أثر الألعاب التعليمية المحوسبة في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي لدى أطفال الروضة

*ميسون محمد محيسن، نرجس عبد القادر حمدي**

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر الألعاب التعليمية المحوسبة في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي لدى أطفال الروضة. تكونت عينة الدراسة من (60) طفلا من أطفال الرياض الذين يدرسون في المدارس التابعة لمديرية عين الباشا، تم تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين متساويتين؛ إحداهما تجريبية؛ درست باستخدام الألعاب التعليمية المحوسبة، والأخرى ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية. تم تطوير مقياس مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي، واختيار الألعاب التعليمية المحوسبة من وحدتين دراسيتين من المنهاج الوطني التفاعلي لرياض الأطفال، واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي. ولدى إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للبيانات المحصلة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي (ككل) لدى أطفال الروضة لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي في المجالات الثلاثة (التعاون والمشاركة والمساعدة) لدى أطفال الروضة لصالح المجموعة التجريبية، وفي ضوء النتائج يوصى بإجراء دراسات تتناول أثر الألعاب التعليمية المحوسبة في تنمية مهارات أخرى لدى أطفال الروضة والطلبة في مواد ومراحل دراسية أخرى.

الكلمات الدالة: التفاعل الاجتماعي الإيجابي، الألعاب التعليمية المحوسبة، رياض الأطفال.

المقدمة

يعد اللعب سمة مميزة ومظهرا من مظاهر السلوك الإنساني في المراحل الأولى من حياة الفرد، حيث إنه يساعد في بناء شخصيته ونموها، كما أنه يسهم في تنمية مختلف الجوانب الحياتية لديه؛ الحسية والحركية والاجتماعية والانفعالية والعقلية والقدرات الابتكارية، ويساعده في الحفاظ على خبراته وتنميتها، فاللعب أداة دافعة للنمو، ووسيلة للتحرر من التمركز حول الذات إذ إنه عامل أساسي في تعليم وتنمية تفكيره بأشكاله المختلفة، كما له أهمية كبيرة في مرحلة الطفولة المبكرة التي تعد أساس الفترة التكوينية في وضع البذور الأولى لهذه المرحلة وبناء عوامل الشخصية السوية التي لا تتم إلا إذا توفرت الظروف الاجتماعية والتربوية المتكاملة إلى جانب مؤسسة التربية والتعليم (أحمد،2011).

ومن الجدير بالذكر أن هناك عددا من النظريات في علم النفس تناولت اللعب والأنشطة التربوية المرتبطة به؛ فالتعلم في ضوء النظريات المعرفية وفلسفة بياجيه التربوية التطويرية يتمثل في إيجاد أو تطوير بيئات تعليمية تعمل على تزويد المتعلم بخبرات تمكنه من ممارسة عمليات معرفية معينة. ويرى بياجيه أن البنى المعرفية لا تنمو إلا إذا استخدم المتعلم خبراته بنفسه من خلال بيئته التعليمية (الحيلة، 2005). وفي هذا الصدد، تشير نظرية التحليل النفسي إلى أهمية اللعب للأطفال وعلاقته بالنشاط الخيالي والايهامي لديهم، حيث يساعدهم في التعبير عن رغباتهم ومشاعرهم، كما يخفف من توترهم النفسي ويساعدهم في حل مشكلاتهم. أما نظرية التنفيس والتهيئة فترى أن اللعب يعد أحد أهم الوسائل لإخراج الكبت والتخلص من الاضطراب والتغلب على المخاوف لدى الأطفال (الناشف، 2001).

وتعد رياض الأطفال من المؤسسات التربوية التي تعنى بتهيئة الطفل وإعداده من جميع الجوانب النمائية والتأثير في عاداته وسلوكاته، وتفاعلاته الاجتماعية والانفعالية والأخلاقية، وتنمية جميع قدراته ومهاراته ضمن بيئة غنية بالمثيرات التربوية، وبأسلوب يتناسب وطبيعة المرحلة النمائية التي يمر بها طفل الروضة وذلك من خلال ما يعرف باللعب التعليمي، الذي يؤدي إلى تطوير قدراته ومعارفه وقيمه الاجتماعية وإشباع حاجاته واكتشاف ذاته ضمن بيئة آمنة ومناسبة للطفل (العون، 2012).

---

* مديرية عين الباشا، وزارة التربية والتعليم الاردنية، الأردن؛ وقسم مناهج التدريس، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية. تاريخ استلام البحث 2017/5/30، وتاريخ قبوله 2018/4/11.

© 2019 عمادة البحث العلمي / الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

وقد اهتمت وزارة التربية والتعليم في الأردن في مرحلة رياض الأطفال اهتماما حقيقيا ومباشرا، وكجزء من هذا الاهتمام بدأ التعليم في الصف التمهيدي "سن خمس سنوات 2KG" في العديد من المدارس الحكومية. فقد تم استحداث رياض أطفال في عدد من مديريات التربية والتعليم والتوسع فيها حتى أصبحت موزعة على جميع محافظات المملكة (دبوس، 2007). كما عملت وزارة التربية والتعليم من خلال مشروع التطوير التربوي نحو اقتصاد المعرفة (ERfKE 1) على إعداد الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة لمنهاج رياض الأطفال الذي تم تطويره بناء على المعايير النمائية، وتزويد كافة رياض الأطفال الحكومية بالمنهاج الدراسية. وتدريب مشرفي رياض الأطفال ومعلماته على المنهاج الوطني التفاعلي وبرامج متميزة أخرى لرفع كفاياتهم المهنية والتربوية (وزارة التربية والتعليم، 2015). إضافة إلى ذلك، عملت الوزارة على توظيف التكنولوجيا في تطوير تفكير الأطفال، من خلال توظيف برمجية ((Kidsmart للتعليم المبكر، وتوزيع العديد من أجهزة الحاسوب على رياض الأطفال الحكومية، وتدريب المعلمات عليها، بهدف استخدام الحاسوب في البيئة التعلمية التعليمية في مجال الطفولة المبكرة بما يلائم المرحلة النمائية وينسجم مع المنهاج الوطني التفاعلي (مرعي، 2014).

ومع تزايد الاهتمام بالتعليم وما يواجهه من تحديات في القرن الحادي والعشرين؛ إزداد الاهتمام باختيار استراتيجيات التدريس التي تهتم بالمتعلم والمعلم، وتتناسب الأدوار الجديدة لهما في ظل التقدم المعرفي والتكنولوجي، لذا تطورت النظرة لاستراتيجيات التدريس التي يستخدمها المعلم في الوقت الحاضر، التي أصبحت تحث الطالب على التعلم الذاتي (الوريكات والشوا، 2016).

ولقد شهد استخدم الحاسوب تطورا نوعيا في خدمة العملية التعليمية، وأصبح من أهم التحديات التي تواجه الأنظمة التعليمية في العالم مواكبة هذا التطور بالاستفادة من الحاسوب في العملية التعليمية، سواء باستخدام نمط التعليم بمساعدة الحاسوب، أو باستخدام نمط التعليم المدار بالحاسوب، الأمر الذي أدى إلى تزايد انتشار برامج الحاسوب التعليمية في الحقبة الأخيرة (دويدي، 2011). ومن هنا، اهتم التربويون بإنتاج البرمجيات التعليمية المستخدمة في التعليم، حيث شهدت الساحة التربوية ازدياد التركيز على إنتاج البرمجيات التي تقوم على التنوع في استراتيجيات التعليم والتعلم، واستمرت البرمجيات التعليمية في التطور مع تسارع تطور الحاسوب وإمكاناته حتى ظهرت برمجيات الوسائط المتعددة التي تحتوي على نصوص مكتوبة مصحوبة بالصوت والصور المتحركة والمكملة لبعضها البعض (أبو شعبان، 2013).

وتعد الألعاب التعليمية المحوسبة من الوسائل التعلميية المثيرة والجاذبة في عالم الطفولة، كما أن البرمجيات والمواد التعليمية الممكن إعدادها من خلال هذه التكنولوجيا تتسم بأنها مقننة ومتقنة الإعداد تم إخضاعها إلى معايير خاصة خلال تصميمها وإنتاجها وإخراجها وتجريبها (الجابري، 2011).

وتعتمد الروضة على الأنشطة القائمة على لعب الأطفال الذي قد لا يتسم بالسلوك الاجتماعي (سلوك اجتماعي سلبي)، أو يتسم بالسلوك الاجتماعي الإيجابي، فينمي لدى الطفل الانتماء إلى الجماعة والاهتمام بصحبة الرفاق، ويزداد اهتمام الطفل بهذا النوع من اللعب في سن الخامسة، وتنمو الصداقات أكثر وتزداد قوى العلاقات الاجتماعية؛ حيث يكتسب الطفل خصائص التعاون والمشاركة وتقل لديه الأنانية والتنافس الفردي (منصور والشربيني، 1998). فالتفاعل الاجتماعي يعد جزءا أساسيا للتكيف عند الاطفال، وهو من أهم مقومات الحياة الاجتماعية السليمة، كما يعد ضرورة للطفل لبناء شخصيته من جانب وبناء مجتمعه من جانب آخر(عبد المقصود والسرسي، 2014).

وذكر شيدلر(Shidler 2009,) أن من بين أهداف التحاق الطفل في مرحلة رياض الأطفال، هو تحسين تفاعلات الأطفال الإيجابية واستخدامها، حيث تساعدهم على التعامل الجيد في المواقف الاجتماعية المختلفة.

وتجدر الإشارة إلى أن الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة يتبنى أسلوب اللعب الفردي، إلا أنه مع مرور الوقت ينتهج أسلوب اللعب الجماعي. من جهة أخرى، يسهم التعلم باللعب في بناء مهارات التفاعل الاجتماعي والوجداني لشخصية الطفل من خلال ما يتطلبه من مشاركة، وتعاون، وتنافس، ومعرفة بالأنظمة والقوانين والالتزام بها، فينمو التفاعل الاجتماعي في مرحلة رياض الاطفال من خلال نشاط الطفل وصحبته بالاخرين، (الحيلة، 2003).

وصنف دوتشروم وهولبرن Ducharme & Holborn, 1997)) مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي إلى عدة مجالات، وهي: تنظيم اللعب، والمشاركة أو التعاون، والمساعدة. ويمثل كل مجال عدد من السلوكيات الاجتماعية الإيجابية التي يمكن للمعلمين أوالبالغين ملاحظتها.

وأشار جريشام (Gresham, 1983) إلى وجود اختلافات في المهارات الاجتماعية التنموية المهمة، فمهارات مثل التعاون والمشاركة في التدريس يمكن اعتبارها من مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي المهمة لمرحلة ما قبل المدرسة والتعليم الأساسي

ولكنها تقل أهمية لدى المراهقين.

كما يعد فهم سلوك الطفل بأبعاده ومظاهره المختلفة ومعرفة العوامل المؤثرة سلبيا وإيجابيا وتفهم أنسب أساليب التنشئة الاجتماعية من أهم أهداف سيكولوجية النموالاجتماعي للطفل (علي، 2015).

وقد اهتم علماء النفس والتربية والاجتماع بالتفاعل الاجتماعي للأطفال بعد أن تبين لهم من الدراسات المختلفة أن دعامات الشخصية يتم بناؤها في السنوات الأولى من حياة الطفل، وأن هذه الدعامات تقوم على فكرة التفاعل الاجتماعي (أحمد، 2013). وإذا لم تتح له فرصة التفاعل الاجتماعي، فلن تكون لديه القدرة على تغيير العقلية التي تكونت عنده نتيجة الحالة الفردية التي نشأ عليها؛ فالتفاعل الاجتماعي يؤدي إلى تضارب أو تعارض أو خلاف أومناقشة حقائق مشتركة، مما يجعل الطفل يحاول تعديل بنياته العقلية ليتكيف ويتفاعل مع الآخرين (علي، 2015). فالطفل الذي لديه مستوى عال من المهارات الاجتماعية يكون أكثر قبولا من الأطفال الذين يفتقرون إليها (Vitiello, Boorena, Downera, & Williforda, 2012). فالتفاعل الاجتماعي وسيلة اتصال وتفاهم بين أفراد المجموعة (منسي، 2003)، وهو سلوك ظاهر (Overt) لأنه يحتوي على التعبير اللفظي والحركات والإيماءات. وهو سلوك باطن (Covert) لأنه يتضمن في جوهرة العمليات العقلية الأساسية كالإدراك والتذكر والتفكير والتخيل وجميع العمليات النفسية الأخرى (غنيم، 1973). كما يتضمن إدراك الفرد الاجتماعي وسلوكه في ضوء المعايير، وذلك عن طريق اللغة والرمز والإشارات، بحيث تشكل الثقافة للفرد والجماعة نمط التفاعل الاجتماعي (الشناوي، 2001).

بالإضافة إلى ذلك، فقد أشار بوفي واسترين) (Bovey & Strain, 2008إلى أن التفاعلات الاجتماعية الإيجابية هي تلك التفاعلات التي تحدث بين الأقران؛ حيث إنها تكون في طبيعتها إيجابية وناجحة على حد سواء بين الأطفال المشاركين. كما تعد تفاعلات الأقران مهمة، لأنها تؤدي إلى تنمية الجوانب الإيجابية في النواحي الاجتماعية والعاطفية لدى الأطفال. ومن الجدير بالذكر أن بعض الدراسات التربوية قد أظهرت أن الأطفال الذين يمتلكون القدرة على التفاعل مع أقرانهم بنجاح، بما في ذلك أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، هم أكثر شعبية ولديهم صداقات، ويمتلكون قدرة على المشاركة في الكثير من النشاطات الدراسية بشكل أفضل من الأطفال الذين يفتقرون إلى هذه المهارات.

وذكرت عبدالمقصود والسرسي (2014) أهمية بناء تفاعل اجتماعي إيجابي وأساليب سلوكية بناءة عند الطفل في مرحلة ماقبل المدرسة، فهي تمكنه من إيجاد علاقات اجتماعية سوية بين الأطفال قائمة على المحبة والتواد وتبادل مشاعر الثقة بما يحقق له مستوى عال من الصحة النفسية.

وقد توصلت دراسة كوك (Cook, 1995)إلى ضرورة إكساب أطفال الروضة الخبرات الاجتماعية إلى جانب مهارات التكيف الاجتماعي.

ويشار هنا إلى أن تفاعل الطفل مع الأخرين يلعب دورا مهما في تقليل تمركزه حول ذاته، إذ إنه في السنوات الأولى من عمره يكون شديد الذاتية والأنانية، ومع ذلك، فإن ذاتية الطفل تبدأ بالتلاشي شيئا فشيئا إذا ما أتيحت له فرصة التفاعل مع الآخرين والاستماع إلى آرائهم(نوفل،2010).علاوة على ذلك، فإن التفاعل الاجتماعي يكسب الطفل المهارة في التعرف على الآخرين وأساليب التعامل معهم، حيث يتعلم كيف يدرك علاقته بالآخر ويعبر عن انفعالاته نحوها، وكيف يستجيب لأحاسيس الآخرين، وهذا ما يعزز جانب المشاعر والقدرة على التعبير عنها بشكل كبير، ويؤدي إلى تحسين السلوك الاجتماعي الذي يعتمد بدرجة كبيرة على تفاعلات الأطفال الإيجابية في البيئة الإجتماعية التي ينتمون إليها (أحمد، 2013).

وعند الحديث عن مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي لا بد من الاشارة إلى أشكاله المتعددة، إذ يتخذ التفاعل الاجتماعي عددا من الأشكال المختلفة التي أطلق عليها اسم العمليات الاجتماعية، حيث إن هذه العمليات التي تقوم بين الأفراد تختلف في طبيعتها ومظهرها؛ فبعضها إيجابيا يسهل التفاعل الاجتماعي، مثل: (التعاون، والتوافق، والمساعدة، والمشاركة، والتعاطف، والعطاء، والصداقة، والإيثار)، وبعضها الآخر يكون سلبيا، يعيق حدوث التفاعل الاجتماعي، مثل (التنافس، والصراع..) كما أن مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي ترتبط ببعضها البعض، وأغلب المواقف الاجتماعية تتضمن العديد من العمليات الاجتماعية، ونادرا ما تقتصر على واحدة منها فقط، قد يكون لفظيا من خلال الحديث والمناقشات والمديح والنقد، أو غير لفظيا مثل حركات الجسم وتعبيرات الوجه، وقد يكون الاثنين معا، ولا يحدث التفاعل الاجتماعي إلا إذا توفر موقف اجتماعي (عبد االمقصود والسرسي، 2014).

وبهدف الإحاطة بموضوع الدراسة؛ تمت الاستعانة ببعض الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الألعاب التعليمية المحوسبة وتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي، وسيتم عرضها من الاحدث إلى الأقدم.

فقد أجرت منصور (2008) دراسة هدفت إلى إعداد وتصميم وتجريب برنامج حاسوب قائم على محاكاة القصة التفاعلية لتنمية بعض القيم الأخلاقية (الصدق، والأمانة، والاحترام، والتعاون) لدى أطفال الروضة في مدينة المنصورة. تكونت عينة الدراسة من (40) طفلا في عمر (5) سنوات. أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى لصالح المجموعة التجريبية التي أظهرت الدور الإيجابي لبرامج الوسائط المتعددة بما تتمتع به من مزج بين (الصوت، والصورة، والنص، والحركة) وأيضا تفاعل الطفل مع البرنامج يزيد من فعالية البرنامج في تنمية القيم الأخلاقية المرجوة والسلوكيات الإيجابية لدى أطفال ما قبل المدرسة.

وأجرت قاسم (2005) دراسة هدفت إلى تصميم برنامج محوسب لتنمية التعاون لدى طفل الروضة من خلال الحاسوب. أجريت الدراسة في مدينة القاهرة. تكونت عينة الدراسة من (60) طفلا. أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى لصالح المجموعة التجريبية التي أظهرت الدور الإيجابي للحاسوب في تنمية التعاون لدى أطفال الروضة.

أجرى عباس (2005) دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج محوسب في تنمية مهارة المشاركة لأطفال الروضة، أجريت الدراسة في مدرينة القاهرة، وتكونت عينة الدراسة من (60) طفلا. أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية، ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس المشاركة للقياس البعدي لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

أجرى دانيل ((Danielle, 2002 دراسة هدفت إلى تحسين المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة في مدينة كاليفورنيا من خلال التدريب على المهارات الاجتماعية باستخدام بعض برامج الحاسوب. تكونت عينة الدراسة من (15) طفلا في عمر(5) سنوات. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية حيث تبين زيادة مهارات التفاعل الاجتماعي مثل مهارة التعاون والمشاركة باستخدام برامج الحاسوب.

وأجرت مصطفى (2001) دراسة بهدفت معرفة فعالية برنامج إثرائي نفسي على تعلم المهارات الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة في مدينة القاهرة. تكونت عينة الدراسة من (60) طفلا في عمر(5) سنوات. تم استخدام مقياس المهارات الاجتماعية (تعاون، وتعاطف) واستخدام المواقف الحياتية والألعاب التعليمية المحوسبة. أظهرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمهارتي التعاون والتعاطف.

أجرى مولستين وكرفت ((Muhlstein & Croft, 2001دراسة هدفت للتعرف إلى مدى فعالية استخدام برنامج حاسوب تعليمي في إثراء مهارات التعاون لأطفال ما قبل المدرسة في مدينة جورجيا. تكونت عينة الدراسة من (15) طفلا في عمر(5) سنوات. أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية تعزى إلى أن الحاسوب زاد في نمواللعب التعاوني لدى أطفال الروضة.

أجرى دين وكاليو (Dine & Caleo, 2000) دراسة هدفت إلى مقارنة الأطفال الذين يستخدمون برامج حاسوب ذات طابع تعليمي بالأطفال الذين لا يستخدمون هذا النوع من البرامج. تكونت عينة الدراسة من (47) طفلا في عمر (5) سنوات. أظهرت نتائج الدراسة إلى أن المجموعة التجريبية كانت أعلى في مقياس المهارات الاجتماعية وكذلك في مهارات القراءة والكتابة، بينما لم يكن هناك فروق في مادة الرياضيات بين المجموعتين. وأوصى بأهمية استخدام برامج الحاسوب ذات الطابع التعليمي في مرحلة رياض الأطفال حيث ينجم عن استخدامها اكتساب المهارات الاجتماعية،و تحسن المهارات الأكاديمية.

أجرى هوتينجروجونسون Hutinger & Johanson, 2001 دراسة بهدف معرفة أثر تصميم مشروع باستخدام الحاسوب لإثراء المهارات الاجتماعية والأكاديمية لأطفال الروضة. تكونت عينة الدراسة من (50) طفلا. أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التي استخدمت الحاسوب إذ إن الأطفال لم يكتسبوا فقط المهارات الاجتماعية (التعاون، والمشاركة، والتعبير الاجتماعي) بل كانوا أكثر ثقة في النفس وكانوا محبين للقراءة والكتابة ولديهم ثقافة عالية وقدرة عالية على التفاوض وحل المشكلات.

أجرت قاسم (2000) دراسة هدفت لمعرفة الفرق بين استخدام أنشطة الحاسوب وأنشطة الروضة على درجة التفاعل الاجتماعي لأطفال ما قبل المدرسة في مدينة القاهرة. تكونت عينة الدراسة من (30) طفلا. أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال مستخدمي الحاسوب والأطفال غير مستخدمي الحاسوب في درجة التفاعل الاجتماعي لصالح الأطفال غير مستخدمي الحاسوب.

أجرى كلمنتس (1998,Clements) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام الحاسوب مع الأطفال الصغار، والتعرف على أفضل الطرق لاستخدام الأطفال الصغار الحاسوب بفاعلية. تكونت عينة الدراسة من (100) طفلا، وتراوحت أعمارهم من (5-7) سنوات، وتم اختيار برامج تعليمية مرتبطة بأنشطة المنهاج لأطفال المجموعة التجريبية، واختيار برامج ذات طابع ترفيهي غير مرتبطة بالمنهاج لأطفال المجموعة. استخدم الباحث مقياس للمهارات الاجتماعية للتعرف على فاعلية استخدام الأطفال للحاسوب على المهارات الاجتماعية. أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية، كما اظهرت نتائج الدراسة أهمية الاستخدام الأمثل للحاسوب يتوقف على دور البالغين في اختيار البرامج ذات الطابع التعليمي للأطفال، وكذلك ضرورة مشاركة الأطفال في أثناء استخدامهم للحاسوب.

بالرجوع إلى الدراسات السابقة يلاحظ تنوع الدراسات السابقة التي تناولت فاعلية استخدام الألعاب التعليمية المحوسبة في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي المتعددة في مرحلة رياض الأطفال، فمنها ما جاء بهدف دراسة مهارات التفاعل الاجتماعي لدى أطفال الروضة كدراسة قاسم (2000)، ومنها ما جاء بهدف تنمية مهارات اجتماعية وأكاديمية كدراسة (Dine&Caleo, 2000)، ودراسة (Hutinger&Johnson, 2001)، ومنها التي حاولت دراسة أثر ألعاب الحاسوب في تنمية مهارة التعاون كدراسة قاسم (2005)، ودراسة (Muhlstein&Croft, 2001)، كذلك دراسة مصطفى (2001) ودراسة منصور (2008) ودراسة (Danielle, 2002)، ودراسة عباس(2005)، ودراسة (1998,Clements) التي درست مهارات متعددة كالتعاون والمشاركة والتعاطف والصق والأمانة والاحترام.

وجه الالتقاء مع الدراسة الحالية: تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في تناولها الألعاب التعليمية المحوسبة في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي (التعاون والمشاركة) كدراسة قاسم (2005)، ودراسة (Danielle, 2002)، ودراسة ((Hutinger & Johnson, 2001، ودراسة (Muhlstein & Croft, 2001)، ودراسة عباس(2005)، ودراسة (1998,Clements).

أما وجه الاختلاف مع الدراسة الحالية: تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها أثر الألعاب التعليمية المحوسبة في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي (تعاون، ومشاركة، ومساعدة) معا، إذ لم تتمكن الباحثتان من الحصول على دراسة عربية أو أجنبية درست أثر الألعاب التعليمية المحوسبة في تنمية مهارة (المساعدة) لدى أطفال الروضة -في حدود علم الباحثتين-؛ لذا فهي تنفرد عن غيرها من الدراسات في سعيها إلى البحث في أثر الألعاب التعليمية المحوسبة في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي لدى أطفال الروضة، مما يبرر إجراء الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تكمن مشكلة الدراسة في محاولة الكشف عن أثر الألعاب التعليمية المحوسبة في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي لدى أطفال الروضة، فمن خلال القيام بزيارات ميدانية لبعض رياض الأطفال التابعة لوزارة التربية والتعليم، وحضور حصص صفية، تم الملاحظة على بعض الأطفال ظهور علامات الشعور بالملل والانسحاب والتشتت والسرحان، وندرة التفاعل الاجتماعي مع اقرأنهم في اللعب، وضعف المشاركة في الأنشطة الصفية التي تتم من خلال نظام الأركان المتعددة، كما لوحظ قيام بعض الأطفال بالانشغال بممتلكات الآخرين ومضايقتهم ومحاولة إزعاجهم. إضافة إلى قلة التزامهم بالتعليمات والقوانين وقلة الاكتراث بالمكافآت التي تقدم لهم.

كما لوحظ استخدام المعلمات لأساليب غير مناسبة للأطفال، والاعتماد على الأساليب التقليدية في التعليم، حيث تتمركز عملية التعلم حول المعلمة. إضافة إلى افتقار البيئة الصفية للتفاعل الاجتماعي، المتمثل في ضعف التفاعل بين الأطفال أنفسهم وبين الأطفال والمعلمات في ممارساتهم للأنشطة التعليمية داخل الصف التي غالبا ما تتكرر بشكل يومي من خلال نظام الأركان المتعددة، واقتصار دورهم على الاستقبال في أحيان كثيرة.

وعلى الرغم من إشارة بعض الدراسات (مرعي، 2014، والعون، 2012) إلى أهمية استخدام الألعاب التعليمية المحوسبة في تعليم أطفال الروضة بعض المهارات والاتجاهات والمعارف، إلا أنه يوجد ندرة في الدراسات التي تناولت البحث في أثر الألعاب التعليمية المحوسبة في مجالات أخرى كالتفاعل الاجتماعي الإيجابي. ولما كان الارتقاء بالمستوى الاجتماعي لدى الأطفال هدفا تربويا عاما يسعى إليه القائمون على العملية التربوية، كان لا بد من الوقوف على هذا الجانب المهم لدراسته بشكل علمي ودقيق. سيما وأن مرحلة رياض الأطفال تعد من المراحل الحرجة لاكتساب مهارات التفاعل الاجتماعي، حيث إن هذه المهارات التي يحرزونها في هذه المرحلة تشكل أساسا للاتصال والتفاعل الناجح والمؤثر على الآخرين مستقبلا.

ومن هنا فقد برزت مشكلة الدراسة التي تتحدد بالسؤال الرئيس الآتي:ما أثر الألعاب التعليمية المحوسبة في تنمية مهارات

التفاعل الاجتماعي الإيجابي لدى أطفال الروضة؟ وفي ضوء هذا السؤال، حاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين الفرعيين الآتيين:

السؤال الأول: هل تختلف مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي (ككل) لدى أطفال الروضة باختلاف طريقة التدريس (الألعاب التعليمية المحوسبة، والطريقة الاعتيادية)؟

السؤال الثاني: هل تختلف مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي في المجالات الثلاثة (التعاون، والمشاركة، والمساعدة) لدى أطفال الروضة باختلاف طريقة التدريس (الألعاب التعليمية المحوسبة، والطريقة الاعتيادية)؟

أهمية الدراسة

للدراسة أهميتان: نظرية وعملية. وفي هذا يؤمل أن تفيد الدراسة الجهات الآتية:

- قد تسهم هذه الدراسة في تقديم تجربة فعلية تتضمن عناصر استراتيجية التغيير في النظام التربوي (الاتصال والتواصل، والمعدات والأجهزة، ومصادر تعلم محوسب، وتدريب العاملين).
- وقد تفيد بالتوصل إلى نتائج تبرز القيمة الفعلية لاستخدام الألعاب التعليمية المحوسبة، وتكون نقطة انطلاق لإجراء دراسات أخرى لتطوير هذا النوع من الدراسات.
- وممكن أن تسهم الدراسة الحالية في تقديم طريقة تدريس جاذبة، مغايرة للطريقة الاعتيادية مستندة إلى النظرية البنائية لمعلمات رياض الأطفال. من خلال توفير بيئة تعلمية تفاعلية مدعمة بالصوت والصور تثري تعلم الأطفال، وتزيد من فرص التفاعل الاجتماعي الإيجابي لديهم.
- وقد تساعد في تزويد المتخصصين والباحثين في التربية والتعليم بنتائج تجريبية لتوظيف الألعاب التعليمية المحوسبة
- ويتوقع أن تقدم إسهاما متواضعا من خلال توفير أداة لقياس مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي لمرحلة رياض الأطفال.

التعريفات الإجرائية

تتضمن الدراسة الحالية مجموعة من المصطلحات، وفيما يأتي التعريف الإجرائي لكل منها:

الألعاب التعليمية المحوسبة: " نشاط منفذ من خلال الحاسوب، يبذل فيه اللاعبون جهودا لتحقيق أهداف معينة في ضوء قوانين اللعبة، ويعتمد هذا النشاط على عنصر المنافسة بين اللاعب ومعيار أو محك " (أبو ريا وحمدي، 2001، ص: 171).

وتعرف إجرائيا على أنها: نشاط منظم يتكون من مجموعة من الألعاب التعليمية التي يتفاعل فيها أطفال الروضة مع الحاسوب ضمن قوانين، اختيرت بحيث تكون منسجمة مع أهداف الوحدتين الدراسيتين (انا وروضتي، وأسرتي) من المنهاج الوطني التفاعلي لرياض الأطفال وذلك لقياس أثرها في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي لدى أطفال الروضة، ومن الأمثلة على تلك الألعاب: (أصوات الحيوانات، والمكعبات الملونة، وألبوم الصور، والحواس الخمس، ولعبة النجوم، ولعبة المتاهات، ولعبة الاتجاهات، وملابس أسرتي، ولعبة أثاث المنزل، وحديقة الحروف، Puzzle، ولعبة الأعداد، ولعبة المهن).

أطفال الروضة: "هم أطفال ما قبل المدرسة الأساسية الذين يكملون الرابعة من عمرهم ولا يتجاوزون السادسة من العمر" (مرعي، 2014، ص: 8). وطفل الروضة في هذه الدراسة هو طفل الصف التمهيدي في عمر (5) سنوات.

وتعرف إجرائيا: أطفال روضة مدرسة القادسية الثانوية المختلطة، صف تمهيدي(2kG) في عمر (5) سنوات.

الطريقة الاعتيادية في التدريس: هي الطريقة التي تكون فيها معلمة الروضة محور العملية التعليمية، إذ تقوم المعلمة بالشرح وطرح أسئلة متنوعة على الأطفال، وتوظيف الأركان التعليمية من خلال استخدام المنهاج الوطني التفاعلي كمرجع رئيس في التعليم، ولا يتم فيها استخدام الألعاب التعليمية المحوسبة.

مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي: تعرف بأنها قدرة الفرد على التواصل مع الآخرين بشكل إيجابي وفعال وسوي. وتم قياسها إجرائيا بالدرجة التي حصل عليها طفل الروضة على مقياس مهارات التفاعل الاجتماعي الذي تم تطويره لتحقيق هذا الغرض (الصباطي ورسلان وعلي، 2010)

وتمثلت مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي في هذه الدراسة بعدة مهارات، هي:

1- مهارة التعاون :هي أن يشترك الطفل كعضو في جماعة مع زملائه الآخرين في نشاط معين كلصق أوراق أو تجميع أشكال أو يشتركون في مواقف يوميه خاصة بهم، حيث يتبادلون الأدوار ويتفاعلون مع بعضهم البعض (الجبري والديب، 1998).

وتم قياسها إجرائيا بالدرجة التي حصل عليها طفل الروضة على مقياس مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي بالفقرات الخاصة بمهارة التعاون.

2- مهارة المشاركة: هي إحساس الفرد بالآخرين، وقدرته ورغبته للتواصل معهم دون بطء بما يحقق التفاعل الاجتماعي (الشناوي، 2001). وتم قياسها إجرائيا بالدرجة التي حصل عليها طفل الروضة على مقياس مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي بالفقرات الخاصة بمهارة المشاركة.

3- مهارة المساعدة: هي إظهار السلوك التطوعي لإنجاز عمل ما مع الآخر بالبيئة الاجتماعية المحيطة ومساعدته على التغلب على مشكلته لتحقيق هدفه (الجبري والديب، 1998). وتم قياسها إجرائيا بالدرجة التي حصل عليها طفل الروضة على مقياس مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي بالفقرات الخاصة بمهارة المساعدة.

حدود الدراسة ومحدداتها

تتمثل حدود الدراسة بما يلي:

- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من أطفال الروضة(KG2).
- الحدود المكانية: طبقت الدراسة في روضة مدرسة القادسية الثانوية المختلطة في لواء عين الباشا من محافظة البلقاء في الأردن.
- الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2017/2016م.
- اقتصرت الدراسة الحالية على وحدتين دراسيتين، هما الوحدة الأولى (أنا وروضتي) والوحدة الثانية (أسرتي) من المنهاج الوطني التفاعلي للصف التمهيدي.
- يتحدد تعميم النتائج في ضوء أداة الدراسة وخصائصها السيكومترية وهو مقياس مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي الذي تم تطويره، لذا، فإن تعميم النتائج يرتبط بدرجة صدقه وثباته.

الطريقة والاجراءات

منهجية الدراسة

استخدم التصميم شبه التجريبي الذي قام على مجموعتين: تجريبية وضابطة، وعلى قياسين قبلي وبعدي لمهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي وذلك لمناسبة هذا المنهج لاغراض الدراسة.

أفراد الدراسة

تألفت عينة الدراسة من (60) طفلا من طلبة رياض الأطفال(2KG) في مدرسة (القادسية الثانوية المختلطة) التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء عين الباشا. وقد اختيرت هذه المدرسة بطريقة قصدية، حيث أبدت مديرة المدرسة ومعلمات رياض الأطفال استعدادهن لتطبيق هذه الدراسة، مما يسهل عملية تنفيذ إجراءات الدراسة، سيما وأن المدرسة تتوفر فيها التجهيزات التقنية المناسبة للاستخدام. وتضم المدرسة عدة شعب من رياض الأطفال، تم اختيار شعبتين عشوائيا، وتم رمي قطعة نقدية وتحديد رمز صورة للمجموعة التجريبية، ورمز كتابة للمجموعة الضابطة، حيث اعتبرت المجموعة التي تدرس باستخدام الألعاب التعليمية المحوسبة المجموعة التجريبية وبلغ عدد أفرادها (30) طفلا، والمجموعة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية المجموعة الضابطة وبلغ عدد أفرادها (30) طفلا.

أداة الدراسة

مقياس مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي لدى أطفال الروضة

تم تطوير مقياس مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي لدى أطفال الروضة من خلال الاستئناس بعدد من الأدوات التي استخدمت في موضوع التفاعل الاجتماعي الإيجابي كمقياس (عبدالمقصود م.س.ج.ج، 2014) ومقياس (عبدالمقصود والسرسي م.ت.ج،2014). وتم اعتماد مقياس ليكرت الرباعي في وصف درجات المقياس بحيث اشتمل على (45) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: التعاون: كأن يتعاون الطفل مع أقرانه في ترتيب أدوات اللعب بعد الانتهاء منها، والمشاركة: كأن يشارك الطفل

أقرانه في أنشطة اللعب من تلقاء نفسه، والمساعدة: كأن يساعد الطفل أقرانه في تقديم الحلول لمشكلة ما، أو يطلب المساعدة من أقرانه عند الحاجة. وقامت معلمتان (المعلمة والمعلمة المساعدة) معا بملاحظة سلوك الطفل في أثناء أداء النشاط، علما بأنه تم تدريب المعلمتين على أداة الدراسة من قبل الباحثتين ولمدة ثلاثة أيام.

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة (مقياس التفاعل الاجتماعي الإيجابي)

صدق أداة الدراسة

استخدم الصدق الظاهري للتحقق من صدق مقياس التفاعل الاجتماعي الإيجابي، حيث تكون المقياس من (74) فقرة، تم عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة في مجال المناهج وتربية الطفل والقياس والتقويم، إضافة إلى المشرفين التربويين العاملين في رياض الأطفال بلغ عددهم (10) محكمين، وذلك للحكم على فقرات مقياس مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي ولإبداء الرأي فيه من حيث:

- مدى وضوح الصياغة اللغوية.
- مدى مناسبة الفقرة للبعد الذي صنفت فيه.
- مدى مناسبة الفقرة لأطفال مرحلة رياض الأطفال.
- أية ملاحظات أخرى يرونها مناسبة.

وبعد التحكيم، تم الأخذ بأراء المحكمين وملاحظاتهم، والقيام بالتعديلات وفقا لآرائهم فتم حذف بعض الفقرات المكررة، وتعديل صياغة بعض الفقرات، وأصبحت الأداة في صورتها النهائية تتكون من (45) فقرة.

ثبات أداة الدراسة

للتحقق من ثبات أداة الدراسة (مقياس التفاعل الاجتماعي الإيجابي) تم تطبيق الأداة تطبيقا أوليا على عينة استطلاعية مكونة من (30) طفلا من رياض الأطفال من خارج عينة الدراسة، ولتحري المزيد من الدقة قامت معلمتان (المعلمة والمعلمة المساعدة) معا بملاحظة سلوك الأطفال لنفس المجموعة، وتم حساب ثبات الأداة من خلال إيجاد معامل الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ)، وتم احتساب معامل التوافق بين ملاحظات المعلمة ومعلمة المساعدة باستخدام معامل الارتباط بيرسون، وكما هو وارد في الجدول (1) الآتي:

الجدول (1): معامل الاتساق الداخلي (الفا كرنباخ) لأداة الدراسة (مقياس مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي)

المجال	عدد الفقرات	المعلمة	المعلمة المساعدة	معامل الارتباط بيرسون
مهارة التعاون	20	0.906	0.831	0.347
مهارة المشاركة	16	0.812	0.824	0.633
مهارة المساعدة	9	0.817	0.927	0.343
الكلي	45	0.893	0.808	0.324

يلاحظ من الجدول (2) أن قيم معامل الثبات باستخدام معامل الاتساق الداخلي الفا كرونباخ لتقييم المعلمة قد تراوحت بين (0.812–0.906) للمجالات وعلى الدرجة الكلية (0.893)، كما بلغت قيم معامل الثبات باستخدام معامل الاتساق الداخلي الفا كرونباخ لتقييم المعلمة المساعدة قد تراوحت بين (0.824–0.927) للمجالات وعلى الدرجة الكلية (0.808)، وبلغت قيم معامل التوافق باستخدام معامل الارتباط بيرسون بين تقييم المعلمة والمعلمة المساعدة قد تراوحت بين (0.343–0.633) للمجالات وللدرجة الكلية (0.324)، وأنها جميعها مقبولة إحصائيا وكافية لأغراض هذه الدراسة.

الألعاب التعليمية المحوسبة

قامت الباحثتان بتحليل المحتوى للوحده الاولى (أنا وروضتي) والوحدة الثانية (أسرتي) من مفاهيم ومهارات وحقائق وقيم في المادة المعرفية،واختيار (25) لعبة من الألعاب التعليمية المحوسبة، المتوافرة في المنهاج الوطني التفاعلي، بحيث تنسجم مع أهداف الوحدتين الأولى (أنا وروضتي) والثانية (أسرتي) مع مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي، حيث تتضمن هذه الألعاب أنشطة تعليمية مناسبة لأعمار الطلبة من فئة رياض الأطفال.

صدق الألعاب التعليمية المحوسبة

لقد تم التحقق من صدق الألعاب التعليمية المحوسبة وذلك من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (10) محكمين، من حملة درجتي الدكتوراة والماجستير، من تخصصات رياض الأطفال وتكنولوجيا التعليم والمناهج والقياس والتقويم، لتقييم الألعاب التعليمية المحوسبة وإبداء الرأي والتعديلات المقترحة، وللتأكد من مدى مناسبة هذه الألعاب لهدف الدراسة ومن وضوح الأنشطة وطريقة عرضها ومناسبة الوقت الذي يستغرقه عرض موضوعاتها، حيث اشتملت الوحدة الأولى على (17) لعبة، والوحدة الثانية (10) ألعاب. وبناء عليه تم الأخذ بملاحظات المحكمين من حيث حذف بعض الألعاب وهي (وظائف أعضاء الجسم، الأشكال الهندسية والألوان) وبذلك أصبحت الوحدة الأولى تشتمل على (16) لعبة، والوحدة الثانية تشتمل على (9) ألعاب.

المادة التعليمية الخاصة بطريقة التدريس الاعتيادية

تكونت المادة التعليمية المستخدمة في هذه الدراسة من الوحدتين الأولى والثانية من المنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال المقرر من قبل وزارة التربية والتعليم، وتم تحديد النتاجات التعلمية المتوقع تحقيقها في تدريس الوحدتين (انا وروضتي) و(اسرتي) التي روعي مناسبتها للموقف التعليمي، وشموليتها للمادة التعلمية، وتنوعها من حيث المجالات والمستويات. وقد قامت معلمة رياض الأطفال بتدريس المجموعة الضابطة باستخدام المنهاج الوطني التفاعلي، حيث أعدت مذكرات التحضير للتدريس بالطريقة الاعتيادية، واتبعت أساليب التدريس الاعتيادية وفق الخطة المعدة في دليل المعلم.

المعالجة الإحصائية

تم تحليل بيانات الدراسة باستخدام برنامج التحليل الاحصائي(SPSS)، وذلك باستخدام الاختبارات الإحصائية الآتية:

1- إيجاد معامل الثبات باستخدام معامل الثبات (الفا كرونباخ).
2- إيجاد معامل التوافق بين ملاحظات المعلمة والمعلمة المساعدة باستخدام معامل الارتباط بيروسون.
3- للإجابة عن أسئلة الدراسة:

- السؤال الأول: تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA One –Way-).
- السؤال الثاني: تم استخدام اختبار تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA).

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها

نص السؤال الأول على هل تختلف مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي (ككل) لدى أطفال الروضة باختلاف طريقة التدريس (الألعاب التعليمية المحوسبة، والطريقة الاعتيادية)؟ تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لدرجات الطلبة على مقياس مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي للمجموعتين: (التجريبية؛ التي درست باستخدام الالعاب التعليمية المحوسبة)، و(الضابطة؛ التي درست بالطريقة الاعتيادية) في التطبيقين القبلي والبعدي، وكانت النتائج كما في الجدول (2) الآتي:

الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة لتقييم أداء الطلبة على مقياس مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي ككل

طريقة التدريس	القبلي		البعدي		المتوسط المعدل	العدد
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الألعاب التعليمية المحوسبة	2.444	0.412	2.773	0.336	2.768	30
الإعتيادية	2.067	0.290	2.245	0.275	2.250	30

تشير النتائج في الجدول (2) إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة، في التطبيق القبلي لمقياس مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (2.444)، وللمجموعة الضابطة (2.067). كما تشير النتائج إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة

في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (2.773) وللمجموعة الضابطة (2.245).

وقد تم إجراء تحليل التباين الأحادي (One Way ANCOVA)؛ وذلك بهدف ضبط الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة في التطبيق القبلي لمقياس مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي، وكذلك للكشف عن دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة في التطبيق البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة لمقياس مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي، تبعا لمتغير طريقة التدريس؛ وكانت النتائج كما في الجدول (3).

الجدول (3): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANCOVA) للكشف عن دلالة الفرق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة على مقياس مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي البعدي، تبعا لمتغير طريقة التدريس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة	η^2 مربع إيتا لحجم تأثير البرنامج
الاختبار القبلي	0.005	1	0.005	0.055	0.816	
طريقة التدريس بالألعاب التعليمية المحوسبة	3.123	1	3.123	32.663	0.000*	0.364
الخطأ	5.451	57	0.096			
الكلي	9.640	59				

*دال إحصائيا عند p=0.05

تظهر النتائج في الجدول (3) وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي البعدي تعزى إلى طريقة التدريس باستخدام الألعاب التعليمية المحوسبة، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة لها (32.663) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05)، أي أنه يوجد فرق جوهري في اكتساب مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي نحو التعلم لدى طلبة رياض الأطفال تعزى لطريقة التدريس (الألعاب التعليمية المحوسبة).

وللكشف عن مصدر الفروق الدالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعتين (التجريبية والضابطة) على مقياس مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي البعدي، حسبت المتوسطات الحسابية المعدلة الناتجة عن عزل أثر التطبيق القبلي على أداء الطلبة في التطبيق البعدي للمقياس، وبالنظر إلى المتوسطات المعدلة تبين أن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية (الذين درسوا بطريقة الألعاب التعليمية المحوسبة).

وللتعرف إلى حجم تأثير متغير طريقة الألعاب التعليمية المحوسبة في اكتساب مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي لدى طلبة مرحلة رياض الأطفال، حيث تم حساب مربع ايتا (η^2)، الذي بلغ قيمته (0.364)؛ وبذلك يمكن القول إن 36.4% من التباين في اكتساب مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي لدى طلبة رياض الأطفال في المجموعتين التجريبية والضابطة يرجع لمتغير طريقة التدريس (الألعاب التعليمية المحوسبة)، وأن 63.6% تباين غير مفسر، وهذا يعني أن هناك أثرا واضحا لطريقة التدريس (الألعاب التعليمية المحوسبة) في اكتساب مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي لدى طلبة مرحلة رياض الأطفال مقارنة بالطريقة الاعتيادية.

وعليه فيتم رفض الفرضية الصفرية المنبثقة عن السؤال الأول التي تقول: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مقياس مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي (ككل) لدى أطفال الروضة تعزى إلى طريقة التدريس (الألعاب التعليمية المحوسبة، والطريقة الاعتيادية)" ويتم قبول الفرضية البديلة التي تقول: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مقياس مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي (ككل) لدى أطفال الروضة تعزى إلى طريقة التدريس (الألعاب التعليمية المحوسبة، والطريقة الاعتيادية)".

وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى أن الألعاب التعليمية المحوسبة التي تم اختيارها من المنهاج الوطني التفاعلي لها مواصفات تتفق مع مرحلة رياض الأطفال من حيث التنوع وسهولة اللغة وبساطة التعليمات وسرعة الاستجابة مناسبتها لقدرات

الأطفال وارتباطها بالأنشطة التعليمية، كما أنها تحتوي على الصوت والصورة والحركة فهي تنسجم مع احتياجاتهم وتسمح بمناقشتهم لبعضهم البعض مما قد ينمي لديهم مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي. وهذا يتفق مع ما ذكره دين وكاليو Dine & Caleo, 2000) بأهمية استخدام برامج الكمبيوتر التي تحتوي على الأنشطة ذات الطابع التعليمي في مرحلة رياض الأطفال، الذي ينجم عن استخدامها اكتساب المهارات الاجتماعية، وتحسن المهارات الأكاديمية في ذات الوقت. وكذلك يتفق مع ذكرة نوفل (2010) في أن الألعاب التعليمية المحوسبة يمكن أن تحسن مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي لدى الأطفال الذين لديهم تفاعل اجتماعي سلبي أكثر من الألعاب الاعتيادية.

وقد يعود السبب إلى امتلاك معلمة رياض الأطفال مهارة اختيار الفرص التي تحقق التفاعل الاجتماعي الإيجابي بين الأطفال وملاحظتها المستمرة لهم في أثناء استخدام الألعاب التعليمية المحوسبة للتعرف على المشكلات التي قد تطرأ بينهم في أثناء اللعب وتضع حلولا لها، وقدرتها على التدخل عندما يظهر الأطفال إحباطا أو امتعاضا. إضافة إلى قيام المعلمة بتقسيم الأطفال إلى مجموعات وتعزيزها لهم في أثناء اللعب على الحاسوب بشكل جماعي مما يجعل الأطفال يفضلون مشاركة أقرانهم في استخدام الألعاب التعليمية المحوسبة عن استخدامهم لها بمفردهم.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتيجة دراسة دين وكاليو (Dine & Caleo, 2000)، التي بحثت في أثر استخدام الحاسوب على الجوانب الاجتماعية التي أجريت على مرحلة رياض الأطفال، وأشارت هذه الدراسة إلى أن استخدام الحاسوب يزيد من التفاعل الاجتماعي الإيجابي بين الأطفال.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتيجة دراسة قاسم)2000) التي تناولت العلاقة بين استخدام أنشطة الحاسوب ودرجة التفاعل الاجتماعي لأطفال الروضة، حيث توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال مستخدمي الحاسوب والأطفال غير مستخدمي الحاسوب في درجة التفاعل الاجتماعي لصالح الأطفال غير مستخدمي الحاسوب.

النتائج المتعلقة في السؤال الثاني ومناقشتها

نص السؤال الثاني على: هل تختلف مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي في المجالات الثلاثة (التعاون، المشاركة، المساعدة) لدى أطفال الروضة باختلاف طريقة التدريس (الألعاب التعليمية المحوسبة، والطريقة الاعتيادية؟؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة لتقييم أداء الطلبة من المجموعتين (التجريبية والضابطة) على مقياس مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي في المجالات الثلاثة (التعاون، المشاركة، المساعدة)، على كل من التطبيق القبلي والتطبيق البعدي؛ فكانت النتائج كما في الجدول (4) الآتي:

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة لتقييم أداء الطلبة في مجالات مقياس مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي

المجال	طريقة التدريس	القبلي		البعدي		المتوسط المعدل	العدد
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التعاون	الألعاب التعليمية المحوسبة	2.393	0.438	2.703	0.361	2.678	30
	الاعتيادية	1.983	0.282	2.141	0.253	2.165	30
المشاركة	الألعاب التعليمية المحوسبة	2.565	0.428	2.802	0.327	2.778	30
	الاعتيادية	2.090	0.294	2.327	0.330	2.351	30
المساعدة	الألعاب التعليمية المحوسبة	2.346	0.384	2.878	0.411	2.848	30
	الاعتيادية	2.217	0.391	2.330	0.334	2.359	30

تشير النتائج في الجدول (4) إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة، في التطبيق القبلي على مجالات مقياس مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي. كما تشير النتائج إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي.

وقد تم إجراء تحليل التباين المشترك (MANCOVA)؛ وذلك بهدف ضبط الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة في

التطبيق القبلي لمجالات مقياس مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي، وكذلك للكشف عن دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة في التطبيق البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مجالات مقياس مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي، تبعا لمتغير طريقة التدريس؛ وكانت النتائج كما في الجدول (5).

الجدول (5): نتائج تحليل التباين المتعدد المشترك (MANCOVA) لفحص التباينات في درجات المجالات الفرعية لمقياس مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي

الأثر	قيمة ويلكس لمبدا	قيمة ف المحسوبة	درجة الحرية للفرضية	الخطأ في درجة الحرية	القيمة الاحتمالية المحسوبة
طريقة التدريس	0.738	6.277	3	53	0.001

تشير قيمة (ويلكس لمبدا) الواردة في الجدول (5) أعلاه إلى وجود أثرا لطريقة التدريس المتبعة مع الطلبة في المجموعة التجريبية، كما هو في الجدول (6) الآتي:

الجدول (6): نتائج تحليل التباين المشترك (MANCOVA) للكشف عن دلالة الفرق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة في مجالات مقياس مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي البعدي، تبعا لمتغير طريقة التدريس

مصدر التباين	البعدي	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة	η^2 مربع إيتا لحجم تأثير البرنامج
الاختبار القبلي	مهارة التعاون	0.010	1	0.010	0.096	0.758	
	مهارة المشاركة	0.062	1	0.062	0.555	0.459	
	مهارة المساعدة	0.086	1	0.086	0.590	0.446	
طريقة التدريس	مهارة التعاون	1.966	1	1.966	19.332	0.000*	0.260
	مهارة المشاركة	1.355	1	1.355	12.039	0.001*	0.180
	مهارة المساعدة	1.778	1	1.778	12.223	0.001*	0.182
الخطأ	مهارة التعاون	5.593	55	0.102			
	مهارة المشاركة	6.188	55	0.113			
	مهارة المساعدة	8.001	55	0.145			
الكلي	مهارة التعاون	10.373	59				
	مهارة المشاركة	9.638	59				
	مهارة المساعدة	12.633	59				

*دال إحصائيا عند p=0.05

تظهر النتائج في الجدول (6) وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع مجالات مقياس مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي البعدي (التعاون، المشاركة، المساعدة) تعزى إلى طريقة التدريس باستخدام الألعاب التعليمية المحوسبة، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة لها (19.332، 12.039، 12.223) على التوالي، وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05)، أي أنه يوجد فرق جوهري في مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي لدى طلبة رياض الأطفال تعزى لطريقة التدريس (الألعاب التعليمية المحوسبة).

وللكشف عن مصدر الفروق الدالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعتين (التجريبية والضابطة) في مجالات مقياس مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي البعدي، حسبت المتوسطات الحسابية المعدلة الناتجة عن عزل أثر التطبيق القبلي على أداء الطلبة في التطبيق البعدي لمجالات المقياس، وبالنظر إلى المتوسطات المعدلة تبين أن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية (الذين درسوا بطريقة الألعاب التعليمية المحوسبة).

وللتعرف إلى حجم تأثير متغير طريقة الألعاب التعليمية المحوسبة على مجالات مقياس مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي

(التعاون، المشاركة، المساعدة) لدى طلبة مرحلة رياض الأطفال، تم حساب مربع إيتا (η^2)، الذي بلغ قيمته (0.260، 0.180، 0.182) على التوالي؛ وبذلك يمكن القول إن 26% من التباين في اكتساب مهارة التعاون لدى طلبة رياض الأطفال في المجموعتين التجريبية والضابطة يرجع لمتغير طريقة التدريس (الألعاب التعليمية المحوسبة)، وأن 74% تباين غير مفسر. وأن 18% من التباين في اكتساب مهارة المشاركة يرجع لمتغير طريقة التدريس (الألعاب التعليمية المحوسبة)، وأن 82% من التباين غير مفسر. وأن 18.2% من التباين في اكتساب مهارة المساعدة يرجع لمتغير طريقة التدريس (الألعاب التعليمية المحوسبة)، وأن 81.8% من التباين غير مفسر.

وهذا يعني أن هناك أثرا واضحا لطريقة التدريس (الألعاب التعليمية المحوسبة) في اكتساب مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي بمجالاته الفرعية الثلاثة (التعاون، المشاركة، المساعدة) لدى طلبة مرحلة رياض الأطفال مقارنة بالطريقة الاعتيادية.

ولهذا ترفض الفرضية الصفرية المنبثقة عن السؤال الثاني التي نصت على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مقياس مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي في المجالات الثلاثة (التعاون، المشاركة، المساعدة) لدى أطفال الروضة تعزى إلى طريقة التدريس (الألعاب التعليمية المحوسبة، والطريقة الاعتيادية)" ويتم قبول الفرضية البديلة التي تنص على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (**α=0.05**) بين متوسطات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مقياس مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي في المجالات الثلاثة (التعاون، المشاركة، المساعدة) لدى أطفال الروضة تعزى إلى طريقة التدريس (الألعاب التعليمية المحوسبة، والطريقة الاعتيادية)".

وربما يعود السبب في هذه النتيجة إلى أن استخدام الألعاب التعليمية المحوسبة المتوفرة في المنهاج الوطني التفاعلي والمرتبطة بأهداف المنهاج جعل الأطفال يشعرون بالمتعة والقدرة على إنجاز المهمات المطلوبة منهم وتقديم الاقتراحات لبعضهم البعض مما أظهر المهارات الاجتماعية الإيجابية. وقد يكون السبب في هذه النتيجة إلى نوع الأنشطة المتوفرة في المنهاج الوطني التفاعلي جميعها مناسبة لبيئة الأطفال، وتمدهم بمعلومات عن البيئة الأردنية؛ مما قد يسهم في إتاحة الفرصة للمناقشة بينهم وتبادل الآراء؛ مما قد يتيح الفرصة لتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي بينهم كالتعاون والمساعدة. وقد يعزى ذلك إلى ما أشار إليه دانيال (Danielle, 2002)، في أن استخدام الألعاب المحوسبة المحتوية على الألوان والأشكال المرتبطة بالمنهاج المدرسي لرياض الأطفال عملت على إكسابهم مهارات اجتماعية إيجابية مثل مهارة التعاون والمساعدة وتقديم الاقتراحات وحل المشكلات.

ويمكن أن يعزى ذلك الى أن طبيعة البيئة الصفية واحتوائها على عدد محدد من أجهزة الحاسوب وقيام المعلمة بتقسيم الأطفال وتوزيعهم في مجموعات ومراقبتها المستمرة لهم مع تقديم الدعم والتعزيز بأشكاله المتعددة، إضافة الى احتواء الألعاب التعليمية المحوسبة على التعزيز الذي يدفع الأطفال على التعاون معا والمشاركة في المهمات المطلوبة منهم. وقد يعود ذلك إلى طبيعة الألعاب التعليمية التي تم استخدامها، إذ أنها تحتوي على أنشطة تشجع العمل في مجموعات؛ مما يجعل الأطفال يحرصون على مشاركتهم لبعضهم البعض في أعمالهم لتحقيق المهمات المطلوبة منهم. وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكره عباس (2005) بأن المشاركة من المهارات التي يمكن تدريب الأطفال عليها من خلال توفر القدوة ومن خلال قيام المعلمة بتعزيز كافة سلوكات المشاركة الاجتماعية للطفل، وتوفير الظروف التي تسمح للطفل بمشاركة أقرانه في أثناء اللعب. وهذا يتفق مع توصلت إلية نتائج دراسة كلمنتس (Clements,1998) إلى أهمية دور البالغين في اختيار البرامج ذات الطابع التعليمي في مرحلة رياض الأطفال، وكذلك أهمية مشاركتهم للأطفال في أثناء استخدام الحاسوب.

وقد يعزى ذلك إلى أن الأطفال في مرحلة رياض الأطفال يحبون أنواعا محددة من الألعاب التعليمية المحوسبة تتمثل في أنشطة الرسم والتلوين، والتركيب، والاستكشاف وحل الألغاز. فتلك البرامج تكسبهم القدرة على التحكم في الجهاز إضافة إلى أنها تنشط التفاعل الاجتماعي حيث تتطلب مثل هذه الألعاب أن يشارك الأطفال بعضهم البعض في إنجاز الأعمال المكلفين بها (Buckleitner, 2000).

وقد يعود السبب في ذلك إلى أن الألعاب التعليمية المحوسبة تعد جزءا من المواقف الاجتماعية المتعددة التي يمر بها الطفل في حياته، كما تتضمن المواقف الاجتماعية العديد من العمليات والمهارات الاجتماعية ونادرا ما تقتصر على واحدة منها؛ لذا فإن مهارة المساعدة هي إحدى المهارات الاجتماعية التي يمكن تنميتها من خلال العديد من المواقف. وهذا يتفق مع ما أشارت اليه عبدالمقصود والسرسي (2014) أن مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي ترتبط ببعضها البعض، وأغلب المواقف الاجتماعية تتضمن العديد من العمليات الاجتماعية، ونادرا ما تقتصر على واحدة منها فقط، فقد يكون لفظيا من خلال الحديث والمناقشات

والمديح والنقد، أو غير لفظي مثل حركات الجسم وتعبيرات الوجه، وقد يكون الإثنين معا، ولا يحدث التفاعل الاجتماعي إلا إذا توفر موقف اجتماعي.

وتتفق نتائج هذه الدراسة فيما يتعلق بإمكانية تنمية مهارة التعاون مع نتيجة دراسة منصور(2008)، ونتيجة دراسة قاسم(2005)، ونتيجة دراسة دانيال (Danielle, 2002)، ودراسة هوتنجر وجونسون (Hutinger & Johnson ,2001)، ودراسة مولستن وكرفت (Muhlstein&Croft,2001) حيث تبين من خلالها أن للألعاب التعليمية المحوسبة أثر بالغ في تنمية مهارة التعاون لدى أطفال الروضة.

كما تتفق نتائج هذه الدراسة فيما يتعلق بإمكانية تنمية مهارة المشاركة مع نتائج دراسةعباس(2005)، ونتائج دراسة دانيال (Danielle, 2002)، ونتائج دراسة هوتنجر وجونسون(Hutinger & Johnson, 2001) ونتائج دراسة كلمنتس(Clements,1998). حيث تبين من خلال نتائج هذه الدراسات أن استخدام الألعاب التعليمية المحوسبة في تنمية مهارة المشاركة له أثر بالغ الأهمية على مرحلة رياض الأطفال.

أما نتائج الدراسة الحالية وما يتعلق بمهارة المساعدة فلم تتمكن الباحثتان من العثور على دراسة تناولت أثر الألعاب التعليمية المحوسبة في تنمية مهارة المساعدة لدى أطفال الروضة، على الرغم من وجود بعض الدراسات التي بحثت في أثر برامج متعددة في تنمية مهارة المساعدة كإحدى مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي لدى أطفال الروضة؛ إلا أن هذه البرامج لم تكن محوسبة، وكانت نتائجها أن لها أثرا في تنمية مهارة المساعدة لدى أطفال الروضة. كما لم يتم العثور على أي دراسة تختلف في نتائجها عن نتائج هذه الدراسة من حيث أثرالألعاب التعليمية المحوسبة في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي (التعاون، والمشاركة، والمساعدة). ويلاحظ أن الدراسة الحالية تنفرد عن غيرها في تناولها لأثر الألعاب التعليمية المحوسبة في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي بمجالاتها الثلاثة المتمثلة في (التعاون، والمشاركة، والمساعدة) لدى أطفال الروضة.

نتائج الدراسة

في ضوء النتائج السابقة، يمكن استخلاص الاستنتاجات الآتية:

تشيرنتائج الدراسة إلى وجود أثر واضح وفرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي (ككل) لدى أطفال الروضة لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي في المجالات الثلاثة (التعاون، والمشاركة، والمساعدة) لدى أطفال الروضة تعزى لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت الألعاب التعليمية المحوسبة. أي أن التدريس باستخدام الألعاب التعليمية المحوسبة يتفوق على التدريس باستخدام الطريقة الاعتيادية في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي لدى أطفال الروضة.

التوصيات

بناء على نتائج الدراسة واستنتاجاتها، توصي الباحثتان بالآتي:

1- تفعيل التدريس باستخدام الألعاب التعليمية المحوسبة لمرحلة رياض الأطفال؛ لما أظهرته هذه الدراسة من أثر إيجابي في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي لديهم.

2- تفعيل برامج تدريبية لمعلمات رياض الأطفال لإرشادهن إلى كيفية تطبيق الألعاب التعليمية المحوسبة في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي المتمثلة في مهارة (التعاون، والمشاركة، والمساعدة).

3- تصميم المزيد من البرمجيات والمواد التعليمية المحوسبة من قبل القائمين على المناهج في وزارة التربية والتعليم، وتزويد المعلمين بها للعمل على استخدامها في التدريس.

ثانيا: على المستوى البحثي

1- إجراء المزيد من الدراسات المماثلة للتعرف على أثرالألعاب التعليمية المحوسبة في تنمية مهارات تفاعل اجتماعي إيجابية أخرى مثل (التعاطف، والصداقة، والإيثار، والانتماء) لدى الطلبة في مواد ومراحل دراسية أخرى.

2- إجراء المزيد من الدراسات المماثلة للتعرف على أثر الألعاب التعليمية المحوسبة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى أطفال الروضة.

المراجع

أحمد، د.(2011). بعض المهارات الاجتماعية للأطفال وعلاقتها بقبول أقرانهم بالصف وبعض المتغيرات الديموجرافية. مجلة الطفولة العربية، (60)، 65-107.

أحمد، ع.(2013). فاعلية برنامج لتحسين مهارة التفاعل الاجتماعي الإيجابي في ضوء فلسفة فربل لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير غير منشورة، مصر: جامعة عين شمس.

أبو ريا، م؛ وحمدي، ن.(2001). أثر استخدام استراتيجية التعلم باللعب المنفذة من خلال الحاسوب في اكتساب طلبة الصف السادس الأساسي لمهارات العمليات الحسابية الأربعة. مجلة دراسات العلوم التربوية، (1) 28، 180 -165.

أبو شعبان، ف.(2013). أثر التدريب الالكتروني في إكساب مهارات تصميم البرمجيات التعليمية لدى الطالبات المعلمات بالجامعة الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة، فلسطين: الجامعة الإسلامية.

الجابري، ن. (2011). طفل الروضة في عصر تكنولوجيا المعلومات، ورقة بحث مقدمة إلى مؤتمر الطفولة في عصر متغير.الأردن: جامعة البتراء. 10 نوفمبر.

الجبري، أ؛ والديب، ال. (1998). سيكولوجية التعاون والتنافس والفردية. (ط1). القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

الحيلة، م. (2003). طرائق التدريس واستراتيجياته. (ط2). أبوظبي: دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع.

الحيله، م. (2005).الألعاب التربوية وتقنيات انتاجها: سيكولوجيا وتعليميا وعلميا. (ط3).عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

دبوس، ن. (2007). دراسة تحليلة للمفاهيم والعمليات الرياضية المتضمنة في المنهج الوطني التفاعلي لرياض الأطفال في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن: الجامعة الأردنية.

دويدي، ع. (2011). أثر استخدام ألعاب الحاسب الآلي وبرامجه التعليمية في التحصيل ونمو التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي في مقرر القراءة والكتابة بالمدينة المنورة .رسالة ماجستير غير منشورة، المملكة العربية السعودية: جامعة الملك عبد العزيز.

الشناوي، أ. (2001). التنشئة الاجتماعية للطفل. (ط1). عمان: دار الصفاء للنشروالتوزيع.

الصباطي، إ؛ ورسلان، م؛ وعلي، م. (2010). إدمان الإنترنت ودوافع استخدامه في علاقتهما بالتفاعل الاجتماعي لدى طلبة الجامعة. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، كلية التربية، جامعة الملك فيصل، 11(1)، 91–144.

عباس، أ.(2005). مدى فاعلية برنامج لتنمية مهارة المشاركة لأطفال الروضة .رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، القاهرة: جامعة غين شمس.

عبد المقصود، أ؛ والسرسي، أ. (2014). طفلك وتنمية تفاعله الاجتماعي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد المقصود، أ. (2014). مقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي (م.س.ج.ج) .القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

عبد المقصود، أ؛ والسرسي، أ. (2014). مقياس التفاعل الاجتماعي للأطفال(م.ت.ج). القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

علي، أ. (2015). مهارات الاتصال والتفاعل والعلاقات الإنسانية. (ط3). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

العون، ا. (2012). أثر الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية مهارة التخيل لدى طلبة رياض الأطفال في البادية الشمالية الشرقية الأردنية. مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، 39 (1)، 61 –70.

غنيم، س. (1973). سيكولوجية الشخصية. (ط1). القاهرة: دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.

قاسم، ر. (2000). استخدام الكمبيوتر وعلاقاته بالتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد دراسات الطفولة، القاهرة: جامعة عين شمس.

قاسم، ر. (2005). برنامج كمبيوتر مقترح لتنمية بعض المهارات الاجتماعية للأطفال مستخدمي الكمبيوتر .رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية رياض الأطفال، مصر: جامعة القاهرة.

مرعي، س. (2014). أثر برمجية كيدسمارت في إكساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارة حل المشكلات لدى أطفال الرياض في الأردن. رسالة ماجستيرغير منشورة. عمان: الجامعة الأردنية..

مصطفى، م. (2001). أثر برنامج إثراء نفسي على تعلم بعض المهارات الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، مصر: جامعة القاهرة.

منسي، م. (2003).علم النفس التربوي. (ط9). بيروت: مؤسسة الرسالة.

منصور، ع؛ والشربيني، ز. (1998). الأسس النفسية والاجتماعية والهدى الإسلامي: علم نفس الطفولة .(ط1). القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

منصور، م. (2008). برنامج كمبيوتر قائم على محاكاة القصة التفاعلية لتنمية بعض القيم الأخلاقية لأطفال ما قبل المدرسة .رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الدلتا، مصر: جامعة المنصورة.

نوفل، ع. (2010). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية للمعاقين بصريا كليا وجزئيا بالمملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراة غير منشورة، جده،المملكة العربية السعودية: جامعة الملك عبدالعزيز .

الناشف، هـ. (2001). استراتيجيات التعليم والتعلم في الطفولة المبكرة. (ط1). القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

الوريكات،ع والشوا،هـ.(2016).أثر تدريس الرياضيات باستراتيجية التعلم باللعب في اكتساب المهارات الرياضية وتحسين مهارات التواصل الاجتماعي لدى طلبة الصف الأول الأساسي في الأردن. مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، 43 (1)، 579- 595.

Bovey, T. & Strain, P.(2008). Promoting Positive Peer Social Interaction. U.S.A: The Center on The Social and Emotional Foundations for Early Learning.

Buckleitner, W. (2000). Present Computer Software to Help Preschool to Learn**,** Home Pc, 2 (6(3-159.

Clements, D. (1998). Effective use of computers with young children, elementary & childhood education, Eric document service No, ED 416991.

Cook, S. (1995). I'm Proving Student Behavior Through Social Skills Instruction, Development Review, 14,(I), 74-86.

Danielle, T. (2002). " Coputer Play as Clinical Intervention for Children ", super kids educational, Ms. UC Berkely university, 25,400-423.

Dine, F. and Caleo, J. (2000). Playing Computer Versus Better Learning, Paper Presented at the Annual Conference of the Eastern Educational Research Association 70th, Clearwater, FL, February 16-19.

Ducharme, D. E., & Holborn, S. W. (1997). Programming Generalization of Social Skills in Preschool Children with Hearing Impairments. Journal of Applied Behavior Analysis,30(4), 639-651.

Gresham, F. (1983). Social Skills.Areview of Cognitive- Behavioral Training Procedures With Children. Journal of Applied Developmental Psychology,4, 239-261.

Hutinger, P., & Johnson, J. (2001). Implementing and Maintaining an Effective Early Childhood Comprehensive Technology System, Topics in Early childhood Special Education , 20 (3), 15-159.

Muhlstein, E, A., Croft, D, J.(2001). Using the Microcomputer to Enhance Language Experiences and the Development of Cooperative Play among Preschool Children**,.** University of Georgia, Athens, Georgia.

Shidler, L. (2009). Setting an example in the Classroom: Teaching Children What we want them to learn**,** Young Children, 64 (5), 88-91.

Vitiello , V.E., Boorena , L.M.,Downera, J. T.,& Williforda ,A. P. (2012). Variation in children's classroom engagement throughout a day in preschool: Relations to classroom and child factors.Early Childhood Research Quarterly, 27,210-220.

The Effect of Computerized Educational Games on Stimulating Kindergarten Children's Developing Their Positive Social Interaction Skills

*Maysoon Mohammed Muhaisen, Narjes Abdelkader Hamdi**

ABSTRACT

This study aims at investigating the effect of computerized educational games on stimulating kindergarten children's on developing their positive social interaction skills. The sample of the study consists of (60) kindergarten children who study in Ain Al-Basha Directorate of Education. The sample is divided into two equal groups randomly. One is the experimental group which has been taught by using the computerized educational games, the other is the control group which has been taught by using the traditional method. A positive social interaction skills scale is developed. The computerized educational games are chosen from two units of the national interactive curriculum for the kindergarten. A quasi experimental research design is adopted and proper statistical analyses are used.

The results of the study show that there is statistically significant difference between the experimental group and the control group in positive social interactive skills as overall to the kindergarten children due to the experimental group. The results also reveal that there are statistically significant differences between the experimental group and the control group in the following aspects (cooperation, participation and help) to the KG children due to the experimental group. Based on the results of the study, it is recommended to conduct other studies on the effect of computerized educational games in developing other KG children's skills and students skills in other educational stages and other subjects.

Keywords: Computerized Education Games; Kindergarten; Positive Social Interaction Skills.

* Ain Al Basha Area, Ministry of Education, Jordan; and Department of Education Curriculum, The University of Jordan. Received on 30/5/2017 and Accepted for Publication on 11/4/2018.