فاعلية برنامج إرشادي في خفض سلوك الغضب وتنمية مهارات إدارة الأزمات لدى طفل الروضة في ضوء التغيرات المناخية

* د/ زينب أبو سريع حسن صبره.*

تم إرسال البحث ٢٠٢٣/١١/٢٨ تم الموافقة على النشر ٢٠٢٣/١٢/٢٩

ملخص البحث :

يهدف البحث إلى خفض سلوك الغضب وتنمية مهارات إدارة الأزمات لدى طفل الروضة في ضوء التغيرات المناخية وذلك من خلال برنامج إرشادي، وأعدت الباحثة مقياس تقدير الغضب لدى طفل الروضة ، ومقياس مهارات إدارة الأزمات المصور لدى طفل الروضة ، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة البحث من (٧٠) طفلاً من أطفال الروضة بالمستوى الثاني، تم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية وعددها (٣٥) طفلاً وطفلةً، ومجموعة ضابطة وعددها (٣٥) طفلاً وطفلةً ، وتوصل البحث إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض سلوك الغضب وتنمية مهارات إدارة الأزمات لدى طفل الروضة في ضوء التغيرات المناخية.

الكلمات المفتاحية :

الغضب – إدارة الأزمات – التغيرات المناخية.

* مدرس رياض الأطفال – كلية التربية – جامعة حلوان.

The Effectiveness of a Counseling Program in Reducing Anger Behavior and Developing Crisis Management Skills among Kindergarten Child in the Light of Climate Change

Dr. Zeinab Aboseree Hassan Sabra. *

Abstract:

The research aimed at reducing anger behavior and developing crisis management skills in the background of climate changes fo kindergarten child using counseling program , The researcher prepared tools as rating scale of anger , photographer scale of crisis management skills and counseling program, The researcher used the quasi-experimental approach, and the research sample consisted of (70) children from kg2 aged (5-6) years divided into two groups; the first group was (35) chidren as experimental group , while the second was (35) as a control group, The research resulted an effectiveness of the counseling program for reducing anger behavior and developing crisis management skills for kindergarten child in the background of climate changes.

Keywords:

Anger- Crisis Management Skills - Climate Changes.

*** Lecturer of kindergarten, Faculty of Education, Helwan University.**

المقدمة:

زاد الاهتمام العالمي والمحلي بالأزمة العالمية لتغيرات المناخ بشـــكلٍ كبيرٍ في الآونة الاخيرة ، وخاصـــةً بعد ارتفاع معدل الاحتباس الحراري ، وتدهور التوازن الطبيعي للبيئة(الكابد ، ٢٠١٠ ، ١٤٧) ، وأوضـحت عدد من الهيئات الدولية في هذا الصدد أن للتغيرات المناخية أثاراً صحيةً محتملةً على الإنسان من ضمنها انتشار الأمراض المنقولة عن طريق تناول الماء، أو الغذاء الملوث، وقد تؤثر في صحة الأشخاص الذين يعانون من الأمراض المزمنة كمرضى القلب والربو (البرقي ، ٢٠٢٢، ٢١٨٦).

ويعد التغير المناخي أحد القضـايا الهامة التي يعيشـها العالم اليوم، والتي يمكن أن تؤثر على الأطفال بشكلٍ سلبي (Elsakka,2017,84) ، وكما ذكرت اليونسيف (٢٠٢٢) أن الأطفال أكثر تأثرًا بتغير المناخ بسبب طور النمو الادراكي والعقلي للأطفال في هذه المرحلة والذي يجعلهم أكثر ضـعفاً أمام هذه التغيرات، وهذا يتفق مع ما ذكره Cicco et al (2020) .التي أكدت على أن الأطفال هم الفئة الأقل مسـؤولية عن تغير المناخ، إلا أنهم يتحملون العبء الأكبر لتأثيراته، وذكر Grauer (2020) أن الأطفال أكثر تعرضـاً للقلق والاكتئاب واليأس حول موضـوع التغير المناخي، وأنه يجب تعليم الأطفال وزيادة الوعي لديهم حول التغيرات المناخية؛ لأن ذلك سيساعد الأطفـال على فهم المخـاطر التي تنتظرهم ومن ثم تمكنهم من اتخـاذ الإجراءات اللازمة، وبالتالي يقلل ذلك الوعي من الشـعور بالمخاوف والقلق حول تغير المناخ ، وفي هذا الصـــدد نادى Rooney & Blaise (2022,6)بضـرورة إعادة تشـكيل دور التعليم والتدريس وعمل نقلة نوعية كاملة لتعليم الأطفال حول كيفية التكيف مع التغيرات المناخية والتهديدات البيئية ، وتوصـلت الدراسـات إلى أنه يجب الاهتمام بتنمية الوعي المناخي

لدى أطفال ما قبل المدرسة حيث أنه يمكنهم فهم القضايا البيئية المعقدة المرتبطة بتغير المناخ بشرط توفير المشاركة الإيجابية والمتعة.
(Jie He ,et al.,2022,194)

ويعد إكساب الأطفال الوعي بالتغيرات المناخية هو أفضل وسيلة لحماية البيئة؛ لأن التعليم البيئي المبكر للأطفال يسهم في تكوين الدوافع التي تشكل اهتمامهم المستقبلي بالبيئة وتصحيح مفاهيمهم الخاطئة تجاه بيئتهم، وفي ضوء ذلك اهتمت العديد من الدراسات العربية والأجنبية بموضوع التغير المناخي وتنمية السلوكيات البيئية لدى طفل الروضة كدراسة (Cincera, al.,2015)، (Ginsburg & Audley ,2020)، (Hahn, 2021)، (عبد الدايم ، محمد ، ٢٠٢٢)، (أبو زيد ،٢٠٢٢)، (البرقي، ٢٠٢٢) ، (منصور ، ٢٠٢٢) والتي أكدت على أن تنمية الوعي بأزمة التغيرات المناخية وتنمية ثقافة المحافظة على البيئة هي الحل لتحسين العلاقة بين الأطفال وبيئتهم.

وعالم الأزمات عالم حي ومتفاعل، له خصائصه وأسبابه، تتأثر به الدولة أو الحكومة فيتأثر به أصغر كائن موجود في المجتمع البشري ، ويتأثر به الطفل، لذا يعد الإلمام بمهارات إدارة الأزمات مطلباً ملحاً وضرورة يجب تلبيتها؛ لأنها تساعد الأطفال في اتخاذ القرار لاجتياز الأزمة مما يدعم تحسين رفاهية ومساعدة الفرد والإحساس بالقدرة على التأثير في الأحداث بشكلٍ إيجابيٍ (أحمد ، ٢٠١١ ، ٥).

وهناك العديد من النظريات الداعمية لتنمية إدارة الأزمات ، منها نظرية التدخل في الأزمة ووفقاً لهذه النظرية يرى إريكسون .Erikson,E.,H أن نجاح الطفل في مواجهة الأزمة يكسبه خبرة تساعده في مواجهة الأزمات التالية، أيضاً نظرية السلوك المخطط والتي يؤكد فيها أيساك أجزن .Ajzen,I أن الأزمة تسهم في توقع سلوك الفرد، وأن السلوك يمكن

أن يُخطط له ، كما أن هناك نظرية التعلم بالإنجاز، ويرى ديفيد ماكيلاند Mccleand,D. أنه يجب الاهتمام بالابتكار وحل المشكلات والعمل في فريق ليسهل إدارة الأزمات (كفافي١٩٩٧، ٩٣-٩٧)، (Phetvaroon,2006,11)، (Freeman & Dattilio, 2012,5)، (سالم ، و عواد ، ٢٠١٣ ، ١٦٢).

وفي هذا الإطار اهتمت العديد من الدراسات بأهمية تنمية إدارة الأزمات لدى طفل الروضة كدراسة (عبد اللطيف وآخرون ، ٢٠٠١)، (عمران ، وإبراهيم ،٢٠٠٥) ، (جمعة ، ٢٠١٢) ، (فكري ، وشحاتة ، ٢٠١٧) ، (محمد، وعبد السيد ، ٢٠١٨) ،(يوسف ، ٢٠٢٠) ، وعلى ضوء ما تقدم سعت الباحثة إلى الاهتمام بتنمية مهارات إدارة الأزمات في ضوء التغير المناخي.

ويعاني الكثير من الأطفال من شعور الغضب لافتقارهم الخبرات الحياتية وقصور مفرداتهم اللغوية التي تعبر عن المشاعر ، وضعف قدرتهم على تحمل الإحباط وحل المشكلات وإدارة الانفعالات (Hopkins &Brown, 2008,11)، ويصاحب الغضب غير السوي الحزن والخوف والقلق والعجز والإحراج ، وقد يسبب الكثير من المشاكل الاجتماعية والعقلية والجسدية والصحية ، وقد يدفع الفرد بالهجوم بدنياً أو لفظياً وتتكون لدى الفرد نزعات قوية نحو العدوان الجسمي أو اللفظي (Wilkowsk, 2007,6) (&Robinson,)، (Hopkins &Brown, 2008,11)، (الحساسنة ، و داوود،٢٠١٦، ١٣٨٤) .

وفي هذا السياق اهتمت العديد من الدراسات العربية والأجنبية بخفض الغضب لدى أطفال الروضة كدراسة (العيثاوي ،٢٠٠٦) (Nergüz, 2019)، (Ersan,2020)، (محمود وآخرون ، ٢٠٢١) ، (التلاوي وآخرون ، ٢٠٢٣) .

وقد حظي انفعال الغضب بتأييد عدد من النظريات منها النظرية السلوكية ونظرية التعلم الاجتماعي ونظرية جيمس لانج James Lang ، ونظرية سبيلرجر Spielberger ، واليس Albert Ellis (سعفان،٢٠٠٣، ٥٠) ، (Fellous &Arbib, 2005 ,189)، (LochmanmJ. & Larson ,2010,6)، (Miller.&Dollard ,2013,52) مما يدعم أهمية دراسة الغضب لدى الطفل.

وتأسيساً على ماسبق سعت الباحثة إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادي لخفض سلوك الغضب وتنمية مهارات إدارة الأزمات لدى طفل الروضة في ضوء التغيرات المناخية.

مشكلة البحث:

انطلاقاً من أهمية مرحلة رياض الأطفال حيث أنها من أهم مراحل النمو وتمثل حجر الأساس في بناء وتكوين شخصية الفرد، وفيها يتحدد مسار النمو الاجتماعي والانفعالي والعقلي والجسدي، وفيها يكتسب الفرد كثيراً من المفاهيم والمهارات والاتجاهات، ولأنها من أخطر مراحل الحياة الإنسانية بما تمثله من تأثير في مستقبل الإنسان حيث يكتسب خلال هذه السنوات عاداته وسلوكه الاجتماعي وقيمه واتجاهاته (الختاتنة ،٢٠١٣ ، ١١).

وحيث أننا نعيش الآن عصر مليء بالتحديات والطواريء والأزمات، ولأن طفل الروضة بالأخص يواجه العديد من الأزمات في مواقفه الحياتية والتي تختلف أسبابها ومستوياتها وشدة تأثيرها ودرجة تكراراها، فأصبح هناك ضرورة لإعداد الأطفال ليصبحوا قادرين على مواجهة بيئة تتسم بالتغيير ولابد من تهيئة الطفل لمواجهة الأزمات والمشكلات .

وبما يتفق مع رؤية مصر ٢٠٣٠ والتي أكدت على تعويد النشء على مواجهة الأزمات في مختلف المجالات الحياتية من خلال إكسابهم العديد من المهارات ؛ أصبح من الضرورة إعداد أطفال قادرين على مواجهة تلك

الأزمات، وصـــار الاهتمام بتنمية مهارات إدارة الأزمات كاتخاذ القرار والاتصـــال وحل المشـــكلات، والعمل في فريق وإدارة الوقت مطلباً ملحاً وضرورة يجب تلبيتها.

وفي ضـوء ملاحظة الباحثة أثناء عملها كمشـرفة على طالبات التربية العملية في الروضـــات وجدت قلة اهتمام المعلمات بتوجيه الأطفال لإدارة الأزمات والاقتصار فقط بالمفاهيم الخاصـة بالمنهج الدراسـي، كما لوحظ أن معظم الأطفال ليس لديهم القدرة على حسن التصرف أثناء التعرض لمشكلة أو أزمة .

وعلى ضـــوء اتفاق عدد من الدراســـات على أهمية تنمية إدارة الأزمات كدراســـة (عبد اللطيف وآخرون ، ٢٠٠١) والتي أثبتت فاعلية برنامج لعب مقترح لتنمية الوعي لمواجهة أخطار الأزمات والكوارث الطبيعية (الزلازل) لدى طفل ما قبل المدرســـة، ودراســـة (عمران ، وابراهيم ،٢٠٠٥) والتي توصـــلت إلى فاعلية برنامج مقترح قائم على المشـــاركة الوالدية لتدريب الأطفال على مواجهة الطوارىء والأزمات وتجنب العجز المكتسب ، ودراسة (أحمد ، ٢٠١١) التي هدفت إلى تنمية مهارة إدارة الأزمات الأطفال الروضة من خلال برنامج تدريبي للتفاؤل المتعلم، ودراسـة (جمعة ، ٢٠١٢) وهدفت إلى بناء تصـور مقترح لمراكز متخصـصـة في إدارة الأزمات بمرحلة رياض الأطفال ، ودراسـة (فكري ، و شـحاتة ، ٢٠١٧) والتي توصـلت إلى فعالية برنـامج قـائم على خرائط التفكير في تنميـة مهـارات إدارة الأزمـات والكوارث لدى طفل الروضـة ، ودراسة (محمد ، وعبد السيد ، ٢٠١٨) التي توصلت إلى فـاعليـة برنـامج تـدريبي قـائم على بعض مبـاديء نظريـة تريز TRIZ لتنمية مهارة اتخاذ القرار لدى أطفال الروضـــة في بعض مواقف الطوارىء والأزمات، ودراســة (يوســف ، ٢٠٢٠) والتي أثبتت فعالية برنامج أنشــطة

تربوية قائم على استراتيجية حل المشكلات لتنمية مهارات إدارة الأزمات لدى طفل الروضة .

وتأسيساً على ما سبق قامت الباحثة بدراسة استطلاعية كما في ملحق (١) للتعرف على رأي المختصين في مجال رياض الأطفال في مهارات إدارة الأزمات المناسبة التي يمكن تنميتها لدى طفل الروضة ، وتبين أن مهارات اتخاذ القرار والاتصال وحل المشكلات ، والعمل في فريق وإدارة الوقت من أهم مهارات إدارة الأزمات المناسبة لطفل الروضة ، ويتضح ذلك في ملحق (٢).

ونظراً لأن الغضب يمثل عاملاً مهماً يؤثر في سلوك الأطفال وفي توافقهم وتواصلهم مع الآخرين ،

وعلى ضوء اتفاق العديد من الدراسات العربية والأجنبية بخفض الغضب لدى الأطفال كدراسة (العيثاوي ، ٢٠٠٦) والتي هدفت إلى دراسة أثر لعبه كرة القلب في خفض غضب أطفال الروضة، ودراسة (محمود وآخرون ، ٢٠٢١) وهدفت التعرف على الغضب لدى أطفال الروضة من نظر المعلمات، ودراسة (التلاوي وآخرون ، ٢٠٢٣) وتوصلت إلى فعالية برنامج أنشطة باستخدام استراتيجية السقالات التعليمية في تنمية إدارة الحوار وضبط انفعال الغضب لدى طفل الروضة .

ومن جانبٍ آخر ومن خلال عمل الباحثة كمشرفة على طالبات التربية العملية في الروضات لوحظ غضب الأطفال وعدم قدرتهم على ضبط انفعالاتهم .

ورغم تأكيد الدراسات والبحوث والأدبيات على أهمية خفض الغضب وادارته لدى الطفل ، إلا أن الباحثة لاحظت – في حدود علمها – ندرة البحوث التي تناولت خفض الغضب وتنمية مهارات الأزمات ، ومنها دراستي (عزام ،٢٠١٥) ، و(خلفة ،٢٠١٦) وهدفتا إلى دراسة فعالية برنامج

في الأزمات لإدارة الغضب لدى الزوج في فترة التقاضي للخلع، مما جعل الباحثة تهتم بدراسة خفض الغضب وتنمية إدارة الأزمات لدى طفل الروضة.

ولأننا نعيش الآن أزمة التغير المناخي التي أصبحت تحدياً يمثل ضغطاً على البيئة، ولأنه أصبح من الموضوعات العالمية التي تهم كافة فئات المجتمع، فاهتمت المؤتمرات الدولية بالتغير المناخي وأسبابه كمؤتمر الأمم المتحدة للتغير المناخي COP27 عام ٢٠٢٢ والذي أقيم في مدينة شرم الشيخ ، والذي هدف إلى تقديم المحدثات العالمية بشأن المناخ وإتاحة فرص هامة للنظر في آثار تغير المناخ وكذلك الابتكار والحلول في افريقيا؛ من هنا كان لابد أن تتم البحث الحالي في ضوء التغير المناخي.

وعلى ضوء ما تقدم تبلورت مشكلة البحث الحالي في خفض الغضب وتنمية مهارات إدارة الأزمات في ضوء التغير المناخي، وفي محاولة للتصدى لهذه المشكلة قامت الباحثة بهذا البحث .

وللتوصل لحل مشكلة البحث الحالي، سعى البحث للإجابة عن السؤال الرئيس التالي :

ما فاعلية برنامج إرشادي في خفض سلوك الغضب وتنمية مهارات إدارة الأزمات لدى طفل الروضة في ضوء التغيرات المناخية ؟

وتفرع من هذا السؤال التساؤلات التالية:

التساؤلات :

- ما فاعلية برنامج إرشادي في خفض سلوك الغضب لدى طفل الروضة ؟
- ما فاعلية برنامج إرشادي في تنمية مهارات إدارة الأزمات لدى طفل الروضة ؟
- ما العلاقة الارتباطية بين خفض الغضب وتنمية مهارات إدرة الأزمات لدى أطفال الروضة ؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

١. خفض الغضب لدى طفل الروضة.

٢. تنمية مهارات إدارة الأزمات لدى طفل الروضة.

٣. اعداد برنامج إرشـــادي لخفض ســـلوك الغضـــب وتنمية مهارات إدارة الأزمات لدى طفل الروضة في ضوء التغيرات المناخية.

٤. التحقق من فعالية برنامج إرشـــادي في خفض ســـلوك الغضـــب وتنمية مهارات إدارة الأزمات لدى طفل الروضة في ضوء التغيرات المناخية.

٥. تحديد العلاقة الارتباطية بين خفض الغضب وتنمية مهارات إدرة الأزمات لدى أطفال الروضة.

أهمية البحث:

أولاً : الأهمية النظرية :

- تكمن أهمية البحث في أهمية المرحلة التي يتناولها البحث وهي مرحلة رياض الأطفال .

- إثراء الجانب النظري بموضـــوعات هامة وحيوية وهما الغضـــب وإدارة الأزمات لدى طفل الروضة .

- يرجع أهميته أيضاً إلى ندرة البحوث والدراسات – في حود علم الباحثة – التي تناولت الغضب ومهارات اداراة الأزمات لدى طفل الروضة .

- إعداد مقياس تقدير الغضـــب لدى طفل الروضـــة ، ومقياس مهارات إدارة الأزمات المصـــور لدى طفل الروضـــة والتي قد يســـتفاد منهما في إعداد مقاييس أخرى في مجال رياض الأطفال .

ثانياً : الأهمية التطبيقية :

- قد يفيد في وضع البرامج الإرشادية في مجال الطفولة .
- قد يرشـــد المربين والمعلمين والمهتمين بمجال رياض الأطفال إلى أهمية خفض الغضب وضرورة تنمية مهارات إدارة الأزمات؛ لمساعدة الطفل على مواجهة التحديات والطوارىء في حياته .
- يقدم توصيات هامة في مجال الطفولة والأسرة .

محددات البحث:

اقتصر البحث الحالي على مجموعة من المحددات كما يلي:

الحد الموضوعي:

- مهارات إدارة الأزمات.
- الغضب.
- التغير المناخي.

الحد المكاني:

- مدرسة طه همام التجريبية – إدارة البساتين ودار السلام التعليمية–محافظة القاهرة.

الحد البشري:

- تم تطبيق تجربة البحث على (٧٠) طفلاً وطفلةً من أطفال الروضـــة بالمستوى الثاني؛ (KG2) المقيدين بمدرسة طه همام التجريبية.

الحد الزماني:

- تم تطبيق تجربة البحث أثناء الفصـل الدراســي الثاني من العام الدراســي ٢٠٢٢-٢٠٢٣ .

مصطلحات البحث :

في ضـــوء إطلاع الباحثة على عددٍ من التعريفات المرتبطة بالبحث الحالي توصلت إلى التعريفات الإجرائية التالية :

- **مهارات إدارة الأزمات** : مجموعة الممارســات التي يجب أن يمتلكها طفل الروضـة كمهارة اتخاذ القرار ومهارة العمل في فريق ومهارة الاتصـال ومهارة إدارة الوقت ومهارة الإبداع، والتي تســـهم في حل المشـــكلات ومواجهة العقبات.

- **مهارة اتخاذ القرار**: قدرة الطفل على حســن التصــرف وتحمل المســئولية والاعتماد على النفس عند حدوث الأزمات وفي المواقف التي تحتاج لحكمٍ معينٍ.

- **مهارة إدارة الوقت**: قدرة الطفل على التخطيط وترتيب الأولويات والتنظيم وتفويض المهام بما يســـهم في إنجاز المهام في الوقت المحدد عند حدوث الأزمات .

- **مهارة الاتصال** : قدرة الطفل على فهم المشاعر والاتجاهات ونقل الأفكار والآراء للآخرين والقيادة عند حدوث الأزمات .

- **مهارة العمل في فريق**: قدرة الطفل على التعاون والمشـــاركة والالتزام والتيسير والمرونة في التعامل مع الآخرين عند حدوث الأزمة .

- **مهارة حل المشـكلات** : اسـتشـعار الطفل بالأزمة والتنبؤ بها في ضـوء بعض المؤشـــرات قبل حدوثها، ومواجهة الأزمة عند حدوثها باســـتخدام الاسلوب العلمى .

- **الغضب** : أحد الانفعالات السلبية التي تظهر لدى الطفل كاستجابة لبعض المواقف غير المسـتحبة التي يتعرض لها والتي تمثل مثيراً للغضـب ويعبر عنها الطفل إما بصـورة خارجية تجاه الآخرين أو الأشـياء أو بصـورة داخلية تجاه الذات .

- **التغير المناخي** : هي أزمة عالمية تعكس تحولاً ملحوظًا في المناخ قد يرجع إلى النشاط الإنساني البيئي السيء أو التغيرات الطبيعية كالبراكين والإشعاعات الكونية .
- **البرنامج الإرشادي** : مجموعة من الأنشطة التي تسهم في خفض الغضب وتنمية بعض مهارات إدارة الأزمات في ضوء التغير المناخي لدى أطفال الروضة ممن تتراوح أعمارهم من(٥-٦) سنوات.

فروض البحث :

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠١) بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس تقدير الغضب لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠١) بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات إدارة الأزمات المصور لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية.
- توجد علاقة ارتباطية عكسية سالبة بين خفض الغضب وتنمية مهارات إدرة الأزمات لدى أطفال الروضة.

الأساليب الإحصائية :

تم استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS 18)، في إجراء التحليلات الإحصائية والأساليب المستخدمة في هذا البحث هي:

- اختبار" ت " لمتوسطين غير مرتبطين (مستقلين) لحساب قيمة "ت" المحسوبة بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين : التجريبية، والضابطة للتعرف على دلالة الفرق بين المتوسطين .
- حجم التأثير بمربع إيتا (η^2)؛ لحساب حجم تأثير المتغير المستقل على المتغيرات التابعة .
- معامل ارتباط "بيرسون"؛ لحساب العلاقة بين المتغيرات التابعة .

الإطار النظري:

أولاً : إدارة الأزمات Crisis Management:

مفهوم الأزمة :

يرى عليوة (٢٠٠٣، ٨١) ، و كامل (٢٠٠٤ ، ٢٣) أن الأزمة هي نمط معين من المشـكلات أو المواقف التي يتعرض لها فرد أو اسـرة أو جماعة ويتوافر في الموقف أو المشكلة مجموعة من الخصائص، وتعد الأزمة لحظة حرجة وحاسمة تتعلق بكيان الفرد أو الجماعة أو الكيان الإداري الذي أصيب بها، مما يشـكل صـعوبة أمام متخذ القرار، وتجعله في حيرة بالغة، بحيث يكون أي قرار يتخذه يتسـم بعدم التأكد لقصـور المعرفة واختلاط الأسـباب بالنتائج (البوهي ، ٢٠١١ ،٤٢١)، وهو اضـطراب انفعالي حاد يؤثر على قدرة الفرد في التصـدي انفعالياً أو معرفياً أو سـلوكياً، ويؤثر كذلك في قدرته على حل مشـكلاته بالوسـائل العادية لحل المشـكلة (إسـماعيل ، ٢٠١١ ، ٣٤)، وهي موقف إعاقي ومشكلة صـعبة غالباً وغير مألوفة مفاجئة وتؤدي إلى حالة عدم التوازن (عبد المجيد ، ٢٠١١ ، ٧٢) .

خصائص الأزمة :

ذكر عليوة (٢٠٠٣، ٨١) ، و طاهر (٢٠١٤ ،١٨٥) أن هناك عناصر مشتركة تشكل ملامح وخصاص الأزمة وهي أن :

- الأزمة تحدث بدون سابق إنذار بل بشكلٍ مفاجيءٍ .
- نقص المعلومات وعدم دقتها حول الأزمة خصـوصـاً إذا كانت تحدث في أول مرة .
- الشك في القرارات المطروحة .
- ضيق الوقت مما يسبب القلق والتوتر.

- تصاعد الأحداث مما يصعب التحكم في الأحداث.
- فقدان السيطرة فهي تحدث خارج نطاق توقعات الفرد.
- الذعر والخوف خصوصاً مع الأصغر سناً .
- غياب الحل السريع فحدوث الأزمة لا يعطي فرصة إلى الوصول إلى حلٍ متأنٍ .

أنواع الأزمات :

تتعدد الأزمات بتعدد المعايير المســـتخدمة في تحديد أنواع الأزمات ، وتلخص الباحثة أنواع الأزمات في جدول (١).

جدول (١) أنواع الأزمات

المعيار	أنواع الأزمات وفقاً للمعيار
درجة الشدة	أزمة عنيفة – أزمة هادئة
درجة التكرار	الأزمة الدورية (المتكررة) – الأزمة غير المتكررة (غير الدورية)
درجة العمق	الأزمة العميقة – الأزمة السطحية
درجة الشمول	الأزمة الشاملة – الأزمة الجزئية
الموضوع	مادية محسوسة – معنوية – مادية ومعنوية
لنطاق الجغرافي	ازمة عالمية – ازمة قومية – ازمة محلية
مراحل التكوين	لأزمة في مرحلة الميلاد – الأزمة في مرحلة النمو – الأزمة في مرحلة النضج – الأزمة في مرحلة الانحسار – الأزمة في مرحلة الاختفاء
المصدر	أزمة بفعل الإنسان – أزمة طبيعية

مفهوم إدارة الأزمات :

إدارة الأزمات هي مجموعة من الإجراءات المنظمة التي يقوم بها متخذ القرار في ضوء ما لديه من معلومات للتغلب على حدث مفاجيء يؤدي إلى عدم الاستقرار لدى الأفراد أو الجماعات، مما ينذر بوجود مجموعة من التهديدات والمخاطر وتتطلب سرعة لمواجهة الأزمة والسيطرة عليها، وأخذ الاحتياطات الملائمة لتفادي حدوثها مرةً أخرى في الحاضر أو المستقبل (عبد العزيز ، ٢٠١١ ، ١٩٢)، وهي علم وفن تجنب مواجهة الحالات الطارئة والمفاجئة بسرعة وكفاءة وفعالية عن طريق استخدام الوسائل العلمية في التنبؤ بالأزمات قبل وقوعها كمرحلة مبدئية بحيث تجعل المجتمع قادراً على التعامل مع تلك الحالات؛ بهدف المنع إن أمكن أو التخفيف من حدة التهديدات في حالة حدوثها (الأسمري ، ٢٠١٢ ، ٧٢)، وهي مجموعة الإجراءات والخطوات الضرورة واللازمة للتعامل مع وضع غير طبيعي أو غير عادي؛ وذلك بهدف تقليل الأضرار والخسائر في الأرواح والممتلكات لأقصى حدٍ ممكن، كما أنها تحتوي على العديد من عمليات التخطيط والنشاطات وأخذ القرارات والتجربة والممارسة وهي تغطي المسافة الكبيرة بين الإجراءات الوقائية وصولاً إلى الإجراءات العلاجية المتأخرة (طاهر ، ٢٠١٤، ١٥٤)، وهي مجموعة من القرارات التي تساعد في التغلب على المشكلات سواء كانت طبيعية أو بشرية، وذلك من خلال مواجهتها بأسلوبٍ علميٍ بهدف تقليل آثارها السلبية والاستفادة من إيجابياتها (زارع ، ٢٠١٦، ٤١٧).

وتعرف (يوسف ،٢٠٢٠ ، ٢١٧) إدارة الأزمات لدى الطفل بأنها مجموعة من الإجراءات والأفعال التي يقوم بها الطفل لحل مشكلة أو مواجهة عقبة؛ وذلك لتقليل الضرر والمخاطر التي تقف أمامه، وهذا من خلال مجموعة من المهارات وهي التحكم في الانفعالات أثناء الأزمة ،

والتنبؤ بما يمكن أن يحدث مستقبلاً للتغلب عليه، وتحديد الأولويات والاهتمامات نحو حل المشكلة، والتواصل بشكلٍ جيدٍ مع الآخرين لحل الأزمة .

وتعمل إدراة الأزمات على تحقيق الأهداف التالية :

- الاستعداد لمواجهة الأزمة من خلال التنبؤ بالمشكلات والسيطرة على الموقف ووضع سيناريوهات مختلفة للتعامل مع الأزمة .
- إعداد نمط مواجهة فعال لأزمة عند حدوثها وتقليل آثارها والعمل على إعادة التوازن بعد انتهاء الأزمة (درياس ، ٢٠١٢ ، ٣٨) ، (هيكل ، ٢٠٠٦ ، ٢٣) .

ويرى أحمد (٢٠١٣ ، ٣٢) أن إدارة الأزمات تمر بمراحل أساسية هي اكتشاف مرحلة الإنذار المبكر، تخفيف حدة الأزمة والاستعداد للوقاية، تليها احتواء الأضرار والحد منها (مواجهة الأزمات)، وأخيرًا استعادة النشاط والتعلم.

الأسس النظرية التي تستند عليها إدارة الأزمات :

أولاً : نظرية التدخل في الأزمة : Crisis Intervention Theory

ويعتبر اريكسون Erikson,E.,H من أهم العلماء الذين ساهموا في هذه النظرية ، حيث أشار إلى أن الأزمات ليست بالضرورة أحداثاً سلبية يمر بها الفرد في الحياة، لكنها نقاط نمو تزوده بالقدرة على التكيف والنجاح في كل مجالات الحياة، ويرى أن الفرد يمر بسلسلة من الأزمات خلال دورة حياته ، حيث يقابل الطفل في كل مرحلة أزمة عليه أن يواجهها، ونجاحه في مواجهة الأزمة يكسبه خبره تساعده في مواجهة الأزمات التالية، وقد وضع إريكسون (٨) مراحل وهي: "أزمة تحقيق الأمل، وأزمة تحقيق الإرادة، وأزمة تحقيق الغرض، وأزمة تحقيق الغاية، وأزمة تحقيق الولاء، وأزمة تحقيق الحب،

وأزمة تحقيق الرعاية، وأزمة تحقيق الحكمة"، كما وضـــح إريكســـون أن كل أزمة توفر فرصاً جديدة لإعادة النظر في الحلول القديمة السابقة.
(Freeman &Dattilio, 2012,5) ، (كفافي ١٩٩٧، ٩٣-٩٧)

ثانياً : نظرية السلوك المخطط : Theory of Planned Behavior

ويرى أيساك أجزن .Ajzen,I صاحب هذه النظرية أن الأزمة تسهم في توقع سلوك الفرد وأن السلوك يمكن أن يُخطط له، وطبقاً للنظرية فإن أفعال الأفراد تتحكم بها ثلاثة اعتبارات: وهي ســـلوكية حول النتائج المحتملة للســلوك ، ومعيارية حول التوقعات المعيارية للآخرين، وتحكمية حول وجود عوامل قد تســـهل أو تعرقل أداء الســـلوك (عبد الســـلام ، ٢٠١٥، ٧٥)، (Phetvaroon, 2006,11).

ثـالثـاً: نظريـة التعلم بـالإنجـاز : Theory of Achievement Learning

ويرى ديفيد ماكيلاند .Mccleand,D أنه لإدارة الأزمات يجب أن يتضمن التعلم بالإنجاز مجموعة من الأنشطة مثل التعلم الاختباري والابتكار وحل المشكلات واكتساب المعرفة ودعم مجموعة المشاركة وفرق العمل ، ويجب أن يتم التعلم من مشـــرف أو مدرب لديه المهارة ليعمل بالتعاون مع المجموعة لخلق فرص التعلم (سالم ، و عواد ، ٢٠١٣ ، ١٦٢)

طرق وأساليب إدارة الأزمات :

تشمل بعض الطرق التقليدية التي سبق تجربتها واستخدامها ، وطرق غير تقليدية تعتمد على الذكاء وتعتمد على المبادرة والابتكار والتجديد ومناسبة لروح العصر وتحدياته، وهي كالتالي :
الطرق التقليدية : وأهم هذه الطرق كما وضحها Partricia (2008,219) Stephen، (2009,72) ، عبد الســـلام (٢٠١٥، ١٠٢)، وبوشـــارب (٢٠١٥ ، ٥١-٥٨):

- إنكار الأزمة : تعرف هذه الطريقة بالتعتيم الاعلامي حيث يقوم على الإنكار الكامل للأزمة وإنكار حدوثها، وإظهار صلابة الموقف وأن الأحوال على أحسن ما يرام؛ وذلك لتدمير الأزمة والسيطرة عليها.
- كبت الأزمة : وتعني تأجيل ظهور الأزمة، وهو نوع من التعامل المباشر مع الأزمة بقصد تدميرها.
- إخماد الأزمة: وهي طريقة بالغة العنف تستخدم عندما تكون الأزمة في غاية الخطورة .
- بخس الأزمة: أي التقليل من شأن الأزمة ومن تأثيرها ونتائجها، وهنا يتم الاعتراف بوجود الأزمة ولكن باعتبارها أزمة غير هامة.
- تنفيس الأزمة: وتسمى طريقة تنفيس البركان حيث يتم تنفيس حالة الغضب للحد من انفجار الأزمة.
- تفريغ الأزمة: يعتمد هذا الأسلوب على تقسيم وتجزئة الأزمة إلى أزمات فرعية، ويتم ذلك بعد وقوع الصدام الأول مع قوى الأزمة ككل، وبعدها يتم استقطاب كل طرف بما يناسبه والعمل على امتصاص وتذويب الأزمة وإزالة شدتها وحدتها .
- عزل قوى الأزمة: ويتم فيها تحديد القوى الصانعة للأزمة وعزلها عن مسار الأزمة وعن مؤيديها؛ وذلك من أجل منع انتشارها وتوسعها، وبالتالي سهولة التعامل معها ومن ثم حلها أو القضاء عليها.

الطرق غير التقليدية:

وأهم هذه الطرق كما وضحها Edward (2004,302)، وفهمي (٢٠١٢ ، ٨٣) ، وعبد السلام (٢٠١٥ ، ١٠١):

- طريقة فرق العمل: وهي من أكثر الطرق استخداماً في الوقت الحالي حيث يتطلب الأمر وجود أكثر من خبير ومتخصص في مجالات مختلفة .

- طريقة الاحتياطي التعبوي (الوقائي) : حيث يتم تحديد مواطن الضـــعف ومصـــادر الأزمات فيتم تكوين احتياطي تعبوي وقائي يمكن اســـتخدامه إذا حدثت الأزمة.
- طريقة المشـــاركة الديمقراطية : وهي أكثر الطرق تأثيراً وتســـتخدم عندما تتعلق الأزمة بالأفراد أو يكون محورها عنصـــرًا بشـــريًا، وتعني هذه الطريقة الإفصاح عن الأزمة وعن خطورتها بشكلٍ شفافٍ وديمقراطي.
- طريقة الاحتواء: أي محاصـرة الأزمة في نطاقٍ ضـيقٍ ومحدودٍ وتجميدها عند المرحلة التي وصلت إليها، ويتم استخدام طريقة الحوار والتفاهم .
- طريقة تصعيد الأزمة: وتستخدم عندما تكون الأزمة غير واضحة المعالم، وعندما يكون هناك تكتلاً عند مرحلة تكوين الأزمة فيعمد المتعامل مع الموقف، إلى تصعيد الأزمة لفك هذا التكتل وتقليل ضغط الأزمة.
- طريقة تفريغ الأزمة من مضمونها: وهي من أنجح الطرق المستخدمة حيث يكون لكل أزمة مضـــمونًا معينًا قد يكون ســـياســـياً أو اجتماعياً أو دينياً أو اقتصـادياً أو ثقافياً أو إدارياً وغيرها، والمهمة الأساسية هنا هي إفقاد الأزمة لهويتها ومضمونها، وبالتالي فقدان قوة الضغط لدى القوى الأزموية .
- طريقة تفتيت الأزمات: وهي الأفضـل إذا كانت الأزمات شـديدة حيث يتم تحويل الأزمة الكبرى إلى أزمات صغيرة مفتتة.
- طريقة الوفرة الوهمية: وهي تستخدم الأسلوب النفسي للتغطية على الأزمة كما في حالات فقدان المواد التموينية حيث يراعي متخذ القرار توافر هذه المواد للسيطرة على الأزمة ولو مؤقتاً.
- احتواء وتحويل مسار الأزمة: وتستخدم مع الأزمات بالغة العنف والتي لا يمكن وقف تصاعدها، وهنا يتم تحويل الأزمة إلى مسارات بديلة ويتم احتواء الأزمة عن طريق اســـتيعاب نتائجها والرضـــوخ لها والاعتراف بأســـبابها ثم التغلب عليها ومعالجة افرازاتها ونتائجها، بالشكل الذي يؤدي إلى التقليل من أخطارها.

تعامل الطفل مع الأزمات:

يعتبر الأطفال أكثر الفئات العمرية تأثراً بالأوضاع الناجمة عن الأزمات بسبب قلة خبرتهم المعرفية والحياتية ومحدودية آلية التكيف المتوفرة لديهم، فقد تؤثر الأزمات على حياتهم ونحو احتياجاتهم المادية والنفسية ، وعلى الرغم من أن الأطفال من مختلف الفئات العمرية يتأثرون بالأوضاع الصعبة إلا أن هناك تفاوتاً بين الأطفال في درجة تكيفهم وتأثرهم ويرجع ذلك إلى عدة عوامل منها إدراك الطفل للأزمة، وحدة الضغوط النفسية الناجمة عن الظروف الصعبة، ووجود عوامل أو ضغوط كالمرافقة للحدث، وجهاز الدعم المتوفر للطفل كالأهل والمدرسة والرفاق، أيضاً للخصائص الشخصية للطفل المتعرض للازمة دور في درجة تأثره بالأزمات وتكيفه معاها (البنا، ٢٠٠٩، ٥٣).

وتتنوع استجابات الطفل للأزمات فيما بين :

- الاستجابات الانفعالية : كشعور الطفل بعدم التصديق والغضب والرعب والأسى والخوف والقلق والاكتئاب والحزن واليأس .
- الاستجابات المعرفية : كالعجز عن التركيز والانتباه والتشتت .
- الاستجابات السلوكية : كالتجنب والانسحاب وانخفاض الثقة في الآخرين .
- الاستجابات البيولوجية :كالتعب وعدم النوم والتبول اللارادى وقضم الأظافر(خطاب ، ٢٠١٠، ٧١).

وقد أشار عليوة (٢٠٠٣ ، ٨١) أن هناك سلوكيات إيجابية يجب تنميتها قد تمنع حدوث الأزمة أو تقلل خسائرها كالثقة بالنفس ، وحسن التصرف وضبط النفس والسيطرة على الانفعالات والشعور بالمسئولية تجاه النفس وتجاه الآخرين، وسرعة ترتيب الأولويات واتخاذ القرارات، مما تساعد على تغيير سير الأحداث نحو الأفضل ، والشجاعة والمبادأة واتباع التعليمات

وتنظيم الافراد ، أما السلوكيات السلبية التي يجب الابتعاد عنها اللامبالاة والسلبية والأنانية وعدم القدرة على التصرف والفزع والارتباك والانهيار والإحباط والحزن والفتور والتكاسل .

المهارات اللازمة لطفل الروضة للتعامل مع الأزمات :

وتعرف بأنها هي مجموعة من الإجراءات والأفعال التي يقوم بها الفرد لحل مشكلة أو مواجهة عقبة لتقليل الضرر أو المخاطر التي تقف أمامه ، ويلخص صقر ، والعاجز (٢٠٠٩، ١٠) مهارات إدارة الأزمة في التالي استشعار الأزمة ، الوقاية من الأزمة ، مواجهة الأزمة ، استعادة النشاط ، الاستفادة من الأزمة، أما عباس، والسيد (٢٠٢١ ، ١٥٨) ترى أن مهارات إدارة الأزمات هي مهارة التنبؤ بالأزمات، ومهارة الوقاية من الأزمات ، ومهاراة مواجهة الأزمات، ومهارة الاستفادة من الأزمات بعد وقوعها، ويشير شعبان (٢٠٢١ ، ١١٣) إلى مهارات الأزمات على أنها تشخيص الأزمة وتحليل الأزمة، والتخطيط، ومهارة اتخاذ القرار .

أما المهارات اللازمة لطفل الروضة للتعامل مع الأزمات هي مهارة إدارة الوقت، ومهارة إدارة الضغوط، مهارة الإبداع، ومهارة الاتصال، مهارة حل المشكلات، والمهارات الفنية والاجتماعية (فكري، وأمين،٢٠١٧، ١٥٤) ، وتشمل أيضاً التحكم في الانفعالات أثناء الأزمة، والتنبؤ بما يمكن أن يحدث مستقبلاً للتغلب عليه، وتحديد الأولويات والاهتمامات التي تحول دون حل المشكلة والتواصل الجيد مع الآخرين لحل الأزمة (يوسف، ٢٠٢٠، ٢١٧) ، وتعرف الباحثة مهارات إدارة الأزمات إجرائيًا بأنها مجموعة الممارسات التي يجب أن يمتلكها طفل الروضة كمهارة اتخاذ القرار ومهارة العمل في فريق ومهارة الاتصال ومهارة إدارة الوقت ومهارة الإبداع والتي تسهم في حل المشكلات ومواجهة العقبات، وبيان ذلك كالتالي:

١- مهارة اتخاذ القرار : Making Decision

هي قدرة الفرد على تحديد الموقف والضـــرورات واكتشـــاف الخيارات والتنبؤ بالنتائج المرجحة لكل خيار، وتقييم هذه النتائج في ضـــوء معايير محـددة واختيـار الحـل المناســـب الـذي يمثـل أفضـــل خيـار ممكن (Swartz,2008,29) ، وهي إصـدار حكم معين في موقفٍ ما وذلك بعد الفحص الدقيق للبدائل المختلفة (Tan, et al.,2012,7)، وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها قدرة الطفل على حسـن التصـرف وتحمل المسـئولية والاعتماد على النفس عند حدوث الأزمات وفي المواقف التي تحتاج لحكم معين .

وقد أكدت العديد من الدراســات على أهمية تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طفل الروضـــة كدرســـة (عبد التواب،٢٠١٧)، ودراســـة (الجبالي،٢٠١٩) ودراســـة (حســـين وآخرون،٢٠٢٠)، (Khujamatova, 2021) وقد أكد غانم (٢٠١١، ١٣٧) على أن اتخاذ القرار لدى الطفل يســاعد على تنمية مهارة التفكير لديه، وتحقيق ذاته، وإنجازه العديد من الأنشطة، كما أنه يكسبه تحمل المسئولية وعدم الاندفاع.

٢- مهارة إدارة الوقت : Time Management

هي عملية التحكم بالوقت ووضـعه تحت السـيطرة بهدف مسـاعدة الفرد على اســتثمار الوقت وحســنٍ اســتغلاله بداية من التخطيط والتنظيم للوقت والتغلب على مضيعاته مرورًا بمرحلة التنفيذ وانتهاء بمرحلة التقويم (الشويمي وآخرون، ٢٠٢٢ ، ٥٤).

وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها قدرة الطفل على التخطيط وترتيب الأولويات والتنظيم وتفويض المهام بما يســهم في إنجاز المهام في الوقت المحدد عند حدوث الأزمات .

وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية تنمية إدارة الوقت لدى طفل الروضة كدراسة (حسين ،٢٠١٥) ، ودراسة (حسين،٢٠١٧)، ودراسة (عثمان، وعبد الرازق،٢٠٢٢).

٣- مهارة الاتصال : Communication Skills

هي العملية التي يتم من خلالها نقل المعرفة من شخصٍ لآخر لإحداث التفاهم بينهما، وبذلك يصبح لهذه العملية عناصر ومكونات وهدف تسعى إلى تحقيقه (الطوبجي، ٢٠٠١، ٢٥).

وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها قدرة الطفل على فهم المشاعر والاتجاهات ونقل الأفكار والآراء للآخرين والقيادة عند حدوث الأزمات. وقد أكدت الدراسات أهمية تنمية الاتصال لدى طفل الروضة كدراسة (عبد الوهاب،٢٠٠٤) ، ودراسة (علي، ٢٠٢٠) ، ودراسة (Teresa, et al ,2019).

٤- مهارة العمل في فريق : Working in a Teamwork

هي مهارة ذاتية اتصالية تعني القدرة على التعاون مع أفراد العمل الذين يؤدون عملاً متشابهاً أو مترابطاً من أجل تحقيق أهداف العمل الجماعي (البركاتي،٢٠١٩، ١٤٤١).

وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها قدرة الطفل على التعاون والمشاركة والالتزام والتيسير والمرونة في التعامل مع الآخرين عند حدوث الأزمة، واهتمت الدراسات بتنمية روح الفريق لدى طفل الروضة كدراسة (العتيبي،٢٠٢٣)، ودراسة (زايد،٢٠٢٠)، ودراسة (Zamira, et al. ,2022).

٥- مهارة حل المشكلات : Solving Problems

هي التنبؤ بالمشكلة قبل حدوثها وإعداد خطة وخطوات للتصدي لها عندما تقع فعلاً وقبول التحدي الذي تتضمنه المشكلة والنظر إليها على أنها فرصة لتحقيق النجاح (فكري، وأمين، ٢٠١٧، ١٥٣).

وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها استشعار الطفل بالأزمة والتنبؤ بها في ضوء بعض المؤشرات قبل حدوثها، ومواجهة الأزمة عند حدوثها باستخدام الأسلوب العلمي، واهتمت الدراسات بتنمية مهارة حل المشكلات كدراسة (حجازي،٢٠١٥)، (يوسف، ٢٠٢٠) ، (Özbey& Köyceğiz,2020)، (Yalçın & Erden,2021)، Çiftci (Bildiren & ,A , 2020)، (الدسوقي وآخرون، ٢٠٢٢).

ثانياً : الغضب Anger:

تعريف الغضب:

يعرف الغضب بأنه هو وسيلة للتعامل مع البيئة المهددة، ويتضمن استجابات طارئة وسلوكاً مضاداً لمثيرات التهديد ويصاحبه تغيرات فسيولوجية لإمداد الغدد لسلوك يناسب الموقف المهد(زهران،٤٢١،١٩٩٧)، وهو انفعال يحدث عند الشخص عندما تعاق رغبة مهمة لديه، ويتميز بدرجة عالية من النشاط في الجهاز العصبي السمبثاوي، ويصاحبه شعورًا قويًا بعدم الرضا(الزعبي، ٢٠٠٧، ٢٠٢).

ويعتبر الغضب حالة عاطفية ملحوظة تتركب من أحاسيس ذاتية تختلف في حدتها من التوتر الخفيف إلى الانزعاج أو الثورة، وتكون مصحوبة بردود فعل جسمية تعمل على استثارة الجهاز العصبي اللاإرادي مثل توتر العضلات واحمرار الوجه وغيرها من الأعراض الفسيولوجية كالميل نحو إدراك مدى واسع من المواقف البيئية على أنها تمثل تهديداً خارجياً لهم، وتتكون فيها نزعات قوية نحو العدوان الجسمي واللفظي نحو الآخرين (Wilkowski & Robinson ,2007,66) .

وعرفت (أبو دلبوح ، ٢٠٠٨، ١٠) انفعال الغضب بأنه استجابة انفعالية، تثيرها مواقف التهديد أو العدوان أو القمع أو الإحباط أو خيبة الأمل،

ويصاحب الغضب استجابةً قويةً من الجهاز العصبي المستقل، ويدفع المرء إلى الاستجابة بالهجوم إما بدنياً أو لفظياً.

كما عرفته سليمان (٢٠١٠ ، ١٤) بأنه حالة وجدانية تتركب من أحاسيس ذاتية تتضمن التوتر والإنزعاج والإثارة والغيظ تنتج كاستجابة طبيعية لما يشعر به الفرد من تهديدٍ أو إحباطٍ، يؤدي بصاحبه إلى الثورة أو الانفعال وعدم القدرة على التحكم في أقواله وأفعاله غالباً، ويصبح الإنسان غير قادرًا على التفكير السليم أو إصدار قرارات سليمة، وبذلك يفقد قدرته على الاتزان العقلي، وتضيف أن صور التعبير عن الغضب تختلف من فردٍ لآخرٍ تبعاً لاختلاف العمر، والتعليم، والمتغيرات البيئية.

وهو استجابة قوية ناجمة عن مشاعر سلبية تؤدي إلى هجوم متغير الشدة نحو المتسبب في هذ الشعور (Oberlin & Murphym,2010 ,19) ، وتعرفه وسام الحساسنة، ونسيمة داوود (٢٠١٦، ١٣٨٤) بأنه حالة انفعالية تنشأ من عوامل داخلية وخارجية تأتي إلى حيز الوجود كعامل ثانوي ناتجًا عن تجربة سلبية، تختلف تعبيراته باختلاف التطور العمري للفرد، كما يمكن أن يكون مصدرًا لمشكلات اجتماعية عاطفية وعقلية وجسدية وصحية وحتى قانونية حينما لا يتم التفاعل معه بفاعلية.

وهو حالة شعورية سلبية مرتبطة بقصور معرفي إدراكي كسوء التقدير واللوم والظلم والقصد (Kassinove, 2014,88)، ويصاحبه بعض المشاعر الأخرى كنفاذ الصبر، وخيبة الأمل، والارتباك والحزن والخوف والإيذاء، والرفض والإحباط، والشعور بالإهمال والقلق والعجز والوحدة والإحراج (Hopkins & Brown,2008,11)،ويمكن أن يعبر عن الغضب من خلال ثلاثة مكونات هي المكون المعرفي الإدراكي، والمكون العاطفي الانفعالي، والمكون السلوكي (Irwin, et al. ,2012,698).

ويصنف حسين (٢٠٠٧،٦٤-٦٥) الغضب إلى نوعين أساسيين وهما الغضب الصحي أو السوي Healthy Anger أو ما يسمى بالغضب المحمود أو السوي، وفي مقابل ذلك يوجد الغضب المذموم أو الغضب غير السوي Unhealthy Anger ، فالغضب المحمود أو السوي يشير إلى أن بعض الغضب قد يكون ضرورياً ومفيداً للفرد، وهذا النوع من الغضب هو ما يطلق عليه الدافعية حيث يساعد الفرد على العمل الجيد، وتفريغ ما لديه من محتويات مكبوتة حيث يستطيع الفرد التعبير على آرائه وأفكاره بطريقة إيجابية، وهذا النوع من الغضب لا تكون له آثارًا سلبيةً على الصحة الجسمية للفرد وعلى مستوى توافقه الشخصي والاجتماعي، وهذا الغضب السوي يؤدي إلى زيادة الثقة بالنفس والتوكيدية والإنجاز لدى الفرد ، وعلى الجانب الآخر يوجد الغضب غير السوي، أو المذموم وهو الذي يدفع الفرد إلى التصرفات السلوكية الشاذة وغير المرغوب فيها مثل العدوان، وعلى هذا الأساس تأتي أهمية التدريب على التحكم في الغضب.

وفي هذا السياق يميز (عبد الرحمن ، وعبد الحميد، ١٩٩٨، ٩) نوعين من الغضب هما حالة الغضب وسمة الغضب ، فحالة الغضب هي حالة عاطفية تتكون من أحاسيس ذاتية تتضمن كلٌ من التوتر والانزعاج والاثارة والغيظ ، أما سمة الغضب فتشير إلى عدد المرات التي يشعر فيها الفرد بحالة الغضب في وقتٍ محددٍ، والشخص الذي تكون سمة الغضب لديه مرتفعة يميل للاستجابة لأغلب المواقف التي تواجهه بالغضب .

وتعرف الباحثة الغضب إجرائيًا بأنه أحد الانفعالات السلبية التي تظهر لدى الطفل كاستجابة لبعض المواقف غير المستحبة التي يتعرض لها والتي تمثل مثيراً للغضب ويعبر عنها الطفل إما بصورة خارجية تجاه الآخرين أو الأشياء أو بصورة داخلية تجاه الذات .

أسباب الغضب لدى الأطفال :

ويعد الغضب الانفعال الأكثر شيوعاً بين الأطفال الصغار لأنه عادةً ما يوجد في حياة الطفل مواقف تبعث على الغضب، ويتعلم الطفل بسرعة أن الغضب لا يزيل فحسب من القيود المفروضة عليه ولكنه أيضاً وسيلة لجذب الانتباه والإثابة (منصور ،٢٠١١، ١٦٨).

وتوجز سليمان (٢٠٠٧، ٤٦) أسباب الغضب فيما يلي :

١. قلة تعقل الفرد وضيق تفكيره .
٢. كثرة متطلبات الحياة وتعقد أمورها .
٣. التعود على الغضب كعادة مساعدة على تحقيق الأهداف .
٤. الغرور والتكبر .
٥. الرغبة في الكمال .
٦. الشعور بالنقص .
٧. الغدر والخيانة .

ويعرض سعفان (٢٠٠٣ ، ١٨ - ١٩)، حسين (٢٠٠٧، ٦٦) المواقف المثيرة للغضب عامة والتي قد تكون داخلية أو خارجية فيما يلي:

١. الضغوط البيئية كالضوضاء والتلوث والازدحام أو ضغوط البيئة الثقافية كسيطرة القيم المادية وضعف القيم الأخلاقية .
٢. المواقف المكروهة كالتعرض للخيانة والتهديد والعنف والوشاية والنقد الهدام والشعور بخيبة الأمل والعجب والزهو .
٣. الفقدان سواء لأفراد مهمين في الحياة أو فقد عمل أو مركز اجتماعي أو فقد الأمان .
٤. عوامل مرتبطة بالعمر الزمني والفروق بين الجنسين كصراع الأجيال، والتمييز بين الذكر والأنثى في تقييم الصواب والخطأ دون مرجعية دينية أو قانونية .

٥. الإهانة والسخرية: فتعرض الفرد للغضب الشديد يجعله يحاول الثأر والانتقام من الفرد الذي أهانه وسخر منه .
٦. الغيرة والحسد : فمن أكثر المثيرات للغضب إحساس الفرد بالغيرة من شخصٍ آخر تفوق عليه .
٧. العوامل المجتمعية: كالتعصب بسبب السن أو اللون أو الخلفية العرقية .

وهناك أسباب تولد الغضب لدى الأطفال يمكن تلخيصها في التالي :

– تعرض الطفل لموقفٍ مشكلٍ : فمن أهم أسباب الغضب الشعور بالتوتر عند وجود عائق يواجه الطفل يقف في طريق تحقيق احتياجاته، فعندما يتعرض الطفل لموقفٍ يعجز عن التعامل معه بشكلٍ إيجابيٍ يؤدي لحالة من الإحباط يخرجها الطفل في انفعال الغضب.
–المحاكاة والتقليد : يتعلم الطفل سلوك الغضب عن طريق تقليد أسلوب أحد الوالدين عندما يغضب، فيتعلم أساليب جديدة لإظهار مشاعر الغضب وقد لا يبقى عليها إما يطورها ويمحورها لأساليب أخرى في إظهار الانفعال لديه، وهذا يتفق مع نتيجة دراسة (Khoram & Kiamarsi, 2023) والتي هدفت إلى مقارنة أثر السيكودراما ومهارة إدارة السلوك الوالدي على الغضب والعدوان لدى طفل ما قبل المدرسة، وأثبتت الدراسة وجود فروق دالة لصالح برنامج مهارة إدارة السلوك الوالدي في الغضب لدى طفل ما قبل المدرسة .
–التسلط الوالدي: فالوالدين باعتبارهم مركز السلطة الأسرية قد لا يستمعون لمطالب طفلهم وهم بذلك يشكلون مصدر إحباط بالنسبة للطفل، فيقاوم كل تعليماتهم بعكس الآباء الذين يتبعون نمط هاديء في التعامل مع أطفالهم.
–الأحداث النوعية : مثل رفض أصدقائهم مشاركة الألعاب أو ضياع إحدى ألعابه أو كسرها، ومن الممكن أن يحدث الغضب داخل الصف؛ وذلك نتيجة

اختلافه مع أحد أصدقائه أو التعدي على أغراضه الشخصية سواء كان العدوان لفظيًا أو جسديًا (الحلو ،٢٠٠٩ ، ١٥٢).

-ألعاب الهواتف المحمولة: فقد أثبتت العديد من الدراسات تأثيرها على الغضب والعدوان لدى الأطفال كدراسة (Ferguson, 2015) .

أساليب خفض الغضب :

للغضب تأثير كبير في شخصية الطفل كالتالي :

- يمد سلوك الطفل بالطاقة فيزيد من زخم وقوة استجابته للمثيرات المحيطة به، فيشوه عملية تشكيل المعلومات والخبرات لدى الطفل.

-يصبح اتصالاً تعبيريًا يعكس شعور الطفل السلبي التنافسي .

-يصبح رد فعل دفاعي على تهديد الأنا .

-يحرض على النشاط العدواني لدى الطفل(الجبوري، ١٩٩٥، ٤)، (عبد الرحمن ،١٩٩٨، ١٤)، وهنا أثبتت دراسة Ersan (2020) أن تدريب الطفل على تنظيم انفعالاته يسهم في تخفيف الغضب لديه ويحول دون تحوله لسلوكٍ عدوانيٍ.

وترى الليثي (٢٠١٦ ، ٩٩) أن على الشخص الغاضب عندما يشعر بالغضب أن يغير جلسته فإذا كان قائماً فيجلس، أو يتوضأ ويغتسل فإن الغضب من نارٍ والماء يطفئه، أو ممارسة الرياضة ومحادثة صديق، أو التسبيح وذكر الله لتهدييء من الشعور بالغضب .

كما أوضح كامبوس روب (٢٠٠٥ ، ١) أن يمكن التحكم في الغضب عن طريق التنفس بشكلٍ عميقٍ والاسترخاء ، وبقليلٍ من التدريب على هذه الطريقة تصبح هي الاستجابة الطبيعية للطفل في حالة الغضب، ويتم استبدال التلويح بالأيدي والصراخ أو الدبدبة بالرجل في الأرض وفقدان القدرة على التفكير بوضوح بالاسترخاء، كما أن الفرد ينبغي عليه أن يرى الأمور من منظور الطرف الآخر ويضع نفسه مكانه.

وهناك بعض القواعد التي يمكن من خلالها التحكم في الانفعالات بصورةٍ عامةٍ وانفعال الغضب بصفةٍ خاصةٍ وهي كالتالي :

-تصريف الانفعالات بأعمال مفيدة، فالانفعالات تولد في الجسم طاقة زائدة تساعد الشخص في إنجاز أعمال مهمة في حياته إذا أحسن الاستفادة منها.

-تزويد الشخص الغاضب بالمعارف والمعلومات عن المنبهات المثيرة للانفعال؛ بهدف مساعدته على تخفيض حدة الانفعال، والتغلب على ما يصاحبه من اضطراب.

-البحث عن استجابات معارضة لاستجابة الانفعال (الكف بالنقيض).

- عدم إصدار الأحكام على الأمور المهمة في حياة الإنسان أثناء فترات الانفعال؛ لأن الشخص يكون في حالة عدم استقرار أثناء الانفعالات، وبالتالي رؤيته للأمور والحكم عليها غير صحيحة(الزعبي،٢٠٠٧، ١٨٦) ، ويضيف Liwyn (2018,7-8) بعض الاستراتيجيات المفيدة لإدارة الغضب كالتالي :

-تكنيك التشتيت والإلهاء، وصرف الانتباه لشيءٍ آخر كأن تعطي الطفل لعبة مفضلة له.

-تكنيك العد ، أن يعد الطفل من (١ الى١٠) قبل أي إجراء ، فالعد يسمح بتركيز الأفكار في شيءٍ آخر غير الغضب .

-تكنيك التخيل ، كأن تطلب من طفلك أن يفكر في مكان سحري على أن يكون مكان الأحلام وعليه أن يتخيل الألوان والروائح والاصوات والمكان ، كضجيج البحر، ورائحة الشجر والشعور بدفء الشمس على الوجوه .

-تكنيك الاسترخاء الجسدي، ويتم كالتالي :

- البحث عن مكان هاديء.
- الجلوس أو الاستلقاء كما نشاء .
- غمض العينين ووضع اليد على البطن ، والتركيز على التنفس .

- أخذ شهيق ٥-٧ ثوانٍ من خلال الأنف ، والاستمر في الزفير لمدة ٥-٧ ثوانٍ من الفم .
- محاولة التركيز على الهواء الذي يملأ الرئتين ثم يخرج ببطء .
- التركز مع حركة البطن وهي تتحرك للداخل والخارج مع كل نفس .
- تكرار وممارسة التنفس بهذه الطريقة .
- تخيل أكثر لونًا مريحًا للعين، وتخيل أن اللون يتحرك ويصـــل لكل أجزاء الجسم .

-المناقشة الهادئة والاهتمام بآرائهم كأن تقول لطفلك (أعلم أنك منزعج فأنا أفهم سبب غضبك) .

-الدعم النفسي وقت غضب الطفل كأن تقول (هل تحتاج لمساعدة ؟ هل تحتاج لحضن ؟).

-على الكبار التمتع بالهدوء لأنهم نموذج يحتذى به ، فالصغار مرآة الكبار.

-تجنب قول (لا تفعل – لا تغضب – لا تكن سخيفاً).

ويجب أن نأخذ في عين الاعتبار أن الهدف ليس كبت مشاعر الغضب عند الطفل أو تحطيمها بل هو قبول هذه المشاعر وتوجيهها توجيهاً صحيحاً وبنائها، وأنه يمكن إرشاد الطفل إلى التحكم في الغضب عن طريق استخدام بعض الاستراتيجيات للتعامل مع الموقف كالتنفس العميق والعد من ١-١٠، والأحاديث الإيجابية للذات، وتعلم مهارة الدعابة ، وتعلم كيفية الاسترخاء ، تعلم مهارة الاستماع ، وتعلم كيفية نسيان الموضوع المثير للغضب وانشغال بأشياءٍ أخرى مفيدة .

وفي هذا السياق توصلت دراسة (Selim & Nasaq ,2020) إلى بعض التوصيات عند التعامل مع الطفل الغاضب :

-عدم تعريضه لمواقف تسبب الغضب والخوف .

-العمل على تهدئة الطفل .
-عدم تلبية احتياجاته وقت الصراخ والغضب .
-تشجيع الأطفال على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم والحديث معهم .

وقد أثبتت العديد من الدراسات فاعليتها في خفض الغضب لدى طفل الروضة كدراسة (Nicolaidou.et al .,2022) والتي توصلت إلى فعالية تطبيق على الهاتف المحمول لإدارة الغضب لدى طفل ما قبل المدرسة ، ودراسة (Alavinezhad , et al .,2014) والتي توصلت إلى فعالية أثر العلاج بالفن على خفض الغضب ورفع تقدير الذات لدى الأطفال .

النظريات المفسرة للغضب :

أولاً :الغضب عند ألبرت أليس Albert Ellis:

يرى سعفان (٢٠٠٣، ٥١) أنه قد يتبنى الشخص أفكاراً لا عقلانية عامة تؤدي إلى الاضطرابات الانفعالية منها الغضب، وقد يتبنى أفكار لا عقلانية خاصة مرتبطة بالغضب، أو يتبنى أساليب تفكير خاطئة مثل (يجب ، ينبغي ، لا بد) ، ونتيجة لذلك يصبح الشخص أكثر اضطراباً انفعالياً وأكثر شعوراً بالنقص والقصور، وعندما يزداد الغضب وتمتد آثاره إلى مجالات آخرى غير المجال الذي حدث فيه الغضب ، ونتيجة لذلك يحدث سوء توافق الشخص مع نفسه ومع الآخرين .

ثانياً : الغضب عند سبيلبرجر .Spielberger,C :

وأشار سبيلبرجر وزملائه . Spielberger,C., et al (1983) إلى أن انفعال الغضب يتكون من مشاعر ذاتية تختلف من حيث الشدة أو المدة، كما ميز سبيلبرجر وزملائه بين حالة الغضب state anger كرد فعل أو استجابة فسيولوجية تؤدي إلى زيادة شدة مشاعر الغضب الذاتية وسمة الغضب anger trait كسمة شخصية تزيد من احتمالية انغماس الفرد في

مواقف غاضبة بالرغم من أن ذوي سمة الغضب يتعرضون لنفس مهددات الغضب البيئية لكن تكون استجاباتهم أشد، ووضح سبيلبرجر أن سمة الغضب تتخذ صورتين مختلفين وهما كبت الغضب داخليًا وأما انفجار الغضب خارجيًا والتعبير عنه بصورة غير تكيفية كقذف الأشياء أو صفع الأبواب (Quinn, 2002,5) .

ثالثاً : الغضب عند جيمس لانج James Lang:

وتبعاً لهذه النظرية فإن الغضب كانفعال يصاحبه تغييرات فسيولوجية معينة، وترى هذه النظرية أن إدراك الفرد مصدر الانفعال يؤدي إلى الاضطرابات الفسيولوجية الحشوية ، فعند الاستجابة لانفعال الغضب تصب غدة الأدرينالين إفرازها في الدم، وبعد ذلك يشعر الفرد بالغضب (Fellous & Arbib, 2005,189).

رابعاً : الغضب في ضوء التعلم الاجتماعي Social Learning:

وتؤكد هذه النظرية على أن للبيئة أثر كبير في إثارة انفعال الغضب لدى الفرد ، فالغضب يتم تعلمه بالتقليد للمحيطين ولا سيما الأفراد الذين يمثلون النموذج المفضل لدى الفرد ، حيث يؤكد باندورا Bandura على أهمية الملاحظة والنمذجة في تعلم وتعديل السلوك . (Miller &Dollard, 2013,52).

خامساً : الغضب في ضوء النظرية السلوكية Behavioral Theory:

تؤكد النظرية السلوكية على أن الغضب شأنه شأن أي سلوك يتم تعلمه بالممارسة ويقوى بالتكرار والتعزيز ، فإذا حقق الغضب الوصول إلى المطلوب وتحقيق الأهدف، فإن مثل هذه الاستجابة تكون قد لقت تعزيزاً فيميل الفرد إلى تكرارها(Lochmanm &Larson, 2010,6).

ثالثاً : التغيرات المناخية Climate Changes:

مفهوم التغيرات المناخية :

يعرف التغير المناخي بأنه تحول في المناخ يعزى بصورة مباشرة أو غير مباشرة إلى النشاط البشري الذي يؤدي إلى تغير في تكوين الغلاف الجوى العالمي بشكلٍ ملحوظٍ، بالإضافة إلى التقلب الطبيعي للمناخ على مدى فترات زمنية متماثلة (هيئة الأمم المتحدة، ١٩٩٢، ٣١).

ويرى الجنزوري (٢٠١٢) أنه هو مجموعة واسعة من الظواهر العالمية التي تنشأ في الغالب عن طريق حرق الوقود الأحفوري والتي تضيف غازات حبس الحرارة إلى الغلاف الجوي للأرض، وتشمل هذه الظواهر اتجاهات درجات الحرارة المتزايدة التي وصفها الاحترار العالمي، ولكنها تشكل أيضاً تغييرات مثل ارتفاع مستوى سطح البحر، فقدان كتلة الجليد في غرينلاند وأنتاركتيكا والقطب الشمالي والأنهار الجليدية في جميع أنحاء العالم والتحولات في ازدهار الزهور وظواهر الطقس المتطرف، وهو أي تغير مؤثر وطويل المدى في معدل حالة الطقس يحدث لمنطقة معينة، يمكن أن يشمل معدل حالة الطقس معدل درجات الحرارة ومعدل التساقط وحالة الرياح، هذه التغيرات يمكن أن تحدث بسبب العمليات الديناميكية للأرض كالبراكين، أو بسبب قوى خارجية كالتغير في شدة الأشعة الشمسية أو سقوط النيازك الكبيرة، ومؤخراً بسبب نشاطات الإنسان (السعدي، ٢٠١٥، ٨٩).

وتعرف تمام وطه (٢٠١٦ ، ٥٣) التغير المناخي بأنه تغير ملحوظ في العوامل المميزة لمناخ منطقة ما مثل معدلات نزول الأمطار، درجة الحرارة مقارنة بمعدلاتهما السابقة في فترات زمنية سابقة.

ويعرف Ezeudu& Sampson(2016,7) التغيرات المناخية بأنها متوسط التغيير الموسمي علي مدى فترات طويلة من الزمن كالتغير في المناخ العالمي أو الإقليمي مع مرور الوقت، ويعكس حالة من تغيير

الغلاف الجوي، ويتم التعرف عليه من خلال قراءة مقاييس تتراوح بين العقد وآلاف السنين، لتسجيل الزيادة القابلة للقياس في متوسط درجة حرارة الغلاف الجوي والمحيطات، ومتابعة التغير في عناصر الطقس على مدى واسع خلال فترة من الزمن.

ويعتبر تغيرًا كبيرًا وملحوظًا في مقاييس المناخ مثل درجة الحرارة وهطول الأمطار والرياح (أحمد، ٢٠٢٠)، وتعرف الأنصاري (٢٠٢١، ٢٠٥) التغيرات المناخية بأنها التغيرات التي سببها النشاط الإنساني، مثل الإفراط في استخدام المياه والاستخدام المفرط للأسمدة الكيماوية أو التغيرات الطبيعية مثل التصحر والبراكين والغازات الدفيئة والتي تؤدي إلى تغيرات في الغلاف الجوي، مما يؤثر في المناخ الطبيعي للكرة الأرضية. ويعرف الوعي المناخي العالمي بأنه التصورات الذهنية حول القيم والمعارف والاتجاهات والممارسات المناخية السليمة، والتي يعبر عنها من خلال الفهم الشامل لأحداث التغير المناخي العالمية.

أسباب التغير المناخي:

هناك العديد من الأسباب التي أدت إلى التغيرات المناخية، ويمكن تقسيمها إلى أسباب تعزى للنشاط الإنساني ومنها حرق الوقود، وقطع الأشجار والغابات وزيادة استخدام المبيدات والإلكترونيات والاستهلاك الزائد للوقود (الفحم – النفط) والأدوات التكنولوجية التي تحتوي على غازات الكلوروفلوروكربون، وتوجد أيضاً في مواد الدهان ووالمواد الطاردة للحشرات وأجهزة التكيفات والثلاجات، وينتج عن هذه الأنشطة زيادة الغازات الدفيئة ومنها ثاني أكسيد الكربون المتسبب في الاحتباس الحراري، وهناك أسباب طبيعية كزيادة نشاط البراكين والتغيرات التي تحدث لدوران الأرض حول الشمس، والإشعاعات الكونية والغيوم.
(صبابحة ، ٢٠١٤، ٥٠)، (سلامة، ٢٠١٦، ٨١٧) ،(حسن ،٢٠٢١ ، ١٣)

التغير المناخي في مصر:

تعد مصـر من أكثر المناطق عرضـة لآثار التغير المناخي، فهناك آثار على قطاع الصحة والمياه والمناطق الساحلية، والزراعة والغذاء فمن المتوقع أن يحدث نقصًـا في إنتاج بعض المحاصـيل كالذرة والقمح، وبسـبب زيادة ملوحة التربة ستزيد احتياجاتنا من المياه وينقص الانتاج الحيواني، بالإضافة إلى أن ارتفاع منسوب البحر سيغرق الأراضـي الزراعية مما يزيد من هجرة السكان (إسماعيل، ونديم، ٢٠١٩، ٢١٤)، كما أن هناك آثار سلبية أخرى كتطرف الطقس، وارتفاع مسـتوى سـطح البحر، والجفاف وحرائق الغابات وانقراض العديد الأنواع الحيواينة والنباتات، وسـوف تتأثر الصـحة العامة وتزداد الأمراض وينعـدم الأمن، ومن الممكن أن تؤدي درجـات الحرارة المتزايدة إلى زيادة الإجهاد وارتفاع معدلات الاصـابة بالأمراض مثل السـرطانات وتتفاقم الأمراض المعدية التي تنقلها الحشـرات بسـبب تغير الطقس، وسـوف تكون حياة الأطفال أكثر تعقيداً مع ارتفاع درجات الحرارة حيث لا يمكنهم التعلم أو اللعب وممارسـة الرياضـة ,. Martin, et al) (2020, 516.

وحدد جهاز شـئون البيئة التابع لوزارة البيئة مخاطر أسـاسـية للتغيرات المناخية تتعرض لها مصر كالتالي:

- زيادة أو انخفاض درجة الحرارة عن معدلاتها الطبيعية، حيث سـجل البنك الدولي في ٢٠١٧ ، أن عام ٢٠١٦ ، هو أشـد الأعوام حرارة منذ بداية تسـجيل درجات الحرارة، نتيجة ارتفاع درجة حرارة الأرض ١,٢ درجة مئوية فوق مستويات ما قبل الثورة الصناعية.
- ارتفاع منسوب مستوى البحر وتأثيراته على المناطق الساحلية، حيث أنه المتوقع زيادة مستوى سطح البحر ١٠٠ سنتيمتر حتى عام ٢١٠٠ ، والذي

سيؤدي إلى دخول المياه المالحة على الجوفية، وتلوثها وتملح التربة وتدهور جودة المحاصيل وفقدان الإنتاجية.

- زيادة معدلات الأحداث المناخية المتطرفة، مثل العواصف الترابية، موجات الحرارة والسيول، وتناقص هطول الأمطار .
- زيادة معدلات التصحر.
- تدهور الإنتاج الزراعي وتأثر الأمن الغذائي.
- زيادة معدلات شح المياه، حيث تم رصد حساسية منابع النيل لتأثيرات التغيرات المناخية.
- سيؤثر تغير المناخ على نمط الأمطار في حوض النيل، ومعدلات البخر بالمجاري المائية، وخاصة بالأراضي الرطبة.
- تدهور الصحة العامة، حيث تؤثر التغيرات المناخية بشكلٍ مباشرٍ على الصحة عند حدوث عواصف أو فيضانات، وارتفاع درجات الحرارة، وبشكلٍ غير مباشرٍ من خلال التغيرات الحيوية لمدى انتشار الأمراض المنقولة بواسطة الحشرات، كما أن مصر معرضة بسبب ارتفاع درجة حرارتها الزائد عن معدلاتها الطبيعية، بانتشار أمراض النواقل الحشرية مثل الملاريا، الغدد الليمفاوية، وحمى الوادي المتصدع.
- تدهور السياحة البيئية، حيث من المتوقع أن يؤدي ارتفاع مستوى سطح البحر إلى تآكل السواحل المصرية، وقد تتأثر الشعب المرجانية، كما تؤثر درجات الحرارة المرتفعة على ألوان وعمر الآثار والمنشآت التاريخية (الهيئة العامة للاستعلامات ، ٢٠٢٢).

كيفية مواجهة الآثار السلبية للتغير المناخي :

أصبح تعديل سلوك الأفراد نحو التعامل الرشيد مع مكونات البيئة هو السبيل للحد من تلك الآثار، وهذا يتطلب تزويدهم بمعرفة بيئية وتقوية إحساسهم بالعلاقة بين رفاهية المعيشة ومكونات البيئة، مما يثير لديهم

الرغبة في المحافظة عليها ليستمر عطاؤها للأجيال القادمة (الدميني، والهادي،٢٠٢٠، ٦٣).

وقد أوصت دراسة خير الدين وآخرون (٢٠٢٢، ٣٤١) بالاهتمام بالمواضيع الخاصة بالبيئة وغرس الاتجاه نحو المحافظة على البيئة لدى طفل الروضة، وإعداد ورش عمل لمعلمات رياض الأطفال لتدريبهن على إعادة تدوير الأشياء المستهلكة والاستفادة منها، حيث أكد Hahn (2021) أن الأطفال هم الجهات الفاعلة في المستقبل وهم المعرضون بشكلٍ كبيرٍ للتهديدات الناجمة عن الاحتباس الحراري، لذا يجب الاهتمام بمشاركتهم البيئية ومساعدتهم على التكيف والمرونة .

ويشير Cincera, al. (2015, 925) إلى أن الوعي البيئي بمثابة حصن لمواجهة التغيرات البيئية، وأن عدم الاهتمام بتنمية الوعي البيئي لدى الأطفال يعمل على عدم ظهور شخصيات في المستقبل تحافظ على البيئة مما يزيد من خطر التهديدات البيئية، لذلك لابد من السعي نحو تنمية وعي الطفل بالتغير المناخي ومسبباته وسبل مواجهة آثاره ، وهذا ما أكدته دراسة (Ginsburg & Audley,2020) والتي توصلت إلى أهمية تعزيز العلوم البيئية وتعليم الطبيعة للأطفال والتأكيد على السلوكيات البيئية المؤيدة للبيئة كإعادة التدوير والاستدامة، وذلك من خلال أنشطة بيئية لطفل ماقبل المدرسة .

وفي هذا السياق تنص المادة ٦ من اتفاقية الأمم المتحدة الإطارية على أنه ينبغي للدول تشجيع وتيسير برامج التعليم والتوعية العامة بشأن تغير المناخ، فمن خلال برنامج التعليم في مجال تغير المناخ تهدف اليونسكو إلى المساعدة في تعزيز التثقيف المناخي وفهم تأثير الاحتباس الحراري عن طريق:

- توفير التعليم الجيد في مجال تغير المناخ من أجل التنمية المستدامة.

- الاعتماد على طرق تربوية ابتكارية لدمج التعليم الجيد في مجال تغير المناخ.
- زيادة الوعي بقضـــايا التغير المناخي وتعزيز برامج التعليم غير النظامي من خلال وسائل الإعلام (حسن، ٢٠٢١، ٧٢- ٧٣).

ويتضمن الوعي ثلاثة أبعاد وهي :

١. البعد المعرفي: يبدأ الوعي بالتغيرات المناخية بمعرفة المتعلم بمكونات بيئته والمفاهيم والأحداث المتعلقة بها، مع الأخذ في الاعتبار خبراته السابقة ومعلوماته التي اكتسبها أثناء تفاعله مع الآخرين ومع بيئته ، وهذا يعني أن الفرد ذات الخبرات الأوســـع والمعلومات الأوفر مؤهلاً لأن يكون لديه وعيًا أعمق حول قضايا ومشكلات المناخ .

٢. البعد الوجداني: وهو تأثير تلك المعلومات على إحســـاس المتعلم، وعواطفه مما يؤثر في تكوين اتجاهاته وقيمه نحو قضـــية التغير المناخي، وهذا يعني ضرورة أن تتوافر في المعلومات المكتسبة الصدق والموضوعية.

٣. البعد الأدائي " التطبيقي": محصلة للبُعدين السابقيين، وفيه ينهج المتعلم سلوكاً رشيداً نحو البيئة، وهذا السلوك منبثق عن معرفته الواعية وإحساسه العميق بقضـايا المناخ ومشـكلاتها ومسـئوليته الشـخصـية نحو علاج تلك المشكلات (سليمان ،٢٠٢٣، ٣٠١-٣٠٢).

وفي إطار ذلك أكدت العديد من الدراســـات على أهمية الوعي بالتغيرات المناخية كدراســـة (عبد الدايم ، ومحمد ، ٢٠٢٢) وعنوانها أنماط تقديم الانفوجرافيك التعليمي (ثابت – متحرك – تفاعلي) وأثره في تنمية الوعي بالتغيرات المناخية والإدراك البصري لدى طفل الروضة، ودراسة (أبو زيد، ٢٠٢٢) وموضـوعها توظيف الوسـائط الأدبية التقليدية والتفاعلية كمدخل لتنمية الوعي بمصـــادر الطاقة المتجدة في ضـــوء الأزمة العالية لتغيرات

المناخ لطفل الروضة، ودراسة (البرقي، ٢٠٢٢) وهدفت إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبي لتنمية الوعي بتداعيات التغيرات المناخية لدى الطالبات المعلمات بالطفولة المبكرة في ضوء رؤية وأهداف الاستراتيجية الوطنية لتغير المناخ في مصر ٢٠٥٠ ، ودراسة (منصور، ٢٠٢٢) وموضوعها دور رياض الأطفال في توعية الطفل بالتغير المناخي .

- **الإجراءات المنهجية للبحث :**

منهج البحث :

المنهج المستخدم في هذا البحث هو المنهج شبه التجريبي لأنه الأنسب لهدف البحث ، واستخدمت الباحثة التصميم التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد خضع أفراد المجموعة التجريبية للتدريب على البرنامج وتركت المجموعة الضابطة دون تدريب .

عينة البحث :

١- العينة الاستطلاعية : وعددهم (٤٤) طفلاً وطفلةً من أطفال الروضة ممن تتراوح أعمارهم من (٥-٦) سنوات من مدرسة الشهيد محمد فريد سرحان بحلوان .

٢- العينة الأساسية : وعددهم (٧٠) طفلاً وطفلةً، ممن تراوحت أعمارهم بين (٥-٦) سنوات ، والملتحقين بالمرحة الثانية (kg 2) بمدرسة طه همام التجريبية بالمعادي، ومقسمة إلى (٣٥) طفلاً وطفلةً كمجموعة تجريبية ، (٣٥) طفلاً وطفلةً كمجموعة ضابطة .

وتم مراعاة التجانس بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة كالتالي :

- مستوى الذكاء: وذلك من خلال حساب متوسط درجات ذكاء أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار رسم الرجل- Good

Enough Harris، وذلك باستخدام اختبار (t-test) كما هو موضح في جدول (٢).

جدول (٢)

قيمة (ت) دلالة الفروق بين متوسطات درجات ذكاء المجموعتين (التجريبية والضابطة) على اختبار جود أنف هاريس

المجموعة	عدد الأطفال (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
الضابطة	35	94.86	4.45	60	1.69	غير دالة إحصائيا
التجريبية	35	97.06	5.61			

قيمة ت الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) لدرجة حرية (٦٠) تساوي ٢,٠٠٠.

ويتضح من نتائج جدول (٢) السابق عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي **لاختبار جود أنف هاريس** حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة(1.69) وهي غير دالة، وهذا يعني أن المجموعتين متكافئتان في درجات اختبار جود أنف هاريس، أي أن المجموعتان متكافئتان في مستوى الذكاء قبل التجريب.

- مستوى الغضب : وذلك من خلال حساب متوسط درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس تقدير الغضب لدى طفل الروضة باستخدام (t-test) كما هو موضح في جدول (٣).

جدول (٣)

قيم "ت" ومستوي دلالتها للفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس تقدير الغضب.

مهارات المقياس	المجموعة	عدد الأطفال (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
مثيرات الغضب	الضابطة	35	17.77	2.798		.130	غير دالة إحصائيا
	التجريبية	35	17.86	2.702			

مهارات المقياس	المجموعة	عدد الأطفال (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
الغضب الذاتي	الضابطة	35	17.46	2.883	68	.481	غير دالة إحصائيا
	التجريبية	35	17.14	2.580			
الغضب الخارجي	الضابطة	35	18.06	2.678		.472	غير دالة إحصائيا
	التجريبية	35	17.74	2.883			
حدة الغضب	الضابطة	35	17.09	2.513		.280	غير دالة إحصائيا
	التجريبية	35	16.91	2.605			
المقياس ككل	الضابطة	35	70.37	9.983		.313	غير دالة إحصائيا
	التجريبية	35	69.66	9.058			

قيمة ت الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) لدرجة حرية (٦٨) تساوي ٢,٠٠٠.

ويتضح من نتائج جدول (٣) السابق عدم وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي **لمقياس تقدير الغضب ككل** حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (130.) وهي غير دالة، وهذا يعني أن المجموعتين متكافئتان في درجات **مقياس تقدير الغضب ككل**، أي أن المجموعتان متكافئتان في **مستوى الغضب** قبل التجريب .

- مهارات إدارة الأزمات: وذلك من خلال حساب متوسط درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات إدارة الأزمات المصور لدى طفل الروضة باستخدام (t-test) كما هو موضح في جدول (٤).

جدول (٤)
قيم "ت" ومستوي دلالتها للفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس مهارات إدارة الأزمات.

مهارات المقياس	المجموعة	عدد الأطفال (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية	قيمه (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
اتخاذ القرار	الضابطة	35	6.57	.815	68	1.510	غير دالة إحصائيا
	التجريبية	35	6.91	1.067			
العمل في فريق	الضابطة	35	6.83	.822		1.360	غير دالة إحصائيا
	التجريبية	35	7.11	.932			
الاتصال	الضابطة	35	6.94	.906		.133	غير دالة إحصائيا
	التجريبية	35	6.97	.891			
حل المشكلات	الضابطة	35	6.63	.731		834	غير دالة إحصائيا
	التجريبية	35	6.49	.702			
إدارة الوقت	الضابطة	35	6.89	.993		1.772	غير دالة إحصائيا
	التجريبية	35	6.51	.742			
المقياس ككل	الضابطة	35	33.86	3.126		.202	غير دالة إحصائيا
	التجريبية	35	34.00	2.787			

قيمة ت الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) لدرجة حرية (٦٣) تساوي ٢,٠٠٠.

ويتضح من نتائج جدول (٤) السابق عدم وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضـــابطة في التطبيق القبلي **لمقياس مهارات إدارة الأزمات ككل** حيث بلغت قيمة (ت) المحســـوبة (202.) وهي غير دالة ، وهذا يعني أن المجموعتين متكافئتان في درجات **مقياس مهارات إدارة الأزمات ككل**، أي أن المجموعتان متكافئتان في **مهارات إدارة الأزمات** قبل التجريب .

أدوات البحث :

أولاً : مقياس مهارات إدارة الأزمات المصور لطفل الروضة:

هدف البحث الحالي إلى خفض الغضـــب وتنمية مهارات إدارة الأزمات لدى أطفال الروضـــة ممن تتراوح أعمارهم (٥-٦ ســـنوات)، لذا يتطلب البحث إعداد مقياس لقياس فعالية البرنامج الإرشـــادي المقترح في تنمية مهارات إدارة الأزمات.

خطوات بناء مقياس مهارات إدارة الأزمات المصور لطفل الروضة :

أولاً : قائمة مهارات إدارة الأزمات لطفل الروضة :

- وقامت الباحثة بعمل استطلاع رأي للأساتذة في مجال الطفولة والصحة النفسية؛ لتحديد مهارات إدارة الأزمات المناسبة لطفل الروضة ووضعها في قائمة خاصـــة بها ، وقد اســـتندت الباحثة إلى العديد من الكتب والمراجع العربية والأجنبية، وأيضاً الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية والتي تعرضت لإدارة الأزمات ومهاراتها .
- تم التوصـــل إلى قائمة لمهارات إدارة الأزمات تحوي عدد (١٨) مهارةً ، كما في موضح في ملحق (١).
- تم عرض قائمة مهارات إدارة الأزمات على مجموعة من المحكمين في مجال رياض الأطفال والصحة النفسية، وقد أسفرت آراء السادة المحكمين عن:

- اســتبعاد عددٍ من المهارات لعدم مناســبتها لعمر طفل الروضـــة كمهارة تشخيص الأزمة وتحليل الأزمة ومواجهة الأزمة وتحديد الأولويات واستعادة النشاط وإدارة الضغوط والاستفادة من الأزمة والوقاية منها.
- أشار بعض المحكمين إلى ضرورة تنمية مهارة الاتصال والعمل في فريق ويمكن دمجها مع المهارات الفنية والاجتماعية .

- وفي ضوء آراء السادة المحكمين تم التوصل إلى عدد (٥) مهارات، كما هو موضح في جدول النسب المئوية لاتفاق المحكمين كما في ملحق (٢).
- ومن خلال هذه النسب اهتمت الباحثة بتنمية مهارة اتخاذ القرار، وإدارة الوقت، والاتصال، والعمل في فريق، وحل المشكلات؛ لأنها حازت على نسبة موافقة عالية .

ثانياً : بناء مقياس مهارات إدارة الأزمات في صورته الأولية اللفظية:

- تم الاطلاع على مقاييس سابقة استخدمت في قياس مهارات الأزمات عامة منها مقاييس تم تطبيقها في دراسة (صقر، والعاجز،٢٠٠٩)، و(علي، ٢٠١٨)، ومقاييس خاصة بطفل الروضة كاختبار مواقف مصور لقياس قدرة الطفل على اختيار التصرف المناسب لمواقف الطواريء والأزمات، وذلك في دراسة (عمران ، وإبراهيم ،٢٠٠٥) ، وبطاقة ملاحظة مهارات إدارة الأزمات والكوارث لطفل الروضة وذلك في دراسة (فكري، وأمين ، ٢٠١٧) ، واختبار المواقف المصور لقياس قدرة الطفل على اتخاذ القرار في مواقف الطواريء والأزمات في دراسة (عثمان ، وعبد السيد،٢٠١٨) ، ومقياس مهارات إدارة الأزمات لطفل الروضة في دراسة (يوسف ، ٢٠٢٠).
- وبناء عليه تم وضع (٥) أبعاد وهي مهارات إدارة الأزمات المراد قياسها، ويحوي كل بُعد (٦) مفرات، وتحتوي كل مفردة على بديلين .
- تم تصميم وإعداد مقياس مهارات إدارة الأزمات اللفظية، وروعي عن بنائه ما يلي :

- أن يرفق بالمقياس الهدف منه وتعليمات تفيد القائم بتطبيق المقياس .
- أن تناسب مفردات المقياس فهم طفل الروضة .
- أن تكون عدد المفردات مناسبة، حتى نتجنب تشتت الطفل .
- ألا تحمل المفردة أكثر من معنى .

- أن تكون المفردات سهلة وواضحة وتحمل الفكرة المقصودة .
- أن تصاغ المفردات في ضوء التغير المناخي .
- أن تشمل المفردات المهارات المراد قياسها وهي اتخاذ القرار، إدارة الوقت، الاتصال، العمل في فريق، حل المشكلات، كما في ملحق (٣).

ثالثاً : بناء مقياس مهارات إدارة الأزمات المصور لطفل الروضة :

تم ترجمة البدائل اللفظية إلى صور وروعي ما يلي :

- أن تكون البدائل واضحة وتحمل الفكرة بطريقة سهلة وواضحة .
- وضع البدائل بطريقة عشوائية، وعدم وضع البدائل الصحيحة في ترتيب معين حتى لا يستنتج الطفل الإجابة الصحيحة .
- أن تكون الصور والرسوم مألوفة وتقع في بيئة الطفل .
- أن تكون الصور والرسوم ذات حجم مناسب وجذابة لكي تجذب انتباه الأطفال .

رابعاً: عرض المقياس المصور على السادة المحكمين :

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين في مجال الطفولة والصحة النفسية، وقد أسفرت آراء السادة المحكمين عما يلي :

- إعادة صياغة بعض العبارات لتتضح الفكرة للطفل، ومنها على سبيل المثال التالي :

المفردة قبل التعديل	المفردة بعد التعديل
لو كنت لوحدك في الاوضة والنور قطع فجأة ومعاك الموبايل	لو كنت لوحدك في الاوضة ومعاك الموبايل والنور قطع فجأة
لو المطرة زادت وكنتوا في حصة العاب	لو كنتوا في حصة الألعاب والدنيا مطرت بشدة

- تعديل في بعض الصور والرسوم وإزالة بعض الأخطاء منها .
- أن عدد المفردات مناسبة لأطفال الروضة ومناسبة لقياس مهارات إدارة الأزمات .

وفي ضـــوء ما ســـبق تم إجراء التعديلات المطلوبة على المقياس طبقاً لتعديلات السادة المحكمين كما في ملحق (٤).

خامساً: مفتاح تصحيح المقياس :

يختار الطفل إجابة واحدة فقط (أ) أو (ب) ويتم تســـجيلها في ورقة الإجابة الخاصة به والمرفقة مع المقياس، بوضع علامة (√) تحت الحرف الدال على الصورة التي يشير إليها الطفل، وأمام رقم المفردة الخاص بها ، وتعطي درجتان للإجابة الصحيحة، ودرجة واحدة للإجابة الخاطئة ، وبالتالي يكون الدرجة النهائية للمقياس ٦٠ درجة ، كما في ملحق (٥).

سادسًا: تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية :

تم إجراء التجربة الإســـتطلاعية للمقياس على مجموعة من غير العينة الأصلية من أطفال المستوى الثاني KG2 ، بلغ عدهم (٤٤) طفلاً وطفلةً بروضة الشهيد محمد فريد سرحان، وكان الهدف من هذه التجربة حساب صدق المقياس، وحساب ثبات المقياس، والتعرف على مدى قدرة الأطفال على فهم مفردات المقياس.

- وقد أسفرت التجربة الإستطلاعية عن إجابة الأطفال عن جميع مفردات المقياس، وهذا يؤكد أن المفردات في مســـتوى فهم الأطفال، وقد أعجبوا بالصـــور والرســـوم، وبالتالي فلا حاجة لأي تعديل أو حذف أو إضـــافة للمقياس.

ســـابعاً : الخصـــائص الســـيكومترية لمقياس مهارات إدارة الأزمات لطفل الروضة :

- حساب الاتساق الداخلي لمقياس مهارات إدارة الأزمات:

تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس مهارات إدارة الأزمات، وذلك من خلال التطبيق الذي تم للمقياس على العينة الاســـتطلاعية التي قوامها (٤٤) طفلاً وطفلةً من رياض الأطفال كما يلي:

أ) حســـــاب معـاملات الارتبـاط بين مفردات المقيـاس والـدرجـة الكليـة للمقياس:

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين مفردات مقياس مهارات إدارة الأزمات والدرجة الكلية للمقياس

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة
١	.461**	٠,٠١	١٦	.515**	٠,٠١
٢	.583**	٠,٠١	١٧	.627**	٠,٠١
٣	.510**	٠,٠١	١٨	.406**	٠,٠١
٤	.396**	٠,٠١	١٩	.437**	٠,٠١
٥	.475**	٠,٠١	٢٠	.563**	٠,٠١
٦	.524**	٠,٠١	٢١	.522**	٠,٠١
٧	.619**	٠,٠١	٢٢	.414**	٠,٠١
٨	.706**	٠,٠١	٢٣	.651**	٠,٠١
٩	.452**	٠,٠١	٢٤	.429**	٠,٠١
١٠	.395**	٠,٠١	٢٥	.516**	٠,٠١
١١	.670**	٠,٠١	٢٦	.495**	٠,٠١
١٢	.593**	٠,٠١	٢٧	.534**	٠,٠١
١٣	.445**	٠,٠١	٢٨	.467**	٠,٠١
١٤	.517**	٠,٠١	٢٩	.594**	٠,٠١
١٥	.480**	٠,٠١	٣٠	.642**	٠,٠١

ب) حســـــاب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس مهارات إدارة الأزمات والدرجة الكلية للمقياس.

أبعاد المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البعد الأول (اتخاذ القرار)	.702**	٠,٠١
البعد الثاني (العمل في فريق)	.694**	٠,٠١
البعد الثالث (الاتصال)	.651**	٠,٠١
البعد الرابع (حل المشكلات)	.837**	٠,٠١
البعد الخامس (إدارة الوقت)	.543**	٠,٠١

ج) حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد والدرجة الكلية للبعد.

- حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الأول والدرجة الكلية للبعد:

جدول (٧)

معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الأول والدرجة الكلية للبعد

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	مستوى الدلالة
١	.547**	٠,٠١
٢	.610**	٠,٠١
٣	.574**	٠,٠١
٤	.632**	٠,٠١
٥	.429**	٠,٠١
٦	.551**	٠,٠١

- حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الثاني والدرجة الكلية للبعد.

جدول (٨)

معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الثاني والدرجة الكلية للبعد

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	مستوى الدلالة
٧	.645**	٠,٠١
٨	.482**	٠,٠١
٩	.578**	٠,٠١
١٠	.494**	٠,٠١
١١	.517**	٠,٠١
١٢	.475**	٠,٠١

- حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الثالث والدرجة الكلية للبعد.

جدول (٩)

معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الثالث والدرجة الكلية للبعد

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	مستوى الدلالة
١٣	.538**	٠,٠١
١٤	.427**	٠,٠١
١٥	.572**	٠,٠١
١٦	.435**	٠,٠١
١٧	.616**	٠,٠١
١٨	.396**	٠,٠١

- حســـاب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الرابع والدرجة الكلية للبعد.

جدول (١٠)

معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الرابع والدرجة الكلية للبعد

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	مستوى الدلالة
١٩	.476**	٠,٠١
٢٠	.529**	٠,٠١
٢١	.415**	٠,٠١
٢٢	.648**	٠,٠١
٢٣	.577**	٠,٠١
٢٤	.397**	٠,٠١

-حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الخامس والدرجة الكلية للبعد.

جدول (١١)

معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الخامس والدرجة الكلية للبعد

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	مستوى الدلالة
٢٥	.712**	٠,٠١
٢٦	.590**	٠,٠١
٢٧	.473**	٠,٠١
٢٨	.502**	٠,٠١

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	مستوى الدلالة
٢٩	.493**	٠,٠١
٣٠	.461**	٠,٠١

يتضح من الجداول السابقة أن معاملات الارتباطات دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على ترابط وتماسك المفردات والأبعاد والدرجة الكلية، مما يدل على أن المقياس يتمتع باتساق داخلي.

- حساب ثبات مقياس مهارات إدارة الأزمات:

يقصد بثبات المقياس وفقاً لجيلفورد النسبة بين التباين الحقيقي إلى التباين المشاهد (الكلي) لدرجات المقياس، وهو من أهم الشروط السيكومترية للمقياس بعد الصدق؛ لأنه يتعلق بمدى دقة المقياس في قياس ما يدعى قياسه .

واستخدمت الباحثة الطرق التالية لحساب ثبات المقياس:

١- طريقة ألفا كرونباخ.

٢-طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلتي سبيرمان براون، وجوتمان.

وفيما يلي توضيح لكل هذه الطرق:

١- طريقة ألفا كرونباخ:

قامت الباحثة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات المقياس؛ وذلك من خلال التطبيق الذي تم للمقياس على العينة الاستطلاعية التي قوامها (٤٤) طفلاً وطفلةً من رياض الأطفال، وتوضح الباحثة معاملات الثبات للأبعاد الخمسة وللمقياس ككل من خلال جدول (١٢) التالي:

جدول (١٢)
معاملات ثبات أبعاد مقياس مهارات إدارة الأزمات والمقياس ككل بطريقة ألفا كرونباخ.

أبعاد المقياس	عدد المفردات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
البعد الأول (اتخاذ القرار)	٦	.816
البعد الثاني (العمل في فريق)	٦	.921
البعد الثالث (الاتصال)	٦	.784
البعد الرابع (حل المشكلات)	٦	.910
البعد الخامس (إدارة الوقت)	٦	.792
المقياس ككل	٣٠	.897

معامل ثبات المقياس ككل (٠,٨٩) مما يؤكد ثبات المقياس.

٢- طريقة التجزئة النصفية:

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية التي قوامها (٤٤) طفلاً وطفلةً من رياض الأطفال، وحساب معامل الارتباط بين نصفي المقياس (الزوجي والفردي) (للمقياس ككل)، وكذلك لكل بُعد من الأبعاد، باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS حيث تم حساب معامل الارتباط (معامل ثبات التجزئة النصفية) باستخدام معادلة جوتمان، وكذلك باستخدام معادلة تصحيح الطول لسبيرمان براون، وفيما يلي توضيح من خلال جدول (١٣) التالي:

جدول (١٣)
معامل ثبات التجزئة النصفية لمقياس مهارات إدارة الأزمات ككل ولكل بعد من الأبعاد باستخدم معادلة جوتمان وسبيرمان براون.

أبعاد المقياس	باستخدام معادلة جوتمان	باستخدام معادلة سبيرمان براون
البعد الأول (اتخاذ القرار)	.817	.818
البعد الثاني (العمل في فريق)	.924	.924
البعد الثالث (الاتصال)	.785	.786
البعد الرابع (حل المشكلات)	.913	.913
البعد الخامس (إدارة الوقت)	.794	.795
المقياس ككل	.902	.902

معامل ثبات المقياس ككل (٠,٩٠)، مما يؤكد ثبات المقياس.
يتضح من الجداول السابقة أن المقياس يستند على معامل ثبات مرتفع مما يطمئن لاستخدامه.

ثانياً : مقياس تقدير الغضب لدى طفل الروضة :

هدف البحث الحالي إلى خفض الغضب وتنمية مهارات إدارة الأزمات لدى أطفال الروضة ممن تتراوح أعمارهم (٥-٦ سنوات)، لذا يتطلب البحث إعداد مقياس تقدير لقياس فعالية البرنامج الإرشادي المقترح في خفض الغضب.

خطوات بناء مقياس مهارات تقدير الغضب لدى طفل الروضة :

أولاً : تحديد الهدف من المقياس: وهدف المقياس إلى التعرف على مستوى الغضب لدى طفل الروضة .

ثانياً : الاطلاع على العديد من الكتب والمراجع العربية والأجنبية، وأيضاً الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية والتي تعرضت للغضب وإدراته .

ثالثاً: تحديد أبعاد المقياس: في ضوء الإطار النظري للبحث والإطلاع على بعض المقاييس المعدة في هذا المجال، كالمقياس المصور لمهارة ضبط انفعال الغضب بدراسة (التلاوي وآخرون ، ٢٠٢٣)، ومقياس الغضب لدى طفل الروضة بدراسة (محمود، وآخرون، ٢٠٢١)، وقائمة تقدير الغضب للأطفال بدراسة (الدويني، ٢٠٢٢)، وتم تحديد (٤) أبعاد للمقياس وهي مثيرات الغضب، والغضب الذاتي، والغضب الخارجي، وحدة الغضب، وتم تعريفهم إجرائياً كالتالي:
مثيرات الغضب هي العوامل التي تسبب غضب طفل الروضة مثل فقدانه أحد أدواته أو عند تغيب معلمته المفضلة، أما الغضب الذاتي هو انسحاب

طفل الروضة على ذاته أثناء الغضب مثل شد شعره أو قضم أظافره بأسنانه، بينما الغضب الخارجي هو السلوك الظاهر الملاحظ على طفل الروضة أثناء غضبه كأن يرمي الأشياء على الأرض وأن يتفوه بكلمات بذيئة، أما حدة الغضب هي مستوى شدة الغضب لدى طفل الروضة.

رابعاً : صياغة مفردات المقياس: روعي عند بناء مقياس تقدير الغضب ما يلي:

- أن يرفق بالمقياس الهدف منه وتعليمات تفيد القائم بتطبيق المقياس .
- أن تكون المفردات واضحة ليسهل على القائم بتطبيق المقياس فهمها .
- أن تناسب العبارات ما يسلكه الطفل في هذه المرحلة العمرية .
- أن يكون عدد العبارات مناسب حتى نتجنب تشتت أو ملل القائم بتطبيق المقياس .
- أن تشمل المفردات الأبعاد المراد قياسها وهي مثيرات الغضب، والغضب الذاتي، والغضب الخارجي، وحدة الغضب.

خامساً: عرض الصورة الأولية لمقياس تقدير الغضب على المحكمين:

وتم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين في مجال البحث، وقد أسفرت آراء السادة المحكمين عما يلي :

- إعادة صياغة بعض المفردات كي تتضح الفكرة، ومنها على سبيل المثال:

المفردة قبل التعديل	المفردة بعد التعديل
يشتم الآخرين أثناء غضبه	يتفوه بكلمات بذيئة عندما يغضب

- تم الاتفاق بين المحكمين على ان المفردات تقيس الغضب .
- تم الاتفاق بين المحكمين على أن عدد المفردات مناسبة لأطفال الروضة ومناسبة لقياس الغضب.

وفي ضـــوء ما ســـبق تم إجراء التعديلات المطلوبة على المقياس طبقاً لتعديلات السادة المحكمين كما في ملحق (٦).

ســادســاً: مفتاح التصــحيح: تتم الاســتجابة وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثي (دائماً –أحياناً– – أبداً) بحيث تأخذ الإجابة دائما (٣) درجة، وأبداً تأخذ (١) درجة، وتعتبر الدرجة الكلية للمقياس هي مجموع الأوزان التقديرية التي حصـــل عليها في جميع عبارات المقياس وهي (٦٩ درجة) كما في ملحق (٧).

سابعاً : التجريب الاستطلاعي لمقياس تقدير الغضب لطفل الروضة :

- تم عمل ندوة عن الغضب مع معلمات الروضة في مدرسة الشهيد محمد فريد سرحان حيث العينة الاستطلاعية؛ وذلك بهدف توضيح معنى الغضب وشرح كيفية تطبيق المقياس .
- تم إجراء التجربة الإســـتطلاعية للمقياس على مجموعة من غير العينة الأصلية من أطفال المستوى الثاني KG2 ، بلغ عدهم (٤٤) طفلاً وطفلةً، وكان الهدف من هذه التجربة حســـاب صـــدق المقياس، وحســـاب ثبات المقياس، والتعرف على مدى قدرة معلمة الروضـــة على تحليل المواقف السلوكية خلال اليوم الدراسي بما يسهل عليها تطبيقه .
- وقد أسـفرت التجربة الإسـتطلاعية عن ظهور سـلوكيات الغضـب، وقيام معلمات الروضـــة بتطبيق مقياس تقدير الغضـــب بســـهولة، وهذا يؤكد أن العبارات مناسبة لأطفال ومناسبة لتطبيق معلمات الروضة لها، وبالتالي فلا حاجة لأي تعديل أو حذف أو إضافة للمقياس.

ثامناً : الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير الغضب لطفل الروضة :

- حساب الاتساق الداخلي لمقياس تقدير الغضب:

تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس تقدير الغضب وذلك من خلال التطبيق الذي تم للمقياس على العينة الاستطلاعية التي قوامها (٤٤) طفلاً وطفلةً من رياض الأطفال كما يلي:

أ) حساب معاملات الارتباط بين مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (١٤)

معاملات الارتباط بين مفردات مقياس تقدير الغضب والدرجة الكلية للمقياس

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة
١	.512**	٠,٠١	١٧	.669**	٠,٠١
٢	.460**	٠,٠١	١٨	.525**	٠,٠١
٣	.743**	٠,٠١	١٩	.683**	٠,٠١
٤	.619**	٠,٠١	٢٠	.520**	٠,٠١
٥	.501**	٠,٠١	٢١	.486**	٠,٠١
٦	.398**	٠,٠١	٢٢	.476**	٠,٠١
٧	.750**	٠,٠١	٢٣	.593**	٠,٠١
٨	.472**	٠,٠١	٢٤	.671**	٠,٠١
٩	.633**	٠,٠١	٢٥	.399**	٠,٠١
١٠	.549**	٠,٠١	٢٦	.474**	٠,٠١
١١	.557**	٠,٠١	٢٧	.528**	٠,٠١
١٢	.648**	٠,٠١	٢٨	.635**	٠,٠١
١٣	.713**	٠,٠١	٢٩	.440**	٠,٠١
١٤	.495**	٠,٠١	٣٠	.605**	٠,٠١
١٥	.637**	٠,٠١	٣١	.729**	٠,٠١
١٦	.531**	٠,٠١	٣٢	.614**	٠,٠١

ب) حســـاب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (١٥)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس تقدير الغضب والدرجة الكلية للمقياس.

أبعاد المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البعد الأول (مثيرات الغضب)	.658**	٠,٠١
البعد الثاني (الغضب الذاتي)	.812**	٠,٠١
البعد الثالث (الغضب الخارجي)	.570**	٠,٠١
البعد الرابع (حدة الغضب)	.642**	٠,٠١

ج) حســـاب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد والدرجة الكلية للبعد.

- حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الأول والدرجة الكلية للبعد.

جدول (١٦)

معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الأول والدرجة الكلية للبعد

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	مستوى الدلالة
١	.690**	٠,٠١
٢	.723**	٠,٠١
٣	.641**	٠,٠١
٤	.728**	٠,٠١
٥	.506**	٠,٠١
٦	.617**	٠,٠١
٧	.527**	٠,٠١
٨	.492**	٠,٠١

- حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الثاني والدرجة الكلية للبعد.

جدول (١٧)
معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الثاني والدرجة الكلية للبعد

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	مستوى الدلالة
٩	.576**	٠,٠١
١٠	.653**	٠,٠١
١١	.489**	٠,٠١
١٢	.603**	٠,٠١
١٣	.710**	٠,٠١
١٤	.625**	٠,٠١
١٥	.577**	٠,٠١
١٦	.519**	٠,٠١

- حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الثالث والدرجة الكلية للبعد.

جدول (١٨)
معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الثالث والدرجة الكلية للبعد

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	مستوى الدلالة
١٧	.669**	٠,٠١
١٨	.729**	٠,٠١
١٩	.515**	٠,٠١
٢٠	.630**	٠,٠١
٢١	.592**	٠,٠١
٢٢	.450**	٠,٠١
٢٣	.497**	٠,٠١
٢٤	.623**	٠,٠١

-حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الرابع والدرجة الكلية للبعد.

جدول (١٩)

معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الرابع والدرجة الكلية للبعد

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	مستوى الدلالة
٢٥	.545**	٠,٠١
٢٦	.679**	٠,٠١
٢٧	.456**	٠,٠١
٢٨	.578**	٠,٠١
٢٩	.626**	٠,٠١
٣٠	.570**	٠,٠١
٣١	.684**	٠,٠١
٣٢	.539**	٠,٠١

يتضح من الجداول السابقة أن معاملات الارتباطات دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على ترابط وتماسك المفردات والأبعاد والدرجة الكلية مما يدل على أن المقياس يتمتع باتساق داخلي.

- حساب ثبات مقياس تقدير الغضب:

يقصد بثبات المقياس وفقاً لجيلفورد النسبة بين التباين الحقيقي إلى التباين المشاهد (الكلي) لدرجات المقياس، وهو من أهم الشروط السيكومترية للمقياس بعد الصدق؛ لأنه يتعلق بمدى دقة المقياس في قياس ما يدعى قياسه.

واستخدمت الباحثة الطرق التالية لحساب ثبات المقياس:

١. طريقة ألفا كرونباخ .
٢. طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلتي سبيرمان براون، وجوتمان.

وفيما يلي توضيح لكل هذه الطرق:

١- طريقة ألفا كرونباخ:

قامت الباحثة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات المقياس، وذلك من خلال التطبيق الذي تم للمقياس على العينة الاستطلاعية التي قوامها (٤٤) طفلاً وطفلةً من رياض الأطفال، وتوضح الباحثة معاملات الثبات للأبعاد الأربعة وللمقياس ككل من خلال جدول (٢٠) التالي:

جدول (٢٠)

معاملات ثبات أبعاد مقياس تقدير الغضب والمقياس ككل بطريقة ألفا كرونباخ.

أبعاد المقياس	عدد المفردات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
البعد الأول (مثيرات الغضب)	٨	.792
البعد الثاني (الغضب الذاتي)	٨	.870
البعد الثالث (الغضب الخارجي)	٨	.905
البعد الرابع (حدة الغضب)	٨	.894
المقياس ككل	٣٢	.901

معامل ثبات المقياس ككل (٠,٩٠) مما يؤكد ثبات المقياس.

٢- طريقة التجزئة النصفية:

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية التي قوامها (٤٤) طفلاً وطفلةً من رياض الأطفال، وحساب معامل الارتباط بين نصفي المقياس (الزوجي والفردي) (للمقياس ككل)، وكذلك لكل بُعد من الأبعاد، باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS حيث تم حساب معامل الارتباط (معامل ثبات التجزئة النصفية) باستخدام معادلة جوتمان، وكذلك باستخدام معادلة تصحيح الطول لسبيرمان براون وفيما يلي توضيح من خلال جدول (٢١) التالي:

جدول (٢١)
معامل ثبات التجزئة النصفية لمقياس تقدير الغضب ككل ولكل بعد من الأبعاد باستخدم معادلة جوتمان وسبيرمان براون.

أبعاد المقياس	باستخدام معادلة جوتمان	باستخدام معادلة سبيرمان براون
البعد الأول (مثيرات الغضب)	.796	.796
البعد الثاني (الغضب الذاتي)	.873	.875
البعد الثالث (الغضب الخارجي)	.906	.906
البعد الرابع (حدة الغضب)	.897	.899
المقياس ككل	.914	.914

معامل ثبات المقياس ككل (٠,٩١) مما يؤكد ثبات المقياس.

يتضح من الجداول السابقة أن المقياس يستند على معامل ثبات مرتفع مما يطمئن لاستخدامه.

ثالثاً: إعداد البرنامج الإرشادي:

تعريف البرنامج :

وتعرفه الباحثة البرنامج إجرائياً بأنه مجموعة من الأنشطة التي تسهم في خفض الغضب وتنمية بعض مهارات إدارة الأزمات في ضوء التغير المناخي لدى أطفال الروضة ممن تتراوح اعمارهم من(٥-٦) سنوات.

أهمية البرنامج :

- تكمن أهمية البرنامج الحالي في المرحلة العمرية التي يستهدفها وهي مرحلة الروضة .
- من خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة تبين ضرورة أهمية تنمية مهارات إدارة الأزمات لدى طفل الروضة
- يسهم البرنامج في خفض الغضب .
- ترجع أهمية البرنامج إلى حاجة البحوث العلمية إلى مثل هذه البرامج التي تستند إلى التحديات التي يواجهها العالم كالتغير المناخي.

مصادر بناء البرنامج :

اعتمدت الباحثة على مصادر خاصة بطفل الروضة حيث تم الاطلاع على بعض الكتب والمراجع السابقة؛ للتعرف على أهم خصائص واحتياجات طفل الروضة؛ وذلك لوضع محتوى يناسب خصائصهم واحتياجاتهم، كما اعتمدت الباحثة أيضاً على مصادر خاصة بسلوك الغضب وكيفية خفضه وادارته، وتم الاطلاع للتعرف على مهارات إدارة الأزمات لدى طفل الروضة، وأيضاً التغير المناخي .

أسس بناء البرنامج :

وهي كافة العوامل والمؤثرات التي تتأثر بها عمليات بناء برامج التربية في رياض الأطفال وتوصلت الباحثة للأسس التالية:

-**الأسس التربوية :** راعت الباحثة التنوع في محتوى البرنامج لتجنب الملل لدى الأطفال، والتنوع في الوسائل التعليمية المقدمة أيضاً، وعدم الانتقال من مهارةٍ لأخرى حتى يتم التأكد من استيعاب الطفل للمهارة، كما روعي الجاذبية والإثارة والتشويق في أساليب العرض حتى تتناسب مع طبيعة مرحلة رياض الأطفال .

-**الأسس النفسية :** راعت الباحثة في البرنامج خصائص نمو طفل الروضة وحاجاته واستعدادته وميوله وقدراته، أيضاً روعي الفروق الفردية عند بناء البرنامج .

-**الأسس الاجتماعية :** اعتمد البرنامج على تهيئة المناخ المناسب لتنمية قدرة الأطفال على التفاعل الاجتماعي بينهم، كما احتوت الأنشطة على مواقف مستوحاة من البيئة في ضوء التغير المناخي وملائمة لثقافة المجتمع ومعاييره وقيمه وعاداته التي يحيا فيها الطفل .

الأسس الفلسفية : تستمد الباحثة أصول البرنامج الفلسفية من نظرية التعلم الاجتماعي، ونظرية الاشتراط الإجرائي والنظرية المعرفية السلوكية .

فلسفة البرنامج :

تنبثق فلسفة البرنامج الحالي من الأهمية القصوى لمرحلة رياض الأطفال حيث تعتبر من أهم المراحل العمرية التي يمر بها الفرد في حياته وفي تشكيل شخصيته، فإذا ساعدنا الطفل على خفض الغضب وتنمية مهارات إدارة الأزمات أصبح قارداً على مواجهة التحديات وحل المشكلات واتخاذ القرار السليم ، والاتصال الفعال بالآخرين، لذا فقد تم إعداد هذا البرنامج الإرشادي المقترح لخفض الغضب وتنمية مهارات إدارة الأزمات.

الفنيات المستخدمة في البرنامج :

يستند البرنامج الحالي إلى مباديء وفنيات تشتمل على أساليب معرفية كالمناقشة والعصف الذهني والشرح والتفسير، وأساليب انفعالية كالتدريب على الاسترخاء والتدريب على التعبير عما بداخلهم ، وضبط الذات ، وأساليب سلوكية كلعب الدور والتدعيم الإيجابي والنمذجة، وتم استخدام أسلوب الإرشاد الجمعي لأن المشكلة واحدة لدى الأطفال، كما أن هناك تكافؤ بين الأطفال في العمر والمستوى العقلي .

تخطيط البرنامج :

يتوقف نجاح البرنامج على تحقيق أهدافه ودقة التخطيط لهذا البرنامج ، ويرتكز تخطيط البرنامج على وضع الأهداف ثم تحديد محتوى البرنامج يليه تنظيم البرنامج وتقويمه .

أولاً : أهداف البرنامج :

الهدف العام من البرنامج :

خفض الغضب وتنمية بعض مهارات إدارة الأزمات في ضوء التغير المناخي لدى طفل الروضة .

الأهداف الرئيسية :

أ – أهداف إنمائية : يهدف البرنامج إلى خفض الغضب وتنمية بعض مهارات إدارة الأزمات في ضوء التغير المناخي؛ بهدف العمل على بناء شخصية سوية قادرة على مواجهة التحديات المعاصرة .

ب – أهداف وقائية : وذلك من خلال خفض الغضب الذي يسهم في وقايته من التعرض للتهديد والإحباط، وإكسابه مهارات كاتخاذ القرار وحل المشكلات وإدارة الوقت والاتصال والعمل في فريق ، والتي تسهم في وقايته من الوقوع في العديد من المشكلات والأزمات ومواجهتها بفعالية.

الأهداف الاجرائية السلوكية :

وتم صياغتها موزعة على أنشطة البرنامج لتحقيق الأهداف الرئيسية، كما موضح في قائمة الأهداف الإجرائية السلوكية في ملحق (٨).

تحديد محتوى البرنامج :

- تم الاقتصار على سلوك الغضب لأهمية خفض هذا السلوك لدى الأطفال في المراحل المبكرة .
- تم الاقتصار على مهارات إدارة الأزمات التالية (مهارة اتخاذ القرار – مهارة العمل في فريق – مهارة الاتصال – مهارة إدارة الوقت – مهارة حل المشكلات) .
- تم تحديد بعض الأزمات التي قد يمر بها الطفل في ضوء تغير المناخ ، وتم تقسيمها إلى أزمات مرتبطة بمسببات تغير المناخ كهدر الماء وهدر الكهرباء وتلوث الماء وتلوث الهواء وعدم استغلال النفايات ، وقطع الأشجار، وأزمات أخرى مرتبطة بالآثار الناتجة عن تغير المناخ كتغير منسوب الأمطار والاحتباس الحراري والعواصف الترابية، وانتشار الأمراض.

- تم تخطيط البرنامج بحيث يشمل كل موضوع من موضوعات الأزمات على (٣) جلسات، وتهدف كل جلسات البرنامج إلى خفض الغضب وتنمية بعض مهارات إدارة الأزمات .

الخطة الزمنية للبرنامج : تم تطبيق البرنامج لمدة ثلاثة أشهر خلال الفصل الدراسي الثاني عام ٢٠٢٢-٢٠٢٣ واشتمل البرنامج على (٣٧) جلسة ، وتم التطبيق بواقع (٣) جلسات أسبوعياً ، وفيما يلي شكل تخطيطي رقم (١) يوضح الأنشطة التي طبقت في البرنامج الحالي.

شكل تخطيطي(١)

محتوى البرنامج الإرشادي

الموضوعات		م	عنوان الجلسات	الهدف من الجلسات	
تمهيد البرنامج		١	مرحباً	التعارف والتأكيد على هدف البرنامج الرئيسى	
مسببات تعير المناخ	**هدر الماء**	٢	ليلي وقطرة الماء	خفض الغضب	تنمية مهارة اتخاذ القرار
		٣	صندوق السلوكيات		
		٤	ماذا تفعل لو كنت مكاني ؟		
	هدر الكهرباء	٥	نور		
		٦	خيال الظل على الحائط		
		٧	ماذا تفعل لو كنت مكاني ؟		
	الغضب	٨	لا تغضب	خفض الغضب	
	تلوث الماء	٩	سر اختفاء الأسماك	خفض الغضب	تنمية مهارة إدارة الوقت
		١٠	شد الحبل		
		١١	ماذا تفعل لو كنت مكاني ؟		
	تلوث الهواء	١٢	الفراشة سكر		
		١٣	رسوم وفنون		

الموضوعات		م	عنوان الجلسات	الهدف من الجلسات	
		١٤	ماذا تفعل لو كنت مكاني ؟		
	الغضب	١٥	ارسم وعبر عن غضبك	خفض الغضب	
	عدم استغلال النفايات	١٦	سمير وإعادة التدوير	خفض الغضب	تنمية مهارة العمل في فريق
		١٧	فنون بالزجاجات الفارغة		
		١٨	ماذا تفعل لو كنت مكاني ؟		
	قطع الأشجار	١٩	الفلاح وشجرة التفاح		
		٢٠	مين فينا صح		
		٢١	ماذا تفعل لو كنت مكاني ؟		
	الغضب	٢٢	البحث عن الكنز	خفض الغضب	
اثار التغير المناخي	**تغير منسوب الامطار**	٢٣	لوزة والمطر	خفض الغضب	تنمية مهارة حل المشكلات
		٢٤	تش تش تش		
		٢٥	ماذا تفعل لو كنت مكاني ؟		
	الاحتباس الحراري	٢٦	الدب والجليد		
		٢٧	أزمة الاحتباس الحراري		
		٢٨	ماذا تفعل لو كنت مكاني ؟		
	الغضب	٢٩	مسابقة حركية	خفض الغضب	
	انتشار الامراض	٣٠	حكاية فيروس	خفض الغضب	تنمية مهارة الاتصال
		٣١	فك وتركيب		
		٣٢	ماذا تفعل لو كنت مكاني ؟		
	العواصف الترابية	٣٣	الصياد والعاصفة		
		٣٤	العاصفة وتغير المناخ		
		٣٥	ماذا تفعل لو كنت مكاني؟		

الموضوعات	م	عنوان الجلسات	الهدف من الجلسات
الغضب	٣٦	المتاهة	خفض الغضب
انهاء البرنامج	٣٧	ختام وسلام	تلخيص لما تم في البرنامج والتأكيد على أهدافه

تقويم البرنامج :

تقوم الباحثة بالتقويم على ثلاث مراحل :

التقويم المبدئي : حيث تم تطبيق مقياس تقدير الغضب لطفل الروضة ومقياس مهارات إدارة الأزمات المصور لطفل الروضة قبل تطبيق البرنامج؛ للوقوف على السلوك التمهيدى لأطفال الروضة فيما يتعلق بسلوك الغضب، ومهارات إدارة الأزمات.

التقويم المرحلي : ويتم استخدام هذا التقويم أثناء كل نشاط؛ لمعرفة نواحي القصور والعمل على تلافيها، بالإضافة للتقويم في نهاية كل نشاط مثل المناقشة والتمثيل والموسيقى والفنون .

التقويم النهائي : تم تطبيق مقياس تقدير الغضب لطفل الروضة ومقياس مهارات إدارة الأزمات المصور بعد تطبيق البرنامج؛ للحكم على مدى نجاح البرنامج .

ومرورا بالخطوات السابقة أصبح البرنامج في صورته النهائية كما هو موضح في ملحق (٩) .

➢ نتائج البحث :

تتناول الباحثة فيما يلي عرضاً للنتائج التي أسفرت عنها تجربة البحث ، وذلك من خلال اختبار صحة كل فرض من فروض البحث ، ثم تفسير ومناقشة هذه النتائج في ضوء الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة ، وذلك بهدف التعرف على فاعلية برنامج إرشادي في خفض سلوك الغضب وتنمية مهارات إدارة الأزمات لدى طفل الروضة في ضوء التغيرات المناخية.

- التحقق من صحة الفرض الأول من فروض البحث:

والذي ينص على أنه " **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠١) بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس تقدير الغضب لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية** ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم (ت) ومدى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس تقدير الغضب. وجدول (٢٢) التالي يوضح ذلك:

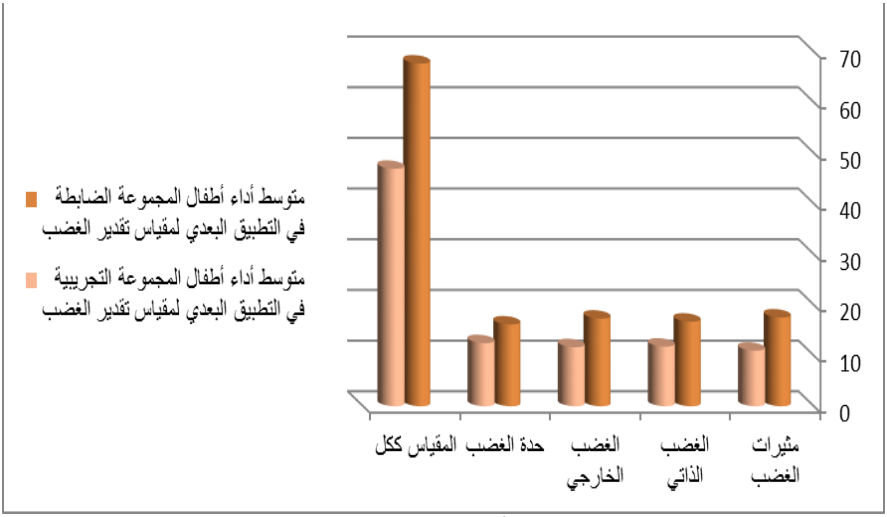
جدول (٢٢)

قيم "ت" ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس تقدير الغضب.

مهارات المقياس	المجموعة	عدد الأطفال (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية	قيمة (ت)		مستوى الدلالة	قيمة η2	حجم التأثير
						المحسوبة	الجدولية			
مثيرات الغضب	الضابطة	35	17.51	3.033	68	10.527	2.39	دالة عند مستوى٠,٠١	٠,٦١٩	كبير
	التجريبية	35	10.97	2.079						
الغضب الذاتي	الضابطة	35	16.69	2.494		8.544		دالة عند مستوى٠,٠١	٠,٥١٨	كبير
	التجريبية	35	11.77	2.315						
الغضب الخارجي	الضابطة	35	17.29	2.750		10.453		دالة عند مستوى٠,٠١	٠,٦١٦	كبير
	التجريبية	35	11.66	1.608						
حدة الغضب	الضابطة	35	16.14	2.144		7.612		دالة عند مستوى٠,٠١	٠,٤٦٠	كبير
	التجريبية	35	12.46	1.900						
المقياس ككل	الضابطة	35	67.63	7.203		15.359		دالة عند مستوى٠,٠١	٠,٧٧٦	كبير
	التجريبية	35	46.86	3.482						

يتضح من جدول (٢٢) السابق ما يلي:

ارتفاع متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة عن متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي **لمقياس تقدير الغضب ككل،** فقد حصلت المجموعة الضابطة على متوسط (67.63) بانحراف معياري قدره (7.203) بينما حصلت المجموعة التجريبية على متوسط (46.86) بانحراف معياري قدره (3.482) ، وذلك كما يتضح أيضاً في شكل (٢) التالي :



شكل (٢) متوسط درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس تقدير الغضب

– قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي **لمقياس تقدير الغضب ككل** ، والتي بلغت (15.359) أكبر من قيمة (ت) الجدولية ، والتي بلغت (٢,٣٩) عند مستوى دلالة (٠,٠١) بدرجة حرية (٦٨) .

وهذا يدل على أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس تقدير الغضب لصالح المجموعة التجريبية. **ويعني هذا قبول الفرض الأول من فروض البحث ، كما أنه يجيب عن السؤال الأول الذي ورد في مشكلة البحث وهو : "ما فاعلية برنامج إرشادي في خفض سلوك الغضب لدى طفل الروضة؟"** .

– ويشير هذا إلى أنه حدث نموًا واضحًا ودالاً في خفض مستوى الغضب لدى أطفال المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج عن أطفال المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج.

– قيمة مربع إيتا (η^2) " **لمقياس تقدير الغضب ككل** " هو (٠,٧٧٦) وهذا يعني أن نسبة (٧٧,٦%) من التباين الحادث في **مستوى الغضب ككل** (المتغير التابع) يرجع إلى استخدام البرنامج (المتغير المستقل) وهي تعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المستقل .

وتفسر الباحثة نتيجة ذلك الفرض في ضوء خصائص مرحلة الروضة فهي مرحلة من أهم وأخطر مراحل الحياة الإنسانية، فيها يكون الطفل أكثر تأثراً على المستوى العاطفي والمعرفي ويكتسب خلال هذه المرحلة عاداته وسلوكه الاجتماعي وقيمه واتجاهاته، وفيها يكون الطفل أكثر استجابة للبرامج الإرشادية والتنموية والوقائية والتي تسهم في تعديل السلوك (الختاتنة، ٢٠١٣، ١١).

ويمكن تفسير ذلك وفقًا لما توصلت إليه الدراسات التي أكدت على اهمية البرامج الارشادية في تعديل بعض السلوكيات السلبية لدى الأطفال كالعدوان والقلق والعناد والانسحاب والسلوك المشكل والغضب كدراسة (القطان وآخرون ،٢٠٢٠) ، ودراسة (هبد ،٢٠١٦) ، ودراسة (El Saied , et al.,2019)، (Sukhodolsky, et al.,2016)، (Wright.,2022)، (Saliha, et al.,2021) .

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض أيضاً وفقاً لما تبنته الباحثة من طرق وأساليب ملائمة لخفض الغضب ، فاستخدمت الباحثة استراتيجيات سهلة في تطبيقها ومناسبة للطفل في هذه المرحلة مثل الاسترخاء العضلي وممارسة النفس العميق، والذي ساعد الأطفال في إدراكهم أن مواقف الغضب والإحباط تسبب تغيرات فسيولوجية ونفسية واجتماعية وجسدية ، أيضًا تجعيد بعض الأوراق والعد من ١ لـ ١٠ ساهم في فهم ذاته وفهمه للآخرين، وبالتالي كان التدريب على هذه التقنيات يسهم في استخدام الأطفال لها أوتوماتيكياً في أي وقت .

ومن التضمينات الإرشادية أنه تم تدريب الأطفال على هذه التقنيات بشكلٍ منظمٍ وعمليٍ، مما ساهم في زيادة كفاءتهم وقدرتهم على مواجهة مواقف الغضب حيث خصصت الباحثة (٥) جلسات هدفها خفض الغضب، وأيضاً يتم عرضها بشكلٍ منطقيٍ في باقي الأنشطة، بالإضافة إلى تضمينها بباقي الأنشطة في البرنامج .

وقد عملت الباحثة على تحقيق هدف البحث بعد تحديده وهو خفض الغضب من خلال زيادة فهم الطفل لمشاعره الغاضبة وما يسببها ، وتبديل الأفكار التي تحفز الغضب، والتعبير عنها بشكل مناسب عند حدوثها ، والتدريب على السيطرة على السلوك وتقليل مشاعر الغضب، وتحديد الاستجابات الغاضبة للمواقف مثل القذف والضرب.

أيضاً استند البرنامج الحالي إلى مباديء وفنيات تشتمل على أساليب معرفية كالمناقشة والعصف الذهني والشرح والتفسير، وأساليب انفعالية كالتدريب على الاسترخاء والتدريب على التعبير عما بداخلهم، وضبط الذات، وسلوكية كلعب الدور والنمذجة والتعزيز.

ويمكن تفسير صحة هذا الفرض وفقاً للنظريات التي تبنتها الباحثة في البرنامج حيث أتاح البرنامج للأطفال فرص الممارسة المتكررة في مواقف

مختلفة أثناء الأنشـطة في البرنامج، مما سـاهم في منح الأطفال مجموعة متنوعة لممارسة الطرق للتعبير عن الغضب بصورة سليمة، وهذا يتفق مع نظريات التعلم وشـروطه فالنظرية السـلوكية تؤكد على أن أي سـلوك يتم تعلمه بالممارسة والتكرار (Lochmanm&Larson,2010,6) .

وأتاح البرنامج أيضـاً فرصًـا للعب الدور والنمذجة من خلال العديد من الأنشـطة ومن خلال التدريب على خفض الغضـب، وهذا يتفق مع نظرية التعلم الاجتماعي والتي تؤكد أن خفض السـلوكيات السـلبية يتم تعلمه بالمحاكاة والتقليد، وبالتالي من الممكن خفض الغضـب أيضًـا بالنمذجة والمحاكاة والتقليد، فالملاحظة والتقليد من أهم الفنيات التي تسـهم في تعديل السـلوك وخفض ومحو السـلوكيات السـلوكيات السـلبية (Miller &Dollard, 2013,52)، وكان للمناقشـة والحوار والشـرح والتفسـير والعصـف الذهني كبير الأثر في فهم الأطفال عن سـبب الغضـب وآثاره وكيفيه التعبير عنه، وذلك يتفق مع النظرية المعرفية السلوكية.

ويمكن تفسير تلك النتيجة أيضًـا من خلال عرض الباحثة لأنشـطة ماذا تفعل لو كنت مكاني؟، والتي تسـهم في تعرفه على بعض المشـكلات والأزمات التي قد تواجهه والتي قد تسـبب الغضـب لديه، ومعرفة أسـاليب خفض الغضب أثناء مواجهة الأزمات، كما أن رؤية الأطفال بعضهم لبعض عندما يطرحون مشـاكل خلاف مماثلة مروا بها في حياتهم وكيف توصـلوا لحلها، ساهم ذلك في نمو مهاراتهم الاجتماعية وخفض الغضب لديهم .

واهتمت الباحثة بتوعية الوالدين بضـرورة البرنامج الذي سـيطبق على أطفالهم، وقد أجرت الباحثة عدة جلسـات لتبادل الخبرات والمناقشـة ، وتم تعريفهم بالبرنامج الإرشـادي، وتحديد خصـائص الأطفال واحتياجاتهم وأسـاليب التعامل الصـحيح في حالة غضـب أطفالهم، وهدفت الباحثة إلى تعريف الأسرة بالأسلوب المتبع لتعديل سلوك الغضب، وبالتالي اتباع نفس الأساليب والفنيات لتعميم اكتساب السلوك الجديد في المنزل.

وقد اعتمد البرنامج على الأنشطة واللعب والجانب الجسدي بما يتلائم مع خصائص طفل الروضة، واعتمد البحث على مزيج من أساليب التقييم ، فتم استخدام تقييم مرحلي بعد كل نشاط، وتقييم مبدئي ونهائي باستخدام مقياس تقدير الغضب، مما ساهم في التقييم الجيد للغضب وبيان تأثير البرنامج.

ولاحظت الباحثة انجذاب الأطفال إلى الوسائل التعليمية والأدوات المستخدمة في البرنامج بما يتناسب مع الأهداف الخاصة بكل نشاط، ومنها العرائس والقصص والبطاقات وألعاب والفيديوهات، مما جعل الأطفال يستقبلون المعلومة بشغف وحب ويشعرون بالمتعة والتجديد في ممارسة الأنشطة مما يؤدي لبيئة تعلم أكثر تحفيزاً .

فقد أبدى الأطفال سعادتهم بأنهم تعلموا أساليب تساعدهم في خفض الغضب، فلم تتعرض المجموعة الضابطة لأي نشاط من أنشطة البرنامج ولم يهيء لهم فرص التعرض لأساليب خفض الغضب ولم يقدم لهم التعزيز المناسب لما قد يظهروه من سلوكيات إيجابية، ولم يتاح لهم فرص المحاكاة والتقليد وأن يقوموا بأدوار وأن يقوموا بتدريبات وأن يستمعوا لقصص ممتعة .

ويمكن تفسير نتيجة ذلك الفرض من خلال تنظيم خطة البرنامج حيث راعت الباحثة ان يشمل كل موضوع من موضوعات الأزمات على (٣) جلسات، وتهدف كل جلسات البرنامج إلى خفض الغضب وتنمية بعض مهارات إدارة الأزمات، ذلك الى جانب تخصيص (٥) جلسات للتأكيد على أهمية خفض الغضب لدى الطفل، وكانت كالتالي (لا تغضب، وارسم وعبر عن غضبك، والبحث عن الكنز، مسابقة حركية)، وقد راعت الباحثة في الجلسات الخاصة بالتدريب على خفض الغضب أن تشتمل على الفنون والرسوم والحركة والألعاب، مما يجعل عملية اكساب المفهوم سهلاً وممتعًا لدى الطفل .

فتوزيع جلسات خفض الغضب في البرنامج كان لها كبير الأثر في تفوق المجموعة التجريبية، وقد راعت الباحثة أن تقدم الأنشطة في نطاق زمني تحتمله قدرة الطفل على التركيز (١٠-١٥) دقيقة، وراعت الباحثة أن تكون الأزمات المسببة للغضب معاصرة، وهي الأزمات الناتجة عن التغير المناخي .

أيضاً قامت الباحثة بعمل تهيئة للبرنامج من خلال جلسة "مرحبًا" ولقاء ختامى أيضًا في نهاية البرنامج قامت فيه الباحثة بتلخيص ما تم في البرنامج وتم التأكيد فيه على أهمية خفض الغضب .

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض وفقاً لاتفاق العديد من الدراسات على فعالية البرامج في خفض الغضب كننتيجة دراسة (العيثاوي ، ٢٠٠٦) (محمود وآخرون ، ٢٠٢١) ، (Ersan, 2020)، ودراسة (الدويني، ٢٠٢٢)، (التلاوي وآخرون ، ٢٠٢٣) ،(Nergüz ,2019).

- التحقق من صحة الفرض الثاني من فروض البحث:

والذي ينص على أنه " **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠١) بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات إدارة الأزمات المصور لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية** ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم (ت) ومدى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات إدارة الأزمات لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية ، وجدول (٢٣) التالي يوضح ذلك :

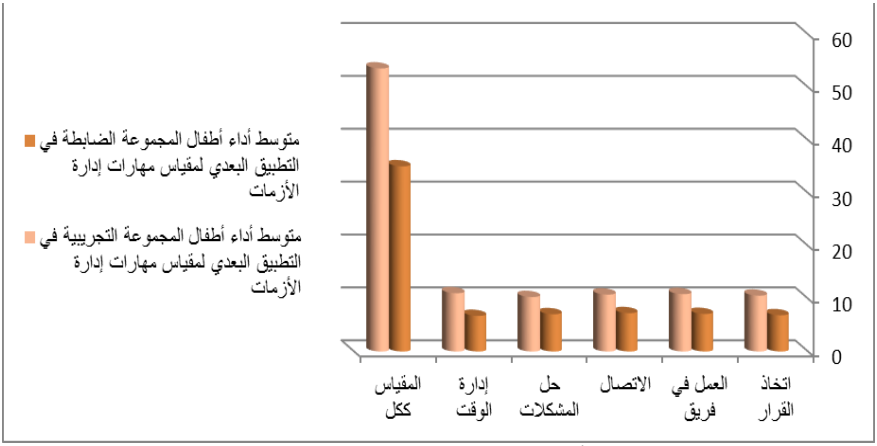
جدول (٢٣)

قيم "ت" ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات إدارة الأزمات.

مهارات المقياس	المجموعة	عدد الأطفال (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية	قيمة (ت)		مستوى الدلالة	قيمة η^2	حجم التأثير
						المحسوبة	الجدولية			
اتخاذ القرار	الضابطة	35	6.86	1.061	68	14.076	2.39	دالة عند مستوى٠,٠١	٠,٧٤٤	كبير
	التجريبية	35	10.57	1.145						
العمل في فريق	الضابطة	35	7.11	1.022		15.677		دالة عند مستوى٠,٠١	٠,٧٨٣	كبير
	التجريبية	35	10.86	.974						
الاتصال	الضابطة	35	7.26	1.120		13.828		دالة عند مستوى٠,٠١	٠,٧٣٨	كبير
	التجريبية	35	10.77	1.003						
حل لمشكلات	الضابطة	35	7.06	1.027		11.751		دالة عند مستوى٠,٠١	٠,٦٧٠	كبير
	التجريبية	35	10.31	1.278						
إدارة الوقت	الضابطة	35	6.74	.886		19.470		دالة عند مستوى٠,٠١	٠,٨٤٨	كبير
	التجريبية	35	11.03	.954						
المقياس ككل	الضابطة	35	35.03	2.629		20.969		دالة عند مستوى٠,٠١	٠,٨٦٦	كبير
	التجريبية	35	53.54	4.514						

يتضح من جدول (٢٣) السابق ما يلي:

– ارتفاع متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية عن متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي **لمقياس مهارات إدارة الأزمات ككل** ، فقد حصلت المجموعة التجريبية على متوسط (53.54) بانحراف معياري قدره (4.514) بينما حصلت المجموعة الضابطة على متوسط (35.03) بانحراف معياري قدره (2.629) ، وكذلك لجميع أبعاد المقياس وذلك كما يتضح أيضاً في شكل (٣) التالي:



شكل (٣) متوسط درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات إدارة الأزمات

– قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي **لمقياس مهارات إدارة الأزمات ككل** ، والتي بلغت (20.969) أكبر من قيمة (ت) الجدولية ، والتي بلغت (٢,٣٩) عند مستوى دلالة (٠,٠١) بدرجة حرية (٦٨) .

وهذا يدل على أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات إدارة الأزمات لصالح المجموعة التجريبية. **ويعني هذا قبول الفرض الثاني من فروض البحث، كما أنه يجيب عن السؤال الثاني الذي ورد في مشكلة البحث وهو : "ما فاعلية برنامج إرشادي في تنمية مهارات إدارة الأزمات لدى طفل الروضة؟"** .

– ويشير هذا إلى أنه حدث نموًا واضحًا ودالاً في مستوى مهارات إدارة الأزمات لدى أطفال المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج عن أطفال المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج.

– قيمة مربع إيتا (η^2) " **لمقياس مهارات إدارة الأزمات ككل** " هو (٠,٨٦٦) وهذا يعني أن نسبة (٨٦,٦%) من التباين الحادث في **مستوى مهارات إدارة الأزمات ككل** (المتغير التابع) يرجع إلى استخدام البرنامج (المتغير المستقل)، وهي تعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المستقل .

وتفسر الباحثة نتيجة ذلك الفرض من خلال عرض البرنامج لبعض الأزمات التي قد يمر بها الطفل في ضوء تغير المناخ ، والتي تم تقسيمها إلى أزمات مرتبطة بمسببات تغير المناخ كهدر الماء وهدر الكهرباء وتلوث الماء وتلوث الهواء وعدم استغلال النفايات، وقطع الأشجار، وأزمات أخرى مرتبطة بالآثار الناتجة عن تغير المناخ كتغير منسوب الأمطار والاحتباس الحراري والعواصف الترابية، وانتشار الأمراض.

ويمكن تفسير قوة وتأثير البرنامج من خلال تنظيم الباحثة لخطة البرنامج، فتم مراعاة أن يشمل كل موضوع من موضوعات الأزمات على (٣) جلسات، وتهدف هذه الجلسات إلى تنمية بعض مهارات إدارة الأزمات، واشتمل أنشطة مختلفة في ضوء أهداف واضحة من خلال التمهيد لكل نشاطٍ من أنشطة البرنامج.

أيضاً تنوع الدور الذي يقوم به الطفل من المتلقي إلى المشارك في البرنامج كان له كبير الأثر في تأثير البرنامج، وأدى تنوع مصادر التعلم بالبرنامج إلى تيسير عملية التعلم في البرنامج حيث الوسائل السمعية والبصرية والفيديوهات البطاقات المصورة والوسائل الحسية .

واستخدمت الباحثة فنيات مناسبة في البرنامج لتنمية مهارات إدارة الأزمات كلعب الدور والنمذجة والمناقشة والحوار والشرح والتفسير ولعصف الذهني والتعزيز، مما ساهم في نجاح البرنامج، وكان للحافز المادي والمعنوي للأطفال عقب أنشطة البرنامج دورًا في تشجيع الأطفال على ممارسة الأنشطة وتطبيقها وتعميم مفاهيمها المراد تنميتها، وقد راعت الباحثة

أن تقدم الأنشـــطة في نطاق زمني تحتمله قدرة الطفل على التركيز (١٠-١٥) دقيقة، وراعت الباحثة أن تكون الأزمات معاصـرة، ويسـتطيع الطفل مواجهتها خلال حياته اليومية وهي الأزمات الناتجة عن التغير المناخي.

وقد راعت الباحثة من خلال أنشـطة البرنامج أن توفر كل أزمة فرصـاً جديدة لإعادة النظر في الحلول القديمة السابقة، وهذا يتفق مع نظرية التدخل في الأزمة، وقد اعتمدت الباحثة في حل الأزمات في جلسات البرنامج على اكتسـاب المعرفة وحل المشـكلات وهذا ما تتبناه نظرية التعلم بالإنجاز . (Freeman& Dattilio,2012,5)، (سالم ، وعواد ، ٢٠١٣ ، ١٦٢)

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض وفقاً للنظريات التي يقوم فلسفة البرنامج عليها، فنظريات التعلم كالنظرية المعرفية والسـلوكية ونظرية التعلم الاجتماعي في البرنامج أتاحت بناء برنامج إرشـادي متين يسـهم في تنمية طفل الروضة.

واعتمدت الباحثة على التقييم على ثلاث مراحل وهي التقييم المبدئي قبل البرنامج؛ وذلك للوقوف على مهارت الأزمات التي يمتكلها أطفال الروضة ، وتقييم مرحلي وتم ذلك بعد كل نشاط، وأيضاً تقييم نهائي، وكان ذلك بهدف إتاحة الفرص للنمو المتكامل وتعلم المهارات والمفاهيم، ومعرفة أوجه القصور والقوة في البرنامج .

ويمكن تفسير نتيجة ذلك الفرض في ضوء نوعية الأزمات الموجودة في البرنامج، والتي قد يتعرض لها الطفل في ضوء قضية وتحدى عالمى وهو التغير المناخي طرحه في البرنامج من قضية هامة وعالمية ومؤثرة في حياة الجميع ، وهذا يتفق مع ما أكده (Elsakk,2017) ، (Rooney & Blaise ,2022).

(Jie He ,et al.,2022,194) ،(Cicco. ,et al .,2020)، و(عبد الدايم، ومحمد، ٢٠٢٢)، (أبو زيد ،٢٠٢٢)، (البرقي، ٢٠٢٢)،(منصور، ٢٠٢٢)، (Ginsburg & Audley, 2020) ، (Hahn ,2021), (Cincera, al.,2015) .

وتم عرض قضية التغير المناخي بطريقة شيقة وجذابة، وذلك من خلال بعض الأزمات التي قد يتعرض لها الطفل في حياته اليومية، حيث تم عرضها في صورة أنشطة تقوم على اللعب كنشاط خيال الظل على الحائط، والفك والتركيب، والفيديوهات كفيديو الاحتباس الحراري والمسابقات كنشاط البحث عن الكنز والقصص كما في نشاط ليلي وقطرة الماء، وسر اختفاء الأسماك والعرائس كمسرحية الفراشة سكر، والفنون كنشاط فنون بالزجاجات الفارغة .

ويمكن تفسير تلك النتيجة أيضًا من خلال تخصيص الباحثة (١٠) أنشطة لـ " ماذا تفعل لو كنت مكاني" ؟ والتي ساهمت بشكل كبير في المناقشة ولعب الدور والحوار وإيجاد حلول للمشكلات والأزمات التي يضع فيها الطفل نفسه مكان الآخرين وقت حدث الأزمات .

وأتاح البرنامج للأطفال التأكيد على مهارات إدارة الأزمات كالتالي: مهارة تنمية اتخاذ القرار، وإدارة الوقت، والعمل في فريق، وحل المشكلات، والاتصال، وذلك لضمان اكتسابها لدى الطفل وذلك عن طريق تخصيص (٦) أنشطة لكل مهارة ، بحيث يكون مجموع الأنشطة التي تهدف إلى تنمية مهارات الأزمات (٣٠) نشاطًا . حيث خصصت الباحثة فرص الممارسة المتكررة في مواقف مختلفة أثناء الأنشطة في البرنامج، مما ساهم في منح الأطفال فرصة لإدارة الأزمات التي قد يواجهوها .

أيضاً قامت الباحثة بعمل تهيئة للبرنامج من خلال جلسة "مرحبًا" و لقاء ختامي أيضًا في نهاية البرنامج قامت فيه الباحثة بتلخيص ما تم في البرنامج، وتم التأكيد فيه على أهمية امتلاك مهارات إدارة الأزمات.

ويمكن تفسير نتيجة ذلك الفرض وفقًا لنظرية التعلم بالإنجاز التي تتضمن مجموعة من الأنشطة مثل الابتكار وحل المشكلات واكتساب المعرفة وفرق العمل ودعم المجموعات للمشاركة، وهذا ما تم في تطبيق أنشطة البرنامج والذي ساهم في تحقيق فاعلية هذا البرنامج في تنمية مهارات إدارة الأزمات (سالم، وعواد، ٢٠١٣ ، ١٦٢)، أيضًا نجد أن نتيجة هذا الفرض تتفق مع توجه نظرية السوك المخطط التي تنادي بتطوير سلوك وتصرفات الأفراد(Gross ,2017,7)، (عبد السلام، ٢٠١٥، ٧٥)، (Phetvaroon, 2006,11)، وعلى الجانب الآخر نجد أن من الأسس العلمية لنظرية التدخل أن الإنسان يتأثر بالأزمات ويحاول إزالتها واشباع احتياجاته وتحقيق التوازن (Wiger & Harowski, 2003,7).

ويمكن تفسير نتيجة ذلك الفرض تبعاً لاتفاق الدراسات السابقة في فاعلية البرامج المختلفة في تنمية إدارة الأزمات لدى طفل الروضة كدراسة (جمعة، ٢٠١٢)، (عبد اللطيف وآخرون، ٢٠٠١) ، (فكري، وشحاتة ، ٢٠١٧)، (عمران، وإبراهيم ،٢٠٠٥) ،(محمد، وعبد السيد ، ٢٠١٨)،(يوسف ، ٢٠٢٠) .

-التحقق من صحة الفرض الثالث من فروض البحث:

والذي ينص على أنه " **توجد علاقة ارتباطية عكسية سالبة بين خفض الغضب وتنمية مهارات إدرة الأزمات لدى أطفال الروضة**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس تقدير الغضب ومقياس مهارات إدارة الأزمات في التطبيق البعدي، وجدول (٢٤) التالي يوضح ذلك .

جدول (٢٤)

معامل الارتباط بين درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس تقدير الغضب ودرجاتهم على مقياس مهارات إدارة الأزمات في التطبيق البعدي .

المتغيرات	عدد االأطفال	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
مقياس تقدير الغضب – مقياس مهارات إدارة الأزمات	٣٥	-٠,٨٩١	دال عند مستوى٠,٠١

يتضح من جدول (٢٤) السابق ما يلي:

– توجد علاقة ارتباطية عكسية سالبة بين درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس تقدير الغضب وبين درجاتهم على مقياس مهارات إدارة الأزمات، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون(-٠,٨٩١) وهي دالة عند مستوى ٠,٠١ .

ويعني هذا قبول الفرض الثالث من فروض البحث، كما أنه يجيب عن السؤال الثالث الذي ورد في مشكلة البحث وهو : " ما العلاقة الارتباطية بين خفض الغضب وتنمية مهارات إدرة الأزمات لدى أطفال الروضة ؟".

وتفسر الباحثة نتيجة ذلك الفرض في ضوء اتفاق الدراسات على أهمية خفض الغضب ودوره في تنمية القدرة على التواصل وحل المشكلات كدراسة (Sukhodolsky, 2005) التي أثبتت فعالية التدريب على التحكم في الغضب له دور في حل المشكلات الاجتماعية لدى الأطفال ، ودراسة (Flanagan, et al ,2010) التي أثبتت فعالية إدارة الغضب في تحسين المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ، ودراسة (Bulut ,2019) التي اثبتت أن التدريب على إدارة الغضب له تأثير ايجابى في حل المشكلات والأزمات لدى الأطفال ، ودراسة (Puskar & Fadden, 2015) التي هدفت إلى اختبار برنامج " تعليم الأطفال كيفية مواجهة

الغضب " وتوصلت إلى أن البرنامج ساهم بشكلٍ إيجابيٍ في تعامل الأطفال مع المشكلات الانفعالية والسلوكية والاجتماعية ، وأكد Coskun (2010) أن هناك علاقة سلبية بين الغضب والتركيز على المشكلة ، وهناك إيجابية بين التحكم في الغضب والتعامل بحكمة مع المشكلات، ودراسة (القراش ، وعبد الخالق، ٢٠١٧) التي توصلت إلى فاعلية فنيات تعديل السلوك في خفض الغضب لتحسين التواصل الاجتماعي لدى تلاميذ مرحلة التعلم الأساسي، وتوصلت دراسة (مرزوق، وطنوس ، ٢٠١٨) إلى فعالية برنامج إرشادي يستند إلى إدارة الغضب في خفض سلوك التنمر لدى الأطفال.

وترى جرجيس (٢٠١٣، ١٨٣) أن الغضب يؤثر على شخصية الفرد من حيث صعوبة التفكير العقلاني والحساسية الزائدة والابتعاد عن العلاقات الاجتماعية وما يرافقه من أمراض صحية ونفسية، وذلك كله يسهم في صعوبة قدرة الفرد في حل المشكلات وإدارة الأزمات، وهذا يتفق مع أبو العزائم (١٩٩٤، ٧) والذي أكد على أن الغضب يؤثر على عملية التفكير فيمعنه من الاستمرار ويجعله غير واضحًا، كما أنه يؤدي إلى تصرفات عشوائية، وهذا بالتبعية لا يتناسب مع إدارة الأزمات التي تحتاج إالى قدرة على ضبط الانفعال وإدارته للوصول لحل الأزمة ، وأشارت وادى ، وسعيد (٢٠١٦ ، ٣٢) أن من الآثار السلبية التي يسببها الغضب للفرد انه يعطل التفكير ويشوه عملية الإدراك، وبالتالي يؤثر على قدرة الفرد على اتخاذ قراراته الصائبة ، وفي هذا الصدد أشار (روب كامبوس ، ٢٠٠٥، ١) أن الشخص الغاضب لا يفكر بطريقة سليمة، ويصبح عاجزاً عن إيجاد حلول واقعية لمشكلاته .

ويعد استجابة الغضب والخوف والتوتر والقلق من استجابات الطفل الانفعالية عند حدوث أزمات (Johnson,2000,6)؛ لذا يعد من أهم مهارات إدارة الأزمات مهارة إدارة الضغوط والتحكم في الانفعالات للوصول

لحل المشـــكلات، وهذا يؤكد على وجود علاقة بين خفض الغضـــب وإدارة الأزمات (فكري، وأمين، ٢٠١٧ ، ١٥٤)، (يوسف ، ٢٠٢٠، ٢١٧) وهذا يتفق مع ما ذكره Roberts (2011) عن نظرية التدخل في الأزمة والتي اهتمت باستجابات الافراد نحو مواقف الأزمات وكيفية التعامل معها والأنماط والأســـاليب التي يتبعها الفرد لاجتياز الأزمة وتجنب آثارها الســـلبية ، ففي وقت الأزمات تكون هناك فترات الأمل والتحدي إلى جانب كونها فترات القلق والغضب والاضطرابات الأخرى .

ووفقاً لنظرية الســلوك المخطط يرى ايســاك اجزن Icek Ajze أنه عند التعامل مع الأزمات يجب تطوير سلوك وتصرفات الفرد، فطبقًا لهذه النظرية نجد أن أفعال الأفراد تتحكم بها(٣) اعتبارات وهي اعتبارات ســـلوكية حول النتائج المحتملة للســـلوك، واعتقادات معبارية حول التوقعات المعيارية للآخرين، واعتقادات تحكمية وهي اعتقادات حول وجود عوامل قد تسهل أو تعرقل أداء السلوك (Gross ,2017,7).

وعلى الجانب الاخر يمكن تفســـير ذلك في ضـــوء ما ذكره كلاينك (Klienke) اســتراتيجيات خفض التوتر والقلق الناجم عن الغضــب، والتي تتمثل في (٨) اســتراتيجيات والتي يعد أهمها اســتراتيجية حل المشــكلات ، ممــا يؤكــد على وجود علاقــة ارتبــاطيــة بين الغضـــــب وإدارة الأزمــات والمشكلات (Schafeer,1992,89) .

- **توصيات البحث :**

-إقامة الندوات للمختصـــين في مجال الطفولة التي تســـعى لتنمية طفل الروضة وخفض الغضب لديه .

-تفعيل دور وســـائل الاعلام في زيادة توعية الوالدين والمعلمات بأهمية خفض الغضب ومواجهة الأزمات .

-الاهتمام بتدريب الأطفال على مواجهة الأزمات التي قد يتعرض لها سواء في الروضة أو في المنزل أو في الشارع .
-تدريب معلمات الروضـــة على كيفية التعامل مع الطفل فيما يخص المهارات المرتبطة بإدارة الأزمات
-الاهتمام بالبرامج الوقائية والتربوية التي تسهم في تنمية طفل الروضة .
-نشر الوعي بالتغيرات المناخية بين أطفال الروضة .
-العمل على إكســاب طفل الروضــة بعض المهارات الاجتماعية للحد من سلوك الغضب.

- **بحوث مقترحة:**

- فاعلية برنامج معرفي سـلوكي في خفض القلق في ضـوء التغير المناخي لدى طفل الروضة .
- أثر برنامج إرشادي مقترح في تنمية أساليب المواجهة في ضوء التحديات المعاصرة لدى طفل الروضة .
- الصلابة النفسية وعلاقتها بإدارة الأزمات لدى طفل الروضة .
- برنامج تدريبي لمعلمات الروضـة لإدارة الأزمات وعلاقته بحل المشـكلات لدى الأطفال .
- إدارة الضغوط النفسية لدى طفل الروضة وأثرها على خفض الغضب لدى طفل الروضة .

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

أبو العزائم ، محمود جمـال (١٩٩٤) . علاج الغضـــــب ، *مجلـة النفس المطمئنة* ، (٣٩) ، القاهرة ، ٢٢٤-٢٤٦.

أبو دلبوح ، أسماء (٢٠٠٨) *الإرشاد الجمعي- فاعليته في خفض مستوى الغضب* ، عمان : دار اليازوري .

أبو زيد ، شـيماء عبد العزيز محمد (٢٠٢٢) . توظيف الوسـائط الأدبية التقليدية والتفاعلية كمدخل لتنمية الوعي بمصـادر الطاقة المتجددة في ضـوء الأزمة العالمية لتغيرات المناخ لطفل الروضـة ،مجلة قطاع الدراسات الإنسانية ، جامعة الأزهر ، ٢٩(١) ، ١-١٤٦.

أحمد ، ابتسام أحمد محمد (٢٠١١) . فاعلية برنامج تدريبي للتفاؤل المتعلم في تنمية مهارات إدارة الأزمات لاطفال الروضة ، *رسالة دكتوراة* ، كلية رياض الأطفال ، جامعة الإسكندرية .

أحمد ، أحمد طاهر (٢٠١٤) . استراتيجية مقترحة لإدارة الأزمات والكوارث البيئية كأحد دعائم التنمية المسـتدامة حالة تطبيقية- شـركة النصـر للبترول ، *مجلة معهد الدراسات والبحوث البيئية* ، جامعة عين شمس ، ١-٣٢٤.

أحمد ، أخيارهم عبد الله (٢٠١٣) . التخطيط الاستراتيجي لإدارة الأزمات ، *رسالة ماجستير* ، جامعة محمد خيضر .

أحمد ، سـليمان دولة محمد (٢٠٢٠) . أثر الاحتباس الحراري في تغير المناخ العالمي ، الأسـباب والحلول ، *المجلة العلمية المركزية* ، جامعة الزعيم الأزهري ،(٢٠)، ٢٢-٤٥ .

إسـماعيل ، دينا ممدوح، ونديم ، إيهاب عز الدين (٢٠١٩) . ظاهرة الاحتباس الحراري وتأثيرها على الاقتصـاد الدولي ودور الحكومة المصـرية في التأثير على ظاهرة التغيرات المناخية، *المجلة العلمية للاقتصـاد والتجارة*، كلية التجارة، جامعة عين شـمس ، (١) ، ٢٠٧-٢٢٢.

الأسـمري، عبد العزيز سـعيد (٢٠١٢) . *الإدارة الاستراتيجية للأزمات في ضوء الفكر الإداري المعاصر*، ط٢، الإسكندرية : المجموعات الدولية للاستشارات والخدمات التعليمية.

الأنصـــاري، وداد بنت مصـــلح (٢٠٢١) . بناء برنامج تعليمي مقترح قائم على التغيرات المناخية في مقرر الجغرافيا وقياس فاعليته في تنمية التحصـــيل المعرفي للمفاهيم المناخية والوعي المناخي لدى طالبات المستوى الخامس الثانوي في مدينة مكة المكرمة ، *مجلة العلوم النفسية والتربوية* ، الجزائر– جامعة الوادي ، ٧(٤) ، ١٩٣–٢٢٨.

البرقي، إيمان فؤاد محمد (٢٠٢٢) . برنامج تدريبي لتنمية الوعي بتداعيات التغيرات المناخية لدى الطالبات المعلمات بالطفولة المبكرة في ضـــوء رؤية وأهداف الاســتراتيجية الوطنية لتغير المناخ في مصــر ٢٠٥٠ ، *مجلة الطفولة والتربية* ، كلية رياض الأطفال ، جامعة الإســكندرية ، ٥٢(٣) ، ١٨٣– ٢٣٨.

البركاتي ، نيفين بنت حمزة بن شــرف (٢٠١٩) . أثر اســتخدام منظمات التفكير البصري في تنمية التحصيل ومهارات العمل ضمن الفريق لدى طالبات مقرر طرق تدريس الرياضـيات بجامعة أم القرى ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، ١٢(٤) ، ١٤٣٧–١٤٧١.

البنا، عادل الســعيد (٢٠٠٩) . الفنيات الســيكولوجية المســتخدمة في إدارة الأزمات ، *مجلة كلية التربية بدمنهور* ، جامعة الإســكندرية ، (١)، ٢٠–١٥٠ .

بوشارب ، شوقي (٢٠١٥) . اتصال الأزمة ودورها في إدارة الأزمات مديرية الحماية المدنية لولاية أم البواقي أنموذجا ، *رســالة ماجســتير* ، جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي ، كلية العلوم الاجتماعية والسياسية .

البوهي ، فاروق شــوقي (٢٠١١) . *الاتجاهات الحديثة في الإدارة التربوية والمدرسية*، الإسكندرية : دار الجامعة الجديدة .

التلاوي، نهلة حســين محمد محمود ، وصـــفوت، حنان محمد، ومهران ، إيمان سـمير (٢٠٢٣) . فعالية برنامج أنشـطة باسـتخدام اسـتراتيجية

السقالات التعليمية في تنمية إدارة الحوار وضبط انفعال الغضب لدى طفل الروضة ، *مجلة التربية وثقافة الطفل كلية التربية للطفولة المبكرة*، جامعة المنيا ، ٢٥(٢) ، ١١٥-١٤٥.

تمام ، شادية عبد الحليم ، وطه، أمانى محمد (٢٠١٦) . دور التربية في تحقيق الأمن البيئي في ظل التغيرات المناخية العالمية ، رؤية مستقبلية لتوجهات التعليم قبل الجامعي، *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية* ، (٨١) ، ٤٩-٧١ .

الجبالي، غيداء عبد الله أحمد حسنين (٢٠١٩) . فعالية برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات السلوك القيادي لدى طفل الروضة ، *المجلة العربية للاعلام وثقافة الطفل* ، ٢(٨) ، ٧٧-١٢٨.

الجبوري، مهدي يحيى عمر (١٩٩٥) . *أثر الإحباط في انفعال الغضب* ، بغداد : --.

جرجيس ، أشواق سامي (٢٠١٣) ، الغضب وعلاقته ببعض سمات الشخصية ، *دراسات عربية في التربية و علم النفس* ، كلية التربية للبنات ، جامعة بغداد ، ٣٦(٢) ، ١٧٩-٢٠٠.

جمعة ، شيماء أحمد عطية السيد (٢٠١٢) . تصور مقترح لمراكز متخصصة في إدارة الأزمات بمرحلة رياض الأطفال ، *رسالة ماجستير*، كلية رياض الأطفال ، جامعة بورسعيد .

الجنزوري، اكرم أحمد (٢٠١٢) . *نحو استراتيجية التكيف مع التغير المناخي لقطاع المياه في مصر*، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة ، مكتب القاهرة ، أكتوبر ٢٠١٢ .

حجازي، أحمد زكريا عبد الحميد (٢٠١٥) . دور الألعاب التعليمية في تنمية مهارة حل المشكلات لدى أطفال الروضة ، *مجلة كلية التربية بأسوان* ، ٣٠(٣٠) ، ١٣٨-١٧٨ .

الحساسنة ، وسام حسين علي، و داوود ، نسيمة علي (٢٠١٦) . فاعلية برنامج توجيه جمعي محوسب للتدريب على إدارة الغضب في خفض السلوك العدواني لدى طلبة الصف السادس ، *العلوم التربوية* ، ٤٣(٣)، ١٣٨٣- ١٣٩٥.

حسن ، خالد السيد (٢٠٢١) . *التغيرات المناخية والأهداف العالمية للتنمية المستدامة* . مكتبة جزيرة الود ، القاهرة .

حسين ، أمينة راغب (٢٠١٥) . برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات إدارة الوقت لأطفال ما قبل المدرسة ، *مجلة البحث العلمي في التربية* ، ١٦(٣) ، ١٨٤-٢١١.

حسين ، طه عبد العظيم (٢٠٠٧) . *استراتيجيات إدارة الغضب والعدوان* ، عمان : دار الفكر .

حسين ، كمال الدين (٢٠١٧) . فعالية برنامج قائم على المسرحية الغنائية لتنمية بعض مهارات إدارة الوقت لدى أطفال الروضة، *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة* المبكرة ، كلية رياض الأطفال جامعة بورسعيد ، (١٠) ، ٢٩٠-٣٣٤.

حسين ، كمال الدين حسين محمد ، الجيار، سلوى على إبراهيم ، والشقيري، وفاء علي عبده (٢٠٢٠) . فاعلية برنامج تدريبي قائم على مسرح العرائس في تنمية بعض مهارات السلوك القيادى لدى طفل الروضة ، *المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال* ، جامعة بورسعيد ، ١٧، ٧٤٠-٧٨٨.

الحلو ، حكمت (٢٠٠٩) . *مشكلات الأطفال السلوكية في البيت والمدرسة*، القاهرة : دار النشر للجامعات.

الختاتنة ، سامي محسن (٢٠١٣) . *مشكلات طفل الروضة* ،عمان : دار الحامد للنشر والتوزيع .

خطاب ، عمر محمد (٢٠١٠) .*الإبداع في تربية الطفل* . القاهرة . مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع .

خلفة ، دعاء فؤاد عبد الغني (٢٠١٦) . فعالية برنامج للتدخل في الأزمات في تنمية مهارة إدارة الغضب لدى الزوج في فترة التقاضي للخلع ، *مجلة الخدمة الاجتماعية*، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، ٥٦(١) ، ١٩١-٣٠٤ .

خير الدين ، مجدي كامل ، وعباس ، نهى مرتضى ، وكامل ، سلوى متولي غادة (٢٠٢٢) . برنامج قائم على إعادة التدوير لتنمية الاتجاه نحو المحافظة على البيئة لدى طفل الروضة ، *مجلة دراسات في الطفولة والتربية* ، جامعة أسيوط ، كلية التربية للطفولة المبكرة ، ٢٠(٣٠) ، ٣٠٤- ٣٤٥ .

درياس ، أحمد سعيد (٢٠١٢) . مدى تمكن مديري المدارس من مهارة إدارة الأزمات في مدينة جدة دراسة مسحية ، *مجلة العلوم والثقافة* ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا ، ١٢(٢) ، ٢٩-٦٢.

الدمينى ، أحمد عبد الله علي، والهادي، أمل يحيى (٢٠٢٠) . فاعلية برنامج إرشادي سلوكى قائم على بعض الأنشطة التربوية في تنمية الوعي البيئي لدى اطفال الروضة في أمانة العاصمة صنعاء ، *المجلة العلمية لكلية التربية*، جامعة ذمار ، كلية التربية ، (١) ، ٥٥-١١٦.

زارع ، أحمد أحمد (٢٠١٦) . التعلم القائم على أبعاد المدخل الوظيفي في الدراسات الاجتماعية وأثره على تنمية مهارة إدارة الأزمات والوعي بالأمن القومي الشامل لدى طلاب شعبة الدراسات الاجتماعية ، *مجلة العلوم التربوية والنفسية* ، جامعة البحرين ، ١٧(٣) ، ٤٠٧-٤٤١.

زايد ، منى حلمي عباس (٢٠٢٠) . فعالية برنامج قائم على استراتيجية حل المشكلات لتنمية مهارة ريادة الأعمال لدى طفل الروضة ، *مجلة كلية التربية* ، جامعة كفر الشيخ ، ٢٠(٣) ، ٦٩-١٠٤.

الزعبي ، أحمد محمد (٢٠٠٧) . *مدخل إلى علم النفس*، الرياض : مكتبة الرشد .

زهران ، حامد (١٩٩٧) . *علم نفس النمو- الطفولة والمراهقة* ، ط٥ ، القاهرة : عالم الكتب.

سالم ، السيد حسيني ، و عواد ، عبد السلام محمد (٢٠١٣) . *إدارة الأزمات ، ضرورة استراتيجة أم ترف إداري* ، القاهرة : دار الكتب والوثاق القومية .

السعدي ، ميسون طه (٢٠١٥) . *التغيرات المناخية العالمية (أسبابها – دلالتها – توقعاتها المستقبلية)* ، مجلة كلية التربية الأساسية ، ٢١(٨٩) ، ٣٦٥-٣٩٥.

سعفان ، محمد أحمد إبراهيم (٢٠٠٣) . *دراسات في علم النفس والصحة النفسية- اضطراب انفعال الغضب- الخلفية النظرية ، التشخيص ، العلاج* . القاهرة : دار الكتاب الحديث .

سلامة ، محمد خلف (٢٠١٦) . *حماية البيئة ومنع التغيرات المناخية في الفقه الإسلامي* ، دراسات علوم الشريعة والقانون، ٤٣(٢) ، ٨١٧-٨٣٢.

سليمان ، إيمان سعيد عبد الباقي (٢٠٢٣) . وحدة مقترحة في العلوم في ضوء مدخل الدراسات البينية لتنمية الوعي بالتغيرات المناخية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ١٧(١) ، ٢٦٦- ٣٣٨

سليمان ، سناء (٢٠١٠) . *الغضب أسبابه وأضراره الوقاية والعلاج* ، سلسلة ثقافة سيكولوجية للجميع ، القاهرة :عالم الكتب .

شعبان ، رضى السيد (٢٠٢١) . استخدام نموذج التلمذة المعرفية في تدريس وحدات الجغرافيا لتنمية بعض مهارات إدارة الأزمات وقيم

المواطنة البيئية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية* ، (١٣٣) ، ٧٥-١٦٠ .

الشويمي ، ريم كمال عبد الحميد ، و العكل ، إيمان أحمد خضر ، و عبد الحميد ، نجية أحمد قدري (٢٠٢٢) ، أثر برنامج مسرحي في تنمية مهارة إدارة الوقت لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ، *المجلة الدولية لبحوث الاعلام والاتصالات* ،٢(٣) ، ٣١- ٨٨.

صبابحة ، صفاء صبح محمد (٢٠١٤) . مدى وعي الطلبة في جامعة حائل بالتغيرات المناخية والعوامل المؤثرة في ذلك ، *رسالة الخليج العربي ، مكتب التربية العربي لدول الخليج* ، ٣٥(١٣٣) ، ٤٩-٧٤.

صقر ، عاطف محمد ، و العاجز، فؤاد علي (٢٠٠٩) . درجة توافر مهارات إدارة الأزمات لمديري مدارس وكالة الغوث بغزة وسبل تنميتها ، *رسالة ماجستير غير منشورة*، الجامعة الإسلامية (غزة)، غزة.

الطوبجى ، حسين (٢٠٠١) . *وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم* . القاهرة : دار المناورة .

عباس ، إيمان محمد ، والسيد ، حنان السيد (٢٠٢١). التنبؤ بإدارة الأزمات من خلال كل من الصمود النفسي والحيوية الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة بكلية التربية جامعة الإسكندرية *مجلة كلية التربية*، ٣١(٤) ، ١٤٩-١٩٢.

عبد التواب ، إسراء سيد (٢٠١٧) . فاعلية برنامج قائم على الأنشطة الخارجية لتنمية بعض مهارات القيادة لدى طفل الروضة (٥-٦) سنوات ، *رسالة ماجستير* ، كلية التربية للطفولة المبكرة ، جامعة القاهرة.

عبد الدايم ، رشا محمد محمد ، و محمد، أسماء فتحي محمد (٢٠٢٢) . أنماط تقديم الانفوجرافيك التعليمي (ثابت – متحرك – تفاعلي) وأثره في

تنمية الوعي بالتغيرات المناخية والإدراك البصري لدى طفل الروضة ، *مجلة الطفولة والتربية*، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية ،٥٢(٣) ، ٤٠٧-٥٠٨.

عبد الرحمن ، محمد السيد ، و عبد الحميد ، فوقية حسن (١٩٩٨) . *مقياس الغضب كحالة وسمة* ، القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع .

عبد السلام ، علي (٢٠١٥) . *فعاليات إدارة الأزمات والكوارث* . القاهرة : مكتبة زهراء الشرق .

عبد العزيز ، غادة عبد الفتاح (٢٠١١) . فعالية برنامج مقترح باستخدام قصص الرسوم المتحركة في تنمية مهارة إدارة الأزمات لدى طالبات المرحلة المتوسطة وأثره على اتجاهاتهم ، *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية* ، ١٢(٣١) ، ١٨٦-٢٣٥.

عبد اللطيف ، فاتن إبراهيم ، و المشرفي ، انشراح إبراهيم محمد ، و أحمد، إبراهيم زكي (٢٠٠١) . برنامج لعب مقترح لتنمية الوعي لمواجهة أخطار الأزمات والكوارث الطبيعية (الزلازل) لدى طفل ما قبل المدرسة، *المؤتمر السنوي السادس لإدارة الأزمات الاقتصادية في مصر والعالم العربي* ، جامعة عين شمس ، كلية التجارة ، وحدة بحوث الأزمات ، (٣) ،١٣٧٠-١٣٩٣.

عبد المجيد ، قدرى علي (٢٠١١) . *اتصالات الأزمة وإدارة الأزمات* ، مصر : دار الجامعة الجديدة.

عبد الوهاب ، شيماء محمود محمد (٢٠٠٤) . فاعلية برنامج مقترح باستخدام الكمبيوتر لتنمية بعض مهارات الاتصال لدى طفل الروضة ، *رسالة ماجستير* ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة .

عبد الرحمن، محمد السيد (١٩٩٨) . *مقاييس الغضب حالة وسمة* ، مصر.

العتيبي، عهود عبد الله حباليص (٢٠٢٣) . دور المعلمات في تنمية مهارات ريادة الأعمال لدى طفل الروضة من وجهة نظرهن ، *مجلة كلية التربية* ، جامعة طنطا ، ٩١(٣) ، ٣٤١-٣٨٣ .

عثمان ، لمياء أحمد ، و عبد الرازق ، آلاء مصطفى (٢٠٢٢) . تأثير برنامج أنشطة تعبيرية حركية على بعض مهارات إدارة الوقت لدى طفل الروضة ، *مجلة دراسات الطفولة*، ٢٥(٩٥) ، ١ – ١٣.

عزام ، شعبان عبد الصادق عوض (٢٠١٥) . تصور لمؤشرات دور مقترح من منظور نموذج التدخل في الأزمات لإدارة الغضب لدى الزوج في فترة التقاضي للخلع ، *مجلة الخدمة الاجتماعية* ، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين ، (٥٤) ، ١٥-١١٧

علي ، إسراء محمود أحمد حسن (٢٠٢٠) . استخدام استراتيجية المشروعات في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طفل الروضة في ضوء متغيرت العصر ، *مجلة الطفولة والتربية*، جامعة الإسكندرية ، ١٢(٤٢) ، ٢٧١-٣٠٦.

علي ، علي إسماعيل (٢٠١١) . *استراتيجيات الخدمة الاجتماعية المدرسية للتدخل في مواقف الضغوط والأزمات* ، ط٢ ، الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية.

عليوة ، السيد (٢٠٠٣) . *إدارة الوقت والأزمات والإدارة بالأزمات* ، القاهرة : دار الأمين للنشر والتوزيع .

عمران ، تغريد عبدالله ، و إبراهيم ، سامية موسى (٢٠٠٥) . برنامج مقترح قائم على المشاركة الوالدية لتدريب الأطفال على مواجهة الطوارىء والأزمات وتجنب العجز المكتسب ، *المؤتمر السنوي العاشر – إدارة الأزمات والكوارث البيئية في ظل المتغيرات والمستجدات العالمية المعاصرة* ، جامعة عين شمس ، كلية التجارة، بحوث الأزمات، (٢) ، ١١٨٧-١٢٢١.

العيثاوي ، أمل داوود سليم (٢٠٠٦) . أثر لعبة كرة القلب في خفض غضب أطفال الروضة ، *مجلة البحوث التروية والنفسية* ، كلية التربية للبنات ، (٨) ، ١٤٤-١٦٨.

غانم ، محمد حسن (٢٠١١) . *مقدمة في سيكولوجية التفكير (التفكير الابداعى والناقد – حل المشكلات واتخاذ القرار – برامج تعلم وتعليم التفكير – قياس التفكير)* . القاهرة . ايتراك للطباعة والنشر والتوزيع .

فكري ، إيمان جمال محمد ، و أمين ، منار شحاتة محمود (٢٠١٧) . فعالية برنامج قائم على خرائط التفكير في تنمية مهارات إدارة الأزمات والكوارث لدى طفل الروضة ، *مجلة الطفولة والتربية جامعة الإسكندرية*، كلية رياض الأطفال ، ٩(٣٢) ، ١١٨-١٨٤.

فهمي ، محمد سيد (٢٠١٢) . *إدارة الأزمة مع الشباب* ، الإسكندرية : المكتب الجامعي الحديث .

القراش ، نجاة المبروك أحمد ، و عبد الخالق ، شادية أحمد (٢٠١٧) . فاعلية فنيات تعديل السلوك في خفض الغضب لتحسين التواصل الاجتماعي لدى تلاميذ مرحلة الشق الثانى من مرحلة التعلم الأساسي ، *مجلة البحث العلمي في التربية* ، جامعة عين شمس كلية البنات للآداب والعلوم والتربية ، ١٨(٤) ، ٤٨٣-٥١٠.

الكابد ، بيان محمد (٢٠١٠) . *النظام البيئي (تلوث الهواء – الغلاف الجوي- الاحتباس الحراري)*، عمان : دار الراية .

كامبوس روب (٢٠٠٥) . كيف تتحكم في غضبك وتبني علاقات أفضل ،.

كامل ، عبد الوهاب محمد (٢٠٠٤) . *إدارة الأزمات المدرسية المدخل السيكولوجى المعلوماتي* ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

كفافي ، علاء الدين (١٩٩٧). *علم النفس الارتقائي ، سيكولوجية الطفولة والمراهقة* ، القاهرة : مؤسسة الاصالة .

الليثي ، رشا جمال نور الدين (٢٠١٦) . *مهارات الاتصال* ، دار الزهراء للنشر والتوزيع .

محمد ، أماني إبراهيم الدسوقي ، و أمين ، منار شحاتة محمود، و فريحة ، رنا محمود عوض (٢٠٢٢). فعالية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية التعلم التعاوني لإكساب طفل الروضة مهارة حل المشكلات ، *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ببورسعيد* ، ٢٥ (١) ، ١٤٠-١٧١ .

محمد ، هناء محمد عثمان ، و عبد السيد ، منال أنور سيد (٢٠١٨) . فاعلية برنامج تدريبي قائم على بعض مباديء نظرية تريز TRIZ لتنمية مهارة اتخاذ القرار لدى أطفال الروضة في بعض مواقف الطوارئ والأزمات ، مجلة الطفولة والتربية ، جامعة الإسكندرية ، كلية رياض الأطفال، ١٠(٣٦) ، ١٨١-٢٤٤.

محمود ، ضحى عادل ، و هاشم ، سجلاء فائق ، وعبد العباس ، موج باسم (٢٠٢١) . الغضب لدى أطفال الروضة من نظر المعلمات ، *مجلة البحوث التربوية والنفسية* ، ٧١(١٨) ، ٥١١-٥٣٥ .

مرزوق ، خالد سالم ، و طنوس ، عادل جورج (٢٠١٨) . فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى أسلوبي إدارة الغضب وحل المشكلات في خفض سلوك التنمر المدرسي ومستوى الغضب لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدينة عمان ، *رسالة ماجستير* ، الجامعة الأردنية .

منصور ، سحر سامي صلاح (٢٠٢٢) . دور رياض الأطفال في توعية الطفل بالتغير المناخي ، *مجلة الطفولة والتربية*، كلية رياض الأطفال ، جامعة الإسكندرية ، ٥٢(٢) ، ١٨٣- ٢٣٨.

منصور ، طلعت (٢٠١١) . *أسس علم النفس العام* ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

هيكل ، محمد أحمد الطيب (٢٠٠٦) . *مهارات إدارة الأزمات والكوارث والمواقف الصعبة* ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب .

هيئة الأمم المتحدة (١٩٩٢) . اتفاقية الأمم المتحدة الاطارية . *مؤتمر الأمم المتحدة المعني بالبيئة والتنمية المنعقد خلال الفترة من ٤- ١٤ يونيو* ، ريودى جاينرو ، البرازيل .

وادي ، منى محمد ، و سـعيد ، محمد وفائى علاوى (٢٠١٦) . مكونات انفعال الغضـب وعلاقته بالتوافق الدراسـي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، *رسالة ماجستير* ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية بغزة .

يوسـف ، منى محمد عبد الله (٢٠٢٠) . برنامج أنشـطة تربوية قائم على اسـتراتيجية حل المشـكلات لتنمية مهارات إدارة الأزمات لدى طفل الروضة ، *مجلة الطفولة والتربية* ، ٣٤، ٢١١-٢٩٠.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

Alavinezhad,R.,Mousav.,m. &Sohrabi,N .(2014) . Effects of Art Therapy on Anger and Self-esteem in Aggressive Children, *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 113,111-117.

Bulut,N.,S. (2019) . The Impact of Anger Management Training on Anger, Aggression and Problem-Solving Skills of Primary School Students, *International Online Journal of Education and Teaching*, 6(3), 525-543 .

Cicco,D., Ferrante G, Amato D, Capizzi A, De Pieri C, Ferraro VA, Furno M, Tranchino V, La Grutta S. Climate Change and Childhood Respiratory Health: A Call to Action for Paediatricians. *International Journal of Environmental Research and Public Health* ,17(15),44-53.

Çiftci,S. & Bildiren ,A.(2020). The effect of coding courses on the cognitive abilities and problem-solving skills of preschool children ,*Computer Science Education*, 30(1),3-21.

Cincera, J, Kroufek, R, Simonova, P, Broukalova, L& Skalik, J.(2015). Eco-School in kindergartens: the effects, interpretation, and implement-ation of a pilot program, *Environmental Education Research*, 23 (7) ، 919-936.

Coskun,A.(2010) . An Investigation of Anger and Anger Expression in Terms of Coping with Stress and Interpersonal Problem-Solving , *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(1) ,25-43.

Denis G. Sukhodolsky, G.,D., Stone,C.E. & Orban,L. (2005) .Dismantling anger control training for children: A randomized pilot study of social problem-solving versus social skills training components,*Behavior Therapy*, 36(1) .15-23.

Edward,J. (2004). Nature and sustainable development: Astrategic challenge for planners, *Journal of planning literature*, 19(2),3-15.

El Saied,M.M., Moneeb,T.,O., Sherif ,S.,A. &Abdel Gaid,S.,A.(2019). Effectiveness of Counselling Program Using Playing to Control Anger in A Sample of Primary Stage Children (Study in Different Enviroments) , *Journal of Environmental Science*,(45) 1, 201-222

El- Sakka, S. (2017). Assessing climate change awareness influence on Egyptian children. *International Journal of Business and Economic Development*, 5(2) ،84- 90.

Ersan,C. (2020) Physical aggression, relational aggression and anger in preschool children: The mediating role of emotion regulation, *The Journal of General Psychology*, 147(1) , 18-42.

Ezeudu, S.,Sampson, M. (2016): Climate Change Awareness and Attitude of Senior Secondary Students in Umuahia Zone of Abia State ,*International Journal of Research in Humanities and Social Studies*, 3(3), 7-1

Fellous,J.M.&Arbib,A.,M(2005). *Who Need Emotions ? The Brain Meets The Robot*,USA:Oxford University Press.

Ferguson,Ch . 2015. Do Angry Birds Make for Angry Children? A Meta-Analysis of Video Game Influences on Children's and Adolescents' Aggression, *Mental Health, Prosocial Behavior, and Academic Performance*,10(5) .

Flanagan, R., Allen, K. & Henry, D.J.(2009). The Impact of Anger Management Treatment and Rational Emotive Behavior Therapy in a Public School Setting on Social Skills, Anger Management, and Depression. *J Rat-Emo Cognitive-Behav Ther*, 28, 87–99 .

Freeman,A.& Dattilio,F.(2012) .*Cognitive – Behaviour Strategies in Crisis intervention* 4th ,USA: Guilford Press .

Ginsburg ,J.,L.& Audley ,S. (2020). "You don't wanna teach little kids about climate change": Beliefs and Barriers to Sustainability Education in Early Childhood, *International Journal of Early Childhood Environmental Education* ,7(3),42-61.

Grauer, S. R. (2020). Climate change: The thief of childhood, *Phi Delta Kappan*, 101(7), 42–46.

Gross,M.(2017). *The Relationship between Human Thought and Action : Planned Behavior*,New York: Routledge.

Hahn,E.,R.(2021). The developmental roots of environmental stewardship: Childhood and the climate change crisis,*Current Opinion in Psychology*,(42),19-24 .

Hopkins,P.P.&Brown,A.J.(2008). *What Angry Kids Need ?* ,Chicago :Parenting Press .

Irwin, D. E., Stucky, B. D., Langer, M. M., Thissen, D., DeWitt, E. M., Lai, J.-S., Yeatts, K. B., Varni, J. W. & De Walt, D. A. (2012). Promis pediatric anger scale: an item response theory analysis, *Qual Life Res*, (21), 697–706.

Jie He,B., Prasad,D., Pignatta,G. & Jupesta ,J.(2022) . *Climate Change and Environmental Sustainability* ,2nd , European Investment Bank Group.

Johonson,k.(2000). *School Crisis Management : A Hands-on Gide to Training Crisis Response Team*,2nd ,USA : Hunter Housw.

Kassinove,H.(2014). *Anger Disorder:Difintion,Diagonsis and Treatment* , New York:Routledge.

Khoram, M.H., O. & Kiamarsi, A. (2023). Comparing the effect of psychodrama with parental behavior management skills training on social adjustment, anger and aggression of preschool children. *Social Determinants of Health*, 9(1), 1–11.

Khujamatova,K.(2021) "The Importance of Enhancing Social Skills of Preschoolers." *European Scholar Journal*, 2(3), 74-78.

Liwyn, O.(2018) .*A Psychological Guide For Families ,Anger in Childhood ,Child and Family Psychology and Therapries Service*. Bwrdd Lechyd Aneurin Bevanm University Health Board.

Lochman,J.,E.&Larson,J.(2010).*Helping School Children Cope Anger : ACogntive Behavioral Intervention* ,New York t:Guildford Press.

Martin, G; Reilly, K.; Gilliland, J. (2020). *Impact of awareness and concerns of climate change on children's mental health: a scoping review protocol. JBI Evidence Synthesis*. Volume 18- Issue 3- p 516-522.

Miller,E.,N.&Dollard,J.(2013) .*Social Learning and Imitation ,Routledge.*

Nergüz,S.,B.(2019) . The Impact of Anger Management Training on Anger, Aggression and Problem-Solving Skills of Primary School Students ,*International Online Journal of Education and Teaching*, v6 n3 p525-543 2019

Nicolaidou.et al .,2022, A gamified app on emotion recognition and anger management for pre-school children,*International Journal of Child-Computer Interaction*, 31, 2212-8689

Oberlin,H.,L&Murphym,T.(2010) . The Angry *Child : Regaining Control When Your Child is OUT of Control* ,New York :Three Rivers Press.

Özbey, S. & Köyceğiz, M. (2020). A Study on the Effect of the Social Skill Education on the Academic Self

Respect and Problem Solving Skills of the Pre-School Children, *International e-Journal of Educational Studies* , 4 (8) , 176-189.

Patricia,C. (2008). *Understanding and Promoting Transformative Learning: A guide for educators of adults*, sanfrancisco: Jossey Bass Publishers.

Phetvaroon, K. (2006). Application of the theory of planned behavior to select a destination after a crisis: A case study of phuket, Thailand,*Phd*, The University of Tenessee.

Puskar ,R.,K.& , Fadden, T.(2015) . Testing the 'Teaching Kids to Cope with Anger' Youth Anger Intervention Program in a Rural School-based Sample, *Issues Ment Health Nurs* , 36(3) ,8-200 .

Quinn, A. (2002). State – trait theory of anger in adolescents: Emotional and physiological differences, *PubMed Central*,14(1) ,74-84.

Roberts, A.,R. (2011) .*Bridging the past and present to the future of crisis intervention and crisis management* ,New York: Routledge

Rooney,T . & Blaise ,M. (2022) . *Rethinking Environmental Education in a Climate Change Era: Weather Learning in Early Childhood* ,New York :Knowledge Works Global LTD.

Saliha,E.,A ., Wibowo,M.E.& Awalya,A., (2021) .The Counseling Group of Anger Management and Social Skills Training Techniques to Reduce Physical Aggression Behavior, *Jurnal Bimbingan Konseling*, Universitas Negeri Semarang 10 (1) ,14 – 21

Selim,D.,A&Nasaq,R.,S.R.2022, Children's fear and its relationship to their anger , *Iraqi Academic Scientific Journal* ,35(1), Pages 166-185

Spielberger, C. D. (1988) : *State- Trait Anger Expression Inventory*.Orlando , FL : Psychological Assessment Resources

Stephen, B. (2009). *Preparing For Crisis In The School: A Manual For Building School Crisis Response Teams*, Brandon:Clinical Psychology Publishing.

Sukhodolsky,G.,D., Smith,S.D., McCauley,S.A., Ibrahim,K., & Piasecka, J.,B. (2016) Behavioral Interventions for Anger, Irritability, and Aggression in Children and Adolescents. *Child Adolesc Psychopharmacol.* 26(1), 58–64.

Swartz, R.(2008). Energizing Learning educational Leadership, *Educational Leadership*, 65(5),26-31.

Tan,W; Chai,y; Wang, W; & Liu,y; (2012). General modeling and simulation for enterprise operational decision- making problem:A policy- Combination perspective, *simulation*, 21(1),1-21.

Teresa,C. et al. "Video Modeling Using Classroom Peers as Models to Increase Social Communication Skills in Children with ASD in an Integrated Preschool, *Education and Treatment of Children*, 42(2), 515–36.

Wiger,D.,E.& Harowski,K.,J.,(2003) . *Essentials of Crisis Counseling and Intervention.*, John Wiley & Sons

WilKowski ,B , Robinson , M (2007): *The cognitive basis of trait aanger and reactive aggression: an integrative analysis* , northdakota state university, personality and social psychology review.

Wright,G.,G.M, Babb,K.,E., Lambie, W.,G., Frawley,C., Finnan,M., Russell,B. & Askins,P. (2022) A School-Based Mental Health Therapeutic Intervention with Children Identifying with Anger Problems, *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 8:3, 156-167,

Yalçın,V. & Erden,S.(2021). *The Effect of STEM Activities Prepared According to the Design Thinking Model on Preschool Children's Creativity and Problem-Solving Skills,Thinking Skills and Creativity,*Volume 41.

Zamira,R.et al. (2022). Features of Education Giving to Children of Preschool Age. *Journal of Pedagogical Inventions and Practices*, 14, 72–75.