البحوث والدراسات

أثر لعب المعلمة مع الطفل على الامتثال لدى الأطفال الصغار

د. محمد خليفة إسماعيل
أستاذ مساعد رياض الأطفال
كلية رياض الأطفال - جامعة الأميرة نورة، المملكة العربية السعودية

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقويم تأثير تدخل المعلمة باللعب مع أطفال ما قبل المدرسة على الامتثال لها داخل الروضة. وتكونت عينة الدراسة من 11 طفلاً وطفلة تتراوح أعمارهم من الثانية إلى الخامسة، بروضة السلام الخاصة بمدينة طنطا. وتم تدريب إحدى المعلمات على القيام باللعب مع الأطفال في جلسة يومية لمدة عشر دقائق. تم استخدام بطاقة ملاحظة للتحقق من مدى تأثير التدخل باللعب على الامتثال لدى أطفال عينة الدراسة. وأشارت الملاحظات القبلية إلى تكرار صعوبات امتثال الطفل داخل قاعة الدراسة. وأشارت نتائج الدراسة إلى تأثير التدخل باللعب على تحسن معدلات الامتثال لكل طفل بغض النظر عن الاختلافات في العمر والجنس، ومستوى الصعوبة في الامتثال.

The Effect of Child-Teacher Play Intervention on the Compliance of Young Children

Mohamed Khalifa Ismail
Assistant Professor of Kindergarten Education
Kindergarten College - Princess Noura University, KSA

Abstract

The current study evaluated the effect of a teacher conducted play intervention on pre-school children,s compliance for their teacher in kindergarten. Study participants included 11 children ranging in age from 2 to 5 years old at Al-Salam private kindergarten in Tanta city. A teacher was trained to conduct daily 10-minute play sessions. An observational checklist was used to demonstrate the effect of the play intervention on compliance .Pre- observations revealed varying degrees of recurring child compliance difficulties. Results of the study revealed improved rates of compliance for each child regardless of differences in age, gender, and level of compliance difficulties.

مقدمة:

يمثل السلوك المشكل خطورة لدى الأطفال الصغار(Egger, & Angold, 2006) واتضح أن ما يصل إلى 14 % من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ثمانية عشر شهراً وثلاث سنوات لديهم مستويات شديدة من المشكلات السلوكية مثل العدوان والعناد .(Price, & Wake, 2008) وحوالي نصف الحالات السريرية المرضية للأطفال تنطوي على صعوبات في السلوك .(Essau, 2003)

ومن أهم المشكلات السلوكية المتكررة والمنتشرة لدى الطفل هي الامتثال(Feinfeld & Baker, 2004) والمشكلات السلوكية شديدة الصعوبة مهمة لدى الأطفال الصغار، لأن هذه المشكلات تتفاقم وتستمر في مرحلة المراهقة والبلوغ (Bosquet & Egeland, 2006). على سبيل المثال، تتفاقم المشكلات السلوكية لدى الأطفال التي تعاني من عدم الامتثال في وقت لاحق، كما تزداد المشكلات في عملية التنشئة الاجتماعية، وفي المدرسة، وكذلك الصعوبات المهنية فيما بعد (McMahon, & Forehand, 2003) .

وتذكر معلمات الأطفال الصغار أن السلوك المشكل هو واحد من أكبر اهتماماتهن ومصدر من مصادر الضغط عليهن .(Stoughton, 2007) واتضح أن 20 % من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين سنتين وخمس سنوات لديهم مشكلات سلوكية مثل العنف، نوبات الغضب، وعدم الامتثال (Crowther, Bond, & Rolf, 1981). وفي دراسة مسحية أجراها (Buck, & Ambrosino, 2004) على 60 معلمة مقدمة للرعاية، اتضح أن ما يقرب من نصف المعلمات رفضن القيام برعاية بعض الأطفال بسبب مشكلاتهم السلوكية. وفي نفس الدراسة، طلب 85 % من المعلمات المشاركات معلومات عن طرق لمعالجة سلوك الأطفال المشكل، وتسليط الضوء على الحاجة إلى التدخل الفعال الذي يمكن تنفيذه بسهولة من قبل المعلمات.

ويتأثر سلوك الطفل بكل من المتغيرات الشخصية للطفل ذاته والمتغيرات البيئية. ويمكن لهذه المتغيرات الداخلية والخارجية أن تكون عوامل خطر تزيد من احتمالية حدوث مشكلات سوء تكيف لدى الطفل في وقت لاحق من حياته. وهناك بعض عوامل الخطورة بالمشكلات السلوكية، وتشمل البيت والبيئة المدرسية، مثل ضعف مهارات الإدارة الصفية لدى المعلم، أسلوب السيطرة الوالدية، وممارسات ضبط السلوك العنيفة، والنزاعات بين الطفل والوالدين. ومع ذلك، فالتعرض لعوامل الخطر، لا يؤدي دائماً إلى تفاقم مشكلات الطفل السلوكية. فبعض المتغيرات مثل اللغة، والمهارات المعرفية، والاجتماعية، وخصائص بيئة الطفل مثل الدفء الأسري ممكن أن تكون عوامل وقاية من آثار التعرض للضغوط النفسية الاجتماعية على الأطفال (Vandell, 2004; Webster-Stratton, Reid, & Stoolmiller, 2008)

مشكلة البحث:

مع زيادة عدد الأطفال الملتحقين بمراكز الرعاية ورياض الأطفال خلال سنواتهم الأولى من النمو، أصبحت هناك حاجة إلى مزيد من إجراء الدراسات حول أساليب التدخل الايجابية التي يمكن أن تستخدمها المعلمة بسهولة داخل قاعات الدراسة. وقد أثبتت دراسة

(Corrigan, 2006) فعالية جلسات لعب الأطفال القصيرة مع المعلمة على الامتثال لدى أطفال المرحلة الابتدائية داخل فصول الدراسة. ويحاول البحث الحالي بحث أثر جلسات لعب المعلمة مع الأطفال على الامتثال لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة داخل قاعات الدراسة. وتكمن مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. هل تؤدي جلسات اللعب القصيرة بين المعلمة والأطفال إلى تحسن في امتثال الأطفال لطلبات المعلمة التي تلي جلسات اللعب؟
2. هل يستمر التحسن في امتثال الأطفال لطلبات المعلمة بعد الانتهاء من الجلسات بشهر؟

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي فيما يلي:

1. يعد البحث الحالي من أول البحوث التي تتناول الامتثال لدى الأطفال الصغار (2 - 5 سنوات).
2. يلفت الانتباه إلى أهمية اللعب التفاعلي بين المعلمة والطفل كأحد أهم وسائل إدارة الصف لدى الأطفال الصغار.
3. يلقي الضوء على التفاعل الإيجابي بين المعلم والطفل كأحد أهم إستراتيجيات إدارة الصف.
4. يلقي الضوء على أهمية التدخل المبكر في مرحلة الطفولة المبكرة في علاج المشكلات السلوكية، وخاصة التدخل باللعب.
5. يبرز دور النشاط الحر في تنمية شخصية الطفل.

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى: تقويم مدى تأثير التدخل باللعب الحر بين المعلمة والأطفال على الامتثال لدى عينة من الأطفال.

مصطلحات البحث:

لعب المعلمة مع الطفل: يُقصد بلعب المعلمة مع الطفل في البحث الحالي، بانشغال المعلمة مع الأطفال في نشاط لعب حر لمدة عشر دقائق يومياً.

الأطفال الصغار: الأطفال التي تتراوح أعمارها من 2: 5 سنوات الملتحقين برياض الأطفال.

الامتثال: الامتثال هو المبادرة بالاستجابة الحركية المناسبة لطلب المعلمة خلال 10 ثواني، وإكمال الاستجابة الحركية خلال 40 ثانية (Ducharme, 1996). وتعتبر استجابة الطفل امتثالية أو غير امتثالية في ضوء التعريف السابق.

حدود البحث:

تنحصر حدود هذا البحث فيما يلي:

1. الحدود البشرية: عينة من الأطفال الصغار (من 2 : 5 سنوات) من الملتحقين برياض الأطفال.
2. الحدود المكانية: روضة السلام الخاصة للغات بمدينة طنطا، محافظة الغربية، جمهورية مصر العربية.
3. الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2009 ـ 2010م.
4. الحدود الموضوعية: تقديم جلسات لعب حرة قصيرة بين المعلمة والأطفال لمدة عشر دقائق يومياً، وبحث مدى فعاليته على الامتثال لدى عينة من أطفال الروضة (2: 5 سنوات).

الإطار النظري:

يعد اللعب مطلباً أساسياً لنمو الطفل؛ لأنه يلعب دوراً مهماً في النمو المعرفي، والجسمي، والاجتماعي، والوجداني، وكذلك فهو يقدم فرصة جيدة للآباء والمعلمين للتفاعل مع الأطفال. ويتيح اللعب للطفل فرصة استخدام إبداعه عن طريق نمو الخيال، والبراعة، والقوى الجسمية، والمعرفية، والوجدانية(Tamis-LeMonda, Shannon, Cabrera, & Lamb, 2004) . وخلال اللعب يندمج الطفل، ويتفاعل مع عالمه المحيط به في السنوات المبكرة. ويساعد اللعب الطفل في اكتشاف العالم من حوله، ويسيطر على مخاوفه من خلال قيامه بأدوار الكبار، أو في أثناء اللعب مع الأقران والمعلم (Hurwitz, 2003). واللعب يجعل الطفل يسيطر على عالمه، ومن ثَمّ يساعده في نمو كفاءات تؤدي إلى الثقة والمرونة التي يحتاجها لمواجهة تحديات المستقبل (Ling, 2007). كما أن اللعب غير الموجه يساعد الطفل على أن يتعلم كيف يعمل في مجموعات، وكيف يشارك، وكيف يتفاوض، وكيف يحل الصراعات (Mahoney, Harris, & Eccles, 2006).

إضافة إلى ذلك يعتبر اللعب مطلباً حيوياً للحياة النفسية السوية والصحة النفسية لأطفالنا في مراحل النمو المتعاقبة، ويعد اللعب بالنسبة للأطفال عملية أساسية تواكب النمو الحركي، كما نجد أنه يرتبط ارتباطاً وثيقاً بجميع جوانب النمو الأخرى، كالنمو الحركي، والاجتماعي، والانفعالي والعقلي واللغوي (العطار، 2003) .

ويرتبط اللعب بالبيئة الأكاديمية للطفل، ويضمن تعزيز النمو الاجتماعي والوجداني والمعرفي، كما يعزز استعداد الطفل للتعلم، وأهداف التعلم، ومهارات حل المشكلات .(Coolahan, Fantuzzo, Mendez, & McDermott, 2000) وبما أن هناك تكاملاً بين التعلم الاجتماعي والوجداني والتعلم الأكاديمي، فإن اللعب الحر يتيح للطفل التفاعل مع أقرانه، وهذا التفاعل جزء مهم من التعلم الوجداني ذ الاجتماعي (Elias & Arnold, 2006).

ويشير (عكي، 2000)و(أحمد، ومرعي 2001) إلى أن هناك فوائد تربوية عديدة يقدمها اللعب للأطفال، ومنها: فوائد بنائية للناحيتين الجسمية والشخصية بأبعادها الثلاثة: النفسية الحركية والمعرفية والوجدانية والعمل على تنمية الأعضاء والأجهزة البدنية كافة من الناحية الوظيفية والعصبية والتشريحية. ويتيح اللعب الفرصة أمام

الأطفال لاستخدام حواسهم، فيلاحظون ويتساءلون ويكتشفون ويتعلمون به الكثير من المعارف والمهارات والاتجاهات في مرحلة ما قبل المدرسة، ويوسع اللعب آفاق الطفل المعرفية، ويزيد من معلوماته، ويزوده بخبرات أقرب إلى الواقع العملي من أية وسيلة تعليمية ثانية.

ويؤدي تفاعل المعلمة خلال اللعب مع الطفل دوراً مهماً في النمو والسلوك (Stacks, 2007) . كما يعتبر تفاعل المعلمة باللعب مع الطفل من أهم العوامل التي تؤثر في نجاحه في المدرسة، وكذلك فإنه يعزز نموه الاجتماعي، وكذلك نموه المعرفي. وهذا التفاعل في اللعب يُمكن الطفل من اكتساب العديد من المهارات تشمل الامتثال، والحزم، والكفاءة في العلاقة مع الكبار والأقران (Pianta, 1999) .

بالإضافة إلى ذلك فإن تأثير المعلمة الإيجابي على الأطفال وتجنب فرض الأوامر القاسية، أو ممارسة السيطرة عليه تؤدي إلى تجنب المشكلات السلوكية (Burchinal, Roberts, Hooper, & Zeisel, 2000) ويزيد معدل من الامتثال لطلبات المعلمة (Kontos, 2004).

وربما يواجه التفاعل بين المعلمة والطفل بعض العوائق، حيث يرتبط التبادل السلبي في العلاقة بين المعلمة والطفل بالسلوك العدواني والمعارض، والانسحاب الاجتماعي، وعدم المشاركة في الأنشطة، أوالتعاون مع الرفاق، وتناقص حبه للمدرسة (Ladd & Burgess, 2001).

وفي كثير من الروضات ودور الحضانة، تستجيب المعلمة لمشكلات الأطفال السلوكية بردود أفعال عادية، ولاتقوم بدور نشط تجاه حل هذه المشكلات (Conory & Brown, 2004). واتضح أن الأطفال ذوي المشكلات السلوكية يتعرضون لخبرات مزيد من التفاعل السلبي مع معلماتهم، ويتلقون تغذية راجعة ومساندة أقل إيجابية (Carr, Taylor, & Robinson, 1991). وأكثر الإستراتيجيات التي يتم استخدامها في إدارة الصف تنطوي على الرفض والتأنيب اللفظي، أو استبعاد الأطفال .(Bacon, 1990) وهذه الإستراتيجيات قد تؤدي إلى توقف قصير الأجل للمشكلة السلوكية، وربما تؤدي بعد ذلك إلى تفاقم المشكلات السلوكية بدلاً من تحسين سلوك الطفل، وتعرقل إيجابية التفاعل الإيجابي بين المعلمة والطفل (Austin & Agar, 2005).

وحول حقيقة أن المشكلات السلوكية للأطفال تنبع غالباً من التعرض المفرط لضغوطات محيطية مثل الفقر، والعنف الأسري، ومشكلات المعاملة الوالدية (Chamberlain & Patterson, 1995)، يؤكد (Ducharme & Harris, 2005) أنه يجب النظر للمشكلات السلوكية على أنها وسيلة الطفل للتكيف مع البيئات السلبية، وأن التدخلات التي تركز فقط على قمع السلوك المشكل دون تدريس الأطفال أي مهارات بديلة جديدة ربما تقضي على إستراتيجيات التكيف المتاحة لهؤلاء الأطفال. ولهذه الأسباب، بدأ الباحثون دراسة الأساليب الإيجابية، ومداخل التعزيز القائمة على أساس بناء السلوك الاجتماعي السليم للأطفال الذين يعانون من المشكلات السلوكية، وتشمل عادة تقديم مكافآت مجزية لزيادة مهارات الطفل المرغوبة(Austin & Soeda, 2008) . كما لاحظ (Barkley, et

al., 2002) أن الإجراءات المستندة إلى التعزيز فقط غالباً ما تنجح في علاج الأطفال ذوي المشكلات السلوكية.

من خلال دراسة المقدمات السلوكية)الأحداث التي تحدث مباشرة قبل وقوع السلوك)، يستطيع المختصون تحديد الظروف البيئية التي قد تكون مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالإستجابة المشكلة، وكخطوة مبدئية من مدخل التدخل العلاجي، فيمكن سحب الظروف البيئية للسلوك المشكل. وتقديم ظروف بيئية مرتبطة باستجابات بديلة، وبخاصة في أوقات احتمال حدوث السلوك المشكل (Kern, Choutka, & Sokol, 2002).

ولأن مداخل التدخل يمكن أن تقلل من احتمال حدوث المشكلات السلوكية، فإنها من ثَمَّ تؤدي إلى تقليل الحاجة إلى العقاب. وكثير من برامج التدخل تتضمن التعامل مع المثيرات التي تمهد إلى حدوث السلوك المشكل. والسلوكيات التي تحدث استجابة لتلك المثيرات التي عززت في وقت لاحق من الأرجح أن تحدث في وجود هذه الحوافز في المستقبل (Luiselli, 1998)، على سبيل المثال، ربما يستجيب الطفل بسلوك مشكل غير مناسب للمهمة التي يجد نفسه مكرهاً عليها. وإذا كان هذا السلوك سيجعله يهرب من تلك المهمة، فإن الطفل سوف يستمر في القيام بهذا السلوك عندما يطلب منه أحد أي مهمة. وعندما يتكرر السلوك باستمرار في وجود مثل هذه الظروف، و لايحدث في غيابها، يقال: إن هذا السلوك تحت تحكم مثيرات تلك الظروف (Martin & Pear, 1996).

ويشير الباحثون إلى أن العوامل البيئية من المقدمات التي تلعب دوراً في ظهور المشكلات السلوكية للأطفال. وهذه المتغيرات البيئية(Ducharme, 1999) . والمتغيرات البيئية هي أكثر صعوبة للتقويم أو الملاحظة؛ لأنها غالباً لا تحدث بالتزامن مع حدوث السلوك المشكل. ويمكن أن تشمل الحالات الفسيولوجية مثل الجوع أو التعب، وعدم الارتياح الجسدي مثل الصداع أو الحساسية، وعدم الارتياح النفسي مثل الضائقة الناجمة عن التفاعلات السلبية مع أفراد الأسرة. ولا تتسبب المتغيرات البيئية في المشكلات السلوكية مباشرة، ولكنها تؤدي إلى زيادة احتمال حدوثها (Horner Vaughn, Day, & Ard, 1996).

ويرتبط مفهوم التعلم بالثواب ارتباطاً وثيقاً بالمتغيرات البيئية التي من شأنها أن تغير تعزيز فعالية العواقب السلوكية. ويمكن لهذه المتغيرات أن تؤثر على احتمال حدوث السلوك من خلال تعزيز قيمة معينة في تصرفات الطفل، ومن ثَمّ زيادة الدافع لاظهار الاستجابات التي من شأنها أن تؤدي للوصول إلى هذه التصرفات .(Michael, 2000) على سبيل المثال، في ظل الظروف النموذجية، يمكن للطفل أن يستجيب دون سلوك مشكل إلى طلب المعلمة التعليمي (المتعلق بموضوع النشاط). ومع ذلك، عندما يكون الطفل الصغير جائعاً، أو مضطرباً وجدانياً، فقد ينظر إلى المهمة على أنها أمر مكروه، ومن ثَمّ تؤدي إلى سلوك مشكل، يتمثل في محاولة الطفل الهروب من المهمة. و يعتبر الهروب من هذه المهمة أكثر تعزيزاً مما قد يكون عليه الحال، ويكون الطفل أكثر دافعية لعرض تلك السلوكيات التي أصبحت مرتبطة مع الهروب من المهام المطلوبة (Kern, et al., 2002).

وتعد بعض أشكال التفاعل بين الكبار والأطفال متغيراً بيئياً لأنها تؤثر على سلوك الطفل. على سبيل المثال، قد تكون التفاعلات السلبية مع الكبار في البيت تمهد الطريق لرفض المهمة،

وعدم الامتثال وغيرها من المشكلات السلوكية في المدرسة، وتصبح التحديات اليومية التحصيلية والاجتماعية أكثر صعوبة في التحكم عندما يكون الطفل مضطرباً وجدانياً. وفي المقابل، قد تزيد العلاقة الدافئة الإيجابية بين الكبار والأطفال من احتمالات التعاون بين الطفل والشخص الكبير عن طريق الاهتمام الإيجابي من الشخص الكبير بالطفل. وعندما يكون التفاعل مع الكبار ذا قيمة للطفل، يكون الطفل أكثر رغبة للتعاون مع توجيهات الكبار من أجل مواصلة الحصول على النتيجة المرجوة من الاهتمام الإيجابي الذي يبديه الشخص البالغ.وقد يكون هذا صحيحاً بشكل خاص للأطفال الذين يعانون من مشكلات سلوكية، و تكون خبراتهم في التفاعل مع الكبار سلبية، وبالتالي تؤدي إلى مشكلة سلوكية.

وعن التفاعل بين الوالدين والطفل، فإنه من خلال التفاعلات المتكررة بين الأطفال ووالديهم خلال السنوات الأولى من النمو، يصبح الأطفال على دراية بكيفية التفاعل مع المعلمات أو أخصائيات الرعاية (Caregivers) والاستجابة لطلباتهن. وتعمل التفاعلات المبكرة بين الوالدين والطفل على تشكيل اعتقاداته وتوقعاته حول وجود والديه وحساسيتهم للاستجابة لاحتياجاته، وتعد استجابة الوالدين عاملاً رئيسياً يؤثر على طبيعة العلاقات بين الوالدين والطفل (Green, Stanley, & Peters, 2007).

وكلما أظهر الوالدان دفئاً وحساسية، واستجابة مستمرة لأطفالهم الرضع خلال السنوات الأولى، يتعلم الأطفال الرضع الثقة في والديهم على أنهم يقدمون لهم الراحة في أوقات الضغط. مع مرور الوقت، تجعل هذه الثقة الأطفال يعتبرون الوالدين قاعدة آمنة يمكن من خلالها استكشاف البيئة المحيطة والتفاعل معها، والانتقال تدريجياً من الحاجة إلى الالتصاق بالأم إلى ممارسة استكشاف المزيد عن البيئة المحيطة(Green, et al., 2007) ويزيد الانتقال من التبعية إلى الاستكشاف المستقل فرص تفاعل الأطفال مع الآخرين، وبالتالي تشجيع نمو المهارات الاجتماعية والعلاقات مع الأقران، ومن ثم أيضاً المشكلات السلوكية المحتملة و (Humber & Moss, 2005).

الدراسات السابقة:

دراسة (خالد، 2001) هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من مدى فاعلية استخدام أنواع مختلفة من اللعب (اللعب الحر - اللعب الجماعي التعاوني - اللعب الجماعي التنافسي) في تعديل اضطرابات السلوك لدى عينة (30) من أطفال ما قبل المدرسة.

أشارت نتائج الدارسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي بعد استخدام اللعب الحر مما يشير إلى فاعلية استخدام اللعب الحر، في تعديل اضطرابات السلوك لدى أطفال الروضة. وأن اللعب الحر هو أكثر أنواع اللعب المستخدمة في الدراسات فاعلية في تعديل السلوك بينما جاء اللعب الجماعي التعاوني أقل فاعلية من اللعب الحر، ثم جاء اللعب الفردي التنافسي في المرتبة الثالثة من حيث الفاعلية في تعديل السلوك.

دراسة (حطيبة، 2006) هدف البحث إلى التعرف على مدى فعالية فرص اللعب الحر على تنمية الحصيلة اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة، والتوصل إلى الفروق بين الجنسين في النمو اللفظي، وأيهما أكثر تفوقاً في هذه المرحلة. وتكونت عينة البحث من 34 طفلاً وطفلة،

مقسمة إلى مجموعتين: المجموعة الأولى هي مجموعة اللعب الحر وعددهم (17) طفل وطفلة. وطبق البحث اختبار جودانف ـ هاريس لتثبيت نسبة الذكاء، واختبارات التعبير اللفظي والإدراك السمعي وبعض أدوات اللعب.

ومن أهم نتائج البحث وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين في اختبار مقياس النمو اللفظي لصالح عينة اللعب الحر، وأيضاً في اختبار التعبير اللفظي، واختبار الإدراك السمعي لصالح عينة اللعب الحر وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعتي الذكور والإناث على مقياس النمو اللفظي لأطفال ما قبل المدرسة.

دراسة (البلهان، 2007): سعت هذه التجربة إلى التعرف على تأثير نشاطات نشاطات اللعب في تنمية التفكير الابتكاري لأطفال الروضة بدولة الكويت. وتكونت عينة الدراسة من 60 طفلاً وطفلة تراوحت أعمارهم بين الرابعة والخامسة ونصف. واستخدمت الدراسة مقياس تورانس للتفكير الابتكاري. وأشارت نتائج الدراسة إلى فعالية نشاطات اللعب في تنمية التفكير الابتكاري لدى الأطفال، كذلك لم توجد فروق ذات دلالة بين البنين والبنات في مهارات التفكير .

دراسة :(Kotler & McMahon, 2004) بحثت هذه الدراسة تأثير التدخل باستخدام الألعاب بين الطفل والوالدين على الامتثال لدى الأطفال،وتكونت عينة الدراسة من ستين طفلاً من أطفال ما قبل المدرسة، وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات (تتراوح أعمارهم بعد سن الثانية وقبل سن الرابعة)، وكان هؤلاء الأطفال يعانون من القلق، والانسحابية، والعدوان، وعدم الكفاءة الاجتماعية. تم تقويم سلوك الأطفال في أثناء تنفيذ مهام الأمهات قبل وبعد استخدام اللعب الحر لمدة أسبوع. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى انخفاض مستوى القلق والانسحابية والعدوان وزيادة في الاستجابة للطلبات ونقص في عدم الامتثال، بينما لم يظهر أي تحسن في الكفاءة الاجتماعية.

دراسة :(Fullerton, Conroy, Correa, & Vivian, 2009) هدفت هذه الدراسة إلى البحث عن مدى فعالية برنامج تدريبي لمعلمي الطفولة المبكرة يهدف إلى زيادة استخدام المعلمين في مرحلة الطفولة المبكرة إلى عبارات الثناء لمعالجة المشكلات السلوكية لدى عينة من الأطفال المضطربين وجدانياً وسلوكياً. تم ملاحظة سلوكيات المعلمة قبل وبعد البرنامج التدريبي وتأثيره على امتثال الأطفال ومشاركتهم. وأشارت النتائج إلى زيادة استخدام المعلمين عبارات الثناء بعد التدريب. وبالإضافة إلى ذلك، أظهرت النتائج أن جميع الأطفال حدثت لهم تغييرات إيجابية مع زيادة في السلوكيات المقبولة، ومنها الامتثال ونقص في السلوك المشكل.

دراسة :(Warzak & Floress, 2009) هدفت هذه الدراسة إلى بحث الممارسات التي يستخدمها عينة من أولياء أمور لطفلين 3 و4 سنوات لزيادة امتثال أطفالهم الصغار لهم. واتضح أن أولياء الأمور غير قادرين على جعل أطفالهم يمتثلون لهم دون اللجوء إلى التحكم البدني وكبح السلوك. واتضح من خلال الملاحظة، أنه إذا رفض الطفل الامتثال للسلوك أو تأجيل الامتثال، لا تتفاعل أخصائيات الرعاية مع الطفل، أو تعطي له نشاطاً مستقلاً. وعندما يريد الطفل شيئاً محبب له، لابد له من الامتثال لأوامر مقدمات الرعاية أولاً

ومن ثم تلبية طلبه. وأشارت نتائج الدراسة أن تأجيل طلبات الأطفال حتى الامتثال يعمل على زيادة الامتثال بنسبة أكبر من أساليب كبح السلوك والإيذاء البدني.

دراسة :(Kasey & Gregory, 2010) قامت هذه الدراسة بتقويم وصفي لامتثال عينة من أطفال ما قبل المدرسة للمعلمة، واتضح من خلال الدراسة أن الامتثال راسخ لدى كل طفل ونسبي بين الأطفال. ويزداد طردياً مع التقدم في السن. وتم تقويم أثر ستة متغيرات (القرب من الطفل، الموقف، الاتصال الجسدي، الاتصال بالعين، الانتباه اللفظي، اللعب) على أربعة أطفال. وفي البداية تم تقويم الثلاثة متغيرات الأولى على طفلين فقط، ثم تطبيق الثلاثة متغيرات الباقية على الطفلين المتبقين. وأشارت نتائج الدراسة إلى زيادة معدل الامتثال تدريجياً عند إضافة المتغيرات الثلاثة المتبقية بنسبة 20 %.

دراسة :(Lavis-Dlott, Fuller, & Stein, 2010) هدفت هذه الدراسة إلى تصنيف أنماط معينة من الممارسات الوالدية ترتبط بشخصية الأم وليس بالخلفية الثقافية. واعتمدت الدراسة على أسلوبي المقابلة والملاحظة، وتم ملاحظة النشاطات اليومية في المنزل، وأساليب الأمهات في تعديل سلوك أطفالهن، وتشجيعهن للامتثال لأوامرهن، وتم تحليل أساليب محاولات الأمهات مع أطفالهن (4 سنوات) للامتثال لأوامرهن. وأشارت النتائج أن معظم الأمهات تعتمد على أساليب الأوامر اللفظية المباشرة، وبعضهن دمجن الأوامر اللفظية مع بعض إستراتيجيات الامتثال الأخرى، ولم تتضمن تسويغ الأوامر المطلوبة. واتضح أن قليلاً من الأطفال امتثلوا لأوامر الأمهات المستخدمات لأساليب الأوامر اللفظية المباشرة.

دراسة :(Lindesy, Cermeens & Caledra, 2010) بحثت هذه الدراسة الدور الذي تلعبه نشاطات الرعاية اليومية واللعب في العلاقة بين التفاعل المتبادل بين الطفل والوالدين والكفاءة الاجتماعية للأطفال. تم ملاحظة ثلاثة وستين طفلاً صغيراً وأولياء أمورهم في أثناء اللعب ونشاطات الرعاية (مثل تناول الطعام). كما تم ملاحظة التفاعل من خلال (أ) الامتثال للطلبات و(ب) التعبير عن المشاعر الإيجابية. وقامت مقدمات الرعاية بتقويم كفاءة الأطفال الاجتماعية مع الأقران، والسلوك العدواني للأطفال أيضاً. وكانت من أهم نتائج الدراسة ارتفاع معدلات امتثال الأطفال للوالدين خلال اللعب أكثر من نشاطات الرعاية. ولم تكن هناك فروق بين نشاطات اللعب والرعاية والكفاءة الاجتماعية للأطفال.

دراسة :(Wilder, Allison, Nicholson, Abellon & Saulnier, 2010) هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أسباب عدم امتثال ستة أطفال صغار لمقدمة الرعاية لهم. كما تم تقويم مبررات عدم امتثال هؤلاء الأطفال. وتم تقويم المسوغات من قبل مقدمات الرعاية قبل وبعد تدريبهن على العلاج السلوكي. وأشارت النتائج إلى أن هذه مسوغات غير فعالة لجميع الأطفال. واتضح أن أسلوب الإرشاد زاد من الامتثال لدى طفل واحد فقط. بينما الاستجابة لوصول الأطفال لأغراضهم المحببه لهم بشرط الامتثال وبدون تكلفة أخرى قد عمل على زيادة امتثال جميع الأطفال.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض بعض الدراسات السابقة يتضح الآتي:

1. أن جميع الدراسات تناولت أهمية اللعب الحر والمشكلات السلوكية لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة، وخاصة مشكلة عدم الامتثال لدى هؤلاء الأطفال، وأسباب هذه المشكلة، وبحث أي الطرق أكثر فعالية.
2. اتفقت جميع الدراسات مع البحث الحالي في العمر الزمني لعينة الدراسة. حيث تراوحت عينة الدراسة في جميع الدراسات بين الثانية والثامنة، وتتناول الدراسة الحالية عينة من الأطفال تتراوح أعمارهم بين الثانية والخامسة.
3. بحثت بعض الدراسات أثر التفاعل بين الوالدين والطفل باستخدام الألعاب على بعض المشكلات السلوكية وخاصة الامتثال، واتضح فعالية ذلك على زيادة نسبة امتثال الأطفال، وعدم زيادة الكفاءة الاجتماعية مثل دراسة (Kotler & McMahon, 2004) وقد يرجع ذلك إلى قصر المدة الزمنية واللعب الفردي للطفل مع أحد الوالدين، مما يلقي الضوء على البحث الحالي في استخدامه للعب الجماعي الحر مع المعلمة، ودراسة (Lindesy, et al., 2010) التي أكدت أيضاً عدم فعالية اللعب الفردي بين الطفل وأحد الوالدين أو حتى المعلمة، مما يعطي تسويغ للبحث الحالي في استخدام اللعب الجماعي الحر. إضافة لتأثير اللعب على الامتثال لدى الأطفال، كما أثبتت دراسة (خالد، 2001) فعالية اللعب الحر في علاج بعض المشكلات السلوكية لدى أطفال ما قبل المدرسة.وأشارت نتائج دراسة (حطيبة، 2006) إلى أن اللعب الحر له تأثير في تنمية الحصيلة اللغوية لدى الأطفال عينة الدراسة.
4. اتضح كذلك وجود أثر فعال للتفاعل والتواصل مع الطفل، ويتضح ذلك في دراسة (Kasey & Gregory, 2010)، مما جعل الدراسة الحالية تأخذ في الاعتبار مهارات التواصل مع الطفل في أثناء اللعب.
5. تناولت بعض الدراسات أساليب معاملة المعلمة للطفل واستخدام عبارات الثناء لمعالجة المشكلات السلوكية لدى عينة من الأطفال المضطربين وجدانياً وسلوكياً، وأثر ذلك على سلوك الامتثال، واتضح أثر استخدام عبارات الثناء على سلوك الامتثال(Fullerton, et al., 2009) وقد اتبعت الدراسة الحالية عبارات المدح والثناء في فترة اللعب بين المعلمة والأطفال.
6. اتضح أن الأوامر اللفظية المباشرة والإيذاء الجسدي أقل فعالية في زيادة الامتثال، فضلاً عن آثارها السلبية، وأن الاستجابة لطلبات الأطفال المشروطة بالامتثال أكثر فعالية سواء بين الأطفال والمعلمة أوالوالدين مثل دراسة (Warzak & Floress, 2009) ودراسة (Lavis-Dlott, et al., 2010,)ومن هنا نستنتج أيضاً ضرورة التأكيد على احتياجات الطفل ورغباته في اللعب والنشاط، وضرورة استخدام إستراتيجيات بديلة في إدارة الصف وتوجيه سلوك الطفل. وقد راعى البحث الحالي ذلك عند تدريب المعلمات على استخدام اللعب.
7. يتضح من جميع الدراسات السابقة أن مراعاة احتياجات الطفل وفق خصائص نموه في هذه المرحلة أكثر فعالية من أي أسلوب آخر مثل أسلوب التوجيه والإرشاد، ويتضح ذلك في دراسة (Wilder, et al., 2010).

إجراءات البحث:

منهج البحث: لما كان البحث الحالي يهدف إلى بحث فعالية لعب المعلمة مع الأطفال (متغير مستقل) على امتثال هؤلاء الأطفال لتعليمات وطلبات المعلمة (متغير تابع)، فقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي كمنهج ملائم للبحث.

عينة البحث: عينة من الأطفال الصغار (من 2 إلى 5 سنوات) يبلغ عددهم 11 طفلاً وطفلة من روضة مدرسة السلام الخاصة للغات بمدينة طنطا، محافظة الغربية، جمهورية مصر العربية، والجدول الآتي يوضح العمر والجنس لكل طفل وطفلة في العينة.

جدول (1) عمر وجنس أطفال عينة البحث

رقم الطفل	الجنس	العمر
الطفل 1	أنثى	3 سنوات
الطفل 2	ذكر	3 سنوات
الطفل 3	ذكر	3 سنوات
الطفل 4	ذكر	4 سنوات
الطفل 5	ذكر	3 سنوات
الطفل 6	ذكر	5 سنوات
الطفل 7	أنثى	سنتان
الطفل 8	ذكر	سنتان
الطفل 9	أنثى	1 سنوات
الطفل 10	ذكر	1 سنوات
الطفل 11	أنثى	4 سنوات

أداة البحث: تم وضع بطاقة ملاحظة تحتوي على أكثر الطلبات تكراراً من قبل المعلمة و تستخدمها بصفة شبه مستمرة يومياً داخل قاعات التعلم. وتم تصميم البطاقة بعد الاطلاع على الأدبيات المتعلقة بموضوع البحث، ومراجعة الدراسات السابقة. وتضمنت بطاقة الملاحظة خمسة محاور لطلبات المعلمة اليومية (الملابس - اللعب - تناول الطعام - النظافة - طلبات عامة) (انظر ملحق رقم 1).

صدق أداة البحث: قام الباحث بعرض الأداة على مجموعة من المحكمين، حيث طلب منهم إبداء أرائهم حول فقرات بطاقة الملاحظة، من حيث مناسبتها لموضوع البحث، ومدى وضوح الفقرات وسلامة الصياغة اللغوية. وبعد الاطلاع على اقتراحات المحكمين تم إجراء التعديلات التي أشاروا لها، وقد احتوت بطاقة الملاحظة على أربعة مستويات (دائماً، عادة، أحياناً، نادراً)، وأخذ كل مستوى نسبة مئوية بنفس الترتيب على النحو الآتي (100:76 % - 75:51 % - 50:26 % - 25:0 %).

ثبات أداة البحث: تم حساب ثبات بطاقة الملاحظة عن طريق حساب معامل الاتفاق بين درجة تقدير الملاحظة الأولى، ودرجة تقدير الملاحظة الثانية من عينة استطلاعية تكونت من 15 طفلاً وطفلة خارج العينة، وقد بلغ معامل الاتفاق بين الملاحظتين (0.97).

الخطوات التمهيدية لإجراء البحث:

جاءت عملية إجراء البحث في عدة خطوات. حيث تم مقابلة إدارة مدرسة السلام الخاصة

للغات بطنطا، والتحدث معهم عن هدف البحث وطبيعته، وتم الحصول على إذن بالتطبيق. ثم التقى الباحث مع مشرفة الروضة لمناقشة البحث بمزيد من التفصيل. وبمجرد الحصول على موافقة من إحدى المعلمات بالتطبيق تم الجلوس، معها، وشرح البحث بالتفصيل وإعطاؤها تعليمات عن أسلوب اللعب وكيفيته ومدته، ثم تم إرسال خطابات أخذ موافقة أولياء الأمور. ووافق أولياء الأمور على المشاركة أطفالهم في البحث بل طلب البعض فرصة لقاء مع الباحث لمناقشة البحث، وفي النهاية تم جمع البيانات الخاصة بالأطفال.

المتغير المستقل - جلسات اللعب:

يعتبر المتغير المستقل في هذا البحث هو جلسات لعب المعلمة مع الأطفال، حيث قامت المعلمة باللعب مع الأطفال لمدة عشر دقائق يومياً دون تدخل توجيهي من المعلمة، بل كان القيام باللعب مباشرة مع الأطفال. وقد راعت المعلمة كما تم التأكيد عليها لاستخدام الأساليب التالية في أثناء الجلسات (أ) الثناء المشروط، وهو استخدام جمل المدح والثناء بعد قيام الطفل بالسلوكيات الايجابية في أثناء اللعب أوالاستجابة لطلبات المعلمة. (ب) الاستجابات الرقيقة الدافئة، وهو أن تكون المعلمة دافئة وحساسة ومرحة، وتعطف على الأطفال في أثناء التفاعل، وتظهر اهتماماتها بتعليقات واستجابات الأطفال (ج) تعكس الاستجابات غير اللفظية، وهو أن تصف المعلمة لفظياً سلوك الطفل غير اللفظي، أو إعادة صياغة وتكرار سلوك الطفل اللفظية (د) توفير فرص النجاح، هو أن تقوم المعلمة بترتيب الأوضاع والبيئة لضمان أن الطفل سينجح في النشاط؛ (هـ) القبول، وهو قبول المعلمة قيادة الطفل في اللعب وتوصياته (و) عدم توجيه التفاعل، وهو ألا تطلب المعلمة طلبات أو تعطي أوامر في أثناء اللعب، ولكن بدلاً من ذلك يمكن أن تقترح توجيهات للعب. وقد تمت جميع جلسات لعب الأطفال مع المعلمة في القاعات الدراسية خلال فترات اللعب الحر كجزء من البرنامج اليومي، وتبدأ الجلسات كل يوم في نفس الوقت تقريباً.

المتغير التابع (امتثال الأطفال):

يعتبر امتثال الأطفال لطلبات المعلمة هي المتغير التابع في هذا البحث. والامتثال هو المبادرة بالاستجابة الحركية المناسبة لطلب المعلمة خلال عشر ثواني، وإكمال الاستجابة الحركية خلال 40 ثانية(Ducharme, 1996) . وتعتبر استجابة الطفل امتثالية أو غير امتثالية في ضوء التعريف السابق. وتم تكرار قياس نسبة امتثال الأطفال لطلبات المعلمة خلال تطبيق جلسات اللعب.

تصميم البحث:

استخدم البحث المنهج شبة التجريبي، واعتمد على التصميم التجريبي(ABAB) (Barlow & Hersen, 1984; Ducharme & Worling, 1994)، فكانت المرحلة الأولى (A) لا تدخل فيها باللعب، ويتم فيها القياس القبلي والملاحظة القبلية لامتثال الأطفال. وأعقب هذه المرحلة مرحلة التجريب (B) وجرى خلالها التدخل باللعب من قبل المعلمة مع الأطفال. المرحلة الثالثة (A) وهي ملاحظة الامتثال لدى الأطفال بعد انتهاء جلسات اللعب، لتحديد ما إذا كان التحسن في امتثال الأطفال كان مرتبط باللعب فقط أم أن هذا التأثير

امتد بعد ذلك. وعندما لوحظ وجود انخفاض في الامتثال لدى طفلين من الأطفال، تم إعادة مرحلة التجريب (B) مرة أخرى، لتحديد ما إذا كانت تأثيرات التجريب(التدخل باللعب) سيزيد من الامتثال مرة أخرى أم لا.

تحليل البيانات:

تم استخدام التحليل البصري كإستراتيجية أولية لدراسة الاتجاهات في البيانات، وكذلك تحليل النتائج قبل التجريب وفي أثناء التجريب. ويشير التحليل البصري للبيانات الموضحه في شكل رسوم بيانية إلى تأثيرات دالة إكلينيكياً.(Barlow, Hayes, & Nelson, 1986; Ducharme, Atkinson, & Poulton, 2000). وفي البحث الحالي، تم حساب نسبة الامتثال التي وصلت إلى (100 %)، وكذلك نسبة الامتثال التي وصلت إلى (50 %) فأقل لدى كل طفل.

إجراءات البحث:

تم الطلب من المعلمة استكمال بطاقة ملاحظة للامتثال لكل طفل. وتم توضيح معدل تقويم الامتثال لطلبات المعلمة من الطفل. وشملت تقويمات الامتثال أربعة مستويات على النحو الآتي: المستوى 1 «دائما» بنسبة (76 إلى100 % من الوقت)؛ المستوى 2 «عادة» بنسبة (51 إلى 75 %)؛ المستوى 3 «أحياناً» بنسبة (26 إلى 50 %) ومستوى 4 «نادراً» بنسبة (0 إلى 25 %).انظر ملحق رقم 1).

تم إعطاء تعليمات للمعلمة قبل أن تقويم امتثال الأطفال، وأن تفعل الآتي عند طلب أي شيء من الطفل: (أ) الحفاظ على الاقتراب من الطفل، (ب) جذب انتباه الطفل، (ج) أن يتضمن الطلب مهمة واحده فقط (د) أن يكون الطلب في صيغة أمر وليس سؤالاً؛ (هـ) إتاحة الوقت الكافي لاستجابة الطفل قبل تكرار الطلب. كما طلب الباحث من المعلمة تقديم قائمة طلبات محددة سلفاً للأطفال، وأن تقدم الطلبات بترتيب عشوائي في الأوقات العادية الطبيعية. وتقوم المعلمة مباشرة بتسجيل وجود الامتثال أو عدم الامتثال مباشرة بعد كل طلب. في جميع مراحل هذا البحث، وقدمت المعلمة نفس التعليمات لنفس الأطفال في نفس الوقت تقريباً من اليوم (الصباح أو بعد الظهر) كل يوم خلال مراحل البحث. وشملت هذه الإجراءات ضمان أن أي تغييرات في معدلات الامتثال عبر مراحل البحث لم تكن نتيجة المتغيرات الإجرائية غير المنضبطة.

مراحل البحث:

المرحلة الأساسية: تم جمع البيانات الخاصة للأطفال داخل الروضة وكان عددهم 71 طفلاً مع 10 معلمات داخل الروضة. انظر (الجدول رقم 2) الذي يوضح معلومات موجزة عن الأطفال داخل الروضة. تم جمع بيانات هؤلاء الأطفال للتعرف على مدى وجود الامتثال لدى هؤلاء الأطفال. وقد تم تطبيق بطاقة الملاحظة على الأطفال في المرحلة الأولى، وكان متوسط = الامتثال من 50 % أو أقل.

جدول (2) بيانات الأطفال داخل الروضة

عمر الطفل	عدد الأطفال	ذكور	إناث
عامين	10	4	6
3 أعوام	29	19	10
4 أعوام	23	15	8
5 أعوام	8	4	4
6 أعوام	1	0	1
المجموع	71	42	29

مراجعة إجراءات جلسات اللعب: بعد المرحلة الأولى التي تم فيها ملاحظة الأطفال، وكان عددهم 71، تم اختيار 11 طفلاً وطفلة وهم الذين كان معدل الامتثال لديهم 50 % فأقل، ثم كان الاجتماع مع المعلمة المشاركة لاستعراض الإجراءات التي ستستخدم في اللعب مع الأطفال عينة الدراسة. واستمر الاجتماع لمدة 30 دقيقة. وبالإضافة إلى التدريب الذي تم الإشارة إليه في الإجراءات المذكورة في جزء«المتغير المستقل»، طلب الباحث من المعلمة عدم الاستجابة لأي سلوك مشكل يظهره أي طفل خلال جلسات اللعب إلا إذا كان السلوك يشكل خطراً على سلامة الطفل، أو المعلمة، أو أي طفل.

كما صدرت تعليمات للمعلمة بضرورة موافقة الطفل قبل بداية كل جلسة لعب. وإذا امتنع الطفل عن المشاركة في جلسة اللعب، فيجب على المعلمة تأجيل جلسة اللعب في ذلك اليوم، والمضي قدماً في النشاطات العادية المعتاده يومياً. كذلك إذا ترك الطفل جلسة للعب قبل نهايتها، أو يشير الى أنه أو أنها لم تعد تريد المشاركة في اللعب مع المعلمة، فيجب على المعلمة إنهاء جلسة اللعب فوراً.(على مدار هذا البحث، لم يرفض أي طفل المشاركة في اللعب أو الخروج من جلسة اللعب).

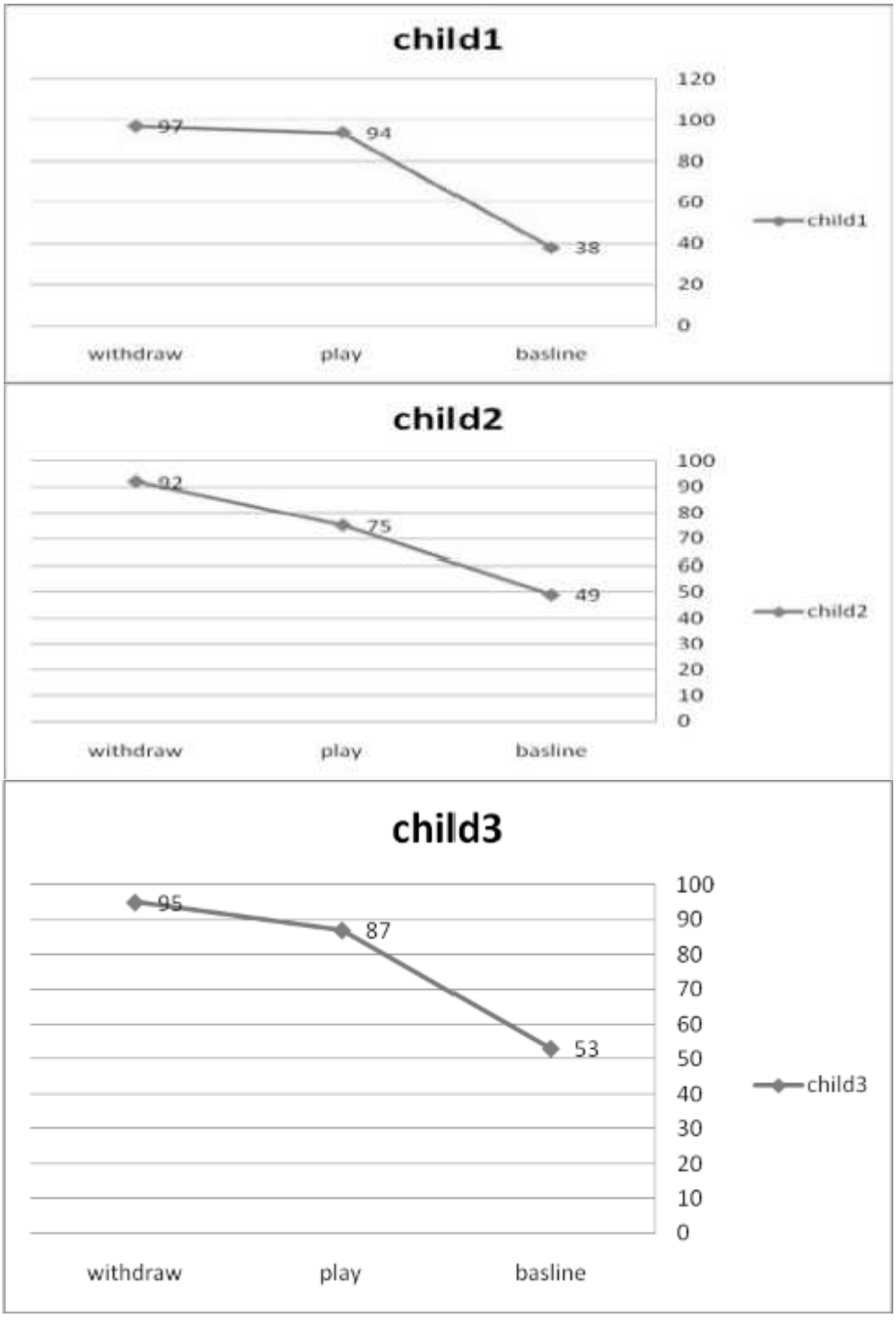
المرحلة الأولى (اللعب): أمضت المعلمة عشر دقائق كل يوم في جلسة لعب مباشرة مع الأطفال. وبعد اللعب مباشرة تقوم المعلمة بتوجيه نفس الطلبات التي قدمتها من قبل بطريقة طبيعية قدر الإمكان. وحساب مدى الامتثال بنفس الطريقة.

المرحلة الثانية (ما بعد اللعب): وخلال هذه المرحلة، لاتوجد جلسات لعب مع الأطفال. بل يتم ملاحظة تقديم الطلبات السابقة وملاحظة الأطفال وتسجيل مدى الامتثال. واتضح أن أطفالاً من العينة اظهروا معدلاً متساوياً أو أعلى من مرحلة تقديم اللعب. بينما ظهر تدنٍ في درجات امتثال طفلين (السادس والحادي عشر)مقارنة بمعدلهم في مرحلة اللعب.

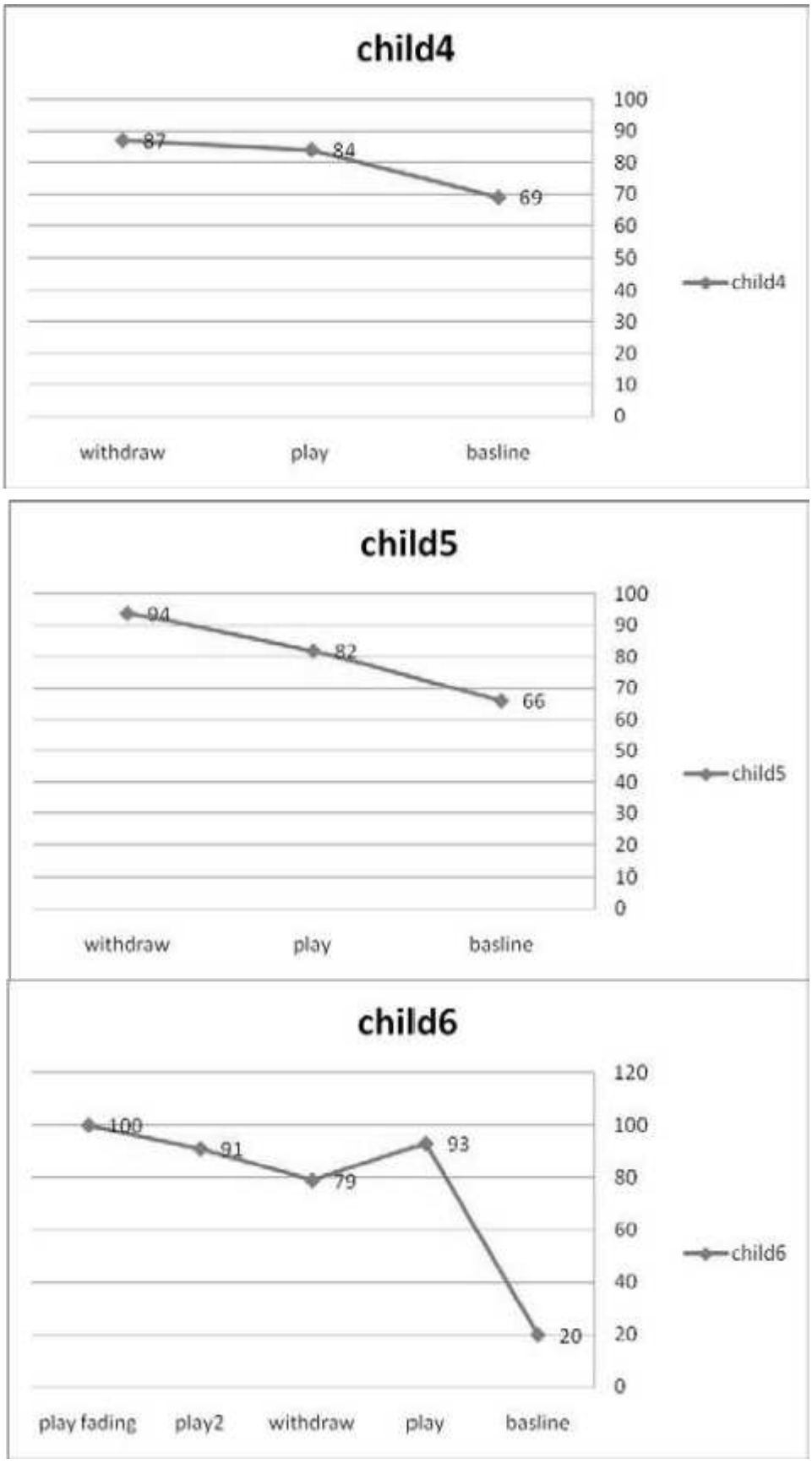
المرحلة الثالثة (إعادة جلسات اللعب): تم إعادة جلسات اللعب بنفس الطريقة التي تمت في المرة الأولى للطفل السادس والحادي عشر، وتم ملاحظة امتثال الطفلين لنفس الطلبات كما هو في المرحلة الأولى والثانية على بطاقة الملاحظة. واتضح في هذه المرحلة تحسن في امتثال الطفلين. وارتفع متوسط امتثال الطفلين: السادس والحادي عشر من 48 % في المرحلة الأولى إلى 91 % في هذه المرحلة.

المرحلة الرابعة (انتهاء جلسات اللعب): خلال هذه المرحلة، حافظ الطفلان السادس والحادي عشر على تحسن مستوى الامتثال بالمقارنة مع المرحلة الأولى ومرحلة انتهاء جلسات اللعب. و وصل معدل امتثال الطفلين في هذه المرحلة إلى 94 %.والأشكال من 1

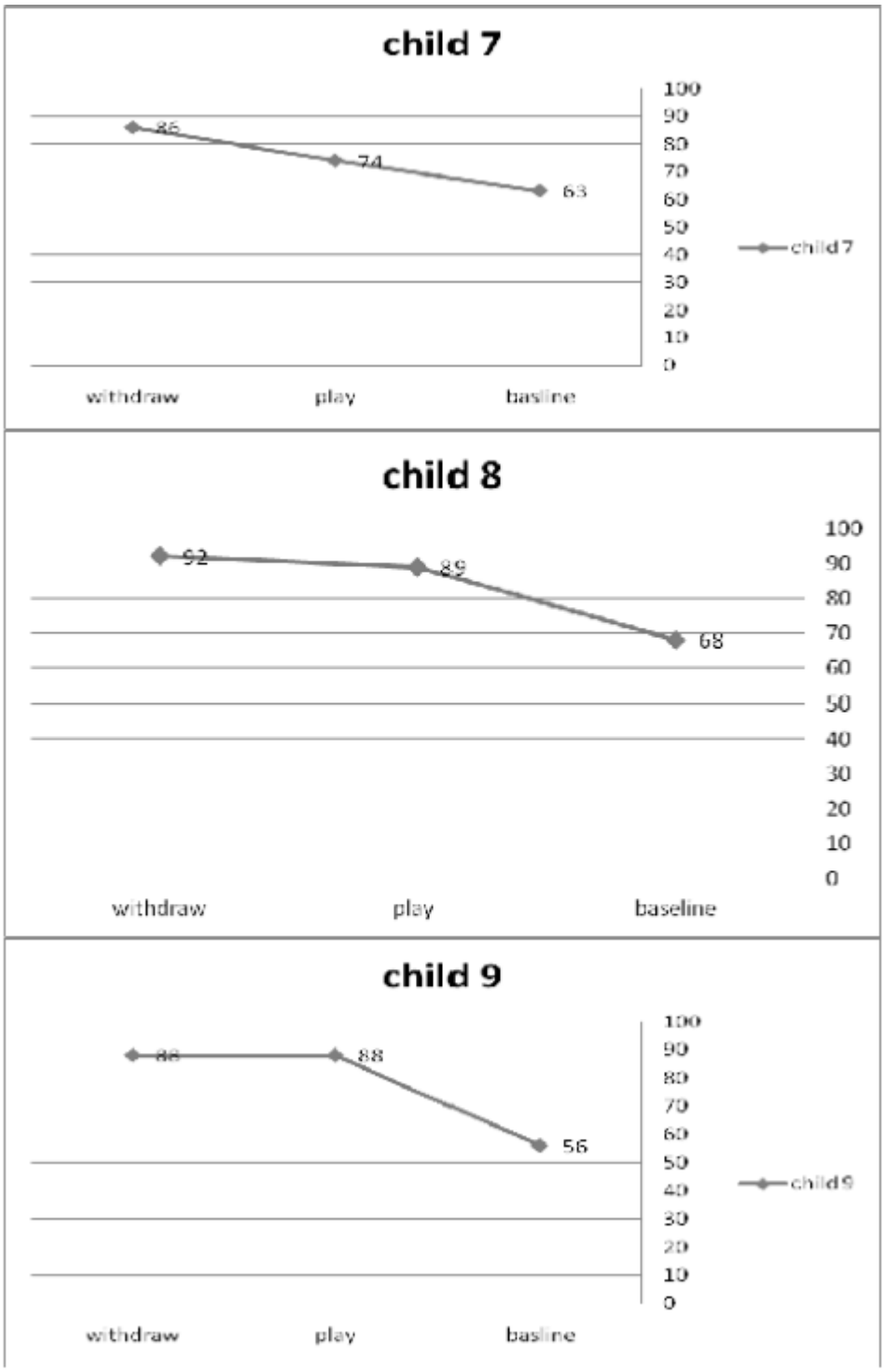
إلى 4 توضح نسبة امتثال الأطفال لطلبات المعلمة.



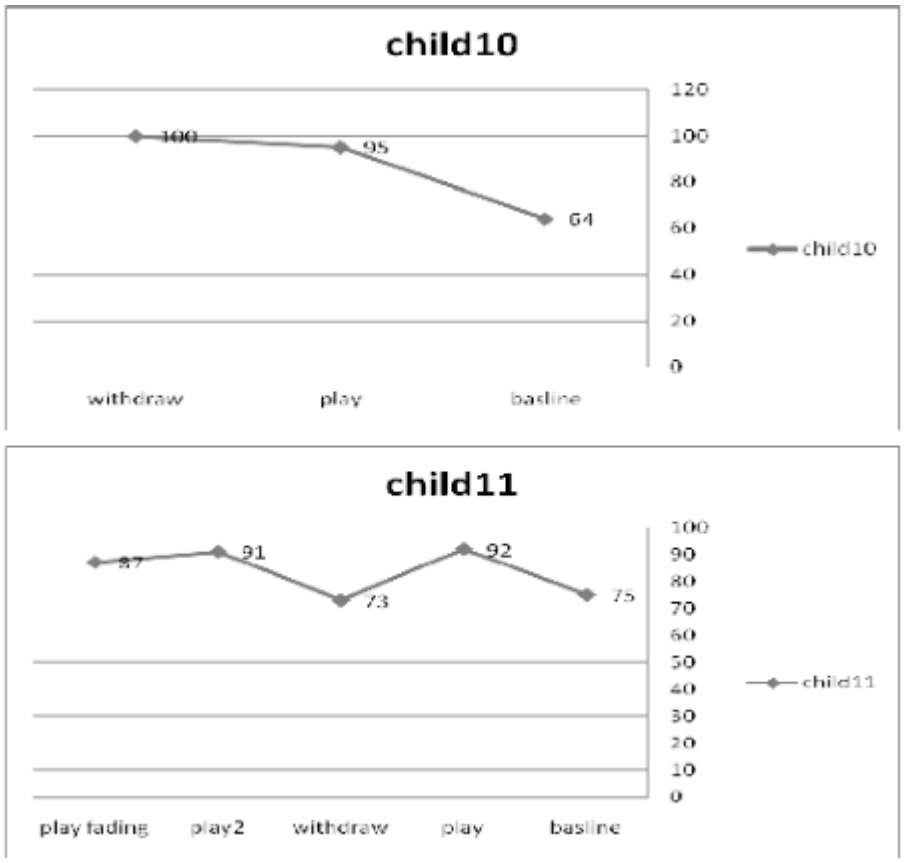
شكل رقم (1) يوضح نسبة امتثال الأطفال 1، 2، 3 لطلبات المعلمة



شكل رقم (2) **يوضح نسبة امتثال الأطفال** 4، 5، 6 **لطلبات المعلمة**



شكل رقم (3) **يوضح نسبة امتثال الأطفال** 7 و8 و9 **لطلبات المعلمة**



شكل رقم (4) يوضح نسبة امتثال الطفلين 10 و11 لطلبات المعلمة

تفاعل الأطفال مع المعلمة:

لاحظ الباحث في أثناء مراحل التجريب تفاعلاً تلقائياً قوياً بين الأطفال والمعلمة، ولم يقتصر هذا التفاعل على جلسات اللعب فقط بل كان يوجد بعد انتهاء جلسة اللعب. وكان متوسط التفاعل في المرحلة الأولى 10 % في كل ملاحظة بمعدل(2 إلى 15 %). وفي المرحلة الثانية ظل المتوسط تقريباً كما هو(9 % بمعدل 2 % إلى 17 %). وفي المرحلة الثالثة زاد متوسط التفاعل زياده طفيفة فوصل إلى متوسط 12 % لكل ملاحظة (بمعدل 4 % إلى 22 %).

مناقشة النتائج:

هدف البحث الحالي إلى تقويم تأثير جلسات اللعب القصيرة بين المعلمة والطفل في سن ما قبل المدرسة على امتثال الأطفال إلى طلبات المعلمة في قاعة الدراسة. وأسفر البحث عن نتيجتين رئيسيتين، الأولى، أدت جلسات لعب المعلمة مع الأطفال إلى زيادة مستويات الامتثال لدى هؤلاء الأطفال. الثانية، في أعقاب انقطاع جلسات لعب المعلمة مع الأطفال، اتضح انخفاض معدل الامتثال لدى طفلين من أطفال العينة. وتم إعادة جلسات اللعب لهذا السبب، وهذا أدى إلى تحسن مستويات الامتثال لكلا الطفلين، واستمرار هذا التحسن بعد

توقف جلسات اللعب، بما يدل على احتمال تدخل الفروق الفردية عاملاً مؤثراً في استمرار النتائج.

تحسن امتثال الأطفال: قبل بداية جلسات اللعب، تم تطبيق بطاقة الملاحظة على الأطفال، واتضح أن معدل عدم الامتثال بين العينة حوالي 75 %. وبغض النظر عن السن والجنس ومستوى صعوبة الامتثال، أظهرت النتائج تحسن معدلات الامتثال لدى كل طفل بعد جلسات اللعب مع المعلمة بنسبة تتراوح بين 70 % إلى 80 %.

وقبل تطبيق جلسات اللعب، لوحظت أنماط متكررة من عدم الامتثال لدى كل طفل تقريباً. ولم يتم تحسن الامتثال إلا بعد بدء اللعب، وهذا يدل على ارتباط مستوى الامتثال مع البيئة الصفية السائدة أو نمط المعلمة المعتاد في التأديب.

وتحسن معدلات الامتثال لدى الأطفال له أهمية خاصة حيث تم التحسن دون استخدام الإستراتيجيات المستخدمة عادة لمعالجة الصعوبات التي تواجه الامتثال لدى الأطفال، مثل الثواب والعقاب كما أشارت نتائج دراستي: Barkley, 1997; Forehand & McMahon, 1981) .

بالإضافة إلى ذلك، كانت جلسات اللعب قصيرة، لا تتطلب سوى عشر دقائق يومياً لتنفيذها. ولم يشترط أن تتم الجلسات بعد السلوك مباشرة، مما يتيح للمعلمة إجراء جلسات اللعب كلما أمكنها، وليس بناء على سلوك الطفل. وهكذا، حدث تحسن في امتثال الأطفال مع قليل من الوقت والجهد ودون تغيير الروتين اليومي، مما يجعل هذا النهج فعالاً وعملياً وخاصة للمعلمات المنشغلات في النشاطات وتعليم الأطفال.

وهناك العديد من العوامل المحتملة، بما في ذلك المتغيرات البيئية والحافز التي قد تكون مسؤولة عن تحسين الامتثال خلال مراحل اللعب.

المتغيرات البيئية (مناخ التفاعل): خلال جلسات اللعب، وكما تم ذكره سالفاً، استخدمت المعلمة الثناء والمدح، ولغة الدفء، والابتعاد عن الاستجابات العنيفة لردود أفعال الطفل. وفي هذا السياق، وخلال هذا التفاعل والاهتمام من قبل المعلمة، قد يكون هذا تعزيزاً قوياً للأطفال، حيث كانوا يستمتعون بقضاء وقت ممتع مع المعلمة. وربما أدى ازدياد قيمة المعلمة كمعزز إلى زيادة دافعية الأطفال التي أدت إلى زيادة فرص التفاعل بين الأطفال والمعلمة وخاصة الامتثال والتعاون. وبهذا يكون اللعب عملية تأثيث وتدعيم لامتثال الطفل، ويعمل على زيادة حافز الأطفال لمثل هذا السلوك، وهذا ما يؤكده (Michael, 2000) .

وهناك تفسير آخر لتحسن الامتثال لدى الأطفال، وهو أنه قبل تقديم جلسات اللعب بين المعلمة والأطفال، كانت توجيهات المعلمة للأطفال الذين لايمتثلون لطلبات المعلمة مع التأنيب وتصحيح السلوك الخاطئ. ومع بدء جلسات اللعب كانت هناك فرص يومية للمعلمة للمشاركة الممتعة مع الأطفال في سياق اجتماعي. وتعتبر استجابات المعلمة للأطفال تعزيزاً ايجابياً للسلوك الاجتماعي للأطفال. ومن ثَمّ حدث نمط جديد من التفاعل بين الأطفال والمعلمة، وقد تعلم الأطفال خلال اللعب السلوك الاجتماعي السليم والتعاوني وتم تعزيز ذلك من قبل المعلمة خلال جلسات اللعب، وكان هناك تعاون ملحوظ مع المعلمة خلال اللعب إشارة إلى أن التعزيز الإيجابي والاهتمام يوجد في أثناء التعاون. وهكذا

أصبحت المعلمة حافزاً مميزاً لامتثال الأطفال.

كما ورد ذكره سالفاً إن المتغيرات البيئية والمعلمة كحافز (المدح والاهتمام) أدت إلى تحسن الامتثال لدى الأطفال. ونتيجة للاهتمام الإيجابي بالطفل في جلسات اللعب، ازداد سلوك الطفل التعاوني في وجود المعلمة. وعملت المتغيرات البيئية و دور المعلمة على بقاء امتثال الأطفال لمعلمتهم بعد انتهاء جلسات اللعب.

بقاء الأطفال على الامتثال بعد انتهاء جلسات اللعب: لم يحدد البحث الحالي طريقة تفاعل المعلمة بعد انتهاء جلسات اللعب، بل تم إخبار المعلمة أن تتصرف بتلقائية تماماً كما تعودت أن تفعل مع الأطفال. وقد أشارت بيانات التفاعل مع الأطفال والمعلمة إلى زيادة التفاعل الإيجابي بين الأطفال والمعلمة بعد انتهاء جلسات اللعب. وربما تكون قد أسهمت هذه التفاعلات في الحفاظ على امتثال الأطفال بعد انتهاء جلسات اللعب، مما يدل على أن المعلمة كانت بمثابة حافز لإثارة دافعية الأطفال للتعاون في وجود المعلمة .

لوحظ أن بعض الأطفال، بعد انتهاء جلسات اللعب، لم يتحسن تفاعلهم الإيجابي مع المعلمة، وعلى الرغم من ذلك ظل هؤلاء الأطفال ممتثلين لطلبات المعلمة، وقد يعود ذلك لبعض المتغيرات. وربما يكون من هذه المتغيرات تعزيز المعلمة لسلوك الطفل الاجتماعي الصحيح عن طريق الثناء والمدح والاهتمام الإيجابي، حتى لو بجرعات قليلة، أدت إلى زيادة دافعية الأطفال للتعاون مع المعلمة في طلباتها.

ولم يقل الامتثال سوى لدى طفلين (الطفل 6 و11) بعد انتهاء جلسات اللعب. وقد تحسن مستوى الامتثال لدى الطفلين بعد تقديم جلسات اللعب مرة ثانية. وهذه النتيجة قد ترجع إلى أن هذين الطفلين كانا بحاجة إلى مزيد من الوقت للعب مع المعلمة. وربما يرجع ذلك إلى خصائص الطفل مثل نمط التعلم، وتاريخ نمو الطفل، المتغيرات البيئية (تاريخ أنماط التفاعل مع المعلمات والكبار والآباء من قبل).

وتتفق نتائج البحث الحالي مع الدرسات السابقة التي تم عرضها في البحث الحالي، مثال دراسة (Kotler, & McMahon, 2004). والتي أشارت نتائجها إلى انخفاض مستوى القلق والإنسحابية و العدوان وزيادة في الامتثال خلال اللعب الحر مع الأمهات، في حين لم يظهر أي تحسن في الكفاءة الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال، وقد يرجع ذلك إلى عدم وجود الطفل مع مجموعة من الأقران يلعب معهم.

واتفقت نتائج البحث الحالي مع دراسة(Fullerton, et al., 2009) حيث استخدمت هذه الدراسة عبارات الثناء من قبل المعلمات لمعالجة المشكلات السلوكية لدى عينة من الأطفال المضطربين وجدانياً وسلوكياً. وأسفرت نتائج هذه الدراسة إلى تحسن الامتثال ونقص في السلوك المشكل، واستخدمت المعلمة في البحث الحالي عبارات المدح والثناء مع الأطفال في أثناء جلسات اللعب. أيضاً جاء ذلك موافقاً مع نتائج دراسة و(Kasey & Gregory, 2010) التي أكدت أثر (القرب من الطفل، الموقف، الاتصال الجسدي، الاتصال بالعين، الانتباه اللفظي، اللعب) على زيادة معدل الامتثال لدى الأطفال، وهذا يؤكد أهمية التكنيكات التي تم استخدامها في أثناء اللعب من التفاعل والاتصال والانتباه للطفل. كما جاء ذلك مؤكداً لنتائج دراسة (خالد، 2001) التي أشارت إلى فعالية اللعب الحر في علاج

بعض المشكلات السلوكية لدى أطفال ما قبل المدرسة.

أيضاً جاءت نتائج البحث الحالي مؤيدة لنتائج دراسة: (Lavis-Dlott, et al., 2010)، حيث اتضح أن قليلاً من الأطفال امتثلوا لأوامر الأمهات المستخدمات لأساليب الأوامر اللفظية المباشرة. وهو مايؤكد أهمية اللعب كإستراتجية فعالة في توجيه سلوك الطفل وخاصة في معالجة العصيان، وتحسن الامتثال. كما أشارت نتائج دراسة: (Lindcsy, et al., 2010) ودراسة (Wilder, et al., 2010) التي أشارت إلى تحسن امتثال الأطفال من خلال اللعب الحر.

كذلك اتفقت نتائج البحث الحالي مع دراسة: (Warzak & Floress, 2009) حيث أشارت إلى أن تلبية طلبات الطفل والأشياء المحببه لديه يزيد من معدل الامتثال، وبالطبع يعتبر اللعب من أكثر الأشياء المحببه للطفل.

وعن أهمية استخدام اللعب الحر، جاءت نتائج البحث الحالي مؤكدة لنتائج دراسة (حطيبة، 2006) التي أكدت أن اللعب الحر له تأثير في تنمية الحصيلة اللغوية لدى الأطفال عينة الدراسة. ودراسة (البلهان، 2007) حيث اتضح أن اللعب الحر له تأثير في تنمية التفكير الابتكاري لدى الأطفال، وهذا يلقي الضوء على ضرورة استخدام اللعب الحر داخل الروضة.

إن اللعب الحر يمثل قسماً مميزاً من حياة الأطفال في سن ما قبل المدرسة، ومن ثم فإن حرمان الطفل من ممارسته بدعوى الوجود داخل مؤسسة تربوية ذات نظام حاكم ربما يؤدي إلى نتائج سلبية في بنية الشخصية، ويستوجب ذلك إعطاء مساحة زمنية مميزة في جدول فترات الروضة تخصص للعب الحر في حضور المعلمة يسوده مناخ إيجابي تنشأ فيه عوامل البناء والدعم النفسي، ويحقق استدامة النتائج. إن تقليل مشاعر التمرد والعناد لدى الأطفال لا يأتي باستخدام العنف وإنما بدمج الأطفال في جو إيجابي نشط يكتشف فيه الطفل قواعد الاستجابة وتبادل الأدوار.

توصيات البحث:

1. وضع برنامج مقترح لمعلمات الطفولة المبكرة لتوجيه سلوك الطفل من خلال النشاط الحر أو منهاج DAP.
2. دراسة معوقات إدارة صف الطفل من وجهة نظر المعلمات باعتبارها كاشفة لمسار السلوكيات الخطأ.

المراجع

المراجع العربية:

البلهان، عيسى (2007). أثر أنشطة اللعب في تنمية التفكير الابتكاري لدى أطفال الروضة بدولة الكويت، مجلة الإرشاد النفسي، 21، 121 - 155

العطار، محمود محمد (2003). أطفالنا واللعب في مرحلة الطفولة المبكرة، مجلة الطفولة والتنمية، المجلس العربي للطفولة والتنمية، 3، (12)، ص187.

أحمد، بلقيس وتوفيق، مرعي (2001). الميسر في سيكولوجية اللعب، عمان: دار الفرقان.

حطيبة، ناهد (2006). فاعلية اللعب الحر في تنمية الحصيلة اللغوية والاستعداد للقراءة لأطفال ما قبل المدرسة، مجلة القراءة والمعرفة - مصر، 18. 68.

خالد، عبد الرازق السيد (2001). فاعلية استخدام أنواع مختلفة من اللعب في تعديل بعض اضطرابات السلوك لدى طفل الروضة، مجلة الطفولة والتنمية، المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة ، العدد 3، ص (75).

عكي، محمد (2000). ظاهرة اللعب في مرحلة ما قبل المدرسة ومدى انعكاساتها على البعد التربوي والتعليمي معاً، حوليات جامعة الجزائر، جامعة الجزائر، العدد13، 66 - 94.

المراجع الأجنبية:

Austin, J., & Agar, G. (2005). Helping young children follow their teachers directions: The utility of high probability command sequences in pre-K and kindergarten classrooms. Education and Treatment of Children, 28, 222-236.

Austin, J., & Soeda, J. (2008). Fixed-time teacher attention to decrease off-task behaviours of typically developing third graders. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41, 279-283.

Bacon, E. (1990). Using negative consequences effectively. Academic Therapy, 25(5), 599-611.

Barkley, R. (1997). Defiant children: A clinicians manual for assessment and parent training (2nd ed.). New York: Guilford Press

Barkely, R., Shelton, T., Crosswait, C., Moorhouse, M., Fletcher, K., Barret, S. (2002). Preschool children with disruptive behaviour: three year outcome as a function of adaptive disability. Development and Psychopathology, 14, 45-67.

Barlow, D.,& Herson, M. (1984). Single case experimental designs. New York: Pergamon.

Barlow, D., Hayes, S., & Nelson, R. (1986). The scientist practitioner: Research and accountability in clinical and educational settings. New York: Pergamon Press.

Bosquet, M., & Egeland, B. (2006). The development and maintenance of anxiety symptoms from infancy through adolescence in a longitudinal sample. Development and Psychopathology, 18, 517550.

Buck, K., & Ambrosino, R. (2004). Children with severe behaviour problems: A survey of Texan child care centres responses. *Early Childhood Education Journal*, 31, 241-246.

Burchinal, M., Roberts, J., Hooper, S., & Zeisel, S. (2000). Cumulative risk and early cognitive development: A comparison of statistical risk models. Developmental Psychology, 36, 793807.

Carr, E., Taylor, J., & Robinson, S. (1991). The effects of severe behavior problems in children on the teaching behavior of adults. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24, 523535.

Chamberlain, P., & Patterson, G. (1995). Discipline and child compliance in parenting. In Borstein, M.H. (1995). Handbook of Parenting, vol. 4: Applied and practical parenting, (205-225). Hillsdale, N.J, England: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Conory, M., & Brown, W. (2004). Early identification, prevention, and early intervention with young children at risk for emotional or behavioral disorders: Issues, trends, and a call for action. Behavioural Disorders, 29, 224-236.

Coolahan, K., Fantuzzo, J., McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 458-465.

Corrigan, L. (2006). Impact of a teacher-rapport building intervention on classroom compliance and maladaptive behavior in childrenwith behavioural difficulties.

Crowther, J., Bond, L., & Rolf, J. (1981). The incidence, prevalence, and severity of behaviour disorders among preschool aged children in day care. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 9, 23-42.

Ducharme, J. (1996). Errorless compliance training: Optimizing clinical efficacy. Behaviour Modification, 20, 259-280.

Ducharme, J. (1999). A conceptual model for treatment of externalizing behaviour in acquired brain injury. Brain Injury, 13, 645-668.

Ducharme, J., & Harris, K. (2005). Errorless embedding for children with on-task and conduct difficulties: Rapport-based, success-focused intervention in the classroom. Behaviour Therapy, 36, 213-222.

Ducharme, J., & Worling, D. (1994). Behavioural momentum and stimulus fading in the acquisition and maintenance of child compliance in the home. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 27, 639-647

Ducharme, J., Atkinson, L., & Poulton, L. (2000). Success-based, noncoercive treatment of oppositional behaviour in children from violent homes. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39, 995-1004

Egger, H., & Angold, A. (2006). Common emotional and behavioural disorders in preschool children: Presentation, nosology, and epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 313 - 337.

Elias, M., & Arnold, H. (2006).The Educators Guide to Emotional Intelligence and Academic Achievement: Social-Emotional Learning in the Classroom. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Essau, C. (2003). Epidemiology and Co-morbidity. In Conduct and Oppositional Defiant Disorders: Epidemiology, Risk Factors, and Treatment (pp.33-59). Mawah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Feinfeld, K., & Baker, B. (2004). Empirical support for a treatment program for families of young children with externalizing problems. *Journal of Clinical and Adolescent Psychology*, 33, 182-195.

Forehand, R., & McMahon, R. (1981). Helping the noncompliant child: A clinician's guide to parent training. New York: Guilford

Fullerton, E., Conroy, M., Correa, E., & Vivian, I. (2009). Early Childhood Teachers' Use of Praise Statements with Young Children at Risk for Behavioral Disorders, Behavioral Disorders, Vol. 34 No. 3, 118-135, May 2009.

Green, J., Stanley, C., & Peters, S. (2007). Disorganized attachment representation and atypical parenting in young school age children with externalizing disorder. Attachment and Human Development, 9, 207-222.

Horner, R., Vaughn, B., Day, H., & Ard, W. (1996). The relationship between setting events and problem behavior: Expanding our understanding of behavioral support. In L. K. Koegel, R. L. Koegel, & G. Dunlap (Eds.), Positive behavioral support: Including people with difficult behavior in the community (381-402). Baltimore: Paul H. Brookes.

Hurwitz, S. (2003) To be successful-let them play. Child Education 79, 101-102.

Kasey, M., & Gregory, P. (2010). Preschoolers' Compliance with Simple Instructions: A Descriptive and Experiental Evaluation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2010, 43, 229247.

Kern, L., Choutka, C., & Sokol, N. (2002). Assessment-based antecedent interventions used in natural settings to reduce challenging behaviour: An analysis of the literature. Education and Treatment of Children, 25, 113-130.

Kontos, S. (2004). Predictors of preschool children's compliance behaviour in early childhood

classroom *settings. Journal of Applied Developmental Psychology*, 25,439-457.

Kotler, J. & McMahon, R. (2004). Compliance and Noncompliance in Anxious, Aggressive, and Socially Competent Children: The Impact of the Child's Game on Child and Maternal Behavior. Behavior Therapy, 35 (3) 495-512.

Ladd, G., & Burgess, K. (2001). Do relational risk and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? Child Development, 72, 1579-1601.

Lindesy, E., Cermeens, P. & Caledra, Y. (2010). Mother-Child and Father-Child Mutuality in Two Contexts: Consequences for Young Children's Peer Relationships .Infant and Child Development, 19 (2), 142-160.

Ling, T. (2007). How much do we know about the importance of play in child development? Child Educ, 78: 230 - 233.

Lavis-Dlott, A., Fuller, B., Stein, G. (2010). Commands, competence, and cariño: Maternal socialization practices in Mexican-American families. Developmental Psychology, 46 (3), 566-578.

Luiselli, J. (1998). Tratment of Selfinjurious hand-mouthing in a child with multiple disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*,10, 167-174

Mahoney, J. Harris, A., & Eccles, J. (2006). Organized activity participation, positive youth development, and the over-scheduling hypothesis. Soc Policy Rep.; 20:1 - 31.

Martin, G., & Pear, J. (1996). Behaviour Modification: What it is and how to do it (5th ed.). Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall Inc.

McMahon, R., & Forehand, R. (2003). Helping the non-compliant child: Family-based treatment for oppositional behaviour. New York: Guilford Press.

Michael, J. (2000). Implications and refinements of the establishing operation concept. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33, 401-410.

Pianta, R. (1999). Why supportive relationships are essential. enhancing relationships between teachers and children. Washington, D.C.: American Psychological Association.

Price, A., & Wake, M. (2008). Early childhood actiology of mental health problems: A longitudinal population-based study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 1166-1174.

Stacks, A. (2007). Defensive dysregulation in preschool childrens attachment story. School Psychology International, 28, 294-312.

Stoughton, E. (2007). How will I get them to behave?: Pre-service teachers reflect on classroom management. Teaching and Teacher Education, 23, 1024-1037.

Tamis-LeMonda, S., Shannon, D., Cabrera, J. & Lamb, E. (2004). Fathers and mothers at play with their 2- and 3-year-olds: contributions to language and cognitive development. Child Dev. 2004; 75:1806 - 1820.

Vandell, D. (2004). Early child care: The known and the unknown. Merrill-Palmer Quarterly. Special Issue: The Maturing of the Human Developmental Sciences: Appraising Past, Present, and Prospective Agenda, 50, 387-414.

Warzak, W., & Floress, M. (2009). Time-Out Training without Put-Backs, Spanks, or Restraint: A Brief Report of Deferred Time-Out. Child & Family Behavior Therapy, 31 (2), 134-143.

Webster-Stratton, C., Reid, M., & Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: Evaluation of the incredible years teacher and child training programs in high risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 471-488.

Wilder, A., Allison, J., Nicholson, K., Abellon, E. & Saulnier, R. (2010). Further Evaluation of Antecedent Interventions on Compliance: The Effects of Rationales to Increase Compliance among Preschoolers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 43, (4) 601-613.

ملحق رقم (1)

بطاقة ملاحظة امتثال الطفل

اسم الطفل: ..... التاريخ: ..... اسم الملاحظ: .....

فيما يلي مجموعة من الطلبات التي من الممكن أن تطلبيها من الطفل يومياً. وبناءً على استجابة الطفل لطلبك بعد أن تطلبيه مره واحدة ، ضعي العلامة في الخانه المناسبة:

	دائماً 76–100%	عادة 51–75%	أحياناً 26–50%	نادراً 0–25%	ليس بعد
الملابس					
اخلع ..... (أجزاء من الملابس)					
علق ..... (أجزاء من الملابس)					
احضر..... (أجزاء من الملابس)					
أخرى					
النظافة					
اغسل يدك					
أغلق الصنبور					
افتح الصنبور					
اضغط على سيفون المرحاض					
استخدم الصابون					
جفف يدك					
أخرى					
تناول الطعام					
تعال إلى مائدة الطعام					
اجلس على الكرسي					
امسك زميلك					
كل					
اشرب					
امسح					
أخرى					
اللـــعب					
اذهب واحضر					
العب بـ.....					
لون					
التقط هذه اللعبة					
نظف الـ.....					
تعال إلى هنا					
تعال لكي					
اجلس لكي					
ضع اللعبه في أو على					
أخرى					
طلبات أخرى					
تعالي هنا					
اجلس					
قف					
قف في صف					
قف في صف لكي					
احضر لي					
احضر (شيء من أغراضك)					
أخرى					

دعوة إلى الباحثين العرب
للمشاركة في مجلة الطفولة العربية بثوبها الجديد

تسترعي الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية عناية الباحثين العرب إلى أن مجلة الطفولة العربية انتهجت خطة إصدار جديدة اعتباراً من العدد (33) - ديسمبر 2007 وفقاً للمحاور الآتية، والتي ستصبح بمثابة الملفات الخاصة لأعداد المجلة، وسيكون كل محور منها عنواناً بارزاً لأغلفتها:

1. الأطفال والديمقراطية.
2. الأطفال وثقافة التسامح.
3. الأطفال والعلوم.
4. الأطفال وثقافة الصورة.
5. الأطفال وفضاء اللعب.
6. الأطفال والثقافة الإلكترونية.
7. الأطفال والعدالة التربوية.
8. مدارس المستقبل لأطفال ما قبل المدرسة والرياض (المبنى - التأثيث - اللعب - وسائل الإيضاح - الخبرات... إلخ).

لذا، فإنه يسعد الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية دعوة الباحثين العرب أينما وجدوا للمساهمة في مجلة الطفولة العربية ببحث يعدونه خصيصاً لأي من المحاور المذكورة، هذا وستقوم الجمعية بتقديم مكافأة مالية رمزية* تشجيعاً للأبحاث والدراسات المقدمة، على أن تكون تلك الأبحاث وفقاً لقواعد وشروط النشر في المجلة التي يجدونها على موقع الجمعية الآتي: www.ksaac.org.kw

آملين استجابتكم الكريمة، مع موافاتنا بعنوان الدراسة التي ترغبون في إعدادها وفقاً للمحاور الثمانية المذكورة، ومن ثم تزويدنا بدراستكم حال الانتهاء منها.

ترسل جميع المكاتبات على العنوان الآتي:

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

ص. ب: 23928 - الصفاة: 13100

دولة الكويت

هاتف: 24748250، 24748479. فاكس: 24749381

البريد الإلكتروني: haa49@qualitynet.net

* (500 دولار أمريكي) للأبحاث الميدانية والتجريبية، و(150 دولاراً أمريكياً) للأبحاث والدراسات النظرية.