حس الفكاهة التدريسي وعلاقته بأنماط الضبط الصفي في ضوء بعض المتغيرات لدى معلمات رياض الأطفال

د.إيمان السعيد إبراهيم محمد
مدرس بقسم تربية الطفل كلية البنات جامعة عين شمس

الملخص

الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين درجات المعلمات على أبعاد مقياس حس الفكاهة التدريسى لمعلمات رياض الأطفال ودرجاتهن على أبعاد مقياس أنماط الضبط الصفى لمعلمات رياض الأطفال فى ضوء بعض المتغيرات، وهى متغير الخبرة (مرتفعات، منخفضات الخبرة) ومتغير التخصص (تربويات، غير تربويات)، وتكونت عينة البحث من ٦٢ من معلمات رياض الأطفال بمدارس رياض الأطفال التابعة لمحافظة الشرقية، تراوحت أعمارهن الزمنية بين (٣٠- ٤٥) سنة، بمتوسط حسابى ٣٧,٦٦، وانحراف معيارى ٤,٢٦، واعتمد البحث على الأدوات الآتية: مقياس حس الفكاهة التدريسى لمعلمات رياض الأطفال إعداد الباحثة، ومقياس أنماط الضبط الصفى لمعلمات رياض الأطفال إعداد الباحثة، واستخدم البحث المنهج الوصفى الارتباطي، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين درجات المعلمات على الفكاهة الاجتماعية كأحد أبعاد مقياس حس الفكاهة التدريسى ودرجاتهن على بعد النمط العقابى التسلطى كأحد أبعاد مقياس أنماط الضبط الصفى لمعلمات رياض الأطفال، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين درجات المعلمات على بعد الفكاهة العدائية كأحد أبعاد مقياس حس الفكاهة التدريسى ودرجاتهن على بعد النمط العقابى التسلطى كأحد أبعاد مقياس أنماط الضبط الصفى لمعلمات رياض الأطفال، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين درجات المعلمات على بعد فكاهة هزيمة الذات كأحد أبعاد مقياس حس الفكاهة التدريسى ودرجاتهن على بعد النمط الوقائى الإرشادى كأحد أبعاد مقياس أنماط الضبط الصفى لمعلمات رياض الأطفال، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين درجات المعلمات على بعد فكاهة هزيمة الذات كأحد أبعاد مقياس حس الفكاهة التدريس ودرجاتهن على بعد النمط التوبيخى والنمط العقابى التسلطى كأحد أبعاد مقياس أنماط الضبط الصفى لمعلمات رياض الأطفال، ويوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات المعلمات على مقياس حس الفكاهة يعزى إلى أثر متغير الخبرة (مرتفعات- منخفضات) الخبرة، لصالح مرتفعات الخبرة، ويوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات المعلمات على مقياس حس الفكاهة يعزى إلى أثر متغير التخصص (تربويات- غير تربويات) لصالح التربويات.

Teaching sense of humor and its relationship to classroom control patterns in light of some variables Kindergarten female teachers

Exposing the nature of the correlational relationship between teachers 'scores on the dimensions of the teaching humor scale for kindergarten teachers and their scores on the dimensions of the classroom control styles scale for kindergarten teachers in light of some variables, which are the experience variable (heights, low experience) and the specialization variable (educational, non- educational), The research sample consisted of 62 kindergarten teachers in kindergarten schools of the Eastern Governorate, their ages ranged between (30-45) years, with an arithmetic mean 37.66, and a standard deviation 4.26. The research relied on the following tools: the teaching humor scale for kindergarten teachers, the researcher's preparation, the classroom control patterns for kindergarten teachers, the researcher's preparation, and the research used the relational descriptive approach, and the results resulted in a statistically significant negative correlation at a level of significance 0.01 between the degrees of the teachers. On social humor as one of the dimensions of the educational sense of humor scale and their degrees on the dimension of the authoritarian punitive pattern as one of the dimensions of the class control styles scale for kindergarten teachers, And the presence of a statistically significant positive correlation relationship at a level of significance 0.01 between the degrees of the teachers on the dimension of hostile humor as one of the dimensions of the teaching sense of humor scale and their scores on the dimension of the authoritarian punitive pattern as one of the dimensions of the scale of class control patterns for kindergarten teachers, and the presence of a negative correlational relationship statistically significant at the level of significance 0.05 between the scores of teachers on the dimension of self- defeating humor as one of the dimensions of the teaching sense of humor scale and their scores on the dimension of the protective heuristic.

المقدمة:

تؤثر الفكاهة تربويا كجانب إيجابى من السلوك الإنسانى وذلك لفوائدها المتعددة فى تربية الأطفال وتعليمهم أثناء الطفولة وما بعدها، فهى تعزز نموهم المعرفى واللغوي، وتسهل عملية تقبل التعلم، وتنمية تركيز الانتباه فى مواقف التعلم المختلفة؛ لما توفره من متعة التعلم والمرح، وما تتيحه من مرونة وتحرر فى التفكير والتعبير، حيث أن أطفال الروضة فى هذه المرحلة يتعلمون بالاستكشاف الحسى المرن، وبالحركة تجاه الأحاسيس الإيجابية والبعد عن السلبى منها.

وللفكاهة أهمية كبيرة وتأثير فى صحة الفرد وسلوكياته، وعلى مر السنوات ساهم عددا من العلماء، بما فى ذلك سيجموند فرويد Sigmund Freud، ورولو ماى Rollo May، وجوردون أولبورت Gordon Allport ونورمان ديكسون Norman Dixon، فى العلاقات المحتملة بين حس الفكاهة والصحة النفسية والهناء النفسي، فمنظور الفرد الفكاهى يؤثر على إدراكه لمشاكله، بحيث يساعده على الابتعاد قليلا عن الموقف، وإدراك مواقف الحياة السلبية على أنها أقل تهديدا، حيث أن حس الفكاهة يخفض الضغوط من خلال التركيز على التقييم المعرفى الإيجابى والعاطفة ومواجهة مشاكل الحياة اليومية الإيجابية أو السلبية، ومفهوم الذات الإيجابى والهناء النفسى للفرد (Martin, Kuiper, Olinger.& Dance, 1993).

فالفكاهة يمكن أن تكون سلبية عدوانية، كما هى فى حالة النكات العدوانية والسخرية، ويمكن أن تكون إيجابية مثل النكات البريئة أو الضحك من عمل فني، أو لعب الأطفال، وقد تكون مقصودة مثل اللوحات والتماثيل الظريفة أو الساخرة والأغانى المرحة، والنكات والقصص القصيرة والروايات والمسرحيات، أو غير مقصودة وتشمل فلتات اللسان وملاحظات الأطفال الساذجة والحركات الجسمية غير المتوقعة (شاكر عبدالحميد، ٢٠٠٣).

وذكر Lippitt (2014) أنه عند إلقاء الفكاهة تحدث ملاحظة متبادلة بين ملقى الفكاهة لعيون وتعبيرات الوجه وإيماءات الرأس واليدين للمتلقي، وذلك لملاحظة تأثيرات الفكاهة المتتابعة عليه، ويقوم المتلقى بمتابعة الملقى ونبرات صوته وابتسامته وهو يقدم الفكاهة، ويستثير اهتماماته وتوقعاته ويتحرك به ومعه إلى إدراك التناقض الفكاهى والاستجابة له، مما يساعد على التوحد والمشاركة فى المزاج المرح بين الأفراد، فالفكاهة مليئة بالتعاطف والمشاركة الوجدانية.

ويعد الضبط الصفى من العمليات المهمة لمعلمات رياض الأطفال فهو جزء رئيس من عملها، ومن العملية التعليمية برياض الأطفال، ويتضمن الانضباط الصفى مجموعة من السلوكيات التى تستخدم لتنمية بيئة مناسبة فى غرفة الصف الدراسي، مما يساعد على التعليم الفعال، وتحقيق الأهداف المنشودة، فعملية الانضباط الصفى تحدد الوسائل والأدوات التى تجعل العمل الصفى يتقدم بشكل ملحوظ، وتدريب الأطفال على النظام لإنماء الضبط الذاتى الاجتماعى لديهم، إضافة إلى الوصول إلى أكبر درجة من التعاون بين المعلمات والأطفال داخل الصف الدراسي.

ويعد الضبط الصفى من أهم الموضوعات التربوية التى حظيت باهتمام التربويين فى السنوات الأخيرة، خاصة بعد أن أصبحت المشكلات السلوكية الصفية من أكثر العوائق التى تؤدى إلى تعطيل سير عملية التعليم والتعلم، وحيث أن أكثر الأفراد التصاقا وتفاعلا مع القضايا التى تتعلق بالضبط الصفى هن المعلمات، فلا عجب أن يتم التركيز على هذه الفئة من الأفراد من قبل الكثير من الباحثين، والذين ينصب جل اهتمامهم على إجراء الكثير من الدراسات التربوية للبحث عن مصادر مشكلات الضبط الصفى من جهة، وتحديد ما للمعلمة من مهام ومسؤوليات فى إدارتها لصفها وقيادتها لتلاميذها من جهة أخرى (غسان حسين الحلو، ٢٠٠١، ٢٣١).

وذكر صالح محمد على (٢٠١١) أن عملية ضبط الصف من أهم جوانب التدريس التى تشغل بال المعلمات على اختلاف خبراتهن لما لها من انعكاسات كبيرة على نتاجات التعليم من جهة، وعلى راحة المعلمات والأطفال واستمتاعهم فى الدرس من جهة أخرى، والضبط الصفى من شروط العلمية التعليمية فى غرفة الصف، وفى غيابه لا يمكن للمعلمة تنظيم عملية التعلم، والسير فى خطوات الدرس بشكل فعال لتحقيق أهداف التعلم ضمن المعيار المحدد.

وذكرت دعاء سعيد أحمد (٢٠١٨، ٢٧٧) أن مستقبل المجتمع يبنى فى مراحل الطفولة المبكرة لأطفاله، وتسهم معلمة الروضة فى تشكيل وتطوير مختلف المهارات لدى الأطفال حيث تتكون من خلالها الأسس الشخصية لهم/ ويعد إدارة المعلمة للسلوك الصفى للأطفال من المدعمات الأساسية والضرورية المطلوبة لتقديم أفضل مستوى تربوى لهم، وتطوير قدرات المعلمات فى مجال الإدارة الصفية يسهم فى تحقيق الأهداف المنشودة لرياض الأطفال.

وبين جودت عزت عطوى (٢٠٠٤، ١٥٥) أن الضبط الصفى من العمليات المهمة التى تسعى العملية التربوية إلى تنميتها لدى الأطفال، فهى وثيقة الصلة بالنضج النفسى المتمثل فى قدرة الطفل على تحقيق الاتزان الانفعالى والنفسي، وارتباطها بقدرة الطفل على ممارسة حقه فى الحرية الفردية وقدرته على تحمل المسئولية.

وذكرت ناهد فهمى على (٢٠٠٧) أن معلمة الروضة تعد العامل الحاسم فى العملية التعليمية، وفى مدى عملية التعلم، وهى عنصر رئيس يتوقف عليه نجاح العملية التعليمية، وفى تحقيق أهدافها الموضوعية.

ومشكلة الضبط الصفى من المشكلات التى تشغل بال وفكر المعلمات، وتستنفذ وقتهن وتصرف جزء من طاقتهن بأنماط سلوكية غير مقبولة وغير مرغوب فيها، حيث أن الضبط الصفى عنصرا أساسيا يجب توافره فى غرفة الصف لكى تستطيع المعلمة القيام بمهمتها الأساسية وهى التعليم، ويستطيع الأطفال أن يتعلموا ويحققوا نتائج أفضل فى أجواء لا تخلو من الضبط الصفي، لذا فإن ضبط الأطفال فى الصف يسهم فى مجتمع ذو سلوك حضاري، ولإدارة الصف أهمية كبرى فى تهيئة الجو التعليمي، والتخلص من إضاعة الوقت فى ضبطهم، وتوفير وقت أطول للتعلم، فكثر من الوقت ما يفقد ويهدر فى غرفة الصف بسبب الفوضى التى تفقد معلمة الروضة القدرة على تحديد ما ينبغى أن يجيب أو يتحدث، ولا يستطيع الأطفال المشاركة بفاعلية فى الأنشطة المعطاة، ودون الضبط الصفى لا يمكن أن يكون هناك تعليم فعال، فنصف وقت المعلمة يضيع فى التعامل مع عوارض خارج نطاق الدرس، وانخفاض مستوى ضبط الأطفال فى غرفة الصف يعد من أكبر المشكلات التى تواجهها معلمة رياض الأطفال (استبراق داود سالم والهام فاضل عباس، ٢٠١٨، ٤٦٢).

فعملية الضبط الصفى تدعم العملية التربوية، وإزالة العقبات التى تعيق وصولها إلى أهدافها، ولا سيما ما كان منها ناجما عن صعوبات التكيف مع الوسط الصفى (عبدالقادر صالح عبدالقادر وعمر عبدالله الحراكي، ٢٠٢٠، ٢٩٤).

مشكلة الدراسة:

تتضح مشكلة الدراسة من خلال عمل الباحثة كمشرفة لطالبات التربية العملية لطالبات رياض الأطفال، فقد لاحظت استخدام بعض المعلمات لحس الفكاهة فى تعاملهن مع الأطفال، فى حين أن بعض المعلمات يرفضن استخدام حس الفكاهة، ويعتبرنه من الأساليب التى تساعد على الفوضى داخل الفصل الدراسي، ومن خلال الرجوع إلى الدراسات السابقة وجدت الباحثة أنه بينت نتائج دراسة كل من Nezlek and Derks (2001) أهمية استخدام الحس الفكاهة للمعلمين فى إضفاء روح المرح على الجو الدراسي، وحس الفكاهة يولد حب المدرسة والتعلم لدى المتعلمين، وكذلك أوضحت نتائج دراسة Abel (2002) أن حس الفكاهة يعمل على خلق جو مختلف عن المعتاد عليه فى المدرسة، ويقوى الروابط والعلاقات الاجتماعية بين المعلمين وبعضهم البعض، وبينهم وبين الطلاب.

وكذلك أوضحت نتائج دراسة فاطمة مفتاح فرج (٢٠٠٩) فعالية الفكاهة فى تنمية التعبير التواصلى لدى أطفال الروضة، فى حين أشارت نتائج دراسة نوال محمد ماضى وراتب سلامة السعود (٢٠١١) إلى وجود علاقة بين درجة استخدام مديرى المدارس للفكاهة ودرجة فاعليتهم، وإلى وجود علاقة بين درجة استخدام مديرى المدارس للفكاهة والعلاقات البينشخصية مع المعلمين، وأظهرت نتائج دراسة كل من

Leist and Muller (2013) وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين أنماط الفكاهة والتنظيم الذاتى واحترام الذات والهناء النفسي، وارتبطت فكاهة التعزيز الذاتى بالهناء النفسي، وتؤكد النتائج على أهمية فكاهة تعزيز الذات كمورد مهم للرفاهية النفسية مع غياب لفكاهة هزيمة الذات والفكاهة العدوانية، وبينت نتائج دراسة كل من Rojas, Quero, Lolimar and Guerrero Alcedo (2017) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين حس الفكاهة والهناء النفسى والهناء النفسى الذاتي؛ حيث فسر الاتجاه نحو الفكاهة فى المواقف الاجتماعية ٢٢,٢% من التباين الكلى للهناء النفسى الذاتي.

وحيث أن معلمة رياض الأطفال هى المعلمة الأولى والأساس لتكوين الطفل المعرفى والنفسى والاجتماعى والمسئولة الأولى والأخيرة عن الضبط الصفى للأطفال الذى سوف ينعكس أثره فى المراحل التعليمية المتقدمة، ومما يدعم ذلك ما ذكره عاطف عدلى فهمى (٢٠٠٤، ١٥) من أن معلمة الروضة أهم عنصر فى العملية التعليمية، فهى التى تتعامل مع الأطفال، وهى التى تنفذ المنهج، وتكيف الموقف التعليمي، وتختار طريقة التعليم المناسبة، فهى تعمل على إثراء الموقف التعليمى باستخدام التقنيات التربوية المناسبة، إلى غير ذلك من الأمور التى يتطلبها تنفيذ المنهج.

حيث يعد الضبط الصفى من الشروط الأساسية والمهمة التى يجب توافرها فى حجرة الدراسة، حتى تتمكن المعلمة من مباشرة عملها، فالفصل الدراسى غير المنضبط وغير المحافظ على النظام لا يتيح الفرصة للمعلمة للانتقال إلى عملية التعلم، وبذلك لا ينتقل الأطفال إلى عملية التعلم، وذلك لأن ضبط الأطفال يعنى إخضاع رغباتهم وميولهم ودوافعهم فى سبيل تحقيق مثل أعلى أو هدف مراد تحقيقه، وهو هنا تحقيق عملية تعلم هادفة وفعالة (إبراهيم عباس الزهيري، ٢٠٠٨، ١٣٣).

وبالرجوع إلى الدراسات التى تناولت الضبط الصفى نجد أنه أظهرت نتائج دراسة كل من استبراق داود سالم وآخرون (٢٠١٨) إن معلمات رياض الأطفال لديهن مستوى عالى من الضبط الصفي، كذلك أشارت نتائج دراسة كل من عبدالقادر صالح عبدالقادر وآخرون (٢٠٢٠) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين أنماط الضبط الصفى والتعليم الفعال.

ومن خلال ما سبق تثير مشكلة الدراسة التساؤلات التالية:

١. ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين درجات المعلمات على أبعاد مقياس حس الفكاهة التدريسى لمعلمات رياض الأطفال ودرجاتهن على أبعاد مقياس أنماط الضبط الصفى لمعلمات رياض الأطفال؟
٢. ما الفروق بين متوسطات درجات المعلمات على مقياس حس الفكاهة التى تعزى إلى أثر متغير الخبرة (مرتفعات- منخفضات) الخبرة؟
٣. ما الفروق بين متوسطات درجات المعلمات على مقياس حس الفكاهة التى تعزى إلى أثر متغير التخصص (تربويات- غير تربويات)؟
٤. ما الفروق بين متوسطات درجات المعلمات على مقياس حس الفكاهة التى تعزى إلى التفاعل الثنائى بين أثر متغير الخبرة (مرتفعات- منخفضات) الخبرة ومتغير التخصص (تربويات- غير تربويات)؟
٥. ما الفروق بين متوسطات درجات المعلمات على مقياس أنماط الضبط الصفى التى تعزى إلى أثر متغير الخبرة (مرتفعات- منخفضات) الخبرة؟
٦. ما الفروق بين متوسطات درجات المعلمات على مقياس أنماط الضبط الصفى التى تعزى إلى أثر متغير التخصص (تربويات- غير تربويات)؟
٧. ما الفروق بين متوسطات درجات المعلمات على مقياس أنماط الضبط الصفى التى تعزى إلى التفاعل الثنائى بين أثر متغير الخبرة (مرتفعات- منخفضات) الخبرة ومتغير التخصص (تربويات- غير تربويات)؟

أهداف الدراسة:

١. الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين درجات المعلمات على أبعاد مقياس حس الفكاهة التدريسى لمعلمات رياض الأطفال ودرجاتهن على أبعاد مقياس أنماط الضبط الصفى لمعلمات رياض الأطفال فى ضوء بعض المتغيرات، وهى متغير الخبرة (مرتفعات، منخفضات الخبرة) ومتغير التخصص (تربويات، غير تربويات).

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة من خلال الأهمية النظرية والتطبيقية.

١. الأهمية النظرية:

أ. تتضح الأهمية النظرية للبحث من خلال محاولة التأصيل النظرى لمفهوم حس الفكاهة التدريسى وأنماط الضبط الصفى فى مجال رياض الأطفال كأحد المتغيرات الحديثة.
ب. تعد من البحوث القليلة التى تتناول موضوعا حيويا يتناول حس الفكاهة التدريسى وأنماط الضبط الصفى لدى معلمات رياض الأطفال.
ج. أهمية متغير حس الفكاهة لمعلمات رياض الأطفال، ودوره فى مساعدتهن على التواصل الفعال مع أطفال مرحلة رياض الأطفال.
د. أهمية متغير أنماط الضبط الصفى لمعلمات رياض الأطفال؛ حيث أنه يساعدهن على التعامل الصحيح مع أطفال الروضة.

٢. الأهمية التطبيقية: تظهر الأهمية التطبيقية للبحث فيما يأتي:

أ. مساعدة الباحثين فى منحهم مؤشرات عن أهمية حس الفكاهة التدريسى تمهيدا للدراسات التدخلية لتنمية حس الفكاهة التدريسى لدى معلمات رياض الأطفال، واستخدام استراتيجية حس الفكاهة كأحد الاستراتيجيات التدريسية مع رياض الأطفال.
ب. إدراج مقرر دراسى عن حس الفكاهة، لأهميته فى إعداد معلمات رياض الأطفال، وتأثيره على أنماط ضبطهن الصفى للأطفال.
ج. إجراء دورات تدريبية لمعلمات رياض الأطفال فى هذا المجال، سواء على مستوى حس الفكاهة التدريسي، وكذلك على طرق الضبط الصفى للأطفال.
د. توجيه نظر القائمين على إعداد البرامج لمعلمات رياض الأطفال، وذلك بإدخال الحس الفكاهى التدريسى فى هذا المجال التدريسي.

مصطلحات الدراسة:

- حس الفكاهة التدريسي: تعرفها الباحثة إجرائيا بأنها "ميل المعلمة إلى استخدام الفكاهة الإيجابية والسلبية فى تعاملها خلال مواقف التدريس للأطفال وتفاعلها مع المحيطين". ويمكن تعريف إجرائى لأبعاد حس الفكاهة التدريسى المستخدم فى الدراسة الحاليه كالآتي:

١. البعد الأول الفكاهة الاجتماعية: وتتمثل فى ميل المعلمة نحو الانبساط، الضحك وطرح القصص المضحكة والنكات خلال علاقتها الاجتماعية بالروضة وتدريسها للأطفال من خلال عمل فنى أو لعب الأطفال أو القصص القصيرة والروايات والمسرحيات والحركات الجسمية غير المتوقعة، مع الاحتفاظ باحترامها لذاتها.
٢. البعد الثانى فكاهة الدعم الذاتي: وتتمثل فى ميل المعلمة نحو الانبساط، الضحك وطرح القصص المضحكة كإستراتيجية للدعم الذاتى لمواجهة الضغوط ومشاكل الحياة اليومية.
٣. البعد الثالث الفكاهة العدائية: وتتمثل فى ميل المعلمة إلى استخدام الفكاهة الساخرة والنكات والقصص المضحكة بصرف النظر عن التأثير المحتمل لها؛ بهدف السخرية، الانتقاد، الإهانة وإيذاء الأخرين.
٤. البعد الرابع فكاهة هزيمة الذات: وتتمثل فى ميل المعلمة إلى استخدام الفكاهة والنكات والقصص المضحكة لتعزيز علاقاتها الاجتماعية، ولكن على حساب ذاتها، كأن تقول قصص مضحكة حدثت لها بصرف النظر عن احترامها لذاتها، أو أن تسمح للآخرين بأن يمزحون معها على حساب ذاتها، بهدف الحفاظ على علاقتها الاجتماعية.

- أنماط الضبط الصفي: تعرفه الباحثة إجرائيا بأنه "مجموعة الأنماط التى تستخدمها المعلمة لضبط الصف الدراسي، وتتضمن التشجيع والتعزيز بالمكافأة المادية أو

المعنوية، أو العقاب واستخدام التهديد والتخويف والتوبيخ". ويمكن تعريف إجرائى لأبعاد أنماط الضبط الصفى المستخدم فى الدراسة الحاليه كالآتي:

١. البعد الأول: النمط الوقائى الإرشادي؛ ويتمثل فى السلوكيات التى تتبعها المعلمة لحفظ النظام داخل النشاط الدراسي، من خلال الإجراءات الإرشادية كى يتجنب الوقوع فى المشكلات، والالتزام بقواعد الانضباط الصفى وعدم الخروج عنها.
٢. البعد الثاني: النمط التوبيخي؛ وهو سلوك أو إجراء تقوم به المعلمة يقوم على العقاب والتوبيخ والتهديد بحق الأطفال المخالفين لقواعد الانضباط الصفي، بهدف الحصول على النظام المطلوب فى المواقف الصفية المختلفة.
٣. البعد الثالث: النمط العقابى التسلطي؛ وهو سلوك أو إجراء تقوم به المعلمة يتضمن إيقاع الألم أو الاعتداء الجسدى بحق الطفل بسبب عدم الالتزام بقواعد الضبط الصفي.

- معلمات رياض الأطفال: تعرفهن الباحثة إجرائيا بأنهن المعلمات الحاصلات على مؤهل تربوى وغير تربوي، واللاتى يعملن بالروضات الحكومية لرياض الأطفال.

محددات الدراسة:

١. محددات بشرية: معلمات رياض الأطفال ممن تراوحت أعمارهن الزمنية ما بين (٣٠- ٤٥) سنة.
٢. محددات موضوعية: تناولت الدراسة فحص طبيعة العلاقات الارتباطية بين أبعاد حس الفكاهة التدريسى وأبعاد أنماط الضبط الصفى لدى عينة من معلمات رياض الأطفال فى ضوء بعض المتغيرات.
٣. محددات مكانية: تم تطبيق الدراسة الحاليه بالروضات الحكومية لرياض الأطفال التابعة لإدارة غرب وشرق الزقازيق التعليمية.
٤. محددات زمانية: تم تطبيق أدوات الدراسة الحاليه خلال الفصل الدراسى الثانى من العام الدراسى ٢٠١٩/ ٢٠٢٠ من خلال استخدام تطبيق استبيان عبر نماذج جوجل دريف.

الإطار النظرى والدراسات السابقة:

- حس الفكاهة التدريسي:

١. مفهوم حس الفكاهة: عرفها Martin (2001) أنها قدرة إنسانية تتضمن أربعة جوانب هى الجوانب الانفعالية، الجوانب السلوكية، الجوانب المعرفية والاتجاهية؛ فهى خبرة شعورية تتحول فيها المواقف الجادة إلى صورة من صور الفكاهة.

ويميز بعض الباحثين بين الفكاهة على أنها حالة مثل الضحك، التسلية، السعادة وبين الفكاهة على أنها سمة كإحساس الفكاهة، الحاجة الفكاهة، فى حين أن بعض الباحثين يستخدم المصطلحات السابقة بشكل مترادف (Martin, 2000); (Martin, Puhlik- Doris, Larsen, Gray.& Weir, 2003)

وذكر Lynch (2002) أن روح الفكاهة تنطوى على القدرات النفسية والاجتماعية بالإضافة إلى السمات مثل الخبرة وإنتاج النكته، الحاجة للقبول الاجتماعي، الرغبة فى السيطرة، الرغبة والقدرة على التواصل.

وعرفها حسن شحاتة وزينب النجار (٢٠٠٣، ٢٣١) بأنها "أى شيء يقال أو يشاهد يثير الابتسام والضحك لدى الفرد ويكون وقعه فجائيا عليه مثل النكتة والأفلام الكرتون المضحكة والأمثال الشعبية الظريفة والقصص الفكاهية القصيرة والألغاز، وهى تستخدم فى التعليم لتسهيل الفهم وإزالة التوتر لدى المتعلم وإثارة الانتباه والاهتمام".

وعرفها شاكر عبدالحميد (٢٠٠٣، ١٦) بأنها الاتجاه الباسم أو الضاحك الساخر تجاه الحياة ونقائصها، الذى يتضمن فهما خاصا لمظاهر التناقض فى الحياة أو يتضمن شعورا خاصا بالتفوق مصحوبا بالبهجة والمرح لعمل إبداعى أو تعبير لفظى أو بصري.

فالفكاهة هى الإجراءات التى يقصد بها الفرد صاحب الفكاهة الترفيه طالما أن متلقى الفكاهة يعتبرها تسلية وفكاهة فى العمل (Holmes, 2000; Cooper, 2005; Martin, 2010)، لذا فرد فعل المتلقى للفكاهة يؤثر بدور كبير فى نجاح أو فشل الفكاهة فى تحقيق هدفها، وهذا ما بينه Mullany, (2004).

وعرف كل من Peterson& Seligman (2004) الفكاهة بأنها إحدى قوى الشخصية الإيجابية فتتمثل فى حب النكتة والضحك ومشاركة الفكاهة مع المحيطين.

ويعرفها Bateman (2006) بأنها تغير فى الحالة العقلية للفرد تؤدى إلى تخفيف التوتر، وينتج عنها الابتسامة والشعور بالسعادة.

وعرفها Jones (2006) بأنها رسالة اجتماعية يقصد بها إثارة الضحك او الابتسامة.

وذكر كل من Mawdsley, Verazin, Bersch and Crowley (2007) أن الفكاهة هى قدرة الفرد على الإدراك والتقديم والاستمتاع بما هو فكاهى مما يؤدى إلى الشعور بالسعادة والضحك.

وعرفها Jones (2007) بأنها اتصال يقود الفرد إلى الضحك والابتسامة والشعور بالترفيه، بينما عرفها Franklin (2008) بأنها قدرة الفرد على الإدراك والتقدير أو التعبير عما هو مضحك ومسلى وغريب.

وعرفتها فاطمة مفتاح فرج (٢٠٠٩، ٢٣٩) بأنها "سلوكيات أو أفكار أو أقوال لفظية أو حركية أو تصويرية مضحكة، تحتوى على عناصر متناقضة أو غير متوقعة تثير الدهشة وتحدث الضحك، وتستحضر الحس الفكاهى لإدراك التناقض فى المعنى والشكل وتذوقه والتعبير عنه".

وذكرت إيمان فوزى شاهين (٢٠١٠، ٦٩٧) أنها عادة مميزة لبعض الأفراد تتضح فى بعض جوانب الشخصية كالسلوك والخبرات الداخلية والعاطفة والاتجاهات نحو بعض الموضوعات والمواقف، وتتبدى فى صورة من الميل للضحك والترفيه والمزاح والسخرية، وتؤدى بالفرد إلى الشعور بالرضا والسعادة.

وأوضح Martin (2010) أن الابتسام والضحك هى ردود فعل نتيجة للفكاهة، حيث إن بناء الفكاهة يختلف من حيث خصائصه (مثل النكات، الرسوم الكرتونية، التورية، السخرية)، فالفكاهة تتطلب العمليات المعرفية والوجدانية وتشمل (إنتاج الفكاهة، إدراك الفكاهة، فهم الفكاهة، تقدير الفكاهة، والتمتع بالفكاهة).

وعرفها كل من Santhosh and Appu (2015) بأنها اتجاهات الخبرات المعرفية الخاصة لحس الأفراد على الضحك وخلق مناخ من التسلية.

ومن خلال ما سبق تستخلص الباحثة أن حس الفكاهة التدريسى هو ميل المعلمة إلى استخدام الأبعاد المتعددة للفكاهة الإيجابية والسلبية فى تعاملها خلال مواقف التدريس للأطفال وتفاعلها مع المحيطين.

٢. أبعاد حس الفكاهة: أوضح كل من Thorson& Powell (1993) أن الفكاهة تتكون من ستة عناصر أساسية هي: الاعتراف بالذات كشخص فكاهي، الاعتراف بروح الفكاهة لدى الآخرين، وتقدير الفكاهة، وتقدير الفكاهة، والنظرة الفكاهية، والتعامل مع الفكاهة.

وأشار كل من Martin et.al. (2003) إلى وجود أربع عوامل رئيسة لحس الفكاهة تتمثل فى الآتي:

أ. استخدام الفكاهة لتعزيز الذات (التعزيز الذاتي) Self- Enhancing: وفيها يميل الفرد إلى أن الاتصاف بالمرح والتسلية فى كثير من مواقف الحياة اليومية، وتبنى منظور فكاهى فى مواجهة الضغوط الحياتية ومشاكل الحياة اليومية، واستخدام حس الفكاهة كإستراتيجية للمواجهة وتنظيم الانفعالات، ويفترض هذا البعد أن يرتبط سلبيا بمشاعر الاكتئاب والقلق

بصورة أكبر، ولا يرتبط بالعصابية، ويرتبط بشكل إيجابى بالانفتاح على الخبرة، واحترام الذات، والصفاء النفسي.

ب. استخدام الفكاهة لتعزيز علاقات الفرد مع الآخرين (الاجتماعية) Affiliative: وفيه يميل الفرد إلى الحديث عن المواقف المضحكة، والنكات، والاندماج فى مزاج اجتماعى عفوى لتسلية الآخرين، وتيسير العلاقات الاجتماعية بينه وبين الآخرين، والحد من الضغوط والقلق والتوتر، لمساعدة الآخرين على الاندماج فى الفكاهة الذاتية، ففيها يمكن أن يقول الفرد أشياء مضحكة عن ذاته مع حفاظه على احترامه لذاته، فهى نوع من الفكاهة يساعد على تأكيد ذاته والآخرين والتماسك والجاذبية بين الأفراد، ومن المتوقع أن يكون هذا النمط من الفكاهة يرتبط بالانبساط، البهجة، احترام الذات، الرضا عن العلاقة، والمزاج والمشاعر الإيجابية.

ج. استخدام الفكاهة لتعزيز الذات على حساب الآخرين (العدوانية) Aggressive: وفيها يميل الفرد إلى استخدام السخرية والإثارة والانخفاض، أو حس الفكاهة بطريقة سلبية، والتلاعب بالآخرين عن طريق التهديد الضمنى للسخرية، والميل إلى التعبير عن الفكاهة دون النظر إلى التأثير المحتمل على الآخرين؛ فعلى سبيل المثال الفكاهة الجنسية أو العنصرية مما يؤدى إلى إيذاء وتنفير الآخرين، ويتوقع أن يرتبط هذا النمط بشكل إيجابى مع العصابية وخاصة العداء والغضب، ويرتبط بشكل سلبى برضاء العلاقة، الموفقة، الضمير الحي.

د. استخدام الفكاهة لتعزيز العلاقات الاجتماعية على حساب الذات (هزيمة الذات) Self- Defeating: وفيها يحاول الفرد أن يضفى روح الفكاهة على الآخرين من خلال قوله أشياء مضحكة على ذاته، ويفترض هذا النمط استخدام الفكاهة كنوع من الإنكار الدفاعى أو الميل إلى الانخراط فى هذا النوع من الفكاهة كوسيلة لإخفاء المشاعر السلبية المكبوتة أو تجنب التعامل مع المشاعر السلبية بطريقة فعالة، ورغم أن هؤلاء الأفراد يصغرون جدا من وجهة نظر أنفسهم، إلا أن قد ينظر إليهم على أنهم أذكياء أو مرحين، ويطلق عليهم المهرجون الطبقيون، وربما يرجع السبب فى ممارسة هذا النمط إلى الحاجات العاطفية، التجنب، انخفاض احترام الذات، ويتوقع أن يرتبط هذا النمط بشكل إيجابى مع العصابية والعواطف السلبية مثل الاكتئاب والقلق وبشكل سلبى مع الرضا عن العلاقة، والهناء النفسي، واحترام الذات.

ويرى شاكر عبدالحميد (٢٠٠٣، ١٥) أن الفكاهة تتكون من مجموعة من المكونات هي:

أ. المكونات المعرفية: هى العمليات العقلية من إدراك وخيال وإبداع وفهم وتذوق الفكاهة.

ب. المكونات الانفعالية: تشمل المشاعر السارة الخاصة بالتسلية والبهجة والاستمتاع.

ج. المكونات السلوكية: هى ما يصاحبها من أصوات تصدر عن الحلق وحركات عضلات الوجه والتغيرات فى أوضاع الجسم وحركاته.

د. المكونات الاجتماعية: هى السياقات الخاصة بالتواصل الاجتماعى بين الأشخاص والجماعات، والتى تظهر فيها المثيرات المضحكة، وتحدث تأثيراتها السارة.

ه. المكونات النفس فسيولوجية: هى ما تحدثه الفكاهة من تغيرات فى نمط موجات المخ الكهربائية، وانشطة الجهاز العصبى والتنفسى والهرمونات.

و. المكونات المتعلقة بإبداع الفكاهة: مثل النكتة والكاريكاتير والمسرحيات الكوميدية والتوريات اللفظية وغيرها.

وأوضحت نتائج دراسة إيمان فوزى شاهين (٢٠١٠) من خلال مقياس حس الفكاهة للراشدين، أن حس الفكاهة يتكون من خمسة أبعاد هي:

أ. إنتاج الفكاهة: يتمثل فى قدرة الفرد على المبادرة بالفكاهة وابتكار المحتويات الفكاهية.

ب. تقدير الفكاهة: يتمثل فى قدرة الفرد على الاعتراف بأهمية الفكاهة والضحك واحترام السلوك الفكاهي.

ج. الاستمتاع بالفكاهة: تتمثل فى قدرة الفرد على تذوق الفكاهة والاستمتاع بها.

د. توظيف الفكاهة: تتمثل فى الاستخدامات التكيفية للفكاهة وتوجيهها لأغراض التوافق النفسي.

ه. الفكاهة كعنصر جذب اجتماعي: تتمثل فى دور الفكاهة فى تقوية الروابط الاجتماعية.

وبينت نتائج دراسة نوال محمد ماضى وآخرون (٢٠١١) أن حس الفكاهة لدى مديرى المدارس يتكون من أربعة أبعاد هي: إنتاج الفكاهة، مواجهة المواقف الإدارية باستخدام الفكاهة، تقدير الفكاهة والاتجاهات نحو الفكاهة.

وذكر رمضان عاشور حسين (٢٠١٩) أن هناك ثلاثة عوامل تتحكم فى حس الفكاهة لدى الفرد تتمثل فى الآتي:

أ. عوامل داخلية خاصة بمرسل الفكاهة: تتضمن قدرة الفرد البيولوجية والعصبية والعقلية وسماته الشخصية التى تساعده على إنتاج الفكاهة.

ب. عوامل داخلية خاصة بمستقبل الفكاهة: تتضمن قدرة الفرد البيولوجية والعصبية والعقلية والانفعالية وسماته الشخصية التى تساعده على الاستجابة وإدراك وفهم الفكاهة.

ج. عوامل خارجية وسيطة بين العوامل الداخلية الخاصة بالمرسل والعوامل الداخلية الخاصة بالمستقبل؛ وهى العوامل الموقفية التى تساعد فى نجاح أو فشل الفكاهة، وتتمثل فى العوامل البيئية.

وكذلك أوضحت نتائج دراسة رمضان عاشور حسين (٢٠١٩) التى طبقت على عينة من طلبة الجامعة تكونت من ١٠٠ طالب من طلبة بكالوريوس التربية، عن وجود أربعة أبعاد هي: الفكاهة الاجتماعية، فكاهة الدعم الذاتي، الفكاهة العدائية، فكاهة هزيمة الذات.

ومن خلال ما سبق ترى الباحثة أن حس الفكاهة التدريسى يتكون من أربعة أبعاد كالآتي: البعد الأول الفكاهة الاجتماعية؛ وتتمثل فى ميل المعلمة نحو الانبساط، الضحك وطرح القصص المضحكة خلال علاقتها الاجتماعية بالروضة وتدريسها للأطفال، مع الاحتفاظ باحترامها لذاتها، أما البعد الثانى فكاهة الدعم الذاتي؛ وتتمثل فى ميل المعلمة نحو الانبساط، الضحك وطرح القصص المضحكة كإستراتيجية للدعم الذاتى لمواجهة الضغوط ومشاكل الحياة اليومية، أما البعد الثالث الفكاهة العدائية؛ وتتمثل فى ميل المعلمة إلى استخدام الفكاهة الساخرة والنكات والقصص المضحكة بصرف النظر عن التأثير المحتمل لها؛ بهدف السخرية، الانتقاد، الإهانة وإيذاء الأخرين، أما البعد الرابع فكاهة هزيمة الذات؛ وتتمثل فى ميل المعلمة إلى استخدام الفكاهة والنكات والقصص المضحكة لتعزيز علاقاتها الاجتماعية، ولكن على حساب ذاتها، كأن تقول قصص مضحكة حدثت لها بصرف النظر عن احترامها لذاتها، أو أن تسمح للآخرين بأن يمزحون معها على حساب ذاتها، بهدف الحفاظ على علاقتها الاجتماعية.

- أنماط الضبط الصفي:

١. مفهوم الضبط الصفي: عرف محمد صالح جان (١٩٩٨، ٢٦٩) بأنه "النظام الذى يسود الصف بتدخل مباشر من المعلمة سواء كان ذلك بالترغيب أو التشجيع أو الجزاء أو المكافأة المادية أو المعنوية أو كان بالشدة والقهر أو الترهيب والتهديد والعقاب".

ويرى محمد العمايرة (٢٠٠٢، ٥) بأنه "عبارة عن نشاطات تقوم بها المعلمة من أجل تنظيم التعلم والبيئة التعليمية بحيث تساعد المعلمة تلاميذها على

تمثيل واستيعاب ما يقدم لهم من خبرات تعليمية تضمن استمرار انتباههم، وكذلك الاستيعاب القوانيين الصفية والمدرسية بحيث يتم استيعابها، وبذلك خزنها على صورة أنساق معرفية، بهدف تحقيق الوصول بالتلميذ إلى حالة من التوازن المعرفى والتكيف".

وذكر كل من محمد الحراحشة وسالم الخوالدة (٢٠٠٦، ٤٤٥) أن ضبط سلوك الأطفال فى الموقف التعليمى وفق القواعد والأنظمة الصفية المحددة، وبما ييسر عملية التفاعل الصفى تجاه تحقيق الأهداف المخططة بمشاركة جميع عناصر الموقف كله، وبحسب المهمات والأدوار المخططة، وفى النظام تحدد عادة الحدود التى يسلك وفقها التلاميذ سواء فى موقف التعليم الصفى أو فى موقف التفاعل مع زملائهم مما يمكن أن يؤثر فى سير عملية التعليم والتعلم.

وعرفه كل من سليمان المزين وسامية إسماعيل سكيك (٢٠١١، ٢) بأنه "إرساء نظام صفى توضح فيه المعايير والإجراءات السلوكية، ويتفق عليها وتوضح السلوكيات المرغوب فيها، وغير المرغوب فيها من قبل التلاميذ، وتوجيههم إلى السبيل السليم لتطبيق ذلك النظام".

وعرفها Parsonson (2012) بأنها مجموعة الأساليب التى يمكن استخدامها مع الأطفال بهدف ضبط سلوكهم، وحثهم على عدم القيام بالسلوكيات السلبية.

وذكرت دعاء سعيد أحمد (٢٠١٨، ٢٨٢) بأنه "التنظيم والضبط الذى تقوم به المعلمة لدعم السلوك الصفى الإيجابى وخفض السلبى منه لدى الأكفال باستخدام بعض الاستراتيجيات".

وعرفته صبا عامر المرهون وإبراهيم فالح جميعان (٢٠١٨، ٥١٥) بأنها "عملية يتم فيها ضبط إيقاع العمل فى غرفة الصف عن طريق وضع قواعد ملزمة لجميع الأطفال والمعلمات، يتم من خلالها خلق النظام الذى به تتحقق الأهداف التربوية والتعليمية".

ومن خلال ما سبق تعرفه الباحثة بأنه "مجموعة الأنماط التى تستخدمها المعلمة لضبط الصف الدراسي، وتتضمن التشجيع والتعزيز بالمكافأة المادية أو المعنوية، أو العقاب واستخدام التهديد والتخويف والتوبيخ".

٢. أبعاد الانضباط الصفي: يرى محمد الرشايدة (٢٠٠٠) أن الانضباط الصفى ينقسم إلى نوعين هما الانضباط الخارجي، وهو محافظة الأطفال على النظام والهدوء داخل غرفة الصف، ومرد ذلك توجه الأطفال نحو العمل وانغماسهم فيه، وتقبلهم لزملائهم وللنظام المدرسي، والنوع الثانى وهو الانضباط الخارجي؛ وهو المحافظة على النظام داخل الصف باستخدام الوسائل الخارجية مثل الثواب والعقاب.

وحسب نتائج دراسة غسان حسين الحلو (٢٠٠١، ٣٤٣) فإن أنماط الضبط الصفى تتكون من ثلاثة أنماط هي؛ النمط الوقائى الإرشادي، وهو سلوك أو إجراء يهدف إلى تنمية إمكانات الطفل كى يتجنب الوقوع فى المشكلات، وتطوير قدراته على التعامل مع المواقف المختلفة بصورة إيجابية يشعر معها بالرضا والإنتاجية، والنمط الثانى وهو نمط السلوك العتابى التوبيخي؛ وهو سلوك او إجراء يتم ممارسته لتطبيق منهج معين بشكل على العتاب والتوبيخ بحق الأطفال المخالفين بهدف الحصول على النظام المطلوب فى المواقف الصفية المختلفة، والنمط الثالث وهو نمط السلوك العقابى التسلطي؛ وهو سلوك أو إجراء يمارس لتطبيق منهج معين بشكل يدل على إيقاع الألم أو الاعتداء الجسدى بقصد بحق طفل بسبب خرقه للنظام أو إتباعه مسلك لا يرضى عنه من ينزل به العقاب.

وقد حدد Parsonson (2012) أنماط الضبط الصفى بأنها تتضمن؛ المناقشة، التغذية الراجعة، طرح التعليمات والنمذجة، التعزيز الإيجابي، التشجيع، التواصل المستمر والإرشاد والتوجيه.

وحسب نتائج دراسة أسرار عبدالرحمن الغانم (٢٠١٣) فإن الضبط الصفى يتضمن أربعة أبعاد هي؛ نمط المعلم التقليدي، نمط الضبط التأكيدي، نمط إدارة قوة الدافع ونمط العلاج بالواقع.

وأوضحت دراسة فتحية عبدالعالى وعائشة لغزال (٢٠١٨) أن من الأنماط التى ينبغى على المعلمة اتباعها للحفاظ على توازن واستقرار الحصة الدراسية الآتي:

أ. النمط الوقائى أو الإرشادي: وهى الوسائل التى تتبعها المعلمات لحفظ النظام داخل الحصة الدراسية، وتتنوع بين العدل والمساواة بين الأطفال، وشعور الطفل بمسؤوليته فى الحفاظ على قوانين المدرسة وعدم الخروج عنها، أيضا تشمل احترام الطفل وكيانه وتعريفه بمشكلاته وتفهمها وطرق معالجتها مع مراعاة خصائص نموه واحتياجاته، وتشتمل عمليات الوقاية إدارة الصف بطريقة فعالة وناجحة والاستعانة بأولياء الأمور والمرشد النفسى فى حل مشكلات الأطفال.

ب. النمط العلاجي: ويستخدم هذه النمط غالبا لمعالجة خروقات النظام والاستقرار الصفى عندما لا تجدى الأساليب الإرشادية نفعا ومن أشكاله الحرمان؛ كحرمان الطفل المؤقت من الامتيازات المقدمة له والنشاطات الصفية أو المدرسية، والتغريم؛ ويقصد به دفع ثمن الأشياء التى قام بتخريبها أو تعطيلها، والإقناع؛ ويصد به الإقناع عن طريق الحوار المجدي، التعهد الشفهى أو الخطى بعدم تكرار السلوك السيء أمام أقرانه.

ج. النمط العقابي: ويتم اللجوء إلى هذا النمط بعد فشل كل المحاولات فى إصلاح السلوك السلبى وردع الطالب لعدم تكرار المخالفات.

وحسب نتائج دراسة عبدالقادر صالح عبدالقادر وآخرون (٢٠٢٠) فإن الانضباط الصفى يتكون من ثلاثة أبعاد هي؛ النمط الوقائي، النمط العلاجي، النمط العقابي.

ومن خلال ما سبق ترى الباحثة أن أنماط الضبط الصفى تتكون من ثلاثة أبعاد هى البعد الأول النمط الوقائى الإرشادي؛ ويتمثل فى السلوكيات التى تتبعها المعلمة لحفظ النظام داخل الحصة الدراسية، من خلال الإجراءات الإرشادية كى يتجنب الوقوع فى المشكلات، والالتزام بقواعد الانضباط الصفى وعدم الخروج عنها، أما البعد الثانى وهو النمط التوبيخي؛ وهو سلوك أو إجراء تقوم به المعلمة يقوم على العقاب والتوبيخ والتهديد بحق الأطفال المخالفين لقواعد الانضباط الصفي، بهدف الحصول على النظام المطلوب فى المواقف الصفية المختلفة، أما البعد الثالث وهو النمط العقابى التسلطي؛ وهو سلوك أو إجراء تقوم به المعلمة يتضمن إيقاع الألم أو الاعتداء الجسدى بحق الطفل بسبب عدم الالتزام بقواعد الضبط الصفي.

فروض الدراسة:

١. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات المعلمات على أبعاد مقياس حس الفكاهة التدريسى لمعلمات رياض الأطفال ودرجاتهن على أبعاد مقياس أنماط الضبط الصفى لمعلمات رياض الأطفال.
٢. لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات المعلمات على مقياس حس الفكاهة يعزى إلى أثر متغير الخبرة (مرتفعات- منخفضات) الخبرة.
٣. لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات المعلمات على مقياس حس الفكاهة يعزى إلى أثر متغير التخصص (تربويات- غير تربويات).
٤. لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات المعلمات على مقياس حس الفكاهة يعزى إلى التفاعل الثنائى بين أثر متغير الخبرة (مرتفعات- منخفضات) الخبرة ومتغير التخصص (تربويات- غير تربويات).
٥. لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات المعلمات على مقياس أنماط الضبط الصفى يعزى إلى أثر متغير الخبرة (مرتفعات- منخفضات) الخبرة.
٦. لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات المعلمات على مقياس أنماط

الضبط الصفى يعزى إلى أثر متغير التخصص (تربويات- غير تربويات).

٧. لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات المعلمات على مقياس أنماط الضبط الصفى يعزى إلى التفاعل الثنائى بين أثر متغير الخبرة (مرتفعات- منخفضات) الخبرة ومتغير التخصص (تربويات- غير تربويات).

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

إستخدمت الباحثة المنهج الوصفى الارتباطي، والذى يهدف إلى وصف وضع قائم أو حالة راهنة وصفا كميا من خلال تحديد درجة العلاقة بين المتغيرات، ويسعى نحو جمع بيانات حول الحالة الراهنة، وذلك بهدف تحديد ما إذا كانت هناك علاقة بين متغيرين أو أكثر وتحديد مقدار هذه العلاقة (على ماهر خطاب، ٢٠٠٢، ٢١٣).

عينة الدراسة:

تعددت العينات التى تم اختيارها حسب أهداف ومتطلبات كل مرحلة من مراحل الدراسة كالآتي:

١. عينة حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة: حيث استخدمت هذه العينة بهدف التعرف على الخصائص السيكومترية (الصدق، الثبات) للمقاييس المستخدمة فى الدراسة، وهى مقياس حس الفكاهة التدريسى لمعلمات رياض الأطفال، ومقياس أنماط الضبط الصفى لمعلمات رياض الأطفال، وقد تكونت عينة حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة من ٣٥ معلمة من معلمات رياض الأطفال بالروضات الحكومية التابعة لإدارة غرب وشرق الزقازيق التعليمية.

٢. عينة الدراسة الأساسية: تكونت عينة الدراسة الأساسية من ٦٢ معلمة من معلمات رياض الأطفال تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من الروضات الحكومية لرياض الأطفال التابعة لإدارة غرب وشرق الزقازيق التعليمية كالآتي (روضة الناصرية، روضة عبدالعزيز علي، روضة طلبة عويضة، روضة مجمع الشهداء) بإدارة غرب الزقازيق التعليمية و(روضة عبداللطيف حسانين، روضة ملك ناصف، روضة بوبسطة ب١، روضة النظام) بإدارة شرق الزقازيق التعليمية، وتراوحت أعمارهن الزمنية ما بين (٣٠- ٤٥) سنة بمتوسط حسابى ٣٧,٦٦، وانحراف معيارى ٤,٢٦، وتم تصنيف مرتفعى ومنخفض الخبرة وفقا لعدد سنوات الخبرة؛ حيث اعتبرت الباحثة ذوى الخبرة خمس سنوات فأكثر مرتفعى الخبرة، بينما أقل من خمس سنوات منخفضى الخبرة، يوضح جدول (١) مرتفعى ومنخفض الخبرة والتربويات وغير التربويات لعينة الدراسة الأساسية.

جداول (١) مرتفعي ومنخفض الخبرة والتربويات وغير التربويات لعينة الدراسة الأساسية

المتغير	تربويات	غير تربويات	العدد الكلي
مرتفعى الخبرة	٢٥	٥	٣٠
منخفضى الخبرة	١٢	٢٠	٣٢
العدد الكلي	٣٧	٢٥	٦٢

أدوات الدراسة:

استخدمت الدراسة مقياس حس الفكاهة التدريسى لمعلمات رياض الأطفال (إعداد الباحثة)، ومقياس أنماط الضبط الصفى لمعلمات رياض الأطفال (إعداد الباحثة) كما يلى:

- مقياس حس الفكاهة التدريسى لمعلمات رياض الأطفال (إعداد الباحثة):

١. خطوات إعداد المقياس: قامت الباحثة بالاطلاع على الأطر النظرية، والدراسات السابقة العربية والأجنبية التى تناولت متغير حس الفكاهة، كما هو موضح بالإطار النظرى والدراسات السابقة بالدراسة، كذلك الاطلاع على المقاييس المختلفة التى استخدمت لقياسه؛ ومنها مقياس حس الفكاهة إعداد Svebak (1996)، مقياس التعامل مع الفكاهة إعداد كل من CHS Martin and Lefcourt (1983)، مقياس الاستجابة للمواقف الفكاهية إعداد SHRQ Martin and Lefcourt (1984)، مقياس تقدير الفكاهة Humor (HAS) Appreciation Scale إعداد Overholser (1992)، مقياس تقدير الفكاهة الابتكارية Humor Creativity Ratings (HCR) إعداد Overholser (1992)، مقياس حس الفكاهة المتعدد الأبعاد Multidimensional Sense of Humor Scale (MSHS) إعداد Thorson and Powel (1993)، مقياس أنماط الفكاهة (HSQ) إعداد Martin et.al. (2003)، مقياس حس الفكاهة (SHS) إعداد Bowling et.al. (2004)، مقياس الحاجة للفكاهة NFH إعداد Cline et.al. (2003)، مقياس حس الفكاهة للراشدين إعداد إيمان فوزى شاهين (٢٠١٠)، مقياس حس الفكاهة لدى مديرى المدارس إعداد نوال محمد ماضى وآخرون (٢٠١١)، مقياس مواجهة الفكاهة Coping Humor Scale (CHS) إعداد Padiapati and Livani (2017)، ومقياس حس الفكاهة إعداد رمضان عاشور حسين (٢٠١٩).

وقامت الباحثة بإعداد مقياس حس الفكاهة التدريسي؛ وذلك لعدم وجود مقياس يناسب طبيعة عينة الدراسة، ومن خلال الرجوع إلى الأطر النظرية والدراسات السابقة والمقاييس؛ تم تحديد التعريف الإجرائى لحس الفكاهة التدريسي، وصياغة مفردات المقياس بأسلوب مبسط، وخالى من الغموض، ويناسب طبيعة العينة، ومستواهم الثقافى والاجتماعى والاقتصادي، وتكون المقياس فى صورته الأولية من ٣٨ مفردة، ثم تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المحكمين فى مجال المناهج وطرق تدريس رياض الأطفال وتربية الطفل، وقد بلغ عددهم ١٠ محكمين، لتحديد مدى صحة وسلامة مفردات المقياس، وخلوها من الغموض، وارتباطها بالمقياس، وملاءمتها لعينة الدراسة، وقد تم احتساب نسبة اتفاق ٩٠% لاتفاق المحكمين، وقد أسفرت عن تعديل بعض المفردات وحذف المفردات (٥، ٢٣، ٣٠، ٣٢)، وبذلك أصبح المقياس يتكون من ٣٤ مفردة، وتمت إعادة صياغة مفردات المقياس فى ضوء ملاحظات السادة المحكمين، وتطبيق المقياس على عينة حساب الخصائص السيكومترية، للتأكد من الخصائص السيكومترية، وصلاحيته للاستخدام فى الدراسة الحاليه، وكانت النتائج كالآتي:

٢. إجراءات حساب الخصائص السيكومترية لمقياس حس الفكاهة التدريسى لمعلمات رياض الأطفال:

أ. صدق الاختبار: صدق الاتساق الداخلى لمقياس حس الفكاهة التدريسى لمعلمات رياض الأطفال: قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي؛ وذلك من خلال حساب معامل الارتباط الخطى البسيط لبيرسون بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد، وفيما يأتى النتائج التى حصلت عليها الباحثة:

جدول (٢) الاتساق الداخلي لمقياس حس الفكاهة التدريسي لمعلمات رياض الأطفال (البعد الأول)

المفردة	البعد الأول الفكاهة الاجتماعية
	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد
١	**٠,٦٠٠
٥	**٠,٦٧٧
٩	**٠,٧٥١
١٣	**٠,٧٤٤
١٧	**٠,٦٩٠
٢١	**٠,٦٦٤
٢٥	**٠,٧٢٣
٢٧	**٠,٦٢٠
٢٩	**٠,٦٨٠
٣١	**٠,٦٧٤
٣٣	**٠,٥٣٩
٣٤	**٠,٦٨٠

** معامل الارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠١، * معامل الارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتضح من بيانات جدول (٢) أن جميع المفردات دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

جدول (٣) الاتساق الداخلي لمقياس حس الفكاهة التدريسي لمعلمات رياض الأطفال (البعد الثاني)

المفردة	البعد الثانى فكاهة الدعم الذاتى
	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد
٢	٠,٥٧٦**
٦	٠,٦٠٥**
١٠	٠,٧٢٠**
١٤	٠,٦٥٩**
١٨	٠,٦٨٦**
٢٢	٠,٦٠٣**
٢٦	٠,٦٩٤**
٢٨	٠,٥٨٣**
٣٠	٠,٦٥٢**
٣٢	٠,٦٥٣**

** معامل الارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠١، * معامل الارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

يتضح من بيانات جدول (٣) أن جميع المفردات دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

جدول (٤) الاتساق الداخلي لمقياس حس الفكاهة التدريسي لمعلمات رياض الأطفال (البعد الثالث)

المفردة	البعد الثالث الفكاهة العدائية
	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد
٣	٠,637**
٧	٠,622**
١١	٠,635**
١٥	٠,484**
١٩	٠,549**
٢٣	٠,592**

** معامل الارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠١، * معامل الارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

يتضح من بيانات جدول (٤) أن جميع المفردات دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

جدول (٥) الاتساق الداخلي لمقياس حس الفكاهة التدريسي لمعلمات رياض الأطفال (البعد الرابع)

المفردة	البعد الرابع فكاهة هزيمة الذات
	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد
٤	٠,٦٠٥**
٨	٠,٦١٢**
١٢	٠,٥٥٤**
١٦	٠,٦٤٠**
٢٠	٠,٦٩٠**
٢٤	٠,٧٤٨**

** معامل الارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠١، * معامل الارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

يتضح من بيانات جدول (٥) أن جميع المفردات دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

ويتضح من بيانات جداول (٢)، (٣)، (٤)، (٥) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١؛ مما يدل على صدق مقياس حس الفكاهة التدريسى لمعلمات رياض الأطفال، وصلاحيته للاستخدام فى الدراسة الحاليه.

ب. ثبات مقياس حس الفكاهة التدريسى لمعلمات رياض الأطفال: قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس حس الفكاهة التدريسى لمعلمات رياض الأطفال بطريقة التجزئة النصفية، والتى تقوم على تجزئة المقياس إلى نصفين (فردى- زوجي) وحساب معامل الارتباط بينهما، وتطبيق معادلة تصحيح الطول (سبيرمان- براون)، وكذلك التجزئة النصفية بمعادلة جوتمان وألفا- كرونباخ كما يأتي:

جدول (٦) نتائج معاملات ثبات مقياس حس الفكاهة التدريسي لمعلمات رياض الأطفال

المتغير	عدد المفردات	معامل التجزئة النصفية سبيرمان		معامل ألفا كرونباخ
		قبل التصحيح	بعد التصحيح	
مقياس حس الفكاهة التدريسى لمعلمات رياض الأطفال	٣٤	٠,٧٥٦	٠,٨٦١	٠,٨٧٤

يتضح من نتائج جدول (٦) أن جميع معاملات ثبات مقياس حس الفكاهة التدريسى لمعلمات رياض الأطفال مرتفعة، وتشير تلك النتائج إلى صلاحية المقياس للاستخدام فى الدراسة الحاليه.

ج. مفتاح تصحيح مقياس حس الفكاهة التدريسى لمعلمات رياض الأطفال: تكون المقياس فى صورته النهائية من ٣٤ مفردة، ويتم تصحيح المقياس وفقا لطريقة ليكرت الخماسى أوافق بشدة= ٥، أوافق بدرجة كبيرة= ٤، أوافق بدرجة متوسطة= ٣، أرفض إلى حد ما= ٤، أرفض بشدة= ١، وذلك بالنسبة للمفردات الموجبة، أما المفردات السالبة فالعكس صحيح ١، ٢، ٣، ٤، ٥ على التوالى وهى المفردات (٣، ٤، ٧، ٨، ١١، ١٢، ١٥، ١٦، ١٩، ٢٠، ٢٣، ٢٤)، وتشير الدرجة المرتفعة فى الأبعاد الموجبة إلى ارتفاع حس الفكاهة التدريسى لمعلمات رياض الأطفال، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض حس الفكاهة التدريسى لمعلمات رياض الأطفال، وتشير الدرجة المرتفعة فى الأبعاد السالبة إلى ارتفاع الأبعاد السالبة لحس الفكاهة التدريسى لمعلمات رياض الأطفال، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض الأبعاد السالبة لحس الفكاهة التدريسى لمعلمات رياض الأطفال، ويوضح جدول (٧) أبعاد مقياس حس الفكاهة التدريسى والمفردات المكونة لكل بعد من أبعاد المقياس.

جدول (٧) الأبعاد والمفردات النهائية لمقياس حس الفكاهة التدريسى لمعلمات رياض الأطفال

البعد	أرقام المفردات
البعدالأول: الفكاهة الاجتماعية	١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٧، ٢٩، ٣١، ٣٣، ٣٤
البعدالثاني: فكاهة الدعم الذاتي	٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦، ٢٨، ٣٠، ٣٢
البعد الثالث: الفكاهة العدائية	٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣
البعدالرابع: فكاهة هزيمة الذات	٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤

- مقياس أنماط الضبط الصفى لمعلمات رياض الأطفال (إعداد الباحثة):

١. خطوات إعداد المقياس: قامت الباحثة بالاطلاع على الأطر النظرية، والدراسات السابقة العربية والأجنبية التى تناولت متغير أنماط الضبط الصفي، كما هو موضح بالإطار النظرى والدراسات السابقة بالدراسة، كذلك الاطلاع على المقاييس المختلفة التى استخدمت لقياسه؛ ومنها استبيان أنماط الضبط الصفى للمعلمين إعداد غسان حسين الحلو (٢٠٠١)، استبانة أنماط الضبط الصفى للمعلمين إعداد أسرار عبدالرحمن الغانم (٢٠١٣)، مقياس أنماط الضبط الصفى للمعلمين إعداد سحر سمير كامل (٢٠١٦)، مقياس الضبط الصفى لمعلمات رياض الأطفال إعداد استبراق داود سالم وآخرون (٢٠١٨)، اختبار استراتيجيات إدارة السلوك الصفى لمعلمات الروضة إعداد دعاء سعيد أحمد (٢٠١٨)، بطاقة ملاحظة مهارات الضبط الصفى لدى معلمات رياض الأطفال إعداد صبا عامر المرهون وآخرون (٢٠١٨)، مقياس أنماط الضبط الصفى للمعلمين إعداد عبدالقادر صالح عبدالقادر وآخرون (٢٠٢٠).

قامت الباحثة بإعداد مقياس أنماط الضبط الصفى لمعلمات رياض الأطفال؛ وذلك لعدم وجود مقياس يناسب طبيعة عينة الدراسة، ومن خلال الرجوع إلى الأطر النظرية والدراسات السابقة والمقاييس؛ تم تحديد التعريف الإجرائى لأنماط الضبط الصفي، وصياغة مفردات المقياس بأسلوب مبسط، وخالى من الغموض، ويناسب طبيعة العينة، ومستواهم الثقافى والاجتماعى والاقتصادي، وتكون المقياس فى صورته الأولية من ٤٥ مفردة، ثم تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المحكمين فى مجال المناهج وطرق التدريس، والمناهج وطرق تدريس رياض الأطفال وتربية الطفل، وبلغ عددهم ١٠ محكمين، لتحديد مدى صحة وسلامة مفردات المقياس، وخلوها من الغموض، وارتباطها بالمقياس، وملاءمتها لعينة الدراسة، وقد تم احتساب نسبة اتفاق ٩٠% لاتفاق المحكمين، وقد أسفرت عن تعديل بعض المفردات وحذف المفردات ١١، ٢٢، وبذلك أصبح المقياس يتكون من ٤٣ مفردة، وتمت إعادة صياغة مفردات المقياس فى ضوء ملاحظات السادة المحكمين،

وتطبيق المقياس على عينة حساب الخصائص السيكومترية، للتأكد من الخصائص السيكومترية، وصلاحيته للاستخدام فى الدراسة الحاليه، وكانت النتائج كالآتي:

٢. إجراءات حساب الخصائص السيكومترية لمقياس أنماط الضبط الصفى لمعلمات رياض الأطفال:

أ. صدق الاختبار: صدق الاتساق الداخلى لمقياس أنماط الضبط الصفى لمعلمات رياض الأطفال: قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي؛ وذلك من خلال حساب معامل الارتباط الخطى البسيط لبيرسون بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد، وفيما يأتى النتائج التى حصلت عليها الباحثة:

جدول (٨) الاتساق الداخلى لمقياس أنماط الضبط الصفي لمعلمات رياض الأطفال (البعد الأول)

المفردة	البعد الأول النمط الوقائى الإرشادى
	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد
١	**٠,٤٧٢
٤	**٠,٦١٣
٧	**٠,٧١٨
١٠	**٠,٦٦٤
١٣	**٠,٦٤٥
١٦	**٠,٧٢٢
١٩	**٠,٦٧٢
٢٢	**٠,٥٨٤
٢٥	**٠,٦٧٧
٢٨	**٠,٥٨٧
٣٠	**٠,٦٧٠
٣٢	**٠,٥٦٩
٣٤	**٠,٦٧٧
٣٦	**٠,٥٥٤
٣٧	**٠,٥٩٢
٣٨	**٠,٥٠٨
٣٩	**٠,٤٥٧
٤٠	**٠,٥٤١
٤١	**٠,٤٥٨
٤٢	**٠,٤٥٩
٤٣	**٠,٤٣٠

** معامل الارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠١، * معامل الارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

ويتضح من بيانات جدول (٨) أن جميع المفردات دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

جدول (٩) الاتساق الداخلى لمقياس أنماط الضبط الصفي لمعلمات رياض الأطفال (البعد الثاني)

المفردة	البعد الثانى النمط التوبيخى
	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد
٢	**٠,٥٢١
٥	**٠,٦٣٧
٨	**٠,٧٥٣
١١	**٠,٧١٧
١٤	**٠,٦٦٢
١٧	**٠,٧١٩
٢٠	**٠,٧٤٠
٢٣	**٠,٥٨٩
٢٦	**٠,٦٧٧
٢٩	**٠,٥٥٤
٣١	**٠,٥٩٢
٣٣	**٠,٥٠٨
٣٥	**٠,٤٥٧

** معامل الارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠١، * معامل الارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

يتضح من بيانات جدول (٩) أن جميع المفردات دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

جدول (١٠) الاتساق الداخلى لمقياس أنماط الضبط الصفي لمعلمات رياض الأطفال (البعد الثالث)

المفردة	البعد الثالث النمط العقابى التسلطي
	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد
٣	**٠,٥١٠
٦	**٠,٥٨٣
٩	**٠,٦٢٤
١٢	**٠,٦٨٢
١٥	**٠,٥٦٦
١٨	**٠,٥٩٣
٢١	**٠,٥٦٨
٢٤	**٠,٦٥٤
٢٧	**٠,٤٤٨

** معامل الارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠١، * معامل الارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

ويتضح من بيانات جدول (١٠) أن جميع المفردات دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

ويتضح من بيانات جداول (٨)، (٩)، (١٠) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١؛ مما يدل على صدق مقياس أنماط الضبط الصفى لمعلمات رياض الأطفال، وصلاحيته للاستخدام فى الدراسة الحاليه.

ب. ثبات مقياس أنماط الضبط الصفى لمعلمات رياض الأطفال: قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس أنماط الضبط الصفى لمعلمات رياض الأطفال بطريقة التجزئة النصفية، والتى تقوم على تجزئة المقياس إلى نصفين (فردى- زوجي) وحساب معامل الارتباط بينهما، وتطبيق معادلة تصحيح الطول (سبيرمان- براون)، وكذلك التجزئة النصفية بمعادلة جوتمان وألفا- كرونباخ كما يأتي:

جدول (١١) نتائج معاملات ثبات مقياس أنماط الضبط الصفي لمعلمات رياض الأطفال

المتغير	عدد المفردات	معامل التجزئة النصفية سبيرمان		معامل ألفا كرونباخ
		قبل التصحيح	بعد التصحيح	
مقياس أنماط الضبط الصفى لمعلمات رياض الأطفال	٤٣	٠,٧٤٢	٠,٨٥١	٠,٩١٤

يتضح من نتائج جدول (١١) أن جميع معاملات ثبات مقياس أنماط الضبط الصفى لمعلمات رياض الأطفال مرتفعة، وتشير تلك النتائج إلى صلاحية المقياس للاستخدام فى الدراسة الحاليه.

ج. مفتاح تصحيح مقياس أنماط الضبط الصفى لمعلمات رياض الأطفال: تكون المقياس فى صورته النهائية من ٤٣ مفردة، ويتم تصحيح المقياس كالآتي: وفقا لطريقة ليكرت الخماسى أوافق بشدة= ٥، أوافق بدرجة كبيرة= ٤، أوافق بدرجة متوسطة= ٣، أرفض إلى حد ما= ٤، أرفض بشدة= ١، وذلك بالنسبة للمفردات الموجبة، أما المفردات السالبة فالعكس صحيح ١، ٢، ٣، ٤، ٥ على التوالى وهى المفردات الآتية (٢، ٣، ٥، ٦، ٨، ٩، ١١، ١٢، ١٤، ١٥، ١٧، ١٨، ٢٠، ٢١، ٢٣، ٢٤، ٢٦، ٢٧، ٢٩، ٣١، ٣٣، ٣٥)، وتشير الدرجة المرتفعة فى البعد الموجب إلى ارتفاع أنماط الضبط الصفى لمعلمات رياض الأطفال، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض أنماط الضبط الصفى لمعلمات رياض الأطفال، وتشير الدرجة المرتفعة فى الأبعاد السالبة إلى ارتفاع الأبعاد السالبة لأنماط الضبط الصفى لمعلمات رياض الأطفال، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض الأبعاد السالبة لأنماط الضبط الصفى لمعلمات رياض الأطفال، ويوضح جدول (١٢) أبعاد مقياس أنماط الضبط الصفى والمفردات المكونة لكل بعد من أبعاد المقياس.

جدول (١٢) الأبعاد والمفردات النهائية لمقياس أنماط الضبط الصفي لمعلمات رياض الأطفال

البعد	أرقام المفردات
البعد الأول: النمط الوقائى الإرشادى	١، ٤، ٧، ١٠، ١٣، ١٦، ١٩، ٢٢، ٢٥، ٢٨، ٣٠، ٣٢، ٣٤، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٣
البعد الثاني: النمط التوبيخي	٢، ٥، ٨، ١١، ١٤، ١٧، ٢٠، ٢٣، ٢٦، ٢٩، ٣١، ٣٣، ٣٥
البعد الثالث: النمط العقابى التسلطي	٣، ٦، ٩، ١٢، ١٥، ١٨، ٢١، ٢٤، ٢٧

د. طريقة التطبيق: قامت الباحثة بتطبيق مقياسى حس الفكاهة التدريسى وأنماط الضبط الصفى لمعلمات رياض الأطفال من خلال استبيانات جوجل دريف.

الأساليب الإحصائية:

١. معامل الارتباط الخطى البسيط لبيرسون.
٢. المتوسطات والانحرافات المعيارية.
٣. تحليل التباين الثنائى ٢× ٢.

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

- نتائج التحقق من صحة الفرض الأول: وينص على أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات المعلمات على أبعاد مقياس حس الفكاهة التدريسى لمعلمات رياض الأطفال ودرجاتهن على أبعاد مقياس أنماط الضبط الصفى لمعلمات رياض الأطفال، ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط الخطى البسيط لبيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على المقياسين، والجدول الآتي: يوضح النتائج:

جدول (١٣) يوضح العلاقة بين بين درجات المعلمات على الأبعاد لمقياس حس الفكاهة التدريسى لمعلمات رياض الأطفال ودرجاتهن على الأبعاد لمقياس أنماط الضبط الصفى لمعلمات رياض الأطفال

البعد	النمط الوقائى الإرشادي	النمط التوبيخي	النمط العقابى التسلطي
الفكاهة الاجتماعية	٠,١٥٨	-٠,١٠٨	-٠,٤٠٢*
فكاهة الدعم الذاتي	-٠,١٢٦	٠,٢٢٢	-٠,٦٢
الفكاهة العدائية	٠,١٨٥	٠,١١٦	٠,٣٢٦**
فكاهة هزيمة الذات	-٠,٣١٩*	٠,٤٣٥**	٠,٨١٨**

يتضح من بيانات جدول (١٣) وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين بين درجات المعلمات على الفكاهة الاجتماعية كأحد أبعاد مقياس حس الفكاهة التدريسى ودرجاتهن على بعد النمط العقابى التسلطى كأحد أبعاد مقياس أنماط الضبط الصفى لمعلمات رياض الأطفال، وتوجد علاقة ارتباطية موجبه دالة احصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين درجات المعلمات على بعد الفكاهة العدائية كأحد أبعاد مقياس حس الفكاهة التدريسى ودرجاتهن على بعد النمط العقابى التسلطى كأحد أبعاد مقياس أنماط الضبط الصفى لمعلمات رياض الأطفال، وتوجد علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين درجات المعلمات على بعد فكاهة هزيمة الذات كأحد أبعاد مقياس حس الفكاهة التدريسى ودرجاتهن على بعد النمط الوقائى الإرشادى كأحد أبعاد مقياس أنماط الضبط الصفى لمعلمات رياض الأطفال، وتوجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين درجات المعلمات على بعد فكاهة هزيمة الذات كأحد أبعاد مقياس حس الفكاهة التدريس ودرجاتهن على بعد النمط التوبيخى كأحد أبعاد مقياس أنماط الضبط الصفى لمعلمات رياض الأطفال، وتوجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين درجات المعلمات على بعد فكاهة هزيمة الذات كأحد أبعاد مقياس حس الفكاهة التدريسى ودرجاتهن على بعد النمط العقابى التسلطى كأحد أبعاد مقياس أنماط الضبط الصفى لمعلمات رياض الأطفال.

وكذلك لا توجد علاقة ارتباطية ذات دالة احصائيا بين درجات المعلمات على بعد الفكاهة الاجتماعية كأحد أبعاد مقياس حس الفكاهة التدريس ودرجاتهن على بعدى النمط الوقائى الإرشادى والنمط التوبيخى كأحد أبعاد مقياس أنماط الضبط الصفى لمعلمات رياض الأطفال، ولا توجد علاقة ارتباطية ذات دالة احصائيا بين درجات المعلمات على بعد فكاهة الدعم الذاتى كأحد أبعاد مقياس حس الفكاهة التدريس ودرجاتهن على أبعاد النمط الوقائى الإرشادى والنمط التوبيخى والنمط العقابى التسلطى كأبعاد لمقياس أنماط الضبط الصفى لمعلمات رياض الأطفال، ولا توجد علاقة ارتباطية ذات دالة احصائيا بين درجات المعلمات على بعد الفكاهة العدائية كأحد أبعاد مقياس حس الفكاهة التدريس ودرجاتهن على بعدى النمط الوقائى الإرشادى والنمط التوبيخى كأحد أبعاد مقياس أنماط الضبط الصفى لمعلمات رياض الأطفال.

وتفسر الباحثة وجود العلاقة الارتباطية السالبة بين الفكاهة الاجتماعية والنمط العقابى التسلطى بأنه كلما زادت الفكاهة الاجتماعية انخفض النمط العقابى التسلطي، وكلما انخفضت الفكاهة الاجتماعية لدى المعلمة زاد النمط العقابى التسلطى للمعلمة مع الأطفال، ويرجع ذلك إلى طبيعة المتغيرين حيث أن طبيعة الفكاهة الاجتماعية تتمثل فى ميل المعلمة نحو الانبساط، الضحك وطرح القصص المضحكة خلال علاقتها الاجتماعية بالروضة وتدريسها للأطفال، مع الاحتفاظ باحترامها لذاتها، أما طبيعة متغير النمط العقابى التسلطى فهو سلوك أو إجراء تقوم به المعلمة يتضمن إيقاع الألم أو الاعتداء الجسدى بحق الطفل بسبب عدم الالتزام بقواعد الضبط الصفي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة Hurst (2000) حيث بينت أن الفكاهة فى العمل تزيد الدافعية وتحل الصراعات وتخفف من التوتر والقلق، وترفع من مستوى الصحة النفسية للفرد، وتساعد على مواجهة الضغوط، فتخلق حالة من التوازن لدى الفرد، وتحسن العلاقات الاجتماعية بين الأفراد، وكذلك ما بينته نتائج دراسة كل من Nezlek et.al. (2001) من أهمية استخدام الحس الفكاهى للمعلمين فى إضفاء روح المرح على الجو الدراسي، وحس الفكاهة يولد حب المدرسة والتعلم لدى المتعلمين.

كذلك تتفق هذه النتيجة مع ما أظهرت نتائج دراسة كل من Cann& Collette (2014) من أن حس الفكاهة الذى ينطوى على فكاهة تعزيز الذات والفكاهة التى تعتمد على منظور الفرد عن تجاربه ارتبطت إيجابيا بالتأثير الإيجابى المستقر، وارتبطت سلبيا بالتأثير السلبى المستقر، ولعبت حس الفكاهة كمتغير وسيط بين المرونة النفسية والهناء النفسي، ويمكن التنبؤ بالمرونة والهناء النفسى من خلال حس الفكاهة، وأشارت النتائج أيضا إلى أن حس الفكاهة يمكن أن يؤدى دورا كبير فى المرونة وتحسين مستوى الصحة النفسية.

ويدعم ذلك نتيجة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين الفكاهة العدائية وفكاهة هزيمة الذات والنمط العقابى التسلطى للمعلمة، حيث أنه كلما زادت الفكاهة العدائية لدى المعلمة المتمثلة فى ميل المعلمة إلى استخدام الفكاهة الساخرة والنكات والقصص المضحكة بصرف النظر عن التأثير المحتمل لها؛ بهدف السخرية، الانتقاد، الإهانة وإيذاء الأخرين، زاد معها النمط العقابى التسلطى والعكس صحيح فكلما انخفضت الفكاهة العدائية لدى المعلمة انخفض معها النمط العقابى التسلطى لدى المعلمة فى تعاملها مع الأطفال بالروضة، وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين وفكاهة هزيمة الذات والنمط التوبيخى للمعلمة المتمثل فى سلوك أو إجراء تقوم به المعلمة يقوم على العتاب والتوبيخ والتهديد بحق الأطفال المخالفين لقواعد الانضباط الصفي، بهدف الحصول على النظام المطلوب فى المواقف الصفية المختلفة.

وتتفق هذه النتائج مع ما أظهرته نتائج دراسة Abel (2002) من أن حس الفكاهة يعمل على خلق جو مختلف عن المعتاد عليه فى المدرسة، ويقوى الروابط والعلاقات الاجتماعية بين المعلمين وبعضهم البعض، وبينهم وبين الطلاب، وهو ما بينته Reff (2006) عن أهمية حس الفكاهة فى خلق علاقات بينشخصية، فالفكاهة تقلل المسافة الاجتماعية بين الأفراد فى أول لقاء لهم، وتتيح مشاركة المشاعر والأفكار مع بعضهم البعض.

كذلك تدعم هذه النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين فكاهة هزيمة الذات والنمط الوقائى الإرشادي، حيث أنه كلما زادت فكاهة هزيمة الذات المتمثلة فى ميل المعلمة إلى استخدام الفكاهة والنكات والقصص المضحكة لتعزيز علاقاتها الاجتماعية، ولكن على حساب ذاتها، كأن تقول قصص مضحكة حدثت لها بصرف النظر عن احترامها لذاتها، أو أن تسمح للآخرين بأن يمزحون معها على حساب ذاتها، بهدف الحفاظ على علاقتها الاجتماعية، كلما انخفض النمط الوقائى الإرشادى للمعلمة المتمثل فى الوسائل التى تتبعها المعلمة لحفظ النظام داخل الحصة الدراسية، من خلال الإجراءات الإرشادية كى يتجنب الوقوع فى المشكلات، والالتزام بقواعد الانضباط الصفى وعدم الخروج عنها.

ويدعم هذه النتائج ما ذكره Bateman (2006) من أن حس الفكاهة يساعد الموظفين على أن يكونوا أكثر إيجابية وأقل توترا، والقدرة العالية على حل النزاعات، ومهارات التفاوض العالية، وما بينت نتائج دراسة كل من Crawford& Caltabiano (2011) من قدرة حس الفكاهة التدريسى فى تنمية مؤشرات الكفاءة الذاتية، والتأثير الإيجابي، التفاؤل، اتجاهات التحكم، وخفض الضغوط المدركة، الاكتئاب، القلق، ومستويات التوتر، وكذلك ما أظهرته نتائج دراسة كل من ريم سعدون، ماريو جرجس رحال وأحمد حاج موسى (٢٠١٦) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الانضباط الصفى والتفكير الأخلاقي، وأيضا ما بينته نتائج دراسة سحر سمير كامل (٢٠١٦) من وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين مستوى التدفق النفسى وأنماط الضبط الصفى لدى المعلمين.

وترى الباحثة بأنها طبيعة العلاقات الارتباطية بين أبعاد حس الفكاهة وأنماط الضبط الصفى ترجع على طبيعة متغير حس الفكاهة، وما يحدثه من تنمية لدافعية الأطفال نحو التعلم حيث أوضح كل من (وصفى عصفور، ١٩٩١؛ اروجينى مدانات، ١٩٩٢) بأنه من أهم الأسباب المسؤولة عن عدم الانضباط فى الصفوف الدراسية، كما يراها الكثير من التربويين، يمكن عزوها بالدرجة الأولى إلى نقصان الدافعية للتعلم بسبب الضبط الزائد لسلوك الطلبة عن الحد المعقول، الأمر الذى يؤدى إلى تعرضهم لدرجات متباينة من الإيذاء العقلى والنفسي، مما ينعكس سلبيا على مستويات الدافعية لديهم، وكذلك عن التفاعل بإيجابية مع المواقف التعليمية والتعلمية التى تحدث فى الصفوف الدراسية، وبذلك تكون المحصلة لمجمل العملية التربوية بشكل عام التشتيت الذهنى بدل التركيز والاستيعاب، والعزلة والسكون بدل التفاعل والانسجام مع مختلف المواقف الصفية، فالصف الدراسى الذى يجبر فيه الطلبة على الجلوس بلا حراك هو صف دراسى غير صحى لأنه يقوم فى جو يستند على القمع والإرهاب، فى حين أن الصف الدراسى الذى يتمتع بقدر معقول من الحركة والنشاط اللازمين للتعلم، مع الحفاظ على جوهر العملية التعليمية، هو صف دراسى صحى لأنه يقوم فى جو مفعم بالحركة والنشاط، حيث تستثار فيه الدافعية للاهتمام بموضوع التعلم، فى بيئة صفية تعاونية، ومناخ اجتماعى ونفسى إيجابي، تسوده المودة والألفة والتعاون وحرية التعبير.

وتتفق نتائج الفرض الحالى مع ما أظهرت نتائج دراسة كل من Sirigatti, S., Penzo, I., Giannetti, E.& Stefanile, C. (2014) من وجود علاقة ارتباطية موجبة بين فكاهة المرح وفكاهة تعزيز الذات بالأبعاد الستة لمقياس الهناء النفسي، فى حين ارتبطت فكاهة هزيمة الذات سلبيا مع الأبعاد الستة لمقياس الهناء النفسي، وأشارت النتائج بصورة كلية إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين حس الفكاهة والهناء النفسي.

وكذلك ما بينته نتائج دراسة Santhosh et.al. (2015) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التفاؤل وحس الفكاهة والهناء النفسى الذاتي، وأشارت النتائج أيضا أن حس الفكاهة يتنبأ بشكل كبير بالهناء النفسى الذاتية، وأن التفاؤل وحس الفكاهة والهناء النفسى الذاتى من المتغيرات المهمة جدا فى الحفاظ على العلاقات بين الأشخاص، وكذلك نتائج دراسة Padiapati et.al. (2017) حيث أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين مواجهة الفكاهة ومستوى الهناء النفسي، وعلاقة ارتباطية سالبة بين الضغوط المدركة ومستوى الهناء النفسى بين طلاب الجامعة الهنود والأجانب.

- نتائج التحقق من صحة الفرض الثانى والثالث والرابع: للتحقق من صحة الفروض الثانى والثالث والرابع قامت الباحثة بإجراء تحليل تباين ثنائى ٢× ٢ على متغير حس الفكاهة، وفيما يلى النتائج التى حصلت عليها الباحثة:

جدول (١٤) تحليل التباين على مقياس حس الفكاهة لمعلمات رياض الأطفال

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الفكاهة الاجتماعية	الخبرة	٣٢٧,٢٥٨	١	٣٢٧,٢٥٨	٢٢٨,٩٤٣	٠,٠١
	التخصص	١٠,٥٧٢	١	١٠,٥٧٢	٧,٣٩٦	٠,٠١
	الخبرة×التخصص	٤٦,٠٥٨	١	٤٦,٠٥٨	٣٢,٢٢١	٠,٠١
	الخطأ	٨٢,٩٠٧	٥٨	١,٤٢٩		
	الكلي	١٠٧٠٨٣,٠٠٠	٦٢			
فكاهة الدعم الذاتي	الخبرة	٨٥,٠٠٣	١	٨٥,٠٠٣	٧,٩٦٤	٠,٠١
	التخصص	٠,٢٩٨	١	٠,٢٩٨	٠,٠٢٨	غير دال
	الخبرة×التخصص	١١,٤٤٠	١	١١,٤٤٠	١,٠٧٢	غير دال
	الخطأ	٦١٩,٠٦٧	٥٨	١٠,٦٧٤		
	الكلي	٧٧١٠٠,٠٠٠	٦٢			
الفكاهة العدائية	الخبرة	٧٨,١٠٧	١	٧٨,١٠٧	٧,١٢٣	٠,٠١
	التخصص	٤,٥٢٧	١	٤,٥٢٧	٠,٤١٣	غير دال
	الخبرة× التخصص	٩٩,٦٧٠	١	٩٩,٦٧٠	٩,٠٨٩	٠,٠١
	الخطأ	٦٣٦,٠٠٠	٥٨	١٠,٩٦٦		
	الكلي	٢٦٧٠٠,٠٠٠	٦٢			
فكاهة هزيمة الذات	الخبرة	٣٧,٥٣٤	١	٣٧,٥٣٤	٣,١٣٦	غير دال
	التخصص	٣٨,٢٠٥	١	٣٨,٢٠٥	٣,١٩٢	غير دال
	الخبرة×التخصص	٤٨,٥٣٤	١	٤٨,٥٣٤	٤,٠٥٥	غير دال
	الخطأ	٦٩٤,٢٧٧	٥٨	١١,٩٧٠		
	الكلي	٢٨١٩٧,٠٠٠	٦٢			

قيمة (ف) الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجات حرية ١، ٥٨= ٤,٠٢.
قيمة (ف) الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١ ودرجات حرية ١، ٥٨= ٧,١٢.

١. بالنسبة للفرض الثاني، والذى ينص على أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات المعلمات على مقياس حس الفكاهة يعزى إلى أثر متغير الخبرة (مرتفعات- منخفضات) الخبرة؛ يتضح من نتائج جدول (١٤) تحقق الفرض بشكل جزئي؛ حيث كانت قيم (ف) المحسوبة أكبر من قيم (ف) الجدولية فى الأبعاد الثلاث، الأمر الذى يشير إلى تحقق الفرض بشكل جزئي، وبالرجوع للمتوسطات نجد أن الفرق لصالح مرتفعات الخبرة؛ حيث بلغ متوسطهم ٤٤,٣٠٠٠، بينما كان متوسط منخفضات الخبرة ٣٨,٧٥٠٠.

٢. بالنسبة للفرض الثالث، والذى ينص على أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات المعلمات على مقياس حس الفكاهة يعزى إلى أثر متغير التخصص (تربويات- غير تربويات)؛ يتضح من نتائج جدول (١٤) تحقق الفرض بشكل جزئي؛ حيث كانت قيم (ف) المحسوبة أكبر من قيم (ف) الجدولية فى البعد الأول فقط، وبالرجوع للمتوسطات نجد أن الفرق لصالح التربويات؛ حيث بلغ متوسطهم ٤٣,٠٠٠٠، بينما كان متوسط غير التربويات ٣٩,١٢٠٠.

٣. بالنسبة للفرض الرابع، والذى ينص على أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات المعلمات على مقياس حس الفكاهة يعزى إلى التفاعل الثنائى بين أثر متغير الخبرة (مرتفعات- منخفضات) الخبرة ومتغير التخصص (تربويات- غير تربويات)؛ يتضح من نتائج جدول (١٤) تحقق الفرض بشكل جزئي؛ حيث كانت قيم (ف) المحسوبة أكبر من قيم (ف) الجدولية فى البعدين الأول والثالث، وبالرجوع للمتوسطات نجد أن الفرق

لصالح التربويات مرتفعات الخبرة فى البعد الأول؛ بينما فى البعد الثالث كان الفرق لصالح منخفضات الخبرة غير تربويات.

وتفسر الباحثة ذلك بأنه يرجع إلى أن معلمات رياض الأطفال التربويات مرتفعات الخبرة تعرضن للعديد من المواقف خلال عملهن مع أطفال الروضة مما أكسبهن مهارات عالية لمقاومة الضغوط الناتجة عن التدريس لمرحلة رياض الأطفال، مما يفسر تمتع معلمات رياض الأطفال مرتفعى الخبرة بالميل نحو الانبساط، الضحك وطرح القصص المضحكة خلال علاقتهن الاجتماعية بالروضة وتدريسهن للأطفال، مع الاحتفاظ باحترامهن لذواتهن، وطرح القصص المضحكة كإستراتيجية للدعم الذاتى لمواجهة الضغوط ومشاكل الحياة اليومية، بالمقارنة بمعلمات رياض الأطفال غير التربويات منخفضات الخبرة.

وترجع الباحثة ذلك أيضا إلى استخدام المعلمات التربويات مرتفعات الخبرة (الفكاهة الإجتماعية وفكاهة الدعم الذاتي) خلال مواقف التدريس للأطفال وتفاعلهن مع المحيطين، المتمثلة فى النكات أو الضحك والذى يظهر فى الأعمال الفنية، ولعب الأطفال والقصص القصيرة والروايات، والمسرحيات والحركات الجسمية غير المتوقعة، وابتعادهن عن (الفكاهة العدائية وفكاهة هزيمة الذات) المتمثلة فى استخدام الفكاهة الساخرة والنكات والقصص المضحكة بهدف السخرية، والانتقاد والإهانة وإيذاء أطفال الروضة.

وتفسر أيضا الباحثة ذلك بأنه يرجع إلى أن معلمات رياض الأطفال غير التربويات منخفضات الخبرة، بأنهن مازلن فى مرحلة اكتساب المهارات فى التدريس لمرحلة رياض الأطفال، ولم يكتسبن المهارات الكافية لمواجهة ضغوط عملية التدريس، وهو ما يفسر ميل المعلمات إلى استخدام الفكاهة الساخرة والنكات والقصص المضحكة بصرف النظر عن التأثير المحتمل لها؛ بهدف السخرية، الانتقاد، الإهانة وإيذاء الأخرين، وذلك يرجع إلى أنهن فى مرحلة متقدمة فى التدريس ولم يكتسبن الخبرات الكافية، وكذلك ميل المعلمات إلى استخدام الفكاهة والنكات والقصص المضحكة لتعزيز علاقاتهن الاجتماعية، ولكن على حساب ذاتها، كأن يقولن قصص مضحكة حدثت لهن بصرف النظر عن احترامهن لذواتهن، أو أن تسمح للآخرين بأن يمزحون معهن على حساب ذواتهن، بهدف الحفاظ على علاقتهن الاجتماعية، وهو ما يفسر وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ لصالح المعلمات منخفضات الخبرة.

- نتائج التحقق من صحة الفرض الخامس والسادس والسابع: وللتحقق من صحة الفروض الخامس والسادس والسابع قامت الباحثة بإجراء تحليل تباين ثنائى ٢× ٢ على متغير أنماط الضبط الصفي، وفيما يلى النتائج التى حصلت عليها الباحثة:

جدول (١٥) تحليل التباين على مقياس أنماط الضبط الصفى لمعلمات رياض الأطفال

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
النمط الوقائى الإرشادي	الخبرة	١١٣٥,٩٤٣	١	١١٣٥,٩٤٣	١١,٢٢٦	٠,٠١
	التخصص	١٢١٨,٢٨٦	١	١٢١٨,٢٨٦	١٢,٠٤٠	٠,٠١
	الخبرة×التخصص	١٠٩٣,٦٨٦	١	١٠٩٣,٦٨٦	١٠,٨٠٨	٠,٠١
	الخطأ	٥٨٦٩,٠٢٧	٥٨	١٠١,١٩٠		
	الكلي	٣٧٤٧٤٦,٠٠٠	٦٢			
النمط التوبيخي	الخبرة	٦,٤٣٥	١	٦,٤٣٥	٠,٣٢٠	غير دال
	التخصص	٣١,٨٨٢	١	٣١,٨٨٢	١,٥٨٣	غير دال
	الخبرة×التخصص	٥,٦٣٢	١	٥,٦٣٢	٠,٢٨٠	غير دال
	الخطأ	١١٦٧,٩٥٠	٥٨	٢٠,١٣٧		
	الكلي	١٠٠٨٩٨,٠٠٠	٦٢			
النمط العقابى التسلطي	الخبرة	٤٦,٨٠١	١	٤٦,٨٠١	٤,٠٦٧	غير دال
	التخصص	٢٥,٤١٠	١	٢٥,٤١٠	٢,٢٠٨	غير دال
	الخبرة×التخصص	٢٢,٨٣٩	١	٢٢,٨٣٩	١,٩٨٥	غير دال
	الخطأ	٦٦٧,٤٤٠	٥٨	١١,٥٠٨		
	الكلي	٥٨٢٠٢,٠٠٠	٦٢			

قيمة (ف) الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجات حرية ١، ٥٨= ٤,٠٢.
قيمة (ف) الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١ ودرجات حرية ١، ٥٨= ٧,١٢.

١. بالنسبة للفرض الخامس، والذى ينص على أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات المعلمات على مقياس أنماط الضبط الصفى يعزى إلى أثر متغير الخبرة (مرتفعات- منخفضات) الخبرة؛ ويتضح من نتائج جدول (١٥) تحقق الفرض بشكل جزئي؛ حيث كانت قيم (ف) المحسوبة أكبر من قيم (ف) الجدولية فى البعد الأول فقط، الأمر الذى يشير إلى تحقق الفرض بشكل جزئي، وبالرجوع للمتوسطات نجد أن الفرق لصالح مرتفعات الخبرة؛ حيث بلغ متوسطهم ٨٣,٢٦٦٧، بينما كان متوسط منخفضات الخبرة ٧٠,١٨٧٥.

٢. بالنسبة للفرض السادس، والذى ينص على أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات المعلمات على مقياس أنماط الضبط الصفى يعزى إلى أثر متغير التخصص (تربويات- غير تربويات)؛ ويتضح من نتائج جدول (١٥) تحقق الفرض بشكل جزئي؛ حيث كانت قيم (ف) المحسوبة أكبر من قيم (ف) الجدولية فى البعد الأول فقط، وبالرجوع للمتوسطات نجد أن الفرق لصالح التربويات؛ حيث بلغ متوسطهم ٨٣,٢٩٧٣، بينما كان متوسط غير التربويات ٦٦,٤٨٠٠.

٣. بالنسبة للفرض السابع، والذى ينص على أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات المعلمات على مقياس أنماط الضبط الصفى يعزى إلى التفاعل الثنائى بين أثر متغير الخبرة (مرتفعات- منخفضات) الخبرة ومتغير التخصص (تربويات- غير تربويات)؛ ويتضح من نتائج جدول (١٥) تحقق الفرض بشكل جزئي؛ حيث كانت قيم (ف) المحسوبة أكبر من قيم (ف) الجدولية فى البعد الأول فقط، وبالرجوع للمتوسطات نجد أن الفرق لصالح التربويات مرتفعات الخبرة.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن معلمات رياض الأطفال التربويات مرتفعات الخبرة نتيجة لما مررن به من خبرات فى التدريس للأطفال برياض الأطفال، فقد اكتسبن العديد من المهارات المتمثلة فى السلوكيات التى تتبعها المعلمة لحفظ النظام داخل الصف الدراسي، من خلال الإجراءات الإرشادية كى تتجنبن الوقوع فى المشكلات، والالتزام بقواعد الانضباط الصفى وعدم الخروج عنها، كما أن الباحثة ترجع ذلك إلى استخدام المعلمات التربويات مرتفعات الخبرة لمجموعة أنماط الضبط الصفى المتمثلة فى النمط الوقائى الإرشادى الذى تضمن التشجيع والتعزيز بالمكافأة المادية أو المعنوية، وابتعادهن عن استخدام النمط التوبيخى والنمط العقابى التسلطى المتمثل فى استخدام التهديد والعقاب والتخويف والتوبيخ والاعتداء الجسدى وإيقاع الألم.

توصيات الدراسة:

استنادا إلى نتائج الدراسة، تقدم الباحثة بعض التوصيات هى كالآتي:

١. عقد ورش تدريبية تتناول توضيح أهمية استخدام حس الفكاهة فى التدريس لمرحلة رياض الأطفال.
٢. إجراء مزيد من الدراسات شبة التجريبية باستخدام استراتيجية حس الفكاهة لتنمية مهارات أطفال الروضة.
٣. تضمين برامج إعداد معلمات رياض الأطفال بالجامعات مقرر عن حس الفكاهة مع أطفال الروضة.
٤. توجيه الاهتمام من قبل الإدارات التعليمية بعقد الورش التدريبية لتدريب معلمات رياض الأطفال على أنماط الضبط الصفي.
٥. ضرورة تركيز برامج إعداد معلمات رياض الأطفال بالجامعات المصرية على أنماط الضبط الصفى المختلفة، والتركيز عليها خلال فترة التدريب الميدانى للطالبات الذين سوف يصبحن معلمات لرياض الأطفال فى المستقبل.
٦. تصميم برامج تدريبية لمعلمات رياض الأطفال لتنمية المهارات الأدائية، ودعم مهاراتهن التربوية وخاصة فى مجال النمو الاجتماعى والانفعالى لطفل الروضة.
٧. عقد ورش تدريبية لمعلمات رياض الأطفال تتناول الخصائص النمائية لطفل

الروضة وربطها بأنماط الضبط الصفي.

البحوث المقترحة:

١. فعالية برنامج تدريبى قائم على حس الفكاهة لتنمية مهارات التواصل لدى عينة من الأطفال بمرحلة رياض الأطفال.
٢. نمذجة العلاقات السببية بين أبعاد كل من الحكمة، حس الفكاهة وأنماط الضبط الصفى لدى عينة من معلمات رياض الأطفال.
٣. القيمة التنبؤية لحس الفكاهة التدريسى من وجهة نظر المعلمات بالاندماج الدراسى لدى عينة من أطفال رياض الأطفال.
٤. حس الفكاهة التدريسى كمتغير وسيط بين الذكاء الوجدانى والحكمة لدى عينة من معلمات رياض الأطفال.
٥. أنماط الضبط الصفى من وجهة نظر أطفال الروضة.
٦. فعالية برنامج قائم على استراتيجية حس الفكاهة التدريسى لتنمية الدافعية للتعلم لدى أطفال الروضة.
٧. فعالية برنامج تدريبى لتنمية أنماط الضبط الصفى لمعلمات رياض الأطفال وأثره على خفض المشكلات السلوكية للأطفال بمرحلة رياض الأطفال.
٨. بناء نموذج للعلاقات السببية بين أبعاد كل من حس الفكاهة التدريسي، استثارة الدافعية وأنماط الضبط الصفى لدى معلمات رياض الأطفال.

المراجع:

١. إبراهيم عباس الزهيري. (٢٠٠٨). **الإدارة المدرسية والصفية منظومة الجودة الشاملة**. القاهرة: دار الفكر العربي.
٢. استبراق داود سالم والهام فاضل عباس. (٢٠١٨). الضبط الصفى لدى معلمات رياض الأطفال. **مجلة الباحث فى العلوم الإنسانية والاجتماعية**. جامعة قاصدى مرباح- ورقلة، الجزائر، (٣٣)، ٤٦١- ٤٧٨.
٣. أسرار عبدالرحمن الغانم. (٢٠١٣). أنماط الضبط الصفى التى يمارسها المعلمون فى مدارسهم فى محافظة جرش. **رسالة ماجستير** غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة جرش، الأردن.
٤. اوجينى مدانات. (١٩٩٢). **مشكلات الطفل السلوكية والضبط الصفي**. التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، (١٠٠)، ١٦٥- ١٧٠.
٥. إيمان فوزى شاهين. (٢٠١٠). فاعلية استخدام الفكاهة ضمن استراتيجيات التعامل مع قلق الموت لدى عينة من الشباب والمسنين. **المؤتمر السنوى الخامس عشر (الإرشاد الأسرى وتنمية المجتمع نحو آفاق إرشادية رحبة) مجلة مركز الإرشاد النفسى جامعة عين شمس**، (٢)، ٦٩٥- ٧٤٤.
٦. جودت عزت عطوى. (٢٠٠٤). **الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العلمية**. القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
٧. حسن شحاتة وزينب النجار. (٢٠٠٣). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
٨. دعاء سعيد أحمد. (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبى لمعلمات الروضة فى إدارة السلوك الصفى للأطفال فى سلطنة عمان. **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي، ٣٢(١٢٧)، ٢٧٧- ٣١٩.
٩. رمضان عاشور حسين. (٢٠١٩). نمذجة العلاقات السببية بين حس الفكاهة والاندماج الأكاديمى والهناء النفسى لدى الطلاب معلمى التربية الخاصة. **مجلة كلية التربية فى العلوم النفسية**، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٤٣(١)، ١٥٨- ٢٤٤.
١٠. ريم سعدون، ماريو جرجس رحال وأحمد حاج موسى. (٢٠١٦). الانضباط الصفى وعلاقته بالتفكير الأخلاقي: دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف الأول الأساسى فى مدينة حمص. **مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية**: جامعة البعث، ٣٨(١٨)، ١١٥- ١٤٦.
١١. سحر سمير كامل. (٢٠١٦). مستوى التدفق النفسى وعلاقته بأنماط الضبط الصفى لدى المعلمين. **رسالة ماجستير** غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الهاشمية، الأردن.
١٢. سليمان المزين وسامية إسماعيل سكيك. (٢٠١١). التواصل الصفى وعلاقته بمشكلات الانضباط فى المدارس الثانوية بمحافظة غزة فى ضوء بعض المتغيرات. **مؤتمر الحوار والتواصل التربوي**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، ٢- ٥٣.
١٣. شاكر عبدالحميد. (٢٠٠٣). الفكاهة والضحك. **سلسلة عالم المعرفة**، الكويت: المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، (٢٨٩).
١٤. صالح محمد علي. (٢٠١١). **علم النفس التربوي**. (ط٨)، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
١٥. صبا عامر المرهون وإبراهيم فالح جميعان. (٢٠١٨). برنامج تدريبى مقترح موجه لمعلمات رياض الأطفال لتحسين مهارات الضبط الصفى لديهن. **دراسات، العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية، عمادة البحث العلمي، (٤٥)، ٥١٣- ٥٢٦.
١٦. عاطف عدلى فهمي. (٢٠٠٤). **معلمة الروضة**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
١٧. عبدالقادر صالح عبدالقادر وعمر عبدالله الحراكي. (٢٠٢٠). علاقة أنماط الضبط الصفى بالتعليم الفعال لدى معلمى المدارس الحكومية فى لواء المزار الجنوبي. **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، ٣٦(٣)، ٢٨٥- ٣٠٧.
١٨. على ماهر خطاب. (٢٠٠٧). **القياس والتقويم فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**. (ط٦)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
١٩. غسان حسين الحلو. (٢٠٠١). تصورات معلمى المدارس الحكومية الأساسية والثانوية وطلبتها نحو أنماط الضبط الصفى فى شمال فلسطين. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث**. ١٠(١)، ٢٢٩- ٢٧٦.
٢٠. فاطمة مفتاح فرج. (٢٠٠٩). الفكاهة وتنمية التعبير التواصلى عند أطفال الروضة بمدينة بنغازي. **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، ٣٣(٣)، ٢٣٥- ٢٧١.
٢١. فتحية عبدالعالى وعائشة لغزال. (٢٠١٨). أنماط الضبط المدرسى وعلاقتها بفعالية الإدارة الصفية من وجهة نظر الأساتذة دراسة ميدانية لبعض المدارس التعليمية. **رسالة ماجستير** غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة أحمد دراية، أدرار، الجزائر.
٢٢. محمد الحراحشة وسالم الخوالدة. (٢٠٠٦). أنماط الضبط الصفى التى يمارسها المعلمون لحفظ النظام فى مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة محافظة المفرق. **مجلة جامعة دمشق**، العراق، ٢٥(٣)، ٤٤٣- ٤٦٥.
٢٣. محمد الرشايدة. (٢٠٠٠). الاستراتيجيات التى يستخدمها المدرسون فى التعامل مع المشكلات الصفية. **رسالة المعلم**، ٤٠(٢)، ١٢٣- ٢١٥.
٢٤. محمد العمايرة. (٢٠٠٢). **المشكلات الصفية السلوكية التعليمية الأكاديمية (مظاهرها- أسبابها- علاجها)**. (ط٢)، الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر.
٢٥. محمد صالح جان. (١٩٩٨). **المرشد النفسى إلى أسلمه التدريس للأباء والدعات والمعلمين ومن يهمه تربية أبناء المسلمين**. المملكة العربية السعودية: دار الطرفين للنشر والطباعة.
٢٦. ناهد فهمى علي. (٢٠٠٧). **معلمة الروضة- مهاراتها فى تخطيط وتنفيذ الأنشطة المتضمنة فى كتب رياض الأطفال**. القاهرة: دار الفكر العربي.
٢٧. نوال محمد ماضى وراتب سلامة السعود (٢٠١١). درجة استخدام مديرى المدارس الثانوية العامة فى الأردن للفكاهة وعلاقتها بفاعليتهم الإدارية وعلاقاتهم البينشخصية مع المعلمين. **دراسات العلوم التربوية**، الأردن، (٣٨)، ١٠٠٣- ١٠١٤.
٢٨. وصفى عصفور. (١٩٩١). **التوجيه فى أثناء التعلم الصفي**. الرئاسة العامة لوكالة الغوث الدولية. عمان: الأردن.

Personality and Social Psychology, 47(1), 145- 155.

46. Martin, R. A. (2000). Humor and laughter, in Kazdin, A. E. (Ed.), **Encyclopedia of Psychology**, 4, Oxford University Press, New York, NY, 202- 204.
47. Martin, R. A. (2001). Humor, laughter and physical health: methodological issues and Research Findings. **Psychological Bulletin**, 127(4), 504- 519.
48. Martin, R. A. (2010). The Psychology of Humor: An Integrative Approach. Academic Press, Burington, **MA**.
49. Martin, R. A., Kuiper, N. A., Olinger, L. J.& Dance, K. A. (1993). Humor, coping with stress, self- concept, and psychological well-being. **Humor**, 6, 89- 89.
50. Martin, R. A., Puhlik- Doris, P., Larsen, G., Gray, J.& Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well being: development of the humor styles questionnaire. **Journal of Research in Personality**, 37(1), 48- 75.
51. Mawdsley, R. H., Verazin, E. J., Bersch, E. S.& Crowley, M. C. (2007). The Relationship between Humor and Physical Therapy Student Anxiety. **Journal of Physical Therapy Education**, 21(1), 70-76.
52. Mullany, L. (2004). Gender, politeness and institutional power roles: humour as a tactic to gain compliance in workplace business meetings. **Multilingua**, 23(1- 2), 13- 37.
53. Nezlek, J. B.& Derks, P. (2001). Use of humor as a coping mechanism, psychological adjustment, and social interaction. **Humor**, 14(4), 395- 414.
54. Overholser, J. C. (1992). **Sense of Humor when coping with life stress. Personality and individual differences**, 13(7), 799- 804.
55. Padiapati, S.& Livani, A. (2017). A Study on Coping Humor, Perceived Stress and Well- Being among Foreign and Indian Students. **The International Journal of Indian Psychology**, 5(1), 5- 17.
56. Padiapati, S.& Livani, A. (2017). A Study on Coping Humor, Perceived Stress and Well- Being among Foreign and Indian Students. **The International Journal of Indian Psychology**, 5(1), 5- 17.
57. Parsonson, B. S. (2012). Evidence- Based Classroom Behaviour Management Strategies. Kairaranga, 13(1), 16- 23.
58. Peterson, C.& Seligman, M. E. P. (2004). **Character strengths and virtues: A handbook and classification**. New York, NY: Oxford University Press.
59. Reff, R. C. (2006). **Developing the humor styles questionnaire-revised: a review of the current humor literature and a revised measure**.
60. Rojas, C., Rosmari, Y., Quero, A., Lolimar, S.& Guerrero Alcedo, J. M. (2017). El sentido del humor y su relación con el bienestar subjetivo en adultos ayors venezolanos. **Revista Psicologiay Salud**, 27(1), 117- 126.
61. Santhosh, A.& Appu, A. V. (2015). Role of optimism and sense of humor towards subjective well being among college students. Indian
29. Abel, M. H. (2002). Humor, Stress, and Coping Strategies. **Humor**, 15(4), 365- 381.
30. Bateman, W. K. (2006). The Relationship Between A sense of Humor and Situational Leadership Styles, Flexibility, and Effectiveness (**Doctoral Dissertation**, Nova Southeastem University).
31. Bowling, N. A., Beehr, T. A., Johnson, A. L., Semmer, N. K., Hendricks, E. A.& Webster, H. A. (2004). Explaining potential antecedents of workplace social support: reciprocity or attractiveness?. **Journal of Occupational Health Psychology**, 9(4), 339- 350.
32. Cann, A.& Collette, C. (2014). Sense of humor, stable affect, and psychological well- being. **Europe's Journal of Psychology**, 10(3), 464- 479.
33. Cline, T. W., Altsech, M. B.& Kellaris, J. J. (2003). When does humor enhance or inhibit ad responses? The moderating role of the need for humor. **Journal of Advertising**, 32(3), 31- 45.
34. Cooper, C. D. (2005). Just joking around? Employee humor expression as an ingratiatory behavior. **Academy of Management Review**, 30(4), 765- 776.
35. Crawford, S. A.& Caltabiano, N. J. (2011). Promoting emotional well-being through the use of humour. **The Journal of Positive Psychology**, 6(3), 237- 252.
36. Franklin, Douglas D (2008). Do Leaders Use More Humor, Unpublished **Doctoral Dissertation**, Capella University, USA.
37. Holmes, J. (2000). Politeness, power and provocation: how humour functions in the workplace. **Discourse Studies**, 2(2), 159- 185.
38. Hurst, R. (2000). That's not funny, that's sick: humor, leadership and gender (**Doctoral dissertation**, University of La Verne).
39. Jones, Craig Douglas (2007). The Secret Source of Humor is Sorrow Humor as Acoping Mechanism IN The Dying Process, Unpublished **Doctoral Dissertation**, Massachusetts School of Professional Psychology, USA.
40. Jones, R. L. (2006). The effects of principals' humor orientation and principals' communication competence on principals' leadership effectiveness as perceived by teachers (**Doctoral dissertation**, University of Akron).
41. Leist, A. K.& Muller, D. (2013). Humor Types Show Different Patterns of Self- Regulation, Self- Esteem, and Well- Being. **Journal of Happiness Studies**, 14(2), 551- 569.
42. Lippitt, J. (2014). **Humour and irony in Kierkegaard's thought**. London: Macmillan. .
43. Lynch, O. H. (2002). Humorous communication: finding a place for humor in communication research. **Communication Theory**, 12(4), 423- 445.
44. Martin, R. A.& Lefcourt, H. M. (1983). Sense of humor as a moderator of the relation between stressors and moods. **Journal of Personality and Social Psychology**, 45(6), 1313- 1324.
45. Martin, R. A.& Lefcourt, H. M. (1984). Situational humor response questionnaire: quantitative measure of sense of humor. **Journal of**

Journal of Positive Psychology, 6(2), 143.

62. Santhosh, A.& Appu, A. V. (2015). Role of optimism and sense of humor towards subjective well being among college students. **Indian Journal of Positive Psychology**, 6(2), 143.
63. Sirigatti, S., Penzo, I., Giannetti, E.& Stefanile, C. (2014). The Humor Styles Questionnaire in Italy: Psychometric Properties and Relationships With Psychological Well- Being. **Europe's Journal of Psychology**, 10(3), 429- 450.
64. Svebak, S. (1996). The development of the sense of humor questionnaire: From SHQ to SHQ- 6. **Humor: International Journal of Humor Research**, 9, 341- 361.
65. Thorson, J. A.& Powell, F. C. (1993). Development and validation of a multidimensional sense of humor scale. **Journal of Clinical Psychology**, 49(1). 13- 23.