مجلة الطفولة والتربية – العدد الخمسون – الجزء الأول – السنة الرابعة عشرة – أبريل ٢٠٢٢

[٥]

فاعلية برنامج تدريبي لتحسين مهارات التنظيم الذاتي وأثره على السلوكيات الاجتماعية الإيجابية لأطفال الروضة

أ.م.د. علا عبد الرحمن علي محمد

أستاذ مساعد بقسم دراسات الطفولة

كلية الدراسات العليا للتربية– جامعة القاهرة

فاعلية برنامج تدريبي لتحسين مهارات التنظيم الذاتي وأثره على السلوكيات الاجتماعية الإيجابية لأطفال الروضة

أ.م.د. علا عبد الرحمن علي محمد *

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لتحسين التنظيم الذاتي لأطفال الروضة والتعرف على أثره على السلوكيات الاجتماعية الإيجابية لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (٦٦) طفلا من أطفال الروضة التجريبية بمحافظة القاهرة، مقسمين (٣٣) المجموعة التجريبية، (٣٣) المجموعة الضابطة، وتم استخدام الأدوات التالية: مقياس التنظيم الذاتي للأطفال، مقياس السلوكيات الاجتماعية الإيجابية، وتوصلت الدراسة لأهم النتائج التالية: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج في التنظيم الذاتي لصالح المجموعة التجريبية. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الأطفال بالقياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج في التنظيم الذاتي لصالح القياس البعدي. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج في السلوكيات الاجتماعية الإيجابية لصالح المجموعة التجريبية. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الأطفال بالقياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج في السلوكيات الاجتماعية الإيجابية لصالح القياس البعدي مما يدل على فاعلية البرنامج لتحسين التنظيم الذاتي لأطفال الروضة وأثره على السلوكيات الاجتماعية الإيجابية.

الكلمات المفتاحية: التنظيم الذاتي– السلوكيات الإيجابية الاجتماعية–الأطفال بالروضة.

* أستاذ مساعد بقسم دراسات الطفولة– كلية الدراسات العليا للتربية– جامعة القاهرة.

Abstrct:

This study aimed to reveal the effectiveness of a training program to improve self-regulation of kindergarten children and to identify its impact on their positive social behaviors. The sample of the study consisted of (66) children from the experimental kindergarten children in Cairo Governorate, divided into two groups: the experimental group (33) and the control group (33) also The following tools: the children's self-regulation scale and the positive social behavior scale, The study reached the following most important results:

There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental and control groups after applying the program in self-regulation in favor of the experimental group. There are statistically significant differences between the mean scores of the pre and post measurements for the experimental group after applying the program in self-regulation in favor of the post measurement. There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental and control groups after applying the program in positive social behaviors in favor of the experimental group. There are statistically significant differences between the mean scores of the pre and post measurements of the experimental group after applying the program in positive social behaviors in favor of the post measurement, which indicates the effectiveness of the program to improve the self-regulation of kindergarten children and to identify its impact on positive social behaviors

Keywords: self-regulation- Positive Social Behaviors- kindergarten children .

مقدمة:

تعد مرحلة الطفولة المبكرة من أهم الفترات في تكوين وبناء الشخصية لأنها تُعتبر مرحلة ارساء القواعد الأساسية في حياة الطفل من أجل إعداده لمستقبل أفضل، لذا تُعتبر الرعاية المقدمة للأطفال من قبل الوالدين والقائمين على رعاية الأطفال والمعلمات بالروضة لها دور أساسي وجوهري في تقديم السلوكيات الاجتماعية الإيجابية السليمة منذ الصغر ومنذ نعومة أظافرهم ليصبحوا أسوياء قادرين على تحمل الحياة المستقبلية بكل تطوراتها وتقلباتها والتعامل بحكمة مع تحديات القرن الحادي والعشرين.

ويُعد التنظيم الذاتي من الموضوعات المركزية والجوهرية في الأبحاث التربوية والذي نال اهتماماً كبيراً منذ العقد الماضي، ولكن مازال هناك وعي متزايد بأهميته في مرحلة الطفولة المبكرة وذلك لاعتباره من الأساسيات المنظمة للتعليم في مرحلة الروضة وكافة المراحل التعليمية، واشارة للصحة النفسية والبدنية والعقلية الناجحة. (Lonigan, 2022)& (Rademacher, 2022) & (Braund, 2021) & (Savina,2021) (Dettmer, 2020) & Sezgin, 2020) (Blair,2015)

كما يُعتبر التنظيم الذاتي من أهم المهارات الحياتية الأساسية للقرن الحادي والعشرين لأن من خلاله يتم تدعيم جميع جوانب التعلم الأخرى، ونتوقع من خلاله مجموعة من النتائج الإيجابية في المستقبل. كما أنه يؤثر على الفرص الحياتية لمدى زمني طويل للأطفال، بالإضافة إلى أهميته للمساهمة في الاستعداد للمدرسة، وللحياة المستقبلية بصفة عامة.(Xie, 2022 &Colliver,2022& Barbour,2019)

علاوة على ذلك أكدت العديد من الدراسات على أهميته القصوى في السنوات الأولي من عمر الطفل والتي تتمثل في مرحلة رياض الأطفال والتي تعد أهم المراحل العمرية لاكتساب وتطوير التنظيم الذاتي. (Wagner , 2021) &(Savina, 2021) (Perry, 2019) & (Timmons, 2019)&

كما يرتبط التنظيم الذاتي الجيد المبكر بنتائج تنموية إيجابية لاحقة، فقد أوضحت الدراسات أن الأطفال الذين يتمتعون بمهارات تنظيم ذاتي يكونون أفضل عقلياً واجتماعياً وصحياً عندما يصبحون بالغين، وإن انخفاض مهارات التنظيم

الذاتي في مرحلة ما قبل المدرسة تُعرض الأطفال للعديد من المشاكل الأكاديمية والسلوكية والصحية والاجتماعية لاحقاً (Robson,2020) كما تشير الأبحاث التنموية إلى أن مرحلة الطفولة المبكرة تُعد من أهم المراحل لاكتساب مهارات التنظيم الذاتي حيث أنها ترتبط بشكل إيجابي بالكفاءة الاجتماعية للأطفال، والتطور الأكاديمي، وكذلك القدرة على اتباع قواعد الفصل الدراسي في وقت مبكر منذ الثالثة من العمر. (Xie,2022 & Edossa,2018) كما أنه يلعب دورًا أساسيًا وجوهرياً في التحكم في السلوك والتيسير للسلوك الإيجابي وتقليل السلوكيات غير المرغوب فيها. (Vink , 2020) وأكدت دراسة كل من (Bround, 2021& Pahigiannis,2020 على أهمية تطويره لأنه يعد مؤشراً أساسياً للتدخلات الوقائية الشاملة في مرحلة الطفولة المبكرة فمن خلاله يتم التكيف الإيجابي والتطور المتكامل للأطفال على مدار الحياة. كما أكدت دراسة (Lo, 2021) أنه يساهم في السلوكيات الإيجابية طوال العمر كما يؤدي تعزيز التنظيم الذاتي في وقت مبكر من الحياة إلى زيادة النتائج الإيجابية السلوكية للأطفال في كافة المراحل العمرية والمستقبلية.

وفي هذا الصدد أجريت العديد من الدراسات الأجنبية الحديثة حول التنظيم الذاتي وعلاقته بالعديد من المتغيرات والتي أوصت بضرورة تدريب كل من المعلم والقائم على العملية التربوية بالطفولة المبكرة والأطفال أنفسهم على مهارات التنظيم الذاتي كما في دراسة كل من: (Tiryaki, 2021 & Salminen, 2021& Wagner, 2021 &Hutchinson, 2021& Acar,2021 & Kirkiç,2020)

وكان للسلوكيات الاجتماعية الإيجابية حظاً وافراً في الدراسات العربية والأجنبية والتي أوصت بضرورة اكسابها للأطفال في مراحل الطفولة المبكرة حيث أكدت دراسة كل من (Kadafi,2021 & Chen, 2020) على أهمية السلوكيات الاجتماعية الإيجابية للأطفال منذ سن مبكر لأنها تحميهم من المخاطر الأكاديمية المستقبلية في المراحل التالية.

كما أكدت دراسة كل من (Simões 2016)& (Williams, 2017) &(Kaya, 2020)على وجود علاقة ايجابية بين السلوكيات الاجتماعية والتنظيم

الذاتي للأطفال وأوصت بضرورة تنمية السلوكيات الإيجابية للأطفال في الطفولة المبكرة، واتفقت معها دراسة كل من (Braund, , & & Bouwman,2021 2021) على أهمية التنظيم الذاتي للتطوير والحفاظ على الصحة والرفاهية في السنوات الأولى للطفل وخلال سنوات العمر.

اتضح مما سبق أهمية التنظيم الذاتي للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة وخاصة في السنوات الأولى من عمر الطفل لما لها من أهمية بالغة في حياة الطفل الراهنة والمستقبلية في كافة الجوانب العقلية والسلوكية والصحية والبدنية والنفسية، لذا أكدت معظم الدراسات السابقة على اعتبارها من أهم المهارات الحياتية في المراحل المبكرة والتي تؤثر في المراحل العمرية اللاحقة، كما أوصت الدراسات الأجنبية بزيادة الاهتمام بالتنظيم الذاتي لما له من أهمية جوهرية في تعزيز السلوكيات الاجتماعية الإيجابية للأطفال في السنوات المبكرة بالطفولة مما يساعدهم الوصول إلى جودة الحياة المستقبلية في كافة الجوانب الأكاديمية والحياتية. ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة أملاً في اكساب الأطفال بالروضة التنظيم الذاتي والمساهمة في اكسابهم السلوكيات الاجتماعية الإيجابية لأهميتها في القرن الحالي ولامتداد تأثيرها الفّعال خلال سنوات العمر اللاحقة والمستقبلية.

مشكلة الدراسة:

حظي التنظيم الذاتي باهتمام متزايد في مختلف التخصصات نظرًا لأهميته في التنمية المستمرة مدي الحياة. وأكدت معظم الدراسات والبحوث أن التنظيم الذاتي (تنظيم العمليات المعرفية، العاطفية، السلوكية) ترجع أهميته القصوى في كونه مهارة حياتيه واسعة المجال والاستخدام في كافة المجالات الحياتية، ولم يقتصر فقط على المجال الدراسي في الروضة أو المدرسة. (Pahigiannis,2020& Code, 2020& Liman ,2019& Khomais, 2019 & Sezgin,2019 & Daggul, 2019& McClelland , 2014& Moffitt, 2011)

وفي هذا الصدد أكدت دراسة كل من: Dettmer 2020 & Montary, (Acar,2021 & 2016) على أهمية دعم التنظيم الذاتي للأطفال بالروضة لأنه يعد الاستثمار الحقيقي في النجاح اللاحق، ومن أهم المؤشرات الدالة على التقدم في

الحاضر والمستقبل وذلك لأنه يرتبط بالاستقرار العاطفي والسلوكي، والأداء الجيد في المدرسة، والعلاقات المرضية مع الآخرين، بالإضافة إلى مهارات ضبط النفس للأطفال الصغار مثل الانضباط الذاتي والانفعالي، المثابرة، كما أنها تتنبأ بالصحة العامة وتؤثر في الحياة المستقبلية.

علاوة على ذلك أكدت دراسة كل من (Fomina, 2020)& (Berti, , 2022) & (Xie, 2022)على أن التنظيم الذاتي يمكن أن يتنبأ بشكل كبير باستعداد الأطفال لمرحلة ما قبل المدرسة. ليس ذلك فحسب بل أنه مصدر أساسي للسعادة والرفاهية النفسية للأطفال في الوقت الحاضر والمستقبل.

وانبثقت مشكلة البحث الحالي من خلال استقراء الأطر النظرية والدراسات السابقة التي أكدت أهمية التنظيم الذاتي الفائقة والملحة لتعليمها للأطفال في المراحل المبكرة من العمر، لارتباطه بالعديد من المتغيرات، كما أن الأطفال ذوي السلوك الاجتماعي الإيجابي المرتفع يتمتعون بمهارات عالية في التنظيم الذاتي بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية ودالة احصائياً بين السلوك الاجتماعي الإيجابي للأطفال ومهارات التنظيم الذاتي (Russell, 2020 & Kaya, 2020)

كما لاحظت الباحثة أنه بالرغم من وجود دراسات واسعة المجال والتي أجريت على التنظيم الذاتي إلا أنه مازال يفتقر إلى الدراسات التي اهتمت بالسلوكيات الاجتماعية الإيجابية للأطفال بالروضة، ونظرا لندرة الدراسات العربية– من وجهة نظر الباحثة– التي اهتمت بالتنظيم الذاتي لأطفال الروضة وتأثيرها على السلوكيات الاجتماعية الإيجابية لذا جاءت هذه الدراسة تماشياً مع احتياجات ومتطلبات مرحلة الطفولة المبكرة، واستكمال لتوصيات العديد من الدراسات الأجنبية التي أوصت بتنمية التنظيم الذاتي للأطفال في سن مبكره وخاصة مرحلة الروضة كما نادت بأهمية السلوكيات الإيجابية الاجتماعية لأطفال بمرحلة الروضة.

لذا أجريت هذه الدراسة للوقوف على فاعلية برنامج تدريبي لتحسين التنظيم الذاتي لأطفال الروضة والتعرف على أثره على السلوكيات الاجتماعية الإيجابية لأطفال الروضة. وبذلك تم تحديد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية

- ما فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين التنظيم الذاتي للأطفال بالروضة؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مهارة التخطيط لدى الأطفال بالروضة؟

- (١-٢) ما فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مهارة الانتباه لدى الأطفال بالروضة؟
- (١-٣) ما فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مهارة ادارة الوقت لدى الأطفال بالروضة؟
- (١-٤) ما فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مهارة تأجيل الاشباع لدى الأطفال بالروضة؟
- (١-٥) ما فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مهارة التحكم في الانفعالات لدى الأطفال بالروضة؟

٢- ما أثر البرنامج التدريبي على السلوكيات الاجتماعية الإيجابية للأطفال بالروضة؟

٣- ما امكانية استمرار فاعلية برنامج قائم على التنظيم الذاتي في تحسين السلوكيات الاجتماعية الإيجابية للأطفال بعد مرور فترة زمنية؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

١- تصميم وإعداد برنامج تدريبي لتحسين التنظيم الذاتي للأطفال بالروضة.

٢- الكشف عن أثر البرنامج على السلوكيات الاجتماعية للأطفال بالروضة.

٣- بناء مقياس السلوكيات الاجتماعية الإيجابية للأطفال بالروضة.

٤- تصميم بطارية لقياس التنظيم الذاتي لأطفال الروضة.

أهمية الدراسة:

من المتوقع أنُ تسهم الدراسة الحالية في

١- توجيه نظر القائمين على تأهيل المعلمات بالروضة قبل وأ ثناء الخدمة ببرامج ودورات تدريبية على التنظيم الذاتي للأطفال بالروضة.

٢- زيادة وعي القائمين على رعاية الأطفال من آباء وأمهات ومعلمات بأهمية اكسابهم السلوكيات الاجتماعية الإيجابية لأهميتها لكفاءة الأطفال المستقبلية أكاديمياً واجتماعياً ونفسياً وصحياً.

٣- تُسهم الدراسة في اثراء الدراسات العربية في مجال علم النفس الإيجابي بأهمية السلوكيات الاجتماعية الإيجابية للأطفال وبصفة خاصة مع تداعيات جائحة كورونا المستجدة.

٤- توعية المعلمات والمديرات بالروضات بأهمية التنظيم الذاتي وذلك من خلال إقامة دورات تدريبية وورش عمل مستمرة وتدريبهم على أفضل الاستراتيجيات لتحسين التنظيم الذاتي المستمر للأطفال بالروضة.

٥- تفتح هذه الدراسة المجال للاهتمام بعمل دراسات وبرامج توعوية وارشادية للتنظيم الذاتي لكل من الأمهات والمعلمات والمديرات بالروضات لاعتباره من أهم مهارات القرن الحادي والعشرين.

مصطلحات الدارسة

التنظيم الذاتي: عرفه (Manousiadou, 2022,3) بأنه يشير إلى قدرة الفرد على التحفيز والسلوك المتوافق مع مجتمعه في سياق المتطلبات البيئية.

وعرفه (Mcclelland, 2012) بأنه يعني قدرة الفرد على ادارة عواطفه وسلوكه وفقاً لمتطلبات الموقف، كما يتمثل في قدرته على مقاومة ردود الأفعال العاطفية للمثيرات المزعجة، وتهدئة النفس، والتكيف مع جميع المواقف والتعامل معها باستخدام السلوك المناسب.

ويُعرَّف التنظيم الذاتي عمومًا بأنه القدرة على التحكم في الأفكار والسلوكيات والمشاعر لتحقيق السلوكيات الموجهة نحو الهدف (Korucu,2022).

وتعرفه الباحثة بأنه يعنى: قدرة الطفل بالروضة على تحديد الأهداف بدقة والتخطيط لها، والانتباه والتركيز ومراقبة الذات وتقييمها، والتحكم في الاندفاع وتأجيل الاشباع،والوعي وفهم المشاعر وادارة انفعالاته بطريقة مقبولة اجتماعياً

ويُعرف إجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الأطفال على مقياس التنظيم الذاتي المستخدم بالدراسة الحالية.

السلوك الاجتماعي الإيجابي Pro social behavior:

عرفه (Eisenberg et al.2015) السلوك التطوعي الذي يهدف إلى إفادة الآخرين.

وعرفه (أبو المال، ٢٠٢٢) بأنه سلوك يقوم به الفرد لنفع الآخرين مثل (العطاء– التسامح– نجدة الاخرين– المشاركة– الايثار– المساعدة– المسؤولية الاجتماعية).

وتعرفه الباحثة بأنه مجموعة من السلوكيات التي يقوم بها طفل الروضة تطوعاً أثناء تفاعله وتعامله مع الآخرين ويهدف للمصلحة العامة مثل (التعاطف– التعاون– المساعدة– المشاركة– الإيثار).

ويُعرف إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها الأطفال بالروضة على مقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي للأطفال المستخدم بالدراسة الحالية.

حدود الدراسة:

- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة الحالية على الأطفال بالروضة بالمستوى الثاني (٥–٦) سنوات.
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة بالروضة التجريبية بإدارة مصر القديمة التعليمة بمحافظة القاهرة
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة بالفصل الدراسي الأول للعام ٢٠٢١/ ٢٠٢٢ م.

الاطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: المحور الأول: التنظيم الذاتي وطفل الروضة:

تعريف التنظيم الذاتي يشير التنظيم الذاتي إلى القدرة على التحكم في أفكار الفرد وسلوكياته وردود أفعاله العاطفية والتفاعلات الاجتماعية حتي عندما تتعارض الدوافع مع الأهداف القريبة والبعيدة (Howard ,2017, 257) وأشارت دراسة (Miller, 2018) بأنه يعني قدرة الفرد على تسخير الموارد المعرفية العاطفية والتحفيزية من أجل تحقيق الأهداف وهو يتعلق بالعاطفة، والسلوك، والمعرفة. وعرفه

(Berkeley , 2018, 75) بأنه العمليات التي يستخدمها المتعلمون لتنشيط الإدراك والعواطف والسلوكيات والحفاظ عليها لتحقيق الأهداف الشخصية.

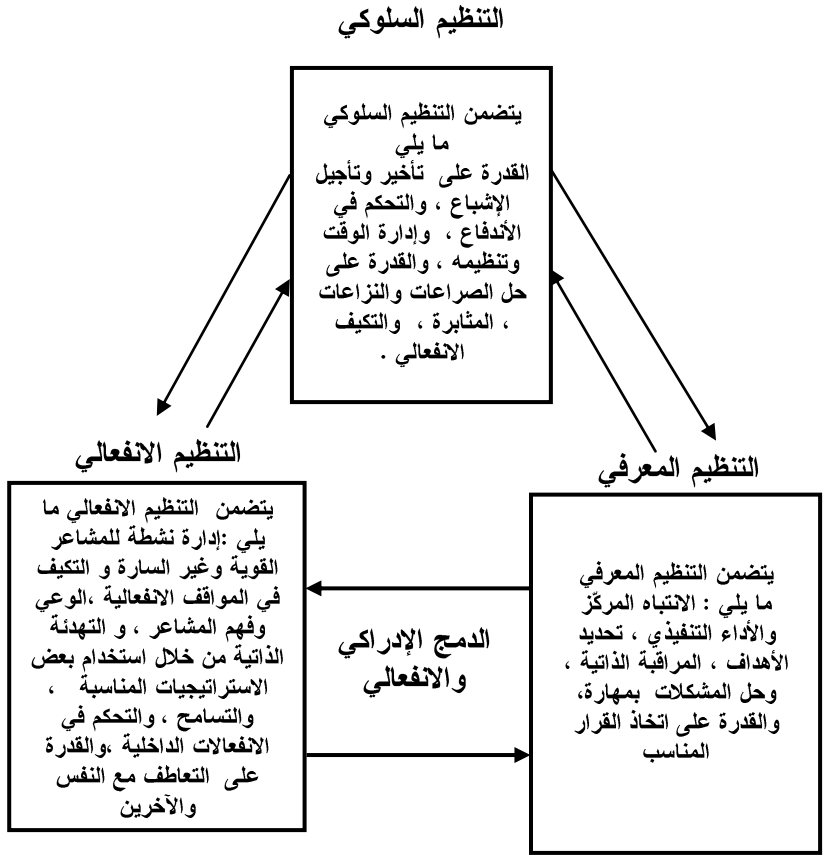
ويري باندورا "Bandura " بأنه يعنى مجموعة من الوظائف النفسية التي تعمل على تطوير وتنظيم التغير لتوجيه الذات. (Avci, 2013).

كما عرفه(Zimmerman, 2017, 313) بأنه العملية التي يقوم من خلالها الأفراد بتنشيط وتوجيه طاقتهم المعرفية والوجدانية والسلوكية من أجل تحقيق أهدافهم المنشودة. ويرى (Vink ,2020) بأنه مزيج من بعض القدرات التي تحمي الأفراد من المبالغة في رد الفعل على الاستفزاز والتعاطف مع البيئة.

اتضح مما سبق أن التنظيم الذاتي هو مجموعة من المهارات التي تجعل الفرد يصل بنجاح إلى تحقيق وانجاز أهدافه المنشودة من خلال تحكمه في أفكاره وسلوكياته وانفعالاته وأفعاله أي التحكم في الأفعال والأقوال(العقلية والوجدانية والمهارية.)

أبعاد ومكونات التنظيم الذاتي: تعددت أبعاد التنظيم الذاتي وفقاً للنظريات والباحثين فقد حددها (Hamoudi, 2015,6) كما يلي (التنظيم الذاتي المعرفي)، (التنظيم الذاتي العاطفي الانفعالي)، (التنظيم الذاتي السلوكي): ويشتمل التنظيم الذاتي المعرفي الانتباه المركّز والأداء التنفيذي، تحديد الأهداف، المراقبة الذاتية، وحل المشكلات بمهارة، والقدرة على اتخاذ القرار المناسب، أما (التنظيم الذاتي العاطفي الانفعالي) والذي يشتمل على: إدارة نشطة للمشاعر القوية وغير السارة والتكيف في المواقف الانفعالية،الوعي وفهم المشاعر، والتهدئة الذاتية من خلال استخدام بعض الاستراتيجيات المناسبة، والتسامح، والتحكم في الانفعالات الداخلية، والقدرة على التعاطف مع النفس والآخرين.وأخيراً(التنظيم الذاتي السلوكي) والذي يتضمن: القدرة على تأخير وتأجيل الإشباع، والتحكم في الاندفاع، وإدارة الوقت وتنظيمه، والقدرة على حل الصراعات والنزاعات، المثابرة، والتكيف الانفعالي.

ويوضح الشكل التالي مكونات وأبعاد التنظيم الذاتي:



شكل (١) مكونات التنظيم الذاتي للتعلم

وسوف تتناول الدراسة الحالية مهارات التنظيم الذاتي كما يلي:

التنظيم الذاتي المعرفي: (تحديد الأهداف والتخطيط، الانتباه، المراقبة الذاتية).

التنظيم الذاتي العاطفي: (فهم المشاعر والوعي بها، والتحكم في الانفعالات وضبطها).

التنظيم الذاتي السلوكي: (القدرة على تأجيل الاشباع، وادارة الوقت).

مهارة التخطيط Planning Skill:

تُعد مهارة التخطيط هي مفتاح وجوهر التنظيم الذاتي لأنه لا يمكن لأي فرد مفكر أن يتوقع النجاح في أي عملية يقوم بها ويصل إلى هدفه المنشود بدون عملية تخطيط منظم ومسبق. ويُعرف التخطيط بأنه هو بأنه قدرة الفرد على التنظيم وتصور

للأحداث بشكل عقلي متسلسل بهدف الوصول لتحقيق أهدافه المستقبلية. (Bogenschneider,2016,25). وترى الباحثة أن التخطيط هو قدرة الطفل على تحديد أهدافه بدقه واختيار أنسب الطرق لإنجاز مهمة ما أو نشاط يقوم به من خلال استخدامه مجموعة من الاستراتيجيات المخطط لها مما يجعله ينجح في انجاز النشاط المحدد والمخطط له بمهارة فائقة. وأوضح (عساس، ٢٠١١، ١٨) أن من أهم مكونات التخطيط للطفل ما يلي: تحديد الأهداف بدقة ويتبعه اختيار استراتيجيات التنفيذ مع الاهتمام والتركيز في ترتيب وتسلسل الخطوات بطريقه صائبة ومن ثم يتم تحديد الصعوبات التي تواجه الفرد أثناء تحقيق هدفه المنشود، وفي النهاية نصل لمرحلة التنبؤ بالنتائج المرغوب في تحقيقها.

واتفق كل من (جراون، ٢٠١٢، ٥٢) & (الحريري، ٢٠١٦، ١٨٧) على تحديد المهارات التالية للتخطيط والتي تتمثل فيما يلي (تحديد الهدف، تحديد المشكلة، اختيار استراتيجية التنفيذ، الترتيب التسلسلي للخطوات وتحديد العقبات التي تواجه الفرد، والأساليب المناسبة لحل هذه العقبات لاستكمال الخطوات والوصول للنتائج المرغوبة وانهاء المهمة بنجاح من خلال تحقيق الأهداف المنشودة). وفي هذا الصدد أجريت العديد من الدراسات التي تناولت مهارة التخطيط لطفل الروضة كما في دراسة (Abdul Aziz, 2017) التي هدفت مقارنه أداء الاطفال والذين تتراوح أعمارهم من (٤-٧) سنوات والذين يعانون من ضعف بالمهارات اللغوية عن أقرانهم العاديين في قدراتهم على التخطيط والقدرة على حل المشكلات وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة لصالح العاديين، كما أوضحت دراسة (Mahapatra, 2016) وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين قدرة الأطفال بالروضة الذين تتراوح أعمارهم من (٣-٦) سنوات على التخطيط واتخاذ القرار، وأوصت بأهمية التخطيط لطفل الروضة واتفقت معها دراسة (Moffelt, 2018) التي أكدت على أهمية مهارة التخطيط المستقبلي لأطفال الروضة من عمر (٣-٥) سنوات.

اتضح مما سبق أن التخطيط أولي الخطوات التي يجب أن يكتسبها الطفل في مرحلة الروضة كبداية لكل المراحل اللاحقة،ونجاحه فيها يكون أول خطوه في اكسابه التنظيم الذاتي.

كما تُعد مهارة الانتباه Attention Skill من المهارات الرئيسية للطفل والتي ينبغي أن يتدرب عليها منذ نعومة أظافره، وهي تعني قدرة الطفل على اختيار المثيرات المناسبة من بين مجموعة من المثيرات قد يكون بشكل تلقائي وارداي للطفل، وقد يكون بشكل لاإرادي واتفق علماء النفس على أن الانتباه يُعد من أهم العمليات المعرفية التي تجعل الفرد يقوم بالتركيز على مثير واحد فقط من بين مجموعة متنوعه من المثيرات التي توجد في مجال ادراكه وحوله، وعرفها Sternberg بأنها تعني قدرة الفرد على التعامل مع عدد محدود من المعلومات التي يتم فرزها وانتقائها واختيارها من بين كم هائل من المعلومات المتاحة للفرد من خلال استخدامه الحواس المختلفة، ويوجد للانتباه عدة أنواع منها (الانتباه الإرادي الانتقائي وهنا يقوم الفرد بالتركيز على احدي المثيرات المعروضة عليه بشكل واعي وارادي، ويليه نوع آخر ويسمي الانتباه اللإرادي القسري وهو لا ارادياً أي الفرد مجبر عليه ويستقبله من خلال الحواس المختلفة بدون ارادته، أما النوع الثالث وهو الانتباه الانتقائي التلقائي وهو الذي يقوم به الفرد بشكل إرادي ويكون مستمتع باختيار المثير المحدد من مجموعة مثيرات التي تجلب له حاله من الاشباع لاحتياجاته مما جعله يركز الانتباه ويختار هذا المثير دون مثير آخر (العتوم، ٢٠١٢، ٧٣-٧٦).

وتركز الباحثة في الدراسة الحالية على الانتباه الإرادي والذي يختار الطفل فيه مثير واحد من مجموعة مثيرات معروضه عليه باستخدام الحواس المختلفة.

كما تُعد أيضاً مهارة ادارة الوقت وتنظيمه وترتيبه من أهم المهارات في حياة الفرد بصفة عامة والطفل خاصة فهي العمود الفقري لتحقيق الأهداف التي تم التخطيط لها سابقاً بطريقة منظمة ومحددة بدقة وتساعد الطفل أيضاً على الانجاز في تحقيق الهدف بأقل جهد ووقت وعرفها (Nadinloyi, 2013) بأنها تعني قدرة الفرد على الاستخدام الفعّال للوقت وتقليل الجهد المبذول من أجل انجاز هدف ما تم تحديده مسبقاً.

كما تُعرَّف إدارة الوقت بأنها "شكل من أشكال صنع القرار الذي يستخدمه الأفراد لتنظيم وقتهم وحمايته وتكييفه مع الظروف المتغيرة. (Aeon,2021) وتعرفة

الباحثة بأنه قدرة الأطفال بالروضة على انجاز المهام والأنشطة المطلوب انجازها بجودة أفضل، وجهد أقل، وفي الوقت المحدد لها من خلال التخطيط والتنظيم وترتيب الألويات للوقت المتاح. وترى دراسة (Roshanay,2022) أن ادارة الوقت هي الوظائف العقلية لترتيب الأحداث في تسلسل زمني، وتحديد وقت محدد لإنجاز المهام والأنشطة، وأنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمهارات التنظيم والتخطيط. وأكدت دراسة (Sainz,2019) إن مهارة ادارة الوقت تعد من العادات والسلوكيات القابلة للتعلم منذ بداية الطفولة المبكرة لأهميتها للأطفال في كافة المراحل العمرية. وتتكون مهارة ادارة الوقت من: مهارة تحديد الأهداف وكذلك تحديد الأولويات وتنظيم الأنشطة والمعلومات وتسهيل الاحتفاظ بها في الذاكرة طويلة المدى (Vaida, 2021).

كما تُعد مهارة تحديد الأهداف هي أولى المراحل في ادارة الوقت والتي تعني قدرة الفرد على وضع الأهداف بدقه ووضوح في مهمة ما محدداً الوقت الزمني المطلوب لانجاز مهمة ما أو نشاط والانتهاء منه بنجاح.

وترى الباحثة أن تحديد الطفل لأهدافه بدقه أثناء الأنشطة المقدمة له تجعله يقوم أيضاً بترتيب الأنشطة وفقاً للأولويات وتحقيق المطلوب منه لإنجازه بجودة وفي أقل وقت ومحققاً للهدف المخطط سابقاً .وفي هذا الصدد أوصت دراسة كل من: (Sides, 2020 & Rowe, 2017 & Idowu, 2014) على أهمية تحديد الأهداف للأطفال لأنها تساعدهم على زيادة الانتباه والتحصيل أيضاً.

وأكدت دراسة (Sainz, 2019) أن الأفراد الذين يضعون الأهداف والغايات والأولويات بطريقة محددة فإن نجاحهم مرهون ومرتبط بإدارتهم للوقت بطريقه صحيحه للوصول إلى أفضل النتائج المرجوة.

كما تُعد المراقبة الذاتية من المهارات الرئيسية التي يجب اكسابها للأطفال في سن مبكر وتعلمها من خلال الأنشطة والمهارات المختلفة التي يمارسها الطفل بالروضة وأيضا من خلال الأركان المتنوعة لأنها تساعده على التقييم والحكم علي سلوكياته وأفعاله قبل القيام بها. بالإضافة إلى أهمية الوعي بالمشاعر والتحكم بها فهي من أهم المهارات التي ينبغي تدريب الأطفال عليها وهذا ما أكدته نتائج دراسة (Jones, 2016) التي أجريت على الأطفال في مرحلة الروضة من (٤-٧) سنوات وأظهرت أن قدرة الأطفال على التعبير عن مشاعرهم والتعرف على مشاعر الآخرين

جعلتهم أكثر وعيًا بمشاعرهم واستخدموا استراتيجيات فعّالة لمشاركة شعورهم وتحسين مزاجه مما يزيد من سلوكياتهم الإيجابية.

مهارة تأجيل الاشباع:

كما تُعتبر أيضاً مهارة تأجيل الإشباع من أهم المهارات الحياتية التي يجب اكسابها للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، وهي تعني قدرة الطفل على الانتظار وتأجيل رغباته البسيطة (كاللعب أو تناول قطعة حلوى أو اللعب بلعبة ما أو مشاهدة برنامج كارتون محبب له) برهة من الوقت المحدد والمتفق عليه في مقابل حصوله على مكافأة أو هدية أفضل وأكبر في المستقبل بعد انتهاء الوقت المحدد. وعرفته دراسة (Sari,2022) بأنه يشير إلى قدرة الفرد على تأخير المهمة الحالية والتركيز على تحقيق أهداف طويلة المدى. أما دراسة (Koomen, 2020) عرفته بأنه القدرة على مقاومة الاغراءات قصيرة المدى لصالح أهداف مشتركة طويلة المدى.

وأكدت دراسة كل من (Li, 2022 & Protzko, 2020) أن القدرة على تأجيل الاشباع والتخلي عن المكافأة الفورية يؤدي إلى مستقبل أفضل وفوائد ممتدة مدى الحياة قد تصل لخمسين عاماً وتتمثل هذه الفوائد في ارتفاع الإنجاز لدى الفرد مما يزيد نجاحه الأكاديمي والعملي في المستقبل. واتفقت معها دراسة (2018, Scott) التي أكدت أن

القدرة على تأخير الإشباع في سن مبكرة من المؤشرات الأساسية على الحالة النفسية والمعرفية،والصحية والتعليمية، والنتائج الأكاديمية في وقت لاحق من الحياة. علاوة على ذلك أوضحت معظم الدراسات أن القدرة على تأجيل الاشباع من المهارات التي يمكن اكسابها وتعليمها للأطفال في سن صغيره وتساعدهم على اكتساب العديد من السلوكيات الإيجابية بالإضافة إلى القدرة على ضبط النفس.

فقد أكدت دراسة (Koomen, 2020) أن تأجيل الاشباع الذي تم تجريبه على الأطفال من خلال وضعهم في حالة من الاختيار للهدية المعروضة أو الانتظار لفترة زمنية محدده للحصول على مكافئه أو هديه أكبر من الأولي جعلتهم يتعلمون القدرة على اتخاذ القرار ومن هنا تعلم الطفل القدرة على تأخير وتأجيل الاشباع.

وتؤكد الباحثة أهمية دور القائمين على رعاية الأطفال (الأسرة والمعلمات بالروضة) في هذه المرحلة العمرية لما لهم من دور كبير في اكساب وتعليم الطفل تأجيل الاشباع من خلال الوفاء بالوعود حينما توعد الطفل بالانتظار للحصول على هديه أفضل ثم تتركه بدون تنفيذ الوعد فإنها تنمي لدية أفكار سلبية عن تأجيل الاشباع، أما عندما يتم تنفيذ الوعد فإنها تُنمي لديه أفكار ايجابية نحو تأجيل الاشباع. وهذا ما أشارت إليه دراسة (Kidd,2013) حيث أكدت أن البيئات غير الموثوقة تقلل من تفضيل الأطفال لانتظار مكافآت أكبر لذا يتطلب تأجيل الإشباع الثقة في الأشخاص الذين يمنحون المكافآت والوعود للأطفال. علاوة على ذلك ما أكدته دراسة (Chen, 2018) من دور البيئة وتأثيرها بشكل جوهري في اكتساب الأطفال القدرة على التأجيل والاشباع من خلال تجربه وعد الطفل بحلوى أو مكافأة أو هديه عند الانتظار، وفي المجموعة التي لم يتم تنفيذ الوعد للطفل رغم انتظاره لم يُنمي لدى الأطفال الإيجابية في الانتظار مرة أخرى، على خلاف المجموعة التي تم تنفيذ الوعد بعد الانتظار أدى ذلك إلى تكوين صور ذهنية ايجابية، وبذلك يتضح دور المصداقية للأب أو الأم أو المعلمات القائمات على رعاية وتعليم الأطفال في اكسابهم مهارة تأجيل الاشباع، كما أكدت دراسة (Wilson, 2017) أن تأجيل الاشباع مرتبط ارتباطاً وثيقاً بنجاح الطفل في المراحل التعليمية اللاحقة.

اتضح مما سبق إن تحديد الأهداف والتخطيط السليم، وادارة الوقت وتنظيمه بدقه والانتباه والمراقبة الذاتية، التحكم في الانفعالات والوعي بالمشاعر والقدرة على تأجيل الاشباع من المهارات الأساسية لجميع الأفراد في كافة المراحل العمرية، وللأطفال خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة، لذا يجب علينا الاهتمام بإكسابهم مهارات التنظيم الذاتي من أجل مستقبل أفضل ونجاح مستمر وممتد المفعول لفترات العمر اللاحقة في كافة الجوانب التعليمية والحياتية.

وفي هذا الصدد أُجريت العديد من الدراسات والأبحاث الأجنبية الحديثة التي تناولت التنظيم الذاتي لطفل الروضة من عدة اتجاهات فقد قام بعض الباحثين بالكشف عن فاعلية برامج تدريبية في تحسين مهارات التنظيم الذاتي لأطفال الروضة

كما في دراسة كل من: (Hautakangas,, 2021)&(Sezgin,2019) & (Liman2019).

فقد هدفت دراسة (Hautakangas, 2021) الكشف عن فاعلية برنامج لتحسين مهارات التنظيم الذاتي لأطفال الروضة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨) طفلاً تتراوح أعمارهم من (٤– ٧) سنوات وكانوا يعانون من ضعف مهارات التنظيم الذاتي، وتم استخدام المنهج التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة، واستمرت الجلسات لمده (عشرة أسابيع)، وتم استخدام مقياس التنظيم الذاتي، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تحسين مهارات التنظيم الذاتي للأطفال بالروضة، وفي دراسة أخري أجراها (Hutchinson, 2021) هدفت إلى تقييم التنظيم الذاتي لأطفال الروضة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٧) طفلاً من أطفال الروضة تتراوح أعمارهم ما بين (٤.٩٦، ٦.٦١)، وميز التحليل العاملي استكشاف ثلاثة أهداف للتنظيم الذاتي لأطفال الروضة كما يلي: تنظيم العاطفة، التنظيم الذاتي للتعلم، التنظيم الذاتي المسؤول اجتماعياً. وفي نطاق البرامج المقدمة للأطفال بالروضة لدعم التنظيم الذاتي جاء في المقدمة دعم برامج منتسوري كما في دراسة (Tiryaki, 2021) والتي استهدفت الكشف عن تأثير تعليم منتسوري على مهارات التنظيم الذاتي لأطفال الروضة، وتكونت عينة الدراسة من (١١٥) طفلاً مقسمين لمجوعتين، التجريبية (٦٢)، الضابطة (٥٣)، وتم استخدام المنهج التجريبي، وكان التعليم وفقاً لمنهج منتسوري، وتم استخدام مقياس لتقييم التنظيم الذاتي للأطفال، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من الانتباه، التحكم في الاندفاع، وعدم وجود فروق دالة في العاطفة الإيجابية للمجموعتين، كما أوصت الدراسة بالتركيز على تدريب المعلمين أثناء الخدمة وقبلها على جودة التفاعل بين المعلم والطفل من خلال التنظيم الذاتي. كما أجريت دراسة (Kirkiç,2020) لاستكشاف مستويات التنظيم الذاتي لأطفال الروضة وفقًا لمتغيرات مختلفة، وبلغ اجمالي عدد الأطفال بإسطنبول (١٠٣٣٦)، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٣) طفلاً يتراوح أعمارهم من (٤–٥) والملتحقين بمؤسسات التعليم قبل المدرسي، وتم استخدام المنهج الوصفي، ومقياس مهارات التنظيم الذاتي للأطفال، وتوصلت الدراسة إلى امتلاك الأطفال لمهارات التنظيم

الذاتي، وأظهرت أيضاً من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مهارات التنظيم للأطفال من حيث الجنس والعمر وحجم الفصل.كما أجرى (Sezgin,2019) دراسة بهدف الكشف عن تأثير برنامج تدريبي قائم على اللعب على مهارات التنظيم الذاتي السلوكي للأطفال في سن ما قبل المدرسة، وتكونت عينة الدراسة من (٥٤) طفلاً من أطفال الروضة تتراوح أعمارهم بعمر ٤٨-٦٠ شهرًا، وتم استخدام المنهج التجريبي، وتم استخدام الأدوات التالية: مقياس مهارات التنظيم الذاتي السلوكي، مقياس تقييم سلوك الطفل من وجهة نظر المعلمين، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي. كما أجريت دراسة (Liman, 2019) التي استهدفت الكشف عن فاعلية برنامج تعليم مهارات التنظيم الذاتي على مهارات التنظيم الذاتي لأطفال الروضة، وتكونت عينة الدراسة من أطفال الروضة عمر ست سنوات، وبلغت عينة الدراسة (٤٠) طفلاً بالروضة وتراوحت أعمارهم (٦ سنوات)، وتم استخدام المنهج التجريبي، وتم استخدام برنامج لمهارات التنظيم الذاتي، ومقياس للتنظيم الذاتي، وتوصلت الدراسة إلى أن برنامج تعليم مهارات التنظيم الذاتي عزز تنمية مهارات التنظيم الذاتي للأطفال. كما هدفت دراسة (Daggul, 2019) الكشف عن مهارات التنظيم الذاتي لأطفال ما قبل المدرسة في شمال قبرص في ضوء بعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٢) طفلاً تتراوح أعمارهم بين (٤-٦) سنوات ووالديهم، تم استخدام مقياس التنظيم الذاتي لمرحلة ما قبل المدرسة، وتوصلت الدراسة الى ما يلي: تفوق البنات على الذكور على مقياس الانتباه والاندفاع، ولم توجد فروق ذات دلالة احصائية ترجع للجنس أو مستوى تعليم الوالدين أو المستوى الاقتصادي لباقي المهارات كما استهدفت دراسة (Shiu,2018) تحسين مهارات التنظيم الذاتي لأطفال الروضة، من خلال الاعتماد على نظرية فيجوتسكي وفحص الأنشطة التي يمكن أن تتناسب مع جدول الفصل دون تغيير كبير في المناهج الدراسية وتتطلب تدريبًا بسيطًا للتنفيذ، وتكونت عينة الدراسة من (٩٤) طفلاً بالروضة في تايوان، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وأوضحت النتائج تفوق المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة في التنظيم الذاتي علاوة على ما سبق احتلت الأنشطة التي تعتمد على اللعب مع الأطفال بالروضة الذي

المكانة الأولي في البرامج لدعم وتطوير وتحسين التنظيم الذاتي للأطفال وكان لها تأثير فعّال في تحسين التنظيم الذاتي حيث أكدت العديد من الدراسات على أهمية اللعب بأنواعه المختلفة (الحر، الموجه، الدرامي التخيلي) كما في الدراسات التالية لكل من: (Colliver, 2022) &(Adam,2022) &(Baron,2020) & (Khomais, 2019 & (Youmans, 2018) &(Slot ,2017) &(Gilpin, .2015)

ومن هذه الدراسات دراسة (Khomais, 2019) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين اللعب الدرامي والتنظيم الذاتي لأطفال الروضة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طفلاً تتراوح أعمارهم بين (٤-٦) سنوات، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت الأدوات من: استبيان اللعب الدرامي، ومقياس التنظيم الذاتي، بالإضافة إلى المقابلات مع الأطفال، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين اللعب الدرامي والتنظيم الذاتي للأطفال، وأنه يمكن التنبؤ بالتنظيم الذاتي للأطفال من خلال التفاعلات مع الآخرين أثناء اللعب، وأوصت الدراسة بأنه يجب تعزيز وعي الأمهات والمعلمين بأهمية جودة اللعب الدرامي وأهميته في التنظيم الذاتي للأطفال بالروضة. كما اهتمت الدراسات أيضا بالأقران لما لهم من تأثير فعّال على التنظيم الذاتي وكشفت دراسة كل من (Wagner,2021) &(Pahigiannis, 2020) وجود علاقة بين مهارات التنظيم الذاتي وتفاعلات الأقران ؛ وأن كفاءة الأقران بالروضة تعمل على تعديل الروابط بين مهارات التنظيم الذاتي للأطفال والأداء الأكاديمي كما تُعد عامل وقائي ومساعد على تحسين التنظيم الذاتي للأطفال. لذا راعت الدراسة الحالية مراعاة ذلك من خلال البرنامج المقدم للأطفال باستخدام اللعب بأنواعه المختلفة خلال الأنشطة المقدمة للأطفال والتركيز على توطيد العلاقات بين الأطفال بعضهم البعض لما له من تأثير إيجابي على تحسين التنظيم الذاتي لديهم.

ولم تغفل الدراسات السابقة أيضاً دور المعلمات بالروضة اللاتي يعتبرن الأساس في التعامل مع الأطفال والتأثير عليهن في كافة جوانب التعلم المختلفة، لذا فحصت الدراسات أيضا طبيعة العلاقة بين المعلمات بالروضة والطفل وأثرها في اكسابهم مهارات التنظيم الذاتي وجودة الحياة داخل الروضة كما في دراسة كل من:

(Salminen, 2021& Acar,2021)، حيث هدفت دراسة (Salminen,2021) للكشف عن العلاقة بين جودة التفاعل بين المعلم والأطفال لتحسين التنظيم الذاتي داخل الفصول، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٠ طفل)، (٤٣ معلم) من فلندا، (٢٨٣ طفل)، (٢٩ معلم) من البرتغال، وتم استخدام مقياس التنظيم الذاتي السلوكي للأطفال (الانتباه، الذاكرة العاملة، التحكم في التثبيط) بشكل فردي، بالإضافة إلى مقياس تقييم جودة تفاعلات المعلم مع الطفل (الدعم العاطفي، والسلوكي، والدعم المتفائل للتعلم)، بطاقة الملاحظة، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج منها أن الدعم العاطفي والسلوكي كان مرتبطاً بشكل ايجابي بالسيطرة المثبطة للأطفال، وأن دعم المعلم ذو علاقة فعالة بتنمية وتحسين التنظيم الذاتي للأطفال، بينما فحصت دراسة (Acar, 2021) السلوكيات التعليمية للأطفال الأتراك من خلال التفاعل بين التنظيم الذاتي للأطفال والعلاقة بين المعلمين وسلوكيات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٠) طفلاً بالروضة في اسطنبول بتركيا تتراوح أعمارهم بأعمار من ٣٩-٧٧ شهر، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة بين التنظيم الذاتي للأطفال والعلاقات الإيجابية وسلوكيات المعلم.كما توصلت دراسة (Dörr,2019) والتي أجريت على (١٣٧) طفلاً ومعلمي وآباء الأطفال بالروضة إلى أهمية تحسين القدرات ما وراء المعرفية كشرط أساسي مهم للتعلم المنظم ذاتيًا لأطفال ما قبل المدرسة

اتضح من العرض السابق أهمية التنظيم الذاتي للأطفال بمرحلة الروضة، وارتباطه بالعديد من المتغيرات ونظرًا لأهميته أوصت العديد من الدراسات بضرورة اكسابه لكل من المعلم والمتعلم أي المعلمات بالروضة وأطفالهن لما له من تأثير فعّال وممتد خلال سنوات العمر المختلفة، ويؤدى إلى مزيد من التقدم والازدهار والرقي للمجتمع.

ثانياً: المحور الثاني:

السلوكيات الاجتماعية الإيجابية وتنظيم الذات لطفل الروضة:

تظهر السلوكيات الاجتماعية الإيجابية مبكرًا وتلعب دورًا هاماً وفريداً في الحياة الاجتماعية للبشر (2014) Dunfield وتُعتبر مرحلة الطفولة والمراهقة فترات حاسمة لتطوير السلوك الاجتماعي الإيجابي للأطفال لذا يُعتبر تطويره من الجوانب

المهمة في حياة الأطفال من منظور علم النفس الإيجابي والذي يؤدي بدوره إلى اكتساب الأطفال الرفاهية الاجتماعية (Chen, 2020) & (Chierchia, 2020)

ولقد أشارت دراسة (Lemos, 2014) إلى أن بيئة الروضة– المدرسة ذو أهمية بالغة لجميع الأطفال لأنها توفر سياقًا واسعًا للتنشئة الاجتماعية، وتوفر للأطفال العديد من الفرص للتفاعل مع الآخرين وتطويرها، وتؤثر تجارب الأطفال وتعليمهم في المراحل المبكرة على سلوكياتهم الاجتماعية الإيجابية المستقبلية، لذا تُعتبر السنوات المبكرة للأطفال بالروضة فترة حاسمة لتنمية السلوك الاجتماعي الإيجابي للأطفال.

واتفقت معها دراسة (Corrigan, 2013) التي أكدت إن تطوير السلوك الاجتماعي الإيجابي يُعد أحد الأهداف الجوهرية والحاسمة للتعليم الاجتماعي الإيجابي، ونجاح الفرد في حياته الاجتماعية والأكاديمية.وأشارت دراسة (Kadafi, 2021) على أهمية السلوكيات الاجتماعية الإيجابية للأطفال منذ سن مبكر لأنها تحميهم من المخاطر الأكاديمية المستقبلية في المراحل التالية.وتعددت التعريفات للسلوك الاجتماعي الإيجابي ولكنها جميعا تصب في بوتقه واحده وتعني التطوع في افاده ومنفعة الآخرين ومن أهم هذه التعريفات ما يلي: فقد عرفه(Bower, 2012) في دراسته بأنه يعني ببساطه كل سلوك يهدف إلى إفادة الآخرين. في حين عرفته دراسة (Guo,2018) على أنه سلوك يفيد الآخرين بشكل عام، كما أنه يعزز العلاقات المتناغمة مع الآخرين، وأنه مصطلح شامل يتضمن مجموعة من السلوكيات الاجتماعية مثل العطاء، والتعاون، والمساعدة، والتعاطف والايثار.... الخ. كما عرفه ((Baker,2016,21 بأنه أي إجراء يفيد الآخرين ويشجع على إقامة علاقات متناغمة بينهم.

وعرفه (عبد الوهاب، ٢٠١٣، ٢) بأنه كل نشاط يقوم به الفرد من أجل التفاعل والتأثير بينه وبين أي فرد آخر بشكل فردي أو جماعي ويكون هدفه التواصل الاجتماعي وتوطيد العلاقات الاجتماعية بين الآخرين. ويرى (عليان، ٢٠١٤، ١٤٨) بأنه سلوك يتسم بأنه إيجابي وتفاعلي، ويجعل الفرد نفسه يفضل المصلحة العامة عن مصلحته الشخصية ويتصف سلوكه بالتعاطف والشفقة واحترام وقبول الآخرين.

ويـري كـل مـن (Chaparro,2016) & (Eisenberg, 2015) (Mesurado, 2022) أن السلوكيات الاجتماعية هي أي نوع من العمل التطوعي الـذي يهـدف إلـى إفـادة الأفـراد الآخـرين. وكمـا أنـه يلعـب دورًا مهمًـا فـي التنميـة الاجتماعيـة للأطفـال ويـرتبط بشـكل إيجـابي بـالتكيف الأفضـل فـي مرحلـة الطفولـة والمراهقة (Eisenberg , 2015) ويمكن تعريف السلوك الاجتماعي الإيجابي على نطاق واسع وبعباره مجملة بأنه أي إجراء مفيد للآخر.(Pfattheicher, 2022)

وفـي هـذا الصـدد تـرى دراسـة (Hepach,2018) أنـه بـالرغم مـن اعتقـاد الكثيرون أن السلوكيات الاجتماعيـة الإيجابيـة تركـز علـى منفعـة ومسـاعدة الآخـرين ليس هذا فحسب– بل إنها أيضاً تعمل على ازدهار وسعادة الفرد نفسه باعتبارها اجتماعية بطبيعتها. ولقد تعددت النظريات المفسرة للسلوك الاجتماعي الإيجابي من أهمها: نظريـة التحليل النفسـي لفرويد، النظريـة الانسـانية، نظريـة التعلم الاجتمـاعي، النظرية السلوكية.

ويـري أصـحاب النظريـة السـلوكية أن الفـرد بصـفة عامـة يكتسـب الأنمـاط السلوكية من خـلال مـا يتلقاه من التعزيز، والتدعيم، والتشجيع والثواب والعقاب، فإذا قمنا بتعزيز سلوك ما اكتسبه الفرد وقام بتكراره، والعكس صحيح فإن العقاب وعدم التشجيع والرفض لسلوك آخر يتم الابتعاد عنه واختفاءه عند الفرد وفي المقابل نجد النظريـة الاجتماعيـة والتـي مـن أهم روادها Bandura باندورا والـذي يـرى أن التـعلم للسلوكيات الاجتماعية يتم من خـلال الملاحظـة والتقليد والمحاكـاة لسلوك الآخرين. (ذيب، ٢٠١٤، ٩) ويتفق ذلك مع دراسة (Fikria, 2021) التي أكدت أن السلوك الاجتمـاعي يرتبط ارتباطًـا وثيقًا بسلوك الأطفال في التكيف مع قواعد المجتمع في البيئة المحيطة بـه، ومن خـلال فرص التعلم من المحفزات والتعزيزات المختلفة التي توفرها بيئتهم.

وفـي هـذا الصـدد أُجريـت العديـد مـن الدراسـات والأبحـاث علـى السـلوك الاجتماعي الإيجابي للأطفال لأهميته القصوى فقد توصلت دراسة كل من (Berti, 2022) &(Viglas, 2018) التي أجريت على الأطفال بمرحلة الروضة إلى فاعلية

برنامج قائم على اليقظة العقلية في تحسين السلوك الاجتماعي الإيجابي والتنظيم الذاتي للأطفال. كما توصلت نتائج دراسة (أبو المال، ٢٠٢٢) والتي أجريت على (٣٠) طفل من أطفال الحضانة بالزقازيق بمصر إلي فاعلية تأثير برنامج قائم على اللعب الدرامي في تنمية السلوك الاجتماعي الإيجابي للأطفال وبعض المهارات الحركية والحياتية أيضاً.وتتفق معه دراسة (الحوالة، ٢٠٢٠) التي كشفت عن تأثير ممارسة الأنشطة الرياضية لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة الممارسين وغير الممارسين على أبعاد السلوك الاجتماعي الإيجابي، أما دراسة (Kaya, 2020) والتي هدفت التعرف على العلاقة بين السلوك الاجتماعي الإيجابي للأطفال ومهارات التنظيم الذاتي، وتكونت عينة الدراسة من أطفال الروضة (٥–٦ سنوات)، وتم استخدام مقياس مهارات التنظيم الذاتي، مقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مهارات التنظيم الذاتي والسلوك الاجتماعي الإيجابي، بالإضافة إلى أن السلوك الاجتماعي الإيجابي للأطفال تتبأ بمهارات التنظيم الذاتي، كما كشفت دراسة Ilari, (2020) أهمية الأنشطة الموسيقية المقدمة للأطفال بالروضة في تنمية واكساب المهارات والسلوكيات الاجتماعية الإيجابية. ومن خلال الأنشطة أيضاً أوضحت دراسة (Larsen, 2018) أن القصص البشرية كانت أفضل من القصص المجسمة للأطفال عند تقديمها وأدت إلى زيادة العطاء الايثاري للأطفال في سن ما قبل المدرسة بشكل كبير. واتفقت معهم أيضاً نتائج دراسة (Flook,2015) التي توصلت نتائجها إلى تعزيز السلوك الاجتماعي الإيجابي ومهارات التنظيم الذاتي لدى أطفال ما قبل المدرسة من خلال منهج اللطف القائم على اليقظة.

يلاحظ مما سبق أن مرحلة الطفولة المبكرة تُعد هي البداية لغرس السلوكيات الاجتماعية الإيجابية للأطفال بالروضة والتي يظهر تأثيرها في كافة المراحل العمرية المستقبلية، واتفقت جميع الدراسات والأبحاث على تعريفه بأنه سلوك تطوعي نابع من الفرد ذاته من أجل تحقيق النفع والمساعدة لأفراد آخرين بدون انتظار مكافأة ماديه أو معنوية، وهو سلوك مكتسب ويمكن تنميته للأطفال بالروضة من خلال الأنشطة المحببة لديهم كالأنشطة القصصية، والموسيقية، والحركية.. الخ، ومن أهم

السلوكيات الإيجابية الاجتماعية التي أجمعت عليها البحوث والدراسات العربية والأجنبية كما يلي: التعاطف، الايثار،المبادأة، المشاركة، احترام الآخرين، التعاون، الصدق، الأمانة، النظافة، المسؤولية الاجتماعية، الصداقة، العطاء، التسامح، التضحية،..... الخ وسوف تقتصر الدراسة الحالية على السلوكيات الإيجابية التالية (التعاطف– التعاون–المساعده– المشاركة– الإيثار).

وفيما يلي عرض موجز لأهم السلوكيات الاجتماعية الإيجابية للأطفال: التعاطف هو ردود الأفعال التي يمر بها الفرد عند ملاحظة فرد آخر. أي يعبر عن مشاركة الطفل لفرد آخر آلامه، وأفراحه، وأحزانه... الخ، وعرفته دراسة Keskin, (2019) بأنه قدرة الفرد على أن يفهم انفعالات ومشاعر الآخر. وأشارت دراسة (Morelli, 2014) أن بعض الباحثين يميزون بين عنصرين للتعاطف: المكون العاطفي: والذي يعتبر الاستجابة العميقة للمراقب للحالة العاطفية لفرد آخر (المعروف أيضًا باسم التعاطف)، أما النوع الثاني والمعروف باسم المكون المعرفي، حيث يأخذ المراقب منظور الشخص الآخر وينسب إليه الحالة العقلية. ويرى "Nichols, 2001" أنه بالرغم من ذلك إلا أنه يوجد باحثين آخرين جادلوا بأن السلوكيات الاجتماعية الإيجابية ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالمكوِّن العاطفي أكثر من ارتباطها بالمكون المعرفي (Mesurado, 2022).وتؤكد دراسة (Keskin, 2019) على أهمية اكساب الأطفال بالروضة التعاطف الذي يساعد على تقوية الأواصر والعلاقات بين الأطفال بعضهم البعض وبين الآخرين.

وتعرف الباحثة التعاطف بأنه يعني قدرة الطفل بالروضة على التعرف على انفعالات الآخرين وتفهمها واحترامها (حزن– فر ح– غضب–... الخ) من خلال سلوكياتهم داخل وخارج قاعة النشاط، وفي الشارع والمنزل وكيفية التعاطف والتعامل معها.

كما يُعد سلوك المشاركة من أهم السلوكيات التي يجب اكسابها للأطفال بالروضة وهو يعني قدرة الطفل بالروضة على مشاركة الآخرين في البيت أو النادي أو الروضة في المواقف المتعددة كاللعب أو الحديث أو القيام بنشاط ما، والتفاعل معهم بإيجابيه وتحقيق المنفعة للآخرين. كما يُعد التعاون من السلوكيات الجوهرية التي لا يخلو أى نظام بشري من تحقيقها واكسابها لأفراده، ويُعتبر من أول

السلوكيات التي يتدرب عليها الأطفال منذ نعومة أظافرهم لأهميته القصوى في الحياة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي بالمنزل والروضة والنادي ويعرف التعاون بأنه قدرة الطفل بالروضة على العمل في جماعة فرد مع فرد أو فرد مع جماعة، من أجل تحقيق مهمه ما أو القيام بإنجاز نشاط ما داخل أو خارج الروضة، ويكون ذلك لفائدة عامة، ودون انتظار أي مكافأة.

- **المساعدة:** وتعني قدرة الطفل على تقديم العون لشخص آخر طفلاً في نفس عمره أو كبيرا أو مجموعة من الناس مثل (مساعدة رجل مريض يجلس بمقعد بالمواصلات العامة، مساعدة زميله بفتح زجاجة المياه، مساعدة المعلمة في ترتيب قاعة النشاط... الخ
- **الإيثار:** وهو سلوك ايجابي ويعني قدرة الطفل على افادة الآخرين ومساعدتهم وقد يتسم الفرد ببعض السلوكيات كالكرم والتضحية والمسؤولية من أجل الآخر لإسعاده ومساعدته

اتضح مما سبق أن السلوكيات الاجتماعية الإيجابية تتسم بعده سمات وخصائص ومن أهمها أنها يمكن اكسابها وتعليمها للأطفال منذ نعومة أظافرهم في مرحلة الطفولة المبكرة وسيظل أثرها الفعّال على مدى سنوات العمر وفي كافة مراحل حياتهم المستقبلية، وتعددت تعريفاتها وجميعها يعني كل الأفعال والأقوال والسلوكيات التي يقوم بها الطفل برغبته وبحب وبهدف إفادة الآخرين واسعادهم وبدون انتظار مكافأة ومنها ما يلي (التعاطف، التعاون، الايثار، التسامح، المشاركة، المساعدة، احترام الآخرين، الكرم، التضحية.... الخ) وسوف تقتصر الدراسة الحالية على السلوكيات الاجتماعية التالية لطفل الروضة والمتمثلة في (التعاطف، التعاون، المشاركة، المساعدة، الايثار).

فروض الدراسة:

- **الفرض الأول:** توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس التنظيم الذاتي (استبانة تقدير المعلمة للطفل) بأبعاده التالية (التخطيط، الانتباه، تأجيل الاشباع، ادارة الوقت، التحكم في الانفعالات) لصالح المجموعة التجريبية.

- **الفرض الثاني:** توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج على مقياس التنظيم الذاتي (استبانة تقدير المعلمة للطفل) بأبعاده التالية (التخطيط، الانتباه، تأجيل الاشباع، ادارة الوقت، التحكم في الانفعالات) لصالح القياس البعدي.
- **الفرض الثالث:** توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس التنظيم الذاتي (المهام الآدائية واللفظية) بأبعاده التالية (التخطيط، ادارة الوقت، الانتباه، تأجيل الاشباع، التحكم في الانفعالات) لصالح المجموعة التجريبية.
- **الفرض الرابع:** توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج على مقياس التنظيم الذاتي (المهام الآدائية واللفظية) بأبعاده التالية (التخطيط، الانتباه، تأجيل الاشباع، ادارة الوقت، التحكم في الانفعالات) لصالح القياس البعدي.
- **الفرض الخامس:** توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج لمقياس السلوكيات الاجتماعية الإيجابية (استبانة تقدير المعلمة للطفل) لصالح المجموعة التجريبية.
- **الفرض السادس:** توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج لمقياس السلوكيات الاجتماعية الإيجابية (استبانة تقدير المعلمة للطفل) لصالح القياس البعدي.
- **الفرض السابع:** توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج لمقياس السلوكيات الاجتماعية الإيجابية (المواقف اللفظية والحياتية) لصالح المجموعة التجريبية.
- **الفرض الثامن:** توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج لمقياس السلوكيات الاجتماعية الإيجابية (المواقف اللفظية والحياتية) لصالح القياس البعدي.

- **الفرض التاسع:** لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الأطفال في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس السلوكيات الاجتماعية الإيجابية (المواقف اللفظية والحياتية).

منهج وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي ذي المجموعتين (المجموعة التجريبية، المجموعة الضابطة) ويعتمد على القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين (ت، ض) على مقياس التنظيم الذاتي، السلوكيات الاجتماعية الإيجابية للأطفال بالروضة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الحالية من: أ- العينة الاستطلاعية وتكونت من (١٠٠) طفل أطفال الروضة وطُبق عليهم أدوات الدراسة الحالية لحساب الخصائص السيكومترية للمقاييس المستخدمة. ب- عينة الدراسة الأساسية تكونت من عدد (٦٦) طفل من أطفال الروضة التجريبية بمحافظة القاهرة، مقسمة إلى مجموعتين المجموعة التجريبية (٣٣)، والمجموعة الضابطة (٣٣)، وقامت الباحثة بحساب التجانس بين متوسطات درجات الأطفال في متغير السن، والذكاء، ومتغيرات الدراسة الحالية التنظيم الذاتي، السلوك الاجتماعي الإيجابي، وبذلك قامت الباحثة بتحقيق أهم شروط استخدام التصميم التجريبي للمجموعتين وهو التجانس.

ج- أدوات الدراسة:تكونت أدوات الدراسة مما يلي:

أولاً: اختبار رسم الرجل لجود انف- هاريس لقياس الذكاء لدى الأطفال. (ملحق ١)

ثانياً مقياس التنظيم الذاتي للأطفال بالروضة ويتكون من:

- بطارية لقياس التنظيم الذاتي لطفل الروضة (المهام اللآدائية واللفظية) (إعداد الباحثة)

- استبانة تقدير المعلمة للتنظيم الذاتي للأطفال (إعداد الباحثة).

ثالثاً: مقياس السلوكيات الاجتماعية الإيجابية ويتضمن:

- مقياس المواقف اللفظية والحياتية. (إعداد الباحثة)
- استبانة تقدير المعلمة للسلوكيات الاجتماعية الإيجابية للأطفال (إعداد الباحثة)

ثالثاً: برنامج لتحسين التنظيم الذاتي للأطفال بالروضة (إعداد الباحثة).

أولاً مقياس التنظيم الذاتي للأطفال بالروضة: (إعداد الباحثة)

الهدف من المقياس:

يهدف إلى قياس التنظيم الذاتي للأطفال بالروضة.

وصف المقياس:

قامت الباحثة بالاطلاع على العديد من الدراسات السابقة والأدبيات المختلفة والمقاييس ذات الصلة بالتنظيم الذاتي كما في دراسات كل من (Berit, 2022 & Jones, 2016 &Montroy,2016 & Schmitt, 2015 & McClelland, 2014& Gestsdottir , 2014 & Wanless,2013 & Suchodoletz,2013) والتي اجمعت على استخدام مقياس Head-Toes-Knees-Shoulders والذي يتمثل في بعض المهام)مهمة الرأس- أصابع- الركبتين- الكتفين) والمقياس المستخدم بدراسة (Kaufman, 2009) والذي اعتمد على المهام الآدائية للأطفال لتقييم التنظيم الذاتي، التي استخدمت اختبارات ومهام فرعية من تقييم التنظيم الذاتي لأطفال الروضة والتي تضمنت (مهام شعاع التوازن، وضغط القلم الرصاص، وفرز الألعاب، وتغليف الهدايا) &والمقياس المستخدم بدراسة (Tominey, 2011) والذي تضمن ألعاب التدخل هوRed Light وPurple Light، وهي نسخة من لعبة الطفولةRed Light و.Green Light.

وبناءاً على ما سبق واستفادة الباحثة من المقاييس قامت الباحثة بتصميم المقياس بالدراسة الحالية وتقسيمها على جزأين كما يلي:

- بطارية لقياس التنظيم الذاتي لطفل الروضة (المهام الآدائية واللفظية).
- استبانة تقدير المعلمة للتنظيم الذاتي للطفل بالروضة.

[١] بطارية لقياس التنظيم الذاتي لطفل الروضة (المهام الآدائية واللفظية).

الهدف من بطارية التنظيم الذاتي لطفل الروضة هو: قياس قدرة الأطفال على التنظيم الذاتي من خلال بعض المهام الآدائية لمهارات التنظيم الذاتي وتكونت البطارية من خمسة مهارات كما يلي: (الانتباه،تأجيل القدرة على الإشباع، التخطيط، ادارة الوقت، التحكم في الانفعالات) واعتمدت الباحثة على المهام والألعاب والمجسمات والبطاقات وغيرها من الأدوات المألوفة للطفل والمطلوب من الطفل أن يقوم بتنفيذها بشكل فردي وتكون المقياس من عدد (١٧) مهمة، واستغرق التطبيق الكلي (٣٥ دقيقة) وقامت الباحثة بتقسيمها (١٥دقيقة، ٢٠ د قيقة) للطفل الواحد ليكون أكثر استيعاباً وتركيزاً في آداء المهام المطلوبة منه وتم ذلك بناءاً على آراء المحكمين بتقسيم الوقت أثناء التطبيق مع الأطفال،وتم حساب الدرجات بناءاً على استجابة الطفل والتي تتراوح من (١-٢-٣) الاستجابة القوية ثلاث درجات والمتوسطة درجتان والضعيفة درجة واحدة. ووصل المقياس بعد التعديل والتنقيح (١٧) مهمة آدائية، والدرجة العليا للمقياس (٥١) درجة، والدنيا (١٧) وتم حساب الاتساق الداخلي الصدق والثبات والتأكد من سلامة المقياس للتطبيق.

وقد راعت الباحثة أثناء تصميم البطارية للمهام عدة نقاط كما يلي:

- أن تكون المهمة أو الموقف (الأداء) المطلوب من الطفل تنفيذه محدداً، وواضحاً.
- أن تتضمن المهمة الواحدة هدف واحد فقط واضح ومحدد بطريقه قابلة للقياس.
- تم مراعاة أن تكون الأدوات والألعاب المستخدمة مألوفة بالنسبة للطفل ومتوفرة في بيئته
- تم مراعاة الألفاظ اللغوية المستخدمة أن تكون من قاموس الطفل اللغوي وتتسم بالوضوح اللفظي والسهولة. (ملحق ٢)

وكان توزيع المهام كما يلي جدول (١) توزيع المهام الآدائية واللفظية لمقياس التنظيم الذاتي للأطفال بالروضة.

جدول (١)

توزيع المهام الآدائية واللفظية لمقياس التنظيم الذاتي للأطفال بالروضة

م	المهارة	عدد المهام	الدرجات
١	الانتباه	ثلاثة	٩
٢	التخطيط	ثلاثة	٩
٣	تأجيل الإشباع	أربعة	١٢
٤	ادارة الوقت	ثلاثة	٩
٥	التحكم في الانفعالات	أربعة	١٢
٦	اجمالي المهام الادائية للمقياس الكلي	سبعة عشر	٥١

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض البطارية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بالطفولة المبكرة وعلم النفس لتقدير مدى مناسبة الأداء لما هو مطلوب قياسه، وتم تعديل بعض المهام لعدم وضوحها أو لصعوبتها على طفل الروضة وبلغت نسبة الاتفاق (٩٠%) وصل المقياس بعد التعديل والتنقيح والتعديل (١٧) مهمة آدائية، والدرجة العليا للمقياس (٥١) درجة، والدنيا (١٧) وتم حساب الاتساق الداخلي كما يلي:

جدول (٢)

حسا ب معامل الارتباط بين المهارة والدرجة الكلية لبطارية التنظيم الذاتي للأطفال (المهام الآدائية واللفظية)

م	أبعاد التنظيم الذاتي.	معامل الارتباط
١	الانتباه	٠.٦٩٩**
٢	التخطيط	٠.٦١٩**
٣	تأجيل الاشباع	٠.٧٧٢**
٤	ادارة الوقت	٠.٧٠٤**
٥	التحكم في الانفعالات	٠.٧٩١**

اتضح من جدول (٢) ان معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لبطارية التنظيم الذاتي دالة عند مستوى ٠.٠١.

و قامت الباحثة بحساب الثبات للبطارية من خلال اعادة التطبيق على الأطفال بعينة الدراسة الاستطلاعية حساب الثبات لبطارية المهام الآدائية واللفظية لمقياس التنظيم الذاتي للأطفال كما يلي.

جدول (٣)

حساب الثبات لبطارية المهام الآدائية واللفظية لمقياس التنظيم الذاتي للأطفال

أبعاد التنظيم الذاتي.	الثبات
الانتباه	٠.٨٠٩
التخطيط	٠.٨٢٠
تأجيل الاشباع	٠.٧٧٥
ادارة الوقت	٠.٨٠٣
التحكم في الانفعالات	٠.٧٨٤
الدرجة الكلية	٠.٩٦٧

اتضح من جدول (٣) أن قيم معاملات الثبات لمهارات التنظيم الذاتي مرتفعة وتراوحت ما بين (٠.٧٧٥، ٠.٩٦٧) مما يدل على ثبات بطارية المهام الآدائية اللفظية للأطفال.

[٢] استبانة تقدير المعلمة للتنظيم الذاتي للطفل بالروضة:

الهدف: الهدف هو قياس قدرة الأطفال على التنظيم الذاتي من خلال ملاحظة المعلمة بالروضة لبعض مهارات التنظيم الذاتي.

وصف الاستبانة: قامت الباحثة بالاطلاع على الأدبيات المختلفة وبعض الدراسات السابقة التي تناولت التنظيم الذاتي من خلال الاستبانات وتقييم المعلمين والمعلمات للأطفال كما في دراسة (Ponitz, 2009) الذي اتبع استمارة واستبانة تقييم المعلمين للتنظيم الذاتي للأطفال مثل (يلاحظ القواعد ويتبع التعليمات بدون التذكير، ينتظر قبل الدخول في أنشطة جديدة إذا طُلب منه ذلك) & (Khomais, 2019) ثم قامت الباحثة بتصميم الاستبانة والتي تكونت في صورتها النهائية من (٢٠) مفرده تتضمن المهارات التالية (الانتباه، التخطيط، تأجيل الاشباع، ادارة الوقت، التحكم في الانفعالات) وتضمنت كل مهاره أربعة مفردات، وتم تصحيح المقياس وفقاً لأسلوب

ليكرت في ضوء المقياس الخماسي التدريج (تنطبق تماما، تنطبق، إلى حد ما، لا تنطبق، لا تنطبق إطلاقا)، وتعطي الدرجات للعبارات الموجبة (١-٢-٣-٤-٥) والسالبة العكس، وبذلك تكون أدنى درجة للمقياس (٢٠ درجة)، وأعلى درجة للمقياس (١٠٠) وكان توزيع المفردات كما يلي) الانتباه، ١، ٦، ١١، ١٦) &(التخطيط ٢، ٤، ١٢، ١٧) & (تأجيل الاشباع ٣، ٨، ١٣، ١٨) & (ادارة الوقت٤، ٩، ١٤، ١٩) & (التحكم في الانفعالات٥، ١٠، ١٥، ٢٠). (ملحق ٣)

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض الاستبانة على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بالطفولة المبكرة وعلم النفس لتقدير مدى مناسبتها من حيث العبارات واتساقها مع الأهداف.

وبلغت نسبة الاتفاق(٩٠، ١٠٠ %) وصل المقياس بعد التعديل (٢٠) موقف وتم حساب الاتساق الداخلي كما يلي:

جدول (٤)

معاملات ارتباط المفردة بالدرجة الكلية لاستبانة تقدير المعلمة للتنظيم الذاتي للطفل بالروضة

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	**٠.٥٩٦	١١	**٠.٦٩٥
٢	**٠.٧٤٨	١٢	**٠.٥٣٦
٣	**٠.٧٣٥	١٣	**٠.٤٩٨
٤	**٠.٤٧٢	١٤	**٠.٧٦٢
٥	**٠.٥١٨	١٥	**٠.٦٤١
٦	**٠.٤٥٦	١٦	**٠.٥٠٨
٧	**٠.٥٠٩	١٧	**٠.٥٣٠
٨	**٠.٤٠١	١٨	**٠.٥٧٥
٩	**٠.٧٤٣	١٩	**٠.٦٨٨
١٠	**٠.٧٩٥	٢٠	**٠.٦١٦

جدول (٥)

حساب معامل الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لاستبانة تقدير المعلمة للتنظيم الذاتي للطفل بالروضة

م	أبعاد التنظيم الذاتي.	معامل الارتباط
١	الانتباه	٠.٥٨٩**
٢	التخطيط	٠.٥٧١**
٣	تأجيل الاشباع	٠.٦٣٦**
٤	ادارة الوقت	٠.٥٨٨**
٥	التحكم في الانفعالات	٠.٦٢٤**

اتضح من جدول (٤، ٥) أن جميع معاملات الارتباط بين(المفردات، الأبعاد) بالدرجة الكلية لاستبانة تقدير المعلمة للتنظيم الذاتي للطفل بالروضة دالة عند مستوى ٠.٠١

الثبات:

وتم حساب معامل الثبات الفا كرونباخ لاستبانة تقدير المعلمة للتنظيم الذاتي للطفل بالروضة كما يلي

جدول (٦)

حساب معامل الثبات لاستبانة تقدير المعلمة للتنظيم الذاتي للطفل بالروضة

م	أبعاد التنظيم الذاتي.	معامل الثبات
١	الانتباه	٠.٧٨٩
٢	التخطيط	٠.٨٠٠
٣	تأجيل الاشباع	٠.٧٩٤
٤	ادارة الوقت	٠.٧٩٢
٥	التحكم في الانفعالات	٠.٨٤٠
٦	الدرجة الكلية	٠.٩٧٣

اتضح من جدول (٦) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على ثبات الاستبانة لتقدير المعلمة للتنظيم الذاتي لأطفال الروضة.

[٣] مقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي (اعداد الباحثة):

الهدف من المقياس:

يهدف إلى قياس السلوكيات الاجتماعية الإيجابية عند الأطفال بالروضة.

وصف المقياس:

قامت الباحثة بإعداد مقياس السلوكيات الاجتماعية الإيجابية وذلك بعد الاطلاع على الأطر النظرية والأدبية والعديد من المقاييس والدراسات السابقة: مثل (Viglas, 2018) (Chen, 2020))& (Kwon,2022) & Berti, 2022 & (Dervişe,2016) (إبراهيم،٢٠١١) & (عبد المقصود، ٢٠١٦)،(أبو المال، ٢٠٢٢) &(الحوالة، ٢٠٢٠)

ثم قامت الباحثة بتحديد الأبعاد المستخدمة للدراسة الحالية كما يلي (التعاطف– التعاون–المساعده– المشاركة–الإيثار) وتكون المقياس من جزأين تضمن الجزء الأول مواقف سلوكية لفظية حياتية مصورة: يتكون المقياس من (٢٥) موقف من المواقف السلوكية الاجتماعية وكل مهارة (خمسة مواقف)، وكل موقف يكون به ثلاثة اختيارات والمطلوب من الطفل أن يقوم باختيار واحد فقط.، ولا توجد اجابه خاطئة أو صحيحة ولكنها مواقف تعبر عن اختيار الطفل وسلوكه إذا تعرض لمثل هذا الموقف في الروضة أو البيت أو الشارع.وتقوم الباحثة بقراءة المواقف واحد تلو الآخر على الطفل بشكل فردى خلال الجلسة وتترك له وقت وفرصة للاختيار، ويمكن أن تعيد الموقف إذا طلب منها الطفل ذلك.والمواقف تتمثل السلوكيات الاجتماعية التالية ((التعاطف– التعاون–المساعده– المشاركة–الإيثار) وبلغ عدد المواقف اللفظية (٢٥) موقف وكل موقف بثلاث استجابات وبلغت الدرجة الدنيا للمقياس (٢٥) درجة والعليا (٧٥) درجة. ملحق (٤)

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض الاستبانة على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بالطفولة المبكرة وعلم النفس لتقدير مدى مناسبتها من حيث العبارات واتساقها مع الأهداف، ومناسبة المواقف المصورة واللفظية ومدى وضوحها ومناسبتها لطفل

الروضة، وتم التعديل والتنقيح لبعض المواقف، وبلغت نسبة الاتفاق(٩٠، ١٠٠%). وتم حساب الاتساق الداخلي كما يلي:

جدول (٧)

معاملات ارتباط المفردة بالدرجة الكلية لمقياس السلوكيات الاجتماعية الإيجابية (المواقف) لطفل الروضة

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٥٣٢**	٨	٠.٦٥٣**	١٥	٠.٤٧٠**	٢٢	٠.٦٤٠**
٢	٠.٥٨٩**	٩	٠.٥٣٠**	١٦	٠.٥٩٢**	٢٣	٠.٧٢٠**
٣	٠.٦٧٢**	١٠	٠.٦٤٨**	١٧	٠.٦٢٢**	٢٤	٠.٥٢٠**
٤	٠.٦٤٦**	١١	٠.٥٨٢**	١٨	٠.٥٧٢**	٢٥	٠.٦٩٨**
٥	٠.٧٩٩**	١٢	٠.٤٩٥**	١٩	٠.٦٣١**		
٦	٠.٦٢٩**	١٣	٠.٦٨٢**	٢٠	٠.٥٥١**		
٧	٠.٦٤٠**	١٤	٠.٦٨٢**	٢١			

** دالة عند مستوى ٠.٠١

اتضح من الجدول (٧) أن جميع معاملات ارتباط المفردة بالدرجة الكلية لمقياس السلوكيات الاجتماعية الإيجابية للأطفال (المواقف اللفظية والمصورة) دالة عند مستوى (٠.٠١) وبذلك تتسم بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

جدول (٨)

يوضح معاملات الارتباط بين الأبعاد لمقياس السلوكيات الاجتماعية الإيجابية للأطفال (المواقف اللفظية والمصورة) والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد للسلوك الاجتماعي الإيجابي	معامل الارتباط
التعاطف	٠.٧٤١**
التعاون	٠.٨٤٠**
المساعدة	٠.٧٧٦**
المشاركة	٠.٨٠٦**
الإيثار	٠.٧٩٣**

اتضح من الجدول (٨) ما يلي: تراوحت معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية لمقياس السلوكيات الاجتماعية الإيجابية للأطفال

(المواقف اللفظية والمصورة) ما بين (٠.٧٤١، ٠.٨٤٠) وهي معاملات ارتباط دالة إحصائياً مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

ثبات المقياس:

تم حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ على عينة الدراسة الاستطلاعية (١٠٠) معلمة وكانت كما يلي جدول (٩).

جدول (٩)

حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ

م	الأبعاد للسلوك الاجتماعي الإيجابي	الثبات الفا كرونباخ
١	التعاطف	٠.٧٩٨
٢	التعاون	٠.٧٩٤
٣	المساعدة	٠.٧٩٦
٤	المشاركة	٠.٨٠٢
٥	الإيثار	٠.٧٩٩
٧	الدرجة الكلية للمقياس	٠.٩٥٥

يتضح من الجدول (٩) ارتفاع قيمة معامل الثبات مما يؤكد على أن المقياس على درجة كبيرة من الثبات.

الجزء الثاني للمقياس بتضمن استبانة تقدير المعلمة للسلوكيات الاجتماعية الإيجابية للأطفال.

[٤] استبانة تقدير المعلمة للسلوكيات الاجتماعية الإيجابية للأطفال:

الهدف للاستبانة: قياس السلوكيات الاجتماعية الإيجابية عند الأطفال بالروضة.

وصف الاستبانة:

بعد اطلاع الباحثة على الأطر النظرية والأدبيات المتعددة والدراسات السابقة كما في دراسات كل من: (إبراهيم،٢٠١١) & (عبد الوهاب، ٢٠١٦)،(أبو المال، ٢٠٢٢) &(الحوالة، ٢٠٢٠) &(Berti, 2022) (Chen,) &Viglas, 2018) (2020). قامت الباحثة بتصميم الاستبانة والتي تكونت من (٤٠) عبارة موزعين على خمسة أبعاد كما يلي (التعاطف، التعاون، المساعدة، المشاركة، الإيثار) وتم تصحيح استبانة تقدير المعلمة للسلوكيات الاجتماعية الإيجابية للأطفال عن طريق

المعلمة وفقاً لمستويات ليكرت كما يلي (دائماً غالباً، أحياناً، قليلاً، أبداً) ويتم توزيع الدرجات كما يلي (١، ٢، ٣، ٤، ٥) للعبارات السالبة & (٥، ٤، ٣، ٢، ١) للعبارات الموجبة. وبذلك تتراوح الدرجة الكلية الدنيا للمقياس (٤٠) والدرجة العليا (٢٠٠)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى السلوك الاجتماعي الإيجابي عند الأطفال والدرجة المنخفضة إلى انخفاض مستوى السلوكيات الاجتماعية الايجابية للأطفال.(ملحق ٥)

جدول (١٠)

يوضح توزيع المفردات على استبانة للسلوكيات الاجتماعية الإيجابية للأطفال بالروضة

م	السلوك الاجتماعي الإيجابي	أرقام المفردات	ع
١	التعاطف	١، ٦، ١١، ١٦، ٢١، ٢٦، ٣١، ٣٦، ٣٩	٩
٢	التعاون	٢، ٧، ١٢، ١٧، ٢٢، ٢٧، ٣٢، ٣٧، ٤٠.	٩
٣	المساعدة	٣، ٨، ١٣، ١٨، ٢٣، ٢٨، ٣٣، ٣٨.	٨
٤	المشاركة	٤، ٩، ١٤، ١٩، ٢٤، ٢٩، ٣٤.	٧
٥	الإيثار	٥، ١٠، ١٥، ٢٠، ٢٥، ٣٠، ٣٥	٧

الخصائص السيكومترية لاستبانة تقدير المعلمة للسلوكيات الاجتماعية الإيجابية للأطفال كما يلي:

حساب الصدق والثبات للمقياس:

أولاً: حساب الصدق:

قامت الباحثة بإيجاد معامل الصدق للمقياس بأكثر من طريقة على عينة تقنين قوامها (١٠٠) طفل من أطفال الروضة.

الصدق الظاهري: (صدق المحكمين):

قامت الباحثة بعرض المقياس بصورته الأولية على لجنة من المحكمين المتخصصين في التربية الطفولة المبكرة، المناهج للحكم على محتوى الاستبانة ووضوحها وارتباطها بما يتم قياسه، وبعد تحليل آراء الملاحظين تم التعديل ووصل نسبة الاتفاق (٨٠%).

صدق المقياس بطريقة المقارنة الطرفية:

قامت الباحثة بحساب صدق المقياس من خلال ترتيب درجات أفراد العينة حيث(ن = ١٠٠) على الاستبانة لتقدير المعلمة للسلوكيات الاجتماعية الإيجابية للأطفال ترتيباً تنازلياً ثم مقارنة (٢٧%) مرتفعي الدرجة على المقياس، (٢٧%) منخفضي الدرجة على المقياس وذلك باستخدام T test كما يلي:

جدول (١١)

الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة لمقياس للسلوكيات الاجتماعية الإيجابية للأطفال بالروضة (استبانة تقدير المعلمة)

(ذو الدرجات المنخفضة، المرتفعة)

الدرجات	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
الدرجات المنخفضة	٢٧	٢٨.٠٧٤	٠.٨٧٤	١٨.٦٩٠	٠.٠١
الدرجات المرتفعة	٢٧	٣٥.٦٦٧	١.٩٢١		

يتضح من جدول(١١) أن قيمة ت دالة عند المستوى (٠.٠١) مما يؤكد ارتفاع الصدق للمقياس

صدق الاتساق الداخلي للمقياس:

وتم التحقق منه باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين المفردة والدرجة الكلية الاستبانة لتقدير المعلمة للسلوكيات الاجتماعية الإيجابية للأطفال كما يلي:

جدول (١٢)

معاملات ارتباط المفردة بالدرجة الكلية استبانة تقدير المعلمة للسلوكيات الاجتماعية لطفل الروضة.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠.٤٣٣**	١١	٠.٥٠٩**	٢١	٠.٥٧٤**	٣١	٠.٣١٩*
٢	٠.٦٤٨**	١٢	٠.٣١٦*	٢٢	٠.٥٧٨**	٣٢	٠.٥٨٢**
٣	٠.٣٥٥*	١٣	٠.٦٢٨**	٢٣	٠.٣٥٤*	٣٣	٠.٢٩٠*
٤	٠.٥٢٠**	١٤	٠.٣٨٧**	٢٤	٠.٥٦٢**	٣٤	٠.٣٢٦*
٥	٠.٣١٦*	١٥	٠.٥١٧**	٢٥	٠.٤٢٩**	٣٥	٠.٥٥٠**
٦	٠.٣٣٧*	١٦	٠.٦٤٣**	٢٦	٠.٣٢١*	٣٦	٠.٤٤٠**
٧	٠.٦٤٣**	١٧	٠.٤١٩**	٢٧	٠.٤٢٣**	٣٧	٠.٤٣٦**
٨	٠.٣٢٤*	١٨	٠.٣٩٣**	٢٨	٠.٣١٧*	٣٨	٠.٣٣٣*
٩	٠.٤٣٠**	١٩	٠.٥٤٦**	٢٩	٠.٥٤٩**	٣٩	٠.٥٨٤**
١٠	٠.٢٩٥*	٢٠	٠.٣٥١*	٣٠	٠.٦٠٧**	٤٠	٠.٦١٦**

*** دالة عند مستوى ٠.٠١ * دالة عند مستوى ٠.٠٥**

اتضح من الجدول (١٢) أن جميع معاملات ارتباط المفردة بالدرجة الكلية استبانة تقدير المعلمة للسلوكيات الاجتماعية لطفل الروضة.

دالة عند مستوى (٠.٠١، ٠.٠٥) وبذلك تتسم بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي على استبانة تقدير المعلمة للسلوكيات الاجتماعية لطفل الروضة.

جدول (١٣)

يوضح معاملات الارتباط بين الأبعاد استبانة تقدير المعلمة للسلوكيات الاجتماعية لطفل الروضة والدرجة الكلية للمقياس

أبعاد السلوك الاجتماعي الإيجابي	معامل الارتباط
التعاطف	٠.٥٢٩**
التعاون	٠.٨٠٦**
المساعدة	٠.٧٧٦**
المشاركة	٠.٦١٨**
الإيثار	٠.٧٥١**

اتضح من الجدول (١٣) ما يلي: تراوحت معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية الاستبانة لتقدير المعلمة للسلوكيات الاجتماعية الإيجابية للأطفال ما بين (٠.٠.٥٢٩، ٠.٨٠٦) وهي معاملات ارتباط دالة إحصائياً مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

ثبات المقياس:

تم حساب الثبات استبانة تقدير المعلمة للسلوكيات الاجتماعية لطفل الروضة. باستخدام معادلة ألفا كرونباخ على عينة الدراسة الاستطلاعية (١٠٠) معلمة وكانت كما يلي جدول (١٤).

م	أبعاد السلوك الاجتماعي الإيجابي	الثبات الفا كرونباخ
١	التعاطف	٠.٨٢٩
٢	التعاون	٠.٨١٥
٣	المساعدة	٠.٨٠٠
٤	المشاركة	٠.٨٠٢
٥	الإيثار	٠.٨١٠
٦	الدرجة الكلية	٠.٨١٤

يتضح من الجدول (١٤) ارتفاع قيمة معامل الثبات والتى تراوحت ما بين (٠.٨٠، ٠.٨١) مما يؤكد على أن المقياس على درجة كبيرة من الثبات.وبذلك تم حساب الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة الحالية.

[٥] البرنامج التدريبي لتحسين التنظيم الذاتي لأطفال الروضة (إعداد الباحثة).

الهدف العام للبرنامج:

تنمية بعض مهارات التنظيم الذاتي لطفل الروضة والتعرف على أثره على السلوكيات الاجتماعية الإيجابية للأطفال.

محتوي البرنامج:

قامت الباحثة بالاطلاع على العديد من البرامج والدراسات السابقة التي تناولت التنظيم الذاتي للأطفال، وتم الاستفادة منها عدة نقاط أثناء اعداد البرنامج منها ما يلي:

- تحديد أهم مهارات التنظيم الذاتي المناسبة لطفل الروضة والتي تتمثل في الدراسة الحالية بما يلي:
- التنظيم الذاتي المعرفي: (تحديد الأهداف والتخطيط، الانتباه، المراقبة الذاتية)، التنظيم الذاتي العاطفي ؛ (فهم المشاعر والوعي بها، والتحكم في الانفعالات وضبطها)، التنظيم الذاتي السلوكي: (القدرة على تأجيل الاشباع، وادارة الوقت).
- أجمعت الدراسات على أهمية الأنشطة القصصية والموسيقية واللعب بأنواعه المختلفة (الحر والموجه والتخيلي والدرامي) كما في دراسة كل من: (Brown,2022& Adam,2022 & Baron,2020 & Ilari, 2020 & Khomais, 2019 & Larsen,2018 Youmans, 2018 & Slot ,2017 & Gilpin, 2015)
- كما اهتمت الدراسات أيضا بالأقران لما لهم من تأثير فعّال على التنظيم الذاتي كما في دراسة كل من (Wagner,2021) &(Pahigiannis, 2020) لذا راعت الدراسة الحالية الاهتمام بالأقران من خلال الأنشطة المقدمة بالبرنامج التدريبي للأطفال عينة الدراسة التجريبية.
- كما قامت الباحثة بمراعاة العلاقة والتفاعل الجيد بينها وبين الأطفال لما له من تأثير فعّال على تحسين التنظيم الذاتي كما ورد بنتائج دراسة كل من (Salminen, 2021& Acar,2021).

وتم مراعاه جميع ماسبق بمحتوى البرنامج بالإضافة إلى مراعاه أن يكون البرنامج (مشوق وممتع للأطفال بجميع الأنشطة المقدمة من خلاله، ومراعاه الفروق الفردية، والتنوع في الأنشطة والوسائل التعليمية المستخدمة مع مراعاه الخصائص العقلية والوجدانية والمهارية للأطفال. وتضمن البرنامج خمسة وحدات كما يلي:

- الوحدة الأولى: تحديد الهدف والتخطيط.
- الوحدة الثانية: الانتباه والتركيز، المراقبة الذاتية.
- الوحدة الثالثة: تأجيل الإشباع.

- الوحدة الرابعة: ادارة الوقت.
- الوحدة الخامسة: فهم المشاعر والوعي بها، التحكم في الانفعالات.(ملحق ٦)

الأساليب والفنيات والاستراتيجيات المستخدمة:

(التعلم بالنمذجة، المحاكاة، الحوار والمناقشة، التعزيز، التشجيع، لعب الأدوار، التعلم التعاوني..)

وراعت الباحثة استخدام الوسائل المناسبة لطفل الروضة من حيث الحجم والألوان ومدى مناسبتها للنشاط المراد تحقيقه.

أساليب التقويم:

تم استخدام التقويم القبلي بتطبيق مقاييس وأدوات الدراسة على المجموعتين التجريبية والضابطة، والتقويم البنائي أثناء البرنامج والأنشطة والمتمثل في التطبيقات التربوية بعد كل نشاط، والواجبات المنزلية، والتقويم الختامي من خلال تطبيق المقاييس بعدياً، إضافة إلى التقويم التتبعي بعد انتهاء البرنامج بشهر لقياس أثره على الأطفال بالروضة.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول: والذي ينص علي:

أنه" توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس التنظيم الذاتي (استبانة تقدير المعلمة للطفل) بأبعاده التالية (التخطيط، الانتباه، تأجيل الاشباع، ادارة الوقت، التحكم في الانفعالات) لصالح المجموعة التجريبية.

للتحقق من صحه الفرض الأول قامت الباحثة بحساب الفروق بين متوسطات درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على استبانة تقدير المعلمة للتنظيم الذاتي للأطفال بالروضة باستخدام اختبار (T.Test).

جدول (١٥)

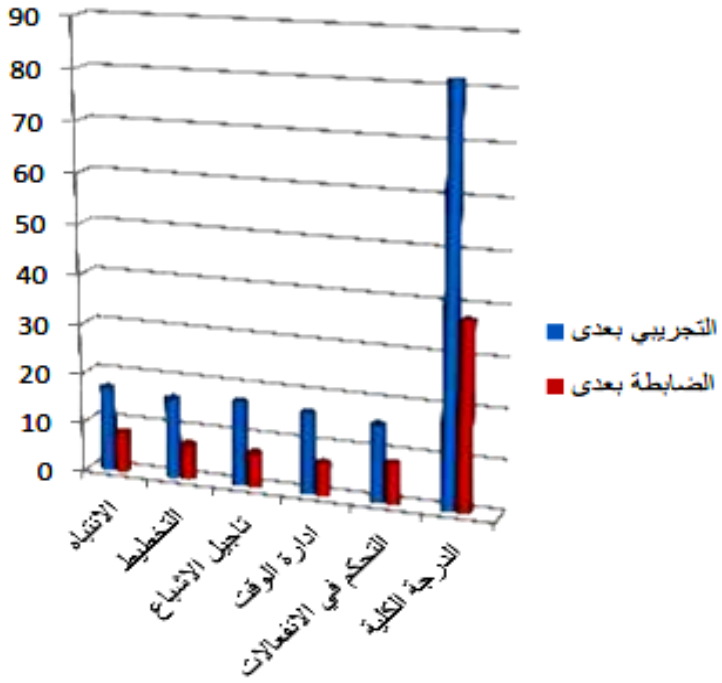
دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التنظيم الذاتي (استبانة تقدير المعلمة للطفل بالروضة) في القياس البعدي

أبعاد التنظيم الذاتي	القياس	ن	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	مستوى الدلالة	مربع ايتا	حجم الاثر
التخطيط	التجريبية بعدى	٣٣	١٧.١٣	٢.٢٠٧	١٩.٥٩٩	٠.٠٠١	٠.٨٥٧	كبير
	الضابطة بعدي	٣٣	٨.٢١	١.٢٩٣				
الانتباه	التجريبية بعدى	٣٣	١٦.٣٦	١.٩٦٦	٢١.٧٥١	٠.٠٠١	٠.٨٨١	كبير
	الضابطة بعدي	٣٣	٧.٢٤٢	١.٣٩٢٦				
تأجيل الاشباع	التجريبية بعدى	٣٣	١٧.١٥	١.٨٨٩	٢٣.٩٠٩	٠.٠٠١	٠.٨٩٩	كبير
	الضابطة بعدي	٣٣	٧.٠٩٠	١.٥٠٧				
ادارة الوقت	التجريبية بعدى	٣٣	١٦.٤٥	٢.١٢٦	٢٢.٠٨٣	٠.٠٠١	٠.٨٨٤	كبير
	الضابطة بعدي	٣٣	٦.٨٢	١.٣٣٥				
التحكم وادارة الانفعالات	التجريبية بعدى	٣٣	١٥.٦٧	٢.٢٥٦	١٣.٩٦٩	٠.٠٠١	٠.٧٥٣	كبير
	الضابطة بعدي	٣٣	٨.٢٧	٢.٠٣٥				
الدرجة الكلية للمقياس	التجريبية بعدى	٣٣	٨١.٦٦	٥.٢٤٢	٤١.٢٨٧	٠.٠٠١	٠.٩٦٤	كبير
	الضابطة بعدي	٣٣	٣٧.٦٣	٣.١٧٠				

اتضح من الجدول (١٥) ما يلي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التنظيم الذاتي (استبانة تقدير المعلمة للطفل بالروضة) بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

واتضح أيضاً أن حجم الأثر للبرنامج كان كبيراً وتم ذلك عن طريق حساب حجم التأثير باستخدام مربع ايتا والتي تفسر حجم الأثر في ضوء ما يلي (٠.٠١صغير، ٠.٠٦ متوسط، ٠.١٤ كبير) مما يفسر أن حجم الأثر كبير للبرنامج

على أطفال المجموعة التجريبية وذلك يدل على كفاءة البرنامج المستخدم في تحسين التنظيم الذاتي الأطفال بالروضة.



شكل (٢)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التنظيم الذاتي (استبانة تقدير المعلمة للطفل بالروضة)في القياس البعدي

نتائج الفرض الثاني: والذي ينص علي أنه:

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج على مقياس التنظيم الذاتي (استبانة تقدير المعلمة للطفل) بأبعاده التالية (التخطيط، الانتباه، تأجيل الاشباع، ادارة الوقت، التحكم في الانفعالات) لصالح القياس البعدي.

للتحقق من صحه الفرض الثاني قامت الباحثة بحساب الفروق بين متوسطات درجات الأطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التنظيم الذاتي (استبانة تقدير المعلمة للطفل) باستخدام اختبار ((T.Test).

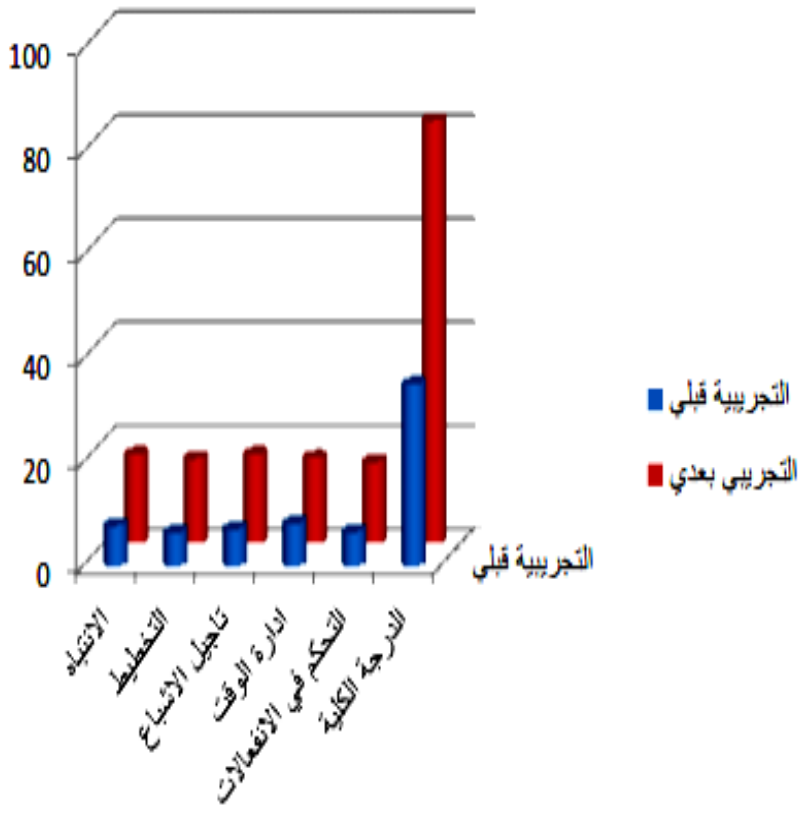
جدول (١٦)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التنظيم الذاتي (استبانة تقدير المعلمة للطفل) بعد تطبيق البرنامج

أبعاد التنظيم الذاتي	القياس	ن	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	مستوى الدلالة	كوهن d	حجم الأثر
التخطيط	ت قبلي	٣٣	٧.٨٠	١.٣١٧	١٩.٦٨٥	٠.٠٠١	٣.٤١	كبير
	ت بعدي	٣٣	١٧.١٣	٢.٢٠٧				
الانتباه	ت قبلي	٣٣	٦.٤٠	١.١٤٣	٢٧.٤٨٢	٠.٠٠١	٤.٧٨	كبير
	ت بعدي	٣٣	١٦.٣٦	١.٩٦				
تأجيل الاشباع	ت قبلي	٣٣	٧.٠٩	١.٥٠٧	٢١.٣٥	٠.٠٠١	٣.٧١	كبير
	ت بعدي	٣٣	١٧.١٥	١.٨٨٩				
ادارة الوقت	ت قبلي	٣٣	٨.١٥	١.٦٠٣	٢٠.٠٥٧	٠.٠٠١	٣.٤٩	كبير
	ت بعدي	٣٣	١٦.٤٥	٢.١٢٦				
التحكم وادارة الانفعالات	ت قبلي	٣٣	٦.٥٥	١.٣٠١	١٨.٦١٦	٠.٠٠١	٣.٢٤	كبير
	ت بعدي	٣٣	١٥.٦٧	٢.٢٥				
الدرجة الكلية للمقياس	ت قبلي	٣٣	٣٥.٠٩	٣.٦٣٤	٤١.٥٣٢	٠.٠٠١	٧.٢٢	كبير
	ت بعدي	٣٣	٨١.٦٦	٥.٢٤٢				

اتضح من الجدول (١٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح البعدي على مقياس التنظيم الذاتي (استبانة تقدير المعلمة لطفل الروضة) حيث أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى ٠.٠٠١أي بدرجة ثقة

٩٩% وذلك لصالح القياس البعدي، وتم أيضاً حساب حجم التأثير باستخدام كوهين وتفسر حجم الأثر وفقاً لما يلي (٠.٢ صغير، ٠.٥ متوسط، ٠.٨ كبير) مما يفسر أن حجم الأثر كبير للبرنامج.



شكل (٣)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التنظيم الذاتي (استبانة تقدير المعلمة للطفل)بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي

وللتأكد من فاعلية البرنامج في تحسين مهارات التنظيم الذاتي قامت الباحثة بحساب معدل الكسب لبلاك على مقياس التنظيم الذاتي (استبانة تقدير المعلمة للطفل) كما يلي:

مجلة الطفولة والتربية – العدد الخمسون – الجزء الأول – السنة الرابعة عشرة – أبريل ٢٠٢٢

جدول (١٧)

لتوضيح نسبة الكسب لمعدل بلاك

أبعاد التنظيم الذاتي	القياس القبلي والبعدي	المتوسط	نسبة الكسب لبلاك
التخطيط	ت قبلي	٧.٨٠	١.٢٣
	ت بعدي	١٧.١٣	
الانتباه	ت قبلي	٦.٤٠	١.١
	ت بعدي	١٦.٣٦	
تأجيل الاشباع	ت قبلي	٧.٠٩	١.٣٢
	ت بعدي	١٧.١٥	
ادارة الوقت	ت قبلي	٨.١٥	١.١١
	ت بعدي	١٦.٤٥	
التحكم وادارة الانفعالات	ت قبلي	٦.٥٥	١.١٣
	ت بعدي	١٥.٦٧	
الدرجة الكلية للمقياس	ت قبلي	٣٥.٠٩	١.٢١
	ت بعدي	٨١.٦٦	

اتضح من الجدول السابق ان البرنامج التدريبي المقدم للأطفال يتصف بالفاعلية في تحسين التنظيم الذاتي حيث يلاحظ أن نسبة الكسب لبلاك لا تقل عن (١) وهذا هو الحد الفاصل المحدد من بلاك ويلاحظ أيضاً أن النسب تراوحت مابين (١.٢، ١.٣) مما يدل على فاعلية البرنامج.

نتائج الفرض الثالث: والذي ينص على:

أنه" توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس التنظيم الذاتي (المهام الآدائية واللفظية) بأبعاده التالية (التخطيط، الانتباه، تأجيل الاشباع، ادارة الوقت، التحكم في الانفعالات) لصالح المجموعة التجريبية.

للتحقق من صحه الفرض الثالث قامت الباحثة باستخدام اختبار ((T.Test لحساب الفروق بين متوسطات درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التنظيم الذاتي (المهام الآدائية واللفظية) للأطفال بالروضة.

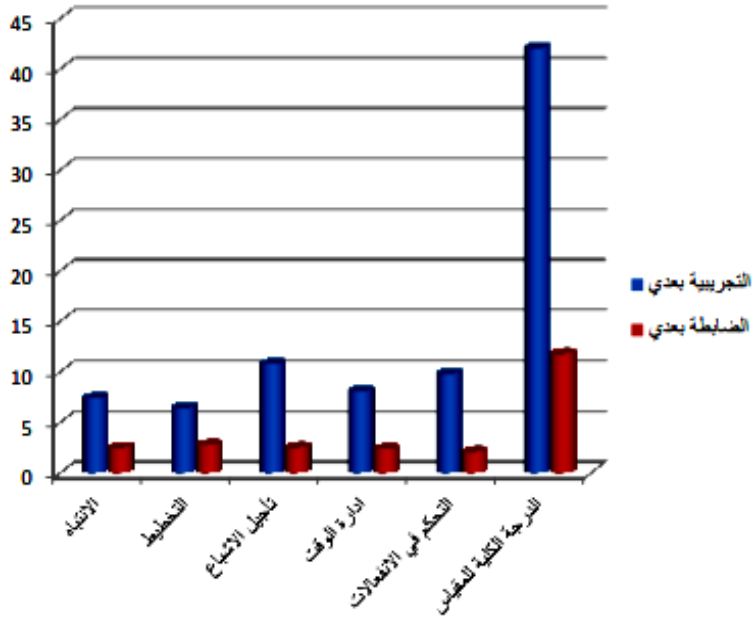
جدول (١٨)

دلالة الفروق بين متوسطات الأطفال بالمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التنظيم الذاتي (المهام الادائية واللفظية)في القياس البعدي

أبعاد التنظيم الذاتي	القياس	ن	المتوسط	الانحراف	مستوى الدلالة	قيمة ت	مربع ايتا	حجم الاثر
التخطيط	التجريبية بعدى	٣٣	٧.٤٢	٠.٩٦٩	٠.٠٠١	٢٢.٦٣١	٠.٨٨٩	كبير
	الضابطة بعدي	٣٣	٢.٤٨	٠.٧٩٥				
الانتباه	التجريبية بعدى	٣٣	٦.٤٥	٠.٩٣٨	٠.٠٠١	١٧.٦٦٨	٠.٨٣٠	كبير
	الضابطة بعدي	٣٣	٢.٧٥	٠.٧٥١				
تأجيل الاشباع	التجريبية بعدى	٣٣	١٠.٨١	١.٢١٠	٠.٠٠١	٣٢.٩٢٦	٠.٩٤٤	كبير
	الضابطة بعدي	٣٣	٢.٥١	٠.٧٩٥				
ادارة الوقت	التجريبية بعدى	٣٣	٨.١٢	٠.٩٦٣٠	٠.٠٠١	٢٦.١٦٠	٠.٩١٤	كبير
	الضابطة بعدي	٣٣	٢.٣٦	٠.٨٢٢٢				
التحكم وادارة الانفعالات	التجريبية بعدى	٣٣	٩.٨٤	١.٦٢٢	٠.٠٠١	٢٤.١٤٩	٠.٩٠١	كبير
	الضابطة بعدي	٣٣	٢.٠٩	٠.٧٩٠٥				
الدرجة الكلية للمقياس	التجريبية بعدى	٣٣	٤٢.٠٩	٢.٩٦١	٠.٠١	٤٦.٧٥	٠.٩٧٢	كبير
	الضابطة بعدي	٣٣	١١.٧٨	٢.١٩٥				

اتضح من الجدول (١٨) ما يلي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التنظيم الذاتي (المهام الآدائية واللفظية)على المقياس البعدي بعد تطبيق البرنامج حيث أن قيمة ت المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة ٠.٠٠١ لصالح المجموعة التجريبية وقامت الباحثة بحساب حجم الأثر للبرنامج باستخدام مربع ايتا

والتي تفسر حجم الأثر في ضوء التالي: (٠.٠١صغير، ٠.٠٦ متوسط، ٠.١٤ كبير) مما يتضح أن حجم الأثر كان كبير حيث تراوح ما بين (٠٨٣، ٠٩٧)، ويدل ذلك على كفاءة البرنامج المستخدم في تحسين التنظيم الذاتي الأطفال بالروضة.



شكل (٤)

يوضح الفروق بين متوسط درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التنظيم الذاتي (المهام الآدائية واللفظية).

نتائج الفرض الرابع: والذي ينص على:

أنه: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج على مقياس التنظيم الذاتي (المهام الآدائية واللفظية) بأبعاده التالية (التخطيط، الانتباه، تأجيل الاشباع، ادارة الوقت، التحكم في الانفعالات) لصالح القياس البعدي.

للتحقق من صحه الفرض الرابع قامت الباحثة بحساب الفروق بين متوسطات درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى على مقياس التنظيم الذاتي (المهام الآدائية واللفظية) باستخدام اختبار (T.Test).

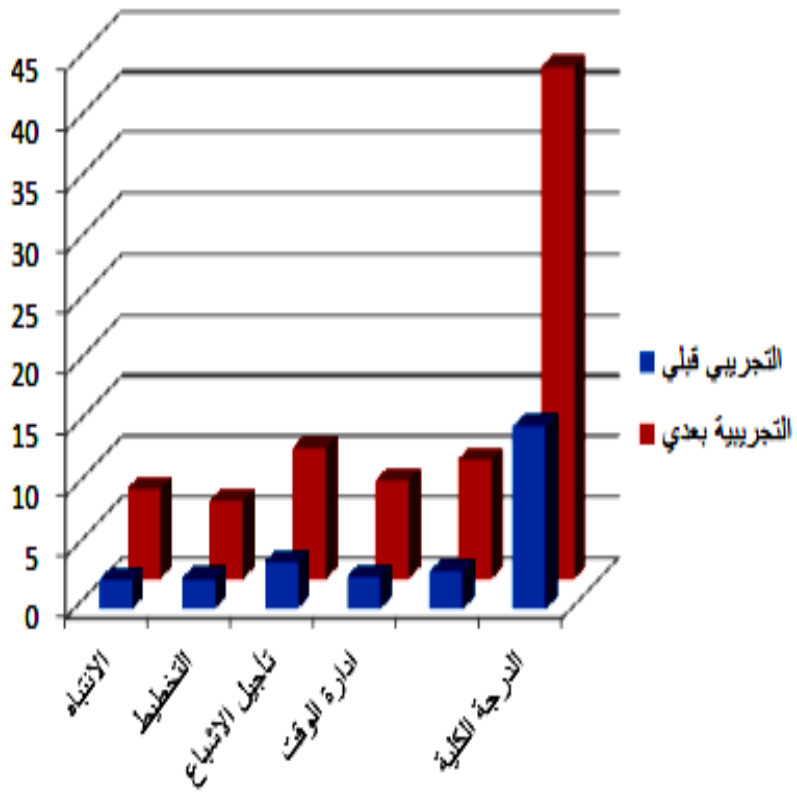
جدول (١٩)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التنظيم الذاتي (المهام الآدائية واللفظية) بعد تطبيق البرنامج

أبعاد التنظيم الذاتي	القياس	ن	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	مستوى الدلالة	كوهن d	حجم الأثر
التخطيط	ت قبلي	٣٣	٢.٩٣	١.٠٥٨	١٥.٣٤	٠.٠١	٢.٧	كبير
	ت بعدي	٣٣	٧.٤٢	٠.٩٦٩				
الانتباه	ت قبلي	٣٣	٢.٥١	١.٢٥٣	١٣.٨١	٠.٠١	٢.٤	كبير
	ت بعدي	٣٣	٦.٤٥	٠.٩٣٨				
تأجيل الاشباع	ت قبلي	٣٣	٣.٨٧	١.٠٢٣	٢٣.٥٢	٠.٠١	٤.١	كبير
	ت بعدي	٣٣	١٠.٨١	١.٢١٠				
ادارة الوقت	ت قبلي	٣٣	٢.٧٢	٠.٧٦١	٢٨.٤٨	٠.٠١	٤.٩	كبير
	ت بعدي	٣٣	٨.١٢	٠.٩٦٣٠				
التحكم وادارة الانفعالات	ت قبلي	٣٣	٣.١٥	١.٣٧٢	١٩.٧٨	٠.٠١	٣.٤	كبير
	ت بعدي	٣٣	٩.٨٤	١.٦٢٢				
الدرجة الكلية للمقياس	ت قبلي	٣٣	١٥.٠٣	٣.٤٦٨	٤٣.٠١٧	٠.٠١	٧.٤	كبير
	ت بعدي	٣٣	٤٢.٠٩	٢.٩٦١				

اتضح من الجدول (١٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح البعدي على مقياس التنظيم الذاتي (المهام الآدائية واللفظية) حيث أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى ٠.٠٠١ بدرجة ثقة ٩٩% وذلك لصالح

القياس البعدي للمجموعة التجريبية، كما يلاحظ أيضاً عندما تم حساب حجم الأثر باستخدام معادلة كوهين والتي تُفسر حجم الأثر في ضوئها كما يلي (٠.٢ صغير، ٠.٥ متوسط، ٠.٨ كبير) حيث تراوحت النسب ما بين (٢.٤، ٧.٤) مما يفسر أن حجم الأثر كبير للبرنامج.



شكل (٥)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التنظيم الذاتي (المهام الآدائية واللفظية) بعد تطبيق البرنامج

وللتأكد من فاعلية البرنامج في تحسين مهارات التنظيم الذاتي على مقياس التنظيم الذاتي (المهام الآدائية واللفظية) قامت الباحثة بحساب معدل الكسب لبلاك كما يلي:

جدول (٢٠)

لتوضيح نسبة الكسب لمعدل بلاك

أبعاد التنظيم الذاتي	القياس القبلي والبعدي	المتوسط	نسبة الكسب لبلاك
التخطيط	ت قبلي	٢.٩٣	١.٢
	ت بعدي	٧.٤٢	
الانتباه	ت قبلي	٢.٥١	١.٢
	ت بعدي	٦.٤٥	
تأجيل الاشباع	ت قبلي	٣.٨٧	١.٤
	ت بعدي	١٠.٨١	
ادارة الوقت	ت قبلي	٢.٧٢	١.٥
	ت بعدي	٨.١٢	
التحكم وادارة الانفعالات	ت قبلي	٣.١٥	١.٣
	ت بعدي	٩.٨٤	
الدرجة الكلية للمقياس	ت قبلي	١٥.٠٣	١.٣
	ت بعدي	٤٢.٠٩	

اتضح من الجدول السابق ان البرنامج التدريبي المقدم للأطفال يتصف بالفاعلية في تحسين التنظيم الذاتي حيث يلاحظ أن: نسبة الكسب لبلاك تراوحت مابين (١.٢، ١.٥) وبذلك فهي لا تقل عن (١) الذي يُعتبر الحد الفاصل المحدد من بلاك مما يدل على فاعلية البرنامج.

نتائج الفرض الخامس: والذي ينص علي:

أنه" توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج لمقياس السلوكيات الاجتماعية الإيجابية (استبانة تقدير المعلمة للطفل) لصالح المجموعة التجريبية.

للتحقق من صحه الفرض الخامس قامت الباحثة باستخدام اختبار (T.Test) لحساب الفروق بين متوسطات درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس السلوكيات الاجتماعية الإيجابية (استبانة تقدير المعلمة للطفل).

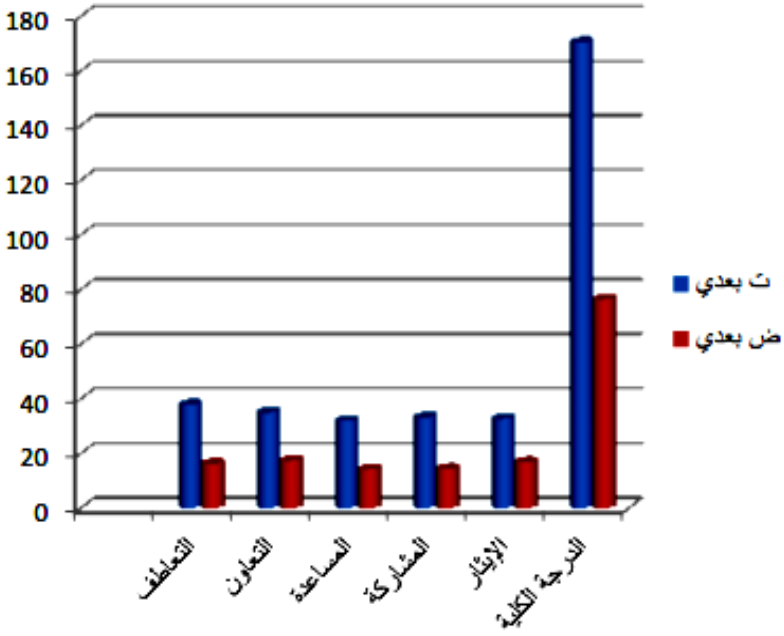
جدول (٢١)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية والضابطة على استبانة تقدير المعلمة للطفل للسلوكيات الاجتماعية الإيجابية للقياس البعدي وأبعاده

أبعاد السلوك الاجتماعي الإيجابي	القياس	ن	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	مستوى الدلالة	مربع ايتا	حجم الاثر
التعاطف	التجريبية بعدى	٣٣	٣٧.٩٠	٣.٦٠٨	٢٧.٤٣	٠.٠٠١	٠.٩٢	كبير
	الضابطة بعدي	٣٣	١٦.١٢	٢.٧٩٢				
التعاون	التجريبية بعدى	٣٣	٣٤.٩٧	٣.٩٦٣	٢٣.٨٥٨	٠.٠٠١	٠.٩٠	كبير
	الضابطة بعدي	٣٣	١٧.٢٤	٣.٠٧٢				
المساعدة	التجريبية بعدى	٣٣	٣١.٩١	٥.٥٦	١٤.٩٨٣	٠.٠٠١	٠.٧٩	كبير
	الضابطة بعدي	٣٣	١٤.٠٦	٣.٩٩				
المشاركة	التجريبية بعدى	٣٣	٣٣.١٦	٤.٤٨٥	٢٠.٠٨٧	٠.٠٠١	٠.٨٦	كبير
	الضابطة بعدي	٣٣	١٤.٣١	٢.٩٤١				
الإيثار	التجريبية بعدى	٣٣	٣٢.٦٣	٥.٤٤١	١٣.٩١٢	٠.٠٠١	٠.٧٥	كبير
	الضابطة بعدي	٣٣	١٦.٧٦	٣.٦٥٧				
الدرجة الكلية للمقياس	التجريبية بعدى	٣٣	١٧٠.٤٨	١٠.٢٣٨	٣٦.٦٠١	٠.٠٠١	٠.٩٥	كبير
	الضابطة بعدي	٣٣	٧٦.٢٨	١٠.٦٦				

اتضح من الجدول (٢١) ما يلي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال للمجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج حيث أن قيمة ت المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة ٠.٠٠١ وذلك لصالح المجموعة التجريبية، كما يُلاحظ أيضاً حجم الأثر الذي تم حسابه

باستخدام مربع ايتا والتي تفسر حجم الأثر في ضوءه كما يلي (٠.٠١صغير، ٠.٠٦ متوسط، ٠.١٤ كبير) مما يتضح أن حجم الأثر كان كبير، مما يدل على كفاءة البرنامج المستخدم في تحسين السلوكيات الاجتماعية الإيجابية للأطفال بالروضة.



شكل (٦)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية والضابطة على استبانة تقدير المعلمة للطفل للسلوكيات الاجتماعية الإيجابية البعدي وأبعاده

نتائج الفرض السادس: والذي ينص على:

أنه: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج لمقياس السلوكيات الاجتماعية الإيجابية (استبانة تقدير المعلمة للطفل) لصالح القياس البعدي.

للتحقق من صحه الفرض السادس قامت الباحثة باستخدام اختبار (T.Test) وحساب الفروق بين متوسطات درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى على (استبانة تقدير المعلمة للطفل).

جدول (٢٢)

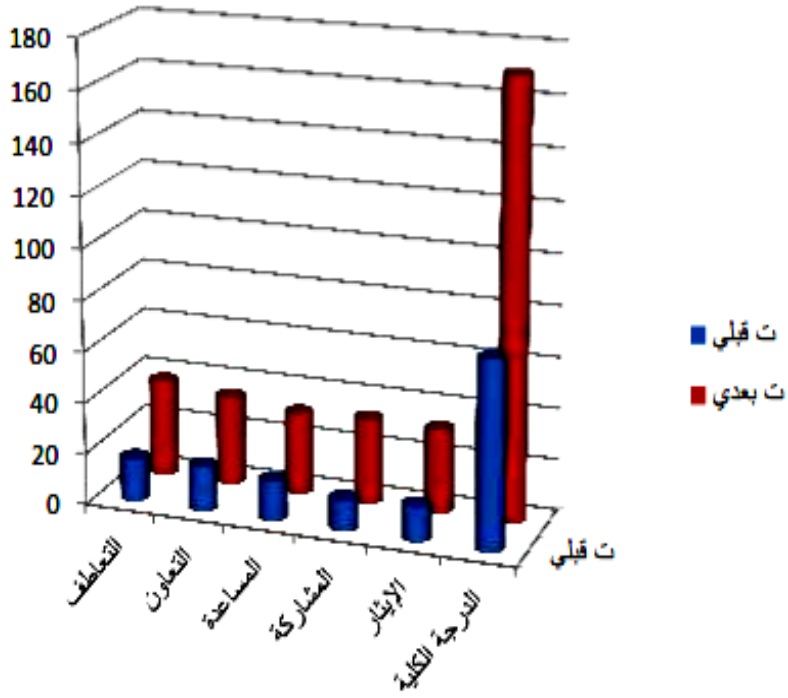
دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي استبانة تقدير المعلمة للطفل للسلوكيات الاجتماعية الايجابية بعد تطبيق البرنامج

أبعاد السلوك الاجتماعي الإيجابي	القياس	ن	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	مستوى الدلالة	كوهن d	حجم الأثر
التعاطف	ت قبلي	٣٣	١٦.٧٩	٣.٢٨٥	٢٧.٣٥	٠.٠٠١	٤.٧٦	كبير
	ت بعدي	٣٣	٣٧.٩٠٩	٣.٦٠٨				
التعاون	ت قبلي	٣٣	١٧.٢٨	٢.٦٩	٢٠.٩٥	٠.٠٠١	٣.٦٥	كبير
	ت بعدي	٣٣	٣٤.٩٧	٣.٩٦٣				
المساعدة	ت قبلي	٣٣	١٥.٢٨	٣.٠٣٣	١٦.١٧١	٠.٠٠١	٢.٨١	كبير
	ت بعدي	٣٣	٣١.٩١	٥.٥٦				
المشاركة	ت قبلي	٣٣	١٢.٠٩	٢.٩٦١	٢٢.٦٥٢	٠.٠٠١	٣.٩٥	كبير
	ت بعدي	٣٣	٣٣.١٦	٤.٤٨٥				
الإيثار	ت قبلي	٣٣	١٣.٤٥	٢.٢٧٨	٢٠.٧٢١	٠.٠٠١	٣.٦٠	كبير
	ت بعدي	٣٣	٣٢.٦٣	٥.٤٤٢				
الدرجة الكلية للمقياس	ت قبلي	٣٣	٧٢.٩١	١٠.٠٧٤	٣٨.٩٧	٠.٠٠١	٦.٧٨	كبير
	ت بعدي	٣٣	١٧٠.٤٨	١٠.٢٣٨				

اتضح من الجدول (٢٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح البعدي

على استبانة تقدير المعلمة للطفل للسلوكيات الاجتماعية الإيجابية للأطفال، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى ٠.٠٠١وذلك لصالح القياس البعدي.

وقامت الباحثة بحساب حجم الأثر باستخدام معادلة كوهين والتي تُفسر حجم الأثر في ضوئها كما يلي (٠.٢ صغير، ٠.٥ متوسط، ٠.٨ كبير) حيث تراوح ما بين (٢.٨، ٦.٧) مما يفسر أن حجم الأثر كبير للبرنامج.



شكل (٧)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي استبانة تقدير المعلمة للطفل للسلوكيات الاجتماعية الإيجابية بعد تطبيق البرنامج

وللتأكد من فاعلية البرنامج في تحسين السلوك الاجتماعي الإيجابي للأطفال استبانة تقدير المعلمة للطفل قامت الباحثة بحساب معدل الكسب لبلاك كما يلي:

جدول (٢٣)

لتوضيح نسبة الكسب لمعدل بلاك

أبعاد السلوك الاجتماعي الإيجابي	القياس القبلي والبعدي	المتوسط	نسبة الكسب لبلاك
التعاطف	ت قبلي	١٦.٧٩	١.٢
	ت بعدي	٣٧.٩٠٩	
التعاون	ت قبلي	١٧.٢٨	١.١
	ت بعدي	٣٤.٩٧	
المساعدة	ت قبلي	١٥.٢٨	١.٣
	ت بعدي	٣١.٩١	
المشاركة	ت قبلي	١٢.٠٩	١.٣
	ت بعدي	٣٣.١٦	
الإيثار	ت قبلي	١٣.٤٥	١.٤
	ت بعدي	٣٢.٦٣	
الدرجة الكلية للمقياس	ت قبلي	٧٢.٩١	١.٣
	ت بعدي	١٧٠.٤٨	

اتضح من الجدول السابق ان البرنامج التدريبي المقدم للأطفال يتصف بالفاعلية في اكسابهم السلوكيات الاجتماعية الايجابية للأطفال حيث يلاحظ أن نسبة الكسب لبلاك لا تقل عن (١) وهذا هو الحد الفاصل المحدد من بلاك وتراوحت النسب مابين (١.١، ١.٤) مما يدل على فاعلية البرنامج.

نتائج الفرض السابع والذي ينص علي أنه" توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج لمقياس السلوكيات الاجتماعية الإيجابية (المواقف اللفظية والحياتية) لصالح المجموعة التجريبية.

للتحقق من صحه الفرض السابع قامت الباحثة بحساب الفروق بين متوسطات درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس السلوكيات الاجتماعية الإيجابية (المواقف اللفظية والحياتية)باستخدام اختبار (T.Test).

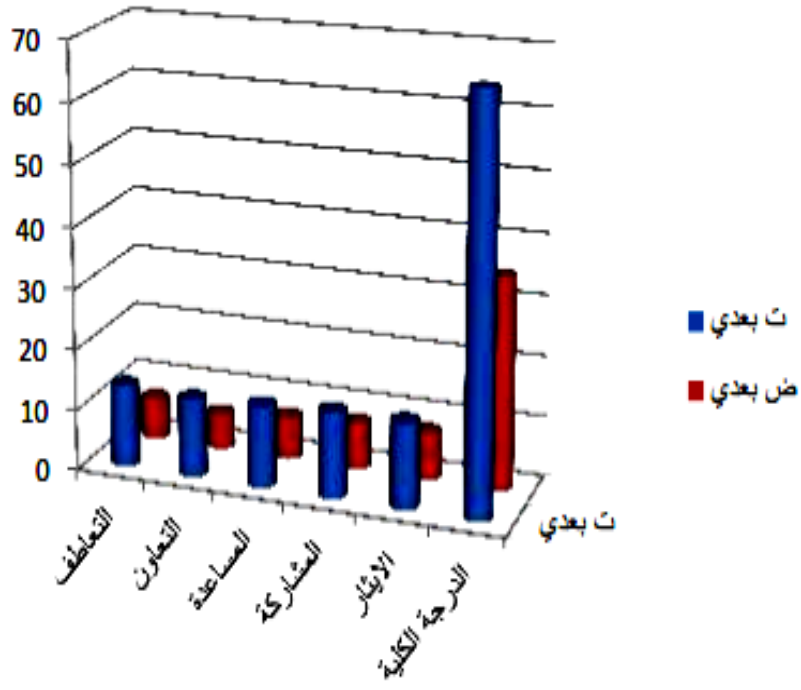
جدول (٢٤)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس السلوكيات الاجتماعية الإيجابية (المواقف اللفظية والحياتية)

أبعاد السلوك الاجتماعي الإيجابي	القياس	ن	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	مستوى الدلالة	مربع ايتا	حجم الاثر
التعاطف	التجريبية بعدى	٣٣	١٣.٥٢٩	١.٢٦١	٢٢.٧٠٢	٠.٠٠١	٠.٨٩٦	كبير
	الضابطة بعدي	٣٣	٦.٧٨٨	١.١٦٦				
التعاون	التجريبية بعدى	٣٣	١٢.٨٥٣	١.٣٠٥	٢٤.١٣٨	٠.٠٠١	٠.٨٩٩	كبير
	الضابطة بعدي	٣٣	٥.٧٩	١.٠٨٣				
المساعدة	التجريبية بعدى	٣٣	١٣.٤٤١	١.٥٩٧	٢١.١٣٢	٠.٠٠١	٠.٨٧٥	كبير
	الضابطة بعدي	٣٣	٦.٨٨٨	١.٤٠٨				
المشاركة	التجريبية بعدى	٣٣	١٤.٠٨٨٢	١.٦٧٦	١١.١٣	٠.٠٠١	٠.٦٥٤	كبير
	الضابطة بعدي	٣٣	٧.٦٣٦	٢.٨٩٢				
الإيثار	التجريبية بعدى	٣٣	١٤.٠٢٩٤	١.٤٢٤	١٢.٠٦	٠.٠٠١	٠.٠٠.٧٨٢	كبير
	الضابطة بعدي	٣٣	٧.٦٩٧٠	٢.٧٤٤				
الدرجة الكلية للمقياس	التجريبية بعدى	٣٣	٦٧.١٧٦٥	٣.٥٥٤	٣٠.٠٤٧	٠.٠٠١	٠.٩٣٣	كبير
	الضابطة بعدي	٣٣	٣٤.٦٩٧٠	٥.١٦٨				

اتضح من الجدول (٢٢) ما يلي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمات بالروضة للمجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج حيث أن قيمة ت المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة ٠.٠٠١ وذلك لصالح المجموعة التجريبية كما اتضح أن حجم الأثر للبرنامج

باستخدام مربع ايتا كان كبير والذي يفسر كما يلي (٠.٠١صغير، ٠.٠٦ متوسط، ٠.١٤ كبير) مما يدل على كفاءة البرنامج المستخدم في تحسين السلوكيات الاجتماعية الايجابية للأطفال بالروضة.



شكل (٨)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس السلوكيات الاجتماعية الإيجابية (المواقف اللفظية والحياتية)

نتائج الفرض الثامن والذي ينص علي أنه: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج لمقياس السلوكيات الإيجابية الاجتماعية (المواقف اللفظية والحياتية) لصالح القياس البعدي.

للتحقق من صحه الفرض الثامن قامت الباحثة بحساب الفروق بين متوسطات درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى على لمقياس السلوكيات الإيجابية الاجتماعية (المواقف اللفظية والحياتية) باستخدام اختبار (T.Test).

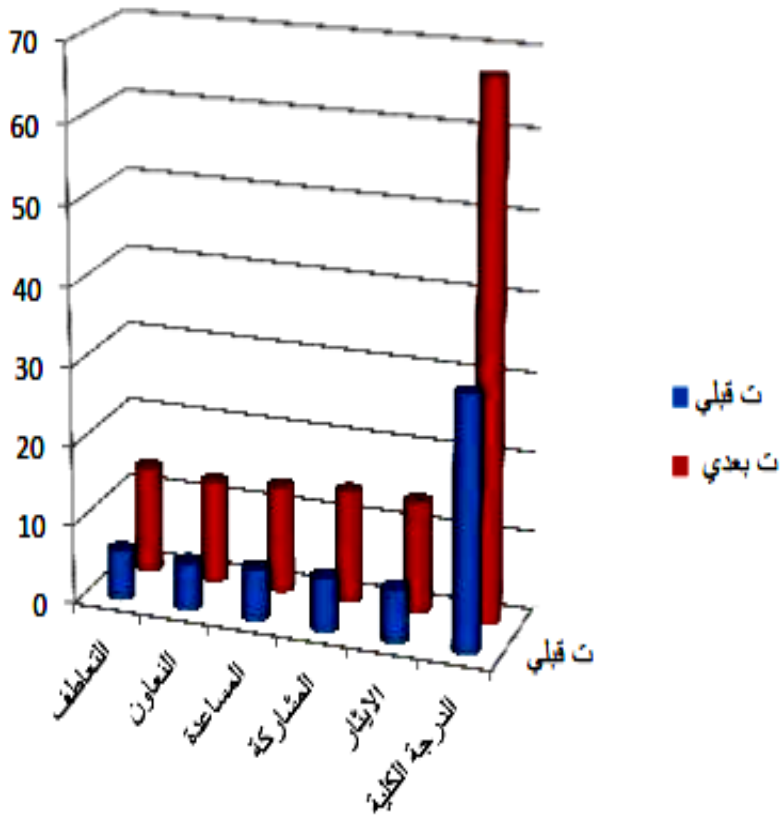
جدول (٢٥)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات متوسطات درجات الأطفال في المجموعة التجريبية للقياسين القبلي والبعدي لمقياس السلوكيات الإيجابية الاجتماعية (المواقف اللفظية والحياتية) بعد تطبيق البرنامج.

أبعاد السلوك الاجتماعي الإيجابي	القياس	ن	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	مستوى الدلالة	كوهن d	حجم الأثر
التعاطف	ت قبلي	٣٣	٦.١٧٦	١.٢١٧	٢٧.٢٣٨	٠.٠٠١	٤.٧٤	كبير
	ت بعدي	٣٣	١٣.٥٢٩	١.٢٦١				
التعاون	ت قبلي	٣٣	٥.٩٧١	١.٣٣٦	٢١.٨٢٩	٠.٠٠١	٣.٧٩	كبير
	ت بعدي	٣٣	١٢.٨٥٣	١.٣٠٥				
المساعدة	ت قبلي	٣٣	٦.٥٢٩٤	١.١٦٠٨	٢٥.١٥١	٠.٠٠١	٤.٣٧	كبير
	ت بعدي	٣٣	١٣.٤٤١٢	١.٥٩٧١				
المشاركة	ت قبلي	٣٣	٦.٧٠٥٩	١.٥٤٧٨	٢٠.٥٥	٠.٠٠١	٣.٤٩	كبير
	ت بعدي	٣٣	١٤.٠٨٨٢	١.٦٧٣٦				
الإيثار	ت قبلي	٣٣	٦.٥٥٨	١.٢١٨	٢٢.٢٥١	٠.٠٠١	٣.٨٧	كبير
	ت بعدي	٣٣	١٤.٠٢٩٤	١.٤٢٤				
الدرجة الكلية للمقياس	ت قبلي	٣٣	٣١.٩٤١٢	٣.٥٣٢	٣٧.٨٩٣	٠.٠٠١	٦.٥٩	كبير
	ت بعدي	٣٣	٦٧.١٧٦٥	٣.٥٥٤				

اتضح من الجدول (٢٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح البعدي على لمقياس السلوكيات الاجتماعية الإيجابية(المواقف اللفظية والحياتية) حيث أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى ٠.٠٠١أي بدرجة ثقة

٩٩% وذلك لصالح القياس البعدي بالإضافة إلى حساب حجم الأثر باستخدام معادلة كوهين والتي تُفسر حجم الأثر كما يلي (٠.٢ صغير، ٠.٥ متوسط، ٠.٨ كبير) حيث تراوح ما بين (٣.٤، ٤.٧) مما يفسر أن حجم الأثر كبير للبرنامج.



شكل (٩)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات متوسطات درجات الأطفال في المجموعة التجريبية للقياسين القبلي والبعدي لمقياس السلوكيات الإيجابية الاجتماعية (المواقف اللفظية والحياتية)بعد تطبيق البرنامج

وللتأكد من فاعلية البرنامج في تحسين السلوك الاجتماعي الايجابي للأطفال المواقف اللفظية والحياتية للطفل قامت الباحثة بحساب معدل الكسب لبلاك كما يلي:

جدول (٢٦)

لتوضيح نسبة الكسب لمعدل بلاك

مهارات التنظيم الذاتي	القياس القبلي والبعدي	المتوسط	نسبة الكسب لبلاك
التعاطف	ت قبلي	٦.١٧٦	١.٣
	ت بعدي	١٣.٥٢٩	
التعاون	ت قبلي	٥.٩٧١	١.٢
	ت بعدي	١٢.٨٥٣	
الاحترام	ت قبلي	٦.٥٢٩٤	١.٣
	ت بعدي	١٣.٤٤١٢	
الصداقة	ت قبلي	٦.٧٠٥٩	١.٤
	ت بعدي	١٤.٠٨٨٢	
القيادة	ت قبلي	٦.٥٥٨	١.٤
	ت بعدي	١٤.٠٢٩٤	
الدرجة الكلية للمقياس	ت قبلي	٣١.٩٤١٢	١.٣
	ت بعدي	٦٧.١٧٦	

اتضح من الجدول السابق ان البرنامج التدريبي المقدم للأطفال يتصف بالفاعلية في اكسابهم السلوكيات الاجتماعية الايجابية للأطفال المواقف اللفظية والحياتية حيث يلاحظ ان نسبة الكسب لبلاك لا تقل عن (١) وهذا هو الحد الفاصل المحدد من بلاك ويلاحظ ان النسب تراوحت مابين (١.٢، ١.٤) مما يدل على فاعلية البرنامج. وهذه النسب اكبر من النسبة التي حددها بلاك مما يدل على فاعلية البرنامج.

نتائج الفرض التاسع: والذي ينص على:

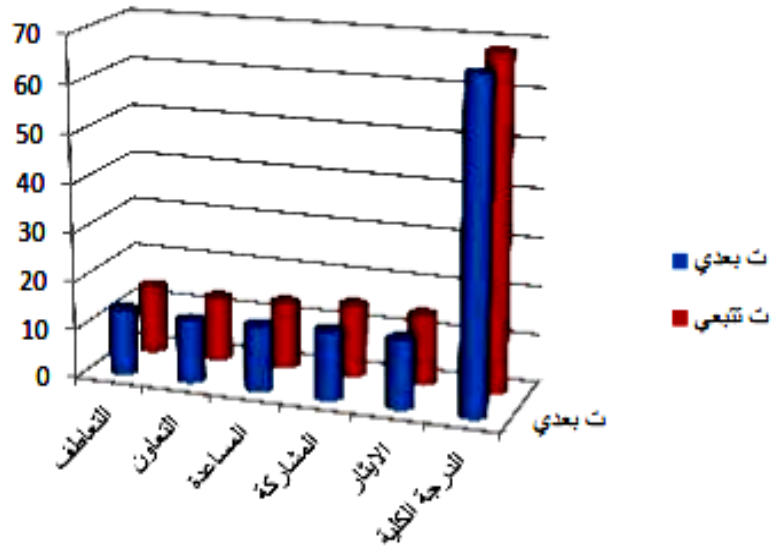
أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الأطفال في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس السلوكيات الاجتماعية الإيجابية (المواقف اللفظية والحياتية).

جدول (٢٧)

دلالة الفروق بين متوسطات احصائية بين متوسطات درجات الأطفال في القياسين البعدي والتتبعي مقياس السلوكيات الاجتماعية الإيجابية (المواقف اللفظية والحياتية)

أبعاد السلوك الاجتماعي الإيجابي	القياس	ن	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	مستوى الدلالة	مستوى الدلالة
التعاطف	التجريبية بعدى	٣٣	١٣.٥٢٩	٠.٩٦٨	١.٨٧١	٠.٠٧١	غير دالة
	التجريبي تتبعي	٣٣	١٣.٩٧١	١.٢٦٠			
التعاون	التجريبية بعدى	٣٣	١٢.٨٥٣	١.٣٠٥	١.٠٨١	٠.٢٨٨	غير دالة
	التجريبي تتبعي	٣٣	١٣.١٤٧	١.٢٣٤			
المساعدة	التجريبية بعدى	٣٣	١٣.٤٤١	١.٥٩٧	٢.٠٣٨٥	٠.٠٢٣	غير دالة
	التجريبي تتبعي	٣٣	١٣.٧٣٥	١.٠٨١٧			
المشاركة	التجريبية بعدى	٣٣	١٤.٠٨٨٢	١.٦٧٦	٢.٦٦٩	٠.٠١٢	غير دالة
	التجريبي تتبعي	٣٣	١٤.٨٥٢	١.٧٠٧			
الإيثار	التجريبية بعدى	٣٣	١٤.٠٢٩٤	١.٤٢٤	٢.٤١٩	٠.٠٢١	غير دالة
	التجريبي تتبعي	٣٣	١٤.٤١١	١.١٠٤			
الدرجة الكلية للمقياس	التجريبية بعدى	٣٣	٦٧.١٧٦٥	٣.٥٥٤	١.١٥٢	٠.٠٠٣	غير دالة
	التجريبي تتبعي	٣٣	٦٨.٤٤	٣.٤٤٨			

اتضح من جدول (٢٧) عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس السلوكيات الاجتماعية الإيجابية (المواقف اللفظية والحياتية) بعد تطبيق البرنامج مما يدل على كفاءة البرنامج المستخدم في تحسين السلوكيات الاجتماعية الإيجابية للأطفال بالروضة.



شكل (١٠)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات احصائية بين متوسطات درجات الأطفال في القياسين البعدي والتتبعي مقياس السلوكيات الاجتماعية الإيجابية (المواقف اللفظية والحياتية)

تفسير النتائج وتفسيرها:

اتضح من العرض السابق تحقق الفروض الإحصائية مما يدل على فاعلية البرنامج المقدم لتحسين التنظيم الذاتي للأطفال وتأثيره على السلوكيات الاجتماعية الإيجابية للأطفال وسوف تفسر الباحثة فيما يلي نتائج الدراسة

أولاً: تفسير الفروض من الأول للرابع الخاص بالتنظيم الذاتي للأطفال والتي تحققت فروضها احصائيا وأوضحت وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٠١) بين متوسطات درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التنظيم الذاتي (المهام الآدائية، استبانة تقدير المعلمة للطفل) لصالح التجريبية، وبين متوسطات درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التنظيم الذاتي (المهام الآدائية، استبانة تقدير المعلمة للطفل) لصالح البعدي، علاوة على ذلك أن حجم الأثر للبرنامج كان مرتفعاً

مما يدل على فاعلية البرنامج المستخدم في تحسين التنظيم الذاتي وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (Hautakangas, 2021&Duncan,2018) التي توصلت إلى فاعلية البرنامج المقدم في تحسين مهارات التنظيم الذاتي لأطفال الروضة.كما تتفق أيضاً مع نتائج دراسة (Tiryaki, 2021) التي توصلت إلى فاعلية البرنامج في تحسين المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة ووجود فروق دالة احصائيا في كل من مهارات الانتباه، والتحكم في الاندفاع، ولم توجد فروق دالة في العاطفة. وتتفق أيضا مع دراسة (Liman2019) التي استخدمت برنامج لتنمية مهارات التنظيم الذاتي وتوصلت نتائجها إلى أن تعليم مهارات التنظيم الذاتي عزز تنمية مهارات التنظيم الذاتي لأطفال الروضة.كما تتفق مع دراسة (Shiu, 2018) التي استخدمت برنامج قائم على منهج الأنشطة في تحسين التنظيم الذاتي لأطفال الروضة في تايوان وتوصلت إلى تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة.

وتعزو الباحثة تلك النتيجة أيضاً إلى الأنشطة المستخدمة بالبرنامج المقدمة للأطفال فقد تضمن البرنامج العديد من الأنشطة التدريبية التي جذبت الأطفال وكان لها فائدة عظيمه وجوهريه في تحسين مهارات التنظيم الذاتي لديهم فقد احتلت الأنشطة الحركية والألعاب الدرامية والتخيلية واللعب الحر والموجه المكانة الأولي في البرنامج لدعم وتطوير وتحسين التنظيم الذاتي للأطفال وكان لها تأثير فعّال في تحسين التنظيم الذاتي، واتفقت هذه النتيجة مع العديد من الدراسات التي أكدت على أهمية اللعب بأنواعه المختلفة (الحر، الموجه، الدرامي والتخيلي) كما في الدراسات التالية لكل من: & (Colliver, 2022) &(Adam,2022) &(Baron,2020) (Khomais, 2019)& (Youmans, 2018)(Slot ,2017) &(Gilpin, 2015) التي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين اللعب الدرامي والتنظيم الذاتي للأطفال، وأنه يمكن التنبؤ بالتنظيم الذاتي.، كما تتفق مع دراسة (Brown,2022) التي أكدت على دور الأنشطة الموسيقية في تحسين التنظيم الذاتي وهذا ما تم استخدامه بالبرنامج الحالي.

كما تعزو الباحثة ذلك أيضا إلى دور الأقران بالبرنامج التدريبي المقدم حيث راعت الباحثة ذلك أثناء البرنامج حيث أكدت الدراسات والأدبيات المختلفة أن كفاءة

الأقران تُعد عامل وقائي ومساعد على تحسين التنظيم الذاتي للأطفال. لذا راعت الدراسة توطيد العلاقات بين الأطفال بعضهم البعض لما له من تأثير إيجابي على تحسين التنظيم الذاتي لديهم،وتتفق تلك النتيجة مع دراسة كل من (Wagner, 2021) (Pahigiannis, 2020)&(Montroy, , 2016) (Sarac, 2021) &(Edosaa,2018) التي أكدت وجود علاقة بين مهارات التنظيم الذاتي وتفاعلات الأقران ؛ وأن كفاءة الأقران بالروضة مع الأطفال تعمل على تعديل الروابط بين مهارات التنظيم الذاتي للأطفال والأداء الأكاديمي. وتتفق أيضا مع نتائج كل من (Acar,2021)، (Salminen, 2021) التي أكدت على دور المعلمات بالروضة اللاتي يعتبرن الأساس في التعامل مع الأطفال والتأثير عليهن في كافة جوانب التعلم المختلفة، وأثرها في اكسابهم مهارات التنظيم الذاتي وقد راعت الباحثة ذلك من خلال تقديمها للبرنامج وأخذها دور المعلمة بالدراسة التجريبية لحين انتهاء البرنامج مما كان له أثر كبير في تدعيم وتعزيز التنظيم الذاتي للأطفال بالروضة.

كما ترجع الباحثة ذلك أيضا إلى طبيعة الأنشطة المقدمة من خلال البرنامج التدريبي المقدم للأطفال والذي اعتني بتقديم النشاط متكامل للمهارة خلال اليوم فكان تقديم الأنشطة المعرفية والقصصية والغنائية والحركية والفنية يتناول نفس المهارة مما يزيد الطفل الاستيعاب والتوضيح بصورة أفضل، والتنوع في استخدام الاستراتيجيات والتعزيز مما دعم فاعلية البرنامج للتنظيم الذاتي للأطفال، ولم نغفل أيضا الحوار والمناقشة، والتعزيز الإيجابي، والتغذية الراجعة، والأنشطة الفردية والجماعية والمسابقات كل ما سبق ساهم في نجاح البرنامج المقدم واكساب الطفل مهارات التنظيم الذاتي وتفوق المجموعة التجريبية في البعدي عن القبلي، وتفوقها أيضا على المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج وبذلك ثبت صحة الفروض المتعلقة بالبرنامج التدريبي لتحسين التنظيم الذاتي للأطفال.

ثانياً : تفسير نتائج الفروض من الخامس للتاسع المرتبط بالسلوكيات الاجتماعية الإيجابية للأطفال بالروضة: أسفرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية لدرجات الأطفال بالمجموعة التجريبية على مقياس السلوكيات الاجتماعية الإيجابية (المواقف اللفظية والحياتية، استبانة تقدير المعلمة للطفل) لصالح المجموعة

التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وأيضا ظهور تطور ملحوظ على درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي، كما كان حجم التأثير كبير مما يدل على فاعلية برنامج التنظيم الذاتي المقدم لأطفال الروضة وأثره على السلوكيات الاجتماعية الإيجابية لديهم.وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل من: (Berti, 2022) &(Viglas, 2018) اللاتي أكدن على فاعلية البرنامج المقدم على السلوكيات الاجتماعية الإيجابية، كما تتفق أيضاً مع دراسة (Kaya, 2020) &) التي أوضحت نتائجها وجود علاقة ارتباطيه بين السلوك الاجتماعي الإيجابي للأطفال ومهارات التنظيم الذاتي، علاوة على ذلك اتفقت أيضا مع نتائج دراسة (Wills, 2016) التي توصلت إلى استكشاف أن مهارات التنظيم الذاتي تؤدي إلى السلوك الاجتماعي الإيجابي المؤيد للمجتمع للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، وفي هذا النطاق تتفق أيضا مع دراسة (Vitiello, 2022) التي توصلت لوجود علاقة مرتبطة بين التنظيم الذاتي والسلوكيات والمهارات الاجتماعية والعاطفية لأطفال الروضة، كما اتفقت مع دراسة (Kim , 2017) التي أُجريت على (٣٦٥) طفلا من أطفال الروضة وتوصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبه بين التنظيم الذاتي والسلوك الاجتماعي الإيجابي، واتفقت أيضاً مع دراسة كل من (Rademacher,2022& Williams,2017) & Chung, 2015) التي أكدت أن على وجود علاقات بين التنظيم الذاتي والسلوكيات الاجتماعية للأطفال من خلال تعرفهم على مشاعرهم، والتعاون مع بعضهم البعض، وبناء علاقات اجتماعية والتحكم في مراقبة مشاعر الآخرين مما يزيد من سلوكياتهم الإيجابية.

كما تعزو الباحثة ذلك أيضاً إلى طبيعة البرنامج المقدم للأطفال والذي تتضمن الأنشطة الحركية، والألعاب الحرة والموجه والدرامية حيث كان لها تأثير فعّال وقام الأطفال بأدوار متنوعه ومختلفة بالإضافة إلى اكتسابهم مهارات التنظيم وادارة الوقت، والتخطيط وتحديد الأنشطة، والانتظار في الدور، وتقبل المكسب والخسارة ومشاركتهم للفريق الفائز فرحته بالفوز، والتنوع في الألعاب الفردية والجماعية مع الأقران " ويتفق ذلك أيضاً جزئياً مع دراسة (Aksoy, 2017) التي أكدت على أهمية تعزيز التنظيم الذاتي للأطفال بالروضة لارتباطه بالسلوكيات الاجتماعية الإيجابية من خلال

العلاقات بين الأقران، واتفقت أيضاً مع دراسة .(Guo, 2018) التي أكدت على دور الأقران في تنمية السلوك الاجتماعي الإيجابي، وهذا ما قامت به الباحثة من خلال البرنامج المقدم لأطفال المجموعة التجريبية، كما اتفقت مع الأطر النظرية والأدبيات التي أكدت على أهمية تكوين العلاقات الإيجابية بين الأفراد بعضهم البعض والتي ساعدت على تشكيل السلوكيات الاجتماعية الإيجابية للأطفال حيث راعي البرنامج المقدم لتحسين مهارات التنظيم الذاتي العلاقات الإيجابية بين الأقران وكيفية توطيد العلاقات بينهم مما كان له الأثر الفعّال في تشكيل سلوكهم الإيجابي الاجتماعي. علاوة على ذلك اتفقت أيضاً مع دراسة (أبو المال، ٢٠٢٢) والتي أكدت فاعلية تأثير برنامج قائم على اللعب الدرامي في تنمية السلوك الاجتماعي، ودراسة (Chin,2014) التي أكدت على دور الألعاب في اكساب الأطفال بالروضة السلوكيات الاجتماعية الإيجابية وهذا يتوافق مع تم تقديمه بالبرنامج المقدم للأطفال من ألعاب حركيه، ودراميه متنوعة مع الالتزام باتباع قواعد وتعليمات اللعبة مما كان له أثر في تحسين السلوكيات الإيجابية للأطفال، بالإضافة إلى الأنشطة القصصية المستخدمة والمتنوعة والتي ساهمت في تمثيل الطفل لأدوار متنوعه وسلوكيات تم تعديلها وكان للقصة دور فعّال ومؤثر في اكساب السلوكيات الاجتماعية الإيجابية للأطفال، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (Kruse, 2021) & Larsen, (2018) التي أكدت على دور القصة في اكتساب السلوكيات الاجتماعية الإيجابية للأطفال، وتتفق أيضاً مع دراسة كل من ((Du,2018 (Şenol,2019) التي أكدت أن التعبير عن المشاعر والتعرف عليها من خلال القصص والأنشطة الدرامية يساعد على اكتساب السلوك الاجتماعي الإيجابي للأطفال وهذا ما تم من خلال البرنامج المقدم للتنظيم الذاتي من خلال الأنشطة القصصية والمسرحية والدرامية المتنوعة المقدمة للأطفال. كما تعزو الباحثة ذلك أيضاً إلى الأنشطة الموسيقية والغنائية التي تمثلت في أغاني مرتبطة بالتنظيم الذاتي، ادارة الوقت، والتخطيط وتحديد الهدف..الخ والتي كان لها أيضاً دور فعّال ومؤثر وممتع للأطفال، ويتفق ذلك مع دراسة (Ilari, 2020) & (Williams,2020) التي كشفت على أهمية الأنشطة الموسيقية المقدمة للأطفال بالروضة في تنمية واكساب المهارات والسلوكيات الاجتماعية الإيجابية، كما كان للأنشطة الفنية المقدمة للأطفال بالأركان المختلفة

العلمية والمكتبة والأسرة والفني دور كبير في المساهمة باكتساب السلوكيات الاجتماعية الإيجابية للأطفال ولم نغفل أيضاً استخدام الاستراتيجيات المتنوعة المتمثلة في التعزيز، التخيل، والنمذجة، والتغذية الراجعة التي ساهمت في تعزيز السلوكيات الإيجابية للأطفال. كما تتفق أيضاً مع الأطر النظرية والنظريات المختلفة التي أكدت على أن السلوكيات الإيجابية الاجتماعية ترتبط بقدرة الفرد على ادارة نفسه، وتنظيم رغباته ومراقبة ذاته وتم تدريب الطفل علي ما سبق من خلال البرنامج التدريبي للتنظيم الذاتي مما أثر على السلوكيات الإيجابية الاجتماعية للأطفال.كما تتفق أيضاً مع دراسة (Coskun, 2019) التي أكد في دراسته على أن التدريب على مهارات التنظيم الذاتي للأطفال جعلهم أكثر كفاءة في إدارة عواطفهم، وضبط سلوكياتهم مما أدى إلى اكسابهم القدرة على تكوين علاقات وسلوكيات اجتماعية ايجابية مع الآخرين.

كما ترجع الباحثة ذلك أيضاً إلى التدريبات المكثفة من خلال البرنامج والأنشطة التي من خلالها تم اكتساب الأطفال السلوكيات الاجتماعية الإيجابية من خلال تفاعلهم مع بعضهم البعض بطريقه ايجابية ومنظمة، فمن خلال الأنشطة المقدمة لأطفال المجموعة التجريبية بالبرنامج مثل اللعب الجماعي، والألعاب الحركية، والمسابقات، وانتظار الدور أثناء اللعب، والفوز والخسارة في المسابقات وتهنئة الفريق الفائز، وممارسة مهارات التخطيط وتحديد الأهداف والانتباه والقدرة على تأجيل الاشباع واتباع التعليمات والقواعد من خلال البرنامج المقدم للتنظيم الذاتي ونجاح البرنامج مع الأطفال أدي ذلك لاكتسابهم السلوكيات الاجتماعية الإيجابية وظهر ذلك من خلال قدرتهم على التحكم وتوجيه الانتباه والأفكار والعواطف والتحكم في الانفعالات السلبية والتحكم في قوه الاندفاع، أي أن تحسين جوانب التنظيم الذاتي للأطفال من خلال البرنامج المقدم بالدراسة الحالية كان له دور فعّال في التنبؤ بالسلوك الاجتماعي الإيجابي التعاوني مع الأطفال من خلال تحكمهم في انفعالاتهم السلبية، وتعاطفهم مع الآخرين، واتباع القواعد والسلوكيات، وتقديم العون والمساعدة , وتحمل المسؤولية.

وقامت الباحثة بالتحقق من استمرار تأثير البرنامج التدريبي على السلوكيات الاجتماعية الايجابية للأطفال من خلال الفرض التاسع والذي ينص على أنه" لا

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الاطفال في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المواقف اللفظية والمصورة السلوكيات الإيجابية الاجتماعية.

حيث هدف الفرض التحقق من استمرار فاعلية البرنامج وتأثيره على تحسين السلوكيات الاجتماعية الإيجابية لدى الأطفال بالروضة بعد تطبيق البرنامج بشهر، وتوصلت النتائج الاحصائية أنه لم يظهر فروق داله بين القياسين البعدي والتتبعي للأطفال على مقياس السلوكيات الاجتماعية الإيجابية (المواقف اللفظية والمصورة) وبذلك تم قبول الفرض وتحقق صحته، مما يشير إلى استمرار فاعلية البرنامج المقدم وتأثير الأطفال به وتعلمهم السلوكيات الاجتماعية الإيجابية واتفقت هذه النتيجة مع الأطر النظرية والدراسات التي أكدت أن التنظيم الذاتي يتطور بسرعة خلال السنوات المبكرة للأطفال ويساهم في ارساء الأساس للعلاقات والمهارات الاجتماعية للأطفال (Rademacher, 2022 & Lenes, 2020 & Montory, 2016) كما تتفق أيضاً مع دراسة كل من (Lo,2021) & (Vinke,2022)، كما تعزي الباحثة ذلك أيضا لاستمرارية فاعلية جلسات البرنامج والأنشطة القصصية والموسيقية والحركية المحببة إلى الأطفال والتي ساهمت في اكتساب المهارات واتباع الأطفال للسلوكيات الإيجابية الإجتماعية بكفاءة وبذلك تحققت صحة الفروض للدراسة الحالية.

التوصيات والمقترحات:

- الاهتمام بمهارات التنظيم الذاتي لأطفال الروضة وتفعيلها في مناهج الأنشطة والبرنامج اليومي للأطفال.
- تفعيل استخدام الأنشطة الحركية والألعاب الشعبية في اكسابهم السلوكيات الاجتماعية الإيجابية.
- توفير برامج تربوية وتوعويه للمعلمات بالروضة لتنمية التنظيم الذاتي للأطفال.
- عقد دورات تدريبية لكل من المعلمات والأمهات وتدريبهم على كيفية دعم واكساب الأطفال السلوكيات الاجتماعية الايجابية.
- اجراء المزيد من الدراسات حول فاعلية التنظيم الذاتي للأطفال بالروضة في اكسابهم المهارات الصحية والغذائية السليمة.

- دراسة فاعلية برنامج قائم على التنظيم الذاتي في تحسين السلوكيات الصحية للأطفال بالروضة.
- دراسة فاعلية برنامج قائم على التنظيم الذاتي للمعلمات بالروضة وللأمهات وأثره في تحسين السلوكيات الاجتماعية لأطفالهن.
- فاعلية برنامج قائم على القصص الالكترونية في اكسابهم التنظيم الذاتي والسلوكيات الاجتماعية الإيجابية.

المراجع:

- إبراهيم، إيمان شفيق. (٢٠١١). مقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي للأطفال في مرحلة الروضة كما تقدره الأمهات .المؤتمر السنوي السادس عشر للإرشاد النفسي: الإرشاد النفسي وإرادة التغيير. مصر بعد ثورة ٢٥ يناير: جامعة عين شمس– مركز الارشاد النفسي، مج ٢، ١٠٤١– ١٠٦٥.
- أبو المال، نهلة عبد العظيم (٢٠٢٢). تأثير برنامج اللعب الدرامي على السلوك الاجتماعي وبعض المهارات الحركية الأساسية والمهارات الحياتية لأطفال الروضة. مجلة بحوث التربية الرياضية. جامعة الزقازيق. كلية التربية الرياضية للبنين. مج ٧١. ع١٣٩. ١٣٩–٢١٣.
- جراون، فتحي (٢٠١٢). تعليم التفكير. مفاهيم وتطبيقات. ط ٥. عمان. دار الفكر.
- الحريري، محمد (٢٠١٦). علم النفس الاداري. بيروت. لبنان: دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع.
- الحوالة، سمير محمد محمود. (٢٠٢٠). ممارسة الأنشطة الرياضية وأثرها على السلوك الاجتماعي الإيجابي للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة .المجلة العلمية للبحوث والدراسات في التربية الرياضية: جامعة بورسعيد– كلية التربية الرياضية، ع٤٠. ٣٧٠–٣٨٦.
- ذيب، إيمان (٢٠١٤). السلوك الاجتماعي للطالب الجامعي. مجلة البحوث التربوية والنفسية. ع ١٢، ١–٤٣.
- عبد الوهاب، أماني عبد المقصود (٢٠١٣). مقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي.الانجلو المصرية.
- العتوم، عدنان (٢٠١٢). علم النفس المعرفي (النظرية والتطبيق). ط ٣. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عساس، فتحية بكري. (٢٠١١). مدى استخدام مهارات ماوراء المعرفة في البحث التربوي من خلال دراسة المقررات العليا في كليات التربية للبنات .مجلة العلوم التربوية والنفسية: جامعة البحرين– مركز النشر العلمي، مج ١٢, ع ٢. ١٣–٤٥.
- عليان، محمد محمد مصطفى، والنواجحة، زهير عبدالحميد. (٢٠١٤). فاعلية برنامج ارشادي لتنمية بعض اشكال السلوك الاجتماعي الايجابي لدى عينة من طلاب مرحلة التعليم الاساسي بمحافظات غزة .مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية: جامعة القدس المفتوحة، مج ٢, ع ٥، ١٣٩–١٧٥.
- **Abdul Aziz, S., Fletcher, J., & Bayliss, D. M. (2017). Self,**

regulatory speech during planning and problem, solving in children with SLI and their typically developing peers. International Journal of Language & Communication Disorders, 52(3), 311-322.

- **Acar, I. H., Veziroğlu-Çelik, M., Rudasill, K. M., & Sealy, M. A. (2021, April). Preschool Children's Self-regulation and Learning Behaviors: The Moderating Role of Teacher–Child Relationship. In Child & Youth Care Forum (pp. 1-18). Springer US**
- **Adam, N., Blaye, A., Gulbinaite, R., Chabé-Ferret, S., & Farrer, C. (2022). A multidimensional evaluation of the benefits of an ecologically realistic training based on pretend play for preschoolers' cognitive control and self-regulation: From behavior to the underlying theta neuro-oscillatory activity. Journal of Experimental Child Psychology, 216, 105348.**
- **Aeon, B., Faber, A., & Panaccio, A. (2021). Does time management work? A meta-analysis. PloS one, 16(1), e0245066.**
- **Aksoy, A. B., & Yaralı, K. T. (2017). An analysis of children's self regulations and play skills according to gender. Trakya Journal of Education, 7(2), 442-455.**
- **Avci, S. (2013). Relations between self-regulation, future time perspective and the delay of gratification in university students. Education, 133(4), 525-537.**
- **Baker, E. R. (2016). Theory of mind development and moral judgment as differential predictors of aggressive and prosocial behaviors in a normative preschool sample. Bowling Green State University.**
- **Barbour, L. (2019). Developing 21st Century Essential Life Skills: Supporting self-regulation in 3-4 year olds**
- **Baron, A., Malmberg, L. E., Evangelou, M., Nesbitt, K., & Farran, D. (2020). The play's the thing: Associations between make-believe play**

and self-regulation in the Tools of the Mind early childhood curriculum. Early Education and Development, 31(1), 66-83.

- Berkeley, S., & Larsen, A. (2018). Fostering Self, Regulation of Students with Learning Disabilities: Insights from 30 Years of Reading Comprehension Intervention Research. Learning Disabilities Research & Practice, 33(2), 75-86
- Berti, S., & Cigala, A. (2022). Mindfulness for preschoolers: Effects on prosocial behavior, self-regulation and perspective taking. Early Education and Development, 33(1), 38-57
- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. Annual review of psychology, 66, 711-731
- Bouwman, E. P., Reinders, M. J., Galama, J., & Verain, M. C. (2021). Context matters: Self- regulation of healthy eating at different eating occasions. Applied Psychology: Health and Well, Being.
- Bogenschneider, B. (2016). Leadership epistemology. Creighton Journal of Interdisciplinary Leadership, 2(2).3-16.
- Bower, A. A. (2012). What we do when children are good: How parents reinforce their preschool children's prosocial behaviors, and the effectiveness of these strategies across
- Braund, H., & Timmons, K. (2021). Operationalization of self-regulation in the early years: comparing policy with theoretical underpinnings. International Journal of Child Care and Education Policy, 15(1), 1-21.
- Brown, E. D., Blumenthal, M. A., & Allen, A. A. (2022). The sound of self-regulation: Music program relates to an advantage for children at risk. Early Childhood Research Quarterly, 60, 126-136.
- Chaparro, M. P., & Grusec, J. E. (2016). Neuroticism moderates

the relation between parenting and empathy and between empathy and prosocial behavior. Merrill-Palmer Quarterly (1982-), 62(2), 105-128.

- **Chen, X., Tian, L., & Huebner, E. S. (2020, February). Bidirectional relations between subjective well-being in school and prosocial behavior among elementary school-aged children: a longitudinal study. In Child & Youth Care Forum (Vol. 49, No. 1, pp. 77-95.**
- **Chen, B., Xu, F., Lee, K., & Heyman, G. D. (2018). Generalized trust predicts young children's willingness to delay gratification. Journal of experimental child psychology, 169, 118-125**
- **Chierchia, G., Piera Pi-Sunyer, B., & Blakemore, S. J. (2020). Prosocial influence and opportunistic conformity in adolescents and young adults. Psychological Science, 31(12), 1585-1601**
- **Chung, J. N., & Kim, K. H. (2015). The Effects of Children's Self-regulation and Teacher-Child Relationships on Children's Social Behaviors. Korean Journal of Human Ecology, 24(5), 617-629.**
- **Code, J. (2020, February). Agency for learning: Intention, motivation, self-efficacy and self-regulation. In Frontiers in Education (Vol. 5, p. 19). Frontiers.**
- **Colliver, Y., Brown, J. E., Harrison, L. J., & Humburg, P. (2022). Free play predicts self-regulation years later: Longitudinal evidence from a large Australian sample of toddlers and preschoolers. Early Childhood Research Quarterly, 59, 148-161.**
- **Corrigan, M. W., Higgins-D'Alessandro, A., & Brown, P. M. (2013). The case for adding prosocial education to current education policy: Preparing students for the tests of life, not just a life of tests. Kedi Journal of Educational Policy,10, 37–50.**

- **Coskun, K. (2019). Evaluation of the socio emotional learning (SEL) activities on self-regulation skills among primary school children. The Qualitative Report, 24(4), 764-780.**
- **Daggul, H. C., & Isik Gürsimsek, A. (2019). Investigating Pre-School Children's Self-Regulation Skills in Terms of Various Variables in Northern**
- **Dervişe, A. M. C. A. (2016). Examination of the social behavior of 4 age old preschool children according to teacher views. Journal of Computer and Education Research, 4(7), 82-102.**
- **Dettmer, A. M., Clinton, A. B., & Mildon, H. A. (2020). Self-regulation in young children: A skill set for lifetime success**
- **Dörr, L., & Perels, F. (2019). Improving metacognitive abilities as an important prerequisite for self-regulated learning in preschool children. International Electronic Journal of Elementary Education, 11(5), 449-459.**
- **Du, X., & Hao, J. (2018). Moral stories emphasizing actors' negative emotions toward their no helping behavior promote preschoolers' helping behavior. Journal of experimental child psychology, 168, 19-31.**
- **Duncan, R. J., Schmitt, S. A., Burke, M., & McClelland, M. M. (2018). Combining a kindergarten readiness summer program with a self-regulation intervention improves school readiness. Early Childhood Research Quarterly, 42, 291-300**
- **Dunfield, K. A. (2014). A construct divided: Prosocial behavior as helping, sharing, and comforting subtypes. Frontiers in psychology, 5, 958.**
- **Edossa, A. K., Schroeders, U., Weinert, S., & Artelt, C. (2018). The development of emotional and behavioral self-regulation and their effects on academic achievement in childhood. International Journal of Behavioral Development, 42(2), 192-202.**
- **Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial development. In M. Lamb &**

R. M. Lerner (Eds.), Handbook of child psychology and developmental science. Socioemotional processes (7th ed., Vol. 3, pp. 610–656). New York, NY: Wiley

- Fikria, A. Z., Hartini, S., & Sufa, F. F. (2021). Social Behavior of early children in the Nusukan Railway environment. Journal of Early Childhood Education (JECE), 3(1), 65-74.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., & Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based Kindness Curriculum. Developmental psychology, 51(1), 44
- Fomina, T., Burmistrova-Savenkova, A., & Morosanova, V. (2020). Self-regulation and psychological well-being in early adolescence: A two-wave longitudinal study. Behavioral Sciences, 10(3), 67.
- Gestsdottir, S., Von Suchodoletz, A., Wanless, S. B., Hubert, B., Guimard, P., Birgisdottir, F., … McClelland, M. (2014). Early behavioral self-regulation, academic achievement, and gender: Longitudinal findings from France, Germany, and Iceland. Applied Developmental Science, 18(2), 90–109. doi:10.1080/10888691.2014.894870
- Gilpin, A. T., Brown, M. M., & Pierucci, J. M. (2015). Relations between fantasy orientation and emotion regulation in preschool. Early Education and Development, 26(7), 920-932.
- Guo, Q., Zhou, J., & Feng, L. (2018). Pro-social behavior is predictive of academic success via peer acceptance: A study of Chinese primary school children. Learning and Individual Differences, 65, 187-194.
- Hautakangas, M., Kumpulainen, K., & Uusitalo, L. (2021). Children developing self-regulation skills in a Kids' Skills intervention programme in Finnish Early Childhood Education and Care. Early Child Development and Care, 1-17.

- **Hamoudi, A., Rosanbalm, K., Christopoulos, C., & Murray, D. W. (2015). Self-regulation and toxic stress: Foundations for understanding self-regulation from an applied developmental perspective (OPRE Report 2015-21). Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services**
- **Hepach, R., & Warneken, F. (2018). Editorial overview: Early development of prosocial behavior: Revealing the foundation of human prosociality. Curr Opin Psychol, 20, iv-viii.**
- **Howard, S. J., & Melhuish, E. (2017). An early years toolbox for assessing early executive function, language, self-regulation, and social development: Validity, reliability, and preliminary norms. Journal of Psych educational Assessment, 35(3), 255–275.**
- **Hutchinson, L. R., Perry, N. E., & Shapka, J. D. (2021). Assessing young children's self-regulation in school contexts. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 1-39.**
- **Idowu, A., Chibuzoh, I., & Madueke, I. (2014). Effects of goal-setting skills on students' academic performance in English language in Enugu Nigeria. Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal), 3(2), 93-99.**
- **Ilari, B., Helfter, S., & Huynh, T. (2020). Associations between musical participation and young children's prosocial behaviors. Journal of Research in Music Education, 67(4), 399-412.**
- **Jones, LaToya T.. (2016). Using Self-Monitoring to Increase Self-Regulation in Young Children. Retrieved from Sophia, the St. Catherine University repository website: https://sophia.stkate.edu/maed/150.**

- **Kadafi, A., Wiyono, B. B., Muslihati, M., & Ramli, M. (2021). Improving prosocial behavior through virtual media based on religious values in elementary school students. Pegem Journal of Education and Instruction, 11(4), 230-236**
- **Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L., & Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. Developmental psychology, 45(4), 958.**
- **Kaya, I., (2020). Investigation of the relationship between children's prosocial behaviour and self-regulation skills. Cypriot Journal of Educational Science. 15(5), 877-.886**
- **Khomais, S., Al-Khalidi, N., & Alotaibi, D. (2019). Dramatic play in relation to self-regulation in preschool age. Contemporary Issues in Education Research (CIER), 12(4), 103-112.**
- **Kim, S. H., & Hwang, S. O. (2017). Mediating effects of self-regulation on the relationship between childhood smart device immersion tendency and pro-social behavior. Family and Environment Research, 55(1), 1-12.**
- **Kidd, C., Palmeri, H., & Aslin, R. N. (2013). Rational snacking: Young children's decision-making on the marshmallow task is moderated by beliefs about environmental reliability. Cognition, 126(1), 109-114.**
- **Kırkıç, K. A., & Demir, B. (2020). Examination Of Pre-School Students' Self-Regulation Skills. Problems of Education in the 21st Century, 78(6), 967.**
- **Keskin, Y., Keskin, S. C., & Kırtel, A. (2019). Sociocultural education and empathy in early childhood: Analyzing the battle of Gallipoli. Social Behavior and Personality: an international journal, 47(3), 1-18.**

- **Koomen, R., Grueneisen, S., & Herrmann, E. (2020). Children delay gratification for cooperative ends. Psychological science, 31(2), 139-148.**
- **Korucu, I., Ayturk, E., Finders, J., Schnur, G., Bailey, C. S., Tominey, S., & Schmitt, S.(2022). Self-regulation in preschool: Examining its factor structure and associations with pre-academic skill and social-emotional competence. Frontiers in Psychology, 6161.**
- **Kwon, K., Willenbrink, J. B., Bliske, M. N., & Brinckman, B. G. (2022). Emotion sharing in preadolescent children: Divergence from friendships and relation to prosocial behavior in the peer group. The Journal of Early Adolescence, 42(1), 89-114.**
- **Larsen, N. E., Lee, K., & Ganea, P. A. (2018). Do storybooks with anthropomorphized animal characters promote prosocial behaviors in young children?. Developmental Science, 21(3), e12590.**
- **Lemos, V. N., & Richaud de Minzi, M. C. (2014). Promotion of child prosocial behavior in the school context. In A. Castro Solano (Ed.), Positive Psychology in Latin America (pp. 1–13). Dordrecht: Springer.**
- **Lenes, R., Gonzales, C. R., Størksen, I., & McClelland, M. M. (2020). Children's self-regulation in Norway and the United States: the role of mother's education and child gender across cultural contexts. Frontiers in Psychology, 2563.**
- **Li, Z. (2022). The intertemporal connection between preschool delay of gratification and later academic performance in primary schools: evidence from China. Journal of Applied Economics, 25(1), 145-155.**
- **Liman, B., & Tepeli, K. (2019). A study on the effects of self-regulation skills education program on self-regulation skills of six-year-old children. Educational Research and Reviews, 14(18), 647-654.**

- **Lo, S. L., Gearhardt, A. N., Fredericks, E. M., Katz, B., Sturza, J., Kaciroti, N.,... & Miller, A. L. (2021). Targeted self-regulation interventions in low-income children: Clinical trial results and implications for health behavior change. Journal of Experimental Child Psychology, 208, 105157.**
- **Lonigan, C. J., Hand, E. D., Spiegel, J. A., Morris, B. M., Jungersen, C. M., Alfonso, S. V., & Phillips, B. M. (2022). Does preschool children's self-regulation moderate the impacts of instructional activities? Evidence from a randomized intervention study. Journal of Experimental Child Psychology, 216, 105321.**
- **Mahapatra, S. (2016). Development of Planning Behavior and Decision Making Ability of Children. Journal of Education and Practice, 7(6), 74-77.**
- **Manousiadou, A. (2022). Low Emotional Self-regulation of Children and Adolescents with Traumatic Experiences Impacts on Their Life Quality. Open Journal of Psychology, 2(1), 1-16.**
- **McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2012). Self- regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. Child development perspectives, 6(2), 136-142.**
- **McClelland, M. M., Cameron, C. E., Duncan, R., Bowles, R. P., Acock, A. C., Miao, A., & Pratt, M. (2014). Predictors of early growth in academic achievement: The Head-Toes-Knees-Shoulders task. Frontiers in Psychology, 5, 1–14.**
- **Mesurado, B., Guerra, P., De Sanctis, F., & Rodriguez, L. M. (2022). Validation of the spanish version of the prosocial behavior toward different targets scale. International Social Work, 65(1), 172-183.**

- **Miller, A. L., Gearhardt, A. N., Fredericks, E. M., Katz, B., Shapiro, L. F., Holden, K.,... & Lumeng, J. C. (2018). Targeting self-regulation to promote health behaviors in children. Behaviour research and therapy, 101, 71-81.**
- **Moffett, L., Moll, H., & FitzGibbon, L. (2018). Future planning in preschool children. Developmental psychology, 54(5), 866.**
- **Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H.,... & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. Proceedings of the national Academy of Sciences, 108(7), 2693-2698.**
- **Montroy, J. J., Bowles, R. P., & Skibbe, L. E. (2016). The effect of peers' self-regulation on preschooler's self-regulation and literacy growth. Journal of Applied Developmental Psychology, 46, 73-83.**
- **Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2016). The development of self-regulation across early childhood. Developmental psychology, 52(11), 1744.**
- **Morelli, S. A., Rameson, L. T., & Lieberman, M. D. (2014). The neural components of empathy: predicting daily prosocial behavior. Social cognitive and affective neuroscience, 9(1), 39-47.**
- **Nadinloyi, K. B., Hajloo, N., Garamaleki, N. S., & Sadeghi, H. (2013). The study efficacy of time management training on increase academic time management of students. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 84, 134-138.**
- **Pahigiannis, K., & Glos, M. (2020). Peer influences in self-regulation development and interventions in early childhood. Early Child Development and Care, 190(7), 1053-1064.**
- **Perry, N. E. (2019). Recognizing early childhood as a critical time for developing and supporting self-**

regulation. Metacognition and learning, 14 (3), 327-334.

- **Pfattheicher, S., Nielsen, Y. A., & Thielmann, I. (2022). Prosocial behavior and altruism: A review of concepts and definitions. Current opinion in psychology, 44, 124-129.**
- **Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews, J. S., & Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. Developmental psychology, 45(3), 605.**
- **Protzko, J. (2020). Kids These Days! Increasing delay of gratification ability over the past 50 years in children. Intelligence, 80, 101451.**
- **Rademacher, A. (2022). The longitudinal influence of self-regulation on school performance and behavior problems from preschool to elementary school. Journal of Research in Childhood Education, 36(1), 112-125.**
- **Rademacher, A., & Koglin, U. (2018). The concept of self-regulation and preschoolers' social-emotional development: A systematic review. Early Child Development and Care, 189(14), 2299–2317**
- **Robson, D. A., Allen, M. S., & Howard, S. J. (2020). Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review. Psychological bulletin, 146(4), 324.**
- **Roshanay, A., Janeslätt, G., Lidström-Holmqvist, K., White, S., & Holmefur, M. (2022). The Psychometric Properties of the Original Version of Assessment of Time Management Skills (ATMS). Occupational Therapy International, 2022.**
- **Rowe, D. A., Mazzotti, V. L., Ingram, A., & Lee, S. (2017). Effects of goal-setting instruction on academic engagement for students at risk. Career Development and**

Transition for Exceptional Individuals, 40(1), 25-35.

- Russell, C. G., & Russell, A. (2020). "Food" and "non-food" self-regulation in childhood: a review and reciprocal analysis. International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 17(1), 1-19.
- Sainz, M. A., Ferrero, A. M., & Ugidos, A. (2019 Time management: skills to learn and put into practice", Education and Training. 61 (5). 5. 635.
- Salminen, J., Guedes, C., Lerkkanen, M. K., Pakarinen, E., & Cadima, J. (2021). Teacher–child interaction quality and children's self- regulation in toddler classrooms in Finland and Portugal. Infant and Child Development, e2222.
- Sarac.,S, Abanoz, (2021).Self-Regulation predicts young children's peer relations. Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling ISSN: 1300-7432, 10(1), 56-65.
- Sari, R. C., Aisyah, M. N., Ilyana, S., & Hermawan, H. D. (2022). Developing a Financial Literacy Storybook for Early Childhood in an Augmented Reality Context. Contemporary Educational Technology, 14(2), ep363.
- Savina, E. (2021). Self-regulation in preschool and early elementary classrooms: Why it is important and how to promote it. Early Childhood Education Journal, 49(3), 493-501.
- Schmitt, S. A., McClelland, M. M., Tominey, S. L., & Acock, A. C. (2015). Strengthening school readiness for head start children: Evaluation of a self-regulation intervention. Early Childhood Research Quarterly, 30, 20–31. doi:10.1016/j.ecresq.2014.08.001
- Scott, H., Connolly, C., & Wells, A. (2018). The attention training technique improves children's ability to delay gratification: A controlled comparison with progressive

relaxation. Behaviour research and therapy, 104, 1-6.

- Şenol, F. B. (2019). Supporting pro-social development of 60-66 month aged children with the drama method. International Journal of Contemporary Educational Research, 6(2), 291-300.
- Sezgin, E., & Demiriz, S. (2019). Effect of play-based educational programme on behavioral self-regulation skills of 48-60 month-old children. Early Child Development and Care, 189(7), 1100-1113.
- Sezgin, E., & Ulus, L. (2020). An Examination of Self-Regulation and Higher-Order Cognitive Skills as Predictors of Preschool Children's Early Academic Skills. International Education Studies, 13(7), 65-87
- Shiu, S. P., Wang, S. H., & Chen, Y. J. (2018). The effects of a small scale intervention to develop self-regulation in kindergarten children. Early Child Development and Care. 190 (3). 333-347.
- Sides, J., & Cuevas, J. A. (2020). Effects of goal setting for motivation, self-efficacy, and performance in elementary mathematics. International Journal of Instruction.13, (4). 1308-1470
- Simões, F., & Calheiros, M. M. (2016). The relations between prosocial behaviors and self-regulation: evidences from the validation of the PTM-R for Portuguese early adolescents. The Spanish journal of psychology, 19
- Slot, P. L., Mulder, H., Verhagen, J., & Leseman, P. P. (2017). Preschoolers' cognitive and emotional self- regulation in pretend play: Relations with executive functions and quality of play. Infant and Child Development, 26(6), e2038.
- Suchodoletz, A., Gestsdottir, S., Wanless, S. B., McClelland, M. M., Birgisdottir, F., Gunzenhauser, C., & Ragnarsdottir, H. (2013). Behavioral self-regulation and relations to emergent

academic skills among children in Germany and Iceland. Early Childhood Research Quarterly, 28(1), 62-73.

- Timmons, K. (2019). Kindergarten Expectations and Outcomes: Understanding the Influence of Educator and Child Expectations on Children's Self-Regulation, Early Reading, and Vocabulary Outcomes. Journal of Research in Childhood Education, 33(3), 471-489.
- Tiryaki, A. Y., Findik, E., Çetin Sultanoğlu, S., Beker, E., Biçakçi, M. Y., Aral, N., & Özdoğan Özbal, E. (2021). A study on the effect of Montessori Education on self-regulation skills in preschoolers. Early Child Development and Care, 191(7-8), 1219-1229
- Tominey, S. L., & McClelland, M. M. (2011). Red light, purple light: Findings from a randomized trial using circle time games to improve behavioral self-regulation in preschool. Early Education & Development, 22(3), 489-519.
- Vaida,S.,& Brinzei,L.(2021).The management and study skills guide for improving academic study skills guide for improving academic PERFORMANCE. STUDII ŞI CERCETĂRI, 67(3.(
- Viglas, M., & Perlman, M. (2018). Effects of a mindfulness-based program on young children's self-regulation, prosocial behavior and hyperactivity. Journal of Child and Family Studies, 27(4), 1150-1161.
- Vink, M., Gladwin, T. E., Geeraerts, S., Pas, P., Bos, D., Hofstee, M.,... & Vollebergh, W. (2020). Towards an integrated account of the development of self-regulation from a neurocognitive perspective: A framework for current and future longitudinal multi-modal investigations. Developmental cognitive neuroscience, 45, 100829.

- **Vitiello, V. E., Nguyen, T., Ruzek, E., Pianta, R. C., & Whittaker, J. V. (2022). Differences between Pre-K and Kindergarten classroom experiences: do they predict children's social-emotional skills and self-regulation across the transition to kindergarten?. Early Childhood Research Quarterly, 59, 287-299**
- **Wagner, N. J., Holochwost, S., Danko, C., Propper, C. B., & Coffman, J. L. (2021). Observed peer competence moderates links between children's self-regulation skills and academic performance. Early Childhood Research Quarterly, 54, 286-293.**
- **Wanless, S. B., McClelland, M. M., Lan, X., Son, S. H., Cameron, C. E., Morrison, F. J.,... & Sung, M. (2013). Gender differences in behavioral regulation in four societies: The United States, Taiwan, South Korea, and China. Early Childhood Research Quarterly, 28(3), 621-633.**
- **Williams, K. E., & Howard, S. J. (2020). Proximal and distal predictors of self-regulatory change in children aged 4 to 7 years. BMC pediatrics, 20(1), 1-9.**
- **Williams, K., & Berthelsen, D. (2017). The development of prosocial behaviour in early childhood: Contributions of early parenting and self-regulation. International Journal of Early Childhood, 49(1), 73-94.**
- **Willis, E. (2016). An empathetic beginning in education: exploring the prospects of self-regulation skills on pro-social behaviour in the early childhood environment. Early Child Development and Care, 186(4), 662-670.**
- **Wilson, J., Andrews, G., & Shum, D. H. (2017). Delay of gratification in middle childhood: Extending the utility and sensitivity of the standard task. PsyCh Journal, 6(1), 8-15.**
- **Xie, S., & Li, H. (2022). Self-regulation mediates the relations between family factors and preschool readiness. Early Childhood Research Quarterly, 59, 32-43.**

- **Youmans, A. S., Kirby, J. R., & Freeman, J. G. (2018). How effectively does the full-day, play-based kindergarten programme in Ontario promote self-regulation, literacy, and numeracy?. Early Child Development and Care, 188(12), 1788-1800.**
- **Zimmerman, B. J., Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2017). The role of self-efficacy and related beliefs in self-regulation of learning and performance. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), Handbook of competence and motivation: Theory and application (pp. 313–333). New York: The Guilford Press.**