مجلة جامعة البعث

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 46 . العدد 9

1445 هـ - 2024 م

الأستاذ الدكتور عبد الباسط الخطيب

رئيس جامعة البعث

المدير المسؤول عن المجلة

أ. د. محمود حديد	**رئيس هيئة التحرير**
أ. د. وليد حماده	**رئيس التحرير**

مدير مكتب مجلة جامعة البعث

د. إبراهيم عبد الرحمن

د. محمد هلال	**عضو هيئة التحرير**
د. فهد شريباتي	**عضو هيئة التحرير**
د. معن سلامة	**عضو هيئة التحرير**
د. جمال العلي	**عضو هيئة التحرير**
د. عباد كاسوحة	**عضو هيئة التحرير**
د. محمود عامر	**عضو هيئة التحرير**
د. أحمد الحسن	**عضو هيئة التحرير**
د. سونيا عطية	**عضو هيئة التحرير**
د. ريم ديب	**عضو هيئة التحرير**
د. حسن مشرقي	**عضو هيئة التحرير**
د. هيثم حسن	**عضو هيئة التحرير**
د. نزار عبشي	**عضو هيئة التحرير**

تهدف المجلة إلى نشر البحوث العلمية الأصيلة، ويمكن للراغبين في طلبها الاتصال بالعنوان التالي:

رئيس تحرير مجلة جامعة البعث

سورية . حمص . جامعة البعث . الإدارة المركزية . ص . ب (77)

. هاتف / فاكس : 2138071 31 963 ++

. موقع الإنترنت : www.albaath-univ.edu.sy

. البريد الالكتروني : magazine@ albaath-univ.edu.sy

ISSN: 1022-467X

شروط النشر في مجلة جامعة البعث

الأوراق المطلوبة:

- 2 نسخة ورقية من البحث بدون اسم الباحث / الكلية / الجامعة) + CD / word من البحث منسق حسب شروط المجلة.
- طابع بحث علمي + طابع نقابة معلمين.
- **اذا كان الباحث طالب دراسات عليا:**

يجب إرفاق قرار تسجيل الدكتوراه / ماجستير + كتاب من الدكتور المشرف بموافقته على النشر في المجلة.

- **اذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية:**

يجب إرفاق قرار المجلس المختص بإنجاز البحث أو قرار قسم بالموافقة على اعتماده حسب الحال.

- **اذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية من خارج جامعة البعث :**

يجب إحضار كتاب من عمادة كليته تثبت أنه عضو بالهيئة التدريسية و على رأس عمله حتى تاريخه.

- **اذا كان الباحث عضواً في الهيئة الفنية :**

يجب إرفاق كتاب يحدد فيه مكان و زمان إجراء البحث ، وما يثبت صفته وأنه على رأس عمله.

- **يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (العلوم الطبية والهندسية والأساسية والتطبيقية):**

عنوان البحث . . ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).

1- مقدمة

2- هدف البحث

3- مواد وطرق البحث

4- النتائج ومناقشتها .

5- الاستنتاجات والتوصيات .

6- المراجع.

- **يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (الآداب – الاقتصاد– التربية – الحقوق – السياحة – التربية الموسيقية وجميع العلوم الإنسانية):**
- عنوان البحث . . ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).

1. مقدمة.
2. مشكلة البحث وأهميته والجديد فيه.
3. أهداف البحث و أسئلته.
4. فرضيات البحث و حدوده.
5. مصطلحات البحث و تعريفاته الإجرائية.
6. الإطار النظري و الدراسات السابقة.
7. منهج البحث و إجراءاته.
8. عرض البحث و المناقشة والتحليل
9. نتائج البحث.
10. مقترحات البحث إن وجدت.
11. قائمة المصادر والمراجع.

7- يجب اعتماد الإعدادات الآتية أثناء طباعة البحث على الكمبيوتر:

أ- قياس الورق 17.5×25 B5.

ب- هوامش الصفحة: أعلى 2.54- أسفل 2.54 – يمين 2.5- يسار 2.5 سم

ت- رأس الصفحة 1.6 / تذييل الصفحة 1.8

ث- نوع الخط وقياسه: العنوان . Monotype Koufi قياس 20

. كتابة النص Simplified Arabic قياس 13 عادي . العناوين الفرعية Simplified Arabic قياس 13 عريض.

ج . يجب مراعاة أن يكون قياس الصور والجداول المدرجة في البحث لا يتعدى 12سم.

8- في حال عدم إجراء البحث وفقاً لما ورد أعلاه من إشارات فإن البحث سيهمل ولا يرد البحث إلى صاحبه.

9- تقديم أي بحث للنشر في المجلة يدل ضمناً على عدم نشره في أي مكان آخر، وفي حال قبول البحث للنشر في مجلة جامعة البعث يجب عدم نشره في أي مجلة أخرى.

10- الناشر غير مسؤول عن محتوى ما ينشر من مادة الموضوعات التي تنشر في المجلة

11- تكتب المراجع ضمن النص على الشكل التالي: [1] ثم رقم الصفحة ويفضل استخدام التهميش الإلكتروني المعمول به في نظام وورد WORD حيث يشير الرقم إلى رقم المرجع الوارد في قائمة المراجع.

تكتب جميع المراجع باللغة الانكليزية (الأحرف الرومانية) وفق التالي:

آ . إذا كان المرجع أجنبياً:

الكنية بالأحرف الكبيرة . الحرف الأول من الاسم تتبعه فاصلة . سنة النشر . وتتبعها معترضة (–) عنوان الكتاب ويوضع تحته خط وتتبعه نقطة . دار النشر وتتبعها فاصلة . الطبعة (ثانية . ثالثة) . بلد النشر وتتبعها فاصلة . عدد صفحات الكتاب وتتبعها نقطة.

وفيما يلي مثال على ذلك:

–MAVRODEANUS, R1986– **Flame Spectroscopy**. Willy, New York, 373p.

ب . إذا كان المرجع بحثاً منشوراً في مجلة باللغة الأجنبية:

. بعد الكنية والاسم وسنة النشر يضاف عنوان البحث وتتبعه فاصلة، اسم المجلد ويوضع تحته خط وتتبعه فاصلة . المجلد والعدد (كتابة مختزلة) وبعدها فاصلة . أرقام الصفحات الخاصة بالبحث ضمن المجلة.

مثال على ذلك:

BUSSE,E 1980 Organic Brain Diseases **Clinical Psychiatry News** , Vol. 4. 20 – 60

ج. إذا كان المرجع أو البحث منشوراً باللغة العربية فيجب تحويله إلى اللغة الإنكليزية و التقيد

بالبنود (أ و ب) ويكتب في نهاية المراجع العربية: (المراجع In Arabic)

رسوم النشر في مجلة جامعة البعث

1. **دفع رسم نشر (40000) ل.س أربعون ألف ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة البعث.**
2. **دفع رسم نشر (100000) ل.س مئة الف ليرة سورية عن كل بحث للباحثين من الجامعة الخاصة والافتراضية .**
3. **دفع رسم نشر (200) مئتا دولار أمريكي فقط للباحثين من خارج القطر العربي السوري .**
4. **دفع مبلغ (6000) ل.س ستة آلاف ليرة سورية رسم موافقة على النشر من كافة الباحثين.**

المحتوى

اسم البحث	اسم الباحث	الصفحة
العلاقة بين تطبيق الإشراف الوقائي ومهارات التفكير المستقبلي لدى الموجهين التربويين في مدينة حمص	رائد خليل	48-11
مدى تطبيق مديري المدارس الثانوية للعلاقات الإنسانية في إدارة الأزمات وفق تقديرهم وتقدير المدرسين في محافظة دمشق	د. بلسم محمود خلي	104- 49
درجة توفر سلوكات تقبل الطفل للروضة لدى عينة من أطفال الروضة في مدينة حمص	ريم إبراهيم إبراهيم د. منال مرسي	148-105
درجة امتلاك أطفال الروضة لمهارات التواصل اللاعنفي	شيراز العوض د. وليد حمادة د. فايز يزبك	182-149

العلاقة بين تطبيق الإشراف الوقائي ومهارات التفكير المستقبلي لدى الموجهين التربويين في مدينة حمص

الباحث: رائد خليل جامعة البعث –كلية التربية

ملخص:

هدف البحث إلى تعرّف درجة تطبيق ممارسات نمط الإشراف الوقائي من قبل الموجهين التربويين في مدينة حمص خلال عملهم، وعلاقتها بدرجة توفر مهارات التفكير المستقبلي لديهم، والكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابتهم وفق متغيرات (سنوات الخبرة، الدورات المتبعة)، ولتحقيق أهداف البحث تم اعتماد المنهج الوصفي الارتباطي وتطبيق أدوات البحث المؤلفة من: (استبانة درجة تطبيق نمط الإشراف الوقائي، واستبانة درجة توفر مهارات التفكير) على عينة شملت الموجهين التربويين في مدينة حمص وأظهرت النتائج التي توصل إليها البحث:

1–توفر درجة تطبيق ممارسات نمط الإشراف الوقائي بدرجة متوسطة ووزن نسبي (68%)، إضافةً لتوفر مهارات التفكير المستقبلي بدرجة متوسطة ووزن نسبي (69%).

2–وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين درجات أفراد العينة على استبانة درجة تطبيق نمط الإشراف الوقائي ودرجاتهم على استبانة توفر مهارات التفكير المستقبلي.

3–عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) بين درجات أفراد العينة لاستبانة تطبيق الإشراف الوقائي واستبانة التفكير المستقبلي تعزى لمتغير الدورات المتبعة.

4–وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) بين درجات أفراد العينة لاستبانة تطبيق الإشراف الوقائي واستبانة التفكير المستقبلي تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وبناءً على النتائج فإن أهم المقترحات:

––توفير نظام معلومات متطور ليدعم تطبيق نمط الإشراف الوقائي من خلال توفير تغذية راجعة تحقق عملية رقابة وتقييم فعّال.

–عقد دورات تدريبية في مجال تطوير مهارات التفكير المستقبلي للموجهين والمعلمين ليتمكنوا من التنبؤ بالصعوبات الممكن مواجهتها في عملهم ومعالجة أسبابها.

الكلمات المفتاحية: نمط الإشراف الوقائي، مهارات التفكير المستقبلي، الموجهين التربويين.

The Relationship between the Application of Preventive Supervision and the Future-Thinking Skills among Educational Mentors in Homs City.

Al-Baath University - Faculty of Education

Abstract:

The research aimed to identify the degree of application of preventive supervision style practices by educational mentors in Homs, and its relationship to the degree of availability of future-thinking skills they have, and revealing the significance differences between the averages of their responses according to the variables (years of experience, courses followed). To achieve the research objectives, The descriptive correlated approach has been used by tools which consisting: (a questionnaire of application of the preventive supervision style, and a questionnaire of availability of future-thinking skills)

The results of the research showed:

1-The degree of application of preventive supervision style practices is available with a moderate degree and relative weight (68%), in addition to the availability of future-thinking skills with a moderate degree and relative weight (69%).

2-There is a positive correlation between the sample members' scores on the questionnaire on the degree of application of the preventive supervision style and their scores on the availability of future thinking skills.

3-There are no statistically significant differences at (0.05) between the sample members' scores for the Preventive Supervision Application and the Future Thinking Questionnaire due to the variable courses followed.

4-There are statistically significant differences at (0.05) between the sample members' scores for the Preventive Supervision Application and the Future Thinking Questionnaire due to the years of experience variable.

Based on the results, the most important suggestions are:

-Providing an advanced information system to support the implementation of the preventive supervision pattern by providing feedback that achieves an effective control and evaluation process.

-Holding training courses in the field of developing future-thinking skills for mentors and teachers so that they can anticipate the difficulties they may encounter in their work and address their causes

Keywords: preventive supervision style, future-thinking skills, educational mentors.

مقدمة:

تسعى جميع الدول إلى تطوير رؤيتها لتواكب متطلبات التنمية المستدامة في جميع المجالات الاقتصادية والسياسية والتكنولوجية، مما دفعها لزيادة الاهتمام بتطوير مجال التعليم ودوره الأساسي في إحداث تطورات ملموسة في تلك المجالات؛ وتتم ترجمه هذا الاهتمام من خلال اعتماد رؤية التحول في التعليم وفق مهارات المستقبل وتحقيق أهداف التنمية المستدامة.

إن هذا التحول فرض تحديات عدّة على مؤسسات التعليم تشمل تطوير جميع عناصر العملية التعليمية، والتركيز الأساسي على مهارات القرن الحادي والعشرين وتحقيق أهداف التنمية المستدامة في التعليم، مما أظهر ضرورة تضمين مهارات التفكير المستقبلي ضمن المناهج التعليمية وتنميتها لدى المعلمين والمتعلمين.

يعد التفكير المستقبلي كأبرز مهارات القرن الحادي والعشرين، التي ظهرت كاستجابة لتطورات التكنولوجيا السريعة من حولنا ومحاولة لمواجهة كل ما هو جديد من التطورات السريعة، بطرق علمية وباستخدام تفكير مستند إلى أسس علمية قادرة على حل المشكلات المستقبلية المتوقعة قبل حدوثها.

هذه التطورات في أهداف العملية التعليمية تبرز الدور الأساسي لعمل الموجه التربوي في الإشراف على عملية الإنماء المهني للمعلمين، وعلى المناهج الدراسية والتقويم التربوي والتدريب أثناء الخدمة، وتقديم الدعم والمساعدة للمعلم والطالب، الأمر الذي يتطلب منه استخدام وتطبيق أنواع جديدة من التفكير والممارسات والأساليب والأنماط الإشرافية.

ويظهر الإشراف الوقائي من ضمن أبرز الأساليب التي تلائم تنمية المهارات المستقبلية؛ نظراً لكونه يعتمد على إجراءات وقائية يقوم بها الموجهون، نتيجة دراستهم لواقع العملية التعليمية ووضع تصورات وتنبؤات للمشكلات التي ستواجه العملية التعليمية وإعداد خطط

وقائية لعلاجها قبل حدوثها، والتي تتطلب درجة عالية من امتلاك مهارات التفكير المستقبلي لدى الموجه التربوي.

بالتالي يسعى البحث لدراسة العلاقة بين درجة تطبيق نمط الإشراف التربوي الوقائي وتوفر مهارات التفكير المستقبلي لدى الموجهين التربويين في مدينة حمص.

1-مشكلة البحث:

الإشراف الوقائي كأحد أهم الأساليب الإشرافية الحديثة يتطلب امتلاك الموجه للمهارات النوعية التي تمكنه من تطبيق هذا النمط في الإشراف التربوي، حيث أكدت توصيات مؤتمر التطوير التربوي في الجمهورية العربية السورية (2019) على ضرورة التمكين المهني للموجهين وفق أهداف رؤية الوزارة للتعليم من خلال تقديم برامج تدريبية تطور العمل وفق الأساليب الإشرافية الحديثة وتنمي المهارات المهنية النوعية لدى الموجهين في هذا المجال.

كما تشير العديد من الدراسات كدراسة (المزيدي واللواتيا، 2021) ودراسة (عبد الرحمن، 2018) في أهدافها على أهمية دراسة واقع تطبيق الإشراف الوقائي لدى الموجهين باعتباره أهم الأساليب الحديثة التي أثبتت أهميتها وفعاليتها لدى المعلمين والمشرفين في رفع مستوى عملية التعليم وتطويرها، كما تظهر دراسة (عسيري، 2023) بالإضافة لأهمية الإشراف الوقائي ودوره في تحسين العملية التربوية، فإنها تؤكد على ضرورة الاهتمام بشكل أكبر بتدريب الموجهين على المهارات التي تمكنهم من ممارسة الأساليب الإشرافية بفعالية أكبر.

إن التوجه الحديث لتضمين مهارات التفكير المستقبلي ضمن المناهج الدراسية والاهتمام بتنميتها لدى المتعلمين والمعلمين وطلاب كليات التربية، والذي يتفق مع ما تؤكد دراسة (عبود ونهابة ،2021) حول أهمية تضمين هذ المهارات في مناهج كليات التربية وإقامة

برامج تدريب للمعلمين عليها، يظهر أهمية امتلاك هذه المهارات لدى الموجهين التربويين كمتطلب أساسي لتقييم المناهج وتوجيه عمل المعلمين مما ينعكس بشكل مباشر على تنميتها لدى المتعلمين، مما دفع الباحث للقيام بدراسة استطلاعية من خلال إجراء مقابلة مع عينة من الموجهين (15) تضمنت أسئلة حول:

– تعرّف واقع تطبيق الإشراف التربوي الوقائي لدى الموجهين التربويين وأهميته.

– تعرّف المهارات التي يطورونها بهدف تطبيق الإشراف الوقائي.

حيث أظهرت الإجابات بأن نسبة (76%) من الموجهين يؤكدون أهمية تطبيق ممارسات الإشراف التربوي الوقائي كونها تخفف من المشكلات من خلال التنبؤ بها ومنع وقوعها، كما أظهرت إجابات العينة بأن نسبة كبيرة (82%) يتبعون أساليب استشرافية تتضمن العديد من مهارات التحليل والتنبؤ والتخيل المستقبلي للمشكلات المستقبلية المتوقعة، ووضع حلول افتراضية قبل حدوثها.

بناء على ما سبق يسعى البحث في مشكلته إلى دراسة العلاقة بين تطبيق الإشراف الوقائي وتوفر مهارات التفكير المستقبلي لدى الموجهين التربويين، وتتلخص مشكلة البحث في السؤال الآتي:

ما العلاقة بين تطبيق الإشراف الوقائي ومهارات التفكير المستقبلي لدى الموجهين التربويين في مدينة حمص؟

2–أسئلة البحث:

2–1–ما واقع تطبيق ممارسات الإشراف الوقائي من قبل الموجهين التربويين في مدينة حمص من وجهة نظرهم؟

2-2-ما درجة توفر مهارات التفكير المستقبلي لدى الموجهين التربويين في مدينة حمص من وجهة نظرهم؟

3-أهمية البحث:

3-1 يتوقع من خلال نتائج البحث تعرّف تأثير توفر مهارات التفكير المستقبلي لدى الموجهين التربويين وتطبيقهم لنمط الإشراف الوقائي في العمل.

3-2 تزويد المسؤولين عن تنفيذ سياسات تطوير العمل المدرسي بدراسة علمية عن واقع تطبيق نمط الإشراف الوقائي من قبل الموجهين التربويين، والاحتياجات التدريبية والمادية لتطوير مهاراتهم لتنفيذها.

3-3 من المؤمل أن يفيد البحث بما يشمله من أدوات، وما تصل إليه من نتائج، الباحثين والمهتمين في مجال الإشراف لإعداد بحوث ترتبط بتنمية مهارات التفكير المستقبلي، والتدريب على الأساليب الحديثة في الإشراف التربوي.

4-أهداف البحث:

4-1 دراسة العلاقة الارتباطية بين تطبيق الإشراف الوقائي وتوفر مهارات التفكير المستقبلي لدى الموجهين التربويين في مدينة حمص.

4-2 تعرّف واقع تطبيق ممارسات الإشراف الوقائي من قبل الموجهين التربويين في مدينة حمص من وجهة نظرهم.

3-4 تحديد درجة توفر مهارات التفكير المستقبلي لدى الموجهين التربويين في مدينة حمص من وجهة نظرهم.

4-4 دراسة الفروق بين استجابات عينة الموجهين التربويين على استبانة تطبيق الإشراف الوقائي تبعاً لمتغيرات (سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية)

5-4 دراسة الفروق بين استجابات عينة الموجهين التربويين على استبانة توفر مهارات التفكير المستقبلي تبعاً لمتغيرات (سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية)

5-فرضيات البحث:

1-5 لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين درجات أفراد عينة البحث على استبانة تطبيق نمط الإشراف الوقائي وعلى استبانة درجة توفر مهارات التفكير المستقبلي لدى الموجهين التربويين في مدينة حمص.

2-5-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات أفراد العينة على استبانة واقع تطبيق ممارسات الإشراف الوقائي تعزى للمتغيرات (سنوات الخبرة، عدد الدورات المتبعة)

3-5-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات أفراد العينة على استبانة توفر مهارات التفكير المستقبلي تعزى للمتغيرات (سنوات الخبرة، عدد الدورات المتبعة)

6-حدود البحث:

1-6-الحدود المكانية: شملت مديرية التربية في مدينة حمص

2-6-الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام 2024/2023م

6-3-الحدود الموضوعية: دراسة العلاقة بين درجة تطبيق نمط الإشراف التربوي الوقائي وتوفر مهارات التفكير المستقبلي على عينة من الموجهين التربويين في مدينة حمص.

7-مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

7-1-الإشراف الوقائي: يعرّف " انيانج" و" حسان" (Inyang& Hassan, 2018, 27) الإشراف الوقائي بأنه: "نوع من أنواع الإشراف التربوي، يتوقع من خلاله المشرف التربوي الصعوبات أو المشكلات المحتملة التي يمكن أن يتعرض لها المعلم، ويتنبأ بمواطن حدوث هذه المشكلات؛ وبذلك يحفظ المعلم من التوترات والضغوط التي قد تنتج من مواجهة هذه المشكلات؛ وبذلك يحفظ المعلم من التوترات والضغوط التي قد تنتج من مواجهة هذه المشكلات وإعطاءه اقتراحات مناسبة لتفاديها".

وتعرّف إجرائياً بأنها: اتجاه حديث في الإشراف يقوم على تنبؤ الموجه التربوي بالصعوبات التي يتوقع أن تواجه المعلمين والإداريين في العمل وذلك بهدف منع وقوعها أو الحد منها قدر الإمكان، من خلال التخطيط معهم لإجراءات وأنشطة لمعالجة هذه الصعوبات المتوقعة، مما يزيد من ثقتهم بعملهم وبقدرتهم على مواجهة المشكلات التي يمكن أن تعوق تحقيق أهداف العملية التعليمية، وتُقدر بالدرجة التي سيحصل عليها أفراد العينة على استبانة تطبيق نمط الإشراف الوقائي في التوجيه التربوي.

7-2 مهارات التفكير المستقبلي: يعرّفها " الدرابكة" (2018، 62) بأنها: " مجموعة من المهارات التي تمكن الرد من معالجة توقعاته المستقبلية والتنبؤ بها بشكل واعٍ وفعال، ويتم ذلك عبر التخطيط وتطوير السيناريو والتفكير الإيجابي، وتقييم المنظور للمستقبل".

وتعرّف إجرائياً: بأنها مجموعة من المهارات المعرفية والذهنية التي يجب أن يمتلكها الموجه التربوي والتي تمكنه من وضع تصورات للمشكلات المستقبلية التي قد تواجهه في مجال عمله من خلال تحديد الأسباب التي قد تؤدي لحدوثها ووضع خطط مستقبلية لمعالجتها قبل حدوثها، وتُقدر بالدرجة التي سيحصل عليها أفراد العينة على استبانة درجة توفر مهارات التفكير المستقبلي.

8-الدراسات السابقة:

8-1-دراسة عسيري (2023) بعنوان: " دور الإشراف الوقائي في تطوير أداء المعلم في المرحلة الابتدائية (دراسة ميدانية على معلمي المرحلة الابتدائية بمكتب تعليم السويدي)"

هدفت الدراسة إلى تعرّف واقع الإشراف الوقائي ودوره في تطوير وتحسين أداء المعلمين في المرحلة الابتدائية والتعرّف على دور الإشراف الوقائي في تقويم العملية التعليمية وبيان أثر بعض المتغيرات، وتم اتباع المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف البحث، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات وطبقت على عينة مؤلفة من (128) من المعلمين التابعين لمكتب السويدي التعليمي بمدينة الرياض وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع الإشراف الوقائي داخل المرحلة الابتدائية جاء بدرجة متوسطة، وتقويم الإشراف الوقائي جاء بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين آراء أفراد العينة نحو واقع ممارسة الإشراف الوقائي وتقويمه لدى أفراد العينة وفق متغيرات (المؤهل العلمي وسنوات الخبرة)، وأوصت بضرورة تطوير نظم مساندة داعمة لعمل الموجهين كالبرامج الالكترونية وأنظمة إدارة المعلومات.

8-2-دراسة عبود ونهابة (2021) بعنوان: " درجة امتلاك طلبة الكلية التربوية المفتوحة لمهارات التفكير المستقبلي".

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة امتلاك طلبة الكلية التربوية المفتوحة في العراق لمهارات التفكير المستقبلي، ويعتمد البحث على المنهج الوصفي المسحي حيث طورت الدراسة مقياساً للتفكير المستقبلي ويتضمن (23) فقرة تم تطبيقها على عينة الدراسة المؤلفة من (144) طالباً وطالبة في مركز محافظة بابل، وأظهرت النتائج أن درجة امتلاك طلبة للمهارات جاء بدرجة متوسطة، وأوصت بأهمية تضمين مهارات التفكير المستقبلي ضمن مناهج كلية التربية، وعقد دورات تدريبية للمعلمين الجدد والمعنيين بعملية التعليم من مشرفين ومديرين بهدف تنمية مهارات التفكير المستقبلي لديهم.

8-3-دراسة المزيدي واللواتيا (2021) بعنوان: "واقع ممارسة مشرفي العلوم للإشراف الوقائي والإشراف الإبداعي في محافظتي الداخلية وشمال الباطنة بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين الأوائل".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسة مشرفي العلوم التربويين للإشراف الوقائي والإشراف الإبداعي من وجهة نظر معلميهم الأوائل في محافظتي الداخلية وشمال الباطنة بسلطنة عمان، وقد تكونت عينة الدراسة من (72)معلم و معلمة ، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي بتطبيق استبيان مؤلف من مجالين: الإشراف الوقائي والإشراف الإبداعي، وتتمثل أهم نتائج الدراسة في ممارسة مشرفي مواد العلوم التربويين للإشراف الوقائي والإشراف الإبداعي بمستوى عالٍ في المحافظتين، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للإشراف الوقائي والإشراف الإبداعي تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي والخبرة التدريسية.

4-8-دراسة عبد الرحمن (2018) بعنوان: واقع ممارسة الأنماط الإشرافية الحديثة لدى المشرفين التربويين وأهميتها في ضوء الاتجاهات الإشرافية المعاصرة

هدفت الدراسة إلى كشف واقع ممارسة الأنماط الإشرافية الحديثة وأهمية هذه الأنماط لدى المشرفين التربويين في ضوء الاتجاهات الإشرافية المعاصرة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطوير استبانة طبقت على عينة عشوائية بلغت (350) معلماً ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن واقع تطبيق الأنماط الإشرافية الحديثة جاء بدرجة متوسطة، حيث أظهر النمط التصحيح درجة عالية واحتلت الترتيب الأول بينما جاء واقع تطبيق بالترتيب الثاني النمط الوقائي بدرجة متوسطة، بينما أظهرت نتائج الدراسة حول أهمية ممارسة الأنماط الإشرافية جاءت بدرجة عالية لجميع الأنماط واحتل نمط الإشراف الوقائي المرتبة الأولى وبدرجة أهمية عالية، وأوصت بأهمية تطبيق الأنماط الحديثة في الإشراف وتبادل الخبرات بين المشرفين حول تجاربهم في تطبيق الأنماط الحديثة وتطويرها.

4-8-دراسة "فلاندر" و"شافرانسك " (Flander and Shafranske,2007) بعنوان: الكفاءة في بناء وتطبيق الإشراف القائم على الكفاءة.

"Competence in competency-based supervision practice: construct and application"

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الكفايات الإشرافية لدى مشرفي المدارس والتي تتضمن (كفايات التعليم والتربية والتدريب وتقييم الأداء) كما هدفت إلى تحديد المعيقات التي تواجه العملية الإشرافية لدى المشرفين، من خلال مراجعة تحليلية للدراسات المرتبطة بذلك، وأظهرت نتائج الدراسة أن الكفايات الخاصة بالممارسات الإشرافية تحتاج إلى التطوير المستمر والتدريب وذلك لدعم المعرفة والمهارات القيم القائمة على العملية

الإشرافية كما وأكدت النتائج أن الخبرة والالتزام بعمليات التقييم الذاتي من أهم ممارسات العملية الإشرافية.

8-5-دراسة "ونزار" (Wanzare,2013) بعنوان: مهارات وصفات الموجهين التربويين: تجربة كينيا.

'' Skills and attributes of instructional supervisors: Experience of Kenya''

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تصورات المعلمين ومديري المدارس وكبار مسؤولي التعليم الحكومي فيما يتعلق بمهارات الموجهين التربويين وصفاتهم وكفاياتهم في المدارس الثانوية العامة في كينيا، استخدم الباحث المنهج الوصفي موظفاً في ذلك استبانة تم تطبيقها على عينة مؤلفة (136) معلماً و(56) مديراً و(21) من كبار مسؤولي التعليم الحكومي، وقد أشارت النتائج إلى أن المهارات والصفات الآتية هي المهارات والصفات الرئيسة المطلوبة لدى الموجهين التربويين: المقدرة على القيادة، النزاهة العالية، المعرفة، المعرفة حول العلاقات العامة، الكفاءة في تدريس المواد، وأن يكون مؤهلاً وذو خبرة في التعامل مع المعلمين.

التعقيب على الدراسات السبقة:

تناولت معظم الدراسات السابقة واقع ممارسة الإشراف الوقائي، حيث يتفق البحث الحالي مع دراسة (عسيري، 2023) التي هدفت لدراسة واقع تطبيق الإشراف الوقائي بشكل خاص ودراسة (المزيدي واللواتيا، 2021) التي ركزت على واقع تطبيق الإشراف الوقائي والإشراف الإبداعي، بينما تناولت دراسة (عبد الرحمن، 2018)، ودراسة (Flander and Shafranske,2007)، ودراسة (Wanzare,2013) الإشراف الوقائي من بين

أهم أساليب الإشراف الحديثة، أما دراسة (عبود ونهابة، 2021) التي هدفت تعرّف مهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب الكلية التربوية وأوصت بضرورة دراستها لدى المعلمين والمشرفين، فإن الدراسة الحالية تتفق معها من حيث مهارات التفكير المستقبلي لكن تختلف من حيث العينة حيث يسعى البحث لتعرّ توفر مهارات التفكير المستقبلي لدى المشرفين التربويين.

وتشابه البحث الحالي مع جميع الدراسات السابقة من حيث المنهج المستخدم حيث تم استعراضها للمنهج الوصفي التحليلي، ومن حيث الأداة تم استخدام استبانات كأدوات لجمع البيانات، نظراً لأنها الأداة المناسبة لهذه الأنواع من البحوث، واستفاد البحث الحالي من هذه الدراسات في تحديد مشكلته ومتغيراته.

9-الجانب النظري للبحث:

9-1-الإشراف الوقائي مفهومه، خصائصه:

ويقصد به تهيئة المعلمين لما سيحدث مستقبلاً، وذلك بشرح ما قد يقع من مشكلات تربوية، وإعداد أمور تربوية وقائية لها، وهو بذلك يبصر المعلم بما يمكن أن يحدث من أخطاء في تنفيذ الخطط وما يصادفه من مشكلات ومتاعب، ويقوده إلى تلافي المشكلات والأخطاء التي تصادفه، ليتمكن المعلمون من وقاية أنفسهم مما قد يحدث داخل الصف أو خارجه من أخطاء (طافش،2004، 86).

يشير (العبيدي، 2010، 101) إلى أن مصطلح الإشراف الوقائي يعني: " تفادي الخطأ ويستهدف حماية العملية التعليمية من الوقوع في الممارسات الخاطئة عن طريق معاونة المعلمين الجدد على التكيف مع عملهم، والقيام بمسؤولياتهم بكفاءة"

ويعد الإشراف الوقائي أسلوب يهدف إلى التنبؤ بالصعوبات والمعوقات التي قد تواجه المعلمين، والعمل على التقليل من آثارها الضارة، ومساعدة المعلم على تقويم نفسه، ومواجهة تلك الصعوبات من خلال المناقشات والاقتراحات (قيظة والزيان، 2014).

ويمكن استخلاص الخصائص الآتية للإشراف الوقائي:

1-إشراف تنبؤي: فالمشرف يتنبأ بما يحث مستقبلاً من خلال معطيات الواقع الذي يعيشه ويراه في المدرسة أو الحصة الدراسية.

2-يعتمد على الذكاء وبعد النظر: فالمشرف الذكي، الذي يتمتع ببعد النظر هو من يستطيع قراءة الواقع وتحليله ويضع الحلول المستقبلية لأي مشكلة قد يقع فيها المعلم أو التلاميذ

3-إشراف مخطط له: هذا النوع من الإشراف يحتاج إلى وضع خطة واضحة وسليمة لما قد يواجه المعلم أو التلاميذ أو حتى المدرسة ن صعوبات مستقبلية نتيجة للقراءة المتعمقة للواقع وتحليله.

4-مراعاته للفروق الفردية بين المعلمين: وبناء عليه يقوم المشرف بوضع خطط تناسب كل معلم وفق ظروفه وقدراته وإمكاناته.

9-1-1 أهداف الإشراف الوقائي:

يهدف الإشراف التربوي الوقائي إلى التنبؤ بالصعوبات والعوائق التي تؤدي إلى إزعاج المعلم وقلقه وجلب المتاعب له، لذلك فإن على المشرف التربوي أن يتنبأ بهذه الصعوبات والعراقيل، وأن يعمل على تلافيها، والتقليل من آثارها، وأن يأخذ بيد المعلم، ويساعده على تقويم نفسه، وأن يضع مع المعلم خطة لمواجهة المواقف والتغلب عليها قبل حدوثها، مع إيمانه بحكمة المعلمين وحسن تصرفهم (نبهان، 2008، ص23).

ويضيف "البدري" (2001) أهدافاً أخرى للإشراف الوقائي: عدم فقدان المعلم من ثقته بنفسه عندما تواجهه المتاعب ولم يستعد لها ولم يستعد لمواجهتها، وكذلك تنمية القدرة على الاحتفاظ بتقدير التلاميذ له ومواجهة المواقف الجديدة (البدري ،2001، 33).

9-1-2 متطلبات أو مهارات الإشراف الوقائي:

وقد أشار (العاجز وحلس، 2009، 36) إلى أنه لكي يصل المشرف التربوي إلى تحقيق نمط الإشراف الوقائي بالشكل الأكثر فاعلية فإنه يتطلب منه ما يأتي:

-مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين وفقاً لقدراتهم وإمكاناتهم وشخصيتهم.

-أن يستخدم لكل موقف أسلوباً، إذ لا يتناسب المواقف في أسلوب واحد.

-إعطاء الثقة بالمعلمين وحثهم على مواجهة الموقف بشجاعة وحكمة، فهم الأقدر على حل هذه المشكلات والصعوبات وإيجاد الحلول المناسبة.

ويمكن تلخيص سلوكيات المشرف الذي يطبق النمط الوقائي في الإشراف التربوي بأنه سلوك استباقي، مبادر، يرتك على استخدام أساليب التنبؤ والتوقع بالمستقبل، وحماية المعلم من حدوث المشكلات، ووضع الحلول والبدائل حال حدوثها، ويزيد من ثقة المعلم بنفسه ويرفع من رضاه الوظيفي، ويعزز الاتجاه الإيجابي نحو مهنته، والشكل الآتي يوضح سلوكيات نمط الإشراف الوقائي (سعد، 2020، 2592).

9-2 مهارات التفكير المستقبلي:

يشير التفكير المستقبلي إلى عملية إدراك الشخص للمشكلات، وقدرته على صياغة فرضيات جديدة،

والتوصل إلى ارتباطات جديدة عبر خبراته السابقة ومعلوماته القائمة، ومن ثم البحث حلول، وتقديم النتائج، وهذه العمليات تتطلب التساؤل، والبحث والتقصي، والخيال لتحويل الأفكار إلى صور ذهنية أو أفكار (سعودي، 2019).

هو تفكير استشرافي مستقبلي، يهدف إلى إدراك المشكلات والتحويلات المستقبلية، للتنبؤ بالمستقبل ووضع تصورات له، ويقترح بدائل وحلول (الشافعي، 2014).

ويرتبط التفكير المستقبلي بعدة مهارات أهمها القدرة على التنبؤ وحل المشكلات في المستقبل، والتي تمكن الفرد من فهم وتقييم المعلومات التي تم جمعها من أجل التعرّف على القضية المطروحة وفهمها أثناء طرح العديد من الاستفسارات المحفزة للتفكير حولها، وتحديد ما إذا كانت المعلومات أولية وأساسية أو ثانوية وغير مهمة، للوصول أخيراً لتوضيح المشكلة (الصافوري وعمر، 2013).

9-2-1 أنواع مهارات التفكير المستقبلي:

أجمعت العديد من الدراسات بأن هناك أنواع عديدة لمهارات التفكير المستقبلي التي تشمل عمليات التفكير، والتي يمكن تصنفها على النحو الآتي:

-**مهارة التوقع المستقبلي:** وهي القدرة على وضع خطة واضحة للمستقبل تحدد الخطوات التي سيتخذها الفرد للتقدم في تنميته المستقبلية، وتشترط تحقيق: تعزيز القدرات التعاونية وتنميتها، تعلم تطبيق مهارات حل المشكلات، ورفع نسبة المعرفة والاهتمام بالمستقبل وإجراء التخطيط الفعال (أبو شقير وعقل، 2016)

-**مهارة التنبؤ المستقبلي:** تعرّف بأنها قدرة الشخص على تقديم توقعات وافتراضات لحل المشاكل الحالية مع الاستفادة من تجارب المجتمع التي تشمل ما الذي يدرس وما سيحدث في المستقبل (أبو شقير وعقل، 2016).

-**مهارة التصور المستقبلي:** هي القدرة على رؤية كيف يمكن استخدام الحقائق لتحسين حياة الفرد، وتعتمد هذه المهارة على الحقائق في حل المشكلات في الحاضر والمستقبل،

مما يستلزم تصور أحداث وأشياء لم نكن ندركها سابقاً أو لم تتوافق مع تجارب الشخص السابقة (مازن، 2013).

-**مهارة حل المشكلات المستقبلية:** هي القدرة على التفكير النقدي ووضع خطط عمل للتعامل مع قضية صعبة أو ظرف معقد يمنع التقدم في مجال معين من الحياة، ويتضمن المهارات الآتية: الوصول إلى المعلومات، وتدوين الملاحظات، ووضع المعايير، وتحديد الإجراءات وتطبيقها، وتقييم البدائل، وإصدار الأحكام، كما يُشار إليها أيضاً على أنها إحدى عمليات التفكير التي يتم من خلالها فحص المشكلات المستقبلية المحتملة وتطوير استراتيجيات للتعامل معها أو تجنب ظهورها (حافظ، 2015).

3-9 العلاقة بين تطبيق نمط الإشراف الوقائي ومهارات التفكير المستقبلي:

إن الإشراف الوقائي أحد أنماط الإشراف التربوي والذي يمكن تصنيفه تبعاً للنتائج المتوقعة منه، حيث يعمل المشرف التربوي من خلال خبرته على مساعدة المعلم وتنبيهه من الوقوع في الخطأ، وتسيير العملية التعليمية بالشكل الذي يتوقعه المشرف التربوي الخبير (آل ناجي، 2016).

وإن أهم ما يميز نمط الإشراف الوقائي اعتماده على إجراءات وقائية يجب أن يقوم بها المشرفون التربويون بحيث تمنع أو تحد على الأقل وقوع المعلم في الأخطاء خلال ممارسته العملية التعليمية، على عكس الاتجاهات والأنماط الأخرى من الإشراف التي تعتمد في مجملها على الناحية العلاجية والتصحيحية التي تتم بعد وقوع الخطأ. (حسين والقثامي، 2019، 240).

ذلك يشير إلى ضرورة أن يكون المشرف التربوي ملماً بالصعوبات التي يمتلئ بها الميدان التربوي، لذا فإن من مسؤولياته أن يتنبأ بالصعوبات والمعوقات ليتلافى قدر الإمكان حدوثها، وذلك بتنبيه المعلم لها ومساعدته في مواجهتها (المطيري،2016، 169).

ويمكن القول إن هذا النمط من الإشراف يتطلب قدرات تنبؤية خاصة ترتبط بوضع خطط لحل مشكلات مستقبلية متوقعة، يتم تحديدها من خلال جمع المعلومات وتحليلها بهدف تصورات حول الأحداث المستقبلية وما قد يواجهها من عقبات.

فإن هذه القدرات تندرج تحت ما يُعرف بمهارات التفكير المستقبلي، إذ تتطلب من الشخص تنفيذ عدد من الإجراءات لتطوير هذه المهارات، بدءاً من عملية المسح التي تشترط الوعي والمعرفة بالمتغيرات الأساسية التي تؤثر على الوضع في المستقبل، ومن ثم العودة خطوة إلى الوراء لفهم العوامل المهمة التي تؤثر على الوضع في المستقبل، والتخطيط لتحديد الرؤى المستقبلية انطلاقاً من قضايا الحاضر، ليتوصل في نهاية الأمر لوضع خطط وحلول متوقعة وفق تلك الرؤى (حسن، 2016).

مما سبق تتضح أهمية توفر مهارات التفكير المستقبلي لدى الموجه التربوي بشكل عام لإداء عمله الإشرافي وفق التوجهات الحديثة، وخاصة عند تطبيقه لنمط الإشراف الوقائي.

10-إجراءات البحث:

10-1 منهج البحث:

انطلاقا من طبيعة البحث ولتحقيق أهدافه، اعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي ارتباطي الذي يقوم على تقديم وصف منظم وتحليل الوضع الراهن لظاهرة معينة باستخدام المعلومات الكمية والكيفية اللازمة التي تؤدي إلى فهم طبيعتها، ودراسة العلاقة بين هذه الظواهر وتحديد درجة ارتباطها.

10-2 مجتمع البحث وعينته:

يشمل مجتمع البحث جميع الموجهين التربويين في مدينة حمص فقط والبالغ عددهم(146) للعام الدراسي 2023/2022، تم الحصول على هذه البيانات من قسم الإحصاء التابع لمديرية التربية في مدينة حمص وتم اعتماد كل أفراد المجتمع كعينة لتطبيق أدوات البحث، ووزعت الاستبانة على أفراد العينة بنسبة (100%) وتم استرداد (72) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي بنسبة (50%)، والجدول (1) يبين توزع متغيرات الدراسة على مجتمع البحث وعينته:

جدول (1) يبين توزع متغيرات الدراسة على مجتمع البحث وعينته

المتغيرات	المستوى	العدد	النسبة المئوية
سنوات الخبرة	أقل من خمس سنوات	24	%33.33
	من5-10سنوات	35	%48.61
	11سنة فأكثر	13	%18.05
الدورات المتبعة	أقل من3 دورات	19	%26.38
	من3-8 دورات	38	%52.77
	أكثر من 8 دورات	15	%20.83

10-3 أدوات البحث:

10-3-1 الأداة الأولى للبحث: استبانة تطبيق نمط الإشراف الوقائي.

أ-الهدف من الاستبانة: هدفت الأداة الأولى لتعرّف درجة تطبيق نمط الإشراف الوقائي من قبل الموجهين التربويين في مدينة حمص من وجهة نظرهم، وبعد مراجعة الأدبيات والدراسات المرتبطة تم صياغة بنود الاستبانة بحيث شملت (12) بنداً، وتم إعطاء كل بند وزناً متدرجاً وفق مقياس ليكرت الثلاثي.

ب-صدق الاستبانة:

-**صدق المحتوى:** تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين من أعضاء الهيئة التدريسية من المتخصصين، وذلك لإبداء آرائهم في مناسبة العبارات، وإجراء التعديلات المطلوبة: تم التعديل على 3 عبارات: العبارة رقم (3، 6، 11)، ولم يتم حذف أي عبارة.

*في ضوء التعديلات استقرت الاستبانة في صورتها النهائية إلى (12) عبارة.

-**صدق الاتساق الداخلي:** تم تطبيق الاستبانة النهائية على عينة مكونة من (14) موجهاً وموجهة لا تدخل ضمن عينة البحث الأساسية، ومن ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات كل بند من بنود الاستبانة، وتبين بالجدول الآتي:

جدول (2) معاملات الاتساق الداخلي لبنود استبانة تطبيق الإشراف الوقائي

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
1	**0.677**	4	**0.813**	7	**0.624**	10	**0.762**
2	**0.826**	5	**0.896**	8	**0.815**	11	**0.751**
3	**0.685**	6	**0.766**	9	**0.922**	12	**0.876**

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها جيدة وهي دالة عند مستوى دالة(0.01) و(0.05)، مما يدل على أن استبانة تطبيق نمط الإشراف الوقائي تتمتع بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي.

ج-ثبات الاستبانة:

-**الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:** تم حساب معامل ألفا كرونباخ، حيث بلغت قيمته (0.86) وهي قيمة مرتفعة.

-**الثبات بطريقة التجزئة النصفية:** كما تم حساب معامل ثبات التجزئة النصفية للاستبانة، وفق معادلة سبيرمان-براون، حيث بلغت قيمته (0,89) وهي قيمة مرتفعة، وهذا يدل على ثبات الاستبانة وصلاحيتها للتطبيق.

10-3-2-الأداة الثانية: استبانة مهارات التفكير المستقبلي.

أ-الهدف من الاستبانة: هدفت الأداة الثانية لتعرَّف درجة توفر مهارات التفكير المستقبلي لدى الموجهين التربويين في مدينة حمص من وجهة نظرهم، وبعد مراجعة الأدبيات والدراسات المرتبطة تم صياغة بنود الاستبانة بحيث شملت (22) بنداً، وتم إعطاء كل بند وزناً متدرجاً وفق مقياس ليكرت الثلاثي.

ب-صدق الاستبانة:

-**صدق المحتوى:** تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين من أعضاء الهيئة التدريسية من المتخصصين بالإدارة التربوية والمدرسية في جامعة البعث، وذلك لإبداء آرائهم في: التأكد من مناسبة عبارات الاستبانة للأهداف المرجوة منها، وصحة صياغتها اللغوية، وإجراء التعديلات المطلوبة: تم التعديل على 4 عبارات: العبارة رقم (4، 15، 18، 20)، وتم حذف عبارتين.

*في ضوء تعديلات المحكمين استقرت الاستبانة في صورتها النهائية إلى (20) عبارة.

-**صدق الاتساق الداخلي:** لحساب صدق الاتساق الداخلي، تم تطبيق الاستبانة النهائية على عينة مكونة من (14) موجهاً وموجهة لا تدخل ضمن عينة البحث الأساسية، ومن ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات كل بند من بنود الاستبانة والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (3) معاملات الاتساق الداخلي لبنود استبانة درجة توفر مهارات التفكير المستقبلي مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
1	**0.789	6	**0.714	11	**0.838	16	**0.768
2	**0.862	7	**0.793	12	*0.633	17	**0.842
3	*0.553	8	**0.886	13	**0.781	18	**0.672
4	**0.828	9	**0.866	14	**0.779	19	**0.868
5	**0.867	10	**0.805	15	**0.687	20	**0.742

ويتضح من خلال الجدولين السابقين، أن جميع معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها جيدة وهي دالة عند مستوى دالة(0.01) و(0.05)، مما يدل على أن استبانة توفر مهارات التفكير المستقبلي تتمتع بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي.

ج-ثبات الاستبانة:

-**الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:** تم حساب معامل ألف كرونباخ، حيث بلغت قيمته (0.85) وهي قيمة مرتفعة.

-**الثبات بطريقة التجزئة النصفية:** كما تم حساب معامل ثبات التجزئة النصفية للاستبانة، وفق معادلة سبيرمان-براون، حيث بلغت قيمته حيث بلغت قيمته (0,82) وهي قيمة مرتفعة، وهذا يدل على ثبات الاستبانة وصلاحيتها للتطبيق.

10-3-3 تحديد معيار تقدير درجات الاستبانة:

تم تحديد طول الخلايا في مقياس ليكرت الثلاثي من خلال حساب المدى والحصول على طول الخلية، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس، وإعطاء كل بند وزناً متدرجاً وفق المقياس وفق الجدول (4)

الجدول (4) معيار تقدير درجات الاستبانة

م	التقدير	تقدير درجة التوفر	النسبة المئوية
1	درجة منخفضة	من1-1.66	من33%-55%
2	درجة متوسطة	من1.67 -2.33	من56%-77%
3	درجة كبيرة	من2.34-3	78%-100%

10-4 نتائج البحث ومناقشتها:

10-4-1 الإجابة عن السؤال الأول للبحث: ما واقع تطبيق ممارسات الإشراف الوقائي من قبل الموجهين التربويين في مدينة حمص من وجهة نظرهم؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي ودرجة تطبيق نمط الإشراف الوقائي لدى الموجهين التربويين في مدينة حمص على النحو الآتي:

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي ودرجة تطبيق نمط الإشراف الوقائي لدى الموجهين التربويين

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوفر
1	اتنبأ بالصعوبات المختلفة المتوقع حدوثها مع المعلمين في عملهم	2.26	0.71	%75	متوسطة
2	أضع تصور للمشكلات التي قد تواجه العمل المدرسي مستقبلاً	2.19	0.76	%70	متوسطة
3	أوفر بيئة آمنة للمعلم من خلال استباق الحلول لمواجهة الصعوبات المحتملة	1.88	0.78	%62	متوسطة
4	أطّلع على الوقائع التربوية المستجدة لوضع تصورات دقيقة لمستقبل العمل	2.04	0.72	%68	متوسطة
5	أعتمد على تحليل معطيات التغذية الراجعة لتطوير الخدمات الإشرافية المقدمة	2.36	0.66	%78	كبيرة
6	أشخص بدقة أسباب الخلل المتوقع في عمل المعلم بناءاً على تحليلي للمعلومات	1.61	0.79	%53	ضعيفة
7	أعد خططاً وقائية بهدف اختيار الإجراء المناسب لكل مشكلة متوقعة	1.66	0.63	%56	متوسطة
8	أراعي في الخطط تنوع الإجراءات وفقاً للفروق والقدرات الفردية للمعلمين	2.23	0.81	%74	متوسطة
9	أتبّع الإجراءات التي تساعد المعلم على مواجهة الصعوبات بشكل ذاتي	2.01	0.75	%67	متوسطة
10	أطبق أساليب مناسبة لكل موقف تعليمي مراعياً شخصية كل معلم	2.04	0.72	%68	متوسطة
11	أتواصل بفعالية مع المعلم لتطوير اتجاهات الإيجابية نحو الإشراف	2.22	0.71	%73	متوسطة
12	أتبادل المعلومات مع الزملاء لتطوير الخطط لتلافي حدوث المشكلات	2.33	0.68	%77	كبيرة
الدرجة الكلية لتطبيق نمط الإشراف الوقائي		**2.06**	**0.72**	**%68**	**متوسطة**

تظهر نتائج الجدول(5) أن تطبيق نمط الإشراف الوقائي لدى الموجهين التربويين جاء بدرجة متوسطة وقد يعزى ذلك إلى عدم وجود خطة إشرافية تتعلق بهذا النمط وضعف تدريب المشرفين على اتباعها وخاصة في مجال التنبؤ بالصعوبات والمشكلات المتوقعة وتنفيذ خطط لتلافيها قبل حدوثها، حيث يتم التركيز في العمل الإشرافي بشكل أكبر على الممارسات العلاجية للمشكلات التي وقعت بالفعل، كما يظهر هذا الضعف في البند المرتبط ب " أشخص بدقة أسباب الخلل المتوقع في عمل المعلم بناءاً على تحليلي للمعلومات " الذي قد يرتبط بضعف امتلاك الموجهين لمهارات تكنولوجية وتقنية ترتبط بجمع المعلومات وبتحليل البيانات واستخدام تطبيقات حديثة ترتبط بتطبيق هذا النمط من الإشراف وهذا يتفق مع دراسة (عسيري، 2023) ودراسة (عبد الحمن، 2018).

10-4-2 الإجابة عن السؤال الثاني للبحث: ما درجة توفر مهارات التفكير المستقبلي لدى الموجهين التربويين في مدينة حمص من وجهة نظرهم؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي ودرجة توفر مهارات التفكير المستقبلي لدى الموجهين التربويين في مدينة حمص على النحو الآتي:

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي ودرجة توفر مهارات التفكير المستقبلي

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوفر
	المجال الأول: التوقع المستقبلي				
1	أعد قائمة بالأبعاد الإيجابية والسلبية المتوقع حدوثها في المستقبل	2.11	0.74	%70	متوسطة
2	أتوقع المشكلات التعليمية والتربوية المتعلقة بالعمل في المستقبل	2.33	0.69	%77	كبيرة
3	أحدد القضايا التي حدثت سابقاً والمرتبطة بالمشكلات المستقبلية المتوقعة	2.19	0.72	%73	متوسطة
4	أركز على دراسة الأدلة المرتبطة بالمشكلة المستقبلية المتوقعة وتقييمها	1.62	0.75	%53	ضعيفة
5	أختار الاستراتيجيات والبدائل لحل المشكلات المستقبلية المتوقعة	2.18	0.81	%72	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال الأول	**2.08**	**0.75**	**%69**	**متوسطة**
	المجال الثاني: التنبؤ المستقبلي				
6	أحدد الرؤية التي أحتاج إليها في وضع الخطط المستقبلية للعمل	2.36	0.68	%78	كبيرة
7	أصوغ أهداف العمل المستقبلية قابلة لقياس درجة تحققها	1.97	0.83	%65	متوسطة
8	أحدد بدقة المعلومات التي أحتاجها لتحقيق الأهداف المستقبلية للعمل	2.01	0.70	%67	متوسطة
9	أصوغ فرضيات حول المشكلات المتوقعة في العمل بهدف حلها	2.01	0.70	%67	متوسطة
10	وضع خطط زمنية متنوعة ومرنة لتحقيق الأهداف المستقبلية للعمل	1.61	0.75	%53	ضعيفة
	الدرجة الكلية للمجال الثاني	**1.99**	**0.74**	**%66**	**متوسطة**

المجال الثالث: التصور المستقبلي					
11	أبني صورة ذهنية عن بعض المشكلات والقضايا المتوقع تناميها مستقبلاً	2.34	0.68	%77	كبيرة
12	أحدد أوجه القصور وأسباب الضعف كمؤشرات لحدوث المشكلات	2.01	0.70	%67	متوسطة
13	أعتمد على ربط التوقعات المستقبلية لبعض الأحداث بالأسباب التي شكلتها في الماضي	1.86	0.70	%65	متوسطة
14	أجمع أكبر قدر من المعلومات عن المشكلات المستقبلية التي ستواجه العمل	2.36	0.81	%78	كبيرة
15	أحدد بدقة الأثار المترتبة على عدم حل المشكلات المتوقعة في العمل	2.26	0.78	%75	متوسطة
الدرجة الكلية للمجال الثالث		**2.16**	**0.74**	**%73**	**متوسطة**
المجال الرابع: حل المشكلات المستقبلية					
16	أحدد الإجراءات اللازمة لحل المشكلات المستقبلية وتصحيحها	2.36	0.81	%78	كبيرة
17	أجمع معلومات حول الإجراءات المقترحة لحل المشكلة المستقبلية	1.97	0.75	%65	متوسطة
18	أضع معايير للحكم على الحلول المقترحة للمشكلات المستقبلية	2.11	0.74	%70	متوسطة
19	أقيّم الحلول المقترحة للمشكلات المستقبلية وفق المعايير والأهداف	2.01	0.70	%67	متوسطة
20	أتخذ القرار باختيار الحل النهائي والأنسب للمشكلة المستقبلية	2.33	0.69	%77	كبيرة
الدرجة الكلية للمجال الرابع		**2.15**	**0.75**	**%71**	**متوسطة**
الدرجة الكلية لدرجة توفر مهارات التفكير المستقبلي		**2.09**	**0.75**	**%70**	**متوسطة**

تظهر نتائج الجدول (6) أن إجابات العينة جاءت بدرجة متوسطة لتوفر مهارات التفكير المستقبلي على المجال ككل وعلى المجالات الأربعة للمهارات، ويمكن تفسيره بأن هذه المهارات تتطلب خبرة طويلة لدى الموجه في مجال الإشراف يعالج فيها العديد من المشكلات، التي تمكنّه من وضع تصور مستقبلي لسير المواقف التعليمية وما يمكن أن يؤثر عليها، ويظهر البندان " أركز على دراسة الأدلة المرتبطة بالمشكلة المستقبلية المتوقعة وتقييمها "، و" وضع خطط زمنية متنوعة ومرنة لتحقيق الأهداف المستقبلية للعمل" ضمن مجالي "التوقع والتنبؤ المستقبلي" درجة ضعيفة في استجابة أفراد العينة ويمكن تفسير ذلك بأن هذه المهارات تتطلب نوعاً متخصصاً من العمل يتم خلاله تحليل المؤشرات التي قد تنذر بوقوع المشكلات في بيئة العمل ووضع خطط تنبؤية مرنة تتضمن عدة احتمالات للحلول المتوقعة، وهذه المهارات تحتاج تدريباً نوعياً بهدف زيادة حساسية الموجهين نحو المشكلات المتوقعة قد لا يكون متوفراً لهم، وهذا ما أكدت عليه دراسة (عبود ونهابة، 2021) ودراسة(Flander and Shafranske,2007)

10-5 اختبار فرضيات البحث:

10-5-1 الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين درجة تطبيق نمط الإشراف الوقائي ودرجة توفر مهارات التفكير المستقبلي لدى الموجهين التربويين في مدينة حمص.

ولتحديد العلاقة تم حساب معاملات الارتباط بيرسون بين مهارات التفكير المستقبلي ودرجة تطبيق نمط الإشراف الوقائي كما يظهره الجدول الآتي:

الجدول (7) معامل الارتباط بيرسون بين درجات الموجهين في استبانتي الإشراف الوقائي ومهارات التفكير المستقبلي

مهارات التفكير المستقبلي		التوقع المستقبلي	التنبؤ المستقبلي	التصور المستقبلي	حل المشكلات المستقبلية	الدرجة الكلية
تطبيق نمط الإشراف الوقائي	معامل الارتباط بيرسون	**0.851	**0.885	**0.831	**0917	**0.901
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

يبين الجدول (7) أن معامل الارتباط يساوي 0.901** وأن القيمة الاحتمالية (Sig) تساوي (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة 0.05، وهذا يدل على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مهارات التفكير المستقبلي والدرجة المرتفعة في تطبيق نمط الإشراف الوقائي من قبل الموجهين التربويين في مدينة حمص.

وتُفسر قوة العلاقة إلى أن توفر هذه المهارات يُعد قاعدة أساسية لتطبيق نمط الإشراف الوقائي بفعّالية أكبر، حيث يتطلب هذ النمط كفاءة عالية في تحليل جميع المؤشرات في بيئة العمل و التنبؤ المستقبلي لما يمكن أن يحدث في الموقف التعليمي من خلال تحديد دقيق للصعوبات التي قد تسبب مشكلات في العمل، وتشخيص أسبابها المتوقعة للوصل إلى وضع خطط وقائية لعلاج المشكلات المستقبلية التي قد تواجه المعلم، ويتضح من ذلك أن امتلاك مهارات التفكير المستقبلي ترتبط بشكل كبير بالقدرة على تطبيق هذا النمط من الإشراف، فكلما امتلك الموجه لمهارات التفكير المستقبلي بشكل عال كلما كان أكثر قدرة على تطبيق نمط الإشراف الوقائي بسهولة أكبر، حيث نجد العديد من الدراسات التي ربطت الدرجة المرتفعة لتطبيق هذا النمط من الإشراف بامتلاك الموجهين

لمهارات تنبؤية عالية، وهذا يتفق مع دراسة (عبود ونهابة، 2021) ودراسة "ونزار" (Wanzare,2013).

10-5-2 الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات أفراد العينة على استبانة واقع تطبيق ممارسات الإشراف الوقائي تعزى للمتغيرات (سنوات الخبرة، عدد الدورات المتبعة) تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one-way anova) لفحص دلالة الفروق بين متوسطات الاستجابات.

أ-متغير (سنوات الخبرة): لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في استجابات أفراد العينة تجاه درجة تطبيق نمط الإشراف الوقائي من قبل الموجهين تعزى لمتغير (سنوات الخبرة)

الجدول (7) يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one-way anova) للفروق بين إجابات عينة البحث على استبانة درجة تطبيق الإشراف الوقائي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمةf	مستوى الدلالة
سنوات الخبرة	بين المجموعات	3.022	2	1.511	5.505	0.006
	خلال المجموعات	10.00	70	0.274		
	المجموع	21.958	72			

يتضح من الجدول (7) أن قيمة (F) تساوي5.505ومستوى دلالته 0.006وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 أي أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في آراء الموجهين في تقديراتهم لدرجة تطبيق الإشراف الوقائي ولتحديد مصدر الاختلاف تم اجراء اختبار شيفيه(Scheffe) والنتائج يبينها الجدول الآتي:

جدول (8) نتائج اختبار شيفيه**(Scheffe) لفحص مصدر الفروق بين متوسطات الاستجابات في تطبيق الإشراف الوقائي تعزى لمتغير (سنوات الخبرة)**

الفروق	(أكثر من 10 سنوات)	(من 5–10 سنوات)	(أقل من 5 سنوات)
	Sig(p.value)	Sig(p.value)	Sig(p.value)
(أكثر من 10 سنوات)	–	0.185	0.002
(من 5–10 سنوات)	0.185	–	0.027
(أقل من 5 سنوات)	0.002	0.027	–

تظهر نتائج الجدول(8) نجد أن هناك اختلاف دال إحصائياً بين الموجهين ذوي الخبرة من (أقل من5 سنوات) وبين كل من الوجهين ذوي خبرة (من5–10 سنوات) و(أكثر من 10 سنوات) حيث كانت قيمة (p.value) في الحالتين تساوي (0.027) و(0.002) وهي أقل من مستوى الدلالة(0.05)، وهذا الاختلاف قد يكون سببه أن سنوات خبرة العمل يرافقها كثرة وتنوع في المواقف التعليمية التي يواجهها المشرف التربوي ويقوم بعلاجها مما يكسبه قاعدة معلومات كبيرة تزيد من قدرته على التنبؤ بالمشكلة التي سيواجهها المعلم في الصف ، كم أن سنوات الخبرة تتيح عدد كبير من اللقاءات مع المعلمين والعمل معهم لتطوير العديد من الخطط لتلافي أسباب المشكلات وعلاجها قبل أن تحدث، وهذا يختلف مع دراسة (المزيدي واللواتيا، 2021) التي لم تظهر فروق لصالح سنوات الخبرة، بينما تتفق هذه النتائج مع دراسة(Flander and Shafranske,2007) التي أكدت أن الخبرة أهم سبب لنجاح نمط الإشراف الوقائي.

ب–متغير (الدورات التدريبية): لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في استجابات أفراد العينة تجاه درجة تطبيق نمط الإشراف الوقائي لدى الموجهين تعزى لمتغير (عدد الدورات التدريبية)

الجدول (11) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين إجابات عينة البحث على استبانة درجة تطبيق الإشراف الوقائي تبعاً لمتغير عدد الدورات

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمةf	مستوى الدلالة
عدد الدورات التدريبية	بين المجموعات	11.190	2	5.595	6.342	0.462
	خلال المجموعات	12.777	70	0.185		
	المجموع	23.967	72			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (F) تساوي 6.342ومستوى دلالته 0.462وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا يعني أنه لا يوجد فروق دالة إحصائياً في آراء الموجهين تعزى لمتغير الدورات المتبعة، وقد يعزى ذلك إلى أن الدورات التي يتبعها الموجهين التربويين تركز على الممارسات العلاجية وأنماط الإشراف التقليدية، وهناك قلة في الدورات النوعية التي تركز على الأنماط الإشرافية الحديثة بشكل مستقل مثل تدريبهم على أساليب الإشراف الوقائي والتطويري والالكتروني والمدمج، حيث يحقق اتباعهم لمثل هذه الدورات اكتساب مهارات تكنولوجية وتقنية متخصصة تمكنهم من ممارسة الأنماط الحديثة في الإشراف بكفاءة وسهولة أكبر، وهذا يتفق مع دراسة (عسيري،2023) ودراسة (عبد الرحمن، 2018).

10-5-3 الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في درجات أفراد العينة على استبانة درجة توفر مهارات التفكير المستقبلي تعزى للمتغيرات (سنوات الخبرة، عدد الدورات المتبعة)

أ-متغير (سنوات الخبرة): لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في استجابات أفراد العينة تجاه درجة توفر مهارات التفكير المستقبلي تعزى لمتغير (سنوات الخبرة)

الجدول (7) يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one-way anova) للفروق بين إجابات عينة البحث على استبانة درجة توفر مهارات التفكير المستقبلي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمةf	مستوى الدلالة
سنوات الخبرة	بين المجموعات	3.022	2	1.511	5.505	0.006
	خلال المجموعات	10.00	70	0.274		
	المجموع	21.958	72			

يتضح من الجدول (7) أن قيمة (F) تساوي5.505ومستوى دلالته 0.006وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 أي أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في آراء الموجهين في تقديراتهم لدرجة توفر مهارات التفكير المستقبلي ولتحديد مصدر الاختلاف تم اجراء اختبار شيفيه(Scheffe) والنتائج يبينها الجدول الآتي:

جدول (8) نتائج اختبار شيفيه**(Scheffe) لفحص مصدر الفروق بين متوسطات الاستجابات في درجة توفر مهارات التفكير المستقبلي تعزى لمتغير (سنوات الخبرة)**

الفروق	(أكثر من 10 سنوات)	(من 5-10 سنوات)	(أقل من 5 سنوات)
	Sig(p.value)	Sig(p.value)	Sig(p.value)
(أكثر من 10 سنوات)	-	0.185	0.002
(من 5-10 سنوات)	0.185	-	0.027
(أقل من 5 سنوات)	0.002	0.027	-

تظهر نتائج الجدول(8) نجد أن هناك اختلاف دال إحصائياً بين الموجهين ذوي الخبرة من (أقل من5 سنوات) وبين كل من الموجهين ذوي خبرة (من5–10 سنوات) و(أكثر من 10 سنوات) حيث كانت قيمة (p.value) في الحالتين تساوي (0.027) و(0.002) وهي أقل من مستوى الدلالة(0.05)، وهذا الاختلاف قد يكون سببه أن خلال سنوات خبرة العمل الكثيرة وتعدد المشكلات وتنوع الحلول المطبقة لها، أكتسب الموجهون قدرة أكبر على مهارات التنبؤ والتوقع المستقبلي لما قد يحدث في الموقف التعليمي وبالتالي وضع حلول مختلفة ومتنوعة للمشكلات قبل وقوعها، إضافة إلى أن سنوات العمل العديدة في الإشراف وما يقابله الموجه خلالها من مشكلات مختلفة في بيئات عمل متنوعة تأمن له قاعدة معلومات يتمكن من خلال قيامه بتحليلها من زيادة مهاراته في تحديد واكتشاف الأسباب التي قد تؤدي لمشكلات المحتملة في العمل، وبالتالي الوقاية منها من خلال خطط علاج لهذه الأسباب وهذا يتفق مع دراسة (عبود ونهابة، 2021) و دراسة(Flander and Shafranske,2007).

ب–متغير (الدورات التدريبية): لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في استجابات أفراد العينة تجاه درجة توفر مهارات التفكير المستقبلي في المدارس تعزى لمتغير (عدد الدورات التدريبية)

الجدول (11) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين إجابات عينة البحث على استبانة درجة توفر مهارات التفكير المستقبلي في المدارس تبعاً لمتغير عدد الدورات

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمةf	مستوى الدلالة
عدد الدورات التدريبية	بين المجموعات	11.190	2	5.595	6.342	0.462
	خلال المجموعات	12.777	70	0.185		
	المجموع	23.967	72			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (F) تساوي 6.342ومستوى دلالته 0.462وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا يعني أنه لا يوجد فروق دالة إحصائياً في آراء الموجهين تعزى لمتغير الدورات المتبعة وقد يعزى ذلك إلى أن الدورات التي يتبعها الموجهين التربويين تركز على الممارسات الإشراف والأمور المرتبطة بشكل مباشر بالمنهاج الدراسية وتطويرها، وهناك قلة في الدورات النوعية التي تركز على مهارات متخصصة في المهرات الأخرى والتي تنعكس بشكل كبير على تطوير مهارات الموجهين ومن أهمها المهارات التقنية ومهارات القرن الحادي والعشرين والتي تؤكد على مهارات التفكير المستقبلي كمتطلب أساسي للعمل التربوي للمعلمين والمشرفين وهذا يتفق مع دراسة (عبود ونهابة، 2021)، ودراسة "ونزار" (Wanzare,2013).

11-مقترحات البحث:

-توفير نظام معلومات متطور ليدعم تطبيق نمط الإشراف الوقائي من خلال توفير تغذية راجعة تحقق عملية رقابة وتقييم فعّال.

-تدريب الموجهين على أساليب التنبؤ والتوقع المستقبلي من خلال اتباع خطوات تحليل المؤشرات التي تُنذر بحدوث مشكلات أو أخطاء في العمل.

-إعداد دليل يتضمن خططاً لمعالجة المواقف والمشكلات المتوقع مواجهتها في العمل الإشرافي ليستفيد منها الموجهون.

-تدريب الموجهين على مهارات حل المشكلات المستقبلية كمتطلب أساسي لتطبيق فعّال لنمط الإشراف الوقائي.

-ضرورة الاهتمام بصياغة معايير لقياس تحقق أهداف الإشراف الوقائي من قبل الموجهين التربويين وتدريبهم على إجراءات تطبيقه.

-عقد دورات تدريبية في مجال تطوير مهارات التفكير المستقبلي للموجهين والمعلمين ليتمكنوا من التنبؤ بالصعوبات الممكن مواجهتها في عملهم ومعالجة أسبابها.

المراجع:

-أبو شقير، محمد وعقل، مجدي. (2016). *نموذج مقترح لإعداد معلم المرحلة الأولية في ضوء التفكير المستقبلي* (ورقة عمل مقدمة). لليوم الدراسي "إعداد معلم المرحلة الأساسية في ضوء المستجدات العلمية والتكنولوجيا"، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

-آل ناجي، محمد بن عبد الله. (2016). *الإدارة التعليمية والمدرسية*. الطبعة السادسة، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.

-البدري، طارق. (2001). *تطبيقات ومفاهيم الإشراف التربوي*. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

-حافظ، عماد حسن. (2015). *التفكير المستقبلي (المفهوم-المهارات-الاستراتيجيات)*. دار العلوم للنشر والتوزيع، القاهرة.

-حسن، شيماء محمد (2016). فاعلية برنامج قائم على التعلم الخدمي في تنمية مهارات التفكير المستقبلي وخفض القلق التدريسي لدى الطلاب المعلمين شعبة الرياضيات بكليات التربية. *مجلة تربويات الرياضيات*، 19(7)، 109-55.

-حسين، بانقا طه الزبير والقثامي، محمد بن دسمان شداد. (2019). تصور مقترح لتطبيق نموذج الإشراف المدمج من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في ضوء الاتجاهات الحديثة. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، 8(1)، 232-254.

-الدرابكة، محمد مفضي. (2018). مهارات التفكير المستقبلي لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين -دراسة مقارنة. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*،8 (23)، 57-67.

-سعد، السيدة محمود إبراهيم. (2020). دليل إرشادي مقترح لتطبيق نمط الإشراف الوقائي في بعض عمليات إدارة الصف: دراسة ميدانية في المدارس الابتدائية بمحافظة الإسكندرية. *المجلة التربوية جامعة سوهاج*، 77 (77)، 2559-2703.

-سعودي، منى عبد الهادي والجندي، أمينة السيد. (2019). برنامج مقترح في ضوء أبعاد التنمية المستدامة لتنمية مهارات التفكير المستقبلي في مادة العلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة البحث العلمي في التربية*،15 (20)، 295-315.

-الشافعي، جيهان أحمد. (2014). فاعلية مقرر مقترح في العلوم البيئية قائم على التعلم المتمركز حول مشكلات في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي البيئي لدى طلاب كلية التربية في حلوان. *مجلة دراسات عربية في التربية والتعليم وعلم النفس*، (46)، 181-213.

-الصافوري، إيمان عبد الحكيم وعمر، زيزي حسن. (2013). فاعلية برنامج تدريسي مقترح لتنمية التفكير المستقبلي باستخدام استراتيجية التخيل من خلال مادة الاقتصاد المنزلي للمرحلة الابتدائية. *مجلة دراسات في التربية وعلم النفس*، 4 (33)، 43-72.

-طافش، محمود. (2004). *الإبداع في الإشراف التربوي والإدارة المدرسية*. دار الفرقان، عمان.

-العاجز، فؤاد علي وحلس، داود درويش. (2009). *دليل المشرف التربوي لتحسين عمليتي التعليم والتعلم*. منشورات كلية التربية، الجامعة الإسلامية في غزة.

-عبد الرحمن، إيمان جميل عبد الفتاح. (2018). واقع ممارسة الأنماط الإشرافية الحديثة لدى المشرفين التربويين وأهميتها في ضوء الاتجاهات الإشرافية المعاصرة. *مجلة مؤتة للبحوث والدراسات*، 33(6)، 319-351.

-عبود، أحمد حمزة ونهابة، أحمد صالح. (2021). درجة امتلاك طلبة الكلية التربوية المفتوحة لمهارات التفكير المستقبلي. *مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية*، 2(29)،1-18.

-العبيدي، محمد جاسم (2010). *الإشراف التربوي والإدارة التعليمية*. دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

-عسيري، عمار بن علي بن محمد. (2023). دور الإشراف الوقائي في تطوير أداء المعلم في المرحلة الابتدائية (دراسة ميدانية على معلمي المرحلة الابتدائية بمكتب تعليم السويدي). *مجلة كلية التربية جامعة طنطا*، 4(92)، 1-52.

-قيظة، نهلة والزيان، داليا. (2014). درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف التربوي في غزة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 2(6)، 327-364.

-مازن، حسام الدين محمد. (2011). عادات العقل واستراتيجيات تفعيلها في تعليم وتعلم العلوم والتربية العلمية. فكر جيد لواقع جديد. الجمعية المصرية للتربية العلمية. المؤتمر العلمي الخامس عشر. 63-87.

-المزيدي، ناصر واللواتيا، عفاف. (2021). واقع ممارسة مشرفي العلوم للإشراف الوقائي والإشراف الإبداعي في محافظتي الداخلية وشمال الباطنة بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين الأوائل. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 5(19)، 201-224.

-المطيري، فيصل. (2016). دور الإشراف التربوي بتنمية الإبداع وعلاقته بالأداء المتميز لدى معلمي الاجتماعيات في دولة الكويت (*رسالة ماجستير غير منشورة*). جامعة آل البيت، الأردن.

-نبهان، يحي محمد. (2008). *الإدارة الصفية والاختبارات*. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

-وزارة التربية في الجمهورية العربية السوري. (2019). *مؤتمر التطوير التربوي* (28-2019/9/29). دمشق، سوريا.

- Flander, C. & Shafranske, E. (2007). Competence in competency-based supervision practice: construct and application. *Professional Psychology: research and practice*. 38 (3), 232-240

- Inyang, J.; Hassan, Y. (2018). Effective Supervision of Public Secondary Schools: A Panacea toward Ensuring Quality Education in Nigeria Recessed Economy. *International Journal of Strategic Research in Education, Technology and Humanities*, (5), 24-34.

- Wanzare, Z. (2013). Skills and attributes of instructional supervisors: Experience of Kenya. *Academic Journals*, (8), 2270-2280.

مدى تطبيق مديري المدارس الثانوية للعلاقات الإنسانية في إدارة الأزمات وفق تقديرهم وتقدير المدرسين في محافظة دمشق

الدكتورة: بلسم محمود خليل.

عضو هيئة تدريسية، قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة البعث
(Khalilbalsam71@gmail.com)

الملخص

هدف البحث إلى تعرّف مدى تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية في إدارة الأزمات من وجهة نظر المدرسين والمديرين في مدارس التعليم الثانوي، اعتمد المنهج الوصفي، وشملت عينة البحث (35) مديراً من مديري مدارس التعليم الثانوي، وعيّنة من مدرّسي التعليم الثانوي بواقع (264) مدرّسًا ومدرّسة في مدارس محافظة دمشق الحكومية، وتم تطبيق استبانة مكوّنة من (70) بنداً موزعة على ستة محاور، ومن أهم نتائج البحث: وجود مستوى مرتفع جداً لمدى تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية في إدارة الأزمات من وجهة نظر المدرسين في مدارس التعليم الثانوي في دمشق، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة مدى تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية في إدارة الأزمات تُعزى إلى متغير التوصيف الوظيفي لصالح عينة المديرين، وتبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح أفراد عينة البحث الذين كان مؤهلهم العلمي (دبلوم فأعلى)، ولا يوجد فروق تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: العلاقات الإنسانية، إدارة الأزمات، مدارس التعليم الثانوي.

The extent to which secondary school principals apply human relations in crisis management, according to their assessment and the assessment of teachers in Damascus Governorate

Abstract

The research aimed to identify the extent to which school principals apply human relations in crisis management from the point of view of teachers and principals in secondary education schools. The descriptive analytical approach was adopted, and the research sample included (35) secondary school principals, and a sample of (264) secondary education teachers. Male and female teachers in public schools in Damascus Governorate, and a questionnaire consisting of (70) items distributed over six axes was applied. Among the most important results of the research: There is a very high level of the extent to which school principals apply human relations in crisis management from the point of view of teachers in secondary education schools in Damascus. There are statistically significant differences between the average scores of the research sample members on the questionnaire to what extent school principals apply human relations in crisis management, attributed to the job description variable in favor of the principals' sample, and according to the academic qualification variable in favor of the research sample members whose academic qualification was (diploma or higher), and no There are differences depending on the variable number of years of experience.

Keywords: human relations, crisis management, secondary schools.

. مقدمة:

تعد الأزمات جزءًا من مكونات الحياة وحقيقة من حقائقها ومن الظواهر الحتمية التي لا يمكن تجنب وقوعها، إلا أنه يمكن درؤها بالحد من تداعياتها والتخفيف من وقع تأثيرها من خلال إدارتها بكفاءة وفاعلية، فالمهارة الأساسية لإدارة الأزمات تعني بالأساس كيفية التغلب على هذه الأزمة بأدوات علمية وإدارية مختلفة، بالاحتكام في ذلك للعقل والمنطق مع تحييد العواطف. ولها عدة أنواع، منها القدرية كالزلازل والفيضانات، ومنها التكنولوجية التي تتمثل في مخاطر استخدام التكنولوجيا الحديثة، ومنها الناتجة عن الحروب والنزاعات المسلحة، ومنها الإدارية (البطريق، 2017، 9). وفي ظل الأزمات فإن أي مؤسسة تتعرض إلى أزمات لا بد لها من إعادة النظر في إدارتها وإجراءاتها وسياسة التعامل مع المشكلات الناتجة عن هذه الأزمات. إن المدرسة كمؤسسة تربوية وتعليمية هي إحدى أهم المؤسسات التي يتعين عليها أن تعالج المشكلات التي تواجهها وتجد الحلول الناجعة والمناسبة لها لتتمكن من الاستمرار بالعمل وتحقيق أهدافها، وقد تعرضت المؤسسة التربوية التعليمية في سورية لأزمات كثيرة كان من أشدها وأهمها تداعيات الحرب منذُ عام (2011) وما ترتب عنها من مشكلات متعددة، إضافةً إلى جائحة كورونا التي فرضت تغييرات كبيرة على أساليب عمل النظم التعليمية في العالم كافةً ومنها اعتماد التعلم عن بعد على سبيل المثال.

إنَّ هذه الأزمات دفعت الإدارات في المدارس إلى وضع خطط تعليميّة جديدة، والبحث عن أساليب مبتكرة في حلِّ المُشكلات النّاتجة عن الأزمات، وعلاجها، بعد أن وجدت هذه الإدارات نفسها أمام واقع وتحدّيات ينبغي التّكيُّف معها، وحلّ مشكلاتها بأساليب علميّة، حديثة، ومتطوّرة، ومن خلال حرصها على توظيف علاقاتها الإنسانية في التعامل مع تلك المشكلات والأزمات (Assoc, 2020, 58). إن إدارة العلاقات الإنسانية في المؤسسة عامةً والمؤسسة التربوية خاصةً تتمثَّل في مدى قدرة الجهاز

الإداري على التنبؤ بالأزمات والتخطيط لمواجهتها أو حتى منعها ومن ثم الإفادة منها بأكبر حجم ممكن والتصدي للعوامل التي تسبب الأزمات، من خلال جميع المعلومات والبيانات عن عمل فريق العمل في إدارة الأزمات وحلّها.

إذ قد تتعرض المؤسسات التربوية؛ إلى المرور بأزمة تهدد استدامتها، ولحماية نفسها منها، يجب عليها قبل كل شيء أن تتوقع النشاط الاستباقي. عندما تضرب الأزمة، فإن العلاقات الإنسانية للأزمة التفاعلية هي جزء لا غنى عنه لحل الموقف. من خلال التركيز على دور العلاقات الإنسانية وعمليات الاتصال المختلفة في المؤسسة التربوية في حالة الأزمات، ولا سيما الأنشطة التي تقوم بها إدارة المدرسة في علاقاتها الإنسانية والاتصالات، بحيث تجعل تلك العلاقات الإنسانية الوصول إلى المعلومات المفيدة لإدارة الأزمة أمراً ممكنًا. ومن هنا فإن العلاقات الإنسانية زيادة عن كونها علم قائم بحد ذاته فهي وظيفة تتصل اتصالاً مباشراً بالقضايا والظروف والأوضاع الطارئة على المجتمع بصفة عامة أو على المؤسسة التربوية خاصةً، وذاك من أجل التعامل معها ومع مختلف الأزمات التي تصيبها، كون الأزمة تمثل الحدث المفاجئ الذي يخل بالمؤسسة التربوية، وقد يؤثر حتى على اللبنة الأساسية لها، والأزمة قد تكون هي ظاهرة الطبيعية كالزلازل وغيرها، كما تكون صحية كالأزمة الراهنة المتمثلة في كوفيد 19، أو مؤسساتية تؤثر بمحيطها الداخلي والخارجي (Aspelund, et al, 2020, 3).

أمام هذا الواقع يسعى البحث الحالي إلى تناول طبيعة الدور الذي تضطلع به الإدارة المدرسية من خلال الكشف عن مستوى تطبيقها للعلاقات الإنسانية للتعامل مع الأزمات التي تتصل مباشرة بالأداء المدرسي، وفي مدى فعالية هذا الدور، وتأثيره على العملية التعليمية، من خلال مقاربة نظرية وميدانية تشخص الواقع الراهن وتفتح أمام الإدارة آفاقًا لضمان نجاح العمل المدرسي في عصر أصبحت فيه الأزمات جزءًا من الواقع المعاش، ولا بد بالتالي من حُسن إدارة هذه الأزمات.

ثانياً: مشكلة البحث:

ازدادت الحاجة إلى تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية في التعامل مع الأزمات في هذا العصر الذي يتسم بالتغير الشديد في العلم والتكنولوجيا ونمط الاستهلاك وأنماط العلاقات بين البشر، ما يتطلب استراتيجيات وبدائل وأساليب جديدة للتعامل مع واقع الحياة المختلفة، حتى أطلق البعض على عصرنا الحالي تسمية عصر الأزمات (البطريق، 2017، ص19). وأصبح مصطلح الأزمة من المصطلحات الشائعة في لغتنا اليومية، مثل الأزمة الاقتصادية، وأزمة التعليم، والأزمة الصحية وغيرها، ولامست تأثيرات الأزمات أكثر المؤسسات التربوية أهمية وهي المدرسة، والتي لا تقل أهميتها عن أهمية الأسرة، ذلك لأنها تشترك في تربية التلاميذ وإعدادهم ليكونوا مواطنين صالحين، كما أنها تتيح لهم اكتساب المعلومات والمعارف والخبرات الجديدة التي تمكنهم من اجتياز المراحل الدراسية المختلفة تمهيداً للدخول في سوق العمل.

وتتطلب المدرسة الفعالة وجود أفراد وقادة مسؤولين فيها يتصفون بالتمييز والمبادرة والقدرة على التعايش مع مبادئ ومفاهيم التربية المستدامة في ظل التطورات الحديثة، وقادرين على إدارة مختلف الأزمات التي يتعرضون لها (كحيل،2015، 594)، فإدارة الأزمات تعد مدخلاً أساسياً للتعامل مع الحالات الطارئة والتحكم بنتائجها كمحاولة للتقليل من الآثار السلبية التي من الممكن أن تترتب عليها. ودلَّت إحصائيات وزارة التربية حول الأضرار التي عانى منها القطاع التربوي في الجمهورية العربية السورية منذ عام (2011) ولغاية عام (2019) على أن المؤسسات التعليمية كانت تستوعب خمسة ملايين تلميذ قبل الأزمة أما في عام 2019 فقد أصبحت تستوعب (2,233,364 ملايين تلميذ)، وخسرت حالياً بفعل الحرب أكثر من (5,004) مدارس بين متضررة ماديًا ومدمَّرة بشكل كامل، ويتركز معظمها في إدلب وحلب ودرعا. كما أدت الأزمة إلى خروج (3,000) مدرسة منها عن الخدمة وبخسارة وصلت إلى (7,500) مليار ليرة، واستعمال

(1,965) مدرسة كأماكنَ للجوء النازحين بحسب منظمة "اليونيسف" (اليونيسف، 2016)، مما أدى إلى تسرب نصف مليون تلميذ وتلميذ من المدارس بعضهم موجودين في مناطق الاشتباكات (وزارة التربية في سورية، 2019).

إنَّ هذه الأزمات دفعت الإدارات في المدارس إلى وضع خطط تعليمية جديدة، والبحث عن أساليب مبتكرة في حل المشكلات الناتجة عن الأزمات وعلاجها، بعد أن وجدت الإدارة نفسها أمام واقع وتحديات ينبغي التكيُّف معها، وحل مشكلاتها بأساليب علمية حديثة ومتطوّرة، إذ تتجلّى أوجه هذه المشكلات من خلال الإحصاءات السابقة على عدة أصعدة: على صعيد الطلبة: تجلت المشكلات في ارتفاع نسب التسرّب والرسوب المدرسي، ووجود فاقد تعليمي كبير في المقررات الدراسية، وارتفاع نسب العنف والتنمُّر المدرسي بين التلاميذ أنفسهم، وبين التلاميذ والمدرّسين، وكثافة عدد التلاميذ في الصف الواحد بسبب نزوح الأهالي إلى المناطق الآمنة ... الخ. وعلى صعيد المدرسين: كثرة عدد المدرسين الوافدين إلى المناطق الآمنة، والغياب المتكرّر للمدرسين عن الدوام المدرسي، والاهتمام بالتعليم الخاص على حساب التعليم الحكومي بسبب تدني مستوى الدخل المادي... وغيرها من الأزمات. وعلى صعيد البناء المدرسي: أدت الأضرار المادية في البناء المدرسي إلى خروج العديد من المدارس من الخدمة وبعضها تضرر بشكل جزئي، وعدم توافر المياه والحمامات الكافية والنظيفة في المدرسة وعدم تجهيز النوافذ بالزجاج ونقص مستلزمات البيئة التعليمية كالمقاعد المخصصة لجلوس التلاميذ، وعدم توافر الحواسيب والتجهيزات اللازمة في المدارس.

وبغية معرفة واقع تطبيق المديرين للعلاقات الإنسانية في إدارة الأزمات في تلك المدارس قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية بتاريخ (2023/1/29م) تمثَّلت في استبانة موجَّهة إلى عيّنة من مديري مدارس التعليم الثانوي بلغ عددهم (14) مديراً ومديرة، لاستطلاع آرائهم حول واقع تطبيق العلاقات الإنسانية في إدارة الأزمات في تلك

المدارس في أثناء الحرب، وقد أظهرت النتائج وجود مجموعة من المعوقات تحول دون إدارة الأزمات بشكل فعال من وجهة نظر هؤلاء المديرين تمثّلت في: عدم وجود قاعدة بيانات محددة تتضمن المشكلات التي تواجه المدرسة في الوقت الحاضر والمخاطر المحيطة بها أو التي تحول دون أداء العمل فيها بنسبة إجابة (92.85%)، وعدم وجود فريق مختص لإدارة الأزمات على مستوى الوزارة أو مديريات التربية أو المدرسة بنسبة إجابة (85.71%)، وعدم رصد ميزانية مناسبة لكل مدرسة لمعالجة الأزمات التي تعاني منها مما يؤدي إلى استفحالها بنسبة إجابة (85.71%)، وأخيرًا عدم وجود دليل إرشادي يستدل به مدير المدرسة في إدارة أزمات مدرسته بنسبة إجابة (78.57%)، تلك المعوقات حالت دون إدارة الأزمات بشكل فعّال؛ لذلك كانت الإدارة تستخدم علاقتها الإنسانية من أجل الوصول لمعلومات تُساعد على التعامل مع الأزمة؛ لذلك سيحاول البحث العمل على الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

ـ ما مدى تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية من وجهة نظر المعلمين والمديرين في مدارس محافظة دمشق الحكوميّة؟

ثالثاً: أهمية البحث: تتمثل أهمية البحث في النقاط التالية:

3-1- قد يُساهم في توفير مادة علميّة ومرجعاً للباحثين في مجال إدارة الأزمات إذ يأتي هذا البحث- في حدود علم الباحثة- في مقدمة الدراسات التي تحاول استطلاع واقع الأزمات، وواقع ادارتها، في مدارس التعليم الثانوي الحكوميّة في الجمهورية العربية السورية.

3-2- إن هذا البحث يُقدّم تقييمًا واقعيًا لواقع الأزمات المدرسية وواقع إدارتها في مدارس التعليم الثانوي في الجمهورية العربية السورية، وبالتالي يتوقع أن تُسهم نتائج هذا البحث في إتاحة الفرصة أمام المسؤولين لإيجاد خطط علاجية للحد من تفاقمها.

رابعاً: أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

4-1- تعرَف مدى تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية في إدارة الأزمات من وجهة نظر المدرسين في مدارس التعليم الثانوي في دمشق.

4-2- تعرف مدى تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية في إدارة الأزمات من وجهة نظرهم في مدارس التعليم الثانوي في دمشق.

4-3- تعرَف دلالة الفروق على استبانة مدى تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية في إدارة الأزمات تبعاً لمتغير التوصيف الوظيفي.

4-3- تعرَف دلالة الفروق على استبانة مدى تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية في إدارة الأزمات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

4-4- تعرَف دلالة الفروق على استبانة مدى تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية في إدارة الأزمات تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

خامساً: أسئلة البحث: هدف البحث إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

5-1- ما مدى تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية في إدارة الأزمات من وجهة نظر المدرسين في مدارس التعليم الثانوي في دمشق؟

5-2- ما مدى تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية في إدارة الأزمات من وجهة نظر المديرين في مدارس التعليم الثانوي في دمشق؟

سادساً: فرضيات البحث:

تم اختبار الفرضيات الآتية عند مستوى الدلالة (0.05):

6-1- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة مدى تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية في إدارة الأزمات وفق متغير التوصيف الوظيفي.

6-2- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة مدى تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية في إدارة الأزمات وفق متغير المؤهل العلمي.

6-3- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة مدى تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية في إدارة الأزمات وفق متغير عدد سنوات الخبرة.

سابعاً: حدود البحث:

7-1- الحدود البشرية: تم تحديد مديري ومدارس التعليم الثانوي في محافظة دمشق للعام الدراسي (2023- 2024م).

7-2- الحدود المكانية: تم التطبيق في بعض مدارس التعليم الثانوي في محافظة دمشق.

7-3- الحدود الزمنية: تم تطبيق أدوات البحث في الفترة الزمنية ما بين (2023/10/30- 2023/11/28م).

7-4- الحدود الموضوعية: هي مدى تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية في إدارة الأزمات وتتكوّن الاستبانة من (70) بنداً موزعة على (6) محاور وفق الآتي: (دور الإدارة في الاتصال، دور الإدارة في فريق إدارة الأزمات، دور الإدارة قبل حدوث الأزمة، دور الإدارة في أثناء الأزمة، دور الإدارة بعد حدوث الأزمة، تطبيق الإدارة للعلاقات الإنسانية)، وتناول البحث المتغيرات الآتية: (التوصيف الوظيفي، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة)، وتناول البحث عيّنة من المديرين بواقع (35) مديراً من مديري مدارس التعليم الثانوي، وعيّنة من مدرّسي التعليم الثانوي بواقع (264) مدرّسًا ومدرّسة في مدارس محافظة دمشق الحكومية.

ثامناً: مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

8-1- الأزمة (Crisis): تُعرَّف بأنّها: "حدث فجائي يحمل في طيّاته تهديدًا ما للمؤسّسة ويحتاج إلى جملة إجراءات سريعة وفعّالة لتجاوزه أو على الأقل للتّقليل من سلبيّة آثاره" (بطاح، 2006، 172).

وتعرَّف الأزمة إجرائياً بأنها: هي لحظة حرجة وحاسمة تتعلق بمصير الكيان الإداري بالمؤسسة التعليمية الذي أصيب بها، وهي خلل مفاجئ نتيجة لأوضاع غير مستقرة يترتب عليها تطورات غير متوقعة تؤثّر في أداء ومخرجات المؤسسات التعليمية.

8-2- إدارة الأزمات (Crisis Management): تعرف بأنّها: القدرة على إزالة الكثير من المخاطر وعدم التّأكّد لتحقيق أكبر قدر من التّحكم في مصير المنظّمة، وهذا يعني استخدام التّخيّل لعرض أسوأ ما يمكن حدوثه، ثم تقييم القرارات البديلة قبل الحدوث (نصر، 2017، 28).

وتعرَّف إدارة الأزمات إجرائياً بأنها: هو علم إدارة توازنات القوى المؤثرة في المشكلة، ورصد تحركاتها واتجاهاتها وهو علم مؤسس على مجموعة من الأسس والمبادئ والمفاهيم مما جعله علماً مختلفاً في أساليبه وطرق علاجه للمشكلات التي تواجهها المؤسسة التعليمية.

8-3- العلاقات الإنسانية: هي عملية إدارة المعلومات بين الفرد أو المؤسسة التعليمية مع مؤسسات المجتمع العامة. يمارس المدير العلاقات الإنسانية في عمله مع الشركات والمنظمات والمؤسسات الحكومية والوكالات غير الحكومية، بهدف تشكيل الصورة الذهنية عن المؤسسة التعليمية، وإصدار بيانات عن مؤسسته، والمساهمة في تشكيل الرأي العام الذي يتوافق مع هدف المؤسسة (البطريق، 2017، 16).

وتعرَّف تطبيق المديرين للعلاقات الإنسانية في إدارة الأزمات إجرائياً بأنها: هي الأنشطة التي يقوم بها مدير المدرسة خارجياً، مثلاً: إجراء دورات توعية لأفراد المجتمع

المحلي حول آلية التعامل مع الأزمات، بهدف تقوية علاقتها بالجمهور والمؤسسات المحيطة بالمدرسة بهدف تحقيق أهداف المدرسة، وتُقاس إجرائياً بالمدى التي يحصل عليها المدير من خلال إجابة المفحوص عن الاستبانة التي أُعدت لتحقيق أغراض البحث الحالي.

تاسعاً: الإطار النظري:

يعدّ علم إدارة الأزمات أحد علوم المستقبل وعلم التّكيّف مع المتغيّرات، وعلم تحريك الثّوابت وقوى الفعل في كافة المجالات الإنسانيّة سواء سياسيّة، أو اجتماعيّة، أو تعليميّة، أو غيرها، وهو بذلك علم مستقلّ بذاته، في الوقت نفسه متّصل بكافة العلوم الإنسانيّة الأخرى يأخذ منها ويضيف إليها الجديد الذي تحتاجه (الخضيري، 2003، ص52)، وكان لتقدّم علم الإدارة أن استُحدثت فروع معرفيّة جديدة، كإدارة الأزمة، وخاصّة في ظلّ التّقدّم العلمي والتّكنولوجي والذي بموجبه أصبح الإنسان قادراً على أن يتسبّب في كوارث تفوق حساباتها الكوارث الطّبيعية، وأصبح تأثير الكوارث التي من صنع البشر أوسع انتشاراً من الكوارث الطّبيعية فهي قد تؤثّر على العالم كلّه بعكس الكوارث الطّبيعية التي غالباً ما تنحصر في مجتمع واحد (Argyropoulou, et al, 2021, 19).

9-1- أهميّة إدارة الأزمات المدرسيّة:

تختلف وتتنوّع الأزمات التي يمكن أن تحدث في المدارس، إلا أن العامل المشترك بين جميع الأزمات المدرسيّة هو تأثيرها في سير العمل المعتاد خلال اليوم الدراسي، وذلك من خلال تشتيتها لانتباه إدارة المدرسة والمدرّسين والتلاميذ عن أداء أدوارهم وتطبيق أنشطتهم بشكلٍ سليمٍ. وتنبع أهميّة إدارة الأزمات المدرسيّة من دورها في توفير النّظام والاستقرار وتهيئة المناخ الصّحي الملائم للعمل في المدرسة في أثناء حدوث الأزمات، من خلال التّخطيط، والتّنظيم، والتّوجيه، والتّنسيق لجهود العاملين، واتّخاذ القرارات

المناسبة للأزمة، وذلك لتحقيق الأهداف المنشودة من وجود المدرسة (Weick, 2012, 19). وتبرز أهميّة إدارة الأزمات في المدرسة كما يحدِّدها (اليحيوي، 2006، ص10) في أنّها تؤدّي إلى:

1. تقليل الهدر في الموارد؛ لأن الموارد التي تستهلك نتيجة وقوع الأزمة تعدّ موارد ضائعة بالكامل.
2. تقليل مدى احتماليّة وقوع الأزمة وتوقع الأزمات لمنع حدوثها.
3. توفير الثّقة، والاستقرار، والأمن لدى جميع فئات المجتمع المدرسيّ، والتّحرك المنتظم للتّدخّل في التّعامل مع الأزمة.
4. توفير نظام اتّصال على أعلى مدى من الكفاءة والفاعليّة يحقّق تدفّق المعلومات وانسيابها.
5. ترشيد استخدام الإمكانات الماديّة والبشريّة بالقدر الضّروري.
6. تكوين سمعة إيجابيّة في المجتمع الخارجيّ نحو المدرسة، وزيادة إنتاجيّة العاملين في المدرسة.

وبالتّالي فإنّ إدارة الأزمات المدرسيّة تُستخدم لمواجهة الحالات الطّارئة، والتّخطيط للتّعامل مع الحالات التي لا يمكن تجنّبها، كما تتضمّن كيفيّة تفادي حدوث الأزمة، وذلك بالتنبّؤ بها قبل حدوثها، وإعداد الإجراءات الضروريّة لمنع حدوثها أو التّقليل من آثارها السلبيّة في حالة حدوثها.

2-9- المبادئ الأساسيّة لإدارة الأزمات المدرسيّة:

حدَّد كُلٌّ من (القرني وشريف، 2021، ص296) المبادئ الأساسيّة لإدارة الأزمات المدرسيّة فيما يلي:

- حشد القوى وتنظيمها: امتلاك القوّة من عوامل النّجاح في مواجهة الأزمة وإحداث التَّأثير المطلوب في المحيط المحلّي والدّولي، ويهدف تنظيم القوى إلى حشد الإمكانيّات الماديّة والبشريّة كافَّة، وتعبئتها معنويًّا تعبئًة تُمكِّنُها من مواجهة الأزمة.

- السّيطرة المستمّرة على الأحداث: يزيد التّلاحُق السّريع والمتنامي لإحداث الأزمة من حِدَّة آثارها السلبيّة النّاتجة من استقطاب عوامل خارجيّة مُدَعِّمة لها، ولذلك، فإنَّ التّعامل معها يتطلَّب التفوُّق في السّيطرة على أحداثها، من خلال المعرفة الكاملة بتطوّراتها.
- المُواجهة السّريعة لأحداث الأزمة: كان للتقدُّم العلمي الذي شهده العالم أثرٌ بالغٌ في طبيعة الأزمات، التي أصبحت سريعة التّطوّر، فاستدعت التّصدِّي السّريع لها ما يُحتِّم وجودَ الكوادر العلميّة المُدرَّبة على مواجهة الأزمات.
- التّعاون والمشاركة الفعّالة وبناء العلاقات الإنسانية الفعَّالة مع الآخرين: قد تعجز القدرات المُتاحة عن مواجهة الأزمة النّاشئة، فتتحتَّم الاستعانة عليها بمُساندة خارجيّة تُضاعف الطّاقات على مُواجهتها، بل تُساعد على اتّساع الرّؤية والشّموليّة والتّخصُّص وتكامُل المواجهة.

ومن خلال ما سبق يتّضح تعدّد مبادئ إدارة الأزمات المدرسيّة، والتي يجب على قائد المدرسة وفريق إدارة الأزمات في المدرسة من التّعرّف على تلك المبادئ وكيفيّة تطبيقها واتباعها عند حدوث أي أزمة قد تتعرّض لها المدرسة، على أن تتم إدارة الأزمة المدرسية بأسلوب علمي إداريّ متقن لتفادي أضرارها أو تقليل خسائرها.

9-3- متطلّبات إدارة الأزمات:

هنالك مجموعة من المتطلّبات للتّعامل بفعّاليّة مع الأزمات في المدارس منها:

- **سجل الأزمات:** أشار (الحملاوي، 1996، ص3) أنه "لا بد من وجود سجل للأزمات توثق به المنظّمات كل المواقف التي تعتبرها أزمات من شأنّها تهديد كيان المنظّمة ويكون بمثابة ذاكرة للمنظّمة".
- **فريق إدارة الأزمات:** تكوين فريق لإدارة الأزمات يكون تمثيلاً لأعلى سلطة، لأن الأزمة تتطلّب ردود أفعال غير تقليديّة مقيّدة بضيق الوقت وضغوط الموقف، هذا

وتعتبر طريقة فرق العمل من أكثر الطّرق شيوعاً واستخداماً للتّعامل مع الأزمات، وتتطلّب وجود أكثر من خبير ومختص وفني في مجالات مختلفة وحساب كل عامل بدقّة وتحديد التّصرّف المطلوب بسرعة وتناسق وعدم ترك الأمور للصّدفة (جاد الله، 2008، ص45).

- **التّخطيط كمتطلّب أساسي:** تبنّي التّخطيط كمتطلّب أساسي مهمّ في عمليّة إدارة الأزمات، فأفعالنا ما هي إلا ردّ فعل، وشتّان ما بين ردّ الفعل العشوائي وردّ الفعل المخطَّط له، فمعظم الأزمات تتراكم لأن أخطاء بشريّة وإداريّة وقعت بسبب غياب القاعدة التّنظيميّة للتّخطيط. وإن لم يكن لدينا خطط لمواجهة الأزمات فإن الأزمات سوف تنهي نفسها بالطريقة التي تريدها هي لا بالطريقة التي نريدها نحن (Ferris, 2021, 36).
- **نظام اتصالات داخلي وخارجي:** فوجود نظام اتصالات فعَّال يُساعد على توافر المعلومات والإنذارات في وقت مبكر من وقوع الأزمة، كما يساعد في دعم اتخاذ القرار في المجالات المختلفة، وأيضاً يساعد في بناء نظام معلومات متكامل للإنذار المبكر والتنبؤ بالمخاطر التي قد تهدد المنظمة (الشوملي، 2020، ص97).
- **التنبؤ الوقائي:** يجب تبني التنبؤ الوقائي كمتطلب أساسي في عملية إدارة الأزمات من خلال إدارة سبّاقة، وهي الإدارة المعتمدة على الفكر التنبؤي الإنذاري، لتفادي حدوث أزمة قبل وقوعها عن طريق صياغة منظومة وقائية مقبولة تعتمد على المبادأة والابتكار وتدريب العاملين عليها، وقد أثبتت الدراسات صحة الفرضية القائلة بأن طبيعة ومستويات الجاهزية في المنظمة تجاه الأزمات تتناسب طردياً مع واقع الاتجاهات الوقائية أو العلاجية لدى العاملين في تلك المنظمة (العتوم والكوفحي، 2018، ص148).

من خلال ما تقدّم يتّضح لنا أن التّدريب على التّخطيط للأزمات يعدّ من المسلَّمات الأساسيّة في المنظّمات النّاجحة، فهو يساهم في منع حدوث الأزمة أو التّخفيف من آثارها، وتلافي عنصر المفاجآت المصاحب لها، ويتبين لنا أيضاً أن التّخطيط يتيح لفريق عمل إدارة الأزمات القدرة على إجراء ردّ فعل منظّم وفعّال لمواجهة الأزمة بكفاءة عالية والاستعداد لمواجهة المواقف الطّارئة غير المخطّط لها التي قد تصاحب الأزمة. ونستنتج من ذلك أهمية وجود التّخطيط والوقاية والفكر التنبّؤي الذي يصيغ منظومة وقائيّة معتمداً على الابتكار والحلول الجذريّة، ويكون هدفه تجاوز الأزمة أو التّقليل من أخطارها على أقل تقدير.

9-4- الأزمات المدرسيّة:

أوضح ديكر (2007) مفهوم الأزمة المدرسيّة بأنَّهُ: "حدثٌ مُفاجئ، وغير مُتوقّع عمومًا يؤثّر بشكل عميق، وسلبيّ في شريحة كبيرة من تلاميذ المدارس، وغالبًا ما ينطوي على إصابة خطيرة، أو وفاة" (Decker, 2007, p.116).

إنَّ أهم خصائص الأزمة المدرسيّة هي على النّحو الآتي:

- "**غير مُتوقّعة:** فهي تُفاجئ كلَّ العاملين بالمؤسّسة التّعليميّة، وتؤدّي إلى صدمة وتوتر، الأمر الّذي يضعف من إمكانيّة الفعل السّريع لمجابهتها.
- **مُهدِّدة:** الأزمة تهدّد استقرار المؤسّسة التّعليميّة، وتضعفها في مواطن الخطر.
- **التّعقيد، والتّشابك:** الأزمة تتَّسمُ بالتّعقيد، والتّداخل في عناصرها، وأسبابها، وقوى المصالح المؤيِّدة، والمُعارضة.
- **التّوتّر، والاضطراب:** ينشأُ عن الأزمة قلقٌ، وتوترٌ، واضطرابٌ يُشكِّلُ مزيدًا من الضّغوط، وتؤدّي إلى تضارب قرارات الإدارة المدرسيّة، وتعارضها (Jenkins, 2021, 41).

- **نقص المعلومات، وعدم وضوح الرّؤية لدى مُتخذ القرار:** وجود ما يشبه الضّباب الكثيف، الّذي يحول دون رؤية أيّ الاتّجاهات يسلك، وماذا يُخفيه له هذا الاتّجاه من أخطار مجهولة، سواء في حجمها، أو في مدى تحمّل الكيان الإداريّ لها.
- **ضيق الوقت المتاح، لمواجهة الأزمة:** فالأحداثُ تقعُ، وتتصاعدُ بشكلٍ مُتسارع، وربما حادّ، الأمر الّذي يفقد أطراف الأزمة أحيانًا القدرة على السّيطرة في المواقف، واستيعابها جيّدًا، حيث لا بُدَّ من تركيز الجهود، لاتّخاذ قرارات حاسمة، وسريعة في وقتٍ يتَّسمُ بالضّيق، والضَّغط" (العيسيّ والألفي، 2019، ص449).

وبناءً على ما سبق يتَّضح أنَّ من أهمِّ خصائص الأزمة المدرسيّة المُفاجأة، والتّهديد، وضيق الوقت، ونقص المعلومات لمواجهة الأزمة، وكلّ هذه الخصائص تتطلّب الحيطة، والحذر قبل وقوع الأزمة، وكذلك تتطلّب قدرات، ومهارات عالية لمواجهتها بنجاح، والحدّ من تأثيرها من خلال التّخطيط في أثناء وقوعها، والاستفادة منها بعد وقوعها.

حُدِّدت المبادئ الأساسيّة لإدارة الأزمات المدرسيّة فيما سيأتي:

- "حشد القوى، وتنظيمها: امتلاك القوّة من عوامل النّجاح في مواجهة الأزمة، وإحداث التّأثير المطلوب في المحيط المحلّيّ، والدّوليّ، ويهدف تنظيم القوى إلى حشد الإمكانات المادّيّة، والبشريّة كافّة، وتعبئتها معنويًّا تعبئًة تُمكِّنُها من مواجهة الأزمة.
- السّيطرة المستمرّة على الأحداث: يزيد التّلاحُق السّريع، والمتناميّ لإحداث الأزمة، من حِدَّة آثارها السّلبيّة النّاتجة من استقطاب عوامل خارجيّة مُدَعِّمة لها، ولذلك فإنَّ التّعاملَ معها يتطلَّب التّفوُّق في السّيطرة على أحداثها، من خلال المعرفة الكاملة بتطوّراتها.

- المُواجهة السّريعة لأحداث الأزمة: كان للتقدُّم العلميّ الّذي شهده العالم أثرٌ بالغٌ في طبيعة الأزمات، الّتي أصبحت سريعة التّطوّر، فاستدعت التّصدِّي السّريع لها ما يُحتِّم وجودَ الكوادر العلميّة المُدرَّبة على مؤاجهة الأزمات.
- التّعاون، والمشاركة الفعّالة: قد تعجز القدرات المُتاحة عن مواجهة الأزمة النّاشئة، فيتحتَّم الاستعانة للتّغلب عليها بمُساندة خارجيّة، تُضاعف الطّاقات، وتُساعد على اتّساع، وشموليّة الرّؤية، والتّخصُّص، لمُواجهتها" (القرنيّ وشريف، 2021، ص296).

ومن خلال ما سبق، يتّضح لنا أنهّ يجب على قائد المدرسة، وفريق إدارة الأزمات فيها، التّعرّف إلى تلك المبادئ، وإلى كيفيّة تطبيقها، واتّباعها عند حدوث أيّ أزمة قد تتعرَّض لها المدرسة، على أن تتمّ إدارة تلك الأزمة بأسلوب علميّ، إداريّ مُتقن، لتفادي أضرارها، أو تقليل خسائرها.

9-5- دور العلاقات الإنسانية في إدارة الأزمات:

ظروف اجتماعية واقتصادية وكوارث وأزمات ومشاكل، كلها كانت السبب وراء ظهور العلاقات الإنسانية كإدارة مهمة في إدارة تلك الأزمات والظروف الطارئة التي تتعرض لها أي شركة أو مؤسسة بمختلف مجالات عملها.

أهمية العلاقات الإنسانية لا تظهر إلا عندما تواجه المؤسسة التعليمية أزمة؛ فعندها يتجلى دور العلاقات الإنسانية في كيفية التعامل مع الأزمة وإدارتها، والعمل على استغلال كل ما فيها لصالح المؤسسة التعليمية، والتقليل من حجم الخسائر إلى أقل حد ممكن (الشّوملي، 2020، 56). ولا تكمن أهمية العلاقات الإنسانية في إدارة الأزمات فقط في أثناء الأزمة، بل يكمن دورها قبل حدوث الأزمة وفي أثناء الأزمة، وأيضاً بعد الأزمة، ويكون ذلك كله من خلال الخطط الوقائية والعلاجية والطارئة، والتي تعمل العلاقات الإنسانية باستمرار في وضعها وتطويرها (اللامي والعيساوي، 2015، 72).

وعلم إدارة الأزمات بات ذو أهمية بالغة في دائرة العلاقات الإنسانية، حيث ساعد التطور العلمي والتكنولوجي في تقديم العديد من الوسائل والأدوات التي تساعد على حل تلك الأزمات وإدارتها بشكل مناسب. وتهتم العلاقات الإنسانية بإدارة وحل الأزمات والمشاكل، وذلك نظراً لما تحتويه تلك الأزمات من أبعاد تؤثر في الناحية الاجتماعية والاقتصادية والبيئية وحتى السياسية، ولكي تكسب المؤسسة نفسها وتحافظ على بقائها وعلى ثقة الجمهور، لا بد أن تعرف كيفية إدارة الأزمات بمساعدة دائرة العلاقات الإنسانية. هناك من يرى أن تلك المشكلات تشكل أزمات في مجملها فالأزمة برأيهم تنشا وتتطور على نحو دوري ومن يعاني من أزمة ما؛ فإنه لا يتعامل معها وحدها فقط بل يتعامل مع أكثر من أزمة ما إذا أن الأزمات لا تأتي فرادى.

وهذا يعني إن الأزمة تصاحبها أزمات جانبية أخرى ينبغي تناولها ضمن برنامج إدارة الأزمة الرئيسية وإلا تطورت، وأصبحت أزمات أكثر شدة وقوة وهنا تبرز أهمية الوظيفة العلاجية للعلاقات الإنسانية فمن خلالها يبنا برامجها العلاجية إلى معالجة كل ما يطرأ على المؤسسة من أوضاع خاطئة وابرز هذه الأوضاع الخاطئة هي تلك الآثار السلبية التي تخلفها الأزمة بعد انقضائها بصورة أخرى يمكن الإشارة إلى تلك المرحلة ما بعد الأزمة بأنها مرحلة ما بعد ألبنا فاثنا الأزمة تتدمر العديد من الافتراضات الأساسية للمؤسسة؛ مما يدعوا إلى إعادة بنائها من جديد لن حالة عدم اليقين تكون قد تسربي أليها وتصبح هناك حالة من الشك في جدواها وقوتها، وبتالي ينعكس على الروح المعنوية لدى المؤسسة مما يستدعي من العلاقات الإنسانية الاهتمام بهذا الجانب حتى تعود المؤسسة التربوية إلى سابق عهدها قبل الأزمة.

عاشراً: الدراسات السابقة:

10-1- الدراسات العربية:

دراسة اليوسفي (2015) في سورية والتي هدفت إلى تعرُّف أهم الأزمات التي تواجه مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية، وتعرّف واقع إدارة هذه الأزمات، والمقترحات المتعلقة بهذا الشأن، وإلى وضْع تصور مقترح لإدارة الأزمات في ضوء تجارب بعض الدول العربية والعالمية. وقد خلصت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عيّنة الدراسة من مديري التعليم الثانوي العام في سورية تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المحافظة، المسمى الوظيفي). والى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عيّنة الدراسة من مديري التعليم الثانوي العام في سورية تعزى لمتغير الجنس.

دراسة غنّام (2010) بعنوان: (تصور مقترح لإدارة أزمات التعليم الثانوي في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر الموجهين الاختصاصين والمديرين والمدرسين في مدينة دمشق).

هدفت إلى تحديد طبيعة الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، ووضع تصور مقترح لإدارة أزمات التعليم الأساسي، وقد اشتملت أدوات الدراسة على استبانة لرصد واقع الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، وكذلك واقع ممارسة مهام إدارة الأزمات التعليمية فيها، والتي تم توزيعها على (70) مديراً من مديري مرحلة التعليم الأساسي و(212) معلماً من معلمي مرحلة التعليم الأساسي، و(43) موجهاً من الموجهين الاختصاصين في مديرية التربية في محافظة دمشق، بالإضافة إلى (47) معاونَ مديرٍ، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، ومنه توصلت إلى النتائج الآتية: أكثر الأزمات شدة هي الأزمات المتعلقة بالإدارة المدرسية. إنّ أكثر مدى ممارسة لمهام إدارة الأزمات

هي مهام التخطيط والاستعداد قبل حدوث الأزمات، تلتها مهام التعامل مع الأزمات بعد حدوثها، ومن ثمَّ مهام مواجهة الأزمات في أثناء حدوثها. عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات تقدير المديرين فيما يتعلق بمدى ممارسة مهام إدارة الأزمات تبعاً لمتغيرات: عدد سنوات الخبرة، والجنس، والمؤهل التربوي. ووجود فروق دالة إحصائيا تبعاً لمتغير المؤهل العلمي ولمصلحة المديرين من حملة الإجازة الجامعية. عدم وجود فروق دالّة إحصائياً بين متوسط إجابات المدرسين فيما يتعلق بمدى ممارسة مهام إدارة الأزمات تبعاً لمتغيرات عدد سنوات الخدمة، والجنس. وجود فروق دالّة إحصائياً تبعاً لمتغير المؤهل العلمي والتربوي ولمصلحة المدرسين من حملة شهادة الماجستير.

دراسة كحيل (2015) بعنوان: (أنموذج مقترح لتطوير إدارة الأزمات في مدارس التعليم ما قبل الجامعي في ضوء الفكر الإداري المعاصر).

هدفت إلى الإجابة على السؤال الرئيس الآتي: كيف يمكن تطوير إدارة الأزمات بمدارس التعليم ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية في ضوء الفكر الإداري المعاصر؟ وقد تفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية: ما الأساليب والإجراءات بما يتعلق بعمليات إدارة الأزمات في مدارس التعليم ما قبل الجامعي في ضوء الفكر الإداري المعاصر؟ ما واقع عمليات إدارة الأزمات في مدارس التعليم ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر مديري هذه المدارس؟ ما الأنموذج المقترح لتطوير عمليات إدارة الأزمات في مدارس التعليم ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية في ضوء الفكر الإداري المعاصر؟ وللإجابة عن هذه الأسئلة اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي ، والاستبانة كأداة لجمع المعلومات والتي تم تطبيقها على عينة من مديري مدارس دمشق والبالغ عددهم (200) مدير ومديرة ، كما اعتمدت الدراسة على بعض النماذج من المدارس في دول متقدمة والتي وضعت خطط للتعامل مع الأزمات التي يمكن أن تتعرض لها هذه المدارس وكانت ناجحة في إدارتها، وبناء على ما

توصلت إليه الدراسة من نتائج ومعلومات تم وضع الأنموذج المقترح لتطوير إدارة الأزمات في مدارس التعليم ما قبل الجامعي في سورية، والذي تضمن إجراءات التعامل مع الأزمات التي يمكن أن تتعرض لها المدارس في مجال التخطيط والتنظيم والاتصال من خلال وضع دليل أو بروتوكول لإدارة الأزمات في المدارس، وكيفية التعامل معها.

دراسة نصر الله وآخرين (2021)، بعنوان: (درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في القدس الشرقية لإدارة الأزمات المدرسية من وجهة نظر المعلمين).

هدفت إلى معرفة واقع إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكومية في القدس الشرقية من وجهة نظر المعلمين، واعتمد البحث على المنهج الوصفي، واستخدمت استبانة نيروخ (2020) مع إجراء بعض التغيرات على المتغيرات الديموغرافية بحيث تتناسب مع الدراسة الحالية، تم اختيار عينة عشوائية طبقية تكونت من (233) معلما ومعلمة. وأظهرت النتائج بأن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في القدس الشرقية لإدارة الأزمات المدرسية حصلت على متوسط (3.58من 5) أي بدرجة ممارسة (عالية)، وعلى مستوى المجالات، حصل مجال المواجهة قبل وقوع الأزمة على أعلى متوسط (3.64 من5)، ثم مجال المواجهة أثناء وقوع الأزمة على بمتوسط (3.58)، وأخيرا المواجهة بعد وقوعها بمتوسط (3.52) وجميعها بتقدير ممارسة (عالية)، وأن مديري المدارس لديهم تصور مسبق لأي أزمة طارئة وعلى جميع محاور الاستبانة (قبل الأزمة واثنائها وبعدها)، كما توصلت الدراسة إلى أن قدرة المديرين على التعامل مع الأزمة قبل حدوثها أكبر من التعامل معها بعد انتهائها، وأشارت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدارة الأزمات المدرسية لدى مديري المدارس الحكومية تعزى إلى متغيري النوع الاجتماعي للمعلم والنوع الاجتماعي لمدير المدرسة ولصالح الذكور.

دراسة أبو كرش وحجازي (2022)، بعنوان: (درجة استخدام مديري المدارس لاستراتيجية إدارة الأزمات من وجهة نظر المعلمين في مديرية جنوب نابلس).

تطرقت إلى تعرّف درجة استخدام مديري المدارس استراتيجية إدارة الأزمات من وجهة نظر المعلمين في مديرية جنوب نابلس، ولتحقيق هدف الدراسة جرى تطوير استبانة مكونة من (37) فقرة موزعة على خمسة مجالات وجرى التأكد من صدقها وثباتها، ومن ثم توزيعها على عينة الدراسة المكونة من (333) معلّماً ومعلّمة، اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية، واستخدم المنهج الوصفي في هذه الدراسة، واستخدمت الدراسة مقياس استراتيجية إدارة الأزمات. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام مديري المدارس استراتيجية إدارة الأزمة من وجهة نظر المعلمين في مديرية جنوب نابلس جاء بدرجة مرتفعة، فقد بلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (3.70)، ولم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية عند في درجة استخدام مديري المدارس لاستراتيجية إدارة الأزمات من وجهة نظر المعلمين في مديرية جنوب نابلس تعزى لمتغيرات الجنس، والمُؤهِّل العِلمي، وسنوات الخِبرة، والمرحلة التعليمية.

دراسة الزعبي (2022)، بعنوان: (درجة ممارسة مدراء المدارس الأساسية للأزمات التربوية وأثرها في دافعية الإنجاز للمعلمين في العاصمة عمان).

سعت للكشف عن درجة ممارسة مدراء المدارس الأساسية للأزمات التربوية وأثرها على دافعية الإنجاز للمعلمين في العاصمة عمان، وتكونت عينة الدراسة من (350) من معلمين المدراس الأساسية في العاصمة الأردنية عمان، واستخدمت الدراسة استبانة إدارة الأزمات التربوية، واستبانة دافعية الإنجاز، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى أن نسبة إدارة الأزمات التربوية لدى مدراء المدارس الأساسية في العاصمة الأردنية التي بلغت (70%) وهو مستوى كبير، وأن نسبة مستوى دافعية الإنجاز للمعلمين بلغت (67.5%) وهو مستوى متوسط، وجود علاقة طردية ذات دلالة

إحصائية بين إدارة الأزمات التربوية لدى مدراء المدارس الأساسية ومستوى دافعية الإنجاز لدى معلمين المدارس الأساسية في العاصمة الأردنية لجميع المجالات، ويوجد أثر لإدارة الأزمات التربوية لدى مدراء المدارس على دافعية الإنجاز لدى معلمين المدارس الأساسية في العاصمة الأردنية، كما أن المتغير المستقل يفسر (55.4%) من المتغير التابع.

10-2- الدراسات الأجنبية:

دراسة إيرا يالتشين YALÇIN & İRA (2022)، بعنوان: (علاقة إدارة الأزمات لمديري المدارس ورأس المال النفسي للمعلمين).

هدفت إلى معرفة العلاقة بين مهارات إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الذين يديرون المدارس ورأس المال النفسي للمعلمين. تم استخدام نموذج المسح في البحث. يتكون مجتمع البحث من 939 أستاذا، منهم 396 أستاذا في المرحلة الابتدائية و543 أستاذا في المرحلة الثانوية، يعملون في 34 مدرسة إجمالا، 15 منها ابتدائية و19 مدرسة ثانوية، تابعة لوزارة التربية الوطنية في وسط مدينة تشاناكالي في العام الدراسي 2021-2022. تكونت عينة الدراسة من 274 معلمًا يعملون في المدارس الابتدائية والثانوية الواقعة في مركز مدينة تشاناكالي. وتم تحليل نتائج البيانات في برنامج SPSS 22.0. وفي الدراسة، عندما تم فحص العلاقة بين مهارات إدارة الأزمات لدى مديري المدارس ومتغيرات جنس المعلمين وسنوات العمل في المدرسة والفروع وفقا لمستويات إدراك المعلمين، تبين أن الفرق لم يكن على مستوى كبير. وعند فحص العلاقة بين رأس المال النفسي للمعلمين ومهارات إدارة الأزمات لدى مديري المدارس، تبين وجود علاقة إيجابية ومتوسطة بين الكفاءة الذاتية وفترة ما قبل الأزمة، والفترة أثناء الأزمة، وفترة ما بعد الأزمة، ويمكن القول إن الكفاءة الذاتية تعد مؤشرا إيجابيا لمهارات إدارة الأزمات.

دراسة كفا Kafa (2023)، بعنوان: (تصورات المعلمين لدور مديري المدارس في معالجة أزمة الجائحة).

تطرقت إلى وجهة نظر المعلمين حول دور مديري المدارس أثناء الوباء في سياق اليونان. وعلى وجه الخصوص، وتم توفير معلومات حول جوانب التواصل والعلاقات الإنسانية والقيادة لمديري المدارس في معالجة أزمة الوباء بالإضافة إلى العقبات التي لوحظت في هذا السياق بالذات، وتم جمع البيانات من خلال أداة المقابلة الجماعية المركزة وشملت 19 معلمًا من التعليم الابتدائي والثانوي في اليونان. ونظراً لظروف أزمة الوباء، تمت عملية المقابلة باستخدام بيئة برنامج Zoom. وتضمنت أدوات جمع البيانات بروتوكول مقابلة شبه منظم مشترك تم تطويره خصيصاً لهذه الدراسة بناءً على المصادر النظرية الحالية لدور مديري المدارس في معالجة أزمة الوباء، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى الجوانب المهمة للثقة والتعاون والعلاقات الإنسانية والمناخ الإيجابي، إلى جانب البعد الخارجي لمديري المدارس الذي شمل التواصل مع المجتمع المحلي وأولياء الأمور والمنظمات الخاصة وغيرها خلال أزمة الوباء. وأخيراً، تمت ملاحظة العوائق المرتبطة بافتقار الطلاب إلى المعدات التكنولوجية ومعالجتها من قبل مديري المدارس.

10-3- التعقيب على الدراسات السابقة:

بالاستناد الى نتائج الدراسات السابقة يتبين لنا أنها تناولت أدوار مدراء المدارس كما في دراسة اليوسفي وكحيل وركزت حصرًا على مدارس التعليم ما قبل الجامعي، وأجمعت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينية الدراسة من مديري التعليم الثانوي العام في سورية تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المسمى الوظيفي)، ولكن موضوع توظيف مديري المدارس للعلاقات الإنسانية في إدارة الأزمات في مدارس التعليم الثانوي لم يكن ضمن اهتمامات الباحثين.

الحادي عشر: منهج البحث واجراءاته:

11-1- منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي إذ يفيد المنهج الوصفي في رصد ظاهرة البحث كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار أو حجم الظاهرة (عباس وآخرون، 2007، ص74)، وتمَّ جمع المعلومات من خلال أدوات البحث بعد الاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة، وتمَّ تطبيق استبانة مدى تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية في إدارة الأزمات، وتم إجراء معاملات الصدق والثبات له، ومن ثمَّ اختيار أفراد عينة البحث وتطبيق الأداة عليهم، ثم بعد ذلك تم تحليل المعلومات باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS للوصول إلى نتائج كمية، وبعدها تم التحليل الكيفي وذلك من خلال التفسير والمناقشة وربط النتائج مع نتائج الدراسات السابقة.

11-2- المجتمع الأصلي للبحث:

تكوَّن المجتمع الأصلي من جميع مديري مدارس التعليم الثانوي الحكومية في محافظة دمشق والبالغ عددهم (79) مديراً ومديرة، ومن جميع المدرّسين العاملين في تلك المدارس والبالغ عددهم (4218) مدرّساً ومدرّسة للعام الدراسي (2024/2023م).

11-3- عينة البحث:

لتحقيق أهداف البحث اعتمدت أسلوب العيّنة العشوائية العنقودية في السحب من خلال قيام الباحثة بسحب عينة من مديري المدارس والمدرّسين العاملين معهم من كل منطقة تعليمية، وسحبت عيّنة من المديرين من المجتمع الأصلي بواقع (35) مديراً من مديري مدارس التعليم الثانوي بنسبة سحب (44.30%) من المجتمع الأصلي للبحث، كما سحبت عيّنة من مدرّسي التعليم الثانوي من المجتمع الأصلي بواقع (264) مدرّسًا

ومدرّسة في مدارس محافظة دمشق الحكومية بنسبة سحب (6.25%) من المجتمع الأصلي للبحث. وتوزَّع أفراد عينة البحث وفق متغيرات البحث من خلال الجداول الآتية:

الجدول (1) توزع أفراد عينة البحث وفق متغير التوصيف الوظيفي

م	التوصيف الوظيفي	عدد العاملين	النسبة
.1	المدير	35	%11.70
.2	المدرّس	264	%88.30
	المجموع الكلي	299	% 100

الجدول (2) توزع أفراد عينة البحث وفق متغير المؤهل العلمي

المتغير	الفئة	عدد العاملين	النسبة
المؤهل العلمي	معهد	38	%12.70
	إجازة جامعية	133	%44.48
	دبلوم فأعلى	128	%42.80
	المجموع الكلي	299	% 100

الجدول (3) توزع أفراد عينة البحث وفق متغير عدد سنوات الخبرة

المتغير	الفئة	عدد العاملين	النسبة
عدد سنوات الخبرة	5 سنوات فأقل	42	%14.04
	من 6 – 10 سنوات	136	%45.48
	11 سنة فأكثر	121	%40.46
	المجموع الكلي	299	% 100

11-4- أدوات البحث:

11-4-1- استبانة مدى تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية في إدارة الأزمات:

. وصف الاستبانة:

قام بمراجعة أدبيات البحث المتعلقة بمدى تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية في إدارة الأزمات، واطلعت على العديد من الأدوات في الأبحاث والدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع، كدراسة: حسن (2015)، نصر الله وآخرون (2021)،

شلدان والسلطي (2017)، الزعبي (2022)، الدقس (2022)، وقامت الباحثة بتطوير استبانة البحث الحالي، وتحتوي الاستبانة على ستة محاور تم وضعها، وتتوزع البنود فيها وفق الجدول الآتي:

الجدول (4) الصورة النهائية لتوزع بنود للاستبانة الموجَّهة للمديرين وللمدرّسين

محاور الاستبانة	عدد البنود	أرقام البنود
المحور الأول: (دور الإدارة في الاتصال)	11	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11
المحور الثاني: (دور الإدارة في فريق إدارة الأزمات)	9	12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20
المحور الثالث: (دور الإدارة قبل حدوث الأزمة)	11	21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31
المحور الرابع: (دور الإدارة في أثناء الأزمة)	14	32، 33، 34، 35، 36، 37، 38، 39، 40، 41، 42، 43، 44، 45
المحور الخامس: (دور الإدارة بعد حدوث الأزمة)	10	46، 47، 48، 49، 50، 51، 52، 53، 54، 55
المحور السادس: (تطبيق الإدارة للعلاقات الإنسانية)	15	56، 57، 58، 59، 60، 61، 62، 63، 64، 65، 66، 67، 68، 69، 70

. طريقة تصحيح الاستبانة: تتألف الاستبانة من (70) بنداً، يتوزعون على ستة محاور أساسية، حيث يجيب المفحوص عن كل عبارة من عباراته من خلال اختيار إجابة مكونة من: (تنطبق بمدى مرتفعة جدًا، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدًا)، وتُعطى درجات التصحيح وفق الترتيب السابق لخيارات الإجابة (5، 4، 3، 2، 1)؛ وبذلك تكون الدرجة العليا هي (350) درجة، والدرجة الدنيا على الاستبانة تبلغ (70).

. الخصائص السيكومترية لاستبانة درجة تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية في إدارة الأزمات:

تمَّ التحقُّق من صدق الاستبانة وثباتها بتطبيقها على عينة استطلاعية من العاملين في مدارس محافظة دمشق، بلغ عددهم (30) معلماً ومعلمة.

. دراسة الصدق البنيوي لاستبانة درجة تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية في إدارة الأزمات:

1 . صدق المحتوى لاستبانة مدى تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية في إدارة الأزمات:

اعتمد في التحقق من صدق الاستبانة طريقة صدق المحكمين إذ عرضت الاستبانة بشكلها الأولي على مجموعة من السادة المحكمين المختصين، من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق، وبلغ عددهم (5) محكمين، للاسترشاد بآرائهم حول ما تضمنته استبانة مدى تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية في إدارة الأزمات، ومدى مناسبة الفقرات للأهداف، وطولها وصياغتها، وكانت أهم ملاحظات السادة المحكمين هي: تصويب بعض البنود من الناحية اللغوية، وإعادة صياغة بعض البنود. وقد قام بالتعديل المطلوب، فأصبحت استبانة مدى تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية في إدارة الأزمات بصيغتها النهائية مكوَّنة من (70) بنداً (انظر الملحق رقم /1/). ثم قام بتطبيق الاستبانة على عينة عرضية من (30) معلماً ومعلمة من العاملين في مديرية تربية دمشق – من غير عينة البحث الأصلية– لدراسة الصدق والثبات.

الجدول (5) بعض البنود التي عُدلت في استبانة تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية من قبل السادة المحكمين

م.	البند قبل التعديل	البند بعد التعديل
.1	تتواصل الإدارة مع الجهات المسؤولة في مديرية التربية للحد من أضرار الأزمات	تتواصل الإدارة مع الجهات المختصة في مديرية التربية لمنع تفاقم أضرار الأزمات
.2	تُوفّر الإدارة بيانات عامة عن الأزمات السابقة وتعمل بصفة مستمرة على تحديثها بما يستجد من معلومات	تُوفّر الإدارة قاعدة معلومات عن الأزمات السابقة وتحديثها بصفة مستمرة بما يستجد من معلومات
.3	تُشكل الإدارة فريق عمل من كوادر المدرسة	تُشكل الإدارة فريق ادارة الازمات من كوادر المدرسة
.4	تعقد الإدارة اجتماعات دورية لمواكبة أحداث الأزمات	تعقد الإدارة اجتماعات دورية لمراجعة إجراءات التعامل مع الأزمات
.5	تتجنَّب الإدارة تحميل المسؤولية المدرسين العاملين في المدرسة	تتجنَّب الإدارة لوم المدرسين العاملين في المدرسة
.6	توظّف الإدارة المتطلبات الحديثة في رصد الأحداث والأعمال الإدارية	توظّف الإدارة المصادر التقنية الحديثة في رصد الإجراءات والأعمال الإدارية

. الصدق الداخلي لاستبانة تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية:

تمَّ إجراء ارتباط المدى الكلية بالمحاور الفرعية، كما يظهر في الجدول (6):

الجدول (6) معاملات الارتباطات (بيرسون) بين المجموع الكلي والأبعاد الفرعية لاستبانة تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية

استبانة تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار
المحور الأول: (دور الإدارة في الاتصال)	0.908**	0.000	دالة عند (0.01)
المحور الثاني: (دور الإدارة في فريق إدارة الأزمات)	0.967**	0.000	دالة عند (0.01)
المحور الثالث: (دور الإدارة قبل حدوث الأزمة)	0.959**	0.000	دالة عند (0.01)
المحور الرابع: (دور الإدارة في أثناء الأزمة)	0.972**	0.000	دالة عند (0.01)
المحور الخامس: (دور الإدارة بعد حدوث الأزمة)	0.962**	0.000	دالة عند (0.01)
المحور السادس: (تطبيق الإدارة للعلاقات الإنسانية)	0.776**	0.000	دالة عند (0.01)

يلاحظ من الجدول (6) وجود ارتباط إيجابي ودال إحصائياً بين الدرجة الكلية والمحاور الفرعية؛ وتراوحت قيم معامل الارتباط ما بين (0.776 – 0.972)، مما يدل على أنَّ استبانة تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية في إدارة الأزمات متجانسة في قياس الغرض الذي وضعت من أجله، وتتسم بالصدق الداخلي.

الجدول (7) معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لاستبانة تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
.1	**0.751	.19	**0.823	.37	**0.854	.55	**0.866
.2	**0.766	.20	**0.848	.38	**0.766	.56	**0.875
.3	**0.779	.21	**0.903	.39	**0.883	.57	**0.877
.4	**0.784	.22	**0.890	.40	**0.868	.58	**0.666
.5	**0.649	.23	**0.875	.41	**0.852	.59	**0.626
.6	**0.764	.24	**0.873	.42	**0.886	.60	**0.499
.7	**0.760	.25	**0.753	.43	**0.794	.61	**0.403
.8	**0.852	.26	**0.798	.44	**0.835	.62	**0.337
.9	**0.824	.27	**0.794	.45	**0.887	.63	**0.332
.10	**0.838	.28	**0.863	.46	**0.856	.64	**0.375
.11	**0.873	.29	**0.898	.47	**0.877	.65	**0.392
.12	**0.881	.30	**0.868	.48	**0.862	.66	**0.338
.13	**0.913	.31	**0.850	.49	**0.814	.67	**0.389
.14	**0.867	.32	**0.886	.50	**0.855	.68	**0.384
.15	**0.880	.33	**0.879	.51	**0.751	.69	**0.751
.16	**0.831	.34	**0.870	.52	**0.825	.70	**0.397
.17	**0.884	.35	**0.863	.53	**0.841		
.18	**0.847	.36	**0.889	.54	**0.870		

يلاحظ من الجدول (7) أنَّ قيم معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاستبانة والفقرات الفرعية تراوحت بين (0.332 – 0.913)، وهذا يدلُّ وجود ارتباط إيجابي ودال إحصائياً بين المجموع الكلي والفقرات الفرعية المكوّنة له؛ مما يدل على أنَّ استبانة تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية في إدارة الأزمات متجانسة في قياس الغرض الذي وضعت من أجله، ويتسم بالصدق الداخلي.

. دراسة الثبات لاستبانة تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية:

قام بتطبيق أنواع الثبات الآتية: (ثبات التجزئة النصفية، وألفا كرونباخ):

تمَّ تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية، وتمَّ حساب معامل الارتباط سبيرمان في التجزئة النصفية، وألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما في الجدول رقم (8):

الجدول (8) نتائج ثبات سبيرمان براون للتجزئة النصفية وألفا كرونباخ لاستبانة تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية

استبانة تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية	التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ
المحور الأول: (دور الإدارة في الاتصال)	0.853	0.785
المحور الثاني: (دور الإدارة في فريق إدارة الأزمات)	0.870	0.764
المحور الثالث: (دور الإدارة قبل حدوث الأزمة)	0.861	0.749
المحور الرابع: (دور الإدارة في أثناء الأزمة)	0.844	0.736
المحور الخامس: (دور الإدارة بعد حدوث الأزمة)	0.837	0.728
المحور السادس: (تطبيق الإدارة للعلاقات الإنسانية)	0.877	0.780
الدرجة الكلية	0.886	0.803

يلاحظ من الجدول (8) أنَّ قيم معاملات الثبات بالتجزئة النصفية باستخدام معامل الارتباط سبيرمان (0.886)، وبلغت قيمة ألفا كرونباخ (0.803)، وهي دالة إحصائياً وتدل على ثبات استبانة تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية، وتسمح بإجراء البحث.

الثاني عشر: مناقشة نتائج أسئلة البحث وفرضياته:

12-1- اختبار توزع عينة البحث:

تم حساب اختبار كولموغروف – سميرنوف (**Kolmogorov- Smirnov Z**) لمعرفة توزع البيانات وتحديد الاختبارات المناسب لدراسة الفروق بيت إجابات أفراد عينة البحث، وذلك حسب الجدول التالي:

الجدول (9) اختبار كولموغروف – سميرنوف لمعرفة توزع البيانات في استبانة تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية

	إجمالي استبانة تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية
المطلق	0.604
إيجابي	0.604
سلبي	0.000
اختبار كولموغروف – سميرنوف	0.832
القيمة الاحتمالية	0.267

تظهر النتائج في الجدول (9) أنَّ جميع قيم سميرنوف غير دالة إحصائياً لأنَّ القيم الاحتمالية (Sig) المحسوبة أكبر من (0.05)، وبالتالي فالبيانات موزعة توزعاً طبيعياً، ويجب استخدام اختبار معلمي لدلالة الفروق بين إجابات أفراد عينة البحث. لذلك عولجت النتائج إحصائياً باستخدام اختبارات معلمية لاستخراج دلالة الفروق في إجابات أفراد عينة البحث عن الاستبانة.

12-2- نتائج أسئلة البحث: تفسيرها ومناقشتها:

12-2-1- ما مدى تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية في إدارة الأزمات من وجهة نظر المدرسين في مدارس التعليم الثانوي في دمشق؟

للإجابة عن هذا السؤال جرى حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والمتوسط الرتبي لمدى تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية في إدارة الأزمات من وجهة نظر المدرسين في مدارس التعليم الثانوي في دمشق لكل بند ثمَّ لكل الاستبانة،

واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي يمكن التعامل مع قيم المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة البحث، وتحديد المستويات كما يلي:

الجدول (10) تقدير مستوى / مدى تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية في إدارة الأزمات من وجهة نظر المدرسين والمديرين في مدارس التعليم الثانوي في دمشق/ لدى أفراد عينة البحث

المتوسط الحسابي	التقدير
1 – 1.8	ضعيف جداً
1.81 – 2.60	ضعيف
2.61 – 3.40	متوسط
3.41 – 4.20	مرتفع
4.21 – 5	مرتفع جداً

وتمَّ ذلك بالاعتماد على استجابات الاستبانة 5-1 ÷ 5 = 0.8 وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول (11) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الرتبي لاستجابة أفراد عينة البحث في استبانة مدى تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية في إدارة الأزمات من وجهة نظر المدرسين

م.	استبانة تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية	مجموع المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الرتبي	الرتبة	التقدير
.1	المحور الأول: (دور الإدارة في الاتصال)	36.22	11.252	3.29	6	متوسط
.2	المحور الثاني: (دور الإدارة في فريق إدارة الأزمات)	29.72	9.117	3.30	5	متوسط
.3	المحور الثالث: (دور الإدارة قبل حدوث الأزمة)	37.18	11.448	3.38	1	متوسط
.4	المحور الرابع: (دور الإدارة في أثناء الأزمة)	47.16	14.770	3.36	2	متوسط
.5	المحور الخامس: (دور الإدارة بعد حدوث الأزمة)	33.29	10.221	3.32	4	متوسط
.6	المحور السادس: (تطبيق الإدارة للعلاقات الإنسانية)	50.16	11.142	3.34	3	متوسط
	الدّرجة الكلية	233.73	60.618	3.33		متوسط

ديلاحظ من الجدول (11) أنَّ مجموع البنود كلّها، تشير إلى وجود مستوى متوسط لمدى تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية في إدارة الأزمات من وجهة نظر المدرسين في مدارس التعليم الثانوي في دمشق، إذ بلغ المتوسط الحسابي الرتبي لاستجابة أفراد عينة البحث (3.33).

ويُمكن تفسير النتائج السابقة بتأكيد معلّمي المدارس على قيام مدير المدرسة بتوفير برامج تدريب لأعضاء فريق الأزمات تُساعد على مواجهتها، ودعم فريق إدارة الأزمات بمتطلبات عمله كافة، وقيامها بتوفير قاعدة بيانات شاملة عن المدرسة، وحرص الإدارة على الاستفادة من نتائج الأزمات السابقة التي حدثت في المدرسة، وتُشجع المدير/الإدارة التعاون بين المدرسين في أثناء الأزمة، وتستخدم الإدارة علاقتها الإنسانية من أجل الوصول لحلول للأزمة، وحرص الإدارة على استقبال شكاوي واقتراحات المجتمع المحلي، ومراعاتها العادات والتقاليد في التعامل مع أولياء الأمور في أثناء الأزمات.

12-2-2- ما مدى تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية في إدارة الأزمات من وجهة نظر المديرين في مدارس التعليم الثانوي في دمشق؟

للإجابة عن هذا السؤال جرى حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والمتوسط الرتبي لمدى تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية في إدارة الأزمات من وجهة نظر المديرين في مدارس التعليم الثانوي في دمشق لكل بند ثمَّ لكل الاستبانة، واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي يمكن التعامل مع قيم المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة البحث، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول (12) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الرتبي لاستجابة أفراد عينة البحث في استبانة مدى تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية في إدارة الأزمات من وجهة نظر المديرين

م.	استبانة تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية	مجموع المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الرتبي	الرتبة	التقدير
.1	المحور الأول: (دور الإدارة في الاتصال)	47.58	7.819	4.32	5	مرتفع جداً
.2	المحور الثاني: (دور الإدارة في فريق إدارة الأزمات)	39.35	6.112	4.37	4	مرتفع جداً
.3	المحور الثالث: (دور الإدارة قبل حدوث الأزمة)	49.04	8.017	4.45	1	مرتفع جداً
.4	المحور الرابع: (دور الإدارة في أثناء الأزمة)	61.50	9.593	4.39	3	مرتفع جداً
.5	المحور الخامس: (دور الإدارة بعد حدوث الأزمة)	44.38	6.911	4.43	2	مرتفع جداً
.6	المحور السادس: (تطبيق الإدارة للعلاقات الإنسانية)	64.69	10.449	4.31	6	مرتفع جداً
	الدّرجة الكلية	306.54	42.853	4.37		مرتفع جداً

يلاحظ من الجدول (121) أنَّ مجموع البنود كلّها، تشير إلى وجود مستوى مرتفع جداً لمدى تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية في إدارة الأزمات من وجهة نظر المدرسين في مدارس التعليم الثانوي في دمشق، إذ بلغ المتوسط الحسابي الرتبي لاستجابة أفراد عينة البحث (4.37).

وقد يعود السبب في ذلك من وجهة نظر المديرين إلى محاولة مديري المدارس إنشاء علاقات إنسانية مع المدرسين في أثناء الأزمات التعليمية، والتي تعدُّ أساسَ العمل والبذل ومهمةً للتحفيز المعنوي اللازم والضروري للعمل معًا في مواجهة تلك الأزمات المدرسية المتنوّعة، كما أن مديري المدارس قد بدأوا يدركون دور العلاقات الاجتماعية الطيبة مع المدرسين ومع الجهات الإنسانية والمؤسسات المحيطة بالمدرسة في منع وجود أي أزمات من قبلهم بخصوص علاقتهم بالإدارة المدرسة، وبما يضمن تضافر الجهود لحل أي أزمة تعليمية، وتعاون الجميع أمام أي طارئ، والعمل بروح الفريق، كما أن مدير المدرسة بدأ يدرك دوره في ضرورة قيامه بدور المحفز والمشرف والمقيّم والقائد لإدارة الأزمات التي قد تطرأ على مدرسته، ومحاولته العمل على إنشاء علاقات اجتماعية عامة بناءة وإيجابية

بين المدرسين والتلاميذ، وإيجاد جوًا من التعاون بينهم؛ وقد تعزى هذه النتيجة وفق رأي المدرّسين إلى ما تعرضت له بعض المدارس من حوادث في أثناء الحرب جعلت إدارات التعليم تولي اهتمامًا لتكوين فريق إدارة الأزمات بالمدارس في التعليم الثانوي، والذي انعكس إيجابًا على رفع درجة قدرة مديري المدارس على تطبيق كفايات التخطيط والتنظيم والتوجيه والمتابعة في إدارة الأزمات في أثناء الحرب على سورية.

ويعود السبب في تلك النتائج إلى تأكيد أفراد عينة البحث من مديري المدارس على قيامهم بتُوفّر نظاماً جيداً ومتكاملًا للمعلومات ووسائل الاتصال في أثناء مراحل الأزمة التعليمية المختلفة، وتُوفّر قاعدة معلومات عن الأزمات السابقة وتحديثها بصفة مستمرة بما يستجد من معلومات، وتُشكيل فريق ادارة الازمات من كوادر المدرسة، وتُدرّب الإدارة كفاءات بشرية بالمدرسة قادرة على التعامل مع الأزمات ويُستعان بها عند الحاجة، وتُحدِّد آليات ومهام واضحة للتعامل مع الأزمات، وحرصها على توزيع المهام وتُحدِّد المسؤوليات والصلاحيات فوراً عند حدوث الأزمة، والاستفادة من التجارب والخبرات السابقة في إدارة الأزمات التي تم تطبيقها في المدارس الأخرى، وقيامها بالتواصل مع الجهات المختصة لوضعها في صورة تطوّرات الأزمة وإيجاد الحلول المناسبة لها، وتتبادل الإدارة الآراء مع المدرسين لأخذ رأيهم في الأساليب المتبعة لإدارة الأزمة، وقيامها بنشر ثقافة إدارة الأزمات بكافة الطرق والأساليب الممكنة والمتاحة بين المدرسين (Gurr & Drysdale, 2020).

وتتفق نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة كفا Kafa (2023)، التي أشارت إلى الجوانب المهمة للثقة والتعاون والعلاقات الإنسانية والمناخ الإيجابي، إلى جانب البعد الخارجي لمديري المدارس الذي شمل التواصل مع المجتمع المحلي وأولياء الأمور والمنظمات الخاصة وغيرها خلال أزمة الوباء. وأخيراً، تمت ملاحظة العوائق المرتبطة بافتقار الطلاب إلى المعدات التكنولوجية ومعالجتها من قبل مديري المدارس.

12-3- نتائج فرضيات البحث:

تمَّ اختبار الفرضيات الآتية عند مستوى الدلالة (0.05):

الفرضية الأولى: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة مدى تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية في إدارة الأزمات وفق متغير التوصيف الوظيفي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تمَّ حساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة مدى تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية في إدارة الأزمات، تعزى إلى متغير التوصيف الوظيفي (مدير، ومدرّس)، وذلك باستخدام اختبار ت ستيودنت (t-test)، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (13):

الجدول (13) نتائج اختبار (ت ستيودنت) لدلالة الفروق بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة مدى تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية في إدارة الأزمات تبعاً لمتغير التوصيف الوظيفي

محاور الاستبانة	متغير التوصيف الوظيفي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	القرار
المحور الأول: (دور الإدارة في الاتصال)	مدير	35	47.58	7.819	297	4.928	0.000	دالة عند (0.05)
	مدرّس	264	36.22	11.252				
المحور الثاني: (دور الإدارة في فريق إدارة الأزمات)	مدير	35	39.35	6.112	297	5.170	0.000	دالة عند (0.05)
	مدرّس	264	29.72	9.117				
المحور الثالث: (دور الإدارة قبل حدوث الأزمة)	مدير	35	49.04	8.017	297	5.055	0.000	دالة عند (0.05)
	مدرّس	264	37.18	11.448				
المحور الرابع: (دور الإدارة في أثناء الأزمة)	مدير	35	61.50	9.593	297	4.763	0.000	دالة عند (0.05)
	مدرّس	264	47.16	14.770				
المحور الخامس: (دور الإدارة بعد حدوث الأزمة)	مدير	35	44.38	6.911	297	5.311	0.000	دالة عند (0.05)
	مدرّس	264	33.29	10.221				
المحور السادس: (تطبيق الإدارة للعلاقات الإنسانية)	مدير	35	64.69	10.449	297	6.170	0.000	دالة عند (0.05)
	مدرّس	264	50.16	11.142				
الدرجة الكلية	مدير	35	306.54	42.853	297	5.856	0.000	دالة عند (0.05)
	مدرّس	264	233.73	60.618				

مناقشة الفرضية: من خلال الجدول (13) يُلاحظ أن قيمة (ت) في الدرجة الكلية قد بلغت (5.856)، وبلغت القيمة الاحتمالية (0.000)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)؛ وبالتالي تُرفض الفرضية الصفرية وتُقبل الفرضية التي تقول: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة مدى تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية في إدارة الأزمات تُعزى إلى متغير التوصيف الوظيفي لصالح عينة المديرين.

وقد يُعزى ذلك الفرق إلى أنَّ طبيعة عمل المدير وتنقله بين العديد من المدارس، واحتكاكه بالموجهين وبالمدرسين ذوي الخبرات المتنوعة؛ جعلته أكثر قدرة على استشعار مواطن الضعف ومواطن الخلل في التعليم في أثناء أزمات الحرب، وبالتالي أكسبته القدرة على توقع الأزمات، والاستعداد لها، ومواجهتها، ومن ثم تجاوزها بسرعة، كما أنّ المدير هو المسؤول الأول عن إدارة المدرسة، وعن اتخاذ القرارات فيها وبالتالي فهو المسؤول الأول والأخير عن كل ما في المدرسة من إمكانيات بشرية كالتلاميذ والمدرسين، وإمكانيات مادية كالكتب، والوسائل التعليمية، والبناء المدرسي، والامتحانات، وتمويل التعليم، وعن الإمكانيات المعنوية كالتواصل مع المجتمع المحلي من جهة، ومع مديرية ووزارة التربية من جهة أخرى.

تتفق نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة اليوسفي (2015) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير مديري المدارس في سورية ومدرّسيه حول إدارة الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام في محافظات القطر تعزى لمتغير المسمى الوظيفي ولمصلحة المديرين.

الفرضية الثانية: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة مدى تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية في إدارة الأزمات وفق متغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تمَّ حساب دلالة الفروق بين إجابات أفراد عينة البحث على استبانة مدى تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية في إدارة الأزمات وفق متغير المؤهل العلمي: (معهد، إجازة جامعية، دبلوم فأعلى)، وذلك باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا (ANOVA)، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (14):

الجدول (14) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا لدلالة الفروق بين إجابات أفراد عينة البحث على استبانة مدى تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية في إدارة الأزمات وفق متغير المؤهل العلمي

محاور الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربع	F	القيمة الاحتمالية	القرار
المحور الأول: (دور الإدارة في الاتصال)	بين المجموعات	1748.816	2	874.408	7.050	0.001	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	20465.089	296	124.031			
	المجموع	22213.905	298				
المحور الثاني: (دور الإدارة في فريق إدارة الأزمات)	بين المجموعات	972.636	2	486.318	5.850	0.004	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	13717.072	296	83.134			
	المجموع	14689.708	298				
المحور الثالث: (دور الإدارة قبل حدوث الأزمة)	بين المجموعات	1488.780	2	744.390	5.663	0.004	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	21689.196	296	131.450			
	المجموع	23177.976	298				
المحور الرابع: (دور الإدارة في أثناء الأزمة)	بين المجموعات	2177.609	2	1088.805	5.075	0.007	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	35402.010	296	214.558			
	المجموع	37579.619	298				
المحور الخامس: (دور الإدارة بعد حدوث الأزمة)	بين المجموعات	1194.158	2	597.079	5.650	0.004	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	17436.836	296	105.678			
	المجموع	18630.994	298				
المحور السادس: (تطبيق الإدارة للعلاقات الإنسانية)	بين المجموعات	2339.901	2	1169.951	8.568	0.000	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	22530.759	296	136.550			
	المجموع	24870.661	298				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	58046.289	2	29023.145	7.693	0.001	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	622482.705	296	3772.622			
	المجموع	680528.994	298				

يُلاحظ من الجدول (14) أنَّ قيمة (F) بلغت (7.693) والقيمة الاحتمالية (0.001)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0,05)؛ وبالتالي تُرفض الفرضية الصفرية وتُقبل الفرضية التي تقول: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة البحث على استبانة مدى تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية في إدارة الأزمات وفق متغير المؤهل العلمي في الدرجة الكلية والمحاور الفرعية، وكما تبين بعد تطبيق اختبار شيفيه (Scheffe) لمقارنة الفروق بين المتوسطات أنَّ الفروق لصالح حملة (الدبلوم فأعلى).

الجدول (15) نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) لمقارنة الفروقات بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية وفق متغير المؤهل العلمي

	متغير البحث (أ)	متغير البحث (ب)	اختلاف المتوسط	قيمة (sig)	القرار
الدرجة الكلية	**معهد**	إجازة جامعية	3.784	0.952	غير دالة
		دبلوم فأعلى	-37.743*	0.018	دالة لصالح حملة دبلوم فأعلى
	إجازة جامعية	دبلوم فأعلى	-41.527*	0.001	دالة لصالح حملة دبلوم فأعلى

وربما يعود السبب في ذلك إلى أنّ مديري المدارس والمدرّسين ذوي المؤهلات العلمية المرتفعة لديهم كم أكبر من المعارف والمعلومات التي اكتسبوها أثناء خبراتهم في العمل الإداري في مدارس التعليم الثانوي ومتابعتهم للدراسة في مراحل متقدمة، وأصبح لديهم وعي وإدراك أفضل بطبيعة وواقع الأزمات التي تعترض مدارسهم في أثناء الحرب، كما كانوا أكثر قدرة على تحديدها وتعريفها.

ويمكن تفسير ذلك أيضًا بأنّ جميع المديرين تلقوا كم جيد من المعلومات والمعارف، وما اكتسبوه من مهارات وسلوكيات خلال عملهم الإداري في المدارس، وما

اطلعوا عليه من طرائق وأساليب حديثة ومتطورة في التعامل مع الأزمات المدرسية؛ قد ساعدهم على اكتساب معرفة علمية في مجال إدارة الأزمات كالتخطيط للأزمة قبل حدوثها، وكيفية مواجهتها في أثناء حدوثها، وتقييم المواقف بعد انتهائها، والقدرة على التعلم من المواقف المهنية السابقة.

وهذه النتيجة تختلف مع نتيجة دراسة غنام (2010) التي بينت عدم وجود فروق بين متوسط تقدير المديرين فيما يتعلق بالأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الثانوي تبعاً لمتغير المؤهل التربوي لصالح أفراد عينة الدراسة من حملة المؤهل العلمي الأعلى.

الفرضية الثالثة: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة مدى تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية في إدارة الأزمات وفق متغير عدد سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تمَّ حساب دلالة الفروق بين إجابات أفراد عينة البحث على استبانة مدى تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية في إدارة الأزمات وفق متغير عدد سنوات الخبرة: (5 سنوات فأقل، من 16 10 سنوات، 11 سنة فأكثر)، وذلك باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا (ANOVA)، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (16):

الجدول (16) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا لدلالة الفروق بين إجابات أفراد عينة البحث على استبانة مدى تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية في إدارة الأزمات وفق متغير عدد سنوات الخبرة

محاور الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربع	F	القيمة الاحتمالية	القرار
المحور الأول: (دور الإدارة في الاتصال)	بين المجموعات	31.937	2	15.969	0.119	0.888	غير دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	22181.968	296	134.436			
	المجموع	22213.905	298				
المحور الثاني: (دور الإدارة في فريق إدارة الأزمات)	بين المجموعات	19.960	2	9.980	0.112	0.894	غير دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	14669.748	296	88.908			
	المجموع	14689.708	298				
المحور الثالث: (دور الإدارة قبل حدوث الأزمة)	بين المجموعات	251.354	2	125.677	0.904	0.407	غير دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	22926.622	296	138.949			
	المجموع	23177.976	298				
المحور الرابع: (دور الإدارة في أثناء الأزمة)	بين المجموعات	425.376	2	212.688	0.945	0.391	غير دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	37154.243	296	225.177			
	المجموع	37579.619	298				
المحور الخامس: (دور الإدارة بعد حدوث الأزمة)	بين المجموعات	75.093	2	37.546	0.334	0.717	غير دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	18555.902	296	112.460			
	المجموع	18630.994	298				
المحور السادس: (تطبيق الإدارة للعلاقات الإنسانية)	بين المجموعات	78.189	2	39.094	0.260	0.771	غير دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	24792.472	296	150.257			
	المجموع	24870.661	298				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2920.723	2	1460.362	0.356	0.701	غير دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	677608.271	296	4106.717			
	المجموع	680528.994	298				

يُلاحظ من الجدول (16) أنَّ قيمة (F) بلغت (0.356) والقيمة الاحتمالية (0.701)، وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (0,05)؛ وبالتالي تُقبل الفرضية الصفرية التي تقول: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة البحث على استبانة مدى تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية في إدارة الأزمات وفق متغير عدد سنوات الخبرة في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية.

وتعزى هذه النتيجة إلى أنَّ مديري مدارس التعليم الثانوي ومدرّسيها نتيجة الخبرات التي عاشوها وتعاملهم مع العديد من الأزمات المدرسية المتنوّعة قد اكتمل نضجهم المهني، وتعمقت خبرتهم في نواحي الحياة المختلفة، وقد مرت بهم تجارب وخبرات كثيرة في استراتيجيات التعامل الأزمات وإدارتها، واطلعوا على ممارسات عملية لمدارس ومديرين.

وقد يعود ذلك إلى أنّ المديرين والمدرّسين باختلاف سنوات الخبرة لديهم كانوا على مستوى من النّضج، والوعي في التّعامل مع الأزمات المدرسيّة وكانوا على تواصُل، وتطوع مع إدارة المدرسة من أجل المشاركة في حلِّ تلك الأزمات معتمدين على خبراتهم المكتسبة، ممَّا جعلهم أكثر قدرة على إدراك واقع وطبيعة الأزمات الّتي تعصف بمدارسهم، ومُدركين لواجبات المدير وواجباتهم، ومهامه الّتي ينبغي عليه تنفيذها من أجل تجاوز تلك الأزمات، الأمر الّذي قد يجعلهم أكثر وعيًا لمجابهة هذه الأزمات لاحقًا. أمّا بالنّسبة للأزمة الّتي كانت مفاجأة للجميع، ولم تكن قد حصلت سابقًا، ولم يكن من تصوّر سابق لمجابهتها، فلم يكن هناك أفضليّة لسنوات الخبرة في التّعامل معها (Bush, 2021, 374).

وربما تعزى هذه النتيجة أيضًا إلى متابعة مديرية التربية وإشرافها على عمل مديري المدارس في أثناء التعامل مع الأزمات المدرسية وتقديم الدعم والتوجيهات والخطط اللازمة مما زاد من مستوى الخبرة في التعامل مع الأزمات المدرسية في أثناء

الحرب، وتتفق نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة سمور (2018) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة حول مدى امتلاك مديري مدارس وكالة الغوث لكفايات إدارة الأزمة تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وتتفق مع دراسة غنام (2010) التي بينت عدم وجود فروق بين متوسط درجات تقدير المديرين فيما يتعلق بالأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الثانوي تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة.

الثالث عشر: مقترحات البحث:

بناءً على نتائج البحث تم تقديم المقترحات الآتية:

13-1- إعداد فرق عمل خاص بالمدرسة متخصصة بإدارة الأزمات المدرسية، مع توزيع المهام، وتحديد الأدوار، وعقد دورات تدريبية لكافة العاملين في إدارة الأزمات، وضع قاعدة معرفية لإدارة الأزمات المدرسية للإفادة من التجارب السابقة لحل الأزمات المدرسية التي قد تقع مستقبلاً.

13-2- العمل على تصميم برامج تدريبية تنمّي قدرات المديرين وكفاءاتهم على التّطبيق العمليّ لسيناريو أزمة متوقّعة داخل المدرسة، وعدم اقتصار برامج التدريب على الجانب النظريّ، بل تزويدهم بالجانب العمليّ للأزمات المتوقّع حدوثها في المدارس، وتدريب المعلّمين والتلاميذ على السيناريوهات المقدّمة.

13-3- توفير قاعدة بيانات للطلبة ولجميع العاملين بالمدرسة للاتصال مع الجهات المعنية عند حدوث أي أزمة. وتوفير خط ساخن ونظام إنذار مبكر ذو كفاءة عالية قادر على رصد علامات الخطر وتفسيرها وتوصيل الإشارات إلى متخذي القرارات المدرسية والتربوية.

13-4- تزويد المدارس، بخطط للطوارئ، تستخدمها المدرسة في حالة حدوث طارئ أو حدث فجائي، على أن تتضمن هذه الخطط آليات التنفيذ وكيفية تطبيقها.

13-5- ضرورة الاستفادة من المؤسسات المحيطة بالمجتمع والاداريين أصحاب الخبرات السابقة للاستفادة منها في مواجهة الأزمات المدرسية، وتعميم بعض تجاربهم على ترشيحهم للعمل في الإدارة واعطاء الأولوية لهم في الترّشح للعمل في الإدارة المدرسيّة.

13-6- إجراء دراسة مشابهة للأزمات المدرسية في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الإدارة والمدرّسين والطلبة.

13-7- إجراء تقييم دوريّ لاحتياجات الطّلّاب، والمدرسيّن في أثناء الأزمات، وضمان تلبيتها بشكلّ فعّال.

13-8- إجراءُ دراسة مُشابهة للأزمات المدرسيّة في مرحلة التّعليم الثّانويّ، مِنْ وجهة نظر الإدارة، والمدرّسين، والتّلاميذ.

. قائمة المراجع

. المراجع العربية

- أبو كرش، نصر ناصر؛ حجازي، جولتان حسن. (2022). درجة استخدام مديري المدارس لاستراتيجية إدارة الأزمات من وجهة نظر المعلمين في مديرية جنوب نابلس. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، المجلد (13)، العدد (38)، 139- 152. https://doi.org/10.33977/1182-013-038-011
- بطاح، أحمد. (2006). *قضايا معاصرة في الإدارة التّربويّة*. عمّان – الأردن: دار شروق.
- البطريق، غادة. (2017). *العلاقات العامة وفن إدارة الأزمات*. عمان – الأردن: دار الفكر.
- جاد الله، محمود. (2008). *إدارة الأزمات*. عمّان – الأردن: دار أسامة للنّشر والتّوزيع.
- حسن، عبد الصادق. (2015). نماذج ممارسة العلاقات العامة في المؤسسات الحكومية العربية "دراسة على عينة من المؤسسات المصرية والبحرينية". *المجلة العلمية لبحوث العلاقات العامة والإعلان*، العدد (3)، البحرين، ص. ص: 94- 180.
- الحملاوي، محمد. (1996). *إدارة الأزمات تجارب محلّيّة وعالميّة*. القاهرة – مصر: مؤسّسة الأهرام.
- الخضيري، محسن. (2003). *إدارة الأزمات: منهج اقتصادي إداري لحلّ الأزمات على مستوى الاقتصاد القومي والوحدة الاقتصاديّة*. القاهرة – مصر: مكتبة مدبولي.

- الدقس، هيجر حسن. (2022). *درجة ممارسة المهارات القيادية اللازمة لإدارة الأزمات من قبل مديري المدارس في لواء قصبة مأدبا من وجهة نظر المعلمين.* رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- الزعبي، رشا عبد الخالق. (2022). درجة ممارسة مدراء المدارس الأساسية للأزمات التربوية وأثرها في دافعية الإنجاز للمعلمين في العاصمة عمان. المجلة العلمية، كلية التربية، المجلد (38)، العدد (11)، الجزء (2)، مصر، ص. ص: 127- 166.
- شلدان، فايز كمال؛ السلطي، محمد اسحق. (2017). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية بمحافظات غزة للعلاقات الإنسانية وعلاقتها بالعدالة التنظيمية. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، المجلد (25)، العدد (2)، السعودية، ص. ص: 15- 40.
- الشوملي، سهير إبراهيم. (2020). *إدارة الأزمات.* عمّان- الأردن: دار الإعصار.
- الشّوملي، سهير إبراهيم. (2020). *إدارة الأزمات.* عمّان: دار الإعصار.
- عباس، محمد؛ نوفل، محمد؛ العبسي، محمد؛ أبو عواد، فريال. (2007). *مدخل إلى منهاج البحث في التربية وعلم النفس.* ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العتوم، عدنان يوسف؛ الكوفحي، قاسم محمد. (2018). *القيادة والتغيير.* عمّان – الأردن: دار المسيرة.

- العيسيّ، عبد الله محسن والألفيّ، أشرف عبده. (2019). متطلّبات إدارة الأزمات في مدارس محافظة القنفذة. *المجلّة العلميّة لكلّيّة التّربية*، مصر: جامعة أسيوط، 35(8)، 441- 480.
- غنّام، لمى غنّام. (2010). *تصور مقترح لإدارة أزمات التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر الموجهين الاختصاصين والمديرين والمدرسين في مدينة دمشق*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.
- القرنيّ، شريفة ناصر مرعي وشريف، شريف محمّد. (2021). درجة توافر كفايات إدارة الأزمات لدى قائدات مدارس محافظة بيشة. *المجلّة العلميّة في كلّيّة التّربية*، مصر: جامعة أسيوط، 37(3)، 287-311.
- القرني، شريفة ناصر مرعي؛ شريف، شريف محمد. (2021). درجة توافر كفايات إدارة الأزمات لدى قائدات مدارس محافظة بيشة. *المجلّة العلميّة في كلّيّة التّربية*، جامعة أسيوط، 37(3)، مصر، ص. ص: 287- 311.
- كحيل، أمل. (2015). أنموذج مقترح لتطوير إدارة الأزمات في مدارس التّعليم العام ما قبل الجامعي في ضوء الفكر الإداريّ المعاصر، *مجلّة جامعة دمشق للعلوم النّفسيّة والتّربويّة*، 27 (3+4): 589-645.
- اللّاميّ، غسان قاسم والعيساويّ، خالدّ عبد الله. (2015). *إدارة الأزمات الأسس والتّطبيقات*. عمّان – الأردن: دار المنهجيّة.
- نصر الله، لبنى التميمي؛ إغبارية، ميرفت أبو عصب؛ أبو عصبة، خالد. (2021). درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في القدس الشرقية لإدارة الأزمات المدرسية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، المجلد (5)، العدد (20)، ص. ص: 1-24.

- نصر، إياد. (2017). *سيكولوجية إدارة الأزمات*. عمّان – الأردن: دار الخليج للنشر والتوزيع.
- وزارة التربية السورية. (2019). *التربية في الجمهورية العربيّة السورية*. دمشق – سورية: المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية.
- وزارة التربية السورية. (2021). *التربية في الجمهورية العربيّة السورية*. المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية، دمشق.
- اليحيوي، صبرية. (2006). *إدارة الأزمات في المدارس المتوسّطة الحكوميّة بنات بالمدينة المنورة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كليّة التّربية، جامعة الملك سعود، الرّياض، المملكة العربية السّعوديّة.
- اليوسفي، رنيم. (2015). *تصور مقترح لإدارة الأزمات في مدارس التّعليم الثّانوي العام في الجمهورية العربية السّوريّة في ضوء بعض التّجارب العالمية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، سورية.
- اليونيسف. (2016). *تحليل قطاع التعليم في سوريا: آثار الأزمة على التعليم في المناطق التي تسيطر عليها الحكومة السورية* 2010–2015. الرابط على الإنترنت:

(https://www.unicef.org/mena/media/6776/file/The%20effects%20of%2)

. المراجع الأجنبية:

- Argyropoulou, E and C. Syka and M, Papaioannou. (2021). "School Leadership in Dire Straits: Fighting the Virus or Challenging the Consequences?". *International Studies in Educational Administration (ISEA) (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM)), 49*(1). 18–27.
- Aspelund, K.M and Droste, M.C and Stock, J.H and Walker, C.D. (2020). Identification and Estimation of Undetected COVID-19 Cases Using Testing Data from Iceland. *National Bureau of Economic Research*, (27528). 1-26.
- Assoc, D. (2020). The Problems and Opinions of School Administrators during COVID-19 Pandemic: A Qualitative Study from Turkey. *European Journal of Educational Sciences, 7*(4). 57-79.
- Bush, T. (2021). Leading through COVID-19: managing a crisis. *Educational Management Administration & Leadership, 49*(3). 373–374.
- Decker, P. H. (2007). *New Challenges in Educational Management.* Sterling. Virginia: Stylus Publishing, LLC.
- Ferris, S. (2021). *Higher Education Leadership: Pathways and Insights.* UK: Emerald Group Publishing.
- Gurr, D and Drysdale, L. (2020). Leadership for challenging times. *International Studies in Educational Administration, 48*(1). 24–30.
- İRA, N., YALÇIN, G. (2022). RELATIONSHIP OF CRISIS MANAGEMENT OF SCHOOL PRINCIPALS AND PSYCHOLOGICAL CAPITAL OF TEACHERS. *Turkish*

International Journal of Special Education and Guidance & Counselling, ISSN: 1300-7432, 11(1), 47–60. Retrieved from https://www.tijseg.org/index.php/tijseg/article/view/160.

- Jenkins, K. (2021). *Expert Humans: Critical Leadership Skills for a Disrupted World.* United Kingdom: Emerald Group Publishing.

- Kafa, A. (2023). Teachers' perceptions of school principals' role in tackling the pandemic crisis. *International Journal of Educational Management*, Vol. 37 No. 2, pp. 350-360. https://doi.org/10.1108/IJEM-02-2022-0056.

- Weick, K.E. (2012). *Making Sense of the Organization: Volume 2: The Impermanent Organization.* New York: Wiley.

قائمة الملاحق

الملحق رقم (1) استبانة مدى تطبيق مديري المدارس للعلاقات الإنسانية في إدارة الأزمات

المؤهل العلمي:

عدد سنوات الخبرة:

م.	بنود الاستبانة	تنطبق بدرجة مرتفعة جدًا	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا
.1	تتواصل الإدارة مع الجهات المختصة في مديرية التربية لمنع تفاقم أضرار الأزمات					
.2	تُجري الإدارة المقابلات الشخصية مع الخبراء للاستفادة من الآراء ووجهات النظر المختلفة حول الأزمة					
.3	تُوفّر الإدارة نظاماً جيداً ومتكاملًا للمعلومات ووسائل الاتصال في أثناء مراحل الأزمة التعليمية المختلفة					
.4	تُوفّر الإدارة قاعدة معلومات عن الأزمات السابقة وتحديثها بصفة مستمرة بما يستجد من معلومات					
.5	تُطور الإدارة قاعدة بيانات (إحصائيات) لتوثيق كافة جوانب الأزمات					
.6	تُحدِّد الإدارة الصلاحيات للأفراد المخوّل لهم الدخول إلى قاعدة البيانات					
.7	تَعقد الإدارة اتفاقيات مشتركة مع جهات حكومية لإدارة ومواجهة الأزمات					
.8	تُخاطب الإدارة مدير التربية بشكل مباشر في القضايا التي تنشأ خلال الأزمة					
.9	تتواصل الإدارة مباشرة مع الجهات الحكومية ذات العلاقة في الحالات الطارئة في أثناء الأزمة					
.10	تُحيط الإدارة أولياء الأمور بما يستجد عند تعليق البحث في الحالات الطارئة كالقصف أو جائحة كورونا					
.11	تستخدم الإدارة الهاتف المحمول للتنسيق بين الأطراف المشتركة في حل الأزمة					

.12	تُشكل الإدارة فريق ادارة الازمات من كوادر المدرسة					
.13	تُدرّب الإدارة كفاءات بشرية بالمدرسة قادرة على التعامل مع الأزمات ويُستعان بها عند الحاجة					
.14	تُحدِّد الإدارة آليات ومهام واضحة للتعامل مع الأزمات					
.15	تُجري الإدارة تجارب وهمية (افتراضية) للتعامل مع الأزمات المحتملة نتيجة الحرب					
.16	تعمل الإدارة على توفير برامج تدريب لأعضاء فريق الأزمات تُساعد على مواجهتها					
.17	تدعم الإدارة فريق إدارة الأزمات بمتطلبات عمله كافة					
.18	تُوفّر الإدارة جوًا من التعاون والتنسيق بين فريق إدارة الأزمات وبقية العاملين في المدرسة					
.19	تعقد الإدارة اجتماعات دورية لمراجعة إجراءات التعامل مع الأزمات					
.20	تُوزّع الإدارة المهام وتُحدِّد المسؤوليات والصلاحيات فوراً عند حدوث الأزمة					
.21	تُدرِّب الإدارة أفراد المدرسة على مواجهة الأزمات التي قد تواجههم					
.22	تُخصِّص الإدارة جزءًا من الموازنة للحالات الطارئة في المدرسة					
.23	تتنبأ الإدارة بالمشكلات المتوقع حدوثها ويُجهّز حلولًا مسبقة لها					
.24	تعمل الإدارة على سد الثغرات التي قد تؤدي إلى نشوب أزمة					
.25	تنشر الإدارة ثقافة التعاون بين المدرسين والتلاميذ					
.26	تُعدُّ الإدارة فريقاً من العاملين في المدرسة ذوي الخبرة والمهارة لمواجهة الأزمات					
.27	تتعاون الإدارة مع المجتمع المحلي والمنظمات غير الحكومية في إيجاد الحلول المناسبة في حال وقوع الأزمة					

.28	تبني الإدارة قاعدة بيانات شاملة عن المدرسة					
.29	تستفيد الإدارة من التجارب والخبرات السابقة في إدارة الأزمات					
.30	ترصد الإدارة جميع الإمكانات المادية والبشرية للتعامل مع الأزمة					
.31	يوجد تعليمات إدارية من قبل الادارة واضحة تحدد كيفية التعامل مع الأزمات المحتملة					
.32	تتجنَّب الإدارة لوم المدرسين العاملين في المدرسة					
.33	تُحدِّد الإدارة دور كل عامل في المدرسة في أثناء مواجهة الأزمة					
.34	تضع الإدارة برنامجاً زمنياً مُحدَّداً للتعامل مع الأزمة					
.35	تتخذ الإدارة القرار المناسب في الوقت المناسب					
.36	توفّر الإدارة اللوازم المناسبة لمواجهة الأزمة					
.37	تستفيد الإدارة من نتائج الأزمات السابقة التي حدثت في المدرسة					
.38	تُشخّص الإدارة مختلف جوانب الأزمة وأبعادها					
.39	تُرتّب الإدارة الأولويات التي يجب تنفيذها في أثناء الأزمة					
.40	تُحدِّد الإدارة درجة خطورة الأزمة ومدى تطوّرها					
.41	تتواصل الإدارة مع الجهات المختصة لوضعها في صورة تطوّرات الأزمة وإيجاد الحلول المناسبة لها.					
.42	تعقد الإدارة اجتماعاً فورياً مع العاملين في المدرسة لوضعهم في صورة الأزمة					
.43	تُشجع المدير/الإدارة التعاون بين المدرسين في أثناء الأزمة					
.44	تُصدر الإدارة تعليمات واضحة تُحدِّد إجراءات التعامل مع الأزمة					
.45	تُحرّك الإدارة العاملين في المدرسة بسرعة مناسبة لاحتواء الأزمة					

.46	تطوّر الإدارة قاعدة البيانات والمعلومات لتجنُّب المدرسة بعض الأزمات					
.47	تعمل الإدارة على حصر جميع الارتدادات للأزمة					
.48	تُعدُّ الإدارة دليلاً إرشادياً للتعامل مع الأزمات المدرسية المختلفة					
.49	توظّف الإدارة المصادر التقنية الحديثة في رصد الإجراءات والأعمال الإدارية					
.50	تسعى الإدارة للتقليل من الضغوط النفسية للمدرسين التي قد تخلفها الأزمة					
.51	تتبادل الإدارة الآراء مع المدرسين لأخذ رأيهم في الأساليب المتبعة لإدارة الأزمة					
.52	تنشر الإدارة بين المدرسين ثقافة إدارة الأزمات بكافة الطرق والأساليب الممكنة والمتاحة					
.53	تُحفّز الإدارة العاملين في المدرسة لحل الأزمات التي تواجههم وتعرقل تقدُّمهم					
.54	تُقيّم الإدارة أداء جميع العاملين المتعاونين في حل الأزمة					
.55	تعمل الإدارة على مواكبة التطورات العلمية في المجال التعليمي للتعامل بشكل أسرع مع الأزمات					
.56	تهتم الإدارة بالعلاقات الإنسانية من أجل عرض الجوانب الإيجابية للمؤسسة التعليمية					
.57	تستخدم الإدارة علاقتها الإنسانية من أجل الوصول لحلول للأزمة					
.58	تستخدم الإدارة علاقتها الإنسانية من أجل الوصول لمعلومات تُساعد على التعامل مع الأزمة					
.59	تستخدم الإدارة علاقتها الإنسانية من أجل تقديم الصورة الحقيقية للأزمة في المدرسة، وكشف جميع الحقائق للجمهور					
.60	توظّف إدارة المدرسة علاقاتها الإنسانية كوسيط بين المدرسة والجمهور لحل أي مشكلة					

.61	تستخدم الإدارة علاقتها الإنسانية من أجل تحقيق التفاهم المتبادل بين المدرسة وأولياء الأمور					
.62	تستخدم الإدارة علاقتها الإنسانية من أجل إقناع أولياء الأمور بخطط وسياسات المدرسة التعليمية في الأزمة					
.63	يحرص المدير على إقامة علاقات ودية مع أولياء الأمور					
.64	يُتيح المدير مرافق المدرسة للأنشطة المجتمعية					
.65	يوفر المدير نظاماً سهلاً لاستقبال شكاوي واقتراحات المجتمع المحلي					
.66	يُراعي المدير العادات والتقاليد في التعامل مع أولياء الأمور					
.67	يستثمر المدير علاقاته الإنسانية وإمكانات المجتمع المحلي للرقي بالمدرسة					
.68	يتقبل آراء أولياء الأمور ويأخذ بنصحهم					
.69	يوظف المدير علاقاته الإنسانية من أجل الحصول على المبادرات والأفكار والآراء التي يطرحها الجمهور في التعامل مع الأزمات المدرسية.					
.70	يوظّف علاقاته الإنسانية في أثناء الاتصال مع المعنيين لمواجهة الأزمة في المدرسة.					

درجة توفر سلوكات تقبل الطفل للروضة لدى عينة من أطفال الروضة في مدينة حمص

اسم الباحثة: ريم إبراهيم إبراهيم

جامعة البعث كلية التربية / قسم تربية الطفل

إشراف الأستاذة الدكتورة: منال مرسي

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تعرّف درجة توفر سلوكات تقبّل الطفل للروضة لدى عينة من أطفال الروضة في مدينة حمص، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واشتملت عينة الدراسة على أطفال الروضة وعددهم (30) طفلاً، وتكونت أدوات الدراسة من: قائمة بسلوكات تقبل الطفل للروضة، وأداة بطاقة الملاحظة، وقد أتمت الباحثة إجراءات الصدق والثبات للأدوات، وبعد تطبيقها أسفرت نتائج الدراسة إلى الآتي:

إن المجالات التي تعزز عبارات تقبّل الطفل للروضة لم تتوافر بشكل جيّد حسب نتائج المقياس، وتبيّن أن لبعض المجالات درجة اهتمام أكبر من المجالات الأخرى، فجاء في المرتبة الأولى مجال "تقبّل الطفل لذاته داخل الروضة" بنسبة مئوية (53,95%)، تلاه مجال "تقبّل الطفل لأقرانه في الروضة" في المرتبة الثانية، بنسبة (49.8%)، ثم مجال "تقبّل الطفل لمعلمته في الروضة" في المرتبة الثالثة، بنسبة (61,88%)، ثم مجال " تقبّل الطفل للكادر الإداري في روضته" في المرتبة الرابعة، بنسبة (73,06%)، بينما حلّ مجال "تقبّل الطفل للبيئة المادية في الروضة" في المرتبة الأخيرة، بنسبة توافر (61,69%).

كما أظهرت النتائج درجة الاهتمام بالعبارات الفرعية واختلاف نسب توافرها، وإغفال بعض العبارات الفرعية التي لم تحظَ بفرصة لتعويد الطفل عليها، وتوصلت الباحثة إلى مجموعة من المقترحات أبرزها: تضمين مناهج إعداد معلمة الروضة السلوكات الرئيسة، التي تراعي أهمية التزام الطفل بمجالات تقبّله للروضة، وتدريب معلمة الروضة على استخدام أساليب حديثة تستطيع من خلالها تهيئة الطفل لتقبّل الروضة.

الكلمات المفتاحية: سلوكات تقبّل الطفل للروضة – أطفال الروضة.

The degree of availability of child-accepting behaviors for kindergarten among a sample of kindergarten children in the city of Homs

Abstract :

The study aimed to identify the degree of availability of behaviors that accept the child to kindergarten among a sample of kindergarten children in the city of Homs. To achieve the goal of the study, the researcher used the descriptive analytical method. The study sample included (30) kindergarten children. The study tools consisted of: a list of behaviors that accept the child to kindergarten. And the observation card tool. The researcher completed the validity and reliability procedures for the tools and after applying them, the results of the study resulted in the following:

The areas that enhance expressions of the child's acceptance of the kindergarten were not well available according to the results of the scale, and it was found that some areas had a greater degree of interest than other areas. The field of "the child's acceptance of himself in the kindergarten" came in first place with a percentage of (53.95%), followed by the field "The child's acceptance of his peers in the kindergarten ranked second, with a rate of (49.8%), then the field of "The child's acceptance of his teacher in the kindergarten" ranked third, with a rate of (61.88%), then the field of "The child's acceptance of the administrative staff in his kindergarten." In fourth place, with a percentage of

(73.06%), while the field of the child's acceptance of the physical environment in kindergarten came in final place, with an availability percentage of (61.69%).

The results also showed the degree of interest in the sub-phrases, the different rates of their availability, and the omission of some of the sub-phrases that the child did not have the opportunity to get used to. The researcher came up with a set of proposals, most notably: including the main behaviors in the kindergarten teacher preparation curricula, which takes into account the importance of the child's commitment to the areas of acceptance for kindergarten, and training the kindergarten teacher to use modern methods through which you can prepare the child to accept kindergarten.

Keywords: child acceptance behaviors for kindergarten - kindergarten children

1- مقدمة الدراسة:

تعد مرحلة الطفولة من أكثر مراحل الحياة أهمية لما لها من تأثير بارز في بناء ونمو شخصية الطفل وسلامتها في المستقبل، فقد أكدت نظريات التحليل النفسي أن ما نلاحظه في سلوك البالغين قد يرتبط بدرجة كبيرة بالخبرات التي يمرون بها في السنوات الست الأولى من طفولتهم، وبناءً على ذلك كان الاهتمام بالطفولة هو اهتمام طبيعي لتطوير المجتمع حيث أن أطفال اليوم هم شباب الغد ورجال المستقبل.

وبما أن الطفل صفحة بيضاء نكتب فيها ما نشاء علينا العناية البالغة به والاهتمام برعايته وتنشئته كونه ثروة المستقبل ومن هنا تأتي ضرورة التحاق الطفل بالروضة كما ذكرت دراسة الناشف (2012) أن الروضة تعد أول اتصال اجتماعي حقيقي ومنظم للطفل بالعالم الخارجي، لا يعني هذا أن الطفل لم يقابل أشخاصاً آخرين في حياته غير والديه وأخواته، ولكن هذه الخبرة تختلف تماماً عن الخبرة التي يمر بها الطفل لأول مرة عندما يذهب إلى الروضة، حيث إن وجود الطفل وسط جماعة إنسانية تهيئه وتساعده لإقامة وتكوين علاقات إنسانية لها تأثير أساسي على جوهر شخصيته.

ومن حاجات الطفل حاجته للدخول في جو الروضة التي بدورها تعمل على تهيئة الطفل وإعداده إعداداً نفسياً وتربوياً واجتماعياً للمدرسة دون مشكلات، حيث يعد رفض الطفل للروضة من أهم المشكلات التي يتعرض لها طفل الروضة.

يهاب الأطفال الروضة في الأيام الأولى من التحاقهم بها وهذا أمر طبيعي لانتقالهم من مجتمع الأسرة المألوف إلى مجتمع الروضة، حيث يشعر الطفل بالغربة على أنه سرعان ما يقبل بعدها على الروضة ويندمج فيها، ومع ذلك فهناك فئة من الأطفال تجد صعوبة في التكيف وهذه الصعوبة ترجع إلى أسباب تتعلق بالروضة وبعضها بالبيئة المنزلية وبعضها بالطفل نفسه.

ولما كانت رياض الأطفال هي العتبة الأولى التي يخطو عليها الطفل أولى خطواته التعليمية فلابد للأم أن تهيئ الطفل لأول يوم لخروجه إلى الروضة ولا تخيف الطفل من الروضة ولا تجعلها وسيلة للعقاب وتتركه بشكل تدريجي، ومن المهم معرفة أنه إذا كره الطفل الروضة فلن يسعد بحياته الدراسية فيما بعد إلا إذا وجد ما يحبه في الروضة ويربطه بها، وأن يحب الطفل روضته ومعلمته من البداية أفضل من أن نبحث بعد أن يكرهها عما يمكن أن يربطه بها (الطهطاوي وعبد المعطي، ٢٠٠٨، ٢٥٦– ٢٥٨).

فمعلمة الروضة تقوم بأدوار عديدة ومتداخلة فيما بينها ويكمل بعضها بعضاً وتختلف هذه الأدوار باختلاف الظروف البيئية والثقافية للمؤسسة التعليمية التي تعمل فيها وباختلاف الفروق بين المعلمات أنفسهم، وللمعلمة دور كبديلة للأم من حيث التعامل مع أطفال تركوا أمهاتهم ومنازلهم لأول مرة ووجدوا أنفسهم في بيئة جديدة لذا فإن مهمتها مساعدتهم على التكيف والانسجام مع البيئة الجديدة (أبو العلا، ٢٠٠٨، ٣٩) و(إسماعيل ومرسي، 2011، 278).

وهذا ما دعا الباحثة إلى دراسة درجة توفر سلوكات تقبل الطفل للروضة، ولأن الطفل كائن حساس يتأثر في كل شيء ومعرض للمعاناة بأنواعها المختلفة ومن أكثر ما يعانيه هو رفض الطفل دخول الروضة، لذلك نحن في حاجةٍ ماسة لتوجيه البحوث نحو برامج لتقبل الطفل لروضته بمحبة ورضا وقناعة.

2–مشكلة الدراسة:

نظراً لما لاحظته الباحثة خلال التدريب الميداني من كثرة بكاء الأطفال في الأسابيع الأولى من التحاقهم بالروضة وكثرة الغياب وصعوبة التأقلم مع الأقران والمعلمين والإداريين وبيئة الروضة، يرجع ذلك إلى انتقال الطفل من بيئة البيت إلى بيئة الروضة وقد تظهر ردات فعل الطفل تجاه هذا التغيير والمتمثلة في سلوكات عديدة الدالة على الرفض مثل التمارض، الصراخ والبكاء وزيادة متطلبات الطفل كتغيره بسبب ابتعاده

عن أبويه وقلقه تجاه هذا الانفصال، و قلق الانفصال الذي يعتبر "حالة من الشعور بعدم الارتياح و الاضطراب والهم الذي يظهر نتيجة للخوف المستمر من فقدان أحد الأبوين والتعلق غير الآمن بالحاضن" .(DSM4, 1994, P91)

ومما لا شكّ فيه أن كل أباً و أماً ستنتابهما المخاوف بشأن دخول طفلهما للروضة لأول مرة وتملؤهم الحيرة حول ما إذا كان طفلهما سيتقبل الروضة أم لا، ومن الدراسات التي تناولت ذلك دراسة الجرواني وإبراهيم (2010) إن انتقال الطفل من المنزل إلى الروضة يعد حدثاً فارقاً في حياة الطفل يتطلب أن يعد له الطفل إعداداً طيباً، فمن أصعب ما يعانيه الطفل عند التحاقه بالروضة هو شعوره بفقدان الأمان بعد أن كان يعيش في البيت ويرى نفسه مركز الاهتمام ومحوره، وبعد أن كان ملاصقاً أغلب الوقت لوالديه، يجد كل ذلك تغير فيجد نفسه في مكان غريب عليه بدون والديه معه، ومع أشخاص لم يلتقِ بهم من قبل كل هذا من شأنه أن يسبب قلقاً وخوفاً للطفل من الروضة ويصعب عليه التأقلم معها.

كما أثبتت دراسة كل من كونلي وويلس ودالي (Wheeless, Conlly, Dale, 2008) عدم جاهزية الطفل للانتقال إلى مرحلة الروضة وتظهر عدم الجاهزية لديه على شكل عدائية وكره وعدم رغبة في التعامل، إضافة إلى التعلق بالمنزل، ومن الدراسات التي أشارت إلى ضرورة تهيئة الطفل للانتقال للروضة دراستي (صفوت وعبد المنعم، 2009، والزليطني، 2013).

أيضاً من السلوكات التي تراها الباحثة إظهار الطفل انفعالات تجاه المواقف التي يتعرض لها في الروضة، وعدم مشاركة أقرانه في اللعب والحديث، عدم إنصاته لما تقوله معلمته، وعدم التزامه بتعليمات مديرة الروضة، عدم المحافظة على الممتلكات العامة في الروضة.

بناءً على ذلك قامت الباحثة بدراسة استطلاعية في روضات مدينة حمص، حيث قامت الباحثة بمقابلة (20) معلمة من معلمات الروضات بهدف معرفة مدى تقبل الطفل لروضته، وقد أسفرت نتائج المقابلة أن70% من الأطفال يبكون بكثرة عند دخولهم الروضة، وتعلقهم بأحد الوالدين، وغيابهم المتكرر عن الروضة، وعدم الاندماج مع الأقران، أيضاً عدم الانسجام مع المعلمات، بالإضافة إلى عدم المشاركة في الأنشطة، وعدم تقبل البرنامج اليومي للروضة، وصعوبة التأقلم مع بيئة الروضة، كذلك عدم احترام آراء ومشاعر الآخرين، عدم الإصغاء إلى تعليمات الروضة، عدم المحافظة على ممتلكاته وممتلكات الآخرين، عدم تطبيق القواعد الأساسية للنظافة والسلامة الشخصية والعامة.

ومن خلال نتائج الدراسات السابقة والدراسة الاستطلاعية التي قامت الباحثة بتطبيقها، وخبرة الباحثة في ميدان التدريس، اتّضح لديها ضعف بتقبل الطفل للروضة، وقلة الأنشطة التي تنمي سلوكات تقبل الطفل للروضة، فكل معلمة تجتهد أو لا تجتهد في ذلك، مما يعني أننا بحاجة إلى إجراء دراسة ملحّة تسهم في تعرُّف درجة توفر سلوكات تقبل الطفل للروضة، من هنا يمكن تحديد مشكلة الدراسة بالتساؤل التالي:

ما درجة توفر سلوكات تقبل الطفل للروضة لدى عينة من أطفال الروضة في مدينة حمص؟

3-أسئلة الدراسة:

أجابت الدراسة عن الأسئلة التالية:

1_ ما السلوكات اللازمة لتقبل الطفل للروضة؟

2_ ما درجة توفر سلوكات تقبل الطفل للروضة؟

4-أهمية الدراسة:

أهمية نظرية:

- قد تساعد هذه الدراسة أطفال الروضة في تقبلهم للروضة.
- قد تفيد هذه الدراسة ونتائجها في مساعدة القائمين على الروضة في استخدام الأنشطة التي تفيد في تقبل الطفل للروضة.

أهمية تطبيقية:

- قد يفيد الأهالي في تهيئة الطفل للالتحاق بالروضة.
- قد تفيد القائمين على تأليف المناهج في مراعاة جوانب تقبل سلوكات طفل الروضة.

5-أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يلي:

1_ تعرُّف السلوكات اللازمة لتقبل الطفل للروضة.

2_ تحديد درجة توفر سلوكات تقبل الطفل للروضة.

6- حدود الدراسة: اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

1 _ الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام (2023م).

2 _ الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في روضة المها في مدينة حمص.

3_ الحدود البشرية: عينة من أطفال الروضة من عمر (4- 5) سنوات وحجمها (30) طفلاً وطفلةً.

4_ الحدود الموضوعية: سلوكات تقبُّل الطفل للروضة، وتتمثّل بـ: (تقبُّل الطفل لذاته داخل الروضة، تقبُّل الطفل لأقرانه في الروضة، تقبُّل الطفل لمعلّمته في الروضة، تقبُّل الطفل للكادر الإداري في روضته، تقبُّل الطفل للبيئة الماديّة في الروضة).

7-مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

السلوك اصطلاحاً:

أبو علام (2004):" بأنه مجموع التفاعلات بين الناس في بيئة معينة أو موقع جغرافي معين، وهو ينشأ نتيجة لأفعال الناس الآخرين، وعادة ما يعزز أو يعاقب من الآخرين أيضاً فهو مثال واضح للتفاعل بين الفرد وبيئته".

التقبُّل اصطلاحاً: هو حالة من الانسجام والوئام والرضا بين الفرد ونفسه، وبين الفرد والبيئة التي تحيط به، ويؤدي إلى تكيف الفرد مع المحيطين به، وشعوره بالسعادة والتوافق الذي يؤدي إلى خلوّه من التوتر والقلق ومن الأمراض النفسية والجسمية (العيسوي، 2011).

كما يعرِّف جون ليف تقبل الروضة بأنه: تكيف الطفل مع أجواء الروضة التي ينتمي إليها لأول مرة بحيث يتآلف مع نظامها الداخلي وشروط التعلم فيها، وما تحتويه من وسائل وأجهزة وألعاب وأدوات تعليمية وترفيهية، فيضطر إلى تغيير الكثير من عاداته واتجاهاته وسلوكاته لكي يتلاءم مع بيئة الروضة (الرحمان، 2001).

وتعرف الباحثة سلوكات تقبل الطفل للروضة بأنه:

مجموعة من ردود الأفعال والأداءات التي يستعملها الطفل لتعديل سلوكه بغية تحقيق توافقه النفسي والمعرفي والاجتماعي مع محيطه في الروضة؛ أي سلوك الطفل مع ذاته، وسلوكه مع أقرانه، وسلوكه مع معلمته، وسلوكه مع الإداريين في روضته، وسلوكه مع البيئة المادية في روضته، ويقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطفل على بطاقة الملاحظة.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة محمد (2000) إلى التحقق من فاعلية برنامج في تنمية تقبل الطفل لذاته ورفاقه وروضته، وتكونت عينة الدراسة من (120) طفلاً من الجنسين من المستويين الأول والثاني بالروضة، ثم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين المجموعة الأولى تجريبية، والمجموعة الثانية ضابطة، وخلصت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية تقبل الطفل لذاته ورفاقه وروضته مع استمرار التأثيرات الإيجابية للبرنامج خلال الفترة التتبعية البالغة شهرين من بعد انتهاء البرنامج.

بينما هدفت دراسة أحمد (2005) إلى تحديد مواصفات دور الحضانة التي يقبل عليها الأطفال بما في ذلك شخصية المعلمة وطريقة تعاملها مع الأطفال، والكشف عن أفضل الطرق للتغلب على المشكلات التي يواجهها أطفال الحضانة، وذلك على عينة قوامها (100) طفل وطفلة تتراوح أعمارهم بين (٥.٥ _ ٦.٥) سنوات، وكشفت نتائج الدراسة عن أن سلوك الوالدين للطفل غير المحب للحضانة واتجاهاتهم المضادة نحوه تشعره بأنه منبوذ وغالباً ما يكون عدواني وذو نشاط زائد، وأن المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي للأسرة له أثراً كبيراً في تكوين شخصية الطفل واحساسه بالثقة في نفسه، وتشكيل علاقاته بالبيئة المحيطة، وتوافقه العام مع الآخرين، كما أن توافر أو عدم توافر الإمكانيات المناسبة في دور الحضانة يلعب دوراً مهماً في تكوين شخصية الطفل، بالإضافة إلى ما تقوم به مشرفة الحضانة من سلوك تجاهه يشبع حاجاته النفسية من حب وتقبل وحنان وتوجيه وإرشاد يجعل الطفل محباً لها وللآخرين.

و هدفت دراسة ستانوكوفيك وميلوجكوفيك وتانيك(**Stankovic, Milojkovic & Tanic, 2006**): إلى تأسيس نظم ووضع مواصفات خاصة بتقويم مرافق مؤسسات ما قبل المدرسة، كما تهدف إلى التعرف على تأثير مواصفات تصميم البيئة المحيطة على الجانب النفسي للأطفال، حيث تناولت تلك الدراسة تأثير نظام البيئة الفيزيقية على العمليات المعرفية والسلوكية لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة، وتوصلت الدراسة إلى وجود

ارتباط إيجابي بين التصميم المعماري الذي يتمثل في جودة تنظيم وتجسيد المواد في البيئة)جودة (نوعية الفيزيقية، والجوانب التنموية للأطفال.

و هدفت دراسة آتا ودينيز وآكمان:(**Ata, Deniz & Akman, 2012**) إلى مناقشة أهمية علم النفس البيئي في رياض الأطفال، حيث أوضحت أن علم النفس البيئي أكد على تأثيرات البيئة المادية على سلوكيات الأطفال وانفعالاتهم، كما بينت أن رياض الأطفال يمكن اعتبارها على أنها أنظمة بيئية، وتعتبر واحدة من عديد من المؤثرات ذات التأثير في التعليم، والتي تتفاعل مع المؤثرات المختلفة، ومنها المؤثرات التربوية والاجتماعية والثقافية داخل نطاق الروضة، كما أوضحت الدراسة أهمية الإعداد للتعليم الفعال بالروضة، والذي يعد مزيجاً لتفاعل عوامل متداخلة منها القابلة للاستخدام، والضوضاء، والظروف المناخية الجوية، والإضاءة والألوان بالروضة، كما اهتمت هذه الدراسة بعرض الآثار التي اهتمت بها البحوث المعاصرة في مجال تأثيرات البيئة المادية في رياض الأطفال، وذلك بعرض وجهات النظر المختلفة في ضوء علم النفس البيئي.

وهدفت دراسة عطية (2014) إلى تحديد مفهوم تقبل طفل الروضة للآخر بأبعاده المختلفة، والتحقق من فاعلية برنامج درامي لتقبل طفل الروضة للآخر وذلك على عينة مكونة من (14) طفلاً وطفلة من أطفال الروضة الذين تتراوح أعمارهم بين (5_7) سنوات، تم اختيارهم بطريقة العينة العمدية (7 ذكور، 7 إناث)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية تقبل طفل الروضة للآخر بصرف النظر عن الاختلاف في النوع أو الدين أو القبيلة، مع استمرار التأثيرات الإيجابية للبرنامج خلال الفترة التتبعية.

كما هدفت دراسة أحمد (2014) إلى التعرف على بعض المهارات الاجتماعية للأطفال وعلاقتها بتقبل أقرانهم بالصف وبعض المتغيرات الديموغرافية وتكونت عينة البحث من (٧٢)طفلاً يتراوح أعمارهم بين (٦٦ –٧٤) شهراً من رياض أطفال بنزوي بسلطنة عمان تم استخدام اختبار المهارات الاجتماعية ويتضمن مهارة المشاركة والمساعدة

واحترام الآخر وطلب المساعدة كأداة للقياس وتوصل البحث إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين كل من مهارتي المشاركة وطلب المساعدة للأطفال وقبول الأقران بالصف كما وتبين وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعات في مهارة احترام الآخر باختلاف النوع الاجتماعي ومهارة المساعدة والمشاركة باختلاف الترتيب الميلادي والمستوى الاقتصادي للأسرة ومهارة طلب المساعدة باختلاف حجم الأسرة والمستوى التعليمي للأب.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت بعض الدراسات السابقة موضوع تقبّل الطفل للروضة، لكنها تباينت في طريقة توظيفها، فقد استخدمت دراسة(محمد، 2000) فاعلية برنامج في تنمية تقبل الطفل لذاته ورفاقه وروضته، بينما استخدمت دراسة(أحمد، 2005) بعض العوامل النفسية والتربوية التي ترتبط بعدم تقبل الطفل لدار الحضانة، واختصت دراسة(عطية، 2014) فاعلية برنامج درامي لتقبل طفل الروضة للآخر، بينما تناولت دراسة(أحمد، 2014) بعض المهارات الاجتماعية للأطفال وعلاقتها بقبول أقرانهم وبعض المتغيرات الديموجرافية، كما اختصت دراسة كل من(Stankovic, Milojkovic & Tanic, 2006) و (Ata, Deniz & Akman, 2012) في البيئة الماديّة لطفل الروضة.

وبالنسبة لنتائج الدراسة فقد تشابهت الدراسات في نتائجها بما يتعلق بسلوكات تقبل الطفل للروضة التي وردت في أغلب الدراسات كتنمية تقبل الطفل لذاته ورفاقه وروضته، وتنمية تقبل طفل الروضة للآخر بصرف النظر عن الاختلاف في النوع أو الدين أو القبيلة، ووجود علاقة ارتباطية بين كل من مهارتي المشاركة وطلب المساعدة للأطفال وقبول الأقران بالصف، أما بالنسبة لأدوات ومنهج الدراسة فقد اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اختيار بطاقة الملاحظة أداة للدراسة، واستخدام المنهج الوصفي التحليلي كمنهج للدراسة، كما اختلفت من حيث العينة حيث بلغت عينة الدراسة (30)

طفلاً من أطفال الروضة في محافظة حمص بينما بلغت عينة الدراسة مع دراسة أحمد (2005) ودراسة عطية (2014).

على الرغم من الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية وباقي الدراسات إلا أن هناك ما يميزها عن غيرها كونها تناولت درجة توفر سلوكات تقبل الطفل للروضة، وتناولت أطفال الروضة من عمر (4 – 5) سنوات كعينة لإجراءات الدراسة لأنهم الأكثر أهمية، والتعرف على السلوكات اللازمة لتقبل الطفل للروضة، وهذا ما افتقرت إليه الدراسات الأخرى.

الإطار النظري:

سلوكات تقبل الطفل للروضة:

للتقبل دوراً هاماً في حياة الطفل خاصةً من جانب المحيطين به من أفراد أسرته، وأقرانه، ومعلميه، والإداريين، كونه يعتبر ركيزة أساسية في عملية اندماج الطفل في الروضة، حيث يكتسب الطفل من خلاله أنماط السلوك المقبول والاتجاهات والقيم السائدة في مجتمعه، مما يؤدي بدوره لتعديل سلوكات الطفل لتتوافق مع الأفكار السائدة في المجتمع، وبالتالي يسهم ذلك في بناء هوية الطفل، مما يجعله أكثر توافقاً وتلاؤماً من الناحية الشخصية والاجتماعية.

يعرف بياجيه تقبل الروضة بأنه: عملية يتم عن طريقه التوازن بين مظهرين من مظاهر التفاعل بين الطفل والبيئة، إما أن يدخل التعديل على سلوكه مما يساعد على تحقيق التوازن بينه وبين سلوكه وبين ظروف البيئة التي تحيط به، أو أن يحاول التأثير في البيئة المحيطة به حتى تستجيب هذه البيئة لرغباته وحاجاته كما يريد (مشرية، 2019).

إن التقبل أو عدم التقبل عند الطفل يرجع إلى محورين أساسيين:

1_ الإمكانات الدفاعية للطفل: تظهر في تعامل هذه الإمكانيات مع قلق الانفصال عن الأم والابتعاد عنها لأول مرة والدخول إلى الروضة، وترتبط الإمكانيات بمراحل نمو الطفل، والتي في الأصل ترتبط بنوعية العناية الأمومية من خلال طريقتها في تقديم الأشياء.

2 _ نوعية العلاقة مع الموضوع: يكون باستطاعة الطفل تكوينها مع معلمته، فيحقق العلاقات الجيدة التي ربطها وعاشها سابقاً مع مواضيعه المفضلة.

فإن الناحية النفسية للطفل خاصةً لها أهميتها البالغة في تكيفه الاجتماعي والمعرفي وتكاملهم فيما بينهم وانسجامهم يساعد الطفل على اتزانه وتعامله مع المواقف بشكل سليم (شرادي، 2011).

مظاهر تقبل الطفل للروضة:

من المظاهر التي تحكم على طفل الروضة بأنه متكيفاً هي:

1_ الراحة النفسية: حيث تظهر في غياب حالات قلق الفراق عن أفراد العائلة والتوتر الإحباط، وتظهر في حالة الراحة والاطمئنان والاتزان الانفعالي التي يعيشها الطفل في روضته.

2 _ المداومة على الحضور إلى الروضة.

3_ إقامة العلاقات: إن العلاقات الإنسانية التفاعلية داخل الروضة خاصةً بين المعلمة والأطفال تؤدي دوراً هاماً في بناء وتكوين شخصية الطفل المعرفية والانفعالية واللغوية والاجتماعية والحركية.

4_ المشاركة في الأنشطة: وهي من المظاهر التي تدل على توافق الطفل مع بيئة الروضة وتوائمه معها، مثلاً: المشاركة في الألعاب والأنشطة التربوية والترفيهية التي تنظمها الروضة.

5_ القدرة على تحمل المسؤولية: وهي أن يتحمل الطفل مسؤولية بعض الأعمال التي يقوم بها، فالطفل ذو التكيف السليم يستمد قدرته من التحكم في سلوكه من خلال تقديره للأمور تقديراً ينبؤه بالنتائج وهكذا يصبح مسؤولاً عن أعماله.

يشمل تقبل الطفل للروضة ما يلي:

أولاً: تقبل الطفل لذاته داخل الروضة:

يلعب تكيف الطفل بالروضة دوراً رئيسياً في علاقة الطفل مع بيئة الروضة التي ينتقل إليها من بيئة الأسرة التي نشأ فيها، فكثيراً ما نجد الطفل يشعر بالقلق والتوتر في حالة عدم تكيفه مع أقرانه ومعلميه والإداريين والبيئة المادية في روضته، يمكن أن يكون عدم تكيفه ناتج عن عدم تقبل الطفل لذاته ونظرته لها.

عرف روجرز تقبل الذات بأنه: عبارة عن تقبل الطفل لنفسه بشكل تام وغير مشروط سواء كان يتصرف تصرفات صحيحة تتمتع بالكفاءة والذكاء أم لا، وسواء كان يحترمه ويحبه الآخرون أم لا(Carolsn, Knaus, 2014).

واعتبر ماسلو أن تقبل الذات: هو المثير المحرك لكل مجموعة السلوكات والعادات التي تشكِّل تحقيق الطفل لنفسه(Alexander & Shelton, 2014).

يرى تشو وكيم :(**Choi & Kim, 2020**) أن مفهوم تقبل الذات يشير إلى إدراك الطفل وصورته الذهنية عن نفسه، وهو إدراك عام وغير ثابت في البداية، ومع نمو الطفل ينتظم إدراكه بشكل أفضل ويصبح أكثر قوةً.

أما الباحثة فتعرفه بأنه: شعور الطفل بالرضا عن ذاته كما هي بدون شروط أو رفض أو انتقاد مع وعيه بنقاط ضعفه ونقاط قوته وبحدود قدراته واستعداداته وعيوبه ورغبته في تعديل هذه العيوب، فتقبله لنفسه يجعله متكيفاً ومندمجاً مع روضته.

قسم إسماعيل وتيكا(**Ismail & Tekke, 2015**) الذات إلى نوعين هما:

~ الذات الإيجابية: يظهر الطفل قبولاً نفسياً (ذاتياً) وإيجابياً واتزاناً واستقراراً بعيداً عن المجاملة، ويثق بقدراته ويعي بها ويكون قادراً على فهم نفسه والرضا عن ذاته.

~ الذات السلبية: ترتبط بتكوين الطفل اتجاهاً سلبياً عن نفسه ونظرته الدونية وشعوره بمشاعر عدم الاستقرار واليأس غافلاً نقاط قوته أو ضعفه ومكانته بين الآخرين، كما يكون حساس ولديه نظرة قد تكون عدوانية نحو الآخرين.

إن الذات سواء كانت إيجابية أم سلبية ستؤثر بشكل كبير على تكيف الطفل الشخصي والاجتماعي وعلى مهاراته الشخصية الجسمية والانفعالية وعلى قدراته العقلية، وأي اضطراب في هذا المفهوم يؤدي إلى اضطراب سلوك الطفل، فمفهوم الذات الإيجابي يؤثر بشكل مباشر في عملية تعلم الطفل، كما أنه يؤدي إلى ارتفاع إنجازه وتحصيله الأكاديمي، ومن العوامل التي تؤثر أيضاً على مفهوم الذات الإيجابي معرفة الطفل بقدراته وأن يضع لذاته أهداف تناسب ما لديه من قدرات(Safara & khanbabaee, 2020).

ومن أهم سمات الأطفال الذين يتمتعون بمستويات مرتفعة من قبول الذات فهم أكثر تقبلاً لأنفسهم وقادرين على التفكير بإيجابية والتبصر بنقاط قوتهم وضعفهم، وقادرين على تعديل سلوكاتهم وعدم الاعتماد على غيرهم، ولديهم ثقة عالية بقدراتهم على التواصل والتفاعل والتكيف مع البيئة التي تحيط بهم(Wade, 2007).

كما أظهرت دراسة الخطيب(2004) التي أشار إليها (نجيب، 2007) أن تقبل الذات يتكون من ثلاثة مكونات رئيسية وهي:

1 – الشعور بالانتماء: وهي إذا كان الطفل ينتمي إلى جماعة يتقبلونه بشكل إيجابي، فيؤدي إلى حدوث توافق بينه وبين هذه الجماعة.

2 – الشعور بالكفاءة: وهي أن يحقق الطفل أهدافه وإنجازاته عندما يصبح تقبله مقروناً بالأهداف التي تم تحقيقها.

3– الشعور بالقيمة: وهي أن يرتفع تقبل الطفل لنفسه عندما يشعر بقيمته من خلال تفاعله مع الآخرين.

ثانياً: تقبل الطفل لأقرانه في الروضة:

إن تفاعل الطفل مع أقرانه ضروري جداً، فمن خلال ذلك يجد الطفل ما يشبع حاجاته حيث يحتاج الأطفال إلى الشعور بأهميتهم، كما يحتاجون إلى الشعور بالانتماء خاصة إلى جماعة يكونوها بأنفسهم أو تكونها لهم الروضة، فالطفل وسط جماعة من أصدقائه وأقرانه يشعر بتحقيق حاجته للأمن، والثقة بالنفس، كما يشعر بالمحبة للآخرين ومحبة الآخرين له، ويستطيع كسب ثقة الجماعة وتقديرها له من خلال العمل الذي يكلف به، وقد تساعد جماعة الأقران الطفل على إصلاح عيوبه، فتعلمه التعاون، واحترام النظام، إضافة إلى تأثيرها على سلوكه ومواقفه ومشاعره وطموحاته.

جماعة الأقران اصطلاحاً: هي الجماعة التي تضم مجموعة من الأطفال المتقاربين في العمر الزمني والحاجات والميول والرغبات ممن تجمعهم أهداف مشتركة، ربما اللعب أو الترفيه عن النفس إثر محاولة التحرر من قيود الكبار(صديق، 2008).

تعرِّف الباحثة تقبل الأقران: هو ميل الطفل لإقامة علاقات وصداقات مع رفاقه في نفس العمر، واندماجه معهم، ومشاركتهم في الأحاديث واللعب والأعمال الموكلة إليهم.

وللأقران أهمية ومكانة خاصة في حياة الطفل Younkin S.L.,& Bets N.E, 2006, (87).

فالأطفال يحتاجون إلى الشعور بالانتماء خاصة إلى جماعة يكونوها بأنفسهم أو تكونها لهم الروضة، فالطفل وسط جماعة من أصدقائه وأقرانه يشعر بتحقيق حاجته للأمن، والثقة بالنفس، كما يشعر بالمحبة للآخرين ومحبة الآخرين له، ويستطيع كسب ثقة الجماعة وتقديرها له من خلال العمل الذي يكلف به، وقد تساعد جماعة الأقران الطفل على إصلاح عيوبه، فتعلمه التعاون واحترام النظام وفهم معنى الحرية، إضافة إلى تأثيرها على سلوكه ومواقفه ومشاعره وطموحاته، كما ذكر زهران(2005) أن جماعة الأقران تقوم بدور مهم في تكوين شخصية الفرد، حيث تساعد في النمو الجسمي للطفل عن طريق إتاحة الفرصة له في النشاط الرياضي، وفي النمو العقلي عن طريق ممارسة الهوايات، وفي النمو الاجتماعي عن طريق النشاط الاجتماعي وتكوين الصداقات، وكلما كانت جماعة الأقران راشدة كلما كان تأثيرها موجباً على الطفل، وكلما كانت منحرفة كان تأثيرها سلبياً.

يجب تشجيع الأطفال على الاختلاط بأقرانهم وتكوين صداقات معهم وتبادل الزيارات مع والديه والظهور في المجتمع حتى يندمج مع غيره من المحيطين به(علي، 2005)، فعن طريق هذا التواصل تتكون المعرفة ويزداد تبادل الخبرات وتغنى التجارب لدى الأطفال، وتزول الأفكار السلبية التي ترتبط بذهن الإنسان عن غيره دون معرفته، ولكن إذا عرفت الآخر فإنك ستأخذ منه وسيأخذ منك، وتصبح العملية متبادلة والعلاقة ستكون علاقة تكافؤ فالمعادلة أنت تتأثر به، وهو يتأثر بك .**Duff, Katherine**). **Putu:2007,85)**

ويعتقد جيرشكمان (Greshcman, R، 2014) وجود العديد من المفاتيح التي يمكن أن توصلنا إلى تقبل الآخر ومنها أن نتربى على التسامح والمحبة واحترام الحرية الشخصية والخصوصية للفرد، وحرية الفكر والتعبير، وبهذا نكون مسؤولين، فالمسؤولية تتطلب من الفرد أن يحترم الآخرين ويتقبلهم.

ثالثاً: تقبل الطفل لمعلمته في الروضة:

تعد المربية من أهم العوامل المؤثرة في تكيف الطفل وتقبله للروضة، باعتبارها أول من يتعامل معه خارج نطاق الأسرة، فهي تقوم بمساعدته على نمو مواهبه والاهتمام والعناية به، إذ لها تأثير قوي على نمو الطفل الوجداني وصحته النفسية وسلوكاته، ويجمع التربويون على أن مدى إفادة الطفل من التحاقه بالروضة يتوقف إلى حد كبير على شخصية المربية وكفاءتها، لذلك فمن واجب معلمته ليس فقط إكسابه المعارف والمعلومات، وإنما العلاقات الإنسانية والاجتماعية المتبادلة والقائمة على المحبة، فيشعر الطفل بالاطمئنان والارتياح مما يؤدي إلى تقبله لروضته وتكيفه معها واندماجه فيها.

معلمة الروضة اصطلاحاً: هي التي تقوم بتربية الطفل في مرحلة الروضة وتسعى إلى تحقيق الأهداف التربوية التي يتطلبها المنهج مراعية الخصائص العمرية لتلك المرحلة وهي التي تقوم بإدارة النشاط وتنظيمه في غرفة النشاط وخارجها (عدلي، 2012).

وتعرفها الباحثة إجرائياً: هي الأم البديلة المؤقتة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين أربع سنوات إلى خمس سنوات وتمنحهم رعايتها وحبها وعطفها، كما تقوم بتعليمهم وتزويدهم بالقيم والمعارف والسلوكات الجيدة.

سمات معلمة الروضة:

نظراً للأهمية البالغة لهذه المرحلة في بناء شخصنة الطفل، فلابد من توافر المربية المتخصصة ذات الكفايات الشخصية، والمعرفية، والوجدانية، والاجتماعية، والمهنية التي تؤهلها للعمل مع هذه الفئة الهامة من أبنائنا لذا تطرقنا إلى بعض السمات المناسبة لهذه المعلمة كالتالي:

- أن تتمتع بصحة جيدة وبنية جسمية قوية.
- أن تكون سليمة الجسم والحواس.
- أن تتمتع بنبرة صوت عالية وواضحة ونطق سليم للحروف.

- أن تتميز ببشاشة الوجه والقبول لدى الأطفال.
- أن تشيع جو من الطمأنينة والمرح والمتعة في بيئة التعلم.
- أن تتواصل بفاعلية مع الأطفال لفظياً وغير لفظياً.
- أن تعبِّر بالقول والفعل عن مشاعر الود تجاه الأطفال.
- أن تتمتع بالاتزان الانفعالي.
- أن تكون صبورة هادئة متميزة بالضبط الانفعالي.
- أن يكون مظهرها مرتباً وجذاباً (عدلي، 2012).

أدوار معلمة الروضة:

تقوم معلمة الروضة بأدوار عديدة ومتداخلة وتؤدي مهام كثيرة ومتنوعة إلى جانب مهمة توجيه عملية نمو كل طفل من أطفالها في مرحلة حساسة من حياتهم، من بين هذه الأدوار ما يلي:

دور المعلمة كممثلة للمجتمع:

يتطلب منها هذا الدور القيام بدور الأم، تعزز القيم والمفاهيم والمواقف الإنسانية السائدة في المجتمع وتسعى إلى تكريس العادات السلوكية الإيجابية وتعطي القدوة الحسنة في المظهر والسلوك والمشاعر الإنسانية الصادقة، لينشأ الطفل محباً لمجتمعه ممثلاً لقيمه، راغباً في المساهمة في بنائه وتطويره ولكي تستطيع المربية أن تقوم بدورها هذا، لا بدَّ أن تكون قادرة على التواصل الاجتماعي ليس فقط مع الطفل، بل مع أسرته أيضاً، فالتنشئة الاجتماعية تبدأ في البيت ومن المهم أن يتحقق التوافق بين أساليب التنشئة المتبعة في كل من البيت والروضة.

دور المعلمة كمساعدة لعملية النمو:

ينمو الطفل من خلال تفاعل معطياته وقدراته واستعداداته الخاصة مع البيئة بكل مكوناتها بدافع داخلي نابع من ذاته، ومع ذلك فإن عملية النمو بحاجة إلى توجيه

ومؤازرة وإتاحة فرص وإمكانات وتقويم مسار، وهذا ما يمكن أن تقوم به مربية الروضة من خلال الإجراءات التالية:

توفير المناخ النفسي الذي يشعر الطفل بالأمان والطمأنينة والاستقرار العاطفي ويشجعه على الانطلاق والتعبير عن ذاته ويمنحه الثقة بالنفس ويساعده على تحقيق أقصى قدر من النمو عقلياً ومعرفياً ووجدانياً من خلال ما تقدمه من مواقف وخبرات داخل الروضة وما تستثمره من فرص للنمو في بيئة خارج الروضة، كذلك الاهتمام بتعزيز ثقة الأطفال في أنفسهم وتنمية مفهوم إيجابي عن ذواتهم والعمل مع الأسرة للتغلب على العقبات التي قد تحول دون تحقيق بعض الأطفال لصورة إيجابية عن الذات والعمل على إشباع حاجات الأطفال الجسمية والعقلية والاجتماعية ومساعدتهم على تحقيق مطالب النمو في مرحلة الطفولة المبكرة.

دور المعلمة كمديرة وموجهة لعمليات التعلم والتعليم:

يتعلم الطفل في الروضة من خلال النشاط الذاتي التلقائي وباستخدام استراتيجيات تعتمد على الاكتشاف واللعب وتمثيل الأدوار وإجراء التجارب العلمية وتناول الأشياء والأدوات في البيئة وفحصها واستخدامها للتوصل إلى استنتاجات ومفاهيم واكتساب معارف تنمو مع التفاعل المستمر مع البيئة (إسماعيل ومرسي، 2011).

رابعاً: تقبل الطفل للكادر الإداري في روضته:

تُعد الإدارة مهنة سامية تتطلب من المدير عملاً متواصلاً، ومهارات وقدرات خاصة، وخلقاً سوياً ينبثق من الشعور العميق بالمسؤولية تجاه الأطفال، وتجاه أهداف المجتمع، فالمدير يمثل القدوة

الحسنة للعاملين في الروضة، لذا ينبغي على الفرد الذي يمارس الإدارة أن يكون متصفاً بأفضل

الصفات والمميزات، وأن يكون ذا أفق واسع وخلق حسن، حيث إنها مهنة تتطلب من أصحابها شعوراً بالأمانة، والتزاماً بالمسؤولية تجاه الأطفال والمجتمع على حد سواء.

مديرة الروضة اصطلاحاً: هي القائدة، والمخططة، والمنظمة، والموجهة، والمشرفة على إدارة نشاطات الروضة اليومية؛ بما فيها تنظيم نشاطات الأطفال التفاعلية مع المعلمين، وتنظيم البرامج الاجتماعية، والترفيهية، وتطوير التعامل مع المجتمع المحلي (Jey، 2000).

تعرفها الباحثة بأنها: قائدة الروضة المسؤولة عن أداء الوظائف الإدارية الخاصة بتسيير أعمال الروضة كالتخطيط والتنظيم والتوجيه واتخاذ القرارات والتقويم، إضافة إلى حل المشكلات والتواصل مع أهالي الأطفال لإخبارهم بكل ما يتعلق بأطفالهم.

يجب أن تكون مديرة الروضة مؤهلة تربوياً علمياً وثقافياً في مجال الإدارة التربوية لمرحلة الطفولة المبكرة ومن مهامها ما يلي:

- الإشراف على سير العملية التربوية في الروضة، والتعرف على مشاكلها، ومن ثم تقديم الحلول اللازمة والمناسبة لها.
- تقوية الاتصال والتفاعل بين الروضة والعاملين فيها وبين أولياء الأمور.
- توفير كل ما يلزم ومن شأنه أن يعمل على اكتشاف مواهب الطفل وقدراته للعمل على تنميتها.
- توفير أوقات حرة وكافية يتحرر فيها الطفل من كل القيود والحدود التي تحد من إرادته وفاعليته.
- توفير المناخ التربوي المناسب وفي جو يسوده المرح والثقة والمودة بعيداً عن أعمال القسر والإكراه.
- الإيمان التام بمرحلة الطفولة وخصائصها.

- أن تكون على وعي تام بالأهداف التي تسعى الروضة الى بلوغها للعمل على تحقيقها.
- العمل على تنمية كفاية المعلمات ومواكبة التطور والمستجدات في ميدان عملهن.

دور المديرة في رعاية الأطفال:

إن علاقة المديرة والمعلمة بأطفالها ونوع الجو الذي يسود هذه العلاقة هو الذي يحدد الصلة القائمة بينهما ونوع الذكريات التي يحتفظ بها الطفل.

إن مديرة الروضة أقدر من غيرها وأكثر حرية في تنمية علاقاتها مع الأطفال وتنمية صلاتها بهم وهذا الأمر يمكن إدراكه والإحساس به عن طريق الإحساس والشعور ويتم هذا الأمر عن طريق:

1- النغمة الصوتية التي تخاطب بها المعلمة طفلها.
2- عن طريق الأسلوب الذي تتعامل به معهم.

إن نوع العلاقة بين المديرة والمعلمة وأطفال الروضة يبعث على الرضا والارتياح حيث يجد فيها كلا الطرفين المتعة والراحة، ويبعث في النفوس الأمن والطمأنينة وتنبع هذه العلاقة من رغبة المديرة والمعلمة في القيام بهذا الدور وأن تكون رعاية الأطفال ضمن اهتمامها وميولها الخاص فتقبل على العمل معهم بنفس راضية، فتكشف ما عندهم من خصائص وميزات وتعمل على تنميتهم وتطورهم في جميع مجالات النمو وتشييع بينهم جو من المودة والمحبة وتخدم كلا منهم وتقدر ما عنده من خصائص وميزات مهما كان نوعها ومهما كان مستواها وتلتزم العدل في كل إجراء تقوم به معهم، الذي ينجم عنه آثار إيجابية تقوم على الاحترام والثقة المتبادلين(صطيفي،2023).

ومن أهم الأدوار:

1. عليها أن تعي المخاطر التي تتعرض لها سلامة الاطفال في الروضة فتعمل على تأمين الأمن لهم والسلامة.
2. تعلمهم القيم الخلقية عن طريق القدوة الحسنة.
3. على المديرة أن تدرك أن السلوك المزعج لها ولغيرها هو أيضا سلوك مزعج للطفل نفسه، ويجب أن تعامل مع سلوك الطفل وتصحيح اتجاهاته.
4. يجب أن يكون لديها قدرة على الانتباه والوعي لحاجات الأطفال وطبيعتهم والعمل على تلبيتها ومراعاة الفروق بينهم.
5. أنها بحاجة الى أن تحب الاطفال وتستمتع بصحبتهم والتعامل معهم.
6. أن تتقبل الديرة حيوية الصغار ونشاطهم وتتكيف معهم ومع سلوكهم.
7. من واجب المديرة الحزم والوضوح في التعامل مع الطفل فيما هو حسن وفيما هو غير حسن أمر أساس في التعامل مع الطفل.
8. على المديرة أن تدفع الاطفال الى الامام من حب للاستطلاع وقدرة على الاستكشاف.
9. من واجب المديرة أن تشجع أطفالها على الاستمتاع بجمال الطبيعة وتشجعهم على التعبير عن احساسهم ومشاعرهم.
10. على المديرة أن تتسلح بالكثير من الافكار الاصلية والقدرة على خلق الأدوار.
11. تستطيع المديرة أن تساعد الطفل على تفهم مخاوفه.

12. مهمة المديرة في بداية الالتحاق الاطفال أن تنتبه لكل من تظهر عليه بوادر القلق وعدم الارتياح.

13. على المديرة أن توفر للأطفال الذين هم تحت رعايتها البيئة الصالحة لنموهم واظهار قدراتهم ومواهبهم (شريف، 2014).

خامساً: تقبل الطفل للبيئة المادية في الروضة:

إن التعرف على مواصفات البيئة الفيزيقية للروضة في ضوء احتياجات الأطفال له أهميته الخاصة في نمو الطفل الطبيعي والمتوازن، وذلك لأن المواصفات الخاصة بالروضة قد لا تتحقق في باقي الأماكن الأخرى التي قد يوجد فيها الطفل بما في هذا المنزل أو أماكن التنزه المختلفة أو غيرها، وفي هذا السياق أشار سكوديتي وكلافيكا وكارولي (Scoditti, Clavica, & Caroli، 2011) إلى أن المواصفات الخاصة بالبيئات الأخرى وخاصة المفتوحة منها خارج نطاق الروضة تقع تحت طائلة التشريعات المختلفة لقوانين الدول، ولهذا فقد تكون مواصفات تلك البيئات لا تتناسب مع متطلبات الطفولة المبكرة، وهذا يزيد من أهمية بيئة الروضة التي يجب أن تتسم بالمواصفات المناسبة للخصائص العمرية لطفل ما قبل المدرسة حتى يمكن إشباع حاجاته المختلفة.

وتعرِّف منظمة الصحة العامة البريطانية **Public Health England** البيئة الفيزيقية (الفيزيائية/المادية) بأنها: هي الظروف المادية والملموسة التي نعيش فيها، وتشمل عدة أنواع أولاً: البيئة الطبيعية وتعني الهواء والضوضاء والمياه والمساحات الخضراء، ثانياً: البيئة البنائية وتعني المنازل والطرق وأنظمة النقل والمباني والبنية التحتية)وعلى ذلك تشمل البيئة البنائية مكونات البيئة الداخلية والخارجية(ثالثاً: الخصائص الاجتماعية الاقتصادية والاجتماعية الثقافية للمجتمعات الكلية والفرعية التي نعيش فيها(Public Health England, 2014).

أما بانج (**Pang, 1999**) يشير إلى أن البيئة الفيزيقية في رياض الأطفال تشمل الديكور والمصادر المختلفة بالروضة، بالإضافة إلى الأدوات أو الألعاب التعليمية ومواصفاتها وكميتها وطريقة عرضها وتنظيمها للأطفال، وذلك من خلال تقسيم وتنظيم المساحات المختلفة بالقاعة الصفية، بحيث تحتوي عدد من الأطفال تبعاً لرغبتهم في اللعب من خلال مجموعات اللعب المختلفة. ويقصد بالبيئة الفيزيقية في الصف الدراسي بأنها عملية تهيئة بيئة الصف) فيزيقياً (وجعلها مريحة ومبهجة وتزويدها بالمواد والأدوات والأجهزة الميسرة للتعلم(عبدالعال، 2006).

وتعرفها الباحثة إجرائياً: بأنها الظروف المادية للروضة الداخلية/ والخارجية التي يتعامل معها أطفال الروضة أو يراها ويلاحظها، والتي تضم العديد من العوامل الفيزيائية مثل: الضوء، والهواء، والألوان، والأدوات، والألعاب، والوسائل وطرق تنظيمها، والأثاث، والمساحات المتاحة المستخدمة والمرئية، والمساحات الخضراء وغيرها من المكونات الفيزيقية المتوافرة بالروضة.

وقد أشار كل من خطاب وعرفات (1993) إلى أن انعكاس أثر البيئة الفيزيقية لرياض الأطفال في نفسية أطفالها مسألة واضحة، بالإضافة إلى أن تصميم الروضة وغرفها يلعب في تحديد درجة السعادة والإنتاجية للأطفال والمعلمات في تلك المؤسسات حيثً دوراً مهما إن الترتيبات غير الملائمة، والتي تكون قابضة للنفس ومؤذية وغير سارة داخل غرف النشاط وخارجها يمكن أن تخلق عديداً من المشكلات للأطفال وللعاملين بها، مما يؤدي إلى نفور الأطفال من روضتهم.

أولاً: مناسبة بيئة الروضة الفيزيقية للنمو الجسمي والحركي والحاسي للطفل:

تعد بيئة الروضة الفيزيقية من أهم المؤثرات على النمو الجسمي للطفل لمواصفاتها، وما تحويه من أدوات ووسائل وإمكانيات، وأشار هوج وتورشيم وساليس وسامدال (Haug, Torsheim, Sallis & Samdal, 2010) إلى أنه يجب الأخذ في

الاعتبار الأثر البيئي على نشاط الجسم، حيث أوضحت النماذج البيئية للنظريات السابقة، ومن خلال النظر في مجموعة واسعة للأساليب المتوقعة لتعزيز النشاط الجسمي إلى تحديد العوامل البيئية التي ترتبط مع نشاط الأطفال، والتي يمكن أن تكشف عن المحددات والإستراتيجيات التي يمكن أن تؤدي إلى تدخل أكثر فعالية لسلوكات النشاطات الجسمية لهم.

وتعد مرحلة الطفولة المبكرة مهمة لتطور الجانب الحركي للطفل، وهذا الجانب هو الخاص والأهم في بناء البنية الجسمية، وفيها تبنى الأسس وترسخ عادات النشاطات الجسمية المختلفة، ففي السنوات الخمس الأولى من عمر الطفل تنمو لديه دافعية التفاعل الحركي الإيجابي والسلبي مع البيئة، كما تتطور في هذه المرحلة حركاته المختلفة، حيث تبدأ من الزحف لتتطور إلى المشي، وتبدأ المشكلة حينما لا يشجع الطفل على القيام بالحركات المختلفة (Nelson, 2012).

كما أكد (Davies, 2012) على نقاط ثابتة خاصة بالبيئة الفيزيقية لغرفة الصف لتنمية حواس الأطفال، وهي تصميم الغرفة إلى بيئة متعددة الحواس بحيث تكون غنية ومثيرة، وأضاف إلى أهمية وجود عدد من الأفكار التي يمكن أن تقوم معلمة الروضة بتنفيذها داخل القاعة لإثارة حواس الطفل، ومنها تعليق بعض الوسائل على الجدران، أو من خلال حبال معلقة من السقف أو أن تمد الحبال بين أركان القاعة، وتستطيع المعلمة أن تعلق فيها ما يثير ويشبع الجانب الحاسي لدى الأطفال، وذلك مع أخذ الحيطة والحذر في نوعية الأشياء التي ستعلق بالحبال بحيث يكون وزنها مناسباً لنوع وصلابة الحبل المستخدم، وذلك تطبيقاً لمبدأ الأمن والسلامة، وأضاف إلى أن ذلك يعد من أفضل الطرق لتحويل الجو البيئي إلى مصدر إشباع للجانب الحاسي لدى الأطفال.

ثانياً: مناسبة بيئة الروضة الفيزيقية للنمو المعرفي للطفل:

وتعد مرحلة ما قبل المدرسة أسرع مرحلة عمرية تنمو وتتطور فيها الجوانب المعرفية لدى الطفل بالاعتماد على التطور الجسمي والحركي، والذي يمكن اعتباره من أهم دعائم النمو المعرفي في تلك المرحلة المبكرة من العمر، وبناءً على أفكار بياجيه الخاصة بالمرحلة الحسية الحركية ومنذ الميلاد ينمو الجانب المعرفي لديه بمروره بخبرات حسية حركية يخبرها خلال السنوات الأولى من عمره(Nelson, 2012).

وهكذا فإن التربويين في مجال تربية الطفل يهتمون بإكسابه المعلومات والمعارف عن طريق الحواس المختلفة حيث إن تلك الحواس هي اللبنة الأولى في تربيته العقلية والنفسية، كما تؤكد التربية على أهمية اللعب والنشاط والعمل، بالإضافة إلى النشاط الذاتي الذي يعتبر محور العملية التعليمية ومحور التعلم، وأكدت على ضرورة أن يتم توجيه الطفل في المرحلة المبكرة من العمر نحو الأشياء بالبيئة المحيطة ليكتسب خبرة ومعرفة عن طريق مدركاته الحسية، فالطفل يبني معرفته عن طريق استخدام عقله، ويتشكل المعنى الذاتي للمعلومات بداخل عقله نتيجة لتفاعل حواسه مع العالم الخارجي(بدر، 2000، الغامدي، 2012).

3 –الإطار الميداني للدراسة:

1.3 منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي القائم على أسلوب التحليل، إذ تم بناء قائمة بمجالات تقبّل الطفل للروضة، ومن ثم القيام بعملية العد الكمي لهذه السلوكات في ضوء القائمة السابقة للحكم على درجة توافر هذه المجالات.

2.3 مجتمع الدراسة وعينتها:

– تكون مجتمع الدراسة من جميع أطفال الروضة من عمر (4 – 5) سنوات في مدينة حمص للعام الدراسي 2023م، والبالغ عددهم (5595) طفلاً وطفلةً.

– عينة الدراسة تم اختيار العينة بالطريقة القصدية والمتمثلة بأطفال الروضة وعددهم (30) طفلاً وطفلةً من عمر (4 – 5) سنوات للعام الدراسي 2023م.

3.3 أدوات الدراسة:

بعد اطلاع الباحثة على الأدبيات النظرية المتعلقة بالدراسة والدراسات السابقة المشابهة، قامت الباحثة لقياس متغيرات البحث ببناء:

1– قائمة السلوكات:

الهدف من القائمة: هدفت إلى تحديد سلوكات تقبل الطفل للروضة.

مصدر إعداد القائمة:

تم بناء القائمة من خلال الاطلاع على الأدبيات النظرية المتعلقة بالدراسة والدراسات السابقة كدراسة محمد (2000) ودراسة أحمد (2004).

الصورة الأولية:

قائمة بسلوكات تقبّل الطفل للروضة، حيث اشتملت القائمة في صورتها الأولية على (50) سلوكاً متوزعين على خمسة مجالات رئيسة هي: (تقبُّل الطفل لذاته داخل الروضة، تقبُّل الطفل لأقرانه في الروضة، تقبُّل الطفل لمعلّمته في الروضة، تقبُّل الطفل للكادر الإداري في روضته، تقبُّل الطفل للبيئة الماديّة في الروضة)، وللتأكد من صدق القائمة تم عرضها على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص وعددهم (6)؛ لإبداء الرأي في أهمية ومناسبة مجالات تقبّل الطفل للروضة وانتماء السلوكات الفرعية إلى مجالات تقبّل الطفل للروضة الرئيسة، وبعد جمع آراء المحكمين وتحليلها، أكد المحكمون على حذف (2) من السلوكات، وتعديل بعضها، لتصبح أكثر تحديداً ومناسبة وعلى هذا تم استبعاد سلوكين فرعيين فقط لتقتصر القائمة بصورتها النهائية على (48) سلوكاً فرعياً، متوزعين على خمسة مجالات رئيسة ضمن سلوكاتها.

2- بطاقة الملاحظة:

بطاقة ملاحظة لملاحظة سلوكات الأطفال، تهدف إلى تعرف السلوكات اللازمة لتقبل الطفل للروضة، وتعرّف درجة توفر سلوكات تقبل الطفل للروضة، وتمّ التّأكّد من صدقها من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين وعددهم (6) وتوصلت إلى الصورة النهائية لها.

4-3- ثبات الأداة:

قامت الباحثة ومعلمة الروضة وهي طالبة دكتوراه في التربية بتطبيق بطاقة الملاحظة على عينة مكوّنة من (10) من أطفال الروضة، وبعد مرور فترة زمنية (5) أيام، قامت الباحثة بحساب معامل الثبات عبر الزمن، وذلك بتطبيق نفس الاختبار على العينة، وتوصّلت إلى النتائج الآتية:

تبيّن أنّ معامل الثبات (الاتفاق) بلغ (86,46%) مما يدل على ثبات عالٍ للتحليل وعلى موضوعيته، ولذلك يمكن الوثوق به والأخذ بنتائجه، وتم حساب نسبة الاتفاق بين الباحثة وطالبة الدكتوراه حيث بلغت 90% وهي نسبة جيدة للأخذ بها.

الجدول رقم (1) يوضح معيار الحكم على درجة تقبّل الطفل للروضة

معيار الحكم	الدرجة
أقل من 50 %	ضعيف
51 -74 %	متوسط
75 % فما فوق	جيد

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما السّلوكات اللاّزمة لتقبّل الطفل لرّوضة؟

وقد تمت الإجابة عن هذا السؤال عند بناء قائمة بسلوكات تقبّل الطّفل للروضة وضبطها، على وفق ما ورد في القسم الخاص بإجراءات إعداد قائمة المهارات في أدوات

الدراسة، حيث تكونت في صورتها النهائية من (48) سلوكاً فرعياً متوزعين على خمسة مجالات رئيسة هي: تقبُّل الطفل لذاته داخل الروضة، تقبُّل الطفل لأقرانه في الروضة، تقبُّل الطفل لمعلّمته في الروضة، تقبُّل الطفل للكادر الإداري في روضته، تقبُّل الطفل للبيئة الماديّة في الروضة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما درجة توفر سّلوكات تقبّل الطفل للرّوضة؟

للإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثة بتطبيق بطاقة ملاحظة على أطفال الروضة من عمر (4 – 5) سنوات، ثم قامت بحساب المتوسط الحسابيّ والنسبة المئويّة، ودرجة التّوفر ورتبة كل مجال، والجدول رقم (1،2،3،4،5) يوضح المتوسط الحسابي، والنسبة المئوية، ودرجة التوفر، ورتبة كل مجال:

الجدول رقم (2)

المجال	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة	درجة التوفر	الرتبة
أولاً: تقبُّل الطفل لذاته داخل الروضة:	إظهار الطفل الانفعالات المناسبة تجاه كل موقف يتعرض له في الروضة.	1.73	57.77	متوسطة	4
	تقبُّل دوره أثناء الألعاب الجماعية.	1.93	64.44	متوسطة	2
	المحافظة على نظافة ملابسه.	1.53	51.11	متوسطة	5
	غسل يديه بنفسه.	1.8	60	متوسطة	3
	التزام السير في القاطرة بهدوء.	2.66	88.88	جيدة	1
	البحث عن ألعابه وأغراضه عندما يفتقدها.	1.4	46.66	ضعيفة	7
	التقيّد بقواعد النظام في الأعمال التي يقوم بها.	1.2	40	ضعيفة	9
	الاعتذار عندما يخطئ.	1.12	37.33	ضعيفة	10
	تنفيذ الأعمال الموكلة إليه.	1.33	44.44	ضعيفة	8
	التحدُّث بصوت واضح.	1.46	48.88	ضعيفة	6
متوسط النسب			53.95		

نلاحظ من الجدول السّابق، أنّ مجال (تقبُّل الطفل لذاته داخل الروضة) بلغت عباراته (10)، تراوحت النسبة المئوية له، بين 37,33% – 88,88%، حيث حصلت عبارة واحدة فقط على درجة جيد، وبمتوسط حسابي (2,66%)، وبنسبة (88,88%)، بينما حصلت أربع عبارات على درجة توفر متوسطة، وتراوحت نسبها بين (51,11–64،44%)، بينما توفرت بقية العبارات بدرجة ضعيفة، وتراوحت نسبة توفرها بين (48,88–37,33%).

وتشير النتائج السّابقة إلى أنّ مجال (تقبل الطفل لذاته داخل الرّوضة)، جاءت جميع عباراته بدرجات متفاوتة، على الرغم من وجود بعض العبارات بدرجة مقبولة، لكن هنالك بعض العبارات بحاجة إلى اهتمام أكثر وعناية مثل سابقتها، مثل " الاعتذار عندما يخطئ"، لأن هذا أمر غير معلوم بشكل واضح للطفل، مما يعني أنّ الأسرة في المنزل لا تولّي هذا الأمر أهميّة كبيرة، ومن ثم " التقيّد بقواعد النظام في الأعمال التي يقوم بها"، لأنّ الطفل بشكل عام في الروضة ليس لديه هذه القواعد، والأنظمة التي يتقيّد بها الأطفال جميعاً، سواء في الروضة، أو المنزل، فلا بد من تضمين مثل هذا الأمر، لتدريب الطفل على القيام به، أمّا حول عبارات (البحث عن ألعابه وأغراضه عندما يفتقدها – التحدث بصوت مرتفع)، فالطفل عامة لا يملك أي معرفة سابقة، في حال فقده لأي شيء كان يمتلكه، فضياع مثل "اللعبة"" تجعله يصرخ، دون أن يلجأ إلى البحث عنها، لأنه ليس لديه أي فكرة سابقة حول البحث عنها، سواء من قبل الأهل أو المعلّمة، فالطفل في بدايات دخول للروضة، يكون منطويّاً على نفسه، ولا يحاول أن يفرض شخصيته بصوت عالٍ، فلا يقوم بالتحدّث بصوت مرتفع، وذلك بسبب خجله، حيال دخوله لأول مرة للروضة.

وتعزو الباحثة هذا الشيء إلى أنّ معلّمة الروضة لا تعطي انتباهاً للأطفال في هذه المرحلة بشكل جيّد كما أنّها لا تولّي هذه الأمور أهمية كبيرة، ممّا أكسب الطّفل هذه العادات، ولم يأبه لتعرّف صحتها.

الجدول رقم (3)

المجال	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة	درجة التوفر	الرتبة
ثانياً: تقبُّل الطفل لأقرانه في الروضة:	القيام بالتعّرف على أقرانه.	1.13	37.66	ضعيفة	10
	مشاركة الطفل أقرانه في اللعب أثناء الأنشطة الجماعية.	1.06	68.66	متوسطة	1
	مشاركة أقرانه في الحديث.	1.66	55.55	متوسطة	3
	مساعدة أقرانه عند الحاجة.	1.6	53.33	متوسطة	4
	التعاون مع أقرانه في أداء الأعمال المطلوبة منهم.	1.41	46.67	ضعيفة	6
	دعوة أقرانه للّعب معه بألعابه.	1.25	41.66	ضعيفة	8
	التعاون مع أقرانه في ترتيب المكان بعد الانتهاء من اللعب.	1.35	45	ضعيفة	7
	استئذان الطفل قبل استخدام أدوات غيره من الأقران.	1.81	60.33	متوسطة	2
	انتظار دوره في الكلام أو اللعب.	1.22	40.66	ضعيفة	9
	السؤال عن أقرانه عند غيابهم.	1.48	48.66	ضعيفة	5
المتوسط الكلي للنسب:			49.8		

نلاحظ من نتائج الجدول السّابق، أنّ عبارات (تقبُّل الطفل لأقرانه في الروضة) بلغت (10) عبارات، وتراوحت نسبة توفرها بين 37,66% – 68,66%، وحازت أربع عبارات على درجة توفر متوسطة، بمتوسط حسابي (1,6– 1،06%)، ونسبة تراوحت بين37,66% – 68,66%، بينما حصلت بقية العبارات على درجة توفر ضعيفة، بمتوسط حسابي (1.13–1,48%)، وبنسبة مئوية (37,66 – 68,66%).

وتشير النتائج السّابقة إلى أنّ جميع عبارات مجال (تقبل الطفل لأقرانه في الرّوضة)، تحققت بدرجة مقبولة أو إلى حد ما على الرغم من توفر بعض العبارات بدرجة مقبولة، مما يعني أنها بحاجة إلى عناية وتضمين أكثر، حتى يستطيع الطفل تقبلها والتعامل من خلالها مع أقرانه، فالطفل لا يرغب في تعّرف أقرانه، ولا يود التقرب إليهم، وذلك لعدم تعرف الطفل لمثل هذا السلوك، وقدرته على تقبل الآخرين، بالإضافة إلى أنه لا يلمّ بعادات الاستماع والتحدث، ولا يقبل انتظار دوره في الكلام، فهو غير مهيئ لمثل هذه السلوكات، فرغبته في إثبات نفسه طغت على أهمية توفر مثل هذا السلوك، وتعزو الباحثة هذا الضعف والقصور إلى أنّ معلّمة الروضة لا تقوم على إرشاد طفل الروضة إلى الالتزام بدوره أثناء التحدث، والانتظار أو رفع اليد في حال يريد الطفل التحدث، ولا يسمح لنفسه أن يتعاون مع زملائه في ترتيب المكان بعد الانتهاء من اللعب، أو حتى استعمال أدوات غيره، فغياب مثل هذه السلوكات الرئيسة لدى الطفل، جعلته غير مهتم بقرينه من الناحية الخلقية أو المعرفية وهذا يعود إلى عدم رغبة الطفل من التقرب أو النفور من أقرانه.

الجدول رقم (4)

المجال	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة	درجة التوفر	الرتبة
ثالثاً: تقبُّل الطفل لمعلّمته في الروضة:	اللجوء لمعلمته عند التعرُّض لمشكلة ما.	1.73	57.77	متوسطة	7
	تنفيذ ما تطلبه منه معلمته.	1.6	53.33	متوسطة	9
	التحدّث لوالديه عن مدى حبّه لمعلمته.	1.2	40	ضعيفة	12
	اتباع الطفل توجيهات المعلمة في الألعاب الجماعية.	1.8	60	متوسطة	6
	إنصات الطفل لما تقوله معلمته باهتمام.	1.22	48.66	ضعيفة	10
	استئذان معلمته عند دخول غرفة النشاط أو الخروج منها.	1.33	44.66	ضعيفة	11
	إلقاء التحيّة على معلّمته مستخدماً العبارات المناسبة.	1.86	56	متوسطة	8
	طلب المساعدة من معلمته عند الحاجة.	2.6	86.66	جيدة	2
	السؤال عن معلمته عند غيابها.	2	66.66	متوسطة	4
	تنفيذ الطفل تعليمات معلمته في الألعاب الجماعية.	1.85	62.22	متوسطة	5
	إنهاء واجباته التي تطلبها منه معلّمته في الوقت المحدّد.	2.2	73.33	متوسطة	3
	التقيّد بنظام الدّور عندما تطلب منه معلمته ذلك.	2.8	93.33	جيدة	1
المتوسط الكلي للنسب:			61.88		

نلاحظ من الجدول السّابق، أنّ مجال (تقبُّل الطفل لمعلمته في الروضة) بلغت عباراته (12)، وتراوحت نسبة توفرها بين 40 – 93,33%، حازت عبارتين فقط على درجة توفر جيدة، وبنسبة تراوحت (86.66 –93.33%)، بينما حازت سبع عبارات على درجة توفر متوسطة، وتراوحت نسبها بين (53,33– 73،33%)، بينما حازت بقية العبارات على درجة توفر ضعيفة، وتراوحت نسبة توفرها بين (40–48,66%).

وتشير النتائج السّابقة إلى أنّ مجال (تقبل الطفل لمعلمته في الرّوضة)، حقق بدرجات متفاوتة، على الرغم من وجود بعض العبارات ذات أهمية، لكن هنالك قصوراً أو ضعفاً واضحاً في طريقة تقبل الطفل لمعلمته في الروضة، فالطفل لا يولّي اهتماماً وحباً لمعلمته، يدفعانه إلى التحدث عنها لأهله أو لأخوته، بالإضافة على أن الطفل لا ينصت لمعلمته عند قيامها بتطبيق نشاط، وتعزو الباحثة هذا القصور إلى أنّ معلّمة الروضة لا تستطيع أن ترغب الطفل بمزيد من الاهتمام والرعاية، قد يدفعانه إلى حبها ومعاملتها كأم في الروضة، والتزامه أيضاً بمعايير أخرى قد تكون محببة لنفسه، ويستطيع تقبلها إن استطاعت المعلمة أن تكون مرشدة له.

الجدول رقم (5)

المجال	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة	درجة التوفر	الرتبة
رابعاً: تقبُّل الطفل للكادر الإداري في روضته:	إنصات الطفل باحترام لما تقوله مديرة الروضة.	2.7	90	جيدة	1
	التزام الطفل بتعليمات مديرة الروضة.	2	66.66	متوسطة	3
	تكوين علاقات اجتماعية مع الإداريين القائمين على تربيته في الروضة.	1.8	60	متوسطة	5
	التقيّد بالقوانين والأنظمة المتّبعة في الروضة.	1.96	65.33	متوسطة	4
	إلقاء التحيّة على مشرفة الاستقبال عند دخوله للروضة.	2.5	83.33	جيدة	2
المتوسط الكلي للنسب:			73.06		

نلاحظ من الجدول السّابق، أنّ مجال (تقبُّل الطفل للكادر الإداري في روضته) بلغت عباراته (5)، وتراوحت نسبة توفرها بين(60 –90%)، فقد حازت عبارتين فقط على درجة توفر جيدة، وبنسبة مئوية تراوحت بين(83.33– 90%)، بينما حازت بقية العبارات على درجة توفر متوسطة، وبنسبة تراوحت بين (60– 66.66 %)، وتشير

النتائج السّابقة إلى أنّ جميع عبارات (تقبل الطفل للكادر الإداري في روضته) كانت بين المتوسطة والمقبولة، فالطفل ينصت باحترام لما تقوله مديرة الروضة، كما أنه يقوم بإلقاء التحية على المشرفة لحظة دخوله للروضة، إضافة إلى أن الطفل يلتزم بتعليمات المديرة، وذلك من خلال حثّ الطفل على إقامة علاقات وديّة ومحببة لنفسه مع القائمين على تربيته، وتعزو الباحثة هذا إلى أن الكادر الإداري ينظر إلى الطفل بعطف وحنان، وكأنه في منزله، مما يجعله يلتزم بكل ما يقوله الكادر الإداري، ويتقيّد بقوانين الروضة، ما دام وجد الاهتمام لنفسه، والحب من الجميع.

الجدول رقم (6)

المجال	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة	درجة التوفر	الرتبة
خامساً: تقبُّل الطفل للبيئة الماديّة في الروضة:	دخول الطفل الروضة بفرح.	2.4	80	جيدة	3
	التجوّل داخل روضته للتعرُّف عليها.	2.1	70	متوسطة	5
	المشاركة في تزيين غرفة النشاط.	1.95	65	متوسطة	7
	المشاركة في ترتيب الألعاب في الروضة.	2.8	93.33	جيدة	1
	المحافظة على الممتلكات العامة في الروضة.	1.03	34.33	ضعيفة	12
	التعاون مع أقرانه في تنظيف روضته.	2.71	90.33	جيدة	2
	تطبيق التعليمات المصوّرة (المرسومة) على جدران الروضة.	2.3	76.66	جيدة	4
	اللعب بألعاب متنوعة في الروضة (مكعبات).	1.7	56.66	متوسطة	9
	استخدام الأدوات والوسائل الموجودة في روضته أثناء اللعب الجماعي.	1.91	63.66	متوسطة	8
	المشاركة في الأنشطة والألعاب الجماعية في ساحة الروضة.	2	66.66	متوسطة	6
	إغلاق صنبور الماء بعد استخدامه في الروضة.	1.31	43.66	ضعيفة	10
المتوسط الكلي للنسب:			61.69		

نلاحظ من الجدول السّابق، أنّ عبارات مجال (تقبُّل الطفل للبيئة المادية في الروضة) بلغت عباراته (12) عبارة، بنسبة تراوحت بين 34.33 – 93,33%، وحازت ثلاث عبارات على درجة توفر جيدة، وبنسبة تراوحت بين (76.66 –93.33%)، بينما حازت ست عبارات على درجة توفر متوسطة، ونسبة تراوحت بين (53,33– 66،66%)، بينما حصلت ثلاث عبارات فقط على درجة توفر ضعيفة، بنسبة تراوحت بين (43,11– 34,33%).

وتشير نتائج الجدول السّابق إلى أنّ جميع عبارات مجال (تقبل الطفل للبيئة المادية في الرّوضة)، كانت مقبولة إلى حد ما، على الرغم من توفر بعض عباراته بدرجة تعد جيّدة، إلى أن هنالك جوانب أخرى بحاجة إلى عناية أكثر، وتقبّل الطفل لها، فالطفل لا يدخل إلى الروضة مرتاحاً أو يشعر بالفرح، ولا يقوم بإقفال صنبور مياه الشرب بعد الانتهاء من ، ولا يولّي اهتمامه للمحافظة على ما تحويه الروضة داخلها من ممتلكات(كالجدران والأثاث والمقاعد)، وتعزو الباحثة هذا القصور إلى أنّ معلّمة الروضة لا تولّي عناية كافية لتقبل الطفل مثل هذه السلوكات، تجعله يعتني بالروضة، كاعتنائه بمنزله، ومن ثم لا تقود الطفل إلى ساحة الروضة، وتقوم بتعريفه ما يوجد داخلها، وكيف علينا جميعاً الحفاظ عليها وكأنها منزلاً ثانياً لنا، فالمعلمة لا تهتم كثيراً بمثل هذه السلوكات، ولا تدفع الطفل أن يهتم بها، لأنها لا تمثّل هذه السلوكات أمامه، ولا تعطيها أهمية كبيرة أثناء قيامها بتنفيذ النشاط.

مقترحات الدراسة:

في ضوء النتائج تم التوصل إلى المقترحات التالية:

–تضمين مناهج إعداد معلمة الروضة السلوكات الرئيسة، التي تراعي أهمية التزام الطفل بمجالات تقبّله للروضة.

– تدريب معلمة الروضة على استخدام أساليب حديثة تستطيع من خلالها تهيئة الطفل لتقبّل الروضة.

– إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات حول تقبّل الطفل للروضة ولمراحل عمرية مختلفة.

– الاهتمام بالأنشطة الترفيهية التي تتيح فرصة للأطفال للاندماج في الروضة.

– بحوث مقترحة:

- درجة تقبل معلمات رياض الأطفال لسلوكات الطفل.
- دور توفر سلوكات تقبل الطفل لذاته في مناهج رياض الأطفال.

المراجع العربية:

-إسماعيل، ومرسي، محمد، ومنال. (٢٠١١). *المدخل إلى رياض الأطفال* ٢. جامعة البعث.

-أحمد، نهله. (2005). *بعض العوامل النفسية والتربوية التي ترتبط بعدم تقبل الطفل لدار الحضانة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة المنوفية، تونس.

- أحمد، دعاء. (2014). بعض المهارات الاجتماعية للأطفال وعلاقتها بقبول أقرانهم وبعض المتغيرات الديموجرافية، *مجلة الطفولة العربية*، (60)، ص.44-60.

- أبو علام، رجاء. (2004). *التعلم أسسه وتطبيقاته*، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

-أبو العلا، أماني. (٢٠٠٨). *معوقات الدمج التي تواجه معلمات رياض الاطفال عند تدريس الأطفال غير عاديين (بتخلف عقلي بسيط) من وجهة نظر المشرفات والمديرات والمعلمات* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى، مكة المكرّمة.

-بدر، سهام محمد. **(2000)**.*اتجاهات الفكر التربوي في مجال الطفولة*. مكتبة الفلاح.

-الجرواني، وإبراهيم، هالة، وانشراح. (٢٠١٠). *إعداد الطفل لمرحلة الروضة*. الدار المصرية اللبنانية.

-خطاب، وعرفات، محمد، ومرفت (1993). *رياض الأطفال*. مكتبة الفلاح.

-الخطيب، صالح. (2004). *الإرشاد النفسي في المدرسة "أسسه – نظرياته- تطبيقاته"*. دار الكتاب الجامعي.

-الرحمان، عبد الله. (2001). *علم الاجتماع المدرسي*. دار المعرفة.

-زهران، حامد. (2005). *علم النفس الاجتماعي*. عالم الكتب.

-الزليطني، نجاة. (2013). المنطلقات والمبررات لاعتماد مرحلة رياض الأطفال بالسلم التعليمي في ليبيا. *المجلة الجامعة، 2*(15)

-شرادي، نادية. (2011). *التكيف المدرسي للطفل والمراهق على ضوء التنظيم العقلي*. ديوان المطبوعات الجامعية.

-شريف، السيد عبد القادر. (2014). *ثقافة الجودة في إدارة رياض الأطفال وتطبيقاتها*. دار الجوهرة.

-صديق، رحاب. (2008). *التفاعل الاجتماعي مع الأقران لدى أطفال الروضة "دراسة في فرط النشاط* [رسالة ماجستير غير منشورة]. دار المعرفة الجامعية.

-صطيفي، نجاح. (2023). *فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على الإدارة الاستراتيجية في تطوير بعض المهارات الإدارية لدى مديري رياض الأطفال* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة البعث.

-صفوت، وعبد المنعم، حنان، ومنى. (2009، أبريل 4-5). *تهيئة الطفل للانتقال الميسر للروضة وعلاقتها بالتوافق النفسي له في ضوء دليل إرشادي [بحث]*. المؤتمر الدولي - العلوم الاجتماعية وصورة مستقبل المجتمع، كلية الآداب، جامعة الزقازيق، مصر.

-الطهطاوي، وعبد المعطي، علي، ومجدي. (٢٠٠٨). *تربية الأولاد فن وخبرة وعلم*. دار الروضة للنشر والتوزيع.

-العيسوي، عبد الرحمان. (2011). *تكيف الطفل العربي في ظروف الراهنة*. منشورات الجلي الحقوقية.

-عبد العال، تحية. (2006). موديول إدارة الصف، *مشروع تطوير برنامج التربية العملية لإعداد معلم المرحلتين الإعدادية والثانوية*. جامعة أسيوط، كلية التربية.

-عدلي، عاطف. (2012). *مهمة الروضة*، (ط.5). مكتبة القاهرة.

-عطية، وفاء. (2014). *فاعلية برنامج درامي لتقبل طفل الروضة للآخر* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القاهرة.

-علي، مايفيل. (2005). *التقبل والصحة النفسية*. المكتب الجامعي الحديث.

-الغامدي، فوزية. **(2012)**. فعالية التدريس وفقاً للنظرية البنائية الاجتماعية في تنمية بعض عمليات العلم ومهارات التفكير فوق المعرفي والتحصيل في مادة الأحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة. *مجلة بحوث التربية النوعية* – مصر، **24** ، **3** – **39**.

-فهمي، عاطف. (٢٠٠٧). *تطوير برامج تدريب معلمات الروضة في ضوء معايير الجودة المهنية والاحتياجات التدريبية. المؤتمر العلمي التاسع عشر*، *3*(1)، ٨٥_١١٣.

-محمد، شحاته. (2000). *مدى فاعلية برنامج لتقبل الطفل لذاته ورفاقه وروضته* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة عين شمس.

-مشرية، مجاهد. (2019). *دور التربية التحضيرية في التكيف المدرسي لدى تلميذ السنة الأولى ابتدائي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عبد الحميد بن باديس.

-نجيب، محمد. (2007). *فاعلية برنامج إرشادي جمعي يستند إلى النظرية الإنسانية في كل من مستوى الاضطرابات السيكوسوماتية وتقدير الذات لدى النساء في فلسطين* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة عمان العربية.

-الناشف، هدى. (٢٠١٢). *فاعلية برنامج في تحسين تقبل الطفل لروضته وأقرانه* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة القاهرة.

-هارد، ستيفن. (٢٠٠٩). *مشكلات الطفولة وسيكولوجية المراهق طرق علاجها* (مجموعة من الخبراء، مترجم). جوبتر للخدمات الأكاديمية.

المراجع الأجنبية: References

Alexander, B. K. & Shelton, C. P.(2014): A History of Psychology in Western Civilization. University of Cambridge, *Cambridge University Press, Dissertation,* p. 12-30.

Ata, S., Deniz, A. & Akman, B. (2012). The physical environment factors in preschools in terms of environmental psychology, a review. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 46, 2034 – 2039.

Carolsn, J. & Knaus, W.(2014*). Albert Ellis Revisited*. New York: Routledge.

Choi, S, W & Kim, H, S .(2020). Effects of an Interpersonal Relationship Improvement Program using MBTI on Self-acceptance, Self-esteem, and Acceptance of others of Professional Soldiers. *Journal of Korean Academy of psychiatric and Mental Health Nursing*, *29*(1), 64-72.

-Conlly, G. & Wheeless, E. (2008). *Paving the way to kindergarten,* Virginiastate.

Davies, C. (2012). *Creating Multi-sensory Environments* "Practical ideas for teaching and learn-ing". New York: Routledge.

-DSM4.(1994). *Prevalence and correlates of Estinnated DSM.IV child and Adults separation Anxiety Disonde in the National.* Comorbidity surveys Replication.

Duff, K. P. (2007*). Barriers to accessing and accepting highly active antiretroniral therapy in western Uganda* , University of Alberta(Canada)

Haug, E., Torsheim, T., Sallis, J. F. & Samdal, O. (2010). The characteristics of the outdoor school environment associated with physical activity. *Health Education Research, 25*(2), 248–256.

Ismail, N, A, H, & Tekke, M. (2015). Rediscovering Rogers's self theory and personality. *Journal of Educational, Health and Community Psychology*, *4*(3), 28-36

Greshcman, f. N. (2014). *Social skills Training with children,* Responsi-

JEY, K ,(2000)- Academic Red Shirting and your children, http: /www.eduref.Org .

measurement (pp:161-178) Int. W miller (ed). *Theory and assessment of stressful life events*. International Universities press, Inc. Madison.
Nelson, E. (2012). C*ultivating Outdoor Classrooms Designing and Implanting Child-Centered Learning Environments* .U.S.A: Red leaf Press.
Pang, L. (1999). *The Creation of a Quality Environment for the Social Development of Children.* Paper presented at the International Conference of OMEP-Hong Kong.
Public Health England (2014); physical Environment. Retrieved: Jan.14. from: http://www.wmpho.org.uk/topics/page.aspx?id=1538
Safara, M, & Khanbabaee, M, (2020). The Effect of Group Counseling Based-on Spirituality on the Development of Positive Relations with Others and Self-acceptance in Girls of Divorced Families: An Experimental Study. *Journal of Pizhuhish dar din va salamat,6*(2), 49-61.
Scoditti, S., Clavica, F. & Caroli, M. (2011). Review of architecture and interior designs in Italian kindergartens and their relationship with motor development. *International Journal of Pediatric Obesity, 6(*S2): 16–21.
Stankovic, D., Milojkovic, A. & Tanic, M. (2006). Physical Environment Factors and Their Impact On The Cognitive Process and Social Behavior of Children In The Preschool Facilities. Series*: Architec-ture and Civil Engineering,* 4 (1), 51–57.
Veness of modeling and coaching as a Function of peer orientation *Journal of Consulting and clinical Psychology*. 18, 1980.
Wade, S. (2007). Differences in Body Image and Self-Esteem in Adolescents with and without Scoliosis, for Degree of Doctor of Psychology Faculty of the Adler School of Proffessional Psychology, Umi, N. 3286615.
Younkin S. & Bets N. (2006). Psychological hardiness are acceptance, *Journal of Consulting and clinical Psychology*. 18, 1980.

درجة امتلاك أطفال الروضة لمهارات التواصل اللاعنفي

طالبة الدراسات العليا: شيراز العوض جامعة البعث– كلية التربية

إشراف الأستاذ الدكتور وليد حمادة + الدكتور فايز يزبك

هدف البحث إلى تعرف مدى امتلاك أطفال الرياض في مدينة حمص لمهارات التواصل اللاعنفي، وتعرف الفروق بين الأطفال تبعاً لمتغير الجنس ومتغير المستوى التعليمي للأم. حيث تكونت عينة البحث من 66 طفل وطفلة (33طفل و33 طفلة)، تم اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية من المجتمع الأصلي لأطفال الرياض في مدينة حمص. وقد طبق على عينة البحث مقياس التواصل اللاعنفي المصور متضمناً أربعة محاور فرعية وهي: المبادرة التفاعلية–التعبير والتحدث ونبرات الصوت–التعبير عن الانفعالات–التواصل البصري والحركات والإيماءات، حيث توزعت هذه المحاور على 25 بند في الصورة النهائية للمقياس، وذلك بعد تعديله وفقاً لآراء عدد من المحكمين في كلية التربية بجامعة البعث وجامعة طرطوس.

وقد أظهرت نتائج البحث أن مهارات التواصل اللاعنفي منها المبادرة التفاعلية احتلّت المرتبة الأولى، حيث بلغت نسبتها المئوية (63.67%) وكذلك لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط درجات أطفال الروضة تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث) وتبين أنّ مستوى الدلالة بمقياس التواصل اللاعنفي لمتغير المستوى التعليمي للأم تساوي (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً لأفراد عينة البحث في مشكلة التواصل اللاعنفي تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأم، واقترح البحث إجراء المزيد من الدراسات حول التواصل اللاعنفي لدى أطفال الروضة وبعض المتغيرات التصنيفية.

الكلمات المفتاحية: التواصل اللاعنفي، طفل الروضة.

The degree to which kindergarten children possess nonviolent communication skills

Summary

The research aimed to identify the level of nonviolent communication among kindergarten children in the city of Homs, and to identify the differences between children according to the variable of gender and the variable of the educational level of the mother. The research sample consisted of 66 male and female children (33males and 33famales) who were chosen in a cluster-random manner from the original community of kindergarten children in the city of Homs, and the research sample was applied to the communication scale. Illustrated nonviolence includes four sub-axes, which are interactive initiative, expression, speaking, and tone of voice, expression of emotions, eye contact, movements, and gestures. These axes were divided into 25 items in the final form of the scale, after it was modified according to the opinions of a number of arbitrators at the College of Education at Al-Baath University and the University of Tartous.

The results of the research showed that nonviolent communication behaviors, including interactive initiative, ranked first, with a percentage of 63.67% Also, there were no statistically significant

differences at the significance level of 0.05 between the average grades of kindergarten children due to the variable of gender (males - females). It was found that the level of significance was on the communication scale. Nonviolence with the mother's educational level variable equals 0.000, which is less than the significance level of 0.05, which indicates that there are statistically significant differences for the individuals in the research sample in the problem of violent communication due to the mother's educational level variable. The research suggested conducting more studies on nonviolent communication among kindergarten children and some classification variables.

Keywords: nonviolent communication-kindergarten child.

مقدمة البحث:

إن مرحلة الطفولة هي المرحلة الأولى من حياة الفرد، ومن أهم مراحل النمو التي يمر بها، فهي حجر الأساس في بناء وتكوين شخصيته، ويعد الاهتمام بهذه المرحلة اهتماماً بتقدم المجتمع وتطوره، حيث يمر الطفل من خلالها بمجموعة من التطورات والتغيرات الفسيولوجية والنفسية والعقلية والاجتماعية والانفعالية والوجدانية، وتبدأ ترتسم فيها ملامح الشخصية من إمكانات وحاجات واتجاهات وميول، وعلى ذلك يتوقف تحقيق مستقبل ناضج ومتقدم للأجيال على ما يقدم للأطفال من إعداد وأساليب رعاية مناسبة وبناء الشخصية المتوازنة للطفل، ويتطلب ذلك التعرف على اهتماماته وحاجاته النفسية وإشباع هذه الحاجات هي التي تقود الفرد للتوافق النفسي والاجتماعي والتمتع بصحة نفسية سوية.

وتعد القدرة على تكوين علاقات اجتماعية متبادلة مع الآخرين والاستمرار فيها، الثروة الأكثر قيمة وأهمية للكائن البشري، وتأخذ العلاقات الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين الكثير من الأشكال، إلا أن أكثر هذه الأشكال قيمةً هي العلاقة التفاعلية مع الأسرة والأصدقاء بالإضافة إلى الأشخاص الذين نحبهم، إذ تنشأ في سياق هذه الدائرة من العلاقات الحميمة ما يسمى بالرابطة الانفعالية والتي تؤدي بدورها إلى ما يُسمى التواد أو التواصل. (Bruce,2006)

وفي ذات الإطار يشير كل من فورد وتايساك Ford & Tisak (1983) إلى أن الشخص السوي اجتماعياً يجب أن يكون حساساً لمشاعر الآخرين ويتميز بقدر عالٍ من المسؤولية الاجتماعية، ويجب أن يكون لديه مهارات تواصل جيدة، وقدرات قيادية، وأن يكون منفتحاً على الناس، وذا مفهوم إيجابي عن الذات. (العتوم والغرايبة، 2012)

وتماشياً مع ما تم ذكره يرى أندرسون ونوتال Anderson & Nuttall (1987) أن التواصل من الحاجات الاجتماعية والنفسية الهامة التي يصعب الاستغناء عنها؛ لأن التواصل يحقق للإنسان عدة حاجات (كالحاجة إلى الانتماء، والحاجة إلى التقدير، والحاجة إلى تحقيق الذات...). وتمتد أهمية التواصل الاجتماعي إلى تحقيق التوازن في الشخصية، وتخفيف الاضطرابات السلوكية، وقد لاحظ العلماء أن الأمراض النفسية تتكاثر في المجتمعات الحديثة، ويعزى ذلك إلى الخلل في العمليات التواصلية، والى العزلة والانفصال، وإلى تحول تلك المجتمعات إلى مجتمعات معلوماتية. (مشارقة، 2013)

إن تلبية هذه الحاجات تقوم على أشكال من التواصل الفعال منها التواصل اللاعنفي (الرحيم، التعاطفي) الذي يعد نهجاً لإنشاء تواصل تعاطفي وصادق بين الناس، وتعود نظرية التواصل التعاطفي لروزنبرغ Rosenbreg والتي تقع ضمن تطبيقات النظريات الإنسانية، مقتبساً مفاهيم محددة من علماء مثل كارل روجرز Carl Rogers ، إيريك فروم Eric Fromm وتتمثل الفكرة الرئيسية لهذه النظرية في القدرة على إدراك المشاعر والاحتياجات الخاصة والتعبير عنها بطريقة حيادية دون إطلاق أحكام وتقييمات والإصغاء التعاطفي لاحتياجات الآخرين، وفي ذات الإطار يساعد هذا النوع من التواصل على بناء علاقات صحيحة وعلى ارتباط الفرد بنفسه وبالآخرين بطريقة تسمح لمشاعر التعاطف الطبيعية الموجودة داخل الفرد بالظهور والنمو، الأمر الذي بدوره يساعد على إعادة صياغة أسلوب المرء في التعبير عن نفسه والحوار وبناء الثقة مع الآخرين من خلال الخطوات الأساسية الأربعة التي حددها روزنبرغ في هذا النموذج لتطبيق التواصل التعاطفي وهي الملاحظة النقية، المشاعر، الاحتياجات والطلب وكل خطوة من هذه الخطوات يمكن استخدامها منفردة أو مجتمعة. (روزنبرغ، 2008)

ولكي ينمو التواصل اللاعنفي ويكون تأثيره حقيقي يحتاج إلى توفير وسط إنساني متمتع بالجو الفكري والروحي المناسب والملائم للمحيط الاجتماعي بما تسوده من قيم تشجع ثقافة اللاعنف، والمرحلة الأولى من تعزيز التواصل اللاعنفي مرتبطة بفعل سابق لها وهو نزع الشرعية عن العنف للتمكن من زرع اللاعنف وهذا يكون بتعليم وتدريب الإنسان منذ طفولته على أن حب محيطه الاجتماعي من حب الحياة، واحترامه من احترام الحياة أيضاً؛ فهو دائماً يساعد على رفع الوعي حيث يحصل كل الأطراف على ما يهمهم دون شعور بالفرض والتهديد، الإهانة أو الإكراه، حتى عند قول كلمة "لا" فستكون بشكل لاعنفي فتتحقق فيها الحرية والإرادة دون انزعاج الطرف الآخر، وقد تم تطبيق التواصل اللاعنفي في المؤسسات التعليمية كمنهج تربوي وتعتمده كثير من مدارس العلاج النفسي السلوكي بالإضافة إلى كونه آلية من الآليات المتبعة في التخطيط لبرامج السلام في كثير من دول الصراع. (روزنبرغ، 2008)

تأسيساً على ما سبق ونظراً لأهمية مرحلة الطفولة في تشكيل شخصية الطفل وإعداده لأن يكون قادراً على التواصل الاجتماعي الصحيح مع بيئته ومع الآخرين وفقاً لقيم المجتمع الذي يعيش فيه، وذلك من خلال ممارسة أشكال التواصل الفعال ومنها التواصل اللاعنفي لأن الطفل عندما يستخدم هذا الأسلوب مع نفسه أو مع طرف آخر داخل الجماعة فإنه يستند إلى حالته الطبيعية من التعاطف التي تتميز بها مرحلة الطفولة بشكل خاص؛ من هنا جاءت أهمية تسليط الضوء على طرق التواصل لدى طفل الروضة لأنها بوابته إلى العالم الخارجي ومواجهة الحياة المستقبلية.

مشكلة البحث:

إن التواصل الإيجابي الفعال يعطي الطفل الفرصة لتكوين صورة عن ذاته أي أن هويته تتشكل من خلال التواصل الاجتماعي، فالقدرة على التواصل

الاجتماعي الإيجابي والفعال محدد أساسي لما يطلق عليه نوعية وجودة الحياة والتي يحصل الإنسان من خلالها على إحساسه بالجدارة والكفاءة والقيمة الذاتية، ويؤدي أي قصور في مهارات التواصل الاجتماعي إلى عدم مشاركة الطفل في أنشطة الحياة اليومية بما تطرحه من خبرات ومواقف وأحداث تفاعل اجتماعي، حيث تعتبر الحاجة إلى التواصل مع الآخرين من أهم الحاجات الإنسانية وإن الفشل في تحقيق هذا التواصل في أي سن أو في أي مرحلة يؤدي في معظم الأحيان إلى نتائج غير مرغوبة وأحياناً ما تكون كارثة على النمو النفسي للفرد وظهور حالة العنف في التعامل مع الآخرين.(جوهانسون، 1998)

وفي دراسة (ثجيل، 2016) تبين أن الفرد في سياق نموه وتفاعله مع الآخرين يكتسب الكثير من الحاجات النفسية كالحاجة إلى الحب والأمن والتقدير الاجتماعي وغيرها، والتي وضعها ماسلو على شكل هرمي يبدأ بالحاجات الفسيولوجية وينتهي إلى الحاجة إلى تحقيق الذات في قمة الهرم وأنه لابد من إشباع هذه الحاجات حتى يتوصل الفرد إلى التواصل الإيجابي الفعال وعند الفشل في إشباعها يلجأ الفرد إلى سلوكيات خاطئة مثل العنف أو الانعزال في محاولة تلبية حاجاته المختلفة.

وقد تجلى الشعور بمشكلة البحث من خلال المعرفة الشخصية للباحثة ببعض مربيات رياض الأطفال، حيث لاحظت شكوى العديد منهن خلال عملهن في الروضة، من حيث أن بعض أطفال الفئة التحضيرية مازالوا يشعرون بالخجل من الآخرين ويجدون صعوبة في البدء بمشاركة الأقران اللعب والأنشطة، كذلك يرتبك بعضهم عندما تتحدث إليهم المربية ويحاولون الهروب من الروضة ويتجنبون محاورة أقرانهم، في حين أن طفل هذه الفئة يجب أن يكون قد تمكن من التكيف مع مجتمع الروضة ونظامها ونمت لديه القدرة على

التواصل والتفاعل مع الأقران والمربية، ولدى قيام الباحثة بمراجعة عدد من البحوث والدراسات الخاصة بالتواصل عموماً والتواصل اللاعنفي خصوصاً وعلاقته ببعض المتغيرات، لاحظت اهتماماً كبيراً بالتواصل اللاعنفي؛ حيث أقام المركز الإقليمي لتنمية الطفولة المبكرة دورة التواصل اللاعنفي التدريبية بالتعاون مع كلية التربية والجمعية السورية للعلوم النفسية في عام 2022 بهدف رفع قدرات العاملين في المركز، وتأهيلهم وبناء قدراتهم في مجال الطفولة المبكرة، ولتوفير فرصة للأشخاص ليتعرفوا على مفاهيم اللاعنف وأسلوب العيش بطريقة إنسانية تتناسب مع إنسانيتهم.

وقد أشارت العديد من الدراسات كدراسة (عفيفي، 2020)، و(كاسوحة، 2019) إلى أن التواصل اللاعنفي هو طريقة تواصل تعتمد على التركيز على إقامة علاقات متعاطفة والهدف الأساسي من التواصل اللاعنفي هو إنشاء اتصال أفضل بين البشر ويتم ذلك من خلال أن يكون الفرد واعياً بمشاعره وحاجاته في كل لحظة وأن يكون الفرد على قدر من الوعي بمشاعر وحاجات الآخرين، فنظرية التواصل التعاطفي ترى أن اللغة العنيفة تستند على مشاعر مثل الخوف والغضب والحزن، ولكي يتحقق السلام لابد من العمل الهادف للحد من السلوك العنيف بمهام موجهة نحو كل من الاتجاهات والمواقف؛ ومن هنا يبرز دور استخدام أسلوب التواصل اللاعنيف في بناء السلام انطلاقاً الى بناء مجتمع مسالم.

وتدعم ذلك الكثير من الدراسات مثل دراسة (Fullerton,E.2008) ودراسة (Alihosseini,F.;Rangan,U.&Zadeh,M.M,2014) ودراسة (Nash,A.L.,2007) حيث أثبتت أثر التواصل اللاعنفي في متغيرات عدة، كذلك أهميته في حياة الفرد وشخصيته، لذلك أصبح من الأهمية تسليط الضوء

على أساليب التواصل الإيجابي مثل التواصل اللاعنفي، فضلاً عن قلة الدراسات في حدود علم الباحثة التي تتناول تعرف مدى امتلاك أطفال الروضة لمهارات التواصل اللاعنفي وعلاقته ببعض المتغيرات الفرعية، وعليه يسعى هذا البحث لذلك من خلال الإجابة على السؤال الآتي:

ما درجة امتلاك أطفال الروضة لمهارات التواصل اللاعنفي؟

أسئلة البحث:

1- ما درجة امتلاك أطفال الروضة لمهارات التواصل اللاعنفي؟

2-ما دلالة الفروق بين متوسطات أطفال الروضة 6-5 سنوات على مقياس التواصل اللاعنفي المصور تبعاً لمتغير الجنس؟

3-ما دلالة الفروق بين متوسطات أطفال الروضة 6-5 سنوات على مقياس التواصل اللاعنفي المصور تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأم؟

أهمية البحث:

تنبع أهمية هذا البحث من:

1-أهمية متغير البحث وهو التواصل اللاعنفي الذي يعد أسلوباً مهماً لتحسين القدرة على تبادل الأفكار بشكل صحيح وواضح ويتميز بالتعاطف والتعاون، مشيراً بذلك إلى الصحة النفسية لدى طفل الروضة.

2-أهمية المرحلة العمرية التي يقصدها البحث وهي مرحلة الطفولة حيث تعد مرحلة هامة في حياة الفرد.

3-قلة الدراسات عن متغير البحث على المستوى المحلي في حدود علم الباحثة.

4-يمكن أن يفيد البحث:

-الباحثين: من خلال المعلومات التي يقدمها البحث عن التواصل اللاعنفي لدى طفل الروضة، والتي تساعدهم في إجراء أبحاث جديدة في هذا المجال.

-القائمين على تطوير مناهج رياض الأطفال: من خلال تضمين مناهج رياض الأطفال بأحدث أساليب التواصل الإيجابي لدى طفل الروضة للمساهمة في إعداده لمواجهة حياته المستقبلية.

أهداف البحث:

1- تعرف درجة امتلاك أطفال الروضة لمهارات التواصل اللاعنفي.

2- الكشف عن الفروق بين متوسط درجات أطفال الروضة 5-6 سنوات على مقياس التواصل اللاعنفي المصور تبعاً لمتغير الجنس.

3- الكشف عن الفروق بين متوسط درجات أطفال الروضة 5-6 سنوات على مقياس التواصل اللاعنفي المصور تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأم.

فرضيات البحث:

1-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس التواصل اللاعنفي المصور.

2-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس التواصل اللاعنفي المصور تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

3-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس التواصل اللاعنفي المصور تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأم (ثانوية فما دون ، إجازة جامعية وما فوق).

حدود البحث

1-الحدود البشرية: أطفال الرياض في مدينة حمص (6-5 سنوات).

2-الحدود الزمانية: الفصل الأول من العام الدراسي 2023/2024.

3-الحدود المكانية: رياض الأطفال في مدينة حمص.

4-الحدود الموضوعية: تتحدد في متغير البحث وهو التواصل اللاعنفي.

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

-التواصل اللاعنفي: هو طريقة تواصل تعتمد على التركيز على إقامة علاقات متعاطفة، والهدف الأساسي منه هو إنشاء اتصال ذو جودة أفضل بين البشر، ويتم ذلك من خلال وعي الفرد بمشاعره واحتياجاته في كل لحظة، "الاتصال بما هو حي بداخلنا" في اللحظة الحالية.

ويسمى التواصل الرحيم أو التعاطفي وهو سيرورة تواصل وضعها الاختصاصي النفسي الأميركي مارشال روزنبرغ وهو يركز على جوانب ثلاثة للتواصل: -العطف على الذات (بوصفه وعي المرء بخبرته الداخلية وعياً رحيماً عميقاً).

-التعاطف (تفهم المشاعر التي يعبر عنها الآخرون ومشاركتهم إياها).

-التعبير الصادق عن الذات (معرفاً بوصفه التعبير الحقيقي عن المشاعر بما يلهم الرحمة لدى الآخرين).(Rosenbreg, 2003)

كما يعرفه كاسوحة (2019): عملية تواصل من أجل الوصول إلى رغبة متبادلة في العطاء من القلب، حيث تركز نافذة الإدراك على أربعة جوانب هي المقومات الأربعة لنموذج التواصل اللاعنفي: تفريق الملاحظات من التقييمات- تحديد المشاعر والتعبير عنها- ربط المشاعر إلى الاحتياجات- الاستجابة لطلبات من أجل المساهمة في ازدهار الإنسان.

وتعرفه الباحثة إجرائياً كما يلي: مدى قدرة الطفل على مشاركة الآخرين وتبادل المعلومات والأفكار والأحاسيس معهم واستخدام طريقة في التعبير عن أفكاره تتسم بالرحمة والعطف وتبتعد عن العنف بحيث لا يقتصر ذلك على اللغة المكتوبة والمنطوقة بل يشمل لغة الجسد أيضاً، ويمكن قياسه من خلال الدرجة التي يحصل عليها طفل الروضة على مقياس التواصل اللاعنفي المصور.

-طفل الروضة: الطفل من عمر 6-5 سنوات والمنتسب إلى إحدى رياض مدينة حمص.

الدراسات السابقة:

1-دراسة (Nash, 2007) الولايات المتحدة الأمريكية: دراسة حالة (Tekoa): توضيح كيف يؤثر التدريب على التواصل اللاعنيف (NVC) في حل النزاعات.

Case Study of Tekoa I institute; illustration of Nonviolent communication Trainings Effect on Conflict Resolution

هدفت الدراسة إلى معرفة إذا كان التدريب على التواصل اللاعنيف للفريق وللصبيان والفتيات لحل المشكلات بكلمات أفضل من القتال أو العنف وتم

اختيار أوقات الملاحظة عشوائياً، واستخدمت شبكة الملاحظة واشتملت العينة على 50طفل، وتم تدريب 20منهم على التواصل اللاعنيف، و30لم يتلقوا التدريب، وأكدت النتائج الفرضيتين الأولى والثانية، إن تبني فريق العمل المقيم الذي تم تدريبه على (NVC) لحلول غير عنيفة سيزداد في الفترة الممتدة بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي (بعد سنتين) أكثر من أعضاء الفريق الذي لم يتلقوا التدريب، وإن تبني فريق العمل المقيم الذي تم تدريبه على (NVC) لحلول عنيفة سينخفض في الفترة الممتدة بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي (بعد سنتين) أكثر من أعضاء الفريق الذين لم يتلقوا التدريب.

2-دراسة (Fullerton,E.2008) اسكتلندا: تنمية التواصل اللاعنيف في محيط السنوات المبكرة لدعم حل النزاع وتنمية ذكاء عاطفي مرتبط بالذات والآخر.

The development of "Nonviolent Communication" in an Early Years Setting to support conflict resolution and develop an emotional intelligence related to both self and others.

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى قدرة الأطفال على استعمال هذا الأسلوب من اللغة للتفاوض وحل صراعاتهم الخاصة فيما لو استخدم هذا النموذج باستمرار، سيطورون وعياً وتعبيراً عن مشاعرهم الخاصة وحاجاتهم الأساسية بالإضافة لتكوير فهمهم وإظهار الاحترام والتعاطف بمشاعر الآخرين وحاجاتهم وتم اختيار الملاحظة كأسلوب عملي ومفيد، واشتملت عينة الدراسة على 22طفلاً من 3-5سنوات، وأظهرت النتائج فرقاً ملحوظاً في المهارات واللغة فغالبية الأطفال استخدموها للتفاوض خلال وضع صراعي، وهذا كان في المدرسة عند استعمالهم الكتب البصرية.

3-دراسة (عفيفي، 2020): فاعلية برنامج لتنمية التواصل اللاعنفي لدى من الأطفال: هدفت الدراسة إلى تعليم المشاركين معرفة مصادر سوء الفهم والصراعات مع الآخرين، للتغلب عليها بطريقة بناءة واكتساب مهارات التعبير والتلقي، التي تجعل من الارتياح الشخصي والعلاقة مع الآخرين أكثر انسجاماً،

والتي تمثل بدائل للعنف في أي لحظة، وقد شملت عينة الدراسة على أطفال في عمر 12-9سنة وقد جاءت نتائج الدراسة لصالح المجموعة التجريبية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

لقد أظهرت الدراسات التي وجدتها الباحثة المتصلة بالتواصل اللاعنفي أثره في متغيرات عدة مثل حل النزاع، كذلك ازدياد الحلول اللاعنفية وانخفاض العنفية منها بعد التدريب على التواصل اللاعنفي، إضافة إلى الدور الهام في تنمية الذكاء العاطفي والتفاوض والتعبير عن المشاعر والحاجات، وتفهم مشاعر الآخر وحاجاته، وقد شملت عينات بحث مختلفة مثل أطفال ما قبل المدرسة والأطفال 12-9 سنة، بينما يركز البحث الحالي على عينة مختلفة وهي أطفال الرياض (6-5سنوات)، وقد ساهمت الدراسات السابقة في إغناء معلومات الباحثة من حيث تقديم الخلفية النظرية، والاستفادة في صياغة مشكلة البحث من خلال الاستعانة ببعض الأفكار التي تبين مدى أهمية التواصل اللاعنيف في حياة الإنسان وشخصيته، والاستفادة من أدوات البحث المستخدمة فيها.

الجانب النظري:

تم تعريف التواصل كمصطلح من قبل علماء النفس والتربية والاجتماع والإدارة من جوانب متعددة، حيث يختلف معنى التواصل باختلاف السياق والمكان والهدف من إجرائه، وفيما يلي بعض هذه التعاريف:

-عملية تفاعل بين مرسل ومستقبل مع رسالة معينة في سياق اجتماعي معين وعبر وسيط معين بهدف تحقيق غاية أو هدف معين. (بلقيس، 1989)

-عملية يتم فيها تكوين علاقة متبادلة بين طرفين تؤدي إلى التفاعل بينهما، وتشير إلى علاقة حية متبادلة بين طرفين. (العاجز، 2004)

أهداف عملية التواصل

1- أهداف توجيهية: هذا النوع يمكن أن يحقق حينما يتجه التواصل إلى إكساب المستقبل اتجاهات جديدة أو تعديل وتثبيت اتجاهات قديمة موجودة لديه.

2- أهداف تثقيفية: تتحقق هذه الأهداف عندما يتجه التواصل نحو توعية المستقبلين بأمور تهمهم ويقصد منها مساعدتهم وزيادة معارفهم واتساع أفقهم لما يدور حولهم من أحداث.

3- أهداف تعليمية: عندما تتجه عملية التواصل نحو إكساب المستقبل خبرات أو مهارات ومفاهيم ومعلومات جديدة، متصلة بحياة الفرد التعليمية، بما يعود عليه بالفائدة عندما يكون في عمليات تواصل وتفاعل مع مجموعات أخرى.

4- أهداف اجتماعية: وهي الأوضاع الاجتماعية المختلفة التي تقوم على العلاقات بين أفراد المجتمع الواحد، أو المجتمعات المختلفة، وتتحقق عندما تتيح عملية التواصل الفرصة لزيادة احتكاك الجماهير بعضهم بالبعض الآخر، وهذه العملية بحد ذاتها تقوي العلاقات والصلات الاجتماعية بين الأفراد.

5- أهداف ترفيهية: وذلك عندما تتجه عملية التواصل نحو إدخال البهجة والسرور والاستمتاع إلى نفس المستقبل، وذلك عن طريق القيام بإرسال رسائل تحمل في مضمونها طابعاً خاصاً، وهنا يمكن استعمال وسائل من المسرحيات والأفلام، والتي من خلال مضمونها وعرضها تؤدي إلى حدوث التأثير الإيجابي والترفيهي على نفس الأفراد والمجتمع. (نصر الله، 2001)

التواصل اللاعنفي:

ظهر مصطلح التواصل الرحيم أو التواصل غير العنيف على يد مارشال روزنبرغ، فقد أسس في عام 1984 مركزاً للتواصل غير العنيف وهو مؤسسة عالمية غير ربحية تنظم دورات تدريبية حول العالم في حوالي دولة31 في خمس قارات، وقد اهتم روزنبرغ بكيفية حدوث العنف عن طريق اللغة، حيث حاول فهم سؤالين وهما:

1-ماذا يحدث عندما نفصل الناس عن طبيعتهم الرحيمة؟

2-كيف يظل بعض الناس متمسكون بطبيعتهم الرحيمة حتى في أصعب الظروف؟

وقد دفع ذلك روزنبرغ إلى تصميم طريقة للتواصل بين الناس تتضمن الإصغاء والحديث بشكل رحيم، بحيث يكون التواصل بين البشر نابعاً من المشاعر الطيبة من القلب.

حيث جاء مصطلح التواصل اللاعنفي communication non – violente بالطرح والمناقشة في هذا العصر من خلال العالم النفسي مارشال روزنبورغ " Marshall Rosenberg ولقد بنى فكرته في ذلك حول اللغة والتفاعلات التي تعزز إلهام قدرات الآخرين على رغبة العطاء و بلطف على القيام بنفس الشيء أو الشيء ذاته، و لقد مثل موضوع التعاطف Empathie خلال السبعينات نقطة مشتركة في النهج بينه وأستاذه الطبيب النفسي " كارل روجرز "Carl Rogers حول التركيز على الشخص، حيث شكلت أعمال "كارل روجرز" موضوع اهتمام "مارشال روزنبورغ" في تطوير العملية الاتصالية معتمداً في ذلك عليها بشكل أساسي، وأيضاً إلى مساهمة أعمال لمحللين اقتصاديين آخرين كما أشار إليه مهتمين مثله بتحليل الاحتياجات البشرية مثل الاقتصادي التشيلي "ما نفرد ماكس نيف" Neef Manfred Max ومضمون ما ذهب إليه هذا الأخير في عملية الاتصال أنه مزيج من لغة وطريقة التفكير والخبرة في مجال التواصل ووسائل التأثير.

مفهوم التواصل اللاعنفي: يتمثل التواصل اللاعنفي في التعبير عن مشاعر الاهتمام واللطف والتفهم تجاه الآخر، والاعتراف بمعاناته، والامتناع عن الحكم على عيوبه، ويعد بمثابة مجموعة من المهارات التي تنمي قدرة الفرد على التواصل مع الآخر باعتناء ولطف حتى في الظروف القاسية، فهو طريقة للتحدث والإصغاء من القلب. (Neff, 2003)

ويعرف التواصل الرحيم على أنه طريقة للتواصل تتضمن علاقات شخصية واجتماعية تتسم بالترابط والاعتناء، حيث يقوم التواصل الرحيم على فرضية أن الناس رحماء بطبيعتهم، يتشاركون نفس الحاجات البشرية الأساسية ويتصرفون باستراتيجيات متشابهة تمكنهم من إشباع هذه الحاجات.

ويقوم التواصل اللاعنفي على اعتقاد أساسي أنه في كل عملية تواصل هناك مجموعة من الحاجات التي يسعى الفرد إلى إشباعها، فإذا ما تفهم وتقدير هذه الاحتياجات فحينئذ يسهل حدوث التواصل.

ولقد عرف " مارشال روزنبورغ التواصل اللاعنفي بأنه مزيج من لغة وطريقة التفكير والمعرفة في استخدام التواصل والوسائل المؤثرة والتي تخدم الرغبة في القيام بثلاثة أشياء:

- التحرر من التكيف الثقافي والذي يتعارض مع الطريقة التي أريد أن أعيش بها حياتي.
- اكتساب القدرة على خلق الربط بيني وبين نفسي ثم مع الآخرين بطريقة
- تسمح لي العطاء من الأعماق وبشكل طبيعي.
- اكتساب القدرة على خلق هياكل تمكن من تدعيم هذا النوع من العطاء.(بو كريسة، 2011)

مكونات التواصل اللاعنفي: يتضمن التواصل اللاعنفي (الرحيم) ثلاث مكونات:

1-الحديث الرحيم: ويتطلب هذا أولاً الإنصات الجيد للآخرين وإعطاء الفرصة الكاملة لهم للتعبير عن أنفسهم، والسماح للشخص المضغوط بأن يعبر عن مشاعره، وعمل إيماءات عاطفية بتعبيرات الوجه توحي بالتعاطف مع حديثهم والاهتمام بهم.

2-اللمسة الرحيمة: مثل الإمساك بيد شخص ما، أو الطبطبة على ظهره بقصد إظهار المودة والاهتمام والتقدير.

3-الرسالة الرحيمة: مثل إرسال رسالة تشجيعية عبر شبكة الإنترنت، أو إرسال إيميل عاطفي.

(Salazar. L. R, 2013)

نظرية التواصل اللاعنفي: يعتمد التواصل اللاعنفي (الرحيم) على فكرة أن البشر جميعاً يشتركون في حاجاتهم الفسيولوجية (كالحاجة إلى الطعام والشراب ... وغيرها) وكذلك الحاجات النفسية (كالحاجة إلى الأمن والحب ... وغيرها)، فإذا ما حدث تواصل بين شخصين فإن إدراك كل منهما لحاجة الآخر يسهم بشكل كبير في إنجاح هذا التواصل. (Kashtan, 2005)

وتجدر الإشارة هنا إلى أن الرحمة هي سمة يمكن أن يتحلى بها البشر جميعاً، لذلك فإن تعلم التواصل الرحيم في التعاملات الإنسانية ليس بالشيء الصعب، وإنما يحتاج إلى تدريب حتى يتسنى للفرد التواصل برحمة مع الآخرين، ويتم هذا التدريب من خلال ملاحظة الفرد لما رآه أو سمعه دون إعطاء تفسيرات أو أحكام، ثم يعبر عن مشاعره ولا يقوم بكبتها حيث أن هذا الكبت من شأنه أن يؤثر سلباً على فاعلية الذات لدى الفرد وسلوكه السوي، ثم يقوم الفرد بتحديد حاجته ويستخدم اللغة المناسبة للتعبير

عن حاجته، وأخيراً يمكن تحقيقه مع مراعاة أن الطلب ليس أمراً واجب النفاذ حيث أنه من المستحيل أن تتحكم أو تتوقع كيف ستكون استجابة الآخر. (Tsuchida,2007)

وحتى تنجح عملية التواصل اللاعنفي والأطراف المشاركة في هذا الحوار تفرض هذه العملية وجود إطارين هما: 1-الانتباه والتركيز أثناء التواصل.

2-يجب أن تكون نية التواصل واضحة لتعزيز التعاون في الحوار.

طرق استخدام عمليات التواصل اللاعنفي

- توضيح ما يجري في الذات (التعاطف الذاتي).

-الاستماع بطريقة تأهيل الحوار والإقبال عليه مهما كان شكل التعبير للآخر.

- التعبير بطريقة تشجيع الحوار.

وتعتبر هذه الطرق أكثر نجاحاً في توجيه التواصل نحو الحوار الموضوعي وذلك بتحويل مجرى سير التواصل نحو سبيل الإقناع الفكري، وهذا يتم بالعمل على احتواء ما قد يكون عائقاً يجعل العمل ليس صعباً بل يتعذر إنجازه في مثل هذه الظروف، وتجاوز العوائق ليس بالأمر الهين لأن ذلك عمل يستدعي التصدي للحواجز التي تعيق تحقيق التواصل اللاعنفي اجتماعياً ومن هذه العوائق ما يلي:

1-اقتصادي: خاص بسوء الأوضاع الاقتصادية وما ينتج عنه من مساوئ التسيير مما يجعل المجتمع عرضة لأعمال العنف.

2-تدهور الأوضاع الاقتصادية يترتب عنه تدهور للأوضاع الاجتماعية نتائجه معروفة جداً وهي في الغالب تفكك الأواصر الأسرية مما يؤدي إلى تعقد المشاكل في المجتمع

الواحد، فيأتي دفع هذا الأخير نحو التفكير في تحطيم الأوضاع التي فرضت عليه وتكون بهذا الاستجابة التلقائية نحو العنف.

3-ثقافي: يجب الاهتمام بالثقافة ليس فقط من زاوية الترفيه وإنما لتفادي فتح باب الصراع والخلافات التي يمكن استغلالها لتحطيم وتدمير البنية الاجتماعية، ويكون ذلك من خلال اهتمامنا بثقافتنا فهي تشكل ذاكرة المجتمع وسبيل لنقل وتناقل ثقافة السلم والسلام ومن ثم الحرص على نشرها بين المجتمعات.

4-سياسي: وذلك عند غياب الممارسة السياسية الرشيدة، ويحدث هذا الأمر عند ما تضيق نظرة السياسيين باعتمادهم في ممارساتهم السياسية على النظريات الفوقية التي ترتكز أساساً على التفرقة بين أفراد المجتمع مما يؤدي إلى فقدان الثقة وهو ما يجري إلى انتهاج سلوك العصيان ولأن هذا سلوك مرتبط بالانحراف فهو يشكل عائقاً يشجع الاتجاه نحو العنف أثناء التواصل وعليه يصبح الاتصال اللاعنفي حاجة اجتماعية.

مراحل التواصل اللاعنفي: للتواصل اللاعنفي (CNC) منهج يلخص وفق أربعة مراحل تخضع لترتيب زمني وهي: -الملاحظة (Observation) مراقبة الوضع بموضوعية.

- الإحساس (Sentiment) التعبير عن مشاعر الذات.

- الحاجة (besoin) توضيح الحاجة.

- الطلب (Demande) تقديم طلب إذا أمكن وكان قابل للرد. (بوكريسة، 2011)

منهج البحث:

اتبع البحث المنهج الوصفي (المسحي) لتحقيق أهدافه، فالمنهج المسحي هو الحصول على معلومات من مجموعة من الأفراد بشكل مباشر. (أبو علام، 2004)، وذلك للكشف عن مدى امتلاك أفراد عينة البحث لمهارات التواصل اللاعنفي، وذلك باستخدام مقياس مصور مصمم لهذا الغرض.

مجتمع البحث وعينته:

جميع أطفال الرياض في مدينة حمص، والذين يبلغ عددهم 8945 طفل وطفلة لعام 2023/2024 موزعين على 155 روضة. وقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية العنقودية، حيث قامت الباحثة بالاطلاع على قوائم الرياض في دائرة الإحصاء في مديرية التربية، لتتم تغطية المناطق والأحياء في مدينة حمص، حيث تمثل كل منطقة عنقوداً، وتكونت العينة النهائية من 66 طفلاً وطفلة.

أدوات البحث:

بعد الاطلاع على الدراسات مثل دراسة (عفيفي، 2020) و(السطالي، 2018) و(حمدي، 2014) و(الفرا، 2019) و(العرب، 2010) لتحديد الخصائص النفسية للفئة العمرية المستهدفة، والاستفادة من أدواتها والتي اتفقت جميعها على محاور التواصل اللاعنفي، قامت الباحثة بإعداد مقياس مصور للتواصل اللاعنفي لدى طفل الروضة مؤلفاً من المحاور التالية:

1-المبادرة التفاعلية.

2-التعبير والتحدث ونبرات الصوت.

3-التعبير عن الانفعالات.

4-التواصل البصري والحركات والإيماءات.

صدق وثبات الأداة:

1-صدق المحكمين: تم عرض المقياس على محكمين في كلية التربية في جامعة البعث وجامعة طرطوس، حيث تراوحت نسبة الاتفاق بين (71.3%-100%)، وقد تم استبعاد البنود المكررة مثل (يطلب المساعدة حين يحتاج

إليها)، وإعادة صياغة لبعض البنود مثل (يجد سهولة في التسامح مع من تجاوز عليه بالقول والفعل، يصالح أصدقاءه إذا وقع خلاف بينهم، يستطيع تقدير الآخرين من خلال النظر إليهم أثناء التحدث).

2-الصدق التمييزي: قامت الباحثة بإجراء اختبار التمييز لدراسة صدق المقياس، حيث تم توزيع العينة السيكومترية للبحث إلى ثلاث مجموعات بنسبة 33% لكل مجموعة، حيث تكونت كل مجموعة من 5 أطفال، وباستخدام اختبار التمييز ببرنامج SPSS وجدت الباحثة أن قيمة SIG في اختبار Levene's = 0.026 و هي أقل من 0.05 وهذا دال إلى وجود فروق وبالتالي فالتباين غير متجانس، ومنها نجد أن T = 6.523، ونجد أن Sig. (2-tailed) = 0.001 وهي أقل من 0.05 وهذا دال إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، مما يدل إلى وجود صدق تمييزي قادر على تمييز الأطفال وفق مستواهم في المقياس المصور.

ثبات المقياس:

1-طريقة الثبات بالإعادة: قامت الباحثة بتوزيع المقياس على عينة البحث السيكومترية (20 طفل وطفلة من الروضة) وبعد فترة زمنية تقدر بأسبوعين قامت بإعادة توزيع المقياس ذاته على نفس عينة الأطفال وتم حساب معامل الارتباط لدرجات أفراد العينة في المرتين وقد بلغ 0.771 ويعد هذا الارتباط قوياً.

2-طريقة ألفا كرونباخ: وهي أنسب طريقة لحساب ثبات الأوزان المستخدمة في البحوث المسحية (أبو علام، 2004) حيث تم حساب معامل ألفا كرونباخ وبلغ 0.731 ويدل على ثبات قوي للمقياس.

وبذلك تكون المقياس من أربعة محاور تضم 25 بنداً تدل على سلوكيات التواصل اللاعنفي في صور ملونة، كما تم إعداد مفتاح تصحيح أسئلة المقياس بحيث ينال الطفل

درجة 1 إذا كانت إجابته صحيحة ودرجة 0 إذا كانت إجابته خاطئة، بحيث تكون الدرجة الأعلى للإجابة 25 والدرجة الأدنى 0.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

فيما يأتي أهم النتائج التي تم التوصل إليها بعد تطبيق المقياس المصور والحصول على نتائج حول مدى امتلاك عينة البحث لمهارات التواصل اللاعنفي، خضعت هذه النتائج للمعالجات الإحصائية وتم التوصل إلى النسب المئوية لها وعليه تم تحديد مستوى التواصل اللاعنفي بمحاوره الفرعية لدى العينة الممثلة للمجتمع الأصلي، كما تم حساب الفروق من خلال قانون ت بالنسبة لمتغير الجنس والمستوى التعليمي للأم ثم تفسير النتائج.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما درجة امتلاك أطفال الروضة لمهارات التواصل اللاعنفي؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بإعداد مقياس مصور للتواصل اللاعنفي.

الجدول رقم (1) يوضح نسب توزع مهارات التواصل اللاعنفي

	المبادرة التفاعلية	التعبير والتحدث ونبرات الصوت	التعبير عن الانفعالات	التواصل البصري والحركات والإيماءات
	63.67%	16.00%	33.33%	13.33%
الدرجة الكلية	8.688	2.507	0.334	0.05

نلاحظ من نتائج الجدول رقم (1) أن المبادرة التفاعلية احتلّت المرتبة الأولى، حيث بلغت نسبتها المئوية (63.67%) يليها التعبير عن الانفعالات حيث بلغت نسبتها المئوية (33.33%)، ثم يليها التعبير والتحدث ونبرات الصوت بنسبة مئوية بلغت

(16.00%) وقد احتلّ في المرتبة الأخيرة التواصل البصري والحركات والايماءات بنسبة مئوية بلغت (13.33%).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما دلالة الفروق بين متوسطات أطفال الروضة 6-5 سنوات على مقياس التواصل اللاعنفي تبعاً لمتغير الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال تتم مناقشة الفرضية الآتية: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 5% بين متوسطات أطفال الروضة على مقياس التواصل اللاعنفي المصور تعزى لمتغير الجنس (ذكور- إناث).

بعد المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (spss) تبين أن مستوى الدلالة للتواصل اللاعنفي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور-إناث) يساوي (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً لأفراد عينة الدراسة في مشكلة التواصل اللاعنفي تعزى لمتغير الجنس والفروق لصالح الذكور بمتوسط حسابي (21.05) وبمتوسط حسابي للإناث (13.26)، وبذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة بوجود فروق، ويتضح ذلك من خلال الجدول الآتي:

جدول (2) يوضح الفروق بين الذكور والإناث بمقياس التواصل اللاعنفي:

متغير الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة	درجة الحرية	الدلالة
الذكور	21.05	6.21	0.000	99	دال
الإناث	13.26	6.81	0.000	99	دال

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ طبيعة البنية العضلية والبيولوجية التي يتمتع بها الذكور وكذلك جرأتهم وقدراتهم الخاصة هي من العوامل المهمة التي تحفزهم نحو الاعتداء على الآخرين (الزملاء والأساتذة) بطريقة لفظية أو بدنية للدفاع عن أنفسهم، فلذلك نجد أن

الذكور يميلون بطبعهم للاعتداء أكثر من الإناث، إذ أن لديهم القدرة الجسدية على القيام بذلك دون خوف ولاسيما أن مجتمع الدراسة الحالية هو أطفال الروضة وانتشار الكثير من أشكال العدوان بين الأطفال والتي تختلف باختلاف جنس الطفل، كما أن زيادة هرمون التستوستيرون لدى الذكور يجعلهم أكثر عدوانية من الإناث، ومع أن الكثير من الدراسات أشارت إلى أن الإناث يستخدمون التواصل اللاعنفي اللفظي أكثر من الذكور وهذا ما أكدته دراسة (محيسن، 1999)، أما دراسة (النيرب، 2008) توصلت لعدم وجود فرق بين الجنسين، أما إذا حاولنا تفسير النتيجة على ضوء الظروف الحالية التي تمر بها البلاد وانعكاسات الأزمة السورية على الكبار والصغار، فنجد أن الأطفال الإناث غالباً ما يميلون إلى مشاهدة البرامج التي تشجع على التواصل اللاعنفي أكثر من الذكور نظراً لما يجدونه من متعة في المشاهدة وميلهم إلى تقليد ومحاكاة النماذج، وانعكاس ذلك على التعامل مع زملائهم، ومن الدراسات التي تتفق مع النتيجة الحالية بوجود فروق في التواصل اللاعنفي لصالح الأطفال الإناث دراسة (دحلان، 2003) ودراسة (الغندوري، 2015) ودراسة (أبو مصطفى والسميري، 2008) ودراسة (عبد النبي، 2013).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ما دلالة الفروق بين متوسطات أطفال الروضة 6-5 سنوات على مقياس التواصل اللاعنفي المصور تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأم؟

للإجابة عن هذا السؤال يتم مناقشة الفرضية الآتية: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات أطفال الروضة على مقياس التواصل اللاعنفي المصور تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأم (ثانوية فما دون، إجازة جامعية وما فوق).

بعد المعالجة الإحصائية تبين أنّ مستوى الدلالة لمقياس التواصل اللاعنفي بمتغير المستوى التعليمي للأم تساوي (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً لأفراد عينة الدراسة في مشكلة التواصل اللاعنفي تعزى

لمتغير المستوى التعليمي لـلأم والفروق لصـالح الأمهـات ذات المستوى التعليمـي (إجـازة جامعية وما فوق) بمتوسط حسابي (21.0164) وبمتوسط حسابي للمستوى (ثانوية فما دون) يبلـغ (21.128) وبـذلك نـرفض الفرضـية الصـفرية ونقبـل الفرضـية البديلـة بوجـود فروق.

جدول (3) يوضح الفروق بالنسبة للمستوى التعليمي للأم:

المستوى التعليمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة	درجة الحرية	الدلالة
إجازة جامعية وما فوق	21.0164	6.69	0.000	99	دال
ثانوية فما دون	21.128	5.84	0.000	99	دال

ترجـع الباحثـة وجـود فـروق فـي التواصـل اللاعنفـي الخاصـة بمتغيـر المسـتوى التعليمـي لصـالح الأمهـات ذات المسـتوى التعليمـي (إجـازة جامعيـة ومـا فـوق)، حيـث تعـد الأم ذات المستوى التعليمي الجيد هي المحور الأساسي في هذه المرحلـة حيث تعلم طفلها ويصبح قادر علـى الادراك وتقدير الأمور المثيرة للغضب والانفعال ويكون التعبير عن التواصل اللاعنفـي بطـرق عديـدة كمـا أشـارت العديـد مـن الدراسـات ومنهـا دراسـة (أحمـد وآخرون، 2019) إلـى أن المستوى التعليمي لـلأم لـه دور فـي مستوى التواصل اللاعنفي لدى أطفال الروضة .

المقترحات:

1-إجراء دراسة عن أسباب التواصل اللاعنفي لدى أطفال الروضة.

2-إجراء دراسة مماثلة لمعرفة مستوى التواصل اللاعنفي في مراحل دراسية أخرى.

3-إجـراء دورات تدريبيـة للعـاملين فـي ريـاض الأطفـال لتـدريب الأطفـال علـى مهـارات التواصل اللاعنفي ومدى استخدامها في كافة المواقف اليومية.

4-وضع خطط إرشادية للتعامل مع التواصل اللاعنفي.

المراجع

المراجع العربية

1-أبو علام، رجاء. (2004). *مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية، الطبعة الرابعة*، القاهرة. دار النشر للجامعات.

2-أبو مصطفى، نظمي، والسميري، نجاح. (2008). علاقة الأحداث الضاغطة بالسلوك العدواني: دراسة ميدانية على عينة من طلاب جامعة الأقصى. *مجلة الجامعة الإسلامية (16)* 1، 410-347.

3-أحمد، سارة، وخليفة، أسماء، ومبروك، طه. (2019). السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى أطفال الروضة. *مجلة بحوث ودراسات الطفولة (1)*1، 182-162.

4-بلقيس، أحمد. (1989). *تقنيات حديثة في الإشراف التربوي والقيادة التربوية*، معهد التربية التابع للأونروا_ اليونسكو، عمان.

5-بوكريسة، عائشة. (2011). وقفة عند نظرة مارشال روزنبرغ. *مجلة دراسات الطفولة- جامعة عين شمس* 14(51)، 85-75.

6-ثجيل، ليلى نجم. (2016). التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بظاهرة العنف لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة. *مجلة البحوث التربوية والنفسية. العراق*، 49، 38-1.

7-جوهانسون، ارينيه. (1998). *النمو اللغوي لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة "الاتصال الأدائي"* (أنس محمد أحمد قاسم، مترجم). الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

8-حمدي، لميس إبراهيم. (2014). *أثر برنامج تدريبي متعدد الأنشطة في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى أطفال الرياض*. (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.

9-دحلان، أحمد محمد عبد الهادي. (2003). *العلاقة بين مشاهدة بعض برامج التلفاز والسلوك العدواني لدى الأطفال بمحافظة غزة* [رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة]. قاعدة المعلومات شمعة.

10- روزنبرغ، مارشال. (2008). *التواصل غير العنيف لغة حياة* (مكتبة جرير، مترجم). مكتبة جرير- المملكة العربية السعودية.

11-السطالي، نرمين حسين. (2018). *سيكولوجية العنف وأثره على التنشئة الاجتماعية للأبناء* ط1. السعيد للنشر والتوزيع- مصر.

12- العاجز، فؤاد. (2004). *الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق* ط2. دار المقداد للطباعة، غزة.

13- العتوم، عدنان، والغرايبة، سالم. (2012). فعالية برنامج تدريبي في كشف العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والانفعالي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 13، 299-274.

14-عبد النبي، سامية محمد صابر. (2013). سلوك الاكتناز القهري. المؤتمر العلمي العربي السادس (1)، 679-693.

15-العرب، أسماء ربحي. (2010). العنف ضد الطفل من وجهة نظر أولياء الأمور في المجتمع الريفي- الأشكال والآثار. *أبحاث اليرموك "سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، الأردن"*، 1778-1764.

16-عفيفي، ضحى محمد. (2020). فاعلية برنامج لتنمية التواصل اللاعنفي لدى عينة من الأطفال. *مجلة دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، (23)*89

17-الغندوري، سناء. (2016). السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الأساسية داخل المؤسسات التعليمية المغربية. *المجلة التربوية الدواية المتخصصة (4)* 1، 170-145.

18-الفرا، غنى. (2019). *فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم التكيفي في تنمية مهارات التواصل التربوي لدى معلمات رياض الأطفال وأثرها في تحسين التواصل عند الطفل*. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية، جامعة البعث، سورية.

19-كاسوحة، سليمان. (2019). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج روزنبرغ في التواصل اللاعنفي لتغيير أساليب حل النزاع لدى طلبة جامعة دمشق. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 17*(3)، 86-55.

20-مشارقة، تيسير. (2013). *مبادئ في الاتصال*. عمان: دار أسامة.

21- نصر الله، عمر عبد الرحيم. (2001). *مبادئ الاتصال التربوي والإنساني*. عمان: دار وائل للنشر.

22-النيرب، عبد الله محمد. (2008). *العوامل النفسية والاجتماعية المسؤولة عن العنف المدرسي في المرحلة الإعدادية كما يدركها المعلمون والتلاميذ في قطاع غزة* [رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة]. قاعدة المعلومات شمعة.

Reference In Arabic:

1-Abo allam, ragaa.(2004). manahg albahth fi alolom altarbawea .wa alnafsea, altabaa alrabeaa, alqahera. dar alnashr llgameaat

2-Abo mostafa, nazme, alsamere, najah (2008).alakat alahdath aldageta belsolok alodwane: derasa maedanea ala aena men .tollab gameaat alaqsa. magalt algameaa aleslamea

3-Ahmad, sara, qalefa, asmaa, mabrook, taha. (2019).alsolok .alegtemaie alegabe lada atfal alraoda. maglt derasat altofola

4-Balqes, aahmad. (1989). Teqaneat hadetha fe aleshraf altarbawe wa alqeada altarbawea, maahad altarbea altabee lelonerwa- alunesko, aaman.

5-Bo karesa, aesha. (2011). waqfa end nazrat marshal .rozenberg. magalt derasat altofola. Gameaat een shams

6-Thagel, laela nagm. (2016).altawafq alnafse alegtemaee wa alaqatoh bezaherat alonf lada atfal ma qabl almadrasa. Magalt .albohoth altarbawea w alnafsea. Aleraaq

7-Gohanson, areneh. (1998). alnomo allgawe lada alatfal thawe alehteagat alkhasa. Aletesal aladaee. Ans mohamd ahmad .qasem, motargam. Aleskandrea. Markaz aleskandrea llketab

8-Hamde, lames ibrahem. (2014). Athar barnamag tadrebe motaded alansheta fe tanmeat maharat altawasol alegtemaea lada atfal alread. resalat doktoraa ger manshora. Koleat altarbea .gameat demashq. Syria

9-Dahlan, ahmad mohamad abd alhadi. 2003. Alalaqa baen moshahadat baad mashahed altelfaz waalsolok alodwane ladaalatfal fi mohafazt gaza. resalat magester, algameaa .aleslamea, gaza. qaedat almaalomat shamaa

10-Rozenberg, marshal. (2008). Altawasol ger alanef logt haeat (maktabat garer, motargam). Maktabat garer- almamlaka alarabea alsoudea.

11-Alsatale, nermen hosen. (2018).seqologea aloonf w atharoh ala altansheaa alegtemaea llabnaa. alsaeed llnasher w altawzee. .masr

12-Alaagez, foaad. (2004). Aledara alsafeea baen alnazrea wa altatbeeq. Dar almeqdad leltebaaa, gaza.

13-alatoom, adnan, algaraeba, salem. (2012). Faeleat barnameg tadrebe fe kashf alaalaqa baen alzakaa alegteaea w alenfeaale lada talabat alsaff alaasher alasase.

14-Abd alnabe, samea mohamd saber. (2013). Solok aleqtenaz alqahre. Almoaramar alelme alaarbe alsades

15-Alarab, asmaa rebhe. (2010).alonf ded altefl men weghatnathar awleaa alomor fi almogtamaa alrefe . Alashkal w alathar. Abhath alearmok. Selselat alilom alegtemaea w .alensanea. Alordon

16-Afefe, doha mohamad. (2020). Faeleat barnamag letanmeat altwasol allaonfe lada aaena men alatfal. Magallat derasat .altofola

17-Algandore, sanaa. (2016). Alsolok alodwane lada talamez almarhala alasaaea dakhel almossat altaalemea .almagrebea.almagala altarbawea aldalea almotakhasesa

18-Alfara, gena.(2019). Faeleat barnameg tadrebe qaem ala altaalom altaqefe fi tanmeat maharat altawasol altarbawe lada moalemat read alatfal wa atharoha fe tanmeat altawasol end altefl. Resalat doktora ger manshora. Koleat altarbea. Gameaat albaath. .Syria

19-Kasoha, soleman. (2019). Faeleat barnameg tadrebe qaem ala namozag rozenberg fe altawasol allaonfe ltageer asaleb hal alneaa lada talabat gameaat demash. Magalat etehad algameaat alarbea lltarbea w elm alnafs

20-Mashareqa, taeser. (2013).mabadee fe aletesal. Amaan. Dar osama

21-Nasr allah, omar abed alrahem. (2001). Mabadee aletesal altarbawe w alensane. Oman; dar waeel lelnasher.

22-Alnaerab, absollah mohamad. (2008). Alawamel alnafsea wa alegtemaea almaswola an alonf almadrase fe almarhala aleedadea kama eodrekoha almoaalemon wa altalamez fi qetaa gaza. Resalat magester, algameaa alealamea, gaza. Qaeedat .almaalomat shamaa

المراجع الأجنبية

1-Alihosseini, F; Rangan, U; & Zadeh, M. M. (2014). Improving Marital Satisfaction by Using Non-Violent. The international journal of humanities & social studies. 2(7), 342-348.

2-Bruce. D. Perry (2006). Bonding and attachment in maltreated children. PhD. Texas University

3-Kashtan (2005). Introductory reference materials. Handout from compassionate communication workshop.

4- Fullerton,E.(2008). The development of "Nonviolent Communication" in an Early Years Setting to support conflict resolution and develop an emotional intelligence related to both self and others.

5-Nash, A. L. (2007). Case Study of Tekoa I institute; illustration of Nonviolent communication Trainings Effect on Conflict Resolution. Doctoral dissertation, Virginia Tech.

6-Neff, K. D. (2003). Development and validation of a scale to measure self-compassion. Self and Identity, 2, 223 – 250.

7-Rosenberg, M. (2003). Nonviolent communication: A language of life. Encinitas, CA: Puddle Dancer Press.

8-Salazar, L. R. (2013). Communicating with Compassion: The exploratory factor analysis and primary validation process of the compassionate communication scale. A dissertation presented in partial fulfillment of the requirements for the degree " Doctor of Philosophy ". Arizona State University.

9-Tsuchida, T. (2007). The relationship between emotional expression and illness: A dressing to the effects of emotional repression on self – efficacy regarding health behavior. Japanese Journal of Counseling Science, 40 (1): 51-58.