مجلة جامعة حمص

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 47 . العدد 21

1447 هـ - 2025 م

الأستاذ الدكتور طارق حسام الدين رئيس جامعة حمص **المدير المسؤول عن المجلة**

أ. د. وليد حمادة	**رئيس تحرير مجلة جامعة حمص للعلوم الإنسانية**
د.نعيمة عجيب	**رئيس تحرير مجلة جامعة حمص للعلوم الطبية والهندسية والأساسية والتطبيقية**

د.محمد فراس رمضان	عضو هيئة التحرير
د. مضر سعود	عضو هيئة التحرير
د. ممدوح عبارة	عضو هيئة التحرير
د. موفق تلاوي	عضو هيئة التحرير
د. طلال رزوق	عضو هيئة التحرير
د. أحمد الجاعور	عضو هيئة التحرير
د. الياس خلف	عضو هيئة التحرير
د. روعة الفقس	عضو هيئة التحرير
د. محمد الجاسم	عضو هيئة التحرير
د. خليل الحسن	عضو هيئة التحرير
د. هيثم حسن	عضو هيئة التحرير
د. أحمد حاج موسى	عضو هيئة التحرير

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

رئيس تحرير مجلة جامعة حمص

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

. هاتف / فاكس : 2138071 31 963 ++

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

. البريد الالكتروني : journal.homs-univ.edu.sy

ISSN: 1022-467X

شروط النشر في مجلة جامعة حمص

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 بالنسـبة لكليات (الآداب – الاقتصـاد– 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

ـ كتابة النص Simplified Arabic قياس 13 عادي ـ 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 للنشـر في المجلة يدل ضـمناً على عدم نشـره 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 ـ الحرف الأول من الاسم تتبعه فاصلة ـ سنة النشر ـ وتتبعها معترضة (–) عنوان الكتاب ويوضع تحته خط وتتبعه نقطة ـ دار النشر وتتبعها فاصلة ـ 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:

ـــ بعد الكنية والاسم وسنة النشر يضاف عنوان البحث وتتبعه فاصلة، اسم المجلد ويوضع تحته خط وتتبعه فاصلة ـــ المجلد والعدد (كتابة مختزلة) وبعدها فاصلة ـــ 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 حمص

1. **دفع رسم نشر (50000) ل.س أربعون ألف ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة البعث.**
2. **دفع رسم نشر (200000) 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 (15000) ل.س ستة آلاف ليرة سورية رسم موافقة على النشر من كافة الباحثين.**

المحتوى

اسم البحث	اسم الباحث	الصفحة
فاعلية برنامج تدريبي مقترح لإكساب مديري مدارس التعليم الأساسي المعرفة اللازمة حول إدارة الأزمات والمخاطر التي تواجه مدارسهم	د.أمل عثمان كحيل	56-11
درجة تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل من وجهة نظر معلمات رياض الاطفال في حمص	ريم إبراهيم إبراهيم أ.د. منال صبري مرسي	116-57
النسق القيمي وعلاقته بالمرونة النفسية لدى عينة من موظفي جامعة حمص	ريم عبد الجواد محمود د.داليا سويد	170-117
التنظيم الانفعالي وعلاقته باضطراب التحدي المعارض لدى المراهقين في محافظة حمص	نرمين اسبر	220-171

فاعلية برنامج تدريبي مقترح لإكساب مديري مدارس التعليم الأساسي المعرفة اللازمة حول إدارة الأزمات والمخاطر التي تواجه مدارسهم

إعداد الباحثة د/ أمل عثمان كحيل
الأستاذ المساعد في قسم المناهج وطرائق التدريس
كلية التربية – جامعة دمشق
البريد الالكتروني amakahil93@gmail.com
موبيل 00963991374104
العنوان الجمهورية العربية السورية – دمشق – جامعة دمشق – كلية التربية صندوق رقم (95)

The effectiveness of a proposed training programme to give managers of basic education schools The necessary knowledge about the management of the crises facing their schools

The growing interest in crisis management as a way to prepare for the future and adapt to changes at a time when the organization of management is vulnerable to crises that can suddenly be faced and dealt with it is one of the areas of interest in management as it requires a special kind of managers who have many skills that qualify them to deal with these sudden crises through crisis management which is defined as administrative work, which aims to confront and address the crisis, restore balance and maintain the safety and security of individuals in school. This study tried to submit by proposing a proposed training program for managers .The study adopted An experimental approach to the design and implementation of the program, which includes training sessions to provide them with the necessary knowledge about crisis management. The study used a pre-test and post test to identify the effectiveness of the program. The study showed that there were statistically significant differences at the level of (0.05) between the average scores of the managers of the study group in the pre and post-test applications for the training program as a whole, (0.05) among the principals of the basic education schools in the seven axes on crisis management according to the variables of experience, gender (male and female) and type of school (primary – preparatory).

فاعلية برنامج تدريبي مقترح لإكساب مديري مدارس التعليم الأساسي المعرفة اللازمة حول إدارة الأزمات والمخاطر التي تواجه مدراسهم

تعاظم الاهتمام بعلم إدارة الأزمات كأسلوب للاستعداد للمستقبل والتكيف مع التغيرات في وقت أضحى فيه تنظيم الإدارة عرضة للتأثر بالأزمات التي يمكن أن تواجهها فجأة ويعد التعامل معها أحد محاور الاهتمام في الإدارة إذ أنه يقتضي وجود نوع خاص من المديرين الذين يتسمون بالعديد من المهارات التي تؤهلهم للتعامل مع هذه الأزمات المفاجئة من خلال إدارة الأزمات والتي تعرف بأنها العمل الإداري الذي يهدف إلى مواجهة ومعالجة الأزمة، وإعادة التوازن والحفاظ على سلامة وأمان الأفراد في المدرسة، وهذا ماحاولت الدراسة من تقديمه من خلال اقتراح برنامج تدريبي مقترح لمديري مدارس التعليم الأساسي لإكسابهم المعارف والمعلومات حول إدارة الأزمات والمخاطر التي يمكن أن تواجه مدارسهم من خلال تصميم برنامج لذلك وتطبيقه، حيث اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي في تصميم البرنامج وتطبيقه والذي تتضمن جلسات تدريبية لإكسابهم المعرفة اللازمة حول إدارة الأزمات ، واستخدمت الدراسة اختبار قبلي وبعدي للتعرف على فعالية البرنامج التدريبي، وبعد تطبيقه وإجراء الاختبار تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات المديرين مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي بالنسبة للبرنامج التدريبي ككل ولكل ولكل محور على حدة لصالح التطبيق البعدي، كما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين تقديرات مديري مدارس التعليم الأساسي في المحاور السبعة حول إدارة الأزمات وفقا لمتغير الخبرة والنوع (ذكور– إناث) ونوع المدرسة (إبتدائي – إعدادي).

الكلمات المفتاحية – إدارة الأزمات – المخاطر – برنامج تدريبي

مقدمـة

تواجه دول العالم اليوم العديد من التحديات والأزمات التي تتنوع وتختلف في شكلها وشدتها لم يشهد لها مثيل من قبل، منها ماهوطبيعي مثل الزلازل والكورونا، ومنها ماهو ثقافي ومنها ماهو اقتصادي ومنها ماهو سياسي، ومنها ماهو تعليمي، حيث هناك عدد من الأزمات التي تواجهها المؤسسات التعليمية وخاصة في ظل الظروف الراهنة التي تعيشها البلدان العربية بوجه عام، حيث ظهر عدد من الأزمات في الآونة الأخيرة في المؤسسات التربوية نتيجة تراكم مجموعة من التأثيرات الخارجية المحيطة، أو حدوث خلل في الأنظمة التربوية الداخلية، بحيث يحدث عدم توافق بين مجموعة من المتغيرات أو المؤشرات في المجالات السياسية أو التكنولوجية أو الاقتصادية التي لا يستطيع النظام الداخلي للمؤسسة استيعابها أو مواكبتها والتعامل معها، الأمر الذي يؤدي إلى حدوث أزمة، فالأزمة هي نقطة تحول في عدد من الأحداث المتتابعة تسبب درجة عالية من التوتر، وتقود إلى سلبية، وخاصة عندما لا يخطط لمواجهتها. (**Business**, **H**2013,p20) . والأزمة هي حدث مفاجئ غير متوقع الذي يمكن أن يؤدي إلى كارثة إذا لم يواجه بحكمة وسرعة ووعي وحذر شديد، مما يفرض الحاجة للبحث عن الأساليب المناسبة التي من خلالها يمكن الاستعداد لمواجهة هذه الأزمات، ومواجهة هذه الأزمات والوعي بها يعد أمراً ضرورياً لتفادي المزيد من الخسائر المادية والمعنوية، وهذا لايمكن أن يتم إلا بإرساء منهج إداري علمي ملائم لإدارة الأزمات .

من هنا تعاظم الاهتمام بعلم إدارة الأزمات كأسلوب للاستعداد للمستقبل والتكيف مع التغيرات في وقت أضحى فيه تنظيم الإدارة عرضة للتأثر بالأزمات التي يمكن أن تواجهها فجأة ويعد التعامل معها أحد محاور الاهتمام بالإدارة إذ إنه يقتضي وجود نوع

خاص من المديرين الذين يتسمون بعدد من المهارات التي تؤهلهم للتعامل مع هذه الأزمات المفاجئة من خلال إدارة الأزمات، التي تعرف بأنها العمل الإداري الذي يهدف إلى مواجهة الأزمة ومعالجتها، وإعادة التوازن والحفاظ على سلامة وأمان الأفراد في المدرسة. (Seton Catholic School Crisis Management Plan, 2013.p.1). وتمر عملية إدارة الأزمات في المدرسة بعدة مراحل تمثل كل مرحلة منها أساساً للتعامل مع الحدث غير المتوقع ، وهذه المراحل تتشابك وتتلاحق بحيث لايمكن الفصل بينها، فهي هدفها حل الأزمة وهذه المراحل هي مرحلة اكتشاف إشارة الإنذار المبكر، ومرحلة الوقاية والاستعداد، ومرحلة احتواء الأضرار ومرحلة استعادة النشاط للمدرسة، ومرحلة التعلم (Gainey , B. S. 2010,p.90)، وهذه المراحل تتطلب استخدام استراتيجيات متنوعة للتعامل مع الأزمات .

ولمدير المدرسة دور كبير في إدارة الأزمة ومواجهتها، فهو يتحمل مسؤولية متابعة كل الأمور في المدرسة ومواجهة أي أزمة تحصل فيها لتحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية، هذا يستدعي أن يكون لديه المعرفة والمهارة الكافية للتعامل مع هذه الأزمات، الأمر الذي يتطلب تأهيله وتدريبه تدريباً وافياً، لصقل مهاراته واستعداداته، ومن ثم فإن تدريب مديري المدارس وقادتها على إدارة الأزمات والتعامل الفعال معها أصبح ضرورة وليس ترفاً ، ولذلك أوصت الرابطة القومية لمجالس إدارات المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية بضرورة دعم سياسات الأمن والحماية والسلامة بالمدارس وتدريب الأفراد على مواجهة هذه الأزمات (U.S. Department of Education ,2006, p.8). ويعد التدريب لمواجهة الأزمات وإدارتها بشكل فعال عملية أساسية ومستمرة من خلال تنظيم دورات تدريبية عن إدارة الأزمات للتعامل مع الأزمات على نحو جيد (Gainey, B. S .2010,p.93). كل ذلك يؤكد ضرورة الاهتمام بتدريب مديري المدارس على إدارة الأزمات وعلى سبل مواجهة الأزمات التي يمكن أن تواجه مدارسه بشكل مخطط له ومنظم بعيد عن العشوائية والتخبط.

1- مشكلة الدراسة : إن حدوث الأزمات واقع حتمي تواجهه مدارسنا وخاصة في ظل الظروف الراهنة التي تعيشها اليوم، وتؤثر عليها وعلى سلامة أفرادها وممتلكاتها، وهذا

ماحدث في مدارس التعليم الأساسي من أزمات خلال السنوات الماضية وذلك مع تزايد الطلب على التعليم وكثرة المدارس وانتشارها، حيث أصبحت هذه المدارس تعاني الكثير من الأزمات منها : تناقص أعداد المعلمين وزيادة أعداد الطلبة، والتسمم الغذائي، وتلوث المياه، والوضع الصحي للمقاصف المدرسية، و الدروس الخصوصية، واستخدام الشابكة (الإنترنت) في الانحرافات الجنسية والمشكلات السلوكية والفوضى داخل المدرسة، (الشايب ، 2011م، ص 4)، ويمكن أن تسبب حدوث أزمة مفاجئة في المدرسة كالزلازل والأمراض مثل جائحة كورونا إلى خلل في التنظيم الإداري، كما أن حدوث الأزمات في المدرسة يمثل نقطة حرجة وحاسمة في كيان المدرسة تختلط فيها الأسباب بالنتائج، مما يفقد المديرين قدرتهم على التعامل معها، واتخاذ القرار المناسب حيالها، في ظل الحدث المفاجيء وضيق الوقت للتصرف السليم ونقص المعلومات والخبرة، الأمر الذي يؤدي إلى الفشل وبالتالي إعاقة المدرسة عن تحقيق أهدافها،(80 P.2007, K . **(MacNeil.W, Toppin**

الأمر الذي يستدعي التوعية الإرشادية الأكاديمية والمنهج العلمي السليم في التدخل لمواجهة هذه الأزمات في الوقت المناسب قبل تفاقمها، ومحاولة الاستعداد والتخطيط لها واتخاذ الإجراءات والقرارات على أساس مزيج من المعرفة والخبرة والتدريب، فالأزمة التي تتم إدارتها على نحو جيد يؤدي ذلك إلى انقاذ حياة الأفراد ومن ثم تحقيق النجاح الكبير لهذه المدرسة (Aytac 2017، 7574). وباعتبار أن مدير المدرسة هو المسؤول الأول في المدرسة ويقع عليه العبء الأكبر في إدارتها والتعامل مع الأزمات التي تواجهها، لذا لابد من إمتلاكه المهارات والمعارف والخبرات التي تساعده وتمكنه من التعامل مع هذه الأزمات من خلال التدريب عليها، وخاصة أن الواقع الحالي للمدارس وإدارتها في التعامل مع الأزمات ومواجهتها بشكل جيد يشير إلى وجود نقص وقصور وخاصة لدى المديرين والسبب في ذلك هي قلة معرفهم بالأساليب الحديثة للتعامل مع الأزمات وكيفية التخطيط والاستعداد لها على نحو فعال، وهذا ماأكدته العديد من الدراسات من خلال النتائج التي توصلت إليها ومنها دراسة (الشايب، 2011 غنيمة،

2014 ، كحيل، 2015) إضافة إلى الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة على عيّنة من المديرين مؤلفة من (20) مديراً من مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق ، والتي تم اختيارها بشكل عشوائي، حيث أكدت أفراد العيّنة أنّ هناك أزمات متعددة تعاني منها المدارس في ظل الظروف الراهنة مثل تضرر عدد من المباني في مرحلة القصف الذي تعرضت لها مما يؤدي إلى تسرب نسبة كبيرة من الطلاب من المدارس، وكذلك زيادة عدد الطلاب في المدارس، وانتشار العديد من السلوكيات غير السوية بين الطلاب، واستخدام الشابكة (الإنترنت) في الانحرافات الجنسية والمشكلات السلوكية والفوضى داخل المدرسة، الشيء الذي يعرض حياتهم للخطر كما يؤثر سلباً فيهم، وكذلك تعرض البعض منها لزلازل ، وتفشي مرض كورونا في الفترة الماضية، وقد يؤدي ترك هذه الأزمات من دون مواجهتها إلى زيادة التأثير السلبي للأزمة ومضاعفاتها، والسبب في ذلك عدم وجود التخطيط المسبق والتعامل السليم من قبل مديري المدارس لمثل هذه الأزمات، فهم بحاجة إلى تدريب للتعامل معها بشكل منهجي علمي وفعال، كما أن معظم الدراسات أكدت في مقترحاتها ضرورة تدريب مديري المدارس على إدارة الأزمات بسبب النقص الواضح لديهم في مواجهتم واحتوائهم للأزمات التي تواجه مدارسهم (K ,2007 MacNeil.W, Topping ، الشايب ،2011 ، عبدالوهاب، المرسي، 2014 ، كحيل، 2015 Tokel A, Ozkan T, Dagli G . Alawawdeh S,2016 2017 . Ifstratia .Nikolaor.2019 . الزعبي . 2022. أحمد السيد 2023م). وقد جاء اهتمام الباحثة بهذا المجال لأهميته في ظل هذا الوضع والظرف الذي تتعرض له مدارسنا. الأمر الذي يحتم علينا كتربويين في مجال الإدارة دراسة هذا الجانب وتوضيح السبل والإجراءات للمدارس وإداراتها في مواجهة هذه الأزمات من خلال التخطيط المسبق لهذه الأزمات ومواجهتها في كل مدرسة لأن التعامل مع الأزمات لايتم على نحو عشوائي واعتباطي وإنما يتم من خلال وضع الخطط ، واتخاذ الإجراءات الواضحة بمنهج علمي يعتمد على التخطيط المسبق والتنظيم الممنهج وسبل التواصل الفعالة، ويتم ذلك من خلال التدريب الذي يقدم لهم كبرامج تدريبية وورشات عمل لصقل معارفهم ومعلوماتهم وخبراتهم في هذا المجال، وبناء على ذلك وفي ظل غياب التدريب

المقدم للمديرين في هذا المجال، والتعامل الصحيح مع هذه الأزمات من قبل مديري مدارس التعليم الأساسي قامت الباحثة بدراسة هذا الجانب من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي : ماالبرنامج التدريبي المقترح لإكساب مديري مدارس التعليم الأساسي المعرفة اللازمة حول إدارة الأزمات والمخاطر التي تواجه مدارسهم؟.

2- أهمية الدراسة:

- تتزامن هذه الدراسة مع المتغيرات الحادثة التي يشهدها عصرنا في مجال التعليم بعامة والإدارة بخاصة.
- تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها تعد استجابة لما ينادي به الباحثون والمهتمون في مجال الإدارة المدرسية ، وذلك لتحسين مستوى أداء المدرسة في مواجهة الأزمات التي تواجهها.
- تنبع أهمية هذه الدراسة من الفائدة التي يمكن أن تقدمها للمعنيين بهذا المجال من أصحاب القرار في السلطات العليا عند إعداد البرامج الخاصة بتدريب المديرين وخاصة إدارة الأزمات.
- يمكن أن تكون الدراسة مرجعاً في المكتبات لكثير من المهتمين والمديرين والباحثين في مجال الإدارة المدرسية بعامة وإدارة الأزمات بخاصة الذين يمكن أن يفيدوا منه .

3- أهداف الدراسة:

- تعرف الأزمات التي يمكن أن تواجه المدارس وكيفية إدارتها والتعامل معها ومواجهتها بمنهج علمي سليم من قبل المديرين.
- تقديم البرنامج التدريبي المقترح لاكساب مديري مدارس التعليم الأساسي المعرفة الكافية حول إدارة الأزمات والمخاطر التي يمكن أن تواجه مدارسهم.
- تعرف مدى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح لإكساب مديري مدارس التعليم الأساسي المعرفة الكافية حول إدارة الأزمات والمخاطر التي يمكن أن تواجه مدارسهم.

4- أسئلة الدراسة :

- ما الأزمات التي يمكن أن تواجه المدارس، وكيف يتم إدارتها والتعامل معها ومواجهتها بمنهج علمي سليم من قبل المديرين؟
- ما البرنامج التدريبي المقترح لاكساب مديري مدارس التعليم الأساسي المعرفة الكافية حول إدارة الأزمات والمخاطر التي يمكن أن تواجه مدارسهم.
- ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح لإكساب مديري مدارس التعليم الأساسي المعرفة الكافية حول إدارة الأزمات والمخاطر التي يمكن أن تواجه مدارسهم.

5- فروض الدراسة :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات المديرين مجموعة الدراسة في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي بالنسبة للبرنامج التدريبي لكل مجال على حدة و بالنسبة للبرنامج التدريبي ككل.
- لا يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات مديري مدارس التعليم الأساسي حول إدارتهم للأزمات التي تواجه مدارسهم وفقاً لمتغير الخبرة .
- لا يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات مديري مدارس التعليم الأساسي حول إدارتهم للأزمات التي تواجه مدارسهم وفقاً لمتغير النوع(ذكر – أنثى) .
- لا يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات مديري مدارس التعليم الأساسي حول إدارتهم للأزمات التي تواجه مدارسهم وفقاً لمتغير نوع المدرسة (إبتدائي– إعدادي).

6- متغيرات الدراسة :

من أساسيات البحث التجريبي أن تحدد متغيرات الدراسة، أو العوامل التي يظن أن لها صلة بالظاهرة موضوع الدراسة، وتصنف المتغيرات على النحو الآتي:

- المتغيرات المستقلة: وتتمثل المتغيرات المستقلة في الدراسة الحالية النوع (ذكور – إناث)والخبرة للمديرين ونوع المدرسة (إبتدائي – إعدادي).

- المتغيرات التابعة : وتتمثل المتغيرات التابعة في الدراسة الحالية بالتغير الحاصل في مستوى المعرفة والدراية اللازمة لمديري مدارس التعليم الأساسي حول إدارة الأزمات والمخاطر وكيفية التعامل معها التي يمكن أن تواجه مدارسهم.

7- منهج الدراسة:

يعتمد البحث على المنهج التجريبي في تصميم وتطبيق البرنامج المقترح على عينة من المديرين ومعرفة فاعليته.

8- أدوات الدراسة:

- اختبار تحصيلي لقياس تحصيل مديري مدارس التعليم الأساسي بالجانب المعرفي في البرنامج المقترح .
- البرنامج التدريبي المقترح .

9- المجتمع الاصلي و**عينة الدراسة:**

تكون المجتمع الاصلي للدراسة من جميع مديري مدارس التعليم الاساسي في مدينة دمشق، وبالنسبة لعينة الدراسة تكونت من مجموعة من مديري مدارس التعليم الأساسي والبالغة (32) مدير ومديرة في مدينة دمشق.

10-حدود الدراسة : تتمثل حدود الدراسة في :

- الحدود الموضوعية : تقتصر على المعلومات اللازمة لمديري مدارس التعليم الأساسي حول إدارة الأزمات والمخاطر وكيفية التعامل معها التي يمكن أن تواجه مدارسهم.
- الحدود المكانية : مدارس مدينة دمشق.
- الحدود الزمانية : تم تطبيق البرنامج خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2023 م.

11- المصطلحات والتعريفات الإجرائية:

- **البرنامج التدريبي** : يعرف بأنه نوع من أنواع التدريب يهدف إلى إعداد الأفراد وتدريبهم في مجال معين وتطوير معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم، بما يتفق مع

الخبرات التعليمية للمتدربين ونموهم وتلبية حاجاتهم لتنمية مهارة معينة (شحاته، النجار، 2011، ص 77).

- **وتعرف الدراسة البرنامج إجرائياً** : هو نوع من أنواع التدريب يقدم لمديري مدارس التعليم الأساسي لإكسابهم مجموعة من الخبرات والمعارف والمهارات عن إدارة الأزمات المدرسية، حيث يتم تنظيم هذه الخبرات والمعارف والمهارات في صورة جلسات تدريبية بغية صقل معارفهم حول إدارة الأزمات .

- **الأزمة** : هي حدث مفاجئ غير متوقع يحدث في المؤسسة يسبب أضراراً وخللاً في أغلب الأحيان تكون نتائجها سلبية (K ,2007.P 65 **MacNeil.W, Topping**)

- **الأزمات المدرسية** : هي حدث مفاجئ يحدث في المدرسة يسبب توتراً للمدرسة ككل، ويحتاج إلى استعداد ومواجهة (Tokel A, Ozkan 2017,p. 7573 T, Dagli G .).

- **تعرفها الدراسة** : بأنها حدث غير متوقع يحدث فاجأة تتعرض لها المدارس مثل (الزلازل– العنف – الحرائق – الانفجارات – إطلاق النار من قبل المسلحين – التهديد بوجود قنبلة – القصف – انهيار المبنى المدرسي – الغازات الكيماوية، انتشار مرض معدي خطيرمثل الكورونا، حدوث حالات تسمم– انتشار مشكلات سلوكية وجنسية سببها استخدام شبكة الأنترنت) ، مما يسبب التوتر والإضراب والأذى النفسي والجسدي للأفراد، وحدوث أضرار بالممتلكات في المدرسة، التي تحتاج إلى مواجهة ومعالجة تعتمد على المنهج العلمي من خلال التخطيط والاستعداد والتنظيم والمواجهة وإعادة التوان للمدرسة.

- **إدارة الأزمات** : يعرفها عليوه بأنها أسلوب متكامل يعمل كوحدة وظيفية لمعالجة موضوعات محددة هي الأزمات، وذلك بوضع القواعد والأسس النظامية له ليصبح نمطاً إدارياً محدد الخصائص له آلياته المميزة في مواجهة الأزمات المتعددة والمتعاقبة والمتزامنة (عليوه ، 1997 ، ص 57).

كما تعرف بأنها العمل الإداري الذي يهدف إلى مواجهة ومعالجة الأزمة، وإعادة التوازن والحفاظ على سلامة وأمان الأفراد في المدرسة. (Seton Catholic School Crisis Management Plan, 2013.p.1).

– **وتعرف الدراسة إدارة الأزمات** : بأنها الأسلوب الإداري الذي يعتمد على المنهج العلمي السليم المرتكز على عمليات التخطيط المسبق والاستعداد والتنظيم الهادف والاتصال الفعال لمواجهة الأزمات التي تواجه المدارس للتقليل من الأضرار الناجمة عنها، والتي تؤثر سلباً على الطلاب والإداريين والمعلمين والأهل، وذلك من خلال تمكين إدارات المدارس للتعامل معها وتدريبهم على سبل مواجهتها.

- 12- الدراسات السابقة :

حاز موضوع إدارة الأزمات في المدارس اهتماماً كبيراً من قبل المتخصصين في هذا المجال، حيث كان ذلك جلياً من خلال العديد من الكتابات والدراسات التي تناولت هذا الموضوع ومنها دراسة (حمدونة، 2006) ممارسة مدير المدرسة الثانوية لمهارة إدارة الأزمات في محافظة غزة، والتي هدفت إلى معرفة مدى ممارسة مدير المدرسة الثانوية لمهارة إدارة الأزمات والكشف عن الممارسات الإدارية التي يتبعها مديرو المدارس في إدارة الأزمات في مدارس غزة، ومنه توصلت الدراسة إلى أن مديري المدارس يمارسون مهارة إدارة الأزمات بشكل كبير وفعال، وهذا وأكدت الدراسة ضرورة توفير برامج ودورات تدريبية للمديرين في مجال إدارة الأزمات وحثهم على حضورها . وهناك دراسة (Topping k , MacNeil w .2007) إدارة الأزمات في المدارس : الوقاية القائمة على الأدلة، حيث هدفت الدراسة إلى دراسة وضع إدارة الأزمات في مدارس أمريكيا، فقد بينت الدراسة أنه هناك عمل واضح بهذا المجال، ولكن مايزال العديد من مديري المدارس والاستشاريين يفتقرون إلى التدريب في كيفية التعامل مع الأزمات المدرسية وفي كيفية التدخل واتخاذ القرارات بفعالية في ظل غياب المعلومات والخبرة العملية لديهم، الأمر الذي يتطلب العمل على وضع برامج تدريبية للمدراء والمعلمين والطلبة على مهارة إدارة الأزمات فالتي يمكن أن تواجه المدارس .كما تم الإطلاع على دراسة (الشايب،2011)

مهارات إدارة الأزمات في المؤسسات التعليمية وعلاقتها بالقيم التنظيمية، والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين مهارات إدارة الأزمات والقيم التنظيمية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي والثانوي العامة ومعاونيهم، ومنه أظهرت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية في مهارات إدارة الأزمات لدى مديري مدارس التعليم الأساسي والثانوي العام ومعاونيهم أفراد العيّنة، ممادعت الدراسة إلى ضرورة زيادة الاهتمام بتنمية القوى البشرية لمواجهة الأزمات في المدارس. كما كان هناك دراسة (الزلفي ، 2011) إدارة الأزمات لدى مديري مدارس التعليم العام الحكومي الأهلي بمدينة الطائف، حيث هدفت الدراسة تعرف أبرز الأزمات التي تواجه المدارس ودور مديري المدارس في التعامل مع الأزمة قبل وأثناء وبعد وقوعها، وخلصت الدراسة إلى أن أبرز الأزمات التي واجهت المدارس كانت موجودة بدرجة متوسطة وكان دور المدراء في التعامل معها بدرجة متوسطة قبل حدوثها وبدرجة عالية أثناء وبعد حدوثها، ووجود فروق في المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والدورات التدريبية، وأكدت الدراسة على ضرورة تعزيز وعي المدراء في جميع مراحل التعليم بأهمية إدارة الأزمات والتخطيط المسبق لها وتدريب المديرين على التعامل معها . كما كانت هناك دراسة (Minnesota Statutes , 2012 , p.p 1- 12) بعنوان قسم منيسوتا للتعليم : نموذج لسياسة إدارة الأزمات ، حيث ركزت هذه الدراسة على جعل هذا النموذج سياسة لإدارة الأزمات للمناطق التعليمية والمدارس المستأجرة لمساعدتها في اعتماد سياسة مكتوبة تنظم عملية تخطيط إدارة الأزمات، وتمّ التعاون بين شعبة MDE للمساعدة ومينسوتا قسم السلامة العامة، شعبة الأمن الداخلي وإدارة الطوارئ، هذا وقد تمّ التركيز فيها على ضرورة التزام كل مجلس لإدارة مدرسة بوضع سياسة مكتوبة لإدارة الأزمات واعتمادها، وذلك بالتشاور مع مديري المدارس والمعلمين والطلاب وأولياء الأمور ووكالات المجتمع المحلي للطوارئ، فالهدف من هذه السياسة هو أن تكون بمثابة دليل للمدارس والمديرين والمعلمين والطلاب وأعضاء المجتمع المحلي لمعالجة مجموعة واسعة من حالات الأزمات المحتمل وقوعها في المناطق التعليمية . كما هناك دراسة (عبدالوهاب، المرسي، 2014) الأزمات المدرسية وأساليب التعامل معها كما يدركها مديرو مدارس المرحلة الثانوية بدولة الكويت ، هدفت الدراسة للتعرف إلى الأزمات

المدرسية التي تواجه المدارس وأساليب التعامل معها من وجهة نظر المديرين، هذا وتوصلت الدراسة إلى وجود مجموعة من الأزمات التي تعاني منها المدارس في دولة الكويت وكان هناك فروق في تحديد الأزمات التي تمر بها المدارس لصالح مدارس البنات ، ومن الأمور التي أكدت عليها الدراسة ضرورة إجراء دورات تدريبية للمديرين على أساليب التعامل مع الأزمات، وإعطاء صلاحيات أكثر لمدراء المدارس لإدارة الأزمات ومطالبتهم بوضع خطط مسبقة لإدارة الأزمات التي يمكن أن تواجه مدارسهم. كما أجريت دراسة (كحيل، 2015) أنموذج مقترح لتطوير إدارة الأزمات في مدارس التعليم ماقبل الجامعي في ضوء الفكر الإداري المعاصر وهدفت الدراسة إلى وضع أنموذج لتطوير إدارة الأزمات في مدارس التعليم ماقبل الجامعي في ضوء الفكر المعاص في هذا المجال، وبناء على ماتوصلت إليه الدراسة من نتائج ومعلومات تم وضع الأنموذج المقترح لتطوير أساليب إدارة الأزمات في مدارس التعليم ماقبل الجامعي في سورية، والذي تضمن إجراءات التعامل مع الأزمات التي يمكن أن تتعرض لها المدارس في مجال التخطيط والتنظيم والاتصال من خلال وضع دليل أو بروتوكول لإدارة الأزمات في المدارس، وكيفية التعامل معها. ودراسة (Alawawdeh .S , 2016) أثر إدارة الإبداع في محاربة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية من وجهة نظر مديري المدارس الفلسطينية، وتوصلت الدراسة إلى وجود عدد من الأزمات في المدارس الثانوية ومديرو المدارس يعملون على ممارسة الإبداع الإداري في معالجة الأزمات، وأكدت الدراسة ضرورة تعزيز إدارة الإبداع في حل الأزمات المدرسية وإعطاء مديري المدارس المزيد من الدورات التدريبية لمواجهة الأزمات التي يمكن أن تواجه مدارسهم. كما أجريت دراسة (Tokel A, Ozkan T, Dagli، 2017) مهارات إدارة الأزمات لدى مديري المدارس تحسين فريق المدارس: تطوير المقاييس هدفت الدراسة إلى تطوير أداة قياس لمديري المدارس لاستخدام مهارة إدارة الأزمات للتطوير المدرسي مثل قبل حدوث الأزمة وأثنائها وبعد انتهائها، وبينت النتائج أن مديري المدارس يستطيعون قياس مهارات إدارة الأزمات وتحديدها على نحو دقيق ومصداقي فيما يتعلق بالتطوير المدرسي، وأكدت

الدراسة على ضرورة وعي مديري المدارس بمهارات إدارة الأزمات في مدارسهم لتحقيق التطوير في المدرسة، وضرورة تنظيم التدريب لهم أثناء الخدمة على إدارة الأزمات. وهناك دراسة (Efstratia Karasavidou , Nikolaos 2019. Alexopoulos)بعنوان إدارة أزمات المدرسة:وجهات نظر وتصورات معلمي المدارس الإبتدائية، تبحث هذه الدراسة في مواقفالمعلمين وتصوراتهم تجاه الأزمات في المدارس، وأظهرت النتائج إلى أن المباني المدرسية في اليونان لاتعتبر أماكن أمنة ليس فقط بسبب سلوك الطلاب العدواني ولكن أيضاً بسبب الضعف في الدعم المقدم من قبل السلطات المحلية ومن وزارة التعليم العالي، بالإضافة إلى شعور المعلمين بالتقصير في الدعم المقدم لهم. كماكان هناك دراسة (الزعبي ، 2022) والتي هدفت الكشف عن درجة ممارسة مدراء المدارس الأساسية لمواجهة الأزمات وأثرها على دافعية الانجاز للمعلمين في عمان، واظهرت النتائج وجود علاقة طردية ذات دلالة احصائية بين إدارة المدراء للازمات ومستوى الانجاز للمعلمينفي جميع المجالات .ودراسة (Gökçe Özdemir, Sevilay Şahi ، 2024) هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى إظهار مديري المدارس لمهاراتهم في إدارة الأزمات التي تواجه المدارس في سياق الزلزال 6 فبراير 2023 والسلوكيات التي أظهروها اثناء عمليات إدارة الأزمات بناء على أراء المعلمين ، وأظهرت النتائج للبحث أن المدراء لم يكونوا مستعدين لإدارة الأزمات والكوارث الطبيعية كالزلازل سواء قبل الأزمة أو بعدها وبالتالي افتقروا إلى المبادرة أما المدراء الذين تمكنوا من المبادرة فقد اتخذوا اجراءات لدعم الصحة النفسية للمعلمين والطلاب وأولياء الأمور من خلال تلبية احتياجاتهم وحظوا بثقتهم.

13- التعليق على الدراسات السابقة : تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تأكيد الدراسات جميعها على أن حدوث الأزمات أصبح شيئاً حتمياً لابد من دراسته ووضع الخطط للاستعداد الجيد للتعامل مع مختلف أنواع الأزمات، وضرورة إجراء برامج ودورات تدريبية لمديري المدارس على إدارة الأزمات المدرسية ، واختلفت الدراسة الحالية عن هذه الدراسات السابقة في المرحلة التي تناولتها وفي المنهج حيث اتبعت الدراسات السابقة المنهج الوصفي أما الدراسة الحالية فقد اعتمدت المنهج التجريبي، وكذلك اختلفت

الدراسة الحالية في تقديمها برنامج تدريبي للمدراء على إدارة الأزمات. هذا وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في منهجية الدراسة وأدواتها وتفسير النتائج .

14- الاطار النظري:

يواجه العالم العربي في الآونة الأخيرة عدة غير مسبوقة من الأزمات المتنوعة الاقتصادية الثقافية والسياسية والمعلوماتية والتعليمية، والتي تؤدي بدورها إلى حالة من الارتباك والاضطراب والفوضى وخاصة في حال عدم الاستعداد المسبق للتعامل معها، حيث كان لتفاقم الأزمات وتنوعها على نحو ملحوظ واشتداد التحولات الفجائية الحادة في المواقف والاتجاهات تأثيراً كبيراً على المجتمع ومنظماته التعليمية بعامة وعلى مدارس التعليم قبل الجامعي بخاصة، حيث أصبحت مواجهة هذه الأزمات أمراً ضرورياً لابد منه. هذا وتعرف الأزمة المدرسية بأنها حدث أو موقف مفاجئ وصعب ينطوي على نتائج خطيرة تتطلب استجابة ومواجهة فورية لإعادة التوازن في المدرسة، (Crisis management, 2013.p.1).

14-1- خصائص الأزمات المدرسية: تشير الأدبيات أن للأزمات في المدارس خصائص معينة ، وأن فهم هذه الخصائص وإدراكها يساعد في التمكن من الاستعداد لها وكيفية التعامل معها وهذه الخصائص هي: - عدم توقع حدوثها - توقف للعمل المدرسي أو اضرابه - فقدان السيطرة على زمام الأمور – الحاجة للعمل الفوري لمواجهة الأزمة – التهديد بوجود خطر يهدد المدرسة ،(Amos N, Asst R 2012,p.5,).

14-2 - أنواع الأزمات التي تواجه المدرسة : من خلال تحليل الأدبيات عن الأزمات التي تواجه المدارس ، يمكن ملاحظة وجود أنواعاً عدة من الأزمات والتي تصنف كالآتي :- الأزمات التي تسببها الكوارث الطبيعية وهي :الزلزال – الفيضانات – العواصف .الأزمات التي سببها الإنسان وهي : العنف – الحرائق – الانفجارات – إطلاق النار من قبل المسلحين – التهديد بوجود قنبلة – القصف – انهيار المبنى المدرسي – الغازات الكيماوية – التسمم الغذائي ، (**MacNeil.W, Toppin** .K ,2007.P67) كما ذكر كامل أنه يمكن تصنيف الأزمات التي تواجه المدرسة إلى :- أزمات سلوكية

تؤدي إلى خلل وظائف المدرسة ومنها – التدخين – تعاطي المخدرات – حيازة الطلاب للأدوات الحادة– السرقة – المشكلات الجنسية – العنف.– أزمات تخص المدرسة : مثل الشغب– التضخم في أعداد الطلاب– تعرض المدرسة للكوارث– تعرض المدرسة للقصف– انتشار الأمراض الفيروسية.– أزمات تخص معطيات العصر مثل سوء استخدام التقنية الحديثة كالأنترنت والحاسوب، وأجهزة الجوال المتنقلة (زلفي، ص 51).

14-3- إدارة الأزمات في المدارس : تعد إدارة الأزمات والاستعداد لمواجهة هذه الأزمات أمراً ضرورياً لابد من زيادة الاهتمام بها في وقت تتزايد فيه التعرض لأنواع متعددة من الأزمات، وتعرف إدارة الأزمات بأنها العملية التي تشمل الاستعداد ومواجهة مواقف الأزمات، وتخفيف حدتها أو تلطيفها، ويتطلب ذلك خطة منظمة تبدأ قبل بداية الأزمة، لتمتد حتى انتهاء الأزمة (The Office of Safe and Drug-free Schools, 2007, p.9). وإدارة الأزمات في المدارس تعني العملية التي تهتم بسلامة المدرسة وسلامة الأفراد بها عند مواجهتها أزمة ما، وذلك بوضع الخطط والإستراتيجيات المناسبة لذلك، (www.doe.virginia.gov) .

ومن خلال ماسبق تعرف الدراسة الحالية إدارة الأزمات في المدارس بأنها أسلوب إداري يستخدم لمواجهة الأزمات التي تتعرض لها المدارس مثل (العنف – الحرائق – الانفجارات – إطلاق النار من قبل المسلحين – التهديد بوجود قنبلة – القصف – انهيار المبنى المدرسي – الغازات الكيماوية– انتشار مرض معدي وخطير– انتشار مشكلات سلوكية وجنسية لاستخدامهم شبة الأنترنت) من خلال إجراء عمليات التخطيط والتنظيم والاتصال للتعامل مع هذه الأزمات التي تواجه المدارس .

14-4- الفرق بين إدارة الأزمات و الإدارة بالأزمات :

قد يحدث خلط بين أسلوب إدارة الأزمات والإدارة بالأزمات؛ لذا وجب التفرقة بينهما على النحو الآتي :

عرفت إدارة الأزمات بأنها نشاط هادف يقوم على البحث والحصول على المعلومات اللازمة التي تمكن الإدارة من التنبؤ بأماكن واتجاهات الأزمة المتوقعة والقضاء عليها أو تغيير مسارها لصالح المنظمة، أما الإدارة بالأزمات فعرفت بأنها نشاط يقوم على افتعال

الأزمات وايجادها من عدم، كوسيلة للتغطية والتمويه على المشاكل القائمة التي تواجه الكيان الإداري، فنسيان مشكلة ما يتم عندما تحدث مشكلة أكبر وأشد تأثيراً بحيث تغطي على المشكلة القائمة.(الزلفي 1432 ،ص 31-32)

- إدارة الأزمات المدرسية : تعرف إدارة الأزمات المدرسية بأنها الطريقة التي يتبعها مديرو المدارس لتجنب الطوارئ والتخطيط لما يمكن تجنبه، وطريقة التعامل مع تلك الطوارئ عند حدوثها حتى يمكن تلطيف نتائجها المؤثرة على المنظمة التعليمية .(K. **MacNeil.W, Topping** ,2007.P)

- أسباب الأزمات المدرسية :وقد صنفت الأسباب إلى- أسباب خارجة عن قدرة الإنسان لا يمكن التحكم بها وإيقافها، ولا القدرة على التنبؤ بحدوثها مثل الزلزال والفيضانات.

- أسباب تعزى للإنسان : مثل سوء الفهم وعدم الإدراك للأمور، سوء التخطيط الجيد، تجاهل إشارات الإنذار المبكر ، ضعف نظام المعلومات ونظام صنع القرارات الرشيدة لتلك المواقف الطارئة، الصراع وتعارض المصالح، وجود إدارة عشوائية، ضعف المتابعة، ضعف الإمكانات المادية والتكنولوجية(Crisis management, 2013.p.p.4 -6).

14-5- مراحل إدارة الأزمات في المدارس : يوجد العديد من وجهات النظر التي تناولت مراحل إدارة الأزمات، وبعد الرجوع إلى وجهات النظر هذه وجد أن معظمها أشار أن إدارة الأزمات تمر بثلاثة مراحل وهي، Timothy Coombs ,2007,p.p.1-15)) :

14- 5-1- مرحلة ماقبل الأزمة : ويتم في هذه المرحلة : - التخطيط (التنبؤ/ التوقع) للأزمات المحتمل حدوثها في المدى(القريب- المتوسط- البعيد).- إعداد الخطط ورسم السيناريوهات لدرء الأزمات _ اتخاذ الإجراءات الوقائية لمنع/ تسكين الأزمة – الاستعداد للتعامل مع الأحداث مثل تدريب الأفراد وصيانة المعدات – نشر الوعي الثقافي بإدارة الأزمات، وعقد ورش عمل تدريبية للارتقاء بمستوى كفاءة العاملين بالمدرسة- تطوير آليات الرصد والإنذار المبكر في مجال إدارة الأزمات- تجهيز غرفة عمليات لإدارة الأزمات مزودة بأجهزة الاتصال الضرورية.

14- **5-2- مرحلة أثناء الأزمة :** في هذه المرحلة يتم فيها: - تنفيذ الخطط والسيناريوهات التي سبق إعدادها والتدريب عليها – تنفيذ أعمال المواجهة والإغاثة بأنواعها وفقاً لنوعية الأزمة – القيام بأعمال خدمات الطوارئ العاجلة – تنفيذ عمليات الإخلاء عند الضرورة- متابعة الحدث والوقوف على التطورات على نحو مستمر – وتحديد الإجراءات المطلوبة للتعامل معه من خلال غرفة العمليات.

14-5-3- مرحلة ما بعد الأزمة : وتشمل هذه المرحلة العمل على إعادة المدرسة إلى الوضع الذي كانت عليه قبل وقوع الأزمة، فهنا لابد من – حصر الخسائر – التأهيل وإعادة التوازن للمدرسة من خلال تقديم الدعم النفسي والإرشاد والتوجيه والأنشطة المختلفة – تقييم الإجراءات والخطط التي تم تنفيذها أثناء الأزمة للخروج بالدروس المستفادة – توثيق الحدث وتقديم المقترحات اللازمة، وتوجيهها إلى الجهات المعنية للاستفادة منها من أجل تلافي السلبيات، وتطوير وتحديث الخطط للمستقبل.

14-6- دور مدير المدرسة في التعامل مع الأزمة المدرسية : إن الإدارة المدرسية الناجحة هي التي تستطيع أن تسير العمل وفق ما خطط له، محققة الأهداف المرسومة بأقل جهد وتكلفة، وهذا يتطلب أن يتمتع المدير بقدرة مهنية عالية حتى يتمكن من التصرف مع الأحداث واتخاذ القرارات السريعة والهادفة، والتي تضمن العودة بالمدرسة إلى حالة التوازن أثناء تعرضها للأزمات المختلفة (**Staff Liaison Member** , 2016,p 6)، لذا فعلى مدير المدرسة دور هام في التعامل مع الأزمات قبل حدوث الأزمة وأثناء وبعد وقوعها ويمكن عرض هذا الدور من خلال الجدول الآتي:

جدول (1) دور مدير المدرسة في التعامل مع الأزمات قبل حدوث الأزمة وأثناء وبعد وقوعها (الزلفي، 1432، ص 53)

قبل وقوع الأزمة	أثناء وقوع الأزمة	بعد وقوع الأزمة
1- وضع استمارات تتضمن جميع أنواع المعلومات عن المدرسة ومشكلاتها ومخاطرها، والزمن المتوقع لحدوث الأزمة تقريباً	1- تقدير الموقف بدقة وسرية للغاية، حيث يتم الاتصال بفريق المواجهة الموجودة فعلاً في أثناء الأزمة، وإنشاء غرفة عمليات سريعة جداً لتحديد حجم واتجاه وملابسات الأزمة ومتابعة	1- تحديد وتصنيف درجة تأثير الأزمة على الأفراد والمدرسة.

	تطورها	
2- بناء قاعدة معلومات جيدة عن المدرسة دون الاعتماد على الشائعات والآراء الذاتية والعشوائية	2- الاتصال السريع بالجهات والهيئات الحكومية وغير الحكومية المحيطة بالمدرسة والمحتمل أن تساعد فعلاً مع تقليل مخاطر وآثار الأزمة	2- اتخاذ الإجراءات العلاجية – العلاج النفسي والإرشاد النفسي لحالات الرعب والقلق والتاهيل النفسي للأفراد المتضررين والعلاج الصحي.
3- بناء ملفات لتوقعات مخاطر وقوع الأزمات وعمل سيناريوهات دقيقة للمواجهة في حالة وقوع الأزمة طبقاً لكل توقع يتحدد فيه الدوار بدقة تامة مع وجود البدائل من الأشخاص لكل مهمة	3- استخدام معلومات الوعي الوقائي والتربية المائية لخفض التوتر والصدمة حتى لا تحدث مشكلات ثانوية	3- استثارة المشاركة الشعبية والمنظمات غير الحكومية للتعاون مع المسؤولين لمساعدة الذين تأثروا من وقوع الأزمة
4- تحديد وسائل وبدائل الاتصال، وأشخاص الاتصال بدقة	4- اتخاذ القرارات السريعة الفعالة في ضوء الشروط الضاغطة	4- وضع برنامج للتربية الأمانية، وإعداد فريق من أفراد كل مدرسة يتم اختيارهم وتدريبهم باستمرار على فترات مناسبة على كيفية إدارة ومواجهة الأزمات في ظروف كل مدرسة
5- إعداد فريق المواجهة في ضوء خبرات المديرين والأفراد الموجودة داخل المدرسة	5- استخراج الخطط الموجودة للمواجهة بسرعة وعمل التعديل المناسب لتحديد كيفية الإنقاذ والمحافظة على الأرواح والبحث عن المفقودين	5- الاستفادة من تكنولوجيا العصر ووضع الإجراءات الوقائية لكل مكسب تكنولوجي في حالة سوء استخدامه
6- الاهتمام الشديد بالأمور التي تبدو صغيرة أو بسيطة وإسنادها لذوي الخبرة والعلم مهما كانت تافهة أو بسيطة	6-وضع البدائل وسرعة عمل الإسعافات الأولية وضمان عدم الضرر لمن يقدم المساعدة	6- تضع كل مدرسة خطط تدريب منظمة جداً على السيناريوهات المتوقعة حسب ظروف كل فرد أو كل مدرسة
7- وضع احتمالات واضحة جيدة للمؤسسات المحيطة بالمدرسة والتي	7- خطة تفريغ المكان وسرعة نقل الضحايا والمصابين إلى المستشفيات	7- محاربة التواكلية والتفكير الخرافي، لأن تعليم التفكير العلمي، في حد ذاته يقلل من الخسائر ويحقق التوازن في حالة

يمكن أن تتعاون وتقدم المساعدة والخبرة في حالة وقوع الأزمة		وقوع الأزمات.
8- وضع برنامج تدريبي واضح لكل مدرسة ويتم عمل تجربة لكل سيناريو متوقع لحدوث الأزمة، لأن التدريب يعتبر العامل الحاسم وراء مواجهة الأزمات مع ضرورة وضع السيناريوهات والأدوار بدقة	8- الاتصال الجيد بالإعلام وتحديد مسؤول الاتصال الإعلامي والتأكد من وصول المعلومات للناس بدقة	
9- عمل تحليل كيفي وكمي للمعلومات مع رسم بروفيلات لتوقعات حدوث الأزمة لكل مدرسة على حدة على أن يتم تقدير الموقف في حقوق المقاييس العلمية المتدرجة على الأخص في الاحتمالات وقوع الأزمة والإمكانيات المتاحة	9- المتابعة والتنسيق والترابط بين عناصر وأعضاء إدارة الأزمة وتيسير وسائل الاتصال المستمرة لضمان خفض حالة التوتر وتأثير الصدمة للمستوى العادي	
10- وضع بروفيل مهارات مواجهة الأزمة لجميع أعضاء الفريق الذي سيقود الأزمة في حال وقوعها	10- كلما تم استدعاء سريع جداً لكل المؤسسات والمنظمات والخبراء المدربين، انخفضت الآثار السلبية للأزمة، ونجحت المدرسة في السيطرة على الأزمة.	

14-7- عمليات إدارة الأزمات في المدارس : تعد إدارة الأزمات أسلوب منهجي يتضمن عدة عمليات حيوية هي :

14-7-1- التخطيط : تعد عملية التخطيط خطوة هامة في مواجهة الأزمات كما أنها عملية تساعد في السيطرة على المواقف أثناء الأزمة، كما تقلل من الخسائر والعودة السريعة للوضع الذي كان قبل الأزمة، فالتخطيط للأزمة يوفر الوقاية من وقوع الفوضى

أو حدوث الصدمات المفاجئة للأفراد بالمدرسة، فهناك العديد من الأزمات والأحداث المفاجئة التي تتعرض لها المدرسة والتي تحتاج إلى تخطيط مسبق ومنظم ، كاستخدام الأسلحة من قبل المسلحين وإطلاق النار، أو القصف ، أو التهديد بوجود قنبلة، أو وجود غازات سامة ،(Barge, J ,2012,p.8). هذا وتشمل هذه المرحلة وضع سياسة تتسم بالمبادرة تجاه الأزمات واختيار أعضاء فريق مواجهة الأزمات ، وتحديد الممثل الملائم في إدارة العلاقات العامة مع وسائل الإعلام، ويحدد(ليفت Levitt) ثلاث مراحل أساسية للتخطيط لإدارة الأزمات في المدرسة وهي(Alan, L .1997.p 96) : - مرحلة تخطيط ماقبل الأزمة : وتشمل أنشطة الاستعداد للأزمة وتحديد المخاطر وتكوين وتدريب الفريق وتكوين إمكانات الاتصال والتنسيق بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي. -2- مرحلة تخطيط في أثناء الأزمة : وهي مرحلة تنفيذ كل ماحضر في المرحلة الأولى أي تنفيذ الإجراءات ومتابعة العمل – 3- مرحلة تخطيط ما بعد الأزمة : وتشمل هذه المرحلة أنشطة إعادة التوازن والنشاط للمدرسة. وهناك عدة استراتيجيات يعتمد عليها التخطيط لمواجهة الأزمات ,Mary Ellen Kirrane M, Snelgrove J (2014,p.10).

- استراتيجيات التخطيط للاستعداد تجاه الأزمات :- إعداد خطة لإدارة الأزمات : إن الغرض الأساسي من خطة إدارة الأزمات بالمدرسة هو تحديد الأهداف والأدوار ، مما يسهم في إيجاد طريقة منظمة لمواجهة الأزمات فهي تعد دليلاً لهيئة العاملين في المدرسة لمواجهة الأزمات كالإنفجارات والقصف واستخدام الأسلحة وإطلاق النار والتسمم (Mitroff I, Diamond M, Alpaslan M ,2014, p.6)، ولكي تنجح الخطة في مواجهة هذه الأزمات لابد أن تشمل على :- وصف وتحديد إشارات الإنذار المبكر – وصف الإجراءات التي يمكن للمدرسة من استخدامها للوقاية من الأزمات – وصف للتدخل المباشر وخطة الطوارئ بعد حدوث الأزمة، (Aguide to , p.20 safe schoole ,2013).

– تصميم نظم للإنذار المبكر : وهي أنواع خاصة من نظم المعلومات تعطي إشارة أولية ومسبقة للمشكلات، ويمكن التعرف من خلالها على أبعاد موقف معين قبل تدهوره. ويقصد بالكشاف إشارات الإنذار عملية رصد وتسجيل وتحليل الإشارات التي تدل عن قرب وقوع أزمة ، حيث تساعد إشارات الإنذار من الاستعداد لهذه الأزمات وبالتالي التخفيف من الآثار التدميرية إلى أقل حد ممكن عند حدوثها ، هذا وتقوم هذه العملية بوظيفتين هما : التقييم والبث والتوصيل، (Minnesota Statutes , 2012 , p. 17) .

– إعداد السيناريوهات للأزمات المحتملة : وهي عملية تتضمن تصور لمواجهة الأزمة ، وتحديد السبل اللازمة لنجاح كل خطوة من الخطوات الحيوية لنجاح الجانبين التشخيصي والعلاجي لمواجهة الأزمات .

وهناك عدة مراحل لبناء السيناريو لمواجهة الأزمات، وتشمل هذه المراحل : تحليل الأزمات السابقة، وتقييم المخاطر المحتملة .– تطوير السياسات والنظم وتحديد الامكانات والموارد.– تطوير السيناريوهات والخطط الموضوعة، وإبراز الخطوات التفصيلية وتحديد الأساليب المناسبة. – التدريب ورفع المهارة المعرفية والفنية لأفراد المدرسة (الحملاوي، عفيفي، ،ص 100) .

14-7-2- التنظيم لمواجهة الأزمات بالمدرسة : يعد التنظيم أحد أهم عناصر العملية الإدارية ، ويتضمن :

– تشكيل فريق إدارة الأزمات : وهو مجموعة من الأشخاص للمساعدة في مواجهة الأزمات ، ويقوم فريق إدارة الأزمات بدور حيوي من خلال تحديد أهداف إدارة الأزمات، صنع القرارات وتحديد المسؤوليات ، تحديد المتحدث الرسمي ، تبني وتنفيذ الإجراءات للتعامل مع الأزمة ،(Seton Catholic School Crisis Management Plan, 2013). ويعرف فريق إدارة الأزمات بأنه مجموعة من الأفراد المدربين المتخصصين في مجالات كثيرة تتوافق وطبيعة الأزمة، وهم الذين تستند إليهم عملية التصدي لقوى الأزمة المسببة والداعمة لها، والحد من خطورتها ومعالجتها بالموارد المتاحة وفي أقل الخسائر والوقت الممكن، ويمكن لقائد إدارة الأزمة أن يدخل بعض التعديلات الضرورية، أو يضع

سيناريوهات جديدة لمواجهة الموقف إذا اختلفت طبيعة الأزمة أو وقوعها عن الأزمات السابقة التخطيط لها. إن الغرض الأساسي لفريق إدارة الأزمات هو تسهيل المهام والواجبات والأدوار ومساعدة المدير في مواجهة الأزمات، فهنا لابد من أن تكون قدرات هذا الفريق مناسبة للأدوار والمسؤوليات التي سوف توكل إليه، وبالنسبة لعدد أعضاء الفريق يمكن أن يكون مابين (4- 8) والأعضاء هم :- مدير المدرسة- منسق إدارة الأزمات- المسؤول الطبي – مسؤول الأمن – ممثل لمجلس الآباء – مسؤول عن المبنى – مسؤول الارشاد – مسؤول الإعلام (Management , 2016, School Crisis .p.7

وهناك ثلاثة مستويات لفريق إدارة الأزمات وتشمل هذه المستويات : – فرق على مستوى المنطقة – فرق على مستوى الإدارة – فرق على مستوى المدرسة . (A Model for Preparedness and Response *School*–based *Crisis* , 2003.)

– خصائص فريق إدارة الأزمات : ومن خصائص فريق إدارة الأزمات مايلي :

– الشجاعة والقدرة على التكيف والمثابرة – القدرة على اتخاذ القرار- القدرة على التفكير الإبداعي، والقدرة على التركيز والتخيل والطلاقة الفكرية- القدرة على تحمل التوتر والتحكم بالانفعالات.(Coombs T ,2007,p.p.10)

– **أدوار فريق إدارة الأزمات** : إن فريق إدارة الأزمات يشمل أعضاء مدربين على القيام بالأدوار الآتية :

1- رئيس الفريق : يرأس اجتماعات فريق الأزمات والإشراف على أداء أعضاء الفريق، ويقوم بالتنسيق وتوفير المعلومات والبيانات التي يحتاجها الفريق.

2- مساعد رئيس الفريق : يقوم بمساعدة رئيس الفريق في كل الوظائف ويحل محله عند غيابه، ويقوم بالاشتراك مع المعلمين في عمل تقارير عن أحوال المصابين والمفقودين .

3- منسق الخدمات الإرشادية : يكون مسؤول عن طبيعة الخدمات الارشادية الضرورية لنوع الأزمة التي يتم مواجهتها وإمكانية تعبئة موارد المجتمع المحلي،

ويقوم أيضاً بالإشراف على تدريب الأعضاء الذين يقومون بتقديم الخدمات الإرشادية

4- المنسق الإعلامي: يمثل حلقة الاتصال والرد على الاستفسارات وإعداد البيانات لوسائل الإعلام والاتصال بأولياء الأمور.

5- منسق إعلام هيئة العاملين : مسؤول عن التنسيق مع هيئة العاملين والاحتفاظ بأرقامهم الهاتيفية لتسهيل الاتصال بهم، ويستطيع توضيح المعلومات لهيئة العاملين منعاً للشائعات.

6- منسق الاتصالات : وهو مسؤول عن تنظيم عملية الاتصالات وتأمينها، ويقوم أيضاً بمساعدة المنسق الإعلامي وإعداد دليل للهاتف يشمل أيضاً مؤسسات المجتمع المحلي التي يمكنها تقديم المساعدة.

7- منسق الحركة أثناء الازدحام : هومسؤول عن تخطيط آليات تساعد على تنظيم حركة الطلاب أثناء المواقف المفاجئة.

8- منسق مواجهة الأزمة :ويقوم بتنسيق ومراجعة خطة مواجهة الأزمة .

9- المتخصص الطبي : مسؤول عن الإجراءات الطبية والمرتبطة بالرعاية الصحية .

10- متخصص الأمن : يقوم بتحديد الإجراءات الأمنية لتحقيق الأمان في المدرسة .(Commonwealth High School, Crisis , p.4) Management Plan , 2013).

- **تدريب فريق إدارة الأزمات** : يعد التدريب لمواجهة الأزمات وإدارتها عملية ضرورية ومستمرة ، وتبين الدراسات أن التدريب لمواجهة الأزمات يمكن أن يتضمن تدريبات حول إجراءات الأمان، والإشراف على البيئة الآمنة، وكيفية العمل مع هيئات الطوارئ بالمجتمع بكافة قطاعاته المحيط بالمدرسة، كذلك التعامل مع الطلاب وأولياء الأمور أثناء حدوث الأزمة ،(Sundelius G, 2013). وهنا يمكن الاعتماد على التدريب القائم على أسلوب المحاكاة حيث يفيد في اختبار الخطة والإجراءات، وخلق ظروف بيئية واقعية لسيناريوهات الأزمات، ويعتمد نجاح تدريب المحاكاة على مايلي:- ترتيب سلسلة أحداث

الأزمات قبل تدريب الفريق من خلال الاستعانة بالخبراء – الإعداد المسبق لهذا النوع من التدريب والتأكد من أن أعضاء الفريق يفهمون أدوارهم جيدا.– دعم ومساعدة منسق تدريب المحاكاة من خلال ملاحظات وخبرات الآخرين.– مشاركة جميع الأعضاء – وضع سيناريو للأزمة يمكن أن يحدث فعلاً– استخدام الوسائل السمعية والبصرية لتسجيل الموقف والاستفادة منه في التقويم (School Crisis Management , 2016, p 20).

– **الاتصال للتعامل مع الأزمات في المدارس** : يعد الاتصال الفعال مفتاح لإدارة الأزمة ، ولابد أن يشمل هذا الاتصال عدة مستويات داخل المدرسة وخارجها ، فعندما تحدث الأزمة تظهر الحاجة الماسة للاتصال الفعال داخل المدرسة ، ومع الآباء والمجتمع المحلي ، ووسائل الإعلام التي يمكنها من تقديم المساعدة، مثل قسم الشرطة والمستشفى ، ومؤسسات الخدمات الاجتماعية ، والإطفاء ،(Amos N, Asst R, 2012, p.11). وهناك استراتيجيات للاتصال الفعال للتعامل مع الأزمات ويمكن ذكر بعض منها :– استراتيجيات احتواء الشائعات من خلال عرض المعلومات الدقيقة عن الأزمة – استخدام تكنولوجيا الاتصال الحديثة : كالتلفزيون والكمبيوتر والانترنت والفاكس وأجهزة الإنذار – الاتصال بوسائل الإعلام : فلابد من تحديد متحدث رسمي واحد الذي يمكنه التعامل مع وسائل الإعلام – الاتصال بأولياء الأمور والمجتمع المحلي : فلابد من التعامل مع ردود أفعال أولياء الأمور وكافة أفراد المجتمع . (www.doe.virginia.gov).

14-8- خطة إدارة الأزمات في المدرسة :

إن مواجهة الأزمات والحالات الطارئة سواء بالاستعداد لها أو توقعها أو التعامل معها إذا ما حدثت في المدرسة فإن ذلك يقع على عاتق إدارة المدرسة من خلال توفير السلامة والصحة وبيئة آمنة للأفراد والمباني، لذلك كان لزاماً عليها وضع خطة شاملة لمواجهة الأزمات والحالات الطارئة التي قد تتعرض لها المدرسة. وخطة إدارة الأزمات في المدرسة هي خطة توضع مسبقاً من قبل مدير المدرسة بمشاركة المعلمين والعاملين فيها،

حيث تتضمن هذه الخطة الإجراءات والأنشطة والمهام والواجبات لكافة أعضاء فريق الأزمة سواء في مرحلة قبل وقوع الأزمة أو أثنائها أو مابعد انتهاء الأزمة.

– أهداف الخطة :

– وضع وكتابة الدليل الإرشادي العملي الذي يشمل كافة القواعد والإرشادات الأساسية التي يجب اتباعها في حالات الطوارئ من أجل تهيئة بيئة مدرسية آمنة وفق معايير الجودة واشتراطات السلامة العالمية والسعي لتأهيل كوادر بشرية على مستوى عال من الكفاءة في إدارة الأزمات وحماية الأرواح والممتلكات.

– وضع خطط تفصيلية لعمليات إخلاء المبنى والمرافق التابعة لها في حال حدوث الأزمة .

– إعداد آلية لإدارة ومراقبة خطة الطوارئ المعتمدة في حالة الطوارئ.

– المحاور الرئيسة للخطة :

– الاستخدام الأمثل للأجهزة والمعدات.

– نقل وتبادل الخبرات والتجارب الناجحة في مجال مواجهة الأزمات سواء كانت طبيعية أو نتيجة لظروف طارئة.

– الاهتمام بالأنظمة المتكاملة من البنية التحتية لمواجهة الحرائق والزلازل والمخاطر الأخرى المختلفة.

– تدريب فريق مؤهل تأهيل متميز في مواجهة الأزمات .

– متابعة التدريب المتطور على عمل مختلف السيناريوهات للأزمات المحتملة.

– مراحل تنظيم وإدارة الأزمة :

– التبليغ الفوري لوحدة إدارة الأزمة بالمدرسة عن الحدث (حريق – انهيار – تسمم .....الخ)

– رفع درجة الاستعداد للجهات المختصة مثل شرطة النجدة– الإسعاف– الدفاع المدني– طوارئ الغاز – الإطفاء.

– استدعاء فريق إدارة الأزمة المختص طبقا لنوعية الحدث .

– تأمين منطقة الحدث بالتنسيق مع إدارة المرور– الدفاع المدني .

- تجميع وتحليل وتداول المعلومات الأولية مع المختصين.
- إبلاغ الإعلام في حال ضرورة تجنب الشائعات.
- انتقال بعض أفراد طاقم فريق الأزمة إلى منطقة الحدث للمتابعة.
- انتقال وحدات الإسعاف – فريق الإنقاذ – الكهرباء- الصرف الصحي للتدخل في معالجة الحدث .
- تجميع المعلومات وإبلاغها لمركز إدارة الأزمات .
- إزالة آثار الحدث وإعادة الأوضاع إلى ماكانت عليه.
- الخروج بالدروس المستفادة وتعديل السيناريوهات السابق وضعها. (The Office of Safety and Security, Fairfax County Public schools, 2013, pp.1-85)

15- الاطار العملي : حيث تضمن هذا الجانب بناء وتصميم البرنامج المقترح وتصميم الاختبار التحصيلي، ومن ثم تطبيقهم وتحليل النتائج وتفسيرها.

15-1- بناء البرنامج التدريبي :

يهدف هذا المحور إلى عرض الإجراءات المتبعة في إعداد البرنامج التدريبي المقترح لإكساب مديري مدارس التعليم الأساسي المعرفة اللازمة حول إدارة الأزمات التي تواجه مدارسهم، وكذلك عرض لأدوات الدراسة وكيفية إعدادها وضبطها، وتطبيق هذه الأدوات قبلياً ثم تطبيق البرنامج، ومن ثم تطبيق الأدوات بعدياً، وفي الآتي توضيح لتلك الإجراءات:

15-2- أسس البرنامج التدريبي المقترح :

- تحديد المعارف والمعلومات التي يحتاجها مديري مدارس التعليم الأساسي لإكسابهم المعرفة اللازمة حول إدارة الأزمات التي تواجه مدارسهم.- مراعاة التنوع في موضوعات الجلسات التدريبية .- مراعاة استخدام أساليب تدريبية متنوعة العروض التوضيحية، العصف الذهني، المناقشة والحوار، ورش العمل – استخدام وسائل حديثة

في التدريب مثل الحاسب ، البوربوينت، المطبوعات، أجهزة عرض – تحديد أهداف البرنامج المقترح للمتدربين مسبقاً.

15-3- أهداف البرنامج التدريبي المقترح :

يتمثل الهدف العام للبرنامج التدريبي المقترح في إكساب مديري مدارس التعليم الأساسي المعرفة اللازمة حول إدارة الأزمات التي تواجه مدارسهم . ويتفرع عن الهدف العام مجموعة من الأهداف الفرعية الآتية :

- تدريب مديري مدارس التعليم الأساسي لإكسابهم المعرفة اللازمة حول تعريف الأزمات المدرسية وخصائصها وأنواعها
- تدريب مديري مدارس التعليم الأساسي لاكسابهم معلومات ومعارف حول تعريف إدارة الأزمات المدرسية والإدارة بالأزمات.
- تدريب مديري مدارس التعليم الأساسي لإكسابهم معارف حول مراحل إدارة الأزمات المدرسية.
- تدريب مديري مدارس التعليم الأساسي لإكسابهم معارف حول دور مدير المدرسة في التعامل مع الأزمات قبل حدوث الأزمة وأثناء وبعد وقوعها.
- تدريب مديري مدارس التعليم الأساسي لإكسابهم معارف حول عمليات إدارة الأزمات المدرسية .
- تدريب مديري مدارس التعليم الأساسي لإكسابهم معارف حول إعداد خطة لإدارة الأزمات التي تواجه المدرسة.
- تدريب مديري مدارس التعليم الأساسي لإكسابهم معارف حول إعداد خطة للطوارئ والإخلاء .
- تدريب مديري مدارس التعليم الأساسي لإكسابهم معارف حول بعض السيناريوهات لإدارة الأزمات المدرسية .

15-4- محتوى البرنامج التدريبي المقترح :

تم تنظيم المحتوى كالآتي :

- العنوان ويتضمن موجز عن مضمون الجلسة .

- المخطط العام : ويتضمن عناصر الجلسة التدريبية كاملة.
- مقدمة الجلسة : وتضمنت عرض مختصر عن أهمية الجلسة التدريبية.
- موضوعات الجلسة: وتتضمن النقاط الفرعية التي ستتناولها الجلسة.
- أهداف الجلسة: وهي المعارف والمعلومات التي سيكتسبها المدير في نهاية كل جلسة.
- الاختبار القبلي : وضع من أجل تقييم مستوى تحصيل المديرين قبل تطبيق الجلسة، وتتضمن مجموعة الأسئلة حول المعلومات التي يتضمنها البرنامج التدريبي وكانت الأسئلة على شكل اختيار من متعدد.
- الجزء النظري : حيث تضمن تعريف بالأزمات التي يمكن أن تواجه المدرسة وكيفية إدارتها، ومراحل وعمليات إدارة هذه الأزمات ودو المدير في إدارتها، وكيفية إعداد الخطط اللازمة لإدارة هذه الأزمات.
- الأنشطة التدريبية : تأتي بعد كل عنصر فرعي من كل موضوع، مهمتها تحويل الجوانب النظرية إلى ممارسات عملية تعزز معلومات المديرين، كما تم تحديد الزمن اللازم لكل نشاط .
- ورش عمل : يتم من خلال عرض الموضوعات بالبوربوينت، وتمثيل الأدوار، وعمل نماذج معينة من السلوكيات ومواقف التعلم، وذلك لإكساب المديرين مهارات عملية في تنفيذ الموضوعات المقدمة.
- تطبيق حياتي : يتضمن نشاط تطبيقي للموضوع بخبرة حياتية من واقع المدير المهنية.
- نشاط ختامي : لتحديد الاستفادة المحققة من الجلسة والاستفادة من مقترحات المديرين .
- قراءات حرة : تتضمن المراجع والمواقع التي يمكن للمديرين الرجوع إليها للتوسع في الموضوع.
- الاختبار البعدي : نفس الاختبار القبلي ولكن يتم تطبيقه في آخر الجلسة التدريبية، كما تم وضع مفتاح التصحيح ليتمكن المديرون من معرفة الاجابة الصحيحة بعد تطبيق الاختبار البعدي.

15-5- موضوعات البرنامج التدريبي المقترح :

- الجلسة الأولى : تعريف الأزمات المدرسية وأنوعها وخصائصها و إدارة الأزمات والإدارة بالأزمات .
- الجلسة الثانية : مراحل إدارة الأزمات المدرسية ودور مدير المدرسة في كل مرحلة.
- الجلسة الثالثة : عمليات إدارة الأزمات في المدارس
- الجلسة الرابعة : خطة إدارة الأزمات المدرسية
- الجلسة الخامسة : إدارة ومواجهة أزمة نشوب حريق في مبنى المدرسة
- الجلسة السادسة : إدارة ومواجهة أزمة وقوع حالة عنف بين الطلاب في المدرسة
- الجلسة السابعة : إدارة ومواجهة أزمة انتشار مرض معدي أو وباء في المدرسة كمرض كورونا

- الوسائل والمعدات التي استخدمت في التدريب : – المواد المطبوعة –العروض التقديمية – الصور المنوعة– الأفلام المنوعة لتوضيح بعض المواقف التعليمية والسلوكية – الأقراص المدمجة
- **أساليب التدريب المتبعة** : أساليب العرض المحاضرة ، التطبيقات العملية للموضوعات النظرية التي تقدم بالمحاضرة – أساليب المشاركة مثل الحوار والمناقشة والتمثيل والعصف الذهني .
- **الأنشطة التدريبية** :والتي تعد العنصر الأساسي في تطبيق البرنامج حيث تم تنويعها بين أنشطة فردية وجماعية.
- **التقويم** : والذي يعتمد عليه في الحكم على البرنامج في تحقيق أهدافه وتضمن : التقويم القبلي قبل بدء البرنامج – التقويم البنائي أثناء البرنامج بهدف تعزيز تعلم المديرين – التقويم النهائي : بعد انتهاء من تطبيق البرنامج من خلال الاختبار التحصيلي لمعرفة مدى التقدم الذي حققه البرنامج التدريبي المقترح.

15-6- ضبط البرنامج التدريبي المقترح والتأكد من صلاحيته :

بعد الانتهاء من إعداد البرنامج التدريبي في صورته الأولية تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين بهذا المجال لأخذ آرائهم في البرنامج، وفي ضوء آراء المحكمين تم إجراء بعض التعديلات حتى أصبح البرنامج بشكله النهائي الصالح للتطبيق كماهو في الملحق (1) .

15-7- إعداد أدوات الدراسة :

- **15-7-1-الاختبار التحصيلي:** يهدف هذا الاختبار إلى قياس الجانب المعرفي لدى المديرين عينة الدراسة قبل وبعد دراسة البرنامج للحكم على مدى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح، حيث تم صياغة الاختبار بصورة اختيار من متعدد ليغطي أجزاء كثيرة من المحتوى حيث كان الاختبار يشمل سبعة محاور:- عبارات المحور الأول حول تعريف الأزمات المدرسية وأنوعها وخصائصها و إدارة الأزمات والإدارة بالأزمات – المحور الثاني حول مراحل إدارة الأزمات المدرسية ودور مدير المدرسة في كل مرحلة. – المحور الثالث حول عمليات إدارة الأزمات في المدارس – المحور الرابع حول خطة إدارة الأزمات المدرسية .المحور الخامس حول إدارة ومواجهة أزمة نشوب حريق في مبنى المدرسة- المحور السادس حول إدارة ومواجهة أزمة وقوع حالة عنف بين الطلاب في المدرسة – المحور السابع حول إدارة ومواجهة أزمة انتشار مرض معدي أو وباء في المدرسة كمرض كورونا

- **صدق الاختبار** : تم تحديد صدق الاختبار من خلال عرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين لإبداء الرأي حول مدى مناسبة عبارات الاختبار لما وضع من أجله، وصياغة العبارات، وتغطيته لجميع جلسات البرنامج، حذف أو إضافة بعض العبارات. هذا وقد تم تعديل الاختبار بناءً على ملاحظات المحكمين حتى أصبح الاختبار في الصورة النهائية كما هو موضح في الملحق رقم (2).

- **ثبات الاختبار** : ولحساب ثبات الاختبار تم استخدام التجزئة النصفية ومعامل ارتباط سبيرمان، وقد بلغ معامل الثبات (80.0) وهو معامل ثبات جيد يؤكد صلاحية الاختبار للتطبيق.

15-8- إجراءات التطبيق للبرنامج التدريبي المقترح :

- تم استخدام التصميم التجريبي للمجموعة الواحدة في التدريب على البرنامج لجميع جلساته .
- مجموعة الدراسة التي تم تطبيق البرنامج عليها : هذا فقد تم تطبيق البرنامج على مجموعة من مديري مدارس التعليم الأساسي والبالغ عددهم(32) مديراً ومديرة من مدارس مدينة دمشق.
- هذا وقد تم تطبيق البرنامج في الفصل الثاني للعام الدراسي 2023م بمعدل (7) جلسات تدريبية وجلستان لتطبيق الاختبار حيث استمر التطبيق لمدة شهر من 3/5 لغاية 5/ 4 / 2023م بين تطبيق الاختبار القبلي ومن ثم البرنامج وبعدها الاختبار البعدي .
- تطبيق البرنامج التدريبي المقترح : اتبعت الباحثة في تطبيق البرنامج الخطوات التالية :
- اجتمعت الباحثة بالمجموعة التدريبية للبحث للتعرف بالمديرين وتعريفهم بالبرنامج التدريبي والهدف منه، وتزويدهم بالتعليمات الخاصة بالتطبيق. وتوزيع المخطط الزمني لتطبيق الجلسات، ومن ثم توزيع مجموعة البحث إلى مجموعة كل مجموعة مؤلفة من (6) مديرين على نحو دائري .
- قامت الباحثة بتطبيق الاختبار التحصيلي القبلي قبل بدأ الجلسة التدريبية، ومن ثم عرض محتوى البرنامج التدريبي وتنفيذ ورش العمل الخاصة بكل جلسة، والإجابة عن الأنشطة الواردة بكل جلسة باستخدام أوراق العمل، ثم عرض ماتم التوصل إليه من قبل كل مجموعة من أعمال وتقييم هذه الأعمال والأنشطة .
- ثم قامت الباحثة بتنفيذ الاختبار التحصيلي البعدي ومقارنته بمفتاح التصحيح في كل جلسة.
- بعد ذلك تم تصحيح وتسجيل نتائج البحث ومعالجتها إحصائياً.

15-9- تحليل نتائج البحث وتفسيرها : يتضمن هذا المحور عرض نتائج القياس القبلي والبعدي لأداء المديرين (مجموعة البحث) في الاختبار التحصيلي بدلالة المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية وقيمة (ت) في كل مجال من مجالات البرنامج التدريبي المقترح على حدة وفي البرنامج ككل وفيمايلي عرض لهذه النتائج :

15-9-1- النتائج المتعلقة بالفرض الأول :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات المديرين مجموعة الدراسة في (الاختبار التحصيلي) القبلي والبعدي بالنسبة للبرنامج التدريبي ككل لصالح التطبيق البعدي . ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (**t –test**) لدلالة الفروق بين متوسطي المديرين مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في الجانب التحصيلي للاختبار في البرنامج ككل وتم التوصل للنتائج الموضحة في الجدول (2).

الجدول (2) اختبار (t –test) لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي درجات المديرين مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للجانب التحصيلي للاختبار في كل محور على حدة والبرنامج ككل

المحور	القياس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د. ج	الدلالة	الدلالة
المحور الأول	القبلي	32	2.00	1.135	15.40	31	0.000	دال لصالح البعدي
	البعدي		6.15	0.883				
المحور الثاني	القبلي	32	2.06	1.075	15.92	31	0.000	دال لصالح البعدي
	البعدي		5.68	0.859				
المحور الثالث	القبلي	32	1.03	0.739	17.02	31	0.000	دال لصالح البعدي
	البعدي		4.20	0.833				
المحور الرابع	القبلي	32	1.33	0.652	14.04	31	0.000	دال لصالح البعدي
	البعدي		4.24	0.716				
المحور الخامس	القبلي	32	1.21	0.942	15.98	31	0.000	دال لصالح
	البعدي		5.01	0.916				

								البعدي
المحور السادس	القبلي	32	1.15	0.625	14.56	31		دال لصالح البعدي
	البعدي		3.95	0.931				
المحور السابع	القبلي	32	1.03	0.739	17.01	31		دال لصالح البعدي
	البعدي		4.21	0.831				
الدرجة الكلية	القبلي	32	8.812	1.554	46.07	31	0.000	دال لصالح البعدي
	البعدي		29.29	2.187				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات المديرين (عينة الدراسة) في التطبيق القبلي والبعدي في الجانب التحصيلي للاختبار في كل محور من المحاور وفي البرنامج ككل ولصالح التطبيق البعدي، حيث أظهرت النتائج أن القيم الاحتمالية للدرجة الكلية للاختبار التحصيلي ومجالاته الفرعية قد بلغت (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05) وهذا يؤدي إلى رفض الفرضية لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات المديرين مجموعة الدراسة في (الاختبار التحصيلي) القبلي والبعدي بالنسبة للبرنامج التدريبي في كل محور من المحاور وفي البرنامج ككل لصالح التطبيق البعدي ، وقد يعود هذا الفرق إلى الأثر الإيجابي للبرنامج التدريبي المقترح في إكساب المديرين معلومات ومعارف حول برنامج إدارة الأزمات التي يمكن أن تواجه مدارسهم، حيث أسهم البرنامج في تقديم المعرفة الضرورية للمديرين التي كانوا بحاجة إليها قبل تطبيق البرنامج عليهم حول تعريفهم بالأزمات والمخاطر التي يمكن أن تواجه المدرسة وكيفية إدارتها، ومراحل وعمليات إدارة هذه الأزمات ودو المدير في

إدارتها، وكيفية إعداد الخطط اللازمة لإدارة هذه الأزمات، وكذلك كان هناك دور واضح للاستراتيجيات والوسائل التي تم تطبيقها في البرنامج في هذه النتيجة ونجاح البرنامج، ونلاحظ وجود اتفاق بين نتائج هذه الدراسة ونتائج بعض الدراسات مثل دراسة (حمدونة، 2006 ، عبدالوهاب، المرسي، 2014، Alawawdeh S ,2016، Tokel A, Ozkan T, Dagli G ، 2017، والزعبي 2022) التي أكدت في نتائجها ضرورة إجراء دورات تدريبية للمديرين من خلال تقديم برامج تدريبية لهم لإكسابهم المعلومات والمعارف حول تعريفهم بالأزمات التي يمكن أن تواجه مدارسهم وكيفية إدارتها، ومراحل وعمليات إدارة هذه الأزمات ودو المدير في إدارتها، وكيفية إعداد الخطط اللازمة لإدارة هذه الأزمات. وهذا يؤكد ضرورة إجراء المزيد من البرامج التدريبية لمديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي حول إدارة الأزمات التي يمكن أن تواجه مدارسهم .

15-9-2-النتائج المتعلقة بالفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات المديرين مجموعة الدراسة في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي بالنسبة للبرنامج التدريبي ككل تبعاً لمتغير الخبرة. ولاختبار هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار (**t-test**) لمعرفة الفروق وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (3) :

الجدول (3)اختبار (t-test) لدرجات تقديرات أفراد العينة من مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي حول إدارة الأزمات في مدارسهم وفق متغير الخبرة

متغير الخبرة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
5-1	15	85.40	4.74	0>332	30	0.743	غير دال
6 سنوات واكثر	17	86.60	5.15				

يتبين من الجدول السابق أنه لايوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين أفراد العينة (المديرين) حول إدارتهم للأزمات التي تواجه مدارسهم وفقاً لمتغير الخبرة، هذا وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (حمدونة، 2006 ، الزلفي ، 2011) ، وقد يعود السبب في ذلك إلي أن جميع أفراد العينة لديهم النقص بالمعلومات والخبرة حول إدارتهم للأزمات التي تواجه مدارسهم بغض النظر عن عدد سنوات الخبرة لديهم بسبب نقص البرامج والورش التدريبية التي تقدم لهم في هذا المجال .

15-9-3- النتائج المتعلقة بالفرض الثالث : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات المديرين مجموعة الدراسة في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي بالنسبة للبرنامج التدريبي ككل تبعاً لمتغير النوع(ذكر- أنثى). للإجابة عليه قامت الباحثة باستخدام اختبار (**t-test**) وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول رقم (4) :

الجدول رقم (4) اختبار (t-test) لدرجات تقديرات أفراد العينة من مديري مرحلة التعليم حول إدارة الأزمات في مدارسهم وفق متغير النوع (ذكر – أنثى)

متغير الجنس	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	t	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
إناث	20	86.450	4.69	1200	30	0.240	غير دالة
ذكر	12	84.200	5.13				

يتبين من الجدول السابق أنه لايوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين تقديرات مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في حول إدارتهم للأزمات التي يمكن أن تواجه مدلارسهم وفقاً لمتغير النوع، هذا وقد اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج

دراسة (حمدونة، 2006 ، الزلفي ، 2011) ، هذا وقد يعود السبب في ذلك إلى نقص المعرفة والخبرة حول إدارة الأزمات التي يمكن أن تواجه مدارسهم، وكذلك نقص الدورات التدريبية المقدمة لهم سواء ذكور أم إناث الأمر الذي يتطلب فيه ضرورة تقديم المزيد من الدورات للمديرين لإكسابهم المعرفة اللازمة حول إدارة الأزمات .

15-9-4-النتائج المتعلقة بالفرض الرابع: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات المديرين مجموعة الدراسة في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي بالنسبة للبرنامج التدريبي ككل تبعاً لمتغير نوع المدرسة(ابتدائي – إعدادي). ولاختبار هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار **(t-test)** لمعرفة الفروق وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول رقم (5) :

الجدول رقم (5)اختبار (t-test) لدرجات تقديرات أفراد العينة من مديري مرحلة التعليم الأساسي حول إدارة الأزمات في مدارسهم وفق متغير نوع المدرسة (ابتدائي – إعدادي).

المتغير	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
إبتدائي	19	86.32	4.78	1.30	30	0.22	غير دالة
إعدادي	13	84.30	5.133				

يتبين من الجدول السابق أنه لايوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين أفراد العينة (المديرين) حول إدارتهم للأزمات التي تواجه مدارسهم وفقا لمتغير نوع المدرسة (ابتدائي، إعدادي)، وقد يعود السبب في ذلك إلي أن جميع أفراد العينة لديهم النقص بالمعلومات والخبرة حول إدارتهم للأزمات التي تواجه مدارسهم بغض النظر عن نوع المدرسة (ابتدائي، إعدادي) بسبب نقص البرامج والورش التي تقدم لهم في هذا المجال .

16- نتائج البحث :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات المديرين مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي بالنسبة للبرنامج التدريبي ككل ولكل جلسة تدريبية على حدة لصالح التطبيق البعدي.
- لايوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين تقديرات مديري مدارس التعليم الأساسي حول إدارة الأزمات والمخاطر التي يمكن أن تواجه مدارسهم وفقا لمتغير الخبرة.
- لايوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين تقديرات مديري مدارس التعليم الأساسي حول إدارة الأزمات والمخاطر التي يمكن أن تواجه مدارسهم وفقا لمتغير النوع.
- لايوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين تقديرات مديري مدارس التعليم الأساسي حول إدارة الأزمات والمخاطر التي يمكن أن تواجه مدارسهم وفقا لمتغير نوع المدرسة (إبتدائي ، إعدادي).

- **17- مقترحات البحث :**

1- العمل على رفع مستوى إدراك مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي حول إدارة الأزمات والمخاطر التي يمكن أن تواجه مدارسهم، من خلال البرامج التوعية الموجهة لمديري المدارس التي تعد وتقدم من قبل المختصين ويكون ذلك من خلال عقد اللقاءات الدورية مع مديري المدارس .

2- ضرورة إعداد حملات توعية بأهمية خطط إدارة الأزمات والتعامل معها في المدرسة لمديري المدارس، والمعلمين، والمرشدين التربويين، وأولياء الأمور ليسهموا في نجاح هذهالخطط على أرض الواقع .

3- ضرورة إجراء العديد من البرامج التدريبية من قبل وزارة التربية للمديرين والتي يتم التركيز فيها على تدريبهم كيفية التعامل مع الأزمات التي يمكن أن تواجه مدرسهم والتأهب لها قبل وقوعها، ووضع الخطط المناسبة لمواجهتها.

4- تعميم تجارب ناجحة ورائدة في مجال التعامل مع الأزمات التي تواجه المدارس.

5- إنشاء وحدة تدريبية داخل المدرسة ليتم تدريب المعلمين على إدارة الأزمات.
6- العمل على توفير المستلزمات المادية الملائمة لدعم عملية تطبيق خطط إدارة الأزمات والمخاطر في المدارس.
7- ضرورة مطالبة وزارة التربية المدارس في بداية كل عام دراسي بوضع خطة للتعامل مع الأزمات التي يمكن أن تواجهها.

المراجع

- الحمدو ، هاشم محمد (2012 م) . الإبداع الإداري في إدارة الأزمات بالجامعات السورية – دراسة مستقبلية. رسالة دكتوراه . معهد البحوث والدراسات العربية. جامعة الدول العربية . القاهرة.
- الزلفي، وافي (1432) . إدارة الأزمات لدى مديري مدارس التعليم العام الحكومي والأهلي بمدينة الطائف. رسالة ماجستير. كلية التربية . أم القرى . السعودية
- الزعبي، رشا عبد الخالق محمد(2022). درجة ممارسة مدراء المدارس الأساسية للأزمات التربوية وأثرها على دافعية الانجاز للمعلمين في الاردن. مجلة كلية التربية أسيوط . 38 (75)ص 127 – 166 .
- الشايب ، ممتاز أحمد (2011 م) . مهارات إدارة الأزمات في المؤسسات التعليمية وعلاقتها بالقيم التنظيمية . رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية . جامعة دمشق.
- اليوسف ، رنيم (2011م) . تصور مقترح لتطوير إدارة مدارس التعليم الأساسي في ضوء الإبداع الإداري. رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية. جامعة دمشق.
- حمدونة ، حسام الدين (2006). ممارسة مدير المدرسة الثانوية لمهارة إدارة الأزمات في محافظة غزة. رسالة ماجستير . كلية التربية- الجامعة الإسلامية_ غزة

- عبد الحميد راتب، نجلاء (1998 م) .أزمة التعليم في مصر – دراسة سوسيولوجية في إدارة الأزمات الاجتماعية. القاهرة : مركز المحروس للنشر.
- عبد الوهاب، سميرة _ المرسي محمد (2014) . الأزمات المدرسية وأساليب العامل معها كما يركها مديرو مدارس المرحلة الثانوية بدولة الكويت – مجلة الدراسات التربوية– جامعة السلطان قابوس. 8(1): ص31– 58.
- عليوه، السيد (1997) . إدارة الأزمات والكوارث: حلول علمية– اساليب وقائية، القاهرة: مركز القرار للاستشارات.
- قطيط ، عدنان (2004 م) . تطوير إدارة الأزمات بالمدرسة الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، رسالة ماجستير . كلية التربية. جامعة عين شمس، القاهرة.
- محمد كامل ، عبد الوهاب (2003 م). سيكولوجية إدارة الأزمات المدرسية . الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر.
- كحيل، أمل (2015) . أنموذج مقترح لتطوير إدارة الأزمات في مدارس التعليم ماقبل التعليم الجامعي في ضوء الفكر الإداري المعاصر. مجلة جامعة دمشق . 31(2): ص 203 – 257.

- Alawawdeh . S . (2016) . The Impact of Creativity Management in Fighting the Educational Crisis in Secondary Schools in Palestine from the Viewpoint of Headmasters . Journal of Education and Practice. 7.(11) : p.p 98 - 106

– Amos .N, Asst .R (2012). Crisis Management Plan 2011-2012, Jonesboro-Hodge Middle School 440 Old Winnfield Hwy,Louisiana Reviewed and Updated 07/2011 ,Approved for submission to the Jackson Parish School Board 71247 318-259-6611, *www.jpsb.us/JHMScrisismanagement.pdf*

- Barge. J . (2012) . Crisis Management and Prevention Information for Georgia Public Schools , Georgia Department of Education . *https://www.gadoe.org/.../Crisis%20Management%20an*

– Business, H . (2013) . Crisis Management: Master the Skills to Prevent Disasters, Harvard Business Press, *books.google.com ›*

- Coombs .T . (2007). Crisis Management and Communication , Institute for Public Relations, , Ph.D, October 30, 2007. *www.instituteforpr.org*

- *Crisis management* - Wikipedia, the free encyclopedia . (2013). *en.wikipedia.org/wiki/Crisis_management*

– Kirrane. M, Snelgrove .J. (2014) . Crisis Management, The Brockton Public Schools ,Crisis Management Teams Brockton, Massachusetts effort of the Guidance Department and the Wellness Department , *www.brocktonpublicschools.com/page.cfm*

– MacNeil. W, Topping . k . (2007). Crisis management in schools: evidence-based Prevention, Journal of Educational Enquiry . 7(1) : P.64- 95

- Minnesota Department of EducationModel Crisis Management Policy, Model *Crisis Management* Policy - Minnesota Department of *education.state.mn.us/mdeprod/idcplg 2012*

– Mitroff I, Diamond M, Alpaslan M . (2014). How Prepared Are America's Colleges and Universities for MajorCrises?Assessing the State of Crisis Management, *www.scup.org*

- School Crisis Management Intervention and Psycholgical Support in the Aftermath of Crises. Handbook, Education Bureau, Special Education DivisionEducational Psychology Service Section, September 2016

- Seton Catholic School Crisis Management Plan, Crisis Management Plan, 2010-2011 Crisis Management is a central

component of comprehensive Schools, afety *www.setonschool.com/.../CrisisMgmPlan10-11.pdf*. 2013

– Sundelius. G . (2013). B ilding Capacity for Enhanced Societal Security through Crisis management education and training. What is a crisis? *www.thepresidency.org/storage*,.

- The Office of Safe and Drug-free Schools, U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION . (2007) . Practical Information on Crisis Planning: A Guide for Schools and Communities, This report was produced under U.S. Department of Education Contract No. ED-01-CO-0082/0006 with Westat. Connie Deshpande served as the contracting officer's technical representative , JANUARY 2007, *www2.ed.gov/admins/lead/safety/crisisplanning.html.*

- The Office of Safety and Security. (2013). Crisis Management Workbook - Fairfax County Public schools, *www.fcps.edu/fts/safety-security/publications/cmw.pdf* .

- Thompson. R . (2004) . Crisis Intervention and Crisis Management: Strategies that Work in Schools and Communities, Psychology Press , www.books.google.com.

– Tokel .A, Ozkan . T, Dagli . G . (2017) . Crisis Management Skills of School Administrators in Terms of School

Improvement: Scale Development. Journal of Mathematics. Science and Technology Education . 13(11) :7573-7579

- U.S. Department of Education. (2006). Emergency Response and Crisis Management (ERCM) Jornal og Technical Assistance Center. (2) 8: 19-30.. *rems.ed.gov/docs/CreatingPlans.pdf*

- University of Essex- Crisis Management Plan, (2012). *www2.essex.ac.uk/academic/offices/acadreg/crisis.pdf*

- Virginia Department of Education Division , Model School Crisis, Management Plan, 2002 , *www.doe.virginia.gov*

. - Alan. L .(1997) . Disaster Planning and Recovery(New York: John Wiley sons Inc

-. Gainey, B. S. (2010). Crisis Management in Public School Districts. Journal of Organization Development . 28(1): 89-95.

-A Model for *School*-based *Crisis* Preparedness and Response . (2003) *www.ojp.usdoj.gov*.

-Commonwealth High School, Crisis Management Plan . (2013) .Virginia Department of Education.Model School Crisis Management, Plan. http://www.pen.k12.va.us/VDOE/Instruction/model.pdf-

-Crisis management - Wikipedia, the free encyclopedia . (2014) . PCI (www.pcicom.com), retrieved *2014*-05-28.

- -**Efstratia. K , Nikolaos. A (2024): School Crisis Management: Attitudes and Perceptions of Primary School Teachers** Problems of Education in the 21st Century 82(2):252-274

  - Gökçe Ö., Sevilay Şahi Selin Türkoğlu Özdemi , 2023; BEHAVIORS RELATED TO PRIMARY SCHOOL PRINCIPALS' CRISIS MANAGEMENT SKILLS: IN THE CONTEXT OF THE FEBRUARY 6TH 2023 EARTHQUAKE

    Problems of Education in the 21st Century 82(2):252-274

درجة تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل من وجهة نظر معلمات رياض الاطفال في حمص

طالبة الدراسات العليا: ريم إبراهيم إبراهيم – قسم تربية الطفل– كلية التربية– جامعة حمص.

إشراف: أ. د. منال صبري مرسي أستاذة في كلية التربية جامعة حمص

الملخص

هدف البحث إلى تعرُّف درجة تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل من وجهة نظر معلمات رياض الاطفال في حمص، وقياس الفروق الإحصائية على الاستبانة وفق متغيرات البحث: (الدورات التدريبية، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة). واعتمد في هذا البحث على المنهج المسحي، وطبِّقت أداة البحث: (استبانة درجة تطبيق المعلمات لممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل من إعداد مايكل وآخرون (Michael, et al, 2023). وشملت عينة البحث (208) معلمة من معلمات الرياض الحكومية والخاصة العاملات في روضات مدينة حمص. ومن أهم النتائج التي توصل إليها البحث: كانت درجة تطبيق المعلمات لممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل وفق تقدير عينة من المعلمات العاملات في مؤسسات رياض الأطفال التابعة لمديرية تربية حمص مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الرتبي لاستجابة أفراد عينة البحث (3.79). وكان أكثر المحاور ارتفاعاً بالمرتبة الأولى تقييم المعلمات لممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل، يليها تصورات المعلّمات لممارساتهن في التعليم المناسبة لطفل المستقبل، ثمَّ تقييم المعلّمات لكفاءتهن الذاتية في ممارسات التعليم. ولا يوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة درجة تطبيق المعلمات بممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل في الدرجة الكلية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية ومتغير المؤهل العلمي، وتوجد فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح المعلمات اللواتي يمتلكن عدد أكبر من سنوات الخبرة (من 6 إلى 15 سنة، 16 سنة فأكثر).

الكلمات المفتاحية: ممارسات التعليم، طفل المستقبل.

The degree of application of appropriate educational practices for the future child from the perspective of kindergarten teachers in Homs

Abstract

The aim of the research was to identify the degree of application of appropriate educational practices for the future child from the point of view of kindergarten teachers in Homs, and to measure the statistical differences on the questionnaire according to the research variables: (training courses, academic qualification, number of years of experience). This research relied on the survey method, and the research tool was applied: (Questionnaire on the degree of female teachers' knowledge of appropriate educational practices for the future child, prepared by Michael et al. (Michael, et al, 2023). The research sample included (208) female teachers from government and private kindergartens working in kindergartens in Homs city. Among the most important results reached by the research: The degree of female teachers' knowledge of appropriate educational practices for the future child, according to the assessment of a sample of female teachers working in kindergarten institutions affiliated with the Homs Education Directorate, was high, as the ordinal mean of the research sample members' response reached (3.79). The highest-ranking axes were the female teachers' evaluation of appropriate educational practices for the future child, followed by the female teachers' perceptions of their appropriate educational practices for the future child, then the female teachers' evaluation of their self-efficacy in educational practices. There are no statistically significant differences between the average scores of the research sample members' responses to the questionnaire on the degree of female teachers' knowledge of appropriate educational practices for the future child in the overall score according to the training courses variable and the academic qualification variable, and there are differences Statistically significant according to the variable of number of years of experience in favor of female teachers who have a greater number of years of experience (from 6 to 15 years, 16 years or more).

Keywords: teaching practices, future child.

. مقدمة:

تؤكد التوجهات التربوية العالمية الحديثة على أهمية التخلّي عن الأساليب التقليدية ممارسات التعليم الخاصة بالأطفال والتي لم تعد ملائمة، وضرورة تبنّي أساليب معاصرة وطرائق مبتكرة تُسهم في إضفاء المتعة والبهجة للعملية التعليمية لطفل المستقبل. ويعدّ منحى ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل أحد أبرز هذه التوجهات التربوية التي تراعي اهتمامات المتعلمين وميولهم واحتياجاتهم، وتزيد قدرتهم على التركيز والانتباه، وتحفّز دافعيتهم نحو التعلُّم، بل وتجعلهم ينخرطون في العملية التعليمية بكامل حواسهم، من خلال خبرات ثرية مخطط لها بشكل متوازن يحقق متعة التعلم والأهداف التعليمية المنشودة.

وتشمل ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل الأنشطة التعليمية التي تهدف إلى توفير بيئة مشوّقة ومحفّزة، ومحاكاة الحياة الواقعية، ومناسبة لاحتياجات الأطفال الوجدانية والنفسية، حيث يعتمد على استخدام أساليب تعليمية متعددة من الأنشطة التعليمية كالألعاب، والقصص، والدراما التعليمية، وذلك لتسهيل عملية اندماج المتعلمين وتحفيزهم عن التعبير عن أنفسهم، وتحقيق تفاعلهم الإيجابي في العملية التعليمية، بما يُمكّنهم من الحصول على المعرفة بشكل أسهل وأكثر متعة.

إنَّ ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل هي عملية تفاعلية ولا تنطوي فقط على القبول السلبي للمعلومات من طرف المتعلّم. إنها تدمج الأطفال في العملية التعليمية، والتي يمكن أن تتم من خلال ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل، الذي يمكن أن تشمل مهارات القراءة والكتابة والمناقشة وحل المشكلات (Howell, 2021)؛ حيث يساعد تقديم مثل هذه الأنشطة التعليمية في تطوير مهارات التفكير النقدي مثل: التقييم والتركيب وتحليل محتوى المحتوى التعليمي. يطوّر هذا التكتيك التعليمي فهماً عميقاً للمفاهيم والخبرات التعليمية، حيث لا يستوعب الأطفال المعرفة فحسب، بل يصبحون وكلاء لعملية التعلُّم. نظراً لأن المعلمين يؤدون دوراً مهماً في تصميم وتنفيذ الممارسات التعليمية، فإن معتقداتهم ومواقفهم وخبراتهم يمكن أن يكون لها تأثير كبير في استيعاب ونجاح ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل في قاعة الأنشطة.

وانطلاقاً من دور المعلمة المهم والفاعل في نجاح العملية التعليمية وأهمية دراسة التحدّيات التي قد تؤثر في أدائها وممارساتها التعليمية وعطائها، جاء هذا البحث لتسليط الضوء على ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل من أجل إنجاح العملية التعليمية وتجويد مخرجاتها.

1. مشكلة البحث:

تُمثّل المعلمة العنصر المهم والمؤثر في العملية التعليمية والتربوية، والذي ترتبط به النواتج التعلمية والتعليمية المراد تحقيقها. لذا، فإنه من الضروري أن تقوم بالأدوار التي تسهم في تحسين ممارساتها التعليمية، حتى تنعكس إيجاباً على ما يكتسبه الأطفال من معارف ومهارات واتجاهات وقيم مرغوب فيها. ولا يمكن له أن يقوم بذلك، حتى يكتسب كفايات وممارسات تعليمية حديثة تمارسها المعلمة داخل قاعة النشاط، وتؤهلها للقيام بواجبها على أكمل وجه.

من هنا، فإنه لا بد من الاهتمام بأدوار المعلمة كي تتلاءم مع التطوّر التربوي وانعكاساته على الممارسات التربوية كافة داخل الروضة، فلم تعد المعلمة ناقلةً للمعرفة، بل امتد هذا الدور واتسع ليشمل أدواراً متعددة. وتختلف هذه الأدوار الجديدة للمعلّمة باختلاف نظرتها لعملية التعليم والتعلُّم، ولما تمارسه من استراتيجيات تعليمية متنوعة.

وبعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة الخاصة بهذا الموضوع التي تناولت ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل، أشارت دراسة الطيطي (2010) إلى أن درجة ممارسة المعلمين لإستراتيجيات التعلم النشط جاءت متوسطة. وأكَّدت نتائج دراسة الرشيدي (2015) أنَّ درجة ممارسة دور كل من المعلّم والمتعلّم في التعلُّم النشط كان متوسطاً. وأظهرت نتائج دراسة أغا (2023) أن درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى لاستراتيجيات التعلم النشط متوسطة.

ويشير "بين" (Bean, 2011) إلى الدور المركزي للتعاون في التعلُّم القائم على الممارسة التعليمية. وهذا يعني أن الأطفال لا يذهبون إلى الروضة فحسب، بل إنهم يركزون أيضاً على العواطف، ويتم حثهم على الاستفسار وصياغة الآراء وتطبيق ما تعلموه في مواقف الحياة الواقعية. ومع ذلك، من المرجح أن يحفّز هذا النوع من التفاعل

نوعاً أعمق وأكثر ديمومة من عملية التعلُّم. وأكَّد "مونكس وسيلمان" (Monk & Silman, 2021, 45) أنَّ ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل تُشكل جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية. فهي تخلق بيئة تعليمية مثالية يطوّر فيها المتعلمون مجموعة كاملة من المهارات الضرورية ليس فقط للأداء التعليمي العالي ولكن أيضاً للنجاح في الحياة المهنية والشخصية. ومن خلال المشاركة والتفكير النقدي وحل المشكلات، تساهم ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل في إعداده لتحديات وفرص القرن الحادي والعشرين.

وأثبتت دراسة الفواعير وآخرون (2023) وجود معوّقات في تطبيق إستراتيجيات التعلُّم النشط بدرجة متوسطة. وأشارت دراسة المحمدي (2018) إلى وجود معوّقات وتحدّيات تحول دون استخدام استراتيجيات التعلم النشط في التدريس. وأوضحت دراسة القطان (2020) وجود معوّقات لدى المعلمين نحو استخدام استراتيجيات التعلُّم النشط، كان أهمها المعوقات الإدارية والتنظيمية، تليها المعوقات الخاصة بالمتعلّمين، ثم المعوّقات الخاصة بالمعلّمين. وأشارت دراسة سماره (2018) التي هدفت إلى تعرُّف واقع ومعوّقات استخدام استراتيجيات التعلُّم النشط لدى معلمي المرحلة الثانوية في الأردن، إلى أنَّ تقديرات المعلمين والمعلمات لاستخدام استراتيجيات التعلُّم النشط كانت بدرجة متوسطة، وبلغت تقديراتهم للمعوقات في جميع المجالات بدرجة كبيرة. وأثبتت دراسة سعادة والرشيدي (2017) أنَّ درجة ممارسة المعلمين والطلبة في المرحلة الثانوية لأدوارهم في التعلُّم النشط من وجهة نظرهم كانت بدرجة متوسطة. وأكَّدت دراسة الخثلان و كدسة (2024) أهمية ممارسات معلمات رياض الأطفال لتحقيق معيار العمليات المعرفية والمعلومات العامة وفقاً لمعايير التعلم المبكر النمائية.

وأوصت دراسة عشا وآخرون (2012) الاهتمام بتوظيف استراتيجيات التعلم الحديثة في المواد التعليمية المختلفة وللمستويات الدراسية المتنوعة. وأشارت دراسة الحسين (2019) أن واقع استخدام استراتيجيات التعلم النشط المتمركزة حول الطالب تُعاني من وجود معوّقات واضحة تمنع المعلم من استخدام استراتيجيات التعلُّم النشط. وأوصت دراسة قطاوي والعايدي (2020) بالاهتمام بالتعلم النشط والممارسات التعليمية

الحديثة في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، وتنفيذ المزيد من الأبحاث والدراسات في مجال التعلُّم النشط.

وأجرى يوسف وآخرون (Yusof, et al, 2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن آراء ومعتقدات المدرسين حول أبرز العوامل التي تحول دون ممارستهم التعليم الفعَّال وأثر ذلك في تحصيل الطلبة؛ فأظهرت النتائج أنَّ المناخ التعليمي السائد في المؤسسة التعليمية يُركّز على المعلّم وهو ما يُشكّل تحدّياً كبيراً للمعلّمين تجاه ممارستهم للأنشطة التعليمية الفعَّالة.

إن تعزيز الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل في قاعات الأنشطة لا يزال يشكل تحدياً ومطلباً مهماً للمعلّمين والمتعلّمين على حد سواء، والاهتمام بممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل يتبدى من سرعة توفر المعلومات الجديدة، مما يؤدي إلى ضرورة تطوير مهارات التعلُّم مدى الحياة.

ولاحظت الباحثة عند قيامها بدراسة استطلاعية طبقت فيها أداة الاستبانة تتناول واقع تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل بلغ عددهن (18) معلّمة من معلّمات رياض الأطفال في الروضات الحكومية التابعة لمديرية تربية حمص الملحق رقم /1/، ندرة استخدام أفراد عينة الدراسة من المعلمات لممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل بسبب وجود العديد من التحدّيات التي تُعيق تطبيقها كضيق الوقت وارتفاع عدد الأطفال في قاعة النشاط، إضافة إلى طغيان الثقافة اللفظية المصاحبة بالكتابة على السبورة بالطباشير على الممارسات التعليمية داخل قاعة النشاط، دون فرص لممارسة الألعاب والتفاعل الصفي والنشاط الفردي والتعاوني من قبل الأطفال، فكانت أبرز نتائج استبانة الدراسة الاستطلاعية: لا تمتلك المعلمة المعرفة الكافية بأساليب التعلم الحديثة والمناسبة للأطفال بنسبة (94.44%)، لا تستخدم المعلمة استراتيجيات تدريس متنوعة تتناسب مع احتياجات جميع الأطفال بنسبة (88.88%)، ولا يتم توجيه الأطفال لاكتشاف قدراتهم ومواهبهم وتشجيعهم على تطويرها بنسبة (88.88%)، ولا يتم دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية بشكل فعال بنسبة (77.77%)، كما أنَّ البيئة المدرسية غير مجهزة لتلبية احتياجات الأطفال المختلفة بنسبة، ولا يتم تقييم أداء الأطفال بطرق

متنوعة تتناسب مع قدراتهم بنسبة (72.22%). ومما يبرّر القيام بالبحث الحالي. وينبثق عن مشكلة البحث الأسئلة الآتية:

1- ما مفهوم ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقل؟

2- ما درجة تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل من وجهة نظر معلمات رياض الاطفال في حمص؟

3- ما الفروق بين متوسطات درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة درجة تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل تُعزى إلى المتغيرات الآتية: (الدورات التدريبية، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة)؟

2. أهمية البحث: تُحدَّد أهمية البحث في النقاط الآتية:

الأهمية النظرية:

2.1. قد تسهم البحث الحالي في إضافة جديدة للمعرفة التربوية المتخصصة في مجال ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل من خلال إلقاء الضوء على المشكلات التي تسبب التحدّيات التي تواجه معلمات رياض الأطفال عند تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل.

2.2. مواكبة الجهود الساعية لزيادة دعم الباحثين والدارسين المهتمين بإجراء بحوث ودراسات جديدة تعنى بممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل بالمعلومات والإحصاءات ذات الصلة.

الأهمية التطبيقية:

2.3. قد تُساعد نتائج البحث الحالي في الاستفادة من إجراءات تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل، وخاصة معلمات الروضة، وفي توجيه المعنيين بالعملية التعليمية لتهيئة بيئة تعليمية نشطة، مما يفيد المعلمات والأطفال.

2.4. يتوقع أن تسهم نتائج البحث الحالي في لفت أنظار المسؤولين في وزارة التربية لتطوير البيئة التعليمية في مؤسسات رياض الأطفال، بما يتوافق مع تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل. كما أن نتائجها قد تساعد في إعادة النظر في برامج إعداد معلمات رياض الأطفال، وبما يناسب طبيعة العصر، وما يشهده من تطور في استراتيجيات التدريس. وفي تعرّف أهم التحدّيات التي تواجه المعلمات عند تطبيق

ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل؛ مما يساعدهم على فهم أساليب التغلُّب على تلك التحدّيات، والتغلب عليها، والتقليل من آثارها في العملية التعليمية التعلمية.

3. أهداف البحث: يمكن تحديد أهداف البحث على النحو الآتي:

3.1. تعرُّف مفهوم ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل.

3.2. الكشف عن درجة تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل من وجهة نظر معلمات رياض الاطفال في حمص.

3.3. قياس الفروق بين متوسطات درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة درجة تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل من وجهة نظر معلمات رياض الاطفال في حمص وفق متغيرات البحث: (الدورات التدريبية، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة).

4. فرضيات البحث: يسعى البحث الحالي إلى اختبار الفرضيات الآتية عند مستوى الدلالة (0.05):

4.1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عيّنة البحث على استبانة درجة تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل من وجهة نظر معلمات رياض الاطفال وفق متغير الدورات التدريبية.

4.2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عيّنة البحث على استبانة درجة تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل من وجهة نظر معلمات رياض الاطفال وفق متغير المؤهل العلمي.

4.3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عيّنة البحث على استبانة درجة تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل من وجهة نظر معلمات رياض الاطفال وفق متغير عدد سنوات الخبرة.

5. متغيرات البحث:

5.1. المتغير التابع: درجة تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال.

5.2. المتغيرات التصنيفية:

الدورات التدريبية: (التحقن، لم يلتحقن)

المؤهل العلمي: (إجازة جامعية، دبلوم فأعلى).

عدد سنوات الخبرة: (5 سنوات فأقل، من 6 إلى 15 سنة، 16 سنة فأكثر).

6. حدود البحث:

6.1. **الحدود البشرية:** طُبّق البحث على معلمات رياض الأطفال في مدينة حمص.

6.2. **الحدود المكانية:** تم التطبيق في عدد من رياض الأطفال في مدينة حمص.

6.3. **الحدود الزمنية:** طُبّقت أداة البحث بتاريخ (2025/2/1– 2025/2/18م).

6.4. **الحدود العلمية:** اقتصر البحث على ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل من وجهة نظر معلمات رياض الاطفال في المجالات الآتية: (تصورات المعلمات حول أساليب التعلم، تقييم المعلمات لاعتقاداتهن حول التعلُّم لطفل المستقبل، تقييم المعلّمات لكفاءتهن الذاتية في ممارسات التعليم، تصورات المعلّمات لممارساتهن في التعلُّم، تقييم المعلمات للتحدّيات التي تواجه تطبيق ممارسات التعليم لطفل المستقبل).

7. مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

7.1. الممارسات التعليمية (Educational practices): "جميع التحركات التي يقوم بها المعلّم داخل قاعة النشاط التي يهدف من خلالها إلى تحقيق النتاجات التربوية والتعليمية المرغوبة" (قطامي وآخرون، 2008، 38).

7.2. الممارسات التعليمية لطفل المستقبل (Educational practices for the child of the future): "عبارة عن طريقة تعلم وطريقة تعليم في آن واحد، حيث يشارك الأطفال في الأنشطة والتمارين والمشاريع بفاعلية كبيرة من خلال بيئة تعليمية غنية متنوعة، تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي، والحوار البناء، والمناقشة الثرية، والتفكير والتحليل والتأمل لكل ما تتم قراءته أو كتابته وذلك بين بعضهم بعضاً، مع وجود معلم يشجعهم على تحمل مسؤولية تعليم أنفسهم تحت إشرافه، ويدفعهم إلى تحقيق الأهداف الطموحة للمنهج التعليمي والتي تركز على بناء الشخصية المتكاملة والإبداعية لطفل اليوم ورجل الغد" (سعادة وآخرون، 2006، 33).

وتعرف الباحثة الممارسات التعليمية لطفل المستقبل إجرائياً بأنه: عبارة عن استراتيجية من استراتيجيات التدريس الحديثة التي تعدُّ الطفل محور العملية التعليمية – التعلمية، التي يكتسب من خلالها مهارات وخبرات تعليمية جديدة تهدف إلى تنمية أقصى طاقات التفكير والإبداع وتنمية جميع جوانب شخصيته، وذلك تحت إشراف المعلّمة وتوجيهها

وفي جو من الألفة والمودة والتعاون بين أطفال الصف الواحد؛ مستوى التحدّيات إجرائياً من خلال الدرجة التي تقدّرها المعلّمة على الاستبانة التي تم تطبيقها في البحث الحالي.

8. دراسات سابقة:

سعت **دراسة الطيطي (2010)** إلى الوقوف على درجة ممارسة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة جرش لإستراتيجيات التعلم النشط، وتمثَّلت إجراءات الدراسة في إعداد استبانة تكوَّنت من (41) فقرة، تناولت دور المعلّم والمتعلّم والمنهاج والبيئة في التعلم النشط، وطُبِّقت الأداة على عينة الدراسة البالغ عددها (200) معلّم ومعلّمة. وأشارت النتائج إلى أن درجة ممارسة المعلمين لإستراتيجيات التعلم النشط جاءت متوسطة.

تناولت **دراسة أغا (2023)** التي هدفت إلى تعرّف درجة ممارسة معلمي التعليم الأساسي لاستراتيجيات التعلم النشط، ومدى اختلاف تلك الدرجة باختلاف متغيري المؤهل العلمي واتباع الدورات التدريبية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من (394) معلماً ومعلمة من معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة طرطوس، ولتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة استبانة لقياس درجة ممارسة استراتيجيات التعلم النشط لدى المعلمين، وقد أظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى لاستراتيجيات التعلم النشط متوسطة.

وتطرَّقت **دراسة الفواعير وآخرون (2023)** إلى دراسة معوقات تطبيق معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عمان لإستراتيجيات التعلُّم النشط في التدريس، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (255) معلمة حلقة أولى، وتم تطبيق أداة الاستبانة، وأظهرت نتائجها وجود معوّقات في تطبيق إستراتيجيات التعلُّم النشط بدرجة متوسطة.

وهدفت **دراسة كانلي وألتاي** Canlı & ALTAY **(2024)**، إلى قياس الاحتياجات التدريبية في أثناء الخدمة لمعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في أثناء الخدمة. تم استخدام تصميم البحث الكمي في هذه الدراسة وتم جمع البيانات الكمية من خلال استبيان. شارك في هذه الدراسة ما مجموعه (300) معلماً للغة الإنكليزية كلغة أجنبية يعملون في مؤسسات تعليمية رسمية وغير رسمية مختلفة. أشارت النتائج إلى أن معلمي

اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية أثناء الخدمة يحتاجون إلى مستوى متوسط من التدريب الإضافي.

وهدفت **دراسة دوناسكو و فيرتولفو (Donasco & Vertulfo, 2024)** إلى الكشف عن دور معلمي رياض الأطفال في تعزيز ممارسات التعليم القائم على اللعب، يعد تعزيز التعلم القائم على اللعب ، خاصة في طلاب رياض الأطفال استراتيجية تعليمية رائعة لجميع معلمي رياض الأطفال. يتمتع المعلمون بدور مهم يدمج اللعب في الدرس الذي سيجعل الطلاب يستمتعون أثناء التعلم ، ويجعلون طريقة أسهل للمعلمين لتعليم المتعلمين الشباب. استخدمت هذه الدراسة تصميم أبحاث الظواهر الوصفية كوسيلة لوصف تجارب الموضوعات. أجريت الدراسة في مرحلة ما قبل المدرسة. المشاركون في الدراسة هم معلمو رياض الأطفال الذين يعززون بالفعل التعلم القائم على اللعب في قاعة الأنشطة، الذين لديهم بالفعل تجارب في تعزيز هذا النوع من استراتيجية التعلم. نظراً للدراسة تستخدم التصميم الوصفي، أجرى الباحثون مقابلة وجهاً لوجه لجميع المشاركين في الدراسة التي استمرت بين 30–40 دقيقة. استخدم الباحثون مقابلة شبه منظمة حيث تكون الأسئلة نمطاً مفتوحاً. تم استخدام البيانات باستخدام طريقة تحليل Collaizi لفحص البيانات التي تم جمعها في هذه الدراسة. تتيح هذه الاستراتيجية إجراء تحقيق شامل ، مما يسمح للباحثين بتطوير تفسير شامل للبيانات والوصول في النهاية إلى نتيجة يمكن الاعتماد عليها. بعد تحليل طويل لموضوعات المقابلة ، لخص 4 مفاهيم ونهاية مفهوم عام يطلق عليه الرحلة البناءة لمعلمي رياض الأطفال .. ونتيجة لذلك، فإن الرحلة البناءة لمعلمي رياض الأطفال هي الدور الفعال والموصى به الذي يجب أن يمتلكه معلمو رياض الأطفال إذا قاموا بتعزيز التعلم القائم على المسرحية في مناقشتهم. من أجل أن تصبح مدرساً رائعاً وفعالاً، باستخدام المواضيع الأربعة لاستخلاص مفهوم عام، فإن الرحلة البناءة. سيساعد هذا المعلمين على التفكير في طرق التدريس وتعزيزهم وتطوير تعلم المتعلمين الشباب من خلال تعزيز التعلم القائم على اللعب.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة نجد أن تلك الدراسات هدفت إلى الوقوف على درجة ممارسة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة جرش لإستراتيجيات التعلم النشط،

وبعضها هدف إلى تعرّف درجة ممارسة معلمي التعليم الأساسي لاستراتيجيات التعلم النشط، ومدى اختلاف تلك الدرجة باختلاف متغيري المؤهل العلمي واتباع الدورات التدريبية، في حين هدفت أخرى إلى دراسة معوقات تطبيق معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عمان لإستراتيجيات التعلُّم النشط في التدريس، كما هدفت أخرى إلى قياس الاحتياجات التدريبية في أثناء الخدمة لمعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في أثناء الخدمة؛ أما البحث الحالي هدف إلى تعرُّف درجة تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل من وجهة نظر معلمات رياض الاطفال في حمص.

وقد اعتمدت البحث الحالي على المنهج المسحي، في حين اعتمدت الدراسات السابقة على المنهج الوصفي التحليلي.

أمَّا بالنسبة للأدوات فقد طبّق البحث الحالي استبانة، وهي تتفق مع الدراسات السابقة التي اعتمدت على أداة الاستبانة كدراسة كل من: الطيطي (2010)، أغا (2023)، الفواعير وآخرون (2023)، كانلي وألتاي Canlı & ALTAY (2024)؛ في حين اختلفت مع دراسة دوناسكو و فيرتولفو (Donasco & Vertulfo, 2024) التي استخدمت أداة المقابلة.

وقد اقتصرت عينة البحث الحالي على معلمات رياض الأطفال، كما في الدراسات السابقة جميعها التي تكوَّنت عينتها من المعلمين.

وقد كانت أبرز نتائج الدراسات السابقة تتحدَّد في النقاط الآتية:

إن درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى لاستراتيجيات التعلم النشط متوسطة.

وجود معوّقات في تطبيق إستراتيجيات التعلُّم النشط بدرجة متوسطة.

موقع البحث الحالي من الدراسات السابقة:

استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في بناء مسوّغات مشكلة البحث، كما ساعدت في اختيار أداة البحث، وتحديد المجتمع الأصلي للبحث وطريقة سحب العينة، ثم تم توظيفها في مناقشة نتائج البحث وتفسيرها ومقارنة النتائج فيما بينها، وأخيراً تقديم بعض التوصيات والمقترحات التي ترتبط بنتائج البحث.

9. الجانب النظري:

9.1. مفهوم ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل:

يُقال إنَّ التعلُّم يمثل تغييرات دائمة نسبياً في سلوك الشخص المتعلّم والتي تظهر كنتيجة لتجربة الفرد وخبراته التعليمية. والذاكرة هي نتيجة لعملية التعلُّم. التعلُّم هو شكل من أشكال اكتساب المعرفة والمهارات التي يتم الاحتفاظ بها وإعادة إنتاجها في جميع مجالات التطور النفسي والجسدي للشخص (Vizek Vidović, et al, 2014). كما أنَّ التعلُّم يعني اكتساب الخبرة. وفقاً لـ (Dryden & Vos, 2001)، يعتمد التعلُّم على الاكتشاف وإيجاد المعنى والانغماس وتقييم الذات. ويذكر (Terhart, 2001, 147)، أنَّ "التعلم يعني زيادة في إمكانيات مواجهة البيئة والذات". ووفقاً (Desforges, 2001, 13) "فإنَّ التعلُّم يشمل إنشاء الارتباطات والتفكير وحل المشكلات من خلال معالجة المعلومات". إن التعبير الوحيد لمفهوم "التعلَّم" يؤدي تلقائياً إلى أداء نشاط معين (Bonwell & Eison, 1991).

وفقاً لغازيبارا (Gazibara, 2018)، فإنَّ المتعلمون الأطفال فضوليون بطبيعتهم، ولكنَّهم أيضاً كائنات مبدعة تتطوَّر بشكل أفضل من خلال الأنشطة التعليمية النشطة التي يجب تطويرها باستمرار، ومن خلال التعلّم، نفهم العالم الخارجي، في حين أن قيمة التعلُّم تكمن في تطبيق الشيء نفسه في مواقف جديدة أو مماثلة. إن أفضل طريقة للتعلم هي القيام بما يجب تعلُّمه. ويتحدث مورجان وستريب (Morgan & Streb, 2001) عن "التعلم من خلال التعلم التجريبي" أو "التعلم من خلال الفعل" ويوضحان أن مثل هذا التعلم يساعد المتعلمون على تطبيق المحتوى التعليمي في الحياة اليومية. وقد أظهرت بعض الأبحاث أن الإجراءات التعليمية التي تشمل الكلام والاستماع والمشاهدة والأنشطة العملية للمتعلمين هي الإجراءات الناجحة.

إن أدبيات التعليم منذ بداية القرن الحادي والعشرين مليئة بعبارات مثل "التعلُّم الذي يركز على الطفل"، و"التعلُّم النشط"، و"المنهج الذي يركز على ممارسات الطفل في التعلُّم"، وما إلى ذلك؛ لذلك، فإن الدور الأساسي للتعليم المعاصر هو توجيه الطفل نحو ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل. ويوجه هذا التعليم نحو الطفل. ويجب أن يعرف الأطفال كيفية القيام بذلك، ويجب أن يطوروا التفكير النقدي، ويجب أن يكونوا قادرين على حل المشكلات، وأن يكونوا متسامحين، ومهتمين، ومسؤولين (Stoll & Fink, 2000). ولا يمكن تحقيق ذلك إلا من خلال استراتيجيات التعلُّم الفعَّالة

والإجراءات وطرائق التعليم المناسبة والأشكال (على سبيل المثال، العمل في مجموعات، والعمل الجماعي، والعمل الفردي، وما إلى ذلك) في الوقت الذي يصبحون فيه أفراداً نشطين. وقد أكد كاندلير وآخرون (Kaendler, et al, 2015) على ركائز التعليم: التعلم من أجل المعرفة، والتعلُّم من أجل الفعل، والتعلُّم من أجل العيش معاً (التعلم من أجل العيش مع الآخرين) والتعلُّم من أجل الوجود. ويُعد "التعلُّم من أجل الفعل" مهماً لأنه من أساليب التعلُّم المتمركز حول المتعلّم، ويتم فيه الإشارة إلى الأهداف التي يجب أن يحققها المتعلّم، مع التركيز على المهارات في أثناء تنفيذ أنشطة التعلُّم وممارساته. وفقاً لغازيبارا (Gazibara, 2013 375) فإن "الضرورة الأساسية لتنمية الأفراد المستقلين والمبدعين والأحرار والناجحين والمواطنين المسؤولين" هي ممارسات التعليم الحديثة، حيث يتم تسليط الضوء على تقرير المصير والعمل المستقل والتنظيم الذاتي والإدارة الذاتية؛ وبالتالي تشجيع نماذج مختلفة من ممارسات التعليم "كنموذج بنائي للتعلُّم والتعليم موجه نحو العمل (التعلم التكاملي) والتعلُّم المتمركز حول المتعلّم، والتعلُّم الشامل والتعلُّم التجريبي والتعاوني" من أجل اكتساب أكثر نشاطاً للمعرفة وتنمية المهارات وتكوين المواقف.

يقدم بيشيكان (Pešikan, 2010) نظرة عامة على الجانب المعاصر لطبيعة التعلُّم والتعليم في الروضة. وفقاً لبيكو وفارجا (Peko & Varga, 2014) فإنَّ ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل هي التي يمكن للطفل من خلالها تحقيق الاستقلال والتنظيم الذاتي. وسيؤدي هذا إلى تطبيق استراتيجيات تعلُّم مختلفة، ولكن أيضاً اكتساب مهارات معرفية محددة تؤدي إلى ملاحظة المهم وتحليل الحقائق ومقارنتها والارتباط بالمعرفة المكتسبة بالفعل. وتدريب الطفل على التحليل النقدي الشامل وتكوين مواقف الفرد الخاصة، وتقوية الذاكرة طويلة المدى لديه. وتتضمن ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل أنشطة تسعى إلى أن يطرح الأطفال الأسئلة من خلالها، ويتعلَّموا من المواقف الفعلية، ويبحثوا، ويقيموا بشكل نقدي، ويتعاونوا، ويظهروا الاحترام المتبادل، ويبنوا الاستقلال، كما تعتمد ممارسات التعليم الحديثة على التعامل مع المواقف الجديدة غير المتوقعة، والبحث عن الإجابات، والبحث والانفتاح على التغييرات. إنه يحفّز التفكير المعرفي والمتباعد، والعمليات المعرفية العليا ومستويات التعلُّم الأعلى، مما يعني أنه

بالإضافة إلى محتوى المعلومات، من المهم تعليم الأطفال التواصل بكفاءة، واستخدام مصادر المعرفة وتحليلها بشكل نقدي، وكذلك التفكير في العواقب. وبما أن هدف التعلم اليوم هو تطوير الإمكانات المختلفة للأفراد، فسوف يتحقق ذلك من خلال نشاطهم (Ha & Murray, 2023, 138).

"إنَّ التعليم غير ممكن بدون مشاركة المتعلمين النشطة في مراحل وجوانب العملية التعليمية جميعها" (Kaendler, et al, 2015, 506). إن المعرفة والمهارات الحالية لها عمر أقصر. و"يؤكد منهج التعليم المعاصر على كفاءات الأطفال التالية: تعلم التعلُّم، والتواصل بمهارة، والتفكير النقدي، وتحديد الأهداف، وتوضيح المشكلات، والعمل في فرق، والإلمام بالحاسوب، وتحليل المعلومات وتحويلها والتصرف بمسؤولية" (Barta, et al, 2022). ويتحقق ما سبق من خلال ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل. من خلال إدخال الأنشطة الإبداعية والمبتكرة في العملية التعليمية، ويوجه المعلّم المتعلّمين نحو البحث وتنمية المهارات واكتساب المعرفة، وبالتالي تدريبهم على التأقلم مع الحياة والتعلم مدى الحياة. وتضمن ممارسات التعليم الحديثة في كثير من النواحي المشاركة النشطة للمتعلّمين في جميع أجزاء عملية التعليم بهدف تطوير التعليم الموجَّه للأطفال. ويزعم مايكل (Michael, 2006) أنه من المهم للغاية تكوين بيئة داعمة لمثل هذا التعلم واستخدام استراتيجيات التعلُّم التي من شأنها تنشيط الأطفال في اكتساب المعرفة والمهارات والمواقف. وبالتالي سيصبح المتعلمون أعضاء نشطين في المجتمع يعززون مجتمع التعلُّم.

مما سبق يُمكن القول إنَّ ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل تركز على تنمية مهارات التفكير النقدي، وحل المشكلات، والتعلم الذاتي، والتعاون، بالإضافة إلى استخدام التكنولوجيا لتعزيز التعلم بشكل ممتع وفعال. ويجب أن توفر هذه الممارسات بيئة تعليمية إيجابية وشاملة تدعم فضول الطفل وتطلعه للاستكشاف والتعلم مدى الحياة. كما أنَّ ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل يجب أن تركز على تلبية احتياجات الطفل المتغيرة، وتمكينه من اكتساب المهارات والمعارف اللازمة للنجاح في عالم متغير، وذلك من خلال توفير بيئة تعليمية محفزة، ومناسبة، وشاملة، وتشجع على التعلم مدى الحياة.

9.2. دور المعلمات في تعزيز الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل:

على الرغم من أنَّ ممارسات التعليم الحديث له آثار إيجابية، إلا أن المعلّمات يتجنّبن هذا النوع من التعليم بسبب التأثير القوي للأساليب التقليدية في التعليم، والوقت اللازم لإعداد هذا الشكل من التعلُّم وأنشطته، ونقص المواد والمعدات (Letina, 2016). ويكمن مفتاح التغييرات في التعليم الأولي في تدريب المعلمات. لكن لا يكفي تعلم تقنيات جديدة؛ بل يجب أيضاً ممارستها حتى يتم نقلها إلى الآخرين. لذلك، يجب على كليات إعداد المعلمين تقديم مبادئ التعلُّم السريع التكاملي (Dryden & Vos, 2001)، وتدريب المعلّمات المستقبليات ليكنَّ قادرات على إجراء ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل (Ha & Murray, 2023, 138). وتزعم (Letina 2013, 353) أنَّه من الضروري "إعادة النظر في تقييم وتحديد الكفاءات الأساسية التي اكتسبها المعلمون من الأطفال في أثناء تعليمهم الجامعي الرسمي، سواء في منهجية التعليم، أو في الدورات الأخرى اللازمة للتطوير المهني والمتخصص للتعليم المعاصر"؛ إضافة إلى تدريب المعلمين المستقبليين على تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل الحديثة، ومن الضروري أيضاً ضمان الظروف اللازمة لتنظيمه وإدارته. لتحديث ممارسات التعليم، ومن الضروري الحصول على دعم مشرفي السياسة التعليمية بأكملها في تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل. وبالتالي، تستند العملية التعليمية على اكتساب المعرفة القابلة للتطبيق والتشغيل، وعلى تطوير القدرات وتحقيق القيم الديمقراطية، وفي الوقت نفسه إعداد المتعلّمين للحياة والعمل بعد المدرسة في وقت التغيرات الاجتماعية والعلمية السريعة والمنافسة الشرسة في السوق (Ha & Murray, 2023, 139). من الممكن تحقيق ذلك مع المعلمات ذوات الكفاءة العالية لأنهنَّ هنَّ اللواتي يجب أن يكنَّ في مركز التغييرات في النظام التعليمي.

إنَّ المعلم هو الحامل الرئيسي لجميع التغييرات في ممارسات التعليم الحديثة، لذا فإن دور المعلم مهم للغاية. المعلمون يرشدون ويوجهون ويراقبون ويعلّمون، وهم منظمون ومبدعون وموجهون وقادة، ويعلمون أن العواطف لها تأثير كبير على السلوك، لذا فإن خلق مناخ عاطفي واجتماعي جيد في قاعة النشاط أمر أساسي للتعلم والتواصل الجيد وضمان العمل النشط لجميع المتعلّمين (Barta, et al, 2022). كما يجب على المعلمين السماح للمتعلّمين بالعمل بنشاط حتى يتمكنوا من اكتساب المحتوى التعليمي من خلال

العمل، وتطبيقه لاحقاً. من خلال ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل، وكيف يحلون المشكلات الحقيقية باستخدام خبرتهم الخاصة.

يشرح (Stoll and Fink, 2000, 37) أن "الروضة الجيدة لا تظهر كوجبة عشاء مجمدة جاهزة للأكل، ولكن نتيجة لطهي المكونات المقاسة بعناية ببطء". لذلك، يجب إدخال ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل تدريجياً في عملية التعليم. ويصف ماتيجيفيتش (Matijević, 2008) أن المتعلمين من خلال تطبيق ممارسات التعليم الحديثة يصبحون بناة ومبدعين للتعلُّم والمعرفة الجديدة. ووفقاً لـ "ليتينا" (Letina, 2015, 158) فإن "فلسفة التعليم السائدة لدى المعلمين هي في الغالب بنائية، ولكن ثقافة البيروقراطية التعليمية والتوقعات العامة للتوثيق القابل للقياس لإنجازات المتعلمين تشكل تهديداً وتحدياً خطيراً لإمكانية قيام معظم المعلمين بإجراء تعليم بنائي في الممارسة اليومية".

مما سبق يُمكن القول إنَّ معلمة الروضة لها دورها كمساعدة في عملية النمو الشامل للطفل وموجهه لعمليات التعلم والتعليم للطفل. وقد أوصت جميع الأبحاث والدراسات المتخصصة بضرورة الاهتمام بنشر الوعي بمتطلبات نمو الطفل الشاملة، والعمل على إكساب معلمة الروضة ممارسات التعليم المناسبة لطفل المُستقبل.

9.3. تحدّيات تطبيق المعلّم لاستراتيجيات وممارسات تعليمية مناسبة لطفل المستقبل:

في حين أن ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل فعَّالة، فإنَّ تنفيذها لا يخلو من التحديات. الوقت غير الكافي هو المشكلة الرئيسة التي يعاني منها المعلمون دائماً (Robinson, et al, 2023). وممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل، على الرغم من فعاليتها، تستغرق وقتاً طويلاً. يجب على المعلمات تطوير وتصميم قاعات التعلُّم، والتي تستغرق وقتاً طويلاً. ومع ذلك، يمكن أن يكون الأمر صعباً للغاية عندما يكون المحتوى واسعاً والجدول الزمني محدوداً. هناك تحدٍ رئيس آخر وهو قاعات الأنشطة المزدحمة. يتضمن استخدام ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل عادةً عمل الأطفال في مجموعات أو بمفردهم، والعدد الكبير من الأطفال يُعيق تطبيق ذلك (Lombardi, et al, 2021). في ظل هذه الظروف، من الصعب تولي المسؤولية وإشراك جميع الأطفال في المهام العملية. يمكن أن يشغل الاكتظاظ مساحة أيضاً لممارسات التعليم المناسبة

لطفل المستقبل، لذا فإنَّ استخدام هذه الاستراتيجيات والممارسات يصبح مهمة معقدة. يمكن أن تكون المواد والموارد المحدودة أيضاً عقبة يجب التغلُّب عليها. حيث تتضمن ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل موارد تعليمية مختلفة، مثل: أدوات التعلم والتكنولوجيا والمساحة المادية في البيئة التعليمية (Lombardi, et al, 2021). قد تبدو ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل صعبة التنفيذ في البيئات التعليمية التي تفتقر إلى هذه الموارد. كما أن نقص تدريب المعلمات يشكل عائقاً كبيراً، أيضاً يتطلب تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل تغييراً في مناهج التدريس التقليدية، وقد لا تمتلك كل معلمة المهارات والمعرفة لاستخدام هذه الأساليب بشكل فعَّال (Børte, et al, 2023). وهذا يسلّط الضوء على أهمية برامج التدريب والتطوير المهني التي يمكن أن تبني كفاءات المعلمات العاملات في مؤسسات رياض الأطفال في هذا الصدد. مما سبق يُمكن القول يواجه المعلمون تحديات كبيرة عند تطبيق استراتيجيات وممارسات تعليمية مناسبة لـ "طفل المستقبل". هذه التحديات تشمل مواكبة التطورات التكنولوجية السريعة، وتلبية الاحتياجات الفردية للطلاب المتنوعة، والتعامل مع تحديات التعلم عن بعد، وتطوير مهارات القرن الحادي والعشرين، والتكيف مع بيئات التعلم المتغيرة.

10. إجراءات البحث الميدانية:

10.1. منهج البحث: اعتمد البحث على المنهج المسحي كأحد أنواع المناهج الوصفية من خلال مسح آراء معلمات رياض الأطفال حول درجة تطبيقهن لممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل، حيث يساعد الباحثة في الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات حول هذه الظواهر استناداً إلى حقائق الواقع.

10.2. المجتمع الأصلي للبحث: تكوَّن المجتمع الأصلي للبحث من جميع معلمات رياض الأطفال العاملات في مؤسسات رياض الأطفال الحكومية والخاصة في مدينة حمص وريفها، والبالغ عددهن (505) معلمة روضة للعام الدراسي (2024– 2025م).

10.3. عيّنة البحث:

لقد جرى اختيار أفراد عينة البحث بالطّريقة العشوائية البسيطة من المجتمع الأصلي، الذّي يتكون من جميع المعلمات العاملات في مؤسسات رياض الأطفال الخاصة والحكومية بمدينة حمص، من خلال إعداد جداول الأرقام العشوائية للعينة البسيطة في

المجتمع المراد دراسته بعدما تمَّ الحصول على قوائم بأسماء المعلمات من دائرة التعليم الخاص في مديرية تربية حمص. وقد سحبت العينة بنسبة (41.18%) من المجتمع الأصلي، إذ بلغ عدد أفراد عينة البحث (208) معلمة من المعلمات العاملات في مؤسسات رياض الأطفال الخاصة والحكومية التابعة لمديرية تربية حمص، موزعة وفق الجدول الآتي:

الجدول (1) توزع أفراد عيّنة البحث وفق متغير الدورات التدريبية

متغير	الفئة	عدد أفراد عينة البحث	النسبة
الدورات التدريبية	التحقن بدورات تدريبية	64	%30.8
	لم يلتحقن بدورات تدريبية	144	%69.2
	المجموع الكلي	208	%100

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

متغير	الفئة	عدد أفراد عينة البحث	النسبة
المؤهل العلمي	إجازة جامعية	82	%39.4
	دبلوم فأعلى	126	%60.6
	المجموع الكلي	208	%100

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

متغير	الفئة	عدد أفراد عينة البحث	النسبة
عدد سنوات الخبرة	5 سنوات فأقل	63	%30.3
	من 6 إلى 15 سنة	71	%34.1
	16 سنة فأكثر	74	35.65
	المجموع الكلي	208	% 100

. عيّنة البحث الاستطلاعية: بهدف التحقّق من وضوح بنود أداة البحث وتعليماتها، قامت الباحثة بدراسة استطلاعية، إذ طبقت أداة البحث على عيّنة صغيرة من المعلمات بلغت (24) معلمة من معلمات رياض الأطفال في الروضات الحكومية، –لم تشملهن عيّنة التطبيق النهائي للبحث–، ونتيجة للدراسة الاستطلاعية، بقيت بنود أداة البحث كما هي، وكذلك التعليمات المتعلقة بها، حيث تبيّن أنّها واضحة تماماً ومفهومة لأفراد عينة البحث الاستطلاعية.

10.4. أداة البحث:

الأداة الأولى: قائمة بممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل:

مصادر إعداد القائمة:

تم إعداد القائمة في ضوء الاطلاع على الأبحاث والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، كدراسة كل من: أبو سنينة وآخرون (2009)، أغا (2023)، برزنجي (2024)، الثبيتي (2020)، وحسونة والمطري (2018)، الخثلان وكدسة (2024)، الفواعير وآخرون (2023).

وصف القائمة:

تحتوي القائمة على أربعة محاور رئيسة:

المحور الأول: (المعلمة ومهاراتها): يحتوى على (8) مهارات فرعية.

المحور الثاني: (المنهج والأنشطة): يحتوى على (8) مهارات فرعية.

المحور الثالث: (بيئة الروضة): يحتوى على (13) مهارات فرعية.

المحور الرابع: (تقييم الأداء): يحتوى على (14) مهارات فرعية.

صدق الأداة:

يعد إعداد الصورة الأولية للقائمة تم عرضها على عدد من السادة المحكمين في كلية التربية بجامعة حمص، وتركزت ملاحظاتهم على فصل بعض البنود المزدوجة التي تضم أكثر من مهارة، وإجراء بعض التدقيقات اللغوية والعلمية للمهارات الفرعية.

10.4.1. استبانة درجة تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل من وجهة نظر معلمات رياض الاطفال:

– مصادر إعداد واختيار الاستبانة:

طبَّقت الباحثة استبانة درجة تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل من وجهة نظر معلمات رياض الاطفال من إعداد: مايكل وآخرون (Michael, et al, 2023) بعد أن قامت بترجمتها وإجراء الدراسة السيكومترية لها (إجراءات الصدق والثبات)؛ تتكوَّن الاستبانة من (60) بنداً. وتتوزع على خمسة محاور فرعية وفق الآتي:

الجدول (4) توزيع بنود استبانة درجة تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل من وجهة نظر معلمات رياض الاطفال على المحاور الفرعية

م.	محاور استبانة درجة تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال	عدد البنود	البنود
1.	**المحور الأول: (تصورات المعلمات حول أساليب التعلم)**	10	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10
2.	**المحور الثاني: (تقييم المعلمات لاعتقاداتهن حول التعلُّم لطفل المستقبل)**	10	11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20
3.	**المحور الثالث: (تقييم المعلّمات لكفاءتهن الذاتية في ممارسات التعليم)**	10	21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30
4.	**المحور الرابع: (تصورات المعلّمات لممارساتهن في التعلُّم)**	12	31، 32، 33، 34، 35، 36، 37، 38، 39، 40، 41، 42
5.	**المحور الخامس: (تقييم المعلمات للتحدّيات التي تواجه تطبيق ممارسات التعليم لطفل المستقبل)**	18	43، 44، 45، 46، 47، 48، 49، 50، 51، 52، 53، 54، 55، 56، 57، 58، 59، 60

تتم الإجابة على بنود الاستبانة بواحدة من الإجابات الخمس التالية: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة). فالبنود تُعطى درجاتها وبالترتيب السابق على النحو التالي: (5، 4، 3، 2، 1)، على الترتيب لكل بند في بنود الاستبانة.

– صدق استبانة درجة تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل من وجهة نظر معلمات رياض الاطفال:

1) صدق المحكمين: أجرت الباحثة صدق المحكمين بهدف التحقّق من صلاحية بنود استبانة درجة تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل من وجهة نظر معلمات رياض الاطفال، حيث عرضت الاستبانة على عدد من أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية في جامعة حمص وبلغ عددهم (5) محكمين، لبيان رأيهم في صحة كل بند، ودرجة ملاءمته للمحور الذي ينتمي إليه، فضلاً عن ذكر ما يرونه مناسباً من إضافات أو تعديلات، وبناءً على الآراء والملاحظات تم تعديل صياغة بعض بنود الاستبانة، وبالتالي بلغ المجموع النهائي لبنود الاستبانة بصورتها النهائية (60) بنداً.

2) صدق البناء الداخلي: تم قياس ارتباط الدرجة الكليّة للاستبانة بالمحاور الفرعية، وجاءت النتائج كما يظهر في الجدول (5):

الجدول (5) معامل ارتباط (بيرسون) بين الدرجة الكلية والمحاور الفرعية لاستبانة درجة تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل من وجهة نظر معلمات رياض الاطفال

	الارتباط	المحور الأول: (تصورات المعلمات حول أساليب التعلم)	المحور الثاني: (تقييم المعلمات لاعتقاداتهن حول التعلُّم لطفل المستقبل)	المحور الثالث: (تقييم المعلّمات لكفاءتهن الذاتية في ممارسات التعليم)	المحور الرابع: (تصورات المعلّمات لممارساتهن في التعلُّم)	المحور الخامس: (تقييم المعلمات للتحدّيات التي تواجه تطبيق ممارسات التعليم لطفل المستقبل)
استبانة درجة تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل من وجهة نظر معلمات رياض الاطفال	ارتباط بيرسون	0.857**	0.875**	0.890**	0.878**	0.867**
	القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	عدد البنود	10	10	10	12	18

الاطفال

يلاحظ من الجدول (5) أنَّ ارتباط الدرجة الكلية للاستبانة مع المحاور الفرعية تراوح بين (0,857 و0,890)، وهو قيم ارتباط جيدة تدل على أنَّ بنود استبانة درجة تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل من وجهة نظر معلمات رياض الاطفال متجانسة في قياس السمة المقيسة. وتمَّ حساب معامل ارتباط الدرجة الكلية للاستبانة بدرجات البنود الفرعية، وجاءت النتائج وفق الجدول الآتي:

الجدول (6) معاملات الارتباطات (بيرسون) بين الدرجة الكلية والبنود الفرعية لاستبانة درجة تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل من وجهة نظر معلمات رياض الاطفال

البند	معامل الارتباط بيرسون	البند	معامل الارتباط بيرسون	البند	معامل الارتباط بيرسون	البند	معامل الارتباط بيرسون
.1	**0.858	.16	**0.665	.31	**0.742	.46	**0.885
.2	**0.859	.17	**0.741	.32	**0.738	.47	**0.914
.3	**0.871	.18	**0.711	.33	**0.665	.48	**0.869
.4	**0.652	.19	**0.650	.34	**0.719	.49	**0.860
.5	**0.626	.20	**0.711	.35	**0.702	.50	**0.902
.6	**0.704	.21	**0.737	.36	**0.713	.51	**0.834
.7	**0.625	.22	**0.722	.37	**0.705	.52	**0.782
.8	**0.727	.23	**0.750	.38	**0.660	.53	**0.852
.9	**0.742	.24	**0.716	.39	**0.734	.54	**0.875
.10	**0.727	.25	**0.627	.40	**0.743	.55	**0.845
.11	**0.695	.26	**0.676	.41	**0.770	.56	**0.894
.12	**0.741	.27	**0.578	.42	**0.810	.57	**0.909
.13	**0.711	.28	**0.620	.43	**0.830	.58	**0.763
.14	**0.709	.29	**0.695	.44	**0.860	.59	**0.736
.15	**0.750	.30	**0.736	.45	**0.906	.60	**0.584

أظهرت النتائج أنَّ قيم ارتباط الدرجة الكلية مع البنود الفرعية تراوحت ما بين (0.578 و0.914)، مما يدل على أنَّ استبانة درجة تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل من وجهة نظر معلمات رياض الاطفال متجانسة وتتسم بصدق البناء الداخلي في قياس الغرض الذي وضعت من أجله.

- **ثبات استبانة درجة تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل من وجهة نظر معلمات رياض الاطفال:**

تم حساب ثبات استبانة درجة درجة تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل من وجهة نظر معلمات رياض الاطفال على الطرق التالية: (الثبات بالإعادة، وسبيرمان براون للتجزئة النصفية، وألفا كرونباخ)، لذلك تمَّ تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية مرتين متتاليتين بفارق زمني (16) يوماً، وجاءت النتائج وفق الجدول (7):

الجدول (7) نتائج الثبات بالإعادة وسبيرمان براون للتجزئة النصفية وألفا كرونباخ لاستبانة درجة تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل من وجهة نظر معلمات رياض الاطفال

محاور استبانة درجة تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل	ثبات الإعادة	سبيرمان براون	ألفا كرونباخ
المحور الأول: (تصورات المعلمات حول أساليب التعلم)	0.883	0.857	0.735
المحور الثاني: (تقييم المعلمات لاعتقاداتهن حول التعلُّم لطفل المستقبل)	0.857	0.875	0.751
المحور الثالث: (تقييم المعلّمات لكفاءتهن الذاتية في ممارسات التعليم)	0.875	0.870	0.739
المحور الرابع: (تصورات المعلّمات لممارساتهن في التعلُّم)	0.917	0.868	0.764
المحور الخامس: (تقييم المعلمات للتحدّيات التي تواجه تطبيق ممارسات التعليم لطفل المستقبل)	0.825	0.888	0.840
الدرجة الكليّة	0.894	0.881	0.805

أظهرت النتائج أنَّ قيم معاملات الثبات بالإعادة بلغت في الدرجة الكلية للاستبانة (0.894)، وأظهرت النتائج أنَّ معاملات الثبات وفق التجزئة النصفية باستخدام معامل الارتباط سبيرمان بلغت (0.888)، وأظهرت النتائج أنَّ قيم ثبات ألفا كرونباخ في الدرجة الكلية للاستبانة بلغت (0.840)، وهي دالة إحصائياً، وتدل على ثبات الاستبانة، وتسمح بإجراء البحث.

11. مناقشة نتائج أسئلة البحث وفرضياته:

11.1. نتائج أسئلة البحث ومناقشتها وتفسيرها:

11.1.1. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مفهوم ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقل؟

وقد تمت الإجابة عن هذا السؤال بعد إعداد قائمة بممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل.

11.1.2. النتائج المتعلقة بالسؤال الثانوي: ما درجة تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل من وجهة نظر معلمات رياض الاطفال في حمص؟

للكشف عن درجة تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل من وجهة نظر معلمات رياض الاطفال في حمص وفق تقدير أفراد عينة البحث، تم حساب طول الفئة فأعطيت كل درجة من الدرجات قيماً متدرجة وفقاً للاستبانة المستخدمة ومفتاح التصحيح، وذلك للحكم على آراء المعلمات لكل بند من البنود التي تضمنتها الاستبانة باستخدام الثانون الآتي:

طول الفئة= أعلى درجة للاستجابة في الاستبانة – أدنى درجة للاستجابة في الاستبانة/ عدد فئات تدرج الاستبانة

تم حساب المدى وذلك بطرح أصغر قيمة في الاستبانة من أكبر قيمة (5− 1= 4)، وحساب طول الفئة وذلك بتقسيم المدى وهو (4) على عدد الفئات (5) (5/4 = 0.8)، ومن ثم إضافة طول الفئة وهو (0.8) إلى أصغر قيمة في الاستبانة وهي (1)، للحصول على الفئة الثانية، وهكذا للوصول إلى الفئة الآخيرة، كما هو موضح بالجدول (8):

الجدول (8) تقدير / درجة تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل من وجهة نظر معلمات رياض الاطفال/ من وجهة نظر أفراد عينة البحث

فئات قيم المتوسط الرتبي	تقدير مستوى تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل من وجهة نظر معلمات رياض الاطفال
1 – 1.8	محققة بدرجة منخفضة جداً
1.81 – 2.60	محققة بدرجة منخفضة
2.61 – 3.40	محققة بدرجة متوسطة
3.41 – 4.20	محققة بدرجة مرتفعة
4.21 – 5	محققة بدرجة مرتفعة جداً

وكانت النتائج وفق الجدول الآتي:

الجدول (9) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الرتبي لدرجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة درجة تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل من وجهة نظر معلمات رياض الاطفال في حمص

م.	محاور استبانة درجة تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الرتبي	الرتبة	تقدير الدرجة
1.	المحور الأول: (تصورات المعلمات حول أساليب التعلم)	35.82	12.227	3.58	5	مرتفعة
2.	المحور الثاني: (تقييم المعلمات لاعتقاداتهن حول التعلُّم لطفل المستقبل)	36.81	12.523	3.68	4	مرتفعة
3.	المحور الثالث: (تقييم المعلّمات لكفاءتهن الذاتية في	37.33	12.194	3.73	3	مرتفعة

	ممارسات التعليم)					
.4	**المحور الرابع: (تصورات المعلّمات لممارساتهن في التعلُّم)**	45.93	12.946	3.82	2	مرتفعة
.5	**المحور الخامس: (تقييم المعلمات للتحدّيات التي تواجه تطبيق ممارسات التعليم لطفل المستقبل)**	71.90	15.320	3.99	1	مرتفعة
	الدرجة الكلية	227.79	61.674	3.79		مرتفعة

يلاحظ من الجدول (9) أنَّ درجة تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل من وجهة نظر معلمات رياض الاطفال كان مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الرتبي لاستجابة أفراد عينة البحث (3.79). وكان أكثر المحاور ارتفاعاً بالمرتبة الأولى تقييم المعلمات للتحدّيات التي تواجه تطبيق ممارسات التعليم لطفل المستقبل، يليها تصورات المعلّمات لممارساتهن في التعلُّم، ثمَّ تقييم المعلّمات لكفاءتهن الذاتية في ممارسات التعليم.

وقد يعزى ذلك إلى أن التعليم في بعض مؤسسات رياض الأطفال لا يزال يركز على الجانب التلقيني، كما أن ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل من وجهة نظر معلمات رياض الاطفال تحتاج من المعلّمة إلى وقت وجهد للتحضير والإعداد لتنفيذ الأنشطة التعليمية باستخدام إحدى هذه الاستراتيجيات الحديثة أو مزيج منها، كما أن بعض المعلمات قد تكن غير ملّمة بهذه الممارسات التعليمية الحديثة، وقد يتخوف بعضهن من فقدان السيطرة على قاعة النشاط عند تطبيقها، فالملاحظ أن أعداد الأطفال في قاعات الأنشطة كبير، ولذلك تلجأ المعلّمة إلى استخدام أساليب التعليم التقليدية كالشرح والتلقين.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى ضعف التركيز على تطبيق ممارسات تعليم الطفل الحديثة في برامج تأهيل وإعداد المعلّمين قبل الخدمة في الروضات، مما يقلّل من استخدام المعلّمات لهذه الاستراتيجيات والممارسات. كما أن بعض المعلمات يقدمن

للأطفال المعلومات جاهزة عن طريق استخدامهن للطرائق التقليدية، لذلك أصبح الأطفال يفضّلون تلقي المعلومات من المعلّم بشكل مباشر؛ فالاعتماد الكلي من الأطفال على المعلّم في النشاط التعليمي يجعل المعلّم غير قادر على استخدام بعض استراتيجيات التعلُّم الحديثة التي تركز على المتعلمين أنفسهم؛ مما يقلل من استخدامهن لها.

تتفق نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة الشبول (2023) التي هدفت إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه معلمات الصفوف الثلاثة الاولى في مدارس مديرية التربية والتعليم التابعة للواء الرمثا، وتكونت عينة الدراسة من (200) معلمة من معلمات الصفوف الثلاثة الاولى، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي من خلال تطوير استبانة وتوزيعها على أفراد عينة الدراسة إلكترونياً. وخلصت الدراسة إلى أن مستوى الصعوبات التي تواجه معلمات الصفوف الثلاثة الاولى في مدارس مديرية التربية والتعليم التابعة للواء الرمثا جاءت بدرجة مرتفعة. وأظهرت نتائج دراسة الغاوي وسلوم (2024) أنه يوجد توافقاً وبدرجة كبيرة من أفراد عينة الدراسة في التغلُّب على معوقات استخدام استراتيجيات التعلُّم التعاوني والنشط وعلاجها. وأشارت دراسة ميروفسي و ديموف (Merovci & Dimov, 2024) التي هدفت إلى تعرُّف تصورات المعلمين حول فوائد ومعوقات التعلم النشط في سياق المدرسة الابتدائية، بشكل عام، كان المستجيبون يميلون إلى تقييم فوائد التعلُّم النشط بشكل أكثر إيجابية من قيوده. ومع ذلك، هناك اختلافات بين المستجيبين من حيث الفعالية والجدوى، مما يؤكد على الطبيعة الدقيقة للتعلُّم النشط، حيث يتم الاعتراف بالفوائد جنباً إلى جنب مع التحديات. كما سعت دراسة برزنجي (2024) إلى الكشف عن تطبيق أنشطة التعلم الممتع في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في المدينة المنورة من وجهة نظر معلمي الرياضيات، ولتحقيق ذلك أُستخدم المنهج الوصفي المسحي، وصممت الباحثة استبانة مكونة من (30) عبارة؛ موزعةً على ثلاثة محاور رئيسة، وطُبِّقت الدراسة على (295) معلم ومعلمة من معلمي رياضيات المرحلة الابتدائية، وكشفت النتائج أن درجة استخدام معلمي الرياضيات لأنشطة التعلم الممتع في تدريس الرياضيات في درجة استخدام متوسطة، كما تحددت أنشطة التعلم الممتع التي تناسب تدريس الرياضيات في المرحلة الابتدائية في درجة موافقة متوسطة. وجاءت

الصعوبات التي تواجه المعلمين في تطبيق أنشطة التعلم الممتع في تدريس الرياضيات في درجة موافقة مرتفعة.

تتفق نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة أبو سنينة وآخرون (2009) التي أظهرت نتائجها أنَّ درجة ممارسة مبادئ التعلُّم النشط في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر معلميها في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن كان بدرجة مرتفعة. كما أظهرت نتائج دراسة الثبيتي (2020) أنَّ درجة الصعوبات في استخدام معلمات اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة الطائف لاستراتيجيات التعلُّم النشط كانت كبيرة. وتتفق نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة المحمدي (2018) التي أثبتت نتائجها أنَّ درجة استخدام المعلمات لاستراتيجيات التعلُّم النشط في أثناء التدريس في المرحلة المتوسطة كانت كبيرة. كما تتفق مع نتيجة دراسة زروالي (2020) التي أثبتت نتائجها أنَّ درجة ممارسة أساتذة المرحلة الابتدائية لاستراتيجيات التعلُّم النشط وفق مقاربة التدريس بالكفاءات جاءت بدرجة مرتفعة.

وتختلف نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة أغا (2023) التي أظهرت نتائجها أن درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة طرطوس لاستراتيجيات التعلم النشط متوسطة. ودراسة الطيطي (2010) التي أشارت نتائجها إلى أنَّ درجة ممارسة المعلمين لإستراتيجيات التعلم النشط جاءت متوسطة.

11.2. نتائج فرضيات البحث ومناقشتها وتفسيرها:

جرى اختبار الفرضيات عند مستوى الدلالة (0.05):

الفرضية الأولى: ((لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عيّنة البحث على استبانة درجة تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل من وجهة نظر معلمات رياض الاطفال وفق متغير الدورات التدريبية)).

للتحقق من صحة هذه الفرضية أُستخدم اختبار ت ستودينت (t-test)، وجاءت النتائج على النحو التالي:

الجدول (10) نتائج اختبار ت ستودينت لدلالة الفروق بين متوسطي درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة درجة تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل من وجهة نظر معلمات رياض الاطفال تبعاً لمتغيّر الدورات التدريبية

محاور الاستبانة	متغير الدورات التدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	القرار
تصورات المعلمات حول أساليب التعلم	التحقن	64	33.41	12.765	206	1.908	0.066	غير دالة عند (0.05)
	لم يلتحقن	144	36.89	11.868				
تقييم المعلمات لاعتقاداتهن حول التعلُّم لطفل المستقبل	التحقن	64	34.88	12.850	206	1.492	0.145	غير دالة عند (0.05)
	لم يلتحقن	144	37.67	12.322				
تقييم المعلّمات لكفاءتهن الذاتية في ممارسات التعليم	التحقن	64	35.02	12.922	206	1.837	0.079	غير دالة عند (0.05)
	لم يلتحقن	144	38.36	11.757				
تصورات المعلّمات لممارساتهن في التعلُّم	التحقن	64	43.53	13.731	206	1.793	0.087	غير دالة عند (0.05)
	لم يلتحقن	144	47.00	12.483				
تقييم المعلمات للتحدّيات التي	التحقن	64	69.95	15.810	206	1.223	0.232	غير دالة عند (0.05)
	لم يلتحقن	144	72.76	15.072				

تواجه تطبيق ممارسات التعليم لطفل المستقبل								
الدرجة الكلية	التحقن	64	216.78	64.275	206	1.725	0.096	غير دالة عند (0.05)
	لم يلتحقن	144	232.69	60.062				

مناقشة الفرضية: يظهر من خلال الجدول (10) بأن قيمة ت = (1.725) عند درجة حرية = (206)، والقيمة الاحتمالية (0.096)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05). وهذا يُشير إلى أنه لا يوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة درجة تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل من وجهة نظر معلمات رياض الاطفال في الدرجة الكلية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية.

ويمكن تفسير ذلك بأنَّ المعلّمات العاملات في الروضات جميعهن يواجهون التحديات ذاتها في أثناء تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل، وأنَّهن بحاجة إلى مزيد من التدريب والخبرات المهنية حول أساليب التغلُّب على المعوّقات والتحديات التي يُواجهونها في تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل داخل قاعة النشاط، كما أنّهن تعرضن إلى الظروف نفسها في أثناء دراستهن الجامعية، وبالتالي انعكست على أدائهن خلال مزاولتهن العملية التعليمية التعلمية في الروضة، وعملهن على تحقيق الأهداف التي يعملن على تحقيقها في المؤسسة التعليمية. فضلاً عن تشابه الدورات التدريبية والأنظمة والقوانين المعمول فيها في وزارة التربية التي لا تميز بين المعلّمات، وتشابه ظروف بيئة العمل في الروضة وصعوباتها، والأدوات المتوافرة في الروضات، والمتاحة لمعلمات الروضة في الروضات جميعها.

تتفق نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة الشبول (2023) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق حول استجابات عينة الدراسة تعزى إلى متغير الالتحاق بالدورات التدريبية. وتختلف نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة أغا (2023) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي التعليم الأساسي

لاستراتيجيات التعلم النشط تعزى لمتغير اتباع الدورات التدريبية ولصالح متبعي الدورات التدريبية.

الفرضية الثانية: ((لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عيّنة البحث على استبانة درجة تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل من وجهة نظر معلمات رياض الاطفال في حمص وفق متغير المؤهل العلمي)).

للتحقق من صحة هذه الفرضية أُستخدم اختبار ت ستودينت (t-test)، وجاءت النتائج على النحو التالي:

الجدول (11) نتائج اختبار ت ستودينت لدلالة الفروق بين متوسطي درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة درجة تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل من وجهة نظر معلمات رياض الاطفال في حمص تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

محاور الاستبانة	متغير المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	القرار
تصورات المعلمات حول أساليب التعلم	إجازة جامعية	82	36.17	12.017	206	0.336	0.738	غير دالة عند (0.05)
	دبلوم فأعلى	126	35.59	12.403				
تقييم المعلمات لاعتقاداتهن حول التعلُّم لطفل المستقبل	إجازة جامعية	82	37.35	11.985	206	0.502	0.622	غير دالة عند (0.05)
	دبلوم فأعلى	126	36.46	12.896				
تقييم المعلّمات لكفاءتهن الذاتية في ممارسات التعليم	إجازة جامعية	82	38.05	11.544	206	0.683	0.495	غير دالة عند (0.05)
	دبلوم فأعلى	126	36.87	12.623				
تصورات	إجازة جامعية	82	46.16	13.333	206	0.202	0.840	غير دالة

المعلّمات لممارساتهن في التعلُّم	دبلوم فأعلى	126	45.79	12.740				عند (0.05)
تقييم المعلمات للتحدّيات التي تواجه تطبيق ممارسات التعليم لطفل المستقبل	إجازة جامعية	82	73.04	14.789	206	0.863	0.389	غير دالة عند (0.05)
	دبلوم فأعلى	126	71.16	15.670				
الدرجة الكلية	إجازة جامعية	82	230.77	59.771	206	0.560	0.576	غير دالة عند (0.05)
	دبلوم فأعلى	126	225.86	63.042				

مناقشة الفرضية: يظهر من خلال الجدول (11) بأن قيمة ت = (0.560) عند درجة حرية = (206)، والقيمة الاحتمالية (0.576)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05). وهذا يُشير إلى أنه لا يوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة درجة تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل من وجهة نظر معلمات رياض الاطفال في حمص في الدرجة الكلية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

ويمكن تفسير ذلك بأنَّ المعلمات باختلاف مؤهلاتهن العلمية يُؤكدن على أهمية تطبيق ممارسات التعليم المعاصرة التي ترتكز على مبادئ ممارسات التعليم الحديثة الخاصة بطفل المستقبل، كما أنَّهن قادرات على تقييم معوّقات وتحدّيات تطبيق ممارسات التعليم الحديثة الخاصة بطفل المستقبل بسبب اطلاعهن على آخر المستجدات والتطورات في مجال العلوم التربوية وطرائق التدريس، كون العلوم التربوية في تطوَّر مستمر مما يستدعي تدريباً واطلاعاً مستمراً على آخر ما توصلت إليه العلوم التربوية وتطبيق ممارسات التعليم الحديثة الخاصة بطفل المستقبل في المجال التعليمي.

تتفق نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة الشبول (2023) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية حول استجابات عينة الدراسة تعزى إلى متغيّر المؤهل العلمي. وأكَّدت نتائج دراسة الرشيدي (2015) أنَّه لا يوجد فروق دالة إحصائياً في درجة ممارسة دور المعلّم لأدواره في التعلُّم النشط تبعاً لمتغيّر المؤهل العلمي. وتتفق مع نتائج دراسة مفارجة ورمضان (2019) أنه يوجد فروق دالة إحصائياً في معيقات استخدام التعلُّم النشط للمرحلة الأساسية الدنيا تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. كما تتفق مع نتيجة دراسة الفواعير وآخرون (2023) التي أظهرت نتائجها أنه لا يوجد فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغيّر المؤهل العلمي. وتتفق نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة سماره (2018) التي أظهرت نتائجها أنه لا يوجد فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغيّر المؤهل العلمي. وأكَّدت نتائج دراسة سعادة والرشيدي (2017) أنَّه لا يوجد فروق دالة إحصائياً في درجات أفراد عينة الدراسة عن استبانة درجة ممارسة المعلمين في المرحلة الثانوية لأدوارهم في التعلُّم النشط تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. وأشارت دراسة قطاوي والعايدي (2020) إلى أنه لا يوجد فروق دالة إحصائياً في مستوى معرفة المعلمين بالتعلُّم النشط تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. وتختلف نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة أغا (2023) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي التعليم الأساسي لاستراتيجيات التعلم النشط تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا. وتختلف مع نتيجة دراسة حسونة والمطري (2018) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً لصالح فئة (الإجازة الجامعية، والماجستير).

الفرضية الثالثة: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عيّنة البحث على استبانة درجة تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل من وجهة نظر معلمات رياض الاطفال في حمص وفق متغير عدد سنوات الخبرة).

للتحقّق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (12):

الجدول (12) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا لدلالة الفروق بين إجابات أفراد عينة البحث على استبانة درجة تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل من وجهة نظر معلمات رياض الاطفال في حمص تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

محاور الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الاحتمال	القرار
تصورات المعلمات حول أساليب التعلم	بين المجموعات	15540.698	2	7770.349	103.407	0.000	دالة عند (0.01)
	داخل المجموعات	15404.359	205	75.143			
	المجموع	30945.058	207				
تقييم المعلمات لاعتقاداتهن حول التعلُّم لطفل المستقبل	بين المجموعات	13799.257	2	6899.628	75.790	0.000	دالة عند (0.01)
	داخل المجموعات	18662.431	205	91.036			
	المجموع	32461.688	207				
تقييم المعلّمات لكفاءتهن الذاتية في ممارسات التعليم	بين المجموعات	13892.733	2	6946.367	84.324	0.000	دالة عند (0.01)
	داخل المجموعات	16887.377	205	82.377			
	المجموع	30780.111	207				
تصورات المعلّمات لممارساتهن في التعلُّم	بين المجموعات	14219.360	2	7109.680	71.188	0.000	دالة عند (0.01)
	داخل المجموعات	20473.698	205	99.872			
	المجموع	34693.058	207				
تقييم المعلمات	بين المجموعات	10218.106	2	5109.053	27.300	0.000	دالة عند

درجة تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل من وجهة نظر معلمات رياض الاطفال في حمص

للتحدّيات التي تواجه تطبيق ممارسات التعليم لطفل المستقبل	داخل المجموعات	38364.774	205	187.145			(0.01)
	المجموع	48582.880	207				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	333503.187	2	166751.593	75.320	0.000	دالة عند (0.01)
	داخل المجموعات	453850.924	205	2213.907			
	المجموع	787354.111	207				

يتبين من الجدول (12)، وبعد تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) أن قيمة (ف) المحسوبة بلغت (75.320)، والقيمة الاحتمالية (0.000)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.01) في إجابات أفراد عيّنة البحث على استبانة درجة تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل من وجهة نظر معلمات رياض الاطفال. وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية، وتقبل الفرضية البديلة. وكما تبيّن باختبار شيفيه (Scheffe) لمقارنة الفروق بين المتوسطات أن الاستجابات جميعها في استبانة درجة تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل من وجهة نظر معلمات رياض الاطفال ومحاورها الفرعية كانت لصالح المعلمات اللواتي يمتلكن عدد أكبر من سنوات الخبرة (من 6 إلى 15 سنة، 16 سنة فأكثر).

الجدول (13) المقارنات المتعددة بين متوسطات الإجابات على استبانة درجة تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل من وجهة نظر معلمات رياض الاطفال وفق متغير عدد سنوات الخبرة

القرار	قيمة الاحتمال	متوسط الفروق	Scheffe	
			المجموعة ب	المجموعة أ
دالة لصالح المعلمات من فئة من 6 إلى 15 سنة	0.000	*-60.458	من 6 إلى 15 سنة	**5 سنوات فأقل**
دالة لصالح المعلمات من فئة 16 سنة فأكثر	0.000	*-98.639	16 سنة فأكثر	
دالة لصالح المعلمات من فئة 16 سنة فأكثر	0.083	*-38.182	16 سنة فأكثر	من 6 إلى 15 سنة

ويمكن تفسير ذلك بأنَّ المعلمات ذوات الخبرة التعليمية في الروضات أكثر قدرة على تشخيص معوّقات تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل وكيفية التعامل معها وتجاوزها نتيجة خبراتهن المتراكمة في المجال التعليمي، فهن يُدركن أهمية تطبيق ممارسات التعليم الحديثة في قاعة النشاط من أجل مواكبة التطور السريع الحاصل في نظام التعليم العالمي المعاصر، وحاجة المعلمين للدورات التدريبية وورش العمل من أجل سد الفجوة المعرفية الحاصلة بينهم وبين مجتمع المعرفة المحيط بهم، وكيفية تطوير البنية التحتية في الروضات من تجهيزات وبيئة مادية تعليمية تُسهم في تطوير مهارات المتعلمين وإشراكهم بفاعلية في العملية التعليمية. فالمعلّمة تواكب كثيراً من التغيرات والتطورات العلمية والعملية مع الزمن، وهذا يستدعي التدريب المستمر للمعلمات لمواكبة التطور الحاصل. كما أن بعض ممارسات التعليم الحديثة الخاصة بطفل المستقبل أصبحت شائعة بين المعلمات ممن يمتلكن الخبرة الطويلة بسبب الدورات التدريبية التي

خضعن لها، وبسبب الورشات التعليمية التي يقيمها كل من مديرية المناهج في وزارة التربية ومركز تطوير المناهج.

تتفق نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة الثبيتي (2020) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً في الصعوبات في استخدام معلمات اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي لاستراتيجيات التعلُّم النشط لصالح المعلمات ذوات الخبرة الأكثر من 10 سنوات. كما تتفق مع نتيجة دراسة زروالي (2020) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائياً في درجة ممارسة استراتيجيات التعلُّم النشط تبعاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح المعلمين الذين لديهم عدد أكبر من سنوات الخبرة. كما تتفق مع نتيجة دراسة حسونة والمطري (2018) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المعلمات من فئة (5– 10) سنوات.

تختلف نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة الشبول (2023) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) حول استجابات عينة الدراسة تعزى إلى متغيّر عدد سنوات الخبرة. كما تختلف مع نتيجة دراسة الطيطي (2010) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة الممارسة تعزى للصف أو الجنس أو الخبرة أو التفاعل بينها. وأكَّدت نتائج دراسة الرشيدي (2015) أنَّه لا يوجد فروق دالة إحصائياً في درجة ممارسة دور المعلّم لأدواره في التعلُّم النشط تبعاً لمتغيّر عدد سنوات الخبرة. كما تختلف مع نتيجة دراسة أبو سنينة وآخرون (2009) التي أظهرت نتائجها أنَّه لا يوجد فروق دالة إحصائياً في درجة ممارسة مبادئ التعلُّم النشط تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة. وتختلف نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة سماره (2018) التي أظهرت نتائجها أنه لا يوجد فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغيّر عدد سنوات الخبرة. وأكَّدت نتائج دراسة سعادة والرشيدي (2017) أنَّه لا يوجد فروق دالة إحصائياً في درجات أفراد عينة الدراسة عن استبانة درجة ممارسة المعلمين في المرحلة الثانوية لأدوارهم في التعلُّم النشط تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

وأشارت دراسة قطاوي والعايدي (2020) إلى أنه يوجد فروق دالة إحصائياً في مستوى معرفة المعلمين بالتعلُّم النشط تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة من (1–5) سنوات. وأثبتت نتائج دراسة مفارجة ورمضان (2019) أنه لا يوجد فروق

دالة إحصائياً في معيقات استخدام التعلُّم النشط للمرحلة الأساسية الدنيا تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

12. مقترحات البحث والبحوث المقترحة:

في ضوء النتائج التِي توصل إليها البحث يُمكن تقديم المقترحات الآتية:

12.1 توجيه وزارة التربية لتوفير أدلة تعليمية ومواد منهجية مرافقة للخبرات التعليمية لتقوم معلمات رياض الأطفال بتطبيق استراتيجيات وممارسات التعليم الحديثة، وعقد البرامج والورشات التدريبية بما يتعلق بأساليب التدريس الحديثة لا سيما استراتيجيات التعلُّم الخاصة بطفل المستقبل والعمل على توفير كل ما يلزم لتطبيقها.

12.2 العمل على عقد دورات تدريبية للمعلّمات في الروضات تُمكّنهن من تطبيق الإستراتيجيات الحديثة في التعلُّم والمطورة تطبيقاً عملياً في الموقف التعليمي، لتصبح المعلمة موجهة ومرشدة وميسرة للتعلُّم، وقادراً على تصميم المواقف التعليمية المثيرة للتفكير والبحث، واستخدام المعرفة لتحقيق الأهداف المرجوة في تطوير الممارسات التعليمية.

12.3 ضرورة الاهتمام بالتطوير المستمر لبرامج الإعداد المهني لمعلمات رياض الأطفال، وتزويدهن بالاتجاهات الحديثة في التدريس، وكيفية استخدام استراتيجيات وممارسات التعليم الحديثة في رياض الأطفال.

12.4 العمل على توفير الوسائل التعليمية المناسبة لتطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل مع ضرورة مراعاة كافة العوامل المتصلة ببيئة التعلُّم التي تحفّز المعلمات على استخدام تلك الاستراتيجيات والممارسات.

12.5 توجيه معلمات رياض الأطفال إلى ضرورة تجنب طرائق التدريس التقليدية والاهتمام بتنويع الطرائق والاستراتيجيات التي تتيح للمتعلّمين فرص المشاركة في عملية التعلُّم.

12.6 تبادل الزيارات الميدانية بين المعلمات في مؤسسات رياض الأطفال الحكومية والخاصة التابعة لمديرية تربية حمص من أجل الاستفادة من الخبرات والمعارف المرتبطة بتطوير ممارسات التعليم الخاصة بطفل المستقبل.

12.7. التقليل من أعداد الأطفال داخل قاعة النشاط حتى تتمكن المعلّمة من تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل بسهولة.

وتقترح الباحثة إجراء الأبحاث الآتية:

- دراسة تحليلية لمدى توافق ممارسات التعليم الحالية في رياض الأطفال مع متطلبات القرن الحادي والعشرين: آراء معلمات رياض الأطفال في مدينة حمص.
- التقييم الكمي والنوعي لممارسات التعليم في رياض الأطفال: دراسة حالة لمعلمات رياض الأطفال في مدينة حمص.
- مقارنة بين ممارسات التعليم التقليدية والحديثة في رياض الأطفال: رؤى معلمات رياض الأطفال حول مدى ملاءمتها لطفل المستقبل.
- دراسة مقارنة بين ممارسات التعليم في رياض الأطفال في القطاعين العام والخاص: وجهة نظر معلمات رياض الأطفال.
- استكشاف ممارسات التعليم المبتكرة في رياض الأطفال: آراء معلمات رياض الأطفال حول فعاليتها في تحقيق أهداف تعليم الطفل.
- تحديد التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق ممارسات التعليم الحديثة: دراسة استكشافية.
- وصف المهارات التي تحتاجها معلمات رياض الأطفال لتطبيق ممارسات التعليم الحديثة: دراسة وصفية.
- وصف التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تحقيق التوازن بين الجانب الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي للطفل: دراسة وصفية.

قائمة المراجع

أ . المراجع العربية:

- أبو سنينة، عودة عبد الجواد؛ عشا، إنتصار خليل؛ قطاوي، محمد إبراهيم. (2009). درجة ممارسة مبادئ التعلُّم النشط في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر معلميها في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن. *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية*، 9(2)، 51 – 70.
- أغا، قمر عمر قاسم. (2023). درجة ممارسة معلمي التعليم الأساسي لاستراتيجيات التعلم النشط. *سلسلة العلوم التربوية*، 45(28)، حمص، سورية.
- برزنجي، سلوى. (2024). تطبيق أنشطة التعلم الممتع في تدريس الرياضيات من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة. *المجلة العلمية في كلية التربية*، جامعة أسيوط، 40(10)، 115 – 146.
- الثبيتي، يسرا رجاء. (2020). واقع استخدام معلمات اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة الطائف لاستراتيجيات التعلُّم النشط. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، جامعة السلطان قابوس، 14(2)، 270– 288.
- حسونة، أسامة؛ المطري، بشرى. (2018). درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لعناصر التعلُّم النشط في العاصمة عمان من وجهة نظر المشرفين التربويين. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، 32(12)، 2219– 2246.
- الحسين، أحمد بن محمد. (2019). واقع استخدام استراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطالب في تدريس الدراسات الاجتماعية. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، 2(3)، 153 – 214.
- الخثلان، مي عبد العزيز؛ كدسة، ثريا عبد الخالق. (2024). ممارسات معلمات رياض الأطفال لتحقيق معيار العمليات المعرفية والمعلومات العامة وفقاً لمعايير التعلم المبكر النمائية. *مجلة التربية (الأزهر) للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية*، 43(203)، 305– 346.
- الرشيدي، فاطمة جمال. (2015). *درجة ممارسة دوري المعلّم والطالب في التعلُّم النشط في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية وطلبتها في*

دولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

- زروالي، وسيلة. (2020). درجة ممارسة أساتذة المرحلة الابتدائية لاستراتيجيات التعلُّم النشط وفق مقاربة التدريس بالكفاءات. *مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية*، 4(2)، 210 – 236.
- سعادة، جودت أحمد؛ الرشيدي، فاطمة جمال. (2017). درجة ممارسة المعلمين والطلبة في المرحلة الثانوية لأدوارهم في التعلم النشط من وجهة نظرهم. *دراسات العلوم التربوية*، 44(4)، ملحق (1)، 95 – 119.
- سعادة، جودت؛ إشتية، فواز عقل؛ أبو عرقوب، مجدي. (2006). *التعلم النشط بين النظرية والتطبيق*. عمان: دار الشروق.
- سماره، نواف أحمد. (2018). واقع ومعوّقات استخدام استراتيجيات التعلُّم النشط لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في الأردن. *دراسات العلوم التربوية*، 45(4)، ملحق (7)، 479 – 497.
- الشبول، رحاب يوسف. (2023). الصعوبات التي تواجه معلمات الصفوف الثلاثة الاولى: دراسة ميدانية في مدارس مديرية التربية والتعليم التابعة للواء الرمثا. *المجلة العلمية في كلية التربية*، جامعة أسيوط، 39(3)، 20 – 49.
- الطيطي، محمد عيسى جاد الله. (2010). درجة ممارسة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة جرش لإستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظرهم. *مجلة كلية التربية*، 20(3)، 23 – 66.
- عشا، انتصار خليل؛ أبو عواد، فريال؛ الشلبي، إلهام علي؛ عبد، إيمان رسمي. (2012). أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية. *مجلة جامعة دمشق*، 28(1)، 519 – 542.
- الغاوي، شروق عادل؛ سلوم، طاهر عبد الكريم. (2024). معوّقات استخدام استراتيجيات التعلُّم التعاوني من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى من التعليم

الأساسي وسبل علاجها. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*، 40(4)، 197 – 218.

- الفواعير، أحمد؛ العمري، حسن محمد؛ العلوية، كوثر بنت صالح؛ الخميسية، كوثر بنت عامر. (2023). معوقات تطبيق معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عمان لإستراتيجيات التعلُّم النشط في التدريس. *الدراسات التربوية والنفسية*، 1(1)، 1 – 52.
- قطامي، يوسف؛ قطامي، نايفة؛ أبو جابر، ماجد. (2008). *تصميم التدريس*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- القطان، خالد حسين. (2020). اتجاهات معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في دولة الكويت نحو استخدام استراتيجيات التعلُّم النشط ومعوقات تطبيقها من وجهة نظرهم. *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، (110)، 488 – 528.
- قطاوي، محمد؛ العايدي، جهاد. (2020). مستوى معرفة معلمي العلوم والدراسات الاجتماعية بالتعلم النشط في الأردن. *مجلة جامعة الخليل للبحوث بالعلوم الإنسانية*، 11(2)، 1-17.
- المحمدي، إيمان ساعد. (2018). واقع استخدام معلمات الرياضيات لاستراتيجيات التعلُّم النشط في تدريس الرياضيات بالمرحلة المتوسطة. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 7(2)، 55 – 80.
- مفارجة، نفور؛ رمضان، محمود. (2019). معيقات استخدام استراتيجيات التعلُّم النشط في تدريس مادة العلوم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة نابلس. *مجلة جامعة الاستقلال للأبحاث*، 4(2)، 215 – 246.

ب . المراجع الأجنبية:

- Al-Ghawi, Shurooq Adel; Salloum, Taher Abdul Karim. (2024). Obstacles to the use of cooperative learning strategies from the perspective of primary school teachers and ways to address them.

Damascus University Journal of Educational and Psychological Sciences, 40(4), 197-218. (In Arabic)

- Ashour, Thanaa Hashem; Suleiman, Jamal Ahmed. (2024). The degree of use of SCAMPER strategy by primary school teachers in the teaching-learning process from their point of view. Damascus University Journal of Educational and Psychological Sciences, 40(4), 61-82. (In Arabic)
- Barta, A., Fodor, L.A., Tamas, B. and Szamoskozi, I. (2022) 'The development of students' critical thinking abilities and dispositions through the concept mapping learning method – a meta-analysis. *Educational Research Review*, 37, 100481.
- Bean, J. C. (2011). *Engaging Ideas: The Proffesor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom.* John Wiley & Sons.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). Active learning: Creating excitement in the classroom (1991 ASHE-ERIC Higher Education Reports). ERIC Clearinghouse on Higher Education, the George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036-1183.
- Børte, K., Nesje, K., & Lilllejord, S. (2023). Barriers to student active learning in higher education. *Teaching in Higher Education*, 28, 597-615. https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1839746
- Canlı, G., ALTAY, F. (2024). Training Needs of In-Service EFL Teachers in Language Testing and Assessment . *Pegem Journal of Education and Instruction*, 14(1), 69–79. https://doi.org/10.47750/pegegog.14.01.08.
- Desforges, C. (Ed.). (2001). *Uspješno učenje i poučavanje: psihologijski pristupi*. Zagreb: Educa.
- Donasco, E., Vertulfo, R. (2024). The Role of Kindergarten Teachers Fostering Play-Based Instruction. *Journal of Education and Training*, 11(2), 37. DOI:10.5296/jet.v11i2.21872.
- Dryden, G., & Vos, J. (2001). *Revolucija u učenju: kako promijeniti način na koji svijet uči*. Zagreb: Educa.

- Gazibara, S. (2013). Aktivno učenje: put prema uspješnom odgoju i obrazovanju. *Školski Vjesnik: časopis za Pedagogijsku Teoriju i Praksu*, *62*(2–3), 375–389.
- Gazibara, S. (2018). Aktivno učenje kao didaktičko-metodička paradigma suvremene nastave (Doctoral dissertation).
- Ha, X.V., & Murray, J.C. (2023) 'Corrective feedback: Beliefs and practices of Vietnamese primary EFL teachers. *Language Teaching Research,* 27 (1), 137–67.
- Howell, R. A. (2021). Engaging students in education for sustainable development: The benefits of active learning, reflective practices and flipped classroom pedagogies. *Journal of Cleaner Production,* 325, 129318. https:/doi.org/10.1016/j.jclepro.2021.129318.
- Kaendler, C., Wiedmann, M., Rummel, N. and Spada, H. (2015). Teacher competencies for the implementation of collaborative learning in the classroom: A framework and research review. *Educational Psychology Review,* 27, 505–36
- Letina, A. (2013). Kompetencije učitelja primarnoga obrazovanja za djelotvornu organizaciju i izvođenje nastave prirode i društva. *Život i Škola: časopis za Teoriju i Praksu Odgoja i Obrazovanja*, *59*(29), 341–356.
- Letina, A. (2015a). Učestalost primjene konstruktivističkih pristupa učenju u nastavi prirode i društva. *Život i Škola: časopis za Teoriju i Praksu Odgoja i Obrazovanja*, *61*(2), 157–168.
- Letina, A. (2016). Strategije aktivnog učenja u nastavi prirode i društva. *Školski Vjesnik: časopis za Pedagogijsku Teoriju i Praksu*, *65*(1), 1–31.
- Lombardi, D., Shipley, T. F., Bailey, J. M., Bretones, P. S., Prather, E. E., Ballen, C. J . . . ،.Docktor, J. L. (2021). The Curious Construct of Active Learning. *Psychological Science in the Public Interest,* 22(1), 8-43. https://doi.org/10.1177/1529100620973974.
- Matijević, M. (2008). Projektno učenje i nastava. In B. Drandić (Ed.), *Nastavnički suputnik* (pp. 188–225). Zagreb: Znamen.
- Merovci, S., & Dimov, B. (2024). Teacher Perceptions of Benefits and Constraints of Active Learning in the Primary

School Context. *International Journal of Teaching and Education*, 6(3), 1-15

- Michael, J. (2006). Where's the evidence that active learning works? *Advances in Physiology Education*, *30*(4), 159–167. doi:10.1152/advan.00053.2006.
- Michael, P., Alemu, M., Desie, Y., et al. (2023). Understanding and practice of active learning among upper primary school science and mathematics teachers. *Heliyon*, 9(6), e16854.
- Monk, J., & Silman, C. (2013). *Active Learning in Primary Schools Classrooms.* Routledge Taylor & Francis Group. https://doi.org/10.4324/9781315833484.
- Morgan, W., & Streb, M. (2001). Building citizenship: How student voice in service-learning develops civic values. *Social Science Quarterly*, *82*(1), 154–169. doi:10.1111/0038-4941.00014
- Peko, A., & Varga, R. (2014). Aktivo učenje u razredu. *Život i Škola: časopis za Teoriju i Praksu Odgoja i Obrazovanja*, *60*(31), 59–73.
- Pešikan, A. (2010). Savremeni pogled na prirodu školskog učenja i nastave: socio-konstruktivističko gledište i njegove praktične implikacije. *Psihološka Istraživanja*, *13*(2), 157–184.
- Robinson, L. E., Valido, A., Drescher, A., et al. (2023). Teachers, Stress, and the COVID-19 Pandemic: A Qualitative Analysis. *School Ment Health*, 15(1), 78-89. https://doi.org/10.1007/s12310-022-09533-2.
- Stoll, L., & Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole: kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola*. Zagreb: Educa.
- Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja: uvod u probleme metodičke organizacije poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović Štetić, V., & Miljković, M. (2014). *Psihologija obrazovanja – drugo, izmijenjeno i dopunjeno izdanje*. Zagreb: IER-Vern.
- Yusof, Y., Roddin, R., Awang, H. and Mukhtar, N. (2015). *Teachers and Their Teaching: Challenges and Desires in Promoting Active Learning Climates, paper presented in the 14th*

International Conference on Education and Educational Technology. Kuala Lumpur, Malaysia, April 23-25, 2015.

الملحق (1)

قائمة بأسماء السادة المحكمين

م.	اسم السيّد المحكم	مكان العمل
1.	أ. د.محمد اسماعيل	كلية التربية– جامعة حمص
2.	د.هبة سعد الدين	كلية التربية– جامعة حمص
3.	د.مها إبراهيم	كلية التربية– جامعة حمص
4.	د. رزان المرعي	كلية التربية– جامعة حمص
5.	د. باسل أحمد	كلية التربية– جامعة حمص

الملحق (2)

استبانة واقع تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل

. بنود الاستبانة:

م.	بنود الاستبانة	خيارات الإجابة				
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
	المحور الأول: (المعلمة ومهاراتها):					
1.	تمتلك المعلمة المعرفة الكافية بأساليب التعلم الحديثة والمناسبة للأطفال					

.2	تحرص المعلمة على توفير بيئة تعليمية محفزة وآمنة للأطفال					
.3	تستخدم المعلمة استراتيجيات تدريس متنوعة تتناسب مع احتياجات جميع الأطفال					
.4	تقيم المعلمة أداء الأطفال بشكل مستمر، ويقدم لهم تغذية راجعة بناءة					
.5	تشارك المعلمة أولياء الأمور في العملية التعليمية ويطلعهم على مستجدات أطفالهم					
.6	تتمتع المعلمة بالصبر والقدرة على التعامل مع الأطفال في مختلف المواقف					
.7	تسعى المعلمة لتنمية مهارات الأطفال الاجتماعية والعاطفية بالإضافة إلى الجانب الأكاديمي					
	المحور الثاني: (المنهج والأنشطة):					
.8	يتناسب المنهج الدراسي مع المرحلة العمرية للأطفال واهتماماتهم					
.9	يراعي المنهج الفروق الفردية بين الأطفال وقدراتهم المختلفة					
.10	تُعدُّ الأنشطة التعليمية المقدمة					

	للأطفال ممتعة ومشوقة وتساهم في تنمية مهاراتهم					
.11	توجد فرص كافية للأطفال للعب والتعلم من خلال اللعب					
.12	يتم توجيه الأطفال لاكتشاف قدراتهم ومواهبهم وتشجيعهم على تطويرها					
.13	يتم دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية بشكل فعال					
	المحور الثالث: (بيئة الروضة):					
.14	البيئة المدرسية مجهزة لتلبية احتياجات الأطفال المختلفة					
.15	هناك مساحات كافية للأطفال للعب والحركة والتفاعل مع بعضهم البعض					
.16	توجد مصادر تعلم متنوعة ومناسبة للأطفال					
.17	يتم توفير بيئة مدرسية صحية وآمنة للأطفال					
.18	يتم تشجيع الأطفال على المشاركة في الأنشطة المدرسية والفعاليات المختلفة					
	المحور الرابع: (تقييم الأداء):					
.19	يتم تقييم أداء الأطفال بطرق متنوعة تتناسب مع قدراتهم					

.20	يتم استخدام نتائج التقييم لتحسين العملية التعليمية وتقديم الدعم اللازم للأطفال					
.21	يتم إشراك الأطفال في عملية التقييم ومساعدتهم على فهم أدائهم					
.22	يتم توثيق تقدم الأطفال بشكل منتظم وتقديم تقارير دورية لأولياء الأمور					

الملحق (3)

قائمة بممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل

	قائمة المهارات
	أولاً – المحور الأول: (المهارات المنظمة لتعلُّم الطفل)، ويشتمل على المهارات والقدرات الآنية:
1	تُحدِّد المعلمة الاحتياجات التعليمية التي تتوافق مع مستوى الطفل واهتماماته.
2	تُحدّد المعلمة المهام المناسبة وفقاً لأنشطة التعلُّم الذاتي لطفل الروضة.
3	تُعدُّ المعلمة خطة تعليمية لتحقيق أهداف التعلُّم الذاتي.
4	تُشارك المعلمة الآخرين بآرائها وتُعبر عنها ضمن الأنشطة التعليمية المطبقة على الأطفال.
5	تتعرَّف وتُطبّق المعلمة أساليب التقويم الذاتي في أنشطة التعلُّم.
6	تتعرَّف المعلمة المؤشرات التي تُساعد على تطوير الوعي بالذات لدى الأطفال كفهم المشاعر والسلوك.
7	تُشجع المعلّمة الأطفال على المشاركة في أنظمة التعلُّم.
8	تقرأ المعلمة النصوص وتشرح معاني الكلمات والتعليمات والأشكال الواردة فيها.
	ثانياً – المحور الثاني: (الحصول على معلومات من مصادر مختلفة)، ويشتمل على المهارات والقدرات الآتية:
1	تُشجع المعلمة الأطفال على القيام بعمليات البحث والتحليل واختيار المعلومات المناسبة.
2	تطلب المعلمة من الأطفال تنظّيم المعلومات المُجمعة ويُعالجونها لتناسب أغراض التعلُّم.
3	تطلب المعلمة من الأطفال استخدام مصادر مرجعية متنوعة (ورقية ورقمية) لدعم التعلُّم.

4	تطلب المعلمة من الأطفال أن يستغلوا وقت التعلُّم بفعالية.
5	تُشجع المعلمة الأطفال على توظيف الوسائط التعليمية (الرقمية والتقليدية) في عملية التعلُّم.
6	تطلب المعلمة من الأطفال أن يستفيدوا من الموارد البيئة المتاحة لتعزيز خبراتهم التعليمية.
7	تُشجع المعلمة الأطفال على التعاون مع زملائهم في البحث وتبادل المعرفة.
8	تُشجع المعلمة الأطفال على توظيف مهارات الكتابة في التعلُّم الذاتي، مثل تنظيم النصوص، وفهم التعليمات، وكتابة جمل مفيدة.
	ثالثاً – المحور الثالث: (المهارات الذهني)، ويشتمل على المهارات والقدرات الآتية:
1	تُدرّب المعلمة الأطفال على أن يُميّزوا بين الأحداث أو المعلومات وفق تسلسلها المنطقي والزمني.
2	تطلب المعلمة من الأطفال أن يسترجعوا المعلومات التي سبق تعلُّمها ويُعبّروا عنها بلغتهم الخاصة.
3	تطلب المعلمة من الأطفال أن يُقارنوا بين أشياء أو مفاهيم وفق أوجه الشبه والاختلاف.
4	تُشجع المعلمة الأطفال على إبداء آراءً وأفكاراً مستقلة بعيداً عن التقليد.
5	تطلب المعلمة من الأطفال أن يُحدّدوا المشكلة ويختاروا حلولاً مناسبة لمعالجتها.
6	تطلب المعلمة من الأطفال أن يتخذوا قرارات مدروسة بناءً على تحليل الموقف.
7	تُشجع المعلمة الأطفال على القراءة من تلقاء أنفسهم بهدف الاستكشاف أو التعلُّم.
8	تطلب المعلمة من الأطفال أن يربطوا بين عناصر متعددة لتكوين فكرة أو منتج جديد.
9	تُشجع المعلمة الأطفال على أن يُقدّموا حلولاً أو أفكاراً جديدة عند مواجهتهم لمواقف تعليمية غير مألوفة.
10	تطلب المعلمة من الأطفال أن يُقيّموا الأفكار أو المعلومات ويُبرّرون اختياراتهم.
11	تطلب المعلمة من الأطفال أن يربطوا بين المفاهيم المتشابهة أو ذات العلاقة ضمن الموقف التعليمي.
12	تطلب المعلمة من الأطفال أن يربطوا بين مواقف أو مفاهيم مختلفة بناءً على خبراتهم السابقة.
13	تُشجع المعلمة الأطفال على أن يُعبّروا عن أفكارهم باستخدام الخيال العقلي لتصور مواقف أو حلول جديدة.
	رابعاً – المحور الرابع: (المهارات الحياتية لطفل المستقبل)، ويشتمل على المهارات والقدرات الآتية:
1	تُدرّب المعلمة الأطفال على تبادل الحديث مع الآخرين بطريقة منظمة.
2	تطلب المعلمة من الأطفال أن يُظهروا تعاطفهم مع الآخرين من خلال الاستجابة لمشاعرهم ومساعدتهم
3	تطلب المعلمة من الأطفال أن يُعاملوا الآخرين بلطف واحترام في مواقف الحياة اليومية

4	تُشجع المعلمة الأطفال على الاستماع إلى آراء الآخرين دون مقاطعة
5	تطلب المعلمة من الأطفال أن يستخدموا التواصل اللفظي (الكلام) في التعبير عن أنفسهم
6	تُشجع المعلمة الأطفال أن يتفاعلوا بإيجابية مع زملائهم ويُظهرون فهماً لمشاعرهم وسلوكهم
7	تطلب المعلمة من الأطفال أن يُميزوا بين المفاهيم الزمانية (مثل: اليوم/ الغد)، والمكانية (فوق/ تحت/ داخل)
8	تُشجّع المعلمة الأطفال أن يُظهروا مرونة في التعامل مع زملائهم عند اللعب أو تبادل الأدوار
9	تُشجّع المعلمة الأطفال أن يكوّنوا صداقات مع زملائهم من خلال التفاعل والتعاون في الأنشطة
10	تُشجّع المعلمة الأطفال أن يُعبّروا عن مشكلتهم، ويستمعوا للطرف الآخر، ويُسهموا في إيجاد حل لها
11	تُشجّع المعلمة الأطفال على تبادل وجهات النظر مع الآخرين للتوصل إلى اتفاق يُرضي الطرفين
12	تُدرّب المعلمة أن يتحكموا في انفعالاتهم وسلوكياتهم في المواقف الصعبة
13	تُشجع المعلمة الأطفال على أن يُعبّروا عن رأيهم دون إساءة
14	تطلب المعلمة من الأطفال أن يستخدموا التواصل غير اللفظي (الإشارات، وتعبيرات الوجه) في التعبير عن أنفسهم

الملحق (4)

استبانة درجة تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل من وجهة نظر معلمات رياض الاطفال في حمص

معلومات عامة:

1- الدورات التدريبية: التحقن ( ) لم يلتحقن ( )

2- المؤهل العلمي: إجازة جامعية ( ) دبلوم فأعلى ( )

3- عدد سنوات الخبرة:

5 سنوات فأقل ( ) 16 سنة فأكثر ( )

من 6 – 15 سنة ( )

. بنود استبانة درجة تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل من وجهة نظر معلمات رياض الاطفال في حمص:

م.	بنود الاستبانة	خيارات الإجابة				
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
	المحور الأول: (تصورات المعلمات حول أساليب التعلم):					
.1	التعليم والتعلم مسؤولية المعلّم.					
.2	التركيز على إتقان الطفل لمعرفة المحتوى التعليمي.					
.3	يتم إجراء التقييم كجزء من عملية التعليم.					
.4	يؤكد تطبيق ممارسات التعليم الحديثة الخاصة بطفل المستقبل أن تكون المعلمة شخص مطلعة على الموضوع.					
.5	الأطفال هم المستقبلون السلبيون للمعرفة في عملية التعليم.					
.6	يزيد تطبيق ممارسات التعليم الحديثة الخاصة بطفل المستقبل من بقاء أثر التعلُّم لدى الطفل لفترات طويلة.					
.7	يزيد تطبيق ممارسات التعليم الحديثة الخاصة بطفل المستقبل من التفاعل الصفي بين المعلّمة والطفل.					

.8	تحوّل ممارسات التعليم الحديثة الخاصة بطفل المستقبل البيئة الصفية إلى بيئة تعليمية فاعلة.					
.9	يزيد تطبيق ممارسات التعليم الحديثة الخاصة بطفل المستقبل من تنمية مهارات التفكير العليا لدى الأطفال.					
.10	يزيد تطبيق ممارسات التعليم الحديثة الخاصة بطفل المستقبل من المُشاركة الفاعلة للأطفال.					
	المحور الثاني: (تقييم المعلمات لاعتقاداتهن حول التعلُّم لطفل المستقبل):					
.11	دوري هو تسهيل تعلُّم الأطفال بأنفسهم.					
.12	يتعلَّم الأطفال بشكل أفضل من خلال إيجاد حلول للمشكلات بأنفسهم.					
.13	يجب السماح للأطفال بالتفكير في حلول للمشكلات العملية بأنفسهم قبل أن توضح لهم المعلمة كيفية حلَّها.					
.14	عمليات التفكير والاستدلال أكثر أهمية من الاستماع السلبي في أثناء الدرس.					
.15	تزيد ممارسات التعليم الحديثة الخاصة بطفل المستقبل من قدرة الأطفال على تعلم المقرّرات الدراسية.					
.16	يتعلم الأطفال بشكل أكثر فعالية عندما يتعلمون من خلال ممارسات التعليم الحديثة الخاصة بطفل المستقبل.					
.17	تعزّز ممارسات التعليم الحديثة الخاصة بطفل المستقبل من اكتساب الأطفال لمهارات التفكير الناقد.					
.18	أعتقد أنَّ ممارسات التعليم الحديثة الخاصة بطفل المستقبل يُسهم في تطوير اتجاهات إيجابية نحو المادة التعليمية.					

.19	أعتقد أنَّ ممارسات التعليم الحديثة الخاصة بطفل المستقبل يُشجّع على البحث والاطلاع.					
.20	أعتقد أنَّ تطبيق ممارسات التعليم الحديثة الخاصة بطفل المستقبل يُنمّي القدرة على الملاحظة والاكتشاف.					
	المحور الثالث: (تقييم المعلّمات لكفاءتهن الذاتية في ممارسات التعليم):					
.21	أنا واثقة من قدرتي على استخدام أساليب التعلُّم الحديثة.					
.22	أمتلك معرفة ومهارات كافية في أساليب التعلُّم الحديثة.					
.23	متأكدة مما يجب فعله في استخدام أساليب التعلُّم في صفي.					
.24	أعرف كيفية التعامل مع المشكلات والتحدّيات في التعليم ببراعة.					
.25	أستطيع ربط تعلُّم الأطفال بالحياة الواقعية.					
.26	أستخدم وسائل متنوّعة للمحافظة على انتباه الأطفال خلال تنفيذ الأنشطة في أثناء الدرس مثل: (لغة الجسد واللعب ونبرات الصوت والتبسم، والمزاح، والتوقف، والتكرار وغيرها).					
.27	أُقدّم للأطفال التغذية الراجعة بأسلوب مرح مثل: (استخدام البطاقات والوجوه المبتسمة التي تعزّز التعلُّم باستمتاع).					
.28	أمنح الأطفال وقتاً للتعبير عن مشاعر الفرح والسعادة في البيئة الصفية.					
.29	أُخطّط لتوفير مصادر تعلُّم متنوعة (مقروءة ومسموعة ومرئية وحركية) لجذب اهتمام الأطفال وفضولهم المعرفي في تعلم المقرَّر الدراسي.					

.30	أُصمّم أنشطة تعليمية ترفيهية لتلبية احتياجات الأطفال المتنوعة التي تُضيف المرح في تعلُّم الخبرة التعليمية.					
	المحور الرابع: (تصورات المعلّمات لممارساتهن في التعلُّم):					
.31	أُحاول إنشاء بيئة صفية تدعم التعلُّم لطفل المستقبل.					
.32	أُفضّل قاعات الأنشطة التي يكون فيها الأطفال هادئين.					
.33	أُشرك الأطفال بنشاط في قاعة النشاط.					
.34	أسمح للأطفال بالمشاركة في أنشطة التعلُّم العملية/التطبيقية.					
.35	أشجع الأطفال على التفكير بشكل فردي في الأنشطة.					
.36	مساعدة الأطفال على ربط التعليم في قاعة النشاط بالحياة الواقعية.					
.37	تصميم أسئلة/أنشطة جيدة للأطفال.					
.38	مساعدة الأطفال على التفكير النقدي.					
.39	دعم الأطفال للتفكير في الأنشطة في أزواج/مجموعات.					
.40	استخدام أكثر من طريقتين للتعليم في نشاط واحد.					
.41	تنويع الاستراتيجيات التعليمية لاستيعاب تنوّع الأطفال واحتياجاتهم.					
.42	السماح للأطفال بالتعاون في تطبيق أنشطة التعلّم والتوصل إلى حلول.					
	المحور الخامس: (تقييم المعلمات للتحدّيات التي تواجه تطبيق ممارسات التعليم لطفل المستقبل):					

.43	عدم توفر ميزانية لتوفير الوسائل والأدوات والتجهيزات اللازمة في قاعة الأنشطة للمساعدة في تطبيق ممارسات التعليم الحديثة الخاصة بطفل المستقبل.					
.44	عدم وجود إرشادات/دليل لأساليب ممارسات التعليم الحديثة الخاصة بطفل المستقبل.					
.45	افتقار المعلّمة لوجود المعرفة والمهارة المناسبة.					
.46	قلّة وجود الموارد والمواد والمعدات.					
.47	الموقف السلبي تجاه ممارسات التعليم الحديثة الخاصة بطفل المستقبل.					
.48	كثرة الأعباء المصاحبة للتعليم والتي تعوق المعلّم/ة في تطبيق ممارسات التعليم الحديثة الخاصة بطفل المستقبل بفعالية.					
.49	افتقار المعلمين إلى الحافز لتطبيق ممارسات التعليم الحديثة الخاصة بطفل المستقبل.					
.50	طبيعة بعض ممارسات التعليم الحديثة الجامدة.					
.51	نقص الوقت التعليمي المُخصَّص للنشاط.					
.52	قلّة مرونة الإدارة في تطبيق الأنظمة واللوائح.					
.53	ضعف التحاق المعلمين بالدورات والبرامج التدريبية التي من شأنها رفع مستوى أدائهم التعليمي.					
.54	تشتت انتباه الأطفال في أثناء النشاط التعليمي.					
.55	كثرة حركة الأطفال داخل قاعة النشاط.					
.56	ضعف تفاعل الأطفال مع المعلمين في الموقف التعليمي.					
.57	كثافة حجم الخبرة التعليمية نسبة لزمن النشاط.					
.58	عدم وجود غرفة مصادر للتعلُّم النشط للاستفادة من إمكاناتها في التعليم.					
.59	كثرة عدد الأطفال في قاعة النشاط يعيق تطبيق					

	ممارسات التعليم الحديثة الخاصة بطفل المستقبل.					
.60	اعتقاد الأطفال بأنَّ طرائق التعليم التقليدية في التعليم تُعطي نتائج أفضل.					

النسق القيمي وعلاقته بالمرونة النفسية لدى عينة من موظفي جامعة حمص

الطالبة : ريم عبدالجواد محمود إشراف الدكتورة : داليا سويد

الملخص :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين المرونة النفسية والنسق القيمي لدى عينة من موظفي جامعة حمص ، حيث بلغ حجم العينة (٣١٩) موظف وموظفة (٢٣٥) إناث (٨٤) ذكور ممن تم اختيارهم بطريقة عشوائية ، من موظفي الإدارة المركزية والكليات التطبيقية والنظرية ، وقد اعتمدت الباحثة على مقياس النسق القيمي المعد من قبلها ومقياس المرونة النفسية من اعداد كونور ودافيدسون " Connor & Davidson , 2003 " ترجمة واستخراج الخصائص السيكومترية عز الدين (2022).

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية : ترتيب أبعاد النسق القيمي (القيم الجمالية ، القيم الدينية ، القيم الاجتماعية ، القيم الاقتصادية ، القيم النظرية ، القيم السياسية) ، تمتع موظفي الجامعة بمستوى متوسط من المرونة النفسية .

– توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات أفراد عينة البحث على بعدي النسق القيمي (القيم الاجتماعية ، والقيم النظرية) والمرونة النفسية ، وتوجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين درجات أفراد عينة البحث على بعد النسق القيمي (القيم السياسية) والمرونة النفسية ، ولا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد النسق القيمي (القيم الاقتصادية ، القيم الجمالية ، القيم الدينية) والمرونة النفسية .

– توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور والإناث على أبعاد مقياس النسق القيمي لصالح الإناث في القيم (الجمالية ، والدينية ، والاجتماعية ، والنظرية ، ولصالح

الذكور في القيم (الاقتصادية ، والسياسية) ، توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس المرونة النفسية لصالح الإناث .

– توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المستوى التعليمي على أبعاد مقياس النسق القيمي لصالح الدراسات العليا – جامعي في القيم (الاجتماعية ، والنظرية) ، ولصالح المعهد في القيم (الاقتصادية ، والجمالية ، والدينية) ، ولصالح ثانوي وما دون في القيم (السياسية) ، توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المستوى التعليمي على مقياس المرونة النفسية لصالح الدراسات العليا – جامعي .

الكلمات المفتاحية : النسق القيمي ، المرونة النفسية ، موظفي جامعة حمص .

value systems and its relationship to the psychological

flexibility in a sample of employees from Homs University

Student : Reem Abdl Gawad Mahmoud

Dr : Dalia Soueid

ABSTRACT

The current study aimed to reveal the nature of the relationship between the intellectual stagnation and the value formula in a sample of employees of the from Homs University of Homs, where the size of the sample reached (319) employees and employee (235) females (84) males who were chosen in a random manner, from the employees of the central administration and the applied and theoretical colleges, and the researcher relied on the

scale of the valuable pattern prepared by it and the scale of psychological flexibility from Connor prepared Davidson "Connor & Davidson, 2003" translated and study of its psychometric by Ezz Din (2022) The Study reached the followg results :

Arrange the dimensions of the valuable pattern (aesthetic values, religious values, social values, economic values, theoretical values, political values

University employees enjoy an average level of psychological flexibility

There is a statistically indicative correlation between the degrees of the research sample personnel after the valuable pattern (social values, theoretical values) and psychological flexibility

There is a statistically negative correlation relationship between the degrees of members of the research sample, the valuable system (political values) and psychological flexibility

There is no statistically indicative correlation between the degrees of members of the study sample on the dimensions of the valuable pattern (economic values, aesthetic values, religious values) and psychological flexibility

There are statistically significant differences between the average male and female scores on the dimensions of the scale of the valuable pattern in favor of females in values (aesthetic, religious,

social, theory, and for the benefit of males in values (economic, and political)

There are statistically significant differences between male and female averages on the scale of psychological flexibility in favor of females

There are statistically indicative differences between the average levels of educational level in the dimensions of the scale of the valuable pattern in favor of graduate studies – university in values (social, theoretical), and for the benefit of the institute in the values (economic, aesthetic, and religious), and for the benefit of secondary and below in the (political) values

There are statistically significant differences between the average levels of educational level on the scale of psychological flexibility in favor of graduate studies – university.

Key words : value systems , psychological flexibility , employees Homs University.

مقدمة البحث :

يعتبر النسق القيمي بتفضيلاته ، وصفاته ، ومعتقداته ، وقواعده التي تحدد وتوجه أنشطة الأفراد وأنماط حياتهم في مختلف المواقف بمثابة إرشادات واسعة في حل المشكلات ، واتخاذ القرارات ، وتحديد الأهداف ، فهو أساس المجتمع الذي يعتبر حيوي لوجوده ، وقوته

بما يوفره من تميّز وتغيّر وتقدم مجتمعي يشرح تاريخ الأمة وثقافتها ويحمي حاضرها ويضمن هويتها المستقبلية (Obro , 2021 , 66) .

فالحياة الاجتماعية التي يحيا بها الفرد غنية بالقيم المختلفة وفي كافة المجالات الحياتية ، ولهذه القيم دورها الكبير والفعال في حياة الأفراد حيث توجه سلوكياتهم وتضبط أفعالهم وتنظمها وتطورها وتؤثر على النمط المعيشي والحياتي سواء على الصعيد الشخصي أوالاجتماعي وبقدر أهمية هذه القيم تأتي أهمية تنظيمها وتطويرها والعمل على تحقيق أكبر قدر من الاستفادة منها والابتعاد عن السلوكيات السلبية التي تحد من فاعليتها في تحقيق ما تهدف إليه في المواقف اليومية التي يمر بها الفرد حيث تظهر شخصية كل إنسان في التعامل والاستفادة من القيم التي يمتلكها من خلال مواجهة الظروف والمواقف التي يمر بها وبقدر ما يتحلى به من سلاسة ومرونة نفسية في توجيه ظروفه بقدر ما يعمل على تطوير نسقه القيمي ككل وجعله ذا أثر فعال في حياته ومستقبله وموقعه في المؤسسة والمجال الذي ينتمي إليهما.

من هنا تناول العديد من العلماء والمفكرين مفهوم النسق القيمي الذي تناوله كل من كلوكهون " Kluckhohn " ، وروكيتش " Rokeach " ، وشوارتز " Schwartz " ، و البورت " Allport " ، وفيرنون " Vernon ، وليندزي " Lindzey " وغيرهم ، فالنسق القيمي هو مجموعة القيم القائمة على المعتقدات التقييمية التي تعمل على تجميع العناصر المعرفية والعاطفية لتحكم السلوك البشري ، وهو البوصلة الداخلية التي تشير إلى مختلف الاهتمامات والملذات والتفضيلات والواجبات والالتزامات الأخلاقية والرغبات والأهداف والاحتياجات والنفور والجذب والعديد من الأنواع الانتقائية الأخرى (Hitlin & Piliavin , 2004 , 306) .

هذا ويعكس النسق القيمي أيضاً ثقافة المجتمع حيث يمكن معرفة المجتمع من خلال معرفة قيمه ، ويكيفُه الأفراد لكي يعمل بشكل مرن وفقاً لعادات المجتمع ، وقد يكون النسق القيمي مشترك عالمياً إلا أن البشر محددون جداً وفقاً للثقافة التي يعيشون فيها ، كما أنه نتاج التنشئة الاجتماعية حيث تتطور القيم في وقت مبكر نسبياً بشكل ضمني أو صريح وبذلك

يلعب دوراً هاماً في تنمية شخصية الفرد (Binte Zaman & Muhammad , 2012 , 33) .

ويتطلب النسق القيمي القدرة على التفاعل بمرونة نفسية مع الطوارئ والمؤثرات الخارجية من أجل متابعة السلوكيات المؤدية إلى تحقيق القيم ، حيث تعد المرونة النفسية أحد أساسيات تحقيق القيم فهي التي تجعل الأفراد مستعدين لقبول الأحداث الصعبة بدلاً من الاستمرار في الصراع غير المجدي وتجنبه والسعي نحو السيطرة وتعزيز السلوك الموجه نحو القيم (Foote , 2013 , 16) .

ولذلك حظي مفهوم المرونة النفسية باهتمام العديد من العلماء والمفكرين وكان من أبرزهم كونور ودافيدسون " Davidson & Connor " ، وجارميزي " Garmezi " ، وأونغار " Ungar " .

فالمرونة النفسية هي القدرة على إدراك المشاعر والتعبير عنها ، واستيعاب هذه المشاعر في الفكر وتنظيمها في الذات والآخرين ، بالإضافة إلى ما تمنحه المرونة النفسية للأفراد من القدرة على ملاحظة قدرتهم في السيطرة والتحكم في موقف معين ، مما يسهم في تعزيز أدائهم وصحتهم العقلية وقدرتهم على التعلم في العمل حيث تعتبر عامل مهم للصحة والإنتاجية وللسلوك الجيد في مؤسسات العمل (Bond & Hayes , 2006 , 19 – 22) .

٢ – مشكلة البحث :

بالرغم من أن النسق القيمي يعتبر شيء غير ملموس إلا أن آثاره مرئية على المجتمع وأفراده فتظهر آثاره من خلال العوامل أو القوى الحقيقية في حياة المجتمع بما يحققه من انسجام أو اختلاف بين الأفراد والجماعات داخل مجتمعاتهم فعن طريق المحاولة والخطأ تضع المجتمعات قيمها ، وذلك لا يعني أن النسق القيمي ثابت بشكل دائم بل يتغير بتغير الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية وغير ذلك (القبائلي ، ٢٠١٢ ، ٢٩) .

ولذلك يعتبر تطوير النسق القيمي لدى أفراد المجتمع خاصةً ضمن مؤسسات العمل فائدته واضحة فيها ولا يتم ذلك إلا من خلال المرونة النفسية باعتبارها تعمل بشكل أساسي على تحقيق النسق القيمي حيث تساهم في تفكيك الاندماج المعرفي للأحداث والأفكار والمشاعر المؤلمة بحيث لا يتم تنظيم تصرفات الأفراد بشكل غير مرن وغير مجدي ، بل يتم اتصال الفرد كإنسان واعي باللحظة الحالية مع الأحداث الطارئة والمباشرة بما يضمن تعزيز النسق القيمي للأفراد وتطوره ، كما أن المرونة النفسية تعمل على تعزيز أداء الموظفين اتجاه الأحداث الطارئة وظروف العمل المتعبة لأن لديهم المزيد من ردود الفعل المتاحة أمامهم (Bond & Hayes , 2006 , 9 – 15) .

وبذلك نجد أن النسق القيمي والمرونة النفسية تسهمان تحقيق الرضا الوظيفي ، وتيسران العمل المؤسسي ، وتحققان الأهداف المؤسسية ، كالمؤسسة الجامعية ، وهذا ما أكدته دراسة سعيدي (٢٠٢٤) حول أهمية النسق القيمي في كفاءة عمل المؤسسة الجامعية والتي هدفت إلى دراسة النسق القيمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي في الجزائر ، حيث كشفت عن وجود علاقة موجبة بين القيم (النظرية والدينية والاجتماعية) والكفاءة الذاتية العامة ، ووجود علاقة سالبة بين القيم (الجمالية والاقتصادية والسياسية) والكفاءة الذاتية العامة ، وعدم وجود فروق في أبعاد النسق القيمي تبعاً لمتغير الجنس ، وهناك دراسة نور أيضاً (٢٠١٥) التي هدفت إلى دراسة النسق القيمي لدى معلمي المرحلة الابتدائية في العراق ، والتي كشفت عن عدم وجود فروق في أبعاد النسق القيمي لدى عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس فيما عدا القيم السياسية جاءت لصالح الذكور والقيم الجمالية جاءت لصالح الإناث.

من هنا نجد أن النسق القيمي بما يشتمل عليه من تعاون وثقة وإبداع وغير ذلك لا يستطيع بمفرده التغلب على مواقف الحياة الصعبة دون مرونة نفسية بما يساهم في بناء الكفاءة والخبرة (Virna et al , 2024 , 5) خاصةً لدى الموظفين الإداريين ، فمن المهم جداً أن يتمتع الموظف الإداري الجامعي بالمرونة النفسية في ميدان عمله كي يستطيع التأقلم مع الظروف المحيطة به في بيئة العمل سواء كان مع زملائه أو الطلبة المراجعين فقد يمر الموظف بصعوبات تتطلب منه التوازن والمرونة النفسية لتخطي هذه الصعوبات التي تعيق

تقدمه في مهنته وتطوير مجال عمله فالموظف الإداري بقدر ما يكون مرناً نفسياً بقدر ما يخلق بيئة وظيفية مريحة حوله .

إلا أن المرونة النفسية لا تتحقق دون الاهتمام بالنسق القيمي الذي يمثل الإطار المرجعي للموظف الجامعي فأي سلوك صادر عنه تحكمه معتقدات النسق القيمي التي يتبناها باعتبارها البوصلة الداخلية التي توجهه نحو ما يفضل أو ينفر منه والتي تمده بقيم الخبرة وروح التعاون والإبداع وغير ذلك (عبيد ورضا ، 2017 ، 61) .

فالنسق القيمي والمرونة النفسية في علاقة تبادلية فلا يمكن أن تتعزز المرونة النفسية دون النسق القيمي ولا يمكن أن يتطور النسق القيمي لدى الموظف الجامعي ويحقق أهدافه دون أن يكون مرناً نفسياً .

وبما أن المرونة النفسية مكتسبة وتتغير في جميع ظروف الحياة ، فإن تجربة الموظفين قد تحتوي على احتمالات قوية ومتعددة مرنة وذلك بناءً على جنسهم وعمرهم ومستواهم التعليمي وغير ذلك ، من هنا تعددت الدراسات التي تناولت المرونة النفسية وكان من أبرزها دراسة أيدين وكرمان " Aydin & Karaman ,2021 " التي هدفت إلى دراسة الدور الوسيط للمرونة النفسية المتعلقة بالعمل على العلاقة بين الوعي والرفاه النفسي لدى المرشدين النفسيين في المدارس في تركيا ، حيث كشفت عن وجود دور وسيط للمرونة النفسية المتعلقة بالعمل على العلاقة بين الوعي والرفاه النفسي ، وهناك دراسة براهيمي (٢٠٢٢) أيضاً والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين المرونة النفسية والتدفق النفسي لدى أساتذة جامعة محمد خيضر بسكرة في الجزائر ، حيث كشفت عن ارتفاع مستوى المرونة النفسية والتدفق النفسي ، كما كشفت عن وجود علاقة بين المرونة النفسية والتدفق النفسي .

مما سبق نلاحظ أن هناك العديد من الدراسات التي تناولت مفهومي النسق القيمي والمرونة النفسية بعدة متغيرات (الكفاءة الذاتية العامة ، والوعي ، والرفاه النفسي ، والتدفق النفسي) ، إلا أنه لا يوجد أي دراسة تناولت النسق القيمي وعلاقته بالمرونة النفسية (في حدود علم الباحثة) في البيئة السورية ، بالإضافة إلى عدم وجود أي دراسة جمعت بين المتغيرين لدى موظفي الجامعة ، بالرغم من أهمية دراسة هذين المتغيرين لديهم ، وذلك للعمل على

زيادة فاعلية أداء الموظفين الجامعيين ، ومن خلال ذلك نجد أن مشكلة البحث تتجلى في السؤال التالي :

ما طبيعة العلاقة بين النسق القيمي (القيم النظرية ، القيم الاقتصادية ، القيم الاجتماعية ، القيم السياسية ، القيم الدينية ، القيم الجمالية) والمرونة النفسية لدى موظفي جامعة حمص ؟

٣ – أهمية البحث :

١ – دراسة متغيري (النسق القيمي ، المرونة النفسية) وتأثيرهما على المجتمع السوري.

٢ – أهمية المرونة النفسية لدى موظفي الجامعة وتأثيرها على كافة جوانبهم الشخصية .

٣ – اعداد أداة لقياس النسق القيمي مناسبة لفئة موظفي الجامعة وتقنينه على البيئة السورية .

٤ – قد تفيد نتائج الدراسة في إعداد البرامج الإرشادية التي تعمل على تعزيز القيم المرتبطة ايجابياً بالمرونة النفسية .

٤ – أهداف البحث :

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على :

١ – ترتيب القيم لدى أفراد عينة البحث .

٢ – مستوى المرونة النفسية لدى أفراد عينة البحث .

٣ – العلاقة بين أبعاد النسق القيمي (القيم الاقتصادية ، والقيم السياسية ، والقيم الجمالية ، والقيم الدينية ، والقيم الاجتماعية ، والقيم النظرية) والمرونة النفسية لدى أفراد عينة البحث .

٥ – أسئلة البحث :

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية :

١ – ما ترتيب القيم لدى افراد عينة البحث ؟

٢ – ما مستوى المرونة النفسية لدى أفراد عينة البحث ؟

٦ – فرضيات البحث :

١ – لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين درجات أفراد العينة على أبعاد مقياس النسق القيمي ودرجاتهم على مقياس المرونة النفسية .

٢ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطي درجات أفراد العينة على أبعاد مقياس النسق القيمي تبعاً لمتغير الجنس .

٣ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس المرونة النفسية تبعاً لمتغير الجنس .

٤ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطات درجات أفراد العينة على أبعاد مقياس النسق القيمي تبعاً لمتغير المستوى التعليمي .

٥ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطات درجات أفراد العينة على أبعاد مقياس المرونة النفسية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي .

٧ – مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية :

*** النسق القيمي (Value System) :**

تم تعريفه من قبل ألبورت " Allport " ، وفيرنون " Vernon " ، وليندزي " Lindzey " : بأنه مجموعة القيم المترابطة التي تملي على الفرد سلوكياته وأفعاله ، وعادة ما تتشكل لديه دون معرفة (in Alavi & Rahimipoor , 2010) .

التعريف الإجرائي : هو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على كل بعد من أبعاد مقياس النسق القيمي المستخدم في هذه الدراسة .

* **المرونة النفسية (Psychological Resilience)** : عرفتها جمعية علم النفس الأمريكية بأنها عملية تكيف ضد الشدائد أو الصدمات أو التهديدات أو حتى مصادر الضغط اليومية (عز الدين ، 2022 ، 66)

التعريف الإجرائي : هو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس المرونة النفسية بأبعاده الفرعية المستخدم في هذه الدراسة .

٨ – حدود البحث :

• الحدود الزمانية : تم تطبيق أدوات الدراسة خلال عام ٢٠٢٥ .

• الحدود المكانية : تم تطبيق أدوات الدراسة في مدينة حمص ، جامعة حمص.

• الحدود البشرية : اشتملت الدراسة على موظفي جامعة حمص من الإدارة المركزية ، والكليات التطبيقية والنظرية .

• الحدود الموضوعية : تتحدد الدراسة في كل من المتغيرات التالية : النسق القيمي – المرونة النفسية .

٩ – الإطار النظري :

٩ – ١ – النسق القيمي :

يعد مفهوم النسق " المنظومة " ارتقائي ، فهو على حسب ما قال وليمز " Williams " مصفوفة للعمليات ، أو للظواهر المرتبطة ببعضها البعض ، والتي تسهم في إعطاء صورة متكاملة عن الظواهر ، والدور الذي تؤديه كل منها ، من هنا انبثق مفهوم النسق القيمي من تصور مؤداه أنه لا يمكن دراسة قيمة من القيم أو فهمها بشكل منفرد عن القيم الأخرى ، فالنسق القيمي هو مجموعة من القيم المرتبة حسب أهميتها بالنسبة للفرد أو للمجتمع (خليفة ، ١٩٩٠ ، ٢٩) ، كما أنه مجموعة القيم التي يتبناها الفرد أو الجماعة ، والتي تعكس درجة الأهمية المعطاة لكل منها ووزنها النسبي ، فالقيم لا يتم قبولها أو رفضها بالمطلق ، بل تقبل أو ترفض بدرجة ما يعبر من خلالها الفرد عن معتقداته وتفضيلاته

ونظرته الخاصة اتجاه الجماعة ، والعالم بأكمله (مخائيل ، ٢٠١٥ ، ٣١٥) ، ومن الباحثين الذين تناولوا مفهوم النسق القيمي :

١ – روكيتش" Rokeach , 1973 " وذلك عندما عرفه : بأنه تنظيم من المعتقدات يتصف بثباته النسبي ، ويحمل تفضيلاً لغاية من الغايات التي يسعى إلى تحقيقها في الحياة ، أو شكلاً من أشكال السلوك التي تسهم في تحقيق هذه الغاية ، وذلك حسب أهميتها بالنسبة للفرد (in Yalaki , 2010 , 35) .

٢ – إيلا " Ella , 1992 " : هو مجموعة القيم الشخصية والاجتماعية التي توجه الأفراد خلال أنشطتهم اليومية (in Obro , 2021 , 70) .

٣ – توليك وآخرون (Tuulik et al , 2016 , 153) : هو ترتيب أولويات مجموعة من القيم التي يعتنقها الفرد أو المجتمع ، حيث تمثل المبادىء ، أو المعايير ، أو الصفات المرغوب فيها .

٩ – ١ – ١ – نظرية البورت " Allport " وفيرنون " Vernon " وليندزي " Lind – zey " :

نشأ علم النفس المعاصر للنسق القيمي من مصدرين اثنين هما : علم نفس الشخصية ، وعلم النفس الاجتماعي ، الذي ارتبط ارتباطاً وثيقاً بعلم الاجتماع ، ويعتبر مؤلف النظرية النفسية الأولى البورت وفيرنون معتمدين على فلسفة ديلثي " Dilthy " ، وتصنيف الشخصية لسبرانجر " Spranger " ، حيث جمع البورت وزملائه مفهوم النسق القيمي في معنيين نفسيين هما : القيم كونها ذات فائدة ، والثاني أن القيم هي المواقف التقييمية التي يقوم بها الأفراد خلال أنشطتهم اليومية ، وقد أستند البورت وزملائه في ذلك على أمثلة سبرانجر " Spranger " التقييمية التالية :

- اعتبار الخاتم شيئاً متلألئاً " تقييم جمالي " .
- جسم مصنوع من معدن معين " تقييم نظري " .

• منتج له قيمة سوقية معينة " تقييم اقتصادي " .

• الحب والولاء " تقييم اجتماعي " .

• الحقوق والواجبات " تقييم سياسي " .

• شيء له قيمة مقدسة أو صوفية " تقييم ديني " .

ووجدوا أيضاً في تصنيف سبرانجر " Spranger " للقيم هو التصنيف الأفضل كأساس نظري في تصميم أداة لقياس النسق القيمي الذي يتكون من ستة قيم وهي : (القيم الجمالية ، والقيم النظرية ، والقيم الاقتصادية ، والقيم الاجتماعية ، والقيم السياسية ، والقيم الدينية) (in Cieciuch et al , 2015 , 41- 42).

٩ – ١ –2 – مصادر اكتساب النسق القيمي :

يتشكّل النسق القيمي لدى أفراد المجتمع من خلال مصادر عديدة وهي على النحو التالي:

١ – تجربة الحياة : تنشأ عدة قيم لدى الأفراد من خلال تجاربهم وتفاعلهم مع الآخرين ، كما يعمل الأفراد على تحديدها من أجل اتباعها للوصول إلى السعادة والحفاظ على حياتهم كبشر .

٣ – الخلفية الدينية : يعتبر السعي وراء الدين الحقيقي هو أمر مرتبط بالقيم ، فالعديد من القيم الأساسية مشتركة بين جميع الأديان .

٤ – الخلفية العلمية : وهي التي تسهم في إصدار الأحكام القيمية فيما يتعلق بالتطورات في مجال العلم والمعرفة (Obro , 2021, 69) .

٩ – ١ – 3 – أهمية النسق القيمي داخل المؤسسة :

تناولت العديد من الدراسات أهمية النسق القيمي داخل أي مؤسسة وذلك لعدة أسباب من أهمها :

١ – يعد النسق القيمي ذات تأثير إيجابي في تنمية التزام الموظفين بعملهم وتحسينه مما يزيد إنتاجهم ، ويؤدي بدوره إلى تطور المؤسسة .

٢ – يعد ذات فائدة كبيرة في تعيين الموظفين من خلال منحه عدة توجيهات في اختيار الأفراد المناسبين للعمل (كالموظف الموهوب ذو الخلق الحسن) ، كما أنها تجذب الموظفين المحتملين كالموظف الذي يرغب في العمل الذي يتطلب الدقة والتنظيم والترتيب ، أو القدرة على التعامل الفعال مع الآخرين .

٣ – يعد ذات فائدة كبيرة في التعامل مع الصراع والتغيير والأزمات ، فهي توفر للمؤسسة إطاراً هاماً يمكن من خلاله إدارة التغيير أو التعامل مع الأزمة ، ويساعد أيضاً بالتنبؤ في كيفية تصرف الموظفين في حالة الأزمات (Ruttledge , 2004 , 60 – 61) .

٩ – ٢ – المرونة النفسية :

تعتبر المرونة النفسية أحد موضوعات علم النفس الإيجابي وفي السنوات الأخيرة اجتذبت المرونة النفسية في مجال العلوم السلوكية اهتماماً مكثفاً باعتبارها سمة شخصية تقلل من التوتر وتدعم القدرة على التعامل مع الأحداث (Bozdag , 2020 , 66) .

كما أنها القدرة التي يظهر فيها الأفراد تكيفهم الإيجابي في مختلف مجالات الحياة على الرغم من تجارب الشدائد أو الصدمات التي تعيق هذا التكيف ، فالمرونة النفسية يصفها البعض بأنها سمات متأصلة لدى الأفراد ، بينما يصفها البعض الآخر بأنها مكتسبة حيث يتم تعلمها من خلال التفاعل والتجارب مع الآخرين والبيئة ، بينما تشير الأبحاث الحديثة إلى أنها تتطور نتيجة لمزيج من السمات الشخصية والتعلم ، حيث يمكن للفرد الذي لديه مرونة نفسية أن يتعلم تحقيق النتائج الإيجابية من خلال المهارات ، والاستعداد ، والثقة بالنفس ، والمثابرة على الرغم من وجود التهديدات المحتملة ، حتى الخطيرة منها وذلك حسب مرونة الفرد منخفضة أم مرتفعة ، كما أن هناك العديد من الخصائص التي تميز المرونة عن القدرات النفسية الأخرى ، حيث ترتبط بالقدرة على الصمود بشكل أكبر إلى حين اتخاذ تدابير استباقية وتفاعلية في مواجهة المواقف الصعبة (Akgemci et al , 2013 , 124) .

9-2-1- تعريف المرونة النفسية :

• ولقد تعددت التعريفات النظرية التي تناولت مفهوم المرونة النفسية ومن أبرزها تعريف :

- ساجون وكارولي (Sagone & Caroli , 2016 , 142) : هي القدرة على التعامل الناجح مع التغيير أو سوء الحظ ، كما أنها عملية مواجهة للتحديات الصعبة وتحويل نقاط الضعف إلى نقاط قوة لدى الفرد .

- لوثار وسيكيتي (Luthar & Cicchetti , 2000 , 858) : هي عملية نشطة يظهر فيها الأفراد التكيف الإيجابي على الرغم من تجارب الشدائد أو الصدمات الكبيرة ، فالمرونة النفسية لا تمثل سمة شخصية بل هو بناء ثنائي الأبعاد يعني التعرض للشدائد وإظهار نتائج التكيف الإيجابية في الوقت ذاته .

- عزالدين (2022، 69) : هي قدرة الفرد على التكيف السوي في مواجهة الضغوط والشدائد النفسية ، بحيث تجعل هذه الضغوط الفرد أكثر شجاعةً وتفاؤلاً في استعادة توازنه والوصول إلى هدفه.

٩ - ٢ - 2 - مكونات المرونة النفسية :

١ - الكفاءة : وهي القدرة على فهم كيفية معالجة الظروف بنجاح ، حيث يكتسب الناس مجموعة من القدرات التي تمكنهم من الثقة في حكمهم واتخاذ القرارات مع زيادة كفاءتهم.

٢ - الثقة: وهي الثقة الحقيقية بالنفس ، وحسب ما قال الدكتور جينسبيرغ " " Ginsburg تقوم على الكفاءة وذلك من خلال عرض مهاراتهم في المواقف اليومية ، حينها يبني الناس ثقتهم بأنفسهم .

٣ - الاتصال : أي توفر الروابط الوثيقة مع الأسرة والأصدقاء والمجتمع مما ينمي شعور الأمان والانتماء.

4- التكيف : فالأشخاص الذين يطورون آليات ممتازة للتعامل مع التوتر يكونون مستعدين جيداً للتعامل مع الصعوبات و النكسات (Lakshmi , 2023 , 159) .

١٠ – الدراسات السابقة والتعقيب عليها :

١٠ – ١ – النسق القيمي : الدراسات العربية :

*** دراسة العبد الله (2022) : سوريا .**

هدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة بين الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية وأبعاد النسق القيمي لدى طلبة السنة الأخيرة في جامعة دمشق ، حيث تكونت من ٢٣٩ طالب وطالبة ، وقد تم الاعتماد على مقياس الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية والنسق القيمي من إعداد الباحث ، وكشفت الدراسة عن وجود علاقة بين الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية والنسق القيمي لدى عينة الدراسة ، وعن وجود فروق بين متوسطات درجات أبعاد مقياس النسق القيمي تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث .

*** دراسة القرالة (٢٠٢٠) : الأردن .**

هدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة بين اليقظة العقلية والنسق القيمي ، والكشف عن الفروق في كل من اليقظة العقلية والنسق القيمي تبعاً لمتغير الجنس ، حيث تكونت من ١٠٦ معلم ومعلمة ، وقد تم الاعتماد على مقياس اليقظة العقلية والنسق القيمي من إعداد الباحث ، وكشفت الدراسة عن مستوى متوسط في اليقظة العقلية وفي أبعاد النسق القيمي لدى عينة الدراسة ، وكشفت عن ترتيب أبعاد النسق القيمي على النحو التالي : قيم الانتماء ، ثمّ القيم الدينية ، ثمّ القيم الاقتصادية ، ثمّ القيم الأخلاقية ، ثم القيم الاجتماعية ، وأخيراً القيم الجمالية ، ووجود علاقة بين اليقظة العقلية والقيم (الدينية والأخلاقية والانتماء) وعدم وجود علاقة بين اليقظة العقلية والقيم (الاجتماعية الاقتصادية والجمالية) ، وعدم وجود فروق بين متوسطات أبعاد النسق القيمي لدى عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس فيما عدا القيم الاقتصادية لصالح الذكور والقيم الجمالية والاجتماعية لصالح لإناث .

الدراسات الأجنبية :

*** دراسة علوي ورحيميبور (Alavi & Rahimipoor، 2016) : إيران .**

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أبعاد النسق القيمي لدى المديرين والنمو الأخلاقي لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة كرمان ، حيث تكونت عينة الدراسة ٧٣ مدير ومديرة و ٣٧٥ طالب وطالبة ، وقد تم الاعتماد على مقياس النسق القيمي من إعداد ألبورت " Allport " ، وفيرنون " Vernon " ، وليندزي " Lind – zey " (١٩٥١) ، ونموذج النمو الأخلاقي DIT من إعداد كولبيرج " Kohlberg's " ، وكشفت الدراسة عن ترتيب أبعاد النسق القيمي لدى مديري مدارس الثانوية فقد جاءت : (القيم الدينية ، ثمّ القيم لنظرية ، ثمّ القيم الاجتماعية ، ثمّ القيم الاقتصادية ، ثمّ القيم السياسية ، ثمّ القيم الجمالية) .

١٠ – ٢ – المرونة النفسية : الدراسات العربية :

*** دراسة شاليش (٢٠٢٢) : سوريا .**

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى المرونة النفسية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في ريف جبلة ، والكشف عن الفروق بين متوسطات درجات المرونة النفسية تبعاً لمتغير (الجنس ، والعمر ، وعدد سنوات الخبرة ، والحالة الاجتماعية) ، حيث تكونت العينة من ٢٠٠ ، وقد تم الاعتماد على مقياس عجيب ، وكشفت الدراسة عن مستوى متوسط من المرونة النفسية لدى المعلمين ، وعن عدم وجود فروق في المرونة النفسية تبعاً لمتغير الجنس ، والعمر ، والحالة الاجتماعية ، بينما كان هناك فروق تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح المعلمين ذوي الخبرة التدريسية أكثر حيث يتمتعون بمرونة نفسية اعلى .

*** دراسة عز الدين (٢٠٢٢) : سوريا .**

هدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة بين التدفق النفسي والمرونة النفسية ، والكشف عن الفروق بين متوسطات درجات كل من التدفق النفسي والمرونة النفسية تبعاً لمتغيري الجنس ، والكلية : نظرية وتطبيقية ، حيث تكونت العينة من ٨٠٠ طالب وطالبة ، وقد تم الاعتماد مقياس التدفق النفسي من اعداد جاكسون ومارش " Jackson & Marsh 1996 " ، ومقياس المرونة النفسية من اعداد كونور ودافيدسون " Connor & Davidson ، 2003 " ، كشفت الدراسة عن مستوى متوسط للتدفق النفسي وعن مستوى مرتفع للمرونة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة ، وعن وجود علاقة موجبة بين التدفق النفسي والمرونة النفسية ،

وكشفت أيضاً عن وجود فروق في المرونة النفسية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور ، ومتغير الكلية لصالح الكلية التطبيقية .

*** دراسة غازي (٢٠٢٣) : سوريا .**

هدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة بين المرونة النفسية والتوافق المهني ، والكشف عن الفروق بين متوسطات درجات كل من المرونة النفسية وأساليب التفكير والتوافق المهني لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيري (الجنس ، والحالة الاجتماعية) ، حيث تكونت العينة من ٣٤٠ معلم ومعلمة ، وتم الاعتماد على مقياس المرونة النفسية من اعداد فريبورغ وآخرون " Friborg et al , 2003 " ، ومقياس أساليب التفكير من اعداد هاريسون وبرامسون " Harrison & Bramson " ترجمة حبيب (١٩٩٥) ، ومقياس التوافق المهني من اعداد الشيخ محمود (٢٠١٨) ، وكشفت الدراسة عن مستوى متوسط في كل من المرونة النفسية والتوافق المهني لدى أفراد عينة الدراسة ، وعن وجود علاقة موجبة بين المرونة النفسية والتوافق المهني ، كما كشفت عن عدم وجود فروق في المرونة النفسية تبعاً لمتغيري (الجنس ، والحالة الاجتماعية) .

*** دراسة الركيبات (٢٠٢٢) : الأردن .**

هدفت الدراسة إلى معرفة القدرة التنبؤية للمرونة النفسية بجودة الحياة الوظيفية لدى معلمي محافظة معان ، حيث تكونت عينة الدراسة من ٣٢٠ معلم ومعلمة ، وقد تم الاعتماد على مقياس المرونة النفسية من اعداد كونور وديفيدسون " Connor & Davidson , 2003 " ، ومقياس جودة الحياة الوظيفية من اعداد الباحث ، وكشفت الدراسة عن وجود علاقة بين المرونة النفسية وجود الحياة الوظيفية لدى عينة الدراسة ، والمقدرة التنبؤية للمرونة النفسية في جودة الحياة ، وعن عدم وجود فروق في المرونة النفسية تبعاً لمتغير الجنس ، بينما وجدت فروق في المرونة النفسية في عدد سنوات الخبرة لصالح ١٦ سنة فأكثر .

الدراسات الأجنبية :

*** دراسة مين لي وآخرون(Maine le et al , 2021) : كوريا .**

– هدف الدراسة : معرفة دور المرونة النفسية على العلاقة بين التنافر العاطفي والصحة النفسية ، والكشف عن العلاقة بين كل من المرونة النفسية والتنافر العاطفي والصحة النفسية بأبعادها الفرعية ، والكشف عن الفروق بين متوسطات درجات الصحة النفسية بأبعادها الفرعية تبعاً لمتغير (الجنس ، والمستوى التعليمي ، والحالة الاجتماعية ، نوع العمل) ، حيث تكونت عينة الدراسة من ١٩١ موظف وموظفة ، وقد تم الاعتماد على مقياس التنافر العاطفي من اعداد الباحثين ، ومقياس الاكتئاب من اعداد ويليامز 2001، ومقياس القلق من اعداد سبيلبرجر 1983 ، ومقياس الأعراض الجسدية من اعداد ويليامز ، 2002 ومقياس المرونة النفسية من اعداد هيو وآخرون 2009 ، وكشفت الدراسة عن ارتفاع مستوى التنافر العاطفي فوق المتوسط بنسبة ٥٢ % ، وعن الصحة النفسية بمستوى : الاكتئاب ٤٧ % ، والقلق ٥٨ % ، والأعراض الجسدية ٦٢ % ، كما كشفت عن وجود دور للمرونة النفسية على العلاقة بين التنافر العاطفي والصحة النفسية ، وعن وجود علاقة بين المرونة النفسية والصحة النفسية .

١٠ – ٣ – التعقيب على الدراسات السابقة :

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة نجد أن الدراسة الحالية اختلفت عن الدراسات السابقة من حيث تناولها للعلاقة بين متغيري النسق القيمي والمرونة النفسية لدى عينة من موظفي جامعة حمص ، كما وجد اختلافاً فيما بين الدراسات من حيث الهدف والعينة المستهدفة فمعظمها كان على طلبة الجامعة ومعلمي المدراس ، ولم يكن هناك غير دراسة واحدة اتفقت مع الدراسة الحالية من حيث العينة ، كما تعددت النتائج التي توصلت إليها كل دراسة من الدراسات ، في حين كان هناك اتفاق من حيث المنهج المتبع وهو المنهج الوصفي الارتباطي ، وقد تم الاستفادة من الدراسات السابقة في اغناء الإطار النظري وتحديد المشكلة واختيار أدوات البحث ، وتفسير النتائج .

١١– منهج البحث :

تم الاعتماد على المنهج الوصفي لكونه أكثر ملائمة لأهداف البحث الحالي ، ويصف الحالة الراهنة للظاهرة ، كما يحدد مدى قوة العلاقة بين متغيرات البحث (أبو علام ، ٢٠١١ ، ٢٤٦) .

12- مجتمع البحث وعينته :

يشتمل المجتمع الأصلي للبحث على جميع موظفي جامعة حمص والبالغ عددهم (٢٠٦٠) ، حيث بلغ عدد موظفي الكليات التطبيقية (١٠٣٨) ، بينما بلغ عدد موظفي الكليات النظرية (٤٧٨) ، أما عن الإدارة المركزية فقد بلغ (٥٤٤) وذلك خلال عام (٢٠٢٥) ، وتكونت من 340 موظف وموظفة بنسبة مئوية (١٦ %) من أفراد المجتمع الأصلي ، وقد تم الاعتماد في سحب العينة على الطريقة العشوائية العنقودية ، حيث تمثل الإدارة المركزية العنقود الأول والكليات التطبيقية والنظرية العنقود الثاني ، وقد اختير عدداً من الموظفين والموظفات من بعض مديريات الإدارة المركزية (مديرية التنمية الإدارية : وقد اختير بعض دوائرها بالقرعة ، مكتب النائب الإداري ، مكتب أمين الجامعة ، مديرية الشؤون المالية : وقد اختير بعض دوائرها بالقرعة ، مديرية اللوازم ، مديرية التخطيط والاحصاء) والتي بلغ عددهم (97) ومن بعض الكليات التطبيقية (الهندسة المعمارية ، الصيدلة ، طب الأسنان ، الهندسة المدنية ، العلوم) والتي بلغ عددهم (133) ، والنظرية (الآداب ، والموسيقى ، والتربية الثانية) والتي بلغ عددهم (89) ، وقد اشتملت طريقة السحب على توزع أفراد عينة البحث حسب متغيري (الجنس : الإناث (235) والذكور (84) ، والمستوى التعليمي : دراسات عليا – جامعي (133) معهد (136) ثانوي وما دون (50) ، وقد تم الغاء الاستبيانات التي لم يتم الإجابة عليها بالكامل وهي (21) استبانة .

١٣ – أدوات البحث : 1 – ١ – مقياس النسق القيمي :

قامت الباحثة بإعداد أداة قياس النسق القيمي وذلك بالاستناد إلى ما يلي :

– الإطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة والمقاييس الخاصة في قياس النسق القيمي ، وقد تم الاستناد بصورة أساسية على مقياس البورت وفيرنون وليندزي المعرّب من قبل عطية

(١٩٦٢) ، وعلى مقياس بلبيوض (٢٠٢٣) ، في اعداد المقياس ليتناسب في تطبيقه على العينة الحالية في البيئة السورية.

– اعداد المقياس في صورته الأولية حيث بلغ العدد الإجمالي للمواقف (١٨) ، وكل موقف من هذه المواقف يحتوي على ستة تفضيلات وكل تفضيل منها يشير إلى بعد من أبعاد المقياس هي : (القيم الاقتصادية ، القيم السياسية ، القيم الجمالية ، القيم الدينية ، القيم الاجتماعية ، القيم النظرية) ويتم ترتيب هذه القيم بشكل تنازلي من الأكثر تفضيلاً حيث تأخذ (٦) وصولاً للعبارة الأقل تفضيلاً والتي تأخذ (١) ، فيما ما يتعلق بطريقة تصحيح المقياس يتم جمع الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في كل موقف من المواقف الثمانية عشر

وقد تم سحب عينة سيكومترية مغايرة للعينة الأساسية وقد بلغ حجمها (١٠٠) موظف وموظفة من موظفي الكليات التطبيقية والنظرية والإدارة المركزية في جامعة حمص وذلك لحساب الصدق والثبات .

١3 – ١ – ١ – صدق المقياس :

١3 – ١ – ١ – ١ – صدق المحكمين : تم عرض مقياس النسق القيمي على عدد من المحكمين الاختصاصيين في علم النفس والإرشاد النفسي ، وكانت النتيجة ابقاء العبارات التي بلغت نسبة الاتفاق عليها (٨٠ %) وما فوق مع حذف موقفين من المواقف وبذلك أصبح عددها (16) موقف ، والقيام بتعديل عبارات أخرى وذلك حسب رأي المحكمين .

١3 – ١ – ١ – ٣ – الصدق التمييزي : المجموعات الطرفية : تم الاعتماد على اختبار (ت) في حساب الفروق وذلك لمعرفة قدرة المقياس على التمييز بين المجموعتين العليا والدنيا في الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد النسق القيمي ، حيث تم أخذ ٣٠ % من أفراد العينة السيكومترية البالغ عددهم ١٠٠ موظف وموظفة ، ويوضح الجدول التالي صدق المقياس :

جدول رقم (1) يوضح الفروق بين متوسطي درجات المجموعات الطرفية لكل بعد من أبعاد مقياس النسق القيمي

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
القيم الاقتصادية	عليا	33	66.18	6.678	.713	64	0.000	دال
	دنيا	33	44.67	5.097	-14			
القيم السياسية	عليا	33	63.67	3.870	.079	64	0.000	دال
	دنيا	33	43.30	3.618	-22			
القيم الجمالية	عليا	33	67.27	8.175	.990	64	0.000	دال
	دنيا	33	35.61	4.993	-18			
القيم الدينية	عليا	33	66.03	.455	8.094	64	0.000	دال
	دنيا	33	.73 44	6.898	-			
القيم الاجتماعية	عليا	33	68.52	8.948	.675	64	0.000	دال
	دنيا	33	43.15	5.783	- 13			
القيم النظرية	عليا	33	68.91	3.339	.172	64	0.000	دال
	دنيا	33	48.70	5.053	19			

يوضح الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا في كل بعد من الأبعاد الستة لمقياس النسق القيمي وذلك لصالح أفراد المجموعة العليا عند مستوى دلالة أقل من (٠١ ، ٠) مما يشير إلى القدرة التمييزية لمستوي لأداء ، وذلك يؤكد صدق أبعاد المقياس .

١٣ – ١ – ٢ – ثبات المقياس : تم الاعتماد في حساب ثبات أبعاد مقياس النسق القيمي على طريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية ويوضح الجدول التالي ذلك :

معاملات الثبات	القيم الاقتصادية	القيم السياسية	القيم الجمالية	القيم الدينية	القيم الاجتماعية	القيم النظرية
ألفا كرونباخ	٠.٦٠٦	٠.٥٥٣	٠.٨٢٩	٠.٦٣٧	٠.٦٦٦	٠.٥٣٧
التجزئة النصفية	٠.٥٥٣	٠.٥٨٩	**٠.٨٣٣**	٠.٤٦٥	٠.٦٦٨	٠.٥٦٦

جدول رقم (2) معاملات ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لكل بعد من أبعاد مقياس النسق القيمي

يوضح لنا الجدول السابق معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ التي تراوحت من (553 ' 0) إلى (829 ' 0) كما يوضح معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية التي تراوحت من (553 ' 0) إلى (833 ، 0) والتي تعتبر مقبولة مما يشير إلى ثبات المقياس وبالتالي يمكن اعتماده في البحث الحالي .

١٣ – ٢ – مقياس المرونة النفسية :

أعد المقياس كل من كونور ودافيدسون " Connor & Davidson , 2003 " وتمت ترجمته إلى العربية ودراسة خصائصه السيكومترية من قبل عز الدين (٢٠٢٢) ، ويتكون المقياس من (٢٥) عبارة موزعة على أربعة أبعاد وهي القدرة على التكيف ، الشجاعة أو الجرأة ، التفاؤل ، الغرض أو الهدف ، أما عن بدائل المقياس تحمل التدرج الخماسي التالي : (اطلاقاً ، نادراً ، أحياناً ، غالباً ، دائماً) وتأخذ (1 – 2 – 3 – 4 – 5) .

ونظرا لان البحث الحالي سوف تتم دراسته على (عينة مغايرة) للعينة الأساسية للمقياس والتي هي طلاب الجامعة ، فقد تم سحب عينة سيكومترية بلغ حجمها (١٠٠) موظف وموظفة من موظفي جامعة حمص وذلك لحساب الصدق والثبات .

١٣ – ٢ – ١ – صدق المقياس :

١٣ – ٢ – ١ – ١ – صدق المحكمين : تم عرض مقياس المرونة النفسية على عدد من المحكمين الاختصاصيين في علم النفس والإرشاد النفسي وكانت النتيجة حذف عبارة واحدة وبذلك أصبح عددها (24) عبارة ، والقيام بتغيير صياغة عبارات أخرى وذلك حسب رأي المحكمين

13 – ٢ – ١ – ٣ – الصدق التمييزي : المقارنة الطرفية : تم الاعتماد على اختبار (ت) في حساب الفروق لمعرفة قدرة المقياس على التمييز بين المجموعتين العليا والدنيا في الدرجة الكلية لمقياس المرونة النفسية ، ويوضح الجدول التالي صدق المقياس :

جدول رقم (3) يوضح الفروق بين متوسطي درجات المجموعات الطرفية لمقياس المرونة النفسية

المقياس	المجموعة الأعلى ن^1 (33)		المجموعة الأدنى ن ^{2} (33)		(ت) المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف				
الدرجة الكلية	**88 ، 30**	4 ، 946	62 ، 42	5 ،062	21 ،004-	64	0 ، 00	دال

يوضح الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا وذلك لصالح أفراد المجموعة العليا عند مستوى دلالة أقل من (٠١ ، ٠) مما يشير إلى القدرة التمييزية لمستوي لأداء ، وذلك يؤكد صدق أبعاد المقياس .

١٣ – ٢ – ٢ – ثبات المقياس : تم الاعتماد في حساب ثبات مقياس المرونة النفسية على طريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية التي تقوم على تقسيم المقياس إلى نصفين متكافئين للحصول عل مجموعتين من الدرجات وذلك لحساب معامل الارتباط بينهما وأظهرت النتائج معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (**878** ، 0) ، وطريقة التجزئة النصفية (**782** ، 0) وهي عالية نسبياً مما يشير إلى ثبات المقياس وبالتالي يمكن اعتماده في البحث الحالي.

14- الأساليب الإحصائية :

تم الاعتماد على الأساليب الإحصائية التالية وذلك بالاعتماد على البرنامج الإحصائي (Spss) لتحقيق أهداف البحث وهي :

- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ، و معامل الارتباط بيرسون .

- اختبار (ت) عينتين مستقلتين واختبار (ف) للعينات المستقلة ، واختبار ألفا كرونباخ ومعادلة سبيرمان براون : من أجل التأكد من ثبات أدوات البحث .

١٥ - نتائج البحث : تفسيرها ومناقشتها :

١٥ - ١ - السؤال الأول : ما ترتيب القيم لدى أفراد عينة البحث ؟

لتحديد المحك في معرفة ترتيب أبعاد النسق القيمي اعتمدت الباحثة على حساب متوسطات كل قيمة من القيم الستة لمعرفة الترتيب الذي تأخذه ، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (4) :

جدول رقم (4) يوضح ترتيب أبعاد النسق القيمي حسب متوسطاتها

الترتيب	القيم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	الجمالية	67 ، 91	13 ، 116
2	الدينية	63 ، 54	11 ، 457
3	الاجتماعية	61 ، 49	15 ، 544
4	الاقتصادية	60 ، 26	12 ، 129
5	النظرية	58 ، 25	16 ، 605
6	السياسية	53 ، 60	16 ، 281

يتضح من الجدول السابق ترتيب أبعاد مقياس النسق القيمي وقد اختلفت في ذلك مع ترتيب دراسة القرالة (٢٠٢٠) فيما عدا القيم الدينية التي احتلت الترتيب الثاني ، واختلفت أيضاً مع ترتيب دراسة علوي ورحيميبور (Alavi & Rahimipoor، 2016) فيما عدا القيم الاجتماعية التي احتلت الترتيب الثالث والقيم الاقتصادية التي احتلت الترتيب الرابع لدى أفراد عينة البحث ، ويمكن تفسير سبب ترتيب (القيم الجمالية) في المرتبة الأولى من القيم في أن القيم الجمالية ترتبط اظهار حبهم للتنسيق والتنظيم والترتيب مما يعزز القيم الجمالية عموماً سواء على المستوى الشخصي أو على المستوى التنظيمي (شيخاوي ، ٢٠١٥ ، ١١٩ – ١٢٠) ، أما عن ترتيب (القيم الدينية) في المرتبة الثانية يعود ذلك إلى ما تشتمله القيم الدينية من مبادئ وأحكام بالغة الأثر على الموظفين في المؤسسة الجامعية كالمودة والصدق والتسامح والتضامن وكف الأذى واحترام الآخرين (زغايش ورتاب ، ٢٠٢٢ ، ٣٥) ، وبسبب المثل العليا والمعتقدات التي يتبناها الموظف الجامعي كالاهتمام بأخلاقيات المهنة وغيرها ، ومن ثم تأتي (القيم الاجتماعية) في الترتيب الثالث ويعود ذلك إلى اهتمام الموظف الجامعي بالعلاقة التي تربطه مع زملائه ومرؤوسيه وباقي الموظفين في محيطه الجامعي وهذا قد ينمي روح المحبة والألفة والمودة والتعاون ، كما أن ماسلو " Maslow " في نظريته عن الاحتياجات الإنسانية وضع الاحتياجات الاجتماعية في الترتيب الثالث ضمن تسلسه الهرمي الخماسي للاحتياجات مشيراً إلى أن الموظف ينخرط في جماعة العمل للإحساس بالانتماء و المحبة والتفاؤل والتفاعل المثمر مع زملائه ومرؤوسيه (in Trivedi , 2019 , 40) ، وبالنسبة (للقيم الاقتصادية) في الترتيب الرابع والسبب في ذلك اهتمام موظفي الجامعة في تلبية احتياجات الانتماء والتقدير ، وتحقيق الذات وهي التي ترتبط بشكل أكبر بالظروف الغير مادية (in Trivedi , 2019 , 40) ، أما عن مجيء (القيم النظرية) في الترتيب الخامس ويرجع ذلك إلى أنه بالرغم من أن المؤسسة الجامعية بيئة أكاديمية إلا أن الموظف الإداري مهمته الأولى تسيير الأعمال وإدارة الموارد وليس إنتاج المعرفة والبحث العلمي بشكل مباشر والتي تعتبر مهمة الهيئة التدريسية والباحثين (الطائي ، ٢٠١٥ ، ٢٥) ، تليها (القيم السياسية) في الترتيب الأخير يعود ذلك إلى أن الأنظمة والقواعد التي تفرضها المؤسسة الجامعية على موظفيها

أصبحت اعتيادية بالنسبة لهم (فخار وحجاج ، ٢٠٢٢ ، ٢٨٦) ، كما أن القيم السياسية تركز على القوة والنفوذ والسعي وراء الشهرة إلا أنها بالنسبة للموظف الجامعي قد لا تمثل شيئاً أساسياً بشكل كبير وليست محط اهتمام قوي لديه .

15- ٢ - السؤال الثاني : ما مستوى المرونة النفسية لدى أفراد عينة البحث ؟

لتحديد المحك في معرفة مستوى المرونة النفسية لدى أفراد العينة ، تم اعتماد الباحثة على حساب أعلى درجة للمقياس (١٢٠) وأدنى درجة للمقياس (٢٤) ، ومن ثمّ حساب المدى المتمثل في (أعلى درجة - أدنى درجة) وتقسيمه على الفئات الثلاثة كما هو موضح بالجدول رقم (5) :

جدول رقم (5) يوضح مستويات مقياس المرونة النفسية

الفئة	مدى الفئة	المستوى
1	56 - 24	منخفض
2	88 - 57	متوسط
3	120 - 89	مرتفع

بعد حساب متوسط المرونة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة تبين أنهم يتمتعون بمستوى متوسط من المرونة النفسية (٧٨) فهي تقع في المدى المتوسط من (57) إلى (88) ، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة شاليش (٢٠٢٢) ودراسة غازي (٢٠٢٣) بينما اختلفت مع دراسة عز الدين (٢٠٢٢) ، ويمكن تفسير ذلك في أن المرونة النفسية لها دور كبير في رفع مستوى تكيف الموظف الجامعي مع الظروف الضاغطة وتحكمه بانفعالاته ومواجهته لظروف الحياة (براهيمي ، ٢٠٢٢ ، ٥) كما أن طبيعة عمل الموظفين الجامعيين تتطلب أن يكونوا مرنين نفسياً من أجل التعامل مع التحديات.

15- ٣ - اختبار الفرضية الأولى : لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين درجات أفراد عينة البحث على أبعاد مقياس النسق القيمي ودرجاتهم على مقياس المرونة النفسية .

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين أداء أفراد عينة البحث على أبعاد مقياس النسق القيمي وأدائهم على مقياس المرونة النفسية والجدول رقم (6) يوضح قيم معامل الارتباط :

جدول (6) يوضح معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث على أبعاد مقياس النسق القيمي ودرجاتهم على مقياس المرونة النفسية

أبعاد النسق القيمي		المرونة النفسية	القرار
القيم الاقتصادية	معامل ارتباط بيرسون	- 0.066	غير دال
	القيمة الاحتمالية	0.238	
القيم السياسية	معامل ارتباط بيرسون	-.288**	دال
	القيمة الاحتمالية	0.000	
القيم الجمالية	معامل ارتباط بيرسون	-0.002	غير دال
	القيمة الاحتمالية	0.970	
القيم الدينية	معامل ارتباط بيرسون	0.94	غير دال
	القيمة الاحتمالية	0.093	
القيم الاجتماعية	معامل ارتباط بيرسون	0.158*	دال
	القيمة الاحتمالية	0.005	

القيم النظرية	معامل ارتباط بيرسون	0.186**	دال
	القيمة الاحتمالية	0.001	

يوضح الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات أفراد عينة البحث على بعدي النسق القيمي (القيم الاجتماعية ، والقيم النظرية) والمرونة النفسية ، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين درجات أفراد عينة البحث على بعد النسق القيمي (القيم السياسية) والمرونة النفسية ، بالإضافة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد النسق القيمي (القيم الاقتصادية ، القيم الجمالية ، القيم الدينية) والمرونة النفسية ، ويمكن تفسير العلاقة الموجبة بين بعدي النسق القيمي (القيم الاجتماعية والنظرية) في أن التأثير المتبادل بين القيم الاجتماعية والمرونة النفسية والقيم النظرية والمرونة النفسية تمكن الموظف الجامعي من الاستجابة بطريقة عقلانية وانفعالية متزنة مما يتيح التكيف الايجابي مع الآخرين ومع ما يواجه من مواقف ، كما أشارت الجمعية الأمريكية للأمراض النفسية في أن المرونة النفسية تمكن الفرد من التأقلم وتعزز المواجهة الإيجابية ضد الضغوطات والمشكلات وذلك من خلال فهم الأسباب والنتائج واقتراح الحلول المناسبة لها (عبيد ورضا ، ٢٠١٧ ، ١٥ – ١٦) ، كما أن المحبة والتعاون وحب الاكتشاف وتبادل الخبرات التي تعكسها القيم الاجتماعية والنظرية ضرورية في تحقيق المرونة النفسية .

وبالنسبة للعلاقة السالبة بين بعد (القيم السياسية) والمرونة النفسية يمكن تفسير ذلك في أن الأشخاص الذين تسود لديهم القيم السياسية يميلون إلى الاهتمام بالقوة والمنافسة والنضال وحب الشهرة (Allport , 1961 , 298) ، لذلك يصبح أقل مرونة لتحقيق ما يرغب به .

15- ٤ – اختبار الفرضية الثانية : لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على أبعاد مقياس النسق القيمي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور ، إناث) .

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم حساب الفروق بين متوسطي درجات كل من الذكور والإناث على أبعاد مقياس النسق القيمي وهي كما يوضح الجدول رقم (7) :

جدول رقم (7) يوضح الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث على كل بعد من أبعاد النسق القيمي

النسق القيمي	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
القيم الاقتصادية	الإناث	235	59.06	11.377	2.991-	317	0.003	دال
	الذكور	84	63.62	13.537				
القيم السياسية	الإناث	235	48.34	13.538	11.441-	317	0.000	دال
	الذكور	84	68.30	14.217				
القيم الجمالية	الإناث	235	71.04	11.632	7.785	317	0.000	دال
	الذكور	84	59.13	13.111				
القيم الدينية	الإناث	235	66.80	9.780	9.657	317	0.000	دال
	الذكور	84	54.42	10.905				
القيم الاجتماعية	الإناث	235	63.23	15.150	3.407	317	0.001	دال
	الذكور	84	56.61	15.681				
القيم النظرية	الإناث	235	60.17	15.954	3.514	317	0.001	دال

يوضح الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور والإناث على أبعاد مقياس النسق القيمي لصالح الإناث في القيم (الجمالية ، والدينية ، والاجتماعية ، والنظرية) ولصالح الذكور في القيم (الاقتصادية ، والسياسية) ، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة العبدالله (٢٠٢٤) ودراسة القرالة (٢٠٢٠) بينما اختلفت مع نتيجة دراسة خليل (٢٠١٤) ، ويمكن تفسير النتيجة الخاصة (بالقيم الاقتصادية) التي جاءت لصالح الذكور إلى اهتمامهم بالأمور الاقتصادية من توفير المال ومتطلبات المعيشة وغير ذلك فهو المسؤول الرئيسي عن تأمين متطلبات الأسرة المادية ورفع مستواها الاقتصادي في

محيطه (كاظم ، ٢٠٠٠ ، ٥٩) ، كما أن المجتمعات تحفز الذكور ليكونوا عمليين في تفكيرهم وقراراتهم هذا بالإضافة إلى كونهم أكثر جرأة في البحث عن فرص ذات عائد أكبر خاصة في ظل الظروف التي يمر بها المجتمع السوري ، وبالنسبة للنتيجة الخاصة بالفروق في (القيم السياسية) لصالح الذكور يمكن تفسيرها بأن التنشئة الاجتماعية تحفز الذكور منذ الصغر على المنافسة ، والفوز ، وتولي أدوار قيادية في اللعب والمدرسة والعمل فيما بعد ، كما تحفزهم على أن يكونوا هم المعيلين والحامين للأسرة هذه الضغوط الاجتماعية تدفعهم نحو القوة والسيطرة لضمان أمن ورفاهية الأسرة ، (زغايش ورتاب ، ٢٠٠٠ ، ٣٥) ، ويمكن تفسير النتيجة الخاصة بالفروق في (القيم الجمالية) لصالح الإناث إلى البناء السيكولوجي للإناث وذلك بكونهن أكثر اهتماماً بالجمال والانسجام والإبداع وتذوق الفن ولكونهن بطبيعتهن يملن إلى التناسق والترتيب في كل الأمور الحياتية من الذكور (الراشدي ، ٢٠١٣ ، ١٣٨) ، كما يعود ذلك إلى أن المجتمع يحفز الإناث منذ الصغر على الاهتمام بالأمور الجمالية سواء في المظهر الشخصي أو في المنزل مما يعزز لديهن هذه القيم وينعكس ذلك أيضاً في بيئة العمل حيث تميل الموظفات إلى الترتيب والاهتمام بالتفاصيل الدقيقة وإضفاء اللمسات الجمالية وبالنسبة للنتيجة الخاصة بالفروق في (القيم الاجتماعية) لصالح الإناث يتناسب هذا التفوق مع طبيعتها الأنثوية ، فما تنطوي عليها القيم الاجتماعية من صفات كالعطف والمحبة والتسامح والحنان والإيثار بالإضافة إلى مساعدة الآخرين وتقديرهم (Allport , 1961 , 297) هي سمات تتصف بها الإناث أكثر من الذكور ، ويمكن تفسير النتيجة الخاصة بالفروق في (القيم النظرية) لصالح الإناث إلى يرجع إلى سعيهن أكثر من الذكور نحو المعرفة والفهم واكتشاف ما يدور حولهن واهتمامهن بما يجري من أحداث ، كما أن نسبة الإناث في التعليم العالي تجاوزت نسبة الذكور خاصة ضمن تخصصات التربية والعلوم الإنسانية والاجتماعية التي تتطلب معرفة العلاقة وفهم الأسباب والنتائج ، وبالنسبة للنتيجة الخاصة بالفروق في (القيم الدينية) لصالح الإناث تفسرها الباحثة في كون الإناث يملن بشكل عميق إلى الأسئلة الوجودية والكونية كما أن الجانب الروحاني لدى الإناث أعمق نوعاً ما من الذكور هذا الجانب الروحاني مرتبط بالتعبير العاطفي والتفكير التأملي والبحث عن السكينة والهدوء في مواجهتهن لتحديات الحياة .

15- ٥ - اختبار الفرضية الثالثة : لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس المرونة النفسية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور ، إناث) .

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم حساب الفروق بين متوسطي درجات كل من الذكور والإناث على مقياس المرونة النفسية وهي كما يوضح الجدول رقم (8) :

جدول رقم (8) يوضح الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس المرونة النفسية

المقياس	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
المرونة النفسية	الإناث	235	79 ، 17	5 ، 766	6 ، 759	317	0 ، 000	دال
	الذكور	84	74 ، 42	7 ، 143				

يوضح الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس المرونة النفسية لصالح الإناث ، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة عز الدين (٢٠٢٢) ودراسة خضر (٢٠٢١) بينما اختلفت مع دراسة شاليش (٢٠٢٢) ودراسة غازي (٢٠٢٣) ودراسة الركيبات (٢٠٢٢) ، ويرجع ذلك إلى أن المجتمع أصبح يشجع الإناث على الانخراط في كافة مجالات الحياة ، مما جعلهن أكثر ايجابية ودافعية نحو الإنجاز ومثابرة في تحقيق ذواتهن (أبو السعود والسيد ، 2021 ، ١٢٢) من الذكور بالإضافة إلى قوة الجانب العاطفي لديهن من حيث القدرة على الصبر والتسامح والتي تعتبر من مكونات المرونة النفسية .

15- ٦ - اختبار الفرضية الرابعة : لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على أبعاد مقياس النسق القيمي تبعاً لمتغير المستوى التعليمي (دراسات عليا - جامعي ، معهد ، ثانوي وما دون) .

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم الاعتماد على اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA وذلك لحساب الفروق بين متوسطات درجات كل من مستويات التعليم دراسات عليا – جامعي ، معهد ، ثانوي وما دون على أبعاد مقياس النسق القيمي والجداول التالية توضح النتائج :

جدول رقم (9) يوضح الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على أبعاد النسق القيمي تبعاً متغير المستوى التعليمي

النسق القيمي	المستوى التعليمي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
القيم الاقتصادية	دراسات عليا – جامعي	133	58 ، 27	11 ، 672	1 ، 012
	معهد	136	62 ، 32	12 ، 584	1 ، 079
	ثانوي وما دون	50	59 ، 98	11 ، 352	1 ، 605
	العينة الكلية	319	60 ، 26	12 ، 129	0 ، 697
القيم السياسية	دراسات عليا – جامعي	133	52 ، 24	14 ، 969	1 ، 298
	معهد	136	49 ، 63	14 ، 861	1 ، 274
	ثانوي وما دون	50	68 ،02	15 ، 724	2 ، 224
	العينة الكلية	319	53 ، 60	16 ، 281	0 ، 912
القيم الجمالية	دراسات عليا – جامعي	133	64 ، 66	13 ، 490	1 ، 170
	معهد	136	70 ، 81	12 ، 182	1 ، 045
	ثانوي وما دون	50	68 ، 64	12 ، 841	1 ، 816
	العينة الكلية	319	67 ، 91	13 ، 116	0 ، 730
القيم الدينية	دراسات عليا – جامعي	133	60 ، 96	10 ، 377	0 ، 900
	معهد	136	66 ، 16	10 ، 996	0 ، 943
	ثانوي وما دون	50	63 ، 26	13 ، 838	1 ، 957

	العينة الكلية	319	63 ، 54	11 ، 457	0 ، 641
القيم الاجتماعية	دراسات عليا – جامعي	133	67 ، 47	14 ، 477	1 ، 255
	معهد	136	57 ، 33	14 ، 435	1 ، 238
	ثانوي وما دون	50	56 ، 86	16 ، 194	2 ، 290
	العينة الكلية	319	61 ، 49	15 ، 544	0 ، 870
القيم النظرية	دراسات عليا – جامعي	133	61 ، 93	16 ، 773	1 ، 454
	معهد	136	58 ، 35	15 ، 201	1 ، 303
	ثانوي وما دون	50	48 ، 20	15 ، 969	2 ، 258
	العينة الكلية	319	58 ، 25	16 ، 605	0 ، 930

الجدول رقم (10) يوضح نتائج تحليل التباين الاحادي ANOVA

النسق القيمي		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	القيمة الاحتمالية
القيم الاقتصادية	بين المجموعات	1105 ، 241	2	552 ، 620	3 ، 823	0 ، 023
	داخل المجموعات	45678 ، 640	316	144 ، 553		
	المجموع	46783 ، 881	318			
القيم السياسية	بين المجموعات	12791 ، 484	2	6395 ، 724	28 ، 264	0 ، 000
	داخل المجموعات	71505 ، 156	316	226 ، 282		
	المجموع	84296 ، 639	318			
القيم الجمالية	بين المجموعات	2572 ، 855	2	1286 ، 427	7 ، 797	0 ، 000

	داخل المجموعات	52136 . 324	316	164 . 988		
	المجموع	54709 . 179	318			
القيم الدينية	بين المجموعات	1822 . 387	2	911 . 193	7 . 213	0 . 001
	داخل المجموعات	39920 . 873	316	126 . 332		
	المجموع	41743 . 260	318			
القيم الاجتماعية	بين المجموعات	8186 . 398	2	4093 . 199	18 . 843	0 . 000
	داخل المجموعات	68643 . 288	316	217 . 226		
	المجموع	76829 . 687	318			
القيم النظرية	بين المجموعات	6854 . 789	2	3427 . 394	13 . 400	0 . 000
	داخل المجموعات	80825 . 148	316	255 . 776		
	المجموع	87679 . 937	318			

يتضح من الجدولين السابقين وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على أبعاد مقياس النسق القيمي في (القيم الاجتماعية ، والنظرية) تبعاً لمتغير المستوى التعليمي لصالح دراسات عليا – جامعي ، و (القيم الاقتصادية ، والقيم الجمالية ، والقيم الدينية) لصالح المستوى التعليمي معهد ، و(القيم السياسية) لصالح المستوى التعليمي ثانوي وما دون .

ويمكن تفسير الخاصة (بالقيم الاجتماعية) لصالح المستوى التعليمي دراسات عليا إلى أنه بحكم خبراتهم المختلفة خلال دراستهم في مرحلتي الماجستير والدكتوراه التي ساعدتهم على أن يكونوا أشخاص اجتماعيين ، تمكنهم من إدراك مشاعرهم ومشاعر الآخرين والتحكم بها بشكل أفضل ، مما يعزز القيم الاجتماعية لديهم ويجعلهم أكثر فعالية في التكيف مع المتغيرات المحيطة بهم (المومني ، ٢٠١٨ ، ٣٤) ، وبالنسبة لتفسير النتيجة الخاصة (بالقيم النظرية) لصالح المستوى التعليمي جامعي – دراسات عليا يمكن تفسير ذلك في الميل المكتسب لحب التعلم ، وفهم العالم ، نتيجة لذلك يعتبرون أكثر وعياً من الناحية

الفكرية (الرواحية ، ٢٠١٦ ، ١٠٥) ، كما طبيعة الدراسة التي تعرض لها الموظفين سواء في مرحلة التعليم الجامعي أو في الدراسات العليا القائمة على الفهم العميق للظواهر ، وتوليد المعرفة مما ينمي التحليل والتركيب والتفكير النقدي وميلهم لكشف الحقائق وربط الأسباب والنتائج بشكل منطقي .

ويمكن تفسير النتيجة الخاصة (بالقيم الاقتصادية) لصالح المستوى التعليمي معهد في أن برامج المعاهد تنطوي على تزويد الطلبة بمهارات تطبيقية محددة مما يجعلهم أكثر استعداداً في الانخراط بدورات تدريبية تخصصية ترفع من كفاءتهم المهنية مما يرفع نسبة التوظيف لديهم خاصةً أن المؤسسة الجامعية وغيرها من المؤسسات لديها طلب مباشر على خريجي المعاهد في المجالات الإدارية والتقنية (بلخياطي وبلعيد ، ٢٠٢٢ ، ٤٥ – ٤٦) ، كما أنه يرجع إلى الطريق المختصرة في دراسة المعهد فهي أقل ضغطاً والتزاماً وتكلفة مما يمكنهم من دخول سوق العمل والكسب الاقتصادي في وقت أسرع وأقل كلفة مقارنة بالتعليم الجامعي الطويل والمكلف ، أما عن تفسير النتيجة الخاصة (بالقيم الجمالية) لصالح المستوى التعليمي معهد يعود ذلك إلى طبيعة القيم الجمالية التي تنطوي على تقدير كل ما هو جميل (بولعراس وبوعطيط ، ٢٠٢٤ ، ١٢١) ، لذلك يمنحها الموظفين ذوي المستوى التعليمي المعهد اهتماماً كبيراً ففي الفترة القصيرة من دراستهم أتيحت لهم الفرصة في اعتبار دراسة المعهد علماً وهواية وفرصة لممارسة الهوايات المفضلة مما ساهم في تنمية الجانب الجمالي لديهم مما انعكس خلال ممارستهم لعملهم الإداري في المؤسسة الجامعية من تنظيم المكتب والمهام أو تصميم المستندات وغير ذلك الأمور الجمالية .

بينما يمكن تفسير الخاصة (بالقيم الدينية) لصالح المستوى التعليمي معهد يرجع ذلك إلى عدم انخراطهم في النظريات والأفكار المعقدة والنقدية التي تأثر في معتقدات الشخص ومنها الدينية فالتركيز في دراسة المعهد ينصب على الجانب التطبيقي أكثر منه النظري وذلك للانخراط في سوق العمل ، أما عن تفسير النتيجة الخاصة (بالقيم السياسية) لصالح المستوى التعليمي ثانوي وما دون جاءت لصالح التعليم الثانوي وما دون فهو كنوع من التعويض لعدم القدرة على الوصول إلى مستويات تعلمية واجتماعية أعلى وكرد فعل لذلك

يسعى للحصول على خبرة أوسع في المجال السياسي فالقوة والنفوذ قد تحقق له شيئاً من التوازن ضمن محيطه .

ولمعرفة دلالة الفروق بين المجموعات حسب المستوى التعليمي تم الاعتماد على اختبار شفيه للاختبارات البعدية للمجموعات غير المتجانسة ويوضح الجدول رقم (11) النتائج :

جدول رقم (11) نتائج اختبار شيفيه للفروق بين المجموعات تبعاً لمتغير المستوى التعليمي

النسق القيمي	المجموعات		الفروق في المتوسطات
القيم الاقتصادية	دراسات عليا – جامعي	معهد	-4.045*
		ثانوي وما دون	-1.709
	معهد	دراسات عليا – جامعي	4.045*
		ثانوي وما دون	2.336
	ثانوي وما دون	دراسات عليا – جامعي	1.709
		معهد	-2.336
القيم السياسية	دراسات عليا – جامعي	معهد	2.616
		ثانوي وما دون	-15.779*
	معهد	دراسات عليا – جامعي	-2.616
		ثانوي وما دون	18.395*
	ثانوي وما دون	دراسات عليا – جامعي	15.779*
		معهد	18.395*
القيم الجمالية	دراسات عليا – جامعي	معهد	6.147*
		ثانوي وما دون	- 3.978
	معهد	دراسات عليا – جامعي	6.147*
		ثانوي وما دون	2.169

	ثانوي وما دون	دراسات عليا – جامعي	3٫978
		معهد	-2٫169
القيم الدينية	دراسات عليا – جامعي	معهد	-5٫199*
		ثانوي وما دون	-2٫298
	معهد	دراسات عليا – جامعي	5٫199*
		ثانوي وما دون	2٫902
	ثانوي وما دون	دراسات عليا – جامعي	2٫298
		معهد	-2٫902
القيم الاجتماعية	دراسات عليا – جامعي	معهد	10٫143*
		ثانوي وما دون	10٫614*
	معهد	دراسات عليا – جامعي	-10٫143
		ثانوي وما دون	0٫471
	ثانوي وما دون	دراسات عليا – جامعي	-10٫614*
		معهد	-0٫471
القيم النظرية	دراسات عليا – جامعي	معهد	3٫587
		ثانوي وما دون	13٫732*
	معهد	دراسات عليا – جامعي	-3٫587
		ثانوي وما دون	10٫146*
	ثانوي وما دون	دراسات عليا – جامعي	-13٫732*
		معهد	-10٫146*

يوضح الجدول السابق وجود فروق دالة دالة إحصائياً بين بعض متوسطات درجات مجموعات أفراد عينة البحث بينما لم يتضح هناك فروق لدى بعض متوسطات درجات المجموعات تبعاً المستوى التعليمي .

١5 – ٧ – اختبار الفرضية الخامسة : لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس المرونة النفسية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي (دراسات عليا – جامعي ، معهد ، ثانوي وما دون) .

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم الاعتماد على اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA وذلك لحساب الفروق بين متوسطات درجات كل من مستويات التعليم دراسات عليا – جامعي ، معهد ، ثانوي وما دون على مقياس المرونة النفسية والجداول التالية توضح النتائج :

المستوى التعليمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
دراسات عليا – جامعي	133	81٠17	6٠538	0٠567
معهد	136	77٠81	5٠257	0٠451
ثانوي وما دون	50	72٠10	5٠199	0٠735
العينة الكلية	319	78٠31	6٠574	0٠368

المرونة النفسية	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	القيمة الاحتمالية
بين المجموعات	3046 ، 762	2	1523 ، 381	44 ، 998	0 ، 000
داخل المجموعات	، 890 10697	316	33 ، 854		
المجموع	، 652 13744	318			

جدول رقم (12) يوضح الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس المرونة النفسية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي

(13) يوضح نتائج تحليل التباين الاحادي ANOVA

يوضح الجدولين السابقين وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس المرونة النفسية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي لصالح دراسات عليا – جامعي .

ويمكن تفسير ذلك بأنه كلما ارتفع المستوى التعليمي زادت قدرة الموظف الجامعي على إدارة الضغوط والقدرة على حل المشكلات المختلفة مع الاحساس بالتفاؤل كما أن ثقته بنفسه تزداد من خلال ما تم تحقيقه من إنجازات (أبو السعود والسيد ، ٢٠٢١ ، ١٢٦) بالإضافة إلى مهارته في تحديد الأهداف التي يضعها بشكل مستمر جعلت من ذوي المستوى التعليمي دراسات عليا – جامعي أكثر مرونة نفسية .

ولمعرفة دلالة الفروق بين المجموعات حسب المستوى التعليمي تم الاعتماد على اختبار شفيه للاختبارات البعدية للمجموعات غير المتجانسة ويوضح الجدول رقم (14) النتائج .

المجموعات		الفروق في المتوسطات
دراسات عليا – جامعي	معهد	3٫357*
	ثانوي وما دون	9٫065*
معهد	دراسات عليا – جامعي	-3٫357*
	ثانوي وما دون	5٫709*
ثانوي وما دون	دراسات عليا – جامعي	-9٫065*
	معهد	-5٫709*

جدول رقم (14) نتائج اختبار شيفيه للفروق بين المجموعات تبعاً لمتغير المستوى التعليمي

يوضح الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات مجموعات درجات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير المستوى التعليمي .

16- مقترحات البحث :

- العمل على اعداد برامج إرشادية تعمل على تطوير النسق القيمي لدى موظفي الجامعة وخاصةً القيم المرتبطة ايجابياً بالمرونة النفسية (القيم النظرية ، والقيم الاجتماعية) .

- العمل على اعداد برامج إرشادية تعمل على تعزيز المرونة النفسية وتطويرها .

- الاستفادة من أدوات الدراسة الحالية (مقياس النسق القيمي ، مقياس المرونة النفسية) في دراسات اخرى .

- العمل على اجراء دراسات أخرى تتناول مفهوم النسق القيمي وعلاقته مع النزعة الكمالية والسعادة النفسية .

17- قائمة المراجع : المراجع العربية :

• أبو علام ، رجاء . (٢٠١١) . **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية** . ط ٦ ، القاهرة : دار النشر للجامعات .

• أبو السعود ، محمود والسيد ، محمد . (٢٠٢١) . المرونة النفسية وعلاقتها بمواجهة الضغوط المهنية لمعلمي المعاهد الأزهرية . **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية** ، (٢٢) ، ١٠٣ – ١٣٢ .

• براهيمي ، صباح . (٢٠٢٢) . المرونة النفسية وعلاقتها بالتدفق النفسي لدى أساتذة الجامعة . **[رسالة ماجستير غير منشورة]** ، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية ، جامعة محمد خيضر بسكرة ، الجزائر .

• بلبيوض ، حفصة . (٢٠٢٣) . النسق القيمي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية دراسة ميدانية بثانوية العربي عبد القادر بوقيرات ولاية مستغانم . **[رسالة ماجستير غير منشورة]** ، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية ، جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم ، الجزائر .

• بلخياطي ، مباركة وبلعيد ، نعيمة . (٢٠٢٢) . التكوين المهني وعلاقته بسوق العمل دراسة ميدانية بالمعهد الوطني المتخصص في التكوين المهني قادة بلقاسم – تيارت . **[رسالة ماجستير غير منشورة]** ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة ابن خلدون تيارت ، الجزائر .

• بولعراس ، نور الدين وبوعطيط ، سفيان . (٢٠٢٤) . النسق القيمي وبيئة العمل . **حواليات جامعة قالمة للعلوم الاجتماعية والإنسانية** ، ١٨ (١) ، ١٠٥ – ١٢٩ .

• خليفة ، عبد اللطيف . (١٩٩٠) . **ارتقاء القيم** . الكويت : المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب .

• خليل ، بشرى . (٢٠١٤) . النسق القيمي وعلاقته بالقلق لدى عينة من طلاب جامعة دمشق . مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية ، ٣٦ (٣) ، ١٣٣ – ١٥٣ .

• الراشدي ، كريمة . (٢٠١٣) . النسق القيمي وعلاقته باتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية . **[رسالة ماجستير غير منشورة]** ، كلية التربية للعلوم الإنسانية ، جامعة ديالى ، العراق .

• الركيبات ، أمجد . (٢٠٢٢) . المرونة النفسية كمنبئ بجودة الحياة الوظيفية لدى معلمي محافظة معان . **مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث** ، ٨ (٢) ، ١٣٧ – ١٥٠ .

• الرواحية ، بدرية . (٢٠١٦) . التوافق المهني وعلاقته بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من الموظفين في المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة الداخلية . **[رسالة ماجستير غير منشورة]** ، كلية العلوم والآداب ، جامعة نزوى ، سلطنة عمان .

• زغايش ، العربي ورتاب ، توفيق . (٢٠٢٢) . القيم الإجتماعية وأثرها على تشكيل الثقافة المهنية . **[رسالة ماجستير غير منشورة]** . كلية العلوم الإجتماعية والعلوم الإنسانية ، جامعة ابن خلدون تيارت ، الجزائر .

• سعيدي ، عبد القادر . (٢٠٢٤) . النسق القيمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني (دراسة ميدانية بولاية مدية) . **[رسالة ماجستير غير منشورة]** ، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الإجتماعية ، جامعة مولود معمري تيزي وزو ، الجزائر .

• شاليش ، أسيمة . (٢٠٢٢) . المرونة النفسية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي دراسة ميدانية على عينة من معلمي ريف جبلة .] **[رسالة ماجستير غير منشورة]** ، كلية التربية ، جامعة تشرين ، سوريا .

• شيخاوي ، صلاح الدين . (٢٠١٥) . النسق القيمي وعلاقته بالإبداع الإداري لدى الأستاذ الجامعي ، **[رسالة ماجستير غير منشورة]** ، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية ، جامعة محمد خيضر بسكرة ، الجزائر .

• الطائي ، عمر (٢٠١٥) . المشكلات الإدارية التي تواجه رؤساء الأقسام العلمية في كليات جامعتي بغداد والمستنصرية ومقترحات معالجتها . **[رسالة ماجستير غير منشورة]** ، كلية التربية للعلوم الصرفة ابن الهيثم ، جامعة بغداد ، العراق .

• عز الدين ، رازان . (٢٠٢٢) . التدفق النفسي وعلاقته بالمرونة النفسية لدى عينة من طلاب جامعة حمص . **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس** ، ١٩ (٤) ، ٥٨ – ٩٦ .

• العبدالله ، محمد . (٢٠٢٢) . الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بالنسق القيمي لدى عينة لدى عينة من طلبة جامعة دمشق . **مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية** ، ٤٠ (١) ، ١١٣ – ١٣٤ .

• عبيد ، رمله ورضا ، رهام . (2017) . المرونة النفسية لدى طلبة كلية التربية . **[رسالة ماجستير غير منشورة]** ، كلية التربية للبنات ، جامعة القادسية ، العراق .

• غازي ، عبير . (٢٠٢٣) . العلاقة بين المرونة النفسية وأساليب التفكير والتوافق المهني لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية في مدينة حمص . **[رسالة ماجستير غير منشورة]** ، كلية التربية ، جامعة حمص ، سوريا .

• فخار ، عيسى وحجاج ، عمر . (٢٠٢٢) . النسق القيمي عند معلمي مدارس الحياة الابتدائية الحرة . **مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية** ، ١٤ (٢) ، ٢٧٧ – ٢٩٠ .

• القبائلي ، وفاء . (2012) . التعصب وعلاقته بالنسق القيمي لدى عينة من طلبة جامعة بنغازي ، **[رسالة ماجستير غير منشورة]** ، كلية الآداب ، جامعة بنغازي ، ليبيا .

• القرالة ، عبد الناصر . (٢٠٢٠) . مستوى اليقظة العقلية لدى المعلمين الجدد في لواء قصبة الكرك وعلاقته بالنسق القيمي . **مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث** ، ٦ (٢) ، ٦٧ – ٩٠ .

• مخائيل ، امطانيوس . (٢٠١٥) . **القياس النفسي : الجزء الثاني** . ط ٢ ، دمشق : مطبعة جامعة دمشق .

• المومني ، محمد . (د . ت) . النسق القيمي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية من وجهة نظرهم أنفسهم وعلاقته ببعض المتغيرات . **[رسالة ماجستير غير منشورة]** ، كلية عجلون الجامعية ، جامعة البلقاء التطبيقية ، الأردن .

• كاظم ، نور . (٢٠١٥) . النسق القيمي لدى معلمي المرحلة الإبتدائية . **مجلة العلوم الإنسانية** ، ٢٢ (٣) ، ١٣٤٨ – ١٣٣١ .

Foreign references:

Allport .G . (1961) .**Pattern and Growth in Personality** . New York : Holt Rinehart and Winston.

Alavi , H . , & Rahimipoor , T . (2010) . Correlation of Managers' Value Systems and Students' Moral Development in High Schools and Pre – university Centers . **Educational Management Administration & Leadership** , 38 (4) , 423 – 442.

Akgemci , T . , Demirsel , T . , & Kara , O . (2013) . The Effect of Psychological Resilience on Employees ' Burnout Level . **Academic Journal of Interdisciplinary Studies** , 2 (11) , 122 – 128.

Aydin , Y . , & Karaman , H . (2021) . The Relationship Between Mindfulness and Psychological Wellbeing of School Counselors : Mediating Effect of Work – related Psychological Flexibility . **Kastamonu Education Journal** , 29 (4) , 101 – 112.

Bond , F . , & Hayes , S . (2006) . Psychological Flexibility , ACT , and Organizational Behavior. **Jou rnal of Organizational Behavior Management** , 25 – 54.

Binte Zaman , F . , & Muhammad , N . (2012) . A Comparative Study of the Values of Bangladeshi Male Students in . **ASA University Review** , 6 (1) , 33 – 42.

Bozdag , B . (2020) Examination of Psychological Resilience Levels of High School Students . **World Journal of Education** , 10 (3) , 65 – 78.

Cieciuch , J . , Schwartz , S . , & Davidov , E . (2015) . Values , Social Psychology of . **International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences** , T 2 , 41 – 46.

Foote , H . (2013) . Psychological Flexibilty in Migraine Patients : the Role of Acceptance and Values Base Action . **[Unpublished doctoral dissertation]** , College of Graduate Studies , University of Mississippi , America.

Hitlin , S . , & Piliavin , J . (2004) . Values : Reviving a Dormant Concept . **Annual Review of Sociology** , 30 , 359 –393.

Luthar , S . , & Cicchetti , D . (2000) . The construct of resilience: Implications for interventions and social policies . **Published in final edited form as : Dev Psychopathol** , 12 (4) , 857 – 885.

. Lakshmi , A . (2023) . A Study on Resilience , Essential Characteristics , and Improving Skills . **EPRA International Journal of Research and Development (IJRD)** , 8 (2) , 156 – 166.

Min Lee , J . , Hee Hong , M . , & Won Jang , k . (2021) . The Effect of Emotional Dissonance on the Mental Health of University Administration Staff The Mediating effect of Psychological Flexibility . **Journal of Convergence for Information Technology** , 11 (10) , 239 – 249.

Obro , A . (2021) . Values and Value System as Platforms for Nation – Building . **Studies Nigerian Journal of Social** , 24 (1) , 64 – 76.

Ruttledge , B . (2004) . The Link between Organisational Value Systems and Employee Performance: Myth or Reality . **[Unpublished master's thesis]** , Human Resources Management Department , National University , Ireland.

Sagone , E . , & Caroli , M . (2016) . " yes … I Can " : Psychological Resilience and Self – Efficacy in Adolescents . International Journal of Developmental and **Educational** . **Psychology** , 1 (1) , 141 – 148.

Tuulik , K . , Ounapuu , T . , Kuimet , K . , & Titov . (2016) . Rokeach's instrumental and terminal values as descriptors of modern organisation values . **International Journal of Organizational Leadership** , 5 , 151–161.

Trivedi , A . (2019) . Maslow's Hierarchy of Needs – Theory of Human Motivation . **International Journal of Research in all Subjects in Multi Languages** , 7 (6) , 38 – 41.

Yalaki , Y . (2010) . Value Systems : a Better Way to Understand Science Teachers' Beliefs and Practices ? . H. U. **Journal of Education** , 39 , 359 – 370.

Virna , Z . , IVANASHKO , O . , & Lysenko , S . (2024) . Coordenadas de Valor da Resiliência dos Alunos sob Lei Marcial na Ucrânia . **Revista Educere Et Educare** , 19 (49) , 1 – 26.

18- قائمة الملاحق :

المقياس الأول : مقياس النسق القيمي :

١ – إذا كنت مسؤولاً عن التصرف في ثروة المجتمع فإنك :

( ) تستثمر قدراً منها في مشروع شخصي .

( )تقوم ببناء قاعات للاجتماعات السياسية .

( ) تقوم ببناء متاحف ومعارض فنية .

( ) تقوم ببناء مراكز تعليم ديني .

( ) تنشئ دار لرعاية الأيتام .

( ) تقيم مراكز خاصة بالأبحاث العلمية .

٢ – عندما تفكر في شريك الحياة فإنك تفضل الشخص :

( ) الفنان والموهوب .

( ) صاحب الشخصية القوية .

( ) الغني وصاحب الأملاك .

( ) ذو العقل المفكر .

( ) الذي يحب مساعدة الآخرين .

( ) الملتزم أخلاقيا

٣_ اذا دعيت إلى حضور ندوة فإنك تفضل أن تكون :

( ) ندوة عن فلسفة العلم .

( ) ندوة سياسية .

( ) ندوة الاقتصاد الحر في العالم .

( ) ندوة عن الفن والشعر الحديث .

( ) ندوة عن الأخلاق .

( ) ندوة عن الأعمال الخيرية .

٤ – إذا طلب أحد منك القيام بعمل تطوعي فإنك :

( ) ترحب به ولكنك تطالب بمقابل مادي مهما كان .

( ) ترحب به لأنك ستظهر بمظهر جذاب .

( ) تحاول أن تبتكر شيئاً مفيداً .

( ) تحاول الاستفادة منه في الحصول على مكانة مرموقة .

( ) ترحب به لأنه يخدم المجتمع .

( ) ترحب به لأنه دليل على الخلق الحسن .

٥ – تصور نفسك مدير مؤسسة كبيرة وعليه يكون اختيارك للموظفين على أساس :

( ) المهارة في التعامل مع الآخرين .

( ) الصفات القيادية في الشخص .

( ) الكفاءة في الإنتاج .

( ) الاهتمام بالمظهر والملبس .

( ) ابتكار الأفكار والآراء .

( ) الأخلاق الحميدة .

٦ – إذا كنت في حجرة انتظار يوجد فيها عدد من المجلات فإنك تفضل قراءة المجلة التي تبحث في :

( ) علم الكون .

( ) الأحداث السياسية .

( ) أسعار العملات والأسواق الدولية .

( ) الأزياء والأناقة .

( ) العلوم والتكنولوجيا .

( ) القضايا ومشكلات المجتمع .

٧ – يرى البعض أن الانفتاح الإعلامي على العالم سيكون مفيداً بسبب الاطلاع على كل ما هو جديد في :

( ) عالم الفكر والعلم .

( ) عالم السياسة .

( ) عالم المال والاقتصاد .

( ) عالم الفن والإبداع .

( ) عالم الفقه والعقائد الدينية .

( ) مجال الأعمال الإنسانية .

٨ – باعتقادك أن أهم الأشياء التي توجه حياتك هي :

( ) الفنون والآداب .

( ) الجانب الاقتصادي .

( ) التفاعل والتواصل الاجتماعي مع الأصدقاء والزملاء .

( ) الأخلاق الحميدة .

( ) الالتزام السياسي .

( ) التطور الفكري والعلمي .

٩ – أهم النشاطات التي تفضل أن تفعلها أثناء عطلتك الصيفية أن :

( ) تشارك في نشاط تجاري يحقق دخل إضافي .

( ) تقيم نشاطاً تكون أنت رئيسه .

( ) تقرأ الكتب العلمية والفكرية .

( ) تقضي وقتك في الاهتمام بأناقة وتنسيق حديقتك .

( ) تشارك في النشاطات الاجتماعية.

( ) تكرس وقتك في تأمل الكون .

١٠ – من الذي تفضله من الأشخاص الآتين :

( ) رجل من رجال الدين .

( ) رجل السياسية .

( ) رجل من رجال الأعمال .

( ) رجل ذو شخصية اجتماعية مرموقة .

( ) عالم من العلماء .

( ) شخصية فنية مشهورة .

١١ – إذا كنت في مجتمع يضم اصدقاء من نفس الجنس فما هو الموضوع الذي تفضل التحدث فيه :

( ) الأمور المادية .

( ) الفن والأدب .

( ) التغيير الاجتماعي .

( ) الأوضاع السياسية .

( ) التطورات العلمية .

( ) معنى الحياة .

١٢ – هل تعتقد أن الحكومة الصالحة ينبغي أن تهدف إلى :

( ) توليد احترام وكرامة الشعب بين الشعوب الأخرى .

( ) تطوير الصناعة والتجارة .

( ) الاهتمام بالأدب والفنون .

( ) رعاية الفقراء والمرضى والمسنين .

( ) إتباع المبادئ الأخلاقية العليا في سياستها .

( ) الاهتمام بالتطبيقات النظرية .

١٣ – **تفضل الصديق الذي :**

( ) يفضل العمل الجماعي .

( ) يتميز بالقيادة والتنظيم .

( ) يهتم بالأمور التجارية .

( ) يظهر قوة فنية وحماسية .

( ) يكون دؤوباً وذو تفكير عملي .

( ) يفكر في الكون والحياة .

١٤ – **لماذا تعتبر الاكتشافات العظيمة مهمة في نظرك لأنها :**

( ) تعزز من قوة البلاد .

( ) تزيد من المظاهر الجمالية .

( ) وفرت الوقت والجهد .

( ) تفسح مجالاً في تأمل مظاهر القدرة الإلهية في الكون.

( ) تؤدي إلى زيادة معرفتنا في العالم .

( ) توثق الروابط بين الشعوب في جميع أنحاء العالم .

١٥ – **من وجهة نظرك ماهي الدراسات التي تفيد المجتمع أكثر :**

( ) العلوم الطبيعية .

( ) العلوم السياسية والدراسات القانونية .

( ) المحاسبة وإدارة الأعمال .

( ) الفنون الجميلة .

( ) علم الأخلاق .

( ) اللغات والاجتماعيات .

١٦ – **الشخص الناجح من وجهة نظرك هو الذي :**

( ) يعمل على تحسين دخله .

( ) يعمل على نشر العلم والمعرفة .

( ) يعمل على حل المشكلات الاجتماعية .

( ) يعمل على نشر التسامح والأخلاق الحميدة .

( ) يعمل على تحسين وضع بلده .

( ) يعمل على تناسق وانسجام تصاميم مكان سكنه وعمله .

التنظيم الانفعالي وعلاقته باضطراب التحدي المعارض لدى المراهقين في محافظة حمص

نرمين اسبر

كلية التربية_ جامعة حمص

هدف البحث الحالي إلى التعرف على العلاقة بين التنظيم الانفعالي واضـــطراب التحدي المعارض لدى المراهقين في محافظة حمص، وتعرف الفروق على مقاييس الدراســـة (التنظيم الانفعالي، اضـــطراب التحدي المعارض) تبعاً لمتغير الســـكن (ريف، مدينة). بلغت عينة الدراســـة (752) طالب من طلاب الصـــفين الســـابع والثامن في محافظة حمص، وتم اســـتخدام مقياس التنظيم الانفعالي من إعداد العاســـمي وبدرية (2018)، ومقياس اضـــطراب التحدي المعارض من إعداد الباحثة. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ســـلبية دالة إحصـــائياً بين درجات الأفراد على مقياس التنظيم الانفعالي وأبعاده الفرعية (الضـــبط الانفعالي، الوعي الانفعالي، التنظيم المعرفي، القمع التعبيري، العدوى الانفعالية، الســـياق الاجتماعي) ودرجاتهم على مقياس اضـــطراب التحدي المعارض، كما تبين عدم وجود فروق على مقاييس الدراســـة (التنظيم الانفعالي، اضـــطراب التحدي المعارض) تبعاً لمتغير السكن (ريف، مدينة).

الكلمات المفتاحية: التنظيم الانفعالي، اضطراب التحدي المعارض، المراهقين.

Emotional regulation and its relationship to oppositional defiant disorder among adolescents in Homs Governorate

The current research aims to identify the relationship between emotional regulation and oppositional defiant disorder among adolescents in Homs Governorate, and to identify the differences in the study scales (emotional regulation, oppositional defiant disorder) according to the residential variable (countryside, city). The study sample amounted to (752) students from the seventh and eighth grades in Homs Governorate, and the emotional regulation scale prepared by Al-Assimi and Badriya (2018) was used, and the oppositional defiant disorder scale prepared by the researcher. The results showed a statistically significant negative correlation between the individuals' scores on the emotional regulation scale (emotional control, emotional awareness, cognitive regulation, expressive suppression, emotional contagion, social context) and their scores on the oppositional defiant disorder scale. It also showed that there were no differences on the study scales (emotional regulation, oppositional defiant disorder) according to the residential variable (countryside, city).

Keywords: Emotion regulation, Oppositional defiant disorder, Teenagers.

أولاً- مقدمة البحث:

تعد مرحلة المراهقة من المراحل النمائية المهمة في حياة الفرد، نظراً لحساسية هذه المرحلة وماتشـهده من تغيرات نفسـية وجسـدية وانفعالية، وخلال هذه المرحلة يعاني المراهقون من تغيرات مزاجية وهرمونية، ومن صـعوبات في تكوين هويتهم، وعدم نضـج في التعامل مع المواقف الاجتماعية، إضـافة إلى ضـغوطات عديدة. وهذه التغيرات قد تكون مؤقتة وجزءاً من النمو الطبيعي للمراهق، ومع ذلك تصـــبح مدعاة للقلق عندما تدوم لفترة أطول وتؤثر على نمو المراهق النفســـي والاجتماعي وعلى أدائه وعلاقاته مع الآخرين، الأمر الذي يتطلب منهم العمل على تطوير اســـتراتيجيات تنظيم الانفعال لديهم، والتي تعد من أهم مهام نمو المراهق، وتســاعده على التعامل مع المواقف المختلفة ومع الإســتثارة الانفعالية لديه (Gupta& Gehlawat,2020, 171).

ويعد التنظيم الانفعالي من المواضيع التي حظيت باهتمام العلماء والباحثين في مجال علم النفس والصـحة النفسـية وخاصـة في مرحلة المراهقة، حيث يعد مكون ضـروري من أجل أداء اجتماعي وانفعالي ناجح، ويشـير إلى القدرات والمهارات التي يسـتخدمها المراهقون والتي تمكنهم من ضـبط اسـتثارتهم الانفعالية ومحاولة تكييفها مع حجم الموقف الذي أثار المشـاعر السـلبية لديهم، مما يسـاعدهم على تحقيق الاسـتقرار العاطفي والاجتماعي (الصالح، 2023، 39).

وقد يتعرض المراهق لمواقف عديدة، ويواجه انفعالات مختلفة، وقد يجد صـعوبة في تنظيم هذه الانفعالات وإدارتها والسـيطرة عليها، مما يمكن أن يؤدي إلى بعض الاضـطرابات السلوكية والانفعالية كاضطراب التحدي المعارض، ويعد هذا الاضطراب من الاضطرابات التي يكثر ظهورها بين المراهقين ويؤثر على أدائهم وعلاقاتهم مع الآخرين، حيث يُظهر

المصـــابين به ســـلوكيات غير متعاونة وعدائية ومتحدية تجاه الأشـــخاص الذين يمثلون السلطة في حياتهم كالأقران والمعلمين والآباء وغيرهم (Danech, 2020, 2).

و ذكر الدليل التشـخيصـي والإحصـائي الخامس أن نسـبة انتشـار هذا الاضـطراب تتراوح بـيـن (1%- 11%) (American Psychiatric association, 2013, 464). وتوصـــــل فيلالوبوس وآخرون (Villalobos, Deliano, Molinero, Redondo, Martin, Rivera,Lopez& AZon, 2014) في دراســة أجروها على عينة مكونة من (1049) من الأطفال والمراهقين في قشتالة وليون إلى أن معدل انتشار اضطراب التحدي المعارض بلغ (5,6%) للذكور مقابل (4,3%) للإناث.

والمصـابون بهذا الاضـطراب معرضـون لخطر العديد من المشـكلات كتعاطي المخدرات والانحراف والاضـــطرابات النفســـية كالقلق والاكتئاب Steiner& Remsing, (2007,126) ولكي نستطيع التأثير عليهم ونجنبهم خطر العديد من المشاكل الناجمة عن هذا الاضـطراب من الضـروري فهم آليات هذا الاضـطراب والتي تقود سـلوك العدائية والغضـــب والتحدي والجدال لديهم، ولقد قدمت العديد من الافتراضـــات لفهم هذه الآليات، فقد ربط البعض من الباحثين بين العوامل البيولوجية المتمثلة بمزاج الطفل واضـــطراب التحدي المعارض، وبين العوامل الأســـرية كعلاقة المراهق مع والديه والعوامل المجتمعية كالفقر والضغوط الاقتصادية واضطراب التحدي (Winton, 2016, 2).

وتوجه اهتمام باحثين آخرين إلى انفعالات المراهقين ومحاولة دراســة الدور التنبؤي لتنظيم الانفعال في اضـطراب التحدي المعارض حيث أشـار تشـانغ وآخرون (Zhang, Li, Li, Hinshaw& Lin, 2023, 16) إلى التنظيم الانفعالي باعتباره ســمة أســاســية لتطور أعراض اضــطراب التحدي المعارض، وأن فترة المراهقة فترة حرجة لتطور تنظيم الانفعال وتطور اضطراب التحدي المعارض، والذي قد يتطور إلى حلقة مفرغة بين تنظيم الانفعال واضطراب التحدي في حال عدم التدخل في الوقت المناسب.

وفي ضـــوء ماســـبق لاحظت الباحثة أهمية التنظيم الانفعالي، فالمراهق القادر على إدارة انفعالاته وضبطها واستخدام الطرق المناسبة لتنظيمها قد يكون قادر على تجنب المشاكل والاضـطرابات السلوكية كاضـطراب التحدي المعارض، وبالتالي يسـاعده ذلك على تحقيق التكيف والتوافق مع نفســـه ومع الآخرين، الأمر الذي يجعل من المهم النظر في العلاقة بين المتغيرين التنظيم الانفعالي واضطراب التحدي المعارض بصورة أوسع.

ثانياً- مشكلة البحث:

تختلف الحياة العاطفية للمراهقين عن حياة الأطفال والبالغين، إذ يتفاعلون بقوة أكبر مع المواقف التي تثير المشـاعر، ويختبرون مشـاعر سـلبية، ويشـعرون بمشـاعر مختلطة، وينفعلون بســـرعة في مواقف معينة، وفي مواجهة هذه التغيرات التي تطرأ عليهم قد لا يعيشـون هذه المرحلة بسـلام وقد يكونوا عرضـة للوقوع في فخ المشـاكل والاضـطرابات النفسية والسلوكية، كالعدوانية والاندفاع والجنوح والشجار مع الأخرين وغيرها (Mulyati, Yusuf Ln& Supriatna, 2020, 129) ، وقد لاحظت الباحثة من خلال عملها في مجال الإرشاد النفسي ومن خلال شكاوي المدرسين والأهل المستمرة من سلوكيات أبنائهم المراهقين، والتي تتســـم بالاندفاع والجدال والتحدي وعدم الانصـــياع للأوامر وتعليمات الكبار ومحاولة إزعاجهم واســـتفزازهم، الأمر الذي يزعج الأهل والمدرســـين ويســـبب لهم التوتر ويعطل المدرس عن إكمال حصـته الدرسـية، وقد يكون هذا الأمر طبيعياً ومتماشـياً مع المرحلة النمائية ولكن إذا زاد عن حده وســـبب الإزعاج للمحيطين بالمراهق وأثر على أدائه وعلى حياته الشـــخصـــية والاجتماعية يعد اضـــطراباً ويســـمى باضـــطراب التحدي المعارض.

ويعد هذا الاضـطراب من الاضـطرابات الشـائعة لدى الأطفال والمراهقين، ويصـنف ضـمن اضـــطرابات الســـلوك التخريبية، وتتســـم ســـلوكيات المصـــابين به بالعدوان اللفظي تجاه الأخرين، وجدالهم ورفض الانصـياع لأوامرهم واسـتفزازهم (محمد، 2009، 212- 213) ويُظهر العديد من المصـابين بهذا الاضـطراب اضـطرابات معرفية واجتماعية وسلوكية كما

هو الحال بالنسبة للاضطرابات السلوكية الأخرى، كما يعد من أكثر الاضطرابات النفسية شيوعاً (Chubdari, Barzi& Rasuli, 2016, 1081).

وينتشـــر هذا الاضـــطراب لدى الذكور أكثر من الإناث، وهذا ما أكدته دراســـة تريبات وإيزبيليتا (Trepat& Ezpeleta, 2011, 113) حيث أشـارت إلى أن هذا الاضـطراب أكثر انتشـــاراً لدى الذكور من الإناث، وأكدت على أهمية اعتبار الجنس ذو صـــلة بهذا الاضـــطراب، وأخذه بعين الاعتبار عند التشـــخيص، كما أشـــارت دراســـة نوك وآخرون (Nock, Kazden, Hiripi& Kessler, 2006) التي أجروها على عينـة مكونـة من (3199) فرداً إلى أن معدل انتشار اضطراب التحدي المعارض بلغ (10,2%) (11,2% للذكور مقابل 9,2% للإناث).

وأشـارت دراسـة موديكي وأخرون (Modecki, etal, 2017) إلى أن هناك ثلاث قدرات مرتبطة بسـلوكيات إظهار المشـاكل والاضـطرابات السـلوكية لدى المراهقين أحد هذه القـدرات هي القـدرة على تنظيم الانفعـال (Modecki, Zimmer-Gembeck& Guerra, 2017)

ويشـــمل تنظيم الانفعال مجموعة من القدرات كالوعي بالانفعالات وفهمها وقبولها، وكيفية السـيطرة عليها وضـبطها بطريقة تمكن المراهق من التصـرف وفقاً للأهداف المرجوة عند مواجهة الانفعالات السلبية، وغياب هذه القدرات يشـير إلى أن المراهق يعاني من قصـور أو ضعف في تنظيم انفعالاته (Gratz& Roemer, 2004, 42).

وأشار سكورل وآخرون (Schoorl, Rijn, Wied, Goozen& Swaab, 2016) إلى أن صـــعوبات تنظيم الانفعال لاتقتصـــر على الأفراد الذين يعانون من مشـــاكل عدوانية مستمرة وعلى الأفراد المصـابين باضـطراب الشـخصـية المضـادة للمجتمع بل تشـمل كذلك الأفراد المصابين باضطراب التحدي المعارض، وهذا ما أظهرته نتائج دراسته التي أجريت

على عينة مكونة من (103) أفراد بينهم (65) فرداً مصاباً باضطراب التحدي المعارض والتي أشارت إلى أن المصابين بهذا الاضطراب لديهم ضعف في التنظيم الانفعالي.

وحاولت بعض الدراسات الربط بين المشاكل والاضطرابات الانفعالية والسلوكية كاضطراب التحدي المعارض وبين الطريقة التي ينظم بها المراهق انفعالاته كدراسة جافانمارد وفرشباف (Javanmard& Farshbaf, 2023) التي أجريت علية عينة مكونة من (384) ذكراً ممن تتراوح أعمارهم (13– 16) سنة في إيران، والتي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين استراتيجيات تنظيم الانفعال السلبية (لوم الذات، لوم الآخرين، التأمل، التهويل) واضطراب التحدي المعارض، كما أشارت إلى وجود علاقة سلبية بين استراتيجيات تنظيم الانفعال الإيجابية (إعادة التركيز الإيجابي، التخطط، إعادة التقييم، القبول، وضع الأمور في مكانها الصحيح) واضطراب التحدي، وإلى أن (39,9%) من تباين اضطراب التحدي المعارض يتنبأ به من خلال تنظيم الانفعالات، ويؤيد ذلك دراسة داسفاند (Daasvand, 2021) التي أجريت على عينة مكونة من (9) أفراد مصابين باضطراب التحدي المعارض في النرويج، والتي أظهرت قدرة تنبؤية عالية لكل من الانفعال والتنظيم الانفعالي في اضطراب التحدي المعارض.

هذا ويعد التنظيم الانفعالي حاجة ملحة وخاصة في ظل الظروف الحالية التي يكثر فيها انتشار المشاكل النفسية والسلوكية، والتي تشكل تحدياً للمراهقين وترهقهم، الأمر الذي يتطلب منهم أن يكونوا قادرين على مواجهتها والتصدي لها، فتوجيه المراهقين نحو التعامل الجيد مع انفعالاتهم، والتعبير عنها بشكل صحيح، واستخدام الأساليب المناسبة لتنظيمها قد يساعدهم على التخفيف من حدة هذه المشكلات والاضطرابات ومواجهتها، ويعزز بدوره صحتهم النفسية والجسدية.

وفي ظل ماسبق لاحظت الباحثة أن العديد من الدراسات الأجنبية أكدت على الدور التنبؤي الذي قد يلعبه التنظيم الانفعالي في ظهور الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى المراهقين ومن بينها اضطراب التحدي المعارض، ولكن قلة من الدراسات حاولت الربط

بين المتغيرين لدى المراهقين، وفي حدود علم الباحثة لم تجد أي دراســـة عربية أو محلية بحثت في العلاقة بين تنظيم الانفعال واضطراب التحدي.

ونظراً لقلة الدراسات التي تناولت العلاقة بين المتغيرين ونظراً لخطورة اضطراب التحدي المعارض باعتباره من الاضطرابات السلوكية التي تؤثر سلباً على حياة المراهق الشخصية والنفســـية والاجتماعية، ولأن التنظيم الانفعالي من المهارات الضـــرورية التي يحتاجها المراهق والتي تســاعده على ضــبط انفعالاته وإدارتها والتحكم فيها والتعبير عنها بشــكل صحيح، ولأن هذا الاضطراب أكثر انتشاراً لدى الذكور من الإناث، سيتم تناوله على عينة من المراهقين الذكور، وبذلك تتلخص مشكلة البحث بالسؤال الرئيسي الآتي:

ما العلاقة بين التنظيم الانفعالي واضطراب التحدي المعارض لدى عينة من المراهقين في محافظة حمص؟

ثالثاً- أهمية البحث:

تتبلور أهمية البحث من خلال النقاط الآتية:

1- أهمية المرحلة العمرية باعتبارها من المراحل النمائية التي تمثل نقطة تحول في حياة الفرد، يحاول خلالها إثبات ذاته وتحديد هويته، وتظهر فيها تغيرات عديدة قد تؤثر في قدرته على تنظيم انفعالاته.

2- أهمية دراســـة التنظيم الانفعالي باعتباره من العوامل التي تســـاعد الفرد على النجاح والتقدم في حياته وتعزز صـــحته النفســـية، فعندما يكون الفرد قادر على التعامل مع انفعالاته وإدارتها وتنظيمها باستخدام الاستراتيجيات المناسبة يصبح قادراً على مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تواجهه بطريقة مناسبة.

3- أهمية دراسة اضطراب التحدي المعارض وذلك لما له من آثار سلبية على حياة الفرد وعلى المحيطين به، بالإضـــافة إلى إمكانية تطور هذا الاضـــطراب إلى اضـــطراب أكثر خطورة في المستقبل كاضطراب المسلك والشخصية السيكوباتية.

4- تعد الدراســـة الحالية في حدود علم الباحثة دراســـة جديدة على المســـتويين العربي والمحلي في مجال دراسـة التنظيم الانفعالي وعلاقته باضـطراب التحدي المعارض، وبذلك تشكل إضافة جديدة للمكتبة العربية والمحلية.

5- تعد الدراسـة مهمة من الناحية التطبيقية فقد تسـاعد المختصـين بإعداد برامج إرشـادية قائمة على استراتيجيات التنظيم الانفعالي في علاج اضطراب التحدي المعارض.

رابعاً- أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

1- تعرف العلاقة بين التنظيم الانفعالي واضطراب التحدي المعارض.

2- تعرف الفروق على مقياس التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغير السكن (ريف، مدينة).

3- تعرف الفروق على مقياس اضـــطراب التحدي المعارض تبعاً لمتغير الســـكن (ريف، مدينة).

خامساً- فرضيات البحث:

1- لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى دلالة 0,05 بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس اضـطراب التحدي المعارض ودرجاتهم على مقياس التنظيم الانفعالي.

2- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصـائية عند مستوى دلالة 0,05 بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغير السكن (ريف، مدينة).

3- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس اضطراب التحدي المعارض تبعاً لمتغير السكن (ريف، مدينة).

سادساً_ مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

● **التنظيم الانفعالي Emotional Regulation:** يُعرف بأنه العمليات الداخلية والخارجية المسؤولة عن مراقبة وتقيم وتعديل ردود الفعل العاطفية للفرد، وتحديد سماتها الشديدة والمؤقتة، بغرض تحقيق أهداف الفرد، حيث توفر المرونة للفرد وتمكنه من الاستجابة بسرعة وكفاءة للتغيرات الحاصلة (Thompson,1991, 271).

أما إجرائياً: يقاس بالدرجة التي يحصل عليها المراهق على مقياس التنظم الانفعالي ككل وأبعاده الفرعية، وتتراوح درجات المقياس بين (1-5)، حيث يشير الرقم (1) إلى ضعف التنظيم الانفعالي ويشير الرقم (5) إلى قوة التنظيم الانفعالي وذلك بالنسبة للعبارات الايجابية، أما درجات العبارات السلبية تحسب بالعكس، وبالتالي يتشير الدرجة بين (40-54) إلى تنظيم انفعالي منخفض، والدرجة بين (55- 91) إلى تنظيم انفعالي متوسط، أما الدرجة بين (92- 115) تشير إلى تنظيم انفعالي مرتفع.

●**اضطراب التحدي المعارض Oppositonal Defiant disorder: يعرف بأنه:** نمط من المزاج الغاضب العصبي، السلوك المجادل المتحدي، الثأر وحب الانتقام يتبدى من خلال عدة أعراض كسرعة الغضب وسهولة الاستثارة والانزعاج من الآخرين، رفض أوامر الأخرين واستفزازهم ومحاولة مضايقتهم عمداً، عدم الالتزام بالتعليمات الموجهة لهم، والحقد على الآخرين والرغبة في الانتقام منهم (American psychractic association, 2013, 462).

أما إجرائياً: يقاس بالدرجة التي يحصل عليها المراهق على مقياس اضطراب التحدي المعارض ككل وأبعاده الفرعية، ويتم حساب الدرجة من خلال جمع الدرجات الخاصة ببنود كل بعد، وتكون الدرجة الأعلى للمقياس ككل (102)، والدرجة الأدنى (34).

● **المراهقة Adolescence:** مرحلة العمر التي تتوسط بين الطفولة والرشد، وتعني التدرج نحو النضج الجسمي والجنسي والعقلي والانفعالي والاجتماعي (زيدان، 2001، 149).

أما إجرائياً: جميع الأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين (13- 15) سنة.

الإطار النظري:

التنظيم الانفعالي (Emotional Regulation):

يعد التنظيم الانفعالي من المفاهيم الحديثة التي حظيت باهتمام العلماء والباحثين في مجال علم النفس والصحة النفسية، وقد تعددت تعريفات التنظيم الانفعالي بتعدد الباحثين الذين اهتموا بهذا المجال، فقد عرف جوبتي وجيلاوات (Gupta& Gehlawat, 2020, 172) التنظيم الانفعالي بأنه كافة أليات وطرق التعبير عن المشاعر السارة وغير السارة وتعديلها لتحقيق التوازن العاطفي، ويتضمن عمليات جوهرية يحاول من خلالها الفرد إدارة مشاعره الخاصة والمعروفة باسم التنظيم العاطفي داخل الشخص، ويشمل أيضاً التنظيم العاطفي الخارجي أو بين الأشخاص الذي ينطوي على محاولات لتغيير تجربة أو تعبير الأخرين عن مشاعرهم، وتستخدم عملية التنظيم الانفعالي بأكملها استراتيجيات واعية وغير واعية مختلفة للاستجابة للمتطلبات المستمرة للموقف بطريقة مرغوبة اجتماعيًا في تلك اللحظة، كما تشمل أيضًا تأخير ردود الفعل العاطفية وفقًا لمتطلبات الموقف.

وترى جارنفسكي وكريج (Garnefski & Kraaij, 2007, 142) أن التنظيم الانفعالي يشمل المهارات التي تحافظ على توازن الفرد الانفعالي في علاقاته مع ذاته ومع الأخرين وتساعده في ضبط انفعالاته والتحكم بها أثناء مواجهة الأحداث.

وذكر مكارتي ورود (McCarty& Rude, 2001, 27) أن التنظيم الانفعالي هو محاولة الفرد قمع وتغيير الانفعال غير السوي حتى يصل إلى يحقق أهدافه.

وأشارت شنن (2021، 16) إلى التنظيم الانفعالي على أنه عملية أو استراتيجية يتبعها الفرد لتنظيم حالته النفسية، والتحكم في استجابته الانفعالية من خلال الإدراك الجيد والفهم الواعي للمواقف التي يتعرض لها، والتعبير عن التجارب الانفعالية بطريقة واعية ومنظمة حتى يصل إلى رد فعل سلوكي منظم.

أبعاد التنظيم الانفعالي:

تعددت أبعاد التنظيم الانفعالي واختلفت باختلاف الباحثين واختلاف توجهاتهم النظرية، وستتحدث الباحثة باختصار عن أبعاد التنظيم الانفعالي التي تناولتها في هذه الدراسة بناءً على المقياس الذي أعده (العاسمي وبدرية، 2018) والذي ضم ستة أبعاد ومنها:

الوعي الانفعالي: ويقصد به قدرة الفرد على فهم مشاعره وإدراكها ووصفها بدقة، ومعرفة طريقة الاستجابة لها، كما يشمل القدرة على إدراك انفعالات الأخرين وتمييزها، الأمر الذي يساعده على مواجهة المواقف الضاغطة في حياته (الزهراني،2019، 611).

التنظيم المعرفي: يشير إلى كيفية تعديل الفرد لموقف ما، بهدف تغيير أهميته الانفعالية، وذلك من خلال تغيير طريقة تفكيره في الموقف أو من خلال قدرته على إدارة متطلباته، ومن أشكاله إعادة التقييم؛ وغالبًا ما يُستخدم هذا الشكل من التنظيم المعرفي لتقليل المشاعر السلبية، و يمكن استخدامه أيضًا لزيادة أو تقليل المشاعر السلبية أو الإيجابية، وقد يطبق التنظيم المعرفي على موقف داخلي (مثل: "لست قلقًا – أنا متحمس للعبة، وهذا سيساعدني على تقديم أفضل ما لدي") أو على موقف خارجي مثل: "هذه المقابلة فرصة لي لمعرفة المزيد عن الشركة") (Gross, 2014, 10).

الضبط الذاتي: ويعرف بأنه قدرة الفرد على التحكم في انفعالاته، بحيث يتصف بالهدوء والعقلانية في القول والفعل، وكذلك التروي في إبداء المشاعر والأحاسيس للأخرين (صالحي،2024، 56).

القمع التعبيري: ويقصد به منع ظهور المشاعر السلبية الناتجة عن الاستجابة الداخلية للاستثارة الانفعالية وإخفائها، ويلجأ الفرد إلى استخدام هذه الاستراتيجية بطريقة مقصودة

وواعية لضـــبط انفعالاته وتنظيمها (مظلوم والعاني، 2021، 298)، وبمعنى أخر تغيير الاستجابة العاطفية وتعديلها بعد أن تم إنشاؤها لتغيير الحدة الانفعالية).

العدوى الانفعالية: يقصـــد بها التأثر بمشـــاعر الأخرين وانفعالاتهم، حيث أن تقديرات الأشـــخاص المرتفعة لانفعالاتهم تؤثر بما يقوله ويفعله (الســـلمي وأكرم، 2020، 126)، ويمكن القول أنَّها عملية يؤثر فيها فرد أو مجموعة أفراد على مشاعر وسلوك فرد أخر أو مجموعة أخرى (Schoenewolf, 1990, 49).

السـياق الاجتماعي: يتمثل بمشـاركة الأشـخاص الأخرين والتحدث إليهم حول ظروف أو ردود فعل معينة مروا بها وأثارت انفعالات معينة لديهم، الأمر الذي يســـاعد على زيادة الانفعالات الإيجابية لديهم وخفض الانفعالات الســـلبية (Brans, Koval, Verduyn, Lim& Kuppens, 2013, 2) ومن خلاله يصـــبح الفرد قادراً على إدراك ذاته وإدراك الأخرين، كما يدرك كيف يتعامل الأخرين مع انفعالاتهم، ويتفاعل مع انفعالاته بناءً على مايدركه من خبرات وحقائق (السلمي وأكرم، 2020، 126).

وتعد هذه الأبعاد بمثابة أساليب يستخدمها الأفراد لتعديل تعبيرهم عن الانفعالات الإيجابية والسـلبية على حد سـواء، وللتخفيف من آثار التجارب والخبرات الانفعالية السـلبية وزيادة الانفعالات الإيجابية لديهم، الأمر الذي يسـاعدهم على تنظيم انفعالاتهم وضـبط أنفسـهم وانفعالاتهم بشكل جيد، ويصبحوا بذلك قادرين على إدارة وضبط المواقف التي يتعرضون لها بطرق جيدة تجنبهم المشاكل مع الأخرين وتحقق لهم الصحة النفسية وتساعدهم على النجاح في حياتهم بدلاً من تعرضهم للعديد من الاضطرابات والمشكلات سواء النفسية أو الانفعالية.

العوامل المؤثرة على تنظيم الانفعال:

هناك العديد من العوامل التي تؤثر على تنظيم الانفعال منها مايتعلق بالعوامل الوراثية والفيسـيولوجية ومنها مايتعلق بالبيئة وقد تتفاعل هذه العوامل مع بعضـها البعض، وتحدد

التحكم المعرفي والانفعالي، وهذا بدوره يؤثر على الاستجابة الانفعالية وعلى سلوكيات الفرد ونذكر من بين هذه العوامل:

أ- العوامل الفيسيولوجية: تعد مرحلة المراهقة من المراحل النمائية في حياة الفرد، والتي تتيح له فرصة لتعلم كيفية تنظيم انفعالاته وخلال هذه المرحلة فإن قشرة الفص الجبهي في الدماغ تخضع لإعادة هيكلة وتطور يبدأ منذ بداية مرحلة المراهقة ويستمر حتى البلوغ، وبالتالي أي إصابة في الدماغ قد تؤثر على الفرد وتؤثر على قدرته على تنظيم انفعالاته (Rusk,2011, 19).

ب- العوامل النفسية والاجتماعية: حيث تعد البيئة المباشرة التي يتعرض لها المراهقون أحد العوامل الرئيسية المؤثرة على تنظيم الانفعال، ومن بين هذه العوامل مايتعلق بالآباء حيث أن أسلوب التربية الخاطيء والتنشئة الاجتماعية غير السوية، وضغط الأشقاء والأقران والتوتر المُستمر والمتكرر في العلاقة بين المراهق ووالديه ، والشدائد (كالفقر، والصدمات، والتشرد، وما إلى ذلك)، والعلاقات المتقلبة، كلها تعد من العوامل التي تؤثر بشكل أو بأخر على عملية تنظيم الانفعال لدى المراهق (Gupta& Gehlawat, 2020, 176).

كما يمكن أن يؤثر التوجيه العاطفي الذي يقدمه الوالدان على كيفية تنظيم المراهقين لانفعالاتهم، حيث يرتبط دفء الأم ارتباطًا إيجابيًا بتنظيم انفعالات الأبناء المراهقين، كما ترتبط استراتيجيات تنظيم الانفعالات التي تستخدمها الأمهات باستراتيجيات تنظيم انفعالات أبنائهم، حيث أن للأمهات والآباء تأثير على قدرة المراهقين على تنظيم انفعالاتهم (Mulyati, Usuf LN& Supriatna, 2020, 130).
إضافةً لذلك فإن تعرض المراهقين لسوء المعاملة والإهمال في مرحلة الطفولة قد يؤثر على مقدرتهم على تنظيم انفعالاتهم (Gupta& Gehlawat, 2020, 176).

اضطراب التحدي المعارض (Oppositonal Defiant disorder):

يُعتبر اضطراب التحدي المعارض نوعًا من الاضطرابات السلوكية التخريبية، حيث يُظهر الأفراد المصابين به اضطرابات معرفية واجتماعية وسلوكية كما هو الحال مع الاضطرابات السلوكية الأخرى، كما يُعد من أكثر الاضطرابات النفسية شيوعًا بين الأفراد الذين يلجأون إلى مراكز العلاج (Chubdari, Barzi& rasuli, 2016, 1081)

ويُعرف الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات العقلية والنفسية اضطراب التحدي المعارض بأنه نمط من السلوك السلبي والمتحدي والمعاند، يتبدى من خلال عدة أعراض كالجدال المستمر مع الأخرين، سهولة الاستثارة، وحب الانتقام (جمعية الطب النفسي الأمريكية، 2007، 54)

ويرى جافيد وأخرون (Javid, etal, 2021) أن اضطراب التحدي المعارض اضطراب سريري شائع لدى الأطفال والمراهقين، حيث يعاني المصابون به من بعض القصور في الانفعال والإدراك (Javid, Mohammadi, Rahimi& Hadianfard, 2021, 87)، وأشارت جافانمار و فرشباف (Javanmard&Farshbaf, 2023, 11) إلى اضطراب التحدي المعارض على أنه حالة يُظهر فيها الأفراد نمطًا من السلوك غير المتعاون والمتمرد والغاضب تجاه أصحاب السلطة.

أسباب اضطراب التحدي المعارض:

هناك العديد من الأسباب التي تساهم في تطور اضطراب التحدي المعارض والحفاظ عليه لدى المراهقين، منها ما يتعلق بالفرد نفسه كالمزاج وضعف المهارات المعرفية والاجتماعية، ومنها مايتعلق بالوالدين كضعف مهارات الأبوة والأمومة.

فقد تؤثر طريقة تعامل المراهق مع الناس والمواقف وتفاعله معهم على سلوكه، حيث يمكن ربط نوع المزاج باضطراب التحدي المعارض، حيث أن المراهقين ذوي المزاجات الصعبة أكثر عرضة لإظهار سلوكيات عدوانية وعدم امتثال من المراهقين الأخرين، والمراهق صعب المزاج يحتاج إلى "تدريب" ليصبح معارضًا ومتمردًا وقد يحدث هذا عندما يستمر الوالدان في منح المكافآت والامتيازات والتعزيزات له على الرغم من سلوكه المعارض، ويُمثل هؤلاء تحديًا كبيرًا لوالديهم، وعندما يحاول الوالدان كبح سلوكه العنيد والمتمرد، فإنهما يستخدمان أساليب تأديبية تؤدي إلى المزيد من المشاكل السلوكية، والتي

بدورها تُسبب توترًا لدى الوالدين، مما يُضعف قدرتهم على توفير تأديب فعال. إضافةً لذلك فإن المراهقين المصابين باضطراب التحدي المعارض والذين يعانون من قصور في المهارات المعرفية والاجتماعية قد ينتجون حلول بديلة أقل للمشاكل الاجتماعية، ويبحثون عن معلومات أقل، كما أنهم يعرفون المشاكل بطرق عدائية، ويتوقعون عواقب أقل للعدوان، كما أن ادرك المراهق للنوايا العدائية من الأخرين قد يشجعه على إظهار سلوك سلبي ومتمرد وغير متعاون وعدائي، وجميع هذه السلوكيات أنماط شائعة لدى المصابين باضطراب التحدي المعارض (Garlie, 2000, 8-9).

الدراسات السابقة:

أولاً- الدراسات المتعلقة بالتنظيم الانفعالي:

الدراسات العربية والمحلية:

1- دراسة الطيار (2021) العراق: هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التنظيم الانفعالي للمراهقين من طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية، وتعرف الفروق تبعاً لمتغيري العمر والنوع، تكونت عينة الدراسة من (480) مراهق ومراهقة ممن تراوحت أعمارهم مابين (12 – 18) سنة، استخدمت الباحثة مقياس التنظيم الانفعالي من إعدادها. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروقاً في متوسط درجات المراهقين على مقياس التنظيم الانفعالي بالنسبة لجميع الأعمار، حيث أن المسار التطوري للتنظيم الانفعالي يبدأ من عمر (11) سنة ويقل في عمر (12) سنة بدرجة بسيطة حتى يصل إلى أقل مستوى في عمر (15) سنة ثم يزداد مع التقدم في العمر (16 و 17) سنة، وإلى أن هناك فروقاً على مقياس التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغير النوع لصالح الإناث.

2- دراسة حماد (2022) عمان: هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين التنظيم الانفعالي والتعلق بالرفاق لدى عينة من المراهقين من طلاب المرحلة الإعدادية، وتعرف درجة التنظيم الانفعالي لديهم، بالإضافة إلى تعرف الفروق تبعاً لمتغير الجنس، تكونت عينة الدراسة من (353) طالب وطالبة (192) ذكور و(161) إناث، استخدم الباحث مقياس

التنظيم الانفعالي (ERQ –CA). توصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين التنظيم الانفعالي ونمط التعلق الآمن، و إلى أن التنظيم الانفعالي مرتفع لدى أفراد العينة حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.67)، وإلى أن هناك فروقاً على مقياس التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.

3- دراسة فايد (2023) مصر: هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية وتنظيم الانفعال لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية، ومعرفة إمكانية التنبؤ بالكفاءة الاجتماعية من خلال التنظيم الانفعالي لديهم، تكونت عينة الدراسة من (375) طالب وطالبة، استخدمت الباحثة مقياس جروس للتنظيم الانفعالي .(Gross, 2003) توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين الكفاءة الاجتماعية وتنظيم الانفعال، وإلى إمكانية التنبؤ بالكفاءة من خلال تنظيم الانفعال لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

4- **دراسة قرمان (2016) الأردن:** هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين مستوى تنظيم الانفعال ومستوى الغضب لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وتعرف الفروق على مقياسي التنظيم الانفعالي والغضب تبعاً لمتغيري الصف والجنس، تكونت عينة الدراسة من (134) طالب وطالبة من الصفين السابع والثامن، استخدمت الباحثة مقياس التنظيم الانفعالي ومقياس الغضب من إعدادها. توصلت الدراسة إلى أن كل من مستوى تنظيم الانفعال ومستوى الغضب جاء بدرجة متوسطة لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وتبين وجود علاقة ارتباطية سلبية بين تنظيم الانفعال والغضب، كما تبين عدم وجود فروق على مقياس التنظيم الانفعالي ومقياس الغضب تبعاً لمتغير الصف، كما تبين عدم وجود فروق على مقياس التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس في حين كان هناك فروق على مقياس الغضب لصالح الذكور.

5- دراسة زايد (2024) مصر: هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الذاكرة العاملة واستراتيجيات تنظيم الانفعال، تكونت عينة الدراسة من (50) ذكراً ممن تتراوح أعمارهم بين (9 –15) سنة منهم (20) ذكر لديهم اضطراب تحدي معارض و(30) من العاديين،

استخدمت الباحثة مقياس وكسلر للذكاء، واختبار وكسلر للذاكرة العاملة، ومقياس التنظيم الانفعالي لجروس، إضافة إلى مقياس التحدي المعارض صورة المراهق والمعلم من إعداد (الدسوقي، 2014). توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تنظيم الانفعال وأداء الذاكرة العاملة عند الأفراد ذوي اضطراب التحدي المعارض والعاديين، وأكدت على ضعف التنظيم الانفعالي لدى ذوي اضطراب التحدي المعارض مقارنةً بالعاديين واختلافهم عنهم في طرق الاستجابة للمواقف.

الدراسات الأجنبية:

1- دراسة شيرفونسكي وهانت (Chervonsky& Hunt, 2019) في أستراليا: هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين الرفاه الاجتماعي وكل من استراتيجيتي تنظيم الانفعال (إعادة التقييم المعرفي والقمع التعبيري)، تكونت عينة الدراسة من (232) مراهقاً من الصفين السابع والثامن، استخدمت الدراسة مقياس تنظيم الانفعال لجروس وجون الذي أعداه عام (2003). توصلت الدراسة إلى وجود عاقة ارتباطية سلبية بين استراتيجية القمع التعبيري والرفاه الاجتماعي لدى المراهقين أفراد عينة الدراسة.

2- دراسة كالفيت وأورو(Calvete & Oure, 2012) في إسبانيا: هدفت الدراسة إلى معرفة الدور الوسيط للتنظيم الانفعالي في العلاقة بين مكونات معالجة المعلومات الاجتماعية (الغضب والتفسير العدائي) والسلوك العدواني، وكذلك التعرف على الفروق بين الجنسين بالنسبة لمقاييس الدراسة، تكونت عينة الدراسة من (1125) مراهقاً (627) إناث و (498) ذكور، استخدمت الدراسة استبيان معالجة المعلومات الاجتماعية الذي أعداه كالفيت وأورو عام (2009) لتقييم التفسير العدائي والغضب وتنظيم الانفعال كما تم تقييم السلوكيات العدوانية من خلال التقارير الذاتية وتقارير الأقران. توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائياً بين التنظيم الانفعالي والسلوك العدواني للمراهقين أي أن التنظيم الانفعالي السلبي قادر على التنبؤ بالسلوك العدوانين كما توصلت

إلى وجود فروق بين الجنسين في التنظيم الانفعالي لصالح الإناث، كما تبين وجود فروق في السلوك العدواني لصالح الذكور.

ثانياً- الدراسات المتعلقة باضطراب التحدي المعارض:

الدراسات العربية والمحلية:

1- دراسة حسين (2011) بغداد: هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين اضطراب التحدي المعارض و اضطراب تنافس الأشقاء وبين كل من اضطراب التحدي وتنافس الأشقاء والإساءة الجنسية، كما هدفت الدراسة إلى تعرف نسب انتشار اضطراب التحدي المعارض، بالإضافة إلى تعرف الفروق بين الجنسين في متغيرات الدراسة، تكونت عينة الدراسة من (960) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الإعدادية، قامت الباحثة بإعداد ثلاثة مقاييس لقياس متغيرات الدراسة. توصلت الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطية إيجابية بين اضطراب التحدي وتنافس الأشقاء وبين اضطراب التحدي وتنافس الأشقاء والإساءة الجنسية، وبلغت نسبة انتشار اضطراب التحدي (31%) من المجموع الكلي للعينة، كما تبين أن هناك فروق على مقياس اضطراب التحدي المعارض لدى المراهقين لصالح الذكور.

2- دراسة العبيدي (2023) العراق: هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين اضطراب التحدي المعارض والتناقض الوجداني، وإلى تعرف الفروق على مقياس اضطراب التحدي المعارض تبعاً لمتغير الجنس، تكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية، قامت الباحثة بإعداد مقاييس الدراسة، توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين اضطراب التحدي المعارض والتناقض الوجداني، كما توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث على مقياس اضطراب التحدي المعارض لصالح الذكور.

الدراسات الأجنبية:

1- دراسة راكز وآخرون (Racs, Mcmahon, Godmundsen, McCauley& Stoep, 2023) في كندا: هدفت الدراسة إلى استخدام تحليلات متمركزة حول الشخص لمعرفة الفئات التصنيفية لاضطراب المعارضة والتحدي في مرحلة المراهقة والتنبؤ بالاضطرابات النفسية اللاحقة، تكونت عينة الدراسة من (521) مراهقاً حيث جُمعت المعلومات التشخيصية منهم سنوياً من الصفوف (السادس إلى التاسع)، من بيهم (51.9%) ذكور (48.7%) بيض و(28.2%) سود و (18.5%) آسيويين، استخدم الباحثون تحليل الفئات المتمركز حول الشخص بالاستناد إلى تقرير الذات والوالدين عن أعراض اضطراب التحدي المعارض. توصلت الدراسة إلى وجود ثلاث فئات من اضطراب التحدي المعارض تؤيد الأعراض (مرتفع، متوسط، منخفض) والتي أظهرت اختلافات نمائية فيما بعد، وبناءً على التقارير الذاتية كان المراهقون السود أكثر عرضة للانتماء إلى الفئات العليا والمتوسطة بينما أشارت تقارير الوالدين إلى المراهقون البيض أكثر عرضة للانتماء إلى الفئات العليا والمتوسطة، وتبين أن الإنتماء إلى الفئات العليا والمتوسطة ينبيء بالإصابة بأمراض نفسية لاحقة كالإكتئاب واضطراب المسلك، وكانت الفئة أو الطبقة العليا بالاستناد إلى الأعراض هي أكثر خطراً للإصابة بالأمراض النفسية.

2- دراسة بيورك وآخرون (Burke, Hipwell& Loeber, 2010) في الولايات المتحدة: هدفت الدراسة إلى التعرف على أبعاد الاضطرابات السلوكية المصاحبة لاضطراب التحدي المعارض كمؤشرات للاكتئاب واضطراب السلوك لاحقاً، تكونت عينة الدراسة من (2451) مراهق من مدينة بيتسبرغ بينهم (1250) ذكور و (1210) إناث ممن تتراوح أعمارهم (13 – 15) سنة، تم تتبعهم لمدة خمس سنوات، استخدم الباحثون مقياس اضطراب التحدي المعارض للمراهقين، ومقياس العدائية ومقياس بيك للاكتئاب. توصلت الدراسة إلى تزامن أبعاد التأثير السلبي وسلوك العدائية مع اضطراب التحدي المعارض وهذا التأثير السلبي يتنبأ بالاكتئاب فيما بعد لدى هؤلاء المراهقين، كما توصلت الدراسة إلى أن اضطراب التحدي المعارض والعدائية موجودان لدى المراهقين الذين لديهم

اضـطراب مسـلك بشـكل عام، وكان الذكور أكثر تعبيراً عن اضـطراب التحدي المعارض من الإناث.

ثالثاً- دراسات ربطت بين التنظيم الانفعالي واضطراب التحدي المعارض :

1- جافيد وآخرون (Javid, Mohammadi, Rahimh& Hadianfard, 2021) في إيران: هدفت الدراسة إلى المقارنة بين تنظيم الانفعالات المعرفية والوظائف التنفيذية لدى المصابين باضطراب التحدي المعارض وغير المصابين به، تكونت عينة الدراسة من (60) طالبة من طلاب المرحلة الإعدادية، من بينهم (30) طالبة لديهم اضطراب تحدي معارض و (30) طالبة من العاديين، استخدمت الدراسة مقياس تصنيف اضطراب التحدي المعارض (ODDRS) الذي أعده هوميرسين وآخرون (Hommersen,et al, 2006)، ومقياس تنظيم الانفعال(ERQ) لجروس وجون (Gross& John, 2003). توصلت الدراسة إلى وجود فروق كبيرة بين المصابين باضطراب التحدي المعارض وغير المصابين به من حيث إعادة التقييم وذلك لصالح الطالبات غير المصابات باضطراب التحدي أي أنهن أكثر استخداماً لهذه الاستراتيجية، بينما لم يظهر فروق بين المجموعتين من حيث استراتيجية القمع.

2- **دراسـة باليزيان وأخرون (Paliziyan, Honarman& Arshadi, 2018) في إيران:** هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين اضطراب التحدي والمعارضة وتنظيم الانفعال والمخطط والتخريب، تكونت عينة الدراســـة من (320) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية الذكور، استخدمت الدراسة مقياس اضطراب التحدي(ODBI) ومقياس صعوبات التنظيم الانفعالي(DERS) واستبيان مخطط الشباب النموذج المختصر (YSQ-SF) واستبيان التخريب(QV). توصـلت الدراسـة إلى وجود علاقة إيجابية بين اختلال التنظيم الانفعالي والمخطط وأعمال التخريب مع اضـــطراب التحدي المعارض، كما أنه يمكن التنبؤ باضـــطراب التحدي من خلال اختلال تنظيم الانفعالات والمخطط وأعمال التخريب حيث

تبين أن اختلال التنظيم الانفعالي كان المتغير الأكثر فعالية في التنبؤ باضطراب التحدي المعارض.

3- **دراسة جيانغ وأخرون (Jiang, Li, Du& Fan, 2016) في الصين:** هدفت الدراسة إلى تحليل التنظيم الانفعالي والوظائف التنفيذية لدى المراهقين المصابين باضطراب التحدي المعارض، تكونت عينة الدراسة من (84) مشاركاً تراوحت أعمارهم بين (10 -14) سنة، تم توزيعهم في ثلاث مجموعات المجموعة الأولى: مجموعة اضطراب التحدي المعارض ضمت (24) مشاركاً (23 ذكراً وأنثى واحدة)، المجموعة الثانية: مجموعة المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه ضمت (24) مشاركاً (22 ذكراً و 2 إناث) وتم اختيار المشاركين في المجموعتين الأولى والثانية من المراجعين للعيادات الخارجية، أما المجموعة الثالثة فقد تكونت من الطلاب العاديين الذين تم اختيارهم من المدارس الابتدائية والمتوسطة حيث بلغ عددهم (36) طالباً وطالبة (27 ذكور و 9 إناث)، استخدمت الدراسة استبيان التنظيم الانفعالي للمراهقين(ADERQ) واختبار فرز بطاقات ويسكونسن (WCST) وبطارية كامبريدج الآلية للاختبارات النفسية العصبية (CANTAB). أظهرت المقارنة بين المجموعات الثلاث وجود فروق في معدل الذكاء حيث كان أداء مجموعة اضطراب التحدي ومجموعة اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه أقل من أداء العاديين في معدل الذكاء ومؤشر القدرة الإدراكية، وكان أداء مجموعة اضطراب التحدي أقل من أداء مجموعة العاديين في مؤشر القدرة العامة، وأظهرت مجموعة اضطراب التحدي وفرط الحركة مشاكل سلوكية وصعوبات أكثر من العاديين، كما تبين وجود فروق في استبيان تنظيم الانفعال بين المجموعات الثلاث في كل من (إعادة التقييم المعرفي للمشاعر السلبية، الكبت، الكشف عن المشاعر السلبية، إعادة التقييم المعرفي للمشاعر الإيجابية، التأمل) حيث أظهرت مجموعة اضطراب التحدي واضطراب فرط الحركة درجة أعلى في الكشف أو التعبير عن المشاعر السلبية ودرجة أقل في كل من إعادة التقييم المعرفي للمشاعر السلبية والإيجابية والكبت، كما أظهرت

مجموعة اضـــطراب التحدي المعارض درجة أعلى في التأمل المعرفي للعواطف الســـلبية مقارنة بمجموعة العاديين. وكانت اسـتراتيجية الكشـف عن المشـاعر السـلبية هي الأكثر ارتباطاً باضطراب التحدي المعارض.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراســات الســابقة لاحظت الباحثة أن هناك العديد من الدراســات التي تناولت التنظيم الانفعالي بالدراســـة على عينات مختلفة وخاصـــة في مرحلة المراهقة، وحاولت العديد من هذه الدراســـات ربطه بمتغيرات أخرى كالكفاءة الاجتماعية والتعلق بالرفاق والتشـــوهات المعرفية والمرونة النفســـية ومتغيرات أخرى عديدة لايتســـنى للباحثة ذكرها هنا، وقد اســـتخدمت هذه الدراســـات مناهج مختلفة كالمنهج الارتباطي والمنهج المقارن، كما لاحظت الباحثة أن الاضـطرابات السـلوكية من الاضـطرابات التي دُرسـت بعناية وكثرة من قبل الباحثين لكن الدراسـات في مجال اضـطراب التحدي المعارض كأحد الاضـطرابات المصـنفة على أنه اضـطراب سلوكي مازالت قليلة جداً على المستوى العربي ونادرة على المســـتوى المحلي، حيث لم تجد الباحثة أي دراســـة محلية اهتمت بهذا الاضــطراب وتناولته بالوصــف أو الدراســة أو حاولت ربطه بأي متغير، وهذا الأمر دفع بالباحثة إلى دراسـة العلاقة بين المتغيرين (اضـطراب التحدي المعارض وتنظيم الانفعال)، وقد اسـتفادت الباحثة من الدراسـات السـابقة في صـياغة مقدمة ومشـكلة البحث، والتعرف على الاستراتيجيات المستخدمة لتنظيم الانفعال واختيار الأداة المناسبة، كما استفادت من هذه الدراسات السابقة في تفسير نتائج الدراسة الحالية.

منهج البحث:

تســـعى الدراســـة الحالية إلى تعرف العلاقة بين اضـــطراب التحدي المعارض و تنظيم الانفعال، وبالتالي ستقوم الباحثة باستخدام المنهج الوصفي، وهو المنهج الذي يهتم بدراسة الظاهرة، ويحدد العلاقات التي توجد بين الظواهر، ويصـــفها بدقة ويعبر عنها بعدة طرق فقد يقدمها بشكل وصفي محاولاً بذلك وصف الظاهرة وتوضيح خصائصها، أو في شكل

كمي وذلك بإعطائها وصفاً رقمياً على شكل رموز رياضية توضح مقدار هذه الظاهرة ومدى ارتباطها مع الظواهر الأخرى (شحاتة،2008 ، 178-188).

مجتمع البحث: يشمل مجتمع البحث جميع طلبة المرحلة الإعدادية الذكور من الصفوف (الأول والثاني الإعدادي) في محافظة حمص للعام الدراسي 2023/ 2024 والبالغ عددهم (29681)، وذلك حسب دائرة الإحصاء التابعة لمديرية التربية في محافظة حمص. ويبين الجدول رقم (1) عدد أفراد المجتمع الأصلي للبحث.

الجدول رقم (1) عدد أفراد المجتمع الأصلي للبحث

المنطقة	الصف السابع	الصف الثامن	المجموع
الريف	10273	8418	18691
المدينة	5090	5900	10990
المجموع الكلي	15363	14318	29681

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (780) طالب من طلاب المرحلة الإعدادية، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية من بعض المدارس الإعدادية في محافظة حمص، حيث تم تقسيم كل من الريف والمدينة إلى أربعة مناطق تعليمية، وذلك حسب تقسيم مديرية التربية للمناطق التعليمية في محافظة حمص، ثم تم سحب مدرسة من كل منطقة تعليمية في الريف بالطريقة العشوائية وذلك باستخدام طريقة القرعة، حيث تم كتابة أسماء المدارس في كل منطقة تعليمية على أوراق صغيرة، ومن ثم وضعهم في صندوق صغير واختيار مدرسة من كل منطقة، ومن كل مدرسة تم اختيار شعبتين من كل صف (أي شعبتين من الصف السابع وشعبتين من الصف الثامن) وذلك بطريقة عشوائية حيث تم التطبيق على الذكور الموجودين ضمن الشعب المختارة، أما بالنسبة لمدارس المدينة قامت الباحثة بكتابة أسماء مدارس الذكور في كل منطقة تعليمية على أوراق صغيرة، ومن ثم تم اختيار مدرسة من كل منطقة تعليمية بطريقة عشوائية، و من كل مدرسة تم سحب شعبتين من كل صف

وذلك بالطريقة العشوائية أيضاً. وبعد ذلك تم استبعاد بعض الأوراق التي لم تكتمل الإجابة عليها وبلغ عددها (28) استمارة، ونتيجة لذلك أصبح العدد النهائي للعينة (752) طالب من طلاب المرحلة الإعدادية.

حدود البحث:

1- الحدود الزمانية: تم إجراء البحث خلال الفصل الدراسي الثاني للعام 2023/ 2024.

2- الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في بعض مدارس محافظة حمص.

3- الحدود البشرية: تشمل طلاب الصفين السابع والثامن الإعدادي في محافظة حمص.

4- الحدود الموضوعية: تشمل دراسة العلاقة بين اضطراب التحدي المعارض والتنظيم الانفعالي.

أدوات البحث:

مقياس التنظيم الانفعالي:

1-**وصف المقياس:** قامت الباحثة باستخدام مقياس التنظيم الانفعالي للمراهقين الذي أعده إعداد (العاسمي وبدرية، 2018) لقياس التنظيم الانفعالي لدى عينة من المراهقين من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة السويداء في سوريا، وقد قاما معدا المقياس بالتأكد من صدقه وثباته بعدة طرق، وتضمن المقياس (38) عبارة موزعة على ستة أبعاد وفق الآتي: بعد الوعي الانفعالي وعباراته: (R1،2، R3، R4، R5، R6، R7، R8)، بعد الضبط الذاتي للانفعالات:(9، 10، 11، 12، 13، R14)، بعد التنظيم المعرفي(15، R16، R17، R18، R19، R20، 21)، بعد القمع التعبيري (22، 23، 24، 25، R26، R27)، بعد العدوى الانفعالية(28، 29، 30، R31، 32)، بعد السياق الاجتماعي (R33، R34، R35، R36، 37، 38). ويقوم المفحوص بالإجابة على بنود المقياس بوضع إشارة (X) أمام كل بند في الحقل الذي يعبر فيه عن مدى موافقته بأن العبارة

تنطبق عليه، ويتم تصـــحيح مقياس التنظيم الانفعالي وفق بدائل إجابة خماســـية (موافق دائماً، موافق غالباً، موافق إلى حد ما، غير موافق غالباً، غير موافق دائماً)، فإذا أجاب المفحوص بموافق دائماً حصل على (5 درجات)، وإذا أجاب بموافق غالباً حصل على (4 درجات)ن وإذا أجاب بموافق إلى حد ما حصـل على (3 درجات)، وإذا أجاب بغير موافق غالباً حصل على (درجتان)، أما إذا أجاب بغير موافق دائماً حصل على (درجة واحدة) ، وذلك بالنسبة للعبارات الإيجابية وهي العبارات التي وضع بجانبها حرف (R)، حيث يشير الرقم (1) إلى ضـــعف في التنظيم الانفعـالي والرقم (5) إلى قوة في التنظيم الانفعـالي والعكس صحيح بالنسبة للعبارات السلبية.

2-**صـدق المقياس:** قامت الباحثة بالتأكد من صـدق مقياس التنظيم الانفعالي باسـتخدام الطرق الآتية:

صدق المحكمين:

تم عرض المقياس بصـورته الأولية على عدد من المحكمين من أعضـاء الهيئة التدريسـية والمختصين في الإرشـاد النفسـي في كلية التربية بجامعة البعث، وذلك للحكم على عبارات المقياس من حيث صياغتها اللغوية ومن حيث قدرتها على قياس ماوضعت لقياسه، وبناءً على آراء المحكمين بقي المقياس كما هو دون إجراء أي تعديل عليه.

صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من الاتسـاق الداخلي لبنود مقياس التنظيم الانفعالي بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (100) طالب من طلاب المرحلة الإعدادية في محافظة حمص. وبموجب هذه الطريقة تم حســاب معامل الارتباط بين درجة المفحوص على كل بند والدرجة الكلية على البعد الذي ينتمي إليه هذا البند، وكذلك معامل ارتباط البعد مع الدرجة الكلية للمقياس ككل، ومعامل ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للمقياس. وذلك باســـتخدام البرنامج

الإحصـائي (Spss). ويوضـح الجدول رقم (2) معاملات الاتسـاق الداخلي لبنود مقياس التنظيم الانفعالي.

الجدول رقم (2) يوضح معاملات الاتساق الداخلي لبنود مقياس التنظيم الانفعالي وأبعاده الفرعية

الوعي الانفعالي			الضبط الذاتي للانفعالات			التنظيم المعرفي		
معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية			معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية			معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية		
البند	للبعد	للمقياس	البند	للبعد	للمقياس	البند	للبعد	للمقياس
1	0.747**	0.464**	9	0.683**	0.448**	15	0.650**	0.486**
2	0.570**	0.309**	10	0.680**	0.459**	16	0.702**	0.500**
3	0.523**	0.330**	11	0.697**	0.465**	17	0.664**	0.528**
4	0.578**	0.337**	12	0.721**	0.479**	18	0.683**	0.455**
5	0.648**	0.436**	13	0.712**	0.603**	19	0.487**	0.458**
6	0.590**	0.407**	14	0.662**	0.501**	20	0.657**	0.423**
7	0.585**	0.478**			0.712**	21	0.640**	0.616**

8	0.579**	0.480**	معاملات ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس		معاملات ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس	0.773**		
معاملات ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس		0.674**						
القمع التعبيري			العدوى الانفعالية			السياق الاجتماعي		
معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية			معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية			معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية		
البند	للبعد	للمقياس	البند	للبعد	للمقياس	البند	للبعد	للمقياس
22	0.707**	0.465**	28	0.736**	0.434**	33	0.655**	0.462**
23	0.623**	0.499**	29	0.785**	0.488**	34	0.598**	0.342**
24	0.724**	0.570**	30	0.718**	0.415**	35	0.658**	0.498**
25	0.628**	0.606**	31	0.651**	0.532**	36	0.740**	0.407**
26	0.634**	0.489**	32	0.743**	0.586**	37	0.699**	0.475**
27	0.623**	0.465**	معاملات ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس		0.672**	38	0.675**	0.589**
معاملات ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس		0.787**				معاملات ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس		0.688**

من خلال الجدول الســـابق يتبين أن جميع معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للبعد ومعامل ارتباط البعد مع الدرجة الكلية ومعاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للمقياس كانت جميعها دالة إحصائياً وذلك عند مستوى دلالة (0,01)** و (0,05)**.

الصدق التمييزي:

وفقاً لهذه الطّريقة تم ترتيب درجات المفحوصين على كل بعد من أبعاد مقياس التنظيم الانفعالي من الأدنى إلى الأعلى، ثمّ تمّ أخذ مجموعة المفحوصين الذين حصلوا على أعلى الدّرجات(الربيع الأعلى)(أي أعلى25 %من الدّرجات)، والمفحوصين الذين حصلوا على أدنى الدّرجات(الربيع الأدنى) (أي أدنى 25% من الدرجات) للتّأكد فيما إذا كان المقياس قادراً على التمييز بين ذوي الدّرجات العليا وذوي الدّرجات الدّنيا في المقياس. والجدول رقم (3) يبيّن نتائج اختبار ت (T test) .

الجدول رقم (3) دلالة الفروق بين الربيع الأعلى والربيع الأدنى بالنّسبة لمقياس التنظيم الانفعالي ككل ومقاييسه

أبعاد المقياس	الربيع الأدنى ن= 25		الربيع الأعلى ن= 25		ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية sig	القرار
	م	ع	م	ع			
الوعي الانفعالي	19.48	4.736	33.20	2.799	12.471	0.00	دال
الضبط الذاتي للانفعالات	11.92	2.448	27.08	2.040	23.788	0.00	دال
التنظيم المعرفي	19.12	4.833	33.12	1.364	13.939	0.00	دال
القمع التعبيري	13.00	3.606	26.60	2.179	16.140	0.00	دال
العدوى الانفعالية	9.76	2.204	23.08	1.470	25.143	0.00	دال
السياق الاجتماعي	13.00	3.686	26.92	2.060	16.484	0.00	دال
المقياس ككل	101.20	17.258	160.24	13.550	13.454	0.00	دال

الفرعيّة باستخدام اختبار ت ((T test) (ن = 100)

من خلال الجدول السّابق يتبيّن أنّ الفروق بين متوسطي المجموعتين دالّة بالنّسبة إلى الدّرجة الكليّة لمقياس التنظيم الانفعالي وأبعاده الفرعيّة، وهذا يعني أنّ مقياس التنظيم الانفعالي يتصف بالصّدق التمييزيّ، حيث أنّه قادر على التّمييز بين ذوي الدّرجات العليا وذوي الدّرجات الدّنيا بالنسبة للمقياس ككل وكذلك بالنّسبة إلى أبعاده الفرعية.

3- ثبات المقياس:

تم التأكد من ثبات مقياس التنظيم الانفعالي وأبعاده الفرعية باستخدام طريقتي: ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية. ويوضح الجدول رقم (4) معاملات ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية.

الجدول رقم (4) معاملات ثبات مقياس التنظيم الانفعالي ككل وأبعاده الفرعية بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

أبعاد المقياس	قيمة معامل الثبات	
	ألفاكرونباخ	التجزئة النصفية
الوعي الانفعالي	0.743	0.801
الضبط الذاتي للانفعالات	0.782	0.789
التنظيم المعرفي	0.760	0.717
القمع التعبيري	0.736	0.774
العدوى الانفعالية	0.777	0.762
السياق الاجتماعي	0.755	0.752
المقياس ككل	0.906	0.928

من خلال الجدول السابق يتبين أن مقياس التنظيم الانفعالي ككل وأبعاده الفرعية يتصف بدرجات مرتفعة من الثبات وهذا يعني أنه صالح للاستخدام.

مقياس اضطراب التحدي المعارض:

إعداد المقياس:

على ضوء الأدبيات النظرية والدراسات السابقة التي عنيت بموضوع اضطراب التحدي المعارض، ومن خلال الإطلاع على عدد من المقاييس العربية والأجنبية المعدة مسبقاً كمقياس السيد (2020)، وكذلك مقياس أندرسون (Anderson,2009) الذي أُعد بناءً على معايير ((DSM-IV)، قامت الباحثة بإعداد مقياس لقياس اضطراب التحدي المعارض، وتضمن المقياس بصورته الأولية (34) عبارة، تم الاعتماد في صياغتها على معايير DSM-5، ويركز المقياس على ثلاثة أبعاد هي: المزاج الغاضب/ العصبي، السلوك المجادل المتحدي، نزعة الانتقام.

وأصبح المقياس بعد استخراج خصائصه السيكومترية مكوناً من (34) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد لاضطراب التحدي المعارض والتي تتضمن: المزاج الغاضب العصبي (1- 2- 3 -4-5- 6-7 -8)، السلوك المجادل المتحدي (9- 10 -11-12-13-14- 15-16-17-18-19-20-21- 22)، نزعة الانتقام (23- 24 -25- 26- 27- 28- 29- 30- 31- 32- 33- 34).

وأعطي لكل بند وزن مدرج (دائماً، أحياناً، أبداً) وتعطى الدرجات بالترتيب وفق الآتي: (3، 2، 1)، ويقوم المفحوص بالإجابة على بنود المقياس بوضع إشارة (X) أمام كل بند في الحقل الذي يعبر فيه عن موافقته بأن العبارة تنطبق عليه، ويتم تصحيح المقياس بمنح المفحوص (3) درجات في حال كانت إجابته (نعم)، و (2) في حال كانت إجابته (أحياناً)، ودرجة واحدة في حال كانت إجابته (أبداً).

ويتم حساب درجة المفحوص في كل بعد من خلال جمع الدرجات الخاصة ببنود هذا البعد، وتكون الدرجة الأعلى للمقياس ككل (102)، والدرجة الأدنى هي (34)، وجميع عبارات المقياس إيجابية تقيس ماوضع المقياس لقياسه.

صدق المقياس: تم التأكد من صدق مقياس اضطراب التحدي المعارض باستخدام الطرق الآتية: صدق المحكمين، صدق الاتساق الداخلي، الصدق التمييزي.

1-صدق المحكمين:

تم عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين والبالغ عددهم (11) محكماً من أعضاء الهيئة التدريسية والمختصين في علم النفس والإرشاد النفسي في كلية التربية بجامعات دمشق والبعث وتشرين، وذلك للحكم على عبارات المقياس من حيث مناسبتها اللغوية ومن حيث قدرتها على قياس ما وضعت لقياسه، وبناءً على ملاحظات المحكمين وآرائهم تم الإبقاء على البنود التي حصلت على نسبة اتفاق (80%) فما فوق، وتم إضافة بندين للبعد الأول (المزاج الغاضب / العصبي)، وتم حذف بندين من البعد الثاني (السلوك المجادل المتحدي)، وتم إجراء بعض التعديلات على بعض البنود من ناحية الصياغة اللغوية. ويوضح الجدول رقم (5) البنود التي تم إضافتها وحذفها بناءً على آراء المحكمين.

الجدول رقم (5) بنود مقياس اضطراب التحدي المعارض التي تم إضافتها للبعد الأول، والبنود التي تم حذفها من البعد الثاني

البنود التي تمت إضافتها لبعد المزاج الغاضب	البنود التي تم حذفها من بعد السلوك المجادل المتحدي
أنفعل عندما لاتسير الأمور كما أريد	أتجاهل أوامر الآخرين
أتوتر عندما تواجهني مشكلة ما	أحتج على تعليمات الآخرين

صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من(100) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الإعدادية. وتم بموجب هذه الطريقة حساب معامل الارتباط بين درجة المفحوص على كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه هذا البند، ومعامل ارتباط درجة المفحوص على البعد مع الدرجة على المقياس ككل، ومعامل ارتباط درجة المفحوص على كل بند مع درجته على المقياس ككل، وتم ذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (Spss,24). ويوضح الجدول رقم (6) معاملات الاتساق الداخلي للبنود.

المزاج الغاضب العصبي			السلوك المجادل المتحدي			الثأر وحب الانتقام		
معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية			معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية			معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية		
البند	للبعد	للمقياس	البند	للبعد	للمقياس	البند	للبعد	للمقياس
1	**0.535	**0.329	9	**0.522	**0.509	23	**0.654	**0.620
2	**0.630	**0.351	10	**0.389	**0.370	24	**0.632	**0.568
3	**0.549	**0.387	11	**0.440	**0.304	25	**0.650	**0.553
4	**0.576	**0.431	12	**0.542	**0.416	26	**0.630	**0.627
5	**0.632	**0.486	13	**0.650	**0.506	27	**0.454	**0.348
6	**0.683	**0.497	14	**0.386	**0.350	28	**0.539	**0.431
7	**0.613	**0.540	15	**0.611	**0.505	29	**0.554	**0.452

8	0.563**	0.337**	16	0.382**	0.365**	30	0.624**	0.654**
معاملات ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس		0.704**	17	0.473**	0.488**	31	0.483**	0.387**
			18	0.469**	0.427**	32	0.581**	0.544**
			19	0.531**	0.449**	33	0.606**	0.531**
			20	0.565**	0.514**	34	0.604**	0.546**
			21	0.601**	0.515**	معاملات ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس		0.890**
			22	0.480**	0.498**			
			معاملات ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس		0.886**			

الجدول رقم(6) صدق الاتساق الداخلي لبنود مقياس اضطراب التحدي المعارض

من خلال الجدول السابق يتبين أن جميع معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للبعد ومعامل ارتباط البعد مع الدرجة الكلية ومعاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للمقياس كانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (0.01).

2- الصدق التمييزي:

يقوم هذ النوع من الصـــدق على المقارنة بين درجات المجموعات الطرفية للاختبار، كأن تؤخذ درجات الفئة العليا المحصلة في هذا الاختبار وتقارن بدرجات الفئة الدنيا، ثم تحسب الدلالة الإحصـــائية للفرق بين متوســـط الفئتين فإذا ظهرت هذه الدلالات عُد الاختبار صادقاً.

ووفقاً لهذه الطريقة تم ترتيب درجات المفحوصين على كل بعد من أبعاد مقياس اضطراب التحدي المعارض من (الأدنى إلى الأعلى)، ثم تم أخذ مجموعة المفحوصين الذين حصلوا على أعلى الدرجات (الربيع الأعلى) (أي أعلى 25% من الدرجات)، واالمفحوصين الذين حصلوا على أدنى الدرجات (الربيع الأدنى) (أي أدنى 25% من الدرجات) للتأكد فيما إذا كان المقياس قادراً على التمييز بين ذوي الدرجات العليا وذوي الدرجات الدنيا في المقياس. والجدول رقم (7) يبين نتائج اختبار "ت" (T test).

الجدول رقم (7) دلالة الفروق بين الربيع الأعلى والربيع الأدنى بالنّسبة إلى مقياس اضطراب التحدي ككل وأبعاده الفرعيّة باستخدام اختبار (T test) (ن= 100)

أبعاد المقياس	الربيع الأدنى ن= 25		الربيع الأعلى ن= 25		ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	القرار
	م	ع	م	ع				
المزاج الغاضب العصبي	10.16	1.434	18.92	2.159	16.900	48	0.00	دال
السلوك المجادل المتحدي	16.16	1.313	27.80	3.742	14.677	48	0.00	دال
الثأر وحب الانتقام	12.92	0.812	25.24	2.803	21.108	48	0.00	دال
المقياس ككل	41.00	3.279	68.96	6.705	18.731	48	0.00	دال

من خلال الجدول السابق يتبين أن الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين دالة بالنسبة إلى الدرجة الكلية لمقياس اضطراب التحدي المعارض وأبعاده الفرعية، وهذا يعني أن مقياس اضطراب التحدي المعارض يتصف بالصدق التمييزي، حيث أنَّه قادر على التمييز بين ذوي الدرجات العليا وذوي الدرجات الدنيا بالنسبة للمقياس ككل وكذلك بالنسبة لأبعاده الفرعية.

ثبات المقياس:

تمّ التّأكد من ثبات المقياس وأبعاده الفرعيّة باستخدام طريقتي: ألفا كرونباخ، التّجزئة النّصفية.

الجدول رقم (8) معاملات ثبات مقياس اضطراب التحدي المعارض ككل وأبعاده الفرعية بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

أبعاد المقياس	قيمة معامل الثبات	
	ألفاكرونباخ	التجزئة النصفية
المزاج الغاضب العصبي	0.743	0.733
السلوك المجادل المتحدي	0.770	0.811
الثأر وحب الانتقام	0.822	0.807
المقياس ككل	0.889	0.874

من خلال الجدول السابق يتبين أن مقياس اضطراب التحدي المعارض ككل وأبعاده الفرعية يتصف بدرجات مرتفعة من الثبات وهذا يعني أنه صالح للاستخدام.

نتائج البحث:

الفرضية الأولى: لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس تنظيم الانفعال ودرجاتهم على مقياس اضطراب التحدي المعارض؟

للتحقق من صحة الفرضية قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس التنظيم الانفعالي ودرجاتهم على مقياس اضـــطراب التحدي المعارض، والجدول رقم (9) يوضح قيم معامل ارتباط بيرسون.

الجدول رقم (9) معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس التنظيم الانفعالي ومقياس اضطراب التحدي المعارض

أبعاد التنظيم الانفعالي	المزاج الغاضب العصبي		السلوك المجادل المتحدي		الثأر وحب الانتقام		اضطراب التحدي المعارض	
	ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
الوعي الانفعالي	-0.526**	0.000	-0.637**	0.000	-0.621**	0.000	-0.658**	0.000
الضبط الذاتي للانفعالات	-0.498**	0.000	-0.572**	0.000	-0.565**	0.000	-0.601**	0.000
التنظيم المعرفي	-0.493**	0.000	-0.592**	0.000	-0.599**	0.000	-0.621**	0.000
القمع التعبيري	-0.458**	0.000	-0.573**	0.000	-0.561**	0.000	-0.590**	0.000
العدوى الانفعالية	-0.423**	0.000	-0.510**	0.000	-0.505**	0.000	-0.531**	0.000
السياق الاجتماعي	-0.504**	0.000	-0.579**	0.000	-0.574**	0.000	-0.609**	0.000
التنظيم الانفعالي	-0.597**	0.000	-0.712**	0.000	-0.704**	0.000	-0.742**	0.000

من خلال الجدول الســابق نلاحظ أن قيمة معامل ارتباط بيرســون (0.742_**)، وهي دالة عند مستوى دلالة (0,01)، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة والتي تنص على وجود علاقة عكســية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس التنظيم الانفعالي ودرجاتهم على مقياس اضـــطراب التحدي المعارض، أي كلما ارتفعت درجات

الأفراد على مقياس التنظيم الانفعالي انخفضت درجاتهم على مقياس اضطراب التحدي الانفعالي، وكلما انخفضت درجاتهم على مقياس التنظيم الانفعالي ارتفعت درجاتهم على مقياس اضطراب التحدي المعارض.

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة جافانمارد وفرشباف (Javanmard& Farshbafm2023)والتي أشارت إلى وجود علاقة سلبية بين استراتيجيات تنظيم الانفعال الإيجابية (إعادة التركيز الإيجابي، التخطيط، إعادة التقييم، وضع الامور في مكانها الصحيح) واضطراب التحدي المعارض في حين كانت هناك علاقة إيجابية بين استراتيجيات تنظيم الانفعال السلبية (لوم الذات، لوم الآخرين، التأمل، التهويل) واضطراب التحدي المعارض وإلى أن تنظيم الانفعال يمكن أن ينبيء بمسارات مختلفة للعدوان وخرق القواعد وهما من أعراض اضطراب التحدي المعارض، واتفقت مع نتيجة دراسة داسفاند (Daasvand, 2021) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين تنظيم الانفعال واضطراب التحدي وإلى أن التنظيم الانفعالي قادر على التنبؤ بدرجة عالية باضطراب التحدي المعارض، وكذلك مع دراسة ميتشيسون (Mitchison, 2024,) التي توصلت إلى أن اضطراب الانفعالات يرتبط ارتباطاً وثيقاً بأعراض اضطراب التحدي المعارض.

ربما يرجع ذلك إلى أن التنظيم الانفعالي يؤثر على سلوك المراهقين وطريقة تعاملهم مع الآخرين، فالمراهق الذي يمتلك القدرة على تنظيم انفعالاته من خلال ضبطها والتحكم بها ومعرفة طريقة الاستجابة لها، وتعديل طريقة تفكيره، وإدراك مشاعره ومشاعر الآخرين، يكون قادر على التعامل مع الاستثارة الانفعالية ومواجهة المواقف الضاغطة في حياته، ويكون أكثر مرونة في التعامل مع الأحداث التي يتعرض لها في حياته اليومية، فكلما زادت قدرته على تنظيم انفعالاته زادت قدرته على مواجهة المشكلات التي تعترضه، وزادت قدرته على التواصل مع الآخرين والتفاعل معهم بطريقة إيجابية، وهذا كله يؤدي إلى انخفاض سلوك المعارضة والتمرد لديه ويجنبه الانفعال والتوتر والعدائية والدخول في

جدال مع الآخرين ومخالفة الأنظمة والقوانين والتي تعتبر جميعها من أعراض اضـــطراب التحدي المعارض.

ويؤيد ذلك ماذهبت إليه شـنن (2021، 141) في أن التنظيم الانفعالي له أثر واضـح في فهم الاضـطرابات النفسـية والسـلوكية لدى المراهقين، وذلك لقدرتهم على ضـبط انفعالاتهم وتعديل اسـتجاباتهم السـلوكية، وبالتالي أي قصـور أو ضـعف في التنظيم الانفعالي لديهم يسبب لهم التوتر والصعوبة في التعامل مع المواقف والخبرات الانفعالية المختلفة.

إضـافةً إلى ذلك فإن صـعوبات التنظيم الانفعالي تعد من السمات الأساسية للاضـطرابات النفسـية والسـلوكية، فقد أشـارت العديد من الدراسـات كدراسـة جافيد وآخرون (Javid, Mohammadi, Rahimi& Hadianfardm 2021)، ودراســـة ســـكورال وآخرون (Schoorl, Rijn, Wied, Goozen& Swaab, 2016) إلى أن قصـــور التنظيم الانفعالي يعد أحد أهم عوامل تطور الاضـطرابات النفسـية والسـلوكية لدى المراهقين والتي من بينها اضطراب التحدي المعارض.

الفرضـــية الثانية: لاتوجد فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى دلالة 0,05 بين متوســـط درجات أفراد عينة البحث على مقياس التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغير الســـكن (ريف، مدينة)؟

تم حســـاب الفروق بين متوســـط درجات أفراد عينة البحث على مقياس التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغير السـكن (ريف، مدينة) باسـتخدام اختبار T-test للعينات المسـتقلة، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (10).

الجدول رقم (10) الفروق بين متوسط دراجات أفراد عينة البحث على مقياس تنظيم الانفعال تبعاً لمتغير السكن (ريف، مدينة)

البعد	السكن	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة sig	النتيجة
	مدينة	480	24.26	6.112	0.785	0.433	غير دال

الوعي الانفعالي	ريف	272	23.89	6.064			
الضبط الذاتي للانفعالات	مدينة	480	18.41	4.925	1.475	0.141	غير دال
	ريف	272	17.86	4.946			
التنظيم المعرفي	مدينة	480	21.30	5.654	0.144	0.886	غير دال
	ريف	272	21.24	5.370			
القمع التعبيري	مدينة	480	17.99	4.835	0.243	0.808	غير دال
	ريف	272	18.08	4.543			
العدوى الانفعالية	مدينة	480	15.28	4.302	0.363	0.717	غير دال
	ريف	272	15.16	4.144			
السياق الاجتماعي	مدينة	480	18.08	4.985	0.347	0.729	غير دال
	ريف	272	17.94	4.875			
مقياس التنظيم الانفعالي	مدينة	480	115.31	25.257	0.601	0.548	غير دال
	ريف	272	114.17	24.247			

من خلال الجدول السابق نجد أن قيم مستوى الدلالة Sig أكبر من 0,025 لذلك نقبل الفرضية الصفرية وهي لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغير السكن (ريف، مدينة) في الدرجة الكلية لمقياس التنظيم الانفعالي وأبعاده الفرعية.

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (مرعي، 2019)، وكذلك مع نتيجة دراسة (أبو الحسن ومحمد، 2024) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق على مقياس التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغير السكن.

ربما يرجع ذلك إلى طبيعة أفراد العينة وخصائص مرحلة المراهقة والتغيرات المصاحبة لها، والمتمثلة في الاندفاعية وسهولة الاستثارة والتناقض وغيرها من التغيرات الأخرى

والتي تفرض على المراهقين أن يجربوا طرق عدة لتنظيم انفعالاتهم بغض النظر عن مكان إقامتهم، كما أن طبيعة المجتمع السوري وماتعرض له من أحداث، جعلت الظروف المحيطة بالمراهقين متشابهة، فهم يعيشون في نفس المجتمع ويتعرضون لنفس الضغوطات والأزمات، وبالتالي فهم ينظمون انفعالاتهم في ضوء هذه الضغوطات والأحداث.

ويتفق ذلك مع ماتوصلت إليه (سلوم، 2015) في أن التنظيم الانفعالي له أهمية في مرحلة المراهقة نظراً لطبيعة التغيرات التي تحدث في تلك المرحلة والمتمثلة في التناقض والتذبذب والحدة الانفعالية والتي بدورها تفرض على المراهقين أن يجربوا طرق مختلفة لتنظيم انفعالاتهم.

الفرضية الثالثة: لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس اضطراب التحدي المعارض تبعاً لمتغير السكن (ريف، مدينة)؟

تم حساب الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس اضطراب التحدي المعارض تبعاً لمتغير السكن (ريف، مدينة) باستخدام اختبار T-test للعينات المستقلة، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (11).

الجدول رقم (11) الفروق بين متوسط دراجات أفراد عينة البحث على مقياس اضطراب التحدي المعارض تبعاً لمتغير السكن (ريف، مدينة)

البعد	السكن	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة sig	النتيجة
المزاج الغاضب العصبي	مدينة	480	17.31	4.055	0.661	0.509	غير دال
	ريف	272	17.11	3.848			
السلوك المجادل المتحدي	مدينة	480	29.78	7.069	0.877	0.381	غير دال
	ريف	272	29.32	6.620			
	مدينة	480	25.54	6.137	0.802	0.423	غير دال

الثأر وحب الانتقام	ريف	272	25.17	5.908			
مقياس اضطراب التحدي المعارض	مدينة	480	72.63	15.863	0.869	0.385	غير دال
	ريف	272	71.60	15.055			

من خلال الجدول السابق نجد أن قيم مستوى الدلالة Sig أكبر من 0,025 لذلك نقبل الفرضية الصفرية وهي لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس اضطراب التحدي المعارض تبعاً لمتغير السكن (ريف، مدينة) في الدرجة الكلية لمقياس اضطراب التحدي المعارض وأبعاده الفرعية.

اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة فيلالوبس وآخرون (Villalobos, Deliano, Molinero, Redondo, Martin, Rivera,Lopez& AZon, 2014) والتي أشارت إلى أن انتشار اضطراب التحدي المعارض في مناطق المدينة أقل من مناطق الريف.

ربما يرجع ذلك إلى أن اضطراب التحدي المعارض يتأثر بعوامل عديدة اجتماعية ونفسية وأسرية تنتج مثل هذا السلوك، حيث أن أساليب المعاملة الوالدية ونقص المهارات المعرفية والاجتماعية والخلافات بين الوالدين وظروف التنشئة الاجتماعية وأساليب تربية الأهل لأبنائهم الذكور في مجتمعنا تشجع مثل هذه السلوكيات لدى المراهقين سواء في الريف أو المدينة.

ويؤيد ذلك ماأشارت إليه حسنين (2014، 34) في أن اضطراب التحدي المعارض يظهر نتيجة لخليط متعدد من العوامل الوراثية والأسرية والاجتماعية والنفسية للفرد.

إضافةً إلى ذلك فإن طبيعة المرحلة العمرية ومافيها من ضغوط نفسية واجتماعية وتقييد للحرية ومتابعة للمراهقين وتأكيد على الالتزام بالتعليمات سواء من قبل الأهل أو المدرسة تنطبق على جميع المراهقين في هذه المرحلة، ناهيك عن الظروف الصعبة التي يعيشها المجتمع السوري على امتداد سنوات عديدة، وما أفرزته من تغيرات عديدة انعكست سلباً

على سلوكيات المراهقين وجعلتهم عرضة للمشاكل والاضطرابات النفسية والسلوكية والتي يعتبر اضـــطراب التحدي المعارض أحدها بغض النظر عن مكان إقامتهم، فالمراهقون يعيشون في نفس المجتمع، وينتمون لنفس المرحلة العمرية، ويتعرضون لضغوط ومواقف انفعالية واجتماعية مشابهة الأمر الذي يفسر عدم وجود فروق بينهم في اضطراب التحدي المعارض تبعاً لمتغير السكن.

المقترحات:

- إجراء المزيد من الأبحاث عن اضطراب التحدي ومحاولة البحث عن الأسباب الكامنة وراء هذا الاضطراب لدى المراهقين.
- التوسع في دراسة العلاقة بين التنظيم الانفعالي واضطراب التحدي المعارض وذلك من خلال تناول أبعاد جديدة للتنظيم الانفعالي ودراســـة علاقتها مع الاضـــطراب المذكور، وتطبيقها على عينات مختلفة.
- إجراء دراسة لمعرفة الدور التنبؤي للتنظيم الانفعالي في اضطراب التحدي المعارض.
- تصـــميم برامج إرشـــادية قائمة على اســـتراتيجيات التنظيم الانفعالي للتخفيف من الاضطرابات السلوكية ومن بينها اضطراب التحدي المعارض.
- توعية المرشدين النفسيين والتربويين بضرورة تدريب المراهقين على كيفية الاستخدام الجيد لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي في حياتهم اليومية.

المراجع:

– أبو الحسن، أحمد سمير مجاهد؛ محمد، فاطمة الزهراء محمد زاهر. (2024). الدور الوسيط والمعدل لإدارة الغضب في العلاقة بين تنظيم الانفعال وتقدير الذات لدى عينة من طلبة الثانوية العامة. **المجلة التربوية**، (125)، 824– 929.

– جمعية الطب النفسي الأمريكية. (2007). **المرجع السريع إلى الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع المعدل للاضطرابات النفسية**. ترجمة (تيسير حسون)، دمشق. (العمل الأصلي نشر في عام 2004).

– حسنين، أميرة حسنين محمود. (2014). **اضطراب العناد المتحدي (أسبابه وتشخيصه وعلاجه)**. ط1، مصر: دار المعرفة الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع.

– حسين، أشواق صبر ناصر. (2011). اضطراب عناد التحدي وتنافس الأشقاء وعلاقتهما بالإساءة الجنسية لدى المراهقين. **(رسالة دكتوراه غير منشورة)**، كلية الآداب، جامعة بغداد، العراق.

– حماد، علا فؤاد عيسى. (2022). التنظيم الانفعالي وعلاقته بالتعلق بالرفاق لدى طلبة مرحلة المراهقة المتوسطة في محافظة عمان. **مجلة جرش للبحوث والدراسات**، 23(1)، 1119– 1155.

– زايد، هدى محمد محمد. (2024). اضطراب التحدي المعارض وضعف قدرة الذاكرة العاملة وتنظيم الانفعال. **مجلة كلية الآداب**، 63 (3)، 54– 76.

– الزهراني، عبد الرحمن بن درباش موسى. (2019). التشوهات المعرفية والمرونة العقلية والوعي الانفعالي والصلابة النفسية كمنبأت بقصور الصور المعرفي لدى طلاب المرحلة الجامعية. **مجلة كلية التربية**، (182) 603– 629.

– زيدان، محمد مصطفى. (2001). **النمو النفسي للطفل والمراهق وأسس الصحة النفسية**. ط1، القاهرة: منشورات الجامعة الليبية.

–السلمي، صفية محمد؛ وأكرم، هديل عبدالله. (2020). مستوى التنظيم الانفعالي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جدة وعلاقته بالرضا عن الحياة. **مجلة العلوم النفسية والتربوية**، 4 (36)، 120– 144.

– سلوم، هناء عباس. (2015). استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بحل المشكلات (دراســـة مقارنة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة الجامعية بمدينة دمشق). **(رسالة ماجستير غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة دمشق.

– السيد، أحمد عبد الحميد. (2020). الخصائص السيكومترية لمقياس اضطراب التحدي المعارض لطلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية ببنها**، (30)، 96– 112.

– شـــحاتة، حســـن. (2008). **المرجع في مناهج البحوث النفســـية والتربوية**. القاهرة: مكتبة دار العربية للكتاب.

–شـنن، وفاء مولى ناهد. (2021). التنظيم الانفعالي كمتغير وسـيط في العلاقة بين قلق المسـتقبل ومعنى الحياة لدى المراهقين الأيتام في محافظات غزة. **(رسـالة ماجسـتير غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة.

– الصـــالح، هناد محمد. (2023) التفكير الانتحاري وعلاقته بالقصـــور في التنظيم الانفعالي عند المراهقين المتمدرسين في المرحلة النهائية من التعليم الثانوي (دراسة ميدانية بثانويتي الخوارزمي والعربي بولاية قالمة). **(رسـالة ماجسـتير غير منشـورة)**، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر.

– صـالحي، فطيمة الزهرة. (2024). التنظيم الانفعالي كمتغير وسـيط بين الكفاءة الذاتية والطموح الأكاديمي لدى عينـة من الطلبـة مرتفعي التحصـــيل. **(رســـالة دكتوراه غير منشورة)**، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر– بسكرة، الجزائر.

– الطيار، نوال مهدي. (2021). تطور التنظيم الانفعالي لدى المراهقين. **مجلة واســـط للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، 17 (47)، 156– 192.

-العاسمي، رياض؛ بدرية، علي. (2018). التنظيم الانفعالي وعلاقته بالمرونة النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة السويداء. **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية**، 40 (3)، 61- 82.

- العبيدي، هبة مناضل عبد الحسين. (2023). التناقض الوجداني وعلاقته باضطراب التحدي المعارض لدى الطلبة المضطربين سلوكياً. **مجلة آداب المستنصرية**، (101)، 157- 207.

- فايد، نورهان نصر منصور. (2023). الكفاءة الاجتماعية في علاقتها بتنظيم الانفعال لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة كلية التربية**، (1)، 263- 292.

- قرمان، لينا عبود كمال. (2016). العلاقة بين مستوى تنظيم الانفعالات ومستوى الغضب لدى طلبة المرحلة الإعدادية في منطقة حيفا. **(رسالة ماجستير غير منشورة)**، كلية العلوم التربوية والنفسية، الأردن.

- مرعي، رزان زهدي كمال. (2019). التنظيم الانفعالي وعلاقته بالقلق لدى طلبة جامعتي الاستقلال والقدس. **(رسالة ماجستير غير منشورة)**، جامعة القدس، فلسطين.

- محمد، رشا ناجي. التنبؤ باضطراب التحدي المعارض بمرجعية الاكتئاب والميول الانتحارية لدى عينة من المراهقين مدمني الألعاب الالكترونية العنيفة. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، 49 (104)، 201- 240.

- مظلوم، محمد سلمان؛ العاني، انتصار كمال. (2021). القمع الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة المتوسطة. **مجلة الآداب**، 293- 316.

- American psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of menetal disorder*. (fifth ed). Arlington, VA: American psychiatric publishing.

- Anderson, S. R.(2009). Diagnosing Oppositional defiant Disorder (ODD) using the anxiety disorders interview scheduale for DSM-IV parent version (ADIS-P).*(unpublished masters thesis)*, faculty of the Virginia polytechnic institute and state university.

- Brans, K., Koval, P., Verduyn, P., Lim, Y.,& Kuppens, p. (2013). The Regulation of Negative and Positive Affect in Daily Life. *American Psychological Association*, 13 (3), 1- 14.

- Burke, J. D., Hipwell, A. E.,& Loeber, R. (2010). Dimensions of Oppositional Defiant Disorder as Predictors of Depression and Conduct Disorder in Preadolescent Girls. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 49 (5), 484- 492.

- Calvete, E., & Orue, I. (2012). The role of emotion regulation in the predictive

association between social information processing and aggressive behavior in

adolescents International. *Journal of Behavioral Development*, 36(5), 338–347.

- Chervonsky, E., & Hunt, C. (2019). Emotional regulation, mental health, and social wellbeing in a young adolescent sample:

A concurrent and longitudinal in vestigation. *Emotion*, 19 (2), 272-282.

- Chubdari, A., Barzi, H., & Rasuli, M. (2016). Effectiveness of emotion regulation training on reduction of symptoms in students with oppositional defiant disorder. *Journal emergency menetal health and human resilience*, 18 (1), 1081- 1085.

- Danesh, P. (2020). Secreening and measurements for oppositional defiant disorder.

- Daasvand, M. (2021). Assessing irritability and emotional dysregulation in children with oppositional defiant disorder | A pilot study investigating the ability of well-established measures in specifying chronic irritability-anger. *(Unpublished doctoral dissertation)*, Department of Psychology, Faculty of Social Sciences, University of Oslo.

- Garli, M. J. (2000). Oppositional defiant disorder (ODD) in children and adolescents Oppositional defiant disorder (ODD) in children and adolescents.*(unpublished masters thesis)*, post-secondary education university of Northern Iowa.

- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2007). The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire Psychometric Features and Prospective Relationships with Depression and Anxiety in Adults European. *Journal of Psychological Assessment*, 23 (3), 141-149.

- Gratz, L.,& Roemer, L. (2004). Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation: Development, Factor Structure, and Initial Validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment,* 26 (1), 41- 54.

- Gross, J. J. (2014). *Emotional regulation*. (second ed). Newyork: Guilford publications, Icn.

- Gupta, T., & Gehlawat, P. (2020). Emotional regulation in adolescents : Anarrative review. *Journal indian assoc. child adolesc. Menet. Health*, 16(3), 171- 193.

- Javanmard, P.& Farshbaf, F. (2023). Temperament, Emotion Regulation, and Affective Family Climate in Predicting Oppositional Behaviors in Male Adolescents. *Psychological Achievements*, 30(Special Issue), 11- 24.

- Javid, M,. Mohammadi, N,. Rahimi, C& Hadianfard, H. (2021). Comparison of Cognitive Emotion Regulation and Cold and Hot Executive Functions in Female

Students with and without Oppositional Defiant Disorder. *Quarterly Journal of*

Child Mental Health, 8(3), 87- 101.

- Jiang, w,. Li, Y,. Du, y. & Fan, j. (2016). Emotional Regulation and Executive Function Deficits in Unmedicated Chinese Children with Oppositional Defiant Disorder. *Psychiatry Investig*, 13 (3), 277-287.

- Mitchison, G. M. (2024). Emotion dysregulation and the Development of Symptoms of Oppositional Defiant Disorder in School-aged Children: A Longitudinal Study. *(Unpublished doctoral dissertation)*, Faculty of Psychology, university of Iceland.

- McCarty, C., & Rude, S. (24- 28 Augest 2001). *Relationship of emotional function to depression in college students*. Paper presented at the annual metting of the American psychological association, Sanfrancisco: CA.

Modecki, K. L., Zimmer-Gembeck, M. J., & Guerra, N. (2017). -emotion

regulation, coping, and decision making; Three linked skills for preventing externalizing problems in adolescence. *Child Development*, 88(2), 417-426.

- Mulyati, H., Yusuf Ln, S., & Supriatna, M. (2020). Emetional regulation in adolescents. *Advances in social science, education and humanities research*, 399, 129- 132.

Nock, M. K., Kazden, A. E., Hiripi, E., & Kessler, R. c. (2006). Prevalence, subtypes, and correlates of DSM -IV conduct disorder

in the national comorbidity survey replication. *Psychological medicine*, 36, 699- 710.

- Paliziyan, A., Honarman, M. M., Arshadi, N. (2018). Oppositional Defiant Disorder in Students: The Predicting Role of Emotion Regulation, Schema, and Vandalism. *InT J High Behav addict*, 1-6.

- Schoenewolf, G. (1990). Emotional Contagion Behavioral induction individuals and groups. Modern Psychoanalysis.

- Racs, S. J., McMahon, R. J., Gudmundsen. G., McCauley, E.,& Stoep, A. V. (2023). Latent classes of oppositional defiant disorder in adolescence and prediction to later psychopathology. *Dev Psychopatho*, 35 (2), 730- 748.

- Rusk, N. (2011). Learning Goals for Emotion Regulation: A Randomized Intervention Study. Tufts University.

- Schoorl, J., Rijn, S., Wied, M., Goozen, S.,& Swaab, H. (2016). Emotion Regulation Difficulties in Boys with Oppositional Defiant Disorder/ Conduct Disorder and the Relation with Comorbid Autism Traits and Attention Deficit Traits. *Journal pone*, 1- 12.

- Steiner, H., & Remsing, L. (2007). Practice for the assessment and treatment of children and adolescents with oppositional Defiant Disorder. *Journal American Academy of child and adolescents psychiatry*. 126- 141.

- Thompson, R. A. (1991). Emotional Regulation and Emotional Development. *Educational Psychology Review*, 3 (4), 270- 307.
- Trepat, E. & ezpeleta, L. (2011). Sex differences in oppositional defiant disorder. *Psicothema* ,23(4), 666- 671.
- Villalobos, J. A.L., Deliano, J. A., Molinero, L. R., Redondo, M. G., Martin, A. M. S., Rivera, M. T. M., Lopez, S.A., & Azon, M. I. (2014). Prevalence of oppositional defiant disorder in Spain. *Rev Psiquiatr Salud Ment (Barc.),* 7(2), 80- 87.
- Winton, K. (2016). Oppositional defiant disorder(ODD): information for primary care. *Mental Health*, Ca: the Hincks dellcrest centre.
- zhang, W., Li, W., Li, L., hinshaw, S.,& Lin, X. (2023). Vicious cycle of emotion regulation and ODD among Chinese school- age children with odd: a random intercept cross – lagged panel model. *Child and adolescent psychiatry and menetal health*, 17 (47), 1- 16.