مجلة جامعة البعث

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 46 . العدد 17

1446 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

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
درجة مشاركة طفل الروضة في مدخل المشروعات القائم على استخدام خامات البيئة المستهلكة	ميراد وهب د. منال مرسي د. وفاء خليفة	56-11
واقع الممارسات الإدارية لدى مديرات رياض الأطفال في ضوء بعض عمليات إدارة المعرفة	روعة بدر د. عتاب قندرية	90- 57
مدى تطبيق نظام الأركان التعليمية في رياض الأطفال الحكومية في مدينة حمص	د. سمر رشيد السلامة	138-91
المرونة النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات عند أبناء الشهداء في مرحلة المراهقة في محافظة طرطوس	سوسن عباس د. زياد الخولي د. حنان لطوف	180-139

درجة مشاركة طفل الروضة في مدخل المشروعات القائم على استخدام خامات البيئة المستهلكة

إعداد طالبة الدكتوراه: ميراد يونس وهب

كلية التربية – جامعة البعث

إشراف: أ. د. منال مرسي المشرف المشارك: د. وفاء خليفة

الملخص

هدف البحث إلى تعرّف درجة مشاركة طفل الروضة في مدخل المشروعات القائم على استخدام خامات البيئة المستهلكة، وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي من خلال الوقوف على المحاور النظرية للبحث، واختيار عينة البحث، وتحليل الاستجابات. تكونت عينة البحث من (30) طفل وطفلة من روضة الشروق في مدينة حمص، ولتحقيق أهداف البحث أعدت الباحثة بطاقة ملاحظة، والتي تكونت من ثلاثة محاور هي: (التخطيط للمشروع، تنفيذ المشروع، تقويم المشروع)، يندرج تحت كل منها عدد من المؤشرات بلغ عددها الإجمالي (48) مؤشر.

توصل البحث إلى النتائج الآتية: إن درجة مشاركة طفل الروضة في التخطيط للمشروع تراوحت بين (70%– 49%)، أي تراوحت بين الدرجة المتوسطة والضعيفة و درجة مشاركة طفل الروضة في تنفيذ المشروع تراوحت بين (71%– 47%)، أي تراوحت بين الدرجة المتوسطة والضعيفة، أما درجة مشاركة طفل الروضة في تقويم المشروع فقد تراوحت بين (63%– 50%)، أي تراوحت بين الدرجة المتوسطة والضعيفة، كما توصل البحث إلى أن درجة مشاركة طفل الروضة في المحاور الثلاثة تراوحت بين (13.66%– 49.01%)، حيث جاء في المرتبة الأولى تنفيذ المشروع وبنسبة مئوية قدرها (49.01%)، تلتها في المرتبة الثانية التخطيط للمشروع بنسبة مئوية قدرها (37.33%)، وحل في المرتبة الثالثة تقويم المشروع بنسبة مئوية قدرها (13.66%)

الكلمات المفتاحية: طفل الروضة- مدخل المشروعات- خامات البيئة المستهلكة.

The degree of participation of kindergarten children in the introduction to projects based on the use of consumable environmental materials

Abstract

The research aimed to identify the degree of participation of kindergarten children in the introduction to projects based on the use of environmentally consumable materials. The researcher followed the descriptive analytical approach by identifying the theoretical axes of the research, selecting the research sample, and analyzing the responses. The research sample consisted of (30) male and female children from Al-Shorouk Kindergarten in Homs City. To achieve the objectives of the research, the researcher prepared a note card, which consisted of three axes: (project planning, project implementation, project evaluation), each of which included a number of indicators. There are a total of (48) indicators.

The research reached the following results: The degree of participation of the kindergarten child in planning the project ranged between (70% - 49%), that is, it ranged between a medium and weak degree, and the degree of participation of the kindergarten child in implementing the project ranged between (71% - 47%), that is, it ranged The degree of participation of the kindergarten child in evaluating the project ranged between (63% - 50%), meaning it ranged between the degree of medium and weak. The research also found that the degree of participation of the kindergarten child in the three axes ranged between (13.66% - 49.01). %), where project implementation came in first place with a percentage of (49.01%), followed in second place by project planning with a percentage of (37.33%), and project evaluation came in third place with a percentage of (13.66%).

Key Words: Kindergarten child - Introduction to projects - Consumed environmental materials.

أولاً: مقدمة البحث:

تُعد مرحلة الطفولة المبكرة من أهم مراحل النمو أثراً في تكوين شخصية الطفل وتحديد معالم ما سيكون عليه في المستقبل، حيث يتفق الكثير من علماء التعليم والتربية على أن لمرحلة رياض الأطفال دور مهم وفعال في تنشئة الطفل وتربيته من الناحيتين العلمية والأخلاقية، ويؤكدون أن هذه المرحلة هي المسؤول الرئيس في تأسيس وبناء اللبنات الأولى التي ستقوم عليها شخصيته مستقبلاً، وهي تسهم في تنمية شخصيته من جميع الجوانب الاجتماعية والعقلية والأخلاقية والنفسية والحركية، وغرس الاستعدادات التعليمية التي ستوجه مسيرته الدراسية في المراحل اللاحقة.

لذلك فقد اهتمت النظم التعليمية والتربوية في مختلف دول العالم بهذه المرحلة، وأصبحت هذه النظم شريكاً مهماً وأساسياً للأسرة في تربية الطفل وتنمية مهاراته واستعداداته، وذلك لأن تنوع المثيرات التي تقدم للطفل في رياض الأطفال، تؤدي إلى زيادة مداركه ونمو شخصيته في الجوانب المختلفة (ال سعود، 2021، 41).

كما سعت النظم التربوية الحديثة نتيجةً لما يتسم به عصرنا الحالي من تغيرات اقتصادية واجتماعية وعلمية، إلى تطوير وتحديث نظم التعليم لديها، فقامت بإدخال مداخل واستراتيجيات وطرائق تدريس حديثة، تساعد المتعلمين على مواكبة هذه التغيرات والتطورات، وقد تم إدخالها وتطبيقها في مختلف المراحل التعلمية، ولعل من أهم هذه المداخل والاستراتيجيات مدخل المشروعات، الذي يُعد من المداخل الحديثة والهامة التي نادت باستخدامها النظم التربوية الحديثة، ويمكن تطبيقه واستخدامه في جميع المراحل التعليمية بدءاً من مرحلة الروضة، حيث أنه يقدم الموضوعات والمعلومات بطريقة واقعية ومحسوسة، تتفق مع المرحلة الحسية الحركية لطفل الروضة، كما أنه يساعد على الاهتمام بالعمل، وجعل الخبرات التي تُقدم للطفل متتابعة ومتواصلة، وهو فرصة تعليمية فريدة يساعد الطفل على اكتساب العديد من المهارات والخبرات.

وتُعد نماذج التعلم المقدمة من خلال مدخل المشروعات هامة وفاعلة في تحقيق أهداف مرحلة الطفولة المبكرة، حيث تدعم الاستكشاف والاستقصاء والبحث الحقيقي واستقلالية التعلم لدى الطفل، من خلال إتاحة الفرصة للطفل للتفاعل مع الآخرين والبيئة

المحيطة كأفراد ومجموعات تعاونية، والمعلمة تشجع هذا التفاعل وتشرف وتوجه تخطيط عملهم وتطويره وتقيمه وتقويمه (السيد، 2022، 69).

ويقوم مدخل المشروعات على الاستفادة من خامات البيئة المستهلكة لصنع أشياء مبدعة ومبتكرة، وتحويل الأشياء من مواد ليس لها فائدة إلى أشياء جديدة ومغايرة لما كانت عليه، ويمكن استخدامها في مختلف المراحل التعليمية، حيث تستحوذ خامات البيئة المستهلكة على اهتمام الأطفال لجدتها بالنسبة إليهم، أو لأشكالها أو ألوانها الزاهية أو غير ذلك من العوامل التي تلفت نظرهم وتملك حواسهم، فيركزون وينتبهون جيداً، كما تعمل على زيادة المشاركة الإيجابية للأطفال في اكتساب الخبرات والمعارف، وتنمية قدراتهم على التأمل والملاحظة، وإتباع التفكير العلمي لحل المشكلات التي تواجههم، وهي تسهم في شغل أوقات الفراغ بما يفيد الأطفال إشباعاً لرغباتهم وميولهم واهتماماتهم، وتحقيقاً لأهدافهم نحو نشاط تربوي هادف، كما أن العمل باستخدام خامات البيئة المستهلكة يُعد نشاطاً فطرياً يمارسه الأطفال منذ نعومة أظفارهم، وحتى مراحل متقدمة من عمرهم، لكن بدرجات متفاوتة في النوع والدرجة، فممارسة الأطفال للمهارات المختلفة بمواد وأدوات وخامات مألوفة لديهم مثل المصاصات والكؤوس وأعواد الخشب والورق والكرتون والخيوط الصوفية والفلين و الحصى..... وغيرها، يشعره بالألفة، لأن ما يعملون به من مواد وأدوات يشبه ما لديهم في البيت مما يسهل عملية تعلهم وإدراكهم للمفاهيم واكتسابهم للمهارات (العامري، 2009، 48).

وتأسياً على ما سبق نجد أن هناك ضرورة لاستخدام البرامج والمداخل التي تراعي اهتمامات وحاجات الأطفال، مثل مدخل المشروعات القائم على استخدام خامات البيئة المستهلكة، لإعداد الأطفال إعداداً جيداً لحياتهم الاجتماعية والعملية، ومواجهة المتغيرات والتحديات التي يتسم بها هذا العصر، وأداء الأعمال المطلوبة منهم على أكمل وجه، بما يحقق لهم النجاح في الحياة العملية والشخصية.

ثانياً: مشكلة البحث:

تجلى الشعور بمشكلة البحث من خلال مشاركة الباحثة في الإشراف على الطالبات المعلّمات تخصص (رياض أطفال، ومعلم صف) في كلية التربية بجامعة البعث منذ عام 2019، حيث لاحظت أن الأطفال لا يملكون القدرة على تخطيط معظم

أعمالهم بل يعتمدون بشكل كامل على الطالبة المعلمة في ذلك، كما لاحظت الباحثة أن الأطفال غير قادرين على إنجاز أي عمل يدوي يتعلق بأي خبرة مقدمه لهم دون قيام الطالبة المعلمة بتخطيط العمل مسبقاً، ومساعدتهم في إنجازه، وينحصر دورهم في تنفيذ ما تقوم الطالبة المعلمة بتخطيطه من أنشطة، مما يحرمهم من اكتساب وتنمية العديد من المهارات.

لذلك قامت الباحثة بالاطلاع على منهاج رياض الأطفال من (5–6) سنوات المعتمد من قبل وزارة التربية في سورية، وقد لاحظت اقتصار الكراس على أنشطة تتطلب الكتابة والتوصيل والرسم والتلوين فقط، كما تبين للباحثة من خلال تحليل محتوى كراس رياض الأطفال للفئة الثالثة افتقاره للأنشطة التي تنمي لديه المهارات العملية والتطبيقية، حيث كانت نسبتها 27.17% وهي نسبة ضعيفة، واعتماد الكراس على الأنشطة اليدوية التي تعتمد على الرسم والتلوين فقط وهي تُعد غير كافية لتنمية المهارات المختلفة لدى طفل الروضة (وهب، 2024).

وبما أن من أهم أهداف مرحلة رياض الأطفال هو تنمية مهارات الطفل الحركية والحسية والعقلية والاجتماعية والوجدانية، تبرز الحاجة هنا لاختيار أساس قوي لتنمية مختلف المهارات لدى طفل الروضة وذلك بوضع الأطفال في مواقف حقيقية وواقعية، من خلال استخدام المداخل والبرامج والأنشطة الفعالة ولعّل منها مدخل المشروعات القائم على استخدام خامات البيئة المستهلكة، والتي أثبتت فاعليته العديد من الدراسات في تنمية بعض مهارات القيادة، والتربية البيئية، ومهارات الريادة، الوعي المهني (البكاتوشي، 2003؛ الخولي، 2015؛ الشرقاوي وعبد الحميد ومعوض، 2017؛ التلاوي، 2018؛ حماده، 2020).

كما تم توظيف خامات البيئة المستهلكة في العديد من الدول مثل استراليا والمملكة المتحدة، من خلال المشروعات البحثية التي سعت إلى توظيف خامات البيئة وإعادة استخدامها وتضمين أنشطة قائمة عليها في المناهج الدراسية (عبد المنعم، 2017، 27) وكذلك ورشات العمل التي تقام في مصر، من خلال إقامة ورشات عمل تدوير خامات البيئة لعمل وسائل تعليمية للأطفال، وإشراك الأطفال في عمل هذه

الوسائل، والتي سعت إلى تعميق العمل الجماعي وتنمية المهارات الإبداعية لدى الأطفال (منصور، 2017).

لذلك من المهم استخدام مثل هذه المداخل في رياض الأطفال، حيث يُعد مدخل المشروعات القائم على استخدام خامات البيئة المستهلكة من أهم الأساليب الحديثة في التدريس التي تبعث المتعة والتشويق، وتجعل الأطفال مشاركين فاعلين وإيجابيين في المواقف التعليمية المختلفة، وفي الوقت ذاته فهي توفر النمو المتكامل السوي لهم، كما يُنظر إليها على أنها فرصة تعليمية جديدة، حيث تختلف وتتنوع المهام والأنشطة التي يخطط لها الأطفال، كما أنها تسعى لربط الأفكار السابقة بالجديدة، وتنمية قدرة الأطفال على حل المشكلات والسيطرة على المعوقات، واكتسابه العديد من الخبرات والمهارات، وتتضمن أيضاً التخطيط والتنفيذ وتقييم الأداء (حماده، 2020، 105).

ونظراً لأهمية مدخل لمشروعات فقد قامت الباحثة بإجراء مقابلة مع (10) مربيات من روضات مختلفة في مدينة حمص، وهي (روضة الريم، روضة هادي خليل، روضة طلائع البعث، روضة السندباد الصغير، روضة الشروق)، وذلك لمعرفة طبيعة الأنشطة والخبرات والمشروعات التي يتم تطبيقها مع الأطفال، وقد كانت إجابتهن أنه يتم تطبيق أنشطة يدوية بسيطة مع الأطفال وباستخدام أدوات مثل أوراق الأشغال، والألوان بمعدل نشاط أو اثنين فقط في الأسبوع، حسب ما يتم تأمينه من قبل إدارة الروضة، ولا يوجد لها وقت ثابت في البرنامج اليومي للروضة ويقوم الأطفال بالمشاركة أحياناً في تنفيذ هذه الأنشطة والمشروعات بمساعدة المربيات.

لذلك من الأهمية بمكان الوقوف على درجة مشاركة طفل الروضة في مدخل المشروعات نظرً لأهمية مدخل المشروعات في تنمية مختلف المهارات عند طفل الروضة، لذلك جاء هذ البحث للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما درجة مشاركة طفل الروضة في مدخل المشروعات القائم على استخدام خامات البيئة المستهلكة؟

أسئلة البحث: سعى البحث للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما درجة مشاركة طفل الروضة في التخطيط للمشروع القائم على استخدام خامات البيئة المستهلكة؟

2- ما درجة مشاركة طفل الروضة في تنفيذ المشروع القائم على استخدام خامات البيئة المستهلكة؟

3- ما درجة مشاركة طفل الروضة في تقويم المشروع القائم على استخدام خامات البيئة المستهلكة؟

ثالثاً: أهمية البحث: تأتي أهمية البحث الحالي إلى عدة جوانب نذكر منها:

1- أهمية المتغيرات التي يتناولها البحث الحالي، وأهمية استخدام خامات البيئة المستهلكة وفق مدخل المشروعات في تنمية العديد من المهارات والتي أوصت بها العديد من الدراسات.

2- أهمية المرحلة العمرية التي يقصدها البحث، وهي مرحلة الروضة التي تعد مرحلة هامة وأساسية في حياة الفرد.

3 – قد يفيد هذا البحث أطفال الروضة، وذلك من خلال الكشف عن درجة مشاركتهم في المشروعات، ومعرفة أوجه القصور، مما يساعد على تدعيم الإيجابيات وتلافي السلبيات مستقبلاً.

4 – قد يفيد هذا البحث مربيات رياض الأطفال من خلال توجيه أنظارهن نحو طرق تدريس جديدة تتناسب مع الأساليب المعرفية المختلفة للأطفال، لما لها من دور في تنمية قدراته على مواجهة متطلبات المجتمع، من خلال مشاركة طفل الروضة في تخطيط وتنفيذ وتقويم أنشطة ومشروعات تعمل على تنمية مختلف المهارات لديه.

5 – إن استخدام مدخل المشروعات القائم على استخدام خامات البيئة المستهلكة يمكن أن يساعد القائمين على تطوير مناهج رياض الأطفال، وذلك بتضمين المناهج البعض من أنشطة هذه المشروعات، مما يساعد على تنمية بعض المهارات لدى طفل الروضة.

6 – قد تكون مقترحات هذا البحث موحية لباحثين أخرين للقيام بدراسات وأبحاث تتناول مدخل المشروعات القائم على استخدام خامات البيئة المستهلكة في مراحل تعليمية أخرى.

7 – عدم وجود أي دراسة محلية –على حد علم الباحثة– تناولت مدخل المشروعات القائم على استخدام خامات البيئة المستهلكة ومعرفة درجة مشاركة طفل الروضة فيه.

رابعاً: أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

1– تعرّف درجة مشاركة طفل الروضة في التخطيط للمشروع القائم على استخدام خامات البيئة المستهلكة.

2– تعرّف درجة مشاركة طفل الروضة في تنفيذ المشروع القائم على استخدام خامات البيئة المستهلكة.

3– تعرّف درجة مشاركة طفل الروضة في تقويم المشروع القائم على استخدام خامات البيئة المستهلكة.

سادساً: حدود البحث: اقتصر البحث على الحدود الأتية:

1 –الحدود الزمانية: الفصل الثاني من العام الدراسي 2024/2023

2 –الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في روضة الشروق في مدينة حمص.

3 –الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على دراسة مشاركة طفل الروضة في المجالات الآتية: (التخطيط للمشروع القائم على استخدام خامات البيئة المستهلكة وفق مدخل المشروعات، تنفيذ المشروع القائم على استخدام خامات البيئة المستهلكة وفق مدخل المشروعات، تقويم المشروع القائم على استخدام خامات البيئة المستهلكة وفق مدخل المشروعات).

سابعاً: مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

مدخل المشروعات Project Entrance:

عرف نبهان (2008، 99) المشروعات بأنها "أسلوب تعليمي فريد محوره المتعلم أما المعلم فدوره يقتصر على الإشراف، والتوجيه والمساعدة عند الحاجة فالتلاميذ يقومون بأنشطة ذاتية تحت إشراف المعلم".

وكذلك عرفها عامر والمصري (2013، 176) بأنها "استراتيجية تهدف إلى ربط التعليم المدرسي بالحياة التي يحياها المتعلم خارج المدرسة وداخلها معاً، في تصميم يقوم به الطالب تحت إشراف معلمه سواء كان فردياً أو جماعياً".

كما عرّفها بوس وكرايوس Krauss & Boss (2014، 12) بأنها منهج ديناميكي للتدريس يكتشف فيه المتعلم مشاكل وتحديات حقيقية في العالم المحيط به ويكتسب مهارات عبر العمل في مجموعات تعاونية صغيرة ويمده بمعرفة أعمق بالمواد التي يدرسها.

وأيضاً عرفها زيود (2016، 10) بأنه "إحدى طرق التدريس التي تربط الجوانب النظرية بالجوانب التطبيقية، حيث يقوم المتعلم بحل مشكلة علمية أو اجتماعية بشكل منفرد أو بالتعاون مع المجموعة تحت إشراف وتوجيه المعلم".

ويُعرف مدخل المشروعات في هذا البحث بأنه: منهج ديناميكي للتعليم مكمل للبرنامج التعليمي في الروضة إن لم يكن جزءاً مهماً منه، حيث يقوم الأطفال باللعب واكتشاف العالم من حولهم عندما ينفذون مشروعاً ما، وبذلك يكتسب طفل الروضة معلومات ومهارات عبر العمل منفرداً أو في مجموعات تعاونية، تحت إشراف وتوجيه المربية.

خامات البيئة المستهلكة Consumed Environment Materials:

تعرّف بأنها "ما تبقى من الخامات نتيجة استهلاكها من قبل الأفراد ولم تعد لها فائدة من وجهة نظر مستهلكيها وأصبحت نفاية ومن الممكن استغلالها ومعالجتها بطريقة جديدة ومبتكرة وتوظيفها في أعمال أخرى للتقليل من حجم النفايات للمساهمة في الحفاظ على البيئة" (عبد الغفار، 2014، 77).

وتعرف أيضاً بأنها: مجموعة من الخامات البيئية الطبيعية والصناعية اللينة منها والصلبة والمستهلكة من قبل الأفراد والتي لم يعد لها فائدة من وجهة نظرهم ويمكن إعادة تدويرها واستخدامها في تصميم وإنتاج أعمال فنية ذات قيمة فنية وعائد مادي تتسم بالمرونة والطلاقة والأصالة والتفاصيل والحساسية للمشكلات في جوانب التصميم (الخولي، 2015، 76).

ويُعرف مدخل المشروعات القائم على استخدام خامات البيئة المستهلكة في هذا البحث بأنه: مجموعة من الأنشطة والمواقف التعليمية والممارسات العملية (التشكيل بالخامات، الرسم والتلوين، الطباعة بالألوان، القص واللصق، الكولاج....)، التي يقوم بها

طفل الروضة (5–6) سنوات مستخدماً يديه، من خلال استغلال خامات البيئة المستهلكة المتوفرة حوله (كؤوس بلاستيكية، كرتون، فلين، حصى، خرز، عيدان خشبية، أزرار...)، حيث يقوم الطفل بالتعبير من خلال هذه الخامات، فيعيد تشكيلها أو يقوم بالتوليف بينها، وتوظيفها في ابتكار منتج جديد يلبي اهتماماته واحتياجاته ورغباته وتقاس درجة مشاركة الطفل بمدخل المشروعات القائم على استخدام خامات البيئة المستهلكة بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على الأداة المعدة لذلك.

الإطار النظري:

أولاً: مدخل المشروعات:

1- مفهوم مدخل المشروعات: يُعد مدخل المشروعات من أهم المداخل التي تتخذ من المتعلم محوراً لها، وقد ظهر في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، وقد تم تطبيقه في مجالي التربية العملية والزراعية، والمشروعات ليست مجرد حركات أو أنشطة، فالنشاط بحد ذاته قد يكون عشوائياً أو اعتباطياً لا يعتمد على تفكير منطقي او نقدي، لكن النشاط المقصود هنا هو النشاط الهادف والذكي الذي يتيح للمتعلم فرص الوصول إلى حلول لمشكلاته، واختبار الحلول، معنى ذلك أن النشاط في مدخل المشروعات لا يقتصر على الحركة فقط بل يتطلب ممارسة التفكير أيضاً، حيث أن المشروع كما عرفه كلباتريك هو الفعالية القصدية التي تجري في محيط اجتماعي، على أن يكون العمل المقصود متصلاً بالحياة العملية، بشرط الهدف في العمل، واتصال هذا العمل بحياة المتعلم (مرعي والحيلة، 2011، 77).

وهناك عدة تعريفات لمدخل المشروعات، حيث عرف أبو الهيجاء (2001، 203) المشروعات كمدخل بأنها أسلوب يقوم على فكرة أساسية وهي التعلم من خلال العمل، والتعلم حسب رغبة المتعلم وحاجاته واهتماماته، وفيه يأتي التعلم استقلالياً وذاتياً؛ أي أن المتعلم فيه مسؤول عن تعلمه، ودور المعلم فيه إرشادي توجيهي وعند الضرورة.

ويُعرف مدخل المشروعات بأنه: مجموعة استراتيجيات تمكن المعلم من توجيه المتعلم لإجراء دراسة معمقة في الموضوع، وهو يوفر استقلالية وزيادة نشاط المتعلم بما

يتناسب مع قدراته وميوله، فهو يركز على مشكلة ما، ويحقق أكثر من هدف في وقت واحد (Waiman, 2006, 17).

أما عطية (2008، 319) فقد عرفه بأنه: قيام الفرد أو المجموعة بسلسلة من ألوان النشاط المختلفة التي تؤدي إلى تحقيق هدف ذو أهمية لهم.

وقد اعتمد هذا المدخل على أربعة دوافع أساسية ذكرها سعادة وإبراهيم (2001، 131،132) كالآتي:

* الدافع التعبيري الذي يظهر في تعبير الطفل عن ميوله ورغباته واهتماماته عندما يتفاعل مع غيره من الأطفال أو الأقران.

* الدافع الإنشائي الذي يبرز في تشكيل الطفل للمواد الخام في صورة أشياء مفيدة ومبتكرة، إضافةً لقيامه باللعب، وأدائه حركات إيقاعية مختلفة.

* دافع البحث والتجريب والاستطلاع عند الطفل، والذي يتضح من خلال قيامه بعمل بعض الأشياء من أجل معرفة ما يحدث أو معرفة ما يترتب على ما يقوم به من عمل.

* الدافع الاجتماعي الذي يتمثل في رغبة الطفل بالمشاركة مع من حوله في القيام بأدواره المختلفة.

2- النظريات التي بُني عليها مدخل المشروعات: هناك عدد من النظريات لعل من أهمها:

* **النظرية البنائية:** ارتبط مدخل المشروعات بالنظرية البنائية لجان بياجيه حيث أن التعلم في مدخل المشروعات من منظور شامل يركز على التدريس من خلال اشراك المتعلم في التحقيق، وفي هذا الإطار فإن المتعلم يواصل البحث عن حلول للمشكلات عن طريق طرح الأسئلة والتكرار، يناقش الأفكار، ويتنبأ بالتوقعات، ويصمم التجارب والخطط، ويقوم بجمع وتحليل البيانات والمعلومات المجموعة لديه، واستخلاص النتائج، ويقوم بإيصال أفكاره والنتائج التي وصل إليها إلى الآخرين، ثم يعود لطرح أسئلة جديدة، وذلك لخلق وبناء منتجات جديدة من ابتكاره، وتكمن قوة مدخل المشروعات في الأصالة وتطبيق البحوث في الوقع، وقد ذكر هنز ونجدل Henz & Nejdl (1997، 63) أن مدخل المشروعات يعتمد على النظرية البنائية، لذلك لابد من استخدامه لإعادة بناء العالم الواقعي المعقد. .

فالنظرية البنائية تقوم على افتراض أساسي مفاده أن المعرفة تُبنى بشكل نشط بواسطة العمليات العقلية، وتكون نتيجة التفاعل مع البيئة، وذلك على أساس المعرفة والخبرات السابقة للمتعلم، والمعرفة الجديدة يتم بناءها بوساطة عمليات التمثيل والموائمة والتنظيم من خلال عمليات التفاعل مع البيئة المحيطة (الهمص، 2019، 19).

وتتوضح مضامين النظرية البنائية كما ذكرها سليم (2003، 326- 345) بالآتي:

* يتأثر التعلم بالتطور الخاص بمرحلة النمو.
* التطور عملية إدراك العلاقة بين المدرِك والمدرَك.
* التعلم عملية تتداخل فيها البيولوجيا والخبرات الشخصية للمتعلم والبيئة.
* عدم القدرة على حل بعض المسائل يرجع إلى عدم وجود البنيات العقلية اللازمة لذلك، ولا يرجع الأمر إلى الانتباه.
* تكوين المفهوم ينطوي على القدرة على الاستدلال.
* الإدراك الحسي قائم على عمليات عقلية.
* يجب أن يقوم التعلم على النشاط الذاتي للمتعلم.
* التعلم الذاتي البناء هو أن يزيل المتعلم بشكل تدريجي التناقض بين التنبؤات والنتائج.

وبشكل عام يمكن القول إن النظرية البنائية تتضمن إجرائياً الأفكار الآتية:

- التركيز على التعلم لا على التعليم.
- تشجع استقلالية المتعلم وتتقبل مبادرته وذاتيته.
- تنظر هذه النظرية إلى المتعلم ككائن حي له غرض وغاية وإرادة.
- تشجع التحري والاستقصاء لدى المتعلم.
- تعترف بالدور الكبير والحاسم للخبرة في مجال التعلم.
- تشجع المتعلم على المشاركة والانشغال في الحوار والمناقشة مع أقرانه والآخرين.
- تدعم وتؤكد على التعلم التعاوني.
- تتيح فرصة مشاركة المتعلم في مواقف وأوضاع واقعية وحقيقية.
- تؤكد على انهماك المتعلم، والمعلم هنا موجه وميسر في تقديم المفاهيم والاستقصاء العلمي والتعلم من خلال العمل والتفسير (زيتون، 2007، 29-30).

* **نظرية التعلم ذي المعنى لأوزبل:** تؤكد نظرية التعلم ذي المعنى على أن البناء الفكري للمتعلم يتكون وينمو من خلال الخبرة المضافة إليه، مؤكداً على أهمية المشاركة والحركة الجوهرية في التعليم والتربية، لما لها من دور في بناء مدارك المتعلم وتطوير قدراته المعرفية والفكرية، ومن أنماط التعلم ذي المعنى التعلم الاكتشافي ذو المعنى، وفي هذا النمط يصل المتعلم إلى المعارف والمعلومات بشكل مستقل وذاتي، أي أنه يدرك العلاقات بين العناصر والموضوعات، وهذا يعني إضافة جديدة عما هو موجود في الموقف التعليمي، ثم يقوم المتعلم بربط المعلومات والمعارف التي وصل إليها مع ما لديه من معلومات ومعارف مختزنة في بنيته المعرفية (سرايا، 2007، 24).

وفي ذات السياق أكد ويستود Westood (2006) أن التعلم القائم على مدخل المشروعات يحقق التعلم ذا المعنى، ويربط التعلم الجديد بالمعرفة والخبرة السابقة للمتعلم، ويزيد من التوجه الذاتي والتحفيز، حيث أن المتعلم يتحمل مسؤولية تعلمه.

* **النظرية المعرفية الاجتماعية:** ترى هذه النظرية أن المتعلم يبني معارفه من خلال التفاعلات والسياقات الثقافية والاجتماعية للوسط الذي يوجد فيه، فالإنسان لا يستطيع أن يتعلم في موقف تُستبعد فيه الطبيعة السياقية لتفكيره ومعارفه، فالتعلم يتم عن طريق التفاعل المباشر بين المتعلم أثناء تفاعله مع الأهداف التعليمية الموقفية، أي أن الخبرات التعليمية ينبغي أن تقدم للمتعلم في مواقف حقيقية من خلال سياقات العالم الحقيقي، لأن المهارات التعليمية ليست منعزلة عن سياق الحياة (الروايضة وآخرون، 2012، 140).

وهذا ما أكد عليه بوس وكروس Boss & Krauss (2013) المشار إليه في (الصيعري، 2010) بأن مدخل المشروعات مدخل ديناميكي للتدريس يكتشف فيه المتعلم تحديات ومشاكل في العالم الخارجي المحيط به، ويكتسب مهارات عبر العمل في مجموعات تعاونية صغيرة، لأن التعلم القائم على مدخل المشروعات مليء بالمشاركة والإيجابية والتعلم النشط، حيث يمد المتعلم بمعرفة أعمق للمواد التي يدرسوها.

* **نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر:** سعى جاردنر إلى توسيع نطاق الإمكانات البشرية إلى ما وراء حدود العلامات، وطرح بدلاً عن ذلك مقولة أن الذكاء يتعلق كثيراً بالقدرة على حل المشكلات وعلى تشكيل المنتجات في محيط طبيعي غني بالسياق (الهمص،

2019، 21)، كما ينبغي أن يتعرض المتعلم لمقررات دراسية أو برامج أو مشاريع تركز على كل ذكاء من ذكاءهم، وعلى المدرسة أن توفر بيئات تتسم بالعمل اليدوي، وبتعدد التخصصات إلى سياقات الحياة الواقعية والمناخ الذي يُنمي ويحسن البحث الحر والاستقصاء في مواد ومواقف جديدة (حسين، 2007)، وقد أكد كلاً من باس Bas (2008) وبيرمان Berman (1998) أن التعلم القائم على مدخل المشروعات يسمح للمعلم بدمج استراتيجيات التعليم والتعلم متعددة خلال مراحل تخطيط وتنفيذ المشروعات، وهذا يساعد المتعلم في تطوير جميع ذكاءاته لجعل التعلم جزءاً من الحياة، فنظرية الذكاءات المتعددة تقدم ثمانية أنماط من أساليب التعلم وطرائق التدريس، لذلك يمكن للمعلم أن يوفر ما يكفي من الأنشطة خلال التعلم بالمشروعات، لأنها تسمح للمتعلم بتطبيق الذكاءات المتعددة خلال خطوات المشروعات.

مما سبق نجد أن التعلم القائم على مدخل المشروعات يمكن اعتباره من أهم طرائق التدريس واستراتيجياته التي تجعل المتعلم محوراً لها، وتعد من الطرائق العلمية المنظمة التي تربط بين النظرية والتطبيق، إلى جانب ربط علاقة المتعلم بالحياة الاجتماعية في المجتمع الذي يعيش فيه، وتوظيف المعارف في البيئة الواقعية.

3- أهداف مدخل المشروعات:

أورد أمبو سعيدي والبلوشي (2011، 161) مجموعة من الأهداف لمدخل المشروعات وأوجزاها فيما يأتي:

أ. تنمية معرفة المتعلم بموضوعات الحياة الواقعية لمواجهة المشكلات المختلفة خلال العملية التعليمية.

ب. تطوير أداء المتعلم الأدائي والعقلي، وتعزيز قدرات المتعلم في حل المشكلات والتعلم الذاتي.

ت. تشجيع المتعلم على عملية التأمل والبحث.

ث. تزويد المتعلم بمهارات الاستفسار النشط وإدارة الذات.

ج. مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

ح. تقييم القدرة الأدائية (بناء تواصل إيجابي، علاقات تعاونية بين مجموعات مختلفة من المتعلمين).

خ. تعزيز التعلم النشط بين المتعلمين.

د. تعزيز قيم ومهارات حياتية للمتعلمين (النجاح التشاركي، قيم العمل التعاوني، مهارات التخطيط والقيادة وإدارة الوقت .....).

4- مزايا وايجابيات مدخل المشروعات:

يتميز التعلم القائم على مدخل المشروعات بعدة ميزات؛ فهو يشجع المتعلمين على تبادل الأفكار والعمل بروح الفريق الواحد، ويتناسب مع المهارات العملية للمواد التعليمية المختلفة، ويكشف ما تعلمه المتعلم من خلاله في صورة مشروع نهائي، ويمرن المتعلم على استخدام التكنولوجيا وكيفية التعامل معها، كما يكسبه مهارة التخطيط عبر كل مرحلة من مراحل المشروع، حيث تنظم هذه المهارة أعماله وتجنبه العشوائية في العمل (Sungur & Tekkaya, 2006)، كما ينمي لدى المتعلم المهارات الاجتماعية من خلال العمل التعاوني، ويعزز الثقة بالنفس لديه ويشجعه لكي يتحمل مسؤولية ما تعلمه (Shaft, 2007)، وانتقال أثر العمل الجماعي إلى الحياة اليومية للمتعلم (James, 2007)، ويتيح حرية التفكير ويراعي الفروق الفردية بين المتعلمين وينمي لديهم الثقة بالنفس، كما وينمي بعض العادات الجيدة لدى المتعلم كالتعاون، والاستعانة بالكتب والمراجع المختلفة والتحمس للعمل والإنتاج (بودي والخزاعلة، 2012).

ويشير ويستود (Westood, 2006) أن مدخل المشروعات يستخدم العديد من وسائل الاتصال والعرض التي قد تكون مفيدة للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم، كما وحددت كراوس وبوس (Krauss & Boss, 2013) أهم المهارات الحياتية التي يكتسبها المتعلمين خلال مشاركتهم في التعلم القائم على مدخل المشروعات والتي تشمل المرونة والتنظيم وضبط النفس، ومهارات البدء في المهمة، ومهارة إدارة الوقت ومهارات ما وراء المعرفة.

كما أكدت دراسة التلاوي (2018) أن التعلم القائم على مدخل المشروعات ينمي العديد من المهارات لدى طفل الروضة منها مهارات الريادة التي تشمل المهارات الشخصية ومهارات التفكير ومهارات العمل الجماعي، وترى التلاوي (2018، 28) أن

من أهم ميزات مدخل المشروعات أنه يكسر الرتابة التي بعيش فيها الطفل؛ خاصةً أننا مع التقدم والتطور الحاصل في طرائق وأساليب التعليم أصبحنا لا نحتاج إلى أساليب واحدة لتحقيق الأهداف الخاصة بكل مرحلة بل نحتاج إلى كل ما هو مرن وغير رتيب.

5- معيقات وسلبيات مدخل المشروعات:

على الرغم من ميزات وفوائد وأهمية مدخل المشروعات، إلا أن العديد من الباحثين التربويين أمثال (بدير، 2008؛ وبودي، 2012؛ وحسنين، 2007؛ والحريري، 2008؛ وعواد وزامل، 2010) أشاروا إلى إنه لا يخلو من بعض العيوب والسلبيات منها: أن هذا المدخل يحتاج إلى مراجع ومصادر تعليمية وأدوات مختلفة، التي قد تكون غير متوفرة في المدرسة أو مكلفة، وصعبة التنفيذ في ظل السياسات التعليمية الحالية بسبب الحصص الدراسية وكثرة المواد المقررة، كما قد يفتقر هذا المدخل للتنظيم والتتابع، وقد يبالغ في إعطاء الحرية للمتعلمين، ويحتاج تطبيق هذا المدخل لمعلم مدرب على تطبيقه، وهو يصلح لبعض المواد الدراسية أكثر من غيرها، وقد يحتاج تنفيذ بعض المشاريع لوقت طويل، الأمر الذي يتعذر معه توفير الوقت اللازم في ظل الضغوط المختلفة على المعلم والمتعلم.

وقد أشار هيلي Healy (2005) إلى أن هناك بعض الصعوبات والعقبات التي تواجه المعلمين منها صعوبة ربط المشاريع مع المنهاج، أو صعوبة إيجاد طرق لربط التعلم من خلال مدخل المشروعات مع الخبرات العملية، وربط الأشياء النظرية بالعملية، فقد كان ذلك تحدياً يواجه الكثير من المربين والتربويين.

6- المراحل التي يمر بها التعلم القائم على مدخل المشروعات:

أولاً: اختيار المشروع: هنا يقوم المعلم بتوفير عدداً كبيراً من المشروعات للمتعلمين، ويتح الفرصة لكل متعلم باختيار المشروع الذي يتناسب مع رغباته وميوله واهتماماته (الشربيني، 2009)، وفي هذه المرحلة يراعي المعلم عدد من الشروط منها:

- أن يكون المشروع المختار قابلاً للتنفيذ، وضمن الموارد والظروف المتاحة للمتعلمين في البيئة المدرسية والمجتمع الذي يعيشون فيه.
- يدمج المتعلمين في الخبرات والمواقف الحياتية.
- يشجع المتعلمين على الاستمرار بالعمل حتى الانتهاء منه.

- يحفز المتعلمين على العمل بروح الفريق وعلى العمل الفردي أيضاً (The National Renewable Energy Laboratory, 2007; Plano, 2008).

ثانياً: وضع خطة المشروع: في هذه المرحلة يقوم المتعلم بوضع خطة أو مخطط لتنفيذ المشروع بإشراف ومشاركة المعلم، وقد بيّن جابر (2003) أن هناك اموراً يجب مراعاتها في مرحلة التخطيط وهي:

- تحديد أهداف المشروع، وذلك من أجل اختيار الأنشطة والوسائل التعليمية التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف.
- تحديد دور كل من الأفراد أو المجموعات، والطرق المتبعة في التنفيذ.
- تحديد نوع النشاط (جماعي أو فردي) لتحقيق الأهداف الموضوعة.
- تحديد مراحل تنفيذ المشروع، ومتطلبات العمل في كل مرحلة من مراحله.

ثالثاً: تنفيذ المشروع: قبل البدء بالعمل الفعلي يقوم المعلم بإرشاد وتوجيه المتعلمين لدراسة المشروع وتحليله وتحديد الوسائل والأساليب المناسبة للتنفيذ وذلك وفق خطة المشروع الموضوعة، ثم يقوم المتعلمون بالممارسة الفعلية والتنفيذ (العافي والجميلي، 2000)، وقد بين عواد وزامل (2010) أن دور المعلم يقتصر على مراقبة المتعلم والإشراف عليه وتقديم التوجيه والإرشاد، والتحفيز على العمل.

رابعاً: تقويم ومتابعة المشروع: التقويم هنا عملية مستمرة منذ بداية المشروع حتى النهاية، حيث يتم تقويم ما وصل إليه المتعلمين أثناء تنفيذ المشروع، ويقوم المتعلمون بالحكم على المشروع من خلال التساؤلات الآتية:

* إلى أي مدى أتاح المشروع الفرصة لنمو خبراتنا، من خلال الاستعانة بالكتب والمراجع؟

* إلى أي مدى أتاح المشروع الفرصة للتدرب على التفكير الفردي والجماعي لحل المشكلات؟

* إلى أي مدى ساعدنا المشروع على اكتساب اتجاهات وميول ومهارات جديدة؟

ويمكن بعد عملية التقويم إعادة أي خطوة من خطوات المشروع، أو إعادة المشروع كله، وهذا يساعد على تدارك وتلافي الأخطاء السابقة، وإعداد المشروع بصورة أفضل.

ثانياً: خامات البيئة المستهلكة:

1- مفهوم خامات البيئة المستهلكة: تُعد البيئة بما تحويه من خامات كثيرة ومتنوعة من أكثر وأهم المصادر الحيوية في العملية التعليمية، وذلك إذا ما تم توظيفها توظيفاً جيداً، فالبيئة يمكن تعريفها بأنها لفظ شائع الاستخدام ويرتبط مدلولها بنمط ونوع العلاقة بينها وبين مستخدميها، فالبيت بيئة والمدرسة بيئة والقرية بيئة والوطن بيئة والكرة الأرضية بيئة والكون كله بيئة، وأن بيئة الإنسان تتسع وتكبر مع نموه واتساع خبراته (العامري، 2009، 48).

وتُعد الخامات البيئية من العوامل المهمة في تنمية تفكير الطفل، فالخامات البيئية تثير مشكلات للطفل تدعوه للتفكير والتجريب ومحاولة حل ما يصادفه من مشكلات، وهي في الوقت نفسه تعطيه فرصة للتعبير الذاتي والثقة بالنفس (عبد الكريم، 2001، 694).

فالخامة يقصد بها "كل ما يمكن أن يستخدم في صياغة وتشكيل العمل الفني سواءً أكان ألواناً أو أخشاباً أو أحجاراً أو مهملات أو بقايا معادن أو أشياء جاهزة" (سيف اليزل، 2014، 649).

ولذلك فرضت خامات البيئة إمكاناتها التشكيلية والفنية على الإنسان، حيث تُعد البيئة معرض مفتوح ودائم للمصادر والمواد الفنية التي يمكن استخدامها في انتاج العديد من الأنشطة والأعمال الفنية.

2- أهمية استخدام خامات البيئة المستهلكة بالنسبة طفل الروضة: تُعد خامات البيئة المستهلكة وسيلة من وسائل الإنتاج الوظيفي أو التعبيري، فهي تكتسب القيم والمعاني كلما أدركنا كيف نستفيد منها عملياً، وكيف نستطيع تحويلها إلى أشياء لها قيمة وظيفية، وتختلف الأعمال الناتجة عن التعامل بهذه الخامات من مجتمع لآخر تبعاً لتنوع الخامات المتواجدة في هذه المجتمعات.

إن أي خامة ممكن أن تكون قابلة للتشكيل طالما كانت في مستوى قدرات الأطفال، ومناسبة لأعمارهم، وليس هناك أسلوب محدد لصياغة وتشكيل كل خامة، بل إن طبيعة كل خامة وخصائصها هي التي ستوحي بهذا الطابع، وكذلك طبيعة المتعلم الذي سيفرز انفعالاته ومهاراته في تلك الخامة (سيف اليزل، 2014، 652).

كما أن استخدام خامات البيئة المستهلكة في العملية التعليمية يمكن أن يجسد المفاهيم المجردة، وتجعل المتعلم نشطاً وفاعلاً أثناء عملية التعلم واكتساب الحقائق والمفاهيم (العامري، 2009، 47)، فالعمل والتشكيل بخامات البيئة المستهلكة ليس مسلي فقط بل فعال أيضاً، حيث يجعل المتعلمين أكثر إيجابية في مواقف العملية التعليمية التعلمية المختلفة.

وقد حددت عبد المنعم (2017) أهمية استخدام خامات البيئة المستهلكة في الآتي:

* تنمية التفكير الابتكاري والإبداعي للأطفال.
* استغلال القدرات الابتكارية والإبداعية في الخامات الملموسة بطريقة مباشرة.
* الشعور باحترام الذات، والإنتاجية، والقدرة على الإنجاز،
* التوعية البيئية في المراحل المبكرة من الطفولة، وتنمية اتجاهات إيجابية نحو البيئة.
* التقليل من النفايات الضارة والحفاظ على البيئة.
* اكتشاف الأطفال المبدعين في مرحلة الطفولة المبكرة، وممارسة الأنشطة الإبداعية المختلفة.
* إثراء خبرات الأطفال وتزويدهم ببعض المعلومات والمفاهيم بطريقة مباشرة.
* تحويل الطفل من فرد مستهلك إلى فرد منتج.
* ممارسة السلوك الاستهلاكي الرشيد من خلال أعمال فنية بسيطة من المواد المتاحة.
* التعلم الذاتي، فالأطفال يتعلمون من خلال ممارستهم الفعلية وتجاربهم.
* تنمية قدرة الطفل على الملاحظة الدقيقة.
* تدريب الأطفال على الصبر وبذل الجهد المتصل لتحقيق الهدف.

وهناك العديد من الدراسات التي أكدت على أهمية استخدام خامات البيئة المستهلكة وعلى تنمية مهارات الاستفادة منها من هذه الدراسات: دراسة ماديسون

Maddison (1993) التي هدفت إلى إتاحة الفرصة أمام الأطفال من عمر (3-5) سنوات للإفادة من الموارد الطبيعية من خلال الأنشطة المختلفة، ودراسة أبو حميده والشفيع (2013) التي أكدت على فاعلية البرنامج المقترح بما يتناوله من أنشطة تقوم على استخدام خامات البيئة في تحسين القدرات الابتكارية لدى طلبة الأشغال الفنية بكلية الفنون الجميلة والمتمثلة بالطلاقة والمرونة والحساسية والأصالة كما تفوق البرنامج المقترح مقارنة بالطريقة التقليدية في التدريس، أما دراسة سيف اليزل وعبد اللطيف وعبد القوي (2014) فقد أكدت على أهمية استخدام خامات البيئة المستهلكة في تنمية الإبداع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة القاهرة.

مما سبق نجد إنه لا حدود لاستخدام خامات البيئة المستهلكة، وعلى القائمين على العملية التعليمية أن يُحسنوا توظيفها وفق أسس علمية، بما يعود بالنفع على المتعلمين في اكتساب المعلومات والمفاهيم والمهارات المختلفة، فالمتعلم عندما يتلقى المعرفة النظرية، ويتعرف على تطبيقاتها العملية ويربطها بواقع الحياة، تُنمى معارفه العلمية، وتتسع مداركه، فاستغلال خامات البيئة المستهلكة في أوجه نشاط طفل وألعابه المختلفة، يثري ثقافته، ويشبع حاجته للبحث والمعرفة والاستكشاف وحب الاستطلاع.

3- المصادر الأساسية لخامات البيئة المستهلكة:

تُعد الطبيعة أهم مصدر للخامات بل هي المصدر الأساسي للخامات غير المصنعة على أقل تقدير، فهي تُعد مخزناً هائلاً للعديد من الخامات والمواد المتنوعة. وقد قام الخولي (2015، 85-86) بتصنيف خامات البيئة المستهلكة وفق الآتي:

*** خامات طبيعية وتشمل:**

- ✓ خامات نباتية طبيعية: مثل نشارة الخشب، فروع الأشجار، وخامات النخيل، ونوى البلح، وغيرها.
- ✓ خامات حيوانية وبحرية: مثل الجلود، قشر البيض، وقشور الأسماك، والأصداف، عظام الحيوانات.
- ✓ خامات الطوب: مثل الصخور، الأحجار، الرمال، الطينيات.

*** خامات صناعية وتشمل:**

- ✓ خامات معدنية: مثل الأسلاك، والبقايا المعدنية ذات الأشكال المتعددة.

- ✓ خامات ورقية: مثل ورق الكرتون، وورق الكرويشة.
- ✓ خامات مختلفة: وهي تطلق على المواد الناتجة عن الصناعات الحديثة التي ليس لها أصل طبيعي ومنها اللدائن بأشكالها المتعددة، والخرز، والفلين، وعجينة السيراميك.
- ✓ نفايات البيئة الصناعية: وهي ما يتخلف عن البيئة من خامات تصلح للتشكيل مرة أخرى، حيث تثري العمل الفني ومنها بقايا القماش، والزجاج، والقواقع.

ولا بد أن تتوافر في الخامات البيئية التي يتناولها الطفل مجموعة من الشروط نذكر منها:

- ✓ أن تكون الخامة متاحة وموجودة في بيئة الطفل المحلية، وذات أسعار مقبولة وفي متناول يد الطفل، وأن تكون آمنة في عملية التشكيل والتوليف.
- ✓ أن تكون الخامة مصدراً لإثارة الحس الفني للطفل وتحفزه للتعبير عنها سواءً باللون أو الملمس أو الشكل أو الحجم.
- ✓ ألا تحتاج لأدوات معقدة لكي يقوم الطفل بتوليفها وتشكيلها، وغالباً ما يمكن تشكيلها باليد مباشرةً (المرسي، 2006، 69).

من هنا نجد إنه هناك تنوع كبير في الخامات الموجودة في البيئة من حولنا سواء أكانت طبيعية أم صناعية أم مستهلكة، لكن المهم هو كيفية تناول الطفل لهذه الخامات واستخدامها واستغلالها في تنمية معارفه ومعلوماته ومهاراته بما يثري حياته العملية اليومية.

4- خامات البيئة المستهلكة وعلاقتها بطفل الروضة:

يُولد الطفل على الفطرة ليس له لغة أو فكر أو معتقد، ومعارفه لاتزال في مهدها، ولا يستطيع التمييز بين الأشياء، حواسه تبدأ في تلقي المعارف والخبرات، وعضلاته لم تتمرن بعد، ومشاعره لم تنضج، انفعالاته لم تتحدد بعد، فالطفل في سنواته الأولى يبدأ بالشخبطة على السطوح المختلفة، ويفرح لما ينتجه على هذه السطوح، فهو يكتشف البيئة من حوله، ويلعب بالخامات المختلفة كالألوان والأدوات والخرز وقصاصات الأقمشة وغيرها....

وتكمن وراء هذا النوع من السلوك أو النشاط لدى طفل الروضة أسباب ودوافع عدة من بينها الميل الشديد للعب، وحب الاستطلاع أو الاكتشاف، والحاجة إلى التعبير عن الذات، وتقليد الكبار، بالإضافة إلى وعيه في صنع شيء بيديه ورغبةً منه في تأكيد ذاته، وإحساسه بالمقدرة على أن يكون إنساناً فاعلاً ونافعاً.

ويرى كل من روسو وفروبل بأن النشاط الذاتي طبيعة أساسية في الطفل، وذكر فروبل في كتابه " تربية الأنسان " أن الكائن الحي الصغير يحب أن يُدرب مُبكراً على العمل والنشاط الإبداعي المنتج، فالدروس عن طريق العمل وبواسطته، والدروس عن طريق الحياة هي أكثر أنواع الدروس تأثيراً وإنتاجاً (سمعان، د ت، 18).

معنى ذلك أن التعليم الذي يترك أثراً عميقاً في النفس ويُذكي وينمي قدرات الطفل وميوله واتجاهاته الفعلية ويحقق نتائج إيجابية هو التعليم بالعمل والممارسة، إذ يستطيع الطفل من خلاله أن يرى نتائج أعماله ملموسة ثم أن اكتسابه للتجارب والخبرات المختلفة لا يتم بالصورة المثلى إلا من خلال الاحتكاك بالمواقف العملية في الحياة، وليس الاقتصار على المعلومات النظرية التي يتلقاها من المعلم والتي تكون معرضة للنسيان مع الوقت، فالطفل في سنواته الأولى يعتمد على حواسه في التعرف على العالم الخارجي واكتساب المعلومات والمعارف والمهارات والاتجاهات، ويُعد النشاط اليدوي أكثر نشاط يؤديه الطفل لأنه يتماشى مع طبيعته، فالنشاط اليدوي هو أي نشاط يقوم به الطفل مُستخدماً الخامات والأدوات الفنية المختلفة، حيث يُستثار الطفل بالخامات البيئية بطرق مختلفة وأن قصد اللعب بها، والتعرف عليها، وتجربتها، مما يؤدي إلى تزويده بمعلومات أكثر عن الأشياء التي يتعامل بها، وصقل معرفته، وتقديم خبرة جديدة تجتذبه، فيصبح تدريجياً قادراً على التمييز بين الأشياء والخامات المختلفة والابتكار بها (بركات، 2017 ، 356).

إن ممارسة الطفل للأنشطة باستخدام خامات البيئة المستهلكة يؤكد رابطة الإنسان بالبيئة بإحداثه نوعاً من الوفاق، كما أن فرصة العمل بخامات البيئة المستهلكة المتعددة والمتنوعة في الشكل واللون والملمس والبريق والنعومة والخشونة والليونة تجعله أكثر إلماماً بطبائع هذه الخامات وإمكاناتها، ومن خلال العمل بها يكتسب الطفل القدرة

على التعبير النفسي تحركه طاقته الحدسية التي تنشط بإثارة المخيلة إثناء التفاعل مع الخامات، حيث يكتسب قدراً من السعادة والشعور بالرضا الناجم عن العمل، والشعور بالفردية وتأكيد الذات، خاصةً إذا قام طفل نفسه بجمع هذه الخامات وقام بفرزها وتأملها والتخطيط لإنتاج لعبة أو منتج من صنع يديه، فيقوم بالتجريب والتوليف والتشكيل بهذه الخامات، يبذل الجهد من غير ملل أو كلل، محاولاً تنفيذ مخططاً وضعه في ذهنه، وتجسيد فكرته على أرض الواقع، وكم تكون فرحته عظيمة عندما ينجح بمشروعه الصغير، حتى ولو كان بسيطاً أو صغيراً، فنراه يحاول أن يري الجميع ما أنجزه وكيف أنجزه، فالطفل يشعر عند إنجاز عمل من تخطيطه وصنع يديه بأن له قيمة كفرد ويستطيع إنجاز شيء له قيمة حتى ولو كانت بسيطة، وأنه فرد منتج فاعل في بيئته ومجتمعه (شحات وأحمد، 2012).

من هنا علينا نحن كأهل ومربين تشجيع الأطفال على الاستفادة من المواد موجودة حوله، وتوفير البيئة التعليمية التي تحفز الطفل على التخطيط والإنتاج، من خلال إثراء بيئته بالمثيرات البيئية والتعليمية التي تسمح بانطلاق خيال الطفل، والتفكير بكيفية الاستفادة من كل ما هو متاح من حوله من خامات وأدوات، وتشجيعه على التخطيط بنفسه لتشكيلها وتوليفها في عمل يعبر عن اهتماماته وميوله، والاستمرار بهذا النهج في المراحل اللاحقة وبذلك نكون قد وضعنا البذور الأولى لبناء المتعلم المنتج والفاعل والمؤثر في بناء مجتمعه.

الدراسات السابقة:

دراسة ماديسون Maddison (1993) في الولايات المتحدة الأمريكية: نحن نعيد التدوير. هدفت الدراسة إلى إتاحة الفرصة أمام الأطفال من عمر (3–5) سنوات للإفادة من الموارد الطبيعية من خلال الأنشطة المختلفة، إذ قامت بتعريف الأطفال بمعنى إعادة تدوير النفايات المعدنية والورقية والزجاجية من خلال استخدام الموارد البيئية في إعادة التدوير والاستفادة منها في أنشطة بناءة، أثبتت الدراسة أن الأطفال أظهروا تقدماً من ناحية اهتمامهم بالنفايات التي يمكن تدويرها واستفادتهم منها في أنشطة مفيدة وأصبح لديهم حس بيئي سليم.

دراسة أبو حميده والشفيع (2013) في فلسطين: فاعلية البرنامج المقترح لتحسين القدرات الابتكارية لدى طلبة الأشغال الفنية بكلية الفنون الجميلة. سعت الدراسة إلى معرفة فعالية برنامج مقترح لتحسين القدرات الابتكارية لدى طلبة الأشغال الفنية بكلية الفنون الجميلة –جامعة الأقصى –فلسطين، حيث يتضمن البرنامج أنشطة قائمة على استخدام خامات البيئة، استخدم الباحث المنهج التجريبي من خلال تطبيقه على مجموعة تجريبية، وأخرى ضابطة لا تتعرض للبرنامج، بعد أن أجرى عليهم اختبارًا قبليًا، ومن ثم اختبار بعدي لمعرفة ما توصلت إليه الدراسة من تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع، باستخدام برنامج مقترح في مجال الأشغال الفنية، حيث طبق على جميع طلبة الأشغال الفنية بالمستوى الأول في عام 2010 م 2011 –م، وتم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة، بلغ عددها(41) طالبًا وطالبة، يمثلون % 50 من الطلبة، وقد خلصت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح لتحسين القدرات الابتكارية لدى طلبة، وتحسن مستوى الطلبة في القدرات الابتكارية والمتمثلة في (الطلاقة –المرونة – الحساسية–الأصالة)، تفوق البرنامج المقترح مقارنةً بطريقة التدريس التقليدية.

دراسة سيف اليزل وعبد اللطيف وعبد القوي (2014) في مصر: فاعلية برنامج مقترح قائم على المدخل البيئي لتنمية الإبداع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج مقترح قائم على المدخل البيئي في تنمية مهارات الإبداع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة القاهرة، استخدم الباحث المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، تكونت عينة الدراسة من (30) تلميذ موزعين على مجموعة تجريبية واحدة، أما أدوات الدراسة فقد صمم الباحث بطاقة ملاحظة مهارات الإبداع ومقياس الإبداع، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الإبداع لدى عينة الدراسة وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام باستخدام خامات البيئة المستهلكة في تقديم أنشطة فنية جديدة ومبتكرة مما يساعد التلميذ على استخدام خامات البيئة المستهلكة ليصنع ألعابه بنفسه، وبناء استراتيجيات جديدة ومختلفة وقياس أثرها في تنمية الإبداع لدى التلاميذ لإثراء مجال طرق التدريس بكم متنوع من الاستراتيجيات التعليمية، وتوعية المعلم بأهمية استخدام المدخل البيئي في تنمية خبرات التلاميذ وإثراء مهاراتهم الفنية.

دراسة الخولي (2015) في مصر: فاعلية برنامج قائم على توظيف خامات البيئة المستهلكة في تنمية التحصيل ومهارات التفكير الابتكاري والأداء المهاري لدى التلاميذ ضعاف السمع. تكونت عينة الدراسة من (24) تلميذ وتلميذة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي، أما أدوات الدراسة فقد كانت استبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية المناسبة من خامات البيئة المستهلكة التي يمكن لضعاف السمع الاستفادة منها في أعمالهم الفنية، وقائمة بمهارات التفكير الابتكاري، وقائمة بالأداء المهاري، اختبار تحصيلي، وبطاقة ملاحظة المهارات الفنية، ومقياس تقدير الإنتاج الفني، وخلصت الدراسة إلى فاعلية البرنامج، بالإضافة إلى وجود درجات متقاربة بينهم تبعاً لمتغير النوع.

دراسة حماده (2020) في مصر بعنوان: فاعلية برنامج قائم على استراتيجية التعلم بالمشروعات لتنمية الوعي المهني في الطفولة المبكرة. هدفت الدراسة إلى استخدام استراتيجية التعلم بالمشروعات لتنمية الوعي المهني لدى أطفال الروضة، وشملت عينة الدراسة (60) طفل وطفلة، مقسمة على مجموعتين تجريبية (30) طفل وضابطة (30) طفل، حيث طُبق البرنامج على المجموعة التجريبية، أما المجموعة الضابطة فقد تلقت أنشطة برنامج الروضة، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وأظهرت النتائج وجود فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة بضرورة تصميم وإنتاج برامج متنوعة لتنمية الوعي المهني لدى أطفال الروضة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في دراسة مدخل المشروعات وخامات البيئة المستهلكة، لكنها اختلفت فيما بينها من حيث الهدف والمادة العلمية.

وأفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد خطوات المشروع، وبناء بطاقة الملاحظة المناسبة لطفل الروضة، وفي كتابة الإطار النظري.

ولعل ما يميز الدراسة الحالية أنها سعت لمعرفة درجة مشاركة طفل الروضة في مدخل المشروعات القائم على استخدام خامات البيئة المستهلكة.

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث: اتّبع البحث المنهج الوصفي التحليلي، عن طريق مراجعة الدراسات والأدبيات التربوية المتعلقة بمتغيرات البحث ووصفها، ومعرفة ارتباطها وعلاقاتها، لتحديد خطوات المشروع وبناء بطاقة الملاحظة المناسبة لأطفال الروضة، وتعرّف درجة مشاركة طفل الروضة في مدخل المشروعات القائم على استخدام خامات البيئة المستهلكة.

ثانياً: مجتمع البحث وعينته: يتألف المجتمع الأصلي للبحث من جميع أطفال الروضة المسجلين في إحدى رياض الأطفال في مدينة حمص الحكومية والبالغ عددهم (972) طفل وطفلة حسب إحصائية دائرة التخطيط والإحصاء بمديرية التربية في محافظة حمص للعام الدراسي (2024/2023 م)، **أما عينة البحث:** فقد قامت الباحثة باختيار روضة الشروق (روضة الشهيد ناصر العلي) لتطبيق البحث، وتم اختيار الروضة بالطريقة القصدية وذلك كون الروضة كبيرة وفيها قاعات كثيرة، مما يساعد على الملاحظة بشكل جيد هذا بالإضافة إلى موافقة إدارة الروضة على تقديم كل التسهيلات اللازمة لتطبيق البحث، بعد ذلك قامت الباحثة باختيار شعبة من الروضة من الفئة العمرية (5–6) سنوات وقد تم اختيارها بالطريقة العشوائية وقد بلغ عدد عينة البحث (30) طفلاً وطفلة.

ثالثاً: أدوات البحث: تم اعتماد بطاقة الملاحظة –من أعداد الباحثة– لتعرّف درجة مشاركة طفل الروضة في مدخل المشروعات القائم على استخدام خامات البيئة المستهلكة.

1– **الهدف من بطاقة الملاحظة:** تهدف بطاقة الملاحظة إلى رصد أداء أطفال الروضة قبل وأثناء وبعد مشاركتهم في تطبيق الأنشطة التي تقدمها لهم الروضة، وذلك لمعرفة درجة مشاركة طفل الروضة في مدخل المشروعات القائم على استخدام خامات البيئة المستهلكة.

2– إعداد بطاقة الملاحظة: تم بناء بطاقة الملاحظة وذلك بالاستفادة من عدة مصادر وهي:

2–1– مراجعة الأدب التربوي والأبحاث والدراسات ذات العلاقة بمتغيرات البحث.

2-2- الرجوع إلى بعض الدراسات التي اعتمدت مثل هذه الأداة كدراسة (موسي، 2020) ودراسة (الخولي، 2015)، وقد راعت الباحثة في صياغة الأداءات ما يأتي:

* أن يكون الأداء قابلاً للملاحظة والقياس.
* أن يبدأ الأداء بفعل سلوكي في زمن المضارع.
* أن تصف كل عبارة أداءً واحداً فقط هو المراد ملاحظته.
* أن تكون مصاغة بلغة سهلة وواضحة.
* أن تتناسب العبارات مع عمر أطفال الروضة.
* أن تكون العبارات مرتبطة بالمحاور التي تم تحديدها.

3- القائم بالملاحظة: قامت الباحثة بتدريب مربية من مربيات الرياض التي تم التطبيق فيها على كيفية ملء بطاقة الملاحظة لأداء طفل الروضة قبل وأثناء وبعد تطبيق أنشطة الروضة، هذا بالإضافة إلى ملاحظة الباحثة، وذلك للحصول على درجة ثبات أكبر لبطاقة الملاحظة.

4- وصف بطاقة الملاحظة وتطبيقاتها والتعليمات الخاصة بها: تكونت بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية من ثلاثة محاور يندرج تحتها (54) مؤشر، أما بالنسبة إلى الدرجات؛ فقد استخدمت الباحثة مقياس (ليكرت الثلاثي) لمعرفة درجة مشاركة طفل الروضة في مدخل المشروعات القائم على استخدام خامات البيئة المستهلكة ، إذ توضع إشارة في العمود الذي يدل على مدى ممارسة طفل الروضة للأداء المراد ملاحظته في بنود بطاقة الملاحظة، فعندما يؤدي طفل الروضة الأداء بدرجة كبيرة يحصل على ثلاث درجات، وعندما يؤديه بدرجة متوسطة يحصل على درجتين، وعندما يكون الأداء بدرجة ضعيفة يحصل على درجة واحدة، ومن ثم تكون الدرجة الكلية لطفل الروضة على بطاقة الملاحظة (162) كحد أعلى و(54) كحد أدنى.

5- صدق بطاقة الملاحظة: تأكدت الباحثة من أن بطاقة الملاحظة التي تم تصميمها قادرة على قياس ما صممت لقياسه، وذلك بحساب صدقها بالطرائق الأتية:

5-1- صدق المحتوى: بعد أن انتهت الباحثة من تصميم بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية، قامت بعرضها على (10) محكمين من الأساتذة المختصين في رياض الأطفال والمناهج وطرائق التدريس، وذلك لإبداء آرائهم فيما يأتي:

* مناسبة الأداءات الفرعية للمحاور الرئيسة.
* الدقة اللغوية.
* كفاية الأداءات الفرعية الخاصة بكل محور.
* مناسبة الأداءات لطفل الروضة.

بعد جمع آراء المحكمين وتحليلها قامت الباحثة بحساب النسب المئوية للتكرارات والتي تشير إلى درجة الاتفاق على بنود الملاحظة باستخدام معادلة كوبر؛ وتبين أنها تراوحت بين (74.14% – 100%) وتم تحديد نسبة (85%) فما فوق لاستبقاء المهارة، وعلى هذا تمّ استبعاد (6) مؤشرات، وقد اقتصرت الملاحظات التي أبداها المحكمون على ما يأتي:

* تعديل الصياغة اللغوية لبعض البنود.
* استبدال المؤشرات بالأداءات.
* ترقيم بطاقة الملاحظة.
* إضافة بعض البنود لبطاقة الملاحظة.
* حذف بعض البنود لعدم ملاءمتها لطفل الروضة.

وقد تم إجراء التعديلات المطلوبة وبذلك أصبحت البطاقة الملاحظة في صورتها النهائية تتكون من ثلاثة محاور وكل محور يتضمن عدداً من مؤشرات الأداء بلغ عددها (48) مؤشراً، وهي كالآتي:

المحور الأول: التخطيط للمشروع: ويتضمن (18) أداءً.

المحور الثاني: تنفيذ المشروع: ويتضمن (23) أداءً.

المحور الثالث: المهارات الاجتماعية: ويتضمن (7) أداءات.

5-2- صدق الاتساق الداخلي: تم تطبيق بطاقة الملاحظة ا على عينة استطلاعية (غير عينة البحث) مكونة من (20) طفلاً وطفلةً، ومن ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات كل بند من بنود البطاقة والمحور الذي تتبع له، وبين درجات كل بند من بنود البطاقة والدرجة الكلية للبطاقة، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (1) معاملات الاتساق الداخلي لبنود بطاقة الملاحظة

رقم العبارة	ارتباطها مع المحور	ارتباطها مع الدرجة الكلية	رقم العبارة	ارتباطها مع المحور	ارتباطها مع الدرجة الكلية	رقم العبارة	ارتباطها مع المحور	ارتباطها مع الدرجة الكلية
1	.874**	.784**	**17**	.818**	.809**	33	.793**	.805**
2	.684**	.663**	**18**	.755**	.716**	34	.886**	.845**
3	.693**	.680**	**19**	.655**	.641**	35	.767**	.825**
4	.944**	.952**	**20**	.750**	.806**	36	.751**	.734**
5	.750**	.649**	**21**	.765**	.709**	37	.913**	.931**
6	.817**	.779**	**22**	.898**	.889**	38	.793**	.805**
7	.890**	.891**	**23**	.695**	.667**	39	.886**	.845**
8	.614**	.608**	**24**	.793**	.775**	40	.748**	.705**
9	.769**	.784**	**25**	.791**	.832**	41	.886**	.845**
10	.771**	.723**	**26**	.767**	.825**	42	.746**	.722**
11	.738**	.770**	**27**	.788**	.742**	43	.852**	.764**
12	.718**	.806**	**28**	.907**	.888**	44	.763**	.797**
13	.718**	.806**	**29**	.907**	.888**	45	.761**	.806**
14	.878**	.828**	**30**	.961**	.952**	46	.673**	.692**
15	.824**	.735**	**31**	.856**	.884**	47	.804**	.714**
16	.684**	.666**	**32**	.886**	.845**	48	.826**	.809**

كما تم حساب درجة ارتباط كل محور من المحاور الثلاثة مع الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (2) يبين معاملات ارتباط المحاور مع الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة

معاملات ارتباط المحور الأول بالدرجة الكلية للبطاقة	معاملات ارتباط المحور الثاني بالدرجة الكلية للبطاقة	معاملات ارتباط المحور الثالث بالدرجة الكلية للبطاقة
.979**	.992**	.975**

(**) دالة عند مستوى دلالة 0.01.

يلاحظ من الجدولين السابقين أن جميع عبارات بطاقة الملاحظة محققة عند مستوى دلالة 0.01 وذلك بالنسبة للمحور الذي تنتمي إليه وبالنسبة للدرجة الكلية، كذلك نلاحظ أن المحاور حققت ارتباطاً مع الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.01.

6- ثبات بطاقة الملاحظة:

تمّ التّأكد من ثبات بطاقة الملاحظة وأبعادها الفرعيّة باستخدام: ألفا كرونباخ، وثبات الملاحظ المرتبط بمحك.

6-1- ثبات ألفا كرونباخ:

تمت دراسة الثبات باستخدام ألفا كرونباخ، فتبين أن قيمة ألفا كرونباخ (0.757) وهو معامل ثبات مرتفع، ويوضح الجدول رقم (3) معاملات ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ.

الجدول (3) معاملات ثبات بطاقة الملاحظة ككل وأبعادها الفرعية بطريقة ألفا كرونباخ.

محاور بطاقة الملاحظة	الفا كرونباخ
التخطيط للمشروع	0.712**
تنفيذ المشروع	0.793**
تقويم المشروع	0.789**
البطاقة الكلية	0.757**

6-2- ثبات الملاحظ المرتبط بمحك: وهو درجة الاتفاق بين تقديرات الملاحظ وتقديرات ملاحظ خبير مثل الباحث الذي صمم أداة الملاحظة، وهذا النوع من الثبات مهم؛ لأنه يوفر لنا الأدلة على أن فهم الملاحظ المدرب للمتغيرات التي لاحظها باستخدام أداة الملاحظة يشابه فهم الخبير أو الباحث، ولذلك قامت الباحثة بتطبيق بطاقة الملاحظة على العينة الاستطلاعية وطلبت من ملاحظ آخر تطبيق بطاقة الملاحظة على نفس العينة، ومن ثم حساب درجة الاتفاق بين الملاحظين باستخدام معادلة كوبر:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق}} \times 100$$

وقد حدد "كوبر" مستوى الثبات بدلالة نسبة الاتفاق، التي يجب أن تكون: 85% فأكثر لتدل على ارتفاع ثبات الأداة (الأدغم، 2005، 36).

فكان متوسط درجة الاتفاق بين الملاحظين 0.89، وهو يدل على ثبات مرتفع لبطاقة الملاحظة.

من خلال ما سبق تبين أن بطاقة الملاحظة ككل ومحاورها الفرعية تتصف بدرجات مرتفعة من الثبات، حيث بلغت قيمة ألفا كرونباخ (0.757) وهو معامل ثبات مرتفع، كما بلغت نسبة الاتفاق بين الملاحظين (0.89)، وهذا يعني أنها صالح للاستخدام.

7- الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة: بعد عرض البطاقة في صورتها الأولية على المحكمين وإجراء التعديلات المقترحة، وفي ضوء النتائج التي أسفرت عنها عمليات الصدق والثبات لبطاقة الملاحظة، تم التأكد من صلاحيتها كأداة للقياس في هذا البحث، وقد ضمت بطاقة الملاحظة (48) أداءً ضمن ثلاثة محاور، وقد عبرت بطاقة الملاحظة عن مواقف يفعلها طفل الروضة بدرجة كبيرة أو بدرجة متوسطة أو بدرجة ضعيفة، ومن ثم يستحق عليها الدرجة المناسبة، حيث أعلى درجة يحصل عليها طفل الروضة على بطاقة الملاحظة (144) وأدنى درجة يحصل عليها (48)، وهكذا أصبحت البطاقة في صورتها النهائية صالحة كأداة لتقييم سلوك طفل الروضة.

عرض نتائج البحث وتفسيراته:

1- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: وينصّ على: ما درجة مشاركة طفل الروضة في التخطيط للمشروع القائم على استخدام خامات البيئة المستهلكة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب ودرجة مشاركة طفل الروضة في التخطيط للمشروع على النحو الآتي:

الجدول (4) نتائج درجة مشاركة طفل الروضة في التخطيط للمشروع القائم على استخدام خامات البيئة المستهلكة

الرقم	مؤشرات أداء التخطيط للمشروع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الإجابة
1	يختار المشروع وفقاً لرغباته	1.9	0.30	63%	4	متوسط
2	يختار المشروع المناسب لقدراته بمساعدة المعلمة	1.5	0.50	50%	11	ضعيف
3	يحدد المشروع الذي سيقوم به	1.83	0.39	61%	6	متوسط
4	يضع عنواناً مناسباً للمشروع	1.77	0.46	59%	8	متوسط
5	يحدد هدفه بشكل واضح قبل البدء بالمشروع	1.87	0.40	62%	5	متوسط
6	يراعي الإمكانات المتوفرة عند التخطيط للمشروع بمساعدة المعلمة	1.63	0.51	54%	10	ضعيف
7	يحدد احتياجاته اللازمة للمشروع	1.47	0.50	49%	12	ضعيف
8	يحدد المهام المطلوب إنجازها منه	2.1	0.48	70%	1	متوسط
9	يحدد أولويات تنفيذ المهام المطلوب إنجازها بمساعدة المعلمة	1.8	0.59	60%	7	متوسط
10	يضع تسلسل منطقي للمهام المطلوب إنجازها منه	1.63	0.46	54%	10	ضعيف
11	يحدد المشكلة التي تواجهه بشكل صحيح	1.5	0.53	50%	11	ضعيف
12	يقترح مجموعة من الحلول الملائمة للمشكلة التي تواجهه	1.77	0.41	59%	8	متوسط
13	يختار الحل الأنسب للموقف من بين مجموعة من الحلول	1.8	0.37	60%	7	متوسط
14	يجرب الحلول المقترحة	1.7	0.56	57%	9	متوسط
15	يطبق الحل الأفضل	1.97	0.45	66%	3	متوسط
16	يختار الخامات المتناسبة مع المشروع الذي اختاره	1.97	0.26	66%	3	متوسط
17	يجهز الخامات ذات الأولوية لإنجاز المشروع	1.77	0.46	59%	8	متوسط
18	يهيئ الخامات اللازمة للمشروع الذي سيقوم به	2	0.20	67%	2	متوسط

يتبين لنا من خلال الجدول السابق أن درجة مشاركة طفل الروضة في التخطيط للمشروع تراوحت بين (70%- 49%)، أي تراوحت بين الدرجة المتوسطة والضعيفة، حيث حصلت المؤشرات رقم (2، 6، 7، 10، 11) على درجة منخفضة وبوزن نسبي تراوح بين (49% و54%)، بينما حصلت باقي المؤشرات على درجة متوسطة ووزن نسبي تراوح بين (57% و70%)، وتفسر هذه النتيجة بعدم وجود آلية منظمة في تقديم الأنشطة لطفل الروضة، حيث يتم تقديم أنشطة لا يساهم الطفل في تخطيطها، ويكون دوره فقط في اختيار نشاط أو مشروع وفقاً لرغباته، وتجهيز وتهيئة الأدوات لتنفيذ النشاط وبمساعدة المربية حيث تقوم المربية بالقسم الأكبر من العمل في المشروع دون الاهتمام بأهم أهداف المشروع أن يكون الطفل هو الأساس وهو الذي يقوم بالتخطيط، ويكون دور المربية فقط الإرشاد والتوجيه، .

2- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: وينصّ على: ما درجة مشاركة طفل الروضة في تنفيذ المشروع القائم على استخدام خامات البيئة المستهلكة؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي ودرجة مشاركة طفل الروضة في تنفيذ المشروع على النحو الآتي:

الجدول (5) نتائج درجة مشاركة طفل الروضة في تنفيذ المشروع القائم على استخدام خامات البيئة المستهلكة

الرقم	مؤشرات أداء تنفيذ المشروع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الإجابة
19	يصغي إلى تعليمات المعلمة قبل البدء في تنفيذ المشروع	2.03	0.39	68%	3	متوسط
20	يلتزم بالتعليمات أثناء تنفيذ أنشطة المشروع	1.83	0.33	61%	7	متوسط
21	ينجز الأنشطة المطلوبة منه في الوقت المحدد لها	1.53	0.50	51%	14	ضعيف
22	ينفذ أي نشاط يطلب منه دون تذمر	1.77	0.46	59%	9	متوسط
23	يلتزم بتنفيذ العمل وفق الخطة الموضوعة	1.7	0.47	57%	11	متوسط
24	يعمل بنشاط حتى ينهي العمل الذي بدأ به	1.63	0.51	54%	12	ضعيف
25	يشكل فريقاً من أقرانه بنجاح	2	0.40	67%	4	متوسط

26	يوزع المهام على فريق العمل	1.77	0.36	59%	9	متوسط
27	يشجع أقرانه على أداء المهام المطلوبة منهم	1.97	0.26	66%	5	متوسط
28	يلبي حاجات أعضاء فريقه	2	0.40	67%	4	متوسط
29	يحسن استخدام الأدوات المطلوبة في العمل (استخدام المقص، ربط الخيطان، استخدام اللاصق،....)	1.9	0.36	63%	6	متوسط
30	يستخدم الألوان بشكل صحيح	2.13	0.29	71%	1	متوسط
31	يمزج الألوان بشكل صحيح	1.73	0.49	58%	10	متوسط
32	يجيد استخدام أوراق الأشغال اليدوية	2.03	0.19	68%	3	متوسط
33	يصمم مجسم من الخامات المتاحة	1.73	0.49	58%	10	متوسط
34	يستخدم عدة مواد في نشاط واحد	2.13	0.46	71%	1	متوسط
35	يتوصل إلى ابتكار أشياء مفيدة من خامات بسيطة	1.4	0.51	47%	15	ضعيف
36	يتوصل لحلول جديدة لمشكلاته	1.53	0.50	51%	14	ضعيف
37	يضيف عناصر جديدة للمنتج المبتكر	1.8	0.37	60%	8	متوسط
38	يعيد تدوير بعض الخامات المستهلكة الموجودة حوله لإنجاز عمله	1.73	0.49	58%	10	متوسط
39	يستخدم الكمية الأقل من الخامات لإنجاز عمله	1.9	0.48	63%	6	متوسط
40	يتشارك مع أقرانه في توظيف الخامات المتاحة	2.1	0.48	70%	2	متوسط
41	يستثمر خامات موجودة في بيئته المحلية لإنجاز عمله	1.6	0.52	53%	13	ضعيف

تُظهر نتائج الجدول السابق أن درجة مشاركة طفل الروضة في تنفيذ المشروع تراوحت بين (71%- 47%)، أي تراوحت بين الدرجة المتوسطة والضعيفة، حيث حصلت المؤشرات رقم (21، 24، 35، 36، 41) على درجة منخفضة وبوزن نسبي تراوح بين (47% و54%)، بينما حصلت باقي المؤشرات على درجة متوسطة ووزن نسبي تراوح بين (57% و71%)، ويمكن تفسير النتيجة السابقة بأنه يتم التركيز عند تقديم الأنشطة لطفل الروضة على تنفيذه لهذه الأنشطة، دون الاهتمام بتدريب الطفل على استثمار ما

يوجد حوله من خامات في العمل الذي يقوم به، واعتماده بشكل أساسي على المربية في تأمين أدوات وخامات الأنشطة، مما يحرمه من تنمية مهارات عديدة كحل المشكلات وترشيد الاستهلاك وإدارة الوقت.

3- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: وينصّ على: ما درجة مشاركة طفل الروضة في تقويم المشروع القائم على استخدام خامات البيئة المستهلكة؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي ودرجة مشاركة طفل الروضة في تنفيذ المشروع على النحو الآتي:

الجدول (6) نتائج درجة مشاركة طفل الروضة في تقويم المشروع القائم على استخدام خامات البيئة المستهلكة

الرقم	مؤشرات أداء تقويم المشروع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الإجابة
42	يراجع الخطة التي وضعها قبل البدء بالعمل	1.87	0.29	62%	2	متوسط
43	يقوّم عمله بعد كل مرحلة من مراحله بمساعدة المعلمة	1.77	0.36	59%	3	متوسط
44	يجري التعديلات المناسبة على عمله بمساعدة المعلمة	1.9	0.42	63%	1	متوسط
45	يتقبل النقد على عمله من قبل أقرانه	1.87	0.46	62%	2	متوسط
46	يقدم ملاحظات حول عمل أقرانه بشكل صحيح	1.4	0.51	47%	5	ضعيف
47	يحدد نقاط القوة والضعف بما يقدمه	1.4	0.48	47%	5	ضعيف
48	يقوّم أخطاءه بشكل صحيح	1.5	0.53	50%	4	ضعيف

تُظهر نتائج الجدول السابق أن درجة مشاركة طفل الروضة في تنفيذ للمشروع تراوحت بين (47%- 63%)، أي تراوحت بين الدرجة المتوسطة والضعيفة، حيث حصلت المؤشرات رقم (46، 47، 48) على درجة منخفضة وبوزن نسبي تراوح بين (47% و50%)، بينما حصلت باقي المؤشرات على درجة متوسطة ووزن نسبي تراوح بين (59% و63%)، ويمكن تفسير النتيجة السابقة بعدم إشراك الطفل في تقويم عمله وعمل رفاقه، وحصر هذه المهمة للمربية فقط التي تقوم بتقييم وتقويم عمل الأطفال.

وللإجابة عن السؤال الرئيس الذي ينص على:

ما درجة مشاركة طفل الروضة في مدخل المشروعات القائم على استخدام خامات البيئة المستهلكة؟

قامت الباحثة بحساب النسبة المئوية لتكرارات الأداء في المحاور الثلاثة وترتيبها وفق الجدول الآتي:

الجدول (7) نتائج درجة مشاركة طفل الروضة في محاور مدخل المشروعات القائم على استخدام خامات البيئة المستهلكة

المحور	درجة مشاركة طفل الروضة في محاور مدخل المشروعات القائم على استخدام خامات البيئة المستهلكة	عدد المؤشرات	عدد التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
1	التخطيط للمشروع	18	959	37.33%	2
2	تنفيذ المشروع	23	1259	49.01%	1
3	تقويم المشروع	7	351	13.66%	3
	المجموع	48	2569	100%	

تُظهر نتائج الجدول السابق أن درجة مشاركة طفل الروضة في المحاور الثلاثة تراوحت بين (13.66%- 49.01%)، حيث جاء في المرتبة الأولى تنفيذ المشروع وبنسبة مئوية قدرها (49.01%)، تلتها في المرتبة الثانية التخطيط للمشروع بنسبة مئوية قدرها (37.33%)، وحل في المرتبة الثالثة تقويم المشروع بنسبة مئوية قدرها (13.66%) ويمكن تفسير النتيجة السابقة بأن الأنشطة والمشروعات المقدمة لطفل الروضة تقوم بشكل أساسي على إشراك الطفل في تنفيذها، دون الاهتمام بإشراكه في التخطيط لها، وتقويمها، وقد يرجع السبب في ذلك إلى عدم إلمام مربيات الروضة بخطوات المشروع وأهدافه، وعدم إتباع المربيات لدورات لتطبيق مدخل المشروعات في أنشطة الروضة، وقلة الأنشطة التي تقوم على مدخل المشروعات واستخدام خامات البيئة المستهلكة في هذه الأنشطة، كما قد يعود السبب في ذلك إلى ضعف الإمكانات الموجودة في الروضة التي تحول دون تطبيق مثل هذه المداخل، والتي تتطلب توفر خامات وأدوات كثيرة.

مقترحات البحث:

1- تعريف (القائمين على المناهج، مربيات الرياض، الأهل، الطالبات المعلمات) بمدخل المشروعات القائم على استخدام خامات البيئة المستهلكة، من حيث أهميته، أنواعه، خصائصه، خطواته.....الخ.

2- توعية مربيات الروضة بمدخل المشروعات واستخدام خامات البيئة المستهلكة، وعقد دورات تدريبية في توظيف أنشطة قائمة عليها ضمن أنشطة الروضة.

3- إعادة النظر في المناهج الحالية في رياض الأطفال بحيث تتضمن أنشطة ومشروعات قائمة على استخدام خامات البيئة المستهلكة طفل الروضة، لما لها من دور في تنمية العديد من المهارات بمدخل المشروعات وخامات البيئة المستهلكة كمهارة التخطيط وتقويم الأعمال وحل المشكلات وترشيد الاستهلاك...

4- الاهتمام باستخدام خامات البيئة المستهلكة في تقديم مشروعات وأنشطة جديدة ومبتكرة، والعمل على دمج هذه الأنشطة والمشاريع ضمن البرنامج اليومي لطفل الروضة.

المراجع:

المراجع العربية:

- أبو حميده، مازن زكي والشفيع، الشفيع بشير. (2013). فعالية برنامج مقترح لتحسين القدرات الابتكارية لدى طلبة الأشغال الفنية بكلية الفنون الجميلة. ***مجلة العلوم الإنسانية***، *جامعة الأقصى*، فلسطين، 14(2)، 10 -38.

- أبو الهيجاء، فؤاد. (2001). ***أساسيات التدريس وطرقه العامة***. الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

- الأدغم، رضا أحمد. (2004). أثر التدريب على بعض استراتيجيات فهم المقروء لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية في اكتسابهم واستخدامهم لها في تدريس القراءة. ***مجلة البحوث النفسية والتربوية***، جامعة المنوفية، مصر،19(1)، 1-56.

- آل سعود، الجوهرة بنت فهد بن خالد. (2021). مهارات القرن الحادي والعشرون اللازمة لأطفال الروضة ومتطلبات اكتسابها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية للطفولة. ***المجلة الدولية للأبحاث التربوية***، (45) 2، 40- 66.

- أمبو سعيدي، عبد الله؛ والبلوشي، محمد. (2011). ***طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية***. ط2. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- بدير، كريمان. (2008). ***التعلم النشط***. الأردن، عمان: دار المسيرة.

- بركات، عفاف. (2017). تنمية مهارات التشكيل الفني لطفل الروضة باستخدام برنامج قائم على استراتيجية التعلم التعاوني (Jigsaw). ***مجلة الطفولة***، (27)، 356.

- البكاتوشي، جنات. (2003). فاعلية استخدام بعض الأنشطة (أسلوب المشروع) كمدخل للتربية البيئة في رياض الأطفال. *رسالة دكتوراه (غير منشورة)*. جامعة عين شمس.

- بودي، زكي؛ والخزاعلة، محمد. (2012). ***استراتيجيات التدريس***. ط1. فلسطين: دار الخوارزمي للنشر والتوزيع، دائرة المكتبة الوطنية.

– التلاوي، إباء حسن. (2018). فاعلية برنامج قائم على مدخل المشروعات لتنمية بعض مهارات الريادة لدى طفل الروضة. *(رسالة ماجستير غير منشورة)*. كلية التربية، جامعة البعث، حمص.

– جابر، وليد. (2003). ***طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية***. ظ1. الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

– الحريري، رافدة. (2010). ***طرق التدريس بين التقليد والتجديد***. الأردن، عمان: دار الفكر.

– حسنين، حسين. (2007). ***التدريس باستخدام المشروع***. ط1. الأردن، عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

– حسين، محمد. (2007). ***تنمية الذكاءات المتعددة توثيق الاندماج، برامج، مجالات، قضايا وحلول***. ط1. الإمارات العربية المتحدة، العين: دار الكتاب الجامعي.

– حماده، سلوى علي. (2020). فاعلية برنامج قائم على استراتيجية التعلم بالمشروعات لتنمية الوعي المهني في الطفولة المبكرة. ***المجلة التربوية***، عدد 74، 102– 174.

–الخولى، رضا محمود السيد. (2015). فاعلية برنامج قائم على توظيف خامات البيئة المستهلكة في تنمية التحصيل ومهارات التفكير الابتكاري والأداء المهاري لدى التلاميذ ضعاف السمع. ***مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)***، (30)، 26– 159.

– الروايضة، صالح؛ ودومي، حسن؛ والعمري، عمر. (2012). ***التكنولوجيا وتصميم التدريس***. ط1. عمان، الأردن: زمزم ناشرون وموزعون.

– زيتون، عايش. (2007). ***النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم***. الأردن: دار الشروق للنشر.

– زيود، أسامة محمد أنيس. (2016). "واقع استخدام التعلم القائم على المشاريع في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلمي العلوم في محافظة جنين"، *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس فلسطين.

– سرايا، عادل. (2007). ***التعليم التعلمي والتعلم ذو المعنى***. ط2. الأردن، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

– سعادة، جودت، وإبراهيم، عبد الرحمن. (2001). ***تنظيمات المنهج وتخطيطها وتطويرها***. القاهرة: دار الشروق للنشر.

– سليم، مريم. (2003). ***علم نفس التعلم***. بيروت: دار النهضة العربية.

– سمعان، وهيب. (د.ت). ***دراسات في المناهج***. مكتبة الأنجلو المصرية.

– السيد، رشا سيد أحمد. (2022). فاعلية برنامج قائم على استراتيجية التعلم بالمشروعات في تنمية الوعي بالهوية الجنسية لطفل الروضة. ***مجلة الطفولة***، (40)، 61– 96.

–سيف اليزل، محمد سمير، وعبد اللطيف، هبه كمال، وعبد القوي، أشرف بهجات. (2014). برنامج مقترح قائم على المدخل البيئي لتنمية الإبداع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. ***مجلة العلوم التربوية***، 3(2)، 641–661.

– شحات، حسين أحمد وأحمد، فاطمة الزهراء كمال. (2012، 1–3). فعالية استراتيجية العصف الذهني لتنمية بعض مهارات استخدام الخامات والنفايات في إنتاج مشغولات فنية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *(بحث مقدم) – الملتقى الدولي الثالث للفنون التشكيلية حوار جنوب– جنوب الفنون التشكيلية والمتغيرات العالمية*. كلية التربية النوعية، جامعة أسيوط.

– الشربيني، أحلام. (2009). فاعلية نموذج للتعلم قائم على المشروعات في تنمية مهارات العمل وتحصيل تلاميذ الصف الأول الإعدادي واتجاهاتهم نحو العلوم. ***الجمعية المصرية للتربية العملية***، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، مصر.

– الشرقاوي، سعدية وعبد الحميد، محمد ومعوض، أروى. (2017). تنمية بعض مهارات القيادة لدى طفل الروضة باستخدام برنامج قائم على طريقة المشروع. ***المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال***، جامعة بور سعيد، (11)، 461–468.

– الصعيري، هيفاء. (2010). التعلم بالمشاريع القائم على الويب وأثره على تنمية مهارة حل المشكلات والتحصيل في مادة الحاسب الآلي. ***المركز العربي للتعلم والتنمية***. جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.

– العافي، طارق والجميلي، أكرم. (2000). ***طرائق التدريس والتدريب المهني***. ط1. طرابلس: المركز العربي للتدريب المهني وإعداد المعلمين.

– عامر، طارق عبد الرؤوف، والمصري، إيهاب عيسى. (2013). ***التعلم النشط: مفهومه، أهدافه، استراتيجياته***. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

–العامري، محمد بن حمود. (2009). كيف يستفيد المعلم من خامات البيئة في ابتكار أساليب تدريس حديثة. ***دورية التطوير التربوي***. سلطنة عمان، (53)، 48 –53.

– عبد الغفار، شريهان جابر. (2014). فاعلية وحدة مقترحة قائمة على استراتيجية التعلم المعتمد على المشروعات في تنمية المهارات الابتكارية باستخدام الخامات المستهلكة في مقرر التصميم لدى الطلاب المعلمين بشعبة الملابس الجاهزة. *رسالة ماجستير (غير منشورة)*. كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية.

– عبد المنعم، مروة. (2017). إعادة استخدام خامات البيئة نشاط فني في رياض الأطفال. **مجلة خطوة**، (30)، 26– 29.

– عواد، يوسف؛ وزامل، مجدي. (2010). ***التعلم النشط نحو فلسفة تربوية تعليمية فاعلة***. الأردن، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

– المانع، وجدان بنت عبد العزيز بن علي. (2019). مدى توفر المهارات المهنية في مقرر التربية الصحية والنسوية "نظام المقررات" بالمملكة العربية السعودية. ***مجلة العلوم التربوية***. عدد1، ج1، 437– 483.

– المرسي، غادة نصر حسين. (2006). فعالية خامات البيئة كمدخل لتنمية بعض مهارات التعبير الفني لدى طفل الروضة (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة طنطا، مصر.

– مرعي، توفيق، والحيلة، محمد. (2011). طرائق التدريس العامة. ط1. عمان، الأردن: المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

– منصور، شيماء. (2017، 6 شباط). ورشة عمل تدوير خامات البيئة لعمل وسائل تعليمية للأطفال بمركز النيل للإعلام بمطروح، ولاد البلد. https://matrouh.weladelbalbd.com

– موسي، سعيد عبد المعز علي. (2020). فاعلية الألعاب التعليمية الرقمية في تنمية بعض المفاهيم والمهارات المهنية لدى طفل الروضة في عصر الثورة الصناعية الرابعة. ***مجلة الطفولة والتربية***، عدد 41 جزء رابع.

– نبهان، يحيى. (2008). ***الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم***. عمان: دار اليازوري.

– الهمص، ولاء عبد الفتاح عبد الغني. (2019). فاعلية برنامج تعليمي قائم على المشاريع (PBL) لتنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة. *رسالة ماجستير (غير منشورة)*. فلسطين، الجامعة الإسلامية بغزة.

– وهب، مبراد. (2024). درجة توفر المهارات المهنية في محتوى مناهج رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية. ***مجلة جامعة البعث***، (46)5، 51– 96.

المراجع الأجنبية:

- Bas, G. (2008). Integrating multiple intelligences in ESL/ EFL classrooms***. The internet test journal***, vol, XIV, no, 5 May.

- Berman, M. (1998). ***A Multiple intelligences road to an EIT classroom***. Bencyfelin: Crown House.

- Boss, S. & Krauss, J. (2014***): Reinventing project-based learning: Your field guide to real-world projects in the digital age***. International Society for Technology in Education.

- Healy, K. (2005). ***Social work theories in context; creating frameworks for practice***, Hampshire; Palgrave Macmillan.

- Henze,N , Nejdl, W.(1997). ***A Web-based learning Environment***, Applying Constructivist Teaching Concepts in Virtual Learning.

- James, D. (2007). ***Teaching entrepreneurship, Innovation and creativity using student self-selected change management projects***. Texas state university. McCoy College of business administration.

- Krauss, J & Boss, S. (2013). ***Thinking through project-based learning; guiding deeper inquiry***. Thousand Oats, CA; Corwin.

-Maddison, A. (1993). We recycle: an activity guide for age 3-5. ***Teaching Guide***. U. S: Wisconsin, Thornton.

- PLANO ISD. (2008). ***Elementary science fair student handbook*** (K- 6) SCIENCE FAIRS.

- Shaft, M. (2007). A Service-Learning project based on a research supportive curriculum format in the general laboratory, ***Journal of mathematical education***, 25(6), 110- 142.

- Sungur, S; & Tekkaya, C. (2006). Effects of problem- based learning and traditional instruction on self- regulated learning. ***The journal of educational research***, vol 99, no 5.

- The national energy laboratory. (2007). Science projects in renewable energy and energy efficiency, ***A guide for secondary school teachers***. USA.

- Waiman, w. (2006). The implementation of project based learning in economics at certificate level, *Thesis of degree of master*, university of hong kong.

- Westood, P. (2006). ***Teaching and learning difficulties***: Cross-Curricular, Vic: ACER. Press.

الملحق رقم (1)

بطاقة ملاحظة مشاركة طفل الروضة في مدخل المشروعات القائم على استخدام خامات البيئة المستهلكة

	مؤشرات الأداء	درجة التوفر		
		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
المحور الأول: التخطيط للمشروع				
1	يختار المشروع وفقاً لرغباته			
2	يختار المشروع المناسب لقدراته بمساعدة المعلمة			
3	يحدد المشروع الذي سيقوم به			
4	يضع عنواناً مناسباً للمشروع			
5	يحدد هدفه بشكل واضح قبل البدء بالمشروع			
6	يراعي الإمكانات المتوفرة عند التخطيط للمشروع بمساعدة			
7	يحدد احتياجاته اللازمة للمشروع			
8	يحدد المهام المطلوب إنجازها منه			
9	يحدد أولويات تنفيذ المهام المطلوب إنجازها بمساعدة المعلمة			
10	يضع تسلسل منطقي للمهام المطلوب إنجازها منه			
11	يحدد المشكلة التي تواجهه بشكل صحيح			
12	يقترح مجموعة من الحلول الملائمة للمشكلة التي تواجهه			
13	يختار الحل الأنسب للموقف من بين مجموعة من الحلول			
14	يجرب الحلول المقترحة			
15	يطبق الحل الأفضل			
16	يختار الخامات المتناسبة مع المشروع الذي اختاره			
17	يجهز الخامات ذات الأولوية لإنجاز المشروع			
18	يهيئ الخامات اللازمة للمشروع الذي سيقوم به			
المحور الثاني: تنفيذ المشروع				
19	يصغي إلى تعليمات المعلمة قبل البدء في تنفيذ المشروع			
20	يلتزم بالتعليمات أثناء تنفيذ أنشطة المشروع			
21	ينجز الأنشطة المطلوبة منه في الوقت المحدد لها			

	مؤشرات الأداء	درجة التوفر		
		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
22	ينفذ أي نشاط يطلب منه دون تذمر			
23	يلتزم بتنفيذ العمل وفق الخطة الموضوعة			
24	يعمل بنشاط حتى ينهي العمل الذي بدأ به			
25	يشكل فريقاً من أقرانه بنجاح			
26	يوزع المهام على فريق العمل			
27	يشجع أقرانه على أداء المهام المطلوبة منهم			
28	يلبي حاجات أعضاء فريقه			
29	يحسن استخدام الأدوات المطلوبة في العمل (استخدام المقص،			
30	يستخدم الألوان بشكل صحيح			
31	يمزج الألوان بشكل صحيح			
32	يجيد استخدام أوراق الأشغال اليدوية			
33	يصمم مجسم من الخامات المتاحة			
34	يستخدم عدة مواد في نشاط واحد			
35	يتوصل إلى ابتكار أشياء مفيدة من خامات بسيطة			
36	يتوصل لحلول جديدة لمشكلاته			
37	يضيف عناصر جديدة للمنتج المبتكر			
38	يعيد تدوير بعض الخامات المستهلكة الموجودة حوله لإنجاز			
39	يستخدم الكمية الأقل من الخامات لإنجاز عمله			
40	يتشارك مع أقرانه في توظيف الخامات المتاحة			
41	يستثمر خامات موجودة في بيئته المحلية لإنجاز عمله			
المحور الثالث: تقويم المشروع				
42	يراجع الخطة التي وضعها قبل البدء بالعمل			
43	يقوّم عمله بعد كل مرحلة من مراحله بمساعدة المعلمة			
44	يجري التعديلات المناسبة على عمله بمساعدة المعلمة			
45	يتقبل النقد على عمله من قبل أقرانه			
46	يقدم ملاحظات حول عمل أقرانه بشكل صحيح			

	مؤشرات الأداء	درجة التوفر		
		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
47	يحدد نقاط القوة والضعف بما يقدمه			
48	يقوّم أخطاءه بشكل صحيح			

الملحق رقم (2)

أسماء السادة المحكمين لأدوات البحث (رتبت الأسماء هجائياً)

الرقم	اسم المحكم	المرتبة العلمية
1	د. أسماء الدالاتي	مدرس في قسم تربية الطفل كلية التربية/ جامعة البعث
2	د. خولة علي	مدرس في قسم تربية الطفل كلية التربية/ جامعة البعث
3	د. ضحى السباعي	مدرس في قسم تربية الطفل كلية التربية/ جامعة البعث
4	د. عبير خضور	مدرس في قسم تربية الطفل كلية التربية/ جامعة طرطوس
5	د. عتاب قندرية	أستاذ مساعد في قسم تربية الطفل كلية التربية/ جامعة البعث
6	د. محمد إسماعيل	أستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس كلية التربية/ جامعة البعث
7	د. محمد موسى	أستاذ في قسم تربية الطفل كلية التربية/ جامعة البعث
8	د. هديل الرفاعي	مدرس في قسم تربية الطفل كلية التربية/ جامعة البعث
9	د. ولاء صافي	مدرس في قسم تربية الطفل كلية التربية/ جامعة البعث
10	د. وليد حمادة	أستاذ في قسم تربية الطفل كلية التربية/ جامعة البعث

واقع الممارسات الإدارية لدى مديرات رياض الأطفال في ضوء بعض عمليات إدارة المعرفة

طالبة الماجستير: روعة بدر إشراف الدكتورة: عتاب قندرية
كلية التربية– جامعة البعث

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية تعرف واقع الممارسات الإدارية لدى مديرات رياض الأطفال في ضوء بعض عمليات إدارة المعرفة، ولتحقيق ذلك، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي من خلال استبانة تناولت بعض عمليات إدارة المعرفة وفق ثلاثة مجالات مرتبطة باكتساب المعرفة وتخزينها ونشرها.

وتم توزيعها على عينة من معلمات رياض الأطفال بلغ حجمها (100) معلمة.

وأظهرت الدراسة النتائج الآتية:

– تبين أن واقع الممارسات الإدارية لدى مديرات رياض الأطفال في ضوء بعض عمليات إدارة المعرفة جاء بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي للاستبانة ككل (2,804). وقد جاء واقع الممارسات في مجال اكتساب المعرفة بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي قدره (3,103)، وبدرجة منخفضة في مجال تخزينها بمتوسط حسابي قدره (2,185)، وبدرجة متوسطة في مجال نشرها بمتوسط حسابي قدره (2,953).

– وجود فروق بين متوسطات استجابات المعلمات على الاستبانة تبعا لمتغير المؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا

– وجود فروق بين متوسطات استجابات المعلمات على الاستبانة تبعا لمتغير سنوات الخدمة في الروضة لصالح اللواتي لديهن أكثر من 5سنوات من الخدمة في الروضة.

وخلصت الدراسة إلى مجموعة من المقترحات أبرزها: العمل على وضع خطة منظمة لإقامة ندوات وورش عمل للتوسع في شرح مفهوم إدارة المعرفة لمديرات الرياض وكيفية توظيفها في مؤسسات رياض الأطفال.

الكلمات المفتاحية: الممارسات الإدارية_ عمليات إدارة المعرفة_ مديرة رياض الأطفال.

The reality of administrative practices among kindergarten principals in light of some knowledge management processes

Abstract:

The current study aimed to know the reality of administrative practices among kindergarten principals in light of some knowledge management processes. To achieve this, the researcher prepared a questionnaire that addressed some knowledge management processes according to three areas related to acquiring, storing and disseminating knowledge.

It was distributed to a sample of kindergarten teachers, the size of which was (100).

The study showed the following results

-It was found that the reality of administrative practices among kindergarten principals, in light of some knowledge management processes, was to a moderate degree The arithmetic mean of the resolution as a whole was (2,804). The reality of practices in the field of knowledge acquisition came with an average score of (3,103), a low degree in the field of storing it with an arithmetic average of (2,185), and a medium degree in the field of dissemination with an arithmetic average of (2,953).

-There are differences between the average scores of teachers' answers to the questionnaire according to the academic qualification variable in favor of postgraduate studies

- There are differences between the average scores of teachers' answers to the questionnaire according to the variable of years of experience in kindergarten, in favor of those who have with more than 5 years of experience. The study concluded asset of proposals.

Key words: administrative practices - knowledge management processes- kindergarten principal.

مقدمة البحث:

يعد مفهوم "المعرفة" من المفاهيم القديمة المتجددة، فالمعرفة ارتبطت بالإنسان منذ بداية خلقه وتطورت مع تفتح وعي الإنسان واتساع مداركه.

وقد أدى الانفجار المعرفي في نهاية القرن الماضي وبداية القرن الحالي، وما واكبه من تقدم تكنولوجي متسارع في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات إلى تزايد الاهتمام بالمعرفة من حيث توليدها واكتسابها، وتخزينها ونقلها وتطبيقها، حيث أصبحت المعرفة تشكل اقتصاداً جديداً، وهو الاقتصاد المبني على المعرفة، وفي ظل بيئة سريعة التغير أصبح الاعتماد على المعرفة أساس الارتقاء والتميز والزيادة والاستمرارية بالنسبة للمنظمات، وهذا ما أكده بيتر دراكر (Peter Druker) بقوله "إن المعرفة اليوم تعد المورد الرئيس لقوة المنظمة وتختلف أهمية المعرفة اختلافا جوهريا عن أهمية الموارد الاقتصادية الأخرى مثل الأرض، والعمل، وحتى رأس المال "(Becerra et.al.,2004,p4)

وأدركت المنظمات أن استثمار المعرفة بشكل فاعل يكمن في حسن إدارتها، فإدارة المعرفة تشكل عنصراً ضرورياً لبقاء المنظمة وتفوقها، وتطوير أدائها، وتحقيق أهدافها الاستراتيجية. يحقق تبني إدارة المعرفة في المنظمة عدداً من الفوائد منها على سبيل المثال: زيادة الكفاءة والفعالية، وتحسين عملية اتخاذ القرارات، وتحسين الأداء، وزيادة الإنتاجية، وتحسين الإبداع، وتحقيق ميزة تنافسية، وسرعة الاستجابة للتغييرات في البيئة المحيطة (الملاك والأثري،2002، ص.19).

وإذا كان التحول إلى إدارة المعرفة في الشركات الصناعية ومنظمات الأعمال أصبح ضرورة ملحة في عصر المعرفة، فإنه يصبح أكثر ضرورة وإلحاحا في المؤسسات التربوية، فإدارة التربية والتعليم من أهم مجالات الإدارة، لأنها تعد الأجيال التي ستقود المجتمع وتحقق التغيير المطلوب فيه، وهي بذلك تمارس نشاط المعرفة، وتحاول تحقيق تراكم نوعي فيها كما تحاول ابتكار المعرفة (الأحمد، 2004، ص.2).

وبما أن رياض الأطفال كغيرها من المؤسسات التربوية تمتلك الكثير من المعارف والمهارات والخبرات في الجانبين الإداري والمعرفي، ولكي تتمكن من استثمار معرفتها وخبراتها بشكل فعال ، لابد لها من إدارة تعمل على تشخيص هذه المعارف والخبرات وتنظيمها وتوليد معرفة جديدة منها وخزنها واسترجاعها ومشاركتها وتوظيفها في الأنشطة

المختلفة، حيث يتوجب على مديري المؤسسات التعليمية إن أرادوا النهوض بمؤسساتهم أن يمتلكوا مهارات إدارة المعرفة التي تمكنهم من توليد وتنظيم ونشر المعرفة، وامتلاك مهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات بكافة أشكالها وكما ينبغي عليهم إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات والتخطيط التربوي ويتبادلون معهم المعلومات والخبرات ليتم توظيفها في خدمة المؤسسة التعليمية وبالتالي خدمة الفرد والمجتمع (شحادة ،2006،ص.33).

ونظرا لأن مفهوم إدارة المعرفة يعد مفهوما حديثا من الناحية النظرية والتطبيقية في المؤسسات التربوية بشكل عام وفي رياض الأطفال بشكل خاص، لذا لابد من تعرف واقع تطبيق إدارة المعرفة في رياض الأطفال.

مشكلة البحث:

مرحلة رياض الأطفال مرحلة تربوية مهمة، فهي ترتبط بمرحلة الطفولة المبكرة والتي تتشكل فيها الصفات الأولى لشخصية الطفل وتتكون من خلالها الأسس الأولى للمراحل اللاحقة، فالطفل هو جزء مهم من المجتمع وينتظره دور مهم في بنائه وتطويره، كما أنها فترة حساسة للتغير والتعلم، وهي فترة النشاط والنمو العقلي الأكبر (عبد الرؤوف ،2008،ص.42).

وبالنظر إلى أهمية هذه المرحلة، كان من الضروري توفير مؤسسات تربوية في مرحلة رياض الأطفال قادرة على تنمية الطفل بمختلف الجوانب، وتهيئته للالتحاق بالتعليم الأساسي، وذلك من خلال إكسابه المهارات الاجتماعية وتشجيعه على العمل والتعاون داخل المجتمع الأكبر، وتنمية قدراته على حل المشكلات، وأداء الواجبات والحقوق.

إن مؤسسات رياض الأطفال لا تستطيع تحقيق ذلك، إلا إذا كانت قادرة على اتباع ادارة ديناميكية فعالة، قادرة على مواجهة التحديات ومواكبة التطورات، ولعل من المداخل الإدارية الحديثة التي يمكن أن تحقق ذلك، مدخل إدارة المعرفة، وهو من الاتجاهات الإدارية الحديثة التي تناولتها العديد من الدراسات كدراسة (حلاق،2014)، (حميرة،2018)، (خضر وردام ،2018) و(الهجرسي،2017).

إلا أن هناك الكثير من الدراسات في الوطن العربي رغم تأكيدها على أهمية إدارة المعرفة ودورها في تحقيق التغيير التربوي، إلاّ أنها تؤكد على أن إدارة المعرفة مازالت تعاني من بعض المشكلات التي تتعلق بالتطبيق وهذا ما أشار إليه

(الخليلي، 2006؛ الخوالدة ،2007؛ حسن، 2008؛ دروزة، 2008؛ طاشكندي، 2008؛ عثمان، 2010) وهذا ما لاحظته الباحثة خلال عملها كنائبة مديرة في رياض الأطفال، فإدارة المعرفة لا تطبق بالشكل الأمثل وتعاني من وجود العديد من الثغرات والمشكلات.

وانطلاقاً من أهمية هذا المفهوم في مختلف المؤسسات التربوية بما فيها رياض الأطفال، بات من الضروري تعرف واقع الممارسات الإدارية في رياض الأطفال في ضوء بعض عمليات إدارة المعرفة، بغية تطوير هذه المؤسسات ورفع كفاءتها.

وبذلك تحددت مشكلة البحث بالسؤال التالي:

ما واقع الممارسات الإدارية لدى مديرات رياض الأطفال في ضوء بعض عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمات؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

1- الكشف عن درجة تطبيق مديرات رياض الأطفال لعملية اكتساب المعرفة من وجهة نظر المعلمات.

2- تعرف درجة تطبيق مديرات رياض الأطفال لعملية تخزين المعرفة من وجهة نظر المعلمات

3- تحديد درجة تطبيق مديرات رياض الأطفال لعملية نشر المعرفة من وجهة نظر المعلمات

4- تقصي دلالة الفروق بين متوسطات استجابات المعلمات على الاستبانة تبعاً لمتغيري (المؤهل العلمي_ عدد سنوات الخدمة في الروضة).

أهمية البحث:

تتحدد أهمية البحث في النقاط التالية:

1-إلقاء الضوء على أهمية إدارة المعرفة في الارتقاء بجودة منظمات التعليم وتحسين العملية التربوية.

2-فتح المجال أمام المعنيين والعاملين في المؤسسات التعليمية لتطبيق عمليات إدارة المعرفة لتحسين جودة التعليم.

3-قد تفيد نتائج الدراسة في تعرف واقع الممارسات الإدارية لدى مديرات رياض الأطفال في ضوء بعض عمليات إدارة المعرفة، وبالتالي إتاحة الفرصة لباحثين آخرين للقيام بدراسات تعمل على تطوير واقع رياض الأطفال وحل مشكلاته.

فرضيات البحث:

- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات إجابات عينة البحث على الاستبانة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة في الروضة (أقل من سنتين- من 2 إلى 5 سنوات- أكثر من 5 سنوات).
- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات إجابات عينة البحث على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (إجازة - دبلوم- دراسات عليا).

حدود البحث:

- زمانية: تم تطبيق البحث في الفصل الأول من العام الدراسي 2023-2024.
- مكانية: رياض الأطفال في مدينة حمص (الحكومية- الخاصة).
- الحدود البشرية: معلمات رياض الأطفال في مدينة حمص.
- موضوعية: اقتصر البحث على تعرف واقع الممارسات الإدارية لدى مديرات رياض الأطفال في ضوء بعض عمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة- نشر المعرفة- تخزين المعرفة) من وجهة نظر المعلمات.

مصطلحات البحث:

***المعرفة:** يعرفها الملكاوي (2007) بأنها: "نتيجة معالجة البيانات التي تخرج بمعلومات، إذ تصبح معرفة بعد فهمها واستيعابها، وإن تكرار التطبيق في الممارسات يؤدي إلى الخبرة التي تقود إلى الحكمة"(ص. 30).

ويرى الكبيسي (2005) أن المعرفة: " كل شيء ضمني أو ظاهري يستحضر الأفراد لأداء أعمالهم بإتقان، أو لاتخاذ قرارات صائبة" (ص. 20).

***إدارة المعرفة:** يمكن تعريفها بأنها " الاستراتيجيات والتراكيب التي تعظم من الموارد الفكرية والمعلوماتية، من خلال قيامها بعمليات شفافة وتكنولوجية تتعلق بإيجاد وجمع ومشاركة وإعادة تجميع وإعادة استخدام المعرفة بهدف إيجاد قيمة جديدة من خلال

تحسين الكفاءة والفعالية الضرورية والتعاون في عمل المعرفة لزيادة الابتكار واتخاذ القرار"(العمري، 2004، ص.26).

وذكر (عليان،2008) أن Newman عرفها بأنها: " العمليات التي تتحكم وتخلق وتنشر وتستخدم المعرفة من قبل الممارسين لتزودهم بالخلفية النظرية المعرفية اللازمة لتحسين نوعية القرارات وتنفيذها"(ص.137).

***عمليات إدارة المعرفة:**

"هي العمليات التي تساعد المؤسسات على توليد المعلومات والحصول عليها واختيارها وتنظيمها واستخدامها ونشرها وتحويل المعلومات المهمة والخبرات التي تعتبر ضرورية للأنشطة الإدارية المختلفة لاتخاذ القرارات وحل المشكلات" (السلمي،2000، ص.17).

*** تعرف الباحثة عمليات إدارة المعرفة إجرائياً:**

هي العمليات التي تمارسها مديرات رياض الأطفال لتوليد وتخزين ونشر المعارف الضرورية لتطوير أداء الروضة ومخرجاتها، وتقاس عمليات إدارة المعرفة بالدرجة التي تحصل عليها معلمة رياض الأطفال على الاستبانة المعدة لهذا الغرض بناءً على آرائها حول الممارسات الإدارية التي تؤديها مديرات الرياض.

*** مديرة الروضة:**

هي القائدة، والمنظمة، والمخططة والمسؤولة عن إدارة أنشطة الروضة بما فيها أنشطة الأطفال التفاعلية مع معلماتهن، وتنظيم البرامج الترفيهية والاجتماعية، وتطوير التواصل والتعامل مع المجتمع المحلي (kaz, 2000، كما ورد في الجميلي، 2011).

الجانب النظري:

***مفهوم إدارة المعرفة**

نظراً لتعقيد هذا المفهوم، فقد تناوله الباحثون من مداخل ومنظورات مختلفة تبعاً لاختلاف اختصاصاتهم وخلفياتهم العلمية والعملية، ويرجع ذلك إلى سببين، يتمثل الأول في أن ميدان إدارة المعرفة واسع جداً، أما الثاني فهو ديناميكية هذا الموضوع بمعنى التبدلات السريعة في المجالات التي يشملها والعمليات التي تغطيها (العمري،2004، ص26).

يمكن القول إن إدارة المعرفة هي: العمل من أجل تعظيم كفاءة استخدام رأس المال الفكري في نشاط الأعمال، وهي تتطلب تشبيكا وربطا لأفضل الأدمغة عند الأفراد من خلال المشاركة الجماعية والتفكير الجماعي (ياسين، 2000، ص124).

وترى الزامل (2003) بأنها " العمليات التي تساعد المنظمات على توليد المعرفة، واختبارها، وتنظيمها، واستخدامها، ونشرها، وأخيراً تطبيق المعارف المهمة والخبرات التي تمتلكها المنظمة، والتي تعتبر ضرورية للأنشطة الإدارية المختلفة كاتخاذ القرارات، وحل المشكلات، والتعليم، والتخطيط الاستراتيجي (ص.10).

إن إدارة المعرفة نمط إداري متكامل يتولى المعرفة ويوجهها وفق أسس معينة، وهي جمعها وتنظيمها ثم ابتكار وتوليد معارف جديدة وتخزينها ونشرها ومن ثم تطبيقها بالشكل الذي يحقق للمنظمة أهدافها بالتجديد والتطوير.

وترى الباحثة أن المنظمات التربوية أشد حاجة لهذا النمط الإداري، نظراً لما تملكه من مخزون كبير من المعارف المتراكمة، إضافة للدور الذي تلعبه في تنمية رأس المال الفكري.

أهمية إدارة المعرفة في منظمات التعليم

تنبع أهمية إدارة المعرفة من كونها موضوع حديث يتكامل مع غيره من المواضيع الفكرية الحديثة في مجال الإدارة، سواء بالنسبة للمنظمة أو للأفراد العاملين فيها، وقد ازدادت هذه الأهمية في السنوات الأخيرة، بسبب المنافسة الشديدة وزيادة معدلات الابتكار والتجديد.

وقد أشارت الرفاعي وياسين (2004) إلى أن المؤسسات التي اعتمدت مثل هذه المبادرات قد حققت مجموعة من الفوائد منها:

*تحسين عملية اتخاذ القرارات، إذ تتخذ القرارات بشكل أسرع من قبل المستويات الإدارية الدنيا، وباستخدام موارد بشرية أقل وبشكل أفضل، كما لو أنها اتخذت من قبل مستويات إدارية عليا.

*تنفيذ القرارات بصورة أفضل، إذ أن ليس هناك حاجة لشرحها، ولأن حلقات الاتصال تكون أقصر

*يصبح الموظفون أكثر قدرة على المعرفة بوظائفهم، وبالوظائف الأخرى القريبة من وظائفهم، ونتيجة لذلك يصبح هؤلاء الموظفون قادرين على طرح مبادرات لإجراء تحسينات في العمل بطريقة أكثر خبرة وعقلانية.

*يصبح الموظفون قادرين على التعاون فيما بينهم بصورة أفضل، حيث يصبح لديهم فهم حول كيفية اعتماد كل منهم على الآخر، وكيف يتمم كل منهم بمعرفته المعرفة التي يملكها الآخرون.

*يميل الموظفون إلى البحث عن طرق وأساليب جديدة للعمل ببراعة أكثر، كما أنهم يميلون إلى العمل بجدية أكثر.

*تصبح قدرة المنظمة على إرضاء العملاء أفضل من خلال تقديم منتجات واستجابات ذات نوعية أعلى.

وأشار الكبيسي (2005) إلى الجوانب التالية:

*تتيح إدارة المعرفة للمنظمة تحديد المعرفة المطلوبة، وتوثيق المتوافر منها وتطويرها والمشاركة فيها وتطبيقها وتقييمها.

*تعد أداة تحفيز للمنظمات لتشجيع القدرات الإبداعية لمواردها البشرية لخلق معرفة جديدة والكشف المسبق عن العلاقات غير المعروفة والفجوات في توقعاتهم.

*تعد إدارة المعرفة فرصة كبيرة للمنظمات لتخفيض التكاليف ورفع موجوداتها الداخلية لتوليد الإيرادات الجديدة.

*تعد عملية نظامية تكاملية لتنسيق أنشطة المنظمة المختلفة في اتجاه تحقيق أهدافها.

كما أن أهمية إدارة المعرفة تبرز في:

- تشكيل علاقات ومعرفة من الذي نتصل به من أجل المساعدة.
- تطوير وإثراء الحماس والالتزام الوظيفي أو المهني.
- زيادة قدرات حل المشكلات والتطوير.
- تحسين وضع المنظمة في مجابهة المصاعب والمحافظة على بقائها (ص 42-43).

ووفقا لبيرتريد ونودين (Pertride&Nodine,2003) فإن استخدام طرق وأساليب إدارة المعرفة في التعليم يحقق للمؤسسات التعليمية العديد من الفوائد منها: التشجيع والتحفيز

لظهور مستوى عال من الذكاء على السطح، وزيادة فاعلية تلك المؤسسات من خلال زيادة مستوى المعرفة المتعلقة بكيفية إدارة مؤسسات التعليم، والرفع من مستوى عمليات تقييم الأداء بالمؤسسات التعليمية من خلال وجود نظام لإدارة المعلومات.

وترى الباحثة أن أهمية إدارة المعرفة تكمن في أنها مدخل من مداخل الإدارة الحديثة التي تساعد على توليد ونشر وإنتاج المعرفة فيما يحقق أهداف المنظمات بوقت أقصر وجهد وتكاليف أقل.

عمليات إدارة المعرفة:

تعمل إدارة المعرفة على اغناء المعرفة المتوفرة في بيئة المنظمات من خلال سلسلة من العمليات:

*اكتساب المعرفة: تهدف هذه العملية إلى "ايجاد أو إبداع أو تطوير معرفة صريحة أو ضمنية جديدة من البيانات والمعلومات المتوافرة أو تركيب أو تجميع معرفة جديدة من المعرفة السابقة والجديدة (همشري،2013، ص 124). ويتم اكتساب المعرفة من خلال العمليات التالية: أسر المعرفة، أو شراؤها، أو ابتكارها، أو اكتشافها، أو اكتسابها أو الاستحواذ عليها وتعد المقدرة على اكتساب المعرفة، واستخدامها من العمليات الأكثر أهمية لتحقيق الميزة التنافسية المستدامة للمنظمات المعاصرة (حجازي،2004، ص81)، فالمنظمة الناجحة هي المنظمة القادرة على اكتساب معرفتها باستمرار، كي تضمن لنفسها الاستمرار والبقاء في ظل بيئة متغيرة ومنافسة شديدة.

* تخزين المعرفة: بعد تمكن المؤسسات من توليد أقصى حد من المعرفة التي تحتاجها، تسعى جاهدة بكل ما أتيت من قوة إلى ترميز تلك الكنوز المعرفية وتوثيقها بطريقة تضمن حفظها من التلف أو الضياع بغية تفعيلها واستخدامها لاحقا (طالبي، 2017،ص 26).

وتتم عملية خزن المعرفة إما بالطريقة التقليدية حيث يتم الاحتفاظ بالبيانات والمعلومات في خزائن مقسمة إلى رفوف أو جوارير وضمن ملفات ورقية، وأما بالطريقة الحديثة في أجهزة الحاسوب ضمن ملفات وأنظمة محوسبةً .

*نشرالمعرفة: توفر المعرفة الصحيحة للشخص الصحيح في الوقت المناسب الذي يعتبر جوهر عملية المشاركة ، وتستخدم تطبيقات تكنولوجيا المعلومات لنشر المعرفة وتوزيعها، كما تشمل نقل الخبرات المعرفية إلى العاملين الجدد عن طريق التدريب وتقنيات تقديم

النصح والإرشاد ، ونقل المعرفة عبر المؤسسات إذا توفرت لها وسيلة النقل التي تكون متفهمة لهذه المعرفة وقادرة على نقلها، وكذلك وجود الحافز وإزالة المعوقات والحواجز التي تحول دون هذا النقل وتنتقل المعرفة على شكل تصميم أو على شكل آلة عن طريق معرفة مكوناتها وكيفية عملها وتصنيفها، أو تنتقل المعرفة عن طريق هجرة العقول البشرية من خلال السفر أو الانتقال من وظيفة إلى أخرى

عوامل نجاح إدارة المعرفة: ذكر ليلى (2017) بأن Davenport حدد مجموعة من العوامل التي يمكن أن تقود إلى نجاح إدارة المعرفة في المؤسسات وهي :

*التركيز على قيم المؤسسة وأهميتها وضمان الدعم المالي وتوفير قاعدة تقنية وتنظيمية يمكن البناء عليها.

* تبني غاية واضحة ولغة مفهومة لدفع المستخدم للمعرفة للاستفادة القصوى من النظام المعرفي

* وجود هيكل معرفي قياسي مرن قادر على مواكبة طريقة إنجاز الأعمال بالمؤسسة، وتبني ثقافة الصداقة المعرفية التي تقوم على دعم الاستخدام المتبادل للمعرفة.

* تبني عملية تغيير في أساليب وطرق التحفيز لإنشاء ثقافة المشاركة المعرفية وإشاعتها في المؤسسة (ص.111).

تحديات إدارة المعرفة:

صنف البيلاوي (2007) التحديات التي تواجه إدارة المعرفة وتعيق تطبيقها في عدة نقاط نذكر منها:

*التحديات الثقافية: حيث يعتبر هذا العصر عصر ثورة المعرفة، وبالتالي لابد للمنظمة من العمل على إحداث التوازن بين ثقافة الانفتاح ومشاركة المعرفة، إذ لابد من فلترة المعرفة والأخذ بخصوصية الثقافة السائدة في المجتمع .

*تحديات البنية الأساسية (تكنولوجيا المعلومات والذكاء الصناعي).

*التحديات الإدارية: وتتمثل في النقاط التالية :

-عدم توافر الوقت الكافي لدى الأفراد العاملين لإدارة المعرفة.

-عدم القدرة على قياس العوائد المادية لإدارة المعرفة .

-نقص الدعم والتمويل لتطبيق إدارة المعرفة .

-عدم الالتزام من قبل الإدارة العليا .

*التحديات التنظيمية: وترجع إلى أن المتخصصين في إدارة المعرفة منعزلين بعضهم عن بعض في معظم التنظيمات .ترى الباحثة أنه من خلال فهم هذه التحديات ومحاولة إيجاد حلول مناسبة لها في ضوء الإمكانيات المتاحة يمكن أن تزداد كفاءة العمل وتتطور الوسائل بالتدريج.

الدراسات السابقة

دراسة حميرة (2018) درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال لإدارة المعرفة وعلاقتها بالإبداع الإداري من وجهة نظر المعلمات.

*هدف الدراسة: تعرّف درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال لعمليات إدارة المعرفة، وتوضيح العلاقة الارتباطية بين درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال لإدارة المعرفة وعلاقتها بالإبداع الإداري من وجهة نظر المعلمات.

*مكان الدراسة: مدينة دمشق.

* منهج الدراسة: المنهج الوصفي التحليلي.

*أدوات الدراسة: استبانتين، الأولى تتعلق بعمليات إدارة المعرفة وشملت خمسة مجالات (تشخيص المعرفة، وتوليدها، وتوزيعها، وتخزينها، وتطبيقها) والاستبانة الثانية شملت عناصر الإبداع الإداري (المخاطرة، والمرونة، والحساسية للمشكلات، والأصالة والطلاقة).

* المجتمع الأصلي للدراسة: معلمات رياض الأطفال جميعهن في مدينة دمشق.

*عينة الدراسة: (200) معلمة روضة تم اختيارهنّ بالطريقة العشوائية.

* نتائج الدراسة

-إن درجة ممارسة إدارة المعرفة لدى مديرات رياض الأطفال كانت متوسطة.

- توجد علاقة بين درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال لعمليات إدارة المعرفة وبين مهارات الإبداع الإداري من وجهة نظر المعلمات.

دراسة المشعل (2018) تحديات إدارة المعرفة في المدارس الأجنبية للبنات بمنطقة الرياض

*هدف الدراسة: معرفة التحديات التي تواجه تطبيق إدارة المعرفة في المدارس الأجنبية للبنات في مدينة الرياض.

مكان الدراسة: مدينة الرياض.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي التحليلي.

أدوات الدراسة: استبانة.

مجتمع الدراسة: معلمات وقائدات المدارس الأجنبية في مدينة الرياض.

عينة الدراسة: (404) من معلمات وقائدات المدارس الأجنبية في مدينة الرياض.

نتائج الدراسة:

تبين نتائج الدراسة أن مخاوف المعلمات في المدارس الأجنبية بالنسبة لتطبيق إدارة المعرفة كانت منخفضة، وأن هناك تحديات تواجه تطبيق إدارة المعرفة في المدارس الأجنبية بدرجة متوسطة، وأن معلمات المدارس الأجنبية وقائداتها وافقن على جميع مقترحات تطبيق إدارة المعرفة في المدارس الأجنبية بدرجة كبيرة.

دراسة (خضر وردام،2018) إدارة المعرفة لدى مديرات رياض الأطفال.

هدف الدراسة: التعرف على واقع إدارة المعرفة لدى مديرات رياض الأطفال في الروضات الحكومية.

مكان الدراسة: مدينة بغداد.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي المسحي.

أدوات الدراسة: استبانة.

مجتمع الدراسة: مديرات رياض الأطفال الحكومية في مدينة بغداد.

ع+ينة الدراسة: (160) مديرة من مديرات رياض الأطفال الحكومية في مدينة بغداد

نتائج الدراسة:

وجود تباين بين مديرات رياض الأطفال الحكومية في مجال تطبيق إدارة المعرفة.

دراسة السالم (2023) الثقة التنظيمية لدى مديرات مدارس رياض الأطفال في ضوء إدارة المعرفة

*هدف الدراسة: التعرف إلى واقع تطبيق مديرات مدارس رياض الأطفال لأبعاد الثقة التنظيمية: الممارسات الإدارية – والقيم السائدة – وتدفق المعلومات في القنوات التنظيمية في ضوء إدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمات.

مكان الدراسة: مدينة الرياض.

*منهج الدراسة: المنهج الوصفي التحليلي.

*أدوات الدراسة: الاستبانة أداة لجمع البيانات.

* مجتمع الدراسة: جميع معلمات رياض الأطفال في مدينة الرياض.

*عينة الدراسة: بلغ عدد أفراد العينة (602) معلمة بنسبة (45%) من مجتمع الدراسة الأصلي

* نتائج الدراسة:

–أن واقع الثقة التنظيمية لدى مديرات مدراس رياض الأطفال في ضوء إدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمات جاء بدرجة عالية.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) في الثقة التنظيمية لدى مديرات مدارس رياض الأطفال في ضوء إدارة المعرفة تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة ولمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال إدارة المعرفة.

دراسة (Holowetzki,2002) knowledge management used in industry and commerce and its potential application in the field of higher education.

هدف الدراسة: التحقق مما إذا كانت إدارة المعرفة المستخدمة في الصناعة والتجارة قابلة للتطبيق في مجال التعليم العالي.

مكان الدراسة: الولايات المتحدة الأمريكية.

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

أدوات الدراسة: استخدمت ثلاث أدوات (الاستبانة، المقابلة، تحليل الوثائق).

عينة الدراسة: جميع طلبة تخصصات الصناعة والأعمال في جامعة نوفا الجنوبية الشرقية في دلهي في الولايات المتحدة الأمريكية.

نتائج الدراسة:

-تطور إدارة المعرفة كان ذو كفاءة ملحوظة بالنسبة للعاملين في التعليم العالي.

-دعم قوي لاستخدام إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي.

-الوقوف على نقاط الضعف لإدارة المعرفة في مواضيع محددة خاصة في الجوانب التي تتطلب تشارك المعرفة بين الدوائر المختلفة.

دراسة (Edge,2005) knowledge management recruitment by Toronto Educational Organization in Canada.

هدف الدراسة: تعرف كيفية توظيف إدارة المعرفة من قبل منظمة تورنتو التعليمية في كندا، لتعزيز مشروع التثقيف وتحسين تعليم القراءة والكتابة في سن مبكرة.

مكان الدراسة: كندا.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي التحليلي.

أداة الدراسة: المقابلة.

العينة: (34) فردا من معلمين وإداريين ومشرفين.

نتائج الدراسة:

-استخدمت منطقة تورنتو التعليمية استراتيجية شاملة مصممة لبناء مقدرة تعليمية وقيادية من خلال استخدام الناشطين في مجال المعرفة داخل المدرسة.

-بينت الدراسة وجود أثر لهذه الاستراتيجيات في التعليم والثقافة التنظيمية لدى المعلم والقائد على مستوى المنطقة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

*اتفقت الدراسة الحالية:

- من حيث **الهدف** مع الدراسات التالية:(حميرة، 2018)، (خضر وردام، 2018)، (السالم، 2023).

- من حيث **المنهج** مع الدراسات التالية: مع جميع الدراسات السابقة.

– من حيث **الأداة** مع الدراسات التالية:(حميرة، 2018)، (خضر وردام، 2018)، (السالم، 2023). (المشعل، 2018)،(Holowetzki, 2002) .

– من حيث **العينة** مع الدراسات التالية: (حميرة، 2018)، (المشعل، 2018)، (السالم، 2023)، (Edge, 2005).

*اختلفت الدراسة الحالية:

– من حيث **الهدف** مع الدراسات التالية: (المشعل، 2018)، (Holowetzki, 2002)، (Edge, 2005).

– من حيث **الأداة:** مع دراسة (Edge, 2005).

– من حيث **العينة** مع الدراسات التالية: (خضر وردام، 2018)، (Holowetzki, 2002).

*انفردت الدراسة الحالية: بدراسة متغير المؤهل العلمي.

*انفردت الدراسة الحالية: بتحديد واقع الممارسات الإدارية في ضوء بعض عمليات إدارة المعرفة بما يتناسب مع الواقع الفعلي لتطبيقها.

إجراءات البحث الميدانية:

منهج البحث: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي.

وهو منهج يقوم على دراسة ظاهرة (مشكلة) يحددها الباحث ويتمثل بجمع المعلومات من عينة البحث، وتحليلها للإجابة عن أسئلة البحث (عبد الله، 2006، ص71).

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث الحالي من جميع معلمات الرياض الحكومية والخاصة في مدنية حمص للعام الدراسي 2023– 2024 والبالغ عددهن حسب احصائيات مديرية التربية في حمص (457) معلمة، أما عينة البحث الحالي فقد تكونت من (100) معلمة تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة من مجموعة من رياض الأطفال، وذلك بسبب التعاون الذي أبداه الكادر الإداري والتعليمي فيها

أدوات البحث:

- استبانة لمعرفة واقع الممارسات الإدارية لدى مديرات رياض الأطفال في ضوء بعض عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمات.

إعداد استبانة البحث:

تم بناء الاستبانة لتشمل على ثلاثة أبعاد أساسية تتعلق بعمليات إدارة المعرفة وهي اكتساب المعرفة، تخزين المعرفة، نشر المعرفة. بهدف تعرف واقع الممارسات الإدارية لدى مديرات رياض الأطفال في ضوء هذه العمليات من وجهة نظر المعلمات.

صدق الاستبانة

تم التحقق من صدق الاستبانة بطريقة صدق المحتوى، من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين بغية تحديد مدى شمولية الاستبانة لعمليات إدارة المعرفة وفي ضوء ملاحظاتهم ومقترحاتهم تم تعديل ما يلزم تعديله كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (1) استبانة المعلمات قبل وبعد التحكيم

البنود قبل التعديل	البنود بعد التعديل
يصمم المدير خريطة معرفية توضح المعارف والخبرات المتوفرة في الروضة(كإعداد دليل خاص بالروضة) لمساعدة المعلمات	يصمم المدير سجل (دليل) معارف خاص بالروضة (أنشطة، خبرات، تجارب).
يشجع المدير العاملينَ على اكتساب المعارف الحديثة برياض الأطفال عن طريق المواقع الالكترونية المختصة.	يوجه المدير العاملين للاطلاع على المواقع الالكترونية الخاصة برياض الأطفال (منصة العليم المبكر، صفحة التعلم عن بعد،...).
يصدر المدير نشرات دورية لتعميم المعارف والخبرات الجديدة المتعلقة بأنشطة الروضة.	يصدر المدير نشرات دورية في الروضة لتعميم المعارف الجديدة.
الاعتماد على المعلمات ذوات الخبرة لتدريب المعلمات الجدد وتحسين خبراتهم.	يحفز المدير المعلمات ذوات الخبرة على تدريب المعلمات الجدد وتحسين خبراتهم.
البنود المحذوفة	
يتابع عملية تحديث المعرفة المخزنة وتعديلها باستمرار وفقاً للمتغيرات الحديثة.	
البنود المضافة	
يرسل المدير نشرات دورية إلى أولياء الأمور تضم المعارف الجديدة المتعلقة بعمل الروضة.	
يعمل المدير على إنشاء قناة اتصال (مثلاً: مجموعة على الواتس أب) بين العاملين في الروضة وأولياء الأمور لتبادل المعارف.	

كما تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة (ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للاستبانة)، وجاءت النتائج تدل على درجة عالية من الصدق كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (2) صدق الاتساق الداخلي: ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية.

الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
م 1	0,41**	0,00	م15	0,32*	0,02
م2	0,37**	0,00	م16	0,48**	0,00
م3	0,44**	0.00	م17	0,29*	0,03
م4	0.41**	0,00	م18	0,44**	0,00
م5	0,43**	0,00	م19	0.43**	0,00
م6	0.42**	0,01	م20	0,47**	0,00
م7	0.45**	0,00	م21	0,45**	0,00
م8	0,39**	0,00	م22	0,41**	0,00
م9	0,44**	0,00	م23	0,51**	0,00
م10	0,36**	0,00	م24	0,29*	0,02
م11	0,49**	0,00	م25	0,44**	0,00
م12	0,43**	0,00	م26	0,42**	0,00
م13	0,31*	0,01	م27	0,46**	0,00
م14	0,48**	0,00			

جدول رقم (3) ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية وألفا كرونباخ

الاستبانة	عدد المفردات	التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ
الدرجة الكلية	**27**	**0,91**	**0.88**

ويظهر من الجدول ثبات عال للاستبانة.

المعالجة الإحصائية:

*تم ادخال البيانات ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج spss.

*تم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي (متوفر بدرجة كبيرة جدا –متوفر بدرجة كبيرة _متوفر بدرجة متوسطة –متوفر بدرجة منخفضة –متوفر بدرجة منخفضة جدا) حيث أعطيت

الإجابات الدرجات التالية (5 متوفر بدرجة كبيرة جدا – 4 متوفر بدرجة كبيرة _3 متوفر بدرجة متوسطة –2 متوفر بدرجة منخفضة – 1 متوفر بدرجة منخفضة جدا) ولتقدير درجة الإجابة تم حساب المدى وفق القانون:

المدى= الدرجة العظمى – الدرجة الدنيا = 5−1 = 0.8

الدرجة الكلية 5

حيث تم اعتماد المعيار الآتي:

جدول رقم (4) المعيار الذي تم اعتماده لتقدير درجة الاجابة

من (1 – أقل من 1.8)	ضعيفة جدا
من (1.8 – أقل من 2.6)	ضعيفة
من (2.6 – أقل من 3.4)	متوسطة
من (3.4– أقل من 4.2)	مرتفعة
من (4.2–5)	مرتفعة جدا

نتائج الدراسة:

- **الإجابة عن سؤال البحث:** ما هو واقع الممارسات الإدارية لدى مديرات رياض الأطفال في ضوء بعض عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمات؟

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل بعد من الأبعاد والدرجة الكلية كما هو موضح في الجدول رقم (5).

جدول رقم (5) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والدرجة الكلية للاستبانة ولأبعادها الفرعية

مجالات الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى
اكتساب المعرفة	3,103	1,779	62,06	متوسط
تخزين المعرفة	2,185	1,644	43,7	منخفض
نشر المعرفة	2,953	1,740	59,06	متوسط
الدرجة الكلية للاستبانة	2,804	1,767	56,08	متوسط

من الجدول السابق نلاحظ أن المتوسط الحسابي لإجابات المعلمات على محاور إدارة المعرفة قد توزعت بين (2,185و 3,103) حيث جاء محور اكتساب المعرفة في المرتبة الأعلى بمتوسط حسابي (3,103)، وجاء محور تخزين المعرفة في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2,185)، أما بالنسبة للمجال ككل فقد بلغ المتوسط الحسابي (2,804) وبالرجوع إلى المعيار المعتمد نجد أن واقع ممارسة المديرات لإدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمات قد جاء متوسطاً. وهذا يتفق مع دراسة (حميرة، 2018) ودراسة (خضر وردام،2018) حيث أكدت النتائج أن درجة ممارسة إدارة المعرفة لدى المديرات جاءت بدرجة متوسطة. في حين اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة (الشتيحي، 2016) التي أكدت على ضعف ممارسة إدارة المعرفة لدى القيادات التربوية في رياض الأطفال.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مفهوم إدارة المعرفة بدأ بالانتشار في المجال التعليمي بالإضافة إلى محاولة المديرات لتوظيف إدارة المعرفة في مؤسساتهم في حدود معرفتهم لها والامكانيات المتوفرة.

أما بالنسبة لإجابات أفراد العينة على كل محور من محاور إدارة المعرفة سيتم توضيحها وفق ما يلي:

– تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على المحور الأول (اكتساب المعرفة) وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول أدناه.

جدول رقم (6) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والدرجة الكلية للمحور الأول (اكتساب المعرفة)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	يشجع المدير العاملين على المشاركة في المؤتمرات والندوات والدورات التدريبية لاكتساب المعارف الجديدة.	3,25	1,73	65	2
2	يصمم المدير سجل (دليل) معارف خاص بالروضة (أنشطة، خبرات، تجارب).	3,11	1,80	62,2	6
3	يهيئ المدير الظروف المناسبة لتبادل المعرفة مع مؤسسات المجتمع المحلي (الرسمية وغير الرسمية).	2,97	1,78	59,4	8
4	يتواصل المدير مع الخبراء والموجهين والمتخصصين في مجال رياض الأطفال بشكل مستمر.	3,26	1,79	65,2	1
5	يوجه المدير العاملين للاطلاع على المواقع الالكترونية الخاصة برياض الأطفال (منصة التعليم المبكر، صفحة التعلم عن بعد،...).	3,13	1,79	62,6	5
6	يعرض المدير التجارب المميزة وخبرات العاملين في رياض الأطفال للاستفادة منها.	3,01	1,80	60,2	7
7	يتيح المدير للعاملين الظروف المناسبة للقيام بنشاطات تساهم في تطوير خبراتهم ومعارفهم.	3,17	1,73	63,4	3
8	يعقد اللقاءات وحلقات النقاش بين العاملين في الروضة لتبادل المعرفة فيما بينهم.	2,87	1,86	57,4	9
9	يتيح الفرصة أمام العاملين لحضور الأنشطة النموذجية في الرياض الأخرى.	3,16	1,72	63,2	4
	الدرجة الكلية للمحور الأول (اكتساب المعرفة)	3,103	1,779	62,06	متوسطة

نلاحظ من الجدول السابق أن الدرجة الكلية لاستجابات معلمات رياض الأطفال على واقع الممارسات الإدارية لدى مديرات رياض الأطفال في ضوء عملية اكتساب المعرفة من وجهة نظرهن هي (3,103)، كما يتضح أن هناك تفاوتاً في استجابات المعلمات حيث تراوحت بين الفئتين (2,6) و(3,4) من فئات المقياس الخماسي، مما يبين أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الممارسات الإدارية التي تمارسها مديرات رياض الأطفال في ضوء عملية اكتساب المعرفة كانت متوسطة، وهذا يتفق مع دراسة (الخوالدة،2009)، ودراسة (الهجرسي، 2017)، ويمكن أن نفسر هذه النتيجة بأن المديرات يدركن أهمية وضرورة اكتساب المعرفة بشكل مستمر بهدف تطوير العملية التربوية في الروضة والارتقاء بمستوى أداءها، حيث أنهن يحفزن المعلمات على اكتساب المعرفة بغية تطوير المهارات والخبرات لديهن.

ومن خلال ترتيب الفقرات نجد أن الفقرة الرابعة حصلت على أعلى ترتيب، ويمكن تفسير ذلك بأن المدير يحاول اكتساب المعرفة وتحديثها من مصادرها الموثوقة بغية العمل ضمن نطاق القوانين والأنظمة المحددة للنظام التربوي، كما أن الفقرة الثامنة حصلت على أدنى ترتيب، ويمكن تفسير ذلك بأن اللقاءات بين العاملين في الروضة تقتصر على الأمور الإدارية بعيدا عن تبادل المعرفة وذلك لضيق الوقت.

-كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على المحور الثاني (تخزين المعرفة) وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (7) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والدرجة الكلية للمحور الثاني

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	يعتمد المدير في تخزين المعرفة وحفظها على ذوي الخبرة والمعرفة.	2,14	1,62	42,8	6
2	يشرف المدير باستمرار على عملية تخزين المعرفة بكل خطواتها.	2,22	1,69	44,4	4
3	يتم تدوين جميع المعارف المتاحة في ملفات ورقية منظمة.	2,01	1,48	40,2	7
4	يتم حفظ المعرفة الموجودة في الروضة وتصنيفها وتبويبها الكترونياً.	2,2	1,76	44	5
5	يعمل المدير على جعل المعرفة المخزنة متاحة لجميع العاملين للاستفادة منها وقت الحاجة.	2,25	1,64	45	1
6	يوثق المدير الخبرات والإنجازات المحققة في ملفات الروضة.	2,24	1,71	44,8	2
7	يخزن التجارب التعليمية الناجحة للاستفادة منها في المستقبل كخبرة ممارسة.	2,24	1,60	44,8	3
	الدرجة الكلية للمحور الثاني (تخزين المعرفة)	2,185	1,644	43,7	منخفضة

نلاحظ من الجدول السابق أن الدرجة الكلية لاستجابات عينة الدراسة على واقع الممارسات الإدارية لدى مديرات رياض الأطفال في ضوء عملية تخزين المعرفة هي (2,185)، كما يتضح أن هناك تفاوتاً في تقديرات المعلمات حيث تراوحت بين الفئتين

(1,8) و(2,6) من فئات المقياس الخماسي، مما يبين أن استجابات أفراد عينة الدراسة لواقع الممارسات الإدارية التي تمارسها مديرات رياض الأطفال في ضوء عملية تخزين المعرفة كانت منخفضة، وهذا يختلف مع دراسة (حميرة،2018) التي بينت أن استجابات المعلمات لعملية تخزين المعرفة جاءت بدرجة كبيرة جداً، في حين يتفق مع دراسة (دروزة،2008) التي بينت ضعف في استجابات العاملين لعملية تخزين المعرفة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بوجود صعوبة في عملية تخزين المعرفة في ظل غياب الوسائل التقنية الحديثة لتخزين المعرفة واسترجاعها في مؤسسات الرياض في محافظة حمص، إضافةً إلى كم المعارف والمعلومات المتدفقة بشكل مستمر في هذا المجال.

ومن خلال ترتيب الفقرات نجد أن الفقرة الخامسة حصلت على أعلى ترتيب، ويمكن تفسير ذلك بأن المدير يجعل القرارات والنماذج الوزارية متاحة أمام المعلمين فيما يتعلق بسير العمل داخل الصف والأمور الإدارية، بينما تأتي هذه البيانات من خلال البريد الوارد للمؤسسات التربوية. أما في ماعدا ذلك من القدرة على تخزين كافة المعارف واسترجاعها وقت لزومها فيبدو الأمر ضعيفا في ظل غياب الوسائل التقنية لدى أغلب المؤسسات التربوية. ونجد أن الفقرة الثالثة حصلت على أدنى ترتيب وهذا يتفق مع حصول محور تخزين المعرفة على درجة استجابة ضعيفة وقد نفسر ذلك بقلة اهتمام المديرات بتخزين المعرفة نظرا لضيق الوقت واعتمادها على ما تحفظه المعلمات في عقولهن دون اللجوء إلى تدوين ذلك في ملفات ورقية منظمة.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على المحور الثالث وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول.

جدول رقم (8) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والدرجة الكلية للمحور الثالث

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	يصدر المدير نشرات دورية في الروضة لتعميم المعارف الجديدة.	2,88	1,74	57,6	8
2	يرسل المدير نشرات دورية إلى أولياء الأمور تضم المعارف الجديدة المتعلقة بعمل الروضة.	3,08	1,70	61,6	5
3	يوفر مناخاً داعماً لتبادل المعرفة ونشرها بين العاملين في الروضة بطرق مختلفة [كإنشاء مجموعة الكترونية (واتس أب)خاصة بالروضة].	3,09	1,55	61,8	4
4	يعمل المدير على إنشاء قناة اتصال (مثلاً: مجموعة على الواتس أب) بين العاملين في الروضة وأولياء الأمور لتبادل المعارف.	3,2	1,76	64	2
5	يسعى المدير إلى إزالة المعوقات التي تمنع وصول المعرفة اللازمة للعاملين في الروضة.	2,8	1,57	56	9
6	يعزز المدير عملية نشر المعرفة في الروضة من خلال ربطها بالترقيات الوظيفية أو الحوافز.	2,88	1,74	57,6	8
7	يحفز العاملين في الروضة عند انتدابهم لحضور دورة تدريبية أو مؤتمر على نقل المعرفة التي اكتسبوها لزملائهم.	3,27	1,90	65,4	1
8	يعقد المدير حلقات النقاش حول أعمال الروضة وتجاربها وخبراتها الناجحة.	3,11	1,74	62,2	3
9	يحفز المدير المعلمات ذوات الخبرة على تدريب المعلمات الجدد وتحسين خبراتهم.	2,12	1,80	42,4	10
10	يسعى المدير إلى تأمين البنية التحتية التكنولوجيا اللازمة لنشر المعرفة بين العاملين والوصول إليها مثل (الحاسوب- البريد الالكتروني- الشابكة العنكبوتية).	3	1,62	60	7
11	يعمل على إنشاء قنوات اتصال مع الرياض الأخرى بهدف نشر واكتساب المعارف الجديدة.	3,06	1,75	61,2	6
	الدرجة الكلية للمحور الثالث (نشر المعرفة)	2,953	1,740	59,06	متوسطة

نلاحظ من الجدول السابق أن الدرجة الكلية لاستجابات عينة الدراسة على واقع الممارسات الإدارية لدى مديرات رياض الأطفال في ضوء عملية نشر المعرفة من وجهة نظرهن هي (2,953)

كما يتضح أن هناك تفاوتاً في استجابات المعلمات حيث تراوحت بين الفئتين (2,6) و(3,40) من فئات المقياس الخماسي، مما يبين أن استجابات أفراد عينة الدراسة لواقع الممارسات الإدارية التي تمارسها مديرات رياض الأطفال في ضوء عملية نشر المعرفة كانت متوسطة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الشتيحي،2016) ودراسة (حميرة، 2018) التي أظهرت أن واقع ممارسة المديرات لعملية نشر المعرفة جاءت بدرجة متوسطة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المديرات على درجة وعي جيدة بضرورة نشر المعارف داخل الروضة ليستثمرها الجميع بما يعود بالفائدة على المؤسسة ويرتقي بجودة المخرجات وكذلك نشرها خارج الروضة لتحقيق التمييز المؤسسي.

وبالعودة إلى ترتيب المفردات نجد أن حصول المفردة السابعة على الترتيب الأول وحصول المفردة التاسعة على الترتيب الأخير، يؤكد حرص المؤسسة التربوية على نقل المعرفة المكتسبة والاستفادة من الخبرات الموجودة.

- **مناقشة فرضيات البحث وتفسيرها:**

الفرضية الأولى:

•لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات معلمات رياض الأطفال على الاستبانة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة في الروضة (أقل من سنتين- من 2 إلى 5 سنوات- أكثر من 5 سنوات). ولاختبار صحة هذه الفرضية قمنا بتطبيق قانون تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA.

جدول رقم (9) جدول تحليل التباين في اتجاه واحد ANOVA

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة ف المحسوبة	P
بين المجموعات	77396,203	2	43,166	0.000
داخل المجموعات	86960,797	97		
الإجمالي	164357,00	99		

يتضح من الجدول رقم (9) أن قيمة 0 =P وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة بوجود فروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على الاستبانة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة.

ولمعرفة الفروق لصالح أي من الخيارات استخدمنا اختبار المقارنات البعدية LSD كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (10) جدول المقارنات البعدية LSD

المقارنات الثنائية	متوسط الفرق	P
(أكثر من 5 سنوات) – (2–5سنوات)	-55,47000	0,000
(أكثر من 5 سنوات) – (أقل من سنتين)	-55,75333	0,000
(2–5 سنوات) – (أقل من سنتين)	0,28333	0,974

يتضح من الجدول أن الفروق جاءت لصالح استجابات المعلمات ذوات الخدمة أكثر من 5 سنوات، ويمكن تفسير ذلك بأنه كلما ازدادت سنوات الخدمة للمعلمات في الروضة أصبحن على دراية أكثر بمدى ممارسة المديرة لإدارة المعرفة وعملياتها باعتبار أن إدارة المعرفة تتطور مع الخبرة والعمل بشكل مستمر ومواكبة التطورات.

وهذا يتفق مع دراسة (خضر وردام،2018) التي أكدت على أن الفروق جاءت لصالح العاملين الذين لديهم عدد سنوات خدمة أكثر، في حين يختلف مع دراسة (حلاق،

2014) والتي بينت عدم وجود فروق دالة بين استجابات المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

الفرضية الثانية:

لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات معلمات رياض الأطفال على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (إجازة – دبلوم– دراسات عليا). ولاختبار صحة هذه الفرضية قمنا بتطبيق قانون تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA.

جدول رقم (11) جدول تحليل التباين في اتجاه واحد ANOVA

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة ف المحسوبة	P
بين المجموعات	23276,654	2	4,932	0.009
داخل المجموعات	228885,056	97		
الإجمالي	252161,710	99		

يتضح من الجدول رقم (11) أن قيمة 0,009= p أقل من 0,05 وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة بوجود فروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

ولمعرفة الفروق لصالح أي من الخيارات استخدمنا اختبار المقارنات البعدية LSD كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (12) المقارنات البعدية LSD

المقارنات الثنائية	متوسط الفرق	P
دراسات عليا – دبلوم	**-50,91176**	**0,010**
دراسات عليا – إجازة	**-50,84247**	**0.003**
دبلوم – إجازة	**-0,06930**	**0,996**

يتضح من الجدول السابق أن الفروق جاءت لصالح استجابات المعلمات ذوات المؤهل العلمي (دراسات عليا)، ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمات ذوات مؤهل الدراسات العليا يملكون الخبرة في مجال إدارة المعرفة ودورها في تحسين العملية التعليمية والارتقاء بجودة منظمات التعليم من خلال ما تلقوه من معارف ومهارات أثناء دراستهم ومن خلال البحوث والدراسات التي يطلعون عليها، ودرايتهم بما تهدف إليه هذه المقررات من العمل على رفع سوية الدارسين في فهم إدارة المعرفة بمختلف عملياتها ومدخلاتها ومخرجاتها والنتائج المتوقعة عند تطبيقها.

وهذا يتفق مع ما جاء في دراسة (عودة،2010) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً لواقع إدارة المعرفة في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير المؤهل العلمي الأعلى. واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (المدهون،2014)، ودراسة (حلاق، 2014) حيث أكدتا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة على واقع ممارسة عمليات إدارة المعرفة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

المقترحات:

1- العمل على وضع خطة منظمة لإقامة ندوات وورش عمل للتوسع في شرح مفهوم إدارة المعرفة لمديرات الرياض وكيفية توظيفها في مؤسسات رياض الأطفال.

2- تزويد مؤسسات رياض الأطفال بالوسائل التكنولوجيا الحديثة للمساهمة في تحسين عملية تخزين المعرفة واسترجاعها.

3- تحفيز المديرات على مواكبة المستجدات المعرفية في مجال رياض الأطفال من خلال اكتساب المعرفة بشكل متواصل من جميع مصادرها الموثوقة.

4- نشر ثقافة التعاون بين مؤسسات الرياض وتشجيعهم على تبادل ونشر المعارف على نطاق أوسع لتعم الفائدة وللارتقاء بمستوى التعليم ككل.

2- لفت أنظار القائمين على تخطيط برامج إدارة رياض الأطفال لتضمينها مدخل إدارة المعرفة.

المراجع العربية:

أبو فارة، يوسف أحمد. (2004، نيسان، 26 -28). *العلاقة بين استخدام مدخل إدارة المعرفة والأداء* [ورقة عمل]. المؤتمر العلمي السنوي الدولي الرابع لإدارة المعرفة في العالم العربي، جامعة الزيتونة، عمان.

الأحمد، عدنان سليمان. (2004، نيسان، 26 -28). *رؤيا استراتيجية لمنظمات المعرفة الجامعة نموذجا* [بحث]. المؤتمر العلمي السنوي الدولي الرابع "إدارة المعرفة في العالم العربي"، جامعة الزيتونة، عمان.

البلاوي، حسن، وحسين، سلامة. (2007). *إدارة المعرفة في التعليم*. دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

الجميلي، أمل حمودي عبيد. (2011). مهام مديرات رياض الأطفال ومدى توافرها لديهن. *مجلة الفتح*، *2*(47)، 57-89.

حجازي، هيثم. (2004). *إدارة المعرفة مدخل نظري*. الأهلية للنشر.

حسن. منال صبحي عبد الكريم. (2008). *استراتيجية إدارية تربوية مقترحة لزيادة القيمة*

المضافة باستخدام إدارة المعرفة في المدارس الخاصة في مدينة عمان [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الأردنية.

حلاق. ريما علي. (2014). *دور إدارة المعرفة في اتخاذ القرارات من وجهة نظر المديرين والمدرسين في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة دمشق.

حميرة، ديالا. (2018). درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال لإدارة المعرفة وعلاقتها بالإبداع الإداري من وجهة نظر المعلمات. *مجلة جامعة دمشق للعلوم النفسية والتربوية*، *34*(2)، 123-133.

الخثيلة، هند. (2000). *إدارة رياض الأطفال*. دار طيبة، القاهرة.

خضر وردام، الطاف ياسين، وردام، كلثوم عبد عون. (2018). إدارة المعرفة لدى مديرات رياض الأطفال. *مجلة كلية التربية للبنات، 29*(2)، 423-445.

الخليلي، سمية. (2006). *إدارة المعرفة في وزارة التربية والتعليم الأردنية، دراسة تحليلية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك.

الخوالدة، سليمان علي. (2002). *مستوى ممارسة عملية اتخاذ القرار الإداري المبني على الأسلوب العلمي لدى مديرات المدارس الأساسية في مديرية تربية عمان الأولى* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

الخوالدة، عايدة أحمد. (2009). نحو أنموذج لإدارة المعرفة في النظام التعليمي الأردني في ظل توجهاته نحو التعليم المبني على اقتصاد المعرفة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 10*(3)، 89-109.

دروزة، سوزان صالح. (2008). *العلاقة بين متطلبات إدارة المعرفة وعملياتها وأثرها على تميز الأداء المؤسسي، دراسة تطبيقية في وزارة التعليم العالي* الأردني [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا.

الرفاعي، غالب، وياسين، سعد غالب. (2004، نيسان، 26- 28). *دور إدارة المعرفة في تقليل خطر الائتمان* [ورقة عمل]. المؤتمر الدولي السنوي الرابع، جامعة الزيتونة، عمان.

الزامل، ريم. (2003). إدارة المعرفة لمجتمع عربي قادر على المنافسة، *مجلة العالم الرقمي*، 5(16)، 673-691.

السالم، موصي بنت خالد بن عبد العزيز. (2023). الثقة التنظيمية لدى مديرات مدارس رياض الأطفال في ضوء إدارة المعرفة. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، 9(33)، 234-254.

السلمي، علي. (2000). *الإدارة بالمعرفة*. دار قباء.

شحادة، فراس خضر وردام. (2006). *إدارة المعرفة كمدخل لتحسين جودة الخدمات الطبية، دراسة تطبيقية على المستشفيات الجامعية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عين شمس.

الشتيحي، إيناس سعيد عبد الحميد. (2016). التمكين الإداري للقيادات التربوية برياض الأطفال وعلاقته بممارسة عمليات إدارة المعرفة. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 14*(3)، 42-101.

طاشكندي، زكية بنت ممدوح قاري عبد الله. (2008). *إدارة المعرفة: أهميتها ومدى تطبيق عملياتها من وجهة نظر مديرات الإدارات والمشرفات الإداريات بإدارة التربية والتعليم بمدينة مكة المكرمة ومحافظة جدة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

طالبي، آسيا. (2017). *دور إدارة المعرفة في تحسين كفاءة المورد البشري، دراسة حالة جامعة المسيلة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة محمد بوضياف.

عبد الرؤوف، طارق. (2008). *معلمة رياض الأطفال*. مؤسسة طيبة للطباعة والنشر.

عبد الله، عبد الرحمن صالح. (2006). *البحث التربوي وكتابة الرسائل الجامعية*. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

عثمان، علاء محمد خليل. (2010). *اتجاهات مديري المدارس الحكومية الثانوية نحو تطبيق إدارة المعرفة في المحافظات الشمالية في فلسطين* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية.

العلي، عبد الستار. (2006). *المدخل إلى إدارة المعرفة*. دار المسيرة.

عليان، ربحي مصطفى. (2008). *إدارة المعرفة*. دار صفاء للنشر والتوزيع.

العمري، غسان عيسى إبراهيم. (2004). *الاستخدام المشترك لتكنولوجيا المعلومات وإدارة المعرفة لتحقيق قيمة عالية لأعمال البنوك التجارية الأردنية* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة عمان للدراسات العليا.

عودة، فراس. (2010). *واقع إدارة المعرفة في الجامعات الفلسطينية وسبل تدعيمه* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة.

قنديلجي، عامر إبراهيم. (2006). *المدخل إلى إدارة المعرفة*. دار المسيرة.

الكبيسي، صلاح الدين. (2005). *إدارة المعرفة*. المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

ليلى، غضبان. (2017). *دور إدارة المعرفة في تحسين المورد البشري بالمؤسسة الاقتصادية، دراسة ميدانية بمجمع صيدال* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة باتنة.

المدهون، محمود عطا عمر. (2014). *عمليات إدارة المعرفة وعلاقتها بتمييز الأداء المؤسسي، دراسة تطبيقية على وزارة التربية والتعليم العالي في محافظات غزة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأقصى.

المشعل، نوير بنت بشير. (2018). تحديات إدارة المعرفة في المدارس الأجنبية للبنات بمنطقة الرياض. *مجلة البحث العلمي في التربية*، *19*(13)، 543-564.

الملاك، ساهرة، والأثري، أحمد. (2002). إدارة المعرفة ودورها في دعم المهارات التنموية للمنظمات. *مجلة مستقبل التربية العربية*، *8*(46)، 675-689.

الملكاوي، إبراهيم خلوف. (2007). *إدارة المعرفة "الممارسات والمفاهيم*. مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

الهجرسي، أمل معوض. (2017). تطوير مؤسسات رياض الأطفال باستخدام مدخل إدارة المعرفة. *مجلة تطوير الأداء الجامعي*، *5*(3)، 27-64.

همشري، عمر أحمد. (2013). *إدارة المعرفة الطريق إلى التميز والريادة*. دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

ياسين، سعد غالب. (2007). إدارة *المعرفة*. دار المناهج للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية : References

*.Biclawski , L & Met calf , D. (2003). creating clearning Intergrating Knowledge. Performance support and online learning. Amherst, MA : HRD press. 3.Bogner , William C and Bansal , Pratima , (2007) "Knowledge Management

* Becerra-Fernandez, I., A. Gonzalez and R. Sabherwal. (2004). Knowledge Management 1/e., Chapter 1: Introducing Knowledge Management. Link: http://www.cse.ust.hk/~dekai/523/notes/KM_Slides_Ch01.pdf.

* Edge, K. (2005). Knowledge Management as a Tool for District-level Instructional Renewal. University of Toronto, Canada. P197.

* McCarthy, A.F. (2006). Knowledge management: Evaluating Strategies and Processes Used in Higher Education. Nova Southeastern University, Florida, P207. McNei, R (2011). *Petrides,Lisa .(2003). The ,knowledge in Education :Defining the Landscaps,The Institute of Knowledge Management In Education , Ca, Usa

مدى تطبيق نظام الأركان التعليمية في رياض الأطفال الحكومية في مدينة حمص

الباحثة: د. سمر رشيد السلامة كلية : التربية جامعة: البعث

ملخص عربي

هدف البحث إلى التعرف على مدى تطبيق نظام الأركان التعليمية في رياض الأطفال الحكومية في مدينة حمص، ولتحقيق هذا الهدف تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، كما تم استخدام أداتي بطاقة الملاحظة لطفل الروضة والاستبانه لمعرفة آراء المعلمات حول واقع تطبيق نظام الأركان التعليمية في روضتهن، وقد تكونت عينة البحث من(18)معلمةً و (44)طفلاً وطفلة في رياض الأطفال الحكومية خلال العام الدراسي 2022-2023

وبينت نتائج البحث أن:

-مدى تطبيق الأطفال للسلوكيات العامة والخاصة بالأركان التعليمية تراوحت بين التقديرات المنخفضة والمتوسطة، حيث حصل سلوك "يربط الطفل بين الكلمة وشكل الحرف() 2,4 على أعلى متوسط ، وحصل سلوكي "يحسن الطفل استخدام مواد الركن(1,23)،ويربط الطفل بين إشارة المعلمة والتنقل بين الأركان(1,23)على أدنى متوسط، كما حصلت معظم السلوكيات وفقاً لبطاقة ملاحظة طفل الروضة على تقديرات منخفضة.

- سلوكيات الأطفال الخاصة بالركنين المكتبة والتعبير الفني حصلت على تقديرات أفضل من ركني الأعمال الادراكية والبناء-الهدم.

– مدى تطبيق المعلمات للمهارات العامة والخاصة بالأركان التعليمية تراوحت بين التقديرات المنخفضة والمتوسطة، حيث حصلت مهارة توفرين بطاقات لأشكال الحرف والكلمات المرتبطة بها (2,67) على أعلى متوسط، وحصلت مهارة توجهين الطفل إلى تصميم أشكال ثلاثية الأبعاد(1,11) على ادنى متوسط،كما حصلت معظم المهارات وفقاً لأداة الاستبانه على تقديرات منخفضة.

–مهارات المعلمات الخاصة بركن المكتبة حصلت على تقديرات أفضل من بقية الأركان (التعبير الفني، الأعمال الإدراكية، البناء والهدم).

مما سبق نجد أن مدى تطبيق نظام الاركان التعليمية في رياض الأطفال الحكومية في مدينة حمص، تراوح بين المستويين(المتوسط بنسبة 25.2٪ والضعيف بنسبة 72.3٪)، حيث تركز معظم المعلمات على الأهداف المعرفية الخاصة بركن المكتبة مع ضعف الاهتمام بالأهداف الخاصة بالأركان الأخرى(التعبير الفني، الاعمال الإدراكية،البناء والهدم) ؛ باعتبار أن الأنشطة الخاصة بتلك الأركان هي أنشطة قائمة على اللعب غير الهادف، وبالتالي فإن تدني مستوى امتلاك الأطفال للسلوكيات العامة والخاصة بالأركان التعليمية بسبب ضعف امتلاك معظم المعلمات لمهارات نظام الأركان التعليمية في رياض الأطفال.

ملخص انكليزي

The research aimed to identify the extent of the application of the educational pillars system in government kindergartens in the city of Homs. To achieve this goal, the descriptive and analytical approach was followed, and the observation card tools for the kindergarten child and the questionnaire tool were used to find out the teachers' opinions about the reality of implementing the educational pillars system in the kindergarten. The research sample consisted of (18) female teachers and 44 male and female children in government kindergartens during the academic year 2022-2023.

The search results showed that:

-The extent to which children applied general and specific behaviors to the educational pillars ranged between low and medium ratings, where the behavior "The child connects the word and the shape of the letter" (2.4) received the highest average, and the behavior "The child improves the use of the pillar materials" got (1.23), and the behavior "The child connects the The teacher's indication and movement between corners (1.23) are the lowest average, and most of the behaviors according to the kindergarten child's observation card received low ratings.

- Children's behaviors related to the library and artistic expression pillars received better ratings than the cognitive work and construction-destruction pillars.

-The extent to which teachers applied general and specific skills to educational pillars ranged between low and medium ratings. The skill of providing cards for letter shapes and the words associated with them (2.67) received the highest average, and the skill of directing the child to design three-dimensional shapes (1.11) received the lowest average. Most of the skills according to the questionnaire tool received low ratings.

-The library corner's parameter skills received better ratings than the rest of the corners (artistic expression, cognitive work, construction and demolition).

From the above, we find that the extent of application of the educational pillars system in government kindergartens in the city of Homs It ranged between two levels (average at 25.2% and weak at 72.3%), as most teachers focused on the cognitive goals of the library corner with little interest in the goals of the other pillars (artistic expression, cognitive works, construction and demolition). ; Considering that the activities of these pillars are activities based on non-purposeful play, and therefore the low level of children's possession of general and specific behaviors in the educational pillars to the weak possession of most teachers in the skills of the educational pillars system in kindergartens.

مقدمة

تعد مرحلة رياض الأطفال مرحلة حرجة في اكتساب الطفل المعارف والاتجاهات والسلوكيات،لذلك لابد من الاعتماد على المثيرات الداعية للبحث والاستطلاع والتي تُراعي جوانب النمو المختلفة للطفل أثناء عملية التعلم مع مراعاة احتياجات الطفل كفرد(مشروع تنمية الطفولة،٢٠٠٣،ص٢٣)، وكل مايكتسبه الطفل في مرحلة رياض الأطفال هو كنتيجة لتعامله مع الأشخاص والأشياء المحيطة به؛ وذلك لما يتصف به من حماس وحب الاستطلاع لكل مايحيط به(بدير،٢٠٠٤،ص٧)، وبالتالي فنشاط الطفل إنما يعني الحياة واستكشاف الذات والبيئة المادية و الاجتماعية المحيطة به(سلامة، ٢٠١٤،ص٢٠)، وتعد البيئة التربوية المُعدة حسب نظام الاركان التعليمية بأنها بيئة تعلم ذاتي، فهي البيئة المُثلى لتعليم وتوجيه أطفال الروضة من عمر الثالثة إلى السادسة، فالتعلم الذاتي من الاتجاهات الحديثة في المجال التربوي، الذي يرى ضرورة أن يكون الطفل مشاركاً إيجابياً في عملية التعلم، كما يجب أن يبحث عن المعرفة ويكتشفها بنفسه، وأسلوب التعلم الذاتي يعتمد على البحث والاكتشاف وذلك بالتركيز على اسلوب القدوة في التعامل، واستعمال أساليب التوجيه والمديح والإقناع.(العنزي وآخرون،٢٠١٧،ص٣)

حيث تعرف الأركان التعليمية– تسمى أحياناً زوايا– بأنها مساحات محددة يتم فصل مساحة فيما بينها بحاجز طبيعي، وتزوده المعلمة كل ركن بالوسائل التعليمية الأساسية والمناسبة، وتعرضها بشكل جذاب وجميل (اسماعيل–مرسي، ٢٠١٠،ص٣٩٧)بحيث يقسم الفصل إلى مجموعة أركان رئيسية يتم من خلالها توفير الخبرات والمهارات المطلوب من الطفل اكتسابها وهناك شروط أساسية في ترتيب الأركان وتوزيعها بحيث يجب أن تتوافر عوامل معينه تسهل العملية التعليمية من ناحية الضوء والهدوء، و توفر الأنشطة حسب عدد الأطفال المسموح فيه لدخول الركن.

مشكلة البحث:

إن النهضة التربوية في رياض الأطفال هي نتيجة لمابذله علماء النفس والمربيين ومنهم كومنيوس ومنتسوري، الذين أشاروا إلى أهمية استخدام الوسائل التعليمية المناسبة لنمو الطفل وحاجاته، والتي تخاطب حواسه كمدخلات لعملية التعلم؛ باعتبار ان خبرات الطفل تتطور كلما تعرض لمواقف تعليمية متكررة في التفاعل مع المحسوس و التطبيق والاكتشاف، إضافة لتوفير البيئة الاجتماعية التي تتسم بالآمان والتفاعل مع الآخرين والتاكيد على مبدأ ذاتية الطفل وتقديره) (Naeyc,2009,p10-15،ويعد تنظيم بيئة الروضة على هيئة أركان توجهاً حديثاً ينطوي على مبادئ متعددة وأهمها مبدأ التعلم الذاتي، فالبيئة المنظمة على هيئة أركان تعطي الفرصة للطفل في التعلم بحسب التطور الخاص به، ويعتمد على مبدأ التعلم الفعال والتعلم من خلال اللعب والاكتشاف وهذا مايتفق مع دراسة كلش(٢٠١١) التي توصلت إلى أن تطبيق الأركان التعليمية يسهم في إكساب طفل الخبرات التربوية بشكل أفضل، وإلى تحسن في أداء المعلمات اللاتي سيسعين إلى تطبيق الطرائق الحديثة في نظام الأركان التعليمية، والذي يتم فيه طريقة " التعلم الذاتي " للطفل أي أن المعلمة توفر الوسائل والنماذج المطلوبة في الأركان ويقوم الطفل بالتعرف عليها واكتشافها بنفسه، وقد وجد أن هذه الطريقة هي الأجدى في تلقّي الطفل للمعلومة في مرحلة رياض الأطفال وهذا ما أشارت إليه دراسة (بوعبيد، ٢٠٢٢) و (سالم،٢٠١٨).

ومن خلال الرجوع إلى مديرية تربية حمص، وجدت الباحثة أنه يوجد روضتين حكوميتين من أصل ستة روضات تتبع نظام الأركان في مدينة حمص، ومن خلال خبرة الباحثة في رياض الأطفال في مدينة حمص وملاحظتها لتصميم الغرف الصفية والوسائل المعتمدة في رياض الأطفال الحكومية، وإجراء عدة مقابلات مع مديرات الروضات و مع الموجهات التربويات حول إمكانية تطبيق نظام الاركان في الروضات، تم التوصل بأنه

كان هنالك توجه بأن تتبع جميع رياض الأطفال الحكومية لنظام الأركان إلا أنه بسبب وجود عدة معيقات، ومنها:- عدم اتباع معظم المعلمات لدورات نظام الأركان- كثرة عدد الأطفال- اعتراض الإدارة أحياناً والأهل أحياناً أخرى على تطبيقه....، لم تُبدي سِوى روضتين اهتماماً بتطبيقه وهما روضة مشاعل النور وروضة السندبادالصغير، كما توجد روضة تُطبقه مرة واحدة في الأسبوع وهي روضة الشهيد ضياء حمود (الليلك سابقاً)، لذلك مما سبق كان لابد من التعرف إلى مدى تطبيق نظام الأركان التعليمية في رياض الأطفال الحكومية في مدينة حمص، من خلال الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

مامدى تطبيق نظام الأركان التعليمية في رياض الأطفال الحكومية في مدينة حمص؟

أسئلة البحث: سعى البحث للإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

-ما الأركان التعليمية الأساسية في رياض الأطفال؟

- ما مدى تطبيق الأركان التعليمية في رياض الأطفال الحكومية في مدينة حمص؟

- ما الصورة المقترحة لتطبيق نظام الأركان التعليمية في رياض الأطفال الحكومية في مدينة حمص في ظل الإمكانات المتاحة؟

أهداف البحث: سعى البحث إلى التعرف على:

- الأركان التعليمية الأساسية في رياض الأطفال.
- مدى تطبيق الأركان التعليمية في رياض الأطفال الحكومية في مدينة حمص.
- الصورة المقترحة لتطبيق نظام الأركان التعليمية في رياض الأطفال الحكومية في مدينة حمص في ظل الإمكانات المتاحة.

أهمية البحث: تنبع أهمية البحث من:

١-مرحلة الطفولة والتي تعد مرحلة حرجة في بناء شخصية الطفل المتكاملة؛ من خلال مخاطبة حواسه كمدخلات لعملية التعلم.

٢- نظام الأركان التعليمية الذي يعطي الفرصة للطفل بأن يتعلم حسب التطور الخاص به.

٣-قد يفيد البحث في تزويد الباحثين والمُهتمين بأداوات تتمثل في: بطاقة ملاحظة الطفل، واستبانه لمعرفة آراء المعلمات حول تطبيق نظام الأركان.

٤-توجيه اهتمام القائمين على العملية التربوية والتعليمية في رياض الاطفال إلى تفعيل نظام الأركان التعليمية.

٤-يعد البحث الحالي في حدود علم الباحثة من الأبحاث الجديدة في البيئة السورية.

مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

-**الاركان التعليمية:** بيئة تربوية تعليمية يمارس الأطفال من خلالها مختلف انواع الانشطة التربوية(فنية، علمية، لغوية،..)، من خلال تقسيم غرفة النشاط إلى مساحات محدودة، يتم فصل كل مساحة عن الأُخرى بوساطة حاجز ثابت أو متحرك، وتجهيز كل ركن بالمواد التي ترتبط بموضوع التعلم وفقاً لمتطلبات و احتياجات الأطفال، و مساحة الغرفة وإمكاناتها المادية، مما يسمح للطفل بحرية الاختيار والتعامل مع كل ما يحيط بهم من مثيرات بأقل تعليمات ممكنة (الجابري، ٢٠٢٢،ص٣١)

-**تعريف الاركان التعليمية إجرائياً:** هي مساحات محددة من غرفة النشاط، تتضمن وسائل تعليمية محتواها التعليمي والتربوي مناسب لعنوان الركن، إضافة لكونها تخدم الهدف المرجو من ممارسة النشاط في الركن، مما يسهم في بناء شخصية الطفل المتكاملة في مرحلة رياض الأطفال، وذلك وفقاً لدرجات الاستبانة الموجهة لمعلمات رياض الأطفال، وايضاً لدرجات بطاقة ملاحظة أطفال الروضة في غرفة النشاط من قبل الباحثة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: مفهوم الاركان التعليمية:

الأركان التعليمية هي المساحات المحددة التي يتم الفصل فيما بينها بحواجز طبيعية، التي تزودها المعلمة بالوسائل والمواد المرتبطة بهدف الركن، وتعرضها بشكل جذاب ومناسب للطفل (اسماعيل–مرسي، ٢٠١٠،ص٣٩٧)، حيث يجب أن تتوفر في الاركان سمة التغيير نحو الافضل بإضافة مواد أو تطويرها حسب الهدف المرغوب تحقيقه، وكل ذلك يتم تحت إشراف وتوجيه المعلمة، فهي تعد مكاناً يجتمع فيه الأطفال للتعلم باللعب وتكوين صداقات إضافة للبحث والاستكشاف بشكل فردي او جماعي، من خلال ماتوفره من مواد و وسائل وأدوات تثري خبرات الطفل ومفاهيمه، ومن خلال احتكاكه بكل مايحيط به ضمن الركن الواحد بما يحقق الأهداف المرجوة (عبدالحميد، ٢٠١٠،ص ٥) تعد البيئة التربوية المُعدة حسب نظام الاركان التعليمية بأنها بيئة تعلم ذاتي، والتعلم الذاتي هو أن يمارس الطفل العمل بنفسه تُحركه حاجاته الذاتية للتعلم، وذلك بإتاحة الفرصة للطفل لكي يتعلم بنفسه عن طريق المواد والأدوات والأشياء الموجودة حوله، والتوصل للإجابة بنفسه عن طريق التجربة والاستكشاف او بتوجيه بسيط من المعلمة، ويعتبر العمل الحر في الاركان ذو أهمية كبيرة لان الطفل يبدأ في التفكير حين يبدأ في العمل وتنفيذ النشاط

حيث تعرف الأركان التعليمية بأنها بيئة تربوية تعليمية ملائمة لممارسة الأطفال مختلف أنواع اللعب والنشاط، من خلال تقسيم غرفة النشاط إلى مساحات محدودة، يتم فصل كل مساحة عن الأُخرى بوساطة حاجز ثابت أو متحرك، وتجهيز كل ركن بالمواد التي ترتبط بموضوع التعلم وفقاً لمتطلبات و احتياجات الأطفال، و مساحة الغرفة وإمكاناتها المادية، مما يسمح للطفل بحرية الاختيار والتعامل مع كل ما يحيط بهمن مثيرات بأقل تعليمات ممكنة (الجابري، ٢٠٢٢،ص٣١)

وبالتالي فإن فترة الاركان التعليمية هي فترة التعلم الذاتي لأنها تُلبي حاجات الأطفال، حسب ميولهم واهتمامتهم،تنمي مهاراتهم العقلية والحسية والاجتماعية من خلال التفاعل مع محتويات الركن من جهة والتفاعل مع الأقران من جهة أخرى.

ثانيا: أهداف الأركان التعليمية:

للأركان التعليمية أهداف متعددة حسب كل ركن، ويمكن إجمال الأهداف وفق ما أورده (بدير،١٩٩٥، ص٨٥-١٢٣) وهي:

1. تنمية حواس الطفل بشكل إيجابي، إضافة لتنمية العضلات الصغيرة، والتآزر البصري الحركي.
2. تنمية الناحية الجمالية والتذوق الفني.
3. اعتماد الطفل على نفسه والشعو بالمسؤولية الفردية.
4. تنمية المهارات الاجتماعية كالتعاون، واحترام الآخرين، والمشاركة الفعالة.
5. تنمية اتجاهات وعادات النظافة وترتيب المكان.
6. تنمية اتجاهات إيجابية نحو الكتب والطبيعة.
7. تنمية القدرة على التعبير عن المشاعر والأفكار.
8. إشباع فضول الطفل وحبه للاستطلاع.
9. إتاحة الفرصة للطفل في التجريب والملاحظة، وإدراك المفاهيم.
10. اتاحة الفرصة للطفل للإجابة عن التساؤلات التي تدور بذهنه.
11. تنمية الشعور بالإنجاز من خلال ممارسة الأعمال.

ثالثا: تنظيم فترة الأركان التعليمية في رياض الأطفال:

-تعد فترة الأركان في رياض الأطفال من الفترات اليومية في البرنامج اليومي للروضة، وهي الفترة الأطوال والتي قد تمتد بين (٣٠-٤٥) دقيقة، وهذا يتطلب ان تمتلك المعلمة مهارة تنظيم الاركان بالشكل الذي يتيح للطفل ممارسة النشاط في الركن بفاعلية وإيجابية

دون إزعاج لأقرانه في الاركان الأُخرى، كمايجب أن تكون متطلبات كل ركن قريبة منه، مثل مغسلة قريبة من ركن الفن، إضاءة في ركن المكتبة، إضافة لذلك لابد من تنظيم الأركان بالشكل الذي يسمح للمعلمة بالمتابعة لأداء الأطفال للأنشطة والتوجيه للمساعدة في أداء النشاط(فهمي، ٢٠١٦،ص٥٦)

بحيث يتم الحرص على عدم تداخل الأركان فيمابينها وأن تكون الاركان التي لها علاقة ببعضها بجانب بعضها، كما تكون الأركان الصاخبة بعيدة عن الأركان الهادئة، والأركان الهادئة بعيدة عن مخارج الغرفة،إضافة إلى متطلبات الركن قريبة منه .

رابعاً: أنواع الأركان التعليمية: من الأركان الأساسية في رياض الاطفال:

-**ركن المكتبة:** يعد من الأركان الهادئة، لذلك لابد من تنظيمه بعيداً عن مخارج الغرفة، كما يجب توفير الإضاءة وإن أمكن الطبيعية، حيث يتضمن هذا الركن عدداً متنوعاً من الكتب المشوقة، والتي يجب أن تكون باشكال مختلفة مثل كتب المعلومات و الكتب المصورة التي لاتحتوي على كلمات، وكتبا من صنع الاطفال، كنا يجب أن يحتوي على لافتات تجذب الاطفال لاستكشاف الكتب المتوفرة (اسماعيل ومرسي٢٠١٠،ص٢٥٧) مما ينمي ذاكرة الخيالية للطفل؛ لكونه يعد وسيلة اتصال تصل الطفل بعالم الكبار(علي والخريبي،٢٠٠٤،ص٨٤)

-**ركن التعبير الفني:** يعد من الأركان المتوسطة الهدوء، حيث يُمكن هذا الركن الاطفال من التحقق من مدى متنوع من الخامات، والابتكار من خلالها، ويجب أن يكون قريباً من مصدر المياه. (اسماعيل ومرسي٢٠١٠،ص٢٥٣)

فهو ركن اكتشاف الذات والتعبير عما يجول بخاطر الطفل من مشاعر وانفعالات، من خلال الرسم والتلوين و الإنشاد إضافة للتقليد والمحاكاة والتقمص من خلال مسرح العرائس والتمثيل .(علي والخريبي،٢٠٠٤، ص٨٢)

-**ركن الأعمال الإدراكية:** ركن من الأركان المتوسطة الهدوء، وهو الركن الذي يعتمد على تطوير العمليات العقلية عند الطفل من تسلسل وتطابق و تنظيم و تركيب و ترتيب نماذج و تركيب الصور الناقصة، يستكشف الطفل في هذا الركن المفاهيم مثل التعرف على الأشكال والاحجام، كما يكتسب خبرات مباشرة لموضوعات مقل الحيوانات والنباتات(اسماعيل ومرسي٢٠١٠،ص٢٥٥) ، ومن المهم جداً في هذا الركن إتاحة الفرصة للطفل للتجريب من خلال الخامات المتاحة فيه. (عبد الفتاح ،٢٠٠٧، ٢٨٧) وبالتالي يتطلب من الطفل الهدوء والتركيز وإجراء المقارنات والربط بين المفاهيم.

-**ركن البناء والهدم:** يشمل أعمال التركيب بالمكعبات الخشبية و أدوات البلاستيكية بأحجام مختلفة والأُحجيات، والأشكال المتدرجة في الحجم والأشكال الهندسية وألعاب التطابق، إضافة للوسائل التي تكمل أنشطة البناء مثل الحيوانات وأدوات الطبيب وإشارة المرور وغير ذلك (اسماعيل ومرسي٢٠١٠،ص١٣٢)، وبالتالي فهو ركن صاخب.

كما يوجد إضافة للأركان السابقة أركان آخرى ومنها ركن التعايش الأسري، و ركن المطبخ، وركن الموسيقى، وركن العلوم، وركن الوسائل التكنولوجيا، وغير ذلك من المسميات التي قد تندرج ضمن الاركان الأساسية، ويتغير تسميتها حسب الهدف العام والمرجو.

الدراسات السابقة

دراسة سارة بوعبيد(٢٠٢٢) في السعوديه

"دور الأركان التعليمية في تنمية الوعي السياحي لدى أطفال الروضة من وجهة نظر المعلمات"

هدفت إلى معرفة دورأنشطة الأركان التعليمية(الفني،الإيهامي، المكتبة) في تنمية الوعي السياحي لدى أطفال الروضة من وجهة نظر المعلمات، ومعرفة أكثر الأركان التعليمية إسهاماً في تنمية الوعي السياحي لدى أطفال الروضة،وتم تطبيق المنهج الوصفي

المسحي، وإعداد استبانة، طبقت على (٨٠) معلمة في محافظة الاحساء في المملكة العربية السعوديه ، وأظهرت النتائج أن أنشطة الركن الإيهامي احتلت المرتبة الأولى في تنمية الوعي السياحي لدى أطفال الروضة من وجهة نظر المعلمات بمتوسط قدره(٤,٣٨)، يليها انشطة الركن الفني بمتوسط قدره (٤,١٢) ، ثم انشطة ركن المكتبة بمتوسط قدره (٤,٠٩)، وأهم ماتُوصي به الباحثة: وضع خطط داخل رياض الأطفال للأركان التعليمية، وبأهمية السياحة، وسلوك التعامل السياحي.

دراسة(سالم ، ٢٠١٨)في السودان

"**فلسفة الأركان التعليمية في بناء شخصية الطفل**"

هدف البحث إلى التعرف على الأركان التعليمية اللازم توافرها في رياض الأطفال لتكوين شخصية متكاملة للطفل لتحقيق النمو الشامل، اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، وأعد الباحث استبانه اشتملت على (٧) محاور وهي الأركان اللازم توفرها في رياض الأطفال، وبلغت عينة البحث (٦٠) معلمة في عشرين روضة في محلية مدني الكبرى في السودان، وتوصل البحث إلى عدم وجود فروق بين آراء المعلمات على أن الأركان التعليمية تعمل على بناء شخصية الطفل، على الرغم من اختلافهن من حيث المؤهل العلمي، و عدد سنوات الخبرة ،و الدورات التدريبية، وأوصى الباحث: بضرورة تشييد رياض الأطفال وفقاً لمواصفات بيئة الأركان التعليمية.

دراسة المطوع (٢٠٢٠)في السعوديه

"**واقع تفعيل نظام الاركان التعليمية في تنمية المفاهيم الجغرافية لدى الأطفال**"

هدفت إلى التعرف على واقع تفعيل نظام الاركان التعليمية في تنمية المفاهيم الجغرافية لدى الأطفال، واعتمد على المنهج المسحي ،وتم استخدام استبانه ،وبلغت عينة البحث (١٢٥) معلمة ،و(٣٣) مديرة روضة بمنطقة نجران، وتم التوصل إلى تفعيل نظام الأركان التعليمية بدرجة عالية في تنمية المفاهيم الجغرافية، وجاء ترتيب المفاهيم

الجغرافية على النحو التالي: الفصول الأربعة حاز على أعلى درجة، يليه التضاريس ثم خريطة المملكة، كما توصلت البحث إلى عدم وجود فروق بين متوسطي درجات المعلمات والمديرات على محاور الاستبانه.

دراسة أكتلون وكزولتب(٢٠١٨)في تركيا

"**Using Learning Centers to Improve the Language and Academic Skills of Preschool Children**"

"استخدام مراكز التعلم لتحسين المهارات اللغوية والأكاديمية لدى أطفال ما قبل المدرسة" هدفت إلى معرفة أثر مراكز التعلم في تنمية المهارات اللغوية والأكاديمية للأطفال (٥-٦) سنوات ، حيث تضمنت مراكز التعلم تطبيقاً لنظام الاركان التعليمية على الاطفال، واعتمد على المنهج شبه التجريبي، بلغ عدد العينة (٧٠) طفلاً وطفلةً ،استخدم مقياس كوفمان للمهارات اللغوية والأكاديمية للأطفال، واختبار رياضيات ، قائمة التحكم لتقييم الوعي المطبوع للأطفال ، وأظهرت النتائج تقدماً في مستوى الأطفال من الناحية اللغوية والأكاديمية للأطفال وذلك بعد تطبيق مراكز التعلم-الاركان التعليمية- على الأطفال.

<u>التعقيب على الدراسات السابقة</u>:

نلاحظ مماسبق ان جميع الدراسات توصلت إلى اثر الاركان التعليمية في تنمية شخصية الطفل التغليمية والتربوية بشكل إيجابي، فالدراسات العربية اعتمدت على آراء المعلمات حول دور الأركان التعليمية في تنمية شخصي الطفلومنها دراسة(بوعبيد،2022 (كما االعتمدت دراسة (المطوع، 2020) على جمع آراء المعلمات والمديرات، وابنت الدراسلت العربية أداة الأستبانة لجمع الآراء عن دور الاركان التعليمية في تنمية شخصية لطفل، بينما اعتمدت دراسة أكتلون وكزولتب(٢٠١٨) على المنهج التجريبي واستخدام أداوات متنوعة تخدم المنهج السابق.

مماسبق تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في دور الاركان التعليمية في تنمية شخصية الطفل التعليمية والتربوية بشكل إيجابي، لذلك سعت إلى التعرف إلى مدى تطبيقه في رياض الاطفال الحكومية_ الاختلاف_ من خلال بناء اداة الاستبانه للتعرف على آراء المعلمات حول مدى تطبيق

نظام الاركان التعليمية، واداة بطاقة الملاحظة للتعرف على مدى ممارسة الاطفال للمهارات المناسبة لكل ركن

*-**المنهج:** اعتمد البحث على المنهج الوصفي – التحليلي.

-**المجتمع الأصلي للبحث وعينته:**

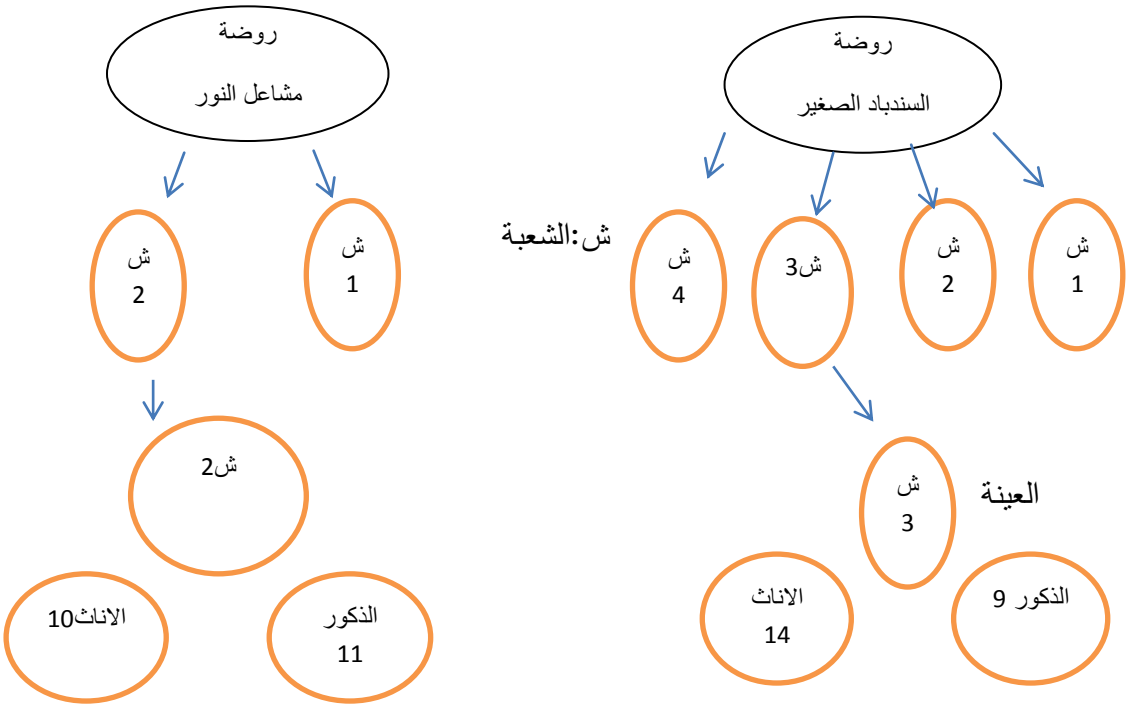
-يتألف المجتمع الأصلي للبحث من جميع المعلمات والأطفال في رياض الأطفال الحكومية، التي تطبق نظام الأركان في مدينة حمص وهي(٢٧) معلمة و (٢٣٢) طفلاً وطفلةً في روضتي من رياض الاطفال الحكومية ، حيث اشتمل البحث على عينتين وهما:

– عينة المعلمات :وهي عينة قصدية، حيث اشتملت على المعلمات المتعاونات واللاتي قدمن استجابة على أداة الاستبانه في كلاً من روضتي سندباد ومشاعل النور الحكوميتين:

جدول (1)توزع عينة المعلمات

اسم الروضة	روضة سندباد	روضة مشاعل النور
عدد المعلمات	10	8

– عينة الأطفال (٤٤) طفلاً وطفلةً من الفئة الثالثة ،حيث سحبت العينة بطريقة عشوائية عنقودية والشكل التالي يوضح ذلك:



الشكل(1)

كما يوضح الجدول التالي توزع العينة حسب النوع:

جدول(2) توزع لعينة الأطفال حسب النوع

	الشعبة الثالثة من روضة سندباد	الشعبة الثانية من روضة مشاعل النور
الذكور	9	11
الاناث	14	10

-**تكافؤ عينة الأطفال:** وهذا يعني تجانس عينة الأطفال الأساسية من حيث الذكاء، حيث تم تطبيق اختبار رسم الرجل لجودانف ، ثم حسبت قيمة(ت) لمجموعتين مستقلتين، ثم قياس ذكاء الأطفال بالاعتماد على 51 بنداً لاختبار رسم الرجل ، فإذا كانت رسوم الطفل مجرد خربطات فعمره العقلي يقدر ب 3 سنوات وثلاث شهور ، وتم حساب نتائج الاختبار وفق الآتي:

نقطة واحدة تقابل 39 شهراً، نقطتان تقابل 42 شهراً، وهكذا إلى أن نحصل على العمر العقلي للطفل، أي نزيد ثلاثة شهور لكل نقطة...

ثم نحدد درجة ذكائه بتطبيق المعادلة: درجة الذكاء= العمر العقلي/العمر الزمني*100

ويوضح الجدول التالي تكافؤ عينة الأطفال من حيث الذكاء:

جدول(3) تكافؤ عينة الأطفال من حيث الذكاء

من حيث	المتوسط الحسابي لأطفال روضة سندباد	المتوسط الحسابي لأطفال روضة مشاعل النور	الانحراف المعياري لدرجات أطفال روضة سندباد	الانحراف المعياري لدرجات أطفال روضة مشاعل النور	قيمة (ت) عند درجة 42	(ت) محسوبة	القرار
الذكاء	102,3	103,7	3,1	2,4	2,02	0,2	غير دال

يتبين من الجدول(3) أن قيمة(ت) المحسوبة أصغر من(ت)الجدولية عند مستوى دلالة (0،05) ، وبالتالي الفرق غير دال إحصائياً، وهذا يعني تجانس عينة الأطفال الأساسية من حيث الذكاء.

ثالثاً: حدود البحث:

*الحدود البشرية: عينة الأطفال (٤٤)طفلاً وطفلة، و عينة المعلمات (١٨) معلمة.

*الحدود المكانية: تم تطبيق أداتي البحث في روضتي سندباد و مشاعل النور الحكوميتين.

*الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي 2022-2023

*الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على التعرف على مدى تطبيق نظام الأركان التعليمية في رياض الأطفال الحكومية في مدينة حمص.

رابعاً: تصميم أدوات البحث: لتحقيق أهداف البحث تم تصميم الأدوات التالية من قبل الباحثة :

- قائمة الأركان التعليمية الأساسية في الروضة.
- بطاقة ملاحظة طفل الروضة.
-استبانه موجهة للمعلمات.

*إعداد قائمة الأركان التعليمية الأساسية :تم اعدادها باستخدام الطريقتين:

-الاطلاع على المراجع والدراسات التي تناولت نظام الأركان التعليمية ومنها(اسماعيل ومرسي،٢٠١٠) و) (Nanzhao,2000و(السلامة،٢٠١٧) و(كلش،٢٠١١) و(السلامة،٢٠١٧) و (الفضل، ١٩٩٩)

- أخذ آراء المختصين في رياض الأطفال ومنهم الدكاترة المختصين في تربية الطفل في جامعة البعث، و موجهي رياض الاطفال والمشرفين على رياض الأطفال، وبعض المعلمات ذوات الخبرة -أكثر من٨ سنوات-.

-ثم تم اعداد القائمة والتأكد من صدقها بعرضها على ٨ محكمين مختصين، ثم حسبت نسبة الاتفاق بتطبيق المعادلة التالي:

نسبة الاتفاق= عدد مرات الاتفاق /عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق*١٠٠

،والجدول التالي يوضح نسبة الاتفاق:

جدول (4) قائمة الأركان الأساسية في رياض الأطفال:

الركن	نسبة الاتفاق
ركن المكتبة	100%
ركن التعبير الفني	100%
ركن الأعمال الإدراكية	100%
الركن البناء والهدم	87.5%

ومن خلال الجدول السابق، تم الاجابة عن السؤال الأول : ما الأركان التعليمية الأساسية في رياض الأطفال؟

إعداد بطاقة ملاحظة طفل الروضة:

*الهدف من بطاقة الملاحظة: التعرف إلى مدى تطبيق طفل الروضة للسلوكيات المطلوبة منه (العامة،الخاصة) أثناء تطبيق نظام الأركان التعليمية في غرفة النشاط.

*خطوات بناء بطاقة ملاحظة طفل الروضة:

1- الاطّلاع على الأدبيّات التربويّة والدراسات السابقة المتعلقة بمهارات طفل الروضة بشكل عام(مرتضى،٢٠٠٦) و(مشهور،٢٠١٢)و(السباعي،٢٠١٥)، والمهارت الخاصة بنظام الأركان التعليمية(كلش،٢٠١١) و(السلامة،٢٠١٧)و(بوعبيد،٢٠٢٢)

2- اتباع الباحثة لعدة دورات تخص نظام الأركان ومنها دورة نظام الأركان والتعلم الذاتي والتي أقيمت في جامعة البعث تحت إشراف مختصين تربويين.

3- خبرة الباحثة كمعلمة في رياض الأطفال الحكومية.

4- مواقع الكترونية توضح كيفية تطبيق نظام الأركان في الدول العربية ومنها:

https://youtu.be/NIhO8bBXkRk?si=svuKTILCcQ1cnm5r

5- قائمة الأركان التعليمية الأساسية في رياض الأطفال الحكومية- من اعداد الباحثة-.

وبناء على ذلك وضعت الباحثة الصورة الأولية لبطاقة ملاحظة طفل الروضة والمكونة من (٨٠) سلوك، ضمن ٥ محاور رئيسية، والجدول يوضح ذلك:

جدول (5) يوضح بطاقة ملاحظة طفل الروضة

المحاور	عدد السلوكيات
سلوكيات عامة لكل الأركان	9
سلوكيات خاصة بركن المكتبة	13
سلوكيات خاصة بركن التعبير الفني	23
سلوكيات خاصة بركن الأعمال الإدراكية	18
سلوكيات خاصة بركن البناء والهدم	16
المجموع	80

صدق بطاقة الملاحظة:

-صدق المحكمين: تمّ عرضها على(٩) محكّمين في تخصص تربية الطفل من جامعتي البعث وتشرين -ملحق(١)- وبعد جمع آراء المحكمين، وتحليلها، تم حساب النسب المئوية للتكرارات التي تشير إلى درجة اتفاق المحكمين على المحاور و العبارات المتضمنة فيها، وتراوحت بين (٧٧.٧٨٪-١٠٠٪)وتم استبعاد العبارات التي حازت على اقل من ٨٠٪،ومن ملاحظات المحكمين: -مناسبة معظم المحاور والعبارات المُتضمّنة فيها لطبيعة البحث وللطفل في مرحلة رياض الأطفال.

-إجراء بعض التعديلات على الصياغة اللغوية مثل يُقيم الكتاب الذي قرأه بالعبارة يبدي رأيه بالكتاب الذي قرأه.

-صدق المقارنة الطرفية(الصدق التمييزي): تم من خلال تطبيق بطاقة الملاحظة على العينة الاستطلاعية والمكونة من(١٦)طفلاً وطفلة من أطفال روضة السندباد ومشاعل النور في مدينة حمص – وهي عينة تختلف عن أفراد العينة الأساسية-ثم إجراء المقارنة الطرفية بين الفئة العليا(بنسبة 27% من ذوي الدرجات المرتفعة)، والفئة الدنيا (بنسبة 27% من ذوي الدرجات المنخفضة)، ثم حساب قيمة(ت) لعينتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح ذلك:.

جدول(6) الصدق التمييزي لبطاقة ملاحظة الطفل

من حيث	المتوسط الحسابي للفئة العليا(٤)	المتوسط الحسابي للفئة الدنيا(٤)	الانحراف المعياري للفئة العليا	الانحراف المعياري للفئة الدنيا	قيمة (ت) عند درجة حرية7	(ت) محسوبة	القرار
بطاقة ملاحظة	90,6	81,8	1,82	0,89	335	5,02	دال

نلاحظ من الجدول أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من (ت) الجدولية عند درجة حرية 8) (ومستوى الدلالة 0.05 وبالتالي هنالك فرق لصالح الفئة العليا- الفئة العليا التي متوسطها الحسابي أكبر من المتوسط الحسابي للفئة الدنيا- وعليه فإن بطاقة الملاحظة تتميز بدرجة مقبولة من الصدق التمييزي، وقابلة للتطبيق.

ثبات بطاقة الملاحظة : تم تطبيق طريقة التجزئة النصفية وذلك بتجزئة بطاقة الملاحظة إلى جزأين (المفردات ذات الأرقام الفردية- المفردات ذات الأرقام الزوجية)-حيث تتميز هذه الطريقة بتشابه ظروف التطبيق للمفردات الفردية والزوجية وعدم التأثر بالممارسة والتدريب وتوفير الوقت والجهد- ، ثم حساب معامل بيرسون بين جزئي بطاقة الملاحظة وبلغت قيمته(r= 0,59)، ولأن معامل الارتباط السابق يمثل ارتباط نصفي، لذلك تم تعديله-تصحيحه- بحساب معامل ارتباط سبيرمان وبراون وفق القانون التالي:

$R=\frac{2r}{1+r}$: حيث تعد قيمة معامل الارتباط عالية إذا كان $0.6\leq R \leq 1$

وتعد قيمة معامل الارتباط متوسطة إذا كان $0,59\leq R \leq 0,4$

وتعد قيمة معامل الارتباط ضعيفة إذا كان $0,39\leq R \leq 0,1$

وبعد تطبيق معادلة سبيرمان–براون، بلغت قيمته(R=0,74)وهي قيمة عالية، ممايدل على ثبات بطاقة الملاحظة، والجدول التالي يوضح معامل الارتباط لكل محور:

جدول(7) يوضح قيم معامل الارتباط بطريقة التجزئة النصفية

المحور	معامل بيرسون	معامل سبيرمان وبراون
سلوكيات خاصة بركن المكتبة	0.69	0.81
سلوكيات خاصة بركن التعبير الفني	0.58	0.73
سلوكيات خاصة بركن الأعمال الإدراكية	0.63	0.77
سلوكيات خاصة بركن البناء والهدم	0.57	0.72
بطاقة الملاحظة ككل	0,59	0.74

وبعد التأكد من صدق وثبات بطاقة الملاحظة، فإن الباحثة تطمئن لنتائج تطبيقها.

–درجات بطاقة الملاحظة: يوضحها الجدول التالي:

جدول(8) يوضح مفتاح تصيح بطاقة الملاحظة

معامل التصحيح	دائماً	غالباً	أبداً
الدرجة	3	2	1

وبذلك تتراوح درجات بطاقة الملاحظة (٨٠–٢٤٠) ، بمتوسط يبلغ(١٢٠)على بطاقة الملاحظة ككل، والجدول التالي يوضح التقديرات المناسبة لكل سلوك:

جدول (9) تقدير متوسط درجات بطاقة الملاحظة

التقدير	المتوسط الحسابي
مرتفع	3- 2,34
متوسط	2,33 -1,67
منخفض	1,66- 1

إجراءات تطبيق بطاقة الملاحظة:

-تم سحب عينة الأطفال بطريقة عشوائية عنقودية والبالغة (٥٠) طفلاً وطفلةً من روضتي سندباد و مشاعل النور الحكوميتين.

-تم الاتفاق مع باحثة أخرى – الباحثة هبة المحمود- على كيفية تطبيق بطاقة ملاحظة الأطفال.

- تم تطبيق بطاقة الملاحظة من قبل الباحثتين في يوم تجريبي وحساب درجة الاتفاق بينهما، حيث بلغت 90٪

-تم تطبيق بطاقة الملاحظة من قبل الباحثتين في شهر نيسان بحيث تقوم كل باحثة بملاحظة أطفال إحدى الروضتين في الاسبوع الأول من الشهر ، وفي الاسبوع الذي يليه تقوم كل باحثة بملاحظة أطفال الروضة الأخرى، ثم تكرار ذلك خلال الأسبوعيين التاليين.

-تم حساب عدد الأطفال الذين لم يتغيبوا أكثر من ثلاثة أيام خلال شهر نيسان، ثم تم التوصل إلى حجم العينة الاساسية للأطفال والبالغة (٤٤)طفلاً وطفلةً.

-تم حساب درجات الاتفاق بين درجات تطبيق الباحثتين لبطاقة ملاحظة الطفل، ثم تم حساب الأساليب الاحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة البحث.

-اعداد استبانه موجهة للمعلمات

*الهدف من الاستبانه: التعرف إلى مدى تطبيق معلمة الروضة للمهارات المطلوبة منها (العامة،الخاصة) أثناء تطبيق نظام الأركان التعليمية في غرفة النشاط.

*خطوات بناء الاستبانه:

١-الاطّلاع على الأدبيّات التربويّة والدراسات السابقة المتعلقة بمهارات معلمة الروضة (فهمي،٢٠١٣) و(علي والخريبي،٢٠٠٤) و(الناشف،٢٠٠٥) والمراجع المتعلقة بنظام الأركان التعليمية(عيسى،٢٠٠٧).

٢- بطاقة ملاحظة طفل الروضة -من إعداد الباحثة-.

وبذلك تم اعداد الاستبانة الموجهة للمعلمات والمكونة في صورتها الأولية من (٤٩) مهارة فرعية ضمن (٥) محاور للاستبانه ،والجدول يوضح ذلك:

جدول(10) يوضح محاور الاستبانه

المحاور	عدد المهارات
مهارات عامة لكل الأركان	6
مهارات خاصة بركن المكتبة	14
مهارات خاصة بركن التعبير الفني	8
مهارات خاصة بركن الأعمال الإدراكية	8
مهارات خاصة بركن البناء والهدم	13
المجموع	49

صدق الاستبانه: تم استخدام معيارين للتأكد من صدق الاستبانه، وهما:

*صدق المحكمين: تم عرضها على ١٠)محكماً مختصاً في رياض الأطفال و الاستراتيجيات التربوية من جامعتي البعث وتشرين وبعد جمع آراء المحكمين ، وتراوحت

بين(٨٨.٨٨٪-١٠٠٪)؛وعليه تم قبول جميع العبارات، وتمحورت ملاحظاتهم بمناسبة المحاور والعبارات المُتضمّنة فيها لطبيعة البحث.

*صدق الاتساق الذاتي: تم حساب معامل الارتباط بين كل عبارة والمحور، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(11) يوضح معامل الارتباط بين كل عبارة والمحور الذي تنتمي له

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
1	**0.681	19	**0.669	36	**0.671
2	**0.662	20	**0.678	37	**0.684
3	**0.673	21	**0.665	38	**0.685
4	**0.685	22	**0.667	39	**0.685
5	**0.684	23	**0.733	40	**0.715
6	**0.671	23	**0.685	41	**0.663
7	**0.669	24	**0.671	42	**0.611
8	**0.669	25	**0.671	43	**0.643
9	**0.678	26	**0.684	44	**0.683
10	**0.665	27	**0.685	45	**0.741
11	**0.667	28	**0.685	46	**0.755
12	**0.681	29	**0.715	46	**0.755
13	**0.662	30	**0.663	47	**0.701
14	**0.673	31	**0.611	48	**0.645
15	**0.685	32	**0.643	49	**0.685
16	**0.684	33	**0.733		
17	**0.671	34	**0.685		
18	**0.669	35	**0.671		

ثم حساب معامل الارتباط بين كل محور والأداة ككل، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(12) معامل الارتباط بين كل محور وبطاقة الملاحظة ككل

المحاور	معامل الارتباط
مهارات عامة لكل الأركان	0,81**
مهارات خاصة بركن المكتبة	0,79**
مهارات خاصة بركن التعبير الفني	0,82**
مهارات خاصة بركن الأعمال الإدراكية	0,81**
مهارات خاصة بركن البناء والهدم	0,80**
الاستبانة ككل	0,80**

ثبات الاستبانه : تم حساب ثبات الاستبانة بطريقة إعادة التطبيق، حيث تم توزيع الاستبانة على عينة استطلاعية بلغت(٧) معلمات، وبعد مرور أسبوعين تم إعادة تطبيقها على العينة نفسها، ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المعلمات في القياس الأول، ودرجاتهن في القياس الثاني، وذلك ع كل محور و ع الاستبانه ككل

جدول(13) يوضح ثبات الاستبانه بطريقة إعادة التطبيق

المحور	معامل بيرسون
مهارات عامة لكل الأركان	0,74
مهارات خاصة بركن المكتبة	0,81
مهارات خاصة بركن التعبير الفني	0,72
مهارات خاصة بركن الأعمال الإدراكية	0,79
مهارات خاصة بركن البناء والهدم	0,81
الاستبانة ككل	0,76

وبعد التأكد من صدق وثبات الاستبانه، فإن الباحثة تطمئن لنتائج تطبيقها.

-درجات الاستبانه : يوضحها الجدول التالي

جدول(13)يوضح مفتاح تصحيح الاستبانه

معامل التصحيح	كثيراً	غالباً	قليلاً
الدرجة	3	2	1

وبذلك تتراوح درجات الاستبا(147-49)،بمتوسط يبلغ(73,5)على الاستبانه ككل،

والجدول التالي يوضح التقدير المناسبة لكل مهارة:

جدول(**14**) تقدير متوسط درجات الاستبانة

التقدير	المتوسط الحسابي
مرتفع	3- 2,34
متوسط	2,33- 1,67
منخفض	1,66 -1

إجراءات تطبيق الاستبانه:

-تم سحب العينة بحيث تشمل جميع معلمات روضتي سندباد و مشاعل النور الحكوميتين في مدينة حمص، والبالغة (٢٧) معلمة،

- استبعاد معلمات العينة الاستطلاعية ، ثم توزيع الاستبانه على العينة البالغة (٢٠) معلمة.

- بعد مضي أسبوعين تم إحصاء الردود وبلغت (١٨) رداً.

- ثم تم تطبيق الاساليب الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة البحث.

نتائج البحث

١-:ما الأركان التعليمية الأساسية في رياض الأطفال؟

تم الإجابة عليه في إجراءات البحث بإعداد قائمة الأركان التعليمية الأساسية في رياض الأطفال؛ وذلك من خلال الاطلاع على المراجع والدراسات السابقة وآخذ آراء المختصين في رياض الأطفال، الذين اكدوا على اهمية تطبيق الاركان التعليمية في رياض الاطفال لكونه يخاطب حواس الطفل ويعتمد على مبدأ التعلم الذاتي، كما اضاف احد المحكمين المختصين إلى ضرورة استبدال ركن البناء والهدم بركن التعايش الأسري لما له من أهمية في اكساب الطفل دوره الاجتماعي والأسري وبما يناسب جنسه.

٢- ما مدى تطبيق نظام الاركان التعليمية في رياض الأطفال؟

للإجابة على هذا السؤال، تم تطبيق أداتي البحث وفق الآتي:

أ- تم تطبيق بطاقة ملاحظة على أطفال روضتي سندباد و مشاعل النور الحكوميتين، ثم تم حساب متوسط تطبيق كل سلوك في كل محور، والجداول التالية ستوضح مدى تطبيق الأطفال للسلوكيات العامة والخاصة في الأركان التعليمية،

حيث يوضح الجدول التالي مدى تطبيق الأطفال للسلوكيات العامة لكل الاركان:

جدول(15) يوضح مدى تطبيق الأطفال للسلوكيات العامة لكل الاركان

السلوكيات	المتوسط	التقدير
يُحسن استخدام مواد الركن(مكعبات خشبية، بلاستيكية، قصص، ألوان..)	1,23	منخفضة
يعيد مواد الركن إلى مكانها بعد الانتهاء من تنفيذ النشاط	1,29	منخفضة
يقرأ قواعد كل ركن من خلال الصور	1,64	منخفضة
يلتزم بتعليمات كل ركن	1,68	متوسطة
يبتعد عن إثارة الضوضاء العالية في الركن	1,63	منخفضة
يختار الركن المناسب لميوله	2,02	متوسطة
يبتعد عن التنقل بين الاركان اثناء تنفيذ الأنشطة	1,34	منخفضة
يربط بين إشارة المعلمة والتنقل بين الأركان	1,23	منخفضة
يشارك أقرانه في أداء بعض انشطة الأركان	1,89	متوسطة

والجدول التالي يوضح مدى تطبيق الأطفال للسلوكيات الخاصة بركن المكتبة

جدول(16) يوضح مدى تطبيق الأطفال للسلوكيات الخاصة بركن المكتبة

السلوك	لمتوسط	التقدير
يميز بين محتوى الكتب من خلال الغلاف	2,19	متوسطة
يميز بين محتوى الكتب من خلال الشرايط الملونة	1,98	متوسطة
يقرأ القصص من خلال الصور	1,88	متوسطة
يعطي عنواناً آخر للقصة التي قرأها	2,02	متوسطة
يعكس ماقرأه على سلوكياته من الناحية الإيجابية	1,66	منخفضة
يعطي فكرة واحدة على الأقل بالكتاب الذي قرأه	2,29	متوسطة
يسرد لأقرانه المعلومات التي اكتسبها من المطالعة	2,09	متوسطة
يناقش مع أقرانه القيم والاتجاهات الايجابية التي ادركها بعد المطالعة	1,45	منخفضة
يربط بين الصورة والكلمة	1,66	منخفضة
يربط بين الكلمة وشكل الحرف	2,42	مرتفعة
يربط بين كلمات الكتاب وحرف الخبرة)خبرة سابقة(	2,21	متوسطة
يعطي أمثلة عن حرف الخبرة بعد المطالعة	2,25	متوسطة
يربط بين شكل الحرف والكلمة التي لاحظها اثناء المطالعة	2,16	متوسطة

-كما يوضح الجدول التالي مدى تطبيق الأطفال للسلوكيات الخاصة بركن التعبير الفني:

جدول(17) يوضح مدى تطبيق الأطفال للسلوكيات الخاصة بركن التعبير الفني

السلوك	المتوسط	التقدير
يرسم مايراه بشكل جيد	2,03	متوسطة
يعبر عن أفكاره بالرسم	1,98	متوسطة
يختار الألوان المناسب للرسمة المفرغة	2	متوسطة
يزين المطلوب منه بالمواد المناسبة)اشغال، معجون، برق(	1,93	متوسطة
يلون الصور التي تعبر عن السلوكيات الإيجابية	1,36	منخفضة
يقص الصور المنجزة بشكل جيد	1,77	متوسطة
يساعد المعلمة في إلصاق الصور على الحائط	1,91	متوسطة
يعبر عن انفعالاته بالرسم	2,09	متوسطة
يميز بين الصور من ناحية السلوك الصحيح والسلوك الخاطِئ	1,55	منخفضة
يُحسن استخدام أدوات الركن)مقص، لاصق)	1,66	منخفضة
يؤدي الدور المطلوب منه حسب صورة التي يراها على عصي العرائس	1,68	متوسطة
يشكل لوحة البزل بشك جيد	1,94	متوسطة

-ويوضح الجدول التالي مدى تطبيق الأطفال السلوكيات الخاصة بركن الأعمال الإدراكية

جدول(18)يوضح مدى تطبيق الأطفال السلوكيات الخاصة بركن الأعمال الإدراكية

السلوك	المتوسط	التقدير
يوظف خامات الطبيعة في النشاط	1,18	منخفضة
يوظف مخلفات البيئة في النشاط	1,45	منخفضة
يربط بين العدد والمعدود	1,81	متوسطة
يستكشف أجزاء النبات	1,72	متوسطة
يميز بين الفصول الاربعه	2,02	متوسطة
يحدد خصائص الأشياء الموجودة أمامه(الشكل، اللون،..)	1,7	متوسطة
يحدد نقاط التشابه بين الاشياء التي امامه	1,68	متوسطة
يدرك خصائص الكائنات الحية.يدرك خصائص الكائنات الحية	1,41	منخفضة
يُجرب بعض الخامات الآمنة(الالوان المائية، التراب، الماء المقطر)	2,1	متوسطة
يُدرك مراحل نمو النبات	1,65	منخفضة
يُدرك المواد التي يحتاجها لأداء تجربة ما	1,61	منخفضة
يُجرب زراعة النبات	1,97	متوسطة
يعدد مراحل نمو دجاجة	1,79	متوسطة
يصل بين الحيوانات وصغارها	1,86	متوسطة
يُدرك الأجزاء التي نتاولها من كل نبات	1,59	منخفضة
يميز بين الخيوانات (المفترسة، غير المفترسة)	1,84	متوسطة
يعدد بعض حاجات الكائنات الحية	1,5	منخفضة

-ويوضح الجدول التالي مدى تطبيق الأطفال سلوكيات ركن البناء والهدم:

جدول(19) يوضح مدى تطبيق الأطفال سلوكيات ركن البناء والهدم

السلوكيات	المتوسط	التقدير
يربط بين خياله والشكل الذي يصممه	1,61	منخفضة
يوازن بين احجام المكعبات أثناء التصميم	1,48	منخفضة
يبني أشكل ثلاثية الأبعاد	1,09	منخفضة
يُفرغ انفعالاته في هدم الأشكال المصممة	1,94	متوسطة
يبتعد عن هدم تصميمات اقرانه	1,36	منخفضة
يؤدي دور المهندس اثناء تصميم شكل ما	1,54	منخفضة
يُشكل أعمدة من لون واحد	2,13	متوسطة
يبني عمود من المكعبات على مستوى طوله	1,65	منخفضة
يشكل أعمدة متناسبة في الطول	1,45	منخفضة
يقدر عدد المكعبات المطلوبة لتصميم شكل ما	1,35	منخفضة
يربط بين الشكل واللون	1,45	منخفضة
يربط بين شكل المكعب والشكل العام المطلوب منه	1,70	متوسطة
يقلد دور الطبيب بعد تصميم مشفى	1,59	منخفضة
يربط بين الدور الذي يقلده والشكل المصمم امامه	1,43	منخفضة

نلاحظ من الجداول السابقة أن مدى تطبيق الأطفال للسلوكيات العامة والخاصة بالأركان التعليمية تراوحت بين التقديرات المنخفضة والمتوسطة، كما نلاحظ أنه في ركن البناء والهدم مدى تطبيق الأطفال لسلوكياته منخفضة.

ب – كما تم تطبيق الاستبانه الموجهة للمعلمات على عينة المعلمات، ثم تم حساب متوسط تطبيق كل مهارة في كل محور، والجداول التالية ستوضح مدى تطبيق المعلمات للمهارات العامة والخاصة في الأركان التعليمية:

– الجدول التالي يوضح مدى تطبيق المعلمات للمهارات العامة في الاركان التعليمية:

جدول(20) يوضح مدى تطبيق المعلمات للمهارات العامة في الأركان

المهارات	المتوسط	التقدير
تُوجهين الطفل إلى تعليمات الركن من خلال صور واضحة للتعليمات وملصقة على جدران	1,61	منخفضة
تتفقين مع الأطفال على تعليمات كل ركن	1,33	منخفضة
تتفقين مع الأطفال على إشارة معينة ترمز لتنقل الأطفال بين الأركان	1,55	منخفضة
تُوجهين الأطفال إلى التنويع في اختيار الأركان	1,77	متوسطة
تُوجهين الطفل إلى كيفية استخدام بعض المواد(كالمقص واللصق، وفتح الكتاب،..)	1,5	منخفضة
تُوجهين الطفل إلى إعادة المواد إلى مكانها بعد استخدامها	1,44	منخفضة

ويوضح الجدول التالي مدى تطبيق المعلمات للمهارات الخاصة بركن المكتبة:

جدول(21) يوضح مدى تطبيق المعلمات للمهارات الخاصة بركن المكتبة

المهارات	المتوسط	التقدير
تُنظمين الكتب والقصص حسب ميول الأطفال	1,44	منخفضة
تربطين بين الخبرة ومحتويات ركن المكتبة	1,78	متوسطة
تختارين مكاناً هادئاً لتنظيم الركن	1,94	متوسطة
تُراعيين وجود الضوء الكافي للمطالعة	2	متوسطة
تُحاولين توفير ضوءطبيعي أثناء المطالعة	2	متوسطة
تضعين مواد مريحة في الركن(سجادة، وسادة..)	1,66	منخفضة
تغيرين مواد الركن كل مُدة زمنية	1,55	منخفضة
توفرين الكتب والقصص المصورة في الركن	2,05	متوسطة
توفرين بطاقات لاشكال الحرف والكمات المرتبطة به	2,67	مرتفعة
تراعيين التمييز بين محتوى الكتب من خلال شرائط أو بطاقات	1,94	متوسطة
تُراعيين عدد الأطفال في الركن بحيث لايزيد عن خمسة أطفال	1,94	متوسطة
توفرين الكتب والقصص التي تتضمن عبارات قصيرة	1,89	متوسطة
توفرين الصور والكلمات المرتبطة بها	2,33	متوسطة
تختارين كتباً وقصصاً مختلفة الصنع (قماش، ورق مقوى،...)	1,5	منخفضة
تغيرين مواد الركن حسب حاجة كل طفل (كتغيير سلوك طفل)	1,55	منخفضة

ويوضح الجدول التالي مدى تطبيق المعلمات للمهارات الخاصة بركن التعبير الفني:

جدول(22) يوضح مدى تطبيق المعلمات للمهارات الخاصة بركن التعبير الفني

المهارات	المتوسط	التقدير
تُراعين التنوع في مواد التزيين(أشغال، ألوان،...)	2,28	متوسطة
توظفين مخلفات طبيعية وبيئية في الركن (قشور ذُرة، أكياس...)	2,11	متوسطة
توجهين الطفل لكيفية استخدام مواد الركن من خلال إلصاق الصور (مقص)	1,61	منخفضة
توفرين مواد اللصق في الركن	2,44	مرتفعة
تراعين التنوع في الرسومات المطلوب تلوينها من قبل الطفل من حيث الهدف المرجو	1,39	منخفضة
توجهين الطفل من خلال رسومات ذات طابع إيجابي	1,66	منخفضة
تُحددين الوقت المناسب لإنجاز عمل فني ما	1,39	منخفضة
تُراعين التنوع في استخدامات الركن (موسيقا، ألوان، مسرح،..)	2,11	متوسطة

ويوضح الجدول التالي مدى تطبيق المعلمات للمهارات الخاصة بركن الأعمال الإدراكية:

جدول(23) يوضح مدى تطبيق المعلمات للمهارات الخاصة بركن الأعمال الإدراكية

المهارات	المتوسط	التقدير
توظفين خامات طبيعية وبيئية في الركن (حيوانات بلاستيكية، نباتات طبيعية،..)	1,94	متوسطة
تنوعين في محتويات الركن (أشكال مُفرغة، أشكال خشبية مصورة، ألعاب تطابق،..)	1,89	متوسطة
توظفين أشكال مختلفة الحجم(كُرات كبيرة وصغيرة،..)	1,66	منخفضة
توظفين أشكال مختلفة الحجم(الخيوانات وصغارها)	1,66	منخفضة
توظفين عناصر نمو النبات	1,44	منخفضة
تُراعين التنوع في أطوال الأشكال (أشجار كبيرة، وأشجار صغيرة)	1,28	منخفضة
تراعين التنوع في خصائص الكائنات الحية (أشجار دائمة الخضرة وموسمية)(أماكن حياة الحيوانات)	1,33	منخفضة
تُوفرين مواد مريحة في الركن (كُرسي، طاولة، ،بساط،..)	1,55	منخفضة

ويوضح الجدول التالي مدى تطبيق المعلمات للمهارات الخاصة بركن البناء والهدم:

جدول(24) يوضح مدى تطبيق المعلمات للمهارات الخاصة بركن البناء والهدم

المهارات	المتوسط	التقدير
تنظمين الركن بعيداً عن مخارج غرفة النشاط	1,61	منخفضة
تنظمين الركن بعيداً عن الأركان الهادئة	1,94	متوسطة
تُوفرين مساحة وافية للركن	1,72	متوسطة
تُوفرين أرضية مريحة في الركن (سجادة)	1,66	منخفضة
تُراقبين أعمال البناء لدى الطفل	1,39	منخفضة
تُوفرين أشكال متنوعة من المكعبات	1,5	منخفضة
تميزين بين الأشكال المصممة من قبل الأطفال	1,5	منخفضة
تراعين زيادة عدد المكعبات مع مدى تقدم الطفل في الركن	1,27	منخفضة
تُثري الركن بعُنصر النشويق بإضافة عناصر أُخرى(وسائل نقل ، أدوات طبيب، أدوات نجار،..)	1,33	منخفضة
تسمحين لعدد قليل من الأطفال في اللعب ضمن الركن(بمالايزيد عن ٣)	1,22	منخفضة
توجهين الطفل إلى تصميم أشكال ثلاثية الأبعاد	1,11	منخفضة

نلاحظ من الجداول السابقة أن مدى تطبيق المعلمات للمهارات العامة والخاصة بالأركان التعليمية تراوحت بين التقديرات المنخفضة والمتوسطة.

كما نلاحظ من الجداول السابقة مايلي :

- –سلوكيات الأطفال التي حصلت على أعلى متوسط وهي وفق ترتيب المحاور في بطاقة الملاحظة(السلوكيات العامة للأركان ،ركن المكتبة،ركن التعبير الفني،ركن الأعمال الإدراكية،ركن البناء والهدم) وهي:

1. يختار الركن المناسب لميوله.
2. يربط بين الكلمة وشكل الحرف.
3. يعبر عن انفعالاته بالرسم.
4. يجرب بعض الخامات الآمنة.
5. يشكل أعمدة من لون واحد.

- –سلوكيات الأطفال التي حصلت على أقل متوسط وهي وفق ترتيب المحاور في بطاقة الملاحظة:

1. يحسن استخدام مواد الركن–يربط بين إشارة المعلمة والتنقل بين الأركان.
2. يناقش مع أقرانه القيم والاتجاهات الإيجابية التي أدركها بعد المطالعة.
3. يلوّن الصور التي تعبر عن السلوكيات الإيجابية.
4. يدرك خصائص الكائنات الحية.
5. يبني أشكال ثلاثية الأبعاد.

- مهارات المعلمات التي حصلت على أعلى متوسط وهي وفق ترتيب المحاور في الاستبانه(المهارات العامة للاركان، مهارات ركن المكتبة، مهارات ركن التعبير الفني، مهارات ركن الاعمال الإدراكية، مهارات ركن البناء والهدم):

1. توجهين الأطفال إلى التنويع في اختيار الركن.
2. توفرين بطاقات لأشكال الحرف والكلمات المرتبطة بها.
3. تراعين التنوع في مواد التزيين – توظفين خامات طبيعية وبيئية في الركن (حيوانات بلاستيكية، نباتات طبيعية،..)
4. توظفين خامات طبيعية وبيئية في الركن (حيوانات بلاستيكية، نباتات طبيعية،..).
5. تنظمين الركن بعيداً عن الأركان الهادئة.

- –مهارات المعلمات التي حصلت على أقل متوسط وهي وفق ترتيب المحاور في الاستبانه:

1. تتفقين مع الأطفال في وضع تعليمات كل ركن.
2. تنظمين الكتب والقصص حسب ميول الأطفال.
3. توجهين الطفل من خلال رسومات ذات طابع إيجابي
4. تراعين التنوع في أطوال الأشكال(أشجار كبيرة، وأشجار صغيرة).
5. توجهين الطفل إلى تصميم أشكال ثلاثية الأبعاد.

- سلوكيات الأطفال الخاصة بالركنين المكتبة والتعبير الفني حصلت على تقديرات أفضل من ركني الأعمال الادراكية والبناء–الهدم.

-مهارات المعلمات الخاصة بركن المكتبة حصلت على تقديرات أفضل من بقية الأركان (التعبير الفني، الأعمال الإدراكية، البناء والهدم)

وبالتالي تفسر الباحثة بأن ضعف مهارات المعلمات الخاصة بأركان التعبير الفني و الأعمال الإدراكية والركن البناء والهدم بسبب ضعف توظيف الوسائل التعليمية المطلوبة للنشاط، وعدم وجود هدف محدد وواضح للنشاط، وبالتالي تنفيذإجراءات الأركان- التعبير الفني والأعمال الإدراكية و البناء والهدم- قائمة على اللعب غير الهادف، وكما نعلم أن أي خطة ممنهجة لابد أن ترتكز على هدف محدد تبنى عليه خطوات الاستراتيجيات التربوية.

ومما سبق نجد أنه بالرغم من التوجهات الحديثة لتطبيق نظام الأركان التعليمية في رياض الأطفال، إلا ان المعلمات تركزن فقط على الأهداف المعرفية الخاصة بركن المكتبة مع ضعف الاهتمام بالأهداف الخاصة بالأركان الأخرى ، وبالتالي تفسر الباحثة بإن ضعف سلوكيات الأطفال في تطبيق نظام الأركان هو نتيجة منطقية بسبب ضعف امتلاك المعلمات لمهارات نظام الأركان التعليمية.

إضافة إلى أن بعض المعلمات يطبقن المنهاج وفق دليل المعلمة الذي لا يندرج ضمنه خطة نظام الأركان التعليمية الواضحة والمفصلة، وأنهن إما ان يطبقن أنشطة الاركان ضمن اليوم المتكامل دون التركيز على الأهداف المرجوة منها،باعتبار أن أنشطة الأركان التعليمية هي أنشطة ترفيهية من وجهة نظرهن، او يتم تقسيم غرفة النشاط إلى مساحات محددة لعمل مجموعات تُنفذ النشاط ذاته، وذلك كله يعود حسب راي الباحثة إلى قلة الدورات التدريبية للمعلمات و المتعلقة بتطبيق نظام الأركان التعليمية في رياض الأطفال.

٣-ما الخطة المقترحة لتطبيق نظام الأركان التعليمية في رياض الأطفال في ضوء الإمكانات البسيطة؟

بعد أن تم إعداد الأدوات، وتطبيقها والتوصل إلى النتائج السابقة، تقترح الباحثة خطة لكيفية تطبيق نظام الاركان في ضوء الإمكانات البسيطة، تتضمن عدة أمور وأهمها:

-الانطلاق من بيئة الروضة البسيطة في تطبيق نظام الأركان.

-الانطلاق من المهارت البسيطة في تطبيق نظام الأركان.

-إمكانية تضمين دليل المعلمة وضمن كل خبرة تعليمية فيه، خطة لكيفية توظيف نظام الأركان التعليمية في تحقيق أهداف الخبرة التعليمية..

وفيما يلي عرض مختصر لعناصر الخطة المقترحة:

١-الأهداف العامة:

1-أن يقرأ الطفل الصورة بشكل جيد.

2- أن يحسن الطفل من استخدام مواد النشاط بشكل جيد.

3-أن يمشي الطفل وفق حركات هادفة بشكل منتظم.

4 - أن يختار الطفل الركن المناسب لميوله.

5 - أن يعيد الطفل المواد والأدوات إلى مكانها بعد استعمالها.

٣-المحتوى: تتضمن المحتوى عدة محاور ومنها (السلوكيات الإيجابية لدى طفل الروضة، كيفية استخدام المواد والوسائل الآمنة والخطرة بدرجة متوسطة" السكين،المقص"، المشي الآمن)

٤-استراتيجيات التعلم: باعتبار أن نظام الاركان التعليمية، يركز على تعلم الطفل بشكل ذاتي؛ لذلك تقترح الباحثة استراتيجة تعتمد على توجيه المعلمة للطفل بشكل غير مباشر للهدف المراد تحقيقه، وتتضمن الاستراتيجية الإجراءات التالية:

١-مرحلة التنظيم: وفي هذه المرحلة تنظم المعلمة غرفة النشاط بحيث تتضمن على الأقل ثلاثة أركان أساسية بما يحقق الهدف المرغوب، كما تقوم بالتمهيد للأنشطة التي سيطبقها الأطفال في الأركان التعليمية، إضافة إلى ضرورة تعريف المعلمة الأطفال بالأركان المنظمة.

٢-مرحلة الاستجابة : تطلب المعلمة من الاطفال الذهاب إلى الركن الذي يرغبون به، وتنفيذ النشاط وفق مايرونه مناسباً ضمن الركن.

٣-مرحلة التغيير الهادف: تقوم المعلمة بإضافة وسائل إثرائية لكل ركن من الاركان السابقة، مما يسهم في إثراء النشاط الذي يطبقه الأطفال، وبالتالي تحقيق الهدف.

٤-مرحلة التقويم المعزز: تطلب المعلمة من الأطفال الوقوف منتصف الغرفة، ثم تطرح عدة أسئلة عن الأنشطة التي طبقوها، وتعزز كل استجابة مقدمة من قبل كل طفل، ثم تقوم بتعبئة البطاقة التالية لكل ركن:

عنوان النشاط في الركن	
الهدف الرئيسي	
التعلم الجديد	
نقاط الضعف	
نقاط القوة	

٥-الوسائل التعليميه: أشياء في غرفة النشاط، و وسائل تعليميه مسبقة الصنع مثل المكعبات واللاصق و الألوان، وسائل بسيطة مصممة لتخدم الهدف المرجو من النشاط في الركن مثل تصميم قصص مصورة.

٦-التقويم: يتضمن تقويم قبلي و نهائي للنشاط من خلال السعي لتطبيق محاور بطاقة الملاحظة الطفل المناسبة للنشاط، إضافة إلى تقويم مرحلي يتضمن طرح أسئلة من قبل المعلمة للحصول على أفكار بناءة من قبل الطفل، والذي يندرج ضمن إجراءات الاستراتيجية المقترحة- مرحلة التقويم المعزز-.

وفي الملحق-٢- خطة مقترحة لتحقيق ثلاث أهداف عامة، وهي أهداف هامة لتطبيق نظام الأركان التعليمية من خلال نظام الأركان التعليمية نفسه.

المراجع:

المراجع العربية:

-اسماعيل،محمد ومرسي،منال.(٢٠١٠).مدخل الى رياض الأطفال (١).جامعة البعث: مديرية الكتب والمطبوعات.

-بدير، كريمان.(١٩٩٥). دراسات في الطفولة المصرية.القاهرة:عالم الكتب .

-بدير، كريمان.(٢٠٠٤). الرعايه المتكاملة للأطفال. مصر: عالم الكتب.

-بوعبيد، سارة عبد اللطيف.(٢٠٢٢).دور الأركان التعليمية في تنمية الوعي السياحي لدى أطفال الروضة من وجهة نظر المعلمات، AJSP المجلة العربية للنشر العلمي،م٥،عد٤٩،جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية.

-الجابري، أميرة عبد الحميد.(٢٠٠٢).لبيئة تعلم آمنة لطفل ما قبل المدرسة "الهندسة البشرية". مصر: النيل العربي.

-السلامه،سمر.(2017).أثر استراتيجية الأركان الأربعة في إكساب السلوك البيئي الرشيد لدى طفل الروضة في مرحلة إعادة الإعمار الإنساني. رسالة ماجستير غيرمنشورة،قسم تربية الطفل،كلية التربية،جامعة البعث. سورية.

-سالم، ابراهيم الصادق.(٢٠١٨).فلسفة الأركان التعليمية في بناء شخصية الطفل.١٥،مجلة تأصيل العلوم،جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم، جمهورية السودان.

-عبد الحميد، عواطف.(٢٠١٠).تنفيذ برامج رياض الأطفال. مصر: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

-عبدالفتاح،عزة.(٢٠٠٧). الأنشطة في رياض الأطفال.القاهرة:دار الفكر العربي.

-علي،أماني والخريبي،هالة.(٢٠٠٤). المدخل إلى رياض الأطفال.ط١.مكة:كلية إعداد المعلمات.

-الفضل،فاتن عبدالله.(١٩٩٩).فاعلية الأركان التعليمية في تنمية المفاهيم العلمية لدى أطفال مؤسسة رياض الأطفال الحكومية من وجهة نظر المعلمات.رسالة ماجستير غير منشورة.قسم المناهج وطرائق التدريس،كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

-فهمي، عاطف.(٢٠١٣).معلمة الروضة.عمان:. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

-كلش، مريهان.(٢٠١١).فاعلية تنظيم البيئة التربوية على هيئة أركان تعليمية لأطفال الرياض فئة (٥-٦) سنوات. رسالة دكتوراه غير منشورة.كلية التربية.قسم تربية الطفل.جامعة دمشق.

-مرتضى،سلوى.(٢٠٠٦).فاعلية برنامج لإكساب الأطفال بعض المهارات العلمية.مجلة جامعة دمشق،م22،عد2،قسم تربية الطفل.كلية التربية.دمشق.

-مشهور،كندا.(٢٠١٢).فاعلية استراتيجية مقترحة للمعلمات قائمة على الدراما التخيلية في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى أطفال الروضة.رسالة ماجستير غيرمنشورة،قسم تربية الطفل.كلية التربية،جامعة البعث. سورية.

-المطوع، ساره.(٢٠٢١). واقع تفعيل أألركان التعليمية في تنمية المفاهيم الجغرافية لدى الطفل.رسالة ماجستير غيرمنشورة، جامعةجيزان، قاعدة معلومات دار المنظومة.

المراجع الاجنبية:

-Aktulun. Ö; Kızıltepe. G(2018). Using Learning Centers to Improve the Language and Academic Skills of Preschool Children. **World Journal of Education**.8(6).p32. Faculty of Education, Adnan Menderes University,turkia.

-National Association for the Education of Young children .(2009). **Developmentally Appropriate Practice in Early childhood Programs Serving children from Birth Through Age 8**. A position statement of the National Association for the Education of Young children .p10-15.

- Nanzhao, Zhou .(2000).**A reflection on 'learning to learn': the four pillars of learning and their implications for curriculum reforms**.INSTITUTION International Bureau of Education, Geneva.p11-13.

ملحق(١) اسماء المحكمين

اسم المحكم	الصفة	الجهة
ابراهيم ملحم	مدرس في قسم تربية الطفل	جامعة تشرين
اماني سلوم	مديرة روضة الشهيد نوار علي	مديرية التربية
رنا اسعد	مدرس في قسم الارشاد النفسي	جامعة البعث
راميا مسعود	مديرة روضة مشاعل النور	مديرية التربية
سمر سعد الدين	دكتوراه في تربية الطفل	حمص
غسان بركات	استاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس	جامعة تشرين
منال مرسي	استاذ مساعد في قسم تربية الطفل	جامعة البعث
محمد اسماعيل	استاذ مساعد في قسم المناهج وطرائق التدريس	جامعة البعث
عتاب قندرية	مدرس في قسم تربية الطفل	جامعة البعث.
ملك السباعي	رئيسة قسم المناهج ، دكتوراه في المناهج وطرائق التدريس	مديرية التربية
هبة الشاويش	مدرس في قسم تربية الطفل، رئيس قسم تربية الطفل في كلية التربية الثانية	البعث

المرونة النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات عند أبناء الشهداء في مرحلة المراهقة في محافظة طرطوس

تقديم : سوسن عباس

إشراف د. زياد الخولي مشرف مشارك: د. حنان لطوف

ملخص البحث

يهدف هذا البحث إلى تعرف مستوى المرونة النفسية لدى عينة من أبناء الشهداء في المرحلة الثانوية، ومعرفة الفروق في مستوى المرونة حسب متغير الجنس (ذكور، إناث) ومتغير مدة الفقد (أكثر من ست سنوات، من 3 حتى 6 سنوات، أقل من 3 سنوات) و متغير مكان الإقامة (ريف، مدينة).

وقد تم استخدام مقياس المرونة النفسية من إعداد كونور ودافيدسون(Connor & Davidson, 2003)، حيث تمت ترجمته إلى اللغة العربية ومن ثم تم التأكد من خصائصه السيكومترية وبالتالي شروط صلاحيته في مجتمع البحث. تم تطبيق البحث في المدارس الثانوية في محافظة طرطوس. تكونت عينة البحث من 40 مراهقاً (14) ذكوراً و(26) إناثاً. وتوصل البحث إلى النتائج الآتية: وجود مستوى منخفض من المرونة النفسية لدى عينة البحث، ووجود فروق دالة إحصائياً في مستوى المرونة بين الذكور والإناث لصالح الإناث، ووجود فروق في مستوى المرونة حسب مكان الإقامة لصالح أبناء الريف، ووجود فروق في مستوى المرونة حسب مدة الفقد لصالح الأبناء الذين فقدوا آباءهم منذ أكثر من ست سنوات.

الكلمات المفتاحية: المرونة النفسية، أبناء الشهداء

Abstract

This research aims to identify the level of psychological flexibility among a sample of children of martyrs in the secondary stage, and to know the differences in the level of flexibility according to the gender variable (males, females) and the duration of loss variable (more than six years, from 3 to 6 years, less than 3 years). And the variable of place of residence (rural, city).

The psychological flexibility scale prepared by Connor and Davidson (2003) was used. It was translated into Arabic, and then its psychometric properties and thus its validity conditions in the research community were confirmed. The research was applied in secondary schools in Tartous Governorate. The research sample consisted of 40 adolescents (14) males and (26) females. The research reached the following results: the presence of a low level of psychological flexibility among the research sample, the presence of statistically significant differences in the level of flexibility between males and females in favor of females, the presence of differences in the level of flexibility according to place of residence in favor of rural people, and the presence of differences in the level of resilience according to the duration of loss in favor of Children who lost their fathers more than six years ago.

Keywords: psychological flexibility, children of martyrs

مقدمة

إن ضغوطات الواقع الذي نعيش اليوم دفعتنا للتفكير بشكل علمي ومسؤول لإيجاد حلول للتخلص من تبعات حرب طويلة خاضتها سورية تاركة خلفها الكثير من الأبناء الذين خسروا آباءهم وباتوا يعايشون صراع الحياة بشكل أقسى؛ وتعد تجربة الفقد من الموضوعات المهمة بسبب تأثيرها الكبير على حياة الأسرة؛ خصوصاً إذا كان المتوفى هو المعيل للأسرة كالأب الذي استشهد في ساحات المعارك دفاعا عن شرف الوطن، وبذلك فقد يعاني أفرادها من أعراض الفقد لفترات طويلة، سيما المراهقين، حيث تعد هذه الشريحة الأكثر تعرضاً للآثار السلبية للصدمات النفسية في حالة الحروب والصراعات (بركات، 2007، 37)؛ وتختلف استجابات المراهقين من الأبناء لحادثة فقد الأب، فهناك من يمتلك القدرة على التحكم بانفعالاته ويتقبل الحدث الصادم ضمن المسار الطبيعي للاستجابة، ومنهم من يدخل في دوامة الاضطراب النفسي إذا لم يتلقى الدعم والمساندة الكافية؛ حيث تختلف طرق التفاعل مع الأزمات تبعاً للبنية النفسية للفرد، ومدى قوتها أو هشاشتها، كما أنّ المرونة النفسية عنصر بالغ الأهمية في تجاوز الظروف الصعبة في مسألة تخطّي تداعيات الأزمات أيّا كان نوعها (ميلاد وآخرون، 2019)؛ ويشير شقورة (2012) إلى أنه إذا ما تفاعل المراهق مع المواقف المختلفة بإيجابية وأصبح قادرا على الرد عليها بشكل عقلاني، وأقام صلاتٍ طيبةً مع المحيطين به في مجتمعه، مبنيةٍ على الود والاحترام المتبادل وتقبل الآخرين، فإننا نستطيع أن نصفه بأنه شخص مرن؛ فالمرونة إذاً هي الحلقة الأهمّ في قدرة الأفراد على التواصل مع الحياة ومواجهة المصاعب والأزمات (Grotberg,2003,p.1).

ولقد انتشر مصطلح المرونة النفسية (Resilience) في العلوم النفسية في الثمانينات وعبر عن قدرة الفرد على التعافي إثر التعرض لمواقف صعبة (Unger, 2012, p.13)؛ وتمثل المرونة النفسية استعداد الفرد لمواجهة الضغوطات وعدم إظهار

الخلل الوظيفي النفسي كالحالات الذهانية والعصابية، فالنظرة العامة للمرونة هي حصانة الفرد النفسية في أصعب المواقف والأزمات(Neil, 2006, p1)؛ إن التمتع بمستوى جيد من المرونة النفسية مهم للفرد في كل فترات حياته ودليل قدرته على تخطّي أصعب وأشدّ المواقف (ميلاد وآخرون،2019).

ويشير درويش وعاشور(2018) إلى أن نجاح أبناء الشهداء في مواجهة حالة اليأس التي يعيشونها يعود إلى قدرتهم على حل المشكلات المتنوعة التي يتعرضون لها، الاجتماعية منها والاقتصادية والانفعالية، أي ترتبط بالقدرة على تحمل الضغوط التي تعكس قوة وسلامة البنية النفسية الشخصية وتكامل نموها.

مما سبق يتضح أن المرونة حصن نفسي منيع يزود أبناء الشهداء بالقدرة على استثمار سماتهم الشخصية وقدراتهم في تحمل ظروف محنة الفقد وتقبلها. لذلك تسعى الباحثة في البحث الحالي الى تعرف مستوى المرونة النفسية لدى عينة من أبناء الشهداء في المرحلة الثانوية الذين فقدوا آباءهم في الحرب على سورية.

مشكلة البحث:

إن ازدياد أعداد الشهداء في بلدنا في السنوات الأخيرة جعل الكثير من المراهقين فاقدين للأب ذاك السند والداعم الأول لهم في مرحلة شديدة الحساسية من حياتهم؛ حيث يؤدي فقد الأب إلى تغيير في بنية الأسرة يقود إلى تغييرات نفسية واجتماعية في حياة الأبناء تظهر نتائجها السلبية عليهم وتشكل خطراً على نموهم (سلوم، 2023، 6-7)؛ وقد لاحظت الباحثة من خلال عملها في المجال التربوي كمرشدة نفسية مع تلاميذ الحلقة الثانية أن الكثير من المراهقين الذين فقدوا آباءهم في الحرب على سورية يعانون من حزن شديد، إلا أن بعضهم الآخر كان أكثر مرونة وقدرة على تحمل ما أصابهم من استشهاد آبائهم في ساحات المعارك؛ حيث تختلف حالة تلقي الأفراد للصدمات وتفاعلهم معها بنسب متفاوتة، وتحدد المرونة النفسية قدرتهم على التعافي من هذه الصدمات

(Desai & Balasubramanian,2021)؛ وتوصلت دراسات عديدة إلى وجود فروق فردية في المرونة النفسية بين فرد وآخر وفي قدرتهم على مواجهة الضغوط كما في دراسة كل من مالكوك ويالسن (Malkoc & Yalcin,2015) ودراسة جوكمين(Gokmen, 2016)؛ ويشير عرابي (2004) إلى أن فقدان الأب يلقي على عاتق الفرد ضغوطاً نفسية قد تشكل عائقاً يمنعه من الاستمرار في ممارسة شؤون حياته بتوازن نفسي وتحقيق أهدافه إذا لم يجد الاهتمام الكافي والرعاية التي تعينه على تجاوز محنته.

ولقد أظهرت معظم البحوث التي تناولت المرونة النفسية أنها القدرة على العودة إلى الحياة الطبيعية بعد التعرض لظروف ضاغطة (Bonanno, 2004,p.22)، وأن الناس أصحاب المرونة العالية يركزون على موارد القوة لديهم حيال المصاعب التي تواجههم(Fredrickson & etal : 2003,p. 376)؛ ولقد أشار لاثر Luther et al.,2000) إلى أن المرونة لها بعدان الأول هو وجود عوامل الخطر أو الأحداث المجهدة والبعد الثاني هو التأقلم الفعال والإيجابي مع تلك العوامل والأحداث(Luther et al.,2002, p. 875)؛ إن المراهقين من أبناء الشهداء الذين يتناولهم البحث الحالي هم الفئة الأكثر عرضةً لمخاطر الفقد وغياب الأب الذي يرمز إلى القوة والأمان ويمثل القدوة في مرحلة خاصة من حياتهم محكومة بتغيرات جسدية ونفسية وفكرية واجتماعية عميقة ترسم ملامح شخصيتهم ويحتاجون فيها الكثير من الاهتمام والدعم لكي يتجاوزوا محنة غياب الأب الدائم وما يترتب عليها من تحديات وضغوطات ومعاناة ويتكيفوا مع واقع الفقد بشكل إيجابي يحافظون فيه على استقرارهم النفسي وأدائهم الفعال الذي يقودهم إلى تحقيق أهدافهم المستقبلية. وبشكل عام توصل الكثير من الباحثين في دراساتهم إلى أهمية العمل على تعزيز المرونة النفسية كوسيط بين الأحداث الضاغطة والصحة العقلية للفرد وسبيل ناجح للتصالح مع الحياة مثل دراسة (آل غزال، 2008، 1) ودراسة رولف وجونسون (Rolf &Jonson,1999) ودراسة لوكاس ومور (Lucas &

Moore,2020)؛ وأوصت الدراسات أيضا بإجراء المزيد من البحوث والدارسات حول المرونة النفسية والعوامل التي تسهم في رفع مستواها، بالإضافة إلى التعرف على العوامل التي تمنع وجودها(Kashdan &Rottenberg,2010) .

ونظراً لازدياد عدد المراهقين فاقدي الأب زمن الحرب وقلة الدراسات في البيئة المحلية التي تناولت هذه العينة بالدراسة والبحث فقد توجهت الباحثة للقيام بدراسة حول أبناء الشهداء تهدف إلى التعرف على مستوى المرونة النفسية لديهم ومعرفة الفروق في مستوى المرونة بين أفراد العينة التي تعزى لمتغير الجنس(ذكر، أنثى) ومتغير الإقامة(مدينة، ريف) ومتغير مدة فقد الأب(أقل من 3 سنوات، من 3 إلى 6 سنوات، أكثر من 6 سنوات)؛ وتتلخص مشكلة البحث في السؤال الآتي: **ما مستوى المرونة النفسية لدى عينة من المراهقين من أبناء الشهداء في محافظة طرطوس؟**

أهمية البحث:

تأتي أهمية الدراسة الحالية مما يلي:

- أهمية متغير المرونة النفسية لدى أبناء الشهداء كونه وسيط بين ظروفهم الضاغطة وسوائهم النفسي.
- أهمية المرحلة العمرية المستهدفة في الدراسة الحالية؛ مرحلة المراهقة، والتي تظهر فيها تغيرات من عدة جوانب في الشخصية تستدعي من المراهق بذل طاقة نفسية ليتمكن من توجيه هذه التغيرات بالاتجاه السليم.
- تسليط الضوء على فئة من أبناء الشهداء تستحق كل الدعم والمساندة والاهتمام.
- لفت انتباه الباحثين والمهتمين بالإرشاد النفسي للاستفادة من نتائج البحث في إعداد برامج إرشادية لتحسين مستوى المرونة النفسية لدى المراهقين من أبناء الشهداء ومساعدتهم على التكيف مع واقع الفقد.

أهداف البحث:

تهدف الدراسة إلى تعرف:

1. مستوى المرونة النفسية لدى عينة البحث.
2. دلالة الفروق في مستوى المرونة النفسية تبعاً لمتغير الجنس.
3. دلالة الفروق في مستوى المرونة النفسية تبعاً لمتغير مدة الفقد.
4. دلالة الفروق في مستوى المرونة النفسية تبعاً لمتغير مكان الْإقامة.

أسئلة البحث:

1- ماهو مستوى المرونة النفسية لدى أفراد عينة البحث؟

فرضيات البحث:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس المرونة النفسية ككل وعلى كل بعد من أبعاده تبعاً لمتغير الجنس(ذكر، انثى).
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس المرونة النفسية ككل وعلى كل بعد من أبعاده تبعاً لمتغير مدة الفقد(أقل من 3 سنوات، من 3 إلى 6 سنوات، أكثر من 6 سنوات).
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس المرونة النفسية ككل وعلى كل بعد من أبعاده تبعاً لمتغير مكان الإقامة(مدينة، ريف).

حدود البحث:

- البشرية: المراهقين من أبناء الشهداء في محافظة طرطوس.
- المكانية: مدارس محافظة طرطوس.
- الزمانية: الفصل الثاني من العام الدراسي (2023- 2024)
- الموضوعية: اقتصر البحث الحالي على دراسة مفهوم المرونة النفسية وفق متغير الجنس(ذكر، أنثى) و ومكان الإقامة(مدينة، ريف) ومدة الفقد(أقل من 3 سنوات، من 3 إلى 6 سنوات، أكثر من 6 سنوات) لدى عينة من أبناء الشهداء في محافظة طرطوس.

مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

المرونة النفسية (Resilience):

- عرف كونور ودافيدسون المرونة النفسية بأنها قدرة الشخص على انتهاج طريق سوي في مواجهة الأزمات (Connor & Davidson, 2003: 76)

- عرف توكادي وفريدريكسون وباريت Tugade, Fredrickson, & (Barrett,2004) المرونة النفسية بأنها مرونة الأفراد في التعاطي مع المواقف المتغيرة والقدرة على العودة إلى مسار الحياة الطبيعية بعد تجربة انفعالية قاسية، وذلك بالنظر إلى المرونة على أنها سمة مميزة تكسب الأفراد خبرات ناجحة في تخطي الأحداث المجهدة.

- وتعرف المرونة النفسية إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس كونور و دافيدسون للمرونة النفسية المستخدم في الدراسة الحالية والتي تتراوح درجاتها بين 25- 125درجة.

الإطار النظري:

مفهوم المرونة النفسية:

اشتقت المرونة من كلمة (Resilere) وهي كلمة لاتينية تعني الارتداد والرجوع من جديد، بمعنى العودة إلى الحالة الطبيعية والتعافي من آثار الأزمات على صعيد الأفراد أو الجماعات(القللى، 2013)؛ وظهر مفهوم المرونة النفسية (Psychological Flexibility) بشكل فعلي أثناء محاولة الباحثين في علم النفس تحليل أسباب التعاطي الإيجابي للفرد حيال تعرضه لظروف صعبة، وتفسير العمليات التي توضح وتكشف سر أدائه الغير متوقع (خرابشة، 2013).

تاريخياً تم تعريف المرونة على أنها سمة أو مجموعة من الصفات الشخصية التي تحمي الأفراد من التأثير السلبي المحتمل للضغوط، ولكن مفهوم هذه السمة عفا عليه الزمن لأنه لم يأخذ بعين الاعتبار ظروف البيئة ومواردها وآلية تفاعل كل فرد مع هذه الظروف واستثماره للموارد، لذلك اقترح العلماء أن المرونة عملية تختلف من فرد لآخر وهي ليست مجرد صفة ثابتة بل إنها ديناميكية بطبيعتها ترتبط بالسياق أي أنه من الممكن أن يظهر الفرد مرونة في موقف ولا يظهره في آخر، وتتغير المرونة عبر الزمن، فيطور الأفراد المرونة بمرور الوقت بناءً على شخصيتهم وبيئتهم والتفاعل بين الاثنين (Harrison, et al.2021).

ولقد تطورت أبحاث المرونة عبر ثلاث مراحل والتي وصفت بأنها "موجات". كانت أبحاث الموجة الأولى عبارة عن سعي العلماء لتحديد الصفات (أي عوامل الحماية) لدى الأفراد الذين يتفاعلون بشكل إيجابي مع الظروف الصعبة في حياتهم. الموجة الثانية من الأبحاث درست المرونة في سياق التعامل مع الضغوطات والشدائد. بينما ركزت الموجة الثالثة من البحث على التحفيز أي

القوى داخل الأفراد والجماعات التي تدفعهم نحو تحقيق الذات في حياتهم (Windle,2011, 165).

في عام 2006 ، عرّف روتر المرونة على أنها مفهوم تفاعلي يهتم بمزيج من تجارب المخاطر الفعلية والنتيجة النفسية الإيجابية نسبيًا على الرغم من تلك التجارب (Rutter, 2006) وهنا يشير إلى أن المرونة هي أكثر من الكفاءة الاجتماعية أو الصحة العقلية الإيجابية؛ فالمحك الحقيقي للمرونة هو المخاطر أو الأحداث الضاغطة، ولقد ظل تعريفه مستقرًا بمرور الوقت، حتى جاء تعريفه للمرونة عام 2013 الذي ينص على أن المرونة هي عندما يكون لبعض الأفراد نتائج جيدة نسبيًا على الرغم من تعرضهم لضغوط أو محن خطيرة حيث تكون نتائجهم أفضل مقارنةً بنتائج أفراد آخرين عانوا من نفس التجارب.

ولقد عرف يونجار(Ungar, 2008) المرونة النفسية بأنها تكوين نفسي يتجاوز بالأفراد كل الآثار و التداعيات والإرهاصات المحتملة لشتى أنواع المصاعب و المصائب. فالمرونة النفسية تمنح الأفراد الفرصة باتجاه استثمار الموارد النفسية والاجتماعية والثقافية لتقبل ضغوط الحياة وأحداثها الصادمة برضا واقتدار وبقدر جيد من التوافق النفسي.

خصائص المرونة النفسية:

تحدث هرت وآخرون (Hart et al ,2007) عن خصائص المرونة النفسية وحدد مجموعة من الصفات الموجودة لدى الأفراد المرنين والتي تلعب دوراً محورياً في وقايتهم من مخاطر الضغوط النفسية وفي مقدمتها التواصل الاجتماعي السليم وبناء علاقات صحيحة وداعمة؛ والذي يتضمن القدرة على قراءة الأشخاص والمواقف بتفهم ومنح وتلقي المساندة الانفعالية مما يقوي الشعور بالانتماء والقوة

المستمدة من وجود شبكة أمان ودعم اجتماعي يمكن الاعتماد عليها وقت الحاجة، وكذلك يتميز الأشخاص أصحاب المرونة بالاستقلالية والقدرة على المبادأة واتخاذ القرارات المناسبة في أحلك المواقف دون تردد أو خوف أو تبعية، فهم على وعي بإمكاناتهم وكفاءتهم في حل المشكلات التي تواجههم من خلال إيجاد الخيارات والبدائل وابتداع الحلول الخلاقة والاعتراف بالقدرة والكفاءة والنظر إلى الذات بعين التقدير والإيجابية مما يساعدهم على التحكم بمشاعرهم وضبطها وإدارتها بما يتناسب مع المواقف، وكذلك فهم هادئون مثابرون لا يملون المحاولة، لديهم قدرة جيدة على التحمل والصبر الذي يعتبر دعامة أساسية في الشخصية المرنة، وهم كذلك متفائلون لديهم روح الدعابة.

ويمكن بناء المرونة النفسية من خلال عشرة طرق أشارت إليها الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA يمكن إيجازها في تفعيل العلاقات الاجتماعية الإيجابية مع الآخرين عموماً والأهل والأصدقاء بشكل خاص، وعدم التفكير بشكل سلبي حول الأزمات أو المشكلات أو اعتبارها غير قابلة للحل. فمن الضروري تقبل الظروف التي لا يمكن تغييرها والتأقلم مع مفاجآت الحياة وتقلباتها، و اعتبار العقبات أو الأخطاء فرصة للنمو الشخصي والارتقاء واستكشاف القدرات الفردية، وكذلك العمل على تنمية الثقة بالذات من خلال تطوير المهارات الشخصية وممارسة تدريبات منتظمة تعود الفرد على التعامل بمسؤولية مع الظروف المعاكسة مع عدم إهمال الأنشطة الترفيهية والرياضية التي تمنح الجسد الراحة والاسترخاء(APA, 2010,22).

أنواع المرونة النفسية:

قد تكون المرونة النفسية تفاعلية Reactive resilience أو وقائية Proactive resilience ، فالمرونة التفاعلية تمثل استجابات الفرد وردود فعلة تجاه الأحداث المرهقة والصدمات، أما المرونة الوقائية فهي استثمار ما تتيحه البيئة من فرص لتطوير مهارات الفرد بما ييسر له التكيف الإيجابي (Ghimbuluta & Oprea, 2012, 31).

أهمية المرونة النفسية:

تتيح المرونة النفسية للأفراد التأقلم مع متطلبات الحياة المتنوعة، والحفاظ على حالة من التوازن الشخصي بحيث تكون سلوكيات الفرد واستجاباته متسقة مع القيم الشخصية والمجتمعية، وتعتبر المرونة ركن أساسي في الشخصية السوية الفاعلة القادرة على تحمل ظروف الحياة المجهدة، ومواجهة الأحداث الصادمة بقوة تمكن من العودة إلى مسار الحياة العادية دون خلل أو اضطراب. إن القدرة على ضبط النفس والتحكم بالانفعالات والقدرة على تعديل الميول المعرفية والسلوكية هي من العوامل التي تساعد على تمكين المرونة النفسية والتي تجعل الفرد أكثر انسجاماً وتوافقاً نفسياً وعلى قدر جيد من الأداء الاجتماعي (Kashdan, 2010).

المراهقة والمرونة: يعد مفهوم المرونة من المفاهيم المهمة للمراهقين التي تساعدهم على تحدي الصعوبات الاجتماعية وتجنبهم المشاكل السلوكية الناتجة عن التغيرات المرتبطة بمرحلة المراهقة (شقورة، 2012)، كما يتم تعريف مرونة المراهقين بأنها: " عملية التكيف مع المخاطر التي تتضمن الخصائص الشخصية والأسرة والدعم الاجتماعي وموارد المجتمع (Rakesh, et al, 2019, 43)،

ويشير (شقورة، 2012) إلى أنه إذا واجه المراهق المواقف المختلفة بفاعلية وأصبح قادراً على الرد عليها بشكل عقلاني، وأقام علاقات طيبة مع الآخرين في مجتمعه، أساسها الود والاحترام المتبادل وتقبل الآخرين فإننا بذلك نستطيع أن نصفه شخص مرن.

علاوة على ذلك تم ربط مقاييس المرونة باستيعاب المشكلات مثل القلق لدى المراهقين، كما أن المراهقين الذين يتمتعون بالمرونة لديهم احتمالية أكبر للنمو ليصبحوا بالغين يتمتعون بالمرونة ويتمتعون بمهارات أفضل للتعامل مع الظروف الصعبة ومع الأدوار والمسؤوليات المتنوعة (APA, 2020).

الدراسات السابقة:

ستقوم الباحثة بعرض مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع المرونة النفسية حسب تسلسلها من الأحدث إلى الأقدم:

الدراسات العربية:

1- دراسة العازمي (2022) في مصر: هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين المرونة النفسية (بأبعادها المكونة من الاتزان الانفعالي و فعالية الذات و العلاقات الاجتماعية و حل المشكلات) وبين التفكير الإيجابي لدى عينة من المراهقين من تلاميذ المرحلة الإعدادية. وكانت عينة الدراسة مؤلفة من (50) من طلبة المرحلة الإعدادية بمدرسة الجابر الأهلية التابعة لإدارة الفراونية التعليمية وقد تم اختيارهم من المرحلة العمرية (13، 14، 15) عاماً وذلك بنسب متساوية. واستخدمت الباحثة أداتين للدراسة وهما: مقياس المرونة النفسية من إعداد الباحثة، ومقياس التفكير الإيجابي من إعداد الباحثة. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين المرونة النفسية ككل وأبعادها الفرعية وبين التفكير الإيجابي عند المراهقين.

2- دراسة العاسمي وبدرية (2018) في سوريا: هدفت الدراسة إلى تعرف طبيعة العلاقة الارتباطية بين التنظيم الانفعالي والمرونة النفسية، وكذلك إلى تعرف الفروق وفقاً لمتغيري السنة الدراسية والجنس. استخدم الباحثان أداتين للدراسة هما مقياس التنظيم الانفعالي (إعداد العاسمي)، ومقياس المرونة النفسية لكونور ودافيدسون (2001). تكونت العينة من (40) طالباً وطالبة من طلبة الصف الحادي عشر في السويداء وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الطلبة مرتفعي التنظيم الانفعالي ومنخفضي التنظيم الانفعالي في المرونة النفسية، ووجود فروق بين الجنسين لصالح الذكور على مقياس التنظيم الانفعالي، كما أظهرت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى المرونة النفسية.

3- **دراسة منوخ وزيدان (2013)** في العراق: هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى المرونة النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة الإعدادية، كذلك الكشف عن دلالة الفروق الإحصائية في المرونة النفسية وفقاً لمتغيري الجنس والتخصص (علمي، أدبي). بلغت العينة (300) طالباً وطالبة من ثانوية صلاح الدين محافظة تكريت، وقد قامت الباحثة بتطبيق مقياس قداوي (2012) للمرونة النفسية. أظهرت النتائج أن طلبة المرحلة الإعدادية يعانون من ضعف في مستوى المرونة النفسية وعدم وجود فروق في مستوى المرونة بين كل من الذكور والإناث، وهناك فروق بين التخصصات (علمي، أدبي) لصالح التخصص الأدبي.

الدراسات الأجنبية:

1-دراسة ساذرلاند وآخرون (Sutherland et al., 2022) في كينيا:

هدفت هذه الدراسة إلى فحص الارتباطات بين بيئة الرعاية والمرونة وبيئة الرعاية والعوامل التي يُعتقد أنها تعزز المرونة (مثل الدعم الاجتماعي والأسري ودعم الأقران)؛ والمرونة و عوامل تعزيز المرونة السابقة نفسها (العوامل الاجتماعية).

شملت الدراسة عدداً من المراهقين وهو (1202)، (50.4 ٪ إناث) والمتبّقي ذكور، تتراوح أعمارهم بين (10–26) عاماً، شملت أدوات الدراسة مقياس المرونة (RS14) ومقياس الدعم الاجتماعي باستخدام مقياس متعدد الأبعاد للدعم الاجتماعي المدرك (MSPSS) ومقياس دعم الأسرة باستخدام مقياس فرعي للوالدين من مقياس الدعم الاجتماعي للأطفال والمراهقين (CASSS) ومقياس دعم الأقران (SDQ) وأداة (ISPCAN) لفحص إساءة معاملة الأطفال في المنزل(ICAST–CH). شملت نتائج الدراسة علاقة قوية بين بيئة الرعاية والمرونة .أظهرت بيئة الرعاية والمرونة بشكل مستقل علاقات قوية مع دعم الأقران والدعم الاجتماعي والمشاركة في الأنشطة التطوعية، كان للمرونة النفسية أيضًا علاقة قوية بالدعم الأسري، تشير هذه البيانات إلى أنه يمكن تطوير المرونة من خلال الدعم الاستراتيجي لهذه الفئة الضعيفة.

2–**دراسة ميشرا (Mishra, 2022) في الهند:** الهدف من هذه الدراسة هو فحص مستويات المرونة واحترام الذات لدى الأيتام المراهقين وغير الأيتام. شملت عينة الدراسة (40) مراهقًا من بينهم (20) يتيمًا و (20) مراهقاً غير يتيم تم تضمينهم في العينة لتقييم قدرتهم على المرونة واحترام الذات، تتراوح أعمارهم بين (12–18) سنة، تم استخدام مقياس المرونة Prince–Embury للأطفال والمراهقين و استبيان (Thakur ،Prasad) لتقدير الذات لجمع البيانات، واستخدم اختبار (T) والمتوسط والانحراف المعياري لفحص البيانات، وفقًا لنتائج التحليلات النوعية والكمية، تبين ان هناك فرق واضح بين المراهقين الأيتام وغير الأيتام فيما يتعلق بالمرونة واحترام الذات لصالح المراهقين غير الأيتام، ووفقًا للنتائج من المحتمل أن تتأثر قدرة المراهقين الأيتام وغير الأيتام على المرونة واحترام الذات بمجموعة متنوعة من المتغيرات الظرفية والداخلية والخارجية.

3- **دراسة داي وداليا (Dey et al., 2019) في الهند:** كانت أهداف الدراسة هي فحص مستوى المرونة النفسية والرفاه النفسي لدى المراهقين الأيتام وغير الأيتام؛ ودراسة تأثير المرونة على الرفاه النفسي للمراهقين الأيتام وغير الأيتام. كان المشاركون 30 يتيمًا و 30 مراهقًا غير يتيم (15 ذكرًا و 15 أنثى في كلتا المجموعتين) ، تتراوح أعمارهم بين 13 و 18 عامًا ، وشملت أدوات الدراسة مقياس مرونة الأطفال والشباب (CYRM, 2011) و مقياس الرفاه النفسي متعدد الأبعاد(Carol Ryff, 1989)، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المرونة النفسية لدى المراهقين الأيتام وغير الأيتام بينما يوجد فرق كبير في العلاقات الإيجابية مع الآخرين بين المراهقين الأيتام وغير الأيتام في مستوى الرفاهية النفسية، وفيما يتعلق بالمراهقين الأيتام، لا يوجد تأثير كبير للقدرة على المرونة النفسية على الرفاهية النفسية للمراهقين الأيتام بينما كان هناك تأثير كبير للمرونة على الرفاهية النفسية بين المراهقين غير الأيتام.

4- **دراسة ساغون ودي كارولي(Sagone & DE Caroli,2016) في إيطاليا:** هدفت الدراسة إلى التحقق من الترابط بين ثلاثة أنواع من الكفاءة الذاتية وعوامل المرونة في عينة مؤلفة من (155) إيطاليا في مرحلة المراهقة المبكرة. استخدمت الدراسة الأدوات التالية: مقياس الكفاءة الذاتية الدراسي، ومقياس الكفاءة الذاتية التعاطفية، ومقياس الكفاءة الذاتية لحل المشكلات (Caprara، 2001) وملف تعريف المواقف والمهارات المرنة (De Caroli & Sagone، 2014). أظهرت النتائج أن المراهقين الذين يتمتعون بدرجة عالية من الكفاءة الذاتية لديهم مستوى مرتفع من المرونة النفسية مقارنة بالمراهقين الذين يتمتعون بدرجات أقل من الكفاءة الذاتية، وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من الأبحاث حول العلاقة بين هذه المتغيرات لدى الأطفال والبالغين.

تعقيب على الدراسات السابقة:

وجدت الباحثة- في حدود اطلاعها- غياب دراسات عربية ومحلية تناولت متغير المرونة النفسية لدى أبناء الشهداء أو اليتامى، وقد تناولت الدراسات السابقة العربية المرونة النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى لدى المراهقين كالتفكير الإيجابي والتنظيم الانفعالي، و توصلت في بعض نتائجها إلى وجود علاقة إيجابية بين المرونة النفسية و التفكير الإيجابي؛ وعدم وجود علاقة بين المرونة والتنظيم الانفعالي وضعف مستوى المرونة النفسية لدى المراهقين. ولم تتوصل أي من الدراسات العربية السابقة إلى وجود فروق في مستوى المرونة النفسية تعزى لمتغير الجنس. أما الدراسات الأجنبية فقد درست العلاقة بين المرونة وبعض المتغيرات الأخرى لدى المراهقين الأيتام(كبيئة الرعاية والعوامل التي تعزز المرونة والرفاهية النفسية والكفاءة الذاتية) ووجدت هذه الدراسات أن هناك علاقة بين المرونة النفسية والدعم الاجتماعي والأسري ودعم الأقران، وكذلك وجود فروق في مستوى المرونة بين المراهقين الأيتام وغير الأيتام لصالح المراهقين الغير أيتام وتوصلت الدراسات أيضاً إلى عدم وجود تأثير كبير للمرونة النفسية على الرفاهية النفسية لدى المراهقين الأيتام بينما كان هذا التأثير كبيراً لدى المراهقين الغير أيتام، وأكدت احدى الدراسات وجود علاقة بين الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية لدى المراهقين الأيتام.

تميزت الدراسة الحالية عن باقي الدراسات بكون العينة من أبناء الشهداء في المرحلة الثانوية وهذا ما لم تتطرق إليه أية دراسة عربية أو أجنبية -على حد علم الباحثة- وكذلك استخدمت الدراسة الحالية مقياس كونور و دافيدسون للمرونة النفسية حيث قامت بترجمتة والتحقق من خصائصه السيكومترية على عينة البحث. لذلك ستهتم الدراسة الحالية بدراسة علاقة المرونة النفسية ببعض المتغيرات ذات الصلة بمتغير المرونة والتي لم تتطرق إليها الدراسات السابقة لدى عينة من المراهقين من أبناء الشهداء.

منهج البحث وإجراءاته:

تم استخدام المنهج الوصفي الذي يناسب الغرض من البحث الحالي الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما هي، ويقوم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كمياً أو كيفياً، فالبحث الوصفي يستكشف أو يصف أو يفسر و يتنبأ(الخطيب، 2007، 52).

1.مجتمع البحث وعينته:

يتكون مجتمع البحث من جميع أبناء الشهداء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة طرطوس الرسمية والذين يدرسون في صفي الأول والثاني الثانوي (تم استبعاد طلاب الثالث الثانوي من العينة نظراً لخصوصية مرحلتهم الدراسية)، حيث بلغ عددهم (116) طالباً وطالبة، موزعين على (47) ثانوية في مديرية التربية بمحافظة طرطوس وفقاً لإحصائية مديرية التربية للعام الدراسي (2023– 2024)، وباستخدام الطريقة العشوائية البسيطة تم اختيار عشرون مدرسة تحوي 42 طالباً وطالبةً، من أبناء الشهداء في المرحلة الثانوية الذين تتراوح أعمارهم بين (15– 18)، والموزعين وفق الجدول الآتي:

جدول (1): توزيع أفراد عينة البحث وفقاً لمتغيرات البحث

مكان الإقامة	حجم العينة	الجنس		عدد سنوات الفقد		
		ذكر	أنثى	أكثر من6	من 3 إلى 6	أقل من 3
مدينة	7	3	4	5	1	1
	5	1	4	4	1	–
ريف	13	4	9	7	5	1
	15	6	9	8	3	4
المجموع	40	14	26	24	10	6

حيث تم التطبيق على 40 طالباً وطالبةً فقط بسبب وجود طالبين من عمر يزيد عن الفئة العمرية المحددة في البحث الحالي.

2.أدوات الدراسة:

تم استخدام مقياس المرونة النفسية من إعداد كونور ودافيدسون(Connor & Davidson, 2003)، حيث قامت الباحثة بترجمته إلى اللغة العربية ومن ثم تأكدت من خصائصه السيكومترية وبالتالي شروط صلاحيته في مجتمع البحث، وتألف المقياس بصورته النهائية من 25 عبارة موزعة على أربعة أبعاد أساسية، وفق الجدول (2) الآتي:

الجدول (2): توزيع العبارات على أبعاد المقياس

البعد	الصلابة	التفاؤل	الدهاء	الهدف	المجموع
عدد العبارات	7-1	14-8	20-15	25-21	25-1
المجموع	7	7	6	5	25

وقد تم اعتماد مقياس ليكارت الخماسي لتقدير درجات أفراد العينة بحث يحصل الطالب على خمس درجات فيما لو اختار الخيار(تنطبق بدرجة كبيرة جدا) ودرجة واحدة فيما لو اختار (تنطبق بدرجة قليلة جدا) على التوالي بفارق درجة بين كل خيارين متتالين، وبالتالي فقد تراوحت الدرجة الكلية للمقياس بين (25-125).

الخصائص السيكومترية لمقياس المرونة النفسية:

للتأكد من شروط صلاحية المقياس تم استخدام طريقتي صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي للتأكد من صدق نتائج المقياس، ومعامل ألفا لكرونباخ والتجزئة النصفية للتأكد من ثباته، وفق الآتي:

- **صدق المحكمين:** تم عرض المقياس بصورته الأولية على لجنة المحكمين المكونة من (12) محكم (باختصاص الارشاد النفسي وعلم النفس التربوي والتقويم والقياس واللغة العربية، كما يتضح في الملحق رقم (1)، وقد أكد المحكمون بنسبة توافق أكبر أو تساوي 80% على سلامة الصياغة اللغوية ومناسبة كافة البنود وكفايتها باستثناء بعض التعديلات التي أجمع عليها المحكمون والتي يمكن إيضاحها من خلال الجدول رقم (3) الآتي:

الجدول (3) نتائج تحكيم بنود مقياس المرونة النفسية

رقم البند	قبل التحكيم	بعد التحكيم	نسبة الاتفاق
2	إن التكيف مع الضغط الناتج عن المشاكل يقويني	مواجهة الضغوط النفسية تجعلني أقوى	%30
3	أستطيع تحقيق اهدافي	أثق في قدرتي على تحقيق أهدافي	%50
4	عندما أفشل فإنني لا أحبط	لا تحبط عزيمتي حتى لو فشلت	%40

وبعد القيام بكافة التعديلات المطلوبة، تم الحصول على المقياس بصورته النهائية الموضحة في الملحق رقم (2) حيث تكون من (25) بند يقيس المرونة النفسية لدى أبناء الشهداء ممن أعمارهم بين (15-18) في محافظة طرطوس، وبالتالي فهو يقيس ما وضع لقياسه من وجهة نظر المحكمين، مما يدل على صدق المقياس من وجهة نظر المحكمين.

- **صدق الاتساق الداخلي:** تم التأكد من صدق المقياس بطريقة الاتساق الداخلي، وفق الآتي:

أ. التأكد من الدلالة الإحصائية للارتباط بين درجات أفراد العينة السيكومترية المكونة من 37 طالباً وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من أبناء الشهداء ممن

أعمارهم بين (15–18) في محافظة طرطوس، وممن لا ينتمون لعينة البحث الأساسية، على كل بند من بنود الاختبار والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه هذا البند، باستخدام معامل بيرسون، وفق الجدول رقم (2) الآتي:

الجدول (4): دلالة ارتباط درجات كل بند من بنود مقياس المرونة النفسية بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه باستخدام معامل بيرسون

االبند	البعد	معامل الارتباط	Sig	الحكم	االبند	البعد	معامل الارتباط	Sig	الحكم
1	الصلابة	0.841**	0.000	دال	15	الدهاء	0.741**	0.000	دال
2		0.871**	0.000	دال	16		0.774**	0.000	دال
3		0.874**	0.000	دال	17		0.687**	0.000	دال
4		0.835**	0.000	دال	18		0.839**	0.000	دال
5		0.848**	0.000	دال	19		0.454**	0.000	دال
6		0.913**	0.000	دال	20		0،659**	0.000	دال
7		0,765**	0.000	دال	21	الهدف	0.883**	0.000	دال
8	التفاؤل	0.457**	0.000	دال	22		0.848**	0.000	دال
9		0.817**	0.000	دال	23		0.855**	0.000	دال
10		0.717**	0.000	دال	24		0.803**	0.000	دال
11		0.714**	0.000	دال	25		0،919**	0.000	دال
12		0.797**	0.000	دال					
13		0.774**	0.000	دال					
14		0،535**	0.000	دال					

**** تدل على أن الارتباط دال عند مستوى دلالة 0.01**

يتضح من الجدول (4) السابق أن الارتباط بين درجات كل بند من بنود المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه هذا البند، دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 نظراً لأن القيمة الاحتمالية sig لجميع االبنود أصغر من 0.01، وبالتالي فالبنود متسقة داخل البعد الذي تنتمي إليه.

ب.التأكد من دلالة ارتباط الدرجة الكلية لكل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس ككل، حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون، وفق الجدول (5) الآتي:

الجدول (5): ارتباط درجة كل بعد مع الدرجة الكلية لمقياس المرونة النفسية ككل باستخدام معامل بيرسون

الرقم	البعد	معامل الارتباط	Sig	الدلالة
1	الصلابة	0.962**	0.000	دال
2	التفاؤل	0.930**	0.000	دال
3	الدهاء	0.929**	0.000	دال
4	الهدف	0،940**	0.000	دال

**** تدل على أن الارتباط دال عند مستوى دلالة 0.01**

يتضح من الجدول (5) السابق، أن الارتباطات دالة إحصائيا بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد **مقياس المرونة النفسية**، وبين الدرجة الكلية للمقياس ككل، عند مستوى دلالة 0.01 نظراً لأن قيمة الدلالة الاحتمالية sig أصغر من 0.01 في جميع الحالات.

وبالتالي من (أ) و(ب) يتضح لنا أن **مقياس المرونة النفسية** صادق بطريقة الاتساق الداخلي، وبالتالي فالاختبار يقيس ما وضع لقياسه، بمعنى يمكن الوثوق بصدق نتائجه في مجتمع البحث.

- **الثبات:** للتأكد من اتساق ودقة نتائج **مقياس المرونة النفسية**، تم استخدام طريقة معامل ألفا لكرونباخ، و طريقة التجزئة النصفية اللتان تمتازان بتلافيهما لعيوب الفاصل الزمني بين مرتي التطبيق في طريقة إعادة الإجراء، و صعوبة التأكد من تكافؤ الصور في طريقة الصور المتكافئة، بالإضافة إلى مناسبتهما لطبيعة البيانات وما توفرانه من الوقت والجهد، فقد تم استخدام البرنامج الإحصائي spss (النسخة 22) للحصول على نتائج اختبار الثبات باستخدام الطريقتين، وفق الجدول (6) الآتي:

الجدول (6): ثبات مقياس المرونة النفسية باستخدام طريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

الرقم	البعد	عدد االبنود	حجم العينة	معامل ألفا لكرونباخ	معامل التجزئة النصفية
1	المرونة	**7**	37	0.934	0.931
2	التفاؤل	**7**	37	0.818	0.762
3	الدهاء	**6**	37	0.786	0.816
4	الهدف	**5**	37	0.909	0.918
	المقياس ككل	**25**	37	0.962	0.956

يتضح من الجدول (6) السابق أن ثبات مقياس المرونة النفسية ككل مرتفع، ومقبول نظراً لأن قيمته تزيد عن القيمة 0.60 بكلا الطريقتين، حيث بلغت قيمة معامل ثبات ألفا لكرونباخ 0.962 وهي قيمة مرتفعة ومقبولة، وكذلك قيمة معامل ثبات التجزئة النصفية فقد بلغت 0.956 وهي أيضا قيمة مرتفعة ومقبولة، وكذلك الحال بالنسبة لجميع الأبعاد حيث تراوحت قيمة معامل ألفا لكرونباخ بين القيمة 0.786 والقيمة 0.934 وجميعها أكبر من 0.60 وهي قيم مقبولة ومرتفعة، وكذلك بالنسبة لقيم معامل التجزئة النصفية فقد تراوحت بين القيمة 0.762 والقيمة 0.931 (Taber, 2018)، وبالتالي

نستطيع أن نطمئن لدقة واتساق نتائج القياس باستخدام مقياس المرونة النفسية ككل، وباستخدام كل بعد من أبعاده.

مما سبق يتبين لنا أن شروط صلاحية مقياس المرونة النفسية (الصدق والثبات) محققة، مما يسمح لنا بتطبيق هذا االمقياس على عينة البحث الأساسية، وجمع البيانات اللازمة للإجابة على أسئلة البحث واختبار صحة فرضياته.

3.نتائج البحث ومناقشتها:

- للإجابة على **سؤال البحث** الذي ينص على " ماهو مستوى المرونة النفسية لدى أفراد عينة البحث؟" قامت الباحثة بتحديد مستويات المرونة النفسية (منخفض، متوسط، مرتفع) وذلك بالحصول على مدى الفئة من خلال تقسيم مدى القيم (100) درجة، على عدد فئات المقياس الثلاثة، حيث بلغ مدى الفئة 33.33 درجة، وبالتالي فإن مستويات المرونة النفسية تحدد بالجدول (7) الآتي:

الجدول (7): مستويات المرونة النفسية لدى أفراد عينة البحث

الفئة	المستوى
58.33-25	منخفض
91.67-58.34	متوسط
125-91.68	مرتفع

وبتطبيق مقياس المرونة النفسية على أفراد عينة البحث الأساسية تم الحصول على متوسط استجابات أفراد عينة البحث على المقياس ككل، والذي بلغ 55.98 بانحراف المعياري 11.67 درجة، وبالتالي ووفقاً للجدول (7) السابق، فإن مستوى المرونة النفسية لدى أبناء الشهداء ممن تتراوح أعمارهم بين (15- 18) سنة، في محافظة طرطوس، كانت منخفضة ويعود ذلك لما لفقد الأب في عمر مبكر من تأثير على شخصية الأبناء

سيما الفقد المفاجئ _كما في الاستشهاد_ والذي يشكل صدمة للأبناء قد تحتاج وقتاً طويلاً حتى يتقبلوها، بالإضافة إلى أن سنوات المراهقة هي سنوات هامة تترسخ فيها ملامح الشخصية و تكون أكثر عرضة للتأثر بتبعات فقد ركن أساسي كالأب في الحياة النفسية للأبناء. كذلك فإن ضغوط الحياة التي نعيشها اليوم بمختلف المناحي الاقتصادية والانفعالية والاجتماعية لها آثار سلبية مضاعفة على عائلات الشهداء و أبنائهم الذين يجدون أنفسهم أمام مسؤوليات كبيرة عليهم النهوض بها تمثل تحديات لطفولتهم الغضة أو سنوات مراهقتهم الأولى والتي يحتاجون فيها الى الحضن الآمن والدعم الحقيقي المتمثل بوجود الأب في حياتهم، كل ما سبق يؤثر على مستوى المرونة لدى أبناء الشهداء، وهذا ماأكدته دراسة ميسمان التي توصلت إلى أن فقدان أحد الوالدين يؤدي إلى انخفاض المرونة النفسية لدى الأبناء المراهقين (Mesman,et al.,2021,589)

- لاختبار صحة الفرضية الأولى التي تنص على "لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس المرونة النفسية ككل، وعلى كل بعد من أبعاده، تبعا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)." تم تطبيق المقياس على أفراد عينة البحث الأساسية، ومن ثم حساب المتوسط الكلي لدرجاتهم على المقياس ككل، ومتوسطات درجاتهم على كل بعد من أبعاد المقياس والانحرافات المعيارية لدرجاتهم عن هذه المتوسطات، واستخدام الاختبار الإحصائي T ستودنت الخاص بدراسة الفرق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين، وكانت النتائج وفق الجدول (8) الآتي:

الجدول (8): نتائج اختبار دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات على المقياس ككل وعلى كل بعد من أبعاده تبعاً لمتغير الجنس باستخدام اختبار T

البعد	الجنس	الحجم	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمةT	Df	sig	القرار
المرونة	ذكر	14	12.07	2.79	3.253	38	0.002	دالة لصالح الإناث
	أنثى	26	15.92	3.92				
التفاؤل	ذكر	14	13.36	2.65	4.675	38	0.000	دالة لصالح الإناث
	أنثى	26	17.42	2.61				
الدهاء	ذكر	14	13.07	2.5	2.419	38	0.02	دالة لصالح الإناث
	أنثى	26	15.15	2.65				
الهدف	ذكر	14	9.21	2.26	2.957	38	0.005	دالة لصالح الإناث
	أنثى	26	11.92	2.99				
الكلي	ذكر	14	47.71	8.87	3.813	38	0.000	دالة لصالح الإناث
	أنثى	26	60.42	10.62				

يتضح من الجدول (8) السابق، وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على مقياس المرونة النفسية ككل وعلى كل بعد من أبعاده، لصالح الإناث كون متوسطهن في جميع الحالات أكبر من متوسط الذكور، وكون قيمة الدالة الاحتمالية sig في جميع الحالات أصغر من مستوى الدلالة 0.05، ويفسر ذلك بأن غياب الأب عن المراهق في مرحلة حساسة يحتاج فيها القدوة والسند حتى يكتسب الثقة بنفسه ويكون صورة إيجابية عن ذاته قد يكون أشد تأثيراً

على الذكر منه على الأنثى التي قد تجد في حضور الأم في حياتها ما يخفف ألم الفقد والفراغ النفسي والعاطفي الذي يتركه غياب الأب، بالإضافة إلى كون المسؤوليات الملقاة على عاتق الذكور في حياة الأسرة الفاقدة للأب تفوق مسؤوليات الأنثى؛ سيما وأن الذكر يشعر غريزياً أن من واجبه ملء الفراغ الذي تركه والده و أنه مسؤول عن تلبية الحاجات الاقتصادية للأسرة بالتوازي مع واجباته المدرسيه والاجتماعية، كذلك فإن للإناث القدرة على مواجهة الضغوط، والتعامل مع المشكلات والمواقف العصيبة بشكل أفضل من الذكور نتيجة تمتعهن بالهدوء والصبر والاتزان الانفعالى والتكيف الإيجابى مع أحداث الحياة السلبية مقارنة بالذكور الذين يسيطر عليهم التهور والعصبية وعدم الصبر(السيد، 2022، 333).

- ولاختبار صحة الفرضية الثانية التي تنص على: "لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس المرونة النفسية ككل، وعلى كل بعد من أبعاده، تعزى لمتغير مكان الإقامة (مدينة، ريف)." قامت الباحثة بتطبيق المقياس على أفراد عينة البحث الأساسية، ومن ثم حسبت المتوسط الكلي لدرجاتهم على المقياس ككل، ومتوسطات درجاتهم على كل بعد من أبعاد المقياس والانحرافات المعيارية لدرجاتهم عن هذه المتوسطات، واستخدمت الاختبار الإحصائي T ستودنت الخاص بدراسة الفرق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين، وكانت النتائج وفق الجدول (9) الآتي:

الجدول (9): نتائج اختبار دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات على المقياس ككل وعلى كل بعد من أبعاده تبعاً لمتغير الإقامة باستخدام اختبار T

البعد	مكان الإقامه	الحجم	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمةT	Df	sig	القرار
المرونة	مدينة	12	11.42	3.175	3.805	38	0.001	دالة لصالح الريف
	ريف	28	15.93	3.537				
التفاؤل	مدينة	12	13.75	2.989	3.184	38	0.003	دالة لصالح الريف
	ريف	28	16.96	2.899				
الدهاء	مدينة	12	12.75	2.179	2.716	38	0.01	دالة لصالح الريف
	ريف	28	15.14	2.69				
الهدف	مدينة	12	8.83	2.517	3.276	38	0.002	دالة لصالح الريف
	ريف	28	11.89	2.78				
الكلي	مدينة	12	46.75	9.006	3.794	38	0.001	دالة لصالح الريف
	ريف	28	59.93	10.47				

يتضح من الجدول (9) السابق، وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط درجات أبناء الشهداء في المدينة، ومتوسط درجات أبناء الشهداء في الريف، على مقياس المرونة النفسية ككل وعلى كل بعد من أبعاده، لصالح أبناء الشهداء في الريف، كون متوسط المرونة النفسية لديهم في جميع الحالات أكبر من متوسط أبناء الشهداء في المدينة، وكون قيمة الدالة الاحتمالية sig في جميع الحالات أصغر من

مستوى الدلالة 0.05 ويعزى ذلك إلى أن الشبكة الاجتماعية في الريف والمتمثلة في الأسرة الممتدة والمقربين من العائلة غالباً ما تلتف حول الأسرة الفاقدة وأبنائها مما يخفف شدة الألم وأعباء الفقد، وتمد يد العون للأسرة المنكوبة مما يعوض الأبناء بعضاً مما فقدوه بغياب والدهم ويمنحهم الشعور بالانتماء والأمان الاجتماعي؛ بينما قد يشعر الأبناء في المدينة بالوحدة والعزلة وبالتالي يستشعرون الألم بشكل أكبر ويواجهون المصاعب بقدر أكبر من الضغط النفسي في ظل غياب الحب والاهتمام والحماية والتوجيه اللازمين للنمو النفسي السوي في هذه المرحلة مما ينعكس سلباً على مرونتهم النفسية.

- ولاختبار صحة الفرضية الثالثة التي تنص على: "لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس المرونة النفسية ككل، وعلى كل بعد من أبعاده، تبعاً لمتغير مدة الفقد (أكثر من 6 سنوات، من 3إلى 6سنة، أقل من 3 سنوات)." قامت الباحثة بتطبيق المقياس على أفراد عينة البحث الأساسية، وبعد حساب المتوسط الكلي لدرجاتهم على المقياس ككل، ومتوسطات درجاتهم على كل بعد من أبعاد المقياس والانحرافات المعيارية لدرجاتهم عن هذه المتوسطات، استخدمت تحليل التباين أحادي الاتجاه (One-Way ANOVA) الخاص بدراسة الفروق بين متوسطات أكثر من مجموعتين مستقلتين، وكانت النتائج وفق الجدول (10) الآتي:

الجدول (10): نتائج اختبار دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات على المقياس ككل وعلى كل بعد من أبعاده تبعاً لمتغير مدة الفقد باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	Df	متوسط المربعات	قيمة الدالة F	Sig	الدلالة
المرونة	بين المجموعات	270.71	2	135.35	14.347	0.000	دالة
	داخل المجموعات	349.07	37	9.43			
	الكلي	619.78	39				
التفاؤل	بين المجموعات	177.14	2	88.57	13.954	0.000	دالة
	داخل المجموعات	234.86	37	6.35			
	الكلي	412	39				
الدهاء	بين المجموعات	85.04	2	42.52	7.466	0.000	دالة
	داخل المجموعات	210.73	37	5.7			
	الكلي	295.78	39				
الهدف	بين المجموعات	144.08	2	72.04	12.519	0.000	دالة
	داخل المجموعات	212.9	37	5.75			
	الكلي	356.98	39				
الكلي	بين المجموعات	2588.42	2	1294.2	17.588		
	داخل المجموعات	2722.56	37	73.38			
	الكلي	3510.98	39				

يتبين من الجدول (10) السابق، وجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس المرونة النفسية ككل، وعلى كل بعد من أبعاده، تبعاً لمتغير مدة فقد الأب (أكثر من 6سنوات، من 3سنوات إلى 6سنوات، أكثر من 6سنوات)، حيث قيمة sig في جميع الحالات أصغر من مستوى الدلالة 0.05، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق تم استخدام الاختبار البعدي LSD، وفق الجدول (11) الآتي:

الجدول (11): نتائج استخدام الاختبار البعدي LSD على متوسطات درجات أفراد العينة على المقياس ككل وعلى كل بعد من أبعاده تبعاً لمستويات متغير فقد الأب

البعد	متغير مدة فقد الأب بالسنوات		متوسط الفروق	Sig	الحكم
المرونة	أكثر من 6 سنوات	من3 إلى 6سنوات	3.983	0.001	دالة لصالح أكثر من 6
		أقل من 3 سنوات	6.75	0.000	دالة لصالح أكثر من 6
	أقل من 3	من3 إلى 6 سنوات	2.767-	0.089	غير دالة
التفاؤل	أكثر من 6 سنوات	من3 إلى 6 سنوات	3.225	0.002	دالة لصالح أكثر من 6
		أقل من 3 سنوات	5.458	0.000	دالة لصالح أكثر من 6
	أقل من 3	من3 إلى 6 سنوات	2.233-	0.094	غير دالة
الدهاء	أكثر من 6 سنوات	من3 إلى 6 سنوات	2.483	0.009	دالة لصالح أكثر من 6
		أقل من 3 سنوات	3.583	0.002	دالة لصالح أكثر من 6
	أقل من 3	من3 إلى 6 سنوات	1.1-	0.378	غير دالة
الهدف	أكثر من 6 سنوات	من3 إلى 6 سنوات	3.4	0.001	دالة لصالح أكثر من 6
		أقل من 3 سنوات	4.5	0.000	دالة لصالح أكثر من 6
	أقل من 3	من3 إلى 6 سنوات	1.1-	0.38	غير دالة
الكلي	أكثر من 6 سنوات	من3 إلى 6 سنوات	13.092	0.000	دالة لصالح أكثر من 6
		أقل من 3 سنوات	20.293	0.000	دالة لصالح أكثر من 6
	أقل من 3	من3 إلى 6 سنوات	7.2-	0.113	غير دالة

يتضح من الجدول (11) السابق، وجود فروق دالة إحصائياً، لصالح أفراد العينة الذين فقدوا آباءهم لمدة تزيد عن 6 سنوات مقارنة مع باقي الأفراد الذين فقدوا آباءهم لمدة بين 6 سنوات و3 سنوات وبين الأفراد الذين فقدوا آباءهم لمدة تقل عن 3 سنوات، وذلك على المقياس ككل وعلى كل بعد من أبعاده، حيث كانت قيمة الدالة الاحتمالية sig أصغر من 0.05، في حين لم تكن الفروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط أفراد العينة الذين فقدوا آباءهم لمدة بين 6 سنوات و3 سنوات وبين الأفراد الذين فقدوا آباءهم لمدة تقل عن 3 سنوات نظراً لكون قيمة الدالة الاحتمالية sig أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية 0.05 على المقياس ككل وعلى كل بعد من أبعاده وتعزى هذه النتيجة إلى أن انقضاء مدة أطول على استشهاد الأب قد يلعب دوراً إيجابياً في تكيف الأبناء مع الغياب وتقبلهم لمحنة الفقد وتمنح فرصة أكبر للتوافق مع التغيرات الأسرية والنفسية التي فرضها الفقد بالإضافة إلى أن أفراد العينة من أبناء الشهداء الذين مضى على استشهاد والدهم أكثر من ست سنوات قد عايشوا خبرة الفقد في فترة الطفولة المتأخرة وإن الفرد في هذه المرحلة قد يكون أقل تأثراً من الفرد في فترة المراهقة التي يكون فيها المراهق أحوج ما يكون إلى رعاية الأب وحمايته وتوجيهه لرسم ملامح شخصية قوية متزنة تتمتع بدرجة جيدة من المرونة النفسية.

مقترحات البحث: بناءً على النتائج التي تمَّ التوصل إليها يمكن طرح عدداً من المقترحات أهمها:

- بناء برامج إرشادية تعمل على تنمية المرونة النفسية لدى المراهقين لما لها من أهمية كبيرة في هذه المرحلة.
- إجراء دراسات موسعة بشكل أكبر عن المرونة لدى المراهقين وعلاقته بمتغيرات أخرى وعلى عينات أكبر.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- بركات، مطاع (2007). **الاسعاف النفسي الأولي لضحايا الصدمات والكوارث.** ط1، حقوق النشر محفوظة للمؤلف ويتواجد على الموقع التالي www.nesasy.org

- بلال، عرابي. (2004). الأسس النفسية والاجتماعية للتكيف الاجتماعي عند الأيتام، **مجلة الطفولة والتنمية**، ع 15، مج 4، 123.

- خرابشة، سهى. (2013). **فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى النظرية الوجودية في تحسين المرونة النفسية وقبول الذات والعلاقات الأسرية لدى عينة من النساء المصابات بسرطان الثدي في الأردن.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.

- (الخطيب، محمد جواد). 2007. تقييم عوامل المرونة لدى الشباب الفلسطيني في مواجهة الأحداث، جامعة الأزهر، **مجلة الجامعة الإسلامية**، المجلد(15) العدد(2)، غزة، فلسطين.

- درويش، سعدية كريم؛ عاشور، انتصار محمد. (2018) الشعور باليأس لدى بنات الشهداء في المرحلة الإعدادية، **مجلة كلية التربية الأساسية**، 24 (100) 837 – 868

- الدريويش، أحمد بن يوسف بن أحمد.(2010) شهداء الواجب، دراسة شرعية: شهداء الواجب في المملكة العربية السعودية نموذجا، البحوث العلمية المقدمة لمؤتمر شهداء الواجب وواجب المجتمع، المنعقد في الفترة من 29 – 30 مارس بجامعة الإمام محمد بن سعود بالرياض، المملكة العربية السعودية.

- سلوم، مرح إسماعيل.(2023). **الوحدة النفسية وعلاقتها بإشباع الحاجات النفسية لدى أبناء الشهداء من طلاب المرحلة الثانوية في مدينة حمص.** رسالة ماجستير. جامعة البعث. سوريا.

– السيد، هدى السيد شحاته.(2022). الضغوط الأسرية وعلاقتها بكل من المرونة النفسية والتوجه نحو المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية**. جامعة عين شمس. العدد 46. الجزء الثالث.

– شقورة، يحيى عمر .2012. **المرونة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر، غزة.

– العازمي، عائشة عبيد الله. (2022). المرونة النفسية وعلاقتها بالتفكير الإيجابي لدى المراهقين. **مجلة كلية التربية**، 3(46). 173–133.

– العاسمي، رياض. بدرية، على.(2018). التنظيم الانفعالي وعلاقته بالمرونة النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في السويداء، **مجلة جامعة تشرين**، 40 .2018 , N 03, Vol

– القللى، محمد 2013. فعالية برنامج إرشادي لتنمية المرونة النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة جامعة دمياط.

– منوخ، مرشد، و زيدان، ربيعة.(2013). مستوى المرونة النفسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقتها بالجنس والتخصص، **مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية**، 20(6).

– ميلاد، محمود، وكاسوحة، سليمان، وعيسى، وثائر.(2019). المرونة النفسية وفق بعض المتغيرات: دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة كليتي الهندسة المدنية والتربية في جامعة دمشق. **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية**. 41(3)، 199–187.

المراجع الأجنبية:

- American Psychological Association (2010). The road to Resilience,750, first street, NE Washington DC.

- Bonanno, G. A. (2004): Loss, Trauma, And Human Resilience. Have We Underestimated The Human Capacity To Thrive After Extremely Aversive Events? **American Psychologist**, 59(1), 20 - 28.

-Connor, K. & Davidson, J. (2003): Development of A New Resilience Scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC), Depression & Anxiety, 18, 76-82.

- Desai, N & Balasubramanian, G. (2021). Exploring the elationship between Attachment Styles (Secure & Insecure - Ambivalent Type) and Resilience. **The International Journal of Indian Psychology**, 2258.

- Dey.P. , Daliya.B.R.(2019). The Effect of Resilience on the Psychological Well Being of Orphan and Non-Orphan Adolescents. **Indian Journal of Mental Health**;6(3).253-260.

- Fredrickson , B.L & Tugade , M.M. & Waugh , C.E. & Larkin , G.R. (2003) : A Prospective Study Of Resilience And Emotions Following The Terrorist Attacks On The United States On

September 11th , 2002 , **Journal of personality and Social Psychology** , 84 (2) , 365 – 376 .

- Ghimbuluta, Oana and Oprea, Adrian (2012). Assessing Resilience Using Mixed Methods: Youth Resilience Measure. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, 78, 310 – 314.

- Gökmen, Arslan(2016). Psychological maltreatment, emotional and behavioral problems in adolescents: The mediating role of resilience and self-esteem ,Pergamum Press Inc, Oxford, United States.

- Grotberg , E.H. (2003) : **Resilience For Today : Gaining**

Strength From Adversity , Westport , Greenwood

publishing Group Inc .

- Hart, A.; Blincow,D. &Tomas, H. (2007). Resilient therapy, working with children and families. First published, Routledge.

- Harrison, D.; Sarkar, M.;Saward, C.; Sunderland, C. Exploration of Psychological Resilience during a 25-Day

Endurance Challenge in an Extreme Environment. Int. J. Environ. Res.Public Health 2021, 18, 12707.https://doi.org/10.3390/

ijerph182312707

- Luthar , S.S. & Cicchetti , D. (2000) : The Construct Of Resilience : Implications For Interventions And Social Policies , **Development and psychopathology** , 12 , 857 –885 .

- Lucas, J. J., & Moore, K. A. (2020). Psychological flexibility: positive implications for mental health and life satisfaction. Health promotion international, 35(2), 312-320.

-Malkoc , Asude,İlhan, Yalcin (2015). Relationships among Resilience, Social Support, Coping, and Psychological Well-Being among University Students, Turkish Psychological Counseling and Guidance Journa, Vol, I, No.5.

- Mesman,E.,vreeker,A.,&Hillegers,M.)2021(. Resilience and mental health in children and adolescents: an update of the recent literature and future directions. Current opinion in psychiatry,34(6),586-592.

- Mishra, Avni.(2022). A Comparative Study of Self-Esteem and Resilience Among Orphanage and Non-Orphanage Adolescents. The International Journal of Indian Psychology ISSN 2348-5396 | ISSN: 2349-3429 (Print) Volume 10, Issue 3.

- Neil, J. (2006): What Is Psychological Resilience ? ,last updated: 16 Apr 2006, P. 1-5.

- Rolf , J.E. & Johnson , J.L. (1999) : Opening Doors To Resilience Intervention Research , In : Glantz , M.D. & Johnson , J.L. Resilience and development : positive life adoptions . New York : Kluwer Academic / plenum publishers , 229-249 .

- RUTTER, M. 2006. Implications of resilience concepts for scientific understanding. Annals of the New York Academy of Sciences, 1094, 1-12.

- Sagone, E.,& De Caroli,M. (2016). "YES … I CAN": Psychological resilience and self-efficacy in adolescents. International Journal of Developmental and Educational Psychology, Vol.1, pp:141-148.

- Sutherland. S C., Shannon. H S., Ayuku. D, Streiner, D L. , Saarela. O, Atwoli. L , Braitstein. P. (2022). The relationships between resilience, care environment, and social-psychological factors in orphaned and separated adolescents in Western Kenya, An International Interdisciplinary Journal for Research, Policy and Care Volume 17, 2022 - Issue 2

-Todd B. Kashdan , Jonathan Rottenber,Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. Department of Psychology,

George Mason University, University of South Florida, USA Clinical Psychology.2010

-Tugade, M., & Fredrickson, B., & Barrett, L. (2004). Psychological resilience and emotional granularity: examining the benefits of positive emotions on coping and health. **Journal of Personality**,72(6), 1161-1190

- Ungar, M.(2008). Resilience across cultures, **British journal of social work**, 38 (2)-218-235.

- Windle, G. (2011). What is resilience? A review and concept analysis. Reviews in Clinical 21 Gerontology, 21, 152-169. doi:10.1017/S0959259810000420

ملحق رقم (1)

اسم المحكم	الرتبة العلمية	الاختصاص	الجامعة
سامر رضوان	أستاذ دكتور	تشخيص نفسي	نزوى– عمان
مهند إبراهيم	أستاذ مساعد	علم نفس نمو	البعث
رانيا هلال	أستاذ مساعد	علم نفس عام	البعث
ضحى عبود	أستاذ دكتور	إرشاد المتفوقين	دمشق
ريتا زيدو	مدرس	إرشاد الكبار وذويهم	دمشق
مهى سلمان	مدرس	الإرشاد المهني	المعهد العالي للدراسات والبحوث السكانية
وليم العباس	مدرس	قياس وتقويم	دمشق
ريم سليمون	أستاذ دكتور	علم نفس تربوي	طرطوس
فريال سليمان	مدرس	علم نفس نمو	طرطوس
إيمان بدر	مدرس	ارشاد نفسي	طرطوس
لبنى داوود	أستاذ مساعد	تمريض نفسي وصحة عقلية	طرطوس
سوسن عباس	مدرس	قياس نفسي	تشرين

ملحق رقم(2)

مقياس المرونة الفسية

الرقم	البنود	تنطبق بدرجة كبيرة جدا	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	تنطبق بدرجة قليلة جدا
1	يمكنني التعامل مع أي موقف يواجهني					
2	مواجهة الضغوط النفسية تجعلني أقوى					
3	أثق في قدرتي على تحقيق أهدافي					
4	لا تحبط عزيمتي حتى لو فشلت					
5	أرى نفسي شخصاً قوياً					
6	لدي القدرة على اتخاذ قرارات صعبة وجديدة					
7	يمكنني التعامل مع المشاعر السلبية					
8	أنظر إلى الجانب الإيجابي في المواقف التي تحدث					
9	أعود إلى حياتي الطبيعية بعد المرض أو التجارب الصعبة					
10	أبذل قصارى جهدي بغض النظر عن النتيجة المتوقعة					
11	أستمر في المحاولة مهما بدا الأمل ضعيفا					

12	يمكنني التركيز والتفكير بوضوح في المواقف الضاغطة					
13	أفضل أن أتخذ دوراً قيادياً في معالجة أي موقف					
14	أعتمد على الحدس في بعض المواقف					
15	لدي القدرة على التكيف مع التغييرات الطارئة					
16	لدي علاقات مقربة و آمنة					
17	يساعدني إيماني بالله أو القدر في وقت الأزمات					
18	يمنحني نجاحي المسبق ثقة في مواجهة تحديات جديدة					
19	أعتقد أن هناك سببا وراء كل ما يحدث					
20	أعرف من أين أطلب المساعدة عندما أحتاجها					
21	لدي إيمان قوي بهدفي في الحياة					
22	أمتلك القدرة على التحكم بمجريات حياتي					
23	أحب التحدي في المواقف التي تتطلب ذلك					
24	أعمل بجهد لتحقيق أهدافي					
25	أنا فخور بإنجازاتي					