الأسلوب المعرفي والقدرة على حل المشكلات والمهارات الإجتماعية لدى أطفال الروضة :دراسة وصفية تنبؤية

إعداد

أ.م.د/ زينـــب يـــــونس عبدالحليـــم

أستاذ دراسات الطفولة المساعد

كلية التربية النوعية جامعة بنها

الإسهام النسبي للأسلوب المعرفي والقدرة على حل المشكلات في التنبؤ بالمهارات الإجتماعية لدى أطفال الروضة

إعداد
أ.م.د/ زينب يونس عبد الحليم

المستخلص باللغة العربية

سعى البحث إلى التعرف على دلالة واتجاه الفروق في كل من: القدرة على حل المشكلات، والمهارات الاجتماعية والتي تعزي إلى الأسلوب المعرفي(الاندفاع/التروى)، وكذلك التنبؤ بالمهارات الاجتماعية من خلال الأسلوب المعرفي، والقدرة على حل المشكلات لدي عينة من أطفال الروضة، بلغ عددهم (١٥٥) طفل؛ منهم (٨١) طفل ذوى أسلوب الاندفاع في مقابل (٧٤) طفل ذوى أسلوب التروى؛ من أربع روضات تابعة لإدارة بنها التعليمية، بمتوسط عمر زمني (٦.٣٤) طفل، وانحراف معيارى (٣.٩٥)؛ خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي(٢٠٢٢/ ٢٠٢٣)م، ولتحقيق تلك الأهداف تم تطبيق مجموعة من الأدوات المصورة وهي: مقياس كانساس للاندفاع/ التروى (الصورة أ) لأطفال ماقبل المدرسة Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschoolers Form A (KRISP) إعداد: (Wright, 1971، ترجمة وتعريب الباحثة)، و مقياس سلوك أطفال ما قبل المدرسة للتعرف على المهارات الاجتماعية Preschool and Kindergarten Behavior Scales-2 (PKBS-2) إعداد:(Merrell, 2003، ترجمة وتعريب الباحثة)، واختبار القدرة على حل المشكلات لدى طفل الروضة (إعداد: سماح الصعوب، ٢٠١٨)، وأظهرت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) في الأداء على كل من: اختبار القدرة على حل المشكلات، ومقياس المهارات الاجتماعية تعزو إلى طبيعة الأسلوب المعرفي (الاندفاع في مقابل التروي) لصالح مجموعة الأطفال المترويين، كما وجدت فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) في المهارات الاجتماعية تعزو إلى مستوى القدرة على حل المشكلات لصالح مرتفعي القدرة على حل المشكلات، كذلك أشارت أن القدرة على حل المشكلات، والأسلوب المعرفي الإندفاع/ التروي من المنبئات الإيجابية بالمهارات الإجتماعية (التعاون الاجتماعي، والتفاعل الإجتماعي، والإستقلال الإجتماعي، والدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية) لدى طفل الروضة، وقد قدم البحث مجموعة من التوصيات للمهتمين بمجال الطفولة المبكرة، والتعلم بمرحلة رياض الأطفال.

الكلمات المفتاحية: رياض الأطفال؛ الأسلوب المعرفي؛ التروى/الاندفاع؛ القدرة على حل المشكلات، المهارات الاجتماعية.

Abstract

The research sought to identify the significance and direction of the differences in each of: the ability to solve problems, and social skills, which are attributed to the cognitive method (impulsiveness / deliberation), as well as predicting social skills through the cognitive method, and the ability to solve problems among a sample of kindergarten children. Their number is (155) children. Of them (81) children with impulsive style compared to (74) children with reflexive style; From four kindergartens affiliated to the Benha Educational Administration, with an average age of (6.34) children, and a standard deviation (3.95); During the second semester of the academic year (2022/2023), and to achieve these goals, a set of illustrated tools was applied, namely: The Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschoolers Form A (KRISP) preparation : Wright, 1971), translation and Arabization of the researcher), and the Preschool and Kindergarten Behavior Scales-2 (PKBS-2) Prepared by: (Merrell, 2003, translation and Arabization of the researcher), and a test of the ability to solve Problems of Kindergarten Children (Prepared by: Samah Al-Soub, 2018), and the results showed that there are statistically significant differences at the level (0.01) in the performance on each of: the problem-solving ability test, and the social skills scale, attributed to the nature of the cognitive style (impulsiveness vs. reflexology) in favor of the group of reflexive children, and there were statistically significant differences at the level (0.01) in the social skills attributed to the level of the ability to solve problems in favor of those with high ability to solve problems, it also indicated that the ability to solve problems, and the cognitive style impulsiveness / reflexivity are among the predictors Positive social skills (social cooperation, social interaction, social independence, and the total degree of social skills) of the kindergarten child, and the research presented a set of recommendations for those interested in the field of early childhood and learning in kindergarten.

Keywords: kindergarten; cognitive style; leisurely/impulsive Problem-solving ability, social skills.

المقدمـــــة

لقد صاحب التغيرات المعرفية والتكنولوجية التي يشهدها العالم؛ تغيرات جذرية على كافة المستويات: الاقتصادية، والاجتماعية، والتعليمية، وقد تمثلت تلك التغيرات التعليمية في: التعلم عن بعد، واستحداث طرق واساليب جديدة للتعلم قائمة على توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي، كما أن تلك التغيرات في المجال التعليمي لم تقتصر على مرحلة بعينها؛ بل امتدت لتشمل جميع مراحل التعلم؛ بداية من مرحلة ما قبل المدرسة (مرحلة رياض الأطفال) وحتي مرحلة التعليم الجامعي.

ويُمثل التعلم خلال مرحلة رياض الأطفال تلك التي تقابل مرحلة الطفولة المبكرة أهمية كبيرة؛ حيث تتميز تلك المرحلة بالنمو والتطور السريع في القدرات المعرفية والعقلية للطفل، كما أن الطفل خلال تلك المرحلة يكون قادرًا على التأمل والتحليل، كما أن الأخطاء التي ترتكب في تعليم أطفال الروضة لها أثار ضارة طويلة المدى يصعب علاجها خلال المراحل التالية (Vinayastri, et al., 2021).

كما أن الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة لديهم المقدرة على تكوين تصورات حول العالم الواقعي المحيط بهم، تلك التصورات التي تدفع بهم إلى تبنى أسلوب معرفي بعينه؛ ولكنه يسهل تعديله وتغيره باستمرار عمليات النمو والتطور (Gardner, 1993).

ولقد ذُكر مصطلح الأساليب المعرفية لأول مرة بواسطة (Alport,1937)؛ موضحًا الطريقة المعتادة المستخدمة في معالجة المشكلات المختلفة وحلها، كما أن الأساليب المعرفية تُمثل الأساس لمقدرة الطفل على التفاعل الاجتماعي، ومحددًا لأسلوبة في حل المشكلات، والكيفية التي يتم بها اكتسابه وإتقانه للمعارف والخبرات المختلفة (In: Zhang, 2023).

كما أن الاطفال ذوي الأساليب المعرفية المختلفة يحتاجون إلى أنماط متباينة من طرق التعلم؛ تلك التى تمكنهم من التفاعل بفعالية وإيجابية في المواقف الاجتماعية المختلفة (Zhang, 2023).

ومن خلال مراجعة الأطر النظرية، والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الأساليب المعرفية، يمكن القول أن هناك العديد من الأساليب المعرفية فمنها: أسلوب الاعتماد في مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكي، وأسلوب التبسيط المعرفي في مقابل التعقيد، وأسلوب المخاطرة في مقابل الحذر، وأسلوب الاندفاع في مقابل التروي وغيرهم.

ويرى (Hamzah, 2010:109) أن الأسلوب المعرفي له عدة أشكال منها: في إطار الفروق في الجانب النفسي هناك شكلين هما: أسلوب الإعتماد على المجال في مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكى، وفي إطار الزمن المستغرق للاستجابة إلى شكلين هما: أسلوب التروى في مقابل الاندفاع.

لقد ظهر الأسلوب المعرفي:(الاندفاع في مقابل التروى) نتيجة مجموعة الدراسات التي قام بها كاجان (Kagan, et al., 1966)، والتي هدفت إلى تصنيف الأساليب التحليلية وتلك غير التحليلية؛ حيث لاحظ كاجان ميل ذوي الأساليب التحليلية إلى تأجيل الاستجابة الصادرة عنهم، نتيجة تأمل هؤلاء الأفراد في البدائل المتاحة للحل، بينما يميل ذوو الأساليب غير التحليلية (الأسلوب الشمولي) إلى الاندفاع في إصدار الاستجابات، وهو ما يؤدي إلى كثرة عدد الأخطاء الصادرة (في: هشام الخولي، ٢٠٠٢: ١١٢).

وتأتي أهمية دراسة الأسلوب المعرفي لأطفال الروضة في أنه: يُعد أحد المحددات الأساسية لسلوك الطفل؛ حيث أظهرت دراسة (دلال التورة، ٢٠٠٩) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة السلوك الاستكشافي لطفل الروضة تعزي إلى طبيعة الأسلوب المعرفي لصالح الأطفال ذوي أسلوب التروي مقارنة بأقرانهم ذوي أسلوب الاندفاع.

بل أن الأسلوب المعرفي أحد المحددات الأساسية لقدرة طفل الروضة على حل المشكلات؛ ذلك أن الأسلوب المعرفي يساعد الطفل على تشكيل التفضيلات والميول، وهو ما ينعكس في قدرته حل المشكلات(Miller, 2017).

ويؤكد ذلك (فؤاد أبوحطب، وآمال صادق، ١٩٨٤: ٤٦٢) من أن التروي/ الاندفاع كشكل من أشكال الأساليب المعرفية يُمثل أحد الشروط الأساسية لتحسين سلوك حل المشكلة.

وفي ذات الوقت تُعد مهارات حل المشكلة من المهارات الواجب إكسابها للطفل بداية من مرحلة الروضة، فهي تُعد أحد مهارات القرن الحادي والعشرين، ذلك أنها تؤهل الطفل لاكتساب المهارات الرقمية digital skills مستقبلًا بسهولة ويسر(Hollenstein; et al., 2022).

كما يشير (Vojtíková, et al., 2023) أن مرحلة الطفولة المبكرة تتسم بإنتاج العديد من الشبكات العصبية في مجال الإدراك الحسي؛ حيث تتسم تلك المرحلة بأنها أكثر مراحل النمو سرعة في نمو المخ وما يصاحبة من نمو في العمليات المعرفية الأولية، ثم تدريجيًا في

العمليات المعرفية ذات المستوى الأعلى، ويصاحب ذلك نمو في القدرات والمهارات الحركية ولعل منها: المهارات الاجتماعية.

كما يؤكد (فتحي جروان، ٢٠١٧: ٨٥؛ سماح الصعوب، ٢٠١٨) على ضرورة النظر إلى مرحلة رياض الأطفال على أنها مرحلة ليست للتعليم فقط، بل للتدريب والتفكير، وأن الهدف الأساس مما يتعلمه الأطفال خلال تلك المرحلة يتمثل في: تنمية مهارات التفكير، ومهارات حل المشكلات، والمهارات الاجتماعية؛ خاصة أن الأطفال يواجهون العديد من المشكلات سواء في حياتهم اليومية أو داخل قاعات النشاط.

ومن هنا تأتي أهمية الأسلوب المعرفي لطفل الروضة ودوره في اكساب الطفل القدرة على حل المشكلات، وفي تشكيل مقدرته على ممارسة المهارات الاجتماعية سواء مع أقرانه أو الآخرين، وهو ما دفع بالباحثة إلى محاولة التنبؤ بالمهارات الاجتماعية من خلال الأسلوب المعرفي(الإندفاع/ التروي) والقدرة على حل المشكلات لدى طفل الروضة.

المشكلـــــة:

تُعد الطفولة المبكرة أحد المراحل المهمة في حياة الأطفال؛ فهي اللبنة الأساسية التي تبني عليها شخصية الطفل، وفيها يتم اكتشاف الطاقات، واكتساب المهارات المختلفة، ومن هنا: فإن عملية التعلم التي تقدم للأطفال خلال تلك المرحلة؛ تتطلب إكسابهم العديد من المهارات الأساسية، والضروية للتعامل متطلبات وتحديات العصر الحالي (محمد سالم، ٢٠٢٢).

وتُعد مهارات حل المشكلات، والمهارات الاجتماعية إحدى تلك المهارات الواجب تنميتها وإكسابها لطفل الروضة؛ ذلك أن حل المشكلات يزيد من قدرة الطفل على التحليل والنقد والمرونة في التفكير، ويساعده في الوصول إلى الحل بأقصر الطرق، فالغرض من وصف المشكلة هو مساعدة الطفل على أن يدرك أن أى مشكلة تتألف من مجموعة من العناصر والمكونات، فكل مشكلة تتضمن عائق؛ وتحتاج إلى التغلب عليها(أسماء خليفة، ٢٠٠٨).

وفي ذات الوقت تُعد المهارات الاجتماعية، والقدرة على حل المشكلات إحدى أهم نواتج التعلم المستهدفة خلال مرحلة الطفولة المبكرة (Gregoriadis & Grammatikopoulos, 2014; Serpell & Mashburn, 2012, Tsangaridou, et al., 2014).

ومن جانب أخر: تتعلق الأساليب المعرفية بشكل النشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد؛ أكثر منها بمحتوي هذا النشاط، بمعنى أنها تشير إلى الفروق الفردية بين الأفراد أثناء أداء

العمليات النفسية المختلفة، كما أنها تحدد طريقه الفرد في حل المشكلات، كما أنها تتصف بالثبات النسبي، وتتسم بثنائية القطب (دلال التورة، ٢٠٠٩).

حيث يُعد الأسلوب المعرفي أحد الطرق التي يمكن استخدامها في التعرف على الطرق التي يستخدمها الفرد في إدراك ومعالجة المعلومات، كما أنه المُحدد الأساسي لأسلوبه في حل المشكلات (Kayili & Erbay, 2019).

وقد تباينت الدراسات والبحوث السابقة حول الدور الذي يؤديه الأسلوب المعرفي في حل المشكلات؛ حيث يرى (Martinsen, 2011; Labelle, et al., 2019; Surur, et al., 2020) أن الأسلوب المعرفي يُمثل دورًا وسيطًا بين القدرات المعرفية للفرد وحل المشكلات؛ في حين يرى (Stoyanov & Kirschner, 2007; Miller, 2017) أنه يؤثر بمسارات مباشرة في حل المشكلات.

وفي ذات الإطار توصلت دراسة (Ates & Cataloglu, 2007) إلى أن هناك علاقة إرتباطية بين مهارات حل المشكلات والأسلوب المعرفي.

كما أظهرت نتائج دراسة (Stoyanov & Kirschner, 2007) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) في القدرة على حل المشكلات تعزو إلى التفاعل بين الأسلوب المعرفي وطبيعة التعليمات المتضمنة بالمشكلة لصالح مجموعة الأسلوب المعرفي التحليلي ممن تلقت تعليمات غير مباشرة يليها مجموعة الأسلوب المعرفي التحليلي ممن تلقت تعليمات مباشرة يليهما مجموعة الأسلوب المعرفي الشمولى ممن تلقت تعليمات غير مباشرة وأخيرًا مجموعة الأسلوب المعرفي الشمولي ممن تلقت تعليمات مباشرة.

وأشارت نتائج دراسة (Martinsen, 2011) إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين الطلبة ذوي أسلوب الفحص والتدقيق في الأداء على قائمة حل المشكلات الإبداعية تعزو إلى عامل الخبرة السابقة بطبيعة المهمة المقدمة لصالح ذوي الخبرة السابقة.

كما توصلت دراستا (Martinsen, 2010; 2011) إلى أن هناك علاقة إرتباطية موجبة بين اسلوب الفحص والتدقيق كأحد الأساليب المعرفية وفق تصور (Messick, 1970) والقدرة على حل المشكلات.

وأظهرت دراسة (Surur, et al., 2020) إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين مجموعتى الدراسة:(مجموعة التدريب على استراتيجيات التعلم القائم على

حل المشكلات ذوي اسلوب التروي، ومجموعة التدريب على استراتيجيات التعلم القائم على حل المشكلات ذوي اسلوب الاندفاع) في القدرة على حل المشكلات لصالح مجموعة التدريب على استراتيجيات التعلم القائم على حل المشكلات لذوي أسلوب التروي.

مما سبق يمكن التأكيد على الدور الذي يؤدية الأسلوب المعرفي في قدرة الطفل على حل المشكلات.

ومن جانب أخر: توصلت دراسة (Seçer, et al., 2010) إلى أن الأطفال المندفعين كانوا أقل كفاءة من أقرانهم المتروبين في مهاراتهم الإجتماعية، كما أنهم أظهروا سلوكيات أقل فعالية وتكيفية مثل: سلوك التمركز على الذات، والسلوك العدوانى، وسلوك الانسحاب الاجتماعي.

وأشارت دراسة (Koçyiğit & Kayılı, 2014) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠١) في الاستعداد المدرسى لدى طفل الروضة تعزو إلى أسلوبه المعرفى لصالح مجموعة ذوي أسلوب التروي/ التأمل، وكذلك وجدت فروق في الأداء على مقياس المهارات الإجتماعية(التعاون الإجتماعي، والتفاعل الإجتماعي، والإستقلال الإجتماعي، والدرجة الكلية) تعزو إلى الأسلوب المعرفي لصالح مجموعة ذوي أسلوب التروي.

كما توصلت دراسة(Jamaludin, et al., 2017) إلى أن استراتيجية التعلم والأسلوب المعرفي يؤثران بشكل مستقل فى المهارات الاجتماعية.

وأظهرت نتائج دراسة (Kayili & Erbay, 2019) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) في المهارات الاجتماعية تعزو إلى الأسلوب المعرفي(التروي/ الإندفاع) لصالح مجموعة الأطفال المتروبين.

ومن هنا يمكن الإشارة إلى الدور الذي يؤديه الأسلوب المعرفي في مستوى المهارات الإجتماعية لدى طفل الروضة.

ومن جانب ثالث: يواجه طفل الروضة العديد من المشكلات خلال مرحلة الانتقال من البيئة الأسرية إلى البيئة المدرسية؛ ولكي يتمكن من حل هذه المشكلات لأبد أن يكتسب بعض المهارات التي تساعده على تقديم الحلول لتلك المشكلات، والتغلب عليها، ولعل أهم المشكلات التي تواجه طفل الروضة: المشكلات الاجتماعية، والمشكلات الصحية؛ لذا كان لزامًا عليه أن

يكتسب بعض المهارات الاجتماعية التي تُمكنه من التوافق مع ذاته والبيئة المحيطة(حنان نصار وآخرون، ٢٠١٩).

كما يرى (Domitrovich, et al., 2007) أن تعليم الأطفال حل المشكلات يؤدي إلى زيادة مقدرة الطفل على توظيف مهاراته الاجتماعية.

ويشير كل من:(Balat-Uyanık, et al., 2008, Seçer, et al., 2010) أن الأطفال الذين يفتقرون إلى المهارات الإجتماعية لديهم مشكلات في التعبير عن الذات، كما أن سلوكياتهم أقل إيجابية، كذلك يميلون إلى حل المشكلات بطريقة أقل كفاءة وفعالية، فهم ينظرون إلى الموقف المشكل نظرة عامة؛ ويتعجلون في إصدار الاستجابات المناسبة.

كما أظهرت دراسة (Tsangaridou, et al., 2014) أن التدريب على استراتيجيات حل المشكلات أظهر تحسنًا في المهارات الإجتماعية للأطفال.

كذلك أشارت دراسة (Smogorzewska & Szumski, 2018) إلى فعالية طريقة وقت اللعب/ الوقت الإجتماعي Time/Social Time، وطريقة حل المشكلات في تنمية المهارات الإجتماعية لدي أطفال الروضة .

وأظهرت دراسة (شهناز محمد وآخرون، ٢٠٢٣) وجود علاقة إرتباطية سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين الكفاءة الاجتماعية كأحد المهارات الاجتماعية والمشكلات السلوكية، كما أسهمت الكفاءة الاجتماعية بأبعادها(التعاون، والسلوك الاجتماعي، والاستقلالية، والانضباط) بنسبة (٥٨.٥٪) من التباين في المشكلات السلوكية، وأن التعاون هو أكثر المتغيرات الإجتماعية إسهامًا، في حين أقلها متغير الانضباط؛ لدى عينة من أطفال المستوى الثاني (KG2) بمرحلة الروضة من ذوى صعوبات الانتباه.

ومن هنا يتضح الدور الذي تؤديه قدرة الطفل على حل المشكلات في مستوى المهارات الإجتماعية لديه.

مما سبق يمكن الإشارة إلي الدور الذي يؤديه كل من: الأسلوب المعرفي، والقدرة على حل المشكلات في المهارات الاجتماعية خصوصًا خلال مرحلة رياض الأطفال؛ ومن ثم فالبحث الحالي يسعي إلى التنبؤ بالمهارات الاجتماعية من خلال الأسلوب المعرفي، والقدرة على حل المشكلات لدي أطفال الروضة، ويمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في التساؤلات الآتية :

١) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على مقياس القدرة على حل المشكلات تعزو إلى طبيعة الأسلوب المعرفي(الإندفاع في مقابل التروي)؟
٢) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على مقياس المهارات الاجتماعية تعزو إلى طبيعة الأسلوب المعرفي(الإندفاع في مقابل التروي) ؟
٣) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على مقياس المهارات الاجتماعية تعزو إلى مستوى القدرة على حل المشكلات؟
٤) هل يمكن التنبؤ بالمهارات الاجتماعية من خلال القدرة على حل المشكلات، والأسلوب المعرفي لدى أطفال الروضة؟.

أهـــداف البحـــث: يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:-

- تقديم إطار نظرى يتناول بعض الخصائص النفسية (الأسلوب المعرفي والقدرة على حل المشكلات) ودورها في المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة.
- التعرف على اتجاه ودلالة الفروق في القدرة على حل المشكلات والتي تعزو إلى طبيعة الأسلوب المعرفي(الإندفاع/التروى) لدى طفل الروضة.
- التعرف على اتجاه ودلالة الفروق في المهارات الاجتماعية والتي تعزو إلى طبيعة الأسلوب المعرفي(الإندفاع في مقابل التروى) لدى طفل الروضة.
- التعرف على اتجاه ودلالة الفروق في المهارات الاجتماعية والتي تعزو إلى مستوى القدرة على حل المشكلات لدى طفل الروضة.
- التنبؤ بالمهارات الاجتماعية من خلال الأسلوب المعرفي، والقدرة على حل المشكلات لدى لدى طفل الروضة.

أهميـــة البحـــث: تتمثل أهمية البحث فى:

أولاً: الأهميـــة النظريـــة:

تكمن الأهمية النظرية للبحث فيما قدمه من إطار نظرى يتناول الخصائص النفسية (الأسلوب المعرفى والقدرة على حل المشكلات) ودورها في المهارات الإجتماعية لدى طفل الروضة.

ثانياً: الأهميـــة التطبيقيـــة:

تكمن الأهمية التطبيقية للبحث فى الأتى:

- يسعى إلى جذب انتباه القائمين على العملية التعليمية بصورة عامة وخلال مرحلة الروضة بصورة خاصة إلى أهمية الدور الذى يقوم به كل من: الأسلوب المعرفي، والقدرة على حل المشكلات في تحسين المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة.
- ما يقدمه من أدوات جديدة للتعرف على كل من: الأسلوب المعرفي، والمهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة.
- ما تم التوصل إليه من نتائج يمكن تطبيقها فى مجال البحث العلمى على وجه العموم، وفى مجال مرحلة رياض الأطفال على وجه الخصوص.

مصطلحـــات البحـــث:

١-الأسلوب المعرفى Cognitive style:

ويعرفه (Kim, et al., 2012: 1425) بأنه: الطريقة التي يُفضلها الطفل في جمع المعلومات، وتنظيمها واستخدامها، والإحتفاظ بها، ويعكس كفاءة النظام المعرفي لدى الفرد في اتخاذ القرار، وأدائه في مواقف حل المشكلات؛ كما أنه يعكس الوقت الذي يتخذه في الاستجابة لمعيطات المشكلة التي تواجهه.

ويعرف (Leppert, et al., 2019) الأطفال ذوي اسلوب التروي بأنهم هؤلاء الأطفال الذين يتسمون بالتأني في التفكير قبل اتخاذ القرار، والاستفادة من المعلومات السابق اكتسابها، وعدم الاعتماد على الاستجابات الداخلية internal responses، في حين يتسم الأطفال ذوو أسلوب الاندفاع بعدم التحكم في الأفكار والسلوكيات، والميل إلى التعجل في تلبية الدوافع والمطالب البيئية.

ويتحدد إجرائيًا بدرجة الطفل على مقياس كنساس للإندفاع/ التروي (الصورة أ) المستخدم بالجانب الميداني من البحث؛ حيث تعكس الدرجات المنخفضة أسلوب الاندفاعي في مقابل تعكس الدرجات المرتفعة أسلوب التروي.

٢- القدرة على حل المشكلات ability of Problem solving :

وتعرفها (سماح الصعوب، ٢٠١٨: ١٨) بأنها: تكوين فرضى يعكس مقدار القوة العقلية التي يمتلكها الطفل من خلال الجهود المُتعمدة والمستمرة لفهم الموقف المُشكل، ومعالجته في

إطار سلسلة من الأنشطة العقلية والمعرفية القائمة على الخبرات المعرفية البسيطة الكائنة في البناء المعرفي، بما يُمكنه من إعادة تنظيم المشكلة ووضع خطة للحل يتم تنفيذها وصولاً للحل.

وتتحدد إجرائيًا في إطار درجة الطفل على اختبار القدرة على حل المشكلات المستخدم بالجانب الميداني من البحث.

٣-المهارات الاجتماعية Social Skills :

ويعرفها (Merrell, 1994: 23-24) بأنها: مجموعة من الاستجابات والأنماط السلوكية الصادرة عن الطفل؛ والتي تتمحور في ثلاثة أشكال أساسية هي: التفاعل الاجتماعي، والتعاون الاجتماعي، والاستقلالية الاجتماعية، والتي تعرف على النحو التالي:

أ. التعاون الإجتماعي: ويعبر عن مهارة الطفل في: اتباع التعليمات، والتعاون مع الأقران في حل المشكلات المختلفة، واستغلال وقت الفراغ على نحو أكثر إيجابية، وإبداء الحب للآخرين.

ب. التفاعل الاجتماعي: وهو يعبر عن مهارة الطفل في: فهم سلوك الآخرين، والمشاركة الإيجابية داخل قاعات النشاط، وإبداء المساعدة للأقران عندما يحتاجون إليها، وإظهار التعاطف معهم.

ج. الاستقلالية الإجتماعية: ويعبر عن مهارة الطفل في: تكوين الصداقات مع الأقران، والمبدأة بالاهتمام واللعب مع الأقران، والثقة في الذات، وإظهار التوافق مع البيئة المدرسية المحيطة(Merrell, 1994: 26-27)

وتتحدد إجرائيًا في إطار درجات أطفال الروضة ومكافئاتها المعيارية على الأبعاد الثلاثة لمقياس سلوك أطفال ما قبل المدرسة النسخة الثانية (PKBS-2) المستخدم بالجانب الميداني من البحث.

حـــــدود البحـــــث:يتحدد البحث في إطار المُحددات التالية:

١) الحد الموضوعي: ويتمثل في طبيعة المتغيرات محور إهتمام البحث والمتمثلة في: الأسلوب المعرفي الاندفاع/ التروي، والقدرة على حل المشكلات (متغيرات مُنبئه)، والمهارات الإجتماعية(المتغير المُتنبأ به).

٢) الحد البشري: ويتمثل في مجموعة أطفال الروضة بمدارس إدارة بنها التعليمية محور اهتمام البحث.

٣) الحد المكاني: ويتمثل في المدارس محور التطبيق الميداني للبحث الحالي.

٤) الحد الزمانى: ويتمثل في الفصل الدراسي الثانى للعام الدراسى (٢٠٢٢/ ٢٠٢٣)م.

الإطـــار النظـــري والدراســـات السابقـــة

نظرًا لأهمية مرحلة الطفولة المبكرة في حياه الفرد، لما لها من تأثيرات على السلوكيات المستقبلية؛ فقد أطلق عليها (Morrison 1998: 58) مسمي السنوات السحرية magic years.

فالسنوات الخمس الأولى من حياة الطفل تُمثل أسرع فترات النمو لدى الإنسان، خاصة في المجال العقلي المعرفي؛ وهو ما يظهر تأثيرها بصورة واضحة خلال السنوات والمراحل العمرية التالية، كما أن التعلم خلال تلك المرحلة يشكل الأساس للقدرة على التعلم خلال المراحل التالية (هدى الناشف، ١٩٩٧).

ومن هنا تأتي أهمية مرحلة رياض الأطفال، تلك المرحلة التي تقابل مرحلة الطفولة المبكرة وفقًا للخصائص النفسية، كما أنها تقابل مرحلة ماقبل المدرسة؛ ذلك أن تلك المرحلة تُعد أولى البيئات التى تستقبل الطفل بعد البيئة الأسرية، كما أنها تُمثل اللبنات الأولى لعملية التعلم؛ أثناء ممارسة الأنشطة المختلفة داخل قاعات النشاط.

ويرى(Martinsen, 2010، إيمان خليل، ٢٠١٩، Syarifuddin, et al., 2023) أن مرحلة الروضة تتسم بمجموعة من الأهداف الرئيسة لعل منها: تنمية مهارات التفكير من خلال تدريب الطفل على أسلوب حل المشكلة، واكتساب المهارات الاجتماعية.

وفي ذات الوقت: تؤكد الجمعية الأمريكية للطب النفسي (American Psychiatric Association, 2013) أن الأسلوب المعرفي(الإندفاع/ التروي) يُمثل أحد السمات الأساسية لمرحلة الطفولة المبكرة؛ تلك التي تؤثر بشكل واضح في مقدرة الطفل على تكوين علاقات اجتماعية، وفي أسلوبه المستخدمة لحل المشكلات المختلفة.

ومن هنا تأتي أهمية دراسة كل من: الأسلوب المعرفي، والقدرة على حل المشكلات، والمهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة، ومن ثم فالباحثة تسعى إلى تقديم إطار نظري يوضح طبيعة العلاقات القائمة بين تلك المتغيرات الثلاثة كما يلي:

أولًا: الأسلـــوب المعرفـــي:

في ظل الفروق الفردية المميزة للأطفال؛ فإن التعرف على طبيعة الأساليب المعرفية المميزة للطفل لمن الأهمية؛ حيث أنها تتيح للوالدين والمعلمات دمج تلك الأساليب أثناء التعلم داخل قاعات النشاط؛ بما يجعل عملية التعلم أكثر فعالية وإيجابية، ويدفع بالطفل إلى أن يكون أكثر نشاطًا وحيوية، وفي ذات الوقت تُمكن المعلمة من اختيار الاستراتيجيات الملائمة للطفل (Zhang, 2023).

١)ماهية الأسلوب المعرفي:

تسعي الباحثة من خلال هذا الجزء إلى التعرف على ماهية الأسلوب المعرفي؛ من خلال استعراض بعض من التعريفات السابقة التي تناولته على النحو التالي:

يعرف (Tennant, 1988: 59) الأسلوب المعرفى على أنه: نمط فريد مميز للطفل يستخدم في معالجة وتنظيم المعلومات.

كما يعرفة (Riding& Douglas, 1993: 301) على أنه سمة ثابتة نسبيًا تعكس مجموعة العمليات الداخلية التي يقوم بها الطفل أثناء حل المشكلات المختلفة التي تواجهة.

وعرفة (حمدي الفرماوي، ١٩٩٤: ٧٢) بأنه: مجموعة الطرق والاستراتيجيات التي يستخدمها الفرد في اسقبال المثيرات والتفاعل معها، ومن ثم إصدار رد الفعل على نحو ما.

ويعرفة (Sternberg& Grigorenko, 2001) على أنه أسلوب يستخدمه الفرد في معالجة المعلومات بهدف الاحتفاظ بها داخل الذاكرة طويلة المدى لفترة زمنية طويلة.

ويعرفه (أنور الشرقاوي، ٢٠٠٣: ٢٣٤) بأنه: اسلوب يحدد الفروق بين الأفراد في كيفية ممارسة العمليات المعرفية المختلفة مثل: الإدراك، والتفكير، وحل المشكلات.

ويعرفه (Çakan, 2005) بأنه: الطريقة التي يتعامل بها الأطفال بشكل فردي مع مهمة ما؛ بمعني أنه يعبر عن الطرق التي يفضله الطفل في جمع المعلومات، وتنظيمها واستخدامها، والإحتفاظ بها.

ويعرفه (Kozhevnikov, 2007: 469) بأنه: أسلوب يشير إلى الخصائص الفردية المميزة للفرد أثناء معالجة وتخزين واستخدام المعلومات للاستجابة للمواقف البيئية المختلفة.

ويعرفه (محمد خميس، ٢٠١٠) بأنه: نمط معتد أو طرقة مفضلة، تتميز بدرجة عالية من الثبات والإتساق في إدراك المعلومات والمثيرات الخارجية، وتمثلها وتنظيمها ومعالجتها وتخزينها واسترجاعها واستخدامها.

كما يعرفه (Kim, et al., 2012) بأنه: طريقة الفرد في إدراك المعلومات ومعالجتها، وهو المُحدد الرئيس لاستراتيجياته الفرد المستخدمة في حل المشكلات.

كما يعرفة (Kamid, et al., 2020) على أنه سمة تتسم بالخصوصية والفردية تعكس مقدرة الفرد على معالجة المعلومات وتخزينها، واستجاباته خلال المواقف المختلفة.

وتناوله (Zhang, 2023) بأنه: خاصية فردية مميزة تعكس مقدرة الفرد على استخدام وظائفه المعرفية، والتي تظهر أثناء ممارسة الأنشطة الإدراكية المختلفة.

ومن جانب أخر: يعرف (فؤاد أبوحطب، ١٩٩٤: ٤٣٦) اسلوب الإندفاع/ التروي على أنه: متغير يمكن من خلاله التمييز بين الأفراد الذين يتأملون في الحلول المقترحة، وهؤلاء الذين لا يستجيبون بعجله؛ لأولى الحلول الطارئة على ذهنهم.

ويعرفه (محمد غنيم، ٢٠٠٢: ١٦٥) بأنه: أسلوب إدراكي يوضح طريقة الفرد في تناول وتجهيز المعلومات؛ حيث يتميز المتروي بالتأني في إصدار الاستجابة من خلال استخدامه استراتيجيات بحث فعالة تؤدي إلى أداء جيد، بينما يميل المندفع إلى سرعه الاستجابة من خلال استخدامه لاستراتيجيات بحث أقل فعالية تؤدى إلى ضعف الأداء.

ومن العرض السابق يمكن الإشارة إلى ما يلي:

أ. تباين الباحثون السابقون في تحديد الهدف من الأسلوب المعرفي؛ حيث يرى (Tennant, 1988; Sternberg& Grigorenko, 2001، Çakan, 2005، Kozhevnikov, 2007، Kamid, et al., 2020) انه يهدف إلى معالجة وتنظيم المعلومات، في حين يراه (Riding& Douglas, 1993، Kim, et al., 2012) هادفًا إلى حل المشكلات المختلفة التي تواجهة الطفل، كما تناولة (حمدي الفرماوي، ١٩٩٤) على أنه يعكس رد فعل الفرد تجاه ما تم استقباله من مثيرات، ومن جهة أخرى يرى (أنور الشرقاوي، ٢٠٠٣، Zhang, 2023) أنه المُحدد الرئيس للفروق بين الأفراد في كيفية ممارسة العمليات المعرفية المختلفة مثل: الإدراك، والتفكير، وحل المشكلات

ب. كما تباين الباحثين في تصورة لطبيعة الأسلوب المعرفي؛ حيث تناوله كل من:(Tennant, 1988، حمدي الفرماوي، ١٩٩٤، Sternberg& Grigorenko, 2001، أنور الشرقاوي، ٢٠٠٣،Çakan, 2005، Kozhevnikov, 2007 ، محمد خميس، ٢٠١٠، Kim, et al., 2012، Zhang, 2023) على أنه طريقة مٌفصلة مميزة للفرد، كما تناولة (Riding& Douglas, 1993، Kamid, et al., 2020) على أنه سمة تتسم بالثبات النسبي

ج. ومن جانب أخر: يُعد أسلوب الإندفاع/ التروي أحد الأساليب المعرفية ذات الأهمية خلال مرحلة الطفولة المبكرة، ذلك أنه يٌعد المُحدد الأساسي بين الاطفال الذين يتأملون في الحلول المقترحة، وهؤلاء الذين لا يستجيبون بعجله؛ لأولى الحلول الطارئة على ذهنهم(فؤاد أبوحطب، ١٩٩٤، محمد غنيم، ٢٠٠٢).

ويتناول البحث الحالي الأسلوب المعرفي وفق تصور (Kim, et al., 2012: 1425)، كما يتناول البحث الأسلوب المعرفي الإندفاع/ التروي، كونه يتناسب وطبيعة البحث الحالي، وطبيعة المتغيرات التي يتم تناوله (حل المشكلات، والمهارات الإجتماعية)، كما يتناسب وطبيعة الأداة المستخدمة في الجانب الميداني من البحث.

٢) أهمية الأسلوب المعرفي خلال فترة الطفولة المبكرة

في إطار ما أطلعت عليه الباحثة من دراسات وبحوث سابقة تناولت الأساليب المعرفية خلال فترة الطفولة المبكرة، أمكن تحديد التالي:

أ. تٌعد زالأساليب المعرفية بمثابة أساليب إرشادية؛ توجه كل من: أولياء الأمور والمعلمات نحو تحقيق أفضل تعلم داخل قاعات النشاط؛ من خلال مساعدة الطفل على اختيار الاستراتيجية التي تتناسب وطبيعة الموقف المُشكل (Zhang, 2023).

ب. يتأثر الأسلوب المعرفي لطفل الروضة باسلوب المعاملة الوالدية التي يتلقاها داخل الأسرة، ومن ثم يجب على الوالدين اختيار أفضل أساليب التنشئة الإجتماعية مثل: التسامح، والتقبل، والمساواة، والديمقرطي، وعدم ممارسة أسلوب الرفض والإهمال، وأسلوب القسوة والتسلط، وأسلوب التفرقة (Syarifuddin, et al., 2023).

ج. يُعد الأسلوب المعرفي أحد محددات أشكال اللعب التي يمارسها الطفل خلال مرحلة ما قبل المدرسة(Saracho, 2015).

د. تسهم في التعرف على الفروق الفردية، كما أنها تساعد في الكشف عن الطريقة الأكثر تفضيلًا لدى الطفل في تنظيم ما يمارسة من صور النشاط المختلفة، كذلك تساعدة في تحديد الطريقة التي يتناول بها المشكلات التي تواجهه (دلال التورة، ٢٠٠٩).

هـ. يرتبط أسلوب الإندفاع/ التروي بسرعه استجابة الطفل للبدائل المتاحة بالموقف المشكل، ومن ثم فهو أحد المحددات الأساسية لطريقته في حل المشكلات(حمدي الفرماوي، ١٩٩٤: ٦٤).

و. يعكس الأسلوب المعرفي (الإندفاع/ التروي) كفاءة النظام المعرفي لدي الطفل في اتخاذ القرار، وأدائه في مواقف حل المشكلات؛ كما أنه يعكس الوقت الذي يتخذه في الاستجابة لمعيطات المشكلة التي تواجه (Fisher, 2009).

ز. يعتبر اسلوب الاندفاع/ التروي المُحدد الأساسي لسرعه الطفل في التفكير (Desmita, 2014: 75- 59).

ح. يُشكل أسلوب الطفل المندفع/ المتروي طريقتة في التعلم، وشكل التعلم وطبيعته بما يلبي إحتياجاته الأساسية (David& Barbara,1993).

ط. الأسلوب المعرفي(الإندفاع/ التروي) من أكثر الأساليب استقرارًا؛ إذ أنه يلازم الطفل لفترة زمنية طويلة من حياته؛ قد تمتد إلى النضج(لطفي عيسي، ٢٠٠١، وعبلة صغير، ٢٠٠٢).

من العرض السابق: تميز الباحثة بين كل من: القدرات والأساليب المعرفية؛ حيث تُمثل القدرات المعرفية محتوى ومستوى النشاط المعرفي الذي يمارسة الطفل؛ في حين تشكل الأساليب المعرفية أسلوب وشكل التعلم، كما ترى الباحثة أن الأسلوب المعرفي يشير بصورة عامة إلى مجموعة من التفضيلات الفردية التي يبديها الطفل من خلال إصدار مجموعة محددة من الاستجابات، في ضوء فهمه وإدراكه للموقف المشكل وعناصرة المختلفة.

٣) الخصائص المميزة للأطفال ذوي أسلوب الاندفاع/ التروى

في إطار ما أطلعت عليه الباحثة من دراسات وبحوث سابقة، وتراث نفسي وتربوي في مجال الطفولة المبكرة، أمكن تحديد بعض من الخصائص المُميزة للأطفال ذوي الأسلوب المعرفي: الإندفاع/ التروي على النحو التالي:

أ) الخصائص المميزة للأطفال ذوى أسلوب الاندفاع: وتتمثل في:

- محدودية القدرة على السيطرة على الأفكار والسلوكيات والإستجابات، كما أنهم يتسمون بالعجلة في إصدار الأحكام، وإعطاء الحلول المختلفة للمشكلات، كذلك يتسمون بأداءات غير جيدة (Pekarsky, 2012).
- يستخدمون استراتيجية المحاولة والخطأ في مواجهة المشكلات المختلفة(Smogorzewska & Szumski, 2018).
- يميلون إلى أعطاء استجابات سريعة غير دقيقة(Kayili & Erbay, 2019).
- يميلون إلى استخدام الأسلوب الشمولى؛ في النظر إلى المعلومات والتعامل معها (Rozencwajg& Corroyer, 2005).
- يعانون من الرفض من أقرانهم (Balat-Uyanık, et al., 2008).
- يتسمون بعدم التحكم في الأفكار والسلوكيات، والميل إلى التعجل في تلبية الدوافع والمطالب البيئية(Leppert, et al., 2019).
- يتسمون بعدم القدرة على مواصلة الجهد نحو تحقيق الهدف، وعدم القدرة على إصدار الاستجابات المقبولة إجتماعيًا، وعدم إتباع التعليمات، والتصرف بتهور(Kayili, 2016) .
- يتسمون بعد مقدرتهم على تنظيم ذواتهم (Dan, 2016).

ب)الخصائص المميزة للأطفال ذوى أسلوب التروى: وتتمثل في:

- التفكير قبل اتخاذ القرارات، ولا يثقون في ردود الأفعال العاطفية، ويسعون للموازنة بين البدائل والخيارات المتاحة (Seçer, et al., 2010).

- يستخدمون استراتيجيات أكثر فعالية في حل المشكلات مثل: استراتيجية التخيل، واستراتيجية المسح البصري (Smogorzewska & Szumski, 2018).
- أكثر تنظيميًا لمعطيات المجال الإدراكي؛ حيث يوزعون انتباههم على بدائل الموقف دفعة واحدة، ولا يدققون في البدائل المقترحة للحل(Syarifuddin, et al., 2023).
- يضعون في الحسبان كل البدائل المتاحة، ثم يوازنون ما بينها في متطلبات الموقف المشكل (Kayili & Erbay, 2019).
- يميلون إلى استخدام الأسلوب التحليلى في التفاعل مع المعلومات المختلفة، وأنهم أكثر نضجًا معرفيًا (Rozencwajg& Corroyer, 2005).
- أكثر تقبلًا من أقرانهم ومن جماعه الكبار (Balat-Uyanık, et al., 2008).
- يتسمون بالتأنى في التفكير قبل اتخاذ القرار، والاستفادة من الخبرات والمعلومات السابق اكتسابها، وعدم الإعتماد على الاستجابات الداخلية internal responses (Leppert, et al., 2019).

ويوضح الجدول (١) الفروق بين المندفعين والمترويين على النحو التالي: (نقلًا عن: محمد سالم، ٢٠٢٢: ٦٠١- ٦٠٢)

خصائص المندفعين	خصائص المترويين
يرتكبون كثير من الأخطاء لسرعه استجاباتهم	يرتبكون أخطاء قليلة في استجاباتهم
أدائهم متدني في المواقف الإختبارية	أدائهم أفضل
يعانون من مستويات مرتفعة من القلق	يتسمون بدرجات متدنية من القلق
متسرعون في اتخاذ القرارات	يميلون إلى التأني في إتخاذ القرارات
يعانون من العجز المتعلم	يتمتعون بقدرة تعليمية جيدة

ثانيًا: حـــــل المشكـــــــــلات:

لقد أصبح تعلم حل المشكلات من المتطلبات الأساسية خلال العصر الحالي خلال مرحلة رياض الإطفال؛ وذلك في ظل الاهتمامات المتزايدة التي يبديها الأطفال في استخدام الألعاب الرقمية عبر الهواتف النقالة أو أجهزة الحاسب الآلي وغيرهم.

وفي ذات الوقت أظهرت دراسة (سعدي عطيه، وجميلة الوائلي، ٢٠١٨) أن مستوى حل المشكلات لدى أطفال الروضة جاء بدرجة متوسطة.

وتتأثر القدرة على حل المشكلات بمجموعة متباينة من العوامل المعرفية منها: القدرة العقلية العامة (Ibrahim, 2004, Riding, & Pearson, 2006, Mun, et al., 2021)، والقدرة على التفكير (Zhou, et al., 2018; Viator, et al., 2020) ، والقدرة على التذكر (Labelle, et al., 2019; Daniel, et al., 2022)، والأسلوب المعرفي (Atadokht, et al., 2015; Miller, 2017; Surur, et al., 2020).

ومن هنا تظهر أهمية تناول قدرة أطفال الروضة على حل المشكلات بالبحث والدراسة.

١)ماهية حل المشكلات:

تتناول الباحثة في الجزء التالى ماهية حل المشكلات؛ من خلال استعراض التعريفات والمفاهيم السابقة التي تناولها الباحثون السابقون على النحو التالي:

يعرف (روبرت سولسو، ١٩٩٦: ٦٨٣) حل المشكلة على أنه: التفكير الموجه نحو حل مشكلة ما؛ مع القيام بنوعين من النشاط العقلي: التوصل إلى استجابات محددة وصياغتها، اختيار الاستجابات الملائمة من بينها وصولًا للحل.

ويعرفها(فتحي الزيات، ٢٠٠١: ٩١) بأنها: نوع من النشاط العقلي يتفاعل فيه التمثيل المعرفي للخبرات السابقة مع مكونات الموقف المشكل؛ لإنتاج الحل المستهدف.

وتناولتها (فضيلة زمزمي، ٢٠٠٧: ٦٣) بأنها: اسلوب تعليمي/ تعلمى يستثار فيه تفكير الأطفال من خلال موقف تعليمى وتدريبى للبحث عن حل لمشكلة ما.

في حين عبر عنها (يوسف قطامي، ٢٠٠٧: ٤٤٣) بأنها: عملية تتضمن الإستبصار والمعالجة الذهنية، والتي تتطلب جهدًا ذهنيًا نشطًا هادفًا يترتب عليه حل المشكلة التي تشغل بال الطفل.

كما حددها (Bahar and Maker, 2015) بأنها: عملية تفكير ذات مستوى مرتفع، وأنها تتضمن القدرة العقلية، والعمليات المعرفية الرئيسية.

وأشارت (سماح العصوب، ٢٠١٨: ١٨) على أنها: سلسلة من الأنشطة العقلية والمعرفية التي يقوم بها الطفل؛ لإيجاد حل لمشكلة قائمة.

وتناولها (Khabibah; et al, 2018) بأنها: تلك القدرة القائمة على توظيف الخبرات التعليمية السابقة، وتنظيمها في تقديم حلول للمشكلة المعروضة.

في حين ينظر (Hooda and Devi, 2018) بأنها إطار للتفكير يعكس مستويات متباينة من الإنتباة والعمليات المعرفية.

كما يعرفها (إسراء الصري، ومنى الفاير ٢٠١٩: ١٤٣) على أنها: مجموعة العمليات التي يقوم بها الطفل موظفًا المعلومات والمعارف السابق اكتسابها في التغلب على موقف غامض، وصولًا لحل له.

وتناولتها (إيمان خليل، ٢٠١٩: ٣) على أنها: مجموعة من الاجراءات والخطوات التي يقوم بها الطفل من خلال ممارسة بعض الانشطة باستخدام فنية لعب الدور لتنمية قدرتهم على الشعور بالمشكلة وتحديدها واقتراح حلول، وتنفيذ هذه الحلول والتحقق من النتائج وتعزيز الاسلوب المستخدم في ايجاد الحلول المناسبة للموقف.

وحددها (ريان الحارثي، ومحمد الدويك، ٢٠٢٠: ١٥٤٠) في أنها: عملية معرفية سلوكية يحاول الطفل من خلالها تحديد واكتشاف وابتكار وسائل فعالة للتعامل مع المشكلات التي يواجهها خلال حياته اليومية.

وعبر عنها (إيناس العشرى وآخرون، ٢٠٢١: ٤٣٢) بأنها: مجموعة من المواقف التي تقدمها المعلمة؛ والتي تنطوي على عدد من المشكلات الواقعية الحياتية، والتي يتم التعامل معها وفق خطوات محددة تتمثل في: تحديد المشكلة وفهمها، ووضع خطة للحل، وتنفيذها، وتقييم الحلول.

وحددتها (آيات الجندي، ٢٠٢٢: ١٥١) بأنها: مجموعة من الخطوات العلمية المنظمة التي يتبعها طفل الروضة في حل الموقف الغامض الذي يواجهه، وذلك من خلال فهم وتحديد المشكلة، ووضع خطة الحل، وتنفيذ تلك الخطة، وتقييم الحلول.

من العرض السابق أمكن للباحثة استنتاج الآتي:

- تحديد حل المشكلات في إطار طبيعة الموقف المشكل الذي يسعى الطفل لمواجهته: حيث تناول (روبرت سولسو، ١٩٩٦، Bahar and Maker, 2015، Hooda and Devi, 2018) حل المشكلة في إطار القيام بنوعين من النشاط العقلي: التوصل إلى استجابات محددة وصياغتها، اختيار الاستجابات الملائمة من بينها وصولًا للحل، كما تناولها (فتحي الزيات، ٢٠٠١، سماح العصوب، ٢٠١٨، Khabibah; et al, 2018) في إطار النشاط العقلي المعرفي للطفل، في حين تناولتها (فضيلة زمزمي، ٢٠٠٧، إيمان خليل، ٢٠١٩، إيناس

العشري وآخرون، ٢٠٢١، آيات الجندي، ٢٠٢٢) في إطار مجموعة من الاجراءات والخطوات التي يقوم بها الطفل أثناء اللعب، كما تناولها (يوسف قطامي، ٢٠٠٧، إسراء الصري، ومنى الفاير، ٢٠١٩، ريان الحارثي، ومحمد الدويك، ٢٠٢٠) على أنها عملية تتضمن الاستبصار والمعالجة الذهنية، والتي تتطلب جهدًا ذهنيًا نشطًا هادفًا

- تحديد حل المشكلة في إطار طبيعة النشاط العقلى الذى يمارسة الطفل: حيث تناولها (روبرت سولسو، ١٩٩٦، Bahar and Maker, 2015، Hooda and Devi, 2018) على أنها شكل من أشكال التفكير الموجه، وتناولها (سماح العصوب، ٢٠١٨، Khabibah; et al, 2018) على أنها قدرة عقلية، في حين تناولتها (إيمان خليل، ٢٠١٩، إيناس العشري وآخرون، ٢٠٢١، آيات الجندي، ٢٠٢٢) على أنها مهارة، كما تناولها(يوسف قطامي، ٢٠٠٧، إسراء الصري، ومنى الفاير، ٢٠١٩، ريان الحارثي، ومحمد الدويك، ٢٠٢٠) على أنها عملية عقلية عليا، في حين تناولتها (فضيلة زمزمي، ٢٠٠٧) بأنها: اسلوب تعليمي/ تعلمي
- حدد (فتحي الزيات، ٢٠٠١: ٣٩٠- ٣٩١) ذلك النشاط العقلي المستخدم في حل المشكلات في ثلاث مراحل: مرحلة الإعداد والتجهيز وتشتمل على : فهم المشكلة من خلال تحديد أبعاد المشكلة وعناصرها، ومقارنتها بما هو مختزن في البناء المعرفى من خبرات سابقة، ومرحلة إنتاج الحل: وتتضمن معالجة المشكلة وإنتاج حل لها، ومرحلة الحكم والتقويم: وتتضمن: وضع مجموعة من الحلول البديلة، ومقارنتها بالحل المتحصل عليه، وتحديد الأساس لإتخاذ القرار المناسب
- ويضيف (صلاح الدين محمود، ٢٠٠٦: ٣٨٢) شرطًا للحكم على النشاط العقلي بأنه يُمثل قدرة، وهو أن يكون الموقف المُشكل غير مألوف بالنسبة للفرد أى لم يسبق أن تعرض لمثل تلك المشكلات من قبل.
- يضيف (Tasi, 2010) أنه يُمكن الحكم على قدرة الفرد على حل المشكلات في إطار ثلاثة محددات: هى الاتجاه نحو حل المشكلة، والطريقة المستخدمة في الحل، وجودة الحل المقدم.
- كما تميرز الباحثة بين كل من القدرة والمهارة والكفاية؛ حيث تُعرف القدرة على أنها: كلمة تصف مقدار القوة التى تُمكن الطفل من القيام بالأشياء بشكل جيد، وتعتمد القدرة على

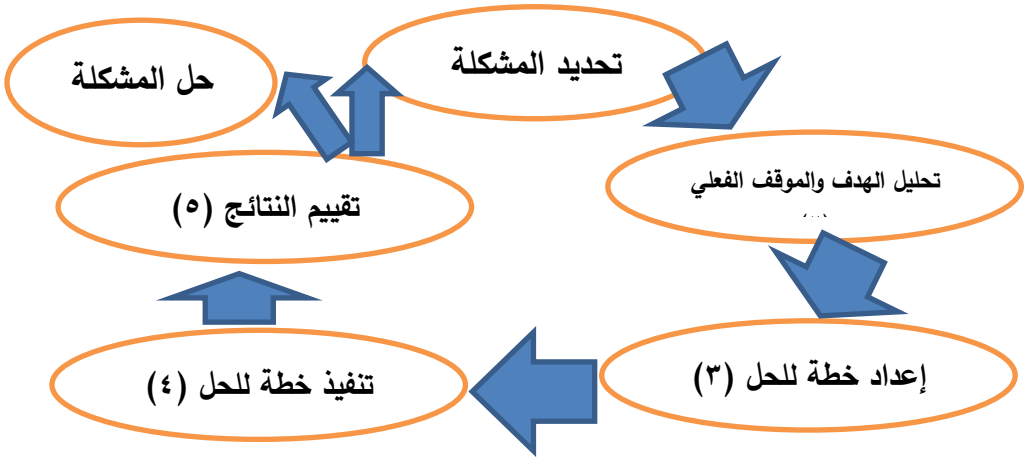
المعرفة والاستعداد، وتكتسب من خلال الجهود المتعمدة والمستمرة لتنفيذ مجموعة من الأنشطة غير المألوفة، في حين تُعرف المهارة على أنها: الكفاءة والبراعة التى يتم اكتسابها وتطويرها من خلال التدريب والخبرة، ومن جانب أخر: تُمثل الكفايات Competencies مجموع كل من: القدرات والمهارات بما يُمكن الفرد من التصرف بفعالية في موقف ما، وهي إما كفايات سلوكية أو كفايات وظيفية أو كفايات مهنية.

ويتناول البحث الحالي حل المشكلة على أنها قدرة عقلية يمتلكها الطفل، ويمارسها داخل قاعات النشاط أثناء أداء الأنشطة المختلفة سواء الاجتماعية أو الدراسية.

٢) التصورات التي تناولت حل المشكلات:

في إطار ما أطلعت عليه الباحثة من تراث سابق تناول حل المشكلات خلال مرحلة الروضة، أمكن تحديد نموذج (Betsch et al., 2011: 15-32) والذي يقترح خمس مراحل لحل المشكلات هي: التعرف على المشكلة وتحديدها (المرحلة الأولي)، تحليل الوضع الفعلي وتحديد الهدف من حل المشكلة (المرحلة الثانية)، وضع خطة لحل المشكلة (المرحلة الثالثة)، وتنفيذ الخطة(المرحلة الرابعة)، ثم تقييم النتائج المتحصل عليها (المرحلة الخامسة)، وقد يؤدى التقييم إلى إعادة تحديد المشكلة، ويوضح ذلك الشكل (١) كما يلي:

شكل (١). عمليات حل المشكلة وفقًا لتصور (Betsch et al., 2011:33)



كما أقترح (Cullins, 2018) تصورًا لخطوات حل المشكلات لدي الأطفال (٤- ٧) سنوات تتضمن: الشعور بوجود مشكلة ما، وتحديد معطيات المشكلة، واقتراح عدد من الحلول، وتحديد المعوقات التي تحول دون تنفيذ تلك الحلول، اختبار الحل وتنفيذة.

٣) محددات القدرة على حل المشكلات لدى طفل الروضة

في إطار ما أطلعت عليه الباحثة من دراسات وبحوث، وكتابات سابقة، تناولت حل المشكلات لدى طفل الروضة، أمكن استنتاج بعض المُحددات لقدرة الطفل على حل المشكلات، تلك المحددات تُمثل مجموعة من العوامل المسهمة في طبيعة القدرة على حل المشكلات لدى طفل الروضة منها:

أ. طبيعة البناء المعرفى للطفل، وما اكتسبه من معارف خلال المواقف الحياتية، وأثناء ممارسته للأنشطة داخل قاعات النشاط (فصيلة زمزمي، ٢٠٠٧).

ب. ، طبيعة الأسلوب المعرفى للطفل؛ حيث يتسم الطفل المتروى بالتأني في إصدار الأحكام، والتأني في دراسة بدائل الموقف المشكل؛ في حين يتسم الطفل المندفع بالسرعه والعجلة في إصدار الأحكام، وعدم الدراسة الجيدة المتأنية لبدائل الموقف المُشكل (Zhang, et al., 2021).

ج.درجة نمو لحاء المخ؛ حيث أنه يُعد المُحدد الأساسي لسرعه الطفل في اكتساب المعلومات والمهارات، وقدرته على حل المشكلات (آمال صادق، وفؤاد أبوحطب، ٢٠١٣: ٢٩٣).

د. درجة النمو العقلى؛ المُتمثل في: القدرة العقلية العامة، وإدراكه للمفاهيم الحسية، وقدرته على الملاحظة، والانتباة، والتركيز، والقدرة على التخيل، درجة التفكير المنطقي كما يرى (حامد زهران، ١٩٧٧: ١٧٤- ١٧٥)

٤) الشروط الواجب مراعاتها عند اختيار المشكلات المعروضة على طفل الروضة

هناك مجموعة من الشروط الواجب مراعاتها عند اختيار المشكلات المعروضة على طفل الروضة منها:

أ. أن تكون مناسبة للمستوى العقلي للطفل؛ حيث يستطيع فهمها بسهولة، والتعرف على معطياتها، وإدراك العلاقات القائمة بينها.

ب. أن تحقق المشكلة هدفًا تربويًا بعينه؛ بما يتيح الفرصة للطفل للتدريب على مهارات حل المشكلات بطريقة علمية مدروسة (توفيق مرعي، ومحمد الحيلة، ٢٠١٦: ٢٢٤).

ج.أن ترتبط تلك المشكلة بالحاجات الأساسية للطفل خلال تلك المرحلة.

د. أن تعكس الواقع الفعلي الذي يعيش فيه الطفل؛ فتعرض الطفل للظواهر الطبيعية المألوفة يدفع به إلى طرح العديد من الأسئلة التي تساعد على تنمية قدراته العقلية، وتنمي شخصيته على نحو إيجابي (عبير منسي وأخرون، ٢٠٢٢).

هـ. أن تثتثير قدرات الطفل وإمكاناته؛ بما يُمكنه من التعرف على معطيات المشكلة، وتحديدها، وإقتراح الحلول، وتنفيذها.

و. استثارة حماس الطفل نحو التفكير العميق، وعدم إعطاء حلول سطحية أو تقليدية للمشكلة (فضيلة زمزمي، ٢٠٠٧: ٦٣).

ز. أفضل المشكلات التي يجب عرضها على الطفل خلال التعلم بمرحلة الروضة أثناء التدريب على مهارات حل المشكلات هي: المشكلات الإدراكية الحسية مقارنة بالمشكلات المنطقية؛ ذلك أن الأخيرة تتطلب القدرة على التفكير المجرد؛ الذي لم يصل إليه طفل الروضة بدرجة كافية (ليلي كرم الدين، وأخرون، ٢٠١١).

ح. هناك بعض الآليات والاستراتيجيات المسهمة في اكساب طفل الروضة لمهارات حل المشكلة منها: اللعب التخيلي (Hirsh-Pasek, et al., 2009; Aras, 2016) ، والتفكير العلمي (Weber, et al., 2020; Fleer, 2019) ، والاستكشاف الحر القائم على اللعب (Deichmann& Ahnert, 2021).

ط. حل المشكلات لدى أطفال الروضة يتطلب التدريب على مجموعة من الاستراتيجيات اللازمة للحل، تلك التى تقوم على قدرة الطفل على التخيل، والتأن قبل إصدار الإستجابة، وتحليل الموقف المشكل بعناية ودقة(Hollenstein; et al., 2022)؛ وفي ذات الوقت: تتطلب التدريب على مشكلات أثناء التفاعلات الإجتماعية بين الأطفال بعضهم البعض، وبينهم وبين الآخرين (Kjällander, et al., 2021: 84).

ثالثاً: المهـــارات الإجتماعيـــة:

من الخصائص المميزة لمرحلة الطفولة المبكرة؛ اكتساب الطفل للمهارات الاجتماعية وقبل الأكاديمية والسلوكية؛ تلك التي تؤهله للإنتقال بنجاح إلى المدرسة الإبتدائية (Spira & Fischel, 2005).

وفي ذات الإطار تؤكد (هالة الجرواني، وإنشراح المشرفي، ٢٠١٠: ١٥- ١٧) أن مرحلة الروضة تُمثل حدثًا انتقاليًا ضخمًا في حياة الطفل؛ يتطلب أن يُعد له الطفل إعدادًا خاصًا من خلال إكسابة بعض المهارات الأساسية منها: النضج الاجتماعي والعاطفى والذي يتمثل في: ١) إظهار الطفل قدرًا من المسئولية من خلال: تحمله أداء واجباته، وارتداء ثيابه، وإعادة مستلزماته لأماكنها، والسيطرة على بعض تصرفاته، ٢) الرغبة في التعلم من خلال: مقدرة الطفل على العد، واستخدام الكلمات، وتركيب المكعبات، والتمييز بين الألوان، وإكتشاف العالم أثناء اللعب، ٣) المهارات اللغوية من خلال: تشجيع الطفل على التحدث في شتى المجالات، وإظهار التعليقات على الصور، وإعادة سرد القصة بعد إنتهاءها، ٤) المهارات الإجتماعية من خلال: إقامه علاقات وصداقات مع أقرانه، والإلتزام بالتعليمات داخل الروضة.

ويمكن لمعلمة الروضة مساعدة الطفل على ممارسة سلوك حل المشكلة؛ كسلوك يعبر عن نشاط عقلي معرفى، من خلال توفير المكونات الإيجابية للبيئة الصفية؛ تلك المكونات التي تزيد من درجة التفاعل بين الطفل ومعلمته من جانب، وبينه وبين زملائه من جانب أخر؛ وهو ما يؤدي إلى تنمية مهارات الطفل الاجتماعية(سعدي عطيه، وجميلة الوائلي، ٢٠١٨).

ومن جانب أخر أظهرت دراسة (Mackintosh & Rowe, 2021) أن أطفال الروضة يتمتعون بمستوى منخفض من المهارات الاجتماعية، وخصوصًا لدى الأطفال ذوى الخلفيات الاجتماعية ذات المستوى الاقتصادي المنخفض.

في حين أشارت دراسة (آمال مسعود، ٢٠١٨) إلى تدني مستوى مهارات التواصل غير اللفظي لدى طفل الروضة، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات الإجتماعية لدى أطفال الروضة تعزى إلى: مستوى تعليم الوالدين، وترتيب الطفل بين أخواته، وعدد الأخوة.

١) ماهيـــة المهـــارات الإجتماعية

يعرفها (Merrell, 1994: 23-24) بأنها: مجموعة من الاستجابات والأنماط السلوكية الصادرة عن الطفل؛ والتي تتمحور في ثلاثة أشكال أساسية هي: التفاعل الاجتماعي، والتعاون الاجتماعي، والاستقلالية الإجتماعية، والتي تعرف على النحو التالي:

كما حددها (محمد عبدالرحمن، ١٩٩٨: ٤٥) في: قدرة الطفل على المبادأة بالتفاعل مع الآخرين، وضبط الانفعالات في مواقف التفاعل الاجتماعي بما يتناسب وطبيعة الموقف.

وتناولها (أحمد عواد، وأشرف شريت، ٢٠٠٢: ١٠٨) بأنها مجموعة العادات والسلوكيات المقبولة اجتماعيًا، والتي تُمكن الطفل من تحقيق التفاعل الاجتماعي الإيجابي، والمشاركة في المواقف الحياتية، وإقامة علاقات مع الآخرين.

وينظر(عادل محمد، ٢٠٠٦: ١٨٥) إليها بأنها: مجموعة من الاستجابات والأنماط السلوكية الهادفة التي تصدر عن الطفل؛ والتي تتضمن المبادأة بالتفاعل الإجتماعي مع الآخرين، والتعاون معهم، ومشاركتهم ما يقومون به من أنشطة وألعاب ومهام مختلفة، وتكوين علاقات اجتماعية إيجابية وصداقات معهم، والتعبير عن المشاعر والانفعالات نحوهم، واتباع التعليمات والقواعد.

ويعرفها (Smogorzewska & Szumski, 2018:1) بأنها: مقدرة الطفل على استخدام مواردة السلوكية والمعرفية والعاطفية في تحقيق المتطلبات الاجتماعية لمرحلة الطفولة المبكرة.

ومن جانب أخر: عرفتها (أماني عبدالوهاب، ٢٠١٨: ٦) على أنها: إظهار الطفل مودته نحو الآخرين، وتعاونه معهم، وبذل الجهد لمساعدتهم من أجل التفاعل الاجتماعي الناجح للطفل مع الآخرين، بما يؤدى إلى تحقيق أهدافه التي يرضي عنها الطفل، ويتقبلها المجتمع.

كما تناولتها (نهى منصور، ٢٠٢١: ٤٥٠) بأنها مجموعة السلوكيات التي تسعى معلمة الروضة لإكسابها للطفل، بما يمكنه من تحقيق نواتج إيجابية أثناء التفاعل مع الآخرين، وبما ينعكس في إصدار المحيطين بالطفل لتقييمات إيجابية حول سلوكياته.

وتتناول الدراسة الحالية المهارات الاجتماعية في إطار تصور (Merrell, 1994) لإتفاقة وملاءمته لأداة القياس المستخدمة بالجانب الميداني

٢)أهمية المهارات الاجتماعية خلال مرحلة الروضة

تسعى الباحثة من خلال هذا الجزء إلى توضيح أهمية تعلم واكتساب المهارات الاجتماعية خلال فترة الروضة، على النحو التالي:

أ. إن اكتساب طفل الروضة للمهارات الاجتماعية إنما ينعكس في مقدرته على تكوين صداقات، وتحقيق النجاح الدراسي(Bikos & Gregoriadis, 2012; Gregoriadis & Grammatikopoulos, 2014; Tsangaridou, et al., 2014).

ب. بغض النظر عن درجة موهبة الطفل وقدراته العقل؛ فإن السعادة والنجاح في الحياة يعتمدان على قدره الطفل على تحقيق وتوظيف مهاراته الاجتماعية(Smogorzewska & Grzegorz, 2017).

ج. هناك سلوكيات اجتماعية بعينها ترتبط بقدرة طفل الروضة على تحقيق التوافق الدراسي، وتحقيق النجاح الأكاديمي؛ تلك السلوكيات التى أطلق عليها المهارات الاجتماعية(الاستقلالية، والمسئولية، والتنظيم الذاتي، والتعاون) المرتبطة بالتعلم learning-related social skills (LRSS)، تلك التي تعتبر مهمة وذات دور أساسي وبشكل خاص لأطفال الروضة(٣- ٥ سنوات) في تحقيق النجاح المدرسي المبكر، والانتقال التكيفى للمدرسة الابتدائية McClelland & Morrison, (2003).

د. ترتبط المهارات الاجتماعية خلال مرحلة الروضة بالاستعداد للمدرسة والتكيف معها (Rimm-Kaufman, et al., 2000; Denham, 2006)، كما أنها مؤشر على تحقيق النجاح عقب الانتقال للمدرسة الإبتدائية (McWayne, et al., 2012; Oades-Sese, et al., 2018).

هـ. إن المهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة من العوامل المحددة للنجاح الدراسي اللاحق، والقبول الاجتماعي، والرفاهية النفسية، كما أن الأطفال الذين يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية يكونون أكثر عرضة مستقبلًا لعدم المقدرة على تحقيق التواصل الإجتماعي، كما أنهم قد يواجهون سلوكيات الرفض بين أقرانهم، ويظهرون سلوكيات عدوانية (Uslu, 2020).

٣)المؤشرات الدالة على اكتساب الطفل للمهارات الإجتماعية

أمكن للباحثة استنتاج مجموعة من المؤشرات الدالة على اكتساب طفل الروضة للمهارات الإجتماعية منها:

أ. مشاركة اللعب مع الآخرين، ودعوة الآخرين للعب، وتقديم المساعدة لهم، ومحاولة حل مشكلاتهم الشخصية، واللعب بشكل تعاوني، والتعاون مع الوالدين (Abu Taleb, 2013: 1655).

ب. القدرة على العمل في مجموعات صغيرة، ولديه المقدرة والرغبة على التعاون ومساعدة أقرانه، ويستمتع بالعمل الجماعى، كما يستمتع بطرح أفكارة على أقرانه (Tsangaridou, et al., 2014).

ج. تحقيق التوافق مع الآخرين، والبيئة المحيطة به، من خلال: التقليد، والتعاون، والتعاطف، ويحترم تصورات وآراء الآخرين (محمد منصور، وفاروق عبدالسلام، ١٩٨٩: ٣٤٩).

د. التعاون والرغبة الصادقة في إسعاد الآخرين، وتفضيل صحبة الأطفال الآخرين لكونه في حاجة إلى رفاق في نفس عمره الزمنى، وفهم الطفل للأدوار التي يقوم بها في محيطة الاجتماعى، والميل إلى منافسة الأقران، والانتماء للجماعة، وزيادة الاهتمام بالآخرين على حساب الذات، وزيادة الوعي بالبيئة الاجتماعية، وتزداد المشاركة الاجتماعية، وتتسع دائرة العلاقات والتفاعلات الاجتماعية (عبدالغني العمراني، ٢٠١٤: ٤٧).

رابعاً: الدراسات والبحوث السابقة:

يتناول الجزء التالي مجموعة من الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت العلاقات بين متغيرات البحث الحالي:(الأسلوب المعرفي، والقدرة على حل المشكلات، والمهارات الاجتماعية) على النحو التالي:

١) دراسات تناولت العلاقة بين الأسلوب المعرفي والمهارات الإجتماعية:

سعت دراسة (Seçer, et al., 2010) إلى التعرف ما إذا كانت المهارات الإجتماعية والسلوكيات المشكلة لأطفال الروضة تختلف بإختلاف أسلوبهم المعرفي(التروى/ الاندفاع)، وقد ضمت عينة الدراسة (٣٦٦) طفلًا ممن يحضرون فصول رياض الأطفال بمدينة قونية بتركيا، واستخدم الباحثون مقياس كانساس للاندفاع/ التروى (الصورة أ) لأطفال ماقبل المدرسة (KRISP) إعداد: (Wright, 1971) للتعرف على الأسلوب المعرفي، ومقياس سلوك أطفال

ما قبل المدرسة للتعرف على المهارات الإجتماعية (PKBS) إعداد: (Merrell, 2003)، وأظهرت النتائج أن الأطفال المندفعين كانوا أقل كفاءة من أقرانهم المترويين في مهاراتهم الإجتماعية، كما أنهم أظهروا سلوكيات أقل فعالية وتكيفية مثل: سلوك التمركز على الذات، والسلوك العدوانى، وسلوك الانسحاب الاجتماعي.

كما هدفت دراسة (Koçyiğit & Kayılı, 2014) إلى التعرف على درجة الاستعداد المدرسي والمهارات الإجتماعية لدى أطفال الروضة ذوى الأساليب المعرفية المختلفة، وذلك لدى عينة بلغ قوامها (٢٢٧) طفلًا ممن تتراوح أعمارهم ما بين (٥-٦) سنوات؛ ممن يحضرون فصول رياض الأطفال بمدينة قونية بتركيا، وللتعرف على الأسلوب المعرفي (الإندفاع/ التروي) تم استخدام مقياس كانساس للإندفاع/ التروي (الصورة أ) لأطفال ماقبل المدرسة Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschoolers Form A (KRISP) ، ومقياس سلوك أطفال ما قبل المدرسة للتعرف على المهارات الإجتماعية Preschool and Kindergarten Behavior Scales (PKBS)، كما تم استخدام اسلوب التحليل التمييزى لتصنيف الأطفال إلى مجموعتين وفقًا لأسلوبهم المعرفي، وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠١) في الإستعداد المدرسي تعزو إلى الأسلوب المعرفي لصالح مجموعة ذوي أسلوب التروي/ التأمل، وكذلك وجدت فروق بين مجموعتى الدراسة في الأداء على مقياس المهارات الاجتماعية(التعاون الإجتماعى، والتفاعل الإجتماعى، والاستقلال الاجتماعي، والدرجة الكلية) تعزو إلى الأسلوب المعرفي لصالح مجموعة ذوي أسلوب التروي.

في حين هدفت دراسة (Atadokht, et al., 2015) إلى التعرف على دلالة وإتجاه الفروق بين الأطفال العاديين وأقرانهم من ذوي اضطراب التعلم النوعي في كل من: الأسلوب المعرفي:(الإستقلال في مقابل الإعتماد على المجال)، وحل المشكلات الإجتماعية، وضمت العينة (٨٠) طفل ممن تتراوح أعمارهم بين(٥- ٦) سنوات من المترددين على أحد المراكز النفسية والتعليمية بمدينة Rezwanshahr city بمقاطعة جيلان الإيرانية، منهم (٤٠ طفلا يعانون من اضطراب نوعي، ٤٠ طفل من العاديين)، وأظهرت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين مجمعوتي الدراسة تعزو إلى الأسلوب المعرفي؛ لصالح ذوى الاضطراب النوعي في أسلوب الاعتماد على المجال، ولصالح العاديين في أسلوب الاستقلال على المجال، كما أظهرت النتائج أن هناك فروقا بينهما في أسلوب حل المشكلات

الاجتماعية لصالح ذوى الاضطراب النوعي في (اسلوب العجز، واسلوب التجنب)، ولصالح العاديين في (اسلوب الثقة والإهتمام، والإسلوب الإبداعي).

ومن جانب أخر سعت دراسة (Jamaludin, et al., 2017) إلى التعرف على تأثير التفاعل بين استراتيجية التعلم(التعلم التعاوني، الطريقة التقليدية)، والأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال عن المجال الإدراكي) في المهارات الإجتماعية، وذلك لدى عينة من تلاميذ الصفوف الأولى من التعليم الإبتدائي، وأظهرت النتائج أنه لا يوجد تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين الأسلوب المعرفي واستراتيجية التعلم في المهارات الاجتماعية، مما يُعد مؤشرًا على أن استراتيجية التعلم والأسلوب المعرفي يؤثران بشكل مستقل في المهارات الاجتماعية.

كما سعت دراسة (Kayili & Erbay, 2019) إلى التعرف على الفروق بين أطفال الروضة المترويين وأقرانهم المندفعين في المهارات الاجتماعية والمهارات الوجدانية، وذلك لدى عينة بلغ قوامها (٢٢٧) طفل ممن تتراوح أعمارهم ما بين(٥-٦) سنوات؛ من الملتحقين بفصول الروضة، وقد تم استخدام اختبار (KRISP) للتعرف على الأسلوب المعرفي(التروي/الإندفاع)، ومقياس المهارات الإجتماعية (إعداد: örgülü, 2009)، وأظهرت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) في المهارات الاجتماعية تعزو إلى الأسلوب المعرفي (التروي/ الإندفاع) لصالح مجموعة المترويين.

تعليق على دراسات المحور الأول:

أ. تباينت الدراسات السابقة في أهدافها؛ حيث سعت دراسة (Seçer, et al., 2010) إلى التعرف ما إذا كانت المهارات الاجتماعية والسلوكيات المشكلة لأطفال الروضة تختلف بإختلاف أسلوبهم المعرفي(التروى/ الاندفاع)، وهدفت دراسة (Koçyiğit & Kayılı, 2014) إلى التعرف على درجة الإستعداد المدرسي والمهارات الإجتماعية لدى أطفال الروضة ذوي الاساليب المعرفية المختلفة(أسلوب الإندفاع في مقابل أسلوب التروي)، وهدفت دراسة (Atadokht, et al., 2015) إلى التعرف على دلالة واتجاه الفروق بين الأطفال العاديين وأقرانهم من ذوي اضطراب التعلم النوعي في كل من: الأسلوب المعرفي:(الإستقلال في مقابل الإعتماد على المجال)، وحل المشكلات الإجتماعية، وسعت دراسة (Jamaludin, et al.,

2017) إلى التعرف على تأثير التفاعل بين استراتيجية التعلم(التعلم التعاوني، الطريقة التقليدية)، والأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال عن المجال الإدراكي) في المهارات الإجتماعية، و سعت دراسة (Kayili & Erbay, 2019) إلى التعرف على الفروق بين أطفال الروضة المترويين وأقرانهم المندفعين في المهارات الإجتماعية

ب. تنوعت نتائج الدراسات السابقة حيث أظهرت دراسة (Seçer, et al., 2010) أن الأطفال المندفعين أقل كفاءة من أقرانهم المترويين في مهاراتهم الاجتماعية، كما أنهم أظهروا سلوكيات أقل فعالية وتكيفية مثل: سلوك التمركز على الذات، والسلوك العدواني، وسلوك الإنسحاب الاجتماعي، كما أشارت نتائج دراسة (Koçyiğit & Kayılı, 2014) أن هناك فروقا في الأداء على مقياس المهارات الاجتماعية(التعاون الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي، والاستقلال الاجتماعي، والدرجة الكلية) تعزو إلى الأسلوب المعرفى لصالح مجموعة ذوي أسلوب التروي، كذلك أظهرت دراسة (Atadokht, et al., 2015) أظهرت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) في حل المشكلات الإجتماعية تعزو إلى الأسلوب المعرفى، وأشارت نتائج دراسة (Jamaludin, et al., 2017) أن الاسلوب المعرفي يؤثر بشكل مستقل في المهارات الاجتماعية، كما أشارت دراسة (Kayili & Erbay, 2019) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) في المهارات الاجتماعية تعزو إلى الأسلوب المعرفى (التروى/ الاندفاع) لصالح مجموعة المترويين.

٢) دراسات تناولت العلاقة بين الأسلوب المعرفي وحل المشكلات:

هدفت دراسة (Ates & Cataloglu, 2007) إلى التعرف على طبيعة العلاقات الارتباطية القائمة بين الأسلوب المعرفي (المعتمد في مقابل المستقل عن المجال) ومهارات حل المشكلات، لدى عينة بلغ قوامها (٣١٢) طالب من الملتحقين بدورة مقدمة في علم الفيزياء؛ اللازمة للالتحاق بوظيفة معلم علوم، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة إرتباطية بين مهارات حل المشكلات والأسلوب المعرفي.

وسعت دراسة (Stoyanov & Kirschner, 2007) إلى التعرف على تأثير التفاعل بين طبيعة المشكلة والأسلوب المعرفي في حل المشكلات، وذلك لدي عينة بلغ قوامها (١٣٤) طالب وطالبة من طلبة الصفين: الثالث، والرابع بالمرحلة الإعدادية، حيث تم تقسيم العينة إلى أربعة مجموعات هي: مجموعة الأسلوب الشمولي ذات التعليمات المباشرة والصريحة، ومجموعة الأسلوب التحليلي ذات التعليمات المباشرة والصريحة؛ مجموعة الأسلوب الشمولي ذات التعليمات غير المباشرة، ومجموعة الأسلوب التحليلي ذات التعليمات غير المباشرة؛ حيث أظهرت الدراسة أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين مجموعات الدراسة في القدرة على حل المشكلات لصالح مجموعة الأسلوب المعرفي التحليلي ممن تلقت تعليمات غير مباشرة يليها مجموعة الأسلوب المعرفى التحليلى ممن تلقت تعليمات مباشرة يليهما مجموعة الأسلوب المعرفي الشمولي ممن تلقت تعليمات غير مباشرة وأخيرًا مجموعة الأسلوب المعرفي الشمولي ممن تلقت تعليمات مباشرة.

وهدفت دراسة (Martinsen, 2011) إلى التعرف على طبيعة العلاقات الارتباطية بين كل من: الأسلوب المعرفي والخبرة السابقة والحل الإبداعي للمشكلات؛ باستخدام سلسلة المشكلات الإبداعية لهاتراك The Hatrack insight problems، وذلك لدى عينة بلغ قوامها (٧٨) طالب وطالبة ممن تتراوح أعمارهم ما بين (١٧- ٢١) سنه، وأظهرت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين الطلبة ذوي اسلوب الفحص والتدقيق في الأداء على قائمة حل المشكلات الإبداعية تعزو إلى عامل الخبرة السابقة بطبيعة المهمة المقدمة لصالح ذوي الخبرة السابقة.

وهدفت دراسة (Surur, et al., 2020) إلى التعرف على تأثير استراتيجيات التعلم القائم على حل المشكلات والأسلوب المعرفى على قدرة الطالب على حل المشكلات المرتبطة بموضوعات مقرر الدراسات الاجتماعية، وذلك لدى عينة بلغ قوامها (١٢٠) طالب؛ تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين إحداهما: مجموعة التدريب على استراتيجيات التعلم القائم على حل المشكلات ذوي اسلوب التروي، والأخري مجموعة التدريب على استراتيجيات التعلم القائم على حل المشكلات ذوي اسلوب الإندفاع، وأظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين مجموعتى الدراسة في القدرة على حل المشكلات لصالح مجموعة التدريب على استراتيجيات التعلم القائم على حل المشكلات ذوي اسلوب التروي.

التعليق على دراسات المحور الثاني:

أ. تباينت الدراسات السابقة في أهدافها؛ حيث هدفت دراسة (Ates & Cataloglu, 2007) إلى التعرف على طبيعة العلاقات الإرتباطية القائمة بين الأسلوب المعرفي (المعتمد في مقابل المستقل عن المجال) ومهارات حل المشكلات، وسعت دراسة (Stoyanov & Kirschner, 2007) إلى التعرف على تأثير التفاعل بين طبيعة المشكلة والأسلوب المعرفي في حل المشكلات، وسعت دراسة (Martinsen, 2011) إلى التعرف على طبيعة العلاقات الإرتباطية بين كل من: الأسلوب المعرفي والخبرة السابقة والحل الإبداعي للمشكلات، وهدفت دراسة (Surur, et al., 2020) إلى التعرف على تأثير استراتيجيات التعلم القائم على حل المشكلات والأسلوب المعرفي على قدرة الطالب على حل المشكلات المرتبطة بموضوعات مقرر الدراسات الإجتماعية

ب. تنوعت نتائج الدراسات السابقة حيث أظهرت دراسة (Ates & Cataloglu, 2007) أن هناك علاقة إرتباطية بين مهارات حل المشكلات والأسلوب المعرفي، في حين أشارت نتائج دراسة (Stoyanov & Kirschner, 2007) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) في القدرة على حل المشكلات تعزو إلى الأسلوب المعرفى التروى/ الاندفاع، كما أشارت دراسة (Martinsen, 2011) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين ذوي أسلوب الفحص والتدقيق في الأداء على قائمة حل المشكلات الإبداعية تعزو إلى عامل الخبرة السابقة بطبيعة المهمة المقدمة لصالح ذوي الخبرة السابقة، وتعكس نتائج دراسة (Surur, et al., 2020) فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) في القدرة على حل المشكلات تعزو إلى الأسلوب المعرفي.

٣)دراسات تناولت العلاقة بين القدرة على حل المشكلات والمهارات الإجتماعية:

سعت دراسة (Tsangaridou, et al., 2014) إلى التعرف على تأثير مشاركة أطفال الروضة في برنامج للتربية البدنية ESPEC يضم (٢٤) وحدة دراسية قائمة على حل المشكلات على مهارتهم الإجتماعية، وقد أجريت تلك الدراسة في ثلاثة مجتمعات أوروبيه كجزء

من مشروع أوربي عابر للحدود، وضمت الدراسة (٢٨٦) طفلًا من أطفال الروضة من ثلاثه دول هي: قبرص، واليونان، وإيطاليا، وأظهرت النتائج تحسنًا في المهارات الاجتماعية للأطفال عقب المشاركة فى البرنامج.

كما سعت دراسة (Smogorzewska & Szumski, 2018) إلى تنمية المهارات الإجتماعية لدي أطفال الروضة باستخدام طريقتين تربويتين هما: طريقة وقت اللعب/ الوقت الإجتماعي Time/Social Time، وطريقة حل المشكلات، وذلك لدى عينة بلغ قوامها (١٩٦) طفل من أطفال الروضة ذوي الأداء الإجتماعي المنخفض، وأظهرت النتائج فعالية الطريقتين في تحسين المهارات الإجتماعية.

وهدفت دراسة (شهناز محمد وآخرون، ٢٠٢٣) إلى التعرف على قدرة الكفاءة الإجتماعية في التنبؤ بالمشكلات السلوكية لدى عينة من أطفال المستوى الثاني (KG2) بمرحلة الروضة من ذوى صعوبات الانتباه؛ ممن تتراوح أعمارهم بين (٥-٦) سنوات، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين الكفاءة الإجتماعية والمشكلات السلوكية، كما أسهمت الكفاءة الإجتماعية بأبعادها(التعاون، والسلوك الاجتماعي، والاستقلالية، والانضباط) بنسبة (٥٨.٥٪) من التباين في المشكلات السلوكية، وأن التعاون هو أكثر المتغيرات الاجتماعية إسهامًا، في حين أقلها متغير الانضباط؛ لدى عينة من أطفال المستوى الثاني (KG2) بمرحلة الروضة من ذوي صعوبات الإنتباه.

التعليق على دراسات المحور الثالث:

أ. تباينت الدراسات السابقة في أهدافها؛ حيث هدفت (Tsangaridou, et al., 2014) إلى التعرف على تأثير مشاركة أطفال الروضة في برنامج للتربية البدنية ESPEC يضم (٢٤) وحدة دراسية قائمة على حل المشكلات على مهارتهم الاجتماعية، وسعت دراسة (Smogorzewska & Szumski, 2018) إلى تنمية المهارات الاجتماعية لدي أطفال الروضة باستخدام طريقتين تربويتين هما: طريقة وقت اللعب/ الوقت الاجتماعي Time/Social Time، وطريقة حل المشكلات، وهدفت دراسة (شهناز محمد وآخرون، ٢٠٢٣) إلى التعرف على قدرة الكفاءة الإجتماعية في التنبؤ بالمشكلات السلوكية لدى عينة من أطفال المستوى الثاني (KG2) بمرحلة الروضة من ذوي صعوبات الإنتباه

ب. تنوعت نتائج الدراسات السابقة حيث أظهرت دراسة (Tsangaridou, et al., 2014) تحسنًا في المهارات الإجتماعية للأطفال عقب المشاركة فى البرنامج القائم على حل المشكلات، وأشارت دراسة (Smogorzewska & Szumski, 2018) إلى فعالية طريقة حل المشكلات في تنمية المهارات الإجتماعية، وأشارت دراسة (شهناز محمد وآخرون، ٢٠٢٣) إلى وجود علاقة إرتباطية سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين الكفاءة الاجتماعية والمشكلات السلوكية، كما أسهمت الكفاءة الاجتماعية بأبعادها(التعاون، والسلوك الاجتماعي، والاستقلالية، والانضباط) في تفسير التباين في المشكلات السلوكية.

تعليـــق عـــام

في ضوء ما تم استعراضة من دراسات وبحوث سابقة تناولت متغيرات البحث الحالي، أمكن استنتاج الآتي:

أ) يُعد مقياس كانساس للاندفاع/ التروي (الصورة أ) لأطفال ماقبل المدرسة (KRISP) إعداد: (Wright, 1971) للتعرف على الأسلوب المعرفي، ومقياس سلوك أطفال ما قبل المدرسة للتعرف على المهارات الاجتماعية (PKBS) إعداد: (Merrell, 2003)، من أشهر المقاييس التي استخدمت بالدراسات السابقة، كما تم التعرف على قدرة طفل الروضة على حل المشكلات من خلال مهام أدائية متباينة.

ب) يؤدي كل من الأسلوب المعرفي، والقدرة على حل المشكلات دورًا مهمًا في مستوى المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة.

فـــروض البحـــث

١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على حل المشكلات تعزو إلى طبيعة الأسلوب المعرفي(الاندفاع في مقابل التروي) لصالح مجموعة الأطفال المترويين.

٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الإجتماعية تعزو إلى طبيعة الأسلوب المعرفي(الإندفاع في مقابل التروي) لصالح مجموعة الأطفال المترويين.

٣) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الإجتماعية تعزو إلى مستوى القدرة على حل المشكلات (مرتفعي القدرة، ومنخفضي القدرة) لصالح مجموعة الأطفال مرتفعي القدرة على حل المشكلات.

٤) يمكن التنبؤ بالمهارات الإجتماعية من خلال القدرة على حل المشكلات، والأسلوب المعرفي لدى أطفال الروضة.

إجـــراءات البحـــث ومنهجه.

منهـــج البحـــث:

إعتمد البحث على المنهج الوصفي المقارن؛ لملاءمته الأهداف البحث وفروضه.

عينـــة البحـــث:

أولاً: العينة الإستطلاعية :

ضمت العينة الإستطلاعية (١٢٣) طفلا من أطفال روضتي: مدرسة الشهيد محمد جمال، ومدرسة السيد نصر سرحان التابعتين لإدارة كفر شكر التعليمية، بمتوسط عمر زمني (٦.٢) سنه؛ بهدف التحقق من المؤشرات السيكومترية لأدوات البحث.

ثانيًا: العينة الأساسية:

ضمت عينة البحث فى صورتها الأولية مجموعة من أطفال الروضة، ويوضح الجدول (٢) وصفًا لعينة البحث على النحو التالي:

جدول(٢). وصف لعينة البحث

الروضة	العدد	متوسط العمر الزمني	الإنحراف المعياري
مدرسة هدى شعراوي	٩٤	٦.٢١	٣.٢٥
مدرسة بن خلدون	١٠٢	٦.٣٨	٤.٨٥
مدرسة أتريب الجديدة الإبتدائية	٦٧	٦.٤٥	٣.٩٥
مدرسة الإصلاح الزراعي	٧٢	٦.٣١	٣.٧٤
المجموع	٣٣٥	٦.٣٤	٣.٩٥

ومن الجدول (٢) يتضح أن عدد أطفال العينة في صورتها الأولية (٣٣٥) من أربعة روضات تابعة لإدارة بنها التعليمية، بمتوسط عمر زمني (٦.٣٤) طفلا، وانحراف معياريى(٣.٩٥)؛ خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي(٢٠٢٢/ ٢٠٢٣)م

وقد قامت الباحثة بتطبيق مقياس الأسلوب المعرفي(الاندفاع/ التروى) على الأطفال ممن يمثلون العينة، وفى ضوء درجاتهم تم تقسيم الأطفال إلي مجموعتين هما: مجموعة الأرباعي الأعلي ويمثلون الأطفال ذوي أسلوب التروي، وقد بلغ عددهم (٧٤) طفلا؛ ممن تتراوح درجاتهم بين(٥٧: ٧١)، ومجموعة الأرباعي الأدني ويمثلون الأطفال ذوي أسلوب الإندفاع، وقد بلغ عددهم (٨١) طفل؛ ممن تتراوح درجاتهم ما بين(٨: ١٧) درجة.

وبذلك أصبح عدد أطفال العينة في صورتها النهائية(١٥٥) طفلا من أطفال الروضة من ذوى أسلوب الاندفاع في مقابل ذوى أسلوب التروى.

أدوات البحـــــــث:

١) مقياس كانساس للإندفاع/ التروي (الصورة أ) لأطفال ماقبل المدرسة Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschoolers Form A (KRISP) إعداد: (Wright, 1971، ترجمة وتعريب الباحثة).

أ. هدف المقياس: يهدف المقياس إلى التعرف على الأسلوب المعرفي الإندفاع/ التروي لدى أطفال الروضة.

ب. وصف المقياس: يتكون المقياس من (١٦) مفردة مصورة – ملحق (٢)-، تتضمن كل منها: صورة أساسية، وعدد من الصور المتشابهة، حيث يحدد الطفل من بينها الصورة التي تتطابق والصورة الأصلية، ويتاح للطفل (٣) محاولات لتحديد وتمييز الصورة التي تتطابق والصورة الأصلية؛ كما يتضمن المقياس في البداية صورة للتدريب (صورة قبعه)؛ حيث يطلب من الطفل التركيز، والتعرف على الصورة من بين ثلاثة صور معروضة عليه، وإذا استطاع الطفل التعرف عليها يتم توجية كلمات التشجيع والاستحسان والثناء، أما في حالة الفشل يطلب منه مزيد من التركيز، وإعادة تحديد الصورة من بين الصور المعروضة، ويتم تدوين استجابات الطفل في استمارة كما يوضحها ملحق (١).

ج. تصحيح المقياس: لتقدير درجة الطفل: يتم طرح عدد الأخطاء المرتكبة من الطفل في كل مفردة من إجمالي عدد الأخطاء المتوقعة (إجمالى عدد البدائل) ويستبعد المفردة الأولى لأنها مفردة تدريبية، والدرجة الأعلى تعكس الأسلوب التروي في مقابل الدرجة الدنيا تعكس أسلوب الاندفاع، وعندما تتراوح درجات الطفل ما بين (صفر: ١٨.٢٥) فهو ذو أسلوب معرفى مندفع، وعندما تتراوح ما بين (٥٦.٧٥: ٧٥) فهو ذو أسلوب معرفي متروٍ، ويتم استبعاد الأطفال الذين تتراوح درجاتهم ما بين (١٨.٢٥: ٥٦.٧٥).

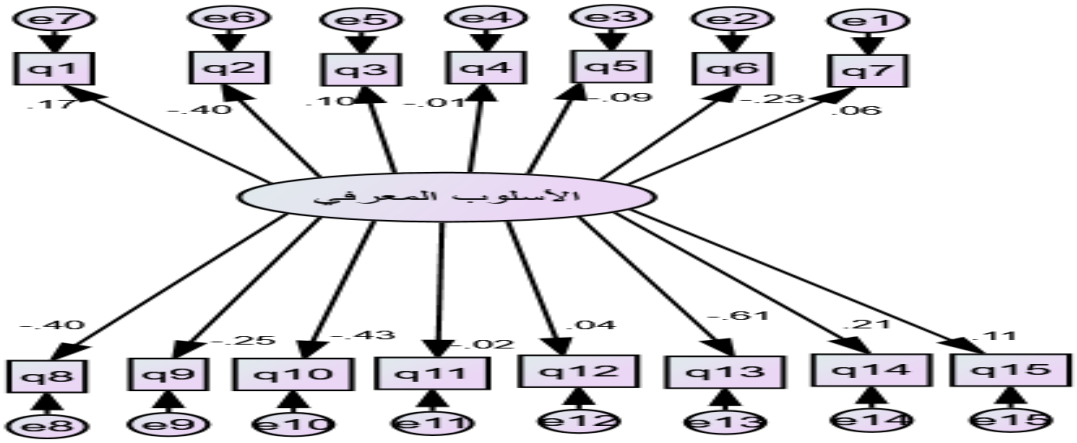
د. المؤشرات السيكومترية:

- **صدق المقياس:**

قام مُعد المقياس بالتعرف على صدق البنية العاملية للمقياس: من خلال تطبيقة على عينة من أطفال الروضة بلغ عددهم (٢٦٥) طفل؛ بهدف إجراء تحليل عاملى استكشافى بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج، والتدوير المائل بطريقة بروماكس promax، وقد أسفر هذا الإجراء عن تشبع جميع المفردات على عامل واحد أطلق عليه الأسلوب المعرفي، وكانت جميع التشبعات أكبر من (٠.٣) طبقاً لمحك كايزر.

وفي الدراسة الحالية قامت الباحثة بالتعرف على صدق التكوين الفرضي للمقياس، من خلال تطبيقة على أطفال العينة الاستطلاعية، والتحقق من البناء العاملي للنموذج المفترض باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، ويوضح ذلك الشكل (٢). كما يلي:

شكل (٢). قيم تشعبات مفردات مقياس كانساس للإندفاع/ التروي (الصورة أ)



ومن الشكل (٢) يتضح أن جميع المفردات تشبعت على عامل واحد فقط، وهو ما يُعد مؤشرًا على صدق التكوين الفرضي.

- **ثبات المقياس:**

يُعد المقياس من أشهر المقياس التي تم تناولها بالدراسات الأجنبية في التعرف على الأسلوب المعرفي(الاندفاع/التروى) لدى أطفال الروضة، وقد قام مُعد المقياس بالتعرف على الثبات باستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار على عينة قوامها (٦٣) طفلا؛ حيث بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٨٤)، كما قام (Gaddis & Martin, 1989) باستخدام طريقة إعادة تطبيق الإختبار، وذلك بتطبيقة على عينة من أطفال الروضة بلغ قوامها (٣٩) طفلا بمتوسط عمر

زمني (٥.٥) سنه، بفاصل زمني (٨) أسابيع، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٧٥)، كما قام (Carlson, 2005) بالتعرف على ثبات المقياس بطريقة إعادة تطبيق الاختبار على عينة من أطفال الروضة بلغ عددهم (٤٥) طفلا، بمتوسط عمر زمني (٥.٩) سنه، وذلك بطريقة إعادة تطبيق الاختبار؛ حيث بلغ قيمة معامل الثبات (٠.٧٩)، كذلك قام (Carlson & Meltzoff, 2008) بالتعرف على ثبات المقياس على عينة من أطفال الروضة الأسبان بلغ عددهم (٥٠) طفل، بمتوسط عمر زمني (٥.٦٨) سنه، وذلك بطريقة إعادة تطبيق الاختبار؛ حيث بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٨١).، وقام (Sabbagh, Xu, Carlson, Moses, & Lee, 2006) بالتعرف على ثبات المقياس على عينتين من أطفال الروضة، إحداهما عينة من الأطفال الصينيين بلغ عددهم (١٠٩) طفل، بمتوسط عمر زمني (٤٨.٢٨) شهر، والأخري عينة من أطفال الروضة الأمركان بلغ عددهم (١٠٩) أطفال بالولايات المتحدة الأمريكية، بمتوسط عمر زمني (٤٧.٣٦) شهر، وذلك بطريقة إعادة تطبيق الاختبار؛ حيث بلغ معامل الثبات على عينة الأطفال الصينيين (٠.٨٣)، وعلى عينة الأطفال الأمريكان (٠.٨١).

وفي الدراسة الحالية: قامت الباحثة بالتعرف على الثبات؛ من خلال إيجاد قيمة معامل ألفا لدرجات أطفال العينة الاستطلاعية، حيث بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٨٤)، كما بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة إعادة تطبيق الإختبار بفاصل زمني (١٥) يوم (٠.٩٦).

- **الإتساق الداخلي للمقياس:**

قامت الباحثة بالتعرف على الاتساق الداخلى للمقياس من خلال إيجاد قيم معاملات إرتباط درجات أطفال العينة الاستطلاعية على مفردات المقياس، والمجموع الكلي للدرجات كمؤشر على اتساق المفردات، ويوضح ذلك الجدول(٣) كما يلي:

جدول (٣). قيم معاملات إرتباط درجات أطفال العينة الإستطلاعية على مفردات المقياس، والمجموع الكلي للدرجات كمؤشر على إتساق المفردات

المفردة	معامل الإرتباط	المفردة	معامل الإرتباط	المفردة	معامل الإرتباط	المفردة	معامل الإرتباط
١	**٠.٨٧	٢	**٠.٨٢	٣	**٠.٧٩	٤	**٠.٨٧
٥	**٠.٧٩	٦	**٠.٨١	٧	**٠.٨٤	٨	**٠.٧٨
٩	**٠.٨١	١٠	**٠.٨٥	١١	**٠.٨١	١٢	**٠.٨٦
١٣	**٠.٨٧	١٤	**٠.٨٦	١٥	**٠.٨٣		

ومن الجدول (٣) يتضح أن قيم معاملات الإرتباط تتراوح ما بين(٠.٧٨: ٠.٨٧) وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يُعد مؤشرًا على إتساق مفردات المقياس.

٢)مقياس سلوك أطفال ما قبل المدرسة للتعرف على المهارات الإجتماعية Preschool and Kindergarten Behavior Scales-2 (PKBS-2) إعداد: (Merrell, 2003، ترجمة وتعريب الباحثة).

أ. هدف المقياس: يهدف المقياس إلى التعرف على المهارات الإجتماعية:(التعاون الإجتماعي/ التوافق الإجتماعي، والتفاعل الإجتماعي/ التعاطف، والإستقلال الإجتماعي/ توكيد الذات) لدى أطفال الروضة، كما يتم تقديرها بواسطة معلمة قاعه النشاط.

ب. وصف المقياس: يتكون المقياس من (٣٤) مفردة كما يوضحها ملحق (٣)؛ موزعة على ثلاثة أبعاد أساسية، وهو مقياس رباعى التدرج ما بين (أبدًا، ونادرًا، وأحيانًا، وغالبًا)، يوضحها الجدول (٤) كما يلي:

جدول(٤). الأبعاد المختلفة لمقياس المهارات الإجتماعية ومفرداتها

البُعد	أرقام المفردات
التعاون الإجتماعي	٢، ٧، ١٠، ١٢، ١٦، ٢٢، ٢٣، ٢٥، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣٢
التفاعل الإجتماعي	٥، ١٤، ١٥، ١٧، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٤، ٢٧، ٣٣، ٣٤
الإستقلال الإجتماعي	١، ٣، ٤، ٦، ٨، ٩، ١١، ١٣، ١٨، ٢٦، ٣١

ج. تصحيح المقياس: لتقدير درجة الطفل: يتم تقييم درجات الأطفال من خلال إعطاء (صفر) للأختيار (أبدًا)، وإعطاء (درجة) للأختيار (نادرًا)، وإعطاء (درجتين) للإختيار (أحيانًا)، وأعطاء (ثلاثة درجات) للاختيار (غالبًا)، ويوضح الجدول (٥) المستوى الوظيفيى للمهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة (٥- ٦) سنوات كما يلي:

جدول (٥) المستوى الوظيفي للمهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة (٥- ٦) سنوات (نقلا عن: (Merrell, 2003: 27)

البعد	المستوى الوظيفي للمهارات الإجتماعية			
	مرتفع	متوسط	اضطراب متوسط	اضطراب حاد
التعاون الإجتماعي	٣٥- ٣٦	٢٥- ٣٤	٢٠- ٢٤	٠- ١٩
التفاعل الإجتماعي	٣١- ٣٣	٢٣- ٣٠	١٥- ٢٢	٠ -١٤
الإستقلال الإجتماعي	٣٢- ٣٣	٢٦- ٣١	٢٠-٢٥	٠- ١٩
الدرجة الكلية	٩٥- ١٠٢	٧٦- ٩٤	٥٩- ٧٥	٠- ٥٨

ويتسم الأطفال ذوو المستوى الوظيفى المرتفع بأنهم يمتلكون المهارة الإجتماعية بدرجة كبيرة، تُمكنهم من تحقيق التوافق الإجتماعي من الآخرين والبيئة المدرسية المحيطة، كما أنهم

محبوبون من الأقران، والكبار على حد سواء، في حين الأطفال ذوي المستوى المتوسط يمتلكون مهارات إجتماعية بدرجة مناسبة تُمكنهم من تحقيق التفاعل الفعال في معظم المواقف الإجتماعية، ولكنهم في ذات الوقت يواجهون صعوبات في التكيف مع الأقران ولكنها ليست بالشديدة، كما أن الأطفال ذوي المستوى المتوسط من الاضطراب يحتاجون إلى تقييم أكثر شمولًا لمهاراتهم الإجتماعية، كما يظهر الأطفال ذوو الاضطراب الشديد عجز في المهارات الاجتماعية، ويظهرون مشكلات شديدة، وهؤلاء أكثر حاجة إلى التدريب الواسع على المهارات الإجتماعية، كما يحتاجون إلى مراقبة دقيقة من جانب الكبار، ومزيد من التحفيز نحو إقامة علاقات إجتماعية جيدة مع الأقران، بما يؤهلهم لتجنب الرفض من الأخرين (Merrell, 2003: 29).

د. المؤشرات السيكومترية:

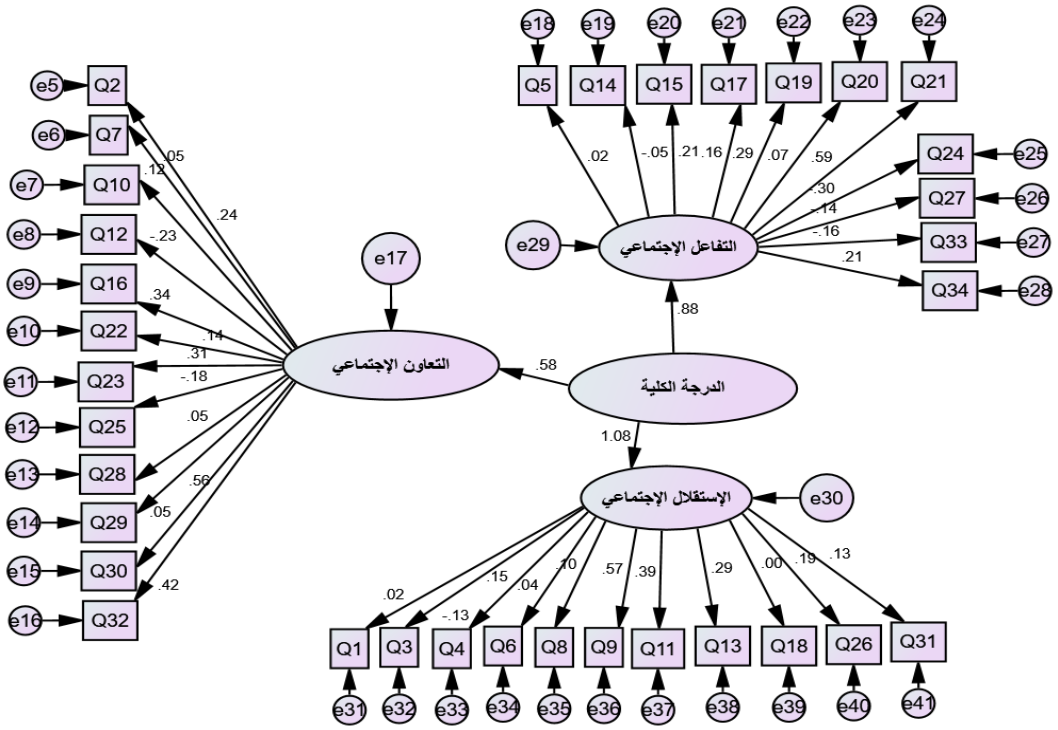
- **صدق المقياس:**

قام مُعد المقياس بالتعرف على صدق التكوين الفرضي للمقياس: من خلال تطبيقة على عينة من أطفال الروضة بلغ عددهم (٢٥٤) طفلا؛ بهدف إجراء تحليل توكيدي، وقد أسفر هذا الإجراء عن نموذج مطابقة للنموذج المفترض.

كما قام (Major, 2011) بالتعرف على صدق التكوين الفرضي للمقياس على عينة من أطفال الروضة بلغ قوامها(٣٨٧) طفلا من أطفال الروضة، وأظهرت النتائج تشبع المفردات على ثلاثة عوامل تُمثل الأبعاد الثلاثة للمقياس.

وفي الدراسة الحالية قامت الباحثة بالتعرف على صدق التكوين الفرضي للمقياس، من خلال تطبيقة على أطفال العينة الاستطلاعية، والتحقق من البناء العاملي للنموذج المفترض باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، ويوضح ذلك الشكل (٣). كما يلي:

شكل (٣). قيم تشعبات مفردات مقياس سلوك أطفال ما قبل المدرسة النسخة الثانية



ومن الشكل (٣) يتضح أن جميع المفردات تشبعت على ثلاثة عوامل وفقًا للنموذج المفترض، وهو ما يُعد مؤشرًا على صدق التكوين الفرضي.

- **ثبات المقياس:**

يُعد المقياس من أشهر المقياس التي تم تناولها بالدراسات الأجنبية في التعرف على المهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة، وقد قام مُعد المقياس بالتعرف على الثبات باستخدام طريقة ألفا–كرونباخ، حيث بلغت قيمة معاملات ألفا للأبعاد المختلفة لمحور المهارات الاجتماعية ما بين (٠.٧٦: ٠.٨٨).

وفي الدراسة الحالية: قامت الباحثة بالتعرف على الثبات بطريقتين هما:

❖ طريقة معامل ألفا: من خلال إيجاد قيمة معامل ألفا لدرجات أطفال العينة الاستطلاعية على الأبعاد المختلفة للمقياس، ويوضح ذلك الجدول (٦) كما يلي:

جدول (٦). قيم معاملات ألفا، ومعاملات الثبات بطريقة إعادة تطبيق الإختبار للأبعاد المختلفة لمقياس سلوك أطفال ما قبل المدرسة للتعرف على المهارات الإجتماعية

البُعد	معاملات ألفا	معاملات الثبات بطريقة إعادة تطبيق الاختبار
التعاون الإجتماعى	٠.٧٨	٠.٨١**
التفاعل الإجتماعى	٠.٧١	٠.٧٩**
الإستقلال الإجتماعى	٠.٧٦	٠.٨١**
الدرجة الكلية	٠.٨٥	٠.٩٤**

ومن الجدول (٦) يتضح أن قيم معاملات ألفا تتراوح ما بين(٠.٧١: ٠.٨٥)، وهي تعطي مؤشرًا على الحدود الدُنيل لمعاملات الثبات.

❖ طريقة إعادة تطبيق الإختبار: حيث تم إيجاد قيم معاملات إرتباط درجات أطفال العينة الاستطلاعية على الأبعاد المختلفة للمقياس في مرتي التطبيق بفاصل زمني (١٥) يوم، ويوضح ذلك الجدول (٦)؛ ومنه فقد تراوحت قي معاملات الثبات ما بين(٠.٧٩: ٠.٩٤)، وهي تعطي مؤشرًا على الحدود العليا لمعاملات الثبات.

- **الإتساق الداخلي للمقياس:**

قامت الباحثة بالتعرف على الاتساق الداخلى للمقياس من خلال إيجاد قيم معاملات إرتباط درجات أطفال العينة الاستطلاعية على مفردات المقياس، ومجموع درجات البُعد الذي تنتمي إليه كمؤشر على اتساق المفردات، ويوضح ذلك الجدول(٧) كما يلي:

جدول (٧). قيم معاملات إرتباط درجات أطفال العينة الاستطلاعية على مفردات المقياس، ومجموع درجات البُعد الذي تنتمي إليه كمؤشر على اتساق المفردات

المفردة	معامل الإرتباط	المفردة	معامل الإرتباط	المفردة	معامل الإرتباط	المفردة	معامل الإرتباط
البعد الأول: التعاون الإجتماعى							
٢	٠.٧٤**	٧	٠.٧٢**	١٠	٠.٦٨**	١٢	٠.٧١**
١٦	٠.٦٩**	٢٢	٠.٧١**	٢٣	٠.٧١**	٢٥	٠.٧٣**
٢٨	٠.٧١**	٢٩	٠.٧٤**	٣٠	٠.٧٨**	٣٢	٠.٧٣**
البعد الثانى: التفاعل الإجتماعى							
٥	٠.٧٤**	١٤	٠.٦٩**	١٥	٠.٧٣**	١٧	٠.٧٢**
١٩	٠.٧١**	٢٠	٠.٧٢**	٢١	٠.٧٠**	٢٤	٠.٧٣**
٢٧	٠.٧٣**	٣٣	٠.٧١**	٣٤	٠.٧١**		
البعد الثالث: الإستقلال الإجتماعى							
١	٠.٦٧**	٣	٠.٧٢**	٤	٠.٧٠**	٦	٠.٧١**
٨	٠.٧٠**	٩	٠.٧٣**	١١	٠.٧٣**	١٣	٠.٧٣**
١٨	٠.٧٣**	٢٦	٠.٧١**	٣١	٠.٧٢**		

ومن الجدول (٧) يتضح أن قيم معاملات الارتباط تتراوح ما بين(٠.٦٧: ٠.٧٨) وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يُعد مؤشرًا على اتساق مفردات المقياس.

كما قامت الباحثة بإيجاد قيم معاملات إرتباط درجات أطفال العينة الاستطلاعية على الأبعاد الثلاثة للمقياس، والمجموع الكلي لدرجاتهم كمؤشر على إتساق الأبعاد، ويوضح ذلك الجدول(٨)

جدول (٨). قيم معاملات ارتباط درجات أطفال العينة الإستطلاعية على الأبعاد الثلاثة للمقياس، والمجموع الكلي لدرجاتهم كمؤشر على إتساق الأبعاد

البُعد	معاملات الإرتباط
التعاون الإجتماعي	٠.٨٩**
التفاعل الإجتماعي	٠.٨٤**
الإستقلال الإجتماعي	٠.٨٧**
الدرجة الكلية	٠.٩١**

ومن الجدول (٨) يتضح أن قيم معاملات ارتباط درجات أطفال العينة الاستطلاعية على الأبعاد الثلاثة للمقياس، والمجموع الكلي لدرجاتهم تتراوح ما بين(٨٧: ٩١) وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يُعد مؤشرًا على إتساق الأبعاد.

٣) اختبار القدرة على حل المشكلات لدى طفل الروضة (إعداد: سماح الصعوب، ٢٠١٨).

أ. هدف الاختبار: يهدف الإختبار إلى التعرف على القدرة على حل المشكلات لدى أطفال الروضة.

ب. وصف الاختبار: يتكون الإختبار من (٢٠) مفردة مصورة على هيئة صورة أساسية يليها عدة صور تُمثل إحداها حلًا للمشكلة المتضمنة بالصورة الأساسية، فيما عدًا العبارتين (٦، ٨)، اللتان تتضمنًا إصدار الطفل للإجابة على الصورة من خلال خبراته السابقة.

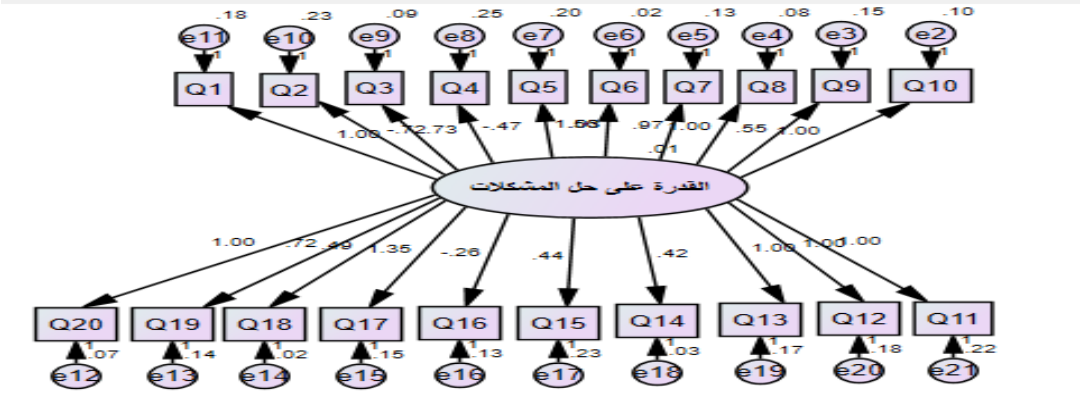
ج. تصحيح الاختبار: لتقدير درجة الطفل: يتم إعطاء (٤) درجات للإجابة الصحيحة تمامًا، و(٣) درجات للإجابة الأقرب للصواب، ودرجتين للإجابة التي تحتمل الصحة، و(١) للإجابة غير الصحيحة، فيما عداً السؤالين (٦، ٨) فقد قدرت الدرجة (٠، ١)، وتتراوح الدرجات على الإختبار ما بين(١٨- ٧٤) درجة، حيث تُمثل الدرجات المرتفعة التي تتراوح ما بين(١٨- ٣١) مستوى مرتفع من القدرة على حل المشكلات، في حين تُمثل الدرجات المنخفضة التي تتراوح ما بين (٦٠- ٧٤) مستوى منخفض من القدرة على حل المشكلات.

د. المؤشرات السيكومترية:

- **صدق الإختبار:**

قامت الباحثة بالتعرف على صدق التكوين الفرضي للاختبار، من خلال تطبيقة على أطفال العينة الاستطلاعية، والتحقق من البناء العاملي للنموذج المفترض باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، ويوضح ذلك الشكل (٤). كما يلي:

شكل (٤). قيم تشعبات مفردات اختبار القدرة على حل المشكلات



ومن الشكل (٤) يتضح أن جميع المفردات تشبعت على عامل واحد فقط، وهو ما يُعد مؤشرًا على صدق التكوين الفرضى.

- **ثبات الإختبار:**

وقد قامت مُعدة الأختبار بالتعرف على ثبات الإختبار باستخدام طريقة إعادة تطبيق الإختبار على عينة من أطفال الروضة بلغ قوامها (٢٠) طفلا، وقد بلغت قيمة معامل الثبات عقب أسبوعين من التطبيق الأولى (٠.٩١).

وفي الدراسة الحالية: قامت الباحثة بالتعرف على الثبات؛ من خلال إيجاد قيمة معامل ألفا لدرجات أطفال العينة الاستطلاعية، حيث بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٩٢)، كما بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة إعادة تطبيق الاختبار بفاصل زمني (١٥) يوما (٠.٩٧).

- **الإتساق الداخلي للإختبار:**

قامت الباحثة بالتعرف على الاتساق الداخلى للاختبار من خلال إيجاد قيم معاملات ارتباط درجات أطفال العينة الاستطلاعية على مفردات الاختبار، والمجموع الكلي للدرجات كمؤشر على اتساق المفردات، ويوضح ذلك الجدول(٩) كما يلي:

جدول (٩). قيم معاملات ارتباط درجات أطفال العينة الاستطلاعية على مفردات الاختبار، والمجموع الكلي للدرجات كمؤشر على اتساق المفردات

المفردة	معامل الإرتباط	المفردة	معامل الإرتباط	المفردة	معامل الإرتباط	المفردة	معامل الإرتباط
١	**٠.٨١	٢	**٠.٨٧	٣	**٠.٨٩	٤	**٠.٨٤
٥	**٠.٧٩	٦	**٠.٨٥	٧	**٠.٨٤	٨	**٠.٨٦
٩	**٠.٨٤	١٠	**٠.٨٧	١١	**٠.٨٣	١٢	**٠.٨٤
١٣	**٠.٨٧	١٤	**٠.٨٠	١٥	**٠.٨١	١٦	**٠.٨٧
١٧	**٠.٨٤	١٨	**٠.٨٢	١٩	**٠.٨٢	٢٠	**٠.٨٥

ومن الجدول (٩) يتضح أن قيم معاملات الإرتباط تتراوح ما بين(٠.٧٩: ٠.٨٩) وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يُعد مؤشرًا على إتساق مفردات الأختبار.

إجـــراءات البحـــث:

سارت إجراءات البحث على النحو التالي:

١) اختيار عينة البحث الاستطلاعية بصورة عشوائية من بين أطفال الروضة؛ والتي تضمنت (١٢٣) طفلا من أطفال روضتي: مدرسة الشهيد محمد جمال، ومدرسة السيد نصر سرحان التابعتين لإدارة كفر شكر التعليمية، بمتوسط عمر زمني (٦.٢) سنه؛ بهدف التحقق من المؤشرات السيكومترية لأدوات البحث.

٢) اختيار العينة الأساسية في صورتها الأولية متضمنة في صورتها الأولية (٣٣٥) من أربع روضات تابعة لإدارة بنها التعليمية، بمتوسط عمر زمني (٦.٣٤) طفل، وانحراف معيارى (٣.٩٥)؛ خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي(٢٠٢٢/ ٢٠٢٣).

٣) قامت الباحثة بتطبيق مقياس الأسلوب المعرفي(الإندفاع/ التروي) على الأطفال ممن يمثلون العينة، وفى ضوء درجاتهم تم تقسيم الأطفال إلي مجموعتين هما: مجموعة الأرباعي الأعلي ويمثلون الأطفال ذوى أسلوب التروى، وقد بلغ عددهم (٧٤) طفلا؛ ممن تتراوح درجاتهم بين(٥٧: ٧١)، ومجموعة الأرباعي الأدني ويمثلون الأطفال ذوي أسلوب الاندفاع، وقد بلغ عددهم (٨١) طفلا؛ ممن تتراوح درجاتهم ما بين(٨: ١٧) درجة.

٤) تطبيق أدوات الدراسة على العينة في صورتها النهائية المتضمنة (١٥٥) طفلا من أطفال الروضة من ذوي أسلوب الاندفاع في مقابل ذوى أسلوب التروى.

٥) استخدام برنامج spss 25 بهدف التحقق فروض البحث.

٦) التوصل إلى نتائج البحث وتفسيرها في ضوء الإطار النظري، والدراسات والبحوث السابقة.

٧) تقديم مجموعة من المقترحات والتوصيات في ضوء النتائج المتحصل عليها، وفى ضوء متغيرات البحث.

نتائج البحث:

الفرض الأول: وينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على حل المشكلات تعزو إلى طبيعة الأسلوب المعرفي(الاندفاع في مقابل التروى) لصالح مجموعة الأطفال المترويين.

وللتحقق من ضحة الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين للتعرف على دلالة واتجاة الفروق بين أطفال العينة الأساسية في الأداء على إختبار القدرة على حل المشكلات تعزو إلى طبيعة الأسلوب المعرفى(الاندفاع في مقابل التروى)، ويوضح ذلك الجدول (١٠) كما يلي:

جدول(١٠). نتائج استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين للتعرف على دلالة واتجاة الفروق في الأداء على اختبار القدرة على حل المشكلات تعزو إلى طبيعة الأسلوب المعرفي.

المجموعة	العدد	المتوسط	الإنحرا ف	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة العملية (معامل	مستوى الدلالة	لصالح
ذوو أسلوب الإندفاع	٨١	٢٥.٩١	٣.٧٣	١٥٣	٣٦.١٥	٣.١٨ حجم أثر كبير	٠.٠١	ذوي الأسلوب المتروي
ذوو أسلوب التروي	٧٤	٥٨.٧٥	٧.١٨					

ومن الجدول (١٠) يتضح أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) في الأداء على أختبار القدرة على حل المشكلات تعزو إلى طبيعة الأسلوب المعرفي(الإندفاع في مقابل التروي) لصالح مجموعة الأطفال المترويين، كما بلغت قيمة معامل كوهين (٣.١٨) لمجموعتين مستقلتين غير متساويتين في الحجم؛ كمؤشر على الدلالة العملية (حجم التأثير)، وهو حجم تأثير كبير جدًا، وهو يُظهر التأثير الكبير الإيجابي للأسلوب المعرفي في قدرة طفل الروضة على حل المشكلات، ومن ثم يمكن التأكيد على تحقق هذا الفرض.

وتتفق تلك النتيجة ودراسة كل من:(Miller, 2017 ، دلال التورة، ٢٠٠٩) التي تؤكد أن الأسلوب المعرفي يُعد أحد المحددات الأساسية لقدرة طفل الروضة على حل المشكلات؛ ذلك

أن الأسلوب المعرفي يساعد الطفل على تشكيل التفضيلات والميول، وهو ما ينعكس في قدرته حل المشكلات، كما تتفق ودراسة(Kayili & Erbay, 2019) حيث يُعد الأسلوب المعرفي أحد الطرق التي يمكن استخدمها في التعرف على الطرق التي يستخدمها الفرد في إدراك ومعالجة المعلومات، كما أنه المُحدد الأساسي لأسلوبه في حل المشكلات.

كما تتفق ودراسة كل من:(Martinsen, 2011; Labelle, et al., 2019; Surur, et al., 2020) حيث يُؤدي الأسلوب المعرفي يُمثل دورًا وسيطًا بين القدرات المعرفية للطفل وقدرته على حل المشكلات.

وتفسر الباحثة تلك النتيجة: في إطار الخصائص النفسية لطفل الروضة؛ حيث يتسم بالمقدرة على تكوين تصورات ومعتقدات عن العالم الخارجي المحيط به نتيجة إما الأسئلة التي يوجهها للمعلمة أو لولي أمرة أو للكبار المحيطين به، تلك التصورات والمعتقدات التي تدفع به إلى تبني أسلوب معرفي بعينة(أسلوب الاندفاع في مقابل أسلوب التروى)، وهو ما ينعكس في سلوكيات الطفل أثناء حل المشكلات بالمواقف المشكلة المختلفة أثناء ممارسة الأنشطة الصفية بداخل قاعات النشاط أو أثناء ممارسة الأنشطة اللاصفية وأثناء التفاعل مع الآخرين المحيطين به.

كما تفسر الباحثة تلك النتيجة في إطار المواقف التجريبية المصورة لأدوات القياس المستخدمة أثناء التطبيق الميداني للبحث الحالي؛ على اعتبار أن أسلوب الاندفاع في مقابل أسلوب الاندفاع يُمثل المُحدد الأساسى لقدرة الطفل على حل المشكلات، وذلك في إطار الزمن المستغرق للاستجابة للمثيرات المختلفة المتضمنة بالموقف المُشكل، فالطفل ذوو أسلوب الاندفاع يستغرق زمنًا أقل في الاستجابة لتلك المثيرات؛ دون تأن أو تمعن في طبيعة تلك المثيرات وهو ما يظهر في ارتكاب كثير من الأخطاء أثناء الحل؛ في حين أن الطفل المتأن يستغرق وقتًا أطول لإصدار الاستجابة لتلك المثيرات؛ نتيجة التأن والتمعن من المثيرات.

وكذلك تفسر تلك النتائج في إطار: دراستي (دلال التورة، ٢٠٠٩، وسماح الصعوب، ٢٠١٨) على اعتبار أن الطفل ذا الأسلوب المتروي يميل إلى استخدام السلوك الإستكشافي القائم على استدعاء الخبرات السابق تعلمها سواء بالروضة داخل قاعات النشاط أو بالبيت من جانب الوالدين، وهو ما يزيد من القوة العقلية التي يمتلكها الطفل أثناء ممارسة سلسلة من

الأنشطة العقلية والمعرفية بما يُمكنه من إعادة تنظيم المشكلة، ووضع خطة الحل، وتنفيذها وصولًا لحل المشكلة.

كما تُفسر تلك النتيجة في إطار تصور (Riding& Douglas, 1993) والذي تناول الأسلوب المعرفي على أنه سمة تتسم بالثبات النسبي تعكس مجموعة العمليات الداخلية التي يقوم بها الطفل أثناء حل المشكلات المختلفة التي تواجهه؛ حيث يتسم الطفل المتروي بالتأمل في الحلول المقترحة، وفي الاختيار ما بينها الحل المناسب؛ في حين يتسم الطفل المندفع بالتعجل من خلال الاستجابة لأولى الحلول الطارئة على ذهنه.

الفرض الثاني: وينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الإجتماعية تعزو إلى طبيعة الأسلوب المعرفي(الاندفاع في مقابل التروى) لصالح مجموعة الأطفال المتروبين.

وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين للتعرف على دلالة وإتجاة الفروق بين أطفال العينة الأساسية في الأداء على مقياس المهارات الإجتماعية بأبعادة المختلفة(التعاون الإجتماعي، والتفاعل الاجتماعي، والاستقلال الاجتماعي) تعزو إلى طبيعة الأسلوب المعرفي(الاندفاع في مقابل التروى)، ويوضح ذلك الجدول (١١) كما يلي:

جدول(١١). نتائج استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين للتعرف على دلالة وإتجاة الفروق في الأداء على مقياس المهارات الاجتماعية بأبعادة الثلاثة تعزو إلى طبيعة الأسلوب المعرفي.

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الإنحراف المعيارى	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة العملية (معامل	مستوى الدلالة الإحصائية	لصالح
التعاون الإجتماعي	أسلوب الإندفاع	٨١	٢٠.٣٨	٨.٤٧	٥٣	١٠.٣٥	٠.٩١ حجم أثر كبير	٠.٠١	ذوي الأسلوب المتروي
	أسلوب التروي	٧٤	٣١.٤٨	٣.٨٤					
التفاعل الإجتماعي	أسلوب الإندفاع	٨١	١٨.٠٩	٦.٨٧	٥٣	٨.٩٨	٠.٧٩ حجم أثر متوسط	٠.٠١	
	أسلوب التروي	٧٤	٢٦.٢٦	٣.٩٢					

الإستقلال الإجتماعي	أسلوب الإندفاع	٨١	١٨.٣٢	٥.٦٨	٥٣	١٣.٨٩	١.٢٢ حجم أثر كبير	٠.٠١	
	أسلوب التروي	٧٤	٢٨.١٤	٢.٢٥					
الدرجة الكلية	أسلوب الإندفاع	٨١	٥٦.٧٩	١١.٢١	٥٣	١٩.٤٨	١.٧١ حجم أثر كبير	٠.٠١	
	أسلوب التروي	٧٤	٨٥.٨٨	٦.٥٤					

ومن الجدول (١١) يتضح أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) في الأداء على مقياس المهارات الإجتماعية بأبعادة المختلفة(التعاون الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي، والاستقلال الاجتماعي، والدرجة الكلية) تعزو إلى طبيعة الأسلوب المعرفي (الاندفاع في مقابل التروى) لصالح مجموعة الأطفال المتروبين، كما تراوحت قيم معاملات كوهين ما بين (٠.٧٩: ١.٧١) لمجموعتين مستقلتين غير متساويتين في الحجم؛ كمؤشر على الدلالة العملية (حجم التأثير)، وهو يُظهر التأثير الإيجابي للأسلوب المعرفي في المهارات الإجتماعية بأبعادها المختلفة، ومن ثم يمكن التأكيد على تحقق هذا الفرض.

وتتفق تلك النتيجة ودراستي (Koçyiğit & Kayılı, 2014; Kayili & Erbay, 2019) والتي أظهرت نتائجهما فروقًا ذات دلالة في الأداء على مقياس المهارات الاجتماعية تعزو إلى الأسلوب المعرفي لصالح مجموعة ذوى أسلوب التروي.

كما تتفق ودراسة (Balat-Uyanık, et al., 2008) والتي أظهرت نتائجها أن الأطفال المندفعين يعانون من الرفض من أقرانهم مقارنة بالأطفال المتروبين الأكثر قبولًا من جانب الأقران.

وتُفسر الباحثة تلك النتيجة في إطار الأطفال المندفعين وأولئك المتروبين؛ حيث يتسم الطفل المُندفع بعدم القدرة في التعبير عن ذاته، وعلى التعبير عن حاجاته النفسية، كما أنه أكثر إنطواءًا وهو ما ينعكس في عدم مقدرته على التعاون مع أقرانه، وعدم مقدرته على تحقيق التفاعل الإجتماعي الإيجابي، ومن ثم فهو أقل في مستوى المهارات الإجتماعية مقارنة بالطفل صاحب اسلوب التروي؛ والذي يتسم بقدرته في التعبير عن ذاته، وميله إلى مساعدة الآخرين والتعاون معهم، وإبداء التعاطف تجاههم، ومن ثم فهو طفل محبوب من الأقران والمعلمات، وهو ما ينعكس في تنمية وتحسين مهاراته الإجتماعية.

كما تُفسر تلك النتيجة في إطار دراسة (Seçer, et al., 2010) على إعتبار أن أطفال الروضة المُندفعين أظهروا سلوكيات أقل فعالية وأقل تكيفية مثل: سلوك التمركز على الذات، والسلوك العدواني، وسلوك الانسحاب الاجتماعي، في حين أظهر الأطفال المترويين مجموعة من السلوكيات الأكثر فعالية وإيجابية، وهو ما أنعكس فيما يظهرون كلا الفريقين من مهارات إجتماعية لصالح الأطفال المترويين.

الفرض الثالث: وينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الإجتماعية تعزو إلى مستوى القدرة على حل المشكلات (مرتفعي القدرة، ومنخفضي القدرة) لصالح مجموعة الأطفال مرتفعي القدرة على حل المشكلات.

وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين للتعرف على دلالة وإتجاة الفروق بين أطفال العينة الأساسية في الأداء على مقياس المهارات الإجتماعية بأبعادة المختلفة(التعاون الإجتماعي، والتفاعل الإجتماعي، والإستقلال الإجتماعي) تعزو إلى مستوى القدرة على حل المشكلات(مرتفعي القدرة في مقابل منخفضي القدرة)، ويوضح ذلك الجدول (١٢) كما يلي:

جدول(١٢). نتائج استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين للتعرف على دلالة واتجاة الفروق في المهارات الاجتماعية بأبعادة الثلاثة والتي تعزو إلى مستوى القدرة على حل المشكلات

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الإنحراف المعيارى	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة العملية (معامل	مستوى الدلالة الإحصائية	لصالح
التعاون الإجتماعي	مرتفعو القدرة	٥٧	٣٢.٢٩	٣.١٩	١٢٧	١٠.٢٣	٠.٩٠ حجم أثر كبير	٠.٠١	الأطفال مرتفعو القدرة على حل المشكلات
	منخفضو القدرة	٧٢	٢٠.٠١	٨.٥٩					
التفاعل الإجتماعي	مرتفعو القدرة	٥٧	٢٦.٥٠	٣.١٨	١٢٧	٨.٩٨	٠.٧٩ حجم أثر متوسط	٠.٠١	
	منخفضو القدرة	٧٢	١٧.٦١	٦.٩١					
الإستقلال	مرتفعو القدرة	٥٧	٢٨.٢٨	٢.٢١	١٢٧	١٢.١٦	١.٠٧	٠.٠١	

الإجتماعي	منخفضو القدرة	٧٢	١٨.٢٧	٥.٨٨			حجم أثر كبير	
الدرجة الكلية	مرتفعو القدرة	٥٧	٨٧.٠٨	٥.٥٨	١٢٧	١٩.٢٠	١.٦٩ حجم أثر كبير	٠.٠١
	منخفضو القدرة	٧٢	٥٥.٩٠	١١.٢٠				

ومن الجدول (١٢) يتضح أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) في الأداء على مقياس المهارات الاجتماعية بأبعادة المختلفة(التعاون الإجتماعي، والتفاعل الإجتماعي، والإستقلال الإجتماعي، والدرجة الكلية) تعزو إلى مستوى القدرة على حل المشكلات(مرتفعي القدرة في مقابل منخفضي القدرة) لصالح مجموعة الأطفال مرتفعي القدرة على حل المشكلات، كما تراوحت قيم معاملات كوهين ما بين (٠.٧٩: ١.٦٩) لمجموعتين مستقلتين غير متساويتين في الحجم؛ كمؤشر على الدلالة العملية (حجم التأثير)، وهو يُظهر التأثير الإيجابي للقدرة على حل المشكلات في المهارات الإجتماعية بأبعادها المختلفة، ومن ثم يمكن التأكيد على تحقق هذا الفرض.

وتتفق تلك النتيجة ودراستا (Domitrovich, et al., 2007, Tsangaridou, et al., 2014) والتي أظهرت أن تعليم الأطفال حل المشكلات يؤدي إلى زيادة مقدرة الطفل على توظيف مهاراته الإجتماعية.

وتفسر الباحثة تلك النتيجة في إطار الخصائص النفسية لمرحلة الطفولة المبكرة، والتى تتسم بسرعه نمو المخ وما يصاحبة من نمو في العميات المعرفية الأولية، ثم تدريجيًا في العمليات المعرفية ذات المستوى الأعلى، ويصاحب ذلك نمو في القدرات العقلية وخصوصًا القدرة على حل المشكلات، وهو ما ينعكس في نمو المهارات الحركية ولعل منها: المهارات الإجتماعية.

كذلك ترى الباحثة أن مستوى القدرة على حل المشكلات يُمثل المٌحدد الأساسي لمستوى المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة، على إعتبار أن المهارات الإجتماعية تعكس مجموعة من الاستجابات والأنماط السلوكية الصادرة عن الطفل، تلك الانماط السلوكية التي تتشكل في إطار الخبرات السابقة للطفل أثناء مواجهة العقبات بالمواقف المشكلة المختلفة، والتي تتطلب بالضرورة مقدارًا من القدرة على حل المشكلات لدى طفل الروضة، وهو ما يؤكده تصور

(Khabibah; et al, 2018) للقدرة على حل المشكلات بأنها: تلك القدرة القائمة على توظيف الخبرات التعليمية السابقة، وتنظيمها في تقديم حلول للمشكلة المعروضة.

كما يُمكن تفسير تلك النتيجة في إطار دراسة (أسماء خليفة، ٢٠٠٨)، والتي تؤكد على أن كلا من: حل المشكلات، والمهارات الإجتماعية من المهارات الواجب تنميتها واكسابها لطفل الروضة؛ فقدرة الطفل على حل المشكلات إنما تزيد من قدرة الطفل على تقديم حلول للمشكلات والعقبات التي تواجهة بأقصر الطرق، وهو ما ينعكس في مهاراته الاجتماعية، ومقدرته على تحقيق التعاون والتفاعل الاجتماعي مع الأقران والآخرين.

كذلك تُفسر تلك النتيجة في إطار دراسة (سعدي عطيه، وجميلة الوائلي، ٢٠١٨)، والتي تؤكد على ضرورة مساعدة الطفل على ممارسة سلوك حل المشكلة من جانب المعلمة وولى الأمر؛ كسلوك يعبر عن نشاط عقلي معرفي، من خلال توفير المكونات الإيجابية للبيئة الصفية؛ تلك المكونات التي تزيد من درجة التفاعل بين الطفل ومعلمته من جانب، وبينه وبين زملائه من جانب أخر؛ وهو ما يؤدي إلى تنمية مهارات الطفل الإجتماعية.

الفرض الرابع: وينص على: يمكن التنبؤ بالمهارات الإجتماعية بأبعادها المختلفة (التعاون الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي، والاستقلال الاجتماعي، والدرجة الكلية) من خلال القدرة على حل المشكلات، والأسلوب المعرفي لدى أطفال الروضة.

وللتحقق من ضحة الفرض قامت الباحثة باستخدام تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression اعتماداً على الأسلوب الاعتيادي لتنفيذ الانحدار Enter لدرجات أطفال العينة الأساسية للبحث، والجدول (١٣) يوضح نتائج هذا التحليل على النحو التالي:

جدول (١٣). تحليل التباين لإنحدار كل من: القدرة على حل المشكلات والأسلوب المعرفي على المهارات الإجتماعية بأبعادها المختلفة

المهارات الإجتماعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
التعاون الإجتماعي	الانحدار	٤٨٣٠.٥٢	٢	٢٤١٥.٢٦	٥٤.٤١	٠.٠١
	البواقي	٦٧٤٦.٩٩	١٥٢	٤٤.٣٨		
التفاعل الإجتماعي	الانحدار	٢٤٥٦.٩٤	٢	١٢٢٨.٤٧١	٣٧.١٧	
	البواقي	٥٠٢٣.٠٣	١٥٢	٣٣.٠٤٦		
الإستقلال الإجتماعي	الانحدار	٣٥٧٤.٨٦	٢	١٧٨٧.٤٣	٨٧.٥٢	
	البواقي	٣١٠٤.١٢	١٥٢	٢٠.٤٢٢		

الدرجة الكلية للمهارات الإجتماعية	الانحدار	٣١٨٠٩.٤٨	٢	١٥٩٠٤.٧٤	١٧١.٤٠٢	
	البواقي	١٤١٠٤.٣٨	١٥٤	٩٢.٧٩		

ويتضح من الجدول (١٣) ما يلى:

١)وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لكل من: القدرة على حل المشكلات، والأسلوب المعرفي كمتغيرات مستقلة فى تفسير التباين الكلى لمتغير التعاون الإجتماعي "المتغير التابع"، حيث أنهم يفسروا (٤١.٧ %) من التباين الكلى من درجة التعاون الإجتماعي، والجدول (١٤) يوضح تلك النتائج:

جدول (١٤): تحليل الانحدار المتعدد للعوامل المنبئة "القدرة على حل المشكلات، والأسلوب المعرفي" بالمهارات الإجتماعية بأبعادها المختلفة

المتغير المتنبأ به	المتغيرات المتنبئة	قيمة بيتا (B)	الخطأ المعياري	معامل بيتا المعيارية	قيمة ت	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة	نسبة الإسهام
التعاون الإجتماعي	ثابت الإنحدار	١٣.٥٨٧	٢.٠٤٨		٦.٦٣٤	٠.٠١	٠.٠١	٤١.٧٪
	حل المشكلات	٠.٢٤٥	٠.٠٩٦	٠.٤٩٢	٢.٥٥٦	٠.٠٢٢	٠.٠٥	
	الأسلوب المعرفي	٠.٠٥١	٠.٠٦٢	٠.١٦٠	٠.٨٣٣	٠.٤٠٦	غيردالة	
التعاون الإجتماعي	ثابت الإنحدار	١٤.٦٣٨	١.٧٦٧		٨.٢٨٤	٠.٠١	٠.٠١	٣٢.٨٪
	حل المشكلات	٠.١٠٢	٠.٠٨٣	٠.٢٥٦	١.٢٣٧	٠.٠٢١	٠.٠٥	
	الأسلوب المعرفي	٠.٠٨٤	٠.٠٥٣	٠.٣٢٥	١.٥٧٤	٠.١١٨	غيردالة	
الإستقلال الإجتماعي	ثابت الإنحدار	١٥.٢٨	١.٣٨٩		١١	٠.٠١	٠.٠١	٥٣.٥٪
	حل المشكلات	٠.٠٦١	٠.٠٦٥	٠.١٦٢	٠.٩٤٣	٠.٣٤٧	غيردالة	
	الأسلوب المعرفي	٠.١٤٠	٠.٠٤٢	٠.٥٧٦	٣.٣٥٢	٠.٠٠١	٠.٠٥	
المهارات الإجتماعية	ثابت الإنحدار	٤٣.٥٠٥	٢.٩٦١		١٤.٦٩٢	٠.٠١	٠.٠١	٦٩.٣٪
	حل المشكلات	٠.٤٠٩	٠.١٣٩	٠.٤١٢	٢.٩٤٩	٠.٠٠٤	٠.٠٥	
	الأسلوب المعرفي	٠.٢٧٥	٠.٠٨٩	٠.٤٣٢	٣.٠٨٨	٠.٠٠٢	٠.٠٥	

ومن الجدول (١٤) يمكن استنتاج معادلة التنبؤ على النحو التالي:

التعاون الإجتماعي= ١٣.٥٨٧+ (٠.٢٤٥) القدرة على حل المشكلات.

٢) وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لكل من: القدرة على حل المشكلات، والأسلوب المعرفي كمتغيرات مستقلة فى تفسير التباين الكلى لمتغير التفاعل الاجتماعي "المتغير التابع"، حيث أنهم يفسروا (٣٢.٨ %) من التباين الكلى من درجة التفاعل الاجتماعي، والجدول (١٥) يوضح تلك النتائج، ومنه يمكن استنتاج معادلة التنبؤ على النحو التالي:

التفاعل الإجتماعي= ١٤.٦٣٨+ (٠.١٠٢) القدرة على حل المشكلات.

٣) وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لكل من: القدرة على حل المشكلات، والأسلوب المعرفي كمتغيرات مستقلة فى تفسير التباين الكلى لمتغير الاستقلال الاجتماعي "المتغير التابع"، حيث أنهم يفسروا (٥٣.٥ %) من التباين الكلى من درجة الإستقلال الاجتماعي، والجدول () يوضح تلك النتائج، ومنه يمكن استنتاج معادلة التنبؤ على النحو التالي:

الإستقلال الإجتماعي= ١٥.٢٨+ (٠.١٤٠) الأسلوب المعرفي

٤) وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لكل من: القدرة على حل المشكلات، والأسلوب المعرفي كمتغيرات مستقلة فى تفسير التباين الكلى لمتغير المهارات الإجتماعية "المتغير التابع"، حيث أنهم يفسروا (٦٩.٣ %) من التباين الكلى من درجة المهارات الإجتماعية، والجدول () يوضح تلك النتائج، ومنه يمكن استنتاج معادلة التنبؤ على النحو التالي:

المهارات الإجتماعية= ١٤.٦٣٨+ (٠.٤٠٩) حل المشكلات +(٠.٢٧٥) الإسلوب المعرفي.

مما سبق أمكن للباحثة استنتاج الآتي:

١) يُعد كل من: القدرة على حل المشكلات، والأسلوب المعرفي الاندفاع/ التروى من المنبئات الإيجابية بالمهارات الإجتماعية (التعاون الإجتماعي، والتفاعل الإجتماعي، والاستقلال الاجتماعي، والدرجة الكلية للمهارات الإجتماعية) لدى طفل الروضة.

٢) يظهر التأثير الإيجابي للقدرة على حل المشكلات في التنبؤ بكل من: التعاون الإجتماعي، والتفاعل الاجتماعي، في حين يظهر التأثير الإيجابي للأسلوب المعرفي في التنبؤ بالإستقلال الاجتماعي.

٣) يظهر التأثير الإيجابي لكل من: القدرة على حل المشكلات والأسلوب المعرفي في التنبؤ بالدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية.

وتتفق تلك النتيجة ودراسة(Zhang, 2023) على اعتبار أن الأساليب المعرفية تُمثل الأساس لمقدرة الطفل على التفاعل الإجتماعي، ومحددًا لأسلوبة في حل المشكلات، والكيفية التي يتم بها اكتسابة وإتقانه للمعارف والخبرات المختلفة.

كما تتفق وتصور الجمعية الأمريكية للطب النفسي (American Psychiatric Association, 2013) على إعتبار أن الأسلوب المعرفي(الإندفاع/ التروي) يُمثل أحد السمات الأساسية لمرحلة الطفولة المبكرة؛ تلك التي تؤثر بشكل واضح في مقدرة الطفل على تكوين علاقات إجتماعية، وفي قدرته على حل المشكلات المختلفة.

وتفسر الباحثة تلك النتيجة: على اعتبار أن القدرة على حل المشكلات تُمثل إحدى الأهداف الرئيسة المُستهدف تنميتها وإكسابها لطفل الروضة؛ ذلك أن أن حل المشكلات يزيد من قدرة الطفل على التحليل والنقد والمرونة في التفكير، ويساعدة في الوصول إلى الحل بأقصر الطرق، وهو ما ينعكس في تحسين مقدرته على التفاعل الإجتماعي الإيجابي، والتعاون البناء مع الأقران والكبار، ومن هنا يظهر التأثير الإيجابي للقدرة على حل المشكلات في كل من: التعاون الإجتماعي، والتفاعل الإجتماعي، في حين يظهر التأثير الإيجابي للأسلوب المعرفي في التنبؤ بالاستقلالية الاجتماعية لطفل الروضة؛ على إعتبار أن الأسلوب المعرفي يُمثل سمه تتسم بالثبات النسبي، وتعكس الإمكانات والحاجات النفسية، والخبرات المعرفية السابقة لدى الطفل، وهو ينعكس في مستوى الإستقلالية الإجتماعية المُتضمنة: ثقة الطفل في تلك الإمكانات والقدرات الشخصية، ومقدرته على تكوين الصداقات مع الأقران.

وتفسر كذلك في إطار تصور (Smogorzewska & Szumski, 2018:1) للمهارات الاجتماعية على اعتبار أنها: تعكس مقدرة الطفل على استخدام مواردة السلوكية والمعرفية والعاطفية المتمثلة في أسلوبه المعرفي، وقدرته على حل المشكلات في تحقيق المتطلبات الاجتماعية لمرحلة الطفولة المبكرة.

كما تُفسر تلك النتيجة في إطار دراسة (Zhang, 2023)؛ على إعتبار أن الأساليب المعرفية تُعد بمثابة أساليب إرشادية؛ توجه كل من: أولياء الأمور والمعلمات نحو تحقيق أفضل تعلم داخل قاعات النشاط؛ من خلال مساعدة الطفل على اختيار الاستراتيجية التي تتناسب وطبيعة الموقف المُشكل، وهو ما يزيد من التفاعل الإيجابي بين الأطفال داخل قاعات النشاط، ويزيد من مقدرته على إبداء التعاون فيما بينهم، ويحقق مستوى أعلى من الاستقلالية الاجتماعية لدى الأطفال.

مناقشـــة النتائـــج:

من العرض السابق لنتائج التحليل الإحصائى لفروض الدراسة الحالية وتفسيراتها، يمكن التأكيد على:

١) فاعلية الدور الذى يقوم به كل من: الأسلوب المعرفي، ومهارات التفكير، والقدرة على حل المشكلات فى المهارات الاجتماعية لدي طفل الروضة، فالأسلوب المعرفي للطفل يعكس الكيفية التي يكتسب من خلالها الطفل للمعارف والخبرات المختلفة، كما أنه يُحدد الطريقة التي يتفاعل بها مع أقرانه، والآخرين المحيطين به، كذلك تعكس قدرة الطفل على المشكلات حاجات النفسية والمعرفية، كم أنها تعكس مهارته فى التفكير، فكلما كان الطفل أكثر مهارة فى التفكير كلما كان أجدر على التصرف بشكل أكثر ذكاءاً عند مواجهة المشكلات المختلفة التى تواجهة، ومن ثم كان أكثر قدرة على التصرف في المواقف المشكلة المختلفة، وهو ما ينعكس في طبيعة ومستوى المهارات الإجتماعية (التفاعل الاجتماعي، والتعاون الاجتماعي، والاستقلالية الاجتماعية).

٢) تعكس النتائج اسلوب التروي في تحقيق التوافق الإجتماعي، ومقدرته على تحقيق الإستقلالية الإجتماعية؛ ذلك أن الطفل المتروى يتسم بالتأني في التفكير قبل إتخاذ القرار، والاستفادة من المعلومات السابق اكتسابها، وعدم الإعتماد على الاستجابات الداخلية internal

responses، في حين يتسم الطفل ذو أسلوب الإندفاع بعدم التحكم في الأفكار والسلوكيات، والميل إلى التعجل في تلبية الدوافع والمطالب البيئية.

٣) تؤكد النتائج الدور الذي يجب أن تؤديه المعلمة داخل قاعات النشاط؛ والمتمثل في تهيئة مناخ تعليمي مشجع على التعلم، وممارسة المهارات الإجتماعية بين الطفل وأقرانه من جانب، والطفل ومعلمته من جانب أخر؛ على إعتبار أن المعلمة تؤدي دور الوسيط في كافة التفاعلات الاجتماعية داخل قاعة النشاط، وهو ما يتطلب من المعلمة بذل المزيد من الجهود المُتعمدة والمستمرة لمساعدة الطفل على فهم الموقف المُشكل، ومعالجته في إطار سلسلة من الأنشطة العقلية والمعرفية القائمة على الخبرات المعرفية البسيطة الكائنة في البناء المعرفي لديه، بما يُمكنه من إعادة تنظيم المشكلة ووضع خطة للحل يتم تنفيذها وصولاً للحل..

٤) تعكس النتائج بعض من الكفاءات التي يجب السعي نحو تنميتها لدى طفل الروضة سواء داخل قاعات النشاط أو داخل البيت، وهو يدفع بالمعلمات وأولياء الأمور إلى إبتاع اساليب للتنشئة الإجتماعية تتسم بالمرونة، والتقبل، والتسامح، والحوار والمناقشة؛ تلك الكفاءات تتمثل في: حث الطفل على اتباع التعليمات، والتعاون مع الأقران في حل المشكلات المختلفة، واستغلال وقت الفراغ على نحو أكثر إيجابية، وإبداء الحب للآخرين، ومساعدته على فهم سلوك الآخرين، والمشاركة الإيجابية داخل قاعات النشاط، وإبداء المساعدة للأقران عندما يحتاجون إليها، وإظهار التعاطف معهم، ومساعدته على تكوين الصداقات مع الأقران، والمبدأة بالإهتمام واللعب مع الأقران، والثقة في الذات، وإظهار التوافق مع البيئة المدرسية المحيطة.

توصيات الدراسة:

فى إطار ما قدمته الدراسة الحاليه من إطار نظرى، وما تم استعراضة من دراسات سابقة وبحوث، وما توصلت إليه من نتائج، فإنه يمكن تقديم مجموعة من التوصيات للقائمين على العملية التعليمية في مرحلة رياض الأطفال من: مديرى المدارس، والمعلمات، وآولياء الأمور، وللمهتمين بمرحلة الطفولة المبكرة تتمثل فى الآتى:

١) تشجيع المعلمات والقائمين على العملية التعليمية على صياغات موضوعات المقررات الدراسية في صورة مواقف تعليمية، وأنشطة تتناسب وخصائص الطفل في تلك المرحلة، وبما تُمكن من تنمية قدراتهم على حل المشكلات.

٢) إعداد مقرر لمهارات التفكير بصورة عامة، ومهارات التفكير الناقد، ومهارات حل المشكلات بصورة خاصة بما يساعد الأطفال على تحسين قدراتهم العقلية، وينعكس بشكل إيجابي فى المخرجات التعليمية المختلفة التي تؤهلهم للإنتقال الإيجابي لمرحلة التعليم الإبتدائي.

٣) السعى نحو تطوير استراتيجيات التدريس المختلفة التى يستخدمها المعلمات داخل قاعات النشاط فى نقل الخبرات التعليمية المختلفة للأطفال؛ بحيث تقوم تلك الاستراتيجيات التدريسية على اكساب الطفل مجموعة من العادات العقلية الفاعلة، وتنمي لديهم المهارات الإجتماعية، بما يساعد فى تحقيق الأهداف المنوطه بهم تحقيقها، وهو ما يتطلب إعداد أنشطة ترتبط بالبيئة الحياتية الفعلية للطفل، وكذلك وضع الطفل في مواقف لحل المشكلات.

٤) العمل على تطوير أساليب وطرق التقويم المتبعة فى داخل قاعات النشاط، بما يساعد على تنمية القدرات العقلية للطفل، واكسابهم مهارات التفكير الناقد، ومهارات حل المشكلات، ويجعله فى حالة من النشاط والفاعلية المستمرة، ومن تلك الأساليب: أسلوب التقويم الأصيل، والتقويم المستمر، والاهتمام بإعداد ملفات الإنجاز ومتابعتها بصورة مستمرة ودورية، وتهيئة بيئة تعليمية إيجابية تتيح للطفل إبداء الرأي، والتنافس مع أقرانه في جو يتسم بالتسامح والتقبل.

٥) تضمين مجموعة من الأنشطة الإثرائية والإرشادية داخل قاعات النشاط، والتى من شأنها زيادة وعى الطفل بذاته وإمكاناته وقدراته واستعدادتة الذاتية، بما يحقق النمو النفسى السوى، وبما ينعكس في تنمية المهارات الإجتماعية للطفل.

٦) تمكين الطفل من النمو المتكامل لشخصيته، وتنمية استعداداته وطاقاته، وتوجيهها التوجيه الصحيح بما يساعدة على تحقيق ذاته وتنظيمها، وإشباع حاجاته المختلفة.

٧) يجب على المعلمات حث الطفل نحو اكتساب مهارات تكوين الصداقة، والمهارات الاجتماعية بما ينعكس في حب الروضة والشعور بالإندماج أثناء ممارسة الأنشطة المختلفة.

٨) الإهتمام بتنمية المهارات الإجتماعية الإيجابية والمتمثلة فى:(التفاعل الإجتماعي، والتعاون الإجتماعي، والإستقلالية الإجتماعية)، ولعل أفضل أسلوب لذلك يتمثل فى عرض نماذج حية عن طريق استخدام الفيديو بروجيكتور أو الرحلات التعليمية أو عرض مجموعة من عروض الباوربوينت التى تتضمن مجموعة من الصور الملونة، والتى تعكس أشخاص فى مواقف وأوضاع وبيئات إجتماعية متباينة، ثم يطلب من الطفل أن يقوم بتخيل ذاته فى داخل الصورة المعروضة لبعض من الوقت، ثم يطلب منه كتابة قصة يقوم ببطولتها، ثم يقصها على أقرانه.

دراسات مقترحة وبحوث:

فى ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج تقترح الباحثة عدداً من البحوث والدراسات التى يمكن إجراؤها مستقبلياً وهى:

١) فعالية التدريب على استراتيجيات حل المشكلات في المهارات الإجتماعية لدى طفل الروضة

٢) أثر التفاعل بين: القدرة على حل المشكلات والأسلوب المعرفي في المهارات الإجتماعية لدى طفل الروضة.

٣) أثر التناظر/عدم التناظر بين الأسلوب المعرفي لكل من المعلمة والطفل في المهارات الإجتماعي لطفل الروضة.

٤) فعالية اللعب الموجة في تعديل الأسلوب المعرفي الاندفاع/ التروى لدى طفل الروضة

٥) فعالية التدريب على بعض استراتيجيات حل المشكلات في التوافق الاجتماعي لطفل الروضة

٦) إعادة الدراسة الحالية على عينة من اطفال الروضة المعرضون لخطر صعوبات التعلم ومقارنة النتائج بما توصلت إليه الدراسة الحالية.

٧) البروفيلات النفسية لطفل الروضة ذوي الأسلوب المعرفي الاندفاع/ التروى في إطار بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية.

مراجـــع البحـــث

أولاً: المراجـــع العربيـــة:

أحمد أحمد عواد، وأشرف عبدالغني شريت(٢٠٠٢). تنمية المهارات الإجتماعية لدى الأطفال المعاقين بصريًا. رابطة التربية الخاصة، ١٩(٦١)، ١٠٣- ١٦٨.

إسراء الصري، ومني قطيفان الفايز(٢٠١٩). أثر برنامج تدريبي في الرياضيات مستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارة حل المشكلات للطلبة الموهوبين في رياض الإطفال، المجلة الدولية لعلوم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة، ١٥(٣)، ١٣٢- ١٦١.

أسماء محمد خليفة (٢٠٠٨). دور الدراما في تنمية مهارات حل المشكلات لدى أطفال الروضة المتروبين والندفعين، رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة القاهرة.

آمال صادق، وفؤاد أبوحطب(٢٠١٣). علم النفس التربوي، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

آمال عبدالعزيز مسعود(٢٠١٨). مهارات التواصل لدى طفل الروضة وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، ١٩(١)، ٣٠٥- ٣٢٩.

أماني عبدالمقصود عبدالوهاب (٢٠١٨). مقياس المهارات الإجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أنور محمد الشرقاوي(٢٠٠٣). علم النفس المعرفي المعاصر، الطبعة الثانية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

آيات عبدالفتاح الجندي(٢٠٢٢). برنامج قائم على الألعاب المتخفية الإلكترونية في تنمية مهارة حل المشكلات الرياضية لدى أطفال الروضة الموهوبين المعرضين لخطر صعوبات التعلم، مجلة الطفولة والتربية، جامعة الإسكندرية، الجزء الأول، ١٤(٥١)، ١٣٥- ٢١٥.

إيمان أحمد خليل(٢٠١٩). فعالية برنامج لعب أدوار لتنمية مهارة حل المشكلات لدى طفل الروضة، مجلة الطفولة، ٣٣(٤)، ١- ٣٣.

إيناس فاروق العشري، رمضان مسعد بدوي، وأماني إبراهيم البوشي(٢٠٢١). فاعلية نموذج التعليم بالمحاكاة في تنمية مهارات حل المشكلات الحياتية لطفل الروضة، مجلة كلية التربية بكفر الشيخ، ٤(١٠١)، الجزء الثاني، ٤٢٥- ٤٤١.

توفيق أحمد مرعي، ومحمد محمود الحيلة(٢٠١٦). طرائق التدريس العامة، الطبعة الثامنة، عمان بالأردن: دار المسيرة للطباعه والنشر.

حمدي علي الفرماوي(١٩٩٤). الأساليب المعرفية بين النظرية والتطبيق، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

حنان محمد نصار، إيمان السيد عرفة، ونشوى سعيد شرشر(٢٠١٩). فاعلية استراتيجية القبعات الست في تنمية مهارات حل المشكلات الحياتية لدى طفل الروضة. مجلة كلية التربية بكفر الشيخ، ١٩(١)، ٣٧١- ٣٩٠.

دلال على التورة (٢٠٠٩). علاقة الأسلوب المعرفي (التروي–الاندفاع) بالسلوك الاستكشافي لدى عينة من أطفال الروضة بدولة الكويت. رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة الخليج العربي.

روبرت سولسو(١٩٩٦). علم النفس المعرفي. ترجمة: محمد الصبوة، مصطفي كامل، ومحمد الدق، الكويت: دار الفكر الحديث.

ريان مطر الحارثي، ومحمد محمود الدويك(٢٠٢٠). فاعلية برنامج إثرائي قائم على نموذج كولب لتنمية حل المشكلات لدى الطلاب الموهوبين، مجلة كلية التربية بالمنصورة، ١١٠(٤)، ١٥٣٣: ١٥٥٥.

سعدي جاسم عطيه، وجميلة رحيم الوائلي(٢٠١٨). المكونات الإيجابية للبئة الصفية وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لأطفال الروضة. دراسات عربية فى التربية وعلم النفس، ٩٤(١)، ٢٥٧- ٢٩٣.

سماح كليب الصعوب(٢٠١٨). أثر مستوى جودة الروضة في تنمية القدرة على حل المشكلات لدى طفل الروضة في محافظة الكرك. رسالة ماجستير(غيرمنشورة)، جامعة الإسراء الخاصة.

شهناز محمد محمد، دعاء محمد مصطفي، وهبة صلاح جويد(٢٠٢٣). القدرة التنبؤية للكفاة الإجتماعية بالمشكلات السلوكية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات الإنتباة، مجلة دراسات في الطفولة والتربية بأسيوط، ٢٤(١)، ٤٢٥- ٤٦٤.

صلاح الدين عرفة محمود (٢٠٠٦). تفكير بلا حدود، القاهرة: عالم الكتب.

عادل عبدالله محمد(٢٠٠٦). المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم لأطفال الروضة. القاهرة: دار الرشاد.

عبدالغني محمد العمراني(٢٠١٤). مشكلات أطفال ما قبل المدرسة وأساليب المساعدة فيها. صنعاء: دار الكتاب الجامعي.

عبلة محمد صغير(٢٠٠٢). التحصيل الدراسي وعلاقته باسلوب (التروي/ الإندفاع) عند مستويات مختلفة من القلق والذكاء لدى طالبات المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير(غيرمنشورة)، كلية الآداب والعلوم والتربية للبنات، جامعة عين شمس.

عبير محمود منسي، أروى سمير معوض، جورجينا جورج رشدي(٢٠٢٢). تنمية بعض المفاهيم الجيولوجية لدى طفل الروضة باستخدام برنامج قائم على استراتيجية حل المشكلات، المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ببورسعيد، ٢٤(٣)، ١٦٩- ٢١٥.

فتحي الزيات (٢٠٠١). علم النفس المعرفي: دراسات وبحوث. القاهرة: دار النشر للجامعات.

فتحي عبدالرحمن جروان (٢٠١٧). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات، الطبعة العاشرة، عمان: دار الفكر.

فضيلة أحمد زمزمي(٢٠٠٧). برنامج مقترح لتنمية مهارة حل المشكلات لدى أطفال الروضة بمدينة مكة المكرمة: دراسة تجريبية. سلسلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١(١)، ٥٤- ٨٨.

فؤاد أبوحطب(١٩٩٤). القدرات العقلية، الطبعة الرابعة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

لطفي عبدالباسط عيسي(٢٠٠١). دور التأمل المعرفي وما وراء المعرفي والذكاء في أداء حل المشكلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٥(٤)، ٩- ٥٦.

ليلي أحمد كرم الدين، وصبري محمد إسماعيل، ورباب طه على (٢٠١١). برنامج لتنمية مهارات حل المشكلات لطفل الروضة، مجلة دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، ١٤(٥٢)، ١٢٣- ١٣٣.

محمد أحمد سالم (٢٠٢٢). أثر التفاعل لنمط الفيديو ٣٦٠ ° "المدعم بالتلميحات البصرية/ غير المدعم بالتلميحات البصرية" ببيئة افتراضية وبين الأسلوب المعرفي "التروي /

الاندفاع" لتنمية التحصيل، ومهارات التفكير البصري لدى أطفال الروضة، مجلة كلية التربية النوعية، جامعة بورسعيد. ١٥(١)، ٥٧١- ٦٣٥.

محمد أحمد غنيم(٢٠٠٢). إستراتيجيات أداء مهام حل المشكلات لدى الطلاب ذوي الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع. مجلة العلوم التربوية، ١(١)، ١٥٩- ٢٦٤.

محمد السيد عبدالرحمن(١٩٩٨). دراسات في الصحة النفسية. الجزء الثاني، القاهرة: دار قباء للنشر والتوزيع.

محمد جميل منصور، وفاروق سيد عبدالسلام(١٩٨٩). النمو من الطفولة إلى المراهقة. الكتاب الجامعي (٢)، الطبعة الرابعة، جدة: دار تهامة للنشر والتوزيع.

محمد عطية خميس(٢٠١٠). مصادر التعلم الإلكتروني: الأفراد والوسائط، القاهرة: دار السحاب للطباعه والنشر والتوزيع.

هالة إبراهيم الجرواني، وإنشراح إبراهيم المشرفي(٢٠١٠). آفاق تربوية متجددة:إعداد الطفل لمرحلة الروضة. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

هدي محمد الناشف(١٩٩٧). رياض الأطفال، القاهرة: دار الفكر العربي.

هشام محمد الخولي(٢٠٠٢). الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس، القاهرة: دارالكتاب الحديث.

يوسف محمد قطامي(٢٠٠٧). تعليم التفكير لجميع الأطفال، عمان بالأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجـــع الأجنبيـــة

Abu Taleb, T. (2013). Parenting styles and children's social skills as perceived by Jordanian mothers of preschool children. Early Child Development and Care, 183:11, 1646-1660.

Allport, W. (1937). Personality: A psychological interpretation. New York: Holt & Co.

American Psychiatric Association (2013): Diagnostic and statically manual of mental disorder, 5th edition. Arlington.

Aras, S. Free play in early childhood education: A phenomenological study. Early Child Development. 186(1), 1173–1184.

Atadokht, A.; Mohammadi, G.; Fard, F. and Sharbati, A. (2015). Comparison of the independent and context dependent cognitive styles and social problem solving in Kindergarten with and without specific learning disorder, Learning Disabilities, 5(1), 142-148

Ates, S.& Cataloglu, E. (2007). The effects of students' cognitive styles on conceptual understandings and problem-solving skills in introductory mechanics, Research in Science & Technological Education, 25(2), 167-178.

Bahar, A. and Maker, J. (2015). Cognitive Backgrounds of Problem Solving: A Comparison of Open-ended vs. Closed Mathematics Problems. Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 11(6), 1531–1546.

Balat-Uyanık, G., Şimşek, Z., and Akman, B. (2008). Comparison of behavioral problems of preschool children in terms of mother and teacher evaluations. Hacettepe University Journal of the Faculty of Education, 34(1), 263–275.

Betsch, T.; Funke, J.; Plessner, H. Denken(2011). Urteilen, Entscheiden, Problemlösen; Springer: Wiesbaden, Germany.

Bikos, K., & Gregoriadis, A. (2012). Moral judgments of socio-metrically neglected children concerning their bullying experiences in the first grade. International Journal of Humanities and Social Science, 2(9), 23–33.

Cakan, M. (2005). The relationship between cognitive styles and foreign language achievement, Primary Education Online E-Journal, 4(1), 53–61.

Cullins. A. (2018). "How to Teach Problem-Solving Skills to Kids (Ages 3-14). Available at: Https://Biglifejournal.com/Blogs/Blog/.

Dan, A. (2016). Supporting and Developing Self-Regulatory Behaviours In Early Childhood in Young Children With High Levels Of Impulsive Behaviour, Contemporary Issues in Education Research, 9(4), 189- 200.

Daniel, M.; John, R.; Eslavath, R. and Abraham. J. (2022). Cognitive style and working memory among adolescents with specific learning disability, Education and Health Promotion, 11(3), Available at: https://www.jehp.net//article.asp?issn=2277-9531;year=2022;volume=11;issue=1;spage=196;epage=196;aulast=Daniel.

David, H.& Barbara, L. (1993). Handbook of individual differences, learning and instruction, New Jersey: Hill Dale.

Deichmann, F.& Ahnert, L. (2021). The terrible twos: How children cope with frustration and tantrums and the effect of maternal and paternal behaviors. Infancy, 26(1), 469–493

Denham, A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? Early Education and Development, 17(1), 57–89.

Desmita, H. (2014). Psychology learning of students. Bandung: PT. Remaja Rosdakarya.

Domitrovich, E., Cortes, C., and Greenberg, T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. primary prevention, 28(2), 67-91.

Fisher, D. S. (2009). The relationship between cognitive style and emotional/behavioral expression in a clinical sample of children. PhD, Widener University.

Fleer, M. (2019). Scientific Play worlds: A model of teaching science in play-based settings. Research in science education, 49(1), 1257–1278

Gardner, H. (1993). The unschooled mind, London: Fontana press.

Gregoriadis, A., & Grammatikopoulos, V. (2014). Teacher-child relationship quality in early childhood education: The importance of relationship patterns. Early Child Development and Care, 184(3):386-402

Hamzah, U. (2010). New orientation on psychology learning. Jakarta: PT. Bumi Aksara.

Hirsh-Pasek, K.; Golinkoff, M.; Berk, E.; Singer, D. (2009). A Mandate for Playful Learning in Preschool: Applying the Scientific Evidence; University Press: Oxford, UK.

Hollenstein, L.; Thurnheer, S. and Vogt, F. (2022). Problem Solving and Digital Transformation: Acquiring Skills through Pretend Play in Kindergarten, education sciences, 12(2), 91- 109.

Hooda, M. and Devi, R. (2018). Problem Solving Ability: Significance for Adolescents. Scholarly Research, II(XIII), 1773 – 1778

Ibrahim, U. (2004). Cognitive Style and Intelligence Interaction in Gifted Probelm-solving Performance, Sohag Educational Journal, 20(2), 1-26

Jamaludin, M.; Nawing, K and Imran, S. (2017). Students' Learning Outcomes of Civic Education and Social Skills. Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 147(2), 45-48.

Kamid, M.; Rusdi, M.; Fitaloka, O.; Basuki, F.; Anwar, K. (2020). Mathematical communication skills based on cognitive styles and gender, International Journal of Evaluation and Research in Education, 9(4), 847-856.

Kayili, G. (2016). The effect of Montessori Method on cognitive tempo of Kindergarten children. Early Child Development and Care,2(1), 1–9.

Kayili, G.& Erbay, F. (2019). A comparison of preschool children's communication and emotional skills on the basis of their cognitive tempos, Early Child Development and Care, 189(4), 625-634.

Khabibah, S.; Manuharawati, A. & Agung Lukito. (2018). Problem Solving Ability: A case study in Postgraduate Mathematics Student, Advances in Intelligent Systems Research (AISR), 157(1), 223- 226.

Kim, J., Choi, N. and Park, S. (2012). Intuitiveness and creativity in groups: Cross-level interactıons between group conflict and individual cognitive styles. Social Behavior and Personality, 40(9), 1419–1434.

Kjällander, S.; Mannila, L.; Åkerfeldt, A. and Heintz, F. (2021). Elementary Students' First Approach to Computational Thinking and Programming. Scientific education, 11(1), 80- 91.

Koçyiğit, S.& Kayılı, G. (2014). Examining School Readiness of Preschool Children with Different Cognitive Style, Education and Science, 39 (175), 14-26.

Kozhevnikov, M. (2007). Cognitive styles in the context of modern psychology: Toward an integrated framework of cognitive style. Psychological Bulletin, 133(3), 464–481.

Labelle, L.; Laurence, J.; Nadon, R. and Perry, C. (2019). Hypnotizability, preference for an imagic cognitive style, and memory creation in hypnosis, Abnormal Psychology, 99(3), 222-822.

Leppert, K.; Wasserbach, M. and Dougherty, L. (2019). Cognitive Styles in Preschool-Age Children: Associations with Depression Risk and Evidence of Stability. Psychopathology and Behavioral Assessment, 41(1), 612–626.

Mackintosh, B.& Rowe, M. (2021). Baseline Inequalities: Social Skills at Preschool Entry Moderate Math Development. Research in Childhood Education, 35(1), 1- 21.

Martinsen, Ø. (2010). Cognitive Styles and Experience in Solving Insight Problems: Replication and Extension. Creativity Research, 8(3), 291-298.

Martinsen, Ø. (2011). The Assimilator–Explorer Cognitive Styles: Factor Structure, Personality Correlates, and Relationship to solve problem. Creativity Research, 5(4), 273-283.

McClelland, M.& Morrison, J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. Early Childhood Research Quarterly, 18(2), 206–224.

McWayne, M.; Cheung, K.; Green Wright, E.; and Hahs-Vaughn, L. (2012). Patterns of school readiness among head start children:

Meaningful within-group variability during the transition to kindergarten. Educational Psychology, 104(3), 862–878.

Merrell, K. (1994). Preschool and Kindergarten behavior scales: Test manual. Brandon: Clinical psychology Publishing company, Inc.

Miller, A. (2017). Cognitive styles and environmental problem-solving, International Journal of Environmental Studies, 3(2), 21-31.

Morrison, S. (1998). Early Childhood Education Today, 7th ed. Merril: Prentice Hall.

Mun, M.; Berdibayeva, S.; Sakhiyeva, F. And Berdibayev, S. (2021). Cognitive style "rigidity-flexibility of cognitive control" and the level intelligence indicators, bulletin the national academy of sciences of the republic of kazakhstan, 7(15), 300- 312

Oades-Sese, V.; Esquivel, B.; Kaliski, K. and Maniatis, L. (2018). A longitudinal study of the social and academic competence of economically disadvantaged bilingual preschool children. Developmental Psychology, 47(3), 747–764.

Pekarsky, R. (2012). Effect of the child directed interaction phase of parent-child interaction therapy on behavioral impulsivity in young children, PhD, Hofstra University, Hempstead, NY.

Riding, R. & Douglas, G. (1993). The effect of cognitive style and mode of presentation on learning performance. British Journal of Educational Psychology, 63(2), 297-307.

Riding, R.& Pearson, F. (2006). The Relationship between Cognitive Style and Intelligence, Educational Psychology 14(4):413-425.

Rimm-Kaufman, E., Pianta, C. and Cox, J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. Early Childhood Research Quarterly, 15(2), 147–166.

Rozencwajg, P. & Corroyer, D. (2005). Cognitive processes in the reflective-impulsive cognitive style. Genetic Psychology, 166(4), 451–463.

Saracho, O. (2015). The Relationship Between the Cognitive Styles and Play Behaviours of Preschool Children, An International Journal of Experimental Educational Psychology, 15(4), 405-415

Seçer, Z., Çeliköz, N., Koçyiğit, S., Seçer, F., and Kayılı, G. (2010). Social skills and problem behaviors of children with different

cognitive styles who attend preschool education. Australian Journal of Guidance and Counseling, 20(1), 91-98.

Serpell, N., & Mashburn, J. (2012). Family-school connectedness and children's early social development. Social Development, 21(1), 21–46.

Smogorzewska, J. & Szumski, G. (2018). Developing Preschoolers' Social Skills: The Effectiveness of Two Educational Methods. International Journal of Disability, Development and Education, 65(3), 318-340.

Smogorzewska, J.& Grzegorz, S. (2017). Developing Preschoolers' Social Skills: The Effectiveness of Two Educational Methods. International Journal of Disability, Development and Education, 8(3), 1-20.

Spira, E.& Fischel,J. (2005). The impact of preschool inattention, hyperactivity, and impulsivity on social and academic development: a review. Child Psychology and Psychiatry, 46(7), 755–773

Sternberg, R.& Grigorenko. E. (2001). A capsule history of theory and research on styles. Erlbaum Associates, 3(2), 11-21.

Stoyanov, S. & Kirschner, P. (2007). Effect of Problem-Solving Support and Cognitive Styles on Idea Generation. Research on Technology in Education, 40(1), 49-63.

Surur, M.; Degeng, N.; Setyosari, P. and Kuswandi, D. (2020). The Effect of Problem-Based Learning Strategies and Cognitive Styles on Junior High School Students' Problem-Solving Abilities, International Journal of Instruction, 13(4), 35-48.

Syarifuddin.; M., Ahmad, K. and Sulaiman, S. (2023). The Influence of Parental Role and Parenting Pattern Through Children's Discipline on Children's Independence in Kindergarten B. International Journal of Social Science and Human Research, 6(5), 3184-3189 .

Tasi; H. (2010). development of an inventory of problem-solving abilities of tertiary students majoring in engineering technology, world transactions on engineering and technology education, 8(3), 268- 272.

Tennant. M. (1988). Psychology and adult learning. London: Routledge.

Tsangaridou, N.; Zachopoulou, E.; Liukkonen, J.; Gråstén, A. and Kokkonen, M. (2014). Developing preschoolers' social skills through cross-cultural physical education intervention, Early Child Development and Care, 184(11), 1550-1565.

Uslu, B. (2020) The effect of foreign language acquisition on preschool children's self-regulation and social skills. European Early Childhood Education Research, 28(4), 548-567.

Viator, R.; Harp, N.; Rinaldo, S. and Marquardt, B. (2020). The mediating effect of reflective-analytic cognitive style on rational thought, Thinking &Reasoning, 26(3), 381-413.

Vinayastri, A.; Ndari, S.; Mujtaba,I.; Masykuroh, K.; Alfiyana, V. and Pebriani, F. (2021). Effects of Learning Media and Cognitive Style on Children 4-6 Years, Middle European Scientific Bulletin, 13(3), 65- 71.

Vojtíková, l.; Hnízdil, j.; Turčová, i. and Statowski, W. (2023). The relationship of cognitive abilities and motor proficiency in preschool children – pilot study, Physical Activity Review, vol. 11(1), 112- 122.

Weber, M.; Reuter, T.; Leuchter, M. (2020). The impact of a construction plays on 5-to 6-year-old children's reasoning about stability. Front. Psychology. 11(1), 1737- 1745.

Zhang, J. (2023). Links between Cognitive Styles and Learning Strategies in Second Language Acquisition. Education, Humanities and Social Sciences, 8(2), 327- 333.

Zhou, W.; Wang, L.; He, Z.; Wang, J. and Ma, D. (2018). Study on the Correlation between Subject Selection and Students' Inference Ability, Cognitive Style and Thinking Style in New College Entrance Examination, Advances in Psychology, 8(11), 1605-1610