يتكيف الطفل بسهولة لقوانين وضوابط وقواعد المجموعة، يفرض ذاته ويتحمل مسؤولياته، ويمكن للراشدين المساهمة في ذلك بمساعدته على احترام الاختلاف بين الأطفال الآخرين وحل الصراعات بصورة سليمة وتعلم التعاون والعطاء فبفضل الكفاءة الاجتماعية يتجاوز الطفل تمركزه حول ذاته ويجعل رغباته في

مصلحة وخدمة المجتمع. (Louise-Anne Bouffar, & al 1995, 29)

والجزائر مثلها مثل أي بلد تفكر في توفير مؤسسات لهذا الغرض، حيث أكدت على أهمية توفير التربية التحضيرية للأطفال في سن ما دون التمدرس، من خلال توفير دور الحضانة،

رياض الأطفال والمدارس القرآنية، وجسدت هذا الاهتمام من خلال المراسيم الوزارية التي صدرت في أمية 16 أفريل 1976 والتي جاء فيها أن التربية التحضيرية مخصصة للأطفال الذين لم يبلغوا سن القبول للتعليم الإلزامي. (الجريدة الرسمية، 1976، 33)

فالتربية التحضيرية، تعليم مخصص للأطفال الذين لم يبلغوا السن الإلزامي، الغاية منه تدارك جوانب النقص في التربية الأسرية وتهيئة الأطفال للدخول إلى المدرسة، من خلال تعويدهم العادات الحسنة وإعدادهم للحياة والعمل مع الجماعة وتمكينهم من تعلم بعض مبادئ القراءة والكتابة والحساب، فهو تعليم يساهم في تنشيط وتنمية القدرات المختلفة للأطفال في سن الرابعة والخامسة من العمر، وتهيئتهم للتعليم الإلزامي خصوصا وأن أمية 16 أفريل 1976 نصت على أهمية هذا النوع من التعليم وخصصت له مكانة في النظام التربوي الجزائري، باعتبارها مرحلة أساسية في تربيتهم وتعليمهم. (شارف محمد، 2003، 9)

وقد قسمنا هذه الرسالة إلى عدة فصول بدءا بالفصل الأول والخاص بالإطار العام للدراسة والمتمثل في إشكالية البحث وتحديد الفرضيات، مع توضيح لدواعي اختيارنا للموضوع وأهم أهدافه، ثم قمنا بعرض لأهم حدود البحث وصعوباته، وتحديد لأهم مفاهيم الدراسة، ثم عرجنا في الأخير لأهم الدراسات السابقة حول الموضوع بمختلف متغيراته.

والإطار النظري، احتوى على الفصل الثاني حول الكفاءة والكفاءة الاجتماعية، والفصل الثالث الذي خصصناه للطفولة المبكرة وأهمية الروضة في نمو الطفل.

كما اشتمل الإطار التطبيقي على فصلين، الفصل الرابع فيه يحتوي على أدوات وإجراءات البحث، أما الفصل الخامس فقد قمنا فيه بعرض النتائج وتحليلها ومناقشتها، واختتمت الدراسة بخاتمة واقتراحات وتوصيات حول الموضوع.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

أولاً- الإشكالية

إن الاهتمام برياض الأطفال من أولويات المجتمعات في القرون الأخيرة لما لهذه المؤسسات من أهمية ودور فعال وإيجابي في التأثير على شخصية الطفل.

ولأن مرحلة الطفولة المبكرة مهمة في تكوين اللبنة الأساسية لمعالم شخصية الطفل، انفق معظم علماء النفس والتربية على أن السنوات الست الأولى من حياته هي الأساس التكويني الذي يقوم عليه بناء الشخصية التي تتبلور وتظهر ملامحها في مستقبل حياة الطفل. (محمد عبد اللطيف وآخرون، 1998، 10)

وحسب دافيد فونتانا خلال السنوات السبع الأولى من الحياة يتحكم الطفل في عدد هائل من المهارات المتباينة في تعقيدها وفي حدودها بشكل لا يمكن مقارنته بأي مرحلة من مراحل عمره، فمهارات اللغة والاتصال، والتطبع الاجتماعي، والمهارات العددية، والوعي بالذات، ومفهوم الذات، ومهارات القراءة والكتابة المبكرة، والتمييز بين اللون والشكل والصوت، كل هذه تتجمع لتحول عالم المولود الصغير إلى ذلك العالم ذي التكوين الرفيع المستوى والمتحكم فيه لطفل السابعة من العمر، كل ذلك يتم بصورة نعجز عن ملاحقتها كآباء ومعلمين باعتبارها إحدى معجزات الطبيعة، وقد أوضحت بعض الدراسات كدراسة ويكارت وآخرين 1982 (Waikart) أن الأطفال الذين يلتحقون بروضة الأطفال ويحصلون على التعليم قبل المدرسي يكونون أكثر نجاحاً من أقرانهم الذين لم يحصلوا عليه، من حيث نجاحهم في المراحل الدراسية التالية، كما كانوا أقل احتياجاً لبرامج التعليم الخاصة خلال حياتهم الدراسية، وأقل تسرباً من التعليم في المراحل المختلفة، ونجاحهم فيما بعد في الوظائف العامة وشغلهم لها، كما وجد أنهم أقل إظهاراً للسلوك المنحرف أو المخالف للقانون.

لذلك فدافيد فونتانا يرى أنه من العدل أن نقول أن فرص التعليم الفقيرة أو المنعدمة في السنوات المبكرة من العمر يمكن أن تقود إلى مشكلات اجتماعية وأكاديمية خلال مراحل الطفولة التالية وخلال حياة الرشد كذلك. (عزة خليل عبد الفتاح، 1997، 7)

فطفل الروضة يكون أكثر استجابة لتعديل السلوك فهو في حالة من التشكل والتكون وهو قابل للتعديل والتغيير أكثر من أي مرحلة نمائية أخرى، ولعل هذه الفترة العمرية المبكرة مرحلة حساسة للتعليم والاستيعاب (شحاته حسن، 1997، 10) خاصة إذا علمنا أن الطفل لا يتعلم إلا ضمن جماعة، فانتقال وبناء المعرفة يكون ضمن إطار اجتماعي يعطي معنى لما نتعلمه، كما أن بناء صورة موجبة عن الذات ضرورة ومحرك لكل تعلم، لذا فإنه من الضروري أن نعطي قيمة وأهمية للبعد التفاعلي للتعلم. (Gerard de vechi, 2010, 15)

وتعتبر الروضة أفضل مكان يمكن أن يعمل على بناء شخصية الطفل وتنمية مواهبه، فهي مؤسسة يأوي إليها الأطفال من مختلف الأعمار والمستويات الاجتماعية، ومع التطور الاجتماعي والمعرفي والتغيرات الاقتصادية التي عرفتتها المجتمعات تطورت مهام الروضة فهي لم تعد تلك المؤسسة التي تحرس الأطفال، بل أصبح لديها مخططات وبرامج تسيير وفقها وتحاول من خلالها تكوين الأطفال الذين يترددون عليها إلى أن أصبح وجودها ضرورة ملحة لا يمكن الاستغناء عنها.

فقد أظهرت العديد من الدراسات الامتيازات التي يمكن للروضة تقديمها للطفل في مختلف المجالات، إذ أكدت بحوث هيبير وجاربر (Heber & H. Garber) إلى أن الذهاب لرياض الأطفال أدى إلى ارتفاع مستوى اللغة وحصيلتها مما أدى إلى ارتفاع مستوى الأداء في اختبارات الذكاء التي أجريت لهم بنسبة ملحوظة. (سعد مرسي أحمد، كوثر كوجك، 1983، 35)

وتؤكد العديد من الدراسات على الدور الاجتماعي للروضة، فالأطفال الذين التحقوا برياض الأطفال يتميزون في جميع مظاهر النمو عن الأطفال الذين لم يلتحقوا بها، كما أن الأنشطة المختلفة التي يمارسها الأطفال من خلال برامج الرياض تسهم في توجيه طاقاتهم

في الاتجاه الصحيح، فتساعد الطفل على الاعتماد على نفسه وتحمل المسؤولية في المأكل والملبس وغيرها من الأمور، والتخفيف من الاعتماد على الآخرين، وتتيح له الفرص للعب بأشكاله المختلفة فيكتسب الطفل من خلاله التعاون واحترام رغبات الآخرين، ونمو الاستقلال... وكلما كانت بيئة الرياض غنية بالمؤثرات المتنوعة التي تقدم للطفل انعكس ذلك على شخصيته انعكاسا ايجابيا(سهير كامل أحمد، 1998، 84-85)

فنشاطات اللعب الممارسة في الروضة تساهم في تنمية الطفل من الناحية الانفعالية والمعرفية والاجتماعية كمسرح العرائس مثلا، التي تغرس لدى الطفل القيم الاجتماعية من خلال الأحداث الممثلة والقصص وكذا أنشطة الرسم والأشغال والتي تساهم في إكساب الخبرة في اختيار الأصدقاء والتعامل معهم والحفاظ على صداقتهم وتتيح لهم التعايش مع الآخرين انطلاقا من أقرانهم في الروضة ومن ثمة أفراد المجتمع مستقبلا.(علي الحضري وآخرون، 2006-2007، 30-38).

ومن خلال الأسلوب القصصي المعتمد في الرياض، يتحقق الهدف من القصة، فمن خلال المشاركة بين الراوي والمستمع في رواية القصة يتم تدريب الطفل على العديد من المهارات الاجتماعية مثل حل المشكلات، والمبادرة بالأنشطة، وقبول القيود الاجتماعية، ومساعدة الآخرين، فالقصة كشكل فني ووسيلة اتصال تعتمد على نواحي القوة لدى الطفل وتهدف لإكسابه اللغة الشفهية التي تساعدهم على نمو الكفاءات الاجتماعية. (Roney,R, 1996) (فتحية محمد رأفت، المرجع السابق، 2)

فالغرض من رياض الأطفال، هي إعداد البيئة الصالحة المناسبة للنمو المتكامل فهي توفر للطفل الطمأنينة وتتيح له الفرصة للاعتماد على النفس، واكتساب المهارات والتجارب المتعددة واللعب والعمل في تعاون وصداقة مع الأطفال الآخرين...(نبيلة الشوريجي، المرجع السابق، 23)

فالفترة الزمنية التي يلتحق فيها الطفل بالروضة من أشد الفترات تأثيراً في تشكيل شخصيته وتحديد معالم سلوكه الاجتماعي، لذلك كان للروضة أثر كبير في تحقيق النمو الاجتماعي، فقد أشار ميلو (Mellou1994) إلى أن التجربة مع الأقران تغني المهارات السلوكية للطفل، وتؤثر في التفاعل مع أهله وغيرهم من الراشدين، وهي مسألة أساسية من أجل نموه الطبيعي، كما أكد أن التفاعل الاجتماعي للطفل يتأثر برفيق اللعب وبدرجة معرفة الأقران بعضهم ببعض... (عبد اللطيف الكريم مومني، 2007، 144)، وهذا فضلاً عن النشاطات الأخرى التي تنمي الخبرات الحسية والجسمية والعقلية للطفل....

فالتطور الذي حدث في مختلف المجالات والانفجار المعرفي الذي عرفته المجتمعات يحتم علينا التفكير في تعليم نوعي يركز على تنمية وتطوير القدرات التي يتمتع بها الأطفال في مراحل طفولتهم الأولى لتنمية كفاءاتهم المطلوبة، فحسب الدكتورة فريمان (Joan Freeman) رئيسة المجلس الأوربي لتنمية الكفاءة العليا فإنه من الضروري أن نهتم بالأبعاد النوعية للتعليم في مجال التربية الأساسية حيث المسألة الأساسية في النوعية هي تطوير الكفاءة لدى الفرد المتعلم، فتنمية القدرات والمواهب أصبح ينظر إليهما في حلقات متكاملة من منظور تنشئة الأطفال جميعهم لا من منظور أقلية منهم أو من منظور نخبوي، فالتربية التي خرج بها المؤتمر العالمي " التربية للجميع " ركز محتواها على العناصر الأساسية في نمو الكفاءة والمتمثلة في عملية التعليم الفعال، التعلم التعاوني وتقدير الانجاز.

وترى الدكتورة فريمان أن القدرات والمواهب لا تنشأ تلقائياً، وأن لكل طفل الحق في تنمية قابليته الكامنة ولن يتحقق هذا إلا بتوفر وسائل تربوية ونفسية واجتماعية وتوفر الدعم الذي يمنح للطفل المتعلم، وترى أن هناك عوامل تؤثر في مهمة بناء الكفاءة لدى المتعلم كتشجيع الأمهات والمعلمين للطفل، وتحضيره للتعلم مع توفر منهج مرن قابل للتكيف. (جوان فريمان، 1998، 7).

فالوحدات الدراسية في الروضة تهتم بإيجابية الأطفال ونشاطهم، ومن الضروري أن ترتبط بالبيئة التي يعيش فيها، ونتيجة لذلك تزداد صلة الروضة بالبيئة والمجتمع وتمارس دورها كمؤسسة اجتماعية تساهم في حل مشكلات البيئة والمجتمع، وهذا يزيد من قدرة الطفل على التفاعل والتوافق معها. (عاطف عدلي فهمي، 2010، 150)

ولعل رياض الأطفال من المؤسسات التربوية التي يمكن أن تعمل على بناء الكفاءات عند الطفل خصوصا بعد تبنيها منهج المقاربة في الكفاءات كما هو معمول به في القسم التحضيري بالجزائر، وهذا وعيا منها بأهمية الكفاءة في تحديد فعالية التعليم ونوعيته والتحول من منطق التعليم الذي يركز على المادة التعليمية، إلى منطق التعلم المهتم بالمتعلم والذي يجعل منه محور الفعل التربوي كما ذكر ذلك بيرنو في كتابه عن الكفاءات. (طبيب نايت سليمان وآخرون، 2004، 26).

وهذا التطور الذي حدث في المناهج جاء على غرار ما حدث في بعض البلدان كالولايات المتحدة الأمريكية وأروبا، ففي كندا مثلا، بنت "الكبيك" برامجها في التحضيري والابتدائي والثانوي، على أساس المقاربة بالكفاءات. (Ministère de l'éducation, 2001, 4) ونفس الأمر حدث للبلدان الفرنكوفونية كما هو الحال في فرنسا مثلا. (Philippe Perrenoud, 2004, 13)

وقد ذهبت كندا إلى أبعد من ذلك، إذ جعلت من الكفاءة الاجتماعية مطلبا من مطالب الدخول المدرسي، فحتى يكون لطفل الخمس سنوات تدرسا ناجحا في الحضانة (La maternelle) من الضروري أن يصل إلى مستوى نضج معين في مجالات خمس، حددت وفق مقياس النمو في الطفولة الأولى (Instrument de mesure de développement de la petite enfance) والذي صنفت فيه الكفاءة الاجتماعية في المرتبة الثانية بعد الصحة الجسمية وذلك وفق الترتيب التالي: الصحة الجسمية، الكفاءة الاجتماعية، النضج الانفعالي، النمو المعرفي واللغوي، مهارات الاتصال ومعارف عامة (canadian journal of behaviour science, 2007, 21-22)

ويشير محمد زياد(2002) إلى إمكانية تحقيق الكفاءة الاجتماعية من خلال غرس وتنمية الأنماط السلوكية اللازمة للتفاعل وبناء العلاقات الاجتماعية المثمرة مع الآخرين وإكساب الأفراد المهارات التي تمكنهم من الحركة النشيطة في البيئة المحيطة، والاندماج في المجتمع مما يقلل من شعورهم بالقصور ويؤدي ارتفاع مستوى الكفاءة الاجتماعية إلى تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي للفرد. (رحاب السيد الصاوي، 2008، 80)

فمنو الكفاءة الاجتماعية ضروري حسب هامتون، Ruth،2000،(Hampton, Virginia P4316) لضبط نجاح الأطفال في الروضة وبالتحديد أولئك الذين يكونون عرضة للفشل المدرسي، خصوصا وأن المكون الأساسي للكفاءة الاجتماعية هو التفاعل المؤثر مع الرفاق أثناء اللعب.(جمعة فاروق حلمي فرغلي، 2003، 87)

وهذا ما أكد عليه ديشيون في دراسته (Dishion1990)، إذ تبين وجود ارتباط ايجابي بين القدرة على تكوين علاقات ناجحة مع الآخرين والتنبؤ بالتحصيل الدراسي، كما أوضح برادي وزملاؤه (Brady&al ;1992) أن التلاميذ الذين يعانون من مشكلات سوء التوافق ويفتقدون مهارات التواصل الاجتماعي في الحياة اليومية قد حصلوا على أقل تقديرات النجاح، وكشف أداؤهم الدراسي عن ضعف في قدراتهم التحصيلية مقارنة بزملائهم المتوافقين اجتماعيا. (أسامة محمد الغريب سيد، 2003، 15).

وهناك من الباحثين من فكر في وضع برنامج وقائي موجه للأطفال الهدف منه تقديم وسائل لتنمية تقدير الذات، وتطوير كفاءاتهم الاجتماعية تفاديا لمشكل العنف المنتشر بين الشباب في فرنسا. (Louise-Anne Bouffar, Richard Bouffar, ibidem, 9)

وهناك من عالج موضوع الكفاءة الاجتماعية وربطه بمتغير الجنس(بالرغم من عدم اتفاق الدراسات في نتائجها) فمن بين الدراسات التي قالت بعدم وجود فروق في مستوى الكفاءة الاجتماعية وفق الجنس، دراسة شوت (schutte, et al, 2001)، دراسة عبد المنعم الدردير (2002)، دراسة جمعة فاروق حلمي فرغلي(2003)، وأنور فتحي(2003)، دراسة

هبة نبيل(2005)، ودراسة مروة محمد أمين مصطفى عبد الحليم في (2008)، أما الدراسات التي قالت أن هناك ارتباط بين الكفاءة الاجتماعية والجنس، دراسات قالت بتفوق البنين عن البنات في الكفاءة الاجتماعية، كدراسة كل من رزق سند إبراهيم، مجدة أحمد محمود(1995)، ومجدي عبد الكريم (1991) والتي أكدت أن هناك علاقة موجبة دالة بين الكفاءة الاجتماعية وتقدير الذات مع تفوق الأولاد عن الإناث في كليهما. (جمعة فاروق حلمي فرغلي، المرجع السابق، 133)

وهناك دراسات اعتبرت البنات أكثر كفاءة من الناحية الاجتماعية من الذكور كدراسة كاستريني وفيلدمان 1989 (Custrini and Feldman)، حيث أكدت تفوق الإناث عن الذكور في دقة الفهم والتعبير عن الانفعالات بصورة غير لفظية، كما تبين وجود علاقة ارتباطية بين الفهم والتعبير غير اللفظي والكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال مع تفوق الإناث في هذه العلاقة، وبالتالي إظهار الدور الذي تلعبه الكفاءة الاجتماعية في فهم الآخر من خلال تعبيرات الوجه دون اللجوء إلى الحديث، وهذا ما نعتبره مستوى من مستويات الرقي والوعي بالآخر، كما جاءت دراسة جوليان، (Julianne, M ;1998) لتؤكد تفوق البنات عن البنين في الكفاءة الاجتماعية، والتواصل غير اللفظي، وكذا دراسة ابتسام حسين عبد الرزاق(2000) التي قالت، بوجود فروق عند الأطفال العاديين على مقياس السلوك التوافقي في بعض بنوده لصالح الإناث كبنود النشاط المنزلي والعمل الاستقلالي ومفهوم الذات الجسمية والأسرية. (ابتسام حسين عبد الرزاق، المرجع السابق، 12-206)

والكفاءة الاجتماعية مؤشر من مؤشرات الصحة النفسية والشعور بالسعادة (Denham,S et al,2003)، وذات أثر في نمو الطفل العقلي (Lewis, et al 1996)، وتحقيق توافقه النفسي، مما يتيح له الحياة في مناخ مشبع بالاطمئنان والرضا ويساعده على أداء أفضل للعمل في شتى مجالات الحياة الاجتماعية والانفعالية (Elliott & Gresham1993, Cavell1995)، واعتبارها مؤشرا قويا للتوافق الانفعالي (Luinar1995,Kenneih & Teddi1997)، إضافة

لضرورتها من أجل الحصول على التأييد الاجتماعي والانجاز الأكاديمي. (Parker & Asher1987, Boyum & Parke1995)

وتؤكد الدراسات التربوية والنفسية الحديثة في الآونة الأخيرة على أهمية غرس هذا المفهوم لدى الطفل في سنوات العمر الأولى (Dodge1989, Brown1989, Guralnick1992,) وعلى استغلال طاقاته النشطة والقوية، لمواكبة التغيرات السريعة التي تعتبر سمة من سمات العصر، من خلال التدريب على المهارات اللغوية (اللفظية) ومهارات المساندة الاجتماعية (Noplit & McCadden, 1995)، (أمني عبد المقصود عبد الوهاب، 2008، 8-9).

فالاتجاهات الحديثة في التخطيط التربوي لمرحلة رياض الأطفال تتفق على أن المناهج وبرامج هذه المرحلة ليس هدفها التدريس بالمعنى المتعارف عليه بل أن هدفها التنمية الشاملة لحواس الطفل وقدراته وميوله ومهاراته واتجاهاته وإعداده للالتحاق بالمدرسة، وأن من بين أهم الأهداف هي خلق موقف متسامح تجاه الآخرين، ولا يكون ذلك بتلقين الأطفال معلومات عن الشعوب الأخرى بقدر ما يكون عن طريق تعليمهم كيفية إقامة علاقات طيبة مع رفاقهم في اللعب، إذ تعتبر الروضة الجو الاجتماعي الضروري للتنشئة الاجتماعية الطبيعية للطفل يستكمل فيها فطامه الوجداني عن الأسرة ويدرك أنه فرد ضمن مجموعة أفراد تضمهم الروضة وأنه ملزم أن ينظر إلى النظام المفروض كواقع عليه أن يتوافق معه (أمل حسونة، 2007، 7-8).

وقد أجرى تايلر (Tayler) بحثاً لاستطلاع رأي معلمات رياض الأطفال في 500 مؤسسة عن هدف هذه المؤسسات وكان رأيهن يجمع -بدلالة إحصائية مرتفعة- أن هدف الرياض الاجتماعي بالدرجة الأولى، فقلن أنها تهدف إلى مساعدة الأطفال على تكوين علاقات متزنة مع الآخرين وتشجيعهم على تحمل المسؤولية والثقة بالنفس وضبطها ومراعاة شعور غيره ورغباته وبدا من استجاباتهن رفضهن الواضح والمؤكد للاتجاه نحو تحويل وظيفة هذه

المؤسسات إلى تحقيق أهداف معرفية أو تحصيل دراسي بحث(سعد مرسي أحمد، كوثر كوجك، المرجع السابق، 33).

كما أكدت بعض الأبحاث والدراسات التي تناولت المناهج في الولايات المتحدة الأمريكية (بهادر، 1987) بأن أطفال الروضة بحاجة لأن يحققوا نموا اجتماعيا سليما وأن يشعروا بالرضا عن أنفسهم أكثر مما هم بحاجة إلى التعليم الأكاديمي. (عبد اللطيف الكريم مومني، المرجع السابق، 144)

أما دراسة غاريسون وآخرون (Garrison) فقد أكدت على أن هناك أهمية كبرى لاختلاط الطفل بغيره من الأطفال في مثل سنه وكذا بالكبار من خارج أسرته إذ يكون عدد الأطفال أثناء فترات اللعب في البداية محدودا ثم يبدأ في التزايد تدريجيا حتى يعتاد الطفل التفاعلات الاجتماعية ويحدث هذا في فترة 5 و 7 سنوات من عمره، حيث يصل الطفل في هذه المرحلة إلى ذروة قدرته على المشاركة والتعاون والألعاب والأعمال الجماعية. (سعد مرسي أحمد وآخرون، المرجع نفسه، 33)

فالدور الأساسي للروضة يجب أن يركز على غرس وإكساب مهارات اجتماعية تساعد الطفل على تحقيق حاجات المرحلة التي ينتمي إليها، حيث من المفترض أن تنمو لدى طفل الروضة الأسس العريضة لآداب السلوك وتغرس فيه مفاهيم اجتماعية في وقت مبكر، إلى أن تتحول هذه المفاهيم إلى سلوكيات وكفاءات اجتماعية، فنحن لا ننشئ أطفالا ليقوا تحت سيطرة أنظمة معينة أو قوالب محددة بل يجب أن نعمل على تربية أطفال قادرين على العيش في المجتمع الواسع، نقدم لهم أساسيات اجتماعية كحب الآخرين والإحساس بهم وكذا التعاون والمساندة الاجتماعية، الثقة بالنفس والمبادأة، الاستقلالية والمشاركة الوجدانية الاعتناء بنظافة الجسم والمحيط، احترام القانون والنظام، نبذ العنف والقسوة إلى غير ذلك من الأساسيات، خاصة إذا رجعنا إلى الواقع الاجتماعي في مؤسساتنا التربوية وما تعانيه من عنف ولامبالاة.

فقد أقر رجال التربية الحديثة أن الفصل الدراسي في الحضانه يقدم فرصة فريدة تتيح للأطفال بيئة تعالج ما قد يستشعرونه من أسي، ويصرون على عودة مدارس الحضانه إلى أصولها كمراكز للعب والتعبير الانفعالي الصريح والعلاقات الحميمية بين الأطفال والراشدين." (بول ج أوناهو وآخرون، 2005 ، 24)

وفي إطار ملتقى التعليم المبكر الذي انعقد يومي 26-27 مارس 2014 بالمملكة العربية السعودية، تم التركيز على أهمية مرحلة الروضة بوصفها أساسية لتشكيل شخصية الفرد، وبناء معارفه ومهاراته الأولى التي توجه مسار حياته المستقبلية في كافة شؤونه العامة والخاصة، وتجد مرحلة التعليم المبكر المزيد من الاهتمام الحكومي متمثلاً في وزارة التربية والتعليم، بالإضافة إلى المجتمع المعرفي والقطاع الخاص، ما أدى إلى استحداث فكرة إقامة ملتقى سنوي يختص بمرحلة التعليم المبكر من سن 3 سنوات إلى 8 سنوات، ويهدف إلى جمع الخبرات والتجارب المحلية والدولية في مجال التعليم المبكر تحت سقف واحد لمناقشة أهم المستجدات التي تُعنى بتنمية جوانب الطفل المعرفية والنمائية، وأهم وأحدث أساليب التعليم والتعلم الحديثة في هذه المرحلة، بالإضافة إلى إبراز أهمية تطوير وتدريب المعلمات برياض الأطفال والصفوف الأولية بأهم الاستراتيجيات والأدوات لتسهيل عملية التطبيق داخل البيئة الصفية، فالتعليم المبكر أهمية من الناحية الاجتماعية، فهو يعمل على تحسين وتعزيز التواصل مع الآخرين، ويحدّ من المشاكل السلوكية، ويعمل على تشجيع وتقوية سلوك حبّ الاستطلاع العلمي والمعرفي، يساعد على التكيف مع متطلبات نظام التعليم، كما أن له نتائج ايجابية على المدى الطويل تتمثل في تنمية المهارات المكتسبة، وتحقيق نتائج أكاديمية أفضل، الأمر الذي جعل المملكة العربية السعودية تخصص ثاني أكبر ميزانية لها للتعليم المبكر، مع إنشاء 700 مدرسة لرياض الأطفال والمراحل الابتدائية في أنحاء المملكة لسنة 2013 (ليلي طيبة، <http://ecesaudi.org/ar/>)

وقبل التفكير في بناء الكفاءة لابد من التأكد من نضج الأطفال في المجال المطلوب تنميته وفق مستواه وسنه، وحتى لا يتم الحكم عليه بعدم الكفاءة على حد تعبير روجيرز (Xavier)

(Roegiers, 2004, 108) وهذا قد يفسر من وجهة نظر الاتجاه المعرفي لبياجيه الذي يعتبر النمو والنضج أساس بداية أي تعلم، وأنه ينبغي أن لا نتعجل بتعليم الطفل أية خبرة قبل نمو المعدات البيولوجية والنفسية المتعلقة بها (صالحة سنقر، المرجع السابق، 16)، في حين أن فيغوتسكي يعتبر التعلم سابقا للنمو، إذ يمكن لشخص كبير أن يتدخل في عملية التعلم ويساهم في الاكتساب المبكر.

ونحن في هذه الدراسة سنحاول قياس الكفاءة الاجتماعية عند طفل القسم التحضيري بالروضة، أي في سن الخمس سنوات وهي مرحلة يبدأ فيها التوسع في العلاقات الاجتماعية بحكم التفاعل مع الأطفال الآخرين، وبحكم طبيعة النمو في هذه المرحلة، كما سنحاول التعرف عما إذا كان تواجد الطفل بالروضة (القسم التحضيري أنموذجا) سيعمل على بناء الكفاءة الاجتماعية لديه عندما نقارنه بأطفال من نفس المرحلة العمرية ولم يلتحقوا بها.

فقد أظهرت بعض الدراسات كدراسة قرين وريتشي (Green, Rechis, 2006) كيفية تعامل أطفال هذه المرحلة مع مواقف الصراع، ولاحظوا عددا من الطرق والاستراتيجيات التي قد يستخدمونها كالإقناع، تقديم رشوة، التهديد، المشاركة، الإهانة والاعتداء الجسدي، أي أن الطفل قد يلجأ لاستخدام الأسلوب الإيجابي أو السلبي في هذه المرحلة من العمر. (مروة عبد الحليم، 2002، 85) فلماذا إذا لا نفكر في تدعيم الاستراتيجيات الإيجابية من خلال تدعيم نمو الكفاءة الاجتماعية.

ولذا نفترض أن تواجد الطفل في رياض الأطفال يمكن أن يساهم في بناء الكفاءة الاجتماعية... بحكم التواجد والتفاعل مع أطفال آخرين في محيط تعليمي ووفق برنامج من المفروض أن يكون ذات فعالية -حتى وإن لاحظنا قصورا في الجانب الاجتماعي-، فالكفاءة الاجتماعية تسمح للطفل وتمكنه من حسن التصرف والتجاوب المناسب في المواقف المختلفة.

فهي على حد تعبير صلاح الدين السوسي تمثل الخصائص والأنماط السلوكية اللازمة للتفاعل وبناء العلاقات الاجتماعية المثمرة مع الآخرين. (صلاح الدين السوسي، 1998، 137) وقد عبر عنها الباحث المصري مجدي عبد الكريم قائلا أنها درجة إحساس الفرد بالارتياح في المواقف الاجتماعية واستعداده للاشتراك في الأعمال والأنشطة الاجتماعية، واستعداده لبذل كل جهد لتحقيق الرضا في العلاقات الاجتماعية والاندماج جيدا داخل المجموعة والشعور بالثقة تجاه السلوك الاجتماعي، وتطوير الكفاءة الاجتماعية حسب كل من فانشووك وليهوه (Vanschoiack, Leihua, 2000) هدف تعليمي مهم، وتأثير المعلمين على تطوير الأطفال للكفاءة الاجتماعية يمكن أن يرجع إلى مصدرين، وضوح التعليمات ووضوح تدريبات التدريس، فقد وجد أن إدخال تعليم المهارات الاجتماعية والعاطفية في الفصل يعمل على زيادة مهارات الأطفال الاجتماعية. (جمعة فاروق حلمي فرغلي، المرجع السابق، 86)

على هذا الأساس من الضروري أن تعمل أنشطة الروضة على بناء الكفاءات الاجتماعية للطفل والتي من مؤشراتنا حسب ما تم الاعتماد عليه في مقياس الكفاءة الاجتماعية الذي قمنا بإعداده على الاستقلالية والاعتماد على النفس، الوعي بالأمور المتعلقة بالأمن والسلامة، تحمل المسؤولية، التعاون، اللعب الجماعي والتكيف مع جماعة الرفاق، المبادرة وأخيرا التفهم والمشاركة الوجدانية.

وكل هذه المهارات تعبر عن مؤشرات للكفاءة الاجتماعية إذا اكتسبها الطفل فإنه يمكن القول إن الروضة نجحت في مهامها الاجتماعية وساهمت في بناء الكفاءة الاجتماعية عند الطفل وبناء شخصية سوية وقابلة لمواجهة المواقف الحياتية بكل فعالية.

وهذه المؤشرات تم تحديدها والاستدلال عليها من خلال العديد من الدراسات الميدانية والعديد من المقاييس كمقياس لفين (Lavine) عن الاستقلالية والمبادرة ومهارة الاتصال ومقياس كاليفورنيا (1969) ومقياس لويس (Lewis) عن الاستجابة لغير المؤلف، والمشاركة

وإتباع التعليمات والتي يجب على الطفل اكتسابها في سن مبكر من خلال الأنشطة المتعددة في الروضة والممارسة العملية وليس من خلال التلقين كما أكد على ذلك جون ديوي سابقا. (سلامة وفاء، 1998، 10)

فالأطفال حين يتخذون قراراتهم الخاصة، ويرتبون شؤونهم بأنفسهم يكتسبون بهذا شعورا بالقدرة والكفاية واحترام الذات بل وتتمو عندهم قدرة التفكير المبدع المستقل. (خليلة عبد الكريم، 1994، 92)

وإذا رجعنا إلى أهداف التربية في القسم التحضيري بالروضة في الجزائر سواء كانت رياض خاصة أو عامة، نرى أن للجانب الاجتماعي أهمية قصوى، إذ من أهداف التربية فيه المساهمة في التنشئة الاجتماعية والعمل على تكملة التربية العائلية واستدراك جوانب النقص فيها ومعالجتها، إضافة إلى الإعداد لمتدرس الطفل ومساعدته لاستكشاف إمكانياته وتوظيفها في بناء فهمه للعالم (وزارة التربية الوطنية، 2004، 5)، ولكن عند اطلعنا على محتويات البرامج المرتبطة بالروضة على العموم، لاحظنا أنها في فئة الصغار والأواسط، لم يتم الاعتماد والاتفاق على برنامج موحد فكل روضة لديها برنامج خاص بها، إذ أن هناك من يعتمد على اللغة الفرنسية والانجليزية في برامجها، التي غالبا ما تعتمد على اللعب ونشاطات الإيقاظ خصوصا في الرياض الخاصة، ونلاحظ أن هناك تكتم لدى مديرات الرياض حول هذه البرامج ومحتوياتها التي غالبا ما تكون مستقاة من البرامج الأجنبية، أما في القسم التحضيري والتي تعنتي بفئة الكبار (وهي المرحلة التي طبقنا فيها جانبنا الميداني) نلاحظ أن البرامج موحدة من الوزارة الوصية مع بعض التعديلات والإضافات الطفيفة، إلا أننا نلاحظ أن محتوياتها تركز على الجانب التعليمي والمعرفي أكثر من تركيزها على الجانب الاجتماعي، إذ حددت لهذا المستوى كتبا خاصة بالتربية التكنولوجية، الحساب وكتاب للقراءة وهي وحدات مبرمجة كذلك في التعليم الابتدائي، أما الجانب الاجتماعي فلم يخصص له كتاب، وتتم تنميته حسب المعلومات من خلال بعض الأنشطة كاللعب والخروج للساحة، النشاطات الفنية باختلاف أنواعها كالتمثيل ولعب الأدوار... كما أن المعلومات

تعتمد على كتاب السنة الأولى ابتدائي مادة التربية الإسلامية لغرس بعض المفاهيم الاجتماعية، كالتعاون والتسامح، الرفق بالحيوان... فتمتية الجانب الاجتماعي يعتمد فيه على مبادرة المعلمة، وهذا الوضع لا يمكننا أن نقول أنه سلبي مئة بالمائة، إذ قد نجد إبداعاً من طرفها عند عدم تقييد حريتها، في حال ما إذا كانت المعلمة ذات دافعية ومستوى وخبرة، ولكم أن تتصوروا العكس، وبالتالي فالأمر متروك نوعاً ما للصدفة... وهذا بالرغم من أن الجانب الاجتماعي ذات أهمية قصوى في مرحلة التعليم التحضيري إذ " تشمل التربية ما قبل المدرسية التي تسبق التدريس الإلزامي، على مختلف مستويات التكفل الاجتماعي والتربوي للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 03 سنوات و 06 سنوات، فالتربية التحضيرية بمفهوم هذا القانون هي المرحلة الأخيرة للتربية ما قبل المدرسية، وهي التي تحضر الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 05 و 06 سنوات للالتحاق بالتعليم الابتدائي". (وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق، 49)

وإشكالية الاعتناء بالجانب الأكاديمي طرحت كذلك في فرنسا، إذ أن المدرسة تركز على اكتساب وبناء الكفاءات المدرسية على حساب المهارات الاجتماعية رغم ما لهذه الأخيرة من قيمة وأهمية في حياة الطفل المستقبلية قد تصل إلى كونها أكثر أهمية من التعلّات الأكاديمية لأنها تحدد مصيره مع الآخرين في المستقبل. (Louise Anne Bouffar, Richard Bouffar, ibid, 21)

وفي الجزائر لاحظنا أن هناك اهتمام وتركيز على الجانب المعرفي أكثر من الجانب الاجتماعي على المستوى الرياضي عند إطلاعنا على الكتب المبرمجة في هذه المرحلة، أما على المستوى النظري فبرنامج الوزارة يسطر ملحقاً متكاملاً لتخرج طفل التربية التحضيرية في مختلف جوانب شخصيته - الجانب الحركي، اللغوي، الاجتماعي، الوجداني والمعرفي ويضع مؤشرات لأهم الكفاءات القاعدية المطلوب توفرها في الطفل، ففي الجانب الاجتماعي مثلاً من بين أهم مؤشرات الكفاءة اكتساب الطفل الاستقلالية، التكيف والاندماج والمشاركة، التعاون وإقامة علاقات مع الآخرين، التكفل بحاجاته وقدرته على اتخاذ القرار

والقدرة على الاختيار (وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق، 6-10)، وهي كلها مؤشرات تقيس حسب رأينا الكفاءة الاجتماعية، إذ ما قيمة أن يتعلم الطفل القراءة والكتابة والحساب وهو يجهل أسس تعامله مع الآخرين، وكيفية التصدي لمواقف اجتماعية معينة.

فالكفاءة الاجتماعية مرادفة للنضج الاجتماعي، على حد تعبير الدكتور عوض الترتوري، إذ من خلالها يتم السيطرة على عدة سلوكيات اجتماعية سلبية اجتاحت أوساطنا الاجتماعية على العموم ومدارسنا على الخصوص كمشكل العنف، الاتكالية والكسل، الشغب داخل الصفوف المدرسية، العصيان وعدم الاستجابة لما يطلبه المعلم مثلاً، وتخريب الممتلكات... فهي تمثل مستوى نضج وتكيف في ضوء المواقف التي يتعامل فيها الطفل مع الآخرين سواء كانوا كباراً أو أقراناً من فئات عمره (محمد عوض الترتوري، WWW.diwanalarab.com/spip.php?article7946).

ولابد من التذكير أن الجزائر وجدت نفسها بعد الاستقلال في مرحلة إعادة بناء شامل للمنظومة التربوية لاستيعاب أكبر عدد ممكن من التلاميذ وتوحيد التعليم العام حيث أمتت المدارس، وأدمجت التعليم القرآني في النظام العام، وما بقي من المؤسسات التربوية التحضيرية تكفلت بها قطاعات مهنية واجتماعية أخرى، إلى أن صدرت أمرية 16 أفريل 1976م، التي حددت الإطار القانوني ومهام وأهداف التعليم التحضيري، أما الجانب البيداغوجي، فقد عرف صدور وثيقة توجيهية تربوية سنة 1984 تؤكد على أهمية التربية التحضيرية، ثم اتبعت بوثيقة تربوية سنة 1990 تحدد أهداف النشاطات وملح الطفل والبرامج المقترحة وكيفية تنظيم الفضاء المادي للقسم التحضيري، وبعد ذلك جاءت وثيقة منهجية سنة 1996 المتمثلة في "دليل منهجي للتعليم المدرسي"، وقد تطور مفهوم هذه المرحلة من مفهوم التعليم إلى مفهوم التربية، حيث نصت الوثائق الرسمية التنظيمية والبيداغوجية على أن أطفال 4-5 سنوات يستفيدون من تعليم تحضيرى يؤهلهم إلى الدخول إلى السنة الأولى من التعليم الأساسي سابقاً ولتدراك جوانب النقص ومعالجتها، بينما نص

منهاج التربية التحضيرية الأخير على الاهتمام بالجانب التربوي لإنماء شخصية الطفل قبل الجانب المعرفي. (مديرية التعليم الأساسي، الدليل، 2004، ص 08)

ومن أجل التأكد عما إذا كان التحاق الطفل بالقسم التحضيري يساهم في بناء شخصية الطفل وبالتحديد الجانب الاجتماعي منها وما سميناه بالكفاءة الاجتماعية كما هو مسطر على مستوى الأهداف طرحنا التساؤلات التالية:

1- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الملتحقين بالروضة (القسم التحضيري أنموذجاً) في مقياس الكفاءة الاجتماعية المصور من إعداد الباحثة وغير الملتحقين به حسب المؤشرات ؟

2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الكفاءة الاجتماعية المصور (من إعداد الباحثة) بين الأطفال الملتحقين بالروضة في الرياض الخاصة ونظائرهم في الرياض العامة؟

3- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الكفاءة الاجتماعية المصور (من إعداد الباحثة) وفق متغير الجنس؟

4- هل هناك علاقة بين مقياس الكفاءة الاجتماعية المصور (من إعداد الباحثة) المطبق على الأطفال ومقياس الكفاءة الاجتماعية للباحث أ.د. فاروق عبد الفتاح علي موسى والموجه للمعلمات بالقسم التحضيري، في مستوى الكفاءة الاجتماعية.

ثانياً- الفرضيات:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الملتحقين بالروضة (القسم التحضيري أنموذجاً) في مقياس الكفاءة الاجتماعية المصور من إعداد الباحثة وغير الملتحقين به حسب المؤشرات لصالح أطفال القسم التحضيري.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الكفاءة الاجتماعية المصور (من إعداد الباحثة) بين الأطفال الملتحقين بالروضة في الرياض الخاصة ونظائرهم في الرياض العامة.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الكفاءة الاجتماعية المصور (من إعداد الباحثة) وفق متغير الجنس.

4- توجد علاقة بين مقياس الكفاءة الاجتماعية المصور (من إعداد الباحثة) المطبق على الأطفال ومقياس الكفاءة الاجتماعية للباحث د. فاروق عبد الفتاح علي موسى والموجه للمعلمات بالقسم التحضيري، في مستوى الكفاءة الاجتماعية.

ثالثاً- أسباب اختيار الموضوع وأهدافه:

موضوع الكفاءة الاجتماعية يدرج ضمن مواضيع علم النفس الاجتماعي التربوي، وهو موضوع جد حساس لما له من أهمية في الوقاية من بعض ما نسميه نحن بالاضطرابات والانحرافات، إذ تساهم الكفاءة الاجتماعية في منع ظهور أي استجابات غير مقبولة اجتماعياً، وتعمل على النمو السليم للطفل بما تحتويه من مهارات متنوعة، كما أنه يمكن الاستعانة بها لعلاج بعض الاضطرابات، لكن بالرغم من كل هذه الأهمية إلا أن هناك عدم اهتمام وتقصير في هذا الموضوع بصورة تتناسب حجم أهميته.

وفيما يلي إدراج لأهم أسباب اختيارنا للموضوع:

- غياب دراسات ميدانية -على حد علم الباحثة- حول موضوع الكفاءة الاجتماعية عند الطفل على المستوى المحلي (ولعل ذلك قد يرجع لتوجه الدراسات الأكاديمية للمواضيع المتعلقة بالسلوكيات المنحرفة أو المرضية، مقارنة بالسلوكيات الايجابية كالكفاءة الاجتماعية).

- التأكيد على أن أي نقص في المهارات الاجتماعية والتي تعد من أهم مكونات الكفاءة الاجتماعية يؤثر سلباً على اندماج الطفل في محيطه، ويرجع بالسلب على تكيفه في المجتمع على العموم، وبالتالي يصبح الطفل عبء على المجتمع بدلاً من أن يكون عاملاً من عوامل نهضتها.

-أهمية الكفاءة الاجتماعية كونها مؤشرا من مؤشرات الصحة النفسية ودورها في إدماج الطفل في الوسط الاجتماعي على العموم، وحساسية مرحلة الطفولة المبكرة ودورها في بناء شخصية الطفل المستقبلية.

-تعتبر الكفاءة الاجتماعية عامل من العوامل المساهمة في إعداد الطفل للمدرسة على حد تعبير الدكتور عادل عبد الله، جنبا إلى جنب مع الاكتساب المبكر للغة والمعرفة المبكرة بالأعداد... وبالتالي فهي مكتملة للنمو السليم للطفل ومن الضروري إعطائها أهمية وأولوية ضمن مخططاتنا التربوية.

-كون الجانب الاجتماعي في الروضة وفي القسم التحضيري بصورة خاصة لم يحظى بنفس الأهمية التي حظيت بها الجوانب الأخرى كالجانب اللغوي والجانب العلمي مثلا، إذ نلاحظ أن المراجع المعتمدة في القسم التحضيري مثلا كلها أكاديمية تركز على اللغة والحساب والتكنولوجيا... وغياب مراجع تدعم الجانب الاجتماعي، وهذا بالرغم من أهميته في دعم النمو السليم للطفل، إذ أن الأنشطة الاجتماعية الممارسة في الروضة ليست مبرمجة بنفس الكيفية كالنشاطات التعليمية ويترك فيها الحرية للمربية ومعلمة القسم التحضيري.

من خلال إبراز هذه الأسباب يمكن لنا استخلاص الأهداف التالية:

-التعرف على العلاقة بين التحاق الطفل بالقسم التحضيري في الروضة وبناء الكفاءة الاجتماعية لديه.

-قياس مستوى الكفاءة الاجتماعية عند طفل القسم التحضيري من خلال تقنين أداة الدراسة والمتمثل في مقياس الكفاءة الاجتماعية المصور من إعداد الباحثة.

-التعرف على مستوى الفروق في الكفاءة الاجتماعية وفق متغير الجنس، ونوع الرياض.

-وإذا ثبت وجود علاقة موجبة بين الالتحاق بالقسم التحضيري وبناء الكفاءة الاجتماعية لدي الطفل فإن هذه الدراسة ترمي في نهايتها إلى غايات نسعى لتحقيقها من أجل جعل

تتمية الكفاءة الاجتماعية مشروع من مشاريع رياض الأطفال وخاصة في القسم التحضيري لما لهذه المرحلة العمرية من مميزات على المستوى الاجتماعي وذلك من خلال:

- اقتراح برنامج يعمل على تدعيم نمو الجانب الاجتماعي، ومنه الكفاءة الاجتماعية عند أطفال القسم التحضيري بدءا بإصدار كتب أو حوليات لهذا الغرض.

- بناء برنامج إرشادي لتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال في القسم التحضيري.

وهذا كله بغرض الوقاية من الأمراض الاجتماعية المعروفة في الأوساط التربوية كالعنف والشغب الغش والتسرب المدرسي، الانحراف بمختلف أنواعه كتعاطي الكحول والمخدرات... من خلال التعرف على مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال، باعتبار أن العديد من الدراسات أشارت إلى وجود علاقة عكسية بين الكفاءة الاجتماعية المنخفضة والاضطرابات السلوكية، بمعنى أنه كلما انخفضت الكفاءة الاجتماعية زادت الاضطرابات السلوكية والعكس صحيح مثلما أوضح ذلك كل من لمان وريس في دراستهما (Laman & Reiss, 1987) ودراسة هيلي (Healey, 1992) وهرزبرج (Herzberg, 1998) ودراسة هاميلتون (Hamilton, 1997) إضافة لدراسات أظهرت أن هناك ارتباط بين تنمية وبناء الكفاءة الاجتماعية وانخفاض الانحراف في فرنسا (JM Dutrénit, 1994)

رابعا- حدود البحث وصعوباته:

- اقتصرنا في هذه الدراسة على مرحلة 5-6 سنوات، لأنها تدرج ضمن مرحلة الطفولة المبكرة، والتي من خصائصها في كل مظاهرها أنها تسمح للطفل أن يتعلم ويكتسب سلوكيات مختلفة، فهي من أحسن وأنسب وأثرى المراحل وأكثرها مناسبة للتعلم خصوصا ما تعلق بالجانب الاجتماعي، بالتالي فموضوع دراستنا هو طفل القسم التحضيري فقط.

-الاقتصار على دراسة الكفاءة الاجتماعية دون غيرها من الكفاءات رغم الارتباط الموجود بينهم (الكفاءات اللغوية، حل المشكلات، الكفاءات المعرفية...) مع تحديد البعض من أبعادها فقط، أو ما سميناه في بحثنا بالمؤشرات دون غيرها.

-هذه الدراسة لن تركز على محتويات البرامج وكيفية بنائها بالرياض، بل ستهتم بالتأثير الذي يحدثه تواجد الطفل في الروضة لمدة ثلاث سنوات، على الأقل بما فيها من تفاعلات ونشاطات صفية أو لا صفية على كفاءته الاجتماعية.

-نقص المراجع الخاصة بموضوع الكفاءة الاجتماعية خصوصا باللغة العربية، وغياب الدراسات المحلية على حد علم الباحثة.

-غياب مقياس للكفاءة الاجتماعية على المستوى المحلي، ما اضطر الباحثة للعمل على بناء مقياس مصور لهذا الغرض.

-عدم الحصول على رخصة رسمية للدخول للرياض العامة، بالرغم من إتباعنا الأساليب القانونية لذلك، ما جعلني أنتظر مدة أكثر من شهرين دون جدوى، رغم الطلبات التي أودعتها للهيئات المعنية وحصولي على وعود للرد، لكن دون جدوى، ما أحبط معنوياتي وجعلني ألجأ للأسلوب غير الرسمي من خلال العلاقات الشخصية، أما الرياض الخاصة فكان الأمر أسهل بكثير.

خامسا-تحديد المفاهيم:

1-مفهوم الكفاءة الاجتماعية:

بالرغم من عدم اتفاق الباحثين على المقصود بطبيعة الكفاءة الاجتماعية ومؤشراتها، حيث يقصد بعض الباحثين منها القدرة على حل المشكلات الاجتماعية، ويضيف بعضهم الآخر إليها مهارة الفعالية الذاتية والانفعالية (Van Hasselt, 1993)، ويعرفها البعض الآخر كساراسون وساراسون (Sarason & Sarason, 1985) بأنها درجة إحساس الفرد بالارتياح في مختلف المواقف واستعداده للاشتراك في الأعمال والنشاطات الاجتماعية وبذل كل جهد

لتحقيق الرضا في العلاقات الاجتماعية والاندماج جيدا داخل الجماعة... (أسامة محمد الغريب سيد، المرجع السابق، 21-29).

كما يعرفها مايسلس (Meisels & al, 1996) على أنها تلك المهارات والسلوكيات التي تصدر عن الطفل والتي تؤدي إلى مخرجات اجتماعية ايجابية مع الأفراد الذين يتضمنهم موقف ما، والتي تمنع ظهور أي استجابات غير مقبولة اجتماعيا (مروة عبد الحليم، المرجع السابق، 67)

وهناك عدة مجالات للمهارات الاجتماعية، وقد قسمها العلماء المهتمون بهذا المجال حسب عدة اتجاهات:

-اتجاه يهتم بهذه المهارة من حيث إمكانية تنميتها في مجال التعلم والدراسة وحصرها في الآتي: قيادة الآخرين، التفاعل مع الآخرين، مسابقة القواعد، ضبط الانفعالات، إتباع توجيهات الآخرين اتخاذ القرار، التصرف بمسؤولية أي أن يكون الفرد مسئولا عن انفعاله، مساعدة الآخرين (جابر عبد الحميد جابر، 2003، 169-170)

-حددت في اتجاه آخر حسب أهميتها بالنسبة للعمر الزمني الذي يمر به الإنسان، وجاءت في تقدير الذات، المسؤولية الاجتماعية، الثقة بالنفس، المكانة الاجتماعية، القيادة.

-في حين قسمت في مجال آخر حسب (Riggio R E, 1989) مهارة الفرد في إرسال وفهم وتفسير المعلومات الاجتماعية مثل التعبير اللفظي والانفعالي ومشروعية السلوك الاجتماعية، القدرة على أداء الدور الاجتماعي بكفاءة. (منى اسماعيل، 2006، 51)

-وهناك من الدراسات من اهتمت بتحديد هذه المجالات في مهارات الاعتماد على النفس والاستقلالية، المبادأة، ومهارات التعاون، ضبط النفس.

فإننا في هذه الدراسة سنعرفها على أنها الأداء الفعّال والمناسب في موقف من المواقف الاجتماعية المعتادة تجاه الأشخاص والأشياء، وسنحاول الاقتصار على بعض مؤشراتها، إذ يعبر مفهوم الكفاءة الاجتماعية عن توفر الطفل على مجموعة من المهارات والقدرات

الاجتماعية التي تمكنه من التفاعل مع الأفراد المحيطين به بطريقة فعالة والقيام بالأدوار المطلوبة منه والمناسبة لمرحلته العمرية، فالكفاءة الاجتماعية تشتمل على الخصائص والأنماط السلوكية اللازمة للتفاعل وبناء العلاقات المثمرة مع الآخرين، خصوصا مع الأطفال المحيطين به وكذا من خلال التزامه ببعض المعايير كتحملة للمسئولية ومدى وعيه بالأمن والسلامة واعتماده على نفسه...

ويمكن من خلال التعاريف التي ذكرت عن الكفاءة الاجتماعية اعتبارها حالة أو سمة، إذ يمكن أن تكون سمة إذا كانت جزء من سلوك الطفل وصفة دائمة فيه، إذ هناك من يعتبرها جزء من الكفاءة الذاتية وقد تظهر من خلال المؤشرات التي حددناها في مقياس الكفاءة الاجتماعية المصور من خلال المؤشرات التالية: تحمل المسؤولية، والاستقلالية والاعتماد على النفس، والوعي بالأمور المرتبطة بالأمن والسلامة. كما يمكن النظر إليها باعتبارها حالة ويمكن إدراجها في إطار التفاعل بإيجابية مع الآخرين من خلال الفعالية في العلاقة مع الأشخاص أي العلاقات الشخصية التي تدخل ضمن الكفاءات الاتصالية والتفاعلية، من خلال مؤشرات التعاون، والمبادأة، المشاركة الوجدانية واللعب الجماعي والتفاعل مع جماعة الرفاق، حتى وإن لم تكن في هذه الدراسة بصدد البحث عن طبيعتها وإنما يمكن لدراسات لاحقة البحث في هذا المجال.

وإذا ألقينا نظرة لأهم المؤشرات التي اعتمدنا عليها في هذه الدراسة فإنها عبارة عن مجموعة من القيم الاجتماعية والشخصية الأساسية، والتي لم يتم اختيارها بصورة عشوائية، فعلى حد تعبير العالم الألماني كلاوس فوبيل أن تقوية الأواصر السيكلوجية بين الأطفال وتطوير قدراتهم على إقامة علاقات والحفاظ على التواصل مع الآخر، هي أمور على درجة من الأهمية في الوقت الحالي وإلا فإن معاناة الأطفال من الوحدة والعزلة ستكبر أكثر فأكثر، ولعل القدرة على التعاطف مع الآخرين والشعور بهم، إضافة إلى القدرة على تحمل المسؤولية عن كل ما يقوم به الإنسان من أعمال هما أهم صفتين يجب اكتسابهما منذ الصغر. ويحتاج غرس هذه الصفات في شخصية الإنسان إلى الكثير من الجهد والوقت،

لهذا كلما بكرنا في تنمية هذه الجوانب من الخبرة في شخصية الطفل نكون أكثر ثقة بأنه سيظهر هذه الجوانب الايجابية المهمة جدا للحياة الاجتماعية في المواقف الأكثر تعقيدا مستقبلا... (كلوس فوبيل، 2010، 19)

المفهوم الإجرائي للكفاءة الاجتماعية من الناحية الإجرائية يشير هذا المفهوم إلى مجموع السلوكيات التي يقوم بها الطفل والتي تحقق قدرا من التفاعل والاستجابة، أو كما سبق وأن أشرنا أنها الأداء الفعّال والمناسب في موقف من المواقف الاجتماعية المعتادة تجاه الأشخاص والأشياء، فالكفاءة الاجتماعية حسبنا هي تعبير عن قيمة الأداء، فإذا تم القيام بعمل مناسب في موقف تفاعلي ما، فهذا يعبر عن كفاءة اجتماعية، وإلا فسيصبح مجرد أداء فالكفاءة الاجتماعية تعبر عن السلوك الفعّال (الكفاءة = القيمة الفعالة للسلوك).

فالكفاءة الاجتماعية متعددة الأبعاد، إذ لديها بعد وجداني يتمثل في التعاطف والمشاركة الوجدانية مع الآخرين وهو في ذات الوقت ذات بعد تواصلية مع الآخرين، والميل لمساعدة الآخرين وتقديم يد العون لهم، والميل للعلاقات الاجتماعية سواء من خلال اللعب أو من خلال عقد صداقات والمبادرة فيها، كما أن لديها البعد الذاتي والبيشخصي من خلال تحمل الفرد لمسئوليته والقدرة على الاستقلالية والاعتماد على النفس في أداء بعض المهام، بالإضافة إلى الوعي بالأمور المتعلقة بالأمن والسلامة وعدم تعريض النفس والآخرين للأذى.

وبصورة أعم وأشمل تعبر الكفاءة الاجتماعية عن القدرة على إقامة علاقات مرضية مع الآخرين والتفاعل معهم بشكل فعال.

وتقاس الكفاءة الاجتماعية في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطفل وفقا لمقياس الكفاءة الاجتماعية المصور المعتمد في الدراسة من إنجاز الباحثة والذي من مؤشرات: تحمل المسؤولية، الاستقلالية والاعتماد على النفس، الوعي بالأمور المتعلقة بالأمن والسلامة، التعاون، اللعب الجماعي والتكيف مع جماعة الرفاق، المبادأة، والتفهم والمشاركة الوجدانية، وهي كلها مكملة لبعضها البعض وفيها نوع من التداخل والتكامل.

فتحمل المسؤولية مرتبط بالاستقلالية والاعتماد على النفس، والتعاون مرتبط بالتفهم والمشاركة الوجدانية ومهارة التعاون مرتبطة بالتفاعل مع جماعة الرفاق... والتنشئة الاجتماعية التي يتلقاها الطفل في الأسرة أو في الروضة.

وتعتبر المؤسسات ما قبل المدرسية من المؤسسات والأماكن المناسبة بعد الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية، فتفاعل الأطفال مع بعضهم البعض يجعلهم ينفصلون عاطفياً (فطام) عن أسرهم وينسجون علاقات صداقة مع الآخرين، يكتشفون الضوابط والقواعد كما يكتشفون أنهم محبوبون... (Anne Bouffar, & al, ibidem, 20)

فمنذ نشأة الرياض الأطفال تمحورت أهدافها حول تنمية خصائص النمو لدى الطفل في سنواته الأولى إلأصى مدى لها، وتعتبر الأهداف الاجتماعية ضمن هذه الأهداف، من خلال منح الطفل فرصاً لإكسابه مهارات التعامل الاجتماعي الفعال والسليم، وبث روح التعاون والمشاركة الجماعية من خلال اللعب والعمل مع الآخرين، وتنمية حب العمل وتقدير العمل والعاملين وتعويده على تقبل النظام وتحمل المسؤولية وتعريفه بالمناسبات والأعياد الوطنية والاجتماعية والدينية السائدة وتعريفه بالمهنة في مجتمعه. (سلوى مرتضى وآخرون، 2005، 38)

وفيما يلي توضيح لأهم مؤشرات الكفاءة الاجتماعية المعتمدة في الدراسة:

1- مفهوم الاستقلالية والاعتماد على النفس:

هذان المفهومان مرتبطان ومتداخلان، فالاستقلالية هي ذلك الشعور المتمثل في القدرة على القيام بمهام أو نشاطات عملية أدائية أو عمليات معرفية بنوع من الحرية والاختيار، ونوع من الثقة مما يسهل الاعتماد على النفس، فهي لا تأتي من فراغ وتعتمد على عدة عوامل كنمط التنشئة العائلية المعتمد، والخبرات التي يمر بها الفرد في المواقف الحياتية من نجاحات وإخفاقات...

وتعرف حسنية الغنيمي 2005 الاستقلالية بأنه سلوك ايجابي، يدفع الفرد للأمام ويجعله يتخذ قراراته والوصول إلى الهدف بثقة واعتماد على النفس وتحمل المسؤولية في المواقف الاجتماعية المختلفة (حسنية الغنيمي، 2005، 134)

وترى نظرية التحليل النفسي أن التوافق الشخصي السوي يعتمد إلى حد كبير على القدرة على الاستقلال عن الوالدين، ويقصد بالاستقلالية الحاجة إلى الشعور بأن أنشطة الفرد وأهدافه من اختياره وتتفق مع قيمه واهتماماته الداخلية. فالطفل يشعر بفرديته واستقلاله إذا استطاع أن يدرك ذاته كوحدة متميزة عن الآخرين ويتمكن من الاستقلالية عن الأم.

وتعتقد ماهر وبابن وبرجمان (Mahler, et al) 1975 أن الاستقلال يحدث خلال الأعوام الثلاثة الأولى من حياة الطفل في إطار علاقة عاطفية حميمة بين الأم وطفلها، فقد أظهرت الدراسات أن هناك علاقة بين الحب والاستقلال، فالطفل المدلل والمعتمد على الآخرين والمتمركز حول ذاته يحتمل أن تكون أمه عززت سلوكه الاعتمادي وفشلت في أن تكون حازمة معه، إذ أن الأطفال يتصرفون باستقلالية أكثر عندما تكون أمهاتهم أكثر رعاية، وقد ذكر اريكسون هذا الجانب بأكثر وضوح في نظريته (حنان عبد الحميد العناني، 2005، 113)

فحسب النظرية الاجتماعية الثقافية لاريكسون تبدأ بوادر الاستقلالية في سن (2-4) سنوات والتي تحدث عنها في المرحلة الثانية من نظريته والمتمثلة في مرحلة الاستقلالية مقابل الخجل والشك، مرحلة يعتمد الطفل من خلالها على نفسه ويساعده في ذلك قدرته على الحركة فيحاول كسر علاقته الاعتمادية المطلقة مع الأم من خلال المشي، والأكل وكذا قدرته على التحكم في طرح الفضلات وإلا فسيشعر بالخجل والشك (محمد السيد عبد الرحمان، 2001، 176)

فتوفير الفرص للطفل لتجريب المهارات المختلفة حسب سرعته الخاصة وأسلوبه الخاص يقود إلى الاستقلالية.(ملكة أبيض، 2000، 31)، وهذا الأمر مرتبط حسب اريكسون بالمرحلة السابقة والمتمثلة في مرحلة الثقة مقابل عدم الثقة.

وطفل ما قبل المدرسة حسب علاء الدين كفاي، يشعر تدريجياً بفرديته، ويبدأ في إدراك ذاته ككيان مستقل ومنفصل عن الآخرين، وأن لديه أشياء تميزه عن غيره ممن يحيط به، ويترتب عن ذلك رغبة الطفل في تأكيد ذاته من خلال القيام ببعض الأعمال المنزلية من خلال مساعدة أمه في أداء بعض المهام، كما يحاول أن يقوم ببعض الخدمات الشخصية، كتغيير ملابسه وربط حذائه، وذلك إثباتاً لشخصيته وتأكيد لذاته وليس امتثالاً للأوامر(علاء الدين كفاي، 1998، 80)

كما عمدت أسماء السرسى وأمانى عبد المقصود إلى اعتبار الكفاءة الاجتماعية قدرة على التعامل بنجاح مع البيئة بما ينطوي ذلك من درجة مرتفعة من المسؤولية الاجتماعية والاستقلالية(أسماء السرسى وأمانى عبد المقصود، 2001، 4).

ومن الناحية الإجرائية تتمثل الاستقلالية والاعتماد على النفس في هذه الدراسة في مواقف بسيطة تعترض الطفل في حياته اليومية كالقيام بالواجبات المنزلية، تنظيم الغرفة في المنزل بعد اللعب، غسل الأسنان قبل النوم، إختيار ملابس الخروج، مع استبدال الموقف الأول والمتمثل في القيام بالواجبات المنزلية بموقف ارتداء الملابس مع الأطفال غير الملتحقين بالقسم التحضيري بحكم أنهم غير معنيون بالواجبات المنزلية.

2- مفهوم الوعي بالأمور المتعلقة بالأمن والسلامة:

إن مفهوم علم الأمن والسلامة، يهتم بأمن وسلامة وصحة الإنسان من خلال مجموعة إجراءات وقواعد ومتطلبات وقائية تقوم على توفير بيئة آمنة للإنسان قدر الإمكان خاليه من مصادر الخطر وأسباب وقوع الإصابة أو الحوادث، وهى بصورة أشمل علم يحافظ

بشكل كبير على أمن وسلامة وصحة الإنسان في حال تطبيقه الإرشادات وإتباعه التعليمات والتقييد بها (Kenanaonlin. com).

أما الوعي بالأمور المتعلقة بالأمن والسلامة، فتتمثل في إدراك الطفل لخطورة القيام ببعض الأعمال والسلوكات على نفسه وسلامته الجسدية، وضرورة عدم القيام بها حفاظاً على سلامته وأمنه، فدخل الطفل للروضة تجله يكتسب المبادئ الأساسية لسلامته، ومعرفته لبعض الشروط الأساسية للسلامة، وبعض المخاطر الصحية كتفادي العدوى، النظافة العامة للجسم...

إذ تهدف الروضة إلى خلق العادات الصحية السليمة لدى الطفل من عادات صحية شخصية إلى عادات صحية عامة مع تعريفه بالحوادث والأمراض والوقاية منها وتعويد عادات غذائية سليمة ليتناول جميع الأطعمة والأغذية المفيدة له لتحقيق التوازن الغذائي المطلوب، ولابد من تعريفه بأعضاء جسده ووظائفها وخاصة حواسه وكيفية الحفاظ عليها، وتعليمه أساليب الحفاظ على البيئة ومخاطر تلوثها على الفرد والمجتمع. (سلوى مرتضى وآخرون، المرجع السابق، 37)

ويعرف روبن وروزن (Rubin&Rosen) 1992 الكفاءة الاجتماعية بأنها القدرة على إظهار السلوك المرغوب فيه وقدرة الفرد على معرفة وتحقيق أهدافه الاجتماعية بدون الإضرار بمصالح الآخرين من أجل تحقيق أهدافه... (أماني عبد المقصود، المرجع السابق، 22)

ومن الناحية الإجرائية يتمثل الوعي بالأمور المتعلقة بالأمن والسلامة من خلال تفادي الخروج للعب بعد الاستحمام، استعمال الممر العلوي أثناء الذهاب للمدرسة، تفادي العدوى من خلال استعمال ملعقة خاصة أثناء الأكل، استعمال أسلوب العطس المناسب أثناء الحديث مع صديق، وبالنسبة للأطفال غير الملتحقين بالروضة اختيار المحل المناسب لشراء الطعام.

3- تحمل المسؤولية:

تعددت التعاريف حول مفهوم المسؤولية وتعددت معه الأنواع والمستويات، ما يجعلنا لا نخوض في كل محتوياتها، بل نقصر على توضيح أن تحمل المسؤولية في هذه الدراسة تفيد معنى الالتزام وتقبل الجزاء، وقد عرفها محمد عبد الله الدراز بأنها " استعداد فطري للمقدرة على أن يلزم المرء نفسه وأن يعنى بالتزاماته بجهد الشخصى " ، فالمسؤولية بمستوياتها الثلاثة: الفردية أي مسؤولية الفرد عن نفسه وعمله وماله، والجماعية أي مسؤولية أعضاء الجماعة عن جماعتهم، والاجتماعية أي مسؤولية الفرد أمام ذاته عن الجماعة التي ينتمي إليها، هذه الأنواع الثلاثة من المسؤولية متكاملة ويؤدي نمو أي واحدة منها إلى نمو الآخرين، فالمسؤولية الفردية تقوي مسؤولية الفرد عن الجماعة كما تؤدي المسؤولية الجماعية ورعاية الجماعة لأعضائها وإدراكها لآثار أعمالها عليهم إلى تزويد مسؤولية الفرد عن الجماعة أي مسؤوليته الاجتماعية، والتي بدورها تؤدي عند أعضاء الجماعة إلى ازدهار الإحساس بالترابط والانتماء داخل الجماعة... (حسين طاحون، 1990، 13-16)

وتظهر بودار المسؤولية الاجتماعية منذ الطفولة، إذ أن أحب تعبيرات الأطفال في سن الثالثة العبارة التالية " أنا أقوم بهذا العمل " فعندما تحاول الأم أن تغسل وجه ابنها أو تلبسه ملابسه فإنها تتلقى مقاومة من طرفه، ومحاولة الطفل القيام بهذه السلوكات بمفرده دلالة على النمو والاستقلالية وتحمله للمسؤولية، فالمسؤولية الاجتماعية لا تعني أن الطفل مسئول عن جماعة بل أنه مسئول يعيش وسط جماعة، إذ تتدرج المسؤولية من مسؤوليته عن ذاته إلى مسؤوليته تجاه الآخرين.

وقد عرف بالدوين (Baldwin) في قاموس الفلسفة وعلم النفس، المسؤولية الاجتماعية أنها وعي الفرد المرتبط بأساس معرفي، بضرورة سلوكه تطوعيا نحو الجماعة.

كما عرفها سيد عثمان أنها مسئولية الفرد أمام ذاته عن الجماعة التي ينتمي إليها، أي أنها مسئولية ذاتية، ومسئولية أخلاقية فيها نوع من المراقبة الداخلية والمحاسبة الذاتية ويرى أن المسئولية الاجتماعية ذات طبيعة خلقية واجتماعية ودينية. (سيد أحمد عثمان، المرجع السابق، 43)

وقال عنها أحمد عزت أنها " استعداد الفرد للقيام بما يوكل إليه من مسئوليات في المواقف المختلفة "، وعلى هذا عرفت حسنية الغنيمي المسئولية الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة بأنها مجموع استجابات الطفل لقيامه بدور محدد نحو نفسه، ونحو أسرته ومجتمعه، ومعرفته لحقوقه وواجباته من خلال المواقف التي يتعرض لها.

والمسئولية الاجتماعية متدرجة تختلف من مرحلة لأخرى، ومرحلة 5-6 سنوات تقع بين المرحلة الأولى والثانية والثالثة من مراحل المسئولية الاجتماعية (الرجوع للجانب النظري)، فتبدأ من مسئولية ذاتية يكون الطفل فيها مسئولاً عن نفسه من خلال اعتناؤه بصحة جسمه، ويزداد شعوره بالذات، وفي المرحلة الثانية يبدأ في أخذ باعتباره رغبات الآخرين ومشاعرهم، وفي المرحلة الثالثة يتزايد استيعاب الطفل للقواعد التي علماها إياه والداه وهذا هو حجر الأساس في نمو الضمير، وطفل الخامسة في حاجة دائماً إلى إحساسه بأنه فرد له قيمته وله دور فعال في الأسرة، وعلى ذلك فيمكن تربية وجدان الطفل، وترقيته من خلال إثارة وعيه بإمكاناته، وذلك للتعبير عن مشاعره وإحساسه بالآخرين، فالطفل يتعلم الوعي الاجتماعي عن طريق توحيد نفسه مع الآخرين المحيطين به. (حسنية الغنيمي، 2002، 10-11، 29-30)

ويعبر هذا المؤشر على التزام الطفل بما يكلف من أعمال كتنظيم حاجاته وأدواته الشخصية بطريقة مقبولة، وفق مراحل العمرية وأن يكون مدركاً بأن عليه التكفل والقيام ببعض المهام حتى وإن كانت بالنسبة لنا بسيطة لكنها تعتبر بالنسبة له بداية لبناء شخصية متحملة لمسؤولياتها وذات استقلالية.

ومن الناحية الإجرائية، يتمثل مؤشر تحمل المسؤولية كما جاء في المقياس المصور من إعداد الباحثة في اعتراف الطفل بعواقب سلوك غير مناسب أو خطأ ارتكبه ككسر المزهرية) والذي تفيد هنا معنى الجزاء)، تحمل مسؤولية بقاءه في البيت مع أخته أو أخاه وعدم الخروج للعب، إنهاء مهمة قدمت للطفل من مربية الروضة، تنظيف المكان الذي كان فيه هو وعائلته أثناء الرحلة، أو القيام بمهمة طلبت من الطفل من طرف الأب بصورة مناسبة وهذه المهمة الأخيرة تخص الطفل الذي لم يلتحق بالقسم التحضيري(والعبارات المتبقية كلها تفيد معنى الالتزام).

4- مفهوم التعاون:

على حد تعبير كلاوس فوبيل يمكن تعليم الأطفال التعاون من خلال اللعب، ومن خلال ممارسات المدرس الصفية ونشر جو من التعاون داخل هذه الصفوف ذاتها (كلاوس فوبيل، المرجع السابق، 7).

ويعرف كل من رافين وأربين (Ravin, Arben, 1983) التعاون على أنه علاقة بين شخصين أو أكثر، يعتمد كل منهما على الآخر في الوصول إلى أهدافهما بتعاون. (أسماء الجبري وآخرون، 1998، 32)

فهو لفظ يشير إلى التفاعل أو العمل العام لتحقيق أهداف مشتركة، ويرتبط هذا المفهوم بمفهوم الإيثار (وهو أعلى درجات المساعدة) إذ يتشابه المفهومين من حيث أنهما نتاج التفاعل الاجتماعي ويعودان بالفائدة على الآخرين، والتعاون ضروري لترابط المجتمع وتماسكه، وتحثنا ثقافتنا الإسلامية على التعاون، فقد حثنا ديننا الإسلامي على التعاون من خلال ما جاء في القرآن الكريم "وتعاونوا على البر والتقوى" (المائدة، 2)، وبإمكان تعليم الطفل التعاون وقيمه في سن الثالثة تقريبا، رغم تمرّكه حول الذات على حد تعبير العديد من الدراسات (الجبري حسونة، 1991، 1995) (حنان عبد الحميد العناني، المرجع السابق، 132)

ويعتبر ماير وآخرون (Myer et al; 2006) التعاون وضبط الذات مهارتين أساسيتين للحكم على تمتع الطفل بكفاءة اجتماعية (مروة عبد الحليم، المرجع السابق، 133)

وينظر كل من هوب ومندل (1994) إلى الكفاءة الاجتماعية بأنها قدرة الفرد على أن يتفاعل بسلاسة، وفعالية، وأن الكفاء اجتماعيا يعرف عادة ما يقول ومتى يقول، أو متى يمتنع عن قوله، ويتصرف بطريقة تجعل الآخر يشعر بالارتياح. (طريف شوقي، 2003، 45)

ونحن نعتبر أن التعاون يدخل ضمن هذا الإطار، إذ يعبر على إقبال الطفل على مد يد العون للمحيطين به في البيت أو الروضة في مختلف المواقف التي يعيشها، فهو تعبير عن قدرته على التفاعل الاجتماعي والمشاركة الايجابية الفعالة وبالتالي إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين.

ومن الناحية الإجرائية يعبر على مؤشر التعاون من خلال ما يقيسه مقياس الكفاءة الاجتماعية والمتمثل في مساعدة الطفل لأصدقائه من أجل تنظيف الحديقة، ومد يد العون لطفل يحمل قفة ثقيلة، ومساعدة زملاء الفصل في تزيين القسم والصاق بعض الصور، والبحث مع صديق عن شيء ضائع، مساعدة الأب والأخ لغسل السيارة، وهي الموقف الخاص بالأطفال غير الملتحقين بالروضة.

5- مفهوم اللعب الجماعي والتكيف مع جماعة الرفاق:

أثبتت الدراسات الميدانية فاعلية أسلوب المناقشة الجماعية والقدرة على تكوين علاقات إنسانية في تنمية الكفاءة الاجتماعية (جمعة فاروق حلمي فرغلي، المرجع السابق، 94)

وبحكم أن الكفاءة الاجتماعية مفهوم كيفي يعكس نتائج أداء الشخص في المواقف الاجتماعية فعلى حد تعبير سبانس (Spence, 1999) فإن الدخول في علاقات ناجحة مع الأقران يعد من بين أهم المؤشرات.

فقد لاحظ فوستر وريتشي (Foster & Richey, 1979) أن باحثي المهارات الاجتماعية يعرفون الطفل الكفاء اجتماعيا على ضوء تكرار التفاعلات مع الأقران، وعلى ذلك أصبح ينظر إلى القصور في الكفاءة الاجتماعية من زاوية الانخفاض في معدلات التفاعل الايجابي مع الأقران مثل الانسحاب الاجتماعي (أسامة محمد الغريب، المرجع السابق، 30، 32).

كما أن دراسة هوجلند وآخرون (Hoglund ;&al2004) أوضحت أن الأطفال الحاصلين على درجات مرتفعة من السلوكيات الاجتماعية الايجابية مع الأقران كانت درجاتهم مرتفعة أيضا في مقياس الكفاءة الاجتماعية (مروة عبد الحليم، المرجع السابق، 127).

كما أن العلاقات الايجابية المتبادلة مع الأقران تلعب دورا مهما في مساندة وتعزيز عملية النمو الاجتماعي والانفعالي السوي، كما ترتبط العلاقات الاجتماعية السلبية مع الأقران بصيغ سوء التوافق الحالية والمستقبلية، بالتالي تستحق هذه النوعية من العلاقات العناية والانتباه الجدي من قبل الآباء والمعلمين والمهنيين الذين يعملون في مجال رعاية وتعليم الأطفال. (محمد عبد الجواد أبو حلاوة، 2007، 86)

وجماعة الأقران عبارة عن مجموعة من الأفراد في نفس السن تقريبا، يلعبون معا نفس الأدوار الاجتماعية، ويعملون ويتعلمون معا ويساهم قبول الفرد داخل جماعة الأقران بدرجة كبيرة في بناء وتنمية الإحساس بالكفاءة (Sense of competence) (سميرة ياقوت السيد مرجان، 2001، 73).

ولابد من الإشارة هنا أن الصداقة في مرحلة ما قبل المدرسة تنتم بأنها صداقة مؤقتة وفيها يتم اختيار الأصدقاء على أساس القرب المكاني وقيّم الأقران في ضوء ممتلكاتهم المادية وخصائصهم الجسمية (حنان عبد الحميد العناني، 2002، 124)

والشعبية بين الرفاق (popularity) حسب العلماء تعكس في العادة رغبة الطفل في إيجاد اتصال به، وأن أطفال الحضانة الذين كانوا أكثر حبا من الآخرين يتسمون بالتعاون والألفة، ويظهرون الانتباه والاستحسان للأطفال الصغار (مروة عبد الحليم، المرجع السابق، 82-83).

كما أكدت كواين (Cowan, 1991) على أهمية الاستمرار في علاقات ايجابية متبادلة مع الآخرين والثبات والاستقرار الانفعالي كمحدد من محددات الكفاءة (محمد عبد الجواد أبو حلاوة، المرجع السابق، 46).

فجماعة الرفاق تؤثر على السلوك الاجتماعي للأطفال من 3 إلى 5 سنوات وتزيد من مشاركتهم الاجتماعية والانسجام على حد تعبير دويل (Doyle & al, 1980) (نبيلة الشوريجي، المرجع السابق، 23)

كما أن العلاقة مع الأقران جانب من جوانب النمو الاجتماعي في مرحلة ما قبل المدرسة، وما يفسر الحاجة إليهم هو الدور الذي يلعبه هؤلاء في نضج الأطفال اجتماعيا وانفعاليا ومعرفيا، حيث يتعلم الأطفال من خلال وجودهم مع من هم في سنهم، التعاون والمشاركة واكتساب المكانة داخل الجماعة والدور والمسؤولية والاعتماد على النفس... ففي مرحلة ما بين 4 إلى 5 سنوات يزداد التفاف الأطفال إلى الأقران (مع استمرار علاقاتهم الاجتماعية مع الراشدين) ويبدأ وعيهم بأن كل واحد منهم يختلف عن الآخر في الطول والوزن بالرغم من أن صداقاتهم تتميز بالمرحلية وعدم الاستقرار، وفي نشاطات اللعب يتعلم الطفل الكثير من جوانب الحياة الاجتماعية كالمشاركة والتعاون والتنافس مع الآخرين، كما يساهم اللعب في الحد من نزعة التمرکز حول الذات... (أمل الأحمد وآخرون، 2005، 313-314).

هذا وهناك اختلاف في طبيعة اللعب حسب المراحل العمرية، إذ يميل الأطفال الصغار إلى الانغماس بعمل منفرد أو متوازي، وكلما ازداد العمر يندمج أطفال ما قبل المدرسة بشكل جماعي وتعاوني وأقل فردية.

ويشير محمود عكاشة إلى أن الصداقة تختلف من مرحلة لأخرى ففي المرحلة العمرية بين الثالثة والسابعة تكون أنية وتتمثل في مشاركة الطفل صديقه في ألعابه دون أن تكون هناك حاجة للعب معه، وسرعان ما تتحول هذه العلاقة وتصبح أكثر تعاونية... (عبد المنان محمود، 2004، 76)

كما أشارت دراسة ماتلوف (2001) إلى أن للأقران دور في الكفاءة الاجتماعية، إذ أظهرت أن لمعدلات رفض الأقران أثر في ظهور بعض السلوكيات العدوانية لدى صغار الأطفال (فتحية محمد رأفت، المرجع السابق، 98).

وقد تم تحديد مجالات اللعب والتكيف مع جماعة الرفاق إجرائيا من خلال، تفضيل اللعب مع الأصدقاء عوض اللعب المنفرد، واختيار اللعبة التي تكون ذات طابع اجتماعي وتضم مجموعة من الأطفال مقابل لعبة يمكنها أن تلعب بصورة منفردة، قبول مجموعة من الأطفال يطلبون الانضمام للعب مع الطفل وأصدقائه، الميل للذهاب للأماكن العامة التي تتوفر على ألعاب جماعية كجريم بارك مثلا.

6- مفهوم المبادرة: (Initiative)

وهي سمة من سمات الطفل القائد (أمل الأحمد وآخرون، المرجع السابق، 316)، وتظهر المبادرة على شكل الرغبة في العمل وتصدر من شخصية تعلمت الثقة في الآخرين ومن ثم الثقة في النفس وقدرتها وإمكاناتها الذاتية، وفي سنوات ما قبل المدرسة في العام الرابع والخامس من العمر يعيش الأطفال فترة من الخيال الخصب والمخاطرة والتجريب والمحاكاة ويندفع بقوة نحو العالم محاولا ابتكار طرق جديدة، فإذا شجع وشعر باستحسان المحيطين به فإنه سيستمر في هذا الاتجاه حتى يكبر ويصبح لديه الميل للبحث عن أفكار وخبرات جديدة وحلول وأجوبة للمشكلات، أما إذا قوبل بالرفض أو عدم الاستحسان فإن ذلك يؤدي به إلى الإحجام عن أي مبادرة حتى وإن كانت مفيدة لنموه. (حنان عبد الحميد العناني، 2005، 113-114)

فالمبادرة أو المبادرة، تظهر حسب اريكسون في عمر (4-6 سنوات) فيما أسماه بمرحلة المبادرة مقابل الشعور بالذنب، وهي تعني أن يبادر الطفل بالنشاطات ويضع خططا وأهدافا يثابر من أجل الوصول إليها، فهي الاستجابة الإيجابية للقيام بالتحدي في مواجهة العالم ففي هذه المرحلة يزيد إحساس الأنا بالسيادة وترك الرغبات الأوديبية والتغلب على الإحباط

واستبداله باللعب، ويمكن تشجيع الطفل على المبادرة من خلال تحفيزهم على تجريب أفكارهم، وهي حسب اريكسون ذات علاقة بمرحلة الاستقلالية ومرتبطة بها وإلا فإن الطفل سيشتعر بالذنب (محمد السيد عبد الرحمان، المرجع السابق، 183-184)

كما أن المبادرة لن يتمتع بها الطفل حسب اريكسون إلا من خلال توفير الحرية أثناء ممارسته للأنشطة التي يرغب فيها، والإجابة عن أسئلته بصبر، وهدوء (ملكة أبيض، المرجع السابق، 31)

وكشف ميندز (2002) وزملائه في دراستهم، أن المبادرة والتمتع بقوة الاقتراب من المواقف الجديدة والتنظيم الانفعالي يساهمان في تحقيق درجات مرتفعة للكفاءة الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة (مروة عبد الحليم، المرجع السابق، 124).

وقد أظهرت دراسة المومني 2003 تحت عنوان "اختبار فاعلية برنامج تدريبي مقترح للنمو الاجتماعي على تنمية مهارتي التكيف الاجتماعي والمبادأة لدى أطفال ما قبل المدرسة بالأردن" عن فاعلية هذا البرنامج من خلال الفروق ذات الدلالة الاحصائية التي وجدت في المجموعة التجريبية التي تدرت تدريباً كاملاً عليه، وعدم وجود فروق ذات دلالة في المهارتين تعزى لجنس الطفل (حنان عبد الحميد العناني، المرجع السابق، 206).

كما أن تعزيز تعاون الأطفال وإشعارهم بأن مبادراتهم وإسهاماتهم مقبولة وذات قيمة، وتوجيههم في أعمالهم دون تدخل كبير من طرف الكبار مما ينمي المبادرة عندهم ويدفعهم للتعلم وكشف العالم، وللتجريب المحسوس مما يقودهم إلى القدرة على التفكير المنطقي (معنوق محمد عبد القادر المثناني، 1986، 94).

والمبادأة في هذه الدراسة تتمثل في قدرة الطفل على اقتراح القيام ببعض الأعمال بصورة عفوية دون أن يكون هناك توجيه مسبق من طرف شخص آخر، فهي قدرة مرتبطة بالشعور بالفردية والقيمة، وتم تحديد مؤشر المبادأة من الناحية الإجرائية، من خلال مبادأة الطفل بتنظيف الحي الذي يسكن فيه، المبادأة بسقي الزرع دون أن يطلب الأولياء ذلك،

المبادرة بمساعدة الأم عند الحاجة، وأخيرا المبادرة لمساعدة قريب من العائلة في إصاق كتبه الممزقة عند ملاحظة ذلك.

7- مفهوم التفهم والمشاركة الوجدانية:

المشاركة هي تفاعل الفرد عقليا وانفعاليا في موقف الجماعة بطريقة شخصية للمساهمة في تحقيق أهداف الجماعة، وفي تحمل المسؤولية على حد تعبير محمد منسي، وتزداد المشاركة الاجتماعية مع الأقران تقلبا وتعقيدا بين السنة الثانية والخامسة من العمر (مروة عبد الحليم، المرجع السابق، 81)

والتفهم والمشاركة الوجدانية شكل من أشكال الوعي بالآخرين، والإحساس بهم وبمعاناتهم واحتياجاتهم، والأطفال الذين لم يطوروا هذه المهارة غالبا ما يكونون متسلطين وعنيفين ولا يتمكنون من تطوير علاقات منسجمة مع الآخرين، فنجدهم يركزون على مصالحهم ولا يعرفون سبب رفض زملائهم لهم (Anne Bouffar, ibidem, 25) وغالبا ما نجد هذه المهارة ضمن مؤشرات الذكاء الوجداني.

ويتمثل في القدرة على فهم الآخرين، والتكيف الاجتماعي، والاستجابة على نحو ملائم على كل الأمزجة والدوافع والرغبات لدى الأفراد، ويتضمن ذلك الحساسية لتعبيرات الوجه والصوت، والإيماءات، والقدرة على الرد والاستجابة لهذه التلميحات بفاعلية وبطريقة واقعية، مثل إقناع الآخرين باتباع سلوك معين، ويعبر القادة في المجالات المختلفة عن هذا النوع من الذكاء، ويعد هذا الذكاء هاما فيما يتعلق بالتعاملات مع المجتمعات المختلفة. (تغريد عمران، 2001، 14)

ويشير هذا المفهوم إلى قدرة الطفل على الإحساس بآلام الآخرين ومشاعرهم، وقد عرّف بتروفسكي وياروشيفسكي (Petrovsky & Yaroshevsky, 1987) الكفاءة الاجتماعية بأنها قدرة الفرد على التواصل الفعال داخل نسق العلاقات الاجتماعية، وهي تتضمن القدرة على الفهم الدقيق للآخرين ولحالتهم الانفعالية واختيار الوسائل الملائمة للتعامل معهم، وقدرة الفرد

على وضع نفسه مكان الآخرين (أسامة محمد الغريب سيد، المرجع السابق، 29). فعلى حد تعبير جمعة فرغلي فإنه يمكن اعتبار الكفاءة الاجتماعية ضمن مهارات الذكاء الوجداني، إذ أن الفهم الدقيق لمشاعر الآخرين يساهم في تفاعل الفرد الايجابي ويلعب دوراً في دخوله في علاقات اجتماعية سليمة (جمعة فرغلي، المرجع السابق، 83).

كما عبرت عنه كارولين سارني (Saarni, Carolyn) 1997 على أنه قدرة المرء على التوحد الايجابي والتعاطف مع الخبرات الانفعالية للآخرين، والقدرة على التعرف على انفعالاتهم، وإدراك المرء أن جودة العلاقات الاجتماعية المتبادلة مع الآخر دالة في جزء كبير منها على مدى جودة التواصل الانفعالي معهم. (Saarni, Carolyn; 1999, 47-49)

وذكر جابر عبد الحميد جابر وعلاء الدين كفاي (1993) أن للكفاءة الاجتماعية بعد وجداني يتمثل في التعاطف والتواصل مع الآخرين والفهم المتبادل للمشاعر الوجدانية، وتكوين العلاقات الشخصية المرضية معهم، بحيث يكون الفرد مستمعاً جيداً لهم، وقادراً على تعرف اهتماماتهم، وتقدير مشاعرهم وتفهمها. (جابر عبد الحميد جابر وعلاء الدين كفاي، 1993، 2712)

والتفهم والمشاركة الوجدانية شكل من أشكال التعاطف وقدرة الطفل على إدراك انفعالات الآخرين وفهم مشاعرهم والاندماج معهم، والإحساس باحتياجاتهم والاتصال بهم.

ولقياس هذا الذكاء نلاحظ سلوك الطفل عند إصابة أحد زملائه بأذى، أو شعور أحدهم بالإحباط، وكيف يواسيه الطفل ويتعاطف معه (فاتن عبد اللطيف، 1999، 39-40) وإن مظاهر التعاطف والحنو عند الطفل تعكس مدى فهمه للمواقف التي تثير الحزن عند الآخرين وتبين مدى علاقته بهم وتفاعله معهم، إذ تبدو على الطفل مظاهر التأثر بالألم قرينه فيتأثر بمنظر الجروح التي تدل على الألم والحزن، ويفكر في تخفيف آلامه ويعامله بحنو ويقوم بمعانقته وتقبيله (فريال سليمان، 2007، 60)

وقد تم قياس هذا المؤشر من الناحية الإجرائية من خلال قدرته على الاحساس بالمسؤولية تجاه الآخر من خلال التعاطف مع طفل سقط وجرح نفسه، التدخل عند رؤية مجموعة من الأطفال من سنه يضربون طفلاً، مقاسمة الأكل ما نسميه " باللومجة " مع زميل له عند الخروج للساحة، مساعدة طفل صغير ليركب دراجته بعد عجزه عن ذلك بمفرده، والعبارة الخاصة بالأطفال غير الملتحقين بالروضة والخاصة بالتعاطف مع طفل يبكي في الشارع.

2- مفهوم الروضة:

الروضة مؤسسة من المؤسسات الاجتماعية التي تأوي أطفال من مختلف الفئات العمرية وقد تكون ذات طابع حكومي أو خاص، وهي عبارة عن مكان مخصص للاعتناء ورعاية الأطفال قبل السن الإلزامي للتعليم.

وهي مؤسسة تربية تستقبل الأطفال من عمر (3-6) سنوات، وتسعى إلى توفير الشروط التربوية النفسية المناسبة، والجو الملائم لرعاية القوى الكامنة للطفل بغية إيقاضها وتسهيل نموها من النواحي الجسدية والعقلية والنفسية والاجتماعية جميعها. (سلوى مرتضى، حناء أبو النور، 2008، 15)

وقد عرفت رياض الأطفال رواجاً وانتشاراً كبيراً في السنوات الأخيرة خصوصاً بعد خروج المرأة للعمل وصعوبة وتدهور الأوضاع الاقتصادية، ما استدعى التفكير في إيجاد مؤسسات لتقديم الرعاية المناسبة للطفل وفق مراحل نموه واحتياجاته السيكولوجية.

وقد ربطنا بين الروضة والكفاءة الاجتماعية للدور الفعال الذي تقوم به هذه المؤسسة في النمو والتطبع الاجتماعي للطفل، فهي تؤدي خدمة اجتماعية نحو الأطفال، والملتحق بها أقدر من غيره من الأطفال على الاختلاط بالغير وإقامة علاقات فيما بينهم وأنهم أكثر منهم شعوراً بالأمن وأقدر على العمل الاجتماعي وأكثر إقبالاً على مصلح الآخرين، وأقدر على تكوين علاقات اجتماعية، والروضة تكمل الحياة الاجتماعية التي يوفرها المنزل والأسرة والجوار لكل طفل، كما تغرس فيه عادات اجتماعية مقبولة وتوفر له فرص التعاون مع

أقرانه حين تضعه في مواقف تستدعي منه سلوكا معينا وتصرفا مناسباً إزاء زملائه، كما تعمل على تثبيت عادات مرغوب فيها من حيث التعامل واحترام حقوق الغير، فالحياة اليومية في الروضة يتعرف الأطفال وبإشراك معلمتهم على حقيقة المجتمع وعلى ما يدور في محيطهم، فهي تعمل على أن يجمعوا خبرات مختلفة تمكنهم من أن يشاركوا في حياة الروضة بشكل فعال كل حسب طاقته واستعداداته، فيتعرفون على محتويات الروضة وأقسامها ومحتوياتها الداخلية وساحاتها الخارجية، وعلى طريقهم في الوصول إلى مرافقها والمشاركة في تنظيم غرفها، كما تعلمهم طبيعة ما يقوم به الكبار من أعمال البناء، وحركة المرور وقطع الشارع، والعمل على توثيق الصلات مع الغير لإدخال السرور والفرح على غيرهم، وقد تستغل المعلمة ما اكتسبه أطفالها في خبرات البيوت ليعملوا على تطبيقها في روضاتهم، ويأخذ الطفل دوراً نشطاً في حياة الروضة من خلال الألعاب الودية والنشاطات الجماعية وتنمية العلاقات مع الآخرين... وتساعد الأطفال على التحول من اتجاه التمرکز حول الذات إلى ممارسة الأنشطة التي تتطلب المشاركة والتعاون، في جو مشبع بالعطف والطمأنينة والابتسامة (سلوى مرتضى، حسناء أبو النور، المرجع السابق، 60-61)

وقد تم التطبيق الميداني للدراسة الحالية، في بعض رياض الجزائر العامة (كروضة سونلغاز بين عكنون، وروضة الضمان الاجتماعي بباب الزوار)، وبعض الرياض الخاصة كروضة البراعم (Les Bourgeois) ببئر خادم، روضة الطفل السعيد (Happy child) بعين طاية، روضة الاكتشاف ببوزريعة (La découverte)

ولابد من الإشارة أن هناك مستويات ثلاث للروضة:

حيث يلتحق الأطفال من عمر ثلاث سنوات بالمستوى الأول (La petite section) ويلتحق بالمستوى الثاني الأطفال من عمر الرابعة (La section moyenne)، كما يلتحق بالمستوى الثالث الأطفال من عمر الخامسة (La grande section).

3- مفهوم القسم التحضيري:

عند اطلاعنا على كتيب وزارة التربية الوطنية، وجدنا أن القسم التحضيري يقبل فيه الأطفال المتراوح أعمارهم بين 4-6 سنوات في حجرات تختلف عن غيرها في تجهيزاتها ووسائلها البيداغوجية، كما أنها المكان المؤسساتي الذي تنظر فيه المربية للطفل على أنه مازال طفلاً وليس تلميذاً، وهي بذلك استمرارية للتربية الأسرية، تحضيراً للتدريس في المرحلة المقبلة مكتسباً بذلك مبادئ القراءة والكتابة والحساب. (اللجنة الوطنية للمناهج، 2008، 7-8)

وقد جاء تعريف التربية التحضيرية في الجزائر في الجريدة الرسمية، في الفصل الثاني من القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04/08 المؤرخ في 23 جانفي 2008، حيث نصت المادة رقم 38 على ما يلي:

" تشمل التربية ما قبل المدرسية التي تسبق التدريس الإلزامي، على مختلف مستويات التكفل الاجتماعي والتربوي للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 03 سنوات و 06 سنوات. فالتربية التحضيرية بمفهوم هذا القانون، هي المرحلة الأخيرة للتربية ما قبل المدرسية، وهي التي تحضر الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 05 و 06 سنوات للالتحاق بالتعليم الابتدائي " (اللجنة الوطنية للمناهج، المرجع السابق، 49)

كما أن هناك تعريف آخر للتربية التحضيرية يدرج الجانب الاجتماعي والحياتي ضمن أهدافها فيقول: " أنها تربية مختصة للأطفال الذين لم يبلغوا سن القبول الإلزامي في المدرسة، وتعني مختلف البرامج التي توجه لهذه الفئة، كما تسمح التربية التحضيرية للأطفال بتنمية كل إمكانياتهم، وتوفير لهم الفرصة للنجاح في المدرسة والحياة (اللجنة الوطنية للمناهج، المرجع نفسه، 06).

وقد عرّف حامد عبد السلام زهران طفل ما قبل المدرسة الابتدائية بأنه الطفل الذي يتراوح عمره فيما بين ثلاث سنوات وست سنوات تقريباً (حامد عبد السلام زهران، 1977، 261) وبالتالي المرحلة العمرية التي نحن بصدد دراستها، هي مرحلة ما قبل التعليم الإلزامي، وتسمى بمرحلة ما قبل المدرسة في التسمية التربوية.

تعريف القسم التحضيري إجرائيا: وهو المستوى المعتمد في الدراسة الميدانية، والذي قد نجده ملحقا بالمدارس الابتدائية أو رياض الأطفال (مكان البحث) ويضم الأطفال الذين يتراوح سنهم بين 5 إلى 6 سنوات قبل التحاقهم بأقسام السنة الأولى ابتدائي، أي قبل الدخول في السن الإلزامي للتعليم والمحدد في الجزائر بسن السادسة، والدراسة الحالية عنيت بأطفال القسم التحضيري بالروضة وهو ما يسمى لديهم بفئة الكبار سواء كانت رياض خاصة أو رياض عامة.

سادسا-الدراسات السابقة:

سنحاول في هذا الجزء التطرق لبعض الدراسات السابقة عن الكفاءة الاجتماعية على العموم، سواء كانت دراسات أجنبية أو عربية، مع محاولة ربطها بطفل مرحلة ما قبل المدرسة (الروضة) وبمتغيرات الدراسة، فالدراسات السابقة بمثابة الطريق الذي يسير على دربه الباحث، ويتعرف على ما أنجزه سابقه، إذ لا تطور ولا إنجاز في مجال البحوث إلا إذا استفدنا من تجارب وأعمال من سبقنا بالبحث والتقصي، فالدراسات السابقة تحتل أهمية كبيرة بالنسبة لكل بحث، وذلك لما يمكن أن تحققه من توفير للجهد وكشف النقائص والهفوات، وما تلعبه من دور في توجيه البحث، ورسم خطواته ومنهجه وباعتبارها نقطة بداية حقيقة لكل دراسة علمية.

ولابد من التنويه أنه تعذر على الباحثة الحصول على دراسات محلية حول موضوع الكفاءة الاجتماعية، وبالتالي تم الاقتصار على دراسات عربية وأجنبية حول الموضوع.

كما قمنا بعرض بعض الدراسات عن الدور الذي تلعبه الروضة في نمو الطفل على العموم ونموه الاجتماعي على الخصوص.

والدراسات المحلية عن الروضة بالرغم من تواجدها على مستوى فهارس المكتبات، إلا أننا لم نتمكن من الحصول عليها كاملة.

I دراسات عن الكفاءة الاجتماعية:

نظرا لأهمية موضوع الكفاءة الاجتماعية خصصت له العديد من الدراسات التي تناولته من مختلف النواحي إذ هناك من الدراسات من ركزت على قياس الكفاءة الاجتماعية وأهميتها (كموضوع بحثنا هذا).

وهناك من الدراسات من تناولت الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالاضطرابات السلوكية، ودراسات تناولت تنمية الكفاءة الاجتماعية من خلال اعتمادها على برامج تدريبية وتعديل بعض السلوكيات السلبية كتنمية المهارات الاجتماعية لدى المتأخرين عقليا (Leblanc 1997)، والمكتئبين (Miller & Cole 1998) والوقاية من الانتكاس لدى متعاطي المواد النفسية وشاربي الكحول... (Miller & al 1998 ; Mc Donald & Sayger 1998) (أسامة محمد الغريب سيد، المرجع السابق، 14)

لهذا سيأتي تقسيم الدراسات السابقة المتعلقة بالكفاءة الاجتماعية، وفق المواضيع على النحو التالي:

أ-دراسات ركزت على طبيعة الكفاءة الاجتماعية وأهميتها:

هناك من يرى أن مصطلح الكفاءة الاجتماعية لا يختلف عن السلوك التوافقي سوى أنه لا ينتظر من الشخص السوي أن يكون فقط متكيفا مع مجتمعه، بل يتطلب الأمر أن يكون كفاءا وفعالا في مجتمعه يمتلك مهارات اجتماعية متعددة (ابتسام حسين عبد الرزاق، 2000، 80)

إذ يمكننا اعتبار الكفاءة الاجتماعية ذات أهمية بالغة في تكيف الفرد وفعاليته في المجتمع الذي ينتمي إليه مما يعطي لها قيمة وأهمية ويجعلنا ننظر إليها كمطمح نأمل أن يصل إليه أبنائنا.

1-دراسة مروة محمد أمين مصطفى عبد الحليم(2008): تحت عنوان مهارات التواصل

غير اللفظي وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة، دراسة لنيل شهادة الماجستير في التربية(تخصص تربية الطفل) جامعة عين شمس القاهرة.

لاحظ العلماء أهمية السلوك غير اللفظي لدوره الرئيسي في التفاعلات الاجتماعية اليومية، ففقدرة الطفل على فهم السلوك التواصلية للآخرين والاستجابة له تعتمد على فهم الطفل واستخدامه للملامح السلوكية غير اللفظية أثناء التفاعل الاجتماعي.

فتفاعل الطفل مع أقرانه في هذه المرحلة العمرية يؤدي إلى وظائف متعلقة بالنمو الاجتماعي على العموم ونمو كفاءته الاجتماعية على الخصوص، فمن خلال هذه التفاعلات يتعلم الطفل ويكتسب أدواره، يشارك في الخدمات يتبنى وجهة نظر الآخرين والأهم يكتسب طرق إدارة الصراعات التي تعترضه في علاقته مع الأقران.

تكمن مشكلة البحث في دراسة العلاقة بين مهارات التواصل غير اللفظي والكفاءة الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة، وقد جاءت التساؤلات على الشكل التالي:

- 1-ما هي طبيعة البنية العاملية للتواصل غير اللفظي لدى أطفال ما قبل المدرسة؟
- 2-هل توجد علاقة بين التواصل غير اللفظي والكفاءة الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة؟
- 3-هل هناك فروق بين الذكور والإناث في مهارات التواصل غير اللفظي لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة؟
- 4- هل هناك فروق بين الذكور والإناث في الكفاءة الاجتماعية؟

5- هل هناك فروق بين شعبية الطفل بين أقرانه وبين كفاءته الاجتماعية؟

وقد جاءت الفرضيات على الشكل التالي:

- 1- البنية العاملية لمهارات التواصل غير اللفظي لدى أطفال ما قبل المدرسة متعددة العوامل.
- 2- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين مهارات التواصل غير اللفظي والكفاءة الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة.
- 3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من أطفال ما قبل المدرسة في مهارات التواصل غير اللفظي.
- 4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من أطفال ما قبل المدرسة في الكفاءة الاجتماعية.
- 5- توجد فروق بين درجات الأطفال على مقياس الكفاءة الاجتماعية وبين درجاتهم السوسيومترية.

وقد أسفرت نتائج الدراسة على النتائج التالية:

- 1- التواصل غير اللفظي لدى أطفال ما قبل المدرسة ذو بنية عاملية مكونة من خمسة عوامل (إدارة الموقف، الاستحسان والسخط، الحساسية الانفعالية، السخرية مقابل اللياقة الاجتماعية، تأكيد الذات).
- 2- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين مهارات التواصل غير اللفظي والكفاءة الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة.
- 3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مهارات التواصل غير اللفظي.
- 4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الكفاءة الاجتماعية.

5- لا توجد فروق بين شعبية الطفل بين أقرانه والكفاءة الاجتماعية. (مروة عبد الحليم، المرجع السابق، 197-201)

تعقيب: دراسة مروة عبد الحليم (2008)، أظهرت أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين مهارات التواصل غير اللفظي والكفاءة الاجتماعية، كما أنها لم تجد فروقا في الكفاءة الاجتماعية، ولا مهارات التواصل غير اللفظي وفق متغير الجنس، كما أنه لا توجد فروق بين شعبية الطفل بين أقرانه والكفاءة الاجتماعية. فكل الفرضيات لم تتحقق ما عدا الفرضية الأولى التي تم فيها تحديد طبيعة وبنية التواصل غير اللفظي، الأمر الذي يجعلنا نتساءل عن سبب عدم وجود فروقا بين المتغيرات السالفة الذكر أو التساؤل عن التفسير الذي يمكن تقديمه لتلك النتائج، وعن التعليل العلمي لها، بالرغم من أن الدراسات السابقة أكدت وجود ارتباط بينهما حتى وإن لم يكن ذلك الارتباط قوي، فنحن فقط نتساءل عن التفسير العلمي وعن دواعي الربط بين مختلف المتغيرات.

2- دراسة جمعة فاروق حلمي فرغلي (2003): تحت عنوان "التفكير الناقد وعلاقته بسلوك النمط (أ) والذكاء الوجداني والكفاءة الاجتماعية"، دراسة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس، جامعة المنيا، مصر.

وكان من بين أهم أهداف الدراسة الكشف عن طبيعة العلاقة بين التفكير الناقد وكلا من السلوك النمط (أ) والذكاء الوجداني والكفاءة الاجتماعية، أجريت الدراسة على 108 من المدرسين محافظة المنيا.

تساؤلات الدراسة:

1- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الناقد وكل من سلوك النمط (أ) والذكاء الوجداني والكفاءة الاجتماعية؟

2- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد التفكير الناقد (الاستنتاج، المسلمات، الاستنباط، التفسير، تقويم الحجج) وكل من سلوك النمط (أ) والذكاء الوجداني والكفاءة الاجتماعية؟

3- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الناقد وأبعاد الذكاء الوجداني (إدارة الانفعالات، التعاطف، تنظيم الانفعالات، المعرفة الانفعالية، التواصل الاجتماعية)؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي التفكير الناقد ومنخفضي التفكير الناقد في كل من سلوك النمط (أ) والذكاء الوجداني بأبعاده والكفاءة الاجتماعية؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل من التفكير الناقد بأبعاده، سلوك النمط (أ) الذكاء الوجداني، الكفاءة والاجتماعية؟

6- هل توجد فروق دالة إحصائية بين مجموعات الدراسة الفرعية (ذكور مرتفعي التفكير الناقد، ذكور منخفضي التفكير الناقد، إناث مرتفعات التفكير الناقد، إناث منخفضات التفكير الناقد) في كل من سلوك النمط (أ) والذكاء الوجداني والكفاءة الاجتماعية؟
وتوصلت الدراسة إلى:

1- وجود ارتباطات دالة موجبة بين التفكير الناقد (المسلمات، الاستنباط، التفسير، تقويم الحجج) وسلوك النمط (أ) والذكاء الوجداني (إدارة الانفعالات، التعاطف، تنظيم الانفعالات، المعرفة الانفعالية، التواصل الاجتماعي) والكفاءة الاجتماعية (الاستعداد لبذل الجهد لتحقيق الرضا في العلاقات الاجتماعية، الإحساس بالارتياح في المواقف الاجتماعية، الاستعداد للاشتراك في الأعمال والأنشطة الاجتماعية).

2- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الاجتماعية وفق متغير الجنس.

3- دراسة لينزي 2002 (Linsey): بعنوان صداقات أطفال ما قبل المدرسة والقبول من الأقران وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية.

وتهدف الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الصداقات المتبادلة بين الأطفال ودرجة قبولهم من أقرانهم وعلاقتها بكفاءتهم الاجتماعية، وتم الاستعانة بعينة قوامها (166) طفل من أطفال ما قبل المدرسة يتراوح أعمارهم ما بين (3,5-6,5) سنة.

تم استخدام الأسلوب السوسيومترى للحصول على درجة قبول الطفل من أقرانه وتقديرات المعلمين حول عنف الأطفال وكفاءتهم الاجتماعية مع أقرانهم.

نتائج الدراسة:

1- أظهر التفضيل المتبادل بين الأطفال حصول 73 بالمائة منهم على صداقة واحدة متبادلة على الأقل، و 27 بالمائة على صداقتين متبادلتين أو أكثر.

2- أن الأطفال الحاصلين على صداقة متبادلة واحدة كانوا أكثر حبا من أقرانهم وتم تقديرهم من قبل معلمهم على أنهم أكثر كفاءة من أولئك الذين لا يملكون صداقة متبادلة.

3- أظهر التحليل الطولي لـ 36 طفل من العينة والذين تم تتبعهم على مدار عامين، أن الأطفال الذين يملكون على الأقل صداقة متبادلة واحدة خلال العام الأول كانوا أكثر تفضيلا من أقرانهم بعد مرور عام بالمقارنة مع الأطفال المفتقرين لهذه الصداقة.

4- الأطفال الذين يمتلكون صداقات متبادلة كانوا متشابهين في مستوى العنف، والكفاءة الاجتماعية والقبول من قبل أقرانهم. (مروة عبد الحليم، المرجع السابق، 126-127)

تعقيب: الدراسة الحالية تربط بين الصداقات والكفاءة الاجتماعية، وهذا من بين مؤشرات الكفاءة الاجتماعية حسب دراستنا الحالية.

4- دراسة جوليان 1998: (Julianne, M) تحت عنوان الدقة في تمييز المشاعر في وجوه وأصوات الأطفال والكبار وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة:

وتهدف هذه الدراسة إلى إثبات وجود الارتباط المحتمل بين الكفاءة الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة وبين قدرتهم على فهم أربع انفعالات هي (السعادة، الحزن، الغضب والخوف) في درجات مرتفعة ومنخفضة من الحدة في تعبيرات الوجه ونبرات الصوت.

وتم الاستعانة بعينة قوامها 39 طفل (19 بنت، و 20 ولد) من أطفال ما قبل المدرسة متوسط عمرها (4,22) سنوات.

واستخدمت مقاييس القدرات غير اللفظية (DANVA)، ومقياس الكفاءة الاجتماعية المكون من 13 عنصر لقياس تقديرات الوالدين والمعلمين عن مشكلاتهم وكفاءتهم، واستخدام إجراء سوسيومترى لترشيح الأقران من أجل قياس أحكام الأطفال على أقرانهم.

وكانت النتائج كالآتي:

-ارتبطت الكفاءة الاجتماعية بمهارة الاستقبال غير اللفظي، مع تفوق البنات عن البنين، فحسب المعلومات فإن الإناث أكثر دعماً واهتماماً بالآخرين من الذكور.

-بالنسبة للقدرة على قراءة المشاعر في نبرة الصوت فقد ثبت ارتباطها جوهرياً بالكفاءة الاجتماعية، ولكن في بعض الحالات كان هذا الارتباط غير واضح.

-كانت أكثر الانفعالات أهمية في العلاقة بين الدرجات على مقياس (DANVA) وبين الكفاءة الاجتماعية بالنسبة للبنات (الخوف، الحزن)، أما بالنسبة للأولاد فكان انفعال الغضب. (مروة عبد الحليم، المرجع السابق، 101-102)

تعقيب: هذه الدراسة تبين أن هناك علاقة ارتباطية بين قدرة فهم التواصل غير اللفظي والكفاءة الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة.

مع تفوق البنات عن البنين في الكفاءة الاجتماعية، والتواصل غير اللفظي، ويعتبر متغير الجنس من بين متغيرات الدراسة الحالية.

5-دراسة فيليبو وفيلدمان: 1990 (Philippot ;Feldman) بعنوان العمر الزمني وعلاقته بكل من الكفاءة الاجتماعية وقدرة أطفال ما قبل المدرسة على فهم التعبيرات الوجهية: وتهدف الدراسة إلى فحص العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية وفهم المشاعر لدى الأطفال، واستعان الباحثان بعينة قوامها 38 طفل من سن (3-5) سنوات. واعتمد في الدراسة على مشاهد متحركة كأداة، تظهر مواقف انفعالية، يتم عرضها على الأطفال ليختاروا المشهد المناسب ضمن ثلاث تعبيرات وجهية هي (السعادة، الحزن، الخوف)، بالإضافة إلى مقياس الكفاءة الاجتماعية لقائمة سلوكيات الطفل. نتائج الدراسة، أظهرت أن:

1-الأطفال ذو المستوى المرتفع من الكفاءة الاجتماعية كانوا أكثر فهما للتعبيرات الوجهية من أقرانهم ذو المستوى المنخفض من الكفاءة الاجتماعية.

2-فهم الأطفال للتعبيرات الوجهية يزداد مع النمو. (مروة عبد الحليم، المرجع السابق، 98)

تعقيب: الدراسة تبين إسهام الكفاءة الاجتماعية في فهم التعبيرات الوجهية، الأمر الذي يظهر أهميتها في عملية التفاعل مع الآخرين، كما أن هذه الدراسة تعاملت مع الفئة العمرية (3-5) سنوات، وسن 5 سنوات هي المرحلة العمرية التي قمنا فيها بالدراسة الحالية، واعتبرناها مرحلة مناسبة لتطوير وإبراز هذه الكفاءة بحكم نمو الطفل في الجانب الاجتماعي مقارنة بالمراحل العمرية السابقة.

6-دراسة كاستريني وفيلدمان 1989: (Custrini and Feldman) بعنوان الكفاءة الاجتماعية عند الأطفال والفهم والتعبير غير اللفظي عن المشاعر.

واستعان الباحثان بعينة قوامها 33 طفل من (9-12) سنة من كلا الجنسين بالمرحلة الابتدائية.

وكانت أدوات الدراسة لقياس فهم وإنتاج المشاعر غير اللفظية، عشر مشاهد بواقع مشهدين لكل انفعال من الانفعالات المختارة وهي (الغضب، الاشمئزاز والخوف، الاندهاش والسعادة

والحزن)، وتم اختيار هذه المشاهد لفعاليتها في إثارة فئة بعينها من هذه الانفعالات، ولقياس الكفاءة الاجتماعية تم استخدام مقياس قائمة فحص سلوك الطفل لأشنباش (Achenbach & Edelbrock, 1982) وهذا المقياس يقيس أداء الطفل في عدة نواحي مثل علاقته بالأقران والأسرة والأداء المدرسي والاشتراك في الأنشطة الاجتماعية.

وكانت النتائج كالاتي:

1- وجود تأثيرات جوهرية تعزى إلى الكفاءة الاجتماعية والجنس، فقد أظهرت الفتيات تفاوتاً ملحوظاً في درجاتهم في الدقة الكلية اعتماداً على مستواه في الفعالية الاجتماعية، أما الأولاد فلم يظهروا تفاوتاً، أي أن النجاح في الفهم والتعبير باستخدام تعبيرات الوجه قد يسهم في تحقيق الكفاءة الاجتماعية لدى البنات أكثر منه لدى الذكور.

2- في حالة عدم تأكد الطفل من محتوى الانفعال لتعبير وجهي ما، فإن الأطفال الأقل كفاءة اجتماعياً أكثر ميلاً إلى اتخاذ موقف تفاؤلي ويفترضون أن الحالة الانفعالية المنقولة إليهم هي حالة انفعالية ايجابية، أما الأطفال مرتفعي الكفاءة الاجتماعية فيختارون نوع الانفعال ذو المعنى السلبي.

3- تمت ملاحظة فروق جوهرية في الدقة في التعبير عن حالات انفعالية معينة، ففي مهمة التعبير غير اللفظي حصلت فئة السعادة على أعلى درجة من الدقة في التعبير عنها، يليها الحزن، فالاشمئزاز ثم الخوف فالدهشة وأخيراً الغضب الذي أثبت كونه الانفعال الأقل تعبيراً عنه.

توافقت نتائج الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة في أن الدرجة المرتفعة من المهارة في كل من الفهم والتعبير للتعبيرات الوجهية مرتبطة بالكفاءة الاجتماعية العامة لدى الأطفال والفتيات بشكل خاص، وأن التلميحات غير اللفظية قد تلعب دوراً هاماً في القدرة على التفاعل بفعالية مع البيئة الاجتماعية للفرد. (مروة عبد الحليم، المرجع السابق، 197-201)

تعقيب: أكدت هذه الدراسة على عكس سابقتها تفوق الإناث عن الذكور في دقة الفهم والتعبير عن الانفعالات بصورة غير لفظية، كما تبين وجود علاقة ارتباطية بين الفهم والتعبير غير اللفظي والكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال مع تفوق الإناث في هذه العلاقة، وبالتالي إظهار الدور الذي تلعبه الكفاءة الاجتماعية في فهم الآخر من خلال تعبيرات الوجه دون اللجوء إلى الحديث، وهذا ما نعتبره مستوى من مستويات الرقي والوعي بالآخر، وما يجعلنا نتساءل سبب تفوق الإناث في ذلك قصد محاولة تدعيم هذا الجانب، ولما لا فهم آلياته ومحاولة الاستفادة منه لدى الجنس الآخر.

ب-دراسات تناولت تنمية الكفاءة الاجتماعية: بحكم أن الكفاءة الاجتماعية مؤشر من مؤشرات الصحة النفسية، فإنها بذلك عامل وقائي لتفادي الإصابة ببعض الاضطرابات وعامل مساهم في حسن التوافق الاجتماعي، لهذا فإننا نرى اتجاه لدى بعض الباحثين إلى التوجه للتركيز على إمكانية تنمية الكفاءة الاجتماعية.

وقد حظي التدريب على مهارات الكفاءة الاجتماعية باهتمام العديد من الباحثين بوصفه يلبي متطلبات واقعية لدى الأفراد، تتمثل في الحاجة إلى رفع مستوى الكفاءة وتعديل بعض السلوكات غير المرغوبة، وتحسين بعض المهارات التي تعرضت لاضطراب بفعل المرض، وتحقيق درجة من التحصين تفيد في الوقاية من التعرض للاضطرابات النفسية أو الجسمية أو احتمالات التورط في التعاطي.

وعلى ذلك أعدت مثل هذه البرامج التدريبية لتغطي كل أو بعض هذه المتطلبات، أو المحتوى السلوكي موضع الاهتمام باختلاف أهدافها أو الجمهور المستهدف بالتدريب حيث استخدمت هذه البرامج لتدريب صغار المراهقين على مهارات السلوك التوكيدي كدراسة تومسن (Thompson et al 1996)، وزيادة التفاعلات الاجتماعية لدى الأقران كدراسة شيريدن وكولتن (Colton & Sheridan, 1998)، وتنمية المهارات الاجتماعية لدى المتأخرين عقليا كدراسة لوبلان (Leblanc, 1997) والوقاية من الانتكاس لدى متعاطي المواد النفسية

وشاربي الكحول كدراسة وارش (Werch et al, 1998) إلى غير ذلك من البرامج.... (أسامة الغريب، المرجع السابق، 14)

فقد أثبتت كثير من الدراسات إمكانية تعديل أو إنماء الكفاءة الاجتماعية لدى الأفراد العاديين والمصابين بالإعاقة العقلية، فدراسة نيهيرا وآخرون (Nihira et al, 1980) أظهرت أن البيئة المنزلية الجيدة والتوافق الأسري، لهما التأثير الإيجابي في النمو الشخصي والاجتماعي والمعرفي للأطفال المصابين بالإعاقة العقلية... (مايسة المفتي وعادل خضر، 1992، 91)

ويؤكد شير وبوتفن (1998) أهمية التدريب على المهارات الاجتماعية ومهارات حل المشكلات للحيلولة دون تعاطي الكحوليات والمخدرات.

كما أظهرت دراسة فراي (Frey-ks ;et al, 2005) حول أثر برنامج مدرسي قائم على الكفاءة الاجتماعية الانفعالية على الأطفال، والتي تهدف كذلك إلى الكشف عن العلاقة بين الإدراك الاجتماعي وبين السلوكيات الاجتماعية وغير الاجتماعية لدى الأطفال، أنه بعد تطبيق البرنامج على العينة التجريبية تبين تفضيلهم للأهداف الاجتماعية الإيجابية وتقديم أسباب تتصف بالتوازن حول إشباعهم لرغباتهم مقارنة بالمجموعة الضابطة، كما كانت العينة التجريبية أقل حاجة لتدخل الكبار، واتصف سلوكهم بمقدار قليل من العنف، كما أصبحت البنات أكثر تعاوناً بعد تطبيق البرنامج. (مروة عبد الحليم، المرجع السابق، 130-131)

وهناك عدة دراسات لم تتطرق للكفاءة الاجتماعية كتسمية، لكنها تحدثت على مكون من مكوناتها وهي المهارات الاجتماعية، أو انطلقت من فكرة أن المهارات الاجتماعية مرادفة للكفاءة الاجتماعية أو مكون من مكوناتها، كدراسة شابيرو (1988) لتحسين الكفاءة الاجتماعية من خلال التدريب على المهارات الاجتماعية والتدريب على حل المشكلات المعرفية والشخصية، وقد تم تدريب 12 طفل في فصل صغير لدورة استغرقت عدة جلسات، وأظهرت النتائج تحسن الكفاءة الاجتماعية للذين تدربوا على حل المشكلات والمهارات الاجتماعية (جمعة فاروق حلمي فرغلي، المرجع السابق، 132)

1- دراسة فتحية محمد رأفت محمد أمين والي (2008): تحت عنوان " أثر برنامج قصصي مقترح في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى طفل الروضة" رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في التربية، كلية رياض الأطفال، جمهورية مصر العربية.

أهداف من الدراسة:

- تصميم برنامج قصصي مقترح لتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى طفل الروضة.
- الكشف عن فاعلية هذا البرنامج في لتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى طفل الروضة.

أهمية الدراسة:

من الناحية النظرية:

إثراء الدراسات حول الكفاءة الاجتماعية وذلك بتركيزنا في هذه الدراسة على الأنماط السلوكية المرتبطة بها وعدم الارتكاز على جزء منها، والمتمثلة في الاستجابة للأنظمة الروتينية، الاستجابة للأشياء غير المألوفة، إتباع التعليمات، تقديم التفسيرات، المشاركة، مساعدة الآخرين، المبادأة بالأنشطة، إعطاء توجيهات للأنشطة، عدم الاستجابة للإحباط، قبول القيود الاجتماعية.

أهمية استخدام القصة في تدريب الأطفال على الكفاءة الاجتماعية بعناصرها المختلفة.

من الناحية التطبيقية:

-توفير قدر من البيانات عن طبيعة الكفاءة الاجتماعية، بالإضافة إلى تصميم برنامج القصصي عملي تستفيد منه مربيات الروضة.

-مساعدة مربية الروضة في اختيار القصص المناسبة لتنمية الكفاءة الاجتماعية لطفل الروضة.

-تزويد مربية الروضة بقائمة من المعايير اللازمة لاختيار القصص المناسبة.

مشكلة الدراسة:

1- ما أثر برنامج قصصي مقترح في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى طفل الروضة؟ وينبثق من هذا التساؤل التساؤلات التالية:

2- هل تختلف الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال بعد تطبيق البرنامج القصصي عنها قبل تطبيقه كما يقاس بمقياس الدراسة؟

3- هل للبرنامج القصصي أثر ثابت نسبيا في تنمية الكفاءة الاجتماعية بعد مضي شهرين من تطبيقه؟

الفرضيات:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج القصصي، لصالح المجموعة التجريبية.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في الكفاءة الاجتماعية في القياس القبلي والبعدي لصالح البعدي.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في الكفاءة الاجتماعية ومتوسط درجاتهم بعد مضي شهرين من القياس البعدي.

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي نظرا لإعدادها برنامج قصصي لتنمية الكفاءة الاجتماعية للطفل.

عينة الدراسة: تكونت العينة من مجموعة من الأطفال وصل عددهم إلى 60 طفل من كلا الجنسين، قسموا بالتوازن إلى مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية، من مدرسة المستقبل الخاصة عربي، تتراوح أعمارهم ما بين 4 إلى 5 سنوات.

أدوات الدراسة:

-مقياس رسم الرجل لقياس الذكاء لجود نوف آريس، لاختيار عينة متوسطة الذكاء من إعداد محمد فرغلي وآخرون، 2004.

-مقياس الكفاءة الاجتماعية للأطفال ما قبل المدرسة من إعداد أسماء السرسى وأمني عبد المقصود، 2000.

-برنامج قصصي مقترح من إعداد الباحثة.

نتائج الدراسة: أثبتت الدراسة تحقق كل فرضيات الدراسة.(فتحية محمد رأفت، المرجع السابق، 3، 184-185)

تعقيب: الدراسة الحالية اهتمت بدراسة وتأکید دور القصة وأثرها في تنمية الكفاءة الاجتماعية حسب أبعاد الدراسة، وهذا ما يؤكد أن اعتماد الرياض على أنشطة ذات طابع اجتماعي من شأنه أن يساهم في إبراز أثرها الفعال، خصوصا وأن هذه الدراسة طبقت بالروضة وأدمجت المرحلة العمرية التي عنيت بها دراستنا، وهي مرحلة الخمس سنوات.

2- دراسة محمد السعيد عبد الجواد أبو حلاوة (2007): تحت عنوان "فعالية برنامج مقترح لتنمية النضج الانفعالي، في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من الأطفال الصم المساء معاملتهم انفعاليا"

دراسة للحصول على درجة الدكتوراه في التربية قسم علم النفس تخصص صحة نفسية.

مشكلة البحث: جاءت فكرة الدراسة لمحاولة الإجابة على السؤال الرئيسي التالي:

هل يؤدي تنمية النضج الانفعالي لدى الأطفال الصم ضحايا الإساءة الانفعالية إلى تحسين الكفاءة الاجتماعية لديهم؟

-هل يتصف البرنامج الإرشادي بالفعالية في تنمية النضج الانفعالي لدى الأطفال الصم ضحايا الإساءة الانفعالية؟

-هل يتصف البرنامج الإرشادي بالفعالية في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال الصم ضحايا الإساءة الانفعالية؟

-هل تكون العلاقة بين أبعاد النضج الانفعالي وأبعاد الكفاءة الاجتماعية نموذجاً يوضح اتجاهات للعلاقات فيما بينهما.

وتأسيساً على هذا السؤال تمّ صياغة ما يلي:

1-أولى متطلبات تحسين الحالة السلوكية العامة للأطفال، ضحايا الإساءة الانفعالية، ضمان عدم تعرضهم للمزيد من أساليب أو صيغ هذه الإساءة ومن هنا كان من بين محاور التدخل الإرشادي في هذه الدراسة، إعداد دليل إرشادي لتبصرة أباء ومعلمي الأطفال الصم بأشكال ومضامين وتأثيرات الإساءة الانفعالية.

2-أن تعليم أو إكساب الأطفال الصم ضحايا الإساءة الانفعالية المهارات التي تدفعهم باتجاه السلوك الاجتماعي الايجابي والذي تتضمنه مضلة أوسع هي الكفاءة الاجتماعية، ربما يؤدي إلى نتيجتين أساسيتين:

أ-ربما يدفع إتيان الأطفال الصم بالسلوك الاجتماعي الايجابي الآخرون، باتجاه تقبلهم والتفاعل الايجابي معهم وبالتالي كسر دائرة الإساءة الانفعالية.

ب-ربما يؤدي إتيان الأطفال الصم بالسلوك الاجتماعي الايجابي أثناء التفاعل مع الآخرين إلى تلقيهم تدعيمات اجتماعية ايجابية تزيد من تقبلهم لذاتهم ما يؤدي لتحسن سلوكهم على العموم.

الفرضيات:

1-توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس المتكرر الثنائي(القبلي-البعدي-التتبعي)

2- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس المتكرر (القبلي-البعدي-التتبعي) على بطاقة ملاحظة السلوك الانفعالي لصالح المجموعة التجريبية.

3- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس المتكرر (القبلي-البعدي-التتبعي) على مقياس الكفاءة الاجتماعية للأطفال الصم لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

4- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس المتكرر (القبلي-البعدي-التتبعي) على بطاقة ملاحظة السلوك الاجتماعي الصم لصالح المجموعة التجريبية.

5- تكون الارتباطات بين النضج الانفعالي والكفاءة الاجتماعية من جهة والارتباطات بين أبعاد النضج الانفعالي وأبعاد الكفاءة الاجتماعية نموذجاً يوضح الاتجاهات العامة لهذه العلاقة.

نتائج الدراسة: أمكن التحقق من خلال التحليلات الإحصائية المشار إليها من صحة فروض الدراسة على الشكل التالي:

1- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عند مستوى (0,01) في القياس المتكرر الثنائي (القبلي-البعدي-التتبعي) على مقياس النضج الانفعالي لصالح المجموعة التجريبية.

2- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عند مستوى (0,01) في القياس المتكرر الثنائي (القبلي-البعدي-التتبعي) على بطاقة ملاحظة السلوك الانفعالي لصالح المجموعة التجريبية.

3- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية عند مستوى (0,01) في القياس المتكرر الثنائي (القبلي-البعدي-التتبعي) على مقياس النضج الانفعالي، وبطاقة ملاحظة السلوك الانفعالي، لصالح القياس البعدي-التتبعي).

4-وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عند مستوى (0,01) في القياس المتكرر الثنائي (القبلي-البعدي-التتبعي) على مقياس الكفاءة الاجتماعية للأطفال الصم لصالح المجموعة التجريبية.

5-يثبت تحليل الانحدار وتحليل المسار رقم (33) أن اتجاهات الأسهم ذات اتجاه واحد من أبعاد النضج الانفعالي الأربعة إلى الكفاءة الاجتماعية الكلية وأبعادها الفرعية الثلاثة، مما يفترض وجود علاقة سببية بين النضج الانفعالي والكفاءة الاجتماعية. (محمد السعيد عبد الجواد أبو حلاوة، المرجع السابق، 274-278)

تعقيب: الدراسة الحالية توضح التداخل بين الجانب الانفعالي والجانب الاجتماعي، إذ عمد الباحث على تنمية الكفاءة الاجتماعية من خلال دراسة فعالية برنامج لتنمية النضج الانفعالي عليها.

3-دراسة أسماء السرسبي وأمني عبد المقصود (2001): تحت عنوان "فاعلية برنامج لتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة".

هدفت الدراسة إلى دراسة الكفاءة الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة في ضوء بعض المتغيرات المتمثلة في العمر الزمني، الجنس والمستوى المهني لولي الأمر، بالإضافة إلى إعداد وتجريب برنامج لتحسين الكفاءة الاجتماعية لهذه المرحلة العمرية مع تتبع مدى استمرارية فاعلية هذا البرنامج في تحسين هذه الكفاءة.

تم الاستعانة بعينة قوامها (912) طفل وطفلة من مرحلة ما قبل المدرسة.

أدوات الدراسة: مقياس جودانف للذكاء، مقياس الكفاءة الاجتماعية، وبرنامج لتحسين وتنمية الكفاءة الاجتماعية.

نتائج الدراسة:

1-وجود فروق جوهرية خاصة لمتغير الجنس بين الذكور والإناث لصالح الإناث، وفروق بين أفراد المجموعات الفرعية في العمر الزمني كذلك فروق بين أفراد المجموعات الفرعية ذات المستوى المهني المنخفض والمرتفع من حيث الكفاءة الاجتماعية.

2-ضعف تأثير التفاعل بين الجنس والعمر الزمني، وبين الجنس والمستوى المهني لولي الأمر، وبين العمر والمستوى المهني، وبين الجنس والعمر والمستوى المهني لولي الأمر على تباين أداء الأطفال في مقياس الكفاءة الاجتماعية.

3-وجود تأثير دال لمتغير المعالجة(البرنامج) على تباين لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية(الذكور والإناث) حيث تفوق أفراد المجموعة التجريبية على نظائهم في المجموعة الضابطة في مقياس الكفاءة الاجتماعية سواء بعد انتهاء البرنامج مباشرة أو بعد انتهائه بشهر. (مروة عبد الحليم، المرجع السابق، 120-121)

تعقيب: الدراسة الحالية طبقت على عينة بلغ عددها (912) طفل وهو عدد كبير يسمح لنا بأخذ النتائج بعين الاعتبار وتعميمها، حيث أظهرت الدراسة فروقا بين الجنسين في الكفاءة الاجتماعية لصالح الإناث، كما أظهرت أن البرنامج التدريبي أظهر فاعليته في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة.

4-دراسة سميرة ياقوت السيد مرجان(2001): تحت عنوان " فعالية برنامج تدريبي للأمهات في تحسين التعبير اللغوي والكفاءة الاجتماعية للأطفال المضطربين لغويا في سن المدرسة " دراسة للحصول على درجة الماجستير في التربية، جامعة عين شمس.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى إعداد برنامج لغوي لتدريب الأم على استخدام إجراءات الإثارة اللغوية المركزة، وبعض فنيات التعديل المعرفي السلوكي لتحسين مستوى اللغة التعبيرية للطفل، ورفع مستوى كفاءته الاجتماعية.

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي وفقا لطريقة المجموعة الواحدة وذلك من خلال التصميم القبلي-البعدي، كما استخدمت الباحثة الطريقة الإكلينيكية، عن طريق دراسة حالتين قبل البرنامج التدريبي، وبعد البرنامج التدريبي وذلك لتعميق الدراسة الإحصائية.

الفرضيات:

1-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات في مستوى اللغة التعبيرية للطفل قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي.

2-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات في النواحي الدلالية للغة الطفل قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي.

3-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة التخاطبية لدى الأطفال أفراد العينة قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي.

4-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اللغة العامة قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي.

5-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الاجتماعية للأطفال قبل وبعد تطبيق برنامج التدريب اللغوي.

العينة: تكونت عينة الدراسة من خمس تلاميذ من المرحلة الابتدائية، ذوي اضطراب اللغة التعبيري، وأمهماتهم، يتراوح العمر الزمني للأطفال من سبع سنوات ونصف وستة أشهر إلى ثماني سنوات، متوسط ذكائهم 95,6 درجة، وتراوح العمر الزمني للأمهات بين 31-37 سنة، مستواهن التعليمي من التعليم الابتدائي إلى التعليم المتوسط.

أدوات الدراسة: استعانت الباحثة بمجموعة من أدوات جمع المعلومات والتي تمثلت في مقياس ستانفورد -بينيه اقتباس وإعداد لويس مليكة(1994)، اختبار اللغة من إعداد نهلة الرفاعي(1994)، استبيان المعلم لإحالة التلميذ المضطرب لغويا من إعداد داميكو(1975)، استبيان الأم لدراسة تاريخ الحالة من إعداد الباحثة، مقياس الكفاءة الاجتماعية من إعداد ميريل(1993)، والذي يتكون من ثلاث أبعاد تتضمن، القدرة على إقامة علاقة مع الأقران، والسلوك التكيفي وارتفاع مستوى التحصيل، وقد تم تكيف المقياس من طرف الباحثة على البيئة المصرية، البرنامج التدريبي للأمهات.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى فعالية برنامج التدريب اللغوي الموجه للأُمّهات في تحسين كل من اللغة التعبيرية والكفاءة الاجتماعية للأطفال، واتضح ذلك من خلال وجود فروق دالة إحصائية قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح القياس البعدي، وذلك بالنسبة لكل من اللغة التعبيرية والنواحي الدلالية، والتخاطب واللغة الكلية.

تعقيب: هذه الدراسة ربطت بين متغير أساسي للكفاءة الاجتماعية وهو الكفاءة اللغوية، فبحكم أن الكفاءة الاجتماعية تتضمن أبعاداً عديدة منها القدرة على التفاعل مع الآخرين بإيجابية من خلال العلاقة مع الأقران، أي القدرة على القيام بالأنماط السلوكية المرغوبة والالزمة للتكيف مع البيئة...وتعتمد هذه الأبعاد والمهارات بدرجة كبيرة على اللغة، كما أن الدراسة أظهرت أن تدريب الأم على برنامج لغوي لتحسين مستوى اللغة التعبيرية للطفل، يساهم في رفع مستوى كفاءته الاجتماعية، وهذا ما يؤكد العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية ومتغيرات عديدة والتي منها الكفاءة اللغوية.

وفيما يلي بعض الدراسات تناولت بعض المتغيرات ذات العلاقة بالكفاءة الاجتماعية، كالمهارات الاجتماعية، الذكاء الوجداني، وبعض متغيرات الدراسة كمتغير الجنس، والوالدين، سمات الشخصية....

د-دراسات عن علاقة الكفاءة الاجتماعية ببعض المتغيرات:

1- الجنس كمتغير:

أ-وجد كل من رزق سند إبراهيم، مجدة أحمد محمود(1995)، ومجدي عبد الكريم (1991) علاقة موجبة دالة بين الكفاءة الاجتماعية وتقدير الذات مع تفوق الأولاد عن الإناث في كليهما (جمعة فاروق حلمي فرغلي، المرجع السابق، 133)

ب-أما دراسة محمود عبد الغفار عبد الحميد (1988) فقد بينت أن البنات يتفوقن في الكفاءة الاجتماعية عن الذكور(جمعة فاروق حلمي فرغلي، المرجع نفسه، 94)،

ج-دراسة شوت (schutte, et al, 2001) والتي هدفت إلى دراسة الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية على عينة قوامها 77 من طلاب الجامعة وموظفيها وأسفرت النتائج إلى وجود ارتباط دال بين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع وذوي المهارات الاجتماعية، وإلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية، كدراسة عبد المنعم الدريد (2002) وأنور فتحي (2003) التي لم تظهر فروقا بين الجنسين في المهارات الاجتماعية.

الملاحظ من خلال هذه النتائج أنه لا يوجد اتفاق في نتائجها حول تأثير متغير الجنس في الكفاءة الاجتماعية إذ جاءت النتائج السابقة متعارضة، فدراسة شوت لم توضح فروقا بين المهارات الاجتماعية وفق الجنس، وأكدت على وجود ارتباط بين المهارات الاجتماعية والذكاء الوجداني مثلها مثل دراسة جولد ورثي (Goldsworthy, 2000) التي أوضحت أن الأفراد الذين لديهم مستوى عال من الذكاء الوجداني يتمتعون بسمات اجتماعية وظيفية اجتماعيا أفضل من غيرهم، وهذا جاء موافق مع دراسة براكيت وآخرون (Brackett et al, 2004) عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والتكيف الاجتماعي ووجود فروق ذات دلالة إحصائية وفق متغير الجنس لصالح الإناث في الذكاء الوجداني (مديحة عثمان عبد الفضيل، 2008، 103-106)

2- سمات الشخصية كمتغير: يشير سولومون (Solomon, 1989) أن مفهوم الشخصية يتضح في ضوء المكانة التي يكتسبها الفرد داخل إطار السلوك الاجتماعي للجماعة وقد كشف ساراسون وساراسون (1985) عن متغيرات الشخصية والدور الذي تلعبه كعوامل وسيطة تؤثر على مستوى الكفاءة الاجتماعية، وهنا يشير ويليز (wellis) إلى أن العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية وسمات الشخصية علاقة مركبة وليست بسيطة وذلك بسبب التفاعل بين سمات الشخصية والكفاءة الاجتماعية، فنجاح الفرد في علاقاته الاجتماعية لا يتوقف على قدراته وإمكاناته أو على ما حصل عليه من حقائق ومعلومات أو ما تلقاه من

تدريب فقط، بل يتوقف على ما يتوافر من حقائق وافية من مختلف جوانب شخصيته (جمعة فاروق حلمي فرغلي، المرجع السابق، 92).

كما أظهرت دراسة دينهام وآخرون (Denham, susanne & al 2001) على عينة قوامها (145) طفل قوقازي مابين (3-4) سنوات على أن الأطفال الذين تميز تعبيرهم الانفعالي بالغضب والسلبية أثناء اللعب كانت كفاءتهم الاجتماعية منخفضة. (مروة عبد الحليم، المرجع السابق، 122)

3-تأثير الوالدين كمتغير:

ـيشير ويب أندروز وكرانتز (webb.Andrews & Krantz, 1984) في دراستهما التي أجريت على عينة تتكون من 20 طفل و 22 طفلة، وأولياهم (43 أم و 49 أب).

فبعد قياس الكفاءة الاجتماعية للطفل (من خلال قياس شعبيته مع أقرانه، وإجراء مقابلة لتقدير حساسية الطفل للمواقف الاجتماعية، ومشاهدته أثناء اللعب، مع الاستعانة بتقدير بعض المهارات الاجتماعية من مدرسي الفصل) وقياس الكفاءة الاجتماعية للوالدين (التي تم التعرف عليها عن طريق درجة كل من الأب والأم لعدد اللقاءات مع الأصدقاء خلال أسبوعين مع تقدير درجة الرضا عن كل لقاء وحسابها، مع حساب النشاطات الاجتماعية) تم التوصل إلى وجود علاقة ايجابية بين رضا الأب عن لقاءه مع أصدقائه والمهارات الاجتماعية للطفل (من خلال تقديرات المعلمين)، كما اتضح إمكانية الاعتماد على متغير رضا الأم عن المشاركة في نشاطات اجتماعية في التنبؤ بالكفاءة الاجتماعية لطفلها، واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة فلمينج (Fleming, 1996) (جمعة فاروق حلمي فرغلي المرجع السابق، 130-131)

كما كشفت دراسة شميدت (Schmidt, et al, 2002) التي أجريت على أطفال ما قبل المدرسة في مراحل عمرية متتابعة 3، 4، و 5 سنوات، على أن هناك علاقة بين تعلق الطفل بأمه وضغوطات الأسرة والكفاءة الاجتماعية.

فالأطفال في هذا العمر والذين يعانون من عدم الشعور بالأمن كانوا أكثر عدوانية وأقل كفاءة اجتماعيا من أقرانهم الذين يتمتعون بالأمن، كما تبين أن الأطفال الذين سبق وأن مروا بخبرات أسرية ضاغطة في السنوات ما قبل المدرسة كانوا أكثر عدوانية وأقل كفاءة اجتماعية من أقرانهم الذين خبروا قدرا أقل من الضغوط الأسرية. (مروة عبد الحليم، المرجع السابق، 125).

II دراسات عن الروضة وأهميتها في النمو:

بعد العرض الذي قدمناه في الدراسات السابقة عن الكفاءة الاجتماعية وأهميتها أو كيفية تنميتها سنحاول في هذا الجزء التطرق لبعض الدراسات عن دور الروضة في نمو الطفل على العموم وفي نموه الاجتماعي على وجه الخصوص، ومحاولة التعرف على كيفية تدخل برامج الروضة في هذا الجانب.

وتجدر الإشارة أنه لم نتمكن من الحصول إلا على بعض الدراسات المحلية حول الروضة بالجزائر، إما لعدم تواجدها على مستوى المكتبات، لضياعها أو لغياب وتمزيق أجزاء أساسية منها، بالرغم من توفرها في الفهارس على مستوى المكتبات، ما جعلنا نقتصر على القليل منها، والاعتماد على بعض الملخصات الالكترونية التي حصلنا عليها من مركز البحث العلمي (cerist):

الدراسات المحلية:

1-دراسة شرايطية شهرة(2013): بعنوان "رياض الأطفال ومعايير الجودة العالمية في الجزائر(عنابة، قالمة، سوق أهراس)"

إشراف الدكتور زعيمي مراد، وهي رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم الاجتماع جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر.

ركزت الباحثة في بداية دراستها على أهمية دور الروضة في البناء المجتمعي والحكم على تطوره من عدمه في ضوء العولمة، وفي بناء شخصية الطفل، فالروضة هي النافذة الأولى للطفل نحو العالم الخارجي يتفاعل من خلالها و يعبر عن توجهاته و آرائه.

وانتشار موضوع الجودة داخل كل المؤسسات بما فيها التربوية منها، جعل منها هدفا لكل المؤسسات التي أصبحت تعمل جاهدة من اجل تحقيقها للوصول للتنمية والنهوض بالمجتمعات، من هنا جاءت فكرة دراسة موضوع الجودة داخل المؤسسات التربوية وتحديدًا رياض الأطفال في الجزائر.

طرح التساؤلات:

- 1-هل تخضع الروضة الجزائرية إلى معايير الجودة العالمية؟
- 2-هل مباني الروضة ومرافقها تحقق المعايير العالمية للجودة؟
- 3-هل تحقق الروضة الجزائرية الجودة من حيث المناهج والبرامج؟ .
- 4-هل الخدمات المقدمة لطفل الروضة الجزائرية ترتقي إلى الجودة العالمية؟

ولأجل الوصول إلى إجابة حول هذه التساؤلات تم الاطلاع على مجموعة من المراجع لتغطية الجانب النظري والتعمق في موضوع الدراسة، وقد تم التحدث فيه عن مرحلة الطفولة المبكرة والتفصيل فيها، ثم التحدث عن رياض الأطفال في الجزائر ووظائفها وأهدافها، هذا إضافة إلى التطرق إلى الجودة في المؤسسات التعليمية والتربوية ثم المواصفات النموذجية لجودة رياض الأطفال، وهو ما تم التحدث فيه تفصيلا عن المعايير المحددة لجودة هذه المؤسسات.

عينة الدراسة: العينة من مجتمع البحث الكلي متكونة من خمسة رياض أطفال من ولايات عنابة، سوق أهراس، قالمة، من القطاعين العام والخاص.

منهج الدراسة: اتباع منهج دراسة الحالة من أجل دراسة كل روضة على حدى.

النتائج: رياض الأطفال الجزائرية حسب عينة الدراسة لا تحقق المعايير العالمية للجودة وأن القصور يبقى واضحا في شتى المجالات، ولا زالت هذه الرياض بعيدة كل البعد عن المعايير العالمية للجودة التي تم تحديدها من طرف الهيئات المختصة، ويبقى هذا البحث قد كشف عن بعض أوجه القصور في الروضة الجزائرية ليفتح الباب أمام المهتمين بهذا الجانب من أجل مواصلة البحث والعمل على الرفع من مستوى هذه الرياض وبلوغ الجودة لأن هذه النقائص ستعود بالضرر على الناشئة وبالتالي على المجتمع والتنمية المحلية على المدى البعيد.

(شرايطية شهرة، 2013، <https://www.pnst.cerist.dz/detail.php?id=80595>)

2-دراسة طرشي حكيمة(2009): تحت عنوان " دور رياض الأطفال في تنمية القيم الاجتماعية. "دراسة ميدانية برياض الأطفال بمدينة بسكرة للحصول على شهادة الماستر جامعة محمد خيدر بسكرة، جامعة العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، الجزائر.

حاولت الباحثة من خلال هذه الدراسة تسليط الضوء على إحدى أهم وظائف رياض الأطفال وهي تنمية القيم الاجتماعية عند الأطفال، وعملت على إبراز دور كل من الأساليب التربوية للمربيات والأنشطة المقدمة وكذا أثر البيئة الفيزيكية في تنمية القيم الاجتماعية.

ولمعالجة هذا الموضوع قسم البحث إلى خمس فصول تناول الفصل الأول، الذي كان تحت عنوان الإطار المفاهيمي للدراسة تصور الدراسة، أين تم طرح إشكالية الدراسة والفروض، عرض أهمية موضوع الدراسة وأهدافها، ثم عرض الدراسات السابقة، وفي الأخير ضبط مفاهيم الدراسة، وفي الفصل الثاني، الذي عنون برياض الأطفال ومقوماتها تعرضت الباحثة إلى أهمية العناية بطفل الروضة وخصائص نموه وحاجاته، ونظريات نمو طفل الروضة، والجزء الثاني للفصل كان عن أهداف رياض الأطفال وتطورها ومقوماتها،

معلمة الروضة، والأنشطة، وتنظيم البيئة الفيزيكية للروضة، وكذا الجهاز الإداري لهذه المؤسسة، أما الفصل الثالث كان عن القيم الاجتماعية وتنميتها في مرحلة الطفولة المبكرة وتضمن خصائص القيم الاجتماعية وأهميتها وتغيرها وصراعاها، وكذا إلى تصنيف القيم وقياسها، والقسم الثاني من نفس الفصل تحدث عن اكتساب القيم الاجتماعية في مرحلة الطفولة المبكرة، ومحددات اكتساب القيم الاجتماعية ومصادرها وأساليب تنميتها في مرحلة الطفولة المبكرة.

الفصل الرابع تناول الإجراءات المنهجية للدراسة، أين تم عرض مجالات الدراسة، المجال الجغرافي، والمجال الزمني، ومجتمع الدراسة، والمنهج المتبع، وأدوات جمع البيانات.

تساؤلات الدراسة:

-هل تساهم الروضة في تنمية القيم الاجتماعية عند الطفل؟

-هل الأساليب التربوية التي تتبعها المربيات مناسبة لتحقيق هدف تنمية القيم؟

-هل الأنشطة المعتمدة في الرياض تشجع على تنمية القيم الاجتماعية؟

مكان إجراء الدراسة: حيث أجريت الدراسة الميدانية بمجموع رياض الأطفال الموجودة بمدينة بسكرة.

المنهج المتبع: تم الاعتماد على المنهج الوصفي، لأنه الأنسب لموضوع الدراسة.

أدوات جمع المعلومات: اعتمدت الباحثة لجمع البيانات على توزيع استمارات بحث على مربيات رياض الأطفال، وتطبيق الملاحظة غير المنظمة، وإجراء مقابلات مع مديرات رياض الأطفال.

عرض النتائج وتحليلها:

-توصلت الدراسة إلى نتيجة عامة مفادها أن رياض الأطفال تساهم في تنمية القيم الاجتماعية، وأن الأساليب التربوية التي تتبعها المربيات مناسبة لذلك، كما أن الأنشطة تشجع على تنمية القيم الاجتماعية.

-غير أنه وجد أن هناك نقص في الظروف الفيزيائية لرياض الأطفال من حيث المباني وتوفير الوسائل التعليمية.

وختمًا، خرجت الباحثة بتوصيات تساعد على تدعيم تنمية القيم الاجتماعية في رياض الأطفال، تتلخص في ضرورة إعطاء اهتمام أكثر لتكوين المربيّات، والمناهج التي تقدم في رياض الأطفال، وضبط التفتيش أكثر ووضع معايير أدق لذلك خاصة فيما يتعلق بالظروف الفيزيائية لرياض الأطفال.

(طرشي حكيمة، 2009 <http://thesis.univ-biskra.dz/eprint/1153>)

3-دراسة كمال عبد الله(2008): تحت عنوان "مستويات نمو المفاهيم وبرامج الخبرات المتكاملة لطفل الروضة في الجزائر (3-6 سنوات)"

أطروحة لنيل شهادة دكتوراه دولة في علم النفس العيادي، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، الجزائر.

الهدف من الدراسة:

-محاولة الكشف عن بعض جوانب النمو المعرفي لدى طفل الروضة، وربط ما يتحقق له من نمو في هذه الجوانب مع ما يتبع معه من أساليب ونماذج التعليم في الروضة.

-تفسير ما تصل إليه النتائج في هذا المجال، تمهيدا لطرح ما يمكن إتباعه مستقبلا من أساليب تثري وتيسر عمليات النمو والتعلم، وصولا إلى جيل أكثر قدرة على تحقيق ما يصبو إليه من آمال وطموحات وذلك لتحقيق الأهداف التالية:

-تحديد مستويات النمو المعرفي لطفل الروضة (الأول والثاني والثالث) وذلك باستخدام ما أعد لذلك من أدوات قياس مناسبة، والحكم على ما إذا كان ما وصل إليه طفل الروضة من مستويات النمو المعرفي متفقا مع ما حدده بياجيه.

-تحديد أثر نماذج التعليم والتعلم المستخدمة مع طفل الروضة بالجزائر وبيان مدى اتفاقها مع ما تحقق له من مستويات النمو المعرفي، وما تتضمنه نظرية بياجيه من أساليب التعليم والتعلم.

-الحكم على ما إذا كانت نظرية بياجيه يمكن أن تستخدم كمعيار لتحديد مستويات النمو المعرفي، وكذلك كمعيار لصلاحية أساليب ونماذج التعليم والتعلم السائدة في رياض الأطفال بالجزائر.

فرضيات الدراسة:

-لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات أداء الأطفال الجزائريين نتيجة اختلاف نمط الخبرة (دون روضة، روضة ذات برنامج خبرات تقليدية، روضة ذات برنامج خبرات متكاملة)، وذلك في مجال اكتساب المفاهيم المتمثلة في التسلسل، نمو التأليف الجمعي أو تضمين الأصناف، حفظ الكميات المتصلة الصلبة، الذوبان، ومجموعها الكلي.

-لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات أداء الأطفال الجزائريين نتيجة اختلاف المستوى (إما المستوى الذي يلتحقون به في الروضة، أي المستوى الأول أو الثاني أو الثالث، أو مستوى العمر الزمني لغير الملحقين بالروضة، أي عمر الثالثة أو الرابعة أو الخامسة) وذلك في مجال اكتساب المفاهيم المتمثلة في التسلسل، نمو التأليف الجمعي أو تضمين الأصناف، حفظ الكميات المتصلة الصلبة، الذوبان، ومجموعها الكلي.

-لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات أداء الأطفال الجزائريين نتيجة اختلاف الجنس (ذكور-إناث) وذلك في مجال اكتساب المفاهيم (التسلسل، نمو التأليف الجمعي أو تضمين الأصناف، حفظ الكميات المتصلة الصلبة، الذوبان) ومجموعها الكلي.

-لا يوجد أثر للتفاعل بين متغير نمط الخبرة، ومتغير المستوى على متوسطات أداء الأطفال الجزائريين في مجال اكتساب المفاهيم (التسلسل، نمو التأليف الجمعي أو تضمين الأصناف، حفظ الكميات المتصلة الصلبة، الذوبان) ومجموعها الكلي.

-لا يوجد أثر للتفاعل بين متغير نمط الخبرة ومتغير الجنس، على متوسطات أداء الأطفال الجزائريين في مجال اكتساب المفاهيم (التسلسل، نمو التأليف الجمعي أو تضمين الأصناف، حفظ الكميات المتصلة الصلبة، الذوبان) ومجموعها الكلي.

-لا يوجد أثر للتفاعل بين متغير المستوى، ومتغير الجنس (ذكور-إناث) على متوسطات أداء الأطفال الجزائريين في مجال اكتساب المفاهيم (التسلسل، نمو التأليف الجمعي أو تضمين الأصناف، حفظ الكميات المتصلة الصلبة، الذوبان) ومجموعها الكلي.

نتائج الدراسة: يمكننا تلخيص نتائج هذه الدراسة وفق ما يلي:

حيث أكدت نتائج هذا البحث أن طفل الروضة الذي يصنف ضمن ما يعرف بمرحلة ما قبل العمليات أمكنه أن يؤدي هذه من العمليات العقلية المعرفية قدرا لا يستهان به، وخاصة في نمو المفاهيم المتعلقة بالتسلسل والتأليف الجمعي أو تضمين الأصناف والذوبان، تجاوز فترة التحضير إلى فترة الإنجاز والاكتمال، وخاصة في المستويين الثاني والثالث.

-مراجعة محتوى الخبرات التربوية التي تقدم لطفل الروضة أولا بأول، في ضوء ما تسفر عنه الدراسات التتبعية المستمرة، حيث أن انعكاس التغيرات السريعة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية المتلاحقة على هذا الطفل، لا تسمح بالركون إلى نظرية صيغت في ظروف تختلف بدرجة أو بأخرى عما يعايشه هذا الطفل الآن، ولا بالاستمرار في تطبيق برامج خبرات لم تعد تتفق لا مع الطفل ذاته من جهة ولا مع ما يجري حوله من تغيرات من جهة أخرى.

-لم يعد هناك استمرار في القضية الجدلية المثارة حول جدوى التحاق الطفل بالروضة من عدمه، حيث أتضح أن الطفل الملتحق بالروضة مقارنة بأقرانه من غير الملتحقين بها، كان أدائه أحسن، ورغم ما يوجد من اختلاف بالملتحقين ذاتهم باختلاف البرامج التي يتلقونها في تلك الروضة.

-هناك فروقا ذات دلالة إحصائية، بين أداء الأطفال في المستوى الأول أو عمر الثالثة وأداء الأطفال في المستويين الثاني والثالث أو عمر الرابعة والخامسة، وكأن أطفال المستوى الأول وحدة لها استقلاليتهما عن وحدة أخرى تتشكل من أطفال المستويين الآخرين، هذه الفروق شملت من جانب كافة العمليات العقلية المعرفية، وشملت من جانب آخر الأطفال الملتحقين وغير الملتحقين بالروضة.

ويتضح لنا أن برامج أطفال المستوى الأول ربما لا تتفق مع أطفال هذه الفترة النمائية، لذا يجب وضع برامج تختلف عما تقوم عليه برامج الروضة بأهدافها ومواصفاتها وبرامجها في وضعها الحالي.

-الانتقال من برامج الخبرات التقليدية إلى برامج الخبرات المتكاملة، أظهر نتائجه، وأن هناك فروق دالة إحصائية بين أداء الأطفال الملتحقين بالروضة في البرنامج التقليدي والمتكامل لصالح الأخير، وشمل كل المفاهيم الأربعة.(كمال عبد الله، 2008)

4-دراسة نبيل عتروس(2006): تحت عنوان " التعليم التحضيري في الجزائر واقعه وآفاقه المستقبلية" رسالة ماجستير جامعة الجبان، لبنان.

أهداف الدراسة: التعرف على واقع التعليم التحضيري في الجزائر في ضوء الإصلاحات المتعلقة بالمنظومة التربوية في أبعاده الأربعة: التشريعي والمادي والبشري والتعليمي. العينة: وقد اشتملت العينة على (20) مدرسة ابتدائية بها (25) قسما تحضيريا. واستخدم الباحث أداة الإستبانة التي ضمت (45) فقرة وجهت إلى عينة من المربيات ومدراء المدارس التحضيرية وأسر الأطفال الملتحقين بالتعليم التحضيري.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن أغلب المدارس الابتدائية تتعدم بها الفضاءات والأفنية والمساحات المخصصة للعب، مع نقص في الأجهزة والوسائل الخاصة بطفل ما قبل المدرسة، كما لاحظ من خلال الدراسة الميدانية أن المربيات لا تحملن شهادة في التخصص، وأن تكوينهن العلمي أثناء الخدمة من خلال الندوات والأيام الدراسية دون

المتوسط، إلى جانب عدم استيعاب نصف المربيات - تقريبا - لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات التي تم بناء المنهاج وفقها. (نبيل عتروس، 2006، 6)

5-دراسة بن يريخ نذير (1984): تحت عنوان " دور رياض الأطفال في إنماء الرصيد اللغوي للطفل" رسالة دراسات معمقة في علم النفس، جامعة الجزائر. وهدفت الدراسة إلى اكتشاف الدور التربوي الذي تلعبه رياض الأطفال في إنماء الرصيد اللغوي عند الطفل في سن ما قبل المدرسة (المرحلة التحضيرية).

أدوات جمع المعلومات: وقد لجأ الباحث إلى الملاحظة المضبوطة مع الاستعانة بجهاز التسجيل.

العينة: تكونت عينة البحث من 20 طفلا موزعين على مجموعتين، كل مجموعة تضم 10 أطفال، قضى أطفال المجموعة الأولى أكثر من سنتين في رياض الأطفال، وتتراوح أعمارهم بين 5 و6 سنوات، أما أطفال المجموعة الثانية فهم في عامهم الأول في الرياض، وتتراوح أعمارهم بين 3 و5 سنوات.

نتائج الدراسة: إن الالتحاق برياض الأطفال يعود بأثر ايجابي على الطفل، ويتمثل ذلك في إعداد الطفل للمدرسة من الناحية العقلية والاجتماعية وخاصة اللغوية، إذ يكتسب الطفل النظام على النحو الذي يساعده على فهم الأشكال الأولية لقواعد اللغة، والتعود على نطق الكلمة بشكل سليم، مما يزيد من ثقة الطفل بنفسه. (بن يريخ نذير، 1984)

تعقيب عام على الدراسات المحلية:

الملاحظ من خلال الدراسات المحلية حول الرياض بالجزائر، أن هناك اعتراف ببعض السلبيات، والنقائص الموجودة في هذه المؤسسة الحيوية من خلال ما جاءت به من نتائج، فدراسة نبيل عتروس (2006) أقرت بغياب الظروف المادية الملائمة في الأقسام التحضيرية، وعدم ارتقاء المربيات للمستوى المطلوب من حيث الشهادات بالإضافة لعدم استيعابهن لطرق المقاربة بالكفاءات، كما أن دراسة شرايطية شهرة (2013) عن معايير

الجودة برياض الأطفال، أظهرت أن هذه المؤسسات لا تحقق معايير الجودة العالمية وأن هناك قصورا في عدة مجالات، وهي بعيدة كل البعد عنها.

الأمر الذي يجعلنا نتساءل عن السبب وعن الملابس التي حالت دون الوصول لهذه المعايير، والأكثر من هذا التساؤل ألا يوجد إيجابيات في رياضنا لم تراعيها هذه المعايير العالمية والمعلومة؟

أما الدراسات التي أقرت بفعالية رياض الأطفال في المجال المعرفي دراسة عبد الله كمال (2008) عن الأثر الإيجابي لهذه المؤسسات في نمو المفاهيم على الخصوص، وفي النمو الذهني على العموم، وواصلت كل من دراسة بن يريح نذير (1984) في التأكيد على دور الروضة في النمو اللغوي والنمو الاجتماعي للطفل، ما يجعل هذا الأخير وثقا من نفسه ومن قدراته، ودورها في نمو القيم الاجتماعية، بالرغم من النقص في الظروف المادية والفيزيكية من حيث توفير المباني وتوفير الوسائل التعليمية في دراسة طرشي حكيمة (2009).

الدراسات العربية:

1-دراسة أحمد محمد سعيد(2005): "تحت عنوان مدى فعالية برنامج لتنمية مهارة المشاركة الاجتماعية لطفل الروضة".

الهدف من الدراسة: التحقق من مدى فعالية وكفاءة برنامج المشاركة الاجتماعية، بعد تصميمه وتطبيقه على أطفال الروضة.

اشتملت عينة الدراسة على مجموعتين تراوحت أعمارهم ما بين 5- 6 سنوات، إحداها مجموعة تجريبية مكونة من 30 طفلا، وأخرى ضابطة، استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي.

أدوات جمع المعلومات: وتمثلت أدوات الدراسة في:

-اختبار رسم الرجل لجود أنف هاريس.

-دليل الوضع الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة.

-مقياس المشاركة الاجتماعية من إعداد الباحثة.

النتائج: أظهرت أن البرنامج المطبق ذات فعالية وساهم في تنمية مهارة المشاركة الاجتماعية لطفل الروضة.(فتحية محمد رأفت، المرجع السابق، 95-96)

2-دراسة نورة بنت سعد بن سلطان القحطاني(1997): عنوانها "تقويم الخبرات التربوية في مؤسسات رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية ودولة قطر ودولة الكويت في ضوء أهدافه" دراسة ماجستير منشورة مقدمة إلى كلية التربية جامعة الملك سعود، إشراف الدكتور مصطفى محمد متولي.

استهلتها الباحثة بالمكانة المتميزة التي احتلتها مرحلة رياض الأطفال في فكر التربويين والفلاسفة والمعنيين بصحة وتربية الطفل، وحضيت بنصيب وافر من جهودهم ودراساتهم، وأبرزت الدراسات التجريبية أهمية التربية في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي في تشكيل الشخصية الانسانية، ومع انتشار الوعي بالعناية بالطفل في السنوات الأولى من حياته زاد الإقبال على إنشاء الرياض في البلاد العربية على العموم ودول الخليج العربية على الخصوص، التي اهتمت بالتوسع في برامج تعليم الأطفال وتطويرها.

ونظرا لأن بعض الدراسات التي أجريت في المملكة العربية السعودية في مجال رياض الأطفال، أشارت إلى عدم تحقيق البرامج والأنشطة لأهدافها وعدم تناسبها مع قدرات الأطفال رغم أهمية هذه البرامج في تكوين شخصيات الأطفال وإنماء مهاراتهم.

مشكلة الدراسة: تقصي مدى تحقيق الخبرات التربوية المقدمة في مؤسسات رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية ودولة قطر والكويت لأهداف الرياض المسطرة.

أهداف الدراسة: -التعرف على الخبرات التربوية المقدمة للأطفال في مؤسسات الرياض بالدول المعنية بالدراسة.

-التعرف على العوامل التي تحدد اختيار الخبرات التربوية في برامج الرياض، والوقوف على مدى مساهمة هذه الخبرات في تحقيق أهداف مؤسسات الرياض.

-تحديد الصعوبات المعرّقة للوصول للأهداف.

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة في حساسية مرحلة الطفولة ما قبل المدرسة وأهمية التعليم فيها، وإلى افتقار الدراسات العربية إلى الدراسات الميدانية التقييمية في مجال الخبرات التربوية المقدمة في هذا المجال.

تطرقت الدراسة في إطارها النظري إلى مناقشة ثلاث أبعاد رئيسية وهي الاتجاهات الحديثة في تربية طفل ما قبل المدرسة والخبرات التربوية التي تتضمنها مناهج وبرامج الرياض، واستعرضت الباحثة في الفصل الثالث الدراسات السابقة وفق ثلاث محاور، في الأول تناولت تقييم برامج رياض الأطفال، وبعدها أثر الخبرات التربوية بالرياض على نمو الأطفال زفي الأخير تناولت واقع الرياض والمشكلات التي تعاني منها.

منهج البحث: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج المقارن.

أدوات جمع المعلومات: قامت الباحثة ببناء استبانة غطت محاور الدراسة.

العينة: تكونت العينة من 860 من معلمات ومديرات رياض الأطفال في الدول الثلاثة، واستخدمت الباحثة مجموعة من الأساليب الإحصائية في تحليل البيانات.

نتائج الدراسة:

-كشفت النتائج أن الدين الإسلامي وخصائص النمو بمرحلة الطفولة المبكرة، ومستوى الإعداد الأكاديمي والمهني لمعلمات الرياض من أهم العوامل التي تحدد اختيار الخبرات التربوية في برامج ومناهج هذه المؤسسات في الدول الثلاث التي أجريت فيها المقارنة.

-الخبرات التربوية المقدمة ببرامج رياض الأطفال في الدول المقارنة الثلاث تركز على تحقيق أهداف مؤسسات رياض الأطفال في المجال الحسي والحركي وفي المجال الاجتماعي وأن المملكة العربية السعودية تركز بدرجة كبيرة على المجال الوجداني والانفعالي على حين تركز في دولتي قطر والكويت بدرجة كبيرة على المجال المعرفي والعقلي.

-الخبرات التربوية المقدمة ببرامج رياض الأطفال تحقق أهداف مؤسسات رياض الأطفال بالدول المقارنة الثلاثة بدرجة كبيرة في بعض أبعاد مجالات النمو الوجداني والمعرفي والاجتماعي والحركي، وبخاصة تلك التي تتصل بغرس عقيدة الايمان بالله ورسوله في الطفل، وتهذيب سلوكه، وتنمية شعوره بالثقة بالنفس وحب الوطن، وتنمية قدرته على الانتباه ومهاراته في التحدث والاستماع والتعبير الشفهي، والتمييز بين الألوان والأشكال والأحجام، وبين وظائف الحواس الخمس، وتوسيع علاقاته الاجتماعية مع الغير وإكسابه العادات الصحية السليمة.

-أما الأهداف التي حققتها الخبرات التربوية المقدمة ببرامج رياض الأطفال بصورة محدودة في بعض أبعاد مجالات النمو فقد تمثلت في تنمية القدرة على التفكير الابتكاري، وطرح الأسئلة والتوافق مع الآخرين، وتمكينه من التعبير عن انفعالاته وأحاسيسه بأسلوب لفظي وغير لفظي، وتربية بعض طيور البيئة وحيواناتها، وزراعة بعض النباتات وتدريب الطفل على الاستقلالية.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رؤية أفراد عينة الدراسة لمدى مساهمة الخبرات التربوية في تحقيق أهداف رياض الأطفال في السعودية وقطر والكويت، باختلاف الخبرة والتدريب والدولة، وعدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى المؤهل الدراسي أو الوظيفة أو نوع الروضة.

-عدم صياغة أهداف سلوكية للخبرات التربوية المقدمة للأطفال، ونقص كفايات معلمات الأطفال في مجال تنظيم وتخطيط الخبرات التربوية في ضوء حاجات الأطفال وعدم ربطها بخبراتهم السابقة، تعد من أهم الصعوبات التي تحول دون تحقيق الخبرات التربوية لأهداف مؤسسات رياض الأطفال بالدول الثلاثة.

-أوضحت الدراسة أن تنفيذ دورات تدريبية لمعلمات رياض الأطفال لإكسابهم الخبرة في تخطيط وتنفيذ الأنشطة المتصلة بالخبرات التربوية، والاستفادة من الاتجاهات الحديثة في تصميم برامج الرياض، مع الاهتمام بإعداد معلمات متخصصات في تربية الطفل والتقويم المستمر، سيكون له تأثير فعال وإيجابي على نمو الطفل.

واختتمت الباحثة دراستها بمجموعة من الاقتراحات والتوصيات للاستفادة أكثر من رياض الأطفال. (نورة القحطاني، 1998، 194-198)

3-دراسة أمل محمد حسونة(1995): عنوانها " تصميم برنامج لإكساب أطفال الرياض بعض المهارات الاجتماعية (التقليد والاستقلالية) على عينة دراسية بين عمر 4-6سنوات من الجنسين، وقد طبق البرنامج وتم قياس فعاليته من خلال مجموعة أساليب قياسية ملائمة للطفل، ملائمة للطفل مثل استمارة البيانات للحالة الاجتماعية والثقافية للأسرة، ومقياس المهارات الاجتماعية في الروضة.

نتائج الدراسة: اكتساب أطفال العينة المهارات الاجتماعية مع عدم وجود فروق بين الجنسين في هاتين المهارتين، كما أنه أظهر أن الأطفال الأكبر سنا هم من كانت لهم الدرجات الأعلى في مقياس التقليد والاستقلالية(منى إسماعيل، المرجع السابق، 103)

4-دراسة نبيلة الشوربجي(1994): تحت عنوان " مدى فاعلية التدخل المهني للأخصائي الاجتماعي في زيادة معدل النضج الاجتماعي لطفل الحضانة".

وهي دراسة لنيل شهادة الماجستير في معهد الدراسات النفسية الاجتماعية بجامعة عين شمس القاهرة.

وقد حاولت الدراسة إثبات أن التدخل المهني (الأنشطة والعمليات التي تقوم بها الأخصائية الاجتماعية) في مجال دور الحضانة يؤدي إلى زيادة معدل النضج الاجتماعي لطفل الحضانة.

وقد أعدت لهذا الغرض برنامجا متضمنا تكتيك لعب الأدوار (اللعب الإيهامي) ودور الأخصائي الاجتماعي فيه، مستعملة المنهج التجريبي لمجموعتين متكافئتين عددها 24 طفل من الجنسين تتراوح أعمارهم بين 3 سنوات إلى أقل من 5 سنوات، وقد تراوحت نسبة الذكاء في المجموعتين من 90 إلى 114، و 24 أما عاملة.

وقد عرّف النضج الاجتماعي في هذه الدراسة على أنه تمكن الطفل من الاستقلال والاعتماد على النفس وتنمية المسؤولية الاجتماعية لديه وفق عمره.

تساؤلات الدراسة: تتمحور في

هل التدخل المهني باستخدام البرنامج في دور الحضانة يزيد من معدل النضج الاجتماعي للطفل؟ ويتفرع عنه التساؤلات الجزئية التالية:

أ- هل ممارسة الأطفال لبرنامج التدخل المهني في وجود الأخصائية الاجتماعية يصحبه تحسن في النضج الاجتماعي للطفل؟

ب- هل تقوية العلاقة بين الأخصائية الاجتماعية وأسرة الطفل يصحبه تحسن في النضج الاجتماعي للطفل؟

وقد عرّف النضج الاجتماعي في هذه الدراسة على أنه تمكن الطفل من الاستقلال والاعتماد على النفس وتنمية المسؤولية الاجتماعية لديه وفق عمره.

نتائج الدراسة:

1- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة في النضج الاجتماعي لصالح أطفال المجموعة التجريبية، في كل من الاستقلال والاعتماد على النفس وتنمية المسؤولية الاجتماعية لديه وفق عمره..

2- لكن لم يتحقق الفرض القائل أن تقوية العلاقة بين الأخصائية الاجتماعية وأسرة الطفل يصحبه تحسن في نضجه الاجتماعي (نبيلة الشوريجي، المرجع السابق، 151-156).

تعقيب: يمكننا أن نعقب على دراسة الشوريجي بالتحديد ونستخلص أن البرنامج الذي طبقتة الباحثة لصالح المجموعة التجريبية ساهم في نضجها الاجتماعي، بالتالي فتطبيق الروضة لبرنامج ما، يمكنه المساهمة في النمو السليم والكفاء للطفل، خصوصا إذا رجعنا لتعريف الباحثة للنضج الاجتماعي والذي يعبر عن بعض مؤشرات الكفاءة الاجتماعية، وهذا ما يؤكد التداخل المفاهيمي بينهما كما سبق وأن أشار إليه الدكتور الترتوري حين اعتبر الكفاءة الاجتماعية مرادفة للنضج الاجتماعي.

5- دراسة بطرس حافظ بطرس (1993): عنوانها " أثر برنامج لتنمية بعض جوانب النشاط المعرفي في المهارات الاجتماعية على السلوك التوافقي لدى أطفال ما قبل المدرسة "

عنيت الدراسة وركزت على تدريب عينة الأطفال على مجموعة من المهارات الاجتماعية مثل، مهارة النظافة وتناول الطعام، ومهارات اجتماعية شخصية مثل عبور الطريق، المشاركة والتعاون، الحديث والاستماع.

النتائج:

-تفوق الإناث في النمو اللغوي، والأنشطة المنزلية والتطبيع الاجتماعي، كما تفوق الذكور في النمو المعرفي للسلوك الاستقلالي، والنشاط المهني الاقتصادي.

-تحسن المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج على أبعاد المقياس للاضطرابات السلوكية.

تأكدت فاعلية البرنامج التدريبي في زيادة وتنمية التواصل، والتفاعل الاجتماعي والسلوك الاستقلالي، وتأكيد الذات. (منى إسماعيل، 2006، 97-98)

تعقيب عام على الدراسات العربية:

من خلال الدراسات السابقة يظهر أن الروضة مكان خصب لإثراء المهارات الاجتماعية، من فمّن خلال تواجد الطفل في هذا الوسط يتم تدريب الأطفال على برامج تربوية كأسلوب القصة، مسرح العرائس، برامج لتنمية التعاون، التقليد والاستقلالية، وكلها أثبتت فاعليتها، ما يظهر حساسية مرحلة ما قبل المدرسة، ومرونتها وضرورة استغلال مساحة الرياض كمكان خصب لتفجير طاقات الطفل الإبداعية.

الدراسات الأجنبية:

1-دراسة بوان دكستر 2004: (Poindexter ;& al) والتي تهدف إلى فحص العلاقة بين التطبيقات التي تقوم بها المعلمة والملائمة لنمو الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة، وبين مهارات الكفاءة الاجتماعية لديهم.

تكونت عينة الدراسة من (166) طفل من أطفال الروضة و(11) معلمة من معلمات الروضة، وقد أظهرت النتائج وجود تغير ايجابي في مهارات الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال خلال المقرر الأكاديمي وبالتالي تأثير بيئة الصف ومقرراتها على الكفاءة الاجتماعية للطفل(مروة عبد الحليم، المرجع السابق، 128)

2-دراسة ليندا وجاري 1987 (Linda & Gary): عنوانها " تعديل بعض السلوكيات غير المرغوبة لأطفال الروضة من خلال برنامج قصصي".

تكونت عينة الدراسة من 30 طفلاً، يتراوح أعمارهم من 3-9 سنوات، وقام الباحثان بسرد مجموعة من القصص على الأطفال، وإعداد بطاقة ملاحظة لتسجيل ورصد السلوكيات الاجتماعية للأطفال قبل وبعد سرد القصص عليهم.

النتائج: وتوصلت الدراسة إلى أن الأطفال الذين قدّم لهم برنامج القصص الاجتماعية، قد غيروا من طريقة سلوكهم في مجالات التنميط الجنسي والصدقة.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

تضمّن الجزء الخاص بالدراسات السابقة، تصنيفاً للبحوث ذات العلاقة المباشرة بالكفاءة الاجتماعية (دراسات ركزت على طبيعة وأهمية الكفاءة الاجتماعية، وعلاقة الكفاءة الاجتماعية بالاضطرابات السلوكية والمرض النفسي وبعض الإعاقات، دراسات تناولت تنمية الكفاءة الاجتماعية)، وبالدراسات التي ارتبطت بالروضة وأوضحت مختلف المتغيرات ذات العلاقة بها وبتطوير مهارات الطفل على العموم ومهاراته الاجتماعية على الخصوص، وكلها أجمعت على أهمية الكفاءة الاجتماعية في الصحة النفسية، والنمو السليم للفرد، كما أن الدراسات كلها أكدت على الدور الفعال للروضة في تنمية هذه المهارات، سواء بصورة عفوية من خلال التفاعلات والبرامج المتوفرة أو من خلال البرامج التدريبية المعدة لذلك الغرض، مع الاعتراف ببعض النقائص التي تحول دون تحقيق الأهداف المسطرة.

كما أن معظم الدراسات -إن لم نقل كلها- أجمعت على الدور الفعال الذي تلعبه الرياض في مختلف مظاهر النمو لدى الطفل، مع الاعتراف ببعض النقائص والهفوات، التي يرجع بعضها للعوامل المادية والبعض الآخر للعوامل البشرية، وسوء التخطيط والتنظيم... نحاول من خلال هذا كله، الاستفادة من عصارة هذه الدراسات، وربط ما جاء فيها مع ما ستكون عليه نتائج دراستنا الحالية، آمليين أن نجد تفسيراً لنتائج دراستنا، والخروج باقتراحات عملية لتوفير فرص أحسن لنمو الطفل.

حيث ثبت من الدراسات السابقة، التأثير الواضح للتدريب على المهارات الاجتماعية في الطفولة المبكرة على نمو الطفل وإنمائها لهذه المهارات، فكلما نال الطفل الرعاية والاستشارة المناسبة في وقت مبكر كلما عمت الفائدة والفعالية، وأنه من الضروري العمل على استثارة الطفل بكل ما يملك من قدرات ومكتسبات، من خلال إثراء النشاطات المتوفرة في الروضة، وتهيئة المحيط المادي والمعنوي الملائمين لذلك، مع العمل على توفير تأطير مهني للعاملين به، تحديداً في القسم التحضيري مجال دراستنا.

الإطار النظري

الفصل الثاني

الكفاءة والكفاءة الاجتماعية

أولاً: مفهوم الكفاءة لغة (la compétence):

يشير لفظ الكفاءة في معاجم اللغة إلى معاني القدرة والجودة، أو القيام بالأمر وتحقيق المطلوب والقدرة عليه، وهي مشتقة من الفعل كفى، يكفي، ويقال كفاه الشيء كفاية أي استغنى به عن غيره فهو كاف، كما جاء في القرآن الكريم قوله جل جلاله في سورة البقرة الآية 137 " فسيكفيكم الله وهو السميع العليم " (محمد الدريج، 2004، 07)

أ- مفهوم الكفاءة في المعاجم اللغوية والقواميس:

تعرف الكفاءة في المعاجم اللغوية بأنها " المماثلة في القوة والشرف ومنه الكفاءة في العمل: أي القدرة عليه وحسن تعريفه " والكفاء: هو القادر على تعريف العمل "والكفاء" لا كفاء له أي لا نظير له (المعجم الوجيز، 1973، 536).

ويعرف ابن منظور الكفاءة بأنها الكفى: النظير، وكذلك الكفاء والمصدر الكفاءة، والكفاءة: النظير والمساوي وقد ذكر ابن منظور قول حسان بن ثابت: "وروح القدس ليس له كفاء"، أي جبريل عليه السلام، ليس له نظير ولا مثيل. (الكفاء) بالمد النظري، وكذا الكفاء والكفو يسكون الفاء وضمها بوزن فعل وفعل والمصدر الكفاءة، وفي حديث العقيقة: شاتان متكافئتان بكسر الفاء أي متساويتان، وكل شيء ساوئ شئنا فهو مكافئ له، "وفلان كفء فلانة" إذا كان يصلح لها بعلا... أي يكون الرجل مساوياً للمرأة في حسبها ودينها... (ابن منظور، 1973، 269).

كما يقدم الأزهري نفس التعريف للكفاءة بمعنى المساواة والمماثلة (الأزهري، 1976، 384) وقد جاء لفظ الكفاءة في القرآن الكريم إذ يقول الله تعالى في كتابه الكريم في سورة الإخلاص الآية 3-4 "لم يلد ولم يولد ولم يكن له كفواً أحد" أي لم يكن له مساوياً ولا نظيراً.

ب- مفهوم الكفاءة في القواميس التربوية والنفسية:

★ في القاموس التربوي لفولكي (1971) (Foulquie) نجد أن كلمة الكفاءة (compétence) تم اشتقاقها من الكلمة اللاتينية (Competens) من الفعل (Capacité) التي تعني قدرة الفرد على انجاز بعض المهام والوظائف والقيام ببعض الأعمال.

★ وفي القاموس الموسوعي للتربية والتكوين تعرف الكفاءة بأنها "الخاصية الايجابية للفرد والتي تشهد بقدرته على انجاز بعض المهام" (أمانى عبد المقصود عبد الوهاب، المرجع السابق، 13).

★ وفي المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية تشير كلمة كفاءة إلى القدرة التي تتوافر للمرء وتمكنه من العيش بسلام وانسجام في بيئته ومع أقرانه. (فريد النجار، 2003، 237)

ولكلمة كفاءة عدة استعمالات في مختلف التخصصات، ففي فرنسا جاء في معجم لاروس (Le petit Larousse) كلمة كفاءة من اللاتينية (Competentia) والتي تعني العلاقة الصحيحة (juste rapport) ولديها عدة استعمالات فهي تعني قدرة معترف بها في مجال من المجالات، وفي مجال القانون نتحدث عن قدرة سلطة ما على القيام ببعض المهام القانونية والحكم عليها وهو ما يسمى بكفاءة المحكمة (compétence d'un tribunal) أو أهليتها أي الجهات التي يخول لها البت في الأمور، وفي المجال اللغوي يقصد بها مجموع القواعد التي يستعملها الفرد عندما يتحدث لغة ما، أما في مجال علم المياه (hydraulique) فتتمثل في قدرة مجرى المياه على تحريك عنصر معين بحجم ما. (Le petit Larousse, 1999, 241)

تم انتقل هذا المفهوم إلى عالم الشغل والتكوين المهني كحركة تسعى إلى نزع الثقة من منطق التأهيل الذي ينطلق من فكرة تزويد المتعلمين بالمعارف التي تصادق الجهات الوصية على طبيعتها ومستواها، وبناءا عليها تؤهل هذه المصادقة الفرد مسبقا، للحصول على منصب عمل. (محمد الطاهر وعلي، 2006، 18)

كما نجد في بعض المراجع استعمال كلمة كفاية بدلا من كفاءة خصوصا في أدبيات المغرب الأقصى (محمد الدريج، عبد الكريم غريب، عز الدين الخطابي ...) إذ أنه يبدو أنها الأصل في الاستعمال، فقد جاء في قرار من قرارات مجمع اللغة العربية بمصر أنه يشيع على ألسنة المعاصرين نحو قولهم: فلان كفء أو من أهل الكفاءة على حين أن نصوص اللغة والمعجمات في هذا المقام تقضي أن يقال: هو كاف أو من أهل الكفاية، وترى اللجنة أن معنى قول القائل: هو كفء أو من أهل الكفاءة أنه يجانس العمل ويرتفع

إلى مستواه. ولهذا ترى اللجنة أنه لا مانع من استعمال الكفاء حيث يستعمل الكافي والكفاءة حيث تستعمل الكفاية (مجمع اللغة العربية، 1989، 144).

ثانياً مفهوم الكفاءة اصطلاحاً:

كثر الحديث عن هذا المفهوم في مجالات عدة بدءاً بالمجال العلمي الميكانيكي وعلوم السوائل إلى المجال القضائي إلى أن توسعت استعمالاته في المجالات المهنية التربوية والتعليمية، وهو مفهوم يشوبه الكثير من الغموض والاختلاف وفقاً للميادين التي استعمل فيها، وهناك من الباحثين من قال أن هناك أكثر من 100 تعريف للكفاءة، وما يهمنا في هذه الدراسة هو نوع محدد من الكفاءات وهو الكفاءة الاجتماعية لكن قبل هذا فإننا نحتاج لتوضيح مفهوم الكفاءة عامة ثم سنركز على الكفاءة المقصودة في بحثنا.

وكلمة كفاءة استعملت للمرة الأولى في الولايات المتحدة الأمريكية في المجال العسكري ثم انتقلت إلى مجال التكوين المهني (ثائر غباري وخالد أبو شعيرة، 2009، 32)

وقد كانت أول استعمالات كلمة " كفاءة" حسب ألاس جارديل (Monique Allés - jardell) في علوم المواد وعلوم السوائل (Sciences des matériaux et des fluides) (ميكانيكية الصخور والمياه) إذ يقال عن صخرة أنها غير كفوءة عندما تتفاعل بمرونة مع الظروف الخارجية، أما في المجال اللساني فقد استدخلت هذه الكلمة من طرف شومسكي في قواعد العبارات (Grammaire générative) مزوجة مع كلمة "الأداء"، إذ يقول "أن الأداء الكلامي تخفي وراءها معرفة ضمنية بقواعد تسمى الكفاءة اللغوية" فالكفاءة هي المعرفة الضمنية للغة أما الأداء والكلمة فهو إنتاج لغوي ملحوظ، لكن حسب اللغويين فالكفاءة لا تقتصر على المعرفة الضمنية بل تتعداها إلى فهم الجمل الغامضة، وإنتاج عدد لا متناهي منها.. (Yves (prêteur & Myriam de Leonardi, 1995, 15-16 فهي بمثابة المعرفة التي تمكن الفرد من التحدث وفهم لغة ما.

وفي نفس الإطار على حد تعبير محمد الدريج فإنه بتصفح قواميس علم النفس وجد أن كلمة "الكفاءة" لها معنيين، حيث يختص المعنى الأول بمجال سيكولوجية النمو، ويقصد بها مجموع الإمكانيات للاستجابات الأولية تجاه البيئة المحيطة، في حين يندرج المعنى الثاني ضمن علم النفس اللغوي حيث تعني الكفاءة "مجموع المعارف اللغوية واللسانية لدى المخاطب والتي تمكنه من فهم وإنتاج عدد لا متناهي من الجمل" (محمد الدريج، المرجع السابق، 288).

فمفهوم الكفاءة حسب مفهوم جديد على اللغة العلمية سواء علم النفس أو علوم التربية ومجال التشغيل والتسيير وتدبير المقاولات والموارد (Aptitudes) وغريب عن الميول (Interests) وعن سمات الشخصية (Traits of personality) على اعتبارها تمثل الخصائص النفسية التي تميز الأفراد، لكن مفهوم "الكفاءة" بدأ يغزو الحقول العلمية ويحتل تلك المفاهيم أو يكملها، وفي مجال البحث التجريبي في علم النفس، لم يتم الاعتراف بمفهوم الكفاءة كمفهوم يمكن أن يخضع للضبط والقياس إلا في العشرية الأخيرة من القرن الحالي (أمانى عبد المقصود عبد الوهاب، المرجع السابق، 15).

وفي معجم علم النفس "في الطب النفسي" يقصد بالمصطلح كفاء في الطب النفسي الشرعي، الشخص الذي يعتبر قادرا على مواجهة المحكات المعتادة ويمكن الحكم بكفاءة شخص ما من خلال:

أ- أن الشخص الذي يفهم طبيعة الاتهامات الموجهة إليه والنتائج القانونية المترتبة على إدانته.

ب- أن الشخص يكون قادرا على المساعدة في الدفاع.

وبصفة عامة فالكفاءة هي القدرة على أداء بعض الأعمال لتحقيق شيء.

وفي دراسة اللغة والجوانب السيكولوجية للغويات تمثل الكفاءة تجسيد القواعد المجردة العميقة للغة المعنية، ويتم التمييز بين الكفاءة والأداء، فنظرية الكفاءة نظرية في المعرفة اللغوية

والنحو وعملية عما يستطيع قوله متحدث، مستمع مثالي، ناضج للغة معينة، ونظرية الأداء هي نظرية السلوك، عما يفعله المتحدثون في دنيا الواقع.

أما مفهوم الكفاءة في علم النفس الاجتماعي فهو تقدير الفرد لذاته، والإحساس بجدارتها على أساس تقدير الآخرين لكفاءته ومعرفة الكفاءة جزء من صورة الذات والتي تشتق من مواهب الفرد وإنجازاته. (جابر عبد الحميد جابر، علاء الدين كفاي، 1993، 681-682)

ويعتبر هذا المفهوم من المفاهيم المتعددة المعاني (Polysémique) إذا رجعنا إلى التقسيمات المرتبطة بالكفاءة في مجال التعليم بالرغم من أننا لن نركز في هذا البحث على هذا النوع من الكفاءة- إذ يرتبط تارة بالأهداف الخاصة وتارة أخرى بالأداء وأحياناً بالقدرة المعرفية، ويوجد في العالم الفرنكفوني عدة مدارس فكرية طورت نظام المصطلحات فنذكر مثلاً مدرسة بيداغوجية الأهداف (Pédagogie par objectifs) مدرسة الكفاءات المستعرضة (compétences transversales)، مدرسة الكفاءات القاعدية (compétences de base) مدرسة كفاءات الاندماج (compétences d'intégration) وقد أثار هذا المفهوم جدلاً كبيراً في توحيد معانيه كما هو الحال في بلجيكا مثلاً، ورغم محاولات بعض الكتاب الربط بين مختلف المصطلحات كلجوندر وراي، سكالون وجوناير وروني (Legendre 1993, Rey 1996, Rieunier 2001, Jonnaert 2002, Scallon 2004) فإن مفاهيم المدارس الفكرية تبقى مرتبطة بالمصطلحات التي بنت عليها نماذجها ومناهجها وسياساتها التربوية، فهناك دراسات اتجهت الاتجاه البنائي كما هو الحال عند جوناير (Jonnaert 2002) وأخرى الاتجاه السلوكي الجديد (Néo-behaviouriste) كما هو الحال عند الانجلوسكسون، والاتجاه المتعدد الوحدات كلنوار وسوف، مانجاين ودي فوروكذا فوراز (Lenoir & Sauve 1998, Maingain Dufour & Fourez 2002) وإدماج المكتسبات كما هو الحال عند روجييرز، دي كاتل، راي وبيرنو (De ketele 1996, Perrenoud 1997, Roegiers 2000, 2003, Rey & al 2003, (Xavier Roegiers, 2004, 102-103).

فإذا كانت الكفاءة التعليمية كما عرّفها روجيرز (Xavier Roegiers) "مجموعة مدمجة من القدرات والموارد التي تسمح بمواجهة وضعية من الوضعيات" إذ يتم الحكم على فرد ما أنه كفء عندما يمتلك مجموعة من المكتسبات (معارف، اتجاهات، استعدادات، مهارات...) ويستطيع تجنيدها بصورة ملموسة في حل المشكلات (Roegiers Xavier, 2000, 65) فإن هناك تعريف لا يختلف عنه كثيرا وهو تعريف بيرنو الذي يعرفها على أنها القدرة على الأداء بصورة فعالة في وضعية مشكلة محددة، قدرة يعتمد فيها على حسن إدماج تلك المعارف، فهي على حد تعبير بورديو (Bourdieu) فن التطبيق (Art d'exécution) (Philippe Perrenoud, 2004, 7-9) وقد جاء على حد تعبير جابر عبد الحميد جابر، أن التعليم القائم على الكفاءة، طريقة يعمل فيها الطلاب وفق مستوياتهم ونحو أهداف فردية في موقف غير تنافسي، يكون من خلالها المعلم مرشد وموجه. (جابر عبد الحميد جابر وآخرون، المرجع السابق، 681)

وتعود الأصول النظرية لبيداغوجية الكفاءات إلى المذهب النفعي الذي يتزعمه المربي الأمريكي جون ديوي مبتكر طريقة المشروع، وأسلوب حل المشكلات في التعليم، إن قيمة المعرفة حسب هذا المذهب تتحدد بمقدار ما تحقق من فائدة ونفع وهي من مبادئ بيداغوجية الكفاءات، أما مبادئ التعلم في بيداغوجية الكفاءات فتعود إلى المدرسة البنائية في علم النفس والتي من أعلامها بياجيه، فالتعليم بالنسبة له ليس تبليغا للمعارف بل هو عملية تسهيل مسار بناء هذه المعارف التي يقوم بها الطفل بمفرده من خلال تفاعله مع المحيط، فالهدف الأساسي للتعليم هو السماح للطفل من بناء معارفه بنفسه. (محمد الطاهر وعلي، المرجع السابق، 7-8)

ويشير محمد كامل الناقة إلى أن الكفاءة في شكلها الكامن هي القدرة التي تتضمن مجموعة من المهارات والمعارف والمفاهيم والاتجاهات التي يتطلبها عمل ما، بحيث يؤدي أداء مثاليا وهذه القدرة تصاغ في شكل أهداف تصف السلوك المطلوب بحيث تحدد هذه الأهداف مطالب الأداء الذي ينبغي أن يؤديه الفرد، أما في شكلها الظاهر فهي الأداء الذي يمكن

ملاحظته وتحليله وتفسيره وقياسه أي أنها مقدار ما يحققه الفرد في عمله (جمعة فاروق، المرجع السابق، 81).

وأشار ادموند إلى أن للكفاءة في التربية أربعة مفاهيم: الكفاءة بمعنى السلوك المحدد القابل للقياس، والكفاءة بمعنى التمكن من المعارف وضبطها، والكفاءة بمعنى القدرة على أداء أعمال محددة في ضوء معايير معينة، والكفاءة بمعنى أهلية الفرد للقيام بعمل ما (الشهري، 2008، 25-26)، وهذا ما سوف نكتشفه في التعاريف التالية:

تعني كلمة " كفاء " الشخص أو الشيء الذي يتصف بالكفاية والقدرة والفاعلية (فرج عبد القادر طه وآخرون، 1993، 66)

وعلى حد تعبير علاء الدين كفاي وجابر عبد الحميد (1988) فإن الكفاءة هي الاستطاعة على أداء عمل من الأعمال الذهنية أو الجسمية سواء كان هذا العمل فطريا أو مكتسبا بالتعليم أو الممارسة، كما عرف وايت (White 1993) الكفاءة بأنها مفهوم واسع يعزى إلى قدرة الفرد على التعامل بفعالية مع البيئة المحيطة به، وهي تتضمن مظهرا داخليا يعزى إلى حساسية الكفاءة التي تظهر من خلال التصرف بفاعلية واستقلالية تتم عن نمو الفهم وعن كيفية ضبط التصرفات والثقة بالنفس بهدف الوصول إلى النجاح (أمانى عبد المقصود عبد الوهاب، المرجع السابق، 13-14).

وحسب نظرية الحاجات لماسلو تعتبر الكفاءة محدد من محددات النمو السليم، وعند الحديث عن الكفاءة الشخصية، يعد وايت (White, 1959) من الأوائل الذين أشاروا إلى هذا المفهوم وافترض أن وجود دافع الكفاءة يمكنه أن يفسر العديد من جوانب النمو النفسي لدى الطفل كمحاولاته للتأثير في البيئة أو التجديد من خلال سلوكياته أو التغيير في الأشياء المحيطة... (جمعة فاروق حلمي فرغلي، 2003، 79)

من خلال التعاريف السابقة نلاحظ أن هناك اتفاق على أن الكفاءة عبارة عن قدرات واستطاعة يمتلكها الفرد عند كل من وايت وفولكيي (Foulquie 1971) أي بمثابة استعداد

داخلي على حد تعبير (علاء الدين كفاي وجابر عبد الحميد جابر)، كما أن هناك من اعتبرها مجموعة من الإمكانيات للاستجابة مع البيئة.. (محمد الدريج) وحسب روجيرز وبيرنو (Roegiers 2004, Perrenoud, 2004) هي حسن استغلال المعارف والمهارات والمفاهيم في المواقف الحياتية من أجل حل المشكلات فهي مرادفة للفعالية وكل هذه التعاريف تدرج الكفاءة كمحرك داخلي ايجابي يساهم في التوافق مع مختلف المواقف التي قد تعترض الفرد ...

والكفاءة من الناحية التعليمية هي الإمكانية المتاحة للتلميذ لتوظيف جملة من المعارف والمهارات والسلوك لحل وضعيات مشكلة، كما يعرفها مهوب حروش على أنها "مجموعة من التصرفات الاجتماعية والوجدانية، ومن المهارات المعرفية أو المهارات النفسية الحسية والحركية التي تمكن من ممارسة دور ووظيفة نشاط أو عمل معقد على أكمل وجه" (فريد حاجي، 2005، 2)

وحسب رأينا فإن الكفاءة هي القدرة على انجاز نشاط أو عمل ما (عضلي، معرفي اجتماعي...) ببراعة وإتقان، فهي بمثابة أداء نوعي لمهام في وضعيات ومواقف معينة، وتتطلب من الفرد توظيف وتجنيد موارده ومعارفه قصد التكيف ومواجهة متطلبات البيئة التي ينتمي إليها، فهي مجموعة معارف وسلوكات اجتماعية، وكذا مهارات حركية تسمح بممارسة دور أو وظيفة أو نشاط بشكل فعال.

ثالثا: أنواع الكفاءات:

من خلال ما سبق يمكن لنا القول أن الكفاءة أو الكفاءات متعددة ومتنوعة إذ هناك من تحدث عن الكفاءات العامة (Compétences générales) والكفاءات القابلة للتحويل (compétences transférables) والتي تسهل القيام بمهام عديدة وهناك الكفاءات النوعية أو الخاصة (Compétences spécifiques) والتي توظف في مهام محددة وخاصة وكفاءات تسهل التعلم وحل المشاكل الجديدة، في حين تعمل كفاءات أخرى على تسهيل العلاقات الاجتماعية والتفاهم بين الأشخاص (وهو نوع الكفاءة المعتمد في هذه الدراسة)... (محمد الدريج، المرجع السابق، 290)

وهناك من تحدث عن الكفاءات الدنيا (Compétences minimales) والتي تترادف الدرجة السفلى من المعارف والمهارات، فللحصول على شهادة أو مستوى دراسي معين يفترض بلوغ كفاءة دنيا أو تجاوزها، فهي تمثل مستوى من الأداء الضروري (Delandsheere, 1998, 22-25).

كما أن هناك من صنف الكفاءات إلى نوعين وهما:

1-كفاءات من حيث وظيفتها والتي تقسم بدورها إلى أربع أقسام وهي:

-**الكفاءات المعرفية**(cognitive Competencies): وتشير إلى المعلومات والعمليات المعرفية والقدرات العقلية والوعي والمهارات الضرورية لأداء الفرد لمهامه في شتى المجالات والأنشطة المتصلة بهذه المهام، وهي لا تقتصر على المعلومات والحقائق بل تمتد إلى كفاءة التعلم المستمر واستخدام أدوات المعرفة في الميادين العلمية.

-**الكفاءات الأدائية**(performance Competencies): وهي القدرة على مواجهة وضعية مشكلة، فالكفاءة تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته فحسب، ومعيار تحقيقها هو القيام بالسلوك المطلوب، وتتضمن المهارات النفس حركية وأداء هذه المهارات تبني وتعتمد على ما حصله الفرد سابقا من كفايات معرفية.

-**الكفاءات الوجدانية أو الانفعالية** (Affective Competencies): وهي متصلة بالاستعدادات والميول والاتجاهات والقيم الأخلاقية وتستخدم مقاييس الاتجاهات لقياس هذا النوع من الكفاءات، وعلى حد تعبير فلدمان (Feldman, 1991) هناك العديد من الدراسات تناولت الكفاءة الاجتماعية مسلطة الضوء على الكفاءة التواصلية، والكفاءة الانفعالية، والكفاءة المعرفية وغيرها من الكفاءات (مروة عبد الحليم، المرجع السابق، 65)

-**الكفاءات الإنتاجية أو كفاءة الانجاز**: وهي مرتبطة بالنتائج في الميدان أي ما يهم هو ليس أداء الفرد بل ما يترتب من نتائج، وهذا النوع من الكفاءات ينبغي أن يلقى الاهتمام في برامج إعداد الكوادر والبرامج التدريبية بشكل عام، فالكفاءة هنا تشير إلى

نجاح المتخصص في أداء عمله وما يتركه من أثر. (Robert yoth & Peggy Mohoney, 1975, P 5) / (محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود، 2006، 94)

2- كفاءات من حيث مستوياتها، وهي عديدة نلخصها فيما يلي:

-**الكفاءات القاعدية:** وهي مجموع الكفاءات الأساسية المرتبطة بالوحدة التعليمية والتي يجب التحكم فيها من قبل المتعلم حتى يمكن التدخل في تعلمات جديدة.

-**كفاءة الإتقان:** وهي كفاءة قاعدية وصلت إلى أعلى درجات التحكم (استعمال آلة حاسبة لحل مسألة رياضية معقدة كفاءة قاعدية، وحلها دون استعمال هذه الآلة كفاءة إتقان)

-**كفاءة مرحلية:** وهي كفاءة مستهدفة من خلال مشروع ينجز خلال فصل دراسي (مصطفى بن حبيلس، 2003، 34)

والملاحظ من خلال هذه التقسيمات أن الكفاءات السابقة تدرج ضمن الجانب التعليمي وأنه بالرغم من وجود تقسيمات عن الكفاءات من حيث وظيفتها (كفاءات معرفية، كفاءات وجدانية...) إلا أننا لم نجد في كل المراجع حديث عن الكفاءات الاجتماعية ضمن هذه التقسيمات.

رابعا - **الكفاءة الاجتماعية (la compétence sociale):**

1-تعريف الكفاءة الاجتماعية:

تم تداول كلمة الكفاءة الاجتماعية عند الحديث عن كفاءة الرضيع والطفل الصغير مع استعمال مسميات عديدة كالمهارات، والقدرات، وقد تساءل الباحث بريتر (YVES Prêteur) عما إذا كان ممكن الحديث عن الكفاءات الاجتماعية كما سبق وأن تحدث بودونيير (Baudonniere 1989) عن الكفاءات الاتصالية (compétences communicatives)، ما جعله يعتمد التعريف التالي للكفاءة الاجتماعية قائلا: " الطفل كفاء منذ الصغر خصوصا عند اتصاله بالآخرين وتعتمد هذه الكفاءة على القدرات الإدراكية والحسية والمعرفية، وعلى هذا فالكفاءة الاجتماعية عند الطفل لا تظهر فحسب في قدرته على التفاعل مع الآخرين وإقامة

علاقات معهم والتعاون والتفاوض -خصوصا في جماعات اللعب- بل تتعداها إلى قدرته على الاستقلالية" (YVES Prêteur, ibid, 46)

الملاحظ من التعريف التالي أنه تم الاعتماد على بعض المؤشرات الدالة على الكفاءة الاجتماعية التي تم اعتمادنا عليها في الدراسة الميدانية.

فالكفاءة الاجتماعية على وجه التحديد، تعرف على أنها القدرة على التعامل بفعالية مع الأشخاص في مختلف المواقف الاجتماعية، فهي مهارة في العلاقات البشخصية (Habileté bi-personnelle) مثلما جاء في تعريف كورسيني (مروة عبد الحليم، 2007، 65)، وتفاعل سليم مع الآخرين والتميز بمكانة اجتماعية وسطهم. (طلعت منصور، د س، 486)

وكما جاء في تعريف وول وبندر (Bender & Wall, 1994) أن الكفاءة الاجتماعية هي القدرة على التفاعل بطريقة سليمة مع الآخرين في المواقف الاجتماعية المختلفة (عبد الحميد محمد علي، المرجع السابق، 162، 166)

فهو المفهوم الأشمل لمصطلح السلوك التوافقي والذي لا يختلف عنه سوى أنه لا ينتظر من الشخص السوي أن يكون فقط متكيفاً مع مجتمعه، بل يتطلب الأمر أن يكون كفء وفعالاً في مجتمعه يمتلك مهارات اجتماعية متعددة، وذكر ترور وزملائه (Trower & al, 1978) أنه يمكن النظر إلى الشخص الذي يتمتع بالكفاءة الاجتماعية، على أنه قادر على التأثير في سلوك الآخرين بالطريقة التي يرغبها ويقبلها المجتمع.

وما يجعل من الكفاءة الاجتماعية موضوع مثير كونها ملتقى وإضافة للفرد والمجتمع، فمن الجانب الفردي تبرز لنا ميول الفرد الاجتماعية، واتجاهات نحو القيم والميل للفعالية في العلاقة مع الآخر، أي أن هناك انجذاب نحو كل ما هو بشخصي، ومن الناحية الاجتماعية تتسج علاقات تبين الحاجة إلى التواصل الاجتماعي على العموم بصفة دائمة وفعالة. (Pierre peyré, 2000, 229)

وهي حسب صلاح السوسي تشمل الخصائص والأنماط السلوكية اللازمة للتفاعل وبناء العلاقات الاجتماعية المثمرة مع الآخرين (صلاح السوسي، 1998، 137)

وهذا التعريف متقارب مع ما قالته ابتسام حسين عبد الرزاق، على أن الكفاءة الاجتماعية تتمثل في الخصائص والقدرات الشخصية التي تسمح للفرد باستخدام المهارات الاجتماعية اللازمة التي تؤهله للتفاعل بإيجابية وكفاءة داخل المجتمع والقيام بجميع الأدوار والمهام المناسبة لمرحلته العمرية.

ويعرفها عادل الأشول 1987 أنها القدرة على التفاعل بصورة ملائمة داخل المجتمع ويرى أن هذا المصطلح يتضمن الاستقلال الذاتي وآداب الاجتماع والآداب الاجتماعية وهو مرادف لمصطلح النضج الاجتماعي (ابتسام حسين عبد الرزاق، مرجع سابق، 21-24).

كما يرى باندورا وشونك (Bandura & Shunk, 1981) أن الكفاءة الاجتماعية تمثل القدرة على أداء السلوك الذي يحقق النتائج المرغوبة في المواقف والجوانب المختلفة وإمكانية تغيير الواقع والتأثير في البيئة واتخاذ مواقف إيجابية (أيمن قطب، 1997، 137)

ويرى حامد زهران (2000) أن الكفاءة الاجتماعية تتضمن الكفاح الاجتماعي وبذل الجهد لتحقيق الرضا في العلاقات الاجتماعية وتحقيق توازن مستمر بين الفرد وبيئته الاجتماعية لإشباع الحاجات الشخصية والاجتماعية (رحاب السيد الصاوي، المرجع السابق، 81).

كما أن سارسون عرفت الكفاءة الاجتماعية على أنها درجة إحساس الفرد بالرضا والارتياح في المواقف الاجتماعية، واستعداده لبذل كل الجهد لتحقيق الرضا في العلاقات الاجتماعية، والاندماج وسط هذا المجتمع والشعور بالثقة تجاه السلوك الاجتماعي، وتحقيق التوازن المستمر بين الفرد وبيئته الاجتماعية (مجدي عبد الكريم حبيب، 1990، 3)

وهناك من لا يميز بين الكفاءة الاجتماعية، والمهارة الاجتماعية ويرى أنهما مفهومان مترادفان، كهويز وزملائه (Howes, et al) فبالنسبة لهم الكفاءة الاجتماعية هي التنظيم

المرن للوجدان والمعرفة والسلوك بهدف تحقيق الأهداف الاجتماعية بدون تقييد فرص الآخر في تحقيق أهدافه (طريف شوقي، المرجع السابق، 52)

فأغلب الباحثين يرون أن المهارة الاجتماعية تعني الكفاءة الاجتماعية، وتلك هي الرؤية الأولى للعلاقة بينهما، أي أن أبعاد مهارة التواصل الاجتماعي عندما تندمج معا تكون المهارة الاجتماعية الشاملة، أو الكفاءة الاجتماعية أو الذكاء الاجتماعي، وتكون المهارة الاجتماعية شاملة عندما تقيس أبعاد كل من الجانبين اللفظي (الاجتماعي) وغير اللفظي (الانفعالي) (فتحية محمد رأفت، المرجع السابق، 46)

إذ يرى فوغن وآخرون (Vaughn & al2000) أن الكفاءة الاجتماعية مرادفة للمهارة الاجتماعية، فهي بمثابة التنظيم المرن للوجدان والمعرفة والسلوك بهدف تحقيق الأهداف الاجتماعية دون الإضرار بالآخر، والعمل على التفاعل مع الآخرين بطريقة ايجابية مقبولة، كما أن فتحي الزيات ممن لا يميز بين المهارة الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية، إذ يرى أن المهارات أو الكفايات الاجتماعية تمثل إحدى الأسس المهمة الضرورية للتفاعل الاجتماعي والنجاح اليومي في الحياة الواقعية، مع الأقران والمدرسين وكافة الأشخاص الآخرين المتعاملين بطبيعة أدوارهم مع الفرد ويعكس حسن التفاعل مع الآخرين درجة ملائمة من الحساسية الاجتماعية والانفعالية بالإيقاعات والرموز الاجتماعية التي يقرها المجتمع، كما تسهم هذه المهارات أو الكفايات الاجتماعية في حل الكثير من المشكلات الاجتماعية بصورة يقرها ويقبلها المجتمع على ضوء الأعراف الاجتماعية والمناخ النفسي الاجتماعي السائد، إلا أن هناك من يرى أن الكفاءة الاجتماعية أوسع إذ أنها تتمثل في استخدام المهارات الاجتماعية بصورة صحيحة في كل مناحي الحياة مثل بافري وليفتين (Pavri & lufiting, 2000)، (فتحي الزيات، 1998، 3-6)

وفي نفس الصدد تشير جانيت ويليش وكارين بيرمان (Welsh&Bierman) 1998 إلى أن الكفاءة الاجتماعية مجموعة من المهارات والسلوكيات الاجتماعية، الانفعالية والمعرفية التي يحتاج الأطفال إليها للتكيف الاجتماعي الناجح.

ويتوقف مستوى الكفاءة الاجتماعية للطفل على عدد من العوامل منها، المهارات الاجتماعية، الوعي الاجتماعي، والثقة بالنفس، وغالباً ما يستخدم مصطلح المهارات الاجتماعية لوصف مستوى معرفة الطفل أو قدرته على استخدام السلوكيات الاجتماعية التي تتناسب مع موقف التفاعل الاجتماعي الذي يتواجد فيه، وتعكس قدرة الطفل على كف السلوك الاجتماعي السلبي والاندفاعي المتمركز حول الذات، كما ترتبط كذلك بمستوى ذكاء الطفل ونضجه الانفعالي، كما يفيد جيورالينيك (Guralnick, 1990) في سياق إجابته عن السؤال ما الكفاءة الاجتماعية؟ قائلاً:

أنها قدرة الأطفال على الاختيار والتنفيذ الناجح والمناسب لأهدافهم الشخصية من خلال العلاقات الاجتماعية الايجابية الفعالة مع الآخرين. وقد تم وصف العديد من المجالات في قياس العلاقات مع الأقران يمكن أن تساعد على تعريف وتحديد العمليات الأساسية المطلوبة لتحقيق الكفاءة الاجتماعية وتتضمن هذه المجالات:

1- مدى الاندماج: ويشير إلى مشاركة الطفل مع الآخرين في اللعب ومدى درجة تعقد التفاعلات مع الأقران عندما تحدث.

2- الهدف من المبادرة بطلب التفاعل: وهذا بغرض الوقوف على معلومات تتعلق بالأسباب التي تدفع الطفل إلى التفاعل مع الآخرين وتحديد أهمية الاندماج الاجتماعي مع الآخرين من وجهة نظر الطفل.

3- نجاح المبادرة بالتفاعل: وذلك للوقوف على التأثيرات الفورية المباشرة لنجاح أو فشل التفاعلات الاجتماعية للطفل.

4- القدرة على تنظيم الانفعالات: أو ما يسمى بالتنظيم الانفعالي لتقييم الأنماط والميول العامة المزاجية والوجدانية للطفل التي ربما تؤثر بالسلب أو الإيجاب على علاقات الطفل مع أقرانه.

5- المشاركة في الفهم: للوقوف على معلومات تتعلق بمدى إدراك أو وعي الطفل بالقواعد الاجتماعية، واللعب التخيلي والمعلومات المرتبطة بأحداث وموضوعات الحياة اليومية.
(محمد السعيد أبو حلاوة، 2007، 48-49)

في حين نجد رؤية مختلفة كروية ماك فول (McFall)، التي أظهرت الاختلاف بين المفهومين بمزيد من التفصيل، فالمهارة الاجتماعية حسبها هي سلوكيات محددة يقوم بها الفرد حتى يؤدي مهمة معينة بكفاءة، في حين تمثل الكفاءة الاجتماعية مصطلحا تقييميا يتعلق بالحكم على مدى كفاءة الفرد في أداء المهمة والحكم يقوم على آراء الآخرين (المحيطين بالطفل من أولياء، أساتذة، رفاق...) أو مقارنات وفقا لمعايير محددة وعدد المهام الاجتماعية التي تم أدائها بشكل صحيح، فحسب ماك فول الكفاءة لا تعني أداءا استثنائيا وإنما تشير إلى أن الأداء كان على شكل نحو ملائم.

ويتفق روكوس (Rokos, 1990) مع هذا التصور، حيث يشير إلى أن الكفاءة عبارة عن تقييم المهارة اجتماعيا من قبل الآخرين، في حين أن المهارات الاجتماعية هي قدرات نوعية تمكن الفرد من الأداء الكفء لمهام اجتماعية معينة. (فتحية محمد رأفت، المرجع السابق، 46-47)

في حين ينظر البعض للكفاءة الاجتماعية على أنها أكثر عمومية من المهارات الاجتماعية كالباحث سبيتزبرج، ومؤشر لمستوى المهارة. (طريف شوقي، المرجع السابق، 53)

ونحن في هذه الدراسة نتبنى هذا التعريف الأخير للكفاءة الاجتماعية التي يعتبرها أعم وأشمل، إذ أنها تظهر من خلال عدة مؤشرات تظهر على شكل مهارات كالاستقلالية، التعاون، اللعب مع جماعة الأقران، التعاطف والمشاركة الوجدانية... أي أن المهارات الاجتماعية مكوّن من مكونات الكفاءة الاجتماعية.

ويكتسب الفرد هذه المهارات منذ مراحل مبكرة في حياته فتؤهله للاندماج والتفاعل مع الآخرين بصورة ايجابية فيقيم العلاقات الاجتماعية الناجحة والسليمة، مما يؤدي إلى اكتساب المزيد من الخبرات الاجتماعية التي تساعد على النمو الاجتماعي بصورة سوية، فحسب كابل وشين (Gable&Shean) الكفاءة الاجتماعية تتضمن المهارات الاجتماعية، ويمكن القول أن قيام الفرد بالسلوكيات الاجتماعية بدرجة مرتفعة من المهارة دليل على وجود مستوى مرتفع من الكفاءة الاجتماعية لديه، فالكفاءة مؤشر لمستوى المهارة وحكم يصدره الآخرون وفق معايير معينة (فريال سليمان، المرجع السابق، 103-104)

مما سبق ذكره، نلاحظ أنه لا يوجد إجماع لتقديم تعريف محدد للكفاءة الاجتماعية وهو أمر ليس بالجديد ولا الغريب، فكل المفاهيم تعددت تعاريفها، وإن تم الاتفاق على تسمياتها في بعض الحالات - والسبب يرجع لتعدد التوجهات والتيارات والمدارس البحثية والمنطلقات الفكرية، ولكن ما يمكننا الإجماع عليه، هو أنه قد تم الاتفاق على أهمية الكفاءة الاجتماعية ومساهمتها في النمو السليم والسوي للفرد طفلا كان أم راشدا وكذا أهميتها في التكيف الاجتماعي والإنجاز.

ويمكننا إرجاع هذا الثرى في تحديد مفهوم للكفاءة الاجتماعية في الاختلاف الموجود في المنطلقات المفاهيمية، إذ هناك من يعرفها في ضوء **مظاهرها** أو **نتائجها** النهائية كما أن هناك من يعرفها في ضوء **أبعادها ومكوناتها**، كما سيأتي ذكره في عنصر مكونات الكفاءة الاجتماعية.

ومن بين الذين يعرفون الكفاءة الاجتماعية في ضوء النواتج، الباحث ماك فول الذي يرى أنها الحكم الإجمالي الذي يقدمه الأفراد الآخرون في بيئة الشخص عن فعالية السلوك العام للفرد الذي قد يكون ايجابيا أو سلبيا، أما ميرل فيعرف الكفاءة الاجتماعية في ضوء الأبعاد، فيراها تشتمل على مجموعة من المتغيرات السلوكية والمعرفية... (سميرة ياقوت السيد عثمان، المرجع السابق، 71)

والعديد من الباحثين عالجوا موضوع الكفاءة في ضوء عدة تقسيمات والتي يمكن إدراجها على النحو التالي:

1-تقسيم هابرد وكوا (Hubbard&Coie) حيث عالج الكفاءة الاجتماعية بطريقتين في أدبيات علم النفس:

الطريقة الأولى: تم فيها تعريف الكفاءة الاجتماعية باعتبارها مهارات اجتماعية - كالتعاريف السابقة الذكر كتعريف فتحي الزيات، تعريف فوغن وآخرون....- وكمثال على ذلك تعريف ساراسون 1989 التي ناقشت فيه أبعاد الكفاءة الاجتماعية والتي رأت أنها أساسية لوصف أداء ما بأنه كفء اجتماعيا، وهذه القائمة ضمت سلوك حل المشكلات وتناول الموضوعات من منظور معين، والإدراك الذاتي....

الطريقة الثانية: فيها تأكيد أكثر على المخرجات الاجتماعية التي يحققها الأطفال من تلك السلوكيات المكونة للكفاءة الاجتماعية- كما جاء في تعريف كورسيني، وبافري وليفتين، وتعريف ترور وزملائه..- التي سبق وأن ذكرناها مسبقا، والتي أضاف إليها هابرد وكوا تعاريف مثل تعريف كل من فوستر وريتشي (Foster&Ritchy, 1979) أندرسون ومسيك (Anderson&Messick, 1974) حيث اعتبروها قدرة الفرد على أن يكون فعالا في إنجاز وتحقيق الأهداف الاجتماعية.

وهذه المخرجات الاجتماعية تضم قدرة الفرد على تكوين أصدقاء، وكون الطفل محبوبا من الأطفال الآخرين، واشتراكه في التفاعلات الاجتماعية الفعالة مع الأقران (مروة عبد الحليم، المرجع السابق، 65)

2-في حين أشارت طريقة بايرمان (Bierman,K, 2001) إلى أن الكفاءة الاجتماعية مصطلح أوسع يستخدم لوصف الفعالية الاجتماعية للطفل وقدرته على تكوين علاقات تبادلية عالية الجودة وأيضا قدرته على الحفاظ على هذه العلاقات وتجنب المعاملة السلبية والخداع من قبل الآخرين.

3_ ركزت طريقة جريشام وریشلي (Gresham&Reschly, 2001) في تعريفهما للكفاءة الاجتماعية على اعتبارها سلوك تكيفي يشمل على (مهارات العمل باستقلالية، والنمو الجسدي والكفاءة الأكاديمية والنمو اللغوي) والمهارات الاجتماعية والتي تشمل (السلوكيات البشخصية، السلوكيات المتعلقة بالذات، والسلوكيات المتعلقة بالمهام).

كما أن أسماء السرسى وأمانى عبد المقصود (2001) قامتا بتعريف الكفاءة الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة بأنها القدرة على التعامل بنجاح مع البيئة المحيطة بما ينطوي على ذلك من درجة مرتفعة من الشعور بالمسؤولية الاجتماعية والاستقلالية (مروة عبد الحليم، المرجع السابق، 65-66).

الملاحظ من تعريف الدكتور أسماء السرسى وأمانى عبد المقصود، أنهما ركزتا على مهارتين أو مؤشرين للكفاءة الاجتماعية هما الشعور بالمسؤولية الاجتماعية والاستقلالية.

وهاتين المهارتين تم الاعتماد عليهما في هذه الدراسة، ضمن مجموعة من المؤشرات التي اضطررنا لتحديدتها إذ يصعب دراسة كل المؤشرات بصورة دقيقة لتعددتها وتنوعها.

وسواء تم النظر للكفاءة الاجتماعية من خلال الأبعاد والمؤشرات أو من خلال النتائج فهي ذات قيمة من أجل التكيف المناسب في المجتمع على العموم، ومؤشر من مؤشرات الصحة النفسية، حتى وإن لاحظنا شخصياً أن هناك تداخل بين الكفاءة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية، إلا أننا نعتبر المهارات جزءاً ومكون من مكونات الكفاءة الاجتماعية، كما أننا ننظر للكفاءة على أنها تجسيد للأداء الوظيفي للمهارات الاجتماعية بصورة ايجابية، أي أنها التوظيف المناسب والفعال للمهارات الاجتماعية في المواقف المناسبة بحثاً عن التفاعل الاجتماعي المتوافق.

فهي ليست قدرة يمكن تجزئتها لعناصر منفصلة بل هي كل متكامل تتضمن عدة مهارات، من إقامة علاقات اجتماعية ايجابية متبادلة مع الآخرين والاستمرار فيها، القدرة على مد يد العون والمساعدة عند الحاجة والقدرة على الاستقلالية وتحمل المسؤولية...

2- نظرة تاريخية للكفاءة الاجتماعية:

إن فحص التراث الإنساني، يكشف أن موضوع الكفاءة الاجتماعية - مثله مثل معظم موضوعات علم النفس الاجتماعي - له تاريخ علمي قصير، وماض فلسفي يمتد في أعماق الحضارة الإنسانية، فقد أشار مصطفى سوييف في كتابه أن الصلة بين الفرد والمجتمع قديمة قدم الفكر البشري نفسه، إذ تؤكد محاولة الفلاسفة اليونان مثلاً في كتاباتهم على هذا الأمر، وبعد أرسطو أبرز الفلاسفة اليونان في هذا الشأن في كتابه "الخطابة" يعرفها على أنها القدرة على النظر في كل ما يوصل إلى الإقناع في أي مسألة من المسائل، وهو تعريف يشير إلى التفاعل الاجتماعي بين الخطيب والمستمعين (مصطفى سوييف، 1983، 123).

أما في كتابه "الأخلاق إلى نيقوماخوس" يعرض أرسطو أيضاً لعدد من المهارات التي تتصل - بما نسميه في بحثنا - بالكفاءة الاجتماعية وذلك من خلال تعريفه للصدقة (Friendship) على أنها عطف متبادل بين شخصين يريد كل منهما الخير للآخر، ولا يمكن لأي أحد أن يعيش بلا أصدقاء لأنهم أساس السعادة فالإنسان اجتماعي بطبعه (مصطفى سوييف، المرجع نفسه، 220)

وإذا تأملنا لأراء أرسطو، يمكننا أن نلاحظ أنه لمح إلى العديد من الإشارات حول ما نسميه نحن بمؤشرات الكفاءة الاجتماعية مثل التواصل اللفظي مع الآخرين والتعبير عن الذات وتكوين علاقات صداقة مع الآخرين وغيرها من المؤشرات التي اهتم بها علماء النفس...

وإذا انتقلنا إلى التراث العربي الإسلامي وجدنا مؤشرات عدة تربط بين التوافق النفسي الاجتماعي للفرد وبين النجاح في مختلف مواقف الحياة أي كفاءته الاجتماعية، فقد أورد الفارابي عدداً من السمات الخاصة بالقائد الناجح منها، أن يكون حسن العبارة، فصيح اللسان، قوي العزيمة فيما يريد فعله، مقداماً غير خائف، كما أشار ابن المقفع إلى البعض من هذه المهارات والتي من أبرزها الإيثار (Altruism) حسن التعامل مع الآخرين ومحبتهم، لكن رغم المحاولات الفلسفية والأدبية لاستكشاف معالم الكفاءة الاجتماعية، فإننا

لا نزال نجهل الكثير عن هذا المجال، وتعود البدايات الأولى للاهتمام العلمي به، إلى عشرينيات القرن الماضي، فقد تضمنت المناهج التربوية الأمريكية تدريس مهارات القيادة واتخاذ القرار، كما شهدت المدارس إعداد مجموعة من البرامج على أيدي متدربي معاهد الخدمة الاجتماعية في الولايات المتحدة الأمريكية استهدفت تنمية المهارات الشخصية والتفاعلية (Interpersonal & personal skills) لدى التلاميذ وهو ما يسمى حالياً بالمهارات الاجتماعية (Social skills).

وتعود البدايات الأولى للاهتمام العلمي بهذا المجال إلى عشرينيات القرن الماضي على حد تعبير كورسيني (Corsini, 1994) حين تضمنت المناهج التربوية الأمريكية تدريس مهارات القيادة واتخاذ القرار، كما شهدت المدارس إعداد مجموعة من البرامج على أيدي أساتذة معاهد الخدمة الاجتماعية في الولايات المتحدة الأمريكية استهدفت تنمية المهارات الشخصية والتفاعلية لدى التلاميذ، فيما يعرف في الوقت بالمهارات الاجتماعية، كما تضمنت البرامج تدريب المدرسين والآباء بما يساهم في تعديل البيئة المدرسية وتحقيق النمو الشخصي والأكاديمي للتلاميذ (أسامة محمد الغريب، 2003، 3-5).

إذ أصبح الاهتمام بالكفاءة الاجتماعية ونمو التنشئة الاجتماعية بمختلف عملياتها وسيرورتها من المجالات الأساسية في علم نفس النمو، فبروز عدة مفاهيم وعدة تيارات ينم عن تشعب وتنوع هذا التيار، إذ يلاحظ استعمال مصطلحات لوصف الكفاءة الاجتماعية والنمو الاجتماعي كالتنشئة الاجتماعية، الذكاء الاجتماعي، التكيف الاجتماعي، تفهم اجتماعي، معرفة اجتماعية Sociabilité ; Socialité (Lecuyer 1989; Le camus 1988) وإذا أردنا وصف التنشئة الاجتماعية فهي عملية تعلم الاندماج الاجتماعي من خلال العلاقة مع الآخر، فهي على حد تعبير سيمل (Simmel, 1917) تتمثل في عملية الدخول في العلاقة الاجتماعية. (YVES Prêteur, ibid, 45).

كما حاول أنصار المدرسة السلوكية وعلى رأسهم ثورندايك خلال نفس الفترة تعريف وقياس الذكاء الاجتماعي باعتباره مجال من المجالات الثلاثة للذكاء وهي المجال الميكانيكي، والمجال التجريدي والمجال الاجتماعي، وهذا الأخير يعكس قدرة الفرد على حسن التعامل مع الآخرين في مواقف التفاعل الاجتماعي (شاكر عبد الحميد، 1989، 183)

فالذكاء الاجتماعي هو القدرة على إدراك أمزجة الآخرين ومقاصدهم ودوافعهم ومشاعرهم والتمييز بينها، ويضم هذا الحساسية للتعبيرات الوجهية والصوت والإيماءات والقدرة على التمييز بين مختلف الأنواع من الإيماءات بين الشخصية والقدرة على الاستجابة لها، بفاعلية لتلك بطريقة برجماتية، والقدرة على فهم الآخرين ومجاملتهم والتعايش معهم (جابر عبد الحميد، 2003، 11)

ودراسة النمو الاجتماعي للطفل ليس حديث النشأة، فقد تناولته نظريات التحليل النفسي، نظريات النمو المعرفي ونظريات التعلم الاجتماعي (Fisher1991, Baudier&, celeste1992) (YVES Prêteur, ibid, 44) (Vandenplas-holper1979,

حيث ساهمت بحوث بياجيه في المجال المعرفي خلال ثلاثينيات القرن الماضي المجال لدراسة الكفاءة الاجتماعية من منظور ارتقائي، حيث حدد مجموعة من القدرات المعرفية الاجتماعية اشتملت على المعرفة الاجتماعية (Social cognition) الحساسية الاجتماعية (Social Sensitivity) والحكم (Judgment) ومعالجة المعلومات الاجتماعية (Social information processing) ومهارات أخذ الدور. وتشير تلك المهارات إلى الطريقة التي يتمكن بها الأطفال والمراهقين من تقييم الموقف الاجتماعي وتحديد ما هو متوقع أو مطلوب منهم، والمعرفة بمشاعر ونوايا الآخرين واختيار السلوكيات الاجتماعية الأكثر ملاءمة للسياق الاجتماعي، كما ربط بياجيه بين النمو المعرفي والتفاعل مع البيئة الاجتماعية ودور كل من الخبرة الاجتماعية والخبرة الرياضية في النمو المعرفي.

ومع أربعينية القرن العشرين أكد سوليفان (Sullivan) أهمية الكفاءة الاجتماعية من خلال تصويره للشخصية على أنها كيان لا يمكن دراسته بمعزل عن مختلف مواقف التفاعل الاجتماعي بين الأشخاص، مضيفاً أن العوامل الاجتماعية يمكن أن تؤدي دوراً مهماً في حدوث الاضطرابات النفسية بوصفها عوامل مهيئة لها، كما اعتمد على الكفاءة الاجتماعية في حركة تعديل السلوك من خلال تنميتها لدى بعض المرضى النفسيين المقيمين في المؤسسات العلاجية للتأكد من فعاليتها. وفي فترة الستينيات اهتم جيلفورد (Gilford) وتلاميذه بمفهوم الذكاء الاجتماعي والذي من بين محتوياته السلوكية الكفاءة الاجتماعية كما شهدت تلك الفترة ظهور دراسات زيجلر (Zigler) وفيليبس (Phillips) والتي أجريت على عينات طبية نفسية متنوعة وانتهت في مجملها إلى نتيجتين مهمتين، تمثلت في:

1- أن مهارات الكفاءة الاجتماعية ترتبط سلباً بحدوث اضطرابات نفسية (فقد ربط كل من بوتفن وتورتو (Botvin & Tortu, 1988) بين تنمية مهارات الكفاءة الاجتماعية والوقاية من تعاطي المواد النفسية متمثلة في تعاطي المخدرات والادمان على الكحول).

2- أما النتيجة الثانية فقد أوضحت أن مستوى الكفاءة الاجتماعية قبل المرض ينبئ بمستوى التوافق والتحسين في أعقاب العلاج والخروج من المستشفى.

كما شهدت فترة السبعينيات اهتماماً متزايداً بالبحث عن العلاقة بين مهارات الكفاءة الاجتماعية والاضطراب النفسي وذلك من خلال سلسلة البحوث التي أجراها سبيفاك ومساعدوه (Platt 1973 & Spivack 1972-1973) على عينات من الفصامين والمكتئبين والقلقين وانتهت هذه الدراسات إلى ما يدعم نتائج بحوث زيجلر وفيليبس من أن درجة الكفاءة الاجتماعية قبل المرض ترتبط بارتفاع أو انخفاض مستوى التوافق الراهن للمريض (أسامة محمد الغريب، المرجع السابق، 6-7)

وتفيد كيلي كتاب (Knapp, 2001) أن دراسات الكفاءة الاجتماعية، في فترة الثمانينات من القرن العشرين ركزت على تعرف وفرز الأطفال الذين لا يظهرون المهارات الاجتماعية،

والذين لديهم قصورا في الكفاءة الاجتماعية في محاولة لرصد التداعيات السلبية طويلة المدى المحتمل أن يعاني منها هؤلاء الأطفال نتيجة لذلك.

وبالتالي يمكن تفهم الكفاءة الاجتماعية في ضوء تعريف السلوك الاجتماعي المختل وظيفيا (Social dysfunction Behavior) والذي يعرف بأنه التصرف بطريقة مستهجنة اجتماعيا وثقافيا، على أن يعكس هذا التصرف نقصا أو قصورا في الكفاءة الاجتماعية، أو خلافا نفسيا ما يعاني منه الشخص، أو يجسد انتهاكا أو خرقا واضحا للقيم والمعايير الاجتماعية، مما يعرض ذلك الشخص إلى النبذ والرفض الاجتماعي، واحتلال مكانة متدنية داخل جماعات الأقران التي يتواجد فيها على حد تعبير براون وزملائه (Edmunds & Stewart, 2005) (Brown, 2005) (محمد عبد الجواد أبو حلاوة، المرجع السابق، 80)

وواكب فترة الثمانينات اهتمام مكثف بموضوع الكفاءة الاجتماعية بدأ غالبا في أعقاب الانتقادات التي وجهها بعض الباحثين كأرجيل (Argyle 1981) وستنبرج (Stenberg 1985) للتركيز على الوظائف والعمليات المعرفية على حساب الجانب الاجتماعي - وهذا ما لاحظناه على مستوى رياض الأطفال - وقد مهدت تلك الانتقادات الطريق للتعمق في بعض المفاهيم والتصورات الجديدة مثل مفهوم الذكاء الاجتماعي (العلاقات بين الأشخاص)، ومفهوم جاردنر (Gardner) عن الذكاء الشخصي، كما عرفت هذه الفترة بزيادة غير مسبقة في الدراسات المتعلقة بالجانب الانفعالي أسهمت في ظهور مفهوم جديد متصل بالكفاءة الاجتماعية وهو الذكاء الوجداني (أسامة محمد الغريب، المرجع السابق، 8)

من خلال العرض السابق لتاريخ الاهتمام بموضوع الكفاءة الاجتماعية يمكن لنا استنتاج الملامح التالية:

1- موضوع الكفاءة الاجتماعية له تاريخ طويل يمتد في أعماق الحضارة الإنسانية يمكن الرجوع إليه من خلال الاطلاع على التراث الفلسفي والأدبي (الغربي والإسلامي) الذي احتوى على عدد من الأفكار القيمة حول هذا الموضوع وما ارتبطت به من مهارات عقد

الصداقة والتواصل مع الآخرين والقيادة وتوكيد الذات... وغيرها من المهارات التي تستحوذ على اهتمام الباحثين المعاصرين في هذا المجال.

2- الاهتمام العلمي بموضوع الكفاءة الاجتماعية بدأ من حيث يجب أن ينتهي، فمن الملاحظ أن الاهتمام كان منصبا على التدريب على مهارات الكفاءة الاجتماعية على حساب الدراسة النظرية، الأمر الذي جعل بعض الباحثين أمثال كوران (Curran 1979) إلى الدعوة لتدارك الفجوة التي نشأت بسبب عدم التناسب بين الكم الهائل من الدراسات التي اقتصر على تقديم تدريبات لمهارات الكفاءة الاجتماعية لعينات مختلفة، وبين النذر اليسير من الدراسات التي أخذت على عاتقها مواجهة المشكلات المنهجية الملحة مثل مشكلة التعريف وتحديد المكونات وطرائق القياس (أسامة أبو سريع ، 1986 ، 3)

3- نلاحظ عبر التاريخ العلمي لموضوع الكفاءة الاجتماعية، أن هناك أربع عناصر ساهمت في بلورة هذا الموضوع وتمثلت فيما يلي:

أ-بحوث ودراسات الذكاء الاجتماعي التي ظهرت مع ثورندايك 1920 وتبعتها دراسات جيلفورد 1960، وكذا دراسات ماير وسالوفي وجاردنر وكلها دراسات ساهمت في ظهور مفاهيم جديدة كالذكاء الشخصي، والذكاء الوجداني وهي مفاهيم ذات علاقة بالكفاءة الاجتماعية ومكوناتها.

ب-حركة العلاج النفسي السلوكي، التي شهدت ازدهارا خلال فترة الخمسينيات اعتمادا على مختلف مفاهيم التعلم الذي انعكس على جهود تعديل السلوكيات الشاذة والمضطربة التي تميز المرضى النفسيين وتدريبهم على بعض مهارات الكفاءات الاجتماعية، التي كان لها الدور الفعال في إخضاع هذه المهارات للدراسة والتحليل ومن ثمة ترميتها.

ج-البحوث التي ربطت بين اضطراب الكفاءة الاجتماعية والاضطراب النفسي التي ظهرت في فترة الأربعينيات والستينيات والسبعينيات والتي أكدت على أهمية السياق الاجتماعي، وما

يرتبط به من مهارات وقدرات سواء في الوقاية من الإصابة بالمرض أو على مستوى التحسن والتوافق بعد التعرض لخبرة العلاج. (أسامة محمد الغريب، المرجع السابق، 9) د-بحوث علم النفس الارتقائي (Developmental psychology) والتي أسهمت بشكل واضح في تطوير البحث في مجال الكفاءة الاجتماعية ولفتها الانتباه إلى المهارات والقدرات المعرفية والوجدانية الدالة على الكفاءة الاجتماعية.

4-عبر دراسة تاريخ الكفاءة الاجتماعية نلاحظ أنه لا يوجد نظرية متكاملة حولها وحول مؤشراتها في أي من المجالات التي اهتمت بهذا الموضوع، ما يجعلنا أمام تحدي حقيقي لبذل جهود أكثر مستقبلاً من أجل بحوث ودراسات مستقبلية حول الموضوع.

5-أن تناول الحديث للكفاءة الاجتماعية تراوح بين كونها أحد مؤشرات الذكاء الاجتماعي وبين اعتباره أحد مؤشرات الصحة النفسية وهذا ما يجعل الإنتاج الفكري يصنف وفق هاذين التصورين. وفي بحثنا المتواضع هذا سنعتمد على الكفاءة الاجتماعية بكونها جزء من حسن التعامل مع الآخر، من جهة من خلال مؤشرات التعاون واللعب الجماعي والتكيف مع جماعة الرفاق وكذا تحمل المسؤولية والتفهم والمشاركة الوجدانية، ومن جهة أخرى من خلال مؤشرات الكفاءة الذاتية للطفل من خلال الاستقلالية والاعتماد على النفس، الوعي بالأمور المتعلقة بالأمن والسلامة وكذا المبادأة. وبالتالي النظر للكفاءة الاجتماعية من خلال كونها سلوك نوعي في موقف اجتماعي معين -علما أن هناك مؤشرات أخرى لم نعتمد عليها في دراستنا-

3- أهمية الكفاءة الاجتماعية:

الكفاءة الاجتماعية نتاج العملية الاجتماعية، وغالبا ما تربط بالفرد وتطوره الشخصي، وفي فرنسا يعتبر تدرنيت (Dutrénit, 1997) أول من ركز عليها من الناحية النظرية والتطبيقية وتبرز قيمتها من خلال الكتابات التي نشرت خلال سنة 2007 إذ تم نشر 10 آلاف مقال حول الموضوع، وهو يرى أن الكفاءة الاجتماعية ضرورة لكل المراحل العمرية، وهي في حد ذاتها تنمو تبعا لهذه المراحل، كما أن الدراسات في علم الأعصاب أظهرت أن التعاون الايجابي والتبادل الفعال بين الأفراد يثير إفراز مادة الدوبامين (Dopamine)

(Damasio,2003) وللحصول على نفس اللذة يلجأ الفرد إلى تكرار هذه التفاعلات والتعاون مع الآخرين لتعميق العلاقات الاجتماعية والاندماج.

لقد زاد الاهتمام في السنوات الأخيرة بدراسة الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال لما لها من أهمية بالغة في التعرف على أوجه القصور فيها، والتفاعل الاجتماعي مع الأفراد الآخرين والتكيف في المجتمع الذي يعيشون فيه، إن معرفة الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة وأثناء فترة الدراسة، لمن الأمور الضرورية التي من الممكن أن تساعدنا في الكشف عن الذين يعانون من قصور في الكفاءة الاجتماعية والمعرضون منهم للخطر والاستفادة من معرفة تلك الخصال في محاولة للتغلب على مشكلاتهم وزيادة توافقهم وتكيفهم مع الأفراد الذين يعيشون ويتفاعلون معهم باستمرار في المواقف والأوضاع البيئية المختلفة (رحاب السيد الصاوي، 2008، 74).

فالكفاءة الاجتماعية مفهوم متطور ينمو مع العمر الزمني والعقلي، والمهارات الاجتماعية تكون في بداية عمر الطفل ضعيفة ولكنها سرعان ما تنمو من خلال المواقف الاجتماعية المختلفة التي يمر بها، فنحن ننظر إلى الطفل في عمر 6 سنوات على أنه من المنتظر أن يشترك في جماعة النشاط واللعب وأن يتفاعل مع الآخرين في اللعب البسيط والأنشطة التعبيرية، إن المعلمين والباحثين قدموا من خلال أعمالهم أدلة عديدة تدعم أهمية الكفاءة الاجتماعية للحياة الناجحة المنتجة، حيث أكدوا على أهمية التفاعلات الاجتماعية للنمو المعرفي ككل بل ونظروا إلى التعلم كعملية اجتماعية. وقد ربطت العديد من البحوث المهارات الاجتماعية بالأداء الأكاديمي والنجاح والعمل وعلى العكس من ذلك فإن القصور في المهارات الاجتماعية لدى الطفل ارتبط بالجناح والتسرب المدرسي وإساءة استخدام العقاقير في المراهقة، بل وتعد من أفضل المؤشرات المنبئة بمشكلات الصحة العقلية في الرشد. (فتحية محمد رأفت، المرجع السابق، 63)

كما أن هناك ارتباط بين الكفاءة الاجتماعية والكفاءة اللغوية، فالكفاءة الاجتماعية تتضمن أبعاداً عديدة منها القدرة على القيام بالأنماط السلوكية المرغوبة واللازمة للتكيف مع البيئة، وتوافر

المهارات الاجتماعية اللازمة للتفاعل وإقامة علاقات مع الأقران وتعتمد هذه الأنماط والمهارات بدرجة كبيرة وإن لم تكن تامة على اللغة، فالشخص اللبق الذي تتوفر لديه مهارة المحادثة والذي يعرف متى يبدأ الحديث ومتى يتوقف تكون لديه جاذبية اجتماعية ويتمتع بدرجة عالية من القبول والتقبل (رحاب السيد الصاوي، المرجع السابق، 76).

وتعتبر الكفاءة الاجتماعية من الموضوعات الهامة التي عنت بها الدراسات المختلفة ذات العلاقة بذوي الاحتياجات الخاصة باعتبارها أحد المحكات الأساسية لتشخيص الإعاقة العقلية إضافة إلى انخفاض القدرات العقلية حسب العديد من الباحثين مثل هبر (Heber, 1959) سراسون (Sarason, 1953) دوول (Doll, 1935) ترانقولد (Tregold, 1922) ستيفنس وسلام (1976) (Stevens & Slaam) (ابتسام حسين عبد الرزاق، المرجع السابق، 24).

حيث أكد العديد من الباحثين أمثال أدرجاتون (Edgerton, 1967) على أهميتها في هذا الصدد، إذ رأى أن أهم عوامل تشجيع المصابين بالإعاقة العقلية وخاصة المصابين بإعاقة عقلية بسيطة هو تنمية الكفاءة الاجتماعية لديهم، وفي هذا الصدد اتجه دول (Doll 1941) إلى اعتبار الكفاءة الاجتماعية المحك الأول للتعرف على الأشخاص المصابين بالإعاقة العقلية حيث وصف ستة عناصر أساسية للتخلف العقلي بادئا بالكفاءة الاجتماعية باعتبارها أهم هذه العناصر (ابتسام حسين عبد الرزاق، المرجع نفسه، 56، 172).

ويؤكد "دول" أنه لا يمكن الحكم على شخص ما بأنه معاق عقليا لو كان يمتلك كفاءة اجتماعية مناسبة حتى ولو كان يعاني من انخفاض في الذكاء، وبناء عليه قام بنشر مقياسه للنضج الاجتماعي الذي أسماه مقياس فيلاند للنضج الاجتماعي والذي أحدث ثورة من خلال نتائجه وهو أن النضج الاجتماعي لا يساوي بالضرورة الذكاء (فاروق صادق، 1982، 2).

ولأهمية الكفاءة الاجتماعية ركز بينه وسيمون (Binet & Simon, 1916) وهما رواد اختبارات الذكاء على أهمية الحكم الاجتماعي، فالشخص يكون معاق عقليا إذا كان لا

يملك القدرة على الحكم على الأشياء، فالهدف الرئيس في تدريب الطفل المتوحش "فيكتور" كان العمل على تنمية قدرته على تبادل العلاقات الاجتماعية.

كما تتفاعل الكفاءة الاجتماعية مع مفهوم الذات بصورة ايجابية فبقدر ما يكون لدى الفرد كفاءة اجتماعية مرتفعة بقدر ما يكون إدراكه لذاته قويا وإيجابيا، فالفرد الذي يملك مهارات الكفاءة الاجتماعية بما يناسب عمره والمستوى الثقافي الذي يعيش فيه تزداد ثقته بنفسه وشعوره بأنه عضو ناجح في الجماعة ومن ثمة يكون مفهومه لذاته ايجابيا وقويا والعكس صحيح (انشراف دسوقي، 1991، 64)

وهناك العديد من الدراسات كدراسة والش وبيرمن، دراسة ماجيبر ودون، ودراسة شلمان ونافو (Welsh&Bierman, 1995 ; Maguire&Dunn, 1997 ; Shulman&Knafo, 1997) ركزت على أهم التغيرات التي تطرأ على مهارات الكفاءة الاجتماعية مع تقدم العمر من الطفولة إلى المراهقة بصفة خاصة، وحاول الباحثون عبر هذه الدراسات تناول عددا من المهارات المرتبطة بارتقاء الكفاءة الاجتماعية كمهارة عقد الصداقات، والتعاون وسلوكيات المساعدة ومهارات التفاوض وحل المشكلات.

وهناك العديد من الدراسات اتفقت على وجود صلة وثيقة بين مهارات الكفاءة الاجتماعية والتوافق النفسي الاجتماعي في جميع مراحل الحياة، فالأشخاص الأكثر فعالية في مواقف التفاعل الاجتماعي عادة ما يكون لديهم عدد كبير من الأصدقاء، ويتمتعون بعلاقات أفضل من الآخرين، في حين أن الأشخاص الأقل كفاءة يعيشون غالبا في عزلة ويزداد لديهم الشعور بالوحدة، فضلا عن أن العلاقات الاجتماعية تمثل لهم مصدرا للقلق والغضب والشعور بالذنب.

كما ربط بعض الباحثين بين الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي، حيث كشفت الدراسات كدراسة برمستر (Buhrmester, 1990) عن وجود علاقة ايجابية بين التوافق النفسي والكفاءة الاجتماعية للتلاميذ في مرحلتى الطفولة والمراهقة، كما تبين وجود ارتباط ايجابي بين القدرة على تكوين علاقات ناجحة مع الآخرين والتنبؤ بالتحصيل الدراسي على حسب دراسة

ديشييو (Dishion, 1990)، وأوضح برادي وزملاؤه (Brady et al, 1992) أن التلاميذ الذين يعانون من مشكلات سوء التوافق ويفتقدون مهارات التواصل الاجتماعي في الحياة اليومية قد حصلوا على أقل تقديرات النجاح، وكشف أداؤهم الدراسي عن ضعف في قدراتهم التحصيلية مقارنة بزملائهم المتوافقين اجتماعياً (أسامة الغريب، المرجع السابق، 14-15)

4- مكونات ونماذج الكفاءة الاجتماعية:

في بعض المراجع نجد تسميات مغايرة لكلمة مكونات إذ قد يعبر عنها بعض الكتاب بكلمة أبعاد والبعض الآخر بكلمة مؤشرات، وقد اختلفت المراجع في تحديدها لمكونات الكفاءة الاجتماعية باختلاف الأطر النظرية المعتمدة وفيما يلي عرض لأهم النماذج التي تناولت مكونات الكفاءة الاجتماعية.

يرى العديد من الباحثين أن الكفاءة الاجتماعية تشتمل على عدة (محددات) مهارات يمكن إجمالها في قدرة الفرد على إيجاد علاقات ايجابية مع الآخرين، مع المعرفة الدقيقة والملائمة بأصول وقواعد السلوك الاجتماعي، وكيفية تفسير المؤشرات الاجتماعية، بالإضافة إلى مهارة السلوك التوافقي، وتوفر السلوكيات الاجتماعية الفعالة أي هل ينشئ الفرد أو يبدأ اتصالاته مع الآخرين، هل يستجيب على نحو تعاوني وإيجابي خلال المواقف الاجتماعية. (فتحي الزيات، 1998، 601)

فالكفاءة الاجتماعية تعكس العلاقة بين المعرفة الاجتماعية والسلوك الاجتماعي على حد تعبير سيبرستين (Siperstein, 1992) وهي تتحدد من خلال تفاعل عوامل عدة متعلقة بالفرد والبيئة المحيطة به، وتكون من خلال المعرفة الاجتماعية والسلوك الاجتماعي:

$$(الكفاءة الاجتماعية = المعرفة الاجتماعية \leftrightarrow سلوك الاجتماعي)$$

وقد عرف ميرل (Merrel, 1991) الكفاءة الاجتماعية في ضوء أبعادها فيرى أنها "بنية معقدة متعددة الأبعاد حيث تتكون من متغيرات سلوكية ومعرفية متنوعة كما تتناول مظاهر مختلفة

للتوافق الانفعالي وبالتالي فهي ضرورية لتنمية علاقات اجتماعية ملائمة والحصول على نتائج اجتماعية مرغوبة" (رحاب السيد الصاوي، المرجع السابق، 78-79).

وهناك العديد من النماذج التي أدرجت أهم مكونات الكفاءة الاجتماعية أو كما يسمى في بعض المراجع بالمؤشرات أو بالأبعاد على الشكل التالي:

1- نموذج كافل (Cavell, 1990): وهو مخططا لنموذج متدرج ثلاثي المكونات للكفاءة الاجتماعية ويتمثل في:

★ المستوى الأول يشتمل: على **التوافق الاجتماعي** وقد وضع على قمة المدرج، باعتباره المدى الذي تحقق من الأهداف الارتقائية المناسبة والمحددة اجتماعيا لكل مرحلة عمرية، وذلك فيما يتعلق بالأداء الاجتماعي والانفعالي والأسري والجوانب المتعلقة بالعلاقات الحياتية، بمعنى أنه يمكن التعرف على التوافق الاجتماعي من خلال الطريقة التي يسلك بها الفرد في المواقف الاجتماعية المختلفة ودرجة كفاءة أدائه للمتطلبات الاجتماعية في المجالات المتعددة في الحياة مثل الأسرة، الزواج، العمل والصداقة...

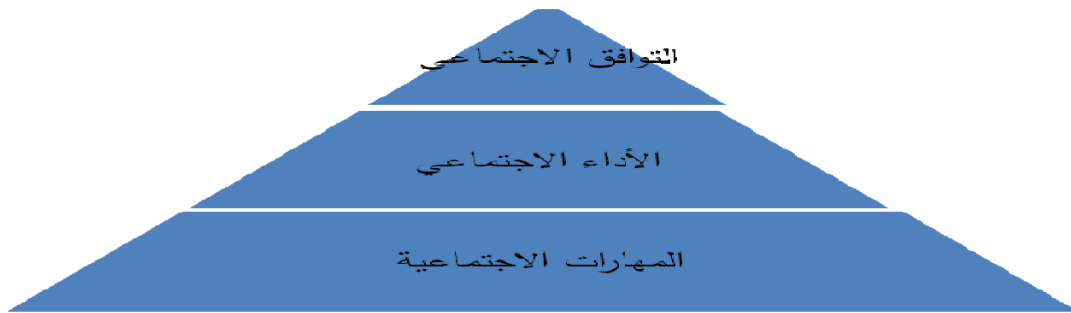
★ أما المستوى الثاني فيشتمل على **الأداء الاجتماعي**: المقصود منه أفعال الفرد وأقواله وهو الدرجة التي يستجيب بها الفرد للمواقف الاجتماعية الأولية والتي تستوفي المحكات الاجتماعية المقبولة، ويتضمن الأداء تقييما على مدى كون الاستجابة مناسبة لمهمة اجتماعية معينة أو لا، أي تقييم الكفاءة الاجتماعية على قياس سلوكيات اجتماعية ايجابية نوعية، بحيث يصبح ينظر للشخص الماهر اجتماعيا بأنه ذلك الفرد الذي يبدي سلوكيات اجتماعية ايجابية مثل المجاملات وتوكيد الذات، واللعب التعاوني في مرحلة الطفولة.

وهو يتفق مع كل من دودج وميرفي (Dodge & Murphy, 1984) اللذان يقرران أننا في حاجة للنظر للاستجابة الاجتماعية للمهام الاجتماعية المختلفة (كالتعامل مع الصراع، المبادرة بمناقشة غريب، أو أن يقول لا لطلب غير منطقي) وذلك بدلا من النظر إلى الجزئيات السلوكية المتقطعة التي يفترض أن تكون مهمة إجمالا عبر كل المواقف الاجتماعية.

ولهذا نجد كل من دودج وميرفي يركزان في تعريف الكفاءة الاجتماعية، بوصفها، قدر ملائمة الأداء الاجتماعي في مهام اجتماعية معينة، ما يؤكد أهمية الحكم على فعالية الأداء الاجتماعي من خلال السياق الذي يتم فيه.

ونحن نشاطر رأي الباحث إذ نعتبر الحكم على أداء ما بأنه كفاء أم لا، لن يمكن أن يكون بمعزل عن الإطار الاجتماعي ونحن نضيف إليه المجال الثقافي الذي ينتمي إليه الفرد، فالمبادرة بالتعامل مع الغرباء مثلا من بين المؤشرات المتفق عليها في معظم مقاييس الكفاءة الاجتماعية على أنها مؤشر من مؤشرات، لكننا لم نعتمد عليها عند بناء مقياسنا، بحكم أن التنشئة الأسرية في مجتمعاتنا المحافظة تؤكد على ضرورة عدم تفاعلنا مع الغرباء، خصوصا وأنه في السنوات الأخيرة هناك موجة من اختطاف الأطفال جعلتهم يمتنعون من الحديث بل من مجرد التقرب من الغرباء خصوصا بعد التحذيرات والتبقيات التي يقدمها أولياء الأمور.

★ المستوى الثالث: المهارات الاجتماعية: ويتضمن المهارات الاجتماعية التي يتفق فيها كافل، مع مكفول (1982) ودودج مع ميرفي (1984) في وصف سلسلة من المهارات المباشرة والمعرفية والعمليات المتضمنة في تحديد كيف يسلك الشخص في موقف اجتماعي معين.



الشكل رقم (1) يبين نموذج كافل (Cavel, 1990) لمكونات الكفاءة الاجتماعية

ومن الصعب تحديد تعريف للمهارات الاجتماعية لاحتوائها على العديد من العناصر لكن يمكن إدراجها ضمن تعريف شادسي (Chadsey, 1992) الذي يعتبرها توجه نحو الهدف

وتحكم في الدور، وسلوك متعلم مرتبط بمواقف معينة ومنتوع وفق السياق الاجتماعي. (ابتسام حسين عبد الرزاق، المرجع السابق، 28-29)

فالمهارات الاجتماعية على حد تعبير هرسن وبلاك (Bellack & Hersen, 1980) مجموعة من السلوكيات التي تعلمها الفرد من البيئة والتي تمكنه من الحصول على التكيف مع المجتمع لتجنبه الاستجابات التي تؤدي إلى العقوبة أو النبذ مع الآخرين كما تدفعه لإدراك حاجات ورغبات وانطباعات الآخرين بدقة (مديحة عثمان عبد الفضيل وآخرون، المرجع السابق، 98)

ويرى سبانس (Spence, 1994) في نفس الإطار أن المهارات الاجتماعية مكونات سلوكية تساهم في تواصل الفرد وتكيفه بصورة ايجابية مع الآخرين وتتضمن الإدراك الاجتماعي، مهارة حل المشكلات الاجتماعية ومراقبة الذات.

-**الإدراك الاجتماعي** يشمل على معرفة القواعد الاجتماعية، القدرة على تلقي المعلومات ذات العلاقة بالتفاعل مع الآخرين والانتباه لجوانب العلاقات التي يتم تلقيها والمتعلقة بالتفاعل، معرفة أهمية أو معنى الاستجابات المختلفة، والتفسير الصحيح للمعلومات الواردة.

-**مهارات حل المشكلات الاجتماعية**: يشمل على قدرة الفرد تحديد طبيعة المشكل، تحديد الأهداف المرتبطة بالموقف، وضع بدائل للحلول والاستجابات الممكنة، توقع الاستجابات ذات الاحتمالية الأكبر لمجموعة من الأفعال، اختيار الاستجابة الأكثر احتمالاً للترتبات المرغوبة، توليد مخزون جديد من الاستجابات.

-**مراقبة الذات** من خلال إدراكنا الصحيح لنتائج أفعالنا واستجابات الآخرين، وتصحيح سلوكنا الشخصي (ابتسام حسين عبد الرزاق، المرجع نفسه، 28-30)

2- **نموذج "هاجير" و"فوخن"** (Haager & vaughn 1997): هذا النموذج يرى أن الكفاءة الاجتماعية تتألف من مكونات ذات أهمية بالغة بالنسبة للفرد حتى يشعر بالحب والتقبل من جانبهم والثقة بالنفس وتتمثل هذه المكونات فيما يلي: الاستخدام الفعال للمهارات الاجتماعية،

عدم وجود سلوكيات لا تكيفية، العلاقات الايجابية مع الآخرين، المعرفة الاجتماعية الدقيقة التي تتلاءم مع العمر الزمني للفرد (رحاب السيد الصاوي، المرجع السابق، 83).

3- **نموذج 'جريشام'**: (1989 Gresham): وهو من بين العلماء الذين عرفوا الكفاءة الاجتماعية في ضوء النواتج، وحددها في ضوء ثلاثة مظاهر، حيث عرفها بأنها مكون أساسي من مكونات الشخصية والصحة النفسية يتضمن ثلاث مجالات فرعية تتمثل فيما يلي:

★ **السلوك التكيفي** (Adaptative Behaviour) والذي عرفه جروسمان (Grossman) بأنه قدرة الفرد على تحقيق الاستقلال الشخصي وتحمل المسؤولية الاجتماعية وفقا لمعايير الجماعة التي ينتمي إليها.

★ **المهارات الاجتماعية** (Social skills) التي عرفها ميرل (Merrell) بأنها "سلوكيات عندما يقوم بها الفرد تؤدي إلى نتائج مرغوبة وتتضمن مهارة إقامة علاقات مع الأقران، والتي تعتبر مهمة في بناء وتنمية الإحساس بالكفاءة (Sens of competence).

وعلى ضوء ذلك جاء تعريف جراهام (Graham 1986) إلى الكفاءة الاجتماعية بوصفها قدرة الفرد على التفاعل بنجاح وفعالية مع الآخرين بالشكل الذي ييسر تحقيق التوافق مع البيئة ويساعد في إنجاز الأهداف الشخصية والمهنية، وذلك من خلال تكوين علاقات ايجابية لها طابع الاستمرار تمكن من التأثير في الآخرين (أسامة محمد الغريب سيد، المرجع السابق، 29)

★ **ومهارة الانجاز الدراسي** (Merrell, 1991)، ومنها مهارة القراءة، التعبير الشفهي والفهم السمعي والتعبير الكتابي... (رحاب السيد الصاوي، المرجع نفسه، 77)

4- **نموذج تراور التوليدي** (Trowers Generative Model) كما اهتم تراور بالتمييز بين المهارات الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية، إذ عرف المهارات الاجتماعية، بأنها عوامل السلوك الظاهرة والمحددة والتي تكمن في نتائج سلوك تفاعلي، إذ تتضمن المهارات الاجتماعية عملية إنتاج وتوليد السلوك الكفاء الموجه من خلال استخدامه لمهارات معرفية

تكون بدورها مهارات اجتماعية متناسبة مع نتائجها، ويرى تراور أن الكفاءة الاجتماعية هي القدرة على ممارسة المهارات الاجتماعية وتوليدها سلوكيا، وهي حسبها تتضمن كفاءات معرفية اقترحها ميشيل (Michel, 1973) على الشكل التالي:

أ- كفاءات البنين السلوكي والمعرفي: ويقصد بها القدرة على تكوين مناحي مختلفة من مظاهر السلوك وقواعدها الاجتماعية.

ب- استراتيجيات مشفرة (Encoding Strategies) وتكوينات شخصية (Personal constructs) تحدد كيفية تفسير الأحداث وتصنيفها، ويرى تراور أن المهارات الاجتماعية (Social skills) والكفاءة الاجتماعية (Social competence) والأداء الاجتماعي (Social performance) مرتبة ترتيبا هرميا، قاعدته المهارات الاجتماعية، إلا أنه لا يمكن التفاضل بين عناصره، إذ أن المهارات الاجتماعية المنتجة والمتضمنة للكفاءات المعرفية (كما اقترحها ميشيل) يبدو أنها تتضمن التوقعات (Expectancies) والقيم الذاتية (Subjective values). (جمعة فاروق حلمي فرغلي، المرجع السابق، 89-90)

5- **نموذج مكفول الثنائي:** (Mcfall's Dual Model, 1982) ينظر إلى الكفاءة الاجتماعية من حيث النواتج، إذ يعتبرها تقييما عاما يعكس حكما على أساس محكات معينة، وذلك من خلال الأداء الملائم للشخص في أداء مهمة اجتماعية معينة، وبالتالي يمكن النظر إلى الكفاءة الاجتماعية باعتبارها تعتمد على نتائج تفاعل الشخص الاجتماعي، كما يتحدد من خلال ردود فعل الآخرين، وأن عدم الكفاءة الاجتماعية يمكن النظر إليها باعتبارها ناتجة عن عدم تطابق أداء الشخص والمهام المطلوبة منه والواقعة عليه (ابتسام حسين عبد الرزاق، المرجع السابق، 21-22).

وقد عرف مكفول (Mcfall) الكفاءة الاجتماعية -من خلال تقييم الآخر- بأنها الحكم الإجمالي الذي يقدمه الأفراد الآخرون في بيئة الشخص مثل (المعلمون والآباء والأقران) عن الفعالية العامة للسلوك الاجتماعي للشخص، فإذا كان الحكم سالبا فإنه يمكن القول بأن مستوى الكفاءة الاجتماعية منخفضا، أما إذا كان هذا الحكم موجبا فهذا يعني أن مستوى

الكفاءة الاجتماعية مقبولا أو مرتفعاً. (Walker, & al ;1995,71) (سميرة ياقوت السيد مرجان، المرجع السابق، 71)

ويميز مكفول بين المهارات الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية بصورة أكثر تحديدا من تراور، وفي الحقيقة أنه يضع الكفاءة الاجتماعية في مركز النموذج الخاص به، وبالنسبة له فإنها تقويم للأداء من شخص خارجي، وليس شيئا متضمنا فيه وذلك قد يؤدي إلى مشكلات في ثبات الحكم ما دام التقويم سيتم من خلال مرجع أو محك معين وليس في علاقته بخصائص القائم بالكفاءة، أما المهارة الاجتماعية فتعرف على أنها قدرات خاصة تمكن الشخص من الأداء بكفاءة لواجبات اجتماعية محددة ويؤكد مكفول أن الأداء الكلي أكبر من السلوك الجزئي المتضمن فيه والتي يمكن تصنيفها إلى:

أ-مهارات فك الشفرة (Decoding skills) أي الاستقبال (Receiving) والإدراك (Perceiving) وتفسير المثيرات (Interpreting).

ب-مهارات القرارات المعرفية (Cognitive decoding skills) أي توليد استجابات تبادلية متناسبة، اختيار الاستجابة الأفضل، استكشاف الحويلة السلوكية للسلوك المختار، تقدير فائدة الاستجابة المختارة.

ج-مهارات الاستجابة للتشفير (Encoding skills) وتتضمن تنفيذ الاستجابة المختارة بما يضمن التأزر (اللفظي وغير اللفظي والإرادي والشعوري) بحيث يكون الاختيار من بين نتائج الأداء المقصود والفعلي، وأن تستخدم هذه المعلومات لنبادئ بها في سلوكيات متشابهة.

ومكفول لا يفرق بين الاستجابة الحركية والمعرفية والفسولوجية ويرى أن الأداء الناجح (الكفاء) يحتاج إلى أن يكون لدى الإنسان القدرة على التحكم الذاتي والانتفاع بالمهارات المعرفية المناسبة كالتفكير العقلي-التعلم الذاتي- حل المشكلات وإصدار الاستجابة الصريحة. (جمعة فاروق حلمي فرغلي، المرجع السابق، 90-91)

وسواء تم النظر إلى الكفاءة الاجتماعية في ضوء الأبعاد أو المظاهر والنتائج النهائية فقد اتفق كل العلماء على أنها مطلب أساسي للصحة النفسية ومؤشر على حسن التفاعل الاجتماعي وضرورة لبناء علاقات اجتماعية مناسبة داخل الوسط الأسري والمدرسي في البداية، وفي المجتمع الأوسع مستقبلاً، تفادياً لأي سلوكيات لا تكيفية ولا اجتماعية، وعملاً على وجود حالات وشخصيات سوية ذات قيمة فاعلة وفعالة تتمتع بالمسؤولية، متشعبة بالحب والعطاء والتعاون....

ومع هذا، فالملاحظ من خلال ما ذكر من تعاريف أن هناك جدل حول هذا المفهوم، بحكم تعدد المجالات التي تناولته، وتعدد المؤشرات التي ترتبط به وأياً أولى بالتقييم والقياس، على حد تعبير كافل واختلاف المنطلقات البحثية، وكذا الاختلاف في المظاهر المرتبطة بالكفاءة الاجتماعية التي تم التركيز عليها دون غيرها، فضلاً عن كونها ظاهرة مشتقة من معايير اجتماعية ذاتية يصعب تحديدها، فليس هناك اتفاق عام حول ما هو السلوك الاجتماعي الملائم، واختلاف الحكم على مدى ملائمة السلوك باختلاف أعمار الأفراد ونوعهم ومستواهم الاقتصادي والاجتماعي، هذا فضلاً عن الطبيعة المشكلة للسلوك الاجتماعي والناجمة عن صعوبة الملاحظة المباشرة في الحياة اليومية، وصعوبة التنبؤ به، وهذا ما جعل بعض الباحثين يلجأ للملاحظة المباشرة التي قد تفتقد للدقة وتغفل جوانب مهمة من السلوك التفاعلي (أسامة محمد الغريب سيد، المرجع السابق، 30)

كما أننا نلاحظ من خلال هذه النماذج، أنها حاولت التمييز بين المهارات الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية، إذ هناك من يعتبر الكفاءة الاجتماعية بمثابة الأداء المعبر عن توفر للمهارات الاجتماعية، وهناك من ينظر لهذه الأخيرة كمكون من مكونات الكفاءة الاجتماعية وهناك من يعتبر الكفاءة الاجتماعية بمثابة تقييم الآخر للفرد والحكم عليه، بينما المهارات الاجتماعية بمثابة القدرة التي يمتلكها الفرد.

ونحن انطلاقاً مما سبق نلخص لنقول أننا نعتبر المهارات الاجتماعية من مكونات الكفاءة الاجتماعية تظهر من خلال الأداء في موقف اجتماعي معين يتطلب من الفرد على العموم والطفل على الخصوص تجنيد تلك المهارات بصورة فعالة وكفئة.

وفي دراستنا هذه حاولنا قياس الكفاءة الاجتماعية بطريقتين، الأولى من خلال الحصول على إقرار من الطفل ذاته حول ما يمكن فعله في مواقف معينة من خلال تطبيق المقياس المصور الذي أعدناه، والطريقة الثانية من خلال التعرف على سلوكياته الفعلية من خلال تقييم المربية المشرفة على هؤلاء التلاميذ وملاحظاتها الدائمة والمتواصلة معهم من خلال إجابتها على مقياس الكفاءة الاجتماعية للأستاذ الدكتور فاروق عبد الفتاح علي موسى.

خامساً-الاتجاهات النظرية في تفسير الكفاءة الاجتماعية:

وفقاً لنظرية محددات الذات (Self Determination Theory) تعتبر الكفاءة أحد الحاجات النفسية الضرورية للإنسان، حيث تناولت ثلاث أنواع من الحاجات النفسية الضرورية للفرد، وهي الحاجة إلى الاستقلال، والكفاءة، والانتماء، وتعتبر العوامل البيئية والشخصية التي تشبع هذه الحاجات مدعمة وحافظة ومقوية للذات، بينما تلك العوامل التي تحبط أو تعيق إشباعها فإنها تؤدي إلى الاضطراب، الصراع والمرض، والكفاءة وفقاً لهذا الاتجاه استعداد نفسي ينطوي على تقدير الذات والثقة بالنفس، وإمكانية الوصول إلى الأهداف المرغوبة (أمانى عبد المقصود، المرجع السابق، 16)

ولقد تعددت التوجهات النظرية في تفسير الكفاءة الاجتماعية، وذهب كل اتجاه في تعريفها بما يتناسب ومنطلقاته الفكرية على النحو التالي:

أ-النظرية السلوكية:

وهي نظريات فسرت النمو الإنساني في اتجاه واحد، من بينها نظرية الاشتراط الإجرائي لسكنر، ونظرية الاشتراك الكلاسيكي لبافلوف، فهي تفسر السلوك على أنه متأثر بمتغيرات بيئية.

تنظر هذه النظرية إلى السلوك على أنه وحدة معقدة يمكن تحليلها إلى وحدات أبسط منها، وتتمثل هذه الوحدات في الاستجابات الأولية التي ترتبط بمثيرات محددة، والعلاقة التي تربط بين المثيرات واستجاباتها. (طلعت منصور وآخرون، 1989، 245)

فالسلك الإنساني حسب هذه النظرية، مكتسب ومرتبطة بما يتعرض له الفرد من مثيرات، فالنجاح في استخدام التعزيز الاجتماعي الإيجابي في إحداث سلوك مرغوب هو شيء عظيم، ومن الأساليب الهامة التي تساعد على التنبؤ بالكفاءة الاجتماعية، على حد تعبير موور (Moore, S, 1992) الذي يرى أن الأنماط السلوكية المعتمدة من الوالدين المنبئة بالكفاءة الاجتماعية، تتمثل في المحبة والتفاعل الصدوق مع الطفل، الاهتمام بأنشطته اليومية، وضع مشاعر الطفل ورغباته وحاجاته في الاعتبار مع احترام وجهة نظره، مع استخدام التعزيز والاستحسان والمكافئة. (فتحية محمد رأفت، المرجع السابق، 68-69)

فالتعزيز والتدعيم من ركائز نظرية سكينر والتي أطلق عليها في نظريته اسم الاشتراط الإجرائي، فهو يمكن أن يساهم في عملية التعلم، ويساعد الفرد في اكتساب العديد من الأنماط السلوكية المرغوبة التي تساهم في الوصول للهدف وحل المشكلات. (طلعت منصور وآخرون، المرجع نفسه، 267).

وعلى حد تعبير جيلي (Gillet, P. 1991) الكفاءة نظام من المعارف المفاهيمية المنظمة على شكل عملي وخطط إجرائية، تسمح بالتعرف على وضعية مشكلة وحلها بطريقة فعالة (Gillet, P. 1991, 45)

فالمنظور السلوكي يرى أن النشاط الإنساني قابل للتجزئة والتقسيم لأهداف سلوكية وإجرائية، وينظر إلى السلوك من هذا المنظور كنشاط ذا مغزى، ومن ثمة فإنه ينظر إلى الكفاءة على أنها تعبير عن القدرة على إنجاز مهمة معينة بشكل مرضي، والكفاءة سلوك يمكن التعبير عنه بأنشطة قابلة للملاحظة، لكنها أنشطة تتجمع وتندمج في عمل مفيد وذو مغزى، وهكذا فإن الوظيفة العملية (التطبيقية) هي التي تغدو حاسمة في الموضوع، والكفاءة حسب محمد الدريج تتألف من مزيج غير متجانس من المعارف والمهارات، وتتضمن نتائج

المكتسبات المعقدة والتي تظهر كما لو كانت حصيلة المكتسبات المقننة، مما يؤكد الطابع اللولبي للكفاءة، حيث تعتبر تشكيلة وخليط من العناصر تتجمع شيئاً فشيئاً لتمكن صاحبها من التحكم في بعض المواقف والوضعيات. (أمانى عبد المقصود، المرجع السابق، 17-18)

ب- النظرية المعرفية:

جاءت هذه النظرية كرد فعل للسلوكية الكلاسيكية، التي كانت تنظر إلى التعلم على أساس مثير - استجابة، وجعلت الفرد آلة ميكانيكية، وفسرت السلوك بصورة سطحية.

وأنصار النظرية المعرفية لا ينظرون إلى الكفاءات على أنها سلوكيات، بل يتصورونها بشكل يجعل منها أمراً داخلياً وغير مرئي.

ويرى أصحاب هذه النظرية أن تطور سلوك الفرد الاجتماعي إنما هو عملية تطويرية تمر بمراحل محددة مرهونة بتطور البنى العقلية لدى الفرد، أي أن فهم الطفل للبيئة الاجتماعية ولسلوكه وسلوك الآخرين يعتمد بشكل أساسي على التطور المعرفي، ويعد بياجيه من أهم المنظرين في مجال التطور المعرفي للفرد، فهو يرى أن الطفل أثناء عملية التعلم عنصر إيجابي وليس مجرد مستقبل للمعرفة، إنه يتلقى الخبرة من العالم الخارجي ويتفاعل معها، فيوظف بناءه الفكرية ليسلك سلوكاً ملائماً، ومن المعروف أن نظرية بياجيه تقوم على عمليتين رئيسيتين وهما: التمثيل والمواءمة إذ تشير عملية التمثيل إلى النشاط الذي يقوم به الطفل لتحويل ما يتلقاه من أشياء أو معلومات إلى بنى خاصة به وتشكل جزءاً من ذاته، أما عملية المواءمة فهي النشاط الذي يقوم به الطفل ليتكيف أو يتوافق مع العالم الخارجي الذي يحيط به، ويعزو بياجيه عملية النمو العقلي عند الأطفال إلى النشاط المستمر لهاتين العمليتين بشكل متكامل ونشط. (حنان عبد الحميد العناني، 2005، 38)

ويفترض أصحابها أن العوامل المعرفية مثل التوقعات السلبية، والتقويم الذاتي، هي الأسباب الأساسية لقصور المهارات الاجتماعية. (معتز عبد الله، المرجع السابق، 259)

فنظرة الفرد الدونية لنفسه وتقديره الواطئ للذات يجعل الفرد يركز على الجوانب السلبية للأشياء، وبالتالي عدم القدرة على إبراز مهاراته الاجتماعية.

ويؤكد امري (Emery) 1988 أن لكل منا عدة افتراضات تتطوي على اعتقادات محببة للذات كأن يقول أحدهم " ينبغي أن أكون محبوباً من الجميع "، أو " يجب أن أكون الأفضل دائماً"، وتظل هذه الاعتقادات قابضة في الخلفية حتى تحدث واقعة فشل أو نكسة معينة، وهنا تنشط هذه الاعتقادات بشدة مؤدية إلى تحريف التفكير في الاتجاه السالب، ولا يقف الأمر عند هذا الحد وإنما تقوم هذه الأعراض بتغذية راجعة لهذه الاعتقادات السلبية مرة أخرى، الأمر الذي يؤدي إلى مزيد من تحريف التفكير وقصور في المهارات. (ممدوحة سلامة، المرجع السابق، 133)

فأنصار هذه النظرية يرون أن الانطباعات التي تتكون لدى الفرد ترتبط بالمعارف والخبرات السابقة، وترى نانسي ايزنبرج (Eisenberg) 1982 أنه كلما ازداد عمر الطفل خرج من دائرة الذات إلى دائرة الآخرين وازدادت لديه القدرة على إدراك وتفهم الآخرين نتيجة استمرار التفاعل مع البيئة ورؤية العالم من زوايا مختلفة، وقد بين كل من بارتال ورافيف (1982) (Bartal & Raviv) أن نمو السلوك الغيري (أي السلوك القائم على التعاطف مع الآخرين والاهتمام بهم ومشاركتهم والتعاون معهم وتقديم المساعدة لهم، وهي كلها مؤشرات تعبر عن الكفاءة الاجتماعية حسبنا) يعتمد على النمو المعرفي ويعتمد على عمليات معقدة، ويرى أن هذا السلوك يتطور وفق ستة مراحل وهي:

- 1- مرحلة الإذعان للتعزيز المادي: وفيها يقوم الطفل بالمساعدة نتيجة مطالبته بفعل ذلك، ووعده بمكافئة مادية أو تهديده بالعقاب وقوم هذا السلوك على مبدأ التبادل لأنه جاء كرد فعل للحصول على مكافأة يرغب بها، أو تقاديا للعقاب والألم.
- 2- مرحلة الإذعان للسلطة: وفيها يطيع الطفل المطالب والأوامر الصادرة عن الذين يمثلون المركز والسلطة لديه ويسلك وفقاً لأوامرهم ومطالبهم.
- 3- مرحلة المبادرة الداخلية والمكافئة العينية: وفيها يبادر الطفل بالتطوع والمساعدة ويتوقع الحصول على مكافئة مادية محددة بالمقابل نتيجة سلوكه هذا.

4- مرحلة السلوك المعياري: وفيها يعي الطفل الحاجات والمعايير الاجتماعية التي عليه أن يمتثل لها للحصول على الاستحسان الاجتماعي والقبول.

5- مرحلة التبادلية العامة: وفيها يساعد الطفل الآخرين لأنه يتوقع منهم المساعدة إذا احتاج منها فيما بعد.

6- مرحلة السلوك الغيري: وفيها يبادر الطفل تلقائياً ويتطوع للمساعدة دون انتظار إثابة خارجية.

وترى النظرية المعرفية أنه من خلال عملية التطبيع الاجتماعي تنتقل القيم الوالدية أو الاجتماعية للطفل، فالأسرة تقدم لأطفالها العديد من الخبرات الاجتماعية التي تتناسب مع المراحل النمائية التي يمرون بها (فريال سليمان، المرجع السابق، 88-89)

ج- نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي:

تعتبر هذه النظرية مكملية لنقائص كل من السلوكية والنظرية المعرفية لربطها الجانب المعرفي بالمجال الاجتماعي.

وهي من أهم النظريات التي فسرت الكفاءة الذاتية لدى الأفراد، كما يعد باندورا (Albert Bandura) من أهم روادها، وهو الذي ظهر على يده مصطلح الكفاءة الذاتية، وهو أحد مؤسسي هذه النظرية مع ميشل والتر (Walter Michel) وجوليان روتر (Julian Rotter) ويعد باندورا مع زملائه أصحاب هذه النظرية أحد السلوكيين الذين أضافوا الجانب المعرفي للسلوكية، وهم بذلك اختلفوا مع سلوكية سكينر الخالصة، ويروا أن الأفراد لديهم وعي وتفكير وشعور، وهي العمليات المعرفية التي تجاهلها سكينر وتجاهل معها الملمح الأساسي والمهم للسلوك البشري، ومن ثم فقد أسسوا نظرتهم التي أطلقوا عليها نظرية التعلم الاجتماعي، أو النظرية المعرفية الاجتماعية أو نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي.

وتركز هذه النظرية على عمليتين ميزت هما:

- التعلم بالملاحظة (Observational Learning):

أي أن الفرد يتعلم من خلال ملاحظة سلوك الآخرين والشخص الملاحظ يسمى نموذج (Model) وهذا التعلم يعتمد على الفكرة التي مؤداها أن الفرد يتعلم ويكتسب مهارات ومعارف جديدة من خلال خبرات بديلة بملاحظته للنموذج وملاحظة نواتج سلوكه، فعلى سبيل المثال الطفل يتكلم اللغة عندما يلاحظ طريقة تحدث والديه والأفراد المحيطين به، وهذه العملية تسمى نمذجة وهو مصطلح يقترب من مصطلحات أخرى مثل التقليد، أو التوحد، لكنه يختلف عنه في أنه أكثر إيجابية من جانب المتعلم.

كما تؤكد هذه النظرية على دور النشاط المعرفي، فهي ترى أن الأفراد متأثرون ومؤثرون في البيئة المحيطة، وأن العوامل الداخلية للفرد ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تفسير السلوك البشري، فهم مدركون لذاتهم ومتعلمون يطلبون المعلومات من بيئتهم المحيطة ولا يستجيبون للمثيرات بطريقة آلية.

-التنظيم الذاتي (Self Regulation): أي أن التعلم يتم من خلال التفاعل بين الفرد والموقف، فحسب هذه النظرية يمتلك الأفراد نظاما ذاتيا، يمكنهم من التحكم في مشاعرهم وأفكارهم ودوافعهم، وعلى حد تعبير باندورا (1992) يتضمن هذا النظام عمليات أساسية للذات تشمل نمو الكفاءات الخاصة بالفرد، واعتقادات الكفاءة الذاتية وقدرات التنظيم الذاتي والأحداث المحيطة بالفرد (حجاج غانم، 2005، 93-95)

يذكر ريجيو (Riggio) 1987 أن المهارات الاجتماعية ليست فطرية أو موروثة، إنما هي مهارات متعلمة نكتسبها عبر التفاعل الاجتماعي، هذه المهارات إذا اجتمعت معاً وبشكل متوازن نشأ عنها نجاح الفرد اجتماعيا، وقوة التأثير التي نلاحظها لدى بعض الأشخاص دون غيرهم، فالمهارات الاجتماعية ليست خاصة أو سمة واحدة بعينها ولكنها زملة مهارات أساسية محددة وحين تجتمع مع بعضها البعض تؤثر بفاعلية من الناحية الاجتماعية. (ممدوحة سلامة، المرجع السابق، 96)

تؤكد هذه النظرية على أهمية العمليات الرمزية وعمليات المحاكاة والتنظيم الذاتي في السلوك، وأهمية المعرفة التي تؤدي دوراً رئيسياً في التعلم الإنساني، ويفسر منظرو هذا الاتجاه اكتساب مهارات الكفاءة الاجتماعية من خلال أربعة أشكال:

1- الأنماط السلوكية في الأسرة، والتي تعمل كنموذج لسلوك الطفل الذي يقلد ما يلاحظه في الآخرين.

2- استخدام الاستحسان وعدم الاستحسان، الثواب والعقاب لتعلم الطفل كيف يسلك بطريقة تتسم بالكفاءة.

3- تنظيم العقاب بحيث يأتي متفقاً مع الأفعال الخاطئة وذلك لتعليم الطفل التبصر بسلوكه وتوقع النتائج المترتبة عليه.

4- استثارة دافعية الطفل بحيث يسلك على نحو يلقي استحسان الجماعة. (أسامة محمد الغريب سيد، المرجع السابق، 77)

ويرى أصحاب هذا الاتجاه أنه يمكن اكتساب المهارات الاجتماعية بموجب مبادئ التعلم الاجتماعي من خلال النمذجة، لعب الدور، التدعيم، التغذية الراجعة، والتعزيز...

وتكون النمذجة حسب البرت باندورا من خلال مراقبة نماذج سلوكية مرغوبة وتقليدها، كما يسميها البعض بالتعلم من خلال العبرة (معتز عبد الله، المرجع السابق، 264).

ويمكن أن تتوفر هذه النماذج من خلال الأفراد المحيطين بالطفل، سواء كانوا في الأسرة، الروضة أو المدرسة، أي بصورة مباشرة، وقد تكون بشكل غير مباشر من خلال القصص أو وسائل الإعلام من تلفزيون أو انترنت....

كما يمكن للتعلم أن يكون من خلال الملاحظة (Observational Learning)، فالطفل يكتسب أنماطاً متعددة من السلوك الجديد، أو إتقان مهارة معينة من خلال الملاحظة، كما يمكنه أن يكف عن القيام بسلوك متعلم أو يقوم من جديد بسلوك تعرض للكف من قبل، فملاحظة

الطفل لسلوك الآخرين تجعله يكتسب أفكاراً أو صوراً عقلية يهتدي بها فيما بعد للقيام ببعض السلوكات الجديدة (عبد المجيد سيد أحمد منصور، زكريا الشربيني، 1998، 52-53) ويساهم التعزيز في عملية اكتساب السلوك الاجتماعي سواء كان هذا السلوك سلبياً كالعدوان أو إيجابياً كالمساعدة والإيثار، فقد ذكر باندورا 1977 أن تقديم المساعدة للآخرين سلوك جيد ومرغوب فيه، كما أن هذه المساعدة بمثابة تعزيز ومكافئة (حنان عبد الحميد العناني، المرجع السابق، 39)

د- النظرية الانفعالية:

يعتبر لعب الدور، والذي يرجع الفضل في إرساء مبادئه إلى مورينو (Moreno) الذي افترض إمكانية علاج العديد من المشكلات الانفعالية من خلال البسيكودراما، ويستند مورينو لتأثير أداء الأدوار في تغيير السلوك على أساس التلقائية، ويعرفها بأنها الاستجابة المناسبة لموقف جديد، أو استجابة جديدة ومناسبة لموقف قديم، ويتم اللجوء إلى أداء الدور بعد أن يكون المدربون قد تعرضوا لأمثلة من النماذج الاجتماعية أثناء النمذجة، ولأن معظم المهارات الاجتماعية مرتبطة بالتفاعلات والعلاقات الشخصية، فالمدرّبون يكونون ضمن عملية لعب الدور ويتقمصون دور الأشخاص المهمين في حياة الفرد. (معتز عبد الله، المرجع السابق، 266).

ففي لعب الأدوار يتم تعميق النمو الوجداني والوعي بمشاعر الآخرين، فالطفل يمكن تشجيعه على تقمص دور مدرسه مثلاً، كأن يقلد سلوكه ويستعيد كلماته، وعن طريق لعب الأدوار يمكن أن نقدم للطفل إمكانية رؤية الأشياء من وجهة نظر الآخرين، وبشكل لعب الأدوار بداية المسؤولية الاجتماعية، ويمكننا مع صغار الأطفال أن نبرز باستمرار العلاقة بين سلوكهم وبين مشاعر الآخرين، وهذا أمر لازم لأن الطفل الصغير قد لا يدرك لأول وهلة وجود أي علاقة بين سلوكه وبين ردود فعل الآخرين أو مشاعرهم، وعلى ذلك فإن القدرة على التقمص ولعب الأدوار يكون دافعا على السلوك الاجتماعي المطلوب. (حسنية غنيمي عبد المقصود، المرجع السابق، 14-15)

هـ- نظرية العلاقات الشخصية:

يؤكد سوليفان أن العلاقات الشخصية المتبادلة هي جوهر الوجود الإنساني وأن شخصية الفرد يجب النظر إليها في ضوء علاقاتها بشخصيات أخرى، فهذه العلاقات بين الأفراد هي أساس وجود وتكوين الشخصية، فحسب سوليفان وفروم شخصية الطفل تتكون من خلال هذه العلاقات الاجتماعية، وتنشئه الاجتماعية تتلخص في إكساب الطفل بعض العادات والأعمال التي يستحسنها الوالدان، والأفراد الآخرون من ذوي الأهمية في بيئة الطفل الاجتماعية (عبد المجيد سيد أحمد منصور، زكريا الشرييني، المرجع السابق، 52)

ونحن نرى أنه بالإضافة إلى الدور الأساسي للأسرة في نمو الكفاءة الاجتماعية من خلال التفاعلات بين الآخرين، فإن الروضة هي المكان الأمثل لاكتمال هذا النمو بحكم الثرى في العلاقات التفاعلية المتوفرة فيها، فتواجد أطفال آخرين مع الطفل في مكان كالروضة كفيل أن يساهم في إنماء مهاراته الاجتماعية من خلال الديناميكية المتوفرة فيها، والبرامج المعتمدة فيها. فالروضة تساهم في تنمية جميع نواحي النمو عند الطفل، وإكسابه القيم الأخلاقية والآداب الاجتماعية وتعلمه أدواره الاجتماعية، كما أنها تساهم في تكوين ميول إيجابية وعلاقات طيبة مع الآخرين... (حنان العناني، المرجع السابق، 189)

وتعتبر الكفاءة الاجتماعية على حد تعبير كوكس وآخرون (Cox, et al, 2000) جد هامة في مرحلة الطفولة المبكرة، مما ينبغي التدريب على عدد من المهارات الاجتماعية، التي تتمثل في الاستماع إلى التعليمات، الانتباه، التحدث بطلاقة كأساس للاتصال الجيد، فقد أوضح بعض المدرسين أن كثير من أطفال ما قبل المدرسة يدخلون الحضانة وليس لديهم أي كفاءة، كما أن الأطفال الذين لا يبدؤون حياتهم بدخول الحضانة فإنهم غالبا لا ينجحون في السنوات الأولى في دخولهم المدرسة نظرا لافتقارهم لمستوى الكفاءة الاجتماعية (أماني عبد المقصود، المرجع السابق، 21)

من خلال عرضنا للنظريات السابقة يمكننا الاستفادة منها في تفسير نمو الكفاءة الاجتماعية، فبالرغم من أن النظرية السلوكية في البداية كانت قاصرة وجعلت من السلوك الإنساني

سلوكا آليا، إلا أنه يمكن لنا الاستفادة منها من خلال قابلية قياس السلوك الانساني في بعض المواقف، وفتحها المجال لدراسة تأثير بعض العوامل في التعلم كالتعزيز والثواب مثلا، كما أن النظرية المعرفية اهتمت بالعمليات المعرفية التي تحدث لدى الفرد وتجعل منه شخصا منفردا ونشطا، أما نظرية باندورا فقد ركزت على الدور الفعال لتفاعل الفرد مع الآخرين، وأهمية كل من التقليد والملاحظة والنمذجة في التعلم، كما يؤكد سوليفان في نظريته أن العلاقات الشخصية المتبادلة هي جوهر الوجود الإنساني وأن شخصية الفرد والتي يجب النظر إليها في ضوء علاقاتها بشخصيات أخرى، كما أن مورينو (Moreno) افترض إمكانية علاج العديد من المشكلات الانفعالية من خلال أهمية لعب الأدوار.

الأمر الذي يجعلنا ننظر لتواجد الطفل في وسط غني بالمتغيرات والخبرات في الروضة، من أكثر العوامل المسهلة لعملية النمذجة واكتساب الكفاءة الاجتماعية، فالنشاطات التربوية والعلاقة مع المربيات كفيلة لجعل الطفل يكتسب وينمي كفاءته الاجتماعية كمبادرته للقيام ببعض الأنشطة خصوصا عند تشجيع المربية لهذا النوع من السلوك، كما تنمي لديه الاستقلالية والثقة بحكم ما يقوم به من أنشطة، إلى غير ذلك من الكفاءات...

سادسا-العوامل المؤثرة في نمو الكفاءة الاجتماعية:

هناك العديد من الدراسات ركزت على تأثير المحيط العائلي والنمو الاجتماعي، فقد أظهر بيتي دودج وبراون (Petit, Dodge et Brown 1986) العلاقة بين السلوكات التربوية للأولياء والسلوك الاجتماعي للطفل مع أقرانه وخارج المحيط العائلي على العموم، وهناك بحوث درست الكفاءات الاجتماعية خارج نطاق العائلة بدراسة تأثير المدرسة (YVES Prêteur Myriam de Léonardi, ibidem, 51).

من الملاحظ أن الدراسات التي تناولت مفهوم الكفاءة الاجتماعية -من حيث العوامل التي يمكن أن تؤثر به كبعد تطوري- تظهر أبعاده عندما يصل الطفل مرحلة نضج معينة، إلا أن هذه الدراسات لم تكشف عن التغيرات النوعية أو الكمية التي يمكن ملاحظتها في مراحل العمر المختلفة إلا في عبارات ذات طبيعة عامة، وقد تم تطوير عدد من المقاييس

التي استخدمت للكشف عن جوانب أساسية للكفاءة الاجتماعية دون تحديد للمظاهر النوعية الخاصة المتوقعة في كل مرحلة من مراحل العمر، لكن كان الاهتمام الرئيسي فيها في مرحلة ما قبل المدرسة ومرحلة السنوات الأولى للمدرسة. ويبدو أن هاتين المرحلتين أساسيتان في تحقيق مستوى النضج الاجتماعي اللازم في عملية التكيف الاجتماعي في المراحل اللاحقة في العمر. ومن هنا كان اهتمام الدراسة في هاتين المرحلتين على أساس أنهما تؤلفان مدى عمرياً تتشكل فيه أبعاد الكفاءة الاجتماعية إذا ما أتيحت لها الظروف الأسرية والبيئية المناسبة على حد تعبير الدكتور محمد عوض الترتوري (2007) في مقاله عن الكفاءة الاجتماعية (<http://www.diwanalarab.com>)

كما أن بريتر أوضح أنه من الصعب التأكيد على تأثير عامل بمعزل عن عامل آخر، وهنا تكمن العراقيل المنهجية في الدراسة إذ ما يمكن ملاحظته هو أن هناك صعوبة في تقويم المحيط العائلي وممارساته التربوية من جهة وتقويم الكفاءة والتنشئة الاجتماعية من جهة أخرى والصعوبة المنهجية تكمن في توضيح الأثر الذي يحدثه عنصر على آخر، هناك عدة عناصر تساهم في بروز الكفاءة الاجتماعية ونمو التنشئة الاجتماعية للطفل الصغير كتأثير الكبار والأخوة دور الأصدقاء الذي بدأ يظهر تأثيره، وما يهم كذلك مجال التعرف على نظرة الطفل ذاته لكفاءته الاجتماعية والنمو الاجتماعي (YVES Prêteur Myriam de Léonardi, ibidem, 56).

وتتبادر إلى أذهاننا العديد من التساؤلات عن نمو الكفاءة الاجتماعية، وعن العوامل الأكثر تأثيراً من غيرها، هل تحتاج هذه الكفاءة لتدخل الآخرين؟ هل يمكن التسريع في نموها؟ ما هي العوامل المحيطة المساهمة في نموها...؟ هل هي سمة موجودة في الفرد وتحتاج لمن يدعمها؟ أم تكتسب... إلى غير ذلك من التساؤلات التي سنحاول الإجابة عليها من خلال هذه الدراسة.

فبحكم كون الكفاءة الاجتماعية مهارة جد أساسية لأي تفاعل ناجح وفعال نجد أنفسنا نبحث عن هذا المجال، لعلنا نستطيع من خلال ذلك الاستفادة من أهم العوامل المؤثرة في بنائها وتنميتها.

ترتبط الكفاءة الاجتماعية بالعديد من العوامل المؤثرة، بدأ بالعوامل الاجتماعية والعوامل الذاتية، فالطفل يلعب دورا نشطا في نموه الاجتماعي، فهو يتفاعل مع العوامل التي يمر بها، فالطفل مثلما يتأثر بالتنشئة الاجتماعية أصبح يؤثر فيها.

فبعض علماء النفس الاجتماعي وتحديدًا ديبوا وبوفوا (Beauvois 1984,et Dubois1987) أظهروا أن الكفاءات النفسية (compétences psychologiques) تتأثر بالمعايير الاجتماعية التي ينمو فيها الطفل، ففي مجال التحكم الداخلي مثلا (Lotus of control) عند الحديث عن استقلالية الطفل وشعوره بالمسؤولية تجاه ما قد يحدث، نجد هذا الأمر ناتج عن اعتقادات ورغبات الأهل والمعلمين وعما هو منتظر منه... (Yves prêteur & Myriam de Leonardi, 1995, 16) فما عودنا عليه أبنائنا، في البيت أو الروضة والمدرسة كفيل أن يجعلنا ننتظر منهم القيام ببعض السلوكات دون أخرى...

ويمكن تلخيص أهم العوامل المساهمة في نمو الكفاءة الاجتماعية على الشكل التالي:

أولا الأسرة:

ينمو الطفل في محيط عائلي يتأثر به، ويعتبر أول مكان يكتشف فيه التفاعلات الاجتماعية، فالأسرة تبقى المحيط الأساسي والأول للتعلّمات خصوصا في السنوات الأولى للطفل ودراسة هذا المحيط وتأثيره على نمو الكفاءات الاجتماعية للطفل يحتاج منا مراعاة عدة متغيرات كالظروف العائلية، والتفاعلات بين الأفراد والممارسات التربوية...

فوجود الوالدين أو أحدهما بوصفهما نموذجين للسلوك يلاحظهما الطفل ويحاول تقليدهما له أهمية كبيرة في حياته الاجتماعية، فكما يكتسب الطفل مخاوف والديه من الحيوانات أو غيرها، يكتسب أيضا سلوكهما مع أصدقائهما، فطفل الروضة يميل إلى تقليد النموذج في حضوره وغيباه بسبب قدرته على الاحتفاظ بصور ذهنية للنموذج واستدعائها، لذلك فإن ملاحظة الطفل للسلوك السوي يؤهله مستقبلا للتعامل مع الآخرين بكفاءة، وقد يحدث أن يتوحد الطفل مع والديه باعتبارهما الأقرب إليه فالتوحد يتطلب اندماجا عاطفيا بين الطفل والديه،

ويكون من الطبيعي أن يتوحد الطفل مع نفس الجنس، كما قد يتوحد مع الأبوين لأن في كليهما صفات تجذب، فتقليد النموذج يولد عند الطفل الإحساس بالكفاءة... (فريال سليمان، المرجع السابق، 108-109)

فدراسات عدة كدراسة بوديي وسلست (Baudier & céleste 1992) ودراسة كوزنيي (Cosnier 1989) ولكويير (Lecuyer 1989) وتورات (Tourette 1990) ركزت على "الكفاءات" الإدراكية، الحسية والمعرفية وكفاءة الاتصال للرضع من صفر إلى سنتين (Compétences perceptives, sensorielles, cognitives, communicatives, des bébés) للتعرف على سيرورة عملية التنشئة الاجتماعية للطفل، وفي المرحلة العمرية الممتدة بين 2-3 سنوات يدخل الطفل مرحلة خصبة على مستوى التعلّيمات المعرفية واللغوية وكذا على مستوى التنشئة الاجتماعية، فهي مرحلة تكوين العلاقات الاجتماعية خصوصا الأطفال الذين مروا على رياض الأطفال، ففي مرحلة ما قبل المدرسة يكتسب الطفل أساليب جديدة مختلفة عما اكتسبه في المحيط الأسري... ولقياس الكفاءة الاجتماعية نحتاج للرجوع لبعض معايير التقويم المعدة لهذا الغرض، وحسب كل من الباحث بمرلو مالكو (Pomerleau & Malcutt, 1983) لا يمكن دراسة الكفاءة الاجتماعية للطفل بمعزل عن محيطه الأسري والأثر الذي يمكن أن يحدثه التفاعل بينه وبين عناصره، فمنذ أكثر من 15 سنة أظهرت عدة دراسات في بلجيكا وسويسرا والكيك ودراسات أخرى مؤخرا في فرنسا أهمية المحيط العائلي والتربية الأسرية في مختلف مظاهر نمو الطفل وأثرها على حياته المستقبلية (YVES Prêteur Myriam de Léonardi, ibidem, 30-33)

فالكفاءة الاجتماعية كما سبق وأن ذكرنا مفهوم مرّن ينمو ويتطور عبر الزمن ويتوقف بدرجة كبيرة على التنشئة الاجتماعية وخبرات الطفولة، إذ تسهم العلاقات الدافئة الإيجابية مع الأهل على نموها، كما تعمل على تشكيل معنى الكفاءة الشخصية والمهارات الاجتماعية، وقد أكد بولبي (Bowlbi, 1973-1977-1988) على أهمية التعلق بالمربي والذي يمد الطفل بالراحة النفسية والإحساس بالأمان، اللذان يعتبرهما الدعامة الأساسية

في شعور الطفل بذاته وبالعالم الاجتماعي، فحسب نظرية التعلق فإن تشجيع الآباء لأبنائهم على الاستقلالية والاعتماد على النفس أمر هام في نمو مفهوم الذات والكفاءة الاجتماعية لديهم (ابتسام حسين عبد الرزاق، المرجع السابق، 31-32)

وعلماء كثيرون أكدوا أن أصول الكفاءة الاجتماعية قد توجد في الطفولة وفي نوعية الارتباط بين الطفل ووالديه، فحسب كل من جانيه وكارين (Janet,A& Karen,L) 1995 أن الأطفال ذوي الوالدين المتسقين والحساسين في استجاباتهم لأبنائهم وما يزعجهم يكونون أقل اضطراباً وقلقاً، وأفضل انتظاماً من الناحية الانفعالية، فقد أكدت دراسة ايسلي وآخرون (Iseley, &al) 1999 أن العلاقة الايجابية بين الطفل والوالدين كان لها أثرها الايجابي على زيادة مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال، واتضح ذلك من سلوكياتهم، في حين أن الاتجاهات السالبة للوالدين كانت مصاحبة لسلوكيات اجتماعية سالبة ومستوى كفاءة أقل، وبصفة عامة أوضحت النتائج أن الأطفال الذين يظهرون اتجاهات ايجابية أكثر اتجاه والديهم يكونون أكثر كفاءة اجتماعية. (فتحية محمد رأفت، المرجع السابق، 66-67)

فالأُسرة تمارس العديد من الأساليب في التنشئة، عن طريق المشاركة الاجتماعية في المواقف المختلفة والتي يكتسب من خلالها الطفل أنماطاً مختلفة من السلوك، فقد تلجأ إلى التوجيه وتصحيح سلوك الطفل وتعليمه نماذج من السلوكات الايجابية، يتعلم من خلالها تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس، فهي اللبنة الأساسية والأولى في تكوين شخصيته ونموه الاجتماعي، وبالتالي كفاءته الاجتماعية التي تبدأ في مرحلة الطفولة المبكرة من خلال ارتباط الطفل بوالديه، بالتالي يصبح نمط التفاعل الممارس في الأسرة عامل من العوامل المساهمة في تفسير نوعية السلوكات الممارسة من طرف الطفل سلبيًا كانت أم إيجابيًا.

كما أن أرجل (Argule,1994) أوضح أن وجود آباء وأمّهات غير أكفاء اجتماعياً لا يثمر سوى أطفال لا يتمتعون بالكفاءة الاجتماعية. (ابتسام حسين عبد الرزاق، المرجع السابق، ص30)

ولا يخفى على أحد أن هناك دراسات ركزت على أساليب التنشئة الوالدية غير السوية (الحرمان، القسوة، التدليل، التفرقة، التشتت...) وعلاقتها بالنمو، وظهور بعض السلوكيات العدوانية، المرضية وحتى المنحرفة، وتأثير المعاملة الوالدية السوية على الشخصية، فعندما يقدم الآباء نماذج ايجابية وجيدة للتفاعل الأسري يساهم ذلك في نمو الكفاءة الاجتماعية لدى أطفالهم من خلال توفير فرص تفاعل اجتماعي ايجابي يتعلمون من خلالها تكوين الصداقات والمشاركة والتعاون والمسؤولية، وهي المهارات الضرورية للنجاح خارج الأسرة على حد تعبير بيرمن وجالونجو (Jalongo, M, 2006; Bierman, K, 2001) ويؤكد على هذا كل من كيم وديني (Diener; Kim, 2004) بالقول أن السلوك الوالدي يؤثر على الكفاءة الاجتماعية للأطفال، فسلوك الطفل مع من حوله يتأثر بطريقة إعطاء الوالدين للتعليمات، فاستخدام الإكراه يؤدي إلى ظهور مشكلات سلوكية لدى الأبناء (مروة عبد الحليم، المرجع السابق، 88)

كما أشارت دراسة مالينكودت (Mallinckodt, 1992) لأهمية الروابط العائلية والرعاية العاطفية في الصغر، إذ طبق على 203 حالة، مقياس الروابط الوالدية، ومقياس الكفاءة الشخصية وتوصل إلى أن ضعف الروابط العاطفية بين الآباء والأبناء في الصغر يؤدي إلى مشاكل في الكفاءة الاجتماعية عند الكبر. (ابتسام حسين عبد الرزاق، المرجع السابق، 64-65)

وأظهرت نتائج دراسة لكاري (Odette Lescarret) "عن تصورات الأولياء والاندماج الاجتماعي للطفل وديناميته" تحقق الفرض القائل أن الوسط العائلي المثير (والمشتمل على القوانين والأمان) يساهم في الديناميكية والتفاعلات السيكلوجية بين الأطفال والآباء ويساهم أكثر في استقلالية الطفل، فالأنماط الأسرية المعتمدة على الحماية الزائدة والتركيز على القيم والقوانين التي يقرر فيها الأولياء بدلا عن الطفل، ولا يعتبرونه فردا مستقلا، تجعل منه خاضعا ولا تسهل ظهور وبناء الاستقلالية، كما أوضحت الدراسة أن المستوى الثقافي للوالدين يؤثر على نوعية الأنماط التربوية الممارسة، إذ كلما زاد المستوى التعليمي كلما كان هناك مرونة في التعامل مع الأبناء، وبطالب الباحث بضرورة التعرف على تأثير الروضة

والمدرسة في بناء خاصية الاستقلالية، التي تدرج ضمن أهم المؤشرات (YVES Prêteur Myriam de Léonardi, ibidem, 121-122)

كما أوضح أنتوني وزملائه في دراستهم (Anthony ;& al, 2005) أن للضغوط الوالدية التي يتعرض لها الطفل في المنزل علاقة بسلوكه في رياض الأطفال، إذ ارتبطت الضغوط الوالدية مع تقديرات المعلمة عن الكفاءة الاجتماعية للأطفال ارتباطاً جوهرياً (مروة عبد الحليم، المرجع السابق، 131)

كما أثبتت دراسة هاستون (Haston, 1983) كيف يتدخل عامل الجنس، والاختلاف في التعامل بين الذكور والإناث في مهاراتهم الاجتماعية، فالآباء يشجعون الذكور على الاستقلالية والكفاءة بينما يكونون أكثر خوفاً على الإناث ولا يسمحون لهن بالاستقلالية بنفس الدرجة، كما أن التنشئة الأسرية حسب (Argule,1994) في بيئة منعزلة جغرافياً تجعل الفرد يتمتع بخبرات قليلة، (ابتسام حسين عبد الرزاق، المرجع نفسه، ص30)

وقد أشارت بيرمن (Bierman,K,2001) عند الحديث عن نمو الكفاءة الاجتماعية، إلى أن مظاهرها تتراكم بالنمو في سنوات ما قبل المدرسة والطفولة والمراهقة، وعبر هذه الفترات من النمو تعتبر كلاً من المهارات الاجتماعية ومهارات ضبط الذات مظهراً للكفاءة الاجتماعية، بالإضافة إلى ظهور تغيرات في النمو، في بناء ونوعية التفاعل مع الأقران الذي يؤثر على درجة تعقيد المهارات المرتبطة بالكفاءة الاجتماعية. (مروة عبد الحليم، المرجع السابق، 79)

وأثبتت دراسة هيروتوشي وايفاو (Hirotshi & Ivao,1996) أن الكفاءة الاجتماعية مفهوم متطور وفق العمر العقلي والزمني، فالمهارات الاجتماعية تكون في بداية عمر الطفل ضعيفة لكن سرعان ما تنمو من خلال المواقف الاجتماعية المختلفة التي يمر بها الطفل (اختلاف جماعات اللعب، طبيعة التنافس والتعاون...)، فنحن عندما ننظر إلى طفل في عمر 6 سنوات يكون من المنتظر أن يشترك في جماعة النشاط واللعب وأن يتفاعل مع جماعة اللعب في

اللعب البسيط والأنشطة التعبيرية، وفي عمر 9 سنوات من المتوقع أن يشترك في مجموعات من الأنشطة الأكبر، ويتابع بكفاءة بعض الألعاب ويختار جماعة الأصدقاء التي قد تستمر أسابيع وشهور، وفي 12 سنة وفي مرحلة المراهقة من المتوقع منه أن يتفاعل بطريقة تعاونية وتنافسية مع الآخرين. (ابتسام حسين عبد الرزاق، المرجع السابق، 31)

وانتق اريكسون (Erickson,1980) مع كل من بولي وترونك في إعطاء أهمية كبيرة للعامين الأولين في حياة الطفل، حيث يرى أن تنمية الشخصية السوية تحقق للمرء سمات الذات وتنمي لديه الشعور بالكفاءة، ففي سن 6-9 سنوات وهي مرحلة الانجاز والكفاءة مقابل الشعور بالنقص (والتي تسمى كذلك بمرحلة الاجتهاد مقابل الشعور بالنقص) يواجه الطفل تحديات أكثر تتطلب أساليب توافق جديدة، وينتظر من الطفل في هذه المرحلة اكتساب وإتقان المهارات الأكاديمية جنباً إلى جنب مع المهارات الشخصية والاجتماعية (أمال صادق، فؤاد أبو حطب، 1999، 121-124)

ثانياً الروضة:

تعتبر الروضة مؤسسة تربية من بين المؤسسات المساهمة في نمو الطفل في مختلف مجالاته، والمتفق على دورها في إكمال ما بدأت به الأسرة، وقد نادى بها وبأهميتها العديد من علماء النفس والتربية، أمثال فروبل، منتسوري، بستالوتزي، ديكرولي وغيرهم، ففيها تتوسع علاقات الطفل بالآخرين ممن لا تربطهم به علاقة قرابة، ويبدأ في اكتساب خبرات جديدة ويمارس نشاطات ترفيهية وتعليمية تستدعي تفاعلات معقدة يتعلم من خلالها أساليب التعامل وحل المشكلات، ومد المساعدة للآخر والمبادرة بالنشاط...

فمن الضروري أن تعمل الروضة على مواصلة ما بدأت به العائلة بل تتعداه لتصحيح الأخطاء التي وقع فيها الأولياء أثناء ممارستهم التربوية عن قصد أو غير قصد.

وأن أي فجوة بين التربية الأسرية والتربية النظامية (قبل المدرسية والمدرسية) على حد تعبير فالون (wallon, 1954) سيؤدي لوجود صراعات عند الطفل (YVES Prêteur Myriam de Léonardi, ibidem, 167)

فالكفاءة الاجتماعية داخل الروضة على حد تعبير الباحثة هبة نبيل 2005، تحقق توافقا كبيرا للطفل، وتختلف الكفاءة الاجتماعية في البيئة المدرسية عن البيئة الخارجية من حيث أنها تركز على كفاءة الطفل في جانبيين:

أولهما: جانب كفاءة عضلي، بصري كي يستطيع الطفل التعلم والكتابة.

ثانيهما: جانب كفاءة اجتماعي ليتوافق مع من حوله، فهي صورة مصغرة لتحقيق كفاءة وتوافق اجتماعي خارجي على نطاق أوسع، فإذا حقق الطفل مستوى جيد من الكفاءة الاجتماعية داخل الروضة كان ذلك مؤشرا إيجابيا لتحقيق نفس المستوى في المجتمع الكبير، ومعلمة الروضة هي الحلقة الرابطة بين تعلّات الطفل واكتساب المهارات الاجتماعية والمعارف، فهي تهيئ الخبرات والنشاطات المتنوعة التي تساهم في ذلك، فهي تعتمد على عدد من الأساليب كاللعب الحر، واللعب الدرامي، وأسلوب الأغاني والأنشيد، أسلوب القصة، الذي تؤكد منى جاد أنه من أهم الأساليب الفعالة في بناء شخصية الطفل، كما ذكر الدكتور أحمد المهدي أهمية القصة في إكساب الأطفال نماذج جديدة للسلوك الاجتماعي. (فتحية محمد رأفت، المرجع السابق، 69-70).

وقد أكدت الدكتورة هدى الناشف (2005) في هذا الصدد أهمية استخدام الدراما الاجتماعية ولعب الأدوار في تنمية المهارات الاجتماعية، إذ من خلال تقمصه للأدوار سيتمكن من فهم مشاعر الآخر، وتنمية معكوسية التفكير حيث أن الطفل من خلال تمثيله للأدوار المختلفة يكتشف الآخرين ويتعرف على طرق تفكيرهم. (هدي محمود الناشف، 2005، 162)

فهناك تطور في مجال رياض الأطفال على حد تعبير بليزانس (Plaisance, 1986) أن الأنماط التربوية عرفت تطورا، فالبيداغوجيا لم تعد تحكم على الطفل من خلال نجاحه بل تركز

وتعطي قيمة لشخصيته، فالروضة من جهة لديها قوانين نظامية ومرنة ومن جهة أخرى تعتمد على تنمية اتجاهات الطفل. (YVES Prêteur Myriam de Léonardi, ibidem, 195)

فالأطفال قبل دخولهم الروضة والمدرسة، لا يقومون بعمل جماعي يسوده روح التعاون والود والمشاركة، فالمعلمة توجههم للإصغاء والتفاهم مع الآخرين ومحاولة الوصول معهم إلى قاعدة مشتركة للعمل في قيادة جماعية ومن ثمة التعاون والتعاطف معهم (فتحية محمد رأفت، المرجع السابق، 72)

فمن خلال تطوير تقدير الذات وتعلم المهارات الاجتماعية يكتسب الطفل الكفاءة الاجتماعية التي تمكنه من الاندماج في جماعة الأصدقاء وضمان مكان وسطهم، فمن خلال تطوير الكفاءة الاجتماعية يتكيف الطفل بسهولة لقوانين وضوابط المجموعة وقواعدها ويفرض ذاته ويتحمل مسؤولياته، ويمكن للراشدين التدخل ومساعدته في ذلك من خلال تعليمه كيفية حل الصراعات بصورة سلمية والتعاون، واحترام الاختلاف بينه وبين الآخرين (Louise Anne Bouffard, ibidem, 29).

وهذا الأمر يمكن للروضة القيام به عند التحاق الطفل بها، بحكم التفاعلات المتوفرة على مستواها، وبرامج الخبرات التربوية المتوفرة على مستواها.

ثالثا العوامل الشخصية:

كما كشفت بحوث متكررة عن وجود اقتران واضح بين الكفاءة الاجتماعية وبعض متغيرات الشخصية كتقدير الذات (السيد السمدوني 1994) ومفهوم الذات الإيجابي (أسامة أبو سريغ 1997) وإن كنا نرى أن هذه العوامل لا تأتي من فراغ بل وليدة المحيط العائلي والمدرسي والاجتماعي.

إذ تعزز المهارات الاجتماعية ثقة الفرد في نفسه وتقديره لذاته، كما تهيئ للشخص الذي يدرك ذاته إدراكا إيجابيا، فرصا أوفر لإقامة علاقات اجتماعية ناجحة تحرره من الخجل المرضي وتميزه بالقدرة على المبادأة في مواقف التفاعل الاجتماعي... وتوصلت أيضا دراسات (محمد عبد الرحمن وهانم عبد المقصود 1998، وأسامة الغريب 2000) إلى وجود علاقة إيجابية بين المهارات الاجتماعية والسلوك الأخلاقي، فالذين يتصفون بالأنانية حصلوا على درجات

منخفضة في الحساسية الانفعالية والضبط الانفعالي والدفاع عن الحقوق في حين اتسم الغيريون بالنزعة إلى القيادة والتوجيه، مع حسن التصرف والمبادأة وتحمل المسؤولية. وترتبط الكفاءة الاجتماعية كذلك بعدد من المتغيرات الأخرى، فقد أوضحت دراسة بين وآخرون (Penn&al1997) وجود علاقة ايجابية بين المهارات الاجتماعية والجاذبية الجسمية المدركة (Physical attractiveness) فالأشخاص الأكثر جاذبية، أكثر قدرة على التعبير عن الرضا في تفاعلهم مع الآخرين، كما كشفت دراسات أخرى كدراسة (مايسة شكري 1999، وعثمان الخضر 1999، Change & D'zurilla, 1996) عن أن هناك علاقة ايجابية بين التفاؤل وأساليب المواجهة التي تركز على المشكلة، وبين التشاؤم وأساليب التجنب وبعض أساليب التركيز على الانفعال، في حين تظهر علاقة عكسية بين التشاؤم وكل من المبادرة والتعاون والقدرة على التخطيط.

كما توصلت دراسة محمد عبد الرحمن وهانم عبد المقصود 1998، ودراسة أسامة الغريب 2000 إلى وجود علاقة ايجابية بين المهارات الاجتماعية، والسلوك الأخلاقي، وقد تبين أن الذين يتسمون بالأنانية حصلوا على درجات منخفضة في القدرة على التعبير الانفعالي، والحساسية الانفعالية، والضبط الاجتماعية والدفاع عن الحقوق، في حين اتسم الغيريون بالنزعة إلى القيادة والتوجيه والتأثير في الآخرين خلال مواقف التفاعل الشخصي، بما يتطلبه ذلك من حسن التصرف والمبادأة وتحمل المسؤولية. (أسامة محمد الغريب، المرجع السابق، 12-13)

ومن خلال اطلاعنا على العوامل المؤثرة في نمو الكفاءة الاجتماعية يمكن لنا أن نقول أن تواجد الطفل بالروضة يمكنه أن يعمل على بناء الكفاءة الاجتماعية وإلغاء تأثير بعض العوامل الاجتماعية، إذ يمكن للروضة أن تلغي تأثير الفروق في الجنس عند بناء الكفاءة الاجتماعية بحكم أنها تتعامل مع الأطفال بغض النظر عن جنسهم، كما أنها تعمل على تصحيح بعض المكتسبات الأسرية الخاطئة كالتدليل، العدوانية...، كما أنها تعمل على مسايرة المراحل العمرية للطفل أو تجاوزها في حال وجود استعدادات لدى هذا الأخير، بحكم البرامج المعتمدة، والتفاعلات المتوفرة.

سابعا- صيغ القصور في الكفاءة الاجتماعية وكيفية تفسيرها:

ذكر كيلى كنان أن دراسات الكفاءة الاجتماعية، في فترة الثمانينات أولت عناية للتعرف على الأطفال الذين يعانون من قصور في الكفاءة الاجتماعية، وقد حدد هوجيس وهول (Hughes&Hall, 1987) أربع حالات في خطأ التصورات أو الإدراكات الاجتماعية في ضوء مدى مناسبتها أو عدم مناسبتها للمهارات الاجتماعية والمعرفية المستخدمة في المواقف الاجتماعية مع تحديد صيغ القصور في الكفاءة الاجتماعية، كأن يكون القصور في المهارات السلوكية، أو المعرفية أو القصور في كليهما.

وافترض جريشام وإليوت (Gresham&Elliot, 1989) أن هؤلاء الأطفال قد يكون لهم نمط أو أكثر من القصور في الكفاءات الاجتماعية على الشكل التالي:

1- النقص أو القصور في مهارات الكفاءة الاجتماعية: أي أن الأطفال في هذه الحالة لا يملكون المعلومات أو القدرات المعرفية للقيام بسلوك معين.

2- النقص أو القصور في أداء المهارات.

3- النقص أو القصور في مهارات ضبط الذات.

4- النقص أو القصور في أداء مهارات ضبط الذات.

وفي الحالات الثلاث الأخيرة ربما يعرف ويمتلك الطفل المعارف والمهارات المطلوبة لأداء سلوك اجتماعي ما، لكن ربما تحول انفعالاته ومشاعره السلبية والقلق الزائد والاندفاع والتهور دون تنفيذ الأطفال للسلوكيات أو المهارات التي يعرفونها ويفهمونها. (محمد عبد

الجواد أبو حلاوة، المرجع السابق، 81-82)

وقد ناقشت سميث أوسجود (Smith osgood) 1995 أنماط القصور في الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال بالتفصيل مع التركيز بصفة خاصة على مداخل التعامل التعليمي والعلاجي لكل نمط من هذه الأنماط، على شكل محورين:

المحور الأول: النقص أو القصور المرتكز على المهارة (Skill-Based Deficits)، وينشأ عندما لا

يتعلم الطفل كيف يؤدي سلوكا معينا، كأن يجهل الطفل كيفية إلقاء التحية بشكل مناسب.

ومع ذلك ولسوء الحظ تنتابنا جميعا نوبات غضب من الأطفال أو التلاميذ الذين لا يظهرون المهارات الاجتماعية والمعرفية التي نرغب في أن يظهروها، وتمثل الإهانات والحرمان من الامتيازات وردود الأفعال الشائعة التي نعبر بها عن موقفنا في هذه الحالات سببا في ذلك، ومن هنا تمارس ضد هؤلاء الأطفال نوعين من سلوكيات الإساءة إليهم، أولهما، عدم توفير خبرات وأنشطة التعلم التي تكسبهم هذه المهارات، وثانيهما ردود أفعالنا السلبية تجاه ذلك.

المحور الثاني: النقص أو القصور المرتكز على الأداء (Performance-Based Deficits)، ينشأ هذا النقص عندما يملك الطفل المهارة لكن يعجز عن أدائها أو يعجز عن التعبير عنها سلوكيا تحت ظروف معينة، وقد نجد هذه الحالة عند غياب الدافعية عند الطفل، أو عند عدم قدرته على التمييز:

أ-نقص أو قصور الدافعية: (Motivational Deficits)

أي أن المهارة المناسبة موجودة لكن ما ينقص هو الرغبة في الأداء، ويمكن التأكد من ذلك إذا ثبت أن الطفل يؤدي السلوك المرغوب عندما يوجد بموقف تفاعلي يثير دافعيته.

ب-العجز أو القصور في التمييز (Discrimination Deficits)

يوصف الطفل بأنه يعاني من عجز أو قصور في التمييز عندما يتأكد اكتسابه للمهارات الاجتماعية المرغوبة، وبأن لديه الرغبة أو الدافعية للتصرف بصورة مقبولة، لكن تنقصه المعرفة بالمواقف التي يجب أن يصدر فيها هذه المهارات أو لا يعرف متى يتعين عليه الإتيان السلوك الاجتماعي المرغوب. (محمد عبد الجواد أبو حلاوة، المرجع السابق، 82-83)

وغالبا ما نجد هذا النوع من القصور في الدراسات ذات العلاقة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (التخلف العقلي، الأطفال الصم....)

ثامنا-تقييم وقياس الكفاءة الاجتماعية:

دراسات عدة حاولت تقييم وقياس الكفاءة الاجتماعية عند الأفراد على اختلاف أعمارهم وجنسهم، واختلفت معها أساليب القياس تبعا لاختلاف التوجهات الفكرية، وتنوع مفاهيم وأبعاد الكفاءة الاجتماعية.

وقد قام عدد من الباحثين بتحديد أسلوب متعدد الأبعاد لتقدير الكفاءة الاجتماعية، وذلك من خلال خمس طرق تم اعتبارها أكثر فاعلية هي: ملاحظة السلوك المباشر، تقدير السلوك، الأساليب السيكمترية أساليب المقابلة، وتقارير الذات (Merrell, 1994) (أمانى عبدالمقصود، المرجع السابق، 71) وفيما يلي عرض لبعض ما استطعنا الحصول عليه من طرق للقياس:

قدم كل من نيكولسن 1996 وآخرون (Athkins-Burnett ;Nicholson, Meisels;1996)

تصنيفين لقياس الكفاءة الاجتماعية، متمثلة في مقاييس مباشرة ومقاييس غير مباشرة.

النوع الأول:

1- المقاييس المباشرة: ويعتمد على جمع المعلومات عن طريق الملاحظة أو المقابلة مع الأطفال من خلال أربع أساليب رئيسية للمقاييس المباشرة وهي: الملاحظة، وأدوات المشكلة الافتراضية، ومقاييس التقدير الذاتي، والأساليب السوسيومترية.

أ-الملاحظة: تعتبر من أهم التقنيات المستعملة باختلاف أنواعها، كملاحظة التفاعل بين الأطفال في الوسط الطبيعي (Blanchet et al 1984) الملاحظة الإكلينيكية وملاحظة الوضعيات التجريبية، (YVES Prêteur Myriam de Léonardi, ibidem, 48) وتهدف إلى فهم علاقات الطفل بأقرانه وتحديد أهداف تحسين السلوك الاجتماعي، وتقييم مدى هذا التحسن، وتتم الملاحظة خلال أوقات اللعب الحر ومن أمثلة هذه المقاييس، مقياس برونسون 1985 (The Bronson social and task skills profile) ومقياس هاوز ومتيسون "Howes peerplay scale for children 1-5years" Howes & Matheson, 1992 كما أن هناك عدة علماء لجئوا لهذا الأسلوب مثل كانون وآخرون 1985، وكاستريني وفيلدمان 1989، وجوليان وآخرون 2002، وبيوندكستر 2004، وأسماء السريسي وأمانى عبد المقصود 2001.

أما كل من جارنر وآخرون 2001 وداينر وآخرون 2004 فقد صوروا الطفل بالفيديو أثناء مرورهم بالمواقف المختلفة لتسجيل ملاحظاتهم حول سلوكهم الاجتماعي (مروة عبد الحليم، المرجع السابق، 92)

كما يمكننا إدراج المقاربة الايتولوجية (Approche éthologique) ضمن هذا العنصر لاعتمادها على الملاحظة في تفسيراتها، للسلوك الاجتماعي للأطفال الصغار.

وقد أورد سترابر (Strayer) في مقالاته مختلف مراحل الملاحظة في هذه المقاربة بدءاً بالمرحلة الوصفية (ملاحظة بسيطة وغير منظمة، تنظيم مجالات الملاحظة) تليها ملاحظة كشفية (اختيار مجال التصوير والتسجيل) وختاماً مرحلة التقويم، كما يمكننا الاستدلال بما جاء به مونتنييه من خلال ملاحظته المصورة (Montagner, 1982,1988) على مجموعة من الأطفال في الروضة والتي استنتج من خلالها سلوكيات مختلفة للأطفال صنفها في ستة عناصر تتمثل في، التهديد، العدوانية، محاولات المصادرة، التبرع، التوسل، العزل. ثم قام بتصنيف التفاعلات بين الأقران ووضعيات المنافسة إلى القادة، المسيطرين، المسيطر عليهم سواء كانوا عنيفين أو خائفين. (YVES Prêteur Myriam de Léonardi, ibid, 48)

بـأدوات المشكلة الافتراضية: ويعتمد على وضع الطفل في مشكلة أو مأزق افتراضي، ويطلب منه تفسير نوايا الأقران في هذا الموقف، أو يطلب منه توليد حلول لمشكلات اجتماعية مثل (الانضمام لجماعة ما، فقدان أو تلف أحد الأشياء الخاصة بالطفل، الصراع حول أحد الأشياء -كلعبة مثلاً-)، وتقدم هذه المشكلات الافتراضية من خلال عرض المشكلة لفظياً أو عرضها على شريط فيديو أو من خلال العرائس، ومن أسئلة هذا النوع من المقاييس:

مقياس دودج وآخرون (Dodge et al, 1995)، هابارد وسيلسن (Habbard and Cillessen, 1993)

جـ-مقاييس التقدير الذاتي: وعادة ما تكون في شكل استمارات ورقية وقلم رصاص وتركز عادة على إدراك الطفل لمفهوم الذات، والمشكلات في المدرسة، وإحساس الطفل بسعادته ونفعه للآخرين، وانجازه الدراسي، ومن هذه المقاييس:

مقياس هارتر وبيك 1984 -The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children (Harter & Pike)

مقياس فاز وآخرون 1985 -The young children's feeling about school measure (Fas ; Stipek, Feiler, Daniels & Miburn, 1985)

د-الأساليب السوسيومترية: وتسمى كذلك بالمقاربة السوسيومترية (Approche sociométrique): استغلت هذه المقاربة في البداية لصالح الكبار لتصنيفهم لأفراد منطويين، منبسطين، منبذين وبعدها تم تكيفها لصالح الأطفال الصغار مع استبدال الأسئلة بصور، وذلك من خلال منهجيات ثلاث تمثلت فيما يلي:

-السلم السوسيومتري: يقوم من خلالها الطفل بتصنيف صور أصدقائه وفق ثلاث فئات: فئة الأطفال الذين يحب اللعب معهم دائما، فئة الأطفال الذين يلعب معهم قليلا وفي الأخير من لا يحب اللعب معهم أبدا.

-الاختيار: بعد التصنيف يقوم الطفل من خلال الصور التي أمامه باختيار ثلاث أطفال يحب اللعب معهم دائما.

-التفضيل: نقدم صورتين يختار منهما صورة واحدة فقط.

وهذه الطريقة رغم صعوبة تطبيقها على الأطفال خصوصا في مرحلة الحضانة تظهر فعلا على أن هناك علاقات ضمن مجموعات الأطفال وأن النتائج المتحصل عليها تظهر ترابط بين ما يقوله الأطفال وسلوكاتهم. (YVES Prêteur Myriam de Léonardi, ibidem, 47)

وهي تساهم في تقدير شعبية الطفل من خلال ترشيحات الأقران الموجبة والسالبة.

وقد لا يتم الاعتماد على الصور، بل يكتف الطفل بتسمية عددا من الأطفال (عادة ثلاثة) الذين يحبهم (ترشيح ايجابي)، وعدد من الذين لا يحبهم (ترشيح سلبي)، ويشترط في هذه الطريقة بقاء مجموعات الأقران سويا في الفصل مدة طويلة، على الأقل فصل دراسي مثلا، ويعتبر هذا الأسلوب من الأساليب المكتملة للمعلومات وغير معبر بشكل

شامل عن الكفاءة الاجتماعية للطفل بين أقرانه، إذ يعاب عليه أنه قد يكون للطفل عدد قليل من الأصدقاء لكن لا يعبر هذا عن عدم كفاءته الاجتماعية.

وممن اعتمد على هذا الأسلوب، مع إقرانه بطرق أخرى كتقديرات المعلمة، دراسة كانون وآخرون 1985، ودراسة بارث 1997، دراسة جوليان 1998، ودراسة لينزي 2002....

النوع الثاني:

2- المقاييس غير المباشرة: وتتم باستخدام جمع التقديرات السلوكية بواسطة فرد مؤثر في حياة الطفل مثل (الوالدين، المعلمين، المربين والأقران) وتعتمد على الملاحظة المستمرة لتفاعل الطفل في حياته اليومية، وتتضمن أدوات تقيس فئتين من السلوك:

أ- أدوات تقيس السلوكيات المشككة والسلبية: مثل العناد، النشاط الزائد، ألاجتماعية، الاعتمادية، القلق، الصراع مثل:

مقياس زيل وبيترسون 1986 (The behavior problems index (BPI; Zill & peterson, 1986)-

ومقياس ادل بروك 1993

-The child Behavior chicklist(CBCL; Achenbach & Edelbrocke, 1993)

ب- أدوات تقيس السلوكيات الايجابية والسلبية: وتعتمد على قياس المهارات الاجتماعية الايجابية بالإضافة إلى قياسه للسلوكيات المشككة، ويقوم بجمع المعلومات المعلم أو الأولياء ومن أمثلة هذه المقاييس:

مقياس جريشام (The social skills Rating system(SSRS ; Gresham Elliot, 1990)-

ويقاس هذا المقياس ميادين أو جوانب في الكفاءة الاجتماعية لدى الطفل هي المهارات الاجتماعية، والسلوكات المشككة والكفاءة الأكاديمية. (مروة عبد الحليم، المرجع السابق، 89-91)

كما ظهرت العديد من التصنيفات في قياس الكفاءة الاجتماعية يمكن إجمالها فيما يلي:

1- تصنيف أودوم وماك كونييل (Odom & Mc connell, 1985) وتشمل طرق قياسهما في ثلاث فئات:

أ- طرق شاملة: وتتضمن الأداء الكفاء (مثل أداء جماعي، أداء لغوي، استجابة ملائمة) للأطفال الصغار.

ب- طرق سلوكية: تتضمن فقط تمييز السلوك الاجتماعي (مثل المعرفة الاجتماعية، الاستجابات الاجتماعية) للأطفال الصغار.

ج- طرق معرفية: وتتضمن المهارات الاجتماعية والمعرفية (مثل معرفة الاستجابات الاجتماعية إضافة إلى مهارات حل المشكلات الاجتماعية، مهارات لغوية ومعرفية...)

وبالرغم من إيجابيات القياس السوسيومتري، إلا أنه قد صادف الأخصائيين بالمدرسة بعض المشكلات في فرز وتحديد التلاميذ الذين يحتاجون إلى تعليم منتظم في المهارات التي تشكل الكفاءة الاجتماعية، ومنها عدم الحساسية للاستخدام في أغراض الفرز والتقييم للمهارات الاجتماعية، إضافة إلى الوقت الذي يتطلبه القياس السوسيومتري لقياس الكفاءة الاجتماعية والحصول على معلومات قليلة وغير كافية عن المهارات الخاصة للتلاميذ والكفايات.

2- تصنيف كونولي وآخرون: يؤكد كل من كونولي (Connolly, 1983) وجربروسميل (Gerber & Semmel, 1984) وفرنش وواس (French & Wass, 1985) على تفضيل استخدام تقديرات المعلمين عن غيرها من طرق القياس الأخرى كمقياس فرز نهائي لمشكلات الكفاءة الاجتماعية في المدرسة مع مراعاة:

-المواقف التي يتم فيها ملاحظة وتقييم السلوك.

-الفرصة المتاحة للمعلم لملاحظة السلوك وتقديره.

-المعايير التي يتم الاستناد إليها في تقدير السلوك.

3- تصنيف والكر وماكونيل: (walker&Mc connell,1995) استندا في تقييمهما للكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي للأطفال والراشدين على التوجهات الحديثة وفي القياس من خلال الاعتماد على تقديرات المعلمين والأقران وسلوك التوافق الدراسي واستخدما ذلك لفرز وتحديد التلاميذ الذين هم بحاجة إلى تدريب منهجي على المهارات الاجتماعية (عبد الحميد محمد، المرجع السابق، 172-173)

4- تصنيف جرينسبان: (Greenspan,1981) فقد لاحظ أنه يمكن التمييز بين منحيين إجرائيين للكفاءة الاجتماعية، يركز الأول على **المتريبات** (Consequences) ويقصد بها الآثار التي يستثيرها السلوك في البيئة بغض النظر عن طبيعة تلك السلوكيات، في حين اهتم المنحى الثاني **بالمضمون** (Content) والذي يشير إلى جوانب السلوك الذي يمكن ملاحظته والذي يسهم في الأداء الاجتماعي الكفاء سواء كانت سلوكيات لفظية أم غير لفظية (مثلا هو الحال في دراستنا هذه من خلال مقياس عبد الفتاح علي موسى الذي يجيب عليه المعلمين).

ومن ناحية أخرى ينشأ خلاف بين الباحثين حول مستوى السلوك الاجتماعي وحجم الوحدة السلوكية التي يتم تقديرها، حيث يتضمن المفهوم السلوكي للكفاءة الاجتماعية مستويين للتحليل هما فئات المهارة الكلية ومكونات المهارة الجزئية. ويقصد بفئات المهارة الكلية تلك الأنماط العريضة للمهارة مثل القدرة على تأكيد الذات أو مهارة التعامل مع الآخرين، بينما تقوم مكونات المهارة الجزئية على أساس أنه يمكن تحليل فئات المهارة الكلية إلى مجموعة من السلوكيات الجزئية مثل خصائص طبقة الصوت والاتصال بالعين... وبدعم هذا الافتراض وجود علاقة بين مكونات السلوك الجزئية والتقديرات الإجمالية للمهارة، بالإضافة إلى أهمية خصائص الاستجابة غير اللفظية في السلوك، وفقا لما جاء في بعض دراسات علم النفس الاجتماعي كدراسة بيكر وهيمبرج (Becker & Heimberg 1988) وقد سبب هذا التمييز بين الفئات العريضة والعناصر الجزئية في اختلاف الباحثين حول ما ينبغي قياسه

ومن ثمة صعوبة المقارنة بين نتائج الدراسات المختلفة. (أسامة محمد الغريب سيد، المرجع السابق، 30-31)

5-تصنيف كافل: ذهب كافل (Cavell,1990) إلى وجود ثلاث طرق لقياس الكفاءة الاجتماعية تركز على الجوانب التالية:

أ-معدل التفاعل (Interaction rate): حيث لاحظ فوستر وريتشي (Foster & Richey, 1979) أن باحثي المهارات الاجتماعية يعرفون الطفل الكفاء اجتماعيا على ضوء تكرار التفاعلات مع الأقران، وعلى ذلك أصبح ينظر إلى القصور في الكفاءة الاجتماعية من زاوية الانخفاض في معدلات التفاعل الايجابي مع الأقران مثل الانسحاب الاجتماعي، وأن اضطراب المهارات الاجتماعية غالبا ما يصاحبه معدل مرتفع من التفاعلات السلبية مثل العدوان.

ب-السلوكيات الاجتماعية النوعية: (Specific social behaviors) المنحى الثاني في تقييم الكفاءة الاجتماعية يركز على قياس سلوكيات اجتماعية ايجابية نوعية، بحيث أصبح ينظر للشخص الماهر اجتماعيا بأنه ذلك الفرد الذي يبدي سلوكيات اجتماعية ايجابية مثل المجاملات (Compliment)، توكيد الذات واللعب التعاوني (Cooperative play) في مرحلة الطفولة. (أسامة محمد الغريب، المرجع السابق، 31-32)

على الرغم من أن هذه السلوكيات الاجتماعية قد ارتبطت بدرجة عالية من الصدق العملي فإنها افتقدت إلى الصدق الواقعي، فضلا عن أن بعضا منها غير ذي أهمية بالنسبة للآخرين أو أنها لا ترتبط بنتائج اجتماعية حاسمة، ومن ثمة اقترح آشر وماركيل (Asher&Markell) أهمية انتقاء السلوكيات المستهدفة بالقياس اعتمادا على مؤشر واقعي يستند إلى العلاقة بين أداء هذه السلوكيات والمحكات الأخرى للكفاءة الاجتماعية مثل المكانة السوسيوومترية.

ج-ملاءمة الأداء الاجتماعي للفرد في مهمة اجتماعية نوعية: ينتقد دودج وميرفي (Dodge & Murphy, 1984) تعريف الكفاءة الاجتماعية من خلال تحديد سلوكيات

اجتماعية نوعية، حيث يغفل هذا التعريف السياق الاجتماعي الذي تحدث فيه هذه السلوكيات، لذلك فضل بعض الباحثين تعريف الكفاءة الاجتماعية بوصفها ملائمة الأداء الاجتماعي في مواقف اجتماعية معينة، وبالتالي يركز أصحاب هذا الاتجاه على السياق الذي يتم فيه الأداء الاجتماعي، وامتدادا للتصورات التي صاغها دودج وميرفي وماكفال قدم كافل (cavell,1990) نموذجا متدرجا ثلاثي المكونات للكفاءة الاجتماعية، يأتي على قمته **التوافق الاجتماعي** (Social adjustment) وهو متعلق بجوانب متعددة للأداء وحسب كافل فإنه يتحدد بعوامل متعددة مثل النوع، المظهر الخارجي، القدرة الرياضية والمهارات الأكاديمية ومهارات العمل، يليه في المستوى الثاني **الأداء الاجتماعي** (Social performance) وهو مرتبط بما يفعله الفرد والذي يعرف على أنه الدرجة التي يستجيب بها الفرد للمواقف الاجتماعية بشكل يوافق المحكات الاجتماعية (Social criteria) ويرى كافل أنه ينبغي التركيز على الاستجابات الاجتماعية للمهام الاجتماعية المختلفة مثل التعامل مع الصراع والمبادأة وتوكيد الذات وذلك بدلا من النظر إلى معدلات التفاعل الاجتماعي أو الجزئيات السلوكية التي يفترض أنها مهمة إجمالا عبر كل الموقف الاجتماعية، وفي الأخير يحدد كافل المستوى الثالث والمتمثل في المهارات الاجتماعية (Social Skills) وما يصاحبها من مهارات معرفية في تحديد الكيفية التي يسلك بها الشخص في موقف ما.

بالرغم من أن هذا النموذج ساهم في تحديد أفضل لطبيعة الكفاءة الاجتماعية ومحدداتها لكن ثمة صعوبات في تطبيقه على حد تعبير سوزان سبنس لعل أبرزها صعوبة الفصل بين المستويات المختلفة عند إجراء التقييم، فضلا عن الوقت والجهد الذي يستغرق في تقييم العديد من المهام الاجتماعية التي يتعين على أغلب الراشدين التعامل معها. (أسامة محمد الغريب، المرجع السابق، 32-33)

وعلى إثر هذا أعدت سوزان سبنس نموذجا عمليا لتقييم الكفاءة الاجتماعية يركز على أربع مستويات متمثلة في:

1-النتائج الاجتماعية بعيدة المدى: ويمكن تقويم أداء هذا المستوى من خلال التحديد الكمي والكيفي للتوافق الاجتماعي في مجالات عدة تشمل الأسرة، الزواج، العمل، الصداقة.... والوقوف على درجة الرضا في هذه المجالات سواء بواسطة الشخص ذاته أم الآخرين، مع الأخذ بعين الاعتبار الآثار بعيدة المدى على العلاقات الاجتماعية.

2-النتائج الاجتماعية قصيرة المدى: وهنا يتم التركيز على التأثير المباشر الناتج عن التفاعل الاجتماعي كما يقيمه الشخص بنفسه، أو كما يقيمه الآخرون فضلا عن المترتبات الموضوعية، وقياس مدى ملاءمة سلوك الشخص خلال التفاعل في حين تتضمن المترتبات الموضوعية الدرجة التي تحدث بها مترتبات معينة مثل حل الصراعات، والنجاح في الحصول على وظيفة ما خلال مقابلة شخصية...

3-السلوك الاجتماعي الصريح: يركز التقييم في هذا المستوى على ما يقوله الشخص ويفعله في الواقع خلال مواقف اجتماعية معينة، وينبغي في هذا المستوى رصد معدلات حدوث أو عدم الحدوث والتكرار وفترة الدوام وشدة الاستجابة. ويشتمل التقييم هنا على المهارات الكبيرة (وهي مستوى سلوكي أكثر تعقيدا مثل المبادرة بالمناقشة وإطراء شخص أو التعامل مع اتهام....) والمهارات الدقيقة (التواصل البصري والهيئة والتعبيرات الوجهية....) على حد سواء.

وفي هذه الدراسة حاولنا التعرف على تقييم الطفل لذاته (ولكفاءته الاجتماعية) من خلال ما يقوله عن بعض المواقف الاجتماعية التي مرّ بها أو قد يمرّ بها، وفي المقابل تقديم مقياس لنفس الغرض من خلال نظرة المعلمة ورصدها لسلوكات الطفل، بحكم تواجدها المستمر مع الطفل وملاحظتها له في مواقف واقعية.

4-المهارات والعمليات الاجتماعية المعرفية: يتأثر السلوك بعمليات التفكير ويفرض ذلك أن توضع تلك العمليات في الاعتبار عند تقييم الأداء الاجتماعي، وهناك جانبان لهذا المستوى من التقييم، يشمل الأول على قدرة الشخص على أداء مجموعة من المهارات

الاجتماعية المعرفية ويتعلق الثاني بتأثير الأفكار والاتجاهات والمعتقدات في تقرير كيف نسلوك. (أسامة محمد الغريب، المرجع السابق، 34)

-في حين لخص كل من بيرمن وجالونجو (Bierman, K ; 2001 ;Jalongo, M,2006)

طرق لقياس الكفاءة الاجتماعية من خلال الاعتماد على أربع طرق وهي:

1- المعلمة: فالمعلمة لديها فرص عديدة لمشاهدة تفاعل الطفل في مواقف عديدة مع أقرانه (في الفصل، ساحة اللعب، غرفة الطعام) كما يمكن لها إعطاء رأيها حول مشكلات الطفل ودرجة تكرار سلوكياته سواء الايجابية أو السلبية ويتم تقدير المعلمة لكفاءة الطفل الاجتماعية من خلال القوائم السلوكية، أو المقاييس التقديرية والملاحظة المباشرة.

وهي الطريقة الثانية التي اعتمدنا عليها لقياس الكفاءة الاجتماعية، من خلال مقياس الكفاءة الاجتماعية للدكتور عبد الفتاح علي موسى.

كما اعتمد على هذه الطريقة عدة علماء كالباحث جوليان 1998، ونويكي وآخرون 2001، ودينهام 2001، وميلر ولينزي 2001، وداينر وكيم 2004، وفراي 2005، لكن ما يلاحظ أنه لا يتم الاعتماد على تقديرات المعلمين فحسب بل يستعان بطرق أخرى للوصول لتقديرات أكثر مصداقية.

2- الآباء: حيث يمكن لهم تقديم معلومات حول المشكلات السلوكية كالعنوان، والانطواء والعصيان، وأيضا حول أنشطة الطفل خارج المدرسة مثل المشاركة في أحد الرياضات والهوايات.

3- الأقران: ولأن الآباء والمعلمات لا يمكنهم استيعاب جميع المواقف التي يمر بها الطفل مما لا يجعل منها المصدر الأفضل للمعلومات حول مشكلاته مع أقرانه، واعتبرت الترشيحات السوسيوومترية أحد الطرق للحصول على هذه المعلومات من الأقران.

4- التقارير الذاتية للأطفال حول أنفسهم: حيث تقيس هذه التقارير إدراك الطفل لعلاقته بأقرانه، ويستخدم في ذلك القصص والمواقف الافتراضية لتحفيز الطفل على إعطاء استنتاجات اجتماعية حول هذه المواقف. (مروة عبد الحليم، المرجع السابق، 91)

يوجد العديد من السلاسل لقياس بؤرة التحكم عند الفرد (Lotus of control) والتي يقصد منها أنه عندما يكون التحكم داخلي فالفرد يرجع أسباب الأحداث لذاته ولعوامل داخلية، أما عندما يكون التحكم خارجي فيرجع أسباب الأشياء للحظ الظروف وتأثير الآخرين، وأهم السلاسل التي تم تطبيقها لفئة أطفال ما قبل المدرسة سلم نويكي ودوك (Nowicki et Duke, 1974) لأطفال 4-8 سنوات وتشتمل على 34 بند ويتطرق المقياس للحياة اليومية للطفل والعلاقة مع الكبار والأقران...

-سلم ستيفنس ودليس (Stephens et Delys, 1973) والتي يمكن تطبيقها ابتداء من سن الثالثة، ويحتوي على 40 سؤالاً مفتوحاً يطرح بصورة شفوية على الطفل ويخص العلاقات الاجتماعية للطفل بأسرته ومعلميه.

سلم جروين وآخرون (Gruen et al, 1974) لأطفال ما بين 2-6 سنوات ويحتوي على 36 صورة تمثل وضعيات مختلفة لطفل وراشد، المطلوب من الطفل اختيار من صورتين الوضعية المناسبة...

والملاحظ أن المقياس الذي قمنا بإعداده يدخل ضمن هذا النمط وإن كنا في مقياسنا اعتمدنا على ثلاث صور تعبر عن مواقف حياتية منها ما هو إيجابي وما هو سلبي وما هو حيادي.

-سلم ميشلس وآخرون (Mischels et al, 1974) لأطفال ما بين 3-6 سنوات ويحتوي على 14 بند يتم اختيار وضعية من وضعيتين (واحدة تعبر عن تحكم داخلي وأخرى خارجي) لوضعيات اجتماعية يومية، وتفاعلات الطفل اليومية مع الأقران والمحيطين به ويطبق المقياس بصورة فردية وشفوية، وقد عمل بعض الباحثين الميدانيين على تصميم

مقاييس أخرى لتقويم وقياس الكفاءة والسلوك الاجتماعي للطفل بالرجوع والاستعانة ببعض المقاييس الموجودة والمعدة للراشد.

وهناك عدة مقاييس عامة للنمو يدخل ضمنها النمو الاجتماعي كبند، إذ لا يمكن عزل مظاهر النمو عن بعضها البعض، كمقياس أو سلم ترييس للنمو في مرحلة ما قبل المدرسة (Terrisse I.D.M. P Inventaire de développement de maturité préscolaire (1990) وهي أداة مصممة للتدخل المبكر للأطفال المرحلة الممتدة بين 2-5 سنوات، قصد توجيه تربيته ملائم، ووفق مختلف مظاهر النمو (الجانب الحسي الحركي، المعرفي، اللغوي والنفسي الاجتماعي) وقد كان المجال الاجتماعي قد ضم 40 بند موزعة وفق العناصر الجزئية التالية: الاستقلالية، الملابس، الغذاء، النظافة، العلاقة مع الكبار والعلاقة مع الأقران. وبما أن هناك عناصر لا يمكن التعرف عليها تم الاستعانة بالأولياء للإجابة عليها. (YVES Prêteur Myriam de Léonardi, 49-51)

الملاحظ من كل الأساليب المسبقة، أنها تتفق في مجالات عدة، وتصب كلها في هدف واحد هو قياس الكفاءة الاجتماعية، وإن اختلفت في الأسلوب المعتمد لذلك (الأولياء، المعلم، الأقران، أو تقارير الأطفال ذاتهم) أو نوعية السلوك المقاس (إيجابي أو سلبي) وفي دراستنا الحالية اعتمدنا أسلوب من أساليب التقدير الذاتي من خلال تطبيق مقياس مصور للأطفال على شكل مقابلة ومطالبتهم بالتعبير عن الموقف الأكثر مناسبة لهم لو كانوا في نفس الوضعية، مع الاستعانة بمقياس الكفاءة الاجتماعية للأستاذ الدكتور عبد الفتاح على موسى، والذي يعتمد على تقديرات المعلمين.

تاسعا- المفاهيم ذات العلاقة المتداخلة مع الكفاءة الاجتماعية:

نلاحظ أن هناك تداخل في عدة مفاهيم كالذكاء الوجداني والذكاء الاجتماعي والذي يعتبر عند البعض مردفا للكفاءة الاجتماعية (حسب محمد يوسف، 1997)، وكل هذه المفاهيم جاءت نتيجة محدودية مقاييس القدرات العقلية في التنبؤ بشكل كاف بنجاح الفرد في مختلف مواقف الحياة وأهمها النجاح الاجتماعي والمهني، فيرى بعض العلماء أمثال موري

وهرنستين (Hernstein & Murray, 1994) جاردنر (Gardner, 1995) جولمان (Goleman, 1995) أن ما بين 10-20% فقط من التباين في مقاييس النجاح المهني يمكن أن يكون نتيجة للقدرات معرفية، في حين أن النجاح المهني يتطلب قدرات أوسع من ذلك كالمهارات الاجتماعية، وضبط الانفعالات، وإدارة وحفز الذات، والنتيجة التي توصل إليها كل من بليين أستون وموتران (Bellin, Aston & Mottran, 1976) هي أن المجموعات ذات الذكاء العقلي المرتفع لم تكن أعلاها أداء (Goleman, 1998)، وتمتد جذور الذكاء الوجداني إلى ثورنديك (1920) عندما قدم مفهوم للذكاء الاجتماعي والذي يشير إلى "القدرة على فهم وإدارة الآخرين للتصرف بحكمة في العلاقات الإنسانية" أما الجذور الحديثة فتتبع إلى أعمال جاردنر (Gardner, 1999) عن الذكاءات المتعددة وظهر بصورة منتظمة من خلال دراسة سالوفي وماير (Salovey & Mayer, 1990) (مديحة عثمان عبد التفضيل، أمل أنور عبد العزيز، 2008، ص 87).

نلاحظ من خلال تعريف ثورنديك للذكاء الاجتماعي أنه صنف ضمن جذور الذكاء الوجداني، وأن تعريفه يحمل معاني ذات العلاقة بالكفاءة الاجتماعية، عندما تحدث عن القدرة على فهم وإدارة الآخرين للتصرف بحكمة في العلاقات الإنسانية" فهم الآخر وتوجيهه للتصرف بصورة مناسبة في العلاقة بالآخر لبّ الكفاءة الاجتماعية التي يمكن تعريفها ببساطة على أنها حسن التعامل مع مدّ يد العون عند الضرورة الآخرين بصورة مناسبة والرغبة في العمل على مساعدة الآخر.

وهذا ما ذكره كل من سالوفي وماير 1993 على أن الذكاء الوجداني له جذوره المتصلة بالذكاء الاجتماعي ويمكن اعتباره فرعاً منه، فهناك بعض التداخل بينهما خاصة في مفهوم الإدراك والتعاطف، وأن بعض المهارات التي قدمت على أنها جزء من الذكاء الوجداني تدخل ضمن الذكاء الاجتماعي علماً أن الذكاء الوجداني أوسع من الذكاء الاجتماعي فهو يجمع بين الانفعالات الشخصية (خصوصية فردية) والانفعالات في سياقها الاجتماعي (مديحة عثمان عبد الفضيل، د. أمل أنور عبد العزيز، المرجع السابق ص 87)

نحن نوافق هذا الرأي ونرى أن هناك تداخل بينهما، وإن كنا لا نحدد أيهما أوسع لأن كل مجال منهما يخدم مظهر من مظاهر النمو ولديه خصوصياته، بالرغم أن هناك من اعتبر **النضج الاجتماعي** مرادفاً للكفاءة الاجتماعية كالدكتور محمد عوض الترتوري في مقاله عن الكفاءة الاجتماعية.

وإذا رجعنا لتعريف النضج الاجتماعي حسب سعد جلال فهو يرى أنه اكتساب السلوك الاجتماعي الذي يساعد الطفل على التعامل مع أفراد البيئة (نبيلة الشوريجي، المرجع السابق، 29)، وحتى إن كان هذا التعريف عاماً نوعاً ما حيث لم يحدد نوع السلوك وطبيعته إلا أنه يفترض في النضج الاجتماعي إمكانية التعامل المناسب مع الآخرين.

أما عادل الأشول فيعرف النضج الاجتماعي على أنه "درجة التحرر من الحاجة إلى المساعدة أو رقابة الوالدين أو سواهما من الراشدين الآخرين، أي درجة استقلالية الفرد واعتماده على ذاته" (عادل الأشول، 1987، 823) نلاحظ أن هذا التعريف يعبر عن بعض مؤشرات الكفاءة الاجتماعية والمتمثلة في الاستقلالية والاعتماد على النفس.

عاشرا - مؤشرات الكفاءة الاجتماعية:

تم استنتاج هذه المؤشرات من خلال الاعتماد على بعض الدراسات كدراسة (welsh&Bierman1995, Maguire & Dunn1997, Shulman &Knafo1997)، التي رصدت التغيرات التي تطرأ على مهارات الكفاءة الاجتماعية مع تقدم العمر من الطفولة إلى المراهقة ومن هذه المهارات، مهارة عقد الصداقة والتعاون وسلوكيات المساعدة ومهارة التفاوض... (أسامة محمد الغريب، المرجع السابق، 11)

كما أن هناك بعض المراجع التي اعتمدت على توضيح مظاهر الكفاءة الاجتماعية باعتبارها مرادفة للذكاء الاجتماعي، فحسب محمد يوسف (محمد يوسف، 1997، 23-24) يمكن للكفاءة الاجتماعية أن تكون على شكل المظاهر التالية:

-المظهر الأول حسن التصرف في المواقف الاجتماعية.

-المظهر الثاني التعرف على الحالة النفسية للمتكلم إذ أن لدى هؤلاء الأطفال قدرة على فهم الآخرين والإحساس بهم.

المظهر الثالث القدرة على تذكر الوجوه والأسماء بحكم الاهتمام بالآخرين.

المظهر الرابع القدرة على ملاحظة السلوك الإنساني والتنبؤ من بعض المظاهر أو الأدلة البسيطة، فالذكي الاجتماعي يستطيع التعرف على حالة المتحدث من خلال علامات معينة في حديث ما....

المظهر الخامس روح الدعابة ومشاركة الآخرين فرحهم أو حزنهم وهذا هو معنى التعامل الناجح مع الآخرين (فرغلي، المرجع السابق، 84-85)

كما أوضحت ايزات ولورا (Izatt-Marilyn,Loura,1996) أن هناك خصال رئيسية لمرتفعي الكفاءة الاجتماعية إذ كانوا أكثر استرخاء، متفائلين وجذابين، ودودين، لديهم ثقة بالنفس مقارنة بمنخفضي الكفاءة الاجتماعية الذين كانوا أكثر قلقاً، متشائمين مهملين لمظهرهم لا يحبوا المشاركة وليس لديهم ثقة بأنفسهم، أما أسامة أبو سريع يرى أن مرتفعي الكفاءة الاجتماعية أكثر مشاركة في الأنشطة الاجتماعية وأكثر انفتاحاً مع الآخرين من منخفضي الكفاءة الاجتماعية.

واتفقت دراسات عديدة على أن القيادة مظهر من مظاهر الكفاءة الاجتماعية، كما أنها توصلت إلى أن مواصفات ذوي الكفاءة الاجتماعية تتمثل في حسن التصرف في المواقف الاجتماعية، السيطرة، الانبساط، المبادأة في القدرات الاجتماعية، تحمل المسؤولية الاجتماعية، التكيف الاجتماعي التعاون المشاركة الثقة بالنفس، كما أشار ساراسون، ساراسون (Sarason ,sarason) إلى أن الدرجات المنخفضة على الكفاءة الاجتماعية تعكس

التوتر الاجتماعي والانزعاج الاجتماعي (حلمي فرغلي، المرجع السابق، 83-85)

واكتساب الكفاءة الاجتماعية حسب بوفار يجعلنا نفترض أن هناك تحقيق لأربع مراحل أساسية في النمو السليم وهي تأكيد الذات، الوعي بالآخرين، ضبط الذات أو الانضباط

وأخيراً حل المشكلات (Louise Anne bouffard,ibidem,22)

وقد جاء في تعريف صلاح الدين السرسى (1998) أن الكفاءة الاجتماعية تعني الخصائص والأنماط السلوكية اللازمة للتفاعل وبناء العلاقات الاجتماعية المثمرة مع الآخرين، وتحقيق التوافق الاجتماعي وإكساب الأطفال المهارات التي تمكنهم من الحركة النشطة في البيئة المحيطة والاختلاط والاندماج في المجتمع التي تمنحهم شعوراً بالاحترام والتقدير الاجتماعي وتحسن من مكانته الاجتماعية، وإشباع احتياجاتهم النفسية إلى الأمن والحب والتفاهم والثقة بالنفس والتقليل من شعورهم بالقصور والعجز والدونية، ويتم ذلك من خلال إكساب الأطفال المهارات والسلوكيات المناسبة مثل: التدريب على احترام عادات وتقاليد المجتمع، وآداب الحديث والسلوك الاجتماعي المناسب، وتنمية حس الطفل بقيمة الممتلكات وأهمية المحافظة عليها واحترام ممتلكات الآخرين والحفاظ عليها، وتحمل مسؤولية تصرفاته وأفعاله، والعمل على توسيع مجال خبرات الطفل الاجتماعية وتشجيعه على تكوين علاقات اجتماعية طيبة ومثمرة مع الآخرين، وذلك بتصميم وتهيئة مواقف اجتماعية مناسبة وتكرار هذه المواقف للاندماج مع الآخرين ومشاركتهم الأنشطة والتفاعل الإيجابي، وتدريب الأطفال على مهارات السلوك الاجتماعي لتقبل الآخرين والتعاون معهم وتبادل الأخذ والعطاء والمشاركة الاجتماعية. (أمانى عبد المقصود، المرجع السابق، 23)

وفيما يلي ذكر وتوضيح لأهم المؤشرات التي تم الاعتماد عليها في هذه الدراسة:

1- الاستقلالية والاعتماد على النفس:

وهو من ضمن المؤشرات الذي اعتمد عليها العديد من الباحثين في مقاييسهم حول الكفاءة الاجتماعية، كالدكتورة أسماء السرسى وأمانى عبد المقصود، وأ.د. فاروق عبد الفتاح علي موسى وغيرهم...

واتصاف الطفل بالاستقلالية واعتماده على نفسه دليل واضح على نموه المتوازن، وثقته في نفسه وفي قدراته، ووعيه بواجباته المنتظرة منه، وعدم اعتماده بشكل كلي على الكبار، وهو حسب إيف بريتر من المؤشرات الجوهرية والدالة على الكفاءة الاجتماعية، فالمربي الحقيقي حسب، هو الذي يمكن الطفل من الانفصال والاستقلالية عنه لتطوير أساليبه

الخاصة في التعامل، وإكسابه الحرية في اكتشاف الفضاء الخارجي مع متعة في العمل وفق ما هو متوفر من تسهيلات وعراقيل في الحياة اليومية، وهذا الانفصال لا يلغي وجود مودة بين الطرفين ولا يلغي تقديم التسهيلات والمساعدات المطلوبة في الوقت المناسب... (YVES Prêteur Myriam de Léonardi, ibidem, 23-22)

إن تعلم الثقة والاستقلالية والمبادرة من أهم مطالب مرحلة الطفولة المبكرة، فالطفل بطبيعته يميل إلى الاستقلالية، كما أنه ينبغي أن يكون قد تعلم الثقة في مرحلة الرضاعة كما ذكر ذلك اريكسون في نظريته لأنه بدون الثقة لا يمكن تعلم الاستقلال، ويعد تعلم الاستقلال ضروريا لتعلم المبادرة، فالطفل الذي يعتمد اعتمادا كبيرا على والدته ويشعر بعدم الأمان كلما ابتعدت عنه ولو لمسافة بسيطة يعجز عن القيام بأي سلوك استقلالي أو استطلاعي... (حنان عبد الحميد العناني، المرجع السابق، 114)

وقد حدد جيريشام (1986) السلوك التكيفي من خلال ثلاث مجالات تتمثل في الأفعال الاستقلالية، المسؤولية الشخصية والمسؤولية الاجتماعية. فأفعال الاستقلالية تشير إلى قدرة الفرد على القيام بمهارات يتوقعها المجتمع من الطفل في عمر معين مثل استخدام المراض، التغذية وارتداء الملابس... (محمد محروس الشناوي، 1996، 358)

ويعرف كان_لفين (Cain-Levine) الكفاءة الاجتماعية بأنها تنمية مهارات التعليم التي تسمح للطفل بتحقيق الكفاءة الذاتية والسلوكات المساهمة الاجتماعية، وقد تم قياس هذه الظاهرة من خلال الاستقلال في الاعتماد على الغير، وينعكس نمو الطفل في الكفاءة الاجتماعية بزيادة قدراته المختلفة وأبعاده من سلوك توجيه الآخرين إلى التوجيه الذاتي، ومن خلال قدرته على أن يجعل نفسه مفهوما، وقد حدد لفين أبعاد الكفاءة الاجتماعية في العناية الذاتية، التوجيه الذاتي، المهارات الاجتماعية والاتصال (أمانى عبد المقصود، المرجع السابق، 20) وحتى يتجاوز الطفل وضعية مشكلة يتطلب ذلك مستوى ودرجة من الاستقلالية (Autonomie) والتي يمكن تعريفها على أنها، قدرة شخصية تسمح للفرد بالتصرف وفق

مجموعة من المعايير التي تم اكتسابها مسبقاً، هذه القدرة (الاستقلالية) تسمح لطفل 4-5 سنوات بالدخول في علاقات مع الآخرين ومواجهة وضعيات جديدة أثارت اهتمامه مع الشعور بالسعادة والثقة بالنفس، ومن أهم علامات الاستقلالية، الثقة بالنفس وتأكيد الذات، ومن الناحية المعرفية تظهر الاستقلالية من خلال الأفكار الابتكارية، ويمكن اعتبار استقلالية الطفل حلقة وصل بين اندماج الطفل وعلاقته الدينامية بأسرته (YVES Prêteur Myriam de Léonardi, ibidem, 111-114)

2- الوعي بالأمور المتعلقة بالأمن والسلامة:

يمكن القول بعدم وجود كفاءة اجتماعية حسب ماكفول عند عدم تطابق أداء الشخص والمهام المطلوبة منه والواقعة عليه (جمعة فاروق حلمي فرغلي المرجع السابق، 82)، فعدم وعي الطفل بخطورة الأشياء أو عدم تتبعه لتعليمات الكبار وتوجيهاتهم، يكون من مؤشرات ضعف كفاءته الاجتماعية، وجعله يقوم بتصرفات قد تضره وتضر المحيطين به، وهو ما لا يتفق مع معنى السلوك الاجتماعي الفعال.

أما عندما يعي الطفل الأمور المتعلقة بالأمن والسلامة، فإن سلوكياته يكون فيها نوعاً من النضج والرقى، ويعمل كل ما بوسعه من أجل عدم الإضرار بمصلحته أو صحته، كعدم الخروج للعب مباشرة بعد الاستحمام حتى لا يصاب بالزكام مثلاً، تفادي استعمال نفس الملعقة بين الأطفال حتى لا يتم انتقال العدوى، استعمال الممر العلوي للمرور للجهة المقابلة من الشارع لتفادي أحداث المرور، استعمال أسلوب العطس المناسب أثناء الحديث مع صديق.

3- تحمل المسؤولية:

تعددت تعريفات العلماء للمسؤولية الاجتماعية، بحيث أصبح للباحث أن يحصرها في اتجاهات عدة يمكننا اختصارها في:

-الاتجاه الأول: يؤكد على تحديد مصدر الالتزام بالمسؤولية الاجتماعية: وهناك موقفين في هذا الشأن، الموقف الأول يرى فيه العلماء أن مصدر الالتزام يكون أمام المجتمع الخارجي كالباحث حمدي حيا الله (1977)، وعبد الرحمن بدوي (1975) الذي يرى أنها مسؤولية أمام

رب الأسرة، أو السلطة بتوفير الصالح العام، والباحث عبد العزيز عزت الذي يبين أن مصدرها يكون أمام ما يسمى بالأنما الاجتماعي ممثلا في السنن الاجتماعية والعادات والتقاليد والقانون الوضعي، ويتفق مع رأيه العديد من العلماء كابراهيم الشافعي(1982)، ومحمد ببصار(1973)، أما الموقف الثاني فيرى أن المسؤولية الاجتماعية يجب أن تتبع من داخل الفرد ذاته لا من خارجه، كعثمان السيد أحمد(1971)، محمد رسمي(1985) وسعيد طه(1987)...(حسين طاحون، المرجع السابق، 21).

ويعرف عثمان السيد أحمد في هذا الصدد (1971) المسؤولية الاجتماعية على أنها مسؤولية ذاتية عن الجماعة وتتكون من عدة عناصر، هي الاهتمام والفهم والمشاركة وهي ذات درجات، تبدأ باهتمام الفرد بالجماعة في مشاركة الآخرين في عمل ما، مروراً بالتعاطف معها وإحساسه بأنه والجماعة شيء واحد...(عثمان السيد أحمد، 1993، 12)

نلاحظ من خلال هذا التعريف أن هناك تداخل بين تحمل المسؤولية والتفهم والمشاركة والتعاطف وأنهم مكملين لبعضهم البعض وكأنهما شيء واحد، إذ لا يستطيع الفرد تحمل مسؤولياته اتجاه الآخرين، ما لم يكن مسئولا عن نفسه، وشاعرا بانتمائه للجماعة التي يعيش ضمنها وشاعرا بتعاطفه معها.

-الاتجاه الثاني: يؤكد على تحديد مواصفات الشخص المسئول اجتماعيا: والذي يظهر جليا في مقياس هاريس (Harris) للمسؤولية الاجتماعية لدى الأطفال والذي حدد فيه أربعة أبعاد كمواصفات للطفل المسئول اجتماعيا وهي:

- 1-أنه شخص يعتمد عليه، وموثوق فيه.
- 2-أنه شخص يحقق الأهداف المرجوة ولا يحاول غش الآخرين، يعترف بأخطائه ولا يحاول إلقاء اللوم عليهم.

3-شخص يفكر دائما لمصلحة الآخرين ومخلص للجماعة.

4-يؤدي نصيبه من العمل بالنسبة لمشروع الفصل، ويمكن الاعتماد عليه في إنجاز الأعمال المؤجلة بكفاءة.(Harris, 1957, 322)

-الاتجاه الثالث: ويركز على إبراز جوانب معينة في المسؤولية الاجتماعية: حيث تبرز بعض التعريفات أهمية المشاركة والالتزام بما يوكل للفرد من أعمال، فقد عرف أحمد عزت راجح المسؤولية الاجتماعية على أنها استعداد الفرد للقيام بما يوكل إليه من مسؤوليات في المواقف المختلفة، وأضاف إليها بالدوين (Baldwin) فكرة وعي الفرد المرتبط بأساس معرفي بأهمية سلوكه التطوعي.

-الاتجاه الرابع: ويتضمن التعريفات الإجرائية للمسؤولية الاجتماعية: وتتدرج تحتها العديد من السلوكيات والاستجابات كالتعاون مع الزملاء واحترام آرائهم والواجبات الاجتماعية، التعاطف مع أفراد الجماعة وفهم مشكلاتهم...(حسين طاحون، المرجع السابق، 23).

وقد أدرجت المسؤولية الشخصية والمسؤولية الاجتماعية، ضمن محددات السلوك التكيفي لجيريشام كما سبق وأن ذكرنا ذلك مسبقاً، وتعكس المسؤولية الشخصية القدرة على تحمل المسؤولية الفردية للسلوك كما تعكس القدرة على الاختيار واتخاذ القرار، أما المسؤولية الاجتماعية تشير إلى مستويات المهارة الاجتماعية والمساييرة لدى الفرد والتوافق الاجتماعي، النضج العاطفي، الاستقلالية الاقتصادية، وقد أرسى كل من هيبيرت (Hebert) وجروسمان (Grossman) أساس مصطلح السلوك التكيفي ليشير إلى الفاعلية والدرجة التي يتمتع بها الفرد بمستوى من الكفاءة الذاتية والمسؤولية الاجتماعية المتوقعة في جماعته العمرية والثقافية...(محمد محروس الشناوي، المرجع السابق، 358)

وعندما نتحدث عن المسؤولية عند الطفل، نجد أن المرحلة العمرية بين الثالثة إلى السابعة هي السن التي يكتسب فيها الفرد شعوراً بالسعادة والرضا عن إجادة الأعمال التي يؤديها، فإذا لم يكتسب ذلك في هذا السن فمن المحتمل جداً أن لا يكتسبها في العشرين أو الثلاثين

من سنه حينما يصبح العمل لازماً لا مناص منه، فالمسؤولية الاجتماعية حاجة فردية، فما من فرد تتفتح شخصيته وتتكامل إلا وهو مرتبط في جماعة.

ولقد ثبت بالتجربة أنه إذا لم يتمكن الطفل من ممارسة خبرات الحياة الاجتماعية فلن ينمو لديه الإحساس بالنظام والأخلاق وهذه الصفات بدلا من أن تظهر في الأطفال كمظهر حرية فإنها ستبدو كنيئة إكراه وضغط، ويجب توجيه الفرد قبل كل شيء إلى إدراك مسؤولياته تجاه المجتمع، ومن ثم يجب على الفرد منذ طفولته أن يمارس بصورة واقعية حياة المجتمع، والمتطلب الرئيسي لتعليم المسؤولية، هو ما يسميه جون ديوي (Dewey) بقبالية الطفل للتشكيل أي المرونة والقبالية للتعلم أو الاستعداد للتغيير، والطفل الذي يحضى بالأمان في مرحلة الطفولة المبكرة يكون أميل إلى معرفة أخطائه، وإلى تعلم التسامح وإلى الاستعداد لأساليب جديدة تساعد على تحمل المسؤولية، فالحب والأمن أساسيان لكل نمو ومسهلان لاكتساب وتحمل المسؤولية. (حسنية غنيمي عبد المقصود، المرجع السابق، 12-13)

وكما قال ديوي لا يمكن لشئ أن يأتي من لا شئ، فمرونة الطفل والقدرة على النمو والرغبة فيه يشكلان معا قدرته على تعديل أعماله على أساس نتائج خبراته السابقة ويصف لنا هافجهرست (Havighurst) نمو المسؤولية الاجتماعية في خمس مراحل على النحو التالي:

-المرحلة الأولى المسؤولية عن الذات ككائن مستقل:

وتتمثل في تكوين العادات، ضبط النفس وتوجيه الذات، فتبدأ بعادات التبرز وتنمو حتى تصبح عادات للمواضبة، والقدرة على عبور الشارع في أمان، والعناية بصحة البدن (تنظيف الأسنان وارتداء الملابس...) والابتعاد عن الوالدين لمدة متزايدة من الساعات، خصوصا وأن الطفل في أواخر مرحلة الطفولة المبكرة من الناحية الجسمية تزداد قدرته على القيام بحركات دقيقة لأصابع يده، كقفل معطفه أو محاولة ربط حذائه على حد تعبير عواطف إبراهيم 1994.

كما أنه في هذه المرحلة يزداد عنده الشعور بالذات والاعتماد على النفس، مثل ذلك التحول التدريجي من الاعتمادية على الأم في محاولة تناول الطعام بصورة مستقلة، فحاجة الطفل إلى الاستقلال والحرية متمشية مع نموه ومطالب تطوره الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي فهو في حاجة لحرية المشي والكلام والجري والتسلق والحفر والتخريب والهدم والبناء، وفي حاجة إلى اللعب بالأشياء مع الناس يتعلم الاعتماد على النفس ويكتسب الثقة فيها ويزيد أمنه واطمئنانه إلى العالم الذي يعيش فيه.

المرحلة الثانية المسؤولية عن الآخرين في البيئة المحيطة المباشرة:

تبدأ هذه المرحلة عندما يتعلم الطفل أن يأخذ في اعتباره رغبات ومشاعر الآخرين، وأن يضبط بها تصرفاته وأفعاله، وتقتصر هذه المرحلة في أول الأمر على السلوك تجاه الوالدين ثم تتسع الحلقة شيئاً فشيئاً لتشتمل الأخوة والأخوات، وزملاء اللعب وغيرهم، وهنا تكمن بداية المسؤولية الاجتماعية على حد تعبير اندرسون (Henderson) 1981

فطفل الخامسة في حاجة دائماً إلى إحساسه بأنه فرد له قيمته وله دور فعال في الأسرة، وعلى ذلك فيمكن تربية وجدان الطفل وترقيته من خلال إثارة وعيه بإمكاناته وذلك للتعبير عن مشاعره وإحساسه بالآخرين، فالطفل يتعلم الوعي الاجتماعي عن طريق توحيد نفسه مع الآخرين المحيطين به.

-المرحلة الثالثة المسؤولية الراسخة في الضمير:

بعد سن الرابعة والخامسة يزداد استيعاب الطفل للقواعد التي علمها إياه والداه، وذلك هو حجر الأساس في الضمير، والذي يمكنه فيما بعد من اتباع قواعد والديه دون الرجوع إليهم كترتيب الحجرة، الحفاظ على المواعيد، أداء الواجبات المدرسية.

فبالأسرة تمارس أساليب عديدة أثناء عملية التنشئة الاجتماعية، التي يمكن من خلالها تنمية المسؤولية الاجتماعية، فمن خلال الثواب والعقاب بإمكان إكساب الطفل بعض القيم المرغوب

فيها كالاكتفاء على النفس وذلك عن طريق المشاركة في المواقف الاجتماعية، ويمكن للطفل أن يكتسب أنماط السلوك المختلفة من خلال المواقف الاجتماعية التي تكون متوفرة داخل الأسرة كاستقبال الضيوف، المشاركة في نظافة المنزل، المشاركة في إعداد مائدة الطعام، فاشترائه في هذه المواقف تدريب مباشر على السلوك الذي تراه الأسرة مناسباً، وقد تلجأ الأسرة إلى التوجيه الصريح لسلوك الطفل من أجل تدريب الطفل على بعض أنواع السلوك المرغوب فيه، كأن يتعلم الطفل نظافة حجرته، وارتداء ملابسه والاعتناء بنفسه. (حسنية غنيمي عبد المقصود، المرجع السابق، 28-29)

ولعل تواجد الطفل بالروضة، يعتبر المكان الأمثل لاكتساب الطفل لأهم مبادئ المسؤولية الفردية والاجتماعية، لما تحتويه الروضة من خبرات متكاملة، ومن مواقف تفاعلية تجعل سلوكياته محط توجيه وإرشاد من طرف المربيات، فملاحظتنا الميدانية أوضحت لنا اندماج الطفل في المهام المكلف بها في الروضة كتنظيم المكان الذي يلعب فيه وجمع أدواته....

-المرحلة الرابعة المسؤولية منطقية وإنسانية:

في سن العاشرة أو الثانية عشر، يصبح بعض الأطفال أصحاب الضمائر المتطرفة أكثر مرونة وأكثر إنسانية في مسؤولياتهم، والاختيار بين بدائل الأنواع المختلفة من السلوك على أساس رؤيتهم المستقبلية، فالطفل في هذه المرحلة يكون مسؤولاً أمام مثله الأخلاقية لا أمام أفكار والديه.

-المرحلة الخامسة المسؤولية الاجتماعية أو الإخلاص للقيم الاجتماعية:

الطفل في العادة يصل إلى كمال المسؤولية الاجتماعية فيما بين 15-17 سنة، ففيها يفهم الشاب القيم الأخلاقية لمجتمعه ويحاول تطبيقها في الواقع من خلال تصرفاته، وعلى هذا يكون قد تكون لديه التزام بقيم المجتمع.

فالمسؤولية الاجتماعية إذا متدرجة تختلف من مرحلة لأخرى، ومرحلة 5-6 سنوات تقع بين المرحلة الأولى والثانية والثالثة من مراحل المسؤولية الاجتماعية. (حسنية غنيمي عبد المقصود، المرجع السابق، 29-30)

4-التعاون:

هناك العديد من الدراسات اهتمت بالأنماط التربوية وبروز الكفاءات الاجتماعية والتعاون عند الطفل الصغير، من بينها نتائج دراسة تمت بالروضة لأليس جارديل وجنيست، (Allés-jardel et Genest, 1988)، فمفهوم التعاون (Coopération) كان موضوع لجدالات متناقضة إذ هناك من العلماء من يعتبر التعاون نتيجة لنمو الفرد، أما البعض الآخر فنظرتهم عكس ذلك إذ يعتبرونه نتيجة للتفاعل الاجتماعي المتدرج والذي يمكن ملاحظته في بداية علاقة الطفل بأمه، فالطفل ينتقل من علاقات تفاعل تعاونية مع الأم والتي تنتقل فيما بعد إلى التعاون ضمن جماعات الأقران (جارنييه، 1985، Garnier).

إن بروز التعاون عملية معقدة تستدعي مستوى للنمو المعرفي وتعلم لقيم ثقافية وتأثير للمحيط العائلي الذي يدخل ضمن الدراسة التي أعدها جارديل وجنيست، والتي طبقت على أطفال يتراوح سنهم بين 24-36 شهر في الروضة تم ملاحظتهم في مجالات اللعب الحر، وتوصلت الدراسة إلى أن النمط التربوي الأسري المعتمد على المرونة (صرامة وتفهم ومودة) يساهم في بروز الكفاءة الاجتماعية وسلوك التعاون لدى الأطفال الصغار. (YVES Prêteur Myriam de Léonardi, Ibidem, 53)

وذكر حسين رشوان أن العلاقات مع الأقران في الطفولة المبكرة يكثر فيها التعاون في إنجاز بعض المهام، لكن إذا مرت خمس دقائق أو أكثر من ذلك نجدهم في خلاف وشقاق، كما أنهم يعملون في يسر إذا كانوا في جماعة تظم أصدقاء لهم، أما إذا انتقلوا إلى جماعة أخرى غير أصدقائهم المعتادين تضاءلت قدرتهم على العمل التعاوني (مروة عبد الحليم، المرجع السابق، 80)

فالتفاعل بين الأطفال يؤدي إلى أن يصبح بعضهم أكثر شعبية بين أترابهم، وتحدد البحوث بوضوح الصفات المميزة المرتبطة بالشعبية، فالصبيان والبنات في رياض الأطفال الذين يرجح أن يكونوا المحبوبين أكثر من غيرهم من قبل أترابهم هم أولئك الذين يدركون أنهم ودودون متعاونون، والذين يقدمون أنواعا من العناية والقبول التي يتوق إليها الأطفال من بعضهم بعض (حنان عبد الحميد العناني، المرجع السابق، 124)

من خلال ما سبق ذكره، يظهر لنا التعاون وكأنه ملازم للصدقة، فالأطفال حسب الباحث يتعاونون مع أقرانهم إذا كانت بينهم علاقة صداقة، وهذا ما يظهر بساطة هذه العملية.

فروابط الصداقة من شأنها أن تجعل الطفل يتعامل مع الأقران بشكل يظهر فيه الود والتفاعل التعاوني الذي يقضي _حتى وإن لم يكن ذلك بشكل كلي_ على الأنانية أو بصورة أدق يقلل من التمرکز على الذات الذي يعرف به طفل مرحلة ما قبل المدرسة، على حد تعبير العديد من الباحثين كالديكتورة هدى الناشف وأن ولويس بوفار وغيرهم.

فبفضل الكفاءة الاجتماعية يتجاوز الطفل تمرّكه حول الذات ويجعل رغباته في مصلحة وخدمة المجتمع والأفراد المحيطين به. (Louise Anne Bouffard, ibidem, 29)

5- اللعب الجماعي والتفاعل مع جماعة الأقران:

يعتبر اللعب مكون من مكونات النمو في مرحلة الطفولة ومطلب من مطالبها، فهو بمثابة الطاقة المفجرة لمواهب الطفل وقدراته ومكبواته، والسلوك الإجرائي الذي من خلاله يشبع الطفل حاجاته، والذي يمكن من خلاله الحكم على مدى صحة الطفل الجسمية ومهاراته الحركية وقدراته المعرفية وتفاعلاته الاجتماعية....

ولقد أكد العلماء على أهمية اللعب واختلافه وفق المراحل العمرية، والذي قد يكون عفويا ليس فيه تخطيط مسبق، وبالرغم من ذلك نجد الطفل منهمكا ومستغرقا فيه، كما قد يكون مخططا من قبل ويخضع لضوابط وقوانين، وللعب عدة وظائف تربية فهو قد يكون إعدادا

للمستقبل، ووسيلة للتعليم واكتساب الخبرات التي تؤهل الطفل لمواجهة متطلبات الحياة المستقبلية على حد تعبير وود (Wood)، كما أنه يعمل على تنمية المهارات الجسمية والعقلية والاجتماعية واللغوية وذلك من خلال التمارين المستمرة والاحتكاك المتواصل بالآخرين، وقد ركز على ذلك كل من بياجيه، اريكسون... فاللعب يمثل بالنسبة للطفل المجال الذي يفرغ فيه طاقته البيولوجية الزائدة، ويمارس فيه نشاطاته اللغوية، وينظم من خلاله علاقاته الاجتماعية ويكسبه خبرات تؤهله للتعامل مع الآخرين، وبالنسبة للأخصائيين النفسيين يمثل اللعب مجال خصب للكشف على الحالة المزاجية للطفل، فالطفل السعيد هادئ العواطف يتعامل مع لعبه بصورة مغايرة مقارنة بالطفل المضطرب العواطف، وقد ذهب بعض علماء النفس التحليلي مثل جارفي (Garvey) إلى تشبيه اللعب بالحلم واستخدامه لتشخيص الاضطرابات النفسية التي يعاني منها بعض الأطفال، بينما نجد اريكسون وغيره من العلماء يؤكدون على قيمته العلاجية وفوائده التعليمية إذ من الضروري التخلص من الفكرة القائلة بأن اللعب والعمل نشاطان متضادان. (أمل الأحمد، المرجع السابق، 156-159)

ومن خلال نشاطات اللعب تتشكل الصداقات والتي بدورها أخذت حيزاً من الاهتمام والعناية من طرف العلماء، فقد اهتمت دراسة رايسمان وشور (Reisman&Shorr 1980) ودراسة مارش (Marsh 1982) بالتغيرات الارتقائية (Developmental changes) في علاقات الصداقة عبر مراحل العمر المختلفة، حيث كشفت النتائج عن وجود تغيرات في عدد من الجوانب المختلفة للصداقة مثل وظيفة الصداقة وأهميتها، والخصال المرغوبة في الصديق، وطبيعة الخلافات بين الأصدقاء، كما أن هناك من ركز على التغيرات الارتقائية التي تطرأ على الوداد الوجداني (Empathy) والتعاطف (Sympathy) بوصفهما من المتغيرات المرتبطة بالكفاءة الاجتماعية خلال مرحلتي الطفولة والمراهقة، وقد انتهت هذه الدراسات في معظمها إلى ما يؤكد حدوث زيادة في المظاهر الدالة على الوداد الوجداني والتعاطف وفق متغير العمر، فالأطفال الأكبر سناً أظهروا تعاطفاً مع أقرانهم الذين يحبونهم مقارنة بالذين لا

يحبونهم مع تبني منظور الآخر مع الانتقال إلى مرحلة المراهقة (أسامة محمد الغريب، المرجع السابق، 12)

والصداقة حسب انجلش وانجلش 1983 (English & English) علاقة بين شخصين أو أكثر تتسم بالجاذبية المتبادلة المصحوبة بمشاعر وجدانية تخلق عامة من الرغبة الجنسية، والصداقة على حد تعبير أبو سريع 1993 تؤدي عدة وظائف للأفراد من أهمها خفض مشاعر الوحدة والإسهام في عملية التنشئة الاجتماعية، وبالنسبة للأطفال ما قبل المدرسة الابتدائية اتضح أن الاتجاهات القائمة على الود والصداقة نحو الأطفال الآخرين تزداد في الفترة من الرابعة إلى السادسة من العمر وخاصة بتأثير الخبرات الأسرية ومواقف المشاركة الاجتماعية في رياض الأطفال على حد تعبير البيلوي 1986 (حنان عبد الحميد العناني، المرجع السابق، 123-124)

ويزداد لعب الأطفال مع بعضهم البعض حسب الرضا الذي تحققه العلاقة، فإذا كانت تلك العلاقات مناسبة ومرضية حاول أن يزيد منها، أما إذا كانت غير ذلك فإنها تؤثر على علاقاته الاجتماعية بصورة سلبية (سعدية بهادر، 1981، 255)، كما أنه على حد تعبير برجر (1994) أن جماعة الأقران ربما تكون من أكثر النظم تأثيراً في تكوين الطفل لمفهومه عن ذاته وتقديره للذات (سميرة ياقوت السيد مرجان، المرجع السابق، 73)

وقد لجأ العديد من العلماء والباحثين إلى استخدام ترشيحات الأطفال حول شعبية أقرانهم في مرحلة ما قبل المدرسة كمعلومة ضرورية ومكملة حول الكفاءة الاجتماعية لكل منهم ومن هؤلاء (Spence, 1978) الذي عرض مجموعة من الصور على أطفال عينة بحثه وطلب منهم تحديد ثلاثة فقط من أقرانهم ممن يفضل الجلوس والعمل معهم، ثم جمع المجموع النهائي للترشيحات الايجابية والسلبية لكل طفل، كما أن هناك من العلماء كماكسيم ونويكي (Maxim and Nowiki, 2003) من قصر درجة الكفاءة الاجتماعية وربطها بعلاقة الطفل مع أقرانه في كونه محبوباً من قبلهم فقط، واستخدما الأساليب السوسيومترية في تحديد

شعبية الطفل بين الأقران، فالقدرة على تكوين صداقات والحفاظ عليها تعد واحدة من علامات الكفاءة الاجتماعية في مرحلة الطفولة المبكرة على حد تعبير بيرمان وكايز (Bierman,K,2001;Keyes,D,2001)، إلا أن هناك من ربط بين فهم الطفل لمشاعر أقرانه ودرجة الألفة بينهم، فقد لوحظ اختلاف درجات الأطفال في فهم المشاعر في نهاية الفصل الدراسي عنها في بداية السنة الدراسية. (مروة عبد الحليم، المرجع السابق، 83، 100)

وقد افترض كل من أيزنبرج وفابس (1992) أن الكفاءة الاجتماعية تتضمن الشعبية التي تؤدي إلى إظهار مستويات أفضل من النظام والفاعلية الانفعالية، وأفضل مستويات النظام تكون مصاحبة بالاجابية والسلوك المناسب، على النقيض من ذلك نجد أن الأفراد الذين يظهرون مستويات مرتفعة من الانفعالات السالبة ربما يكونون مقهورين وسلوكياتهم تكون أكثر تهورا واندفاعا وسلبية، وأقل فاعلية عن أولئك الأفراد الأقل انفعالا لذلك النظام (أمانى عبد المقصود، المرجع السابق، 21)

وتفيد الشواهد المجتمعية من الدراسات من خلال الملاحظات المباشرة وتقديرات المعلمين أن الأطفال المشهورين يظهرون مستويات مرتفعة من الكفاءة الاجتماعية، فهم ودودون، متعاونون، لديهم مستوى في الحوارات مع أقرانهم وغالبا ما يصفهم أصدقائهم بأنهم مساعدون جذابون، متفهمون، كما أنهم قادرون على مراعاة وجهات نظر الآخرين (محمد عبد الجواد أبو حلاوة، المرجع السابق، 84)

فالطفل خاصة بعد الثالثة يبدأ في توسيع دائرته الاجتماعية وإقامة علاقات مع أفراد آخرين غير أفراد أسرته بالذات مع أطفال في مثل سنه، ويظهر تأثير المناخ السائد في البيت على السلوك الاجتماعي للطفل عند تفاعله مع أصدقاء اللعب أو الجيران أو الأقارب والأقران في دار الحضانة أو الروضة، وهو يحتاج لبعض الوقت والتوجيه حتى يشارك الأطفال الآخرين لعبهم ويجد متعة في ذلك، فهو يبدأ عادة في الانضمام إلى طفل آخر أو أكثر أثناء لعبهم ويكون ذلك بحذر شديد ولفترة قصيرة وكأنه يستكشف مدى تقبل أو صد الآخرين له، وقد

يعرض بعض لعبه على طفل يشعر بالارتياح له، أو يدعو للعب معه وبهذا يكون قد أخذ زمام المبادرة في التقرب للآخرين وهي خطوة جيدة نحو تكوين علاقات اجتماعية مع الأقران، وفي المرحلة التالية يشارك ويتفاعل مع الأطفال الآخرين بشكل أكثر فعالية ويتعلم كيف يتناوب الأدوار معهم وإن كان ماوال بحاجة إلى مساعدة بهذا الخصوص(حنان عبد الحميد العناني، المرجع السابق، 192)

فالطفل الذي يهتم بأقرانه ويقضي وقتاً أطول معهم ويقبل أن يأخذ ويعطي معهم، هو طفل ذو كفاءة اجتماعية، ولقد لاقت هذه الفرضية معارضة من البعض بحجة صعوبة قياس الكفاءة الاجتماعية، فلا يكفي معيار الاندماج مع جماعة الرفاق أو معيار المسالمة أو مقياس قبول الطفل داخل جماعة ليصنّف بأنه ذو كفاءة اجتماعية، وهذا ما جعل بعض الدارسين للكفاءة الاجتماعية للطفل إلى أحكام المدرسين أو استخدام المقاييس السوسيومترية أو الملاحظة الدقيقة لنوعية انفعالات الأطفال أثناء تفاعلهم داخل الجماعة(ليتر 1977, Leiter) أو رصد مدى سيطرة الطفل على الأشياء أو على الأشخاص أو مدى ما يحصل عليه الطفل من حب من الأطفال الآخرين(فوخت وواترز 1980, Vaught & Waters)

6-المبادأة: (المبادأة) تم اعتبار المبادأة ضمن مؤشرات الكفاءة الاجتماعية، من خلال مقياس تقدير المهارات الاجتماعية للمراهقين، الذي أعده جريتشام واليوت(1985)، وقد ركز المقياس على السلوكيات المؤثرة على علاقات الطفل بوالديه، وعلاقات المعلم بالطالب، وتقبل النظرير(الصديق)، ومن أهم أبعد الكفاءة حسب هذا المقياس، هي الأداء الأكاديمي، المبادأة الاجتماعية، التعاون، وتقبل النظرير.

ويعتبر التفكير المبادر من مؤشرات ودلائل الطفل القائد والمبدع، وقد سبق وأن تحدثت اريكسون في نظريته عن هذا الأمر، في مرحلة النمو الاجتماعي للطفل عندما تحدثت عن دور الأولياء في إنماء هذه المبادأة، من خلال تشجيع الأطفال على القيام ببعض السلوكات، وإلا فسيشعرون بالنقص وعدم الكفاءة.

فالمبادرة سلوك لا يأتي من العدم بل يتم التمهيد له منذ الطفولة، فالطفل الذي تنهاه أمه عن أي سلوك يبادر فيه إلى اكتشاف البيئة من حوله يحبط، ويجعله يشعر بأنه اقترف ذنبا مما يمنع المبادرة مستقبلا... (حنان عبد الحميد العناني، المرجع السابق، 114)

بالتالي يظهر لنا الدور الفعال للأسرة والروضة في تنمية المبادرة أو قمعها، فمنع الطفل من السلوكات التي يؤديها تجعله يفقد الثقة في نفسه وفي إمكانياته، ما يجعل منه فردا اعتماديا وغير مسئول، إذ يمكن تنمية المبادرة عند الطفل من خلال توفير شروط إكساب الطفل ثقته بنفسه وتدعيم محاولاته من أجل إثبات وجوده واستقلاليته، توفير الجو العائلي والتربوي الآمن في الروضة من خلال الاستجابة المناسبة لحاجات الطفل، توفير أنشطة متنوعة في الروضة ليتمكن الطفل من الاختيار وإبراز قدراته، تقديم النماذج المناسبة والقذوة التي تسهل على الطفل عملية التوحد...

7- التفهم والمشاركة الوجدانية: ويسمى في مراجع أخرى بالتعاطف أو التمثل العاطفي (Empathy)

وحسب جولمان (Goleman, 1995) هو القدرة على إدراك انفعالات الآخرين والتوحد معهم انفعاليا وفهم مشاعرهم ومساعدتهم في مشاكلهم أو هو الحساسية لمشاعر ومصالح الآخرين (مديحة عثمان عبد الفضيل وآخرون، المرجع السابق، 93)

وهو ارتفاع الفرد بانفعالاته وتناسبها مع مستوى سنه، بحيث تتفق استجاباته مع ما هو متوقع منه من طاقة محددة ومتناسبة مع الموقف، على حد تعبير مصطفى كامل (فرج عبد القادر طه وآخرون، المرجع السابق، 800)

أو ما أسماه كوبر (Cooper, 1997) بالوعي العاطفي بالآخرين، وهي القدرة على أن يشعر ويسمع ويخمن ما الذي يشعر به الآخرين من كلماتهم ولغتهم غير اللفظية وتلميحاتهم المباشرة وغير المباشرة (مديحة عثمان عبد الفضيل وآخرون، المرجع نفسه، 96).

وقد أوضح بياحيه أن الطفل بين (2-7) سنوات يكون متمركزا حول ذاته وغير قادر على فهم وجهة نظر الآخرين أو الشعور بإحساسهم، لكن العديد من الدراسات أوضحت أن أطفال ما قبل المدرسة قادرون على الشعور بالآخرين والتعاطف معهم كالباحث كورتيس 1998 (Curtis) كما أشارت دراسة سمونز دوديلزك 1983 (Simons, Dudelczyk) إلى ارتفاع درجات المساعدة لدى أطفال ما قبل المدرسة، فقد كشف يارو وزملائه 1976 (Yarrow, et al) في دراسة لهم عن وجود أنماط متعددة من السلوكيات الاجتماعية الإيجابية عند الأطفال كتقديم المساعدة ما بين الثالثة والسابعة من العمر مما يشير إلى إمكانية البدء في تعليم الطفل هذه السلوكيات في مرحلة الطفولة المبكرة (حنان عبد الحميد العناني، المرجع السابق، 122)

ونجد التفهم والمشاركة في بعض المراجع بمسميات أخرى كالغيرية، والتي ينظر إليها على أنها سلوك يتصف بالرحمة والكرم والنفع للآخر، أو السلوك الذي يهدف لتحقيق منفعة للآخرين دون الاهتمام بما سيعود على الشخص من مكاسب خارجية، ومنهم من يعتبرها الخدمة الإيثارية التي تقدم للآخرين والاستعداد للتضحية ببعض المصالح الشخصية من أجل مصلحة الآخرين، أو الرغبة في مساعدة الآخرين دون انتظار مكافئة من أية جهة. والغيرية قد تكون سمة أي أن هناك أشخاص غيبيين أكثر من غيرهم، وقد يظهر هذا السلوك عند الأطفال في سن مبكرة، فمنذ سن الثانية يبدي الطفل رغبة في مشاركة غيره ما يملك، وتظهر علامات الاهتمام عنده لما يرى غيره غير مرتاح، أو متألم ويبدي لذلك رغبته في المساعدة، وقد وجد باوم (Baum) علاقة وثيقة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة بين درجات تعاطفهم ودعمهم ومساعدتهم للآخرين، ولاحظ يارو (Yarrow) ووكلر (Wexler) نموذجا أصليا ثانيا من ضروب سلوك المشاركة والمساعدة والتهدئة عند أطفال تتراوح أعمارهم بين 3-7 سنوات.

والسلوك الغيري (ما أسميناه نحن بالتعاطف والمشاركة الوجدانية) يعتبر من المظاهر الهامة للنمو الاجتماعي في مرحلة ما قبل المدرسة، لما له من أثر في العلاقات الاجتماعية التي يقيمها طفل هذه المرحلة مع البيئة الاجتماعية المحيطة به، فهي تعبر عن مسؤولية الطفل عن المحيطين به وعن الثقة بالنفس والانتماء، والقدرة على التفاعل والحوار والتعاطف

والرغبة في المساعدة، وكل ذلك إنما هي مؤشرات ايجابية على تكيف الطفل مع بيئته وشعوره بالهوية الاجتماعية.

ويعتبر هذا السلوك مكتسب يشجع عن طريق ملاحظة النماذج الغيرية (الوالدين، الأقارب، الأقران...) وكلما كان السلوك الغيري القدوة، كلما كان ذو أثر على الطفل أكثر من الوعظ والكلام (أمل الأحمد، المرجع السابق، 317-318)

والمشاركة الوجدانية والتعاطف يمكن ملاحظتها في وقت مبكر أيضا، فطفل الحضانة يسارع لنجدة زميله المتألم ويعطف عليه ويحمي الأصغر منه، وهذا كله يدل على إدراك الطفل لما هو حادث حوله، كما وجد أن هناك ارتباط بين ايجابي بين المشاركة الوجدانية والتعاون، فالطفل ذو الميول العدوانية أسرع من غيره في نجدة من يعتدي عليه من الأطفال، وكذلك وجدت مثل هذه العلاقة بين المشاركة الوجدانية والذكاء، فالطفل الذكي أقدر على فهم المواقف التي تحتاج إلى تعاطف (انتصار يونس، 1993، 183).

وحسب ساريني 1999، فإنها تمثل مستوى من مستويات تفهم الوظيفة الاجتماعية للانفعالات والمشاعر، ويشير هذا البعد إلى تفهم الفرد لكيفية تنظيم التعبيرات الانفعالية أثناء العلاقات الاجتماعية، ويوضح هذا التعريف العلاقة بين النضج الانفعالي والكفاءة الاجتماعية (Saarni, carolyn ;ibid, 48-49)

وحسب توماس ريدنج 2006 (Riding, Thomas) الكفاءة الانفعالية مصطلح عام مركب يدخل في بنيته نوعين من الكفاءات، شخصية واجتماعية:

- إذ يرى أن الكفاءة الشخصية (Personal comptences) والتي تشمل على الوعي بالذات، ومعرفة الأفراد لإمكانياتهم وحدودهم.

- أما الكفاءة الاجتماعية (Social comptences) وتتضمن الكفاءات الانفعالية المتعلقة بكيفية تقدير أو إدراك الأفراد لبعضهم البعض، وبصفة محددة إلى القدرة على إظهار **التعاطف** مع الآخرين ومستوى من الوعي بمشاعر وحاجاتهم واهتماماتهم، وهو يرى أن الوعي بالذات

شرط من الشروط الأساسية للتعاطف مع الغير، ليصبح التعاطف حجر الأساس في كل الكفاءات الاجتماعية في مختلف مواقف التفاعل الاجتماعي التي يدخل فيها الإنسان. (محمد أبو حلاوة، المرجع السابق، 46).

كما أكد أحمد عبد الخالق 1993، أن التوازن الانفعالي مع المثير من مؤشرات الصحة النفسية وأنه من الضروري أن يكون هناك تماثل بين نوع المنبه والانفعال الناتج عنه، فإذا تعرض الفرد لمنبه مضايق أصابه انفعال سلبي (قلق، ضيق، هم...) وإذا وقع تحت تأثير منبه سار شعر الفرد بانفعال ايجابي (فرح، نشوة...) إذ تتضح الكثير من مؤشرات الاضطرابات النفسية من خلال عدم التناسب بين الانفعال ومثيراته سواء من حيث النوع والشدة، أو أن تكون الاستجابة غير متناسبة مع المنبه كأن يضحك الطفل في موقف حزن، أو أن يفرح لإصابة الآخرين بحزن (أحمد محمد عبد الخالق، 1993، 37)

وذكر أحمد عبد المنعم الغول (1993) أن بعض علماء النفس مثل جيلفورد، وحامد زهران، ذكروا أن الكفاءة الاجتماعية هي أحد مكونات الذكاء الاجتماعي، هذا الأخير سلوك مركب من عدة مكونات منها: التعاطف والإدراك الاجتماعي، فالفرد منذ طفولته تنمو لديه القدرة بالتدريج على إنشاء علاقات اجتماعية مع أقرانه من نفس عمره الزمني، فيكتسب الأساليب السلوكية الاجتماعية ويتعلم الأدوار الاجتماعية، ويتقبل التغير الاجتماعي المستمر ويتوافق معه وتنمو مهاراته الاجتماعية وينمو ذكاؤه الاجتماعي، وهذا كله يعكس مدى ارتفاع الكفاءة الاجتماعية لدى الفرد فيؤدي دوره بفعالية في المجتمع (أماني عبد المقصود، المرجع السابق، 20).

الفصل الثالث

الطفولة المبكرة وأهمية الروضة في نمو الطفل

I - الطفولة المبكرة

أكد علماء النفس أن النمو عملية ديناميكية مستمرة، وبالرغم من أن كل مرحلة من مراحله تتصف بسمات خاصة ومظاهر مميزة لها، إلا أن هناك تداخل بين مراحله ومظاهره، فالنمو الجسمي يؤثر على النمو العقلي الذي بدوره يؤثر على النمو اللغوي، والنمو الاجتماعي يؤثر ويتأثر بالمظاهر السابقة، ولعل أكثر المراحل أهمية وحساسية والتي اعتبرها العلماء من فترات النمو الحرجة مرحلة الطفولة المبكرة والتي سنتحدث عنها فيما يلي:

1- أهمية وحساسية مرحلة الطفولة المبكرة:

تعد مرحلة الطفولة من أهم مراحل بناء الكيان البشري، كما أن الطفل فيها أكثر شغفاً للتعلم، وأكثر طواعية وانقياداً للتنميط القيمي والوجداني والمهاري، وهي مرحلة ذات أثر فعال في كل ما يليها من مراحل، ومن ثم كانت أهميتها للفرد والمجتمع، فالأنماط البشرية الناضجة من تفتح وانغلاق وانسباط وتعقد، وخير وشر وتقدم وتخلف ذات جذور تضرب في أعماق الطفولة، ولذا فإن مستقبل الأمم إنما يكتب في مؤسسات إعداد أطفالها.

ومرحلة الطفولة كما جاء في الذكر الحكيم تبدأ بتخليق الجنين في رحم الأم وتنتهي عند دخوله مرحلة المراهقة (حوالي 12 سنة)، كما يمكن تعريفها بأنها المدة التي يعتمد فيها الطفل على والديه في المأكل والملبس والمأوى والتعليم والصحة، سواء كانت مدة الطفولة حتى البلوغ أو النضج الاقتصادي والنفسي والعقلي والاجتماعي، وتعبير آخر يمكن تحديد فترة الطفولة استناداً على نوع العلاقات المتبادلة بين الطفل والآخرين المهتمين به والذين يتفاعل معهم، ومهما يكن من أمر فإن مراحل النمو في الطفولة في الأعم تبدأ من الولادة حتى سن 12، أما مرحلة الطفولة المبكرة أو مرحلة ما قبل المدرسة كما تسمى لدى البعض، فتتمتد من سن الثانية بعد فطام الطفل حتى سن السادسة عند دخوله المدرسة الابتدائية (حنان عبد الحميد العناني، المرجع السابق، 12)

وهي من أهم وأكثر المراحل تأثيراً في مستقبل الطفل والمجتمع، ويجمع المفكرون التربويون على أنها مرحلة تكوينية يتم فيها بناء ملامح الشخصية السوية... وكذا اكتساب العادات التفاعلية المتصفة بالثبات في البيئة الاجتماعية والطبيعية، وفيها يحتاج الطفل إلى توفير بيئة اجتماعية تضمن عوامل التربية الرشيدة التي تساعد على إنماء الشخصية وتكوينها. ولن يستطيع الوالدان والمربون تهيئة هذه البيئة دون فهم خصائص مراحل النمو ومطالبه، وقد ذكر جيزل (Gesell) في هذا الصدد أنه لن يتاح أبداً مرة أخرى للعقل والخلق والروح أن تسير قدماً بنفس السرعة التي كانت تسير بها في الفترة التكوينية التشكيلية لما قبل المدرسة، ولن يتاح أبداً للعقل مرة أخرى نفس فرصة باكورة الطفولة في إرساء أسس الصحة العقلية... فهي مرحلة ترسم وتكون ملامح الشخصية لما يكون عليه الفرد مستقبلاً ففيها تتشكل العادات والاتجاهات وتنقسم القدرات وتتطور القيم والمهارات وخلالها يتحدد مسار نمو الطفل جسدياً، عقلياً وروحياً واجتماعياً... طبقاً لما يتوفر له من خبرات والمواقف التي يتعرض لها في بيئته المحيطة. (ربيع محمد، طارق عبد الرؤوف عامر، 2008، 15-17).

وقد أكد علم النفس أهمية هذه المرحلة لتفتح ملكات الطفل، وضرورة العمل على توفير البيئة المناسبة لنمو قدراته، ذلك أن الطفل يمر في فترات حرجة إذا لم تلق إمكاناته استثارة أو رعاية كافية أصبح نمو قدراته فيما بعد أمراً غير مضمون النتائج. (صالحة صنقر، المرجع السابق، 2)

وبما أنها فترة تكوينية حاسمة في حياة الفرد تتم فيها وضع البذور الأولى للشخصية فهي تعتبر أخطر وأهم فترات حياة الإنسان، وقد أطلق البعض عليها عمر الاستكشاف والأسئلة (محمد السيد حسونة، 2004، 71)

وقد اهتم الفلاسفة والمربين في العصور المختلفة بتربية الطفل ودعوا إلى رعايته وتهذيبه حتى ينشأ فرداً قوياً سليماً قادراً على التكيف مع متطلبات الحاضر والمستقبل، كما نعمت الطفولة بفضل الإسلام فيما جاء به من تشريعات وأساليب كرمت الطفل وأخرجته إلى

مجتمع الرجال إنسانا سويا، أما في العالم الغربي فقد بدأت الطفولة تدخل ببطء شديد إلى عالم المعرفة منذ القرن الثامن الميلادي (حنان عبد الحميد العناني، المرجع السابق، 12).

فقد أظهر بلوم أهمية هذه الفترة من العمر إذ أن 50 % من ذكاء الفرد يحصل عليه في سن الرابعة، و 30% الأخرى في حدود الثامنة، و 20% المتبقية عند بلوغه السابعة عشر من العمر، كما رأى بياجيه أن للسنين الأولى من حياة الإنسان أهمية خاصة في تكوين المفاهيم وبناء المخططات العقلية وتنمية الذكاء، وأكد فروبل أن طفولة الإنسان تمتلك استعدادات خاصة يمكننا أن نستفيد من فوائد كثيرة، ودعا بستالوتزي إلى الاهتمام بهذه المرحلة لأنها تضمن للطفل تربية حقيقية وتطورا في قواه العقلية والخلقية والجسمية بحيث يمكن له أن يحيا كما يجب راضيا عن نفسه وعن غيره (صالحة صنقر، المرجع السابق، 1).

وإذا نحن سلمنا بأهمية هذه المرحلة وحساسيتها، وخطورتها على مستقبل أبنائنا، فكيف ستكون النتيجة إذا توجنا هذه المرحلة ودعمناها بإدماج الطفل في مؤسسة تربية كالروضة.

فهي تساهم - إذا ذهب إليها الطفل - في توافقه الشخصي والاجتماعي وتزوده باتصال الأول بجماعات الأقران وتعمل على تحسين عملية التنشئة الاجتماعية، وذلك بالاتصال الدائم بين الأسرة والمدرسة، كما تفيد الروضة في تأكيد الذات عند الطفل والاعتماد على النفس والاستقلال وحب الاستطلاع والاتصال الاجتماعي، وأهم ما يميز النمو الاجتماعي في هذه المرحلة كذلك نمو الضمير أو الأنا الأعلى فيتعرض الطفل طوال سنوات هذه الفترة لمتغيرات التنشئة الاجتماعية من ثواب وعقاب، وملاحظة وتقليد وتوحد، ويترتب عليه بلا شك أن يكتسب الطفل قيم واتجاهات الوالدين ومعاييرهم السلوكية، ويمر النمو الاجتماعي بمراحل متداخلة، فيتغير سلوك الطفل أثناء اليوم الواحد من التبعاد إلى التخريب والعدوان، ثم إلى الصداقة وتبادل العواطف والابتهاج، مع استقرار في انفعالاتهم في سن الخامسة، ومن أهم حاجات النمو الاجتماعي الحاجة إلى الأمن والأمان، اللذان يعتبران الأساس في نمو شخصية سليمة أكثر شعورا بالمسؤولية، وطفل الروضة في حالة إلى الصحبة والرفاق،

فهو يرحب باللعب الجماعي مع أطفال من سنه، فتواجهه في الروضة يدعم ذلك ويسهله ويمكنه من تأكيد ذاته والاعتماد على النفس والاستقلال وحب الاستطلاع.

فطفل الخامسة يضع رغبات الرفاق موضع الاعتبار ويظهر ذلك في اللعب عندما يمثل له صديق إحدى الشخصيات، كما نجد أن اللعب الجماعي يقوم الطفل فيه بتمثيل دوره ويعمل على نجاح هذا الدور، ويشعر الطفل في هذه الفترة بالمسؤولية ويريد تأكيد ذاته وذلك روعي في البرنامج والأنشطة التي تساعد الطفل على الاعتناء بنفسه. (حسنية غنيمي عبد المقصود، المرجع السابق، 25-27)

2- خصائص نمو الأطفال في مرحلة الروضة:

تعتبر خصائص نمو الأطفال أحد الأسس الهامة عند تصميم برنامج تعليمي أو تدريبي ما، وذلك يمكننا أن نتبين قدرات الطفل وإمكاناته في كل مرحلة من مراحل نموه، وإعداد أنشطة خاصة تتناسب مع هذه الإمكانيات والقدرات، كما يمكن التعرف على سلوك الطفل في مرحلة (5-6) سنوات بالتحديد -وهي المرحلة العمرية التي ركزت عليها الدراسة- مع العلم أننا سنركز أكثر على النمو الاجتماعي:

أ- خصائص النمو الجسمي: ينمو الجسم نمواً سريعاً ولكن بدرجة أقل من المرحلة السابقة، تزداد قدرة الطفل على تحريك أعضاء جسمه، حركاته كبيرة متزنة نوعاً ما كما تزداد قدرته على القيام بحركات دقيقة لأصابع يده، فيحاول أن يلتقط الأشياء من الأرض، ويحاول ربط حذائه.

ينمو الجهاز العصبي، ويصل وزن المخ في نهاية مرحلة الطفولة المبكرة إلى 90% من وزنه الكامل عند الراشد، ويزداد نمو جهازه الهيكلي ويزداد تحول الغضاريف إلى عظام كما يزداد نمو جهازه الليمفاوي حتى السادسة إلى 100% من إجمالي النمو عند تمام النضج، والجهاز التناسلي يصل نموه في هذه المرحلة إلى 10% فقط من إجمالي النمو، في هذه المرحلة على حد تعبير حامد عبد السلام زهران، نجد فروقا بين الجنسين فيما يتعلق بالنمو

الجسمي، حيث يكون الأولاد أقل وزنا بدرجة طفيفة من البنات، وأكثر حظا منهن في النسيج العضلي، بينما تكون البنات أكثر حظا من الأنسجة الشحمية.

نجد أن الطفل في هذه المرحلة لا يقوى على العمل فترة طويلة، فهو يتميز بالمرونة والملل بسرعة وحب التغيير، ومع ذلك نجد أن لديه من القدرة ما يمكنه من إتمام مشروع بدأه، ومتى كان العمل سهلا بالنسبة له ولا يحتاج إلى زمن طويل، فإنه يستطيع أن يؤديه بنجاح ويصل إلى غايته، حيث إن مبدأ العمل من خلال اللعب يعلمه لذة إتمام ما بدأه.

بناء على ذلك فلا بد من توفير أنشطة تتلاءم وقدرة الطفل الجسمية كالنشاطات الفنية التي تساعد على تنمية عضلاته وقدرته على اللصق والتلوين والرسم، من خلال اشتراك الطفل في أعمال خاصة بالروضة، كما يمكن استغلال النشاط الزائد للطفل من خلال تشجيعه على القيام ببعض الأعمال التي تساعد على تحمل المسؤولية، من مشاركة في أعمال الفصل ونظافته ونظامه، إلى الأعمال التي تساعد على الاعتناء بنفسه، وذلك مع مراعاة تنوع الأنشطة التي لا يمل منها الطفل (حسنية غنيمي عبد المقصود، المرجع السابق، 20-21)

ب- خصائص النمو العقلي: يطلق بعض العلماء على هذه المرحلة مرحلة السؤال، حيث تكثر أسئلة الطفل، حول المواضيع والأشياء، ويفهم بعض الخبرات والمعلومات التي ترتبط بحياته المباشرة في ملبسه ومشربه، بعد تجاوزه الرابعة يدرك العلاقات المكانية والموضوعية ويدرك بأنه كائن وله وجوده الخاص، ويعتقد جيزل أن طفل الخامسة يستطيع أن يعد إلى عشرة وإن كان ذلك بطريقة غير منتظمة، ويزداد تذكر طفل مرحلة الروضة للكلمات والعبارات المفهومة، كما يتذكر بكيفية أفضل صور الأشياء أكثر من تذكره لأسمائها، وفي هذه المرحلة العمرية (الخامسة) يرى أن الحياة مرادفة للحركة كاعتباره أن أوراق الشجر حية حين تطير مع الرياح، وأنها ميتة عندما لا تطير، تفكيره يعتمد على الرمزية والخصائص التي ذكرها بياجيه في هذا المجال... وحتى يتم النمو السليم للطفل من الناحية المعرفية والعقلية

نحتاج إلى نمو جسمي سليم وممارسته للخبرات باستعمال العضلات والحواس، وممارسته الحركة واللعب بصورة منتظمة. (معتوق محمد، 1986، 66-68، 73)

وبما أننا نركز على المرحلة العمرية (5-6) سنوات سنشرح بنوع من التبسيط المرحلة التي تدخل ضمنها هذه المرحلة، وهي المرحلة الجزئية الثانية من مرحلة ما قبل العمليات حسب بياجيه وتتمثل في:

مرحلة التفكير الحدسي (4-7) سنوات: ففي هذه الفترة يخبر الأطفال نموًا يمكنهم من أن يبدأوا في إبداء الأسباب لمعتقداتهم وأفعالهم، وفي تكوين بعض المفاهيم، غير أنهم غير قادرين على عقد مقارنات، يسيطر الطفل على لغته ويكتسب طلاقة في التعبير الرمزي والايماءات الرمزية، يتسع خيال الطفل اتساعا كبيرا، يبلغ أقصاه في نهاية السنة السادسة، ويظهر أثره في أعمال الطفل، والقصص والأساطير التي يؤلفها من أفكاره، يتصف تفكيره بالرمزية، الإحيائية، الاصطناعية، والتمركز حول الذات. (حسنية غنيمي عبد المقصود، المرجع السابق، 23)

يتميز طفل الروضة بخصائص تفكير تخضع لمبدأ التمرکز حول الذات، الأمر الذي يجد معه الطفل صعوبة في التخلي عن رغباته من أجل الآخرين، ويأتي دور الروضة واضحا في تقديم الخبرات الاجتماعية التي توفر الفرص لاكتساب الطفل المهارات الاجتماعية التي تساعد على الانتقال من الذاتية إلى اللاذاتية، وتكسبه القدرة على التميز بين دوره ودور الآخرين من حوله، كما تعلمه إنجاز ما هو مطلوب منه، وتعلم التضحية ببعض رغباته لكسب زملائه ومعلمته (هدى الناشف، 2005، 3)

فالحياة العقلية للطفل تتميز بحب الاستطلاع والتجريب والفضول والاستكشاف وتزداد قدرة الطفل فيها على الإدراك والتذكر والتخيل والتفكير واكتساب المفاهيم، غير أن إدراك الطفل وانتباهه ومفاهيمه الاجتماعية تتأثر بانفعالاته ورغباته تأثرا كبيرا، وتتوقف العلاقات الاجتماعية للطفل على مستوى ذكائه الذي يؤثر في تفاعله مع الآخرين كما يؤثر في اندفاعه نحو العالم الخارجي، وفي سعيه عن المزيد من المعلومات عن بيئته المحيطة به الطبيعية والاجتماعية وعلى تقديره للأدوار الاجتماعية المختلفة من حوله (فريال سليمان،

المرجع السابق، 47)، وطبعا هذا ما يجعل من الروضة المكان الخصب لاكتساب المعلومات والخبرات الضرورية للنمو السليم في هذا المجال والمجالات الأخرى.

ج- خصائص النمو الانفعالي: عند الحديث عن انفعالات الطفل في الطفولة المبكرة يمكننا أن نقول عنها أنها تزداد في تمايزها كلما زادت الاتصالات مع الوالدين والأقران والمعلمات، بما يفسح المجال لظهور انفعالات الحب والغيرة والتنافس والعدوان والخوف والغضب، والمعروف أن الانفعالات في هذه المرحلة تتميز بالتنوع والتقلب الفجائي، من الإغراق في الضحك إلى البكاء الحاد، ومن الحنو إلى العدوان، وليس بوسع الطفل أن ينظم دوافعه ويضبطها أو يكسبها اتزاناً وثباتاً (عبد المنعم المليجي، ومحمود المليجي، 1973، 219)

لكن هذه الانفعالات تهدأ ونجد الطفل يبدأ في التحكم فيها في سن الخامسة، حيث يظهر بداية الاستقرار في الانفعالات والقدرة على ضبطها نوعاً ما، تتأثر انفعالات الطفل بظروفه الحاضرة المباشرة وبخبراته السابقة، كما يلاحظ اختلاف الذكور عن الإناث في نموهم الانفعالي، حيث أن البنات أكثر خوفاً من البنين، الذين يكونون أعنف في استجاباتهم الانفعالية العدوانية من البنات، وأهم مطالب النمو الانفعالي في هذه المرحلة، هي الشعور بالأمن والطمأنينة والقبول، فالشعور بالأمن يجعل الطفل يثق بنفسه وبمن حوله، ويساعد هذا الشعور إلى انطلاقه في لعبه وتفكيره، إذ كلما وجد الطفل تشجيعاً ملائماً لنفسه، ازداد لديه شعور الاستقلالية والطمأنينة والقبول، والحاجة إلى الحب والعطف، وتعلقه بمن حوله ممن يحققون له الرضا والإشباع النفسي. (حسنية غنيمي عبد المقصود، المرجع السابق، 27)

ويترك دخول الطفل إلى رياض الأطفال أثره في انفعالاته، إذ تتناقص انفعالاته المتمركزة حول الذات تناقصاً تدريجياً نتيجة تزايد تفاعله مع الأقران في الروضة وإقامة العلاقات معهم (فريال سليمان، المرجع السابق، 60)

د-خصائص النمو اللغوي: تعد اللغة أداة الانسان في التفكير، والتعبير عن مشاعره الداخلية، ووسيلة للتواصل مع المحيط الخارجي والتفاعل معه بنوعيتها اللفظي وغير اللفظي، فهي عبارة عن رموز وفقا لقواعد لغوية معينة ذات معنى حسب الإطار الحضاري والمجتمعي للمتحدثين بها.

تعتبر مرحلة الطفولة المبكرة مرحلة النشاط اللغوي المتميز، فالزيادة في عدد المفردات واضحة ومتلاحقة يوميا، ففي السنتين تصل تقريبا إلى 300 مفردة، وفي ثلاث سنوات تكون 1000 مفردة، وفي سن الأربع سنوات تنمو لتصل 1500 مفردة (سامي سلطي عريفج، 2002، 111)، ثم يبلغ محصوله اللغوي في نهاية هذه المرحلة إلى 2500 كلمة إلى 3500، وتتميز لغته في العام الثالث بأن جملها قصيرة وبسيطة، تتكون من كلمتين إلى أربع كلمات وتكون من الناحية الوظيفية سليمة وتؤدي المعنى رغم أنها غير صحيحة من حيث التركيب اللغوي، أما الطفل في عمر الرابعة فتكون جملة كاملة تتكون من أربع إلى ست كلمات وهي جملة تامة الأجزاء، يختفي فيها تقريبا الكلام الطفلي مع تفوق البنات عن البنين في النمو اللغوي (سهير كامل أحمد، المرجع السابق، 72)

ويزداد هذا النمو أكثر في العام الرابع والخامس، فطفل الرابعة ينطق 77% من أصوات لغته نطقا صحيحا ويبلغ عدد مفرداته حوالي 1450 كلمة، ويكون متوسط جملته أربع كلمات، أما طفل الخامسة من العمر فتصل هذه النسبة لديه إلى 88% ويبلغ عدد مفرداته حوالي 2000 كلمة، ومتوسط جملة يصل إلى خمس كلمات، ف قدرة الطفل على استخدام اللغة تساعده على تنظيم أفكاره، والتعبير عن عواطفه ورغباته، كما أن جودة اللغة تتحدد من خلال اللغة التي يسمعها من والديه، ومما يساعد على تنمية مهارة الطفل اللغوية تفاعله مع أقرانه، فهم أقدر على التفاهم والتخاطب فيما بينهم بشكل أفضل مما لو كان هذا التفاعل مقتصرًا على الكبار فقط، وتسهم الرياض في تنمية مهارتي الإصغاء والحديث عند الطفل في المرحلة الأولى ثم تنمية مهارتي القراءة والكتابة عن طريق اللعب والأنشطة الأخرى في الرياض (فريال سليمان، المرجع السابق، 52-54)

فاللغة اللفظية التي تعلمها الطفل في هذه المرحلة تساعده على التواصل وإبداء التعاطف مع أقران وأقارب أقرانه، إذ يقضي معظم وقته معهم ويحب مشاركتهم فيما يملكه من طعام وشراب ودمى ويحب اللعب والتعايش معهم. (حمدان محمد زياد، 2000، 131)

هـ- خصائص النمو الاجتماعي: يتمثل النمو الاجتماعي في اكتساب الطفل للقيم الاجتماعية من عادات وتقاليد وأنماط حياتية وقيم ومعايير، بما يساعده ويسهل عليه العيش وسط أفراد مجتمعه بانسجام، فالإنسان كائن اجتماعي، لا يستطيع العيش بمعزل عن المجتمع الذي ينتمي إليه، إذ لا يستطيع الطفل خلافاً لصغار الكائنات الحية أن يحقق بقاءه أو يشبع حاجاته البيولوجية إلا من خلال شخص آخر.

ويبدأ أول سلوك اجتماعي للطفل بتفاعله مع الآخرين، فهم يحملونه ويطعمونه ويحافظون على دفئه، ويزيلون عنه أسباب المضايقات والألم، فيستجيب لهم بسلوك يعبر فيه عن راحته وسكونه من خلال الابتسامة أو البكاء...

فتتواجد الطفل مع أطفال آخرين تظهر بوادر التفاعل الاجتماعي، حيث أحضرت شارلوت بوهلر (Bohler) طفلين سنهما بين عشرة أشهر وسنة، وأجلستهما وجهاً لوجه وترقبت تصرفاتهما، ولاحظت أن كليهما يهتم بالاتصال بالآخر إما عن طريق لمسه أو جذبه أو حتى دفعه...

كما أننا نلاحظ أنه ابتداءً من الشهر الثاني نجد الأطفال يبتسمون كلما رأوا فرداً ما أو سمعوا صوته، فالطفل ينمو في جو اجتماعي يشمل الأسرة والأقران والجيران ورفاق اللعب، فهو بداية يرتبط بأمه ارتباطاً وثيقاً إلى أن يوسع علاقاته شيئاً فشيئاً، فهو يتمتع في البيئة وابتسم ويصرخ ويمص أصابعه، وبمرور الوقت يتعود الطفل على رؤية بقية أفراد الأسرة وعلى البقاء معهم دون احتجاج، ويتقدمه في العمر تتسع دائرة معارفه لتشمل أناس من خارج الأسرة ومن الأقارب والأصدقاء والمدرسة وكذا الهيئات الدينية والنوادي المدرسية وجمعيات الكشف...

فمعظم تعلمات الأفراد لا تخلوا من التفاعلات الاجتماعية مع الآخر، فبإيجاز يرى أن الأطفال يحتاجون إلى أن يلمسوا ويحسوا ويتذوقوا ويروا ويشموا ويسمعوا ويعالجوا الأشياء من أجل أن يتعلموا، وأن تتاح لهم الفرص على التفاعل مع المحيط، مع أخذ حاجاتهم المختلفة بالحسبان... (ملكة أبيض، 2000، 55-56)

فعند الحديث عن نمو الاستقلالية مثلا، في مراحلها الأولى أي في الثماني عشر الأشهر الأولى من نمو الطفل، يكون اعتماده كلي على الأم، لكن سرعان ما يبدأ الطفل في الاعتماد على النفس من 18 إلى 36 شهر، ويدخل في إطار خبراته بعض الوجوه الأسرية المألوفة وعلى رأسها الأب، وتبدأ عملية الاستقلال الذاتي في هذه المرحلة إلى غاية سن السادسة، وهي مرحلة ينتقل فيها الطفل إلى الروضة ويتشبع فيها بقيم جديدة وتجارب ثرية... (جبريل كافي ترجمة طارق الأشرف، 1995، 8-9)

والباحث محمد عويضة عند حديثه عن الاستقلالية، يقول أن طفل الثلاث سنوات، يقوم ببعض السلوكات المعبرة عنها، إذ يعبر عن حاجاته للتبول والتبرز، ويتجنب الأخطار البسيطة ويتجنب المطر، يحترس حتى لا يسقط وهو على السلاالم أو في الأماكن العالية، يتجنب الآلات الحادة والزجاج المكسور، في العام الرابع يغسل يديه دون مساعدة يلبس ملابسه، ولكنه يحتاج لبعض المساعدة البسيطة، يشارك في أوجه النشاط الاجتماعي مثل التنظيم وإطعام الحيوانات الأليفة، والمشاركة في بعض الألعاب التي لا تحتاج إلى مهارات خاصة مع أطفال آخرين، في العام الخامس يمكنه أن يلبس بنفسه ماعدا ربط الحذاء، كما يحتاج إلى مساعدة في الملابس الضيقة، يغسل وجهه ويجففه بدون مساعدة، يذهب إلى دورة المياه وحده، يخلع ملابسه دون مساعدة ويضبط الإخراج تماما، يمكنه أن يستعمل القلم والطباشير ويرسم أشكالا بسيطة، يكون متعاون مع الكبار ممن يحيطون به أكثر من ذي قبل.... (الشيخ كامل محمد عويضة، 1996، 159)

فطفل هذه المرحلة مرّن وقابل للتعليم، فابتداءً من سن الثالثة، يكون قادراً على تكوين علاقات اجتماعية، وتبدأ تتبلور لديه كيفية التعامل مع الآخرين وكيفية تحمل المسؤولية، وكل ذلك من خلال النشاط الجماعي والفردى (نبيلة الشورى، المرجع السابق، 107).

ومن أهم مطالب النمو الاجتماعى فى هذه المرحلة، أن يتعلم الطفل كيف يعيش فى عالم يتفاعل فيه مع غيره من الناس ومع الأشياء، ومن مطالبه أيضاً نمو الإحساس بالثقة التلقائية والمبادرة والتوافق الاجتماعى، كما تنمو لديه الميول نحو مصادقة الآخرين واللعب معهم (حامد عبد السلام زهران، المرجع السابق، 184).

وقبل الحديث عن مظاهر النمو الاجتماعى عند الطفل من الضرورى تعريف كل من النمو الاجتماعى والتنشئة الاجتماعية لأهمية هاذين المفهومين وحساسيتهما

★-تعريف النمو الاجتماعى:

يشتمل النمو الاجتماعى على مجموع التغيرات التى تحدث للكائن البشرى فى مختلف مراحل العمرية، من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، فالنمو الاجتماعى يجعل الطفل واعياً بالمؤثرات الاجتماعية ومستجيباً لها حتى يضمن تكيفاً مع المحيط الذى ينتمى إليه.

فهو اكتساب القدرة على القيام بالسلوك وفقاً لمعايير المجتمع وتوقعاته، فتحويل الطفل إلى كائن اجتماعى يكتسب صفة الإنسانية يتطلب ممارسة السلوك المحدد من طرف الجماعة التى ينتمى إليها من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، والنمو الاجتماعى يتبع تسلسلاً منتظماً -شأنه شأن مظاهر النمو المختلفة- يتشابه فيه جميع الأطفال الذين يعيشون فى مجتمع واحد، فالطفل يولد دون استعدادات فطرية لحب الآخرين أو كرههم، لكن باكتسابه لمعايير المجتمع تتشكل شخصيته الاجتماعية والقواعد الأساسية للنمو منذ بداية اتصاله بالآخرين..(علاء الدين كفاى، 2001، 112-113).

فالنمو الاجتماعي لا يتحقق بعيدا عن البيئة الاجتماعية المحيطة بالطفل سواء كانت بيئته الأسرية الضيقة أو بيئة المجتمع الأوسع، حيث تقوم مؤسسات هاتين البيئتين بنقل ما هو ضروري للطفل حتى يصبح كائنا اجتماعيا قادرا على التعايش مع أبناء جلدته والتفاعل معهم والتكيف مع الأنظمة والقوانين... من خلال تعلم المسؤولية والغيرية الثقة بالنفس وبالأخرين، والنمو الاجتماعي عملية مستمرة ترافق الإنسان طول الحياة رغم اختلاف مظاهره من مرحلة لأخرى، ويمكن تعريفه على أنه قدرة الفرد على التمثل التدريجي للقيم والعادات والتقاليد... والقدرة على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة ومتنوعة مع الأشخاص المحيطين (أمل الأحمد وآخرون، المرجع السابق، 309)

فعلى حد تعبير اريكسون، أن هدف النمو هو بناء وتنمية شخصية تتوافق والواقع الاجتماعي، وهذا ما جعله يؤكد على دور المجتمع والعلاقات بين الأفراد في النمو الفردي، فشخصية الفرد حسبه تنمو وفق مراحل تتخللها صراعات يتطلب حلها قبل الانتقال للمراحل التي تليها وإلا فسيؤدي ذلك لاضطرابات نفسية تأخذ أشكالا اجتماعية (أحمد زكي صالح، 2000، 53-54).

ولا يمكننا الحديث عن النمو الاجتماعي بمعزل عن الحديث عن العملية التي يتم من خلالها هذا النمو والمتمثلة في عملية التنشئة الاجتماعية والتي يمكن شرحها وتوضيحها في التعاريف التالية:

★-تعريف التنشئة الاجتماعية:

تعريف فؤاد البهي السيد: هي العملية التي يتحول بها الفرد إلى شخص، أي إنسان اجتماعي أي أنها العملية التي يصبح بها الفرد عضوا في مجتمع الكبار يشاركونهم نشاطهم ويمارس حقوقه وواجباته.

تعريف كمال سعيد صالح: هي تلك العملية التي عن طريقها يتعلم الطفل الإنساني القيم والمعايير واللغة والاتجاهات الخاصة بالأسرة التي ولد فيها، وبالجماعات المتنوعة التي ينظم إلى عضويتها وبالمجتمع كما يتعلم أيضا الحقوق والواجبات ويتعلم الأدوار المناسبة لكل مكانة، وكذلك أدوار الآخرين الذين يتعامل معهم في المواقف الاجتماعية

المتنوعة كما يتعلم استعمال الآلات والأدوات وجميع المظاهر الثقافية في المجتمع الذي ولد فيه، وهي بذلك تعتبر عملية تعلم مستمر طوال مراحل عمر الفرد.

تعريف زيدان عبد الباقي: هي عملية التفاعل التي يتم من خلالها تشكيل الوليد البشري تشكيلا اجتماعيا والتي يتم من خلالها أيضا امتصاص القيم والمبادئ والمعايير الاجتماعية، أو هي العملية التي تيسر للطفل الإحساس بالمؤثرات الاجتماعية المحيطة به والإحساس بالتزاماته حيال جماعته وما تمارسه هذه الجماعة من عادات وأعراف وتقاليد، وتساعده على اختيار الأنماط السلوكية التي تتفق مع آداب هذا المجتمع. (نبيلة الشوربجي، المرجع السابق، 47-48)

حتى وإن تعدد تعاريف التنشئة الاجتماعية، إلا أن الجميع اتفق على دورها في عملية اكتساب معايير المجتمع، ومساهمتها في تحويل الفرد من كائن بيولوجي إلى كائن إنساني وتحويله من كائن متمركز حول ذاته إلى كائن إنساني حساس للمؤثرات الاجتماعية المحيطة به، مع الاتفاق على أنها تبدأ في الأسرة وتشترك فيها المؤسسات الاجتماعية المتبقية من مؤسسات تعليمية بدءا بدور الحضانة والرياض إلى المدارس والمؤسسات الدينية والأندية الثقافية والرياضية....

3-مظاهر النمو الاجتماعي في الطفولة المبكرة:

تبدأ مظاهر النمو الاجتماعي عند الطفل في وقت مبكر، بل أن حياة الطفل الاجتماعية تبدأ عندما يولد، فهو لا يستطيع أن يبقى على قيد الحياة دون أن يعتني به أحد، فمنذ ميلاده تداعبه الأم باللمس والدغدغة والابتسام والحمل... وكلما نما الطفل عقليا وحسيا وحركيا كلما ساعده ذلك على النمو الاجتماعي والانفعالي واللغوي.

ومن أهم مظاهر النمو الاجتماعي عند الطفل:

الاستقلالية والمبادرة والإيثار والانتماء والصدقة وغير ذلك من السلوكات المشابهة التي تساعد الطفل على الشعور بالذات وبالآخرين، ومن الضروري تنمية هذه النواحي لدى الطفل لأهميتها في نموه النفسي والاجتماعي، إذ يتعلم الطفل بعض المعايير السلوكية ويزداد تمسكا ببعض القيم الاجتماعية وينمو استقلاله في قضاء بعض أموره الخاصة اليومية البسيطة والروتينية، وتعتبر شخصية طفل مرحلة الروضة أساس شخصيته في المراحل اللاحقة.

اللعب مع الرفاق: إن طفل ما قبل المدرسة يتعلم من أقرانه الأطفال الذين هم في سنه، كما أنه يميل إلى تقليد سلوكهم إذا عزز الكبار هذا السلوك، فهو يبدأ عادة في الانضمام إلى طفل أو أكثر ليلعب معه، ويكون ذلك بحذر شديد ولفترة بسيطة، وقد يعرض بعضا من لعبه على طفل آخر يشعر معه بالراحة، وبهذا يكون قد أخذ زمام المبادرة في التقرب إلى الآخرين، وفي المرحلة التالية يشارك الأطفال الآخرين بشكل أكثر فعالية، وعلى حد تعبير هدى الناشف 1997 في نهاية هذه المرحلة يصل الطفل إلى مرحلة اختيار أصدقائه، كما يلعب معهم بعض الألعاب البسيطة التي يغلب عليها طابع المنافسة، وفي هذه المرحلة يحقق بعض الأطفال نموا في مجال اللعب الجماعي التعاوني، فبشكل عام هناك توجه نحو اللعب الجماعي وممارسة ألعاب البناء والتركيب والتشكيل والألعاب الرياضية البسيطة. (حنان عبد الحميد العناني، المرجع السابق، 44)

الغيرة والمنافسة: يمكن تعريف الغيرة على أنها مزيج من انفعالات الغضب والكراهية والحزن والخوف والقلق والعدوان، وتحدث عندما يشعر الطفل بالتهديد وعندما يفقد الحنان والدفع العاطفي، أما المنافسة فهي الشعور بالغضب نتيجة الإحباط الذي يعانيه الطفل لرغبته في أن يكون عمله أو أداؤه أحسن من غيره، وتكون الغيرة مشحونة بالتوتر الذي عادة ما يفرغ بطرق مختلفة أكثرها على حد تعبير سعدية بهادر 1977 العدوان ضد المنافس، النكوص والانسحاب بعيدا عن الشخص المحبوب، وتتضح رغبة الطفل في أن

يتفوق على الآخرين منذ السنة الرابعة من العمر، وتزداد هذه النزعة خاصة في أطفال الرابعة والسادسة بحيث أن الأداء يميل إلى التحسن في ظروف المنافسة.

العدوان: هو السلوك الذي يؤدي إلى إلحاق الأذى بالغير، بشكل نفسي من خلال الإهانة مثلاً أو جسماً، كما أنه ضرباً من السلوك الذي يهدف إلى تحقيق رغبة في السيطرة.

ويتعلم الطفل العدوان عن طريق ملاحظة النماذج من سلوك الأفراد المحيطين به وعن طريق الثواب والعقاب، كما يؤدي الإحباط إلى العدوان، وقد تبين من خلال دراسات شيفر وميلمان 1989 أن اتجاهات المجتمع نحو العدوان تؤدي إلى تعلمه.

وتكون معظم مشاجرات أطفال الرياض بسبب الصراع على الممتلكات، ويكون العدوان قوياً عند الأطفال الذين يميلون إلى السيطرة ولدى الذكور مقارنة بالإناث، وتزداد العدوانية لدى الأطفال بين السنة الثالثة والرابعة من العمر، ثم تأخذ في التناقص لتحل محلها اتجاهات الصداقة والود.

إن مرحلة الطفولة المبكرة ذات أهمية بالغة للنمو الاجتماعي والانفعالي ففيها يعرف الطفل الحب والمودة ويخبر الصداقة والمساعدة، كما أنه يثور، يغضب ويمارس اللعب والعدوان ولكنه في الوقت ذاته يتعلم كيف يضبط سلوكه ويتبع التعليمات ويفرق بين ما هو مقبول أخلاقياً واجتماعياً وما هو مرفوض وغير ملائم للبيئة التي يعيش فيها (حنان عبد الحميد العناني، المرجع السابق، 45-46)

التعاون: نتيجة لاشتراك الطفل في الجماعة يكون التفاعل الاجتماعي مع الأقران على أشده، يسوده التعاون والتنافس، والولاء والتماسك وتبدأ القيم الاجتماعية في الظهور، ويبدأ الطفل يؤمن باحترام القانون والنظام والعادات والتقاليد ويؤمن باحترام حقوق الغير (حسين عبد الحميد، أحمد رشوان، 1998، 23-24)

حيث يتطور بهم الأمر فيما بين الرابعة والخامسة إلى التعاون مع الراشدين، ومصادقتهم ويحاولون إرضاءهم، إضافة إلى مظهر التعاون هناك مظاهر أخرى للنمو الاجتماعي تتداخل مع بعضها

البعض مثل الألفة، كحب الطفل للصداقة والعطف والحنو والزعامة والمكانة الاجتماعية، وينمو وعي الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة ببيئته الاجتماعية، وتزداد مشاركته فيها وتتسع دائرة علاقاته وتفاعله مع الآخرين (سلوى مرتضى وآخرون، المرجع السابق، 54)

وحتى نوضح أهمية النمو الاجتماعي من الضروري التطرق لنظرية من نظريات تفسير النمو الاجتماعي والتي تحتوي على مفاهيم ضرورية في نمو الكفاءة الاجتماعية والتي تتمثل في نظريو اريكسون.

4-مراحل النمو الاجتماعي عند اريكسون (Eric Erikson 1902-1994)

ايريك اريكسون محلل نفسي أمريكي وممثل نظرية النمو الاجتماعي الثقافي التي حاول من خلالها تقديم النمو النفسي التحليلي في حلة جديدة (من الفروديون الجدد)، بعيدة عن التفسيرات الجنسية لفرويد وركز على الأزمات الانفعالية والاجتماعية وأشكال الصراع الثقافي، التي اعتبرها جذورا للقلق والإحباط. (ملكة أبيض، المرجع السابق، 31)

فاريكسون طور نظرية سيجموند فرويد وعدلها، وأضاف إليها أفكاره، وذلك يتركيزه على التطور النفسي الاجتماعي، أي أن للمؤثرات الثقافية والاجتماعية تأثير على نمو الفرد، دون أن يعتمد على التطور النفسي الجنسي فقط كمؤثر على نموه. (معتوق المثناني، المرجع السابق، 89)

ويُعدُّ نشر إريك اريكسون في عام 1950 لنظريته الشاملة في نمو الشخصية على مدى حياة الإنسان علامة بارزة في هذا الميدان، فقد قسم اريكسون النمو الاجتماعي إلى ثماني مراحل، خصص الأربع مراحل الأولى لتفسير مراحل الطفولة، أما الأربع مراحل المتبقية فكل مرحلة منها تفسر المراحل المتبقية للإنسان من مرحلة رشده وسط العمر وشيخوخته، وسنحاول في هذا الجزء التركيز على مرحلة الطفولة، محاولين توضيح بعض المفاهيم ذات الأهمية في دراستنا الحالية وهما مفهوم الاستقلالية والمبادأة:

1- الثقة مقابل عدم الثقة: (0-2) إن الاتجاه النفسي الاجتماعي عند الطفل في هذه المرحلة هو الثقة في العالم وفيمن حوله، التي ينميها الطفل من خلال إشباع حاجاته الأساسية من خلال توفير احتياجاته البيولوجية والسيكولوجية، فالعناية والحنان الصادق يؤديان إلى النظر للعالم على أنه آمن، أما إذا كانت الرعاية الوالدية قاصرة وغير مناسبة أو حتى سلبية فإن الطفل سوف يتعامل مع العالم بعدم ثقة وينمي لديه الاعتقاد بأن العالم غير آمن، ولا يمكن الثقة فيه، بل يقودان إلى المخاوف، وتقابل هذه المرحلة عند فرويد بالمرحلة الفمية.

2- الاستقلالية مقابل الخجل والشك: (2-4) تمتد من (2-4) على الأطفال في هذه المرحلة تحقيق قدرا من الاستقلالية، فإذا أُتيح لهم قدرا من الحب وشجعوا على أن يعملوا ما يقدرون عليه بطريقتهم تحت إشراف الوالدين أو المربين فإنهم ينمون لديهم إحساسا بالاستقلالية الذاتية والفخر، أما إذا قام المربون بالأعمال نيابة عنهم، فإن الأطفال يشكون في قدرتهم على التعامل مع البيئة، وهنا قد يلجئون إلى العناد والعدوان أو حتى إلى النكوص... وهي المرحلة التي يحدث فيها أكثر مظاهر التعليم وضوحا وضبطا وتعني التدريب على عادات الإخراج مثلا. (حسين عبد الحميد، أحمد رشوان، المرجع السابق، 2)

فالطفل في هذه المرحلة يكون قد اكتسب الثقة بأمه والعالم المحيط به، فيكون قادرا على الاحساس بالاستقلال الذاتي، ونظرا لعملية النضج السريعة يصبح الطفل مؤهلا للقيام بحركات خفيفة ومتسقة راغبا في استطلاع عالمه بنفسه وتأكيد إحساسه بالاستقلال الذاتي، ولكنه في الوقت نفسه مازال يعتمد على الآخرين في العديد من الأمور مما يخلق لديه إحساسا بالخجل والشك وتقابل هذه المرحلة عند فرويد المرحلة الشرجية. (حنان عبد الحميد العناني، المرجع السابق، 34)

3- المبادأة مقابل الشعور بالذنب: (4-6) وتصادف مرحلة الروضة وفترة اللعب الجماعي، طفل هذه المرحلة معروف بحيويته وطاقته وحبه للاستطلاع، فإذا أُتيحت له الفرصة للاكتشاف والتجريب، وإذا تعامل المربون مع أسئلته بشكل إيجابي فإنه سينمي اتجاهها إيجابيا نحو

المبادرة، وتتوسع مهاراته من خلال اللعب النشط بكل أنواعه بما في ذلك اللعب الخيالي، وإذا حدث العكس، أي كانت المعاملة على أساس الضبط بدرجة شديدة تحد من حركتهم ونشاطهم فسيشعر الطفل بالذنب في كل ما يفعل على نحو مستقل، خصوصاً وأنها مرحلة تنمية الضمير، ويستمر اعتماده على الكبار، وقد أعطى أريكسون قيمة كبيرة للعب الذي يعتبره فضاء يعبر فيه الطفل عن خياله الواسع ومحاولة منه للسيطرة والتكيف مع العالم، والتعبير عن العواطف والأحاسيس التي لم يتمكن البوح بها بصورة مباشرة أو استعادة موقف سابق وتخيل مواقف في المستقبل (حسين عبد الحميد، أحمد رشوان، المرجع السابق، 2)

ويرى أريكسون أن الطفل في هذه المرحلة لديه استعدادات لكي يتحمل المسؤولية ويقوم بواجباته ولديه النشاط الكافي للقيام بذلك (معتوق المثاني، المرجع السابق، 89)، فالنضج يساعد الطفل على السيطرة على مهارات القفز والمشي والجري بعد تحكمه في مهارات الأخذ والإمساك، وعليه فهو يكون قادراً على التحرك بحرية ونشاط في بيئته المتنامية باستمرار، وفي نفس الوقت نفسه يساعده نمو اللغوي على إثارة العديد من الأسئلة بهدف فهم بيئته وما يدور فيها، إن اللغة والحركة تسمح للطفل أن يوسع من نشاطاته وقدراته الكامنة وابتكاراته، إنه الآن يواجه عملية تعلم نشطة ويشترك في ذلك مع أطفال من سنه، يدرك الطفل هنا أن له متطلبات وحقوق، وفي الوقت نفسه يدرك أن هناك معايير اجتماعية وأن هناك أموراً لا ينبغي أن يفعلها فيخشى أن يكون قد تجاوز حدوده، ويتساءل ما لذي ينبغي أن يفعله كولد وبنت وما لذي لا يجب أن يفعله، وأمام هذه الانجازات والتصورات تخلق هذه المرحلة لحظات من الشعور بالانجاز، أو لحظات من الشعور بالذنب.

فالطفل في هذه المرحلة يحتاج إلى تنمية شعوره بالمسؤولية والتعاون مع الآخرين ومشاركة الكبار له أثناء اللعب، كما يحتاج إلى تنمية إحساسه بالانتماء لوالديه بداية لأن هذا يساعده في النجاح في العديد من الأمور في مستقبل حياته، فتلبية هذه الحاجات تساعد في التغلب على الإحساس بالذنب وتنمية إحساسه بالمبادأة. (حنان عبد الحميد العناني، المرجع السابق، 35)

وتقابل هذه المرحلة عند فرويد المرحلة القضيبية وعقدة أوديب في الفكر الفرويدي.

4- الاجتهاد (الكفاية) مقابل الشعور بالنقص: (6-12) وهي مرحلة الدخول للمدرسة وتمتد لتشمل بعض سنوات المدرسة الإعدادية، ويسيطر على سلوك الطفل حب الاستطلاع والأداء والرغبة في التفوق، فهو يمارس أنشطة كثيرة ويتعلم كيف يتحصل على التقدير عبر اجتهاده ونجاحه في الأداء، كما يشعر الطفل أن إكماله للواجبات المنزلية أصبح ضروريا لإثبات قدراته، ومن الخطر إشعار الطفل بالنقص عن طريق إحباطه ووصف جهوده بالفاشلة، لعب الطفل في هذه المرحلة يتضمن مواقف من الحياة الواقعية بعد أن كان لعبه في السابق إيهاميا، ويشارك في النشاطات الرسمية للحياة، وتكتسب جماعة الأقران أهمية خاصة في هذه المرحلة، إذ يساعدونه في تحقيق ذاته واحترامه لها، وتزداد قدرة الطفل على التفاعل مع مجموعة أكبر من الناس يهتم بهم ويفهمهم، وتقابل هذه المرحلة عند فرويد مرحلة الكمون. (عبد الرحمان عيسوي، 1987، 197-198)

فاريكسون (Erikson) وفروم (Fromm) وأولدن (Oldon) يرون أن السلوك الغيري أو الايثاري أو ماسميناه نحن في هذه الدراسة بالمشاركة الوجدانية ينمو خلال مراحل النمو النفسي الاجتماعي للشخصية، فالعلاقة المبكرة بين الأم والطفل تنمي السلوكيات الايجابية لدى الطفل لأن إشباع حاجاته من قبلها ينمي ثقته بنفسه وبالأخرين، وهذا بدوره ينمي المشاركة الوجدانية ويطورها، كما ترى ميلاني كلاين (Klein, M) 1970 أن أساسيات الحاجة لعمل الخير تتطور منذ المراحل المبكرة من الطفولة وأن لدى الطفل خيالات عن العدوان والموت، وخبرات غير سارة كالأحباط الناجم عن الشعور بالجوع تؤدي إلى القلق الذي يمكن تخفيفه من خلال ممارسة خبرات ايجابية (كالقيام بسلوك جيد) وخبرات سيئة (كالعدوان) وهذه بدايات الشعور بالذنب والاهتمام بالأخرين (فريال سليمان، المرجع السابق، 85)

من خلال نظرية اريكسون ونظريات أخرى، نستنتج أن الطفل أضحي محور العملية التربوية، وأن المعاملة السوية والمناسبة من طرف الأولياء والمربين، كفيلة بأن تساهم في إكسابه مهارات

وخصائص سيكلوجية وحياتية كالثقة، الاستقلالية والمبادرة (المبادأة) التي تميز القادة والمبدعين والتي بإمكانها أن تجعل الطفل مشاركاً فعالاً في الحياة المجتمعية، وقادراً على تحمل أعباء الحياة، بل الذهاب لأبعد من ذلك من خلال تقديم مشاريع جديدة وذات مصلحة وفائدة عامة.

II - أهمية الروضة في نمو الطفل:

تعتبر رياض الأطفال مؤسسات معتمدة من طرف الدول من أجل النهوض وتحسين مستوى نمو أفرادها، ومواكبة ما يحدث من تغيرات وتطورات على الصعيد العلمي والتكنولوجي، إذ أصبح تطور الأمم يقاس بمدى رعايتها واعتنائها بأكبر ثروة بشرية وهي الطفولة، فهي مؤسسة تربية ذات طابع اجتماعي بحكم التفاعلات التي تزخر بها، ويرتادها أطفال من سن مابين الثالثة والسادسة من العمر، وهي مرحلة غير إلزامية فرضتها التغيرات التي عرفتتها المجتمعات على الصعيد الاقتصادي، والسياسي... خصوصاً بعد خروج المرأة للعمل. ولا أحد يشك في أهمية مرحلة الرياض في السلم التعليمي، وفي بناء الشخصية السليمة، فالرياض في كل دول العالم مهمة باعتبارها جزءاً من السلم التعليمي، خصوصاً بعد خروج المرأة للعمل، فهي في قطر مثلاً، على حد تعبير الدكتورة أنيسة عبد الله الدرويش أكثر إلحاحاً لخروج المرأة إلى العمل بالإضافة لانتشار ظاهرة المربية الأجنبية (خاصة الآسيوية) بما لها من آثار سلبية على شخصية الطفل يلزم مواجهتها بمؤسسة وطنية حكومية هي الرياض (أميرة حسن، 1995، 56)

فالروضة أضحت حاجة ملحة تيسر للأطفال فرص النماء والتعليم وتشكل نواة الشخصية في جميع جوانبها، إذ قد لا نجد عائلة من العائلات الجزائرية لم تودع فيها ابناً واحداً على الأقل. فقد اهتمت المجتمعات المتقدمة الحديثة بتأسيس رياض الأطفال حرصاً منها على تهيئة الفرص المناسبة للنمو الصحيح في الطفولة المبكرة، وسرعان ما تطور التعليم في هذه الرياض وأخذ مكانة خاصة في سلم المؤسسات التعليمية، وازدادت البحوث النفسية والتربوية التي تناولت أثر الخبرات المبكرة في نمو المهارات العقلية والاجتماعية والبدنية، وكثرت

المطبوعات التي أوجدت طرقاً مختلفة لزيادة مهارات الأطفال ولتطوير استعداداتهم في سن ما قبل المدرسة. (أمل معروف، 1978، 1-5)

فبعد الدور المعروف للأسرة، يأتي دور المؤسسات التربوية الأخرى كرياض الأطفال، إذ تحدث تغيرات مهمة في حياة الطفل في السنة الرابعة والخامسة من العمر لأن الطفل في هذه المرحلة يتفاعل مع أقرانه ويقيم الصداقات، وتتكون شخصيته ومفهومه عن ذاته وعن الآخرين فضلاً عما اكتسبه من قيم والدين واتجاهاتهم ومعاييرهم السلوكية، فينمو شعوره بأهمية حاجات الآخرين، ويصبح قادراً على تفهم مشاعرهم مما يدعم لديه المشاعر الإنسانية تجاه الآخرين فتكتسب تصرفاته طابع الغيرية (التعاطف، المشاركة، والتعاون وتقديم المساعدة دون انتظار مكافئة) (أسامة أبو سريع، 1993، 96)

1- تعريف رياض الأطفال: (Kindergarten) تعريف رياض الأطفال:

رياض الأطفال كلمة ألمانية تعني حديقة الأطفال صاغها فردريك فروبل في برنامجه الخاص بتعليم الكبار، وقد أكد فروبل أن معنى الرياض يتضح من خلال الترجمة الدقيقة للمسمى الألماني (Lsimaergarter) والذي يعني بستان الأطفال أي المساحة الخضراء التي يجد فيها الطفل راحته وجنته في طفولته. (عيسى إيفال، 2005، 221)

وهي تلك المؤسسات التربوية التي يلتحق بها الأطفال ما بين الرابعة والسادسة من العمر، وتُعرف في كثير من البلاد بمدارس الحضانه، أو مراكز الرعاية النهارية، أو رياض الأطفال، ويرى البعض أنها مرحلة خاصة بالأطفال الصغار الذين أكملوا السنة الرابعة من عمرهم من (4-6) سنوات ومدة الدراسة فيها سنتان وتكون على مرحلتين وهما:

الروضة: وهي مخصصة للأطفال الذين أكملوا السنة الرابعة من عمرهم.

التمهيدي: وهي مخصصة للأطفال الذين أكملوا السنة الخامسة من عمرهم (وهو ما يسمى لدينا بالقسم التحضيري)

وينص قرار وزير التربية والتعليم، رقم 154 لسنة 1988 لجمهورية مصر العربية على أن رياض الأطفال نظام تربوي يحقق التنمية الشاملة للأطفال ما قبل المدرسة، ويهيئهم

للالتحاق بمرحلة التعليم الأساسي ويلحق بها الأطفال من الجنسين من سن الرابعة إلى سن السادسة. (عادل عبد الله، 1999، 294-295)

وتدخل الرياض ضمن المؤسسات المعنية بالتربية والتعليم ما قبل المدرسي، ولا يجب أن نندهش إذا عرفنا أن بلدان العالم تختلف اختلافاً بيناً في تحديد المجتمع ما قبل المدرسي، الذي يتشكل في بعض البلدان من الأطفال ما دون السابعة من العمر، كما هي الحال في البلدان الاسكندنافية كالدانمارك، فنلندا، ايسلندا النرويج السويد، وفي البعض الآخر من الأطفال ما دون السادسة، كما هي الحال في معظم دول أوروبا، كالنمسا وبلجيكا وفرنسا وألمانيا... ويقتصر في بلدان أخرى على الأطفال ما دون الخامسة، وهذه هي الحال في معظم الأقطار العربية والولايات المتحدة الأمريكية، وفيما يخص الأطفال الصغار جداً، تكون المؤسسة داراً للحضانة أو مركزاً للرعاية اليومية، أكثر منها مؤسسة تربية بكل معنى الكلمة، والأمر المشترك في هذه المؤسسات هي أنها غير إلزامية وتتوافر للأطفال قبل التحاقهم بالتعليم الإلزامي... (ملكة أبيض، المرجع السابق، 95-96)

وتعد ثاني مؤسسة بعد الأسرة من حيث التأثير التربوي، والأهمية في كل مظاهر نمو الطفل، بفضل ما تحتويه من مناهج تربوية وعلمية، ونشاطات لا صفية، وبحكم ما توفره من أمان وتهيئة للأجواء السيكلوجية، التي تجعله يسير بخطى واثقة، مقبلاً على التعلم.

وتعد مرحلة الالتحاق برياض الأطفال مرحلة حساسة ودقيقة في حياة كل طفل، لكونها المؤسسة التربوية الأولى (من الناحية النظامية) التي تتم فيها معظم العمليات التعليمية المقصودة، وغير المقصودة الهادفة إلى تنمية شخصية الطفل بجوانبها ككل، الجسمية، الحسية الحركية، العقلية والادراكية، الانفعالية والاجتماعية، الروحية، الصحية، واللغوية وغيرها مما يرتبط بهذه الجوانب من متغيرات أخرى. (محمد عبد الرحيم عدس، 2009، 422)

وتعتبر رياض الأطفال بما تقدمه من برامج متكاملة على أيدي مربيات متخصصات، مجالا للنمو المتكامل لقدرات الأطفال وبناء شخصياتهم أكثر من اهتمامها بالجوانب المعرفية، كما

تعتبر مرحلة تأسيسية للمراحل الدراسية التي تليها، فهي مؤسسات تربوية تعليمية ترعى الأطفال في المرحلة العمرية من ثلاث أو أربع وحتى السادسة والسابعة، وتسبق المرحلة الابتدائية أو التعليم الأساسي، وتقدم رياض الأطفال رعاية منظمة وهادفة محددة المعالم، لها فلسفتها وأسسها وأساليبها، وطرقها التي تستند لمبادئ ونظريات علمية ينبغي السير على هداها، واعتبر فروبل (Fröbel) أول من أطلق مفهوم رياض الأطفال على مدارس الأطفال في القرن 19 (بدر سهام، 2000، 37-46)

2- نبذة تاريخية عن نشأة رياض الأطفال وفلسفتها:

لأن مرحلة الطفولة المبكرة والاهتمام بتربية الطفل من أهم معايير الحكم على تطور الأمم وازدهارها، فإن العناية بها أضحت تحدياً حضارياً تفرضه حتمية التطور والتغير الاجتماعي، فهي مرحلة جد أساسية في بناء معالم الشخصية السوية في حال الاعتناء بمتطلباتها، وحاجياتها، فالطفل كالبذرة التي إذا غرستها في تربة خصبة واهتمت برعايتها جيداً حتى تنمو جذورها وتزهر أغصانها، فإنك ستجني منها ثماراً وفيرة وطيبة.

ولم تعد العناية بالطفل وتربيته مجرد اجتهاد شخصي أو عفوي للآباء والأمهات، فهي ليست مجرد أساليب تبذل مدفوعة بغرائز الأمومة، أو تكتسب بالمحاولة والخطأ، وإنما رعاية الطفل في العصر الحالي أصبح علماً وفناً، علم ينظم التربية والرعاية، كما يضع مبادئ ونظريات ينبغي على الآباء والمعلمين، أن يسيروا على دربها، وهم مدركون أن الحقائق العلمية أمر لا مفر منه في مجال العناية بالطفل ورعاية استعداداته الفطرية (عواطف إبراهيم، 2004، 13).

لقد أنشئت مؤسسات التربية التحضيرية خلال القرن 18 على أيدي مربين مختصين كانت اهتماماتهم منصبّة على تربية طفل ما قبل المدرسة وقد كانت هذه المؤسسات في البداية تضم الأطفال اليتامى وأبناء الفقراء حتى تقدم لهم الرعاية والاهتمام والتربية من خلال توفير المحيط المناسب الذي يجدون فيه ما يلبي احتياجاتهم، وقد لاقت هذه المؤسسات في بداية نشأتها بعض الصعوبات والعراقيل، سواء من طرف بعض أولياء الأطفال أو من طرف مسؤولي

المناطق التي وجدت فيها، لكنهم ما لبثوا أن عرفوا فائدتها بالنسبة لهم ولأطفالهم، وتطورت هذه المؤسسات بعد ذلك وأصبحت تستقبل الأطفال من كل الطبقات نتيجة لما كانت تقدمه من برامج ونشاطات متنوعة تساهم في نمو الطفل في مختلف مظاهره، وقد أطلق عليها العديد من المسميات، فسميت في بداية نشأتها رياض الأطفال، وهناك من أسماها ببيوت الأطفال أو بيوت الأمهات أو دور الحضانة، ومع ازدياد الحاجة إليها اتسع انتشارها إلى درجة أنها فتحت أقسام خاصة بطفل ما قبل المدرسة في المدارس الابتدائية، وأطلق عليها أقسام الأطفال أو أقسام التحضير. (بورصاص فاطمة الزهراء، 2008، 69)

وترجع الأهمية التي وجهت إلى رياض الأطفال في القرن التاسع عشر استجابة للظروف الاجتماعية والاقتصادية التي أوجدتها الثورة الصناعية، وترافق معها خروج المرأة إلى العمل مما استوجب توفير الرعاية الصحية والاجتماعية للأطفال الصغار الذين يعمل آباؤهم حيث بقوا من دون رعاية، وفي مرحلة الستينيات والسبعينيات من القرن الماضي شهدت رياض الأطفال اهتماما كبيرا أكسبها دورا جديدا تمثل في تعويض الطفل الجو الأسري بما تقدمه الروضة من مثيرات متنوعة كي يصبح الطفل أكثر توافقا مع متطلبات الدراسة النظامية في المرحلة الابتدائية. (حكمت بدر، 2006، 19)

وأصبحت الفلسفة التي تعتمد عليها رياض الأطفال، ذات أبعاد عالمية من حيث كونها تجعل من الطفل محور العملية التربوية، وتعمل على إنماء شخصيته وخبراته المتكاملة في مختلف مظاهره، بشكل تجعله قادرا على مواجهة متطلبات الحياة، لكن تبقى هناك خصوصية وفق العوامل الثقافية والدينية للمجتمعات.

فعلى حد تعبير الباحث سامي ملحم (2002)، بالنظر إلى المنظومة الفكرية لفلسفة رياض الأطفال في مجتمعنا، نجد أنها تتبع من قيمنا الدينية الإسلامية لذلك فإن الخبرات والأنشطة المتكاملة التي تقدم للطفل في الروضة تحرص على تنمية اتجاهات إيجابية وقيماً دينية

وخلقية لمجتمعنا المسلم الكبير، كما أنها فلسفة تؤمن بأن الطفل هو نتاج تفاعل مع موارثه. (سامي محمد ملحم، 2002، 27)

وقد أصبحت الحاجة إلى رياض الأطفال في الوقت الحاضر ملحة أكثر من ذي قبل، بعد أن طرأت عدة تغيرات اجتماعية واقتصادية وسياسية على المجتمع... مرت من خلالها على عدة تجارب ومناهج، وتعاقبت عليها عدة سياسات ومشاريع.

ونشأت أولى مؤسسات رياض الأطفال سنة 1769م على يد فردريك أوبرلين (J.F.Oberlin) بمنطقة تقع بين "الألزاس" و"اللورين" في شمال فرنسا، واستطاع المربي السويسري "بستالوتزي" (1716-1827) أن يضع أسسا علمية جديدة لطريقة التدريس المناسبة للأطفال، والمبنية على أسس نفسية، مما ساعد كثيرا على زيادة فعالية رياض الأطفال.

لكن الجهد التربوي العلمي الأكبر، والذي يعد البداية الحقيقية لرياض الأطفال قام به المربي الألماني "فروبل" (Frobel) (1782-1852)، فهو مؤسس نظمها وأساليبها ومناهجها، وهو الذي صاغها وأخرجها إلى حيز الوجود والتطبيق، وأبرز ما أسس عليه "فروبل" جهده هذا يظهر من اسم "رياض الأطفال"، إذ أراد به حديقة للأطفال، يلعبون ويمرحون وينمون فيها نموا طبيعيا، ومؤسسة اجتماعية يتفاعل فيها الأطفال وتنمو علاقاتهم بعضهم ببعض.

وهكذا أصبحت رياض الأطفال تستهدف العناية بنمو الطفل وتطوره كما لو كان في الحديقة، حيث الهواء الطلق، والشمس، والحيوية، فهو كالنبات ينمو ويكبر بالعناية والرعاية، ولهذا فمن المفترض أن يقوم التعليم في الرياض على أساليب مختلفة عما في المدارس، بحيث يصاغ على هيئة صور وألعاب يشترك إليها الأطفال بفطرتهم، فلا يشعرون فيها أنه تفرض عليهم مقررات معرفية يمتحنون فيها، وإنما يقضون أوقاتهم في لهو ولعب موجهين، بحيث يتم من خلالها التنشئة الخلقية والدينية والاجتماعية والنفسية بدرجة أساسية.

وأحيانا يظن أن رياض الأطفال، بما تقدمه من المساعدة الواسعة للأسرة في تربية الأطفال تخفف عن كاهلها عبء هذه التربية، تتجه إلى تشجيع الأم على التخلي عن مسؤولياتها الأساسية نحو الطفل. والواقع أن هذا الظن يقوم على فهم غير سليم للأسس التي تقوم عليها التربية في رياض الأطفال، فمادامت هذه التربية تقتصر على فترة من النهار، ثم يعود الطفل كل يوم إلى منزله، فليس هناك خوف من إضعاف الروابط العاطفية بينه وبين والديه... (محمد عبد اللطيف وآخرون، 1998، 19)

فإذا عاش الطفل في وسط ثري ومحفز، يلبي احتياجاته، فإن ذلك سيساعده في النمو المتكامل في مختلف المظاهر، بصورة سوية وخالية من الأزمات والأمراض، وهذه الحقيقة لم يغفل عنها علماء التربية، الذين نادوا بحق الطفل في الحياة السعيدة، وفي التربية واللعب والتعليم... أمثال العالم بستالوتزي، وفروبل، والطبيبة الباحثة الدكتورة ماريا منتسوري، وغيرهم ممن سبقوهم بحوالي قرن من الزمن، كالقس التشيكي كومنيوس، الذين طالبوا بحكم ما مروا به من تجارب، على ضرورة توفير الشروط المادية والمعنوية لتحقيق الصحة الجسمية والنفسية الملائمة، من خلال الاهتمام بتنشئة أو إنشاء مدارس الحضانة ورياض الأطفال (نبيل السيد حسن، 2014، 23-25)

3- أهداف الروضة وأدوارها:

تساعد التربية في مرحلة ما قبل المدرسة الطفل على النمو السوي جسميا وعقليا واجتماعيا ووجدانيا وروحيا، وتعمل على تكوين الاستعداد المدرسي لديه مما يمكن تحقيق النجاح في المستقبل، فقد ثبت أن الأطفال الذين يأتون من رياض الأطفال إلى المدرسة الابتدائية يتعلمون بسرعة أكبر وببسر أكثر، وأن صعوبات تعلمية معينة تكون قد استؤصلت في سن مبكرة، كما تبين من التجارب والأبحاث التربوية أن القدرات العقلية للطفل في هذه المرحلة هي أكبر بكثير مما كان معتقدا حتى الآن، وثبت أن الطفل ابتداء من سن الرابعة يستطيع تحت ظروف معينة أن يستوعب حقائق لا ترتبط بالأشياء والظواهر فحسب بل معلومات ذات طابع أكثر تعميما كما أنه يستوعب قدرا كبيرا من المعرفة والمهارات المختلفة،

فمؤسسات التربية ما قبل المدرسة الابتدائية تطور علاقات الطفل الاجتماعية، وتعلمه كيف يهتم بالآخر وتساعده على الاندماج في الجماعة والانتماء إليها، والتخلص التدريجي من التمرکز حول الذات والنزوع إلى العمل الجماعي، وما يتطلبه من الانضباط وتحمل المسؤولية، إذ تتيح فرصة اللقاء وإقامة علاقات من نوع جديد على أساس المعونة المتبادلة والصداقة، فالطفل لا يكتفي أن يختلط مع الكبار فقط، بل لابد من أن ينشئ صداقات مع أطفال من عمره ليعيش جو الاهتمامات والحاجات التي تلائم مستواه (صالحة صنقر، المرجع السابق، 2-9)

وتساعد الروضة على تحقيق نمو الطفل في جميع مظاهره (الجسمية، العقلية، الاجتماعية والانفعالية واللغوية) وذلك من خلال ما تقدمه من أنشطة تتضمن اللعب الحر والتعبير الفني والموسيقى والقصص، وتكسب الطفل العادات السليمة والتجارب والخبرات المختلفة، وتهيئه للالتحاق بالمدرسة الابتدائية، ويتم ذلك كله تحت إشراف مربيات أو معلمات. وباعتبار أن مرحلة الروضة تنسم بالنشاط الحيوية اللزمتان للتعلم، فمن واجب القائمين على تعليمهم تشجيع ذلك النشاط، ورعاية مهارات الأطفال الحركية واليدوية والجونب الأخرى للنمو، وعدم إرهاقه بأعمال تفوق طاقاته، وعدم استعمال العنف والقسوة في المعاملة، والتسليم بأن نشاط الطفل وحركته أمرا طبيعيا واستغلاله في تحقيق أهداف المرحلة. (معتوق المثناني، المرجع السابق، 65)

والمناخ الاجتماعي السائد في الروضة يساهم في البناء السليم لشخصية الطفل، فالأطفال في الروضة يحتاجون إلى زملاء لهم يرتبطون بهم ويصادقونهم ليلعبون معهم، لكن إذا كان أحد الأطفال لسبب ما غير مقبول اجتماعيا بين أقرانه فقد يؤدي ذلك إلى عواقب من شأنها أن تعيق الطفل من الاستفادة الكاملة من العملية التعليمية والأنشطة، وبالتالي من الممكن أن يؤثر على مستقبله. (رحاب السيد الصاوي، المرجع السابق، 82)

كما أن أهداف الرياض تختلف باختلاف القيم الدينية والمجتمعية، فهي في المجتمعات المسلمة مثلا، ترسخ القيم الدينية، كالإيمان بالله وأنه خالق كل شيء التأكيد على حب

الإسلام، والتمسك بقيمه، مع العمل على تحفيظ الأطفال بعض السور القرآنية وأن يسرد قصص الأنبياء وأن يحترم والديه ويطيعهما... (أميرة حسن، المرجع السابق، 29)

وفيما يلي عرض لهذه الأدوار بصورة أدق:

-تمثل الروضة مؤسسة تربية اجتماعية ذات وظائف عدة إذ تعمل على المستوى **الجسمي والحسي والحركي** على تنمية وتطوير هذا الجانب من خلال الاهتمام بالصحة الجسمية والتعرف على أعضاء الجسم ومساعدته على نمو عضلاته الكبرى والصغرى، والعناية بالصحة العامة للجسم، والتعرف على أهم حواسه من خلال إثارة وعيه بإمكانياته الفطرية، وإتاحة الفرصة لاستخدامه لها في الكشف والتجريب.

-تعمل على تنمية الجانب المعرفي بحكم نشاطات اللعب المبرمج فيها، والنشاطات والخبرات التي توفرها، وتعمل على التقليل من التمرکز حول الذات الذي يعرف به الطفل في هذه المرحلة، إذ من الممكن حسب ما جاء في العديد من الأبحاث تعليم طفل ما قبل المدرسة الايثار والمساعدة والتعاطف مع الآخرين والانتماء (حنان عبد الحميد العناني، المرجع السابق، 65)

-في **الجانب اللغوي** تقوي حصيلته اللغوية، الشفوية أولاً والمكتوبة فيما بعد من خلال المحادثات والتفاعلات اللفظية التي توفرها الروضة، وتعمل على تنمية القدرة على التعبير من خلال الأناشيد التي يكررها...

-في **الجانب الانفعالي** تساهم في تفريغ طاقاته الانفعالية من خلال النشاطات الرياضية، والرسم، وتنمية القدرة على التعبير عن المشاعر المختلفة من غضب وحزن وفرح، والعمل على تهذيبها والسيطرة عليها.

-في **الجانب الاجتماعي** تعمل الروضة على بناء وتعزيز ثقة الطفل بنفسه وقدراته من خلال توفير جو من التعاطف والمحبة في الروضة، والتفاعل الايجابي مع الأطفال، تدريب الطفل على تفهم دوره الاجتماعي المتوقع منه من خلال تنظيم أعمال جماعية يشترك فيها الأطفال

وسنحاول في الفقرة الموالية التركيز على الجاني الاجتماعي لكونه موضوع دراستنا.

4- أدوار ومهام رياض الأطفال في النمو والكفاءة الاجتماعية:

تعمل الروضة في الجانب الاجتماعي-موضوع بحثنا- على توسيع شبكة العلاقات الاجتماعية بحكم تواجد الطفل مع أطفال آخرين لا تربطه بهم روابط القرابة، فهو يندمج مع أطفال من سنه في مجالات اللعب وتقدم له أساسيات الحياة الاجتماعية بما تنقله من قيم اجتماعية كاحترام القوانين والضوابط (وجود وقت للدخول والخروج، وقت للنشاطات ووقت للعب والأكل...) وكذا معايير اجتماعية كالتعاون والاحترام.

فالتحاق العديد من الأطفال بين الثالثة والسادسة بمؤسسات رياض الأطفال يعمل على إشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية، خصوصا الحاجة إلى الثقة بالنفس والانتماء والاستقلال واللعب والشعور بالأمان، كما أنها تساعد على اكتساب العديد من المهارات في مجال اللغة والحساب والعلوم... (حنان عبد الحميد العناني، المرجع السابق، 189)

فالطفل في بداية مرحلة الطفولة المبكرة ذاتي يدور حول نفسه فهو لا يتقبل وجود الآخر، ومن خلال النمو الاجتماعي ورعايته من قبل الوالدين والمربين يكتسب الطفل السلوك الاجتماعي وتبنى أسسه، لذلك من المفيد جدا ذهاب الطفل إلى الروضة فالهدف الأساسي منها هو النمو الاجتماعي للطفل وليس القراءة والكتابة... (ربيع محمد، طارق عبد الرؤوف عامر، المرجع السابق، 21).

فالروضة تترك أثرا في تحقيق النمو الاجتماعي الذي يعتبر حسب بعض الدراسات أكثر ضرورة من التعليم الأكاديمي (قراءة كتابة وحساب) فهي تكمل ما بدأت الأسرة وتساهم في تنمية استقلاليته من خلال تشجيعه على خدمة نفسه واختيار ما يرغب من أنشطة دون أن ننسى دور معلمة الروضة في كل ذلك. (أمل الأحمد، المرجع السابق، 324-325)

فمنهاج الروضة يعتمد في معظمه لتحقيق أهدافه على مبدأ التعلم بالعمل، وحسب بياجيه فإن ذكاء الطفل ينمو مادام هناك إثارة له تحرك كوامن المعرفة ومادامت هناك أدوات يتدرب عليها من شأنها أن تزيد من معلوماته، فعلى الروضة أن تهيئ برنامجا يوفر للطفل فرصا للنمو الاجتماعي مع تشجيع كل نشاط تعاوني، وتحميله مسؤوليات بسيطة لتنمية الوعي الاجتماعي لديه. (ربيع محمد، طارق عبد الرؤوف عامر، المرجع السابق، 172، 185)

فالمهمة الأساسية للحضانة (الروضة) ليست في أنها تحل محل البيت، وإنما في أنها تكمل لأطفالها الخدمات التي يقدمها البيت، وأنها توجد حلقة اتصال بين التربية الطبيعية التي لا غنى عنها والتي يهيئها البيت للطفل وبين الحياة الاجتماعية في العالم وخارجه، فالحضانة معبر ممتاز بين البيت والعالم الذي هو أرحب، فهي تشبع بعض الحاجات التي لا يستطيع البيت إشباعها أو لا يشبعها إشباعا كاملا، كما أنها تصحح بعض الأخطاء في التنشئة العائلية، كما أنها تعود الطفل على النظام والعادات الصالحة والانضباط في حياته في ضوء التعاون المتبادل بينها وبين الأسرة، فدور الحضانة تحتل المكانة الثانية بعد الأسرة في تنشئة الطفل الاجتماعية، لذا فهما الجهازين اللذين يأتنيهما المجتمع للقيام بهذه العملية المهمة.... (نبيلة الشوريجي، المرجع السابق، 55، 57).

طفل ما قبل المدرسة تتسع لديه دائرة العلاقات والمشاركة الاجتماعية، مع جماعة الأقران ابتداء من العام الثالث، يتعلم الطفل المعايير الاجتماعية التي تبلور دوره الاجتماعي، تنمو لديه الصداقة، إذ بإمكانه مصاحبة الآخرين مع بعض التحفظات، ويلعب معهم ويستطيع أن يحادثهم ويستمتع إلى أحاديثهم، ويعلق عليها بطريقته الخاصة، يميل الطفل في نهاية هذه المرحلة أن يساعد الوالدين ويصاحب هذا التعاون طلبات دائمة من الطفل، كما يشوب اللعب بعض العدوان والشجار، ويكون في شكل صراخ وبكاء ودفع وركل لأتفه الأسباب، علما أن الطفل يكون متمركزا حول الذات في بداية المرحلة، وسرعان ما ينتهي كل شيء ويعود الأطفال إلى اللعب وكأن شيئا لم يكن. (الشيخ كامل محمد عويضة، المرجع السابق، 159).

وتمثل العلاقة مع الأقران داخل الروضة مؤشر من مؤشرات دخول الطفل في علاقات اجتماعية متشعبة، يتعلم من خلالها الطفل التعاون، المشاركة والتنافس، وتقبل رأي الآخر... من خلال النشاطات التفاعلية كاللعب مثلاً...

فالأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة رشيقيون جسدياً، شديدو الرغبة في كشف العالم خارج بيوتهم، وأقل احتياجاً للإشراف المستمر، والحاجة إلى الأقران إنما يفسرها الدور الذي يلعبه هؤلاء في نضج أطفال هذه المرحلة اجتماعياً انفعالياً ومعرفياً، حيث يتعلمون من خلال وجودهم مع من هم في سنهم التعاون والمشاركة، واكتساب المكانة داخل الجماعة والقيادة والدور والمسؤولية والاعتماد على النفس، وتنمية الحساسية نحو القيم...، ففي مرحلة (4-5) سنوات يزداد التقاف الأطفال إلى الأقران أكثر من الراشدين من أجل المديح، حيث يبدأ أحدهم بمكافأة الآخر بإشارات القبول والموافقة والحنان. ويصبحون أيضاً أكثر وعياً شيئاً فشيئاً بأن كل واحد منهم يختلف عن الآخر من حيث العمر والطول والوزن وسمات الشخصية، وأن كل واحد منهم يأتي من وضعيات عائلية واجتماعية مختلفة، فمنهم من له أخوه ومنهم من لا أخ له، ومنهم من يكون أباه شاباً والآخر مسناً وآخرون فقدوا آباءهم... وهم يكثررون الأسئلة بحثاً عن فهم هذه الاختلافات لوالديهم أو مربياتهم بالروضة، وقد وجد العلماء أن العلاقات الودية التي تعبر عن الصداقة تزداد فيما بين الثانية والخامسة من العمر، وعلى العموم فإن الأطفال يكونون صداقاتهم الأولى خلال هذه السنوات وهي صداقات تعتمد على الجنسين وتأخذ طابع عدم الاستقرار، الذي يبدأ في الاتزان كلما اقترب الطفل في المراحل العمرية (أمل الأحمد وآخرون، المرجع السابق، 313)

في سن الخامسة يتوقع أن يكون الطفل في أحسن نفسية وأجمل صفات وتخفي التقلبات السلوكية المعهودة في السنوات السابقة ويبدأ في التكيف مع الآخرين، بشكل إجمالي يكون هادئاً ولطيفاً ويبحث عن محبة الآخرين، كما أنه يعرض مساعدته على أمه مثلاً يميل لطاعتها وأخذ توجيهاتها والاستئذان منها، ولعل هذه الخصائص بؤادر مسهلة لعملية

اكتساب الطفل كفاءة اجتماعية في وسط أكثر ما يمكن القول عنه أنه وسط ثري بالمنبهات والمثيرات المختلفة، والتي لا بد من استغلالها والاستعانة بها لتنمية وبناء شخصية الطفل من مختلف جوانبها.

في العام الخامس يشارك الطفل الآخرين في كثير من أنماط السلوك الاجتماعي ويبدأ في التعاون معهم ويستمتع باللعب معهم، ويساعده ذلك على تعلم الأخذ والعطاء وتعلم الروح الرياضية كما أنه لا يميل إلى اللعب المنفرد. (هدى محمد قناوي، عادل عبد الله محمد، دون سنة، 6)

فطفل الخمس سنوات تنمو لديه القدرة على التعبير عن الحب والمودة، كما يتعلم بعض الاتجاهات والمواقف التي يكتسبها من أبويه، وتنمو لديه القدرة على الاستقلالية في الدخول للحمام وفي إطعام نفسه بصورة واضحة، كما يجد نوعاً من الزهو في ملبسه ومظهره ومسكنه، ويكتسب ثقة في نفسه، ويصبح مواطناً صغيراً في عالمه الصغير، فاجتماعياً يتضح تفاعله الأكبر مع العالم الخارجي ويحتاج إلى تكوين علاقات مع أطفال من سنه خاصة مع مجموعة يشرف عليها الكبار ويكون مستعداً لتعلم النظم التي تجهزه ليكون عضواً في مجتمع (حسين عبد الحميد أحمد رشوان، المرجع السابق، 59)

ويكون الأطفال متعطشين للشعور بالانتماء إلى الجماعة وحتى إن لم تتوفر لهم الأدوات اللازمة للعب في رياض الأطفال، فإنهم يجدون الحياة فيها ممتعة خاصة إذا كانوا مع أطفال آخرين يلعبون بالرسم والتلوين... (ربيع محمد، طارق عبد الرؤوف عامر، المرجع السابق، 102)

وقد أوضحت العديد من الدراسات من بينها دراسة السيد محمد محمود البسيوني (1992)، دور النشاطات التربوية الممارسة في الروضة، كالنشاط المسرحي والأنشطة الدرامية بصفة عامة في تنمية المهارات الاجتماعية لطفل الروضة مثل النظام والتعاون، والمشاركة الوجدانية، كما جاءت الدراسة مؤكدة على تنمية مهارات التعاون عند طفل الروضة كأحد المهارات التي يجب تنميتها، وهذا ما تحققه إستراتيجية التعلم التعاوني التي تقوم أساساً على التعاون والمشاركة (منى إسماعيل أحمد محمد، المرجع السابق، 103)

5-منهاج رياض الأطفال:

يقصد بالمنهج في رياض الأطفال كل ما تحتويه الروضة من خبرات وأنشطة وأساليب ووسائل تتجه في مجموعها نحو تحقيق التكامل في مظهر نمو الطفل المختلفة، ويتميز المنهج في الروضة بالتكامل والشمولية والمرونة والاستمرارية.

فمناهج رياض الأطفال تسعى إلى تعديل سلوك الأطفال وفقا للأهداف التربوية المنشودة، فالمنهج بهذا المفهوم عبارة عن خبرة تعليمية منظمة تقدم بصورة تلائم إمكانيات الطفل وقدراته، بأفضل الأساليب التربوية الحديثة. (سلوى مرتضى¹، المرجع السابق، 49)

ويمكن تلخيص الفلسفة التي تقوم عليها مناهج الروضة على النحو التالي:

- الاهتمام بالنمو الشامل والمتكامل للطفل في مختلف مظاهره مع مراعاة الفروق بين الأطفال.
- التأكيد على دور الطفل في عملية التعلم وفاعليته من خلال النشاط الذاتي والاعتماد على اللعب والممارسة الفعلية والأنشطة التي تتفق مع طبيعة الطفل في هذه المرحلة.
- توثيق العلاقة بين الطفل والبيئة الطبيعية من حوله باتاحة الفرصة للأطفال للتعامل مع الأشياء بشكل مباشر، والقيام بجولات وزيارات إلى الأماكن الطبيعية.
- الإكثار من الوسائل التعليمية الحسية والأدوات والألعاب التربوية.
- الاهتمام بصحة الطفل وغذائه، وإطلاق طاقاته الجسمية والحركية.
- توفير فرص النمو الاجتماعي والخلقي السوي وتنمية المهارات الاجتماعية التي تساعد الطفل على العيش في جماعة مثل التعاون والعمل الجماعي، وتكوين صورة ايجابية عن نفسه. (حكمت بدر، المرجع السابق، 80-81)

ومنهج الروضة هو الوسيلة التي تحقق بها الروضة أهدافها، لأنه مجموعة من الخبرات المتوافرة للأطفال، ويتم تحقيقه عبر طرائق وأساليب، لذلك من الأفضل عند تطبيق منهج رياض الأطفال الابتعاد عن الأسلوب اللفظي، والاعتماد على النشاط كأساس يركز إليه، والذي يتكون من قاعدة عريضة من الخبرات المتعددة المتنوعة المتكاملة والمتداخلة، إذ ينبغي أثناء بناء المناهج أن نعتمد على واقع الطفل وأن لا يفرض عليه من الخارج. (حكمت بدر، المرجع السابق، 62)

فمناهج الرياض قد أخذت شكلا جديدا في محاولة جادة لإكساب الطفل المفاهيم الأساسية المطلوبة في هذه المرحلة، وعادة ما ترفق بهذه المناهج العديد من الأنشطة المحددة التي يمكن للمعلمة أن تقوم بها مع الأطفال، والتي يمكن أن تقرب الفكرة المراد تقديمها للطفل، فالهدف الرئيسي لأي منهاج هو إشعار الأطفال بالكفاءة في التعامل مع بيئتهم بنجاح، وتنمية قدرتهم على التحكم الذاتي، وأن يجدوا معنى لما يمرون به من خبرات إضافة إلى توسيع رغبتهم في التعلم، إن أي منهاج للنشاط في الروضة يجب أن يراعي متطلبات واحتياجات الطفل بحيث يتمكن من خلال منهاج مرن من اختيار النشاط الذي يود القيام به. (عزة خليل عبد الفتاح، المرجع السابق، 8)

وعلى أن نفهم أن عملية تصميم المنهج التربوي وتنفيذه ليس بالعملية البسيطة، فهي سيرورة متداخلة ومرتبطة حيث تؤثر الأهداف في المحتوى الذي نختاره على أسس علمية مدروسة تراعي خصوصية المتعلم، وأن هذا المحتوى يؤثر بدوره في كل الخبرات التي تقدم للطفل على اعتبار أن هذه المعارف أيضا ما وجدت إلا لتحديث أثرا نافعا مفيدا في هذا الطفل بكل ما يميزه من استعداد وفوارق فردية على المستوى السيكولوجي العقلي والانفعالي والاجتماعي واللغوي. (محمد عدس وعدنان عارف، 1999، 91)

وتؤكد محتويات هذه المناهج من خلال برامجها ضرورة وجود التشويق عند التعليم، وفي هذه الحالة لا بد من الاعتماد على الخبرات والمهارات اللغوية والمعرفية، وتتوقف أيضا على مدى استجابة الكبار للصغار لتكوين اتجاه مناسب لدى الأطفال من خلال الاعتماد على أساليب التشجيع والتوجيه وإتاحة الفرص ليتعلم الطفل بمفرده وتتكون لديه القدرة على حل المشكلات، وبشكل عام تهتم مناهج الرياض باللعب، لأنها تسهم في تنظيم خبرات التعلم والنمو الاجتماعي، ومن الملاحظ أن بعض المؤتمرات كالمؤتمر الدولي الثامن عشر لعلم النفس العام 1966 بموسكو، اهتم بتنظيم الخبرات البيئية في الروضة وتأثيرها في الإسراع بالنمو وتنظيم الوسائل التعليمية، فعن طريق اللعب يحقق الطفل مستويات متعددة وخاصة في تمييز دلائل الأشياء كاللون والشكل والحجم، وبقدر ما يعيش الأطفال في

الروضة ضمن مواقف اجتماعية مثيرة، بقدر ما يتفاعلون في سياق أنشطة تستند إلى التعاون وتبادل الأدوار ويقل تمرکزهم حول ذاتهم. (حكمت بدر، المرجع السابق، 63)

III التعليم التحضيري في الجزائر أهدافه وواقعه:

1-لمحة تاريخية:

تعتبر رياض الأطفال حديثة النشأة في الجزائر مقارنة بالبلدان الأخرى ويمكن إرجاع ذلك للظروف الاستدمارية التي مرت بها بلادنا، حيث عملت روضة الأطفال في ظل الاستعمار كغيرها من مؤسسات التربية والتعليم الخاصة على خدمة أبناء المعمرين، على الرغم من عددها القليل وحجمها الصغير إلا أنها كانت مخصصة للفرنسيين ومجموعة قليلة من الأطفال الجزائريين من أبناء العائلات المحظوظة، بينما بقية أبناء الشعب فكانوا يبدأون تعليمهم في المساجد والكتاتيب الملحقة به.

وأولى النصوص التشريعية في تلك الحقبة ظهر في الجريدة الرسمية بتاريخ 1 ماي 1951 والذي ركز بالدرجة الأولى على تنظيم رياض الأطفال، وتجسد بعدها النص الثاني ليخص حدائق الأطفال والحضانات، وكانت رياض الأطفال في الفترة الاستدمارية تحت إسم مدارس الحضانة، وتشرف عليها الراهبات، وبرامجها خاضعة للبرامج الفرنسية، وبعد الاستقلال بثلاث سنوات ألغي نظام التعليم ما قبل المدرسة لنقص الإمكانيات والمؤطرين، مما أدى لتحويل رياض الأطفال إلى مدارس لتمكين كل الأطفال البالغين سن السادسة من مزولة دراستهم في التعليم الابتدائي. (فتيحة كركوش، 2008، 131-132)

وطبعا لا أحد ينكر الدور الرئيسي الذي كانت تلعبه كل من الزوايا والكتاتيب في التعليم التحضيري بالجزائر قبل وأثناء وبعد الاستقلال، إذ كانت تعمل على تعليم القراءة والكتابة وحفظ القرآن، وتعمل على تهذيب سلوكيات الأطفال وغرس قيم مستوحات من القرآن والسنة النبوية الشريفة.

فالكاتيب بمثابة التعليم التحضيري، إذ قامت بمهمة تلقين وتحفيظ القرآن الكريم للأطفال وتعليم مبادئ القراءة والكتابة وقواعد السلوك، إلى جانب مهمة التعلم فالكاتيب تمكن الطفل من تنمية الجانب الاجتماعي في شخصيته وذلك عن طريق الاتصال بالآخرين، أما تركيبها

المؤسساتي فهو عبارة عن حجرة أو حجرتين مفروشتين مفتوحة الواحدة على الأخرى تضم عددا من البنات والبنين تتراوح أعمارهم بين 4 - 5 سنوات، أما المدرسة القرآنية فهي مدرسة تتباين فيها مستويات التعليم، تدرس فيها مبادئ القراءة والكتابة وتلقين وتحفيظ القرآن الكريم وتدرّس باقي العلوم الشرعية المساعدة على فهم المعاني والألفاظ القرآنية وروح الشريعة. وبعد الاستقلال وجدت الجزائر نفسها في مرحلة إعادة بناء شامل للمنظومة التربوية لاستيعاب أكبر عدد ممكن من التلاميذ، وتوحيد التعليم العام حيث أمتت المدارس وأدمجت التعليم القرآني في النظام العام، وما بقى من المؤسسات التربوية التحضيرية تكفلت بها قطاعات مهنية واجتماعية أخرى إلى أن صدرت أمرية 16 أبريل 1976 التي حددت الإطار القانوني ومهام وأهداف التعليم التحضيري، وتحديد أن لغة التدريس المعتمدة في القسم التحضيري هي اللغة العربية لا غير، وذلك لتلقين الأطفال اللغة الأم مثلما أكد عليه بعض المفكرين والباحثين. (Journal Officiel de la république algérienne 1976, p.428-429)، أما الجانب البيداغوجي فقد عرف صدور وثيقة توجيهية تربوية سنة 1984 تؤكد على أهمية التربية التحضيرية ثم اتبعت بوثيقة تربوية مرجعية للتعليم التحضيري سنة 1990 تحدد أهداف النشاطات وملح الطفل والبرنامج المقترح، وكيفية تنظيم الفضاء المادي للقسم التحضيري، وبعد ذلك جاءت وثيقة منهجية سنة 1996 المتمثلة في "دليل منهجي للتعليم المدرسي" وقد تطور مفهوم هذه المرحلة من مفهوم التعليم إلى مفهوم التربية، حيث نصت الوثائق الرسمية التنظيمية والبيداغوجية على أن أطفال 4-5 سنوات يستفيدون من تعليم تحضيري يؤهلهم إلى الدخول للسنة الأولى من التعليم الأساسي سابقا وإلى استدراك جوانب النقص ومعالجتها، بينما نص منهاج التربية التحضيرية الأخير على الاهتمام بالجانب التربوي لإنماء شخصية الطفل قبل التركيز على الجانب المعرفي، فالتربية التحضيرية تهدف إلى تحقيق التنشئة الاجتماعية المناسبة، مساعدة الطفل على استكشاف إمكاناته وتوظيفها في بناء فهمه للعالم، كما تعمل على استدراك نقاط وجوانب النقص في التربية العائلية ومعالجتها. (مديرية التعليم الأساسي، الدليل، المرجع السابق، 7-8)

الجزائر إذا مثلها مثل باقي الدول اتبعت سياسة التكفل بأطفال الأمهات العاملات، حيث قامت بفتح العديد من دور الحضانة، ورياض الأطفال وبعض أقسام التعليم التحضيري لكن

رغم ذلك لم تستطع أن توفر أماكن لكل أطفال سن ما قبل المدرسة، فقد أكدت الأستاذة فاطمة موسى (1986) أن الجزائر بدأت الاهتمام والتكفل بالطفولة الأولى سنة 1976 م من خلال ما جاء في الميثاق الوطني والمؤتمر الرابع لجبهة التحرير الوطني-كما سبق الإشارة إلى ذلك مسبقا- لكن هذه النصوص الرسمية لم يكن لها أثرا واضحا على التكفل بهذه المرحلة من الطفولة. (فتيحة كركوش، المرجع السابق، 133)

كما يرى تركي رابح أنه بمقتضى المرسوم الرئاسي الصادر بتاريخ 16 أبريل 1976 ولدت مرحلة الجديدة تمثلت في التعليم التحضيري، ورغم أن المرسوم حدد إنشاء هذه المرحلة في 1976 فإنها لم تطبق إلا في بداية الثمانينات بنظام تربوي رسمي ماعدا بعض المؤسسات الوطنية والهيئات التي شرعت في إنشائها لأبناء العاملين بها، وحدد نفس المرسوم مدة التعليم التحضيري برياض الأطفال بمدة سنتين (من أربع سنوات إلى ست سنوات) (تركي رابح، 1980، 80)

فالتطبيق الفعلي لهذا المرسوم والذي لم يتم حتى سنة 1989، بقي كذلك مقتصرا على بعض المؤسسات والشركات الوطنية التي شرعت في إنشاء وتأسيس مدارس الحضانة ورياض الأطفال لاستقبال أبناء العاملين بها ومثال على ذلك مؤسسات التربية (التعليم الابتدائي) (تركي رابح، 1990، 56)

وحتى في سنة 2015 نلاحظ أن أقسام التعليم التحضيري لم تعمم في كل المدارس الابتدائية، إذ هناك بعض المقاطعات لا تحتوي على هذا المستوى ونفس الأمر قد يلاحظ في الرياض.

واعتبارا للمكانة التي تحتلها رعاية الطفولة المبكرة في العملية النمائية لشخصية الطفل بمختلف أبعادها ومجالاتها مما يمكنه من التكيف مع المحيط والتأثير فيه، فإن الاهتمام لم يستثن مرحلة التربية التحضيرية انطلاقا من توفير المستلزمات التربوية لفائدة المربين العاملين في مختلف الفضاءات (رياض الأطفال، أقسام التعليم التحضيري، بالمدارس الابتدائية، أقسام القرآن، الكتاب...) أي جميع المؤسسات التربوية التي تستهدف فئة الأطفال ما بين الرابعة والسادسة من العمر، وقد تم التوسيع التدريجي للتربية التحضيرية بدأ من السنة الدراسية 2004-2005، للوصول إلى تعميمها بالنسبة للأطفال البالغين خمس سنوات من العمر في الموسم

الدراسي 2008-2009، وقد تم وضع العدة المنجزة للتربية التحضيرية موضع التنفيذ في السنة الدراسية 2005-2006، في كافة القطاعات العمومية والخاصة التي تستقبل أطفالا في الخامسة من أعمارهم. (مديرية التعليم الأساسي الدليل، المرجع السابق، 3-4) ونقلا عن الأمانة العامة لوزارة التربية الوطنية، مفتشية أكاديمية الجزائر حول تنصيب منهاج التربية التحضيرية جوان 2005، فإن "الإصلاحات المتتالية على النظام التربوي لم تخلو من أخذ التربية التحضيرية بعين الاعتبار، حيث نجدها نصت على التوسع التدريجي في أقسام التربية التحضيرية حسب الإمكانيات المتوفرة محليا من حيث التأطير والهياكل لدى كل مديرية بهدف تعميمها بدءا من السنة الدراسية 2008-2009 على جميع الأطفال ممن يبلغون خمس سنوات من العمر، كما تقرر اعتبار التربية التحضيرية مرحلة من مراحل السلم التعليمي" (بورصاص فاطمة الزهراء، المرجع السابق، 12)

وعند الحديث عن القسم التحضيري فقد أولت الدولة الجزائرية عناية معتبرة للقسم التحضيري، فبناء على القرار الوزاري رقم 51 المؤرخ في 18 أكتوبر 1998 تم اعتبار برامج التربية التحضيرية قاعدة تبنى عليها برامج المراحل الموالية ومراعاة المكتسبات القبلية في تحديد المضامين الجديدة (وزارة التربية الوطنية، 2001، 18)

2-تعريف التربية التحضيرية:

لقد جاء تعريف التربية التحضيرية في الجزائر في الجريدة الرسمية وذلك في الفصل الثاني من القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04/08 المؤرخ في 23 جانفي 2008 حيث نصت المادة رقم 38 على ما يلي :

" تشمل التربية ما قبل المدرسية التي تسبق التدريس الإلزامي، على مختلف مستويات التكفل الاجتماعي والتربوي للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 03 سنوات و 06 سنوات، فالتربية التحضيرية بمفهوم هذا القانون هي المرحلة الأخيرة للتربية ما قبل المدرسية، وهي التي تحضر الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 05 و 06 سنوات للالتحاق بالتعليم الابتدائي". (وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق، 49)

فالتربية التحضيرية "تربية مختصة للأطفال الذين لم يبلغوا سن القبول الإلزامي في المدرسة، وتعني مختلف البرامج التي توجه لهذه الفئة، كما تسمح التربية التحضيرية للأطفال بتنمية كل إمكانياتهم، وتوفر لهم الفرصة للنجاح في المدرسة والحياة". (اللجنة الوطنية للمناهج، المرجع السابق، 06).

3- أهمية مؤسسة التربية التحضيرية وأهدافها:

للتربية التحضيرية وظيفة ثقافية واجتماعية فهي عبارة عن وحدة اجتماعية متنوعة في بناء شخصية الفرد بواسطتها يتعلم الطفل كيف يعيش ويتعامل مع الآخرين على مستوى غير مستوى الأسرة، يتعلم كيف يقوم بأعمال معينة وكيف يتنافس مع الآخرين ويتعاون معهم، كيف ينجح... وهذه الوظيفة تعد لها العدة ليتعلم الطفل كيف يتعامل مع العالم الخارجي، فبعض الأطفال لا يندمجون بسهولة عند التحاقهم بالقسم التحضيري، وتنشأ عن هذا بعض المشكلات كالانعزالية، مشكلات مرتبطة بالأصول الاجتماعية المختلفة (الفقر، الغنى، واختلاف في العادات والتقاليد...)، مشكلات مرتبطة بالأطفال الذين تلقوا تربية خاصة (الأطفال الذين كانت تربيتهم قائمة على الحماية الزائدة، والرعاية البالغة، فهم ذوي نعومة ورقة تجعلهم لا ينافسون ولا يدافعون عن أنفسهم، ونجدهم يظهرن الضجر وعدم الرضا ويشتكون من كل شيء...)، الخوف من المربية الذي يعرفه بعض الأطفال بعد التخويف من طرف الأولياء، إلى غير ذلك من المشكلات. (مديرية التعليم الأساسي الدليل، المرجع السابق، 15-16)

فمرحلة التربية التحضيرية مرحلة حرجة من الناحية النمائية، فالخبرات التي يتعرض لها الطفل في البيئة المدرسية، تترك تأثيرها على شخصيته وتستمر إلى مراحل متأخرة من حياته حسب طبيعة تلك التأثيرات، فقد تكون مسهلة للنمو والتعلم كما قد تكون معيقة لهما ولذا فدور معلم التربية التحضيرية في هذه المرحلة دور هام وخطير جدا، فليس أي معلم قادر على أداء هذا الدور و تحقيق الأهداف المسطرة في هذه المرحلة و المتمثلة في:

- العمل على تفتح شخصية الأطفال بفضل أنشطة اللعب التربوي.

- توعية الطفل بكيانه الجسمي، لاسيما أثناء نشاط اللعب وتنمية مهاراته الحسية والحركية.
- غرس العادات الحسنة لديه.
- تطوير ممارساته اللغوية من خلال وضعيات التواصل المنبثقة من النشاطات المقترحة ومن اللعب .
- اكتساب المبادئ الأولى للقراءة والكتابة والحساب من خلال نشاطات مشوقة وألعاب مناسبة.(مديرية التقويم و التوجيه والاتصال، 2009، 80)
- تحقيق التنمية الشاملة والمتكاملة للقدرات الجسمية والحركية والاجتماعية والخلقية مع مراعات الفروق الفردية في القدرات والمستويات النمائية.
- تطوير سلوك الطفل في التفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين.
- تنمية الشعور بالثقة لدى الطفل والثقة بالآخرين في جو غير قهري وتنمية الاستقلالية.
- تربية حواس الطفل وتمرينه على حسن استعمالها.
- إنماء القيم الدينية عند الطفل وبيان أهميته في حياة الإنسان.(مراد الزعيمي، 2002، 98-99)
- وعليه فإن القصد من التربية التحضيرية هو الجمع بين عملية التعلم والنمو بمختلف أشكاله، وليس القصد إضفاء طابع شكلي نظامي عليها كما هو الحال في مستوى السنة الأولى، إذ أن التربية التحضيرية كما تدل تسميتها من المفروض أن تساهم في التحضير للحياة بصفة عامة بصورة تدريجية، مع مراعاة الفروق الفردية والاختلافات في الجوانب الاقتصادية والاجتماعية بين أفرادها، فهي بوابة تعمل على إدماج الطفل للعيش مع آخرين، أطفالا كانوا أم راشدين.
- ويعتبر القسم التحضيري المستوى الأخير للتعليم التحضيري، يضم أطفالا لم يلتحقوا بعد بالتعليم الإلزامي ويسمى بفئة الكبار، وحجراتهم تختلف عن حجرات المستويات الأخرى، فهي شبيهة بأقسام السنة الأولى، وإن كان عدد الأطفال فيها قليل.
- يحتوي القسم التحضيري على تجهيزات ووسائل بيداغوجية، وهي المكان المؤسساتي الذي تنتظر فيه المربية للطفل على أنه مازال طفلا وليس تلميذا، وهي بذلك استمرارية للتربية

الأسرية تحضيراً للتمدرس في المرحلة المقبلة مكتسباً بذلك مبادئ القراءة والكتابة والحساب (مديرية التعليم الأساسي الدليل، المرجع السابق، 8)

وبما أن بحثنا هذا يركز على الجانب الاجتماعي، ففي مدارس التربية التحضيرية، توجه العناية إلى تدريب الأطفال على بعض العادات الاجتماعية الصالحة، مثل التعاون والعمل في جماعة واحترام حقوق وحريات الآخرين والمحافظة على أملاكهم كما تدريبهم على بعض العادات الشخصية كنظافة الجسم ومعرفة المواد الغذائية المفيدة له وغيرها من العادات التي تجعل منهم مواطنين صالحين ونافعين لأنفسهم ولمجتمعهم. (بورصاص فاطمة الزهراء، المرجع السابق، 75)

4-منهاج التربية التحضيرية:

المنهاج مشروع تربوي يحدد غايات الفعل التربوي ومرامييه وأهدافه، والسبل والوسائل والأنشطة والوضعيات المسخرة لبلوغ تلك المرامي والطرائق والأدوات لتقييم نتائج الفعل التربوي، وقد فرض التطور الاجتماعي والاقتصادي والعلمي واقعا جديدا على الجزائر مما تطلب مراجعة مكونات النظام التربوي في وضع مناهج تتماشى وهذه التغيرات والمستجدات سعيا نحو إقرار مدرسة جزائرية متطورة ومتفتحة تتكفل بالإعداد الأمثل للأجيال، لأن سياق التجديد في بناء المناهج وتطوير العمل التربوي لا يمكن أن تكون له دلالة إلا إذا تكفل بمختلف مراحل النظام التربوي، بما فيه المرحلة التحضيرية كونها مدعمة للتربية الأسرية من جهة ومدعمة للتربية المدرسية من جهة أخرى، وانطلاقا من هذه الحقائق جاء اهتمام وزارة التربية الوطنية في بناء منهاج خاص بهذه المرحلة حتى تتوفر ظروف التكفل النوعي بالطفولة الصغرى في مختلف الفضاءات المتخصصة في التربية التحضيرية، وذلك بضمان تنمية كفاءات، وإعداد أدوات ووسائل العمل الملائمة وهذا للاستجابة للحاجات الحقيقية للأطفال، ومتطلبات نموهم كما تسعى الوزارة من خلال الاهتمام بهذه المرحلة تحقيق الانسجام بين مختلف الهياكل ومؤسسات هذا النظام، إلا أن هذا المنهاج يمثل الحد الأدنى الإلزامي لكل طفل في مختلف فضاءات التربية التحضيرية التي يمكنها أن تضيف ما يخدم أهدافها وخصوصياتها.

ويخضع بناء المناهج لمجموعة من الأسس والتي تمثل كافة العوامل والمؤثرات التي تتأثر بها عمليات المناهج في مراحل التخطيط والتنفيذ وهذه المؤثرات والعوامل تعتبر المصادر الرئيسية للأفكار التربوية التي تصلح أساساً لبناء المناهج، الذي يستند إلى فكر تربوي أو نظرية تأخذ بعين الاعتبار جميع العوامل التي تؤثر في عملية وضعه وتنفيذه، فمن بين الأسس المعتمدة لدينا الأساس النفسي، الذي يرى أن الأطفال مازالوا بحاجة إلى رعاية نفسية خاصة لتعلم التعاون وحب الآخرين، والتعاطف معهم وغيرها من أنواع التغيرات السلوكية التي يتعرض لها الطفل أثناء نموه وتعلمه، محترمين بذلك سيروية نموه وخصائصه السيكولوجية، كما أن الأساس الاجتماعي يشتمل على مجمل التغيرات الاجتماعية والقوى الاجتماعية المؤثرة في بناء المناهج، كعمل المرأة، سيطرة وسائل الإعلام، المستوى الأخلاقي والثقافي للأسرة، أما الأساس الفلسفي فتعد القيم ضمن أهم عناصره، إذ لا بد أن تسعى المناهج في رياض الأطفال إلى تثبيت القيم الإيجابية المتوارثة من المجتمع ولاسيما القيم الدينية والأخلاقية والجمالية والقومية... (سلوى مرتضى¹، المرجع السابق، 53-56)

والجزائر مثل باقي الدول اعتمدت على نفس الأسس وإن كانت لديها خصوصياتها التي تعتمد عليها والتي يمكن تلخيصها على النحو التالي:

-الأساس النفسي والتربوي: وهو من الأمور الجوهرية في بناء المناهج وتنفيذه لهذا لا بد من إعطاء الأهمية الكافية للطفل الذي من أجله يعد المنهاج، إذ على المنهاج أن ينسجم مع جميع مظاهر النمو، ومن الضروري أن تتلاءم النشاطات التعليمية مع خصائصه النمائية، كإرهاق حواسه، وحاجته للمحبة والعطف والطمأنينة واستخدام المحسوسات من وسائل وأدوات، وبعث الشوق للتعلم والشعور باللذة والسرور، واحترام خصائص نمو الطفل وفروقاته الفردية، وفي هذه المرحلة يزداد انتماء الطفل للجماعة، وعليه يجب إتاحة الفرص للقيام بالأنشطة الجماعية وتشجيع المناقشة، وإجمالاً تجدر الإشارة إلى ضرورة الوصول بالطفل إلى حالة من التوازن النفسي والانفعالي، وإبعاد كل أشكال التوتر والإحباط.

-الأساس الفلسفي/ الاجتماعي: تحدد الفلسفة التربوية للتربية التحضيرية من خلال التوجهات العامة المتمثلة في اعتبار التربية حلقة من حلقات النظام التربوي، والتوجه نحو تعميمها تدريجيا، وتوسيع مؤسسات التربية التحضيرية إلى المناطق شبه الحضرية والريفية لتوفير تكافؤ الفرص وتحقيق العدالة الاجتماعية، فالطفل والمواطن المراد إعدادهم في إطار هذه الفلسفة هو الذي تتجسد فيه قيم الجمهورية والديمقراطية (تنمية معنى القانون واحترامه، احترام الغير والقدرة على الاستماع للآخر، واحترام سلطة الأغلبية وحقوق الأقليات) قيم الهوية (ضمان التحكم في اللغات الوطنية وتثمين الإرث الحضاري الذي تحمله خاصة من خلال معرفة تاريخ الوطن وجغرافيته والارتباط برموزه والوعي بالهوية وتعزيز المعالم الجغرافية والتاريخية والروحية والثقافية التي جاء بها الإسلام وكذا بالنسبة للتراث الثقافي والحضاري للأمة الجزائرية) والقيم الاجتماعية (من خلال تنمية معنى العدالة الاجتماعية والتضامن والتعاون، وذلك بتدعيم مواقف الانسجام الاجتماعي والاستعداد لخدمة المجتمع، وذلك بتنمية روح الالتزام والمبادرة وتذوق العمل في آن واحد) (مديرية التعليم الأساسي، الدليل، المرجع السابق، 19- 20)

وقد اعتمدت وزارة التربية الوطنية مرجعية جديدة في بناء المناهج وهي المقاربة بالكفاءات، أو بيداغوجية الإدماج لجميع المواد المقررة، وتعتبر هذه المرجعية جديدة بالنسبة إلى ما هو معمول به في بناء المناهج أو طرق التدريس في أقسامنا، وهي تركز على فعالية المتعلم ونشاطه. إن العمل بالمقاربة بالكفاءات سواء عند بناء منهاج التربية التحضيرية أو عند تنفيذه يستوجب القيام باختيارات بيداغوجية ومنهجية تتماشى ومتطلبات هذه المقاربة، لذلك فإن الاختيار وقع على المنهج الذي يركز على التعلم باعتباره ينظر إلى الفعل التربوي على أنه ينطلق من خصوصيات الطفل الذي يتعلم وليس من وجهة نظر المربية، وأن غاية التعليمات تتمثل في مساعدة الطفل على بناء معارفه بنفسه، ومن خلال ذلك ينظر إلى الطفل المتعلم على أنه الصانع الحقيقي لتعليماته ويكون التركيز على حاجاته وإمكاناته التعليمية مع الأخذ بعين الاعتبار منطقه ومساعدته الفكرية. (مديرية التعليم الأساسي، الدليل، المرجع السابق، 21-22)

وعلى أساس هذه المقاربة تم بناء المناهج الجديدة التي شرع في تطبيقها ابتداء من السنة الدراسية 2003/2004، في مختلف المناهج التعليمية، ويتضمن هذا المنهج مفهوم الاستمرارية، أي أن عقل الطفل أمام معطيات دائمة التجدد، فهو منهج يسمح بالتركيز على التعلّيمات الأساسية منذ البداية. (مديرية التعليم الأساسي، الدليل، المرجع نفسه، 4-6)

وتهدف التربية التحضيرية إلى تنمية قدرات وبناء كفاءات ذات ترابط وتكامل وثيق، وتتدرج الكفاءات في سيرورة تنمية شاملة، وهي تحدد الحد الأدنى من المكتسبات في مجالات المعرفة والمواقف والاتجاهات والأداءات، وتتطلب التربية التحضيرية مثل هذه الكفاءات ليتم على أساسها تحقيق ملمح تخرج طفل هذه المرحلة، وتتمثل في كفاءات قاعدية شاملة تمس المجال الحسي الحركي، المجال الاجتماعي الوجداني، المجال المعرفي، وهي مجالات تعليمية منظمة ومحددة لنوع الوضعيات التعليمية ومكوناتها من أنشطة ومحتويات ووسائل وسندات، كما تشكل معلماً لبناء متدرج للتعلّيمات وتقويمها. (مديرية التعليم الأساسي، المرجع السابق، 9)

5- ملمح تخرج طفل المرحلة التحضيرية:

المقصود بالملمح (Profil) جملة من الكفاءات التي يكتسبها الطفل بالاعتماد على وضعيات وأنشطة تعليمية من مختلف المجالات التي ينجزها أو يتصرف فيها في نهاية مرحلة التربية التحضيرية، ويندرج الملمح ضمن منطق نمو الشخصية فهو يشتمل على مجموع الصفات والخصائص التي تميز هذه المرحلة العمرية، والذي يستوجب على المربية الإحاطة بها، للوصول للنتائج التي يصبو إليها المنهاج وذلك وفق المجالات التالية:

أ- المجال الحسي الحركي:

- يضبط أنشطته وفق طبيعة الوضعيات.
- يتعرف على إمكاناته الجسمية وحدوده الحسية والحركية.
- يتموقع في الزمان والمكان حسب معالم خاصة به.
- ينفذ أنشطة من حركات شاملة شاملة ودقيقة (كلية وجزئية) بتناسق ودقة ومرونة.

ب- المجال الاجتماعي والوجداني:

● يكتشف ذاته وفرديته.

● يتبادل الأحاسيس والمشاعر مع الآخرين، يغضب، يفرح.

● يظهر استقلاله من خلال الألعاب والأنشطة والحياة اليومية داخل القسم وخارجه،

فهو يشارك ويتعاون، يتكفل بحاجاته، ويعبر عن فضوله في فهم محيطه...

● يستعمل الوسائل الملائمة للاستجابة لحاجياته وميوله ورغباته واهتماماته.

إذ تساعد الخبرات الاجتماعية التي تقدمها الروضة لأطفالها على تمثيل الحياة الاجتماعية واستدماجها والتوافق معها، وحتى يستطيع الطفل أن يتوجه نحو الآخرين ويتعاطف معهم ويقيم علاقات اجتماعية سوية مع الأقران (الأطفال الذين في مثل سنه) والراشدين، يحتاج إلى تنمية الثقة بالنفس وتكوين مفهوم ايجابي عن ذاته وإلى تلبية حاجاته الاجتماعية الأساسية والشعور بالاطمئنان إلى أنه مقبول من الآخرين وجدير بالتقدير والمحبة، فهو في مرحلة التمرکز حول الذات وليس من السهل عليه أن يأخذ وجهات نظر الآخرين في الاعتبار أو أن يضحي برغباته من أجلهم، ولكن الخبرات الاجتماعية التي يمر بها الطفل في الروضة يمكن أن تساعد على تحقيق ذلك تدريجياً (هدى الناشف، المرج السابق، 130)

ج-المجال اللغوي والاتصالي:

● يتحدث ويعبر بصفة سليمة.

● يبحث ويتساءل على معاني الكلمات ومدلولاتها.

● يستعمل الجمل الاسمية والفعلية المفيدة، متجاوزاً استعمال الكلمة الجملة.

د-المجال العقلي والمعرفي:

● يظهر اهتمامه وفضوله لمكونات المحيط الاجتماعي والفيزيقي والبيولوجي والتكنولوجي

والاقتصادي، يسأل ويجرب، يحاول.

● يوظف تفكيره في مختلف المجالات، إذ يستكشف يمارس ويستعمل المعلومة، ويوظف

الحكم النقدي، ويحل المشكلات.

● يوظف الفكر الإبداعي.

● يضع اللبئات الأولى في بناء المفاهيم: الزمان والمكان، المقدار، الكمية، اللون، الجانبية... (مديرية التعليم الأساسي، المرجع السابق، 16-17)

وقد اختصرنا عند حديثنا عن ملمح الطفل في التحضير على ما جاء في منهج وزارة التربية الوطنية، حتى لا نخوض في كفاءات لا يعمل ضمنها المنهج المعتمد في الجزائر، وإن كنا نحتاج لدراسات دقيقة لإثبات تحقق هذه الكفاءات ودخولها ضمن ملمح طفل القسم التحضيري. وما يهمنا في هذه الكفاءات هي الكفاءات الاجتماعية، وإن كنا نؤمن بأن هناك ترابط وتداخل بين مختلف المجالات التي سبق وأن تطرقنا إليها، فبالرجوع للمجال الاجتماعي نجد أنها ركزت على الاستقلالية من خلال الألعاب والأنشطة والحياة اليومية داخل القسم وخارجه، وكما ركزت على الجانب المتعلق بالتعاطف وما سميناه في هذه الدراسة بالتفهم والمشاركة الوجدانية، وهو ما عبر عنه في كتيب وزارة التربية الوطنية بتبادل الأحاسيس والمشاعر مع الآخرين، وباكتشاف الطفل لذاته ولفرديته يستطيع المبادرة والقيام بسلوكات اجتماعية يبرز من خلالها قدرته على مساعدة الآخرين والتعاون معهم...

ولعل الدراسة الميدانية هي التي ستثبت إذا كان التحاق الطفل بالقسم التحضيري يعمل على بناء هذه الكفاءات أو لا.

6- النشاطات التعليمية المرتبطة بالقسم التحضيري:

يتفق المختصون على استعمال كلمة "النشاط" عوض كلمة "المادة" لأن هذه الأخيرة توحى بالعملية التعليمية المبنية على المضامين، بينما يدل استعمال كلمة النشاط على عملية تعليمية يكون الطفل محورها، وتهدف إلى بناء كفاءات بالاعتماد على اللعب المنظم والهادف. (مديرية التعليم الأساسي، المرجع السابق، 15)

وفيما يخص جدول استعمال الزمن الأسبوعي واليومي، على المربية مراعاة الحجم الساعي للأنشطة ويمكن تكيف عدد الحصص ومدتها على أن لا تتجاوز مدة الحصة الواحدة 30 دقيقة، كما يمكن إعداد أكثر من جدول استعمال زمن أسبوعي خلال السنة الدراسية وهذا تماشيا مع ظروف كل فضاء من فضاءات التربية التحضيرية من جهة

وتطور إمكانات الأطفال ونموهم من جهة أخرى، ونشاطات القسم التحضيري متنوعة ومقسمة وفق عدة مجالات، موزعة وفق حجم ساعي محدد، على النحو التالي:

الجدول رقم (1) يوضح نشاطات القسم التحضيري وفق مختلف مجالاتها وحجمها الساعي الأسبوعي:

المجال	النشاطات	الحجم الساعي
اللغوي (التواصلي)	التعبير الشفوي (9 حصص ذات 20 د) التخطيط (مبادئ الكتابة، 3 حصص ذات 20 د) ألعاب القراءة (3 حصص ذات 20 د)	05 سا (15 حصة ذات 20 د)
الرياضي	التموقع في الزمان والمكان (حصة ذات 20 د) الحساب (التعداد والعمليات حصتان ذات 20 د) مبادئ الهندسة (حصتان ذات 20 د) تقدير القياسات (حصتان ذات 20 د) حل المشكلات (حصتان ذات 20 د)	03 سا (09 حصص ذات 20 د)
الإيقاظ العلمي	في البعد التكنولوجي (حصتان ذات 20 د) // الفيزيائي (حصتان ذات 20 د) // البيولوجي (حصتان ذات 20 د)	02 سا (06 حصص ذات 20 د)
الإيقاظ الاجتماعي	التربية الإسلامية (3 حصص ذات 20 د) التربية المدنية (3 حصص ذات 20 د) التربية الاجتماعية (3 حصص ذات 20 د)	03 سا (09 حصص ذات 20 د)
الإيقاظ الفني	الرسم والأشغال (8 حصص ذات 20 د) الموسيقى والإنشاد (6 حصص ذات 20 د) المسرح والعرائس (حصتان 25 د)	05 سا و 30 د (16 حصة)
الإيقاظ البدني والإيقاعي	التربية البدنية (04 حصص ذات 30 د) ألعاب إيقاعية (03 حصص ذات 30 د)	03 سا و 30 د (07 حصص ذات 30 د)
الإيقاظ التنظيمي	الدخول والخروج، الراحة	05 سا
المجموع		27 سا

(مديرية التعليم الأساسي، الدليل، المرجع السابق، 45-46)

الملاحظ من خلال هذا الجدول أن المدة الزمنية للمجال الاجتماعي ثلاث ساعات، من خلال نشاطات التربية الإسلامية والتربية المدنية، ولكن من الضروري التأكيد أن المقاربة بالكفاءات تستدعي تداخل الأنشطة وتكاملها، فالمجال الاجتماعي محتوي في عدة نشاطات كالنشاطات الفنية (التي وصل حجمها الساعي 5 و 30د) فالمسرح مثلا يدعم فكرة الجماعة ويطور الاستعدادات العلائقية لدى الطفل ويمكنه من الحصول على عناصر فهم العالم المحيط من حوله، كما أن التمثيل يثبت استقلالية الطفل من خلال إظهار الأسلوب الشخصي والمميز لكل طفل، بالإضافة إلى النشاطات الرياضية والايقاعية وكذا المجال التنظيمي، الذي يعمل كل واحد منهما على تحقيق الطفل لذاته واستقلاليته وتعامله مع الآخرين بشكل تعاوني مع احترام قواعد الحياة الجماعية، وهذا ما يجعل هذا المجال حلقة وصل ومسهل لكل التعلم.

فالنشاطات الرياضية (الايقاظ البدني) تقوي الجسم وتنشط الفكر وتهدئ الانفعالات، وتنفس عن بعض الغرائز المكبوتة في الإنسان، وتقوي في الطفل بعض القيم الخلقية والاجتماعية كالتعاون والصبر وحب الجماعة، بالإضافة إلى تقوية أواصر العلاقات الاجتماعية بين الفرد والجماعة وخصوصاً عن طريق النشاط الجماعي (هدى الناشف، المرجع السابق، 118)

هذا ما يجعلنا نفكر مستقبلاً في وضع كتيب خاص بالمجال الاجتماعي يكون أكثر إماماً بالكفاءات المطلوب تنميتها لدى الطفل في المجال الاجتماعي بمختلف النشاطات المتعلقة به، وحتى لا يشعر الطفل بال تكرار والملل عند مزاولته لمستوى السنة الأولى ابتدائي.

ومحتويات المجال الاجتماعي كما هي مسطرة في المنهاج المعمول به في القسم التحضيري تكون من خلال وحدة التربية الإسلامية وما تحتويه من آيات قرآنية وأحاديث نبوية وأدعية وقصص دينية، وتعليم الطفل السلوك وفق سلوكيات أخلاقية وقيم اجتماعية، أما وحدة التربية المدنية، فهي تمثل للحياة المدنية من خلال قيم المواطنة وقواعد الحياة

المدنية والتربية البيئية، أما التربية الاجتماعية فتتطلب من الأسرة فالمدرسة ثم المحيط على العموم بمفهومه الواسع. (مديرية التعليم الأساسي، الدليل، المرجع السابق، 48)

كما أن هناك كتيبات خاصة بالأنشطة اللغوية (التعبير الشفوي، نشاط القراءة والكتابة)، وآخر خاص بالتربية العلمية والتكنولوجية، موجهين للتربية التحضيرية، وقد تم التركيز على الجانب الاجتماعي فيهما من خلال القصص التي هي بمثابة ومصدر استثارة لأطفال القسم التحضيري، فهم دائماً شغوفين بسماعها ويتوحدون مع أبطالها ويعايشون أحداثها، لغويا اجتماعيا، دينيا، بالإضافة لدورها الفعال في إنماء شخصية الطفل وغرس القيم والاتجاهات، وتنشيط الخيال والتعبير عن المشاعر والأحاسيس، إضافة إلى التسلية والمتعة النفسية التي تحدثها في نفسية الطفل، والقصص من النوع الخيالي تشمل قصص الحيوان (العنزة والدئب، الدجاجة وحبّة القمح، الحمار والدئب، هاني والحيوانات الأليفة...)، وقصص تمثل الكون والطبيعة، أما النوع الواقعي تتناول مواضيع مستمدة من الواقع الذي يمثل بيئة الطفل من خلال إضفاء القيمة الواقعية على الأحداث، كما أن كتيب تعلماتي الأولى في التربية التكنولوجية يهدف إلى البناء المتدرج للمعارف والمفاهيم العلمية وإكساب الطفل تدريجيا الاستقلالية في حل مشكلات مدرسية، وتحمل المسؤولية من خلال الحفاظ على البيئة ونظافة المحيط (القسم، المدرسة، الشارع، البيت) ومحاربة كل مظاهر التخريب وإتلاف عناصرها كالحفاظ على الماء والكهرباء، والمحافظة على صحته وأمنه. (ساعود فاطمة الزهراء، 2004، 15-30)

وباطلاعنا على كتيب أو الدليل الذي يعتمد في القسم التحضيري، نلاحظ أن هناك جداول توضيحية لمؤشرات التعلم بالنسبة لكل الأنشطة التي سبق وأن تطرقنا إليها بصورة واضحة، ما يمكن المربية من التعرف على مدى تحقيقها للكفاءات المسطرة.

وقد تم توضيح وتحديد تحقيق الكفاءة من الناحية الاجتماعية من خلال انتقال الطفل من وضعية التمرکز حول الذات إلى الغيرية، فالكفاءات المستهدفة من خلال هذا النشاط يعبر عنها في جملة المواقف والاتجاهات والقيم التي يتم تجسيدها في وضعيات تعليمية حقيقية

تضع الطفل في تواصل مباشر مع مختلف أوساط بيئته التي تجعل منه فردا اجتماعيا يعتز بانتمائه الاجتماعي والثقافي.

أما الجدول الذي يخص هذا الجانب فقد كانت مؤشرات التعلم فيه تتمثل في قدرة الطفل على التعبير عن نفسه واكتشافه لصورة جسمه (معرفة إسمه ولقبه، وسنه وجنسه)، ووصفه لأسرته (تعريف أفراد العائلة والأسرة، مهنة والديه ومقر سكنه، الحي والمنطقة) والتعرف على حقوقه وواجباته داخل وخارج المدرسة وعلى خطورة إتلاف المحيط، يتعرف على وسائل النقل وكيفية استعمالها، يكتشف رموز السيادة الوطنية (النشيد الوطني، وألوان العلم الوطني)، يستعمل وسائل الاتصال كالمعلوماتية، يتعرف على أهم المهن والخدمات (ساعي البريد، البقال، الفلاح، الطبيب والصيدلي، المستشفى والمستوصف...) يتعلم أهمية الانتهاء من عمل يبدأه، يكتشف المحيط الطبيعي (الحيواني، النباتي والفيزيائي) يتعرف على السلوكات ذات الطابع المدني وعلى قواعد النظافة، يتعرف على القواعد الأمنية ويطبقها (كالقواعد المرورية والحوادث البيئية والحوادث المنزلية)، يحي مختلف المناسبات والأعياد (الأعياد الوطنية، الأعياد الدينية، والمناسبات العالمية) في الجانب الديني يتلفظ بالبسملة وبالشهادتين يحي بالسلام عليكم ويقول صباح الخير ومساء الخير، يحفظ آيات قرآنية وأحاديث، يحاكي السلوكات الايجابية (الصدق، التسامح، محبة الآخرين، الأمانة وطاعة الوالدين، احترام الكبار). (مديرية التعليم الأساسي، الدليل، المرجع السابق، 55-57) الملاحظ من خلال ما تم ذكره سابقا أن هناك بعض مؤشرات الكفاءات الاجتماعية التي اعتمدنا عليها في دراستنا كتحمل المسؤولية والاستقلالية من خلال الانتهاء من مهام شرع في القيام بها، والمحافظة على قواعد النظافة، يتعرف على القواعد الأمنية ويطبقها وهو ما سميناه في بحثنا بالوعي بالأمور المتعلقة بالأمن والسلامة...

الإطار التطبيقي

الفصل الرابع

أدوات وإجراءات البحث الميداني

1-منهج الدراسة:

المنهج هو الأسلوب المعتمد من طرف الباحث للوصول إلى النتائج العلمية المطلوبة، من خلال قواعد معينة تم صياغتها من طرف مختصين في البحوث المنهجية، ويعتمد الباحث على منهج معين وفق طبيعة الموضوع الذي يدرسه، والأهداف التي يود الوصول إليها.

وفي دراستنا هذه اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي بحكم أنه الأنسب من بين المناهج المعروفة في العلوم الإنسانية والأكثر انتشارا.

ويعتبر الوصف ركنا أساسيا من أركان البحث العلمي، ومنهجه من أهم المناهج المعتمدة، إذ أن الباحث الذي يرغب في الوصول إلى نتائج يعتمد عليها، لابد من أن يحرص على وصف الوضع الراهن للظاهرة برصدها وفهم مضمونها والحصول على أوصاف دقيقة لها بغية الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها والمشكلات التي يدرسها (رجاء وحيد الدويدري، 2000، 180)

لكن هذا المنهج لا يقف عند حدود وصف الظاهرة وإنما يذهب إلى أبعد من ذلك فيحلل ويفسر ويقارن وقيّم قصد الوصول إلى تقييمات ذات معنى قصد التبصر بتلك الظاهرة، وتحديد الظروف والعلاقات الموجودة بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر أخرى. (رحيم العزاوي، 2008، 97)

2-العينة:

تعتبر عينة البحث مجموعة جزئية من مجتمع البحث، وممثلة لعناصر المجتمع، بحيث يمكن تعميم نتائج تلك العينة على المجتمع بأكمله (خليل عباس وآخرون، 2009، 218)

رغبة منا في دراسة دور الروضة في بناء الكفاءة الاجتماعية عند الطفل، وكان اختيارنا للعينة بصورة عشوائية، إذ أن المتغيرات الأساسية التي اعتمدنا عليها في الدراسة تمثلت في:

متغير الجنس: إذ عمدنا أن تكون العينة من الجنسين، خصوصا وأننا نود الوصول إلى تأثير عامل الجنس في الكفاءة الاجتماعية.

متغير السن: تم في هذه الدراسة تثبيت المرحلة العمرية من خلال التركيز على فترة ما بين 5-6 سنوات، وهي مرحلة ما قبل التعليم الإلزامي، أو ما يسمى بمرحلة التعليم التحضيري. -متغير الالتحاق بالروضة وعدم الالتحاق بها: إذ ضمت العينة أطفالا بالقسم التحضيري بالروضة وأطفالا لم يلتحقوا به.

فيما يخص الأطفال الملتحقين بالروضة، ما كان يهمنا هو الطفل المتواجد بالقسم التحضيري، وعند تفاعلنا معهم في فترة الدراسة لاحظنا أن الأطفال المتواجدون في القسم التحضيري، كانوا قبلها في الفئة الصغرى والوسطى لنفس الروضة، ما عدا حالات تعد على الأصابع وصل عددها لتسع حالات ضمن كل الرياض محل الدراسة، ما جعلنا نفضل استبعادها لأنها فئات دخيلة على الروضة. (بالرغم من أننا قد طبقنا عليهم المقياس في البداية). وبالتالي الميدان جعلنا نقصد فئة الأطفال المتواجدين في القسم التحضيري، والذين سبق وأن كانوا متواجدين ضمن أحد مستويات الروضة أو كليهما.

أما الأطفال غير الملتحقين بالروضة تم التعرف عليهم بطرق خاصة، من خلال اتصالنا بهم في بعض المساجد، وعند بعض الأصدقاء والعائلة.

وقد جدنا صعوبة كبيرة للحصول على هذه العينة، خصوصا وأن هناك حرصا للأولياء لتحضير أبناءهم للدخول المدرسي، لكن الاكتظاظ الموجود في الأقسام التحضيرية، ونقص الإمكانيات المادية، لإدراجهم ضمن الرياض الخاصة حال دون ذلك، ومكننا من الحصول عليها، والقيام بتطبيق المقياس.

كما استغرقنا وقتا أكبر في التطبيق، بحكم عدم وجود مكان مخصص للإجابة على المقياس وهذا ما صعب علينا المهمة (إذ طبقناه تارة في البيت، وأحيانا أخرى في مكان العمل، بعد مساعدة بعض الزميلات، وفي بعض المساجد بمساعدة المرشدة).

-متغير الروضة الحكومية والروضة الخاصة: وقد تم الاعتماد على كليهما، خصوصا وأن برامج القسم التحضيري هي البرامج الوحيدة المسطرة من طرف الوزارة والتي تشترك فيها

الرياض العامة والرياض الخاصة، وقد حاولنا معرفة دلالة الفروق في الكفاءة الاجتماعية في الرياض بنوعيتها.

والجدول رقم (02) يوضح توزيع العينة الكلية للدراسة:

الأطفال	عدد ذكور	عدد إناث	المجموع
لم يلتحقوا بالروضة	60	60	120
الملتحقين بالرياض الخاصة	60	60	120
الملتحقين بالرياض العامة	91	96	187
المجموع	211	216	427

3- الإطار المكاني للدراسة الميدانية:

وقد تم التطبيق الميداني للدراسة الحالية، في بعض رياض الجزائر العامة (كروضة سونلغاز بين عكنون، وروضة الضمان الاجتماعي بباب الزوار)، وبعض الرياض الخاصة كروضة البراعم (Les Bourgeois) بيئر خادم، روضة الطفل السعيد (Happy child) بعين طاية، روضة الاكتشاف ببوزريعة (La découverte).

وقد تم اقتصارنا على هذه الرياض لعدم حصولنا على رخصة رسمية من الهيئة الوصية من رياض بريسكو ومن رياض حكومية أخرى كرياض الضمان الاجتماعي، بالرغم من ايداعنا للطلبات وفقا للسلم الإداري وبصورة قانونية، وبعد طول انتظار استغرق مايقارب الثلاث أشهر، اضطررنا للجوء للنظام غير الرسمي بمساعدة بعض الزملاء ومن خلال العلاقات الشخصية.

4- الإطار الزمني للدراسة الميدانية:

التطبيق الميداني للدراسة النهائية كان بعد التحقق من صدق وثبات المقاييس المعتمدين، إذ تم الاتصال بالرياض في شهر فيفري 2014، للتعرف على الوسط وظروف التطبيق، وبدأ التطبيق الفعلي للدراسة في مارس 2014، إلى غاية جوان، 2014 لكن تم الحصول على نتائج المقياس الثاني للدراسة والذي أجابت عليه المربيات (مقياس الدكتور عبد الفتاح

على موسى) في شهر جويلية وقد تأخرت بعض المربيات عن تقديمه إلى غاية شهر سبتمبر 2014.

5- أدوات جمع البيانات:

يستخدم الباحث العديد من الأدوات لجمع المعلومات والبيانات لاختبار صحة الفروض التي وضعها، والتي تمكنه من الحصول على معلومات دقيقة وموضوعية، وتختلف هذه الأدوات حسب طبيعة العينة التي تتوجه إليها، وحسب طبيعة مشكلة الدراسة وأهدافها، وقد اعتمدنا في هذه الدراسة على مقياسين:

المقياس الأول: وهو ذو شقين:

وهو الذي قمنا بإعداده، والخاص بمقياس الكفاءة الاجتماعية المصور بصورتيه (أ- ب) وهو يتكون من 35 صورة كل مؤشر يحتوي على خمس مواقف يشترك فيها الأطفال الملتحقين بالقسم التحضيري وغير الملتحقين به، مع استبدال الصور ذات العلاقة بالروضة بصور ومواقف حياتية عند التطبيق مع الأطفال غير الملتحقين بالقسم التحضيري بحكم أنهم غير معنيين بالروضة، وبالتالي تم اللجوء للترميز التالي (أ) و(ب)، فمثلا لدينا في مؤشر الاستقلالية والاعتماد عن النفس الصورة الأولى يرمز لها ب (1أ) لأنها مرتبطة بالطفل المزاوول للقسم التحضيري، والصورة الثانية (1ب) وهي خاصة بغير الملتحقين بالقسم التحضيري في الروضة، ثم ننتقل للصورة 2 ثم 3 ... بالتالي فالرمز (أ) متعلق بالطفل المزاوول للقسم التحضيري، والرمز (ب) بالطفل غير الملتحق به.

وقد كان الهدف من المقياس هو قياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال الروضة مستوى القسم التحضيري، والأطفال غير الملتحقين به وقد كان ذلك وفق الأبعاد السبعة المعتمدة في الدراسة.

إذ يمكن النظر للكفاءة الاجتماعية من خلال المقياس الذي قمنا ببنائه على أنه نموذج مختلط يجمع بين الكفاءة الاجتماعية من حيث كونها كفاءة ذاتية متمثلة في المؤشرات التالية: (الاستقلالية والاعتماد على النفس، الوعي بالأمور المتعلقة بالأمن والسلامة، تحمل

المسؤولية، والمبادأة) وكفاءة بيشخصية من خلال مؤشر (التعاون، اللعب الجماعي والتكيف مع جماعة الرفاق، التفهم والمشاركة الوجدانية)، وهي مؤشرات جاءت كنتيجة منطقية للتفاعل بين عناصر عدة ذات تفاعل وعلاقة، كالعلاقة بين الجانب الانفعالي والجانب الاجتماعي، وكذا التفاعل بين الجوانب المعرفية وغير المعرفية فالفرد على العموم كل متكامل، لا يمكننا فصل مختلف جوانبه ومظاهره عن بعضها البعض.

فالحاجة الملحة لمواكبة ومواجهة التغيرات والتطورات التي تعرف على المستوى العالمي، وسرعة التدفق المعرفي والتركيز عليه، وتأثير وسائل الإعلام والتكنولوجيا، جعلتنا نفكر في البحث عن أداة لقياس مجال من المجالات الحساسة والحيوية في صناعة الإنسان وهو المجال الاجتماعي، محاولين التعرف على مدي مسؤولية مؤسسة الروضة في بناء الكفاءة الاجتماعية عند طفل القسم التحضيري، كما هي مسئولة عن جانبه المعرفي ومعارفه الأكاديمية، خصوصا وأننا لم نجد مقياس للكفاءة الاجتماعية على المستوى المحلي.

المقياس الثاني: وهو مقياس الكفاءة الاجتماعية للأستاذ الدكتور عبد الفتاح علي موسى لأطفال ما قبل المدرسة موجه لمربيات القسم التحضيري.

وكان الهدف من تطبيق هذا المقياس هو التعرف على الارتباط بين مؤشرات الكفاءة الاجتماعية في كلا المقياسين، وبصورة أوضح التعرف على الارتباط بين ما أقره الأطفال عن كفاءتهم الاجتماعية في المقياس المصور من إعداد الباحثة، وبين ما صرحت به المربيات عن كفاءة الأطفال الاجتماعية حسب مقياس عبد الفتاح علي موسى.

1.5- خطوات بناء مقياس الكفاءة الاجتماعية المصور من إعداد الباحثة:

قبل الشروع في بناء المقياس قمنا بمراجعة بعض الأطر النظرية ذات العلاقة بالكفاءة الاجتماعية، والتي تم استغلالها في المجال النظري للدراسة (YVES Prêteur Myriam (de Léonardi (Louise Anne Bouffar, Richard Bouffar, 1995) كما تم اختيار مؤشرات الكفاءة الاجتماعية من خلال الاطلاع على المقاييس المرتبطة بالكفاءة الاجتماعية فعلى المستوى الأجنبي لدينا:

-مقياس كبالو (Caballo, 1987) (The multidimensional range of social

expression) ويشمل 60 عبارة تشتمل على رد فعل الفرد في مواقف معينة وحل المشكلات وردوده الانفعالية ...

-مقياس ريجيو (Social Skills Inventory Ronald E. Riggio) وهو مقياس يقيس

الكفاءة الاجتماعية اللفظية وغير اللفظية والذكاء الوجداني.

-مقياس جريسام وآخرون (1990) (Social Skills Rating System, Elliott S.N. &)

... ويسمى نظام تقدير المهارات الاجتماعية، وهو من المقاييس الأكثر انتشاراً، وموجه لتلاميذ الفئة العمرية 6-12 سنة، وعدد محاوره 40 تشتمل في الأول على خمس ميادين فرعية هي (التعاون، التوكيد والمسؤولية، والتعاطف، والتحكم الذاتي)، وفي الميدان الثاني حددت له ثلاث ميادين فرعية (المشكلات الظاهرية كالعدوان اللفظي والجسدي، والمشكلات الداخلية كالقلق، والحزن وضعف الثقة بالنفس، والنشاط الزائد والتهور والحركة المفرطة)، أما في الميدان الثالث، فقد ركز أصحابه على الأداء الأكاديمي للطفل في كل من فروع القراءة والحساب والأداء المعرفي العام، كما لم يغفل المقياس عن تناول جوانب اجتماعية أخرى مثل قدرة الطفل على التوصل لتسوية مواقف الصراع بينه وبين أقرانه. (مروة عبد الحليم، المرجع السابق، 156-157)

-كما تم اطلاعنا على مقياس الكفاءة الاجتماعية لوالكر - ماکونیل (1995) المترجم

من طرف الدكتور أحمد عواد (2002) والذي قسمه لثلاث محاور اشتملت على السلوك

الاجتماعي المفضل لدى المعلم، السلوك الاجتماعي المفضل لدى الأقران والتوافق الدراسي، والذي اشتملت على العناصر التالية: مهارات التعامل مع الآخرين، وتكوين الصداقات وتقبل الأقران والمعلم، القدرة على أداء المهام التي يكلف بها (عبد الحميد محمد علي، المرجع السابق، 169).

-مقياس فايلند للنضج الاجتماعي (السلوك التوافقي): والذي يتكون من 117 بند تغطي الأنشطة الاجتماعية للطفل خلال حياته اليومية، تبدأ من أنشطة تظهر في السنة الأولى، مثل ضحك الطفل ومناغاته، وتمتد لتصل مستوى الراشد مثل المسؤولية الاجتماعية والعمل في سبيل المجتمع والخدمة العامة، وتتدرج بنود المقياس في ثمانية جوانب رئيسية (الاعتماد على النفس بوجه عام، الاعتماد على النفس في الطعام والشراب، الاعتماد على النفس في الطعام والملبس، الاتصال، توجيه النفس، التحرك والتنقل، التطبيع الاجتماعي، المهنة).

وكان الهدف من المقياس هو قياس درجة مقدرة الشخص على التفوق والنمو وإخضاع البيئة لاستجابة طلباته مع إعطاء نفسه قدرا من الحرية في محيطه كلما زاد عمره، وهذه هي أوضح الدلائل نحو المسؤولية الاجتماعية، يتم تطبيق المقياس في صورة مقابلة مع شخص راشد (الأم) (نبيلة الشوريجي، المرجع السابق، 97)

-مقياس الكفاءة الاجتماعية لميريل 1998 (Merrell): يتكون من ثلاث أبعاد هي: السلوك التكيفي، وإقامة علاقات مع الأقران، والانجاز الدراسي، متضمنة في 31 مفردة. (سميرة ياقوت السيد مرجان، المرجع السابق، 121)

-وعلى المستوى العربي اطلعنا على مقياس الكفاءة الاجتماعية للأطفال ما قبل المدرسة الابتدائية للدكتور فاروق عبد الفتاح علي موسى، والذي تم تطبيقه في هذه الدراسة وكانت من بين المؤشرات التي تم الاعتماد عليها الاستمرار في الأنشطة والقيام بها، مساعدة الآخرين والمشاركة، الاستخدام الآمن للأدوات والذي صغناه بصورة أخرى من خلال اعتمادنا على بعد الوعي بالأمور المتعلقة بالأمن والسلامة، الترحيب بطفل جديد في

الفصل واللعب مع الآخرين والذي أدرجناه في بعد اللعب الجماعي والتكيف مع جماعة الرفاق، وكذا مؤشر المبادأة (وسيأتي تفصيل له لاحقاً).

-وقد استفدنا كذلك من مقياس الكفاءة الاجتماعية للأطفال ما قبل المدرسة الابتدائية للدكتورة أسماء السرسى وأمانى عبد المقصود والذي تأكدنا من بعد أنه نفس المقياس الذي اعتمدته الدكتور فاروق عبد الفتاح رغم بعض الاختلافات في الترجمة، وهو مقياس قد قام بإعداده كل من صموئيل ليفين، فريمان ايلزي وماري لويز (Levine,s ;Elzey,f ;Lewis1969) تحت اسم مقياس " كاليفورنيا للكفاءة الاجتماعية للأطفال ما قبل المدرسة" ويهدف هذا المقياس إلى قياس كفاءة السلوك البشري لأطفال ما قبل المدرسة وتحديد درجة شعورهم بالمسؤولية الاجتماعية وبصورة مباشرة أو ضمنية يهدف هذا المقياس إلى قياس مفهوم الاستقلالية.

كما أننا استلهمنا بعض العبارات الموجودة في المقياس من خلال رسالة الدكتوراه للباحثة السورية رزان نديم عز الدين حول " فعالية برنامج لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة..."

وبالتالي فإن اعتمادنا على المؤشرات لم يأتي صدفة بل بعد اطلاعنا على مختلف هذه المقاييس وعلى دراسات سابقة حول الموضوع.

ونظراً لأنه من المفترض أن يكون للعوامل البيئية أثرها على سلوك الفرد، وقع اختيارنا على بيئة الروضة، بحكم ما تقدمه هذه الأخيرة من مواقف اجتماعية كمواقف اللعب ومواقف التفاعل الصفي، وكذا نشاطات لا صفية تعتمد على تحمل المسؤولية والتعاون، وقد قمنا بالتطبيق الميداني على أطفال القسم التحضيري، وعلى الأطفال غير الملتحقين به من نفس المرحلة العمرية.

أ- وصف المقياس في صورته الأولى:

مقياس الكفاءة الاجتماعية (Social competence scale) المصور لأطفال ما قبل المدرسة، (القسم التحضيري)، كان يشتمل على 35 صورة للملتحقين بالقسم التحضيري أما غير الملتحقين به فعدد صورته أقل لأننا سنلغي المواقف التي سترتبط بالروضة بحكم أن هؤلاء الأطفال غير معنيين بها وتتمثل في حذف سبع مواقف وبالتالي يصبح المقياس يتكون من 28 صورة.

وقد ضيغ مقياس الكفاءة الاجتماعية المصور على شكل سبع مؤشرات تم تحديدها كما يلي:

- 1-الاستقلالية والاعتماد على النفس (وتشتمل على خمس مواقف)
- 2-الوعي بالأمور المتعلقة بالأمن والسلامة (وتشتمل على خمس مواقف)
- 3-تحمل المسؤولية (وتشتمل على خمس مواقف)
- 4-التعاون (وتشتمل على خمس مواقف)
- 5-اللعب الجماعي والتكيف مع جماعة الرفاق (وتشتمل على خمس مواقف)
- 6-المبادأة (وتشتمل على خمس مواقف)
- 7-التفهم والمشاركة الوجدانية (وتشتمل على خمس مواقف).

وقد صيغت بنوده بناء على المعطيات النظرية لتعاريف الكفاءة الاجتماعية وبعض مكوناتها، مع استعمال اللغة العامية في المقياس، ويتم تطبيق المقياس بالصورة الفردية على شكل مقابلة.

إذ تجرى معظم المقابلات في جلسة خاصة مع شخص واحد، وذلك حتى يشعر الشخص بالحرية والاطمئنان ويكون تعبيره عن نفسه أكثر صدقا واكتمالا. (رحيم العزاوي، المرجع السابق، 143)

وتقوم الباحثة بقراءة التعليمات على الطفل والمتمثلة في العبارة التالية:

"نوريك تصاور فيها قصة أوقولي(قوليلي) كي تكون(ي) في بلاصت الطفل(ة) واش ادير(ي)"

وبعد موافقة الطفل والتأكد من فهم التعليمات، نشرع في التطبيق.

تقرأ العبارات على الأطفال بحكم أنهم في هذه المرحلة لا يحسنون القراءة، وتشتمل العبارات على مواقف تمثل أحداثاً قد تعترض الطفل، إن لم تكن قد اعترضته بالفعل، وهي عبارات راعينا فيها البساطة والوضوح- حسب رأينا- والمطلوب من الطفل اختيار الصورة أو الموقف الذي يرى أنه يوافق سلوكه في ذلك الموقف، والمقياس يشمل على عبارات لكل منها صورة خاصة بها تصف موقف معين يسهل على الطفل التفاعل مع المقياس.

وقد أعد صور المقياس مختص في الرسوم الكاريكاتورية بعد عدة مقابلات ومناقشته حول بعض التفاصيل وإجراء التعديلات المطلوبة حتى تتناسب الصور مع العبارات المكتوبة.

كل مؤشر من مؤشرات المقياس يحتوي على خمس مواقف، في كل موقف هناك ثلاث اختيارات يطلب فيها من الطفل اختيار الموقف الذي يناسبه وفق ثلاث مستويات: مستوى مناسب و يقيم بـ(2نقطة) مستوى مناسب جزئياً يقيم بـ(1نقطة) مستوى غير مناسب يقيم بـ(0 نقطة)، تتمثل الدرجة القصوى للمقياس في (70) درجة والدرجة الدنيا (0)

وقد اعتمدنا على اللغة العامية بدل الفصحى حتى نكون أقرب للطفل، ولا نشعره بأنه موضع تقييم، إذ غالباً ما يتم استعمالهم للفصحى مع مربيتهم في القسم، وحتى نجعل المقابلة تتسم بصفة الودية.

ب- الدراسة الاستطلاعية:

ضرورة البحث حتمت علينا القيام بدراسة استطلاعية، باعتبارها أول خطوة يلجأ إليها الباحث للتعرف أكثر على ميدان التطبيق خصوصاً وأن الموضوع جديد بالنسبة لنا(الكفاءة الاجتماعية لطفل الروضة)، ولم نحصل على دراسات سابقة حوله في البيئة المحلية.

إذ يستحسن قبل البدء في إجراءات البحث الميداني، القيام بدراسة استطلاعية للتعرف على الظروف التي سيتم فيها هذا البحث (محمود عبد الحليم منسي، 2003، 61)

كما تهدف الدراسة الاستطلاعية في أي بحث علمي إلى استطلاع الظروف المحيطة بموضوع الدراسة، والتعرف على أهم المتغيرات التي يمكن وضعها وإخضاعها إلى البحث العلمي، وكذا التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة. (مروان عبد المجيد إبراهيم، 2000، 38)

فالدراسة الاستطلاعية ستسمح لنا بالتعرف على مدى مناسبة عبارات المقياس مع الصور المعروضة وتفاعل الطفل معها، والوقت الذي سيستغرقه تطبيق المقياس، مدى فهم الأطفال للعبارات، والتحضير لأي طارئ قد سنعيشه أثناء فترة التطبيق...

كما ستجعلنا الدراسة الاستطلاعية أكثر قرباً من بيئة الروضة ومن مديراتها ومن المربيات، وكذا التعرف على الواقع اليومي للروضة والذي إن اختلف من روضة لأخرى حسب خصوصيتها إلا أنه يخضع على العموم لنفس الضوابط والقوانين.

وبما أنه لدينا مقياس آخر للكفاءة الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة للدكتور عبد الفتاح علي موسى، والذي سيقدم للمربيات لتقدير كفاءة الأطفال الاجتماعية، أردنا أن نتعرف عن قرب عنهن وعن مدى استعدادهن للإجابة عن المقياس.

وقد وقع اختيارنا على روضة بباب الزوار (السوريكال) تابعة للضمان الاجتماعي (روضة المروج) نظراً لبعض التسهيلات التي تلقيناها من مديرة الروضة.

في جانفي 2012 اتصلنا بالروضة وعقدنا جلسة عمل مع المديرة لتوضيح الهدف من البحث وما هو مطلوب من المربيات، وما مجال تدخلنا مع الأطفال، وطرح بعض الأسئلة عن البرامج المعتمدة، ومطالباتها بموافقاتنا ببعض المعلومات عن الحالة العائلية للوالدين (بعد رفضها أن نطلع على ملفات الأطفال، باعتبارها ملفات سرية)، إذ أردنا أن لا يكون

الطفل ضحية طلاق، أو انفصال، أو أن يكون يتيمًا، وهذا اعتقادًا منا أنه من الضروري إلغاء تأثير بعض العوامل المرتبطة بالظروف العائلية.

كما استدعت المديرة المربية المعنية بالقسم التحضيري، قصد تقديم التسهيلات والمساعدة المطلوبة، وبرمجة لقاء للجواب عن تساؤلاتها، بعد تقديم نسخة عن مقياس الكفاءة الاجتماعية للدكتور عبد الفتاح على موسى.

بعد الموعد المتفق عليه من طرف المربية (بعد أسبوع) شرعنا في تطبيق مقياس الكفاءة الاجتماعية المصور، على عينة استطلاعية بلغت 25 طفل في القسم التحضيري وقراءة محتوياته وذلك بهدف التعرف على طريقة استجابتهم للمقياس الأولي وملاحظة ردود أفعالهم والعبارات التي قد تشكل غموضًا بالنسبة لهم وقد لاحظنا ما يلي:

- 1-ترحيب معظم الأطفال بالفكرة وإبداء قبولهم للتعامل معنا.
- 2-هناك بعض الأطفال لا يتحدثون باللغة العربية الفصحى بوضوح، كما أن هناك من يحسنون التحدث باللغة الأجنبية أكثر من اللغة الدارجة.
- 3-ملاحظة أن هناك مقاومة، ورفض من طرف بعض الأطفال للتفاعل معنا بسبب معاناتهم من مشكل الخجل-على حد تعبير المربيات-.
- 4-عدم فهم بعض الكلمات من طرف بعض الأطفال أو عدم قبولهم لبعض الصور ما جعلنا نغير الكلمات أو نقدم توضيحات كما كان الأمر بالنسبة لـ:
- كلمة " تخمل" في المؤشر الخاص بالاستقلالية والاعتماد على النفس في الصورة الثانية من المقياس في عبارة " تخمل شميرتك وتجمع اللعب تاعك" والتي استبدلت بكلمة " ترتب" ...
- كلمة " تبرد" في المؤشر الخاص بالوعي بالأمور المتعلقة بالأمن والسلامة في الصورة الأولى من المؤشر، علقوا عليها بعبارة ينشف(إشيح) شعري لتصبح العبارة " تقولهم يسناو شوية حتى ينشف(إشيح) شعري بدلا من " يسناو شوية حتى نبرد".

-لاحظت أنه عند بعض الذكور، هناك اعتراض على الصورة الرابعة من مؤشر الوعي بالأمور المتعلقة بالأمن والسلامة، لأنها تعبر عن فتاة تقوم بالعطس أمام زميلتها، وقالوا لي "أنا ماشي طفلة"، ما جعلني أذكرهم بتعليمية المقياس التي تقول "توريك تصاور فيها قصة أو قولي(قوليلي) كي تكون(ي) في بلاصت الطفل(ة) واش ادير(ي)"

وهذا بالرغم من أنني لم أتلّق من الفتيات أي اعتراض عن الصور التي كانت تعبر عن مواقف لذكور، ولعل هذا الأمر متعلق بنمط التربية التقليدي الذي ما زال سائدا في المجتمع الجزائري، والذي يركز ويؤكد على فكرة الرجولة في فترة الطفولة.

-في الموقف الخاص باللعب الجماعي والتكيف مع جماعة الرفاق في العبارة التي تقول "راك وحدك فالدار تلعب وجاو عيطولك صحابك واش ادير؟" اعترض بعضهم قائلا "منقعدش وحدي فالدار" ما جعلني أغير ترتيب الكلمات لأقول "راك تلعب فالدار وحدك وجاو صحابك عيطولك واش ادير؟"

-في المؤشر الخاص بالمبادرة في العبارة الأولى منه والتي تقول "لجانان تاعكم فيه ورد شباب بصح بدا يذبل واش ادير" قال البعض منهم معندناش جنان " وبادروا ليقولوا أن جدتهم أو عمتهم... لديها حديقة أو أنهم في عمارتهم لديهم شرفة فيها ورد، المهم أنني ركزت معهم على مبادرة السقي.

-كما أن هناك بعض التعليقات عن بعض المواقف والصور كالتعليق "معنديش أختي عندي خويا" أو أن يكون الطفل الوحيد في العائلة في مؤشر تحمل المسؤولية والمرتبطة بكسر المزهرية، ما جعلني أغير الجنس أو أقول له "كي تكون عندك أختك..." أو أستغل فرصة أن يكون الطفل يعيش في وسط أطفال آخرين من العائلة للتعرف على سلوكه.

ملاحظات بعد الدراسة الاستطلاعية:

ما يلاحظ من خلال هذه التعليقات أنه يصعب توحيد الكلمات المستعملة، بحكم أن العامية في الجزائر ثرية ومختلفة من منطقة لأخرى، بالرغم من أنني اقتصرت على بعض الأحياء

في العاصمة، ولم أطبق في في مناطق أخرى للعاصمة أو مناطق الأخرى للوطن، إلا أننا نلاحظ أن العاصمة تجمع اللهجات عدة، كما أن عامل الجنس قد تدخل في بعض الحالات، مع صعوبة تمثيل العبارات في صورة معينة، ما يضطرني للجوء للتوضيح والشرح بمجرد ما يستفسر الطفل خلال المقابلة.

-إندهاشنا وفرحتنا للتفاعل الذي لاقيناه من الأطفال، أي كان نوعه، إذ جعلنا هذا الأمر أكثر حيطة، وحماسا.

-تقلص عدد أفراد العينة إلى 19 طفل بعد حالتين غياب، و4 حالات امتناع ورفض للإجابة (ما يمكننا ملاحظته هو أن الخجل مؤثر من مؤشرات ضعف الكفاءة الاجتماعية أو عامل معيق ومعرقل لها، إذ أنه بالرغم من محاولتنا التقرب من هؤلاء الأطفال بمساعدة المربية إلا أنهم رفضوا التعامل معنا حتى أن هناك من شرع منهم في البكاء).

-تمت المقابلة مع الأطفال في قاعة صغيرة بعيدا عن جو القسم، وعن المربية، بعد طمأنة الطفل والترحيب به، وتشجيعه.

-استغرق تطبيق المقياس ككل على العينة (19 طفل) يومين، إذ خضع ذلك لمدى موافقة المربية أو تأجيلها لذلك حسب تقديرها، ونوعية الحصة التي تقدمها ومدى أهميتها، ما يجعلنا نخطط مسبقا مع المربية عند القيام بالدراسة النهائية، لعدم إهدار الوقت.

-استغرق تطبيق المقياس من 12 إلى 20 دقيقة، في الحالة الواحدة، حسب وتيرة كل طفل إذ هناك من يسأل، وهناك من يضيف لما رآه في الصورة ليحكي قصة شبيهة، هناك من يجيب بصورة مباشرة...

المهم أن هذا المقياس مكننا من فهم بعض الآليات السلوكية كالميل للآخرين من عدمه، وأخذ فكرة عن الطفل الكتوم، المشاكس، الحيوي وحتى العنيف، والتأكد من عفوية الطفل وإنهماكه في الصور التي تم عرضها كعامل مشترك عند كل الأطفال (بعد استثناء حالات الرفض).

بعد الدراسة الاستطلاعية الأولية، قمنا بتصحيح بعض الملاحظات التي تكررت لدى الأطفال والتي نبهنا إليها الأطفال، وإعادة كتابة ونسخ المقياس مرة ثانية بغرض تقديمه للسادة المحكمين، قصد التعرف على صدق المحكمين.

ج- صدق المقياس وثباته:

صدق المقياس من الخصائص الضرورية للاختبار الجيد، ويتمثل في أن يقيس الاختبار الخاصية التي صمم لقياسها، وبالرغم من الصعوبات التي قد يجدها الباحث في تحقيق ذلك في المقاييس النفسية مقارنة بالمقاييس الفيزيائية (لتعدد الظاهرة ذاتها أو لصعوبة تحديد المفاهيم...) إلا أنه يجب على مصممه أن يحقق ذلك الشرط حتى يضمن الحصول على النتائج المرجوة. (رحيم العزاوي، المرجع السابق، 129)

وفي هذه الدراسة تم حساب صدق المقياس من خلال صدق المحكمين والذي وصل عددهم إلى عشر أساتذة، وحساب الاتساق الداخلي للتعرف على مدى اتساق العبارات بالمقياس ككل. قبل تقديم المقياس للسادة المحكمين قمنا بتصميم نسخة للمقياس باللغة العربية الفصحى، مع النسخة التي أعدت باللغة العامية حتى يتمكن السادة المحكمين من المقارنة بينهما، واقترح أي لغة أستعمل فيها المقياس، خصوصا وأننا استعنا بأساتذة من مصر وتونس الشقيقتين وهم لا يفهمون اللغة العامية.

جدول رقم (03) يمثل قائمة السادة المحكمين:

أسماء المحكمين	الصفة العلمية
1-أ.د. زينب النجار	أستاذة المناهج وطرق التدريس كلية التربية جامعة عين شمس، مصر.
2-أ.د. عصام قمر	أستاذ أصول التربية ورئيس المركز القومي للتنمية والبحث، جمهورية مصر العربية.
3-د. صالح علواني	خبير في علوم التربية، تونس.
4-أ.د. كمال عبد الله	أستاذ بالمدرسة العليا للأساتذة بوزريعة تخصص علم النفس الإكلينيكي، الجزائر.

5-أ.د. ناجي تمار	أستاذ بالمدرسة العليا للأساتذة القبة تخصص علوم التربية، الجزائر
6-د. بن بركة عبد الرحمن	أستاذ محاضر بالمدرسة العليا للأساتذة القبة تخصص علوم التربية، الجزائر.
7-د. خلايفية محمد	أستاذة محاضرة بجامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله بوزريعة، الجزائر
8-د. شطبي ف. الزهراء	أستاذة محاضرة، بالمدرسة العليا للأساتذة بوزريعة تخصص علوم التربية، الجزائر.
9-د. طوطاوي زوليخة	أستاذة بالمدرسة التحضيرية متعددة التقنيات الروبية، تخصص علم النفس الاكلينيكي الجزائر.
10-د. مخلوف سجية	أستاذة محاضرة بجامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله بوزريعة، تخصص علم النفس الاجتماعي، الجزائر.

وقد قمنا بمطالبة الأساتذة المحكمين بالتعليق على المقياس من حيث:

- مدى وضوح العبارات وبساطتها وسلامة الصياغة.
- اختيار اللغة التي سيستعمل فيها المقياس (فصحى أو دارجة)
- مدى مناسبة الصور للمواقف.
- مدى ملائمة العبارات للمؤشرات المراد قياسها.
- مدى مناسبة المقياس مع المرحلة العمرية. (خمس سنوات)
- مدى مناسبة عدد العبارات مع المرحلة العمرية.
- تقديم بديل للعبارة في حالة عدم مناسبتها.
- اقتراح إلغاء أو حذف عبارة ما.
- ملاحظات المحكمين:

ومن أهم ما جاء في ملاحظات المحكمين بعد مدة قاربت السنة من توزيع، إذ هناك من الأساتذة من أضع النسخة واضطرنني الأمر لإعادة تقديمها مرة ثانية، وهناك من الأساتذة من استغرق فترة طويلة للإجابة بحكم انشغالاتهم الكثيرة على حد تعبيرهم... ما يلي:

- 1-مطالبة 6 محكمين من أصل 10 إلغاء عبارة من كل مؤشر، لأنهم رأوا أنه نوعا ما طويل، وقد يثير الملل عند بعض الأطفال، خصوصا بعد أن أخبرتهم أن هناك من أجاب عليه في 20 دقيقة في الدراسة الاستطلاعية كحد أقصى.

بالإضافة إلى كونه قد يشق على الباحث تطبيقه والوصول إلى نتائج موضوعية في حالة شعوره بالتعب، بعد هذه الملاحظة قمنا بحساب نسبة اتفاق المحكمين حول العبارات واستبعدت العبارات التي تقل نسبة الاتفاق عليها عن (60 %) وهي أربع عبارات رأى فيها المحكمين ضرورة إلغائها لا لشيء إلا للتخفيف على الأطفال وحتى لا يكون المقياس طويل وشاق عليهم وعلى صاحب الدراسة.

ليصبح العدد الإجمالي للعبارات بعد ملاحظات المحكمين 28 عبارة عوض 35.

وبالتالي تصبح الدرجة القصوى في المقياس 56 درجة، والدرجة الدنيا (0)

2- كان هناك اتفاق بنسبة 90% على استعماله بالعامية، حتى عند عرض المقياس على المحكمين من مصر الشقيقة، وتونس وبالرغم من عدم فهمهم للعامية الجزائرية بصورة واضحة، واطلاعهم على النسخة بالعربية الفصحى بصورة أدق، إلا أنهم فضلوا أن يكون التطبيق بالعامية، بحكم أن القسم التحضيري هي المرحلة الأولى التي درس فيها الأطفال اللغة الفصحى، كما أنهم رأوا توحيد استعمال العامية مع النسخة التي صممت للأطفال غير الملحقين بالقسم التحضيري، بحكم أنهم لم يشرعوا بعد في استعمالها.

3- تم تصحيح بعض الكلمات والعبارات من طرف المحكمين، وإضافة بعض التعبيرات فعلى سبيل المثال في مؤشر اللعب الجماعي والتكيف مع جماعة الرفاق، طلب مني بعض الحكام إضافة تسميات للعب خاصة بالإناث وعدم الاقتصار على لعبة كرة القدم، وفي هذا الشأن أمكننا إضافة تسميات للعب خاصة بالإناث (كالكوردة، دويرة) لكن صعب علينا تمثيل ذلك على شكل صور.

4- تم الموافقة بنسبة 100% على كل المؤشرات التي قمنا بتحديدتها ولم يعترض عليها أي أستاذ.

4- تم إجراء بعض التعديلات على بعض التفاصيل في الرسومات بعد آراء بعض المحكمين كعدم وضوح تفاصيل ملامح الوجه في بعض الصور، وإضافة وحذف بعض التفاصيل مع الرسام الكاريكاتوري.

وبعدما قمنا بدراسة استطلاعية ثانية، على القسم التحضيري بنفس الروضة (بحكم ما لدينا من تسهيلات فيها) وصل عددهم النهائي لـ 22 طفلاً، للتأكد من صدق وثبات المقياس الذي نحن بصدد تطبيقه، بعد التعديلات التي عرفه وبعد أن أصبح عدد عباراته 28 عبارة عوض 35.

وقد انتهينا من تطبيقه بالكامل في يوم ونصف، واستغرق تطبيقه بصورة فردية مدة 12 إلى 15 دقيقة.

فيما يخص المقياس المطبق على غير الملتحقين بالقسم التحضيري فإن فترة تطبيقه استغرقت وقتاً أكبر، لصعوبة الحصول على العينة ولعدم توفر مكان يظم هؤلاء الأطفال في مكان موحد (ما عدا الحالات التي اسقينها من الساجد) ما صعب من مهمتنا، لكن عند الحديث عن زمن التطبيق الفردي لم نلاحظ فرقاً يذكر عند مقارنة بمَن التحقوا بالقسم التحضيري.

والجدول رقم (04) يوضح عبارات مقياس الكفاءة الاجتماعية وفق المؤشرات السبعة بعد ملاحظات السادة المحكمين والتعديلات النهائية:

الاستقلالية والاعتماد على النفس	1-عطاتكم المعلمة تمارين تحلوها فالدار واش ادير؟	
	أ-كي تروح لدار تريح شوية وتبدا تحلهم.	
	ب-كي تروح للدار تعطيهم لكاش واحد يحلهم لك.	
	ج-متحلش وحدك لازم واحد ايحلهم معاك.	
	1ب-كي تجي تلبس حوايجك واش ادير؟	
	أ-تلبسهم وحدك.	
	ب-يماك تلبسهم ملك.	
	ج-تقول ليماك تعاونك باش تلبسهم.	
	2-راك تلعب في شمبرتك مع صحابك بعد ما تكملو للعب واش ادير؟	
	أ-ترتب شمبرتك وتجمع اللعب تاعك.	
	ب-تشعل التلفزيون وتتفرج تخلي شمبرتك مخلطة.	
	ج-تعيط لكاش واحد باش يخملها معاك.	

	3-بعد ما تعشيت بدا يجيك النعاس واش ادير؟ أ-تغسل اسنانك باش تروح ترقد. ب-تروح تغسلهم لوكان تقولك يماك اغسلهم. ج-تروح ترقد أو متغسلهمش تخاف اطيير عليك النعاس. 4-غدوا تقرا بكري ولازم تشوف واش تلبس واش ادير؟ أ-تخير وحدك واش تلبس من لخزانة. ب-تخير مع يماك واش تلبس. ج-يماك تخيرلك وحدها واش تلبس.
الوعي بالأمور المتعلقة بالأمن والسلامة	1-راك فالدار هذا وين ادوشت عيطولك صحابك باش تلعب برا واش ادير؟ أ-ماتروحش تلعب هذا وين ادوشت ماتخرجش. ب-تروح تلعب معاهم. ج-تقولهم يسناوشوية حتى ينشف شعرك. 2أ-كي تكون رايح للروضة ولازم تقطع الطريق واش ادير؟ أ-تطلع فوق الباسرال(الممر العلوي). ب-تشوف كاش واحد كبير يقطع بيك الطريق. ج-تقطع وحدك تعرف. 2ب-كي يكون عندك دراهم وحاب تشري حاجة تاكلها واش ادير؟ أ-تحوس على حانوت نظيف إبيع حاجة نقية وجديدة. ب-تعرف واحد إبيع كاسكروطات فالشريطة تروح عنده. ج-تشري وين جات راك جيغان. 3-راك تاكل وجاء وليد عمك واش ادير؟ أ-كي تكمل تاكل اوتعطيلو مغرفتك يكمل ياكل واش بقى. ب- تحط الماكلة على جبهة وتقصر معاه. ج- تروح تحبيلو مغرفة ياكل معاك. 4-راكي تقصري مع صاحبك وحابة تعطسي واش اديري؟ أ-تعطسي وين جات.

		ب-تجدي مشوارة وتعطسي. ج-تدوري وجهك على جبهة وتعطسي.
تحميل المسؤولية		1-كسرت فاز فادار وخايف من يماك تعيط عليك واش ادير؟ أ-تقولها ماشي انت اللي كسرت خوك الصغير كسره (ولا كاش واحد). ب-تقولها بلي انت كسرت ماشي بلعاني. ج-تسكت وتقولها معلابليش. 2-تقولك يماك عس أختك الصغيرة حتى تجي ويعيطلك صاحبك باش تلعب معاه واش ادير؟ أ-تروح عند صاحبك وتخليها. ب-ماتروحش وتبقى تعسها. ج-تدخله يلعب معاك وتعس أختك من بعيد. 3أ-عندكم حفلة توجدوها (عيد الطفولة...) انت واللي تقرا معاهم واش ادير؟ أ-تخدم واش قالتلك عليه المعلمة حتى تكمله. ب-تتقول لكاش واحد من اللي يقرأ معاك يخدم في بلاصتك. ج-تخدم النص و تحبس. 3ب- عندكم حفلة في العائلة قالك بابك أمسح الطوابل واش ادير؟ أ-تمسحهم مليح. ب-غير يروح بابك تحبس. ج-تبدأ تمسحهم ومن بعد تقول لكاش واحد يمسحهم في بلاصتك. 4-راك فالغابة تحوس انت وفاملتك وبعد ما كملتو قالتلك يماك نقي جيهتك واش ادير؟ أ-ترفد قشك وتروح بلا ما تنقيها. ب-تشوف فيهم كي ينقوا لبلاصة. ج-ترفدوا قشكم وتنقواالبلاصة خير ملي كانت.
		1-بعد ما كملتو اللعب بالجينية انت وصحابك واش ادير؟ أ-تنقي الجينية مع صبابك حتى تولي نظيفة. ب-ماتنقيهاش معاهم ماشي انت للي وسختها. ج-تشوف فيهم كيفاش انقوها من بعد تعاونهم شوية.

2-كاين طفل رافد قفة ثقيلة عليه واش ادير؟ أ-تضحك عليه خاطر ماقدرش يرفدها وتكمل طريقك. ب-تروح تعاونه باش يرفدها ج-تبقى تشوف فيه مسكين كيفاش يرفدها.	
3أ-قسمكم ماشي مزين باللتصاور قالتكم المعلمة تتعاونوا وتزوقوه واش ادير؟ أ-متحبش تعاونهم وتقوللهم راني عيان. ب-تفرح وتروح تعاونهم كل واحد فيكم إيدير حاجة. ج-تبدأ تعاونهم غير شوية وتخليهم.	
3ب-بباك فالقاراج يغسل الطونوبيل هو وخوك واش ادير؟ أ-تخليهم يغسلوها وحدهم. ب- تروح تعاونهم وتغسلها معاهم. ج- تقولهم راني هنا إذا حبيتو نعاونكم.	
4- واحد من اللي تعرفهم طاحتلو حاجة فالجنينة وقاللوك صحابو حوس معانا واش ادير؟ أ-تبقى تحوس عليها معاهم حتى يلقاوها. ب- تبقى تشوف فيهم من بعيد. ج- تحوس معاهم شوية ومن بعد تروح.	
1-راك تلعب وحدك فالدار وجاو صحابك عيطولك واش ادير؟ أ-تروح تلعب معاهم(دويرة، كوردة..). ب-متروحش، تبقى تلعب وحدك. ج-تقول لواحد منهم يبقى يلعب معاك فالدار.	اللعبة الجماعي والتكيف مع جماعة الرفاق
2-هاذو ثلاث لعبات لو كان إقولولك تخير تلعب واحدة منهم واش تخير؟ أ-اللعبة اللي فيها جماعة كبيرة كما البالو دويرة.... ب-لعبة البلاي تلعب فيها مع واحد من صحابك. ج-لعبة بلاي تلعب فيها وحدك.	
3-لو كان إقولولك كاين ذراري حبو يلعبو معاك واش ادير؟	

	أ-تتقلق منهم وتقولهم الصحاب اللي عندك يكفوك.
	ب-تفرح وتقولهم ماذا بيبك إكون عندك صحاب وحدوخرين.
	ج-تروح تلعب معاهم شوية باش ما يزغفوش وتخليهم.
	4-لوكان إقولوك تخير بين ثلاث بلايص واش تخير؟
	أ-تخير تلعب فالبارك وين كاين بزاف ذراري
	ب-تخير تلعب وحدك فالجنينة وادير واش تحب.
	ج-تتحب تلعب في أي بلاصة مع صاحبك.
المبادأة	1-حومتكم موسخة ومعمرة وراق ووسخ واش ادير؟
	أ-تروح لصحابك تقولهم أرواحو نقوها.
	ب-تتقيها كي يقولوك.
	ج-ما عندك ما ادير كامل الحومات موسخين.
	2-الجنان تاعكم فيه ورد شباب بصح بدا يذبل واش ادير؟
	أ-تروح تجيب الماء وتسقي.
	ب-تسقيه غير كي يقولوك.
	ج-واش راحلك فيه تخليه يذبل.
	3-كي تكون يماك رافدة بزاف حاجات في يدها واش ادير؟
	أ-تروح ترفد معاها
	ب-تخليها ترفد وحدها تقدر ترفد.
	ج-تعاونها كي تقولك.
	4أ-واحد من فاميلتك كتاباتو مقطعين واش ادير؟
	أ-تقولو إجيبيهم باش تلصقوهم.
	ب-ما عندك ماتدير هو قطعهم دبر راسه.
	ج-لو كان إقولك لصقهم معايا تلصقهم
	4ب-دخلت للدار ولقيتها مخططة يماك مكملتش الشغل واش ادير؟
	أ-تروح ليها تعاونها كما تعرف.
	ب-ندخل للدار ونشعل التلفزيون.

	ج-تتقي معاها الدار لو كان تقولك.	
التفهم والمشاركة الوجدانية	1-واحد مللي تعرفهم تجرح واش ادير؟	
	أ-تضحك عليه كي تشوفو ييكي.	
	ب-تروح ليه وتشوف واش بيه.	
	ج- إغيضك بصح ما عندك ما اديرلو.	
	2-كي تشوف ذراري يضربو طفل واش ادير؟	
	أ-تروح ليهم متخليهومش يضربوه.	
	ب-تروح ليهم تتفرج كيفاش يضربوه يستاهل.	
	ج-تبقى تشوف فيهم كيفاش يضربوه مسكين.	
	3أ-خرجتو للساحة باش تاكلوا اللومجة واحد مللي يقرأومعاك مجابش لومجة وراه جيعان واش ادير؟	
	أ-تكمل تاكل واش راحك فيه علاش مجابش معاه	
	ب-تقسم معاه واش عندك النص بالنص.	
	ج-تعطيلو غير شوية من اللومجة تاعك.	
	3ب-خرجت قدام بابكم أو شفت طفل ييكي واش ادير؟	
	أ-تجوز عليه وتشوف فيه وهو ييكي مسكين.	
	ب-تضحك عليه كي راه ييكي.	
	ج-تروح ليه تسيي تعرف واش بيه.	
	4-كاين طفل صغير حاب يطاع فوق الفيلو بصح مقدرش وحدو واش ادير؟	
	أ-تبقى تشوف فيه من بعيد مسكين.	
	ب-تروح تعاونه باش يطلع.	
	ج-تضحك عليه كي ماقدرش يطلع.	

وبعدها قمنا بحساب الاتساق الداخلي، والذي يمكّننا من معرفة مدى تطابق كل عبارة مع المقياس ككل ويعطي درجة من الثبات والصدق في آن واحد، والذي يحسب بمعامل الارتباط، وقد وجدنا أن كل العبارات 28 المكونة للمقياس المصور ذات دلالة إحصائية عند مستوى أكثر من (0,01) والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (05) يبين الاتساق الداخلي بين كل عبارة من عبارات كل مؤشر مع المقياس ككل (مقياس الكفاءة الاجتماعية للباحثة)

المؤشرات	رقم العبارة	قيمة ر	المؤشرات	رقم العبارة	قيمة ر
1- الاستقلالية والاعتماد على النفس	1	**0,5	5- اللعب الجماعي والتكيف مع جماعة الرفاق	21	**0,4
	3	**0,38		22	**0,42
	4	**0,36		23	**0,49
	5	**0,54		24	**0,54
2- الوعي بالأمور المتعلقة بالأمن والسلامة	6	**0,36	6- المبادأة	25	**0,54
	7	**0,46		26	**0,46
	9	**0,48		27	**0,4
	10	**0,5		28	**0,39
3- تحمل المسؤولية	11	**0,47	7- التفهم والمشاركة الوجدانية	30	**0,41
	12	**0,42		31	**0,48
	13	**0,54		32	**0,43
	15	**0,49		34	**0,45
4- التعاون	16	**0,41			
	17	**0,46			
	18	**0,36			
	20	**0,46			

ملاحظة (**) لها دلالة أكثر من 0,01

والعبارات التي وضعت بديلة لبعض المواقف الخاصة بالرياض فقط هي:

العبارة 2 مرتبطة بمؤشر الاستقلالية والاعتماد على النفس.

العبارة 8 مرتبطة بمؤشر الوعي بالأمور المتعلقة بالأمن والسلامة.

العبارة 14 مرتبطة بمؤشر تحمل المسؤولية.

العبارة 19 مرتبطة بمؤشر التعاون.

العبارة 29 مرتبطة بمؤشر المبادأة.

العبارة 33 مرتبطة بمؤشر التفهم والمشاركة الوجدانية.

وللاطلاع على عبارات المقياس المصور للباحثة كاملة (ملتحقين غير ملتحقين) الرجوع للجدول رقم (4).

2.5-مقياس أ. د فاروق عبد الفتاح على موسى(2005): من مصر، عن الكفاءة الاجتماعية للأطفال ما قبل المدرسة (الحضانة ورياض الأطفال)، وقد صمم للأطفال من المرحلة العمرية بين سنتين وستة شهور حتى خمس سنوات وستة شهور، تعتمد المعايير على تقديرات المعلمين للأطفال، الملتحقين ببرامج الحضانة أو رياض الأطفال، يتكون المقياس من 30 فقرة تمثل عينات من السلوكيات ذات الأهمية في الإطار الاجتماعي للطفل والتي تتمثل في: تحديد الهوية، استخدام أسماء الآخرين، الترحيب بطفل جديد في الفصل، الاستخدام الآمن للأدوات، الاعتراف بالخطأ، الاستمرار في الأنشطة، أداء المهام، إتباع التعليمات اللفظية، إتباع التعليمات الجديدة، تذكر التعليمات، الشرح للأطفال آخرين، التعبير عن الرغبات، الاستعارة، إعادة ممتلكات الغير، المشاركة، تقديم مساعدة للآخرين، اللعب مع الآخرين، المبادرة بالمشاركة، المبادرة بالأنشطة الجماعية، توجيه اللعب، الالتزام بالدور، رد فعل الإحباط، الاعتماد على الكبار، قبول الحدود، المرونة في التحول، قبول تغيير المؤلف، الاطمئنان في الأماكن العامة، الاستجابة للكبار غير المؤلفين، المواقف غير المؤلفة، طلب المساعدة (أ. د فاروق عبد الفتاح على موسى، 2005، 4 - 6).

عند الاطلاع على هذا المقياس والحصول عليه، استنتجنا أنه نفس المقياس المعتمد من الباحثين أسماء السري وأمني عبد المقصود، أي أنه المقياس الأصلي لصامويل لفين، مع تعديلات طفيفة في البناء اللغوي لبعض العبارات.

وقد تم ترتيب العبارات في كل فقرة بناء على مستوى الكفاءة الاجتماعية للطفل وأعطيت هذه المستويات الأرقام من 1 إلى 4 بحيث يمثل المستوى 1 إلى أقل درجة من الكفاءة والمستوى 4 بذلك يمثل أعلاها.

وقد تم الاستفادة من هذا المقياس في بعض المهارات والتي اعتبرت من مؤشرات الكفاءة الاجتماعية كالاتقالية، والمسئولية الاجتماعية، المشاركة، المبادأة، والاستمرار في الأنشطة.

وقد قمنا باستغلال تواجدنا في الروضة أثناء تطبيق المقياس المصور مع الأطفال لتقديم نسخة من مقياس عبد الفتاح على موسى للكفاءة الاجتماعية للمريبات، ما جعلنا نستغل فترة راحتها لاطلاعها على عبارات المقياس وقراءتها لها والإجابة عن استفساراتها، وعند فهمها لكيفية الإجابة تركنا لها نسخ من المقياس، واتفقنا على مدة أسبوع كامل للحصول على إجاباتها حول الموضوع.

صدق المقياس وثباته:

وبعد حساب الاتساق الداخلي لمقياس د. عبد الفتاح على موسى جاءت النتائج كالتالي:
والجدول رقم (06) يبين الاتساق الداخلي لبنود مقياس الكفاءة الاجتماعية للأستاذ عبد الفتاح على موسى:

رقم البند	قيمة ر	رقم البند	قيمة ر	رقم البند	قيمة ر
1	0,53	11	0,79	21	0,2
2	0,59	12	0,52	22	0,3
3	0,09	13	0,47	23	0,33
4	0,7	14	0,42	24	0,01
5	0,51	15	0,41	25	0,33
6	0,63	16	0,34	26	0,06
7	0,67	17	0,34	27	0,3
8	0,74	18	0,58	28	0,25
9	0,7	19	0,19	29	0,57
10	0,7	20	0,43	30	0,64

ولتعزيز تأكيد الثبات في كلا المقياسين، قمنا بإعادة تطبيقه بعد مرور أربع أسابيع، ووجدنا أن قيمة معامل الارتباط تساوي (0,9) في المقياس المصور للكفاءة الاجتماعية من إعداد الباحثة، في حين كانت قيمة معامل الارتباط تساوي (0,93) في مقياس الكفاءة الاجتماعية للأستاذ عبد الفتاح على موسى .

وهاتين القيمتين تؤكدان وجود ثبات عالي في كلا المقياسين.

5. 3 خطوات الدراسة الأساسية:

أ- إجراءات قبل الشروع في تطبيق المقياس المصور للكفاءة الاجتماعية:

بعد الحصول على الإذن بالدخول للرياض من طرف مديرات الرياض (لم تحصل الباحثة على الإذن بالدخول للرياض بالأسلوب الرسمي رغم شهور عديدة من الانتظار) عمدت الباحثة قبل تطبيق مقياسي الكفاءة الاجتماعية لأطفال الخمس سنوات على:

-الاتصال بمديرات الرياض قصد تعريفهن بالهدف من البحث وأهميته، وطرح بعض الأسئلة عليهن حول البرامج المعتمدة في القسم التحضيري-وهي المرحلة التي طبق فيها المقياسين-

-تأكيد بعض المديرات على أنه لا يمكننا تصوير المكان، ولا حتى الحصول على اللقب العائلي للأطفال، ما جعلنا نفكر في طريقة لترميز الأسماء، قصد مقارنة نتائج مقياس الكفاءة الاجتماعية المصور، ومقياس الكفاءة الاجتماعية للأستاذ الدكتور فاروق عبد الفتاح علي موسى، بالرغم من أنه في الدراسة الاستطلاعية حصلنا على أسماء الأطفال كاملة، دون اعتراض من طرف المديرية.

-التردد على الأقسام التحضيرية لإزالة جو الرهبة الذي قد يشعر به الأطفال أثناء تطبيق المقياس، ولإضفاء جو من الألفة والطمأنينة، خصوصا وأنه في الدراسة الاستطلاعية لاحظنا حالات مقاومة ورفض من بعض الأطفال، والملاحظ أن التلاميذ تعودوا على تواجدنا وسطهم في مدة أسبوع إلى عشر أيام.

-ملاحظة هؤلاء الأطفال على طبيعتهم، أثناء فترات اللعب، والعمل الدراسي والأكل في المطعم.

-مراقبة الأنشطة التي يؤديها الأطفال، خصوصا الأنشطة الفنية والتحضيرات لبعض الاحتفالات كيوم العلم، المولد النبوي الشريف، عيد الأم، وعيد الطفولة...

-كما قمنا باستبعاد بعض الحالات الخاصة كحالات الخجل الشديد، والتخلف العقلي وحالات التوحد التي اضطررنا لسحبها من مجموع العينة.

ب-ملاحظات أثناء تطبيق مقياس الكفاءة الاجتماعية المصور:

بعد تهيئة الجو العام للدراسة، وحدثت الألفة بيننا وبين الأطفال والمربين، شرعنا في الدراسة النهائية في مارس 2014 على مستوى الرياض، ومن بين الملاحظات الأساسية التي أثارت اهتمامنا وانتباهنا وحتى أثارت دهشتنا أثناء الشروع في تطبيق المقياس في صورته النهائية، وشرح كيفية الإجابة على بنوده بعد قراءة التعليمات:

"نوريك تصاور فيها قصة أو قولي(قولي) كي تكون(ي) في بلاصت الطفل(ة) واش ادير(ي)"

ما قالته لي إحدى الفتيات حين سألتني: هل أجيب صحيح أو الحقيقة؟

هذا الأمر جعلني أستغرب وأطلب منها تفسيراً فقالت: "نجاوب واش لازم، ولا واش راني ندير فالصح".

طبعاً دهشتنا كانت عظيمة أن يكون هناك مستوى من هذا النوع من التفكير في هذه المرحلة العمرية، هذا الأمر جعلنا نفكر ملياً في التعليم لنؤكد على ضرورة أن يجيب الطفل على ما سيقوم به من سلوك إذا وضع في نفس الموقف وأنه ليس امتحان، وما يهمنا هو صدقه في الإجابة، وليس الإجابة على ما يجب فعله بل ما كان سيفعله، أو ما فعله حقاً في موقف مشابه.

ومن بين أبرز الملاحظات التي رأينا أن نشارككم فيها هي:

-بعض الأطفال لا يعرفون اللغة العربية الفصحى ولا يحسنون حتى نطقها، خصوصاً وأنه لاحظنا أثناء مرورنا بالرياض أن العديد منها، لا يستعمل اللغة العربية إطلاقاً، وأن الدراسة أو بصورة أدق النشاطات في الفئات الصغرى أو المتوسطة (قبل سن الخمس سنوات) تكون

باللغة الفرنسية واللغة الانجليزية وأن استعمال اللغة العربية الفصحى لا يكون إلا في القسم التحضيري خصوصا في الرياض الخاصة.

-استعمال اللغة الفرنسية عند بعض الحالات، والتي تستعمل اللغة الأجنبية أكثر من غيرها في المحيط العائلي.

هذا الأمر جعلنا نستنتج أن استعمالنا للعامة كان أصوب، وأن رأي المحكمين كان موفق.

-من الصعوبات التي تكررت أثناء التطبيق النهائي للدراسة، اعتراض بعض الذكور على الصورة التي تمثل "الوعي بالأمور المتعلقة بالأمن والسلامة" والتي تصف "حالة الطفلة التي تعطس..." قائلين أنهم ليسوا فتيات بل ذكورا، ما جعلنا نكرر قراءة التعليمة ونقول لو كنت مكانها ماذا ستفعل؟

-بعض الأطفال اعترض أو علق على بعض الصور كأن يقول الطفل في مؤشر "تحمل المسؤولية" في العبارة الأولى "معنديش خويا صغير عندي اختي" في صورة كسر المزهريّة ما جعلنا نغير الجنس، أو نقول له "أحد أقاربك..." إذا ظهر أنه طفل وحيد...

-كما أن هناك بعض الأطفال اقترحوا علينا تلوين المقياس حتى يكون جميلا.

-هناك قبول لمعظم الحالات للإجابة على المقياس إلى درجة أنهم كانوا يأتون إلي بمجرد رؤيتي خوفا أن أنساهم ولا أقدمه لهم، فدافعيتهم كانت مرتفعة مقارنة بمربياتهم.

-تم استبعاد بعض الحالات التي حضرت فيهم المعلمة أثناء التطبيق، لأننا لاحظنا أن هناك إحياء من طرفها للإجابة الملائمة، بالرغم من أننا وضحنا التعليمة قبل التطبيق للأطفال، لكن الملاحظ أن هناك ميل عند بعض المربيات على أن يحصل الأطفال الذين يقعون تحت مسؤولياتهن على أحسن الدرجات في المقياس، الأمر الذي اضطرني لإعادة التطبيق في وقت كان فيه الطفل منفردا، ما جعلني أستغرق وقتا أطول في التطبيق.

-لاحظنا أثناء التطبيق أن المقياس قد يكون تشخيصي لبعض حالات العنف، أو حالات الانعزالية، من خلال الإجابات التي يقدمها بعض الأطفال، أو سلوكياتهم أثناء تطبيق المقياس خصوصا وأن المعلمات تستفسرن عن الحالات التي تكون مصدر قلق بالنسبة لهن، وبعد جلسة عمل معهن استنتجت فعلا أنها حالات تعاني من بعض صعوبات التكيف مع رفاقهم ومنبوذين... (إما لوجود خلل في العلاقة مع الأولياء أو بسبب عدم تقبل رفاقهم أو لأسباب أخرى لا يسعنا حصرها هنا)

-كما تجدر الإشارة أن بعض المربيات لم تجبن بسهولة على المقياس المخصص لهن (مقياس عبد الفتاح علي موسى)، بحجة عدم وجود وقت لذلك وكثرة مهامهن، إلى درجة أن هناك من استغرق أكثر من شهر لتقديم العمل، وهناك من اضطرت لرفض إجابتهن في بعض الحالات لعدم التزامهن بالتعليمات، الأمر الذي أدى إلى استغراق وقت أطول للقيام بالتحليل.

6-الأدوات الإحصائية:

لما كان التحقق من الفرضيات يحتاج إلى معالجة إحصائية مناسبة، ولتفريغ معطيات الاختبارات واستخدام المعاملات الإحصائية لاستخراج النتائج، تم تفريغ النتائج الخام في الإكسال وحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجموعة من المجموعات المكونة للينة وكل المقاييس، كما تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للوصول إلى مستوى الثبات، والصدق الذاتي، واختبار ف (تحليل التباين).

أ-المتوسط الحسابي:

وهو مركز تجمع البيانات لمتغير ما في توزيع معين، ويعرف المتوسط الحسابي على أنه ناتج قسمة مجموع البيانات على عددها (خليل عباس وآخرون، المرجع السابق، 297)

ب-الانحراف المعياري:

وهو من أهم مقاييس التشتت وأكثرها استخداما، وهو يبين مدى تناثر درجات الأفراد حول متوسطها الحسابي، وتم استخدامه لمعرفة مدى تشتت الدرجات على متوسطها الحسابي

لأن معرفة قيمة متوسط القيم بحد ذاتها لا تعني الكثير بعكس ما إذا تمت مقارنتها بقيمة أخرى توضح مدى تباعدها أو تقاربها بعضها عن بعض. (الكندي، 1985، 133)

ويتم حسابه من خلال الجذع التربيعي لمتوسط مجموع مربعات انحرافات القيم على متوسطها الحسابي (خليل عباس وآخرون، المرجع نفسه، 302)

ج-معامل الارتباط لبيرسون (Pearson):

وهو دراسة العلاقة بين متغيرين أو أكثر بهدف إيجاد الارتباط بين المتغيرات المختلفة. (الكندي، 1985، 157)، وقد تم اختياره في هذا البحث لمعرفة معامل الثبات والصدق.

د-تحليل التباين:

تم استخدام تحليل التباين للتعرف على مدى دلالة الفروق بين مختلف المجموعات بالنسبة لمتغيرات البحث الأساسية.

الفصل الخامس

عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها

عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها:

1-مناقشة الفرضية الأولى: والتي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الملتحقين بالروضة (القسم التحضيري أنموذجاً) في مقياس الكفاءة الاجتماعية المصور من إعداد الباحثة وغير الملتحقين به حسب المؤشرات لصالح أطفال القسم التحضيري.

الجدول رقم (07) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأطفال الملتحقين وغير الملتحقين بالقسم التحضيري في الرياض وقيمة ودلالة ف حسب المؤشرات:

المؤشرات	الملتحقين بالقسم التحضيري في الرياض		غير الملتحقين بالقسم التحضيري في الرياض		قيمة ف	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1 الاستقلالية والاعتماد على النفس	1,37	0,71	1,33	0,79	49,83	أكثر من 0.001
2 الوعي بالأمور المتعلقة بالأمن والسلامة	1,39	0,74	1,3	0,71		
3 تحمل المسؤولية	1,51	0,63	1,31	0,74		
4 التعاون	1,76	0,58	1,65	0,62		
5 اللعب الجماعي والتكيف مع جماعة الرفاق	1,38	0,68	0,99	0,88		
6 المبادأة	1,56	0,59	1,37	0,67		
7 التفهم والمشاركة الوجدانية	1,66	0,59	1,39	0,75		
ككل	1,52	0,66	1,33	0,76		

من خلال الجدول رقم(07) والذي يجيب عن الفرضية الأولى، يتضح لنا أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الملتحقين بالروضة(القسم التحضيري أنموذجاً) في مقياس الكفاءة الاجتماعية المصور من إعداد الباحثة وغير الملتحقين به حسب المؤشرات لصالح أطفال القسم التحضيري، حيث بلغت قيمة ف (49,83) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى أكثر من(0.001) وبالتالي تحقق فرضية البحث الأولى التي تقول أن هناك فروقا

ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الملتحقين بالروضة (القسم التحضيري أنموذجاً) في مقياس الكفاءة الاجتماعية المصور من إعداد الباحثة وغير الملتحقين به حسب المؤشرات لصالح أطفال القسم التحضيري، وهذا يوضح لنا أهمية التحاق الطفل بالروضة وبالتحديد بالقسم التحضيري في بناء الكفاءة الاجتماعية.

وجاءت نتيجة الدراسة متوافقة مع العديد من الدراسات التي أكدت على مساهمة الرياض في نمو الطفل على العموم في مختلف مظاهره، ونموه في الجانب الاجتماعي على وجه التحديد، فالنشاطات المقدمة في الروضة على حد تعبير روني (Roney, R, 1996) (المطالعة من خلال القصص التي ترويها المربيات، نشاطات اللعب الفردي والجماعي...) كفيلة بإكساب الطفل مجموعة من المهارات الاجتماعية مثل المبادرة ومساعدة الآخرين وقبول القيود الاجتماعية... (فتحية محمد رأفت، المرجع السابق، 2) فالروضة توفر للطفل الطمأنينة وتتيح له الفرصة للاعتماد على النفس، واكتساب المهارات والتجارب المتعددة واللعب والعمل في تعاون و صداقة مع الأطفال الآخرين... (نبيلة الشوريجي، المرجع السابق، 23) وأطفال القسم التحضيري يمتلكون الأبعاد الثلاثة للمهارات الاجتماعية مقارنة بالأطفال غير الملتحقين بها على حد قول العديد من العلماء أمثال (دودج Dodge et al, 2003) و (كوتانزو و كلاين، باتلاز Puttlaz, Cotanzo et Klein 1993)، والمتمثلة في الأبعاد المعرفية (Miz, 1995) والأبعاد العاطفية والسلوكية (Dodge, 1986) فالأبعاد المعرفية تكون من خلال لجوء الطفل إلى أسلوب حل المشكلات لحل صراعاته بشكل سلمي، أما من الناحية الانفعالية على الطفل أن يتحكم في انفعالاته في مواقف معينة، ومن الناحية السلوكية على الطفل أن يمتلك مهارات اجتماعية (التعاون ومساعدة الآخرين، تقاسم الأشياء مع الآخرين، الاتصال بالآخرين...) (Vitaro Frank et Claude Gagnon, 2000, 236) فبفضل الكفاءة يمكننا التحكم في العديد من المتغيرات، وحل وضعيات صعبة ومعقدة (Meirieu, p, 1996 112)

وفي دراستنا هذه ركزنا على المؤشرات السلوكية والمتمثلة في التعاون والاتصال بالآخرين وكذا الانفعالية منها من خلال التفهم والمشاركة الوجدانية... بالرغم من اعترافنا بالمؤشرات الأخرى.

وقد نظر فروبل إلى رياض الأطفال على أنها المكان الذي ينبغي أن تتوفر فيه السعادة للطفل بدرجة تساعد على النمو، ونادى إلى ضرورة أن تتيح الروضة النشاط التلقائي ومباشرة الأشياء والتعبير عن الذات والتفاعل مع الأقران، كما يمكن للروضة إذا ما أعدت إعدادا سليما أن تساهم في التنشئة الاجتماعية من خلال تنمية الاحساس بالثقة في الغير والثقة في النفس، فهي تكمل ما بدأت الأسرة من إحساسات ايجابية. (محمد عودة الريماوي، المرجع السابق، 229)

وقد أشار ميلو (Mellou1994) إلى أن التجربة مع الأقران تغني المهارات السلوكية للطفل، وتؤثر في التفاعل مع أهله وغيرهم من الراشدين، وهي مسألة أساسية من أجل نموه الطبيعي كما أكد أن التفاعل الاجتماعي للطفل يتأثر برفيق اللعب وبدرجة معرفة الأقران بعضهم ببعض... (عبد اللطيف الكريم مومني، 2007، 144)

الشيء الذي جعل العديد من الباحثين يؤكد على أهمية تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (Dodge1989, Brown1989, Guralnick1992, McConnel & odom1992)

وإذا حاولنا التطرق لمختلف المؤشرات التي عمدت عليها الدراسة كما جاءت في مقياس الباحثة المصور في صورتيه، نلاحظ أن المتوسطات الحسابية المرتبطة بها جاءت أكثر ارتفاعا عند أطفال القسم التحضيري مقارنة بالأطفال غير الملتحقين به، إذ بلغ المتوسط الحسابي للمؤشرات ككل بالنسبة للأطفال الملتحقين بالروضة (1,52) مقابل قيمة (1,33) بالنسبة للأطفال غير الملتحقين.

مع هذا فإننا نلاحظ أن الأطفال غير الملتحقين بالروضة متوسطهم الحسابي غير ضعيف، ويمكننا إرجاع ذلك إلى كون الكفاءة الاجتماعية كما سبق وأن ذكرنا مفهوم مرن ينمو

ويتطور عبر الزمن ويتوقف بدرجة كبيرة على التنشئة الاجتماعية، وخبرات الطفولة إضافة إلى مختلف التفاعلات الاجتماعية المتوفرة أثناء نمو الفرد على العموم والطفل على الخصوص، بالتالي فإنه لا يمكننا أن ننكر الدور الذي قد تلعبه المؤسسات الأخرى (الأسرة، الأصدقاء، الإعلام والعمليات التفاعلية بين كل هذه العناصر....)

فقد أكدت دراسة ايسلي وآخرون (Iseley, & al) 1999 أن العلاقة الايجابية بين الطفل والوالدين كان لها أثرها الايجابي على زيادة مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال. (فتحية محمد رأفت، المرجع السابق، 66-67)

وإذا رجعنا إلى المتوسطات وفق المؤشرات، نلاحظ أنه في مؤشر الاستقلالية والاعتماد على النفس، بلغ متوسط الأطفال الملتحقين بالقسم التحضيري في الروضة (1,37) مقابل (1,33) لدى الأطفال غير الملتحقين، وإذا قارناها بالنسبة لمتوسطات كل المؤشرات المدروسة نجد أنها القيمة الأضعف، إذ رتبت في المرتبة السابعة، بالرغم من أنه المؤشر الذي تم التركيز عليه عند بناء مناهج القسم التحضيري بالجزائر، إذ تعد الاستقلالية من بين الكفاءات المصرح بها في جدول الكفاءات المسطرة ضمن ملامح تخرج طفل القسم التحضيري والذي صنف ضمن المجال الاجتماعي، الوجداني، وهذا قد يرجع لكون النشاطات المقيمة مرتبطة بالأسرة التي قد لا تشجع هذه الاستقلالية بصورة واضحة من خلال اختيار الملابس التي سيلبسها الأطفال، أو ترتيب الغرفة...

فمجالات الاستقلالية والاعتماد على النفس كثيرة، لكن في هذه الدراسة حددناها في مواقف بسيطة كالقيام بالواجبات المنزلية، تنظيم الغرفة في المنزل بعد اللعب، غسل الأسنان قبل النوم، واختيار ملابس الخروج، والاعتماد في اللبس بصورة منفردة دون الحاجة لمساعدة الأم وهي خاصة بالأطفال غير الملتحقين بالروضة بحكم أن موقف الواجبات المنزلية لا يعينهم.

وهذا المؤشر عبر عليه فايلند في مقياسه عند الحديث عن النضج الاجتماعي (السلوك التوافقي) وتدرج بنود المقياس في ثمانية جوانب رئيسية (الاعتماد على النفس بوجه عام،

الاعتماد على النفس في الطعام والشراب، الاتصال، توجيه النفس، التحرك والتنقل، التطبيع الاجتماعي، والمهنة)

والنتائج التالية تبين مدى توفر هذه المهارة، والتي هي مؤشر من مؤشرات الكفاءة الاجتماعية حسب ما حددناه في هذه الدراسة لدى أطفال الروضة، فالروضة كمكان نشط تكثر فيه النشاطات ذات الطابع المستقل، فالملاحظ من خلال تواجدها فيها -أثناء التطبيق- أن الأطفال يختارون النشاطات التي يقومون بها خصوصاً في المجالات الفنية غير الموجهة كالرسم مثلاً، كما أنه قبل الغذاء يتوجه الأطفال إلى الحمام مصطحبين أدواتهم الشخصية من صابون ومنشفة لغسل أيديهم، وفرشاة الأسنان لغسل أسنانهم بعد الأكل.

فالمعروف عن الاستقلالية أنها سلوك إيجابي، يدفع الفرد للأمام ويجعله يتخذ قراراته والوصول إلى الهدف بثقة واعتماد على النفس وتحمل المسؤولية في المواقف الاجتماعية المختلفة (حسنية الغنيمي، المرجع السابق، 134)

واتصاف الطفل بالاستقلالية واعتماده على نفسه دليل واضح على النمو المتوازن للطفل، وثقته في نفسه وفي قدراته، ووعيه بواجباته المنتظرة منه وعدم اعتماده بشكل كلي على الكبار.

فعلى حد تعبير عادل الأشول فالنضج الاجتماعي يشتمل على "درجة التحرر من الحاجة إلى المساعدة أو رقابة الوالدين أو سواهما من الراشدين الآخرين أي درجة استقلالية الفرد واعتماده على ذاته" (عادل الأشول، 1987، 823) وسبق وأن أشارنا في الدراسة النظرية إلى أن هناك من الباحثين من يراصد بين الكفاءة الاجتماعية والنضج الاجتماعي.

كما أظهرت دراسة نبيلة الشورجي (1994) عن "مدى فاعلية التدخل المهني للأخصائي الاجتماعي في زيادة معدل النضج الاجتماعي لطفل الحضانة" أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة في النضج الاجتماعي لصالح أطفال المجموعة التجريبية، في كل من الاستقلال والاعتماد على النفس وتنمية المسؤولية الاجتماعية لديه وفق عمره .. (نبيلة الشورجي، المرجع السابق، 151-156).

في مؤشر الوعي بالأمور المتعلقة بالأمن والسلامة، بلغ متوسط الأطفال الملتحقين بالقسم التحضيري في الروضة (1,39) مقابل (1,3) لدى الأطفال غير الملتحقين، فإدراك الأطفال للخطر وتفاديهم لذلك مؤشر لكفاءتهم الاجتماعية، وقد جاء ترتيب هذا المؤشر في المرتبة الخامسة، فوعي الأطفال بالخطر وعدم إقبالهم على القيام بسلوكات تضرهم أو تضر المحيطين بهم مؤشر من المؤشرات المعتمدة في الكفاءة الاجتماعية، والتي تعبر عن القدرة على التفاعل بايجابية مع الآخرين، دون الإضرار بهم، سواء كان ذلك من خلال سلوك لفظي أو غير لفظي.

وقد أدرج هذا المؤشر في مقياس عبد الفتاح على موسى المعتمد (2005) وهو المقياس الأصلي لكل من صمويل ليفين، فريمان ايلزي، وماري لويز (1969 Lewis, M ; Elzy, F, Levine, S) من خلال بعد الاستخدام الآمن للأدوات والحذر من الخطر في العبارة الرابعة من المقياس.

فحسب ماكفول، عند عدم تطابق أداء الشخص والمهام المطلوبة منه والواقعة عليه يمكن الحكم على الطفل بعدم وجود كفاءة اجتماعية لديه (جمعة فاروق حلمي فرغلي، المرجع السابق، 82)، حيث أن الطفل الذي لا يعي خطورة الأشياء أو السلوكات التي منع أو حذر من ممارستها، وعند عدم تتبعه لتعليمات الكبار وتوجيهاتهم، يكون ممن يمكن الحكم عليه بعدم وجود كفاءة اجتماعية لديه.

وفي الدراسة الحالية حددنا مؤشر الوعي بالأمور المتعلقة بالأمن والسلامة من الناحية الإجرائية من خلال تفادي الخروج للعب خارج البيت بعد الاستحمام، استعمال الممر العلوي أثناء الذهاب للمدرسة، تفادي العدوى من خلال استعمال ملعقة خاصة أثناء الأكل، أسلوب العطس المناسب أثناء الحديث مع صديق، وبالنسبة للأطفال غير الملتحقين بالروضة اختيار المحل المناسب لشراء الطعام.

وما لاحظته خلال التطبيق، أن معظم الأطفال لا يدركون خطر الإصابة ببعض الأمراض عند مشاركة الآخرين لهم لملعقة الأكل عند الفئتين من الأطفال (الملتحقين وغير الملتحقين)

بل أن الأمر تعدى هذا، إذ يمكنهم أن يشربوا من نفس زجاجة الماء سواء في أوقات اللعب أو في قاعات الدراسة، حتى أن المربيات لا يجدن مانعا في ذلك، بل قد نجدهن في بعض الأحيان يشجعن على ذلك الفعل، وكأنه شكلا من أشكال المشاركة (Le partage) وتعبير عن الكرم، ما يجعلنا نفكر في وضع برنامج وقائي وتوضيحي لتفادي الإصابة بالعدوى كالتهاب الكبد الفيروسي (les hépatites virales)، الزكام...، كما أنهم يميلون إلى قطع الطريق للمرور للجهة الأخرى اعتقادا منهم أنهم لا يشكل خطرا عليهم.

وفي مؤشر **تحمل المسؤولية** بلغ المتوسط الحسابي للأطفال الملتحقين بالقسم التحضيري في الروضة (1,51) مقابل (1,31) لدى الأطفال غير الملتحقين به، وقد جاء ترتيب هذا المؤشر في المرتبة الرابعة.

فتحمل المسؤولية تعتبر من المهارات التي يجب التركيز عليها في تنشئة الأطفال في كل المؤسسات بداية بالأسرة فالروضة فالمدرسة... فإذا استطعنا أن نكسب الأطفال هذه المهارة منذ نعومة أظافرهم يمكننا أن نفخر بأننا أنشأنا جيلا يقوم بواجباته ويطالب بحقوقه. ويعرف عثمان السيد أحمد (1971) المسؤولية الاجتماعية على أنها مسؤولية ذاتية عن الجماعة وتتكون من عدة عناصر، هي الاهتمام والفهم والمشاركة وهي ذات درجات، تبدأ باهتمام الفرد بالجماعة في مشاركة الآخرين في عمل ما مرورا بالتعاطف معها وإحساسه بأنه والجماعة شيء واحد... (عثمان السيد أحمد، 1993، 12)

وقد أدرج مقياس جريشام (Elliott S.N. & Gresam F.M) 1990 هذا المؤشر ضمن أبعاده والمتمثلة في التعاون، التوكيد والمسؤولية، التعاطف، والتحكم الذاتي.

فالملاحظ أن تحمل المسؤولية ذات علاقة بالمسؤولية الاجتماعية وخصائص أخرى كالفهم والمشاركة، فعندما يكون الطفل مسئولا ينتظر منه أداء مهامه بشكل مناسب، ومن خلال الملاحظة اليومية أثناء تواجده بالرياض لاحظنا أن الأطفال يؤدون مهامهم المطلوبة منهم خلال ورشات الرسم، أو أثناء التحضير لبعض الحفلات كالمولد النبوي الشريف، عيد الأم،

عيد الطفولة... أو من خلال ترتيب أسرتهم بعد القيلولة، جمع لعبهم وكتبهم بعد المطالعة وإرجاعها لمكانها المعهود وهذا في كل الواجبات والمهمات سواء كانت فردية أو جماعية، فكل هذه النشاطات التي يؤديها الأطفال ضمن جملة الوظائف المطلوبة منهم كفيلة حسب رأينا بإرساء مبادئ تحمل المسؤولية والثقة في النفس.

وقد لا نجد هذا النوع من تحمل المسؤولية عند الأطفال غير الملتحقين بالروضة - وإن كنا لسنا بصدد الحكم عليهم- إذ قد تقوم الأم بتنظيم غرفة نوم أطفالها وكل ما له علاقة بهم دون التفكير في إشراكهم، إما لأنها ترى أنهم ما يزالون صغاراً أو لأنها تعتبر كل ما تقوم به يدرج ضمن واجباتها وأعبائها العائلية.

وقد جاء في هذا الصدد من خلال عدة دراسات، الدور الذي تلعبه فرص التعاون المتوفرة في الروضة لانجاز أعمال جماعية مشتركة (مثل المشاركة في تنظيم حفلة، أو إعداد صنف من الطعام يشترك فيه الأطفال ويتناولونه فيما بعد بشكل جماعي) في تنمية حس المسؤولية لدى طفل الروضة، كما أن وجود القدوة الحسنة والنماذج السلوكية المرغوبة من المعلمة من خلال ما يصدر منها من سلوكيات أثناء تفاعل الأطفال معها أو مع بعضهم البعض، سواء في أنشطة عملية أو حركية أو فنية أو يدوية، أو قراءة القصص... كفيل أن يحقق العديد من المزايا خصوصاً وأن كل الأنشطة التعليمية يتطلب تخطيطها بصورة فعالة لتحقيق الأهداف المسطرة (منى محمد، 2006، 50-51)

وفي هذه الدراسة يجب أن نشير إلى ضرورة الاعتناء بنوعية ما يوفر من مناهج في الرياض بالجزائر حتى نضمن نوعاً من الفعالية في المخرجات المنتظرة، -حتى إذا لم يكن هذا هو محور دراستنا الحالية- إذ من الضروري إحداث تجديلات في عدة مجالات تمس مراحل ما قبل التعليم الإلزامي.

وقد جاء في نتائج بعض الدراسات وجود علاقة ايجابية بين تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال وتقبلهم لأصدقائهم وتحملهم للمسؤولية الاجتماعية كدراسة ونتزل (Wentzel

(F; 1994)، كما أكدت ذات الدراسة على أهمية التدخل المبكر في التدريب على المهارات الاجتماعية كأسلوب لعلاج بعض الاضطرابات السلوكية، وهذا ما أكدته دراسات أخرى مفادها أنه من الممكن إكساب المهارات الاجتماعية للأطفال التي تعمل بدورها على تخفيف حدة السلوك العدواني لديهم، كما أن تنمية المهارات الاجتماعية لها أثرها في ربط الطفل بمجتمعه الكبير فتساعده على أن يكون مرتبطاً ببيئته مكتسباً لعادات وقيم المجتمع، فتنمو لديه مشاعر الولاء للوطن والانتماء له وحب واحترامه (منى إسماعيل، المرجع السابق، 49)

وحتى ينمو الطفل نموا اجتماعيا سليما اتجهت الرياض إلى تهيئة المناخ الاجتماعي للطفل من خلال تدريبه على التحرر من التمرکز حول الذات، والعمل على مراعاة شعور الآخرين وأن يدرك بطريقة عملية قيمة كل من الصداقة والمودة والتآخي، بالإضافة إلى مشاركة الطفل في تنظيم جرة الدراسة ونظافتها وأن يشارك في ترتيب أدوات اللعب حتى ينمو لديه الإحساس بالمسؤولية... (سلوى مرتضى وآخرون، المرجع السابق، 62)

ومن الناحية الإجرائية، يتمثل مؤشر تحمل المسؤولية كما جاء في المقياس المصور، في اعتراف الطفل بعواقب سلوك غير مناسب أو خطأ ارتكبه ككسر المزهريّة، تحمل مسؤولية بقاءه في البيت مع أخته أو أخاه وعدم الخروج للعب، إنهاء مهمة قدمت للطفل من مربية الروضة، تنظيف المكان الذي كان فيه هو وعائلته أثناء الرحلة، أو القيام بمهمة طلبت من الطفل من طرف الأب بصورة مناسبة وهذه الأخيرة تخص الطفل الذي لم يلتحق بالقسم التحضيري.

وعند الحديث عن مؤشر التعاون، بلغ المتوسط الحسابي للأطفال الملتحقين بالقسم التحضيري في الروضة (1,76) مقابل (1,65) لدى الأطفال غير الملتحقين به، وهو أكبر متوسط للمؤشرات ككل لدى أطفال الروضة وكذا أكبر قيمة لدى الأطفال غير الملتحقين بالروضة، وبالرغم من تفوق أطفال الروضة في متوسطاتهم إلا أننا لا يمكن لنا أن نكر الدور الذي قد تلعبه الأسرة في ذلك، وكذا المرحلة العمرية التي تكون ملائمة للممارسة أشكال عديدة من الأنشطة التعاونية فهذا المؤشر من بين المؤشرات الضرورية لكل المجتمعات من أجل ضمان التكافل الاجتماعي.

فبياجيه يرى أن الأطفال في المرحلة العمرية ما بين 5-6 سنوات ينجزون تعاون كلي مكتمل نحو هدف عام، ويرى أن تطور التعاون يعتمد على قدرة الطفل على المركزية وفهم وجهة نظر الفرد الآخر، وينتقل إلى أخلاقيات التعاون (أحمد بلقيس وآخرون، 1982، 91-92) وقد ينم ارتفاع قيمة متوسط هذا المؤشر عند الفئة الملتحقة بالقسم التحضيري في الروضة، عن الدور الكبير الذي تقدمه الرياض في هذا الشأن، فالتعاون من القيم الاجتماعية التي ينادي بها ديننا الحنيف، ومن بين أكثر المؤشرات تكرارا في مقاييس الكفاءة الاجتماعية لدى العلماء، فقد أدرجه الدكتور فاروق عبد الفتاح على موسى في مقياس الكفاءة الاجتماعية المعتمد (2005) في العبارة السادسة عشر من خلال عبارة تقديم المساعدة للآخرين، وأسماء وأماني عبد المقصود (2000)، وجريشام Elliott S.N. & Gresam F.M (1990) وكل من صمويل ليفين، فريمان ايلزي، وماري لويز Lewis, M ; Elzy, F, Levine, S (1969) ضمن مقاييسهم، كما أنه يصنف ضمن السلوكيات البشخصية أي السلوكيات الشخصية بين الأفراد كتنقل السلطة، ومهارات التخاطب.

والسلوكيات التعاونية تعبير عن السلوكيات الاجتماعية الفعالة، حيث أن اتصال الفرد مع الآخرين بشكل تعاوني خلال المواقف الاجتماعية مكون من مكونات الكفاءة الاجتماعية. (فتحي مصطفى الزيات، 1998، 601)

فالأطفال قبل دخولهم الروضة والمدرسة، لا يقومون بعمل جماعي يسوده روح التعاون والود والمشاركة، فالمعلمة توجههم للإصغاء والتفاهم مع الآخرين ومحاولة الوصول معهم إلى قاعدة مشتركة للعمل في قيادة جماعية ومن ثمة التعاون والتعاطف معهم (فتحية محمد رأفت، المرجع السابق، 72)

فالتعاون تعبير عن اشتراك الطفل مع زملائه الآخرين في نشاط معين مع زملائه الآخرين كاللصق أو تجميع أشكال، أي يشتركون في مواقف يومية خاصة بهم، ويتبادلون الأدوار والأشياء ويساعد بعضهم بعضا في إنجاز النشاط أو الموقف، وبذلك تكون بينهم علاقة موجبة تتسم بالسرور والمدح واللعب المشترك (أسماء الجبري، 1991، 14)

فالنتيجة التي حصلنا عليها في هذا المؤشر تدل على أن طفل الروضة يتمتع بروح التعاون والمشاركة، فعلى حد تعبير حسين رشوان، العلاقات مع الأقران في الطفولة المبكرة يكثر فيها التعاون عند إنجاز بعض المهام، لوقت معين وهم يعملون في يسر إذا كانوا في جماعة تظم أصدقاء لهم، أما إذا انتقلوا إلى جماعة أخرى غير أصدقائهم المعتادين تضاعلت قدرتهم على العمل التعاوني (مروة عبد الحليم، المرجع السابق، 80).

ولعل هذا الأمر هو الذي يجعل من الروضة المكان الأمثل لهذه السلوكات التعاونية، خصوصاً مع التوجيهات التي تقدمها المربيات في الصفوف التعليمية (المقصود هنا بالقسم التحضيري).

ومن الناحية الإجرائية يعبر على مؤشر التعاون من خلال مساعدة الأصدقاء لتنظيف الحديقة، مد يد العون لطفل يحمل قفة ثقيلة، مساعدة زملاء الفصل في تزيين القسم والصاق بعض الصور، البحث مع صديق عن شيء ضائع، مساعدة الأب والأخ لغسل السيارة وهذه الأخيرة تعبر عن الموقف الخاص بالأطفال غير الملتحقين بالروضة.

وفي مؤشر اللعب الجماعي والتكيف مع جماعة الرفاق بلغ المتوسط الحسابي للأطفال الملتحقين بالقسم التحضيري في الروضة (1,38) مقابل (0,99) لدى الأطفال غير الملتحقين به، وقد جاء هذا المؤشر في المرتبة السادسة عند مقارنته بالمؤشرات الأخرى، لكن رغم هذا تظهر هذه النتيجة تفوق أطفال الروضة على نظرائهم من الأطفال غير الملتحقين بها، كما أن قيمة (0,99) تمثل أدنى قيمة عند مقارنتها بكل قيم مؤشرات الكفاءة الاجتماعية المعتمدة في الدراسة عند غير الملتحقين بالروضة، ويمكننا تفسير ذلك بكون علاقات هؤلاء الأطفال عشوائية لا تسودها نشاطات موجهة ومنظمة ذات أهداف مسطرة مسبقاً، وتخضع للطابع العفوي، وميل العائلات إلى تفضيل بقاء أبنائهم في المنزل بدل خروجه للعب خارجه خوفاً عليه من عدة عوامل (رفاق السوء، حوادث المرور ...).

كما أننا لاحظنا أن هناك ميل للأطفال (ملتحقين وغير ملتحقين بالروضة) للعب المنفرد خصوصاً بعد توفر الألعاب التكنولوجية وتوفر الانترنت على مستوى العائلات ما يجعل الطفل يبقى لساعات أمام شاشة "الأيباد" أو الانترنت دون ملل.

وقد جاء في مقياس الكفاءة الاجتماعية لميريل (Merrell) 1998 ثلاث أبعاد هم، السلوك التكيفي، وإقامة علاقات مع الأقران، والتوافق الدراسي، وهذا يوضح أن هناك من العلماء من جعل من هذا المؤشر جزءاً لا يتجزأ من أبعاد المقياس الكفاءة الاجتماعية، كما جاء هذا المؤشر كذلك ضمن مقياس الكفاءة الاجتماعية للدكتور عبد الفتاح على موسى في العبارة سبعة عشر من خلال اللعب مع الآخرين والمشاركة.

إذ تظهر مدى مهارة الطفل الاجتماعية عندما يتفاعل مع الآخرين، أو يقوم بنشاط اجتماعي يتطلب منه إبراز قدرته ليوائم بين ما يقوم به فرد آخر وبين ما يفعله هو ليصح مسار نشاطه ليحقق بذلك هذه المواءمة. (فؤاد البهي السيد، 1986، 168)

فقد لاحظ فوستر وريتشي (Foster & Richey, 1979) أن باحثي المهارات الاجتماعية يعرفون الطفل الكفاء اجتماعياً على ضوء تكرار التفاعلات مع الأقران، وعلى ذلك أصبح ينظر إلى القصور في الكفاءة الاجتماعية من زاوية الانخفاض في معدلات التفاعل الإيجابي مع الأقران مثل الانسحاب الاجتماعي (أسامة محمد الغريب، المرجع السابق، 30، 32).

ولا أحد ينكر الدور الذي تلعبه أنشطة الروضة في تقديم الخبرات الاجتماعية التي يمكنها تزويد الطفل بمجموعة من المهارات، وتعديل ما هو غير مرغوب من السلوكيات، فقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية اللعب في تنمية وغرس مجموعة من الكفاءات الاجتماعية، حيث أنه من خلال مشاركة الطفل الآخرين واختلاطهم ببعض، يبتعد عن الأنانية والسيطرة، ويتعلم الأدوار والتزاماتها والأخذ والعطاء، ويتخلص من تركزه حول الذات وتحويله إلى كائن اجتماعي (منى إسماعيل، المرجع السابق، 50)

وجماعة الأقران عبارة عن مجموعة من الأفراد في نفس السن تقريبا، يلعبون معا نفس الأدوار الاجتماعية، ويعملون ويتعلمون معا ويساهم قبول الفرد داخل جماعة الأقران بدرجة كبيرة في بناء وتنمية الإحساس بالكفاءة (سميرة ياقوت السيد مرجان، المرجع السابق، 73).

ولعل طفل الروضة تتاح له هذه العلاقة مع الرفاق بالمقارنة بالأطفال غير الملتحقين بها، إذ أن جماعاتهم متجانسة في السن، ومشاركين في طبيعة المنهج المطبق عليهم، إذ أن الروضة تعمل على جمع الأطفال وفق مراحلهم العمرية ومتطلبات كل مرحلة، حسب السن.

(فئة الصغار، فئة الأواسط وفئة الكبار وهم عينة دراستنا)

أما الأطفال غير الملتحقين بالروضة فجماعة اللعب عندهم مختلطة، وقد لا يكونون مشتركين في السن، وطبيعة النشاطات التي تجمعهم غير منظمة وعفوية قد لا تحتوي على نشاطات تربوية إذا ما قارناها بنشاطات الروضة التي تكون ضمن منهج مسطر مسبقا وتوجيهات مربية تقوم على تطبيق هذا المنهج.

وقد تم تحديد مجالات اللعب والتكيف مع جماعة الرفاق إجرائيا من خلال، تفضيل اللعب مع الأصدقاء عوض اللعب المنفرد، واختيار اللعبة التي تكون ذات طابع اجتماعي وتضم مجموعة من الأطفال مقابل لعبة يمكنها أن تلعب بصورة منفردة، قبول مجموعة من الأطفال يطلبون الانضمام للعب مع الطفل وأصدقائه، الميل للذهاب للأماكن العامة التي تتوفر على ألعاب جماعية كجريم بارك مثلا.

والشعبية بين الرفاق (popularity) حسب العلماء تعكس في العادة رغبة الطفل في إيجاد اتصال به، وأن أطفال الحضانة الذين كانوا أكثر حبا من الآخرين يتسمون بالتعاون والألفة، ويظهرون الانتباه والاستحسان للأطفال الصغار (مروة عبد الحليم، المرجع السابق، 82-83).

وكما سبق وأن أشرنا أن الكفاءة الاجتماعية تتضمن أبعادا عديدة منها القدرة على القيام بالأنماط السلوكية المرغوبة واللازمة للتكيف مع البيئة، وتوافر المهارات الاجتماعية اللازمة للتفاعل وإقامة علاقات مع الأقران (رحاب السيد الصاوي، المرجع السابق، 76).

فقدرة الطفل على اللعب مع أقرانه بصورة متكيفة يسودها التناسق والتكامل جزء لا يتجزأ من الكفاءة الاجتماعية، وميل الطفل للعب ضمن جماعة من الأطفال يساهم في إثراء هذا التفاعل، وقبوله ضمنهم، فمن خلال علاقاته مع الأقران يكتسب الآليات المناسبة للتفاعل وتقبل الآخر وتثرى بذلك مهاراته الاجتماعية المناسبة.

وهذا ما أشارت إليه دراسة ماتلوف (2001) في أن للأقران دور في الكفاءة الاجتماعية، إذ أظهرت أن لمعدلات رفض الأقران أثر في ظهور بعض السلوكيات العدوانية لدى صغار الأطفال (فتحية محمد رأفت، 2008، 98)

وفي مؤشر المبادرة أو المبادرة نجد أن المتوسط الحسابي للأطفال الملتحقين بالقسم التحضيري في الروضة وصل إلى (1,56) والتي تعبر عن ثالث أعلى قيمة وفق مؤشرات الكفاءة الاجتماعية، مقابل قيمة (1,37) لدى الأطفال غير الملتحقين بالروضة.

فأطفال الروضة يظهرون مبادرة أكثر من غيرهم، ويعبر هذا المؤشر عن صفة من صفات الطفل القائد على حد تعبير الباحثة أمل الأحمد، فمبادرة الطفل بنشاط ما أو اقتراح، مؤشر لثقة الطفل بقدراته ونيته في إحداث تعديلات في موقف أو في وضعية ما.

كما كشفت دراسة محمد عبد الرحمن 1998 عن وجود علاقة سلبية بين مستوى الاكتئاب عند الأطفال وكل من المبادرة بالتفاعل، فالمبادرة بالتفاعل دليل على أن الأطفال يتمتعون بصحة نفسية، واثقون من أنفسهم وقدراتهم...

واتفقت دراسات عديدة على أن القيادة مظهر من مظاهر الكفاءة الاجتماعية، كما أنها توصلت إلى أن مواصفات ذوي الكفاءة الاجتماعية تتمثل في حسن التصرف في المواقف الاجتماعية، السيطرة، الانبساط، المبادرة في القدرات الاجتماعية، تحمل المسؤولية الاجتماعية، التكيف الاجتماعي التعاون المشاركة الثقة بالنفس، كما أشار ساراسون، ساراسون (Sarason, sarason) إلى أن الدرجات المنخفضة على الكفاءة الاجتماعية تعكس التوتر الاجتماعي والانزعاج الاجتماعي (حلمي فرغلي، المرجع السابق، 83-85)

ووفق نظرية اريكسون فإن المبادرة عند الطفل تعبير عن الثقة بالنفس والقدرة على القيام بنشاطات دون أن يطلب منك شخص القيام بها، ويضع خططا وأهدافا يثابر من أجل الوصول إليها، فهي الاستجابة الايجابية للقيام بالتحدي في مواجهة العالم ففي هذه المرحلة يزيد إحساس الأنا بالسيادة وترك الرغبات الأوديبية والتغلب على الإحباط واستبداله باللعب، ويمكن تشجيع الطفل على المبادرة من خلال تحفيزهم على تجريب أفكارهم، وهي حسب اريكسون ذات علاقة بمرحلة الاستقلالية ومرتبطة بها وإلا فإن الطفل سيشعر بالذنب (محمد السيد عبد الرحمان، المرجع السابق، 183-184)

ولعل تواجد الطفل بالروضة عامل مساهم لتشجيعه على المبادرة واقتراح أفكار أو نشاطات يرى فيها الطفل تعديلا لوضعية ما أو للتعبير عن قدرته على التفكير بحرية واستقلالية، فهي قدرة الطفل على اقتراح القيام ببعض الأعمال بصورة عفوية دون أن يكون هناك توجيه مسبق من طرف شخص آخر، وهي مرتبطة بالشعور بالفردية والقيمة.

وقد جاء هذا المؤشر في مقياس الكفاءة الاجتماعية للدكتور فاروق عبد الفتاح على موسى في العبارة تسعة عشر من خلال المبادأة بالأنشطة الجماعية والمشاركة فيها.

وفي هذه الدراسة تم تحديد مؤشر المبادأة إجرائيا في مبادأة الطفل بتنظيف الحي الذي يسكن فيه، المبادأة بسقي الزرع دون أن يطالب الأولياء ذلك، المبادرة بمساعدة الأم عند الحاجة، وأخيرا المبادرة لمساعدة قريب من العائلة في إلصاق كتبه الممزقة عند ملاحظة ذلك.

وهي كلها مواقف يمكن لطفل الخمس سنوات المبادرة بها، إذ لابد مراعاة المرحلة العمرية التي قد تكون عائقا أمام الطفل للقيام بها، فالمبادرة في حد ذاتها توحى بنوع من النضج والوعي والشعور بالحاجة إليها، وهي قد تبدو صعبة عندما نتحدث عن الطفل، لكننا راعينا في مواضيعها البساطة، وإمكانية قيام الطفل بها.

وفي المؤشر الأخير والذي يعبر عن التفهم والمشاركة الوجدانية وصل المتوسط الحسابي للأطفال الملتحقين بالقسم التحضيري إلى (1,66) مقابل قيمة (1,39) بالنسبة لغير

الملتحقين به، وهي القيمة المصنفة في المرتبة الثانية عند أطفال الروضة والأطفال غير الملتحقين بها بعد التعاون، وهذا الأمر يوضح لنا أن الأطفال لديهم مشاعر غيرية اتجاه الآخرين، يشعرون بأفراح وآلام الآخرين، وإن لاحظنا أن أطفال الروضة أكثر تفهما ومشاركة من الناحية الوجدانية.

ويعبر هذا البعد عن شكل من أشكال النضج الانفعالي، وهو ارتقاء الفرد بانفعالاته وتناسبها مع مستوى سنه، بحيث تتفق استجاباته مع ما هو متوقع منه من طاقة محددة ومتناسبة مع الموقف، على حد تعبير مصطفى كامل (فرج عبد القادر طه وآخرون، المرجع السابق، 800)

ويعتبر التفهم والمشاركة الوجدانية من أرقى المشاعر الإنسانية، إذ من خلالها يمكن لنا أن نتكهن أو نتنبأ بما سيكون عليه سلوك الفرد، فالأفراد المتصفون بهذه المهارة ودودون، يعرضون خدماتهم على الآخرين، لا يصدرن أحكاما على الأفراد بقدر ما يحاولون التقرب من الآخرين بغرض التخفيف عليهم وإشعارهم بأنهم ليسوا وحيدين... ولعل الشيء المفرح أن نجد هذه القيمة كثاني أعلى قيمة بعد التعاون عند الأطفال ككل.

وقد عبر كوبر (Cooper, 1997) عن الوعي العاطفي بالآخرين، على أنه قدرة الطفل على أن يشعر ويسمع ويخمن بما يشعر به الآخرين، من كلماتهم ولغتهم غير اللفظية وتلميحاتهم المباشرة وغير المباشرة (مديحة عثمان عبد الفضيل وآخرون، مرجع سابق، 96).

وحسب توماس ريدنج (2006) يعتبر التعاطف حجر الأساس في كل الكفاءات الاجتماعية في مختلف مواقف التفاعل الاجتماعي التي يدخل فيها الإنسان. (محمد أبو حلاوة، المرجع السابق، 46).

والتفهم والمشاركة الوجدانية شكل من أشكال الوعي بالآخرين، والإحساس بهم وبمعاناتهم واحتياجاتهم، والأطفال الذين لم يطوروا هذه المهارة غالبا ما يكونون متسلطين وعنيفين ولا يتمكنون من تطوير علاقات منسجمة مع الآخرين، فنجدهم يركزون على مصالحهم ولا يعرفون سبب رفض زملائهم لهم (Anne Bouffar, ibidem, 25).

والتفهم (Empathy) من أهم المشاعر الانسانية ويعتمد على الوعي بالذات والقدرة على قراءة مشاعر الآخرين، وقد حاول كل من فيشباش وهوفمان ما بين 1982-1982 (Feshbach & Hoffman إلى تقسيم التفهم إلى مفهومين، المفهوم الأول يعتمد على التعاطف العقلي (Empathy) والمتمثل في الحالة الوجدانية التي يشعر فيها الطفل بطفل آخر ويدرك الظروف الموضوعية المحيطة به والتي تسبب له الضيق، ومفهوم التعاطف والمشاركة الوجدانية (Sympathy) وهو استجابة انفعالية تجاه الحالة الانفعالية لشخص آخر وتتكون من مشاعر الأسف، أو الاهتمام للآخرين إدراك للعوامل المرتبطة بانفعال الآخرين، فالمتعاطف يفرح لفرح الآخرين ويحزن لأحزانهم فقط (رزان نديم عز الدين، المرجع السابق، 68) وفي دراستنا هذه وإن كنا قد مزجنا بين المفهومين فإننا نميل الى المفهوم الثاني بحكم المرحلة العمرية التي اعتمدنا عليها والتي يصعب فيها على الطفل إدراك العوامل الموضوعية المحيطة بالمواقف المسببة للضيق.

ويمكن للروضة أن تكون المكان الملائم لتطوير هذه المهارة، وجعله حساسا للعلاقات الاجتماعية بما تحتويه من تفاعلات وتغذية راجعة ضمن ديناميكية متوفرة داخل الصفوف وخارجها أثناء اللعب والرحلات المدرسية، وقد أثارني في هذا الصدد حضوري بالصدفة في إحدى الرياض الخاصة أثناء وجود المهرج، التفاعلات اللفظية ومشاركة الأطفال لما كان يقدمه المهرج من خلال إجاباتهم الجماعية والعفوية عن السلوك المناسب في أكثر من موقف كالأمانة وتحمل المسؤولية، واحترام الأشخاص الأكبر منهم سناً، فقد كانت عفويتهم تنطق من خلال استجاباتهم اللفظية، وملامح وجوههم بين الفزع والابتسامة والضحك إلى درجة القهقهة...

وقد تم قياس هذا المؤشر من الناحية الإجرائية من خلال التعاطف مع طفل سقط وجرح نفسه، التدخل عند رؤية مجموعة من الأطفال من سنه يضربون طفلاً، مقاسمة الأكل ما نسميه "باللومجة" مع زميل عند الخروج للساحة، مساعدة طفل صغير ليركب دراجته بعد

عجزه عن ذلك بمفرده، والعبارة الخاصة بالأطفال غير الملتحقين بالروضة والخاصة بالتعاطف مع طفل يبكي في الشارع.

فالكفاءة الاجتماعية داخل الروضة على حد تعبير هبة نبيل (2005)، تحقق توافق كبيراً للطفل، وتختلف الكفاءة الاجتماعية في البيئة المدرسية عن البيئة الخارجية من حيث أنها تركز على كفاءة الطفل في جانبين:

أولهما: جانب كفاءة عضلي، بصري كي يستطيع الطفل التعلم والكتابة.

ثانيهما: جانب كفاءة اجتماعي ليتوافق مع من حوله، فهي صورة مصغرة لتحقيق كفاءة وتوافق اجتماعي خارجي على نطاق أوسع، فإذا حقق الطفل مستوى جيد من الكفاءة الاجتماعية داخل الروضة كان ذلك مؤشراً إيجابياً لتحقيق نفس المستوى في المجتمع الكبير، ومعلمة الروضة تهيئ الخبرات والنشاطات المتنوعة التي تساهم في ذلك، فهي تعتمد على عدد من الأساليب كاللعب الحر، واللعب الدرامي، وأسلوب الأغاني والأناشيد، أسلوب القصة... الذي تؤكد الدكتورة منى جاد أنه من أهم الأساليب الفعالة في بناء شخصية الطفل، إضافة إلى أهمية القصة في إكساب الأطفال نماذج جديدة للسلوك الاجتماعي على حد تعبير الدكتور أحمد المهدي. (فتحية محمد رأفت، المرجع السابق، 69-70).

2- مناقشة الفرضية الثانية:

بعد التحقق من الفرض الأول الذي أظهر تفوق أطفال الروضة (القسم التحضيري أنموذجاً) في مؤشرات الكفاءة الاجتماعية، عند مقارنتهم بالأطفال غير الملتحقين بها في مختلف المؤشرات، ننتقل للفرض الثاني الذي يقول بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الكفاءة الاجتماعية المصور (من إعداد الباحثة) بين الأطفال الملتحقين بالروضة في الرياض الخاصة ونظائرهم في الرياض العامة.

الجدول رقم (08) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأطفال الملتحقين بالقسم التحضيري في الرياض (العامة والخاصة) وقيمة ودلالة ف حسب المؤشرات:

المؤشرات	الأطفال الملتحقين بالقسم التحضيري في الرياض				قيمة ف	مستوى الدلالة
	العامة		الخاصة			
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1 الاستقلالية والاعتماد على النفس	1,39	0,73	1,35	0,69	41,13	أكثر من 0.001
2 الوعي بالأمور المتعلقة بالأمن والسلامة	1,36	0,79	1,44	0,68		
3 تحمل المسؤولية	1,44	0,71	1,63	0,54		
4 التعاون	1,8	0,52	1,7	0,63		
5 اللعب الجماعي والتكيف مع جماعة الرفاق	1,23	0,78	1,61	0,57		
6 المبادأة	1,51	0,64	1,64	0,53		
7 التفهم والمشاركة الوجدانية	1,65	0,64	1,68	0,54		
ككل	1,48	0,71	1,58	0,61		

من خلال الجدول رقم (08) والذي يجيب عن الفرضية الثانية، يتضح لنا أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الملتحقين بالرياض العامة ونظرائهم من الرياض الخاصة في الكفاءة الاجتماعية وفق مختلف المؤشرات، إذ بلغ المتوسط الحسابي لأطفال الرياض الخاصة (1,58) وهي أعلى من المتوسط الحسابي لدى أطفال الرياض العامة، الذي وصل إلى (1,48)، وإذا رجعنا إلى قيمة ف والتي قدرت بـ (41,13) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى أكثر من (0.001) بالتالي يمكننا أن نقول أن الفرضية الثانية قد تحققت أي أن هناك فروق في الكفاءة الاجتماعية بين المجموعتين، وبالرغم أننا في دراستنا هذه لم نحدد لصالح من ستكون هذه الفروق، فقد أظهرت لنا النتائج الميدانية أنها لصالح

أطفال الرياض الخاصة. وإذا حاولنا شرح وتبرير هذه النتائج يمكننا إرجاع هذه الفروق إلى الإمكانيات المادية المتوفرة في الرياض الخاصة، إذ من خلال تواجدها في الميدان، لاحظنا أن الأقسام التحضيرية أقل اكتظاظاً وهذا من بين العوامل التي تعد مساهمة ومسهلة لعمل المربيات، كما أن هناك نشاطات أخرى ورحلات أكثر في الرياض الخاصة التي قمنا بزيارتها بالرغم من أن برامج القسم التحضيري التعليمية مشتركة في كل الرياض، إلا أننا لاحظنا أن هناك نوع من المرونة والاختلاف في النشاطات اللاصفية كالنشاطات الفنية، الرحلات، التحضير للحفلات والأعياد الوطنية والدينية، التي لاحظنا فيها نشاط وانهماك كبيرين لدى المربيات والتلاميذ مع منافسة وتكتم حول محتوى الموضوعات في بعض الأحيان ...

وعند الرجوع إلى المؤشرات السبعة المعتمدة نلاحظ أن بعض المتوسطات مرتفعة في الرياض العامة والبعض الآخر في الرياض الخاصة، فالمؤشرات التي تفوقت فيها الرياض الخاصة حسب الترتيب من أعلى قيمة إلى أدناها تتمثل في، التفهم والمشاركة الوجدانية بقيمة (1,68)، المبادأة بقيمة (1,64)، تحمل المسؤولية بقيمة (1,63) تليها اللعب الجماعي والتكيف مع جماعة الرفاق بقيمة (1,61) وفي الأخير الوعي بالأمور المتعلقة بالأمن والسلامة بقيمة (1,44).

ما يمكن ملاحظته من هذه النتائج هو أن الرياض الخاصة تفوقت في خمس مؤشرات من سبعة مقارنة بالرياض العامة، فتواجدنا في هذه الرياض جعلنا نشعر بنوع من التميز في مجالات معينة، إذ أن رحلاتها أكثر من نظرائها في الرياض العامة، مساحات العمل والخروج للهواء الطلق كانت أكثر توفيراً، كما أن الشيء الجميل والذي لم أراه في الرياض العامة التي أجرينا فيها الدراسة الميدانية، هي حصص المطالعة التي كانت موجودة ضمن نشاطات الروضة، إذ لاحظنا أن هناك مكتبة للمطالعة في متناول الأطفال يختارون القصة التي ستقرأها عليهم المربية، أو يتركونها تختار لهم -حسب الروضة- ثم بعدها يجلسون في شكل دائري أمام المربية يستمعون إليها والقصة التي كنت حاضرة أثناء قراءتها هي "الحمار الكذاب" وبعدها يتم طرح الأسئلة ويبدأ الأطفال في الإجابة واستنتاج العبرة من القصة...

كما أن هناك حصص بستانة يزرع فيها الطفل منتجات معينة، كزرع الورود، الفراولة مثلاً ويعمل على الاعتناء بها، وهذا أمر جدير بالاهتمام يربط الطفل بالبيئة ويلزمه بتحمل مسؤولياته وأدواره.

أما المؤشرات التي تفوقت فيها الرياض العامة فكانت في مؤشر التعاون بقيمة (1,8) وهي أعلى قيمة تليها مؤشر الاستقلالية والاعتماد على النفس بقيمة (1,39)، وحقيقة الأمر أنني لا أستغرب إطلاقاً لهذه النتيجة، إذ أنا شخصياً لاحظت أن الرياض العامة فيها التزامات أكثر، ونوعاً ما هناك صرامة في التعامل، وهذا ما قد يكون قد أكسب الأطفال نوعاً من الالتزام والاعتماد على النفس في تنظيم أسرّتهم ونزع معاطفهم بمجرد الدخول للقاعات ولا تتدخل المربية إلا في حالات نادرة، كما أن التلاميذ ينظفون قسمهم قبل الخروج ويجمعون ألعابهم ليضعوهم في الخزانات أو المكان المخصص لها، كما أنه في فترة التحضير لعيد الطفولة كان الأطفال يعملون معاً (حتى في الرياض الخاصة) من خلال نشاط الرسم التشكيلي أو إعداد مجسمات صخرية، أو ورقية، خاصة في روضة "سونلغاز" الشيء الذي جعلني أستغرب لهذا الانضباط وروح التعاون التي يتصف بها الأطفال في بعض المواقف، حتى أن هناك من الأطفال من عرض علي خدماته لمساعدتي في تلوين صور المقياس حتى يكون أكثر جمالاً وهذا شكلاً من أشكال التعاون والمبادأة.

ولعل هذه النتائج جاءت متناسبة مع ما قاله بريتر وليوناردي عند الحديث عن استقلالية الطفل وشعوره بالمسؤولية تجاه ما قد يحدث، وعلاقة ذلك باعتقادات ورغبات الأهل والمعلمين

وعما هو منتظر منه... (Yves prêtreur & Myriam de Leonardi, 1995, 16)

فالتعاون اشتراك الطفل مع زميله أو زملائه لتحقيق هدف معين أو إنجاز نشاط محدد، وأن يشعر الطفل بأنه في حاجة إلى معونة زميله كما أن زميله في حاجة إلى معونته فيتكاتف الجميع من أجل ذلك، ومن هنا فالتعاون ظاهرة نفسية اجتماعية إيجابية يعتمد عليها نجاح كثير من الأنشطة. (فرج عبد القادر طه وآخرون، المرجع السابق، 24)

وهذه النشاطات الممارسة في القسم التحضيري، تعتبر شكلا من أشكال التدريب اليومي على بناء الكفاءة الاجتماعية، ولا أحد ينكر الدور الذي تؤديه الرياض من أجل ذلك.

كما أوضحت العديد من الدراسات الميدانية، من خلال التركيز على الأنشطة التعليمية المساهمة في تنمية المهارات الاجتماعية لطفل الروضة، دور القصص والنشاط القصصي والعرائس والمسرح، كدراسة ليندا وجاري (1987) ودراسة السيد محمد محمود البسيوني (1992)، منال بهنسي (1992)، دراسة ديكان (Dekane, 1980) عن أهمية رسوم الأطفال كدلالة على مهارة الاتصال الاجتماعي، كما اهتمت هذه الدراسات بتنمية مجموعة من المهارات الاجتماعية كالنظافة، المشاركة الوجدانية، ومفاهيم الدور الاجتماعي، الصداقة، وبعض مهارات التعاون، وخرجت في النهاية باقتراحات كضرورة الاهتمام بتنمية مهارات اجتماعية أخرى من خلال توفير مواقف تعليمية تتضمن أنشطة تعليمية تعتمد على أسلوب العمل الجماعي... (منى محمد علي جاد، المرجع السابق، 108-109)، ودراسة فتحية محمد رأفت محمد أمين والي (2008) والتي أوضحت الأثر الفعال للبرنامج القصصي المقترح في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى طفل الروضة.

3- مناقشة الفرضية الثالثة:

والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الكفاءة الاجتماعية المصور (من إعداد الباحثة) وفق متغير الجنس؟

الجدول رقم (09) يوضح الفروق بين الجنسين في مؤشرات الكفاءة الاجتماعية:

المؤشرات	ذكور		إناث		قيمة ف	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1 الاستقلالية والاعتماد على النفس	1,27	0,71	1,75	0,7	18,07	أكثر من 0.001
2 الوعي بالأمور المتعلقة بالأمن والسلامة	1,37	0,71	1,41	0,78		
3 تحمل المسؤولية	1,51	0,67	1,52	0,64		
4 التعاون	1,74	0,58	1,79	0,55		
5 اللعب الجماعي والتكيف مع جماعة الرفاق	1,38	0,69	1,38	0,76		
6 المبادأة	1,51	0,62	1,6	0,58		
7 التفهم والمشاركة الوجدانية	1,63	0,63	1,7	0,57		
الكل	1,49	0,68	1,55	0,67		

ما يمكننا ملاحظته في هذا الجدول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الكفاءة الاجتماعية المصور من إعداد الباحثة وفق متغير الجنس، لصالح الإناث، إذ وصل المتوسط الحسابي لمؤشرات الكفاءة الاجتماعية ككل لدى الإناث إلى قيمة (1,55) مقابل قيمة (1,49) لدى الذكور، وهي قيم ليست متباعدة لكن عند الرجوع إلى قيمة ف نجدها وصلت (18,07) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى أكثر من (0.001) بالتالي فإن الفروق بين الجنسين في مستوى الكفاءة الاجتماعية فروقا حقيقية.

هكذا يمكننا القول أن الفرضية القائلة بوجود فروق بين الجنسين في مؤشرات الكفاءة الاجتماعية قد تحققت، وكانت لصالح الإناث.

ونحن في هذه الدراسة لم نحدد لصالح من ستكون هذه الفروق، لأنه بالرجوع للدراسات السابقة لاحظنا أنه لم يكن هناك اتفاق في هذا الشأن، إذ هناك دراسات قالت بعدم وجود فروق في مستوى الكفاءة الاجتماعية (أو المهارات الاجتماعية) وفق الجنس، كدراسة شوت (schutte, et al, 2001)، دراسة عبد المنعم الدريد (2002)، دراسة جمعة فاروق حلمي

فرغلي(2003)، وأنور فتحي(2003)، دراسة هبة نبيل(2005)، ودراسة مروة محمد أمين مصطفى عبد الحليم في (2008).

وهناك من قال بوجودها، بالرغم من عدم توحيد الدراسات حول كونها لصالح الذكور أو الإناث، وهناك من خصص بعض المؤشرات لصالح الإناث والبعض الآخر لصالح الذكور. ومن الدراسات التي قالت بتفوق البنين عن البنات في الكفاءة الاجتماعية، دراسة كل من رزق سند إبراهيم، مجدة أحمد محمود(1995)، ومجدي عبد الكريم (1991) على أن هناك علاقة موجبة دالة بين الكفاءة الاجتماعية وتقدير الذات مع تفوق الأولاد عن الإناث في كليهما (جمعة فاروق حلمي فرغلي، المرجع السابق، 133)

كما أثبتت دراسة هاستون (Haston, 1983) كيف تتدخل أساليب التربية، والاختلاف في التعامل بين الذكور والإناث في مهاراتهم الاجتماعية، فالآباء يشجعون الذكور على الاستقلالية والكفاءة، بينما يكونون أكثر خوفاً على الإناث ولا يسمحون لهن بالاستقلالية بنفس الدرجة، كما أن التنشئة الأسرية حسب (Argule,1994) في بيئة منعزلة جغرافياً تجعل الفرد يتمتع بخبرات قليلة،(ابتسام حسين عبد الرزاق، المرجع السابق، ص30)

فالتفرقة في المعاملة حسب الجنس، والميل للذكور على حساب الإناث يجعلهم أكثر مهارة من الإناث من الناحية الاجتماعية.

ونتائج دراستنا الحالية لم تكن متوافقة مع هذا الرأي، إما لأن الأولياء يعاملون أبناءهم بنفس الطريقة، أو لكون تواجد الطفل في الروضة أثر عليه، وقلل من الفروق حسب الجنس، بل ذهبت الأمور إلى أبعد من ذلك من خلال تفوق البنات عن البنين في كل المؤشرات.

أما دراسة السيد أحمد السمدوني(1991) حول "مقياس المهارات الاجتماعية" أوضحت، أن هناك مجالات يتفوق فيها الذكور وأخرى الإناث، فأثناء قياس مجموعة من المهارات كالضبط الاجتماعي والانفعالي في مواقف التحدث، على عينة من الذكور والإناث في

مرحلة الطفولة المتوسطة والمتأخرة، لاحظ أن الذكور الممارسين للأنشطة الاجتماعية والثقافية والرياضية، لديهم قدرة على التحدث والتعبير والضبط الاجتماعي والانفعالي، بينما تفوقت الإناث في الأنشطة التعبيرية في الانفعالات، وأظهرن قدرا أكبر في **التعاطف والمشاركة والحساسية الانفعالية**. (منى أحمد، المرجع السابق، 100)

أما الدراسات الميدانية التي أقرت بوجود تفوق في الكفاءة الاجتماعية لصالح البنات كدراستنا هذه، نجد دراسة كاستريني وفيلدمان (Custrini and Feldman, 1989)، حيث أكدت على عكس سابقتها تفوق الإناث عن الذكور في دقة الفهم والتعبير عن الانفعالات بصورة غير لفظية، كما تبين وجود علاقة ارتباطية بين الفهم والتعبير غير اللفظي، والكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال مع تفوق الإناث في هذه العلاقة، وبالتالي إظهار الدور الذي تلعبه الكفاءة الاجتماعية في فهم الآخر من خلال تعبيرات الوجه دون اللجوء إلى الحديث، وهذا ما نعتبره مستوى من مستويات الرقي والوعي بالآخر، وما يجعلنا نتساءل عن سبب تفوق الإناث في ذلك قصد محاولة تدعيم هذا الجانب، ولما لا فهم آلياته ومحاولة الاستفادة منه لدى الجنس الآخر.

نفس الأمر جاءت به دراسة جوليان، (Julianne, M ;1998) عن تفوق البنات عن البنين في الكفاءة الاجتماعية، والتواصل غير اللفظي، وكذا دراسة ابتسام حسين عبد الرزاق (2000) التي قالت، بوجود فروق عند الأطفال العاديين على مقياس السلوك التوافقي في بعض بنوده لصالح الإناث كبنود النشاط المنزلي والعمل الاستقلالي ومفهوم الذات الجسمية والأسرية (ابتسام حسين عبد الرزاق، المرجع السابق، 12-206)

وحسب دراسة فراي 2005، وبعد تطبيق برنامج مدرسي قائم على الكفاءة الاجتماعية الانفعالية على الأطفال، أصبحت البنات أكثر تعاوناً بعد تطبيق البرنامج. (مروة عبد الحليم، المرجع السابق، 130-131)

كما أن دراسة محمود عبد الغفار عبد الحميد (1988)، ودراسة أسماء السرسى وأمانى عبد المقصود (2001) عن فاعلية برنامج لتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة، أوضحت أن هناك فروقا بين الجنسين في الكفاءة الاجتماعية لصالح الإناث.

وعند الرجوع لدراستنا الحالية، نلاحظ أنه من خلال الرجوع للمتوسطات المرتبطة بالمؤشرات، نجد أن الإناث تفوقن عن الذكور في كل المؤشرات، ماعدا مساواتهن في مؤشر اللعب الجماعي والتكيف مع جماعة الرفاق، إذ وصلت قيمة المتوسط إلى (1,38) عند كلا الجنسين، وهي تمثل أدنى قيمة للمتوسطات عند مقارنتها بالمؤشرات الأخرى.

وقد يرجع تساوي متوسطات الذكور في هذا المؤشر لكون الروضة عملت على توفير مناخ اجتماعي مناسب، تعود عليه الأطفال من كلا الجنسين في نشاطات اللعب والعمل الدراسي، إذ أن معظم النشاطات المتوفرة في الروضة جماعية، وقد يكون التواجد في الروضة لمدة ليست بالهينة جعل الطفل يميل للتفاعلات مع الآخرين، للإشباع الذي تحدثه الروضة في هذا الجانب، إذ أصبح الأطفال يفضلون اللعب الجماعي بدلا من اللعب المنفرد، وكل الدراسات أظهرت أن فترة الخمس سنوات، هي فترة توسع العلاقات الاجتماعية بحكم خصائص نمو الطفل في هذه المرحلة، ولنا أن نتصور تأثير تدعيم هذه الخاصية من خلال إدماج الطفل في الرياض.

فمن أهم مطالب النمو الاجتماعي في هذه المرحلة أن يتعلم كيف يعيش في عالم يتفاعل فيه مع غيره من الناس ومع الأشياء، كما أنه من أهم مطالبه أيضا نمو الاحساس بالثقة والتفائية، والمبادرة والتوافق الاجتماعي. (حامد عبد السلام زهران، المرجع السابق، 184)

فنشاطات اللعب الممارسة في الروضة تساهم في تنمية الطفل من الناحية الانفعالية والمعرفية والاجتماعية، فمسرح العرائس مثلا تغرس لدى الطفل القيم الاجتماعية من خلال الأحداث الممثلة والقصص، وكذا أنشطة الرسم والأشغال والتي تساهم في إكساب الخبرة في اختيار الأصدقاء والتعامل معهم والحفاظ على صداقتهم وتتيح لهم التعايش مع الآخرين

انطلاقاً من أقرانهم في الروضة ومن ثمة أفراد المجتمع مستقبلاً (علي الحضري وآخرون، 2006-2007، 30-38).

فقد أشار ميلو (Mellou; 1994) إلى أن التجربة مع الأقران تغني المهارات السلوكية للطفل، وتؤثر في التفاعل مع أهله وغيرهم من الراشدين، وهي مسألة أساسية من أجل نموه الطبيعي كما أكد أن التفاعل الاجتماعي للطفل يتأثر برفيق اللعب وبدرجة معرفة الأقران بعضهم ببعض... (عبد اللطيف الكريم مومني، 2007، 144)

والكفاءة الاجتماعية على حد تعبير الباحث المصري مجدي عبد الكريم، تتمثل في درجة إحساس الفرد بالارتياح في المواقف الاجتماعية واستعداده للاشتراك في الأعمال والأنشطة الاجتماعية، واستعداده لبذل كل جهد لتحقيق الرضا في العلاقات الاجتماعية والاندماج جيداً داخل المجموعة والشعور بالثقة تجاه السلوك الاجتماعي. (جمعة فاروق حلمي فرغلي، المرجع السابق، 79)

أما أكبر قيمة حصلت عليها الفتيات، كانت في مؤشر التعاون بقيمة (1,79) تقابلها قيمة (1,74) لدى الفتيان، فالقيم متقاربة نوعاً ما لدى الجنسين، مع تفوق لدى الإناث، وهذا ما اتفق مع دراسة فراي 2005، إذ بعد تطبيق برنامج مدرسي قائم على الكفاءة الاجتماعية الانفعالية على الأطفال، لاحظ أن البنات أصبحت أكثر تعاوناً بعد تطبيق البرنامج. (مروة عبد الحليم، المرجع السابق، 130-131)، فمجالات التعاون متعددة لكننا في هذه الدراسة حصرناها في تعاون الأطفال على تنظيف الحديقة، مساعدة طفل لحمل قفة ثقيلة عليه، التعاون مع الزملاء لتزيين القسم، والبحث مع الأصدقاء على شيء مفقود.

فالتعاون حسب كل من رافين وأربين علاقة بين شخصين أو أكثر، يعتمد كل منهما على الآخر في الوصول إلى أهدافهما. (أسماء الجبري وآخرون، المرجع السابق، 32)

وقد ذكر حسين رشوان أن العلاقات مع الأقران في الطفولة المبكرة يكثر فيها التعاون في إنجاز بعض المهام، فالأطفال يعملون في يسر إذا كانوا في جماعة تظم أصدقاء لهم، أما

إذا انتقلوا إلى جماعة أخرى غير أصدقائهم المعتادين تضاءلت قدرتهم على العمل التعاوني. (مروة عبد الحليم، المرجع السابق، 80)

فعلى حد تعبير بعض الباحثين كالدكتورة هدى الناشف وأن ولويس بوفار وغيرهم، بفضل الكفاءة الاجتماعية يتجاوز الطفل تمركزه حول الذات ويجعل رغباته في مصلحة وخدمة المجتمع والأفراد المحيطين به. (Louise Anne Bouffard, ibidem, 29)

ويعتبر مؤشر الاستقلالية والاعتماد على النفس ثاني أعلى قيمة بمتوسط (1,75) والغريب في الأمر أن الذكور حصلوا فيها على أدنى قيمة وصلت إلى (1,27)، وقد جاءت هذه النتيجة متوافقة مع دراسة ابتسام حسين عبد الرزاق (2000)، فالفتيات أكثر اعتماداً على النفس وأكثر استقلالية، بالرغم من أنه أثناء معاشتنا للأطفال في الروضة وجدنا أن هناك تساوي في المعاملة بين الجنسين، إذ أن المربيات لا يميزن في تعاملهن بين الأطفال، فكل طفل يعتمد على نفسه، ويتمتع باستقلالية في أداء ما هو مطلوب منه، لكن صور المقياس التي عرضت على الأطفال كانت محتوياتها تعبر عن سلوكيات يقوم بها الطفل في البيت، ففي هذا المؤشر مثلاً يعبر الموقف الأول عن أحداث معتادة يقوم بها الطفل يومياً، كأن يؤدي واجباته المدرسية بمفرده أو يلجأ لأحد أفراد العائلة حتى يحلها بدلاً عنه أو ينتظر أحدهم لمساعدته على حلها، وفي الموقف الثاني عن ترتيب غرفة نومه وجمع لعبه بعد اللعب، تركها دون تنظيم وإشعال التلفاز، أو مطالبة الأخت بمساعدته من أجل تنظيمها، أما في الموقف الثالث حاولنا التعرف عما إذا كان الطفل يغسل أسنانه قبل النوم مباشرة، أو يغسلها بطلب من الأم، أو يخلد إلى النوم دون غسلها، وفي الموقف الأخير حاولنا أن نعرف إذا كان الطفل لديه استقلالية اختيار الملابس التي سيرتديها قبل الذهاب للمدرسة، أو يختارها مع والدته، أو هي التي تختارها له.

ولعل النتائج التي حصلنا عليها قد تكون راجعة لكون المواقف ذات علاقة بالبيئة الأسرية، إذ قد تكون التربية الأسرية تعمل على تحميل الفتاة مسؤوليات مقارنة بالفتى ما يجعلها أكثر استقلالية واعتمادا على النفس.

أما ثالث أعلى قيمة للمتوسطات حصلت عليها الفتيات، كانت في مؤشر **التفهم والمشاركة الوجدانية** بقيمة (1,70) تقابلها قيمة (1.63) لدى الفتيان، وهي نتيجة اتفقت معها دراسات عديدة من بينها، دراسة السيد أحمد السمدوني (1991) التي أظهرت تفوقت الإناث في الأنشطة التعبيرية في الانفعالات، وأنهن يظهرن قدرا أكبر في التعاطف والمشاركة والحساسية الانفعالية (منى أحمد، المرجع السابق، 100)، والمعروف أن البنات أكثر من البنين، وأن البنين أعنف في استجاباتهم الانفعالية العدوانية من البنات. (حامد عبد السلام زهران، المرجع السابق، 164)

كما عبرت عنه كارولين سارني (Saarni, Carolyn) 1997 على أنه قدرة المرء على التوحد الايجابي والتعاطف مع الخبرات الانفعالية للآخرين، والقدرة على التعرف على انفعالاتهم، وإدراك المرء أن جودة العلاقات الاجتماعية المتبادلة مع الآخر دالة في جزء كبير منها على مدى جودة التواصل الانفعالي معهم (Saarni, Carolyn; 1999, 47-49)

هذا المؤشر يذكرنا بما ذكره كل من سالوفي وماير 1993 على أن الذكاء الوجداني له جذوره المتصلة بالذكاء الاجتماعي ويمكن اعتباره فرعاً منه، فهناك بعض التداخل بينهما خاصة في مفهوم الإدراك والتعاطف، وأن بعض المهارات التي قدمت على أنها جزء من الذكاء الوجداني تدخل ضمن الذكاء الاجتماعي - علماً أن الذكاء الوجداني أوسع من الذكاء الاجتماعي - فهو يجمع بين الانفعالات الشخصية (خصوصية فردية) والانفعالات في سياقها الاجتماعي (مديحة عثمان عبد الفضيل، د. أمل أنور عبد العزيز، المرجع السابق ص 87) ويعتبر هذا المؤشر من أكثر المؤشرات الدالة على الحساسية الاجتماعية، فقدرة الطفل على فهم مشاعر وأحاسيس الآخرين كفيل أن يجعله يساهم في المساعدة الفعلية، أو إظهار

التعاطف والمشاركة الوجدانية، وقدرة الطفل على إدراك انفعالات الآخرين وفهم مشاعرهم والاندماج معهم، والإحساس باحتياجاتهم والاتصال بهم، أرقى ما نتمنى أن يتصف به أبناؤنا.

وعلى حد تعبير أبو حلاوة التعاطف حجر الأساس في كل الكفاءات الاجتماعية في مختلف مواقف التفاعل الاجتماعي التي يدخل فيها الإنسان. (محمد أبو حلاوة، المرجع السابق، 46).

ويعتبر هذا السلوك مكتسب يشجع عن طريق ملاحظة النماذج الغيرية (والوالدين، الأقارب، الأقران...) وكلما كان السلوك الغيري القدوة، كلما كان ذو أثر على الطفل أكثر من الوعظ والكلام (أمل الأحمد، المرجع السابق، 317-318)، وتواجد الطفل في الروضة، ضمن مربين أو بصورة أدق مربيات، يعملن على تدعيم هذا الجانب، كلما استطعن أن نظمن غرس هذه القيم الشخصية الاجتماعية، وقد يرجع تفوق الإناث عن الذكور في التفهم والمشاركة الوجدانية إلى حساسية الفتيات وعاطفتهم القوية مقارنة بالذكور.

ومن الناحية الإجرائية يتمثل هذا المؤشر في التعاطف مع طفل سقط وجرح نفسه، التدخل عند رؤية مجموعة من الأطفال من سنه يضربون طفلاً، مقاسمة الأكل ما نسميه "باللومجة" مع زميل عند الخروج للساحة، مساعدة طفل صغير ليركب دراجته بعد عجزه عن ذلك بمفرده.

أما رابع قيمة للمتوسطات حصلت عليها الفتيات، كانت في مؤشر المبادرة إذ وصلت إلى (1,60) وعند الذكور (1,50)، ولعل ذلك مرتبط بالمؤشرات السابقة، فالمبادرة بفعل ما أو فكرة ما، لا يكون بمعزل عن خصائص أخرى فهو تعبير عن الاستقلالية والثقة بالنفس، والشعور بالآخر.

والمبادرة حسب أريكسون تظهر في فترة الروضة (4-6) سنوات، فإذا أتاحت الفرصة للطفل للاكتشاف والتجريب، وإذا تعامل المربون مع أسئلة الطفل بشكل إيجابي فإنه سينمي اتجاهها

ايجابيا نحو المبادرة، وتتوسع مهاراته من خلال اللعب النشط بكل أنواعه (حامد عبد السلام زهران، 2008، 270)

وأشارت دراسات (محمد عبد الرحمن وهانم عبد المقصود 1998، وأسامة الغريب 2000) إلى وجود علاقة ايجابية بين المهارات الاجتماعية والسلوك الأخلاقي، فالذين يتصفون بالأنانية حصلوا على درجات منخفضة في الحساسية الانفعالية والضبط الانفعالي والدفاع عن الحقوق في حين اتسم الغيريون بالنزعة إلى القيادة والتوجيه، مع حسن التصرف والمبادأة وتحمل المسؤولية. (أسامة محمد الغريب، المرجع السابق، 12)

والمبادأة في هذه الدراسة تتمثل في قدرة الطفل على اقتراح القيام ببعض الأعمال بصورة عفوية دون أن يكون هناك توجيه مسبق من طرف شخص آخر، فهي قدرة مرتبطة بالشعور بالفردية والقيمة، وتم تحديد مؤشر المبادأة من الناحية الإجرائية، من خلال مبادأة الطفل بتنظيف الحي الذي يسكن فيه، المبادأة بسقي الزرع دون أن يطلب الأولياء ذلك، المبادرة بمساعدة الأم عند الحاجة، وأخيرا المبادرة لمساعدة قريب من العائلة في إلصاق كتبه الممزقة عند ملاحظة ذلك.

أما خامس قيمة للمتوسطات حصلت عليها الفتيات، كانت في مؤشر تحمل المسؤولية بقيمة (1,52) وقيمة الفتيان جد متقاربة بقيمة (1,51)، ويعتبر تحمل المسؤولية شرط من شروط وعي الطفل بالواجبات المطلوبة منه، والطفل المسئول يمكن الاعتماد عليه لأداء بعض المهام المناسبة لمرحلته العمرية، وكلما كان هناك تحمل للمسؤولية كلما تدعمت ثقة الطفل في نفسه، خصوصا بعد التشجيع الذي يتلقاه من محيطه الأسري أو من الروضة.

فحسب حسنية الغنيمي المسؤولية تمثل مجموع استجابات الطفل لقيامه بدور محدد نحو نفسه، ونحو أسرته ومجتمعه، ومعرفته لحقوقه وواجباته من خلال المواقف التي يتعرض لها (حسنية الغنيمي، 2002، 11)

وفي الرياض التي تواجدنا فيها لاحظنا أن الأطفال يتحملون مسؤولية نظافة قسمهم، وترتيب ألعابهم، ومسؤولية الاعتناء بزرعهم من خلال سقيه والاعتناء به، ومسؤولية نظافة جسمهم من خلال غسل أيديهم وأسنانهم...

فمن خلال تطوير الكفاءة الاجتماعية يتكيف الطفل بسهولة لقوانين وضوابط المجموعة وقواعدها ويفرض ذاته ويتحمل مسؤولياته، ويمكن للراشدين التدخل ومساعدته في ذلك من خلال تعليمه كيفية حل الصراعات بصورة سلمية والتعاون، واحترام الاختلاف بينه وبين الآخرين (Louise Anne Bouffard, ibidem,29)، والروضة هي المكان المناسب الذي يسهل هذه التعلمات ويدعمها، إذ أنه في الأسرة قد لا يقدم الأولياء قيمة لكل هذه المؤشرات، إما تعاطفاً مع الطفل أو عدم وعيهم بقيمتها في هذه الفترة العمرية

ومن الناحية الإجرائية، يتمثل بعد تحمل المسؤولية كما جاء في المقياس المصور، في اعتراف الطفل بعواقب سلوك غير مناسب أو خطأ ارتكبه ككسر المزهريّة، تحمل مسؤولية بقاءه في البيت مع أخته أو أخاه وعدم الخروج للعب، إنهاء مهمة قدمت للطفل من مربية الروضة، تنظيف المكان الذي كان فيه هو وعائلته أثناء الرحلة.

أما القيمة السادسة فتخص مؤشر الوعي بالأمور المتعلقة بالأمن والسلامة، وقد قدر بقيمة (1,41) لدى الإناث ويقابلها قيمة (1,37) لدى الذكور، ولعل هذا المؤشر من المؤشرات التي يحتاج فيه الطفل إلى تعلم مقصود، إذ على الروضة أن تعمل على تأكيد هذه التعلمات حتى لا يصاب الطفل بضرر وحتى لا يكون سببا في إصابة الآخرين به.

فالوعي بالأمور المتعلقة بالأمن والسلامة، تتمثل في إدراك الطفل لخطورة القيام ببعض الأعمال والسلوكات على نفسه وسلامته الجسدية، وضرورة عدم القيام بها حفاظا على سلامته وأمنه، فدخل الطفل للروضة تجعله يكتسب المبادئ الأساسية لسلامته، ومعرفته لبعض الشروط الأساسية للسلامة، وبعض المخاطر الصحية كتفادي العدوى، النظافة العامة للجسم...

فتواجد الطفل في الروضة، وبالتحديد في القسم التحضيري كفيل بأن يجعله يميز بعض السلوكيات الخطرة، كخطورة مسك أو توجيه أشياء حادة على أصدقائه، قطع الطريق دون مراعاة السلامة المرورية، خصوصا وأن هناك أنشودة كان الأطفال يحضرونها على شكل مسرحية تحضيراً ليوم العلم موضوعها عن إشارات المرور، وضرورة الانتباه أثناء المشي في الشارع.

ومن الناحية الإجرائية، حاولنا أن نصيغ بعض المواقف البسيطة التي رأينا أنها مهمة من أجل سلامة الطفل وسلامة المحيطين به، والتي تمثلت في الوعي بالأمور المتعلقة بالأمن والسلامة من خلال تفادي الخروج للعب بعد الاستحمام، استعمال الممر العلوي أثناء الذهاب للمدرسة، تفادي العدوى من خلال استعمال ملعقة خاصة أثناء الأكل، استعمال أسلوب العطس المناسب أثناء الحديث مع صديق.

ولعل أكثر الأمور التي لاحظناها فيها عدم وعي الأطفال فيها، كانت مرتبطة بالموقف الخاص باستعمال ملعقة خاصة أثناء الأكل، فالأطفال لا يمانعون في استعمال نفس الملعقة، كما أنني لاحظت أثناء تواجدي بالرياض أن الأطفال ذهبوا إلى أبعد من ذلك فهم يستعملون نفس قارورة الماء، أو حتى يقاسمون علكة تم مضغها من طرف أحدهم، كما أن الأطفال يجهلون أسلوب العطس المناسب أثناء الحديث مع صديق، إذ قد يعطس طفل في وجه أي شخص أمامه متجاهلاً خطورة إصابته بالعدوى.

هذا الأمر يجعلنا ننتبه إلى هذا النقص حتى نتفادى انتشار بعض الأمراض في هذه الأوساط والتجمعات التي تسهل فيها العدوى المرضية، كما تنتشر فيها العدوى السلوكية، فالطفل يقلد بعض سلوكياتنا نحن الكبار، ما يجعلنا نضطر إلى التحكم في أفعالنا وتصرفاتنا حتى نصل إلى مستوى القدوة التي يقتدي بها أبنائنا.

4- مناقشة الفرضية الرابعة:

وتنص على أنه توجد علاقة بين مقياس الكفاءة الاجتماعية المصور (من إعداد الباحثة) المطبق على الأطفال بالقسم التحضيري، ومقياس الكفاءة الاجتماعية للباحث د. فاروق عبد الفتاح علي موسى والموجه للمعلمات بالقسم التحضيري، في مستوى الكفاءة الاجتماعية.

الجدول رقم (10) يبين المتوسط الحسابي وقيمة ودلالة ر بين مقياس الكفاءة الاجتماعية المصور المطبق على الأطفال-من إعداد الباحثة ومقياس الكفاءة الاجتماعية للباحث د. فاروق عبد الفتاح علي موسى:

مقياس الكفاءة الاجتماعية	المتوسط الحسابي لكل عبارة	المتوسط الحسابي على المقياس	النسبة المئوية	معامل الارتباط
للباحثة	1,52/2	42,54/56	%76	0,09
للباحث د. فاروق عبد الفتاح علي موسى.	2,75/4	82,61/120	%68,83	

يتضح من خلال الجدول أن المتوسط الحسابي بالنسبة لكل عبارة في مقياس الباحثة وصل إلى (1,52/2) وهي أعلى من قيمة المتوسط الحسابي لمقياس الكفاءة الاجتماعية للباحث عبد الفتاح علي موسى (2,75/4)، والمتوسط الحسابي لمقياس الباحثة ككل بلغ قيمة (42,54/56) مقابل (82,61/120).

إذا وحدنا المتوسطين إلى نسب مئوية، نجد نسبة (%76) في مقياس الباحثة المصور، مقابل (%68,83) في مقياس عبد الفتاح علي موسى، لكن عند حساب معامل الارتباط لبيرسون وجدنا أن القيمة كانت منخفضة وقدرت بـ (0,09) وبالتالي لا يوجد ارتباط بين المقياسين، وهكذا يمكن الحكم بعدم تحقق الفرضية الأخيرة والتي تقول أن هناك علاقة بين مستويات مقياس الكفاءة الاجتماعية المصور المطبق على الأطفال -من إعداد الباحثة- ومستويات مقياس الكفاءة الاجتماعية للباحث د. فاروق عبد الفتاح علي موسى.

ولعل هذه النتيجة قد ترجع لاختلاف مؤشرات المقياسين، إذ أن المقياس المصور للباحثة كان يتكون من 28 عبارة تشتمل على مواقف اعتيادية وتتمثل في المؤشرات السبعة التالية، الاستقلالية والاعتماد على النفس، الوعي بالأمر المتعلقة بالأمن والسلامة، تحمل المسؤولية، التعاون، اللعب الجماعي والتكيف مع جماعة الرفاق، المبادرة، وأخيرا التفهم والمشاركة الوجدانية.

أما مقياس عبد الفتاح علي موسى فيتكون من ثلاثين فقرة تمثل عينة من السلوكيات ذات العلاقة بالإطار الاجتماعي للطفل، كالهوية، استخدام أسماء الآخرين، الترحيب بطفل جديد في القسم، الاستخدام الآمن للأدوات، الاعتراف بالخطأ، الاستمرار في الأنشطة، أداء المهام، إتباع التعليمات اللفظية والتعليمات الجديدة، تذكر التعليمات، الشرح للأطفال الآخرين، التعبير عن الرغبات، الاستعارة، إعادة ممتلكات الغير، المشاركة(في اللعب)، تقديم مساعدة للآخرين، المبادرة بالمشاركة وبالأنشطة الجماعية، توجيه اللعب، الالتزام بالدور، رد فعل الإحباط، الاعتماد على الكبار، قبول الحدود، المرونة في التحول، قبول تغيير المألوف، الاطمئنان في الأماكن العامة، الاستجابة للكبار غير المؤلفين، المواقف غير المألوفة، طلب المساعدة.

ما يلاحظ من خلال المؤشرات السابقة أنها غير متفقة مع بعضها البعض من حيث المكونات وإن كانت كلها ذات علاقة بالكفاءة الاجتماعية، ما يجعلنا نحاول الربط بين المؤشرات التي فيها اتفاق وحساب معامل الارتباط بينهم، حسب مقياس د فاروق عبد الفتاح علي موسى وفق ما يلي:

- العبارة الرابعة والمتعلقة بالاستخدام الآمن للأدوات، متفقة ومتشابهة مع مؤشر الكفاءة الاجتماعية لمقياس الباحثة المصور عن الوعي بالأمر المتعلقة بالأمن والسلامة.
- العبارة السادسة والمتعلقة بالاستمرار في الأنشطة، متفقة ومتشابهة مع مؤشر الكفاءة الاجتماعية لمقياس الباحثة المصور حول تحمل المسؤولية.

-العبارة 16 والمتعلقة بتقديم مساعدة للآخرين، متفقة ومتشابهة مع مؤشر الكفاءة الاجتماعية لمقياس الباحثة المصور حول التعاون.

-العبارة 17 والمتعلقة باللعب مع الآخرين، متفقة ومتشابهة مع مؤشر الكفاءة الاجتماعية لمقياس الباحثة المصور حول اللعب الجماعي والتكيف مع جماعة الرفاق.

-العبارة 18 والمتعلقة بالمبادأة بالمشاركة، والعبارة 19 والمتعلقة بالمبادأة بالأنشطة الجماعية، وهي متفقة ومتشابهة مع مؤشر الكفاءة الاجتماعية لمقياس الباحثة المصور عن المبادأة.

الجدول رقم(11) يمثل معامل الارتباط (قيمة ر) بين المؤشرات المشتركة حسب المقياسين:

العبارات	التسمية حسب مقياس فاروق عبد الفتاح علي موسى	قيمة ر
4	الاستخدام الآمن للأدوات	0,33
6	الاستمرار في الأنشطة	0,28
16	تقديم مساعدة للآخرين	0,44
17	اللعب مع الآخرين	0,40
18	المبادأة بالمشاركة	0,43
19	المبادأة بالأنشطة الجماعية	0,23
	ككل	0,28

ما يلاحظ بعد حساب الارتباط بين العبارات المتقاربة، أن هناك ارتباط مرتفع نوعا ما قدر بـ (0,28) بالنسبة لكل العبارات، وقد كانت أكبر قيمة في العبارة 16 والمتعلقة بتقديم مساعدة للآخرين، تليها العبارة 18 والمتعلقة بالمبادأة بالمشاركة، ثم العبارة 17 والمتعلقة باللعب مع الآخرين، وفي المرتبة الرابعة نجد العبارة الرابعة والمتعلقة بالاستخدام الآمن للأدوات، تليها العبارة السادسة والمتعلقة بالاستمرار في الأنشطة، وفي الأخير العبارة 19 لدينا والمتعلقة بالمبادأة بالأنشطة الجماعية.

وبالتالي فإننا نلاحظ أن معامل الارتباط عندما حسب ضمن العبارات المتشابهة وصل إلى (0,28) وكان أكبر قيمة مقارنة بحسابه ضمن مؤشرات المقياس ككل والذي قدر فقط بـ (0,09).

فالطفل في القسم التحضيري، يعمل ويلعب مع الآخرين ضمن مجموعات ويتعلم كيفية تقديم مساعدة للآخرين، كما أنه يبادر بالقيام بسلوكات تتم عن ثقته في نفسه، وتقبله للآخرين.

فالوحدات الدراسية في الروضة تهتم بإيجابية الأطفال ونشاطهم، ومن الضروري أن ترتبط بالبيئة التي يعيش فيها الطفل ونتيجة لذلك تزداد صلة الروضة بالبيئة والمجتمع وتمارس دورها كمؤسسة اجتماعية تساهم في حل مشكلات البيئة والمجتمع، وهذا يزيد من قدرة الطفل على التفاعل والتوافق مع البيئة (عاطف عدلي فهمي، المرجع السابق، 150).

فالكفاءة الاجتماعية داخل الروضة على حد تعبير الباحثة هبة نبيل 2005، تحقق توافقا كبيرا للطفل، وهي تختلف في البيئة المدرسية عن البيئة الخارجية من حيث أنها تركز على كفاءة الطفل في جانبين، أولهما جانب الكفاءة العضلية، والبصرية، كي يستطيع الطفل التعلم والكتابة، وثانيهما جانب الكفاءة الاجتماعية ليتوافق الطفل مع من حوله، فهي صورة مصغرة لتحقيق كفاءة وتوافق اجتماعي خارجي على نطاق أوسع، فإذا حقق الطفل مستوى جيد من الكفاءة الاجتماعية داخل الروضة كان ذلك مؤشرا إيجابيا لتحقيق نفس المستوى في المجتمع الكبير، ومعلمة الروضة هي الحلقة الرابطة بين تعلّات الطفل واكتساب المهارات الاجتماعية والمعارف، فهي تهيئ الخبرات والنشاطات المتنوعة التي تساهم في ذلك، من خلال اعتمادها على عدد من الأساليب كاللعب الحر، واللعب الدرامي، وأسلوب الأغاني والأنشيد، أسلوب القصة، الذي تؤكد منى جاد والدكتور أحمد المهدي على أنه من أهم الأساليب الفعالة في بناء شخصية الطفل، وفي إكساب الأطفال نماذج جديدة للسلوك الاجتماعي. (فتحية محمد رأفت، المرجع السابق، 69-70).

فارتفاع الكفاءة الاجتماعية عند الأفراد على العموم، وعند الأطفال على الخصوص تبشر بنمو سليم وصحة نفسية، وتتبنى بقلّة تعرض الأطفال لعراقيل في عملية تفاعلهم الاجتماعي، كما أنها تسهم في جعل الطفل أكثر استقلالية وأكثر ثقة في النفس وأقل عدوانية.....

فقد أوضحت دراسة ايزات ولورا (Izatt-Marilyn,Loura,1996) أن هناك خصال رئيسية لمرتفعي الكفاءة الاجتماعية إذ كانوا أكثر استرخاء، متفائلين وجذابين، ودودين، لديهم ثقة بالنفس مقارنة بمنخفضي الكفاءة الاجتماعية الذين كانوا أكثر قلقاً، متشائمين مهملين لمظهرهم لا يحبوا المشاركة وليس لديهم ثقة بأنفسهم، أما أسامة أبو سريع يرى أن مرتفعي الكفاءة الاجتماعية أكثر مشاركة في الأنشطة الاجتماعية وأكثر انفتاحاً مع الآخرين من منخفضي الكفاءة الاجتماعية، واتفقت دراسات عديدة على أن القيادة، والتي من أهم مؤشرات المبادأة مظهر من مظاهر الكفاءة الاجتماعية، كما أن هذه الدراسات توصلت إلى أن مواصفات ذوي الكفاءة الاجتماعية المرتفعة، تتمثل في حسن التصرف في المواقف الاجتماعية، السيطرة، الانبساط، المبادأة في القدرات الاجتماعية، تحمل المسؤولية الاجتماعية، التكيف الاجتماعي التعاون المشاركة الثقة بالنفس، كما أشار ساراسون، ساراسون (Sarason,sarason) إلى أن الدرجات المنخفضة على الكفاءة الاجتماعية تعكس التوتر الاجتماعي والانزعاج الاجتماعي (حلمي فرغلي، المرجع السابق، 83-85)

بالتالي فإن تنمية الكفاءة الاجتماعية لطفل الروضة، وما يسمى بالمهارات الاجتماعية عند بعض الباحثين، يزيد من التوافق الشخصي والاجتماعي للطفل وينمي قدراته على المحاكاة الإرادية وينمي أيضاً قدرته اللغوية، كما يدعم قدراته التكيفية وينمي قدراته التحليلية والوجدانية، ويدعم كلاهما نمو الأنا المتميز بفرديته عن الآخرين. (عواطف محمد إبراهيم،

(1991، 70)

الاستنتاج العام:

من خلال العرض السابق والتحليل الإحصائي لنتائج الدراسة الميدانية، يمكننا القول أن تواجد الطفل في الروضة (القسم التحضيري أنموذجاً) عامل من العوامل الحاسمة والمساهمة في بناء كفاءته الاجتماعية، ما يعني بناء طفل متكامل الشخصية، طفل متوازن يعي حقوقه وواجباته حسب مراحل العمرية، بمعنى آخر يحتكم لتصرفات تراعي آداب السلوك الاجتماعي والشخصي.

فالدراسة التي بين أيدينا تبين أن التحاق الأطفال بالقسم التحضيري ساهم في نمو كفاءتهم الاجتماعية، مقارنة بالأطفال غير الملتحقين به، فمن خلال نتائج الفرض الأول يتضح أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الملتحقين بالروضة (القسم التحضيري أنموذجاً) في مقياس الكفاءة الاجتماعية المصور من إعداد الباحثة وغير الملتحقين به حسب المؤشرات، لصالح أطفال القسم التحضيري، حيث بلغت قيمة $F(49,83)$ وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى أكثر من (0.001) وبالتالي تحقق فرضية البحث الأولى.

وهذه النتيجة جاءت متوافقة مع العديد من الدراسات، إلى درجة أن الدراسات التي عالجت هذا الجانب خرجت بمقترحات من ضمنها، ضرورة إثراء وتدعيم الأنشطة الموجودة في الرياض، فقد أسفرت دراسة هدى إبراهيم حسين بشير (1992) والتي كان موضوعها عن برنامج أنشطة حركية مقترح لإكساب طفل ما قبل المدرسة بعض المفاهيم الأساسية للتربية الاجتماعية من خلال أنشطة الألعاب الجماعية والمسابقات والأنشطة التعاونية الجماعية، عن أهمية فعالية البرنامج في إكساب الطفل المفاهيم الأساسية للتربية الاجتماعية، والتي من بينها التعاون والمشاركة (منى إسماعيل، المرجع السابق، 102)، إضافة لدراسة نبيلة الشوريجي (1994).....

فبالرغم من أن دراستنا وصفية لما هو موجود في واقع بعض الرياض بالجزائر، وبالرغم من أنه لاحظنا أثناء تواجدنا بها أن هناك تقصير في الجانب الاجتماعي للطفل إذا ما قرناه بالجوانب المعرفية والأكاديمية، التي يتم التركيز عليها خصوصا في القسم التحضيري، إلا

أننا من جهة أخرى، لاحظنا أن هناك ديناميكية اجتماعية تفرض نفسها بحكم التبادلات والتفاعلات الموجودة في هذه المؤسسات، خصوصا وأن هناك نشاطات فنية ولا صفية تساهم بصورة كبيرة في إنماء الجانب الاجتماعي للطفل، فمجرد تواجد الطفل في الروضة بما تحتويه من برامج سمح بإبراز كفاءته الاجتماعية، بالنظر للحجم الساعي الذي خصص للجانب الاجتماعي (03 ساعات للإيقاظ الاجتماعي) و (05 ساعات ونصف) للإيقاظ الفني. كما أسفرت نتائج الدراسة من خلال نتائج الفرض الثاني أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الملحقين بالرياض العامة ونظرائهم من الرياض الخاصة في الكفاءة الاجتماعية وفق مختلف المؤشرات، إذ بلغ المتوسط الحسابي لأطفال الرياض الخاصة (1,58) وهي أعلى من المتوسط الحسابي لدى أطفال الرياض العامة، الذي وصل إلى (1,48)، وإذا رجعنا إلى قيمة F والتي قدرت بـ (41,13) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى أكثر من (0.001) بالتالي يمكننا أن نقول أن الفرضية الثانية قد تحققت، أي أن هناك فروقا في الكفاءة الاجتماعية بين المجموعتين، لصالح أطفال الرياض الخاصة، وقد حاولنا تفسير ذلك من خلال بعض الإمكانيات المادية المتوفرة في هذه الأخيرة، وكذا بعض النشاطات المدرجة فيها مقارنة بالرياض العامة، خصوصا ما تعلق بنشاط القصة وبعض النشاطات اللاصفية كالبيتنة مثلا...

كما تحقق الفرض الثالث، إذ اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الكفاءة الاجتماعية المصور من إعداد الباحثة وفق متغير الجنس، لصالح الإناث، إذ وصل المتوسط الحسابي لمؤشرات الكفاءة الاجتماعية ككل لدى الإناث إلى قيمة (1,55) مقابل قيمة (1,49) لدى الذكور، وهي قيم ليست متباعدة لكن عند الرجوع إلى قيمة F نجدها وصلت (18,07) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى أكثر من (0.001) بالتالي فإن الفروق بين الجنسين في مستوى الكفاءة الاجتماعية فروقا حقيقية.

وهذا ما اتفقت عليه بعض الدراسات كدراسة محمود عبد الغفار عبد الحميد (1988)، دراسة ابتسام حسين عبد الرزاق (2000)، دراسة أسماء السرسى وأمانى عبد المقصود (2001)، ودراسة فراي 2005.....

ونحن إن كنا نود أن نلغي تأثير الجنس في اكتساب الكفاءة الاجتماعية، بحكم أهمية هذه المؤشرات عند كلا الجنسين، إلا أن الواقع أظهر اختلاف بينهما لصالح الإناث ما يجعلنا نتساءل عن أسباب هذا التفاوت في معظم المؤشرات، ولعل هذا ما قد يفسر ارتفاع نسبة العنف لدى الذكور مقارنة بالإناث في مجتمعاتنا خصوصا ما تعلق بالعنف الجسدي، فالعديد من الدراسات ربطت بين العنف والكفاءة الاجتماعية، وأظهرت العلاقة السلبية بينهما كما أوضح ذلك روثبارت 1994 (Rothbart, and al) عن العلاقة بين الانفعال السالب (العدوان، التقمص العاطفي...) وإظهار العديد من السلوكيات الاجتماعية الدالة على الكفاءة الاجتماعية (أمانى عبد المقصود، المرجع السابق، 23).

هذا ما يحتم علينا إجراء دراسات جديدة والتعمق أكثر في هذا المجال، ومحاولة فهم آليات التحكم في إنماء الكفاءة الاجتماعية.

فيما يخص الفرض الرابع والأخير المتمثل في افتراض وجود علاقة بين مقياس الكفاءة الاجتماعية المصور (من إعداد الباحثة) المطبق على أطفال القسم التحضيري ومقياس الكفاءة الاجتماعية للباحث د فاروق عبد الفتاح علي موسى والموجه للمعلمات بالقسم التحضيري، في مستوى الكفاءة الاجتماعية، فإنه لم يتحقق، وقد فسرنا ذلك لكون مؤشرات الكفاءة الاجتماعية في المقياس المصور مختلفة عن تلك الموجودة في مقياس الدكتور فاروق عبد الفتاح، ولكن عند حساب معامل الارتباط بين المؤشرات المشتركة أو المتشابهة، لاحظنا أن هناك ارتباط مرتفع بينهما.

بالتالي فإن نتائج المقياسين أظهرت أن الأطفال يتمتعون بكفاءة اجتماعية مرتفعة، في مختلف مؤشرات البحث، وأن الروضة مكّنت الطفل وأكسبته المهارة البشخصية كالتعامل مع الآخرين بنوع من التعاطف والتفهم والمشاركة الوجدانية، والتعاون، وأكسبته كفاءات

شخصية كالأستقلالية، وتحمل المسؤولية، والمبادأة بالعمل، وعدم القيام بما يضر بمصلحته ومصلحة الآخرين من خلال الوعي بالأمور المتعلقة بالأمن والسلامة.

وهذا ما يؤكد على الأهمية القصوى لمؤسسة الروضة على العموم والقسم التحضيري على الخصوص، في تدعيم وتوفير النمو السوي للطفل وجعله عنصرا فعالا في المجتمع.

وهذا ما نطمح الوصول إليه عند الحديث عن الكفاءة الاجتماعية على وجه التحديد، والكفاءات الأخرى على العموم، فبناء الكفاءة على حد تعبير سكالون (Gérard scallon) لا يقتصر على ما يحمله الطفل من معارف فحسب، بل على إمكانية حسن استغلاله لهذه المعارف في وضعيات محددة بصورة فعالة، وهو ما أسماه لوبوتراف (Lebotref, 1994) بالكفاءة العملية (compétence mise en acte) أو الكفاءة في إطار وضعية (compétence en situation) (scallon Gérard, 2004, 101)

فبحكم أن الروضة وبصورة أدق القسم التحضيري مكان تتفاعل فيه عدة متغيرات، فإننا نأمل أن يكون غنيا ومليئا بالمؤثرات العلمية والفنية تمكن من إنماء وتطوير كفاءته الاجتماعية لتسهيل وتمكين الطفل من تفاعلات ايجابية وفعالة ومبتكرة.

الخاتمة

الخاتمة:

إن نمو الطفل سيروية مستمرة، ومتكاملة، تتداخل فيها مجموعة من العناصر والعوامل، الشخصية منها والبيئية، بطريقة تفاعلية تؤثر كل منها على الأخرى، فقد أدرك العلماء والمربون على مر العصور -بعد ما عرفه علم النفس النمو من تطور- أهمية العناية بمرحلة الطفولة المبكرة، التي لا يختلف عليها اثنان أنها من أهم مراحل بناء اللبنة الأساسية للشخصية، وبعد النمو الاجتماعي وبناء الكفاءة الاجتماعية ضمن الاهتمامات المختلفة لمظاهر النمو، مثلها مثل النمو الجسمي والحسي الحركي، اللغوي، والمعرفي.

وانطلاقاً من استحالة أن يعيش الإنسان بمفرده، ولحاجته المستمرة إلى الآخر في سد حاجاته وفي تحقيق تكيفه، والشعور بالأمن والانتماء، ومع ما يتوفر للإنسان من قنوات اتصال عديدة بشقيها اللفظي وغير اللفظي، فإن نجاح الفرد في تحقيق علاقات اجتماعية سليمة، قدرة من القدرات الإنسانية التي تختلف من فرد لآخر، وذلك لوجود الفروق الفردية بينهما، فنجد بعض الأفراد لا يجيدون فن تكوين علاقات صداقة مع الآخرين ويفضلون البقاء بمفردهم، وقد نجد البعض الآخر يفتقر إلى الحس المرهف الذي يجعلهم يراعون مشاعر الآخرين، فلا يختارون كلماتهم بعناية، وقد يجرحون غيرهم دون قصد، ويتعاملون معهم بخشونة وأنانية وعدوانية دون أي مراعاة لمشاعرهم، ويرجع ذلك كله إلى نقص المهارات الاجتماعية اللازمة للتعامل مع الآخرين. (يحي عبد العال، 2002، 79)

وإيماناً منا بأهمية الكفاءة الاجتماعية في المساهمة في التكيف النوعي والفعال للفرد، فكرنا في هذه الدراسة، لمحاولة التعرف على الدور الذي تلعبه الروضة في ذلك، بحكمها المؤسسة الثانية بعد الأسرة من حيث الأهمية التربوية، فالوقت الذي يقضيه الطفل في هذه المؤسسة كفيل بأن يساهم في بناء علاقات ايجابية مع الآخرين، وفي جعله طفلاً يميل إلى التعاطف والتعاون مع رفاقه....

خصوصا وأن أول ما يبحث عنه الطفل عند دخوله المدرسة أول مرة هو إقامة علاقات وصداقات ليثبت وجوده كشخص، فبدون البعد الاجتماعي لن يكون هناك تعلم فعلي. (Devecchi Gérard, ibidem, 15-16)

فمرحلة رياض الأطفال من المراحل الهامة والأساسية في بناء الشخصية الإنسانية، حيث توضع فيها اللبنة الأساسية للبناء الإنساني، فهي تهدف إلى تنمية الطفل في كافة جوانبه، ومظاهر نموه. (الجسمية والحس حركية، المعرفية، اللغوية، والوجدانية، والاجتماعية والأخلاقية)

وعلى هذا الأساس يجب أن تصمم الأنشطة في البرامج التربوية بهدف إكساب الأطفال المهارات والكفاءات الاجتماعية والتي من أهمها مهارة التفاعل الاجتماعي السليم، مهارة التعاطف والمشاركة الاجتماعية، مهارة التقدير والاحترام، التضحية، حب الغير، ويجب أن يكتسبها الأطفال في سن مبكرة من خلال الخبرة والممارسة العملية في الروضة. (سعدية بهادر، 1987، 205-206)

ومن هنا كان الاهتمام بهذه المرحلة من حياة الطفل ودراستها وفهم خصائصها شرطاً أساسياً لتربية الطفل وإعداده بما يتناسب مع المعايير والمبادئ السائدة في المجتمع، الأمر الذي دعا إلى إنشاء مؤسسات لتربية طفل ما قبل المدرسة كرياض الأطفال، التي تتيح له ممارسة الأنشطة المتنوعة الهادفة لتنمية مهاراته، فهي بمثابة الوسط الذي ينمو فيه الطفل ويمضي فيه أغلب يومه، فهي تحقق حاجاته، وتعدّه ليكون مواطناً صالحاً... (السيد عبد القادر شريف، 2007، 52-62)

فتدريب الطفل منذ الصغر على المهارات الاجتماعية والعمل على تسطير برامج تعليمية ذات طابع اجتماعي كفيل أن يطور الكفاءة الاجتماعية للطفل ويجعل منه فرداً قابلاً للتعامل بإيجابية مع الآخرين قادراً على العطاء والمبادرة بعيداً عن العنف، والسيطرة وفرض الرأي متعلماً لمبادئ النقاش البناء وقابلاً للتجديد والإبداع.

فالدراسات التي أجريت في هذا المجال، أظهرت أن الروضة تساهم بنصيب كبير في نمو الطفل الاجتماعي فهي تساعد على بناء مفهوم عن ذاته وعن البيئة التي يعيش فيها مما يمكنه من النمو الاجتماعي السوي. (حنان عبد الحميد العناني، المرجع السابق، 47)

والكفاءة الاجتماعية مطلب أساسي للتكيف والاندماج الاجتماعي، فقد اعتبرها تدرنيت (Dutrénit) العلامة الفارقة أو الصفة التي تميز فرد عن آخر، فهي ضرورة لكل الفئات العمرية دون استثناء، فكم من أفراد حاملين للشهادات يبقون طويلا في بطالة، وأفراد لا شهادات لهم لكنهم يعملون، فالكفاءة الاجتماعية حسب مطلب أساسي للاندماج المهني فهي تسمح للفرد بالتطور والابداع في المهنة، أما إذا كانت مفقودة فكل محاولات الاندماج ستبوء بالفشل، وبطالب تدرنيت بضرورة العمل على تنميتها لدى الأفراد في المجالات السبع للحياة اليومية كالصحة، الحياة العائلية والعاطفية، التكوين، المهنة والسكن، الترفيه والميزانية مع توفير شروط للنجاح في هذه المجالات كالصورة الايجابية للذات، حس المسؤولية، والدافعية

(Jean –Marc Dutrénit, 1997, dutrénit.monsite-orange.frpage2index.html)، وقد جاءت نتائج دراستنا الميدانية على مستوى بعض رياض الجزائر العاصمة، العامة والخاصة، لتدعم أهمية هذه المؤسسة التربوية (الروضة) في بناء الكفاءة الاجتماعية، إذ ساهمت في تنمية مؤشراتها، عند مقارنة الأطفال الملتحقين بالقسم التحضيري بالروضة وغير الملتحقين به، إذ أظهر التحليل الإحصائي، فروقا في الكفاءة الاجتماعية لصالح الأطفال الملتحقين بالقسم التحضيري في المؤشرات التي اقتصرت عليها دراستنا، كالاستقلالية والاعتماد على النفس، الوعي بالأمور المتعلقة بالأمن والسلامة، تحمل المسؤولية، التعاون، اللعب الجماعي والتكيف مع جماعة الرفاق، المبادأة، وأخيرا التفهم والمشاركة الوجدانية.

فنتائج الفرضية الأولى، أوضحت لنا أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الملتحقين بالروضة (القسم التحضيري أنموذجا) في مقياس الكفاءة الاجتماعية المصور من إعداد الباحثة وغير الملتحقين به حسب المؤشرات لصالح أطفال القسم التحضيري، حيث

بلغت قيمة ف (49,83) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى أكثر من (0.001) وبالتالي تحقق فرضية البحث الأولى، وهذا يوضح لنا أهمية التحاق الطفل بالروضة وبالتحديد بالقسم التحضيري في بناء الكفاءة الاجتماعية.

أما نتائج الفرضية الثانية، فقد أوضحت لنا أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الملتحقين بالرياض العامة ونظرائهم، من الأطفال في الرياض الخاصة في الكفاءة الاجتماعية وفق مختلف المؤشرات، إذ بلغ المتوسط الحسابي لأطفال الرياض الخاصة (1,58) وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدى أطفال الرياض العامة، الذي وصل إلى (1,48)، وإذا رجعنا إلى قيمة ف والتي قدرت بـ (41,13) نجدها ذات دلالة إحصائية عند مستوى أكثر من (0.001) بالتالي يمكننا أن نقول أن الفرضية الثانية قد تحققت، أي أن هناك فروقا في الكفاءة الاجتماعية بين المجموعتين، وقد حدد لنا الميدان أن الفروق كانت لصالح الرياض الخاصة، بالرغم من أننا في دراستنا هذه لم نحدد لصالح من ستكون هذه الفروق، ولعل هذا قد يرجع كما سبق وأن أشرنا أن هناك تميّز في الرياض الخاصة من حيث نقص عدد الأطفال الذي تعنتي بهم المربية الواحدة، إضافة لبعض الأنشطة الثرية التي تتميز بها الرياض الخاصة عن نظيرتها العامة.

أما نتائج الفرض الثالث، أوضح لنا أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في مقياس الكفاءة الاجتماعية المصور من إعداد الباحثة وفق متغير الجنس، لصالح الإناث، إذ وصل المتوسط الحسابي لمؤشرات الكفاءة الاجتماعية ككل لدى الإناث إلى قيمة (1,55) مقابل قيمة (1,49) لدى الذكور، وهي قيم ليست متباعدة لكن عند الرجوع إلى قيمة ف نجدها وصلت (18,07) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى أكثر من (0.001) بالتالي فإن الفروق بين الجنسين في مستوى الكفاءة الاجتماعية فروقا حقيقية.

فالبينات أكثر كفاءة من الذكور من الناحية الاجتماعية، في كل المؤشرات المدروسة، ما عدا في مؤشر اللعب الجماعي والتكيف مع جماعة الرفاق، أين كان هناك مساواة بين الجنسين في قيمة المؤشر الذي وصلت قيمة متوسطه الحسابي إلى (1,38).

ويوضح الفرض الرابع والأخير، ضعف معامل الارتباط بين مقياسي الكفاءة الاجتماعية المعتمدين والذي قدر بـ (0,09) وهكذا يمكن الحكم بعدم تحقق الفرضية الأخيرة والتي تقول أن هناك علاقة بين مستويات مقياس الكفاءة الاجتماعية المصور المطبق على الأطفال - من إعداد الباحثة - ومستويات مقياس الكفاءة الاجتماعية للباحث د. فاروق عبد الفتاح علي موسى.

إذا وحدنا المتوسطين إلى نسب مئوية، نجد نسبة (76%) في مقياس الباحثة المصور، مقابل (68,83%) في مقياس عبد الفتاح علي موسى وهي نسب مرتفعة، وقد أرجعنا ضعف الارتباط بين المقياسين لاختلاف أبعاد أو مؤشرات كل مقياس، بالرغم من أن كل منهما يقيس الكفاءة الاجتماعية، وعندما حاولنا قياس معامل الارتباط بين الأبعاد المتشابهة أو المتقاربة للمقياسين، وجدنا أن هناك ارتباط مرتفع نوعا ما قدر بـ (0,28) .

فالدراسة الحالية أظهرت، الدور الذي تلعبه الروضة في بناء الكفاءة الاجتماعية عند طفل القسم التحضيري، من خلال مساهمتها في تنمية المؤشرات السبعة المعتمدة في الدراسة كالاستقلالية والاعتماد على النفس، الوعي بالأمور المتعلقة بالأمن والسلامة، تحمل المسؤولية، التعاون، اللعب الجماعي والتكيف مع جماعة الرفاق، المبادأة، وأخيرا التفهم والمشاركة الوجدانية.

لعل هذه النتيجة تمكننا من القول أن الروضة حققت الأهداف التي سطرته من الناحية النظرية في المجال الاجتماعي، وهذا شيء مشرف لهذه المؤسسة ويحسب لها بالرغم من النقص الذي تعاني منه هذه الهيئات التربوية.

وفي الاجتماع الأخير لرئاسة الوزراء في شهر ماي من هذه السنة 2015، تم المطالبة والعمل على تعميم انتشار الأقسام التحضيرية في كامل التراب الوطني وعلى مستوى كل الولايات، وتجنيب كل الإمكانيات المادية والمعنوية، لتسهيل العملية، لا شيء إلا للدور الفعال والأساسي للقسم التحضيري، في المساهمة في الاستثمار في العنصر البشري الذي هو بمثابة الطاقة اللازمة لبناء الأمم.

إذ يعتبر نجاح المؤسسات التربوية الرسمية بمختلف أنواعها ومستوياتها في بناء الكفاءة الاجتماعية شكل من أشكال النجاح في التحدي الذي سطرته مختلف الدول في المستوى العالمي والمحلي، إذ يعتبر مساهمة الروضة والمدرسة... في بناء الكفاءات الحياتية جزء من بناء الإنسان ككل، إنسان واثق من نفسه ومن قدراته، مؤمن بصفاته الايجابية، متحد للعراقيل وقادر على حل مشكلاته، بأسلوب سلمي، سوي، ومبدع دون اللجوء للأساليب الملتوية غير القانونية.

فالكفاءات الحياتية (والتي تعتبر الكفاءات الاجتماعية محتواة فيها) تساهم في تسهيل التفاعلات بين الأفراد، وتعمل على التسيير الأمثل للعلاقة بالآخر، وبالتالي تساهم في تفادي العديد من الآفات الاجتماعية التي تغرق فيها مجتمعاتنا من عنف بكل أشكاله وغياب للقيم الاجتماعية، وعدم احترام للآخر، والتعاطي بكل أشكاله وأنواعه...

فالنتيجة التي توصلنا إليها نأمل ألا تقف عند حد جدران رياض الأطفال، إذ التحدي الأكبر بالنسبة لنا كمربين، هو جعل هذه الكفاءات نمط ضمن أنماط حياتنا، لا نتبخر بمجرد مغادرتنا لجدران المدرسة، ونتبخر بمجرد تقدمنا في العمر، ما يجعلنا نوحّد جهودنا ككل (أولياء الأمر، مربين، باحثين وعلماء، شخصيات سياسية، شخصيات دينية، وشخصيات إعلامية...) من أجل تحقيق تربية سلمية وسليمة، تربية تعبر عن حبنا لهذا الوطن وتعبر عن أصالتنا، وعن خيريتنا مصداقا لقول الله تعالى " كنتم خير أمة أخرجت للناس..." وذلك بالرغم من العراقيل التي قد تعترضنا في أداء مهمتنا هذه.

اقتراحات الدراسة:

بحكم أن دراسات الكفاءة الاجتماعية نادرة -إن لم نقل منعدمة- على المستوى المحلي على وجه الخصوص، ارتأينا أن نخرج بتوصيات من أجل إثراء هذا الجانب:

1- إدراج الجانب الاجتماعي بصورة أدق ضمن البرامج الأكاديمية في الروضة، خصوصاً في القسم التحضيري، حتى تكون له صبغة علمية، وحتى تعطى له قيمة مثله مثل مظاهر النمو الأخرى.

2- إصدار كتيبات عملية، وتوضيحية لتسهيل عمل المربيات في الجانب الاجتماعي، من خلال محاور أساسية ذات علاقة بالمظهر الاجتماعي كمحور تحمل المسؤولية، تعزيز الثقة بالنفس، كيفية المساهمة في أعمال جماعية، تدريب الأطفال على التفكير المستقل والمبادرة ومن ثم التفكير الابتكاري، تنمية الحس الأخلاقي والجانب الإنساني في الأطفال تجاه بعضهم ببعض وتجاه الكائنات الحية الأخرى من حيوان ونبات بالرغم من الاختلافات التي يلاحظها الطفل بينه وبين المحيطين به...

3- بناء برنامج تدريبي للكفاءة الاجتماعية لأطفال الروضة، مع الاستعانة بما هو موجود من نشاطات، واستحداث نشاطات دقيقة أخرى.

4- عقد دورات لتدريب مربيات الروضة على مهارات بناء الكفاءة الاجتماعية، انطلاقاً من الدراسات العلمية حول هذا المجال.

5- توفير الإمكانيات المادية المسهلة للعمل على نمو الكفاءة الاجتماعية، مع إعداد القاعات، أو المحيط الخارجي للروضة بطريقة تسهل تطبيق هذه البرامج.

6- التأكيد على ضرورة التحرر من منطق التعليم إلى منطق التعلم، من خلال إعادة الاعتبار للطفل، وتشجيع التعلم التعاوني بدلاً عن التعلم التنافسي، والاعتماد أكثر على نشاط الطفل.

7- إشراك أولياء الأمور في الموضوع لربط العمل التربوي بين مؤسستين حساستين تساهمان في نمو الطفل وهما الأسرة والروضة.

- 8-إستحداث لجنة متخصصة للقراءة، في الأدب وعلم النفس، وفي أدب الأطفال، لجرد الكتب المتواجدة في السوق والتي تحمل مشاريع اجتماعية مناسبة لاستغلالها على مستوى الرياض، حتى لا يكون نشاط المطالعة عشوائيا ودون فائدة.
- 9-التأكيد على ضرورة وجود التربية الرياضية في كل الرياض بصفة إجبارية حتى نفرغ الطاقة السلبية والعدوانية التي تكون لدى الأطفال. (إذ أنها شبه منعدمة وإن وجدت فهي تقتصر على بعض الحركات البسيطة)
- 10-توضيف أخصائية نفسية، على مستوى الرياض للدور الفعال الذي تقوم به، إذ لا يكف التكوين السطحي الذي تلقته المربية في بعض الوحدات النفسية للقيام بهذا الأمر.
- 11-إدراج مرحلة الروضة (على الأقل مرحلة القسم التحضيري) ضمن هيكل التعليم الإجباري، حتى يلقي الاهتمام المناسب، وترصد له الميزانية اللازمة لتقديم خدمة تربية نوعية تتناسب وحساسية هذه المرحلة، مع التأكيد على تكوين مربيات مخصصات فقط في الطفولة المبكرة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

-المصادر:

القرآن الكريم

-المراجع باللغة العربية:

الكتب:

- 1-أحمد بلقيس وتوفيق مرعى(1982) علم النفس الاجتماعي، دار الفرقان للنشر، عمان، الأردن.
- 2-أحمد زكي صالح(2000) علم النفس التربوي، دار الصفاء للنشر والتوزيع، ط2، عمان الأردن.
- 3-أحمد زكي صالح (1982)علم النفس التربوي، مكتبة النهضة ط1، القاهرة مصر.
- 4-أحمد محمد عبد الخالق(1993) أصول الصحة النفسية، دار المعرفة الجامعية، ط2، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.
- 5-أسامة أبو سريع(1993) الصداقة من منظور علم النفس، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب (عالم المعرفة) الكويت.
- 6-أسماء الجبري، محمد الديب(1998) سيكولوجية التعاون والتنافس والفردية، عالم الكتب، القاهرة.
- 7-أسماء السرسى، وأمانى عبد المقصود(2001) برنامج لتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة، مؤتمر الطفل والبيئة والمؤتمر العلمي السنوي، معهد الدراسات العليا للطفولة ومركز الطفولة، جامعة عين شمس القاهرة.
- 8-الأزهري أبو منصور محمد بن أحمد(1976) تهذيب اللغة، الدار المصرية للكتاب مصر.
- 9-السيد عبد القادر شريف(2007) التربية الاجتماعية والبيئية في رياض الأطفال، دار الميسرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن.

- 10- الشهري عوض بن أحمد عوض (2008) واقع الكفايات المهنية لمشرفي الإدارة المدرسية. جامعة أم القرى، مكة، المملكة العربية السعودية.
- 11- الشيخ كامل محمد عويضة (1996) علم النفس النمو، دار الكتب العلمية، ط1 بيروت لبنان.
- 12- أمال صادق، فؤاد أبوحطب (1999) نمو الانسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين، مكتبة الأنجلو المصرية، ط4 القاهرة.
- 13- أماني عبد المقصود عبد الوهاب (2008) الكفاءة الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة بين التشخيص والتحسين، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة جمهورية مصر العربية.
- 14- أمل الأحمد وآخرون (2005) علم نفس النمو في مرحلة ما قبل المدرسة، منشورات جامعة دمشق مركز التعليم المفتوح قسم رياض الأطفال، دمشق سوريا.
- 15- أمل حسونة (2007) المهارات الاجتماعية لطفل الروضة، الدار العالمية للنشر والتوزيع، ط1، مصر.
- 16- أمل عواد معروف (1978) أثر الالتحاق برياض الأطفال في التحصيل الدراسي في الصف الأول الابتدائي، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، العراق.
- 17- انتصار يونس (1993) السلوك الإنساني، دار المعارف القاهرة، جمهورية مصر.
- 18- بدر سهام (2000) اتجاهات الفكر التربوي في مجال الطفولة، مكتبة الفلاح للتجارة والنشر، الكويت.
- 19- بول ج. دونا هو وبيث فالك وأن جيرسوني بروفيت، ترجمة نبيل عبد الفتاح حافظ (2005)، الصحة النفسية في الطفولة المبكرة، عالم الكتب، ط1، القاهرة.
- 20- تركي رابح (1980) متطلبات استراتيجية التربية في إعداد المعلم العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
- 21- تركي رابح (1990) أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر.

- 22-تعريد عمران(2001) نحو آفاق جديدة للتدريس "نهاية قرن وإرهاصات قرن جديد"، سلسلة تربوية، ط1، دار القاهرة للكتاب، القاهرة جمهورية مصر العربية.
- 23-ثائر غباري وخالد أبو شعيرة (2009) علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ط1 عمان الأردن.
- 24-جابر عبد الحميد جابر(2003) الذكاءات المتعددة والفهم - تنمية وتعميق - سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس(28) ، دار الفكر العربي، القاهرة .
- 25-جبريل كالفي(1995) ترجمة طارق الأشرف، سيكولوجية طفل الروضة، مراجعة كاميليا عبد الفتاح، دار الفكر العربي القاهرة جمهورية مصر العربية.
- 26-جوان فريمان(1998) ترجمة صالحة صنقر، التربية الأساسية للنخبة، تطوير الكفاءات، المنظمة العربية للثقافة والعلوم (unesco)، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر دمشق، سوريا.
- 27-حامد عبد السلام زهران(1977) علم نفس نمو الطفولة والمراهقة، عالم الكتب ط4، جامعة عين شمس، القاهرة.
- 28-حجاج غانم(2005) علم النفس التربوي -تحليل نظري وسيكومتري لخمسـة مقاييس في التربية العادية والخاصة- ط1،عالم الكتب، القاهرة.
- 29-حسنية عبد المقصود الغنيمي(2002) المسؤولية الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة، دار الفكر العربي، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- 30-حسنية عبد المقصود الغنيمي(2005) دراسات وبحوث في علم النفس الطفل، عالم الكتب، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- 31-حسين عبد الحميد أحمد رشوان(1998)، الطفل -دراسة في علم الاجتماع النفسي، ط2 المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.
- 32-حمدان محمد زياد(2000) علم نفس النمو التربوي-مجالاته ونظرياته وتطبيقاته المدرسية- دار التربية الحديثة دمشق، سوريا.

- 33- حنان عبد الحميد العناني(2005) تنمية المفاهيم الاجتماعية والدينية والأخلاقية في الطفولة المبكرة، ط1، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.
- 34-خليلة عبد الكريم(1994) طرق التفكير عند الطفل، دار الفكر عمان الأردن.
- 35-ربيع محمد، طارق عبد الرؤوف عامر(2008) المسؤولية الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
- 36-رحيم يونس كرو العزاوي(2008) مقدمة في منهج البحث العلمي، سلسلة المنهل في العلوم التربوية، دار دجلة، المملكة الأردنية الهاشمية.
- 37-سامي سلطي عريفج(2002) سيكولوجية النمو، دار الفكر العربي، ط2، عمان الأردن.
- 38-سامي محمد ملحم(2002) مشكلات طفل الروضة، دار الفكر العربي، ط1، عمان، الأردن.
- 39-سعد مرسي أحمد، كوثر كوجك(1983) تربية طفل ما قبل المدرسة، عالم الكتب، القاهرة.
- 40-سعدية بهادر(1981) علم النفس النمو، دار البحوث العلمية، الكويت.
- 41-سعدية بهادر(1987) برامج تربية طفل ما قبل المدرسة بين النظرية والتطبيق، الصدر للخدمات الطباعة سيسكو، مصر.
- 42-سلامة وفاء (1998) التربية البيئية لطفل الروضة، دار الفكر العربي القاهرة، مصر.
- 43-سلوى مرتضى، حسناء أبو النور(2008) مدخل إلى رياض الأطفال(2) منشورات جامعة دمشق، مركز التعليم المفتوح، قسم رياض الأطفال، دمشق، سوريا.
- 44-سلوى مرتضى، حسناء أبو النور(2005) مدخل إلى رياض الأطفال(1) منشورات جامعة دمشق، مركز التعليم المفتوح، قسم رياض الأطفال، دمشق، سوريا.
- 45-سهير كامل أحمد(1998) سيكولوجية نمو الطفل، دراسات نظرية وتطبيقات عملية، مركز الاسكندرية للكتاب، الاسكندرية، جمهورية مصر العربية.

- 46- سيد أحمد عثمان (1979) المسؤولية الاجتماعية والشخصية المسلمة، دراسة نفسية تربوية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- 47- شاكِر عبد الحميد وآخرون (1989) في علم النفس العام، مكتبة غريب، القاهرة جمهورية مصر العربية.
- 48- شارف محمد (2003) التعليم التحضيري في المدارس الابتدائية، دا الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، الجزائر.
- 49- شبل بدران (2003) نظم رياض الأطفال في الدول العربية والأجنبية، (دراسة تحليلية ومقارنة)، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- 50- شحاته حسن (1997) أساسيات التدريس الفعال، الدار المصرية القاهرة.
- 51- صالحة صنقر (2003) التربية قبل المدرسة الابتدائية، الطبعة الرابعة، منشورات جامعة دمشق سوريا.
- 52- صلاح الدين السرسى (1998) سلسلة دراسات وبحوث عن الطفل المصري "الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وسبل التعامل معهم ورعايتهم" مركز دراسات الطفولة جامعة عين شمس، القاهرة.
- 53- طريف شوقي ومحمد فرج (2003) المهارات الاجتماعية والانفعالية، دراسات وبحوث نفسية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
- 54- طلعت منصور، أنور الشرقاوي، عادل عز الدين وفاروق أبو عوف (1989) أسس علم النفس العام، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- 55- عادل الأشول (1987) موسوعة التربية الخاصة، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- 56- عادل عبد الله محمد (1999) دراسات في سيكولوجية نمو طفل الروضة دار الرشاد، القاهرة.
- 57- عاطف عدلي فهمي (2010) المواد التعليمية للأطفال، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان الأردن.

- 58- عبد الرحمان عيسوي (1987) سيكولوجية النمو دراسة في نمو الطفل والمراهق دار النهضة العربية بيروت، لبنان.
- 59- عبد المجيد سيد أحمد منصور، زكريا الشرييني (1998) علم النفس الطفولة الأسس النفسية والاجتماعية والهدى الإسلامي، دار الفكر العربي، ط1 ، القاهرة.
- 60- عبد المنان محمود (2004) التربية الاجتماعية للطفل، قسم الترجمة والتحقيق، دار الأخوة عمان، الأردن.
- 61- عبد المنعم المليجي، ومحمود المليجي (1973) النمو النفسي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ط5، بيروت لبنان.
- 62- عثمان السيد أحمد (1993) المسؤولية الاجتماعية، دراسة نفسية اجتماعية ومقياس المسؤولية الاجتماعية واستعمالاته، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- 63- عزة خليل عبد الفتاح (1997) الأنشطة في رياض الأطفال، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- 64- علاء الدين كفاي (1998) رعاية نمو الطفل، سلسلة الثقافة النفسية الجزء 1 دار قباء للنشر والتوزيع، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- 65- علاء الدين كفاي (2001) رعاية نمو الأطفال، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 66- علي الحضري وآخرون (2006-2007) الخبرات الاجتماعية والوجدانية، منشورات جامعة دمشق قسم رياض الأطفال الجمهورية العربية السورية.
- 67- عواطف محمد إبراهيم، (1991) المنهج وطرق التعلم في رياض الأطفال، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- 68- عواطف محمد إبراهيم (2004) أساسيات بناء منهج إعداد معلمات رياض الأطفال، دار الميسرة للطباعة والنشر، عمان، الأردن

- 69- عيسى إيفال (2005) توجيه التعليم في الطفولة المبكرة، دار الكتاب الجامعي للطباعة والنشر، بيروت لبنان.
- 70- غاستون ميلاري (1977) -التربية ما قبل المدرسة في العالم- التربية الجديدة، مكتب اليونسكو الإقليمي، العدد الثالث عشر.
- 71- فاتن عبد اللطيف (1999) نمو الطفل والتعبير الفني، المكتب العربي للكمبيوتر، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.
- 72- فاروق محمد صادق (1982) سيكولوجية التخلف العقلي، عمادة شئون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.
- 73- فتحي مصطفى الزيات (1998) صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية -اضطرابات العمليات المعرفية والقدرات الأكاديمية- دار النشر للجامعات القاهرة، مصر.
- 74- فتيحة كركوش (2008) سيكولوجية طفل ما قبل المدرسة، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- 75- كلاوس فوبيل (2010) ترجمة طه الولي، كيف نعلم الأطفال التعاون-الاسترخاء-حب المعرفة-اكتساب الخبرة-العشرة-التوافق، تمارين وتدريبات وألعاب سيكولوجية، منشورات دار علاء الدين، دمشق سورية.
- 76- مجدي عبد الكريم حبيب (1990) اختبار الكفاءة الاجتماعية لمارسون، كراسة التعليمات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- 77- محمد الدريج، (2004) التدريس الهادف، من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفاءات، دار الكتاب الجامعي، ط1 العين، الامارات العربية المتحدة.
- 78- محمد الطاهر وعلي (2006) بيداغوجية الكفاءات، ماهي الكفاءة؟ كيف تصاغ الكفاءة؟ ردمك للطباعة، الجزائر.
- 79- محمد السيد حسونة (2004) الطفولة والإبداع في عصر المعلومات " أعمال المؤتمر العلمي الثاني، الجزء الثالث "ببنى سويف، كلية التربية 27- 28 أبريل، جامعة القاهرة، مصر.

- 80- محمد السيد عبد الرحمان (2001) نظريات النمو وعلم نفس النمو المتقدم، مكتبة زهراء الشرق ط1، القاهرة.
- 81- محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود (2006) التدريس عن طريق الأهداف والمقاربة بالكفاءات والمشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.
- 82- محمد عبد الرحيم عدس وعدنان عارف (1999) رياض الأطفال، ط3، دار الفكر العربي، عمان الأردن.
- 83- محمد عبد الرحيم عدس (2009) مدخل إلى رياض الأطفال، ط3، دار الفكر العربي، عمان الأردن.
- 84- محمد عودة الريماوي (1997) في علم النفس الطفل، دار الشروق، عمان، الأردن.
- 85- محمد محروس الشناوي (1996) العملية الإرشادية العلاجية، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة.
- 86- محمود عبد الحميد منسي (2003) التعلم: المفهوم-النماذج-التطبيقات، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- 87- مصطفى بن حبيلس (2003) المقاربة بالكفاءات، سلسلة من قضايا التربية، الجزائر.
- 88- مصطفى سويف (1983) علم النفس الحديث، مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة.
- 89- معتز السيد عبد الله (2000) بحوث في علم النفس الاجتماعي والشخصية، المجلد الثالث، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة.
- 90- معتوق محمد عبد القادر المثاني (1986) منهج رياض الأطفال أسسه ومكوناته، ط1، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، مصراته، ليبيا.
- 91- ممدوحة سلامة (1993) قراءات مختارة في علم النفس، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- 92- مراد الزعيمي (2002) مؤسسات التنشئة الاجتماعية، منشورات جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر.

- 93-ملكة أبيض(2000) الطفولة المبكرة والجيد في رياض الأطفال، ط2، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت لبنان.
- 94-مروان عبد المجيد إبراهيم(2000) أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 95-نبيل السيد حسن(2014) مدخل لرياض الأطفال في ضوء معايير الجودة، دار صفاء للنشر، عمان، المملكة الهاشمية الأردنية.
- 96-نبيلة الشوريجي(2007) دور الحضانة -من الناحية النفسية والاجتماعية-مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة.
- 97-هدى محمود الناشف (1997) رياض الأطفال، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة.
- 98-هدى محمود الناشف(2005) برامج رياض الأطفال، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة.
- 99-هدى محمد قناوي(1993) الطفل ورياض الأطفال، مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة.
- 100-ويترمان أليس(1986) ترجمة فؤاد البهي السيد، عبد العزيز القوصي، التربية الاجتماعية للأطفال، مكتبة النهضة العربية، القاهرة.

الرسائل الجامعية:

- 101-ابتسام حسين عبد الرزاق(2000) "العلاقة بين كل من الكفاءة الاجتماعية ومفهوم الذات والاضطرابات السلوكية لدى الأطفال ذوي التخلف العقلي البسيط في الفئة العمرية من 6-11 سنة" رسالة ماجستير في الآداب قسم علم النفس، جامعة عين شمس، إشراف مائسة أنور المفتي، جمهورية مصر العربية.
- 102-أسامة أبو سريع(1986) "اضطراب المهارات الاجتماعية لدى المرضى النفسيين" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب جامعة القاهرة.
- 103-أسامة محمد الغريب سيد(2000) ارتقاء السلوك الأخلاقي لصور التغير في مكوناته الرئيسية في الطفولة والمراهقة، ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة القاهرة.

- 104-أسامة محمد الغريب سيد(2003) "بعض مظاهر اضطراب مهارات الكفاءة الاجتماعية لدى ذوي التعاطي المتعدد والكحوليين" رسالة دكتوراه علم النفس كلية الآداب قسم علم النفس جامعة المنيا، إشراف أ.د محمد نجيب أحمد الصبوه، أ.د حسن علي حسن مسلم، جمهورية مصر العربية.
- 105-أسماء عبد العال الجبري(1991) "تصميم برنامج لإكساب أطفال ما قبل المدرسة مهارات التعاون" رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين الشمس، القاهرة، مصر.
- 106-آيات يحي عبد الحميد عبد الرحيم(2003) " تأثير برنامج مقترح للتربية الحركية على الكفاءة الحركية والنفسية والاجتماعية للمعاقين ذهنيا" رسالة ماجستير، غير منشورة في التربية الرياضية، جامعة حلوان، إشراف أد عنايات علي لبيب، أ.د.نادية محمد الطويل، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- 107-الأغبر سمر حيدر محمد(1994) " تطور الكفاءة الاجتماعية عند الأطفال من سن (4-10) سنوات" في عينة من أطفال أردنيين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- 108-بن يريج نذير(1984) دور رياض الأطفال في إنماء الرصيد اللغوي، رسالة دراسات معمقة في علم النفس، دراسة غير منشورة، جامعة الجزائر.
- 109-بورصاص فاطمة الزهراء(2008-2009) تقييم التربية التحضيرية الملحق بالمدرسة الابتدائية في الجزائر، دراسة ميدانية وفق مؤشرات نظرية وتطبيقية، مدينة قالمة أنموذجا، لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي تخصص تقييم أنماط التكوين، جامعة منتوري، قسنطينة، كلية العلوم الانسانية والعلوم الاجتماعية، قسم علم النفس والأرطفونيا، إشراف الأستاذ الدكتور معاش يوسف، الجزائر.
- 110-جمعة فاروق حلمي فرغلي(2003) التفكير الناقد وعلاقته بسلوك النمط (أ) والذكاء الوجداني والكفاءة الاجتماعية، رسالة ماجستير في الآداب قسم علم النفس، إشراف الدكتور فتحي مصطفى الشرقاوي، هدى أحمد الضوي جامعة المنيا، جمهورية مصر العربية.

- 111-حسين حسن حسين طاحون(1990) تنمية المسؤولية الاجتماعية "دراسة تجريبية" للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية (تخصص علم النفس التربوي) إشراف أ.د. سيد أحمد عثمان، د. فاروق أبو عوف، جامعة عين شمس، كلية التربية، قسم علم النفس التربوي، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- 112-حكمت بدر(2006) التنشئة الاجتماعية في رياض الأطفال-دراسة شبه تجريبية في محافظة دمشق على الأطفال ما بين 4-5 سنوات، دراسة للحصول على شهادة الدكتوراه في التربية، إشراف الأستاذ الدكتور محمود أحمد السيد، جامعة دمشق، كلية التربية، قسم المناهج وأصول التدريس، سوريا.
- 113-فريال سليمان(2007) السلوك الغيري عند الطفل وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية للوالدين، دراسة ميدانية في رياض الأطفال لتحضير رسالة ماجستير في كلية التربية قسم علم النفس، إشراف الدكتور على النحيلي، دمشق، سوريا.
- 114-رحاب السيد الصاوي(2008) "الكفاءة الاجتماعية والاستعداد المدرسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة" رسالة ماجستير جامعة، إشراف إلهام مصطفى عبيد، أحمد أحمد عواد، علا محمد زكي الطيباني، الإسكندرية كلية رياض الأطفال، قسم العلوم النفسية مصر.
- 115-رزان نديم عز الدين(2008) "فعالية برنامج لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة المودعين لدى المؤسسات الإيوائية في الجمهورية العربية السورية" إشراف أ.د. علاء الدين كفاي، د سميرة أبو غزالة، جامعة القاهرة معهد الدراسات التربوية قسم الارشاد النفسي، القاهرة.
- 116-سميرة ياقوت السيد مرجان(2001)" فعالية برنامج تدريبي للأمهات في تحسين التعبير اللغوي والكفاءة الاجتماعية للأبناء المضطربين لغويا في سن المدرسة " دراسة للحصول على درجة الماجستير في التربية، قسم الصحة النفسية، إشراف أ.د. طلعت منصور غبريال، د. نبيل عبد الفتاح حافظ، جامعة عين شمس، القاهرة.

- 117-عبير علي الزغبى(2007) "أثر برنامج التعلم النشط وفق النظرية المعرفية الاجتماعية على درجة الكفاءة الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثالث" رسالة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي، الجمعية الأردنية.
- 118-فتحية محمد رأفت أمين والي(2008) "أثر برنامج قصصي مقترح في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى طفل الروضة " دراسة للحصول على درجة الماجستير في التربية، كلية رياض الأطفال قسم العلوم الإنسانية، إشراف أ.د كمال الدين حسين، د أنسي محمد أحمد قاسم، مصر.
- 119-كمال عبدالله(2008) مستويات نمو المفاهيم وبرامج الخبرات المتكاملة لطفل الروضة في الجزائر (3-6 سنوات)-دراسة ميدانية للحصول على درجة دكتوراه دولة في علم النفس العيادي، جامعة الجزائر، إشراف أ.د أحمد دوقة.
- 120-محمد السعيد عبد الجواد أبو حلاوة(2007) " فعالية برنامج إرشادي مقترح لتنمية النضج الانفعالي في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من الأطفال الصم المساء معاملتهم انفعاليا "، دراسة لنيل شهادة الدكتوراه في التربية قسم علم النفس تخصص صحة نفسية، إشراف أ.د.محمود فتحي عكاشة، كلية التربية دمنهور، جمهورية مصر العربية.
- 121-مروة محمد أمين مصطفى عبد الحليم(2008) "مهارات التواصل غير اللفظي وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة"، دراسة لنيل شهادة الماجستير في التربية (تخصص تربية الطفل)، إشراف أ د كريمان محمد بدير، أ د حسنية غنيمي عبد المقصود جامعة عين شمس القاهرة.
- 122-منى إسماعيل أحمد محمد(2006) " استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات اللغوية والاجتماعية لطفل الروضة " دراسة لنيل شهادة الدكتوراه في فلسفة التربية رياض الأطفال، إشراف د منى محمد على جاد، د.هدى محمود الناشف، كلية رياض الأطفال، القاهرة.

- 123-نبيل عتروس(2006) التعليم التحضيري في الجزائر واقعه وآفاقه المستقبلية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجنان، لبنان.
- 124-يحي عبد العال(2002) "تقدير الشخصية والمهارات الاجتماعية وارتباطهما بالاضطرابات السيكوسوماتية" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الزقازيق جمهورية مصر العربية.

المجلات، الدوريات والمنتديات:

- 125-أسامة أبو سريع(1993) الصداقة من منظور علم النفس، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد 179.
- 126-اللجنة الوطنية للمناهج(2008) الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية (أطفال 5-6 سنوات) الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.
- 127-المديرية العامة للتعليم الإكمالي(2000) المقاربة بالكفاءات، موعذك التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية العدد الخامس، الجزائر.
- 128-أميرة حسن(1995) التعليم ما قبل الابتدائي -رياض الأطفال-آفاق تربوية، مجلة نصف سنوية تصدر عن التوجيه التربوي، العدد السابع، سبتمبر(ص26-61) قطر.
- 129-انشراح دسوقي(1991) التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات والتوافق النفسي، مجلة علم النفس، العدد20، الهيئة المصرية العامة للكتاب جمهورية مصر العربية.
- 130-أيمن غريب قطب(1997) الكفاءة والفعالية والنمو النفسي للمراهق، مجلة علم النفس، العدد، 43، الهيئة المصرية العامة للكتاب، جمهورية مصر العربية.
- 131-رابح تركي(1980) متطلبات إستراتيجية التربية في إعداد المعلم العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

- 132- ساعود فتاح فاطمة، عزوز حمزة (2004) دفتر تعلماتي الأولى، دفتر الأنشطة العلمية للتربية التحضيرية، رياضيات، التربية العلمية والتكنولوجية (5-6)، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.
- 133- ساعود فتاح فاطمة (2004) دفتر تعلماتي الأولى متعلق بالأنشطة اللغوية (التعبير الشفوي نشاط القراءة، نشاط التخطيط والكتابة) للتربية التحضيرية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.
- 134- فريد حاجي (2005) التدريس والتقييم بالكفاءات، سلسلة موعذك التربوي العدد 19 ديسمبر، المركز الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.
- 135- عبد الحميد محمد علي (2006) الكفاءة الاجتماعية والقلق لدى التلاميذ المتخلفين عقليا في مدارس التربية الفكرية وأقرانهم في الفصول الملحقة بالمدارس العادية-دراسة مقارنة-مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، العدد 20، جمهورية مصر العربية.
- 136- عبد اللطيف الكريم مومني (2007) " فعالية برنامج تدريبي مقترح في المهارات الاجتماعية على تنمية مهارة المبادأة لدى أطفال ما قبل المدرسة" مجلة العلوم التربوية والنفسية المجلد الثامن العدد الثاني، يونيو، كلية التربية جامعة البحرين.
- 137- مایسة أنور المفتي وعادل كمال خضر (1992) إدماج الأطفال المصريين المصابين بالتخلف العقلي مع الأطفال الأسوياء في بعض الأنشطة المدرسية وأثره على مستوى ذكائهم وسلوكهم التكيفي، مجلة الدراسات النفسية، العدد الثالث مصر.
- 138- مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد 21 العدد الرابع، أبريل، مجلة نصف سنوية تصدرها كلية التربية جامعة المنيا، مصر.
- 139- مديحة عثمان عبد الفضيل، أمل أنور عبد العزيز (2008) " الذكاء الوجداني وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأداء المعلم كما يدركه طلاب المرحلة الثانوية" مقال صادر عن مجلة كلية التربية، مجلة نصف سنوية المجلد 21 العدد الرابع (ص 80-146) جامعة المنيا، مصر.

- 140- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج (2004) الدليل التطبيقي منهاج التربية التحضيرية (أطفال في سن 5-6 سنوات)، وزارة التربية الوطنية الجزائر.
- 141- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج (2004) منهاج التربية التحضيرية (أطفال في سن 5-6 سنوات)، جويلية، وزارة التربية الوطنية الجزائر.
- 142- مديرية التقويم والتوجيه والاتصال (2009) إصلاح المنظومة التربوية -النصوص التنظيمية- المديرية الفرعية للتوثيق، وزارة التربية، مكتب النشر، الجزائر.
- 143- نورة بنت سعد بن سلطان القحطاني (1997) "تقويم الخبرات التربوية في مؤسسات رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية ودولة قطر ودولة الكويت في ضوء أهدافه" دراسة ماجستير منشورة مقدمة إلى كلية التربية جامعة الملك سعود، إشراف الدكتور مصطفى محمد متولي، رسالة الخليج العربي، مجلة تربوية ثقافية فصلية يصدرها مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد 65 السنة الثامنة عشر 1418هـ -1997 (194-202)
- 144- وزارة التربية الوطنية (2001) مديرية التعليم الأساسي "منتدى حول الكفاءات والمعارف" بالتعاون مع صندوق الأمم المتحدة الطفولة (اليونيسف) من 27 إلى 29 أكتوبر، الجزائر.

المعاجم:

- 145- ابن منظور (1973) لسان العرب، المجلد الخامس، دار الجبل بيروت.
- 146- المعجم الوجيز (1973)، مجمع اللغة العربية، الشرقية، مطابع الأهرام التجارية القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- 147- جابر عبد الحميد جابر، علاء الدين كفاي (1993)، معجم علم النفس والطب النفسي. ج6، القاهرة: دار النهضة العربية.
- 148- فرج عبد القادر طه، شاكر قنديل، حسين عبد القادر محمد، مصطفى كامل عبد الفتاح (1993) موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، دار سعاد الصباح، الكويت.
- 149- مجمع اللغة العربية (1989) جمهورية مصر العربية.

المواقع الالكترونية:

- 150-شرايطية شهرة (2013) " رياض الأطفال ومعايير الجودة العالمية في عناية،
قالمه، سوق أهراس" إشراف الدكتور د زعيمي مراد، وهي رسالة مقدمة لنيل درجة
الدكتوراه في العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم الاجتماع جامعة باجي مختار عناية
<https://www.pnst.cerist.dz/detail.php?id=80595>
- 151-ليلي طيبة، محاضرة بعنوان "تعزيز الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال" عن مجلة بريد
المعلم في ملتقى التربية للمستقبل الثالث بعنوان تعليم الأطفال الانترنت
(www.nealwafhrat.com)
- 152-الوعي بالأمور المتعلقة بالأمن والسلامة Kenanaonline.com
- 153-ليلي طيبة: ملتقى التعليم المبكر في المملكة العربية السعودية
<http://ecesaudi.org/ar/>
- 154-محمد عوض الترتوري مقال عن الكفاءة الاجتماعية <http://www.diwanalarab.com>

المراجع باللغة الأجنبية:

- 155-Canadian journal of behavior science (2007) vol 39 n 1.
- 156-Delandsheere,v (1998), Définir les objectifs de l'éducatons, PUF Paris,
France.
- 157-De vecchi Gérard (2010), Aider les élèves à apprendre,Ed Hachette
éducation ,Paris, France.
- 158-Gillet, P.(1991)Construire la formation, outils pour les enseignants et les
formateurs, PUF, Paris.
- 159- Harris,D.B. (1957), scall for measuring attitude : of social responsability
in children. J of Abn. And soc. Psycho. Vol. 55, 322-326.
- 160-Journal Officiel de la république algérienne, n33, le 23 Avril 1976 , p.428,
Algerie.
- 161-Jean –Marc Dutrénit, (1997) ,[dutrénit.monsite-orange.frpage2index.html](http://dutrénit.monsite-orange.fr/page2index.html)(
- 162- Le petit Larousse illustré, (1999) Bordas, Paris, France.

- 163-Louise Anne Bouffar, Richard Bouffar,(1995) Programme estime de soi et compétence sociale chez les 8-12 ans. Germain Duclos adaptation du projet « Silence je parle » Paris, France
- 164-Meirieu, p, (1996), Quelle pédagogie pour qu'elle école, ESF, 10em ed, Paris, France.
- 165-Ministère de l'éducation (2001), Programme de formation de l'école Québécoise, éducation préscolaire et enseignement primaire, Gouvernement du Québec.
- 166-Perrenoud, Philippe (2004) « Construire des compétences dès l'école » EPS éditeur collection pratiques et enjeux pédagogiques 4'em Ed, Paris.
- 167-Pierre Peyré(2000) compétence sociale et relation avec autrui: une approche complexe, préface d'André de Péretti, Éditions l'harmattan, France.
- 168-Robert yoth & Peggy Mohoney,(1975) Teacher competencies Assessment Technics, A paper presented at the American Educational Research Association, Annual Meeting Washington DC.
- 169-Roegiers Xavier, (2000), Pédagogie de L'intégration, 2 ED Editions De Boeck, Bruxelles.
- 170-Roegiers Xavier,(2004), L'école et l'évaluation -des situations pour évaluer les compétences des élèves-, 1^{er} édition Editions De Boeck, Bruxelles.
- 171-Saarni, Carolyn, (1999),The development of emotional competence, the guilford series on social and emotonal development.
- 172-scallon Gérard, (2004), l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, édition De Boeck, Bruxelles.
- 173-Vitaro Frank et Claude Gagnon, (2000) La prévention des troubles de conduites avec centration sur les comportements violents, in prévention des problèmes d'adaptaton chez les enfants et les adolescents, Vitaro Frank et Claude Gagnon ed, tome 2, Monréal, presse de l'université du Quebec pp231-239.
- 174-Yves prêtreur & Myriam de Leonardis, (1995), Education familiale, image de soi et compétences sociales, (éds) Pédagogies en Développement, De Boeck université Bruxelles.

الملاحق

مقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة (الحضانة ورياض الأطفال)
 من إعداد أ.د. فاروق الفتاح علي موسى كلية التربية جامعة الزقازيق، جمهورية مصر العربية
 أستاذتي المحترمة، المطلوب قراءة الفقرات جيدا ثم القيام بتحديد الاختيار الذي ينطبق
 على الطفل في كل فقرة، وذلك بوضع إشارة (X) أمام العبارة المناسبة. شكرا على تعاونك
 في إثراء البحث العلمي.

1-الهوية:

يستطيع الطفل معرفة:

- 1-اسمه فقط. ()
- 2-اسمه كاملا. ()
- 3-اسمه كاملا ويستطيع معرفة عمره أيضا. ()
- 4-اسمه كاملا ويستطيع معرفة عمره وعنوانه. ()

2-استخدام أسماء الآخرين:

- 1-يخطئ في أسماء من يتعامل معهم. ()
- 2-لا يعرف أسماء أكثر من خمسة من الأطفال أو الكبار الذين يتصل بهم. ()
- 3-يعرف أسماء من خمسة إلى عشرة أطفال. ()
- 4-يعرف أسماء كل الأطفال والكبار الذين يتصل بهم. ()

3-الترحيب بطفل جديد في الفصل:

عندما يلتحق طفل جديد بالفصل فإنه:

- 1-يقوم بالترحيب به يعنف (يعانقه، يضربه، يجذبه). ()
- 2-يقابله باتصال محدود (لمس، وكز) مع بعض الاتصال اللفظي. ()
- 3-يقوم عادة باتصال لفظي وأحيانا يلمسه. ()
- 4-يقوم دائما بالاتصال اللفظي دون لمس. ()

4-الاستخدام الآمن للأدوات:

- 1-يتميز بالنشاط، متجاهلا مخاطر الارتفاعات والأوزان والمسافات (يتسلق الأشياء غير المستقرة، يقفز فوق أشياء مرتفعة). ()
- 2-يتميز بالنشاط الخطر، يطلب المساعدة أحيانا، ويقع في مشكلات أحيانا. ()
- 3-يتميز بالنشاط الخطر، ولكنه يطلب المساعدة عندما يقع في مشكلة. ()

4-يتجنب المخاطر أو يطلب المساعدة قبل أن يقوم بالنشاط. ()

5-الاعتراف بالخطأ:

عندما يتسبب في حادث (يسكب شيئاً، يكسر شيئاً،...الخ) فإنه:

1-لا يعترف بأنه أحدث شيئاً. ()

2- يعترف أحياناً بأنه أحدث شيئاً. ()

3-يعترف في معظم الأحيان بأنه أحدث شيئاً. ()

4-يعترف دائماً بأنه أحدث شيئاً. ()

6-الاستمرار في الأنشطة:

1-يتحول من نشاط إلى نشاط آخر دون إكمال ما سبق. ()

2-يستمر في نشاطه الخاص ولكنه يتحول بسرعة عندما يلاحظ أنشطة الآخرين. ()

3-يستمر في نشاطه الخاص في حالة عدم إزعاج الآخرين له فقط. ()

4-يستمر في نشاطه الخاص على الرغم من إزعاج الآخرين له. ()

7-أداء المهام:

1-يحب أن يطلب منه مرتان أو ثلاث مرات أداء المهمة قبل أن يبدأها فعلاً. ()

2-يقوم عادة بالبداية بأداء المهمة من أول مرة تطلب منه ولكنه يتراخى ويجب تذكيره. ()

3-يقوم بأداء المهمة من أول مرة تطلب منه ولكنه يتباطأ في إنجازها. ()

4-يقوم بأداء المهمة من أول مرة تطلب منه ويتحمس لإنهائها. ()

8-إتباع التعليمات اللفظية:

يستطيع إتباع التعليمات اللفظية:

1-عندما يصاحبها تمثيل. ()

2-بدون تمثيل إذا كان عدد التعليمات واحد فقط. ()

3-بدون تمثيل إذا كان عدد التعليمات اثنين. ()

4-بدون تمثيل إذا كان عدد التعليمات ثلاثاً أو أكثر. ()

9-إتباع التعليمات الجديدة:

1-ينفذ أحد التعليمات المألوفة. ()

2-ينفذ أحد التعليمات الجديدة من أول مرة يطلب منه ذلك. ()

3-يتبع التعليمات الجديدة إذا أعطى واحدة في كل مرة. ()

4-يتبع التعليمات الجديدة المتعددة مثل إتباعه للتعليمات المألوفة. ()

10-تذكر التعليمات:

- 1-يحتاج دائما إلى تعليمات وشرح متكرر قبل أن يستطيع أداء النشاط بمفرده. ()
- 2-يحتاج في معظم الأحيان إلى تكرار وتذكير أو تأكيد أنه يتقدم بصورة صحيحة. ()
- 3-يحتاج إلى تكرار التعليمات في جزء من النشاط قبل أن يتم هذا النشاط. ()
- 4-يؤدي النشاط دون الحاجة إلى تكرار التعليمات. ()

11-الشرح لأطفال آخرين:

عندما يحاول أن يشرح لطفل آخر كيف يفعل شيئا (تجميع الأشياء معا، لعب مباراة...الخ):

- 1-لا يكون قادرا على ذلك. ()
- 2-لا يعطي شرح كاملا. ()
- 3-يعطي شرحا كاملا، ولكن يكون عاما. ()
- 4-يعطي شرحا كاملا مع تفاصيل محددة. ()

12-التعبير عن الرغبات:

- 1-نادرا ما يعبر عن رغباته لفظيا، يعبر بالإشارة، بال جذب، بالصراخ،...الخ. ()
- 2-يعبر لفظيا أحيانا، وعادة يصاحب الكلمات بالأفعال. ()
- 3-يعبر عادة عن رغباته لفظي، ولكنه يمثل رغباته في بعض الأحيان. ()
- 4-يعبر دائما عن رغباته لفظي. ()

13-الاستعارة:

- 1-يأخذ الأشياء التي يستعملها الآخرون دون استئذانهم. ()
- 2-يطلب أحيانا الإذن باستخدام أشياء الآخرين. ()
- 3-يطلب في معظم الأحيان الإذن باستخدام أشياء الآخرين. ()
- 4-يطلب دائما الإذن باستخدام أشياء الآخرين. ()

14-إعادة ممتلكات الغير:

عندما يستعير شيئا فإنه:

- 1-نادرا ما يحاول إعادة ممتلكات الغير إلى صاحبها. ()
- 2-يحاول في بعض الأحيان إعادة ممتلكات الغير إلى صاحبها. ()
- 3-يحاول في معظم الأحيان إعادة ممتلكات الغير إلى صاحبها. ()

4-يحاول دائما إعادة ممتلكات الغير إلى صاحبها. ()

15-المشاركة:

1-لا يشارك الأطفال الآخرين الأدوات أو اللعب. ()

2-يشارك الأطفال الآخرين ولكن بعد تدخل الكبار. ()

3-يشارك الأطفال الآخرين وبرغبته أحيانا. ()

4-يشارك الأطفال الآخرين وبرغبته دائما. ()

16-تقديم مساعدة للآخرين:

عندما يكون طفل آخر في صعوبة (مثل استخدام جهاز، ارتداء ملابسه،...الخ) فإنه:

1-لا يقدم مساعدة لأي طفل أبدا. ()

2-يقدم مساعدة لطفل آخر في حالة واحدة وهي أن يكونا مشتركين في اللعب. ()

3-يتوقف أحيانا عن اللعب ليساعد طفلا آخر. ()

4-يتوقف في معظم الأحيان عن اللعب ليساعد طفلا آخر. ()

17-اللعب مع الآخرين:

1-يلعب وحده عادة. ()

2-يلعب مع آخرين ولكن مع طفل أو طفلين فقط. ()

3-يلعب أحيانا مع مجموعة أكبر مكونة من ثلاثة أطفال أو أكثر. ()

4-يلعب عادة مع مجموعة أكبر مكونة من ثلاثة أطفال أو أكثر. ()

18-المبادأة بالمشاركة:

عندما يشترك الأطفال الآخرون في نشاط يسمح بانضمام أطفال آخرين فإنه:

1-نادرا ما يبادئ بالاشتراك في النشاط. ()

2-يبادئ أحيانا بالاشتراك في النشاط. ()

3-يبادئ في معظم الأحيان بالاشتراك في النشاط. ()

4-يبادئ دائما بالاشتراك في النشاط. ()

19-المبادأة بالأنشطة الجماعية:

1-يبادئ دائما بالأنشطة التي يلعب فيها منفردا. ()

2-يبادئ بالأنشطة التي تتطلب السماح لطفل واحد بمشاركته. ()

3-يبادئ بالأنشطة التي تتطلب السماح لطفلين أو أكثر بالمشاركة. ()

4-يبدأ بالأنشطة ذات الطبيعة الجماعية. ()

20-توجيه اللعب:

عندما يلعب مع آخرين فإنه:

- 1-يتبع تعليمات الآخرين تماما. ()
- 2-يقترح أحيانا نوع اللعبة. ()
- 3-يقترح في معظم الأحيان نوع اللعبة. ()
- 4-يقترح دائما نوع اللعبة. ()

21-الالتزام بالدور:

- 1-يزعج الآخرين أو يدفعهم ليسبقهم في أي نشاط يعتمد على الدور. ()
- 2-يحاول أخذ دور متقدم ولكنه لا يدفع ولا يتشاجر. ()
- 3-ينتظر دوره ولكنه يسب أو يدفع من أمامه. ()
- 4-ينتظر دوره أو ينتظر للنداء عليه. ()

22-رد فعل الإحباط:

عندما لا يحصل على ما يريد أو عندما لا تسير الأمور على ما يريد فإنه:

- 1-يصاب بنوبة غضب (يصرخ، يضرب، يرمي، ...الخ). ()
- 2-يجد نشاطا بديلا دون أن يبحث عن مساعدة في حل المشكلة. ()
- 3-يبحث عن مساعدة الآخرين له في حل المشكلة دون أن يحاول حلها بنفسه. ()
- 4-يبحث يبحث عن مساعدة الآخرين له في حل المشكلة بعد أن يكون قد حاول حلها بنفسه. ()

23-الاعتماد على الكبار:

سوف يستمر في أي نشاط بنفسه دون أن يشاركه أحد الكبار أو يشجعه:

- 1-لا يحدث هذا مطلقا. ()
- 2-يحدث هذا أحيانا. ()
- 3-يحدث هذا في معظم الأحيان. ()
- 4-يحدث هذا دائما. ()

24-قبول الحدود:

عندما يحدد شخص كبير مجال نشاط الطفل (مكان اللعب، استخدام أشياء معينة، نوع اللعب)

فإن الطفل يقبل هذه الحدود:

1-لا يحدث مطلقا. ()

2-يحدث أحيانا. ()

3-يحدث في معظم الأحيان. ()

4-يحدث دائما. ()

25-المرونة في التحول:

عند التحول من نشاط لآخر فإنه:

1-يحتاج التدخل الشخصي من أحد الكبار (مثل مسك يده أو قيادته). ()

2-سوف لا يتحرك نحو نشاط جديد حتى تتم الترتيبات المادية. ()

3-يتحرك نحو النشاط الجديد عندما يشير المعلم إلى ذلك. ()

4-يتحرك نحو النشاط الجديد دون الحاجة إلى تعليمات جسمية أو لفظية. ()

26-قبول تغيير المؤلف:

يقبل الطفل حدوث تغييرا المؤلف (الجدول اليومي، ترتيب الحجرة، الكبار الذين يتعامل معهم) دون

معارضة أو شعور بالضيق:

1-لا يحدث مطلقا. ()

2-يحدث أحيانا. ()

3-يحدث في معظم الأحيان. ()

4-يحدث دائما. ()

27-الاطمئنان في الأماكن العامة:

عندما يؤخذ الطفل إلى الأماكن العامة (المحلات، الحفلات، الأسواق،...الخ) يجب تزويده

باطمئنان لفظي أو جسدي:

1-يحدث دائما. ()

2-يحدث في معظم الأحيان. ()

3-يحدث أحيانا. ()

4-لا يحدث مطلقا. ()

28-الاستجابة للكبار غير المؤلفين:

1-يتجنب أو ينسحب من الاتصال بالكبار غير المؤلفين له. ()

2-عندما يبادره الكبار غير المؤلفين له فإنه يتجنب الاتصال بهم، ولكن عندما يبادرونه مرة أخرى فإنه يستجيب لهم. ()

3-يستجيب لمبادأة الكبار غير المؤلفين له لكنه لا يبدأ الاتصال بهم. ()

4-لديه استعداد للتحرك نحو الكبار غير المؤلفين له. ()

29-المواقف غير المؤلفّة:

1-يقتصر على الأنشطة التي سبق أن أندمج فيها. ()

2-يشارك في نشاط جديد عليه في حالة وجود أطفال آخرين مشتركين في هذا النشاط ().

3-يشارك أطفالا آخرين نشاطا جديدا بالنسبة لهم جميعا. ()

4-يندمج في نشاط جديد عليه حتى ولو لم يشاركه أطفال آخرون. ()

30-طلب المساعدة:

عندما يكون الطفل قائما بنشاط يحتاج فيه إلى مساعدة فإنه:

1-يترك النشاط دون البحث عن مساعدة الآخرين. ()

2-يستمر في النشاط ولكن في حالة تقديم مساعدة له. ()

3-يستمر في النشاط بمهمة وأخيرا يطلب المساعدة. ()

4-يطلب المساعدة من الآخرين بعد أن يكون قد قام بمحاولة قصيرة. ()