فعالية برنامج الأنشطة الترويحية

في تحسين بعض السلوكيات التكيفية لدى أطفال

الروضة في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية

الدكتورة/ أمينة مصطفى محمد أبو النجا

أستاذ علم النفس المساعد

كلية التربية – جامعة الجوف

ــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــ

الملخص: هدف البحث الكشف عن فعالية برنامج الأنشطة الترويحية لتحسين السلوكيات التكيفية لدى طفل الروضة في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية. وتكونت عينة البحث من مجموعتين إحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، قوام كل منهما (7) أطفال (م = 4.80 عاماً)، وتم التكافؤ بينهما في المتغيرات التالية: العمر، الذكاء، السلوك التكيفي، ومستوى تعليم الوالدين. وتم تصميم مقياس السلوكيات التكيفية لطفل الروضة وحساب خصائصه السيكومترية. كما تم استخدام اختبار رسم الرجل لقياس الذكاء. والى جانب هذا، تم تصميم برنامج الأنشطة الترويحية الذي تكون من (30) جلسة. وانتهت النتائج إلى فعالية الأنشطة الترويحية في تحسين السلوكيات التكيفية لطفل الروضة، وقد تم تفسير النتائج في ضوء ما انتهت إليه نتائج البحوث السابقة، والانتهاء بمجموعة من التوصيات والبحوث المستقبلية.

ــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــ

Abstract: The aim of the research study to find out the effectiveness of recreational activities program to improve the adaptive behaviors for kindergarden children in Gouf Region in the Kingdom of Arab Saudia. The sample consisted of two groups, the first one is experimental group and the other one is control group from Kindergarden children, each of both consisted of (7) Kindergarden children (M 4.80 Yrs. Olds). The two groups are matched in the following variables: age, intelligence adaptive behaviors and level of parental education. The Adapative Behaviors Scale is designed and psychometric characteristics are computed. The Test of Man Draw is used to assess intelligence. Further, the recreational activities program is designed (30 session). The results indicated that the effectiveness of recreational activities program to improve the adapative behaviors for Kindergarden children. The results are interpreted according to the previous research studies. Further recommendations and future research studies are required.

ــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــ

مقدمة البحث:

يولي المسئولون عن التعليم في المملكة العربية السعودية اهتماماً كبيراً بالتعليم حيث قامت نهضة تعليمية كبيرة في كافة المراحل التعليمية بصفة عامة ورياض الأطفال بصفة خاصة، حيث أنها مرحلة هامة من مراحل السلم التعليمي، بل تعد من أهم المراحل التعليمية لأنها بمثابة الأساس في العملية التعليمية فإذا صلحت صلح البناء التعليمي بأكمله.

إضافة إلى هذا، تعد الروضة من المؤسسات التربوية التي تأتي في المرتبة الثانية من بعد الأسرة في رعاية وتنشئة الطفل لتحقق له تنمية متزنة تشمل جميع جوانب النمو المعرفية والاجتماعية والوجدانية والحركية، وتزويده بمهارات تساعده على تكامل شخصيته وبناءها بشكل متكامل. كما أنها تعد من أهم مقاييس تقدم الأمة، فإن تربية الأطفال وإعدادهم لمواجهة التحديات الحضارية التي تفرضها كحتمية التطور ويعتبر اهتمام بواقع الأمة ومتطلباتها (إبراهيم، 2004)؛ ونظراً لشيوع بعض المشكلات التوافقية في مرحلة الطفولة المبكرة مثل التبول اللاإرادي، والكذب والتهتهة (أحمد، 2002)؛ والعدوان، وقلق الانفصال (عبد الحميد، 1990)، أصبح هناك ضرورة لإعداد برامج تدخلية تهدف إلى تنمية السلوك التكيفي لدى أطفال الروضة.

وقد حظي مفهوم التكيف باهتمام الباحثين نظراً لأن التكيف عملية دينامية مستمرة مدى الحياة تبرز في تفاعلات الفرد اليومية، ويكتسب الفرد من خلالها العديد من الخبرات والمهارات التي تساعده على تكوين صورة متكاملة عن العالم الذي يعيش فيه ويتفاعل معه.

ويرى هاردر وهاردر Harder & Harder (1970: 17) أن التكيف هو حالة يتحقق فها حاجات الفرد من ناحية؛ ومطالب البيئة من ناحية أخرى. كما يرى ولمان Wolman (1983: 90) أن التكيف هو علاقة متناغمة مع البيئة تنطوي على القدرة على إتباع معظم حاجات الفرد، وتجيب على معظم المتطلبات الجسمية والاجتماعية التي يعاني منها الفرد، وكذلك تعديل السلوك الذي يكون ضرورياً لإشباع الحاجات الاجتماعية؛ والإجابة على المتطلبات حيث يستطيع الفرد إقامة علاقة متناغمة مع البيئة.

ويشير جابر (1986: 149) إلى أن لفظ التكيف يستخدم للدلالة على مفهوم عام يتضمن جميع ما يبذله الكائن الحي من نشاط لممارسة عملية الحياة في محيطه الفيزيقي والاجتماعي، مما يؤدي بالتوافق إلى ظهور العادات، أي أنه يقصر لفظ التوافق للدلالة على الجانب السيكولوجي من نشاط الكائن الحي. ويرى كفافي (1990: 36-37) أن مفهوم التكيف يستخدم في علم النفس للإشارة إلى أي تغير في سلوك الفرد يصدر عنه في محاولته لتحقيق التوافق مع الموقف الجديد، والتوافق مفهوم مركزي في علم النفس عامة، وفي الصحة النفسية خاصة، فمعظم سلوك الفرد هو محاولات من جانبه لتحقيق توافقه إما على المستوى الشخصي أو على المستوى الاجتماعي، كذلك فإن مظاهر عدم السواء في معظمها ليست إلا تعبيراً عن سوء التوافق أو الفشل في تحقيقه.

وترى عبد المجيد (1992: 52) أن هناك خلطاً كبيراً في استخدام المفهومين، فقد استخدم البعض التوافق بمعنى التكيف وإن كان هذا الاستخدام جزئي لهذا المفهوم، فالتوافق أشمل وأعم من التكيف، فالتكيف يتعلق أكثر ما يتعلق بالجوانب العضوية، أما التوافق فيعني السلامة النفسية.

واستخلصت الباحثة من وجهات النظر السابقة فيما يتعلق بالعلاقة بين التوافق والتكيف ما يلي:

* التوافق والتكيف مفهومان مختلفان فيما بينهما ولكنهما مكملان لبعضهما البعض.
* التوافق أشمل وأعم من التكيف، ويختص التوافق بالنواحي النفسية والاجتماعية أما التكيف فيختص بالنواحي الفسيولوجية.
* التوافق عملية تفاعل مستمر بين الفرد وبيئته الخارجية بهدف التوفيق بين إشباع حاجاته الداخلية ومتطلبات البيئة الخارجية، فإذا حدث هذا سار الفرد متوافقاً، وإذا لم يحدث حدثت مشكلات سوء التوافق.
* التوافق يهدف إلى خفض التوتر إلى أقصى حد.
* لا يوجد توافق مطلق أو نهائي ولكن التوافق نسبي، بقدر ما يحققه الفرد من تناغم وانسجام مع البيئة التي يعيش فيها.
* وفي ضوء ما سبق، تبين أن التكيف عملية مستمرة؛ تبدأ منذ الصغر، وهو أساس الصحة النفسية للإنسان. ومن ثم، فإذا سارت العمليات التكيفية سيراً سوياً فهذا يؤدي إلى تكامل الصحة النفسية، بينما إذا انحرف مسارها فإنه ينشأ عن ذلك السلوكيات اللاتكيفية.

لذا أصبح من الضرورة بمكان من التدخل المبكر لتنمية السلوك التكيفي؛ خاصة في مرحلة الروضة التي تعد مرحلة الأساس في تكوين الشخصية.

مشكلة البحث:

يرى جروسمان Grossman (1973: 73) السلوك التكيفي بأنه درجة فاعلية الشخص في تعامله مع المعايير الخاصة باستقلاله الشخصي ومسئوليته الاجتماعية المتوافقة معه، وذلك في حدود المرحلة العمرية التي يمر بها بالإضافة إلى ثقافته الشخصية. إضافة إلى هذا، يفترض أن للسلوك التكيفي مظهرين أساسيين هما: (1) القدرة على التعلم والتدريب على الأداء الوظيفي المستقل، (2) القدرة على مواجهة المطالب سواء الاجتماعية منها أو الثقافية.

ونظراً لأهمية السلوك التكيفي للإنسان في مراحل عمره المختلفة لأنه أساس الصحة النفسية، والذي بدونه يقع في براثن الأمراض النفسية المختلفة؛ لذا تعددت البحوث التدخلية لتنمية السلوك التكيفي عامة؛ وفي مرحلة رياض الأطفال خاصة، لما تتميز به هذه المرحلة من أهمية لأنها تعد مرحلة الأساس في بناء الشخصية.

وقد تبين من خلال مراجعة الأدبيات النفسية سواء على مستوى البحوث العربية (عبد الحميد، 1990؛ عبد المجيد،1992؛ بطرس، 1993؛ أمين، 1998؛ محمد، 2000)؛ أم الأجنبية (بالاس Pallas، 1990؛ وير Weir، 1995؛ هاينز Haynes، 2002؛ إيزارد وآخرين Izard, et al.، 2008) تعدد البحوث التدخلية لتحسين السلوك التكيفي لطفل الروضة، بينما على الجانب الآخر تبين قلة البحوث التدخلية التي تناولت تحسين جوانب السلوك التكيفي لدى طفل الروضة، خاصة في المملكة العربية السعودية. لذا أصبح هناك ضرورة للقيام بمثل هذا البحث للتعرف على المشكلات التكيفية لطفل الروضة، وما يمكن تقديمه من برامج تدخلية لحل الصراعات التكيفية لديه.

ومن ثم، تكمن مشكلة البحث الراهن في محاولة الكشف عن فاعلية الأنشطة الترويحية في تحسين بعض السلوكيات التكيفية لدى أطفال الروضة بالمملكة العربية السعودية.

تساؤلات البحث:

يمكن صياغة تساؤلات البحث على النحو التالي:

1. ما الفروق في رتب الدرجات لبعض أبعاد السلوك التكيفي بين أفراد المجموعة التجريبية من أطفال الروضة قبل وبعد تطبيق برنامج الأنشطة الترويحية؟
2. ما الفروق في متوسطات رتب الدرجات لبعض أبعاد السلوك التكيفي بعد تطبيق برنامج الأنشطة الترويحية بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة؟
3. ما الفروق في متوسطات رتب الدرجات لبعض أبعاد السلوك التكيفي لأفراد المجموعة التجريبية من أطفال الروضة في القياسين البعدي والتتبعي؟

هدف البحث:

يهدف البحث الراهن إلى تحقيق ما يلي:

1. إعداد برنامج قائم على الأنشطة الترويحية لتحسين السلوك التكيفي للأطفال في مرحلة الروضة.
2. تقدير مدى فاعلية الأنشطة الترويحية في تحسين السلوك التكيفي لأطفال الروضة.

أهمية البحث:

يمكن تحديد أهمية البحث في النقاط التالية:

* قلة البحوث التي أجريت في المملكة العربية السعودية لتحسين السلوك التكيفي لدى أطفال الروضة. ويعد هذا من الأهمية بمكان، لأنه عندما تكون البداية من أول السلم التعليمي – مرحلة رياض الأطفال – فإنه يترتب على هذا تجنب مخاطر السلوكيات اللاتكيفية التي قد يتسم بها بعض أطفال الروضة مما يؤدي هذا إلى تفاقمها – ومن ثم يصعب مواجهتها وعلاجها.
* أن النتائج التي يسفر عنها التدخل التجريبي ربما تساعد المسئولين على إعادة هيكلة نظم رياض الأطفال، ومناهجها بما يتواءم مع الركب الحضاري لهذه المرحلة العمرية من عمر الإنسان، إلى جانب تقديم سبل الوقاية للانحرافات التكيفية التي ربما تقابل طفل الروضة، ونشر الوعي التربوي بين أسر طفل الروضة وتقديم الإرشادات اللازمة لأساليب التعامل معه حتى لا يقع في براثن السلوك اللاتكيفي.

مصطلحات البحث:

[1] برنامج الأنشطة الترويحية:

يقصد به البرنامج التربوي والنفسي التي تخطط له الأجهزة التربوية وتوفر له الإمكانات المادية والبشرية، بحيث تكون متكاملة مع البرنامج التعليمي ومتممة له، مع مراعاة إشراك جميع الأطفال وإتاحة الفرص لكل منهم لممارسة أنواع النشاط التي تناسب ميوله واهتماماته (عبد الوهاب، 1987: 20).

ويعرّف إجرائياً بأنه: "مجموعة من الأنشطة التي تمارس خارج نطاق الدراسة الأكاديمية، ويهدف لإكساب طفل الروضة القيم الاجتماعية والانفعالية والسلوكية، ويتحقق ذلك من خلال الألعاب والمهارات والأنشطة المنظمة التي تقدم له وفقاً للبرنامج".

[2] السلوك التكيفي:

ظهر مفهوم السلوك التكيفي في علم النفس لأول مرة عندما استخدم أرنولد جيزل (1949) هذا المصطلح ليصف به المستوى المهاري الذي يسلكه الطفل في مرحلة عمرية معينة، وبناءاً على مفهوم جيزل فإن السلوك التكيفي للطفل يمر بمراحل عمرية مختلفة (صادق، 1985: 2). ويعرّف دسوقي (1985: 32) السلوك التكيفي بأنه: السلوك الموجه للتغلب على عقبات البيئة أو صعوبات مواقفها.

ويمكن تعريف السلوك التكيفي في البحث الراهن بأنه الدرجة التي يحصل عليها طفل الروضة على مقياس السلوك التكيفي.

حدود البحث:

يتحدد البحث في المجالات التالية:

أ- المجال البشري: تكونت عينة البحث من مجموعتين؛ إحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، قوام كل منهما (7) أطفال في مرحلة الروضة.

ب- المجال الجغرافي: تم اختيار مجموعتي البحث التجريبية والضابطة من بعض مدارس رياض الأطفال في محافظة الجوف بالمملكة العربية السعودية.

ج- المجال الزمني: تم تطبيق أدوات البحث على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة من19/3/2015 إلى 21/5/2015

مفاهيم البحث:

يمكن عرض مفاهيم البحث على النحو التالي:

أولاً: مرحلة الطفولة المبكرة:

تمتد مرحلة الطفولة المبكرة من العام الثاني في حياة الطفل إلى العام الخامس أو السادس، وفي أثناء هذه الفترة ينمو وعي الطفل نحو الاستقلالية، وتتحدد معالم شخصيته الرئيسية، ويبدأ في الاعتماد على نفسه في أعماله وحركاته بقدر كبير من الثقة والتلقائية. ومن أهم مميزات هذه المرحلة ما يلي:

* استمرار النمو بسرعة، ولكن بمعدل أقل من المرحلة السابقة.
* ازدياد النضج الحركي بدرجة ملحوظة، فالطفل في سن الخامسة يظهر فيه التوافق العصبي العضلي في العضلات الصغيرة الدقيقة باليدين، بحيث يستطيع استعمال القلم في رسم السطور المستوية والدوائر والمثلثات.
* وفي هذه المرحلة تنمو حواسه حتى تكاد تبلغ نموها الكامل، وبالتالي تبلغ قوة الملاحظة عنده بدرجة كبيرة.
* تظل قدرة الطفل على التركيز والانتباه محدودة، بالرغم من إقباله على التعلم، واكتشاف العالم من حوله، ولكن يظل الطفل متمركزاً حول ذاته، بحيث لا يستطيع رؤية الأشياء من وجهة نظر الآخرين، رغم إمكان تصوره للأشياء والأحداث – وتمثلها ذهنياً.
* يستطيع الطفل في هذه المرحلة التحكم في عملية الإخراج، بالإضافة إلى إنه يكتسب مهارات جديدة، ويكون العديد من المفاهيم الاجتماعية، ويستطيع أن يفرق بين الصواب والخطأ، والخير والشر.
* يبدأ الطفل في تعلم لغة الأم في بداية هذه المرحلة من (2 – 6) سنوات، ويستطيع التمثيل الرمزي للأشياء مع التفكير البسيط، كلون من ألوان النشاط العقلي، كأن يكون الطفل قادراً على تقليد أصوات بعض الحيوانات، مثل: العصفور، والقط، والكلب، والديك إلى غير ذلك مما يحيط بالطفل من أشياء وموجودات.
* مع تعلم الطفل لغة أبويه والمحيطين به؛ تنمو قدرته على التقليد والمحاكاة، وتزداد قدرته على الكلام بسرعة أكبر تدريجياً، حتى يستطيع التعبير عن حاجاته وانفعالاته مستخدماً الكلام البسيط بدلاً من البكاء.
* يكتسب الطفل السلوك الذي يساعده على التفاعل والتكيف مع نفسه ومع المجتمع الذي يعيش فيه، حيث على الطفل أن يعرف كيف يعيش مع نفسه، وكيف يعيش مع الآخرين، وتنمو لديه هذه المظاهر الاجتماعية من خلال اللعب والتفاعل الاجتماعي.

(الريدي، 2012: 125-127، 131)

ثانياً: رياض الأطفال:

تعد الطفولة من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان في حياته، ففيها تشتد قابليته للتأثر بالعوامل المختلفة التي تحيط به مما يبرز أهمية السنوات الخمس الأولى في تكوين شخصيته بصورة تترك الأثر طول حياته، مما يجعل التربية في تلك المرحلة أمراً بالغ الأهمية في كافة المراحل العمرية. لذا أجمع الباحثون ورجال التربية أن لا تترك التربية في الطفولة للفطرة. لذا كانت الدعوة لإنشاء مؤسسات متخصصة في تعليم المعارف والخبرات والمهارات وأساليب التفكير والعمل والعلاقات الاجتماعية للأطفال. ويعتبر فروبل Frebel أول من أطلق مفهوم رياض الأطفال على مدارس الأطفال في القرن التاسع عشر (بدر، 2000: 37).

ويمكن تعريف رياض الأطفال بأنه: "مؤسسة تربوية واجتماعية تقوم بتأهيل الطفل تأهيلاً سليماً لدخول المرحلة الابتدائية حتى لا يشعر بالانتقال المفاجئ من البيت إلى المدرسة تاركاً له حرية تامة في ممارسة الأنشطة واكتشاف قدراته وميوله وإمكاناته وبذلك تساعده على اكتساب خبرات جديدة في المرحلة العمرية من عمر الثالثة حتى السادسة" (الحريري، 2002: 38)؛ وبأنه: "مؤسسة تعليمية تتعهد الأطفال للتهيئة لمرحلة التعليم الأساسي والخبرات التربوية المقدمة فيها أكثر تنظيماً من خبرات دور الحضانة وتقبل الأطفال الذين يتراوح أعمارهم من الثالثة حتى السادسة، وفي هذه الفترة من النمو يتكون لدى الأطفال الاهتمام للكثير من الأمور الحيوية بالنسبة لهم مثل اللعب المنظم والميول نحو القراءة والكتابة والحساب؛ ويلعب التشجيع الذي يجده الأطفال حولهم في رياض الأطفال أدواراً منها؛ تعودهم على العمل الفردي والجماعي والنشاط التعليمي" (بدير، 2004: 16)؛ وبأنها: "مرحلة خاصة بالأطفال وتقسم إلى صفين من البستان والتمهيدي وترعى الأطفال من سن 4 سنوات حتى السادسة، وهي المؤسسة التربوية التي من خلالها تحسم حياة الأفراد والجماعات ويتوقف مستقبل الأسرة والمجتمع على مدى الاهتمام والنهوض بحاجات الأطفال وإشباع رغباتهم حتى يؤدي إلى النمو الإنساني الخلاق ويقاس نجاح هذه الرياض بمدى تقدم العلم التعليمي فيها، فالروضة حاجة ملحة تيسر للأطفال فرصة النماء والتعليم وتشكل نواة الشخصية في جميع جوانبها في هذه المرحلة إذا ما أعدت الظروف والشروط الصحية والتربوية الملائمة، بما يحقق أهداف الرياض التعليمية" (بطاينة، 2006: 31).

ومن ثم، تبين من التعريفات المذكورة سلفاً أن رياض الأطفال وسيلة للنمو الشامل للجوانب الجسمية والعقلية والانفعالية والنفسية، كما أنه يقتصر على المرحلة العمرية التي تتراوح ما بين الثالثة والسادسة، وتعتمد في قيامها على حاجة المجتمع ومتطلبات الطفل النمائية، وتستخدم أدوات مثل حرية التعبير وممارسة الأنشطة التلقائية والتي من خلالها يتم اكتشاف قدرات وإمكانات وطاقات واستعدادات الأطفال لتوجيههم بالشكل الملائم.

وعليه، تعرّف الباحثة الحالية رياض الأطفال بأنها: "مؤسسة تربوية تعليمية ترعى الأطفال في المرحلة السنية من ثلاث أو أربع سنوات حتى السادسة، وتسبق المرحلة الابتدائية، وتقدم رعاية منظمة وهادفة ومحددة المعالم، لها فلسفتها وأسسها وأساليبها وطرقها التي تستند إلى مبادئ ونظريات علمية ينبغي السير على هداها".

إضافة إلى هذا، توجد عدة مرتكزات تنطلق منها فلسفة تربية الطفل ما قبل المدرسة، كما أشار إليها شريف (2007: 58) على الوجه التالي:

- أن الطفل ينتقل من بيئته إلى رياض الأطفال في سن مبكرة، لذا يجب أن تكون رياض الأطفال امتداداً للأسرة من حيث توفير الحنان والعطف للطفل وليس بديلاً عنها.

- للخبرة المبكرة أو الحرمان منها أثر على مستقبل الطفل، لذا يجب أن تولى رياض الأطفال عناية هامة بها لتوسيع مدارك الطفل.

- ضرورة انسجام المنهج المقدم للطفل مع المتطلبات الثقافية والاجتماعية للمجتمع الذي يعيش فيه.

- الموازنة فيما يقدم للطفل من خبرات من حيث الكم والكيف، فقد تبين أن تقديم خبرات قليلة تعني إهدار الإمكانات وتقديم خبرات أكثر مما لا يتلاءم مع قدرات الطفل معناه شعور الطفل بالإحباط والفشل.

- تعويد الطفل على مبدأ العمل مع الجماعة والتسامح وتهذيب الأخلاق وتعليمهم بعض الصفات الحميدة كالصدق والأمانة والإخلاص، ويمكن للطفل أن يكتسب ذلك من خلال ممارسة اللعب مع أقرانه.

- احترام الطفل وإتاحة الفرص له للتعبير عن رأيه والقيام بأعماله بحرية دون تدخل من المعلمة، لأن هذا التدخل قد يقلل من قيمة الطفل أمام نفسه، ويجعل منه شخصاً اعتمادياً وعديم المبادرة.

- تهيئة المحيط التعليمي الكلي فيزيائياً وتربوياً واجتماعياً ونفسياً، لأن الأطفال لا يتعلمون ما يقدم إليهم فقط، بل يتعلمون أيضاً الأشياء التي تصل إليهم عبر مواقف ومشاعر المحيطين بهم.

والواقع أن دور رياض الأطفال أصبح ينظر إليه كضرورة من ضرورات الحياة الجديدة في المجتمع الحديث، فهي نظام منبثق عن التفرع الوظيفي لنظام الأسرة؛ أوجدته ظروف التغير الجذري الذي حدث في محيطها، مما أثر في بنائها ووظائفها إنعكاساً لتغيرات عميقة واسعة حدثت في المجتمع. كما أن رياض الأطفال تضطلع بمسئولية كبرى شديدة الخطر في المجتمع، لأنه من الثابت وبإجماع آراء العلماء أن سنوات الحضانة ذات أهمية في تحديد الملامح الرئيسية في شخصية الفرد، وأنها القاعدة الوحيدة لبناء صرح المجتمع؛ لأن أطفال اليوم هم شباب الغد ورجال المستقبل (دياب، 1981: 7).

ولقد تأثرت أدوار رياض الأطفال بنظرة المجتمع إلى التعلم، وما يتوقعه المجتمع من المؤسسات التربوية نحو أبنائهم ونمو عملية التعلم برمتها؛ ففي مرحلة ما كانت رياض الأطفال مسئولة عن نقل وتهذيب ما يعرفه الصغار حيث انشغلت بتعليمهم القراءة والكتابة والحساب، وفي مرحلة أخرى أصبحت رياض الأطفال مسئولة عن تربية الشخصية المتعلمة من مختلف جوانبها، وفي العصر الحالي تأثرت أدوار رياض الأطفال كمؤسسة تربوية بالتطور الحادث في عملية التعلم (تقي، 2003: 100).

كما أشار شريف (2007: 227) أن لرياض الأطفال أهداف عامة على النحو التالي:

* تعلم المشاركة النشطة مع الآخرين صغاراً وكباراً.
* تعلم كيفية العناية بأجسامهم واستخدام أعضائهم استخداماً وظيفياً.
* تعلم كيفية التعامل مع مكونات البيئة الطبيعية.
* تعلم الأطفال الكلمات الجديدة وفهم التعبيرات اللغوية.
* تعلم كيفية تكوين العلاقات الاجتماعية في الأسرة والمجتمع.

ثالثاً: السلوك التكيفي:

نشأ مفهوم التكيف في بادئ الأمر ضمن علم البيولوجيا، كما أشارت إليه نظرية تشارلز دارون Charles Darwin، في نظرية النشوء والارتقاء عام 1859م والتي أقر فيها أن الكائنات الحية التي تستطيع البقاء والمحافظة على نوعها تلك التي تستطيع أن تتواءم مع أخطار وصعوبات العالم والبيئة الطبيعية، وهو ما عبر عنه دارون بالانتخاب الطبيعي (الهابط ، 1985: 29).

وفي مجال العلوم الاجتماعية فإن المفهوم يتسع ليشمل التكيف المعرفي (العقلي) والاجتماعي للبيئة الاجتماعية لكي يحصل على معززات لسلوكه ويسمح له بالاستمرار كعضو في الوحدة الاجتماعية التي ينتمي لها. وقد بدأ البحث عن السلوك التكيفي بفكرة القدرة الاجتماعية Social Competency المستمدة أساساً من فكرة التكيف في العلوم البيولوجية (الشناوي، 1997: 351).

ولقد استمد علم النفس من علم البيولوجي مفهوم المواءمة Adjustment واستخدم تحت اسم التكيف Adaptation في علم النفس، وكان علماء النفس أكثر اهتماماً بما يمكن تسميته "بالبقاء السيكولوجي" عن البقاء الفيزيقي وكما يضم علم النفس البيولوجي مفهوم المواءمة، فإن السلوك الإنساني يفسر كعملية تكيف للمطالب والضغوط والمواقف، وهذه المطالب عادة ما تكون اجتماعية أو نابعة من العلاقات المتبادلة بين الأفراد، وتؤثر في التكوين النفسي والوظيفي للفرد، ويتضمن التكيف رد فعل الفرد للمطالب المحيطة به، ومن الممكن تصنيف هذه المطالب إلى مطالب خارجية وأخرى داخلية (فهمي، 1987: 20).

وتطور مفهوم السلوك التكيفي وزاد انتشاره نتيجة سوء تقدير نسب الذكاء وعدم وجود معيار دقيق وموحد لتصنيف الأطفال المتخلفين عقلياً عند إلحاقهم للدراسة والتدريب بفصول التربية الخاصة (Ceqelka & Prehn, 1981).

ونتيجة الاهتمام المتزايد خلال السنوات العشر الماضية بدور السلوك التكيفي كمعيار لتحديد المهارات وتشخيص التخلف كان هناك اهتمام متزايد في مجال تصميم الأدوات والمقاييس اللازمة لقياس السلوك التكيفي (Witt & Mortens, 1984: 478).

وقد تعددت وجهات النظر بشأن تحديد مفهوم السلوك التكيفي، وعلى الرغم من أن مصطلح السلوك التكيفي من المصطلحات التي تحتاج إلى مزيد من التفكير بصورة دقيقة إلا أن الشخص (1991: 13) قدم تعريفاً إجرائياً مقبولاً ينص على "أن الطريقة أو الأسلوب الذي ينجز به الأطفال الأعمال المختلفة المتوقعة من أقرانهم في العمر الزمني يمكن أن يعبر عن سلوكهم التكيفي.

ويعتبر تعريف جروسمان Grossman (1973) للسلوك التكيفي من أقدم التعريفات التي قدمت لهذا المفهوم، ويرى جروسمان أن السلوك التكيفي هو مدى فاعلية وقدرة الفرد على تلبية معايير الاستقلال الشخصي والمسئولية الاجتماعية التي يفترض أنها قادرة على القيام بها وفقاً لمعايير الجماعة الثقافية والحضارية التي ينتمي إليها. وبعد عشر سنوات قام جروسمان بإضافة تعريف جديد للسلوك التكيفي بأنه ما يقوم به الفرد لرعاية ذاته والعناية بها والتواصل وإقامة العلاقات مع الآخرين في البيئة الاجتماعية. وأكد على وجود مكونين للسلوك التكيفي وهما: الذكاء العملي practical intelligence والذي يشير إلى الدرجة التي يستطيع بها الفرد ممارسة الأنشطة التي يحتاجها في حياته اليومية بشكل مستقل، والذكاء الاجتماعي social intelligence والذي يشير إلى قدرة الفرد على فهم التوقعات الاجتماعية ووضع الأحكام والتقديرات الاجتماعية وإظهار المهارات الاجتماعية المختلفة في البيئة التي يعيش فيها (Woolf, 2006: 36).

ويعرّف ولمان Woman (1983: 50) السلوك التكيفي بأنه: أي سلوك أو مهارة تضاف لتفاعل متطلبات البيئة والتوافق. ويشير صادق (1985: 3) في تعريفه للسلوك التكيفي بأنه: درجة الفاعلية التي يقابل بها الشخص المعايير الخاصة باستقلاله الشخصي ومسئوليته الاجتماعية المتوقعة حسب عمره الزمني وثقافته.

ويعرّف عاقل (1988: 16) السلوك التكيفي بأنه: الاستجابة المناسبة أو سلوك يساعد الفرد على التفاعل بصورة أنسب مع المحيطين به. بينما تعرّف خلف الله (1993: 353) السلوك التكيفي بأنه: مستوى فعاليات الفرد المختلفة في مواجهة مطالب بيئته المادية والطبيعية والسلوكية والاجتماعية. ويرى هنلي وآخرين Henley, et al. (1993: 80) أن السلوك التكيفي يقصد به قدرة الفرد على الاستقلالية وتحمل المسئولية الاجتماعية.

ويعرّف السلوك التكيفي أيضاً بأنه "قدرة الكائن الحي على مواجهة متطلبات الحياة" وهو تعريف عام جداً يشمل جميع متطلبات الحياة والبيئة التي يعيش فيها الفرد ويمكن تعريفه بشكل أكثر دقة بأنه المهارات التواصلية والاجتماعية ومهارات رعاية الذات التي يستخدمها الفرد لمواجهة متطلبات الحياة (Hughes, 1997: 17).

وقد استخدم دول Doll مصطلح الكفاءة الاجتماعية social competence بدلاً من مصطلح السلوك التكيفي واعتبر أنه يشير إلى قدرة الكائن الحي على ممارسة الاستقلال الشخصي personal independence، والمسئولية الاجتماعية social responsibility (Hughes, 1997: 40).

وفي بداية الثمانينات تم إعادة تعريف السلوك التكيفي ليتوافق مع العصر كما تمت مراجعة مقياس فينلاند للنضج الاجتماعي في عام 1984، والذي عرّف السلوك التكيفي بأنه القدرة على أداء الأنشطة اليومية المتطلبة للكفاية الذاتية والاجتماعية personal and social sufficiency، ويتضمن هذا التعريف ثلاثة مبادئ أساسية وهي:

1. أن السلوك التكيفي نمائي developmental في طبيعته.
2. أن مدى ملائمة السلوك التكيفي تتحدد وفقاً لتوقعات الآخرين في البيئة التي يتفاعل بها الفرد.
3. أن هذا السلوك يرتبط بالأداء وليس مجرد القدرة.

(Hughes, 1997: 41)

وقد عرّفت الرابطة الأمريكية للتخلف العقلي American Association of Mental Retardation السلوك التكيفي بأنه مجموعة من المهارات الاجتماعية والعملية التي يستطيع الأفراد توظيفها في جميع مناشط حياتهم اليومية. ويؤدي القصور في أي من هذه المهارات إلى آثار سلبية على حياة الفرد اليومية وتؤثر كذلك على قدرته على الاستجابة للمواقف التي تواجهه داخل البيئة التي يعيش فيها (Woolf, 2006: 15).

وبالرغم من وجود عدة تباينات في تعريفات السلوك التكيفي المختلفة، وأيضاً المهارات المتضمنة داخل هذا التعريف والأدوات المستخدمة لقياسه، إلا أن هناك عدة أمور مشتركة منها:

1. أن السلوك التكيفي يعتبر نتاج التفاعلات بين الفرد وتوقعات البيئة الثقافية التي يعيش فيها؛ ومن ثم فإن السلوك قد يتم النظر إليه بدرجات متفاوتة من التقبل بناءً على البيئة الاجتماعية التي يقيم فيها الفرد.
2. أن السلوك التكيفي يختلف باختلاف العمر. فالسلوك الذي يعتبر مناسباً في عمر الخامسة لا يعتبر مناسباً في عمر الثانية عشرة.
3. يتم النظر إلى السلوك التكيفي باعتباره الأداء اليومي لمهارات معينة وليس مجرد القدرة المجردة.
4. أن السلوك التكيفي يتضمن على الأقل مكونين أساسيين وهما: الاستقلالية أو الأداء الاستقلالي والقدرة على المحافظة على العلاقات الاجتماعية.

وهناك عدة اتجاهات نظرية مفسرة للسلوك التوافقي؛ مثل ما يلي: التحليل النفسي: تفترض نظرية التحليل النفسي وجود ثلاثة أجهزة هي؛ الهو Id والأنا Ego والأنا العليا Super Ego؛ وهي تشير إلى تكوينات نفسية تعمل كفريق وفق مبادئ معينة في ظل هيمنة الأنا عندما يحدث صراعات بينهما يظهر السلوك الشاذ وعدم التوافق (جابر، 1986: 63). ويؤكد فرويد Freud أن السمات الأساسية للشخصية المتوافقة والمتمتعة بالصحة النفسية تتمثل في ثلاث سمات وهي: قوة الأنا، القدرة على العمل، القدرة على الحب. وكذلك أكد إريكسون Erikson على أن الشخصية المتوافقة والمتمتعة بالصحة النفسية لابد وأن تتسم بالآتي: الثقة، الاستقلالية، التوجه نحو الهدف، التنافس، الإحساس الواضح بالهوية والقدرة على الألفة والحب. واعتقد فروم Fromm أن الشخصية المتوافقة هي التي يكون لديها تنظيم موجه في الحياة وأن تكون مستقبلة للآخرين، ومنفتحة عليهم، ولديها القدرة على التحمل والثقة، وقد أكد على مغزى قدرة الذات على التعبير عن الحب للآخرين بدون قلق عما قد يعقب ذلك. وكذلك يرى فرويد Freud أن الشخص المتوافق هو من يستطيع إشباع المتطلبات الضرورية "للهو" بوسائل مقبولة اجتماعياً. ويرى كذلك أن العصاب والذهان ما هما إلا عبارة عن شكل من أشكال لسوء التوافق (عبد اللطيف، 1996: 86). كما يذكر فرويد بأن السلوك الإنساني ينشط عندما يكون في حالة استثارة وتوتر أي يتعرض لحالة عدم اتزان حتى يصل إلى حالة التوازن، كما أنه يرى أن عمليات التوافق غالباً ما تكون لاشعورية وأن الفرد على وعي بالأسباب الحقيقية للكثير من سلوكه. وقد عبر الفرويديون الجدد إريكسون، فروم، موراي، عن استيائهم من وجهة نظر فرويد القائمة للإنسان إذ يرون أن بعض عمليات التوافق قد تكون شعورية تماماً وأن الإنسان يمكن أن يعبر عن دوافع غير أنانية تلقى التأييد الاجتماعي (حسيب، 1993: 67). النظرية السلوكية: أكد ماسلو Maslow على أهمية تحقيق الذات في تحقيق التوافق السوي الجيد، وقام بوضع عدة معايير للتوافق تتلخص فما يلي: الإدراك الفعال، قبول الذات، التلقائية، التمركز حول المشكلات لحلها، نقص الاعتماد على الآخرين، الاستقلال الذاتي، استمرار تجديد الإعجاب بالأشياء أو تقديرها، الخبرات المهمة الأصيلة، الخلق الديموقراطي، الاهتمام الاجتماعي القوي والعلاقات الاجتماعية السوية، عدم الشعور بالعداوة تجاه الإنسان، التوازن أو الموازنة بين أقطاب الحياة المختلفة. وأكد بيرلز Perls على أهمية التنظيم أو التوجيه وعلى أن يحيى الأفراد هنا والآن دون خوف من المستقبل لأن هذا سيفقد الأفراد شعورهم الفعلي بالرضا. كما أكد على أهمية الوعي بالذات وتقبلها، والوعي بالعالم المحيط وتقبله والتحرر النسبي من القواعد الخارجية، وأن الشخص المتوافق هو من يتحمل المسئوليات على عاتقه دون القذف بها إلى الآخرين (عبد اللطيف، 1996: 89-90). ويرى روجرز Rogers أن معايير التوافق يمكن تلخيصها في ثلاث نقاط فقط؛ وهي ما يلي: الإحساس بالحرية، الانفتاح على الخبرة، الثقة بمشاعر الذاتية. ويرى واطسون وسنكر أن التوافق عبارة عن تعلم مجموعة من العادات السلوكية من البيئة والتي يمكن عن طريقها إشباع الحاجات المختلفة وأن تعلم هذه الاستجابات يتم بصورة آلية وبدون قصد شعوري وخاصة في السنوات المبكرة من العمر، فالهدف الأساسي للمساعدة هي استبدال أو إحلال مجموعة من العادات النافعة أو التكيفية محل العادات الضارة وغير التكيفية (حسيب، 1993: 69). النظرية المعرفية: يرى بياجيه أن التفكير والسلوك ينشأ من فئة بيولوجية معينة وهي فئة تمتد بسرعة تبعاً لعملية شبيهة بالنمو الحركي وتتركز إلى حد ما مع النمو البيولوجي أو النضج. ومحور هذه العملية وظيفتان ثابتتان هما التنظيم Organization والتكيف adaptation وهما خاصيتان فطريتان تقودان النمو السلوكي الكلي للإنسان وعلى ذلك فإن كل ما يعرفه الإنسان ويستطيع عمله. ويريد عمله بالفعل في كل من مراحل نموه يميل إلى أن يكون على درجة كبيرة من التنظيم والتكامل وهكذا يدل التنظيم على البناء المعرفي القائم لدى الفرد ويتألف من وحدات معرفية مترابطة متكاملة، بالإضافة إلى أن ما يتعلمه الفرد يرجع في جوهره إلى التكيف مع الظروف البيئية. والتكيف هو التعبير البنائي أو الوظيفي الذي يحقق الكائن العضوي بقاؤه، وهكذا يربط بياجيه ربطاً وثيقاً بين العمليات النفسية والبيولوجية (أبو حطب؛ وصادق، 1990: 167). النظرية الإنسانية: يؤكد أنصار الاتجاه الإنساني على خصوصية الإنسان بين الكائنات الحية، وأن التحدي الرئيسي أمام الإنسان هو أن يحقق ذاته كإنسان، وكائن متميز عن الكائنات الحية الأخرى، فهو كائن عاقل ومفكر ومسئول، ويستطيع أن يسلك سلوكاً حسناً يحقق به ذاته إذا تهيأت الظروف لذلك. ومن أهم العوامل المرتبطة بالتوتر وسوء التوافق عند أصحاب هذا الاتجاه بحث الإنسان عن هدفه أو مغزى لحياته يحقق به ذاته وإذا لم يهتدي إلى هذا الهدف أو المغزى فإنه سيكون عرضة للتوتر وسوء التكيف، ويرى ماسلو أن الشخص المتوافق هو الشخص الذي يستطيع أن يحقق ذاته بمعنى أن أعلى الحاجات في مدرج ماسلو، وهي الحاجة إلى تحقيق الذات، وهذه الحاجة لا يستطيع الفرد إشباعها إلا بعد إشباع الحاجات الفسيولوجية والحاجة للأمن والحاجة للحب والانتماء والحاجة إلى تقدير الذات، كما أنه قام بتحديد خصائص الشخص الذي استطاع أن يحقق ذاته، وبالتالي فالتكيف هو كما يرى حسيب (1993: 71):

1. الإدراك الحقيقي للعالم والأشخاص الآخرين.
2. التقبل الحقيقي للذات وتقبل الآخرين.
3. أن يتصف سلوكه بالتلقائية والبساطة.
4. الاستقلال والقدرة على التجريب.
5. القدرة على تكوين علاقات متبادلة عميقة وحميمة.

رابعاً: برنامج الأنشطة الترويحية:

يقصد بالبرنامج بأنه: "مخطط منظم في ضوء أسس علمية يقوم بتخطيطه وتنفيذه لجنة وفريق من المسئولين المؤهلين لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة؛ فردياً وجماعياً لجميع من تضمنهم المؤسسة بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقوى بالاختيار الواعي المتعقل، ولتحقيق التوافق داخل المدرسة أو المؤسسة أو خارجها" (زهران، 2003: 79)؛ وبأنه: "المخطط العام الذي يوضع في وقت سابق على عمليتي التعليم والتدريس في مرحلة من مراحل التعليم، ويلخص الإجراءات والموضوعات التي ينظمها المدرس من خلال مدة معينة قد تكون شهراً أو ستة أشهر أو سنة، كما يتضمن الخبرات التعليمية التي يجب أن يكتسبها المتعلم" (شحاته، والنجار، 2003: 77).

كما يقصد بالأنشطة الترويحية بأنها: "مجموعة من الفعاليات الموجهة والمنظمة؛ يمارسها الطالب خارج الصف، لاستثمار طاقاته، وإمكاناته، وإشباع رغباته وميوله، وتنمية إبداعه، فهي متكاملة فيما بينها من جهة، ومعززة للمناهج الدراسية من جهة أخرى، وهي ممارسة لعمل من الأعمال" (Lambert, 1980)؛ وبأنها: "برامج تنظمها المدرسة بصورة متكاملة، وموازنة للبرامج الدراسية، لإكساب الطلبة خبرة أو مهارة، أو اتجاه علمي أو عملي داخل الفصل أو خارجه في أثناء اليوم الدراسي أو بعد انتهاء الدراسة، على أن يؤدي ذلك إلى تراكم الخبرات، وتنمية القدرات، وإشباع الاحتياجات، وتصب في الاتجاهات الاجتماعية المرغوبة" (Prochnow, 2001: 12)؛ وبأنها: "الأنشطة التي يقوم بها التلميذ تحت إشراف المعلم وإدارة المدرسة سواء كانت داخل المدرسة أو خارجها، وتتعلق بالعملية التربوية" (اليسر، 2007: 7).

ومن خلال استقراء الباحثة للتعريفات المذكورة سلفاً فأنها تعرّف برنامج الأنشطة الترويحية بأنه: "مجموعة الأنشطة التي تمارس خارج نطاق الدراسة بدافع ذاتي بهدف إكساب طفل الروضة القيم الاجتماعية والسلوكية والانفعالية من خلال الألعاب والمهارات والأنشطة المنظمة التي تقدم لهم وفقاً للبرنامج، والذي يعتمد على الأنشطة الاجتماعية والرياضية والفنية".

وتتضمن مجالات الأنشطة الترويحية ما يلي: أنشطة ترويحية اجتماعية، ومن مجالاتها الخدمة العامة، وأصدقاء البيئة، والرحلات المدرسية، والمجالس المدرسية، والجمعيات التعاونية، والصحة المدرسية، والإدارة الطلابية، ومجالس الآباء والأمهات، ومجالس الفصول؛ وهي من الأنشطة المحببة إلى نفوس الأطفال والتي كثيراً ما يقبل عليها الأطفال لإشباع ميولهم ورغباتهم وتنمية مواهبهم وقدراتهم. أنشطة ترويحية رياضية؛ ومن أهم مجالاتها النشاط الداخلي مثل الألعاب الفردية واللياقة البدنية والطابور المدرسي والألعاب الجماعية، وهي تلعب دوراً بارزاً وفعالاً في بناء شخصية الفرد من خلال تنمية قدراته ومواهبه الرياضية وتعديل وتغيير بما يتناسب واحتياجات المجتمع. أنشطة ترويحية فنية؛ ومن مجالاتها التعبير الحر والرؤية الفنية والتشكيل والتصميم الابتكاري، وهي تعتبر من أهم وأبرز مجالات الأنشطة التربوية لأنها تعمل على تنمية الخيال والتذوق الجمالي لدى الأطفال وتنمي المهارات اليدوية والعقلية والعضلية وتوظيف وقت الفراغ.

بحوث سابقة:

حاولت دراسة بالاس Pallas (1990) التعرف على أثر برنامج لتدريب الآباء على أساليب التربية الفعالة effective parenting في تنمية السلوكيات التكيفية لدى الأبناء في مرحلة ما قبل المدرسة. وتكونت عينة الدراسة من أربعة أمهات لأربعة أطفال في مرحلة ما قبل المدرسة. واستخدمت الباحثة برنامج تدريب الآباء على أساليب التربية الفعالة. واعتمدت الباحثة على مقياس فينلاند للسلوك التكيفي على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة وذلك في صورة المعلم Teachers version. وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج في تنمية جوانب السلوكيات التكيفية (التواصل، مساعدة الذات، المهارات الاجتماعية) حيث كان متوسط التحسن لدى المجموعة التجريبية بالمقارنة بالعينة الضابطة بمعدل 4,4 شهور مقابل 1.8 شهراً.

واستهدفت دراسة عبد الحميد (1990) استخدام السيكو دراما في علاج بعض المشكلات النفسية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، وتكونت العينة من (30) طفلاً وطفلة ممن تراوحت أعمارهم من 3 إلى 6 سنوات وتم تطبيق مقاييس خاصة بالعدوان، واضطراب التجنب واضطراب قلق الانفصال، والى جانب هذا تكون البرنامج السيكو درامي من مجموعة من القصص المرتبطة بمتغيرات الدراسة وذلك من خلال سردها في كل جلسة – ثم تطلب الباحثة من الأطفال إعادة تمثيلها. وتوصلت النتائج إلى أن البرنامج السيكو درامي قد حقق استفادة كبيرة في علاج مجموعة العدوان يليها مجموعة اضطراب التجنب وأقلهم مجموعة قلق الانفصال، حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي لاختبارات العدوان، واضطراب التجنب، وقلق الانفصال.

وأجرى فيرنتينو Ferentino (1991) دراسة للتعرف على أثر برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية والمكون الاجتماعي للسلوكيات التكيفية. وتكونت عينة الدراسة من (100) طفل في مرحلة ما قبل المدرسة (69 من الذكور، 31 من الإناث) والذين تراوحت أعمارهم بين 36 – 58 شهراً والذين تم توزيعهم على ثلاث مجموعات: (1) مجموعة التدريب على المهارات الاجتماعية في المدرسة، (2) مجموعة التدريب على المهارات الاجتماعية في المدرسة والمنزل، (3) المجموعة الضابطة، واعتمد الباحث على مقياس ماكارثي لقدرات الأطفال MaCarthy scales of children’s ability، ومقياس فينلاند للسلوك التكيفي، وقائمة المشكلات السلوكية. وأوضحت نتائج الدراسة أن الأطفال في المجموعة التجريبية الأولى تفوقوا على المجموعة الضابطة في المكون الاجتماعي والعلاقات البينشخصية، ومهارات المواجهة. كما أظهرت نتائج الدراسة أن الأطفال في المجموعة التجريبية الثانية تفوقوا على المجموعة الضابطة في المكون الاجتماعي والعلاقات البينشخصية واللعب وأنشطة الفراغ.

واستهدفت دراسة وير Weir (1995) التعرف على أثر برنامج تدريبي بمعاونة الحيوانات الأليفة animal facilitated therapy في تنمية السلوكيات التكيفية لدى الأطفال. وحاولت الدراسة معرفة أثر البرنامج على المكون الاجتماعي في السلوكيات التكيفية socialization. وتكونت عينة الدراسة من (15) طفلاً ممن تم توزيعهم على مجموعتي الدراسة التجريبية (ن = 8) والمجموعة الضابطة (ن = 7). واشترك الأطفال في المجموعة التجريبية في مجموعة من الأنشطة بمشاركة كلب أليف تم إدماجه في هذه الأنشطة. بينما اشتركت المجموعة الضابطة في نفس الأنشطة دون مشاركة الكلب الأليف. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية السلوكيات التكيفية لدى المجموعة التجريبية حيث لم تجد الدراسة فروقاً بين المجموعتين التجريبية والضابطة. ورفضت الدراسة الفرض الأساسي للدراسة بأن التدريب بمعاون الحيوانات الأليفة يؤدي إلى زيادة السلوكيات التكيفية خاصة المكون الاجتماعي.

وناقشت دراسة زيك وزملائه Zic, et al. (1996) أثر العلاج الجشطالتي المتكامل في إكساب مهارات الحياة اليومية والكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال الذين تراوحت أعمارهم بين 7 – 11 عاماً في كرواتيا ويركز العلاج على جسد الإنسان وروحه في البيئة الاجتماعية والأيكولوجية، واستخدم الباحثون مقياس السلوك التكيفي Adaptive behavior scale. واستمر البرنامج لمدة عام دراسي كامل لمدة (90) دقيقة أسبوعياً. وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج العلاجي في تحسين مستويات مهارات الحياة اليومية والكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال في العينة التجريبية بالمقارنة بمستويات هذه المهارات لدى العينة المرجعية.

وكشفت دراسة كينيدي Kennedy (1997) عن أثر برنامج مطبق في مرحلة ما قبل المدرسة في تنمية السلوكيات التكيفية لدى الأطفال المتأخرين نمائياً. وركزت الدراسة على ثلاثة جوانب للسلوك التكيفي وهي التوصل، المهارات الحركية، مهارات الحياة اليومية والاجتماعية. وتكونت عينة الدراسة من (93) طفلاً. واعتمدت الباحثة على مقياس فينلاند للسلوك التكيفي، وتم تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين Analysis of variance. وأظهرت نتائج الدراسة أن الأطفال الذين مر على التحاقهم بالبرنامج عام أو عامين تحسنت سلوكياتهم بالمقارنة بقبل التحاقهم بالبرنامج. وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تنمية السلوكيات التكيفية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في جوانب السلوكيات التكيفية (التواصل، المهارات الحركية، مهارات الحياة اليومية، والاجتماعية)؛ كما ظهرت فاعلية البرنامج في خفض مستويات الضغوط الوالدية لدى آبائهم.

واستهدفت دراسة روبرتسون Robertson (1997) التعرف على أثر برنامج تدريبي على المهارات الاجتماعية والتواصلية لدى الأطفال في مرحلة المشي. وتكونت عينة الدراسة من (21) طفلاً والذين تم توزيعهم على مجموعتي الدراسة التجريبية (ن = 11) والضابطة (ن = 10). واشترك الأطفال في المجموعة التجريبية في برنامج للغة لمدة (12) أسبوعاً. واستخدم الباحث مقياس فينلاند للسلوك التكيفي. كما اشتمل البرنامج على جلستين أسبوعياً مدة كل جلسة 75 دقيقة. وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج في تنمية المهارات الاجتماعية والتواصلية لدى الأطفال، وأيضاً تنمية القدرة على استخدام اللغة.

وناقشت دراسة فاويبل Faubel (1998) أثر برنامج إرشادي مدرسي a school based intervention program في تنمية المهارات التكيفية والاجتماعية لدى الأطفال من ذوي الإعاقات الانفعالية emotional handicapped. وتكونت عينة الدراسة من (68) طفلاً والذين تم توزيعهم عشوائياً على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة عشوائياً، حيث تلقت المجموعة التجريبية البرنامج الإرشادي الذي استمر لمدة (18) أسبوعاً. وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تنمية المهارات الاجتماعية والقيادية leadership and social skills وتخفيض حدة الاكتئاب لدى الأطفال في المجموعة التجريبية. وقدمت الدراسة مجموعة من الاقتراحات لتحسين جوانب البرنامج من أجل زيادة فاعليته في تنمية المهارات التكيفية لدى الأطفال من ذوي الإعاقات الانفعالية.

وحاولت دراسة نويل وآخرين Noel, et al. (2000) التوصل إلى إجراءات لقياس ومعالجة القصور في السلوك التكيفي لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة. وتكونت عينة الدراسة من (3) أطفال بلغت أعمارهم (3.5، 4.5، و5) سنوات. وتم تطبيق إجراءات التدريس والقياس خارج الفصل الدراسي وذلك من خلال تصميم القياس المتعدد. كما قام الباحثون بالتدريب على التعميم بعد القياس والتدريب على السلوك التكيفي. وأظهرت نتائج الدراسة أن الأطفال استطاعوا تعميم الاستجابات التي تم تدريبهم عليها في المواقف المختلفة وكذلك أثناء الدراسة التتبعية التي أجريت على طفلين من بين الأطفال الثلاثة.

وناقشت دراسة هاينز Haynes (2002) أثر الإرشاد الجماعي والتعلم التعاوني والتدريب على المهارات على مكونين من مكونات السلوك التكيفي وهما التوافق الاجتماعي والمسئولية الاجتماعية. واعتمد الباحث على التدريب على حل الصراعات والمهارات الاجتماعية ولعب الأدوار. وتكونت عينة الدراسة من 40 مفحوصاً ممن تراوحت أعمارهم بين 6 – 18 عاماً والذين تم توزيعهم عشوائياً على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة. واستخدم الباحث المنهج التجريبي القائم على القياس القبلي والبعدي لمجموعتي الدراسة. واعتمد الباحث على مقياس السلوك التكيفي Adaptive Behavior Scale. وافترضت الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي بالمقارنة بالعينة الضابطة. وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مكونات السلوك التكيفي وزيادة قدرة المفحوصين على مواجهة سلوكيات الغضب والسلوك الانفجاري لدى المفحوصين في المجموعة التجريبية بالمقارنة بالمجموعة الضابطة. كما أوضحت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج في تنمية مفهوم الذات وتحسين السلوك الملائم والمهارات الاجتماعية.

وتناولت دراسة مارتين Martin (2003) أثر برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة على تنمية السلوكيات التكيفية وزيادة التفاعلات الاجتماعية وخفض السلوكيات العدوانية والسلوكيات غير التكيفية. وقارنت الدراسة بين برنامج المهارات الاجتماعية وبرنامج آخر يطبق في مرحلة الحضانة. وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية برنامج المهارات الاجتماعية في مرحلة ما قبل المدرسة في تنمية السلوك التكيفي وزيادة التفاعلات الاجتماعية وخفض حدة السلوكيات العدوانية وغير التكيفية.

واستهدفت دراسة هامبتون Hampton (2003) قياس فاعلية برنامج التحصين التدريجي للضغوط stress inoculation training في خفض حدة المشكلات السلوكية وتنمية السلوك التكيفي لدى الأطفال المحرومين bereaved children. واعتمدت الباحثة على المنهج التجريبي وتم توزيع مجموعة من الأطفال على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة. واستخدمت الباحثة قائمة المشكلات السلوكية The Revised Behavior Problem Checklist، ومقياس السلوك التكيفي Adaptive behavior scale. وتم تحليل بيانات الدراسة باستخدام تحليل التباين المتعدد لمقارنة متوسطات المتغيرات لدى مجموعتي الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية التحصين التدريجي للضغوط في خفض حدة المشكلات السلوكية وتنمية السلوك التكيفي لدى الأطفال.

وتناولت دراسة روسيل وآخرين Russell, et al. (2004) مقارنة برنامج متعدد المكونات للتدريب على السلوك التكيفي multimodal adaptive behavior training بالإضافة إلى برنامج جماعي نفسي تربوي تفاعلي interactive group psycho – education، وبرنامج متعدد المكونات للتدريب على السلوك التكيفي ومحاضرات تعليمية. وتكونت عينة الدراسة من 57 طفلاً من ذوي الإعاقة العقلية وآباؤهم والذين تم توزيعهم على مجموعتي الدراسة عشوائياً. وأشارت نتائج الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية الأولى على المجموعة التجريبية الثانية حيث اكتسب السلوكيات التكيفية (22) طفلاً من بين (29) طفلاً في المجموعة التجريبية الأولى، بينما اكتسب السلوكيات التكيفية (4) أطفال من بين (28) طفلاً في المجموعة الثانية. وأوضحت الدراسة بضرورة تضمين برنامج لتعديل الأساليب والاتجاهات الوالدية في برامج تنمية السلوك التكيفي لدى الأطفال.

واستكشفت دراسة برونز Bronz (2004) أثر برنامج جماعي للعب على الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال. واستخدمت الباحثة برنامج الأطفال في مرحلة التوافق مع الانتقال للمدرسة the kids in transition to school في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة. وتكونت عينة الدراسة من 24 طفلاً والذين تم توزيعهم على مجموعتي الدراسة التجريبية (ن = 11) والضابطة (ن = 13). وتم تطبيق البرنامج التدريبي لمدة سبعة أسابيع (بواقع مرتين أسبوعياً، مدة كل جلسة ساعتين) ويساعد البرنامج الأطفال على ممارسة المتطلبات الاجتماعية وتنظيم الذات في بيئة الحضانة. وأوضحت نتائج الدراسة أنه بالرغم من عدم دلالة أثر البرنامج على الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال في المجموعة التجريبية، إلا أن اتجاهات الفروق في المتوسطات تشير إلى تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى المجموعة التجريبية (الاستقلال الاجتماعي، التعاون الاجتماعي، التفاعل الاجتماعي، أخذ الدور الاجتماعي، الانتباه السمعي) بالمقارنة بالمجموعة الضابطة خاصة لدى الأطفال الأصغر سناً.

واستهدفت دراسة براوينيج Browning (2005) التعرف على فاعلية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية وأثره على السلوك التكيفي لدى الأطفال، وتمت متابعة الأطفال لتقييم نتائج وأثر البرنامج على المدى الطويل حيث أشارت العديد من الدراسات إلى أن آثار هذه البرامج قصيرة المدى ولا يمكن تعميمها على المواقف غير التي تم التدريب عليها. ويهدف البرنامج إلى علاج أوجه القصور لدى الأطفال من خلال تدريبهم على المهارات الضرورية والتدريب على التفاعل والأدوار الاجتماعية المناسبة. وأشارت نتائج الدراسة إلى تحسن مستوى السلوكيات التكيفية في القياس البعدي بالمقارنة بالقياس القبلي كما استمر هذا التحسن في القياس التتبعي.

وقارنت دراسة ساونسون Swanson (2006) بين فاعلية برنامجين تدريبيين على أحد مكونات السلوك التكيفي لدى الأطفال في بداية سن المشي وهو مكون من النمو المعرفي. وتكونت عينة الدراسة من 42 طفلاً ممن تراوحت أعمارهم بين 18 إلى 23 شهراً وآباؤهم. وناقشت الدراسة أثر برنامج موزارت للنمو المعرفي لدى الأطفال إلى جانب برنامج المهارات المعرفية. واستخدم الباحث مقياس القدرات المعرفية. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم فاعلية كل من البرنامجين في تنمية السلوك التكيفي لدى الأطفال في مرحلة المشي. بينما وجدت الدراسة أثراً لطول مدة التدريب على النمو المعرفي لدى الأطفال.

واستهدفت دراسة إيزارد وزملائه Izard, et al. (2008) إلى التعرف على أثر برنامج وقائي قائم على العواطف والانفعالات emotion based prevention program في خفض حدة السلوكيات غير التكيفية وتنمية السلوكيات التكيفية لدى الأطفال وتنمية الكفاءة الاجتماعية والانفعالية emotion and social competence. وقام الباحثون بتوزيع المفحوصين على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة. وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تنمية المعرفة بالعواطف والانفعالات وتنمية التنظيم الانفعالي والكفاءة الاجتماعية وباقي جوانب السلوكيات التكيفية لدى المفحوصين في العينة التجريبية بالمقارنة بالمفحوصين في العينة الضابطة.

تعقيب:

أشارت نتائج البحوث السابقة المذكورة سلفاً إلى أن التدخل التجريبي كان فعالاً في تنمية السلوكيات التكيفية لدى طفل الروضة. وقد تنوعت هذه البحوث في استخدامها لنمط التدخل التجريبي لتحسين السلوكيات التكيفية على الوجه التالي: برنامج لتدريب الآباء على أساليب التربية الفعالة (Pallas, 1990)؛ استخدام السيكودراما (عبد الحميد، 1990)؛ برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية (Ferentino, 1991)؛ برنامج تدريبي بمعاونة الحيوانات الأليفة (Weir, 1995)؛ العلاج الجشطالتي المتكامل (Zic, et al., 1996)؛ برنامج مطبق في مرحلة ما قبل المدرسة (Kennedy, 1997)؛ برنامج تدريبي (Robertson, 1997)؛ برنامج إرشادي مدرسي (Faubel, 1998)؛ تطبيق إجراءات التدريس والقياس (Noel, et al., 2000)؛ الإرشاد الجماعي والتعلم التعاوني (Haynes, 2002)؛ برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية (Martin, 2003)؛ برنامج التحصين التدريجي للضغوط (Hampton, 2003)؛ برنامج متعدد المكونات (Russell, et al., 2004)؛ برنامج جماعي للعب (Bronz, 2004)؛ برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية (Browning, 2005)؛ برنامجين تدريبيين (Swanson, 2006)؛ برنامج وقائي قائم على العواطف والانفعالات (Izard, et al., 2008).

وعلى الرغم من تعدد البرامج التدخلية لتحسين السلوكيات التكيفية لطفل الروضة سواء على مستوى البحوث العربية أم على مستوى البحوث الأجنبية، ألا أن هناك برامج تدخلية أخرى يمكن أن توضع في الاعتبار لتنمية السلوكيات التكيفية لطفل الروضة، كما أنها تتناسب مع مرحلته العمرية مثل البرامج القائمة على توظيف بعض الأنشطة الترويحية لتنمية السلوكيات التكيفية لديه.

ومن ثم، تكمن مشكلة البحث الراهن في محاولة الكشف عن فعالية برنامج الأنشطة الترويحية لتحسين السلوكيات التكيفية لدى طفل الروضة في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية.

فروض البحث:

بعد عرض مفاهيم البحث المرتبطة بمرحلة الطفولة المبكرة، ورياض الأطفال، والسلوك التكيفي، والأنشطة الترويحية، ونتائج البحوث السابقة في هذا الصدد، يمكن صياغة فروض البحث على النحو التالي:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في رتب متوسطات الدرجات لأبعاد السلوك التكيفي بين أفراد المجموعة التجريبية من أطفال الروضة قبل وبعد تطبيق الأنشطة الترويحية لصالح القياس البعدي.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رتب الدرجات لأبعاد السلوك التكيفي بعد تطبيق الأنشطة الترويحية بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة لصالح أفراد المجموعة التجريبية من أطفال الروضة.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رتب الدرجات لأبعاد السلوك التكيفي لأفراد المجموعة التجريبية من أطفال الروضة في القياسين البعدي والتتبعي.

منهج البحث وإجراءاته:

يستند البحث الراهن إلى المنهج التجريبي، حيث يعد من أنسب المناهج لتحقيق أهدافه.

أولاً: عينة البحث:

تكونت عينة البحث من مجموعتين قوام كل منهما (7) أطفال في مرحلة الروضة، وتمثل الأولى المجموعة التجريبية والثانية المجموعة الضابطة، وقد تم اختيارهم من الروضة الخامسة بمنطقة اللقائط بسكاكا بمنطقة الجوف، ممن تراوحت أعمارهم من (4) إلى (5) سنوات، وينتمون إلى أسر ذات مستوى اجتماعي واقتصادي وثقافي مرتفع، حيث أن الأبوين يحملان مؤهلات جامعية. ويوضح جدول (1) التكافؤ بين المجموعتين في العمر، ودرجة الذكاء، والسلوكيات التكيفية.

جدول (1)

التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة

في متغيرات العمر، ودرجة الذكاء، والسلوكيات التكيفية

باستخدام معادلة مان – وتني Mann – Whitney

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| متغيرات البحث | | المجموعة التجريبية | | | | | المجموعة الضابطة | | | | | قيمة | الدلالة |
| العدد | م | ع | م  الرتب | مج  الرتب | العدد | م | ع | م  الرتب | مج  الرتب | z | الإحصائية |
| العمر | | 7 | 4.81 | 1.51 | 11.55 | 80.85 | 7 | 4.79 | 1.49 | 9.45 | 66.15 | 0.87 | غـ.د |
| الذكاء | | 7 | 97.82 | 2.63 | 10.70 | 74.90 | 7 | 97.66 | 2.55 | 10.30 | 72.10 | 1.01 | غـ.د |
| السلوكيات  التكيفية | إتباع التعليمات | 7 | 13.35 | 2.67 | 11.45 | 80.15 | 7 | 13.11 | 2.75 | 9.55 | 66.85 | 0.89 | غـ.د |
| الجلوس بهدوء | 7 | 12.66 | 2.63 | 11.05 | 77.35 | 7 | 12.44 | 2.45 | 9.95 | 69.65 | 0.63 | غـ.د |
| الاستئذان | 7 | 14.47 | 2.33 | 9.50 | 66.50 | 7 | 13.98 | 2.46 | 10.50 | 73.50 | 0.65 | غـ.د |
| التعاون | 7 | 13.71 | 2.44 | 10.80 | 75.60 | 7 | 13.11 | 2.21 | 10.20 | 71.40 | 0.71 | غـ.د |
| إقامة علاقات | 7 | 11.75 | 2.73 | 9.85 | 68.95 | 7 | 11.25 | 2.51 | 10.11 | 70.77 | 0.89 | غـ.د |
| أداء التحية | 7 | 12.96 | 2.61 | 10.30 | 72.10 | 7 | 12.31 | 2.71 | 10.40 | 72.80 | 1.11 | غـ.د |
| القدرة على الاعتذار | 7 | 12.21 | 2.68 | 9.60 | 67.20 | 7 | 12.01 | 2.64 | 10.20 | 71.40 | 0.77 | غـ.د |
| الدرجة الكلية | | 7 | 90.74 | 5.22 | 11.65 | 81.55 | 7 | 88.21 | 6.63 | 11.45 | 80.15 | 0.85 | غـ.د |

أشارت النتائج في جدول (1) إلى وجود تكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة من أطفال الروضة في المتغيرات التالية: العمر، الذكاء، السلوكيات التكيفية (إتباع التعليمات – الجلوس بهدوء – الاستئذان – التعاون – إقامة علاقات – أداء التحية – القدرة على الاعتذار)، حيث بلغت قيم “z” على التوالي: (0.87)، (1.01)، (0.89)، (0.63)، (0.65)، (0.71)، (0.89)، (1.11)، (0.77)، (0.85)، وكلها قيم غير دالة إحصائياً.

ثانياً: أدوات البحث:

تم استخدام الأدوات القياسية التالية:

[1] اختبار رسم الرجل:

قامت جودانف Goodenough (1926) بإعداد أداة اختبار رسم الرجل من أجل قياس ذكاء الأطفال، ويعتمد منطق هذا الاختبار على أن قدرة الطفل على تكوين مفاهيم عقلية وإدراكات صحيحة تظهر في رسمه لصورة الرجل، وفيه يطلب من المفحوص أن يرسم رجلاً بأفضل ما يستطيع مع إبراز كافة التفاصيل على الرسم. وفي عام (1936) قام هاريس Harris بتعديل الاختبار، وفي ضوء هذا التعديل أصبح الاختبار مكوناً من (73) مفردة قابلة للقياس بدلاً من (51) مفردة في الاختبار الأصلي الذي أعدته جودانف، وهو يصلح لقياس ذكاء الأطفال من عمر (3) سنوات حتى (15) سنة.

وقد قام فهمي (1979) بتعريب الاختبار، وحساب خصائصه السيكومترية على البيئة المصرية. وتتلخص تعليمات الاختبار في أنه يطلب من الطفل أن يرسم صورة رجل بأفضل ما يستطيع. ويعطي المصحح درجة واحدة لكل مفردة صحيحة من المفردات الواردة في مفتاح التصحيح وعددها (73) مفردة، بينما يعطي صفراً لكل مفردة غير صحيحة. وتتراوح الدرجات على مفردات الاختبار من صفر إلى (73) درجة خام، ويتم استخراج نسبة الذكاء من الدرجة الخام التي حصل فيها كل طفل.

وقامت الباحثة الحالية بحساب ثبات المصححين لاختبار رسم الرجل بين اثنتين من المعلمات اللتين تعملان في رياض الأطفال؛ وذلك من خلال قيامهما بتصحيح مفردات الاختبار لمجموعة مكونة من عشرين طفلاً من أطفال الروضة، فبلغ معامل الارتباط بين تقدير المصححين 0.74، وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى 0.01.

[2] مقياس السلوكيات التكيفية لأطفال الروضة:

قامت الباحثة الحالية بتصميم مقياس السلوكيات التكيفية لأطفال الروضة، وذلك من خلال الرجوع إلى بعض الأدبيات النفسية في مجال السلوك التكيفي، وبعض المقاييس النفسية في هذا الصدد؛ مثل ما يلي: مقياس التفاعل الاجتماعي للصغار (عبد الرحمن، 1998)؛ الذي تكون من (57) عبارة موزعة على أربعة أنواع من المهارات الاجتماعية التالية: المبادأة بالتفاعل، التعبير عن المشاعر السلبية، الضغط الاجتماعي والانفعالي، التعبير عن المشاعر الإيجابية؛ ومقياس ملاحظة السلوك الاجتماعي للأطفال المعوقين عقلياً (أمين، 1998)؛ الذي يتكون من ثلاثة أبعاد هي كما يلي: موقف الطفل أثناء اللعب الحر (12) عبارة، موقف الطفل داخل الفصل الدراسي (9) عبارات، موقف الطفل داخل المنزل (10) عبارات؛ ومقياس المهارات الاجتماعية للأطفال المعوقين عقلياً (شاش، 2001)، والذي يتكون من صورتين إحدهما للأم وتتضمن (34) عبارة موزعة على أربعة أبعاد فرعية، وهي: التفاعل الاجتماعي، الاستقلال الاجتماعي، التعاون الاجتماعي، الانضباط الذاتي، بينما أتت الصورة الأخرى للمعلمة، والتي تكونت من (32) عبارة موزعة على ثلاث أبعاد فرعية للمهارات الاجتماعية؛ وهي كما يلي: المهارات الشخصية، ومهارات تدبير الأمور والتصرف، والمهارات الاجتماعية المدرسية؛ ومقياس المهارات الاجتماعية للطفل المعوق عقلياً (زيد، 2003)، والذي تكون من (58) عبارة موزعة على الأبعاد التالية: التفاعل الاجتماعي، التعاون والمشاركة في الأنشطة، مهارة تكوين الصداقات، إتباع القواعد والتعليمات، التعبير الانفعالي، المهارات الاجتماعية المدرسية، مهارة حل المشكلات؛ ومقياس المهارات الاجتماعية للطفل الأصم (علي، 2003)، الذي تكون من صورتين، إحدهما للوالدين والتي تكونت من (43) عبارة للتعرف على ما يمتلكه الطفل من مهارات اجتماعية لازمة لأداء المهام الحياتية – الاجتماعية، والأخرى للمعلمة، والتي تكونت من (42) عبارة موزعة على الأبعاد التالية: مدى احترام الطفل للنظم، علاقة الطفل بالمعلمين، علاقة الطفل بزملائه، مظاهر انحرافية، مظاهر جسمية.

والى جانب هذا، قامت الباحثة بإجراء عدة مقابلات مع مجموعة من المعلمات والأخصائيات الاجتماعيات (ن = 6)، ومجموعة أخرى من أمهات أطفال الروضة (ن = 8) للتعرف على بعض السلوكيات التكيفية المرغوبة التي يجب توافرها لدى طفل الروضة.

وقد استطاعت الباحثة من خلال مراجعة المقاييس النفسية المذكورة سلفاً، وتحليل المقابلات الشخصية المنعقدة مع مجموعة من المعلمات والأخصائيات وأمهات أطفال الروضة الوصول إلى السلوكيات التكيفية التالية الواجب توافرها لدى طفل الروضة:

- إتباع التعليمات والقواعد: ويقصد بها أن يستجيب الطفل لتعليمات وتوجيهات المعلمات سواء عند الخروج، أو العبث بالأشياء داخل الفصل، وأن يتبع التعليمات المكتوبة.

- الجلوس بهدوء: ويقصد به أن يركز الطفل انتباهه نحو المعلمة، والزملاء، والأعمال المعروضة، وأن لا يقاطع أحداً عند التحدث، وينتظر دوره في اللعب، وأن يكون هادئاً عند شرح المعلمة داخل الفصل.

- الاستئذان: ويقصد به أن يستأذن الطفل قبل بدء الكلام، وعند استخدام ممتلكات الآخرين، ومشاركة الآخرين في اللعب، واستخدام كلمات مهذبة عند طلب الأشياء، وأن يستأذن قبل الخروج من الفصل عند حضور أحد الوالدين.

- التعاون والمشاركة: ويقصد به أن يتعاون الطفل مع زملائه، ويحب مساعدة الآخرين، ويعرض استعداده لمساعدة الآخرين، وأن يعمل بشكل متعاون معهم.

- إقامة علاقات اجتماعية: ويقصد بها أن يطلب الطفل مشاركة الآخرين في اللعب، والتحدث معهم، وتكوين علاقات سوية، والاشتراك في الألعاب الجمالية، ومسايرة الآخرين، والاستجابة إلى دعوتهم.

- أداء التحية: ويقصد بها أن يحي الطفل الكبار والزملاء، ويستجيب بالمصافحة وتبادل التهنئة، ويذكر اسمه عندما يسأل عنه عند التحية.

- القدرة على الاعتذار: ويقصد بها قدرة الطفل على الاعتذار عند ارتكاب خطأ ما، وعند الاعتداء على أحد من زملائه، أو تكلم بدون إذن، وعند مقاطعة الآخرين عند الحديث، والاعتذار إذا أخذ ما ليس له.

وقد تم بناء عبارات كل بعد من أبعاد السلوكيات التكيفية المذكورة سلفاً وفقاً لتعريف كل بعد من خلال الاستعانة ببعض العبارات التي جاءت ذكرها في بعض المقاييس النفسية المذكورة سابقاً. وقد تكون البعد الأول "إتباع التعليمات" من (9) عبارات، والبعد الثاني "الجلوس بهدوء" من (10) عبارات، والاستئذان من (10) عبارات، والتعاون من (9) عبارات، وإقامة علاقات اجتماعية من (10) عبارات، وأداء التحية من (9) عبارات، والقدرة على الاعتذار من (9) عبارات. وقد تم عرض عبارات أبعاد مقياس السلوكيات التكيفية لأطفال الروضة على لجنة ثلاثية مكونة من (3) أساتذة في مجال رياض الأطفال والقياس النفسي للحكم على صدق عبارات أبعاد المقياس في ضوء التعريفات الوارد ذكرها سلفاً الخاصة بكل بعد. وقد انتهى هذا الإجراء إلى حذف (3) عبارات من الأبعاد التالية: الجلوس بهدوء، والاستئذان، وإقامة علاقات اجتماعية، إضافة إلى حذف عبارتين من الأبعاد التالية: إتباع التعليمات، والتعاون، وأداء التحية، والقدرة على الاعتذار. ومن ثم، تكون كل بعد من أبعاد مقياس السلوكيات التكيفية لطفل الروضة من (7) عبارات. ويوضح جدول (2) توزيع العبارات على أبعاد مقياس السلوكيات التكيفية لطفل الروضة.

جدول (2)

توزيع العبارات على أبعاد

مقياس السلوكيات التكيفية لطفل الروضة

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| أبعاد مقياس السلوكيات التكيفية | العبارات | المجموع |
| إتباع التعليمات | 1، 8، 15، 22، 29، 36، 43 | 7 |
| الجلوس بهدوء | 2، 9، 16، 23، 30، 37، 44 | 7 |
| الاستئذان | 3، 10، 17، 24، 31، 38، 45 | 7 |
| التعاون | 4، 11، 18، 25، 32، 39، 46 | 7 |
| إقامة علاقات اجتماعية | 5، 12، 19، 26، 33، 40، 47 | 7 |
| أداء التحية | 6، 13، 20، 27، 34، 41، 48 | 7 |
| القدرة على الاعتذار | 7، 14، 21، 28، 35، 42، 49 | 7 |
| المجموع | | 49 |

وتتم الاستجابة على كل عبارة من خلال ميزان تقدير ثلاثي على النحو التالي: نعم "تعطي ثلاث درجات"، إلى حد ما "تعطي درجتين"، لا "تعطي درجة واحدة فقط". ومن ثم، تتراوح الدرجات على كل بعد من (7) إلى (21) درجة، وعلى المقياس ككل من (49) إلى (147) درجة. وتعبر الدرجة المرتفعة على إيجابية السلوكيات التكيفية، بينما تمثل الدرجة المنخفضة سلبية السلوكيات التكيفية (ملحق 1).

إضافة إلى هذا، قامت الباحثة بحساب الخصائص السيكومترية لمقياس السلوكيات التكيفية لأطفال الروضة، وذلك من خلال تطبيقه على مجموعة مكونة من (30) طفلاً من أطفال الروضة على النحو التالي:

- الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي لعبارات أبعاد مقياس السلوكيات التكيفية لطفل الروضة، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لكل بعد. ويوضح جدول (3) معاملات الارتباط لعبارات أبعاد مقياس السلوكيات التكيفية لطفل الروضة، ودلالتها الإحصائية.

جدول (3)

معاملات الارتباط لعبارات أبعاد مقياس

السلوكيات التكيفية لطفل الروضة، ودلالتها الإحصائية

(ن = 30)

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| إتباع التعليمات | | الجلوس بهدوء | | الاستئذان | | التعاون | | إقامة علاقات اجتماعية | | أداء التحية | | القدرة على الاعتذار | |
| رقم  العبارة | معامل  الارتباط | رقم  العبارة | معامل  الارتباط | رقم  العبارة | معامل  الارتباط | رقم  العبارة | معامل  الارتباط | رقم  العبارة | معامل  الارتباط | رقم  العبارة | معامل  الارتباط | رقم  العبارة | معامل  الارتباط |
| 1 | 0.61\*\* | 2 | 0.58\*\* | 3 | 0.55\*\* | 4 | 0.57\*\* | 5 | 0.62\*\* | 6 | 0.59\*\* | 7 | 0.56\*\* |
| 8 | 0.59\*\* | 9 | 0.56\*\* | 10 | 0.57\*\* | 11 | 0.61\*\* | 12 | 0.58\*\* | 13 | 0.61\*\* | 14 | 0.58\*\* |
| 15 | 0.64\*\* | 16 | 0.61\*\* | 17 | 0.60\*\* | 18 | 0.59\*\* | 19 | 0.54\*\* | 20 | 0.57\*\* | 21 | 0.54\*\* |
| 22 | 0.60\*\* | 23 | 0.60\*\* | 24 | 0.59\*\* | 25 | 0.54\*\* | 26 | 0.56\*\* | 27 | 0.53\*\* | 28 | 0.52\*\* |
| 29 | 0.58\*\* | 30 | 0.57\*\* | 31 | 0.61\*\* | 32 | 0.56\*\* | 33 | 0.51\*\* | 34 | 0.55\*\* | 35 | 0.57\*\* |
| 36 | 0.56\*\* | 37 | 0.54\*\* | 38 | 0.54\*\* | 39 | 0.55\*\* | 40 | 0.57\*\* | 41 | 0.60\*\* | 42 | 0.61\*\* |
| 43 | 0.54\*\* | 44 | 0.55\*\* | 45 | 0.62\*\* | 46 | 0.53\*\* | 47 | 0.60\*\* | 48 | 0.58\*\* | 49 | 0.59\*\* |

أشارت النتائج في جدول (3) إلى أنه قد تراوحت معاملات ارتباط عبارات بعد إتباع التعليمات من (0.54) إلى (0.64)، وبعد الجلوس بهدوء من (0.54) إلى (0.61)، وبعد الاستئذان من (0.54) إلى (0.62)، وبعد التعاون من (0.53) إلى (0.61)، وبعد إقامة علاقات اجتماعية من (0.51) إلى (0.62)، وبعد أداء التحية من (0.53) إلى (0.61)، وبعد القدرة على الاعتذار من (0.52) إلى (0.61)، وكلها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.

وإلى جانب هذا، تم حساب معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس السلوكيات التكيفية لطفل الروضة من خلال حساب معامل ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس فبلغت معاملات الارتباط على النحو التالي: (0.71) لبعد إتباع التعليمات، و(0.59) لبعد الجلوس بهدوء، و(0.63) لبعد الاستئذان، و(0.56) لبعد التعاون، و(0.52) لبعد إقامة علاقات اجتماعية، و(0.61) لبعد أداء التحية، و(0.58) لبعد القدرة على الاعتذار، وكلها دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.

- الثبات: تم حساب معامل الثبات لأبعاد مقياس السلوكيات التكيفية لطفل الروضة باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ، فبلغت معاملات الثبات على النحو التالي: (0.59) لبعد إتباع التعليمات، و(0.64) لبعد الجلوس بهدوء، و(0.61) لبعد الاستئذان، و(0.65) لبعد التعاون، و(0.67) لبعد إقامة علاقات اجتماعية، و(0.54) لبعد أداء التحية، و(0.60) لبعد القدرة على الاعتذار، و(0.75) للمقياس ككل، وكلها معاملات مقبولة إحصائياً.

[3] برنامج الأنشطة الترويحية لأطفال الروضة:

قامت الباحثة الحالية بإعداد برنامج الأنشطة الترويحية (النشاط الاجتماعي – النشاط الرياضي – النشاط الفني)، لتنمية بعض السلوكيات التكيفية لدى أطفال الروضة.

- هدف البرنامج: يهدف البرنامج المستخدم في البحث الراهن إلى تنمية بعض السلوكيات التكيفية لدى أطفال الروضة، وذلك من خلال تصحيح الأفكار والمفاهيم الخاطئة المرتبطة بأفكارهم، ويتم ذلك من خلال مجموعة من الأنشطة الترويحية (النشاط الاجتماعي – النشاط الرياضي – النشاط الفني) التي تتناسب مع قدراتهم؛ والتي يعتمد على العديد من الفنيات المألوفة في بيئاتهم وحياتهم اليومية، والتي بنيت على التشخيص السليم والتقييم الدقيق لقدراتهم، والتركيز على الجانب السلوكي أيضاً من خلال القيام بالأنشطة الترويحية "النشاط الاجتماعي – النشاط الرياضي – النشاط الفني"، واستخدام أنواع التعزيز المختلفة وتقديم المثيرات المرتبطة بالخبرات السارة وذلك من أجل تصحيح معتقداتهم.

- أهمية البرنامج: تعزى أهمية البرنامج إلى كونه يهتم بأطفال الروضة، وذلك لتنمية بعض السلوكيات التكيفية باستخدام بعض الأنشطة الترويحية الاجتماعية والرياضية والفنية.

- بناء البرنامج: تم بناء برنامج الأنشطة الترويحية وفقاً للخطوات التالية:

* الرجوع إلى بعض الأدبيات النفسية في مجال السلوكيات التكيفية (الشناوي، 1997)؛ (Woolf, 2006).
* الرجوع إلى بعض نتائج البحوث السابقة في مجال السلوك التكيفي (Weir, 1995)؛ (Robertson, 1997).
* الإطلاع على بعض المقاييس في مجال السلوكيات التكيفية (صادق، 1985)؛ (الشخص، 1991).
* الإطلاع على بعض برامج الأنشطة الترويحية للأطفال (إبراهيم، 2011)؛ (السيد، 2003)؛ (فراج، 2007).

- وصف البرنامج: يتكون البرنامج من (29) جلسة، حيث تكون الجلسة الأولى خاصة بالمعلمات والأخصائيات الاجتماعيات، والجلستان الثانية والثالثة بأسر أطفال الروضة، أما باقي الجلسات فهي لأطفال الروضة، وهي عبارة عن الأنشطة الترويحية "النشاط الاجتماعي – النشاط الرياضي – النشاط الفني"، وذلك بهدف تنمية بعض السلوكيات التكيفية لدى أطفال الروضة، وذلك من خلال استخدام عدة فنيات مثل ما يلي: النمذجة، ويقصد بها أن يقتدي الطفل بشخص واقعي، ويقلد سلوكه، كما يحدث عندما يقلد الطفل أباه، أو يقلد التلميذ معلمه، وكلما كانت العلاقة طيبة بين المتعلم والنموذج كانت عملية الإقتداء متيسرة ( كفافي، 1999: 287). أسلوب لعب الدور، يعد لعب الدور شكلاً من أشكال العلاج النفسي الجماعي، وفيه يطلب من الفرد أن يمثل موقف ذات مغزى من حياته في حضور أشخاص آخرين يمثلون الأدوات المساعدة الذين يؤدون أدواراً متعددة، وذلك في حضور المعالج، وكل عضو من أعضاء هذه المجموعة له وظيفة محددة المعالم لتساعد العميل على فهمه لنفسه ويحسن سلوكه التكيفي (حمودة، 1992: 12). التعزيز، وهو التدعيم لأي فعل يؤدي إلى زيادة حدوث استجابة معينة، أو تكرارها، وذلك مثل كلمات المديح والتشجيع والإثابة المادية أو المعنوية، ويشير التدعيم إلى أي فعل أو حادثة يرتبط تقديمها للفرد بزيادة شيوع السلوك المرغوب (إبراهيم، وإبراهيم، 2003: 574). إعادة البناء المعرفي، وهو تصحيح نمط التفكير لدى العضو بحيث تصبح صورة الواقع في نظره واضحة، ويصحح تفكيره فيصبح منطقياً ويركز على حل المشكلات (الشناوي، 1994: 101). التغذية المرتدة، يقصد بها مواجهة حقيقة أفكاره واعتقادات العميل التي تتسم باللاعقلانية واللامنطقية والعمل على إعادة بناء اعتقادات جديدة تتسم بالعقلانية والمنطقية (محمد، 2000: 95). الاسترخاء، ويستخدم للتغيير من الاعتقادات الفكرية الخاطئة التي قد تكون أحياناً من الأسباب الرئيسية في إثارة الاضطرابات الانفعالية (إبراهيم، 1998: 155). وقد تكون برنامج الأنشطة الترويحية من (30) جلسة، ويستغرق تطبيق كل جلسة من (50) إلى (60) دقيقة، وتم تطبيق الجلسات بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً. ويوضح جدول (4) موضوع الجلسات، والأهداف، والفنيات، وزمن كل جلسة.

جدول (4)

جلسات البرنامج التدريبي للأنشطة الترويحية

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| رقم  الجلسة | عنوان الجلسة |  | أهداف الجلسة الترويحية |  | فنيات الجلسة | زمن  الجلسة |
| الأولى | شرح البرنامج وأهدافه للأخصائيين والعاملين في روضة الأطفال | - | التعاون بين الباحثة والأخصائيات ومعلمات رياض الاطفال. | -  - | المحاضرة  المناقشة | من 50-  60 دقيقة |
|  | - | تكوين تغذية مرتدة حول برنامج الأنشطة الترويحية (النشاط الاجتماعي، والرياضي، والفني). | - | التداعي الحر |  |
|  |  | - | المناقشة بين الأخصائيين في الأهداف المرغوبة وكيفية تحقيقها. |  |  |  |
|  |  | - | توضيح أهمية التحكم السلوكي من العاملين في إطار البرنامج المحدد. |  |  |  |
|  |  | - | تحديد البيئة الفيزيقية وكيفية الاستفادة من البرنامج المحدد للممارسة مع المستهدفين. |  |  |  |
| الثانية | التعارف مع أسر أمهات أطفال الروضة والتمهيد لبرنامج الأنشطة الترويحية | - | القيام بالتعارف بين الباحثة وأمهات الأطفال وكذلك بين الأمهات بعضهن ببعض. | -  -  - | المحاضرة  المناقشة  التداعي الحر | من 50-60 دقيقة |
|  | -  - | شرح التعليمات الخاصة ببرنامج الأنشطة الترويحية، وأهم القواعد الخاصة بالنظام الذي سيتبع فيه.  تكوين تغذية مرتدة حول البرنامج من أسر أطفال الروضة. |  |  |  |
| الثالثة | توجيهات للأمهات عند تطبيق البرنامج | -  - | التركيز على دور الأم في مساعدة الطفل على استغلال قدراتهم.  مشاركة أمهات أطفال الروضة في تحقيق احتياجات أبنائهن واستخدام قدراتهم. | -  -  - | المحاضرة  المناقشة  التداعي الحر | من 50-60 دقيقة |
|  |  | - | أهمية تدريب الأم للطفل باستخدام قدراته لأقصى درجة ممكنة. |  |  |  |

تابع جدول (4)

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| رقم  الجلسة | عنوان الجلسة |  | أهداف الجلسة الترويحية |  | فنيات الجلسة | زمن  الجلسة |
| الرابعة | التهيئة والتعارف بين الباحثة والأطفال | - | التعارف بين الباحثة وأطفال الروضة (المجموعة التجريبية). | -  - | المحاضرة  المناقشة | من 50-60 دقيقة |
|  | - | الانسجام والألفة والمودة بين أطفال المجموعة والباحثة وبين المجموعة بعضهم البعض. | - | التعزيز |  |
|  |  | - | الاتفاق بين الباحثة والمجموعة على طبيعة البرنامج وأسس الممارسة للأنشطة الترويحية. |  |  |  |
| الخامسة | التحدث أمام الآخرين والتعبير عن الذات | - | التعرف على الأنشطة الترويحية وكيفية ممارستها. | -  - | المحاضرة  المناقشة | من 50-60 دقيقة |
|  | - | تعديل بعض سلوكيات أطفال الروضة من خلال ممارسة الأنشطة الترويحية. | - | التعزيز |  |
| السادسة | التحية والسلام | -  - | التعرف على إلقاء التحية والسلام.  تدريب الطفل على بعض المواقف الاجتماعية. | -  -  - | المحاضرة  لعب الدور  التعزيز | من 50-60 دقيقة |
|  |  |  |
| السابعة | نشاط ثقافي "قراءة قصة" | -  - | التعرف على مفهوم الخجل.  التعرف على المواقف. | -  - | المحاضرة  لعب الدور | من 50-60 دقيقة |
|  |  |  |  | - | التعزيز |  |
| الثامنة | التواصل الاجتماعي | - | التعبير عن أفكار الطفل وآراءه بوضوح وبساطة. | -  - | المحاضرة  المناقشة | من 50-60 دقيقة |
|  |  |  |  | - | النمذجة |  |
|  |  |  |  | - | التعزيز |  |
| التاسعة | المشاركة بفاعلية في المواقف | - | حب التعاون مع الآخرين والشعور بالبهجة والسرور. | -  -  -  - | الحاضرة  المناقشة  النمذجة  التعزيز | من 50-60 دقيقة |
|  | - | تدريب أعضاء المجموعة على المشاركة والتعاون مع الآخرين. |  |
|  |  | - | حب مساعدة الآخرين في المواقف الحياتية. |  |

تابع جدول (4)

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| رقم  الجلسة | عنوان الجلسة |  | أهداف الجلسة الترويحية |  | فنيات الجلسة | زمن  الجلسة |
| العاشرة | تناول الطعام في مطعم الروضة | - | معالجة الطفل من عزو الفشل لعدم القدرة وقلة الجهد. | -  - | المحاضرة  المناقشة | من 50-60 دقيقة |
|  | - | تدريب الطفل على بعض المهارات الحياتية واليومية. | -  - | إعادة البناء المعرفي  النمذجة |  |
|  |  | - | تدريب الطفل على آداب تناول الطعام. | - | التعزيز |  |
| الحادية عشر | نشاط ثقافي "قصة عن حب الآخرين" | -  - | تدريب الطفل على حب الآخرين.  التعاون والتعلم من الأصدقاء، ويعتمد على نفسه. | -  -  - | النمذجة  إعادة البناء المعرفي  الاسترخاء | من 50-60 دقيقة |
|  |  |
|  |  | - | الإقبال على العمل بنشاط. | - | التعزيز |  |
| الثانية عشر إلى الرابعة عشر | التعاون والثقة بالنفس | - | إكساب الأطفال القدرة على الثقة بالنفس وتقدير الذات. | -  - | المحاضرة  المناقشة | من 50-60 دقيقة |
|  | - | يحسن سرعة رد الفعل ويتعاون مع أقرانه. | -  - | النمذجة  الاسترخاء |  |
|  |  | - | يعزى أسباب نجاحه أو فشله إلى الأسباب الحقيقية. | - | التعزيز |  |
| الخامسة عشر | هيا نلعب مع بعض | - | تعريف الأطفال مفهوم الألعاب الجماعية. | -  - | المحاضرة  المناقشة | من 50-60 دقيقة |
|  |  | - | تعريف الأطفال أهمية الاشتراك في الألعاب الجماعية. | -  - | إعادة البناء المعرفي  التعزيز |  |
|  |  | - | التزام الأطفال بالآداب والتعليمات المتبعة أثناء الألعاب الجماعية. |  |  |  |
| السادسة عشر إلى السابعة عشر | التنافس والتعاون | - | التدريب على التعاون والمشاركة الإيجابية في الأنشطة التعاونية. | -  - | المحاضرة  المناقشة | من 50-60 دقيقة |
|  | - | تنمية حب الآخرين، والتواصل مع الأقران. | -  - | إعادة البناء المعرفي  النمذجة |  |
|  |  | - | مراعاة الآخرين وعدم الاعتداء عليهم. | - | التعزيز |  |

تابع جدول (4)

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| رقم  الجلسة | عنوان الجلسة |  | أهداف الجلسة الترويحية |  | فنيات الجلسة | زمن  الجلسة |
| الثامنة عشر | الكراسي الموسيقية | - | تدريب الطفل على الاشتراك في أنشطة تعاونية. | -  - | المحاضرة  المناقشة | من 50-60 دقيقة |
|  |  | - | تدريب الطفل على الالتزام بالتعليمات. | -  - | الاسترخاء  النمذجة |  |
|  |  |  |  | - | التعزيز |  |
| التاسعة عشر | نشاط ثقافي "قصة عن التعاون" | - | تدريب الطفل على التعاون والمنافسة الشريفة. | -  - | إعادة البناء المعرفي  النمذجة | من 50-60 دقيقة |
|  | - | تدريب الطفل على الالتزام بالتعليمات. | - | التعزيز |  |
|  |  | - | تدريب الطفل على المحافظة على ممتلكاته الشخصية ولا يؤذي الآخرين. |  |  |  |
| العشرين | نشاط ثقافي (2) | - | يتعاون مع الرفاق في العمل الجماعي. | -  - | النمذجة  إعادة البناء المعرفي | من 50-60 دقيقة |
|  |  | - | يشعر بالسعادة والمرح. | - | الاسترخاء |  |
|  |  | - | يشعر بالطمأنينة والاستقرار وسط الجماعة. | - | التعزيز |  |
| الحادية والعشرين | نشاط ثقافي (3) | - | يشعر بالتعاون والحب مع الآخرين. | -  - | النمذجة  إعادة البناء المعرفي | من 50-60 دقيقة |
|  |  | - | يشارك الآخرين من خلال اللعب الجماعي. | -  - | الاسترخاء  لتعزيز |  |
|  |  | - | يشعر بالسعادة والمرح. |  |  |  |
| الثانية والعشرين | المحافظة على النظافة الشخصية | - | يستطيع اتخاذ بعض القرارات في بعض المواقف. | -  - | النمذجة  إعادة البناء المعرفي | من 50-60 دقيقة |
|  | - | تكوين صداقات مع الأطفال الجدد. | -  - | الاسترخاء  التعزيز |  |
|  |  | - | يشعر بقيمة النظافة في حياة الإنسان ويهتم بمظهره. |  |  |  |
|  |  | - | يمارس النظافة الشخصية في حياته. |  |  |  |

تابع جدول (4)

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| رقم  الجلسة | عنوان الجلسة |  | أهداف الجلسة الترويحية |  | فنيات الجلسة | زمن  الجلسة |
| الثالثة والعشرين | التعاون وأداء المهمة بنجاح | - | يحس بالمشاركة والتعاون من خلال اللعبة الجماعية. | -  - | النمذجة  إعادة البناء المعرفي | من 50-60 دقيقة |
|  | - | يمارس اللعب مع الرفاق. | - | الاسترخاء |  |
|  |  | - | يكون قادراً على التوافق مع الآخرين. | - | التعزيز |  |
|  |  | - | يفرح عندما يؤدي المهمة بنجاح. |  |  |  |
| الرابعة والعشرين | يوم ترفيهي | - | معالجة الطفل من قلق الانضمام للجماعة. | -  - | التداعي الحر  إعادة البناء المعرفي | من 50-60 دقيقة |
|  |  | - | خلق جو من المرح لجذب الأطفال نحو المشاركة في الجماعة. | - | التعزيز |  |
|  |  | - | أن يكتسب الأطفال روح المرح والفكاهة بلا قيود. |  |  |  |
| الخامسة والعشرين | زيارة إلى الحديقة | - | التدريب على بعض المهارات الجماعية والحياتية. | -  - | التداعي الحر  إعادة البناء المعرفي | من 50-60 دقيقة |
|  |  | - | التدريب على آداب التعامل مع الأغراب في الأماكن العامة. | -  - | الاسترخاء  التعزيز |  |
| السادسة والعشرين | الألوان من حولنا | - | التعرف على أكبر عدد من الألوان. | -  - | المحاضرة  المناقشة | من 50-60 دقيقة |
|  |  | - | التطلع إلى مستقبل أفضل ويشعر بقيمة الذات. | -  - | إعادة البناء المعرفي  التعزيز |  |
|  |  | - | يعزى كل سبب إلى أصل حدوثه. |  |  |  |
| السابعة والعشرين | مدرستي جميلة ونظيفة | - | يكتسب القيم والاتجاهات والسلوك الحميد من خلال العمل الجماعي والثقة بالنفس. | -  -  - | المحاضرة  المناقشة  إعادة البناء المعرفي | من 50-60 دقيقة |
|  |  | - | يشارك في تزيين وتنسيق الفصل وحجرات الأنشطة، ويهتم بمظهره وملابسه. | -  - | الاسترخاء  التعزيز |  |

تابع جدول (4)

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| رقم  الجلسة | عنوان الجلسة |  | أهداف الجلسة الترويحية |  | فنيات الجلسة | زمن  الجلسة |
| الثامنة والعشرين | التلوين | - | التدريب على الاشتراك في الأنشطة مثل التلوين، ويكتسب روح الثقة. | -  -  - | المحاضرة  المناقشة  إعادة البناء المعرفي | من 50-60 دقيقة |
|  |  | - | يعبر عن الزهور واختلاف ألوانها وأنواعها. | -  - | الاسترخاء  التعزيز |  |
|  |  | - | يستمتع بالجانب الترويحي من خلال ممارسة العمل الفني. |  |  |  |
| التاسعة والعشرين | التشكيل بالطين | - | التعرف على تعبيرات الوجه المختلفة. | -  - | المحاضرة  المناقشة | من 50-60 دقيقة |
|  |  | - | التدريب على التواصل غير اللفظي. | -  - | إعادة البناء المعرفي  الاسترخاء |  |
|  |  | - | يبدي عليه النشاط وعدم التعب بعد الانتهاء من النشاط. | - | التعزيز |  |
| الثلاثين | الختام والتقويم يوم للمرح والمتابعة | -  - | تهيئة أفراد العينة لإنهاء البرنامج.  تقييم البرنامج في تحسين السلوكيات التكيفية. | -  -  - | المحاضرة  المناقشة  التعزيز | من 50-60 دقيقة |
|  |  |
|  |  | - | تشجيع الأطفال على الاستمرار في تنفيذ وإتباع ما تم خلال برنامج الأنشطة الترويحية. |  |  |  |
|  |  | - | توجيه الشكر للأطفال والاحتفال بهم وتقديم الهدايا والمكافآت العينية. |  |  |  |

ثالثاً: إجراءات البحث:

تم تنفيذ البحث وفقاً للخطوات التالية:

* تم تصميم مقياس السلوكيات التكيفية لأطفال الروضة، وحساب صدقه وثباته على عينة مكونة من (30) طفلاً من أطفال الروضة، إلى جانب حساب ثبات اختبار رسم الرجل.
* تم تصميم برنامج الأنشطة الترويحية الذي تكون من (30) جلسة، الذي تم تطبيقه بمعدل ثلاث جلسات أسبوعياً، وتستغرق كل جلسة من (50) إلى (60) دقيقة.
* تم تطبيق مقياس السلوكيات التكيفية من قبل معلمات الروضة على عينة مكونة من (30) طفلاً من أطفال الروضة، لاختيار الأطفال الذين يعانون من سوء السلوكيات التكيفية، فبلغ عددهم (14) طفلاً. والى جانب هذا، تم التعرف من خلال معلمات الروضة عما إذا كان هؤلاء الأطفال يعانون من سوء السلوكيات التكيفية أم لا، فاتفقن على أن هؤلاء الأطفال يعانون بالفعل من سوء السلوكيات التكيفية.
* كما تم تطبيق اختبار رسم الرجل على المجموعة سالفة الذكر.
* تم تقسيم العينة إلى مجموعتين، قوام كل منهما (7) أطفال، حيث تمثل الأولى المجموعة التجريبية، بينما تمثل الثانية المجموعة الضابطة. وقد تم التكافؤ بين المجموعتين في المتغيرات التالية: العمر، درجة الذكاء، السلوكيات التكيفية.
* تم تطبيق برنامج الأنشطة الترويحية على أفراد المجموعة التجريبية، والذي استغرق حوالي (10) أسابيع.
* بعد الانتهاء من تطبيق برنامج الأنشطة الترويحية على أفراد المجموعة التجريبية، تم تطبيق مقياس السلوكيات التكيفية على المجموعتين التجريبية والضابطة كقياس بعدي.
* بعد مرور شهرين من تطبيق برنامج الأنشطة الترويحية على أفراد المجموعة التجريبية، تم تطبق مقياس السلوكيات التكيفية كقياس تتبعي.
* تم تصحيح الاستجابات على مقياس السلوكيات التكيفية للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياسات القبلية والبعدية والتتبعية وفقاً لمفتاح التصحيح، وتفريغها، لتحليلها إحصائياً.

رابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

* معامل ارتباط بيرسون.
* معادلة ألفا لكرونباخ.
* معادلة ويلككسون Wilcoxon.
* معادلة مان – وتني Mann – Whitney.

نتائج البحث وتفسيرها:

أولاً: عرض نتائج البحث:

[1] النتائج الخاصة لاختبار صحة الفرض الأول الذي ينص على ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رتب الدرجات لبعض أبعاد السلوك التكيفي بين أفراد المجموعة التجريبية من أطفال الروضة قبل وبعد تطبيق الأنشطة الترويحية لصالح القياس البعدي.

جدول (5)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومتوسط

الرتب، ومجموع الرتب، وقيم (z)، ودلالتها الإحصائية

في بعض أبعاد السلوك التكيفي لطفل الروضة

قبل وبعد تطبيق الأنشطة الترويحية باستخدام

معادلة ويلككسون Wilcoxon

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| أبعاد السلوك التكيفي | العملياتالحسابية | المتوسطات  الحسابية | الانحرافات  المعيارية | العدد | متوسط  الرتب | مجموع  الرتب | قيم z | الدلالة  الإحصائية |
| إتباع التعليمات والقواعد | الرتب السالبة | 13.25 | 2.67 | 0 | 0.00 | 0.00 | 3.81 | 0.01 |
| الرتب الموجبة | 17.86 | 2.88 | 7 | 5.50 | 38.50 |  |  |
| التعادل |  |  | 0 |  |  |  |  |
| المجموع الكلي |  |  | 7 |  |  |  |  |
| الجلوس بهدوء | الرتب السالبة | 12.66 | 2.63 | 0 | 0.00 | 0.00 | 3.87 | 0.01 |
| الرتب الموجبة | 16.73 | 2.56 | 7 | 5.50 | 38.50 |  |  |
| التعادل |  |  | 0 |  |  |  |  |
| المجموع الكلي |  |  | 7 |  |  |  |  |
| الاستئذان | الرتب السالبة | 14.47 | 2.33 | 0 | 0.00 | 0.00 | 3.64 | 0.01 |
| الرتب الموجبة | 17.45 | 2,41 | 7 | 5.50 | 38.50 |  |  |
| التعادل |  |  | 0 |  |  |  |  |
| المجموع الكلي |  |  | 7 |  |  |  |  |
| التعاون والمشاركة | الرتب السالبة | 13.71 | 2.44 | 0 | 0.00 | 0.00 | 3.88 | 0.01 |
| الرتب الموجبة | 17.62 | 2.51 | 7 | 5.50 | 38.50 |  |  |
| التعادل |  |  | 0 |  |  |  |  |
| المجموع الكلي |  |  | 7 |  |  |  |  |

تابع جدول (5)

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| أبعاد السلوك التكيفي | العمليات الحسابية | المتوسطات  الحسابية | الانحرافات  المعيارية | العدد | متوسط  الرتب | مجموع  الرتب | قيم z | الدلالة  الإحصائية |
| إقامة علاقات اجتماعية | الرتب السالبة | 11.75 | 2.73 | 0 | 0.00 | 0.00 | 3.71 | 0.01 |
| الرتب الموجبة | 15.63 | 2.58 | 7 | 5.50 | 38.50 |  |  |
| التعادل |  |  | 0 |  |  |  |  |
| المجموع الكلي |  |  | 7 |  |  |  |  |
| أداء التحية | الرتب السالبة | 12.96 | 2.61 | 0 | 0.00 | 0.00 | 3.91 | 0.01 |
| الرتب الموجبة | 16.77 | 2.83 | 7 | 5.50 | 38.50 |  |  |
| التعادل |  |  | 0 |  |  |  |  |
| المجموع الكلي |  |  | 7 |  |  |  |  |
| القدرة على الاعتذار | الرتب السالبة | 12.21 | 2.68 | 0 | 0.00 | 0.00 | 3.94 | 0.01 |
| الرتب الموجبة | 17.72 | 2,72 | 7 | 5.50 | 38.50 |  |  |
| التعادل |  |  | 0 |  |  |  |  |
| المجموع الكلي |  |  | 7 |  |  |  |  |
| السلوك التكيفي | الرتب السالبة | 90.74 | 4.22 | 0 | 0.00 | 0.00 | 3,88 | 0.01 |
| الرتب الموجبة | 119.78 | 5.01 | 7 | 5.50 | 38.50 |  |  |
| التعادل |  |  | 0 |  |  |  |  |
| المجموع الكلي |  |  | 7 |  |  |  |  |

أشارت النتائج في جدول (5) إلى ما يلي:

- إتباع التعليمات والقواعد: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إتباع التعليمات والقواعد بين أطفال الروضة في المجموعة التجريبية قبل (م = 13.25، ع = 2.67، م الرتب = 0.00، مج الرتب = 0.00) وبعد (م = 17.86، ع = 2.88، م الرتب = 5.50، مج الرتب = 38.50) تطبيق الأنشطة الترويحية، حيث بلغت قيمة “z” (3.81)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.

- الجلوس بهدوء: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الجلوس بهدوء بين أطفال الروضة في المجموعة التجريبية قبل (م = 12.66، ع = 2.63، م الرتب = 0.00، مج الرتب = 0.00) وبعد (م = 16.73، ع = 2.56، م الرتب = 5.50، مج الرتب = 38.50) تطبيق الأنشطة الترويحية، حيث بلغت قيمة “z” (3.87)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.

- الاستئذان: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستئذان بين أطفال الروضة في المجموعة التجريبية قبل (م = 14.47، ع = 2.33، م الرتب = 0.00، مج الرتب = 0.00) وبعد (م = 17.45، ع = 2.41، م الرتب = 5.50، مج الرتب = 38.50) تطبيق الأنشطة الترويحية، حيث بلغت قيمة “z” (3.64)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.

- التعاون والمشاركة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعاون والمشاركة بين أطفال الروضة في المجموعة التجريبية قبل (م = 13.17، ع = 2.44، م الرتب = 0.00، مج الرتب = 0.00) وبعد (م = 17.62، ع = 2.51، م الرتب = 5.50، مج الرتب = 38.50) تطبيق الأنشطة الترويحية، حيث بلغت قيمة “z” (3.88)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.

- إقامة علاقات اجتماعية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إقامة علاقات اجتماعية بين أطفال الروضة في المجموعة التجريبية قبل (م = 11.75، ع = 2.73، م الرتب = 0.00، مج الرتب = 0.00) وبعد (م = 15.63، ع = 2.58، م الرتب = 5.50، مج الرتب = 38.50) تطبيق الأنشطة الترويحية، حيث بلغت قيمة “z” (3.71)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.

- أداء التحية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء التحية بين أطفال الروضة في المجموعة التجريبية قبل (م = 12.96، ع = 2.61، م الرتب = 0.00، مج الرتب = 0.00) وبعد (م = 16.77، ع = 2.83، م الرتب = 5.50، مج الرتب = 38.50) تطبيق الأنشطة الترويحية، حيث بلغت قيمة “z” (3.91)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.

- القدرة على الاعتذار: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على الاعتذار بين أطفال الروضة في المجموعة التجريبية قبل (م = 12.21، ع = 2.68، م الرتب = 0.00، مج الرتب = 0.00) وبعد (م = 17.72، ع = 2.72، م الرتب = 5.50، مج الرتب = 38.50) تطبيق الأنشطة الترويحية، حيث بلغت قيمة “z” (3.94)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.

- السلوك التكيفي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك التكيفي بين أطفال الروضة في المجموعة التجريبية قبل (م = 90.74، ع = 4.22، م الرتب = 0.00، مج الرتب = 0.00) وبعد (م = 119.78، ع = 5.01، م الرتب = 5.50، مج الرتب = 38.50) تطبيق الأنشطة الترويحية، حيث بلغت قيمة “z” (3.88)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.

وقد أوضحت النتائج أن طفل الروضة بعد تطبيق الأنشطة الترويحية أكثر تكيفاً سلوكياً في كل من إتباع التعليمات والقواعد، والجلوس بهدوء، والاستئذان، والتعاون والمشاركة، وإقامة علاقات اجتماعية، وأداء التحية، والقدرة على الاعتذار.

وتدعم هذه النتائج صحة اختبار الفرض الأول الذي ينص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطي رتب الدرجات لبعض أبعاد السلوك التكيفي بين أفراد المجموعة التجريبية من أطفال الروضة قبل وبعد تطبيق الأنشطة الترويحية لصالح القياس البعدي.

[2] النتائج الخاصة لاختبار صحة الفرض الثاني الذي ينص على ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رتب الدرجات لبعض أبعاد السلوك التكيفي بعد تطبيق الأنشطة الترويحية بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة لصالح أفراد المجموعة التجريبية من أطفال الروضة.

جدول (6)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومتوسط

الرتب، ومجموع الرتب، وقيم (z)، ودلالتها الإحصائية

في بعض أبعاد السلوك التكيفي لطفل الروضة بين

أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق الأنشطة

الترويحية باستخدام معادلة مان – وتني Mann - Whitney

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| أبعاد السلوك التكيفي | مجموعات البحث | المتوسطات  الحسابية | الانحرافات  المعيارية | العدد | متوسط  الرتب | مجموع  الرتب | قيم z | الدلالة  الإحصائية |
| إتباع التعليمات والقواعد | المجموعة التجريبية | 17.86 | 2.88 | 7 | 15.5 | 108.50 | 3.82 | 0.01 |
| المجموعة الضابطة | 13.95 | 2.67 | 7 | 5.50 | 38.50 |
| الجلوس بهدوء | المجموعة التجريبية | 16.73 | 2.56 | 7 | 15.5 | 108.50 | 3.85 | 0.01 |
| المجموعة الضابطة | 12.71 | 2.64 | 7 | 5.50 | 38.50 |
| الاستئذان | المجموعة التجريبية | 17,45 | 2.41 | 7 | 15.5 | 108.50 | 3.87 | 0.01 |
| المجموعة الضابطة | 14,81 | 2.63 | 7 | 5.50 | 38.50 |
| التعاون والمشاركة | المجموعة التجريبية | 17.62 | 2.51 | 7 | 15.5 | 108.50 | 3.88 | 0.01 |
| المجموعة الضابطة | 13.63 | 2.55 | 7 | 5.50 | 38.50 |
| إقامة علاقات اجتماعية | المجموعة التجريبية | 15.63 | 2.58 | 7 | 15.5 | 108.50 | 3.86 | 0.01 |
| المجموعة الضابطة | 11.77 | 2.85 | 7 | 5.50 | 38.50 |
| أداء التحية | المجموعة التجريبية | 16.77 | 2.83 | 7 | 15.5 | 108.50 | 3.84 | 0.01 |
| المجموعة الضابطة | 11.98 | 2.65 | 7 | 5.50 | 38.50 |
| القدرة على الاعتذار | المجموعة التجريبية | 17.72 | 2.72 | 7 | 15.5 | 108.50 | 3.80 | 0.01 |
| المجموعة الضابطة | 12.65 | 2.66 | 7 | 5.50 | 38.50 |
| السلوك التكيفي | المجموعة التجريبية | 119.78 | 5.01 | 7 | 15.5 | 108.50 | 3.89 | 0.01 |
| المجموعة الضابطة | 91.50 | 4.98 | 7 | 5.50 | 38.50 |

أوضحت النتائج في جدول (6) ما يلي:

- إتباع التعليمات والقواعد: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إتباع التعليمات والقواعد بين أطفال الروضة في المجموعة التجريبية (م = 17.86، ع = 2.88، م الرتب = 15.5، مج الرتب = 108.50) والضابطة (م = 13.95، ع = 2.67، م الرتب = 5.50، مج الرتب = 38.50) بعد تطبيق الأنشطة الترويحية، حيث بلغت قيمة “z” (3.82)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.

- الجلوس بهدوء: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الجلوس بهدوء بين أطفال الروضة في المجموعة التجريبية (م = 16.73، ع = 2.56، م الرتب = 15.5، مج الرتب = 108.50) والضابطة (م = 12.71، ع = 2.64، م الرتب = 5.50، مج الرتب = 38.50) بعد تطبيق الأنشطة الترويحية، حيث بلغت قيمة “z” (3.85)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.

- الاستئذان: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستئذان بين أطفال الروضة في المجموعة التجريبية (م = 17.45، ع = 2.41، م الرتب = 15.5، مج الرتب = 108.50) والضابطة (م = 14.81، ع = 2.63، م الرتب = 5.50، مج الرتب = 38.50) بعد تطبيق الأنشطة الترويحية، حيث بلغت قيمة “z” (3.87)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.

- التعاون والمشاركة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعاون والمشاركة بين أطفال الروضة في المجموعة التجريبية (م = 17.62، ع = 2.51، م الرتب = 15.5، مج الرتب = 108.50) والضابطة (م = 13.63، ع = 2.55، م الرتب = 5.50، مج الرتب = 38.50) بعد تطبيق الأنشطة الترويحية، حيث بلغت قيمة “z” (3.88)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.

- إقامة علاقات اجتماعية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إقامة علاقات اجتماعية بين أطفال الروضة في المجموعة التجريبية (م = 15.63، ع = 2.58، م الرتب = 15.5، مج الرتب = 108.50) والضابطة (م = 11.77، ع = 2.85، م الرتب = 5.50، مج الرتب = 38.50) بعد تطبيق الأنشطة الترويحية، حيث بلغت قيمة “z” (3.86)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.

- أداء التحية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء التحية بين أطفال الروضة في المجموعة التجريبية (م = 16.77، ع = 2.83، م الرتب = 15.5، مج الرتب = 108.50) والضابطة (م = 11.98، ع = 2.65، م الرتب = 5.50، مج الرتب = 38.50) بعد تطبيق الأنشطة الترويحية، حيث بلغت قيمة “z” (3.84)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.

- القدرة على الاعتذار: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على الاعتذار بين أطفال الروضة في المجموعة التجريبية (م = 17.72، ع = 2.72، م الرتب = 15.5، مج الرتب = 108.50) والضابطة (م = 12.65، ع = 2.66، م الرتب = 5.50، مج الرتب = 38.50) بعد تطبيق الأنشطة الترويحية، حيث بلغت قيمة “z” (3.80)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.

- السلوك التكيفي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك التكيفي بين أطفال الروضة في المجموعة التجريبية (م = 119.78، ع = 5.01، م الرتب = 15.5، مج الرتب = 108.50) والضابطة (م = 91.50، ع = 4.98، م الرتب = 5.50، مج الرتب = 38.50) بعد تطبيق الأنشطة الترويحية، حيث بلغت قيمة “z” (3.89)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.

أسفرت النتائج عن أن طفل الروضة في المجموعة التجريبية بعد تطبيق الأنشطة الترويحية أكثر سلوكاً تكيفياً في كل من إتباع التعليمات والقواعد، والجلوس بهدوء، والاستئذان، والتعاون والمشاركة، وإقامة علاقات اجتماعية، وأداء التحية، والقدرة على الاعتذار، وهذا بالمقارنة مع أطفال المجموعة الضابطة.

وتؤيد هذه النتائج صحة اختبار الفرض الثاني الذي ينص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رتب الدرجات لبعض أبعاد السلوك التكيفي بعد تطبيق الأنشطة الترويحية بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة لصالح أفراد المجموعة التجريبية من أطفال الروضة.

[3] النتائج الخاصة لاختبار صحة الفرض الثالث الذي ينص على ما يلي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رتب الدرجات لبعض أبعاد السلوك التكيفي لأفراد المجموعة التجريبية من أطفال الروضة في القياسين البعد والتتبعي.

جدول (7)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومتوسط

الرتب، ومجموع الرتب، وقيم (z)، ودلالتها الإحصائية

في بعض أبعاد السلوك التكيفي لطفل الروضة

في القياسين البعدي والتتبعي باستخدام

معادلة ويلككسون Wilcoxon

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| أبعاد السلوك التكيفي | العمليات الحسابية | المتوسطات  الحسابية | الانحرافات  المعيارية | العدد | متوسط  الرتب | مجموع  الرتب | قيم z | الدلالة  الإحصائية |
| إتباع التعليمات والقواعد | الرتب السالبة | 17.86 | 2.88 | 3 | 3.50 | 10.50 | 0.82 | غـ.د |
| الرتب الموجبة | 17.64 | 2.75 | 3 | 3.50 | 10.50 |  |  |
| التعادل |  |  | 1 |  |  |  |  |
| المجموع الكلي |  |  | 7 |  |  |  |  |
| الجلوس بهدوء | الرتب السالبة | 16.73 | 2.56 | 3 | 3.00 | 9.00 | 0.45 | غـ.د |
| الرتب الموجبة | 16.01 | 2.77 | 4 | 3.00 | 12.00 |  |  |
| التعادل |  |  | 0 |  |  |  |  |
| المجموع الكلي |  |  | 7 |  |  |  |  |
| الاستئذان | الرتب السالبة | 17.45 | 2.41 | 2 | 4.50 | 9.00 | 0.83 | غـ.د |
| الرتب الموجبة | 17.39 | 2.48 | 4 | 3.00 | 12.00 |  |  |
| التعادل |  |  | 1 |  |  |  |  |
| المجموع الكلي |  |  | 7 |  |  |  |  |
| التعاون والمشاركة | الرتب السالبة | 17.62 | 2.51 | 2 | 4.50 | 9.00 | 0.71 | غـ.د |
| الرتب الموجبة | 17.41 | 2.33 | 4 | 3.00 | 12.00 |  |  |
| التعادل |  |  | 1 |  |  |  |  |
| المجموع الكلي |  |  | 7 |  |  |  |  |
| إقامة علاقات اجتماعية | الرتب السالبة | 15.63 | 2.58 | 3 | 4.50 | 13.50 | 0.73 | غـ.د |
| الرتب الموجبة | 15.45 | 3.01 | 3 | 4.50 | 13.50 |  |  |
| التعادل |  |  | 1 |  |  |  |  |
| المجموع الكلي |  |  | 7 |  |  |  |  |

تابع جدول (7)

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| أبعاد السلوك التكيفي | العمليات  الحسابية | المتوسطات  الحسابية | الانحرافات  المعيارية | العدد | متوسط  الرتب | مجموع  الرتب | قيم z | الدلالة  الإحصائية |
| أداء التحية | الرتب السالبة | 16.77 | 2.83 | 3 | 4.50 | 13.50 | 0.58 | غـ.د |
| الرتب الموجبة | 16.31 | 2.76 | 3 | 4.50 | 13.50 |  |  |
| التعادل |  |  | 1 |  |  |  |  |
| المجموع الكلي |  |  | 7 |  |  |  |  |
| القدرة على الاعتذار | الرتب السالبة | 17.72 | 2.72 | 2 | 5.50 | 11.00 | 0.64 | غـ.د |
| الرتب الموجبة | 17.46 | 2.56 | 4 | 3.50 | 14.00 |  |  |
| التعادل |  |  | 1 |  |  |  |  |
| المجموع الكلي |  |  | 7 |  |  |  |  |
| السلوك التكيفي | الرتب السالبة | 119.78 | 5.01 | 3 | 5.50 | 16.50 | 0.51 | غـ.د |
| الرتب الموجبة | 117.76 | 7.45 | 3 | 5.50 | 16.50 |  |  |
| التعادل |  |  | 1 |  |  |  |  |
| المجموع الكلي |  |  | 7 |  |  |  |  |

أسفرت النتائج في جدول (7) عما يلي:

- إتباع التعليمات والقواعد: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إتباع التعليمات والقواعد بين أطفال الروضة في كل من القياسين البعدي (م = 17.86، ع = 2.88، م الرتب = 3.50، مج الرتب = 10.50) والتتبعي (م = 17.64، ع = 2.75، م الرتب = 3.50، مج الرتب = 10.50)، حيث بلغت قيمة “z” (0.82)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

- الجلوس بهدوء: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الجلوس في هدوء بين أطفال الروضة في كل من القياسين البعدي (م = 16.73، ع = 2.56، م الرتب = 3.00، مج الرتب = 9.00) والتتبعي (م = 16.01، ع = 2.77، م الرتب = 3.00، مج الرتب = 12.00)، حيث بلغت قيمة “z” (0.45)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

- الاستئذان: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستئذان بين أطفال الروضة في كل من القياسين البعدي (م = 17.45، ع = 2.41، م الرتب = 4.50، مج الرتب = 9.00) والتتبعي (م = 17.39، ع = 2.48، م الرتب = 3.00، مج الرتب = 12.00)، حيث بلغت قيمة “z” (0.83)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

- التعاون والمشاركة: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعاون والمشاركة بين أطفال الروضة في كل من القياسين البعدي (م = 17.62، ع = 2.51، م الرتب = 4.50، مج الرتب = 9.00) والتتبعي (م = 17.41، ع = 2.33، م الرتب = 3.00، مج الرتب = 12.00)، حيث بلغت قيمة “z” (0.71)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

- إقامة علاقات اجتماعية: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إقامة علاقات بين أطفال الروضة في كل من القياسين البعدي (م = 15.63، ع = 2.58، م الرتب = 4.50، مج الرتب = 13.50) والتتبعي (م = 15.45، ع = 3.01، م الرتب = 4.50، مج الرتب = 13.50)، حيث بلغت قيمة “z” (0.73)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

- أداء التحية: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء التحية بين أطفال الروضة في كل من القياسين البعدي (م = 16.77، ع = 2.83، م الرتب = 4.50، مج الرتب = 13.50) والتتبعي (م = 16.31، ع = 2.76، م الرتب = 4.50، مج الرتب = 13.50)، حيث بلغت قيمة “z” (0.58)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

- القدرة على الاعتذار: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على الاعتذار بين أطفال الروضة في كل من القياسين البعدي (م = 17.72، ع = 2.72، م الرتب = 5.50، مج الرتب = 11.00) والتتبعي (م = 17.46، ع = 2.56، م الرتب = 3.50، مج الرتب = 14.00)، حيث بلغت قيمة “z” (0.64)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

- السلوك التكيفي: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك التكيفي بين أطفال الروضة في كل من القياسين البعدي (م = 119.78، ع = 5.01، م الرتب = 5.50، مج الرتب = 16.50) والتتبعي (م = 117.76، ع = 7.45، م الرتب = 5.50، مج الرتب = 16.50)، حيث بلغت قيمة “z” (0.51)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك التكيفي وأبعاده التالية: إتباع التعليمات والقواعد، والجلوس بهدوء، والاستئذان، والتعاون والمشاركة، وإقامة علاقات اجتماعية، وأداء التحية، والقدرة على الاعتذار بين أفراد المجموعة التجريبية من أطفال الروضة في القياسين البعدي والتتبعي.

وتدعم هذه النتائج صحة اختبار الفرض الثالث الذي نص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رتب الدرجات لبعض أبعاد السلوك التكيفي لأفراد المجموعة التجريبية من أطفال الروضة في القياسين البعدي والتتبعي.

ثانياً: تفسير النتائج:

أوضحت النتائج في جداول (5، 6، 7) فعالية برنامج الأنشطة الترويحية لتحسين السلوكيات التكيفية (إتباع التعليمات والقواعد – الجلوس بهدوء – الاستئذان – التعاون والمشاركة – إقامة علاقات اجتماعية – أداء التحية – القدرة على الاعتذار) لدى طفل الروضة في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية. وتدعم هذه النتائج صحة فروض البحث المذكورة سلفاً.

إضافة إلى هذا، تتفق نتائج هذا البحث مع ما انتهت إليه نتائج بحوث (Pallas, 1990)؛ (عبد الحميد، 1990)؛ (Ferentino, 1991)؛ (Weir, 1995)؛ (Zic, et al., 1996)؛ (Kennedy, 1997)؛ (Robertson, 1997)؛ (Faubel, 1998)؛ (Noel, et al., 2000)؛ (Haynes, 2002)؛ (Martin, 2003)؛ (Hampton, 2003)؛ (Russell, et al., 2004)؛ (Bronz, 2004)؛ (Browning, 2005)؛ (Swanson, 2006)؛ (Izard, et al., 2008) التي أسفرت عن فعالية البرامج التدخلية رغم اختلافها وأنواعها في تحسين السلوكيات التكيفية لدى طفل الروضة.

ويعزى فعالية برنامج الأنشطة الترويحية المستخدم في البحث الراهن إلى تعاون هيئة مدرسة الروضة من معلمات وأخصائيات، إضافة إلى تعاون ومشاركة أمهات أطفال الروضة، والاستجابة السريعة لأفراد المجموعة التجريبية من أطفال الروضة في التعاون مع الباحثة أثناء إجراء جلسات البرنامج، إضافة إلى الأنشطة الترويحية المستخدمة أثناء إجراء الجلسات التي تنوعت ما بين أنشطة فنية واجتماعية وثقافية. إلى جانب الفنيات المستخدمة، حيث لعبت هذه الفنيات "المحاضرة – المناقشة – التداعي الحر – النمذجة – لعب الدور – التعزيز – إعادة البناء المعرفي – التغذية المرتدة – الاسترخاء" دوراً مهماً في فعالية برنامج الأنشطة الترويحية.

إضافة إلى ذلك، تبين أن الأنشطة الترويحية المتنوعة من جوانب فنية وثقافية واجتماعية وترفيهية تتناسب إلى حد كبير مع المرحلة النمائية لطفل الروضة، حيث أن الطفل في تلك المرحلة العمرية يكون أكثر استجابة للأنشطة الترويحية المتنوعة التي تتناسب مع خصائصه المعرفية والاجتماعية والانفعالية.

كما قامت الباحثة بإقامة جسر من التواصل بينها وبين أمهات أطفال الروضة أعضاء المجموعة التجريبية للتعرف على مدى التقدم في سلوكياتهم التكيفية والتخلي عن السلوكيات غير المرغوبة. وقد ظل التواصل بين الباحثة وأمهات أطفال الروضة للاستشارة النفسية عما تستطيع تقديمه من خدمات حتى يسير نمو طفلها – طفل الروضة – نمواً طبيعياً سواء على الجانب البدني أم على الجانب النفسي.

ومن ثم، فإن مرحلة رياض الأطفال مازالت في حاجة إلى المزيد من البحوث التداخلية من أجل تعديل السلوكيات غير المرغوبة لدى طفل الروضة، وإعداده إعداداً نفسياً سوياً يساعده على الانتقال إلى المراحل النمائية التالية بسلاسة ويسر مستمتعاً بمظاهر الصحة النفسية.

المراجع:

أ- المراجع العربية:

إبراهيم، جمال حسن محمد (2011). تأثير برنامج ترويحي رياضي مقترح على السلوك العدواني لدى أطفال مدرسة التربية الفكرية بالوادي الجديد، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.

إبراهيم، عبد الستار (1998). العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث: أساليبه ومبادئه التطبيقية، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

إبراهيم، عبد الستار؛ وإبراهيم، رضوى (2003). علم النفس، أسسه ومعالم دراسته، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

إبراهيم، فيوليت فؤاد (2004). سيكولوجية النمو: الطفولة والمراهقة، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

أبو حطب، فؤاد عبد اللطيف؛ صادق، أمال محمد (1990). علم النفس التربوي، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أحمد، سهير كامل (2002). سيكولوجية نمو الأطفال: دراسات نظرية وتطبيقات عملية، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

أمين، سهى أحمد (1998). مدى فاعلية برنامج لتعديل السلوك الاجتماعي للأطفال المتخلفين عقلياً المساء معاملتهم وعلاقته بالتوافق الاجتماعي لديهم، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

بدر، سهام (2000). اتجاهات الفكر التربوي في مجال الطفولة، الكويت: مكتبة الفلاح للطباعة والنشر.

بدير، كريمان (2004). الرعاية المتكاملة للأطفال، القاهرة: عالم الكتب.

بطاينة، نور (2006). مشكلات رياض الأطفال، عمان: عالم الكتب الحديثة.

بطرس، بطرس حافظ (1993). دراسة أثر برنامج لتنمية بعض جوانب النشاط المعرفي والمهارات الاجتماعية على السلوك التوافقي لدى أطفال ما قبل المدرسة الابتدائية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

تقي، عبد المحسن (2003). مناهج رياض الأطفال في مصر وبرامجها: دراسة تحليلية، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان، 2(9): 33-75.

جابر، جابر عبد الحميد (1986). مدخل لدراسة السلوك الإنساني، الطبعة الثانية، القاهرة: دار النهضة العربية.

الحريري، رافدة (2002). نشأة رياض الأطفال، عمان: مكتبة العبيكان.

حسيب، عبد المنعم عبد الله (1993). مستوى مفهوم الذات والتوافق النفسي وعلاقتهما بالسلوك التأملي والاندفاعي لطلبة المرحلة الثانوية: دراسة وصفية مقارنة، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

حمودة، صفاء غازي (1992). فعالية أسلوب العلاج الجماعي "السيكودراما" والممارسة السلبية لعلاج بعض حالات اللجلجة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

خلف الله، زينب عبد اللطيف (1993). الإحساس بالوحدة النفسية وعلاقتها بالسلوك التكيفي لدى أبناء مؤسسات الرعاية، القاهرة: جامعة الأزهر، مجلة معوقات الطفولة.

دسوقي، كمال محمد (1985). ذخيرة علوم النفس، القاهرة: الدار الدولية للنشر.

دياب، فوزية (1981). دور الحضانة، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

الريدي، هويدة حنفي (2012). المدخل إلى علم نفس النمو، الرياض: دار النشر الدولي.

زهران، حامد عبد السلام (2003). التوجيه والإرشاد النفسي، القاهرة: عالم الكتب.

زيد، العربي محمد علي (2003). فعالية التدريب على استخدام جداول النشاط المصورة في تنمية بعض المهارات الاجتماعية وأثرها في خفض السلوك الانسحابي لدى الأطفال المتخلفين عقلياً، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

السيد، السيد عبد الحميد (2003). الأنشطة التربوية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

شاش، سهير محمد (2001). فعالية برنامج لتنمية بعض المهارات الاجتماعية بنظامي الدمج والعزل وأثره في خفض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

شحاته، حسن؛ والنجار، زينب (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشخص، عبد العزيز السيد (1991). مقياس السلوك التكيفي للأطفال: المعايير المصرية والسعودية، الطبعة الثانية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

شريف، السيد (2007). التربية الاجتماعية والدينية في رياض الأطفال، عمان: دار المسيرة.

الشناوي، محمد محروس (1994). العملية الإرشادية والعلاجية، القاهرة: دار غريب للنشر والتوزيع.

الشناوي، محمد محروس (1997). التخلف العقلي: الأسباب – التشخيص – البرامج، القاهرة: دار غريب.

صادق، فاروق محمد (1985). دليل مقياس السلوك التكيفي، الطبعة الثانية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عاقل، فاخر (1988). معجم العلوم النفسية، لبنان، دار الرائد العربي.

عبد الحميد، عزة حسين (1990). استخدام السيكودراما في علاج بعض المشكلات النفسية لأطفال سن ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

عبد الرحمن، محمد السيد (1998). اختبارات المهارات الاجتماعية، الطبعة الثانية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد اللطيف، مدحت عبد الحميد (1996). الصحة النفسية والتوافق الدراسي، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عبد المجيد، أماني (1992). دراسة أثر بعض المتغيرات الأسرية على التوافق النفسي للأطفال، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

عبد الوهاب، جلال (1987). النشاط المدرسي، مفاهيمه ومجالاته وبحوثه، الكويت: مكتبة الفلاح.

علي، فاطمة عبد الصمد (2003). فعالية برنامج للإرشاد الأسري في تنمية المهارات الاجتماعية للطفل الأصم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

فراج، شيرين حلمي محمد (2007). فعالية برنامج باستخدام أنشطة اللعب لتنمية التفاعل الاجتماعي بين الأطفال المعوقين عقلياً وأقرانهم العاديين في المدارس العادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة قناة السويس.

فهمي، مصطفى (1979). اختبار رسم الرجل لجودانف – هاريس لذكاء الأطفال، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

فهمي، مصطفى (1987). الصحة النفسية: دراسات في سيكولوجية التكيف، الطبعة الثانية، القاهرة: مكتبة الخانجي.

كفافي، علاء الدين أحمد (1990). الصحة النفسية، الطبعة الثالثة، القاهرة: مكتبة مصر.

كفافي، علاء الدين أحمد (1999). الإرشاد والعلاج النفسي الأسري – المنظور النسقي الاتصالي، القاهرة: دار الفكر العربي.

محمد، عادل عبد الله (2000). العلاج المعرفي السلوكي: أسس وتطبيقات، القاهرة: دار الرشاد.

الهابط، محمد السيد (1985). التكيف والصحة النفسية، الإسكندرية: الكتب الجامعي.

اليسر، صالح مفتاح (2007). دور النشاط المدرسي في العناية بالتلاميذ المبدعين، بحث منشور على موقع الصفاء للصحة النفسية:

<http://www.elssafa.com/kids10.hm>.

ب- المراجع الأجنبية:

Bronz, K. (2004). Effects of a therapeutic play group intervention on the social competence and executive functioning of young children in foster car. Praquest Dissertation and Theses, Section 0171, part 0518 Publication Number: AAT 3136405.

Browning, L. (2005). A follow up analysis of social skills training. Dissertation and Theses, Section 6050, part 0384 Publication Number: AAT 1435138.

Ceqelka, P. and Prehm, H. (1981). Mental retardation from categories to people. Columbus: Ohio Merrill.

Faubel, G. (1998). An efficacy assessment of a school – based intervention program for emotionally handicapped students. Dissertation Abstracts International, 58(11-A): 4183.

Ferentino, S. (1991). Teaching social skills to preschool children in a special education program. Proquest Dissertation and Theses, Section 9986, part 6620 Publication Number: AAT 9135189.

Grossman, H. (1973). Manual on terminology and classification in mental retardation. American Journal of Mental Deficiency, Special Publication 2.

Hampton, E. (2003). Reducing problem behavior and increasing adaptive behavior in bereaved children through stress inoculation treaning. Proquest Dissertation and Theses, Section 0165, part 0519 Publication Number: AAT 3093655.

Harder, M. and Harder, C. (1970). Encyclopedia of Psychology, New York: McGrow – Hill Company.

Haynes, J. (2002). The impact of group therapy, cooperative learning and skills training on foster care children in a community based pgroam. Proquest Dissertation and Theses, Section 0795, part 0384 Publication Number: AAT 3076851.

Henley, M.; Ramsey, R. and Algozzine, R. (1993). Characteristics and strategies for teaching students with mild disabilities. London: Allyn Bacon, Inc.

Hughes, S. (1997). The development of adaptive behavior in typically developing and special needs preschoolers: Relationship to selected parenting and child characteristic. Ph.D. Dissertation Presented to the Graduate School of the Ohio State University Umi Number: 9721110.

Izard, C.; King, K.; Trentacosta, C.; Morgan, J.; Laurenceau, J.; Jean – Philippe; Krauthamer, E. and Finlon, K. (2008). Accelerating the development of emotion competence in Head Start Children: Effects on adaptive and maladaptive behavior. Development and Psychopathology, 20(1): 369-397.

Kennedy, L. (1997). The impact of one special education preschool program on adaptive behavior and parental stress. Proquest Dissertation and Theses, Section 0483, part 0525 Publication Number: AAT 9733203.

Lambert, W. (1980). Analysis of personality characteristics of activist and non – activist undergraduate college students. Dissertation Abstracts International, 33(9): 1410.

Martin, J. (2003). The effectiveness of A preschool social skills program and A comparison to a similar primary school program. Proquest Dissertation and Theses, Section 6050, part 0451.

Noel, G.; Roane, H.; Van Der Heyden, A.; Whitmarsh, E. and Gatti, S. (2000). Programming for the generalization of communication to the classroom following assessment and training outside classroom. School Psychology Review, 29(3): 429-442.

Pallas, P. (1990). The effect of parenting training on the classroom behavior of pre – school children. Proquest Dissertation and Theses, Section 0928, part 0513 Publication Number: AAT 1340000.

Prochnow, G. (2001). An analysis of selected characteristics of participants and non – participants in Junior High school students activities, Dissertation Abstracts International, 32(3): 4286.

Robertson, S. (1997). The effects of treatment on the linguistics and social skills of late talkers. Proquest Dissertation and Theses, Section 0260, part 0460, Publication Number: AAT 9734830.

Russell, P.; John, J.; Lakshmanan, J.; Russell, S. and Lakshmidevi, K. (2004). Family intervention and acquisition of adaptive behavior among intellectually disabled children. Journal of Learning Disabilities, 8(9): 383-295.

Swanson, J. (2006). Evaluation of two intervention programs for toddlers’ cognitive development. Praquest Dissertation and Theses, Section 6006, part 0620 Publication Number: AAT 3238622.

Weir, L. (1995). The effects of animal facilitated therapy on adaptive socialization behavior. Proquest Dissertation and Theses, Section 0940, part 0382 Publication Number: AAT 1375802.

Witt, J. and Mortens, B. (1984). Adaptive behavior tests and assessment issues school. Psychology Review, 13(4): 478-484.

Wolman, B. (1983). Dictionary of behavioral science. Second Edition, New York: Saint – Diego Academic Press, Inc.

Woolf, S. (2006). Critical elements of adaptive behavior in promoting community in dependence for individuals diagnosed with developmental disabilities. Ph.D. Dissertation Presented to Capella University.

Zic, A. and Others (1996). The influence of Integrative Gestatt therpy on acquisition of daily life skills and habits. Eric Databases ED 40481.

مقياس السلوكيات التكيفية

لطفل الروضة

إعداد الدكتورة/ أمينة مصطفى محمد أبو النجا

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | العبارات | نعم | إلى حد  ما | لا |
| 1- | يستجيب للتعليمات أو الإرشادات غير المباشرة في المحادثة ..... | ( ) | ( ) | ( ) |
| 2- | يركز انتباهه تجاه المعلمة عندما تتحدث ................. | ( ) | ( ) | ( ) |
| 3- | يستخدم كلمات مهذبة مثل "من فضلك/شكراً/لو سمحت" عندما يطلب شيئاً من الآخرين ........................... | ( ) | ( ) | ( ) |
| 4- | يتعاون مع زملائه ....................................... | ( ) | ( ) | ( ) |
| 5- | يطلب مشاركة الأطفال الآخرين في اللعب ............... | ( ) | ( ) | ( ) |
| 6- | يذكر أسمه عندما يُسأل عنه عند التحية .................. | ( ) | ( ) | ( ) |
| 7- | يعتذر إذا أخطأ في حق أحد زملائه ...................... | ( ) | ( ) | ( ) |
| 8- | يتبع توجيهات المعلمات ................................. | ( ) | ( ) | ( ) |
| 9- | يركز انتباهه نحو الزملاء عندما يتحدثون ............... | ( ) | ( ) | ( ) |
| 10- | يستأذن من المعلمة قبل البدء في الكلام .................. | ( ) | ( ) | ( ) |
| 11- | يساعد زملائه دون أن يسبب مشاكل ..................... | ( ) | ( ) | ( ) |
| 12- | يتحدث مع الآخرين الذين يقابلهم لأول مرة بسهولة ...... | ( ) | ( ) | ( ) |
| 13- | يُحي الكبار والزملاء بالاسم ............................. | ( ) | ( ) | ( ) |
| 14- | يعتذر إذا وقع منه شيئاً على الأرض في الفصل ......... | ( ) | ( ) | ( ) |
| 15- | يتبع التعليمات المكتوبة .................................. | ( ) | ( ) | ( ) |
| 16- | يجلس بهدوء أثناء مشاهدة الأعمال المعروضة عن طريق الفيديو .................................................. | ( ) | ( ) | ( ) |
| 17- | ينتظر حتى تأذن له المعلمة بالتحدث في الفصل .......... | ( ) | ( ) | ( ) |
| 18- | يحب مساعدة الآخرين .................................. | ( ) | ( ) | ( ) |
| 19- | يستطيع تكوين علاقة مع الآخرين ....................... | ( ) | ( ) | ( ) |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | العبارات | نعم | إلى حد  ما | لا |
| 20- | يستجيب بالمصافحة عند تقديم شخص له ................ | ( ) | ( ) | ( ) |
| 21- | يعتذر إذا قام بالاعتداء على أحد زملائه ................. | ( ) | ( ) | ( ) |
| 22- | يتبع تعليمات المعلمة عند الخروج من الفصل ............ | ( ) | ( ) | ( ) |
| 23- | يلتزم الهدوء أثناء حديث المعلمة معه .................... | ( ) | ( ) | ( ) |
| 24- | يستأذن من الآخرين عند استخدام ممتلكاتهم .............. | ( ) | ( ) | ( ) |
| 25- | يعرض استعداده لمساعدة المعلمة "في حمل أغراضها/أو مسح الصبورة" ......................................... | ( ) | ( ) | ( ) |
| 26- | يشترك مع الأطفال الآخرين في الألعاب الجماعية ....... | ( ) | ( ) | ( ) |
| 27- | يتبادل التهنئة مع زملائه في المناسبات المختلفة .......... | ( ) | ( ) | ( ) |
| 28- | يعتذر إذا وبخته المعلمة على خطأ فعله .................. | ( ) | ( ) | ( ) |
| 29- | يستجيب بشكل مناسب عندما توبخه المعلمة على أخطائه.. | ( ) | ( ) | ( ) |
| 30- | يلتزم الهدوء ولا يقاطع الآخرين عندما يتكلمون .......... | ( ) | ( ) | ( ) |
| 31- | يستأذن للاشتراك في لعبة مازالت جارية ................ | ( ) | ( ) | ( ) |
| 32- | يعرض استعداده لمساعدة زملائه بالفصل ................ | ( ) | ( ) | ( ) |
| 33- | يستطيع مسايرة الأطفال الآخرين فيما يقولون أو يفعلون.. | ( ) | ( ) | ( ) |
| 34- | يُحي الكبار من بعيد برفع يده ........................... | ( ) | ( ) | ( ) |
| 35- | يعتذر إذا تكلم بدون أن تأذن له المعلمة .................. | ( ) | ( ) | ( ) |
| 36- | يستجيب عندما تطلب منه المعلمة عدم العبث بالأشياء .... | ( ) | ( ) | ( ) |
| 37- | يجلس بهدوء لانتظار دوره عند اللعب ................... | ( ) | ( ) | ( ) |
| 38- | يستأذن عند مشاركة الآخرين اللعب ..................... | ( ) | ( ) | ( ) |
| 39- | يعمل بشكل متعاون مع الآخرين ......................... | ( ) | ( ) | ( ) |
| 40- | يظهر الاهتمام نحو الأطفال الآخرين .................... | ( ) | ( ) | ( ) |
| 41- | يُحي الآخرين الذين يقابلهم لأول مرة .................... | ( ) | ( ) | ( ) |
| 42- | يعتذر إذا قاطع أحداً في الكلام ........................... | ( ) | ( ) | ( ) |
| 43- | يجلس مستقيماً على المقعد عندما تطلب المعلمة منه ذلك.. | ( ) | ( ) | ( ) |
|  | العبارات | نعم | إلى حد  ما | لا |
| 44- | يجلس بهدوء أثناء شرح المعلمة بالفصل ................. | ( ) | ( ) | ( ) |
| 45- | يستأذن من المعلمة قبل الخروج من الفصل عند حضور أحد والديه .............................................. | ( ) | ( ) | ( ) |
| 46- | يقدم المساعدة للأطفال الآخرين عندما يحتاجون إليها ..... | ( ) | ( ) | ( ) |
| 47- | يستجيب لزملائه إذا دعوه لأداء نشاط ما ................ | ( ) | ( ) | ( ) |
| 48- | يستجيب بكلمة "كيف حالك" عند تقديم شخص له ......... | ( ) | ( ) | ( ) |
| 49- | يعتذر إذا أخذ ما ليس له ................................ | ( ) | ( ) | ( ) |