



جامعة دمشق
كلية التربية
قسم تربية الطفل

أثر برنامج تدريبي متعدد الأنشطة في تنمية مهارات

التواصل الاجتماعي لدى أطفال الرياض

"دراسة شبه تجريبية على عينة من الأطفال ما بين عمر/4-6 / سنوات

في مدينة اللاذقية"

رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في التربية

إعداد الطالبة: لميس حمدي

إشراف الدكتور: عيسى الشماس

الأستاذ في قسم أصول التربية

2013 - 2014م

1434 - 1435هـ

فهرس المحتويات

رقم الصفحة	العنوان	
	الباب الأول – الجانب النظري	
27-1	الفصل الأول-الإطار العام للبحث	-
3-2	مقدمة البحث	-
6-3	مشكلة البحث	-
6	أهمية البحث	-
6	أهداف البحث	-
6	متغيرات البحث	-
6	حدود البحث	-
7	أدوات البحث	-
8 -7	فرضيات البحث	-
13-8	المصطلحات والتعريفات الإجرائية	-
27-13	-الدراسات السابقة	-
17-13	الدراسات العربية	-
26-18	الدراسات الأجنبية	-
27-26	التعليق على الدراسات السابقة	-
-28	الفصل الثاني - مهارات التواصل الاجتماعي	-
29	مقدمة	-
30-29	مفهوم التواصل الاجتماعي	1
31-30	صعوبات تعريف التواصل	2
37-31	النظريات المفسرة للتواصل الاجتماعي	ثانياً
40 -37	نماذج التواصل الاجتماعي	ثالثاً
40-37	نماذج التواصل الاجتماعي اللفظي	1
40	التعبير التواصل الاجتماعي اللفظي	-2
40	مفهوم التعبير التواصل الاجتماعي اللفظي	1-2
41-40	أهمية التواصل الاجتماعي اللفظي لدى الطفل	2-2
42-41	وظائف التواصل الاجتماعي اللفظي	-3
44 -42	أسس التواصل الاجتماعي اللفظي	-4
45-44	التنمية الإجرائية لمهارات التواصل الاجتماعي اللفظي لدى الأطفال	-5
48-45	أشكال مهارات التواصل الاجتماعي اللفظي	-6
49	التواصل الاجتماعي غير اللفظي	-7
51-49	نماذج التواصل الاجتماعي غير اللفظي	1-7
52-51	مفهوم مهارات التواصل الاجتماعي غير اللفظي	2-7
59-52	أشكال مهارات التواصل الاجتماعي غير اللفظي	3-7
60-59	المهارات الإجرائية للتواصل غير اللفظي	4-7
62-61	الفرق بين السلوك اللغوي وغير اللغوي	5-7

63	رابعاً- العوامل المؤثرة في تطور التواصل الاجتماعي عند الأطفال	رابعاً
65-63	دور الأهل في تطور التواصل الاجتماعي عند الطفل	-1
66-65	دور المعلمين في تطور التواصل الاجتماعي عند الطفل	-2
68-66	دور الأقران في تطور التواصل الاجتماعي عند الطفل	-3
71-68	دور التعلّم والبيئة في اكتساب الطفل مهارات التواصل الاجتماعي	-4
72-71	خلاصة البحث الثاني	
93-73	الفصل الثالث - الأساليب والأنشطة المستخدمة في بناء المهارات التواصلية	
74	الأساليب المستخدمة في بناء المهارات التواصلية	أولاً
76-74	تعلم مهارات وخبرات تؤكد الذات الاجتماعية	-1
78-77	تعلم السلوك الغيري عند الطفل من خلال القدوة	-2
79-78	المشاركة الاجتماعية عند أطفال الروضة	-3
80-79	المشاركة الوجدانية	-4
81-80	تعلم آداب الحديث مع الآخرين	-5
92-81	ثانياً- أنشطة اللعب المستخدمة في بناء المهارات التواصلية	
82-81	مقدمة	
82	1- الأنشطة اللغوية	-1
84-83	القصص	أ -
86-85	المسرح	ب-
86	الأنشطة الفنية والجمالية	-2
87-86	الأنشطة الحسية والحركية	-3
88-87	اللعب	أ-
-88	الأنشطة الاجتماعية	-4
89-88	الركن المنزلي	أ-
90-89	لعب الأدوار	ب-
92-90	النمذجة من خلال التقليد والتوحد	-7
93-92	خلاصة الفصل الثالث	
109-94	الفصل الرابع- إكساب الأطفال مهارات التواصل الاجتماعي من خلال التدريب النشط	
95	مقدمة	
97 -95	الخصائص الاجتماعية والعاطفية لأطفال ما قبل المدرسة	أولاً
97	القواعد الأساسية لمهارات التواصل الاجتماعي في فترة الطفولة	ثانياً
98-97	آلية التواصل الاجتماعي عند الأطفال	ثالثاً
100-98	تطور مهارات التواصل الاجتماعي في الطفولة المبكرة	رابعاً
102-100	التدريب النشط لإكساب الأطفال المهارات السمعية	خامساً
103-102	التدريب النشط لإكساب الأطفال المهارات البصرية	سادساً
104-103	التدريب النشط لإكساب الأطفال المهارات العاطفية غير اللفظية	سابعاً

107-104	تدريب الأطفال على حل النزاع والدخول في التفاعل	ثامناً
108-107	الأثر السلبي لمهارات التواصل الاجتماعي على الحياة الاجتماعية للطفل	تاسعاً
109-108	خلاصة الفصل الرابع	
-110	الباب الثاني الجانب الميداني	
126-111	الفصل الخامس - إجراءات البحث	
106	منهج البحث	-1
112-111	المجتمع الأصلي للبحث و وصف ال عيرة	-2
113-112	العينة الاستطلاعية	-3
113	حدود الدراسة	-4
-113	أدوات البحث	-5
113	مقياس مهارات التواصل الاجتماعي المصوّر لأطفال الروضة	-1-5
115-114	تصميم المقياس	1-1-5
117	الخصائص السيكومترية للمقياس	1-2-5
116	بطاقة الملاحظة	2-5
117	استبانة الأم	3-5
119-118	برنامج مهارات التواصل الاجتماعي المصوّر لأطفال الروضة	4-5
-120	بناء الأدوات	5-5
121-120	بناء المقياس	1-5-5
123-122	بناء البرنامج	2-5-5
126-123	إجراءات تطبيق البحث	6-5
127	الفصل السادس- عرض النتائج	
128	أولاً - عرض النتائج وتفسيرها	أولاً
169 - 167	النتائج العامة للبحث	ثانياً
170-169	مقترحات البحث	ثالثاً
177-171	خلاصة البحث باللغة العربية	رابعاً
189-178	المراجع	خامساً
182 -178	المراجع العربية	
189-182	المراجع الأجنبية	
278-190	ملاحق البحث	سادساً
286 -279	خلاصة البحث باللغة الأجنبية	

فهرس الجداول

رقم الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
112	التوصيف الإحصائي أفراد العينة	1
113	التوصيف الإحصائي لأفراد العينة الاستطلاعية	2
116	توزع قيم الثبات بالتكرار لمقياس التواصل الاجتماعي للطفل في الروضة عمر 5 سنوات .	3
117	ثبات وصدق بطاقة الملاحظة	4
117	ثبات وصدق الاستبانة الموجهة للأم	5
118	توزع أمهات الأطفال عينة البحث تبعاً للمستوى التعليمي	6
126	توزع جلسات تطبيق برنامج مهارات التواصل الاجتماعي	7
128	الفرق بين متوسط درجات الأطفال على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي قبل تطبيق البرنامج	8
129	الفرق بين متوسط درجات الأطفال ما بين عمر (4-6) سنوات على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي قبل تطبيق البرنامج وبعده.	9
131	الفرق بين متوسط درجات الأطفال تبعاً لمتغير العمر على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي قبل تطبيق البرنامج وبعده.	10
133	الفرق بين متوسط درجات الأطفال تبعاً لمتغير العمر على بُعد مهارات التواصل اللفظي قبل تطبيق البرنامج .	11
135	الفرق بين متوسط درجات الأطفال تبعاً لمتغير العمر على بُعد مهارات التواصل اللفظي بعد تطبيق البرنامج.	12
136	الفرق بين متوسط درجات الأطفال على بُعد مهارات التواصل غير اللفظي (قراءة مشاعر الآخرين ولغة الجسد) بعد تطبيق البرنامج تبعاً لمتغير العمر.	13
138	الفرق بين متوسط درجات الأطفال على محور المهارات الشخصية بعد تطبيق البرنامج تبعاً لمتغير العمر	14
140	الفرق بين متوسط درجات الأطفال في عمر (4) سنوات على بُعد التواصل اللفظي قبل تطبيق البرنامج وبعده.	15
141	الفروق بين متوسط درجات الأطفال في عمر (4) سنوات في مفردات محور التواصل اللفظي.	16
143	الفرق بين متوسط درجات الأطفال في عمر (5) سنوات على بُعد التواصل اللفظي قبل تطبيق البرنامج وبعده.	17
144	الفروق بين متوسط درجات الأطفال في عمر (5) سنوات في مفردات محور التواصل اللفظي.	18
146	الفرق بين متوسط درجات الأطفال في عمر (4) سنوات على بُعد "قراءة مشاعر الآخرين ولغة جسد " قبل تطبيق البرنامج وبعده.	19
147	الفرق بين متوسط درجات الأطفال في عمر (5) سنوات على بُعد "قراءة مشاعر الآخرين ولغة جسد " قبل تطبيق البرنامج وبعده.	20
149	الفرق بين متوسط درجات الأطفال في عمر (4) سنوات على بُعد "المهارات الشخصية قبل تطبيق البرنامج وبعده.	21
152-151	الفرق بين متوسط درجات الأطفال في عمر (4) سنوات في	22

	مفردات محور المهارات الشخصية.	
152	الفرق بين متوسط درجات الأطفال في عمر (5) سنوات على محور "المهارات الشخصية" قبل تطبيق البرنامج وبعده.	23
154	الفرق بين متوسط درجات الأطفال في عمر (5) سنوات على في مفردات بُعد المهارات الشخصية.	24
156	الفروق بين متوسط درجات الأطفال تبعاً لمتغير الجنس على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي قبل تطبيق البرنامج وبعده.	25
158	على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي قبل تطبيق البرنامج وبعده تبعاً للمستوى التعليمي للأم. متوسط المجموع الكلي لمهارات التواصل الاجتماعي عند الأطفال في عمر (4) سنوات	26
159	متوسط المجموع الكلي لمهارات التواصل الاجتماعي عند الأطفال في عمر (5) سنوات على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي قبل تطبيق البرنامج وبعده تبعاً للمستوى التعليمي للأم.	27
161	الفروق بين متوسط درجات الأطفال في عمر (4) سنوات للتواصل الاجتماعي على استبانة الأم قبل تطبيق البرنامج وبعده.	28
163	الفروق بين متوسط درجات الأطفال في عمر (4) سنوات للتواصل اللفظي على استبانة الأم قبل تطبيق البرنامج وبعده.	29
165	الفروق بين متوسط درجات الأطفال في عمر (4) سنوات للتواصل الایمائي على استبانة الأم قبل تطبيق البرنامج وبعده.	30
163	الفروق بين متوسط درجات الأطفال في عمر (5) سنوات للتواصل الاجتماعي على استبانة الأم قبل تطبيق البرنامج وبعده.	31
168	الفرق بين متوسط درجات الأطفال في عمر (5) سنوات للتواصل اللفظي على استبانة الأم قبل تطبيق البرنامج وبعده.	32
169	الفرق بين متوسط درجات الأطفال في عمر (5) سنوات للتواصل الایمائي على استبانة الأم قبل تطبيق البرنامج وبعده.	33
171	الفرق بين متوسط درجات الأطفال في عمر (4) سنوات لمهارات التواصل الاجتماعي على بطاقة الملاحظة قبل تطبيق البرنامج وبعده.	34
172	الفرق بين متوسط درجات الأطفال في عمر (5) سنوات لمهارات التواصل الاجتماعي على بطاقة الملاحظة قبل تطبيق البرنامج وبعده.	35
174	الفرق بين متوسط درجات الأطفال في عمر (5) سنوات للتواصل اللفظي على بطاقة الملاحظة قبل تطبيق البرنامج وبعده.	36
175	الفرق بين متوسط درجات الأطفال في عمر (5) سنوات للتواصل الایمائي على بطاقة الملاحظة قبل تطبيق البرنامج وبعده.	37

فهرس الأشكال

رقم الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
112	توزع أطفال 4 سنوات تبعاً لمتغير الجنس	-1
112	توزع أطفال 5 سنوات تبعاً لمتغير الجنس	-2
118	توزع أمهات أطفال 5 سنوات تبعاً للمستوى التعليمي	-3
118	توزع أمهات 4 سنوات تبعاً للمستوى التعليمي	-4
142	الفرق في مفردات محور التواصل اللفظي عند الأطفال في عمر 4 سنوات قبل تطبيق البرنامج	5
142	الفرق في مفردات محور التواصل اللفظي عند الأطفال في عمر 5 سنوات قبل تطبيق البرنامج	6
145	الفرق في مفردات محور التواصل اللفظي عند الأطفال في عمر 4 سنوات بعد تطبيق البرنامج	7
145	الفرق في مفردات محور التواصل اللفظي عند الأطفال في عمر 5 سنوات بعد تطبيق البرنامج	8
151	الفرق في مفردات محور المهارات الشخصية عند الأطفال في عمر 4 سنوات قبل تطبيق البرنامج	9
151	الفرق في مفردات محور المهارات الشخصية عند الأطفال في عمر 4 سنوات بعد تطبيق البرنامج	10
155	الفرق في مفردات محور المهارات الشخصية عند الأطفال في عمر 5 سنوات قبل تطبيق البرنامج	11
155	الفرق في مفردات محور المهارات الشخصية عند الأطفال في عمر 5 سنوات بعد تطبيق البرنامج.	12
162	الفرق في متوسط استبانة الأمهات لمهارات التواصل الاجتماعي عند الأطفال في عمر 4 سنوات قبل البرنامج وبعده .	13
167	الفرق في متوسط استبانة الأمهات لمهارات التواصل الاجتماعي عند الأطفال في عمر 5 سنوات قبل البرنامج وبعده .	14
168	الفرق بين متوسط درجات الأطفال في عمر (5) سنوات للتواصل اللفظي على استبانة الأم قبل تطبيق البرنامج وبعده.	15
171	الفرق بين متوسط درجات الأطفال في عمر (4) سنوات لمهارات التواصل الاجتماعي على بطاقة الملاحظة قبل تطبيق البرنامج وبعده	16
173	الفرق بين متوسط درجات الأطفال في عمر (5) سنوات لمهارات التواصل الاجتماعي على بطاقة الملاحظة قبل تطبيق البرنامج وبعده.	17

فهرس الملاحق

رقم الملحق	فهرس الملاحق	رقم الصفحة
-1	استبانة الأم	200
-2	بطاقة الملاحظة	201
-3	مقياس مهارات التواصل الاجتماعي المصوّر لأطفال الروضة	230-202
-4	برنامج مهارات التواصل الاجتماعي لأطفال الروضة	256-231
-5	أسماء السادة المحكمين لأدوات البحث	257
-6	مفتاح تصحيح مقياس مهارات التواصل الاجتماعي المصوّر لأطفال الروضة	260-258

الفصل الأول: الإطار العام للبحث

أولاً: مشكلة البحث وأهدافه

مقدمة البحث

مشكلة البحث

أهمية البحث

أهداف البحث

متغيرات البحث

حدود الدراسة

أدوات الدراسة

فرضيات البحث

المصطلحات والتعريفات الإجرائية للبحث

ثانياً: الدراسات السابقة

١ - الدراسات العربية

٢ - الدراسات الأجنبية

٣- التعليق على الدراسات السابقة

مقدمة:

يقوم التواصل الاجتماعي على التعبير المتبادل بين المرسل والمستقبل، ولتحقيق فاعليته لا بدّ من توافر شروط تعبيرية لفظية ومهارات جسدية ليكون مفهوماً ومقبولاً، وإذا خلا التعبير منها حُكم عليه بالفشل، والتواصل الاجتماعي هو ما يميّز الإنسان عن غيره من الكائنات الحيّة، فهو يتواصل مع الآخرين باللفظ والحركة والإشارة.

ولأن العلاقات الإنسانية معقّدة ومتشابكة ومطالب الواقع في تطور مستمر، كانت الحاجة لتنمية إمكانات الأطفال النفسية والاجتماعية، لا سيّما في مرحلة الطفولة المبكرة، بوصفها من أهم مراحل النمو العقلي والانفعالي والاجتماعي واللغوي، وأكثرها فاعلية في حياة الطفل وتكيفه. ويأتي التعلّم في هذه المرحلة النمائية كحاجة أولية من حاجات الطفل النفسية والاجتماعية الملحّة، وذلك بتحفيز الكامن من مهاراته اللغوية والحركية والإشارية، للاستجابة لمثيرات حسية متباينة فيعبّر بجسمه ولغته وصوته، ويفهم بالتالي ذاته وعالمه الذي يعيش فيه، فكلما صحّ التعبير صحّ الفهم.

وتعدّ تنمية مهارات التواصل الاجتماعي للطفل (اللفظية وغير اللفظية) أحد الأهداف الرئيسية لتربية طفل الروضة، فهي القاعدة التي يبنى عليها تعليمه في المستقبل من أجل الاندماج في المجتمع، كما يعدّ التواصل اللفظي من أهم الخصائص التي تميز الإنسان عن سائر الكائنات الحيّة. وعن طريقه يستطيع الطفل التعرف إلى الأشياء ومسمياتها واكتساب معلومات جديدة من خلال تفاعله مع الآخرين، ومع البيئة الخارجية التي تتضمن أفعالاً تواصلية رمزية شفاهية مثل: الإنصات والفهم والكلام، أو غير شفاهية مثل: الإيماءات وحركات الجسد المختلفة، وهو ما يقصد به التواصل غير اللفظي، الذي يعدّ شكلاً من أشكال السلوك الاجتماعي الذي يدعم عمليات التفاعل بين الأفراد داخل المجتمع الواحد.

(وغالبا ما يواجه الطفل صعوبة في التفاعل الاجتماعي عندما لا يمتلك مهارات اللغة والكلام، وفي الوقت نفسه يؤكّد الباحثون في مجال النمو أن الطفل يفهم كلام الآخرين قبل نطقه للكلام، ويُعدّ اللعب من أنجح الطرائق التي تُعلّم الطفل كيف يمتلك مهارات الكلام اللفظية وغير اللفظية، فاللعب يؤدّي دوراً مهماً في حياة الطفل بوصفه الساحة الطبيعية التي يوجد فيها ويستهدفها ويتوجّه إليها، فيتشارك مع الآخرين، وينمي كافة المهارات الحسية والحركية والمعرفية والاجتماعية. كما أنّه الساحة المثلى لتفريغ الانفعالات والتعبير عن المشاعر والرغبات

والصراعات، وذلك كلّه يحدث بتلقائية، ويتجسد في موقف طبيعي يتيح الفهم العميق لهذه المرحلة العمرية.

كما يعدّ اللعب وسيلة لتنمية قدرات الأطفال، إنّ الأطفال يتعرّضون لتجارب فاشلة في حياتهم، لكن عندما لا يستطيعون الاندماج مع الجماعة في اللعب يُقدّمون بشكل عفوي إلى محاولة الاندماج مع الجماعة دونما خوف من التعرّض للنقد والفضّل (لطي محمد. ٢٠٠٥ ص ١٩٥ - ٢٣٧) لأنّ عمل الأطفال من خلال اللعب في مرحلة الطفولة المبكرة يُنمي شخصياتهم ولذلك يجب استثمار اللعب في بناء الخبرات وتصميم الأنشطة لأغراض التعليم والتدريب والتنمية

وانطلاقاً من أهمية التدريب الموجه القائم على أسس معرفية واجتماعية ونفسية كان الغرض الرئيسي لهذا البحث دراسة أثر برنامج تدريبي متعدد الأنشطة المتعدّدة في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي اللفظية وغير اللفظية لأطفال الروضة. وذلك بتهيئة المواقف الاجتماعية للأطفال المناسبة والمتكررة للاندماج مع الآخرين، ومشاركتهم في الأنشطة المختلفة والتفاعل الايجابي معهم، في ضوء إعداد أنشطة تربوية متعددة قائمة على اللعب والأغنية والقصة ولعب الأدوار وتنفيذها لتحسين مهارات التواصل الاجتماعي اللفظي وغير اللفظي عند أطفال الروضة في الفئتين الثانية والثالثة من العمر كونها المرحلة التي يمتلك فيها الطفل المرونة الحركية، كما يمتلك الاستعداد لتعلّم اللغة والقدرة على قراءة كلام الآخرين في وجوههم. والأهم من ذلك يمتلك الاستعداد والإمكانات لتعلّم قراءة لغة الجسد لدى الآخرين وكذلك قراءة مشاعرهم.

مشكلة البحث:

إنّ اهتمام الباحثة بأطفال مرحلة الرياض كونهم مجال العمل الميداني للأبحاث التي تقوم بإعدادها واطلاعها على أساليب معلمات الرياض الفعلي في تعليم الخبرات الاجتماعية التي تسهم في إعداد الطفل للتواصل الاجتماعي مع الآخرين صغاراً وكباراً، ومن خلال تواصلها مع هذه الرياض بزيارات ميدانية متكررة. رصدت الباحثة الضعف وعدم الاهتمام في تقديم الخبرات الاجتماعية بأسلوب يتكامل وطبيعة الأطفال التّواقة للفضول المعرفي والاجتماعي وميلهم الفطري للعب والحركة الذي يعدّ بوابة الطفل للتواصل مع العالم الخارجي، ولأنّ اضطراب التواصل الاجتماعي على درجة كبيرة من الخطورة، فعندما يفقد الإنسان قدرته على التواصل مع الآخرين يصل إلى العزلة الاجتماعية ويفقد قدرته على الأداء الوظيفي لأدواره المختلفة.

و نظراً لحاجة الطفل إلى تنمية تعبيره التواصلية اللفظي وغير اللفظي، وأهميتها في تحقيق فعالية تواصله كمرسل ومستقبل، ولأهميتها التعليمية والتواصلية، رأَت الباحثة أنه من الممكن أن تسهم الألعاب والأغاني والقصة ولعب الأدوار في تنمية تعبير الطفل اللفظي وغير اللفظي كونها تشكّل شكلاً من أشكال اللعب والمرح، فتشجع حركته باللفظ أو بالتمثيل بجسمه ولغته، فيزداد فهمه لذاته ولعالمه.

(إن هذه الأنشطة وما يصاحبها من مشاعر ايجابية تؤدي إلى تنمية القدرة الاستيعابية للمواقف التواصلية والتفاعل الايجابي معها، فتمنح الطفل خبرة واعية ومشاعر مركبة واتساع في إدراك أكثر لأدق التفاصيل فيزيد معها الفهم) (الفلاح. ٢٠٠٩. ص ٢٣٧)

ولأهمية البرامج والأنشطة التربوية في تنمية المهارات اللغوية والتعبيرية لطفل الروضة تأتي أهمية تحريض إمكانات الأطفال واستعداداتهم لتقبل مواقف التعلّم ببهجة ومرح من خلال برامج الأنشطة، مما يساعد في تحقيق الأهداف التعليمية على عكس البرامج المقدمة بطريقة تقليدية القائمة على التلقين من قبل المعلمة والاستماع والترديد من قبل الطفل، والتي تعتمد التكرار والإلقاء وهذه البرامج لا تناسب تعليم الأطفال في مرحلة الرياض .

فقد اعتبر ماريو الطفولة المبكرة الألعاب والسرد القصصي والمسرح ولعب الأدوار والأنشيد، أساليب تعليم ممتازة وفاعلة لأنها تمنع الملل والتعب في الصف، وتشجع على الحركة والمحادثة باللغة اللفظية وغير اللفظية فتتوسع مفردات الطفل اللغوية ومهاراته في التعرف على البيئة المحيطة ويدرك الطفل ما يريد الآخرون من حركات جسده التعبيرية سواء الوجه واليدين والجذع.

وأشار كل من كيلي وهيد (Kelly & Head.1993) "إلى أن التعلّم الحديث يجب أن يعتمد أساساً على شعور الأطفال بالسعادة والمرح، لأنها تساعد في الاستمتاع بعملية التعلّم".

فاللعب الحركية واللغوية والأغاني الإيقاعية وتكرار الكلمات كلّها أنشطة توفر للأطفال الفرص ليهتموا بما يوجد في البيئة من مهن ومعلومات وأدوار في الحياة يقترحون لمدلولاتها من خلال التعلّم بهذه الأساليب الممتعة، فيعيش الطفل لحظات الفرح الجماعي التي يحدث خلالها تبادل ملاحظة العيون وتعبيرات الوجه وإيماءات الرأس واليدين لمن يلقي المعلومة ويتلقاها. فيقوم المتلقي بمتابعة الملقى ونبرات صوته وابتساماته وهو يقدم السرد القصصي أو الأغاني المنغمة والألعاب أو حتى يمثل دور لحيوان أو نبات أو شيء جامد، فيتحرك معه ويتابعه، مما يساعد على التوحّد والمشاركة في المزاج المرح بين الأطفال، إن هذه الأساليب زاخرة بالتعاطف والعمق

الانفعالي. فهي تعمل على إحداث التوافق مع الجديد والمفاجئ من الأحداث، وتمنح الطفل التنوع في أساليب المجاملة والتواصل، وخاصة في مواجهة التعارض والمنافسة أثناء اللعب الجماعي لتستمر المتعة. (Lippit. 2000. p64)

لذلك كان لا بدّ للدراسة الحالية من الخوض في مجال تجريب هذه الأساليب على أرض الواقع في رياض الأطفال مع إدارتها ومعلماتها، لأن اقترابهم من فاعليتها بشكل مباشر وواقعي في تعليم الأطفال الخبرات الاجتماعية بأسلوب ممتع ومرح قد يشجعهم على تبنيها كجزء من برنامجهم اليومي، كما يشجع الأم المرافقة لطفلها إلى روضته على الاطلاع عليها والسؤال عن كيفية تعليمها للطفل من خلال التغيير المتوقع في سلوكه في المنزل، فنخطو خطوة نحو كسر روتين التعلّم في رياض الأطفال .

ولذلك ركزت الباحثة على تنمية مهارات التعبير التواصلي الاجتماعي اللفظي وغير اللفظي لدى أطفال الروضة في عمر (٤) سنوات و(٥) سنوات، من خلال تطبيق مجموعة أنشطة تربوية مسلية وممتعة كتوجه تربوي يهدف إلى تحقيق ايجابية ومرغوبة الطفل الاجتماعية في حاضره ومستقبله من خلال امتلاكه للمهارات الاجتماعية التواصلية في عمر الطفولة المبكرة. وتنطلق مشكلة البحث في دراستها من الضعف في الكفاءة المهنية والتواصلية الذي تعاني منه المعلمة في الروضة بتعليمها للطفل مهارات التواصل الاجتماعي من خلال الخبرات الاجتماعية الموجودة في المنهج، ومن الضغط المنهجي الذي تُلاقيه المعلمة من إدارة الروضة للمثابرة في تعليم الخبرات العلمية واللغوية والرياضية فقط بأسلوب تلقيني. لذلك كان لا بدّ من القيام بتجربة تعليم الأطفال في مرحلة الرياض ما بين عمر (٤-٦) سنوات مهارات التواصل الاجتماعي عن طريق برنامج تدريبي متعدد الأنشطة وبناءً على ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤل الآتي :

ما أثر برنامج تدريبي متعدد الأنشطة في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى أطفال الرياض في عمر (٤ سنوات و ٥ سنوات) ؟

ويتفرع عنه الأسئلة الآتية:

١ _ هل يؤثر المستوى التعليمي للأُم في تعلّم الطفل لمهارات التواصل الاجتماعي عند عينة البحث ؟

٢ - هل توجد فروق في تعلّم الأطفال (الذكور والإناث) عينة البحث في مرحلة الروضة مهارات التواصل الاجتماعي؟

٣ - هل توجد فروق بين الأطفال في مرحلة الروضة في تعلّم مهارات التواصل الاجتماعي تبعاً لمتغير العمر؟

أهمية البحث : تنطلق أهمية البحث من النقاط التالية:

١ - أهمية التواصل الاجتماعي في التكيف والتفاعل الاجتماعي، وتعليم الأطفال في مرحلة الرياض مهارات التواصل الاجتماعي اللفظي وغير اللفظي بأسلوب ينسجم مع كينونتهم الحيّة، ليصبح عادة سلوكية مكتسبة يستمتع بها الطفل ويحيا من خلالها، حيث يتعلّم تحية الآخر بلغة الكلام ولغة الجسد .

٢- أهمية الأنشطة المتعددة ولا سيّما / الألعاب والأغاني والقصة ولعب الأدوار/ في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي عند الأطفال في الروضة .

٣- اطلاع إدارات ومعلمات رياض الأطفال بشكل واقعي على المتعة والفائدة المعرفية والاجتماعية التي يكتسبها الأطفال من التعلّم بأساليب ممتعة ومرحة تتجاوز طاولة الطفل ومقعده، وخصوصاً أنّ الأطفال في هذه المرحلة يتقنون إلى الحركة والمحاكاة والتقليد.

أهداف البحث : يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- عرض بنية نظرية لمهارات التواصل الاجتماعي ونظرياتها النفسية والاجتماعية، وأهميتها التربوية والاجتماعية والنفسية في حياة الإنسان عموماً والطفل خصوصاً.

٢- تصميم برنامج تدريبي متعدد الأنشطة يتضمّن اللعب والأغاني والقصة ولعب الأدوار بهدف تنمية مهارات التواصل الاجتماعي عند الأطفال في عمر (٤ سنوات و ٥ سنوات).

٣- قياس فاعلية البرنامج التدريبي المتعدد الأنشطة في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي عند الأطفال في عمر (٤ سنوات و ٥ سنوات).

٤- بناء مقياس لتقييم درجات الأطفال في مهارات التواصل الاجتماعي قبل البرنامج وبعده.

متغيرات البحث :

المتغير المستقل: التدريب على برنامج الأنشطة.

المتغير التابع: أداء الأطفال كما يقاس بالأدوات المستخدمة.

المتغيرات الضابطة: العمر - المستوى التعليمي للأم - جنس الطفل.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: مهارات التواصل الاجتماعي اللفظي، مهارات التواصل الاجتماعي غير اللفظي، المهارات الشخصية.

- الحدود البشرية: اقتصر على (٦٠) طفلاً وطفلة في روضة عروس الساحل، من رياض الأطفال في مدينة اللاذقية. تتراوح أعمارهم بين (٤-٦) سنوات.

- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠١٢-٢٠١٣)

أدوات البحث:

- ١ - مقياس مهارات التواصل الاجتماعي المصوّر موجه لأطفال الروضة من إعداد الباحثة.
- ٢ - بطاقة ملاحظة استخدمتها الباحثة في رصد مهارات التواصل الاجتماعي عند الأطفال قبل البرنامج وبعده.
- ٣ - استبانة موجهة للأم لرصد مهارات التواصل الاجتماعي عند الأطفال قبل البرنامج وبعده .
- ٤ - برنامج متعدد الأنشطة يتضمن بعض مهارات التواصل الاجتماعي من خلال الألعاب والأغاني والقصة ولعب الأدوار .

فرضيات البحث: ستختبر الفرضيات عند مستوى الدلالة (٥%) :

- ١ - توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الأطفال في الروضة بين عمر (٤ - ٦ سنوات) على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي قبل تطبيق البرنامج وبعده.
- ٢ - توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الأطفال على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي قبل تطبيق البرنامج وبعده تبعاً لمتغير العمر في الروضة ما بين عمر (٤ - ٦ سنوات).
- ٣ - توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الأطفال ما بين عمر (٤ - ٦ سنوات) على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي اللفظي محور (الإصغاء والكلام) قبل تطبيق البرنامج وبعده تبعاً لمتغير العمر.

٤ - توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الأطفال على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي غير اللفظي محور (قراءة مشاعر الآخرين ولغة الجسد) قبل تطبيق البرنامج وبعده تبعاً لمتغير العمر.

٥- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الأطفال ما بين عمر (٤ - ٦ سنوات) على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي محور المهارات الشخصية قبل تطبيق البرنامج وبعده تبعاً لمتغير العمر.

٦- توجد فروق بين متوسط درجات الأطفال ما بين عمر (٤ - ٦ سنوات) على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي قبل تطبيق البرنامج وبعده استناداً لمتغير الجنس.

٧- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الأطفال ما بين عمر (٤ - ٦ سنوات) على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي قبل تطبيق البرنامج وبعده تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأم.

٨- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الأطفال في مهارات التواصل الاجتماعي من خلال مشاهدات الباحثة المتتابة قبل تطبيق البرنامج وبعده لأطفال عينة البحث في عمر (٤) سنوات.

٩- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الأطفال في مهارات التواصل الاجتماعي من خلال مشاهدات الباحثة المتتابة في بطاقة الملاحظة قبل تطبيق البرنامج وبعده لأطفال عينة البحث في عمر (٥) سنوات.

المصطلحات والتعريفات الإجرائية للبحث :

١ - التواصل Communication :

التواصل عملية أخذ وعطاء أي التواصل عملية تبادلية (عطيه، ومهدلي، ٢٠٠٣، ٢١) .

٢ - التواصل من وجهة نظر المعنى العام إن المعنى العام مرجع ثابت، فمعجم (١٩٧٤) Le Petit Larousse " يُعرّف التواصل باعتباره « فعلاً لإيصال شيء ما: رأي، رسالة، معلومة»، ويُضيف على أن المصطلح في علم النفس يشير إلى «نقل الخبر داخل مجموعة ما والنظر إليه في علاقاته مع بنية هذه المجموعة» (بوديشون . ١٩٩٩ . ت. مريني . ٨١ - ٩٠)

٣ - التواصل من وجهة نظر علماء الاجتماع :

يُعرّف التواصل "دوركهايم" Durkheim باعتباره : تفاعلا داخل شبكة تتبادل أو تتقاسم فيها تصورات جماعية. (بوديشون . ١٩٩٩ . ت. مريني . ٨١ - ٩٠)

٤ - التواصل الاجتماعي Social Communication :

هو القدرة على التعبير عن الأفعال، والدخول في حوار مُتبادل أو مناقشة مما يساعد على نقل المعلومات من وإلى الآخرين، من خلال التعبير عن المشاعر والانفعالات تجاههم عن طريق تعبيرات الوجه وخصائص الصوت وإيماءات الجسم وضبط هذه الانفعالات بما يتناسب مع الموقف، بالإضافة إلى استقبال مشاعرهم وانفعالاتهم وتفسيرها، مما يؤدي على زيادة التفاعل الاجتماعي وإقامة علاقات اجتماعية وصدقات مع الآخرين. (خطاب، ٢٠١٢، ١١٦)

٥ - التعريف البراغماتي للتواصل Pragmatic Communication :

تُعرّف كدراسة معرفية اجتماعية وثقافية للغة وللتواصل، وهي تُطرح كغاية للإجابة على السؤال كيف ندرس استخدام اللغة؟ (Kassouha. 2008,49)

٦ - التعريف التفاعلي للتواصل Interaction Communication :

افترض كونسير (Cosnier.1996) أن تحليل الباحثين للحوار والمحادثة والتفاعل اللفظي والذي تمّ تقديرها منذ عشرات السنين كان لها فائدة وقد أغنت علوم متنوعة مثل (علم الاجتماع، اللغة التفاعلية، تحليل المحادثات، التفاعلية الرمزية، علم سلوك اللغة منهج علم الأعراق) تُعنى بالتأكيد بالانضباط الداخلي، ويُظهر كونسير من هذه الأعمال الأولى خاصيتين هامتين للتواصل بين الأشخاص وجهاً لوجه : هما التفاعلية وتعدد القنوات التفاعلية، أي النصوص التي أنتجت من قبل المتفاعلين هي نتيجة نشاطات متصلة بالمرسل والمستقبل، وتعدد القنوات التي تكون خليط تتاسق بين التواصل اللفظي وغير اللفظي أي بين الصوتي والحركات الإيمائية . (Kassouha. 2008. p51)

التواصل الاجتماعي إجرائياً :

مجموعة من المؤشرات السلوكية الاجتماعية، تتضمن كل لفظ أو إشارة أو حركة صادرة عن الطفل يمكن ملاحظتها وقياسها وفق ما تُقيسه أدوات البحث/ مقياس التواصل الاجتماعي واستبانة الأم وبطاقة الملاحظة .

٧ - التواصل اللفظي Verbal Communication :

أ- التواصل السمعي Listen Communication:

هو تركيز الانتباه السمعي على المثير الصوتي الصادر عن الآخرين أثناء التفاعل الاجتماعي، بما يسمح باستقبال رسالة الآخرين التي تتضمن مجموعة من الأفكار والمفاهيم والمهارات والخبرات، تُزيد من فهمهم ومعرفتهم مما يزيد من القدرة على التفاعل والاندماج الاجتماعي معهم. (خطاب، ٢٠١٢، ١٥٠)

ب- التواصل البصري Visual Communication:

هو التركيز البصري على إيماءات الجسم وتعبيرات الوجه الصادرة عن الآخرين أثناء التفاعل الاجتماعي، بهدف استقبال رسالتهم التي تحتوي على أفكار وانفعالات واتجاهات، تساعد في فهمهم والتفاعل معهم. (خطاب، ٢٠١٢، ١٥٠)

ج- التواصل الإدراكي Cognitive Communication:

هو استقبال رسالة الآخرين التي تتضمن مجموعة من الأفكار والمفاهيم والمهارات والخبرات، التي تُعبّر عن أفكارهم ومشاعرهم واتجاهاتهم، عن طريق الألفاظ والكلمات وتعبيرات الوجه وإيماءات الجسم، وتفسيرها بما يتناسب مع الموقف مما يساعد في زيادة التفاعل معهم. (خطاب، ٢٠١٢، ١٥٠)

١ - ٧- عرّف "غيرودل التواصل اللفظي Verabl Communication: (Guiraud1968)

التواصل بعبارات: «نقل الخبر بواسطة رسائل تتم بين مرسل ومتلقي بواسطة قناة نقل على الأقل». (بوديشون . ١٩٩٩ . ت. مريني . ٨١ - ٩٠)

٢ - ٧- تعريف موسكفسي (Moscovici) للتواصل اللفظي: Verabl Communication:

« إن ظواهر التواصل الاجتماعي تشير إلى تبادل الرسائل اللسانية وغير اللسانية (صور، إيماءات إلخ) بين الأفراد والجماعات. ويتعلق الأمر بالوسائل المستعملة لنقل خبر معين والتأثير في الآخرين » (بوديشون . ١٩٩٩ . ت. مريني . ٨١ - ٩٠)

التعريف الإجرائي للتواصل اللفظي :

بأنه مهارة لغوية تتضمن التمييز السمعي والبصري وإدراك العلاقات الزمانية والمكانية ومفردات البيئة التي يعبر عنها الطفل في جمل وتعبير لغوية، كما هو مقدر بدرجات العينة على مفردات التواصل الاجتماعي اللفظي والدرجة الكلية لها في المقياس المستخدم في البحث.

٨- التواصل غير اللفظي **Nonverabl Communication**: تنقسم أساليب التواصل غير

اللفظي إلى ثلاث فئات أساسية هي:

التواصل غير اللفظي المرتبط باللغة :

يشتمل هذا النوع من التواصل على الأصوات التي يتم إنتاجها عند التحدث، والتي ترتبط بكل من وجود الصوت ونغمته وارتفاعه.

٨-١- التواصل الحركي غير اللفظي **Nonverabl Gesture Communication**:

يحتاج إلى الإشارات البصرية التي ترسل من خلال حركات الجسم، والتي تشتمل على الإيماءات وتعبيرات الوجه، فهناك تزامن واضح بين الحركة واللغة فالحركة هي امتداد للصوت، وأن النشاط الجسمي المرئي من الممكن أن يؤثر على سلوك المستمع بشكل يمكن التنبؤ به. (خطاب، ٢٠١٢، ١١٨)

٨-٢- التواصل الجسدي غير اللفظي **Nonverabl Language Body**

: **Communication**

إنّ الرسالة غير اللفظية بين الناس قد تختلف في خصوصيتها وفي درجة إدراجها وضبطها، وعلى الرغم من أنّ التواصل غير اللفظي من الممكن استخدامه لإرسال أغلب الرسائل، إلا أنّ المعدل الوظيفي للسلوك غير اللفظي يكون مقيداً ومحدوداً. (خطاب، ٢٠١٢، ١١٨)

٨-٣- تعريف كوراز للتواصل غير اللفظي **Nonverabl Communication** :

انطبق مصطلح التواصل غير اللفظي على الحركات والوضعية، واتجاهات الجسد، والسماة الجسدية الطبيعية والاصطناعية " المفتعلة غير العفوية " وانطبقت أيضاً على تنظيم الأهداف وعلى تناغم المسافة بين الأفراد والتي بفضلها تُرسل المعلومة " (Kassouha. 2008,46)

٨-٤- تعريف جون كلود مارتين للتواصل غير اللفظي **Nonverabl Communication** :

كل عامل يدخل في الظاهرة التواصلية ولا يضم بشكل مباشر التواصل الشفوي والكتابي " (نقلاً عن الهالي. د. د. ت، -٧١-٧٠)

٥ - ٨ - التواصل بتعبيرات الوجه وإيماءات الجسم :

هو الدخول في حوار غير لفظي مُتبادل بهدف نقل رسالة من وإلى الآخرين، تحتوي على معلومات تُعبّر عن أفكارهم ومشاعرهم واتجاهاتهم، عن طريق تعبيرات الوجه وإيماءات الجسم التي تحدث أثناء التفاعل الاجتماعي، مما يزيد من التفاعل الاجتماعي. (خطاب، ٢٠١٢، ص ١٥٠)

التعريف الإجرائي للتواصل الاجتماعي غير اللفظي:

بأنه عملية تشمل قراءة المشاعر ولغة الجسد التي يعبر عنها الطفل بالإشارة والرسم والتعبير والحركات، كما هو مقدر بدرجات أطفال العينة على محاور التواصل الاجتماعي غير اللفظي والدرجة الكلية لها في المقياس المستخدم في البحث الحالي .

٩- تعريف المهارة Skill: الشيء الذي يتعلمه الفرد ويقوم بأدائه بسهولة ودقة سواء كان هذا الأداء جسدياً أو عقلياً . (قطب، د.ت. ١)

تعريف المهارة في الأدب التربوي: القيام بعملية معينة أو أداء عمل ما بدرجة من السرعة والانتقان مع اقتصاد الجهد المبذول. (قطب، د.ت. ١)

تعريف المهارة إجرائياً :

كل عمل يقوم به الطفل بسرعة وانتقان ويكون مقبول اجتماعياً بعد التدريب عليه في برنامج الأنشطة المعتمد في البحث الحالي.

١٠- تعريف مهارات التواصل الاجتماعي Social Communication Skills:

تبادل المعلومات والرسائل بطريقة قصدية لا عفوية، من غير نقطة بداية ولا نهاية، وتتحدد مهارات التواصل في مهارة تبادل الحوار، ومهارة الدقة ووضوح العبارة، ومهارة الإصغاء الجيد، ومهارة اعتبار الآخر، ومهارة توكيد الذات، ومهارة التعاطف والمساندة. (جاب الله . وعلام، ٢٠١٠، ٢١٤)

١١- كفاءة التواصل الاجتماعي Social Communication Competence :

تعتمد كفاءة التواصل عند الطفل على التكامل المعقد بين مجموعة من المهارات اللغوية، والمعرفية والاجتماعية، والتي تؤهله في إظهار مودّته نحو الآخرين، ولباقته في معاملتهم وبذل الجهد لمساعدتهم ورعايته لهم . (الحسانين، ١٩٩٠، ١٥٧)

١٢- النشاط التربوي Education Activity:

النشاط التربوي برنامج ينظم من قبل الأجهزة التربوية وبشكل تكاملاً مع البرامج التربوية التي يُقبل عليها الأطفال وفق قدراتهم وميولهم مع توافر التوضيح وإيجاد الحوافز والدوافع بحيث تُحقق أهدافاً تربوية (عابد، ١٩٩٨، ص ٢٨)

١٣- الأنشطة التربوية Education Activites :

الأنشطة التربوية هي ممارسات تعليمية يؤديها الأطفال كجزء من عملية التعليم والتعلم المقصودة بتخطيط المعلمة وإشرافها بقصد بناء الخبرات واكتساب المهارات اللازمة في العملية التعليمية في المجالات المعرفية والنفس حركية ووجدانية والاجتماعية (الفراجي، ٢٠٠٤، ص ٣)

١٤- الأنشطة التربوية Education Activity :

هي مجموعة من العمليات والإجراءات التربوية المنظمة والهادفة والمخطط لها من قبل إدارة الروضة لتنفذ داخلها وخارجها، وتشمل كل ما يتعلق باستغلال الموارد والإمكانات البشرية المتوفرة، وما يتبع ذلك من تنسيق المناخ الإيجابي وتوفيره وقيادة الأنشطة التي يقوم من بها كل من المعلمة والأطفال، وتنظيمها وذلك لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة. (فهمي. ٢٠٠٧)

التعريف الإجرائي للأنشطة المتعددة :

هي الأساليب المستخدمة في البحث لتنفيذ البرنامج وتضمنت الألعاب والأغاني والقصة اللعب التمثيلي.

- التعريف الإجرائي للبرنامج :

مجموعة من الأنشطة تتضمن معلومات تتعلق بفهم الطفل لمفردات الزمان والمكان والبيئة، وجمل وتعابير لغوية ولغة ومشاعر وانفعالات ومهارات شخصية يحتاجها الطفل في حياته اليومية جاءت في قالب الألعاب والأغاني والقصة ولعب الأدوار.

-الدراسات السابقة:

أولاً- الدراسات العربية:

١ - دراسة (عبد المقصود، الزباني، د.ت) بعنوان : أثر استخدام الأنشطة الموسيقية في إكساب طفل الروضة بعض المهارات الاجتماعية.

هدفت الدراسة إلى إكساب أطفال الروضة بعض المهارات الاجتماعية من خلال أنشطة موسيقية مقترحة، وبحثت في الإجابة عن الأسئلة الآتية : ما الأثر الذي تحدثه الأنشطة الموسيقية المقترحة في إكساب الأطفال بعض المهارات الاجتماعية؟ وما مدى استعداد الأطفال من سن (٥-٧) سنوات لتعلم بعض المهارات الاجتماعية؟ استخدمت الدراسة المنهجين التجريبي والوصفي التحليلي، بالاعتماد على اختبار جودانف هاريس، واستمارة ملاحظة، طبقت على عينة تجريبية قوامها (٣٠) طفل وطفلة في مدينة القاهرة، وكانت أهم النتائج:

- إحرار الأطفال تفوقاً في المهارات الاجتماعية من خلال الأنشطة الموسيقية، وكان للأنشطة الموسيقية أثراً عظيماً في ارتفاع درجات أطفال المجموعة التجريبية في اختبار جودانف هاريس

٢ - دراسة (الطواب ١٩٨٦) بعنوان: أثر اللعب التمثيلي في النمو اللغوي لدى أطفال الحضانة .

هدفت الدراسة إلى تعرّف دور اللعب التمثيلي في النمو اللغوي، والكشف عن الفروق بين الجنسين في استخدام اللغة في مواقف اللعب. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، بالاعتماد على أداة " برنامج للعب التمثيلي اللغوي، والملاحظة حيث سجلت أحاديث الأطفال أثناء اللعب الحرّ الموجّه، وأثناء تدريب أطفال المجموعة التجريبية على كيفية اللعب التمثيلي، في حين مارست المجموعة الضابطة اللعب الحرّ الموجّه، وطُبقت الأدوات على عينة قوامها (٤٠) طفلاً في رياض الأطفال بمدينة الإسكندرية، قسموا إلى مجموعات مكوّنة من خمسة أطفال، وأظهرت النتائج تقدّم النمو اللغوي لطفل الروضة باعتماد اللعب التمثيلي. ولم تظهر فروق دالة إحصائياً بين الأطفال الذكور والإناث في استخدام اللغة أثناء اللعب.

٣ - دراسة نقولا (١٩٩٦) بعنوان : مدى فاعلية برنامج في تنمية بعض مهارات التواصل اللفظي لدى أطفال الروضة .

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التواصل اللفظي استخدمت الدراسة المنهج التجريبي والوصفي التحليلي، بالاعتماد على أدوات "مقياس التواصل اللفظي وبرنامج مهارات التواصل اللفظي"، وطُبقت على عينة قوامها (٤٠) طفلاً بمدينة القاهرة تتراوح أعمارهم بين (٥-٦) سنوات في، وكانت أهم النتائج : تفوق أطفال المجموعة التجريبية في الإدراك السمعي والبصري، والتسلسل السمعي الصوتي، والتسلسل البصري الحركي، والتعبير

اللفظي وغير اللفظي، والترابط السمعي الصوتي، والترابط البصري الحركي) نتيجة لفاعلية البرنامج في تنمية مهارات التواصل اللفظي للطفل.

٤- دراسة خليل (٢٠٠٣) بعنوان: فاعلية برنامج في الأنشطة التعبيرية لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة .

هدفت إلى التحقق من فعالية الأنشطة في تنمية المهارات اللغوية لدى طفل الروضة، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي والمنهج الوصفي التحليلي، وطبقت أدوات الدراسة البرنامج للأنشطة التعبيرية" الفنية، والتمثيلية، والموسيقية، والقصصية" على عينة بلغ عددها (٦٠) طفل وطفلة في رياض الأطفال بمدينة الإسكندرية. وكانت أهم النتائج : ضرورة ممارسة طفل الروضة للأنشطة المتنوعة لنموه اجتماعياً ولغوياً وتعبيرياً.

٥- دراسة محمد آل مراد، (٢٠٠٤) بعنوان : أثر استخدام برامج بالألعاب الحركية والألعاب الاجتماعية والمختلطة في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال الرياض بعمر (٥-٦) .

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر برامج الألعاب الحركية والألعاب الاجتماعية في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال الرياض بعمر (٥-٦) سنوات بشكل عام آخذة بالحسبان متغير الجنس . استخدمت الدراسة المنهج التجريبي والمنهج الوصفي التحليلي، وطبقت أدوات الدراسة البرنامج المعتمد ومقياس التفاعل الاجتماعي على عينة بلغ عددها (٦٠) طفلاً وطفلة في رياض بمدينة الموصل، مقسمة إلى ثلاث مجموعات تجريبية. وكانت أهم نتائج البحث الآتي:

- إسهام برامج الألعاب الحركية والألعاب الاجتماعية والمختلطة في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال بشكل عام .

- تميّز برنامج الألعاب الحركية في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى الذكور.

- تميّز برنامج الألعاب الاجتماعية في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى الإناث.

٦- دراسة صديق (٢٠٠٧) بعنوان : فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى أطفال التوحّد وأثر ذلك على سلوكهم الاجتماعي.

هدفت الدراسة إلى اختبار فعالية برنامج مقترح لتطوير مهارات التواصل غير اللفظي لدى عينة من الأطفال التوحّدين بمدينة الرياض، وأثر ذلك على سلوكهم الاجتماعي. استخدم البحث المنهج التجريبي، بالاعتماد على أدوات " قائمة لتقدير مهارات التواصل غير اللفظي التي تمثلت في: الانتباه المشترك، التواصل البصري، التقليد، الاستماع والفهم، والإشارة إلى ما هو

مرغوب فيه، وفهم تعبيرات الوجه وتمييزها ونبرات الصوت الدالة عليها. كما أعدت قائمة تقدير السلوك الاجتماعي، إضافة إلى بناء البرنامج المقترح لتنمية مهارات التواصل غير اللفظي، وباستخدام أسلوب تحليل التباين المشترك (ANOVA)، طُبِق البرنامج على عينة قوامها (٣٨) طفلاً توحيدياً في مدينة الرياض بالسعودية تراوحت أعمارهم ما بين (٤-٦) سنوات، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعة تجريبية تكونت من (١٨) طفلاً، ومجموعة ضابطة تكونت من (٢٠) طفلاً. وكانت أهم النتائج:

١ - وجود فروق دالة إحصائية في مهارات التواصل غير اللفظي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على القياسين البعدي والمتابعة لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

٢ - أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك الاجتماعي المناسب بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على القياس البعدي وقياس المتابعة. في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك الاجتماعي غير المناسب بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على القياس البعدي وقياس المتابعة لصالح المجموعة التجريبية.

٧- دراسة الفلاح (٢٠٠٩) بعنوان: الفكاهاة وتنمية التعبير التواصلي عند أطفال بنغازي.

هدفت الدراسة إلى تعرّف دور الفكاهاة النفسي والاجتماعي والتربوي وأبعادها الشخصية، وتصميم برنامج أنشطة تربية فكاهاة وتعرّف مدى فاعليته في تنمية مهارات التعبير التواصلي اللفظي وغير اللفظي لدى طفل الروضة. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي والوصفي التحليلي بالاعتماد على الأدوات الآتية " برنامج أنشطة تربية فكاهاة ومقياس مهارات التعبير التواصلي للطفل من تصميم الباحثة، ومقياس الذكاء الوجداني من إعداد "عفاف دانيال"، طُبِقت الأدوات على عينة قوامها (٣٠) طفلاً من روضة نهر الحياة بمدينة بنغازي، واختير منهم (أربعة أطفال) لدراسة الحالة. وكانت أهم النتائج الآتي :

١- ظهرت فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في (مهاراة الكلام، والدرجة الكلية لمهارات التعبير اللفظي) في حين لم تظهر فروق دالة إحصائية بينهما في مهارتي التعبير اللفظي (الإنصات والفهم) .

٢- وجدت فروق دالة بين المجموعتين في مهارات التعبير التواصلي غير اللفظي لصالح المجموعة التجريبية. ولم تظهر فروق دالة إحصائية في مهارات التعبير التواصلي اللفظي وغير اللفظي لأطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المتبعي .

٣- ظهرت فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في (بعد إدارة الانفعالات والدرجة الكلية للمقياس) لصالح المجموعة التدريبية. بينما لم تظهر فروق دالة بينهما في بعدي (الفهم وإدراك الانفعالات).

٤- ظهر نمو في التعبير الفكاهي اللفظي الإبداعي عند أطفال المجموعة التجريبية، وزيادة حماسة الطفل المعرفية والتعبيرية، ونمو كفاءة الطفل النفسية والاجتماعية، ونمو قدرة الطفل على مواجهة مشكلاته بطريقة مقبولة اجتماعياً.

٧- دراسة الضبع، وأمين (٢٠١٠) بعنوان : فاعلية برنامج أنشطة تربوية في تحسين مهارات التواصل اللفظي لدى أطفال الروضة ذوي مشكلات الخجل والانطواء.

هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج إثرائي وتجريبه باستخدام اللعب والمرح والإبداع والطرائف لتنمية مهارات التواصل اللفظي وتخفيف حدة الخجل والانطواء لأطفال الروضة، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي بالاعتماد على الأدوات الآتية " مقياس مهارات التواصل اللفظي لطفل الروضة، ومقياس الاضطرابات السلوكية لطفل الروضة، وبرنامج الأنشطة التربوية المقترح، ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة المصرية، طبقت الأدوات على عينة قوامها (١٢) طفل وطفلة من أطفال الروضة وتتراوح أعمارهم بين (٣ - ٤) سنوات.

وأظهرت النتائج :

أنّ أطفال المجموعة التجريبية قد سجلوا فروقاً على أبعاد مهارات التواصل اللفظي في الدرجة الكلية للمقياس عند مقارنة درجاتها مع درجات المجموعة الضابطة. ماعدا أبعاد) التمييز السمعي، إدراك الأحجام، إدراك المفرد والجمع، ومعرفة الجملة الاستفهامية) .

أمّا معرفة وظائف الأشخاص، وإدراك الزمان، ومعرفة مفهوم الحال، والقدرة على تقليد ما يسمع، وإدراك الأشكال، والقدرة على الملاحظة، فلم يكن فيها فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

ثانياً - الدراسات الأجنبية:

١ - دراسة هازن (Hazen,1989) بعنوان : مهارات التواصل مع القرين: دور المكانة الاجتماعية لطفل الروضة في استخدامه لمهارات التواصل الاجتماعي مع القرين ضمن سياق التفاعل.

Preschool Peer Communication Skills :The Role of Social Status and :
Interaction Context.

هدفت الدراسة إلى استقصاء الاختلافات بين الأطفال في مهارات الحديث مع القرين والمرتبطة بالمكانة الاجتماعية للطفل بين أقرانه. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، بالاعتماد على أسلوب تصوير الأطفال في مواقف التفاعل الحر لكل زوج من الأقران في مجموعة من الجنس نفسه . طبقت على عينة قوامها (٥٤) طفل في مقاطعة تكساس؛ ضمت ٣٠ طفلة و ٢٤ طفل". وكانت مجموعة اللعب تتألف من ٣ أطفال. استخدمت ترشيحات القرين لعينة من الأطفال صنفوا إلى أطفال محبوبين وأطفال غير محبوبين أو أطفال منخفضي التأثير.

ويطلب من الأطفال أن يلعبوا بشكل حر بالألعاب في الغرفة بحيث يكونون على خلق جيد في تفاعلهم مع الأطفال الآخرين، ويتم تصويرهم بالفيديو مع مراعاة إخفاء آلة التصوير وتكون مدة التصوير (١٠) دقائق، يسجل خلالها التواصل الشفوي والأصوات غير اللغوية كالإشارات والإيماءات.

صنفت الدراسة كل أنواع الحديث للأطفال الذين وجهوا ليكونوا اجتماعيين أو الذين وجهوا ليكونوا غير اجتماعيين. وكانت أهم النتائج :

- لم يكن لمتغيري الجنس والعمر أي تأثير في المكانة التي يحصل عليها الطفل، وكانت نسبة التخصيص للأطفال المحبوبين أقل درجة من الأطفال غير المحبوبين، وهؤلاء الأطفال كانوا على الأرجح يعملون على معالجة كل من زملاء اللعب، كما أنهم تفاوتوا في تركيز الانتباه غير المتكافئ لطفل أو للأطفال الآخرين، أما الأطفال ذوي التأثير المنخفض فكانت ردودهم أقل عندما كانوا مع شركاء غير محبوبين، فالأطفال المحبوبون كانوا أكثر قدرة على بدء الحديث المتماسك واستمراره من الأطفال غير المحبوبين.

كان لمهارات توجيه التواصل تأثير في المكانة الاجتماعية للأطفال وأدت دوراً كبيراً أبعد في تحقيق القدرة الكبيرة للأطفال المحبوبين في انتظام لعبهم مع زملائهم. وهذا يعزز مكانتهم

الاجتماعية في عمر المدرسة. وهؤلاء كانوا أكثر راحة وطمأنينة وأكثر حماساً في مواقف التفاعل مع الشريك، في حين كان الأطفال غير المحبوبين أكثر خجلاً وقلقاً عندما يدخلون مع شريك في مواقف التفاعل.

٢ - دراسة كوراتو (Kurato 2006) بعنوان : دراسة مشروع الدعم المجتمعي للأطفال الملتحقين بمرحلة رياض الأطفال.

A Study of community support project for child rearing of in preschool period.

كانت غاية الدراسة دراسة مشروع الدعم المجتمعي للأطفال الملتحقين بالروضة على المستوى الوطني في اليابان، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي بالاعتماد على تقديم برنامج لكل روضة مرة واحدة أو اثنين في الشهر، طُبِّق على عينة قوامها "١١" روضة، وتضمن البرنامج نشاطات مع الأم " كقراءة صور كتب، عمل أقراص لتجميل الوجه مع الأطفال، اللعب وغناء الأغاني، ونشاطات مع الأب تساعد الطفل على التحدّث مع مجموعات من نفس عمره . وقد أظهرت النتائج وفق التقارير النهائية لهذا المشروع :

- ١ - فائدة كل الأنشطة في مشروع الدعم المجتمعي لرعاية أطفال الروضة .
- ٢- وكان إجمالي المشروع له وظيفة مقبولة، لأن المشروع سيحقق للمشاركين المتعة وفقاً لذلك تعلموا كيف يرتبطون بالوالدين، أظهرت أنشطة المتعة نسبة مئوية مرتفعة للوالدين حيث بلغت (٥٧,٢%) أما نسبة متعة الأطفال مع المعلمين فاقتصرت على (٢٨,١%) .
- ٣- وحقق المعلمون في هذا المجال معدلاً مرتفعاً بلغ (٦٤,٧%) بينما اقتصرت النسبة التي حققها الوالدون على (٣٩,٥%) وهذا يعني أن المعلمين أكثر حرفية من الوالدين في تحقيق التواصل مع الأطفال، لكن الوالدين حققوا المتعة بالتواصل مع الأطفال أكبر من المتعة التي حققها المعلمون، كما حقّق الوالدون تفكير ايجابي تجاه أطفالهم بنسبة قدرها (١٨,٤%) وهي أكثر من النسبة التي حقّقها المعلمون في مجال تفكيرهم الايجابي تجاه الأطفال (٣,٢%) .

٣ - دراسة لوكك وتانر : (2006,Luckock , Tanner)

بعنوان: تدريس وتعليم مهارات التواصل للصغار والشباب لتطوير منهج تصنيف العمل الاجتماعي ضمن سياسة تغيير السلوك الاجتماعي للطفل والأسرة.

Teaching and learning communication with children and young people:
developing the qualifying social work curriculum in a changing policy
context, Child and Family Social Work.

هدفت الدراسة لمواكبة ما هو معروف عن تدريس وتعليم مهارات التواصل للأطفال والشباب بغرض تطوير منهج تصنيف العمل الاجتماعي ضمن سياسة تغيير السلوك الاجتماعي للطفل والأسرة.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي والتحليلي. فكان هناك وصف لدراسات مرجعية حول الموضوع، وأجري بحث ميداني في أوائل العام (٢٠٠٥) من خلال مسح وانتقاء للأبحاث التي عالجت الموضوع نظرياً وميدانياً.

وكانت أهم نتائج البحث الميداني الذي تضمن جزأين:

- الجزء الأول هو مسح أولي صمّم لمسح ترتيبات التعليم والتقييم الخاص بمهارات التواصل الاجتماعي الخاص بالصغار ومواكبتها بالاعتماد على برامج تأهيل في ميدان العمل الاجتماعي.
- الجزء الثاني كان ملحقاً ثانوياً يهدف إلى توضيح معلومات مقارنة بالنسبة لتطبيقات ما قبل التسجيل في مجالات مهنية مماثلة حرفياً.

طبقت برامج التعليم والتعلم على عينات مركبة تضم (٢٨) مبحوثاً لم يتخرجوا، هم في قيد التأهيل و(١٥) مبحوثاً كانوا قد خضعوا لبرامج التأهيل وتخرجوا و (١١٧) مقدّماً لبرامج في مجال العمل الاجتماعي في بريطانيا. وتم تطبيق البرنامج في ١٠٠ مكان .

كانت أهم النتائج:

١- التواصل مع الأطفال الصغار بحاجة إلى تقديم دعم بشكل أفضل وخاصة في المجال التربوي.

٢- لم يقدم البحث أي نموذج للعمل كدليل واضح يبيّن فيه مهام العمل في مجال التواصل الاجتماعي مع الصغار، ولا حتى برامج تواصلية من الممكن أن تعلم الأطفال مهارات التواصل الاجتماعي.

٣ - يُعدّ التدريب الكفوء الجوهر العام للتعليم، فتعليم وتقييم مهارات التواصل الاجتماعي للأطفال، يمكن أن يُجسد بإعطاء معلومات بشكل مرن في تنمية القدرة الانفعالية والشخصية للانفعال مع الأطفال.

٤ - دراسة (كاثرين 2007 Catherine) بعنوان: الإدراكات الأبوية للفروق في المهارات الاجتماعية لأطفالهم في الروضة بالفئة الأولى والثانية باختلاف بيئة الغرفة الصفية .

Parental Perceptions of social skills differences in kindergarten ,first , and second grade children in differing classroom environments.

هدفت الدراسة إلى استقصاء الإدراكات الأبوية لاختلاف المهارات الاجتماعية في الأداء التعلّمي في روضة الأطفال (الفئة الأولى والثانية) باختلاف البيئة الصفية (بيئة الدروس المفتوحة مع بيئة الدروس التقليدية) . وتمّ استقصاء الفروق بين الذكور والإناث في مهاراتهم الاجتماعية وأدائهم التعلّمي. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المقارن، باستخدام مقياس المهارات الاجتماعية التي تُقدّر نظاماً للآباء (SSRS+P) النسخة لأطفال الروضة . طبقت الأداة على الأطفال من أعمار تتراوح بين (٤-٨) سنوات في الولايات المتحدة .

وضمّ المقياس مهارات اجتماعية أربعة أبعاد : (التعاون- تحمل المسؤولية- وضبط نفس، تجسيد وقبول السلوك) . أظهرت النتائج :

١ -تفاوت التأثيرات على انجازات الأطفال الاجتماعية والتعديلات عليها، حسب شخصياتهم وخصائصهم، فعلى سبيل المثال كان الأطفال الذين يمتلكون القدرة الأعلى والمنزلة الاجتماعية الاقتصادية الأعلى يميلون إلى العمل بشكل جيد في قاعات الدروس المفتوحة، بينما كان أطفال معامل الذكاء الأدنى أو القدرات الإدراكية المنخفضة يؤدّون العمل بشكل سيئ في قاعة الدروس المفتوحة أكثر من قاعات الدروس التقليدية.

٢- كانت قاعات الدروس المفتوحة أكثر إثارة وتحفيز من قاعات الدروس التقليدية، وكان الأطفال ذوو الإثارة العالية ينجزون بنجاح من خلال الاكتشاف المفتوح والطرق الاستقرائية.

٣- سجلت الإناث درجة أعلى من الذكور في المهارات الاجتماعية الشفهية، كذلك كان كل من الأطفال الذكور والإناث الأكبر سناً قد حصلوا على درجات أعلى على مقياس المهارات الاجتماعية والأكاديمية في كلتا البيئتين المفتوحة والمغلقة.

٥- دراسة آرام وشلق (Aram & Shalk, 2008) بعنوان : رياض الأطفال الآمنة- تحفيز التواصل والمهارات الاجتماعية بين الأطفال في رياض الأطفال.

The Safe Kindergarten: Promotion of Communication and Social Skills Among Kindergartners.

هدفت الدراسة إلى تقييم استبانة معتمدة في البحث، لتشجيع التواصل ومهارات العلاقات الاجتماعية بين الأطفال العاديين في مدارس الرياض في فلسطين، طُور البرنامج بهدف التزويد بالأدوات والمعرفة لخلق تفاعلات أكثر فاعلية وأماناً ضمن مجموعات الأقران.

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي، واستخدمت برنامجاً لتحسين مهارات التواصل الاجتماعي عند أطفال الرياض مثل : " الاستماع، الإبداع، الحوار، بذل الجهد لفهم الآخرين المشاعر والحاجات، كذلك أستخدم لعب الأدوار، ومقابلة مع الأطفال، واختبار معياري اجتماعي " . طُبق البرنامج والأدوات الأخرى على عينة قوامها (٩٢) طفلاً من أربع رياض أطفال، وشارك في الدراسة أربعة معلمين متطوعين في هذه الرياض. وكانت أهم النتائج:

١ - تفوق العينة التجريبية التي تعرضت لمهارات تواصلية كافية في التعبير المعرفي والانفعالي، ووصل أفرادها إلى مستوى أعلى من أقرانهم في وصف صعوباتهم ومشاعرهم في حال تعرضوا للأذى.

٢ - لم تظهر أية فروق في مجال المهارات الاجتماعية بين الأطفال بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، فهم تقدموا في استنتاج المعلومة واستدعائها من الحالات الاجتماعية التي عُرضت عليهم، وكان لديهم المقدرة في تحديد الحلول الفعالة لفض النزاعات بين الأطفال.

٣- وأوضحت نتائج الاختبار المعياري الاجتماعي البعدي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة، ولم يكن لمتغير الجنس أية دلالة تشير للفروق بين الأطفال في الاختبار القبلي والبعدي والتتابعي.

٦ - دراسة ليسلي (Lesley, 2009) بعنوان : تحسين مهارات التواصل الاجتماعي ضمن سياق اللعب في رياض الأطفال التي يعاني أطفالها من الخطر.

Improving the social communication skills of at risk preschool children in a play context.

هدفت الدراسة لاختبار تأثير ثلاثة عناصر تتدخل في تفاعلات التواصل الاجتماعي للأطفال الروضة الذين يعانون من تأخر في اللغة ولديهم مشكلات سلوكية . اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، باستخدام برنامج تدخل يعتمد على اللعب لتحسين التواصل عند الأطفال الصغار، وجاء التدخل وفق ثلاثة أنماط، " تعلم الأطفال اللعب الحرّ، والتفاعل الاجتماعي بصورة عفوية، ثم تقييم الأطفال أنفسهم أثناء تفاعلهم الحرّ". ولُوْحظَ الطفل في عدد من سلوكيات التواصل الاجتماعي، والتي تطورت بعد التدخل المتتابع للأطفال، واعتمد التصوير وتسجيل النطق في جلسات اللعب.

كانت أهم النتائج : تزايد النمو اللغوي المركب عند الأطفال، وحمل التدخل توقعاً لتحسين اللغة المهذّدة بالخطر والسلوكيات غير الآمنة عند هؤلاء الأطفال الذين يعانون من ضعف في اللغة في مؤسسات ما قبل المدرسة.

٧ - دراسة سميث (Smith, 2009) بعنوان : تجارب العناية المبكرة بالأطفال وعلاقتها بالسلوكيات والمهارات الاجتماعية للأطفال في الروضة.

early care experiences :their relation to social skills and behavior in kindergarten.

هدفت الدراسة إلى اختبار أثر تجارب العناية المبكرة بالأطفال بتنمية السلوك والمهارات الاجتماعية لديهم تبعاً لمتغير الجنس والحالة الاجتماعية والاقتصادية للأسرة من وجهة نظر معلمهم. وتحديد عدد السنوات التي تلقى فيها الطفل رعاية أبوية قبل دخوله إلى روضة الأطفال، وأثر تجارب العناية المبكرة في سلوكيات الطفل المستقبلية، التي تكون مكوّناً مهماً في نجاحه في المدرسة، ونجاحه باكتساب مهاراته الاجتماعية، وتجاوز مشكلاته السلوكية.

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، باستخدام الاستبانات، ومقياس للتقدير تضمّن بُعدين، واحد لقياس السمات المختلفة للمهارات الاجتماعية وعددها (٣٤) مادة، وآخر لقياس السلوك المشكّل يتضمّن (٤٢) مادة. اقتصر بُعد المهارات الاجتماعية على :

(التعاون الاجتماعي- التفاعل الاجتماعي- الاستقلال الاجتماعي) على شكل أسئلة لها بدائل (أبداءً، نادراً أحياناً، في أغلب الأحيان). وجهت إلى (٤٣) أب وسبعة معلمين في رياض الأطفال في ضاحية سكنية جميعهم من الإناث في الولايات المتحدة، ووزعت الاستبيانات إلى عينة قوامها (١٤٠) من الأطفال كانوا موزعين إلى مجموعات تضم كل مجموعة (٢٠) طفلاً

حسب انتمائهم العرقي فمنهم الآسيوي والأمريكي الأفريقي والأمريكي اللاتيني، وكان الأطفال في سن ٥ سنوات .

كان على الأب أن يحدّد من خلال عملية المسح كيف تلقى طفل من عمر (٥-٠) سنوات العناية اليومية الأبوية، بينت نتائج البحث المسحية أن (٢٨) طفلاً من أطفال الروضة تولى آباؤهم رعايتهم اليومية قبل روضة الأطفال، و(١٥) طفلاً تلقوا عناية يومية غير أبوية .
وأظهرت أهم نتائج البحث:

١- أن سلوك الأطفال الذكور المُشكّل أعلى على المقياس المذكور من درجات البنات على المقياس نفسه،

٢- كذلك ظهر السلوك المُشكّل لدى الأطفال الذين ينتمون إلى كل من الطبقتين الاجتماعيتين والاقتصاديتين المنخفضة والمرتفعة الذين تلقوا رعاية أبوية يومية من (٣-٥) سنوات مقابل سنوات الرعاية المقدمة بين (٠-٢) سنة.

٣- وحصل الأطفال من الطبقة الاجتماعية والاقتصادية المنخفضة على درجات أعلى على مقياس المهارات الاجتماعية ودرجات منخفضة على مقياس السلوك المُشكّل مقارنة بأطفال الطبقة الاجتماعية الاقتصادية المرتفعة.

٨- دراسة سنن (Sinan2010) بعنوان : فاعلية الأهداف والنتائج المتعلقة بتعلّم المهارات الاجتماعية في منهج رياض الأطفال على اكتساب الأطفال للمهارات الاجتماعية في عمر ست سنوات .

Astudy on the achievement level of social skills objectives and outcomes in the preschool curriculum for six- year-olds.

هدفت الدراسة إلى تحقيق فاعلية الأهداف والنتائج المتعلقة بتعلّم المهارات الاجتماعية في منهج رياض الأطفال بين(٣٦-٧٢) شهراً على اكتساب الأطفال للمهارات الاجتماعية في عمر ست سنوات، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي على عينة تجريبية واحدة، بالاعتماد على مقياس المهارات الاجتماعية، ونشاطات المهارات الاجتماعية التي تتفق مع الأهداف والنتائج لمناهج هذه المرحلة، طبقت على عينة قوامها(٢٣) طفل في مدرسة أرزوم الأكاديمية في الولايات المتحدة . وكانت أهم النتائج :

١-تطور مهارات التكيف لدى الأطفال، وتناقص مستويات الخجل، وازدياد مهاراتهم في التعبير عن أنفسهم، كذلك ازداد التعاطف مع الآخرين لدى هؤلاء الأطفال الذين تعرضوا للتجربة. وكانت هناك زيادة ذات دلالة إحصائية في مستويات التواصل، مما يؤكد أن مناهج رياض الأطفال تسهم في تطوير مهارات التواصل لديهم.

٢- ولم يكن لمتغير الجنس أية دلالة في الفروق بين مستويات الأطفال في المهارات الاجتماعية أو مستوياتهم في مهارات التواصل الاجتماعي.

٩- دراسة فيليز (Filiz , 2010) بعنوان: أثر الدراما التربوية الابداعية في تعليم أطفال الذين يعانون من صعوبات التعلّم مهارات التواصل الاجتماعي.

The effectiveness of creative drama education on the teaching of social communication skills in mainstreamed students.

هدفت الدراسة إلى تقييم فعالية تعليم المسرح المبدع لمهارات التواصل الاجتماعي للأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلّم ودمجوا في صفوف الأطفال العاديين . اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، واستخدمت برنامج تضمن تعليم الأطفال إلقاء التحية، والانضمام إلى مجموعة من الأطفال في عمر ٣ سنوات، لبدءون معهم المحادثة، المشاركة، التعاون، المراسيم، مهارات التواصل، الانتظار في الدور إظهار المشاعر واستخدامها. استخدمت الدراسة بطاقة ملاحظة لتقييم مهارات التواصل الاجتماعي التي طورها الباحثون لجمع نتائج الدراسة، وطُبقت على عينة من الأطفال قوامها (٤٠) طفلاً وطفلة في أُنقرة . وكانت أهم نتائج الدراسة :

١_ التأكيد أن تعليم المسرح الإبداعي فعّال في تعلّم السلوك الاجتماعي للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلّم، فهم يندمجون مع مجموعة من الأطفال ويتعلّمون مهارات اجتماعية والتي تضمنها برنامج المسرح المبدع . (المشاركة، التعاون، المراسيم، مهارات التواصل، الانتظار في الدور إظهار المشاعر واستخدامها) .

٢_ أحدث المسرح الإبداعي تغييراً إيجابياً في المهارات الاجتماعية ومهارات التواصل اللفظي، فأصبح بإمكان هؤلاء الأطفال أن يقدّموا أنفسهم إلى الآخرين في المقابلة الأولى معهم، ويشكروا الآخرين عند تقديم المساعدة لهم، وحدث تطور في إدراكهم الاجتماعي والعاطفي.

١٠ - دراسة ريزان (Rezan 2012) بعنوان : استخدام الرسوم الكرتونية لتطوير مهارات الفهم والتحليل في مرحلة رياض الأطفال.

The use of cartoons for developing the skills of and understanding analyzing of children in preschool period.

هدفت الدراسة إلى استخدام الرسوم المتحركة لتنمية مهارات الفهم والتحليل عند الأطفال في مرحلة الرياض. استخدم المنهج الوصفي التحليلي بالاعتماد على مقياس مصور، طُبِق على عينة من الأطفال في عمر (٥-٦) سنوات في العام الدراسي (٢٠١٠-٢٠١١) في مدينة سرت وسط تركيا، وشملت العينة (٧ بنات و ١٤ بنين) تم اختيارها عشوائياً. ضمّ المقياس المصور صورة كاريكاتورية مناسبة لعمر الروضة لإعادة رسمها بقلم الفحم، ثم تلوين رسوم متحركة أخرى توضع بين أيدي الأطفال، وطُلب من الأطفال التعبير عن الصور الكاريكاتورية وإعطاء أفكار حولها، وتمّ الحصول على المعلومات من الأطفال عن طريق المقابلات الفردية للأطفال والملاحظة الفورية عن طريق الكاميرا، كما قُدم استبيان إلى المعلمين لإبداء آرائهم في استخدام الرسوم الكاريكاتورية لتحسين مهارات الفهم عند الطفل. وأظهرت النتائج :

أن آراء (٤١) من المعلمين أفادت بأن الرسوم الكاريكاتورية جذابة للبصر، مثيرة للاهتمام وفيها روح الدعابة، وقالوا بأنهم استفادوا من الرسوم ضمن فعاليات الكلام، وبأنها حملت أفكاراً إيجابية، وأفاد المقياس أنّ الصور الكرتونية والكاريكاتورية وسيلة ايجابية لإحداث تواصل بين الأطفال.

ثالثاً: التعليق على الدراسات السابقة وموقع البحث الحالي منها:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة بدراسة موضوع مهارات التواصل الاجتماعي في مرحلة رياض الأطفال واستخدامها البرامج التنموية للمهارات، كدراسة ريزان (Rezan 2012)، ودراسة كاترين (Catherine 2007)، ودراسة ليسلي (Lesley Am,2009)، ودراسة محمد آل مراد (٢٠٠٤) ودراسة الطوّاب (١٩٨٦)، ودراسة نقولا (١٩٩٦)، ودراسة الضبع، وأميين (٢٠٠٩) لمعرفة فاعلية برنامج أنشطة تربوية في تحسين مهارات التواصل اللفظي لدى أطفال الروضة ذوي مشكلات الخجل والانطواء، ودراسات عرضت التواصل غير اللفظي كدراسة (صديق ٢٠٠٧)، ودراسة الفلاح (٢٠٠٩) .

وتمثّل الاختلاف مع الدراسات الأخرى بأنّ الدراسة الحالية طبقت المنهج شبه التجريبي والدراسات الأخرى المنهج الاستقصائي والبحثي كدراسة ولوكك وآخرون (Luckock& 2006,

(Tanner) التي هدفت إلى تقديم نماذج عن التدريس والتعليم الجيد للتواصل الاجتماعي للأطفال الصغار والأسر. ودراسة (أرام وشلق, 2008, Aram & Shalk) التي هدفت لتشجيع التواصل ومهارات العلاقات الاجتماعية بين الأطفال العاديين في مدارس الرياض. ودراسة سميث (Smith 2009) لمعرفة أثر تجارب العناية المبكرة بالأطفال بتنمية السلوك والمهارات الاجتماعية لديهم ودراسة نسر نسن (Sinan 2010)، ودراسة هازين (Hazen, 1989) التي هدفت إلى استقصاء الاختلافات بين الأطفال في مهارات الحديث مع القرين والمرتبطة بالمكانة الاجتماعية للطفل بين أقرانه.

وتميّزت الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة في اعتمادها المنهجين المنهج شبه التجريبي والمنهج الوصفي التحليلي ، من خلال تطبيقها أدوات متعددة منها (البرنامج التدريبي المتعدد الأنشطة في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي عند الأطفال في مرحلة الرياض في الفئتين العمريتين الثانية والثالثة ، والجدة في البحث استخدامه لأكثر من نشاط (حركي لغوي اجتماعي تمثيلي وتشكيلي وغنائي) في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي عند الأطفال العاديين في مرحلة الطفولة المبكرة وكان الهدف من التنوع في الأنشطة استقبال الطفل للخبرات التواصلية الاجتماعية بأساليب متنوعة تتسجم مع طبيعة الطفل الديناميكية التي تتوق للحركة وتجذب الجمود والآلية في التعليم، فالبرنامج يستخدم ألعاب تتضمن مهارات اجتماعية ومهارات تواصل اجتماعي هدفها تنمية مهارات التواصل الاجتماعي، ويأخذ بالحسبان متغيرات الجنس والعمر والمستوى التعليمي للأم، لأنّ الأم أكثر أفراد الأسرة تواصلاً مع الروضة، وهي التي تقضي معظم وقتها في المنزل في تأمين حاجات الطفل الأساسية في المأكل والمشرب والنظافة والتعليم. واستخدم البحث استبانة وجهت للأم لرصد مهارات التواصل عند الطفل قبل البرنامج وبعده كذلك استخدمت بطاقة ملاحظة لرصد مهارات التواصل الاجتماعي للطفل قبل البرنامج وبعده .

الفصل الثاني

مهارات التواصل الاجتماعي

أولاً- مفهوم التواصل الاجتماعي

مقدمة

١- مفهوم التواصل الاجتماعي

٢- صعوبات تعريف التواصل الاجتماعي

ثانياً- النظريات المفسرة للتواصل الاجتماعي

ثالثاً- نماذج التواصل الاجتماعي عند الأطفال

١- نماذج التواصل الاجتماعي اللفظي

٢-التعبير التواصللي الاجتماعي اللفظي

٢/١- مفهوم التعبير التواصللي الاجتماعي اللفظي

٢/٢- أهمية التعبير اللفظي عند الأطفال

٣- وظائف التواصل الاجتماعي اللفظي

٤- أسس التواصل الاجتماعي اللفظي

٥- التنمية الإجرائية لمهارات للتواصل اللفظي

٦- أشكال مهارات التواصل الاجتماعي اللفظي

٧- التواصل الاجتماعي غير اللفظي

٧-١- نماذج التواصل الاجتماعي غير اللفظي

٧-٢- مفهوم التواصل الاجتماعي غير اللفظي

٧-٣- أشكال التواصل الاجتماعي غير اللفظي

٧-٤- المهارات الإجرائية للتواصل الاجتماعي غير اللفظي

رابعاً- العوامل المؤثرة في تطور التواصل الاجتماعي عند الأطفال

١- دور الأهل

٢- دور المعلمين

٣- دور الأقران

٤- دور التعلم والبيئة في إكساب الطفل مهارات التواصل الاجتماعي

خلاصة البحث

أولاً- مفهوم التواصل الاجتماعي:

مقدمة:

يعتمد التفاعل الاجتماعي الفعّال على التطبيق الحرّ لمهارات التواصل الاجتماعي، فقد يُنظر للمهارات الاجتماعية بأنها عمليات مكونة للتفاعل تُمكن فرداً ما من التصرف بأسلوب يُشبه سلوك الآخرين، ويقضي ذلك أن يكون فرداً ماهراً اجتماعياً، يمتلك التأهيل الاجتماعي عملياً ويُدرك نفسه كما يُدرك الآخرين . يتعاطف مع الآخرين، ويكون ردّه إيجابياً على التعليقات فيُعطي إشارات الموافقة إلى الآخرين ويستمتع لهم بعناية، ويعمل على تطوير فعّال للتفاعلات الانسانية التي تُثمي مهارات التواصل الاجتماعي.

والتواصل الاجتماعي لا يكون فقط شفهيّاً فحسب لكنّه يتضمّن مهارات لا شفوية والتي تتضمن عادةً القدرة على إرسال رسالة عاطفية، وحين يمتلك الفرد مهارات اجتماعية يعتمد فيها على التحكم الذاتي بسلوكه غير الشفهي في حالة تواصله مع الآخرين، حينها يتسم سلوكه هذا بالكفاءة الاجتماعية ويكون تقييمه إيجابي من قبل الآخرين . (Dennis,2008)

إنّ العمل باكراً على موضوع التواصل الاجتماعي، يحتاج عادةً إلى إمكانات واستقصاءات اجتماعية تتضمّن القدرة على التصرف بحكمة في العلاقات الإنسانية، وتُشكل مجالاً متميزاً من الاختبارات الأكاديمية في مجال التفاعل الاجتماعي. وترتبط قدرة الفرد الاجتماعية عادةً على فهم مشاعر الآخرين وأفكارهم وسلوكهم، كما يفهم نفسه في ذات المواقف الشخصية التي تواجهه عادةً . وبالتالي قد يبدي الفرد خضوعه لشروط المهارات أو السلوك الاجتماعي ذات التركيب المتعدد الأبعاد.

١- مفهوم التواصل الاجتماعي Social Communication :

يشير مفهوم التواصل إلى العملية أو الطريقة التي تنتقل بها الأفكار والمعلومات بين الناس داخل نسق اجتماعي معين يختلف من حيث الحجم ومن حيث محتوى العلاقات المتضمنة فيه، وقد يكون النسق الاجتماعي مجرد علاقة ثنائية نمطية بين شخصين أو جماعة صغيرة أو مجتمع محليّ أو مجتمع قومي أو إنساني .

وقد عُرّف التواصل الاجتماعي بأنه ذلك الآلية الذي توجد من خلالها العلاقات الإنسانية وتنمو وتتطور الرموز العقلية بواسطة رسائل نشر هذه الرموز عبر المكان واستمرارها عبر

الزمان، وهي تتضمن تعبيرات الوجه والإيماءات والإشارات ونغمات الصوت والكلمات والطباعة والبرق، وكلّ التدابير التي تعمل بسرعة وكفاءة على تحدي بعدي الزمان والمكان (حيمري، ٢٠٠٣ :١٦) .

ومهما اختلف الباحثون في تحديد مكونات التواصل فإنّه يخضع بشكل أساسي إلى نظامين متكاملين متداخلين : النظام اللفظي، ويشمل كل ما يدخل في نطاق علم الأصوات الكلامية أو اللغة المنطوقة بما تتضمنه من منظومة الإصغاء والفهم والكلام . والنظام غير اللفظي الذي يعدّ أحد أنساق التخاطب، ويتضمن كل ما يدخل في نطاق منظومة التواصل غير اللفظي. ويشمل: التعبير الجسمي، والتعبير الصوتي، والهيئة الجسمية والتجاور أو التقارب، والتلامس وسلوك العين (محجوب، ٢٣٩، ٢٠٠٦، ٢٤٩-٢٤٩) .

وبما أن التواصل في قمة هرم الحاجات الاجتماعية للناس، فلا بدّ من أن تكون هذه الحاجة ضرورية للتفاعل المتبادل بينهم، أي التواصل الذي يُحرض الفهم والتأثير المشترك للمعلومات والأفكار والمشاعر بين أطراف التواصل . ولذلك تسمى تبادلية التأثير بين المرسل والمستقبل بالتفاعل الاجتماعي، والتواصل الناجح يقود إلى تفاعل ناجح، وكلّما تشبعت مواقف التواصل بين المتواصلين بالمعنى والعاطفة والاهتمام بما يرسل ويستقبل، تكوّنت قوة كامنة توجه سلوك كل منهما تجاه الاستمرار أو الانقطاع، و عندئذٍ يسمى التواصل " علاقة اجتماعية" والتي لا يمكن أن تتشكل دون عمليات التواصل (الفلاح، ٢٠٠٩، ٢٤٤). لذلك يجب البحث في كل من التواصل الاجتماعي اللفظي وغير اللفظي لكونهما مكملين لبعضهما لبعض، ممّا يمنح التواصل فاعلية ووضوحاً.

٢ - صعوبات تعريف التواصل :

يتطلب تعريف مهارات التواصل توافقاً حول مفهوم التواصل، وجاءت ملاحظة بوديشون (Beudichon,1999) حول المفهوم بأنه تطوّر تدريجياً مع الوقت واستدعى توافقات متنوعة أصبحت مفهوماً أولياً مبهماً للتواصل، وأضاف أنّه لا بدّ في البداية من التمييز بين " التواصل، التفاعل، المعلومة" والتواصل يتضمن معلومة وغالباً تفاعل لكن التضمين العكسي للتفاعل والمعلومة لا يكون بالضرورة صحيحاً، في الواقع كثير من التفاعلات ليست تواصلية ويقترح أنّ الشرط الذي جعلنا نقبل تحديد مجال التواصل الشفوي عند البشر هو قبول أن أحد أطراف

التواصل على الأقل متطور بشكلٍ كافٍ وفعال على المستوى الاجتماعي والمعرفي والإدراكي
فيمتاز هذا الطرف بـ :

- بأنه مدفوعاً من قبل أهداف ونتائج .
- قادر أن ينقل للآخرين مستوى اجتماعي مناسب ومعلومات في سياق التواصل بوساطة
مختلف قنوات التواصل أو الوسطاء .
- قادر على تطبيق ما هو نظري وغير مؤكد .
- قادر على التحكم بتصرفاته الخاصة وبتصرفات الآخرين المنخرطين معه في التواصل.
- مستقل بشكل كافٍ عند مراعاة الآخرين. (M. Kassouha. 2008,p42)

ثانياً- النظريات المفسرة للتواصل الاجتماعي:

تعددت النظريات النفسية المفسرة للتواصل، وفيما يلي عرض لأبرزها :

١ - نظرية أريكسون

لقد تناول أريكسون في نظريته ثمانية مراحل ، وسوف نقف عند المرحلة التي يمر فيها أطفال
مرحلة الرياض. وهي تمتد من (٦-٣) سنوات وتدعى المبادرة مقابل الذنب يستمر الطفل ليكون
فرد مستقل وليتخذ مبادرة أكثر، ولكنه يحتاج إلى مساعدة على هذه المهمة وإذا لم تتاح له
الفرصة فمن المحتمل أن يقوده ذلك إلى مشاعر الذنب. ويؤكد أريكسون في نظريته على النمو
باعتباره عملية مستمرة ولا يتوقف خاصة في الطفولة المبكرة وأن سلوك الأطفال يتشكل من
خلال قدرته على أن يوازنوا بين الكفاءات والمهام اللازمة لكل مرحلة من مراحل النمو وذلك
بهدف الوصول إلى درجة من الثبات والاستقرار والكفاءة.

تُسمى مدخل الأبعاد حيث يهتم المدخل بالتعرف على أبعاد التواصل وحددها بخمسة أبعاد
هي (الحدث والصورة الخلفية للحدث، المرسل، وسائل الاتصال، الغرض من الاتصال،
التشويش) .

وقد تؤكد الأبعاد على عملية التفاعل الاجتماعي حيث يكون التواصل نتيجة علاقات متبادلة
بين المرسل والمستقبل، فيوجد بينهما تفاعل متبادل في اتجاه مزدوج، فالمستقبل غالباً ما يصبح
مرسلاً للرسالة بعد استقبالها، بمعنى أن الاتصال لا يسير في اتجاه واحد.

٢ - نظرية دينامية عملية الاتصال:

وتركز على ديناميات عملية الاتصال : المرسل والمستقبل والرسالة وتتناول النظرية ثلاث علاقات، هي :

١/٢ - إدراك الفرد للأشياء والأحداث :

إذا جاء السلوك متفقاً مع الاتجاه المحدد منطقياً، يعدّ هذا جوهر التوازن.

٢/٢ - اتجاه الفرد نحو هذه الأشياء والأحداث:

يؤثر الإدراك المعرفي في العلاقات بين الأشخاص والأشياء، في إطار اتجاه الفرد نحوها، وهذا الإدراك يؤثر في التوازن المعرفي أو عدمه.

٣/٢ - إدراك الفرد لاتجاه الآخر نحو هذه الأشياء:

تولد حالة عدم التوازن التوتر والقلق، فيحاول الشخص التجنب أو التخفيف، من خلال تغيير اتجاهه سلباً أو إيجاباً، وذلك بتعديل إدراكه المعرفي عن هؤلاء الأشخاص أو هذه الأشياء ويتأثر الفرد بنوعين من العلاقات هما:

العلاقات الوجدانية أو علاقات المشاعر، فالشخص يميل إلى بناء العلاقات بشكل متوازن، حيث لا يحب شخصاً لا يحترمه، أو يميل إلى شيء يجده غير ذي قيمة، وإذا ما حدث ذلك، يوصف الوضع بعدم التوازن.

والتوحد هنا يكون مع النموذج في الأسرة والصف والنادي...الخ، فإذا كانت درجة الوحدة بين هذه العناصر عالية فإن العلاقات تعدّ موجبة، وإذا كانت درجة الوحدة منخفضة فإنّها تعدّ سالبة. وما يميّز هذه النظرية تأكيدها على العوامل النفسية التي تحدث داخل الأشخاص خلال عملية التواصل الاجتماعي، ولا يكون التركيز على مكونات الاتصال الاجتماعي كما هو في مدخل الأبعاد. (محمد، ٢٠٠١، ١٢)

٣- النظرية الوظيفية:

تُشكل اللغة البنية المعرفية للتواصل وفق هذه النظرية، وتُشير هذه النظرية إلى ثلاث وظائف للتواصل الإنساني هي: أ- الوظيفة البنائية أو التركيبية وتُعنى بالتركيب اللغوية وبنية الجملة ، ب- والوظيفة الدلالية للغة في مواقف التواصل الاجتماعي وتختص بالمعاني اللغوية في سياق التواصل. ج- والوظيفة البراجماتية وتُعنى بالنتائج العملية للتواصل الفائدة التي يحققها التواصل بين الأطراف. لذلك فإن التواصل يحدث في ثلاثة مستويات:

المستوى الأول - التواصل بين الفرد ونفسه : وهو ما يدور داخل الفرد .
المستوى الثاني - التواصل بين الأفراد : وهو ما يحدث بين شخصين أو أكثر بطريقة مباشرة.
المستوى الثالث- التواصل الجماهيري : وهو ما يحدث بين شخص ما وجماعة كبيرة، أو جماعات كبيرة من الأفراد بطريق غير مباشر كوسائل الإعلام. و للتواصل الإنساني أربع مراحل هي : **المواجهة ثم التبادل** والذي يتأثر بالمواجهة، ومرحلة التأثير التي تتأثر بالتبادل، وتتأثر كل مرحلة من المراحل الثلاث بمرحلة رابعة هي **مرحلة التواؤم والضبط**. (محمد، ٢٠٠١، ١٥)

تؤكد هذه النظرية على اللغة كوسيلة تعبيرية تؤسس لإقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين وتشكل بمراحلها ذات الترتيب الهرمي، البنية الأساسية اللفظية للتواصل الاجتماعي الذي يسعى الفرد للوصول إليه بأسلوب إنساني يترفع فيه عن الانفعالات التي تتضمنها استراتيجيته في الكلام .

٤ - النظرية الشخصية وتفسير السلوك الاجتماعي من قبل سوليفان:

يتعرف الفرد بحكم طبيعته للكثير من الانفعالات السلبية والتوترات كالخوف والوحدة، وأن هذه التوترات والانفعالات يمكن تجنبها أو التقليل منها بواسطة الانضمام في أنماط معينة من التفاعلات وإقامة علاقات بين الشخص والآخرين.

فالفرد لا يعيش بمعزل عن الآخرين، وإنما يدخل منذ ميلاده في علاقات متبادلة مع المحيطين به، ثم تتسع دائرة هذا الاتصال، كما تدخل العمليات العقلية التي تقوم ضمن هذه العلاقات الشخصية المتبادلة. فنحن ندرك ونتذكر ونفكر في إطار تلك العلاقات الشخصية المتبادلة كيف تُشبع حاجتنا ونحقق أهدافنا. من خلال إشباع خمس حاجات هي: " الحنان- الصحبة - التقبل من الآخرين - الألفة - الاتصال بأفراد آخرين من جنس مخالف ". (عطية ٢٠٠١، ص ٣٦) وأكد سوليفان في نظريته على أهمية العلاقات بالآخرين لدرجة أنه أوضح أن العلاقات الشخصية المتبادلة بين الأفراد هي أساس وجود الشخصية، فالإنسان منذ اللحظة الأولى لوجوده يدخل في علاقات متبادلة على الأقل مع شخص واحد على الأقل مثل (الأم).

فالتواصل تبعاً لهذه النظرية يُصنف في سياق القبول الاجتماعي للفرد من خلال البيئة المحيطة به، فمن يذكر الآخر في كربه وحزنه فيغدق عليه بحنان يُنسيه معاناته وآلامه، وفي الوقت ذاته يلقي الفرد المُعطي تعزيزاً إيجابياً على ما يقدمه، فيحقق بذلك الألفة الداخلية مع

مكوناته كما يحقق الألفة مع الآخر، سواء من أفراد جنسه أو الجنس الآخر . فالفرد المُطمئن يساعد في تجاوز صعوبات التواصل .

٥ - نظرية روبرت ويس في تفسير السلوك الاجتماعي :

صاغ روبرت ويس نظريته عن الإمدادات الاجتماعية بالاعتماد على في إعداد شبكة العلاقات الاجتماعية، وافترض أن الأفراد يبحثون عن إمدادات أو أنواع خاصة معينة من الدعم الاجتماعي في العلاقات التي يكونونها مع الآخرين. ووفقاً لذلك هناك ست إمدادات اجتماعية رئيسية هي :

أ- الألفة- الأمن - العاطفة.

ب- الرابطة وهي ليست مرتبطة بالجانب الانفعالي. - ج- إثبات وإقرار الكفاءة أو القيمة.
د- الصحة ومشاركة الخبرة . هـ- التوجيه والمساعدة - و- إتاحة الفرصة للرعاية وللحماية والاعتناء بالآخر. (عطية، ٢٠٠١، ص ٣٨)

ويكون الدعم الاجتماعي وفق النظرية ما يستمده الفرد من موارد بواسطة الآخرين في مواقف وما يتطلبه المتلقي لهذا الدعم. وهو يعني بذلك بحث الإنسان في الحصول على الدعم الاجتماعي ممن حوله.

٦ - النظرية المعرفية وتفسير السلوك الإنساني:

تشير هذه النظرية إلى أن الأطفال يُطوِّرون معارفهم عن الآخرين، ويرتبط فهمهم بالتزامن مع نمو إدراكاتهم عن ذواتهم، ويزداد مفهومهم عن الآخرين اتساقاً وتنظيماً وتكاملاً بازدياد العمر. فينتقل الأطفال من وصف مظاهر الآخرين إلى التركيز على أفعالهم السلوكية . ويلبها التركيز على سمات الشخصية، ثم إصدار الأحكام عليهم . ويرى /كيرت ليفين / في نظرية المجال أن السلوك الإنساني محصلة عوامل بيئية وشخصية.

أما النظرية الجشتالتية فترى انفصلاً بين الكائن والبيئة، وقسمت البيئة إلى (- بيئة جغرافية - وبيئة سلوكية) وترى الجشتالتية بأنه لا يمكن فهم الإنسان إلا بالنظر إلى مجاله الكلي (سماته المختلفة- العوامل البيئية المرتبطة به خاصة الجوانب الاجتماعية)، ويتكون المجال الكلي من أربعة عناصر هي : (- التاريخ الاجتماعي للشخص وخبراته الماضية. - البيئة الحالية المحيطة بالفرد سواء المادية منها والاجتماعية . - الحالة الصحية الراهنة الجسدية والنفسية- طبيعة المثير " الفعل" ونوع الاستجابة " رد الفعل" . (عطية ٢٠٠١، ص ٣٥)

وتقوم النظرية المعرفية على الافتراضات الآتية:

أ - يُعدّ الفرد مُستقبلاً نشيطاً للمثيرات والمعلومات الحسية.

ب - يصوغ الفرد المعلومات الحسية المستقبلية في رموز معينة، ويحفظها في الذاكرة، ويحلّلها ويفسرها وفقاً لمعلوماته الذاتية، ويمكن استعادتها واستعمالها في وقت لاحق.

ج - تؤدي العمليات المعرفية المتمثلة في: الإدراك، والتخيل، والتذكر، والتفكير وغيرها، دوراً مهماً في توليد أشكال سلوكية محدّدة. وتتأثر تلك العمليات المعرفية وآليات عملها، بثقافة الفرد وحصيلته المعرفية والعلاقات الاجتماعية بالمحيطين (ناصر، ٢٠٠٤، ص ١٦) .

وهذه العمليات المعرفية التي يقوم بها الفرد لاستقبال المثيرات الحسية، تُشكل معارفه الجديدة، التي تحتاج إلى وضوح المواقف التعليمية والاجتماعية، من حيث النطق الصحيح للحروف والمفردات وارتباطها بمعانٍ ودلالات بالنسبة للفرد. وكذلك الإنصات الجيّد مع توافر مثيرات تضمن انتباه الفرد وتركيزه.

٧ - نظرية الكفاءة التواصلية:

تُعرّف الكفاءة التواصلية بأنها " القدرة على اختيار السلوك التواصلية الملائم لموقف ما"، والتي تسمح للفرد بأن يحقق أهدافه من التواصل دون أن يسبب أية خسائر للطرف الثاني. والنموذج الأكثر استخداماً لشرح هذه الكفاءة هو الذي صممه كل من (Spitzberg & Cupach 1989.210)، حيث من الضرورة أن تكون لدى الفرد الراغب في التواصل القدرة على ما يلي :

أ: (المعرفة) التعرف إلى السلوك المناسب.

ب: (المهارة) أن يكون قادراً على أداء هذا السلوك.

ج: (الدافعية) أن يرغب في التواصل بشكل فعال ومناسب. (أمين، ٢٠٠٧، ص ٦٠)

تعتمد النظريات المعرفية الإدراك ثم المعرفة والدافعية والمهارة شروط أساسية لحدوث التواصل الاجتماعي، فأليات الدماغ تعمل على تحليل سلوك الفرد وسلوك الآخرين ليحدث التواصل.

٨ - النظرية الإدراكية:

يُعدّ الإدراك الأداة الرئيسية التي يتفاعل فيها الفرد مع البيئة بكل عناصرها . فقد أشار علماء النفس مثل "بياجيه " إلى الفرد يستقبل المثيرات الخارجية عن طريق الحواس في صورة تيار كهربائي يقوم بتوصيلها للمخ، فيقوم المخ في ضوء الخبرات السابقة بتفسيرها وإدراكها، حيث يُعدّ السلوك الإنساني فعلاً عصبياً منعكساً ناتجاً عن تنبيه المراكز العصبية بواسطة مثيرات

خارجية أو داخلية كاستجابة له، تعتمد على الإدراك الذي ينشئ الإحساس بالتوتر، مما يدفع الفرد إلى خفضه أو تجنبه، وهذا الإدراك والإحساس آليات ديناميكية تحدث عند تواصل الفرد مع نفسه ومع الآخرين (ناصر، ١٧، ٢٠٠٤).

٩ - نظرية التعلّم الاجتماعي:

يؤكد أصحاب نظرية التعلّم عن طريق التقليد، أنّ هناك أهمية كبيرة للتعزيز في عملية التعلّم، كذلك يرى /باندورا / أنّ الفرد يُطوّر فرضياته حول نوع السلوك الذي يقوده للوصول إلى أهدافه. ويعتمد قبول أو عدم قبول هذه الفرضية على النتائج المترتبة على السلوك مثل الثواب والعقاب، أي أنّ السلوك المتعلّم كثيراً ما يحدث عن طريق مراقبة سلوك الآخرين وملاحظة نتائج أفعالهم.

ويعتقد /باندورا / بالقوة النسبية للسلوك التفاعلي، وأنّ هذه القوة تتغيّر تبعاً لتغير العوامل البيئية لأن السلوك الاجتماعي المتعلّم يميل إلى التعميم، أي يظهر في مواقف متنوعة بين أناس مختلفين، وأيضاً يكون ثابتاً لفترات طويلة نسبياً (نقلاً عن أبو جادو، ١٩٩٨، ٢١٤-٢١٦).

وتشير نظرية التعلّم الاجتماعي إلى أربع مراحل للتعلّم من خلال النموذج وهي:

١/٤ - مرحلة الانتباه Attentional Phase : وهو شرط أساسي لعملية التعلّم، خاصة

النماذج التي تهتم بحاجات الفرد الذي يقوم بالملاحظة والتي يعقبها مكافأة للنموذج الملاحظ.

٢/٤ - مرحلة الاحتفاظ Rtention Phase : التعلّم بهذا المعنى يحدث بالملاحظة، ويتمّ

الاحتفاظ بالمادة المتعلّمة عندما يتم تكرار التدريب عليها ليساعد على إجراء مطابقة مماثلة بين السلوك المتعلّم والسلوك النموذج.

٣/٤ - مرحلة إعادة الإنتاج Reproduction Phase : بمعنى توجيه الترميز اللفظي

والبصري في ذاكرة الأداء الحقيقي للسلوكات المتعلّمة حديثاً، وهنا أهمية كبيرة للتغذية الراجعة التصحيحية في تشكيل السلوك المرغوب فيه، أي أنّ التعلّم بالملاحظة يكون أكثر دقة عندما يتبع تمثيل الدور السلوكي التدريب العقلي.

٤/٤ - مرحلة الدافعية Motivational Phase:

في هذا السياق تتشابه نظرية التعلّم الاجتماعي مع نظرية الإشراف الإجرائي في أهمية التعزيز والعقاب في تشكيل السلوك واستدامته، وهذا يعني أنّ تقليد السلوك المكتسب يتمّ من خلال الملاحظة إذا ما تم تعزيره (Robert, 2002, p156-159).

إنّ تحليل عملية التواصل وفق ما جاء في هذه النظريات يقوم على افتراضات وأسس حيث تعتمد كل نظرية في جوهرها أمّا على مكونات سيكولوجية أو اجتماعية أو فلسفية، ومجملها يتفق على المحتوى المعرفي لمادة التواصل، والأسلوب الذي يتمثل في المهارة التي يكتسبها الفرد من البيئة المحيطة، سواء تمّ اكتسابها بالحاكاة والتقليد والملاحظة أو بالاعتماد على الاستعدادات الفردية التي يمتلكها الفرد، إضافة إلى العوامل المحفزة للتواصل التي تمثلت بالدوافع الشخصية أو الاجتماعية، التي تساعده في تمثّل التواصل الفعّال في المواقف الاجتماعية والتي تهيئ الفرص لإقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين.

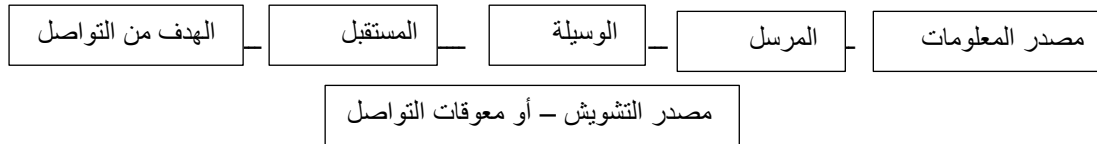
وبذلك يتضح تكامل النظريات في تفسير عملية التواصل الاجتماعي، حيث تكمن فاعلية التواصل الاجتماعي، في تعبير الفرد عن حقيقة ما يعايشه في رسائل واضحة ومباشرة بشكل لفظي وغير لفظي لتؤدي المعنى المعبر عنها، ليدركها المستقبل إدراكاً صحيحاً (غريب، ٢٠٠٠، ١٠).

واستناداً لأسس النظريات التواصلية التي تنتمي كلّ منها في جذورها إلى مدرسة من مدارس علم النفس، يمكن النظر إلى التواصل الاجتماعي على أنه أحد الأنساق الثقافية والاجتماعية، الذي يُراد منه المعرفة والوجدان والقيم، وله مكونات أساسية هي: (المرسل والمستقبل والرسالة) ويخضع لأساليب ووسائل، وله أشكال وأنماط عند الصغار.

ثالثاً - نماذج التواصل الاجتماعي:

١ - نماذج التواصل الاجتماعي اللفظي:

أ- نموذج شانون للتواصل :



تَصَوَّرَهُ "شانون" (Shannon: 1975: 1949). فقد تصور هذا الأخير -وهو مهندس في

الاتصالات التلغرافية متأثرً بالفيلسوف "لوك" Lock وبالخطاطة التي أعدها "وينير" (Wiener 1948)- هذا النموذج الذي يُفترض فيه تحليل التشويه الصوتي للخبر في التلغراف. ففي مؤلّف أصبح مرجعاً مهماً نشر "ويفر" Weaver هذا النموذج وبالغ كثيراً في تطبيقه على "التواصل" (شانون وويفر ١٩٤٩). وبحسب هذه الخطاطة، التي تشكل موضوع الرسم ١، يُرسل المرسل

(E) إلى المتلقي (R) رسالة ما (M) بواسطة إشارة صادرة ومتلقاة عن طريق قناة (C). ويجب المتلقي بدوره بالطريقة نفسها. وقد تكون الإشارة معرضة للتشويه بسبب الضجيج، مصدر الغموض في فك التشفير *décodage*. فتشويه النسق -القصور الحراري - معد سلفاً. وقد عُلق على هذا النموذج عدة مرات منها وصفه بالنموذج المزدوج والمنعكس وبمؤثرات كرة البلياردو وبالنموذج المُسنن المأخوذ عن استعارة السلوك. فكل هذه الأوصاف ملائمة، وهذا النموذج هو كل ذلك في الوقت نفسه؛ فهو مزدوج لأنه يستوجب مصدرين يتحركان بالتتابع بما أن الثاني لا يُحرك إلا بعد أن يصدمه الأول مثل كرة البلياردو. والتشويه المنعكس، لأن المصدرين يؤثران بطريقة تماثلية الواحد تلو الآخر. ويتم التركيز على صفاء الإرسال، ومن ثم على القناة والتشفيرات / وفك التشفيرات التي تحتل الغموض بسبب الأخطاء أو التشويشات. وينبغي أن نعرف أن هؤلاء المؤلفين لم يدعوا أبداً بأن نموذجهم قابل للتطبيق في التواصل الإنساني.

ب- نموذج التواصل عند جاكوبسون (Jakobson, 1963) :

استلهم جاكوبسون التواصل من نموذج شانون افترض جاكوبسون نظرية عامة للتواصل اللغوي من عوامله المختلفة غير الخطية والوظائف اللغوية المرتبطة به بحيث تتطابق مع العناصر الستة للتواصل وهذه الوظائف هي الآتي :

١- الوظيفة المرجعية : تتضمن السياق أو الموضوع الذي تُرسل حوله الرسالة وتُحدد بمصطلح غامض أحياناً قد يتضمن " إشارة" تتعلق بالوظيفة المعلوماتية الدلالية أو المعرفية للرسالة.

٢- الوظيفة التعبيرية : يُعبر خلالها المتكلم عن أحاسيسه، ويقترح جاكوبسون إضافة صيغة "التعجب"، فهي الصيغة اللغوية الأكثر تميزاً، وتشمل كل المضامين الصوتية والقواعدية والمصطلحية المتعلقة باللهجة والتي تُظهر الطبقة التأثيرية للغة.

٣- الوظيفة التخاطبية: ويتمركز فيها الانتباه للمتلقي، المُحاور، الذي نريد منه أن نثير عنده تأثيراً ما قد يكون (تساؤل، إطراء، أوامر، تهديد...) هذه الوظيفة تنقل إرادة المرسل للتأثير فعلى المرسل إليه.

٤- الوظيفة الرمزية : يتركز الاهتمام حول إبقاء التواصل بين المرسل والمستقبل بما يُعرف بـ (اللباقة) وتقتضي أن تُبقي التواصل مستمراً وفعالاً وتشمل صيغ كلامية خالية من المعنى مثل (ألو هل تسمعني) .

٥- **الوظيفة ما بعد اللغة:** وتشمل الشيفرة أو القواعد الخاصة باللغة المستخدمة والتي تكون موضوع الانتباه، وتسمح هذه الوظيفة بتطوير لغة منخفضة (لغة النحوي) الذي يكون هدفه الشيفرة واللغة، في كل مرة يُقيّم فيها المرسل أو المتلقي فائدة تحديد معنى كلمة أو مقطع من حديث ويتحقق طرفي التواصل خلال فك التشفير أنهما يتشاركان في نفس الشيفرة .

٦- **الوظيفة الشعرية:** تتركز حول الرسالة نفسها مثلاً من أجل البحث عن التباينات أو الآثار لأسلوب ما، إنَّها توضح كل الظواهر الأسلوبية التي تؤكد مادية الإشارة مثل العروض الجناس، السجع " كالشعار الانتخابي الذي وضعه جاكوبسون كمثال " Ilike " فأصبح " I ke" (M. Kassouha. 2008,p44-45)

ب - نموذج ريجيو (Riggio,1986) **التواصل الاجتماعي** إلى نوعين هما :

الأول : مهارات التواصل اللفظي أو الاجتماعي.

الثاني : مهارات التواصل غير اللفظي أو الانفعالي.

وأوضح ريجيو أن التواصل الاجتماعي اللفظي يعتمد على ثلاث مهارات أساسية هي :

١- **مهارات الإرسال (Sending Skills) :**

وتتضمن الجانب التعبيري، وبلغة أخرى تُدعى **التعبير الاجتماعي** - أي التعبير اللفظي والقدرة على لفت أنظار الآخرين عند التحدث في المواقف الاجتماعية، بحيث ترتبط الدرجات العالية على مقياس التعبير الاجتماعي، بالطلاقة اللغوية، والقدرة على بدء المحادثات، والقدرة على التحدث بتلقائية، ولكن من دون رؤية مقنعة، وعليه فإن الفرد الذي يجيد تلك المهارة لديه عدد كبير من الأصدقاء.

٢- **مهارات الاستقبال (Receiving Skills) :**

وتتضمن الحساسية، حيث مهارات الأفراد على استقبال الرسائل التي ترد من الآخرين، والقدرة على تفسيرها. وتُدعى **الحساسية الاجتماعية** وتتمثل في القدرة على الإنصات والاستقبال اللفظي والحساسية والوعي بالقواعد المستترة وراء أشكال التفاعل الاجتماعي، والفهم الكامل لآداب السلوك الاجتماعي، ولديهم شعور ووعي مناسب لسلوكهم . والدرجات العالية جداً على مقياس الحساسية الاجتماعية والدرجات المنخفضة على مقياس التعبير الاجتماعي ومقياس الضبط الاجتماعي، يؤدي إلى الوعي العالي بالذات، ونقص المشاركة في التفاعل الاجتماعي، فهذه المهارة تشير إلى فهم القواعد والآداب الاجتماعية.

٣- مهارات التنظيم أو الضبط (Controlling Skills) :

تشير إلى مهارة الأفراد على تنظيم عملية التخاطب في الموقف الاجتماعي . وتُدعى الضبط الاجتماعي (Social Control) وهو عبارة عن مهارة لعب الدور وتحضير الذات اجتماعياً، أي أنه نوع من التمثيل الاجتماعي، فمن يمتلك هذه المهارة يكون قادراً على القيام بأدوار اجتماعية متنوعة، ولديه ثقة بالنفس في كافة المواقف الاجتماعية . فيكون لدى الأشخاص قدرة ليكفوا سلوكهم الشخصي ليناسب ما يُعدّ مقبولاً في أي موقف اجتماعي معين. (السمادوني، ١٩٩٤، ٤٥١-٤٨٧)

٢- التعبير التواصلي الاجتماعي اللفظي Social Verbal Communication:

هو إظهار الأفكار والآراء والمشاعر والخبرات وإرسالها من المرسل إلى المستقبل، بشكل لفظي شفهي كلاماً وكتابةً، وما يحتاجه ذلك من إنصات وفهم لما يتم إرساله واستقباله.

١-٢- مفهوم التعبير التواصلي الاجتماعي اللفظي:

ويشير هذا المفهوم بشكل خاص إلى التأثير المتبادل بين طرفين أو أكثر بشكل يجعل من سلوك أي منهما منبهاً لسلوك الآخر. ويحدث التواصل في المواقف جميعها من خلال نظامين: النظام اللفظي، والنظام غير اللفظي، ويشمل النظام اللفظي كل ما يدخل في نطاق علم الأصوات الكلامية أو اللغة المنطوقة بما تتضمنه من منظومة الإصغاء والفهم والكلام. (محجوب، ٢٤٥، ٢٠٠٦)

وتعدّ اللغة مردافاً من مرادفات التواصل اللفظي، وهي ما يستطيع الطفل تعلّمه من البيئة بعد نضج أجهزة الكلام لديه، وتوسّع خبراته ومداركه، بالإضافة إلى عامل التدخل الأسري ونمط التفاعل في الحياة الأسرية، لذلك لا بدّ من التفصيل في التواصل اللغوي " اللفظي " أهميته، وظائفه، أسسه، وأشكاله.

٢-٢- أهمية التواصل الاجتماعي اللفظي لدى الطفل:

يشتمل التواصل اللفظي عند الطفل على قدرة الطفل على التعبير عن أفكاره ومشاعره واتجاهاته، وكذلك القدرة على التأثير في الآخرين والتعبير عن الاحتياجات المختلفة للفرد. فالتواصل له أهمية في حياة الطفل من الناحية السلوكية والاجتماعية والثقافية، حيث يحقق للطفل التوافق الشخصي والاجتماعي، كما يربط بين اللغة والفكر من خلال التعبير عن الأفكار بالرموز اللغوية . وينمي التواصل اللفظي العمليات العقلية الأساسية من تفكير وتخيل، كما أنه يربط

الأطفال معاً، ويساعد في التعلّم واكتساب المعارف والمهارات، وينمّي الابتكار. (كرم الدين، ٢٠٠٤، ٤٣-٤٧)

ومن الناحية الاجتماعية يُعدّ التواصل اللفظي وسيلة تواصل وتفاهم بين الأطفال، هذه الوسيلة تربطهم وتعطي لهم طابع خاص وتساعدهم في التحكم في الأشياء والموضوعات والبيئة. لذلك نجد أن عجز الطفل في التواصل بسبب خلقي أو بيئي، كالطفل الذي يعاني من إعاقة سمعية يجد صعوبة في التعبير عن نفسه، أو قد يكون العجز لأسباب بيئية أدت إلى تأخر النمو اللغوي عند الطفل، ويظلّ الطفل بذلك عاجزاً عن نقل أفكاره. وإذا ما حاول الكلام خانه النطق أو يثقل عليه أو يكون كلامه غير مفهوم، ومثل هذا الطفل من الممكن أن يعاني من الوحدة لأنه غير قادر على التواصل مع الآخرين (الضبع وأمين. ٢٠٠٩. ص ٢١٨).

فالتواصل اللفظي يرقى بالإنسان إلى مراتب عالية بين الكائنات الحية، لأنه يتعدّى فطرته بالبقاء في دائرة الغريزة فيطوّرها بالتعلّم من محيطه الاجتماعي، وتصبح للتواصل وظائف مختلفة باختلاف الحاجات التي يرغب الإنسان في إشباعها. وهذه الوظائف سلوكية شخصية واجتماعية، وكذلك استهلاكية توصيلية، ومعرفية أيضاً، بالإضافة إلى وظيفتي الطابع اللغوي والشاعري التعبيري المؤثّر في الآخر.

٣- وظائف التواصل الاجتماعي اللفظي: للتواصل اللفظي وظائف متعددة هي

٣-١ - الوظيفة السلوكية الشخصية :

وهي تعبّر عن الانفعالات والعواطف، وفيها يكون التواصل مركزاً حول الذات.

٣-٢ - الوظيفة الاجتماعية :

هي التي تجعل الآخر يسلك كما نريد، حيث يركز التواصل على الناحية الاجتماعية وللتواصل وظائف ثقافية وتعليمية، كما يعدّ وظيفة للجماعات الاجتماعية ووظيفة لنضج شخصية الفرد (شقير، ٢٠٠١، ص١٤٧-١٤٨).

٣-٣ - الوظيفة الاستهلاكية التوصيلية:

ويقصد بها الأنشطة الترحيبية التي يقوم بها المتحدث في بداية حديثه، فلها الأثر الكبير في

تكوين علاقات اجتماعية بين المتحدث والمستمع. ٢.

٣-٤ - الوظيفة المعرفية:

وتعني ما يحمله المتحدث من معلومات ومعارف يريد توصيلها للمستمع.

٣-٥- الوظيفة اللغوية- ولها مستويان:

الأول: يسمى لغة الأشياء التي يتحدث بواسطتها المتحدث عن عالم الأشياء.

الثاني: يعرف باللغة التي يوظفها المتحدث في الحديث عما يتكلم عنه ويوجهه للمستمع.

٣-٦- الوظيفة الشاعرية:

وترتبط بشكل مباشر بالرسالة التواصلية أو الناحية التي تسهم في خلق مضمون الرسالة وإعطاء ناحية جمالية للحديث، كي يكون مؤثراً، ويشترك في صياغته كل من العقل والعين والأذن واللسان . فعلى ذلك تتوقف قدرة المتحدث على الإقناع (حيمري، ٢٠٠٣، ٤٤) .

وهذه الوظائف للتواصل اللفظي لا بدّ من اعتمادها كمعايير لتصل بالإنسان إلى غاياته وأهدافه، فالإنسان الخالي من العيوب الخلقية والذي تتوفر له بيئة اجتماعية سوية تتضج لديه اللغة، ويتطور تواصله اللفظي، فتعلم اللغة بحاجة إلى التركيب الفيزيولوجي السليم والمحيط الاجتماعي السوي والبنية العقلية السليمة .

٤- أسس التواصل الاجتماعي اللفظي :

هناك ثلاثة أسس يجب توافرها لكي يحدث التواصل اللفظي وهي:

٤-١- تركيب فيزيولوجي: يتضمن أجهزة الكلام لحدوث التواصل اللفظي، وتتمّ خلاله مرحلة الاستقبال ثم المعالجة ثم إصدار الصوت بالكلام.

٤-٢- محيط اجتماعي : يساعد الطفل في تحقيق النمو اللفظي، من خلال التفاعل بينه وبين المحيطين في هذا الوسط الاجتماعي.

٤-٣- تركيب عقلي : قادر على الفهم والإدراك والتذكر بكل ما قد يسمعه الفرد وما يمكنه من التعلّم ممّا سمعه.(شقير، ١٤٧، ٢٠٠١، ١٤٨)

وثمة عوامل تتدخل في تنمية مهارات التواصل اللفظي عند الطفل، فهناك الحواس الخمس والتذكر والتقليد والإيماءات والإشارات الجسدية، مع الأهمية البالغة للغة التعبيرية التي يستخدمها الطفل في التعبير عن حاجاته ومشاعره ومكوناته.

أ - التآزر بين الحواس المختلفة : لاكتساب مهارات التواصل اللفظي، لا بدّ أن يمتلك الطفل القدرة على استخدام مجموعة من الحواس، من سمع وبصر ولمس وإحساس، فيجب أن يستحضر الطفل الصورة الذهنية لموضوع التواصل، ومن الضروري أن يفهمها ويستوعبها.

ب - **تنمية القدرة على التذكر:** لا يحدث تعلّم للتواصل إلاّ من خلال مخزون من الكلمات التي تعبّر عن مدلولاتها التي تعلمها الطفل من ذي قبل. وتُعدّ القدرة على التذكّر من العوامل المهمّة التي تسهّل استقبال المعلومات الجديدة التي يجب تعلّمها.

ج - **تنمية مهارة التقليد:** فالطفل يمكن أن يتعلّم التواصل من خلال تقليده للآخرين في صورة بعض المواقف البسيطة، ومن خلال ملاحظته للآخرين يتعلّم التعبير اللغوي بتقليد الأفعال والأصوات والكلمات، وبعد ذلك يتعلّم الطفل أن يعبّر عن نفسه اعتماداً على القدرات السابقة التي تعلّمها.

د - **تنمية القدرة على استخدام أكثر من وسيلة من وسائل التواصل:**

وفيها يستخدم الطفل مهارة التواصل اللفظي، بالإضافة لمهارات أخرى من تعبيرات الوجه والإشارة والكلمات وحركات الجسم، مع استخدام الطبقة المناسبة للصوت والتي تدعم التواصل اللفظي.

هـ - **تنمية اللغة التعبيرية الأولية:** التواصل اللفظي ليس مجرد ترديد بيغائي لكلمات الآباء والأمهات، وإنما مهاراته تتطلب أن يعبّر الطفل عن الكلمات بمفهومه الخاص، وأن يربط بين الكلمات ليعبّر عن أفكاره. ويتمّ تعليم الطفل الكلمات التي تصف الأشياء والأحداث والأفعال البسيطة المهمة له (الضبع، وأمين، ٢٠٠٩، ١٧).

وتوجد تقنيات لتنمية اللغة التعبيرية الأولية للأطفال ينبغي على المعلمة التعامل معهم، فهناك أطفال يستجيبون للسؤال بكلمة واحدة، فتستخدم المعلمة معهم أسئلة مركبة ومفتوحة النهاية، وهناك الأطفال الذين لا يتحدّثون غالباً، قد يكون الصمت تقنية جيدة لتشجيعهم على الكلام، وهؤلاء ينفع معهم التشجيع والمديح، وبذلك يندفع الطفل للكلام، ويتعلم مفردات التواصل في رياض الأطفال بواسطة اللعب الحر، تقنية الانتظار، وإدارة المناقشة. فتستغل مناسبات لها صلة بحياة الأطفال اليومية، قد تكون حفلة عيد ميلاد لعدد من الأطفال في الروضة. ففي حالة طفلة صامتة . " تسأل المعلمة من يكون عيد ميلاده في الأسبوع القادم، فتجيب الطفلة بكلمة واحدة، أو تومئ بجسدها، تبدأ المعلمة بالتوسع في الكلام، من يساعدي في تعليق البوالين والزينة؟ من يحضر معي طاولة الحفلة؟ من سيرتب الأغراض على الطاولة، موجّهة الكلام لها من خلال النظر إليها.

وهكذا تُستخدم الأسئلة المفتوحة حول موقف النشاط الذي يهتم فيه الطفل الهدف. و تُطرح معظم هذه الأسئلة لإشباع حاجات الطفل اليومية في الروضة، كما تُستخدم تقنية المديح في موقف استثنائي تُوظف فيه المحاكاة وتُقبل بالإشارة واللفظ، ويكون العمل مع أربعة أطفال على الأكثر . وفي " تقنية التوقّف" تعمل المعلمة بها على الحديث مع الأطفال عن أسلوب الأكل والشرب في وجبتي الفطور والغداء. (Venn,& et all, 1994, p 123-383)

وتتم تنمية المهارات التواصلية اللفظية باستخدام أساليب وأنشطة حسية تعتمد الإشارات والإيقاعات الصوتية ولعب الأدوار ومحاكاة وتقليد، كما تستخدم تمارين لتدريب الإدراك والذاكرة والانتباه والمشاعر والأحاسيس التي يختبرها الأطفال خلال حياتهم المعاشة.

٥- التنمية الإجرائية لمهارات التواصل الاجتماعي اللفظي لدى الأطفال:

٥-١- تنمية حاسة السمع:

وذلك من خلال تدريب الطفل على تعرّف الإشارات الصوتية المختلفة وفهمها من خلال الألفاظ المسموعة، ويليها التعبير عنها لفظياً.

٥-٢- تنمية حاسة البصر:

وذلك من إدراك الاختلافات والتشابهات ما بين صور الأشياء والألوان والتمييز بينها، بحيث يستطيع الطفل عقد المقارنات بين الأشياء وإدراك الفروق بينها ويليها التعبير عنها لفظياً. وهذا ما يؤدي إلى تنمية مهارة التمييز البصري من خلال تكرار الكلمة نفسها في عبارات مختلفة وقيام الطفل باستخدامها. كذلك يتم تدريب الطفل على تحقيق التآزر الحركي البصري.

٥-٣- تنمية الإدراك المكاني، وتركيز الانتباه وإدراك الأشياء المحيطة به :

من خلال عقد المقارنات بين الأشكال والأحجام والألوان ومواضع الأشياء، ثم وصفها والتعبير عنها بشكل صحيح.

٥-٤- مساعدة الطفل على تحقيق التفاعل الاجتماعي :

من خلال التقليد والمحاكاة ولعب الأدوار، والحثّ على القراءة والكلام والنطق، وتنمية مهارة استيعاب التعليمات وتنفيذ الأوامر الموجهة للطفل، وهنا يجب توفير البيئة المناسبة للطفل لتساعده في الكلام والتفاعل مع الآخرين، والإكثار من المثيرات وتنويع التدعيم المعنوي والمادي، وتكوين علاقة حميمة مع الطفل، مع زيادة مستوى الطموح والتنافس والتعاون.

٥-٥ - تنمية المهارات التعبيرية :

بحيث يستطيع الطفل أن يعبرَ عما في داخله من مشاعر وانفعالات ليحقق التواصل الوجداني. فيندرب الطفل على تعرّف الوجدانيات المختلفة: (سعادة- حزن- غضب- دهشة-) وغيرها والتعبير عنها. ويمكن أن يتم ذلك من خلال عرض الصور أو بعض المشاهد.

٥-٦ - تدعيم الأنشطة المختلفة التي يقوم بها الطفل: ومن الأفضل استخدام التدعيم الإيجابي أكثر من التدعيم السلبي . (الضبع ٢٠٠٩. وأمين ١٧) .

وهكذا نجد أنّ مفهوم التواصل ووظائفه وأساسه تقوم على أركان ثابتة لا تتغير في العملية التواصلية التعبيرية وهي: الفيزيولوجية السليمة للطفل، والعقل السليم، والبيئة المحيطة الغنية بفرص ومواقف التواصل التي تعنى بالعلاقات الاجتماعية، والتي تلقى الدعم الإيجابي لمحتواها المعرفي، وتقديم وجدانيات وقيم بأسلوب حضاري يواكب ما هو مقبول في المجتمع.

٦- أشكال مهارات التواصل الاجتماعي اللفظي:

يقوم التواصل الاجتماعي اللفظي على تبادل البيانات والمعلومات باستخدام اللغة والألفاظ والكلمات والجمل الشفهية والمكتوبة بين المرسل والمستقبل، وقد تتضمن مهارة حركية أو يدوية أو عقلية أو اجتماعية. وتقسم مهارات التواصل الاجتماعي اللفظي إلى (الإنصات، التحدث، التدعيم، توكيد الذات، المبادأة والإنهاء) (أبو النصر، ٢٠٠٦، ١١) . ويعبرُ البحث عن التواصل الاجتماعي اللفظي بأشكال متنوعة تتضمن : (الإصغاء والفهم والكلام) .

٦-١- مهارة الإنصات والإصغاء Listening Skill :

تستقبل الأذن الأصوات، وتمزّرها على مراكز السمع في الدماغ، وتبدأ بتمييزها وربطها بدلالاتها الرمزية، وتحفظ بها في الذاكرة، بحيث يمكن تذكرها واستدعاؤها لاحقاً. ويرتبط تعلم المفردات للكلام بحاسة السمع، فإذا فقد الطفل السمع بعد ولادته مباشرةً، فقد معه القدرة على النطق والكلام، وهذا يعيق التواصل مع الآخرين، لذلك لا بدّ أن يكون الاندماج كاملاً بين المستمع والمتكلم ليحدث استمرار التواصل وفاعليته . وهذا ما يُدعى بالإصغاء الجيد.

ويمثّل الإصغاء الجيد أهمّ مهارات التعبير اللفظي لأنه " فعل قصدي انتقائي يعكس حرص الفرد على استقبال كلام الآخر وفهمه وتفسيره وصولاً إلى المعنى المراد التعبير عنه، كما يعكس مراعاة لمشاعر الآخر وتعبيراً عن الاهتمام به . وللإصغاء الجيد قيمته في تقليل مواقف سوء الفهم وتشوش الرسالة وتجنّب العوامل التي تكون سبباً في استثارة الصراع بين طرفي التواصل"

(person,1983). ويرى /هارتلي/ أنّ الإصغاء مهارة تستوعب مضمون الحوار وتشجع الآخر على التواصل وإبداء اهتمام مماثل، وهي في حدّ ذاتها مهارة تعكس مهارات أخرى كمهارة الحضور ومهارة المتابعة ومهارة التأمل ومهارة عكس الأفكار. (Hartley,1993).

ويتلخّص الإصغاء الجيد في فعل إنساني مركّب يتألف من: الإدراك الجيد لمشاعر المتحدث أثناء حديثه، وإدراك الانفعالات المصاحبة لمتابعة الحديث مع التركيز والانتباه، والالتزام بآداب الإنصات، وإدراك معاني المفردات اللغوية في ضوء سياق الكلام، مما يعني أنّ الإصغاء يتضمن تحريك العواطف والشعور بما وراء الكلمات أكثر من الكلمات بحدّ ذاتها.

وبذلك يُعد الإصغاء من المهارات التي تحتاج التطوير، والإصغاء الجيد يحتاج إلى تدريب وممارسة لكي تتوافر لدى الفرد الكفاية الانفعالية التي تجعله يشعر بشعور الآخرين ويعبّر عن رأيه من غير إساءة أو تجريح. (Collins., 2009,P30)

وللإصغاء أقسام ثلاثة: (قبل، وأثناء، وبعد) وتسير عملية الإصغاء في تداخل واقعي يبدأ بتهيئة الفرد لنفسه وللبيئة من حوله، والتحرّر من الشواغل الذهنية، ومن الأفكار المسبقة إلى حدّ ما، ويصاحبه فعل صمت كلي (داخلي وخارجي) يُعبّر عن الانتباه والتركيز والتواصل البصري بين الفرد ومحدّته، والقدرة على التقاط كافة الإشارات غير اللفظية، مع إعطاء الآخر انطباعاً قوياً بالاهتمام والتعاطف والمشاركة، والتأكيد على الفهم وعدم المقاطعة وعدم إطلاق الأحكام الباكورة. أمّا بعد الإصغاء فيكون دور التغذية الراجعة أساسي في استكمال العملية التواصلية. (جاب الله، ٢٠٠٦، ٢٢٦)

فالتدريب على الإنصات والإصغاء الجيد للأطفال، يؤدّي إلى إقامة علاقة جيدة مع الآخرين وأوصرها الفهم الجيد للغتهم واستيعابها وإتقانها بشكل أفضل، وهذا ما يعزّز التواصل الاجتماعي الأكفأ بين الأطفال في مراحل نموهم كافةً.

واستناداً لما سبق نجد أنّ للإصغاء عناصر لفظية وأخرى غير لفظية، فالعناصر اللفظية تُستعمل فيها الكلمات والجمل وال فقرات التي تؤثر في المستمع. وهناك توجيه المناقشة نحو الأفكار الرئيسية، والصوت الدافئ الذي يعطي انطباعاً للتعبير عن المشاعر الهادئة، أو قد يكون صوتاً منخفضاً أو مرتفعاً يشوش عملية الاستماع. والعناصر غير اللفظية للإصغاء تتمثّل في حركات الجسم والأيدي فاستخدامها من قبل المتحدث تزيد من فاعلية الرسالة. وهناك تعبيرات الوجه التي تثبط المتحدث أو تشجّعه في حديثه، ويؤثر المناخ والبيئة الفيزيائية في عملية

الإصغاء، فيفقد توفير مدى الراحة في الجلسة والأثاث والحرارة والضوضاء، ووضع المتحدث بالنسبة للمستمع كلها عوامل يُمكنها أن تؤثر في المستمع أو المتحدث على حدّ سواء.

٦-٢- مهارة الفهم Comprehension Skill :

يأتي الفهم في الترتيب الثاني لعملية التواصل الاجتماعي اللفظي لإقامة تفاعل مع الآخرين. وتتمثل هذه المهارة في القدرة على تلقي معلومات البيئة الخارجية وإيصالها إلى الدماغ للمعالجة، ومن ثمّ تمييزها وتصنيفها .

وهناك دراسات كثيرة قامت بتحليل هذه المهارة، فقد أشارت دراسة كارلوس وآخرون (Carlos,et all & other,2001) إلى أن عملية الفهم تتطلب عمليات تفكير ذهنية كالذكر والتخيل والتحليل والتفسير، كما تشتمل عملية الفهم على جوانب عقلية مهمة كالقدرة على تخزين المعلومات واستخدامها بما يتوافق مع المواقف المناسبة، ويتجلى أهمية ذلك في البناء المعرفي للفرد، وأهميته في تحليل المعلومات وتفسيرها. وتُعدّ مهارة الفهم الأساس الذي تتوقف عليه المهارة الإنتاجية للغة. (Collins., 2009,P34)

وقد أشار سميث (Smith) إلى أن ما ينتجه الطفل هو انعكاس جيّد لإدراكه، فالكلمات التي يفهمها هي أكثر من الكلمات التي ينطقها، ومع تطوّر نموّه وتعرّضه للمواقف التعليمية والاجتماعية تزداد قدرته على فهم ما يسمع من كلمات وجمل (Smith ,1998,p396) . إن فهم الكلام وإنتاجه من قبل الطفل يؤكّد تطوّر قدرته على توطيد علاقته بالأطفال الآخرين الذين يهتم بالتواصل معهم، كما يعطيه الجرأة على التواصل مع الراشدين لأنه يثق بقدراته على إقامة أواصر العلاقة التي تُبنى على الفهم الكامل لما يتحدّث به مع الراشدين في المنزل والبيئة المحيطة.

٦-٣- مهارة الكلام Expression :

يأتي الكلام في هرم عملية التواصل الاجتماعي اللفظي ليُنتج العملية باللغة المنطوقة الأكثر تصريحاً في التواصل بعد اعتماده الإصغاء والفهم عوضاً عن بقية المهارات الضرورية.

لذلك يُعدّ الكلام مهارة إنتاجية للغة، فهو لفظ وإفادة، واللفظ هو صوت مشتمل على بعض الحروف، والإفادة ما دلّ على معنى في ذهن الطفل المتكلم . كما يُعرّف الكلام بأنه: مهارة نقل الأحاسيس، والمعاني، والأفكار، والأحداث، من المتكلم إلى الآخرين بطلاقة وانسياب مع صحة في التعبير، وسلامة في الأداء (الفلاح، ٢٠٠٩، ٢٤٧-٢٤٨)

وتتنوع مهارة الطفل في الكلام عندما يمتلك ثروة لغوية فيزداد فهمه للكلمات التي يسمعها، كما تزداد قدرته على إنتاج الجمل ذات الدلالات والمعاني التي تخدمه في التواصل مع الآخرين من الأطفال والراشدين . ففي البداية يتحدث الطفل عن نفسه، واهتماماته، وزيادة نشاطه تتسع خبرته وتزداد قدرته على الفهم والتعبير .

وتتضمن تنمية مهارة الكلام عند الطفل ثلاثة جوانب هي:

أ- جانب حسي - حركي:

وفيه يتعرف الطفل إلى النطق السليم للحروف، والتمرين على التنغيم واستخدام النبرات في الصوت بشكل واضح ومسموع. فتعرض عليه ألوان وأشكال متعددة وتقول له المعلمة: أشير إلى الألوان التالية: (الأرجواني، البرتقالي الأخضر الأزرق الأسود، الأصفر. وتعرض عليه أشكال ويشير إلى الدائرة، المربع، المثلث. وتعرض عليه بعض الخواص الحسية ويسمي " حلو، مالح، حامض، ناعم، خشن، بارد، حار). وتعرض عليه بعض الجهات: " فوق، تحت، أمام، وراء " وتعرض عليه بعض الكلمات المكانية ويتعرف الطفل إلى معناها: هناك، هنا في القمة، في الأسفل، داخل خارج، منخفض، مرتفع (Hirsch,et all 2009,p176).

ب - جانب معرفي:

هو الذي يمكن الطفل من تكوين عادات لغوية سليمة مثل: تنظيم الأفكار، وبناء المفردات، والتعرف إلى دلالات الألفاظ، وإجراء عمليات التذكر والتخيل والتفكير.

ج - جانب نفسي اجتماعي:

هو قدرة الطفل على التواصل الاجتماعي السليم، وتكوين جماعة الأصدقاء وما يجلبه من شعور بالثقة، ويجنبه الاضطرابات النفسية واللغوية. (Collins., 2009,P30) واستناداً لما سبق يُعدّ التواصل اللفظي ذا أهمية كبيرة في ظلّ التفاعل الاجتماعي بين الأطفال، ولاسيما بعد التعرف إلى أساليبه الإجرائية التي تمكن الباحثين من تدريب الأطفال على التواصل الاجتماعي اللفظي حتى في عمر الطفولة المبكرة . وطالما أن الطفل يفهم أغلب ما يُقال من الكلام وإن كان لا يتمكن من التعبير عن ذلك بجمل كاملة، فباستطاعتنا الاعتماد على أيقونات أخرى في التواصل الاجتماعي اللفظي، وهي أيقونات لا ترى بسهولة ولا يتمّ تعلّمها ببساطة بالرغم من عفويتها، فهي موجودة بشعورنا وترسم بأجسادنا وإيماءاتنا وإشاراتنا

التعبيرية غير اللفظية، فالتواصل له وجهان كعملة النقد كيفما قلبتها تظل نقداً، فهناك التواصل الاجتماعي اللفظي والتواصل الاجتماعي غير اللفظي.

٧- التواصل الاجتماعي غير اللفظي Social nonverbal Communication :

هو إظهار للأفكار وللآراء والمشاعر والخبرات وإرسالها من المرسل إلى المستقبل بشكل غير لفظي من خلال: لغة الجسد التي تشمل (إيماءات الرأس، وتعبيرات الوجه، وحركات الجسم، وإشارات الأطراف) وتتمثل مهارات التواصل الاجتماعي غير اللفظي بثلاثة أنماط تعبيرية هي:

(التعبير البدني، والإشاري، والتصويري). (الفلاح، ٢٠٠٩ ص ٢٣٩)

والتواصل غير اللفظي انعكاس للغة الجسد، ويُعدّ من الأساليب المعقدة للتفاعل غير الشخصي، ويحدث أحياناً بعيداً عن سيطرتنا له. هذه اللغة التي تكون في وعينا الصغير المحدود، وتكون وظيفتها إظهار العواطف والمشاعر حيث ترسل معاني لرسائل تكون في سياق الموضوع. إذا اعتُمدت لغة الجسد كأسلوب تربوي، فهي تُعدّ أكثر منهجية في تحسين المساعدة النوعية الحاضنة (Latino,2000,P82). ويُعدّ هذا الشكل من التواصل من أكثر الأشكال شيوعاً بعد الولادة حيث تكون الصرخة الأولى، فتحضن الأم هذا الكائن اللطيف بين ذراعيها فيهدأ روعه، ويبدأ أول خطوة في التواصل غير اللفظي مع العام الخارجي وهكذا رويداً رويداً يهنأ بنظرة دافئة، وابتسامة هائلة إلى أن يتعلّم مهارات التواصل غير اللفظي المعقدة والتي تمكّنه من كسب جولات التفاعل الاجتماعي في بيئته الاجتماعية الحاضنة.

يستخدم التواصل غير اللفظي عند كوراز ثلاث نماذج من الدعم - الجسد ومميزاته الجسدية أو النفسية والحركية، - المظهر الذي يتمثل في " الملابس، الوشم، روائح طقوس يومية عند الفرد وأمور تتعلق بالوسط البيئي وبكل الخدع الإنسانية التي تخدم التواصل - تشبث الفرد في المكان والذي يرتبط بمكان ثابت أو محلي أو بالمكان الذي يحيط بالجسد ويتصل به .

(Kassouha. 2008,p46)

٧-١- نماذج التواصل الاجتماعي غير اللفظي:

هناك نموذجان نموذج ريجيو في التواصل غير اللفظي ونموذج بوب.

٧-١-١- نموذج ريجيو في التواصل غير اللفظي يتضمّن ثلاث مهارات أساسية هي :

أ - مهارات الإرسال (Sending Skills) :

وتتضمن الجانب التعبيري حيث قدرة الإفراط على التواصل أو التخاطب. وتُدعى التعبير الانفعالي (Emotional Expressivity) وتشتمل على إرسال الرسائل الانفعالية، كما تشتمل أيضاً على التعبير اللفظي للاتجاهات، والسيطرة وملاحح التوجه الشخصي، والفرد الذي يمتلك هذه المهارة لديه قدرة عالية على جذب انتباه الآخرين له من خلال ما يعبر عن انفعالات صادقة، والتي يمكن أن تنتقل للآخرين وتؤثر فيهم، وعدم القدرة على التعبير الانفعالي عند الفرد تؤدي إلى حدوث خلل في صلاته الوجدانية مع الآخرين.

ب- مهارات الاستقبال (Receiving Skills) :

حيث تتضمن الحساسية مهارات الأفراد على استقبال الرسائل التي ترد من الآخرين، والقدرة على تفسيرها. وتُدعى بالحساسية الانفعالية (Emotional Sensitivity) بوصفها مهارة استقبال انفعالات الآخرين وقراءة رسائلهم الانفعالية وتفسيرها. والفرد الذي يمتلك هذه المهارة يكون لديه حساسية للرسائل الانفعالية غير اللفظية الصادرة عن الآخرين، كما تكون لديه مهارة فائقة على تفسير التواصل الصادر عنهم، وبصفة خاصة ذلك المتعلق بالمشاعر والانفعالات.

ج - مهارات التنظيم أو الضبط (Controlling Skills) :

تشير إلى مهارة الأفراد على تنظيم عملية التخاطب في الموقف الاجتماعي. وتُدعى بالضبط الانفعالي (Emotional Control) الذي يعبر عنه بالقدرة على ضبط التعبيرات غير اللفظية والانفعالية وتنظيمها . ويشمل القدرة على إخفاء الملاحح الحقيقية للانفعالات، والقدرة على التحكم فيما يشعر به الفرد من انفعالات، والفرد الذي يمتلك هذه المهارة يستطيع التكيف مع الموقف الاجتماعي ورسم الصورة المناسبة للتعبير، كرسم صورة الفرح بالرغم من شعوره بالغضب أو الحزن أو القلق، أي أنه يجيد ضبط التعبير الظاهري للانفعالات.

٧-٢-١- نموذج السلوك غير اللفظي عند بوب (Pope1986) :

أشار بوب (Pope1986) إلى أن السلوك غير اللفظي له مظاهر ثلاثة هي :

أ- الأفعال الحركية:

وتتمثل في المشاعر التعبيرية أثناء عملية التواصل، كتعبيرات الوجه وحركات الذراعين والأيدي، وطريقة السير، وحركة الجسم ككل.

ب- مظاهر النطق:

وتتضمن مستوى الصوت ونبرته، والمرونة والهدوء عند الحديث.

ج- المسافات الاجتماعية:

وتتمثل في الحيّز الشخصي أثناء عملية التواصل، وتكون لدى الشخص مشاعر القلق خلال عملية التواصل، ويرتفع مستوى استثارته الانفعالية، وهذا يؤدي بدوره إلى زيادة الحيّز الشخصي أثناء التفاعل الاجتماعي (نقلاً عن السمدوني، ١٩٩٤، ٤٥١-٤٨٧).

٧-٢- مفهوم مهارات التواصل الاجتماعي غير اللفظي:

هو التواصل الذي يقوم على إشارات الجسم وإيماءات الوجه التي تصدر عن الفرد إما بشكل عفوي أم بشكل مخطط بين المرسل والمستقبل، ويتضمن مفردات تتمثل في لغة الوجه والأصابع واليدين، والصوت، وحركات الجسم والمظهر والألوان والمسافات التي تنقل الأفكار والانفعالات للآخرين. لذلك عرّف (هاس، Hass) التواصل غير اللفظي بأنه شكل من أشكال التفاهم، يقوم على الحركات والإشارات وتعبيرات الوجه وأوضاع الجسم بنقل أفكارنا وانفعالاتنا للآخرين (هاس، Hass, 2000, p17). وعرّفه (عبد الكريم، ٢٠٠١) بأنه لغة الإشارات والحركات والإيماءات الصادرة عن أجزاء الجسم في مواقف مختلفة، وهي تحمل معاني ودلالات رمزية تساعد على التواصل مع الآخرين، والتأثير عليهم بطريقة إيجابية أو سلبية (عبد الكريم، ٢٠٠١، ٢٧).

ولذلك يُعدّ السلوك غير اللفظي وسيلة تواصل تُوضع في تصنيفين لرسائل السلوك، التصنيف الأول: هو العمل الإخباري، ويكون مثل التملل ونظرات الاشمزاز كأمثلة عن السلوك الإخباري الذي يشير بدون قصد إلى القلق وعدم الراحة أو الإحساس بالذنب. والتصنيف الثاني: هو العمل الصريح ويتمّ بقصد واعٍ، والقصد للسلوك الصريح هو نقل العواطف مثل الغضب والاستحسان وعدم الموافقة. ويتميّز السلوك غير اللفظي بميزات ثلاث هي: -الميزة الأولى: يشير الاستخدام للسلوك غير اللفظي إلى نوع المعلومات التي يتم نقلها بشكل سلوك إخباري أو صريح.

- والميزة الثانية: هي أن بعض السلوكيات غير اللفظية قد تكون متجذرة في الجهاز العصبي مثل الأفعال المنعكسة، وبعضها الآخر يتّلمّ تعلمه بشكل عام واستخدامه أثناء التعامل ضمن البيئة المحيطة. وتكون العائلة أو الثقافة مساعداً اجتماعياً لتعلّم أنماط السلوك غير اللفظي.

- والميزة الثالثة : هي النظام أو المعنى المرتبط بالعمل غير اللفظي، والنظام نوعان : داخلي وخارجي، يظهر النظام الخارجي بشكل اعتباطي أو متقن، مثل رفع الإبهام للأعلى يدل على أن الأمور على ما يرام، وهذه يتم تشفيرها بشكل اعتباطي بما أنها توضح المعنى بنفسها. أما التشفير المتقن مثل حركة قطع الحنجرة بواسطة الإصبع، والتشفير المحدد داخلياً هو ما تعنيه هذه الحركة. إن ضرب شخص ما على سبيل المداعبة أو لكزه بالذراع العلوية هما مثال عن الأعمال المشفرة داخلياً، وتعبّر هاتان الحركتان عن شكل من العدائية. (Kristine,2005,P215-216)

إن الأهمية التي منحها الباحثون للتواصل غير اللفظي دعاهم إلى تبويبها في أربع مهارات تشمل : التعبير البدني، والإشاري، والتصويري، والعاطفي .

٧-٣- أشكال مهارات التواصل الاجتماعي غير اللفظي:

أ- مهارة التعبير البدني Body expression skill :

يقصد بالتعبير البدني "الجسمي" كل ما يصدر عن الجسم من حركات مثل تعبيرات الوجه ووضع الجسم والإيماءات، والتعبير الصوتي، الذي يشكل الجانب الثاني في منظومة التواصل غير اللفظي، ويتمثل في نغمات الصوت المختلفة، وإيقاع النطق وسرعته ودرجة وضوح الصوت وإيقاع الكلام، والهيئة الجسمية التي تمثل ما يكون عليها المتخاطبون مثل النحافة والسمنة والملابس والطول والقصر، والتي تساهم بدورها في التفاعل بينهم. أما التجاور أو التقارب فهو المسافة المتعارف عليها بين المتكلم والمستمع وتختلف من ثقافة إلى أخرى. (محبوب، ٢٠٠٦، ص ٢٣٩-٢٤٩) . والملامسة وهو ما يحدث بين المتخاطبين من ملامسة بعضهم بعضاً ودوره في عمليات التخاطب، وسلوك التواصل بالعين وهو المعلومات التي يمكن أن ترسل أو تستقبل من خلال العين. فالتعبير البدني يمثل نظاماً متميزاً يماثل التخاطب اللفظي ويتكامل معه أثناء عملية التواصل التي تتباين باختلاف مواقف التفاعل بين الأفراد .

(Christian,2002,428-437)

وهذا النوع من التواصل المتمثل بالتعبير عن طريق الوجه، وحركات الجسم، وإيماءات الرأس، وما تحمله من معاني للتعبير عن الانفعالات المتنوعة، وما ينتج عنها من انطباعات، تُعدّ ذات أهمية في التواصل الاجتماعي، وتؤثر فيه سلباً أو إيجاباً. فقد أكدت الدراسات في مجال التواصل، أن المستمعين يحصلون على درجات أعلى في مهارة فهم الرسائل اللفظية عندما تُتاح

لهم فرصة مشاهدة حركات المتحدث (Richmond,et.all,1997,61). فالتفصيل في التعبير الجسمي يُعطي دلالات لها أهميتها في عملية التواصل الاجتماعي، لذلك لا بدّ من التوقف عند كل إيماة أو حركة من حركات الجسم للتعرف إلى دلالتها التواصلية.

فإيماة الرأس مثلاً لها أهميتها في التعبير التواصلية بين الأطفال، وتعمل الإيماة على بلورة الرسالة وترسيخها، وهي متنوعة فهناك : الإيماة الوصفية لتوضيح الحديث وتأكيد، إضافة إلى الإيماة المشجعة لتحفيز الآخرين على الحديث، كما أنّها تنقل الحماس للآخرين وتضمن مشاركتهم في المشاعر (أبو النصر، ١١٧، ٢٠٠٦).

أمّا الوجه فهو العضو الأكثر تعبيراً، وأكثر الأماكن التي نركّز عليها عند التحدث مع الآخرين، لأنه يقوم بنقل الكثير من المعلومات لمن يلاحظه بدقة. ومن ضمن تعبيرات الوجه استرخاء عضلات الجبهة التي تدلّ على السعادة والطمأنينة، وتقطيب الجبهة الذي يدل على الغضب أو الاعتراض، وتقطيب الحاجبين علامة الاستياء والتشويش أو التفكير العميق. أمّا رفع الحاجبين فيدلّ على الدهشة والريبة.

أمّا لغة العيون فلها أهمية كبرى في التواصل، وأن (٨٧%) من المعاني تأتي عن طريق العينين، و(١٣%) عن طريق الحواس الأخرى، ويُعدّ إغماض العينين وفتحها بسرعة علامة على التوتر والقلق، أمّا إغلاقهما عند التحدّث فيعني محاولة عدم الإنصات، والتقاء النظرات يدلّ على إبداء الرغبة في التواصل، ويحقّق الألفة والمشاركة بين المتحدثين . (Hass,2000,P17 هاس)

فالصوت وإيقاعه ونغماته، والوجه وإيماة وانفعالاته، واليدين وإشاراتهما ولمساتهما والعيون وومضاتها، كلّها تمثّل نظاماً تواصلياً يحمل بين طيّاته معلومات ومعارف تتجسّد بمهارات نحتاجها للتخاطب اللفظي الفعال .

ب- مهارة التعبير الإشاري (الإيمائي) **Gesture expression skill** :

تتمثّل الإشارة الاجتماعية في سلوك غير لفظي للتواصل مع الآخرين، أي أنّا تحمل معنى يتصل بحدث أو توقّع سلوك ما، أو بتعبير غير لفظي يمكن للآخرين إدراكه (السيد، ٦٧، ١٩٨٧). ويُصدر الإنسان هذه الإشارات من خلال الأصابع أو اليدين أو الأرجل، فمثلاً قد تكون إشارة رفع الإبهام مؤشراً على الموافقة، والإصبع المرفوع يشير إلى إبداء الرغبة في الكلام، والإصبع على الفم يشير إلى عدم الكلام، والإشارة إلى الساعة دليل على نهاية الوقت، والإشارة بالإصبع في وجه الآخر يدلّ على التهديد، بالإضافة إلى إشارات اليدين التي

تحمل كثيراً من المعاني، فتستخدم اليد للسلام والتحية، أو تحرك اليدين على الرأس بقصد تخفيف حدة التوتر، كما أن إمساك إحدى اليدين بالأخرى يشير إلى التحفظ، ووضعهما بشكل هرم مع تلامس الأصابع يشير عادةً إلى الثقة والاطمئنان، ووضعهما متقاطعتين أمام الصدر يدل على أن الفرد في حالة دفاعية، وأحياناً تستخدمان في تغطية الوجه في حالة الخوف أو الخجل. كما أن حركة الرجلين لها دلالات مختلفة، فوضع ساق على ساق بطريقة مستفزة في وجه الآخرين يدل على عدم احترام الفرد للآخرين، وفي حالة ضمّ الساقين من أعلى وفتحهما من الأسفل ووضع القدمين بشكل جزئي تحت المقعد يدل على الخوف والقلق، أما الوقوف والقدمان متلاصقتان فقد يعبر عن الجلوس الرسمي أو وضعية الاستعداد (أبو النصر، ١٠٧، ٢٠٠٦، ١١٨).

فالإشارة تقلل من الجهد المعرفي الذي يبذله المتكلم لإيصال رسالته، كما أنّها تقلل من العبء المعرفي للمستمع، وتسهل وصول المعلومات إليه، فالطفل يتذكر الكلمات كلما أعطت إشارات أكثر، وبالتالي تُيسر فهم الكلام الموجه إليه، كما تُعطي تنوعاً ملحوظاً في تفكير الطفل وكلامه، فهي تمنحه مرونة في التفكير والتعبير.

ج - مهارة التعبير التصويري (بالرسم والأشكال) Imagery expression skill

التعبير التصويري هو الذي يتمثل بالرسم والتشكيل كنوع من اللعب وكوسيلة تعبيرية تنفيسية لطفل هذه المرحلة، حيث يعبر الطفل عن ذاته وحاجاته، عن طريق الرسم والتشكيل. فقد استخدم كثير من الباحثين رسوم الأطفال كمؤشرات دالة على تكيف الطفل نفسياً واجتماعياً، فهناك من يرسم وهو في حالة انشراح فيزيده الرسم انشراحاً، وهناك من يرسم في حالة اكتئابية ليسيّط على حزنه، وآخر يرسم في حالة القلق والتوتر ما يساعده في التخفيف من توتره ويعطيه استرخاءً وإحساساً بالانجاز، وبعضهم يرسم ليؤكد ذاته وهو في حالة إحباط. وللرسم والتشكيل أهمية تتمثل في الحرية التعبيرية للفرد عن النفس، كنوع من اللعب في التسلية والمرح، وحالة إبداعية، وفيه تشجيع للذات وزيادة للتواصل مع الآخر، ويرسخ قيمة الجمال في وجدان الأطفال. (المالح، ١٩٩٩، ٥٠)

ويكون الرسم في معظم الأحيان إسقاطاً لخبرات إدراكية، فالنشاط العقلي الذي يحول التعدد في الانطباعات الحسية على وحدات بصرية مبتكرة داخلياً يؤدي إلى المعرفة البصرية.

د- مهارة التعبير العاطفي:

يتضمن بشكل رئيسي التعبيرات الوجهية الخاصة بالعواطف. فهناك دليل على أنّ الناس الذين ينتمون إلى ثقافات متعددة يتقنون بحكمهم على التعبيرات العاطفية الرئيسية (السعادة والحزن والغضب والدهشة والخوف والاشمئزاز والاهتمام)، ولكنهم لا يتقنون على معدلات قوة هذه التعبيرات، كما أنّ هذه التعبيرات عادة ما يتمّ تحويلها أو إخفاؤها وقوانين التوضيحات العاطفية يتمّ تعلّمها كسلوك مناسب، فظهور العاطفة يمكن أن تخفي الفرد في الأوضاع الاجتماعية من أجل إظهار سلوك اجتماعي مقبول. (Collins.,2009,p40-43) وهناك طرائق عدة لإدراك السلوك العاطفي غير اللفظي هي: طريقة ديتمان وطريقة مهرابيان وطريقة باترسون.

_ طريقة ديتمان في تفسير السلوك العاطفي غير اللفظي:

تُرَكِّز هذه الطريقة على خصوصية التواصل، والقدرة على نقل الرسالة، من خلال أربع أدوات رئيسية للتواصل :

١- اللغة-٢- التعبير الوجهي-٣- الصوتيات-٤- حركات الجسد. ويناقش ديتمان هذه الأدوات تحت مصطلح القدرة، التي يعرفها بأنها: مقدار المعلومات التي يمكن لكل واحدة من الأدوات أن تنقلها في أي لحظة معينة ويمكن وصف أداة القدرة ببعدين : أ- خصوصية التواصل (التعبير الصريح) ب- قيمة المعلومات (مترابطة، غير مترابطة) .

وتمتلك هذه الأدوات القدرة المنخفضة في نقل المعلومات لما يشعر به الشخص. فالتعبيرات الوجهية والصوتيات يمكن أن تتنوّع في قدرتها على نقل التعبير العاطفي معتمدة على توصيلها وعلى دور الشخص في الإيضاح ووضع السلوك، حتى وإن كان محللو السلوك المشفّر هم العائلة والأصدقاء أو الغريباء. ((Hargie, 2006, p86)

_ طريقة مهرابيان:

إنّها المدخل الفعال الذي يستخدم في فهم وإدراك السلوك غير اللفظي، وحددها في أبعاد ثلاثة تمّ توصيفها كتوجهات اجتماعية فيها الإيجابية والنفوذ والحماسة . تتضمن الإيجابية : تقييم أشخاص آخرين مرتبطين بتجنّب الانحياز، ويتمّ وصفها عادة ضمن مصطلح الميل، ويُعنى بالتواصل المضللّ غير الصادق. ويمثّل النفوذ : حالة أو ضبطاً اجتماعياً وتظهر من خلال الاسترخاء، وكمثال: استرخاء اليدين والعنق، والاستناد جانباً، وبسط الزوايا ووضع الساقين

والذراعين بوضعية غير متناظرة، فهو مفيد في فهم الأوضاع حيث تكون الحالة الاجتماعية بارزة وواضحة.

ويتمّ التعبير عن الحماسة: من خلال النشاط المرتبط بتوجيه السلوك، وتتضمّن تفاعل المشاركين. ومن أمثلة هذه السلوكيات غير اللفظية (النشاط الصوتي ونبرة الخطاب والنشاط الوجهي) وكلّها مؤشرات للحماسة. ويرتبط الحماس بالافتتاح من جانب المرسل والمستقبل في موقف التواصل، فنظام مهربيان المتعلق بالتعبير غير اللفظي يتم إدراكه من خلال (الأبعاد، الأمثلة المرافقة، الأدلة الخاصة للسلوك غير اللفظي على الأمثلة) (Hargie, 2006, p87-49)

- طريقة باترسون في تفسير السلوك غير اللفظي:

يناقش باترسون هذا التفسير للسلوك غير اللفظي بوصفه توأصلاً اجتماعياً، ويحمل معنىً عندما يتمّ إدراكه في ضوء تغيّر التعبير بين المشاركين في عملية التفاعل. ويصف الوظائف الرئيسية للسلوك غير اللفظي المرتبطة بالإدارة عند كل من المرسل والمستقبل، والتي تحدث ضمن إطار اجتماعي على التوالي: "التزود بالمعلومات، ترتيب التفاعل، التعبير عن الألفة، التعبير عن الضبط الاجتماعي، وظيفة العرض، إدارة العاطفة، تسهيل الخدمة أو أهداف الواجب".

ويعدّ هذا المدخل مهماً من أجل تطبيقه في تطوير مهارات التواصل. ويستخدم الرموز مثلاً جيداً لتوضيح السلوك غير اللفظي. فمثلاً رمز الفعل "لا أعرف" يتضمّن مشاركة تعبير وجهي وحركة الكتفين والذراعين وحركة الرأس.

والمهمّ في التواصل غير اللفظي الإشارات الوجيهة من أجل الاستدلال إلى التعبيرات غير العاطفية كما تُعدّ الأدوات الأخرى مثل الوضعية وجوانب الكلام والبصرية، مهمة من أجل تشكيل الانطباع. وتكون السلوكيات غير اللفظية عادة آلية أو تحدث عند المستويات الدنيا من الإدراك. وهناك نوعان من السلوك ضمن تفاعلات المواعمة:

الأول- التجليات البنيوية: التي تبقى ثابتة بشكل نسبي على منهج التفاعل وتتضمن الجلوس وتوجّه الجسد والمسافة الشخصية عن الآخرين.

والثاني الديناميكية: وتأثيرات التغيرات المؤقتة في التغير التحادثي، مثل التعبير الوجهي والتحديق ونبرة الصوت وتغير وتيرة قوة الصوت. والمتحدّث بالأسلوب غير اللفظي عادةً، يجد صعوبة في

تقبل وتنقية الشخصي وتنقيته بينما مستقبل الرسالة يقبل منه ذلك. إن هذه التنقية تتأثر بالضبط الذاتي للميول مع أهداف التمثيل الذاتي (Hargie, 2006, p88).

تعدّ نماذج التواصل غير اللفظي لـ (مهريان، وديتمان، وياترسون) كما تمّ توصيفها، بأنّها قدرات أو أدوات تمتلك لغة خاصة يواجهها المرسل وتنقل رسالة ربما تكون غامضة أو مركبة أو واضحة أشدّ الوضوح للمستقبل، أو قد تكون آلية يُضاف إليها منهج ديناميكي حيوي، فيطوّر مهارات اجتماعية أكثر قبولاً في المجتمع تتضمن التعبير الصريح والمعلومات الدقيقة لأطراف التواصل فيتعمّق في علاقاته الاجتماعية ويخوض غمارها، فيكون حسّاساً للنواحي الاجتماعية والانفعالية، كما يكون معبراً جيداً عن علاقاته الاجتماعية وعن انفعالاته التي يعايشها.

فالتحكم الفعّال في العواطف هو عنصر أساسي في الأداء المهاري (Bubas, 2003) والأشخاص ذوي المهارات العالية يمتلكون نوعين من المهارات، الأولى: في تفعيل عواطفهم الخاصة، والثانية: التحليل المسؤول بشكل مناسب للحالة العاطفية للآخرين (Burlson, 2003). وأن يكون الشخص مدركاً للاحتياجات العاطفية للآخرين هو العنصر الرئيسي للعلاقات المؤثرة في التواصل الاجتماعي (Clark, M., Fitness, J. & Brissette, 2004)

وتتضمّن مهارة التعبير العاطفية مهارات هامة لتطوير الصداقات والعلاقات المكافئة لاستنتاج حالات عاطفية، كفهم الحالة العاطفية للشخص الآخر، وترميز المفاتيح غير اللفظية المتمثلة في تعبير الوجه، والإبهاات وعلم العروض الصوتي. وأن اكتساب الطفل القدرة على فهم تعابير الوجه المناسبة وتمييزها، تسمح له أن يفهم مزاج الآخرين وردود أفعال سلوكهم ويتكيف معهم وفقاً لذلك، وهذا يساعد في تطور قدراته الاجتماعية (singh et all, 1993,p7).

ولذلك لا بدّ من توضيح وجود هذه المهارات وتطورها باكراً في مرحلة رياض الأطفال من خلال ارتباطها بمصطلح وظائف تنفيذية لعلم النفس العصبي، حيث تسمح المرونة الإدراكية للوظائف التنفيذية لحل المشاكل، أن تكون فعّالة بقدر ما يستخدمها الطفل ويطبق التعليم والمرونة في تحليل ما يحدث وفهمه (Shewchuek et ALL, 2003,p734).

و تتضمن هذه المهارات القدرة على التعلّم لتبني وجهة نظر الآخرين، وتنمية إدارة سلوك الطفل والقدرة على العمل بشكل تعاوني مع الآخرين، كما تسمح للطفل بتقييم سلوكه وتقدير ملامته وإجراء التغييرات إذا لزم الأمر (Damasio, ,2001, P106)

لقد صنف الباحثون في مجال التعبير العاطفي، العاطفة وما تتضمنه من انفعالات إلى أدوات تعبيرية مباشرة تتمثل باللفظ والكلام، وغير مباشرة وعفوية تتمثل بالتعبيرات الجسدية وهو ما يحتاجه الطفل لخلق التفاعل الاجتماعي الايجابي الذي يسهم في تحقيق المرغوبة الاجتماعية له. وهو أول ما يثير الطفل في مرحلة الرضاعة ما يعني أنّ الطفل يتلقاها ويستجيب لها، فتتكون لديه خبرات بدائية عن الانفعالات وأثارها في الآخرين، وهو ما يُشجع الباحثون لتدريب الأطفال على تنمية انفعالاتهم، لأنّ نموها السوي يُجنب الطفل من الانخراط في تواصل غير مُجدٍ . فالتنمية العاطفية بالتدريب تكون بمحاكاة الانفعالات الايجابية من جهة، وضبط للانفعالات السلبية من جهة ثانية، وهذا ما يُعول عليه الباحثون في مجال التنمية العاطفية التي تدعم الصحة النفسية للطفل في حياته المستقبلية .

هـ - مهارات إدراك وجهة نظر الآخرين :

يتضمّن الإدراك فهم مشاريع الطفل المكونة من التجارب السابقة بالإضافة لتفسيره آلية عمل المشاكل الاجتماعية ، وتقويم الطفل لسلوك الآخرين بالإضافة إلى إدراكه بقدرته على احترام الذات (Chang and Dzurilla, 1996). وتتمّ عملياً دراسة العلاقة بين الصحة العقلية للطفل وتوجيه المشكلة، كما يتمّ استخدام استراتيجيات التعاون لفهم ربطها بتوجيه المشاكل الفعالة (Shewchuek et all,2003,p725) . فالأخذ بوجهة نظر الآخرين هي مهارة مهمّة في مجال التواصل الاجتماعي لاسيّما عندما يمتلك الفرد استراتيجيات فعالة لاكتسابها لتصبح أسلوب تفكير في حياته.

فآلية تطور إدراك الطفل لوجهة نظر الآخرين تبدأ في مرحلة الطفولة المبكرة، فعندما يبدأ بالتطور وإدراك أن الآخرين قد لا يرون عملاً ما أو حالة ما وطريقته نفسه ، فإنّ تطور إدراكه في هذا المجال يشكّل خطوة حاسمةً للمزيد من نضج العلاقات الاجتماعية. واستخدام كمية متزايدة من المعلومات بالإضافة إلى معلومات التطور في وقت واحد، شرط لازم وضروري للأخذ بوجهة نظر الآخرين .

هذه المهارة هامة جداً ليتمكن الطفل بوساطتها من التأثر بكلمات البالغ وأفعاله لتغيير سلوكه، ومن دون هذا التأثر يصعب عليه فهم مدى تأثير أفعاله في الآخرين، وقد دلّت أبحاث استثنائية على إمكانية فهم الطفل لرغبات الآخرين قبل أن يفهم معتقداتهم. (Walker et

(all,2004,p283-286) . ويتطلب نجاح الطفل في فهمه للآخرين القدرة على تطبيق المعارف والتجارب الماضية الملائمة والمكتسبة للارتقاء بكفاءته العاطفية.

إنّ مواضيع التواصل العاطفي المتمثلة في القدرة على التعبير عن مشاعر الفرد بالإضافة إلى إدراك مشاعر الآخرين، تُشكّل حجر الزاوية للتواصل الاجتماعي والقدرة على تواصل المشاعر والرغبات. ومن المهمّ جداً للفرد ألاّ يُطوّر التكيف النفسي العاطفي فحسب، ولكن عليه أن يُطوّر التكيف الاجتماعي والقدرة على التعامل مع الموقف الذي يتصاعد لتغيير سلوكه اعتماداً على البيئة. وفي حال تعدّر مع الأكبر سناً، فإن الطفل قادر على الاستنتاج الشخصي والفهم العاطفي، فالاستنتاج الشخصي يشير إلى قدرة الطفل على فهم علاقاته مع الآخرين، بالإضافة لكونه مدركاً كيف يفكّر بنفسه، بينما يشير الفهم العاطفي إلى قدرة الطفل على إدراك المشاعر داخله وداخل الآخرين، بالإضافة لتفسير المعنى في سياق الموقف. (Bierman ,Welsh and, 2006,p9)

وهذا يبدو واضحاً لدى الطفل في مرحلة الروضة لتطوير أسس نظرية العقل، حيث يبدأ الطفل في فهم أنّ الآخرين قد يكون لديهم أفكار ومعتقدات مختلفة عما يوجد لديه، إذ يبدأ الأطفال في هذه المرحلة فهم أن المشاعر والرغبات هي داخلية ومعتمدة على تجارب الآخرين وأنه يمكن للغة أن توصل هذه المشاعر (Carpenter et all ,1998, p316).

وهذا ما يُنمي لدى الطفل التعاطف والمساندة، فيكتسب القدرة على إدراك وجهة نظر الآخر ووعي انفعالاته والحكم عليه. ويتطلب التعاطف حساسية فائقة، ووعياً بالذات وقدرة على فهم الانفعالات وتقدير المشاعر، واستبصار يمكّن الفرد من فصل خبراته الذاتية واستيعاب الآخر من دون إسقاط أو مغالطة. وإن إظهار الودّ والتعاطف يحدّد إمكانات نجاح التواصل وبلوغ أهدافه، شريطة أن يكون ذلك في إطار من الصدق والحماس والمشاركة العاطفية كسباً للنقّة ووقفاً على الحياد، لتجنب التحوّل إلى شفقة أو رثاء يضرب التواصل في صميمه. (النايلسي، ١٩٩١، pearson,1983)

وهكذا يُعدّ الإدراك منظار العقل الذي يجمع عناصر الصورة الذهنية بكل أبعادها وعن طريق مجمل الحواس، ثم يفسّر ويحلّل ويقوم، فيمتلك الطفل بذلك بدائل لحل مشاكله ويتبصّر ذاته الكامنة بأبعادها، يُقدّرها ويثبتها فتتصعد انفعالاته وترقى وجوهاً، ليدرك بذلك وجهة نظر الآخر، فيُساند ويتعاطف ويُظهر الدعم ويكون إيجابياً إذا ما تواصل مع الآخر حتى في ظل ظروف غير آمنة.

٧-٤ - المهارات الإجرائية للتواصل غير اللفظي:

هي مجموعة المهارات التي يستخدمها الطفل في التعبير عن رغباته واحتياجاته من دون استخدام اللغة، والمتمثلة في: الانتباه المشترك، والتواصل البصري، والتقليد، والاستماع والفهم، والإشارة إلى ما هو مرغوب فيه، وفهم تعبيرات الوجه وتمييزها، ونبرات الصوت الدالة عليها.

وفيما يلي تعريف كل من هذه المهارات:

أ- الانتباه المشترك:

هو قدرة الطفل على التعامل مع المثير البصري المقدم له من المعلمة، عن طريق توزيع النظر بين المثير وبين المعلمة أثناء أداء النشاط المشترك، في فترة زمنية أقصاها (٥) دقائق.

ب- التواصل البصري:

هو قدرة الطفل على النظر إلى المعلمة أو إلى المثير المقدم بشكل مستمر، في فترة زمنية أقلها ثلاث (٣) ثوانٍ، سواء كان المثير ثابتاً أم متحركاً.

ج- التقليد:

يُعرّف على أنه قدرة الطفل على تقليد حركات النموذج أمامه تقليداً آلياً، سواء في طريقة أداء النشاط المعروض، أو في تقليد بعض الحركات الجسدية (كاليدين، والقدمين).

د- الاستماع والفهم:

يشير الاستماع إلى قدرة الطفل على الانتباه للمثيرات الصوتية والاستجابة لها، أما الفهم فيشير إلى قدرة الطفل على تنفيذ الأوامر البسيطة المقدّمة له ضمن النشاط (ارفع، لَوْن، ضَع) والتي تعكس مدى فهمه لما هو مطلوب منه.

هـ- الإشارة إلى ما هو مرغوب فيه:

هي قدرة الطفل على مدّ الإصبع للإشارة إلى ما يريد سواء كان مثيراً في البيئة المحيطة به، أم صورة من صور لوحة الاختبار للتعبير عن حاجاته ورغباته. (John, 2003, p291-294)

و- فهم تعبيرات الوجه وتمييزها ونبرات الصوت الدالة عليها:

هو قدرة الطفل على فهم الحالات العاطفية البسيطة الإيجابية والسلبية (الفرح، الغضب) بتعبيرات وجه المعلمة ونبرات الصوت الدالة عليها، وتمييزها بالصورة الدالة عليها، عن طريق استخراجها من أربع صور معبرة عن حالات عاطفية (صديق، ٢٠٠٧، ٨-٣٩).

إن أساليب البرامج التفاعلية التواصلية وأنشطتها تنمّي التواصل الإيمائي والإشاري والتصويري باستخدام الحواس الخمس والمدارك، وتطوير الخبرات وشحذ الأذهان لزيادة انتباه الطفل لما يحيط به من مثيرات بصرية وسمعية وحسية.

٥ - ٧ - الفرق بين السلوك اللغوي وغير اللغوي:

يبدّل السلوك اللغوي على مصطلحات الكلام كلها بما في ذلك المحتوى الفعلي الحقيقي " الكلمات المستخدمة" في إنشاء الرسالة اللغوية. ويبدّل السلوك غير اللغوي على طريقة الشيء الذي قيل، والمتمثّل في (طبقة الصوت، النغمة، السرعة، الحدة في الصوت، اللكنة والتوقّف) ويتكون من الحركات الخاصة بالتواصل الجسماني، وتتحدد هذه الحركات في ثلاثة أصناف : (التماس الجسمي ويتضمن وضعية الجلوس والوقوف، والزمن المستغرق في عملية التواصل، والدراسة المنظمة لحركات الجسم ومعانيها وتوافقها مع حركات الأيدي، الرأس، الأرجل، ووضعية الجسم والنظرات الدقيقة وتعابير الوجه . فالسلوك غير اللغوي يتضمّن : الإيماء، المحتوى، والتكتيك) . ويتضمّن السلوك اللغوي السلوك اللساني والفعلي. وقد صُنّف التواصل الاجتماعي في تسعة أشكال رئيسية، يتقاطع كل منها مع الآخر:

٢/٧/١ - **المسيطر والخاضع**: المسيطرون يحبون السيطرة وإعطاء الأوامر، ليكونوا محور الاهتمام في التفاعل الاجتماعي. يستخدمون في تصرفاتهم نبرة عالية، يقاطعون في الكلام يتحدثون بنظرات عيونهم، ويتوقفون عن الكلام بشكل بسيط ليحققوا السيطرة في كلامهم. وعلى العكس فالناس الخاضعون يفضلون البقاء ساكنين هادئين والبقاء بعيدين عن الأضواء ويتلقون الأوامر.

٢/٧/٢ - **المفاجئ والمتحفظ**: المبالغة في رواية القصص والتواصل غير الفعلي هي استراتيجية يستخدمها الأفراد المفاجئون الذين يهولون رسائلهم. وفي الطرف الآخر الشخص المتحفظ وهو الأهدأ والمتواضع والميال إلى التفهم .

٢/٧/٣ - **المثير للنزاع والمتربط**: الشخص المثير للنزاع يكون جدلياً مستفزاً ويعاكس الآخرين، على العكس منه المترابط (المتوافق) الذي يحبّ السلام والمودة .

٢/٧/٤ - **الممتلئ بالنشاط والخمول(البليد)** : النمط الممتلئ بالحيوية يقوم بحركات اليدين وحركات الجسم ليحصل على الانتباه والحماس، وعلى عكسه البليد الذي له حركات بطيئة لا تنير الانتباه.

٥/٧/٢ - **المسترخي والمتوتر**: الناس المسترخون هم الذين لا يخرجون عن نطاق الإثارة ، دائماً متحكّمون ولا يكونون أبداً متوتّرين ، أمّا المتوتّرون منهم دائماً يفقدون بسرعة السيطرة على النفس ويتأثّرون بسهولة ويتصرّفون بهياج.

٦/٧/٢ - **شديد الانتباه ومتشتت الانتباه(الشارد)** : الأفراد شديدي الانتباه يتصفون بالحذر ويظهرون بشكل واضح إشارات للمجتمع كمنظرات العيون وإيماءاتها وتعبيرات الوجه الملائمة ووضعية الجسم. أمّا الأفراد الشاردون فهم مستمعون سيئون، ولا يبذلون أي محاولة استماع لما يقوله الآخرون .

٧/٧/٢ - **صاحب الانطباع الايجابي والسلبى (الضال)**: إن أسلوب ترك الانطباع هو تصنيف للأفراد المميّزين الذين يعرضون أسلوب تواصل ملحوظ منطبع بالذاكرة، ويتركون انطباعاً في الذين يلتقون معهم. وهم على سبيل المثال : الناس الذين يرتدون ملابس صاخبة ولديهم تسريحات شعر غريبة، ويعرضون بشكل جدي وأسلوب جذاب، وعلى العكس من هذا هناك الأفراد السلبيون الذين يتلاشون في بنيانهم.

٨/٧/٢ - **المنفتح والمنغلق**:

الناس المنفتحون يتحدثون عن أنفسهم بحرية، وهم ودودون وغير متحفظين، وصريحون ومناقشون بارعون، وعلى العكس منهم الأفراد المنغلقون الذين لا يعطون أي معلومات، سرّيون، ولا يرغبون في إعطاء رأي ويبقون أنفسهم لأنفسهم .

٩/٧/٢ - **الودود والعدائي**: يتراوح هذا النموذج بين الشخص الودود الذي يبتسم بوضوح سعيداً مجلباً للسعادة ، أمّا الشخص العدائي فمنفعل جداً، تنافسي جداً، وغير مجلب للسعادة والرضا .

إنّ نمط التواصل يمكن أن يتأثّر بالموقف، فالمعلم المسيطر في صفّه ربما يكون قاسياً جداً خلال مقابلات المواد، بينما الفرد الطبيعي الودود قد يصبح عدائياً عندما يدخل فريق الرياضة. وعلى الرغم من ذلك فهناك نمط من عناصر التحمّل عبر المواقف، وهذا ما يظهر على بعض الأفراد، كشخص ما ينوي أن يصبح مسيطراً عدائياً، مسعوراً ، غير مكترث، فهو على الأرجح لا يقوم بعمل حكيم . ويشابهه المسيطر الذي لا يحبّ أن يتزوج من أخرى تساويه في السيطرة (Hargie, 2006, p88) .

إنّ تصنيف البشر إلى تسع أصناف رئيسة قد اعتمد على التناقضات الكامنة في شخصية الكائن الانساني إلى حدّ كبير، فحدّدها الباحثون في ثنائيات متضادة لتظهر التناقض في

الشخصية الواحدة، فكان العدائي والودود، المنفتح والمنغلق، شديد الانتباه والشارد، المسيطر والخاضع، تحوي السلوك اللغوي والسلوك غير اللغوي . وقد يحمل الطفل سمة هذا التصنيف أو ذلك، وقد يستمر عليه ليصبح طبعاً، لكن التدريب على النمط الصحيح لسمة التواصل الاجتماعي الإيجابي يجنبه الوصف بالطبع السيئ في المستقبل .

رابعاً- العوامل المؤثرة في تطور التواصل الاجتماعي عند الأطفال :

تشكل البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الطفل البنية التنظيمية لإدراكه الاجتماعي، ويشكلُ الأهل والمدرسون والأقران جوهر هذه البيئة التي تسهم في تطوير آلية التواصل الاجتماعي والكفاءة الاجتماعية للطفل.

١- دور الأهل في تطور التواصل الاجتماعي عند الطفل :

يؤدي الأهل دوراً مهماً في عملية التنشئة الاجتماعية لأطفالهم داخل الأسرة باستخدام أساليب تؤثر توافق أطفالهم النفسي والاجتماعي وتدعم لديهم مهاراتهم التواصلية مع الآخرين. فمن خلال العلاقات القائمة بين الطفل وأفراد أسرته تتحدد علاقته بعالم الراشدين، ومن الأسرة يستمدّ الطفل أساليبه التواصلية التي ستكون موجّهة أساسياً لسلوكه الاجتماعي في مستقبله القريب والبعيد. لذلك لا بدّ للأسرة من أن تهبّ أطفالها الودّ والمحبة والتفاهم والاحترام، ويتجسّد ذلك في علاقة الطفل بأمه في عمر الطفولة المبكرة.

وقد قيّم كل من (سايمون وكلارك) علاقة الأطفال في الثانية والخامسة من العمر، بأمّاتهم بناءً على ضمانة الترابط، ورقة الأمومة، بالإضافة إلى فهم الشخصيات غير المعروفة للطفل ومواقع الأشياء المجهولة له. وتنبأت نتائج امتحان الرقة وعاطفة الأمومة عن أطفال الثانية من العمر؛ كم سيكون الطفل ناجحاً في مهمة تبنّي وجهة نظر الآخرين، أو ما يسمى نظرية العقل في عمر/الخمس سنوات/ حيث تُوضح دراسة الحالة غير المتوقعة لإنجاز الأطفال، بأنّ الأطفال الذين لديهم أمّهات ضعيفات الحساسية وممّن يعانون من صعوبات عاطفية، كان إنجازهم يُعادل ضعف إنجاز أولئك الأطفال الذين لديهم أمّهات بمعدل مرتفع من الحساسية، حيث يظهر الطفل مستويات نموذجية من العاطفة. (Symon& Clark,2005,p57-60).

ووجدت بعض الدراسات أن الأطفال الصغار ممّن يعانون من ضعف في ضبط النفس كانت لديهم أمّهات ملحّات، غالباً ما يظهرون تصرفات كانت توصف على أنها نوبات غضب، تمثيل، وعدوانية هدّامة، والأطفال المقاومون ممّن لديهم أبوان مسيطران وملحّان غالباً ما يُطوّرون

الغضب، بينما الأطفال الذين لديهم والدون داعمون، يُطوِّرون التعاطف والتوظيف الاجتماعي الملائم. (Zhou et al , 2002,p899) وبهذه الطريقة يتفاعل مزاج الأم مع مزاج الطفل عندما يوجد التناغم والتناسب بين الأم والطفل، وتظهر بوادر تُيسر تطور الكفاءة الاجتماعية للطفل، أما عندما تجد الأم صعوبة في إنهاء مشاكل الطفل فإنه يُطوِّر تصرفات عدوانية، قد لا تساعده في تطوره الاجتماعي.

وحتى يكون دور الأهل إيجابياً في حياة أطفالهم فهناك " ثلاث طرائق مختلفة لتفاعلات تأثيرات الأهل بالطفل، هي : (نصيحة الأهل فيما يتعلق بعلاقات الأصدقاء، وتنظيم الأهل لنشاطات الأصدقاء، وربط نماذج تفاعلات الأهل بعلاقات الأصدقاء مع نماذج تفاعلات ودية تتعلق بالنتائج الإيجابية والنماذج السلبية أو التسلبية بالنتائج الاجتماعية الضعيفة). وفي أبحاث الترابط " لـ أنسورث وستروف وبولمان" فإن أشكال الترابط بين الطفل والأهل في مرحلة الرضاعة والذين كان لديهم مظاهر ارتباطية محكمة تُظهر كفاءة تطويرية أفضل في العلاقات مع الأصدقاء (Nicole, 2008,p4)

وقد يؤثر الأهل مباشرة في علاقة أصدقاء الطفل من خلال النصيحة التي تقدم حول تفاعلات الطفل مع أصدقائه، بينما يتطوّر الطفل عندما يتحوّل الأهل من الإخبار إلى كيف يقومون بعمل ما لتشجيع الطفل بالتفكير حول عواقب سلوكه (Mounts,2000,p176) .

وقد يؤثر الأهل بشكل غير مباشر من خلال التفاعلات الاجتماعية بين الأهل والبالغين، حيث الأهل الأكثر سعادة مع أصدقائهم، فيكون طفلهم أكثر إيجابية في الفهم من قبل صديقه . والآباء الذين لم يستمتعوا بالتفاعلات الاجتماعية مع الأصدقاء، فعلى الأرجح أن يكون لديهم أطفال غير مفضلين من قبل أصدقائهم، وسيكونون عدوانيين . والأمهات اللواتي يكنّ منعزلات اجتماعياً، سيكون لديهن أطفال مستبعدون في مجال الصداقة، وسينسحبون من الحياة الاجتماعية . فالأهل يؤثرون في الطفل ليس من خلال ما يريد، بل من خلال ما يلاحظه فيما يخص علاقات أهله الاجتماعية ومدى ارتياحه لهذه العلاقات . أمّا توتّر الأهل فهو متغيّر يرتبط بكفاءة الطفل الاجتماعية، فعندما يزداد التوتر ومصادره تظهر كفاءة الطفل الاجتماعية الناتجة لتشكّل تسوية غير إيجابية (Sameroff & Bartko, Baldwin, & Seifer, 1998, p165). وقد وجد بأن الأهل المتوترون بشكل عام سيكونون أكثر عدوانية وأقل تنشئة وأكثر تشويشاً في التربية، حيث ترتبط مشاكل الأهل بالعلاقات الضعيفة لصداقات أطفالهم، أما بالنسبة للعائلات

أصحاب الدخل المحدود، فنجد أن الأطفال يُشكّلون علاقات صداقة ضعيفة، ويعيشون مزيداً من العزلة الاجتماعية، وفرصهم قليلة لمصداقة الأقران. ويمتلك الأطفال ذوو المستويات العالية الدخل مهارات اجتماعية ومشاكل سلوكية أدنى، كما يمتلكون تربية جيدة، ومهارات أكاديمية مرتفعة . ووجد أنّ الأطفال من المواقع الاقتصادية الاجتماعية المنخفضة ممن لديهم منازل مستقرة ومدارس يمتلكون الوقت والمهارات لتطوير الصداقات والمعارف التي تمت مقارنتها مع الأطفال الذين ينتقلون كثيراً وممن لديهم توتر في المنازل. (Patterson,1991,p450). فالأهل هم المصدر الأول لبلورة شخصية الطفل، فهم النموذج الذي يتوحدون معه، إنهم العين التي يرى من خلالها نموده فيسجل ذلك في ذاكرته ليصبح فيما بعد نهجاً وأسلوباً في الحياة .

٢_ دور المعلمين في تطور التواصل الاجتماعي عند الطفل :

إنّ التحدي الذي تواجهه معلمات الرياض هو خلق تواصل فعال بين الأطفال، وخلق مهارات تواصلية فعالة تتضمن أن يتعلّم الطفل " انتظار الآخر لإنهاء كلامه دون مقاطعته، وتطوير القدرة على إدارة وتطوير رغباته وأفكاره، كذلك تتضمن طرح أسئلة والاستماع إلى الآخرين، والاستجابة لهم.

إنّ الأطفال الذين يتصلون بشكل آمن مع معلماتهم في مرحلة الروضة يُظهرون القدرة على اكتشاف بيئتهم الاجتماعية والجسدية بسرعة بشكل أكثر ملائمة، ومن ناحية أخرى يبدو أنّ الأطفال في مرحلة الروضة والذين يُشكّلون علاقات متضاربة مع المعلمات يعانون من مشاكل في تكوين علاقات اجتماعية كافية وملائمة، ولديهم مشاكل في التعليم ، بينما لا يواجه أولئك الإيجابيون في علاقاتهم مع المعلمات مشاكل مهمّة في تكوين العلاقات مع الأقران (pianta,1997,p263-283) .

ففي اللعب الحرّ يتفاعل المعلمون بقدر كبير وهام من الوقت مع الأطفال لإنجاز التعلّم الإدراكي فقد وُجد أنّ معظم الأطفال يتفاعلون تقريباً ١١ % من الوقت مع المعلمين خلال اللعب الحرّ (vliestra ,1981,p615) . أمّا الأطفال الذين يمضون وقتاً أكبر مع معلمهم ، فيهدفون إلى أن يكون لديهم المزيد من التصرفات الإشكالية، ويهدفون إلى أن يكونوا أكثر رفضاً من قبل أقرانهم (Coie,& Dodge,1990,p,261-262)، والأطفال الخجولون يكوّنون علاقات اجتماعية أضعف من الآخرين. ومن الممكن أن يتعلّم الأطفال المهارات التواصلية بمساعدة البالغ الذي

يزودهم بتقنيات التواصل الايجابية مثل: " التعاون، الحساسية، الإدراك الذاتي، الطلاقة، والتقليل من الرد على الفعل العدوانى الموجّه من الآخر " (Aram , Shlak, 2008, p 865-884).

وقد بحث (كوبلن وبراكاش) في تقييم الصفات العاطفية والاجتماعية للأطفال الذين يتفاعلون كثيراً مع المعلمين ، و بنوا دراستهم على أنّ الأطفال ذوي التواصل الأبوي المضطرب يهدفون إلى تلقي المزيد من التواصل عن طريق التلقين من قبل معلمهم أكثر من أولئك الذين كانوا مرتبطين بأمان مع الأبوين، وأوضح (كوبلن وبراكاش) أنّ هؤلاء الأطفال قد التفتوا إلى المعلمين للانتباه والتفاعل الاجتماعى، بينما كانوا منبوذين بشكل أكبر من قبل الوالدين ولم يبدؤوا بالتواصل ، حيث تم تصنيفهم بأنهم الأكثر قلقاً من نظائرهم . ويبدأ المعلمون بالاستجابة للإشارات السلوكية والنشطة من الأطفال الخجولين والتواصل الملقن لحقيقة هؤلاء الأطفال ، لأنهم أكثر اعتماداً على معلمهم من الأطفال الآخرين. ووجدت الدراسة أنّ الأطفال الذين لم ينضموا لإحدى هاتين المجموعتين كانوا واثقين بأنفسهم ويمتلكون مهارات أكاديمية وسيطرة سلوكية أفضل. (Coplan and prakash 2003,p143-148)

وتؤكد الدراسات الأكاديمية السابقة أنّ الأطفال الذين يعانون اضطراباً ضعيفاً كان أم قوياً هم بحاجة إلى معلمهم لإعطائهم النصح والتوجيه، ودعمهم بالتدريب لامتلاك مهارات التواصل مع الآخر، وهو ما يتيح لهم فرصاً لتكوين صداقات مع الآخر، فإيجابية الطفل في اللعب والتعلم يعطيه درساً في الحياة الاجتماعية.

٣- دور الأقران في تطور التواصل الاجتماعى في مرحلة الطفولة المبكرة :

تبدو العلاقات بين الأقران متأثرة بالفهم العاطفى والجودة فى اللعب، فقد وجد أن البنات فى مرحلة الروضة ممن استخدمن مستويات عالية من اللعب لديهن مستويات عالية من التنظيم العاطفى و الكفاءة، بينما يظهر الصبيان الذين لديهم مستويات عالية من مظاهر اللعب، فهماً عاطفياً جيداً ولعباً ملائماً، إذ كان جسدياً بطبيعته (Lindesy and Colwell ,2003,p19).

وأثبتت دراسات أخرى أن الأطفال فى مرحلة الروضة ممن يظهرون تنظيمياً جيداً للعواطف يمتلكون كفاءات اجتماعية أفضل . إضافة إلى ذلك يظهر الأطفال فى مرحلة الروضة ممن يفهمون العواطف أنهم يمتلكون أقراناً بمستويات صداقة عليا، وأولئك الذين يفهمون أصدقاءهم كغاضبين عندما لا يكون هناك داع للغضب، غالباً ما يعانون من ضعف فى السلوك الاجتماعى (Barth & Bastiani,1997,p116).

ويُظهر الأطفال الصغار بعمر ثلاث سنوات علاقات تبادلية فعالة ومستويات عليا من التعاطف مع الأصدقاء أكثر من الأقارب، ويكون الأطفال الصغار أيضاً أكثر تعاطفاً مع مشاكل الصديق من غير الصديق، ويقترحون الحلول لمشاكلهم. أما الأطفال في عمر الرابعة فهم قادرون على المشاركة في التفاعلات الإيجابية بسهولة، ويتحدثون عن مشاعرهم وألعابهم . (Volling.,Mackinnon,Rabiner& Baradaran, 1997,p558) .

إنّ الطفل في مستويات مرحلة الروضة يكون قادراً على اللعب في ألعاب أكثر تعقيداً، ولديه كفاءات اجتماعية أفضل، فهو اجتماعي ولديه قبول اجتماعي (Jellesma ,2008,p2199,) (2205, . ويأتي تطور الكفاءات لدى هؤلاء الأطفال في سياق التفاعل الاجتماعي من خلال المشاركة في ألعاب متنوّعة لها طابعها الخاص، وتنوّع الألعاب يعني تنوّع الخبرات والفرص الاجتماعية .

فالألعاب الحركية واللغوية والأغاني الإيقاعية وتكرار الكلمات بالتتالي كلّها توفر للأطفال الفرص ليهتموا بما يوجد في البيئة من مهن ومعلومات وأدوار في الحياة، وهم أقرب لمدلولاتها من خلال التعلّم بهذه الأساليب الممتعة، فيعيش الطفل لحظات الفرح الجماعي التي يحدث خلالها تبادل التواصل العيني وتعبيرات الوجه وإيماءات الرأس واليدين لمن يلقي المعلومة ويتلقاها.

فيقوم المتلقي بمتابعة المرسل مع نبرات صوته وابتساماته وهو يقدم السرد القصصي أو الأغاني المنغمة والألعاب، أو حتى وهو يمثل دوراً لحيوان أو نبات أو شيء جامد، فيتحرك معه ويتابعه، مما يساعد على التوحّد والمشاركة في المزاج المرح بين الأطفال، إن هذه الأساليب زاخرة بالتعاطف والعمق الانفعالي . فهي تعمل على إحداث التوافق مع الجديد والمفاجئ من الأحداث، وتمنح الطفل التنوع في أساليب المجاملة والتواصل، وخاصة في مواجهة التعارض والمنافسة أثناء اللعب الجماعي لتستمر المتعة (Clikeman.2007,p64).

وتختلف علاقات الأقران مع بعضهم من مجتمع لآخر، حيث توجد اختلافات ثقافية متعلقة بالفوارق في علاقات الأقران . فقد وجد أنّ الأطفال الكوريين الأمريكيين في مرحلة الروضة قد شاركوا في مظاهر لعب اجتماعية أقل من الأطفال القوقازيين، واكتشف أن الاختلافات الإدراكية في تفاعلات الأقران الإيجابية لدى نماذج من الأطفال الكوريين الأمريكيين في مرحلة الروضة أيضاً مع أولئك الأطفال ممّن كانوا أكثر عدوانية قد يظهرون مستويات أعلى من الكفاءة

الاجتماعية . كذلك وجدت اختلافات في الجنس: فالألعاب الفردية الإيجابية ظهرت في سلوك البنات في مرحلة الروضة، وارتبط السلوك الاجتماعي للصبيان بكفاءات اجتماعية أقل مستوىً (Farver, & Kim, & Lee, 1995, p1088-1099). وارتبط السلوك الاجتماعي للبنات بالكفاءة الاجتماعية فقط، أما بالنسبة للألعاب الصبيانية الجسدية فقد ارتبطت بمستويات أعلى من القبول الاجتماعي، بينما كانت تصرفات الانسحاب ترتبط بعلاقات رفاقية ضعيفة المصادر في خبرتهم الاجتماعية المستقبلية، ويتم توظيفها في اكتساب خبراتهم التعلّمية. (Jellesma, 2008, p2203)

إنّ رفض طفل لطفل آخر في الروضة ينبئ عن صعوبات في التكيف النفسي في مرحلة الطفولة المبكرة، كما ينبئ عن وجود مهارات تعليمية أدنى في المدرسة. وارتبط استخدام المهارات التواصلية المقبولة في الطفولة المبكرة بالحصول على علاقات أليفة ونمط حياة صحي واستقرار خلال حياتهم. بالإضافة إلى نجاحهم في تحقيق مستوى مرتفع في تعليمهم . وتشير كفاءة الطفل في المحادثة إلى نجاحه بالتفاعل الناضج مع أقرانه (Aram , Shlak, 2008, p 865-884) . وتقدم العلاقات المتكافئة مع الأقران لأطفال الرياض فرصة المنافسة والمشاركة في الخبرة. ولكي يكون التواصل فعالاً ضمن مجموعات الأقران، لا بدّ أن تكون لهؤلاء الأطفال صلة بوجهات نظر الآخرين، وهم يفهمون الآخرين بشكل فعّال، ليوضحوا مكانتهم الخاصة.

٤ - دور التعلّم والبيئة في اكساب الطفل مهارات التواصل الاجتماعي:

تعدّ مهارات التواصل الاجتماعي، من وجهة نظر التعلّم الاجتماعي، سلوكاً ناتجاً عن التعلّم، وقد أوضح /كيلي/ العديد من استراتيجيات تعلم هذه المهارات في نموذج التعلّم الاجتماعي منها: التعزيز المباشر للمهارات، التجارب المتنوعة القابلة للملاحظة والتغذية الراجعة وتطور التوقعات المرتبطة بالحالات الشخصية (Kelly, J. 1982,).

وتتطور مهارات التواصل الاجتماعي مثل أي سلوك عبر سلسلة من التفاعلات الاجتماعية بين الفرد والبيئة. وخلال هذه التفاعلات تؤدي مهارات التواصل الاجتماعي إلى نتائج إيجابية قابلة للتكرار، وإلى نتائج سلبية أقل ميلاً للتكرار، وفي الوقت نفسه يؤثر ثبات تعزيز النتائج الإيجابية في اكتساب مهارات التواصل الاجتماعي، ولا سيما عند تعزيز المهارة في مراحل تعلّمها الأولى . وقد اقترح /باندورا / أنّ العوامل الشخصية والبيئة يتحدّد دورها في التعلّم لأن الأطفال يمكن أن يكونوا سبباً أساسياً لتصرفهم وسلوكهم، ومن خلال سلوكهم يساعدون الناس

على توليد الظروف البيئية التي تحدد سلوكهم لاحقاً . وإن أخطاء المهارة الاجتماعية تنتج عن فشل في تعلّم المهارة، أو فشل في تعزيز المهارة المكتسبة سابقاً في البيئة الطبيعية. فمن الممكن أن تكتسب كفاءة المهارة بفعل التدريب والتعلّم، وقد لا تستخدم المهارة بسبب تدخل الإدراك مثل الاعتقاد الشخصي الذي يرتبط بانخفاض الكفاءة. وتُعد نماذج السلوك الاجتماعي غير المتكيفة مشكلات، لكنّها ناتجة عن خطأ في التعلّم ويفترض تصحيحها أيضاً من خلال خبرات التعلّم الجديدة. (Bandoura,1993)

وقد تكون التغذية الراجعة غير مباشرة، وتتمثّل في شكل لإيصال معلومات، كأن تكون تواصلًا عن طريق العيون أو الصراخ أو الحركة بعيداً عن المتكلم، وقد يكون على شكل المعلومة معبراً عنها بنغمة الصوت والغضب الواضح ومن خلال تعابير الوجه، فنظريات التعلّم الاجتماعي تشترك في فكرة أنّ السلوك قابل للتعلّم ويتأثر بالنتائج البيئية، وفي معظم الأحيان يحدث التعلّم بشكل مباشر أو غير مباشر.

وفي سياق تأثير بيئة التعلّم لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي تُشكّل البيئة الداعمة عاطفياً شرطاً ضرورياً للتعزيز والتغذية الراجعة للتواصل الاجتماعي للطفل الذي ينمو بالتعاطف والاهتمام الإيجابي من الآخرين . وثمة شروط جوهرية للتعاطف والاهتمام الإيجابي والانسجام غير المشروط، تلك الشروط التي تقدّم إطاراً مهماً لدعم تطوير مهارات التواصل الاجتماعي، وهذه الشروط هي (الأدوار والقواعد والحدود، فهم المشاعر، وتقييمها، الثناء، والتأمل الذاتي).

إنّ هذه المبادئ تنطبق على لعب الأطفال مع الأطفال بمفردهم أو ضمن عائلاتهم . والبدء في مواقف التفاعل تكون في تحديد الأدوار والقواعد والحدود بشكل واضح كي يشعر الأطفال بالأمان. (Deborah 2008,35-39)

من هنا يجب أن ندرك بأن الأطفال عندما يكونون في مجموعات، فسوف يمتلكون أحاسيس الأطفال الآخرين، فتنشأ البيئة المواتية التي يمكن فيها تقييم جميع مشاعر الأطفال وتقديرها، ويكون دور المعلمة مساعدة الأطفال على تنظيم مشاعرهم ضمن المجموعة ووصف طريقة هادئة للاستجابة لظهور مشاعر قوية. فقد يقول طفل لديه مشكلة في السمع بأنّه يكره (اللعبة) فلا يجوز أن نعطي تعليقات تحبط الطفل فنجعله منعزلاً وغير مفهوم من قبل الآخرين، ولكن من الممكن القول له بأن الوقوف بجانب المعلم سوف يشعره بمتعة أكبر، وسيؤدي على الأرجح بعض التعديلات في تقييم ذاته. ومن المهم تقدير الطفل لمجرد كونه على طبيعته وضمان

الفرص له ليختبر الاهتمام الايجابي. فعندما يجتمع الأطفال في مجموعة يتنبهون إلى رفع الإبهام أو إبداء ابتسامة عندما يُنادون بأسمائهم، ويضفي كل طفل على المجموعة شعور السعادة والبهجة وأنه مصدر إيجابي مؤثر في المجموعة، لكونه على طبيعته وليس بسبب ما يقوله أو يفعله أو ما لا يقوله وما لا يفعله. فهذا التقدير يُثمن نوات الأطفال فيشعرون بالأمان ويفصحون عما يكونون عليه من عادات وتقاليدهم وعائلاتهم، فيفخرون باختلافهم عن الآخر، وقد يتلقون الثناء إذا ما نقلوا الاختلاف الذي يقدم إيجابية لعادات الآخر وثقافته. فقد نَظَر السعادة لحس الفكاكة والمثابرة لدى طفل وهذا تحفيز وثناء لأمر واقعي وهو الأهم في ذلك، لأنّ الطفل يدرك ذاته الحقيقية وبقِيَمها، أمّا إذا كان الثناء لمقدرة غير واقعية فقد يسبب له الألم ويتوه الطفل في تقييم ذاته. (الفلاح، ٢٠٠٩، ٢٩)

ويمكن أن تكون إشارات غير لفظية للاستحسان والتشجيع فعالة جداً، فيمكن أن يوحي الإبهام المرفوع أو الابتسامة عبر الغرفة للطفل أنك لاحظته من دون أن تلفت انتباه الأطفال الآخرين في المجموعة، وهذا النوع مناسب للأطفال القلقين فيحميمهم من الانسحاب أو الإحباط. ويكون الالتفات إلى نقاط القوة والمؤهلات والقدرات عند الطفل، هو مفتاح الحل لمشكلاته، ويتم التأكيد في التعامل مع هؤلاء الأطفال على اللغة المركزة لإيجاد الحل لأنه يبدأ بخطوة صغيرة تُدعم بحوار شخصي كاشف وشفاف وموضوعي مع الطفل من قبل المربي.

فثمة نقاط يجب الالتفات إليها عندما نساعد الأطفال لتطوير المهارات الاجتماعية، فنحن بحاجة لأن نكون فضوليين حيال الطريقة التي يرى فيها نفسه، ونكون واعيين تماماً لكيفية تأثير أفعالنا وأقوالنا على مفهومه عن ذاته وعن أحاسيسه حيال قيمة ذاته وكفاءته. ونظهر له حماسة واحتراماً حقيقيين باعتباره شخصاً فريداً. كما نَظَر له أنّ بإمكانه ارتكاب الأخطاء في المواقف الاجتماعية ومع ذلك يبقى محبوباً ومقدراً. فنساعده في تطوير وعي الذات وإدراك كيف يؤثر سلوكه على الناس الآخرين، ونساعده أن يفهم أن المشاعر يمكن أن تتغير في الشكل والشدة وفقاً لعوامل مختلفة، ولا يمكن اعتبارها تجربة مخيفة. هذا ما يحتاجه الطفل لبناء كفاءته الاجتماعية فيتجنب التناقضات ويعيش الانسجام والسواء. (Deborah 2008,35-39)

فالتطوير العاطفي لأطفال الروضة يتضمّن مواجهة الطفل لمشاعره وإظهاره لها، حيث تنمو لديه مهارات الاستقلالية واتخاذ القرار والمبادرة، فأطفال الروضة يُظهرون مشاعرهم بسهولة وحدّة، إنهم يُطوِّرون القدرة للفهم والتفريق بين عواطفهم الخاصة وأولئك الآخرين الذين يختلفون

عنهم، وهم يتعلّمون طرق ملائمة اجتماعياً لإظهار عواطفهم، ويريدون أن يعملوا أشياء لأنفسهم لعرض تقّتهم المتزايدة واستقلالهم، إنهم يملكون الاستعداد لأخذ مسؤوليات أكثر تطوراً. ويؤسس تعلّم اللغة لعلاقات الطفل مع أفراد العائلة والأصدقاء، ففي روضة الأطفال يشارك الطفل في الاستماع المشترك والقراءة، وينظر إلى تعلّم المهارات الشخصية والاجتماعية على أنها ضرورية لتعلّم مهارات الحياة. والأطفال الصغار يُقبلون على تعلّم كل شيء جديد لأنهم فضوليون ويتعلّمون التكيف مع الحالات الجديدة، فيبدأون بقبول القواعد ويتعاملون مع العادات في بيئة المدرسة. وأن أكثر الأطفال لم يخبروا سبب وجودهم في غرفة مع عدد من الأطفال الآخرين في العمر نفسه، وقد لا يشترك الطفل في الانتباه إلى شخصين بالغين، فهذه المواقف التواصلية تحتاج إلى المهارات الاجتماعية. وقد يختبر الطفل تعلّم الصداقة في الروضة كما يتعلّم السلوك التعاوني والسلوك المقبول اجتماعياً، لكنّ الأطفال في هذه المرحلة العمرية يحتاجون لأن يتعلّموا التعبير عن مشاعرهم بطرق مقبولة اجتماعياً، ويظهرون احتراماً للآخرين ويهتمون بهم بشكل إيجابي، ويعملون ذلك بالتناوب في النشاطات والمناقشات والعمل التعاوني، وبأسلوب الأخذ والعطاء والمساعدة. (Alberta Education, 2012, p6-11)

وإذا كانت الدراسات متعدّدة حول العوامل التي تؤثر بشكل مباشر في وعي ذوات الأطفال، فإنه ينبغي أن يدرب الطفل على تبني وجهة النظر التي تقول إنّ السوء في السلوك وليس في الشخص، فيدرك بذلك الطفل عالمه الخاص الفريد دون أن يسقط آراء الآخرين في تقييم ذاته. ولا بدّ من أن يشجع كل من الأهل والمعلمين تفاعل طفل مع طفل آخر ليتمكن من بناء صداقة مع الآخر، كما يمكن للصغار أن يتعلّموا استخدام طرق أكثر فاعلية ليجدوا حلولاً، ويوسّعوا مخزون سلوكهم الاجتماعي.

خلاصة الفصل الثاني:

يشير مفهوم التواصل إلى العملية أو الطريقة التي تنتقل بها الأفكار والمعلومات بين الناس فالتواصل يحدث في جميع المواقف من خلال نظامين هما : النظام اللفظي، ويشمل كل ما يدخل في نطاق علم الأصوات الكلامية أو اللغة المنطوقة بما تتضمنه من منظومة الإصغاء والفهم والكلام. والنظام غير اللفظي، والذي يعدّ أحد أنساق التخاطب ويتضمن كل ما يدخل في نطاق منظومة التواصل غير اللفظي ويشمل: التعبير الجسمي، والتعبير الصوتي، والهيئة الجسمية والتجاور أو التقارب، والتلامس، وسلوك العين.

ويُعدّ التعبير التواصلي الاجتماعي اللفظي إظهاراً للأفكار والآراء والمشاعر والخبرات وإرسالها من المرسل إلى المستقبل، بشكل لفظي شفهي كلاماً وكتابةً، وما يحتاجه من إنصات وفهم لما يئم إرساله واستقباله.

والتواصل اللفظي ذو أهمية كبيرة في ظلّ التفاعل الاجتماعي بين الأطفال، حتى في عمر الطفولة المبكرة، وطالما أن الطفل يفهم أغلب ما يُقال من الكلام وإن كان لا يتمكّن من التعبير عنه بجمل كاملة، باستطاعتنا الاعتماد على أيقونات أخرى في التواصل الاجتماعي، ويسمى ذلك بالتواصل غير اللفظي الذي يتضمّن لغة الجسد وإيماءاته وإيقاعاته الصوتية .

وقد عبّرت عن ذلك نظريات التواصل السلوكية الثلاث، من خلال تحليل عملية التواصل وفق افتراضات وأسس كل نظرية والتي تعتمد في جوهرها إمّا على مكونات سيكولوجية أو اجتماعية أو فلسفية، وتتفق كلها على المحتوى المعرفي لمادة التواصل، والأسلوب الذي يتمثّل في المهارة التي يكتسبها الفرد من البيئة المحيطة، سواء تمّ اكتسابها بالمحاكاة والتقليد والملاحظة أم بالاعتماد على الاستعدادات الفردية التي يمتلكها الفرد، كما أنّ العوامل المحفزة للتواصل التي تمثلت بالدوافع الشخصية أو الاجتماعية، تساعد في تمثّل التواصل الفعّال في المواقف الاجتماعية التي تهيئ الفرص لإقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين.

واستناداً لأسس النظريات التواصلية التي تنتمي جذور كلٍ منها في إلى مدرسة من مدارس علم النفس، يمكن النظر إلى التواصل الاجتماعي على أنّه أحد الأنساق الثقافية والاجتماعية، الذي يُراد منه المعرفة والوجدان والقيم، وله مكونات هي المرسل والمستقبل والرسالة، ويخضع لأساليب ووسائل، وله أشكال وأنماط عند الصغار والكبار في المجتمع، وتؤثر فيه عوامل عدّة أهمها الأقران والأهل والمعلمين والبيئة .

الفصل الثالث

الأساليب والأنشطة المستخدمة في بناء المهارات التواصلية

أولاً - الأساليب المستخدمة في بناء المهارات التواصلية

١- تعلم مهارات وخبرات توكيد الذات الاجتماعية

٢- تعلم السلوك الغيري عند الطفل من خلال القدوة

٣- المشاركة الاجتماعية عند أطفال الروضة

٣-١ المشاركة الوجدانية

٤- تعلم آداب الحديث مع الآخرين

ثانياً - أنشطة اللعب المستخدمة في بناء المهارات التواصلية

مقدمة

١- الأنشطة اللغوية

٢- الأنشطة الفنية والجمالية

٣- الأنشطة الحسية الحركية

٤- الأنشطة الاجتماعية

خلاصة الفصل الثالث

أولاً- الأساليب المستخدمة في بناء المهارات التواصلية :

إنّ مرور الطفل بمرحلة من النضج والنموّ يساعد في تطوير السلوك المسؤول لديه، والمرونة التي يتمتع بها الطفل وقدرته على النمو والرغبة فيه يشكّلان معاً قدرة على تعديل أعماله، لأنّه يتعلّم وينمو ضمن جماعة الروضة التي ينتمي إليها. يلعب مع أفرادها يؤثّر فيهم ويتأثّر بهم بأساليب ممتعة ومُشبعة لحاجاته الاجتماعية والنفسية . فيكتسب الثقة بنفسه ويتعلم الإيثار وتقديم المساعدة للآخر، فيشاركه متعته وفرحه، ويواسيه ويخفف عنه عند إحساسه بالألم، وهذا لا يأتي بعفوية بل بحاجة إلى تدريب واهتمام من الكبار، لذلك كان لابدّ من توضيح هذه الأساليب التي ترتقي بالطفل اجتماعياً.

١- تعلم مهارات وخبرات توكيد الذات الاجتماعية:

إنّ توكيد الذات يتمثّل في تكوين عادات اجتماعية من مثل " ضبط النفس وتوجيه الذات". ويساعد النمو الجسمي الطفل في هذه المرحلة على تنمية هذه العادات، فهو يتحوّل بشكل تدريجي من الاعتماد على الأم إلى المحاولة لتناول طعامه بنفسه لينعم بالاستقلالية . فحاجة الطفل إلى الاستقلال والحرية متماشية مع نموّه ومطالب تطوّره الجسمي والعقلي والاجتماعي والانفعالي. فالطفل يحتاج دائماً إلى إحساسه بأنه فرد له قيمته وله دور فعّال في الأسرة، لينمو وجدانه بشكل سوي .

ويمكن تربية وجدان الطفل وترقيته من خلال إثارة وعيه بإمكاناته، وذلك للتعبير عن مشاعره وإحساسه بالآخرين، لأنّ الطفل يتعلّم الوعي الاجتماعي عن طريق توحيد نفسه مع الآخرين المحيطين . والطفل بحاجة إلى التقبّل لأنّ شعوره بأنه منبوذ أو غير مرغوب فيه يدفعه إلى الانطواء والعزلة، ويبتعد عن تكوين صداقات اجتماعية، وتقلّ بالتالي تفاعلاته الاجتماعية وعلاقاته مع الآخرين من الأقران. (محمد علي، ٢٠١٠، ٧٣)

ويشكّل حديث الطفل مع ذاته أساساً لإنشاء الصور الذاتية عن نفسه وتغييرها. فإذا تمّ تجاهل طفل من قبل زملائه في الصف بسبب سذاجته الاجتماعية، ستكون نجواه شبيهة بالحوار الآتي (لست قادراً على تكوين صداقات، لا أحد يحبّني. الكل يعتقد بأنني غبيّ...الخ)، وقد تتكلل طبيعة هذه النجوى بالنجاح الكامل. ولذلك فإنّ استعمال صيغة الحاضر في التفكير تعطي شعوراً يتخلله اليأس، كما لو أن هذه المفاهيم والمشاعر هي حقائق ثابتة(Deborah, 2008, p48)

ولكن هذا التفاعل بين الصورة والأفكار والأسلوب يمكن أن يتغير، فعلى سبيل المثال: إذا غيرَ الطفل القصة التي يرويها لنفسه، سيغيرَ تدريجياً الصور الموضوعة في وعيه والتي تشكل سلوكه، ويبدأ التفاعل بطرق تتلاءم مع أفكاره ومعتقداته الجديدة . ويبدو الحوار المركّز على الحل إحدى الطرائق التي تحفز على التغيير في حديث الذات، وتبدو طريقة العلاج الموجز المركّز على الحل طريقة مريحة توظف الصور البيانية لمساعدة الأطفال للحديث عن الأشياء بطريقة تبدو بعيدة عن التجارب المؤلمة أو المصاعب التي يواجهونها . (Deborah 2008, p48)

إنّ هذه الأساليب العلاجية والتدريبية تساعد الأطفال في بناء صور ذاتية إيجابية عن ذواتهم وتطويرها من خلال أنشطة محببة تطرح قضايا وخبرات يعيشها الأطفال، فتتسطر الصور الذهنية لديهم وينمو خيالهم .، وهناك العديد من الأساليب لمساعدة الأطفال في إنشاء صورهم بطريقة بناءة، كقيام الطفل برحلات موجهة مع أشخاص يدعمونه نفسياً، أو إصغائه لقصص تتحدث عن أطفال يفخرون بما يمتلكونه، حيث يتمّ تشجيع الأطفال على التفاعل مع الشخصيات والأغراض التي يصادفونها، كما يُشجَعون على خلق صور خاصة بهم تمثّل أو تعكس المشاكل والقضايا والأسئلة التي تدور في دواخلهم .

ويبدو الحديث العفوي عن هذه الصور بهذه الطريقة، مساعداً في الغالب للأطفال على اكتشاف الحلول والمشاركة في تغيير استيعاب المفاهيم عندما لا يصلح أي اقتراح، ومن خلال تزويد الأطفال بالوسائل للمحافظة على الاستخدام الخلاق لمخيلتهم يمكن مساعدتهم في بناء استيعاب موحد لعوالمهم الداخلية والخارجية، ومساعدتهم في استيعاب الأحداث والمشاكل والتحديات من وجهة نظر مختلفة تمكّنهم من إيجاد الطريق الأكثر ملائمة لحاجاتهم الشخصية. (Deborah 2008,p49)

ويكون التركيز على أهداف واقعية وذات صلة، من أكثر الفرص المنهجية التي يحتاجها الأطفال لاستخدام هذه المهارات المكتسبة التي يُطوّرنها، ولكن يجب توفير هذه الفرص لتفادي حصول فشل متكرر، إذا كان الهدف بعيد المنال أو مبهماً . فعلى سبيل المثال: إذا لاحظنا طفلاً لديه مشاكل في نطاق التحكم بالاهتمام، نرى أنه بحاجة لمساعدة في مجال التركيز على اللغة التي تحتوي مشتتات صغيرة أو يكون بحاجة إلى تلقينات بصرية مثل : البطاقات التي تحتوي صوراً لمساعدة الأطفال على التركيز. فوضع أهداف واقعية للعمل عليها مع الأطفال

يعني تزويد الأطفال بفرص لاستكشاف مدى من المهارات والاستجابات التي يمكنهم توظيفها في ظروف مختلفة. (Mathieson, 2005,p16-17)

ويتضمن الاستكشاف تدريب الطفل بأسلوب يحقق له أهداف ثلاثة هي:

- تدريب الطفل على الاستجابات الاجتماعية الملائمة بما فيها التحكم بنبرات صوته، واستخدام الإشارات، والاحتكاك البصري المباشر.

- تدريب القدرة على التعبير الحر عن المشاعر والأفكار بحسب متطلبات الموقف بما فيه التدريب على الاستجابة بإعجاب وود، أو التراضي وغير ذلك من المشاعر.

- تدريب الطفل على الدفاع عن حقوقه دون أن يتحول إلى طفل عدواني.(ابراهيم، الدخيل، وابراهيم، ١٩٩٣، ١١٣)

وعندما يكتسب الطفل بعض من هذه المهارات يصبح حديثه الداخلي عن ذاته مقبولاً، إن الحديث الداخلي للطفل عن ذاته صورة ترافقه مدى الحياة فإن كانت إيجابية اطمأن داخله وقدرها أعلى تقدير، وإن كانت صورته عن ذاته منخفضة فمن الممكن للمحيطين به في الأسرة والروضة تقديم المساعدة له، فيبدوون في القراءات الخارجية التي تشكل معرفته عن ذاته وسوف تُبدل وتُعدل من خلال قيامه بحل مشكلات تناسب قدراته بنجاح ؛ النجاح الذي يعزز ثقته بنفسه . وهكذا يُنسيه نجاح بعد آخر ما كان عليه، ويتجنب الخبرات والآلام التي رافقته فيشعر بالغبطة ويستمتع بما يعمل .

وتظهر حاجة الطفل إلى التقدير عندما يبادر إلى القيام بأعمال وخدمات بسيطة لغيره ممن حوله، فيقدم ما باستطاعته للآخر. وعندما يلقي قبولاً لمبادرته تظهر لديه ثقة بنفسه، وبما قدمه فيشعر بالاستقلالية في أعماله وقراراته التي يطمح من خلالها إلى تأكيد ذاته الاجتماعية والشخصية . والنجاح هو ما يحتاجه الطفل ليشعر بالثقة الممنوحة له، ويزيد توافقه مع نفسه ومع الآخر ويشعر بالأمن، فلا يجوز وضع الطفل في مجال يشعر فيه بالفشل كما لا ينبغي تعريضه للإحباط. . (السناد ومعلولي، ٦٦، ٢٠٠٥-٦٨)

ولذلك يحتاج الطفل دائماً لمن يأخذ بيده لينمو ويكبر، وأكبر عوناً له يكون في أسرته وبين أخوته وأقربائه، ومن ثم مع أقرانه في الروضة. وجُل ما يحتاجه أمٌ دافئة وأبٌ رعوم ومعلمة ذو خبرة في التربية.

٢- تتعلّم السلوك الغيري عند الطفل من خلال القدوة:

تتوقف فاعلية القدوة لتعلم سلوك ما على شروط لعل أهمها : وجود قدوة فعلية أو شخص يؤدي النموذج السلوكي المطلوب إتقانه، أو قدوة رمزية من خلال فيلم أو مجموعة من الصور المسلسلة بطريقة تكشف عن خطوات أداء السلوك. ولكي يُتقن الطفل لسلوك معين من قبل نموذج يجب أن يكون النموذج مقبولاً من الطفل، فالأطفال لا يستجيبون بدرجة متساوية لما يشاهدونه وتتوقف معايير قبولهم هذا النموذج أو ذلك على كثير من المحكّات منها: التشابه في العمر، الجاذبية، توافق القيم، والتماثل في بعض الخصائص الشخصية بين الطفل والنموذج .

(ابراهيم، الدخيل، وابراهيم، ١٩٩٣، ١٠٩-١١٠)

والسلوك الغيري الإيثاري من أكثر السلوكات قبولاً للاكتساب عند الأطفال فهم يمتلكون استعداداً فطرياً لقبول الآخر ومساعدته، إنّ الابتسام والمعاملة اللطيفة التي يظهرها الأطفال في عمر مبكر يُنبئ بأن الأطفال لديهم استعداد كامن لتقدير مشاعر الآخرين والاعتراف بحاجاتهم للمساعدة من خلال التعلّم الخاص فمن خلال اللعب مع الأقران وتقاسمهم الألعاب والطعام معهم وعدم إيذائهم كلّها انفعالات وجدانية تظهر عند الأطفال.

إنّ خبرات التعلّم الخاصة التي يمر بها الطفل من خلال عملية التنشئة الاجتماعية هي التي تؤدي إلى نشوء السلوك الغيري لديه من خلال تعلّمه للسلوك الاجتماعي والأدوار الاجتماعية بأساليب متعددة . ويشكل الارتباط العاطفي بالآخرين أهمية في اكتساب السلوك الغيري وذلك من خلال التعلّم المباشر أو من خلال اتخاذ الآخرين كنماذج في السلوك أو من خلال المواقف الاجتماعية . وقد أثبتت الدراسات المخبرية أنّ الأطفال أظهروا أنماطاً سلوكية مشابهة لسلوك النموذج المحبوب لديهم بعد مشاهدتهم له، وهو يقوم بأعمال المساعدة والعطاء والكرم . فالأطفال يتأثرون بالنموذج سواء كان في الحياة الواقعية أو في فيلم سينمائي (سليمان، ٢٠٠٧، ٦٥) .

والغيريّة سمة ايجابية تميّز السلوك اللطيف المراعي لحقوق الآخرين ومشاعرهم، وهي تظهر بعض الثبات في الزمان والعمومية، لذلك نرى بعض الناس أكثر غيرية بدرجات متفاوتة. والغيريّة كأى سمة إنسانية تُحرّض عن طريق الملاحظة، فمشاهدة الأطفال للسلوك الغيري في وضعيات المختبر تجعل من الأطفال المشاهدين أكثر عطاءً ومساعدة، فيظهر دور القدوة في اكتساب السمة التي تتحول بوساطة التشجيع إلى عادة سلوكية.

فالأطفال الذين يشاهدون آباءهم ويسمعون منهم يفعلون أعمالاً، أو يرددون كلمات توازي فعل السلوك الغيري، يكونون أكثر كرمًا في تقاسم الحلوى التي يكسبونها في مباراة . ومعنى ذلك أن مشاهدة الطفل لما يقوم به والداه من سلوك قيمي في الحياة الواقعية هو أكبر مشجّع له على الاقتداء بهما في المجال ذاته . (السناد ومعلولي، ٦٦، ٢٠٠٥-٦٨)

فالطفل ابن بيئته، إذا كان حاضنه كريماً يسعى لذلك فيتعلمه، فإذا كان الحاضن يواسي من يحبّ فيلحظ طفله ويتعاطف مع أخوته وأقرانه، يتقاسم معهم مصروف جيبه وألعابه وطعامه إذا ما رآهم في عوز، إنّه النموذج السحري الذي رآه الطفل فسوّ وأيقن وتعلّم واكتسب.

٣- المشاركة الاجتماعية عند أطفال الروضة:

المشاركة نوع من التواصل مع الآخرين، فمن خلالها يُتاح للأطفال فرص تواصل كثيرة، وتُعدّ المشاركة أحد عناصر التدريب في برامج أنشطة الروضة، فعند تنظيم ألعاب جماعية أو مناسبات اجتماعية من قبل معلمة الروضة، يشارك الطفل فيها، يعرف قدره ومكانته بين أقرانه، فتُعدّ المشاركة المنهجية التي تُطور آلية المسؤولية الاجتماعية من حيث تشكيلها وتعميقها وتنقيتها فالعمل يعمق الاهتمام ويدعمه كما يحرّر الفهم وينميّه (السناد ومعلولي، ٩٩، ٢٠٠٥-١٠٢) . ولذلك يجب على العاملين في مجال رعاية الطفولة المبكرة مراعاة الوقت المسموح به لجوانب النشاط اليومي، وتحديد أوقات الحضور والانصراف وأوقات الراحة واللعب والأوقات الجماعية.

وهذا يتطلب تنسيق المكان بما يدعم نموّ الأطفال وتطوّر حاجاتهم التواصلية، فيسمح للأطفال بالتعلّم من خلال الاندماج الفاعل والنشط في بيئتهم، كما يجب أن يُتاح للأطفال فرصة إجراء الاختيارات واتخاذ القرارات، وتخطيط غرفة اللعب أو الصف الدراسي بحيث يتعرّز شعور الأطفال بالأمان الاجتماعي، وقدرتهم على اختيار اللعب الحرّ.

وينبغي تنظيم أسلوب اللعب بحيث يوفّر فرصاً لكي يتفاعل الأطفال في مجموعات صغيرة أو على أساس فردي طفل مع طفل أو طفل مع بالغ، مع وجود أنشطة مشجّعة على الكلام . ولأنّ مواقف اللعب تُوفّر دافعاً حقيقياً للعمل على تنمية أدوات الأطفال التواصلية وتحسينها (سيراج وبلاتشفورد، ترجمة إصلاح، ٢٠٠٥، ١٢٤ - ١٢٦) فيتعرّف الأطفال قيمة المشاركة الاجتماعية التعاونية واحترام جهود الآخرين، ويعون أهمية التعاون والتفاعل في العمل واللعب، ويكتسب الأطفال اتجاهات إيجابية نحو العمل الجماعي، وقبول فكرة الأدوار وإتقانها والتعاون مع الآخرين

في أدائها، فتنمو مهارات التواصل، والمرونة والصبر والتركيز والتخيل. فنتحقق أهداف المشاركة الاجتماعية في تقدير عمل الفريق الجماعي واحترام جهود الآخرين، و إكساب الأطفال القدرة على تقدير الذات وتقدير الآخرين والتكيف معهم والخضوع للمعايير الاجتماعية(السناد ومعلولي، ٩٩، ٢٠٠٥-١٠٢). وتتنوع الأنشطة التي يخوض فيها الأطفال لتغني خبرتهم، لذا يجب أن يتّصف العاملون في الروضة بالحساسية لحاجات الأطفال الفردية وأن يكيفوا الفترات الزمنية بما يتناسب مع طبيعة اللعب وتطوره.

٤ - المشاركة الوجدانية:

يحتاج الأطفال إلى مساعدة الكبار المحيطين بهم لكي يتعلّموا كيف يراعون مشاعر بعضهم بعضاً ويتشاركون في الأشياء، وهذا يبدأ منذ سن مبكرة جداً، حيث أن مراعاة مشاعر الآخرين ينبغي أن تُعلّم، حيث يقوم المربون بشكلٍ واعيٍّ ومقصود بما يلي:

تشجيع التفاعلات الإيجابية - تشجيع مناقشة مشاعرهم ومشاعر الآخرين، تشجيع الاهتمام بوجهات النظر الأخرى - تشجيع التواصل مع الآخرين - محاولة ضمان تُعلّم الأطفال أساليب بناءة لتسوية الخلافات، وتنمية التعاون لا التنافس. (إيرام سيراج وآخرون، ٢٠٠٥، ص ٣٢) فإذا تلقى الأطفال عطفاً وصبراً ومشاركة وجدانية، واحتراماً وعناية بالآخرين فسوف يقلّدون هذا السلوك.

تتحدث المعلمة في هذا النشاط عن المشاركة الوجدانية ومشاركة الآخرين في أفراحهم وأحزانهم وتقديم المشاركة إذا طُلب منه ذلك، وتطلب من الأطفال عرض بعض المواقف التي مرّوا بها وتدل على المشاركة الوجدانية سواءً في الروضة أم في المنزل، وتترك الفرصة للأطفال لعرض المواقف والمناقشة فيها. ثمّ تعرض المعلمة لوحة فيها بعض المواقف للحزن والفرح، وتساءل الأطفال عمّا يوجد في اللوحة وعمّا تعبّر؟ وما رأي الأطفال في المواقف؟ وبعد ذلك تطلب المعلمة إلى الأطفال الاستماع إلى قصة تتضمن مشاهد للمشاركة الوجدانية، كقصة الدجاجة وفراخها التسعة، التي فقدت أحدهم أثناء رحلته في الحقول. وتطرح في نهاية القصة بعض الأسئلة التي تدور حول فكرة القصة. وبإمكان المعلمة أيضاً في هذا المجال أن تشرح للأطفال عن عيد الميلاد والمشاركة فيه.

(Blatchford, 1998, 16-18)

ويمكن أن تتحدّث المعلمة مع الأطفال في بداية النشاط عن المشاركة داخل الأسرة، وكيف يمكن أن أشارك أسرتي، وتطلب من الأطفال عرض بعض المواقف التي مرّوا بها وتدلّ على

المشاركة، ثم تدعوهم إلى سماع قصة الأم المريضة التي تعمل بالخياطة وأولادها الثلاثة الذين وجدوا أنفسهم وحيدين عندما مرضت أمهم، ووزعوا العمل في المنزل وتعاونوا فيما بينهم، إذ قاموا برعاية أمهم حتى تماثلت للشفاء وعادت إلى عملها تخبث ملابس جميلة، وبعد مرور أسابيع على قيامهم بأعباء المنزل قدرّوا التعب المُضني للأم وقرّروا مساعدتها باستمرار لتتمتع بصحتها دوماً، وبعد الانتهاء من القصة تقوم المعلمة بطرح أسئلة تدور حول فكرة القصة. (Vygotsky, 2007,p82)

إن توضيح المعلمة لمواقف المشاركة الوجدانية بأمثلة ومواقف حيوية يُعلم الطفل ضبط النفس وقراءة مشاعر الآخرين، كما يُعلّم الأطفال المرونة في التعاطي مع الآخرين، فيتعاونون مع الآخرين ليتعلّموا الأخذ والعطاء فيتسامحون، ويتحدثون بكلام لطيف يعبر عن إيجابيتهم في التعامل الذي يصبح في المستقبل أسلوب حياة يومي .

٥- تعلّم آداب الحديث مع الآخرين:

يمكن للأطفال دون السادسة أن يتلقوا المعلومات بصورة دقيقة إذا كانت موجّهة إليهم بصفة شخصية كأفراد، وهذا ما يحدث عندما يدور حديث بين المعلمة وأحد الأطفال أو مجموعة صغيرة منهم، ويجري تفاعل وجداني حقيقي بينهم أثناء الحوار ويتمّ حينها التواصل بالعين. وأكثر الفرص مناسبة لإجراء حوارات مع الأطفال كأفراد أو في مجموعات صغيرة، وهم يمارسون لعبهم . وبما أن اللعب أنسب الوسائط في تعليم الأطفال، فإنّ على المعلمة أن تجد الفرصة سانحة، لتقوم بالتوجيه والتعليم غير المباشر الذي عادةً ما يستجيب له الأطفال. ويؤدي الحوار دوراً هاماً في تنمية التفكير، حيث أن الفرد يحتاج لأن يفكر ليعبر عن شيء ما بالكلام . ويساعده في ذلك رد فعل الآخرين وأسئلتهم على بلورة الأفكار وتعميقها. وتبدأ المعلمة في استخدام استراتيجية الحوار. (الناشف، ١٩٩٨، ص ٥٥)

وتحدّد المعلمة إلى حدّ كبير ما يتعلّمه الطفل، ولكن بشكل غير مباشر من خلال تنظيمها للبيئة التعليمية، وما تقدمه من أنشطة وخبرات يختار من بينها الطفل ما يتناسب ونمط تعلّمه في إطار محدّد مسبقاً، بالاعتماد على فنّ الحوار والنقاش والتمثيل الدرامي وتقمص الأدوار.

تحدث المعلمة مع الأطفال عن آداب الحديث. كيف يمكن أن أتعامل مع أصدقائي وأهلي وأخواني؟ وكيف أتحدث إليهم ؟ فتسأل الأطفال: ماذا أفعل عندما أريد شيئاً من أصدقائي في الروضة ؟ ماذا أفعل عندما تسأل المعلمة سؤالاً؟ ثم تسأل هل نستمع إلى المعلمة أم نقاطعها

حينما نتحدث ؟ وتكون المعلمة على اتفاق مع بعض الأطفال بأن يحدثوا ضوضاء وشغب في غرفة الصف وخروج بعض الأطفال إلى المكان الذي تقف فيه المعلمة، ثم تسأل الأطفال الآخرين عن رأيهم في هؤلاء الأطفال؟ وتستمع المعلمة إلى رأي الأطفال بالتصرف الخاطئ. وتساءل أيهما الأفضل سلوك الأطفال الذين أحدثوا ضوضاء؟ أم سلوك الأطفال الذين شرحوا رأيهم في التصرف الخاطئ؟ ثم تطلب منهم الاستماع إلى قصة (حسن مع أخيه أحمد وأمه وأبيه)، فأخوه أحمد مثلاً لنموذج الطفل الذي يسمع كلام الكبار ويستأذنهم إذا أراد الحديث بعكس أخيه حسن الذي ينسى تعليمات أبيه وأمه فيقاطع كلام الكبار ويحدث الضوضاء بحضرتهم، فتكون أهداف النشاط : معرفة الطفل لآداب الحديث مع الآخرين (كيف يبدأ وكيف ينتهي)، وتدريب الطفل على احترام الآخرين والتعامل بلباقة مع الكبار، وإظهار ذلك من خلال الممارسة الفعلية من خلال السلوك. ويتدرّب الطفل أن يعتذر عندما يخطئ مع الآخرين وكيفية قيامه بذلك.(عبد المقصود ٢٠٠٢، ص ١٦٩-١٧٠)

وتتلخص أبعاد آداب الحديث في: الاعتذار عند الخطأ والكلام اللطيف والاستئذان قبل استخدام أدوات الآخر، والشكر عند تأدية خدمة ما من قبل الآخرين، والإصغاء دون مقاطعة كذلك النظر للآخر عند تبادل الحديث وكل ذلك يمثل مهارات التواصل الفعال للفرد .

ثانياً- أنشطة اللعب المستخدمة في بناء المهارات التواصلية:

مقدمة

يُعدّ اللعب حاجة أساسية عند الأطفال، فهو النشاط الحر الذي يشترك فيه الطفل مع الآخر دون النظر إلى فائدة مادية أو جوهريّة، والمستوى البسيط للعب تسهّل ملاحظته ويتوفر في لعب الأطفال الصغار قبل أن يتدخل المجتمع في تنظيمه واستخدامه كوسيلة للتطبيع الاجتماعي . ويعمل اللعب على تشكيل شخصية الطفل بأبعادها المختلفة، وكثيراً ما يخبرنا الأطفال بما يفكرون ويشعرون به من خلال لعبهم التمثيلي الحر، وأنشطتهم الحركية واستعمالهم للدمى والكرات والمكعبات وغيرها من أدوات اللعب الأخرى.

ويتمّ اللجوء للعب كطريقة مهمة في ضبط سلوك الطفل فهو يزوده بمعايير اجتماعية ويضبط انفعالاته، ويستخدم اللعب في إشباع حاجات الطفل المتعددة : مثل حاجته إلى اللعب نفسه حين يلعب، وحاجته إلى التملك حين يشعر بأن هناك أشياء يمتلكها، وحاجته إلى السيطرة حين

يشعر أن هناك أجزاء من بيئته يستطيع السيطرة عليها، وحاجته إلى الاستقلال حين يلعب بحرية وحين يعبر عن نفسه بالطريقة التي يفضلها هو دون توجيه من الآخرين.

لكن التحاق الطفل بالروضة يفيد في توجيه لعبه الذي يتنوع بتنوع الأنشطة التي تُنظم وفق البرنامج اليومي له لتشبع حاجاته، من هنا أيقن مربو الطفولة المبكرة أن ما يقدم في الروضة من الألعاب والقصص والمسرح ولعب الأدوار والأنشيد، أساليب تعليم ممتازة وفاعلة لأنها تمنع الملل والتعب عند الأطفال، وتشجع على الحركة والمحادثة باللغة اللفظية وغير اللفظية، فتتوسّع مفردات الطفل اللغوية ومهاراته في التعرف إلى البيئة المحيطة، ويدرك ما يريده الآخر من حركات جسده التعبيرية الوجه واليدين والجذع.

لذلك يجب أن يقوم التعلّم الحديث أساساً على شعور الأطفال بالسعادة والمرح، لأنه يساعد في الاستمتاع بعملية التعلّم.

فالألعاب الحركية واللغوية والأغاني الإيقاعية وتكرار الكلمات، كلّها أنشطة توفر للأطفال الفرص ليهتموا بما يوجد في البيئة من مهن ومعلومات وأدوار في الحياة يدركون مدلولاتها من خلال التعلّم بهذه الأساليب الممتعة، فيعيش الطفل لحظات الفرح الجماعي التي يحدث خلالها تبادل ملاحظة العيون وتعبيرات الوجه وإيماءات الرأس واليدين لمن يُرسل المعلومة ويستقبلها. فيقوم المتلقي بمتابعة نبرات المرسل وصوته وابتساماته وهو يقدم السرد القصصي أو الأغاني المنعّمة والألعاب، وهو يمثل دور لحيوان أو نبات أو شيء جامد، فيتحرّك معه ويتابعه، وهذا يساعد في التوحّد والمشاركة في المزاج المرح بين الأطفال. إنّ هذه الأساليب زاخرة بالتعاطف والعمق الانفعالي، فهي تعمل على إحداث التوافق مع الجديد والمفاجئ من الأحداث، وتمنح الطفل التنوّع في أساليب المجاملة والتواصل، لاسيّما في مواجهة التعارض والمنافسة أثناء اللعب الجماعي لتستمرّ المتعة. (Lippit, J. 2000, p64)

١- الأنشطة اللغوية :

تستخدم القصص والأنشطة المسرحية والدمى المتحركة والأغاني والأنشيد لتعليم الطفل على اللفظ الصحيح، وذلك عن طريق سرعة التأثر والانفعال لدى الطفل لوجود اتصال ما بين الأذن الوسطى التي تورد الصوت والمركز السمعي عند الطفل. (حنا، ١٩٩٥، ٣٦)

أ- القصص:

يخضع برنامج قواعد القصة لمجموعة محدّدة من الإجراءات والنماذج البصرية لتطوير حبّ القصة، إضافةً إلى فهم عميق لبنائها القصة . وبإمكاننا طرح الأسئلة الآتية حول دور القصة التعليمي والتربوي: لماذا نهتم بهذه المهارات ؟ هل الأطفال الصغار يحبّون الاستماع إلى القصص المخيفة ؟ كيف نساعد الأطفال في فهم قواعد القصة ؟

إن جوهر رواية القصة هي المقدرة على إبقاء بنیان القصة في الذهن، ثم نستخدم عملية فعالة جداً تسمى النموذج البصري لمساعدة الأطفال الصغار في فهم تتابع أحداث القصة وتحديد العلاقات بين الشخصيات. فالنموذج البصري عملية معقّدة لأنّ الأطفال يستخدمون تتابعاً منفصلاً ليعبروا عن تتابع مؤقت، وهذا النشاط له فائدة كبيرة في تطوير مهارات التفكير المجرد، لأنّه يساعد في تحليل الأحداث الأساسية في القصة . فالأطفال يكوّنون نموذجاً بصرياً للقصة ثمّ يستخدمون هذا النموذج لمساعدتهم في تذكر القصة وروايتها . وهذا يتطلّب إعطاء الأطفال دعماً ملموساً و عملياً في تطوير انتباههم و تفكيرهم، وبذلك نزودهم بمواد محدّدة ستساعدهم على إبقاء بنية القصة في ذهنهم. (Vygotsky, 2007,p81)

وعندما يقوم المعلم باختيار القصة التي ينوي توزيع أدوارها على الأطفال، يحلّل ويحدّد شخصياتها، لبناء الحوار، وصياغة المواقف التعليمية المتعدّدة فيها . وينبغي أن يجلس الأطفال أثناء أداء هذا الأسلوب، جلسة مريحة متحرّرة من القيود . وهذه الطريقة محببة لدى الأطفال لأنّها تدخلهم في عالم الخيال والتفكير الخلاق، ولعب الأدوار وتقمصها، والتفاعل معها. ويمكن استخدام أسلوب الدمى والعرائس في إعطاء بعض المواقف التعليمية، حيث أنّ هذه الطريقة محبّبة لدى الأطفال ويتفاعلون معها بشكل تلقائي وعفوي (نواصرة، ٥٧، ٢٠٠٥)

والقصص التي تختبر مواقف اجتماعية مختلفة تُعدّ أداة نفسية لحثّ الوعي المتعلق بالمقدرة الاجتماعية. هذه القصص متنوّعة في كونها قصصاً تتشرها شركات أو قصص يحكيها الأطفال بأنفسهم أو بمساعدة أحد الراشدين أو من خلال مجموعات الأقران. وهي تناسب كل الأعمار وتغوص في مجالات المشاعر والمحاورات الاجتماعية المختلفة مثل : موقف التعرض للاعتداء أو مقابلة أناس جدد، أو أداء عروض أمام الأقران (Deborah 2008,p46) فدعم القصص المروية المدعومة برسوم واضحة يُبعد الأطفال عن الغموض والإبهام، ويُفضل أن تكون المفردات اللغوية والتراكيب المستخدمة في قصص، يعرفها الأطفال من قبل.

ويستخدم في الأسلوب القصصي التقنيات الآتية:

- تقنية المقعد المثير للانتباه :

تشجع هذه التقنية الأطفال على سبر أوجه التعاطف من وجهة نظر أو مشاعر شخص آخر، حيث تستمع المجموعة إلى قصة قصيرة تحوي وصفاً لحدث ما، ويجلس الطفل في المقعد المثير للانتباه ليؤدّي دور إحدى الشخصيات من القصة، ويطلب من الأطفال الآخرين القيام بسؤال الطفل أسئلة متعلقة بمشاعر أو مواقف من منظور الشخصية في القصة، ويمكن للأسئلة أن تكون عفوية أو يتم ترتيبها بشكل موجز من قبل المعلمة منذ البدء بالنشاط.

- تقنية تتبع الأفكار:

وهذه طريقة للتحفيز على التجاوب العاطفي عن طريق استكشاف الأخطاء "الخاصة" لشخصية في قصة . ومن الممكن اتباع تقنية تسمى بنفق الأفكار (زقاق الضمير أو زقاق القرار) وفي هذا الأسلوب يُشكّل صفان متواجهان ، ويتقمص أحد الأشخاص دور أحد الشخصيات التي تواجهها مشكلة، وتمشي هذه الشخصية باتجاه مركز النفق، في حين تبدأ بقية المجموعة في الكلام بصوت مسموع في الوقت نفسه عن أفكار تماشي جانبي القرار (مثال : عليّ الإصغاء لهذا الشخص لأنه.....، عليّ الابتعاد عن هذا الشخص لأنه.....) وبعد أن يستشير صاحب الشخصية ضميره وفقاً لهذه الطريقة يقرّر ما سمع من الأفكار التي سيبقى عليها ومن الأفكار التي سيتخلّى عنها، و بعد ذلك يتخذ قراره من خلال الإكمال إلى نهاية النفق (نواصرة، ٢٠٠٥، ٥٥) .

وهكذا تكون تقنيات قصة المقعد المثير للانتباه الأفكار ونفق الأفكار وتتبعها، أساليب لرواية القصة. وتحتاج لتحقيق غاياتها فهم الطفل البنية المعرفية التي تتضمن المفردات والتراكيب اللغوية لها، كما تتطلب صوراً ملونة وشخصيات يعرفها الطفل بكل مكوناتها ووجدانها، فيكتسب مهارات التعاطف والإصغاء والكلام والتواصل البصري والتفكير الخلاق.

وتتنوع طرائق عرض السرد القصصي: منها رسم أحداث القصة على بطاقات كبيرة وعرضها على اللوحة الوبرية، مسرح العرائس، حكاية القصة باستخدام الألبوم وعرضها على الأطفال، تمثيل لقصة بارتداء ملابس وأقنعة تمثل شخصيات القصة وتوزع الأدوار على الأطفال.

ب - المسرح:

تستعمل تقنيات المسرح بشكل واسع في مجال التعلّم المدرسي، ويمكن أن يطلب من الأطفال أن يسموا أو يضعوا جانباً أي شيء كان يساعدهم، وذلك بالطلب منهم أن يهزوا بأذرعهم وأيديهم وينادوا بأسمائهم، أو أن يعدّوا حتى ثلاثة ويستديروا. ويتحقق ذلك من خلال الموقفين الآتيين:

- الارتجال المزدوج :

يتقمّص شخصان دورين لشخصيتين مختلفتين في قصة، ويتبادلان الحوار الحرّ لفترة محدّدة مسبقاً ومن دون تخطيط مسبق، وأحياناً يخطط له مسبقاً، وهذا الأسلوب يتطلب من الطفل التصرّف والقيام بأفعال وحركات وحوار من مخزونه المعرفي واللغوي" (نواصرة، ٥٧، ٢٠٠٥)

- المسرح التعدّدي :

يعتمد نجاح هذا النشاط على قدرة أفراد المجموعة للتناغم بعضهم مع بعض، والعمل كفريق تقسم المجموعة إلى ثلاث مجموعات فرعية، ستمثل بداية نص السيناريو ومنتصفه ونهايته (مثال: إن كنت عائداً من المدرسة إلى المنزل مشياً مع أصدقائك ورأيت تلميذاً جديداً في صفك يتعرّض للاعتداء من قبل أطفال أكبر منه سنّاً ماذا تفعل) حيث تعطى المجموعة الأولى بضع دقائق لتوزيع الأدوار فيما بينها وتقوم بتمثيل أول قسم من المسرحية، في حين تشاهدهم المجموعات الأخرى . وفي مرحلة محدّدة تقوم المجموعة الثانية بالبداية بدورها والتوسع في القصة، ويعود الدور للمجموعة الثالثة فتمثّل بنفسها نهاية ملائمة للموقف والقصة. (Mathieson,2005, p49)

وتتأب الأوار وتوزيعها بين الأطفال يشبه إلى حدّ كبير التمثيل في المسرح الإبداعى الذى يتضمّن أنشأة المشاركة والتعاون والتواصل، والانتظار فى الدور، وإظهار المشاعر واستخدامها. وأسلوب المسرح الإبداعى يستند أساساً إلى الحياة المعاشة التى تُساعد هؤلاء الأطفال فى بناء قاعدة أساسية ضرورية وهامة لتطوير مهارات التواصل الاجتماعى، فىحدث تغيير إيجابى فى المهارات الاجتماعىة ومهارات التواصل اللفظى، ويُصبح بإمكان الأطفال الذين يتدربون بوساطته على اكتساب مهارات التواصل الاجتماعى، أن يقدموا أنفسهم إلى الآخرين فى المقابلة الأولى، ويشكروا الآخرين عند تقديم المساعدة لهم، ويحدث بالتالى تطور فى إدراكهم الاجتماعى والعاطفى، حيث يستخدم الأطفال إمكاناتهم وتخيالاتهم الإبداعىة (Filiz,2010,p 4479)

وقد يستخدم الطفل فيها حركات صامتة من دون كلام حيث يتمّ التعبير فيها عن طريق الوجه وأعضاء الجسم الأخرى، وبإمكانه استخدام الصوت والإلقاء للنطق الصحيح للحروف أثناء التعبير اللفظي والإلقاء الخطابي والتمثيلي (نواصرة، ٢٠٠٥، ٥٥) .

ويُعدّ التمثيل الدرامي ولعب الأدوار وتقمص الشخصيات المجتمعية من أنجع الأساليب لتعلّم الأطفال التواصل مع ذواتهم والآخرين، فهم سيتعرفون مشاعر الآخرين وأفكارهم وسلوكياتهم في مواقف اجتماعية لم يختبروها بعد في الحياة مع أطفال يشبهونهم في السن وربّما في الجنس، فلا يخشون منهم إذا أخطأوا لأنهم يتدربون معهم على العمل كما يعمل الراشدون .

٢- الأنشطة الفنية والجمالية

يسهم الرسم والموسيقى والغناء في تنمية قدرات الطفل الفنية والجمالية، لأنّ الفضية هي جمال النفس والروح، تساعد أنشطة الغناء والعزف على الآلات الإيقاعية الأطفال على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين . (الخفاجي، ٢٤٥، ٢٠١٣) وتوفّر فرصاً كبيرة لاستمتاع الأطفال بالألحان والاندماج فيها، ولذلك ينبغي أن يتوافر فيها: (جهاز تسجيل وسماعات للرأس، وقصصاً مسجلة وأناشيد وأشعار، وموسيقى كلاسيكية، وأغاني للحضانة، وموسيقى راقصة، وموسيقى معزوفة بالآلات النقر).

يستخدم الغناء مصاحباً للأنشطة، كما يُستخدم في الأوقات الجماعية المنتظمة وتكون الأنشطة غالباً مع الأطفال لتوفر الإحساس بالأمان لبعض الأطفال، كما تُستخدم مع مجموعات أصغر لتشجيع الأطفال على الكلام، وتكون هناك خطط لقضاء أوقات جماعية للاستماع إلى موسيقى النقر، والرقص والحركة على أنغام الموسيقى. (سيراج وبلاتشفورد، ٢٠٠٥، ترجمة إصلاح، ١٤٠)

ويكون هذا النشاط ذا فاعلية عندما تُزود به الأسرة لتشارك الطفل في غنائه وإنشاده، فيُصبح ثمة قاسم مشترك ما بين الطفل والأسرة والروضة، مما يُشعر الطفل بالطمأنينة عند سماع هدهده أهله لهذه الأغاني معه في غرفة الألعاب أو في غرفة نومه، وهذه المشاركة من أهم ما يُدعم حاجات الطفل النفسية .

٣- الأنشطة الحسية الحركية:

وهذه الأنشطة تتمثل بالتمارين الرياضية التي تستخدمها معلمة الروضة عن طريق قراءة القصة للأطفال ومن ثمّ الطلب منهم تمثيلها حركياً مثلاً تقليد مشي القطة أو تقليد حركة جناح الفراشة.

أ- اللعب:

يقف الأطفال في الألعاب الجماعية على حياة أقرانهم، ويتبادلون معهم الأفكار والخبرات، ويكتسبون الخبرة في اختيار الأصدقاء والتعامل معهم والحفاظ على صداقتهم ومدتها. فاللعب يساعد الطفل في تجريب أدوار اجتماعية مختلفة وفهمها، فعندما يلعب الأطفال ألعاباً درامية اجتماعية لا بدّ أن يعملوا مع بعضهم ويشاركوا في الأفكار ويتناوبوا الأدوار، مما يسهم في تنمية قدرة الطفل على رؤية العالم من وجهة نظر الآخرين، فيأخذ رؤية الآخرين للأمور والأشياء، ويُنمّي خياله. (الناشف، ١٩٨٩، ٥٤) وتتمكّن المعلمة من توفير فرص ومواقف حياتية ليتعلّم الطفل الأسلوب الأمثل لتكوين علاقات متبادلة، مثل المشاركة والتعاون والمناقشة والتشاور مع الآخرين والاشتراك في اتخاذ قرار جماعي، وتقبل رأي غيره واحترامه، حتى وإن كان مخالفاً لوجهة نظره الخاصة.

و يستطيع الطفل عن طريق اللعب إدراك الواقع، ويمكن تنميته عن طريق القيام بأعمال حركية واسعة مثل التمييز بين الأصوات والألوان، وبين الأدوات والمواد، وإيجاد أوجه التشابه والاختلاف بين الأشكال والحجوم والمواقع، والتمييز بين الأنغام والألحان، والتعرّف إليها والتمييز بين ظرفي الزمان والمكان، ومعرفة الجهات الأربع والتمييز بينها، ثم التمييز بين أصوات الحروف وأشكالها واختلافها عن طريق المقارنة، وحسب موقعها في الكلمة. وهذه كلّها نشاطات يتعرّف الطفل بوساطتها الواقع الذي يعلّمه فن الإصغاء للآخرين والتعامل مع الجماعة. ويتدرب الطفل من خلال الإصغاء على تكوين أسئلة وإنشاء قصص والقيام بأعمال درامية، تُحرض لديه التفاعل الوجداني والاجتماعي الذي يتلقاه بشكل عفوي وتلقائي في الأوقات المختلفة. وللمعلمة دور مهمّ في تعزيز هكذا تفاعل، فعليها إثارة دافعية الأطفال المتدربين وتشجيعهم على تبني اتجاهات ايجابية نحو التدريب، وتهيئة مناخ اجتماعي يمارس فيه التدريب بالمزج بين المتعة والجدية، وتدعيم التدريب ببرنامج تدريبي، يبدأ بالشرح للمهارات المطلوبة قبل مشاهدتها. ومن وقتٍ لآخر ينبغي أن تنظّم معلمة الروضة بعض المسابقات الرياضية، أو تمثيل أدوار قصة أو عمل جماعي مثل تلوين صندوق كبير لعمل ثلاجة أو تلفاز أو مسرح عرائس، أو تنظّم رحلات قصيرة تفيدهم في تعرّف الناس في البيئة المحيطة ومهنها، كل ذلك يفيد في تطوير الخبرة الاجتماعية والخُلُقِيّة للطفل. (السناد ومعلولي، ٧٩، ٢٠٠٥-٨٥)

وهناك أشكال من مناطق لعب الأدوار لا تقدم في أماكن مألوفة : أو في المكان والوقت المناسبين، فهناك الأماكن التي تنتقل الطفل إلى الماضي، مثل القلاع والمراكب والمنازل القديمة، للبدء بإعطاء صغار الأطفال الاحساس بالماضي، وأماكن المنازل الخيالية مثل كوخ ذات الرداء الأحمر، ومطبخ سانديلا، أو منزل الأزام السبعة، وأماكن الخيال مثل الغرفة الخضراء التي تحتوي كل شيء أخضر، الغرفة المقلوبة رأساً على عقب، غرفة الأحلام، وغيرها من الأماكن التي تُثمي قدرة الطفل على الحديث والاستماع، وبهذه الطريقة يُصبح الأطفال قادرين على بناء الثقة والالتزام، ونحدد ما الذي لا يستطيع الأطفال عمله بأنفسهم، حتى ننتقل إلى موضوع يستدعي من الأطفال الأسئلة والتحليل من قبل الأطفال أنفسهم فيتحول اللعب إلى تعلم ونمو . (Vygotsky, 2007,p93)

فاللعب حياة الطفل وعمله يفيد في اكتساب الخبرات الاجتماعية والصدقات وتبادل الأخذ والعطاء والتعلق بأشخاص يعدّهم قدوة ونموذجاً قريباً ومحبباً إلى قلبه، سواء كانوا صغاراً أم كباراً، شخصيات واقعية في الحياة أم أبطالاً في أفلام تلفزيونية أو في ألعاب الكترونية . يتعلم الطفل اللغة فيسأل ويحسب ويستجيب للتعليمات عند تمثيل دور في قصة، يصغي للآخر ويهتم لمشاعره، يواسيه ويحزن ويتألم معه عندما يقوم بدور المعلمة أو الأم أو الطبيب في اللعب الدرامي. فاحترام لعب الطفل وتقديره من قبل الراشدين واجب ينبغي الالتزام به في بيئة الطفل المتمثلة في المنزل والروضة.

٤ - الأنشطة الاجتماعية :

تهدف الأنشطة الاجتماعية إلى بناء شخصية الطفل المتكاملة، كما أنها ترسخ القيم، وتعمل على تعويد الطفل تحمل المسؤولية وتكسبه خبرات ومهارات.

أ- الركن المنزلي:

يعكس الركن المنزلي التنوع في الدمى، حيث يحتوي على علب طعام فارغة مكتوب عليها مفردات يألفها الطفل، ومعلقات جدارية، وقبعات، وأطباق عميقة وملاعق وشوك وسكاكين. ومن الممكن تغيير هذا الركن باستمرار لرفع مستوى فضول الأطفال ومستوى اللعب لديهم. ويمكن أن تصبح الأركان المنزلية مطاعم من ثقافات مختلفة، ومقاهي وعيادة لجراحة الأسنان، أو مكاتب للسفر، أو محلات لبيع الصحف والمجلات أو مستشفى. (سيراج وبلاتشفوردي، ترجمة

إصلاح، ٢٠٠٥، ١٣٩) وقد يتضمّن أن تكون الأركان المنزلية في الغرفة الصفية خاصة للأطفال فقط، وفي معظم الأحيان يكون من المهم السماح للأطفال باللعب بمفردهم، لكن يمكن للبالغين في أحيان أخرى أن يدخلوا إلى المواقف الخيالية، بشرط أن يكونوا على علم بالوقت وكيف يدخلون بشكل بناء بدون أن يشعر الأطفال أن المعلم يتطفّل عليهم، وهذا يتطلب حساسية وبقظة، ويكون المرور أولاً عبر محادثة قصيرة، من خلال مشروع يهتم الطفل له كمكان للشراء يُرغب الطفل لإجراء المحادثة، وقد يكون نشاط الركن المنزلي مواقف اجتماعية ومهنياً وأدوات ووسائل إعلام تثير فضول الطفل وتتمّي خياله ويكتسب معرفة عمل حقيقية من خلال اللعب فيه بمفرده أو مع مجموعة من أقرانه. (Vygotsky, 2007,p90)

ويمكن أن يمتد النشاط ليدخل لعب الأدوار والذي يتداخل في أنشطة البرنامج اليومي للروضة ليدخل في صناعة الأشياء فيستخدم فيها الطفل الرياضيات وتكنولوجيا المعلومات لإتاحة الفرصة للأطفال ليصبحوا جزءاً من التكوين، فيُشجعوا ليلعبوا اللعب الخاص بهم في تنوع وطريقة بنائية.

ب- لعب الأدوار:

فعبارة "لعب دور الآخرين" المشهورة تركز على الارتباط بين مفهوم الدور ومفهوم التفاعل الرمزي. فالدور هو مجموع الحقوق والواجبات الممنوحة للأنا والتي ما يزال يتطلبها أو يخضع لها. وعلى أي حال، فهو يمثّل الدور من أجل الآخرين - وتحت مراقبتهم. فليس هناك تفاعل بين الممثلين من دون حد أدنى من الفهم. ويقوم هذا الفهم الذي نادراً ما يكون في نظر "ميد" حدسياً وعلى معرفة بالغير، على مجموعة من الفرضيات والإستباقات أي على توقعات إدراكية ثابتة إلى حد ما، تسعى من خلالها الأنا والآخر إلى تحديد مواقفهما المتشابهة أكثر فأكثر عبر إحكام دقيق. فالتفاعل كما يفهمه "ميد" هو مجموع الاستراتيجيات التي تتطابق من خلالها الأنا والآخر الواحد تلو الآخر» (بوديشون، ١٩٩٩، ت: مريني، ٨١ - ٩٠)

يعدّ لعب الأدوار منهجاً من مناهج التعلّم الاجتماعي يُدرب بموجبه الطفل على تمثيل جوانب من المهارات الاجتماعية حتى يتقنها أو يحاول تعديل سلوكه بمقتضاها بالتدرّج.

يؤمن هذا الأسلوب الكثير من فرص الممارسة المفيدة للطفل بشكل خاص والذي بدونها لن يفكر بتجربة أي مهارات جديدة. وتتضمّن هذه التقنية تهيئة مواقف متخيلة يُعطى فيها الأطفال دعماً فورياً لنجاحاتهم وأفكارهم الإبداعية التي تمنحهم الفرصة لكيفية التوسع في مهاراتهم الحالية. ولأن هذه المواقف الإبداعية مرحلية يمكن إيقاف تقنية لعب الأدوار في أي وقت بغية

إدخال عناصر جديدة أو تبادل الأدوار، أو تركيز الاهتمام على جوانب معينة من التواصل.
(Deborah 2008,p47)

وقد يكون الموقف المتخيل استخدام سيارة مطافئ لإطفاء حريق وهمي، أو لإنقاذ طفل أو قطّ عالق في طابق مرتفع، أو القيام بزيارة إلى المستشفى أو مكتب بريد، أو محلّ للعب الأطفال. وهناك العديد من الأنشطة التي لا تحتاج إلى مواد وإمكانيات معدّة مسبقاً، فقد يركب الطفل عصا على أُنّها حصان، فهو يجد متعة في ذلك أكبر من المتعة التي يجدها في ركوب لعبة الحصان التي لا تتحرك، بالإضافة إلى أنه يعمل عقله وخياله لابتكار ما يحتاج إليه ليقوم بالتمثيل الدرامي. (الناشف، ١٩٨٩، ٢٦٤-٢٦٥)

وهناك أربع مراحل للتعلّم أو تعديل السلوك وفق استراتيجية لعب الأدوار هي:

١- عرض السلوك المطلوب تعلمه أو التدريب عليه واكتسابه من قبل الطفل المتدرب من خلال نماذج تلفزيونية مرئية أو تسجيلات صوتية.

٢- تشجيع الطفل على أداء الدور مع الكبير أو مع طفل آخر أو مع لعبة عرائس.

٣- تصحيح الأداء وتوجيه انتباه الطفل لجوانب القصور فيه، وتدعيم الجوانب الصحيحة منه.

٤- إعادة الأداء وتكراره إلى أن يتبين للمعالج إتقان الطفل له.

٥- الممارسة الفعلية في مواقف حية لتعلم الخبرة الجديدة. (ابراهيم، الدخيل، وابراهيم، ١٩٩٣، ١٠٩-١١٠) إن اتباع هذه المراحل من قبل المدرب في إكساب الطفل مهارات اجتماعية وتقمص الشخصيات المجتمعية، يُعطي أهمية لاستراتيجية لعب الأدوار التي تُعدّ من الأساليب النفسية والتربوية الفاعلة في تعلّم الأطفال التواصل مع ذواتهم ومع الآخرين، فهم سيتعرفون مشاعر الآخرين وأفكارهم وسلوكياتهم في مواقف اجتماعية لم يختبروها بعد في حياتهم اليومية .

ج - النمذجة من خلال التقليد والتوحّد:

يميل الطفل بشكل فطري وعفوي بعد إدراكه لجسده وحواسه إلى تقليد الأشخاص الذين يرافقونه بشكل دائم، ويكتسب نمط سلوك مرغوب من النماذج المحيطة به، وتتم مكافأة الطفل بطريقة ما (ربما عن طريق زيادة الاهتمام أو التصحيح اللغوي المباشر) للسلوك الاجتماعي الإيجابي. ومن جهة أخرى يتضمّن صقل السلوك الخاص التعرّف إلى الخواص الأساسية للمهارات ومكافأة الخطوات المتلاحقة المؤدية لاكتساب هذه المهارات، وهذا يمكن أن يفيد الطفل كثيراً ويحفزه لكي يثابر على التعلّم، شريطة عدم المبالغة والإفراط بهذا الأسلوب كي لا يفقد فعاليته، فيكون

تقييم الذات وتشجيعها ومكافأتها بطريقة واقعية تخلق التوازن بين هاتين العمليتين. ولكي يكون التعزيز ذا فعالية قوية في تعزيز المعلومات الداخلية والخارجية، علينا التفكير في مهارات معينة ذات صلة بالطفل لتعزيزها. لأنّ تحفيز الأطفال للتعلّم واستخدام مهارات التواصل، يتمّ بشكل أمثل إذا أمكنهم ملاحظة الفائدة العائدة عليهم من هذا التعلّم. (Deborah 2008,p45-46)

ولا يعتمد التعلّم من النموذج على الصور الذهنية بقدر ما يعتمد على الملاحظة المباشرة للفعل وتقليده، ولكن ما إن يصل الطفل إلى سن السنة والنصف أو السنتين، (عندما يكون بإمكانه تكوين صور ذهنية لما يقع حوله، والاحتفاظ بتلك الصور واسترجاعها)، حتى تتسع دائرة الأفعال التي يمكن أن يقوم بتقليدها إلى أبعد حدّ ممكن، فالطفل في هذه المرحلة يفقد كل شيء يقع تحت ملاحظته، (الجرواني، ٧٣، ٢٠١٢).

وتؤدي الأم دوراً أساسياً في سلوك التقليد، من خلال التأثير المتبادل بين سلوك التقليد عند الأم ونظيره عند الطفل. ويرتفع ارتفاعاً جوهرياً تكرار سلوك التقليد عند الطفل عندما يبدأ في التفاعل مع الأقران في عامه الثالث، ويتطور التقليد تطوراً كبيراً حيث يتميّز بصفتين أساسيتين : التقليد المباشر والتقليد المؤجل، فيتمكن الطفل من تقليد نموذج جديد بشكل صحيح وهو (التقليد المباشر) كما يتمكّن من التقليد بعد غياب النموذج وهو (التقليد المؤجل) (قنطار وأبل، ٢٠٠٥، ١٣١-١٣٣) وكلا النموذجين يكسبان الطفل مهارة معينة تساعده في التحكّم بسلوكه في المواقف الاجتماعية.

إنّ اكتساب الطفل المهارات عن طريق التقليد لا يتناقض مع نزعه إلى تنمية شخصية استقلالية، ذاتية النشاط؛ وقد تصل حدّة ذلك التناقض الظاهري عندما يصل التقليد إلى أعلى مراحلها، حيث تتقمص البنت شخصية أمّها، ويتقمص الولد شخصية أبيه، أي عندما يتوحّد كل منهما مع مثله من الجنس نفسه. والتوحّد هو أعلى مراحل التقليد.

ويشير مفهوم التوحّد إلى عمليتين - الأولى : ملاحظة الطفل أنه يشبه شخصاً آخر .

الثانية : مشاركة الطفل لهذا الشخص الآخر في انفعالاته، وهذا الشخص بالنسبة للطفل هو أحد الوالدين بالطبع . وهذا هو الفرق بين (التعلّم) الذي يتمّ عن طريق الملاحظة والتقليد، و(التعلّم) الذي يتمّ عن طريق التوحّد، ولكن بالرغم من الاختلاف بين التقليد والتوحّد، فإنّهما يلتقيان فيما يؤديان من وظيفة في نمو شخصية الطفل.

إن التوحد مع أحد الوالدين يحقق للطفل الحاجات الأساسية التي يسعى إليها في هذه المرحلة، وسوف تزيد من شعور الطفل بالسيطرة على البيئة، وبالتالي من شعوره بالأمن والاطمئنان . والملاحظ هنا أنّ التوحد يتم بين الطفل وأحد والديه عندما يدرك الطفل أوجه تشابه بينه وبين والده، ولكي يتم التوحد بدرجة قوية مع الوالد لابدّ من أن يملك الوالد صفات جذابة بالنسبة للطفل. فاستعداد الطفل للتوحد مع والد يتحلى بالدفء العاطفي والرعاية والحب، يكون أسرع وأقوى منه بالنسبة لوالد رافض أو مهمل، كذلك فإن الوالد الذي يكون على درجة عالية من الكفاءة، والذي يكون في نظر الطفل قوياً، يمكن أن يشكل نموذجاً للتوحد أقوى من ذلك الوالد الذي يكون ضعيفاً أو غير كفؤ (الجرواني، ٢٠١٢، ٧٤-٧٥).

فمهما تعددت الأساليب والأنشطة في تعليم الطفل بطريقة عفوية أو بطريقة مقصودة ؛ فإنّ المهمّ هو النتيجة في نمو طفل سوي من الناحية النفسية والاجتماعية والمعرفية والقيمية . فاللعب تعلّم، وملاحظة الآخر والتوحد معه تعلّم، فعندما يتعلّم الطفل تتسامى قدراته وترتفع عن الدونية، يحترم ذاته لأنّه إذا تحدّث أصغى له الصغير والكبير، فيرى ذاته في عيون الآخرين . يتحدّث بلطف لا يقطع الآخرين ويعتذر عند الخطأ ويتسامح، ويثابر في حياته وتعلّمه بنجاح، وهذا هو الهدف من تعليم الطفل عن طريق القصة والمسرحية واللعبة والكتاب والرسم.

خلاصة الفصل الثالث:

يبدأ الطفل حياته الاجتماعية منذ النظرة الأولى التي يبديها كردة فعل على مناغاة أمه له أو هدهدته ومداعبة جسده الصغير . من هنا يظهر شيئاً فشيئاً تعلّمه الخاص القائم على الفعل وردّ الفعل وأساليب الثواب التي تقدّم على ردود أفعاله.

وهنا ينبغي للمحيطين به أن يدركوا أنه بات جاهزاً لتلقي التعلّم الخاص، وهو التعلّم الراسخ في مراحل الطفولة المبكرة . نشجعه فيستمع عند استمتاع الآخرين، ويراقب الآخرين ليصوّر تصرفاتهم في الترحيب والابتسام والكلام والتعامل مع الناس والأشياء لقضاء حاجاته وحاجاتهم فيتعلّم وينمو . يدخل عالم الأطفال الآخرين والراشدين في الروضة فتتعدّد أساليب التعلّم، ويصبح لحديث المعلمة والأقران في الغرفة الصفية دلالاته في سلوكه اليومي، فيتبع التعليمات ويستجيب للسؤال وينتظر دوره في الحديث وأثناء توزيع الطعام وعند الصعود إلى حافلة الروضة ويستمتع لأصوات أقرانه وأصوات الأشياء الجديدة من حوله فيتعلّم الإصغاء، ويكتسب مفرداته

اللغوية ليعبر فيها عما يريد ويجول في خاطره، ويصبح قادراً على أن يلاحظ ويقفد ويستمع ويتحدث، وهنا يصبح لنشاطات الروضة وبرنامجها دور فيما يحدث من تغير في سلوكه. ينطلق الطفل ليتقمص أدوار الآخرين من خلال تمثيل دور تطلبه منه المعلمة في قصة ترويهها أو مسرحية تدرّبه على أدائها، فيتذكر والديه أو أحد أقربائه أو أحد الشخصيات التي يراها في الأفلام الكرتونية التي يشاهدها، ويكون هؤلاء جميعهم ممن يرغب في الاقتداء بهم لظالما شكّلوا جزءاً كبيراً من ذاته، ويتحين الفرصة ليتوحد معهم في دور يكلف بأدائه. يتعلم آداب الحديث، فيستمع ويتحدث عن حاجاته ويعبر عما يشعر بحاجات الآخرين وعما يريدونه، يفهم حزنهم وفرحهم ويتعاطف معهم ويساعدهم، وكل ذلك يقترن كل ذلك برعاية راشدين ممارسين لتربية الأطفال في مراحل الطفولة المبكرة، فيصبح تعلم الطفل أكثر ثباتاً وقوة يقدر ذاته والآخرين ويحترم حاجاتهم، فيلقى الدعم والرعاية فيسعد في طفولته وحياته المستقبلية.

الفصل الرابع

إكساب أطفال الروضة مهارات التواصل الاجتماعي من خلال التدريب النشط

مقدمة

أولاً- الخصائص الاجتماعية والعاطفية لأطفال الروضة.

ثانياً- القواعد الأساسية لمهارات التواصل الاجتماعي المتمركزة في فترة الطفولة

ثالثاً- آلية التواصل الاجتماعي عند الأطفال.

رابعاً- تطور مهارات التواصل الاجتماعي في الطفولة المبكرة

خامساً- التدريب النشط لإكساب المهارات السمعية.

سادساً- التدريب النشط لإكساب المهارات البصرية.

سابعاً- التدريب النشط لإكساب المهارات العاطفية غير اللفظية .

ثامناً- تدريب الأطفال على حل النزاع والدخول في التفاعل.

تاسعاً- الأثر السلبي لنقص المهارات الاجتماعية والتواصل الاجتماعي على الحياة الاجتماعية

للطفل.

خلاصة البحث الرابع

مقدمة :

يتميز الإنسان عن باقي المخلوقات الأخرى في قدرته على التفكير الذي يسعده في التواصل مع الناس الآخرين، ويكون هذا التواصل ناجحاً بقدر امتلاكه للمهارات الاجتماعية التي يكتسبها عبر التدريب والملاحظة والمحاكاة التي تعرض عليه في جلسات تدريبية تتضمن أنشطة مثل المسرحية والقصة ومشاريع لبرامج تعاونية بالإضافة للأنشطة الموسيقية تتمثل فيها الخبرات السمعية والبصرية واللغوية والعاطفية والاجتماعية .

تؤدي البرامج والأنشطة التربوية دوراً هاماً في تنمية المهارات اللغوية والتعبيرية لطفل الروضة، وتأتي أهمية تحريض إمكانات الأطفال واستعداداتهم لتقبل مواقف التعلّم ببهجة ومرح من خلال برامج الأنشطة، مما يساعد في تحقيق الأهداف التعليمية، على عكس البرامج المقدمة بالطريقة التقليدية القائمة على التلقين من قبل المعلمة والاستماع والترديد من قبل الطفل، وتسبب غالباً الملل والضغط النفسي للطفل.

إن الأنشطة التربوية التفاعلية وما ي صاحبها من مشاعر ايجابية تؤدي إلى تنمية القدرة الاستيعابية للمواقف التواصلية والتفاعل الايجابي معها، فتمنح الطفل خبرة واعية ومشاعر مركبة واتساع في إدراك أكثر لأدق التفاصيل فيزيد معها الفهم. (الفلاح، ٢٠٠٩، ص ٢٣٧)

والحديث عن الأنشطة المناسبة لتعليم مهارات التواصل لأطفال الروضة لا يكتمل من دون الوقوف عند الخصائص الاجتماعية والعاطفية لهؤلاء الأطفال.

أولاً - الخصائص الاجتماعية والعاطفية لأطفال الروضة:

يحتاج الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة أن يتعلّم كيف يلعب مع الآخرين ، وهذا يتطلب مهارات في إدارة المصاعب ، الإصرار، المشاركة، تنظيم المشاعر، فتصبح العلاقات مع الرفاق أكثر تكيفاً في إدارة استجاباته العاطفية الخاصة ، وتصبح العلاقات مع الرفاق أكثر سهولة ، حيث يكون الطفل قادراً على تقييم حاجاته الخاصة بالإضافة إلى إحداث البديل للتصرفات والخيارات الملائمة .

ومن أجل إنجاز المهمات الموكلة للطفل ضمن فترة زمنية قصيرة ، يحتاج الطفل في مرحلة الروضة إلى أن يكون قادراً على تقديم المعلومات بسلاسة وسرعة وأن يستخدم المحتوى البيئي لتكييف سلوكه . وفي هذه المرحلة تكون إدارة هذه المشاعر هي وجهة نظر مهمة جداً للاندماج

في المجتمع. فالطفل غير القادر على تكيف ردود أفعاله، غالباً لا يتم اختياره للعب، وربما ينبذ من قبل أقرانه كلياً .

لذلك ينبغي على الطفل أن يكون قادراً على تعديل الحالات العاطفية بشكل جيد ليتمكن من العمل مع الآخرين، وتطبيق مهارات التعاون في حالة مشابهة لإدارة المشاعر، فيفهم الطفل نتائج أعماله وعواطفه، ويبدأ بفهم مدى قدرته على تكيف عواطفه التي تؤثر في المشاعر بالإضافة إلى القدرة على التفاعل مع الآخرين (Denham, Salisch ,Olthof ,Kochanoff & Caverly,2004 P322) .

وقد أجرى دنير وكيم (Diner& Kim) دراسة عن الفرق في تطور التواصل الاجتماعي بين الجنسين على عينة قدرها (١١٠) أطفال في مرحلة ما قبل المدرسة مع أمهاتهم، مستخدمين تقارير عن طريق ملاحظات الأهل والمعلمين لمدة تزيد على خمس سنوات، ودلت النتائج أنّ الأطفال الذكور كانوا أعلى تجسيداً بشكل كبير لتقييمات السلوك بينما كانت الفتيات أعلى تجسيداً بشكل كبير لمعدلات السلوك المحترف اجتماعياً. ولم تلاحظ أي فروق بين الجنسين ضمن مقاييس التجنب الاجتماعي - ووفق مقاييس للكفاءة الاجتماعية والتواصل الاجتماعي. وأشارت النتائج : إلى أنّ هناك علاقة ذات قيمة بين معدلات المزاجية و التنظيم الذاتي ، بالإضافة إلى العلاقة الايجابية للأم الداعمة خلال ملاحظات الصف المدرسي من جانب آخر ، وكان السلوك المتجسد لدى الفتيات بمستويات منخفضة من الدعم الأمومي الإيجابي. أمّا الأطفال الذكور فكانت الكفاءة الاجتماعية عندهم بشكل كبير مرتبطة بالتنظيم الذاتي، بالإضافة إلى قلق الابتعاد الأمومي . ودلت تقارير الأم والمعلمة على أهمية تطوير التنظيم الذاتي كخطوة أساسية للنجاح في البيئة الأكاديمية فضلاً عن تحقيق الهدف الثقافي.

وبشكل مماثل يؤكد معلمو المرحلة التحضيرية باستمرار أهمية السلوك لدى الأطفال في القدرة على اتخاذ أدوار وإتباع التعليمات، وألا يقوموا بالفوضى في الصف. (Diner & Kim ,2003,) (23-24)

لكن الموقف يختلف من عمر لآخر، فالطفل في عمر الرابعة يُفضل اللعب مع أقرانه لكن ضمن مجموعات صغيرة، وكثيراً ما يتشارك مع الأطفال في هذا العمر بالدمى التي لديهم، فيلعب الجميع، ويقومون بحماية أقرانهم من الأذى الذي يمكن أن يلحق بهم . ويشترك الطفل في

عامه الخامس في كثير من أنماط السلوك الاجتماعي، فيتعاون مع أقرانه ويلعب معهم ويستمتع بذلك، فلم يعد يميل إلى اللعب المنفرد ولا الجلوس في مكان معين لفترة طويلة. فيتعلّم السلوك الغيري من خلال تعلمه للسلوك الاجتماعي والأدوار الاجتماعية. (سليمان، ٢٠٠٧، ص ٦٥)

والكبار هم من يحدّدوا عمليات تعلّم السلوك الغيري من خلال الارتباط العاطفي بينهم وبين الطفل، الارتباط الذي يساعدهم في إقامة علاقات تواصلية ناجحة مع الآخرين. ولذلك كان لا بدّ من وضع قواعد أساسية لمهارات التواصل الاجتماعي في فترة الطفولة.

ثانياً - القواعد الأساسية لمهارات التواصل الاجتماعي في فترة الطفولة:

إن نماذج التفاعل الاجتماعي بين الأطفال والمسؤولين عن رعايتهم، تؤدي دوراً حاسماً في تطوير مهارات التواصل الاجتماعي. وللتواصل الاجتماعي قواعد أهمها:

- لكل سلوك اجتماعي شروط معينة تتعلّق بتركيبية دماغ الطفل العصبية والكيميائية كما تتعلّق بطبيعة العلاقة التواصلية مع بيئة الطفل المحيطة، فعندما يكون الوالدون حساسين لاحتياجات أطفالهم العاطفية ويستجيبون لها فهم معنيون بشكل طبيعي في التفاعلات التي تعزّز المهارات التواصلية لأطفالهم) كالنكلم بالدور، والنظر إلى الأشخاص الآخرين باهتمام أثناء حديثهم، وعكس تعابير الوجه والقدرة على بدء تفاعلات ممتعة مع الآخرين).

- إن تربية الأطفال بأسلوب يلبي احتياجاتهم العاطفية، يشجع على تأسيس نظام عاطفي فعّال معهم، ويزيد من قدرة الأطفال على تنظيم أنفسهم وتهدئتها، لكي لا يتأثروا سلبياً بشكل دائم بالمشاعر القاسية من حولهم. فالوالدون الذين يساعدون أبناءهم في ضبط مشاعرهم وموازنتها سوف يدعموهم بشكل تلقائي بالراحة واللمسة التي تسمح لهم بالاطمئنان للذين يقدمون لهم الرعاية خارج الرعاية الأسرية (Deborah, 2008, p21-23)

فالوالدان هما من يقرران كيف يكون طفلهم في المستقبل، من خلال أسلوبهما في تلبية حاجاته، فإن كان الأسلوب دافئاً ومطمئناً كان الطفل هادئاً متعاطفاً ومنضبطاً في تفاعله مع الآخر. وإن كان الأسلوب نابذاً ومتسلطاً شبّ الطفل غاضباً ومتوتراً، غير قادرٍ على ضبط انفعالاته. فالحكم الأول للأسرة في حياة الطفل المستقبلية، ومن هنا تنطلق آلية تواصله مع الآخر.

ثالثاً - آلية التواصل الاجتماعي عند الأطفال :

تتضمن عملية التواصل الاجتماعي عناصر عدة تأتي في مقدمتها اللغة والقدرة على إجراء المحادثة . فالقدرة على فهم العالم من وجهة نظر الآخرين، تعتمد على اكتساب اللغة والنمو الاجتماعي وهو ما يسمّى بالتطور عبر المحادثة والتفاعل مع الآخرين (Clikeman , 2007,p14-17). فمهارات اكتساب اللغة والاندماج الاجتماعي لا يمكن أن تكونا منفصلتين وهما مطلوبتان معاً لتطور التواصل الاجتماعي . فالأطفال يعطون معنى لما يفعل الآخرون في حدود العلاقة بين تعلمهم للغة وقبول الممارسات الاجتماعية في ثقافة مجتمعهم . فاللغة مهارة مكتسبة، وغالباً ما تكون وسيطاً لفظياً يتم تطويرها لمساعدة الأطفال في فهم تجاربهم الفعالة الخاصة وتجارب الآخرين الاجتماعية . (Saarni,1999, p6)

ومن العوامل المؤثرة في التفاعلات الاجتماعية للأطفال المعتقدات والحاجات والرغبات، وكلها تجارب معاشة من خلال اكتساب اللغة وتؤدي دوراً في الصفة المنسوبة للتغيرات الاجتماعية، والسلوكيات الملائمة التي يتمّ تعليمها فيما بعد هذه المرحلة. (Chang & Dizurilla, 1996,189)

فعندما تكون مهارات اللغة سليمة ، يكون الطفل أكثر قدرة على تفسير التبادلات الاجتماعية، وإن تضاربت المفاتيح غير اللفظية سيعتمد الطفل على مفاتيح اللغة بدلاً من تعابير الوجه، حيث تبدأ القدرة على تمثّل العالم وفهمه في الطفولة المبكرة، ولكنّها لا تكون ذاتها لدى كل طفل في عمر الرابعة . فهناك خطّ مباشر بين قدرة الطفل على فهم وجهة نظر الآخر وتطور اللغة الاجتماعية، وهناك تأسيس للصفة المنسوبة لمشاعر الآخرين وأفكارهم من خلال تدريب الأطفال. فالوعي الاجتماعي المحدود للطفل والوعي الاجتماعي للآخر، يشكّلان عملية تبادلية لتطور اللغة الاجتماعية والتواصل الاجتماعي (Joseph and Tager & Flusberg,2004,P155) وهكذا تنمو آلية التواصل الاجتماعي عند الطفل وتتأزر اللغة والتعبيرات الوجهية والجسدية في بلورة نمط التواصل الاجتماعي ليمضي الطفل قُدماً باتجاه نضج علاقاته .

رابعاً - تطور مهارات التواصل الاجتماعي في الطفولة المبكرة:

إن الأطفال قبل عمر السنتين وبشكل عام، يُظهرون اهتماماً متزايداً بالفاعلين والأطفال الآخرين، يتعاونون معهم في النشاطات اليومية، ويشاركون في التفاعلات الاجتماعية مثل اللعب، وفي فترة زمنية قصيرة نسبياً يُطوّر الأطفال المقدرة على المشاركة بشكل فعّال فيها،

ويبدؤون تفاعلات اجتماعية بسرعة كبيرة. وتصبح السلوكيات التفاعلية معقدة ومنظمة بشكل متزايد.

وفي عمر السنتين والنصف يكون الأطفال قادرين على لفت انتباه الآخرين، يتبادلون الأدوار، ويركزون على اللعب المشترك، ويقومون بجهود متكررة ليحصلون على انتباه الآخر. (Rubin,2006,p656) . فالأطفال بين الأعمار (٦-٢) السنوات يمضون وقتاً متزايداً مع الآخرين، وبشكل خاص من العمر نفسه، وتزداد مهاراتهم التفاعلية الاجتماعية. فتفاعلات الأقران المبكرة تتشكل تطور المهارات الأساسية، وتزيد الفهم الشخصي، وتشجع مشاعر الأهمية الذاتية الاجتماعية (Hrtup,French,Laursen,Johoston,Ogawa, 1995) .

ويلاحظ أنّ الصداقات خلال هذه الفترة تكون أكثر مرونة من تلك التي تتشكل في الطفولة المتوسطة، والتي تسمح للأطفال بفرصة أفضل في معالجة الأخطاء الاجتماعية من دون الإساءة إلى سمعتهم الاجتماعية التي تحدث بشكل متكرر خلال السنوات الأخيرة. (Bierman&Erath,2006,p155)

وعلى الرغم من عدم وجود تعريف متكامل للمقدرة الاجتماعية، يوجد اتفاق عام على المعالم التي تميز التطور الاجتماعي في الطفولة المبكرة، وتتضمن هذه المعالم:

- ١- القدرة على التفاعل بشكل فعال وتطور العلاقات الايجابية.
- ٢- القدرة على إنشاء علاقات مع الشركاء الاجتماعيين والحفاظ عليها.
- ٣- التنسيق والتواصل بين نشاطات الأطفال ومشاعرهم مع الآخرين.
- ٤- الارتباط التقدمي في مستويات أعلى من اللعب المشترك والمتظاهر.
- ٥- الراحة الأكثر عند مواجهة تجارب اجتماعية في المواقف الجماعية .
- ٦- قدرة الأطفال على التحكم بمشاعرهم ونشاطاتهم خلال التفاعلات الاجتماعية.

وتعكس علاقات الطفل مع الأقران في الطفولة المبكرة تطور حياته الاجتماعية الناضجة، فإن كانت علاقاته الاجتماعية ضعيفة من الممكن أن يقوده ذلك إلى رفض الأقران له وينكفئ في عزلة اجتماعية، وهذا يقوده بالتالي إلى سيطرة مشاعر الوحدة وانعدام الأمن والغربة وبميل الأطفال المرفوضون إلى أن يكونوا أكثر توازناً في الحالات الاجتماعية مع الوقت، ويلجأون إلى حلول عدوانية ويختبرون مشاكل اجتماعية مستمرة، مثل الوحدة، التأقلم المدرسي الضعيف، صعوبات أكاديمية أكبر. (Eisenberg,et all, 2006,p204)

وبعد تعلّم الطفل للغة يتعاون في الفكرة التي تدور حول قضايا مستقلة عن الفعل المباشر مع الآخر، وعندما تحصل مبادلات وتفاعلات بين أطفال من سن واحدة، تغدو سمات المرحلة الأعلى ظاهرة لدى الطفل في سن الخامسة، والتي تمتد إلى السابعة. وتكون المعلومات التي ينقلها الطفل إلى مُحاوره غامضة، لأن الطفل في هذه المرحلة يعتقد أن مُحاوره يفهم كل شيء ويعرف ما يدور بداخله، وعندما يسيطر هذا الاعتقاد لا يتمكن الطفل من إقامة تواصل اجتماعي مع محيطه . وتؤدي الأسرة والأقران دوراً في اكتساب الطفل للغة الاجتماعية .

خامساً- التدريب النشط لإكساب الأطفال المهارات السمعية:

يلاحظ في حياة الأطفال العادية لاسيّما في مرحلة ما قبل المدرسة، أن هناك نشاطات معينة تجذب انتباههم إلى عالم الأصوات الشائعة في الطبيعة، مثل: صوت الريح، والمطر والطيور، وكذلك أصوات الكلمات، فتتمو عندهم القدرة على فهم الكلمات واستخدامها، ويزدادون إدراكاً لطبيعة أصواتهم. وعندما يستمرّ الطفل في النمو ويدخل المدرسة يُلاحظ فروقاً كبيرة بين خبرات الأطفال من حيث الإحساس بالأصوات.

لكن من الملاحظ أن القليل من الأطفال يُعطي فرصة تطبيق معلوماتهم عن الأصوات على اختلاف اللغة التي سيستخدمونها، أو حتى المقارنة بين حروف الكلمات من حيث التشابه والاختلاف، أو يستمعون إلى الحرف الأول والأخير. ومن المعروف أن الأصوات تختلف بعضها عن بعض، من حيث النبرات وارتفاع الطبقات أو انخفاضها، وقد تكون الأصوات رقيقة غير مسموعة، وقد تكون عالية، فاللغة المنطوقة لا تسير من حيث عمق أصواتها على وتيرة واحدة، ففي الكلمة الواحدة يوجد بعض الأجزاء التي تنطق بصوت أعلى، وفي الجملة الواحدة بعض الكلمات التي يتطلّب نطقها قوة أكبر. وتعريف الأطفال بهذه الفروق بين الأصوات ذات الذبذبات العالية والهادئة يساعدهم في إدراك هذه الصفات في اللغة.

فالأصوات إمّا أن تكون عالية أو منخفضة، وكثيراً ما يحلو للأطفال أن يقلدوا صوتاً من طبقة غليظة أو منخفضة، والأصوات من الطبقة الرفيعة العالية، وللانفعالات النفسية صلة وثيقة بتغيير طبقة الصوت، فالصوت العالي الحاد هو أداة للتعبير في حالات الفزع، أمّا النغمات الهادئة المنخفضة فتكون في حالات الثقة والاطمئنان. والصوت المرن الذي ترتفع نبراته وتنخفض من دون عناء من شأنه أن يجذب انتباه السامعين، ويجعلهم يحتفظون به فترة طويلة.

(أبو معال، ٢٠٠٠، ص ١٢٣-١٢٤)

إنَّ ممارسة التمارين اللغوية التي تتضمَّنها معلمة الطفل في المراحل الأولى، تساعد الأطفال على سماع الكلمات من خلال الجملة الواحدة، أو تهدف أحياناً إلى تدريبهم على كشف بدايات الأصوات ونهاياتها في نطاق الأثر السمعي العام. والألعاب من شأنها تنمية المهارات السمعية. وتبدأ عادةً الألعاب من المقارنات البسيطة بين الأصوات التي لا علاقة لها باللغة ثم تسير بعد ذلك تدريجياً حتى تصل بالطفل إلى وضع يمكنه من أن يميِّز الفوارق الدقيقة الموجودة بين الأصوات. ولتنمية إحساس الأطفال بالصفات التي تُميز الأدوات المنطوقة، يمكن للمعلمة مثلاً أن تُحدث ثلاثة أصوات مختلفة، كأن تدق جرساً، أو تدق على المنضدة بأصابعها، أو تدق على إناء زجاجي فارغ، وتطلب من أحد الأطفال تقليدها، ثم تسأل آخر عن أي الأصوات الثلاثة سمعه أولاً. (سيراج وبلاتشفورد . ترجمة إصلاح، ٢٠٠٥، ص ٤٥ - ٤٨)

ومن الألعاب التي تجذب انتباه الطفل إلى عمق الأصوات، لعبة سير الأطفال في صفوف منتظمة على نغمات الموسيقى، بحيث يضربون الأرض بشدة كلما علا صوت الموسيقى، ويمشون على أطراف أقدامهم عندما يهدأ صوتها.

وأما لمعرفة عمق الأصوات، فيمكن للمعلمة بعد الانتهاء من درس الأناشيد أو القصص أن تشير إلى ما يتطلَّبه بعض الكلمات من ضغط وتشديد في نطقها نظراً لأهميتها الخاصة للمعنى، حيث يكتسب الأطفال مهارات سمعية تتمثل في قدرتهم على التحكم في أصواتهم والتمييز بين طبقاتها ودرجاتها، كما تتمي الأغاني والأناشيد إحساس الطفل بالأصوات من حيث استمرارها وتتابعها . ولتنمية إحساس الأطفال بأصوات الكلمات، يُطلب منهم التمييز بين الأصوات المختلفة كالهمس، أو صوت إغلاق باب، وطبقة الصوت يعرفها الطفل من خلال سرد قصة يُقلد فيها أصوات بعض الحيوانات التي تدور حولها القصة.

وللتمييز بين الفروق في طبيعة الصوت، فيمكن أن تجري المعلمة لعبة (من قال هذا؟) ، حيث تختار أربعة أو خمسة من الأطفال يقفون في صف واحد أمام أطفال الصف الذين يُغطون عيونهم، وبعد ذلك تلمس المعلمة بيدها أحد الأطفال في المقدمة فيقول مثلاً " الحمامة بيضاء" بعد ذلك يرفع أطفال الصف أيديهم ليعرف أحدهم صوت المتكلم بعد أن يكون كل طفل في المقدمة قد قال " الحمامة بيضاء" بصوته الطبيعي. وللكشف عن الفروق الإجمالية بين أصوات الكلمات يمكن للمعلمة أن تجري لعبة (من الذي قال؟) والتي تقوم على التخمين، حيث تختار المعلمة أزواجاً من الكلمات القريبة الشبه في أصواتها مثل كلمتي " زجاج- فخاخ . شعر- سعر "

ويإمكان المعلمة استخدام صور لكلمات تتشابه في الصوت فترسم أربع صور وتكتب سطرًا تتقصه كلمة يختار الطفل صورة ليكمل الكلمة الناقصة حتى يكتمل معنى الجملة ذات الكلمات المتشابهة في الأصوات . (Mathieson, 2005,p98)

إن التدريب على سماع الأصوات في الطبيعة والتمييز بينها قد يكون الأسلوب الأفضل بعد سماع الطفل لأصوات الناس للتمييز فيما بينها، فهذا صوت أمي وذاك صوت أخي ثم صوت أبي وأقاربي والمحيطين بي . ثم يأتي التدرب على أصوات الحروف والكلمات لأنها البداية لتعلم اللغة، ويكون ذلك عن طريق الأناشيد والغناء والألعاب اللغوية والقصة والمسرح والتمثيل الدرامي للغة، فتمكّن الطفل من استيعاب الأصوات وفهماها يساعده في اكتساب مهارات اللغة التي تفيده في تطور التواصل الاجتماعي .

سادساً- التدريب النشط لإكساب الأطفال المهارات البصرية:

تختلف القدرات البصرية عند الأطفال في سن الخامسة والسادسة، وقد يرجع ذلك إلى اختلافهم في تركيب عيونهم، وإلى اختلافهم فيما قد يكون مرّ بهم من خبرات بصرية. ويمكن للأطفال جميعهم أن يستفيدوا من الألعاب والتمارين التي تزودهم بمهارات بصرية يحتاجون إليها عندما يبدأون القراءة، وتزودهم بخبرات تنمي قدرتهم على التحكم في عيونهم وفقاً للأبعاد المطلوبة، وتمدهم في الوقت نفسه بقدرة خاصة على التمييز الدقيق للتعامل في الأحجام والألوان والشكل العام. وتبدأ قدرة الطفل على تكيف عينيه للرؤية عن قرب منذ الطفولة الأولى.

(أبو معال، ٢٠٠٠، ١٣١)

وتُسمى الذاكرة البصرية ومهاراتها لدى الأطفال بوساطة اللعب الذي يزداد شغف الأطفال به، وبالحركة والتعقب بالنظر في مرحلة رياض الأطفال.

فمن خلال لعب الأطفال في مرحلة الروضة، تنشأ لديهم القدرة على تكيف عيونهم بحيث يستطيعون التطلع إلى الأشياء عن قرب، وكذلك النشاط الذي يتطلب تآزر حركة اليد مع العين في حركات تستهدف الانتباه إلى الأشياء القريبة، يفيد كثيراً في تنمية استعداد الطفل لما تتطلبه قراءة حركة جسد الراشدين عندما يتطلب التواصل معهم فهم الإيماءات الحركات الإشارية والجسدية لهؤلاء الأشخاص. ومن التمارين المهمة التي تنمي المهارات البصرية للطفل هي تعليم حروف منقطة أو تتبع خط نقطي مرسوم على صفحة من صفحات الكتاب، تدريب الطفل على تآزر حركة اليد والعين، ومما يفيد الطفل في تنمية قدرة التحكم في عينيه، حيث النظر إلى

المصوّرات الملونة . ولا بدّ من التركيز على تنمية قدرة الأطفال على التمييز بين الفروق البصرية، وبواسطة تدريبهم على لعبة لوحة المربعات التي تقسم إلى ستة أو ثمانية مربعات، في كل منها صورة زاهية اللون لشيء معروف للطفل، ثم يقوم الأطفال بوضع الصور المتشابهة بعضها مع بعض على اللوحة.(Mathieson,2005,p16-19)

فالمهارات البصرية تنمو جنباً إلى جنب مع المهارات السمعية، لكن يكمن الفرق بين الأطفال في تفضيل استجاباتهم للآخر إمّا بالبصر أو بالسمع قد يكون بحكم العادة أو خبرة التعلّم الخاصة به من المحيط الاجتماعي . لذلك يجب على المعلمة في مرحلة الروضة الانتباه لذلك، بحيث تدرك أيّ الأطفال الذين يحتاجون إلى التدريب على المهارات الخاصة البصرية والسمعية التي تُيسر لهم تواصلهم الاجتماعي مع الآخر، كما تعينهم في اكتساب خبراتهم المعرفية والوجدانية أيضاً، فيبقى العبء الأكبر على معلمة الروضة من خلال تكييف المنهاج لهذه الأهداف.

سابعاً- التدريب النشط لإكساب الأطفال المهارات العاطفية غير اللفظية:

يُقَدِّم هذا البرنامج إلى الأطفال الصغار لتطوير مهارات التواصل العاطفية غير اللفظية بمساعدة الحركات والتعبير الوجهية . وينمي هذا البرنامج الإبداع ويطلب من الأطفال استخدام أجسامهم ليُعبروا عن الحالات العاطفية عن الناس المحيطين، وعن الحيوانات الموجودة قريهم. وهذا التدريب ليس غريباً عن طبيعة الطفل واستعداده للتعلّم، فالأطفال يبدأون باستخدام لغة الإيماء من لحظة ولادتهم وحتى قبل قدرتهم على الكلام ، فيستخدمون نظام الإشارات الإيمائية ولغة التعبير الوجهي في التواصل الفعلي في الحياة اليومية (Mathieson, 2005,p62).

وتجدر الإشارة إلى أهمية التعبيرات الوجهية في التواصل بين الطفل والآخرين بدءاً بالأم، إذ تُعدّ هذه التعبيرات قاعدة الحياة الانفعالية(اللذة والكره والخوف والغضب والفرح والحزن والاشمئزاز أو الرفض) . وتتميّز التعبيرات الوجهية بدرجة من النضج العصبي العضلي، وتندمج في بعض الاستجابات لتأخذ دلالة اجتماعية فيما بعد في التواصل مع الآخرين .

وتظهر الفروق بين الصغار في التعبيرات الوجهية المبكرة وتؤثر هذه الفروق في سلوك التواصل عند الطفل وفي قدرته على التواصل مع محيطه الاجتماعي. كما يؤثر ذلك على المثيرات الاجتماعية التي يتلقاها الطفل، إذ أن الإدراك المبكر لشخصيته يتم استناداً إلى خصائص التعبيرات الوجهية. (قنطار، وأبل، ٢٠٠٥، ص١٥٢-١٥٣)

وتعدُّ تعبيرات الوجه طريقة هامة تساعدنا في نقل معلومات هامة للآخرين . فهناك مشاعر أساسية يصعب التعبير عنها وحتى إذا أردنا وصفها، وتوجد مشاعر أو أحاسيس لا يمكن وصفها باستخدام حركات الجسم ويمكننا وضع معايير لضبط التواصل غير اللفظي عبر تنمية مهارة الإدراك الذاتي والمهارات المعرفية وفهم الأشياء المحيطة بنا. لأن تعلّم مهارات قراءة الآخرين وتحريك أجسامنا بطريقة معبّرة يُعدّ عنصراً جوهرياً في تكوّن الذكاء العاطفي .

وتتضمن الحركات التعبيرية نشاطات تساعد الأطفال في اكتساب مخزون كبير من الحركات التي يمكن للأطفال استخدامها في التواصل مع البالغين ومع أصدقائهم أيضاً .

فالأطفال يتعلّمون طرائق مقبولة اجتماعياً للتعبير عن الحاجات ، الرغبات ، والمزاج ، ويتعلّمون أيضاً أن يقلدوا نغمات الصوت . ويتعلّمون أن ينوعوا سرعة الحركة ، التوتّر والاسترخاء العضلي ، يتعلّمون أن يستخدموا هذه المفردات ليقدموا تمثيلهم الخاص لمجموعة من المهمات ، وهذه المهمات تقدم فرصة للتنظيم الذاتي ، الثقة بالنفس وإدراك الذات، والتعلّم عن طريق العمل مع الآخرين واكتساب المهارات المطلوبة لقراءة المشاعر، المزاج والمواقف، وتطوير الإبداع عن طريق إنتاج أداء تخيلي. (Mathieson, 2005,p64-69)

فلغة الجسد كانت قديماً وحديثاً لها الدور الكبير في ظهور الاندماج الثقافي بين المجتمعات وتمثّل أسلوباً ناجحاً في نقل الرسالة المعرفية أو الانفعالية والوجدانية إلى الآخرين. كما أنها اللغة التي يجب أن يتقنها الطفل ويتمكن من التعبير بوساطتها عن حاجاته ورغباته، فيتواصل مع الآخرين للحصول على ما يريد ويحاوهم ويلعبون معه .

ثامناً - تدريب الأطفال على حل النزاع والدخول في التفاعل

تتمثّل الحلول التفاوضية لحل النزاع في موهبة الوسيط الذي يستطيع أن يمنع وقوع المنازعات أو يستطيع إيجاد الحلول للنزاعات، والأطفال الذين يملكون القدرة التفاوضية يتفوقون في علاقاتهم ويتمكنون من حل الخلافات على أرض الملعب وينجحون في التفاعل مع الآخرين لإقامة علاقات شخصية، وهذه بدورها تسهل القدرة على المواجهة. فالتعرّف على عواطف الآخرين ومشاعرهم يُعدّ فنّ العلاقات بين الناس، حيث تظل علاقاتهم طيبة ويسهل على أقرانهم مشاركتهم في اللعب، ويشعرون بالسعادة وهم يقومون بذلك، وهم المحبوبون بين أقرانهم، لأنهم يكتشفون مشاعر الآخرين ببصيرة نافذة . والأطفال الذين يعجزون عن قراءة العواطف والتعبير عنها، يشعرون دائماً بالإحباط الدائم لأنهم لا يفهمون ما الذي يحدث حولهم.

(خوالدة، ٢٠٠٤، ص٤٠) وهؤلاء يبدأون التفاعل لكنهم لا يتمكنون من إنهائه بودّ ومحبة.

ويؤسس التطوير الاجتماعي والعاطفي من خلال علاقات الأطفال مع أقرانهم، وهذا يتضمن (التطوير الآمن- الوعي الذاتي- الاستقلال- ضبط النفس) وغالباً ما يكون الأطفال الذين لا يُطوِّرون هذه المفاهيم عرضةً لفشل مبكر في المدرسة، فالطفل الذي يتقدم اجتماعياً وعاطفياً يكون أكثر جاهزية واستعداداً للمدرسة، وأكثر استعداداً لتعلّم علاقات ودية واثقة وجيدة مع أقرانه، وبالتالي يستمر في التركيز على المهام الصعبة، وتساعد في تطوير لغته بشكل جيد، فيتمكن من التواصل الإيجابي، ويستمتع للأوامر، (Huffman&Mehling,& Kerivan.,2000,432) وتتضمن هذه المهارات القدرة لبدء العلاقات وإبقائها مع الآخرين، فيتصل الطفل عملياً، ويقترح النشاطات، ويصف أساساً القواعد، ويتناوب، ويشترك في النشاطات ويحلّ الخلافات بين الأقران، لأن لكل تفاعل ثلاث مراحل (بداية التفاعل، استمرار التفاعل، وطريقة إنهاء التفاعل)

فدخول طفل في نشاط ما مع صديقين ينبغي أن يبدأ بسؤال هل أستطيع اللعب؟ أريد الانضمام للعب. وقد توجد بعض تعبيرات الوجه ولغة الجسد التي تؤثر بالردّ على الطلب. فتشجيع الأطفال على قولها إذا كانوا يرغبون في اللعب أم لا، يسمح بوقت لتدريب الأطفال حتى لا ينتهي التفاعل بنزاع. وبالرغم من أن التدريب قد لا يغيّر استجابات الأطفال تجاه بعضهم بشكل أوتوماتيكي، لكنّه يؤسس تدريجياً للمفردات ومدى الاستجابات التي يستطيع الأطفال استعمالها، ومن المهمّ التدقيق في جانبي التواصل. فما هو الشعور الذي يثيره قول العبارة؟ وما هو الشعور الذي يثيره تلقيها؟ هذا يعني أن يقوم الراشدون بتوضيح استجابات الأطفال غير الراغبين باللعب مع بعضهم أو الراغبين بقضاء بعض الوقت مع صديق محدّد.

وتكون أكثر المقاربات فعالية في التشديد على أن لدينا أصدقاء مختلفين مرتبطين بنشاطات مختلفة، فمثلاً: لدينا أصدقاء نبني معهم مكعبات، وآخرون نقرأ معهم، وغيرهم نغني معهم. (Mathieson, 2005,p32)

فعندما يرى الطفل الجديد استجابة إيجابية يدخل في التفاعل وقد يستمر لفترة قصيرة ويحدث النزاع، هنا ينبغي على المربي التخفيف من عدد مرات النزاع التي تحدث، وامتصاصه بألا يطلق صفات على الطفل تصفه بصفات سلبية، مثل: (إنك طفل مشاكس، صاحب مثير للمشاكل) لأن تلك المفردات تدفع بالطفل للتصرّف بما يتناسب مع هذه الصفة، كما تدفع بالراشد للبحث عن دليل ليثبت هذه الصفة في سلوك الطفل. وللوصول إلى حل للمشكلة المتوقعة بين

الأطفال لا بدّ من تعليم الأطفال مهارات حل النزاع بالاشتراك مع شخص من خلال : (الاستماع - التعبير عن الحاجات والرغبات بوضوح للطرفين، الفهم، القدرة على تقدير وجهة نظر الآخر، التعاون، القدرة على نقل الاحترام) (Mathieson, 2005,p35)

وتوفّر البيئة الداعمة عاطفياً فرصاً للأطفال لتعلّم حلّ النزاع، فيستطيع الأطفال التدرّب على استخدام مهارات حلّ النزاع في بيئة آمنة عاطفياً، فيصبحون جاهزين للتعامل مع حالات النزاع عندما يكبرون، وتساعد لغة البالغين الواضحة وجملهم القصيرة في إيصال الرسالة، لاسيّما عندما تكون المشاعر متدفقة وجياشة، فيكون من الضروري تأجيل الشرح الطويل حتى يعمّ الهدوء من جديد وتهدأ المشاعر.

ولكي يتعلّم الطفل الرسائل الإيجابية ينبغي على البالغ أن يكون قد خبر فرصة المناقشة والمقاربة للطرائق التي سيعتمدها في عملية حلّ النزاع، منها : (طرح أسئلة موجهة للتعلّم مثلاً " أخبرني ما الذي حصل، تناوبوا في اللعب، استمعوا لبعضكم لبعض." هذا ما أظنه أنك قد قلته، هل هذا صحيح؟ كيف نستطيع أن نحلّها، ما الذي يمكننا فعله في المرة القادمة؟ ماذا سنفعل الآن؟

ومن بعض القضايا التي ينبغي على الراشدين الاتفاق عليها هي: (تعليم الأطفال الاعتذار بعد حادثة ما، إعطاء السلوك الملائم اهتماماً أكبر من السلوك غير الملائم في عملية إيجاد الحل، ما الطريقة التي يستطيعون من خلالها تعليم الأطفال إعطاء رسائل متجانسة عن سلوكهم؟ هل يجب على الأطفال التشارك دائماً بكل الألعاب التي يستخدمونها؟ هل يجب على جميع الأطفال أن يكونوا أصدقاء في كل الأوقات؟ (Deborah ,2008,p31-32)

إنّ مهارات التواصل هي التي تسهم في الحديث المتناسك وتتمثّل في القدرات الثلاث " . القدرة على توجيه الحديث التلقيني بشكل واضح . القدرة على الرد بشكل عفوي على تلقين الآخرين . القدرة على الاستجابة على ردود الآخرين والتي تستخدم كتلقين جديد، وتسهم بشكل أساسي في التفاعل الاجتماعي " ، وهذه المهارات تؤثر في قبول الأقران للطفل، وتؤثر في التواصل والتفاعل الاجتماعي في الروضة . (Bierman & Furman,1984,p37-46,) . ومن يمتلك هذه المهارات من الممكن أن يكون ذا قبول اجتماعي في مرحلة الطفولة المتوسطة من قبل الأقران .

فمن الممكن للمعلمة استعمال قصة لتطرح فكرة حلّ الخلافات، أو استعمال دمي كي تمثّل الوضع، وإفراح المجال للأطفال كي يقترحوا طرائق تستطيع من خلالها الشخصيات إيجاد حل

لمشاكلها، واستعمال كلمات مع عرض خطوتين من خطوات العملية، (كالتحدث عما حصل، والاستماع لما قيل) . لذلك ينبغي أن يكون البالغون واقعيين وأن يكون هدفهم تعريف الأطفال بالعملية، لا أن نتوقع منهم جميعاً القدرة على تعلّم استخدام العملية بمفردهم. وأهم خطوة بالنسبة للأطفال الصغار بأن يستخدم الراشدون العملية بانسجام ويقوموا بتشجيعهم على استكشاف اللغة المناسبة التي يحتاجونها لجعل العملية ناجحة. لذلك من المفيد إعطاء الأطفال الفرص لممارسة العملية حينما لا يكونون طرفاً في النزاع. وأفضل الأساليب الفعالة هي لعب الأدوار وسرد القصص ومساعدة الأطفال لاقتراح الحلول للأطفال تدريجياً بحيث يفهمون بأنه لا يوجد جواب صحيح بل يوجد العديد من الطرق للتعامل مع المشكلة من وجهة التعزيز والعقاب. (Deborah 4 4-2008, p41)

والحوار في أجواء اللعب التعاوني والتنافسي هو العملية المثلى لتعليم الطفل المناقشة والتفاوض وحلّ النزاع، وتقمص الأدوار يمثل أسلوباً أساسياً في ذلك . وهذا التعلّم يُتَوَجَّح بنجاح الطفل في تجنب مشكلات تواجهه، فتزيد من فاعليته أثناء اللعب ضمن جماعات من الجنسين، ويصبح قادراً على كسب ودّ الآخرين، فيعتاد ضبط انفعالاته، وتحويلها من صورتها السلبية إلى الإيجابية . والاكتماب الفعال الذي يجنيه الأطفال يكون بمساعدة راشدين ميّالون في طبعهم إلى الهدوء في تناول مشكلات الحياة .

تاسعاً- الأثر السلبي لنقص مهارات التواصل الاجتماعي على الحياة الاجتماعية للطفل:

تعدّ العلاقات الاجتماعية جانباً رئيساً في حياتنا، وإن تطورها والحفاظ عليها يعدّ من مصادر الشعور القوي خلال فترة الحياة، فالتفاعلات الاجتماعية تخلق السعادة عندما تسير الأمور بشكل جيد، وهي مصدر الأسى والحزن عندما تسير الأشياء بشكل سيء. إن مقدرتنا على التفاعل مع الآخرين واستخدام اللغة للحصول على الأهداف الشخصية هي مهارة، إن كانت فعلية أو غير فعلية، وإن اكتساب وتطوير المهارات والحفاظ عليها يبقى عملاً هاماً خلال فترة الحياة. والتفاعلات الاجتماعية تستمر عبر مراحل الحياة لتؤدي دوراً مهمّة في البلوغ المبكر والمتوسط والمتأخر

فالأفراد الماهرون الاجتماعيون يمتلكون المقدرة على التعامل مع الأشخاص الآخرين بشكل فعال في المواقف الاجتماعية المختلفة، ويمكن أن تلاحظ على أنها ميزة عالية لأولئك الذين يتفاعلون معهم (Kelly,2009,p1775) . وغالباً ما يعود عجز مهارات التواصل الاجتماعي الأولية إلى مشاكل التأقلم الطويلة الأمد كنتيجة للطبيعة الانتقائية والمزدوجة لاتجاهات التفاعل بين الأفراد وبيئاتهم، ولذلك فإن عجز المهارات الاجتماعية المناسبة تحدّد غالباً الإمكانيات من أجل تفاعلات المستقبل، وتحدّد بالتالي تطوراً مهارياً (Hansen & Lawrence & Christoff, 1995p,443).

إنّ الطفل الذي يمتلك مهارات تواصلية ايجابية يتوقع منه النجاح في حياتية الأكاديمية والمهنية والأسرية، لأنه يتحدّث بشكل صريح ويصغي باهتمام، ويحترم الآخر ويقدر الخلاف بينه وبين الآخرين، فيتعاطف في المواقف التي تستدعي ذلك، ويتسامح ليحافظ على علاقاته الاجتماعية وصدقاته؛ يكتشف مشاعر الآخرين فيبرّر لهم أخطاءهم، ويعتذر عندما يخطئ. و ذلك كلّهُ يُعدّ صفات إيجابية يستخدمها الطفل في التواصل مع الآخرين .

خلاصة الفصل الرابع :

إنّ الحديث عن التواصل الاجتماعي وتدريب الأطفال لاكتساب مهاراتهم التواصلية في الطفولة المبكرة لا بدّ من أن يتضمّن الخصائص اللغوية الاجتماعية والعاطفية لأطفال ما قبل المدرسة، وخاصة فيما يتعلق بلغة الطفل المتمركزة حول ذاته . فالطفل وإن تشارك مع الآخر في المخاطبة وإن قام بمناجاة الآخر لا يقيم وزناً لوجهة نظره، إلا إذا كان الحديث بخصوص شيء له علاقة بذات الطفل، أو إذا تحدّث إلى الآخر حين يتحدث عن ذاته أمام الآخر بقصد إشراكه في الحديث .

وما يميز لغة الطفل الاجتماعية الأوامر، الترجي التهديد، الأسئلة والأجوبة. فعند تبادل الخواطر يراعي الطفل وجهة نظر الآخر وسلوكه، وعندما يريد التأثير في الآخر يستخدم لغة التهديدات والأوامر والرجاءات، أمّا الأسئلة والأجوبة فهي التي يوجّهها بعض الأطفال إلى بعضهم الآخر ليحببوا عنها، ويكون من واجب المربين الحاضنين للطفل إشراك الطفل في اللعب مع أقرانه لتنمية كلامه الاجتماعي الذي ينمو بالحوار. وعندما يتحاور الأطفال في مرحلة متقدمة يتكلّمون عن أفعالهم الخاصة وأفكارهم دون حدوث تجاوب فعلي من جانب المحاور، وهنا لا نجد تعاوناً . والأمر لا يبقى على حاله فهو يتطور في سن الخامسة إلى السابعة حيث

تحصل تفاعلات وتبادلات بين الأطفال في السن الواحدة . وهذا لا ينفي جهود الباحثين في مجال الطفولة المبكرة والذين استخدموا أساليب متعددة لتنمية اللغة الذاتية للطفل إلى لغة اجتماعية في سن الطفولة المبكرة، واللغة الاجتماعية تُدخل الطفل في علاقات مع الأقران ليكوّن صداقات قد تكون دائمة أو مؤقتة .

وتعكس علاقات الطفل مع الأقران في الطفولة المبكرة تطور حياته الاجتماعية الناضجة التي لا تأتي إلا بالتدرب عليها من قبل مربين مهتمين بالتنمية الاجتماعية للأطفال، يستخدمون جميع الأساليب والأنشطة لتطويرها بوساطة القصة ولعب الأدوار واللعب الحرّ وأنشطة التمييز السمعي والبصري، لإتقان مهارات لغة الجسد والتعرّف إلى الوضعيات الجسدية والتعبيرات الوجهية والأصوات المقبولة اجتماعياً.

وعندها يتمكن الطفل من تعلّم مهارات اجتماعية تساعده في التواصل مع الآخرين بعيداً عن النزاعات، فهو يتعلّم المساومة والتفاوض، ويتعلّم الإصغاء والحوار وعدم مقاطعة الآخر، ويتعلّم الاعتذار عند الخطأ والتسامح والتعاطف، وهذه المهارات كلّها تؤسس لشخصية سوية من الناحية النفسية والاجتماعية والوجدانية.

الفصل الخامس

إجراءات البحث الميدانية

١ - منهج البحث

٢- المجتمع الأصلي للبحث ووصف العينة

٣- العينة الاستطلاعية

٤- حدود البحث

٥- أدوات البحث

١ - منهج البحث :

استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي بتصميمي التجربة ذات القياسين القبلي والبعدي لمجموعة واحدة، واستخدم هذا النوع من المناهج لأنه ينطلق من مبدأ هو أنّ التأثيرات التي يحدثها متغير في متغير آخر قابل للتقصي، كما أن الاختيار العشوائي للمجموعات التجريبية يحقق التعادل بينها.

وبما أن عينة البحث هي أطفال الروضة، واستقصاء اكساب المهارة وتعلمها للأطفال الصغار، لا يمكن ضبطها إلا بالتجربة الطبيعية، والملاحظة المباشرة لسلوكاتهم في بيئة اجتماعية موجهة، كما يمكن الرجوع إلى سلوكات الأطفال التفاعلية في بيئة اجتماعية متنوعة وغنية. لذلك كان لا بدّ من تطبيق البرنامج التدريبي لتعليم الأطفال مهارات التواصل الاجتماعي بنوعها اللفظي وغير اللفظي، وضبط هذه المهارات لدى الأطفال قبل البرنامج وبعده باستخدام مقياس التواصل الاجتماعي المصوّر المناسب لهذه المرحلة العمرية، واستخدام استبانة موجهة لأمّهات الأطفال، وبطاقة ملاحظة استخدمتها الباحثة لرصد امتلاك الأطفال مهارات التواصل الاجتماعي، وكلّ الأدوات تمّ تطبيقها ضمن برنامج زمني مؤلف من ثلاث مراحل: مرحلة قبلية طُبقت فيها الأدوات قبل تطبيق البرنامج، ومرحلة تطبيق البرنامج، ومرحلة بعدية طُبقت الأدوات نفسها من أجل حساب الفروق بين متوسط درجات الأطفال في امتلاكهم لمهارات التواصل الاجتماعي قبل تطبيق البرنامج وبعده.

٢ - المجتمع الأصلي للبحث ووصف العينة:

شمل البحث الأطفال في المرحلة العمرية من (٤-٦) سنوات الفئتين العمريتين الثانية والثالثة وطُبق على الأطفال في روضة عروس الساحل بمدينة اللاذقية والبالغ عددهم (٧٢) طفلاً وطفلة، وتمّ اختيار عينة البحث بطريقة قصدية بعد تطبيق مقياس التواصل الاجتماعي على جميع أطفال الروضة في عمر (٤-٦) سنوات وكان عددهم (٤٠) طفلاً وطفلة في الفئة الثالثة و(٣٢) طفلاً وطفلة في الفئة الثانية، حيث استبعدت الحالات المتطرّفة ذات الدرجات العالية والمنخفضة على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي، وكان عددهم (١٢) طفلاً وطفلة (٥) ذكور و(٧) إناث، وأصبح العدد الإجمالي للعينة (٦٠) طفلاً وطفلة أي بنسبة (٨٣,٣٣ %) من مجتمع روضة عروس الساحل، وتمّ اختيارهم تبعاً لتكافؤهم في درجات التقييم القبلي، وروعيّ

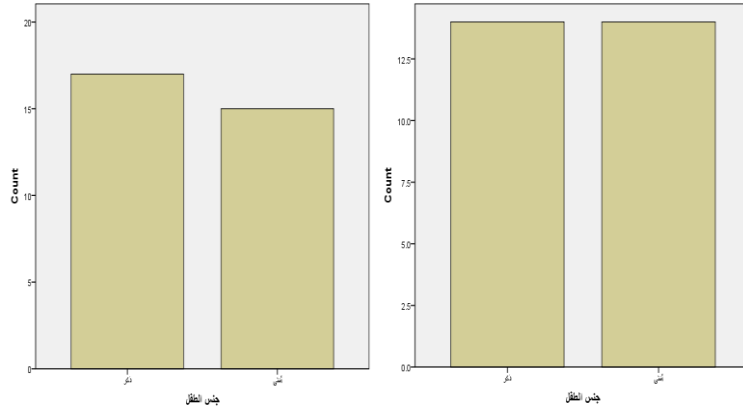
التنوع في الجنس والتفاوت في العمر، فكان التطبيق على فئتين عمريتين بعمر (٤) سنوات وعمر (٥) سنوات موزعة كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (١) توصيف أفراد العينة.

العمر	العدد	النسبة	الجنس		النسبة %	
			ذكور	إناث	الذكور	الإناث
٤ سنوات	٢٨	%٤٦.٦٧	١٤	١٤	%٥٠	%٥٠
٥ سنوات	٣٢	%٥٣.٣٣	١٧	١٥	%٥٣.١٢٥	%٤٦.٨٧٥
المجموع	٦٠	%١٠٠	٣١	٢٩	%٥١.٦٧	٤٨.٣٣

الشكل رقم (٢) توزيع أطفال بعمره سنوات حسب متغير الجنس.

الشكل رقم (١) توزيع أطفال بعمر ٤ سنوات حسب متغير الجنس.



٣ - العينة الاستطلاعية:

تم تطبيق أدوات البحث (البرنامج ومقياس التواصل الاجتماعي المصوّر، وبطاقة الملاحظة الخاصة بالباحثة، واستبانة الأم) على عينة من الأطفال في روضة اليرموك التي يطبق فيها منهج الخبرات المعدّ للتجريب من قبل وزارة التربية وهو المنهج الذي قارب منه برنامج الأنشطة المتعددة الذي أعدته الباحثة في الفصل الثاني من العام الدراسي (٢٠١١-٢٠١٢) في الفترة الواقعة بين (نيسان و أيار) وجاءت نتائج الدراسة الاستطلاعية إيجابية حيث تمكّن الأطفال في عمر الفئتين الثانية والثالثة وهم (١٥) طفلاً من التعامل مع مضمون البرنامج " الألعاب والقصص والأغاني ولعب الأدوار"، كذلك تمكّن الأطفال ومعلماتهم من التعامل مع محاور المقياس ومفرداته، وسُجّلت النقاط السلبية والغامضة التي توقفت عندها معظم الأطفال، وتمّ الوقوف على رأي المعلمات اللواتي شاركن الباحثة في التطبيق الاستطلاعي لأدوات البحث وكنّ تلقين دورات تدريبية في المناهج الجديدة لرياض الأطفال، فحذفت بعض الألعاب التي لا

تناسب الأطفال في هذه المرحلة العمرية، وبعض بنود المقياس التي لم يتمكن الأطفال من الإجابة عنها .

جدول رقم (٢) التوصيف الإحصائي نتائج تطبيق العينة الاستطلاعية

المتغيرات	مج ١=٤س	مج ٢=٥س	قيمة معامل الارتباط
التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التواصل الاجتماعي	٦٩٤	١٣٩٢	.997**
	٦٧٨	١٣٩٣	
التواصل اللفظي	١٠١	٧٥٧	.999**
	٩٩	٧٤٨	
التواصل غير اللفظي	٣٥٥	٣٤٠	.982**
	٣٤٤	٣٤٠	
المهارات الشخصية	٢٣٨	٢٩٥	.879**
	٢٣٥	٣٠٥	
إجمالي المقياس	١٣٧٢	٢٧٨٥	

٤ - حدود الدراسة:

- الحدود البشرية :

اقتصر على (٦٠) طفلاً وطفلة في روضة عروس الساحل بمدينة اللاذقية. تتراوح أعمارهم بين (٤-٦) سنوات.

- الحدود الزمانية :

الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠١٢-٢٠١٣)

٥ - أدوات البحث:

استُخدم في البحث أربع أدوات ثلاث منها للتقييم، والهدف من تعددها المقارنة والمقارنة في النتائج الإحصائية للبحث، حيث لا تعتمد تقديرات واحدة بعينها لا سيما (الباحثة أو الأم أو فهم الطفل لما يقدم له في محاور المقياس) والأدوات هي الآتي :

- مقياس مهارات التواصل الاجتماعي المصوّر لأطفال الروضة من إعداد الباحثة. ملحق رقم (٣) موجه للطفل في الروضة في عمر (٤) سنوات و(٥) سنوات، يهدف إلى قياس مهارات التواصل الاجتماعي عند الأطفال في الروضة عينة البحث قبل البرنامج وبعده .

- بطاقة ملاحظة من إعداد الباحثة. ملحق رقم (٢) استخدمت من قبل الباحثة، هدفها رصد مهارات التواصل الاجتماعي عند الأطفال في الروضة عينة البحث قبل البرنامج وبعده .
- الاستبانة الموجهة للأم من إعداد الباحثة. ملحق رقم (١) هدفها رصد الأم مهارات التواصل الاجتماعي عند الأطفال عينة البحث قبل البرنامج وبعده .
- برنامج تدريبي متعدد الأنشطة المصمم من قبل الباحثة. ملحق رقم (٤) هدفه تنمية مهارات التواصل الاجتماعي عند الأطفال في الروضة .

١-٥ - مقياس مهارات التواصل الاجتماعي المصوّر لأطفال الروضة :

١-١-٥-١ - تصميم المقياس :

تم إعداد المقياس في صورته الأولية، وروعي في تصميم بنوده أن يكون محتواها من بيئة الطفل والمواقف في الصور مألوفة للأطفال، كما وضع في الحساب وجهة نظر المتخصصين والدارسين في هذا المجال والذين حدّدوا العناصر الأساسية للمحاور الرئيسية لمهارات التواصل الاجتماعي، الذي هدف إلى تحديد مستوى مهارات التواصل اللفظي ومهارات التواصل غير اللفظي لدى طفل الروضة، من خلال استجابة الأطفال على بنود المقياس في الفئتين الثانية والثالثة .

_ ويتضمّن المقياس ثلاثة محاور:

أ - محور التواصل اللفظي :

يتضمن: إدراك الاختلافات والتشابهات (٢٢) موقفاً، إدراك الحركة والمثيرات (١٠) موقف، إدراك العلاقات الزمانية والمكانية (٩) مواقف، مهارة التعبير اللغوي والتمييز المكاني (١٤) موقفاً . وتتوزع في مفردات كالآتي:

. مهارة التمييز السمعي: وذلك من خلال تعرف الطفل الإشارات الصوتية المختلفة وفهمها من خلال الألفاظ المسموعة ويلبها التعبير عنها لفظياً.

- مهارة التمييز البصري: وذلك من خلال إدراك الاختلافات والتشابهات بين صور الأشياء والتمييز بينها، بحيث يستطيع الطفل عقد المقارنات بين الأشياء وإدراك الفروق، ويلبها التعبير عنها لفظياً.

. مهارة إدراك مفهوم الزمان : (كالمناسبات والأعياد) والتعبير عنها لفظياً.

- مهارة إدراك مفهوم المكان: تقيس قدرة الطفل على إدراك العلاقات المكانية والتعبير عنها لفظياً.

-التعرّف إلى الانفعالات: تقيس قدرة الطفل على توقع الانفعالات لدى الآخرين والتعبير عنها لفظياً.

-القدرة على الملاحظة: قياس قدرة الطفل تعرّف على الأشياء المحيطة به ومدلولاتها واستخداماتها، والتعبير عنها لفظياً.

-معرفة مصادر الأشياء: تقيس قدرة الطفل تعرّف على مكونات البيئة المحيطة به، وكيف يمكن الاستفادة منها.

-معرفة ما يحدث في بيئة الطفل: تقيس قدرة الطفل خلال ممارسته للأنشطة اليومية وكذلك قدرته على الإجابة عن بعض الأسئلة البسيطة.

ب- محور التواصل غير اللفظي :

هو قراءة مشاعر الآخرين ولغة الجسد يشمل (١٦ موقفاً) توزعت على مفردات قراءة حركة الجسد للصور التي تُعرض على الطفل " نظرات العين، الابتسامة، الحزن، الغضب، الألم، قراءة حركة اليد ليتعرّف الطفل على الشخص الذي يبدأ الحديث"

ج- محور المهارات الشخصية :

وضعه دوغلاس وآخرون (Douglas,&NangelK&David,&Hansen,&Cynthia,2010)

وتمّ توليفه وترجمته بما يناسب الأطفال في بيئة العينة هدف البحث وتضمّن:

- مهارة الفهم الشخصي تمّ تقييمها بثلاثة قصص هي (الزرافة المعلمة - من يكسب ثقة الأسد أصدقاء العنزة).

- ومهارة التعاطف والمساندة والمشاركة وتمّ تقييمها بثلاث قصص هي (الدب سامو - البقرة والطباشير - الجرو الرطب)

- ومهارة التفاوض وفض النزاع تمّ تقييمها بقصتين هما (البومة والقطة - تجاوز التمساح للدور)

عُرّضت قصص المحور على الأطفال لاختيار السلوك الأفضل في كل قصة من وجهة نظرهم. وتمّ توليف المقياس وتصميمه ووضعت درجات تصحيحه بعد أن تمّ الاطلاع على المقاييس في نفس المجال.

بلغت درجات المقياس في البعدين اللفظي وغير اللفظي (٢١٩) درجة وتمثّل الدرجة العليا للمقياس، أما الدرجة الدنيا فبلغت (٧٣) درجة .

أما محور المهارات الشخصية فبلغت الدرجة العليا (٣٢) والدرجة الدنيا (٨) درجة. وتصبح الدرجة الكلية للمقياس الكلي بمحاوره الثلاثة (٢٥١) درجة وهي الدرجة العليا، و (٨١) درجة وتمثل الدرجة الدنيا للمقياس .

٥-٢-١- الخصائص السيكومترية للمقياس :

تمّ التحقق من ثبات المقياس وصدقه، من خلال تطبيق المقياس على عينة من الأطفال في مرحلة الروضة قوامها (٢٠) طفلاً في عمر أربع سنوات وخمس سنوات الملتحقين بالروضة في العام الدراسي (٢٠١١-٢٠١٢) في مدينة اللاذقية وتمّ حساب ثبات المقياس بالطريقتين الآتيتين:

الطريقة الأولى: أُختبر قياس الثبات بالتكرار للمقياس وبلغت نسبة الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني (0.783^{**}).

والطريقة الثانية : معامل ألفا كرونباخ كانت قيمة معامل ألفا للجزء الأول من المقياس (0.595^{**}) وقيمة معاملة ألفا للجزء الثاني (0.844^{**})، وقيمة معامل الارتباط بين الجزئين (0.667^{**}).

وعرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في ميادين التربية وعلم النفس ملحق رقم (٥)، وتمّ تعديل بعض العبارات في ضوء آرائهم. كما عدلت بعض الصور والعبارات بما يُناسب عبارات المقياس لمرحلة رياض الأطفال الملحق رقم (٣) والجدول الآتي يُوضح قيم ثبات المقياس .

جدول رقم (٣) توزيع قيم الثبات بالتكرار لمقياس التواصل الاجتماعي للطفل في الروضة عمر ٥ سنوات .

الثبات بالتكرار لمقياس التواصل الاجتماعي	
قيمة معامل الارتباط للتطبيق القبلي والبعدي	0.783^{**}
الصدق بالتجزئة النصفية	
إلفا كرونباخ الجزء ١	0.595^{**}
إلفا كرونباخ الجزء ٢	0.844^{**}
قيمة معامل الارتباط بين الجزئين	0.667^{**}
سبيرمان براون	0.637^{**}
غوتمان Split-Half Coefficient	0.617^{**}
الارتباط بين محور التواصل اللفظي والاختبار الكلي	0.79^{**}
الارتباط بين محور التواصل غير اللفظي والاختبار	

الكلبي	.77**
الارتباط بين محور المهارات الشخصية والاختبار الكلبي	.86**

٥-٢- بطاقة الملاحظة

تمّ بناء بطاقة الملاحظة بعد اعتماد مفردات التواصل الاجتماعي في المقياس الذي طُبّق على عينة البحث، وبعد الاستفادة من الجانب النظري والدراسات السابقة وجمع معلومات ميدانية حول التواصل الاجتماعي لدى الأطفال في فترة تطبيق الدراسة الاستطلاعية وفي فترة الملاحظة القبليّة للعينة الهدف . وللتأكد من صدق محتوى بطاقة الملاحظة وفيما إذا كانت تُقيس مهارات التواصل الاجتماعي، تمّ عرض البطاقة على مختصين في مجال تربية الطفل ملحق رقم (٥) فحُذفت بنود وأضيفت بنود، ليصبح المضمون الكلبي للبطاقة في صورتها النهائية (٢٢) بنداً ومعيارها المهارة (موجودة تأخذ ٢ وغير موجودة تأخذ ١) الملحق رقم (٢) بعد أن كان عددها (٣٠) بنداً، وتمّ حساب الثبات بتكرار الملاحظة، وبلغ قيمة الارتباط بين التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة ($.768^{**}$) وبلغت قيمة ارتباط صدقها بطريقة التجزئة النصفية ($.591^{**}$) والجدول رقم (٣) يوضح قيم الارتباط لثبات وصدق البطاقة.

جدول رقم (٤) ثبات وصدق بطاقة الملاحظة

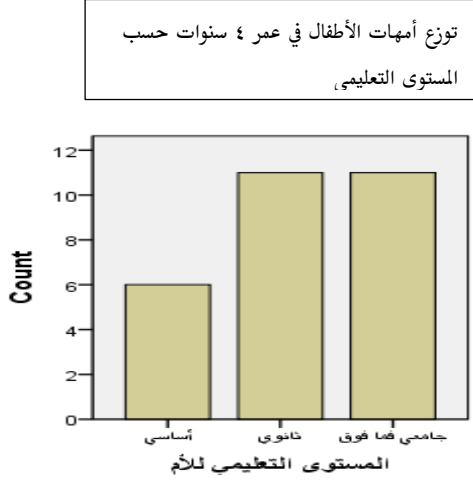
الثبات بالتكرار لبطاقة الملاحظة	
قيمة معامل الارتباط للتطبيق القبلي والبعدي للاستبانة	.768**
الصدق بالتجزئة النصفية	.591**

٥-٣- استبانة الأم :

تمّ بناء استبانة الأم بعد اعتماد مفردات التواصل الاجتماعي في المقياس وبطاقة الملاحظة التي طُبقت على عينة البحث، وللتأكد من صدق محتوى استبانة الأم وفيما إذا كانت تُقيس مهارات التواصل الاجتماعي، عُرضت على مختصين في مجال تربية الطفل فحُذفت بنود وأضيفت بنود وكان عددها (٣٠) بنداً، ليصبح المضمون الكلبي لاستبانة الأم في صورتها النهائية (٢٢) بنداً ومعيارها إذا كانت المهارة موجودة تأخذ (٢) درجة وإن لم تكن المهارة موجودة تأخذ درجة واحدة (١) الملحق رقم (٢) وتمّ حساب الثبات بتكرار تطبيق الاستبانة وبلغ قيمة الارتباط بين التطبيقين القبلي والبعدي لاستبانة الأم ($.713^{**}$) وبلغت قيمة ارتباط صدقها بطريقة التجزئة النصفية ($.879^{**}$) والجدول رقم (٤) يوضح قيم الارتباط لثبات وصدق الاستبانة الموجهة للأم .

جدول رقم (٥) ثبات وصدق الاستبانة الموجهة للأم

.713**	قيمة معامل الارتباط للتطبيق القبلي والبعدي لاستبانة الأم
.879**	الصدق بالتجزئة النصفية



جدول رقم (٦) توزع أمهات الأطفال عينة البحث تبعاً للمستوى التعليمي.

المستوى التعليمي لأطفال	أساسي	ثانوي	جامعي فما فوق	المجموع بعدي
العدد ٤ سنوات	٦	١١	١١	٢٨
العدد ٥ سنوات	٨	١١	١٣	٣٢

٥-٤-٤ - برنامج مهارات التواصل الاجتماعي المصوّر

٥-٤-١ - أهداف البرنامج:

يهدف برنامج الأنشطة المتعددة "الحركية والاجتماعية واللغوية والتشكيلية" إلى تنمية وتحسين مهارات التواصل الاجتماعي (اللفظي وغير اللفظي) عند الأطفال في مرحلة رياض الأطفال، وذلك في عمر (٤) سنوات و(٥) سنوات " كالتعاون والتفاوض" وتعديل بعض السلوكيات الاجتماعية غير المناسبة لديهم.

وتتنبثق منه مجموعة أهداف في مجالات نمو الطفل الاجتماعي، والوجداني، والحسي الحركي والأدائي والإشاري واللغوي وهي:

- إشباع حاجة الأطفال للمتعة والسرور والعمل في جماعات.
- تنمية مهارة التواصل اللفظي عند الأطفال.
- تنمية مهارة التعبير اللفظي بطلاقة عن حاجاته ومشاعره.
- تنمية مهارة التواصل البصري. " الإدراك والتمييز البصري للأشكال والرموز البصرية".
- تنمية مهارة التواصل السمعي. الإدراك والتمييز السمعي للأشكال والرموز السمعية .
- تنمية مهارات لطفل على المساومة والتفاوض وفض النزاعات.

- تنمية مهارات الطفل على التعاون مع الآخرين في إنجاز حاجاته وحاجاتهم الاجتماعية
- تنمية مهارات الطفل الحركية، وتدريبه على الأداء الحركي والإشاري المصاحب لكلامه المنعّم.
- تنمية مهارات الطفل الاجتماعية من مشاركة وتعاطف، وتكوين علاقات اجتماعية ناجحة، وفهم مشاعر الآخرين وحاجاتهم .

٥-٤-٢- أسس وضع البرنامج:

- _ أن يتناسب محتواه مع طبيعة المرحلة العمرية المقصودة في البحث وحاجاتهم.
- _ أن يشبع حاجة الأطفال للترويح والمتعة والسرور.
- _ أن يتضمن محتوى البرنامج أنشطة حركية اجتماعية لغوية وتشكيلية مشوقة تستثير دافعية الأطفال للمشاركة العالية وتحقق أداء واندماج اجتماعي.
- _ أن يتسم محتوى البرنامج بالتنوع والتغيير تجنباً لملل أطفال عينة البحث.
- _ تقديم المهارات والألعاب الباعثة على الحركة والتي توفر فرص النجاح للأطفال في الأداء وتزيد من درجة التواصل البصري والسمعي والمكاني.
- _ مراعاة عامل الأمن والسلامة.

٥-٤-٣- محتوى البرنامج :

قامت الباحثة بتحديد محتوى البرنامج وصاغته ليتضمن أنشطة حركية، واجتماعية، ولغوية وتشكيلية، و تمّ الحصول عليها عن طريق المسح المرجعي من إنشاء الباحثة.

وتمّ تصنيف أنشطة البرنامج التواصلي كما يلي:

التواصل السمعي مؤلفة من (٦) أنشطة، والتواصل البصري (١١) أنشطة، والتواصل اللغوي (١٢) نشاطاً، أنشطة التواصل الحسي (٤) أنشطة، والتواصل اللاشعوري (٥) أنشطة التفاوض والتعاون (١٢) نشاطاً وبالرغم من التصنيف للأنشطة في محاور تبقى هذه الأنشطة متداخلة ففي كل نشاط نجد غالباً كل أنواع التواصل اللفظي وغير اللفظي .

_ تم تصنيف وترتيب محتوى الأنشطة بمحاور البرنامج.

_ بعد أن تمّ إعداد البرنامج بصورته الأولية تمّ عرضه على مجموعة من المحكمين في مجال التربية في مرحلتها المبكرة، وبعض المختصين في تربية الطفل ولديهم الخبرة العملية بالتعامل معه وعددهم (١٠) ملحق رقم (٢) وذلك لاستطلاع آرائهم فيما يلي :

_ صدق محتوى البرنامج لما وضع من أجله.

_ مدى مناسبة محتواه للعينة موضوع البحث.

_ مناسبة البرنامج لما وضع من أجله بعد مراجعة محتواه وفقاً لآراء الخبراء.

_ مناسبة البرنامج لأفراد العينة موضوع البحث (٤-٦) سنوات .

_ عدد شهور التطبيق شهرين ونصف.

عدد مرات الممارسة أربع مرات أسبوعياً.

_ زمن الوحدة اليومية الحركية (١٠) دقيقة والاجتماعية اللغوية تتراوح بين (٢٠-٤٠) دقيقة.

٥-٤-٤- الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج:

تمّ استخدام استراتيجيات التواصل للأطفال العاديين، والتي تعتمد أنشطة متعدّدة منها الألعاب الحركية والألعاب الاجتماعية، واللغوية والقصة، والتمثيل، ولعب الأدوار . واستُخدمت بعض الوسائل البصرية المساعدة، وهي صور اليوم تتضمّن بعض المهن، والأشياء التي يراها الطفل في البيئة، والجدير بالذكر أنه تمّ استخدام استراتيجية واحدة أو اثنتين على الأقل من جميع الاستراتيجيات المذكورة سابقاً، وذلك بما يتناسب مع هدف الجلسة والنشاط الرئيسي المطبق فيها.

٥-٥-٥- بناء الأدوات :

٥-٥-١- بناء المقياس:

تمّ بناء المقياس بعد الاطلاع على المقاييس والأدوات المتخصصة في مجال النمو الاجتماعي وهي كالاتي : مقياس الضبع وأمين (٢٠٠٩) هدفه تحديد مستوى مهارات التعبير اللفظي (الإنصات، والفهم، والكلام) ومهارات التعبير غير اللفظي (البدني، والإشاري، والتصويري) لدى طفل الروضة. ومقياس (Manuel,A.Khoms,Elo Evaluation du langage Oral, يقيّم المهارات اللغوية الشفوية للأطفال في أبعاد الاستقبال والاستيعاب والانتاج اللغوي) ومقياس ريبكا (Rebecca , ٢٠٠٥) لتقييم مهارات التواصل الاجتماعي لأطفال الروضة من عمر (٣-٥) سنوات الذي بلغ ثباته (٩٤%) وصدقه يتراوح بين (٧٥-٨٩%) وكان مُعيّراً بشكل جيد لقياس النمو الاجتماعي بصورة أساسية. ومقياس (Merrell, K. W,1994) وهو مقياس لتقييم السلوك المُشكل والمهارات الاجتماعية عند الطفل من عمر (٣-٦) سنوات وهو معيار قياسي يمكن أن يستخدم من قبل تقدير الأم المنزلي أو تقدير المعلم في المدرسة، أُختبرت ثقة الاتساق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ والتي تراوحت في مقياس المهارات الاجتماعية والسلوك المُشكل بين "٨٨-٩٧" .

وبلغت ثقة الاتساق الداخلي أيضاً لمقياس المهارات الاجتماعية والسلوك المُشكل التي أُختبرت بمعامل براون وسبيرمان بين "٩٦ - ٩٧"، وبقيت الثقة ثابتة بغض النظر عن متغير العمر الذي تراوح بين (٣-٦) سنوات .

كذلك استفادت الباحثة من قائمة تدقيق سلوك الطفل ونظام تقييم السلوك للأطفال وتقدير المهارات الاجتماعية لطفل الروضة. عرض ثلاثة من طرائق التقييم "١" نموذج والدي - "٢" نموذج المعلم "٣" نموذج الطالب (السلوك التعاوني والسلوك التوكيدي، والمسؤولية، وضبط النفس)، كذلك تم الاطلاع على مقياس هيرش (Hirsch, 2009) لاختبار الطفل من خلال حوار أو محادثة مع شخص راشد، فقد يبدأ بتعليقات أو يرد على تعليقات الشريك في المحادثة أو قد يواصل حوار أو محادثة مع طفل في ذات المستوى العمري، أو تُعرض أمامه سلسلة من الصور ويصف ثلاثاً منها، أو يصف مراحل لحدث من هذه الصور، أو قد يُطلب منه وصف حدث متميز كحفلة عيد ميلاد، أو زيارة بابا نويل للروضة. ومن الممكن اختبار الطفل بمرحلة الروضة فيما إذا كان بمقدوره التحدث بمفردات تُشير إلى الظروف الزمانية والمكانية كالحديث عن الحواس والألوان .

في المستوى الثاني في الروضة :

يدلّ الطفل على الألوان في الصورة ويسمّيها، ويدلّ الطفل على أشكال الدائرة والمربع والمثلث والمستطيل ويسمّيها، ويدلّ الطفل على خواص (الحلو المالح، الهدوء عالٍ، ناعم بشدة، رطب جاف، بارد حار)، ويسمي الطفل شيء حلو المذاق، ويسمّي الطفل شيئاً جافاً، ويستعمل الطفل الكلمات التي تدل على مكان بيته؟ ويستخدم الطفل كلمات تدلّ على مكان صفّه.

وتمّ التوصل للصيغة النهائية للمقياس المؤلف من (ثلاثة محاور رئيسة هي التواصل اللفظي، والتواصل غير اللفظي من قراءة مشاعر الآخرين ولغة الجسد، ومحور المهارات الشخصية) ولتصحيح المقياس قُسمت استجابات الطفل إلى ثلاثة مستويات، فأما أن يستطيع الطفل فهم السؤال الموجه إليه والتعبير عنه بشكل صحيح وواضح وينال " ثلاث درجات" أو يستطيع التعبير عنه لفظياً ولكن بشيء من القصور في عملية النطق وترتيب الكلام وينال " درجتين" أو يصمت ولا يستطيع التعبير لفظياً عنه وينال " درجة واحدة" .

٥-٥-٢- بناء البرنامج :

تمّ توليف برنامج مهارات التواصل الاجتماعي لأطفال الروضة في الفئة الثانية والثالثة من العمر بعد الاطلاع على البرامج ذات الصلة بالموضوع أو المقاربة له والتي تتعلق بموضوع تنمية مهارات التواصل الاجتماعي والمهارات الاجتماعية للأطفال العاديين وغير العاديين في عمر الروضة، والتي تسهم في تهيئة المواقف المساعدة لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي عند المرحلة العمرية موضوع البحث، ومن البرامج التي تمّت الاستفادة منها:

_ برنامج حسنية غنيمه عبد المقصود (٢٠٠٢) : يتضمن :

_ مهارات آداب السلوك- مهارات الاعتماد على النفس، مهارات المشاركة.

_ برنامج محمد الحسن للأطفال المعوقين ذهنياً (٢٠٠٩) : يتضمن بعض المهارات الاجتماعية

مثل : مهارة أداء التحية - مهارة التعبير عن الذات - مهارة التعبير عن المشاعر - مهارة

التعبير عن الشكر والاستئذان- مهارة التعبير عن الاعتذار - مهارة التفاعل مع الآخرين .

_ برنامج منى عبد الفتاح لطفي محمد (٢٠٠٥) يتضمن المهارات الآتية :

_ تدريب الطفل على مهارات التواصل الاجتماعي: بوساطة " الأنشطة الترويحية الحركية

الاجتماعية". - مهارة التواصل البصري.- مهارة التواصل السمعي.- مهارة التواصل المكاني -

مهارة التفاوض. - مهارة التعاون مع الآخرين. - مهارة قراءة مشاعر الآخرين.

_ برنامج فاطمة مفتاح مفرج الفلاح (٢٠٠٩) يتضمن :

- تدريب الأطفال في الروضة على الأنشطة التعبيرية التربوية الفكاهية " التعبير اللفظي

وغير اللفظي" الأداء الحركي والإشاري المصاحب لكلامه المنعم - الإدراك والتمييز السمعي

والبصري للأشكال والرموز السمعية والبصرية- المهارات الاجتماعية كالمشاركة والتعاطف،

وتكوين علاقات اجتماعية ناجحة .

_ برنامج ثناء يوسف الضبع وسهير محمود أمين (٢٠٠٩) يتضمن :

- تدريب أطفال الروضة على مهارات التواصل اللفظي لذوي مشكلات الخجل والانطواء في

مجالات : - الاستقبال السمعي والبصري " مهارات لغوية استقبالية" - التعبير بالكلام "

مهارات لغوية تعبيرية".

_ برنامج (Research Base for Good Talking Words, w.y)

يتضمن : تدريب أطفال الروضة على مهارات التواصل الاجتماعي " التطوير الاجتماعي والعاطفي" ويتضمن: - التطوير الآمن - الوعي الذاتي - الاستقلال - ضبط النفس.

برنامج هازن (HAZEN, 1989) يتضمن : تدريب الأطفال على مهارات التواصل الاجتماعي ويستخدم، تقنية التصوير بالفيديو لمدة (١٠) دقائق أو أكثر عن :
- مهارات الحديث الصريح - توجيه الحديث التلقيني بشكل واضح- القدرة على الرد العفوي على تلقين الآخرين- القدرة على الاستجابة على ردود الآخرين المبادرة الواضحة والاستجابة العفوية- التواصل الايجابي.

_ برنامج دوريت وشلق (Dorit and Shlak,2008) يتضمن :

تدريب أطفال الروضة على التواصل والمهارات الاجتماعية في إطار - انتظار الآخر لإنهاء كلامه دون مقاطعته - تطوير القدرة على إدارة وتطوير رغباته وأفكاره- طرح أسئلة والاستماع إلى الآخرين والاستجابة لهم- تقنيات التواصل الايجابي " التعاون، الحساسية، الإدراك الذاتي، الطلاقة، التقليل من الردّ على الفعل العدواني.

_ برنامج ريبيكا (Rebecca J. Landa,2005) : تقييم مهارات التواصل الاجتماعية في الروضة. يُقاس الحالة الاجتماعية والانفعالية للأطفال من عمر (٣-٥) سنوات يُقاس النمو الاجتماعي بصورة أساسية، يُقَمَّ إتقان مهارات آداب الحديث، يُقَمَّ النوايا التواصلية المباشرة وغير المباشرة، وإدارة المناقشة .

٥-٧- إجراءات تطبيق البحث:

تمّ اختيار روضة (عروس الساحل) في مدينة اللاذقية لتطبيق الجانب العملي من البحث حيث تتوفر الإمكانيات المادية "المساحة الفضائية الجانبية في الروضة وغرفة الأنشطة التي وُضعت لخدمة البحث بكل مُعطياتها، والإمكانيات التقنية (كاميرا تصوير الفيديو مع مُسجل في إدارة الروضة)، بالإضافة إلى التعاون الذي أبدته الإدارة لتفريغ برنامج الأطفال، كل يوم حوالي الساعتين والنصف وتفريغ معلمة للمساعدة في ضبط الأطفال. واحتاج البحث ثلاث مراحل لتطبيقه امتدت بشكل تقريبي على الفصل الدراسي الثاني للعام (٢٠١٢-٢٠١٣) .

_ المرحلة الأولى : طُبقت الأدوات على عينة البحث في الروضة المذكورة بواقع (٢٨) طفلاً بعمر (٤) سنوات و(٣٢) طفلاً بعمر (٥) سنوات.

أ - فترة الملاحظة القبليّة :

مدتها أسبوع، تمّ فيها التعرف إلى الأطفال عينة البحث وجمع بيانات عن سلوكهم وتسجيل الملاحظات في استمارات الملاحظة الخاصة بذلك، وعن مهارات التواصل الاجتماعي اللفظي

وغير اللفظي لديهم. وتمّ فيها تصوير الأطفال في لعبهم العفوي وفق برنامجهم اليومي في أوضاع مختلفة: كالركن الفردي، واللعب المنظم، واللعب الحرّ، والاجتماع الصباحي . وقامت الباحثة بضبط بطاقة الملاحظة المخصّصة لرصد مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال في عمر (٤) سنوات و(٥) سنوات قبل تطبيق البرنامج، وسجلت الملاحظات بعد ملاحظة الأطفال مباشرة ومشاهدة التصوير بالفيديو لتعبيرات الأطفال في سياقها لتقدير مدى توافر هذه المهارات لأطفال العينة .

ب - فترة التقييم القبلي:

ومدتها أسبوع، تمّ خلالها تطبيق مقياس التواصل الاجتماعي المصوّر على جميع الأطفال في الروضة في الفئتين الثانية والثالثة من العمر والبالغ عددهم (٧٢) طفلاً وطفلة وتمّ اختيار الأطفال ذوي الدرجات المتقاربة، واستُبعد الأطفال الذين نالوا درجات عالية وضعيفة في مقياس التواصل الاجتماعي المصوّر. علماً أن أسلوب التطبيق فردي حيث يُعرض المقياس المصوّر على شاشة محمول ويستجيب الطفل للسؤال عن الصورة والموقف المعني بالإجابة عنه، بالإضافة إلى اصطحاب الباحثة لنسخة ورقية للمقياس المصوّر ملوّنة يُستعان بها إذا كان هناك ملل من المشاهدة على شاشة المحمول من قبل الطفل . وبعد أن تمّ التأكد من عينة الأطفال التي سيُطبق عليها برنامج التواصل الاجتماعي، تمّ أخذ البيانات التي تخدم البحث من سجلات الروضة الخاصة بالأطفال عينة البحث، وقامت الإدارة بإرسال الاستبانة التي ستقوم الأم بالإجابة عنها قبل البدء بتطبيق البرنامج لرصد معلومات الأم حول مهارات التواصل الاجتماعي التي يقوم بها طفلها قبل مشاركته في فترة التطبيق الفعلي للبحث.

ج_ المرحلة الثانية - فترة تطبيق البرنامج :

مدتها ستة أسابيع تمّ توزيعها تبعاً للمهارات المراد تعلّمها، حيث بلغ عدد الجلسات (٣٠) جلسة (٢٥) جلسة شبه جماعية و(٥) جلسات جماعية بواقع خمس جلسات شبه جماعية وجلسة جماعية أسبوعياً.

أ - جلسات البرنامج:

طبق البرنامج في (٣٠) جلسة، تمّ تقسيمها على نوعين من الجلسات: جلسات لمجموع أفراد العينة التجريبية، تقدّم أربعة أيام في الأسبوع، وجلسة واحدة أسبوعياً لعدد يتراوح بين (٤-٦) أفراد من العينة التجريبية مدة الجلسة بين (٣٠-٤٠) دقيقة تتضمّن الجلسة ما يلي:

ب- الأنشطة المستخدمة: وصف لأنشطة التهيئة المطبقة في الجلسة، وتحديد ووصف النشاط الرئيسي المستخدم في تحقيق الهدف مع العلم أن كل هدف يمكن تحقيقه ضمن الأنشطة الرئيسية الأربعة (الاجتماعية أو اللغوية، أو الحركية والتشكيلية) ليتمّ اختيارها وفقاً لرغبات الطفل وميوله.

-**أنشطة التهيئة:** وهي الأنشطة التي تبدأ بها الجلسات التدريبية، تُعطى في الدقائق الأولى من الجلسة، فمن خلالها يهيأ الطفل للمهارة المراد تعلّمها في الجلسة عن طريق استخدام المثيرات البيئية الطبيعية والمتوفرة داخل الغرفة الصفّية، أو عن طريق ممارسة بعض الأنشطة الصفّية المناسبة.

-**الأنشطة الرئيسية:** وهي الأنشطة التي وظّفت الباحثة في التدريب على ممارسة مهارات التواصل الاجتماعي، حيث استخدمت أنشطة لغوية، واجتماعية، وفنية، وحركية. استغرق تطبيق الأنشطة الرئيسية في الجلسة بين (١٠ - ٦٠) دقيقة. الملحق رقم (٤)

ج-هدف الجلسة : ويقصد به المهارة المراد تعلّمها من مهارات التواصل اللفظي ومهارات التواصل غير اللفظي، حيث حدّدت (٣٠) جلسة، الجلسات العشر الأولى لتنمية مهارات التمييز السمعي ومهارات التمييز البصري والانتباه وتنمية الملاحظة، أما الجلسات العشرة الثانية فقد استهدفت تنمية المهارات اللغوية وقراءة الأحاسيس والمشاعر وتقليد التعبيرات الوجهية، والجلسات العشر الأخيرة هدفت إلى تعريف الطفل بالحركات الجسدية، وفهم واستخدام الإيماءات والتعاون والتفاوض والغيرية.

د- مدة الجلسة: ويقصد بها المدة التي يستغرقها الطفل في تحقيق الهدف أثناء تطبيق أنشطة التهيئة والأنشطة الرئيسية سواء كانت جلسات جماعية أو شبه جماعية.

هـ- المواد المستخدمة: هي المواد التي سيتم استخدامها أثناء تطبيق البرنامج.

و- الاستراتيجيات المستخدمة: ويقصد بها تحديد نوع استراتيجيات التواصل المراد تنميتها لدى الأطفال، والتي سيتم استخدامها في تحقيق كل هدف.

ي- آلية تطبيق الجلسة : يتضمّن الخطوات التي يتمّ إتباعها في تدريب الطفل على المهارة من خلال النشاط المستخدم في الجلسة. تضمّن البرنامج أنشطة متعدّدة فيها " الألعاب والقصص والتمثيلات، والرسوم، والأغاني " التي يدور محتواها حول تعليم الأطفال في الفئتين العمريتين الثانية والثالثة مهارات التواصل الاجتماعي، وكان التطبيق يتمّ بشكل يومي تقريباً صباح كل يوم بين الساعة (١٠-١٢,٣٠) صباحاً وتضمّن جلسات تمهيدية، ومدتها بين (٥-١٠) دقائق تكون تذكيراً بما عملناه في اليوم الماضي، أو ألعاباً حركية لتنشيط الأطفال لجذبهم وتحفيزهم للعمل مجدداً ضمن برنامج التدريب، ثمّ تبدأ الجلسات الأساسية المقررة في كل يوم، وهكذا حتى انتهت الأنشطة والمهارات المقررة جميعها. كانت الباحثة تُسجل في كل يوم ملاحظات عن سلوك الطفل والوقت نفسه كانت هناك محاولة لتسجيل وتصوير الجلسات بكاميرا إدارة الروضة الموضوعه في غرفة الإدارة كلما أُتيحت الفرصة لذلك .

المرحلة الثالثة - فترة التقييم البعدي:

مدتها أسبوعان، تمّ خلالها تقييم كل طفل ومراقبة سلوكه، وإعادة تطبيق مقياس مهارات التواصل الاجتماعي. كما تمّ فيها تسجيل سلوكيات الأطفال ضمن برنامج يومي في جميع الأنشطة من قبل الباحثة، سواء بالمشاهدة المباشرة للأطفال، أو بأخذ شريط تسجيل الفيديو اليومي للروضة، ومشاهدة سلوك الأطفال في الشريط الفيديو وتفرغته في بطاقة الملاحظة الخاصة بالباحثة. وفي الوقت نفسه طُبّق مقياس التواصل الاجتماعي المصوّر على أطفال عينة البحث في عمر أربع سنوات وعمر خمس سنوات. وأرسلت إدارة الروضة الاستبانة الموجهة إلى الأمهات للإجابة عنها مجدداً لاستقصاء الفروق بين مهارات التواصل الاجتماعي للأطفال كما عبّرت عنها الأمهات قبل تطبيق البرنامج وبعده. وهكذا انتهت فترة تطبيق البرنامج في (١٣/٥/٢٠١٣).

جدول رقم (٧) توزع جلسات تطبيق برنامج مهارات التواصل الاجتماعي

اسم المهارة	عدد الجلسات الفعلية	الأنشطة
التمييز السمعي تنمية الملاحظة والانتباه	٣ جلسات	أنشطة التواصل السمعي (٥)
التمييز البصري تنمية الملاحظة والانتباه	٧ جلسات	أنشطة التواصل البصري (٧)
تنمية المهارات اللغوية	٧ جلسات	أنشطة التواصل اللغوي (٥)
قراءة التعبيرات الوجهية	٣ جلسات	أنشطة التمثيل الحسي (٤)
قراءة الإشارات الجسدية	٤ جلسات	أنشطة الإيماءات الجسدية (٦)
تنمية مهارة التعاون والتفاوض	٦ جلسات	أنشطة التعاون والتفاوض (٨)

القوانين الإحصائية المستخدمة :

- ١ - برنامج (SPSS) الرزمة الإحصائية المعتمدة عالمياً .
- ٢- قانون قيمة مربع إيتا الذي يُحسب ($N^2 = t^2 + df$) ومجالته التي تتراوح بين (أقل من 0.3 يكون حجم الأثر منخفض أكبر من 0.3 حتى 0.5 يكون حجم الأثر متوسط. أكبر من 0.5 يكون حجم الأثر مرتفع) (الشعاع للنشر، ٣٨) .

الفصل السادس

نتائج البحث

أولاً - عرض النتائج وتفسيرها

ثانياً - النتائج العامة

ثالثاً - مقترحات البحث

رابعاً - ملخص البحث باللغة العربية

ملاحق البحث

ملخص البحث باللغة الأجنبية

أولاً - عرض النتائج وتفسيرها

بعد استخراج معطيات الأدوات وجدولتها، تمّ التعامل معها إحصائياً من خلال اختبارات لدلالة الفروق، وكانت النتائج على النحو الآتي:

١ - نتائج الفرضية الأولى : توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الأطفال على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي قبل تطبيق البرنامج استناداً لمتغير العمر.

جدول رقم (٨) نتائج اختبار T.test الفرق بين متوسط درجات الأطفال تبعاً لمتغير العمر على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي قبل تطبيق البرنامج.

يبين الجدول رقم (٨) أن قيمة المتوسط الحسابي للأطفال في عمر "٥" سنوات في مهارات التواصل الاجتماعي بلغت (١٢٢.٩٠٦) وبلغت قيمة المتوسط الحسابي في عمر "٤" سنوات في مهارات التواصل الاجتماعي (٩٤.٣٩٢) وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (١٢.٨١٩) عند درجة حرية قدرها "٥٨"، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (٢.٠٠) وبدرجات حرية تساوي (حجم العينة - ٢)، وبما أن احتمال الدلالة $P = 0.000 < \alpha = 0.05$ نعتبر أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال في عمر ٤ سنوات ومتوسط درجات الأطفال في عمر (٥) سنوات في مهارات التواصل الاجتماعي، وهذه الفروق لصالح الأطفال في عمر (٥) سنوات لأنّ متوسطها هو الأعلى. بالتالي، بالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تقول بوجود فروق في متوسط درجات العينة في مهارات التواصل الاجتماعي قبل تطبيق البرنامج تبعاً لمتغير العمر.

جدول رقم (٨) نتائج اختبار T.test الفرق بين متوسط درجات الأطفال على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي قبل تطبيق البرنامج .

المتغير تواصل اجتماعي	العدد + العمر		المتوسط	المجموع	الانحراف المعياري	T ستودنت المحسوبة	T ستودنت الجدولية	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة
	٤	٢٨								
قبلي	٤	٢٨	٩٤.٣٩٢	٢٦٤٣	٥.٧١٨	١٢.٨١٩	٢.٠٠	٥٨	٠.٠٠٠٠	دال
	٥	٣٢	١٢٢.٩٠٦	٣٩٣٣	١٠.٤٧٧					

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة محجوب (٢٠٠٦) التي وجدت بأن الأطفال الأكبر سناً في مرحلة المراهقة المتأخرة تفوقوا في تفسير الهاديات البصرية على كل من عيني الطفولة المتأخرة

والمراقبة المبكرة وتأتي نتائج البحث الحالي واقعية وضمن إطار الفرضية المطروحة ، فكلماً اكتسب الطفل صور بصرية ومخزون لغوي ومهارات اجتماعية وشخصية بتقدم العمر وخصوصاً عندما يتعرض لهذه المهارات في مواقف اجتماعية متعددة كان أكثر قدرةً واستعداداً للتواصل الاجتماعي وإقامة صداقات مع أقرانه من الأطفال وعلاقات اجتماعية مع الراشدين معلمين ووالدين وأخوة وخصوصاً عندما يكونون هؤلاء ايجابيين في الفعل ورد الفعل التواصلية مع الأطفال .

٢ - نتائج الفرضية الثانية : توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال في الروضة ما بين عمر (٤ - ٦ سنوات) على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي قبل تطبيق البرنامج وبعده.

إنّ نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية المذكورة تُبين أنّ قيمة المتوسط الحسابي للأطفال بين عمر (٤-٦) سنوات في التطبيق القبلي بلغت (١٠٩.٦) وبلغت قيمة المتوسط الحسابي في التطبيق البعدي بين عمر (٤-٦) سنوات (١٢٩,٨٣٣) وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (٨,٢٧٢) ، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (٢) عند درجة حرية قدرها "٥٩" والجدول (٩) يوضح النتائج.

جدول رقم (٩) نتائج اختبار T.test الفرق بين متوسط درجات الأطفال ما بين عمر (٤-٦) سنوات على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي قبل تطبيق البرنامج وبعده.

المتغير	العدد	المتوسط	المجموع	الانحراف المعياري	T ستودنت المحسوبة	T ستودنت الجدولية	درجات الحرية	الدلالة	N ² حجم الأثر
قبلي	٦٠	١٠٩,٦	٦٥٧٦	١٦,٦٨٥	٨,٢٧٢	٢	القيمة الاحتمالية	دالة	٠,٥٣٧
بعدي	٦٠	١٢٩,٨٣٣	٧٧٩٠	٣٢,٤١٥			٠,٠٠٠		

يبين الجدول رقم (٩) أن احتمال الدلالة $P = 0.000 < \alpha = 0.05$ ، فهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال ما بين عمر (٤-٦) سنوات في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارات التواصل الاجتماعي، بالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تقول بوجود فروق في متوسط درجات العينة في مهارات التواصل الاجتماعي قبل

تطبيق البرنامج وبعده . وهذه الفروق لصالح درجات الأطفال في التطبيق البعدي، لأنّ متوسطها هو الأعلى. وهو ما تؤكدُه قيمة مربع إيتا التي بلغت (٠,٥) إذ جاءت متوسطة، وتتفق نتائج البحث الحالي مع كلِّ من الدراسات الآتية (نقولا ١٩٩٦) تفوق أطفال المجموعة التجريبية في الإدراك السمعي والبصري، والتسلسل السمعي الصوتي، والتسلسل البصري الحركي، والتعبير اللفظي وغير اللفظي، والترابط السمعي الصوتي، والترابط البصري الحركي نتيجة لفاعلية البرنامج في تنمية مهارات التواصل اللفظي للطفل، ودراسة (صديق ٢٠٠٧) التي دلّت على وجود فروق في مهارات التواصل غير اللفظي لصالح المجموعة التجريبية . ودراسة (الضبع، وأمّين ٢٠٠٩) التي أظهرت أن المجموعة التجريبية سجّلت فروقاً على أبعاد مهارات التواصل اللفظي في الدرجة الكلية للمقياس عند مقارنة درجاتها مع درجات المجموعة الضابطة. ودراسة (الفلاح ٢٠٠٩) حيث كان للبرنامج أثر لدى المجموعة التجريبية في تنمية مهارة الكلام وسجّل الأطفال درجات مرتفعة في الدرجة الكلية لمهارات التعبير اللفظي، وكان القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية في إدارة الانفعالات والدرجة الكلية للمقياس، وسجّل الأطفال في المجموعة التجريبية درجات أعلى على مقياس التعبير التواصلّي غير اللفظي . ودراسة نسرّن سنن (Nesrin Sinan2010) التي وجدت زيادة ذات دلالة إحصائية في مستويات التواصل لدى الأطفال .

إن نتائج البحث الحالي ونتائج الدراسات السابقة، تؤكّد أن كل مهارة يكتسبها الطفل تزيد من شعوره بالسيطرة على البيئة كما تزيد من شعوره بالكفاءة، فالمهارات التواصلية تتطور مثل أي سلوك عبر سلسلة من التفاعلات الاجتماعية، بين الفرد، والبيئة من وجهة نظر التعلّم الاجتماعي هذه المهارات هي سلوك ناتج عن التعلّم، وتُتبع العديد من استراتيجيات تعلّم هذه المهارات في نموذج التعلّم الاجتماعي، كالتعزيز المباشر للمهارات، والتجارب المتنوعة القابلة للملاحظة والتغذية الراجعة، وتطور التوقعات المرتبطة بالحالات الشخصية. وإنّ ثبات تعزيز النتائج الإيجابية هو ما يؤثر في اكتساب المهارة الاجتماعية التواصلية، لاسيّما عند تعزيز المهارة في مراحل تعلّمها الأولى، وهو ما يساعد في تعلّم المهارة التي تُكتسب عبر التدريب والتغذية الراجعة من الآخرين والبيئة .

٣- نتائج الفرضية الثالثة : توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الأطفال على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج تبعاً لمتغير العمر.

إنَّ نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية المذكورة تُبين أنَّ قيمة المتوسط الحسابي للأطفال في عمر (٥) سنوات في مهارات التواصل الاجتماعي قبل تطبيق البرنامج بلغت (١٢٢,٩٠٦) و قيمته في عمر (٤) سنوات (٩٤,٣٩٢) وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (١٢,٨١٩)، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (٢) عند درجة حرية قدرها (٥٨)، أمّا في نتائج الاختبار البعدي لمقياس مهارات التواصل الاجتماعي للأطفال، فبلغت قيمة درجات المتوسط الحسابي للأطفال على مهارات التواصل الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج في عمر (٥) سنوات (١٥٧,٥٠) وقيمته في عمر (٤) سنوات (٩٨,٢١٤) وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (١٧,٩٠٨)، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (٢) عند درجة حرية قدرها (٥٨) وبما أنَّ احتمال الدلالة $P = 0.000 < \alpha = 0.05$ فهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال في عمر (٤) سنوات ومتوسط درجات الأطفال في عمر (٥) سنوات في مهارات التواصل الاجتماعي في التطبيقين القبلي والبعدي وهذه الفروق لصالح الأطفال في عمر (٥) سنوات لأن متوسطها هو الأعلى. وهو ما تؤكدُه قيمة مربع إيتا التي بلغت (٠,٨) إذ جاءت مرتفعة، بالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تقول بوجود فروق في متوسط درجات العينة في مهارات التواصل الاجتماعي بعد البرنامج تبعاً لمتغير العمر. والجدول رقم (١٠) يوضح النتائج.

جدول رقم (١٠) نتائج اختبار T.test الفرق بين متوسط درجات الأطفال تبعاً لمتغير العمر على مقياس

مهارات التواصل الاجتماعي قبل تطبيق البرنامج وبعده.

المتغير تواصل اجتماعي	العدد + العمر	المتوسط	المجموع	الانحراف المعياري	T ستودنت المحسوبة	T ستودنت الجدولية	درجات الحرية ٥٨	الدلالة	N ² حجم الأثر
بعدي	٢٨	٩٨,٢١٤	٣٢٦٥	٦,٣٩٧	١٧,٩٠٨	٢	القيمة	دالة	٠,٨٤٥
	٥	١٥٧,٥٠	٥٠٤٠	١٦,٤٤٩			الاحتمالية		
	٣٢								

وانفقت نتائج البحث مع نتائج دراسة ايسبينوسا (Espinosa,2001) التي أكدت العلاقة بين القراءة والكتابة والتطوير العاطفي والاجتماعي، والانجاز الأكاديمي، بأنه يُحدد الكفاءة في معرفة القراءة والكتابة، والانجاز الدراسي والسلوك الجيد، وتعلّم كل واحدة يعزّز تعلّم الآخر، وتعلّم

السلوك الإيجابي متعلّق بفعل أفضل أكاديمياً . (Walker,Ramsey,&Gresham,2004)، ولم تتفق مع دراسة نانسي (Nancy,1989) حيث لم يكن لمتغيّر العمر أي تأثير في التواصل بين الأطفال. وتأتي نتائج البحث الحالي واقعية وضمن إطار الفرضية المطروحة، فكّما اكتسب الطفل صوراً بصرية ومخزوناً لغوياً ومهارات اجتماعية وشخصية بتقدم العمر كان أكثر قدرةً واستعداداً للتواصل الاجتماعي وإقامة صداقات مع أقرانه من الأطفال وعلاقات اجتماعية مع الراشدين من معلمين ووالدين وأخوة وخصوصاً عندما يكون هؤلاء ايجابيين في الفعل وردّ الفعل التواصلية مع الأطفال .

وبما أنّ أطفال الخامسة من العمر تفوقوا على أطفال الرابعة في التواصل اللفظي لامتلاكهم مخزوناً لغوياً، فهذا يؤكد أهمية معرفة الطفل للقراءة والكتابة، وحيث تكون الفرص متاحة لأطفال الروضة في سن الخامسة أكثر من غيرهم، لأنّ مناهجهم تهتم بتعليم القراءة والكتابة، وهو ما يعطيهم فرصاً لتحصيل درجات عالية على مقياس التواصل الاجتماعي، أكثر من الأطفال في سن الرابعة لقدرتهم المتواضعة في القراءة والكتابة بالمقارنة مع أطفال سن الخامسة والفرق في مجموع الدرجات الكلي لكلا العمرين يؤكد ذلك فأطفال في الأربع سنوات كانت درجاتهم الكلية(٣٢٦٥) في حين كانت مجموع درجات أطفال الخمس سنوات (٥٠٤٠) والفرق واضح وثبتت صحة النتيجة هذه من خلال مقارنتها مع نتائج دراسات في ذات السياق.

وأطفال الخمس سنوات اعتادوا اللعب مع الآخرين، ويتمكنون من خلال اللعب أن يكتسبوا مهارات التعامل، فيتعلّمون ضبط النفس ويعون ذواتهم، فيقدرون ما يملكون من مهارات، ويندفعون لإبقاء علاقاتهم مع الآخرين أطول مدة ممكنة، فيختبرون مفهوم الصداقة فتنشأ علاقات ودية تُشجّعهم على تبادل الكلام الصريح والمباشر مع الآخرين، فيعبّرون عن حبّهم له بأساليب متنوعة باللفظ والإشارة والتعامل وهو ما يُنضج شخصياتهم من الجانب الاجتماعي فتنمو قدراتهم الاجتماعية، التي تُمكنهم من إنجاز أهدافهم الشخصية. وتتضمّن هذه المهارات القدرة لبدء العلاقات واستمرارها مع الآخرين، ويتصلون عملياً، ويقترحون النشاطات، ويصفون أساساً القواعد، ويتناوبون، ويشتركون في النشاطات ويحلّون الخلافات بين الأقران. والطفل الذي يوضع مبكراً في مؤسسات اجتماعية، يمتلك القدرة اللغوية، ويرتبط هذا بشكل ثابت ويواصل في لعب دور ضروري في تطوير جوانب الطفل كافة.

٤- نتائج الفرضية الرابعة : توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الأطفال على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي اللفظي محور (الإصغاء والكلام) قبل تطبيق البرنامج تبعاً لمتغير العمر.

إنّ نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية المذكورة تُبيّن أنّ قيمة المتوسط الحسابي للأطفال في عمر (٥) سنوات في بُعد مهارات التواصل اللفظي في التطبيق القبلي بلغت (٨٦,٣٤٤) وقيمتها في عمر (٤) سنوات (٧١,٠٣٦) . وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (٩,٦٩٨) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (٢) عند درجة حرية قدرها (٥٨)، وبما أن احتمال الدلالة $P = 0.000 < \alpha = 0.05$ فهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال في عمر (٤) سنوات ومتوسط درجات الأطفال في عمر (٥) سنوات في مهارات التواصل اللفظي في التطبيق القبلي، وهذه الفروق لصالح الأطفال في عمر (٥) سنوات لأنّ متوسطها هو الأعلى.

بالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تقول بوجود فروق في متوسط درجات العينة في مهارات التواصل الاجتماعي اللفظي قبل تطبيق البرنامج تبعاً لمتغير العمر والجدول رقم (١١) يوضح قيم (ت) في التطبيق القبلي والبعدي لدرجات الأطفال في التواصل اللفظي.

جدول رقم (١١) نتائج اختبار T.test الفرق بين متوسط درجات الأطفال تبعاً لمتغير العمر على بُعد مهارات التواصل اللفظي قبل تطبيق البرنامج .

المتغير لفظي	العدد + العمر		المتوسط	المجموع	الانحراف المعياري	T ستودنت المحسوبة	T ستودنت الجدولية	درجات الحرية	قيمة f	الدلالة
قبلي	٤	٢٨	٧١,٠٣٦	١٩٨٩	٤,٦٠٧	٩,٦٩٨	٢	القيمة الاحتمالية	٥,٣٢٢	دالة
	٥	٣٢	٨٦,٣٤٤	٢٧٦٣	٧,١٥١			٠,٠٠٠		

وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة الفلاح (٢٠٠٩) حيث كان للبرنامج أثر لدى المجموعة التجريبية في تنمية مهارة الكلام وسجل الأطفال درجات مرتفعة في الدرجة الكلية لمهارات التعبير اللفظي. ودراسة (خليل ٢٠٠٣) التي أسفرت نتائجها عن أهمية ممارسة طفل الروضة للأنشطة المتنوعة لنموه اجتماعياً ولغوياً وتعبيرياً، ودراسة ليسلي (Lesley Am, 2009) التي أظهرت تزايد النمو اللغوي المركب عند الأطفال نتيجة التدخّل والتعليم، ودراسة ريزان (Rezani 2012) حيث أكد المعلمون أنّ الأطفال استفادوا من الرسوم ضمن فعاليات الكلام وبأنّها حملت أفكاراً إيجابية. ولم تتفق

النتائج الحالية للبحث مع دراسة نانسي (Nancy,1989) إذ لم يكن لمتغير العمر أي تأثير في التواصل بين الأطفال .

فهناك علاقة مباشرة بين قدرة الطفل على فهم وجهة نظر الآخر وتطور اللغة الاجتماعية ويتم التأسيس للصفة المنسوبة لمشاعر الآخرين وأفكارهم من خلال تدريب الأطفال، فالوعي الاجتماعي المحدود للطفل والوعي الاجتماعي للآخر يشكل عملية تبادلية لتطور اللغة الاجتماعية و التواصل الاجتماعي حيث تبدأ القدرة على تمثّل العالم وفهمه في الطفولة المبكرة، ولكنها لا تكون ذاتها لدى كل طفل في عمر الرابعة، فهناك خط مباشر بين قدرة الطفل على فهم وجهة نظر الآخر وتطور اللغة الاجتماعية (Joseph and tager – flusberg,2004).

وهذا ما يؤكد أنّ مهارات اللغة السليمة، يكون الطفل أكثر قدرة على تفسير التبادلات الاجتماعية .

٥- نتائج الفرضية الخامسة : توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الأطفال على بُعد مهارات التواصل اللفظي محور (الإصغاء والكلام) بعد تطبيق البرنامج تبعاً لمتغير العمر.

يبين الجدول رقم (١٢) أن قيمة المتوسط الحسابي للأطفال في عمر "٥" سنوات في بُعد مهارات التواصل اللفظي في التطبيق البعدي بلغت (٨٧.٩٧) وبلغت قيمة المتوسط الحسابي في عمر "٤" سنوات في بُعد مهارات التواصل اللفظي في التطبيق البعدي (٨٦.٥٣٦) ، وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (٥٣.٥٧) عند درجة حرية قدرها (٥٨)، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (٢) وبما أنّ احتمال الدلالة $\alpha = 0.05 < P = 0.000$ ، فهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال في عمر (٤) سنوات ومتوسط درجات الأطفال في عمر (٥) سنوات في مهارات التواصل اللفظي في التطبيق البعدي، وهذه الفروق لصالح الأطفال في عمر (٥) سنوات لأنّ متوسطها هو الأعلى. وهو ما تؤكده قيمة مربع إيتا التي بلغت (٠,٩) إذ جاءت مرتفعة، بالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تقول بوجود فروق في متوسط درجات العينة في مهارات التواصل الاجتماعي اللفظي بعد تطبيق البرنامج تبعاً لمتغير العمر .

جدول رقم (١٢) نتائج اختبار T.test الفرق بين متوسط درجات الأطفال تبعاً لمتغير العمر على بُعد مهارات التواصل اللفظي بعد تطبيق البرنامج.

N ² حجم الأثر	الدالة	قيمة f	درجات الحرية	T ستودنت المحسوبة	متوسط الفروق	الانحراف المعياري	المجموع	المتوسط	العدد+		لفظي
			٥٨	٥٣.٥٧					العمر		
٠,٩٨٠	دالة	٦٦,٣٥	القيمة	T ستودنت	٧٣.٦٥	١.٣٦	٢٤٢٣	٨٦.٥٣٦	٢٨	٤	بعدي
			الاحتمالية	الجدولية					١٠.٨٧	٢٨١٥	
			٠.٠٠٠	٢.٠٠							

وتتفق نتائج البحث الحالي مع الدراسات الآتية : دراسة الفلاح (٢٠٠٩) كان للبرنامج أثراً لدى المجموعة التجريبية في تنمية مهارة الكلام وسجل الأطفال درجات مرتفعة في الدرجة الكلية لمهارات التعبير اللفظي ، ودراسة (خليل ٢٠٠٣) وأسفرت نتائجها عن أهمية ممارسة طفل الروضة للأنشطة المتنوعة لنموه اجتماعياً ولغوياً وتعبيرياً، ودراسة ليسلي (Lesley Am,2009) (لُوَظ تَزَايِد النَّمُو اللُّغَوِي المُرَكَّب عِنْد الأَطْفَال نَتِيْجَة التَّدخُل والتَّعْلِيم ، ودراسة ريزان Rezan (2012) أكد المعلمون أن الأطفال استفادوا من الرسوم ضمن فعاليات الكلام وبأنها حملت أفكاراً ايجابية. دراسة (جوستس Justice ٢٠٠٣) وأهم نتائج الدراسة تحسن ملحوظ في مهارات لغة الطفل اللفظية والقراءة والكتابة لصالح المجموعة التجريبية.

كل ما سبق يؤكد أنه عندما تكون مهارات اللغة السليمة ، يكون الطفل أكثر قدرة على تفسير التبادلات الاجتماعية ، وإن تضاربت المفاتيح غير اللفظية سيعتمد الطفل على مفاتيح اللغة بدلاً من تعابير الوجه ، حيث تبدأ القدرة على تمثيل العالم والفهم في الطفولة المبكرة ولكنها لا تكون ذاتها لدى كل طفل في عمر الرابعة ، فهناك خط مباشر بين قدرة الطفل على الفهم وجهة نظر الآخر وتطور اللغة الاجتماعية وهناك تأسيس للصفة المنسوبة لمشاعر الآخرين وأفكارهم من خلال تدريب الأطفال ، فالوعي الاجتماعي المحدود للطفل والوعي الاجتماعي للآخر يشكل عملية تبادلية لتطور اللغة الاجتماعية و التواصل الاجتماعي .

(goseph and tager –flusberg,2004) .

٦ - نتائج الفرضية السادسة : توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الأطفال على بُعد مهارات التواصل الاجتماعي غير اللفظي (قراءة مشاعر الآخرين ولغة الجسد) بعد تطبيق البرنامج تبعاً لمتغير العمر.

يبين الجدول رقم (١٣) أن قيمة المتوسط الحسابي للأطفال في عمر "٥" سنوات في بُعد مهارات التواصل غير اللفظي في التطبيق البعدي بلغت (٣٩.٨١) وبلغت قيمة المتوسط الحسابي في عمر "٤" سنوات في بُعد مهارات التواصل غير اللفظي في التطبيق البعدي (٥٠.٢١) وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (٧.١٧) عند درجة حرية قدرها "٥٨" ، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (٢.٠٠) ودرجات حرية تساوي (حجم العينة-٢)، وبما أن احتمال الدلالة $P = 0.000 < \alpha = 0.05$ نعتبر أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال في عمر ٤ سنوات ومتوسط درجات الأطفال في عمر ٥ سنوات في مهارات التواصل غير اللفظي في التطبيق البعدي ، وهذه الفروق لصالح الأطفال في عمر ٤ سنوات لأنّ متوسطها هو الأعلى . وهو ما تؤكده قيمة مربع إيتا التي بلغت (٠ ,٤) إذ جاءت متوسطة، بالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تقول بوجود فروق في متوسط درجات العينة في مهارات التواصل الاجتماعي غير اللفظي (قراءة مشاعر الآخرين ولغة الجسد) بعد تطبيق البرنامج تبعاً لمتغير العمر .

جدول رقم (١٣) نتائج اختبار T.test الفرق بين متوسط درجات الأطفال على بُعد مهارات التواصل غير اللفظي (قراءة مشاعر الآخرين ولغة الجسد) بعد تطبيق البرنامج تبعاً لمتغير العمر.

N ² حجم الأثر	الدلالة	قيمة f	درجات الحرية	T	متوسط الفروق	الانحراف المعياري	المجموع ع	المتوسط	العدد+ العمر		قراءة مشاعر الآخرين ولغة الجسد
			٥٨	ستودنت المحسوبة					٧.١٧	٢٨	
٠,٤٦٩	دالة	١٠,٣٢	القيمة الاحتمالية	T	١٠.٤٠	٣.٢٩	٤٤١	٥٠.٢١	٢٨	٤	بعدي
			٠.٠٠٠	الجدولية					٢.٠٠	٣٢	

وقد اتفقت نتيجة البحث الحالي مع ما أكدته دراسة الفلاح (٢٠٠٩) حيث تمكّن الأطفال من إدارة انفعالاتهم وتسجيل درجات مرتفعة على مقياس التعبير التواصلي غير اللفظي، وكذلك أثبتت دراسة صديق (٢٠٠٧) جدوى تعليم أطفال التوحّد مهارات التواصل غير اللفظي، ويقول نيلسن (Nelson ٢٠٠١) بأن الإنسان يتعلّم الالتزام بقواعد اللعبة الاجتماعية، هذه القواعد التي تتضمن الاستعمال الفضائي القريب للحركات الجسمانية، والموقف والتعبير الوجهية، والبوار التي تحدّد عادة لتحسين الحركات .

لكنّ نتيجة البحث الحالي لم تتفق مع دراسة نانسي (Hazen,1989) لأنّها لم تجد أي تأثير لمتغيّر العمر في التواصل غير اللفظي، فالطفل الهدف في التصوير يلفت انتباه الطفل الآخر لكن لم يوجه التلقين بشكل واضح للآخر عبر الأسلوب الشفهي أو الأسلوب غير الشفهي" كالاتصال العيني أو الاتصال الطبيعي". (Nelson, 2001)، وهذا يُفسر أن الأطفال في عمر أربع سنوات كانوا أقدر على استقبال التعليمات ومفردات البرنامج التي تشبعت بألعاب متنوعة بهذه المفردة لغة الجسد وقراءة مشاعر الآخرين ، وهم اكتسبوا لتصبح مهارة وعادة سلوكية في تصرفاتهم الاجتماعية التي ستلاقي القبول من قبل الأقران والراشدين إذا ما تمت متابعتهم . لأنهم لا يحتاجون في فهمها إلى مخزونهم اللغوي فهم يتعاملون مع الآخر وفق قدراتهم على التمثيل الإشاري والبدني والعاطفي، ربما يكتفون في التعبير عن فهمهم وإدراكهم لمشاعر الآخرين بالنظر إليهم أو التقرب منهم مكانياً أو مقاسمتهم ما يملكونه أو ملامستهم وهي سلوكيات محببة لهم في مثل هذا السن.

والأطفال بشكل عام كلما تعرضوا لخبرات ومواقف تتضمن صور للتواصل غير اللفظي كان لديهم الاستعداد والقدرة لإدراك انفعالات الآخرين وتفسيرها.

وهنا تكمن فاعلية برامج التواصل الاجتماعي المخصصة للأطفال الصغار، والتي تُنفذ من قبل معلمين محترفين في مجال الكفاءة الاجتماعية، ويعُون طبيعة هذه المرحلة وخصائصها المعرفية والإدراكية والعاطفية والاجتماعية . والفارق الذي وُجد بين الاختبار القبلي والبعدي لعينة البحث يؤكّد فاعلية التدريب في مرحلة الطفولة المبكرة، كما يؤكّد الاستعداد الفطري والعفوي الذي يُبديه الطفل لاستقبال التعلّم عبر بوابات الحواس الخمس، والتي تُوظف فيما بعد لإدارة المشاعر.

٧- نتائج الفرضية السابعة : توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الأطفال على محور المهارات الشخصية بعد تطبيق البرنامج تبعاً لمتغير العمر.

يبين الجدول رقم (١٤) أن قيمة المتوسط الحسابي للأطفال في عمر "٥" سنوات في بُعد المهارات الشخصية في التطبيق البعدي بلغت (٢٩.٣٢) وبلغت قيمة المتوسط الحسابي في عمر "٤" سنوات في بُعد مهارات المهارات الشخصية في التطبيق البعدي (١٤.٤٣) وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (٢.٤٥) عند درجة حرية قدرها "٥٨" ، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (٢.٠٠) ودرجات حرية تساوي (حجم العينة - ٢) ، وبما أن احتمال الدلالة $P = 0.000 < \alpha = 0.05$ نعتبر أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال في عمر ٤ سنوات ومتوسط درجات الأطفال في عمر (٥) سنوات في بُعد المهارات الشخصية في التطبيق البعدي ، وهذه الفروق لصالح الأطفال في عمر (٥) سنوات لأنّ متوسطها هو المتوسط الأعلى. وهو ما تؤكد قيمة مربع إيتا التي بلغت (٠ ,٧) إذ جاءت مرتفعة. بالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تقول بوجود فروق في متوسط درجات العينة في مهارات محور المهارات الشخصية بعد تطبيق البرنامج تبعاً لمتغير العمر .

جدول رقم(١٤) نتائج اختبار T.test الفرق بين متوسط درجات الأطفال على محور المهارات الشخصية بعد تطبيق البرنامج تبعاً لمتغير العمر.

N ² حجم الأثر	مستوى الدلالة	درجات الحرية	T ستودنت المحسوبة	متوسط الفروق	الانحراف المعياري	المجموع	المتوسط		العدد+ العمر	المتغير مهارات شخصية
							٢٨	٤		
٠,٧٠٦	دالة	٥٨	١١,٨٣	٣,٩٦	١,٣٦٢	٤٠١	١١,٤٣	٢٨	٤	بعدي
		٠,٠١	٢,٠٠				٨,١١	٩٥١		

تُشير النتائج إلى أنّ تجارب سنة واحدة يقضيها الطفل في الروضة مع الأقران والمعلمة في بيئة الروضة الاجتماعية تُغني ذاكرته بمواقف تواصلية تُوضح قدرته على التعاون وحل الخلافات مع الآخرين . فهؤلاء الأطفال اعتادوا الحياة الاجتماعية مع الأقران والمعلمين بفعل التدريب وتلقي التعليمات وربما يكون التعود على ذلك بفعل الدخول إلى الروضة وقد يكون الأطفال في عمر (٥) سنوات قد خبروا الروضة قبل فترة من أطفال الأربع سنوات وامتلاكهم للمفردات اللغوية

يُمكنهم من ذلك فيكونون أكثر استعداداً للاستجابة والتفاعل مع مفردات البرنامج التواصلي في البحث الحالي والتي تناولت بُعد "المهارات الشخصية" . فالفهم الشخصي للخبرات والسلوكيات والتعاطف مع الآخرين، والقدرة على التفاعل معهم بوجد ومحبة يقتضي التطور في النضج العقلي والمعرفي والاجتماعي والعاطفي، ويُفترض تفوق أطفال في عمر الخمس سنوات في ذلك على الأطفال في عمر الأربع سنوات، لأنّ متغيّر العمر في الطفولة المبكرة يفارق سنة واحدة يحدث فرقاً كبيراً في نتائج الأبحاث في جميع جوانب النمو، حيث وتيرة النمو في تصاعد متسارع في هذه المرحلة العمرية.

فعندما يأخذ الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة بالتطور يبدوون بإدراك أن الآخرين قد لا يرون عملاً ما أو حالة ما بنفس طريقتهم، فتطور إدراك الطفل في هذا المجال يشكّل خطوة حاسمة للمزيد من نضج العلاقات الاجتماعية للطفل، وهذا يتطلب القدرة على تطبيق المعارف والتجارب الماضية الملائمة للوضع الحالي، لكي يتعلّم الطفل مهارات للكفاءة العاطفية التي تُظهر ضرورة تصعيد التواصل الاجتماعي، وهذه المهارات هي: (- إدراك الحالة العاطفية مع الحوافز للآخر - القدرة على فهم مشاعر الشخص الآخر من خلال المفاتيح غير اللفظية - القدرة على استخدام لغة العواطف - التعاطف مع الآخر - فهم التعابير الخارجية و الداخلية قد لا تتسجمان معاً - التغلب على المشاعر المحزنة - فهم أن العلاقات ترتبط بشكل ودي - التكيف النفسي العاطفي للشخص) . (SAARNI, 1999) .

٨ - نتائج الفرضية الثامنة: توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال في عمر (٤ سنوات) على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي اللفظي قبل تطبيق البرنامج وبعده . ولإيضاح الفروق لا بدّ من الوقوف على قيمة المتوسطات الحسابية بين متوسط درجات الأطفال في عمر (٤ سنوات) على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي اللفظي قبل تطبيق البرنامج وبعده فقد بلغت قيمة المتوسط الحسابي للأطفال في عمر (٤) سنوات على محور التواصل اللفظي قبل تطبيق البرنامج (٧١.٠٤) وبلغت قيمته بعد تطبيق البرنامج (٨٦.٥٤) وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (٢٨.٢٨٧)، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (٢.٠٥)، عند درجة حرية قدرها (٢٧)، وبما أن احتمال الدلالة $\alpha = 0.05 < P = 0.000$ ، فهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال في عمر (٤) سنوات على محور التواصل اللفظي في التطبيقين القبلي والبعدي وهذه الفروق لصالح الأطفال في التطبيق البعدي

لأنّ متوسطها هو المتوسط الأعلى . وهو ما تؤكده قيم مربع إيتا التي بلغت (٠,٩) إذ جاءت مرتفعة. بالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تقول بوجود فروق في متوسط درجات الأطفال في عمر (٤) سنوات في مهارات التواصل الاجتماعي اللفظي قبل تطبيق البرنامج وبعده . والجدول رقم (١٥) يوضح النتائج .

جدول رقم (١٥) نتائج اختبار T.test الفرق بين متوسط درجات الأطفال في عمر (٤) سنوات على بُعد

التواصل اللفظي قبل تطبيق البرنامج وبعده.

N ² حجم الأثر	الدالة	درجات الحرية	T ستودنت المحسوبة	الانحراف المعياري	المجموع	المتوسط	العدد	المتغير لفظي
		٢٧						
٠,٩٦٧	دالة	القيمة الاحتمالية	٢٨,٢٨٧	٤,٦١	١٩٨٩	٧١,٠٤	٢٨	قبلي
		٠,٠٠٠	T ستودنت الجدولية	٤,٦٩	٢٤٢٣	٨٦,٥٤	٢٨	بعدي
			٢,٠٥					

إنّ النتائج المذكورة تؤكد أهمية التدريب بالأساليب والأنشطة القريبة من طبيعة الأطفال الفطرية التي تتوق للخبرات الجديدة، حيث يكون الأطفال متحمسين للتعاطي مع الأشخاص الذين يتعرفون إليهم للمرة الأولى، خصوصاً أن الخبرات الاجتماعية في برنامج البحث الحالي التي تتضمن تواصلًا لفظياً كـ " فهم التعليمات التي تُلقى عليهم والاستجابة لها، واستخدام جمل ومفردات جديدة ليست مألوفة لهم، فمعظم هذه الخبرات تُربوا على اكتسابها من خلال أنشطة محببة له فالغناء والتخمين والرسم والتشكيل والتلوين والقفز واللعب برفقة الموسيقى والانتظام في الدور، كلّها أنشطة محببة لبنية الطفل النفسية والحركية المتحمسة لتعلم كل شيء جديد ينسجم مع طبيعته الطفولية.

٩ - نتائج الفرضية التاسعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الأطفال بعمر (٤) سنوات في مفردات محور التواصل اللفظي.

إنّ نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية المذكورة تُبين أنّ قيمة المتوسط الحسابي للأطفال في عمر (٤) سنوات على بُعد " التواصل اللفظي مفردة" الفهم " قبل تطبيق البرنامج (٢٨,٦٠٧) وبعد تطبيق البرنامج بلغت قيمته (٣٣,٦٧٨٦) وبلغت قيمة المتوسط الحسابي في ذات العمر على بُعد " التواصل اللفظي مفردة الاستماع " قبل تطبيق البرنامج (٤٢,٨٢١٤) وبعد تطبيق

البرنامج (٥٠,٢١٤٣) وبلغت قيمة (ت) المحسوبة للتطبيق القبلي (٥٨,٤٤٧) عند درجة حرية قدرها "٣١"، وبلغت قيمة اختبار (ت) المحسوبة في التطبيق البعدي (٦٧,٨٠٣)، وكلتا القيمتين في التطبيقين القبلي والبعدي للبرنامج أكبر من قيمة (ت) الجدولية (٢.٠٥) عند درجة حرية تساوي (٢٧)، وبما أنّ احتمال الدلالة $P = 0.000 < \alpha = 0.05$ ، فهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال في عمر (٤) سنوات على بُعد "التواصل اللفظي مفردتي الفهم والاستماع" في التطبيق القبلي والبعدي، وهذه الفروق لصالح الأطفال في مفردة "الاستماع" لأنّ متوسطها هو المتوسط الأعلى. بالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تقول بوجود فروق في متوسط درجات الأطفال في بعمر ٤ سنوات في مفردات محور التواصل اللفظي.

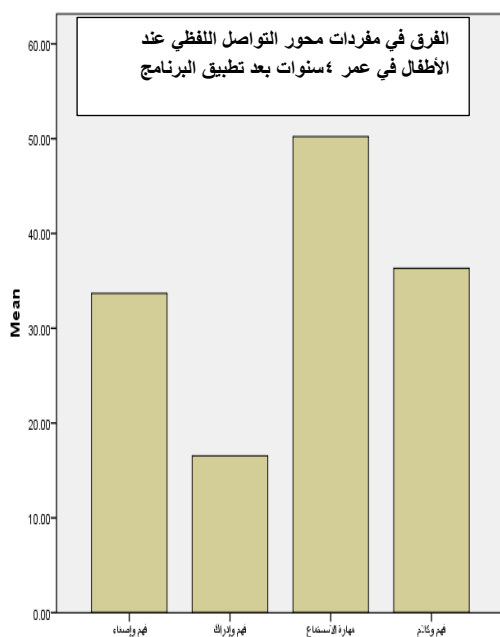
وبالرجوع لقيمة المتوسط الحسابي في التطبيق البعدي لمفردة الاستماع التي بلغت (٥٠,٢١٤٣) نجد بأن الأطفال قد حققوا تفوقاً ملحوظاً فيها إذا ما قُورنت هذه القيمة بقيمة المتوسط الحسابي لمفردة "الإدراك" التي بلغت (١٦,٥٣٥٧) والمتوسط الحسابي لمفردة "كلام" التي بلغت (٣٦,٣٢١٤). والجدول رقم (١٦) يوضح النتائج. جدول رقم (١٦) نتائج اختبار T.test الفروق بين متوسط درجات الأطفال في عمر (٤) سنوات في مفردات محور التواصل اللفظي.

الفروق في مفردات محور التواصل اللفظي في التطبيق القبلي والبعدي لأطفال "٤"	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	T ستودنت المحسوبة	T ستودنت الجدولية	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة
قبلي مهارة فهم وكلام	٢٨	٢٨,٦٠٧	٣,٤٢٤٧٤	-٥٨,٤٤٧-	٢.٠٥	٢٧	٠,٠٠٠	دال
		٤٢,٨٢١٤	٣,٦٣١٦٩					
قبلي مهارة الاستماع	٢٨	٣٣,٦٧٨٦	١,١٧٠٠٦	-٦٧,٨٠٣-	٢.٠٥	٢٧	٠,٠٠٠	دال
		٥٠,٢١٤٣	٣,٢٩٢٦١					
بعدي مهارة فهم وكلام	٢٨	١٤,٢١٤٣	١,٢٨٦٨٩	-٤٤,٢٠٠-	٢.٠٥	٢٧	٠,٠٠٠	دال
		٤٢,٨٢١٤	٣,٦٣١٦٩					
مفردة الاستماع بعدي	٢٨	١٤,٢١٤٣	١,٢٨٦٨٩	-٤٤,٢٠٠-	٢.٠٥	٢٧	٠,٠٠٠	دال
		٤٢,٨٢١٤	٣,٦٣١٦٩					
قبلي إدراك كلام	٢٨	١٤,٢١٤٣	١,٢٨٦٨٩	-٤٤,٢٠٠-	٢.٠٥	٢٧	٠,٠٠٠	دال
		٤٢,٨٢١٤	٣,٦٣١٦٩					
مفردة الاستماع	٢٨	١٤,٢١٤٣	١,٢٨٦٨٩	-٤٤,٢٠٠-	٢.٠٥	٢٧	٠,٠٠٠	دال
		٤٢,٨٢١٤	٣,٦٣١٦٩					

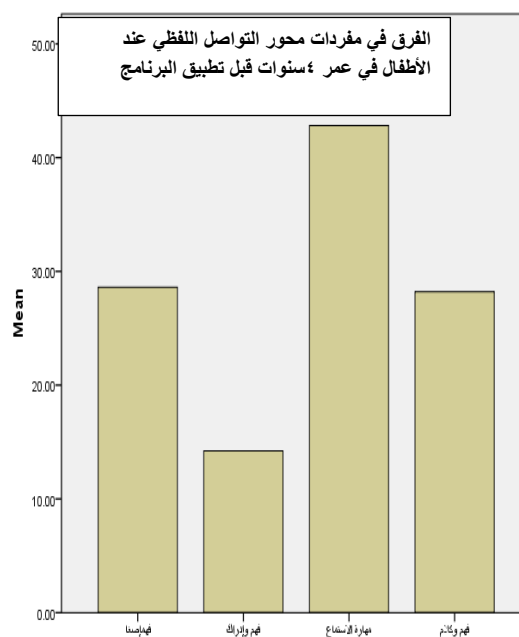
								قبلي
دال	٠,٠٠٠	٢٧	٢٠٠٥	-٦٢,٧٠٢-	١,٢٩٠٠٤٨	١٦,٥٣٥٧	٢٨	مفردة إدراك كلام بعدي
					٣,٢٩٢٦١	٥٠,٢١٤٣		مفردة الاستماع بعدي
دال	٠,٠٠٠	٢٧	٢٠٠٥	-٢١,١٤٨-	٢,٠٤٩٨	٢٨,٢١٤٣	٢٨	قبلي الفهم وكلام
					٣,٦٣٦١٩٣	٤٢,٨٢١٤		قبلي الاستماع
دال	٠,٠٠٠	٢٧	٢٠٠٥	-٢١,٢٦٥-	٢,٤٨٠٣٥	٣٦,٣٢١٤	٢٨	بعدي الفهم وكلام
					٣,٢٩٢٦١	٥٠,٢١٤٣		بعدي الاستماع

تُشير هذه النتائج أن الأطفال قد نجحوا في الاستفادة من ألعاب وأنشطة البرنامج الاجتماعي التواصلي التي اهتمت بتنمية مهارة الاستماع بشكل أفضل في محور مهارات التواصل اللفظي أكثر من المهارات الأخرى " الإدراك والكلام " .

الشكل رقم (٦)



الشكل رقم (٥)



١٠- نتائج الفرضية العاشرة: توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال في عمر (٥ سنوات) على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي اللفظي محور (الإصغاء والكلام) قبل تطبيق البرنامج وبعده.

إنّ نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية المذكورة تُبيّن أنّ قيمة المتوسط الحسابي للأطفال في عمر "٥" سنوات على بُعد التواصل اللفظي قبل تطبيق البرنامج بلغت (٨٦.٣٤٤) وقيّمته بعد

تطبيق البرنامج (٨٧.٩٦٩) وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (١.٣٥٥)، وهي أصغر من قيمة (ت) الجدولية (٢.٠٤) عند درجة حرية قدرها (٣١)، فهذا يعني عدم وجود فروق دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال في عمر (٥) سنوات على محور التواصل اللفظي في التطبيق القبلي والبعدي. وهو ما تؤكد قيمة مربع إيتا التي بلغت (٠,٠٥) إذ جاءت منخفضة، بالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تقول بوجود فروق في متوسط درجات الأطفال في عمر (٥) سنوات في مفردات محور التواصل اللفظي قبل تطبيق البرنامج وبعده. والجدول رقم (١٧) يوضح النتائج :

جدول رقم (١٧) نتائج اختبار T.test الفرق بين متوسط درجات الأطفال في عمر (٥) سنوات على بُعد التواصل اللفظي قبل تطبيق البرنامج وبعده.

N ² حجم الأثر	الدلالة	درجات الحرية	T ستودنت المحسوبة	الانحراف المعياري	المجموع	المتوسط	العدد	تواصل لفظي (الفهم كلام)
		٣١	١,٣٥٥					
٠,٠٥٥٩	غير دالة	القيمة الاحتمالية	T ستودنت الجدولية	٧,١٥١	٢٧٦٣	٨٦,٣٤٤	٣٢	قبلي
		٠,١٨٥	٢,٠٤	١٠,٨٧	٢٨١٥	٨٧,٩٦٩	٣٢	بعدي

تُشير الأرقام في الجدول السابق إلى أن الفهم والاستيعاب والإصغاء والكلام، هي حصيلة تدريب طويل فالمخزون اللغوي لطفل في عمر خمس سنوات لا يتغير في شهر أو في أسابيع إذا ما تمّ حسابه إحصائياً. فقد تزداد المفردات اللغوية في سياق فهم الطفل للتعليمات وفهمه لنمط الجملة الموجهة له، إذا كان الغرض منها إعطاء معلومة أو نفيها أو الاستفهام حولها. فالطفل في عمر (٥) سنوات يربط بين أوقات الطعام بعد التدريب والتعلم، و يُسمى بعض الأعياد ويفهم دلالتها بعد أن يتعرف طقوس هذه الأعياد التي يحتفي بها الناس وكيف تمثل عاداتهم وقيمهم في المجتمع، وتكون هذه الحصيلة اللغوية النوعية داعمة لمخزونه اللغوي الذي يساعده في تواصله مع الآخرين.

١١ - نتائج الفرضية الحادية عشرة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الأطفال بعمر (٥) سنوات في مفردات محور التواصل اللفظي.

إنّ نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية المذكورة تُبين أنّ قيمة المتوسط الحسابي للأطفال في عمر "٥" سنوات على بُعد " التواصل اللفظي مفردة الفهم" قبل تطبيق البرنامج (٢٥,٦٥٦٣) وقيّمته بعد تطبيق البرنامج (٣٨,٠٣١٣) وبلغت قيمة المتوسط الحسابي في ذات العمر على بُعد "التواصل اللفظي مفردة الاستماع" قبل تطبيق البرنامج (٤٤,٦٥٦٣) وبعد تطبيق البرنامج (٥٢,٥٣١٣) وبلغت قيمة (ت) المحسوبة للتطبيق القبلي (٥٢,٠٨٦) وبلغت قيمة (ت) المحسوبة في التطبيق البعدي (٦١,٠٢٨)، وكلتا القيمتين في التطبيقين القبلي والبعدي للبرنامج هي أكبر من القيمة الجدولية (٢,٠٥) عند درجة حرية قدرها (٣١)، وبما أنّ احتمال الدلالة $P = 0.000 < \alpha = 0.05$ ، فهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال في عمر (٥) سنوات على محور "التواصل اللفظي مفردتي " الفهم والاستماع" في التطبيق القبلي والبعدي وهذه الفروق لصالح الأطفال في مفردة "الاستماع" لأن متوسطها هو المتوسط الأعلى. بالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تقول بوجود فروق في متوسط درجات الأطفال في عمر (٥) سنوات في مفردات محور التواصل اللفظي. وبالرجوع لقيمة المتوسط الحسابي في التطبيق البعدي لمفردة الاستماع التي بلغت (٥٢,٥٣١٣) نجد بأن الأطفال قد حققوا تفوقاً ملحوظاً فيها، إذا ما قُورنت القيمة بكل من قيمة المتوسط الحسابي لمفردة "الإدراك" التي بلغت (١٩,٠٠) والمتوسط الحسابي لمفردة " الفهم والكلام" (٤٣,٣١٢٥) والجدول رقم (١٨)

جدول رقم (١٨) نتائج اختبار T.test الفروق بين متوسط درجات الأطفال في عمر (٥) سنوات في مفردات

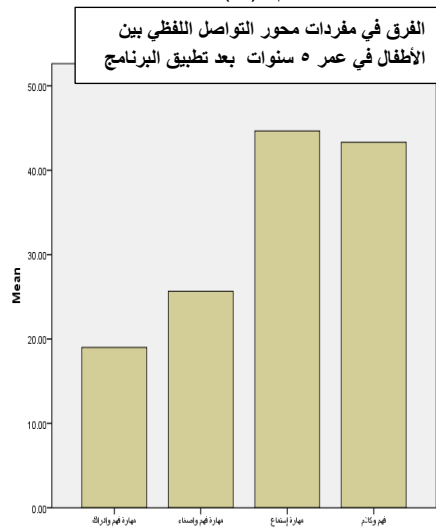
محور التواصل اللفظي.

المتغير الفروق بين	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	Tستودنت المحسوبة	Tستودنت الجدولية	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة
قبلي الفهم	٣٢	٢٥,٦٥٦٣	٣,٥٤٢٢٣	-٥٢,٠٨٦-	٢,٠٤	٣١	٠,٠٠٠	دال
		٤٤,٦٥٦٣	٣,٧٥٠١٣					
بعدي الفهم	٣٢	٣٨,٠٣١٣	١,١٧٠٠٦	-٦١,٠٢٨-	٢,٠٤	٣١	٠,٠٠٠	دال
		٥٢,٥٣١٣	٣,٢٩٢٦١					
قبلي الإدراك	٣٢	١٤,٥٠٠	١,٣٤٤٠٤	-٦٠,٧٣٥-	٢,٠٤	٣١	٠,٠٠٠	دال

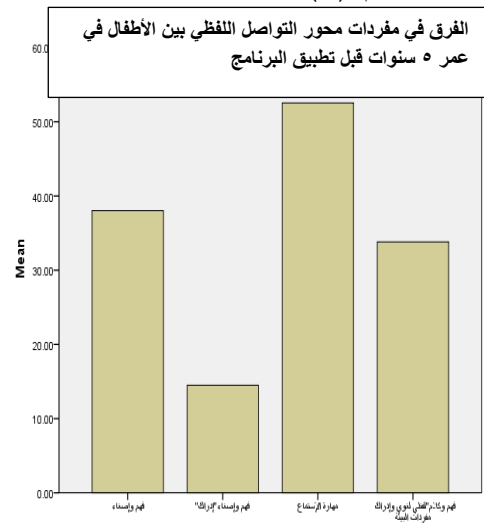
					٣,٧٥٠١٣	٤٤,٦٥٦٣		قبلي الاستماع
دال	٠,٠٠٠	٣١	٢,٠٤	-٧٥,٢٨١-	١,٢٩٠٤٨	١٩,٠٠	٣٢	بعدي الإدراك
					٣,٢٩٢٦١	٥٢,٥٣١٣		بعدي الاستماع
دال	٠,٠٠٠	٣١	٢,٠٤	-٣٠,٨٨٢-	٤,١٦٩٣٠	٣٣,٨١٢٥	٣٢	قبلي الفهم وكلام
					٣,٧٥٠١٣	٤٤,٦٥٦٣		قبلي الاستماع
غير دال	٠,٣١٠	٣١	٢,٠٤	-١,٠٣٢-	٢,٤٨٠٣٥	٤٣,٣١٢٥	٣٢	بعدي الفهم وكلام
					٣,٢٩٢٦١	٥٢,٥٣١٣		بعدي الاستماع

إنّ هذه النتائج تُشير إلى أنّ الأطفال قد نجحوا في الاستفادة من الألعاب والأنشطة في البرنامج الاجتماعي التواصلي التي اهتمت بتنمية مهارة الاستماع بشكل أفضل في بُعد مهارات التواصل اللفظي أكثر من المهارات الأخرى " الفهم والإدراك والكلام " .

الشكل رقم (٨)



الشكل رقم (٧)



١٢- نتائج الفرضية الاثنا عشرة: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الأطفال في عمر (٤ سنوات) على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي غير اللفظي محور (قراءة مشاعر الآخرين ولغة الجسد) قبل تطبيق البرنامج وبعده.

إنّ نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية المذكورة تُبين أنّ قيمة المتوسط الحسابي للأطفال في عمر "٤" سنوات على محور "قراءة مشاعر الآخرين ولغة جسد" قبل تطبيق البرنامج بلغت (١٢,٢١٤) وقيمة المتوسط الحسابي في ذات العمر على ذات المحور بعد تطبيق البرنامج (١٥,٧٥) وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (١٢,٨٨١)، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (٢,٠٥)

عند درجة حرية قدرها (٢٧)، وبما أن احتمال الدلالة $P = 0.000 < \alpha = 0.05$ ، فهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال في عمر (٤) سنوات على محور " قراءة مشاعر الآخرين ولغة جسد " في التطبيقين القبلي والبعدي وهذه الفروق لصالح الأطفال في التطبيق البعدي لأنّ متوسطها هو المتوسط الأعلى وهو ما تؤكد قيمة مربع إيتا التي بلغت (٠,٨) إذ جاءت مرتفعة. بالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تقول بوجود فروق بين متوسط درجات الأطفال في عمر (٤) سنوات على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي غير اللفظي قبل تطبيق البرنامج وبعده . والجدول رقم (١٩) يوضح النتائج.

جدول رقم (١٩) نتائج اختبار T.test الفرق بين متوسط درجات الأطفال في عمر (٤) سنوات على بُعد "قراءة مشاعر الآخرين ولغة جسد " قبل تطبيق البرنامج وبعده.

N ² حجم الأثر	الدلالة	درجات الحرية	Tستودنت المحسوبة	الانحراف المعياري	المجموع	المتوسط	العدد	المتغير المشاعر ولغة الجسد
		٢٧	١٢,٨٨١					
٠,٨٦٠	دال	القيمة	Tستودنت	٢,٩٤٨	٣٤٢	١٢,٢١٤	٢٨	قبلي
		الاحتمالية	الجدولية	٢,٧٣٠	٤٤١	١٥,٧٥	٢٨	بعدي
		٠,٠٠٠	٢,٠٥					

هذا يعني بأنّ استجابة الأطفال لتعلّم المهارة من خلال التدريب والتغذية المباشرة وغير المباشرة للمهارة غير اللفظية، والتي تتمثل في أشكال عدّة لإيصال المعلومة كأن تكون اتصال عن طريق العيون أو الصراخ أو الحركة بعيداً عن المتكلم، وقد يكون شكل المعلومة معبراً عنه بنغمة الصوت والغضب الواضح ومن خلال تعابير الوجه، ما جاء في نظريات التعلّم الاجتماعي يتوافق مع نتيجة الفرضية المذكورة، التي تشترك في فكرة أن السلوك قابل للتعلّم ويتأثر بالنتائج البيئية، وفي معظم الأحيان يحدث التعلّم بشكل مباشر أو غير مباشر. فهذا النوع من التعلّم يُنبه الأطفال إلى أسلوب جديد كانوا قد استخدموه في مرحلة الرضاعة للتواصل مع الآخرين، وبدأوا يبتعدون عنه بفعل الحماس لتعلّم اللغة والجمل والمفردات اللغوية بفعل التقليد لعالم الراشدين والأطفال الأكبر سناً. لكن التعرض لهذه الخبرات مجدداً وبأسلوب احترافي محبب لهم يجعلهم يرغبون في تعلّمه واكتسابه ليسجلوا أعلى نسبة فيه إذا ما قورنوا بالآخرين أو الراشدين فالأطفال في عمر (٤) سنوات لم يتركوا أحضان أمهاتهم بعد ولم يبتعدوا فترة زمنية عن

الالتصاق بها لذلك يحملون شحنات انفعالية إيجابية تجاه ما يُقدّم لهم من معارف ومعلومات عن طريق التعبيرات الجسدية .

١٣- نتائج الفرضية الثالثة عشرة: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الأطفال في عمر (٥ سنوات) على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي غير اللفظي محور (قراءة مشاعر الآخرين ولغة الجسد) قبل تطبيق البرنامج وبعده.

إنّ نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية المذكورة تُبين أنّ قيمة المتوسط الحسابي للأطفال في عمر (٥) سنوات على بُعد "قراءة مشاعر الآخرين ولغة جسد" قبل تطبيق البرنامج بلغت (٢١,٨٤٤) وقيمه بعد تطبيق البرنامج (٣٩,٨١) وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (١٥,٠٢٤)، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (٢,٠٤) عند درجة حرية قدرها (٣١)، وبما أن احتمال الدلالة $P = 0.000 < \alpha = 0.05$ ، فهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال في عمر (٥) سنوات على بُعد "قراءة مشاعر الآخرين ولغة جسد" في التطبيق القبلي والبعدي وهذه الفروق لصالح الأطفال في التطبيق البعدي لأنّ متوسطها هو المتوسط الأعلى. وهو ما تؤكدّه قيمة مربع إيتا (٠,٨)، بالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تقول بوجود فروق بين متوسط درجات الأطفال في عمر (٥) سنوات على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي غير اللفظي قبل تطبيق البرنامج وبعده . والجدول رقم (١٨) يوضح النتائج:

جدول رقم (٢٠) نتائج اختبار T.test الفرق بين متوسط درجات الأطفال في عمر (٥) سنوات على بُعد "قراءة مشاعر الآخرين ولغة جسد" قبل تطبيق البرنامج وبعده.

N ² حجم الأثر	الدلالة	القيمة الاحتمالية	درجات الحرية	T ستودنت المحسوبة	الانحراف المعياري	المجموع	المتوسط	العدد	قراءة مشاعر الآخرين ولغة الجسد
				١٥,٠٢٤					
٠,٨٧٩	دالة	٠,٠٠٠	٣١	T ستودنت الجدولية	٦,٤٢١	٦٩٩	٢١,٨٤٤	٣٢	قبلي
				٢,٠٤					٧,٠٣

تشير هذه النتائج إلى أن القدرة على فهم وتمييز تعابير الوجه المناسبة تسمح للطفل أن يفهم مزاج الآخرين وردود أفعال سلوكهم والتكيف وفقاً لذلك. وهذا يساعد في تطور قدراته الاجتماعية

(singh et all, p7) . ولتطور هذه المهارات باكراً لتكون موجودة في مرحلة رياض الأطفال، لا بدّ أن تتضمن القدرة على الاكتساب والتعلّم لتبني وجهة نظر الآخرين ، والقدرة على العمل بشكل تعاوني مع الآخرين (raughn and haager ,1994) بحيث تسمح المرونة الإدراكية التي يتّسم بها الطفل للعمل عبر الوظائف التنفيذية لحل المشاكل وتكون هذه الوظائف فعالة بقدر ما يستخدمها الطفل (Shewchuek et, 2000,).

كثيراً ما يتفاعل الأطفال الصغار مع أقرانهم ومع الكبار بأسلوب إشاري أو جسدي، لأنّه الأسلوب الأمثل للطفل الذي يفتح من خلاله قنوات التواصل مع الآخرين، فقد يكون الصمت وهز الرأس والأكتاف أو إغماض العينين تقنية تلقى المقبولية الاجتماعية من قبل الكبار لفهم عالم الصغار أو يكون الصغار أقدر على فهم عالم الآخرين بهذه الحركات والإشارات .

١٤- نتائج الفرضية الرابعة عشرة: توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال في عمر (٤ سنوات) على محور المهارات الشخصية قبل تطبيق البرنامج وبعده.

إنّ نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية المذكورة تُبين أنّ قيمة المتوسط الحسابي للأطفال في عمر (٤) سنوات على بُعد " المهارات الشخصية " قبل تطبيق البرنامج بلغت (١١,١٤٣) وبلغت قيمته في ذات العمر بعد تطبيق البرنامج (١٤,٣٢١) وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (٩,٨٨٩) هي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (٢,٠٥) عند درجة حرية قدرها (٢٧)، وبما أن احتمال الدلالة $P = 0.000 < \alpha = 0.05$ ، فهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال في عمر (٤) سنوات على محور " المهارات الشخصية " في التطبيقين القبلي والبعدي، وهذه الفروق لصالح الأطفال في التطبيق البعدي لأنّ متوسطها هو المتوسط الأعلى. وهو ما تؤكدّه قيمة مربع إيتا التي بلغت (٠,٧) إذ جاءت مرتفعة، بالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تقول بوجود فروق بين متوسط درجات الأطفال في عمر (٤) سنوات على محور المهارات الشخصية قبل تطبيق البرنامج وبعده . والجدول رقم (٢١) يوضح النتائج:

جدول رقم (٢١) نتائج اختبار T.test الفرق بين متوسط درجات الأطفال في عمر (٤) سنوات على بُعد "المهارات الشخصية قبل تطبيق البرنامج وبعده".

حجم الأثر N ²	الدلالة	درجات الحرية	Tستودنت المحسوبة	الانحراف المعياري	المجموع	المتوسط	العدد	المتغير المهارات الشخصية
		٢٧						
٠,٧٨٤	دالة	القيمة الاحتمالية	٩,٨٨٩	٢,٠٨٥	٣١٢	١١,١٤٣	٢٨	قبلي
			٢,٠٥					
	٠,٠٠٠	Tستودنت الجدولية	١,٣٦٢	٤٠١	١٤,٣٢١	٢٨	بعدي	
			٢,٠٥					

تُشير النتائج إلى تقدّم الأطفال في فهمهم الشخصي للموضوعات ذات الصلة، وازداد فهمهم لمشاعر الآخرين فأصبحوا أكثر قدرةً على مساندتهم ودعمهم عاطفياً، وربما تقدّموا في فهم مشاكلهم وحلّها لأن هذا البعد استفاد في أعباءه حول التفاوض والمساومة والتعاون.

لذلك فالأطفال تعلّموا في الغالب النموذج التواصلي العاطفي الذي يساعدهم في فهم الآخر، هذا الفهم الذي يأخذ النموذج اللفظي والتقارب المكاني والتماس الجسدي والتشارك في الممتلكات، وهو الغاية من البرنامج التواصلي في البحث الحالي، ويُعدّ جوهر عمل رياض الأطفال الهدف إلى تنمية الجانب الاجتماعي والنفسي للطفل قبل تنمية اللغة والكلام .

١٥- نتائج الفرضية الخامسة عشرة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الأطفال بعمر (٤) سنوات في مفردات محور المهارات الشخصية قبل تطبيق البرنامج وبعده.

إنّ نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية المذكورة تُبين أنّ قيمة المتوسط الحسابي للأطفال في عمر "٤" سنوات على بُعد " المهارات الشخصية مفردة الفهم الشخصي" بعد تطبيق البرنامج قد بلغت (٥,٢٥) وبلغت قيمته بعد تطبيق البرنامج (٣,٩٦٤٣) وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (٤,٥٠٠)، وهي أكبر من قيمة(ت) الجدولية (٢,٠٥) عند درجة حرية قدرها (٣١)، وبما أن احتمال الدلالة $P = 0.000 < \alpha = 0.05$ ، فهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال في عمر (٤) سنوات على بُعد " المهارات الشخصية مفردتي الفهم الشخصي والتفاوض وفض النزاع " في التطبيق البعدي وهذه الفروق لصالح الأطفال في مفردة

الفهم الشخصي لأنّ متوسطها هو المتوسط الأعلى. بالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تقول بوجود فروق بين الأطفال في عمر (٤) سنوات في مفردات محور المهارات الشخصية قبل تطبيق البرنامج وبعده .

وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لنفس العينة على محور "المهارات الشخصية، مفردة التعاطف والمساندة " في التطبيق البعدي للبرنامج (٣,٤٢٨٦, ٣) وعند حساب الفروق مع مهارة الفهم الشخصي بلغت قيمة متوسطها في نفس الاختبار (٥,٢٥) وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (٤,٥٠٠)، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (٢,٠٥) عند درجة حرية قدرها (٣١)، وبما أنّ احتمال الدلالة $P = 0.000 < \alpha = 0.05$ ، فهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال في عمر "٤" سنوات على محور " المهارات الشخصية مفردتي الفهم الشخصي والتعاطف والمساندة " في التطبيق البعدي، وهذه الفروق لصالح الأطفال في مفردة الفهم الشخصي لأنّ متوسطها هو المتوسط الأعلى.

أمّا الفروق بين مفردتي "التعاطف والمساندة والتفاوض وفض النزاع " فلم يكن ثمة دلالة عند حساب الفرق بين قيمة (ت) المحسوبة والجدولية أو عند المقارنة في القيم الاحتمالية المحسوبة مع احتمال الدلالة (٠,٠٥) . والجدول رقم (٢٢) يوضح النتائج.

جدول رقم(٢٢) نتائج اختبار T.test الفرق بين متوسط درجات الأطفال في عمر (٤) سنوات في مفردات

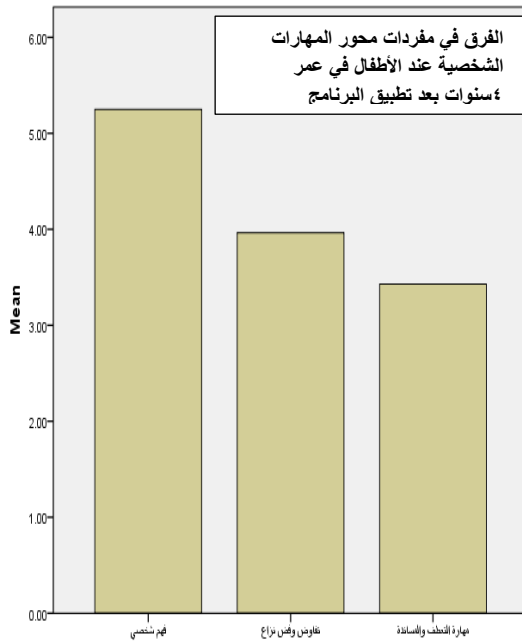
محور المهارات الشخصية.

المتغير الفروق بين	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	T ستودنت المحسوبة	T ستودنت الجدولية	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة
قبلي الفهم شخصي	٢٨	٣,٩٦٤٣	١,٧٠٧٤٤	٢,٤٣٥	٢,٠٥	٢٧	٠,٠٢٢	دال
بعدي الفهم شخصي	٢٨	٥,٢٥	٠,٧٠٠٥٣	٤,٥٠٠	٢,٠٥	٢٧	٠,٠٠٠	دال
قبلي الفهم شخصي	٢٨	٣,٩٦٤٣	١,١٣٧٩٧	٤,٥٩٩	٢,٠٥	٢٧	٠,٠٠٠	دال
بعدي الفهم شخصي	٢٨	٥,٢٥	٠,٧٠٠٥٣	٩,٤٤٦	٢,٠٥	٢٧	٠,٠٠٠	دال

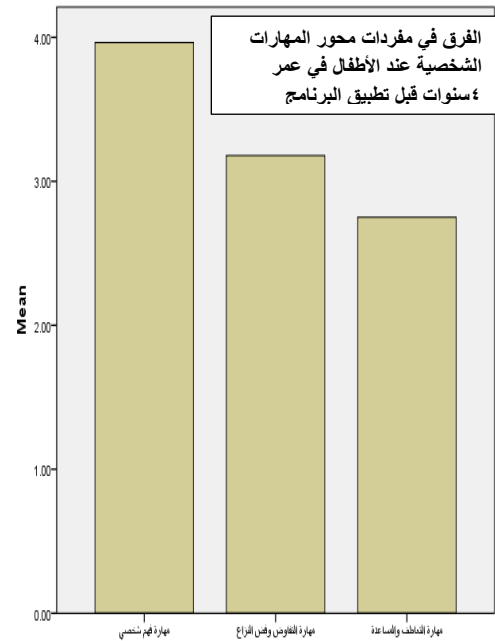
					٠,٨٣٥٧١	٣,٤٢٨٦		بعدي تعاطف ومساندة
غير دال	٠,٢١٧	٢٧	٢,٠٥	١,٢٦٤	١,٤١٥٦٢	٣,١٧٨٦	٢٨	قبلي تفاوض وفض نزاع
					٠,٨٤٤٣٧	٢,٧٥٠٠		قبلي تعاطف ومساندة
غير دال	٠,٠٨٣	٢٧	٢,٠٥	١,٨٠٠	١,١٧٠٠٦	٣,٣٩٦٤٣	٢٨	بعدي تفاوض وفض نزاع
					٠,٨٣٥٧١	٣,٤٢٨٦		بعدي تعاطف ومساندة

تُشير هذه النتائج إلى أن الأطفال قد نجحوا في الاستفادة من ألعاب البرنامج الاجتماعي التواصلي وأنشطته التي اهتمت بتنمية مهارة الفهم الشخصي بشكل أفضل في بُعد" المهارات الشخصية" أكثر من المهارات الأخرى الخاصة " بالتعاطف والمساندة والتفاوض وفض النزاع " فمفردة (الفهم الشخصي) قد تكون في سلّم الأولويات للأطفال في المرحلة العمرية، وهي تُقيس في الأصل الحكم على علاقة الطفل بالآخرين، وهو ما أوضحتها القصص التقييمية في مقياس مهارات التواصل الاجتماعي المصوّر في محور (المهارات الشخصية) .

الشكل رقم (١٠)



الشكل رقم (٩)



١٦- نتائج الفرضية السادسة عشرة: توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال في عمر (٥ سنوات) على محور المهارات الشخصية قبل تطبيق البرنامج وبعده. إن نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية المذكورة تُبين أنّ قيمة المتوسط الحسابي للأطفال في عمر "٥" سنوات على بُعد " المهارات الشخصية " قبل تطبيق البرنامج بلغت (١٤,٧١٩) وبلغت قيمته بعد تطبيق البرنامج (٢٩,٧١٩) وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (٩,٦٢٠)، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (٢,٠٤) عند درجة حرية قدرها (٣١)، وبما أنّ احتمال الدلالة $P = 0.000 < \alpha = 0.05$ ، فهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال في عمر (٥) سنوات على بُعد " المهارات الشخصية " في التطبيقين القبلي والبعدي، وهذه الفروق لصالح الأطفال في عمر (٥) سنوات في التطبيق البعدي لأنّ متوسطها هو المتوسط الأعلى. وهو ما تؤكد قيمة مربع إيتا التي بلغت (٠,٧) إذ جاءت مرتفعة، بالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تقول بوجود فروق بين الأطفال في عمر (٥) سنوات على محور المهارات الشخصية قبل تطبيق البرنامج وبعده . والجدول رقم (٢٣) يوضح النتائج .

جدول رقم (٢٣) نتائج اختبار T.test الفرق بين متوسط درجات الأطفال في عمر (٥) سنوات على محور "المهارات الشخصية" قبل تطبيق البرنامج وبعده.

N ² حجم الأثر	مستوى الدلالة	القيمة الاحتمالية	درجات الحرية	تستودنت	الانحراف المعياري	المجموع	المتوسط	العدد	المتغير المهارات الشخصية
				المحسوبة					
				٩,٦٢٠					
٠,٧٤٩	دالة	٠,٠٠٠	٣١	تستودنت الجدولية	٣,٢٣٥	٤٧١	,٧١٩ ١٤	٣٢	قبلي
				٢,٠٤	٨,١١٧	٩٥١	,٧١٩ ٢٩	٣٢	بعدي

إنّ الفروق في التطبيق القبلي والبعدي تُفسر جدوى بناء البرامج وتطبيقها لتنمية المهارات الشخصية التي تحدّد ملامح شخصية الطفل المستقبلية وتعاطفه مع الآخرين، ومواساته لهم وحضوره أفرانهم وأحزانهم، والمبادرة لإدراك انفعالاتهم وفهمها ووضع مبررات منطقية لما يبديون عليه أثناء نوبات الغضب والحزن والفرح . وكذلك الفهم الشخصي للموضوعات ذات الصلة

بحياته ونشاطاته اليومية، وكيف يوظّف ذلك في اتخاذ القرارات الصائبة لفض النزاع والخلافات مع الآخرين. فتدريب الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة ذات فائدة كبيرة في بلورة وتطوير مهاراتهم الشخصية .

فمن الممكن أن تكتسب كفاءة المهارة، لكن المهارة قد لا تستخدم بسبب تدخل الإدراك مثل الاعتقاد الشخصي بانخفاض القدرة، لذلك فالفهم الشخصي يعني تقدير الطفل ذاته وقدراته ويكون الإيمان بالتعلّم مفتاح النمو، فالتعاطف مع الآخر يُعدّ فهماً شخصياً، ويتطلب التعاطف حساسية فائقة ووعياً بالذات وقدرة على الفهم، وترجمة للانفعالات وتقديراً للمشاعر، واستبصاراً يُمكن الفرد من فصل خبراته الذاتية واستيعاب الآخر دون إسقاط أو مغالطة. وإن إظهار الودّ والتعاطف يحدّد إمكانات نجاح التواصل وبلوغ أهدافه، شريطة أن يكون ذلك في إطار من الصدق والحماس والمشاركة العاطفية، كسباً للثقة ووقفاً على الحياد لتجنب التحول إلى شفقة أو رثاء يضرب التواصل في صميمه (محمد النابلسي، ١٩٩١) .

١٧- نتائج الفرضية السابعة عشرة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الأطفال بعمر (٥) سنوات في مفردات محور المهارات الشخصية قبل تطبيق البرنامج وبعده.

إنّ نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية المذكورة تُبين أنّ قيمة المتوسط الحسابي للأطفال في عمر "٥" سنوات على بُعد " المهارات الشخصية مفردة الفهم الشخصي " قبل تطبيق البرنامج (٢٨١٣, ٥) وكانت قيمته بعد تطبيق البرنامج (١١, ٣٧٥٠) وبلغت قيمة المتوسط الحسابي في ذات العمر على بُعد " المهارات الشخصية مفردة التفاوض وفض النزاع قبل تطبيق البرنامج (٣, ٥٣١٣) وبعد تطبيق البرنامج (٧, ٣٤٣٨) وبلغت قيمة (ت) المحسوبة للتطبيق القبلي (٤, ٢٨٧)، وبلغت قيمة مؤشر الاختبار لقيمة (ت) المحسوبة في التطبيق البعدي (٧, ١٧٧)، وكلتا القيمتين في التطبيقين القبلي والبعدي للبرنامج هي أكبر من القيمة الجدولية (٢.٠٥) عند درجة حرية قدرها " (٣١) ، وبما أنّ احتمال الدلالة $\alpha = 0.05 < P = 0.000$ ، فهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال في عمر (٥) سنوات على بُعد " المهارات الشخصية مفردتي الفهم الشخصي والتفاوض وفض النزاع " في التطبيقين القبلي والبعدي، وهذه الفروق لصالح الأطفال في مفردة "الفهم الشخصي" لأنّ متوسطها هو المتوسط الأعلى. بالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تقول بوجود فروق بين الأطفال في عمر (٥) سنوات في مفردات محور المهارات الشخصية قبل تطبيق البرنامج وبعده.

وبالرجوع لقيمة المتوسط الحسابي في التطبيق البعدي لمفردة الفهم الشخصي نجد بأن الأطفال قد حققوا تفوقاً ملحوظاً فيها إذا ما قُورن بالمتوسط الحسابي لمفردة التفاوض والنزاع التي بلغت (٧,٣٤٣٨) والمتوسط الحسابي لمفردة التعاطف والمساندة التي بلغت (٧,٣٧٥٠).

أما الفروق بين مفردتي "التعاطف والمساندة والتفاوض وفض النزاع " فلم يكن ثمة دلالة عند حساب الفرق بين قيمة (ت) المحسوبة و قيمة (ت) الجدولية، أو عند المقارنة في القيم الاحتمالية المحسوبة مع احتمال الدلالة (٠,٠٥) . والجدول (٢٤) يوضح النتائج.

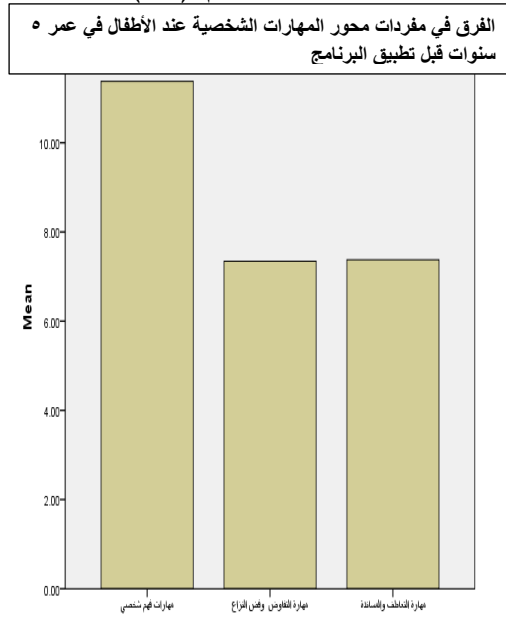
جدول رقم (٢٤) نتائج اختبار T.test الفرق بين متوسط درجات الأطفال في عمر (٥) سنوات على في مفردات بُعد المهارات الشخصية.

المتغير الفروق بين	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	T استودنت المحسوبة	T استودنت الجدولية	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة
قبلي الفهم شخصي	٣٢	٥, ٢٨١٣	١,٨٧٠٥٦	٤,٢٧٨	٢.٠٤	٣١	٠,٠٠٠	دال
		٣,٥٣١٣	١,٥٢٣٦					
قبلي تفاوض وفض نزاع	٣٢	١١,٣٧٥٠	٣,٩٥٧٤٣	٧,١٧٧	٢.٠٤	٣١	٠,٠٠٠	دال
		٧,٣٤٣٨	٢,٥٤٧٧٣					
بعدي الفهم شخصي	٣٢	٥, ٢٨١٣	١,٨٧٠٥٦	٣,٢٦٩	٢.٠٤	٣١	٠,٠٠٣	غير دال
		٣, ٩٠٦٣	١,٣٧٦٢٨					
قبلي تعاطف ومساندة	٣٢	١١,٣٧٥٠	٣,٩٥٧٤٣	٦,٦٧٧	٢.٠٤	٣١	٠,٠٠٠	دال
		٧,٣٧٥٠	٢,٥٧٤٦٩					
بعدي الفهم شخصي	٣٢	٣,٥٣١٣	١,٥٢٣٦٧	-٠,٩٣٣-	٢.٠٤	٣١	٠,٣٢٨	غير دال

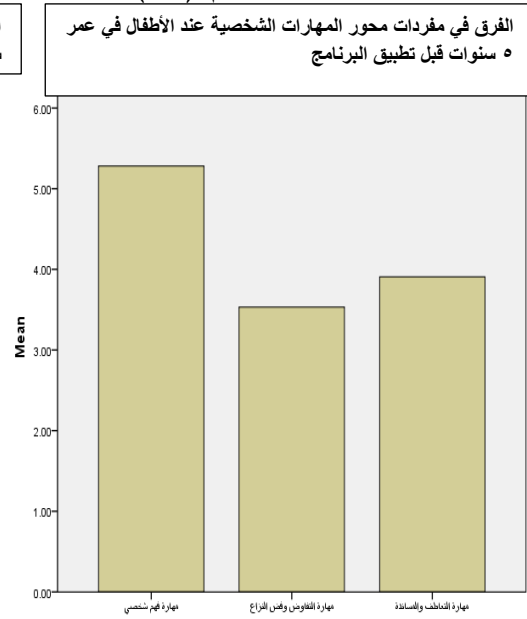
					١,٣٧٦٢٨	٣,٩٠٦٣		قبلي تعاطف ومساندة
غير دال	٠,٩٥٠	٣١	٢.٠٤	-٠,٠٦٤-	٢,٥٤٧٧٣	٧,٣٤٣٨	٣٢	بعدي تفاوض وفض نزع
					٢,٥٧٤٦٩	٧,٣٧٥٠		بعدي تعاطف ومساندة

تُشير هذه النتائج إلى أنّ الأطفال قد نجحوا في الاستفادة من ألعاب البرنامج الاجتماعي التواصلي وأنشطته التي اهتمت بتنمية مهارة الفهم الشخصي بشكل أفضل في محور (المهارات الشخصية) أكثر من المهارات الأخرى "التعاطف والمساندة والتفاوض وفرض النزاع".

الشكل رقم (١٢)



الشكل رقم (١١)



١٨- نتائج الفرضية الثامنة عشرة: توجد فروق بين متوسط درجات الأطفال على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي قبل تطبيق البرنامج وبعده تبعاً لمتغير الجنس.

إنّ نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية المذكورة تُبين أنّ قيمة المتوسط الحسابي للأطفال الذكور قبل تطبيق البرنامج على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي بلغت (١٠٨,٥٦) وبلغت قيمة المتوسط الحسابي للأطفال الإناث على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي (١١٠,٧٥٩)، وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (٠,٥١٧) وهي أصغر من قيمة (ت) الجدولية (٢). عند درجة حرية قدرها (٥٨)، كذلك بلغت قيمة المتوسط الحسابي للأطفال الذكور بعد تطبيق البرنامج على

مقياس مهارات التواصل الاجتماعي (١٣٠) وقيمة المتوسط الحسابي للإناث بعد تطبيق البرنامج (١٢٩,٦٥٥) وبلغت قيمة ت) المحسوبة في التطبيق البعدي (٠,٠٤١) وهي أصغر من قيمة ت) الجدولية (٢). عند درجة حرية قدرها (٥٨) ، وبما أن احتمال الدلالة $P = 0.421 > \alpha = 0.05$ ، فهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال الذكور ومتوسط درجات الأطفال الإناث في مهارات التواصل الاجتماعي قبل تطبيق البرنامج وبعده. وهو ما تؤكد قيمة مربع إيتا التي بلغت (٠,٠٠٤) إذ جاءت منخفضة، بالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تقول بعدم وجود فروق بين درجات الأطفال على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي تبعاً لمتغير الجنس ونرفض الفرضية البديلة. والجدول رقم (٢٥) يوضح النتائج :

جدول رقم (٢٥) نتائج اختبار T.test الفرق بين متوسط درجات الأطفال تبعاً لمتغير الجنس على مقياس

مهارات التواصل الاجتماعي قبل تطبيق البرنامج وبعده.

N ² حجم الأثر	الدلالة	القيمة الاحتمالية	درجات الحرية	T ستودنت الجدولية	T ستودنت المحسوبة	الانحراف المعياري	المجموع	المتوسط	العدد + الجنس		المتغير مهارات تواصل
									ذكر	أنثى	
	غير دالة	٠,٣٣٢	٥٨	٢,٠٠	٠,٥١٧	١٦,٢٨٧		١٠٨,٥١٧	٣١	ذكر	قبلي
								١١٠,٧٥٩	٢٩	أنثى	
٠,٠٠٤	غير دالة	٠,٥٠٥	٥٨	٢,٠٠	٠,٠٤١	٣٣,٨٨١		١٣٠	٣١	ذكر	بعدي
								١٢٩,٦٥٥	٢٩	أنثى	

تُفسر الأرقام في الجدول أعلاه أنّ كلاً من الذكور والإناث قد استفادوا من تطبيق البرنامج، فتحسن أدائهم على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي البعدي، وهو ما أشارت له المقارنة بين قيم التطبيقين القبلي والتطبيق البعدي لكل من الذكور والإناث.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (الطواب ١٩٨٦) حيث لم تجد فروقاً دالة إحصائياً بين الأطفال الذكور والإناث في استخدام اللغة أثناء اللعب. ودراسة نانسي (Nancy, 1989) التي لم تثبت أن متغير الجنس له تأثير في التواصل. ودراسة نسرين سنن (Nesrin Sinan 2010) حيث لم تجد أن لمتغير الجنس أي دلالة في الفروق بين مستويات الأطفال في المهارات الاجتماعية أو مستوياتهم في مهارات التواصل الاجتماعي.

ولم تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة محمد عطية (٢٠٠١) حيث جاءت الفروق في صالح الإناث من خلال العلاقة مع كل من (الأم والأب والأخ الأكبر والأخت الصغرى والأقران البنين) ، ودراسة محجوب (٢٠٠٦) حيث تُشير النتائج إلى وجود أثر دال لمتغير الجنس،

وتفوق مفردات عينة الذكور الكلية على مفردات عينة الإناث في تفسير مهارات التمييز البصري ومهارات التمييز السمعي . ودراسة (كاثرين 2007 Catherine) التي سجّلت فيها الإناث درجة أعلى من الذكور في المهارات الاجتماعية الشفهية، كذلك كان الأطفال الذكور والإناث الأكبر سناً قد حصلوا على درجات أعلى على مقياس المهارات الاجتماعية والأكاديمية في البيئتين المفتوحة والمغلقة .

وفي الغالب تُسجل البنات كفاءة اجتماعية، وخصوصاً عند اللعب مع الأقران في كلٍّ من الألعاب الفردية والجماعية إذ يُظهرن إيجابية في ذلك . أمّا التميّز للأطفال الذكور فيُسجّل في تفوقهم بالألعاب الفردية الجسدية، فهم قلّما يتعاونون لأنهم يميلون إلى المنافسة من أجل الكسب، وبالإضافة لما ورد نجد أنّ المجتمع يُتقن في تمييط السلوك الاجتماعي لكلٍّ من الأطفال الذكور والإناث، فالتقليد لسلوكات الراشدين من الجنس نفسه، والتوحّد مع أحدهم ولاسيّما عندما يكون من الأشخاص المقربين من الطفل عاطفياً، فهو يؤثّر في قبوله سلوك الطفل الاجتماعي، وهذا النمط أو ذاك يستمرّ تبعاً لتكرار التعزيز الإيجابي أو السلبي.

١٩- نتائج الفرضية التاسعة عشرة: توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي للأطفال في عمر (٤) سنوات قبل تطبيق البرنامج وبعده تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأُم.

إنّ نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية المذكورة تُبين أنّ قيمة اختبار فيشر (F) المحسوبة ليست دالة إحصائياً، والقيمة الاحتمالية قبلي بين المجموعات وداخل المجموعات بلغت (١'٢٣٢)، والقيمة الاحتمالية بعدي بين المجموعات وداخل المجموعات بلغت (٠'٧٥٢) والقيمتين غير دالتين إحصائياً عند درجة حرية (٢٧)، وهذا يشير إلى أنه لا توجد فروق في مهارات التواصل الاجتماعي بين الأطفال في عمر (٤) سنوات قبل تطبيق البرنامج وبعده تبعاً للمستوى التعليمي للأُم . بالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تقول بعدم وجود فروق بين درجات الأطفال على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأُم ونرفض الفرضية البديلة. والجدول رقم (٢٦) يوضح النتائج .

جدول رقم (٢٦) على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي قبل تطبيق البرنامج وبعده تبعاً للمستوى التعليمي للألم. متوسط المجموع الكلي لمهارات التواصل الاجتماعي عند الأطفال في عمر (٤) سنوات

اختبار ANOVA ٤ سنوات						
المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	قيمة F	الدلالة
تواصل اجتماعي قبلي	قبلي بين المجموعات	٧٩٠١٦٣	٢	٣٩٠٥٨٢	١٠٢٣٢	٠.٣٠٩
	قبلي ضمن المجموعات	٨٠٣٠٥١٥	٢٥	٨٠٣٠٥١٥		
	المجموع	٨٨٢٠٦٧٩	٢٧			
تواصل اجتماعي بعدي	بعدي بين المجموعات	٥٢٠٣١٥	٢	٢٦٠١٥٧	٠.٧٥٢	٠.٤٩٤
	بعدي ضمن المجموعات	٩٠٢٠٣٦٩	٢٥	٣٦٠٠٩٥		
	المجموع	٩٥٤٠٦٧٩	٢٧			

وهذا يعني أن العناية بالطفل وفقاً للبيئة المختارة للبحث لم تتأثر بمستوى الأم التعليمي سواء كان تعليمياً أساسياً وما دون، أم كان تعليمياً ثانوياً أم تعليمياً جامعياً فما فوق . فقد توجد عوامل أخرى مؤثرة في تطوّر الطفل بشكل مستمر في ظل وجوده في الروضة غير المستوى التعليمي للألم . وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة عطية (٢٠٠١) التي أوضحت أنّ همّ الطفل يكون في البداية القبول الأسري، ثمّ بالتدرّج يطمح نحو القبول الاجتماعي ممّن حوله. أي كلّما أدرك الأطفال أنّ علاقاتهم الاجتماعية بالآخرين تدعمهم، فهذا يُعدّ مؤشراً إيجابياً على نجاح علاقاتهم بالآخرين وفعاليتها من وجهة نظر الأطفال أنفسهم . كذلك تأتي دراسة الفلاح (٢٠٠٩) التي تؤكد نمو كفاءة الطفل النفسية والاجتماعية من خلال مواجهته مشكلاته بطريقة مقبولة اجتماعياً. ودراسة مؤسسة الخدمات الغربية (Sopris West Educational services) و Acambiu Learning company) إذ تأتي مشاركة الوالدين أطفالهم نشاطاتهم عاملاً مؤثراً في فهم الأهل للأطفال وهو ما أكدته دراسة كوراتو (Kurato 2006) حيث حقّق الوالدان المتعة بالتواصل مع الأطفال، كما حققاً أيضاً تفكيراً إيجابياً تجاه أطفالهم .

ووجد (Symon & Clark, 2000) بأنّ امتحان الرقة وعاطفة الأمومة عند أطفال الثانية من العمر؛ يُنبأ كم سيكون الطفل ناجحاً في مهمة تبني وجهة نظر الآخرين، في عمر الخمس سنوات، ووجد روبين وآخرون في عام (١٩٩٨) أن الأطفال الصغار ممن يعانون من ضعف في ضبط النفس كان لديهم أمهات ملحات، غالباً ما يظهرون تصرفات كانت توصف على أنها نوبات غضب، وعدوانية هدامة، والأطفال المقاومون ممن لديهم أبوين مسيطرين وملحّين

غالباً ما يُطوّر الغضب (Matthew et al . , 1996) . بينما الأولاد الذين لديهم أبوين داعمين يُطوّرّون التعاطف والتوظيف الاجتماعي الملائم (Zhou et al . , 2002) . وبهذه الطريقة يتفاعل مزاج الأم مع مزاج الطفل عندما يتواجد جودة في التناغم والتناسب بين الأم والطفل، تظهر الكفاءة الاجتماعية لتتطور بسهولة، أمّا عندما تجد الأم صعوبة في إنهاء مشاكل الطفل عندئذٍ يُطوّر الطفل تصرفات غير مقبولة اجتماعياً قد لا تساعده في تطو تواصله الاجتماعي (Hock & Schirtzinger,1992) .

٢٠- نتائج الفرضية العشرون: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الأطفال على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي للأطفال في عمر (٤) سنوات قبل تطبيق البرنامج وبعده تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأم.

إنّ نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية المذكورة تُبين أنّ قيمة اختبار فيشر (F) المحسوبة ليست دالة إحصائياً، والقيمة الاحتمالية قبلي بين المجموعات وداخل المجموعات بلغت (٠.٠٠٦)، والقيمة الاحتمالية بعدي بين المجموعات وداخل المجموعات بلغت (٠.٢٧١) والقيمتين غير الدالتين إحصائياً عند درجة حرية (٣١)، وهذا يشير إلى أنه لا توجد فروق في مهارات التواصل الاجتماعي بين الأطفال تبعاً للمستوى التعليمي للأم. بالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تقول بعدم وجود فروق بين درجات الأطفال على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأم ونرفض الفرضية البديلة.

جدول رقم (٢٧) متوسط المجموع الكلي لمهارات التواصل الاجتماعي عند الأطفال في عمر (٥) سنوات على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي قبل تطبيق البرنامج وبعده تبعاً للمستوى التعليمي للأم.

اختبار ANOVA ٤ سنوات						
المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدالة
تواصل اجتماعي قبلي	قبلي بين المجموعات	١٣٢٩٥٠	٢	٦٢٩٧٥	٠.٠٠٦	٠.٠٩٤٢
	قبلي ضمن المجموعات	٣٣٨٨٠٧٦٩	٢٩	١١٦٠٨٥٤		
	المجموع	٣٤٠٢٠٧١٩	٣١			
تواصل اجتماعي بعدي	بعدي بين المجموعات	١٥٣٠٧٨٧	٢	٧٦٠٨٩٣	٠.٢٧١	٠.٠٧٦٥
	بعدي ضمن المجموعات	٨٢٣٤٠٢١٣	٢٩	٢٨٣٠٩٣٨		
	المجموع	٨٣٨٨	٣١			

وهذا يعني أن العناية بالطفل وفقاً للعينة المختارة للبحث لم تتأثر بمستوى الأم التعليمي سواء كان تعليمياً أساسياً وما دون، أم كان تعليمياً ثانوياً أم تعليمياً جامعياً فما فوق . فقد توجد عوامل

أخرى مؤثرة في تطوّر الطفل بشكل مستمر في ظل وجوده في الروضة غير المستوى التعليمي للأم .

يمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ طبيعة العلاقة والتربط ونمط المعاملة هي عوامل مؤثرة . و فيما يخصّ دور الأمهات في تعليم الأطفال مهارات التواصل الاجتماعي اللفظي وغير اللفظي، لم توظّف الأمهات الكفاءة الاجتماعية والأكاديمية التي يمتلكها في هذا المجال لتسجيل الفروق بين أطفالهن .

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة عطية (٢٠٠١) التي أوضحت أنّ همّ الطفل يكون في البداية القبول الأسري، ثمّ بالتدرّج يطمح نحو القبول الاجتماعي ممّن حوله. أي كلّما أدرك الأطفال أنّ علاقاتهم الاجتماعية بالآخرين تدعمهم، فهذا يُعدّ مؤشراً إيجابياً على نجاح علاقاتهم بالآخرين وفعاليتها من وجهة نظر الأطفال أنفسهم . كذلك تأتي دراسة الفلاح (٢٠٠٩) التي تؤكد نمو كفاءة الطفل النفسية والاجتماعية من خلال مواجهته مشكلاته بطريقة مقبولة اجتماعياً. ودراسة مؤسسة الخدمات الغربية (Sopris West Educational services) و Acambiu Learning company) إذ تأتي مشاركة الوالدين أطفالهم نشاطاتهم عاملاً مؤثراً في فهم الأهل للأطفال وهو ما أكدته دراسة كوراتو (Kurato 2006) حيث حقّق الوالدان المتعة بالتواصل مع الأطفال، كما حققاً أيضاً تفكيراً إيجابياً تجاه أطفالهم .

ووجد (Symon & Clark, 2000) بأنّ امتحان الرقة وعاطفة الأمومة عند أطفال الثانية من العمر؛ يُنبأ كم سيكون الطفل ناجحاً في مهمة تبني وجهة نظر الآخرين، في عمر الخمس سنوات، ووجد روبن وآخرون في عام (١٩٩٨) أن الأطفال الصغار ممن يعانون من ضعف في ضبط النفس كان لديهم أمهات ملحات، غالباً ما يظهرون تصرفات كانت توصف على أنها نوبات غضب، وعدوانية هدامة، والأطفال المقاومون ممن لديهم أبوين مسيطرين وملحّين غالباً ما يُطوّرون الغضب (Matthew et al . , 1996) . بينما الأولاد الذين لديهم أبوين داعمين يُطوّرون التعاطف والتوظيف الاجتماعي الملائم (Zhou et al . , 2002) .

وبهذه الطريقة يتفاعل مزاج الأم مع مزاج الطفل عندما يتواجد جودة في التناغم والتناسب بين الأم والطفل، تظهر الكفاءة الاجتماعية لتتطور بسهولة، أمّا عندما تجد الأم صعوبة في إنهاء مشاكل الطفل عندئذٍ يُطوّر الطفل تصرفات غير مقبولة اجتماعياً قد لا تساعده في تطوّر تواصله الاجتماعي (Hock & Schirtzinger, 1992) .

٢١- نتائج الفرضية الواحد والعشرون: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الأطفال في مهارات التواصل الاجتماعي كما عبّرت عنها الأمهات من خلال الاستبانة الموجهة لهن قبل تطبيق البرنامج وبعده لأطفال عينة البحث في عمر (٤) سنوات.

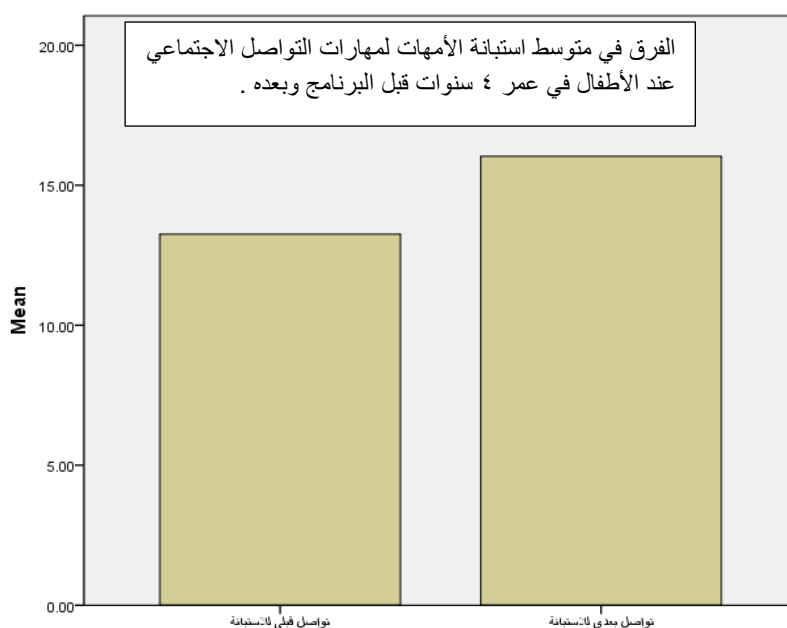
إنّ نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية المذكورة تُبين أنّ متوسط درجات ملاحظة الأمهات لمهارات التواصل الاجتماعي لدى أطفالهن في عمر (٤) سنوات قبل تطبيق البرنامج كان (١٣,٢٥٠)، وازداد متوسط درجات ملاحظة الأمهات لأطفالهن بعد تطبيق البرنامج ليكون (١٦,٠٣٦)، كما بلغت قيمة الارتباط بين التطبيق الأول والثاني لاستبانة الأمهات (٠,٧٩٣) وهي تعبر عن علاقة طردية قوية بين التطبيقين القبلي والبعدي للملاحظة، والقيمة الاحتمالية دالة إذا ما قُورنت بمستوى دلالة (٠,٠٥)%. وبلغ متوسط الفروقات بين التطبيق الأول والثاني للاستبانة (٢,٧٨٦) وبخطأ معياري (٠,٥١٨)، كما أن الانحراف المعياري لهذه الفروقات عن متوسطها الحسابي يبلغ (٢,٧٤٠) وبذلك يشكّل لدينا مجال ثقة باحتمال قدره (٩٥%)، حيث يتراوح الفرق بين متوسط درجات ملاحظة الأمهات قبل تطبيق البرنامج وبعده لأطفالهن بين (٣,٨٤٨) كحدّ أدنى و(١,٧٢٣) كحدّ أقصى. وقيمة مؤشر الاختبار (ت) المحسوبة (٥,٣٨٠) وقيمة مؤشر (ت) الجدولية (٢,٠٥)، عند درجة الحرية (٢٧). وبما أن قيمة الاحتمال (٠,٠٥) وقيمة (ت) المحسوبة بقيمتها المطلقة أكبر من (ت) الجدولية، يمكننا رفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تقول بوجود فروق بين متوسط درجات الأطفال بعمر (٤) سنوات في مهارات التواصل الاجتماعي قبل تطبيق البرنامج وبعده وفق تقييم الأم، والنتيجة لصالح متوسط درجات التقييم البعدي. وهو ما تؤكده قيمة مربع إيتا التي بلغت (٠,٥) إذ جاءت متوسطة، والجدول رقم (٢٨) يوضح النتائج المذكورة.

جدول رقم (٢٨) نتائج اختبار T.test الفرق بين متوسط درجات الأطفال في عمر (٤) سنوات للتواصل الاجتماعي على استبانة الأم قبل تطبيق البرنامج وبعده.

التواصل الاجتماعي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة الارتباط	متوسط الفروق	T ستوننت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة	N ^٢ حجم الأثر
قبلي	٢٨	١٣,٢٥٠	٣,٤٧١	٠,٧٩٣	٢,٧٤	-٥,٣٨٠-	٢٧	دالة	٠,٥١٧
بعدي	٢٨	١٦,٠٣٦	٤,٤٩٣			٢,٠٥	القيمة الاحتمالية		
							٠,٠٠٠		

وهذا يعني أنّ الأمهات قد لاحظن جدوى برنامج التواصل الذي طُبّق على أطفالهن، حيث تمّ التركيز على تصرّفات الطفل في بيئة المنزل الاجتماعية من قبل الأمهات، ورصد مهارات التواصل الاجتماعية التي توضّح مفهومها لدى الأمهات، وأصبحت من الأولويات في التنمية الاجتماعية لبلورة شخصيات أطفالهن، بدليل الفارق الذي سُجّل قبل وبعد تطبيق البرنامج. وكان هذا تحقيقاً كبيراً للغاية القصوى من هذا البحث رفع مستوى اهتمام الأمهات بتنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى أطفالهن. والأمهات هنّ أكثر الأشخاص تأثيراً في علاقة الطفل في بيئته، وهو ما أثبتته دراسات الترابط الأمومي بين الأم والطفل، ففي دراسة لـ سايمون وكلاارك حول علاقة الم بالطفل تنبأت نتائج امتحان الرقة والأمومة بأن أطفال الثانية من العمر الذين تربطهم بأمهاتهم علاقات إيجابية سوف يكونون ناجحين في تبني وجهة نظر الآخرين، وهذا ما يُشكل خطوة كبيرة في التواصل الإيجابي معهم. (Symon & Clark, 2005, p57-60). ووجدت بعض الدراسات أن الأطفال ممن يعانون من ضعف في ضبط النفس كانت لديهم أمهات ملحات غالباً ما يظهرون تصرّفات كانت توصف على أنها نوبات غضب، وعدوانية هدامة، والأطفال المقاومون ممن لديهم أبوان مسيطران وملحان غالباً ما يطورون الغضب، بينما الأطفال الذين لديهم والدون داعمون، يُطورون التعاطف والتوظيف الاجتماعي الملائم. Zhou et al , (2002, p899).

الشكل رقم (١٣)



٢٢- نتائج الفرضية الإثنا وعشرون-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الأطفال في مهارات التواصل اللفظي كما عبّرت عنها الأمهات من خلال الاستبانة الموجهة لهنّ قبل تطبيق البرنامج وبعده لأطفال عينة البحث في عمر (٤) سنوات.

إنّ نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية المذكورة تُبين أنّ متوسط درجات ملاحظة الأمهات لمهارات التواصل اللفظي لدى أطفال عينة البحث قبل تطبيق البرنامج كان (٤,٨٢١)، وازداد متوسط درجات ملاحظة الأم بعد تطبيق البرنامج ليكون (٥,٦٠٧)، كما بلغت قيمة الارتباط بين التطبيق الأول والثاني لاستبانة الأم (٠,٣٨٢) وهي تعبّر عن علاقة طردية قوية بين التطبيقين القبلي والبعدي. والقيمة الاحتمالية دالة إذا ما قُورنت عند مستوى الدلالة (٠,٠٥%). وبلغ متوسط الفروقات بين التطبيق الأول والثاني للاستبانة (١,٦٦٤) وبخطأ معياري (٠,٣١٤)، كما أن الانحراف المعياري لهذه الفروقات عن متوسطها الحسابي يبلغ (٢,٥٦٤)، وبذلك يشكّل لدينا مجال ثقةً باحتمال قدره (٩٥%)، حيث يتراوح الفرق لمتوسط درجات ملاحظة الباحثة قبل تطبيق البرنامج وبعده بين (١,٤٣١) كحدّ أدنى و(٠,١٤١) كحدّ أقصى. كما أن قيمة (ت) المحسوبة (٢,٤٩٩) وقيمة (ت) الجدولية (٢,٠٤)، عند درجة الحرية (٢٧). وبما أن قيمة الاحتمال (٠,٠٥%) هي أكبر من القيمة الاحتمالية المبينة في الجدول، وقيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، فيمكننا رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تقول بوجود فروق بين متوسط درجات الأطفال بعمر (٤) سنوات في مهارات التواصل اللفظي قبل تطبيق البرنامج وبعده وفق تقييم الأم، والنتيجة لصالح متوسط درجات التقييم البعدي. إذاً الفرق له دلالة لكن حجم الأثر لم كان صغيراً، وهو ما تؤكد قيمة مربع إيتا التي بلغت (٠,١) إذ جاءت منخفضة. والجدول (٢٩) يوضح النتائج.

جدول رقم (٢٩) نتائج اختبار T.test الفرق بين متوسط درجات الأطفال في عمر (٤) سنوات للتواصل

اللفظي على استبانة الأم قبل تطبيق البرنامج وبعده.

التواصل اللفظي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة الارتباط	متوسط الفروق	Tستودنت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة	N ^٢ حجم الأثر
قبلي	٢٨	٤,٨٢١	١,١٢٤	٠,٣٨٢	١,٦٦٤	-٢,٤٩٩	٢٧	دالة	٠,١٨٨
بعدي	٢٨	٥,٦٠٧	١,٧٢٩			٢,٠٥		القيمة الاحتمالية	
								٠,٠١٩	

إنّ ذلك يُفسر فاعلية برنامج التواصل الاجتماعي الذي طُبّق على أطفال عينة البحث، والذي كان له أثر في تقدّم الأطفال في اكتساب هذه المهارات، وكان هذا تحقيقاً للغاية القصوى من هذا البحث وهي رفع مستوى اهتمام الأطفال بمهارات التواصل الاجتماعي اللفظي . وهذا يُعطي مصداقية لنتائج الأدوات الأخرى المُطبقة لأجل هذا الهدف أي مقياس الاختبار المُعدّ لتقييم تعلّم الأطفال مهارات التواصل الاجتماعي اللفظي قبل تطبيق البرنامج وبعده . فالأهل يؤثرون في الطفل ليس من خلال ما يريد ، بل من خلال ما يلاحظه فيما يخص علاقات أهله الاجتماعية ومدى ارتياحه لهذه العلاقات التي تساعده على تكوين مهارات تواصله اللفظي، فعندما يسمع الإيجابية في الكلام والدقة والموضوعية بالضرورة سيقوم بمحاكاة ما يسمع وما يلاحظ لأن أجدى الأساليب التي تؤثر بشكل مباشر وغير مباشر في تكوين مهارات الطفل الحياتية هي التعلّم بالتقليد والنمذجة والمحاكاة. أمّا توتّر الأهل فهو متغيّر يرتبط بكفاءة الطفل الاجتماعية ، فعندما يزداد التوتّر ومصادره تظهر كفاءة الطفل الاجتماعية الناتجة لتشكل تسوية غير إيجابية ومن الممكن أن يظهر اضطراب في مهارات تواصله اللفظي (Sameroff et al ., 1998,p165).

٢٣- نتائج الفرضية الثالثة والعشرون: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الأطفال في مهارات التواصل الإيمائي الجسدي كما عبّرت عنها الأمهات من خلال الاستبانة الموجّهة لهن قبل تطبيق البرنامج وبعده لأطفال عينة البحث في عمر (٤) سنوات.

إنّ نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية المذكورة تُبين أنّ متوسط درجات ملاحظة الأمهات لمهارات التواصل الإيمائي لدى أطفال عينة البحث قبل تطبيق البرنامج كان (٨,٤٢٩) والانحراف المعياري (٣,٣٢٧)، وازداد متوسط درجات ملاحظة الأمهات بعد تطبيق البرنامج ليكون (١٠,٤٢٩)، كما بلغت قيمة الارتباط بين التطبيق الأول والثاني لبطاقة الملاحظة (٠,٨٩٦) وهي تعبر عن علاقة طردية قوية بين التطبيقين القبلي والبعدي . والقيمة الاحتمالية دالة إذا ما قُورنت عند مستوى الدلالة (٠,٠٥%). وبلغ متوسط الفروقات بين التطبيق الأول والثاني للاستبانة (٢) وبخطأ معياري (٠,٣٤١)، كما أن الانحراف المعياري لهذه الفروقات عن متوسطها الحسابي يبلغ (١,٨٠٥) وبذلك يشكّل لدينا مجال ثقةً باحتمال قدره (٩٥%)، حيث يتراوح الفرق بين متوسط درجات ملاحظة الأمهات قبل تطبيق البرنامج وبعده بين (٢,٧) كحد أدنى و (١,٢٩٩) كحد أقصى . كما أن قيمة مؤشر اختبار (ت) المحسوبة (٥,٨٦٢) وقيمة (ت)

الجدولية (٢,٠٥)، عند درجة الحرية (٢٧) . وبما أن قيمة الاحتمال (٠,٠٥ %) هي أكبر من القيمة الاحتمالية المبيّنة في الجدول، وقيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، فيمكننا رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تقول بعدم وجود فروق بين متوسط درجات الأطفال بعمر (٤) سنوات في مهارات التواصل الإيمائي الجسدي قبل تطبيق البرنامج وبعده، وفق تقييم الأم، والنتيجة لصالح متوسط درجات التقييم البعدي. وهو ما تؤكدته قيمة مربع إيتا التي بلغت (٠,٥) إذ جاءت متوسطة. والجدول (٣٠) يوضح النتائج .

جدول رقم (٣٠) نتائج اختبار T.test الفرق بين متوسط درجات الأطفال في عمر (٤) سنوات للتواصل الإيمائي على استبانة الأم قبل تطبيق البرنامج وبعده.

التواصل الاجتماعي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة الارتباط	متوسط الفروق	Tستودنت المحسوبة	درجات الحرية	الدالة	N ² حجم الأثر
قبلي	٢٨	٨,٤٢٩	٣,٣٢٧	٠,٨٩٦	٢,٠٠٠	٥,٨٦٢	٢٧	دالة	٠,٥٥٩
بعدي	٢٨	١٠,٤٢٩	٤,٠١٣			٢,٠٥	القيمة الاحتمالية		
							٠,٠٠٠		

وهذا ما يُفسر فاعلية برنامج التواصل الاجتماعي الذي طُبّق على أطفال عينة البحث، والذي كان له أثر في إكساب الأطفال مهارات التواصل الإيمائي، وكان هذا تحقيقاً كبيراً للغاية القصوى من هذا البحث وهي رفع مستوى اهتمام الأطفال بمهارات التواصل الاجتماعي الإيمائي الجسدي، وهذا يُعطي مصداقية لنتائج الأدوات الأخرى المُطبقة لأجل هذا الهدف أي مقياس الاختبار المُعدّ لتقييم تعلّم الأطفال مهارات التواصل الإيمائي الجسدي قبل تطبيق البرنامج وبعده. مما يعني أن الأهل وخصوصاً الأم التي تؤثر في صياغة شخصية أطفالها تؤثر بشكل قوي في إكساب الأطفال مهارات تواصلهم الإيمائي، فإذا وجد الطفل حساسية أمه تجاه حركات الجسد وتعبيرات الوجه فهو بالضرورة سوف يتمثل الحساسية تجاه هذه المهارات. ووجدت بعض الدراسات أن الأطفال ممن يعانون من ضعف في ضبط النفس كانت لديهم أمهات ملخّات غالباً ما يظهرون تصرفات كانت توصف على أنها نوبات غضب، وعدوانية هدامة، والأطفال المقاومون ممن لديهم أبوان مسيطران وملحان غالباً ما يطورون الغضب، بينما الأطفال الذين لديهم والدون داعمون، يُطورون التعاطف والتوظيف الاجتماعي الملائم. Zhou et al , (2002,p899)

٢٤- نتائج الفرضية الرابعة والعشرون: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الأطفال في مهارات التواصل الاجتماعي كما عبّرت عنها الأمهات من خلال الاستبانة الموجهة لهن قبل تطبيق البرنامج وبعده لأطفال عينة البحث في عمر (٥) سنوات .

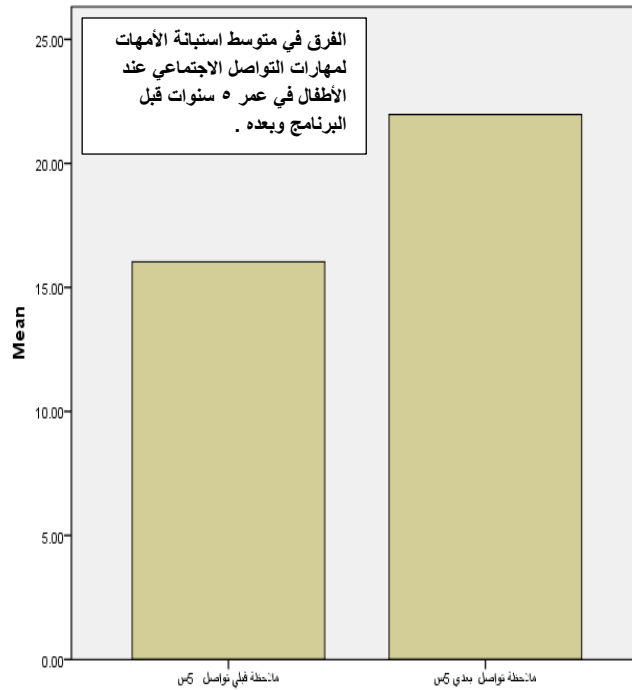
إنّ نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية المذكورة تُبين أنّ متوسط درجات ملاحظة الأمهات لمهارات التواصل الاجتماعي لدى أطفالهن قبل تطبيق البرنامج كان (١٦,٥٣١) ، وازداد متوسط درجات ملاحظة الأمهات بعد تطبيق البرنامج ليكون (١٩,١٢٥) ، كما بلغت قيمة الارتباط بين التطبيق الأول والثاني لاستبانة الأمهات (٠,٧١٣) وهي تعبّر عن علاقة طردية قوية بين التطبيقين القبلي والبعدي . والقيمة الاحتمالية دالة إذا ما قُورنت بمستوى دلالة (٠,٠٥) % . وبلغ متوسط الفروقات بين التطبيق الأول والثاني للاستبانة (- ٢,٥٩٤) ويخطأ معياري (٠,٧٨٤) ، كما أن الانحراف المعياري لهذه الفروقات عن متوسطها الحسابي يبلغ (٤,٤٣٥) وبذلك يشكّل لدينا مجال ثقة باحتمال ثقة قدره (٩٥%) ، حيث يتراوح الفرق بين متوسط درجات ملاحظة الأمهات قبل تطبيق البرنامج وبعده بين (٤,١٩٣) كحدّ أدنى و(٠,٩٩٥) كحدّ أقصى . كما أن قيمة مؤشر اختبار (ت) المحسوبة (٣,٣٠٨) وقيمة (ت) الجدولية (٢,٠٤) ، عند درجة الحرية (٣١) . وبما أنّ قيمة الاحتمال (٠,٠٥) % هي أكبر من القيمة الاحتمالية المبيّنة في الجدول ، وقيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، فيمكننا رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تقول بوجود فروق بين متوسط درجات الأطفال بعمر (٥) سنوات في مهارات التواصل الاجتماعي وفق تقييم الأمهات لأطفالهن قبل تطبيق البرنامج وبعده، وهذه الفروق لصالح التقييم البعدي . إذاً الفرق دال لكن حجم الأثر جاء صغيراً وهو ما تؤكده قيمة مربع إيتا التي بلغت (٠,٢٦١) . والجدول رقم (٣١) يوضح النتائج :

جدول رقم (٣١) نتائج اختبار T.test الفرق بين متوسط درجات الأطفال في عمر (٥) سنوات للتواصل الاجتماعي على استبانة قبل تطبيق البرنامج وبعده.

التواصل الاجتماعي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة الارتباط	متوسط الفروق	T استودنت المحسوبة	درجات الحرية	الدالة	N ^٢ حجم الأثر
قبلي	٣٢	١٦,٥٣١	٦,٣٢٤	٠,٧١٣	-٢,٥٩٣	-٣,٣٠٨	٣١	دالة	٠,٢٦١
بعدي	٣٢	١٩,١٢٥	٤,٥٣٥			٢,٠٤	القيمة الاحتمالية		
							٠,٠٠٠		

وبالتالي كان لبرنامج التواصل الذي طُبِق على أطفالهن أثر في التركيز على تصرفات الطفل في بيئة المنزل الاجتماعية من قبل الأمهات ورصد مهارات التواصل الاجتماعية التي توضح مفهومها لدى الأمهات، وأصبحت من الأولويات في التنمية الاجتماعية لبلورة شخصيات أطفالهن، بدليل الفارق الذي سُجِل قبل تطبيق البرنامج وبعده. و هذا تحقيقاً كبيراً للغاية القصوى من هذا البحث وهي رفع مستوى اهتمام الأمهات بتنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى أطفالهن.

الشكل رقم (١٤)



٢٥- نتائج الفرضية الخامسة والعشرون: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الأطفال في مهارات التواصل اللفظي كما عبّرت عنها الأمهات من خلال الاستبانة الموجهة لهن قبل تطبيق البرنامج وبعده لأطفال عينة البحث في عمر (٥) سنوات.

إنّ نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية المذكورة تُبين أنّ متوسط درجات ملاحظة الأمهات لمهارات التواصل الاجتماعي اللفظي لدى أطفالهن قبل تطبيق البرنامج كان (٥,٧١٩)، وازداد متوسط درجات ملاحظة الأمهات بعد تطبيق البرنامج ليكون (٧)، كما بلغت قيمة الارتباط بين التطبيق الأول والثاني لاستبانة الأمهات (٠,٧١٢) وهي تعبّر عن علاقة طردية قوية بين التطبيقين القبلي والبعدي. والقيمة الاحتمالية دالة إذا ما تُورنت بمستوى دلالة (٠.٠٥ %). وبلغ متوسط الفروقات بين التطبيق الأول والثاني للاستبانة (١,٢٨١) وبخطأ معياري (٠,١٨١)

كما أن الانحراف المعياري لهذه الفروقات عن متوسطها الحسابي يبلغ (١,٠٢٣) وبذلك يشكل لدينا مجال ثقةً باحتمال قدره (٩٥%)، حيث يتراوح الفرق لمتوسط درجات ملاحظة الأمهات قبل تطبيق البرنامج وبعده بين (١,٦٥٠) كحد أدنى و(٠,٩١٢) كحد أقصى .

كما أن قيمة مؤشر اختبار (ت) المحسوبة (٧,٠٨٢) وقيمة (ت) الجدولية (٢,٠٤)، عند درجة الحرية (٣١) وبما أن قيمة الاحتمال (٠.٠٥%) هي أكبر من القيمة الاحتمالية المبينة في الجدول، وقيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، فيمكننا رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تقول بوجود فروق بين متوسط درجات الأطفال بعمر (٥) سنوات في مهارات التواصل اللفظي وفق تقييم الأمهات لأطفالهن قبل تطبيق البرنامج وبعده، وهذه الفروق لصالح التقييم البعدي . وهو ما تؤكد قيمة مربع إيتا التي بلغت (٠,٦١٨) إذ جاءت مرتفعة والجدول رقم (٣٢) يوضح النتائج .

جدول رقم (٣٢) نتائج اختبار T.test الفرق بين متوسط درجات الأطفال في عمر (٥) سنوات للتواصل اللفظي على استبانة الأم قبل تطبيق البرنامج وبعده.

التواصل الاجتماعي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة الارتباط	متوسط الفروق	T-ستودنت المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة	N ² حجم الأثر
قبلي	٣٢	٥,٧١٩	١,٣٧٣	٠,٧١٢	-١,٢٨١-	-٧,٠٨٢-	٣١	دالة	٠,٦١٨
بعدي	٣٢	٧	١,٣٢٠			٢,٠٤	القيمة الاحتمالية		
									٠,٠٠٠

بالتالي كان لبرنامج التواصل الذي طُبّق على أطفالهن أثر في التركيز على تصرفات الطفل في بيئة المنزل الاجتماعية من قبل الأمهات، ورصد مهارات التواصل الاجتماعية اللفظية التي توضح مفهومها لدى الأمهات، وأصبحت من الأولويات في التنمية الاجتماعية لبلورة شخصيات أطفالهنّ بدليل الفارق الذي سُجّل في درجات الملاحظة للأمهات قبل تطبيق البرنامج وبعده. هذا تحقيقاً كبيراً للغاية القصوى من هذا البحث وهي رفع مستوى اهتمام الأمهات بتنمية مهارات التواصل الاجتماعي اللفظي لدى أطفالهن.

٢٦- نتائج الفرضية السادسة والعشرون: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الأطفال في مهارات التواصل الإيمائي الجسدي كما عبّرت عنها الأمهات من خلال الاستبانة الموجهة لهن قبل تطبيق البرنامج وبعده لأطفال عينة البحث في عمر (٥) سنوات.

إنّ نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية المذكورة تُبين أنّ متوسط درجات ملاحظة الأمهات لمهارات التواصل الإيمائي الجسدي لدى أطفالهن قبل تطبيق البرنامج كان (١٠,٨١٣)، وازداد متوسط درجات ملاحظة الأمهات بعد تطبيق البرنامج ليكون (١٢,١٢٥)، كما بلغت قيمة الارتباط بين التطبيق الأول والثاني لاستبانة الأمهات (٠,٧٦٢) وهي تعبّر عن علاقة طردية قوية بين التطبيقين القبلي والبعدي، لكنّ القيمة الاحتمالية غير دالة إذا ما قُورنت بمستوى دلالة (٠,٠٥) % . وبلغ متوسط الفروقات بين التطبيق الأول والثاني للاستبانة (١,٣١٣) وبخطأ معياري (٠,٦٩٣)، كما أن الانحراف المعياري لهذه الفروقات عن متوسطها الحسابي يبلغ (١,٠٢٣٤)، حيث يتراوح الفرق بين متوسط درجات ملاحظة الأمهات قبل تطبيق البرنامج وبعده بين (٢,٧٢٧) كحدّ أدنى و (٠,١٠٢) كحدّ أقصى . كما أن قيمة مؤشر اختبار(ت) المحسوبة (١,٨٩٣) وقيمة(ت) الجدولية (٢,٠٤)، عند درجة الحرية (٣١) . وبما أن قيمة الاحتمال (٠,٠٥) % هي أكبر من القيمة الاحتمالية المبينة في الجدول (٠,٠٦٨) وقيمة(ت) المحسوبة(١,٨٩٣) أصغر من (ت) الجدولية، فيمكننا قبول الفرضية الصفرية التي تقول بعدم وجود فروق بين متوسط درجات الأطفال في مهارات التواصل الإيمائي الجسدي وفق تقييم الأمهات لأطفالهن قبل تطبيق البرنامج وبعده في عمر (٥) سنوات ورفض الفرضية البديلة . وهو ما تؤكده قيمة مربع إيتا التي بلغت (٠,١٠٤) إذ جاءت منخفضة. والجدول رقم (٣٣) يوضح النتائج.

جدول رقم(٣٣) نتائج اختبار T.test الفرق بين متوسط درجات الأطفال في عمر (٥) سنوات للتواصل الإيمائي على استبانة الأم قبل تطبيق البرنامج وبعده.

التواصل الاجتماعي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة الارتباط	متوسط الفروق	Tستودنت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة	N ² حجم الأثر
قبلي	٣٢	١٠,٨١٣	٦,٠٢٩	٠,٧٦٢	-١,٣١٣	١,٨٩٣	٣١	غير دالة	٠,١٠٤
بعدي	٣٢	١٢,١٢٥	٤,٢٤٨			٢,٠٤	القيمة الاحتمالية		
							٠,٠٦٨		

وإن كانت الفروق غير دالة إحصائياً فإنّ سؤال الأمهات للمعلّّات عمّا يقصده أطفالهن بإشارات وحركات جسدية كانوا قد تعلّموها في برنامج التواصل الاجتماعي، هذا يشير إلى اهتمام الأمهات بتتمية مهارات التواصل الاجتماعي الإيمائي الجسدي لدى أطفالهن.

٢٧- نتائج الفرضية السابعة والعشرون : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الأطفال في مهارات التواصل الاجتماعي في بطاقة الملاحظة قبل تطبيق البرنامج وبعده لأطفال عينة البحث في عمر (٤) سنوات .

إنّ نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية المذكورة تُبيّن أنّ متوسط درجات ملاحظة الباحثة لمهارات التواصل الاجتماعي لدى أطفال عينة البحث قبل تطبيق البرنامج كان (١٦,١٤٣)، وازداد متوسط درجات ملاحظة الباحثة بعد تطبيق البرنامج ليكون (١٦,٨٩٣) وبلغ الانحراف المعياري (٥,٧٠٥) كما بلغت قيمة الارتباط بين التطبيق الأول والثاني لبطاقة الملاحظة (٠,٨٣٤) وهي تعبر عن علاقة طردية قوية بين التطبيقين القبلي والبعدي . لكنّ القيمة الاحتمالية غير دالة إذا ما قُورنت عند مستوى الدلالة (٠,٠٥ %). وبلغ متوسط الفروقات بين التطبيق الأول والثاني للاستبانة (٠,٧٥٠) وبخطأ معياري (٠,٨٩٩)، كما أن الانحراف المعياري لهذه الفروقات عن متوسطها الحسابي يبلغ (٤,٧٥٨) وبذلك يشكل لدينا مجال ثقةً باحتمال قدره (٩٥ %)، حيث يتراوح الفرق بين متوسط درجات ملاحظة الباحثة قبل تطبيق البرنامج وبعده بين (٢,٥٩٥) كحدّ أدنى و (١,٠٩٥) كحدّ أقصى . كما أن قيمة مؤشر اختبار (ت) (٠,٨٣٤) وقيمة (ت) الجدولية (٢,٠٥)، عند درجة الحرية (٢٧) .

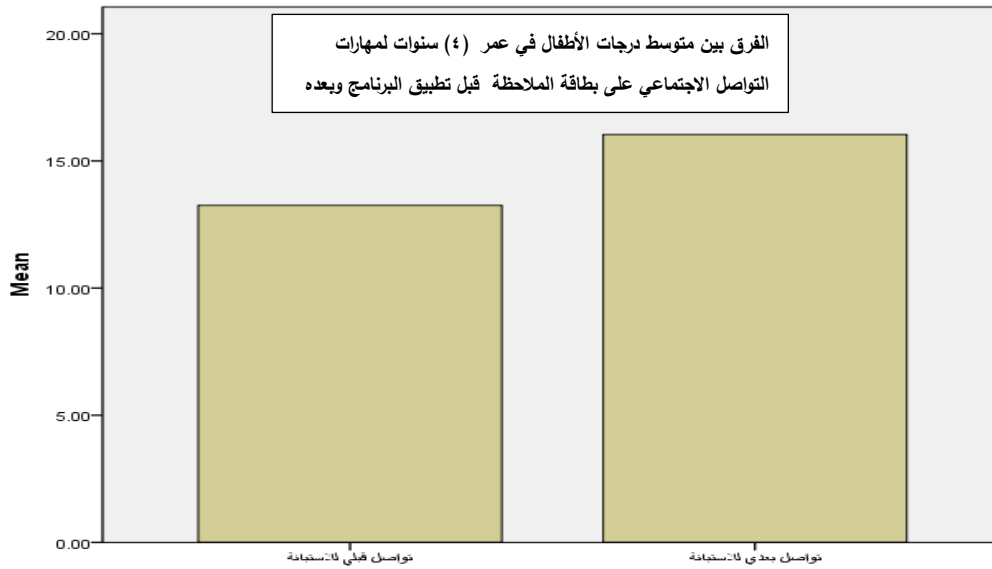
وبما أن قيمة الاحتمال (٠,٠٥ %) هي أكبر من القيمة الاحتمالية المبيّنة في الجدول، وقيمة (ت) المحسوبة (٠,٨٣٤) أصغر قيمة (ت) الجدولية (٢,٠٥) فيمكننا قبول الفرضية الصفرية التي تقول بعدم وجود فروق بين متوسط درجات الأطفال بعمر (٤) سنوات في مهارات التواصل الاجتماعي قبل تطبيق البرنامج وبعده وفق بطاقة الملاحظة، ورفض الفرضية البديلة. وهو ما تؤكده قيمة مربع إيتا التي بلغت (٠,٠١) إذ جاءت منخفضة. والجدول رقم (٣٤) يوضح النتائج .

جدول رقم (٣٤) نتائج اختبار T.test الفرق بين متوسط درجات الأطفال في عمر (٤) سنوات لمهارات التواصل الاجتماعي على بطاقة الملاحظة قبل تطبيق البرنامج وبعده.

N ²	مستوى الدلالة	درجات الحرية	T استودنت المحسوبة	متوسط الفروق	قيمة الارتباط	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	التواصل الاجتماعي
٠,٠١٢٥		٢٧	-٠,٨٣٤-	-٠,٧٥٠-	-٠,٨٣٤-	٥,١٤٨	١٦,١٤٣	٢٨	قبلي
			T استودنت الجدولية						
		القيمة الاحتمالية	٢,٠٥		٥,٧٠٥	١٦,٨٩٣	٢٨	بعدي	
		٠,٤١٢							

وهذا يُشير إلى أنّ الأطفال في عمر (٤) سنوات كان تعلمهم واكتسابهم لمهارات التواصل الاجتماعي قليل كما جاء في المؤشرات الإحصائية لبطاقة الملاحظة . ويمكن تفسير ذلك أن السلوك الواقعي للطفل يتناقض في غالب الأحيان مع ما يشاهده أو يستجيب له عن طريق التعليمات أو الملاحظات التي تُلقن له من قبل الآخرين . أمّا الطفل في عمر (٥) سنوات وخصوصاً إذا كان مواظباً على الالتزام في الدوام اليومي في الروضة فإنّه يتعلم بشكل حرفي أكثر من الطفل في عمر (٤) سنوات .

الشكل رقم (١٦)



٢٨- نتائج الفرضية الثامنة والعشرون: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الأطفال في مهارات التواصل الاجتماعي كما جاءت في بطاقة الملاحظة قبل تطبيق البرنامج وبعده لأطفال عينة البحث في عمر (٥) سنوات.

إنّ نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية المذكورة تُبين أنّ متوسط درجات ملاحظة الباحثة لمهارات التواصل الاجتماعي لدى أطفال عينة البحث قبل تطبيق البرنامج كان (١٦,٠٣١)، وازداد متوسط درجات ملاحظة الباحثة بعد تطبيق البرنامج ليكون (٢١,٩٦٩)، كما بلغت قيمة الارتباط بين التطبيق الأول والثاني لبطاقة الملاحظة (٠,٧٦٨) وهي تعبر عن علاقة طردية قوية بين التطبيقين القبلي والبعدي. والقيمة الاحتمالية دالة إذا ما قُورنت عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) % .

وبلغ متوسط الفروقات بين التطبيق الأول والثاني للاستبانة (٥,٩٣٨) وبخطأ معياري (٠,٦٩١)، كما أن الانحراف المعياري لهذه الفروقات عن متوسطها الحسابي يبلغ (٣,٩١٠) وبذلك يشكل لدينا مجال ثقةً باحتمال قدره (٩٥ %)، حيث يتراوح الفرق بين متوسط درجات ملاحظة الباحثة قبل تطبيق البرنامج وبعده بين (٤,٥٢٩) كحدّ أدنى و (٧,٣٤٧) كحدّ أقصى. كما أن قيمة مؤشر اختبار (ت) (٨,٥٩١) وقيمة (ت) (٢,٠٤) عند درجة الحرية (٣١). وبما أن قيمة الاحتمال (٠,٠٥) % هي أكبر من القيمة الاحتمالية المبينة في الجدول وقيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، فيمكننا رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تقول باختلاف الفرق بين متوسط درجات الأطفال بعمر (٥) سنوات في مهارات التواصل الاجتماعي وفق تقييم الباحثة قبل تطبيق البرنامج وبعده لأطفال عينة البحث لصالح التقييم البعدي. وهو ما تؤكدُه قيمة مربع إيتا التي بلغت (٠,٧) إذ جاءت مرتفعة. والجدول رقم (٣٥) يوضح النتائج :

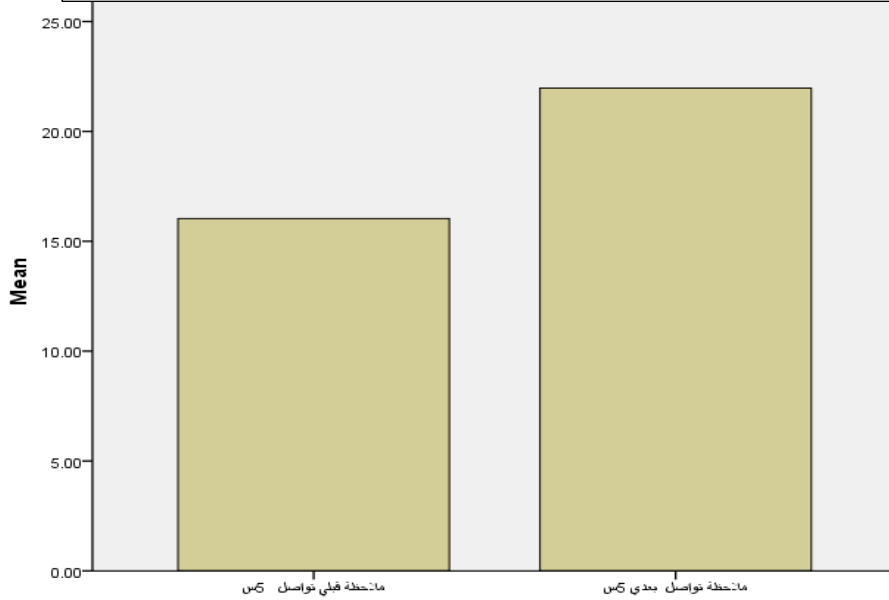
جدول رقم (٣٥) نتائج اختبار T.test الفرق بين متوسط درجات الأطفال في عمر (٥) سنوات لمهارات التواصل الاجتماعي على بطاقة الملاحظة قبل تطبيق البرنامج وبعده.

التواصل الاجتماعي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة الارتباط	متوسط الفروق	T استودنت المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة	N ^٢ حجم الأثر
قبلي	٣٢	١٦,٠٣١	٥,٩٣٢	٠,٧٦٨	٥,٩٣٨	٨,٥٩١	٣١	دالة	٠,٧٠٤
						T استودنت الجدولية			

		القيمة الاحتمالية	٢,٠٤		٥,٤٩٢	٢١,٩٦٦	٣٢	بعدي
		٠,٠٠٠						

إنّ ذلك يُفسر فاعلية برنامج التواصل الاجتماعي الذي طُبّق على أطفال عينة البحث والذي كان له أثر في تقدّم الأطفال في اكتساب هذه المهارات، وهذا تحقيق كبير للغاية القصوى من هذا البحث وهي رفع مستوى اهتمام الأطفال بمهارات التواصل الاجتماعي . ويُعطي مصداقية لنتائج مقياس الاختبار المُعدّ لتقييم تعلّم الأطفال مهارات التواصل الاجتماعي قبل تطبيق

البرنامج وبعده .
الشكل رقم (١٧) الفرق بين متوسط درجات الأطفال في عمر (٥) سنوات لمهارات التواصل الاجتماعي على بطاقة الملاحظة قبل تطبيق البرنامج وبعده.



٢٩- نتائج الفرضية التاسعة والعشرون: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الأطفال في مهارات التواصل اللفظي كما جاءت في بطاقة الملاحظة قبل تطبيق البرنامج وبعده لأطفال عينة البحث في عمر (٥) سنوات.

إنّ نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية المذكورة تُبيّن أنّ متوسط درجات ملاحظة الباحثة لمهارات التواصل اللفظي لدى أطفال عينة البحث قبل تطبيق البرنامج كان (٦,٣٧٥)، وازداد متوسط درجات ملاحظة الباحثة بعد تطبيق البرنامج ليكون (٨,٥٩٤)، كما بلغت قيمة الارتباط بين التطبيق الأول والثاني لبطاقة الملاحظة (٠,٧٨٠) وهي تعبر عن علاقة طردية قوية بين التطبيقين القبلي والبعدي. والقيمة الاحتمالية دالة إذا ما قُورنت عند مستوى الدلالة (٠,٠٥%) . وبلغ متوسط الفروقات

بين التطبيق الأول والثاني للاستبانة (٢,٢١٩) وبخطاً معياري (٢,٨٩٠)، كما أن الانحراف المعياري لهذه الفروقات عن متوسطها الحسابي يبلغ (٠,٣٢٩) وبذلك يشكّل لدينا مجال ثقةً باحتمال قدره (٩٥%)، حيث يتراوح الفرق بين متوسط درجات ملاحظة الباحثة قبل تطبيق البرنامج وبعده بين (١,٥٤٧) كحدّ أدنى و (٦,٧٤١) كحدّ أقصى . كما أن قيمة مؤشر اختبار (ت) المحسوبة (٦,٧٤١) وقيمة (ت) الجدولية (٢,٠٤)، عند درجة الحرية (٣١) . وبما أنّ قيمة الاحتمال (٠,٠٥%) هي أكبر من القيمة الاحتمالية المبينة في الجدول وقيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، فيمكننا رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تقول بعدم وجود فروق بين متوسط درجات الأطفال بعمر (٥) سنوات في مهارات التواصل اللفظي وفق تقييم الباحثة قبل تطبيق البرنامج وبعده لأطفال عينة البحث ولصالح التقييم البعدي. وهو ما تؤكدّه قيمة مربع إيتا التي بلغت (٠,٥) إذ جاءت متوسطة. والجدول رقم (٣٦) يوضح النتائج :

جدول رقم (٣٦) نتائج اختبار T.test الفرق بين متوسط درجات الأطفال في عمر (٥) سنوات للتواصل اللفظي على بطاقة الملاحظة قبل تطبيق البرنامج وبعده.

التواصل الاجتماعي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة الارتباط	متوسط الفروق	Tستودنت المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة	N ² حجم الأثر
قبلي	٣٢	٦,٣٧٥	٢,٨١٤	٠,٧٨٠	-٢,٢١٩-	-٦,٧٤١-	٣١	دالة	٠,٥٩٤
بعدي	٣٢	٨,٥٩٤	٢,٨٠٤			٢,٠٥	القيمة الاحتمالية		
							٠,٠٠٠		

وهذا يُفسر فاعلية برنامج التواصل الاجتماعي الذي طُبّق على أطفال عينة البحث والذي كان له أثر في تقدّم الأطفال في اكتساب هذه المهارات، وهذا تحقيق للغاية القصوى من هذا البحث وهي رفع مستوى اهتمام الأطفال بمهارات التواصل الاجتماعي اللفظي . وهذا يُعطي مصداقية لنتائج مقياس الاختبار المُعدّ لتقييم تعلّم الأطفال مهارات التواصل الاجتماعي اللفظي قبل تطبيق البرنامج وبعده .

٣٠- نتائج الفرضية الثلاثون: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الأطفال في مهارات التواصل الإيماني الجسدي كما عبّرت بطاقة الملاحظة قبل تطبيق البرنامج وبعده لأطفال عينة البحث في عمر (٥) سنوات.

إنّ نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية المذكورة تُبيّن أنّ متوسط درجات ملاحظة الباحثة لمهارات التواصل الإيماني لدى أطفال عينة البحث قبل تطبيق البرنامج كان (٦,٣٧٥)، وازداد متوسط درجات ملاحظة الباحثة بعد تطبيق البرنامج ليكون (٨,٥٩٤)، كما بلغت قيمة الارتباط بين التطبيق الأول والثاني لبطاقة الملاحظة (٠,٧٥٩) وهي تعبر عن علاقة طردية قوية بين التطبيقين القبلي والبعدي . والقيمة الاحتمالية دالة إذا ما قُورنت عند مستوى الدلالة (٠,٠٥ %). وبلغ متوسط الفروقات بين التطبيق الأول والثاني للاستبانة (٣,٩٣٧) وبخطأ معياري (٢,٨٩٠)، كما أن الانحراف المعياري لهذه الفروقات عن متوسطها الحسابي يبلغ (٢,٨٦٢) وبذلك يشكل لدينا مجال ثقةً باحتمال قدره (٩٥%)، حيث يتراوح الفرق بين متوسط درجات ملاحظة الباحثة قبل تطبيق البرنامج وبعده بين (٤,٩٦٩) كحدّ أدنى و(٩,٠٦,٢) كحدّ أقصى . كما أن قيمة مؤشر اختبار (ت) المحسوبة (٧,٧٨٣) وقيمة (ت) الجدولية (٢,٠٤)، عند درجة الحرية (٣١)، وبما أنّ قيمة الاحتمال (٠,٠٥%) هي أكبر من القيمة الاحتمالية المبيّنة في الجدول وقيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، فيمكننا رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تقول بعدم وجود فروق بين متوسط درجات الأطفال بعمر (٥) سنوات في مهارات التواصل الإيماني وفق تقييم الباحثة قبل تطبيق البرنامج وبعده لأطفال عينة البحث ولصالح التقييم البعدي. وهو ما تؤكدُه قيمة مربع إيتا التي بلغت (٠,٦) إذ جاءت مرتفعة. والجدول رقم (٣٧) يوضح النتائج :

جدول رقم (٣٧) نتائج اختبار T.test الفرق بين متوسط درجات الأطفال في عمر (٥) سنوات للتواصل الإيماني على بطاقة الملاحظة قبل تطبيق البرنامج وبعده.

التواصل الاجتماعي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة الارتباط	متوسط الفروق	T-ستودنت المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة	N ² حجم الأثر
قبلي	٣٢	٦,٣٧٥	٢,٨١٤	٠,٧٥٩	-	-٧,٧٨٣	٣١	دالة	٠,٦٦١
					٣,٩٣٨	T-ستودنت الجدولية	القيمة الاحتمالية		
بعدي	٣٢	٨,٥٩٤	٢,٨٠٤			٢,٠٤	٠,٠٠٠		

إنّ ذلك يُفسر فاعلية برنامج التواصل الاجتماعي الذي طُبّق على أطفال عينة البحث والذي كان له أثر في تقدّم الأطفال في اكتساب هذه المهارات، وهذا تحقيق للغاية القصوى من هذا البحث، وهي رفع مستوى اهتمام الأطفال بمهارات التواصل الاجتماعي الإيمائي الجسدي . وهذا يُعطي مصداقية لنتائج مقياس الاختبار المُعدّ لتقييم تعلّم الأطفال مهارات التواصل الإيمائي الجسدي قبل تطبيق البرنامج وبعده .

ثانياً: النتائج العامة للبحث:

بعد تحليل النتائج وتفسيرها، توصل البحث إلى النتائج العامة الآتية:

١ - بالنسبة لمهارات التواصل الاجتماعي بشكل عام، وجدت فروق بين الأطفال في متوسط درجاتهم تبعاً لمتغير العمر قبل تطبيق البرنامج وبعده، وهذه الفروق لصالح الأطفال في عمر خمس سنوات.

٢- بالنسبة لمهارات التواصل اللفظي، وجدت فروق بين الأطفال في متوسط درجاتهم تبعاً لمتغير العمر قبل تطبيق البرنامج وبعده، وهذه الفروق لصالح الأطفال في عمر خمس سنوات. ووجدت فروق بين متوسط درجات الأطفال في عمر (٤ سنوات) على محور مهارات التواصل الاجتماعي اللفظي محور (الفهم، والإصغاء والكلام) قبل تطبيق البرنامج وبعده، وهي لصالح التطبيق البعدي. وحقّق الأطفال تقدّماً بمفردة الاستماع في محور التواصل اللفظي في الفئتين الثانية والثالثة؛ أي في عمر (٤) سنوات وفي عمر (٥) سنوات عند المقارنة بين الفروق في مفردات المحور (الفهم والكلام والادراك والاستماع) .

٣- بالنسبة لمهارات التواصل الإيمائي الجسدي، وجدت فروق بين الأطفال في متوسط درجاتهم تبعاً لمتغير العمر قبل تطبيق البرنامج، وهذه الفروق لصالح الأطفال في عمر خمس سنوات. أمّا في التطبيق البعدي للبرنامج فجاءت الفروق لصالح الأطفال في عمر أربع سنوات.

٤- بالنسبة لمحور المهارات الشخصية، وجدت فروق بين الأطفال في متوسط درجاتهم تبعاً لمتغير العمر قبل تطبيق البرنامج، وهذه الفروق لصالح الأطفال في عمر خمس سنوات. أمّا في التطبيق البعدي للبرنامج فجاءت الفروق لصالح الأطفال في عمر أربع سنوات. وحقّق الأطفال تقدّماً واضحاً في مفردة الفهم الشخصي محور " المهارات الشخصية" عند مقارنة الفروق

بين مفرداته (الفهم الشخصي والتفاوض وفض النزاع والتعاطف والمساندة) في الفئتين الثانية والثالثة أي في عمر (٤) سنوات وفي عمر (٥) سنوات .

٥- وجدت فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الأطفال في عمر (٥ سنوات) على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي غير اللفظي محور (قراءة مشاعر الآخرين ولغة الجسد) قبل تطبيق البرنامج وبعده، وهي لصالح التطبيق البعدي.

٦- وجدت فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الأطفال في عمر (٥ سنوات) على محور المهارات الشخصية قبل تطبيق البرنامج وبعده، وهي لصالح التطبيق البعدي.

٧- لم يُظهر البحث فروقاً دالة إحصائياً بين متوسط درجات الأطفال على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي قبل تطبيق البرنامج وبعده تبعاً لمتغير الجنس .

٨- وجدت فروق بين متوسط درجات الأطفال في مهارات التواصل الاجتماعي في عمر (٥) سنوات وفق تقييم الأمهات لأطفالهن قبل تطبيق البرنامج وبعده، وهذه الفروق لصالح التقييم البعدي.

٩- وجدت فروق بين متوسط درجات الأطفال في مهارات التواصل اللفظي في عمر (٥) سنوات وفق تقييم الأمهات لأطفالهن قبل تطبيق البرنامج وبعده .

١٠- لم تظهر فروق بين متوسط درجات الأطفال في مهارات التواصل الإيمائي الجسدي في عمر (٥) سنوات وفق تقييم الأمهات لأطفالهن قبل تطبيق البرنامج وبعده .

١١- وجدت فروق بين متوسط درجات الأطفال في مهارات التواصل الاجتماعي في عمر (٥) سنوات وفق نتائج بطاقة الملاحظة قبل تطبيق البرنامج وبعده لأطفال عينة البحث، وكانت الفروق لصالح التقييم البعدي .

١٣- وجدت فروق بين متوسط درجات الأطفال في مهارات التواصل الإيمائي الجسدي في عمر (٥) سنوات وفق نتائج بطاقة الملاحظة قبل تطبيق البرنامج وبعده لأطفال عينة البحث وكانت الفروق لصالح متوسط درجات التقييم البعدي .

١٤- وجدت فروق بين متوسط درجات الأطفال في مهارات التواصل الاجتماعي في عمر (٤) سنوات قبل تطبيق البرنامج وبعده وفق تقييم الأم، والنتيجة لصالح التقييم البعدي.

١٥- وجدت فروق بين متوسط درجات الأطفال في مهارات التواصل اللفظي في عمر (٤) سنوات قبل تطبيق البرنامج وبعده وفق تقييم الأم، والنتيجة لصالح التقييم البعدي.

- ١٦- وجدت فروق بين متوسط درجات الأطفال في مهارات التواصل الإيمائي الجسدي في عمر (٤) سنوات قبل تطبيق البرنامج وبعده وفق تقييم الأم، والنتيجة لصالح التقييم البعدي.
- ١٧- لم تظهر فروق بين متوسط درجات الأطفال في مهارات التواصل الاجتماعي للأطفال في عمر (٤) سنوات قبل تطبيق البرنامج وبعده وفق نتائج بطاقة الملاحظة.

ثالثاً- مقترحات البحث :

- استناداً إلى النتائج العامة التي توصل إليها البحث، يمكن اعتماد المقترحات الآتية:
- ١- إتاحة التلقائية لحركة الطفل وتعبيره الاجتماعي، وتشجيع أي مبادرة أو مشاركة اجتماعية للطفل.
 - ٢- تصميم برامج تربوية من قبل المربين والهيئات المسؤولة عن تعليم الطفل في الروضة وتنميته، هدفها تعليم الأطفال مهارات التواصل الاجتماعي، لتطوير المهارات الاجتماعية للأطفال ضمن البرنامج اليومي في رياض الأطفال، لأنّ اكتساب الطفل لهذه المهارات في عمر الطفولة المبكرة أمر ضروري ومهمّ لتنمية الكفاءة الاجتماعية للطفل.
 - ٣- إقامة دورات تدريبية لكل من الأهل ومعلمات الأطفال في عمر الروضة حول تعليم الطفل مهارات التواصل الاجتماعي.
 - ٤- وضع مقرّر دراسي (بقسميه النظري والعملي) في كليات التربية (قسم تربية الطفل) في التعليم النظامي و برنامج التعليم المفتوح، بغرض تعرّف الطالب المعلم بشكل موسع على مهارات التواصل الاجتماعي .
 - ٥- تدريب معلمات الروضة على كيفية تعليم الأطفال مهارات التواصل الاجتماعي التي تعتمد مناهج الأنشطة المتعدّدة وتستثمر كل الخبرات الاجتماعية في مناهج رياض الأطفال لتحقيق هذا الغرض.
 - ٦- إجراء دراسات مماثلة عن برامج الأنشطة المتعدّدة لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي في مراحل عمرية مختلفة.
 - ٧- القيام بأبحاث ميدانية تُصمم برامج لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي للأطفال الرياض وتأخذ في الحسبان متغيّرات أخرى مثل نمط المعاملة الوالدية، الترابط الوالدي، العلاقة مع القرين.

رابعاً - خلاصة البحث باللغة العربية

مقدمة:

يشغل التواصل الاجتماعي مكانة مهمة خلال عمليات النمو التي يمرّ فيها أطفال الروضة . فالتواصل حاجة أولية من حاجات الطفل الاجتماعية، ولإشباع هذه الحاجة لا بدّ أن يتدخّل الكبار ولتحسين المهارات اللغوية والحركية والإشارية الكامنة لدى الطفل . فيستجيب للمثيرات الحسية المتباينة ويعبّر بجسمه ولغته وصوته ليفهم ذاته والعالم من حوله، فينجح في إقامة التفاعل الذي يتضمّن أفعالاً اتصالية شفوية مثل الإصغاء والفهم والكلام، وهو ما يسمى بالتواصل اللفظي، أو أفعالاً إيمائية جسدية يُعبّر عنها بحركات الجسد المختلفة، وهو ما يسمى بالتواصل غير اللفظي . ويُشكّل التواصل جزأيه يُشكلان بنية أساسية للتواصل الاجتماعي الذي يتدخل في تنميته عوامل كثيرة منها الروضة بكل مكوناتها، فتؤثّر المعلمة والأقران والبرنامج اليومي للروضة. ونقص مهارات التواصل الاجتماعي لدى الطفل تُعوض بالتعلّم الخاص وبأسلوب ينسجم مع طبيعة الطفل الفطرية التي تميل إلى الحركة واللعب والتقليد

- مشكلة البحث :

يُعدّ التدريب على مهارات التواصل الاجتماعي في مرحلة رياض الأطفال عن طريق الألعاب والقصة والغناء والرسم والتشكيل، خطوة عملية لنقل الطفل من التقيد بكرسي المقعد الجامد إلى اللعب مع الكبار في فضاء الروضة الخارجي . فاللعب الاجتماعي الممتع والمرح يُحقّق فاعلية من خلال الأثر الإيجابي الذي يتركه في سلوك الأطفال في الروضة والمنزل على حدّ سواء . إنّ اهتمام الباحثة بأطفال مرحلة الرياض كونهم مجال العمل الميداني للأبحاث التي تقوم بإعدادها واطلاعها على أساليب معلمات الرياض الفعلي في تعليم الخبرات الاجتماعية التي تسهم في إعداد الطفل للتواصل الاجتماعي مع الآخرين (صغاراً وكباراً). ومن خلال تواصلها مع هذه الرياض بزيارات ميدانية متكررة، رصدت الباحثة عدم الاهتمام و الضعف في تقديم الخبرات الاجتماعية للأطفال بأسلوب يتكامل وطبيعتهم التّواقة للفضول المعرفي والاجتماعي وميلهم الفطري إلى اللعب والحركة الذي يُعدّ بوابة الطفل للتواصل مع العالم الخارجي. ولأنّ التواصل الاجتماعي على درجة من الأهمية، واضطرابه على درجة كبيرة من الخطورة، فعندما يفقد الإنسان قدرته على التواصل مع الآخرين يصل إلى العزلة الاجتماعية ويفقد قدرته على الأداء الوظيفي لأدواره المختلفة.

ونظراً لحاجة الطفل إلى تنمية تعبيره التواصلية اللفظي وغير اللفظي، وأهميتها في تحقيق فعالية تواصله كمرسل ومستقبل، ولأهميتها التعليمية والتواصلية، رأَت الباحثة أنه من الممكن أن تسهم الألعاب والأغاني والقصة ولعب الأدوار في تنمية تعبير الطفل كونها تشكل شكلاً من أشكال اللعب والمرح، فتشجع حركته باللفظ أو بالتمثيل بجسمه ولغته، فيزداد فهمه لذاته ولعالمه.

ولذلك ركزت الباحثة على تنمية مهارات التعبير التواصلية اللفظي وغير اللفظي لدى أطفال الروضة في عمر (٤ سنوات و ٥ سنوات)، من خلال تطبيق مجموعة أنشطة تربوية مسئّية وممتعة كتوجه تربوي يهدف إلى تحقيق ايجابية ومرغوبة الطفل الاجتماعية في حاضره ومستقبله من خلال امتلاكه للمهارات الاجتماعية التواصلية في عمر الطفولة المبكرة. وبناءً على ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤل الآتي :

ما مدى فعالية البرنامج التربوي القائم على الأنشطة المتعددة في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى أطفال الروضة في عمر (سنوات - ٥ سنوات)

- أهمية البحث:

١ - تتطرق أهمية البحث من أهمية التواصل الاجتماعي في تحقيق التكيف والتفاعل الاجتماعي، وتعليم الأطفال في مرحلة الرياض مهارات التواصل الاجتماعي اللفظي وغير اللفظي بأسلوب ينسجم مع طبيعتهم الحيّة، ليصبح عادة سلوكية مكتسبة يستمتع بها الطفل ويحيا من خلالها، حيث تتعلم تحية الآخر بلغة الكلام ولغة الجسد .

٢- اطلاع إدارات ومعلمات رياض الأطفال بشكل واقعي على المتعة والفائدة المعرفية والاجتماعية التي يكتسبها الأطفال من التعلّم بأساليب ممتعة ومرحة تتجاوز طاولة الطفل وكرسیه، وخصوصاً أنّ الأطفال في هذه المرحلة يتوقون إلى الحركة والمحاكاة والتقليد.

٣- تقديم تصوّر نظري لبنية مهارات التواصل الاجتماعي ونظرياته النفسية والاجتماعية، وأهميته التربوية والاجتماعية والنفسية في حياة الإنسان عموماً والطفل خصوصاً.

٤- بناء برنامج يتضمّن أنشطة تربوية متعدّدة يهدف إلى تعليم الأطفال مهارات التواصل الاجتماعي.

٥- بناء مقياس لتقييم درجات الأطفال في مهارات التواصل الاجتماعي قبل البرنامج وبعده.

- أهداف البحث : يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية -

١ - تسليط الضوء على أهمية ممارسة الأطفال في (عمر ٤ سنوات و ٥ سنوات) لأوجه النشاط الممتع والمسلّي، ولا سيّما الألعاب والأغاني والقصة ولعب الأدوار، وأثرها في تعلّم الأطفال مهارات التواصل الاجتماعي واكتسابها.

٢- تجريب برنامج إثرائي يقوم على اللعب والأغاني والمرح والقصة ولعب الأدوار لتعلّم الأطفال مهارات التواصل الاجتماعي في عمر (٤ سنوات و ٥ سنوات).

٣- الكشف عن الفروق بين متوسط درجات الأطفال في امتلاكهم لمهارات التواصل الاجتماعي قبل البرنامج وبعده في عمر (٤ سنوات و ٥ سنوات).

٤- الكشف عن الفروق بين متوسط درجات الأطفال في اكتسابهم لمهارات التواصل الاجتماعي قبل البرنامج وبعده تبعاً لمتغيّر الجنس.

٥- الكشف عن الفروق بين متوسط درجات الأطفال في اكتسابهم لمهارات التواصل الاجتماعي تبعاً لمتغيّر المستوى التعليمي للأم.

٦- الكشف عن الفروق بين متوسط درجات الأطفال في مهارات التواصل الاجتماعي كما عبّرت عنها الأمهات من خلال الاستبانة الموجهة لهن قبل تطبيق البرنامج وبعده على أطفال عينة البحث في عمر (٥) سنوات.

٧- الكشف عن الفروق بين متوسط درجات الأطفال في مهارات التواصل الاجتماعي كما عبّرت عنها الباحثة من خلال المشاهدات المتتابة قبل تطبيق البرنامج وبعده على أطفال عينة البحث في عمر (٥) سنوات.

٨- الكشف عن الفروق بين متوسط درجات الأطفال في مهارات التواصل الاجتماعي من خلال الاستبانة الموجهة للأمهات قبل تطبيق البرنامج وبعده على أطفال عينة البحث في عمر (٤) سنوات.

٩- الكشف عن الفروق بين متوسط درجات الأطفال في مهارات التواصل من خلال مشاهدات الباحثة المتتابة، قبل تطبيق البرنامج وبعده على أطفال عينة البحث في عمر (٤) سنوات.

فرضيات البحث: ستختبر الفرضيات الآتية عند مستوى الدلالة (٥%) :

١ - توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الأطفال في الروضة بين عمر (٤ - ٦ سنوات) على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي قبل تطبيق البرنامج وبعده.

٢ - توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الأطفال على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي قبل تطبيق البرنامج وبعده تبعاً لمتغير العمر .

٣ - توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الأطفال على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي اللفظي محور (الفهم، والإصغاء والكلام) قبل تطبيق البرنامج وبعده استناداً لمتغير العمر .

٤ - توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الأطفال على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي غير اللفظي محور (قراءة مشاعر الآخرين ولغة الجسد) قبل تطبيق البرنامج وبعده تبعاً لمتغير العمر .

٥- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الأطفال على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي بُعد المهارات الشخصية قبل تطبيق البرنامج وبعده استناداً لمتغير العمر .

٦- توجد فروق بين متوسط درجات الأطفال على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي قبل تطبيق البرنامج وبعده تبعاً لمتغير الجنس .

٧- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الأطفال على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي قبل تطبيق البرنامج وبعده تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للآم .

٨- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الأطفال في مهارات التواصل الاجتماعي من خلال مشاهدات الباحثة المتتابة قبل تطبيق البرنامج وبعده لأطفال عينة البحث في عمر (٤) سنوات .

٩- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الأطفال في مهارات التواصل الاجتماعي من خلال مشاهدات الباحثة المتتابة في بطاقة الملاحظة قبل تطبيق البرنامج وبعده على أطفال عينة البحث في عمر (٥) سنوات .

منهج البحث وإجراءاته:

استخدم البحث المنهج التجريبي بتصميمي التجربة ذات القياسين القبلي والبعدي لمجموعة واحدة وذلك لملاءمته طبيعة البحث. وطُبق البحث على عينة مؤلفة من (٦٠) طفلاً وطفلة تضمنت (٣١) من ذكور و(٢٩) من الإناث منهم (٢٨) طفلاً وطفلة في الفئة الثانية من العمر و(٣٢) طفلاً وطفلة في الفئة الثالثة في الروضة (روضة عروس الساحل في مدينة اللاذقية) وفي الفصل الثاني من العام الدراسي (٢٠١٢ / ٢٠١٣ م) . كما استخدم مقياس مهارات التواصل

الاجتماعي المصور لطفل الروضة، وبطاقة الملاحظة للباحثة، والاستبانة الموجهة للأم، وبرنامج الأنشطة المتعددة الموجه للطفل وكلها من إعداد الباحثة. وتمت معالجة البيانات الخام للدراسة باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) التي جمعت بواسطة أدوات صممت لغرض قياس مهارات التواصل الاجتماعي وتنميتها .

النتائج العامة للبحث:

١ - وجدت فروق بين الأطفال في متوسط درجاتهم تبعاً لمتغير العمر قبل تطبيق البرنامج وبعده وهذه الفروق لصالح الأطفال في عمر خمس سنوات.

٢- وجدت فروق بين الأطفال في متوسط درجاتهم بمهارات التواصل اللفظي تبعاً لمتغير العمر قبل تطبيق البرنامج وبعده وهذه الفروق لصالح الأطفال في عمر خمس سنوات.

ووجدت فروق بين متوسط درجات الأطفال في عمر (٤ سنوات) على محور مهارات التواصل الاجتماعي اللفظي محور (الفهم، والإصغاء والكلام) قبل تطبيق البرنامج وبعده، وهي لصالح التطبيق البعدي. وحقق الأطفال تقدماً بمفردة الاستماع في محور التواصل اللفظي في الفئتين الثانية والثالثة من العمر عند المقارنة بين الفروق في مفردات المحور (الفهم والكلام والادراك والكلام والاستماع) .

٣- وجدت فروق بين الأطفال في متوسط درجاتهم بمهارات التواصل الإيمائي الجسدي تبعاً لمتغير العمر قبل تطبيق البرنامج وهذه الفروق لصالح الأطفال في عمر خمس سنوات. أمّا في التطبيق البعدي للبرنامج فجاءت الفروق لصالح الأطفال في عمر أربع سنوات.

٤- وجدت فروق بين الأطفال في متوسط درجاتهم على محور المهارات الشخصية تبعاً لمتغير العمر قبل تطبيق البرنامج، وهذه الفروق لصالح الأطفال في عمر خمس سنوات. أمّا في التطبيق البعدي للبرنامج فجاءت الفروق لصالح الأطفال في عمر أربع سنوات. وحقق الأطفال تقدماً واضحاً في مفردة الفهم الشخصي محور " المهارات الشخصية" عند مقارنة الفروق بين مفرداته (الفهم الشخصي والتفاوض وفض النزاع والتعاطف والمساندة) في الفئتين الثانية والثالثة من العمر .

٥- وجدت فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الأطفال في عمر (٥ سنوات) على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي غير اللفظي محور (قراءة مشاعر الآخرين ولغة الجسد) قبل تطبيق البرنامج وبعده، وهي لصالح التطبيق البعدي.

- ٦- وجدت فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الأطفال في عمر (٥ سنوات) على محور المهارات الشخصية قبل تطبيق البرنامج وبعده، وهي لصالح التطبيق البعدي.
- ٧- لم يظهر البحث فروقاً دالة إحصائياً بين متوسط درجات الأطفال على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي قبل تطبيق البرنامج وبعده تبعاً لمتغير الجنس .
- ٨- وجدت فروق بين متوسط درجات الأطفال في مهارات التواصل الاجتماعي في عمر (٥) سنوات وفق تقييم الأمهات لأطفالهن قبل تطبيق البرنامج وبعده، وهذه الفروق لصالح التقييم البعدي.
- ٩- وجدت فروق بين متوسط درجات الأطفال في مهارات التواصل اللفظي في عمر (٥) سنوات وفق تقييم الأمهات لأطفالهن قبل تطبيق البرنامج وبعده .
- ١٠- لم تظهر فروق بين متوسط درجات الأطفال في مهارات التواصل الإيمائي الجسدي في عمر (٥) سنوات وفق تقييم الأمهات لأطفالهن قبل تطبيق البرنامج وبعده .
- ١١- وجدت فروق بين متوسط درجات الأطفال في مهارات التواصل الاجتماعي في عمر (٥) سنوات وفق نتائج بطاقة الملاحظة قبل تطبيق البرنامج وبعده لأطفال عينة البحث، وكانت الفروق لصالح التقييم البعدي .
- ١٢- وجدت فروق بين متوسط درجات الأطفال في مهارات التواصل اللفظي في عمر (٥) سنوات وفق نتائج بطاقة الملاحظة قبل تطبيق البرنامج وبعده لأطفال عينة البحث، وكانت الفروق لصالح التقييم البعدي .
- ١٣- وجدت فروق بين متوسط درجات الأطفال في مهارات التواصل الإيمائي الجسدي في عمر (٥) سنوات وفق نتائج بطاقة الملاحظة قبل تطبيق البرنامج وبعده لأطفال عينة البحث، وكانت الفروق لصالح التقييم البعدي .
- ١٤- وجدت فروق بين متوسط درجات الأطفال في مهارات التواصل الاجتماعي في عمر (٤) سنوات قبل تطبيق البرنامج وبعده وفق تقييم الأم، والنتيجة لصالح التقييم البعدي.
- ١٥- وجدت فروق بين متوسط درجات الأطفال في مهارات التواصل اللفظي في عمر (٤) سنوات قبل تطبيق البرنامج وبعده وفق تقييم الأم، والنتيجة لصالح التقييم البعدي.
- ١٦- وجدت فروق بين متوسط درجات الأطفال في مهارات التواصل الإيمائي الجسدي في عمر (٤) سنوات قبل تطبيق البرنامج وبعده وفق تقييم الأم، والنتيجة لصالح التقييم البعدي.

١٧- لم تظهر فروق بين متوسط درجات الأطفال في مهارات التواصل الاجتماعي للأطفال في عمر (٤) سنوات قبل تطبيق البرنامج وبعده وفق نتائج بطاقة الملاحظة.

مقترحات البحث :

١- إتاحة التلقائية لحركة الطفل وتعبيره الاجتماعي، وتشجيع أي مبادرة أو مشاركة اجتماعية للطفل.

٢- تصميم برامج تربية من قبل المربين والهيئات المسؤولة عن تعليم الطفل وتنميته في الروضة، هدفها تعليم الأطفال مهارات التواصل الاجتماعي، وتطوير المهارات الاجتماعية للأطفال ضمن البرنامج اليومي في رياض الأطفال، لأنّ اكتساب الطفل لهذه المهارات في عمر الطفولة المبكرة أمر ضروري ومهمّ لتنمية الكفاءة الاجتماعية للطفل.

٣- إقامة دورات تدريبية لكل من الأهل ومعلمات الأطفال في عمر الروضة حول تعليم الطفل مهارات التواصل الاجتماعي.

٤- وضع مقرر دراسي (بقسميه النظري والعملي) في كليات التربية (قسم تربية الطفل) في التعليم النظامي و برنامج التعليم المفتوح، بغرض تعرّف الطالب المعلم بشكل موسع على مهارات التواصل الاجتماعي.

٥- تدريب معلمات الروضة على كيفية تعليم الأطفال مهارات التواصل الاجتماعي التي تعتمد مناهج الأنشطة المتعدّدة وتستثمر كل الخبرات الاجتماعية في منهاج رياض الأطفال لتحقيق هذا الغرض.

٦- - دراسات مماثلة عن برامج الأنشطة المتعددة لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي في مراحل عمرية مختلفة.

٧- القيام بأبحاث ميدانية تُصمم برامج لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي للأطفال الرياض وتأخذ في الحسبان متغيّرات أخرى مثل نمط المعاملة الوالدية، الترابط الوالدي، العلاقة مع القرين.

مراجع البحث

المراجع العربية :

- ١ - أبو جادو. صالح (١٩٩٨) . علم النفس التربوي . عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع .ص٢١٤-٢١٦.
- ٢ - أبو النصر، مدحت محمد . (٢٠٠٦) . لغة الجسد، سلسلة في نظرية الاتصال غير اللفظي، سلسلة المدرب العملية، القاهرة، مجموعة النيل العربية،ص١١٧.
- ٣ - أبو معال، عبد الفتاح (٢٠٠٠) تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال، عمان . الأردن دار الشروق للنشر والتوزيع ط١ .
- ٤ - أمين . مروة محمد . (٢٠٠٧) . مهارات التواصل غير اللفظي وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير غير منشورة . قسم تربية الطفل، كلية البنات. جامعة عين شمس ص ٦٠ .
- ٥ - بوديشون . جانين . (١٩٩٩) . ما هو التواصل : " العمليات النماذج، التطبيقات " ترجمة. مريني . عبد العالي . (ص٨١-٩٠)، ص ١ <n88_09marini.htm> . table.htm>*81-90_
- ٦ - الجروانى. هالة إبراهيم . والمشرقى . انشراح إبراهيم . (٢٠١٢) . التنشئة الاجتماعية ومشكلات الطفولة، دار النشر جامعة أم القرى جميع الحقوق محفوظة ©٢٠١٢ جامعة أم القرى، كتاب الالكتروني./http://uqu.edu.sa/ .
- ٧ - حيمري . ياسر عبده . (٢٠٠٣) . دراسة لبعض مهارات الاتصال الأساسية لدى المرشدين الزراعيين المحليين بمحافظة سوهاج، رسالة معدة لاستيفاء الدراسات المقررة لنيل درجة الماجستير في الإرشاد الزراعي . جامعة المنيا. مصر. رسالة الكترونية .ص١٦.
- ٨ - حنا. فاضل . والشماس. عيسى . (١٩٩٥) . الطفل وتعلم القراءة - دمشق: دار مشرق ومغرب ط١.
- ٩ - خليل. إيمان أحمد . (٢٠٠٣) . فاعلية برنامج في الأنشطة التعبيرية لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة، رسالة دكتوراة، معهد الدراسات العليا، جامعة عين شمس.
- ١٠ - خوالدة، محمود عبد الله محمد . (٢٠٠٤) . الذكاء العاطفي الذكاء الانفعالي. دار الشروق ص٤٠-٤١ .

- ١١- سليمان . فريال . (٢٠٠٧) . السلوك الغيري عند الأطفال وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية للوالدين. رسالة ماجستير في علم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق ص ٦٥.
- ١٢- السناد جلال . ومعلولي ريمون،(٢٠٠٥). الخبرات الاجتماعية والوجدانية . منشورات جامعة دمشق: مركز التعليم المفتوح قسم رياض الأطفال .
- ١٣- سیراج إيرام - بلاتشفورد برسيليا كلارك . (٢٠٠٥) . ترجمة علا أحمد إصلاح . الأطفال في السنوات المبكرة وكيف ندعمهم " الهوية، التنوع، اللغة" سلسلة دعم التعلم المبكر، مجموعة النيل العربية. القاهرة . ط ١ . ص ١٣٩.
- ١٤- الشعاع للنشر والعلوم ، لجنة التأليف والترجمة (٢٠٠٧) الإحصاء في استخدام (spss) حلب: ص ٣٨.
- ١٥- شقير . زينب . (٢٠٠١) . اضطرابات اللغة والتواصل لدى الطفل الفصامي - الأسم - الكيف - التخلف العقلي - صعوبات التعلم - القاهرة، دار النهضة العربية.
- ١٦- طلبة. ابتهاج محمود . (د.ت) . المهارات الحركية لطفل الروضة. دار المسيرة. ص ١٨٩ - ٢٦٨.
- ١٧- الطواب . سيد محمود . (١٩٨٦). أثر اللعب التمثيلي في النمو اللغوي لدى أطفال الحضانة، حولية كلية التربية، جامعة الإمارات، العدد الأول، السنة الأولى، ص ١٣-٣٩.
- ١٨- عبد الكريم. عبد الله . (٢٠٠١) . أهمية لغة الجسد في الاتصال مع الآخرين، مجلة الإدارة، القاهرة، المجلد ٣٣، العددان ٣. ٤ ص ٢٧.
- ١٩- عبد المقصود. حسنية غنيمي. الزباني. سعاد أحمد . (د.ت) . أثر استخدام الأنشطة الموسيقية في إكساب طفل ما قبل المدرسة بعض المهارات الاجتماعية" دراسة تجريبية" جامعة عين شمس.
- ٢٠- عبد المقصود. حسنية غنيمي. (د.ت) . فاعلية استخدام الوسائط المتعددة في إدراك المشاعر في المواقف المختلفة لدى طفل ما قبل المدرسة، جامعة عين شمس.
- ٢١- عبد المقصود . حسنية غنيمي . (٢٠٠٢) . المسؤولية الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة دليل عمل. دار الفكر العربي القاهرة ط ١.
- ٢٢- عطيه. السيد عبد الحميد. مهدي. محمد محمود. (٢٠٠٣) . الاتصال الاجتماعي وممارسة الخدمة الاجتماعية. المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، ص ٢١.

- ٢٣ - عطيه . سميحة علي محمد . (٢٠٠١). إدراك الأطفال لشبكة علاقاتهم الاجتماعية " دراسة وصفية مقارنة" : معهد الدراسات العليا للطفولة قسم الدراسات النفسية والاجتماعية جامعة عين شمس .
- ٢٤ - علي رسمي. عابد . (١٩٩٨) . *النشاطات التربوية المدرسية بين " الأصالة والتحديث" عمان - الأردن* : دار مجدلاوي للنشر . ط١ .
- ٢٥ - غريب . زينب عبد الرزاق . (٢٠٠٠) . اختبار مدى فاعلية برنامج في تنمية مهارات الاتصال وعلاقتها بالجو الأسري العام. رسالة دكتوراه غير منشورة . قسم علم النفس، كلية البنات، جامعة عين شمس ص١٠ .
- ٢٦ - الفراجي . هادي . (٢٠٠٥) . *الأنشطة الصفية وتوظيف الكتاب المدرسي والسبورة* . عمان : وزارة التربية والتعليم . دائرة الإشراف التربوي.
- ٢٧ - فهمي . عاطف عدلي . (٢٠٠٧) . *تنظيم بيئة الطفل عمان - الأردن*: دار المسيرة . ط١ .
- ٢٨ - قطب. إيمان محمد مبروك (د.ت) تعريفات المهارة في الأدب التربوي . شاه علم ماليزيا. كلية التربية. جامعة المدينة العامية . عن الانترنت . Eman. Koto@Mediu.edu.my تاريخ البحث . / ٢٠ / ٥ / ٢٠١٤
- ٢٩ - قنطار. فايز نايف و أبل . كاظم عباس . (٢٠٠٥) . *الأسس البيولوجية للسلوك الإنساني* . حولي : دار العلم للنشر والتوزيع . ش المثى ط١ .
- ٣٠ - كرم الدين. ليلي . (٢٠٠٤) . *اللغة عند طفل ما قبل المدرسة نموها السليم وتنميتها القاهرة* : دار الفكر العربي. ط١. ص٤٣-٤٧ .
- ٣١ - المالح . حسان . (١٩٩٩) . *الطب النفسي والحياة* . سوريا. دمشق: الجزء الثالث. ص٥٠ .
- ٣٢ - محمد . سهير ابراهيم ابراهيم . (٢٠٠١) . *العلاقة بين شبكة الاتصال داخل الأسرة وبين اختيار المراهق لجماعة الرفاق غير السوية* . رسالة ماجستير منشورة . الكترونية جامعة عين شمس كلية البنات للآداب والعلوم والتربية . قسم علم النفس ص١٢-١٥ .
- ٣٣ - محمد آل مراد . نبراس . (٢٠٠٤) . أثر استخدام برامج بالألعاب الحركية والألعاب الاجتماعية والمختلطة في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال الرياض بعمر (٥-٦) .
- ٣٤ - محمد علي. محمد النوبى . (٢٠١٠) . *مقياس المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم*. دار صفاء للنشر والتوزيع - عمان : ط١ . ص٧٣-١٠٠ .

- ٣٥ - مرعي. محمد مرعي. (د.ت). *أتعلم بالألعاب التربوية المتكاملة، سلسلة التربية المتميزة "١٤"*. سوريا حلب: دار ربيع للنشر. ص ٦٠-٧٢.
- ٣٦ - الموري. ماري آن ميك. (٢٠٠٧). ترجمة وتعريب الزغاري. رقية محمد. *سلسلة تطوير القيم" التواصل"*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع الإصدار الأول ط١. ص ٤٥.
- ٣٧ - النابلسي. محمد أحمد. (١٩٩١). *الاتصال الإنساني وعلم النفس*. بيروت. لبنان:
دار النهضة العربي.
- ٣٨ - الناشف. هدى محمود. (١٩٩٨). *قضايا معاصرة في تربية الطفولة المبكرة*. دار الفكر العربي.
- ٣٩ - ناصر. عائشة أحمد. (٢٠٠٤). *التواصل غير اللفظي بين الزوجين وعلاقته بسمات الشخصية والتوافق الزواجي رسالة غير منشورة*، جامعة القاهرة: معهد الدراسات والبحوث التربوية. ص ١٦.
- ٤٠ - نقولا. نرمين لويس. (١٩٩٦). *مدى فاعلية برنامج في تنمية بعض مهارات التواصل اللفظي لدى أطفال ما قبل المدرسة*. رسالة دكتوراة. معهد الدراسات العليا. جامعة عين شمس.
- ٤١ - نواصرة. جمال محمد. (٢٠٠٥). *علاقة المسرح بالتربية*. مؤتمر علاقة المسرح بالتربية وتنمية الذائقة الفنية من الطفولة حتى الشباب. دمشق: جامعة دمشق. ص ٣٧-٣٨.
- المجلات العربية:**

- ١ - ابراهيم. عبد الستار. والدخيل. عبد العزيز بن عبدالله. و ابراهيم رضوى. (١٩٩٣). *العلاج السلوكي أساليب ونماذج من حالاته*. سلسلة عالم المعرفة. الكويت: العدد ١٨٠. سلسلة شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- ٢ - جاب الله. منال عبد الخالق. علام. شادية يوسف. (٢٠١٠). *الثقة بالذات بالآخر وعلاقتها بمهارات التواصل دراسة في سيكولوجيا العلاقات الاجتماعية*. مجلة كلية بنها. العدد ٨ نيسان.

- ٣ - الحسانين. محمد محمد . (٢٠٠٣) . المهارات الاجتماعية كدالة لكل من الجنس والاكثاب وبعض المتغيرات النفسية الأخرى، القاهرة : مجلة دراسات نفسية، المجلد الثالث عشر، العدد الثاني.
- ٤ - خطاب، رأفت عوض السعيد(٢٠١٢) فاعلية برنامج تدريبي يقوم على مفاهيم نظرية العقل لتنمية التواصل الاجتماعي في تطوير مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الطفل التوحديين، مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، العدد ٣٠، كانون الثاني.
- ٥ - الخفاجي . زينب محمد (٢٠١٣) . الأنشطة التربوية في دور الحضانات الحكومية وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة البحوث التربوية والنفسية العدد الثلاثون، جامعة بغداد . كلية التربية للبنات . قسم الاقتصاد المنزلي ص ٢٤٥.
- ٦ - السامدوني . السيد إبراهيم . (١٩٩٤) . مفهوم الذات لدى أطفال ما قبل المدرسة في علاقته بالمهارات الاجتماعية للوالدين . مجلة دراسات نفسية . المجلد الرابع. العدد الثالث، القاهرة . ص ٤٥١-٤٨٧.
- ٧ - السيد . عبد الحليم محمود . (١٩٨٧) . الإشارات الاجتماعية . مجلة علم النفس الهيئة المصرية العامة للكتاب. العدد ١ . ص ٦٧.
- ٨ - صديق، لينا عمر بن (٢٠٠٧)، فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى أطفال التوحد وأثر ذلك على سلوكهم الاجتماعي، مجلة الطفولة العربية - الجمعية الكويتية لتقديم الطفولة العربية، المجلد التاسع - العدد الثالث والثلاثون - ديسمبر، ص ٨-٣٩.
- ٩ - الضبع. ثناء يوسف. أمين. سهير محمود . (٢٠٠٩) . فاعلية برنامج أنشطة تربوية في تحسين مهارات التواصل اللفظي لدى أطفال الروضة ذوي مشكلات الخجل والانطواء. مجلة كلية التربية. جامعة حلوان العدد ٨ نيسان. ص ٢١٥-٢٩١.
- ١٠ - الفلاح . فاطمة مفتاح مفرج . (٢٠٠٩) . الفكاهاة وتنمية التعبير التواصلية عند أطفال بنغازي. مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس العدد ٣٣. ج ٣. ص ٢٧٠.
- ١١ - لطفي محمد. منى عبد الفتاح . (٢٠٠٥) . تنمية المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الأطفال. مجلة دراسات التعليم الجامعي، العدد التاسع . ص ٢١٣_٢١٧.

- ١٢ - محجوب . عماد عبد المقصود . (٢٠٠٦) . ارتقاء التخاطب غير اللفظي في مرحلتي الطفولة المتأخرة والمراهقة . مجلة دراسات عربية في علم النفس . عدد ١ ص ٢٣٩-٢٤٩ .
- ١٣ - هاس جون (٢٠٠٠) لغة الجسد والحوار الصامت . ترجمة، محمد أحمد عبد الرحمن . مجلة الوعي الاجتماعي . دبي: جمعية توعية ورعاية الأحداث . العدد ١٥ .

المراجع الأجنبية:

Review

- 1- Alberta Education . (2012). *Kindergarten a Hand book for parents*, p6-11.
- 2- Barth, J.M., & Bastiani, A. (1997). A longitudinal study of emotion recognition and preschool children's social behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 107–1285-
- 3- Blatchford Peter (2005) *Social Life in School, Pupils' experience of break time and recess from 7 to years*, Also available as a printed book see title verso for ISBN details. FALMER PRESS Taylor & Francie Group
- 4- Carpenter, M., Atkar, N., & Tomasello, M. (1998). 14- to 18-month old infants differentially imitate intentional and accidental actions. *Infant Behavior and Development*, 21, 315–330.
- 5- Catherine A. Gagnon, (2007) Parental Perceptions of social skills differences in kindergarten ,first , and second grade children in differing classroom environments, UMI Microform 3245294,. by ProQuest Information and Learning Company. All rights reserved. This microform edition is protected against unauthorized copying under Title 17, United States Code.
- 6- Chang, E.C., & D'Zurilla, T.J. (1996). Relations between problem orientation and optimism, pessimism, and trait affectivity: A construct validation study. *Behaviour Research and Therapy*, 34, 185–194.
- 7- Christian M. Connell, Ronald J. Prinz, (2002) The Impact of Childcare and Parent–Child Interactions on School Readiness and Social Skills Development for Low-Income African - American Children, *Journal of School Psychology*, Vol. 40, No. 2, pp. 177 – 193, 2002 ,Copyright D 2002 Society for the Study of School Psychology, Printed in the USA ,0022-4405/02 \$ – see front matter.
- 8- Clark, M., Fitness, J. & Brissette, I. (2004). Understanding people's perceptions of relationships is crucial to understanding their

- emotional lives. In M. Brewer & M. Hewstone (Eds), *Emotion and motivation*. Oxford: Blackwell.
- 9- Clikeman, Margaret Semrud- (2007), *Social Competence in Children*, Michigan State University , East Lansing, Michigan, USA, © 2007 Springer Science. ISBN-13: 978-0-387-71365-6 .
 - 10- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1990). Continuities and changes in children's social status: a five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 261e282.
 - 11- Collins ,Suzan., (2009) *Effective Communication, Knowledge and Skills for Social Care Workers series*, Jessica Kingsley Publishers London and Philadelphia, National Vocational Qualification in Health and Social Care NVQ HSC Level 3, Unit 31 Skills for Care (SfC) Common Induction Standard 4., www.jkp.com.p34-43.
 - 12- Deborah M. Plummer(2008), *Social Skills Games for Children* Copyright © Deborah M. Plummer, Foreword copyright © Jannet Wright, Illustrator copyright © Jane Serrurier 2008, by Jessica Kingsley Publishers, 116 Pentonville Road, London N1 9JB, UK and 400 Market Street, Suite 400, Philadelphia, PA 19106, USA www.jkp.com.
 - 13- Erikson, E.H. (1980). *Identity and the life cycle* (2nd ed.). New York: Norton.
 - 14- Espinosa, L.(2001) *The connection between social- emotional development and early literacy-In Set for success :building a strong foundation for school readiness based on the social- emotional development of young children the*(Kauffman Early Education Exchange, [http:// www.emkf.org](http://www.emkf.org)).
 - 15- Hansen, D.J., St. Lawrence, J.S., & Christoff, K.A. (1995). Conversational skills of inpatient conduct-disordered youths: Social validation of component behaviors and implications for skills training. *Behavior Modification*, 12, 424–444.
 - 16- Hargie, Owen,(2006) *The handbook of communication skills* Third edition Edited by Owen Hargie, Third edition published 2006 by Routledge 27 Church Road, Hove, East Sussex BN3 2F, BF637.C45H284 2006 - 302 – dc22Hateley.,p(1993) : *Interpersonal Communication*, Rutledge, London & New York.
 - 17- Hazen, Nancy L ., and black , bettv ,(1989), *Preschool Peer Communication Skills :The Role of Social Status and Interaction Context*. *child development*, , 60, 867-876. University of Texas at Austin Betty Black University of Wisconsin—Madison.
 - 18- Hirsch ,Jr and Alice K. Wiggins (2009) *Preschool Sequence and Teacher Handbook* , Core Knowledge® Foundation Charlottesville,

- 19- Jellesma ,Francine C.(2008) ,Carolien Rieffe, Mark Meerum Terwog, My peers, my friend, and I: Peer interactions and somatic complaints in boys and girls, *Social Science & Medicine* 66 (2008) 2195e2205, www.elsevier.com/locate/socscimed. John O. Greene Brant R. Burleson.
- 20- John O.Greene and Brant R. Burleson .(2003). *Handbook of Communication and Social Interaction Skills*, Lawrence Erlbaum Associates , Publishers, 2003 Mahwah, New Jersey London .
- 21- Kassouha .S.(2008). *Etude Comparative Du Fonctionnement De La Communication Chez Les Eleves dans Les Ecoles Elementaires*. Specialite: Psychologie. Doctorat De Luniversite De Caen.
- 22- Kelly, A., Fincham, F. & Beach, S. (2009). Communication skills in couples: a review and discussion of emerging perspectives. In J. Greene & B. Burleson (Eds), *Handbook of communication and social interaction skills*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 23- 45-Kelly, J. (1982). *Social skills training: a practical guide for interventions*. New York: Springer .
- 24- Kurato, Y, 2006, A Study of community support project for child rearing of in preschool period, *Bulletin of the psychological Clinic, psychological Research center for community support Ottoman Gawking University*. Vo2,1-8.
- 25- Kristine L. Fitch, Robert E. Sanders, (2005) *Handbook of Language and Social interaction*, Copyright © 2005 Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers, 10 Industrial Avenue, Mahwah, New Jersey 07430, www.erlbaum.com
- 26- Latino Revista (2000) –Non-verbal communication: Reflections On Body Language, Riberirao Preto- Aug Americana de Enfermagem. SciELO BRAEA. Artigo Original.
- 27- Lesley A .Craig-Unkefer (2009), improving the social communication skills of At- risk preschool children in a play context vanderbilt- university.
- 28- Lippit, J. (2000), *Humor. The psychology of living buoyanty*. New York: Kluwer academic plenum publishers, p64.
- 29- Luckock , Barry Michelle Lefevre and Karen Tanner, 2006, Teaching and learning communication with children and young people: developing the qualifying social work curriculum in a changing policy context, *Child and Family Social Work* 2007, 12, pp 192–201- doi:10.1111/j.1365-2206.2006.00465.x.

- 30- Manuel, A. Khomsi, Elo Evaluation du langage Oral, (w.y)ecpa Les du Center de psychologie Appliquée`e`.
- 31- Mathieson Kay,. (2005) .*Social Skills in the early years, Supporting Social and Behavioural Learning* ,Paul Chapman Publishing, London EC1Y 1SP, p31-49.
- 32- Merrell, K. W. (1994). *Preschool and kindergarten behavior scales: Examiner's manual*.
- 33- Mounts, N.S. (2000). Parental management of adolescent peer relationships: What are its effects on friend selection? In K.A. Kerns, J.M. Contreras, & A.M. Neal-Barnett (Eds.), *Family and peers: Linking two social worlds*(pp. 169–194). Westport, CT: Praeger.
- 34- Pearson, J.C.(1983) *Interpersonal communication , Clarity, Confidence*. Scott, Foresman publisher.
- 35- Rebecca J. Landa, (2005) *Assessment of social communication skills in preschoolers, mental retardation and developmental disabilities, research reviews* 11:247-252.
- 36- Richmond & McCroskey ,(1997),*Nonverbal Behavior in Interpersonal Relation: ALLUN& Bacon*, p61.
- 37- Roberts, R. (2002) *Self-Esteem and Early Learning*. London: Paul Chapman Publishing
- 38- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press
- 39- -Singh, D. (1993) *Adaptive significance of female physical attractiveness: role of waist-to-hip ratio, Journal of Personality and Social Psychology*, 65: 293–307.
- 40- Sameroff, A.J., Bartko, W.T., Baldwin, A., Baldwin, C., & Seifer, R. (1998). Family and social influences on the development of child competence. In M. Lewis & C. Feiring (Eds.), *Child and families at risk* (pp. 161–185). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- 41- Smith ,Amanda Potoczak , August(2009),*Early care experiences: Their relation to social skills and behavior in kindergarten, research subject, contact the Office of University Research, CSU Long Beach, 1250, Bellflower Blvd., Long Beach, CA 90840; Telephone: (562) 985-5314; Email: research@csulb.edu*.
- 42- Smith, R. C., Lyles, J. S., Mettler, J., Stoffelmayr, B. E., Van Egerent, L. F., Marshall, A. A., Gardiner, J. C., Maduschke, K. M., Stanley, J. M., Osborn, G. G., Shebroe, V., & Greenbaum, R. B. (1998). The effectiveness of intensive training for residents in interviewing: A randomized, controlled study. *Annals of Internal Medicine*, 128, 118–126.
- 43- Spitzberg, B. H., & Cupach, W. R. (1989). *Handbook of interpersonal competence research*. New York: Springer-Verlag. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 7, 207–220
- 44- Venn, Marthe L.; and others,(1994) ,*Facilitating Inclusion in Community Settings: Creating environments that support the communication and Social Interactions of Young Children*.

- Facts/LRE information Series=3, Institution, Illinois Univ,Urbana.Special Education Programs (ED/OSERS), Washington,DC.P123-383.
- 45- Vygotsky,Galina Dolya,.(2010) . Vygotsky in Action in the Early YearsThe ‘Key to Learning’ curriculum, , Routledge is an imprint of the Taylor & Francis Group, an information business,p53-141.
- 46- Walker,H.M.,Ramsey, E.,Gresham,F.M.(2004).Heading off disruptive behavior: How early intervention can reduce defiant behavior and win back teaching time. *AmericanEducator*,p6–21.
- 47- Zhou, Q., Eisenberg, N., Losoy, S.H., Fabes, R.A., Reiser, M., Guthrie, I.K., Muprhy, B.C., Cumberland, A.J., & Shepard, S.A. (2002). The relations of parental warmth and positive expressiveness to children’s empathy-related responding and social functioning: A longitudinal study. *Child Development*, 73, 893–915.

: Magazine

- 1- Aram , Dorit and Maya Shlak . (2008) *The Safe Kindergarten: Promotion of Communication and Social Skills Among Kindergartners* . Routledge Taylor & Francis Group. LLC. *Early Education and Development*, 19(6), 865–884.
- 2- . Bierman, K. L., & Furman, W. (1984). The effects of social skills training and peer involvement on the social adjustment of preadolescents. *Child Development*, 55, 151-162.
- 3- Bierman, K.L., ., & Welsh, J.A. & Erath, W. (2006). The effects of social skills training and peer involvement on the social adjustment of preadolescents. *Child Development*,55, 151–162.
- 4- Bubas, G. (2003). The structure and agency of communion dimension in interpersonal communicative interaction. In A. Schorr, W. Campbell & M. Schenk (Eds),*Communication research and media science in Europe*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- 5- Burleson, B. (2003). Emotional support skills. In J. Greene & B. Burleson (Eds), *Handbook of communication and social interaction skills*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.p 221–250.
- 6–Carlson, S.M., & Moses, L.J. (2001). Individual differences in inhibitory control and children’s theory of mind. *Child Development*, 72, 1032, 1053.
- 7- Cillessen, A.H.N., & Bellmore, A.D. (2004). Social skills and interpersonal perception in early and middle childhood. In P.K. Smith & C.H. Hart (Eds.), *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (pp. 355–374). London: Blackwell Publishing.
- 8- Coplan, R.J., & Prakash, K. (2003). Spending time with teacher: Characteristics of preschoolers who frequently elicit versus

- initiate interactions with teachers. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 143–158.
- 9- Damasio, A.R. (2001). Emotion and the human brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 935, 101–106.
- 10- Denham, S.Von Salisch, M., Olthof, T., Kochanoff, A., & Caverly, S. (2004). Emotional and social development in childhood. In P.K. Smith & C.H. Hart (Eds.), *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (pp. 307–328). London: Blackwell Publishing.
- 11- Dennis M. Marchiori, Alan. Henkin and Cheryl Hawk, (2008) *Social Communication Skills Of Chiropractors :Implications For Professional Practice*, Paper submitted December 18, 2007; in revised form May 13,2008; accepted September 9, 2008.0161-4754/\$34.00 ,Copyright © 2008 by National University of Health Sciences. doi:10.1016/j.jmpt.2008.10.002 .
- 12- Diener, M.L., & Kim, D.-Y. (2003). Maternal and child predictors of preschool children’s social competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25, 3–24.
- 13- Douglas W. Nangle , David J. Hansen, Cynthia A. Erdley(2010) *Practitioner's Guide to empirically Based Measures Of Social Skills*, ABCT Clinical Assessment Series, DOI 10.1007/978-1-4419-0609-0_20, C _Springer Science+ Business Media, LLC 2010.
- 14- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Murphy, B., Karbon, M., Smith, M., & Maszk, P.(2006). The relations of children’s dispositional empathy-related responding to their emotionality, regulation, and social functioning. *Developmental Psychology*, 32, 195–209.
- 15- Farver, J., Kim, Y.K., & Lee, Y. (1995). Cultural differences in Korean- and Anglo-American preschoolers’ social interaction and play behaviors. *Child Development*, 66, 1088–1099.
- 16-** Filiz Erbaya, S. Sunay,(2010) The effectiveness of creative drama education on the teaching of social communication skills in mainstreamed students, Available online at www.sciencedirect.com, ScienceDirect, *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2 (2010) 4475–4479. WCES-2010.
- 17- Hartup, W.W., French, D.C., Laursen, B., Johnston, M.K., & Ogawa, J.R. (1993). Conflict and friendship relations in middle childhood: Behavior in a closed field situation. *Child Development*, 64, 445–454.

- 18- Huffman, L. C., Mehlinger, S. L., & Kerivan, A. S. (2000). Risk factors for academic and behavioral problems at the beginning of school. In *Off to a good start: Research on the risk factors for early school problems and selected federal policies affecting children's social and emotional development and their readiness for school*. Chapel Hill: University of North Carolina, FPG Child Development Center.
- 19- Joseph, R.M., & Tager-Flusberg, H. (2004). The relationship of theory of mind and executive functions to symptom type and severity in children with autism. *Development and Psychopathology*, 16, 137–155.
- 20- 52-Lindsey, E.W., & Colwell, M.J. (2003). Preschoolers' emotional competence: Links to pretend and physical play. *Child Study Journal*, 33, 39–52.
- 21- 57-Meg H. Zeller^{1,2}, Jennifer Reiter-Purtill¹ and Christina Ramey¹ (2008) . Negative Peer Perceptions of Obese Children in the Classroom Environment, nature publishing group, articles Behavior and psychology. *Obesity* (2008) 16, 755–762. doi:10.1038/oby.2008.4havior and d psychology .
- 22- Nelson,L.J., Jin, S., & Wo, J. (2007). Maternal psychological control and preschool children's behavioral outcomes in China, Russia, and the United States.In B.K. Barber (Ed.), *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (pp. 235–262). Washington,DC: American Psychological Association.
- 23- Nesrin Çimen, Sinan Koçyiit, (2010) . A study on the achievement level of social skills objectives and outcomes in the preschool curriculum for six-year-olds, *procedia social and behavioral sciences*. P.5613-5618.
- 24- Nicole Royer,(2008)& Marc A. Provost, George Tarabulsy, and Sylvain Coutu, Kindergarten Children's Relatedness to Teachers and Peers as a Factor in Classroom Engagement and Early Learning Behaviours, *Journal of Applied Research on Learning*, Vol. 2, # 1, Article 5, August 2008, p1-9.
- 25- Patterson, G.R., Vaden, N.A., Griesler, P.C., & Kupersmidt, J.B. (1991). Income level, gender, ethnicity, and household composition as predictors of children's peer companionship outside of school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12, 447–465.
- 26- Pianta, R. C., Nimetz, S. L., & Bennett, E. (1997). Mother–child relationships, teacher– child relationships, and school

- outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 263–280.
- 27- Rezan Karakas,(2012), The use of cartoons for developing the skills of understanding and analyzing of children in preschool period , aAsst. Prof. Siirt University Faculty of Education, Department of Teacher Training in Turkish Siirt., 56100/ Turkey Available online at www.sciencedirect.com/procedia.Social and Behavioral Sciences.WCES2012.
- 28- .
- 29- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon, & R. M. Lerner (Series Eds.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 571–645). New York: Wiley.
- 30- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon, & N.Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology* (5th ed., pp. 619–700). New York: Wiley.
- 31- .Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon, & R. M. Lerner (Series Eds.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 571–645). New York: Wiley.
- 32- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon, & N.Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology* (5th ed., pp. 619–700). New York: Wiley.
- 33- Symons, D.K., & Clark, S.E. (2000). A longitudinal study of mother-child relationships and theory of mind in the preschool period. *Social Development*, 9, 3–23.
- 34- Vliestra, A.G. (1981). Full-versus half-day preschool attendance: Effects in young children as assessed by teacher-ratings and behavioral observations. *Child Development*, 52, 603–610
- 35- Volling, B. V., MacKinnon-Lewis, C., Rabiner, D., & Baradaran, L. P. (1993). Children's social competence and sociometric status: Further exploration of aggression, social withdrawal, and peer rejection. *Development and Psychopathology*, 5, 549–583.

ملحق البحث

ملحق رقم (١) استبانة الأم

ملحق رقم (٢) بطاقة الملاحظة

ملحق رقم (٣) مقياس مهارات التواصل الاجتماعي المصوّر لأطفال الروضة

ملحق رقم (٤) برنامج التواصل الاجتماعي لأطفال الروضة

ملحق رقم (٥) أسماء المحكمين لأدوات البحث

ملحق رقم (٦) مفتاح تصحيح مقياس مهارات التواصل الاجتماعي

ملحق رقم (١)

استبانة الأم تهدف إلى التعرف على نمط التواصل الاجتماعي الذي يوجد عند الطفل .
الأم العزيزة يرجى قراءة عبارات الاستبانة والإجابة عنها بدقة ووضع علامة (X) أمام العبارة التي تعبر عن سلوك طفلك بشكل عام .
يمكنك كتابة أية ملاحظات بخصوص تواصل طفلك معك أو مع الآخرين.

غير موجود	موجود	استبانة الأم لرصد مهارات التواصل الاجتماعي للطفل في البيت
		١- يبادر طفلك إلى الترحيب بأفراد الأسرة بكلمات لطيفة.
		٢- يبتسم طفلك في وجه أحد الأفراد في البيت.
		٣- يطلب طفلك من أحد أخوته المساعدة في عمل ما.
		٤- يطلب طفلك من أحد أفراد الأسرة أن يشاركه بلعبة يحبها.
		٥- يقوم طفلك بدغدغة أحد الأشخاص في البيت.
		٦- يتعقبك طفلك بنظراته عندما تتشغلين عنه بالقيام بعمل ما.
		٧- يعبر طفلك عن حبه لأحد ما بمعانقته.
		٨- يُخبرك طفلك عن ألعاب أحد زملائه التي اصطحبها إلى الروضة .
		٩- يصف طفلك ما يشاهده من أشياء وأشخاص.
		١٠- يقول طفلك باستمرار كلمة "أنا بحبك" ماما.
		١١- يحدث طفلك فوضى بحركاته .
		١٢- يحدث طفلك فوضى بصوته .
		١٣- يعبس طفلك بوجه أحد أفراد الأسرة.
		١٤- يمسك طفلك بيد ضيف في البيت.
		١٥- يبتسم طفلك في وجه أحد أفراد الأسرة.
		١٦- يستمع طفلك إلى ما يتابعه على التلفاز.
		١٧- يُصغي طفلك إلى كلامك.
		١٨- يستمع طفلك إلى كلامك دون النظر إليك.
		١٩- يمسك طفلك بثيابك عندما يريد التكلم معك.
		٢٠- يذكر طفلك ألوان ثيابه المفضلة.
		٢١- يحدد طفلك لون ألعابه.
		٢٢- عندما يُقلب طفلك صفحات كتاب يركز على الصفحات الملونة فقط .

ملاحظات يمكن إضافتها:

.....

.....

ملحق رقم (٢) بطاقة الملاحظة لطفل الروضة.

غير موجود	موجود	بطاقة الملاحظة للباحثة لرصد مهارات التواصل الاجتماعي للطفل في الروضة
		١- يبادر الطفل إلى الترحيب بمعلمته بكلمات لطيفة.
		٢- يبتسم الطفل في وجه صديقه.
		٣- يطلب الطفل من صديقه المساعدة في عمل شيء يقوم به.
		٤- يطلب الطفل من صديقه أن يشاركه بلعبة يحبها.
		٥- يقوم الطفل بإضحاك صديقه بدغدغته.
		٦- ينظر الطفل إلى معلمته باستمرار.
		٧- يعانق الطفل معلمته.
		٨- يتحدث الطفل إلى صديقه لمشاهدة ألعابه التي اصطحبها من البيت.
		٩- يقوم الطفل بالتعبير عن حبه لصديق له بمعانقته.
		١٠- يقول الطفل باستمرار لمعلمته كلمة "أنا بحبك".
		١١- يحدث الطفل فوضى بحركاته.
		١٢- يحدث الطفل فوضى بصوته.
		١٣- يعبس الطفل في وجه طفل آخر.
		١٤- يمسك الطفل بيد صديقه ليلعب معه.
		١٥- يبتسم الطفل في وجه صديقه.
		١٦- يستمع الطفل إلى ما يُعرض على التلفاز في غرفة الصف.
		١٧- يُصغي الطفل إلى كلام معلمته.
		١٨- يستمع الطفل إلى كلام شريك له في اللعب دون النظر إليه.
		١٩- يمسك الطفل بثياب معلمته للتكلم معها.
		٢٠- يكتفي الطفل برفع إصبعه ليجيب عن سؤال طرحته المعلمة.
		٢١- يُنصت الطفل عندما يستمع إلى أغنية تُعرض عليه في التلفاز.
		٢٢- يعنى الطفل كلمات مع من يعنى في التلفاز.

ملحق رقم (٣)

مقياس التواصل الاجتماعي المصوّر لأطفال الروضة .

الزميلة معلمة الروضة أرجو عرض صور المقياس الملون على الطفل وقراءة ما يتضمنه كل مشهد أو صورة، وقراءة المطلوب من الطفل . علماً أن المقياس يتضمن ثلاثة أبعاد هي :

١ - التواصل اللفظي :

إدراك الاختلافات والتشابهات (٢٢) موقف

إدراك الحركة والمثيرات (١٠) مواقف،

إدراك العلاقات الزمانية والمكانية (٩) مواقف.

مهارة التعبير اللغوي والتمييز المكاني (١٤) موقف .

٢- التواصل غير اللفظي :

قراءة مشاعر الآخرين ولغة الجسد(١٦) موقف .

٤- المهارات الشخصية :

- مهارة الفهم الشخصي:

ثلاث قصص " الزرافة المعلمة - من يكسب ثقة الأسد - أصدقاء العنزة.

- مهارة التعاطف والمساندة والمشاركة :

ثلاث قصص " الدب سامو - البقرة والطباشير - الجرو الرطب .

مهارة التفاوض وفض النزاع :

" قصتان " البومة والقطعة - تجاوز التمساح للدور "

أسلوب الاستجابة لمقياس مهارات التواصل الاجتماعي.

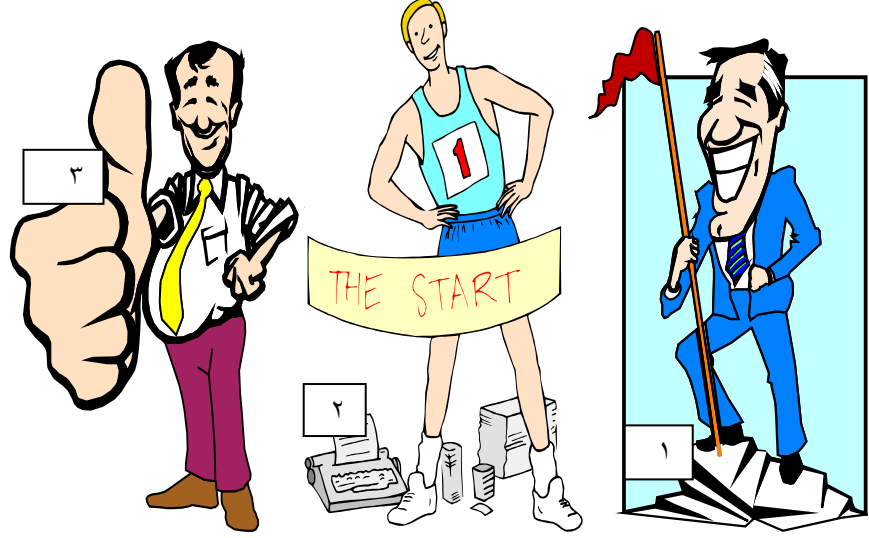
الدرجة	أسلوب الاستجابة للمحور اللفظي وغير اللفظي
٣	للتعبير اللفظي الصحيح
٢	للتعبير اللفظي غير المرتب
١	إذا صمت الطفل ولم يعبر لفظياً
	أسلوب الاستجابة لمحور المهارات الشخصية
٤	تقدير جيد جداً
٣	تقدير جيد
٢	تقدير وسط
١	تقدير سيء
٢٥١	الدرجة العليا للمقياس
٨١	الدرجة الدنيا للمقياس

محور التواصل اللفظي :

التعرف على الصور وإدراك مفرداتها : - إدراك الحركة والمشيرات البيئية

أولاً: من هو اللاعب في هذه الصورة أشير إليه؟

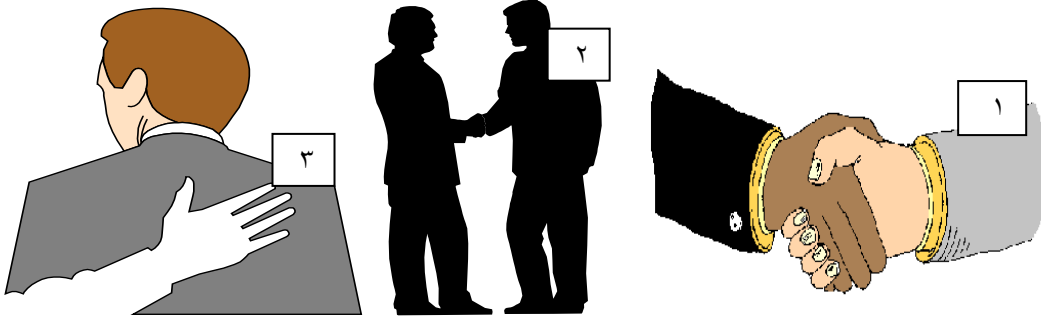
كيف عرفت أنه اللاعب؟



ثانياً: كيف نصور بالكاميرا؟ عبّر عن ذلك لفظياً.

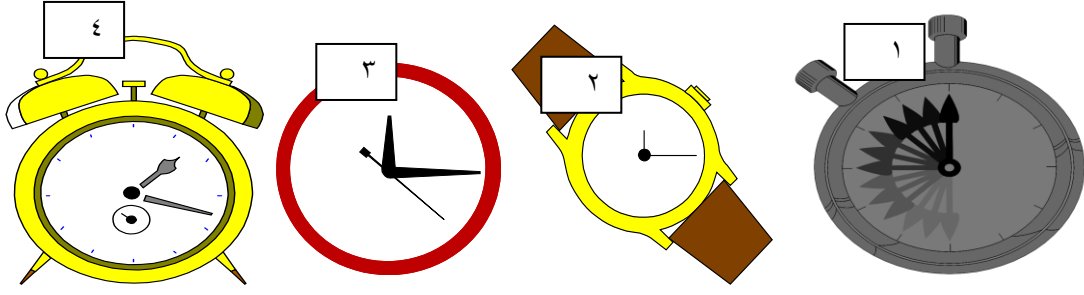


ثالثاً: ماذا تعني حركة الأيدي في هذه الصور؟

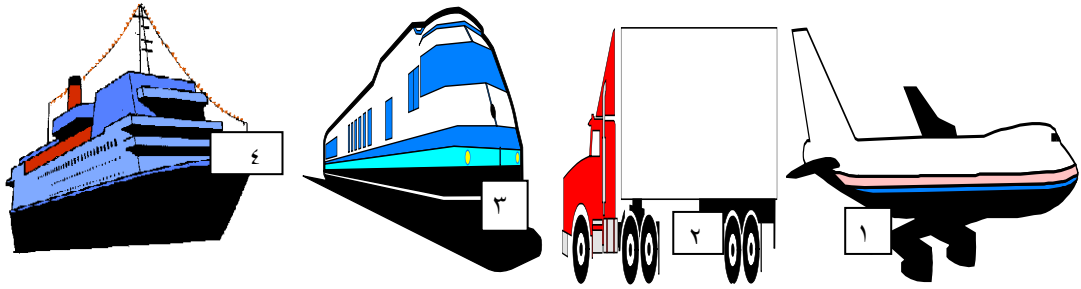


إدراك الحركة والمشيرات البيئية

رابعاً: أشير إلى صورة الساعة التي تلبس في اليد. كيف عرفت ذلك؟



خامساً: ما اسم الناقلّة التي تمشي في الماء؟. وعبر عنها لفظياً.

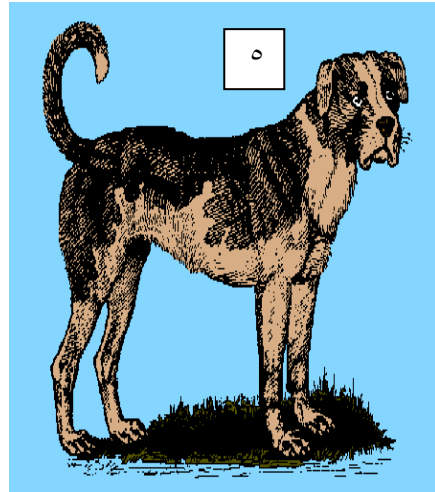
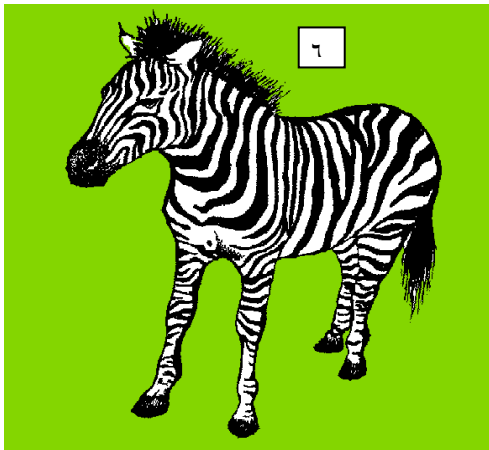
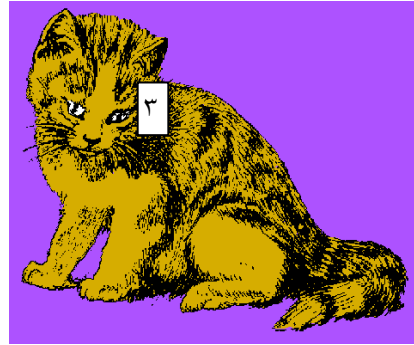
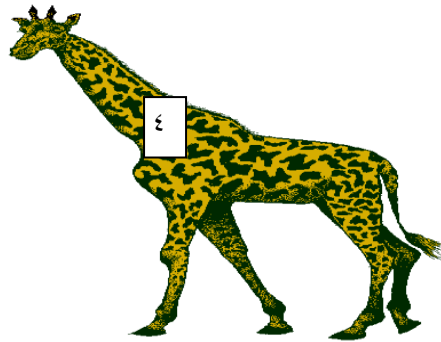
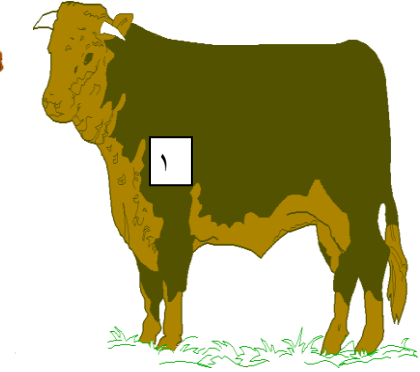
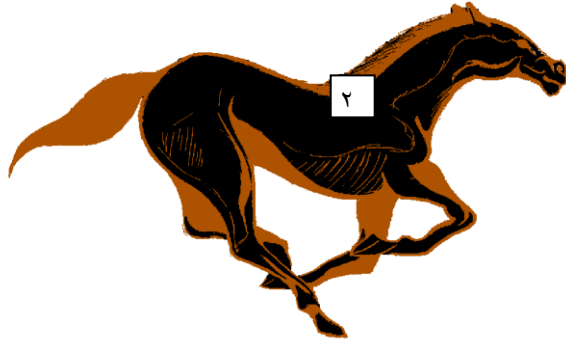


سادساً: أشير إلى الطفلين اللذين يلعبان على الشاطئ. كيف عرفت ذلك؟ كم عددهما؟



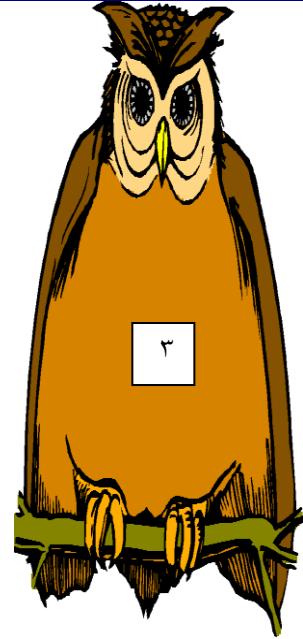
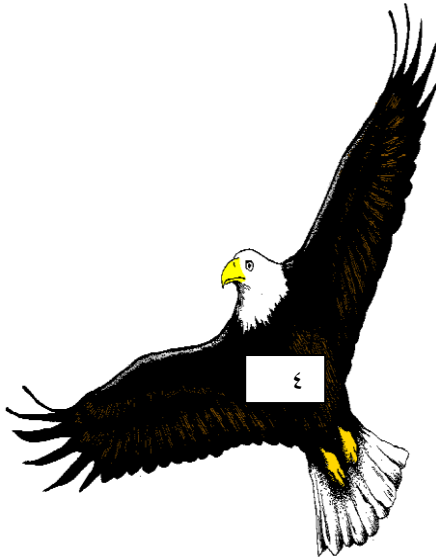
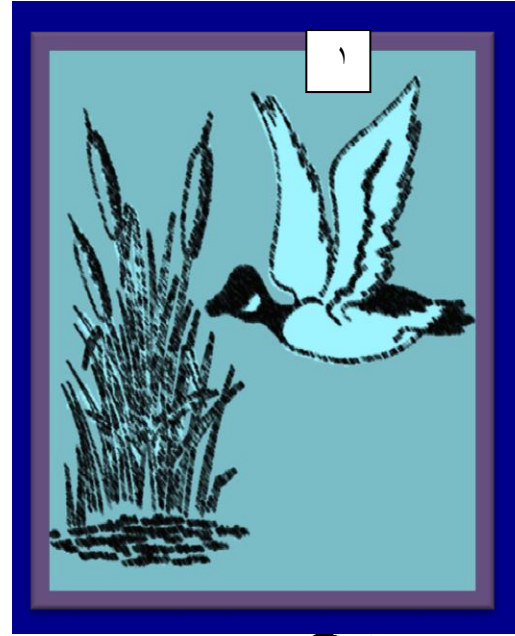
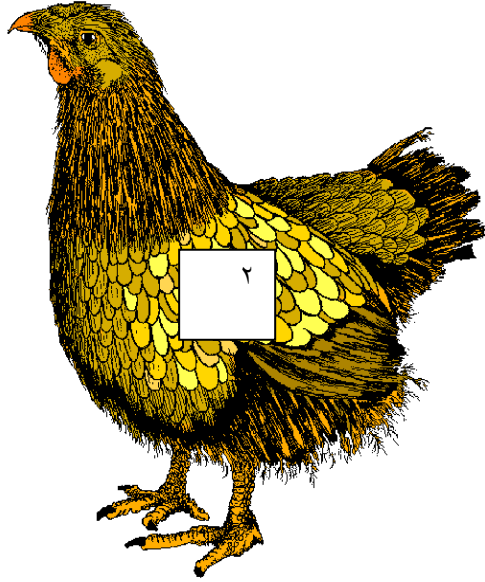
إدراك المثبرات البيئية

سابعاً : أشير إلى الحيوانات التي يعتني بها الناس وتعيش في المزرعة . اذكر اسمها



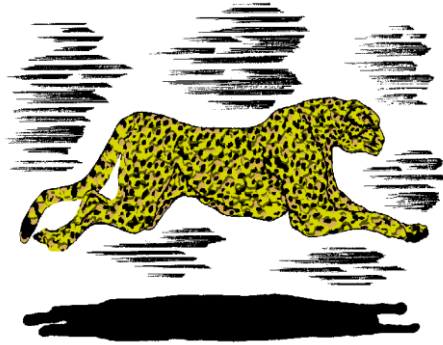
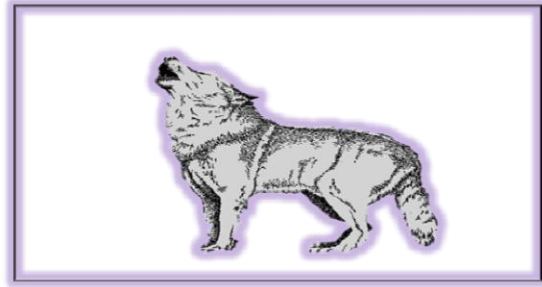
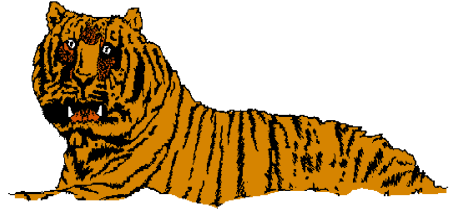
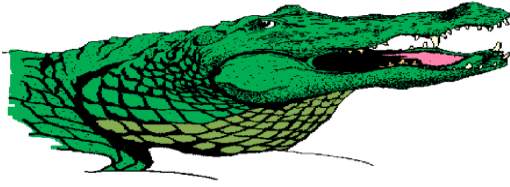
إدراك المثبرات البيئية

ثامناً: ما اسم الطير الذي نأكل بيضه في هذه الصورة ؟ اذكر اسمه



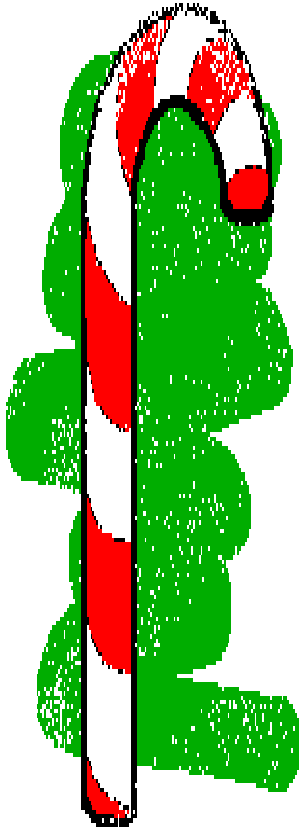
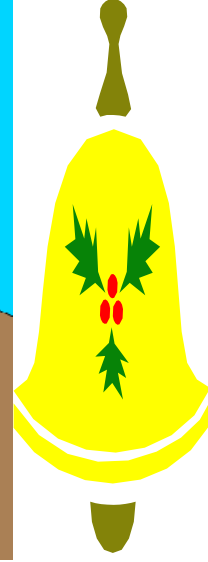
تاسعاً: اذكر اسم الحيوان الذي يعيش في الماء ويمشي في اليابسة. صفه كما تراه

عاشراً : اذكر اسم الحيوان الذي يعيش في الصحراء. صفه كما تراه.



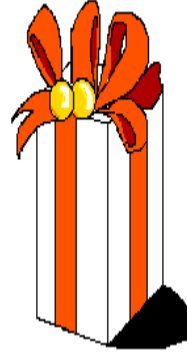
إدراك العلاقات الزمانية

أولاً : ما اسم العيد في هذه الصور؟



إدراك العلاقات الزمانية المكانية

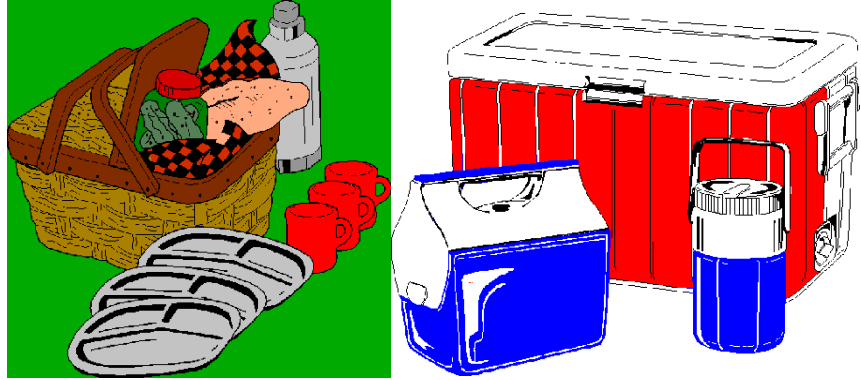
ثانياً : بماذا تذكرنا هذه الصور ؟



ثالثاً : بأي فصل من السنة تذكرنا هذه الصور؟



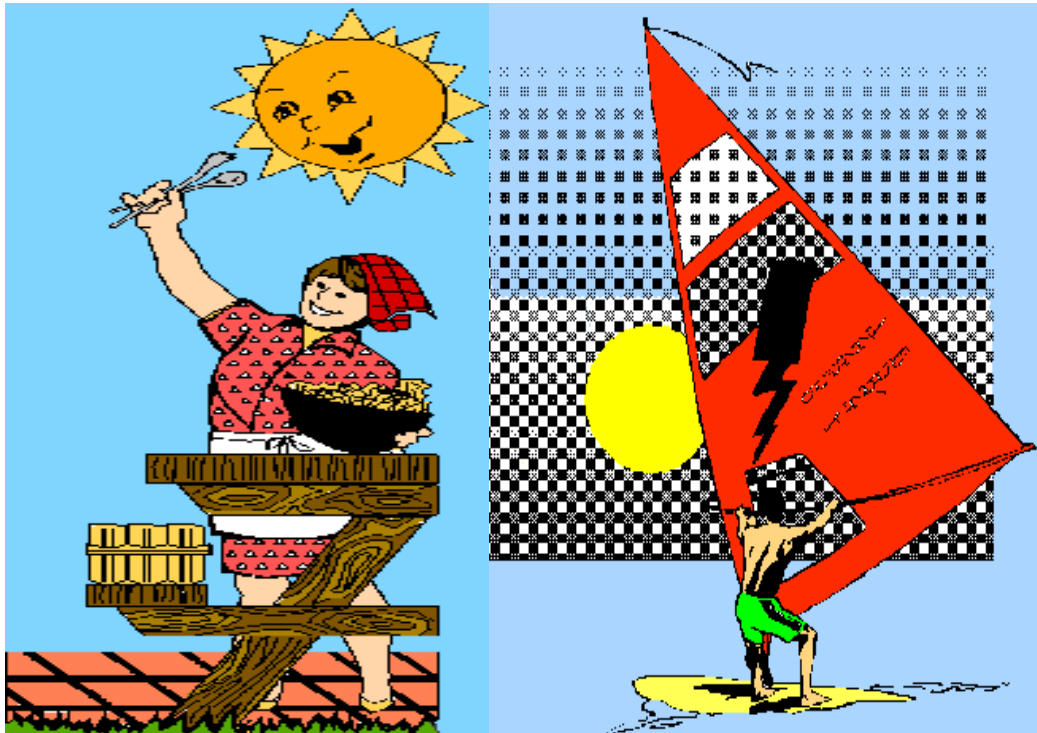
إلى أين نذهب عندما نُحضر هذه الأغراض؟



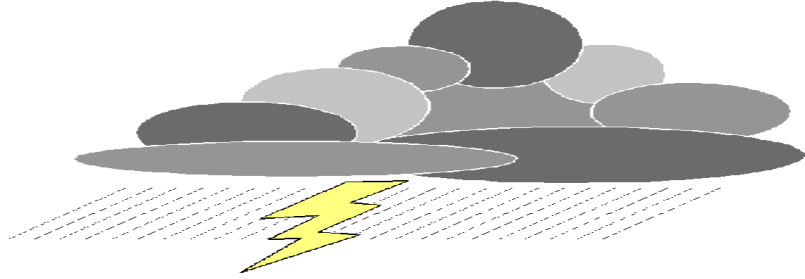
سأداساً: ماذا يفعل هؤلاء الأشخاص في هذه الصور؟



ثامناً : في أي فصل نحن في هذه الصورة؟ كيف عرفت ذلك؟



تاسعاً : في أي فصل نحن في هذه الصورة؟ كيف عرفت ذلك؟



مهارة التعبيري اللغوي والتمييز المكاني .

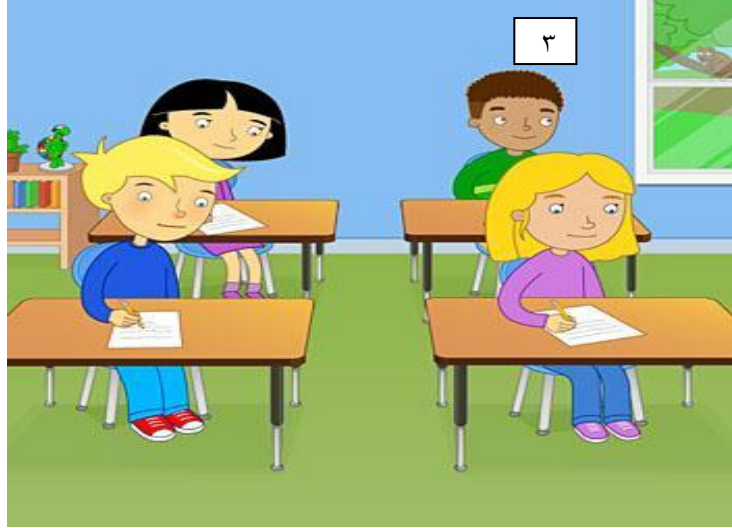
أولاً : ما اسم المكان الذي يوجد فيه الأطفال؟



ثانياً : : ما اسم المكان الذي يوجد فيه الأطفال؟



ثالثاً : ما اسم المكان الذي يوجد فيه الأطفال؟



رابعاً : ما اسم المكان الذي يوجد فيه الأطفال؟



خامساً : صف من يبدأ المحادثة في كل صورة بين الطفلين من خلال حركة الأيدي.



من بدأ الكلام البنت أم الصبي ؟ ماذا قال ؟ أين يتواجدون ؟

سادساً : صف من يبدأ المحادثة في كل صورة بين الطفلين من خلال حركة الأيدي.



من بدأ المحادثة؟ الصبي أم البنت ؟ إلى ماذا يشير؟ ماذا يقول؟ أين يتواجدون ؟

سابعاً : صف من يبدأ المحادثة في كل صورة بين الطفلين من خلال حركة الأيدي.



من يبدأ المحادثة في هذه الصورة ؟ كيف عرفت ذلك ؟ أين يتواجدون ؟

ثامناً : صف من يبدأ المحادثة في كل صورة بين الطفلين من خلال حركة الأيدي.



تاسعاً : صف من يبدأ المحادثة في كل صورة بين الطفلين من خلال حركة الأيدي.



عاشراً : أين يوجد الأطفال في هذه الصورة ؟



إحدى عشرة : أين يوجد الطفل في هذه الصورة ؟

٢



اثنا عشرة : أين يوجد الطفل في هذه الصورة ؟



ثلاث عشرة : أين يوجد الطفل في هذه الصورة ؟



أربع عشرة : أين يوجد الطفل في هذه الصورة ؟



محور قراءة مشاعر الآخرين : إدراك الانفعالات- ولغة الجسد .

أولاً: من يبدأ المحادثة في هذه الصورة؟ ما هي مشاعر الطفل في الصورة ؟ عبّر عن المحادثة لفظياً بجملة.



ثانياً: من يبدأ المحادثة في هذه الصورة؟ ما هي مشاعر الأطفال في الصورة ؟ عبّر عن المحادثة لفظياً بجملة.

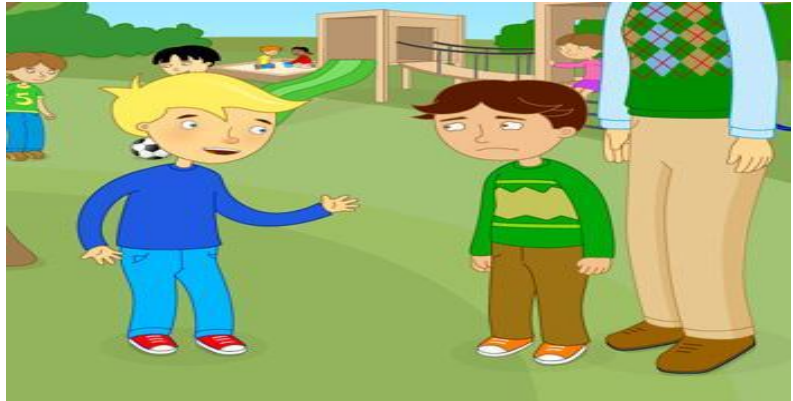
ينبهه أبيه إلى الساعة لينام. "في المنزل"



ثالثاً : من يبدأ المحادثة في هذه الصورة؟ ما هي مشاعر الأطفال الصورة ؟ عبّر عن المحادثة لفظياً بجملته.



رابعاً : من يبدأ المحادثة في هذه الصورة؟ ما هي مشاعر الأطفال الصورة ؟ عبّر عن المحادثة لفظياً بجملته.



خامساً : أين يتواجد الطفل ؟ ماذا يفعل الطفل؟ ما هي مشاعر الطفل في الصورة ؟



سادساً : أين توجد الفتيات؟ ماذا يفعلن؟ ما هي مشاعرهن؟



سابعاً: أين يوجد هؤلاء الأطفال؟ ماذا يفعلون ؟ ما هي مشاعرهم؟



ثامناً : أين يوجد الأطفال ؟ ماذا يفعلون ؟ ما هي مشاعرهم ؟



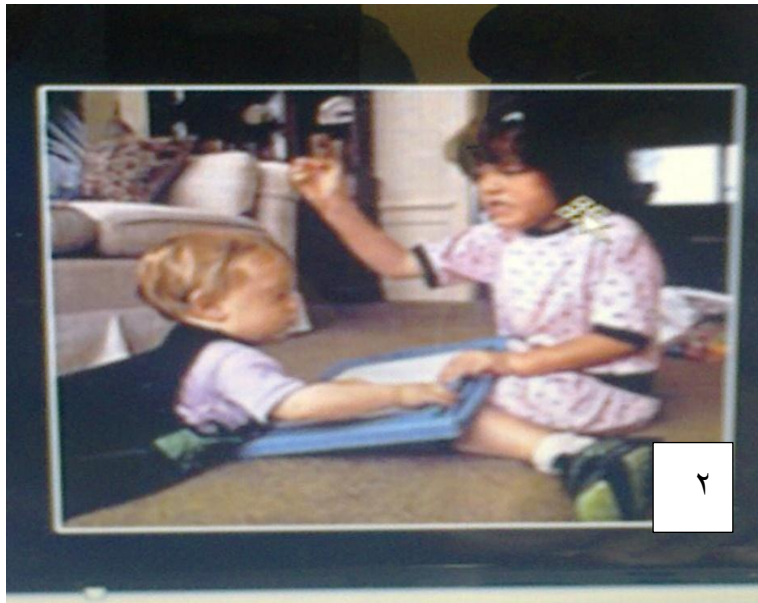
تاسعاً : هل الطفلة التي برفقة أمها حزينة أم سعيدة؟



عاشراً : كيف يعبر هذا الطفل عن حبه لرفيقه؟



إحدى عشرة : دلّ إلى الطفل والطفلة غير السعيدين في الصورة ١ أو الصورة ٢.



اثنا عشر : ما مشاعر الطفل في هذه الصورة ؟ غضب - حزن - ألم - بكاء -



يصرخ ولا يسمع ما تقوله أمه. " ردة الفعل لفظي"

ثلاث عشر : ما مشاعر الطفل في هذه الصورة ؟ غضب - حزن - ألم - بكاء -



" بصمت ويعبر عن انزعاجه بنظرات غاضبة."

أربع عشر: ماذا تفعل الطفلة في هذه الصورة ؟



خمس عشرة : كيف يعبر الطفل عن فرحه بلقاء رفيقه؟



ست عشرة: أشير إلى الطفلين المبتسمين في هذه الصور. الصورة رقم (١) - أو الصورة (٢).



سبع عشرة: كيف يعبر الطفل عن محبته للصغير؟



ثمانى عشرة : ماذا تقول الطفلة عند وداع والديها؟



محور المهارات الشخصية : تقييم المهارات الشخصية لدى طفل الروضة

يتألف هذا المحور من قصص تتضمن مواقف حياتية تُقارب إلى حدٍّ ما المواقف التي تحدث مع الأطفال، تدور أحداثها في مدرسة الحيوانات، وعلى ألسنة الحيوانات.

تعليمات تنفيذ الاختبار : ينفذ الاختبار بشكل فردي حيث تقدم القصة عن طريق السرد ويُختبر الأطفال بعد انتهائها، وينبغي على كل طفل أن يُعطي تقديراً لكل تصرّف من تصرفات الحيوانات في كل قصة، وفي الإجابة يحقّ للطفل وضع تقدير واحد فقط.

تتراوح درجات التقدير بين (٤-١) درجة:

التقدير بالدرجات	التقدير بالوجوه	عدد القصص	٨
٤		الدرجة العليا للقصة الواحدة	٤
٣		الدرجة الدنيا للقصة الواحدة	١
٢		الدرجة العليا للمحور	٣٢
١		الدرجة الدنيا للمحور	٨

حتى يتعرّف الأطفال على كيفية تطبيق الاختبار نقوم بحكاية قصة لتدريبهم على الاستجابة للتعليمات أثناء البدء بالتقييم الحقيقي.

قصة تمرين الجرس:

الأهداف: الالتزام بالتعليمات التي تُعطى من قبل المعلم.

على كل حيوان عندما يسمع : صوت الجرس أن يصطف وينتظر بهدوء توجيهات المعلم.

الوسائل: صور ملوّنة لشخصيات القصة.

الشخصيات: (الثعلب - الدجاجة - الخنزير - الأرنب)

المكان : المدرسة الحنون للحيوانات _

الأدوات: جرس المدرسة.

رَنّ الجرس وي ...وي وي... سمعت الحيوانات الأربعة الجرس، (الثعلب - الدجاجة - الخنزير - الأرنب) أسرع الثعلب وأصدر صوت أووو ..أووو، متجاوزاً صف الحيوانات إلى قاعة الدرس. أما صديقتنا الدجاجة "بق بق" وقفت في الصف بهدوء وانتظرت توجيهات المعلم . وركض الخنزير "هم هم هم" إلى الصف ثم اصطف مع الحيوانات . الأرنب مشى إلى الصف وهو يتكلم ويثرثر . (Douglas , David J. Hansen ,2010p432)

نناقش القصة مع الأطفال. كلُّ بدوره يحكم على سلوك الحيوانات. وفي النهاية نعطيهم الإجابات الصحيحة.(ملاحظة: يرافق حركة الحيوانات صوتها بشكل محبب للأطفال).

توجه الأسئلة إلى الأطفال على الشكل الآتي: بعد أن توضع ورقة الإجابة الخاصة بالقصة أمام الأطفال، والتي تُذكّر بحيوانات القصة.

١- ما الوجه المناسب لسلوك الثعلب؟

٢- ما الوجه المناسب لسلوك الدجاجة؟

٣- ما الوجه المناسب لسلوك الخنزير؟

٤- ما الوجه المناسب لسلوك الأرنب؟

وتكون درجات سلوك الحيوانات في القصة هي الآتي : (الثعلب سلوكه سيء ويأخذ درجة واحدة _ الأرنب جيد ٣ درجات - الخنزير وسط درجتان - الدجاجة جيد جداً وتأخذ ٤ درجات) .

القصة الأولى : الزرافة المعلمة

الأهداف: قياس الفهم الشخصي عند الأطفال

الوسائل: صور لحيوانات القصة.

الشخصيات : (العنزة، القطة، فرس النهر، البطة)

المكان: المدرسة الحنون للحيوانات.

الزمن: وقت الظهيرة.

الزرافة المعلمة يقول عنها طلابها بأنها معلمة جيدة، كل طالب يرى شيئاً جيداً في معلمته هيا نستمع إلى ما سيقولون: نبدأ مع العنزة ما رأيك بمعلمتنا الزرافة ؟ معلمتنا الزرافة جيدة . لأنها تُعطي كل الطلاب صوراً ملونة نلصقها على دفاترنا. وأنت أيتها القطة ما رأيك بمعلمتنا الزرافة ؟ معلمتنا الزرافة جيدة . لأنها تقوم بإعطائي كل ما أطلبه منها كي أبقى جيدة في الصف.

وأنت يا فرس النهر، ما رأيك بمعلمتنا الزرافة ؟ معلمتنا الزرافة جيدة . لأنها تبتسم كثيراً لكل طلابها.

وأخيراً صديقتنا البطة : ما رأيك بمعلمتنا الزرافة ؟ معلمتنا الزرافة جيدة . لأنها تُعلم كل الأطفال القراءة. (, Douglas

(David J. Hansen ,2010,p433

التقويم :

١-ما الوجه المناسب لسلوك العنزة؟

٢-ما الوجه المناسب لسلوك القطة؟

٣-ما الوجه المناسب لسلوك فرس النهر؟

٤-ما لوجه المناسب لسلوك البطة؟

القصة الثانية : من يستطيع كسب ثقة الأسد؟

الأهداف : قياس الفهم الشخصي. أن يتعرف الطفل معنى الصداقة.

الوسائل : صور الحيوانات في القصة

الشخصيات:(الأسد، الفيل، الحصان، الحمار الوحشي، النمر)

المكان: المدرسة الحنون للحيوانات

الزمن: جلسة سمر مسائية

كان اليوم الأول للأسد في مدرسته الجديدة، ويريد الأسد أن يتعرف إلى الطلاب في المدرسة ليتخذ أحدهم صديقاً له. يسألهم الأسد: كيف ستكون صديقي أيها الفيل؟ يرد الفيل وهو يفخر بنفسه، سأعمل دائماً كل ما تقوله لي. يرد الحصان على سؤال الأسد قائلاً له: دعك من الفيل، سأكون أنا صديقك المفضل، لأنني سأجلس دائماً إلى جانبك في مقعد الدراسة.

ثم يرد الحمار الوحشي على سؤال الأسد ويقول له: أنا سأكون صديقك المفضل أيها الأسد، فلن أخبر أسرارك إلى أحد .

يتقدم النمر من الأسد ويقول له أنا صديقك المفضل، لأنني سأعطيك هدايا كثيرة. (Douglas, David J. Hansen ,2010,p434

(,2010,p434

التقويم:

١-ما الوجه المناسب لسلوك الفيل؟

٢-ما الوجه المناسب لسلوك الحصان ؟

٣-ما الوجه المناسب لسلوك الحمار الوحشي ؟

٤-ما لوجه المناسب لسلوك النمر؟

القصة الثالثة: تجاوز التمساح للدور

الأهداف: قياس الفهم الشخصي. فض النزاع. الاستجابة لتوجيهات المعلمة"الالتزام بنظام الدور".

الوسائل: صور الحيوانات في القصة

الشخصيات: (التمساح، الديك، الخنزير، الجمل، الغزال)

المكان: المدرسة الحنوننة للحيوانات

الزمن: وقت الغداء

لقد كان وقت الغداء كل حيوانات المدرسة جائعة، لذلك نبّه المعلم الحيوانات بأن يصطفوا ويتراصفوا ليأخذوا طعامهم. تراصفت الحيوانات جميعها ما عدا التمساح، فحاول تجاوز الصف وقطع أمام الآخرين . لنرّ ماذا فعلت الحيوانات التي وقفت بنظام في الصف! وقف التمساح أمام الديك فدفعه الديك من أمامه. وقف التمساح أمام الخنزير فشكاه إلى المعلم . وقف التمساح أمام الجمل فقال له الجمل: إنك طالب غشاش! وقف التمساح أمام الغزال فقال له الغزال: فهذا ليس عدلاً أن تقطع الدور وتتصطف أمامي وأنت متأخر. (Douglas ,, David J. Hansen ,2010,p434)

التقويم:

١- ما الوجه المناسب لسلوك الديك ؟

٢- ما الوجه المناسب لسلوك الخنزير؟

٣- ما الوجه المناسب لسلوك الجمل؟

٤- ما الوجه المناسب لسلوك الغزال؟

القصة الرابعة: أصدقاء العنزة

الأهداف : قياس الفهم الشخصي عند الأطفال. أن يتعرّف الطفل معنى الصداقة.

الوسائل: صور لحيوانات القصة

الشخصيات: (العنزة، الكلب، القطّة، الخروف، القرد)

المكان: المدرسة الحنوننة للحيوانات

الزمن: جلسة سمر مسائية

اجتمع أصدقاء العنزة جميعاً في بيتها " الكلب، القطّة، الخروف، القرد" أخبر كل واحدٍ منهم: لماذا هو صديق العنزة ؟

بدأ القرد قائلاً : أنا صديق العنزة فأنا أحبُّ اللعب مثلها بنفس الألعاب.

قال الكلب : أنا صديق العنزة لأننا نساكن في نفس الشارع.

ثم قالت القطّة: أنا صديقة العنزة لأنني أتشارك معها في اللعب .

وأخيراً قال الخروف: أنا صديق العنزة فكلانا يخبر الآخر عن مشاعره متى يكون سعيداً، ومتى يكون حزيناً. (Douglas

, David J. Hansen ,2010,435)

التقويم:

١- ما الوجه المناسب لسلوك الكلب؟

٢- ما الوجه المناسب لسلوك القرد؟

٣- ما الوجه المناسب لسلوك القطّة؟

٤- ما الوجه المناسب لسلوك الخروف؟

القصة الخامسة : الدب سامو والبطّة الحزينة

الأهداف : قياس التعاطف والمساندة العاطفية لدى الأطفال.

الوسائل: صور ملوّنة لحيوانات القصة

الشخصيات:(البطّة، العصفور، البقرة، الغزال، الحمامة)

المكان : المدرسة الابتدائية للحيوانات

المناسبة: عيد ميلاد البطّة

كانت البطة قد أضعفت لعبتها المفضلة التي تُدعى الدب سامو وقد أخبرت أصدقائها بذلك " العصفور - البقرة - الغزال - الحمامة " وفي ليلة عيد ميلاد البطة يفكر أصدقاءها وفي الهدايا التي سيقدموها لها لتعوضها فقدان لعبتها الدب سامو .

فبدأ العصفور " زقزق.. زقزق زقزق" ، وقال : أنا سأهديها لعبة المكعبات لتكون لعبة جميلة لها في أوقات تسليتها بدلاً من دهبها الضائع. لكن البقرة فهمت ألم البطة وقالت: أنا سأشتري دَباً جديداً يشبه الدب سامو ليكون صديقاً للبطة بدلاً من دهبها القديم. أما الغزال فقال: أنا سأشتري ما يخبرني أهلي به لأنهم يعرفون ما يريده الأبناء. قامت الحمامة وقالت: أما أنا فسأشتري دمية هدية لعيد ميلاد البطة لأنني أحبُّ اللعب بالدُمى . (Douglas ,, David J. Hansen , 2010,p435)

التقويم :

١- ما الوجه المناسب لسلوك العصفور؟

٢- ما الوجه المناسب لسلوك البقرة؟

٣- ما الوجه المناسب لسلوك الغزال؟

٤- ما الوجه المناسب لسلوك الحمامة؟

القصة السادسة: الجرو الذي غرق بماء المطر

الأهداف: قياس التعاطف والمساندة

الوسائل: صور ملونة لحيوانات القصة

الشخصيات: (الخروف، الديك الرومي، الفقمة، النمر، الغزال)

المكان: المدرسة الحنون للحيوانات-

الزمن: فصل الشتاء في بيت الخروف هولي.

الأهداف :

اجتمع أصدقاء الخروف هولي في بيته ليلعبوا معه. فاطمن والده لوجودهم معه، وذهب إلى السوق بعد أن أخبر هولي أن يضع جروهم الجديد (الكلب الصغير) في ساحة المنزل. سمع هولي ما قاله والده، لكن فجأة سقط المطر، ولم يعرف هولي ماذا يفعل بعد أن طرقت الجرو الصغير بقوة على الباب ليختبئ من المطر. فسأل أصدقاءه كيف سيتصرف مع الجرو الصغير :

بدأ الديك الرومي وقال: دعه...دعه يدخل نريد أن نلعب معه. قالت الفقمة : دعه يدخل فأبوك لا يعني أن تتركه خارجاً والجو ماطر وبارد. أما النمر فقال له : دعه يدخل فأبوك يعرف كم يحبك الكلب ولا يريده أن يكون مبللاً. وقال الغزال دع الجرو يدخل فقد أصبح مبللاً وهو يريد أن يدخل . (Douglas ,, David J. Hansen , 2010,p436)

التقويم:

١- ما الوجه المناسب لسلوك الديك الرومي؟

٢- ما الوجه المناسب لسلوك الفقمة؟

٣- ما الوجه المناسب لسلوك النمر؟

٤- ما الوجه المناسب لسلوك الغزال؟

القصة السابعة: البومة والقطة

الأهداف : قياس مهارة الأطفال في التفاوض وفض النزاع

الوسائل: صور ملونة لحيوانات القصة

الشخصيات: (البومة، القطة)

المكان: بيت البومة

الزمن: فصل الشتاء وقت الظهيرة

في يوم ماطر كانت البومة والقطة تلعبان معاً في بيت البومة، فأرادت البومة أن تلعب خارج البيت حيث توجد بركة من الماء المليء بالتراب . لكنّ القطة فضّلت البقاء في البيت الدافئ تشاهد فيلماً على شاشة التلفاز . ولا تريد أن تنبتل بالماء، وكلاهما لم تستطعا الوصول لحلّ هذه المشكلة، وفكرت البومة بصوت مرتفع: آه...آه كيف سألتصرف مع القطة بعد أن رفضت اللعب معي؟ سأخبر القطة أن تلعب معي في الخارج مقابل أن أسمح لها بمشاهدة فيلم التلفاز مرة أخرى في بيتي. وفكرت البومة ثانيةً : أن تخرج للعب بالبركة متأملة أن تتضمن إليها القطة. وفكرت في المرة الثالثة بأن تُقلّب قطعة معدنية لتكون الحكم بينهما . ثم فكرت البومة في المرة الأخيرة بأن تقول للقطة هذا بيتي لذلك يجب أن تلعب معي في الخارج إذا أردتِ البقاء معي في البيت. (Douglas ,, David J. Hansen ,2010,p437)

التقويم:

- ١- ما الوجه المناسب لسلوك البومة في المرة الأولى؟
- ٢- ما الوجه المناسب لسلوك البومة في المرة الثانية؟
- ٣- ما الوجه المناسب لسلوك البومة في المرة الثالثة؟
- ٤- ما الوجه المناسب لسلوك البومة في المرة الرابعة؟

القصة الثامنة : البقرة والطباشير الملون

الأهداف: قياس مهارة المساندة والمشاركة لدى الأطفال في الروضة.

الوسائل: صور للحيوانات القصة.

الشخصيات: (الحمار الوحشي والبقرة والخروف والفأر)

المكان : المدرسة الحنون للحيوانات غرفة الصف

الزمان: وقت الظهيرة درس الرسم

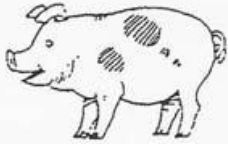
كلّ من الحمار الوحشي والبقرة والخروف والفأر في صف واحد في المدرسة . وضعت المعلمة في حصة الرسم قلم طباشير ملون تحتاجه جميع الحيوانات، أخذت البقرة القلم الملون لتستخدمه أولاً لكنها شعرت بالعطش فذهبت لتشرب . كيف فكر رفاقها أخذ القلم في وقت ذهابها لتشرب . فكر الحمار الوحشي بأخذ قلم الطباشير الملون أثناء غياب البقرة .! أما الفأر فقال أنّ على البقرة أن تعطيه قلم الطباشير الملون لينهي رسمه قبل نهاية الدوام المدرسي. والخروف الوديع قال: أن بإمكان البقرة أن تبادلي قلم الطباشير الملون بقلم آخر لينهي رسمه. أما الكنغر ففكر أن ينتظر البقرة لتستخدم قلم الطباشير الملون بعد أن يطلب منها أن تسرع فيالرسم بالقلم الملون . (Douglas ,, David J. Hansen , 2010,p433)

التقويم:

- ١- ما الوجه المناسب لسلوك الحمار الوحشي؟
- ٢- ما الوجه المناسب لسلوك الفأر؟
- ٣- ما الوجه المناسب لسلوك الخروف الوديع؟
- ٤- ما الوجه المناسب لسلوك الكنغر؟



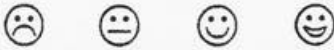
تمرين الجرس



صف الحيوانات

1

المعلمة الزرافة



صف الحيوانات

ملحق رقم (٤)

برنامج التواصل الاجتماعي المتعدد الأنشطة لأطفال الروضة.

أهداف البرنامج:

يهدف برنامج الأنشطة المتعددة "الحركية والاجتماعية واللغوية والتشكيلية" إلى تنمية وتحسين مهارات التواصل الاجتماعي (اللفظي وغير اللفظي) عند الأطفال في مرحلة رياض الأطفال، وذلك في عمر (٤) سنوات و(٥) سنوات "كالتعاون والتفاوض" وتعديل بعض السلوكيات الاجتماعية غير المناسبة لديهم. ويتبثق منه مجموعة أهداف في مجالات نمو الطفل الاجتماعي، والوجداني، والحي الحركي والأدائي والإشاري واللغوي وهي:

- إشباع حاجة الأطفال للمتعة والسرور والعمل في جماعات.
- تنمية مهارة التواصل اللفظي عند الأطفال.
- تنمية مهارة التعبير اللفظي بطلاقة عن حاجاته ومشاعره.
- تنمية مهارة التواصل البصري. الإدراك والتمييز البصري للأشكال والرموز البصرية".
- تنمية مهارة التواصل السمعي. الإدراك والتمييز السمعي للأشكال والرموز السمعية .
- تنمية مهارات لطفل على المساومة والتفاوض وفض النزاعات.
- تنمية مهارات الطفل على التعاون مع الآخرين في إنجاز حاجاته وحاجاتهم الاجتماعية
- تنمية مهارات الطفل الحركية، وتدريبه على الأداء الحركي والإشاري المصاحب لكلامه المنعم.
- تنمية مهارات الطفل الاجتماعية من مشاركة وتعاطف، وتكوين علاقات اجتماعية ناجحة، وفهم مشاعر الآخرين وحاجاتهم .
- تعبير الطفل عن مشاعره بأسلوب مقبول اجتماعياً.
- تنمية سلوك المشاركة عند الطفل من خلال العمل مع المجموعة.

استراتيجيات تطبيق البرنامج :

- ١- التقليد
- ٢- لعب الأدوار
- ٣- المحاكاة
- ٤- التعزيز
- ٥- اللعب التمثيلي

أسس وضع البرنامج:

- أن يتناسب محتواه مع طبيعة المرحلة العمرية المقصودة في البحث وحاجاتهم.
- أن يشبع حاجة الأطفال للترويح والمتعة والسرور.
- أن يتضمن محتوى البرنامج أنشطة حركية اجتماعية لغوية وتشكيلية مشوقة تستثير دافعية الأطفال للمشاركة العالية وتحقيق أداء واندماج اجتماعي.

- أن يتسم محتوى البرنامج بالتنوع والتغيير تجنباً لملل أطفال عينة البحث.
- تقديم المهارات والألعاب الباعثة على الحركة والتي توفر فرص النجاح للأطفال في الأداء وتزيد من درجة التواصل البصري والسمعي والمكاني.
- مراعاة عامل الأمن والسلامة.

اسم المهارة	عدد الجلسات الفعلية	الأنشطة
التمييز السمعي تنمية الملاحظة والانتباه	٣ جلسات ١٠ ساعات	أنشطة التواصل السمعي (٥)
التمييز البصري تنمية الملاحظة والانتباه	٧ جلسات ٢٥ ساعة	أنشطة التواصل البصري (٧)
تنمية المهارات اللغوية	٧ جلسات ١٥ ساعة	أنشطة التواصل اللغوي (٥)
قراءة التعابير الوجهية	٣ جلسات ١٥ ساعة	أنشطة التمثيل الحسي (٤)
قراءة الإشارات الجسدية	٤ جلسات ١٧ ساعة	أنشطة الإيماءات الجسدية (٦)
تنمية مهارة التعاون والتفاوض	٦ جلسات ١٨ ساعة	أنشطة التعاون والتفاوض (٨)

مضمون البرنامج في محاوره الرئيسية والفرعية

أنشطة التواصل السمعي	أنشطة التواصل البصري	أنشطة التواصل اللغوي	أنشطة التواصل الحسي
١. التعارف وكسر الجليد	١ - لعبة الدوائر السريعة	١-لعبة بطاقات النداء	١- لعبة تمثيل المشاعر
٢- لعبة ما اسمي؟	٢ - نشاط أوراق ورسوم	أغنية (فرشاة الأسنان)	٢- لعبة تعابير الوجه
أغنية " عائلتي "	٣-لعبة محامي الدفاع	٢-تمثيلية لعبة البطاقات	٣- لعبة تجميد الحالة النفسية
٣- لعبة خمن الصوت	٤-لعبة الأنماط	٣ - لعبة الشيء المفقود	أغنية عن الحيوانات
٤- لعبة - اذكرني	٥ - لعبة المربعات السحرية	٤- لعبة الأبطال الثلاثة	٤- لعبة أقنعة الوجه
٥- لعبة الأسماء المهمة	٦ - لعبة الألوان	٥. مسرحية أبو الحروف	مهارات المفاوضات والتعاون
٦ - لعبة التحكم بتنمية الاستماع الفعال والملاحظة الفعالة	أغنية " الحواس "	أغنية بطة تسبح في البركة	١ - لعبة ماذا يأكل؟ ٢. لعبة الكاريكاتير
أنشطة التواصل اللاشعوري الإيماءات الجسدية	٧- ثلاثة الفلين	٦-معجم الصور (ألوم)	٣- لعبة لنرسم سوياً ٤. لعبة سفينة الحياة والنجاة
١ - لعبة التحيات الصامتة	٨- لعبة أبقه مشغولاً	٧ - لعبة معرفة أنواع التحية للآخرين	٥ - قصة الفأرات الثلاث
٢- أغنية التحيات	٩- لعبة تحريك الدائرة	٨. أعرفها من وصفها	٦. لعبة أين سنذهب
٣- لعبة الدببة النائمة	١٠- لتكن آمناً ارسم ولون إشارات المرور	٩. معجم - مهارات الحياة	٧-لعبة المنديل الموسيقي ٨-لعبة أعرف حذائي
٤- لعبة الإبتسام العابرة	١١ - لعبة أحمر برتقالي، أخضر	١٠- لعبة الأضداد ١١- لعبة نعم أو لا	٩- أغنية الأصدقاء ١٠- لعبة أسافر وأحمل معي
٥- لعبة نحت النموذج			١١- لعبة صرخة المجموعة ١٢-لعبة المنديل

أولاً - أنشطة التواصل السمعي:

١. عنوان الجلسة - الإصغاء

عنوان اللعبة - التعارف وكسر الجليد

مدة اللعبة " ١٠ " د

الهدف العام للجلسة : تنمية مهارات التواصل السمعي .

الأهداف الخاصة :

- أن يتعلّم الطفل الإصغاء الجيد لتعليمات اللعبة الأساسية.

- أن يتقيدَ الطفل في تنفيذ التعليمات.

- أن يتعلّم الطفل انتظار دوره في أداء اللعبة.

- أن يلاحظ الأطفال التغيير في تعليمات اللعبة.

استراتيجيات النشاط: لعب الدور - التعزيز

الأدوات :

دواليب بلاستيك مملوءة بالهواء - كرات ناعمة .

(ملاحظة تتغير نبرة صوت المعلمة عند تغيير اسم اللاعب).

سير النشاط :

يحمل الأطفال الدوالب في مستوى الخصر وهم يقفون على شكل دائرة، وتوضع كرة ناعمة في منتصف الدوالب الموجود حول خصر الطفل ليبادلها مع كرة رفيقه المقابل له في الدائرة.

تتادي المعلمة : اسم كل لاعب تباعاً بدءاً من اللاعب الأول، حيث يحمل اللاعب الكرة لإرسالها إلى لاعب آخر أثناء وقوفهم في الدائرة، وبعد الانتهاء من تبادل الكرة مع جميع الأطفال في مجموعة اللعب يجلس اللاعبون والدوالب في مستوى خصرهم، ثم تُعطي المعلمة تعليمات ليرفع الطفل الدوالب وهو ملامس لظهره فقط، وتبدأ المعلمة بالعد " ١-٢-٣ " هيا الجميع فوق المظلة . يرفع الأطفال دواليب الهواء لتشكّل مظلة، ويقفز كلّ طفل قفزات أثناء تشكيل المظلة لينتسروا على شكل المظلة في الهواء الطلق، وتدعو المعلمة أسماء اللاعبين ليبدلوا أماكنهم بسرعة من خلال الركض وهم على شكل المظلة . الطفل الأسرع في تنفيذ التعليمات يشارك منسق اللعبة في إدارة اللعبة التالية (Deborah , 2008)

التقويم :

- هل تتقيدَ بتعليمات المعلمة عندما تسمعها تقول اسمك بفرح ؟

- هل تتقيدَ بتعليمات المعلمة عندما تسمعها تقول اسمك بغضب ؟

- هل توافق أن يناديك أحدهم بغير اسمك؟

- متى نحمل المظلة ؟

عنوان الجلسة - مهارة الإصغاء

عنوان اللعبة - ما اسمي

المدة ٢٠ د .

الهدف العام : تنمية مهارات التواصل السمعي

الأهداف الخاصة :

أن يتعلّم الطفل الاستماع الايجابي

أن يتقيدَ الطفل بتنفيذ التعليمات الخاصة في أداء اللعبة

أن يركّز الطفل على تعليمات اللعبة وإجراءاتها

أن يُقدّر الطفل ذاته.

أن يقلّد الطفل بعض الحيوانات ويُسميها .

استراتيجيات النشاط : لعب الدور - التقليد.

الأدوات:

صور حيوانات - علبة بلاستيكية - كرة .

سير النشاط:

يجلس الأطفال على شكل دائرة يختارون أسماءهم أو العلامة التي تميزهم: (الأسد القوي، الفراشة البيضاء، القطعة السريعة، الأرنب الذكي .. الخ)، وتشرح المعلمة صفات كل شخصية قام الطفل باختيارها، ثم يقوم الأطفال بإخفاء العلامة في مكان ما على ملابسهم الخاصة، في قمة جواربهم . تحدد مهلة زمنية للتخمين حسب حجم المجموعة لاكتشاف الأسماء من صفاتها التي يسألون عنها.

ترمي الكرة باتجاه المجموعة، والطفل الذي يمسك بالكرة يبدأ باللعبة، ويسحب ورقة من العلبة البلاستيكية، تبدأ المجموعة بطرح أسئلة للطفل الذي أمسك بالكرة عن العلامة المميزة للاسم الذي سحبه من العلبة، هل هو حيوان أليف؟ هل يعيش في الغابة؟ هل شعره طويل؟ هل يقفز؟ هل يأكل الجزر؟ تكون المهلة للتخمين موضوعة على يد اللاعب، ويتناوب كل الأطفال في اللعبة بدءاً من أول لاعب في الدائرة إلى آخر لاعب. (Deborah , 2008)

شروط اللعبة:

-اللاعب الذي أمسك الكرة يجلس في منتصف الدائرة

- نضع نسختين للصور واحدة يلبسها اللاعب أو يُخبئها، وأخرى توضع في علبة بلاستيكية، ليختار كل لاعب علامة مميزة عندما يأتي دوره، ثم يخمن اللاعبون في المجموعة لمن العلامة المميزة .

- توضع مهلة زمنية للتخمين.

- لا يتجاوز عدد مجموعة اللعب عن (١٠) أطفال.

التقويم:

-هل سمعت جيداً ما قاله أصدقائك عن الأسد؟ هل تتذكر ما قالوه عنه؟

- هل تتذكر ما صفات الفراشة البيضاء؟

- قلّد الأرنب وهو يأكل الجزر.

- ما اسم الحيوان الذي يقفز؟

- هل تشعر بالسعادة إذا وصفك أصدقائك بأنك "قوي أو سريع أو جميل"؟

- هل أنت راضٍ عن الصفة التي ذكرت زملائك باسمك؟

ويُغني الأطفال أغنية " عائلتي "

أنا صوصٌ بيتي حَمٌ وأبي ديكٌ كم يهتم

كوكو كوكو كو أمي دجاجة

لحمها طيبٌ عند الحاجة

أنا مهرٌ أنا جميل

أمي فرسٌ صوتي سهيل

وأبي أصيلٌ ابن أصيل

أنا مهرٌ وأبي حصان

أنا شبلٌ أبي ملك الغابة

أسدٌ يزأر يا أصحاب

أمي اللبوة بيتي عرين

نحيا في الغابة فرحين

عائلتي تحيا بأمان عائلتي حبٌ وحنان تأليف (عفاف سليمان علي)

عنوان الجلسة - تنمية الانتباه والملاحظة

عنوان اللعبة - خمن الصوت

المدة ٢٠ د.

الهدف العام : تنمية مهارات التواصل السمعي

الأهداف الخاصة :

- أن يتعلم الطفل الإصغاء.
- أن يتعلم الطفل انتظار دوره أثناء تنفيذ اللعبة.
- أن يتعلم الطفل التركيز.
- أن يتعلم الطفل بأن هناك منافس له.
- أن يتعلم الطفل استحضر الأصوات من ذاكرته.

استراتيجيات النشاط: لعب الأدوار - التقليد

سير النشاط:

يقف الأطفال أو يجلسون في دائرة، يختار كل لاعب صوتاً فريداً خاصاً به أو يغني أغنية، يقف طفل واحد في مركز الدائرة وهو معصوب العينين، يختار منسق اللعبة طفل ما بشكل سري ليجري الطفل المختار اتصاله بطفل آخر، يُغني الطفل المتصل مقطع من أغنية مشهورة أو عبارة بإمكان كل اللاعبين قولها أو تذكرها، وتتصّب محاولات الطفل في الدائرة لمعرفة الطفل المتصل، يصرخ اللاعب الذي في مركز الدائرة من هناك؟ يتناوب جميع أطفال المجموعة بقول " أنا" إذا تعرّف الطفل في المركز على صوت الطفل السري يُعدُّ فائزاً في اللعبة. الطفل الفائز يختار بدوره الطفل السري الثاني الذي سيصدر صوتاً، وتقذف المعلمة مرة أخرى بالكرة يقف الطفل الذي يمسكها في منتصف الدائرة، وهو معصوب العينين . وهكذا تستمر اللعبة حتى يشارك جميع أطفال المجموعة . (Deborah , 2008)

شروط اللعبة:

- عندما يختار الطفل الصوت الخاص به أو الأغنية يُخبر اختياره لمعلمته فقط.
- يحقّ للطفل أن يشارك في اللعبة مرة واحدة فقط .
- يجب على الأطفال الالتزام بالصمت عندما يتحدث الطفل السري.
- يحقّ للطفل طلب إعادة الصوت من الطفل السري مرة واحدة بعد تخمينه الخاطئ.

التقويم:

- هل تتذكر أصوات أصدقائك في الصف؟
- هل تتمكن من معرفة المتكلم في الصف إذا أصدرنا أصواتاً كثيرة عندما يتحدث.
- ماذا يحدث إذا كانت أصواتنا متشابهة؟ (الجواب المتوقع لا نميز من يتحدث معنا)
- قلد صوت المعلمة وهي فرحة؟
- قلد صوت الماما وهي غضبة؟
- إذا لم يتمكن التلميذ من الإجابة يُعطى الإجابة الصحيحة.

عنوان الجلسة - تنمية الانتباه والملاحظة

عنوان اللعبة - الأسماء المهمة

المدة - ٢٠ د

الهدف العام : تنمية مهارات التواصل الاجتماعي

الأهداف الخاصة:

- أن يتعلم الطفل الإصغاء الإيجابي
- أن يتعلم الطفل أداء الدور.

-أن يدرك الطفل ذاته.

-أن يتعلّم الطفل احترام الآخرين.

-أن يتعلّم الطفل تعرف صفات الشخصيات.

استراتيجيات النشاط: لعب الدور- التقليد - التعزيز

سير النشاط:

يجلس الأطفال على شكل دائرة ويُحدد منسق اللعبة اسم كل طفل مع صفة مختارة مضيئاً لها مؤثر صوتي ك (موسيقى مُشوقة)، تبدأ اللعبة بأن يذكر منسق اللعبة اسم وليكن " مايا سعيدة" تقوم مايا باستلام الكرة الناعمة من المنسق، تبدأ دورتها الأولى حول المجموعة مُقلدة حركات السعادة، في الدورة الثانية تستلم الجرس من منسق اللعبة، وتُبقية ساكناً حتى تختار طفلاً ترمي الكرة بقربه وترنّ الجرس فوق رأسه عندها على الطفل أن يلتقط الكرة والجرس بسرعة عن الأرض مُردداً اسمه الخاص والصفة المختارة ليكرر نفس الأداء، وهكذا تستمر اللعبة حتى يشارك جميع أطفال المجموعة .

شروط اللعبة:

-يبقى الجرس ساكناً بيد الطفل أثناء دورته الأولى.

- يفوز الطفل الذي يلتقط الكرة بسرعة ويستلم الجرس.

- يبقى الأطفال في وضع الدائرة أثناء اللعبة وجهاً لوجه.

-يُفضل اختيار الأسماء والصفات التي تُعبر عن المشاعر في هذه اللعبة.

التقويم:

-عندما تسمع أحد يُناديك باسم تُحبه مثل " مايا الحلوة " " أحمد الجميل" ماذا تفعل؟

- هل يمكنك تقليد حركات الطفل السعيد؟

- هل تتمكن من الطيران بأجنحتك مثل النسر القوي؟

- هل تحبّ أن يُناديك أصدقاؤك باسم النسر والنمر والأسد؟ لماذا؟

- ما اسم الصفة التي تميز مايا عنك؟

٥. عنوان الجلسة - تنمية الانتباه والملاحظة

عنوان اللعبة- الإصغاء بدون مشاهدة.

مدة اللعبة ٢٠ د

الهدف العام : تنمية مهارات التواصل السمعي

أهداف اللعبة:

- أن يفهم الطفل الحديث مع طفل آخر من خلال الإصغاء له فقط.

- أن يدرك الطفل أهمية حاسة البصر في التواصل الجيد مع الآخرين.

استراتيجيات النشاط : التقليد والمحاكاة- التعزيز

الأدوات: " عصابات قماشية لتغطية العيون"

سير النشاط :

يوزع الأطفال إلى مجموعتين، مجموعة تقوم بالنشاط لأول مرة، والمجموعة الأخرى تُراقب مع التقيد بالإصغاء لما يقوله الآخرون .

يتحلّق الأطفال حول المعلمة ويختار كلّ طفل شريكاً له في اللعبة على ألا يتجاوز عددهم أربعة أطفال، يقوم كل اثنين بعصب عيني بعضهما، تطرح المعلمة على الثنائية المعصوبة العينين موضوعاً للنقاش، تستمر ثنائية في الحديث لمدة خمس دقائق وتكون الثنائية الأخرى مستمعة فقط مع التزامها بالصمت وبمكنها التعليق على كلّ فرد في ثنائية النقاش في نهاية اللعبة، كما يحقّ للمجموعة التي تلتزم الإصغاء القيام بأدوار الأطفال المعصوبة عيونهم بحيث يختارون موضوعاً آخر للحديث فيه.(الموري، ٢٠٠٧، ص٤٥)

شروط اللعبة:

- تشرح المعلمة تعليمات اللعبة بأن تُغمض عيون اللاعبين بأقمشة سوداء قبل البدء بالحديث بعضهم مع بعض .
- تقوم المعلمة بتمثيل اللعبة مع طفل ويراقب الأطفال ذلك.
- تقترح على الأطفال أحاديث يمكنهم تبادلها أثناء اللعب.

التقويم:

- هل تشعر بالارتياح للحديث مع الآخر وأنت مغمض العينين؟
- هل تستطيع أن تفهم الآخر وأنت تصغي إليه فقط دون أن تراه؟
- هل ترى بأن العيون مهمّة لفهم الآخرين عندما نحري حديثاً معهم؟
- بعد الانتهاء من اللعبة يقوم الأطفال بغناء أغنية (أدني)
بم بم بم أنا أسمعك بأدني
بم بم بم أنت صديقي غالي علي
بم بم بم الضجة جداً تزعجني
بم بم بم حدثني بلطفٍ تُفرحني تأليف (عفاف سليمان علي)

ثانياً - أنشطة التواصل البصري :

١ - عنوان الجلسة - تنمية الانتباه والملاحظة

عنوان اللعبة - الدوائر السريعة

مدة اللعبة- ١٥ د

الهدف العام : تنمية مهارات التواصل البصري

الأهداف:

- أن يتعرّف الطفل مفهوم الدائرة
- أن يتعلّم الطفل العدّ
- أن يتعلّم الطفل صفة السرعة والأداء.
- أن يتدرّب الطفل على التآزر الحركي البصري.

استراتيجيات النشاط : التقليد- التعزيز

الأدوات المستخدمة: أكياس حبوب وصافرة.

عدد المشتركين: ١٥ طفل وطفلة.

سير اللعبة:

يوزع الأطفال إلى دوائر متساوية الأعداد يكون مع كل دائرة كيس حبوب، عند سماع الصافرة يقوم لاعبو كل دائرة بتمرير الكيس فيما بينهم في الاتجاه الذي تحدده المعلمة مع عقارب الساعة) تُعرض ساعة حائط كبيرة ليتأمل الأطفال دوران عقارب الساعة الثلاث) أو عكس اتجاه عقارب الساعة، نفوز الدائرة التي تتجح في إعادة الكيس إلى الطفل المبتدئ في الدائرة قبل الدوائر الأخرى وبدون سقوط الكيس على الأرض. (طلبة، د.ت، ص ١٨٩ - ٢٦٨)

التقويم:

- ما اسم الشكل الذي وقفت فيه كل مجموعة؟
- في أي اتجاه تدور عقارب الساعة؟
- أي من عقارب الساعة هو الأسرع (الكبير، المتوسط، الصغير) ؟
- قلّد صوت دقات الساعة؟

٢ - عنوان الجلسة - تنمية الانتباه والملاحظة

عنوان اللعبة - نشاط أوراق ورسم

المدة - ١٠ د

الهدف العام : تنمية مهارات التواصل البصري

الأهداف الخاصة:

- أن يركز الطفل في تتبع خط منقط وتعليمه بقلم ملون.
- أن يُسمي الطفل أسماء الحيوانات ويكتبها بشكل منقط.
- أن يتعرف الطفل أسماء الأشياء والأشخاص الموجودة في الكتيب.

استراتيجيات النشاط : - المحاكاة - التعزيز

سير النشاط :

يوزع كتيب فيه عدد من الأوراق على الأطفال لتنفيذ نشاط الرسم . ويهدف النشاط لتتبع خط منقط في الصفحات حيث يُطلب من الطفل تعليمه بقلم ملون أو رصاص ، والصفحات الأخرى ينفذ فيها الأطفال تلوين الحيوانات والأشياء والأشخاص الموجودة فيها، ثم يُطلب من الأطفال تسمية ما يقومون بتلوينه.

التقويم:

- سمي الألوان التي قمت بالتلوين بها.
- هل أعجبك تلوين الخط في الصفحة الأولى؟
- ما اسم الحيوان الذي قمت بتلوينه؟
- ما اسم الأشياء التي قمت بتلوينها؟

٣ - عنوان الجلسة - تنمية الانتباه والملاحظة

عنوان اللعبة - لعبة الأنماط

المدة - ١٥ د

الهدف العام : تنمية مهارات التواصل البصري

الأهداف الخاصة :

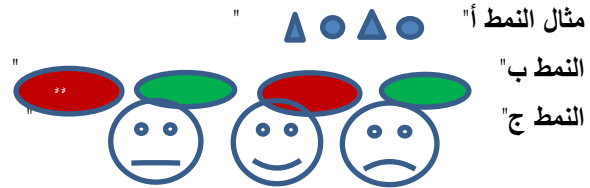
- أن يتعود الطفل الانضباط والنظام.
- أن يميز الطفل صور الأشياء وفقاً لخصائص معينة بالنظر من حيث (اللون والشكل والحجم والنوع).

استراتيجية النشاط : المحاكاة

الأدوات: أشكال هندسية كرتونية ملونة، أو بطاقات رُسم عليها أشكال هندسية.

سير النشاط:

يُعرض النموذج الأصلي أمام الأطفال ويتم شرح المطلوب من قبل المعلمة وهو حفظ النمط المعروض عليهم ثم اكتشافه من بين عدة أنماط، على كل طفل أو مجموعة ترتيب الأشكال التي بين أيديهم وفق النموذج الأصلي المعروض خلال فترة زمنية محددة. والفائز هو الذي يقدم النتيجة الصحيحة بأقل من الوقت المُخصص للحل.



النمط أ" (دائرة مثلث، دائرة مثلث)، الانتباه إلى ترتيب النمط

النمط ب" دوائر (خضراء - حمراء - خضراء - حمراء)، الانتباه إلى اللون والشكل

النمط ج" (وجه حزين مبتسم غير معبر) الانتباه إلى رسم الفم

التقويم:

- سمّ الأشكال كما هي مرتبة في النمط الأول.
- سمّ ألوان الدوائر كما هي مرتبة في النمط الثاني.
- صف مشاعر الأوجه من اليمين إلى اليسار في النمط الثالث.

٤- عنوان الجلسة تنمية الانتباه والملاحظة

عنوان اللعبة - المربعات السحرية

المدة ١٠ د

الهدف العام : تنمية مهارات التواصل البصري

الأهداف الخاصة :

- أن يُميّز الطفل بوساطة العين الصور المُتشابهة.
- أن يتدرّب الطفل على التآزر الحركي البصري.

استراتيجيات النشاط : المحاكاة - التعزيز

سير النشاط:

توزع ورقة مربعة على الأطفال فيها مربعات لصور متحركة موضوعة بشكل عشوائي، فيها صور متشابهة في اللون والشكل، حيث يُطلب من الأطفال ترتيبها بجانب بعضها حسب التشابه في اللون والشكل. ويفوز الطفل الذي يقوم بترتيبها ضمن الوقت المحدد، ويُقدّم له صور ملونة كهدية للفوز.

التقويم:

- واجهت صعوبة في اختيار الصور المتشابهة؟
- كيف تعرّفت الصور المتشابهة؟ (أبو معال، ٢٠٠٠، ص ١٣١)

٥ - عنوان الجلسة - تنمية الانتباه والملاحظة

لعبة الألوان (لعبة الخضراوات- الفواكه- الحيوانات)

المدة ٤٠ د

الهدف العام : تنمية مهارات التواصل البصري

الأهداف الخاصة :

- ١- أن يتعرّف الطفل على الألوان (لعبة الخضراوات- الفواكه- الحيوانات)
- ٢- أن يميّز الطفل الألوان.
- ٣- يتعرّف الطفل على الوظائف (الرسم- بائع خضراوات- بائع فواكه- صائد حيوانات)
- ٤- أن يتعلّم الطفل مفهوم التعاون.
- ٥- أن يُعبّر الطفل عن شعوره بالفرح.
- ٥- أن يثق الطفل بذاته.

استراتيجيات النشاط : لعب الدور - اللعب التمثيلي - التعزيز

الأدوات: لا يوجد

عدد المشاركين: مفتوح، لأي عدد حسب عدد الحاضرين.

الشخصيات في اللعبة: الأم، وهي تحمي الأطفال، الرسام الذي يستخدم الألوان في الرسم. بائع الخضراوات، بائع الفواكه، صائد الحيوانات. (الألوان، الفواكه، الخضار، الحيوانات)

سير اللعبة:

يتم اختيار الأم و(الرسام) أو (بائع الخضراوات) أو (بائع الفواكه) أو (صائد الحيوانات) من خلال القرعة ويقف مجموعة من الأطفال في صف واحد وتقف أمامهم الأم وتسمي كل طفل (بلون) أو (خضراوات) أو (فاكهة) أو (حيوان) ثم يقف

الرسام أو البائع بعيداً وتبدأ اللعبة. يقوم الرسام أو البائع أو صائد الحيوانات بالطرق على الباب، تجيب الأم: مين على الباب، يرد أحدهم أنا الرسام، أو أنا الصياد أو البائع، تسأل الأم: ماذا تريد؟ يرد الرسام اللون الأخضر، يرد الصياد الأسد، يرد البائع برتقال أو بطاطا. وعندما يقع الاختيار على طفل. يقوم الرسام بالركض وراء اللون، والصياد وراء الحيوان، والبائع وراء الفاكهة أو الخضراوات، فإذا مسكوا بالطفل يخرج من اللعبة، وإذا لمس الطفل الأم يفوز باللعبة، وتشبك الأم مع الرسام والصياد والبائع أيديهم ويحضنوا الطفل الفائز ويكون هذا بمثابة مكافأة للطفل الفائز. ويتغير دور الأطفال في اللعبة بالتناوب من أم إلى بائع إلى لون إلى خضراوات وفاكهة.

شروط اللعبة : الاقتصار على موضوع واحد في اللعبة مع الأعمار الصغيرة.

التقويم :

ما اسم الرجل الذي يرسم لوحة ؟

صف الطفل نوعاً من أنواع الفاكهة التي تحب.

ما الفرق بين الموز والخيار من حيث (اللون، الشكل، الحجم، الطعم)

سمي نوعين من الخضراوات ونوعين من الفواكه.

(مرعي د.ع، ص ٦٠-٧٢)

ثم يُغني الأطفال أغنية " الحواس "

حُلُو مَالِحٍ حَامِضٌ مُرٌ

هَذَا طَعُومٌ فِيهَا سُرٌ

بِلِسَانِي أَتَذُوقُهَا

حَلُوٌ حَامِضٌ مَالِحٌ مُرٌ

* * *

أبيض أحمر أصفر أخضر

ألوان ما ألقى ها

عيني تراها عيني تراها تأليف (عفاف سليمان علي)

٦- عنوان الجلسة - تنمية الانتباه والملاحظة

عنوان اللعبة- أبقه مشغولاً

المدة ١٠ د

الهدف العام: تنمية مهارات التواصل البصري

الأهداف الخاصة :

-أن يتعلم الطفل الملاحظة.

-أن يتعلم الطفل التركيز.

-أن يتعلم الطفل التواصل اللفظي.

-أن يتعلم الطفل معنى التسلسل في الدور.

-أن يستخدم الطفل الذاكرة.

استراتيجيات النشاط : التقليد- لعب الدور- التعزيز

سير النشاط:

يجلس اللاعبون بعضهم وراء بعض باستقامة، ويعمل اللاعبون في أزواج وينقلون سلاسل الإيماءات التي يقوم بها اثنان. ينقر اللاعب الأول على كتف اللاعب الثاني، وهذا اللاعب بدوره يدور لمواجهة اللاعب الأول الذي يكون في حالة تمثيل صامت لمشهد قصير؛ قد يكون زراعة بذرة في وعاء وسقيها، أو قطع قطعة خبز محشوة بالزبدة، هنا يجب على اللاعب الثاني أن يتذكر المشهد التمثيلي الصامت لينقله إلى اللاعب الثالث، وهكذا حتى نصل في اللعب إلى اللاعب

النهائي لنخمن ماذا كان اللاعب الأول يفقد في حقيقة الأمر بشكل صحيح. يفوز الطفل الذي يفقد اللاعب الأول والذي يوضح ما يقوم به بحركات جسده. (Deborah , 2008)

التقويم:

- هل أعجبك المشهد التمثيلي الصامت؟
- هل تُشير بيدك أو تحرك جسديك أو عيونك عندما تتكلم مع الآخرين؟
- هل تساعدك عيناك في تقليد ما يقوم به الآخرون؟

٧- عنوان الجلسة- تنمية الانتباه والملاحظة

لتكن آمناً ارسماً ولوناً إشارات المرور

المدة ٣٠ دقيقة

الهدف العام : تنمية مهارات التواصل البصري

الأهداف الخاصة :

- أن يتعرّف الأطفال ألوان إشارات المرور.
- أن يميّز الطفل بين شكل الدائرة والمستطيل.
- أن يميّز الطفل بين الألوان.
- أن يُشارك الطفل أقرانه في نشاط الرسم التعاوني.
- أن يتعرّف الطفل العبور الآمن للشارع.

استراتيجية النشاط : المحاكاة

الأدوات: ألواح كرتونية - ألوان.

إجراءات النشاط :

تقوم المعلمة بتوزيع الأطفال إلى مجموعات، تضم كل مجموعة ثلاثة أطفال تسمى المجموعة البرتقالية، والمجموعة الحمراء، والمجموعة الخضراء . وتعرض على الأطفال أشكال ملونة بهذه الألوان لتذكّرها . توزع بطاقة كرتونية وألوان لكل مجموعة، تعرض عليهم شكل المستطيل والدائرة بشكل واضح، تشرح التعليمات للبدء بالعمل وترسم المجموعات الثلاث الشاخصة بالتعاون مع المعلمة . مستطيلاً ثم يرسم الأطفال داخل المستطيل دائرة، وتكتفي كل مجموعة بتلوين الدائرة حسب لون المجموعة . ثم تجمع المعلمة رسومات المجموعات الثلاث وتضعها في منتصف ساحة الروضة على عمود لتنظيم مرور الأطفال أثناء اللعب. ويقف الأطفال مقابل إشارات المرور التي قاموا برسمها لمحاكاة عبور الشارع، ثم يُنهي الأطفال النشاط بترديد الأغنية الآتية: لتكن آمناً انظر وتعلّم

بم بم بم برتقالي تهيؤ واستعداد

بم بم بم أحمر لعبور السيارات

بم بم بم أخضر لعبور الناس

ملاحظة" إشارات المرور للسيارات تختلف عن إشارات المرور للمشاة"

التقويم:

بم اللون الذي نستعدّ عندما نراه لعبور الشارع؟

بم اللون الذي نعبّر الشارع عندما نراه؟

بم اللون الذي نتوقّف عن عبور الشارع عندما نراه؟

ثالثاً - أنشطة التواصل اللغوي :

١-عنوان الجلسة ١ - تعلّم مفردات الجملة

لعبة - بطاقات النداء

المدة ١٥ . د -

الهدف العام: تنمية مهارات التواصل اللفظي

الأهداف الخاصة :

- أن يتعلّم الطفل الاستماع الفعّال.
- أن يستخدم الطفل حواسه في تنفيذ التعليمات.
- أن يتعلّم الطفل التركيز.
- أن يتعلّم الطفل التعاون .
- أن يتعلّم الطفل حجم الكلمات في الجملة.

الأدوات: بطاقات لأشياء مألوفة للأطفال فرشاة أسنان ومعجون أسنان، رسالة و صندوق بريد و بطاقات لكلمات متضادة فوق

تحت - سعيد حزين - ساخن بارد. " صندوق للبطاقات"

استراتيجيات النشاط : اللعب التمثيلي - التعزيز

سير النشاط:

يقوم الأطفال بسحب بطاقاتهم من الصندوق، تقوم المعلمة بقراءة الكلمة المرسومة على البطاقة، يقف اللاعبون في دائرة وكل واحد يصيح بنداوات لشريكه بذات الوقت والهدف من ذلك أن يجد كل لاعب شريكه ومن يلتقي بشريكه يقف مقابلاً له في الدائرة مردداً الكلمات التي رُسمت على بطاقتي الشريكين.

يقوم اللاعبون بإيجاد نظرائهم مثال على ذلك " فوق- تحت، كبير- صغير، ساخن بارد، فرشاة أسنان - معجون أسنان، يجد اللاعبون اثنين آخرين من الصنف نفسه مثال " سعيد- متحمس مبتهج. (الألعاب اللغوية)

التقويم:

ماذا استخدمت لتجد شريكك في اللعب؟

هل أحببت طريقة اللعب؟ ما الذي أعجبك في الدور؟

ما فائدة عيوننا أثناء اللعب مع الآخرين؟

ويقوم الأطفال بغناء أغنية (فرشاة الأسنان)

فرشاة الأسنان تُنادي لا تتساني لا تتساني

وأنا أقول يا فرشاتي جداً تهواك أسناني

لن أنساك كل اليوم بعد الأكل وقبل النوم تأليف (عفاف سليمان علي)

٢ - عنوان الجلسة ١- تعلم مفردات الجملة

عنوان اللعبة - الشيء المفقود

المدة: ١٥ د

الهدف العام : تنمية مهارات التواصل اللفظي

الأهداف الخاصة :

- أن يتدرّب الطفل على التمييز البصري بين الأشياء.

- أن يتدرّب الطفل على تركيب جملة.

- أن يردّ الطفل رداً إيجابياً على سؤال موجه إليه.

استراتيجيات النشاط : اللعب الموجه- اللعب التمثيلي - التعزيز

المواد: صينية، أشياء مألوفة للطفل، غطاء قماشي.

سير اللعبة:

تضع المعلمة بعض الأشياء على صينية وتغطيها بقطعة من القماش، وفي كل مرة تأخذ منها شيئاً قبل أن ترفع الغطاء،

ثم تطلب من الأطفال ذكر اسم الشيء الناقص.

المعلمة: تُظهر كل الأشياء في الصينية للأطفال وتسميها معهم ثم تبدأ اللعبة.

المعلمة: ما الذي أخذته من الصينية؟

محمود: المفتاح.

المعلمة: أحسنت . الآن جاء دورك يا ساندر " لا تجيب ساندر"

المعلمة: هل كان كتاباً؟ " تهز ساندر رأسها"

المعلمة: لا يا ساندر. هل كان علبة ألوان؟ تهز ساندر رأسها .

محمود: لقد كان برتقالة.

المعلمة: هذا صحيح ... إنه برتقالة. وهكذا تستمر المعلمة باللعب حتى تنتهي أخذ معظم الأشياء وتشارك غالبية الأطفال

في اللعبة . (سيراج، ٢٠٠٥ ص ١٣٧)

شروط اللعبة:

تقوم المعلمة بشرح تعليمات اللعبة وتنفذها مرة واحدة مع عدد من الأطفال الجيدين في التواصل مع الكبار، ثم تبدأ مع بقية أطفال المجموعة.

يُقدم تعزيز لفظي للأطفال الذين يستجيبون، ويُشجع الأطفال الذين يُفضلون الصمت بالمحاولة معهم مرة أخرى.

التقويم :

- كم نوعاً من الفواكه كان موجوداً في الصينية؟

- ما لون الأقلام التي كانت في الصينية؟

٣- عنوان الجلسة ٢- تعلم صياغة السؤال

عنوان اللعبة- الأبطال الثلاثة

المدة ١٠ د

الهدف العام: تنمية مهارات التواصل اللفظي

الأهداف الخاصة :

- أن يتعلم الطفل إلقاء سؤال والإجابة عن سؤال .

- أن يتعلم الطفل إعطاء معلومات شخصية عن نفسه.

- أن يتعلم الطفل الإصغاء.

- أن يتعلم الطفل الالتزام في الدور.

- أن يتعلم الطفل احترام الآخرين.

استراتيجيات النشاط : لعب الدور- اللعب التمثيلي- المحاكاة - التعزيز

سير النشاط:

تبدأ المعلمة تخيلوا أنكم في حفلة ولا أحد منكم يعرف الآخر، هيا سوف نتعلم كيف سنجري حديث مع شخص نلتقي به لأول مرة.

يوزع اللاعبون إلى مجموعات مؤلفة من أربعة أو ثلاثة أطفال يجلسون بجانب بعضهم، ويحاولون إيجاد ثلاثة أشياء يشتركون جميعهم فيها، في البداية يقدم كل واحد نفسه للآخرين في المجموعة. (أنا أحمد أخي مروان، لدي لعبة قطار، وأنت مرحباً أنا فادي وأخي سعيد ولدي سيارة سباق، ويقول الطفل الثالث أهلاً بكم أنا سمير أختي لميا ولعبيتي المفضلة المكعبات) يتجول الأطفال حول الغرفة لمدة ثلاث دقائق، ويقدمون أنفسهم إلى ثلاثة أطفال آخرين، يسأل كل طفل ثلاثة أسئلة لثلاثة أطفال، قد يكون اسمه كاملاً، أو شيء يكرهه، أو شيء يحبه، عن أفضل عيد ميلاد له، أعلى شيء يملكه، عندما ينتهي الوقت يجلس كل طفل في الدائرة. وينتظر دوره في الكلام، ينوب طفل واحد في الكلام عن المجموعة الصغيرة، ويخبر المجموعة كاملة عن الأشياء المشتركة بينهم . (Deborah , 2008)

ملاحظة: تُنفذ اللعبة من قبل المعلمة وشريك آخر في اللعب، ليحاكي الأطفال النموذج، هذه الجلسة يتم تنفيذها في الجلسات الأخيرة من البرنامج.

التقويم:

- هل تذكر ما قاله الآخرون لك عن أنفسهم ؟
كم معلومة عرفها الآخرون عنك ؟
هل تستطيع الانتظار حتى يُجيب الآخرون على سؤالك؟
٤. عنوان الجلسة ٢ - تعلم صياغة السؤال

مسرحية أبو الحروف

المدة ١٠ د

الهدف العام : تنمية مهارات التواصل اللفظي

الأهداف الخاصة :

- أن يتعلمَ الطفل إلقاء سؤال وإجابة عن سؤال .
 - أن يتعلمَ الطفل إعطاء معلومات شخصية عن نفسه.
 - أن يتعلمَ الطفل الإصغاء.
 - أن يتعلمَ الطفل الالتزام في الدور.
 - أن يثقَ الطفل بذاته.
- استراتيجيات النشاط : لعب الدور - اللعب التمثيلي
الأدوات: ستارة- كرسي مع بطانية أو قماش بألوان زاهية.

سير النشاط:

تُقدم الشخصية نفسها من وراء ستارة على الشكل الآتي:
أنا ثاني الحروف الهجائية تراني في أول كلمة (بندورة تُلفظ مُلحنة بانادورة بانادورة، وتراني مرتين في كلمة بابا) فهل عرفتم من أنا؟ يخرج متطوع لتخمين شخصية الحرف الهجائي، ويجلس مقابلة ليحزر الشخصية، وهكذا تستمر اللعبة مع تغيير الحروف، ثم يقدم أبو الحروف أغنية للفانزين يُعنيها الجميع.

التقويم:

- كم حرف ذُكر بلعبة أبو الحروف؟
سمّ الحروف التي تمت مقابلتها؟
أي الحروف تُحبها أكثر؟ ولماذا؟
عندما تحفظ حروف وأغاني هل تُخبر الآخرون بما تحفظه؟ لماذا؟

كلمات الأغنية:

- بطة تسبح في البركة
بطة بيضاء كالوردة
بابا ناداني يا باسل/ بابا ناداني يا باسل
هيا اسبحْ مثل البطة
هيا اسبحْ مثل البطة تأليف (عفاف علي)
٦ - عنوان الجلسة ٣ - النطق السليم
عنوان اللعبة - معجم الصور (ألبوم)

٢٠ د

الهدف العام: تنمية مهارات التواصل اللفظي

الأهداف الخاصة :

- أن يتعاونَ الطفل مع الآخرين

أن ينطق الطفل بشكل سليم.

أن يُنصت الطفل إلى الآخرين.

الأدوات: عدد من الأقراص الصغيرة أو (حصى ملونة) - معجم صغير -

كتاب صور مصنوع باليد

استراتيجيات النشاط : المحاكاة والتقليد- التعزيز

سير النشاط:

يجلس الأطفال على شكل دائرة حول المعلمة، وتوزع (٥) أقراص لكل منهم.

يتعين على الأطفال، كل حسب دوره، تسمية الأشياء الموجودة في كتاب الصور والتي تشير إليها المعلمة . وفي حال عدم

الجواب يتم سحب قرص من الطفل الذي لم يجيب . الفائزون هم الأطفال الذين يتبقى لديهم أكبر عدد من الأقراص .

مع الأطفال الكبار (المستوى ٣)، يمكن توزيع المجموعة إلى فريقين . يتسلم كل فريق (٥) أقراص يتم سير النشاط على

نفس المنوال السابق، غير أنه في حال عجز الطفل عن الإجابة يمكنه الاستعانة بزملائه في الفريق، وإذا عجزوا بدورهم

عن الإجابة، يفقد الفريق عندئذ قرصاً واحداً. الفريق الفائز هو الذي ينجح في الحفاظ على أكبر عدد من الأقراص.(

الألعاب اللغوية)

التقويم :

- هل تُفضل اللعب بمفردك أم مع المجموعة ؟

- قم بإعادة الجملة التالية يلتقط العصفور الحب؟

٦- عنوان الجلسة ٣- تعلم النطق السليم

عنوان اللعبة- أنواع التحية للآخرين

المدة ٢٠ د

الهدف العام : تنمية مهارات التواصل اللفظي

الأهداف الخاصة :

-أن يُعيد الطفل مفردات تتعلق بتحية الآخرين.

-أن يستجيب الطفل لأسئلة تساعد في التواصل مع الآخرين.

-أن ينطق الطفل الجمل والكلمات نطقاً سليماً.

-أن يتعلم الطفل الإنصات إلى الآخرين.

استراتيجيات النشاط : النمذجة- لعب الأدوار - التعزيز

الأدوات: عدد من الأقراص الصغيرة (أو أحجار صغيرة (حصى) أو قطع بلاستيكية صغيرة).

سير النشاط:

يجلس الأطفال على شكل دائرة حول المعلمة التي تُشارك بدورها في اللعبة، مثلها مثل باقي الأطفال. حتى تسير لعبة

معرفة أنواع التحية للآخرين، يتعين على اللاعبين، بالتناوب، ذكر تحية الصباح أو المساء أو الظهر دون أن يُعيد أي

طفل تحية ذُكرت من أصدقائه في مجموعة اللعب .(صباح الخير - صباح النور، مساء الخير - مساء النور، تصبح

على خير . وأنت من أهله، السلام عليكم - وعليكم السلام، تفضل - أهلاً وسهلاً) و لا يسمح بتكرار نفس التحية، وإلا

تلقى المخالف قرصاً "كجزاء". وفي حال عدم الإجابة، يتلقى اللاعب قرصاً أيضاً "جزاء".

ويستمر اللعب إلى غاية ذكر أنواع التحية للآخرين التي يعرفها الأطفال. و الفائزون هم الأطفال الذين لم يتلقوا أي

قرص كجزاء (أو تلقوا أقل عدد منها).

ويتم تدريب الأطفال على ذلك من خلال لعب الأدوار (في الصف مع الأقران والمعلمة - في الأسرة مع الأب والأم

والأخوة) (Deborah , 2008)

التقويم :

-ماذا تقول لمعلمتك في الصباح عندما تدخل إلى الروضة؟

- كيف تودع أهلك عندما تأتي إلى الروضة؟

-ماذا تقول لأهلك عندما تذهب إلى النوم مساءً؟

٧- عنوان الجلسة ٢ - تعلم مفردات الجملة

عنوان اللعبة - لعبة الأضداد

الهدف العام : تنمية مهارات التواصل اللفظي

الأهداف الخاصة :

-أن يتعلم الطفل الإنصات.

-أن يستعمل الطفل تراكيب جمالية بسيطة.

استراتيجية النشاط: لعب الدور

الأدوات:

عدد من الأقراص البلاستيكية الصغيرة. صور لأشياء متضادة

تنظيم النشاط:

- يجلس الأطفال على شكل دائرة، ويتلقى كل واحد منهم ٥ أقراص. تقود المعلمة اللعبة.

سيرالنشاط:

تطلب المعلمة من الأطفال، بالتناوب، أن يذكروا ضد كل كلمة ينطقها الطفل. وفي حالة عدم الجواب، تشرح المعلمة للتلميذ المعنى وضده مع عرض نموذج عنه إذا أمكن ذلك، وإذا سئل عنه مرة ثانية ولم يُجيب يفقد الطفل المعنى قرصاً واحداً. الفائزون هم الأطفال الذين احتفظوا بأكثر عدد من الأقراص.

صفات مضادة

- أنا طويل ← أنا قصير

- أشعر بالحر ← أشعر بالبرد

- أنا غير جميل ← أنا جميل

- أنا فرحة ← أنا حزينة

- أنا بدينة ← أنا نحيفة

- أنا نظيف ← أنا غير نظيف

- أنا بطيء ← أنا سريع

- أنا في الأمام ← أنا في الخلف

- أنا على اليمين ← أنا على اليسار

- أنا جاف ← أنا مبلل

- الباب مفتوح ← الباب مغلق

- أضداد في جمل نمطية:

- أشاهد التلفاز ← لا أشاهد التلفاز

- أذهب إلى حديقة الحيوان ← لا أذهب إلى حديقة الحيوان

- أحب القشط ← لا أحب القشط

- أتكلم بهدوء ← لا أتكلم بهدوء

رابعاً - أنشطة التواصل الحسي (التعبير عن المشاعر - التعاطف - قراءة المشاعر - دعم الآخرين ومدحهم)

١ - عنوان الجلسة - التعبير عن المشاعر

عنوان اللعبة - تمثيل المشاعر

المدة ١٠ د

الهدف العام : تنمية مهارات التواصل الحسي

الأهداف الخاصة :

- استمتاع الطفل باللعب.
 - استعمال النبرة المناسبة للتعليمية.
 - تمثيل الطفل ألوان المشاعر بإيقاع لفظي مُعبر.
- استراتيجيات النشاط : التعزيز - لعب الدور

سير النشاط:

يجلس الأطفال على شكل دائرة. يختار منسق اللعبة جملاً يستخدمها الأطفال للتعبير عن حاجاتهم، ويكون على اللاعب المختار أن يُلحن الجملة ليردّ عليه بقية الأطفال بكلمة مناسبة استجابةً لطلبه. فتكون الجمل على سبيل المثال (ماما أنا أشعر بالفرح، أنا أشعر بالحزن، أنا أشعر بالجوع، أنا أشعر بالنعاس، أنا أشعر بالغثيان، أنا أشعر بالخوف، أنا أشعر بالبرد، أنا أشعر برغبة في الذهاب في نزهة) يرّد الأطفال، حسب الدور، الكلمة أو الجملة وهم :

" يضحكون - يبكون - ينادون - يتنأبون - يصرخون بخوف " (Deborah , 2008)

شروط اللعبة:

١-تقوم المعلمة بتمثيل مواقف تُعبّر عن بعض المشاعر مع طفل أو شخص كبير، ويراقب الأطفال في المجموعة التمثيل لمحاكاة مواقف مشابهة.

٢-ينبغي ألا يزيد عدد الأطفال عن (١٠) أطفال.

التقويم:

-كيف تقول لأمك أنك جائع؟

-هل أعجبتك اللعبة؟

- هل ستلعبها مع إخوتك؟

٢- عنوان الجلسة- التعبير عن المشاعر

تعايير الوجه

المدة ٢٠ د

الهدف العام : تنمية مهارات التواصل اللفظي

الأهداف :

- أن يتعرّف الطفل ملامح الوجه الغاضب.
 - أن يتعرّف الطفل ملامح الوجه الفرح .
 - أن يتعرّف الطفل ملامح الوجه الحزين.
 - أن يعبرَ الطفل عن غضبه باستخدام تعابير الوجه.
 - أن يعبرَ الطفل عن فرحه باستخدام تعابير الوجه.
 - أن يعبرَ الطفل عن حزنه باستخدام تعابير الوجه.
- استراتيجيات النشاط : النمذجة- لعب الدور - التعزيز

سير النشاط :

تعرض المعلمة صوراً لوجوه متعدّدة الانفعالات وتناقش مع الأطفال، بأنه يحقّ لهم التعبير عن مشاعرهم بطريقة صحيحة ولا يجب إخفاؤها، لأن هناك مواقف في حياتنا نحتاج فيها التعبير عن مشاعرنا . وتعرض المعلمة صورة وجه غاضب لطفل لأنه استغرق في النوم وتأخر عن سبارة الروضة. وصورة وجه طفل مسرور لأنه ساعد صديقه في الصعود

اللعبة الترحلق، وصورة وجه طفل حزين لأنه لم يسمع كلام أمه. تظهر المعلمة الوجه الغاضب، ثم تقوم بتشجيع الأطفال على إظهار تعبيرات الوجه الغاضب والوجه المسرور والوجه الحزين. (Deborah , 2008)

التقويم :

يقلد الطفل شعور واحد فقط على الأقل. ومن ينجح في التقليد ينال صورة لاصقة كهدية .

٣-عنوان الجلسة - التعبير عن المشاعر

لعبة تجميد الحالة النفسية

المدة ٥ د

الهدف العام: تنمية مهارات التواصل الحسي

الأهداف الخاصة :

-أن يدرك الطفل ذاته.

-أن يميّز الطفل ملامح المشاعر.

-أن يتعلّم الطفل الاتصال اللاشعبي.

-أن يتخيّل الطفل ملامح المشاعر.

استراتيجيات النشاط : اللعب التمثيلي - التعزيز

سير النشاط :

يوزع منسق اللعبة الأطفال إلى مجموعات، ثم يقترح مشاعر مختلفة لكل مجموعة، ويحاول أفراد كل مجموعة إظهار هذه المشاعر بأسلوب لاشعبي كما يحبون أن يعبروا عنها قد تكون "الحركة قفز الأرنب- أو زئير الأسد- طريقة المشي كالبطة أو النعامة أو الطاووس . يختار الأطفال في كل مجموعة نوع المشاعر التي يرغبون بتمثيلها، وينبّه الأطفال بأن يسمحوا للشعور الذي يحسون به الخروج من أجسادهم . تُعطى إشارة البدء من قبل منسق اللعبة بعد مُضي دقيقة على لعب الأطفال يقول منسق اللعبة " تمثال" فيعبّر كل طفل عن المشاعر من خلال الوقوف كالتمثال ويبدو كأنه الشيء المُقلد لبضع ثواني . الأطفال الذين ينجحون في تقليد التمثال يحقّ لهم متابعة اللعبة بمرحلتها الثانية.

ويمكن للمنسق إكمال اللعبة بالطلب من الأطفال تمثيل بعض الأعمال مع المشاعر المرافقة لها كما هي في الجملة التي تُعبّر عنها، يمثل الأطفال الأعمال والمشاعر سويةً بشكل عفوي، كأن يقول المنسق " اكوي الملابس وأنت تعب، تناول السندويش كأنك جائع جداً. صافح رفيقك وأنت سعيد - امشي كالبطة وهي مُسرعة. ابحث عن ألعابك كالنعامة وأنت متحمس (Deborah, 2008) .

وُنهي الأطفال اللعبة بأغنية عن الحيوانات وتمثل بالحركات بما يناسب المعنى.

هيا نلعب كالتمثال

قفز الأرنب ثلاث قفزات

زأر الأسد أربع زارات

قالت البطة بط بط بط

ركضت النعامة في البستان

هزّ الطاووس ريشه الجميل

وقفوا فرحين صامتوا كالتمثيل

التقويم:

- متى تشعر بالغضب؟

- قم بتمثيل الوجه غاضب؟

- متى تشعر بأنك سعيد؟

-قم بتمثيل الوجه السعيد؟

- هل أنت راضٍ عن مشاركتك في هذه اللعبة؟

٤- عنوان الجلسة- التعبيرات الوجيهة

أقنعة الوجه

المدة ٥٥

الهدف العام: تنمية مهارات التواصل الحسي

الأهداف الخاصة :

-أن يُدرك الطفل نفسه.

-أن يميّز الطفل المشاعر.

-أن يتخيّل الطفل ملامح المشاعر.

-أن يتعلّم الطفل كيفية الملاحظة.

-أن يتعلّم الطفل الاتصال اللاشعوي مع الآخرين.

استراتيجيات النشاط : التقليد- اللعب التمثيلي

سير النشاط:

يجلس الأطفال في دائرة، ويقدم لهم العدد المحدود من الخيارات لتمثيل الدائرة مثال " حزين - سعيد- غاضب- يمارس كل طفل الخيارات قبل أن يبدأ اللعبة. بالإمكان تحديد شكل القناع الذي تستطيع تمثيله، ويُفضل تعابير الوجه (العيون والحواجب وقط الفم) .

يرسم اللاعب الأول وجهاً ليُظهر انفعال قوي، مثل المندھش ثم يُزيل الوجه بيديه كما لو أن هذا قناع، ويمررها للاعب الذي إلى يساره، يضع هذا اللاعب القناع ويقلد التعبير بدقة قدر الإمكان، ويمكن للاعب الثاني أن يُغير عندئذ التعبير ويمرره إلى الطفل التالي، وهكذا حتى تنتهي الدائرة.

التقويم:

- ما اسم المشاعر التي لبستها كأقنعة على وجهك؟

- إذا سمعت أنّ صديقك مريض ما القناع الذي تضعه على وجهك؟ قم بتمثيله (Deborah , 2008)

خامساً - أنشطة التواصل اللاشعوي الإيماءات الجسدية:

١ - عنوان الجلسة- ضبط النفس

الدببة النائمة

المدة ١٠ د

الهدف العام: تنمية مهارات التواصل اللاشعوي

الأهداف الخاصة :

- أن يتعلّم الطفل وعي ذاته.

-أن يتعلّم الطفل ضبط النفس.

- أن يتعلّم الطفل الانتظار.

استراتيجيات النشاط : لعب الدور - التقليد

الأدوات:

خف بقياسات كبيرة - مسجلة-أشرطة كاسيت- موسيقى هادئة- موسيقى صاخبة.

سير النشاط:

يوزع الأطفال إلى قسمين : دببة وأناس يتحركون في المكان . تكون إشارة البدء مع (الدببة) فالدببة عندما تسمع صوت الموسيقى العالية تتجول في المكان، فتطّبع حول الغرفة علامة لخطوات كبيرة، يضع منسق اللعبة موسيقى هادئة، فتسترخي الدببة وتغمض عيونها قليلاً عند سماع الموسيقى الهادئة، كي يمشی المنسق مع الأطفال الآخرين بشكل هادئ

حول الغرفة مع نعمات الموسيقى الهادئة لأنّ الدببة في هذه الأثناء مُسترخية. يتكلم المنسق ولا يمسه لأن الدببة حساسة للحركة، فهي تقف وتستمع في النظر لأي حركة تبدر عن الآخرين، ويُعطي إشارة بعد دقيقتين لتوقف الموسيقى فتتأم الدببة وتُغلق عيونها، ويلعب الأطفال في المكان لحين تلقي الإشارة من المنسق أي عند سماع الموسيقى العالية التي تُوقظ الدببة النائمة. (Deborah , 2008)

شروط اللعبة:

١ - يشرح المنسق للأطفال تعليمات اللعبة، وما هي أدوارهم وفق خياراتهم دون أن يفرض على أحد من الأطفال دوراً محدداً.

٢ - يفهم الأطفال أن صوت الموسيقى العالية يُوقظ الدببة، وصوت الموسيقى الهادئة يجعلها تسترخي، وتوقف الموسيقى يجعلها تنام بعمق وتغلق عيونها.

التقويم :

-الانتظار الطويل صعب أم سهل لتلقي إشارة للعب؟

-هل من الصعب الاحتكاك بالدببة وهم يطبعون خطوات في الغرفة؟

-ماذا تفعل الدببة عندما يحدث اصطدام مع الأطفال؟

-أي النشاطات أصعب؟ الاستماع للآخر أم ترقب إشارة من الآخر.

٢- عنوان الجلسة- ضبط النفس

الابتسام العابرة

المدة ٥٥

الهدف العام : تنمية مهارات التواصل اللاشعوري

الأهداف الخاصة :

- أن يدرك الطفل ذاته.

-أن يتعلم الطفل ضبط النفس.

-أن يتعلم الطفل التواصل اللاشعوري.

- أن يتعلم الطفل التناوب في أداء الدور.

استراتيجية النشاط : لعب الدور- المحاكاة

سير النشاط :

يجلس الأطفال على شكل أزواج من الأقران باتجاه بعضهم بعضاً، يوزعون إلى فئتين "أ" و"ب" بحيث يبقون على اتصال عيني ويحاولون إبقاء وجههم بشكل مستقيم يبدأ الشخص الأول من الفئة "أ" بقول "ها" والثاني يقول (ها ها) وهكذا يذهب بأسرع ما يمكن حتى يقوم شخص ما بالضحك الحقيقي. وينتظر كل طفل دوره بصمت قبل أن يبدأ اللاعب الآخر بقول "هو أو ها" في كل فئة، ويستطيع منسق اللعبة في أي وقت أن ينادي أحداً باسمه ويقول "تغيير فيقهه بضحكة ها ها" مرة ثانية وتتنبدل الأدوار بين اللاعبين.

يضطجع اللاعبون على الأرض حيث تتلامس الرؤوس تقريباً وهي باتجاه المركز وتكون الأقدام خارج الدائرة، ويريح الأطفال أيديهم على معدتهم بلطف. (Deborah , 2008)

شروط اللعبة:

- يمر منسق اللعبة بجانب شخص هادئ وبعد ذلك يقول تغيير "يقهه الطفل بصوت كأن يقول (ها) وتكون المحاولات لجعل الطفل في الفئة "ب" يقهه بأي طريقة ليقول (هو).

- تُنفذ اللعبة بأكثر من طريقة (اضطجاع الأطفال على الأرض بشكل تقابل رأسي، أو الوقوف والجلوس بشكل أقواس متقابلة).

- حجم المجموعة لا يتجاوز (٦) أطفال)

التقويم :

- ما الأشياء التي تُضحكك؟

-كيف تشعر عندما تكون في نوبة الضحك؟

٣- عنوان الجلسة- التعبيرات الجسدية

نحت النموذج

المدة ١٥ د

الهدف العام : تنمية مهارات التواصل اللاشعوري

الأهداف الخاصة :

-تنمية المقدرة على تقليد أوضاع النموذج، المحاكاة الاجتماعية.

استراتيجيات النشاط : النمذجة- التقليد

سير اللعبة:

تقوم المعلمة بأداء النموذج بأن تأخذ وضعاً معيناً، وتختار طفلين كي يلعب الأول دور النحات والثاني دور التمثال الذي يشبه وضع النموذج الذي تؤديه المعلمة، بحيث يطلب الطفل النحات من الطفل التمثال القيام ببعض الحركات التي يتطابق وضعه فيها مع وضع النموذج، ثم تغير المعلمة وضعها كنموذج وتتغير أدوار الأطفال الآخرين لنحت نموذجها من خلال حركات الطفل التمثال. تكرر المعلمة اللعب كي يشارك جميع الأطفال. (مرعي، د.ع،ص٦٦)
ويُنهي الأطفال اللعبة بأغنية عن الحيوانات وتمثل بالحركات بما يناسب المعنى.

هيا نلعب كالتمثال

قفز الأرنب ثلاث قفزات

زأر الأسد أربع زأرات

قالت البطة بط بط بط

ركضت النعامة في البستان

هزّ الطاووس ريشه الجميل

صمتوا صمتوا كالتمثيل ووقفوا ووقفوا فرحين

التقويم :

- ما شعورك وأنت تؤدي دور التمثال؟

- هل استمتعت باللعبة؟

- هل يساعد الهدوء على تقليد نموذج التمثال؟

سادساً - أنشطة مهارات المفاوضات والتعاون

١. عنوان الجلسة - التعاون

- لعبة الكاريكاتير

المدة ٤٥ د

الهدف العام: تنمية مهارات التعاون وفض النزاع

الأهداف الخاصة :

- أن يتعاون الطفل مع الآخرين في حل المشكلة.

- أن يشارك الطفل مع الآخرين في صنع الأحكام.

- أن يتعلم الطفل التفاوض مع الآخرين.

استراتيجيات النشاط : اللعب التمثلي

سير النشاط :

يوزع اللاعبون إلى مجموعات صغيرة تتعاون كل مجموعة لجعل صورة متحركة أو مشهد تصويري يصور تفاعلاً في موقف اجتماعي " على سبيل المثال طفل يبدو مطروداً من اللعب ويريد البقاء مع المجموعة مثلها للعب "، ثم تتوالى المشاهد لمجموعات أخرى ويشترك الجميع في تخمين صور بعضهم . يبتكرون مسرحية صامتة لمدة دقيقة واحدة، تصور حالة بحاجة إلى حل، بعدئذ يمثلون مسرحياتهم لبقية المجموعة إذ يكون عليهم تخمين الحالة. (Deborah , 2008)

التقويم:

- هل تعاونت مع رفاقك في معرفة المشاهد التصويرية؟
- إذا لم يسمح رفاقك اللعب معهم كيف تتصرف لتلعب معهم؟

٢. عنوان الجلسة- التعاون

سفينة الحياة والنجاة

المدة ٣٠ د

الهدف العام : تنمية مهارات التعاون وفض النواع

الأهداف الخاصة :

- أن يبتكر الطفل الأفكار إبداعية.
- أن يتعاون الطفل مع الآخرين في حل المشكلة.
- أن يتفاوض الطفل مع الآخرين للوقوف على النجاة بأرواحهم.
- أن يساوم الطفل الآخرين على إبقاء الأولويات في سفينة النجاة.

استراتيجيات النشاط : اللعب التمثيلي

سير النشاط:

يوزع الأطفال إلى قسمين متساويين من المجموعات أو الأزواج الصغيرة، يتخيل أفراد كل مجموعة صغيرة بأنهم على سفينة أوشكت أن تغرق وهم يمثلون حركة التمايل مع الأمواج، ولديهم قارب نجاة يسمح لهم بأخذ عشرة أغراض فقط من السفينة، وعليهم التفكير فيما بينهم بعشرة مواد لأخذها معهم . تُحدد فترة زمنية للتفاوض للمجموعات الصغيرة وهي دقيقة واحدة لتتضمن هذه المجموعات إلى بعضها الواحدة تلو الأخرى للبحث في أخذ الأغراض العشرة، ثم تجتمع وتتفاوض المجموعة كاملة في موضوع المواد العشرة بشكل نهائي لمدة ثلاث دقائق . تضع المعلمة موسيقى صاخبة وسريعة الإيقاع التي تُمثل الأمواج العالية التي تضرب السفينة، وموسيقى هادئة في فترة التشاور . بعد توقف الموسيقى يصعد الأطفال إلى قارب النجاة ومعهم الأغراض التي سيأخذونها إلى اليابسة القريبة التي توجد فيها جزيرة من يتأخر عن الصعود يخسر ويخرج من اللعبة (Deborah , 2008).

التقويم:

- هل ساعدت أفكارك في اختيار الأغراض العشرة؟
- هل واجهت صعوبة في التشاور مع رفاقك بخصوص الأغراض العشرة التي يمكن أخذها بقارب النجاة ؟
- ما الأغراض التي تخلّيت عنها لتتجو أنت ورفاقك؟

٣ - عنوان الجلسة - الإيثار

قصة الفأرات الثلاث

المدة ٣٠ د

الهدف العام : تنمية مهارات التعاون وفض النزاع

الأهداف الخاصة :

- توضيح مفهوم الأنايية
- توضيح مفهوم الإيثار والمساعدة
- إثراء الحصيلة اللغوية.

استراتيجيات النشاط : التعزيز

الأدوات: بطاقات مصورة تبين مراحل القصة، وعاء عميق.

سير القصة:

تسرد المعلمة للأطفال القصة كما يلي: ذات يوم التقت ثلاث فأرات جائعات يبحثن عن طعام، وفي أثناء سيرهن وجدن وعاءً يحوي حليباً لكنه عميقٌ، فكرت كلٍ منهن، واقترحت إحدى الفأرات: ما رأيكما أن تمسك كل منا بالأخرى من ذيلها كي تنزل إلى الوعاء وتشرب من الحليب ما يكفيها ثم تعود لتأخذ الأخرى دورها، أجابت الفأرتان: حسناً، وكلٍ منهما تفكر بأن تكون الأولى في العملية، تقدمت الفأرات الثلاث إلى طرف الوعاء وهجمت كل منهما بمفردها كي تشرب الحليب، فسقطت الفأرات في الوعاء وتبللت. تطلب المعلمة من الأطفال إعادة ترتيب أحداث القصة المصورة. يفوز كل طفل يتمكن من ترتيب أحداث القصة بشكل صحيح عن طريق الصور. (مرعي، د.ت، ص ٦٨)

التقويم:

- هل توافق على تصرف الفأرات الثلاث؟
- ما النصيحة التي تقدمها للفأرات للخروج مرة أخرى من المشكل؟

٤ - عنوان الجلسة - تنمية روح المنافسة الإيجابية

أعرف حذائي

المدة ١٠ د

الهدف العام: تنمية مهارات التعاون وفض النزاع

الأهداف الخاصة :

- تمييز الطفل حاجاته الشخصية
- يتفاعل مع الآخرين
- تنمية روح المنافسة الإيجابية.

استراتيجيات النشاط : اللعب بالدور - التعزيز

الأدوات: أحذية الأطفال في الصف الدراسي، عشب أخضر لتغطية الأحذية.

إجراءات اللعبة:

توزع المعلمة الأطفال إلى مجموعتين تلعب كل منهما الواحدة بعد الأخرى، ثم تطلب منهم أن يخلعوا أحذيتهم، ووضعها في كومة وخطها في منتصف الغرفة، أو في الحديقة وتغطيها بالعشب الأخضر، تصف المعلمة أطفال المجموعة المتسابقة بشكل دائرة حول كومة الأحذية، وعندما تقول انطلق، يجري أطفال المجموعة نحو الكومة للتعرف إلى أحذيتهم وانتعالها بأسرع وقت، الطفل الذي ينتعل حذاءه أولاً يُعدّ فائزاً. تكرر اللعبة على أطفال المجموعة الثانية وبالتناوب بين المجموعتين إلى حين الانتهاء من اللعبة.

شروط اللعبة:

- عند تنفيذ اللعبة داخل غرفة النشاط يستخدم للعب الأحذية وتكون الغرفة مفروشة بالسجاد.
- عند تنفيذ اللعبة في الحديقة يستخدم الطفل أي غرض من أغراضه للعب.

التقويم:

كيف تمكنت من إيجاد حذاءك؟ (مرعي، د.ت، ص ٦٠-٧٢) .

٥- عنوان الجلسة - التعاون

أغنية الأصدقاء

٢٠ د

الهدف العام: تنمية مهارات التعاون

الأهداف الخاصة : ينظم الطفل المكان قبل تواجده فيه.

عدد الأطفال المشتركين: جميع الأطفال

استراتيجيات النشاط : - التقليد - المحاكاة

الأدوات المستخدمة: أقنعة لحيوانات (أرنب، ضفدعة، فأر، سلحفاة)

كلمات الأغنية:

نحننا الأصدقاء عايشين بسعادة
الأرنب: أنا أرنب الظريف
الضفدعة: وأنا الضفدوع الحلو الشطور
أقفز ودايمن مسرور
الفأر: وأنا فرفور ذيلي طويل
بحب العمل بدون تأجيل
السلحفاة: أما أنا زحلفة عشرية
أمشي وأدب شوية شوية
عايشين بسعادة.
نحننا الأصدقاء

(طلبية، د.ت، ص ١٨٩-٢٦٨) .

٢ - عنوان الجلسة- فض النزاع

أسافر وأحمل معي

المدة ٢٠د

الهدف العام : تنمية مهارات التعاون وفض النزاع

الأهداف الخاصة :

- تعريف الطفل إلى مفهوم السفر والأشياء التي يحملها المسافر .

- تنمية الحصيلة اللغوية، تنمية المقدرة على التعبير .

استراتيجيات النشاط : اللعب التمثيلي

إجراءات اللعبة:

توزع المعلمة الأطفال إلى مجموعتين وتبدأ اللعبة مع المجموعة الأولى بقولها، أسافر وأحمل معي حقيبة، وتطلب إلى أول طفل في المجموعة الأولى أن يكمل أسافر وأحمل معي حقيبة ومنشفة، ويقول الثالث: أسافر وأحمل معي حقيبة ومنشفة وصابوناً، أسافر وأحمل معي حقيبة ومنشفة وصابوناً وفرشاة ومعجون أسنان، والرابع وهكذا حتى انتهاء أطفال المجموعة الأولى، ثم تبدأ اللعب مع أطفال المجموعة الثانية بنفس الأسلوب. تكرر المعلمة اللعب كي يشارك الأطفال جميعهم. (مرعي، د.ت، ص ٦٠-٧٢) .

شروط اللعبة:

تقوم المعلمة بشرح تعليمات اللعبة وتؤدي الدور مع أحد الأطفال أو الكبار في الروضة ويغون الأطفال لمحاكاة الموقف التمثيلي.

-عندما يتلأ الطفل في إتمام الجملة تخسر مجموعته ويمكنه الاستعانة بأحد من المجموعة لمرة واحدة ويمكن للمجموعة أن تقوم بتشجيع أفرادها.

- تفوز المجموعة التي أتمت العمل بوقت محدد.

التقويم:

- هل سافرت إلى مكان بعيد؟

- من هو الشخص الذي ترغب بمرافقته في السفر؟

- هل تستطيع تذكر الأشياء المفرحة فقط وتضعها في حقيبتك الخاصة؟

٧- عنوان الجلسة- ضبط النفس

لعبة الدليل

المدة ١٠د

الهدف العام : تنمية مهارات التعاون

الأهداف الخاصة :

- تنمية المقدرة على المحاكاة

- تعزيز النظام الاجتماعي

استراتيجيات النشاط : التقليد- التعزيز

سير اللعبة:

تصف المعلمة الأطفال بشكل رتل أحادي، وتطلب من الطفل الأول في الرتل (الدليل) أن يسير بالاتجاه الذي يراه مناسباً. يتوجب على الأطفال اتباعه حيث يمشي أو يتوقف أو يتمهل، أو القيام ببعض الحركات بالأيدي أو الرأس مقلداً الحيوانات أو الطيور. كل طفل يخطئ التقليد يخرج من الرتل، ويقوم الدليل بالعودة إلى آخر الرتل بعد حوالي خمس حركات ويليه الطفل الذي يقف خلفه وهكذا. تكرر المعلمة اللعب كي يشارك الأطفال كافة .

التقويم:

- هل تستطيع تقليد حركة حيوان لم يقم بها زميلك؟

- هل تحب أن تكون أول طفل يشارك في اللعبة؟ (مرعي، د.ت، ص-٧٢) .

٨ - عنوان الجلسة-

أغنية حيوانات المزرعة

الهدف العام : تنمية مهارات التعاون

الأهداف الخاصة :

- يُسمي الطفل حيوانات المزرعة.

- يُقلد الطفل صوت حيوانات المزرعة.

تسرد المعلمة مقدمة عن حيوانات المزرعة كيف اجتمعت لتستعرض كلٌ منها صوتها الجميل وبدأت المنافسة مع العصفور والبلبل والحمام والغراب والكلب والحصان والهر واخيراً الذئب الذي جاء جائعاً فاستفاقت الحيوانات من غفوتها على صوته الغدّار ونعق الغراب تنبيهه الخطر.

استراتيجية النشاط: المحاكاة

قال العصفور:

صوت العصفور الأمور زق زق زقزقة

قال الحمام:

صوت الحمام الحمام هد هد هديل

قال البلبل:

صوت البلبل يا أصحاب تغ تغ تغريد

قال الغراب:

صوت الغراب يا أصحاب نع نع نعيق

قال الكلب:

صوت الكلب عند الباب نو نو نباح

قال الحصان:

وحصان بين الأشجار صه صه سهيل

قال الهر:

هر يلعب بالأزهار مو مو مواء كلمات الأغنية (عفاف سليمان علي)

التقويم:

- سمّ طيور المزرعة .
- سمّ الحيوان الذي تخاف منه حيوانات المزرعة؟
- ما اسم الحيوان الذي يحرس المزرعة؟

ملحق رقم (٥) أسماء السادة المحكمين للأدوات

أسماء السادة المحكمين للبرنامج

- | | | |
|-----------------|---|---------------------|
| د . صفاء صبح | أستاذ مساعد في قسم الإرشاد النفسي (نمائي تربوي) | جامعة حلب . |
| د . لبنى جديد | مدرس في قسم الإرشاد النفسي (تربوي) | جامعة تشرين . |
| د . أحلام ياسين | مدرس في قسم أصول التربية | جامعة تشرين . |
| د . سام صفور | مدرس في قسم الإرشاد النفسي | جامعة تشرين |
| د . ياسمين ونوس | مدير أعمال قسم الناهج | جامعة تشرين |
| أ . ندى الساحلي | مشرف بالأعمال في قسم الإرشاد النفسي ماجستير | جامعة تشرين |
| | في التقويم والقياس | |
| أ . فتاة صقر | باحثة اجتماعية - ماجستير في علم الاجتماع | جامعة تشرين |
| | التربوي . | |
| أ . وعد محمد | مديرة روضة ماجستير في أصول التربية | مديرة تربية
دمشق |
| ربا عصفور | معلمة روضة في مدرسة اليرموك إجازة في التربية | |
| عفاف سليمان | معدة برامج وأنشطة تربوية في الفضائية التربوية | |
| علي | السورية | |

الملحق رقم (٦)

مفتاح التصحيح : لمقياس مهارات التواصل الاجتماعي المصوّر لأطفال الروضة.

المحور اللفظي					
إدراك الاختلافات والتشابهات	رقم الإجابة	إدراك الاختلافات والتشابهات	رقم الإجابة	إدراك الاختلافات والتشابهات	رقم الإجابة
الموقف ١	ص١+٣	الموقف ١٢	ص١+٣	عيد الميلاد وبابا نويل	الموقف ١
الموقف ٢	ص٣	الموقف ١٣	ص٣	حفلة عيد ميلاد	الموقف ٢
الموقف ٣	ص١ على الطاولة	الموقف ١٤	ص١+٣+٢ (قبعة+ قفازات+ عصا)	فصل الربيع فيه أزهار والشجر أخضر	الموقف ٣
الموقف ٤	ص٣ يضع يده وراء أذنه	الموقف ١٥	ص١+٢	يصطادون السمك	الموقف ٤
الموقف ٥	ص١	الموقف ١٦	في بيت دائري تختبئ فيه	مشوار مع العائلة	الموقف ٥
الموقف ٦	تُصدر أصوات تعمل على الكهرياء	الموقف ١٧	ص٣ الضفدع	يركضون يتسابقون	الموقف ٦
الموقف ٧	موسيقا	الموقف ١٨	ص١+٣ ترفع جناحيها وعينيها للأعلى	يقوم بشواء اللحم يحضر طعام كلبه	الموقف ٧
الموقف ٨	أمام المكتب	الموقف ١٩	ص١+٢	الصيف -تلبس المرأة والرجل ثياب صيفية	الموقف ٨
الموقف ٩	ص٣				الموقف ٩
الموقف ١٠	الرياح- الهواء	الموقف ٢٠	ص٤	الشتاء - رجل الثلج - الرجل يتزلج- الغيمة التي تحمل المطر	الموقف ٩
الموقف ١١	يزين وجهه بشكل مضحك	الموقف ٢١	ص١ البطريق		الموقف ١١
الموقف ١٢	ص٦ سرطان البحر	الموقف ٢٢	ص٦		الموقف ١٢
إدراك الحركة والمثيرات البيئية	رقم الإجابة	مهارة التعبير اللغوي والتميز المكاني	رقم الإجابة	مهارة التعبير اللغوي والتميز المكاني	رقم الإجابة
الموقف ١	ص٢ من ثيابه ورقمه	الموقف ١	يلعبون في الروضة	يلعبون بكرة السلة- يسألون الصبي لماذا تأخر- في الملعب	الموقف ٨
الموقف ٢	نضعها على العين ونمسكها باليدين	الموقف ٢	في باحة الروضة	الصبي- لماذا هي وحيدة ويدعوها للعب معه- في	الموقف ٩
الموقف ٣	ص١ ترحيب				الموقف ٣

الحديقة				ص ٢ ترحيب ص ٣ وداع	
الموقف ٤	ص ٢ فيها قشاطر	الموقف ٣	يتعلمون في الروضة	الموقف ١٠	في الروضة في غرفة الأشغال
الموقف ٥	ص ٤ السفينة	الموقف ٤	يرافقون المعلمة في الروضة	الموقف ١١	في المنزل- يغسل وجهه
الموقف ٦	ص ١ عدد هما ٢ يلبسان ثياب السباحة ويلعبان بالرمل	الموقف ٥	الصبي-صباح الخير-في الحديقة	الموقف ١٢	في المنزل- يستيقظ
الموقف ٧	ص ١ بقرة ص ٢ حصان ص ٣ قطة- ص ٥ كلب	الموقف ٦	الصبي-الصورة- ماذا تقرأين- في الحديقة	الموقف ١٣	في باص الروضة-
الموقف ٨	ص ٢ دجاجة	الموقف ٧	الصبي- من حركة يديه وعينيه- في الحديقة	الموقف ١٤	في المنزل- يذبحه أبيه لينام باكراً
الموقف ٩	التمساح- له أسنان كبيرة- جسمه خشن يزحف على الأرض ويسبح في الماء.				
الموقف ١٠	الجمال- يركب عليه الناس- ظهره مرتفع.				

محور التواصل غير اللفظي قراءة مشاعر انفعالات الآخرين ولغة الجسد.

الموقف	رقم الإجابة	الموقف	رقم الإجابة	الموقف	رقم الإجابة
الموقف ١	الطفل- سعيد صباح الخير	الموقف ٥	المنزل- يرسم سعيد	الموقف ١٠	يساعده في ربط حذائه
الموقف ٢	الطفل الذي يقف بجانب المعلم- سعداء- هيا نلعب معاً	الموقف ٦	المدرسة- يشدون شعر رفيقتهم- غاضبين	الموقف ١١	الطفلان في لصورة رقم ٢ غاضبان
الموقف ٣	الطفل الذي يلبس كنزة ولون شعره أصفر- سعيد- ما اسم الحيوان في الكتاب	الموقف ٧	في الحديقة - يلعبون فرحين-	الموقف ١٢	غاضب حزين وعابس
الموقف ٤	الطفل الذي يقف بمفرده- سعيد- هيا نلعب لماذا أنت حزين	الموقف ٨	في الروضة- يلعبون بألعابهم- فرحين. حزينه	الموقف ١٤	الصورة رقم ٢ يعانقه- يحضنه
		الموقف ٩		الموقف ١٦	أنا أحبك

محور المهارات الشخصية

القصة التجريبية	القصة الزرافة المعلمة	القصة من يكسب ثقة الأسد	قصة تجاوز التمساح للدور
الشخصيات	الشخصيات	الشخصيات	الشخصيات
رأي الدجاجة	رأي البطة	رأي الحمار الوحشي	رأي الغزال
٤	٤	٤	٤
رأي الخنزير	رأي فرس النهر	رأي الحصان	رأي الخنزير
٣	٣	٣	٣

رأي الأرنب ٢	رأي النمر ٢	رأي العنزة ٢	رأي الأرنب ٢
رأي الديك ١	رأي الفيل ١	رأي القطة ١	رأي الثعلب ١
قصة البومة والقطة	قصة الجرو الرطب	قصة الدب سامو	قصة أصدقاء العنزة
الشخصيات	الشخصيات	الشخصيات	الشخصيات
فكرة البومة الثانية ٤	رأي الفقمة ٤	رأي البقرة ٤	رأي الخروف ٤
فكرة البومة الأولى ٣	رأي الغزال ٣	رأي الغزال ٣	رأي القطة ٣
فكرة البومة الثالثة ٢	رأي النمر ٢	رأي العصفور ٢	رأي القرد ٢
فكرة البومة الرابعة ١	رأي الديك الرومي ١	رأي الحمامة ١	رأي الكلب ١
رأي الفأر ٢	رأي الخروف الوديع ٤	الشخصيات	قصة البقرة والطباشير المللون
رأي الحمار الوحشي ١	رأي الكنغر ٣		