فاعلية برنامج مقترح في تحسين بعض أبعاد جودة الحياة لمعلمة رياض الأطفال وأثره على الكفايات المهنية لديها

إعداد

د/سحر فتحي عبد المحسن عبد الحميد

كلية التربية – جامعة الفيوم

تم استلام البحث في ٢٢/ ٩ /٢٠١٨ تم الموافقة على النشر في ١٨ / ١٠ /٢٠١٨

مقدمة:

مفهوم "جودة الحياة " من المفاهيم الحديثة التي لاقت اهتمامًا كبيرًا في العلوم الطبيعية والإنسانية، ويرى الأشول (٢٠٠٥) أنه نادرًا ما يحظى مفهوم ما بالتبني الواسع على مستوى الاستخدام العلمي أو العملي في حياتنا اليومية وبهذه السرعة مثلما حدث لهذا المفهوم.

والمتتبع للدراسات النفسية الحديثة يلحظ هذا الاهتمام بمفهوم جودة حياة الفرد مثل: دراسة خالد الضعيف (٢٠٠٥)، ودراسة محمود منسي، علي كاظم (٢٠٠٦)، ودراسة أسامة أبو سريع، مرفت شوقي وآخرين (٢٠٠٦)، ودراسة عبد الحميد حسن، راشد المحرزي وآخرين (٢٠٠٦)، دراسة تيرهوني Terhune, M. (٢٠٠٦)، دراسة فرناندیز وروشا Fernandez , M. & Rocha, V. (٢٠٠٩)، وهذا يعكس أهمية هذا المفهوم وتأثيره على مختلف الجوانب النفسية للفرد.

ويرتبط مفهوم جودة الحياة Quality of life بعلم النفس الإيجابي Positive Psychology الذي جاء استجابة لأهمية النظرة الإيجابية إلى حياة الأفراد كبديل للتركيز الكبير الذي أولاه علماء النفس على الجوانب السلبية، وقد تعددت قضايا البحث في هذا الإطار فشملت: الخبرات الذاتية والعادات والسمات الإيجابية وكل ما يؤدي إلى تحسين جودة الحياة. (سعيد الظفري ونوار الرواحية، ٢٠٠٦، ص١٠٣)

إن تحسين جودة الحياة أصبح من أهداف العلوم والدراسات الإنسانية في الوقت الحاضر، وقد حاول الباحثون على اختلاف تخصصاتهم قياس كيفية إدراك الإنسان لنوعية حياته واكتشاف العناصر الرئيسة التي تساهم بدرجة أو بأخرى في تحسينها، وهذا ما أكد عليه العارف بالله الغندور (١٩٩٩) بأن نوعية حياة الإنسان قابلة للتحسين باستخدام البرامج الإرشادية والعلاجية والتي تأكد أثرها الإيجابي على الحالة النفسية وبالتالي على جودة الحياة، ولذا أوصى بتوجيه مزيد من الجهود لدراسة وسائل تحسين جودة الحياة لدى الإنسان. (العارف بالله الغندور، ١٩٩٩، ص١٥١)

تحتاج معلمة رياض الأطفال بصفة خاصة إلى تحسين جودة حياتها لكثرة الضغوط النفسية التي تعاني منها في العمل، وهذا ما أشارت إليه دراسة فرنانديز وروشا Fernandez, M. & Rocha, V. (٢٠٠٩) أن مهنة التدريس تتطلب من المعلمين آداء مهام صعبة، وأنهم أقل إحساسًا بجودة الحياة وبالتالي فهم بحاجة إلى تحسين جودة حياتهم.

ويعتبر العمل من أهم أبعاد جودة الحياة؛ حيث يحتل مكانة كبيرة في حياة الفرد الذي يقضي ما يعادل ثلث حياته يزاول عملاً كوسيلة لإشباع حاجاته الأساسية والنفسية، فالعمل يؤثر بدرجة كبيرة على جودة حياة الفرد، وهذا ما أكدت عليه دراسة تيرهوني Terhune, M. (٢٠٠٦)، ودراسة عبد الحميد حسن وراشد المحرزي وآخرون (٢٠٠٦)، ودراسة فرنانديز وروشا Fernandez , M & Rocha, V (٢٠٠٩).

وقد حدد فلو فيلد Fallow Field (١٩٩٠) في (محمود منسي، علي كاظم، ٢٠٠٦، ص٦٥) المؤشرات المهنية من أهم مؤشرات جودة الحياة والتي تتمثل في قدرة الفرد على تنفيذ مهام وظيفته والتوافق مع واجبات عمله، وتؤكد أميرة زايد (٢٠١٠) على ضرورة الارتقاء بأداء المعلم وتحسين نوعية العمل المنوط به. (أميرة زايد، ٢٠١٠، ص ٢٤)

وهذا ما أوصت به إيناس الشتيحي (٢٠١٠) بضرورة مساعدة معلمة رياض الأطفال على بلوغ درجة عالية من الجودة في الأداء بما يتوافق مع معطيات هذا العصر. (إيناس الشتيحي، ٢٠١٠، ص١١). وقد أشارت معظم الدراسات إلى حاجة المعلمة إلى التدريب على مهارات: تعديل سلوك الطفل وحل مشكلاته، إنتاج الوسائل التعليمية، توظيف الكمبيوتر في رياض الأطفال، لتحسين جودة أدائها في العمل.

فقد أسفرت نتائج دراسة ولاء حنفي (٢٠٠٦) عن أهمية تدريب المعلمة على كيفية توظيف الكمبيوتر في رياض الأطفال ومواجهة مشكلات الأطفال لتحسين أدائها، كما خلصت دراسة سلوى مرتضى (٢٠٠٩) إلى أن تدريب معلمات الرياض على حل المشاكل السلوكية للأطفال وتعديل سلوكهم من المقترحات المهمة لمواجهة تحديات العنف والتطرف في هذا العصر.

وتوصلت نتائج دراسة كو Kuo, C. (٢٠١٠) إلى اتفاق معلمات رياض الأطفال على الوظائف المتعددة للوسائل التعليمية التي تساعدهن في تحقيق أهداف التدريس وتحسين أدائه وزيادة اهتمام الأطفال بالتعلم وتحسين نتائجه، وزيادة القدرات الإبداعية لدى الأطفال، وزيادة فهم محتوى التعلم، ومساعدة المعلمين على ممارسة قدراتهم المهنية، فالوسائل التعليمية لها أهمية كبيرة في مرحلة رياض الأطفال؛ لذا تؤكد الدراسة على ضرورة تزويد المعلمين بفرص الحصول على التدريب من أجل تحسين المفاهيم والمعرفة والمهارات المهنية لإنتاج واستخدام الوسائل التعليمية.

كما أكدت دراسة شن، شانج Chen , J & chang , C (٢٠٠٦) على ضرورة التدريب على تكنولوجيا الحاسب الآلي كسياسة لتطوير المعلم، فالتدريب على استخدام الحاسب الآلي يصقل مهارات المعلمة لمواكبة التطور التكنولوجي، وهذا ما توصلت إليه دراسة هيرناندو Hernando, V. (١٩٩٥)؛ حيث أكدت على تحسن مهارات المعلمات المتدربات في استخدام الحاسب الآلي مثل: إتقان مهارات معالجة الكلمات وتصميم وثائق مرتبطة بالروضة تتضمن رسومًا وأشكالاً بيانية وتوضيحية، وتعلم صيانة الحاسب الآلي، وإتقان استخدامه لتطبيقه في التدريس وإدارة الفصول.

فعندما تشعر المعلمات بارتياح ويصبحن واثقات من أنفسهن في التعامل مع تكنولوجيا الحاسب الآلي يمكنهن أن يتعرضن لتحديات أكثر ويحفزن لبلوغ مستويات جديدة من الكفاءة في استخدام التكنولوجيا، فتدريب ودعم المعلمات هو العامل الأكثر أهمية في نجاح استخدام الكمبيوتر في فصول الروضة، كما أن اتجاهات المعلمات نحو الكمبيوتر تؤثر على إدراك الأطفال لأهميته. (هناء عبد الرحيم، ٢٠٠٦، ص ١٥٨-١٥٩)

وتعد جودة إدارة الضغوط والانفعالات بعدًا أساسيًا من أبعاد جودة الحياة؛ حيث يؤكد هولاهن، موس Holahan, S. & moos, J. (١٩٩٦) على أن استراتيجيات المواجهة الإيجابية (الإقدامية) للضغوط ترتبط بشكل إيجابي بجودة الحياة، في حين ترتبط استراتيجيات المواجهة السليبة (الإحجامية) بشكل سلبي بجودة الحياة. (طه عبد العظيم، سلامة عبد العظيم، ٢٠٠٦، ص١٠٢)

وتشير نتائج دراسة عبد الحميد حسن، راشد المحرزي ومحمود إبراهيم (٢٠٠٦) إلى أن معدل استخدام الفرد لاستراتيجيات مقاومة الضغوط أساس لتحسين جودة حياته.

وقد أثبتت بعض البحوث والدراسات السابقة أنه يمكن زيادة الشعور بالسعادة لدى الأفراد من خلال عدة أساليب منها تدريبهم على إدارة مشاعرهم وانفعالاتهم. (سهير سالم،٢٠٠١، ص٦٩) (حسن الفنجري، ٢٠٠٦، ص٩٣)

وتشير نتائج دراسة صلاح الدين عراقي، تحية عبد العال (٢٠٠٥) إلى أنه كلما كان المعلم أكثر وعيًا بانفعالاته والتحكم فيها وتنظيمها وإدارتها، كلما كان أكثر فهمًا للآخرين والتواصل معهم، حيث يهيئ لتلاميذه بيئة عمل جيدة، كما يظهر حالة من التناغم والانسجام من خلال دعم القدرات وإدارة الصراعات وبناء جسر من الثقة المتبادلة بين المعلم والمتعلم في جو يسمو بالوجدان ويدعم الانفعالات الإيجابية. (صلاح الدين عراقي، تحية عبد العال، ٢٠٠٥، ص٢٠٧)

كما أشارت دراسة بيرو، بريساجهى وآخرين (Pierro, A., Presaghi, F. et al ٢٠٠٩) إلى شعور الطلاب بمستوى عالٍ من الرضا لمناخ التعلم المدعم للاستقلال في مقابل المناخ المسيطر من قبل المعلم.

وتؤكد نتائج دراسة بطرس حافظ (٢٠٠٦) على أنه كلما كانت معلمة رياض الأطفال أكثر قدرة على تحديد انفعالاتها والتحكم فيها وإداراتها بالطريقة المناسبة، كلما مكنها ذلك من تحقيق أهدافها وزيادة القدرة على أدائها وتحقيق درجة مرتفعة من النجاح المهني. (بطرس حافظ، ٢٠٠٦، ص ٤٤٦)

وقد أوضحت نتائج دراسة ايرسى Ersay , E (٢٠٠٧) نتائج مشابهة حيث أشارت إلى أن وعي معلمي مرحلة ما قبل المدرسة بانفعالاتهم والتحكم فيها تكسبهم قدرة التعرف على انفعالات الأطفال وتقبلها حتى السلبية منها، كما أشارت الدراسة إلى أهمية العلاقة بين إدارة المعلمين لانفعالاتهم وطريقة استجاباتهم ومناقشاتهم لانفعالات الأطفال، وأشارت دراسة آن Ahn, H. (٢٠٠٥) إلى أن المعلمين يشاركون ببعض معتقداتهم في التنمية الانفعالية للأطفال تبعًا لدورهم ورؤيتهم، كما أشارت إلى الدور المهم للمعلم في مناقشة انفعالات الأطفال ومساعدتهم على إيجاد الكلمات المناسبة للتعبير عن الانفعال ومعرفة أسبابه.

وبالإضافة إلى ذلك فإن جودة إدارة الوقت تعد بعدًا مهمًا من أبعاد جودة الحياة حيث تشير بعض البحوث والدراسات السابقة إلى أن التدريب على إدارة الوقت يزيد من الشعور بالسعادة وجودة الحياة. (سهير سالم،٢٠٠١، ص٦٩)، (حسن الفنجرى، ٢٠٠٦، ص ٩٣)، (أسامة أبو سريع ومرفت شوقي وآخرين، ٢٠٠٦)

وقد أشارت دراسة كالهون Calhoun, T. (٢٠٠٨) إلى أن المعلمين الذين تلقوا تدريبًا على مهارات إدارة الوقت استطاعوا إنجاز المهام المطلوبة في وقتٍ أقل مع الأطفال مثل: تشجيع الأطفال على العمل الجماعي، استخدام أساليب تدريس مناسبة، وتفويض بعض المهام البسيطة للأطفال للقيام بها.

وتوصلت نتائج دراسة أوزكيليس Özkılıç, R. (٢٠٠٧) إلى أن سلوكيات المعلمين الذين شاركوا في أنشطة متعلقة بالإدارة الفعالة للوقت كانت أفضل من سلوكيات الآخرين في: إعداد الخطط التعليمية، إعطاء التوجيهات، سرعة انجاز الأنشطة الصفية، متابعة أعمال الأطفال، إعطاء المسئوليات للأطفال، الانتقال بين الأنشطة، تعديل سلوك الطفل غير المناسب، وأفادوا أنهم بحاجة إلى تطوير معارفهم ومهاراتهم في إدارة وقتهم.

والمتتبع للأبعاد السابقة لجودة الحياة يلحظ ارتباطًا قويًا بين تلك الأبعاد وتوافر بعض الكفايات المهنية، حيث أن المعلمة التي تم تحسين جودة أدائها في العمل وجودة إدارة وقتها تستخدم الأساليب السليمة في تعديل سلوك الأطفال وحل مشكلاتهم، وإدارة الوقت بكفاءة، وإعداد واستخدام الوسائل التعليمية والكمبيوتر في العملية التعليمية، والمعلمة التي تم تحسين جودة إدارة ضغوطها وانفعالاتها تحرص على تقبل الأطفال ومشاركتهم أعمالهم واهتماماتهم، والمساواة بينهم، وإعطائهم قدرًا مناسبًا من الحرية، وتشجيعهم على العمل الجماعي.

ويتبين مما سبق أهمية تحسين بعض أبعاد جودة الحياة بالرغم من ندرة البرامج الموجهة لتحسين تلك الأبعاد لدى معلمة رياض الأطفال في البيئة المصرية، ومن هنا جاءت فكرة الدراسة الحالية التي تستهدف تصميم برنامج لتحسين بعض أبعاد جودة الحياة ومعرفة أثره على توافر بعض الكفايات المهنية لدى المعلمة.

مشكلة الدراسة:

يتطلب العمل بمجال رياض الأطفال من المعلمة القيام بالعديد من الأدوار الصعبة والمهمة، وإذا لم يكن لديها المقدرة الكافية والكفاءة في أداء العمل، فإن ذلك يمثل مصدرًا للضغوط النفسية وبالتالي يقلل من إحساسها بجودة الحياة، وهذا ما يؤكد عليه ويلكينسون Wilkinson, C.,(٢٠٠١) أن الفرد الذي لا يملك المقدرة الكافية والكفاءة في أداء عمله يشعر بالعبء الكيفي نتيجة للصعوبة التي يعاني منها عند أداء عمله. (Wilkinson, C., 2001, P14)

وتوصلت دراسة منال حسان (١٩٩٧) إلى أن عدم قدرة المعلمة على التعامل مع كثير من مشاكل الأطفال مثل: العدوانية والسرقة، ونوبات الغضب الحادة من أهم مصادر الضغوط النفسية في عملها، كما توصلت نتائج دراسة سهام إبراهيم (٢٠٠٨) إلى أن المشكلات السلوكية الشائعة لدى الأطفال كالكذب والسرقة والنشاط الزائد مع عدم الدراية الكافية للمعلمة بالتعامل مع بعضها من أهم المشكلات التي تعوق معلمات رياض الأطفال عن أداء دورهن.

وتشير دراسة منال حسان (١٩٩٧) إلى أن قلة الخامات والوسائل التعليمية التي تناسب أطفال ما قبل المدرسة من مصادر الضغوط النفسية الخاصة بعمل معلمة الرياض، كما أوضحت نتائج دراسة رانيا صاصيلا (٢٠١٠) أن عدم كفاية الوسائل التعليمية والموارد المالية المتوفرة لشرائها من أهم الصعوبات التي تحول دون قيام المعلمات بتطبيق الأنشطة التربوية في رياض الأطفال، وأكدت دراسة ممدوح الجعفري (٢٠٠٠) أن صنع الوسائل هي واحدة من أكثر الاحتياجات التدريبية إلحاحًا لدى معلمات رياض الأطفال؛ حيث أن النقص في تدريب المعلمين التدريب الملائم على إنتاج الوسائل التعليمية من أهم معوقات استخدامها في التدريس. (عواطف عبد الحميد (أ)، ٢٠٠٩، ص١٤)

كما أشارت دراسة ممدوح الجعفري (٢٠٠٠) إلى أن استخدام الحاسوب هي واحدة من أكثر الاحتياجات التدريبية إلحاحًا لدى معلمات رياض الأطفال، وأوضحت دراسة هيرناندو Hernando, V (١٩٩٥) أن معلمات رياض الأطفال لا يحصلن على تدريب كافي لمهارات استخدام الحاسب الآلي، في حين تؤكد هناء عبد الرحيم (٢٠٠٦) على أن النقص في الإعداد والتدريب الكافي للمعلمة يعد من أهم الأسباب التي تؤدى إلى عدم نجاح دمج تكنولوجيا الحاسب الآلي في منهج ما قبل المدرسة. (هناء عبد الرحيم، ٢٠٠٦، ص١٥٦)

وتؤكد نتائج بعض الدراسات على انتشار الضغوط النفسية بين معلمات رياض الأطفال، لذا فهن بحاجة إلى التدريب على جودة إدارة ضغوطهن وانفعالاتهن، حيث أشارت نتائج دراسة أنسى قاسم (٢٠٠٠) إلى انتشار الضغوط النفسية بين معلمات رياض الأطفال، بنسبة ٨٨% وهى نسبة عالية بشكل دال، تتراوح من ضغوط متوسطة إلى شديدة، كما أشارت دراسة سيسنيروس واديث وآخرين Cisneros, C. ; Edith, J. & et al (٢٠٠٠) إلى قلق معلمي رياض الأطفال لوجود صراعات بين الروضة والمنزل، وكذلك الضغوط المتزايدة التي تواجههن نتيجة هذه الصراعات.

وتؤدى الضغوط التي تتعرض لها المعلمة إلى استنزاف انفعالي وأهم مظاهره: فقدان الاهتمام بالأطفال وتبلد المشاعر، ونقص الدافعية، والأداء النمطي للعمل، ومقاومة التغيير، وفقدان الابتكارية. (Schlichte, J. , Yssel, N. & Merbler, J., 2005, P36) ، كما يؤدي الغضب والتسلط الزائد من قبل المعلمة إلى عدم التحكم في إدارة انفعالاتها، ومن ثم عدم تحقيق القدر المناسب من النجاح المهني (بطرس حافظ، ٢٠٠٦، ص٤٤٩)، فالمعلم الذي يتسم بسرعة الغضب والانفعال قد يهيئ بيئة تعليمية تنأى بمتعلميها بعيدًا عن الفاعلية والإنجاز. (صلاح الدين عراقي، تحية عبد العال، ٢٠٠٥، ص١٦٢)، وهذا ما أوضحته دراسة ايرسي Ersay , E (٢٠٠٧) التي أشارت نتائجها إلى أن معلمي مرحلة ما قبل المدرسة الذين يعانون من حدة الانفعالات السلبية يميلون إلى استخدام العقاب مع أطفالهم.

ويؤكد طه عبد العظيم، سلامة عبد العظيم (٢٠٠٦) على أن فشل الأفراد في مواجهة وإدارة الضغوط بشكل فعال يؤثر سلبًا على أهدافهم وحياتهم. (طه عبد العظيم، سلامة عبد العظيم، ٢٠٠٦، ص٧٥)

كما تؤكد بعض الدراسات على حاجة معلمات رياض الأطفال إلى التدريب على إدارة وقتهن، حيث يشير أنسى قاسم (٢٠٠٠) إلى أن عامل ضغوط الوقت يمثل مصدرًا خطيرًا من مصادر الضغوط النفسية لدى المعلمات نتيجة محاولتهن تأدية الكثير من الأعمال في وقت واحد، وقد توصلت نتائج دراسة تشاو، وانج Wang, H & . Chao, p(٢٠٠٩) إلى أن سوء إدارة الوقت من قبل المعلمين كان مؤشرًا قويًا للإجهاد الانفعالي وانخفاض الإنجاز الشخصي، وأنه يجب تحسين مهارات إدارة الوقت للحد من الاحتراق النفسي للمعلمين.

يتبين مما سبق أن معلمة رياض الأطفال تعاني من الإجهاد الانفعالي وانخفاض الإنجاز الشخصي، وفقدان الاهتمام بالأطفال، وتبلد المشاعر، ونقص الدافعية، والأداء النمطي للعمل، ومقاومة التغيير، وفقدان الابتكارية، وكثرة استخدام العقاب مع الأطفال، وقد أشارت الدراسات السابقة إلى وجود علاقة دالة سالبة بين هذه الأعراض والشعور بجودة الحياة، مما يؤكد على ضرورة تحسين بعض أبعاد جودة الحياة (جودة الأداء في العمل، جودة إدارة الضغوط والانفعالات، جودة إدارة الوقت) لدى المعلمة، ومن خلال

الاطلاع على العديد من الدراسات والبحوث العربية لم تجد الباحثة – في حدود علمها – دراسات أعدت لتحسين تلك الأبعاد، مما دعا الباحثة إلى التفكير في إجراء دراسة تتناول تحسين بعض أبعاد جودة الحياة ومعرفة أثرها على توافر بعض الكفايات المهنية لدى المعلمة، ومن هنا جاءت مشكلة الدراسة الحالية مما يتطلب الإجابة على الأسئلة التالية:

١. ماالتصور المقترح لبرنامج تحسين بعض أبعاد جودة الحياة: (جودة الأداء في العمل، جودة إدارة الضغوط والانفعالات، جودة إدارة الوقت) لدى معلمة رياض الأطفال؟
٢. ما فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين بعض أبعاد جودة الحياة: (جودة الأداء في العمل، جودة إدارة الضغوط والانفعالات، جودة إدارة الوقت) لدى معلمة رياض الأطفال؟
٣. ما أثر البرنامج التدريبي في تنمية بعض الكفايات المهنية: (المعرفية، الوجدانية، المهارية) لدى معلمة رياض الأطفال؟

أهداف الدراسة:

بناءً على ما سبق ذكره فإن الأهداف الرئيسة للدراسة الحالية تتلخص فيما يلي:

١. إعداد برنامج لتحسين بعض أبعاد جودة الحياة لدى معلمة رياض الأطفال.
٢. تحسين بعض أبعاد جودة الحياة: (جودة الأداء في العمل، جودة إدارة الضغوط والانفعالات، جودة إدارة الوقت) لدى معلمة رياض الأطفال من خلال جلسات البرنامج التدريبي.
٣. التعرف على أثر البرنامج التدريبي على توافر بعض الكفايات المهنية: (المعرفية، الوجدانية، المهارية) لدى معلمة رياض الأطفال.

أهمية الدراسة:

١. تقديم نموذج للبرامج التدريبية التي تهدف إلى تحسين بعض أبعاد جودة الحياة لدى معلمة رياض الأطفال لتفعيله والاستفادة منه.
٢. مد المكتبة العربية والقائمين على التنمية المهنية لمعلمة رياض الأطفال ببعض الأدوات التي يمكن الاستفادة منها في دراسات مستقبلة، مثل: مقياس جودة الحياة لمعلمة رياض الأطفال وبطاقة ملاحظة الكفايات المهنية لمعلمة رياض الأطفال، والبرنامج التدريبي لتحسين بعض أبعاد جودة الحياة لدى معلمة رياض الأطفال.

مصطلحات الدراسة:

البرنامج المقترح: Suggested Program

المقصود بالبرنامج المقترح في الدراسة الحالية هو: الطرق والاستراتيجيات التي تخطط من قبل الدراسة وتتضمن مهارات وأنشطة لتحسين بعض أبعاد جودة الحياة يتم تدريب المعلمة عليها لتحقيق مستوى أداء جيد في بعض كفايات المعلمة المهنية.

جودة الحياة: Quality of Life

يعرف مجدي عبد الكريم جودة الحياة بأنها: درجة إحساس الفرد بالتحسن المستمر لجوانب شخصيته، وتهيئة المناخ المزاجي والانفعالي للعمل والإنجاز. (مجدي عبد الكريم، ٢٠٠٦، ص٨١)

وترى الباحثة أن جودة الحياة لمعلمة رياض الأطفال هي: إحساس المعلمة بالتحسن المستمر لجوانب شخصيتها نتيجة اكتسابها العديد من المهارات، وتشمل الأبعاد التالية:

جودة الأداء في العمل:

وتعني إجرائيًا في الدراسة الحالية: إدراك المعلمة لمستوى مهاراتها في: تعديل سلوك الطفل وحل مشكلاته، إنتاج الوسائل التعليمية، توظيف الكمبيوتر في رياض الأطفال.

جودة إدارة الضغوط والانفعالات:

إدارة الضغوط والانفعالات هي: العملية التي تعرف وتغير البواعث الضاغطة واستراتيجيات التعامل مع الأفكار الضاغطة والانفعالات والمشاعر المصاحبة لها. (Morrison, V. & Bennett, P., 2006, p374)

وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: إدراك المعلمة مدى ممارساتها للأساليب الفعالة في إدارة الضغوط والانفعالات وتشمل: (الاسترخاء، حديث الذات، إعادة تقييم الموقف، المساندة الاجتماعية، حل المشكلات، السلوك التوكيدي، ممارسة الأنشطة السارة، الدعابة والمرح، المقارنة الاجتماعية).

جودة إدارة الوقت:

إدارة الوقت هي: عملية مستمرة من التحليل والتخطيط والتنفيذ والمتابعة للوقت للوصول إلى الأهداف المنشودة. (حافظ فرج، محمد صبري، ٢٠٠٣، ص ١٨٢)، (يوسف عبد المعطي، ٢٠٠٥، ص ٥١٤)، (محمد الصيرفي، ٢٠٠٧، ص ١٣)

وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: إدراك المعلمة مدى اتباعها لمهارات الإدارة الفعالة للوقت وتشمل: (التحليل، التخطيط، التنفيذ، المتابعة).

الكفايات المهنية: Professional Competencies

يعرف طارق عبد الرؤف الكفايات المهنية لمعلمة رياض الأطفال بأنها: ما يجب أن تقوم المعلمة بأدائه من مهام تربوية أثناء تفاعلها مع الأطفال داخل الروضة، وتساعدها على اكتشاف وتنمية قدرات الأطفال أثناء اتصالها اليومي معهم في قاعة النشاط، وتشمل الكفايات التالية:

- كفايات معرفية: تهتم بالمعلومات التي يجب أن تعرفها المعلمة.
- كفايات وجدانية: تتمثل في الاتجاهات والقيم التي يجب أن تكتسبها المعلمة.
- كفايات مهارية: وتتمثل في المهارات والأنشطة التي يجب أن تقوم بها المعلمة أثناء العملية التعليمية. (طارق عبد الرؤف، ٢٠٠٨، ص ٨٣- ٨٦)

وترى الباحثة أن الكفايات المهنية لمعلمة رياض الأطفال هي المعارف والاتجاهات والمهارات التي تحتاجها المعلمة للقيام بمهام عملها وتظهر في شكل سلوكيات داخل قاعة النشاط تساعدها على اكتشاف وتنمية قدرات الأطفال والتواصل معهم.

وتعرف الباحثة الكفايات المهنية إجرائيًا: "بأنها الدرجة الكلية التي تحصل عليها المعلمة في بطاقة ملاحظة الكفايات المهنية"، والتي تتمثل فيما يلي:

الكفايات المعرفية:

وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: معارف ومعلومات المعلمة الخاصة باستخدام الأساليب السليمة في تعديل سلوك الأطفال وحل مشكلاتهم، وإدارة الوقت.

الكفايات الوجدانية:

وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: الاتجاهات والقيم التي تعكسها المعلمة من خلال سلوكها مع الأطفال وتتضمن: تقبل الأطفال، والمساواة بينهم، وإعطائهم قدرًا مناسبًا من الحرية، وتشجيعهم على المناقشة والحوار والتعاون فيما بينهم، ومشاركتهم في أعمالهم وفي اتخاذ القرارات، وضبط انفعالاتها معهم.

الكفايات المهارية:

وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: مهارات المعلمة في إعداد واستخدام الوسائل التعليمية والكمبيوتر في العملية التعليمية.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على عينة قوامها (٣٠) معلمة من معلمات رياض الأطفال العاملات بالمدارس الحكومية بإدارة غرب بمحافظة الفيوم، تم تقسيمهن إلى مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، وشملت كل عينة (١٥) معلمة.

أولًا - مفهوم جودة الحياة:

مفهوم جودة الحياة هو مفهوم نسبي يختلف من شخص لآخر استنادًا إلى المعايير التي يعتمدها لتقويم حياته ومتطلباتها ويحدد من خلالها الأشياء المهمة والأكثر أهمية التي تحقق سعادته في الحياة، ويرجع العارف بالله الغندور (١٩٩٩) صعوبة هذا التحديد للأسباب التالية:

١- حداثة المفهوم على مستوى التناول العلمي الدقيق.

٢ – يعتبر المفهوم (ذو أوجه متعددة) فهو يستخدم أحيانًا للتعبير عن الرقي في مستوى الخدمات المادية والاجتماعية التي تقدم للأفراد، كما يستخدم للتعبير عن إدراكهم لمدى قدرة هذه الخدمات على إشباع حاجاتهم المختلفة.

٣- استخدام هذا المفهوم لا يرتبط بمجال محدد من مجالات الحياة أو بفرع معين من فروع العلم.

٤- أصحاب كل تخصص يرون أنهم الأحق باستخدام هذا المفهوم والبحث في متغيراته من داخل تخصصهم. (العارف بالله الغندور، ١٩٩٩، ص١٦-١٧)

ويعرف موريسون، بينيت Morrison, V. & Bennett, P. (٢٠٠٦) جودة الحياة: بأنها تقييم الفرد لخبرته الحياتية عمومًا في وقت من الأوقات. (Morrison, V. & Bennett, P., 2006 , p397)

فمفهوم جودة الحياة يتضمن الرضا عن الذات والجوانب الأساسية في حياة الفرد كما يقدرها بنفسه. (أسامة أبو سريع، مرفت شوقي وآخرين، ٢٠٠٦، ص٢٠٧)

ويعرفها رينوك Renwick, R. (٢٠٠٦) بأنها: الدرجة التي يشعر عندها الفرد بأهمية ما يملك مهما كان ضئيلًا ويستمتع به فهي نتاج خبرة الفرد ورضاه عن إمكانياته. (عفاف عويس، ٢٠٠٦، ص ٣٠٥)

أما محمود منسي، وعلى كاظم (٢٠٠٦) فيعرفان جودة الحياة بأنها: شعور الفرد بالرضا والسعادة وقدرته على إشباع حاجاته من خلال ثراء البيئة ورقي الخدمات التي تقدم له في المجالات الصحية والاجتماعية والتعليمية والنفسية، مع حسن إدارته للوقت والاستفادة منه ". (محمود منسي، وعلى كاظم،٢٠٠٦، ص ٦٥)

ولقد وضعت منظمة World Health Organization تعريفًا لمفهوم جودة الحياة على أنه: إدراك الفرد لوضعه المعيشي في سياق أنظمة الثقافة الصحة العالمية والقيم في المجتمع الذي يعيش فيه، وعلاقة هذا الإدراك بأهدافه وتوقعاته ومستويات اهتمامه.

(Foley, P. ; Roche, J. & Tucker, S., 2001, P80) (Morrison, V. & Bennett, P., 2006, P397) (Fernandez, M. & Rocha, V., 2009, P16)

ويعرفها مجدي عبد الكريم (٢٠٠٦) بأنها: درجة إحساس الفرد بالتحسن المستمر لجوانب شخصيته، وتهيئة المناخ المزاجي والانفعالي المناسبين للعمل والإنجاز. (مجدي عبد الكريم، ٢٠٠٦، ص٨١)

تعقيب على التعريفات السابقة:

من ملاحظة ما تم عرضه عن مفهوم جودة الحياة يتضح أنه:

- مفهوم نسبي يختلف من فرد لأخر حسب المعايير التي يتخذها لتقويم حياته وتحسين جودتها.
- ارتباطه بمجموعة أخرى من المفاهيم الإيجابية مثل: السعادة والرضا ومعنى الحياة.
- اشتماله على جانبين أساسيين هما الجانب المادي مثل: المسكن والمأكل والملبس...، والجانب الذاتي الذي يمثل مدى إدراك الفرد لقدرة الجانب المادي على إشباع حاجاته وتحقيق سعادته.
- أهمية الجانب الذاتي في تحقيق جودة حياة الفرد، فامتلاك المال لا يعنى تحقيق السعادة، بل مدى استفادة الفرد من إمكاناته لتحسين جودة حياته.

وترى الباحثة أن جودة الحياة لمعلمة رياض الأطفال هي: إحساس المعلمة بالتحسن المستمر لجوانب شخصيتها نتيجة اكتسابها العديد من المهارات.

ثانيًا ـ قياس جودة الحياة:

تعددت وجهات النظر حول أبعاد جودة الحياة وكيفية قياسها، فارتكز البعض في تحديدهم لطبيعة هذا المفهوم على الجوانب الذاتية والبعض اهتم بالجوانب الموضوعية، والبعض الآخر اهتم بالجانبين معًا.

وبالنسبة لإمكانية قياس جودة الحياة فقد اختلف الباحثون، فمنهم من يرى بعدم إمكانية هذا القياس مستندًا إلى أن القياس الموضوعي يكون للأشياء الكمية فتكون النتائج دقيقة، وفى المقابل قد ذهب البعض إلى إمكانية قياس جودة الحياة من خلال المظاهر أو المؤشرات الموضوعية مثل: مستوى الدخل والمستوى التعليمي وحجم الخدمات الاجتماعية التي يقدمها المجتمع للفرد، وما لبث أن أدرك العلماء المهتمون بمثل هذه القياسات أن البيانات التي تخرج بها لا تعبر عن جودة الحياة بقدر ما تعبر عن الجانب الاقتصادي الكمي لحياة الأفراد، أما جودة الحياة فهي شيء آخر يعبر في الغالب عن إدراك الفرد لهذا الكم واتجاهاته نحوه واستجابته له بشكل قد يحقق أو لا يحقق له الرضا العام عن حياته أو عن مجال معين أو أكثر من مجالات الحياة. (العارف بالله الغندور، ١٩٩٩، ص ١١٩)

ثالثًا ـ تحسين جودة الحياة:

أصبح تحسين جودة حياة الإنسان من أهداف الدراسات الإنسانية في الوقت الحاضر، فقد حاول الباحثون على اختلاف تخصصاتهم قياس كيفية إدراك الإنسان لنوعية حياته واكتشاف العناصر الرئيسة التي تساهم بدرجة أو بأخرى في تحسين جودة حياته.

إن تطبيق معايير جودة الحياة على التعليم والمعلمين بصفة خاصة، يجعله متضمنًا لكل ما يؤدي إلى جودة العملية التعليمية لتشمل: جودة المناهج، جودة أداء المعلم، جودة الإدارة التعليمية وغيرها من العناصر التربوية.

وتعدد فوقية رضوان (٢٠٠٥) معايير جودة حياة المعلم لتشمل مستويات متعددة منها: المستوى العقلي والشخصي والمهني، وبغض النظر عن المستوى الذي تنتمي إليه هذه المعايير، فكلها تؤثر في جودة حياته المهنية، وينعكس ذلك على جودة عناصر العملية التعليمية الأخرى، من هنا جاء الاهتمام بتحسين جودة حياة المعلمين باعتبارهم من أهم عناصر العملية التعليمية. (سعيد الظفري، نوار الرواحية، ٢٠٠٦، ص١٠٣-١٠٤)، ومعلمة رياض الأطفال بصفة خاصة تحتاج إلى تحسين جودة حياتها؛ نظرًا لكثرة الضغوط النفسية التي تعاني منها في عملها، وهذا ما أشارت إليه دراسة فرناندیز وروشا Fernandez , M. & Rocha, V. (٢٠٠٩) أن مهنة التدريس تتطلب من المعلمين آداء مهام صعبة، وأنهم أقل إحساسًا بجودة الحياة فهم بحاجة إلى تحسين جودة حياتهم.

فقد أوضح العارف بالله الغندور (١٩٩٩) أن نوعية حياة الإنسان قابلة للتحسين باستخدام البرامج الإرشادية والعلاجية والتي تأكد أثرها الإيجابي على حالته النفسية وبالتالي على جودة حياته، ولذا أوصى بتوجيه مزيد من الجهود لدراسة وسائل تحسين جودة الحياة لدى الإنسان. (العارف بالله الغندور، ١٩٩٩، ص١٥١)

وقد أثبتت بعض البحوث والدراسات السابقة أنه يمكن زيادة الشعور بالسعادة لدى الأفراد من خلال عدة أساليب منها: تدريبهم على إدارة مشاعرهم وإدارة وقتهم. (سهير سالم،٢٠٠١، ص٦٩)

ويذكر مجدي عبد الكريم (٢٠٠٦) عدة خطوات مهمة يستطيع الفرد استخدامها للوصول إلى جودة الحياة هي:

١. بناء الوعي بضرورة الحاجة إلى التحسين والتطوير.
٢. تحديد أهداف التحسين المستمر للأداء.
٣. بناء تنظيم لتحقيق تلك الأهداف. (مجدي عبد الكريم، ٢٠٠٦، ص٨١)

ويشير حسن الفنجري (٢٠٠٦) إلى إمكانية زيادة الشعور بالسعادة لدى الأفراد من خلال تغيير نمط الحياة Life Style والمفاهيم الخاطئة التي يتبناها الفرد وتدريبه على مهارات: إدارة الوقت وإدارة المشاعر والانفعالات. (حسن الفنجرى، ٢٠٠٦، ص ٩٣-١٠٠)

كما حددت فيرا بيفر (٢٠٠٤) مجموعة من الأساليب التي تجعل الفرد سعيدًا وراضيًا بأداء مجموعة من التمرينات السريعة والتي تساعده على الحفاظ على تماسكه وقوته، وهي أيضًا بمثابة إسعافات أولية فعالة لإعادة العقل والجسم والمشاعر إلى حالتها الطبيعية الإيجابية. (فيرا بيفر، ٢٠٠٤، ص٧٩-١٩٥)

واستخدمت بعض الدراسات طرقًا واستراتيجيات معينة من أجل تحسين جودة الحياة مثل: دراسة خالد الضعيف (٢٠٠٥) التي اعتمدت على أسلوب حل المشكلات ومهاراتها، ودراسة أسامة أبو سريع ومرفت شوقي وآخرين (٢٠٠٦) التي اعتمدت على مهارات عدة منها: مهارات إدارة الضغوط ومهارات إدارة الوقت، ودراسة عبد الحميد حسن وراشد المحرزي وآخرين (٢٠٠٦) التي أشارت نتائجها إلى أن معدل استخدام الفرد لاستراتيجيات مقاومة الضغوط أساس لتحسين جودة حياته.

وقد استفادت الباحثة مما سبق في تحديد محتوى البرنامج وأنشطته واختيار الاستراتيجيات المناسبة لتحسين بعض أبعاد جودة الحياة (جودة الأداء في العمل، جودة إدارة الضغوط والانفعالات، جودة إدارة الوقت) لدى المعلمة.

جودة الأداء في العمل:

١- علاقة العمل بجودة الحياة:

يعتبر العمل من أهم أبعاد جودة الحياة؛ حيث يحتل مكانة كبيرة في حياة الفرد الذي يقضي ما يعادل ثلث حياته يزاول عملًا كوسيلة لإشباع حاجاته الأساسية والنفسية،

فالعمل يؤثر بدرجة كبيرة على جودة حياة الفرد، وهذا ما أكدت عليه دراسة تيرهوني.Terhune, M (٢٠٠٦)، ودراسة عبد الحميد حسن وراشد المحرزي وآخرون (٢٠٠٦)، ودراسة فرنانديز وروشا Fernandez , M. & Rocha, V. (٢٠٠٩).

أشار جدج وواتاناب Judje, T. & Watanabe, S. (١٩٩٤) إلي أن جودة العمل أو ما يطلق عليه رضا الفرد عن العمل وسعادته به يرتبط ارتباطًا ايجابيًا بالرضا عن الحياة. (Judje, T. & Watanabe, S. ,1994, P102)

ويذكر بينن Benen, M. أن من أهم العوامل التي ترتبط بالسعادة في العمل؛ حيث يؤثر الرضا عن العمل على الرضا عن الحياة بوجه عام كما يؤثر علي الصحة والصحة النفسية. (حسن الفنجري، ٢٠٠٦، ص٧٥)

ويشير فريح العنزي (٢٠٠١) إلى وجود ارتباط وثيق بين الرضا عن العمل والشعور العام بالرضا عن الحياة؛ حيث يمثل العمل جانبًا أساسيًا من الحياة. (فريح العنزي،٢٠٠١، ص ٣٥٤)

وقد حدد فلو فيلد Fallow Field (1990) في (محمود منسي، علي كاظم، ٢٠٠٦، ص٦٥) المؤشرات المهنية من أهم مؤشرات جودة الحياة والتي تتمثل في قدرة الفرد على تنفيذ مهام وظيفته والتوافق مع واجبات عمله.

وتعرف جودة الأداء في العمل في الدراسة الحالية بأنها: "إدراك المعلمة لمستوى مهاراتها في: تعديل سلوك الطفل وحل مشكلاته وإنتاج الوسائل التعليمية، وتوظيف الكمبيوتر في رياض الأطفال".

٢- حاجة المعلمة إلى تحسين جودة الأداء في العمل:

يتطلب العمل بمجال رياض الأطفال من المعلمة القيام بالعديد من الأدوار الصعبة والمهمة، وإذا لم يكن لديها المقدرة الكافية والكفاءة في أداء العمل، فإن ذلك يمثل مصدرًا للضغوط النفسية وبالتالي يقلل من إحساسها بجودة الحياة، وهذا ما يؤكد عليه ويلكينسون Wilkinson, C.,(٢٠٠١) أن الفرد الذي لا يملك المقدرة الكافية والكفاءة في أداء عمله يشعر بالعبء الكيفي نتيجة للصعوبة التي يعاني منها عند أداء عمله. (Wilkinson, C., 2001, P14)، ولهذا تؤكد أميرة زايد (٢٠١٠) على ضرورة الارتقاء بأداء المعلم وتحسين نوعية العمل المنوط به. (أميرة زايد، ٢٠١٠، ص ٢٤)

وتؤكد إيناس الشتيحي (٢٠١٠) على ضرورة مساعدة المعلمة على بلوغ درجة عالية من الجودة في الأداء بما يتوافق مع معطيات العصر، وذلك من خلال:

- إكساب المعلمة مزيدًا من المعارف والمهارات والاتجاهات التي تعينها على أداء مهامها.

- الوقوف على كل ما هو جديد في مجال تربية الطفل بداية من بيئة الروضة ووصولًا إلى النمو الشامل المتكامل للطفل ومرورًا بكل ما يتطلبه هذا من مناهج ووسائل تعليمية وتكنولوجية، وأساليب تربية.
- إعداد المعلمة لأدوارها الجديدة في عصر الإنترنت.
- تأهيل المعلمة للتعامل مع تكنولوجيا التعليم في القرن الواحد والعشرين. (إيناس الشتيحي، ٢٠١٠، ص١١)

وهذا ما تؤكده مها بسيوني (٢٠٠٨) حيث تحتاج معلمة رياض الأطفال إلى دورات تدريبية وتنشيطية تركز على تطوير المهارات أكثر من التركيز على الجانب النظري؛ حيث توفر القاعدة الأساسية والتقنية المطلوبة كأداة لتحقيق الأهداف المحددة للعملية التعليمية، على أن تكون مصحوبة بورش عمل تطبيقية. (مها بسيوني، ٢٠٠٨، ص٤١)

وقد أكدت معظم الدراسات على حاجة المعلمة إلى التدريب على بعض المهارات لتحسين جودة أدائها في العمل، ومنها: تعديل سلوك الطفل وحل مشكلاته، إنتاج الوسائل التعليمية، توظيف الكمبيوتر في رياض الأطفال، مثل: دراسة هيرناندو Hernando, V.(١٩٩٥) ودراسة ولاء حنفي (٢٠٠٦)، ودراسة شن، شانج Chen , J & chang C , (٢٠٠٦)، ودراسة سلوى مرتضى (٢٠٠٩)، ودراسة كو Kuo, C. (٢٠١٠).

٣- مهارات الأداء في العمل:

(أ) تعديل سلوك الطفل وحل مشكلاته:

أكدت دراسة سلوى مرتضى (٢٠٠٩) على أن تدريب معلمات الرياض على حل المشاكل السلوكية للأطفال وتعديل سلوكهم من المقترحات المهمة لمواجهة تحديات العنف والتطرف في هذا العصر.

وقد أسفرت نتائج دراسة ولاء حنفي (٢٠٠٦) عن أهمية تدريب المعلمة على كيفية مواجهة مشكلات الأطفال لتحسين أدائها، وقد توصلت دراسة منال حسان (١٩٩٧) إلى أن عدم قدرة المعلمة على التعامل مع كثير من مشاكل الأطفال مثل: العدوانية، السرقة، نوبات الغضب الحادة من أهم مصادر الضغوط النفسية في عملها.

وأكدت نتائج دراسة سهام إبراهيم (٢٠٠٨) على أن المشكلات السلوكية الشائعة لدى الأطفال كالكذب والسرقة والنشاط الزائد مع عدم الدراية الكافية للمعلمة بالتعامل مع بعضها من أهم المشكلات التي تعوق معلمات رياض الأطفال عن أداء دورهن، ويوضح مفيد نجيب ، زيدان نجيب (٢٠٠٢) أن تعديل السلوك وسيلة تربوية تعمل على تحقيق أهداف تربية الأطفال وفق أسس ومبادئ تربوية معينة، فالمشاكل السلوكية التي يمكن أن تحدث في البيت أو الروضة تعتمد في حلها على استراتيجيات وأساليب تعديل السلوك، وذلك بتنمية الصالح والسوي منها وتثبيته أو تحسينه، وفي المقابل محاربة وإزالة السلوك الشاذ المؤذي للطفل ولغيره، فبرامج تعديل السلوك وسائل يمكن عن طريقها

تحقيق مثل هذه الأهداف خلال مراحل نمو الطفل المختلفة. (مفيد نجيب، زيدان نجيب، ٢٠٠٢، ص٢٧٦)

وتعديل سلوك الطفل يعني: مساعدته في تعلم سلوك مقبول وتعديل مظاهر السلوك السلبية، التي شاعت بكثرة في رياض الأطفال، ومن هذه المظاهر السلبية التي يقوم بها بعض الأطفال:

- التعبير عن الغضب بالتصرفات الصبيانية السيئة كالرفس والعض والتخريب واستعمال الكلمات البذيئة وغير ذلك.
- خطف المواد والألعاب من أيدي الأطفال الآخرين.
- ضرب طفل لآخر بسبب أو بدون سبب.
- التكلم بصوت عال.
- الصراخ والبكاء باستمرار عندما لا يحصل على ما يريد.
- ترك الألعاب والمواد والكتب مبعثرة دون إعادتها إلى مكانها.
- الاعتماد على المعلمة في أمور الطعام والحمام.
- الرفض الكلي أحيانًا الاشتراك في اللعب مع الأطفال الآخرين.
- عدم الإحساس بالمسئولية في إنجاز الأعمال.
- تخريب أعمال الآخرين. (عواطف عبد الحميد (ب)،٢٠٠٩، ص٣٠-٣١)

ويجب أن تعي المعلمة مجموعة من العوامل تؤثر في سلوك الطفل السلبي قبل أن تتعامل معه، تحددها ايفال عيسى (٢٠٠٥) في: خطوط إرشادية حاسمة، الصحة والمشاكل ذات الصلة بها، المزاج الفردي، عائلة الطفل (ايفال عيسى، ٢٠٠٥، ص٨٢-٨٧)، ويمر تعديل السلوك بعدة خطوات تتبعها المعلمة هي: تحديد السلوك السلبي، تحديد الظروف المتصلة بالسلوك، تحديد المتغيرات المسئولة عن استمرارية حدوث السلوك، ملاحظة السلوك المشكل، تسجيل البيانات، اختيار أساليب تعديل السلوك المناسبة، تحديد البيانات، إجراء التعديلات اللازمة. (ناجي عبد العظيم، ٢٠٠٦، ص١٧١-١٧٣)

مما سبق ترى الباحثة ضرورة تدريب معلمات رياض الأطفال على الأساليب المختلفة لتعديل السلوك مثل: التعزيز، العقاب، الانطفاء (المحو)، الإقصاء (العزل)، التلقين، التشكيل، التسلسل، النمذجة، وكيفية توظيفها في حل مشكلات الأطفال السلوكية.

(ب) إنتاج الوسائل التعليمية:

يعتبر أطفال الروضة في مرحلة الحصول على المعلومات الخارجية واكتساب الخبرات باستخدام حواسهم، وبالتالي يجب على المعلمات تصميم وسائل تعليمية ملائمة للوصول إلى الأهداف المتوقعة.

وتشير دراسة منال حسان (١٩٩٧) إلى أن قلة الخامات والوسائل التعليمية التي تناسب أطفال ما قبل المدرسة من مصادر الضغوط النفسية الخاصة بعمل المعلمة.

وأوضحت دراسة ممدوح الجعفري (٢٠٠٠) أن صنع الوسائل من أكثر الاحتياجات التدريبية إلحاحًا لدى معلمات رياض الأطفال، وأشارت نتائج دراسة رانيا صاصيلا (٢٠١٠) إلى أن عدم كفاية الوسائل التعليمية والموارد المالية المتوفرة لشرائها من أهم الصعوبات التي تحول دون قيام المعلمات بتطبيق الأنشطة التربوية في رياض الأطفال، كما أشارت عواطف عبد الحميد (٢٠٠٩) إلى أن النقص في تدريب المعلمين التدريب الملائم على إنتاج الوسائل التعليمية من أهم معوقات استخدامها في التدريس. (عواطف عبد الحميد (أ)،٢٠٠٩، ص١٤)

والوسائل التعليمية هي: مجموعة الأدوات والأجهزة التعليمية التي تستخدمها المعلمة أو الأطفال أو كلاهما داخل قاعة النشاط لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة. (عواطف عبد الحميد (ب)، ٢٠٠٩، ص٨٣)

وعرفها كو Kuo, C. (٢٠١٠) بأنها: الأدوات المستخدمة لتعزيز الأداء التدريسي وتيسير معرفة وفهم المتعلمين، ولها مجموعة من الوظائف تتمثل في التالي:

١. إثارة الدافعية للتعلم وجذب الانتباه.
٢. نقل المعلومات غير المقيدة بالوقت والمساحة.
٣. توفير تدريبات جماعية وفردية.
٤. تغيير الاتجاه نحو التعلم من خلال تشجيع التفاعل التعليمي.
٥. كسر حواجز اللغة وإثراء المحتويات التعليمية.
٦. استغلال الوقت في التدريس والتعليم المستقل.
٧. قيام المعلمين بدور أكثر فاعلية وتشجيع الأداء التدريسي. Kuo, C., 2010, (P172-173)، لذا تؤكد الدراسة على ضرورة تزويد المعلمين بفرص الحصول على التدريب من أجل تحسين المفاهيم والمعرفة والمهارات المهنية لإنتاج واستخدام الوسائل التعليمية.

مما سبق ترى الباحثة ضرورة تدريب معلمات رياض الأطفال على إنتاج أنواع مختلفة من الوسائل مثل: عرائس الإسفنج، الأشغال الورقية، التشكيل بالعجائن، نماذج الديوراما، وسائل مبتكرة من خامات البيئة، وتوظيفها مع الأطفال.

(ج) توظيف الكمبيوتر في رياض الأطفال:

لكل عصر سماته وخصائصه؛ فالعصر الحالي هو عصر المعلومات والتطور التكنولوجي العالمي الذي انعكس على عمليتي التعليم والتعلم وتزايد استخدام التقنيات المعلوماتية في مجال التعليم؛ حيث اختلفت أدوار المعلم بشكل جوهري بين الماضي والحاضر، فأصبح للمعلم عامة ولمعلمة رياض الأطفال خاصة في عصر الإنترنت أدوارًا ترتبط بتصميم التعليم وتوظيف التكنولوجيا، وتشجيع تفاعل الأطفال، وتطور التعلم الذاتي لديهم. (إيناس الشتيحي،٢٠١٠، ص ١٦)

وتشير نتائج دراسة ولاء حنفي (٢٠٠٦) إلى أهمية تدريب المعلمة على كيفية توظيف الكمبيوتر في رياض الأطفال لتحسين أدائها، وتؤكد دراسة شن، شانج Chen , J. & chang , C. (٢٠٠٦) على ضرورة التدريب على تكنولوجيا الحاسب الآلي كسياسة لتطوير المعلم.

ويشير هول، هيجينس Hall, E. & Higgins, S. في (هناء عبد الرحيم،٢٠٠٦، ص١٥٥) إلى أن التدريب الكافي على استخدام الحاسب الآلي يساعد المعلمة على الانتقال السريع بين المراحل التي تمر بها في علاقتها مع الكمبيوتر وتشمل هذه المراحل:

١. مرحلة الدخول في مجال التكنولوجيا Entry: المعلمات لا يفضلن التعامل مع التكنولوجيا وهن بالفعل لا يستخدمنها.
٢. مرحلة تبني وجهة النظر Adoption : المعلمات اللاتي يستخدمن التكنولوجيا بدلًا من الطرق التقليدية، ولديهن إتقان لعملية التعامل ولكن لم يغيرن من الأساليب التي يستخدمنها في التعليم.
٣. مرحلة التكيف Adaptation: المعلمات اللاتي يقتنعن بأن استخدام الكمبيوتر يؤدي إلى توفير الوقت ويتيح للتلاميذ أداءات التفكير العليا، ولكن يكتفين بأساليبهن للحصول على تغذية راجعة جيدة.
٤. مرحلة التخصيص Appropriation: معلمات لديهن ثقة ومهارة لاستخدام التكنولوجيا في تطوير التعليم واستغلال خصائص التعامل مع الكمبيوتر المتمثلة في التواصل والتعاون.
٥. مرحلة الاختراع Invention: المعلمات اللاتي قمن بدمج وتكامل الطاقة الكامنة للتكنولوجيا مع رؤيتهن الشخصية في التدريس والتعليم، بدأن في تطوير بيئات تعلم جديدة.

فالتدريب على استخدام الحاسب الآلي يصقل مهارات المعلمة لمواكبة التطور التكنولوجي، وهذا ما توصلت إليه نتائج دراسة هيرناندو Hernando, V. (١٩٩٥) من تحسين مهارات المعلمات المتدربات في استخدام الحاسب الآلي مثل: إتقان مهارات معالجة الكلمات وتصميم وثائق مرتبطة بالروضة تتضمن رسومًا وأشكالًا بيانية وتوضيحية، وتعلم صيانة الحاسب الآلي، وإتقان استخدامه لتطبيقه في التدريس وإدارة الفصول، كما توضح الدراسة أن معلمات رياض الأطفال لا يحصلن على تدريب كافي لمهارات استخدام الحاسب الآلي.

وتؤكد هناء عبد الرحيم (٢٠٠٦) على أن النقص في الإعداد والتدريب الكافي للمعلمة يعد من أهم الأسباب التي تؤدي إلى عدم نجاح دمج تكنولوجيا الحاسب الآلي في منهج ما قبل المدرسة. (هناء عبد الرحيم، ٢٠٠٦، ص ١٥٦)

مما سبق ترى الباحثة ضرورة تدريب المعلمات على كيفية توظيف برامج الكمبيوتر في مجال رياض الأطفال مثل: أساسيات برنامج " العروض التقديمية Power Point "، وتوظيفه في عرض برنامج تعليمي للطفل، وأساسيات برنامج الفوتوشوب Photo Shop، وتوظيفه في إنتاج بطاقات مصورة للطفل.

ثانيًا - جودة إدارة الضغوط والانفعالات:

يوصف العصر الذي نعيش فيه بأنه عصر الضغوط، وهي من أخطر ما يهدد حياة الإنسان، وتأتي نتيجة تعرضه لكثير من مواقف الفشل والإحباط في تحقيق رغباته وإشباع حاجاته.

والتوافق الناجح لا يعني حذف أو إزالة كل مصادر الضغوط والانفعالات السلبية، ولا السعادة الدائمة أو

الحياة بدون ألم أو إحباط، فالإنسان السوي يواجه المشاكل ويتعامل معها ويتخطاها؛ حيث تكسبه مهارات

التوافق وتساعده على النمو والتقدم. (Wade, C. & Tavris, C., 1999, p426)

١- مفهوم إدارة الضغوط والانفعالات:

الضغوط هي: عملية التفاعل بين الفرد والمواقف الضاغطة لمواجهة الأحداث والاضطرابات التي يمر بها والتي تسبب له نوعًا من التغيرات السلوكية والجسمية، ويعرف موريسون، بينيت Morrison, V. & Bennett, P. (٢٠٠٦) الضغط بأنه: حالة سلبية انفعالية نفسية تنتج عن استجاباتنا الإدراكية لما يحدث حولنا من أحداث (Morrison, V. & Bennett, P., 2006, p371)

ويشير ليندين Linden, C. (٢٠٠٣) إلى أن الضغط النفسي حالة تؤثر في الجوانب الانفعالية للفرد وفى عملية تفكيره وحالته الجسدية، ويرى أن هذه الحالة تؤثر على نحو سلبي في تفكير الأفراد وسلوكهم وحالتهم الصحية. (Linden, C., 2003, p10)، ويؤكد توماس Thomas, M. (٢٠٠٣) على أن الضغط حالة من الشدة النفسية تتطلب من الفرد التكيف معها. (Thomas, M., 2003, P6)

أما الانفعال فيعرفه دوفي، أتواتر Duffy, K. & Atwater, E. (٢٠٠٤) بأنه: قالب معقد من التغيرات يشمل أربع مكونات هي: الإثارة النفسية والشعور الذاتي والعمليات المعرفية وردود الأفعال السلوكية. (Duffy, K. & Atwater, E., 2004, P183)

ويوضح روبرت Robert, F. (٢٠٠٢) أن الطبيعة المعقدة للانفعالات قد تكون السبب وراء تعدد التعريفات المقترحة لها، وقد قدم كلينجينا ، وكلينجينا P. Kleinginna , A. & kleinginna, تعريفًا يضم العناصر الرئيسة في التعريفات المختلفة، وطبقًا لهذا التعريف تكون الانفعالات نتيجة التفاعل بين عوامل ذاتية وعوامل بيئية وعمليات عصبية وهرمونية، وقد دعما تعريفهما بالملاحظات التالية:

- ينتج عن الانفعالات خبرات عاطفية كالسرور والاستياء.
- تدفعنا الانفعالات لتكوين تفسيرات إدراكية لنرجع السبب إلى أنفسنا أو للبيئة علي سبيل المثال.
- تحفز الانفعالات مجموعة من التكيفات الداخلية لزيادة معدل ضربات القلب على سبيل المثال.
- تخرج الانفعالات سلوكيات معينة -والتي تكون غالبًا وليس دائمًا- تعبيرية كالضحك والبكاء، أو غائية للمساعدة أو للتفادي أو تكيفية كالتخلص من تهديد محتمل لحياتنا مثلًا.(Robert, F., 2002 , P239)

أما مفهوم إدارة الضغوط والانفعالات فيعرفه موريسون، بينيت Morrison, V. & Bennett, P. (٢٠٠٦) بأنه: العملية التي تعرف وتغير البواعث الضاغطة واستراتيجيات التعامل مع الأفكار الضاغطة والانفعالات والمشاعر المصاحبة لها. (Morrison, V. & Bennett, P., 2006, p374)

من خلال العرض السابق لمفهوم إدارة الضغوط والانفعالات يمكن تعريفه إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنه: إدراك المعلمة مدى ممارساتها للأساليب الفعالة في إدارة الضغوط والانفعالات وتشمل: (الاسترخاء، حديث الذات، إعادة تقييم الموقف، المساندة الاجتماعية، حل المشكلات، السلوك التوكيدى، ممارسة الأنشطة السارة، الدعابة والمرح، المقارنة الاجتماعية).

٢- العلاقة بين الضغوط والانفعالات:

أغلب الناس يحاولون كبت مشاعرهم لبعض الوقت، ولكن بعض الناس يفعلون ذلك أغلب الوقت، فهم يتصفون بسمة الكبت الانفعالي؛ حيث يعمدون إلى إنكار مشاعر القلق والغضب أو الخوف ويتظاهرون أن كل شيء جيد، ولكن عندما يواجهون مواقف مثيرة للمشاعر أو ضاغطة، تظهر استجاباتهم الفسيولوجية مثل: زيادة معدل ضربات القلب وارتفاع ضغط الدم، فهؤلاء الناس في خطر التعرض للأمراض من الذين يعترفون بمشاعرهم، فلكل شخص لحظات خاصة من الحزن، ولكن عند الاحتفاظ بمشاعر الحزن أو القلق أو الخوف لمدة طويلة ربما تزيد الضغوط والمخاطر الصحية، كما أن العيش طوال الوقت في مشاعر سلبية يمثل ضغطًا على الجسد، وفى نفس الوقت فإن الضغوط الحياتية تشعل المشاعر السلبية.

لذا تقترح الصحة النفسية طريقًا وسطيًا هو أن نتعلم كيف نتعرف على انفعالاتنا السلبية ونتعامل معها بدون التأمل فيها أو تركها تسيطر على حياتنا وتفسد علاقاتنا، بإتباع الطرق الأكثر تأثيرًا للتوافق مع مشاكل الحياة. (Wade, C. & Tavris, C., 1999, P419)

٣- وظيفة الانفعالات:

الحياة مليئة بالتحديات والضغوط والمشاكل التي نواجهها، وتوجد الانفعالات كحلول لهذه التحديات والضغوط والمشاكل؛ حيث تتناسق المشاعر والتعبيرات الانفعالية لتشكل موقعنا تجاه البيئة، وتمدنا باستجابات محدودة ومؤثرة ومناسبة للمشاكل الطبيعية والاجتماعية التي تواجهنا في الحياة؛ حيث تؤثر على الطريقة التي نفكر ونشعر ونتصرف بها. (Reeve, J., 2005, P314)

ومن الوظائف المهمة للانفعالات هي أنها تكافئ وتعاقب السلوك، فعندما يمر الناس بخبرات تحتوي على مشاعر إيجابية جدًا، فإنهم يميلون لأداء السلوكيات التي تنتج هذه المشاعر مرة أخرى، وبالمثل فإنهم عندما يمرون بخبرات بها مشاعر سلبية فسيتجنبون السلوكيات التي تسبب هذه المشاعر مرة أخرى، وبطريقة أخرى فإن الانفعالات تعمل كمعززات للسلوك (Robert, F., 2002, P239)، كما تشير النظريات المختلفة لوظائف عديدة مركزية بالنسبة للدور الذي تلعبه الانفعالات في حياتنا، فالانفعالات تؤدي لنا الكثير من الفوائد:

- تقدم لنا وظيفة الدافعية؛ حيث تثيرنا لنتحرك ويكون لنا رد فعل تجاه حدث ما، فهي إذًا توجهنا وتدعم تحركنا ناحية هدف معين فيه فائدة لنا.
- تساعدنا على تنظيم خبراتنا بالتأثير فيما نفعله، والطريقة التي ننظر بها لأنفسنا وللآخرين، والطريقة التي نفسر ونتذكر بها ملامح من المواقف الحياتية.
- تعطينا نوعًا من الوعي عن صراعاتنا الداخلية؛ عندما نلاحظ كيف جعلتنا هذه الصراعات نتصرف بطريقة غير عقلانية أو غير ملائمة في موقف معين.
- تنظم علاقاتنا مع الآخرين، وتعزز سلوكياتنا الاجتماعية؛ فهي جزء من نظام اتصالنا غير اللفظي. (Philip, G., 1992 , P464- 465)

نلاحظ مما سبق تعدد وظائف الانفعالات في حياتنا فهي بمثابة حلول للمشكلات والتحديات والضغوط التي نواجهها؛ حيث تؤثر على الطريقة التي نفكر ونشعر ونتصرف بها، كما تعمل كمعززات للسلوك، وتجمع الناس سويًا وتحثهم على إنجاز أهدافهم، وتساعدهم على اتخاذ القرارات وعمل الخطط، والقيام بمهام الحياة من خلال تنشيط وتوجيه السلوك.

٤-أعراض الضغوط:

يحدد ستالارد Stallard , P (٢٠٠٢) أعراض الضغوط فيما يلي:

- شعور بالصداع.
- كثرة العرق.
- الاحمرار في الوجه.
- ألم في العضلات.
- صعوبة في اتخاذ القرارات.
- تقلصات في المعدة.
- الشعور بثقل الأطراف.
- الإغماء.
- خواء في العقل.

(Stallard , P., 2002 , P120)

وهذه الأعراض تختلف من شخص إلى آخر حسب طبيعة الموقف الضاغط وأهميته بالنسبة للفرد، ومن الضروري أن تكون المعلمة على علم بتوقيتها لتستعد لمواجهتها.

٥- حاجة معلمة رياض الأطفال إلى التدريب على إدارة الضغوط والانفعالات:

أشارت نتائج دراسة أنسى قاسم (٢٠٠٠) إلى انتشار الضغوط النفسية بين معلمات رياض الأطفال بنسبة ٨٨% والتي تتراوح من ضغوط متوسطة إلى شديدة، وهي نسبة عالية بشكل دال، كما أشارت دراسة سيسنيروس واديث وآخرين ; Cisneros, C. Edith, J. & et al (٢٠٠٠) إلى قلق معلمي رياض الأطفال نتيجة الصراعات بين الروضة والمنزل، ووجود ضغوط متزايدة تواجههم بسبب هذه الصراعات، حيث تؤدى الضغوط الداخلية والخارجية التي تتعرض لها المعلمة إلى استنزاف جسمي وانفعالي وأهم مظاهره: فقدان الاهتمام بالأطفال وتبلد المشاعر ونقص الدافعية والأداء النمطي للعمل ومقاومة التغيير وفقدان الابتكارية. (Schlichte, J. , Yssel, N. & (Merbler, J. ,2005, P36

والغضب والتسلط يؤديان إلى اللجوء لاستخدام أسلوب التهديد والعقاب، فلا يستطيع المعلم أن يحقق قدرًا مناسبًا من النجاح المهني (بطرس حافظ، ٢٠٠٦، ص٤٤٩)، فالمعلم الذي يتسم بسرعة الغضب والانفعال قد يهيئ بيئة تعليمية تنأى بمتعلميها بعيدًا عن الفاعلية والإنجاز (صلاح الدين عراقي، تحية عبد العال، ٢٠٠٥، ص١٦٢)، لذا أكدت بعض الدراسات على حاجة المعلمة لبرامج تدريبية وإرشادية وعلاجية لإكسابها تكنيكات مختلفة للتخفيف من الضغوط، مثل: دراسة أنسي قاسم (٢٠٠٠)، دراسة آن Ahn, H. (٢٠٠٥)، دراسة سهام إبراهيم (٢٠٠٨)، ودراسة سلوى عبد الغني (٢٠١٠).

هذا وتشير نتائج دراسة صلاح الدين عراقي، تحية عبد العال (٢٠٠٥) إلى أنه كلما كان المعلم أكثر وعيًا بانفعالاته والتحكم فيها وتنظيمها وكيفية إدارتها، كلما كان أكثر فهمًا للآخرين والتواصل معهم، حيث يهيئ لتلاميذه بيئة عمل جيدة، كما يظهر حالة من التناغم والانسجام من خلال دعم القدرات وإدارة الصراعات وبناء جسر من الثقة المتبادلة بين المعلم والمتعلم في جو يسمو بالوجدان ويدعم الانفعالات الإيجابية. (صلاح الدين عراقي، تحية عبد العال، ٢٠٠٥، ص٢٠٧)

وتؤكد نتائج دراسة بطرس حافظ (٢٠٠٦) على أنه كلما كانت معلمة رياض الأطفال أكثر قدرة على تحديد انفعالاتها والتحكم فيها وإدارتها بالطريقة المناسبة، كلما أمكنها ذلك من تحقيق أهدافها وزيادة القدرة على أدائها وتحقيق درجة مرتفعة من النجاح المهني. (بطرس حافظ، ٢٠٠٦، ص٤٤٦)

وهذا ما أوضحته نتائج دراسة ايرسى Ersay , E (٢٠٠٧) التي أشارت إلى أن وعى معلمي مرحلة ما قبل المدرسة بانفعالاتهم والتحكم فيها تكسبهم قدرة التعرف علي انفعالات الأطفال وتقبلها حتى السلبية منها، كما أشارت الدراسة إلى أهمية العلاقة بين

إدارة المعلمين لانفعالاتهم وطريقة استجاباتهم ومناقشاتهم لانفعالات الأطفال، ودراسة آن Ahn, H. (٢٠٠٥) التي أشارت إلى أن المعلمون يشاركون ببعض معتقداتهم في التنمية الانفعالية للأطفال تبعًا لدورهم ورؤيتهم، ويناقشون انفعالات الأطفال لمساعدتهم على إيجاد الكلمات المناسبة للتعبير عن الانفعال ومعرفة أسبابه.

ونظرًا لما سبق الإشارة إليه هدفت الدراسة الحالية إلى تدريب معلمة رياض الأطفال على الأساليب الفعالة في إدارة الضغوط والانفعالات، وتشمل: الاسترخاء، حديث الذات، إعادة تقييم الموقف، المساندة الاجتماعية، حل المشكلات، السلوك التوكيدي، ممارسة الأنشطة السارة، الدعابة والمرح، المقارنة الاجتماعية).

٦- أساليب إدارة الضغوط والانفعالات:

يحدد موريسون، بينيت Morrison, V. & Bennett, P. (٢٠٠٦) الهدف من التدريب على أساليب إدارة الضغوط هو تعليم الفرد أن يخطط استجابته نحو أي ضاغط حتى يحصل على أقل ضغط ممكن (Morrison, V. & Bennett, P., 2006, p374)، فاستراتيجيات المواجهة والإدارة الفعالة للضغوط تساعد الأفراد على حل المشكلات واتخاذ القرارات، وعلى النقيض فإن فشل الأفراد في مواجهة وإدارة الضغوط بشكل فعال يؤثر سلبًا على أهدافهم وعلى حياتهم بطرق مختلفة، كما يؤكد هولاهن وموس Holahan.S & moos (1996) على أن استراتيجيات المواجهة الإيجابية (الإقدامية) للضغوط ترتبط بشكل إيجابي بجودة الحياة، في حين ترتبط استراتيجيات الموجهة السلبية (الإحجامية) بشكل سلبي بجودة الحياة. (طه عبد العظيم، سلامة عبد العظيم، ٢٠٠٦، ص١٠٢،٧٥)

وقد توصل هوبنر وديو Huebner, E. & Dew, T. (١٩٩٦) من خلال دراستهما إلى أن المشاعر الإيجابية لدى الفرد تؤدي إلى زيادة إدراكه لجودة الحياة، بينما تؤدي المشاعر السلبية إلي انخفاضها (Huebner, E. & Dew, T., 1996, P130)، فالطريقة التي نتعامل بها مع المواقف الضاغطة في حياتنا تؤثر على صحتنا الجسدية والنفسية وأيضًا على اتجاهاتنا في الحياة، ووجود كثير من الضغوط في عقلنا وجسدنا يعد حالة غير صحية، كما أن الآثار المترتبة على عدم التفاعل السليم مع الانفعالات السلبية (مواقف الضغط، مواقف الغضب، مواقف القلق) تؤدي إلى وقوع الفرد فريسة للاكتئاب النفسي وربما إلى الانتحار إذا فشلت محاولات علاجه، لذا فتنمية مهارات مواجهة المواقف الضاغطة تساعدنا على إدارة حياتنا بصورة أفضل، ويمكن لأي فرد تعلم واكتساب مثل هذه المهارات والتي تبدأ بالقدرة على تحديد مواقف الضغط من أجل أخذ خطوات لإدارتها. (عفاف صبحي وآخرون، ٢٠٠١، ص ٦٨)

وتشير فيرا بيفرا (٢٠٠٥) إلى أنه يمكن الالتحاق بدورات التدريب على الثبات الانفعالي. (فيرا بيفرا، ٢٠٠٥، ص١٠٥)

أما دراسة ويلسون Wilson (2000) فهدفت إلى التدريب على مواجهة الضغوط من خلال ثلاثة برامج: حلقات نقاشية حول التعامل مع الضغوط، ورش عمل حول الاسترخاء وتدريبات التنفس، كتيبات تتضمن معلومات حول الصحة العامة والتخفيف من الضغوط. (أنسى قاسم،٢٠٠٠، ص٤٠)

ويعرض واد، تافريس (Wade, C. & Tavris, C., 1999, p421- 423) بعض الطرق الأكثر تأثيرًا للتوافق مع التوتر النفسي الناشئ عن الضغط العصبي والانفعالات السلبية وهى: التهدئة Cooling off ، حل المشكلة Problem Solving ، إعادة التفكير في المشكلة Rethinking of the Problem ، التطلع للعالم الخارجي Looking Outward ، حديث الذات Self Talk :

(أ) التهدئة Cooling off وتتمثل في (الاسترخاء Relaxation):

يعرفه فاروق عثمان (٢٠٠١) بأنه: حالة هدوء تنشأ داخل الفرد عقب إزالة التوتر بعد تجربة انفعالية شديدة أو جهد جسدي شاق. (فاروق عثمان، ٢٠٠١، ص١٤٧)، ويمكن تعلم مهارات الاسترخاء من خلال ثلاث مراحل:

- تعلم مهارات الاسترخاء الأساسية.
- مراقبة التوتر في أيام الحياة العادية.
- استخدام الاسترخاء في أوقات الضغط العصبي. (Morrison, V. & Bennett, P., 2006, P377-379)

وتوجد فنيات عدة للاسترخاء والتي تم تدريب المعلمات عليها في البرنامج ومنها:

- التنفس العميق البطيء المنتظم.
- أسلوب الاسترخاء العضلي المتصاعد. (Stallard , P., 2002 , P136)

(ب) حل المشكلة: Problem Solving

تشجع هذه الطريقة على التفكير الناقد وأخذ البدائل في الاعتبار ومقاومة أسباب الانفعال، فالناس الذين يفكرون بطريقة صحيحة في مشاكلهم حيث يتجنبون الانفعالات السلبية مثل الغضب والقلق يكونوا أفضل في حلها.

ويضيف طه عبد العظيم، سلامة عبد العظيم (٢٠٠٦) أن هذه الفنية تقوم على فرضية أن الضغط يحدث نتيجة لعجز الفرد وعدم قدرته على حل مشكلاته بفاعلية، وأن الأفراد الذين تنقصهم مهارات حل المشكلة يعانون الفشل في التعامل مع الضغوط، وذلك مقارنة بالأفراد الذين لديهم مهارات أكثر في هذا المجال. (طه عبد العظيم، سلامة عبد العظيم، مرجع سابق، ص١٦٧)

ويذكر موريسون، بينيت Morrison, V. & Bennett, P. (٢٠٠٦) أن هذه الطريقة المستخدمة لتحديد بواعث الضغط تمت على يد "جيرارد ايجان" Gerard Egan (1998)، وتضمنت ثلاث مراحل تم تدريب المعلمات عليها في البرنامج وهى:

استكشاف المشكلة، تحديد الهدف، تيسير الحدث. (Morrison, V. & Bennett, P., 2006, p375-376)

(ج) إعادة التفكير في المشكلة: Rethinking of the Problem

وتعني إعادة التفكير في المشكلة بطرق جديدة وتشمل الاستراتيجيات التالية:

❖ إعادة التقدير (إعادة البناء المعرفي): Reappraisal

وتعني التفكير في الأحداث الضاغطة أو المشكلات من عدة جهات، ويستعرض موريسون وبينيت Morrison, V. & Bennett, P. (٢٠٠٦) نظرية بيك ، أليس Ellis & Beck، التي تفسر أن استجاباتنا الإدراكية للأحداث -وليس الأحداث ذاتها- هي التي تحدد حالتنا المزاجية، وأن ما نشعر به من ضغط أو قلق أو أية حالات انفعالية سلبية أخرى هي عواقب التفكير الخاطئ أو غير العقلاني؛ ولذلك فقد اعتبروا الضغط هو نتيجة سوء فهم الأحداث البيئية أو العمليات الإدراكية التي تبالغ في تفسير العناصر السلبية الموجودة في تلك الأحداث، دون التركيز على أية عناصر إيجابية في الموقف. (Morrison, V. & Bennett, P. ,2006, P372)

❖ المقارنة الاجتماعية: Social Comparison

حيث يلجأ البعض في المواقف الصعبة إلى مقارنة أنفسهم بآخرين أسوأ حظًا، وأما الناجحون المتوافقون فيلجئون إلى مقارنة أنفسهم بمن هم أفضل حالًا منهم.

❖ الفكاهة: Humor

فالضحك أثناء اليوم ربما ينتج استجابات حيوية مفيدة عن طريق إثارة جهاز المناعة أو بدء تدفق الاندورفينات وهي المسئولة عن القضاء على الألم في المخ، وللفكاهة أيضًا فوائد أخرى؛ فعندما تضحك على مشكلة تراها بطريقة جديدة تكتسب حس التحكم فيها، ويجب أن تكون الفكاهة ذات طبيعة جيدة؛ لأن النكت ذات الطبيعة الفاسدة تؤدي إلى خلق مزيد من التوتر والغضب.

د- التطلع للعالم الخارجي (المساندة الاجتماعية): looking Outward

طريقة أخرى للتعامل مع الانفعالات السلبية والضغوط وهي أن نوصلها للآخرين مستخدمين كل الطرق التي يمكن أن يساعدنا بها الأصدقاء والجيران وزملاء العمل وكذلك تقديم الدعم للآخرين، فالناس المتعاونين والمساعدين أفضل صحة من هؤلاء الذين يعيشون لأنفسهم فقط.

ه- حديث الذات: Self Talk

ويعرفه موريسون، بينيت Morrison, V. & Bennett, P. بأنه: حديث الشخص مع نفسه (داخليًا)، ويمكن أن يكون سلبيًا وبالتالي يزيد الضغط، ولذا يجب تدريب الأفراد على حديث النفس الإيجابي واستخدامه بطريقه تساعدهم على الهدوء النفسي، وهو شكل من أشكال إعادة الاطمئنان التي تذكر الشخص أنه بالفعل قد مر بمثل هذه المشاعر سابقًا وكان قادرًا على تجاوزها، وللتأكد من إثارة هذه الأفكار في أوقات الضغط يجب

إعادة بعض الأفكار التوافقية قبل حدوث الضغط. (Morrison, V. & Bennett, P., 2006, p 379)

وقد استعانت الباحثة بجميع الأساليب والاستراتيجيات السابقة في برنامج الدراسة الحالية لتدريب المعلمة عليها مع التركيز على استراتيجيات معينة؛ حيث تم تناولها بالتفصيل لأهميتها في مواجهة الضغوط والانفعالات السلبية وهى: (الاسترخاء، حديث الذات، إعادة البناء المعرفي، خطوات حل المشكلات الباعثة للضغط).

ثالثًا – جودة إدارة الوقت:

الإدارة الجيدة للوقت من أهم الشروط التي تحقق النجاح والسعادة للإنسان في الحياة؛ لذلك نجد في ديننا الإسلامي الحنيف تأكيد رسول الله – صلى الله عليه وسلم – على خطورة إضاعة الوقت في الحديث الشريف: "نعمتان مغبون فيهما كثير من الناس – الصحة والفراغ– ".

فالشخص السعيد هو الذي يحصل على الإحساس بالضبط الذاتي نتيجة إدارته الفعالة للوقت، فوقت الناس السعداء مملوء ومخطط، مما يزيد من إحساسهم بجودة الحياة.

١- مفهوم إدارة الوقت:

إدارة الوقت فن وعلم الاستخدام الرشيد للوقت وهو الطرق والوسائل التي تعين المرء على الاستفادة القصوى من وقته في تحقيق أهدافه وخلق التوازن في حياته ما بين الواجبات والرغبات والأهداف.

ويعرف سومبسون Thompson, N. (٢٠٠٢) الإدارة الجيدة للوقت بأنها: القدرة على إدارة الأنشطة المختلفة للوفاء بالاهتمامات والالتزامات، فإدارة الوقت لا تعنى فقط القلق على كمية الوقت بل جودة الوقت أيضًا. (Thompson, N. , 2002, p12) ، ويذكر لاو، جلوفر Law, S. & Glover, D. (٢٠٠٠) ثلاث خطوات تتكون منها عملية إدارة الوقت هي: تسجيل الوقت، إدارة الوقت، تقوية الوقت (Law, S. & Glover, D., 2000, p48)، ويتفق (حافظ فرج، محمد صبرى، ٢٠٠٣، ص١٨٢) و (يوسف عبد المعطي، ٢٠٠٥، ص٥١٤) و (محمد الصيوفى، ٢٠٠٧، ص١٣) على أن إدارة الوقت هي: عملية مستمرة من التحليل والتخطيط والتنفيذ والمتابعة للوقت للوصول إلى الأهداف المنشودة.

من خلال العرض السابق لمفهوم إدارة الوقت يمكن تعريفه إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنه: إدراك المعلمة مدى إتباعها لمهارات الإدارة الفعالة للوقت وتشمل: (التحليل، التخطيط، التنفيذ، المتابعة).

٢- فوائد إدارة الوقت:

الإدارة الجيدة للوقت هي إدارة سليمة وفعالة للموارد والكوادر البشرية، وتتفق عفاف صبحي وآخرون (٢٠٠١) وثناء فرحات (٢٠٠٦)، على أن إدارة الوقت هي الطريق السليم لتحقيق الفوائد التالية:

- إنجاز الأهداف والمهام في الأوقات المحددة.
- تحقيق التوازن بين المتطلبات الاجتماعية والمتطلبات الوظيفية.
- إرساء القدوة للآخرين.
- الشعور بالأمن والأمان وتحقيق الذات.
- بذل قصارى الجهود وحسن استخدامها في العمل لتحقيق الأهداف المنشودة.
- تجنب الضغوط الناتجة عن ضيق الوقت أو تأجيل الالتزامات.
- تفادي ضياع جزئية من قيمة الوقت النادر والتي لا يمكن تعويضها. (عفاف صبحي وآخرون، ٢٠٠١، ص ١١٨-١١٩) (ثناء فرحات، ٢٠٠٦، ص ٨٩ – ٩٠)

ويضيف روبين داينز (٢٠٠٦) من فوائد إدارة الوقت أنها تمكن الأفراد من:

- تجنب أية مشاعر قلق أو ضغط غير ضرورية.
- ربط استخدام الوقت بما يرغبونه في الحياة.
- تحديد هدف في الحياة اليومية.
- الشعور بتحقيق الأهداف.
- زيادة التحكم في النفس.
- اتخاذ قرارات أفضل.
- تحقيق تقدم شخصي.
- التحفيز والحماس.
- التوازن بين مطالب الحياة بشكل يتناسب مع تلبية احتياجاتهم. (روبين داينز، ٢٠٠٦، ص١٨٧)

من خلال العرض السابق لفوائد إدارة الوقت يمكن إجمال هذه الفوائد بالنسبة لمعلمة رياض الأطفال في التالي:

- تنمية شعورها بالتحسن المستمر بشكل عام في حياتها.
- تحقيق التوازن بين متطلباتها الاجتماعية والوظيفية.
- تجنب الضغوط الناتجة عن ضيق الوقت أو تأجيل المهام.
- إنجاز أهدافها ومهامها في الأوقات المحددة.

٣- مضيعات (معوقات) الوقت:

هي " العوامل التي تحول دون أداء الفرد للأعمال المهمة التي لها قيمة عالية "، أو هي " الأعمال التي يُستهلك فيها كمية كبيرة من الوقت لا تتناسب مع القيمة الناتجة من تنفيذها، أي تساهم بدرجة محدودة في تحقيق الهدف النهائي ". (ثناء فرحات، ٢٠٠٦، ص ١٨- ١٩)**.** وتتمثل مضيعات الوقت في كل ما يمنعنا من تحقيق أهدافنا بشكل فعال، ويجملها حافظ فرج، محمد صبري (٢٠٠٣) في العوامل التالية:

- عوامل اجتماعية وتشمل: عادات سلبية، الحديث عن الآخرين، النزاع الأسري.
- عوامل صحية نفسية وتشمل: الشعور بالملل، الحالة الصحية.

- عوامل تتعلق بالعمل وتشمل: الزيارات غير المخططة، المحادثات التليفونية، تعدد الاجتماعات، سوء استخدام وسائل الاتصال، الصراعات بين الزملاء، عدم التفويض الكافي، عدم كفاية ودقة المعلومات، عدم وجود جدول زمني.
- عوامل شخصية وتشمل: عدم الانضباط الذاتي، الكسل، عدم المقدرة على الرفض. (حافظ فرج، محمد صبري، ٢٠٠٣، ص ١٨٨)

ويحدد كارتر وآخرون Carter, C. (٢٠٠٤) عدة مواقف تؤدي إلى فقد الوقت منها:

- عدم القدرة على الرفض لمطالب الآخرين مع عدم وجود الوقت الكافي.
- عدم التحكم في وقت أداء الأنشطة الاجتماعية.
- الالتزام بالكثير من المهام. (Carter, C. ; Bishop, J. ; Kravits, S. & Maurin, P. ,2004, p78-79)

أما يوسف عبد المعطي (٢٠٠٥) فيحدد مضيعات وقت المعلمين منها:

- كثرة أعداد التلاميذ وارتفاع كثافة الفصول.
- المقاطعات بمختلف أشكالها داخل حجرة الدراسة.
- عدم القدرة على قول " لا " وتطوعه للقيام بأشياء عديدة.
- الملل والتعب والإرهاق بسبب أعباء العمل (الإداري – التدريس).
- عدم تحديد المهام الموكلة إليه بوضوح.
- ضعف القدرة على ضبط سلوك الأطفال داخل حجرة الدراسة. (يوسف عبد المعطي، ٢٠٠٥، ص٥١٧)

من خلال العرض السابق لمضيعات الوقت يمكن تحديدها بالنسبة لمعلمة رياض الأطفال في: المكالمات التليفونية، الصراع بين الزملاء، الافتقار إلى التخطيط (عدم وجود جدول زمني)، عدم الانضباط الذاتي، التسويف (التأجيل)، عدم التفويض الكافي، عدم المقدرة على الرفض، ضعف القدرة على إدارة قاعة النشاط؛ والتي يجب على المعلمة أن تعيها جيدًا لتتجنبها.

٤ـ مبادئ إدارة الوقت:

يحدد روجر سميث (٢٠٠٣) بعض المبادئ الأساسية للإدارة الفعالة للوقت على النحو التالي:

- تقسيم الأولويات في ضوء الأهداف طويلة المدى.
- تخصيص بعض الوقت كل يوم لإعداد أولويات اليوم التالي.
- إعداد قوائم بترتيب الأولويات.
- عدم الشعور بالتوتر والضغط بشأن استكمال كل مهمة في قائمة الأولويات.
- تدوين الأشياء وعدم الاعتماد على الذاكرة.
- إضافة المهام التي لم تنجز إلى قائمة اليوم التالي.

- تفويض أكبر عدد ممكن من المهام للزملاء القادرين على أدائها.
- تحديد مواعيد واقعية وصحيحة للانتهاء من المهام.
- استخدام بعض الوقت في التعامل مع الأحداث والأزمات غير المتوقعة.
- إعادة ضبط خطة الأولويات إذا لزم الأمر. (روجر سميث، ٢٠٠٣، ص١٢٠– ١٢١)

ويذكر والتر، فلور Walter, P. & Flore, J. (٢٠٠٠) بعض المبادئ لإدارة الوقت من خلال ضبط النفس وهي:

- جدولة المهام تبعًا لأهميتها.
- فهم العلاقة بين الوقت والأهداف.
- التركيز على مهمة واحدة فقط وبعد إنهائها فترة راحة لمدة خمس دقائق.
- انجاز المهام بدرجة مناسبة من الكفاءة بما يحقق كفاية الأداء.
- الإقرار بأن كل شخص منا يخطئ.
- امتلاك الشجاعة لمواجهة الأشخاص الذين يضيعون الوقت عند تنفيذ المهام. (Walter, P.& Flore, J. , 2000 , P22-25)

أما هيلتون Hilton, J. (٢٠٠٦) فيؤكد على بعض المبادئ الأساسية منها:

- عدم الانتقال من نشاط إلى آخر دون إتمامه.
- تجنب معوقات الوقت لتوفير المزيد من الوقت للعمل والمنزل وشغل وقت الفراغ.
- الواقعية عند تحديد ما نستطيع وما لا نستطيع إنجازه من المهام.
- تعلم قول (لا) عندما تكلف بمهمة لا تستطيع القيام بها في الوقت المحدد.
- تفويض بعض المهام إلى الآخرين إذا كان ذلك ممكنًا.
- إعداد قوائم للمهام المطلوب إنجازها، وتحديد الأولويات والوقت المستغرق في كل مهمة.
- مراجعة الجدول الزمني لآداء المهام في أوقات محددة في أثناء اليوم وتحديثه وإعطاء أولوية للمهام الضرورية. (Hilton, J. , 2006 , P39)

وقد تم الاعتماد على المبادئ السابقة في صياغة بنود المحور الخاص بإدارة الوقت في مقياس جودة الحياة لمعلمة رياض الأطفال.

٥- حاجة المعلمة إلى التدريب على إدارة وقتها:

يؤكد أنسى قاسم (٢٠٠٠) على أن عامل ضغوط الوقت Time Stress يمثل مصدرًا خطيرًا من مصادر الضغوط النفسية لدى المعلمين نتيجة محاولتهم تأدية الكثير من الأعمال في وقت واحد، حيث أوضحت نتائج دراسة أجريت في جامعة سانت ماري بعنوان " برنامج بحوث استثمار الوقت " أن أكثر من ٨٠% من أفراد العينة أكدوا على أنهم يستشعرون ضغوطًا ثقيلة نتيجة عامل الوقت، فالتدريس نشاط متعدد المسارات

يطلب من المعلم القيام بمهام متعددة في وقت واحد، وهو ما يوجد ضغوطًا تثقل كاهل المعلم ناشئة من ضغوط الوقت. (أنسي قاسم، ٢٠٠٠، ص ٢٩)

فقد توصلت نتائج دراسة تشاو، وانج Chao, p. & Wang, H. (٢٠٠٩) إلى أن سوء إدارة الوقت من قبل المعلمين كان مؤشرًا قويًا للإجهاد العاطفي وانخفاض الإنجاز الشخصي، وأنه يجب تحسين مهارات إدارة الوقت للحد من الاحتراق الوظيفي للمعلمين.

حيث يقوم المعلمون بإدارة الوقت داخل الفصل الدراسي من خلال التخطيط للعملية التعليمية والممارسات التدريسية التي تتأثر بمجموعة من المتطلبات المعينة والحدود الزمنية، فهم يحاولون بذل مستوى من التحكم فوق ظروفهم الزمنية الحالية. (Wright, T., 2005, P290)

وقد أشارت دراسة كالهون Calhoun, T. (٢٠٠٨) إلى أن المعلمين الذين تلقوا تدريبًا على مهارات إدارة الوقت مارسوا السلوكيات التي تتطلب وقتًا أقل مع الأطفال مثل: تشجيع الأطفال على العمل الجماعي، استخدام أساليب تدريس مناسبة، تفويض بعض المهام البسيطة للأطفال للقيام بها.

وتوصلت نتائج دراسة أوزكيليس Özkılıç, R. (٢٠٠٧) إلى أن سلوكيات المعلمين الذين شاركوا في أنشطة متعلقة بالإدارة الفعالة للوقت كانت أفضل من سلوكيات الآخرين في: إعداد الخطط التعليمية، إعطاء التوجيهات، سرعة انجاز الأنشطة الصفية، متابعة أعمال الأطفال، إعطاء المسئوليات للأطفال، الانتقال بين الأنشطة، تعديل سلوك الطفل غير المناسب، وأفادوا أنهم بحاجة إلى تطوير معارفهم ومهاراتهم في إدارة وقتهم.

كما أن حسن استخدام الوقت واستغلاله من جانب معلمة رياض الأطفال له تأثيره الواضح على اتجاه الأطفال نحو الوقت وتقدير قيمته والاستفادة منه، فالتأخر والتباطؤ وإساءة تقدير وقت النشاط من قبل المعلمة ينعكس سلبًا على اتجاه الأطفال نحو تقدير قيمته وكيفية التعامل معه واستغلاله الاستغلال الأمثل. (عاطف فهمي، ٢٠٠١، ص ١٠٣) .

الكفايات المهنية:

إن وظيفة معلمة رياض الأطفال تتكون من مجموعة أدوار تتضمن عددًا من المهام التي يلزم لأداء كل منها كفاية أو مجموعة من الكفايات المهنية.

وقد اختلفت الآراء حول مسمى المصطلح، فالبعض أشار إلى مصطلح الكفايات Competencies على أنه الحد الأدنى لمستوى الكفاءة الازمة للنجاح في أداء مهمة معينة، والبعض الآخر أشار إلى مصطلح الكفاءات Efficiencies على أنه الحد الأقصى من الأداء، ولكن تم استخدامهما في الأدبيات والدراسات السابقة على أن لهما نفس المدلول، وقد تم استخدام مصطلح الكفايات في الدراسة الحالية لأنه هو الشائع في الاستخدام.

أولًا - تعريف الكفايات المهنية:

يعرف خالد الأحمد (٢٠٠٥) الكفايات بشكل عام بأنها: مجموعة من المعارف والمهارات والإجراءات والاتجاهات التي يحتاجها المعلم للقيام بعمله بأقل قدر من الكلفة والجهد والوقت التي لا يستطيع بدونها أن يؤدي واجبه بالشكل المطلوب، ومن ثم ينبغي أن يعد توافرها لديه شرطًا لإجازة العمل. (خالد الأحمد، ٢٠٠٥، ص٢٤٢)

ويشير مجدي إبراهيم (٢٠٠٤) إلى أن الكفايات الأساسية العامة هي تلك الكفايات الضرورية التي أجمع العديد من الخبراء علي أنها من الأساسيات اللازمة لقيام المعلمين بأداء عملهم بصورة جيدة بصرف النظر عن تخصصاتهم المتنوعة، وتنتمي هذه الكفايات إلى عدة مجالات: مجال تخطيط الدروس، مجال تنفيذ الدروس، مجال تقويم الدروس، مجال إدارة وضبط الفصل، مجال العلاقات الإنسانية والتفاعل الاجتماعي. (مجدي إبراهيم، ٢٠٠٤، ص ١٤٧٤)

أما كفايات معلمة رياض الأطفال فيعرفها طارق عبد الرؤف (٢٠٠٨) بأنها: ما يجب أن تقوم بأدائه المعلمة من مهام تربوية في أثناء تفاعلها مع الأطفال داخل الروضة، وتساعد هذه الكفايات على اكتشاف وتنمية قدرات الأطفال أثناء اتصال المعلمة اليومي معهم من خلال حجرات التعليم والأنشطة. (طارق عبد الرؤف، ٢٠٠٨، ص ٨٣-٨٤)

أما الدراسة الحالية فتعرف الكفايات المهنية لمعلمة رياض الأطفال بأنها: مجموعة المعارف والاتجاهات والمهارات التي تحتاجها المعلمة للقيام بمهام عملها بنجاح وتظهر في شكل سلوكيات داخل قاعة النشاط تساعدها على اكتشاف وتنمية قدرات الأطفال والتواصل معهم.

ثانيًا - أساليب تصنيف الكفايات:

يقصد بالتصنيف هنا تحديد المحاور التي تدور حولها الكفايات، حيث يتم تحديد كفايات أساسية ثم تحليلها إلي كفايات فرعية يمكن ملاحظتها في المواقف التعليمية والمهام التي تقوم بها المعلمة، ويصنف التربويون الكفايات اللازمة لإعداد المعلم بصفة عامة إلى:

١. كفايات تخصصية: وهي تلزم لإعداد المعلم الإعداد التخصصي في مجال تدريسه ويسميها البعض بالكفايات النوعية.
٢. كفايات مهنية: وهي تلزم المعلم لأداء الجانب المهني من عملية التدريس وأداء وظيفته التربوية بشكل مهني.
٣. كفايات شخصية: وهي ترتبط بالإعداد النفسي للمعلم واتصافه بمجموعة من الكفايات المرتبطة بسماته الشخصية والجسمية والعقلية والانفعالية والنفس حركية. (مصطفي عبد السميع، سهير حوالة، ٢٠٠٥، ص ١٦٣)

ويذكر مجدي إبراهيم (٢٠٠٤) عدة أساليب لتصنيف الكفايات على النحو التالي:

١. تصنيف الكفايات في ضوء تصنيف بلوم "Bloom " (معرفية، وجدانية، مهارية).

٢. تصنيف الكفايات في ضوء مهام وأدوار المعلم مع طلابه (كناقل للمعرفة، موجه للنشاط، مدير لحجرة الدراسة).
٣. تصنيف الكفايات في ضوء مستوى صعوبتها وتعقدها (من البسيط إلي المركب). (مجدي إبراهيم، ٢٠٠٤، ص ٦٥٥)

ومن الطرق الأخرى لتصنيف الكفايات، التصنيف في ضوء الأهداف المحددة، حيث يتم تصنيف الكفايات إلى:

١. كفايات معرفية: تهتم بالمعلومات التي يجب أن تعرفها المعلمة.
٢. كفايات وجدانية: تتمثل في الاتجاهات والقيم التي يجب أن تكتسبها المعلمة.
٣. كفايات مهارية: وتتمثل في المهارات والأنشطة التي يجب أن تقوم بها المعلمة أثناء العملية التعليمية. (طارق عبد الرؤف، ٢٠٠٨، ص ٨٦).

وقد استفادت الباحثة من الآراء السابقة في تصنيف الكفايات المهنية امعلمة رياض الأطفال إلى (معرفية، وجدانية، مهارية) في ضوء تصنيف بلوم "Bloom "؛ لأنه تصنيف أعم وأشمل.

وبناءً على ما تم عرضه من كفايات معلمة رياض الأطفال في الدراسات العربية والأجنبية تم التوصل إلى الكفايات الفرعية التي تم تناولها في الدراسة الحالية تحت الكفايات الرئيسة التالية: (المعرفية، الوجدانية، المهارية):

١ ـ الكفايات المعرفية:

أشار طارق عبد الرؤف (٢٠٠٨) إلى الكفايات المعرفية بأنها المعلومات التي يجب أن تعرفها المعلمة. (طارق عبد الرؤف، ٢٠٠٨، ص ٨٦)

وتهدف الدراسة الحالية إلى إكساب المعلمة بعض المعلومات المتعلقة بأساليب تعديل السلوك وكيفية توظيفها لحل مشكلات الأطفال؛ نظرًا لتأثير معتقدات المعلمة على ممارساتها في تدعيم سلوك الأطفال، حيث أشارت نتائج دراسة ليرينج، وآن K. Leering, Q. & Ann, (١٩٩٩) إلى وجود علاقة بين معتقدات المعلمة والطرق التي تتبعها لتوفير بيئة فصلية تدعم أو تحد من التنمية المدعمة اجتماعيًا لدى الأطفال.

وأوضحت دراسة فاطمة حميدة (١٩٩٨) أن الإدارة الحديثة للفصل تتضمن ملامح منها: حفظ النظام، تعديل سلوك المتعلمين اعتمادًا على بعض المداخل النفسية، وتحقيق التفاعل بين المعلم والمتعلم والتزام المعلم بالحسم والوضوح في وضع قواعد ضبط سلوك المتعلمين وتطبيقها.

تناولت دلال الهدهود، فرماوي محمد (٢٠٠١) عدة مداخل واستراتيجيات لمساعدة المعلمات في التغلب على الصعوبات والمشكلات التي تواجههن مع الأطفال داخل قاعة النشاط؛ والتي تم الاعتماد عليها في تحديد بعض أساليب تعديل السلوك في الدراسة الحالية، على النحو التالي:

- مدخل تعديل السلوك وأصحابه هم (سكنر Skinner - وسول Saul - وواكر Walker – وشو Sheu (١٩٩١): وجميعهم يرون أن سلوك الأطفال غير الملائم يمكن أن يعدل ويعاد تشكيله في نمط أكثر قبولاً اجتماعيًا عن طريق الاتصال المباشر مع بيئتهم.

- مدخل الطب النفسي الواقعي وصاحبه جلاسر Glasser (١٩٩٦): الذي يعتبر من أبسط الطرق وأكثرها فاعلية في مساعدة الأطفال على حل مشكلاتهم وتعديل سلوكهم، ويرى جلاسر أن الحاجات الإنسانية تعرف على نحو أفضل بلغة العلاقات الاجتماعية الناجحة، وأن المشكلات النفسية والاجتماعية للأطفال هي نتيجة للقرارات السيئة التي تتخذها المعلمات، ويعتمد هذا المدخل على مساعدة الأطفال في تحديد السلوك الذي يتعارض مع معايير المجتمع المقبولة، وإحلاله بآخر أكثر قبولًا من وجهة نظر المجتمع، ويرى هذا المدخل أن الحب وتنمية إحساس الأطفال بالمسئولية، والحاجة إلى النجاح هي الوسيلة لتحقيق ذلك.

- مدخل اختيار القواعد والإجراءات لإيمر وافرتسون (Emmer & Evertson(١٩٩٧): ويرى أصحاب هذا المدخل أنه على الرغم من اختلاف القواعد والإجراءات (توقعات للسلوك) التي يستخدمها المعلمون في إدارة الموقف التعليمي من معلم لآخر ، إلا أنه لا يمكن تحقيق إدارة فاعلة لموقف تعليمي بدونها، ويجب ألا تكون كثيرة؛ فهي تستخدم لتنظيم أسلوب العمل وتوجيه سلوك الأطفال، وتقلل أو تمنع مقاطعات الأطفال لبعضهم أثناء ممارسة الأنشطة، وقد تكون موجبة: كالابتسامة والتشجيع اللفظي أو الحركي أو المكافآت، أو سالبة: كالحرمان من ميزة معينة أو نشاط معين أو التجاهل أو العزل. (دلال الهدهود، فرماوى محمد،٢٠٠١، ص٤١-٤٢)

توصلت نتائج دراسة جريجورى، يوفيميا T., Eufimia, C. & Gregory(٢٠٠٠) إلى استخدام معلمات رياض الأطفال بعض أساليب التدخل للتعامل مع الأطفال ذوي المشكلات السلوكية البسيطة منها: جمع البيانات، استشارة أولياء الأمور، التدخل الإيجابي أو السلبي.

وتوصلت دراسة ايردين، وولفجانجب Erden, F. & Wolfgangb, C. (٢٠٠٤) إلى أن المعلمين لديهم أفكار مختلفة فيما يتعلق باستخدام فلسفات النظام للتعامل مع السلوكيات الخاطئة للأولاد والبنات، وحاجاتهم إلى برامج تدريب تركز على كيفية التعامل مع تلك السلوكيات.

كما أكدت بعض الدراسات السابقة على ضرورة توافر بعض الكفايات المتعلقة بإدارة الوقت لدى المعلمة، وهذا ما أشار إليه تايلور Tylor (١٩٩٧) بأن معلمة الروضة لابد أن تتقن مهارة تنظيم الوقت؛ حيث توجد مجموعة من القواعد التي يجب أن تتبعها معلمة الروضة في تنظيم وقت الموقف التعليمي منها: أن تبدأ الموقف التعليمي بمثير (منبه) مناسب، وأن تستخدم الوسائل في عرض محتوى الموقف التعليمي، وأن

تتيح للأطفال الوقت الكافي للانهماك في ما يقومون به من أعمال، وأن تتيح للأطفال فرص التعبير عن آرائهم وأن تنصت لتساؤلات الأطفال. (Tylor, 1997, P147)

وقد تم الاعتماد على ما سبق في تحديد الكفايات المعرفية التي تم تناولها في الدراسة الحالية؛ وتعني إجرائيًا: (معارف ومعلومات المعلمة الخاصة باستخدام الأساليب السليمة في تعديل سلوك الأطفال وحل مشكلاتهم، وإدارة الوقت).

٢- الكفايات الوجدانية:

مرحلة ما قبل المدرسة هي مرحلة انتقالية تتطلب من المعلمة القدرة على التواصل مع الأطفال بطرق متعددة الأوجه، وفهم نموهم جسميًا واجتماعيًا وانفعاليًا استنادًا إلى ما جاء في نظريات النمو النفسي للأطفال (Bellm, D. & Whitbook, M., 2005, p2)، وقد أشارت دراسة ساراكو Saracho (١٩٩٣) إلى أن معلمة رياض الأطفال ينبغي أن يكون لديها اتجاهات إيجابية من الثقة والاحترام والتقبل وتقدير نمو الطفل (عبير عبد الله الهولي وآخرون،٢٠٠٦، ص ٥٠٨)، وقد وضع مابوسنياك Mabosniak (١٩٩٨) قائمة بالكفايات الوجدانية التي يجب أن تتوافر لدى المعلم لكي يواكب المتغيرات التي حدثت في العملية التعليمية وتشمل:

- الأصالة والحضور: التعاون مع الآخرين، والقدرة على الحجة والإقناع، الوعي بمشاعره ومشاعر زملائه.
- الأمان: توافر قدر من الثقة والأمان والحب بين المعلم والمتعلم يختفي معها اللجوء إلى الإيذاء البدني.
- الاستمتاع: ويعكس حب المهنة بما يجعل المعلم يستخدم أسلوبًا مرنًا وتلقائي مع متعلميه يتسم بالذكاء والخلق القويم.
- التفتح: ويعكس قدرة المعلم على استيعاب متعلميه بأسلوب يسمح لهم بالتعبير عن وجهات نظرهم وأفكارهم وكذلك مشاعرهم.
- الانتباه: ويعني قدرة المعلم على الإنصات لمتعلميه بهدف بناء علاقات ودية ووثيقة معهم.
- الوعي بالذات: أن يكون المعلم قادرًا على الوعي بمشاعره والتعبير عنها، وهذا يزيد من احترامه لذاته واحترام متعلميه له.
- التشجيع: يشجع التلاميذ على احترام الذات والتواصل وتحمل المسئولية.
- التفاوض والمرونة: دفء المشاعر على أساس من الفهم والمرونة.
- المخاطرة: وتعكس قدرة المعلم على أن يسمح لتلاميذه بتغيير مشاعرهم وأفكارهم كلما اقتضت الضرورة ذلك، كما يدعم فيهم احترام الذات والثقة بالآخرين. (Mabosniak, M., 1998, P115-116)

وأكد صلاح الدين عراقي وتحية عبد العال (٢٠٠٥) على أن المعلم لابد أن يهيئ لتلاميذه بيئة عمل جيدة، كما يظهر حالة من التناغم والانسجام من خلال دعم القدرات وإدارة الصراعات وبناء جسر من الثقة المتبادلة بين المعلم والمتعلم في جو يسمو بالوجدان ويدعم الانفعالات الإيجابية. (صلاح الدين عراقي، تحية عبد العال، ٢٠٠٥، ص٢٠٧)، كما أشارت دراسة بيرو، بريساجهى وآخرين Pierro, A., Presaghi, F. et al (٢٠٠٩) إلى شعور الطلاب بمستوى عالٍ من الرضا لمناخ التعلم المدعم للاستقلال في مقابل المناخ المسيطر من قبل المعلم، ودراسة آن Ahn, H. (٢٠٠٥) التي أشارت إلى أن المعلمين يشاركون ببعض معتقداتهم في التنمية الانفعالية للأطفال تبعًا لدورهم ورؤيتهم، كما أشارت إلى الدور المهم للمعلم في مناقشة انفعالات الأطفال ومساعدتهم على إيجاد الكلمات المناسبة للتعبير عن الانفعال ومعرفة أسبابه.

وحدد مدخل جينوت (Ginott Approach) (١٩٩٠) أساليب وطرق التواصل والتفاعل التي يستخدمها المعلمون لتحقيق بيئة تعلم آمنة وإنسانية ومنتجة، ويقوم هذا المدخل على قاعدتين أساسيتين هما: ممارسة المعلمين للتواصل الدائم مع الأطفال، وتعزيز استقلاليتهم، ويؤكد أصحاب هذا المدخل على حاجة المعلمين إلى ممارسة التواصل الملائم أثناء التفاعل مع أطفالهم، فمعلمة الروضة يجب أن تتعلم كيف تستثير دوافع الأطفال للتعلم، وتشجع الاستقلالية لديهم، وتعزز تقديرهم لذواتهم، ويمكن تحقيق ذلك من خلال العناصر التالية:

- توجيه رسائل محددة للأطفال من خلال الكلمة المنطوقة، وذلك بأن تتصدى المعلمة –دائمًا – للموقف أو السلوك بدلاً من مهاجمة شخصية الطفل ذاته.
- التعبير عن الغضب أو الضيق بوضوح، فلا يجب أن تنكر المعلمة مشاعر الأطفال؛ لذا فهم في حاجة إلى التعبير عن غضبهم بشكل مناسب دون توجيه إهانات لهم أو إساءة معاملتهم.
- تجنب التوبيخ والتهكم الذي يجرح مشاعر الأطفال.
- تقبل مشاعر الأطفال واحترام آرائهم. (دلال الهدهود، فرماوى محمد،٢٠٠١، ص٤١-٤٢).

النتائج وتفسيرها ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدى لمقياس جودة الحياة بأبعاده (جودة الأداء في العمل، جودة إدارة الضغوط والانفعالات، جودة إدارة الوقت) لصالح المجموعة التجريبية ".

للتحقق من صحة الفرض الأول تم استخدام اختبار مان ويتني Man -Whitney للعينات غير المرتبطة ويوضح جدول (١) نتائج ذلك:

جدول (١)

نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية (ن=١٥) والضابطة (ن=١٥) على مقياس جودة الحياة في القياس البعدي

أبعاد جودة الحياة	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
أولًا- جودة الأداء في العمل.	التجريبية	٢٢,٧٧	٣٤١,٥٠	٣,٥	٤,٥٢٩	٠,٠١
	الضابطة	٨,٢٣	١٢٣,٥٠			
ثانيًا- جودة إدارة الضغوط والانفعالات.	التجريبية	٢٢,٩٣	٣٤٤,٠٠	١,٠٠	٤,٦٦٩	٠,٠١
	الضابطة	٨,٠٧	١٢١,٠٠			
ثالثًا- جودة إدارة الوقت.	التجريبية	٢٢,٥٧	٣٣٨,٥٠	٦,٥	٤,٤١٣	٠,٠١
	الضابطة	٨,٤٣	١٢٦,٥٠			
الدرجة الكلية للمقياس	التجريبية	٢٣,٠٠	٣٤٥,٠٠	٠,٠٠٠	٤,٦٧١	٠,٠١
	الضابطة	٨,٠٠	١٢٠,٠٠			

يتضح من جدول (١) أن قيمة Z في الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية دالة عند مستوى ٠,٠١ لصالح المجموعة التجريبية.

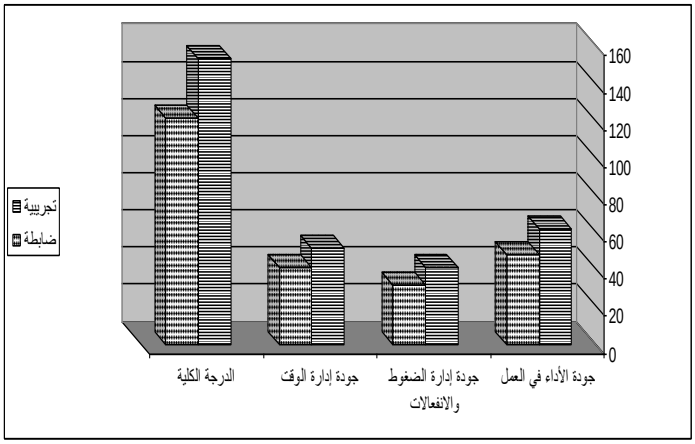
وجدول (٢) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل من المجموعة التجريبية والضابطة وقيم حجم التأثير (Rosenthal, 1991, p28):

جدول (٢)

قيم متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس جودة الحياة وحجم التأثير

أبعاد جودة الحياة	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	حجم التأثير	مستوى حجم التأثير
أولًا- جودة الأداء في العمل.	تجريبية	٦١,٤٦٦٧	٣,٩٠٧٣	٠,٨٢٦	مرتفع
	ضابطة	٤٨,٠٦٦٧	٤,٣٨٢٩		
ثانيًا- جودة إدارة الضغوط والانفعالات.	تجريبية	٤٠,٧٣٣٣	٢,٠١٦٦	٠,٨٥٢	مرتفع
	ضابطة	٣١,٥٣٣٣	٣,٥٠٢٤		
ثالثًا- جودة إدارة الوقت.	تجريبية	٥١,٥٣٣٣	٣,٩٩٧٦	٠,٨٠٥	مرتفع
	ضابطة	٤١,٤٠٠٠	٣,٧٣٧٨		
الدرجة الكلية للمقياس	تجريبية	١٥٣,٧٣٣٣	٨,٦٤٧٦	٠,٨٥٢	مرتفع
	ضابطة	١٢١,٦٦٦٧	٧,٥٤٦٧		

من جدول (٢) يتضح أن قيم حجم التأثير تتراوح بين ٠,٨٠٥، ٠,٨٥٢ وهى قيم دالة والفروق بين المتوسطات لصالح المجموعة التجريبية وبذلك يمكن قبول الفرض الأول، ويؤكد ذلك شكل (١):



شكل (١)

متوسط درجات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لمقياس جودة الحياة

نتائج الفرض الثاني:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس جودة الحياة بأبعاده (جودة الأداء في العمل، جودة إدارة الضغوط والانفعالات، جودة إدارة الوقت) لصالح القياس البعدى ".

وللتحقق من صحة الفرض الثاني تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon لعينتين مرتبطتين وجدول (٣) يبين نتائج ذلك:

جدول (٣)

نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس جودة الحياة للمجموعة التجريبية

أبعاد جودة الحياة	الرتب	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة Z	الدلالة
أولًا- جودة الأداء في العمل.	السالبة	٠	٠٠.	٠٠.	٣,٤١١	٠,٠١
	الموجبة	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠		
	المحايدة	٠				
ثانيًا-جودة إدارة الضغوط والانفعالات.	السالبة	٠	٠٠.	٠٠.	٣,٤١٩	٠,٠١
	الموجبة	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠		
	المحايدة	٠				
ثالثًا-جودة إدارة الوقت.	السالبة	٠	٠٠.	٠٠.	٢,٤١٤	٠,٠١
	الموجبة	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠		
	المحايدة	٠				

المجموع	السالبة	٠	٠٠.	٠٠.	٣,٤١٣	٠,٠١
	الموجبة	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠		
	المحايدة	٠				

يتضح من جدول (٣) أن قيمة Z في الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية دالة عند مستوى ٠,٠١ لصالح القياس البعدى.

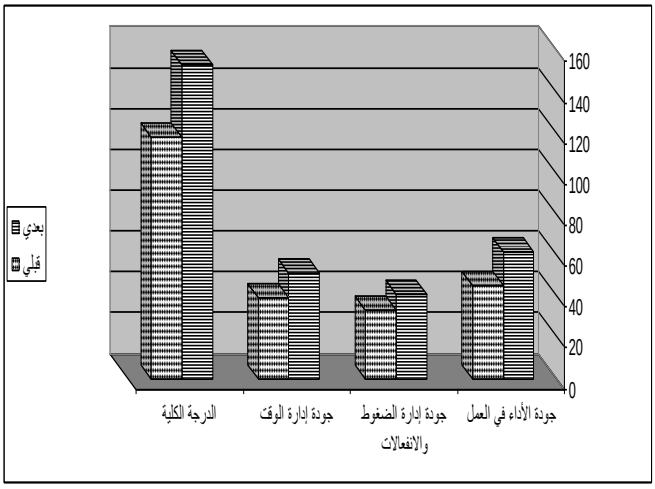
وجدول (٤) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية في القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية وقيم حجم التأثير (Rosenthal, 1991):

جدول (٤)

قيم متوسطات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس جودة الحياة وحجم التأثير

أبعاد جودة الحياة	القياس	المتوسطات	الانحراف المعياري	حجم التأثير	مستوى حجم التأثير
أولًا- جودة الأداء في العمل.	قبلي	٤٥,٦٠٠٠	٢,٩٤٧٢	٠,٦٢٢	مرتفع
	بعدي	٦١,٤٦٦٧	٣,٩٠٧٣		
ثانيًا- جودة إدارة الضغوط والانفعالات.	قبلي	٣٣,٤٦٦٧	٣,١١٣٧	٠,٦٢٣	مرتفع
	بعدي	٤٠,٧٣٣٣	٢,٠١٦٦		
ثالثًا- جودة إدارة الوقت.	قبلي	٣٩,٤٠٠٠	٣,٢٠٢٧	٠,٤٤١	متوسط
	بعدي	٥١,٥٣٣٣	٣,٩٩٧٦		
المجموع	قبلي	١١٨,٢٠٠٠	٥,٩٠٦٤	٠,٦٢٣	مرتفع
	بعدي	١٥٣,٧٣٣٣	٨,٦٤٧٦		

من جدول (٤) يتضح أن قيم حجم التأثير تتراوح بين ٠,٤٤١، ٠,٦٢٣ وهى قيم دالة والفروق بين المتوسطات لصالح القياس البعدي، وبذلك يمكن قبول الفرض الثاني، ويؤكد ذلك شكل (٢):



شكل (٢)
متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس جودة الحياة

تفسير نتائج الفرضين الأول والثاني ومناقشتهما:

أسفرت نتائج الفرض الأول والثاني عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة وفي القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي في أبعاد جودة الحياة (جودة الأداء في العمل، جودة إدارة الضغوط والانفعالات، جودة إدارة الوقت) والدرجة الكلية، وهذا يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين بعض أبعاد جودة الحياة لدى معلمة رياض الأطفال.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة خالد الضعيف (٢٠٠٥) التي هدفت إلى بناء برنامج لتنمية الإيجابية لدى عينة من طلبة الجامعة باستخدام طريقة حل المشكلات ومهاراتها لتوظيفها في حياتهم بشكل عام لكي يستطيعوا مواجهة متطلبات الحياة وتحمل ضغوطها وتحسين جودتها، ودراسة أسامة أبو سريع وآخرين (٢٠٠٦) التي أشارت إلى أثر برنامج تنمية المهارات الحياتية في تجويد الحياة لدى تلاميذ مدارس التعليم العام بالقاهرة الكبرى، ودراسة عبد الحميد حسن وراشد المحرزي وآخرين (٢٠٠٦) التي أشارت نتائجها إلى أن معدل استخدام الفرد لاستراتيجيات مقاومة الضغوط أساس لتحسين جودة حياته.

ويشير حسن الفنجرى (٢٠٠٦) إلى أنه يمكن زيادة الشعور بالسعادة لدى الأفراد من خلال تدريبه على مهارات إدارة الوقت، وإدارة المشاعر والانفعالات، وممارسة الأنشطة الرياضية. (حسن الفنجرى، ٢٠٠٦، ص ٩٣-١٠٠)

وتعزي الباحثة هذا التحسن إلى مجموعة من العوامل من أهمها البرنامج التدريبي الذي تم تقديمه لمعلمات المجموعة التجريبية، والذي حرص على توفير الأنشطة والتدريبات والخبرات التي تعمل على تحسين بعض أبعاد جودة الحياة.

وترجع فاعلية البرنامج التدريبي إلى احتوائه على خمس وحدات رئيسة، تهدف كل وحدة إلى تحسين بعد من أبعاد جودة الحياة، الأمر الذي أدى إلى التكثيف والتركيز على كل بعد، مما ساعد على إتقان وتحسين تلك الأبعاد.

كما يمكن تفسير هذا التحسن الذي طرأ على أبعاد جودة الحياة لدى معلمات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج إلى تنوع أساليب التدريب التي تم استخدامها أثناء تنفيذ الجلسات ومنها (المحاضرات والمناقشات، والقراءات، وورش العمل، وأسلوب العرض العملي، ودراسة الحالة).

فقد حرصت الباحثة على أن تقدم المحاضرات بصورة شيقة ومختصرة، يتضح منها أهم المفاهيم الأساسية لموضوع الجلسة، ويتم تسجيلها على الورق القلاب إلى جانب استخدام جهاز العرض فوق الرأس، أما المناقشة فقد تمت بين الباحثة والمعلمات وبين المعلمات بعضهن البعض، مع تحديد وقت للمناقشة وإعطاء الفرصة لكل معلمة لإبداء رأيها.

أما أساليب التدريب العملية فقد شملت أنشطة تطبيقية ومسابقات بين المعلمات حيث تم تقسيمهن إلى مجموعات لحل موقف ما ومكافأة المجموعة الفائزة بما يحقق روح التنافس والمشاركة من قبل أطراف المجموعة وتكوين علاقات فيما بينهن.

وتم استخدام ورش العمل في وحدة إنتاج الوسائل التعليمية والتي تعتبر من أفضل أساليب التدريب لدى المعلمات اللآتي بقين للساعة الثانية والنصف إلى الثالثة أحيانًا في بعض الأيام.

كما تم استخدام أسلوب العرض العملي الذي اشتمل على بعض الصور ولقطات الفيديو للوسائل المراد إنتاجها، فقد تميز بالإثارة والتشويق وكسر الملل والرتابة أثناء التدريب.

بالإضافة إلى استخدام أسلوب العصف الذهنى؛ وهو أسلوب تعليمي يقوم على حرية التفكير الجماعي لإنتاج أكبر كم من الأفكار، ومن ثم تتمكن الباحثة من الحصول على عدد كبير من أفكار المعلمات وحلول للمشكلة المقترحة، وعادة ما تم استخدام هذا الأسلوب في بداية الجلسة لتهيئة المعلمات لمحتواها.

أما أسلوب دراسة الحالة فقد كثر استخدامه في وحدة "تعديل سلوك الطفل وحل مشكلاته "حيث استغلت كل معلمة فرصة تناول هذه الوحدة في عرض مشكلات الأطفال التي قابلتها للوصول إلى الحل المناسب مع الباحثة، والإستفادة من خبرات وتجارب المعلمات الأخريات.

ويمكن إرجاع التحسن الذي طرأ على درجات المعلمات سواء في الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة أو في كل بعد على حدة إلى التدريب الذي تلقته هؤلاء المعلمات على هذه الأبعاد من خلال جلسات البرنامج.

فبالنسبة لجودة الأداء في العمل: تم تخصيص ثلاث وحدات لتدريب المعلمات على بعض المهارات التي تحسن من جودة أدائهن في العمل؛ حيث تؤكد أميرة زايد (٢٠١٠) على ضرورة الارتقاء بأداء المعلم وتحسين نوعية العمل المنوط به.

وتؤكد إيناس الشتيحي (٢٠١٠) على ضرورة مساعدة معلمة الروضة لبلوغ درجة عالية من الجودة في الأداء بما يتوافق مع معطيات العصر.

وهذا يتفق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة إيمان زناتي، جيهان عزام وآخرين (٢٠٠٩) من نجاح برنامج تدريبي في رفع مستوى أداء معلمات الروضة في ضوء الجودة الشاملة واستمرار فعالية البرنامج.

فقد تلقت المعلمة مجموعة أنشطة وتدريبات هدفت إلى تحسين مهارات المعلمات في: (تعديل سلوك الطفل وحل مشكلاته، إنتاج وسائل تعليمية، توظيف الكمبيوتر في رياض الأطفال) على مدار ثلاث وحدات.

وحدة " **تعديل سلوك الطفل وحل مشكلاته** " التي هدفت إلى تدريب المعلمة على تعديل سلوك الأطفال ومواجهة مشكلاتهم، وهذا ما أوصت به دراسة ولاء حنفي (٢٠٠٦)، وتوصلت إليه دراسة ايردين، وولفجانجب Erden, F. & Wolfgangb, C.(٢٠٠٤) من حاجة المعلمين إلى برامج تدريب تركز على كيفية التعامل مع سلوكيات الأطفال (الأولاد، البنات)، وتوصلت إليه دراسة منال حسان (١٩٩٧) أن عدم قدرة المعلمة على التعامل مع كثير من مشاكل الأطفال مثل: العدوانية والسرقة، ونوبات الغضب الحادة من أهم مصادر الضغوط النفسية في عملها.

كما أكدت نتائج دراسة سهام إبراهيم (٢٠٠٨) على أن المشكلات السلوكية الشائعة لدى الأطفال كالكذب والسرقة والنشاط الزائد مع عدم الدراية الكافية للمعلمة بالتعامل معها من أهم المشكلات التي تعوق معلمات رياض الأطفال عن أداء دورهن.

فقد أشارت دراسة سلوى مرتضى (٢٠٠٩) إلى أن تدريب معلمات الروضة على حل المشاكل السلوكية للأطفال وتعديل سلوكهم من المقترحات المهمة لمواجهة تحديات العنف والتطرف في هذا العصر.

حيث هدفت هذه الوحدة إلى معرفة المعلمة بالعوامل التي تؤثر في سلوك الأطفال، وتدريبها على كيفية التمييز بين السلوك السوي والشاذ، وتحديد الخطوات المتبعة في تعديل السلوك.

وقد تلقت المعلمة تدريبات مكثفة حول أساليب تعديل سلوك الطفل لتشمل: أساليب لزيادة السلوك المرغوب فيه (التعزيز)، أساليب لتقليل السلوك غير المرغوب فيه

(العقاب، الانطفاء، الإقصاء "العزل")، أساليب لتعليم سلوكيات جديدة (التلقين، التشكيل، التسلسل، النمذجة).

تمثلت هذه التدريبات في إمداد المعلمة بالأساس النظري لهذه الأساليب بالتفصيل، وكذلك تدريبها على كيفية مواجهة مشكلات الأطفال السلوكية التي تقابلها أثناء العمل معهم مثل: (العدوان، الخجل، عدم الانخراط في النشاط، عدم الامتثال للتعليمات، مشكلة الإهمال...)، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة جريجورى، يوفيميا ,.T , Euphoria, C. & Gregory(٢٠٠٠) إلى استخدام إستراتيجيات تدخل معينة مع الأطفال الصغار ذوي المشكلات التعليمية والسلوكية البسيطة منها: (جمع البيانات، التدخل الإيجابي للمعلم، استشارة أولياء الأمور).

بالإضافة إلى الكثير من الأمثلة التي ذكرتها المعلمات، ولاحظت الباحثة كيفية تبادل الخبرات بين المعلمات بعضهن البعض والطريقة التي تصرفت بها كل معلمة لمواجهة هذه المشكلة، وحماس المعلمات للمعرفة والاستفادة نظرًا لأهمية هذا الموضوع وحيويته بالنسبة لهن، واتضح هذا من خلال قدرة إحدى المعلمات على تعديل سلوك طفل ما قريب لها (كان كثير البصق على الآخرين) باستخدام إحدى أساليب تقليل السلوك غير المرغوب فيه وهو (أسلوب العزل).

وتتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه دراسة ليرينج، وآن .Leering, Q. & K, Ann (١٩٩٩) إلى وجود علاقة بين معتقدات المعلمة والطرق التي تتبعها لتوفير بيئة فصلية تدعم أو تحد من التنمية المدعمة اجتماعيًا لدى الأطفال.

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة سهام الصويغ (١٩٩٦) إلى أن المعلمات بعد حصولهن على التدريب قد أظهرن تحسنًا وقدرة على فهم خصائص نمو الطفل وسبل التواصل معه وتعديل سلوكه بكفاءة وفعالية.

ووحدة " **إنتاج الوسائل التعليمية** " التي هدفت إلى تحسين مهارات المعلمة في إنتاج الوسائل التعليمية وتوظيفها مع الطفل حيث تشير دراسة منال حسان (١٩٩٧) إلى أن قلة الخامات والوسائل التعليمية التي تناسب أطفال ما قبل المدرسة من مصادر الضغوط النفسية الخاصة بعمل معلمة رياض الأطفال.

وأوضحت دراسة ممدوح الجعفري (٢٠٠٠) أن صنع الوسائل من أكثر الاحتياجات التدريبية إلحاحًا لدى معلمات رياض الأطفال.

كما أشارت دراسة رانيا صاصيلا (٢٠١٠) إلى أن عدم كفاية الوسائل التعليمية والموارد المالية المتوفرة لشرائها من أهم الصعوبات التي تحول دون قيام المعلمات بتطبيق الأنشطة التربوية في رياض الأطفال.

فقد تلقت المعلمة الكثير من التدريبات على إنتاج الوسائل التعليمية (عرائس الإسفنج، أنواع مختلفة من الأشغال الورقية، التشكيل بالعجائن، نماذج الديوراما، وسائل مبتكرة من خامات البيئة)، ولاحظت الباحثة حب المعلمات للعمل في إنتاج الوسائل وحماسهن

للانتهاء من إتمام الوسائل التي بدأن فيها، حتى أنهن تأخرن برغبتهن في الأيام المخصصة لهذه الوحدة.

ويرجع التحسن في مهارات المعلمة في هذه الوحدة إلى تميزها بطريقة عمل خاصة حيث: الاستعانة بمتخصصين وذوى المهارة في بعض أنواع الوسائل لتدريب المعلمات على إنتاجها وكيفية توظيفها وعرض بعض الصور ولقطات الفيديو للوسائل في بعض الجلسات للاستزادة وكسر الملل أثناء التدريب، والإثارة بعرض بعض النماذج لهذه الوسائل أمام المعلمات للاستفادة منها في عمل النماذج الجديدة وخلق الجو المناسب لشحن المعلمات بطاقة انفعالية للتعبير والإبداع.

كما يمكن إرجاع التحسن في مهارات المعلمة في هذه الوحدة إلى استخدام الأسلوب المناسب في تنفيذ المعلمة للوسيلة؛ فتم من خلال الأداء المباشر: حيث تقوم المعلمات بعمل الوسيلة بعد أن يتلقين التوجيهات كما في حالة إنتاج نماذج الديوراما وإنتاج الوسائل التعليمية من خامات البيئة، أو التطبيق بعد التوجيه: حيث يتم صنع الوسيلة بشكل كامل وواضح أمام كل المعلمات كما في حالة عرائس الإسفنج والتشكيل بالعجائن أو يتم رؤيتها من خلال الفيديو كما في حالة الأشغال الورقية ثم تعطي الفرصة لهن للتنفيذ.

كما يرجع التحسن في مهارات المعلمة في إنتاج وسائل مبتكرة من خامات البيئة إلى الحرص على توفير جميع أنواع خامات البيئة المستهلكة أمام المعلمات لإعطائهن الفرصة للابتكار والإبداع في إنتاج وسائل جديدة، والتأكيد على استخدامها بدلًا من الخامات الأخرى، كما تم التأكيد على ضرورة تحديد الهدف من الوسيلة مسبقًا قبل البدء في تنفيذها وكيفية توظيفها مع الطفل.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة دعاء عبد العال (٢٠٠٩) التي هدفت إلى تنمية المهارات الفنية اليدوية والابتكار لدى الطالبة المعلمة باستخدام خامات البيئة.

كما تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه نتائج دراسة ثورنتون Thornton (1998)من أن استخدام الوسائل التعليمية التي تعتمد على خامات من بيئة الطفل مثل (قصاصات الأقمشة، الورق المقوى والكرتون، الأزرار، النايلون، الأسلاك، نشارة الخشب) لها أثر فعال في تنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى الأطفال عن الوسائل التعليمية الجاهزة. (دعاء عبد العال، ٢٠٠٩، ص٩٨)

أما وحدة " **توظيف الكمبيوتر في رياض الأطفال** " هدفت إلى تنمية معارف ومهارات المعلمة الخاصة باستخدام الكمبيوتر مع الأطفال بما يتلاءم مع طبيعة روح العصر ومستحدثاته.

وتشير نتائج دراسة ولاء حنفي (٢٠٠٦) إلى أهمية تدريب المعلمة على كيفية توظيف الكمبيوتر في رياض الأطفال لتحسين أدائها.

كما أكدت نتائج دراسة منى محمود، نجوى حسن (٢٠١٠) على أن تدريب معلمة رياض الأطفال على استخدام الأساليب الحديثة في التدريس مثل الكمبيوتر هو أمر لا يمكن الاستغناء عنه في هذا العصر الحافل بالتقدم الكبير في شتى مجالات الاتصالات والاختراعات ومتطلبات التربية الحديثة ومواجهة التحديات الهائلة.

ويرجع التحسن في مهارات المعلمة في توظيف الكمبيوتر مع الأطفال إلى طريقة العمل التي استخدمت لتقديم محتوي هذه الوحدة حيث تم الاستعانة بمتخصص لتدريب المعلمات في وجود الباحثة، مع الحرص على قيامهن بالتطبيق الفعلي على الكمبيوتر لضمان تحقيق الأهداف المرجوة بالشكل الأمثل مع مراعاة: توفير جهاز لكل معلمة وعوامل الأمن والسلامة داخل المعمل، والفروق الفردية بين المعلمات، وتقديم التعزيز الفوري والمستمر عقب الانتهاء من تنفيذ المهام المطلوبة، والتأكد من إتقان المعلمة لتنفيذ كل خطوة قبل الانتقال إلى الخطوة التالية، والخروج بمنتج نهائي حسب الهدف المحدد.

كما يمكن إرجاع التحسن في مهارات المعلمة في هذه الوحدة إلى تخصيص الوقت الكافي لكيفية توظيف برنامج الكمبيوتر (حسب موضوع الجلسة)، وترك الفرصة لإبداع وابتكار المعلمة كان له دور كبير في إظهار القدرات واختلاف المنتج النهائي بين المعلمات.

وتتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه دراسة شن، شانج Chen , J & chang , C (٢٠٠٦) بعنوان "مدخل شامل للتدريب التكنولوجي لمعلمي الطفولة المبكرة "، حيث ظهر تأثير البرنامج في إكساب المعلمين مهارات خاصة بتنمية الكفاءة التكنولوجية للمعلم، وأكدت على ضرورة التدريب على تكنولوجيا الحاسب الآلي كسياسة لتطوير المعلم.

كما تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة هيرناندو Hernando, V.(١٩٩٥) من تحسين مهارات المعلمات المتدربات في استخدام الحاسب الآلي مثل: إتقان مهارات معالجة الكلمات وتصميم وثائق مرتبطة بالروضة تتضمن رسومًا وأشكالًا بيانية وتوضيحية، وتعلم صيانة الحاسب الآلي، وإتقان استخدامه لتطبيقه في التدريس وإدارة الفصول.

وبالنسبة لجودة إدارة الضغوط والانفعالات: فتم تخصيص وحدة كاملة لها لتدريب المعلمات على أساليب إدارة الضغوط والانفعالات؛ حيث أشارت دراسة ميشيل Michael (١٩٩٢) إلى أن مجرد تعرض وتدريب الفرد على كيفية التعامل معرفيًا مع الأحداث والضغوط كفيل بأن يحقق نتائج إيجابية في مفهومه وإدراكه لنوعية حياته. (العارف بالله الغندور، ١٩٩٩، ص ٣٨)

كما توصلت دراسة هوبنر، ديو Huebner, E. & Dew, T. (١٩٩٦) إلي أن المشاعر الإيجابية لدى الفرد تؤدى إلي زيادة إدراكه لجودة الحياة، بينما المشاعر السلبية تؤدى إلي انخفاضها.

كما أظهرت نتائج دراسة عبد الحميد حسن، راشد المحرزى (٢٠٠٦) وجود علاقة سالبة دالة بين جودة الحياة والضغوط النفسية وعلاقة موجبة دالة بين جودة الحياة ومعدل استخدام استراتيجيات مقاومة الضغوط.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج دراسة ويلسون Wilson (٢٠٠٠) من انخفاض دال في مستويات الضغوط لدى معلمي رياض الأطفال الذين تعرضوا لبرنامج تدريبي مقارنة بالمعلمين الذين لم يشاركوا في البرنامج. (أنسى قاسم، ٢٠٠٠، ص٤٠)

كما تتفق هذه النتائج مع دراسة كابالان Kaplan, F (٢٠٠٢) التي أظهرت نتائجها تأثير البرنامج التدريبي في تنمية قدرات معلمات رياض الأطفال على إدراك وفهم وإدارة انفعالاتهن.

فقد هدف البرنامج إلى مساعدة المعلمة على التوافق الناجح مع مسببات الضغوط، ولا يعني هذا حذف أو إزالة كل مصادر الضغوط والانفعالات السلبية، ولا السعادة الدائمة أوالحياة بدون ألم أو إحباط، بل مواجهة المشاكل والتعامل معها.

حيث تلقت المعلمة مجموعة تدريبات هدفت إلى تنمية معارفها حول: (مفهوم الضغوط وطبيعة الانفعالات، العلاقة بين الضغوط والانفعالات، وظائف الانفعالات وأنواعها)، كما تدربت المعلمة على خطوات إدارة الضغوط وهى: (التعرف على حقيقة المشاعر التي تعتريها في موقف الضغط، محاولة تحديد المصادر التي تسبب لها الشعور بالضغط، التعرف على الأساليب التي يمكن إتباعها لإدارة المواقف الضاغطة).

كما تم تعريف المعلمة بأساليب إدارة الضغوط والانفعالات سواء السلبية وتشمل: (الإنكار، لوم الذات، التقبل والاستسلام، الهروب، حديث الذات السلبي) أو الإيجابية وتشمل: (الاسترخاء، حديث الذات الإيجابي، إعادة تقييم الموقف، المساندة الاجتماعية، حل المشكلات، السلوك التوكيدي، ممارسة الأنشطة السارة، الدعابة والمرح، المقارنة الاجتماعية) ".

كما تلقت المعلمة تدريبات مكثفة هدفت إلى تنمية قدرتها على ممارسة الأساليب الفعالة في إدارة الضغوط والانفعالات وتشمل:

- فنية " الاسترخاء " وكيفية القيام ببعض تمريناته (تمرين تجديد الطاقة، التنفس الهادئ المنتظم، الاسترخاء العضلي المتصاعد)، وهذا ما تشير إليه " فيرا بيفر" (٢٠٠٤) حيث تحدد مجموعة من التمرينات الرياضية السريعة التي تجعل الفرد سعيدًا وراضيًا وتساعده على الحفاظ على تماسكه وقوته، وهى أيضا بمثابة إسعافات أولية فعالة لإعادة العقل والجسم والمشاعر إلى حالتها الطبيعية الايجابية.

- فنية "حديث الذات " التي تمكن الفرد من مواجهة المواقف الضاغطة والمشاكل والصعوبات في الحياة إذا استطاع التخلص من الأحاديث الذاتية السلبية والانهزامية التي يقولها لنفسه عن نفسه إزاء تعرضه للمواقف الضاغطة والمؤلمة والتي يكون لها أثر قوي على الطريقة التي يتعامل بها الفرد مع الضغوط حيث أنها تشجع الفرد على الاستسلام وعدم المواجهة.

- فنية " إعادة تقييم الموقف " وتفهم معادلة " الأساس المعرفي للسلوك " A.B.C.D.E كما حددها "إليس" Ellis؛ ومضمونها " أن النتائج الانفعالية السيئة المترتبة على حدث ما ليست بالضرورة نتيجة مباشرة له بل مترتبة على الأفكار التي تتوسط الحدث والنتيجة والتي تحدد مدى ايجابية أو سلبية النتيجة وفقا لعقلانيتها أو عدم عقلانيتها "، وبهذا اكتسبت المعلمة مهارة كيفية إيجاد أفكار جديدة لتفسير الحدث المؤدي للضغط.

- فنية " حل المشكلات الباعثة للضغط " وخطواتها التي تتمثل في: (استكشاف المشكلة: ما الذي يبعث على الضغط ؟ تحديد الهدف: ما هي البواعث التي يريد الشخص تغييرها ؟ تيسير الحدث: كيف نبدأ في تغيير بواعث الضغط ؟) وقد تم تناول بعض المشكلات الفعلية التي تواجه المعلمة في العمل.

كما تم تناول الكثير من الأمثلة والتدريبات العملية المرتبطة بواقع عمل المعلمة لتوضيح بعض المفاهيم منها: (تمرين مراقبة الضغط، جدول التنبيه بالضغط العصبي، الأفكار اللاعقلانية، أمثلة لإعادة تقييم المواقف الضاغطة).

وبالنسبة لجودة إدارة الوقت: فتم تخصيص وحدة كاملة لها لتدريب المعلمات على مهارات إدارة الوقت، فالشخص السعيد هو الذي يحصل على الإحساس بالضبط الذاتي نتيجة إدارته الفعالة للوقت، فوقت الناس السعداء مملوء ومخطط مما يزيد من إحساسهم بجودة الحياة، وهذا ما أكدت عليه بعض البحوث والدراسات السابقة أنه يمكن زيادة الشعور بالسعادة لدى الأفراد من خلال عدة أساليب منها: تدريبهم على إدارة مشاعرهم وإدارة وقتهم. (سهير محمد سالم، ٢٠٠١، ص٦٩)

ويعرف كل من (حافظ فرج، محمد صبري، ٢٠٠٣، ص ١٨٢) و(يوسف عبد المعطي، ٢٠٠٥، ص ٥١٤) و(محمد الصيرفي، ٢٠٠٧، ص١٣) إدارة الوقت بأنها "عملية مستمرة من التحليل والتخطيط والتنفيذ والمتابعة للوقت للوصول إلى الأهداف المنشودة ".

وهذا ما اتبعته الباحثة في تطبيقها لهذه الوحدة حيث تم تعريف المعلمة بمفهوم إدارة الوقت وفوائدها ومضيعات الوقت وخطوات إدارة الوقت: (التحليل، التخطيط، التنفيذ، المتابعة) وأهمية كل خطوة ومتطلباتها على النحو التالي:

- التحليل: تم تدريب المعلمة على كيفية تحليل نماذج "السجلات اليومية للوقت" التي قامت بملئها في ضوء معايير معينة، ثم تناول أهمية التفويض الفعال (إسناد بعض المهام للآخرين القادرين على القيام بها) وأسباب عدم التفويض،

والمهام التي يجب تفويضها وكيفية اختيار الشخص المفوض وما يجب فعله بعد عملية التفويض من خلال المناقشة والحوار.

- تخطيط الوقت: تم فيها تدريب المعلمة على تخطيط (تحديد) أهدافها في الحياة، تخطيط جدول أعمالها الأسبوعي، تخطيط قائمة أعمالها اليومية (ضرورة إدراج المهام بالقائمة حسب الأولويات).
- التنفيذ: تعرفت فيها المعلمة على العديد من الأمور (النصائح) التي يجب مراعاتها أثناء مرحلة التنفيذ وأهمها: تجنب التسويف (التأجيل) ومعرفة أخطاره وأسبابه، واستراتيجيات محاربته: " إستراتيجية الدقائق العشر، استخدم قوة البرمجة الشخصية، استخدم قوة (٢١) يوم ".
- المتابعة: تم التأكيد على أهميتها فأي تخطيط للوقت أو تنفيذ له لا يحقق النتائج المرجوة منه مهما كانت درجة الإتقان التي يتميز بها بدون متابعة النتائج.

كما يمكن إرجاع التحسن في جودة إدارة الوقت إلى التدريب العملي للمعلمة على بعض أوراق العمل ومنها: (مواقف وآراء، السجلات اليومية للوقت، تحديد أهداف الحياة، جدول الأعمال الأسبوعي، قائمة الأعمال اليومية....).

وقد لاحظت الباحثة صعوبة تغيير أفكار ومعتقدات بعض المعلمات من خلال المناقشة الطويلة التي دارت بينهن وبين المعلمات الأخريات عند تناول عملية التفويض؛ لأنهن يعانين من كثرة مطالب الآخرين في العمل، فحاولت الباحثة إقناعهن بأهمية عملية التفويض بالإضافة إلى امتلاك القدرة على الرفض لمطالب الآخرين عندما لا يتوافر الوقت أو الجهد أو المهارة.

نتائج الفرض الثالث:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة الكفايات المهنية (المعرفية، الوجدانية، المهارية) لصالح المجموعة التجريبية ".

للتحقق من صحة الفرض الثالث تم استخدام اختبار مان ويتني Man -Whiteny للعينات غير المرتبطة ويوضح جدول (٤) نتائج ذلك:

جدول (٤)

نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية (ن=١٥) والضابطة (ن=١٥) في بطاقة ملاحظة الكفايات المهنية في القياس البعدى

الكفايات المهنية	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
١- المعرفية.	التجريبية	٢٣,٠٠	٣٤٥,٠٠	٠,٠٠٠	٤,٦٧١	٠,٠١
	الضابطة	٨,٠٠	١٢٠,٠٠			

٢- الوجدانية.	التجريبية	٢٢,٩٠	٣٤٣,٥٠	١,٥٠٠	٤,٦١٩	٠,٠١
	الضابطة	٨,١٠	١٢١,٥٠			
٣- المهارية.	التجريبية	٢٣,٠٠	٣٤٥,٠٠	٠,٠٠٠	٤,٩٨٥	٠,٠١
	الضابطة	٨,٠٠	١٢٠,٠٠			
الدرجة الكلية	التجريبية	٢٣,٠٠	٣٤٥,٠٠	٠,٠٠٠	٤,٦٧٠	٠,٠١
	الضابطة	٨,٠٠	١٢٠,٠٠			

يتضح من جدول (٤) أن قيمة Z في الكفايات الثلاث والدرجة الكلية دالة عند مستوى ٠,٠١ لصالح المجموعة التجريبية.

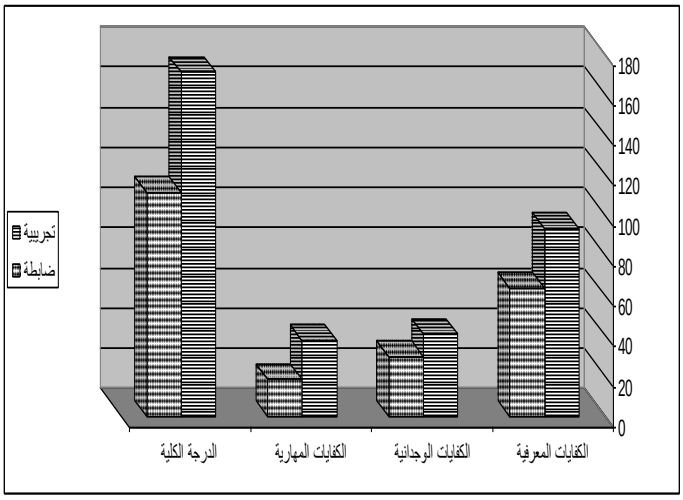
وجدول (٥) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل من المجموعة التجريبية والضابطة وقيم حجم التأثير (Rosenthal, 1991):

جدول (٥)

قيم متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة الكفايات المهنية وحجم التأثير

الكفايات المهنية	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	حجم التأثير	مستوى حجم التأثير
١- المعرفية.	التجريبية	٩٣,٠٦٦٧	٥,١٣٣٥	٠,٨٥٢	مرتفع
	الضابطة	٦٣,٦٦٦٧	٧,٦٩٨٩		
٢- الوجدانية.	التجريبية	٤٠,٥٣٣٣	٢,٩٢٤٤	٠,٨٤٣	مرتفع
	الضابطة	٢٩,٤٣٣٣	٢,٩٥٧٢		
٣- المهارية.	التجريبية	٣٧,٣٣٣٣	١,٨٣٨٧	٠,٩١٠	مرتفع
	الضابطة	١٨,٢٦٦٧	٣,٤٦٣٤		
الدرجة الكلية	التجريبية	١٧٠,٩٣٣٣	٧,٥٢٥٨	٠,٨٥٢	مرتفع
	الضابطة	١١١,٣٦٦٧	١١,٦٤٢٧		

من جدول (٢٤/٥) يتضح أن قيم حجم التأثير تتراوح بين ٠,٨٤٣، ٠,٩١٠ وهى قيم دالة والفروق بين المتوسطات لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك يمكن قبول الفرض الثالث، ويؤكد ذلك الشكل (٣):



شكل (٣)
متوسط درجات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الكفايات المهنية

نتائج الفرض الرابع:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الكفايات المهنية (المعرفية، الوجدانية، المهارية) لصالح القياس البعدي".

للتحقق من صحة الفرض الرابع تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon لعينتين مرتبطتين وجدول (٦) يبين نتائج ذلك:

جدول (٦)
نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة الكفايات المهنية للمجموعة التجريبية

الكفايات المهنية	الرتب	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة Z	الدلالة
١- المعرفية.	السالبة	٠	٠٠.	٠٠.	٣,٤١٠	٠,٠١
	الموجبة	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠		
	المحايدة	٠				
٢- الوجدانية.	السالبة	٠	٠٠.	٠٠.	٣,٤٠٩	٠,٠١
	الموجبة	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠		
	المحايدة	٠				

٣- المهارية.	السالبة	٠	٠٠.	٠٠.	٣,٤٠٨	٠,٠١
	الموجبة	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠		
	المحايدة	٠				
المجموع	السالبة	٠	٠٠.	٠٠.	٣,٤٠٩	٠,٠١
	الموجبة	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠		
	المحايدة	٠				

يتضح من جدول (٦) أن قيمة (Z) في الكفايات الثلاثة والدرجة الكلية دالة عند مستوى ٠,٠١ لصالح القياس البعدي.

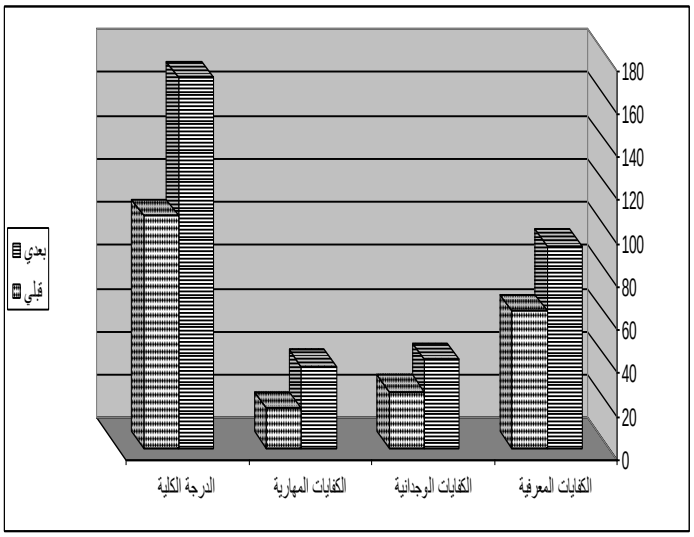
وجدول (٧) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية في القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية وقيم حجم التأثير (Rosenthal, 1991):

جدول (٧)

قيم متوسطات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الكفايات المهنية وحجم التأثير

الكفايات المهنية	القياس	المتوسطات	الانحراف المعياري	حجم التأثير	مستوى حجم التأثير
١- المعرفية.	قبلي	٦٣,٢٠٠٠	٨,٨٨٧٨	٠,٦٢٣	مرتفع
	بعدي	٩٣,٠٦٦٧	٥,١٣٣٥		
٢- الوجدانية.	قبلي	٢٥,٨٠٠٠	٤,٧٠٨٧	٠,٦٢٢	مرتفع
	بعدي	٤٠,٥٣٣٣	٢,٩٢٤٤		
٣- المهارية.	قبلي	١٨,٠٠٠	٤,٣٨٧٥	٠,٦٢١	مرتفع
	بعدي	٣٧,٣٣٣٣	١,٨٣٨٧		
الدرجة الكلية	قبلي	١٠٦,٩٣٣٣	١٦,٥٣٨٨	٠,٦٢٢	مرتفع
	بعدي	١٧٠,٩٣٣٣	٧,٥٢٥٨		

من جدول (٧) يتضح أن قيم حجم التأثير تتراوح بين ٠,٦٢١، ٠,٦٢٣ وهى قيم دالة والفروق بين المتوسطات لصالح القياس البعدي، وبذلك يمكن قبول الفرض الرابع، ويؤكد ذلك شكل (٤):



شكل (٤)
متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الكفايات المهنية

تفسير نتائج الفرضين الثالث والرابع ومناقشتهما:

أسفرت نتائج الفرضين الثالث والرابع عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة ولصالح القياس البعدى مقارنة بالقياس القبلي في بطاقة ملاحظة الكفايات المهنية (المعرفية، الوجدانية، المهارية) والدرجة الكلية، وهذا يشير إلى وجود أثر موجب ودال لتأثير البرنامج على توافر بعض الكفايات المهنية لدى معلمات المجموعة التجريبية.

وتفسر الباحثة هذا التحسن الذي طرأ على معلمات المجموعة التجريبية في الكفايات المهنية (المعرفية، الوجدانية، المهارية) في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي لهم، وكذلك مقارنة بالقياس البعدي للمجموعة الضابطة إلى التحسن االذي طرأ على أبعاد جودة الحياة – محل الدراسة لدى معلمات المجموعة التجريبية - كما اتضح ذلك من نتائج الفرضين (الأول والثاني)، حيث ترى الباحثة أن تحسن تلك الأبعاد (جودة الأداء في العمل، جودة إدارة الضغوط والانفعالات، جودة إدارة الوقت) له أثر إيجابي في توافر بعض الكفايات المهنية لدى معلمات المجموعة التجريبية.

فبالنسبة للكفايات المعرفية: تفسر الباحثة توافر هذه الكفايات لدى المعلمة إلى تحسن أبعاد جودة الحياة وخاصة بعدي: جودة الأداء في العمل، وجودة إدارة الوقت،

حيث ترى الباحثة أن تحسن بعد جودة الأداء في العمل أسهم بشكل ملحوظ في توافر كفايات استخدام الأساليب السليمة في تعديل السلوك وتوظيفها لحل مشكلات الأطفال.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة سهام الصويغ (١٩٩٦) من أن معلمات رياض الأطفال قد أظهرن تحسنًا وقدرة على فهم خصائص نمو الطفل وسبل التواصل معه وتعديل سلوكه بكفاءة وفعالية بعد حصولهن على التدريب.

فقد ساعد البرنامج المعلمة من خلال وحدة "تعديل سلوك الطفل وحل مشكلاته" على استخدام أساليب تعزيز متنوعة لإثابة السلوكيات الايجابية، وأساليب عقاب تناسب السلوك غير المرغوب، وأساليب مناسبة لتعليم السلوك الجديد للطفل.

كما تم التأكيد للمعلمة من خلال البرنامج على أهمية مدح السلوك الإيجابي للطفل مع توضيح المبرر لذلك وتقدم التغذية الراجعة التي تساعد في تطوير السلوك نحو الأفضل، والاهتمام بملاحظة سلوك الأطفال أثناء ممارسة الأنشطة، وأهمية التواصل مع أولياء الأمور لحل مشكلات الأطفال.

كما قدم البرنامج للمعلمة من خلال هذه الوحدة المعلومات الكافية والأمثلة التطبيقية لكيفية التعامل مع الأطفال ذوي المشكلات السلوكية مثل: الطفل العدواني والطفل ذا النشاط الزائد، والطفل الخجول...إلخ.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة ليرينج، وآن Leering, Q. & K. Ann (١٩٩٩) إلى وجود علاقة بين معتقدات المعلمة والطرق التي تتبعها لتوفير بيئة فصلية تدعم أو تحد من التنمية المدعمة اجتماعيًا لدى الأطفال.

كما ترجع الباحثة توافر بعض الكفايات المعرفية لدى المعلمة إلى تحسن بعد إدارة الوقت، حيث ساعد تحسن تلك البعد في ممارسة المعلمة لبعض السلوكيات داخل قاعة النشاط من حيث رفض الاستجابة لمطالب الآخرين أثناء العمل مع الأطفال والتقليل من استخدام الهاتف المحمول أثناء عملها في القاعة، وتوزيع الوقت بكفاءة على الأنشطة، واستغراق وقتًا مناسبًا في تنفيذ النشاط مع الأطفال.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة أوزكيليس Özkılıç, R. (٢٠٠٧) إلى أن سلوكيات المعلمين الذين شاركوا في أنشطة متعلقة بالإدارة الفعالة للوقت كانت أفضل من سلوكيات الآخرين في: إعداد الخطط التعليمية، إعطاء التوجيهات، سرعة انجاز الأنشطة الصفية، متابعة أعمال الأطفال، إعطاء المسئوليات للأطفال، الانتقال بين الأنشطة، تعديل سلوك الطفل غير المناسب، وأفادوا أنهم بحاجة إلى تطوير معارفهم ومهاراتهم في إدارة وقتهم.

كما كان لتدريبات البرنامج على الإدارة الفعالة للوقت أثر غير مباشر على سلوكيات المعلمة في التعامل مع الأطفال من حيث إسناد بعض الأعمال المناسبة إلى الأطفال للقيام بها، واتاحة الوقت الكافي لهم للتفكير فيما يطرح عليهم من أسئلة، والاهتمام بتوزيع الوقت بناءً على قدرات الأطفال ونواتج التعلم.

وتؤكد ذلك نتائج دراسة كالهون Calhoun, T. (٢٠٠٨) من أن المعلمين الذين تلقوا تدريبًا على مهارات إدارة الوقت مارسوا السلوكيات التي تتطلب وقتًا أقل مع الأطفال مثل: تشجيع الأطفال على العمل الجماعي، استخدام أساليب تدريس مناسبة، تفويض بعض المهام البسيطة لقيام الأطفال بها.

أما بالنسبة للكفايات الوجدانية: تفسر الباحثة توافر هذه الكفايات لدى المعلمة إلى تحسن بعد جودة إدارة الضغوط والانفعالات، حيث ترى الباحثة أن تحسن تلك البعد أسهم بشكل ملحوظ في الاتجاهات والقيم التي تعكسها المعلمة من خلال سلوكها مع الأطفال وتتضمن: تقبل الأطفال، والمساواة بينهم، وإعطائهم قدرًا مناسبًا من الحرية، وتشجيعهم على المناقشة والحوار والتعاون فيما بينهم، ومشاركتهم في أعمالهم وفي اتخاذ القرارات، وضبط انفعالاتها معهم لدى المعلمة.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة بطرس حافظ (٢٠٠٦) التي توصلت إلي أن كلما كانت معلمة رياض الأطفال أكثر قدرة على إدارة انفعالاتها والتحكم فيها، أمكنها ذلك من تحقيق أهدافها وزيادة قدرتها على الأداء وتحقيق درجة مرتفعة من النجاح المهني. (بطرس حافظ، ٢٠٠٦، ص٤٤٦)

حيث ساعد البرنامج المعلمة على تجنب الثورة والغضب والانفعال الحاد أمام الأطفال وتجنب استخدام العقاب البدني كوسيلة لتحقيق النظام؛ من خلال تدريبها على القيام ببعض تمرينات الاسترخاء البسيطة والسريعة في أوقات الغضب والانفعال الحاد.

وتتفق هذه النتائج مع ما تشير إليه " فيرا بيفر" (٢٠٠٤) من أن تمرينات الاسترخاء البسيطة تجعل الفرد سعيدًا وراضيًا وتساعده للحفاظ على تماسكه وقوته، فهي بمثابة إسعافات أولية فعالة لإعادة العقل والجسم والمشاعر إلى حالتها الطبيعية الايجابية.

كما ساعد البرنامج المعلمة على تقبل هفوات الأطفال بصدر رحب وتقبل استجاباتهم حتى ولو كانت خاطئة، والاستماع باهتمام إلى شكوى الأطفال، من خلال تدريبها على الأساليب الفعالة في إدارة الضغوط والانفعالات السلبية، ويتفق هذا مع دراسة ايرسي Ersay , E.(٢٠٠٧) التي تشير نتائجها إلى أن وعي معلمي مرحلة ما قبل المدرسة بانفعالاتهم والتحكم فيها تكسبهم القدرة على تقبل انفعالات الأطفال حتى السلبية منها، وتؤكد النتائج أيضًا على أهمية العلاقة بين العمليات الانفعالية لمعلمي ما قبل المدرسة وطريقة استجاباتهم ومناقشاتهم لانفعالات الأطفال.

كما تتفق هذه النتائج مع دراسة آن Ahn, H. (٢٠٠٥) التي أشارت إلى أن المعلمون يشاركون ببعض معتقداتهم في التنمية الانفعالية للأطفال تبعًا لدورهم ورؤيتهم، ويناقشون انفعالات الأطفال لمساعدتهم على إيجاد الكلمات المناسبة للتعبير عن الانفعال ومعرفة أسبابه.

كما ساعد البرنامج المعلمة على أن تخلق مناخًا تفاعليًا داخل قاعة النشاط تشجع فيه الأطفال على الحوار والمناقشة وعلى التعاون فيما بينهم، تعطيهم فرصة التعبير عن أنفسهم، تشاركهم أعمالهم، واتخاذ القرارات وتأخذ برأيهم.

وتتفق تلك النتائج مع ما تشير إليه نتائج دراسة صلاح الدين عراقي، تحية عبد العال (٢٠٠٥) إلى أنه كلما كان المعلم أكثر وعيًا بانفعالاته والتحكم فيها وتنظيمها وكيفية إدارتها، كلما كان أكثر فهمًا للآخرين والتواصل معهم، حيث يهيئ لتلاميذه بيئة عمل جيدة، كما يظهر حالة من التناغم والانسجام من خلال دعم القدرات وإدارة الصراعات وبناء جسر من الثقة المتبادلة بين المعلم والمتعلم في جو يسمو بالوجدان ويدعم الانفعالات الإيجابية. (صلاح الدين عراقي، تحية عبد العال، ٢٠٠٥، ص٢٠٧)

وبالنسبة للكفايات المهارية: تفسر الباحثة توافر هذه الكفايات لدى المعلمة إلى تحسن بعد جودة الأداء في العمل، حيث ترى الباحثة أن تحسن تلك البعد أسهم بشكل ملحوظ في توافر كفايات: (إعداد واستخدام الوسائل التعليمية والكمبيوتر في العملية التعليمية)، فعملية تحسين مهارات المعلمين في مرحلة الطفولة المبكرة تساهم في تطوير النظام المهني، وهذا ما تؤكد عليه دراسة بيلم Bellm , D. (٢٠٠٥).

وتتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه مها بسيوني (٢٠٠٨) من أهمية التدريب العملي والورش التطبيقية في تطوير مهارات المعلمة لأداء الدور المنوط بها.

حيث ساعد البرنامج المعلمة على استخدام وسائل تعليمية مبتكرة متعددة الوظائف التي تدربن على إنتاجها خلال وحدة "إنتاج وسائل تعليمية"، ويتفق هذا مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كو Kuo, C. (٢٠١٠) من اتفاق معلمات رياض الأطفال على الوظائف المتعددة للوسائل التعليمية التي تساعدهن في تحقيق أهداف التدريس وتحسين أدائه وزيادة اهتمام الأطفال بالتعلم وتحسين نتائجه، وزيادة القدرات الإبداعية لدى الأطفال، وزيادة فهم محتوى التعلم، ومساعدة المعلمين على ممارسة قدراتهم المهنية، فالوسائل التعليمية لها أهمية كبيرة في مرحلة رياض الأطفال؛ لذا تؤكد الدراسة على ضرورة تزويد المعلمين بفرص الحصول على التدريب من أجل تحسين المفاهيم والمعرفة والمهارات المهنية لإنتاج واستخدام الوسائل التعليمية.

كما ساعد البرنامج المعلمة على التنوع في استخدام الوسائل التعليمية (أنواع مختلفة من الأشغال الورقية، نماذج من العجائن، نماذج الديوراما، عرائس الإسفنج، عمل بعض الوسائل المبتكرة من الخامات البيئية) وإعدادها وتوظيفها مع الأطفال.

وتتفق هذه النتائج مع ما ذكره محمد الحيلة (٢٠٠٢) ومصطفى عبد الرحمن (٢٠٠٦) عن أهمية استخدام الوسائل التعليمية المتنوعة لإثراء العملية التعليمية.

كما استعانت المعلمة بخامات البيئة المحلية في إعداد الوسائل، وهو ما تم التأكيد عليه خلال البرنامج التدريبي، ويتفق هذا مع ما توصلت إليه دراسة دعاء عبد العال (٢٠٠٩)

من فعالية برنامج تنمية المهارات الفنية اليدوية لدى الطالبة المعلمة باستخدام خامات البيئة.

حيث أوضحت نتائج دراسة رانيا صاصيلا (٢٠١٠) أن عدم كفاية الوسائل التعليمية والموارد المالية المتوفرة لشرائها من أهم الصعوبات التي تحول دون قيام المعلمات بتطبيق الأنشطة التربوية في رياض الأطفال.

كما ساعد البرنامج المعلمة على استخدام الحاسب الآلي داخل قاعة النشاط، وهذا ما أشار إليه مصطفى عبد الرحمن (٢٠٠٦) من أهمية استخدام التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية.

كما أشارت دراسة منى محمود، نجوى حسن (٢٠١٠) على أن تدريب معلمة رياض الأطفال على استخدام الأساليب الحديثة في التدريس مثل الكمبيوتر هو أمر لا يمكن الاستغناء عنه في هذا العصر الحافل بالتقدم الكبير في شتى مجالات الاتصالات والاختراعات ومتطلبات التربية الحديثة ومواجهة التحديات الهائلة.

كما كان لتدريبات البرنامج التي تلقتها المعلمة لتوظيف الكمبيوتر مع الأطفال الأثر الواضح في تحسين مهارات المعلمة لاستخدام الكمبيوتر في تقديم بعض الأنشطة المرتبطة بالعملية التعليمية مما يعمل على إثرائها، حيث استعانت المعلمة بالبطاقات المصورة (أحداث قصة أو بطاقات تقويمية) باستخدام برنامج الفوتو شوب (Photo Shop) بدلا من البطاقات الجاهزة أو المرسومة يدويًا، وكذلك استخدامها لبرنامج الباور بوينت (Power Point) في عرض برنامج تعليمي للطفل ينمى لديه بعض المفاهيم (اللغوية، العلمية، الرياضية...).

وهذا ما أشارت إليه دراسة ولاء حنفي (٢٠٠٦) من أهمية تدريب المعلمة على كيفية توظيف الكمبيوتر في رياض الأطفال لتحسين أدائها.

فالتدريب على استخدام الحاسب الآلي يثقل مهارات المعلمة لمواكبة التطور التكنولوجي، وهذا ما توصلت إليه نتائج دراسة هيرناندو Hernando, V. (١٩٩٥) من تحسين مهارات المعلمات المتدربات في استخدام الحاسب الآلي مثل: إتقان مهارات معالجة الكلمات وتصميم وثائق مرتبطة بالروضة تتضمن رسومًا وأشكالًا بيانية وتوضيحية، وتعلم صيانة الحاسب الآلي، وإتقان استخدامه لتطبيقه في التدريس وإدارة الفصول.

فعندما تشعر المعلمات بارتياح ويصبحن واثقات من أنفسهن في التعامل مع تكنولوجيا الحاسب الآلي يمكنهن أن يتعرضن لتحديات أكثر ويحفزن على بلوغ مستويات جديدة من الكفاءة في استخدام التكنولوجيا، فتدريب ودعم المعلمات هو العامل الوحيد الأكثر أهمية في نجاح استخدام الكمبيوتر في فصول الروضة، كما أن اتجاهات المعلمات نحو الكمبيوتر تؤثر على إدراك الأطفال للكمبيوتر وأهميته. (هناء عبد الرحيم، ٢٠٠٦، ص ١٥٨- ١٥٩)

يتضح مما سبق أن البرنامج التدريبي جود من أداء المعلمة في العمل، وإدارة الضغوط والانفعالات، وإدارة الوقت وهو ما أثر بالتالي على الكفايات (المعرفية، الوجدانية، المهارية) لديها.

وللتأكد من استمرار أثر البرنامج في تحسين بعض أبعاد جودة الحياة لدى معلمات المجموعة التجريبية بعد الانتهاء من تطبيقه بحوالي شهرين، قامت الباحثة بإجراء قياس تتبعي لأبعاد جودة الحياة للتأكد من استمرار أثر البرنامج بعد الانتهاء من تقديم أنشطته وتدريباته بفترة كافية.

نتائج الفرض الخامس:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعى لمقياس جودة الحياة بأبعاده (جودة الأداء في العمل، جودة إدارة الضغوط والانفعالات، جودة إدارة الوقت)".

للتحقق من صحة الفرض الخامس تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon لعينتين مرتبطتين وجدول (٨) يبين نتائج ذلك:

جدول (٨)

نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي على مقياس جودة الحياة للمجموعة التجريبية

أبعاد جودة الحياة	الرتب	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة Z	الدلالة
أولًا- جودة الأداء في العمل.	السالبة	٣	٣,٠٠	٩,٠٠	٠,٤٤٧	٠,٦٥٥
	الموجبة	٢	٣,٠٠	٦,٠٠		
	المحايدة	١٠				
ثانيًا-جودة إدارة الضغوط والانفعالات.	السالبة	٢	٣,٠٠	٦,٠٠	٢,٤٤٧	٠,٠١
	الموجبة	١٠	٣,٠٠	٣٠,٠٠		
	المحايدة	٣				
ثالثًا-جودة إدارة الوقت.	السالبة	٣	٢,٥٠	٧,٥٠	٢,٨١٨	٠,٠١
	الموجبة	١١	٢,٥٠	٢٧,٥٠		
	المحايدة	١				
المجموع	السالبة	١	٢,٠٠	٢,٠٠	٢,٩٤٦	٠,٠١
	الموجبة	١٢	٢,٠٠	٢٤,٠٠		
	المحايدة	٢				

يتضح من جدول (٨) أن قيمة Z في البعد الأول غير دالة بينما كانت في البعدين الثاني والثالث والدرجة الكلية دالة عند مستوى ٠,٠١ لصالح القياس التتبعي.

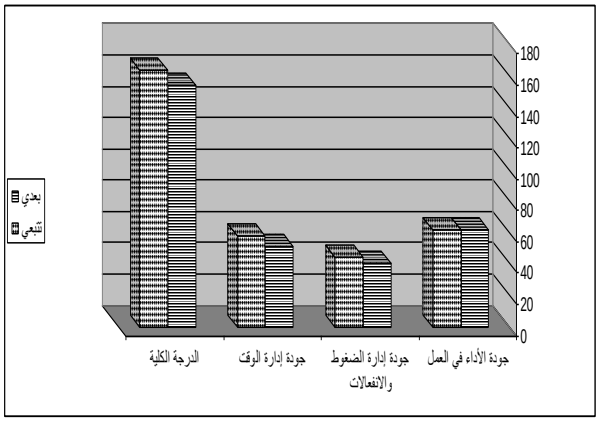
وجـدول (٩) يوضـح المتوسـطات والانحرافـات المعياريـة فـي القياسـين البعـدى والتتبعي للمجموعة التجريبية وقيم حجم التأثير (Rosenthal, 1991):

جدول (٩)

قيم متوسطات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس جودة الحياة وحجم التأثير

أبعاد جودة الحياة	القياس	المتوسطات	الانحراف المعياري	حجم التأثير	مستوى حجم التأثير
أولًا- جودة الأداء في العمل.	تتبعي	٦٢,٠٠٢٥	٣,٢٤٢٣	-	-
	بعدي	٦١,٤٦٦٧	٣,٩٠٧٣		
ثانيًا- جودة إدارة الضغوط والانفعالات.	تتبعي	٤٤,٢٥١١	٢,٦٥٧٧	٠,٤٤٦	متوسط
	بعدي	٤٠,٧٣٣٣	٢,٠١٦٦		
ثالثا- جودة إدارة الوقت.	تتبعي	٥٧,٦٦٤٣	٣,٢٧٦٩	٠,٥١٤	مرتفع
	بعدي	٥١,٥٣٣٣	٣,٩٩٧٦		
المجموع	تتبعي	١٦٣,٩١٧٩	٧,٣٤٢٢	٠,٥٣٧	مرتفع
	بعدي	١٥٣,٧٣٣٣	٨,٦٤٧٦		

من جدول (٩) يتضح أن قيم حجم التأثير تتراوح بين ٠,٤٤٦، ٠,٥٣٧ وهى قيم مرتفعة والفروق بين المتوسطات لصالح القياس التتبعي، وبذلك يمكن قبول الفرض الخامس بصورة جزئية، ويؤكد ذلك شكل (٥):



شكل (٥)

متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي لمقياس جودة الحياة

تفسير نتائج الفرض الخامس ومناقشتها:

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس جودة الحياة بالنسبة للبعدين الثاني والثالث: "جودة إدارة الضغوط والانفعالات"، و"جودة إدارة الوقت"، والدرجة الكلية لصالح القياس التتبعي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للبعد الأول "جودة الأداء في العمل".

يمكن تفسير ما سبق بأن أثر البرنامج ما زال مستمرًا ومؤثرًا بشكل واضح على أبعاد جودة الحياة لدى المعلمات، على الرغم من مرور فترة زمنية بعد انتهائه، ولعل هذا الاستمرار يدل على جودة البرنامج التدريبي وكفاءته؛ حيث ترك أثرًا واضحًا في تحسين بعض أبعاد جودة الحياة لدى المعلمة، وذلك من خلال الأنشطة والتدريبات والممارسات العملية للمعلمات تحت توجيه وإشراف الباحثة، والتي ساعدت على اكتساب وممارسة المعلمات للمهارات التي تم تدريبهن عليها.

كما ترجع الباحثة بقاء أثر البرنامج في تحسين أبعاد جودة الحياة لدى معلمات المجموعة التجريبية إلى أن البرنامج لبى احتياجاتهن الفعلية كما أوضحت الدراسات السابقة.

وتفسر الباحثة بقاء أثر البرنامج على بعدي "جودة إدارة الضغوط والانفعالات"، و"جودة إدارة الوقت" والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة، بل وزيادة حجم التأثير في تلك الأبعاد إلى أن المعلمة ادركت فائدة ممارسة مهارات إدارة الوقت والأساليب الفعالة في إدارة الضغوط والانفعالات التي تقابلها في الأحداث المختلفة حتى أصبحت من عاداتها وتمارسها في حياتها بشكل أفضل.

أما بالنسبة لبعد "جودة الأداء في العمل"؛ فترى الباحثة – مما سبق – أن بقاء أثر البرنامج لازال مستمرًا بالنسبة لهذا البعد، إلا أن أثر البرنامج ثابت، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لبعد "جودة الأداء في العمل" في القياسين البعدي والتتبعي، وتفسر الباحثة ثبات هذا التحسن إلى اعتياد المعلمة على ممارسة مهارات البرنامج التي تدربت عليها كما هي في: تعديل سلوك الطفل وحل مشكلاته وإنتاج الوسائل التعليمية، وتوظيف الكمبيوتر في رياض الأطفال.

نتائج الفرض السادس:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لبطاقة ملاحظة الكفايات المهنية (المعرفية، الوجدانية، المهارية)".

للتحقق من صحة الفرض السادس تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon لعينتين مرتبطتين وجدول (١٠) يبين نتائج ذلك:

جدول (١٠)

نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي

على بطاقة ملاحظة الكفايات المهنية للمجموعة التجريبية

الكفايات المهنية	الرتب	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة Z	الدلالة
١- المعرفية.	السالبة	٢	٣,٥٠	٧,٠٠	٠,٨١٦	٠,٤١٤
	الموجبة	٤	٣,٥٠	١٤,٠٠		
	المحايدة	٩				
٢- الوجدانية.	السالبة	٢	٣,٠٠	٦,٠٠	٠,٣٧٨	٠,٧٠٥
	الموجبة	٢	٢,٠٠	٤,٠٠		
	المحايدة	١١				
٣- المهارية.	السالبة	١	٢,٠٠	٢,٠٠	٠,٤٤٧	٠,٦٥٥
	الموجبة	١	١,٠٠	١,٠٠		
	المحايدة	١٣				
المجموع	السالبة	٢	٣,٠٠	٦,٠٠	٠,٤٤٧	٠,٦٥٥
	الموجبة	٣	٣,٠٠	٩,٠٠		
	المحايدة	١٠				

يتضح من جدول (١٠) أن قيمة Z في الكفايات الثلاث والدرجة الكلية غير دالة.

تفسير نتائج الفرض السادس ومناقشتها:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدى والتتبعى للمجموعة التجريبية على بطاقة ملاحظة الكفايات المهنية، مما يدل على استمرار تأثير البرنامج على الرغم من مرور فترة زمنية بعد الانتهاء من جلساته، ولعل هذا الاستمرار يدل على جودة البرنامج الذي قدم لمعلمات المجموعة التجريبية وفعاليته في توافر بعض الكفايات المهنية (المعرفية، الوجدانية، المهارية)، وترى الباحثة أن التحسن الذي طرأ على أبعاد جودة الحياة خلال جلسات البرنامج – كما ثبت في القياس التتبعي – لعب دورًا هامًا في استمرار أثر البرنامج في الكفايات المهنية لدى المعلمة (المعرفية، الوجدانية، المهارية).

كما تفسر الباحثة أيضًا استمرار بقاء أثر البرنامج في تحسين بعض الكفايات المهنية، إلى أن البرنامج المقدم لمعلمات المجموعة التجريبية احتوى على مجموعة من المهارات تعبر عن احتياجاتهن الفعلية مما جعلهن يستفدن منها أقصى استفادة، وخلق لديهن دافعًا قويًا للانجاز والتقدم لتطوير أدائهن وظهر ذلك جليًا أثناء عملهن مع الأطفال في القياس التتبعى.

تقييم المعلمات للبرنامج:

عبرت المعلمات من خلال استمارة تقييم البرنامج واستمارة الاستجابات القبلية والبعدية عن أن البرنامج لبى احتياجاتهن التدريبية، كما تميز بوجود أهداف محددة في كل جلسة معلنة لهن، واشتمل على معلومات نظرية وتطبيقات عملية بالمشاركة مع

بعضهن البعض بما جعل الاستفادة من مواقف التدريب تنصب على تحسين علاقتهن ببعضهن وإضفاء جو من المرح والتشويق والمنافسة.

ساهم البرنامج أيضًا في مساعدة المعلمات على فهم المشكلات السلوكية للأطفال وإيجاد حلول لها، وإنتاج الوسائل التعليمية، والتغلب على الضغوط وضبط الانفعالات، وإدارة الوقت بفعالية، وحسن توظيف الكمبيوتر لتحسين أداء المعلمات.

المراجع:

أحمد إبراهيم أحمد (٢٠٠٣). **الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين**. القاهرة: دار الفكر العربي.

العارف بالله محمد الغندور (١٩٩٩). أسلوب حل المشكلات وعلاقته بنوعية الحياة "دراسة نظرية". **المؤتمر الدولي السادس "جودة الحياة توجه قومي للقرن الحادي والعشرين"**. ١٠-١٢ نوفمبر. جامعة عين شمس. مركز الإرشاد النفسي. ص١-١٥٩.

أميرة عبد السلام زايد (٢٠١٠). جودة معلم المستقبل...رؤى متنوعة. **المؤتمر العلمي السابع " جودة الحياة كاستثمار للعلوم التربوية والنفسية "**. جامعة كفر الشيخ. كلية التربية. ١٢-١٤ ابريل.

أنسي محمد قاسم (٢٠٠٠). الضغوط النفسية المهنية لمعلمة الروضة مستوياتها وعلاقتها ببعض سمات الشخصية وبعض المتغيرات الديموجرافية. **مجلة الطفولة**. ع (٣). ديسمبر. جامعة القاهرة. كلية رياض الأطفال. ص٢٣-٦١.

ايفال عيسى (٢٠٠٥). **توجيه التعليم والتعلم في الطفولة المبكرة**. العين: دار الكتاب الجامعي.

إيناس سعيد الشتيحي (٢٠١٠): التنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال عبر الانترنت "رؤية مقترحة ". **الندوة الأولى في تطبيقات تقنية المعلومات والاتصال في التعليم والتدريب**. الفترة ٢٧- ٢٩ أبريل. جامعة الملك سعود. كلية التربية.

ثناء إبراهيم فرحات (٢٠٠٦). **إدارة الوقت**. الإسكندرية: دار الثقافة العلمية.

حافظ فرج أحمد، محمد صبري حافظ (٢٠٠٣). **إدارة المؤسسات التربوية**. القاهرة: عالم الكتب.

حسن عبد الفتاح الفنجري (٢٠٠٦). **السعادة بين علم النفس الإيجابي والصحة النفسية**. بنها: مؤسسة الإخلاص للطباعة والنشر.

حسن مصطفى عبد المعطي (٢٠٠٧). المقاييس النفسية المقننة. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

خالد حسن الضعيف (٢٠٠٥). **تنمية الإيجابية وأثرها في بعض الاضطرابات النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة "دراسة تجريبية"**. رسالة دكتوراه. جامعة عين شمس. كلية البنات.

خالد طه الأحمد (٢٠٠٥). **تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب**. العين: دار الكتاب الجامعي.

دعاء محمد عبد العال (٢٠٠٩). **فعالية برنامج مقترح لتنمية المهارات الفنية اليدوية والابتكار لدى الطالبة المعلمة بكلية التربية باستخدام خامات البيئة**. رسالة ماجستير. جامعة القاهرة. معهد الدراسات التربوية.

دلال عبد الواحد الهدهود، فرماوي محمد فرماوي (٢٠٠١). واقع إدارة وتنظيم الطالبة المعلمة بكلية التربية الأساسية للمواقف التعليمية المتنوعة في رياض الأطفال. **مجلة كلية التربية**. جامعة الإمارات العربية المتحدة. السنة السادسة عشر. العدد (١٨). ص٣١-٧١.

روبين دانز (٢٠٠٦). **إدارة القلق**. إعداد: قسم الترجمة بدار الفاروق. القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع.

سالي علي حسن (٢٠٠٧). **الذكاء الوجداني لمعلمات رياض الأطفال**. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

سحر فاروق علام (٢٠٠١). **تقييم فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات الجامعة**. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عين شمس. كلية البنات.

سلوى عبد الغني (٢٠١٠). الذكاء الوجداني وعلاقته بالضغوط المهنية لدى كل من معلمي التربية الخاصة ومعلمات رياض الأطفال. **المؤتمر الدولي الثاني (السنوي التاسع)**. جامعة القاهرة. كلية رياض الأطفال. ٤-٦ مايو.

سهام إبراهيم (٢٠٠٨). **اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو العمل مع الطفل في ضوء بعض المتغيرات النفسية والديموجرافية**. رسالة ماجستير. جامعة القاهرة. كلية رياض الأطفال.

سهام عبد الرحمن الصويغ (١٩٩٦). قياس أثر تدريب معلمات رياض الأطفال علي استخدام مهارات التوجيه في تعديل سلوك أطفال الروضة. **مجلة رسالة الخليج العربي**. الرياض. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

سهير السيد النجار (١٩٩٦). **دراسة تقويمية للكفايات المهنية لدى خريجات كليات رياض الأطفال وشعب تربية الطفل**. رسالة ماجستير. جامعة الزقازيق. فرع بنها. كلية التربية.

سهير محمد سالم (٢٠٠١). **السعادة وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية "دراسة ارتقائية ارتباطية مقارنة".** رسالة ماجستير. جامعة القاهرة. معهد الدراسات التربوية.

سوزان حسن المقطرن (٢٠٠٦). **برنامج تدريبي مقترح على المهارات الإشرافية لموجهات رياض الأطفال في ضوء الاحتياجات التدريبية.** رسالة دكتوراه. جامعة القاهرة. معهد الدراسات التربوية.

صلاح الدين محمود (١٩٩٦). **الوقت هو الحياة "كيف تدير وقتك" ؟**. القاهرة: دار التوزيع والنشر الإسلامية.

طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين (٢٠٠٦). **استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية**. الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

عادل عز الدين الأشول (٢٠٠٥). نوعية الحياة من المنظور الاجتماعي والنفسي والطبي. **المؤتمر العلمي الثالث "الإنماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة "**. جامعة الزقازيق. ١٥ – ١٦ مارس.

عاطف عدلي فهمي (٢٠٠١). دراسة تقويمية لأنماط الاتصال غير اللفظي لدى معلمات الروضة. **مجلة الطفولة**. ع (٤). أبريل. جامعة القاهرة. كلية رياض الأطفال. ص٩٤-١٢٣.

عبد الرحمن عبد البديع عويس (١٩٩٦). **العوامل العقلية وغير العقلية المسهمة في النجاح المهني لدى معلمي رياض الأطفال**. رسالة دكتوراه. جامعة الزقازيق. فرع بنها. كلية التربية.

عفاف أحمد عويس (٢٠٠٦). جودة الحياة والذكاء الوجداني لطفل ما قبل المدرسة، **بحوث ندوة علم النفس وجودة الحياة.** مسقط. جامعة السلطان قابوس. كلية التربية. ١٧ – ١٩ ديسمبر.

عفاف صبحي، تغريد عمران، رجاء الشناوي (٢٠٠١). **المهارات الحياتية**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

علي راشد (٢٠٠٣). **خصائص المعلم العصري وأدواره**. القاهرة: دار الفكر العربي.

عواطف حسان عبد الحميد (٢٠٠٩)(أ). **إنتاج الوسائل التعليمية**. كفر الشيخ: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

عواطف حسان عبد الحميد (٢٠٠٩)(ب). **تنفيذ برامج رياض الأطفال**. كفر الشيخ: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

فاطمة إبراهيم حميدة (١٩٩٨). **مداخل واستراتيجيات في إدارة الصف**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

فيرا بيفر (٢٠٠٤). **السعادة الداخلية "خطوات إيجابية نحو الإحساس بالسعادة والرضا".** ترجمة: مكتبة جرير. الرياض: مكتبة جرير.

فيرا بيفر (٢٠٠٥). **المزيد من التفكير الإيجابي**. ترجمة: مكتبة جرير. الرياض: مكتبة جرير.
مجدي عبد العزيز إبراهيم (٢٠٠٤). **استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
محمد الصيرفي (٢٠٠٧). **إدارة الوقت**. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.
محمد أحمد الكرش (١٩٩٠). بعض الكفايات التعليمية المتطلبة لمعلمات رياض الأطفال. **المؤتمر العلمي الثاني "إعداد المعلم التراكمات والتحديات"**. الإسكندرية. ١٥-١٨ يونيو. مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. مج٣. ص١١٢٧-١١٣٦.
محمد محمود الحيلة (٢٠٠٢). **تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية**. عمان: دار اليسر للنشر.
محمود عبد الحليم منسي، علي مهدي كاظم (٢٠٠٦). مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة. **بحوث ندوة علم النفس وجودة الحياة**. مسقط. جامعة السلطان قابوس. كلية التربية. ١٧ – ١٩ ديسمبر.
مصطفى حسن عبد الرحمن (٢٠٠٦). **الوسائل التعليمية والتكنولوجية**. القاهرة: دار المعارف.
مصطفى عبد السميع محمد، سهير محمد حوالة (٢٠٠٥). إعداد المعلم "تنميته وتدريبه". عمان: دار الفكر العربي.
ممدوح عبد الرحيم الجعفري (٢٠٠٠). دراسة تحليلية للاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال. **مجلة التربية والتعليم**. العدد (٢٠)، السنة الثامنة، جامعة الإمارات.
منال محمد حسان (١٩٩٧). **فعالية برنامج إرشادي لوقاية معلمة طفل ما قبل المدرسة من الضغوط النفسية**. رسالة دكتوراه. جامعة عين شمس. كلية البنات.
منى محمود عبد اللطيف، نجوى حسن علي (٢٠١٠). معوقات الكفايات المهنية لدى معلمة طفل ما قبل المدرسة في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة، **المؤتمر العلمي العاشر "البحث التربوي في الوطن العربي"**. جامعة الفيوم. كلية التربية. في الفترة من ٢٠-٢١ أبريل.
مها إبراهيم بسيوني (٢٠٠٨). **كيف تكونين معلمة متميزة**. القاهرة: عالم الكتب.
ناجي عبد العظيم سعيد (٢٠٠٦). **تعديل السلوك العدواني للأطفال العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة**، القاهرة: زهراء الشرق.
نوال حامد ياسين (٢٠٠٣). تقويم مهارات معلمات رياض الأطفال بالعاصمة المقدسة. **مجلة العلوم التربوية والإنسانية**. مج (١٥). العدد الأول. جامعة أم القرى. ص١١٦-١٤٩.

هناء عبد الرحيم (٢٠٠٦). **دمج التكنولوجيا في رياض الأطفال**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

ولاء حنفي محمد (٢٠٠٦). **دراسة تقويمية لبرامج التدريب أثناء الخدمة في ضوء الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال**. رسالة ماجستير. جامعة القاهرة. معهد الدراسات التربوية.

يوسف عبد المعطي مصطفى (٢٠٠٥). **الإدارة التربوية مداخل جديدة ٠٠ لعالم جديد**. القاهرة: دار الفكر العربي.

Ahn, H. (2005). Child Care Teacher Beliefs and practices regarding socialization of emotion young children. **Journal of Early Childhood Teacher Education.** V(26). N(3). P(283-295). Jul .

Bellm, D (2005). **Establishing Teacher Competencies in Early Care and Education: A Review Of Current Models and Options for California.** center for the study of child Care employment. Berkeley: university of California.

Bellm. D & Whitebook. M (2005). **Compensation and Comparable Worth: What Lies Ahead for California's Preschool Teachers? Building California's Preschool for All Workforce.** California: Center for the Study of Child Care Employment.

Calhoun, T. (2008). The effect of time-management training on teachers' acceptance of high and low time-involved behavioral interventions. **Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering.** V(69). (2-B). P(1311).

Carter, C. ; Bishop, J. ; Kravits, S. & Maurin, P. (2004). **Keys to Success. How to achieve Your goals.** Toronto: Pearson prentice Hall.

Cemaloglu, N. & Filiz, S. (2010). The Relation Between Time Management Skills and Academic Achievement of Potential Teachers. **Educational Research Quarterly**, V(33). Issue (4). Jun. P(3-23). 21p.

Chao, p. & Wang, H. (2009). Relationship between time management and job burnout of teachers. **Chinese Journal of Clinical Psychology,** V(17). N(1). Feb. p(107-109).

Chen, J & Chang, C (2009). A comprehensive Approach To Technology Training for Early childhood teachers. **Early Education and Development Associates.** V(17). N(3). P(443-46).

Cisneros, C. ; Edith, J. ; Moreno, R. & Cisneros, A. (2000). **Curriculum Reform in Mexico: Kindergarten Teachers "Challenges and Dilemmas"**. Mexico.

Derek, B. & Ron, R. (1999). **Towards Effective Subject Leadership in the Primary School.** Buckingham: Open University Press.

Duffy, K. & Atwater, E. (2004). **Psychology for Living.** New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Ersay, E. (2007). **Preschool teachers emotional experience traits, awareness of their own emotions and their emotional socialization practices.** Pennsylvania: the Pennsylvania state university.

Fernandez, M & Rocha, V (2009). Impact of the psychosocial aspects of work on the quality of life of teacher. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. Mar, V(31). Issue (1). P(15-20) .

Foley, P. ; Roche, J. & Tucker, S. (2001). **Children in Society**. New York: The Open University.

Gregory, C. & Eufimia, T. (2000). Kindergarten Teachers' Perceptions of Intervention Strategies for Young Children with Mild Learning and Behavior Problems. **International Journal of Early Childhood**, V(32), N(2), p(45-58) .

Grover, K. & Atwater, E. (2004). Kindergarten Teachers' Perceptions of Intervention Strategies for Young Children with Mild Learning and Behavior . **International Journal of Early Childhood ,** V(32). N(2). P(45-58).

Hilton, J. (2006). **Stress Relief**. China: Gaia Book.

Huebner, E. & Dew, T. (1996). The Interrelationships of Positive Affect Negative Affect and Life Satisfaction in an adolescent sample. **Social Indicators Research,** V(38). N(2). P(129-137) .

Judje, T. & Watanabe, S. (1994). Individual Differences in the nature of the Relationship between Job and Life Satisfaction. **Journal of Occupational and Organizational Psychology**. V(67). N(2). P(101-107) .

Kaplan, F. (2002). **Educating the emotion: emotional intelligence training for early childhood teachers and care givers**. Cardinal: the Cardinal stretch university.

Kuo, C. (2010). Early Childhood Teachers' Behavior Intention to Apply Teaching Aids. **Journal of Instructional Psychology**, Jun. V(37). Issue (2). P(170-183). 14p.

Law, S. & Glover, D. (2000). **Educational Leadership and Learning**. Buckingham: Open University Press.

Leering, Q. & Ann, K. (1999). Young children's prosaically behavior: The relationship between kindergarten teachers' beliefs and practices. **Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences,** V(60). (5- A). Nov. p(1446) .

Lim, C. & Able–Boone, H. (2005). Diversity Competencies within Early childhood teacher preparation: innovative practices and future Directions. **Journal of Early childhood teacher Education**. V(26). N(3). p(225 – 238). Jul.

Linden, C. (2003). **What is Stress and What is Its connection to Anxiety ?** New York : Life Wise Publishing ltd.

Mabosniak, M. (1998). Teacher 2000. **High School Journal**, V(18). N(2).

O'Hara, M. (2000). **Teaching 3-8.** London: Continuum.

Philip, G. (1992). **Psychology and life**. New York: Harper Collins.

Pierro, A. ; Presaghi, F. ; Higgins, T. & Kruglanski, A.(2009). Regulatory mode preferences for autonomy supporting versus

controlling instructional styles. **British Journal of Educational Psychology,** V(79). P(599- 615).

Reeve, J. (2005). **Understanding Motivation and Emotion**. United States: Wiley.

Robert, F. (2002). **Human Motivation**. United States: wadsworth.

Schlichte, J. ; Yssel, N. & Merbler, J. (2005). Pathways to Burnout: Case Studies in Teacher Isolation and Alienation. **Preventing School Failure**, V(50). N(1). P(35-40) .

Stallard, P. (2002). **Think Good-Feel Good**. England: Wiley.

Swaim, M. & Swaim, S. (1999). **Teacher Time: Why Teacher Workload and School Management Matter to Each Student in Our Public Schools**. New York: palgrave Macmillan.

Tayler, B. (1997). **Early Childhood Programmer Management – People and Procedures.** Columbus: Merrill pub.

Thomas, M. (2003). **Organizational Behavior Concepts. Theory and practice.** New Delhi: Deep & Deep publication.

Thompson, N. (2002). **People Skills.** New York: palgrave Macmillan.

Walter, P. & Flore, J. (2000). **Succeed in College**. New York: Houghton Mifflin Company.

Wilkinson, C. (2001). **Fundamentals of Health at Work: the Social Dimensions.** London: Taylor & Francis.

Wright, T. (2005). **Classroom Management in Language Education.** London: Palgrave Macmillan.