141
المجلد 8 العدد 2 يونيو 2007

فاعلية برنامج تدريبي مقترح في المهارات الاجتماعية على تنمية مهارة المبادأة لدى أطفال ما قبل المدرسة

د. عبد اللطيف عبد الكريم مومني
كلية اربد الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية- الأردن

فاعلية برنامج تدريبي مقترح في المهارات الاجتماعية على تنمية مهارة المبادأة لدى أطفال ما قبل المدرسة

د. عبد اللطيف عبد الكريم مومني
كلية اربد الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية- الأردن

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى اختبار فاعلية برنامج تدريبي مقترح في النمو الاجتماعي على تنمية مهارة المبادأة لدى أطفال ما قبل المدرسة، وتكونت عينة الدراسة من ثلاث شعب تضم (٦٩) طفلاً وزعت عشوائياً على ثلاث مجموعات: المجموعة التجريبية الأولى حيث تلقت التدريب الكلي، والمجموعة التجريبية الثانية حيث تلقت التدريب الجزئي، والمجموعة الضابطة والتي تلقت التعليم والتدريب في الظروف الطبيعية المعتادة. قام الباحث ببناء برنامج تدريبي في النمو الاجتماعي، وطور مقياساً للمبادأة بعد إجراءات الصدق والثبات. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة المبادأة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب على البرنامج التدريبي كاملاً، مقارنة بالمجموعة التجريبية التي حصلت على التدريب الجزئي في مهارة المبادأة فقط، ومقارنة مع درجات الأطفال في المجموعة الضابطة. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة المبادأة، تعزى إلى جنس الطفل أو إلى التفاعل بين الجنس والمجموعة.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٥/١٠/٢٨ * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٦/٣/٢٨

The Effectiveness of a Suggested Training Program in Social Skills on the Development of Initiation Skill for Pre- School Children

Dr. Abedallteef A. Al-Momani
Arbid University College
Al-Balgaa Applied University

Abstract

The present study aimed at examining the effectiveness of a suggested training program in social development on Initiation skill for pre- school children. The sample of the study consisted of (69) children have been divided randomly into three groups. The first experimental group received a complete training program, the second group received a partial training program. The control group received no training at all. The researcher has also developed a training program that consisted of eight social skills and developed a scale for Initiation. The findings of the study showed that there were significant differences in Initiation.

The experimental group, which received a complete training, was the best group in mastering the Initiation skill in comparison with the other experimental group that received a partial training and the control group. The findings of the study also showed that there were no significant differences in Initiation according to gender or the interaction between gender and treatment.

فاعلية برنامج تدريبي مقترح في المهارات الاجتماعية على تنمية مهارة المبادأة لدى أطفال ما قبل المدرسة

د. عبد اللطيف عبد الكريم مومني
كلية اربد الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية- الأردن

مقدمة

إن أحد العناصر التي تميز الإنسان عن غيره من الكائنات الحية أنه كائن اجتماعي في مجتمع منظم، تتحدد فيه العديد من المعايير والنظم الاجتماعية التي تحكم حياة الأفراد، كما أن الإنسان لا يستطيع التكيف وممارسة دوره في الحياة، وإشباع حاجاته الفردية، بمعزل عن الآخرين من حوله. والإنسان كائن اجتماعي يعيش ويقضي معظم وقته في جماعة يؤثر ويتأثر بها، ويتحدد سلوكه الاجتماعي نتيجة التفاعل بينه وبين البيئة التي يعيش فيها، وبصفة خاصة البيئة الاجتماعية.

ومنذ لحظات الطفولة الأولى يتأثر الفرد بالبيئة الاجتماعية من حوله، ومن خلال التفاعل بين الطفل والبيئة الاجتماعية يتحول الطفل من كائن يعتمد على أمه في وجوده إلى كائن اجتماعي يتفاعل مع العديد من الأفراد، ويبدو آثار هذا التفاعل في سلوكه، واستجابته ونموه، وتطور شخصيته. بحيث تشمل علاقاته الاجتماعية أفراداً قليلين. ولكن عندما يكبر الطفل ويلتحق بإحدى دور رياض الأطفال تبدأ علاقاته الاجتماعية في الاتساع والتنوع، ويشمل تواصله أفراداً آخرين؛ غرباء، أو رفاقاً؛ مما يسهم في تطور نضجه الاجتماعي (أحمد،١٩٩٩).

تعد الفترة الزمنية التي يلتحق فيها الطفل بالروضة من أشد الفترات تأثيراً في تشكيل شخصيته، وتحديد معالم سلوكه الاجتماعي. لذلك كان للروضة أثر كبير في تحقيق النمو الاجتماعي، كما أكدت بعض الأبحاث والدراسات التي تناولت المناهج في الولايات المتحدة بأن أطفال الروضة بحاجة لأن يحققوا نمواً اجتماعياً سليماً، وأن يشعروا بالرضى عن أنفسهم أكثر مما هم بحاجة إلى التعليم الأكاديمي (بهادر، ١٩٨٧).

أشار ميلو (Mellou, 1994) إلى أن التجربة مع الأقران تغني المهارات السلوكية للطفل، وتؤثر في التفاعل مع أهله وغيرهم من الراشدين. وهي مسألة أساسية من أجل نموه الطبيعي كما أكد أن التفاعل الاجتماعي للطفل يتأثر برفيق اللعب وبدرجة معرفة الأقران بعضهم بعضا، فالتفاعل مع قرين مألوف يكون أكثر تطوراً وتكراراً من التفاعل مع قرين جديد أو غير مألوف.

وهذا ما أكده سبيجل (Spiegel, 1984)، حيث أشار إلى أن تقارب الخصائص الشخصية بين الأطفال في المؤسسات التعليمية، والقرب المكاني بينهم، يزيد من فرصة التفاعل الاجتماعي بينهم. حيث أشارت نتائج دراسته إلى أن اقتراب الأطفال ولا سيما النشطين، بعضهم من بعض أدى إلى ظهور استجابات اجتماعية مرغوب فيها، وازدياد التفاعل الاجتماعي الإيجابي فيما بينهم.

وتقابل مرحلة ما قبل المدرسة (الروضة)، المرحلة الثالثة لدى أريكسون وهي "الإحساس بالمبادأة مقابل الإحساس بالذنب". ويتميز الطفل في هذه المرحلة بقدرة كبيرة على التحكم بجسمه وعضلاته والتحرك في البيئه، وكذلك يتميز بنمو قدرته على التخيل واستخدامه في اللعب والتفاعل مع الآخرين. ولذا لابد من السماح للطفل من ممارسة حريته، وأن يختار لنفسه السلوكيات التي يرغب فيها؛ لأن ذلك يحقق له فرصة ممارسة قدرته على المبادأة، أما إذا أخفق الطفل في اختيار نشاطاته بحرية، فإن ذلك يقود إلى الإحساس بالإثم والشعور بالذنب (Erikson, 1977).

ولا بد للطفل في هذه المرحلة من الانطلاق في بيئته، دون الاعتماد على الوالدين أو غيرهما، فإذا حدث ذلك يمكن القول أن الطفل قد طور شعوراً بالمبادأة، أما إذا استمر الطفل في الاعتماد الشديد على والديه فإنه يطور شعوراً بالذنب. لأنه يشعر أنه ما زال عاجزاً عن تلبية توقعات المجتمع في التفاعل مع بيئته مستقلاً عن والديه (حسان، ١٩٨٩).

ويحتاج الأطفال في هذه المرحلة الى تأكيدات من الراشدين بأن مبادراتهم ومساهماتهم مقبولة، مهما بلغت درجة بساطتها، ويتوق الأطفال في هذه المرحلة إلى تحمل المسؤولية (Woolfolk, 1987).

ويبدأ الطفل في مرحلة الإحساس بالمبادأة بتطوير الضمير، أي بتطوير الإحساس بالصح والخطأ، ويتجلى هذا الدور من خلال ما يقوم به الوالدان والمعلمون في تطور هذا الإحساس، فالتأكيد المتطرف على "الصواب" و"الخطأ" باستخدام أساليب عقابية شديدة، قد يولد عند الطفل الإحساس بالذنب، بحيث ينسب لذاته سمة "السوء"، والتي يمكن أن تعيق وبشكل مؤذ دوافعه الصحية لاختبار نفسه في عالم اجتماعي مترامي الأطراف. إن مرحلة المبادأة هي مرحلة انهماك الطفل في عملية معقدة، يبحث فيها عن ذاته وعما في قدرته أن يعمله، وما لم يمتلك قدراً معيناً من الحرية يسهل عليه القيام بهذه العملية فسيفشل في القيام بها. إن هذه المرحلة هي مرحلة التعبير الفعلي عن الإحساس بالاستقلال الذاتي من خلال سلوك، يدعوه أريكسون سلوك المبادأة (نشواتي، ١٩٩٦).

إذا كان الأطفال في هذه المرحلة يعاقبون على سلوكهم دون تفهم وتسامح، فسيتطور لديهم الشعور بالذنب، بينما إذا كان الآباء متفهمين ويشجعون أطفالهم على القيام بنشاطات اجتماعية مقبولة، فسيكون الناتج المرغوب هو تطور اكتساب سلوك المبادأة. (Wortley & Ellens, 1982).

وقد أظهرت الدراسات التي قام بها كل من ساكس (Saks) وبرينان (Brennan)،

وبليش وكليربورن (Bleach & Chlairborn) (المشار إليهم في اركوف، 1971, Arkoff) أن علاقات الوالدين مع أبنائهم وأنماط التنشئة الأسرية الوالدية التي تتصف بعدم التسامح، والقسوة في التعامل، وعدم السماح للأبناء بإبداء الرأي، وجعل الأبناء دائماً يشعرون بعدم القبول، وعدم التشجيع على الاستقلالية، يؤدي ذلك إلى قتل روح المبادأة لديهم، في حين أن أنماط التنشئة التي تتسم بالتسامح والتقبل وتشجيع الاستقلالية وإبداء الرأي بكل حرية تخلق لدى الأبناء أنماطاً سلوكية تتسم بإظهار حسن المبادأة.

وكما للوالدين دور حاسم في تطوير سلوك المبادأة لدى أطفال ما قبل المدرسة، فإن للمعلمين نفس الدور، وهذا ما أشارت إليه دراسة (Ito, 1997) التي هدفت إلى الكشف عن أثر مساهمة المعلمين من خلال ممارساتهم الصفية على تنمية سلوك المبادأة لدى مجموعة من أطفال ما قبل المدرسة عددهم (١٢) طفلاً، ومتوسط أعمارهم خمس سنوات. وذلك من خلال تشجيع وتحفيز الأطفال على ممارسة السلوكات الاجتماعية المرغوبة بدافع ذاتي، وتعزيز النماذج السلوكية لبعض الأطفال المبتدئين. كشفت نتائج الدراسة أن أطفال عينة الدراسة قد مارسوا سلوك المبادأة بشكل واضح، وعزى الباحث ذلك إلى تشجيع المعلمين للأطفال في فترات التدريب على ممارسة تلك المهارة.

وتقوم البرامج التدريبية التربوية بدور في تنمية المبادأة لدى أطفال ما قبل المدرسة. وهذا اتضح من دراسة كاسترو (Castro, 1999)، التي هدفت إلى قياس مدى فاعلية برنامج تدريبي في تطوير مجموعة من المهارات الحركية والاجتماعية من بينها مهارة المبادأة. وقد شارك في تنفيذ البرنامج (١٧) معلماً ومعلمة في مؤسسات رياض الأطفال. واختبر هذا البرنامج من خلال تطبيقه على عينة مؤلفة من (١٧٠) طفلاً في رياض الأطفال، وتوصلت الدراسة إلى أن الأطفال أظهروا تطوراً واضحاً في الجوانب والمهارات الآتية: المبادأة، العلاقات الاجتماعية والكفاءة البدنية.

وتوصل بيتز (Butz, 2000) إلى أن للعب دوراً واضحاً في تسهيل النمو الاجتماعي بشكل عام، ونمو المبادأة عند الأطفال بشكل خاص. حيث أجرى دراسته على مجموعة من الأطفال بلغ عددهم (١٦) طفلاً، تراوحت أعمارهم من (٤–٥) سنوات من أطفال ما قبل المدرسة، حيث قسم الأطفال إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية وتضم (٨) أطفال، والمجموعة الضابطة، وتضم (٨) أطفال. أتاح الباحث للأطفال في المجموعة التجريبية فرصة التقاء بعضهم ببعض، وممارسة اللعب الجماعي لمدة (١٦) جلسة بينما لم تتلق المجموعة الضابطة أي تدريب. وأبرز ما توصلت إليه الدراسة أن الأطفال في المجموعة التجريبية أظهروا مهارات اجتماعية ظهرت من خلالها المبادأة بشكل ملاحظ مقارنة مع أطفال المجموعة الضابطة.

وهدفت دراسة كاثرين (Catherine, 2000) إلى بيان أثر حرية الحركة على تنمية المبادأة لدى مجموعة من الأطفال في دور الرعاية الاجتماعية. حيث استند الباحث إلى تقدير وملاحظة الباحثات الاجتماعيات في دور الرعاية لسلوك المبادأة لدى الأطفال، وأبرز ما

توصلت إليه الدراسة أن المبادأة ترتبط بعلاقة إيجابية مع فترة الوقت المعطى للأطفال لممارسة الحرية في الحركة.

كما أجرى حياة (Hyatt, 2001) دراسة هدفت إلى مقارنة فاعلية طريقتين في التدريب على المهارات الاجتماعية: الطريقة الأولى تقوم على تشجيع المبادأة لدى الأطفال، عن طريق تدريبهم من خلال نشاط يستمر خمس دقائق يومياً، في حين تقوم الطريقة الثانية على أسلوبٍ يستند إلى التعزيز الإيجابي لسلوك المبادأة عند الأطفال. وشملت عينة الدراسة (٢٤) طفلاً من أطفال ما قبل المدرسة تتراوح أعمارهم ما بين (٤–٥) سنوات، حيث تم توزيع عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات بشكل عشوائي: ثمانية أطفال، (٤ ذكور و ٤ إناث) في المجموعة الأولى حيث تم تنمية المبادأة عن طريق التدريب، وثمانية أطفال (٤ ذكور و ٤إناث) في المجموعة الثانية، حيث تم تنمية المبادأة عن طريق التعزيز الإيجابي، وثمانية أطفال في المجموعة الضابطة. وبعد تحليل البيانات الكمية والنوعية عن طريق ملاحظة أنشطة وممارسات الأطفال السلوكية من قبل المعلمين، أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال في المجموعتين الأولى والثانية قد أظهروا مجموعة من السلوكيات الاجتماعية المرغوبة التي تشير إلى المبادأة الإيجابية مقارنة مع أطفال المجموعة الضابطة.

أما دراسة ايبس (Ibis, 2001) فقد هدفت إلى وضع برنامج تعليمي تربوي للأطفال المشردين (بدون مأوى) بالاستناد إلى نظرية أريكسون في النمو النفسي الاجتماعي. وتكونت عينة الدراسة من (٥٦) طفلاً ممن هم في عمر الخمس سنوات، حيث تضمن البرنامج جميع التسهيلات التي تستهدف تنمية المبادأة لدى الأطفال. وأظهرت نتائج الدراسة قدرة البرنامج على تنمية مهارة المبادأة، وذلك من خلال ممارسة الأطفال لمهارات اللعب التمثيلي، والمشاركة الاجتماعية الهادفة، والتواصل اللفظي، والاستقلالية، والثقة بالنفس.

يتضح من العرض السابق للدراسات التي تناولت المبادأة عند أطفال ما قبل المدرسة. أن هناك مجموعة من الدراسات التي هدفت إلى تصميم برامج تدريبية من أجل تنمية المبادأة لدى هؤلاء الأطفال، ومن عرض الدراسات السابقة في هذا المجال يتضح الأثر الإيجابي لتلك البرامج التدريبية في تنمية المبادأة (Castro, 1999; Ibis, 2001; Ito, 1997; Hyatt, 2001). كما يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة في هذا المجال أن اللعب وحرية الحركة تعزز المبادأة لدى أطفال ما قبل المدرسة (Butz, 2000; Catherine, 2000).

يتضح من العرض للدراسات السابقة، أنه من الضروري التدريب على المهارات الاجتماعية لما له من دور أساسي في إكساب الطفل مهارة المبادأة. وتفتقر البرامج التربوية في رياض الأطفال إلى تلك البرامج التدريبية المتعلقة بتنمية المهارات الاجتماعية بشكل عام ومهارة المبادأة بشكل خاص، وهذا ما لاحظه الباحث من خلال خبرته العملية في رياض الأطفال، ومن خلال اطلاعه على دليل تدريس رياض الأطفال المعمول به في المملكة الأردنية الهاشمية، حيث يوضح دليل تدريس رياض الأطفال طرق واستراتيجيات تدريس

وتنمية المهارات المعرفية والحركية فقط، بينما لا يوضح ذلك الدليل استراتيجيات تدريس وتنمية المهارات الاجتماعية.

مشكلة الدراسة

إن العملية التربوية يجب أن لا تقتصر على تزويد المتعلمين ببعض المعارف والمهارات التي تخاطب عقولهم فقط، بل لا بد من تزويد المتعلمين بالمهارات التي تضمن لهم نمواً اجتماعياً وجسمياً سليماً.

وقد لاحظ الباحث ومن خلال خبرته العملية في رياض الأطفال في الأردن أن المناهج المعدة تركز على الأهداف المعرفية وفق نظام محدد سلفاً، يتسم بالضبط الدقيق للأطفال، وإعطاء التعليمات، وتحديد السلوكيات التي يجب على الأطفال ممارستها مع التأكيد المبالغ فيه على الصواب والخطأ باستخدام أساليب عقابية، مما يعمل على قتل روح المبادأة والإحساس الذاتي بالصواب والخطأ، والمسؤولية الاجتماعية تجاه الحوادث والأشياء، فتصبح استجابته تلبية لرغبات وأوامر خارجية، وليس نتيجة إحساسه الداخلي النابع من ذاته.

وينبع إحساس الباحث بمشكلة الدراسة من ضرورة توفير مقومات المبادأة للأطفال، والتي يجب أن تتم بشكل مقصود ومنظم، ومن خلال برامج تربوية معدة إعداداً جيداً أساسها القدوة الجيدة، والملاحظة المباشرة، والتفاعل الاجتماعي البناء. إذ يرى الباحث أن أية مبادئ وقواعد تعلم نظرياً للأطفال تكون عديمة الجدوى، إذا كانت ملاحظاتهم المباشرة للنماذج الاجتماعية تشير إلى خلاف هذه التعاليم، فالأطفال يلاحظون النماذج الاجتماعية السلوكية التي توفرها لهم البيئة المحيطة، ويعجبون بها، ثم يقومون بتقليدها والاحتفاظ بها في الذاكرة، لتصبح جزءاً من بنائهم المعرفي، وجزءاً من اتجاهاتهم وممارساتهم. وبناءً على ذلك تهدف الدراسة الحالية إلى تقديم برنامج تدريبي مقترح للمهارات الاجتماعية يساعد على تحسين مهارة المبادأة لدى أطفال ما قبل المدرسة.

هدف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تقديم برنامج تدريبي مقترح في ثمان مهارات اجتماعية هي (التكيف الاجتماعي، والمبادأة، والاستقلالية، والاستجابة للنظام والسلطة، وتحمل المسؤولية، والتحكم بالذات وضبط النفس، والاتصال، والسلامة والأمن الشخصي) وذلك لتحسين امتلاك أطفال ما قبل المدرسة (الروضة) سلوك المبادأة.

أسئلة الدراسة

ستحاول الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١- هل هناك فروق بين متوسطات مجموعات الدراسة من أطفال ما قبل المدرسة على مقياس

المبادأة وفقاً للطريقة (تجريبية أولى، تجريبية ثانية، ضابطة)، والجنس (ذكور وإناث) والتفاعل بينهما.

٢- هل هناك فروق بين متوسطات مجموعات الدراسة من أطفال ما قبل المدرسة على بعد المبادأة الشخصية الاجتماعية، والمبادأة الشخصية الأكاديمية، وذلك وفقاً للطريقة (تجريبية أولى، تجريبية ثانية، ضابطة)، والجنس (ذكور وإناث) والتفاعل بينهما.

أهمية الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى الاهتمام بالمهارات الاجتماعية للطفل، وذلك بعد ما لاحظ الباحث أهمية هذا الموضوع من جهة، وندرة الدراسات العربية التي تناولت هذا الموضوع من جهة أخرى- في حدود علم الباحث-. وأهم مايميز هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات العربية التي تناولت الجانب الاجتماعي من شخصية الطفل شموليتها، حيث صمم البرنامج ليتناول ثماني مهارات اجتماعية عامة.

وتأتي أهمية هذه الدراسة كذلك في أنها تضع بين يدي القائمين على برامج رياض الأطفال برنامجاً تدريبياً عملياً يساعد في تدريب أطفال الرياض على المهارات الاجتماعية التي تشير أو تعبر عن النمو الاجتماعي، حيث تفتقر رياض الأطفال إلى البرامج التدريبية التي تنمي شخصية الطفل بشكل عام، وتنمي الجانب الاجتماعي بشكل خاص، حتى تتمكن المعلمات في رياض الأطفال من توظيف البرنامج التدريبي، والإفادة منه في تدريب الأطفال على المهارات الاجتماعية، في الصفين التمهيدي والبستان، من أجل تحقيق مبادأة إيجابية.

التعريفات الإجرائية

البرنامج التدريبي في المهارات الاجتماعية: مجموعة من الأنشطة والتدريبات المصممة بطريقة منظمة ومشوقة للطفل، والتي قام الباحث بتنظيمها وعرضها على الأطفال خلال فترة التدريب في البرنامج التدريبي.

المبادأة: مستوى السلوك الذي يصدر عن طفل الروضة، والذي يشير إلى قيام الطفل بالأنشطة بدافع ذاتي. وذلك من خلال تقدير المعلمات لدرجة المبادأة على المقياس المعد لهذه الغاية، والذي قام الباحث بتطويره واشتمل على بعدين هما: المبادأة الشخصية الاجتماعية، المبادأة الشخصية الأكاديمية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

تعد الدراسة الحالية من الدراسات شبه التجريبية التي تهدف لتعرف أثر برنامج تدريبي مقترح في المهارات الاجتماعية في تنمية المبادأة لدى أطفال ما قبل المدرسة، واعتمدت الدراسة التصميم التجريبي القبلي والبعدي لثلاث مجموعات.

عينة الدراسة

لاختيار عينة الدراسة حدد الباحث رياض الأطفال التي تحتوي على ثلاث شعب فأكثر للصف التمهيدي الثاني في محافظة عجلون في الأردن، وانطبق هذا الشرط على مدرستين فقط؛ فاختيرت مدرسة صلاح الدين الأساسية في مدينة كفرنجة، نظراً لتوفر التسهيلات في تلك المدرسة، والتي تحتوي على ست شعب صفية تم استثناء إحداها لعدم التوازن في نسبة الذكور إلى الإناث فيها، كما تم تطبيق المقياس على شعبتين لاستخراج دلالات صدق وثبات للمقياس ثم تم توزيع الشعب الثلاث المتبقية بطريقة عشوائية على مجموعات الدراسة الثلاث، التجريبية الأولى (تطبيق البرنامج التدريبي كاملاً: التدريب على جميع مجالات النمو الاجتماعي الثمانية)، التجريبية الثانية (تطبيق البرنامج التدريبي الجزئي: التدريب على مهارة المبادأة)، والمجموعة الضابطة وذلك من خلال أسلوب القرعة والجدول رقم (١) يوضح توزيع العينة في ضوء المجموعة والجنس.

الجدول رقم (١)
توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس والمجموعة

الجنس / المجموعة	ذكور	إناث	المجموع
المجموعة التجريبية الأولى	١٣	١١	٢٤
المجموعة التجريبية الثانية	١٤	١٠	٢٤
المجموعة الضابطة	١٠	١١	٢١
المجموع	٣٧	٣٢	٦٩

أداة الدراسة

مقياس المبادأة: من أجل تحقيق غرض الدراسة، قام الباحث بتطوير أداة لقياس سلوك المبادأة لدى عينة الدراسة. وبعد أن تعذر الوصول إلى أداة لقياس تلك السمة، قام الباحث بالإجراءات التالية ليتمكن من بناء الأداة.

١. قام الباحث بتوجيه سؤال مفتوح لمجموعة من المختصين ممن يدرسون مساقات تربية الطفل في جامعة البلقاء التطبيقية وعددهم (٩) مختصين، ولمجموعة من طالبات السنة الثالثة في تخصص تربية الطفل في كلية عجلون الجامعية وعددهن (٩٠) طالبة، والسؤال هو: "ما هي أبرز السلوكات التي يمارسها طفل ما قبل المدرسة، وتشير إلى المبادأة بحيث تتمكن المعلمة من ملاحظاتها داخل غرفة الصف؟."

٢. أجاب المختصون والطالبات على سؤال الباحث، وبعدها قام الباحث بتفريغ الإجابات عن السؤال المفتوح، حيث حدد المختصون (١٣) سلوكاً تشير إلى المبادأة ويمكن للمعلمة في الصف من ملاحظتها، أما الطالبات فقد حددن (٣٩) سلوكاً تشير إلى المبادأة، ويمكن كذلك للمعلمة في الصف من ملاحظتها.

٣. تم اعتماد السلوكات الأكثر تكراراً، واستبعاد السلوكات الأقل تكراراً والتي حددها المختصون والطالبات.
٤. تم اعتماد معيار ورود الفقرة عند خمسة من المختصين، وتكرار الفقرة عند عشر طالبات، لاعتماد الفقرة في المقياس.
٥. أخذ بالافتراض بأن العبارة تنطبق بدرجات متفاوتة من التدريج من (١–٥) درجات؛ بحيث تعبر الدرجة (١) عن أدنى مستوى من المبادأة والدرجة (٥) عن أعلى مستوى من المبادأة.
٦. توصل الباحث إلى بناء الأداة بصورتها الأولية لتتكون من (٢٣) فقرة موجبة.
٧. من خلال اطلاع الباحث على الأدب السابق المتعلق بخصائص الأطفال الذين يتصفون بالمبادأة، والدراسات السابقة تم تحديد بعدين للمبادأة، ووزعت فقرات المقياس على البعدين كالتالي: البعد الأول مبادأة شخصية اجتماعية خصص لها (١٢) فقرة، والبعد الثاني مبادأة شخصية أكاديمية خصص لها (١١) فقرة.

صدق المقياس

أولاً: صدق المحكمين (المحتوى): بعد إعداد الصورة المبدئية للمقياس تم عرضه على (١٠) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة اليرموك من ذوي الاختصاص، لإبداء وجهة نظرهم فيما يلي: مدى ارتباط كل فقرة بالبعد المحدد لها. مدى وضوح الصياغة واللغة. إضافة أي فقرة ضرورية. حذف أي فقرة غير ضرورية.

لقد اعتمد الباحث إجماع (٨٠٪) من المحكمين لقبول أية فقرة، وبذلك تم حذف وإضافة وتعديل الفقرات التي أجمع اكثر من (٢٠٪) من المحكمين على عدم صلاحيتها.

ومن أبرز التعديلات التي أجريت على فقرات البعد الأول إضافة فقرة جديدة وهي، يقوم الطفل بأنشطة وواجبات إضافية، وتعديل صياغة الفقرة الثانية والرابعة والسادسة. ومن أبرز التعديلات التي أجريت على فقرات البعد الثاني التعديل اللغوي الذي أجري على الفقرة الرابعة والخامسة والثامنة. وبذلك أصبح المقياس بصورته المعدلة يتكون من (٢٣) فقرة: (١٢) فقرة في البعد الأول و (١١) فقرة في البعد الثاني وجميعها فقرات موجبة.

ثانياً: صدق البناء: تم تطبيق الأداة على عينة أولية تجريبية مؤلفة من (٤٨) طفلاً من غير عينة الدراسة الأصلية، من أطفال الروضة نفسها التي اختار الباحث منها عينة الدراسة واستخدمت الإجراءات التالية لتحقيق صدق البناء:

أ. تم حساب معامل الارتباط بين درجات الأطفال على البعد الأول لمقياس المبادأة (المبادأة الشخصية الاجتماعية) وبين درجاتهم على البعد الثاني لمقياس المبادأة (المبادأة الشخصية الأكاديمية) فكان يساوي (٠,٩٤).

ب. تم حساب معامل ارتباط درجة الفقرة مع الدرجة الكلية للبعد، وكان المدى لقيم معاملات الارتباط (بيرسون) يتراوح ما بين (٠,٧٧–٠,٩٣) ولوحظ أن جميع هذه القيم

ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥).

ج. تم حساب معاملات ارتباط درجة الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، وكان المدى لقيم معاملات الارتباط (بيرسون) يتراوح ما بين (٠,٧٢-٠,٩٢) ومن الملاحظ أن جميع هذه القيم ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥).

د. تم حساب معاملات ارتباط درجات البعد مع الدرجة الكلية للمقياس، حيث كانت قيمة معامل الارتباط (بيرسون) بين درجات البعد الأول (المبادأة الشخصية الاجتماعية) مع الدرجة الكلية للمقياس تساوي (٠,٩٧). وبلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات البعد الثاني (المبادأة الشخصية الأكاديمية) مع الدرجة الكلية للمقياس (٠,٩٦)، وجميع هذه القيم ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥).

ثبات المقياس

أولاً: الثبات بطريقة إعادة التطبيق: تم استخراج دلالات ثبات استقرار الأداة عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار (جدول رقم٢) وذلك بإعادة تطبيق الأداة على العينة السابقة (٤٨) طفلاً وبفاصل زمني مقداره أسبوعان، وقد تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين التطبيقين (٠,٩١) للمقياس الكلي. أما بالنسبة للبعد الأول فقد كانت قيمة معامل الارتباط بين التطبيقين (٠,٨٨)، كما بلغت قيمة معامل الارتباط بين التطبيقين (٠,٩٣) بين التطبيقين للبعد الثاني، وكانت جميع هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

ثانياً: الثبات بطريقة التجانس الداخلي: تم حساب معامل ثبات التجانس الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا كما في الجدول رقم (٢)، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط المحسوب بطريقة كرونباخ ألفا (٠,٩٨) للمقياس الكلي، أما قيمة معامل كرونباخ ألفا للبعد الأول فكانت (٠,٩٥) وبلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا للبعد الثاني (٠,٩٧).

الجدول رقم (٢)
معاملات الثبات حسب البعد والدرجة الكلية لمقياس المبادأة محسوبة بطريقة الإعادة ومعامل كرونباخ ألفا

طريقة الحساب / الأبعاد	معامل ارتباط بيرسون بالإعادة	معامل كرونباخ ألفا
البعد الأول	٠,٨٨	٠,٩٥
البعد الثاني	٠,٩٣	٠,٩٧
الدرجة الكلية	٠,٩١	٠,٩٨

تصحيح المقياس

لتصحيح مقياس الدراسة قام الباحث بإعطاء الدرجات التالية لفئات التقدير كما يلي:
الدرجة (١) للمستوى الأول (أبداً) أي أن العبارة لا تنطبق على الطفل نهائياً.
الدرجة (٢) للمستوى الثاني (نادراً) أي أن العبارة تنطبق على الطفل بشكل محدود.
الدرجة (٣) للمستوى الثالث (أحياناً) أي أن العبارة تنطبق على الطفل بشكل ملحوظ.
الدرجة (٤) للمستوى الرابع (غالباً) أي أن العبارة تنطبق على الطفل بشكل ملحوظ وكبير.
الدرجة (٥) للمستوى الخامس (دائماً) أي أن العبارة تنطبق على الطفل بشكل مستمر.

علماً بأن جميع فقرات المقياس إيجابية، وبناءً عليه تكون أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الطفل على هذا المقياس تساوي (١١٥) درجة، وأدنى درجة يمكن أن يحصل عليها الطفل على هذا المقياس تساوي (٢٣) درجة.

البرنامج التدريبي

يمثل البرنامج التدريبي مجموعة من المهام الاجتماعية التي درب الباحث والمعلمات الأطفال عليها، وفق خطة منظمة ومعدة مسبقاً، ويهدف الباحث من استخدام البرنامج إلى إثارة المهارات الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة (الروضة)، ويقدم البرنامج إلى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين (أربع سنوات ونصف ولغاية ست سنوات)، والملتحقين برياض الأطفال للسنة الثانية (التمهيدي)، وذلك بهدف تحسين امتلاكهم مهارة المبادأة.

استند الباحث إلى نظرية التعلم الاجتماعي في بناء البرنامج التدريبي، حيث تقوم هذه النظرية على افتراض مفاده "أن الإنسان كائن اجتماعي، يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وتصرفاتهم وسلوكهم، أي يستطيع أن يتعلم عن طريق ملاحظة اتجاهاتهم وتقليدها"، وينطوي هذا الافتراض على أهمية تربوية بالغة، إذا أخذنا بعين الاعتبار أن التعلم بمفهومه الأساسي عملية اجتماعية.

تتركز أنشطة البرنامج التدريبي في عرض نماذج سلوكية إيجابية أمام الأطفال، وتعزيز تلك النماذج من أجل تقليدها من قبل الأطفال المشاهدين لها. ومن أجل تسهيل عملية التقليد عند الأطفال للنماذج السلوكية الإيجابية المعروضة في الفلم التعليمي وللصور والرسومات في البرنامج التدريبي والتي تشير إلى السلوك الاجتماعي، فقد اختار الباحث النماذج السلوكية بحيث تشابه بدرجة كبيرة من حيث السن والجنس مع خصائص الأطفال المشاهدين لتلك النماذج.

بنى الباحث البرنامج التدريبي والذي هدف إلى تحسين أداء الأطفال في مهارة المبادأة بشكل خاص. حيث شمل البرنامج ثماني مهارات اجتماعية عامة هي (التكيف الاجتماعي، والمبادأة، والاستقلالية، والاستجابة للنظام والسلطة، وتحمل المسؤولية، والتحكم بالذات وضبط النفس، والاتصال، والسلامة والأمن الشخصي). وانبثق عن كل مهارة عامة أربع مهارات فرعية، بحيث يتم التدريب على كل مهارة فرعية من خلال جلسة تدريبية تستغرق وقت الحصة الصفية.

وبذلك يكون عدد الجلسات التدريبية في البرنامج التدريبي الكلي الذي تضمن التدريب على كافة مهارات النمو الاجتماعي الثمانية اثنتين وثلاثين جلسة تدريبية، أما عدد جلسات البرنامج التدريبي الجزئي الخاص بالتدريب على مهارة المبادأة فقط، فقد كان عددها أربع جلسات. حيث تستغرق كل جلسة حصة صفية واحدة. ولتحقيق أهداف البرنامج، وانطلاقاً من خصائص الأطفال في هذه الفئة العمرية، قام الباحث بعرض المهارات محور التدريب في المجالات الثمانية باستخدام استراتيجيات مختلفة للتدريب، وذلك من خلال أنشطة ووسائل تعليمية متنوعة مثل الصور، والرسومات الحسية والمشوقة للأطفال، هذا بالإضافة إلى تكليف الأطفال بممارسة المهارة ممارسة فعلية.

أما بالنسبة إلى التقويم في البرنامج فقد اقتصر على التغذية الراجعة التصحيحية، والتغزيز الإيجابي، وتصويب الأخطاء في أداء الأطفال بأسلوب تربوي بعيد عن النقد.

ولقد مر إعداد البرنامج التدريبي بالخطوات التالية:

١. بعد اطلاع الباحث على الأدب السابق والدراسات السابقة في مجال النمو الاجتماعي، تم تحديد ثماني مهارات اجتماعية عامة، وتم تحديد أربع مهارات فرعية لكل مهارة اجتماعية عامة. والمهارات الاجتماعية العامة هي: التكيف الاجتماعي، ومهارة المبادأة، والاستقلالية، والاعتماد على الذات، والاستجابة للنظام والسلطة، وتحمل المسؤولية، والتحكم بالذات وضبط النفس، ومهارة الاتصال، والوعي بالأمور المتعلقة بسلامته وأمنه الشخصي.

٢. تم تحديد ثمانية أهداف عامة للبرنامج، ومن ثم صياغة اثنين وثلاثين هدفاً تربوياً سلوكياً، بحيث تغطى الأهداف السلوكية أهداف البرنامج العامة الثمانية والمهارات الفرعية الأربع لكل مهارة عامة.

٣. تم تحديد الأنشطة والوسائل والأساليب التي تساعد على تحقيق الأهداف السلوكية، والأهداف العامة للبرنامج، وذلك على النحو التالي:

أ. تم تصوير (٥٤) مشهداً لأطفال يمارسون سلوكيات اجتماعية تحقق أهداف البرنامج السلوكية والعامة، باستخدام جهاز تصوير الفيديو، حيث تم تصوير تلك المشاهد في مدرسة الحسين في مدينة إربد، بعد أن قام الباحث ومعلمة الصف الذي تم التصوير فيه بتدريب الأطفال على كل المهارات ولمدة أسبوع دراسي قبل التصوير.

ب. تم تصوير فيلمين (٧٢ شريحة مصورة) في مدرسة الحسين في إربد لأطفال يمارسون سلوكيات اجتماعية إيجابية وسلبية من أجل عرضها من خلال البرنامج التدريبي، كأمثلة إيجابية وأمثلة سلبية على السلوك موضع التدريب. ولقد تم تحديد (١٨) صورة، من هذه الصور (٧٢ صورة) لعرضها من خلال جهاز عرض الشرائح، والتي تحقق أهداف البرنامج.

ج. تعاونت مع الباحث إحدى الطالبات في كلية عجلون الجامعية من خلال رسم (١٦) لوحة كرتونية تعرض بوصفها وسائل تعليمية في البرنامج التدريبي، وتعمل على تحقيق الأهداف المرجوة من البرنامج.

د. تم تسجيل ثلاثة مقاطع صوتية على أشرطة الكاسيت لأطفال يتحدثون عن مواقف اجتماعية، وتم عرض تلك المقاطع خلال البرنامج التدريبي، من أجل تحقيق أهداف البرنامج.

تقييم البرنامج

بعد أن أنهى الباحث إعداد البرنامج التدريبي تم عرضه على مجموعة من المحكمين منهم ثلاثة من حملة درجة الدكتوراه في التربية وعلم النفس، وثلاثة مشرفين تربويين، واثنين من المختصين في مجال تكنولوجيا التعليم. ولقد أبدى المحكمون ملاحظاتهم على البرنامج من حيث أهدافه ومحتواه ومدى ملائمة الأنشطة والتدريبات للأهداف، وقد أخذ الباحث بملاحظات المحكمين.

خطوات تنفيذ البرنامج التدريبي

بعد الانتهاء من إعداد البرنامج التدريبي بصورته النهائية، واستخراج دلالات صدق وثبات المقياس المستخدم في الدراسة، قام الباحث بإجراءات تطبيق الدراسة وفق الخطوات الآتية:

١. تم اختيار ثلاث شعب دراسية من مدرسة صلاح الدين الأساسية في مدينة كفرنجة.

٢. حدد الباحث شعبتين تجريبيتين وشعبة ضابطة بالقرعة، حيث كتب الباحث على ثلاث قصاصات من الورق ما يلي: القصاصة الأولى: المجموعة التجريبية الأولى لتطبيق البرنامج التدريبي كاملاً (أي التدريب على جميع مجالات النمو الاجتماعي وعددها ثمانية)، القصاصة الثانية: المجموعة التجريبية الثانية (لتطبيق التدريبات الخاصة بالمبادأة فقط)، والقصاصة الثالثة: المجموعة الضابطة. واستثنى الباحث الشعبة الرابعة من المدرسة نفسها؛ لعدم وجود التوازن في تلك الشعبة بين عدد الذكور وعدد الإناث.

٣. التقى الباحث مع معلمات المجموعات الثلاث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠٠٣/٢٠٠٤) قبل تطبيق البرنامج، وأعطى المعلمات فكرة شاملة عن الدراسة، وعن مقاييس الدراسة وإجراءاتها، كما تم تصوير نسخة من البرنامج التدريبي لكل معلمة من المجموعتين التجريبيتين لتتمكن من قراءته.

٤. زود الباحث معلمات الشعب التجريبية والشعبة الضابطة بمقياس الدراسة لكي يتم تحديد درجة امتلاك الأطفال للمهارات على مقياس المبادأة قبل تطبيق البرنامج التدريبي بأسبوعين دراسيين، وطلب منهن ملاحظة سلوك الأطفال خلال أسبوع دراسي، ومن ثم تحديد وتقدير درجة امتلاك الأطفال للمهارات الواردة في المقياس خلال الأسبوع الثاني. ثم جمع الباحث المقياس واحتفظ به لديه لحين الانتهاء من تطبيق البرنامج وتحليل النتائج.

٥. بدأ تطبيق البرنامج فعلياً صباح يوم (١٣/٤/٢٠٠٤). ولقد حرص الباحث على أن يكون موجوداً أثناء تطبيق البرنامج، وذلك لسببين: يتعلق الأول بضمان تطبيق البرنامج بدقة، ويتعلق الثاني بمساعدة المعلمة على إجراءات التطبيق كالمساعدة في تشغيل الأجهزة وعرض الشرائح والصور وغيرها.

٦. انتهى تطبيق البرنامج التدريبي للشعبة التجريبية الثانية والخاص بتطبيق التدريبات الخاصة بالمبادأة فقط يوم الخميس (٢٤/٤/٢٠٠٤).
٧. بعد ذلك زود الباحث معلمة الشعبة التجريبية الثانية بمقياس المبادأة من أجل تقدير درجة امتلاك الأطفال لمهارات المبادأة بعد التدريب، ولقد أعطى الباحث المعلمة فترة زمنية مقدارها أسبوع دراسي لإنهاء تلك المهمة، ومن ثم احتفظ الباحث بالمقياس لديه إلى حين انتهاء الدراسة وتحليل نتائجها.
٨. استمر تطبيق البرنامج التدريبي كاملاً لدى الشعبة التجريبية الأولى ثمانية أسابيع دراسية، وانتهى التطبيق يوم الخميس (٤/٦/٢٠٠٤).
٩. زود الباحث معلمة الشعبة التجريبية الأولى والشعبة الضابطة بمقياس المبادأة من أجل تقدير درجة امتلاك الأطفال لمهارات المبادأة لدى الأطفال في كلتا الشعبتين كمقياس بعدي.
١٠. تمت ملاحظة الأطفال من قبل المعلمات في الأسبوع الدراسي الذي عقب الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي، ومن ثم جمع الباحث بيانات المقياس بعد أن طبق على الأطفال تمهيداً لتحليلها إحصائياً.

التحليل الإحصائي

وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم الباحث الإحصائيات التالية:
– تحليل التباين الأحادي للتأكد من التجانس القبلي للمجموعات.
– تحليل التباين الثنائي المصاحب واختبار شيفيه لإجراء المقارنات البعدية للإجابة عن سؤال الدراسة.
– تحليل التباين متعدد المتغيرات.

نتائج الدراسة

قبل الإجابة عن سؤال الدارسة قام الباحث بإجراء التحليلات المتعلقة بالتكافؤ القبلي بين مجموعات الدراسة الثلاث. ولبيان فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث من تلاميذ أطفال ما قبل المدرسة على الاختبار القبلي للمبادأة وأبعاده. كما قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعات الدراسة الثلاث في الاختبار القبلي للمبادأة وأبعاده

الأبعاد	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الأول مبادأة شخصية اجتماعية	تجريبية الأولى	٢٤	٢٧,٢٥	٧,٠٠
	تجريبية الثانية	٢٤	٢٣,٠٤	٨,٠٦
	ضابطة	٢١	٢١,٦٦	٧,٠٤

تابع الجدول رقم (٣)

الأبعاد	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الثاني	تجريبية الأولى	٢٤	٢٤,٤١	٦,٥٦
مبادأة شخصية	تجريبية الثانية	٢٤	٢٢,٤٥	٧,١٩
أكاديمية	ضابطة	٢١	١٩,٨٠	٧,٣١
الدرجة الكلية للمبادأة	تجريبية الأولى	٢٤	٥١,٦٦	١٢,٥٠
	تجريبية الثانية	٢٤	٤٥,٥٠	١٤,١٨
	ضابطة	٢١	٤١,٤٧	١٣,٧٢

يلاحظ من الجدول رقم (٣) وجود فروق بين متوسطات درجات الأطفال في المجموعات الثلاث في الدرجة الكلية للمبادأة، وفي درجات الأطفال على أبعاد المبادأة.

ولتعرف دلالة هذه الفروق إحصائياً استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي وكانت نتائج هذا التحليل كما هو في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)
نتائج تحليل التباين الأحادي للمتوسطات الحسابية لدرجات الأطفال في المجموعات الثلاث على المقياس القبلي للمبادأة وأبعاده

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
البعد الأول للمبادأة مبادأة شخصية اجتماعية	بين المجموعات	٣٨٩,٠٣	١٩٤,٦٧	٢	٣,٥٥	٠,٠٣
	داخل المجموعات	٣٦١٦,١٢	٥٤,٧٨	٦٦		
	الكلي	٤٠٠٥,٤٧		٦٨		
البعد الثاني للمبادأة مبادأة شخصية أكاديمية	بين المجموعات	٢٣٨,٣٠	١١٩,١٥	٢	٢,٤١	٠,٠٩
	داخل المجموعات	٣٢٥٣,٠٢	٤٩,٢٨	٦٦		
	الكلي	٣٤٩١,٠٣		٦٨		
المقياس الكلي للمبادأة	بين المجموعات	١١٩٤,٢٤	٥٩٧,١٢	٢	٣,٢٨	٠,٠٤
	داخل المجموعات	١١٩٩٢,٥٧	١٨١,٧٠	٦٦		
	الكلي	١٣١٨٦,٨١		٦٨		

يلاحظ من الجدول رقم (٤) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً (α=٠,٠٥) في درجات الأطفال على البعد الأول للمبادأة وفي الدرجة الكلية لمقياس المبادأة، وهذا يعني عدم تكافؤ المجموعات الثلاث على الاختبار القبلي، مما يتطلب استخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب، وذلك لتعديل الدرجات البعدية وفقاً للفروق في القياسات القبلية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل هناك فروق بين متوسطات مجموعات الدراسة من أطفال ما قبل المدرسة على مقياس المبادأة وفقاً للطريقة (تجريبية أولى، تجريبية ثانية، ضابطة)، والجنس (ذكور وإناث) والتفاعل بينهما.

وللإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأطفال على الاختبار البعدي للمبادأة حسب المجموعة والجنس، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأطفال على الاختبار البعدي للمبادأة حسب المجموعة والجنس

الجنس / المجموعة	ذكور		إناث		المجموع	
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى	٨٧,٦٢	١١,٨٦	٧٧,٣٦	١٠,٧١	٨٢,٩٢	١٢,٢٧
التجريبية الثانية	٤٨,٣٦	١٦,١١	٤٨,٧٠	١٢,٧١	٤٨,٥٠	١٤,٤٩
الضابطة	٤٣,٠٠	١٥,٢٨	٣٧,٨٢	١٠,٤٦	٤٠,٢٩	١٢,٩١
المجموع	٦٠,٧٠	٢٤,٦٣	٥٤,٨١	٢٠,٣٥	٥٧,٩٧	٢٢,٧٨

يتضح من الجدول رقم (٥) وجود فروق بين متوسطات المجموعات الثلاث حيث كان متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي تلقت التدريب على كافة مجالات النمو الاجتماعي (٨٢,٩٢) في حين كان متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي تلقت التدريب الخاص بالمبادأة. (٤٨,٥٠) وبلغ متوسط المجموعة الضابطة (٤٠,٢٩) والتي لم تتلق أي نوع من التدريب.

وللتعرف على الدلالة الإحصائية لهذه الفروق ونظراً لارتباط أبعاد مقياس المبادأة بدلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) فقد تم استخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب وكانت النتائج كما في الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦)
نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب لدرجات مجموعات الدراسة الثلاث على الاختبار البعدي للمبادأة (٣ ×٢)

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المصاحب	١٧٨٠٩,٥١٧	١٧٨٠٩,٥١٧	١	٣٧٧,٩٨٨	٠,٠٠١
الطريقة (٣)	١٤٤٥٧,٣٤	٧٢٢٨,٥١٧	٢	١٥٣,٤١٨	٠,٠٠١
الجنس (٢)	٩١,٨٣٥	٩١,٨٣٥	١	١,٩٤٩	٠,١٦٨
الطريقة x الجنس	٤٢,٠٢٦	٢١,٠١٣	٢	٠,٤٤٦	٠,٦٤٢
الخطأ	٢٩٢١,٢٢٨	٤٧,١١٧	٦٢		
الكلي	٣٥٢٨١,٩٤٢	٥١٨,٨٥٢	٦٨		

يلاحظ من الجدول رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٠١) على الاختبار البعدي للمبادأة بين مجموعات الدراسة الثلاث تعزى إلى لمجموعة حيث كانت قيمة (ف) المحسوبة (١٥٣,٤٢) في حين كانت دلالتها الإحصائية (α=٠,٠٠١) ونظراً لوجود فروق تعزى إلى لمجموعة استخدم الباحث اختبار شيفيه للكشف عن مصدر هذه الفروق وكانت تلك الفروق كما في الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧)
نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المجموعات الثلاث على الاختبار البعدي للمبادأة

الأبعاد	المجموعة	تجريبية الأولى	تجريبية الثانية	الضابطة
المقياس الكلي للمبادأة	التجريبية الأولى (٧١,٨٧)		٢٤,٥٤*	٢٥,٥٤ *
	التجريبية الثانية (٤٧,٣٣)			١,٠٠
	الضابطة (٤٦,٣٣٣)			

* دالة عند (α=٠,٠٥)

يلاحظ من الجدول رقم (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) بين متوسط المجموعة التجريبية الأولى (تلقت التدريب على كافة مجالات النمو الاجتماعي وعددها ثمانية مجالات)، ومتوسطات المجموعة التجريبية الثانية التي تلقت التدريب الخاص للمبادأة فقط، كما يلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجموعة التجريبية الأولى ومتوسط المجموعة الضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية الأولى، مما يعني تفوق الأطفال الذين تلقوا تدريباً على جميع مجالات النمو الاجتماعي الثمانية في المبادأة.

ولمعرفة أثر الجنس والتفاعل بين الجنس والمجموعة على درجات الأطفال على المقياس البعدي للمبادأة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأطفال على الاختبار البعدي للمبادأة حسب المجموعة والجنس، حيث أشارت النتائج الواردة في الجدول السابق رقم (٥) إلى وجود فروق ظاهرية بين متوسط درجات الذكور (٦٠,٧٠) ومتوسط درجات الإناث (٥٤,٨١). وللتعرف على الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب، وكانت النتائج كما وردت في الجدول رقم (٦) حيث تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) على الاختبار البعدي للمبادأة تعزى إلى الجنس حيث كانت قيمة (ف) المحسوبة (١,٩٤٩)، ودلالتها الإحصائية (٠,١٦٨). كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) عن الاختبار البعدي للمبادأة تعزى إلى التفاعل بين المجموعة وجنس الطفل، حيث كانت قيمة ف المحسوبة (٠,٤٤٦)، في حين كانت دلالتها الإحصائية (٠,٦٤٢).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هناك فروق بين متوسطات مجموعات الدراسة من أطفال ماقبل المدرسة على بعد المبادأة الشخصية الاجتماعية، والمبادأة الشخصية الأكاديمية، وذلك وفقاً للطريقة (تجريبية أولى، تجريبية ثانية، ضابطة)، والجنس (ذكور وإناث) والتفاعل بينهما.

ولبيان أثر البرنامج التدريب على تنمية أبعاد المبادأة (المبادأة الشخصية الاجتماعية، والمبادأة الشخصية الأكاديمية) قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج الأطفال في مجموعات الدراسة الثلاث على البعدين للمبادأة، والجدول رقم (٨) يبين هذه النتائج.

الجدول رقم (٨)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأطفال على أبعاد مقياس المبادأة للمجموعات الثلاث

الأبعاد	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الأول للمبادأة (مبادأة شخصية اجتماعية)	المجموعة التجريبية الأولى	٤٦,٥٨	٧,٤٥
	المجموعة التجريبية الثانية	٢٦,٢٩	٨,٦٥
	المجموعة الضابطة	٢٣,١٤	٧,٥٦
	المجموع الكلي	٣٢,٣٩	١٣,١٠
البعد الثاني للمبادأة (مبادأة شخصية أكاديمية)	المجموعة التجريبية الأولى	٣٦,٣٣	٥,٤٧
	المجموعة التجريبية الثانية	٢٢,٢١	٦,٦٧
	المجموعة الضابطة	١٧,١٤	٥,٨٥
	المجموع الكلي	٢٥,٥٨	١٠,١٠

يلاحظ من الجدول رقم (٨) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لدرجات الأطفال على البعد الأول لمقياس المبادأة (مبادأة شخصية اجتماعية)، حيث يشير الجدول إلى أن متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى، وهي المجموعة التي تلقت التدريب على جميع مجالات النمو الاجتماعي (٤٦,٥٨)، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية، وهي المجموعة التي تلقت التدريب على مهارة المبادأة يساوي (٢٦,٢٩). في حين كان متوسط درجات المجموعة الضابطة (٢٣,١٤). ويلاحظ من الجدول نفسه وجود فروق في المتوسطات الحسابية لدرجات الأطفال على البعد الثاني لمقياس المبادأة (المبادأة الشخصية الأكاديمية)، حيث يشير الجدول إلى أن متوسط درجات الأطفال في المجموعة التجريبية الأولى، وهي المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب على كافة مجالات النمو الاجتماعي (٣٦,٣٣)، ومتوسط درجات الأطفال في المجموعة التجريبية الثانية، وهي المجموعة التي تلقت التدريب على مهارة المبادأة فقط (٢٢,٢١)، في حين كان متوسط درجات الأطفال في المجموعة الضابطة (١٧,١٤).

وللتأكد من دلالة هذه الفروق اختبر الباحث دلالتها إحصائياً، وذلك باستخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب متعدد المتغيرات، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (٩).

الجدول رقم (٩)
نتائج تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات لدرجات الأطفال في المجموعات الثلاث على أبعاد للمبادأة

الأبعاد	وسط المربعات الفرضي	وسط مربعات (الخطأ)	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
البعد الأول (مبادأة شخصية اجتماعية)	١٥٥٥,٧٨٥	١٦,٠٥٩	٧,٥١٨	٠,٠٠١
البعد الثاني (مبادأة شخصية أكاديمية)	٧٤٢,٠٧٨	١٤,٨٠٧	٤,٣٠٨	٠,٠٠١

يتضح من الجدول رقم (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٠١) في البعد الأول للمبادأة (مبادأة شخصية اجتماعية)، حيث كانت قيمة (ف) المحسوبة (٧,٥١٨). في حين كانت دلالتها الإحصائية (٠,٠٠١)، ونظراً لوجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٠١)؛ استخدم الباحث اختبار شيفية للكشف عن مصادر هذه الفروق، فكانت النتائج كما في الجدول رقم (١٠).

الجدول رقم (١٠)
نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المجموعات الثلاث
على الاختبار البعدي لأبعاد المبادأة

البعد الأول	المجموعة	تجريبية الأولى	تجريبية الثانية	الضابطة
مبادأة شخصية اجتماعية	التجريبية الأولى(٣٨,٣٣٣)		* ١٢,٩	* ١٣,٢
	التجريبية الثانية (٢٥,٣٧٥)			٠,٢
	الضابطة (٢٥,٠٩٥)			
البعد الثاني	المجموعة	تجريبية الأولى	تجريبية الثانية	الضابطة
(مبادأة شخصية أكاديمية)	التجريبية الأولى(٣٣,٥٤١)		* ١١,٥٩	* ١٢,٣١
	التجريبية الثانية (٢١,٩٥٨)			٠,٧
	الضابطة (٢١,٢٣٨)			

* دالة عند (α=٠,٠٥).

يلاحظ من الجدول رقم (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) في درجات المبادأة الشخصية الاجتماعية بين متوسط درجات الأطفال في المجموعة التجريبية الأولى، والتي تلقت التدريب على جميع مجالات النمو الاجتماعي، وبين متوسط كل من المجموعة التجريبية الثانية، والتي تلقت التدريب على مهارة المبادأة فقط، وبين متوسط درجات الأطفال في المجموعة الضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية الأولى، مما يعني تفوق الأطفال في المجموعة التجريبية الأولى على نظرائهم الأطفال الذين تلقوا التدريب الخاص في مهارة المبادأة فقط، والأطفال الذين لم يتلقوا أي نوع من التدريب.

كما يتضح من الجدول رقم (٩) وجود فروق ذات إحصائية (α=٠,٠٥) في البعد الثاني للمبادأة (المبادأة الشخصية الأكاديمية)، حيث كانت قيمة (ف) المحسوبة (٤,٣٠٨)، في حين كانت دلالتها الإحصائية (٠,٠٠١)، ونظراً لوجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) استخدم الباحث اختبار شيفية للكشف عن مصادر تلك الفروق، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (١٠).

يلاحظ من الجدول رقم (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) في درجات المبادأة الشخصية الأكاديمية بين متوسط درجات الأطفال في المجموعة التجريبية الأولى، والتي تلقت التدريب على كافة مجالات النمو الاجتماعي (٣٦,٣٣٣)، وبين متوسط كل من المجموعة التجريبية الثانية، والتي تلقت التدريب على مهارة المبادأة (٢٢,٢٠٨)، ومتوسط

درجات الأطفال في المجموعة الضابطة (١٧,١٤٢)، ولصالح المجموعة التجريبية الأولى، مما يعني تفوق الأطفال في المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب على كافة مجالات النمو الاجتماعي على نظرائهم الأطفال في المجموعتين (المجموعة التي تلقت التدريب الخاص بالمبادأة والمجموعة التي لم تتلق أي نوع من التدريب).

لقد كشفت نتائج الدراسة كما هو موضح في السؤال الأول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجات الكلية لمقياس المبادأة تعزى إلى الجنس أو التفاعل ما بين الجنس والطريقة. وعند تحليل أثر متغير الجنس والتفاعل ما بين متغير الجنس والطريقة على درجات أبعاد مقياس المبادأة، تبين من التحليل عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس أو التفاعل ما بين الطريقة والجنس على درجات كلا بعدي المبادأة.

مناقشة النتائج

كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال على مقياس المبادأة في المجموعات الدراسية الثلاث. وعند إجراء المقارنات البعدية كانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية الأولى، وهذا يعني تفوق الأطفال في مهارة المبادأة في المجموعة التي تلقت التدريب على الثمانية مجالات للنمو الاجتماعي على المجموعة الضابطة، والمجموعة التي تلقت التدريب الخاص بالمبادأة فقط (المجموعة التجريبية الثانية) لقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع الكثير من نتائج الدارسات السابقة (Castro, 1999 . (Ibis, 2001; Ito, 1997; Hyatt, 2001

وتعزى هذه النتيجة إلى أن البرنامج التدريب وفر فرصاً إيجابية ومناسبة لتفاعل الأطفال مع الخبرة التعليمية التدريبية، ذلك أن المتعلم يجب أن يكون مشاركاً نشيطاً في عملية التعلم، وليس مستقبلاً للمعلومات النظرية، حيث أتاح البرنامج التدريبي للأطفال الفرصة لممارسة الخبرة الاجتماعية ممارسة فعلية، وأن يتفاعلوا معها تفاعلاً مباشراً من خلال الأداء العملي للمهارة الاجتماعية تحت إشراف المعلمة وبتوجيه منها.

إن تنوع الأنشطة التدريبية أمر ضروري للإبقاء على حماس الأطفال وفضولهم، فالاقتصار على نشاط واحد يؤدي إلى تسرب الملل والفتور إلى نفس الطفل. من هنا كان لتنوع الوسائل والأساليب والأنشطة التعليمية في البرنامج التدريبي، وعرض الخبرة الاجتماعية بعدة طرق وأساليب الدور الأكبر في إكساب الأطفال في المجموعة التجريبية الأولى (التي تلقت التدريب على كافة مجالات النمو الاجتماعي) الأثر الواضح على تنمية مهارة المبادأة. حيث درب الباحث الأطفال على المهارات المطلوبة بحيث أعطى حصة صفية واحدة لكل مهارة فرعية، وراعى بأن تكون الحصة الصفية منظمة، بحيث تتكون من مقدمة مناسبة، وعرض نماذج سلوكية إيجابية وسلبية، هذا بالإضافة إلى عرض اللوحات والصور والرسومات التعليمية بوصفها وسائل معينة، وبعدها أتاح الباحث للأطفال من خلال البرنامج ممارسة المهارة فعلياً؛ حتى يسهل اكتسابها ويدوم بقاء تعلمها لأطول فترة ممكنة. في حين لاحظ

الباحث ومن خلال اطلاعه على الظروف التعليمية والتدريبية للمجموعة الضابطة في مدرستهم ندرة استخدام الوسائل التعليمية، مما جعل الحصص التعليمية للمجموعة الضابطة أثناء تطبيق البرنامج التدريبي حصصاً مملة روتينية تعمل على تشتيت انتباه الأطفال، وبالتالي تفقدهم فرص اكتساب المهارات الاجتماعية المرغوبة.

ويعزو الباحث ظهور التحسن في المبادأة لدى أطفال المجموعة التجريبية الأولى والتي تلقت التدريب على كافة مجالات النمو الاجتماعي الثمانية خلال أسابيع المعالجة إلى مدى فاعلية النمذجة في اكتساب الأطفال للمهارات المرغوبة، وهذا ينسجم ويدعم وجهة نظر التعلم الاجتماعي، والتي ترى أن اكتساب أي سلوك يتم من خلال مشاهدة الآخرين الذين يقومون بهذا السلوك ويكافؤون عليه، وربما كان لسن النماذج المعروضة في الفلم التعليمي والصور والرسومات المستخدمة في البرنامج التدريبي، والذي يتشابه وسن الأطفال في عينة الدراسة الأثر في تسهيل عملية التقليد، باعتبار أنه كلما زاد التشابه بين الشخص الملاحظ والنموذج من حيث السن والجنس والمكانة الاجتماعية كان التقليد أسهل (Canale, 1975).

كما تميز البرنامج التدريبي الشامل للمجالات الثمانية، والتي درب عليها أطفال المجموعة التجريبية الأولى عن برنامج التدريب الجزئي الذي اقتصر التدريب فيه على المبادأة فقط، (المجموعة التجريبية الثانية)، حيث تم التدريب على سبع مهارات عامة إضافية وهي (الاستقلالية، التكيف الاجتماعي والاستجابة للنظام والسلطة، وتحمل المسؤولية، والتحكم بالذات وضبط النفس، والاتصال، والسلام والأمن الشخصي) وتعد هذه المهارات مهارات مترابطة متكاملة تقع ضمن مجالات النمو الاجتماعي، وبالتالي فإن التدريب عليه يثري ويعزز النمو الاجتماعي، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن مراحل النمو الاجتماعي لدى أريكسون مراحل متكاملة ومتسلسلة كل مرحلة تعد متطلباً سابقاً للمرحلة التي تليها. من هنا فإن التدريب على الاستقلالية التي تمثل المرحلة الثانية لدى أريسكون (١,٥–٣ سنوات) والتي تقع ضمن التدريبات الخاصة بالبرنامج الكلي الشامل قد سهل على الأطفال اكتساب سلوك المبادأة الذي يمثل المرحلة الثالثة لدى أريكسون (٣–٦ سنوات)، وعليه فإن التدريب الشامل قد ضمن تكامل وتفاعل المهارات الاجتماعية المختلفة وعمل على تقوية تكيفهم الاجتماعي وقدرتهم على المبادأة الشخصية الاجتماعية والأكاديمية في رياض الأطفال.

يعتقد الباحث أن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المبادأة عند الأطفال في الدراسة تعزى إلى الجنس أو إلى التفاعل بين الجنس والطريقة قد يرجع إلى عدم وجود ما يميز الذكور عن الإناث في مهارة المبادأة، ففي ضوء العينة والأدوات الخاصة بالدراسة الحالية يلاحظ التشابه الكبير بين الذكور والإناث، في العوامل البيئية والثقافية والتي بدورها تؤثر بطريقة مشابهة على النمو الاجتماعي بشكل عام وعلى المبادأة بشكل خاص.

وأن اكتساب المهارات الاجتماعية ومهارة المبادأة لا يرتبط بالجنس في هذه المرحلة العمرية، فأفراد العينة متجانسون في العمر، يتمتعون بسلامة الأعضاء الحسية بوصفها عوامل حيوية

وبيولوجية. بالإضافة إلى تجانسهم في العوامل البيئية والثقافية فكلاً من الذكور والإناث ملتحقون بمدرسة واحدة، وبالتالي فإن أسلوب تعليمهم وتهيئتهم خلال دار الحضانة متشابه إلى حد ما، ويعزو الباحث غياب التفاعل بين الجنس والطريقة في مهارة المبادأة إلى التغيرات الفكرية والاجتماعية التي أدت إلى تغيير أساليب التربية القديمة القائمة على التمييز بين الذكور والإناث، وتحول الأسرة إلى الاهتمام المتوازن بين الذكور والإناث، إضافة إلى الدور الفعال الذي تلعبه المرأة في الأسرة، القائم على مساهمتها في الإنفاق، وتربية الأطفال، وأداء أدوار مساوية للرجل؛ مما أدى إلى اهتمام المرأة بالإناث بشكل يوازي اهتمامها بالذكور.

المراجع

احمد، سهير كامل (١٩٩٩). **سيكولوجية نمو الطفل دراسة نظرية وتطبيقات عملية**. القاهرة: مركز الإسكندرية للكتاب.

بهادر، سعدية (١٩٨٧). **برنامج تربية أطفال ما قبل المدرسة – بين النظرية والتطبيق**. القاهرة: الصدر لخدمات الطباعة سيكسو.

حسان، شفيق فلاح (١٩٨٩). **أساسيات على النفس التطوري**. عمان، الأردن: مكتبة الرائد العلمية.

الحموي، منى (٢٠٠١). **تطوير العلاقة بين الطفل والأتراب في سن ٤، ٥ سنوات "دراسة ميدانية لدى أطفال الرياض في مدينة السلمية"**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية، سوريا.

الزعبي، احمد محمد (٢٠٠١). **علم نفس النمو**. عمان: ماسية للثقافة العربية.

نشواتي، عبد المجيد (١٩٩٦). **علم النفس التربوي**. بيروت: مؤسسة الرسالة.

Arkoff, A. (1971). **Explorations in human behavior**. New York: McGraw Hill company.

Butz, A. (2000). Facilitating social development with play groups in early childhood settings. **Dissertation Abstracts International, 61**(1), 78.

Canale, J. (1975). The effects of ownership and modeling on the sharing behavior of children. **Dissertation Abstracts International 36**(11), 7285.

Castro, R. (1999). From theory to practice: A firs look at success for life A brain research– based early childhood program. **Dissertation Abstracts International – A, 59** (11), 4049.

Catherine. E (2000). Freedom of movement and initiative in, group car for infants. **Dissertation Abstracts International. 39**(1), 93. (university Microfilms No. Aac 1400239).

Erikson, E. (1977). **Toys and reasons: Stages in the reutilization of experience.** New york: Longman.

Hyatt, K. (2001). A comparison of social skills training approaches on preschool teacher and child behaviors. **Dissertation Abstracts International, 62**(1), 127.

Ibis, B. (2001). A Program for homeless children ages two to five based on Erikson's theory of psychosocial development (Erik Erickson). **Dissertation Abstracts International, 62** (04), 248.

Ito, S. (1997). Promoting Jihstsusei initiative in children: Japanese preschool educator's ideas and practices. **Dissertation Abstracts international, 58**(2), 381.

Kupersmidt, J. (1983). **Predicting delinquency and academic problems from childhood peer status.** Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Detroit.

Mellou, E .(1994). A Theoretical perspective on the relationship between dramatic play and creativity. **Early Child Development And Care, 100**(1), 71-89.

Spiegel, M. (1984). The effect of proximity on social directed behavior of severely multiply handicapped children. **Education and Training of Children. 7**(2), 301-316.

Woolfok, A. (1987). **Educational psychology.** London: Prentice- Hall International.

Wortley, B & Ellens, R (1982). Mapping adult life changes, a conceptual framework for organizing adult development theory. **The Personal and Guidance Journal, 60**(8), 476-489.