المجلد: 5
العـدد: 21

UNIVERSITY OF HAMA
سورية 2014 syria

مجلة جامعة حماة

ISSN Online(2706-9214)

2022 ميلادي / 1444 هجري

المجلد: الخامس

العدد: الواحد والعشرون

مجلة جامعة حماة

2022/ ميلادي
1444 / هجري

مجلة جامعة حماة

هي مجلة علمية محكمة دورية سنوية متخصصة تصدر عن جامعة حماة

المدير المسؤول: الأستاذ الدكتور عبد الرزاق سالم رئيس جامعة حماة.

رئيس هيئة التحرير: أ.م.د. مها السلوم.

سكرتير هيئة التحرير (مدير مكتب المجلة): م.وفاء الفيل.

أعضاء هيئة التحرير:

أ. د. حسان الحلبية.
د. نصر القاسم.
أ. د.محمود الفطامه.
د. سامر طعمه.
أ. د. محمد زهير الأحمد.
د. عبد الحميد الملقي.
أ.م. د. رود خباز.
د. نورا حاكمة.
د.عثمان نقار.

الهيئة الاستشارية:

أ.د. هزاع مفلح.
أ.م. د. محمد أيمن الصباغ.
أ.د. محمد فاضل.
أ.م. د. جميل حزوري.
أ.د. عبد الفتاح المحمد.
د. مرعي غضنفر
أ.د. رباب الصباغ.
د. بشر سلطان
د. محمد مرزا

الإشراف اللغوي:

أ.د. وليد سراقبي.
أ.م.د. مها السلوم.

مجلة جامعة حماة

أهداف المجلة:

مجلة جامعة حماة هي مجلة علمية محكمة دورية سنوية متخصصة تصدر عن جامعة حماة تهدف إلى:

1- نشر البحوث العلمية الأصيلة باللغتين العربية أو الإنكليزية التي تتسم بمزايا المعرفة الإنسانية الحضارية والعلوم التطبيقية المتطورة، وتسهم في تطويرها، وترقى إلى أعلى درجات الجودة والابتكار والتمييز، في مختلف الميادين الطبية، والهندسية، والتقانية، والطب البيطري، والعلوم، والاقتصاد، والآداب والعلوم الإنسانية، وذلك بعد عرضها على مقومين علميين مختصين.

2- نشر البحوث الميدانية والتطبيقية المتميزة في مجالات تخصص المجلة.

3- نشر الملاحظات البحثية، وتقارير الحالات المرضية، والمقالات الصغيرة في مجالات تخصص المجلة.

رسالة المجلة:

- تشجيع الأكاديميين والباحثين السوريين والعرب على إنجاز بحوثهم المبتكرة.
- ضبط آلية البحث العلميّ، وتمييز الأصيل من المزيّف، بعرض البحوث المقدّمة إلى المجلة على المختصين والخبراء.
- تسهم المجلة في إغناء البحث العلمي والمناهج العلمية، والتزام معايير جودة البحث العلمي الأصيل.
- تسعى إلى نشر المعرفة وتعميمها في مجالات تخصص المجلة، وتسهم في تطوير المجالات الخدمية في المجتمع.
- تحفّز الباحثين على تقديم البحوث التي تُعنى بتطوير مناهج البحث العلمي وتجديدها.
- تستقبل اقتراحات الباحثين والعلماء حول كل ما يسهم في تقدّم البحث العلمي وفي تطوير المجلّة.
- تعميم الفائدة المرجوّة من نشر محتوياتها العلمية، بوضع أعدادها بين أيدي القراء والباحثين على موقع المجلة في الشابكة (الإنترنت) وتطوير الموقع وتحديثه.

قواعد النشر في مجلة جامعة حماة:

أ- أن تكون المادة المرسلة للنشر أصيلة، ذات قيمة علمية ومعرفية إضافية، وتتمتع بسلامة اللغة، ودقة التوثيق.

ب- ألا تكون منشورةً أو مقبولةً للنشر في مجلات أخرى، أو مرفوضة من مجلة أخرى، ويتعهد الباحث بمضمون ذلك بملء استمارة إيداع خاصة بالمجلة.

ت- يتم تقييم البحث من ذوي الاختصاص قبل قبوله للنشر ويصبح ملكاً لها، ولا يحق للباحث سحب الأوليات في حال رفض نشر البحث.

ث- لغة النشر هي العربية أو الإنجليزية، على أن تزود إدارة المجلة بملخص للمادة المقدمة للنشر في نصف صفحة (250 كلمة) بغير اللغة التي كتب بها البحث، وأن يتبع كل ملخص بالكلمات المفتاحية Key words .

إيداع البحوث العلمية للنشر:

أولاً – تقدم مادة النشر إلى رئيس هيئة تحرير المجلة على أربع نسخ ورقية (تتضمن نسخة واحدة اسم الباحث أو االباحثين وعناوينهم، وأرقام هواتفهم، وتغفل في النسخ الأخرى أسماء الباحثين أو أية إشارة إلى هويتهم)، وتقدم نسخة إلكترونية مطبوعة

على الحاسوب بخط نوع Simplified Arabic، ومقاس 12 على وجه واحد من الورق بقياس 297×210 مم (A4) . وتترك مساحة بيضاء بمقدار 2.5 سم من الجوانب الأربعة، على ألا يزيد عدد صفحات البحث كلها عن **خمس عشرة صفحة** (ترقيم الصفحات وسط أسفل الصفحة)، وأن تكون متوافقة مع أنظمة (Microsoft Word 2007) في الأقل، وبمسافات مفردة بما في ذلك الجداول والأشكال والمصادر، ومحفوظة على قرص مدمج CD، أو ترسل إلكترونياً على البريد الإلكتروني الخاص بالمجلة.

ثانياً – تقدم مادة النشر مرفقة بتعهد خطي يؤكد بأن البحث لم ينشر، أو لم يقدم للنشر في مجلة أخرى، أو مرفوضة من مجلة أخرى.

ثالثاً – يحق لهيئة تحرير المجلة إعادة الموضوع لتحسين الصياغة، أو إحداث أية تغييرات، من حذف، أو إضافة، بما يتناسب مع الأسس العلمية وشروط النشر في المجلة.

رابعاً – تلتزم المجلة بإشعار مقدم البحث بوصول بحثه في موعد أقصاه أسبوعين من تاريخ استلامه، كما تلتزم المجلة بإشعار الباحث بقبول البحث للنشر من عدمه فور إتمام إجراءات التقويم.

خامساً – يرسل البحث المودع للنشر بسريّة تامة إلى ثلاثة محكمين متخصصين بمادته العلمية، ويتم إخطار ذوي العلاقة بملحوظات المحكمين ومقترحاتهم، ليؤخذ بها من قبل المودعين؛ تلبيةً لشروط النشر في المجلة، وتحقيقاً للسوية العلمية المطلوبة.

سادساً – يعد البحث مقبولاً للنشر في المجلة في حال قبول المحكمين الثلاثة (أو اثنين منهم على الأقل) للبحث بعد إجراء التعديلات المطلوبة وقبولها من قبل المحكمين.

– إذا رفض المحكم الثالث البحث بمبررات علمية منطقية تجدها هيئة التحرير أساسية وجوهرية، فلا يقبل البحث للنشر حتى ولو وافق عليه المحكمان الآخران.

قواعد إعداد مخطوطة البحث للنشر في أبحاث الكليات التطبيقية:

أولاً – يشترط في البحث المقدم أن يكون حسب الترتيب الآتي: العنوان، الملخص باللغتين العربية والإنكليزية، المقدمة، هدف البحث، مواد البحث وطرائقه، النتائج والمناقشة، الاستنتاجات والتوصيات، وأخيراً المراجع العلمية.

– **العنوان:**

يجب أن يكون مختصراً وواضحاً ومعبراً عن مضمون البحث. خط العنوان بلغة النشر غامق، وبحجم (14)، يوضع تحته بفاصل سطر واحد اسم الباحث / الباحثين بحجم (12) غامق، وعنوانه، وصفته العلمية، والمؤسسة العلمية التي يعمل فيها، وعنوان البريد الإلكتروني للباحث الأول، ورقم الهاتف المحمول بحجم (12) عادي. ويجب أن يتكرر عنوان البحث ثانيةً وباللغة الإنكليزية في الصفحة التي تتضمن الملخص.Abstract خط العناوين الثانوية يجب أن يكون غامقاً بحجم (12) ، أما خط متن النص؛ فيجب أن يكون عادياً بحجم (12).

– **الملخص أو الموجز:**

يجب ألا يتجاوز الملخص 250 كلمة، وأن يكون مسبوقاً بالعنوان، ويوضع في صفحة منفصلة باللغة العربية، ويكتب الملخص في صفحة ثانية منفصلة باللغة الإنكليزية. ويجب أن يتضمن أهداف الدراسة، ونبذة مختصرة عن طريقة العمل، والنتائج التي تمخضت عنها، وأهميتها في رأي الباحث، والاستنتاج الذي توصل إليه الباحث.

– **المقدمة:**

تشمل مختصراً عن الدراسة المرجعية لموضوع البحث، وتدرج فيه المعلومات الحديثة، والهدف الذي من أجله أجري البحث.

- **المواد وطرائق البحث**:

تذكر معلومات وافية عن مواد وطريقة العمل، وتدعم بمصادر كافية حديثة، وتستعمل وحدات القياس المتري والعالمي في البحث. ويذكر البرنامج الإحصائي والطريقة الإحصائية المستعملة في تحليل البيانات، وتعرف الرموز والمختصرات والعلامات الإحصائية المعتمدة للمقارنة.

- **النتائج والمناقشة:**

تعرض بدقة، ويجب أن تكون جميع النتائج مدعمة بالأرقام، وأن تقدم الأشكال والجداول والرسومات البيانية معلومات وافية مع عدم إعادة المعلومات في متن البحث، وترقم بحسب ورودها في متن البحث، ويشار إلى الأهمية العلمية للنتائج، ومناقشتها مع دعمها بمصادر حديثة. وتشتمل المناقشة على تفسير حصول النتائج من خلال الحقائق والمبادئ الأولية ذات العلاقة، ويجب إظهار مدى الاتفاق أو عدمه مع الدراسات السابقة مع التفسير الشخصي للباحث، ورأيه في حصول هذه النتيجة.

- **الاستنتاجات:**

يذكر الباحث الاستنتاجات التي توصل إليها مختصرةً في نهاية المناقشة، مع ذكر التوصيات والمقترحات عند الضرورة.

- **الشكر والتقدير:**

يمكن للباحث أن يذكر الجهات المساندة التي قدمت المساعدات المالية والعلمية، والأشخاص الذين أسهموا في البحث ولم يتم إدراجهم بوصفهم باحثين.

ثانياً– الجداول:

يوضع كل جدول مهما كان صغيراً في مكانه الخاص، وتأخذ الجداول أرقاماً متسلسلة، ويوضع لكل منها عنوان خاص به، يكتب أعلى الجدول، وتوظف الرموز * و** و*** للإشارة إلى معنوية التحليل الإحصائي، عند المستويات 0.05 أو 0.01 أو0.001 على الترتيب، ولا تستعمل هذه الرموز للإشارة إلى أية حاشية أو ملحوظة في أي من هوامش البحث. وتوصي المجلة باستعمال الأرقام العربية (1 ،3.2.....) في الجداول وفي متن النص أينما وردت.

ثالثاً – الأشكال والرسوم والمصورات:

يجب تحاشي تكرار وضع الأشكال التي تستمد مادتها من المعطيات الواردة في الجداول المعتمدة، والاكتفاء إمّا بإيراد المعطيات الرقمية في جداول، وإما بتوقيعها بيانياً، مع التأكيد على إعداد الأشكال والمنحنيات البيانية والرسوم بصورتها النهائية، وبالمقياس المناسب، وتكون ممسوحة بدقة 300 بكسل/أنش. ويجب أن تكون الأشكال أو الصور المظهرة بالأبيض والأسود بقدر كاف من التباين اللوني، ويمكن للمجلة نشر الصور الملونة إذا دعت الضرورة إلى ذلك، ويعطى عنوان خاص لكل شكل أو صورة أو مصوّر في الأسفل وتأخذ أرقاماً متسلسلة.

رابعاً – المراجع:

تتبع المجلة طريقة ذكر اسم المؤلف – صاحب البحث أو مؤلفه – وسنة النشر داخل النص ابتداءً من اليمين إلى اليسار أياً كان المرجع، مثال: وجد ناجح وعبد الكريم (1990)، وأورد Basem و Samer(1998)، وأشارت العديد من الدراسات.... (Sing، 2008؛ Hunter وJohn، 2000؛ Sabaa وزملاؤه، 2003) ولا ضرورة لإعطاء المراجع أرقاما متسلسلة. أما في ثبت المراجع عند كتابة المراجع العربية، فيجب كتابة نسبة الباحث (اسم العائلة)، ثم الاسم الأول بالكامل، وفي حال كون المرجع لأكثر من باحث يجب كتابة أسماء جميع الباحثين بالطريقة السابقة الذكر. وفي حال كون المرجع غير عربي فيكتب أولاً اسم العائلة، ثم يذكر الحرف الأول أو الحروف الأولى من اسمه، يلي ذلك سنة النشر بين قوسين، ثم العنوان الكامل

للمرجع، وعنوان المجلة (الدورية أو المؤلف، ودار النشر)، ورقم المجلدVolume ، ورقم العدد Number، وأرقام الصفحات (من – إلى)، مع مراعاة أحكام التنقيط وفق الأمثلة الآتية:

العوف، عبد الرحمن والكزبري، أحمد (1999). التنوع الحيوي في جبل البشري. مجلة جامعة دمشق للعلوم الزراعية، 15:(3) 33-45.

Smith, J., Merilan, M.R., and Fakher, N.S., (1996). Factors affecting milk production in Awassi sheep. J. Animal Production, 12(3):35-46.

إذا كان المرجع كتاباً: يوضع اسم العائلة للمؤلف ثم الحروف الأولى من اسمه، السنة بين قوسين، عنوان الكتاب، الطبعة، مكان النشر، دار النشر ورقم الصفحات وفق المثال الآتي:

Ingrkam, J.L., and Ingrahan, C.A., (2000). Introduction in: Text of Microbiology. 2nd ed. Anstratia, Brooks Co. Thompson Learning, PP: 55.

أما إذا كان بحثاً أو فصلاً من كتاب متخصص (وكذا الحال بخصوص وقائع) المداولات العلمية Proceedings)، والندوات والمؤتمرات العلمية)، يذكر اسم الباحث أو المؤلف (الباحثين أو المؤلفين) والسنة بين قوسين، عنوان الفصل، عنوان الكتاب، اسم أو أسماء المحررين، مكان أو جهة النشر ورقم الصفحات وفق المثال الآتي:

Anderson, R.M., (1998). Epidemiology of parasitic Infections. In: Topley and Wilsons Infections. Collier, L., Balows, A., and Jassman, M., (Eds.), Vol. 5, 9th ed. Arnold a Member of the Hodder Group, London, PP: 39-55.

إذا كان المرجع رسالة ماجستير أو أطروحة دكتوراه، تكتب وفق المثال الآتي:

Kashifalkitaa, H.F., (2008). Effect of bromocriptine and dexamethasone administration on semen characteristics and certain hormones in local male goats. PhD Thesis, College of veterinary Medecine, University of Baghdad, PP: 87-105.

- **تلحظ النقاط الآتية:**

- ترتب المراجع العربية والأجنبية (كل على حدة) بحسب تسلسل الأحرف الهجائية (أ، ب، ج) أو (A, B, C) .
- إذا وجد أكثر من مرجع لأحد الأسماء يلجأ إلى ترتيبها زمنياً؛ الأحدث فالأقدم، وفي حال تكرار الاسم أكثر من مرة في السنة نفسها، فيشار إليها بعد السنة بالأحرف a, b, c على النحو [a] (1998) أو [b] (1998) ... إلخ.
- يجب إثبات المراجع كاملة لكل ما أشير إليه في النص، ولا يسجل أي مرجع لم يرد ذكره في متن النص.
- الاعتماد – وفي أضيق الحدود- على المراجع محدودة الانتشار، أو الاتصالات الشخصية المباشرة (Personal Communication)، أو الأعمال غير المنشورة في النص بين أقواس ( ).
- أن يلتزم الباحث بأخلاقيات النشر العلمي، والمحافظة على حقوق الآخرين الفكرية.

قواعد إعداد مخطوطة البحث للنشر في أبحاث العلوم الإنسانية والآداب:

- أن يتسم البحث بالأصالة والجدة والقيمة العلمية والمعرفية الكبيرة وبسلامة اللغة ودقة التوثيق.
- ألا يكون منشوراً أو مقبولاً للنشر في أية وسيلة نشر.
- أن يقدم الباحث إقراراً خطياً بألا يكون البحث منشوراً أو معروضاً للنشر.

- أن يكون البحث مكتوباً باللغة العربية أو بإحدى اللغات المعتمدة في المجلة.
- أن يرفق بالبحث ملخصان أحدهما بالعربية، والآخر بالإنكليزية أو الفرنسية، بحدود 250 كلمةً.
- ترسل أربع نسخ من البحث مطبوعة على وجه واحد من الورق بقياس (A4) مع نسخة إلكترونية (CD) وفق الشروط الفنية الآتية:

توضع قائمة (المصادر والمراجع) على صفحات مستقلة مرتبة وفقاً للأصول المعتمدة على أحد الترتيبين الآتيين:

أ- كنية المؤلف، اسمه: اسم الكتاب، اسم المحقق (إن وجد)، دار النشر، مكان النشر، رقم الطبعة، تاريخ الطبع.

ب- اسم الكتاب: اسم المؤلف، اسم المحقق (إن وجد)، دار النشر، مكان النشر، رقم الطبعة، تاريخ الطبع.

- توضع الحواشي مرقمة في أسفل كل صفحة وفق أحد التوثيقين الآتيين:

أ- نسبة المؤلف، اسمه: اسم الكتاب، الجزء، الصفحة.

ب- اسم الكتاب، رقم الجزء، الصفحة.

- يُتَجَنَّب الاختزال ما لم يُشَرْ إلى ذلك.
- يقدم كل شكل أو صورة أو خريطة في البحث على ورقة صقيلة مستقلة واضحة.
- أن يتضمن البحث المُعادِلات الأجنبية للمصطلحات العربية المستعملة في البحث.

يشترط لطلاب الدراسات العليا (ماجستير / دكتوراه) إلى جانب الشروط السابقة:

أ- توقيع إقرار بأن البحث يتصل برسالته أو جزء منها.

ب- موافقة الأستاذ المشرف على البحث، وفق النموذج المعتمد في المجلة.

ج- ملخص حول رسالة الطالب باللغة العربية لا يتجاوز صفحة واحدة.

- تنشر المجلة البحوث المترجمة إلى العربية، على أن يرفق النص الأجنبي بنص الترجمة، ويخضع البحث المترجم لتدقيق الترجمة فقط وبالتالي لا يخضع لشروط النشر الواردة سابقاً. أما إذا لم يكن البحث محكماً فتسرى عليه شروط النشر المعمول بها.
- تنشر المجلة تقارير عن المؤتمرات والندوات العلمية، ومراجعات الكتب والدوريات العربية والأجنبية المهمة، على أن لا يزيد عدد الصفحات على عشر.

عدد صفحات مخطوطة البحث:

تنشر البحوث المحكمة والمقبولة للنشر مجاناً لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة حماة من دون أن يترتب على الباحث أية نفقات أو أجور إذا تقيد بشروط النشر المتعلقة بعدد صفحات البحث التي يجب أن لا تتجاوز 15 صفحة من الأبعاد المشار إليها آنفاً، بما فيها الأشكال، والجداول، والمراجع، والمصادر. علماً أن النشر مجاني في المجلة حتى تاريخه.

مراجعة البحوث وتعديلها:

يعطى الباحث مدة شهر لإعادة النظر فيما أشار إليه المحكمون، أو ما تطلبه رئاسة التحرير من تعديلات، فإذا لم ترجع مخطوطة البحث ضمن هذه المهلة، أو لم يستجب الباحث لما طلب إليه، فإنه يصرف النظر عن قبول البحث للنشر، مع إمكانية تقديمه مجدداً للمجلة بوصفه بحثاً جديداً.

ملاحظات مهمة:

- البحوث المنشورة في المجلة تعبر عن وجهة نظر صاحبها ولا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر هيئة تحرير المجلة.
- يخضع ترتيب البحوث في المجلة وأعدادها المتتالية لأسس علمية وفنية خاصة بالمجلة.
- لا تعاد البحوث التي لا تقبل للنشر في المجلة إلى أصحابها.
- تدفع المجلة مكافآت رمزية للمحكمين وقدرها، 2000 ل.س.
- تمنح مكافآت النشر والتحكيم عند صدور المقالات العلمية في المجلة.
- لا تمنح البحوث المستلة من مشاريع التخرج، ورسائل الماجستير والدكتوراه أية مكافأة مالية، ويكتفى بمنح الباحث الموافقة على النشر.
- في حال ثبوت وجود بحث منشور في مجلة أخرى، يحق لمجلة جامعة حماة اتخاذ الإجراءات القانونية الخاصة بالحماية الفكرية، ومعاقبة المخالف بحسب القوانين الناظمة.

الاشتراك في المجلة:

يمكن الاشتراك في المجلة للأفراد والمؤسسات والهيئات العامة والخاصة.

عنوان المجلة:

- يمكن تسليم النسخ المطلوبة من المادة العلمية مباشرةً إلى إدارة تحرير المجلة على العنوان التالي : سورية – حماة– شارع العلمين – بناء كلية الطب البيطري – إدارة تحرير المجلة.
- البريد الإلكتروني الآتي : hama.journal@gmail.com
  magazine@hama-univ.edu.sy
- عنوان الموقع الالكتروني:www.hama-univ.edu.sy/newssites/magazine/
- رقم الهاتف: 00963 33 2245135

****

فهرس محتويات

عنوان البحث	اسم الباحث	رقم الصفحة
الرضا عن صورة الجسد وعلاقته بالصلابة النفسية لدى عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي العام في مدارس مدينة حماة	سجان الملحم	1
المهارات الحياتية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى طلبة كلية التربية في جامعة حماة	د. دارين الرمضان	19
دور الأنشطة الرياضية في الحد من السلوك العدواني الجسدي لدى التلاميذ بعمر (12) سنة في مدرسة عز الدين القسام في مدينة جبلة (دراسة تجريبية)	منال ريا د.بلال محمود د.أنجيلا ماضي	39
مستوى السلوك التنمري لدى العاملين من ذوي الإعاقة في الدوائر الحكومية وفقاً لعدد من المتغيرات دراسة على عينة من العاملين من ذوي الإعاقة الحركية	د. آذار عباس عبد اللطيف	58
الكفايات الإدارية التي يمتلكها عمداء الكليات في جامعة حماه في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة	د. لينا حسن	72
دور التقويم في تلافي أخطاء متعلمي مادة العلوم للصف الثامن الأساسي في بعض مدارس اللاذقية	د. هبه علي طرفه	96
دور أبعاد التطوير الإداري في تحقيق الأداء المتميز عند العاملين في اللجان التنفيذية للاتحاد الرياضي في الجمهورية العربية السورية	سوزان العامود خلود ديب سراب شهاب	114
استخدام وسائل التعليم المتمازج من وجهة نظر مدرسي التعليم الثانوي	د. هبه علي طرفه	126
أثر استخدام مدخل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) في النمو المعرفي والاجتماعي لدى أطفال الرياض في مدينة حماة – دراسة شبه تجريبية	د.نورا سهيل حاكمة د.علي منير حربا	147

الرضا عن صورة الجسد وعلاقته بالصلابة النفسية لدى عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي العام في مدارس مدينة حماة

سجان الملحم*

(الإيداع: 19 آيار 2022، القبول: 30 تموز 2022)

الملخص:

هدف البحث تعرّف العلاقة بين الرضا عن صورة الجسد والصلابة النفسية لدى عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي العام في مدارس مدينة حماة الرسمية، ومعرفة الفروق بينهما وفقاً لمتغيري (الجنس والتخصص الدراسي). وبلغ عدد أفراد عينة البحث (130) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي العام في مدارس مدينة حماة الرسمية، موزعين إلى (71) طالباً وطالبة من طلبة الفرع العلمي، و(59) طالباً وطالبة من طلبة الفرع الأدبي، حيث طُبقَ عليهم مقياسي الرضا عن صورة الجسد والصلابة النفسية، وهما من إعداد الباحث وذلك بعد التحقق من صدقهما وثباتهما.

وأشارت النتائج إلى ما يلي:

- وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن صورة الجسد والصلابة النفسية لدى أفراد عينة البحث.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة البحث في الرضا عن صورة الجسد وفقاً لمتغير الجنس لصالح الطلبة الذكور الذين كانوا أكثر رضاً.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة البحث في الرضا عن صورة الجسد وفقاً لمتغير التخصص الدراسي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة البحث في الصلابة النفسية وفقاً لمتغير الجنس لصالح الطلبة الذكور.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة البحث في الصلابة النفسية وفقاً لمتغير التخصص الدراسي.

الكلمات المفتاحية: الرضا عن صورة الجسد، الصلابة النفسية، الصف الثاني الثانوي العام، مدينة حماة.

*محاضر – كلية التربية – جامعة حماة – دكتو اره في علم النفس التربوي.

Satisfaction about body image and its relationship with psychological hardiness among a sample of second grade students of public secondary schools in Hama city

Sajan almlhem*

(Received: 15 May 2022, Accepted: 30 July 2022)

Abstract

The present research aimed at knowing the relationship between satisfaction about body image and psychological hardiness among a sample of second grade students of public secondary schools in Hama city, and knowing the significance of differences among the members of the study sample in satisfaction about body image and psychological hardiness, which may be due to the (Sex and specialization) variables.

The study sample consists of (130) students: (71) male and female students of scientific students, and (59) male and female of theoretical students. The study tools were a scale to measure the satisfaction about body image, and a scale to measure the psychological hardiness, and both scales were prepared by the researcher.

The most important findings of Search:

- There were correlation statistically positive significant between the scores of students on the scale of satisfaction about body image and scores on a scale of psychological hardiness.
- There were differences between the mean scores of students on the scale of satisfaction about body image due to the sex variable favor for the male students.
- There were not differences between the mean scores of students on the scale of satisfaction about body image due to the specialization variable.
- There were differences between the mean scores of students on the scale of psychological hardiness due to the sex variable favor for the male students.
- There were not differences between the mean scores of students on the scale of psychological hardiness due to the specialization variable.

Key words: Satisfaction of body image, Psychological hardiness, second grade students of public secondary schools, Hama city.

*Lecturer – college of Education , university of Hama /PHD in educational psychology.

أولا- مقدمة البحث:

في السنوات القليلة الماضية أصبح هناك اهتمام كبير بعوامل المقاومة (Resistance Factor) أي المتغيرات النفسية والبيئة المرتبطة بالسلامة النفسية، التي تجعل الأشخاص يحتفظون بصحتهم الجسمية والنفسية، رغم تعرضهم للضغط والشدة، وهي التي تجعل الفرد يقيم الضغوط تقييماً واقعياً، وتجعله أكثر نجاحاً وفاعلية في مواجهتها، ومن هذه العوامل الايجابية ما يعرف بالصلابة النفسية، أو ما يسمى أحياناً بالمقاومة النفسية، أو المرونة النفسية عند تلقي الصدمات (عبد العزيز، 2010، 128). والصلابة النفسية هي أحد المتغيرات المركزية التي تسهم في حفظ الصحة النفسية، كما أنها تمثل عاملاً صاداً يساعد على تجاوز الأزمات ومواجهة الضغوط والصدمات المختلفة التي يتعرض لها الإنسان في العصر الحديث، فهي تعني ترحيب الفرد وتقبله للتغيرات أو الضغوط التي يتعرض لها، حيث تعمل كمصد أو واق ضد العواقب الجسمية السيئة للضغوط، علاوة على ذلك ينظر إلى تلك الضغوط على أنها نوع من التحدي وليس تهديداً للفرد، ولقد أشارت دراسة كوباسا (Kobasa,1979) إلى أن الصلابة النفسية هي مجموعة من الخصائص النفسية والجسمية التي تتضمن (الالتزام، وضوح الهدف، التحكم، التحدي) وهذه الخصائص من شأنها المحافظة على الصحة النفسية والجسمية والأمن النفسي بالرغم من التعرض للأحداث الضاغطة" (عبد الصمد، 2002، 78).

وقد تكون صورة الجسد وانطباع الفرد عن مظهره الخارجي من أحد الأحداث الضاغطة عليه والتي قد تؤثر على صلابة الطالب النفسية، وتبعاً لذلك يرى إب وجاري (IP& Jarry. 2013) أن مظهر الجسد من الأمور الرئيسة التي تشغل بال كثير من الشباب، ويظهر ذلك جلياً في النظرة الخارجية التي تختص بالتأثيرات الاجتماعية للمظهر والنظرة الداخلية التي تشير إلى التجارب والخبرات الشخصية التي تختص بالمظهر أو ما يبدو عليه الفرد في الواقع، كما تتأثر صورة الجسد بعدة متغيرات سواء أكانت بيولوجية، أو معرفية، أو انفعالية، والتي قد تؤدي في النهاية إلى الصحة النفسية أو اعتلالها.

ووفقاً لما سبق ونتيجةً لقلة الدراسات والبحوث العربية والمحلية (بحدود علم الباحث) التي تناولت العلاقة بين الرضا عن صورة الجسد والصلابة النفسية لدى طلبة التعليم الثانوي تظهر الحاجة ماسة إلى إجراء هذا البحث.

ثانياً- مشكلة البحث ومبرراتها:

تعدُّ شخصية الفرد ميزة الإنسان النفسية، وهي في الوقت ذاته تعبر عن مجموعة تصرفاته وطريقة عيشه، وتفكيره ومزاجه انطلاقاً من آراء وتعليقات الآخرين، فهو بذلك يكوّن صورة لشخصيته من المجتمع، ويحتل التفكير بصورة الجسم حيزاً كبيراً لدى الناس نظراً لطبيعة الأحكام التي يصدرها الآخرون ويستشعرها الفرد وبالتالي يترجمها من خلال إدراك جسمه كونه جذاباً مثالياً أو منفراً مضطرباً. فصورة الجسم تشير إلى رضا الفرد أو عدم رضاه عن صورة جسمه بما يصدره الآخرون من أحكام وتقييمات عنه. حيث ترى شقير(2005) أن صورة الجسد عبارة عن صورة ذهنية وعقلية يكونها الفرد عن جسده سواء في مظهره الخارجي أو في مكوناته الداخلية وأعضائه المختلفة، وقدرته على توظيف هذه الأعضاء وإثبات كفاءته، وما قد يصاحب ذلك من مشاعر أو اتجاهات موجبة أو سالبة عن تلك الصور الذهنية للجسم (شقير،2005، 304). ويشير كرستين (Kristin, 2012) وموريزيو (Maurizio, 2013) إلى أن الطلبة عادة ما يواجهون مشكلات مصاحبة لمرحلة المراهقة نتيجة التغيرات البيولوجية والنفسية والاجتماعية التي يتعرضون لها وهذه المشكلات قد تؤثر على تقديرهم لصورة أجسادهم؛ الأمر الذي يؤدي إلى ظهور بعض الأفكار السلبية لديهم والتي ربما تجعل البعض منهم مضطربين، وبالتالي قد يؤثر هذا الأمر على صحتهم النفسية وبالتالي على صلابتهم النفسية.

من هنا جاء التفكير بضرورة وأهمية العمل على دراسة العلاقة بين الرضا عن صورة الجسد والصلابة النفسية، وما يدعم هذ الشعور ويؤكده هو وجود مجموعة من الحقائق أشارت إليها توصيات بعض البحوث العلمية ونتائج الدراسات الميدانية والواقع الملاحظ ومن أهمها ما يلي:

– قلة الدراسات الميدانية التي تناولت دراسة العلاقة بين الرضا عن صورة الجسم والصلابة النفسية لدى الطلبة بشكل عام وطلبة التعليم الثانوي بشكل خاص، وهذا ما يؤكد الحاجة الماسة إلى إجراء هذه الدراسة للتعرف على العلاقة بين هذين المتغيرين.

– يعدُّ موضوع صورة الجسم والرضا عنها ودراسة علاقتها ببعض المتغيرات النفسية والمعرفية من الموضوعات المهمة، التي لا ينبغي إغفالها، أو مجرد إدراجها ضمن التفسيرات الإكلينيكية والتحليلية في دراسات نوعية قليلة في مرحلتي الماجستير والدكتوراه، ولهذا المفهوم الحق بل والأولوية بأن يظهر على السطح ويأخذ حقه بالدراسة والربط مع متغيرات متنوعة أسوة بباقي المفاهيم النفسية الأخرى التي تلقى اهتماماً بالغاً في مجال الدراسات االنفسية في هذا القرن (شقير، 2005، 201).

– يعد موضوع الصلابة النفسية موضوعاً بالغ الأهمية في مجال الصحة النفسية، وبالتالي فإن العمل على دراسة هذا الموضوع وعلاقته بالرضا عن صورة الجسد لدى طلبة التعليم الثانوي ضرورة ملحة لمعرفة العلاقة بين درجة الرضا عن الجسم والصلابة النفسية لدى هؤلاء الطلبة.

– نتائج الدراسة الاستطلاعية الأولية التي أجراها الباحث في ثانوية الوحدة العربية وثانوية فهد عفور في مدينة محردة بحماة ومقابلته لعدد من الطلبة، (20 طالباً وطالبة) بكلا المدرستين، حيث أكد بعض الطلبة على أهمية صورة الجسد لديهم وأنهم يقفون أمام المرآة لساعات يلبسون هذا ويغيرون هذا ويتنازلون عن أكل هذا ..الخ. كل ذلك وأكثر من أجل إحساسهم بالراحة والرضا على شكل وحدود أجسادهم، كما أكد بعض الطلبة بأنهم يعانون من وساوس دائمة بخصوص الظهور بالمظهر الجسدي الجيد، وأنهم غير راضين عن صورتهم الجسدية وأرجع البعض منهم سبب ذلك إلى انعدام ثقتهم بنفسهم وبأجسادهم.

مما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤال الرئيس الآتي: **ما علاقة الرضا عن صورة الجسد بالصلابة النفسية لدى عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي في مدينة حماة؟**

ثالثاً– أهمية البحث:

3-1-يمكن أن تسهم نتائج هذا البحث في توجيه أنظار المسؤولين في المجالات التربوية والنفسية إلى أهمية الصلابة النفسية والعمل على تنميتها لدى الطلبة في كافة المراحل الدراسية.

3-2-قلة الاهتمام بدراسة العلاقة بين الرضا عن صورة الجسد والصلابة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية يظهر الحاجة والأهمية إلى إجراء هذا البحث.

3-3-تسليط الضوء على الرضا عن صورة الجسد والصلابة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية، وتفعيلهما في العمل الإرشادي فهما سر الأداء العالي، وهما الباعث على التغيير والتحرك نحو بيئة عمل إيجابية.

3-4-إن تحديد العلاقة بين الرضا عن صورة الجسد والصلابة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية، قد يساهم في التصدي لمشكلات هؤلاء الشباب واحتياجاتهم.

3-5-قد تسهم نتيجة البحث الحالي في توجيه أنظار الباحثين لوضع برامج إرشادية مناسبة لهؤلاء الطلبة، وقد تكون مقدمة لدراسات أخرى تتناول عينات أخرى لدى فئات متعددة من الطلبة.

رابعاً– أهداف البحث:

4-1- تعرف العلاقة بين الرضا عن صورة الجسد والصلابة النفسية لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام في مدارس مدينة حماة.

4-2- كشف الفروق في الرضا عن صورة الجسد لدى أفراد عينة البحث وفقاً لمتغيري (الجنس، التخصص الدراسي).

4-3- كشف الفروق في الصلابة النفسية لدى أفراد عينة البحث وفقاً لمتغيري (الجنس، التخصص الدراسي).

خامساً- فرضيات البحث:

5-1- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الرضا عن صورة الجسد والصلابة النفسية لدى الطلبة أفراد عينة البحث.

5-2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة البحث على مقياس الرضا عن صورة الجسد تبعاً لمتغير الجنس.

5-3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة البحث على مقياس الرضا عن صورة الجسد تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.

5-4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة البحث على مقياس الصلابة النفسية تبعاً لمتغير الجنس.

5-5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة البحث على مقياس الصلابة النفسية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.

سادساً- مصطلحات البحث والتعريفات الاجرائية:

6-1- صورة الجسد (body image):

هي صورة ذهنية، أو تصور عقلي- إيجابي، أو سلبي يكونه الفرد لنفسه، ويسهم في تكوين هذه الصورة الخبرات والمواقف التي يتعرض لها الفرد، وبناء على ذلك فإن صورة الجسد قابلة للتعديل، والتعديل في ضوء هذه الخبرات الجديدة(عطية، 2013، 40).

6-2- الرضا عن صورة الجسد(Satisfaction of body image) :

هي الشعور بالرضا والسعادة والتقبل التام لصورة الجسم حسبما يدركها الفرد نفسه (العبادسة،2013، 51).

ويعرّف الباحث الرضا عن صورة الجسد اجرائياً بأنها: الدرجة التي يحصل عليها الطلبة أفراد عينة البحث على مقياس الرضا عن صورة الجسد المستخدم في هذا البحث.

6-3- الصلابة النفسية (Psychological Hardiness):

يعرفها الحجار ودخان(2006): بأنها اعتقاد الفرد في قدرته على استخدام كل مصادره الشخصية والبيئية المتاحة كي يدرك ويفسر ويواجه أحداث الحياة الضاغطة بفاعلية (الحجار ودخان، 2006، 123).

وتعرف إجرائياً بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلبة أفراد عينة البحث من خلال الإجابة على عبارات مقياس الصلابة النفسية المستخدم في البحث الحالي.

سابعاً- حدود البحث:

7-1- حدود بشرية ومكانية: تم تطبيق أدوات البحث على عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي العام في ثمان مدارس ثانوية في مدينة حماة، وبلغ عدد الطلبة (130) طالباً وطالبة من الفرعين العلمي والأدبي.

7-2- حدود زمانية: تم تطبيق أدوات البحث في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2021- 2220).

7-3- حدود علمية: تتجلى بدارسة العلاقة بين الرضا عن صورة الجسد والصلابة النفسية وقياسهما من خلال الأدوات المستخدمة في البحث، كما تتوقف إمكانية تعميم نتائج البحث في حدود خصائص العينة والأدوات والزمن المطبق فيه البحث.

ثامناً- الإطار النظري للبحث:

8-1- صورة الجسد:

تعد صورة الجسد عبارة عن التصور الذي يكونه الفرد عن جسمه والطريقة التي تبدو بها بشكل واعي بدرجة أو بأخرى عبر إطار اجتماعي وثقافي، وهي صورة الجسم التي يكونها الفرد في عقله عن جسمه، وتكون موجبة أو سالبة، حقيقية أو غير حقيقية، وهي تتأثر بالعوامل النفسية والثقافية والاجتماعية(مصطفى، 2018، 259).

ويمكن القول أن صورة الجسد نتاج خبرة شخصية وحياتية تعتمد على كيفية رؤية الفرد لنفسه، وإدراكه لجسده، كما تشتمل صورة الجسد على مجموعة من المشاعر والأفكار و الاتجاهات والتصورات الذاتية للفرد. إن نمو صورة الجسد الإيجابية تساعد الناس على رؤية أنفسهم جذابين وهذا ضروري لنمو الشخصية الناضجة، فالناس الذين يحبون أنفسهم ويفكرون بأنفسهم على نحو إيجابي على الأرجح، يكونون أكثر صحة، بينما صورة الجسد السلبية يمكن أن توثر على حياة الفرد، فالناس ذوي صورة الجسد السلبية لديهم تقدير ذات منخفض(Bardone, et.al ,2011, 35).

إن صورة الجسد السلبية يمكن أن تؤدي إلى الاكتئاب، وتقدير ذات منخفض لديهم، فالجسد مصدر الهوية ومفهوم الذات لأكثر الطلبة، كما أن عدم الرضا عن الجسد لدى الإنسان يترتب عليه الكثير من المشكلات النفسية، وبعض الأمراض النفس جسمية التي تؤدي إلى تشويش صورة الجسد(عطية، 2013، 57). وهذا ما يدفعنا إلى التأكيد في كثير من الأحيان على أن المفهوم السلبي للذات والقلق وكثير من الأفكار السلبية يرجع إلى تشوه صورة الجسد واضطرابها، وترى الأشرم (2008، 37) أن صورة الجسد تتكون من مكون انفعالي يشير إلى الشعور السار وغير السار، ومكون معرفي يشير إلى الرضا عن الحياة. وبصفة عامة يمكن تقسيم المظهر الجسدي إلى ثلاثة مكونات:

- **مكون إدراكي:** يشير إلى دقة إدراك الفرد لحجم جسده.
- **مكون ذاتي:** يشير إلى عدد من الجوانب، مثل الرضا والانشغال أو الاهتمام والقلق بشأن صورة الجسد.
- **مكون سلوكي:** يشير إلى تجنب المواقف التي تسبب للفرد عدم الراحة، أو التعب، أو المضايقة التي ترتبط بالمظهر الجسدي.

ويتبين من الأبحاث والدراسات السابقة بأن صورة الجسد هي مفهوم متعدد الأبعاد وهو الأمر الذي اتفق عليه أغلب الباحثين، إذ وضعوا أبعاداً مختلفة لصورة الجسد كل حسب منظوره وخبرته، حيث وضع كل من كفافي والنيال (1995) أربعة أبعاد، لصورة الجسد وهي: بعد يتعلق بالوزن، وبعد يتعلق بالجاذبية الجسدية، وبعد يتعلق بالتآزر العضلي، وبعد يتعلق بتناسق أعضاء الجسد.

ويرى الأشرم كذلك أن صورة الجسد متعددة الأبعاد، وحدد ثلاثة سمات : (المعارف والانفعالات الخاصة بالجسد، وأهمية الجسد وسلوك الحمية، وصورة الجسد المدرك)، ويتعلق البعد المعرفي بالأفكار والمعتقدات عن شكل الجسد، والبعد الانفعالي يتضمن المشاعر التي يملكها الشخص عن مظهر جسمه، أما البعد الثاني أهمية الجسد وسلوك الحمية يمكن أن يوصف بأنه سلوك ارتبط بنمو الحمية، بينما البعد الأخير صورة الجسد المدرك يمكن أن تصف دقة الأفراد عندما يحكمون على شكلهم وحجمهم ووزنهم (الاشرم، 2008، 373).

8-2- الصلابة النفسية:

يعرف السيد(2011) الصلابة النفسية بأنها: مجموعة من السمات تتمثل في اعتقاد أو اتجاه عام لدى الفرد في فاعليته وقدرته على استغلال كل المصادر النفسية والبيئية المتاحة، كي يدرك بفاعلية أحداث الحياة الضاغطة إدراكاً غير محرف، ويفسرها بواقعية وموضوعية ومنطقية، ويتعايش معها على نحو إيجابي(السيد، 2011، 33).

8-2-1- أهمية الصلابة النفسية:

- تعدل من إدراك الأحداث وتجعلها تبدو أقل وطأة.
- تؤدي إلى أساليب مواجهة نشطة أو تنقله من حال إلى حال.
- تؤثر في أسلوب المواجهة بطريقة غير مباشرة من خلال تأثيرها على الدعم الاجتماعي.
- تقود إلى التغيير في الممارسات الصحية مثل إتباع نظام غذائي صحي وممارسة الرياضة وهذا بالطبع يقلل من الإصابة بالأمراض الجسمية (حمادة وعبد اللطيف، 2002، 236 -237).

ووجدت كوباسا (kobasa) أن الأشخاص ذوي الصلابة النفسية المرتفعة يكونون أكثر قدرة على الاستفادة من أساليب مواجهتهم للضغوط بحيث تفيدهم في خفض تهديد الأحداث الضاغطة من خلال رؤيتها من منظور واسع وتحليلها إلى مركباتها الجزئية ووضع الحلول المناسبة لها (عودة، 2009، 76). كما يؤكد تايلور(Taylor) أن الأشخاص ذوي الصلابة النفسية أميل لاستخدام طرق المواجهة الفاعلة المباشرة لمواجهة الضغوط بالتركيز على المشكلة ويبتعدون عن أساليب التجنب (Taylor, 2006, 26).

8-2-2- خصائص الأشخاص ذوو الصلابة النفسية المرتفعة: الأفراد المتمتعين بالصلابة النفسية يتميزون بالتفاعل الاجتماعي الإيجابي مع الآخرين، واستثمار مصادر المساندة الاجتماعية بشكل جيد ومفيد، والقدرة على الصمود والمقاومة، ولديهم إنجاز أفضل، والقدرة على الانجاز والابداع، والقدرة على الصمود والمقاومة، وكذلك لديهم التفاؤل الايجابي نحو الحياة (العيافي، 2012، 45)، وهم أكثر اقتداراً ويميلون للقيادة والسيطرة، ولديهم التفاؤل في تقبل الخبرات الجديدة، ويتمتعون بصحة نفسية وبدنية أفضل (Hamilton & James, 2012, 7-15).

تاسعاً– دراسات سابقة:

9-1- دراسات عربية:

- **دراسة عطية (2013) سورية، بعنوان: أزمة الهوية وعلاقتها بصورة الجسد عند المراهقين، دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ المراهقين في مدارس دمشق وريفها.** هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين أزمة الهوية وصورة الجسد لدى عينة من التلاميذ المراهقين في مدارس دمشق وريفها، والكشف عن الفروق في الرضا عن صورة الجسد وفقاً لمتغير الجنس، تكونت عينة الدراسة من (201) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول والثاني الثانوي العام في مدارس مدينة دمشق وريفها. ولقد أعدت الباحثة مقياس الرضا عن صورة الجسد، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي: وجود علاقة ارتباطية بين أزمة الهوية وصورة الجسد لدى المراهقين، ولا توجد فروق بين الذكور والإناث في الرضا عن صورة الجسد.
- **دراسة علاء الدين(2016) لبنان، بعنوان: الصلابة النفسية وعلاقتها بكل من تحمل الضيق والأبعاد الأساسية للشخصية لدى عينة من المراهقين اللبنانيين.** هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين الصلابة النفسية وتحمل الضيق والأبعاد الأساسية للشخصية لدى عينة من المراهقين اللبنانيين بلغت (320) من طلبة المرحلة الثانوية، طبقت عليهم مقياس الصلابة النفسية ومقياس تحمل الضيق، واستخبار الأبعاد الأساسية للشخصية ، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي: حصول الذكور على درجات أعلى من الإناث في كل من الصلابة النفسية وتحمل الضيق.
- **دراسة مصطفى (2018) مصر، بعنوان: صورة الجسد لدى المراهقين والمراهقات، دراسة مقارنة.** هدفت الدراسة إلى كشف الفروق في الرضا عن صورة الجسد لدى عينة من المراهقين والمراهقات عددهم (200) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية، ولقد أعدت الباحثة مقياس لقياس الرضا عن صورة الجسد، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

وجود فروق في الرضا عن صورة الجسد وفقاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولا توجد فروق في الرضا عن صورة الجسد وفقاً لمتغير التخصص الدراسي.

- **دراسة بسيط (2021) فلسطين، بعنوان: الصلابة النفسية وعلاقتها بقلق الامتحان لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينة القدس.** هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين الصلابة النفسية وقلق الامتحان وكذلك كشف الفروق على كل من الصلابة النفسية وقلق الامتحان وفقاً لمتغيرات الجنس والتخصص الدراسي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينة القدس بلغت (436) طالباً وطالبة، من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: إن متوسط الصلابة النفسية كان متوسطاً لدى طلبة المرحلة الثانوية، ووجود فروق في الصلابة النفسية لصالح الذكور، ولصالح طلبة الفرع الأدبي.

2-9- دراسات أجنبية:

- **دراسة كاور (Kaur, 2011) الهند.**

Influence of gender and school climate on psychological hardiness among Indian adolescents.

عنوان الدراسة: تأثير النوع والبيئة المدرسية على الصلابة النفسية لدى المراهقين الهنود.

هدفت الدراسة إلى تعرف تأثير النوع والبيئة المدرسية على الصلابة النفسية لدى المراهقين الهنود، وتكونت عينة الدراسة من (1011) مراهقاً ومراهقة من طلبة المرحلة الثانوية، وتم استخدام مقياس الصلابة النفسية وهو من إعداد نوفاك Nowack، ولقد أظهرت النتائج وجود تأثير دال للنوع في الصلابة النفسية وأبعادها، حيث حصل المراهقون الذكور على درجات مرتفعة من الصلابة النفسية مقارنة بالمراهقات.

- **دراسة باردون وآخرون(Bardone, et.al ,2011)، بريطانيا.**

Body dissatisfaction among young people in the context of biological social myself Body image.

عنوان الدراسة: الرضا عن الجسم لدى الشباب في إطار نفسي بيولوجي اجتماعي.

هدفت الدراسة إلى قياس الرضا عن الجسم لدى الشباب في إطار نفسي بيولوجي اجتماعي، حيث شملت الدراسة (111) ذكراً و(236) أنثى يدرسون في المدارس الثانوية، حيث استخدم الباحثون مقياس الرضا عن الجسم من إعدادهم، وتوصلت الدراسة إلى إدراك أن الضغط الناجم عن الإعلام ارتبط بشكل ثابت مع الرضا عن صورة الجسم لدى الذكور، كما أن العوامل النفسية الاجتماعية البيولوجية كانت ذات قيمة في تحديد الرضا عن الجسم لدى الاناث، وبالتالي توجد فروق في الرضا عن صورة الجسد لصالح الذكور، ولا توجد فروق وفقاً لمتغير التخصص الدراسي.

- **دراسة إب وجاري (IP& Jarry. 2013) كندا.**

The impact of body image self- discrimination among persons with high sensitivity.

عنوان الدراسة: تأثير صورة الجسم على تمييز الذات لدى الأشخاص ذوي الحساسية المرتفعة.

هدفت الدراسة التعرف إلى تأثير صورة الجسم على تمييز الذات لدى الأشخاص ذوي الحساسية المرتفعة وتأثر ذلك بنموذج النحافة الإعلامي والمظهر الخارجي، وقد أجريت الدراسة على(95) ذكر وأنثى، قد تم تصنيفهم على قائمة خريطة المظهر، ومقياس التقييم الذاتي، والدافعية الذاتية، واستخدم الباحثين مقياسي صورة الجسم وتميز الذات، وتوصلت الدراسة إلى أن الإناث ذوات الدرجات المرتفعة في تقدير الذات والدافعية وذوات صورة الجسم المرتفعة تأثرن بصورة واضحة

بنموذج النحافة الإعلامي، وأوضحت النتائج أن الإناث ذوات التقدير الذاتي المرتفع حصلن على درجات مرتفعة في الرضا عن صورة الجسم.

- **دراسة كلودينو وآخرين (Claudino et al, 2019) الولايات المتحددة الامريكية.**

Hardiness, social support, and physical symptoms in the stress process.

عنوان الدراسة: الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية والأعراض البدنية في مواجهة الضغوط.

هدفت الدراسة إلى تعرف دور الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية وعلاقتهما بكل من الأعراض البدنية والضغوط. ولقد تكونت عينة الدراسة من (102) طالب جامعي من كليات التمريض وكليات علم النفس. واستخدم الباحثون الأدوات التالية: مقياس الصلابة النفسية (HRHS; Pollock, 1984)، مقياس المساندة الاجتماعية (SPS; Cutrona & Russell, 1987)، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي: وجود ارتباط بين الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة، كما تبين عدم وجود فروق في مستوى الصلابة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس والتخصص الدراسي.

9-3- التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في استخدام المنهجية الوصفية والتحليلية، ومن ناحية أخرى اختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في تركيزه على تعرف العلاقة بين الرضا عن صورة الجسد والصلابة النفسية لدى عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي العام في مدارس مدينة حماة في ضوء متغيري(الجنس والتخصص الدراسي) والتي لم تتناوله ولا دراسة محلية أو عربية سابقة في حدود علم الباحث، ولقد تم الاستفادة من منهجية الدراسات السابقة في صوغ مشكلة البحث الحالي وفرضياته، وفي تصميم الأدوات وفي تفسير وتحليل نتائج البحث الحالي.

عاشراً- منهج البحث:

لقد اقتضى العمل من أجل تحقيق أهداف البحث إتباع المنهج الوصفي التحليلي الذي "يهتم بوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة" (ملحم، 2007، 370).

الحادي عشر- المجتمع الأصلي للبحث:

تألف المجتمع الأصلي للبحث من طلبة الصف الثاني الثانوي العام بفرعيه(العلمي والأدبي) في مدارس مدينة حماة للعام الدراسي (2021-2022)، وقد بلغ العدد الكلي لأفراد المجتمع الأصلي (1295) طالباً وطالبة في جميع مدارس مدينة حماه الثانوية، ولقد تم الحصول على أعداد الطلاب في المجتمع الأصلي من خلال الرجوع إلى مركز الإحصاء التابع لمديرية التربية في محافظة حماة(دائرة الإحصاء، 2021).

الثاني عشر- عينة البحث:

تم سحب عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة، وذلك في الفصل الأول من العام الدراسي (2022/2021)، وبلغ عدد أفراد عينة البحث الحالي (130) طالباً وطالبة، وتم سحبهم من ثمان مدارس ثانوية في مدينة حماة، وبلغت نسبة العينة(10%) من المجتمع الأصلي، وهذا ما إليه أشار الصيرفي(2002) بأن النسبة الواجب سحبها لمجتمع يتراوح عدد أفراده بين(1000-3000)، هي (10%) (الصيرفي، 2002، 193)، والجدول الآتي يوضح توزيع أفراد عينة البحث:

الجدول رقم (1): توزع أفراد عينة البحث وفقاً لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي

التخصص الدراسي	ذكور	إناث	المجموع
علمي	35	36	71
أدبي	29	30	59
المجموع	64	66	130

ولقد تم اختيار طلبة الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي كأفراد لعينة البحث وذلك للمسوغات الآتية:

- صعوبة التطبيق على طلبة الصف الثالث الثانوي وذلك للضغوط الكبيرة التي يعانوها نتيجةً لامتحانات الشهادة الثانوية التي ينوون تقديمها.
- صعوبة التطبيق على طلبة الصف الأول الثانوي وذلك لأنهم وافدين جدد إلى المدرسة الثانوية وهم في مرحلة انتقالية ما بين مرحلة التعليم الأساسي والتعليم الثانوي.
- إن مرحلة التعليم الثانوي تقابل مرحلة المراهقة والتي تظهر فيها الخصائص الجنسية الثانوية لدى الذكور والإناث، وتظهر لدى الطلبة الرغبة في الاستقلال.

الثالث عشر – أدوات البحث وصدقها وثباتها:

13-1-إعداد المقاييس:

13-1-1- مقياس الرضا عن صورة الجسد : تم إعداد المقياس بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، والاطلاع على بعض أدوات القياس الخاصة بقياس الرضا عن صورة الجسد المستخدمة في هذه الدراسات، ومنها دراسة باردون وآخرون(Bardone, et.al ,2011)، ودراسة عطية(2013)، ودراسة مصطفى (2018).

13-1-2-مقياس الصلابة النفسية: أيضاً تم الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الصلابة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية، والاطلاع على بعض أدوات القياس الخاصة بقياس الصلابة النفسية والموجودة في هذه الدراسات ومنها دراسة علاء الدين (2016)، دراسة كلودينو وآخرين (Claudino et al, 2019)، ودراسة بسيط (2021).

ولقد قام الباحث بإجراء الدراسة السيكومترية للمقياسين والتي تمثلت بالآتي:

13-2-الصدق:

13-2-1- صدق المحتوى: تم عرض المقياسين على عدد من أساتذة كلية التربية من أصحاب الخبرة والاختصاص في أقسام (علم النفس، القياس والتقويم) في كلية التربية جامعة دمشق(الملحق 3) للتأكد من صدق المحتوى، ولقد قام الباحث بتحري توصيات المحكمين والالتزام بها، حيث أصبح مقياس الرضا عن صورة الجسد في صورته النهائية يضم(35) بنداً، ومقياس الصلابة النفسية (40) بنداً، وتم وضع بدائل للإجابة خماسية (موافق بقوة، موافق، محايد، معارض، معارض بقوة) لكلا المقياسين، حيث تأخذ الدرجات على الترتيب (5-4-3-2-1)، وبالتالي تكون أعلى درجة على مقياس الرضا عن صورة الجسد هي (175) درجة وأدنى درجة هي (35)، بينما تكون أعلى درجة على مقياس الصلابة النفسية هي (200) وأدنى درجة هي (40).

13-2-2-الدراسة الاستطلاعية: تم تطبيق المقياسين في صورتهما النهائية على عينة استطلاعية قوامها (45) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي العام في مدارس مدينة حماة، وهي من خارج عينة البحث الأساسية، وذلك بهدف معرفة مدى ملاءمة ووضوح عبارات المقياسين لدى الطلاب، وفي ضوء نتائج العينة الاستطلاعية قام الباحث بتعديل بعض المفردات التي لم تكن واضحة من قبل الطلاب.

13-2-3-صدق الاتساق الداخلي: تم سحب عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي العام من طلبة مدارس مدينة حماة، مؤلفة من (58) طالباً وطالبة وهي من خارج عينة الدراسة الأساسية للتحقق من الاتساق الداخلي لعبارات المقياسين، وإيجاد معاملات الثبات، حيث جرى التأكد من الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند مع الدرجة الكلية للمقياس كما موضح في الجدولين الآتين:

الجدول رقم (2): معامل الارتباط بين درجة كل بند مع الدرجة الكلية لمقياس الرضا عن صورة الجسد

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	0.46**	8	0.54**	15	0.49**	22	0.51**	29	0.51**
2	0.41**	9	0.44**	16	0.53**	23	0.53**	30	0.49**
3	0.44**	10	0.59**	17	0.57**	24	0.60**	31	0.60**
4	0.50**	11	0.46**	18	0.54**	25	0.50**	32	0.66**
5	0.42**	12	0.50**	19	0.53**	26	0.57**	33	0.58**
6	0.48**	13	0.46**	20	0.58**	27	0.57**	34	0.55**
7	0.58**	14	0.40**	21	0.45**	28	0.58**	35	0. 56**

(**) دال عند مستوى دلالة 0,01

الجدول رقم (3): معامل الارتباط بين درجة كل بند مع الدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسية

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	0.50**	9	0.53**	17	0.46**	25	0.46**	33	0.45**
2	0.63**	10	0.58**	18	0.66**	26	0.40**	34	0.68**
3	0.49**	11	0.55**	19	0.55**	27	0.54**	35	0.53**
4	0.50**	12	0.56**	20	0.53**	28	0.49**	36	0.42**
5	0.59**	13	0.46**	21	0.57**	29	0.52**	37	0.58**
6	0.40**	14	0.57**	22	0.50**	30	0.64**	38	0.42**
7	0.49**	15	0.46**	23	0.49**	31	0.46**	39	0.52**
8	0.55**	16	0.58**	24	0.58**	32	0.68**	40	0.58**

(**) دال عند مستوى دلالة 0,01

يلاحظ من خلال الجدول السابق أن معاملات الارتباط كلها دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0,01) وهذا يعني أن المقياسين يتصفان باتساق داخلي، مما يدل على صدقهما البنيوي.

13-3-الثبات:

13-3-1-الثبات بالإعادة: قام الباحث بتطبيق المقياسين على عينة قوامها (58) طالباً وطالبة وبفاصل زمني مقداره (15) يوماً بين التطبيق الأول والثاني، وقد جرى استخراج معاملات الثبات للبنود مع الدرجة الكلية عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين التطبيقين.

13-3-2-ثبات التجزئة النصفية: قام الباحث بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية على العينة نفسها من التطبيق الأول باستخدام معادلة سيبرمان – براون، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين النصف الأول والنصف الثاني.

13-3-3-الثبات بطريقة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل الاتساق الداخلي للعينة نفسها بطريقة ألفا كرونباخ، وفيما يلي جدول يبين نتائج معاملات الثبات لكلا المقياسين.

الجدول رقم (4): معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لكلا المقياسين

المقياس	عدد البنود	ألفا كرونباخ	ثبات الاعادة	التجزئة النصفية
الرضا عن صورة الجسد	35	0.61	0.64	0.68
الصلابة النفسية	40	0.55	0.66	0.71

يتبين من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات كانت جيدة وصالحة لأغراض البحث، ويتضح مما سبق أن الأداتين يتصفان بدرجة جيدة من الصدق والثبات، تجعلهما صالحان للاستخدام كأدوات للبحث الحالي.

الرابع عشر: نتائج فرضيات البحث:

14-1- نتائج الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الرضا عن صورة الجسد والصلابة النفسية لدى الطلبة أفراد عينة البحث.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات الطلبة أفراد عينة البحث على مقياس الرضا عن صورة الجسد ومقياس الصلابة النفسية، وكانت النتائج كالآتي:

الجدول رقم (5) : معامل الارتباط بيرسون بين درجات الطلبة في مقياس الرضا عن صورة الجسد ومقياس الصلابة النفسية

الرضا عن صورة الجسد* الصلابة النفسية	ترابط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار
ترابط بيرسون	0.40**	0.00	دال
العدد	130		

كما هو موضح في الجدول السابق فإن قيمة (ر=0.40 **) وهذا يعني ارتباط إيجابي أي أننا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لأنه توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة على مقياس الرضا عن صورة الجسد ودرجاتهم على مقياس الصلابة النفسية عند مستوى الدلالة (0.01). ويفسر الباحث وجود هذه العلاقة إلى أن اتجاه الفرد نحو صورة جسمه يؤثر في سلوكه ومن ثم يؤثر على تفاعله مع الآخرين، وفي هذه الحالة إما أن يتخذ الفرد سلوك التفاعل ومشاركة الآخرين وذلك يبدأ بالاهتمام بمظهره والمحافظة عليه، مما يزيد من تقديره لذاته، أو أن ينخفض تقديره لصورة جسمه وبالتالي يقل تفاعله مع الآخرين ويبدأ بالابتعاد عن المواقف الاجتماعية التي تسبب الشعور بعدم الراحة وبالتالي يزيد إحساسه السلبي نحو صورة الجسد لديه مما يؤثر على صلابته النفسية ويزعزعها، وبالتالي فإن رضا الفرد عن صورة جسمه يعد من العوامل المؤثرة على النواحي النفسية، أي أنه مرتبط بالصلابة النفسية، وهذا يتفق مع ما أشار إليه كيم وكيم (Kim& kim, 2006) في أن الصحة النفسية للفرد تشير إلى أهمية الكفاءة الجسمية كعنصر من العناصر المكونة للصحة النفسية، والفرد المتمتع بالصلابة النفسية لديه سمات تساعد على الوقاية من عدم الرضا عن صورة الجسد. ومن ناحية أخرى فإن صورة الجسم لها مكون معرفي وهو مجموعة الأفكار التي تدعم الرضا أو عدم الرضا عن هذه الصورة ، حيث ترى (القاضي، 2009، 46) أن صورة الجسم تتكون من مكون انفعالي يشير الى الشعور السار وغير السار، ومكون معرفي يشير إلى الرضا أو عدم الرضا عنها.

14-2- نتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة البحث على مقياس الرضا عن صورة الجسد تبعاً لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة هذه الفرضية جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة أفراد عينة البحث على مقياس الرضا عن صورة الجسد ومن ثم استخدام اختبار (T.Test) للتحقق من دلالة الفروق بين الطلبة وفقاً لمتغير الجنس، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي.

الجدول رقم (6): قيمة (T.Test) لحساب دلالة الفروق بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الرضا عن صورة الجسد وفقاً لمتغير الجنس

المقياس	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	القرار
الرضا عن صورة الجسد	ذكور	64	111.98	14.12	9.39	0.00	دال لصالح الذكور
	إناث	66	101.90	11.95			

يلاحظ من الجدول السابق بأن قيمة (T) للدرجة الكلية لمقياس الرضا عن صورة الجسد بلغت (9.39)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.00) وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05)، وهذا يشير إلى أن هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس الرضا عن صورة الجسد تبعاً لمتغير الجنس، وهذا يجعلنا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها والتي تنص على: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة البحث على مقياس الرضا عن صورة الجسد تبعاً لمتغير الجنس، لصالح الطلبة الذكور والذين كانوا أكثر رضاً، ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن صورة الجسد قضية تخص كلاً من الذكور والإناث على الرغم من اختلاف التصور الجسمي لدى كلاً منهم، ولكنها تمس الإناث بشكل واضح فالمرأة ترى دائماً أن هناك شيئاً يحتاج للتعديل في جسمها وأنه يتوقع منها أن تكون أكثر جاذبية في جسدها من الذكر، لذلك تشير القاضي (2009) أن الإناث أكثر حساسية وتمحيصاً لصورة أجسامهن من نظرائهن من الذكور، وفي دراسة كريستين Kristin (2012) أكدت أن صورة الجسم من حيث الرضا أو عدم الرضا تمس الإناث بشكل أكثر وضوحاً فلا تكاد توجد امرأة تشعر بالرضا الكامل. وفي دراسة إب وجاري (IP& Jarry. 2013) وجدت أن الانشغال بصورة الجسم أكثر شيوعاً لدى النساء من الرجال وأن النساء يحققن رضا أقل عن أجسامهن، وميلاً أكبر لإخفاء أجسامهن، وأن النساء يركزن أكثر على المظاهر الاجتماعية لصورة أجسادهن التي تجعلهن ذوات مستويات عالية من قلق بنية الجسم الاجتماعية. ويرى الباحث أيضاً أن صورة الجسم التي ينشدها كل من الذكور والإناث والرضا عنها تختلف فيما بينهم، فالذكر يُقوَم جسمه بشكل كلي، وإن كان يرضيه أن يتميز بقوة الجزء العلوي من الجسم بما يتضمنه ذلك من بروز العضلات واتساع المنكبين، في حين تهتم الأنثى بتقويم جسمها من خلال أبعاد متميزة متمثلة في متعلقات الوزن، والجاذبية الجنسية، الحالة الجسمية وهذا ما يجعل الإناث يهتممن بالتفاصيل أكثر من الذكور وبالتالي غالباً ما يصبحن أقل رضا عن صورة الجسد. وتتفق نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة باردون وآخرون(Bardone, et.al ,2011) والتي أشارت إلى وجود فروق في الرضا عن صورة الجسد وفقاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، ومن ناحية أخرى تختلف نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة إب وجاري (IP& Jarry. 2013) ودراسة مصطفى (2018) حيث أشارت هذه الدراسات إلى وجود فروق في الرضا عن صورة الجسد لصالح الإناث، وبشكل مغاير تماماً وفقد أشارت دراسة عطية (2013) إلى عدم وجود فروق في الرضا عن صورة الجسد وذلك بين الذكور والإناث، وقد يكون اختلاف مكان تطبيق هذه الدراسات واختلاف الفترات الزمني التي أجريت فيها سبباً في الاختلاف والتعارض في النتائج.

14-3- نتائج الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة البحث على مقياس الرضا عن صورة الجسد تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة أفراد عينة البحث على مقياس الرضا عن صورة الجسد ومن ثم استخدام اختبار (T.Test) للتحقق من دلالة الفروق بين الطلبة وفقاً لمتغير التخصص الدراسي، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي.

الجدول رقم (7) : قيمة (T.Test) لحساب الفروق بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الرضا عن صورة الجسد وفقاً لمتغير التخصص الدراسي

المقياس	التخصص الدراسي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	القرار
الرضا عن صورة الجسد	أدبي	59	106.23	13.21	1.46	0.64	غير دال
	علمي	71	107.39	14.63			

يلاحظ من الجدول السابق بأن قيمة (T) لمقياس الرضا عن صورة الجسد بلغت (1.46)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.64) وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05) وهذا ما يشير إلى أن هناك عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس الرضا عن صورة الجسد تبعاً لمتغير التخصص الدراسي، وهذا يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية والتي تنص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة البحث على مقياس الرضا عن صورة الجسد تبعاً لمتغير التخصص الدراسي. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلبة سواء كانوا من الفرع العلمي أو من الفرع الأدبي لايزالون يعانون من حالة عدم الاستقرار الجسدي والانفعالي نتيجة المرحلة التي يمرون بها وهي مرحلة المراهقة المتأخرة، كما يشير الباحثون(Grabe,et.al ,2012) إلى أن التغيرات البيولوجية والنفسية والاجتماعية؛ للطلبة في مرحلة المراهقة المتأخرة قد تؤثر على طريقة تفكيرهم وتولد لديهم أفكاراً سلبية أو غير منطقية؛ وهذا بدوره قد يؤثر بشكل أو بآخر على تقديرهم لصورة أجسامهم، وبالتالي فإن طبيعة المواد العلمية أو الأدبية لا تؤثر في مستوى الرضا عن صورة الجسد، ووفقاً لذلك يشير العبادسة (2013) إلى أن صورة الجسد هي ظاهرة مركبة، تحتوي مكونات فسيولوجية وسيكولوجية واجتماعية، وأنها ليست مطابقة للصورة الواقعية للجسم، وهي صورة مستمدة من الإحساسات الباطنة، وتغيرات البيئة، والاحتكاك بالأشخاص والأشياء والخبرات الانفعالية والخيالات (العبادسة، 2013، 42). وتتفق نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة كل من باردون وآخرون(Bardone, et.al ,2011)، ودراسة المطيري (2013) ودراسة مصطفى (2018)، حيث أشارت هذه الدراسات إلى عدم وجود فروق في الرضا عن صورة الجسد وفقاً لمتغير التخصص الدراسي.

14-4- نتائج الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة البحث على مقياس الصلابة النفسية تبعاً لمتغير الجنس.

للتحقق من الفرضية جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة أفراد عينة البحث على مقياس الصلابة النفسية ومن ثم استخدام اختبار (T.Test) للتحقق من دلالة الفروق بين الطلبة وفقاً لمتغير الجنس، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي.

الجدول رقم (8): قيمة (T.Test) لحساب دلالة الفروق بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الصلابة النفسية وفقاً لمتغير الجنس

المقياس	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	القرار
الصلابة النفسية	ذكور	64	147.04	10.45	7.09	0.00	دال
	إناث	66	128.21	18.58			

يلاحظ من الجدول السابق بأن قيمة (T) لمقياس الصلابة النفسية بلغت (7.09)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.00) وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05) وهذا يشير إلى أن هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس الصلابة النفسية تبعاً لمتغير الجنس، وهذا يجعلنا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها والتي تنص على: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة البحث على مقياس الصلابة النفسية تبعاً لمتغير الجنس، لصالح الطلبة الذكور. ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن المجتمع يشجع الذكور على تنمية سمات القيادة وتحمل المسؤولية، ويوضع الذكور في مواقف مسؤولة أكثر من الإناث مما يزيد من صلابتهم النفسية، ومن ناحية أخرى فإن الذكور لديهم حرية أكبر من الإناث وهذا ما يتيح لهم التفريغ النفسي وصقل ذواتهم وتنمية مهاراتهم، حيث أن الإناث يفرض عليهن قيود مجتمعية كثيرة من خلال خروجها إلى المدرسة وعودتها إلى البيت، وعلاقاتها كل هذه الأسباب تجعل الصلابة النفسية عند الإناث أقل مقارنةً بالذكور نتيجة محدودية الخبرة الاجتماعية. كما يرى الباحث أن الثقافة العربية أعطت للذكور دوراً أقرب إلى الهيمنة، وتحمل مسؤوليات الحياة مقارنة بالإناث مما أدى إلى اختلاف التقييم الإدراكي للأحداث الضاغطة واعتياد الذكور على مواجهة المشكلات والتعامل معها بنجاح مقارنة بالإناث. كل ذلك ساهم بدوره في تمتعهم بمستوى صلابة نفسية أعلى من الإناث خاصة أن أفراد عينة البحث هم من المجتمع العربي، والذي هو بطبعه يعلي من شأن الذكر ويعتبره المسؤول والمسيطر على كل شؤون الحياة، وبالتالي شعور الذكر بالقدرة على الضبط والتحكم مما أكسبه القوة وصلابة نفسية بشكل أكبر من الأنثى التي عاشت لفترة طويلة مغلوب على أمرها عاجزة حتى عن ضبط حياتها والتحكم فيها. وتتفق نتيجة البحث الحالي مع ما أشارت إليه دراسة العبدلي (2012) ودراسة علاء الدين (2016) ودراسة بسيط (2021) من حيث وجود فروق في الصلابة النفسية وفقاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، بينما تختلف نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة كلودينو وآخرين (Claudino et al, 2019) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق في الصلابة النفسية وفقاً لمتغير الجنس.

14-5- نتائج الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة البحث على مقياس الصلابة النفسية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.

للتحقق من الفرضية جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة أفراد عينة البحث على مقياس الصلابة النفسية ومن ثم استخدام اختبار (T.Test) للتحقق من دلالة الفروق بين الطلبة وفقاً لمتغير التخصص الدراسي، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي.

الجدول رقم (9) : قيمة (T.Test) لحساب دلالة الفروق بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الصلابة النفسية وفقاً لمتغير التخصص الدراسي

المقياس	التخصص الدراسي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	القرار
الصلابة النفسية	أدبي	59	135.44	19.16	1.19	0.23	غير دال
	علمي	71	139.18	16.52			

يلاحظ من الجدول السابق بأن قيمة (T) لمقياس الصلابة النفسية بلغت (1.19)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.23) وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05) وهذا يشير إلى أن هناك عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس الصلابة النفسية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي، وهذا يجعلنا نرفض الفرضية الصفرية والتي تنص على: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة البحث على مقياس الصلابة

النفسية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي. يعزو الباحث السبب في ذلك إلى أن أساليب التدريس وطريقة تعامل المدرسين مع الطلبة هي واحدة ولا تختلف ما بين الفرع العلمي والأدبي، بالإضافة إلى ذلك لا تتوفر مناهج لتعزيز وتنمية الصلابة النفسية لدى الطلبة سواء في الفرع العلمي أو الأدبي، وبذلك يترك الأمر لتنمية الصلابة النفسية لدى الطلبة من خلال التجربة والخبرة الشخصية وإلى التفاعل مع الآخرين في إطار العلاقات الاجتماعية التي توفرها الدراسة، كما يرى الباحث أن عدم وجود فروق في الصلابة النفسية وفقاً لمتغير التخصص الدراسي أنما يدل على أن الصلابة النفسية التي نقيسها هنا تعَد كسمة، ولذا فإن سمات الشخصية لا تختلف تبعاً للاختصاص الدراسي لأن لا يفترض أن الطالب الذي يدخل تخصص معين له سمات شخصية تختلف عن الطالب الذي دخل تخصص آخر، بل هذا يتوقف على سمات الشخصية الخاصة بكل طالب دون الآخر فالصلابة النفسية هي سمة شخصية لا تكتسب من خلال الاختصاص الدراسي. تتفق نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة كلودينو وآخرين (Claudino et al, 2019) والسيد (2012)، حيث أشارتا إلى عدم وجود فروق في الصلابة النفسية وفقاً لمتغير التخصص الدراسي، بينما تختلف نتيجة البحث الحالي مع ما أشارت إليه دراسة بسيط (2021) إذ بينت وجود فروق في الصلابة النفسية لصالح طلبة المرحلة الثانوية من الفرع الأدبي.

الخامس عشر- مقترحات البحث:

15-1- تخصيص حصة مدرسية لتوعية الطلبة بالتغيرات التي تطرأ على أجسامهم.

15-2- تفعيل دور المرشدين النفسيين في رفع مستوى الصلابة النفسية لدى الطلبة، وذلك من خلال إقامة الندوات والمحاضرات من أجل التعرف على مهارات الصلابة النفسية لمواجهة الضغوط بفاعلية.

15-3- ينبغي الاهتمام بالأنشطة الطلابية بين الطلبة بشكل عام، وذلك كنوع من التشجيع على تنمية وإكساب الطلاب أساليب المواجهة الفعالة وتحسين النظرة الإيجابية للحياة.

15-4- الاهتمام بتعزيز نظرة الفتاة لذاتها وإعطائها الثقة بنفسها منذ الصغر، حتى تستطيع تطوير مهارتها وقدرتها على تحمل الأزمات ومواجهة ضغوط الحياة بفعالية والتغلب عليها.

15-5- ضرورة وضع برامج إرشادية أسرية تساعد الأهل في تعلم أساليب فعالة في تربية أبنائهم، وهذا ما يؤدي إلى تعزيز العوامل التي تشكل الصلابة النفسية لدى الأطفال، فينموا متسلحين بالصلابة النفسية مما يمكنهم من مواجهة ضغوطات الحياة المختلفة.

15-6- إجراء مزيد من الدراسات تتناول العلاقة بين الرضا عن صورة الجسد والصلابة النفسية لدى عينات مختلفة مثل مرضى السكري وفاقدي الأطراف.

16- المراجع المعتمدة:

16-1- المراجع العربية:

- الأشرم، رضا ابراهيم محمد .(2008). **صور الجسم وعلاقتها بتقدير الذات لذوي الاعاقة البصرية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق: الزقازيق، مصر.

- بسيط، سارة.(2021). **الصلابة النفسية وعلاقتها بقلق الامتحان لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينة القدس**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليل، فلسطين.

- حمادة، لولوه؛ وعبد اللطيف، حسن.(2002). الصلابة النفسية والرغبة في التحكم لدى طلاب الجامعة. **مجلة الدراسات نفسية**، المجلد(12)، العدد (2)، القاهرة ، مصر.

- الحجار، بشير ودخان، نبيل.(2006). الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة الإسلامية وعلاقتها بالصلابة النفسية. **مجلة الجامعة الإسلامية**، المجلد (14)، العدد (2)، السعودية.

- دائرة الإحصاء في مديرية التربية.(2021). **عدد طلبة الصف الثاني الثانوي في محافظة حماة للعام الدراسي 2021-2022**. مديرية التربية، حماة، سورية.
- السيد، الحسين.(2012). **الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية والاكتئاب لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- شقير، محمود شقير.(2005). **الشخصية السوية والمضطربة**. ط3 القاهرة، مصر: دار النهضة المصرية.
- الصيرفي، محمد عبد الفتاح.(2002). **البحث العلمي–الدليل التطبيقي للباحثين**. ط1، عمان، الأردن: دار وائل للنشر.
- العبادسة، أنور عبد العزيز.(2013). الرضا عن صورة الجسم وعلاقته بالاكتئاب لدى عينة من المراهقات الفلسطينيات بقطاع غزة. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**. المجلد(21). العدد(2)، غزة: فلسطين.
- عبد الصمد، فضل إبراهيم.(2002). الصلابة النفسية وعلاقتها بالوعي الديني ومعنى الحياة لدى عينة من طلاب الدبلوم العام بكلية التربية بالمينا. **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، المجلد (12) العدد(4)، مصر.
- عبد العزيز، مفتاح.(2010). **مقدمة في علم نفس الصحة**. عمان، الأردن: دار وائل للنشر.
- عطية، ريم.(2013). **أزمة الهوية وعلاقتها بصورة الجسد عند المراهقين، دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ المراهقين في مدارس دمشق وريفها**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- علاء الدين، هلكا.(2016). **الصلابة النفسية وعلاقتها بكل من تحمل الضيق والأبعاد الأساسية للشخصية لدى عينة من المراهقين اللبنانيين**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية، جامعة بيروت العربية، بيروت، لبنان.
- عودة، محمد محمد.(2009). **الخبرة الصادمة وعلاقتها بأساليب التكيف مع الضغوط والمساندة الاجتماعية والصلابة النفسية لدى أطفال المناطق الحدودية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- العيافي، أحمد بن عبد الله.(2012). **الصلابة النفسية وأحداث الحياة الضاغطة لدى عينة من الطلاب الأيتام والعاديين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
- القاضي، وفاء محمد الحميدان.(2009). **قلق المستقبل وعلاقته بصورة الجسم ومفهوم الذات لدى حالات التر بعد الحرب على غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.
- كفافي، علاء الدين، والنيال، مايسة أحمد.(1995). صورة الجسم وبعض المتغيرات لدى عينات من المراهقات. **مجلة علم النفس**. العدد (39)، الكويت.
- مصطفى، سالي محمد.(2018). صورة الجسد لدى المراهقين والمراهقات، دراسة مقارنة. **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**، المجلد (2)، العدد (10)، مصر.
- ملحم، سامي محمد .(2007). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. ط5. الأردن. عمان، الأردن: دار المسيرة.

16-2- المراجع باللغة الأجنبية:

- Bardone – Cone AM, Cass KM, Ford JA. .(2011). **Body dissatisfaction among young people in the context of biological social myself Body image**. Jun; 5(2): 183-94. Department of Psychological Science, University of Missouri, Columbia, USA.
- Claudino, A.D, Moreira.M.J & Coelho. V. (2019). Hardiness, social support, and physical symptoms in the stress process. **Psychologies, Saude & Doencas**, Vol. (10) No (1), USA.

- Grabe S, Ward LM, Hyde JS.(2012). Media and body image among females: a meta-analysis of experimental and correlational studies, **Psyche Bull**. May; 134 (3).
- Hamilton, D.R and James, K. (2012). **Hardiness**, appraisal and coping; a qualitative study of high and low Hardy managers, SWP.
- IP,K, Jarry JL. .(2013). The impact of body image self- discrimination among persons with high sensitivity. **Body Image**. Mar; 5 (1).
- Kaur. J.(2011). Influence of gender and school climate on psychological hardiness among Indian adolescents. **International Conference on Social Science and Humanity**, Vol.(2).
- Kim o, kim K. .(2006). **Body mass (BMI) and weight problem and its relation to self-esteem and depression among adolescents Korean**. Adoles, Health, Oct; 39(4) Department of nursing, Kwandong university, Kangreung Korea.
- Kristin, wellerhahn (2012). effect of participation in physical activity on body image of amputation, **American journal of physical medicine of rehabilitation**. . Vol. 18, No. 1.
- Maurizio, H. .(2013). Physical, Mental and Social Factors Affecting Self-Rated Verbal Communication among Elderly Individuals. **Geriatrics and Gerontology International** Vol(2).
- Taylor, L.(2006). **An Analysis of A Relaxation/ Stress Control Program in an Alternative Elementary School**. Unpublished Ph.D. thesis, University of Ottawa, Canada.

المهارات الحياتية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى طلبة كلية التربية في جامعة حماة

د. دارين الرمضان*

(الإيداع: 14 آب 2022 ، القبول: 2 تشرين الأول 2022)

الملخص:

هدف البحث إلى تعرف مستوى كل من المهارات الحياتية والدافعية للإنجاز لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة حماة ولدى كل من طلبة السنتين الأولى والرابعة، وتعرف علاقة \المهارات الحياتية بالدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة البحث الكلية، كما هدف البحث إلى تعرف الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في المهارات الحياتية والدافعية للإنجاز تعزى لمتغير السنة الدراسية، وتكونت عينة البحث من (248) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية في جامعة حماة، منهم (61) طالباً وطالبة من طلبة السنة الأولى، و(187) طالباً وطالبة من طلبة السنة الرابعة، واستخدمت الباحثة مقياس للمهارات الحياتية من إعداد الباحثة، ومقياس خليفة (2006) لدافعية للإنجاز، وذلك بعد إجراء الدراسة السيكو مترية المناسبة للمقياسين، ، وكان أهم ما توصل إليه البحث من نتائج:

1.وجود مستوى متوسط من المهارات الحياتية لدى أفراد عينة البحث الكلية في الدرجة الكلية للمقياس وفي أبعاده الفرعية، ومستوى منخفض للمهارات الحياتية لدى طلبة السنة الأولى في الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية باستثناء البعد الخامس "التحكم في الذات وإدارتها" فقد جاء بمستوى متوسط، وكان مستوى المهارات الحياتية لطلبة السنة الرابعة متوسط في الدرجة الكلية الأبعاد الفرعية للمقياس ككل.

2.وجود مستوى متوسط للدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة البحث الكلية في الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية، وجاء مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الأولى بمستوى متوسط في الدرجة الكلية للمقياس وبعديه الأول والثاني، ومنخفض في الأبعاد الثالث والرابع والخامس، كما جاء مستوى الدافعية للإنجاز بمستوى متوسط لدى طلبة السنة الرابعة وذلك في الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الثالث والرابع والخامس، في حين جاء البعدين الأول والثاني بمستوى منخفض.

3.وجود علاقة ارتباطية ما بين المهارات الحياتية والدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة البحث الكلية.

4.وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في كل من المهارات الحياتية والدافعية للإنجاز تعزى لمتغير السنة الدراسية، لصالح طلبة السنة الرابعة.

الكلمات المفتاحية: المهارات الحياتية، الدافعية للإنجاز، طلبة الجامعة.

***عضو هيئة تدريسية – مرتبة مدرس – تخصص علم نفس نمو– كلية التربية – جامعة حماة**

Life skills and their relationship to achievement motivation among students of the faculty of education at Hama university

Dr. Daren Ramadan*

(Received: 14 August 2022, Accepted: 2 October 2022)

Abstract:

The current research aimed to, know the level of each of the life skills and motivation for achievement among a sample of students of the faculty of education at Hama university and among students of the first and the fourth year, know the relationship of life skills to achievement motivation among the members of the total research sample. The research also aimed to know the differences between the score averages of the sample members in life skills and achievement motivation that belong to the variable of the academic year. The research sample consisted of (248) students among students of the faculty of education at Hama university,(61) students from the first year and (187) students from the fourth year. The researcher used a scale of life skills prepared by herself and a background scale (2006)for achievement motivation after doing the appropriate psychometric study for the two scales. The most important findings of the research were: the presence of an average level of life skills among the members of the total research sample in the total score of the scale and in its sub-dimensions, there is a low level of life skills among the first year students in the total score of the scale and its sub-dimensions, except for the fifth dimension (control and management of psychology) which was an average level. The level of life skills of the fourth year students was average in the total score and in the sub-dimensions of the scale as a whole.the presence of an average level of achievement motivation among the members of the total research sample in the total score of the scale and in its sub-dimension.the level of achievement motivation among the first year students was average in the total score of the scale and its first and second dimensions. The level was low in the third, the fourth and the fifth dimension. The level of achievement motivation was average among the fourth year students in the total score of the scale and in the its third ,fourth and fifth dimensions while the first and the second dimensions had a low level. there is a correlation between life skills and achievement motivation among the members of the total research sample.there are differences, between the score averages of the members of the sample in each of life skills and achievement motivation that belong to the variable of the academic year, for the benefit of the fourth year students.

Key words: life skills, achievement motivation, university students.

***a teacher specialized in Development Psychology- Education-Faculty- Hama University**

المقدمة:

يشير مصطلح المهارات الحياتية Life Skills إلى المهارات التي يحتاجها الانسان لتحقيق أقصى استفادة من الحياة، وعادةً ما ترتبط المهارات الحياتية بإدارة نوعية لمعيشة حياة أفضل، فهي تساعد الناس على تحقيق طموحاتهم والعيش بإمكاناتهم الكاملة. وبناءً عليه يمكن اعتبار أي مهارة مفيدة في الحياة "مهارة حياتية" فالسباحة، وقيادة السيارة، واستخدام الكمبيوتر وغيرها، هي بالنسبة لمعظم الناس مهارات حياتية مفيدة لذلك نعرفها بأنها: السلوكيات والمهارات الشخصية والاجتماعية اللازمة للتعامل بثقة أكبر واقتدار مع أنفسنا ومع الآخرين ومع المجتمع عن طريق اتخاذ القرارات الأنسب على المستويات المختلفة الشخصية والاجتماعية والنفسية، وتطوير أليات لتحمل المسؤولية عن الأفعال الشخصية وفهم الذات والغير وتكوين علاقات إيجابية مع الآخرين وتفادي حدوث الأزمات وخلق آليات للتعامل مع الأزمات عند حدوثها وذلك في بيئة صعبة تزداد فيها التحديات الحياتية، التي يمكن أن تترافق أحياناً بالأزمات والحروب والكوارث والمشكلات الاجتماعية والاقتصادية والنفسية.

وبالرغم من ازدياد التحديات التي تواجه العالم بين الحين والآخر، إلا أن المتأمل في توصيات المؤتمرات التي يعقدها المتخصصون في التربية منذ عدة سنوات يجد أنهم استوعبوا أخطار تلك التحديات وأكدوا على أن التعليم هو وسيلة التغلب عليها ولذلك يجب التخطيط لتعليم يساير الانفتاح الثقافي الذي يعيشه العالم، وفي الوقت نفسه يتفق مع خطط التنمية التي وضعت في ضوء تحديات هذا العصر (الرشيد، 1995، 27؛ المؤتمر التربوي العشرين، 363)

إننا ندرك تماماً أن متعلم اليوم ، وأخص بالذكر الطالب الجامعي، في ظل ما يعيشه من ظروف صعبة يحتاج إلى مهارات حياتية عدة مثل: القدرة على التعامل مع التوتر والإحباط والقلق الذي يواجهه في حياته اليومية وهذا يتطلب منه إيجاد طرق جديدة للتفكير وحل المشكلات والتعرف على تأثير أفعال المتعلمين ويعلمهم تحمل المسؤولية عن ما يفعلونه ليكونوا مبادرين بدلاً من إلقاء اللوم على الآخرين وبناء الثقة في كل المهارات التي يقومون بها لتعزيز التعاون الجماعي وتحليل الخيارات المتاحة واتخاذ القرارات المناسبة، وفهم أسباب اتخاذهم خيارات معينة خارج حياتهم الجامعية، وتطوير شعور أكبر لديهم بالوعي الذاتي والتقدير للآخرين، كذلك توفر المهارات الحياتية للمتعلم فرصاً أكبر للإنجاز بنجاح من خلال القدرة على الإدارة الذاتية وحل المشكلات وفهم بيئة العمل الجامعي، وإدارة الوقت والأشخاص، والقدرة على التكيف مع الأدوار المختلفة ، الذي يسهم بشكل أو بآخر في رفع مستوى دافعيتهم للإنجاز.

وتلعب الدافعية للإنجاز دوراً مهماً وخطيراً في رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجهها، وهذا ما أكده ماكيلاند حين رأى أن مستوى دافعية الإنجاز الموجود في أي مجتمع هو حصيلة الطريقة التي ينشأ بها الطلاب في هذا المجتمع، وهكذا تتجلى أهمية دافعية الإنجاز ليس بالنسبة للفرد فقط وإنما بالنسبة للمجتمع الذي يعيش فيه الفرد، وهذا ما أكده الأعسر وآخرون (1983) أن الدافعية للإنجاز تعني التخطيط الدقيق لتحقيق الامتياز والتقدم والسعي والكفاح والرغبة في أداء الأشياء على نحو أفضل وأسرع وبقدر أكبر من الكفاءة والاقتدار، حيث يتميز المتعلمون مرتفعي الدافعية للإنجاز بقدرتهم على وضع تصورات مستقبلية معقولة ومنطقية في تصوراتهم للمشكلات التي يواجهونها، والتي تمتاز بأنها متوسطة الصعوبة ويمكن تحقيقها (جيلالي وآخرون، 2006، 40).

ويؤكد عبيد (2004) "إن على الجامعة أن تتحمل مسؤولية كبرى باعتبارها مكمن القوة في تحقيق التنمية من خلال تكوين المفكرين والمبدعين ومبعث القوة التي توجه مسيرة التقدم العلمي والتكنولوجي وترعى ذوي القدرات الواعدة المبدعة وتحتضنهم (عبيد، 2004، 581).

وانطلاقاً من التحدي الكبير الذي تواجهه جامعاتنا ومن ثم مجتمعنا هو حتمية التحول إلى جامعات تترابط فيها ثلاثية العلم والتكنولوجيا والقدرات البشرية الابتكارية وهذه تتطلب أن تتحول بيئة المتعلم في الجامعة إلى مزارع فكر بشري، وإلى حضانات

إبداع وابتكار تتفاعل فيها علوم العصر ذات التوجه المستقبلي مع أساليب وتكنولوجيا التعليم والتعلم الخلاقة لتكون عوائدها ومخرجاتها عقولاً مبدعة لفتيات وفتيان يمتلكون مهارات فاعلة ودافعية للإنجاز تستند إلى معارف أصيلة. ونظراً لأهمية المهارات الحياتية والدافعية للإنجاز في مراحل العمر عامة ومرحلة التعليم الجامعي بصور خاصة، جاء هذا البحث ليلقي الضوء على هذه المتغيرات من خلال بحث علاقة المهارات الحياتية بدافعية الانجاز في مرحلة التعليم الجامعي.

مشكلة البحث: تتجسد مشكلة البحث بالمسوغات الآتية:

*تشكل المهارات الحياتية أحد الأمور الأساسية التي يحتاج إليها الطالب الجامعي للتعامل بفاعلية مع تحديات الحياة اليومية التي يعيشها اليوم، والمتعلمون القادرون على فهم واستخدام هذه المهارات، بالإضافة إلى مؤهلاتهم التعليمية سيكونون في وضع أفضل للاستفادة من فرص التعليم والعمل من أجل المواطنة والحياة.

*ولأن من أهم معايير الجودة في الجامعات "**كفاءة الخريج**"، فبقدر جودته وكفاءته تتحدد جودة النظام التعليمي، ونتيجة لما فرضته التحولات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية التي يشهدها العالم اليوم من ضرورة إيجاد مخرجات متميزة قادرة على المنافسة المحلية والدولية بما يمتلكون من مهارات التعلم الذاتي لضمان استمرارهم في التعليم ومتابعة الجديد في مجال تخصصهم وعملهم من خلال قدرتهم على الإبداع وتطوير مهاراتهم وكفايتهم للتكيف مع التغيرات المتسارعة في طبيعة المهن واحتياجات سوق العمل.

*ويعد الدافع للإنجاز مكوناً جوهرياً في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته، حيث يشعر الإنسان بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه، وما يحققه من أهداف وفيما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل ومستويات أعظم لوجوده الإنساني الواعي. **ويرى كثير** من علماء النفس أن حاجة الفرد للإنجاز وحاجته لتحقيق ذاته يمثلان أعلى الحاجات الاجتماعية التي يسعى الإنسان إلى تحقيقها، فهي لا تتضمن قدرة الفرد على الانجاز فقط، بل حاجته لإنجاز شيء حقيقي، له قيمته في الحياة، بمعنى "الدافع إلى حل مشاكل صعبة تتحدى الفرد وتعترض طريقه" (عبدالله، 2014، 17).

*ما توصلت إليه نتائج عدد من الدراسات كدراسة عامر والسحاري (2016) ودراسة الوافي (2010)، ودراسة الرشود (2007)، ودراسة النعيمي والخزرمي (2014)، ودراسة جوفيس (Jugivic, 2012)، التي أشارت في نتائجها إلى أهمية كل من المهارات الحياتية والدافعية للإنجاز في حياة الفرد بصورة عامة والطلبة الجامعيين بصورة خاصة، وصولاً بهم إلى شخصية ناجحة قولاً وفعلاً.

* وانطلاقاً من ملاحظاتنا الشخصية حول التنافس الكبير الذي نشهده ونلاحظه بين جامعتنا السورية في جودة مخرجاتها ومناسبتها سوق العمل، الأمر الذي يوجب عليها إعداد الطلاب القادرين على المساهمة بدور فعال في تنمية المجتمع، وذلك عن طريق السعي الحثيث لإضافة كل جديد في عصر الانفجار المعرفي من أجل رفع مستوى الطلاب عن طريق التجديد وإعادة النظر في المقررات الدراسية ونظم التعليم والمهارات التي تسهم في تشكيل شخصية الطلاب وتؤهلهم لمواجهة التحديات التي تواجههم. وانطلاقاً من المسوغات السابقة الذكر يمكن صياغة مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

ما طبيعة العلاقة الارتباطية ما بين المهارات الحياتية ودافعية الإنجاز لدى طلبة كلية التربية في جامعة حماة؟

أهمية البحث على الصعيدين النظري والتطبيقي: تنبع أهمية البحث من نقاط عدة أهمها:

-أهمية المهارات الحياتية ذاتها التي تعد مطلباً تفرضه التحديات المعاصرة للتعليم من أجل رفع كفاءات مخرجات التعليم.

-أهمية الدافع للإنجاز باعتباره من الموضوعات التي لقيت ولاتزال تلقى الاهتمام الكبير من الباحثين في هذا المجال لما لهذا الدافع من أهمية في بذل كل الطاقة والجهد لبلوغ مرحلة الامتياز والتميز.

–تزويدنا بمعلومات حول مستويات كل من المهارات الحياتية والدافعية للإنجاز لدى الطالب الجامعي، باعتبار هذه الفئة تمثل جيل المستقبل الذي يتولى المسؤولية في المجتمع والتعرف على مستوى كلٍ من المهارات الحياتية والدافعية للإنجاز الحالية سيسمح لنا بتعرف مهاراتهم ودافعيتهم وانتاجيتهم المستقبلية.

–قد تفيد النتائج التي سيتوصل إليها البحث في معرفة المهارات الحياتية التي يجب تنميتها عند الطلبة الجامعين، حتى يتمكنوا من التعايش مع تحديات المجتمع المعاصرة. وامكانية الاستفادة منه من قبل العديد من الجهات المعنية (الجامعة، الطلبة، سوق العمل، المؤسسات التربوية).

أهداف البحث: يسعى البحث الحالي إلى التحقق من الأهداف الآتية:

1.تعرف مستوى المهارات الحياتية لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة حماة.

2.تعرف مستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة حماة.

3.تعرف العلاقة الارتباطية بين المهارات الحياتية والدافعية للإنجاز لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة حماة.

4.تعرف الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في المهارات الحياتية والدافعية للإنجاز في الدرجة الكلية لكل منهما لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة حماة تعزى لمتغير (السنة الدراسية).

أسئلة البحث: يسعى البحث الحالي للإجابة عن السؤالين الآتين:

1. ما مستوى المهارات الحياتية لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة حماة لدى كل من طلبة السنتين الأولى والرابعة.

2.ما مستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة حماة لدى كل من طلبة السنتين الأولى والرابعة..

فرضيات البحث: يسعى البحث الحالي إلى إثبات الفرضيات الآتية:

1. لا توجد علاقة ارتباطية بين المهارات الحياتية والدافعية للإنجاز لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة حماة عند مستوى دلالة 0.5%.

2. لا توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في المهارات الحياتية في الدرجة الكلية لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة حماة تعزى لمتغير (السنة الدراسية) عند مستوى دلالة 0.5%.

3. لا توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في الدافعية للإنجاز في الدرجة الكلية للمقياس لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة حماة تعزى لمتغير (السنة الدراسية) عند مستوى دلالة 0.5%.

حدود البحث: تتحدد حدود البحث بالمحددات الآتية:

1.حدود بشرية: تم تطبيق البحث على عينة من طلبة السنة الأولى والسنة الرابعة من طلبة كلية التربية في جامعة حماه.

2.حدود مكانية: تم تطبيق البحث في مبنى كلية التربية في جامعة حماه.

3.حدود زمانية: تم تطبيق البحث في الفصل الأول من العام الدراسي 2021 – 2022

4.حدود علمية: تم بحث علاقة المها ات الحياتية بدافعية الإنجاز لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة حماة..

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

***المهارات الحياتية Life Skills:**

يُعرف مكتب التربية لدول الخليج المهارات الحياتية بأنها: "مهارات تُعنى ببناء شخصية الفرد القادر على تحمل المسؤولية والتعامل مع مقتضيات الحياة اليومية على مختلف الأصعدة الشخصية والاجتماعية والوظيفية على قدر يمكن من التفاعل المبدع مع مجتمعه ومشكلاته" (مكتب التربية لدول الخليج، 2010، 11). وتعرف إجرائياً: بأنها المهارات اللازمة لتأهيل الفرد لمواجهة مشكلات وتحديات المجتمع مما يساعده على إدارة حياته، والتعايش مع متطلباتها، مما يحقق المطالب المجتمعية وتتضمن: مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي، ومهارة حل المشكلات، ومهارة جمع المعلومات، ومهارة تقدير

الذات والثقة بالنفس، ومهارة التحكم في الذات –ضبط النفس–، ومهارة ثقافة وتقنية المعلومات. وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص بعد إجابته على مقياس المهارات الحياتية الذي أعد لهذا البحث.

***الدافعية للإنجاز Achievement Motivation:**

يُعرف خليفة (2000) الدافعية للإنجاز بأنها: "رغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات وممارسة القوى والكفاح أو المجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك" (خليفة، 2000، 90). وتعرف إجرائياً بأنها الرغبة المستمرة إلى النجاح وانجاز الأعمال الصعبة والتغلب على العقبات بكفاءة، وبأقل قدر ممكن من الوقت والجهد وبأفضل مستوى من الأداء وتتضمن: (الشعور بالمسؤولية، السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع، والمثابرة، التوجه الزمني، والتخطيط للمستقبل)، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص بعد إجابته على مقياس الدافعية للإنجاز الذي أعد لهذا البحث.

الدراسات السابقة:

1.دراسة الوافي (2010)– غزة– فلسطين.

بعنوان: "المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية في قطاع غزة"

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلاب المرحلة الثانوية في غزة، وتعرف مدى الفروق في المهارات الحياتية تعزى لمتغير الجنس، وتكونت عينة الدراسة من (262) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية بغزة، واستخدم الباحث استبانة للمهارات الحياتية، وكان أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج: أن طلاب المرحلة الثانوية بغزة يمتلكون مستوى جيد من المهارات الحياتية وبنسبة فوق المتوسط، كما توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في المهارات الحياتية الموجودة لديهم.

2.دراسة النعيمي والخزرمي (2014)– العراق.

بعنوان: "المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعة"

هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى المهارات الحياتية لدى طلاب جامعة ديالى، وتعرف الفروق في المهارات الحياتية تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص، وتكونت عينة الدراسة من(200) واستخدمت الباحثتان مقياس للمهارات الحياتية من إعدادهن، وكان أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج: أن طلاب جامعة ديالى لديهم مستوى جيد من المهارات الحياتية، وعدم وجود فروق في المهارات الحياتية تعزى لمتغير الجنس.

3.دراسة ماسوم وراسوت (Masuom&Rasol, 2015)– ايران

Investigating the Relationship between Life Skills and Academic Achievement of high school student. Journal of Applied Environmental. 5, (2) 47 – 51.

بعنوان: "المهارات الحياتية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية في زنجان".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية ما بين المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في زنجان، وتكونت عينة الدراسة من (345) طالبة، واستخدم الباحثان مقياس مهارات الحياة (حل المشكلات، اتخاذ القرار، التواصل)، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المستوى العام للمهارات الحياتية والتحصيل الدراسي كان مرتفع، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية طردية بين المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي.

4.دراسة عامر والسحاري (2016) – السعودية

بعنوان: "الأداء التدريسي للمعلمين ودوره في تحقيق المهارات الحياتية لطلاب المرحلة الثانوية بمنطقة عسير من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات"

هدفت الدراسة إلى بناء قائمة بأهم المهارات الحياتية المتطلب توافرها لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتعرف مدى توافر هذه المهارات لديهم، وكذلك تعرف دور الأداء التدريسي للمعلمين في تحقيق المهارات الحياتية لدى طلابهم، والكشف عن مدى اختلاف مستوى المهارات باختلاف الصف والتخصص، وتكونت عينة الدراسة من (204) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة عسير، واستخدم الباحثان استبانتي المهارات الحياتية والأداء التدريسي للمعلمين، وكان أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج: إلى وجود (9) مجالات رئيسية للمهارات الحياتية، صنف (2) منها بمستوى ممتاز وهي (مهارة تقدير الذات والثقة بالنفس، والمهارة التكنولوجية) في حين صنفت (6) مجالات منها بمستوى متوسط وهي (مهارة التفاوض، الرفض، التقمص العاطفي، التواصل والتفاعل الاجتماعي، العمل الجماعي، التفكير الناقد وحل المشكلات، وجمع المعلومات) على حين كانت مهارة التحكم في الذات "ضبط الذات" في أدنى المستويات، وعدم وجود فروق في مستوى المهارات والأداء التدريسي تعزى لمتغيرات الصف والتخصص.

5.دراسة صباح (2016)- الجزائر- بعنوان: أنماط التنشئة الأسرية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة.

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مختلف أنماط التنشئة الأسرية التي تمارسها الأسرة الجزائرية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الأبناء، والكشف عن طبيعة الفروق في المتغيرات الأساسية تعزى لمتغيرات (الجنس، المستوى التعليمي للأبوين، الدخل الشهري للأسرة)، تكونت عينة الدراسة من (380) طالب وطالبة من طلبة جامعة بسكرة، واستخدم الباحث مقياس الدافعية للإنجاز لـ خليفة (2006) ومقياس التنشئة الأسرية من إعداد الباحث، واستمارة الوضع الاقتصادي، وكان أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج: وجود علاقة بين نمط التنشئة والحث على الإنجاز (الأب – الأم) ومستوى الدافعية لديهم، وعدم وجود فروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين الذكور والإناث، وأن مستوى الدافعية للأبناء بشكل عام كان في مستوى متوسط.

6.دراسة التخانية (2018)- السعودية

بعنوان: "مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها بمرونة الأنا لديهم"

هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى المهارات الحياتية (حل المشكلات، توكيد الذات، والتواصل)، وتعرف طبيعة العلاقة الارتباطية ما بين المهارات الحياتية وبمرونة الأنا لدى عينة من طلبة جامعة مؤتة وبعض المتغيرات الشخصية، وتكونت عينة الدراسة من (383) طالب وطالبة من طلبة الجامعة، واستخدم الباحث مقياس مهارات الحياة ومقياس مرونة الأنا، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى المهارات كان بدرجة متوسطة في الدرجة الكلية، وفي مهارتي حل المشكلات وتوكيد الذات، ومرتفع في مهارة التواصل، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائياً بين الذكور والاناث في مهارتي توكيد الذات والتواصل، وعدم وجود فروق في مهارة التواصل.

7.دراسة الحميري وأمين (2020)- السعودية

بعنوان: "مستوى اكتساب المهارات الحياتية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية العلوم والآداب بشرورة"

هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى اكتساب طلبة كليتي العلوم والآداب بشرورة للمهارات الحياتية (الاتصال، حل المشكلات واتخاذ القرار، التعلم الفعال، تحمل المسؤولية الشخصية، ثقافة تقنية المعلومات" وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لديهم، وتعرف طبيعة الفروق بين الطلبة من حيث(النوع، والتخصص)، وقد تكونت عينة الدراسة من (350) طالباً وطالبة من طلبة الكليتين، واستخدم الباحثان مقياس للمهارات الحياتية، وكانت أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أن غالبية أفراد العينة اكتسبوا المهارات الحياتية بدرجة عالية وكانت المهارات من الأعلى إلى الأدنى على النحو الآتي (مهارات الاتصال، تليها مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار، ثم مهارات التعلم الفعال، فمهارات تحمل المسؤولية الشخصية، وكانت مهارات ثقافة وتقنية المعلومات بالمرتبة الأخيرة)، ولم تكن العلاقة دالة بين اكتساب المهارات والتحصيل الدراسي، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود

فروق دالة في مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار وثقافة وتقنية المعلومات لصالح الذكور، ولم تكن هناك فروق في مهارات الاتصال والتعلم الفعال.

تعقيب على الدراسات السابقة:

-هدفت عدد من الدراسات السابقة إلى تعرف المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعة كدراسة النعيمي والخزرمي (2014)، في حين أن البحث الحالي سعى إلى بحث علاقة المهارات الحياتية بالدافعية للإنجاز.

-ركزت عدد من الدراسات على المرحلة الثانوية كدراسة عامر والسحاري (2016) في حين سعى البحث الحالي إلى تناول طلبة الجامعة بالدراسة والبحث.

-معظم الدراسات السابقة ركزت على دراسة الفروق في الدافعية للإنجاز والمهارات الحياتية تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص الدراسي، ولا يوجد دراسات تناولت متغير السنة الدراسية بصورة دقيقة باستثناء دراسة عبد المجيد (2010) ودراسة السيد (2007)، وهذا ما يميز هذا البحث عن البحوث أو الدراسات السابقة في تركيزه على تعرف الفروق في المهارات الحياتية والدافعية للإنجاز تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

- سعت عدد من الدراسات إلى تناول المهارات الحياتية في علاقتها بمتغيرات عدة كدراسة الوافي (2010) التي هدفت إلى تعرف علاقة المهارات الحياتية بالذكاءات المتعددة لدى طلبة الجامعة، والدافعية للإنجاز بعلاقتها بمتغيرات عدة كدراسة صباح (2016) التي تناولت أنماط التنشئة الأسرية بعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة، في حين أن البحث الحالي سعى إلى تناول كل من المهارات الحياتية والدافعية للإنجاز من خلال بحث علاقتهما ببعض لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة حماة.-واستفادة الباحثة من الدراسات السابقة في إعداد أدوات البحث وصياغة مشكلة البحث وأهدافه وفي تفسير النتائج التي سيسفر عنها البحث.

الإطار النظري:

***المهارات الحياتية:** تعد المهارات الحياتية من المفاهيم الحديثة بعلم النفس والتربية، لكن ما تتضمنه هذه المفاهيم ليس بالجديد إنما هو تنظيم لتلك القدرات ضمن مسمى "المهارات الحياتية" وهي مرتبطة بالفرد في جميع مراحل حياته، كمهارة التعرف على الذات ومهارة التأقلم مع البيئة المحيطة به ومهارة الاتصال والتواصل التي تساعد الفرد على التعرف على الآخرين والتعامل معهم، ومهارة إدارة الغضب التي تساعد على التحكم في انفعالاته. (ابراهيم، 2010، 45)

وتعرف المهارة بأنها:" الأداء الأسهل الدقيق، القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركياً وعقلياً، مع توفير الوقت والجهد والتكاليف". (اللقائي، والجمل، 2003، 310) ويعرفها كوتريل (Cottrell. 1999. 21)بأنها: " القدرة على الأداء والتعلم الجيد وقتما نريد، والمهارة نشاط متعلم يتم تطويره خلال الممارسة لنشاط ما تدعمه التغذية الراجعة". وكل مهارة من مهارات الحياة تتكون من مهارة فرعية أصغر منها، والقصور في أي المهارات الفرعية يؤثر على جودة الأداء الكلي. ويرى عوض أن مفهوم المهارات الحياتية يتكون من ثلاث محددات أساسية هي: **المكونات الوجدانية:** "الاتجاه" التي تتمثل بالفعل واختيار نمط الأداء. **والمكونات المعرفية:** التي تتمثل في معرفة كيفية القيام بالأداء أو السلوك أو الفعل. **والمكونات المهارية:** التي تتمثل في تنفيذ المهارة تنفيذ فعلي. (عوض، 2010، 46).

***دافعية الإنجاز:** احتل مفهوم دافعية الإنجاز مكانة عالية لدى الكثير من علماء النفس لما له من أهمية كبيرة في نجاح العملية التعليمية لدى المتعلم، وفي تحقيق الأهداف المنشودة، كما أن البحث عن القوى الدافعة التي تظهر سلوك المتعلم وتوجهه، أمر بالغ الأهمية بالنسبة لعملية التعلم والتعليم، فالدافعية شرط أساسي يتوقف عليه تحقيق الأهداف التعليمية في مجالات التعلم المتعددة، سواء في تحصيل المعارف والمعلومات، أو تكوين الاتجاهات والقيم، أو تكوين المهارات المختلفة التي تخضع لعوامل التدريب والممارسة. (أحمد، 2008، 30).

وقد فرض موضوع الدافعية نفسه على فكر الانسان بوجه عام والمشتغلين بعلم النفس بوجه خاص، إذ نجد اهتمام علماء النفس بالفرد نفسه من خلال الاهتمام بدراسة السلوك الانساني في محاولة لفهمه وتفسيره وضمن هذا التفسير تفرض الدافعية نفسها على الدارسين (العمر، 2000)، وعلى الرغم من أن الدافع للإنجاز لا يوجد مباشرة في مدرج ماسلو إلا أنه يقع ضمن حاجات تقدير الذات، حيث تعد الدافعية للإنجاز مكوناً أساسياً في سعي الفرد نحو تأكيد ذاته وتحقيقها من خلال ما ينجزه، وفيما يحققه من أهداف وفيما يسعى إليه من أساليب تضمن له حياة أفضل، كما يتصدر هنري موراي1939 ,H.murray علماء التنظير في الدافعية للإنجاز، حيث يرى أن الحاجة للإنجاز تشكل أحد الدوافع المهمة لدى الإنسان وهو أول من قدم هذا المفهوم بشكل دقيق بوصفه مكوناً مهماً من مكونات الشخصية. (بركات وآخرون، 2011، 49).

ويعرف اتكنسون1958 ,Atkinson الدافع للإنجاز بأنه: "عبارة عن محرك ثابت نسبياً في الشخصية، يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق غاية أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع معين من الاشباع في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز" (بني يونس، 2004، 382)، وعرفها عبد اللطيف 2000 بأنها: "استعداد الفرد لتحمل المسؤولية، والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل". وفي ضوء هذا التعريف فإن الدافعية للإنجاز تتضمن أبعاد أساسية على النحو التالي: (الشعور بالمسؤولية، السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع، المثابرة، الشعور لأهمية الزمن "التوجه الزمني"، التوجه نحو المستقبل). (عبد الطيف، 2000، 97). كما عرفها مايكلاند بأنها: "نظام شبكي من العلاقات المعرفية والانفعالية الموجهة أو المرتبطة بالسعي من أجل بلوغ مستوى الامتياز والتفوق" (عياصرة، 2006، 105). ويرى أوزبل1969 أن هناك ثلاث مكونات على الأقل لدافع الإنجاز هي:

1-الحافز المعرفي: أي أن الفرد يحاول إشباع حاجته لأن يعرف ويفهم، وحيث أن المعرفة تعين الفرد على أداء مهامه بكفاءة أكبر فإن ذلك يعد مكافاة له.

2-توجيه الذات: بمعنى أن الفرد يسعى من خلاله إلى اكتساب تقدير الآخرين له، والحصول على مكانة اجتماعية معينة، وذلك عن طريق ما يقوم به من أعمال تؤدي إلى ذلك، كالجد والاجتهاد في الدراسة.

3-دافع الانتماء الذي يتجلى في الرغبة في الحصول على تقبل الآخرين ويتحقق إشباعه من هذا التقبل، أي أن الفرد يستخدم نجاحه العام كأداة للحصول على الاعتراف والتقدير إلى جانب أولئك الذين يعتمد عليهم في تأكيد ثقته بنفسه، ويقوم كل من الوالدين في المنزل، والمعلم في المدرسة والجامعة بدور فعال في إشباع حاجات الأفراد كلٍ من مكانه. (بودخيلي، 2004، 296).

أبعاد الدافعية للإنجاز: تتضمن الدافعية للإنجاز أبعاداً ثلاثة هي: **بعد شخصي:** يتمثل في محاولة الفرد تحقيق ذاته المثالية من خلال الإنجاز وأن دافعيته في ذلك ذاتية، إنجاز من أجل الإنجاز، ويتميز الفرد من أصحاب المستوى العالي في هذا البعد بارتفاع مستوى كل من الطموح والتحمل والمثابرة، وهذه تعتبر أبرز صفاته. **وبعد الاجتماعي:** يقصد به الاهتمام بالتفوق في المنافسة في المجالات المختلفة، كما يتضمن الميل إلى التعاون من أجل تحقيق هدف كبير بعيد المنال. **وبعد المستوى العالي للإنجاز:** يقصد به أن صاحب المستوى العالي في الإنجاز يهدف إلى المستوى الجيد والممتاز في كل ما يقوم به من عمل. (عبد الله، 2003، 183).

وظائف الدافعية للإنجاز: تقدم الدافعية للإنجاز مجموعة من الوظائف الهامة للفرد هي: **وظيفة منشطة:** تعمل على تحريك وتنشيط الطاقة الكامنة داخل الفرد، كما أن وضوح الأهداف مع التركيز عليه يعمل على تحفيز الطاقة الإنسانية والطاقة النفسية داخل الفرد. **ووظيفة انتقائية:** تجعل الإنسان ينتقي سلوكاً محدداً يصل به لهدف محدد دون آخر. **ووظيفة المثابرة:** تحقق دافعية الإنجاز وظيفة المثابرة والإصرار، والصبر والاعتكاف حتى يتم إنجاز العمل. **والوظيفة التوجيهية:** تحقق دافعية

الإنجاز وظيفة غاية في الأهمية هي الوظيفة التوجيهية، فبما أن الانسان يمتلك طاقة ذاتية فإنه يتم توجيهها في اتجاه يحدد قوة ذلك الدافع ووجهته الصحيحة. (شكشك، 2007، 52).

منهج البحث: تم الاعتماد في هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي، لكونه أنسب المناهج في الأبحاث التي تتناول الدراسات الارتباطية، الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضحها، ويوضح خصائصها، كما يهتم بدراسة العلاقات بين الظواهر وتحليل تلك الظواهر والتعمق فيها لمعرفة الارتباطات الداخلية في هذه الظواهر، والارتباطات الخارجية بينها وبين الظواهر الأخرى. (عباس وآخرون، 2007، 75).

مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث من جميع طلاب السنتين الأولى والرابعة من طلبة كلية التربية في جامعة حماه، والبالغ عددهم (654) طالباً وطالبة، بواقع (150) طالباً وطالبة من طلبة السنة الأولى و(504) طالباً وطالبة من طلبة، السنة الرابعة إذ تم الحصول على أعداد أفراد المجتمع الأصلي من شؤون الطلاب في كل كلية. والجدول الآتي يبين توزع أفراد المجتمع الأصلي.

الجدول رقم (1): توزع أفراد المجتمع الأصلي لطلبة كلية التربية وفقاً لمتغير لسنة الدراسية

عدد أفراد المجتمع الأصلي	السنة الأولى	السنة الثانية	المجموع
	150	504	654

عينة البحث: تم سحب عينة طبقية مراعاةً لتورع أفراد المجتمع الأصلي، بنسبة 38% من المجتمع الأصلي، والجدول الآتي يبين توزع أفراد عينة البحث لطلبة الكلية وفقاً لمتغيري الجنس والسنة الدراسية.

الجدول رقم (2): توزع أفراد عينة البحث لطلبة كلية التربية وفقاً لمتغير السنة الدراسية

عدد أفراد العينة	السنة الأولى	السنة الثانية	المجموع	النسبة
	61	187	248	%38

أدوات البحث: مقياس المهارات الحياتية: قامت الباحثة بإعداد قائمة رصد بالمهارات الحياتية(راجع ملحق رقم 2) التي من المفترض توافرها لدى طلبة الجامعة، بعد اطلاعها على عدد من الدراسات والمقاييس التي تناولت المهارات الحياتية، ومن ثم تم عرضها على عدد من الأخصائيين ذوي الخبرة والاختصاص، ومن ثم تم تصميم المقياس ليشمل على خمس مهارات حياتية لاقت اتفاق بدرجة أكبر من قبل المحكمين، وعدَّ المقياس في صورته الأولية.

صدق المقياس: صدق المحكمين: عُرض المقياس على عدد من أعضاء الهيئة التدريسية ذوي الخبرة والاختصاص في كلية التربية، وعدلت صياغة بعض العبارات وحذف بعضها الآخر. ليصبح المقياس في صورته النهائية (40) عبارة، راجع الملحق رقم (6)/ لكل بعد (8) عبارات. (ملحق 1) يبين أسماء المحكمين واختصاصاتهم، والجدول الآتي يبين بعض العبارات التي تم تعديلها وبعض العبارات التي تم حذفها:

الجدول رقم (3): يبين بعض العبارات قبل التعديل وبعده وبعض العبارات التي تم حذفها

العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل	العبارات التي تم حذفها
أفهم مشاعر الآخرين وأتعاطف معهم	أتعاطف مع مشاعر الآخرين	استخدم الإيماءات المناسبة أثناء الحديث
لدي القدرة على التكيف مع المواقف والظروف المختلفة	أتكيف مع المواقف والظروف الصعبة	أوزع دراستي من أول السنة الدراسية

صدق التكوين: طبق المقياس على عينة من (40) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية ، وتم حساب الصدق التكويني للمقياس من خلال حساب معاملات ارتباط الدرجة الكلية للمقياس مع الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاده، وتراوحت معاملات الثبات ما بين (0.60 و 0.76) راجع الملحق رقم (3).

ثبات المقياس: تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقتي ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، وكانت قيم الثبات (0.781) لمعامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل في حين تراوحت معاملات الثبات ما بين (0.70 و0.74) للأبعاد الفرعية للمقياس، و(0.75) لمعامل التجزئة النصفية للمقياس ككل في حين تراوحت معاملات الثبات ما بين (0.62 و0.70) للأبعاد الفرعية للمقياس. وهذا يدل على ثبات عال للمقياس، وتؤكد قيم معاملات الصدق والثبات إمكانية تطبيقه على البيئة السورية.

-**مقياس الدافعية للإنجاز:** قامت الباحثة بالاطلاع على عدد من المقاييس والأطر النظرية ذات العلاقة بالموضوع، وقد رأت الباحثة في مقياس خليفة (2006) للدافعية للإنجاز، الأنسب من حيث شموليته على مفهوم الدافعية للإنجاز بأبعادها الرئيسية، ومن حيث مناسبته للمرحلة العمرية.

وصف المقياس: تكون المقياس في صورته الأولية من (50) عبارة موزعة على خمسة أبعاد، لكل بعد (10) عبارة، والأبعاد هي(الشعور بالمسؤولية، السعي نحو التفوق لحقيق مستوى طموح عالي، المثابرة، الشعور بأهمية الزمن "التوجه الزمني"، التخطيط للمستقبل)، أجري للمقياس الدراسة السيكومترية لتأكد من مستويات صدقه وثباته ولإمكانية تطبيقه على البيئة السورية. وفيما يلي جدول يبين توزع فقرات المقياس على أبعاده:

الجدول رقم (4): توزع فقرات مقياس الدافعية للإنجاز على الأبعاد المكونة له

	البعد	العبارات
.1	الشعور بالمسؤولية	من 1ـــ 10
.2	السعي نحو التفوق لحقيق مستوى طموح عالي	من 11 ـــــ20
.3	المثابرة	من 21 ـــ30
.4	الشعور بأهمية الزمن "التوجه الزمني"	من 31 ـــ 40
.5	التخطيط للمستقبل	من 41 ـــ 50

صدق المقياس: صدق المحكمين: عُرض المقياس على عدد من أعضاء الهيئة التدريسية ذوي الخبرة والاختصاص في كلية التربية، وعدلت صياغة بعض العبارات وحذف بعضها الآخر. ليصبح المقياس في صورته النهائية (40) عبارة، راجع الملحق رقم (6)، لكل بعد (8) عبارات وعدلت بدائل الإجابة لتصبح أربع بدائل لكل عبارة. (ملحق 1) يبين أسماء المحكمين واختصاصاتهم، والجدول الآتي يبين بعض العبارات التي تم تعديلها وبعض العبارات التي تم حذفها:

الجدول رقم (5): يبين بعض العبارات قبل التعديل وبعده وبعض العبارات التي تم حذفها

العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل	العبارات التي تم حذفها
أفضل القيام بما أكلف به من أعمال على أكمل وجه	أنجز الأعمال المكلف بها على أكمل وجه	المحافظة على المواعيد شيء له أولوية بالنسبة لي
من الضروري الأعداد والتخطيط المسبق لما نقوم به من أعمال	أخطط مسبقاً للأعمال التي أنوي القيام بها	أشعر أن التخطيط للمستقبل من أفضل الطرق لتفادي الوقوع في المشكلات

صدق التكوين: طبق المقياس على عينة من (40) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية ، وتم حساب الصدق التكويني للمقياس من خلال حساب معاملات ارتباط الدرجة الكلية للمقياس مع الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاده، وقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.68 و 0.85) (راجع الملحق رقم 5)

ثبات المقياس: تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقتي ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، وكانت قيم الثبات (0.84) لمعامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل في حين تراوحت معاملات الثبات ما بين (0.70 و0.77) للأبعاد الفرعية للمقياس، و(0.84) لمعامل التجزئة النصفية للمقياس ككل في حين تراوحت معاملات الثبات ما بين (0.69 و0.80) للأبعاد الفرعية للمقياس. وهذا يدل على ثبات عال للمقياس، وتؤكد قيم معاملات الصدق والثبات إمكانية تطبيقه على البيئة السورية.

نتائج أسئلة البحث وفرضياته: 1. نتائج أسئلة البحث:

1.ما مستوى المهارات الحياتية لدى أفراد عينة البحث الكلية ولدى كل من طلبة السنتين الأول والرابعة؟

لتحديد مستوى المهارات الحياتية وأبعادها حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة، ولتحديد درجة الموافقة تم تحديد طول خلايا مقياس ليكرت الخماسي (الحدود الدنيا والعليا)ثم حساب المدى (5- 1= 4) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (4÷ 5= 0.80) وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

1. من (1–1.80) منخفضة جداً.
2. من (1.81–2.60) منخفضة.
3. من (2.61–3.40) متوسطة.
4. من (3.41–4.20) مرتفعة.
5. من (4.21–5) مرتفعة جداً. وكانت النتائج كما هي موضحة في الجداول الآتية:

الجدول رقم (6): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس المهارات الحياتية وأبعاده للعينة الكلية

البعد	المتوسط	الانحراف	المتوسط الموزون	درجة الموافقة	الترتيب
مهارات التواصل	22.26	3.670	2.78	متوسطة	4
مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار	22.23	3.683	2.77	متوسطة	5
مهارات التعلم الفعال	22.36	3.582	2.79	متوسطة	3
مهارة ثقافة وتقنية المعلومات	22.35	3.581	2.79	متوسطة	2
مهارات التعامل مع الذات وإدارتها	23.08	3.734	2.88	متوسطة	1
المقياس ككل	112.40	14.019	2.81	متوسطة	—

نلاحظ من الجدول أعلاه أن مستوى المهارات الحياتية متوسط لدى أفراد عينة البحث الكلية وذلك في الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده ، ومن خلال حساب المتوسط الموزون لمعرفة البعد الأكثر شيوعاً والأقل شيوعاً تبين لنا أن البعد الخامس "مهارات التعامل مع الذات وإدارتها" جاء في المرتبة الأولى، فقد بلغت قيمة المتوسط الموزون (2.88) وهي قيمة متوسطة، في حين جاء ترتيب البعد الثاني " مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار في المرتبة الخامسة حيث بلغت قيمة المتوسط الموزون (2.77) وهي قيمة متوسطة إلا أنها أدنى قيمة بين القيم الأخرى. وقد اتفقت نتيجة هذا البحث مع نتيجة دراسة التخانية (2018) التي أشارت إلى وجود مستوى متوسط للمهارات الحياتية في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية المكون للمقياس لدى أفراد عينة البحث. وتفسر الباحثة نتيجة هذا التساؤل بالنظر إلى طبيعة المرحلة الجامعية وما تحدده نظريات النمو من

خصائص تتصف بتحقيق علاقات اجتماعية ناجحة مع الأقران وتحقيق دور اجتماعي والرغبة في السلوك الاجتماعي المسؤول وتحقيقه، إضافة، إلى أن أهم ما يميز هذه المرحلة هو الاتجاه نحو المجتمع والرغبة في التعامل مع الكبار والمعاملة مثلهم، هذا فضلاً عن طبيعة المجتمع القائم أصلاً على العلاقات الاجتماعية الذي يعزز بدوره المهارات والقيم الاجتماعية لدى الطلبة.

الجدول رقم (7) : يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس المهارات الحياتية وأبعاده لطلبة السنة الأولى

البعد	المتوسط	الانحراف	المتوسط الموزون	درجة الموافقة	الترتيب
مهارات التواصل	20.75	3.166	2.59	منخفضة	4
مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار	20.18	3.423	2.52	منخفضة	5
مهارات التعلم الفعال	2o.51	3.365	2.56	منخفضة	3
مهارة ثقافة وتقنية المعلومات	20.50	3.364	2.56	منخفضة	2
مهارات التعامل مع الذات وإدارتها	21.49	3.477	2.68	متوسطة	1
المقياس ككل	103.69	12.774	2.59	منخفضة	ـــ

نلاحظ من الجدول أعلاه أن مستوى المهارات الحياتية منخفض لدى أفراد عينة البحث من طلبة السنة الأولى وذلك في الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده باستثناء البعد الخامس كان بدرجة متوسطة ، ومن خلال حساب المتوسط الموزون لمعرفة البعد الأكثر شيوعاً والأقل شيوعاً تبين لنا أن البعد الخامس "مهارات التعامل مع الذات وإدارتها" جاء في المرتبة الأولى، فقد بلغت قيمة المتوسط الموزون (2.68) وهي قيمة متوسطة، في حين جاء ترتيب البعد الثاني " مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار في المرتبة الخامسة حيث بلغت قيمة المتوسط الموزون (2.52) وهي قيمة منخفضة وتمثل أدنى قيمة بين القيم الأخرى. وقد اتفقت نتيجة هذا البحث مع نتيجة دراسة التخانية (2018) التي أشارت إلى وجود مستوى متوسط للمهارات الحياتية في البعد الخامس "مهارات التعامل مع الذات وإدارتها لدى أفراد عينة البحث من طلبة السنة الأولى. وتفسر الباحثة نتيجة هذا التساؤل بكون طلبة السنة الأولى لازالوا في بداية مرحلتهم الجامعية التي يجهلون عنها الكثير من المعلومات سواء من حيث طبيعة العلاقات القائمة بين الطلبة أنفسهم أم بين الطلبة والمدرسين أضف إلى ذلك جهلهم بطبيعة المقررات الدراسية وكيفية التعامل معها، كل ذلك ربما يكون قد أثر بشكل أو بآخر على مستوى امتلاكهم للمهارات الحياتية بصورة عامة، ويمكن رد ظهور البعد الخامس بالمرتبة الأولى وبمستوى متوسط إلى طبيعة المرحلة النمائية وخصائصها فالطالب الجامعي في هذه المرحلة يكون قد كون صورة واضحة وحقيقية عن ذاته وعما يمتلكه من قدرات وإمكانات، وإن وصولهم بنموهم العقلي المعرفي إلى مرحلة التفكير المجرد الأمر الذي يمكنهم من امكانية التعامل مع ذواتهم وإدارتها بصورة أفضل، هذا وتفسر الباحثة بكون البعد الثاني "مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار" جاء في المرتبة الأخير وبدرجة منخفضة، إلى ما سبق وأشرنا إليه وهو أن المرحلة الجامعية مرحلة جديدة مختلفة كلياً عن المراحل السابقة وإن لجهل الطلبة بهذه المرحلة وخوفهم من الكيفية التي ينبغي أن يتعاملوا بها ربما أثر بشكل أو بآخر على امتلاكهم لهذه المهارة.

الجدول رقم (8) : يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس المهارات الحياتية وأبعاده لطلبة السنة الرابعة

البعد	المتوسط	الانحراف	المتوسط الموزون	درجة الموافقة	الترتيب
مهارات التواصل	22.75	3.698	2.84	متوسطة	4
مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار	22.90	3.522	2.86	متوسطة	5
مهارات التعلم الفعال	22.96	3.449	2.87	متوسطة	3
مهارة ثقافة وتقنية المعلومات	22.96	3.449	2.87	متوسطة	2
مهارات التعامل مع الذات وإدارتها	23.59	3.677	2.94	متوسطة	1
المقياس ككل	115.25	13.241	2.88	متوسطة	—

نلاحظ من الجدول أعلاه أن مستوى المهارات الحياتية متوسط لدى أفراد عينة البحث من طلبة السنة الرابعة وذلك في الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده، ومن خلال حساب المتوسط الموزون لمعرفة البعد الأكثر شيوعاً والأقل شيوعاً تبين لنا أن البعد الخامس "مهارات التعامل مع الذات وإدارتها" جاء في المرتبة الأولى، فقد بلغت قيمة المتوسط الموزون (2.694) وهي قيمة متوسطة، في حين جاء ترتيب البعد الثاني " مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار في المرتبة الخامسة حيث بلغت قيمة المتوسط الموزون (2.86) وهي قيمة متوسطة إلا أنها تمثل أدنى قيمة بين القيم الأخرى. وقد اتفقت نتيجة هذا البحث مع نتيجة دراسة التخانية (2018) التي أشارت إلى وجود مستوى متوسط للمهارات الحياتية في الدرجة الكلية للمقياس ودراسة السحاري (2016) في الأبعاد الفرعية المكونة للمقياس لدى أفراد عينة البحث من طلبة السنة الرابعة. ويمكن رد نتيجة هذا التساؤل إلى الدور الحثيث الذي تقوم به الجامعة والهدف الذي تسعى إلى تحقيقه وهو العمل على رفع سوية مخرجاتها لتكون بالصورة الأمثل للخريج الناجح المتمكن من امتلاكه لعدد من المهارات الحياتية التي تمكنه من النجاح والاستمرار في حياته، وذلك من خلال عدة سبل منها تفعيل دور المتعلم وتحويله من متلقي إلى متفاعل والاهتمام بالمناهج والمقررات النظرية بتحويلها من مقرات نظرية جامدة إلى مقررات تتضمن الكثير من الأنشطة التي تسهم في تنمية المهارات الحياتية لديهم.

2.ما مستوى الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة البحث الكلية ولدى كل من طلبة السنتين الأولى والرابعة؟

لتحديد مستوى المهارات الحياتية وأبعادها حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة، ولتحديد درجة الموافقة تم تحديد طول خلايا مقياس ليكرت الخماسي (الحدود الدنيا والعليا)ثم حساب المدى (5- 1= 4) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (4÷ 5= 0.80) وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

1. من (1–1.80) منخفضة جداً.
2. من (1.81–2.60) منخفضة.
3. من (2.61–3.40) متوسطة.
4. من (3.41–4.20) مرتفعة.
5. من (4.21–5) مرتفعة جدا. وكانت النتائج كما هي موضحة في الجداول الآتية:

الجدول رقم (9): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الدافعية للإنجاز النفسية وأبعاده للعينة الكلية

البعد	المتوسط	الانحراف	المتوسط الموزون	درجة الموافقة	الترتيب
الشعور بالمسؤولية	24.19	3.817	3.023	متوسطة	1
السعي نحو التفوق لحقيق مستوى طموح عالي	23.62	3.812	2.95	متوسطة	2
المثابرة	22.86	3.885	2.85	متوسطة	3
الشعور بأهمية الزمن "التوجه الزمني"	22.48	4.284	2.81	متوسط	5
التخطيط للمستقبل	22.58	4.329	2.82	متوسطة	4
المقياس ككل	115.72	15.709	2.89	متوسطة	ـــ

نلاحظ من الجدول أعلاه أن مستوى الدافعية للإنجاز متوسط لدى أفراد عينة البحث الكلية وذلك في الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده ، ومن خلال حساب المتوسط الموزون لمعرفة البعد الأكثر شيوعاً والأقل شيوعاً تبين لنا أن البعد الأول "الشعور بالمسؤولية" جاء في المرتبة الأولى، فقد بلغت قيمة المتوسط الموزون (3.023) وهي قيمة متوسطة، في حين جاء ترتيب البعد الرابع " الشعور بأهمية الزمن" في المرتبة الخامسة حيث بلغت قيمة المتوسط الموزون (2.81) وهي قيمة متوسطة إلا أنها أدنى قيمة بين القيم الأخرى. وقد اتفقت نتيجة هذا البحث مع نتيجة دراسة صالح (2016) التي أشارت إلى وجود مستوى متوسط من الدافعية للإنجاز في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية المكون للمقياس لدى أفراد عينة البحث. وتفسر الباحثة نتيجة هذا التساؤل إلى أن طلبة الجامعة يمتلكون من القدرات الشخصية والمعرفية والمهارات ما يدفعهم لتحقيق واثبات ذواتهم من خلال سعيهم للإنجاز، إضافة إلى الرغبة الأكيدة للعمل بشكل مستقل كطالب جامعي مسؤول عن نفسه يسعى لبذل أقصى الجهود لمواجهة المشكلات وحلولها، وتفسر الباحثة كون الشعور بأهمية الزمن جاء في المرتبة الأخيرة بأنها نتيجة طبيعية تعود على الطلبة، إذ أنه من الطبيعي أن ينتاب الطلبة الجامعين أثناء سعيهم لتحقيق الشعور بالمسؤولية من خلال تحقيق أهدافهم التي يضعونها بأنفسهم، مشاعر من القلق والخوف من إمكانيتهم في استغلال وقتهم بشكل كامل ومناسب. وأثرت هذه المشاعر على ضعف توجههم الزمني.

الجدول رقم (10): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الدافعية للإنجاز النفسية وأبعاده لطلبة السنة الأولى

البعد	المتوسط	الانحراف	المتوسط الموزون	درجة الموافقة	الترتيب
الشعور بالمسؤولية	22.52	4.052	2.81	متوسطة	1
السعي نحو التفوق لحقيق مستوى طموح عالي	21.15	3.957	2.64	متوسطة	3
المثابرة	21.13	3.784	2.64	متوسطة	2
الشعور بأهمية الزمن "التوجه الزمني"	20.21	3.778	2.52	منخفضة	5
التخطيط للمستقبل	20.20	3.341	2.52	منخفضة	4
المقياس ككل	105.21	14.933	2.63	متوسطة	ـــ

نلاحظ من الجدول أعلاه أن مستوى الدافعية للإنجاز متوسط لدى أفراد عينة البحث من طلبة السنة الأولى وذلك في الدرجة الكلية للمقياس وبعديه الأول والثاني والثالث، ومنخفضة في الأبعاد (الرابع والخامس)، ومن خلال حساب المتوسط الموزون

لمعرفة البعد الأكثر شيوعاً والأقل شيوعاً تبين لنا أن البعد الأول "الشعور بالمسؤولية" جاء في المرتبة الأولى، فقد بلغت قيمة المتوسط الموزون (2.81) وهي قيمة متوسطة، في حين جاء ترتيب البعد الرابع "الشعور بأهمية الزمن" في المرتبة الخامسة حيث بلغت قيمة المتوسط الموزون (2.52) وهي قيمة منخفضة وتمثل أدنى قيمة بين القيم الأخرى. وهذا ما يفسر كون البعد الأول "الشعور بالمسؤولية" جاء في المرتبة الأولى، يعود إلى أن طلبة السنة الأولى في بداية مرحلة تعليمية جيدة هذه المرحلة ناتجة عن رغبة داخلية واختيار شخصي ذاتي نابع من نفس كل طالب جامعي الأمر الذي يدفعه إلى الشعور بالمسؤولية نحو هذا الخيار وما يترتب عليه من بذل جهد ومثابرة لتحقيق التفوق والانجاز فيما اختاروا، وكون البعد الرابع "الشعور بأهمية الزمن" جاء في المرتبة الأخيرة، يمكن رده إلى أن طلبة السنة الأولى في سعيهم لتحقيق النجاح والتفوق لم يتوقفوا عند حدود الزمن فما يهم أفراد عينة البحث هو الرغبة بالإنجاز والتفوق سواء كان ذلك في فترة زمنية قريبة أم بعيدة،

الجدول رقم (11): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الدافعية للإنجاز النفسية وأبعاده لطلبة السنة الرابعة

البعد	المتوسط	الانحراف	المتوسط الموزون	درجة الموافقة	الترتيب
الشعور بالمسؤولية	24.73	3.585	2.09	منخفضة	5
السعي نحو التفوق لحقيق مستوى طموح عالي	24.43	3.403	2.53	منخفضة	4
المثابرة	23.42	3.759	2.92	متوسطة	1
الشعور بأهمية الزمن "التوجه الزمني"	23.21	4.189	2.90	متوسط	3
التخطيط للمستقبل	23.36	4.337	2.92	متوسطة	2
المقياس ككل	119.15	14.412	2.97	متوسطة	—

نلاحظ من الجدول أعلاه أن مستوى الدافعية للإنجاز متوسط لدى أفراد عينة البحث من طلبة السنة الرابعة وذلك في الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الثالث والرابع والخامس، ومنخفضة في البعدين (الأول والثاني)، ومن خلال حساب المتوسط الموزون لمعرفة البعد الأكثر شيوعاً والأقل شيوعاً تبين لنا أن البعد الثالث "المثابرة" جاء في المرتبة الأولى، فقد بلغت قيمة المتوسط الموزون (2.92) وهي قيمة متوسطة، ويمن رد نتيجة هذا التساؤل إلى رغبة طلبة السنة الرابعة بالتخرج وانهاء المرحلة الجامعية والدخول في مرحلة العمل وممارسة المهنة دفعهم إلى المزيد من المثابرة والجهد والعمل لتحقيق النجاح حين جاء ترتيب البعد الأول "الشعور بالمسؤولية" في المرتبة الخامسة حيث بلغت قيمة المتوسط الموزون (2.09) وهي قيمة منخفضة وتمثل أدنى قيمة بين القيم الأخرى. وتفسر الباحثة نتيجة هذا التساؤل بأن لدى طلبة السنة الرابعة الكثير من الواجبات سواء ما يتعلق منها بتطبيق التربية العملية أم بإعداد مشروع التخرج إضافة إلى الأعمال البحثية الأخرى التي قد تؤثر على شعور الطالب الجامعي بإمكانية القيام بكل هذه الواجبات مما يجعلهم يعيشون حالة من القلق والتوتر والخوف الأمر الذي ينعكس بصورة سلبية على شعورهم بالمسؤولية نحو ما يتوجب عليهم إنجازه من واجبات.

3. نتيجة الفرضية الأولى: لا توجد علاقة الارتباطية بين المهارات الحياتية والدافعية للإنجاز لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة حماة عند مستوى دلالة 0.05%. للتحقق من نتائج هذه الفرضية تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب الارتباطات بين المهارات الحياتية والدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة البحث كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (12): قيمة معامل الارتباط بين المهارات الحياتية والدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة البحث الكلية.

	أفراد العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	العلاقة الارتباطية
مهارات الحياة	248	0.79**	0.00	موجبة
الدافعية للإنجاز	248			

نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بلغت (0.79) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة (0.00) وهذا يشير إلى علاقة ارتباط موجبة بين المهارات الحياتية والدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة البحث وبالتالي نرفض الفرضية السابقة ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود علاقة ارتباطية بين المهارات الحياتية والدافعية للإنجاز.

وتتفق نتيجة هذه الفرضية مع نتيجة دراسة عبد المجيد (2010) التي أشارت إلى وجود علاقة ابين المهارات الحياتية والتفوق الدراسي الذي يعكس أحد مظاهر الدافعية للإنجاز ، ودراسة ماسوم وراسوت**(Masuom &Rasol, 2015")** التي أشارت أيضاً إلى وجود علاقة بين المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي، وتفسر الباحثة نتيجة هذه الفرضية إلى أن امتلاك أفراد عينة البحث لمستوى متوسط من المهارات الحياتية وهو مستوى مقبول كالقدرة على التواصل مع الآخرين والقدرة على حل المشكلات فضلاً عن إمكانية التحكم بذواتهم وإدارتها إنما ينعكس بصورة إيجابية على دافعيتهم للإنجاز من خلال المثابرة وبذل الجهد لتحقيق مستوى عالي من التفوق والنجاح والتخطيط للمستقبل من خلال وضع أهداف محددة والسعي لتحقيقها.

4.نتيجة الفرضية الثانية: لا توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في المهارات الحياتية لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة حماة تعزى لمتغير السنة الدراسية عند مستوى دلالة 0.05%

وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب اختبار (T-test) لقياس دلالة الفروق بين متوسط درجات طلبة الصف العاشر على مقياس الحاجة للانتماء تعزى لمتغير الجنس كما هو موضح بالجدول الآتي.

الجدول رقم (13): دلالة الفروق بين متوسط درجات طلبة السنة الأولى والسنة الرابعة على مقياس المهارات الحياتية

	ن	م	ع	قيمة (T)	القيمة الاحتمالية	الدلالة
الأولى	61	103.68	12.77438	-5.870	0.000	0.05دالة عند
الرابعة	187	115.24	13.24108			

نلاحظ من الجدول السابق أن قيم ت ستودنت للمقياس ككل، أصغر من 0.01 وأن القيم الاحتمالية دالة، وعليه نرفض الفرضية القائلة بعدم وجود فروق تعزى لمتغير السنة، ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين طلبة السنة الأولى والرابعة في المهارات الحياتية، لصالح طلبة السنة الرابعة. وتختلف نتيجة هذه الفرضية مع نتيجة دراسة كل من السيد (2007) ودراسة عبد المجيد (2010) اللتان أشارتا إلى عدم وجود فروق في المهارات الحياتية بين أفراد عينة البحث تعزى لمتغير العمر، وتفسر الباحثة نتيجة هذا التساؤل بأن طلبة السنة الأولى لازالوا في بداية مرحلتهم الجامعية ولم يكتسبوا بعد المهارات الحياتية اللازمة لهم أثناء دراستهم. أما طلبة السنة الرابعة فقد كانوا أفضل في امتلاكم للمهارات الحياتية ويمكن تفسير ذلك إلى أن طلبة السنة الرابعة قد وصولوا إلى نهاية مرحلتهم الجامعية وأنهم خلال دراستهم الجامعية قد اكتسبوا الكثير من المهارات الحياتية سواء كان ذلك من خلال ما تقدمه الجامعة من امكانات مادية أم بشرية أم منهجية وما يمتلكه الطلبة أنفسهم من قدرات ومهارات تساعدهم على امتلاك مستوى مقبول وبنسبة متوسط وتفوق طلبة السنة الأولى بالمهارات الحياتية لديهم.

5.نتيجة الفرضية الثالثة: لا توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في الدافعية للإنجاز لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة حماة تعزى لمتغير السنة الدراسية عند مستوى دلالة 0.05%.

الجدول رقم (14): دلالة الفروق بين متوسط درجات طلبة السنة الأولى والسنة الرابعة على مقياس الدافعية للإنجاز

	ن	م	ع	قيمة (T)	القيمة الاحتمالية	الدلالة
الأولى	61	105.2131	14.93331	-6.500	0.000	دالة عند 0.05
الرابعة	187	119.1497	14.41247			

نلاحظ من الجدول السابق أن قيم ت ستودنت للمقياس ككل، أصغر من 0.01 وأن القيم الاحتمالية دالة، وعليه نرفض الفرضية القائلة بعدم وجود فروق تعزى لمتغير السنة، ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين طلبة السنة الأولى والرابعة في الدافعية للإنجاز، لصالح طلبة السنة الرابعة، ويمكن رد نتيجة هذه الفرضية إلى رغبة طلبة السنة الرابعة بإنهاء دراستهم الجامعية والتحاقهم بسوق العمل وممارسة المهنة التي اختاروها بأنفسهم إضافة إلى رغبتهم بتحقيق الاستقلال المادي عن أسرهم كل ذلك يدفعهم إلى المثابرة وبذل الجهد للإنجاز.

التوصيات والمقترحات:

واستناداً لما توصل إليه البحث من نتائج توصي الباحثة بما يلي:

-التأكيد على أهمية المهارات الحياتية للطلاب الجامعيين من خلال عقد المحاضرات التوجيهية والبرامج التوعوية لهم.

-نشر ثقافة المهارات الحياتية وأهميتها داخل المؤسسات التعليمية من خلال المنشورات والبرامج التوعوية لتفعيل دور أعضاء الهيئة التدريسية والفنية في الجامعة لإكساب طلابهم المهارات الحياتية في ضوء متطلبات المجتمع من خلال عقد المحاضرات التوجيهية والدورات التدريبية.

-مراجعة وتطوير برامج إعداد المعلمين بكليات التربية بما يتوافق مع تدريس المهارات الحياتية وربطها بمتطلبات المجتمع.

-تفعيل دور الطالب الجامعي في العملية التعليمية من خلال تحويله من مجرد متلقي للمعلومة إلى مشارك في الحصول على المعلومة.

-دعم الجانب التطبيقي فيما يتعلق بالمواد الدراسية بما يسهم في رفع مستوى المهارات الحياتية.

-تطوير في أساليب التدريس وطرائق عرض المحاضرات والنشاطات بحيث يكون فيها جانب الإثارة كبير لدرجة تثير الطلبة وتدفعهم لتحقيق مستويات عالية من الإنجاز.

كما وتقترح الباحثة إجراء عدد من البحوث الأخرى تتناول كل من متغيري المهارات الحياتية والدافعية للإنجاز بعلاقتهما بمتغيرات أخرى وفي مراحل عمرية مختلفة مثل:

-دراسة المهارات الحياتية بعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي.

-دراسة تقويمية للمقررات التي تهتم بالمهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الجامعية.

-دراسة الدافعية للإنجاز بعلاقتها بالثقة بالنفس لدى طلبة الجامعة.

دراسة الدافعية للإنجاز بعلاقتها بالصلابة النفسية لدى فئات عمرية عدة.

مراجع البحث

1. أحمد، نرمين محمود (2008): **العلاقة بين مفهوم الذات القرائي ودافعية الإنجاز لدى أطفال صعوبات التعلم الحلقة الأولى مرحلة التعليم الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة.ذ
2. بو حمامة، جيلالي؛ وعبد الرحيم، رياض؛ وعبدالله، نوره (2006): **علم نفس التعلم والتعليم**، الأهلية للنشر والتوزيع، الكويت.
3. بركات، حسن، وزياد حسن، وكفاح حسن (2011): **الكفايات التعليمية لدى المعلمين وممارستهم لها وعلاقتها بالدافعية للإنجاز**، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، مجلد 1، عدد 24، ص ص48- 58.
4. بودخيلي، محمد (2004): **طرق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي**، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
5. بني يونس، محمد (2004): **مبادئ علم النفس**، ظ1، دار المسيرة، الأردن.
6. التخانية، صهيب (2018): **المهارات الحياتية لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها بمرونة الأنا لديهم**، دراسات العلوم التربوية، (45)، ص ص513 -316.
7. الحامد، محمد معجب (1996): **قياس الدافعية للإنجاز في البيئة السعودية**، جامعة الملك سعود، مجلة كلية التربية، 15، ص ص32 – 55.
8. الحميرية، عبده فرحان محمد، وأمين، عبد الحميد (2020): **مستوى اكتساب المهارات الحياتية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية العلوم والآداب بشرورة**، السعودية، مجلة الآداب، العدد 7،
9. خليفة، عبد اللطيف محمد (2000): **الدافعية للإنجاز**، دار غريب، القاهرة، مصر.
10. الرشيد، محمد أحمد (1995): **التحديات المعاصرة والمستقبلية في التعليم الجامعي في دول مجلس التعاون**، مؤتمر تربية الغد في العالم العربي (رؤى وتطلعات)، جامعة الامارات العربية المتحدة.
11. شكشك، أنس (2007): **استكشاف الذات**، ط 1، دار النهج للدراسات والنشر، حلب، سورية.
12. عبد المجيد، فايزة يوسف (2010): **المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتفوق الدراسي لدى عينة من طلبة مرحلة التعليم الثانوي في المرحلة العمرية (15–18) سنة بمحافظة القاهرة**، مجلة دراسات الطفولة، مصر.
13. العوض، خالد عبد الرحمن (2010): **أثر برنامج تدريبي مقترح في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
14. عامر، ربيع عبد الرؤوف؛ والسحاري، محمد عوض محمد (2016): **الأداء التدريسي للمعلمين ودوره في تحقيق المهارات الحياتية لطلاب المرحلة الثانوية بمنطقة عسير من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات**، جامعة الأزهر، مجلة كلية التربية، الجزء الأول، العدد 170.
15. عبيد، وليم (2004): **المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر لتعليم الجامعي العربي**، آفاق الإصلاح والتطوير، الجامعة والإبداع، مركز تطوير التعليم الجامعي.
16. عباس، محمد خليل؛ نوفل، محمد؛ العبسي، محمد؛ أبو عواد فريال (2007): **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط 1، المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
17. عبد اللطيف، محمد خليفة (2000): **دافعية الإنجاز**، دار غريب، القاهرة.

18. العمر، بدر عمر (2000): **علاقة الدافعية نحو العمل ببعض المتغيرات الشخصية والوظيفية في دولة الكويت**، مجلة مركز البحوث التربوية، العدد 17، ص ص79 _ 104.
19. عياصرة، علي أحمد عبد الرحمن (2006): **القيادة والدافعية في الإدارة التربوية**، ط 1، دار الحامد، الأردن.
20. اللقائي، أحمد؛ والجمل، علي (2003): **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في مناهج وطرق التدريس**، عالم الكتب، ط 2، القاهرة.
21. مازن، حسام (2002): **التربية العملية وأبعاد التنمية التكنولوجية والمهارات الحياتية والثقافة العلمية اللازمة للمواطن العربي**، المؤتمر العلمي السادس "التربية العلميو وثقافة المجتمع"، الجمعية المصرية للتربية العلمية، جامعة عين شمس، مجلد 1، ص ص341 – 28 / 362 – 31.
22. مجدي، أحمد عبد الله (2003): **السلوك الاجتماعي وديناميا ته**، ط 1، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر.
23. مكتب التربية العربي لدول الخليج (2010): **برنامج المهارات الحياتية حقيبة المهارات الشخصية**، الرياض.
24. النعيمي، لطيفة؛ والخزرمي، محمد ابراهيم (2014): **المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعة**، مجلة ديالى، عدد 63، العراق.
25. الوافي، عبد الرحمن (2010): المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية في قطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
26. شبيب، محمد، وهلال زاهر النبهان (2014): **الفروق في المهارات الدراسية لدى عينة من طلاب جامعة السلطان قابوس**، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، 2، 5()، ص ص51–55.

1.Alain Tieury – Fabien Fenouillet(1997) **Motivation et RéussiteScolaire**1 editionDunod Paris.

2.Cottrell, S. 919990. **The study skills hand book**, London: Macmillanpress. Ltd.

3.Erawan, Prawit (2010). **Developing Life Skills Scale for HighSchool Students through Mixed Methods Research**,*European Journal of Scientific Research, Vol.* 47, No. 2, pp. 169-18.

4.Masuomeh, A. Rasol, D. (2015).**Investigating the Relationship between Life Skills and Academic Achievement of high school student**. Journal of Applied Environmental. 5, (2) 47 – 51.

دور الأنشطة الرياضية في الحد من السلوك العدواني الجسدي لدى التلاميذ بعمر (12) سنة في مدرسة عز الدين القسام في مدينة جبلة (دراسة تجريبية)

*منال ريا **د.بلال محمود ***د.أنجيلا ماضي

(الإ يداع: 17 آب 2022 ، القبول: 10 تشرين الأول 2022)

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من فاعلية برنامج الأنشطة الرياضية لخفض السلوك العدواني الجسدي للتلاميذ في عمر (12) سنة في مدرسة عز الدين القسام في مدينة جبلة التابعة لمديرية التربية في محافظة اللاذقية، استخدم في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، أجريت على مجموعة من التلاميذ الذين يظهرون بعض السلوكيات العدوانية، اشتملت المجموعة التجريبية على (12) تلميذاً من ذوي السلوك العدواني.

وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج القائم على الأنشطة الرياضية وتأثيره الإيجابي في خفض السلوك العدواني الجسدي لعينة التلاميذ المستهدفة.

الكلمات المفتاحية: الأنشطة الرياضية_ السلوك العدواني_ التلاميذ في عمر (12).

* طالبة دكتوراه – قسم المناهج وأصول التدريس – كلية التربية الرياضية – جامعة تشرين، اللاذقية، سوريا.

** أستاذ دكتور_ قسم المناهج وأصول تدريس_ كلية التربية الرياضية_ جامعة تشرين_ اللاذقية_ سوريا.

*** أستاذ مساعد_ قسم المناهج وأصول التدريس_ كلية التربية الرياضية_ جامعة تشرين_ اللاذقية_ سوريا.

The role of sports activities in reducing the physical aggressive behavior of students at the age of (12) years in Izz al-Din al-Qassam School in the city of Jableh (experimental study).

*Manal Raya **D. Belal Mahmood ***D. Anjeila Madee

(Received: 17 August , Accepted: 10 October 2022)

Abstract:

The current study aims to verify the effectiveness of the programme of sports activities at reducing the physical aggressive behavior of 12-year-old pupils at the Izz al-Din al-Qassam School in Jabalah city of the Directorate of Education in Latakia governorate. The study was Conducted on a group of pupils showing some aggressive behavior, the pilot group included 12 pupils with aggressive behavior. The results showed the effectiveness of the sports-based programme and its positive impact at reducing the physical aggressive behavior of the pupils' target sample.

Key words: (Physical Training, abusive behavior, 12-year-old ppupils).

*PhD, Department of Curricula and Teaching Methods at the Faculty of Physical Education, Tishreen University Latakia, Syria.

** Proffesseer Assistante, Department of Curricula and Teaching Methods at the Faculty of Physical Education, Tishreen University Latakia, Syria.

*** Proffesseer Assistante, Department of Curricula and Teaching Methods at the Faculty of Physical Education, Tishreen University Latakia, Syria.

أولاً: المقدمة:

ظهرت في السنوات الأخيرة متغيرات على صعيد العالم العربي، ومنها الحرب على سورية التي انعكست على الجوانب البيئية والأسرية، فالحرب أثقلت المجتمع السوري بضغوط عديدة بشكل عام، كالتهجير القسري، وفقدان أحد أفراد الأسرة وغيره من الأحداث العنيفة والحزينة.

فالأزمات كما ورد في الخاجة (2002) تسببت بالمجتمع تغيرات في التصرفات و السلوك، فالتغير الاجتماعي يؤدى إلى تفكك العلاقات، وتحلل المعايير الاجتماعية السائدة والأفكار المتوارثة، وينعكس بالتالي هذا على المؤسسات البنيوية في المجتمع، وعلى جميع فئاته خصوصاً الأطفال، وهذا ما نعيشه في البلاد حالياً إذ شاعت مشاكل وتناقضات نتيجة لعدم استعداد المجتمع لمواكبة التحولات والتطورات السريعة.

فقد بات واضحاً تزايد السلوك العدواني لدى تلاميذنا ضمن المدارس، ولو أن مظاهر السلوك العدوان ليست بالشيء الجديد سواءً في سوريا أم في العالم، غير أن واقع الأزمة السورية جعل التربويون يلاحظون انتشار أشكال لظاهرة السلوك العدواني لدى الأطفال (العلي، 2018).

حيث اكدت بعض نظريات علم النفس على أن سنوات الطفولة هي أساس تكوين الشخصية السوية والمتوافقة، ومن هذا المنطلق إذا كانت سنوات الطفولة الأولى سوية كان الشخص في فترة المراهقة والرشد ناضجاً ومنتجاً، والعكس صحيح إذ تسهم مشكلات الطفولة في نشأة الاضطرابات النفسية والسلوكية في الفترة اللاحقة (عبد العال، 2003).

فالأطفال أثناء نموهم يمرون ببعض المشكلات السلوكية، والتي قد تكون مؤقتة تمر دون إثارة اهتمام المحيطين بهم، وقد تستمر وتظهر في صورة اضطراب انفعالي أو مشكلة سلوكية تعترض المسار الطبيعي لنموهم، ويمثل (الطفل المشكلة) عبء ليس فقط على أسرته بل على جميع الأفراد المحيطين به، فالمشكلات السلوكية التي يعانون منها قد تعوق تقدمهم الدراسي وتحقيق أهدافهم في الحياة، كما أنها تمثل مصدر إحباط للمدرسين وأولياء الأمور عندما يفشلون في ضبط وتوجيه سلوكهم (التوني، 2006).

والطفولة المتأخرة من مراحل النمو الهامة التي يتبلور خلالها مفهوم الذات لدى الطفل من خلال المواقف الأسرية المختلفة والخبرات المدرسية والعلاقات مع الأصدقاء والأقران (حسانين، 2013).

وبما أن المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية الثانية بعد البيت من حيث التأثير في تربية الطفل ورعايته، إذ أن وظيفتها الطبيعية أن تستقبل الأطفال في سن مبكرة فتكون بذلك المحطة الأولى للتعامل معهم بعد الأسرة مباشرة، مما يضعها في موقع استراتيجي تربوي وتعليمي، ومراقبة شاملة يمكنها من اكتشاف قدرات التلاميذ واكتشاف الميول السلبية والايجابية في شخصياتهم، ولعل من أكثر جوانب الحياة المدرسية سلبية وتعقيداً هو الجانب المتمثل في السلوك العدواني الذي يمارسه بعض التلاميذ في المدرسة (عز الدين، 2010).

ويشير Burcham (2002) إلى أن المدارس تعمل لمساعدة التلاميذ والطلبة في تخفيف المشاكل السلوكية والتي تظهر بسبب عوامل بيولوجية وقضايا اجتماعية وتقل فرص التلاميذ ذوي المشكلات السلوكية مثل السلوك العدواني، وضعف الانتباه والنشاط الزائد في الحياة بسبب سوء سلوكهم ونفور الآخرين منهم، وبالتالي يتأثر تكيفهم الاجتماعي.

فمشكلة السلوك العدواني كما أشار Louloudies(2017) هي من المشكلات الشائعة بين الأطفال، وإن سوء معاملة الأطفال يمكن أن يكون لها دور كبير في السلوك العدواني في وقت لاحق للفرد.

ويؤكد غباري (2011) و Wood (1999) بأن الأطفال الذين لديهم تصرفاتهم العدوانية الصريحة، هي استجابة لبعض المؤثرات البيئية الضاغطة، أو بسبب بعض الدوافع الذاتية النفسية التي قد تكون شعورية في بعض الأحيان ولاشعورية في أحيان أخرى، وهذه المشكلات لها مظاهر متعددة منها التهريج في الفصل، وتخريب أثاث المدرسة، والتمرد والوقاحة، والميل

إلى التهور، وعدم الاهتمام المتعمد بنصائح المعلمين، وعدم الاهتمام بنظم ولوائح المدرسة، ومقاطعة المعلمين أثناء الشرح، ويشيع لديهم الكذب المستمر، وفي الحالات الشديدة تتكرر السرقة والتدمير والعنف الجسدي.....الخ.

لذا تبنى الباحثون تعريفاً إجرائياً للسلوك العدواني كما ورد في (1994) Baennenger بأنه أي سلوك يصدره الفرد لفظياً أو مادياً صريحاً او ضمنياً، مباشر او غير مباشر، ناشطاً أو سلبياً، ويترتب على هذا السلوك إلحاق أذى بدني أو مادي بالشخص نفسة صاحب السلوك العدواني أو بالآخرين.

وأنماط السلوك العدواني الشائع بين التلاميذ في المدارس تشير إلى نقص في المهارات الاجتماعية لديهم، وهذه المهارات ضرورية للتكيف الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية البناءة بين التلاميذ من جهة، وبينهم وبين الآخرين من جهة أخرى (جروان؛ ميماس، 2009).

ويضيف Goleman بحسب الحناوي (2005) أن التلاميذ العدوانيين يجدون صعوبة في قراءة الانفعالات والاستجابة لها، وفي إقامة علاقات سوية داخل المدرسة إضافة إلى مشاعر القلق التي تنتاب هؤلاء التلاميذ، ويوجه بدوره نقداً للمدارس التقليدية في تعاملها مع مشكلات التلاميذ وتركيزها على الذكاء الأكاديمي، حيث أن المدارس تتنافس لتطبيق برنامجها الأكاديمي ولكن هذه البرامج تفتقر إلى طرق ووسائل علاج المشكلات النفسية والسلوكية للتلميذ لتحقق السعادة والنجاح له.

وبما أن التربية الرياضية مادة ذات أهمية كبيرة لما تكتسبه من فوائد نفسية واجتماعية وتعليمية وهذا ما تتميز به عن باقي المواد الدراسية، فببرامج أنشطتها التي تتميز بالحركة وسيلة من الوسائل المهمة في التفريغ عن الطاقات الزائدة، والتعبير عن الذات والوجود، وبناء الشخصية المتزنة والمتكاملة للطفل والخالية من المشكلات السلوكية، وتنمية مداركهم العقلية والانفعالية والاجتماعية، فالرياضة نظام تربوي له أهدافه التي تسعى إلى تحسين الأداء الإنساني العام، من خلال برامج الأنشطة الرياضية البدنية المختارة، كوسيط تربوي متميز بخصائص تعليمية وتربوية مهمة (الخاجة، 2002).

حيث تؤكد آل مراد (2004) أن برامج التربية البدنية والرياضية تعد من أهم الوسائل لتحقيق التنمية الاجتماعية للفرد، فببرامجها وأنشطتها الرياضية تتسم بالثراء، ووفرة العمليات والتفاعلات الاجتماعية التي من شأنها إكساب الممارس للرياضة والنشاط البدني عدداً كبيراً من القيم والخبرات والخصائص الاجتماعية المرغوبة التي تنمي الجوانب الاجتماعية في شخصيته، وتساعد في التنشئة الاجتماعية والتكيف مع مقتضيات المجتمع ونظمه ومعاييره الاجتماعية والأخلاقية.

ويتفق كل من الزيود (2006) والصبان (2009) و Jennifer&Kimberly(2001) Butz (2000)على أن برامج الأنشطة الرياضية تعد من أهم الطرق لتنمية علاقات الفرد الاجتماعية

مع الآخرين، وتحسين عملية التكيف الشخصي والاجتماعي، وتزويده بالقيم والاتجاهات، ومعايير السلوك القويم، إذ أنها تعد عاملاً مساعداً في خلق الشعور بالدافعية والمثابرة في أداء واجباته، والعمل بفاعلية قوية وروح إيجابية تمكنه من ضبط انفعالاته النفسية، والقدرة على التعامل بروية في مواقف ذات الطابع الانفعالي والتي تتطلب اتزاناً نفسياً واجتماعياً وعاطفياً، والبعد عن الإحباط.

ويمكن القول إن هذا البحث سيتناول شريحة هامة من شرائح المجتمع السوري، وهم تلاميذ الصف السادس (مرحلة الطفولة المتأخرة) التي لها متطلباتها وحاجياتها الأساسية، والتي لابد من إشباعها، وأيضاً لها مشاكلها السلوكية.

التي يجب أخذها بعين الاعتبار لدى الشروع في هذا البحث العملي، لتوفير أفضل الطرق والوسائل لتحقيق تلك المتطلبات، وأيضاً المساعدة على تخطي تلك المشاكل المتوقعة لهذه المرحلة.

إشكالية الدراسة:

مشكلة العدوان من أهم المشاكل التي شغلت اهتمام العاملون في التربية وخاصة في الآونة الأخيرة، وهذا لانتشارها المفزع في المؤسسات التربوية، حيث أنها أثرت في التلميذ والمعلم وكذلك المدرسة.

وانطلاقاً من الدور الذي تلعبه الرياضة في بناء شخصية الفرد و تنمية قدراته ومواهبه الرياضية بالإضافة إلى تعديل وتغيير سلوكه وتحقيق مبدأ التعاون وتنمية روح الجماعة بين أعضاء الجماعة، وإدراك المكانة الاجتماعية، وذلك بما يتناسب مع احتياجات المجتمع، جعلنا هذا نبحث عن مدى دور الأنشطة الرياضية في الحد من السلوك العدواني الجسدي للتلاميذ بعمر 12سنة.

فمن خلال الدراسة الاستطلاعية التي قمنا بها على مدارس الحلقة الأولى في مدينة جبلة البالغ عددهم (9) مدارس، وطرح بعض الأسئلة على المعلمين والمرشدين والكادر الإداري فيها، كانت أغلب إجاباتهم تتمحور حول انتشار السلوك العدواني وبالنسبة الأكبر عند الذكور، بتصرفاتهم في ساحة المدرسة أو ضمن الفصل الدراسي أو حتى بتعاملهم مع أقرانهم وزملائهم، وعلى اعتبار أن التلاميذ بعمر 12 سنة هم في مرحلة حساسة من مراحل الطفولة لذا قمنا بتسليط الضوء عليها ودراستها ومحاولة إيجاد حلول لمشكلات السلوك العدواني لهذه المرحلة العمرية باستخدام الأنشطة الرياضية من خلال الجانب الترويحي والتنافسي لها لبث روح الإثارة والتشويق والتفاعل مع الآخرين وتنمية مفهومهم لذواتهم ومحاولة توجيه تصرفاتهم وسلوكهم.

ومما تقدم سابقاً وصلنا إلى التساؤل التالي:

ما مدى دور الأنشطة الرياضية في الحد من السلوك العدواني الجسدي لدى التلاميذ بعمر 12سنة؟

أهداف الدراسة:

- تهدف الدراسة إلى التعرف على دور الأنشطة الرياضية المقترحة في الحد من السلوك العدواني الجسدي عند التلاميذ بعمر (12) سنة.
- معرفة مدى تأثير الأنشطة الرياضية على الجانب الاجتماعي للتلاميذ بعمر 12 سنة.

فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة: للأنشطة الرياضية المقترحة دور في الحد من السلوك العدواني الجسدي عند التلاميذ بعمر 12سنة.

أهمية الدراسة:

- معرفة مدى حاجة التلاميذ لبرامج الأنشطة الرياضية ضمن البرامج المقررة في المؤسسات التربوية.

مصطلحات الدراسة:

الأنشطة الرياضية: هي مجموعة من الفعاليات البدنية الهدف منها ضبط سلوك الفرد وتوظيفه بشكل إيجابي لتغيير وتعديل السلوك، والتخلص من الضغوط وتفريغ الانفعالات وتجنب العنف والعدوانية في التصرفات والتعامل مع الآخرين (رميض، 2013).

السلوك العدواني (الجسدي): ويشمل كل السلوكيات التي تمارس باستخدام الحركة الجسدية في الاعتداء على الآخرين أو الأشياء مثل الضرب والرفس والشد والدفع والتكسير والعبث (الفسفوس، 2006).

التعريف الإجرائي للسلوك العدواني (الجسدي): هو كل ضرر يلحقه فرد بفرد آخر، وفي بحثنا نقصد به بأنه السلوك الغير سوي الناتج عن الأطفال في سن الطفولة المتأخرة، و كل أذى جسمي يصدر عن الطفل اتجاه أصدقائه داخل المؤسسة التربوية التعليمية، وهذا العدوان يؤثر على سلوكياته، وهو تلك الدرجة التي يحصل عليها التلميذ بمقياس السلوك العدواني المستخدم بالدراسة.

مرحلة الطفولة المتأخرة: وهي مرحلة سابقة لمرحلة المراهقة بفترة قصيرة وهي تشتمل على أعمار الأطفال (9-12) سنوات، والتي يكون فيها الطفل مستعد لبناء أولى مبادئ حياته، وتعد أهم مراحل حياة الإنسان، إذ تقابل نهاية مرحلة المدرسة الابتدائية، وتنتهي ببلوغ الطفل ودخوله مرحلة مختلفة كثيراً عن سابقتها وهي مرحلة المراهقة (العزة، 2002).

الدراسات السابقة:

- **دراسة فارس (2022): فاعلية برنامج رياضي في التخفيف من السلوك العدواني لدى المراهق المعاق سمعياً.**

هدفت هذه الدراسة الميدانية للتعرف على فاعلية برنامج رياضي مقترح في التخفيف من السلوك العدواني لدى المراهق المعاق سمعياً بمدرسة المعاقين سمعياً بمدينة جحوط بولاية تيبازة، ولتحقيق أغراض البحث استخدم المنهج شبه التجريبي، تكونت عينة البحث من (24) تلميذ وتلميذة من المراهقين المعاقين سمعياً، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي على الأنشطة الرياضية للحد من السلوك العدواني لدى المراهق المعاق سمعياً.

- **دراسة متولي (2020): تأثير استخدام القصص الحركية والألعاب الصغيرة على خفض مستوى السلوك العدواني وتنمية بعض الصفات البدنية والمهارات الحركية لأطفال ما قبل المدرسة.**

هدف البحث إلى التعرف على تأثير برنامج القصص الحركية والألعاب الصغيرة على خفض مستوى السلوك العدواني وتنمية بعض الصفات البدنية والمهارات الحركية لأطفال ما قبل المدرسة، حيث استخدم الباحث المنهج التجريبي بتصميم المجموعتين المتكافئتين، واشتملت عينة البحث الأساسية على (32) طفل، وكانت أهم النتائج أن استخدام القصص الحركية والألعاب الصغيرة له تأثير إيجابي على خفض مستوى السلوك العدواني وتنمية الصفات البدنية لعناصر (المرونة، التوافق، الرشاقة، التوازن) والمهارات الحركية (الركض، الحجل، الوثب، اللقف).

- **دراسة الرفاعية والمومني (2020): فاعلية الأنشطة الترويحية والسيكودراما في خفض السلوك العدواني لدى عينة من الطلبة اللاجئين السوريين.**

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى انتشار السلوك العدواني لدى اللاجئين السوريين من مدرسة حكما الأساسية للبنين، وتقصي فاعلية العلاج المستند على الأنشطة الترويحية والسيكودراما في خفض مستوى السلوك العدواني لدى عينة الدراسة من الطلاب السوريين في المدرسة ذاتها، وتسعى إلى تدريب الطلاب على الفنيات والمهارات الأساسية التي تساعدهم في مواجهة المواقف التي يتعرضون لها داخل المدرسة وخارجها.

اتبع في الدراسة المنهج الوصفي والتجريبي الحقيقي، وتكونت العينة من (40) طالباً اختير بطريقة عشوائية، واشارت النتائج إلى أن نسبة انتشار السلوك العدواني بعد عمل مسح على (100) طالب بلغت (91,0%)، كما أشارت النتائج أيضاً إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض مستوى السلوك العدواني لصالح العينة التجريبية.

- **دراسة محمود (2020): تأثير درس التربية الرياضية للنشاط (الصفي واللاصفي) في السلوك العدواني وبعض مكونات اللياقة البدنية لدى طالبات الثانوية.**

هدف البحث إلى إعداد أنشطة (صفية) منهجية و(لاصفية) كعمل بطولات بين الصفوف، ومعرفة تأثير النشاط الرياضي في السلوك العدواني لدى طالبات الصف الثاني في ثانوية الفردوس للبنات ومعرفة تأثير النشاط الرياضي في مكونات اللياقة البدنية لديهم، اختارت الباحثة المنهج التجريبي (ذو المجموعة الواحدة)، واشتملت العينة على (89) طالبة من طالبات الصف الثاني من ثانوية الفردوس للبنات، وأسفرت النتائج إلى أن درس التربية الرياضية له تأثير مباشر على خفض السلوك العدواني لدى طالبات الصف الثاني، وأيضاً تأثير مباشر في مكونات اللياقة البدنية لديهم.

- **دراسة العرفج (2001): فاعلية التدريب على الضبط الذاتي في خفض السلوك العدواني لدى عينة من التلميذات في الصفين الخامس والسادس الابتدائي**

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج الضبط الذاتي عن طريق تقديم التعليمات للذات في خفض السلوك العدواني لدى تلميذات الصفين الخامس والسادس في المرحلة الابتدائية، وتم اختيار العينة بالطريقة العمدية، وهي تتكون من (20) تلميذة من التلميذات اللاتي يعانين من السلوك العدواني في الصفين الخامس والسادس بالمرحلة الابتدائية من إحدى المدارس الحكومية في مدينة الرياض وتتراوح أعمارهن ما بين (10-12) سنة، وقد استخدم الباحث في دراسته مقياس السلوك العدواني، وقائمة كونرز لتقدير سلوك الطفل، وقائمة الفرز العصبي، وبرنامج تدريبي على ضبط الذات معرفيا بالتعلم الذاتي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بعد تطبيق البرنامج التدريبي على الضبط الذاتي لصالح المجموعة التجريبية.

- **دراسة عطوة(2016): فاعلية برنامج معرفي سلوكي لخفض السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي اضطراب فرط الحركة المصحوب بالاندفاعية.**

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج معرفي سلوكي لخفض السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي اضطراب فرط الحركة المصحوب بالاندفاعية، تكونت عينة الدراسة من (30) تلميذاً من تلاميذ المرحلة الابتدائية، تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس السلوك العدواني، والبرنامج القائم على فنيات العلاج السلوكي، وتمثل منهج الدراسة بالمنهج التجريبي، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجوعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

- **دراسة الحويان (2017): فاعلية برنامج إرشادي وقائي في خفض السلوكيات العدوانية لدى طلاب المرحلة الأساسية في الأردن.**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن اثر برنامج إرشادي وقائي في خفض السلوكيات العدوانية لدى طلاب المرحلة الأساسية في الأردن، حيث تم اختيار أفراد الدراسة قصدياً من طلبة الصف الرابع والخامس والسادس ممن جرى تحرير تنبيهات كتابية بحقهم حول تكرار مخالفاتهم السلوكية، والذين يدرسون في مدرسة شريك الأساسية المختلطة، حيث تم تحديد (12) تلميذاً كمجموعة تجريبية و(12) تلميذاً كمجموعة ضابطة، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام مقياس السلوك العدواني للعمايرة (1991)، كما تم بناء برنامج إرشادي وقائي يهدف إلى خفض السلوكيات العدوانية، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج في خفض السلوكيات العدوانية لدى طلاب المرحلة الأساسية، وأوصت الباحثة باعتماد البرنامج الإرشادي في خفض السلوكيات العدوانية لدى الطلبة، وتبني أنشطة تدمج الطلبة مع أقرانهم.

- **دراسة Sansost (2012): Reducing the Theatening and Aggressive Behavior of a middle school student with Aspergers**

بعنوان: تقليل مخاطر السلوك العدواني عند طلبة المدارس المتوسطة باستخدام برنامج تدخلي متعدد المكونات.

هدفت هذه الدراسة إلى توضيح النجاح الذي تم باستخدام برنامج تدخلي متعدد المكونات من أجل الحد من السلوك العدواني لدى طلبة المدارس المتوسطة في ولاية نيويورك، وبلغت عينة الدراسة 865 طالبا من الذكور والإناث، طبق حزمة من المقابلات إضافة لبرنامج تداخلات متعدد المكونات.

وقد أشارت النتائج إلى أن استخدام طريقة المقابلة والبرنامج متعدد المكونات قد قام بزيادة مستوى الطالب الوظيفي، إضافة للتأثير الإيجابي على السلوك العدواني لديهم، وقد قدم الباحث في نهاية الدراسة تطبيقات عملية يمكن استخدامها وتطبيقها في دراسات مستقبلية تتعلق بهذا الموضوع.

- دراسة Zand &Nekah (2015): Invetingation into the Effect of Group play therapy on Aggression Reduction in Male Preschool Students.

بعنوان: أثر علاج اللعب الجماعي في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال الذكور ما قبل المدرسة.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر العلاج لبرنامج اللعب الجماعي في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال الذكور في مرحلة ما قبل المدرسة، حيث اعتمد الباحثان المنهج التجريبي ذو المجموعتين المتكافئتين وقوام كل منها (15) طفلاً، وكانت أهم النتائج وجود تأثير إيجابي للعلاج ببرنامج اللعب الجماعي في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال الذكور.

- دراسة De Rosier M. (2004): Building Relation ships and Combating Bullying: Effectivenss of a school- Based Social skills Intervention

بعنوان: أثر برنامج تدريبي في تنمية الكفاية الاجتماعية لدى التلاميذ.

هدفت الدراسة لمعرفة أثر البرنامج التدريبي في تنمية الكفاية الاجتماعية لدى التلاميذ الذين يشتكون من سيطرة أقرانهم عليهم، والتلاميذ الذين يعانون قلقاً اجتماعياً، وخفض درجة السلوك العدواني لديهم، بلغت عينة الدراسة (381) تلميذ وتلميذة من السنة الثالثة ابتدائي، وقسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية تكونت من (187) ومجموعة ضابطة تكونت من (194)، وتوصلت الدراسة إلى نجاح البرنامج التدريبي في خفض السلوك العدواني وسلوك التسلط لدى التلاميذ، ولوحظ على أفراد المجموعة التجريبية تحسناً في تقبلهم من طرف أقرانهم وفي الكفاية الذاتية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على مدرسة عز الدين القسام في مدينة جبلة التابعة لمديرية التربية في محافظة اللاذقية.

الحدود الزمانية: تم تطبيق البرنامج خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2021/2020.

الحدود البشرية: تلاميذ الصف السادس ذوي السلوك العدواني (الجسدي) في مدرسة عز الدين القسام.

منهج الدراسة واجراءاتها الميدانية:

منهج الدراسة واجراءاتها الميدانية:

منهج الدراسة:

استخدم المنهج شبه التجريبي لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها باعتبارها دراسة تهدف الى معرفة مدى فاعلية الأنشطة الرياضية لخفض السلوك العدواني المادي (الجسدي) لدى التلاميذ بعمر 12سنة.

مجتمع وعينة الدراسة:

وقع الاختيار على مدرسة عز الدين القسام وذلك لتوفر الإمكانات اللازمة فيها إضافة إلى تعاون إدارة المدرسة مع الباحثة في تطبيق الدراسة واشتملت العينة على(24) من التلاميذ بعمر (12) سنة ذوي سلوك عدواني، اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العمدية من مجتمع الدراسة ونسبة تحصيلهم متوسط إلى جيد جداً بحسب سجلات المدرسة وينتمون إلى المستوى الاقتصادي والاجتماعي المتوسط، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين بالعدد (ن=12) لكل مجموعة، إحداهما تجريبية طبق برنامج الأنشطة الرياضية المقترح عليهم، و(12) ضابطة لم يطبق عليهم أي متغير ومارسوا نشاطاتهم المعتادة خلال أيام الدوام المدرسي، وتم عمل تكافؤ للمجموعتين المستوى الاقتصادي والاجتماعي (جدول (1)) إلى جانب السلوك العدواني كما يتضح في التطبيق القبلي للمقياس (جدول (2)).

الجدول رقم (1): قيمة ت ودلالتها للتكافؤ بين مجموعتي الدراسة

المتغير	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		ت	الدلالة
	م	ع	م	ع		
المستوى الاقتصادي والاجتماعي	103,11	12,12	100,75	11,94	0,42	غير دالة

يتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة بين المجوعتين في متغير المستوى الاجتماعي والاقتصادي وهو ما يعني أنهما متكافئتان حيث كانت قيمة (ت) الجدولية عند

(ن-1) 1,80=0,05 ، 2,72=0,01

الجدول رقم (2):قيمة ت ودلالتها للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للسلوك العدواني الجسدي

البعد	المجوعة التجريبية		المجموعة الضابطة		ت	الدلالة
	م	ع	م	ع		
السلوك العدواني الجسدي	39,75	8,11	33,26	9,45	0,66	غير دال

يتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للسلوك العدواني الجسدي يعزى إلى المجموعة، مما يدل على تكافؤ المجموعتين على مستوى القياس القبلي لهذا المتغير.

أدوات الدراسة:

مقياس تقدير المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة (الشخص، 1995):

يتكون المقياس من أربعة أبعاد تقيس المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، من خلال وظيفة الأب اومهنته ومستوى تعليمه، ووظيفة الأم ومهنتها ومستوى تعليمها، وقد تم استخدام هذا المقياس بغرض تحقيق التجانس بين أفراد العينة في هذا المتغير، حيث تم انتقاؤهم جميعاً من ذوي المستوى المتوسط، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية حيث بلغت (0,87) وهي قيمة دالة عند (0,01).

مقياس السلوك العدواني (العمايرة، 1991):

تمثلت أداة الدراسة بمقياس السلوكات العدوانية العمايرة (1991) المطور عن مقياس الجمعية الأمريكية للسلوك التكيفي والمكون من (23) فقرة تقيس السلوكات العدوانية، مستخدمة تدريجاً ثلاثياً، وتتراوح درجات المقياس من (0-46) درجة، وقد تم اعتبار الدرجة (18) فما فوق حداً للمستويات العدوانية المرتفعة، كما أن العمايرة أخرج المقياس بصورته النهائية بعد أن عرضه على مجموعة من المحكمين في الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك، وقد استخلص معامل ثبات المقياس بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار على عينة استطلاعية فبلغ (0,86).

وللتحقق من الخصائص السيكوماترية للمقياس؛ تمّ إجراء الصدق والثبات على النحو التالي:

الصدق الظاهري:

تم التحقق من صدق مقياس السلوك العدواني من خلال عرضه على مجموعة من الأساتذة في كلية التربية الرياضية في جامعة تشرين، حيث بلغ عددهم (7) محكمين من أعضاء هيئة التدريس، وقد طلب منهم إبداء رأيهم في المقياس من حيث:

مدى وضوح العبارة لقياس ما أُعدت لقياسه، ومدى أهميتها، أو أي ملاحظات يرونها مناسبة، وقامت الباحثة بدراسة ملاحظات المحكمين، واقتراحاتهم، وأجرت التعديلات التي اتفق عليها أكثر من (80%) من عدد المحكمين، حيث لم يتم حذف اي فقرة وتم تعديل وإعادة صياغة بعض عبارات أداة الدراسة، لتزداد وضوحاً، وقد بقي عدد عبارات المقياس في صورته النهائية (23) فقرة، ولم يتم إضافة أي فقرة.

الثبات من خلال طريقتي الإعادة وكرونباخ ألفا:

تم التحقق من ثبات المقياس، وذلك من خلال طريقة (T-Retest)، أي تطبيق وإعادة تطبيق المقياس مرةً أخرى على العينة الاستطلاعية، وبفارق زمني مقداره ثلاثة اسابيع، ويظهر الجدول (1) معامل الارتباط بطريقة الإعادة، وطريقة كرونباخ ألفا.

الجدول رقم (3) : معامل الثبات لمقياس السلوك العدواني بطريقتي الثبات بطريقة الإعادة وكرونباخ ألفا.

معامل الثبات.	طريقة الإعادة.	طريقة كرونباخ ألفا.
العدوان الجسدي	0.81**	0.77

برنامج الأنشطة الرياضية: تم التحقق من الصدق الظاهري للبرنامج بعرضه على مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية والبالغ عددهم (10) محكمين، وذلك بهدف إبداء آرائهم حول صحة ودقة محتوى البرنامج من حيث: وضوح الإجراءات الخاصة بالبرنامج ومناسبتها للعينة المستهدفة من التلاميذ ضمن أطر زمنية مدروسة، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسباً. وتم الأخذ بكافة الملاحظات.

أهداف برنامج الأنشطة الرياضية:

الهدف العام للبرنامج: خفض السلوك العدواني الجسدي للتلاميذ بعمر 12سنة وتنمية بعض المهارات الاجتماعية لديهم كالتعاون والتواصل والاندماج مع الاخرين.

أنشطة البرنامج:

بعد مراجعة عدد من الدراسات التي استخدمت برامج تنمية المهارات الاجتماعية لتحديد الأنشطة والألعاب التي يمكن من خلالها تحقيق أهداف البرنامج الحالي، كدراسة (عزاب وحجازي، 2012) ودراسة (الدمرداش ، 2006) ودراسة (أبو زيد، 2001) ودراسة (فرحات، 2008)، كما اطلعت على عدد من كتب التربية البدنية نذكر منها (الخضر، 2008) و(بولص، 2007) و (الخولي وآخرون، 2000) و (الخولي، 2001) و(رضوان، 2003)، ثم قامت بتحديد الأنشطة، وهذه بعض الأنشطة التي قامت الباحثة بتطبيقها:

اللعبة الأولى:

عدد المشاركين: (5) فما فوق.

الأدوات: خيوط صوف.

المكان: ساحة- صالة.

المدة: مفتوحة.

شرح اللعبة: يجلس التلاميذ على الأرض في القاعة أو الساحة ويجلس المدرس معهم لإرشادهم على كيفية إرسال كرة خيوط الصوف من تلميذ لآخر، وعند وصول كرة خيوط الصوف إلى التلميذ يقول بصوت عالي اسمه والأشياء التي يحبها، والأشياء التي يكرهها، ويستمرون برميها حتى يشكلون شبكة العنكبوت.

الغرض من اللعبة: التعارف بين التلاميذ، خلق الود.

اللعبة الثانية:

عدد المشاركين: (5) فما فوق.

الأدوات: طوق مغطى بالقماش- كرات طائرة.

المكان: ساحة- صالة رياضية.

مدة اللعبة: مفتوحة.

شرح اللعبة: نحدد خط بداية وخط نهاية المسافة بينهما (10م)، ثم تقوم كل مجموعة من التلاميذ بمسك الطوق من حوافه وتكون الكرة في المنتصف، يقفون خلف خط البداية وعند الإشارة ينطلقون مع تنطيط الكرة مع الحفاظ عليها من السقوط حتى الوصول إلى خط النهاية، ويقوم المدرس بإعطاء ملاحظات أن يتعاونوا فيما بينهم للوصول إلى خط النهاية دون إسقاط الكرة وبمحبة وألفة.

الغرض من اللعبة: تنمية التعاون بين التلاميذ.

ملاحظة: عند انتهاء المجموعات من تنطيط الكرة نقوم بإعادة توزيع التلاميذ في مجموعات جديدة لتعميق الاندماج بين التلاميذ.

اللعبة الثالثة:

عدد المشاركين: (5) فما فوق.

الأدوات: أقماع.

المكان: ساحة- صالة رياضية.

المدة: (15-10) دقيقة.

شرح اللعبة: نضع اقماع على الارض المسافة بينها (15م) امام كل قاطرة، نقسم التلاميذ الى مجموعات، وعند اشارة البدء ينطلق اول تلميذ من كل قاطرة راكضا من القمع الاول والالتفاف حول الثاني ثم العودة ليمسك بيد زميله ليركضوا معا حتى القمع الثاني ثم الالتفات والعودة ليمسكوا بيد زميلهم ويركضوا معا وهكذا حتى انتهاء كل افراد المجموعة.

الغرض من اللعبة: التعاون ومساعدة الغير.

ملاحظة: عند الانتهاء من اللعبة نقوم بإعادة توزيع التلاميذ في مجموعات جديدة.

اللعبة الرابعة:

عدد المشاركين: (5) فما فوق.

المكان: ساحة- صالة رياضية.

الأدوات: قطع كرتونية ملونة.

المدة: (15-10) دقيقة.

شرح اللعبة: نقسم التلاميذ الى مجموعات ثلاثية، ونضع على الأرض ثلاث قطع من الكرتون، ونحدد خط البداية والنهاية المسافة بينهما (15م)، يقف كل تلميذ على قطعة كرتونية وعند الإشارة ينتقل التلميذ الثاني والثالث الى الأمام ليقف الثاني مع الأول والثالث على قطعة الثاني ويعمل على إعطاء التلميذ الأول قطعته الكرتونية ليضعها على الأرض ويقفز عليها وهكذا يستمرون بالانتقال وتنقيل القطع حتى الوصول الى خط النهاية.

الغرض من اللعبة: التعاون والصبر.

ملاحظة: يجب أن يحافظ التلاميذ على تواجدهم وعدم ملامسة الأرض وإلا سيعودون من خط البداية، عند الوصول إلى خط النهاية يتبادل التلاميذ فيما بينهم ويؤدون اللعبة مرة ثانية وهكذا.

اللعبة الخامسة:

عدد المشاركين: (5) فما فوق.

المكان: ساحة- صالة رياضية.

الأدوات: كرات صغيرة (كرات اليد).

المدة: (10-15) دقيقة.

شرح اللعبة: نقسم التلاميذ الى مجموعات ويقومون بتشكيل دوائر، كل مجموعة نقوم بإعطائها كرة، عند الاشارة تبدأ كل مجموعة بتقاذف الكرة بيديها مع الحفاظ على ألا تسقط على الأرض.

الغرض من اللعبة: الإثارة والتعاون.

ملاحظة: عند انتهاء اللعبة نعيد تقسيم الى مجموعات جديدة.

اللعبة السادسة:

عدد المشاركين: (5) فما فوق.

المكان: ساحة- صالة رياضية.

الأدوات: مناديل.

المدة: (5-10) دقيقة.

شرح اللعبة: نقسم التلاميذ إلى مجموعات كل مجموعة مؤلفة من أربع تلاميذ، ثلاث تلاميذ من كل مجموعة يضعوا أيديهم على أكتاف بعضهم، ويثبت منديل على ظهر احدهم، عند الإشارة يقوم التلاميذ بالتحرك لمحاولة تفادي التلميذ الرابع الذي يحاول جاهدا الوصول إلى المنديل، وعند الحصول عليه يأخذ مكان التلميذ الذي يضع المنديل وتستمر اللعبة.

الغرض من اللعبة: الإثارة والتعاون.

ملاحظة: عند الانتهاء من اللعبة نقوم بإعادة توزيع التلاميذ في مجموعات جديدة.

اللعبة السابعة:

عدد المشاركين: (5) فما فوق.

المكان: ساحة- صالة رياضية.

الأدوات: أطواق- كرات.

المدة: (10-15) دقيقة.

شرح اللعبة: نقسم التلاميذ إلى مجموعات، كل مجموعة تأخذ تشكيل معين دائرة أو مستطيل، ويجلس كل تلميذ من المجموعة في طوق، يمسك أحد التلاميذ من كل مجموعة بالكرة برجليه، عند الإشارة يقوم بمناولة الكرة لزميله برجليه الذي بدوره يلتقطها برجليه وهكذا حتى العودة إلى التلميذ الأول من جديد.

الغرض من اللعبة: الصبر والتنافس.

ملاحظة: عند إسقاط أي تلميذ من المجموعة للكرة على الأرض أثناء اللعب نعيد الكرة للبداية وتنطلق من جديد، عند الانتهاء من اللعبة نعيد توزيع التلاميذ في مجموعات جديدة.

اللعبة الثامنة:

عدد المشاركين: (5) فما فوق.

المكان: ساحة- صالة رياضية.

الأدوات: لا يوجد.

المدة: (5-10) دقيقة.

شرح اللعبة: نقسم التلاميذ إلى مجموعات، كل مجموعة تمسك بأيدي بعضها بشكل دائري، مع نداءات المدرس تقوم بتنفيذ الميزان الأمامي مع الثبات أو الميزان الجانبي أو الخلفي مع الحفاظ على تشابك الأيدي.

الغرض من اللعبة: الصبر والتحمل.

ملاحظة: عند فشل أي مجموعة بالمحافظة على الاستمرار بأي وضعية مرتين تعد خاسرة، عند الانتهاء من اللعبة نعيد توزيع التلاميذ في مجموعات جديدة.

اللعبة التاسعة:

عدد المشاركين: (5) فما فوق.

المكان: ساحة– صالة رياضية.

الأدوات: قطع كرتون بأحجام مختلفة.

المدة: (5) دقيقة.

شرح اللعبة: نقسم التلاميذ إلى مجموعات بالتساوي ويقف كل مجموعة على أربع قطع كرتونية ثم نقوم بانقاص قطعة في كل مرحلة حتى تقف كل المجموعة على قطعة واحدة.

الغرض من اللعبة: التعاون مع بعضهم ليبقوا متماسكين بأصغر مساحة موجودة.

ملاحظة: نعيد تقسيم التلاميذ على مجموعات جديدة بعد انتهاء اللعبة.

اللعبة العاشرة:

عدد المشاركين: (5) فما فوق.

المكان: ساحة– صالة رياضية.

الأدوات: أقماع.

المدة: (5–10) دقيقة.

شرح اللعبة: نرتب أقماع كثيرة العدد ونوزعها بشكل عشوائي في الساحة، نقسم التلاميذ إلى مجموعتين، الأولى مسؤولة عن إسقاط الأقماع والثانية مسؤولة عن إعادتها، عند الإشارة تبدأ المجموعة الأولى بإسقاط الأقماع والثانية تقوم بإعادتها واقفة، وعند انتهاء الوقت يقوم المدرس بعد الأقماع النائمة على الأرض والتي بالوضعية الصحيحة.

الغرض من اللعبة: التعاون والتنافس.

ملاحظة: نبدل الأدوار بين المجموعتين، نعيد توزيع التلاميذ في مجموعات جديدة.

الأدوات و الوسائل المستخدمة:

استخدمت الباحثة مجموعة من الوسائل والأدوات المتنوعة وذلك لتحقيق أهداف الدراسة (الكرات بمختلف أحجامها– الأطواق الكبيرة والصغيرة– الأقماع– الشرائط الملونة– البالونات الملونة– السلل– الحواجز متوسطة الارتفاع والمنخفضة – الطباشير الملونة وغيرها).

إجراءات البحث الميدانية:

التجارب الاستطلاعية:

أجريت التجارب الاستطلاعية على عينة من مجتمع البحث قوامها (5) تلاميذ وهم من خارج عينة البحث الرئيسية وهدفت إلى التعرف على:

- عوامل تتعلق بمقاييس البحث لإيجاد الأسس العلمية الخاصة بها وقد تم تطبيق المقياس وإعادته من 2020/9/13 ولغاية 2020/10/1.
- عوامل تتعلق بتطبيق الأنشطة الرياضية لمعرفة مدى ملائمة محتوى الألعاب المقترحة للمرحلة العمرية، والتأكد من المكان الذي سيتم فيه تطبيق البرنامج وصلاحية الأدوات والوسائل المستخدمة، إضافة إلى شرح وتوضيح الألعاب المقترحة، وتم تطبيق التجربة الاستطلاعية للبرنامج من 2020/10/4 ولغاية 2020/10/8.

القياس القبلي:

تم توزيع مقياس السلوك العدواني على الكادر الإداري والتعليمي والمرشدين بتاريخ 2020/10/11 وذلك لاختيار أفراد عينة الدراسة الذين يظهر عليهم ارتفاع بمستوى السلوك العدواني الجسدى وتم تحديد (24) تلميذاً من مجتمع البحث قسموا على مجموعتين تجريبية وضابطة.

تطبيق البرنامج:

يتكون البرنامج الحالي من (20) جلسة موزعة على (10) أسابيع بواقع جلستين أسبوعيا، للعام الدراسي (2021/2020)، بزمن محدد لمدة الوحدة الترفيهية(45) د، وتم تنفيذ البرنامج في مدرسة (عز الدين القسام) في مدينة جبلة في محافظة اللاذقية من تاريخ 2020/10/18 ولغاية 2020/12/24 ثم تم توزيع مقياس السلوك العدواني (العمايرة، 1991) بعد الانتهاء بتاريخ 2021/1/9 وتم حساب النتائج باستخدام اختبار t.

نتائج البحث وتفسيرها:

نتائج البحث:

لبرنامج الأنشطة الرياضية المقترح دور في الحد من السلوك العدواني الجسدي لدى التلاميذ بعمر 12سنة.

الجدول رقم (4): قيمة (ت) ودلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي البعدي للسلوك العدواني الجسدي ن = 12

البعد	القياس القبلي	القياس البعدي	م ف	ع ف	ت	الدلالة
السلوك العدواني الجسدي	39,28	7,87	34,63	7,62	1,97	0,05

يتضح من الجدول وجود فروق دالة بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية بالنسبة لدرجات مقياس السلوك العدواني الجسدي في القياس القبلي والبعدي، وهي لصالح المتوسط الأصغر وأن هذه الفروق دالة عند (0,05).

الجدول رقم (5) : قيم ت ودلالتها للفرق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للسلوك العدواني الجسدي ن= 12

البعد	القياس البعدي للمجموعة الضابطة	القياس البعدي للمجموعة التجريبية	م ف	ع ف	ت	الدلالة
السلوك العدواني الجسدي	35,75	7,87	7,63	3,87	6,55	0,01

يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائياً عند (0,01) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للسلوك العدواني الجسدي، وهذه الفروق لصالح القياس ذي المتوسط الأصغر في القياس البعدي، اي لصالح المجموعة التجريبية وبذلك تتحقق صحة الفرض.

تفسير النتائج:

يتضح من الجدولين السابقين وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01) بين متوسط درجات التلاميذ لصالح المجموعة التجريبية، وذلك بعد تطبيق برنامج الأنشطة الرياضية التي تضم أنشطة اللعب الجماعي، وهذا يتفق مع عدد من الدراسات منها دراسة فرحات (2008) ودراسة De Rosier (2004) التي اظهرت فاعلية البرنامج المعد للتدريب على المهارات الاجتماعية.

كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01) بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي على مقياس السلوك العدواني للمجموعة التجريبية، لصالح القياس البعدي، وتعزو الباحثة هذه النتيجة المتعلقة بفاعلية برنامج أنشطة اللعب الجماعي إلى عدة أسباب يمكن عرضها على النحو التالي:

إذ ركز البرنامج بدرجة أساسية على الأنشطة الترويحية والترفيهية والتعاونية، المحببة والمرغوبة لدى عينة الدراسة، إذ تميزت هذه الأنشطة بجو الارتياح والسعادة والضحك وحفزت التلاميذ على المشاركة والتفاعل مع زملائهم، وبالتالي أثرت على انفعالاتهم وسلوكياتهم، وأدركوا أضرار السلوك العدواني وأهمية التواصل الاجتماعي والتعاون مع الآخرين، مما أدى إلى انخفاض السلوك العدواني لديهم، وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات مثل دراسة Zand &Nekah (2015) دراسة(2009) Kelly ودراسة Jordan (2000) ودراسة فارس (2022) ودراسة الرفاعي والمومني (2020) على ان اللعب يستفاد منه في تحقيق النمو المتوازن لدى الطفل كما يعمل على حماية الطفل، ووقايته من الوقوع في مشكلات انفعالية حادة ويتيح له فرص التخلص من التوتر الانفعالي.

ويضاف إلى الأنشطة الفنيات التي اشتمل عليها البرنامج مثل: المناقشة الجماعية، والحوار، واستنتاج الأهداف، والتغذية الراجعة، التي أتاحت المجال امام التلميذ داخل المجموعة التجريبية التعبير عن مشاعره بحرية، والحصول على حلول متنوعة للمشاكل التي يتم طرحها أثناء المناقشات الجماعية، ويدرك أنه ليس الوحيد الذي يعاني من عدم القدرة على التواصل والتعاون مع الآخرين وعدم القدرة على ضبط انفعالاته وتفريغها بسلوكيات عدوانية مختلفة، بل يشاركه الآخرون في ذلك، مما أكسبت التلاميذ عدداً من المهارات والخبرات مكنتهم من استبصار أضرار السلوك العدواني، وبالتالي استبداله بسلوكيات إيجابية، مما ساهم في خفض مستوى السلوك العدواني لديهم.

ويتفق ذلك مع نتائج عدد من الدراسات التي أظهرت فاعلية البرامج التدريبية في خفض السلوك العدواني كدراسة (الحويان، 2017) ودراسة (عطوة، 2016).

وبالخلاصة نجد أن من الطرق التي تساعد على تقويم السلوكيات الخاطئة (كالسلوك العدواني) هو اللعب الذي يعتبر من الأساليب الفعالة لمساعدة الأطفال على مواجهة المشكلات وتخفيف الضغوط التي يتعرضون لها (الخطيب، 2003).

التوصيات والمقترحات:

- توفير بيئة مناسبة لتفعيل دور التلميذ والمشاركة في الأنشطة الرياضية بدرس التربية الرياضية لما له من دور فاعل في تفريغ الانفعالات لدى التلاميذ.
- تجهيز المدارس بقاعات رياضية واجهزة وأدوات مختلفة لتوظيفها في الألعاب الرياضية المختلفة والمتنوعة لما لها من تأثير إيجابي على نفسية التلاميذ.
- تفعيل دور معلمي ومدرسي التربية الرياضية لتوظيف جزء من حصة التربية الرياضية لعلاج بعض المشاكل السلوكية والنفسية للتلاميذ بالتعاون مع المرشدين وأسر التلاميذ لغرس اتجاهات تعاونية بين التلاميذ والتركيز على العمل الجماعي مما يساعد للوصول إلى سلوك مقبول اجتماعياً.
- ضرورة تطبيق البرامج التدريبية التي اثبتت الدراسات العلمية فعاليتها عن طريق متخصصين.
- استغلال الكوادر الموجودة وتدريبها لكي تقوم بدورها في إعداد وتصميم برامج لتغطي مختلف أنواع المشاكل النفسية والاجتماعية للأطفال داخل المدارس لمختلف المراحل العمرية.
- ضرورة إعداد برامج تثقيفية للأسرة حول الآثار السلبية للسلوك العدواني لدى الأطفال، ودور الأسرة في معالجتها.

المراجع:

1. آل مراد،، نبراس. استخدام برنامج بالألعاب الحركية والألعاب الاجتماعية والمختلطة في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال الرياض بعمر (5–6) سنوات، رسالة ماجستير، جامعة بغداد، بغداد، العراق، 2004.
2. أبوزيد، حسن محمد. مدى فاعلية برنامج مقترح في خفض السلوك العدواني لدى أطفال ما قبل المدرسة، دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، 2001.
3. بولص، ساهرة حنا. ثقافة الرياضة، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن، 2014.
4. التوني، سهير. فاعلية برنامج في الأنشطة الفنية اليدوية في خفض بعض المشكلات السلوكية لدى الأطفال الصم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنيا، المنيا، مصر، 2006.
5. الحمامي، محمد وعبد العزيز، عايدة. الترويح بين النظرية والتطبيق، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر، 2006.
6. حسانين، عواطف. فاعلية برنامج إرشادي جماعي لعلاج الإحساس بالوحدة النفسية لدى عينة من التلميذات المعاقات سمعياً، مجلة الثقافة والتنمية بمصر، مصر، 14(73)، 2015.
7. الحناوي، نرمين أحمد. دراسة حول السلوكيات الشائعة بين الأطفال، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر، 2005.

8. الحويان، علا عبد الكريم. فاعلية برنامج إرشادي وقائي في خفض السلوكيات العدوانية لدى طلاب المدارس الأساسية في الأردن، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، 2017.
9. الخاجة، هدى حسن. دور ممارسة الأنشطة الرياضية في التنمية البشرية بمملكة البحرين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، البحرين، 3(3)، 2002.
10. الخضر، عثمان محمود. الألعاب التربوية، شركة الإبداع الفكري للنشر والتوزيع، الكويت، 2007.
11. الخطيب، صالح. الإرشاد النفسي في المدرسة، أسسه، نظرياته، تطبيقاته، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، 2003.
12. الخولي، أمين أنور، أصول التربية البدنية والرياضية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2001.
13. الخولي، أمين انور والشافعي، جمال الدين. مناهج التربية البدنية المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2000.
14. الدمرداش، هالة. مدى فاعلية أنشطة المعسكرات لتعديل أنماط السلوك غير المرغوب فيه لدى طالبات رياض الأطفال المستجدات المقيمات بالمدينة الجامعية بجامعة حلوان، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، 2006.
15. الرفاعي، أحمد إبراهيم؛ المومني، فواز أيوب. فاعلية الأنشطة الترويحية والسيكودراما في خفض السلوك العدواني لدى عينة من الطلبة اللاجئين السوريين، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج (28)، ع (1)، الجامعة الإسلامية في غزة، غزة، فلسطين، 2020.
16. رضوان، محمد نصر الدين. الاحصاء الاستدلالي في علوم التربية البدنية والرياضية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2003.
17. رميض، محمود وآخرون. السلوك العدواني وعلاقته بممارسة النشاطات الرياضية لدى الشباب، مجلة علوم الرياضة، القاهرة، مصر، 9(31)، 2013.
18. الزيود، ماجد، الشباب والقيم في عالم المتغير، دار الشروق، عمان الأردن، 2006.
19. الشخص، عبد العزيز. مقياس تقدير المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، 1991.
20. الصبان، هادي سالم. أثر برنامج رياضي مقترح على بعض المتغيرات السيكولوجية والاجتماعية لدى الناجحين في مؤسسات الرعاية، رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، 2009.
21. االصمادي، أحمد عبد الحميد ومعابرة، محمد حسن. اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية المتوسطة نحو المدرسة، مجلة جامعة دمشق، مجلد (22)، عدد (2)، دمشق، سوريا، 2006.
22. العرفج، حنان أحمد عبد الرحمن. فاعلية التدريب على الضبط الذاتي في خفض السلوك العدواني لدى عينة من التلميذات في الصفين الخامس والسادس الابتدائي، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، 2001.

23. العزة، سعيد حسني. سيكولوجيا النمو في الطفولة، الدار العالمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2002.
24. العمايرة، احمد. فاعلية برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية في خفض السلوك العدواني لدى طلبة الصفوف الابتدائية، رسالة ماجستير، الجامعة الاردنية، عمان، 1991.
25. العلي، رشا محيسن الناصر. السلوك العدواني لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي وعلاقته بغياب أحد الوالدين "دراسة ميدانية في مدارس مدينة جرمانا"، رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة دمشق، دمشق، سوريا، 2018.
26. عبد الرحمن، محمد وحسن، منى. تدريب الأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية على المهارات النمائية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2003.
27. عبد العال، صلاح الدين. فعالية التدعيم الاجتماعي من الرفاق والكبار في خفض السلوك الانفعالي للطفل، رسالة دكتوراه، كلية التربية (قسم الصحة النفسية)، جامعة الزقازيق، القاهرة، 2003.
28. عز الدين، خالد. السلوك العدواني، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010.
29. عزب، سارة، تأثير برنامج تعبير حركي تدريبي باستخدام الدمج بين الطفال ذوي إعاقة التوحد والأطفال الغير المعاقين على اكتساب بعض المهارات الحركية والتفاعل الاجتماعي، رسالة ماجستير، جامعة حلوان، القاهرة، مصر، 2011.
30. عطوة، محمد الحسيني عبد الفتاح. فعالية برنامج معرفي سلوكي لخفض السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي اضطراب فرط الحركة المصحوب بالاندفاعية، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، القاهرة، مصر، 2016.
31. غباري، محمد. أطفالنا احتياجاتهم ومشكلاتهم وطرق العلاج، العهد العالي للخدمة الاجتماعية، الاسكندرية، مصر، 2011.
32. غراب، هشام أحمد وحجازي، أيمن يوسف. فاعلية برنامج ألعاب الصيف في خفض مظاهر السلوك العدواني لدى الأطفال في قطاع غزة، مجلة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، الإمارات العربية المتحدة، 9(1)، 2012.
33. فارس، أم هاني. فاعلية برنامج رياضي في التخفيف من السلوك العدواني لدى المراهق المعاق سمعياً، المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية، مج (21)، ع (1)، معهد التربية البدنية الرياضية، جامعة الجزائر، الجزائر، 2022.
34. الفسفوس، عدنان أحمد : الدليل الإرشادي لمواجهة السلوك العدواني لدى طلبة المدارس ، ط1 ، المكتبة الالكترونية أطفال الخليج ،2006.
35. متولي، تامر متوكل إبراهيم. تأثير استخدام القصص الحركية والألعاب الصغيرة على خفض مستوى السلوك العدواني وتنمية بعض الصفات البدنية والمهارات الحركية لأطفال ما قبل المدرسة، المجلة العلمية للبحوث والدراسات في التربية الرياضية، مج (5)، ع (40)، جامعة المنصورة، المنصورة، مصر، 2020.

36.محمود، عذراء عدنان. تأثير درس التربية الرياضية النشاط (الصفي واللاصفي) في السلوك العدواني وبعض مكونات اللياقة البدنية لدى طالبات الثانوية، مجلة كلية التربية الأساسية، مج (26)، ع (109)، كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، العراق، 2020.

37- Baenninger, R. Aggression, INV, Ramachandran Encycbpedia of Human behavior, New York, Academic press, 1994.

38- Burcham, B. Impact of school based problem solving training and middle school students with disruptive behavior Diss, Abstract in University of Kentychy, 2002.

39- Butz, A. Facilitating social development with play groups in esrly child hood settings, Dissertation abstracts international Journal, 67(1-A), 2000.

40-De Rosier, M. Building Relation ships and Combating Bullying: Effectivenss of a school-Based Social skills Intervention, Journal bof clinical and Adolescent Psych ology, 33, 2004.

41- Jennifer, L& Kimberly, J. The Sociali Zation Process for Women With Physical Disability the Impact of Agents and Agencies in the In troduction to an Elite Sport, Journal of Leisure, Rcslearch, 2001.

42- Jordan, R. Social and Autistic Sepectrum Dis Orders: A perspective on the ory, Implications and Educational Approaches, SAGE Journals, 2000.

43- Kelly, K.Play therapy and the effects on social skill, in children with Autism Master of science Degree in school psychology, University of Wisconsin- Stout, 2009.

44- Louloudis, L. In fiuence of child hood Mattreatment Severity of Aggressive Behavior Outcomes,MAI, University Pro Quest Dissertations Publishing, 2017.

40- Sansosti,F. Reducing the Theatening and Aggressive Behavior of a middle school student with Aspergers, Syndrome Preventing School Failure, 56(1), 2012.

41- Wood, I. Conduct disorder and oppositional defiant disorder in panmelza, child and adolescent phychiatry, Morby, New ork, 1999.

46- Zand, E& Nekah, S. As Invetingation into the Effect of Group play therapy on Aggression Reduction in Male Preschool Students, Journaln of Educational Investigations, Vol 2, N 5, 2015.

مستوى السلوك التنمري لدى العاملين من ذوي الإعاقة في الدوائر الحكومية وفقاً لعدد من المتغيرات دراسة على عينة من العاملين من ذوي الإعاقة الحركية

د. آذار عباس عبد اللطيف*

(الإيداع: 4 آيلول 2022، القبول: 10 تشرين الأول 2022)

الملخص:

هدف البحث معرفة مستوى التعرض للسلوك التنمري لدى عينة من العاملين ذوي الإعاقة الحركية في الدوائر الحكومية والفروقات فيما بينهم تبعاً للمتغيرات (العمر، الجنس، عدد سنوات الخدمة)، وقد تألفت العينة من (30) عامل وعاملة من ذوي الإعاقة، وقد تم تقسيمهم في مجموعات وفقاً للجنس ضمن مجموعتين (8) إناث و (22) ذكور، وكذلك ضمن ثلاث مجموعات عمرية وهي مجموعة (20-25سنة) ومجموعة (26-30سنة) ومجموعة (31سنة وما فوق)، ولتحقيق غايات البحث قام الباحث بإعداد مقياساً لقياس مستوى السلوك التنمري لدى عينة من العاملين في الدوائر الحكومية من ذوي الإعاقة، وقد أشارت نتائج البحث إلى وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات العاملين من ذوي الإعاقة على أداة الدراسة عند مستوى (0.05) تبعاً لدى الفئة العمرية الأصغر، وأيضاً عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسط عينة الدراسة على مقياس أداة الدراسة عند مستوى (0.05) تبعاً لمتغير الجنس، مع وجود فروقات دالة إحصائياً في التنمر الجسدي والمادي لصالح الذكور، وفي التنمر الانفعالي الاجتماعي لصالح الإناث.

الكلمات المفتاحية: التنمر – العاملين بالدوائر الحكومية – الإعاقة الحركية

* أستاذ مساعد في قسم التربية الخاصة – جامعة دمشق – كلية التربية

The level of bullying behavior among workers with disabilities in government departments according to a number of variables
A study on a sample of workers with mobility disabilities

Dr. Azar abbas Abdel Latif*

(Receved: 4 September 2022, Accepted: 10 October 2022)

Abstract:

The aim of the research is to find out the level of exposure to bullying behavior among a sample of workers with motor disabilities in government departments and the differences between them according to the variables (age, gender, number of years of service). The sample consisted of (30) male and female workers with disabilities, and they were divided into groups according to gender within two groups (8) females and (22) males, as well as within three age groups, which are (25-20 years), (30-26 years) and (31 years and over). To achieve the aims of the research, the researcher prepared a scale to measure the level of bullying behavior among a sample of workers in government departments with disabilities. The results of the research indicated that there are statistically significant differences between the average scores of workers with disabilities on the study tool at the level (0.05) according to the younger age group, and also that there are no statistically significant differences between. The average of the study sample on the scale of the study tool at the level (0.05) according to the gender variable, with statistically significant differences in physical and material bullying in favor of males, and in emotional and social bullying in favor of females.

key words: Bullying - government employees - motor disability.

* Assistant Professor in the Department of Special Education - Damascus University - College of Education.

1.المقدمة:

يعتبر العمل من أهم الحقوق الواجب تلبيتها واشباعها لدى الإنسان حيث يجد من خلاله كينونته وثمرة لتعبه وجهده خلال السنوات التي مضت. ويرى علماء الاجتماع أن العمل وسيلة تواصل اجتماعي فعال بين المرء والمحيط كونه يحقق ذاته على الصعيدين الشخصي والاجتماعي (Mitter.2006). ولعل العمل لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركيّة له طعم خاص فهو الملاذ الحقيقي لهم للتعبير عن وجودهم من جهة ولأداء الدور الاجتماعي المنوط بهم من جهة ثانية. وفي الدول النامية ما زال عمل الأشخاص من ذوي الإعاقة الحركية وسواها من الأحلام الواجب السعي لتحقيقها نظراً لافتقاد هذه المجتمعات لثقافة "عمل المعوقين" وإن كنا نلحظ تجارب فردية لعمل الأشخاص ذوي الإعاقة فلا يمكننا تعميم ذلك بالمطلق. والعامل من ذوي الإعاقة الحركية بنهاية المطاف إنسان يمتلك قدرات وخبرات كأقرانه العاديين حيث تتفاوت هذه القدرات من حيث الدقة والاهتمام .....الخ بينه وبين العاديين وبينه وبين أقرانه من ذوي الإعاقة الحركيّة. هذا ويتعرض العامل من ذوي الإعاقة الحركيّة خلال حياته المهنية للعديد من المواقف النفسية والاجتماعية التي قد تسبب له حالة من الإحباط أو الانسحاب الاجتماعي والشعور بالضغوط النفسية وتدني الذات ..... الخ وهذا بطبيعة الحال امر طبيعي حيث أن النفس البشرية قادرة على التعامل معها بذكاء إلا أن حالة التنمر التي يتعرض لها العامل المعوق حركياً قد تسبب له ضغوطاً أكثر حدة انطلاقاً من أن النفس البشرية لا تتقبل بسهولة حالة التغاضي والتجاهل عنها والضغط عليها فكيف هو الحال إذا ما كان هذا العامل يعاني إضافة لتلك القضايا والضغوطات حالة من الإعاقة الحركية التي بحد ذاتها تسبب له العديد من المشكلات على الصعيد النفسي والاجتماعي والمهني والتعليمي.....الخ. وغالباً ما يعاني الأشخاص ذوي الإعاقة من مشكلة التنمر حيت يتعرضون للتنمر والاستقواء عليهم من قبل العاديين سواء بشكل مباشر أو غير مباشر، ونتيجةً لخوفهم من التنمر فإنهم يتجهون نحو العزلة والانطواء على الذات بدلاً من المواجهة والتغلب على هذه المخاوف، وقد يؤدي الأمر بالمعوق حركيّاً الذي يتعرض للتنمر إلى الإصابة بأمراض نفسية وانخفاض بدرجة الثقة بالذات وقد يحاول الانتحار، كذلك قد يؤدي عجزه عن تكوين الصداقات لانخفاض في أداءه العام. ويعرّف التنمر بأنّه إساءة استخدام القوة بشكل منهجي ومتكرر وهو سلوك غير جيد يحدث من فترة لأخرى، وهو يحدث لدى الكبار والصغار على حد سواء، ويأخذ التنمر أشكالاً عديدة منها التهديدات اللفظية، والاعتداءات البدنية والجنسية، التي تهدد جسد ونفسية الضحية وينتشر هذا السلوك بكثرة في مرحلة الطفولة (Aulia,2016). وعلى العموم فقد لقي موضوع التنمر اهتماماً كبيراً سواءً في وسائل الإعلام أو الأدب العلمي، فقد أشار كل من هاثورن (Hathorn, 2006) إلى أنّ التنمر بات ينتشر بكثرة في حياة الأفراد العاديين ولدى ذوي الإعاقة بشكل خاص. ويرى ميلر (Miller, 2006) أنّ التنمر بين الأفراد العاديين هو أمر قليل الشيوع، مقارنة بالتنمر الموجه نحو الأشخاص الغير عاديين/المعوقين/، كذلك أشارت/ سوليفان / أنّ الأطفال الذين يعانون من إعاقات ملحوظة يكونون أكثر عرضة للتنمر من قبل المتنمرين، ويكون التنمر مرتفعاً ضد الذكور منهم أكثر من الإناث (Pero, 2011)، وتشير عُليا (Aulia, 2016,) إلى أنّ التنمر قد يحدث في أي مكان سواء في المدرسة أو في الشارع أو في وسائل النقل، ويكثر في أماكن العمل وبالتالي قد لايقتصر التنمر على الحالة المهنية او المستوى العمري فقد يتعرض له المعوق حركياً باي لحظة من لحظات عمره ومهما كانت حالته المهنية والاجتماعية.

2.مشكلة البحث:

من حق أي عامل من ذوي الإعاقة الحركيّة أن يشعر بأنه شخص محترم من قِبل زملائه بالعمل ومن المراجعين أيضاً وبأنه فرد مرغوب به بالدائرة التي يعمل بها من جهة وأن يترقى ويتسلم مهام قيادية.... دون أن يتعرض لمواقف عنف أو تنمر من الآخرين. إلا أن التنمر بات من الظواهر الاجتماعية الشائعة في العقدين الأخيرين والتي اهتم بها الباحثون وسعوا جاهدين إلى التعرف عليها وأسبابها والسعي لحلها وقد تطورت تسمية هذا السلوك إلى (التنمر) الذي يعتدي فيه إنسان على إنسان

آخر حيث يحكم ويتحكم القوي بالضعيف، وعلى أولياء الأمور والجميع أن ينتبهوا لخطورة هذا السلوك وتداعياته. وقد ركز الباحثون على دراسة ظاهرة التنمر وآثارها على الضحايا (المُتنمَر عليهم)، وتفاوتت الآراء بينهم حول هذا المفهوم ومظاهره وأسبابه، ومن هذه الدراسات دراسة سبنسر (Spencer, 2006) التي تشير إلى أن الأفراد الذين يعانون من إعاقات سواءً أكانت مرئية أم غير مرئية هم أكثر عرضة من غيرهم للتنمر في الدوائر الحكومية، وتشير دراسة كوو (Koo,2007)التي أكدت أنّ للمظهر الخارجي للفرد المعوق وخصائصه الفيزيولوجية دوراً كبيراً في تعرضه للتنمر ، كذلك تشير هذه الدراسة أنّ مصطلح التنمر أو البلطجة بدأ بالتطور منذ عام 1987 على يد/ ألويس Olweus / الذي رأى أنّ التنمر يشمل العنف الجسدي فقط ولا يشمل تعبيرات الوجه وأشكال التنمر الأخرى غير المباشرة، ووصفه بأنّه سلوك لفرد أو مجموعة أفراد يقومون بمعاملة الأضعف منهم بشكل قاس، ثم تطور هذا المفهوم ليشمل العنف البدني والاستهزاء اللفظي المباشر والاستبعاد الاجتماعي ونشر الإشاعات أيضاً. وتشير دراسة فييرا (Vieira,2009) إلى أنّ ذوي الإعاقة الحركية لديهم احتياجات خاصة تميزهم عن غيرهم مثل استخدام مساعدات ومعينات حركية مثلاً مما يجعلهم عرضةً للتنمر من غيرهم، وتشير دراسة هادجيكوك وباباس (Maryins,2009) إلى أنّ المتنمرين يبحثون عن صفات خاصة للمتنمر عليهم تميزهم عن غيرهم. ومن خلال اطلاع الباحث على العديد من البحوث التي تناولت ظاهرة التنمر عموماً والتنمر الموجه ضد العاملين من ذوي الإعاقة، أو سلوك التنمر لدى هذه الفئة، لاحظ قلّة الدراسات التي تدرس هذا السلوك العدواني والمؤذي الموجه ضد هذه الفئة بصفتهم من ذوي الإعاقة الحركيّة ويكون لهم سمات تميزهم وتجعلهم أكثر عرضةً للتنمر من غيرهم مثل طبيعة الإعاقة وشدتها وضعف مهارات التواصل لديهم....، فهذه السمات تجعل المتنمرين يعتقدون أنّ إيذاء هذه الفئة سهلٌ كونهم لن يستطيعوا أن يخبروا أحداً، ومن هنا برزت الحاجة لدراسة السلوك التنمري الذي يتعرض له الأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة خلال تعاملهم المباشر مع الأشخاص الغير معوقين/العاديين/، ومعرفة أسباب هذا السلوك ومظاهره وتأثيراته السلبية على الصحة النفسية للعاملين من ذوي الإعاقة، مع وضع مقترحات قد تسهم في التخفيف من حدّة هذه المشكلة، وفي ضوء هذه المشكلة تهدف الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤال التالي:

ما مستوى السلوك التنمري لدى العاملين من ذوي الإعاقة في الدوائر الحكومية وفقاً لعدد من المتغيرات

3. أهمية البحث:

3.1. إلقاء الضوء على فئة العاملين من ذوي الإعاقة الحركيّة في الدوائر الحكومية والاطلاع على أهم المشكلات التي قد تواجههم من الآخرين في العمل والتي قد تؤثر على صحتهم النفسية وعلى أدائهم المهني.

3.2. دراسة سلوك التنمر الذي يتعرض له العاملين من ذوي الإعاقة الحركيّة في الدوائر الحكومية من قبل أقرانهم العاديين في أماكن العمل.

3.3. إعداد مقياس يساعد في التعرف على مدى تعرض العاملين من ذوي الإعاقة الحركيّة في الدوائر الحكومية للتنمر من قبل أقرانهم العاديين.

3.4. قلّة الدراسات العربية التي اهتمت بدراسة سلوك التنمر الموجه ضد العاملين من ذوي الإعاقة الحركيّة في الدوائر الحكومية من وجهة نظر الباحث.

4.أهداف البحث:

4.1. التعرف إلى مدى تعرض العاملين من ذوي الإعاقة الحركيّة في الدوائر الحكومية لسلوك التنمر من قبل أقرانهم العاديين من وجهة نظرهم.

4.2. قياس الفروق في مستوى التعرض للتنمر لدى العاملين من ذوي الإعاقة الحركيّة في الدوائر الحكومية وفقاً **لمتغير العمر.**

4.3. قياس الفروق في مستوى التعرض للتنمر العاملين من ذوي الإعاقة الحركيّة في الدوائر الحكومية وفقاً **لمتغير الجنس.**

5.فرضيات البحث:

5.1. **الفرضية الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات العاملين من ذوي الإعاقة الحركيّة في الدوائر الحكومية في جميع أبعاد مقياس التنمر وفي الدرجة الكلية للمقياس وفقاً لمتغير العمر.

5.2. **الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات العاملين من ذوي الإعاقة الحركيّة في الدوائر الحكومية في جميع أبعاد مقياس التنمر وفي الدرجة الكلية للمقياس وفقاً لمتغير الجنس.

6.حدود البحث:

6.1. **الحدود الزمانية:** تم تطبيق مقياس السلوك التنمري الموجه ضد العاملين من ذوي الإعاقة الحركيّة في الدوائر الحكومية عام (2022).

6.2. **الحدود المكانية:** تم تطبيق مقياس السلوك التنمري الموجه ضد العاملين من ذوي الإعاقة الحركيّة في الدوائر الحكومية في وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل وجامعة دمشق ووزارة التربية

6.3. **الحدود البشرية:** تكونت عينة البحث من (30) عامل من ذوي الإعاقة، (22) ذكور و (8) إناث.

6.4. **الحدود العلمية:** تتمثل في معرفة الفروقات في مستوى تعرض العاملين من ذوي الإعاقة الحركيّة في الدوائر الحكومية للتنمر وفقاً لمتغيري (العمر، الجنس).

7.التعريفات والمصطلحات الإجرائية للبحث:

7.1.سلوك التنمر (Bullying Behavior): عرّف أولويس (Olweus, 2010) التنمر بأنّه: سلوك مقصود، سلبي ومتكرر (غير سار أو مؤذٍ) ، من قبل شخص واحد أو أكثر موجه ضد شخص يواجه صعوبةً في الدفاع عن نفسه/نفسها.

التعريف الإجرائي لسلوك التنمر: الدرجة الكلية التي نالها العامل من ذوي الإعاقة على مقياس التنمر الذي تم اعداده بما يتناسب وطبيعة هذه الدراسة..

7.2.ذوي الإعاقة الحركية (People with mobility impairment): وهم الأشخاص الذين يعانوا من إعاقة حركية تحول دون القيام بالأداء الحركي المطلوب بسبب اصابتهم بشلل أطفال أو شلل نصفي ويحتاجون لمعينات حركية (القدسي،2016).

التعريف الإجرائي للعاملين من ذوي الإعاقة (عينة البحث): هم العاملون من ذوي الإعاقة الحركية العاملون في وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل ووزارة التربية وجامعة دمشق والذين تم تعيينهم بموجب نسبة/4%/ التي حددها القانون الأساسي للعاملين بالدولة.

8.الإطار النظري للبحث:

نصت اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة على حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم والدمج والطبابة.... وأيضاً العمل والجمهورية العربية السورية من بين الدول التي صادقت على بنود تلك الاتفاقية عام/2006/. وانطلاقاً من ذلك فقد سعت الحكومات المتعاقبة على السعي لتأمين فرص عمل لتلك الشريحة الهامة. وأيضاً ورد في القانون رقم/34/ لعام/2004/ الذي أقرته السلطتين التشريعية والتنفيذية على حق ذوي الإعاقة بكافة حقوقهم كأقرانهم العاديين بما في ذلك حقهم بالعمل. فبات المجتمع السوري يلمس هذه الحقوق بأم عينيه حيث سعت معظم الوزارات الحكومية والقطاع الخاص على ادراج عاملين من ذوي الإعاقة بين صفوف عمالهم. وبالتالي يمكننا القول بأن دمج ذوي الإعاقة بين صفوف العمال وفق شروط تتناسب وطبيعة العمل الذي قد يكلفون به وهذا تجسيد لتعريف الدمج بأنه: تمكين ذوي الإعاقة في العمل بالقطاعين العام والخاص تلبية لاحتياجاتهم التي يضمن اشباعها مشاركتهم الاجتماعية والتي تنعكس إيجاباً على حياتهم الشخصية والمهنية. ولعل هذا

الأمر وضع هذه الفئة بمحكات احتكاك اجتماعية مع الغير أي العاديين والذي قد نصادف معظمهم / أي العاديين/ غير مؤمن بقدرات هؤلاء المعوقين الأمر الذي قد يولد لديهم /أي المعوقين/ مشاعر سلبية . ولعل السلوك التنمري أحد تلك المظاهر السلوكية التي قد يستخدمها العاديين نحو هذه الفئة الاجتماعية التي لها دور في تنمية المجتمع صغر ذاك الدور ام كبر. وقد عرّف أولويس (1995) Olweus سلوك التنمر بأنّه: سلوك يمكن أن يقوم به شخص واحد أو جماعة، ويكون الهدف واحداً أو مجموعة، ويؤكد أنّ مصطلح التنمر لا يُستخدَم إلا إذا كان هناك عدم توازن في القوة بين المتنمِر والمتنمَّر عليه (الضحية) (الدسوقي، 2016). وبذلك من أهم الشروط الواجب توافرها بالسلوك كي يُعدّ تنمراً أن يكون: عدوانياً ومؤذياً، مقصوداً، متكرراً، عدم وجود توازن في القوة بين المتنمِر والضحية (موجهاً من شخص قوي ضد شخص ضعيف). ومن مظاهر السلوك التنمري: التنمر البدني و التنمر اللفظي والتنمر الجنسي والتنمر الانفعالي والتنمر الاجتماعي أو السيطرة الاجتماعية. ويمكننا تقسيم أسباب السلوك التنمري ضمن مجموعتين رئيسيتين: أسباب عامة، أسباب من وجهة نظر ضحايا التنمر: **أسباب نفسية:** تتعلق هذه الأسباب بشخصية ونفسية المُتنمِر نفسه، فهو شخص يحب ممارسة القوة والسلطة، ولديه تقدير عالي للذات فهو واعٍ لمدى قوته، ويصنف الناس ضمن قسمين قسم قوي وقسم ضعيف أو مستضعف، ولا يشعرون بالتعاطف مع ضحاياهم أبداً، فهم يستحقون كل ما يحصل لهم من وجهة نظر المُتنمِرين. **أسباب أسرية:** تتعلق هذه الأسباب بأسرة المُتنمِر، فسلوك التنمّر يقوى ويتعزز لدى الفرد من خلال أسرته، كما أنّ استخدام أسلوب العقاب البدني والأساليب السلبية الأخرى سوف يجعل الفرد يقوم بالتنمر على الآخرين لأنّ ذلك يشعره بمدى قوته وسيطرته وأهميته، كذلك فإنّ أسلوب الإهمال والقسوة أو الرفض لعب دوراً حاسماً في ظهور سلوكات مثل سلوك التنمر لدى الطفل، وكذلك ضعف الرقابة الوالدية. **أسباب تتعلق بالضحية نفسها:** لقد أظهرت أغلب الدراسات أنّ ضحايا التنمر يعانون من مشكلات نفسية وجسدية تؤثر على نموهم النفسي والاجتماعي والانفعالي، فهو يعتبر بهذه السمات لقمةً سائغةً لغيره، كذلك تلعب الأساليب الوالدية دوراً حاسماً هنا، فالأهل الين يتبعون أسلوب الحماية الزائدة إنما يؤثر على شخصية الفرد بشكل سلبي، كما أنّ المستوى المعيشي للضحية ولباسه يلعبان دوراً هاماً أيضاً في هذا الأمر (الدسوقي، 2016). إن التنمر على الأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة الحركيّة هو سلوك عدواني مؤذي يقوم به شخص ما أو مجموعة من الأشخاص لإيذاء شخص آخر أضعف منهم أو لا يمكنه الدفاع عن نفسه لأنه معوّق، وقد يكون هذا التنمر لفظياً أو بدنياً أو جنسياً .... الخ، (هدية وآخرون،2016).

9.الدراسات السابقة: لا بد من الإشارة إلى ندرة الدراسات العربية حول السلوك التنمري الذي يتعرض له العاملون من ذوي الإعاقة الحركيّة. وسيتم عرض أهم الدراسات التي تمكن الباحث من التوصل إليها. ولعل ندرة الدراسات يعطي البحث أهمية اكبر من وجهة نظر الباحث.

- **دراسة سبنسر (Spencer, 2006):أمريكا**

عنوان الدراسة: التنمر النفسي لدى ذوي الإعاقة في الجامعات الحكومية وفقاً لبعض المتغيرات.

Psychological bullying among people with disabilities in public universities according to some variables.

هدفت الدراسة لمعرفة مدى تعرض ذوي الإعاقة للتنمر من قبل أقرانهم العاديين في الجامعات الحكومية السويسرية، وقد تألفت عينة البحث من (300) طالب جامعي من ذوي الإعاقة وأفرانهم العاديين ، وقد استخدم الباحث أسلوب الدراسات المسحية والمقابلات والاستبيانات، وقد بينت نتائج الدراسة أنّ الطلبة الجامعيين من ذوي الإعاقة أكثر عرضة للتنمر من أقرانهم العاديين، وأنّ الطالبات الجامعيات من ذوي الإعاقة أكثر عرضة للتنمر من أقرانهن العاديات، بينما كنّ الطالبات ذوات الإعاقة أكثر عرضة للتنمر من الذكور.

- **دراسة كامبل (kambel, 2012):اليابان**

عنوان الدراسة: التنمر والتنمر الإلكتروني لدى ذوي الإعاقة من وجهة أولياء الأمور.

Bullying and cyberbullying among people with disabilities from the point of view of parents

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تعرض الأشخاص ذوي الإعاقة للتنمر والتسلط من قبل الآخرين من وجهة نظر أولياء أمورهم، وقدم اعتمد الباحث في بحثه هذا على البحث في الإنترنت ومحركات البحث العلمية حول المقالات والدراسات العلمية التي تناولت موضوع التنمر لدى الأشخاص ذوي الإعاقة للتنمر ، وقد تمّ الاعتماد على الرسائل العلمية والمجلات العلمية المحكمة ، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أنّ الأشخاص ذوي الإعاقة للتنمر يتعرضون بشكل مستمر ومنظم للتنمر من قبل أقرانهم، كما ويتعرضون للنبذ والعزلة نتيجةً لتعرضهم للتنمر، لا توجد فروقات بين الأشخاص ذوي الإعاقة والعاديين للتنمر من حيث التعرض للتنمر الإلكتروني، ويتعرض الأشخاص ذوي الإعاقة البسيطة للتنمر أكثر من العاديين، وأنّ أكثر مرحلة عمرية تعرضوا فيها للتنمر كانت في المدرسة والجامعة .

- **دراسة ماليان (Malian, 2012) – بنما:**

عنوان الدراسة: التنمر المهني :دراسة نوعية للعاملين من ذوي الإعاقة في الإعداد الشامل للتدريب.

Occupational bullying: a qualitative study of workers with disabilities in the comprehensive preparation for training.

هدفت الدراسة لمعرفة مدى تعرض الأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة للتنمر في قطاعات التدريب، تألفت عينة الدراسة من (10) عمال معوقين يخضعون للتدريب (2) إناث و (8) ذكور، تراوحت أعمارهم بين (20-35) سنة، وقد شملت الإعاقات إعاقات حسية، وإعاقات حركية، وقد اعتمد الباحث طريقة الملاحظة والتدوين ليسجل ملاحظاته حول هؤلاء عينة الدراسة، أشارت نتائج الدراسات لتعرض الأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة للتنمر في قطاعات التدريب من قبل أقرانهم العاديين وهذا التنمر يشمل العنف الجسدي، ونتيجةً لتعرض الأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة للتنمر في قطاعات التدريب فإنهم يتجهون نحو العزلة، وأغلب الذين يتعرضون للتنمر لهم سمات تميزهم كأن يرتدون النظارات أو المعينات السمعية أو يستعملون كراسي متحركة، وردود أفعالهم غالباً ما تكون انفعالية وغير متزنة نتيجة تعرضهم للتنمر من قبل العاديين.

- **دراسة وينر، داي وجالفان (Weiner, Day & Galvan, 2013) – أمريكا:**

عنوان الدراسة: وجهات نظر الأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة بالتنمر والمناخ المهني بالعمل.

Perspectives of working people with disabilities on bullying and the occupational climate at work

هدفت الدراسة لمعرفة رأي ووجهات نظر الأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة بالتنمر والمناخ المهني بالعمل ، وقد تألفت عينة البحث من (85) شخص عامل من المعوقين في المنشآت الحكومية والخاصة بالهند وتراوح سنهم بين (25-35) سنة، وقد تمّ استخدام مقياس (Olweus, 2007) للتنمر، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تعرض الأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة بالتنمر والمناخ المهني بالعمل إلى التعرض للتنمر بشكل منظم سواءً من الذكور أو الإناث أكثر من العاديين، وكنّ الإناث أكثر تعاطفاً من زملائهن الذكور من ضحايا التنمر من العاملين من ذوي الإعاقة، ويتوجب العمل في النهاية على تعديل المناخ المهني بما يساهم بحل هذه المشكلة.

- **دراسة بينكوارت وبيفيفيير (Pinquart & Pfeiffer, 2014)- الهند:**

عنوان الدراسة: التنمر لدى العاملين بالقطاع الحكومي مع أو بدون إعاقة حركية.

Bullying among government sector workers with or without mobility impairment

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى تعرض العاملين بالقطاع الحكومي مع أو بدون إعاقة حركية للتنمر، وقد تألفت العينة من (60) عامل معوق حركياً، و (60) عامل من العاديين، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّه لا توجد فروقات كبيرة بين عينة الدراسة في مستوى التعرض للتنمر، لكن العمال المعوقين حركياً كانوا أكثر تعرضاً للتنمر من العاديين، وقد انخفض مستوى تعرض بعض العمال المعوقين حركياً للتنمر بفضل التدخل الواعي من إدارة المنشآت التي يعملون بها من جهة وتقديم الدعم المناسب لهم مع العمل على رفع مستواهم من جهة ثانية.

- **دراسة لازار وآخرون (lazar et al, 2015):-المانيا-**

عنوان الدراسة: الفر**وقات بين ضحايا التنمر من ذوي الإعاقة والعاديين.**

The differences between the victims of bullying, the disabled and the ordinary..

هدفت الدراسة لتحديد مستوى التنمر لدى الضحايا الذين يتعرضون له من ذوي الإعاقة ومقارنتهم العاديين، وقد استخدم الباحثون (12) بنداً لقياس سلوكيات معينة خاصة بالتنمر مثل التنمر اللفظي والجسدي والاجتماعي، ومقياس واحد للآباء حول تعرض أطفالهم للتخويف (التنمر عموماً)، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ ذوي الإعاقة يتعرضون لأنواع محددة من التنمر (لفظي، جسدي، اجتماعي) أكثر من التنمر بمفهومه العام، وأنّ الأهالي يبلغون عن تعرض طفلهم للتنمر اللفظي والاجتماعي ويميلون للتكتم عن تعرضه للتنمر الجسدي، كما وأنّ ذوي الإعاقة أكثر تعرضاً للتنمر من العاديين.

التعليق على الدراسات السابقة: لابد من التنويه ثانية حول ندرة الدراسات السابقة التي تتناول التنمر لدى العاملين من ذوي الإعاقة الحركية. وبالنسبة للدراسات التي توصل لها الباحث نلحظ: معظم الدراسات اكدت أن الأشخاص ذوي الإعاقة يتعرضون للتنمر بدرجة أكبر من أقرانهم العاديين. ويعتبر التنمر الجسدي واللفظي من اكثر اشكال التنمر شيوعاً نحوهم. وبأن المناخ المهني من العوامل التي تُسهم بالتنمر تجاه هذه الشريحة. وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها أول دراسة على المستوى المحلي تتناول مسألة تعرض العاملين بالدوائر الحكومية للتنمر مع التأكيد على صعوبة إيجاد العينة لعدم توافر سجلات تشير إلى عددهم ومكان عملهم ضمن الوزارة.

10.منهج البحث: استخدم الباحثة **المنهج الوصفي التحليلي**، حيث تم جمع البيانات الإحصائية حول سلوك التنمر الذي يتعرّض له الأشخاص العاملون في الدوائر الحكومية من ذوي الإعاقة، و تمّ تطبيق مقياس السلوك التنمري الذي تم إعداده ليتناسب وطبيعة هذه الدراسة.

11.عينة البحث: تألّفت عينة البحث (30) من الأشخاص العاملون في الدوائر الحكومية من ذوي الإعاقة الحركية ،والعاملون في وزارتي الشؤون الاجتماعية والعمل والتربية وجامعة دمشق وهم (22) من العاملين ذوي الإعاقة الذكور و (8) عاملة من الإناث المعوقات حركياً، وجميعهم من ذوي الإعاقة الحركية البسيطة والمتوسطة ولا يوجد أي إعاقات أخرى مرافقة مع العلم أنّ العينة قد تم اختيارها بطريقة قصدية، والجدول (1) يوضح توزع أفراد العينة

الجدول رقم (1): توزع أفراد العينة

متغير العمر	25-20سنة	26-30سنة	31سنة ومافوق	المجموع	متغير الجنس	ذكر	انثى	المجموع
العدد	8	12	10	30	العدد	22	8	30

- كما وتوزع الأشخاص العاملون من ذوي الإعاقة في الدوائر الحكومية وفق التالي:

والجدول رقم (2): يبين توزع الأشخاص العاملون من ذوي الإعاقة الحركية في الدوائر الحكومية:

المتغير	وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل	وزارة التربية	جامعة دمشق	المجموع
العدد	10	13	7	30

12. أدوات البحث: مقياس السلوك التنمري الموجه ضد العاملين من ذوي الإعاقة الحركية في الدوائر الحكومية (إعداد الباحث).

يتألف مقياس البحث بصورته النهائية من: (33) عبارة موزعة على أربعة أبعاد:

- **البعد الأول (التنمر الجسدي):** يتكون من (8) عبارات وهي ذات الأرقام (1-8).
- **البعد الثاني (التنمر اللفظي):** يتكون من (8) عبارات وهي ذات الأرقام (9-16).
- **البعد الثالث (التنمر الاجتماعي):** يتكون من (8) عبارات وهي ذات الأرقام (17-24).
- **البعد الرابع (التنمر المادي):** يتكون من (9) عبارات وهي ذات الأرقام (25-33).

وجميع عباراته إيجابية تأخذ الأوزان (كثيراً جداً 4، كثيراً 3، قليلاً 2، لا يوجد1)، علماً أنّ درجات العينة تتراوح بين العلامة الدنيا (33) درجة والعلامة العظمى (132) درجة.

12.1. خطوات إعداد المقياس:

- **تحديد التعريف الإجرائي لسلوك التنمر** بعد مراجعة الكتابات النظرية وأدبيات الدراسة، والاطلاع على التعريفات التي صاغها الباحثون لهذا المفهوم مثل (Olweus, 1995؛ Olweus, 2010؛ الدسوقي، 2016).
- **الاطلاع على عدة مقاييس تتعلق بالسلوك التنمري.**

- مقياس (مجدي محمد الدسوقي، 2016) وهو يتضمن (30) عبارة موزعة على 4 أبعاد.
- مقياس (أشرف لطفي عبد الحميد حمدان، 2019) وهو يتضمن (40) عبارة موزعة على (4) أبعاد.

واستناداً إلى ما سبق تمّ بناء مقياس السلوك التنمري الموجه ضد العاملين من ذوي الإعاقة الحركيّة، وهو يتضمن بصورته الأولية (33) عبارة موزعة على أبعاد رئيسية وهي:

- **التنمر الجسدي:** ويقصد به الإيذاء الجسدي كالضرب، والصفع والإيقاع والركل أو الإجبار على شيء ما.
- **التنمر اللفظي:** ويشمل السخرية ونقد الآخرين والتقليل من شأنهم وابتزازهم وإطلاق الشائعات عنهم.
- **التنمر الاجتماعي:** الذي يتم من خلال المنظومة الاجتماعية بهدف الإضرار بالآخر واستبعاده عن المجموعة وحرمانه من نشاطاتها.
- **التنمر المادي:** يقصد به اتلاف ممتلكات الآخرين أو سرقتها أو استعمالها عنوة.

❖ تعليمات المقياس: يشرح الباحث للعينة الغرض من المقياس ويطلب منهم الإجابة على البنود خلال مدة لا تتجاوز /20/ دقيقة وهي المدة التي حددها السادة المحكمين للأداة.

❖ **12.2. الخصائص السيكومترية لأداة البحث:**

وصف عينة الصدق والثبات: تمّ تطبيق المقياس للتحقق من خصائصه السيكومترية على عينة مكونة من (10) أشخاص من ذوي الإعاقة الحركية، وقد تمّ اختيار أفراد هذه العينة من خارج أفراد العينة الأساسية للبحث.

أولاً: الصدق:

- **مقياس السلوك التنمري الموجه ضد الأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة الحركيّة:**

▪ **صدق المحكمين:** عُرض المقياس بصورته الأولية المكون من أربعة أبعاد على عدد من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق في قسم علم النفس وقسم التربية الخاصة، ليبدوا رأيهم حول أبعاد المقياس ومدى ملاءمتها لما وضعت لقياسه، ونتج عن عملية التحكيم تحديد موعد أقصاه/20/دقيقة للمقياس، وتوضيح بعض العبارات.

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
يتقصد زملائي ضربي	يتعمد زملائي ضربي بدون سبب
ينخزوني بأصابعهم لأنزعج	ينكزني أحد زملائي باصبعه بسبب او بدون سبب
كلامهم معي بذئي وقاس	يسخر مني زملائي في الكلام
يغير زميلي الملامح بوجهه وجسده ليستفزني	يقوم زميلي بأشكال بوجهه وجسده ليخيفني
يسرق زميلي مني المال	يأخذ زميلي نقودي رغماً عني

▪ **اختبار الصدق البنيوي لكل بند تبعاً للمجموع الكلي:**

تمّ التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق احتساب ارتباط كل عبارة مع الدرجة الكلية للمقياس، ثمّ حساب ارتباط كل بُعد مع الدرجة الكلية، **و**بينت النتائج وجود ارتباط بين كل بند مع الدرجة الكلية للمقياس، وهذه الارتباطات تتراوح بين (0.106) (0.808)، وهي موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) و(0.01). وكانت درجة ترابط الأبعاد أيضاً عالية مع المقياس الكلي وكانت النتائج لكل بعد حسب التالي (0.815) لبعد التنمر المادي و(0.421) لبعد التنمر الاجتماعي و(**0.295**) لبعد التنمر اللفظي و(**0.795**) لبعد التنمر الجسدي وهي قيم موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى عند مستوى الدلالة (0.05) و(0.01)**وهذا يبين لنا بالتالي وجود صدق بنيوي عالي للبنود المكونة للمقياس وأبعاد.**

ثانياً: الثبات:

اختبار التجزئة النصفية: تمّ استخدام اختبار التجزئة النصفية للتحقق من ثبات الاتساق الداخلي لمقياس السلوك التنمري الموجه ضد العاملين من ذوي الإعاقة الحركية وكانت النتائج وفق اختبار جوثمان للتجزئة النصفية للاتساق الداخلي لمقياس التنمر أنّ المقياس يتمتع باتساق داخلي قوي نظراً لنتيجة المقياس الكلية وهي (0.919) ووفق سبيرمان براون، و(0.918) لجوثمان للتجزئة النصفية والتي كانت نتائج جميعها موجبة وقريبة من الواحد.

13.نتائج البحث:

نتائج الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات العاملين من ذوي الإعاقة الحركية العاملين في الدوائر الحكومية وفقاً لمتغير العمر.

للتحقق من الفرضية تم استخدام اختبار أنوفا للتباين الأحادي لدلالة الفروق بين ثلاثة متوسطات، وتم الحصول على النتائج كما هو موضح في الجدول (3):

الجدول رقم(3): الفروق في التعرض للسلوك التنمري لدى العاملين المعوقين من ذوي الإعاقة الحركيّة وفقاً لمتغير العمر

	العمر	المتوسط		مجموع المربعات	درجة الحرية df	متوسط المربعات	قيمةf	قيمة الاحتمال Sig. (2-tailed)
التنمر الجسدي	20-25 سنة	26.80	بين المجموعات	782.467	2	391.233	29.367	.000
	26-30 سنة	18.00	داخل المجموعات	359.700	27	13.322		
	30 سنة ومافوق	14.70	المجموع الكلي	1142.167	29			
التنمر اللفظي	20-25 سنة	21.60	بين المجموعات	130.467	2	65.233	3.355	.050
	26-30 سنة	16.70	داخل المجموعات	524.900	27	19.441		
	30 سنة ومافوق	20.40	المجموع الكلي	655.367	29			
التنمر الاجتماعي	20-25 سنة	21.30	بين المجموعات	343.267	2	171.633	5.669	.009
	26-30 سنة	13.60	داخل المجموعات	817.400	27	30.274		
	30 سنة ومافوق	20.10	المجموع الكلي	1160.667	29			
التنمر المادي	20-25 سنة	30.70	بين المجموعات	1308.200	2	654.100	32.429	.000
	26-30 سنة	19.80	داخل المجموعات	544.600	27	20.170		
	30 سنة ومافوق	14.90	المجموع الكلي	1852.800	29			
التنمر العام	20-25 سنة	100.40	بين المجموعات	6551.267	2	3275.633	65.117	.000
	26-30 سنة	68.10	داخل المجموعات	1358.200	27	50.304		
	30 سنة ومافوق	70.10	المجموع الكلي	7909.467	29	391.233		

بالنظر إلى قيمة F، وبالتدقيق في قيمة الاحتمال sig.(2-tailled) بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس وهي (0.000) وهي أصغر من (0.05) وبذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل البديلة أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات العاملين من ذوي الإعاقة الحركية في المجموعتين على مقياس التنمر ضد العاملين المعوقين من ذوي الإعاقة الحركية في الدوائر الحكومية وفقاً لمتغير العمر، وهذه الفروق تذهب لصالح فئة (20-25) سنة أي الفئة العمرية الأصغر نتيجة قيمة متوسطهم الأكبر، وبالتدقيق بنتائج الأبعاد نلاحظ أيضاً وجود فروق في أبعاد التنمر الجسدي والاجتماعي والمادي وجميعها لصالح فئة (20-25) سنة.

وهكذا نجد أنّ مستوى التعرض للتنمر لدى العاملين من ذوي الإعاقة الحركية ينخفض مع التقدم في العمر ومع التقدم في المستوى المهني والخبرة وهذا قد يعود إلى قدرتهم في تطوير مهاراتهم في الدفاع عن أنفسهم وإيجاد المهارات الناجحة في مواجهة الأشخاص الذين يتنمرون عليهم. وقد أكد هاثورن (Hathorn, 2006, 55) أن معدل التنمر بكافة اشكاله على الآخرين ينخفض مع التقدم في العمر والخبرة بالحياة وزيادة الاحتكاك الاجتماعي.

ويتفق الباحث مع ذلك حيث أن خبرة ذوي الإعاقة الحركية في اكتساب المهارات الداعمة لثقتهم بالنفس تزداد مع التقدم بالعمر ومع البحث عن الحلول البديلة للتكيف ولعل ذلك يتناسب مع غياب ثقافة التعامل مع ذوي الإعاقة بالمجتمع.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات العاملين من ذوي الإعاقة الحركية العاملين في الدوائر الحكومية وفقاً لمتغير الجنس.

للتحقق من الفرضية تم استخدام اختبار T-testلدلالة الفروق بين المتوسطات، وتم الحصول على النتائج كما هو موضح في الجدول (4):

الجدول رقم (4): الفروق في التعرض للتنمر بين العاملين من ذوي الإعاقة الحركية وفقاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	الانحراف المعياري	المتوسط	قيمة T	درجة الحرية	الدلالة	القرار
ذكر	22	4.375	24.41	5.845	28	0.000	دالة
أنثى	8	5.101	15.26				
ذكر	22	2.748	16.13	-5.721	28	0.000	دالة
أنثى	8	3.684	23.00				
ذكر	22	4.598	14.01	-5.139	28	0.000	دالة
أنثى	8	4.241	22.67				
ذكر	22	4.542	27.55	5.644	28	0.000	دالة
أنثى	8	6.214	16.07				
ذكر	22	14.145	82.07	0.836	28	0.410	غير دالة
أنثى	8	18.788	77.01				

بالنظر إلى قيمة (T) ستيودنت بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس (0.836) وقيمة الاحتمال (0,410) (sig.(2-tailled وهي أكبر من مستوى الدلالة (0,05) نقبل الفرضية الصفرية أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات العاملين من ذوي الإعاقة الحركية العاملين بالدوائر الحكومية على مقياس التنمر الموجه ضدهم وفقاً لمتغير الجنس، لكن بالتدقيق بنتائج الأبعاد نلاحظ وجود فروق دالة إحصائياً في كل من التنمر الجسدي والمادي لصالح الذكور، وفي كل من التنمر اللفظي والاجتماعي لصالح الإناث. وهكذا نجد أنّ العاملين من ذوي الإعاقة الحركية العاملين بالدوائر الحكومية من كلا الجنسين يتعرضون للتنمر مع اختلاف شكله، فالذكور أكثر عرضةً للتنمر الجسدي والمادي، في حين أنّ الإناث من افراد العينة أكثر عرضةً للتنمر الاجتماعي واللفظي، وهذا يعود إلى الاختلاف بين الجنسين من المُتنمرين فالذكور عادةً يميلون نحو استخدام القوة وهذا عائدٌ إلى طبيعة أجسادهم، بعكس الإناث اللاتي لا يستخدمنها، وإنّما يلجأن إلى أسلوب النبذ الاجتماعي من الأنشطة ومن المجموعة وكذلك الشتائم والسب وهذا أيضاً يعود إلى الطبيعة الفيزيولوجية لهن، أي أنّ التنمر عند الذكور (المُتنمرين) يعتمد على القوة، أمّا عند المُتنمرات من الإناث فهو يحدث ضمن الإطار الاجتماعي وضمن

إطار الأنشطة، وفي كل الأحوال ما يجمع المُتنمرين من الجنسين هو الرغبة بالظهور بمظهر الشخص القوي. وهذا يتفق مع رأي ألويس (1991) Olweus الذي أكدّ أنّ الذكور المتنمرين يميلون لاستخدام العنف الجسدي في حين أنّ الإناث المتنمرات يفضلن استخدام التنمر الاجتماعي من نبذ وإقصاء وكذلك التنمر اللفظي (الشتائم والسُباب) (الصبحيين والقضاة،2013). وكذلك أشار بيتري (Pietrie, 2002, 43) إلى أنّ المتنمرين الذكور أكثر استخداماً للتنمر الجسدي من الإناث، في حين أنّ الإناث يفضلن استخدام التنمر غير المباشر (اجتماعي، لفظي)، ويرى الباحث أنّ الذكور أكثر عدوانيةً من الإناث، وأنّ الذكور أكثر انخراطاً في العنف الجسدي من الإناث ضد الآخرين، والإناث أكثر ميلاً للعنف النفسي مع التأكيد على أنّه ليس كل الذكور يفضلون التنمر الجسدي ولا كل الإناث يفضلن التنمر النفسي والاجتماعي وذلك يتعلق بالمستوى الثقافي والتعليمي لهم

مقترحات البحث:

1. توعية العاملين من ذوي الإعاقة بالدوائر الحكومية حول موضوع التنمر، والعمل على تزويدهم باستراتيجيات دفاعية من خلال برامج إرشادية تساعدهم على ذلك.
2. إجراء تدريبات للعاملين من ذوي الإعاقة الحركية حول آلية التعامل مع السلوك التنمري الموجه من الآخرين نحوهم.
3. إعداد برامج تثقيفية موجهة لكل المدراء ورؤساء الأقسام... على حدٍّ سواء، وذلك بهدف وضع ضوابط وقوانين مجتمعية في مكان العمل تسهم في التخفيف من ظاهرة التنمر.
4. إجراء بحوث موسعة تدرس سلوك التنمر الذي يتعرض له العاملون المعوقون حركياً وفق متغيرات جديدة.

المراجع:

المراجع العربية:

1. الدسوقي، مجدي محمد. (2016). *مقياس التعامل مع السلوك التنمري*. القاهرة: دار جوانا للنشر والتوزيع.
2. الصبحيين، علي موسى؛ والقضاة، محمد فرحان. (2013). *سلوك التنمر عن الأطفال والمراهقين (مفهومه أسبابه وعلاجه)*. السعودية: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
3. القدسي، دامية.(2016).المعوقون صحياً وحركياً(1). منشورات جامعة دمشق. دمشق.
4. هدية، فؤاده محمد علي؛ والبحيري، محمد رزق؛ وعبد اللطيف، شيرين ممدوح. (2015). *فاعلية برنامج إرشادي لتخفيف التنمر لدى عينة من المراهقين الصم*، مصر: جامعة عين شمس.

References:

1. Aulia, F. (2016). Bullying experience in primary school children, University Negeri Pandang, *Indonesian Journal of School Counseling*, Indonesia.
2. Fumes, N.. (2013). Bullying, Deaf Students and Physical Education Classes, *Hacettepe Journal of Sport Sciences*, 256-259.
3. Hathorn, C. (2006). Texas Middle School Principals Perceptions of Bullying On Campus. *NASSP Bulletin*. 90(1) 49-69.
4. Koo, H. (2007). A Time Line of the Evolution of School Bullying in Differing Social Contexts, *Asia Pacific Education Review*, 8(1), 107-116.

5. Kambel, P. (2012). Bullying and cyberbullying and deaf and hard of hearing children: A review of the literature, *International Journal on Mental Health and Deafness*, 2(1), 18-32.jaban
6. Lazara, G. Yang, C. Boyer, D. Mantz, L. & Glutting, J. (2015). Differences in Bullying Victimization Between Students with and without Disabilities, *School Psychology Review*, (1), 98-166.germany
7. Malian, I. (2012). Bully versus Bullied: A Qualitative Study of Students with Disabilities in Inclusive Settings, *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(10).panama
8. Martins, R. (2009). O aluno surdo em classe regular: concepções e práticas de professore, *Revista Educação em Questão*: Brazil, (20), 170-193.
9. Miller, M. (2006). Deaf Children and Bullying: Direction for Future Research. *American Annals of the Deaf*, (1), 61-70.
10. Olweus, D.(2010) *Bullying in Schools: Facts and Intervention*. Norway: University of Bergen.
11. Pero, H. (2011). Bullying and Cyberbullying Among Deaf Students and Their Hearing Peers: An Exploratory Study, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education.*
12. Pinquart, M. & Pfeiffer, J. (2014). Bullying in Students with and without Hearing Loss, *Deafness & Education International*, 17, 101-110.indea
13. Spencer, V. (2006). The Fear Factor: Bullying and Students with Disabilities, *International Journal of Special Education*, (1), 11-23.America
14. Weiner, M., Day, S.J., & Galvan, D. (2013). Deaf and Hard of hearing Students' Perspectives on Bullying and School Climate, *American Annals of the Deaf*, 185(3), 335-343.

الكفايات الإدارية التي يمتلكها عمداء الكليات في جامعة حماه في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة

د. لينا حسن*

(الإيداع: 13 آيلول 2022 ، القبول: 13 تشرين الأول 2022)

الملخص:

يهدف البحث إلى تعرف درجة امتلاك عمداء الكليات في جامعة حماه للكفايات الإدارية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر الموظفين الإداريين وأعضاء الهيئة التعليمية، وتعرف الفروق في متوسطات إجابات أفراد العينة حول درجة امتلاك عمداء الكليات في جامعة حماه للكفايات الإدارية تبعاً لمتغيرات الجنس ونوع العمل ونوع الكلية.

وتكونت عينة البحث من (162) موظفاً و(128) عضو هيئة تعليمية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية كليات (التربية، الاقتصاد، الطب البيطري، الصيدلة، طب الأسنان، الآداب) في جامعة حماه، وتكونت أداة البحث من استبانة مؤلفة من (54) بنداً موزعاً على خمسة أبعاد هي: (القيادة الفعالة، اتخاذ القرارات الفعالة، التخطيط الاستراتيجي، المشاركة والعمل الجماعي، التحسين المستمر).

وأظهرت نتائج البحث أن درجة امتلاك عمداء الكليات في جامعة حماه للكفاءات الإدارية من وجهة نظر الموظفين وأعضاء الهيئة التعليمية جاءت كبيرة بشكل عام وفي كل محور من محاور الاستبانة، كما تبين عدم وجود فروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة حول درجة امتلاك عمداء الكليات للكفاءات الإدارية تبعاً لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق بين متوسطات الإجابات حول درجة امتلاك عمداء الكليات للكفايات الإدارية تبعاً لمتغير نوع الكلية إلا فيما يتعلق بمحور القيادة الفعالة فقد كانت الفروق فيه لصالح الكليات التطبيقية، بينما وجدت فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير نوع العمل لصالح أعضاء الهيئة التعليمية.

وقدم البحث جملة من المقترحات أهمها ضرورة تركيز إدارة الجامعة على تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة لتحسين نظام التعليم الجامعي في المجالات كافة. والاستفادة من الخبرات العالمية السابقة في الدول كافة التي تبنت إدارة الجودة الشاملة والتي ثبت نجاحها بشكل كبير على النمو الاقتصادي والتعليمي والاجتماعي. ووضع معايير علمية عند اختيار عمداء الكليات بالجامعة بناء على مواصفات جديدة ترتبط بكفايات وخبرات علمية ترتبط بمفاهيم الجودة الشاملة.

الكلمات مفتاحية: الكفايات الإدارية– إدارة الجودة الشاملة

* عضو هيئة تدريسية– كلية التربية

The Administrative Competencies possessed by the Deans of the Faculties of Hama University In the light of the Approach of Total Quality Management

D. Lina Hasan*

(Received: 13 September 2022, Accepted: 13 October 2022)

Abstract:

The current research aims to know the degree to which the deans of the faculties at the University of Hama possess administrative competencies in the light of the approach of total quality management from the point of view of the administrative staff and members of the educational staff, and to know the differences in the average responses of the sample members about the degree of possession of the deans of the faculties at the University of Hama of administrative competencies according to the variables of gender and type Work and college type.The research sample consisted of (162) employees and (128) members of the teaching staff who were randomly selected from the faculties of (Education, Economics, Veterinary Medicine, Pharmacy, Dentistry, Arts) at the University of Hama, and the research tool consisted of a questionnaire consisting of (54) items. It is divided into five dimensions: (effective leadership, effective decision-making, strategic planning, participation and teamwork, continuous improvement).The results of the research showed that the degree of possession of administrative competencies by the deans of the faculties at the University of Hama from the point of view of the staff and members of the educational staff was generally large and in each of the axes of the questionnaire, and it was found that there were no differences between the averages of the responses of the sample members about the degree of possession of the deans of the faculties of administrative competencies according to the variable Gender, and there were no differences between the averages of the answers about the degree to which the deans of faculties possessed administrative competencies according to the variable of the type of college, except with regard to the effective leadership axis, in which the differences were in favor of the applied colleges, while there were statistically significant differences according to the variable type of work in favor of members of the teaching staff. The research presented a number of proposals, the most important of which is the need for the university administration to focus on applying the principles of total quality management to improve the university education system in all fields. and benefit from previous global experiences in all countries that have adopted total quality management, which have proven to be highly successful on economic, educational and social growth. and setting scientific standards when selecting deans of faculties at the university based on new specifications related to scientific competencies and expertise related to the concepts of total quality.

Key words; Administrative Competencies, Total Quality Management.

Teacher in Education Collage

المقدمة:

تعد الإدارة الناجحة من أهم متطلبات تحقيق الجودة في أداء الأفراد والمؤسسات التربوية وبما يمكنها من مواكبة التطورات والمتغيرات المعرفية الحديثة، من خلال استخدام كافة الطرائق والوسائل التي تعمل على تحقيق الجودة، واعتماد الأساليب الإدارية الحديثة التي تساعد المؤسسة على بلوغ رؤيتها ورسالتها وأهدافها. ولما كانت جودة أي نظام تعزى إلى جودة العملية الإدارية فيه، وتمكينها من أداء مسؤولياتها بكفاءة وفاعلية (العساف والصرايرة، 2011، 591) فقد ظهر الاهتمام العالمي بالإدارة وبتحسين وتجويد العمل الإداري للمؤسسات التربوية وخاصة الجامعات، باعتبارها المسؤولة عن إعداد وتأهيل الموارد البشرية التي تتطلبها التنمية الشاملة في كافة قطاعاتها (الخطيب والخطيب، 2006، 23) حيث تعد الإدارة الركيزة الأساسية لبلوغ الأهداف المرسومة وحلقة الوصل بين الرؤساء والمرؤوسين والمستفيدين، مما يتطلب العمل على رفع مستوى كفايتها وتجويد أساليبها الإدارية، وبما يحقق أهداف العملية التعليمية بكفاءة (الناصر والعزاوي، 2015، 85) ومن هنا ظهرت الحاجة إلى تطوير العمل الإداري في الجامعات في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة، باعتبارها أحد الأساليب الحديثة التي ظهرت لمواكبة المتغيرات الدولية والمحلية، وذلك من قبل (إدوارد ديمنج) و(غروسبي) و(جوران) الذين أكدوا على ضرورة تطبيق وتوظيف مبادئ إدارة الجودة الشاملة في كافة أنظمة المؤسسات المجتمعية، ومنها أنظمة التعليم العالي عموماً وفي الجامعات خصوصاً، بهدف رفع جودة أداء العملية التعليمية والتربوية وفق رؤية فلسفية متوازنة ما بين رؤية الجامعة ورسالتها وأهدافها من جهة، والبيئة المادية والتعليمية بكل مفرداتها البشرية والمادية والفكرية من جهة ثانية (زيدان، 2011، 1).

وبالرغم من الاهتمام والجهود التي بذلت لتطوير المؤسسات التعليمية الا أن النظم الإدارية التعليمية فيها ما برحت–وهي في بداية القرن الحادي والعشرين –تواجه تحديات تتمثل في تحسين جودة المخرجات التعليمية.

وكان من أبرز الجوانب التي تستحق المراجعة هي النظم والأساليب الإدارية المتبعة فيها، إذ أن التطوير الإداري هو ركيزة أساسية لأي تطوير تعليمي في المؤسسة الجامعية، وأن هذا التطوير لا يمكن أن يبدأ من غير تجديد إداري حديث.

لذلك أصبح تطوير الإدارة الجامعية أمراً ضرورياً أسوة بما شهدته الإدارة في المجالات الأخرى من تطورات وتحديث من حيث اعتماد النظريات والأساليب والمفاهيم الحديثة، فأصبحت الحاجة ماسة إلى تطوير الإدارة الجامعية بما يمكنها من تسيير الأمور في العملية الإدارية والتعليمية.

ومن المعروف أن الجامعات هي مؤسسات متكاملة تتضمن هياكلها وحدات وأقساماً إدارية وموظفين وإداريين وعاملين يعملون لأجل تحقيق أهداف هذه المؤسسات، ويتطلب ذلك وجود قادة وإداريين على درجة عالية من المعرفة بالمهارات الإدارية الحديثة في أداء أعمالهم لأجل تحقيق رسالة الجامعة. كما يتطلب أيضاً استخدام أنماط إدارية جديدة ومتميزة من أجل تأهيل العاملين في المؤسسات الجامعية، وتعد إدارة الجودة الشاملة (Total Quality Management) أحد المداخل الإدارية الحديثة الناجحة في هذا الشأن، والتي ترتكز على عدد من المفاهيم الحديثة الموجهة من حيث المزج بين الوسائل الإدارية الأساسية والجهود الابتكارية وبين المهارات الفنية المتخصصة من أجل الارتقاء بمستوى الأداء والتحسين والتطوير المستمرين (الخطيب، 1999، 83).

ولأهمية هذا المفهوم وانتشار تطبيقه في دول العالم ازداد اهتمام الباحثين به وقدموا الكثير من الإسهامات التي تساعد على تبنيه وتطبيقه وأسهمت الكثير من المؤسسات وبما فيها المؤسسات التعليمية في معرفة كيفية تطبيق أنموذج إدارة الجودة الشاملة والكفايات والمهارات المتعلقة به، ولعل في تبني الكثير من الجامعات التي أدركت ضرورة تحديث خططها وعملياتها لإدارة الجودة الشاملة (TQM) خير دليل على متابعتها لما يطرأ في الميدان الإداري من أفكار وفلسفات حديثة، بعد أن تأكد بأن النتائج المتحققة من تبني فلسفة إدارة الجودة الشاملة نتائج لم يسبق ان حققتها الفلسفات أو النظريات الإدارية القديمة، الأمر الذي يستدعي ضرورة تقييم الأداء الإداري لعمداء الكليات في ظل الجودة كونهم يشكلون أحد أهم المدخلات

التربوية في نظام التعليم الجامعي، إذ يعتمد عليهم بشكل أساسي في تطبيق نظام الجودة الشاملة للحصول على نوعية ذات جودة عالية من الطلاب قادرين على إحداث التطور والتحسين المجتمعي ويحوزون على ثقة المجتمع. ومن هنا لابد أن تتوفر في عمداء الكليات العديد من الكفايات المختلفة التي تجعلهم قادرين على تنفيذ وتطبيق هذا النهج الجديد، وبالتالي فإن معرفة ما يتوفر لديهم من كفايات قد يكون الخطوة الأولى والأهم في سبيل تعرف احتياجاتهم لاكتساب ما لم يتوفر منها حتى يكونوا قادرين على تنفيذ وتطبيق مفهوم الجودة الشاملة في التعليم الجامعي بالشكل الأمثل.

مشكلة البحث:

في ظل عالم متغير وسريع التطورات ازداد الاهتمام بأمور التربية والتعليم على المستوى الدولي، وظهرت الدعوات إلى إجادة التعليم وتحسينه أو ما يسمى بجودة التعليم (Quality Education) ولاسيما في السنين الأخيرة وذلك لانخفاض مستوى التعليم وتدنيه عن أداء مهماته .

لذا فإن التحديات العلمية والتقانية والاقتصادية والمطالب الاجتماعية الملحة ما فتئت تنادي بوجوب تحديث التعليم ومراجعة أهدافه ووسائله، الأمر الذي دعا القائمين على شؤون التعليم بالعمل على تلبية هذه المطالب، وأصبحت جودة التعليم وإدارة العملية التعليمية هدفاً أساسياً (بدح، 2003، 2)

ولم تقتصر دعوات التجديد والإصلاح على مرحلة تعليمية دون غيرها، بل شملت جميع المستويات وبما فيها التعليم الجامعي، إذ كان لمؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي بما فيها الجامعات نصيب من ذلك، ذلك انها تعاني كثيراً من القصور وسوء الإدارة وضعف العلاقة بالمجتمع المحيط.

وتلقي التحولات النوعية التي تجري في المجتمع بوتائر متسارعة على عاتق الإدارة الجامعية مسؤولية مزدوجة، فمن ناحية عليها أن تواكب الجهود المبذولة لتجاوز الواقع وتحقيق الطموح، ومن ناحية أخرى عليها أن تكوّن رؤية واضحة ودقيقة لما سيحدث في مجريات الزمن المقبلة .

ومع كل المحاولات الرامية إلى التجديد الإداري في الجامعات، فإن النظم الإدارية والتعليمية فيها ما زالت تعاني من المشكلات وأصبح الكثير من الخريجين في الجامعات غير قادرين على مواجهة متطلبات العصر الحديثة وعلى تحمل المسؤولية في المجتمع. وكان لابد من تطوير التعليم وتجويده من خبراء ومتخصصين ومدربين على تطبيق طرائق إدارية حديثة وجديدة تعمل على تحسين جودة التعليم (Geddes, 1993, P.27-28).

الأمر الذي دفع بالجامعات إلى ضرورة تبني أسلوب إدارة الجودة الشاملة بغرض تحسين جودة أدائها الإداري، بما يؤدي إلى إحداث تغييرات إيجابية مرغوبة فيها، سواء من حيث المستفيدين الداخليين أو الخارجيين (الشافعي، وناس، 2000، 80).

لذلك تزايد الاهتمام بأسلوب الجودة الشاملة وتطبيقه في الجامعات على الصعيد: الدولي والعربي والمحلي، فعلى المستوى الدولي نظمت منظمة اليونسكو للتربية والعلوم والثقافة مؤتمراً عالمياً حول التعليم العالي في باريس (1998) وتم فيه التركيز على ضمان الجودة وأهمية التقييم النوعي الذي يتناول كافة وظائف وأنشطة التعليم العالي، والدعوة إلى تأسيس هيئات وطنية مستقلة، ووضع معايير ومستويات دولية لضمان الجودة (Natonal Quality Assurance and Accreditation:2004) وعلى المستوى الإقليمي أوصى المؤتمر الإقليمي للتعليم العالي الذي انعقد في بيروت عام (1998) بضرورة تطوير نظم ومعايير الجودة في أنظمة التعليم العالي فيها، بما يساير التوجهات العالمية، كما ناشد مؤتمر الوزراء العرب للتعليم العالي (2002) جميع الدول العربية بضرورة تأسيس هيئات وطنية للاعتماد وضمان الجودة، وقد بادرت الجامعات في كل من (سورية والأردن والإمارات وعمان والسعودية وفلسطين) إلى تبني تشريعات وإجراءات خاصة بالاعتماد وضمان الجودة (شرف الدين، 2010، 3).

أما على المستوى المحلي واتساقاً مع الجهود السابقة الإقليمية والعالمية، فقد حرصت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الجمهورية العربية السورية على نشر ثقافة ضمان الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي، وعملت على بذل الجهود المختلفة لتعزيز هذا الاتجاه، وقد أشرفت اليونسكو بالتعاون مع اتحاد الجامعات العربية على مؤتمر انعقد في دمشق عام (2003) وأكد على ضرورة إنشاء آليات ضبط الجودة ونشر ثقافة التقويم والاعتماد في الجامعات العربية (Natonal Quality Assurance and Accreditation:2004) كما اعتمد مجلس التعليم العالي إطار عمل لتقويم الأداء وضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعات السورية حيث تم تأليف لجنة دائمة في وزارة التعليم العالي باسم اللجنة العليا للجودة والاعتماد (اللجنة العليا للجودة والاعتمادية ،2005، 2) وقامت كل جامعة بما فيها جامعة حماه بوضع رؤيتها ورسالتها المعلنة وأهدافها الاستراتيجية وتبنت خطة استراتيجية لبناء نظام الجودة لديها وتحسين جودة وكفاية العملية التدريسية ومستوى الخريجين، كما تأسيس مديرية "التقويم والاعتماد" في وزارة التعليم العالي لتكون بمثابة ذراع تنفيذي للجنة العليا للجودة والاعتماد، كما تم إحداث "مركز ضمان الجودة" في كل جامعة بموجب قرار مجلس التعليم العالي رقم 67 تاريخ 11/2/2008 ليتولى كل مركز عملية إدارة نظام ضمان الجودة في جامعته.

وانطلاقاً من ذلك الاهتمام والتوجهات العالمية والعربية والمحلية نحو إدخال ثقافة الجودة في سائر المؤسسات ومنها مؤسسات التعليم العالي وتماشياً مع جهود جامعة حماه على مدى عدة أعوام لتنفيذ استراتيجية الجامعة الهادفة إلى تطوير الأداء الإداري والموافقة مع الأولويات التي حددتها الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العالي في سورية " ولأن طبيعة عمل عمداء الكليات والمهام الموكلة إليهم تقتضي أن يكونوا على وعي وإدراك كاملين بالممارسات الإدارية والإيجابية المتسمة بالجودة والفاعلية التي تساعدهم على الارتقاء بأدائهم، وأداء موظفيهم، والإسهام في تطوير العمل الإداري في الكليات، ومساعدتها على تحقيق أهدافها بعيداً عن الممارسات التقليدية التي جعلت الواقع الإداري في الكليات يعاني من السلبيات ويتسم بالإهمال والعشوائية، وعدم الالتزام والانضباط في مختلف الإدارات، مما ينعكس بشكل سلبي ويتسبب في بزور العديد من المشكلات التي تعاني منها الكليات والمستفيدين منها ويخلق نوعاً من عدم الرضا لديهم، فعمداء الكليات تقع تحت قيادتهم جميع الإدارات والموظفين الإداريين في الكليات ويتحملون بدرجة كبيرة مسؤولية ضبط النظام وأداء العمل الإداري بشكل فعال ولن يتمكنوا من ذلك إلا بامتلاكهم الكفايات الإدارية الحديثة المتعلقة بالقيادة الفعالة، واتخاذ القرارات الفعالة، والتخطيط الاستراتيجي والمشاركة والعمل الجماعي والتحسين المستمر فكلما امتلك عمداء الكليات تلك الكفايات وتمثلوها في أدائهم ومارسوا عملهم بدرجة عالية من الجودة، انعكس ذلك بشكل إيجابي على الأداء الإداري للموظفين بشكل عام، وساعد على معالجة السلبيات التي تتخلل سير العمل الإداري وتعيق الكليات عن تحقيق التميز والمنافسة ومن هذا المنطلق جاء هذا البحث محاولاً الإسهام في ارتقاء بالأداء الإداري لعمداء الكليات من خلال تطوير كفاياتهم الإدارية في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة. لذا تتحدد مشكلة البحث بالسؤال الرئيس التالي: **ما الكفايات الإدارية التي يمتلكها عمداء الكليات في جامعة حماه في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة؟**

أهمية البحث:

يستمد البحث أهميته من خلال تناوله لموضوع يتسم بالحداثة وبدأ يظهر في المؤسسات الجامعية في الدول المتقدمة في السنوات الأخيرة، وهو نظام إدارة الجودة الشاملة، فمن المؤمل أن يفيد القائمين في المؤسسات الجامعية بالاطلاع على تطبيق هذه الإدارة وفلسفتها ومبادئها وعناصرها لتطوير الإدارة التربوية على نحوٍ عام والإدارة الجامعية على نحوٍ خاص، بعد أن أثبتت نجاحاتها في العديد من الجامعات الأجنبية، وكذلك للإفادة منها واستثمارها في تحقيق الجودة في هذه المؤسسات.

وكما يسهم البحث في تعريف جهات الاختصاص والقائمين على اختيار عمداء الكليات بالجوانب التي تحتاج إلى التطوير والتنمية، ومساعدتهم عند إعداد برامج التدريب، حيث تعتبر الكفايات التي تضمنها البحث والمعدة في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة بمثابة موجهات أو احتياجات تدريبية يتم في ضوئها وضع البرامج اللازمة للتطوير والارتقاء بالأداء الإداري لعمداء الكليات.

ويحاول البحث أن يسلط الضوء إلى أن تطبيق المبادئ والأساليب الحديثة والمتطورة في المؤسسات التعليمية الجامعية يعد في غاية الأهمية، لأجل الوصول إلى مستويات عالية من الجودة والأداء، ومن هنا فإن إدارة الجودة الشاملة تعد أنموذجاً مميزاً إذا ما أحسن تطبيقها من قبل القائمين على هذه المؤسسات، فهي بمثابة التواصل مع كل ما هو جديد وحديث في علم الإدارة.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تعرّف:

1. تعرّف الكفايات الإدارية التي يمتلكها عمداء الكليات في جامعة حماه في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة.
2. تعرف الفروق في درجة امتلاك عمداء الكليات للكفايات الإدارية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة تبعاً لمتغيرات الجنس ونوع العمل ونوع الكلية.
3. وضع بعض المقترحات التي قد تسهم في تطوير العمل الإداري لعمداء الكليات في الجامعة في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة.

فرضيات البحث:

يسعى البحث الحالي الى التحقق من صحة الفرضيات التالية عند مستوى الدلالة 0.05:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة حول درجة امتلاك عمداء الكليات للكفايات الإدارية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة تبعاً لمتغير الجنس.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة حول درجة امتلاك عمداء الكليات للكفايات الإدارية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة تبعاً لمتغير نوع العمل.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة حول درجة امتلاك عمداء الكليات للكفايات الإدارية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة تبعاً لمتغير نوع الكلية.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بالنقاط الآتية:

حدود زمانية: تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الأول لعام 2021-2022.

حدود مكانية: كليات (التربية، الاقتصاد، الطب البيطري، الآداب) في جامعة حماه

حدود بشرية: الموظفون الإداريون وأعضاء الهيئة التعليمية في كليات (التربية، الاقتصاد، الطب البيطري، الآداب) في جامعة حماه القائمون على رأس عملهم خلال الفصل الدراسي الأول لعام 2021-2022.

حدود موضوعية (علمية): يتحدد البحث الحالي باتجاهات الموظفين الإداريين وأعضاء الهيئة التعليمية نحو درجة امتلاك عمداء الكليات في جامعة حماه للكفايات الإدارية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة في مجالات (القيادة الفعالة، اتخاذ القرارات الفعالة، التخطيط الاستراتيجي، المشاركة والعمل الجماعي، التحسين المستمر) في ضوء متغيرات الجنس ونوع العمل ونوع الكلية.

متغيرات البحث:

المتغيرات الديمغرافية: الجنس (ذكر، أنثى)، نوع العمل (موظف إداري، عضو هيئة تعليمية)، نوع الكلية (نظرية، تطبيقية).

المتغير التابع: درجة امتلاك عمداء الكليات في جامعة حماه للكفايات الإدارية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة في مجالات (القيادة الفعالة، اتخاذ القرارات الفعالة، التخطيط الاستراتيجي، المشاركة والعمل الجماعي، التحسين المستمر).

مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

الكفاية الإدارية Administrative Competence: "هي جميع المعارف والمهارات والاتجاهات المتعلقة بوظائف الإداري التي يفترض أن يؤديها لإتمام عمله في أحسن وجه" (ستراك، 2004، ص164) والكفايات الإدارية هي: مجموعة المهارات والمتطلبات التي يمتلكها الإداري للتمتع بالمقدرة على الأداء الجيد، بشكل يعكس القوة والمقدرة على تحقيق ما هو مطلوب منه (حجي، 2005، 24). **وتعرف إجرائياً** بأنها: مجموعة المهارات الواجب امتلاكها من قبل عمداء الكليات الجامعية في ضوء مبادئ الجودة الشاملة، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على استبانة الكفايات الإدارية المعدة لهذا الغرض وتتراوح بين (54-270).

إدارة الجودة الشاملة Total Quality Management: يعرفها (النجار، 2002) بأنها: أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع ومستويات الجامعة ليوفر للأفراد وفرق العمل الفرصة لإرضاء الطلاب والمستفيدين من التعليم والبحوث الجامعية، كما أن يعتبر بمثابة "استراتيجية للتغيير تبدأ من البيئة وتنتهي ببرامج تحسينات مستمرة لإرضاء الطلاب والمجتمع، وفعالية تحقيق أفضل الخدمات التعليمية والبحثية والاستشارية بأفضل الأساليب" (النجار، 2002، 72). وتعرفها المنظمة الدولية للمقاييس الموحدة بأنها: "مدخل إداري يركز على الجودة ويعتمد على مشاركة جميع الافراد بهدف الوصول إلى نجاح طويل الأمد من خلال تحقيق رضا الزبون وتحقيق المنافع لجميع أفراد المنظمة والمجتمع" (محجوب، 2003، 113). **وتعرف إجرائياً بانها:** مجموعة من الشروط والمواصفات التي يتم في ضوئها قياس الأداء الإداري لعمداء الكليات وذلك في مجالات: (القيادة الفعالة، اتخاذ القرارات الفعالة، التخطيط الاستراتيجي، المشاركة والعمل الجماعي، التحسين المستمر).

دراسات سابقة:

عرضت الباحثة مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بالبحث الحالي، مرتبة من الأقدم إلى الأحدث كما يلي:

دراسة (الحربي، 2001) بعنوان: إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتطوير الجامعات السعودية.

هدفت الدراسة إلى تعرف اتجاهات الهيئة الأكاديمية السعودية نحو تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة، ومدى إسهام تطبيق إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر الهيئة الأكاديمية. واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهداف الدراسة وطبقت الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس السعوديين ذكوراً وإناثاً في أربع جامعات واستخدمت الباحثة الاستبانة كأداة للدراسة. وبينت نتائج الدراسة أن اتجاهات عينة الدراسة مالت إلى درجة كبيرة فوق المتوسط في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالجامعات السعودية، وكان مبدأ التخطيط الاستراتيجي للجودة والقيادة الفعالة والتعليم والتدريب المستمر في مقدمة المبادئ التي وافق عينة الدراسة على تطبيقها في الجامعات السعودية فوق المتوسط، كما أجمعت عينة الدراسة على أن تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة يسهم في تطوير الجامعات السعودية بدرجة فوق المتوسط.

دراسة (علاونة، 2004) بعنوان: مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية.

هدفت الدراسة إلى تعرّف مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية في فلسطين من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأداة الاستبانة التي طبقت على عينة مكونة من (70) عضو هيئة تدريس، وأظهرت نتائجها أن أكثر المبادئ تطبيقاً مبادئ تهيئة متطلبات الجودة في التعليم ثم متابعة العملية التعليمية وأن أقلها تطبيقاً مبادئ اتخاذ القرار وخدمة المجتمع.

دراسة (الحجار، 2004) بعنوان: تقييم الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الأقصى في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة:

هدفت الدراسة إلى تقييم مستوى الأداء الجامعي في جامعة الأقصى بفلسطين في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي حيث استخدم استبانة مكونة من (40) فقرة موزعة على سبعة مجالات هي: (القيادة، التخطيط الاستراتيجي، الطلبة، المعلومات، الموارد البشرية، إدارة العمليات، نتائج العمل) وقد تم تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية قدرها (123) عضواً من الهيئة التدريسية، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: إن مستوى العام للأداء الجامعي يعتبر دون المستوى الافتراضي المطلوب (60٪)، وإن قيادة الجامعة كانت تسلطية في صناعة القرارات تجاه العاملين فيها. وأداء الجامعة في مجال المعلومات وتحليلها كان على مستوى ضعيف وكذلك فيما يتعلق بمستوى الأداء في مجال الموارد البشرية، أما الأداء في مجال الإدارة العمليات كان جيداً. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في تقدير أفراد العينة لمستوى الأداء الجامعي يعزى لمتغير الكلية والمؤهل العلمي والخبرة.

دراسة (أبو سليمة، 2005) بعنوان: تطوير الأداء التربوي في كليات التربية في ضوء إدارة الجودة الشاملة

وهدفت إلى التعرف على فلسفة الأداء الإداري وواقع منظومته في كليات التربية بجامعة قناة السويس في مصر والتعرف على مدى توافر متطلبات تطوير الأداء الإداري في ضوء إدارة الجودة الشاملة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأداة الاستبانة التي طبقت على عينة مكونة من (100) فرد من أعضاء هيئة التدريس، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها قلة الاهتمام بمكافأة أعضاء الكلية عند التزامهم بتحسين أدائهم وضعف نظام تقييم الأداء بالكلية وفق معايير متوقعة ومتفق عليها واغفال رؤساء الأقسام لدورهم بالنسبة لتحفيز الاعضاء على تحسين جودة الأداء.

دراسة (المصري، 2007) بعنوان: تطوير الأداء الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات الفلسطينية في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة.

هدفت إلى التعرف على مستوى الأداء الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات الفلسطينية في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة وتحديد معوقات تطبيقها واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأداة الاستبانة التي طبقت على عينة مكونة من (283) محاضراً وقد توصلت نتائجها إلى أن مستوى الأداء الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية كان عالياً وقد ترتبت المجالات على النحو الآتي: المشاركة والعمل الجماعي ثم اتخاذ القرارات على أساس الحقائق، فالقيادة الفعالة، ثم التحسين المستمر والتميز، فالتركيز على رضا المستفيد وأخيراً التخطيط الاستراتيجي.

دراسة (الجنابي، 2008) بعنوان: بناء أنموذج للكفايات الإدارية اللازمة لمديري ومديرات معاهد المعلمين والمعلمات في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة

هدفت الدراسة إلى تعرف مدى توافر الكفايات الإدارية لدى مديري ومديرات معاهد المعلمين والمعلمات من وجهة نظر رؤساء الأقسام في تلك المعاهد، وبناء أنموذج للكفايات الإدارية اللازمة لمديري ومديرات معاهد المعلمين والمعلمات في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة. وقد تألفت عينة البحث من رؤساء الأقسام في معاهد المعلمين والمعلمات في مدينة بغداد والبالغ عدد أفرادها (140) رئيس قسم، أي نسبة (% 75) من المجتمع الأصلي.

قام الباحث ببناء أداتين، الأولى: استبانة مكونة من (146) عبارة موزعة على عشرة مجالات هي: (التخطيط، التنظيم، الاتصال الإداري، القيادة، اتخاذ القرار، النمو الذاتي وتطوير العاملين، العلاقات الإنسانية، الإرشاد والتوجيه، التقويم، شؤون الطلبة) بهدف تعرف واقع حال الكفايات الإدارية لدى مديري ومديرات معاهد المعلمين والمعلمات. أما الأداة الثانية فقد قام الباحث ببناء أنموذج للكفايات الإدارية اللازمة لمديري ومديرات معاهد المعلمين والمعلمات في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة، وقد أشارت هذه النتائج إلى توافر الكفايات الإدارية لدى مديري ومديرات معاهد المعلمين والمعلمات بنسب

تراوحت بين العالية والضعيفة، حيث حازت (64) فقرة على درجة ممارسة عالية، فيما حازت (79) فقرة على درجة ممارسة متوسطة. وحازت (3) فقرات على درجة ممارسة ضعيفة. كما توصل الباحث إلى بناء أنموذج للكفايات الإدارية اللازمة لمديري ومديرات معاهد المعلمين والمعلمات في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة، حيث تألف الأنموذج من (191)فقرة موزعة على (16) مجالاً.

دراسة (العلي، 2016) بعنوان: واقع الأداء الإداري لدى رؤساء الأقسام في كليات العلوم التربوية في الاردن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى واقع الأداء الإداري لدى رؤساء الأقسام في كليات العلوم التربوية في الاردن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأداة الاستبانة التي طبقت على عينة مكونة من (167) عضو هيئة تدريس وأظهرت النتائج أن مستوى تقدير أفراد العينة الدراسة على الأداة ككل كان بدرجة متوسطة حيث جاء محال العلاقات الإنسانية في المرتبة الأولى بدرجة تقدير عالية بينما جاءت مجالات القيادة الإدارية: التخطيط والتنظيم ،التقويم والمتابعة، النمو العلمي والمهني، شؤون الطلبة بدرجة تقدير متوسط.

دراسة (غالب، 2020) بعنوان: تصور مقترح لتطوير الكفايات الإدارية لأمناء الكليات في جامعة تعز في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة

هدف البحث إلى تقديم تصور مقترح لتطوير الكفايات الإدارية لأمناء الكليات في جامعة تعز من خلال التعرف على مستوى توفر الكفايات الإدارية لديهم في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في تقدير أفراد العينة لمستوى توفر الكفايات الإدارية تعزى لمتغيرات الجنس، والكلية وسنوات الخبرة. وقد استخدم البحث المنهج الوصفي بنوعيه المسيحي والتطويري والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت من (55) فقرة موزعة على خمسة مجالات، هي: القيادة الفعالة، اتخاذ القرارات الفعالة، التخطيط الاستراتيجي، المشاركة والعمل الجماعي، التحسين المستمر. وطبقت الأداة على عينة مكونة من (83) موظفاً وموظفة من كلية جامعة تعز. وقد أظهرت النتائج عدم توفر الكفايات الإدارية لدى أمناء الكليات وبمتوسط حسابي بلغ (1.17) وانحراف معياري بلغ (0.29) وترتبت المجالات تنازلياً ابتداءً بالقيادة الفعالة، يليه اتخاذ القرارات الفعالة، ثم المشاركة والعمل الجماعي، فالتحسين المستمر، وأخيراً التخطيط الاستراتيجي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة، وقدم البحث تصوراً مقترحاً لتطوير الكفايات الإدارية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يهدف البحث الحالي إلى تعرف درجة امتلاك عمداء الكليات للكفايات الإدارية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة وهي بذلك تتشابه مع دراسات (الحجار، 2004) و(أبو سليمة، 2005) و(المصري، 2007) التي تناولت تطوير الأداء الجامعي وتقييمه في ضوء إدارة الجودة، كما تتفق مع دراستي (الجنابي، 2008) و(غالب، 2020) التي تناولت الكفايات الإدارية في الجامعة في ضوء مبادئ إدارة الجودة، وتختلف عن دراستي (الحربي، 2001) و(علاونة، 2004) اللتين استهدفتا تعرف درجة تطبيق الجودة الشاملة في الجامعات. وقد اختار البحث الحالي عينة من الموظفين الإداريين وأعضاء الهيئة التعليمية وهو بذلك يتشابه مع معظم الدراسات السابقة في اختيار عينة من أعضاء الهيئة التدريسية ويتشابه مع دراسة (غالب، 2020) في اختيار الموظفين الإداريين كعينة، ويختلف عن دراسة (الجنابي، 2008) التي اختارت عينة من رؤساء الأقسام. واستخدم البحث الحالي الاستبانة كأداة البحث كما في جميع الدراسات السابقة فيما عدا دراسة (الجنابي، 2008) التي استخدمت إلى جانب الاستبانة أنموذجاً للكفايات الإدارية.

يتميز البحث الحالي بكونه استهدف تعرف درجة امتلاك عمداء الكليات للكفايات الإدارية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة باعتبارهم أحد أهم المدخلات الإدارية في نظام الجودة وذلك من وجهة نظر الموظفين وأعضاء الهيئة التعليمية تبعاً لمتغيرات الجنس ونوع الكلية (نظرية، تطبيقية) ونوع العمل (موظف إداري، عضو هيئة تعليمية).

الإطار النظري:

أهمية إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي:

تعد إدارة الجودة الشاملة في التعليم أسلوباً متكاملاً يطبق في جميع فروع ومستويات المؤسسة التعليمية، ليوفر للعاملين وفرق العمل الفرصة لإشباع حاجات الطلبة والمستفيدين من عملية التعليم (زقزوق، 2008، 43).

وتكتسب إدارة الجودة الشاملة أهميتها في التعليم العالي كونها تعد طريقة لتطوير المهارات الإدارية والمهنية لأعضاء فرق العمل، ومنحهم مزيداً من الفرص لتطوير إمكانياتهم وتقويتها وتشجيعهم على عمل التحسينات داخل الكلية وممارسة الأساليب الإدارية الجيدة كما تعد أداة اتصال فعالة داخل الكلية ووسيلة لنشر الثقافة بين العاملين في الكلية واعطاء خدمات أفضل لطلبة الكلية (الطويل وآغا، 2010، 6).

كما يساعد تطبيق الجودة في التعليم العالي على وضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات، ورفع مستوى أداء الأكاديميين والإداريين، وتوفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية السليمة بين العاملين وتمكين إدارة الجامعة من حل المشكلات بالطرائق العلمية الصحيحة والتعامل معها من خلال الإجراءات التصحيحية والوقائية لمنع حدوثها مستقبلاً (خضير، 2002، 53).

مبادئ إدارة الجودة الشاملة:

تقوم إدارة الجودة الشاملة على مجموعة من المبادئ التي تساعد المؤسسات على تحسين وضعها وتحقيق المنافسة والتميز، كما تعد معياراً للحكم على مدى جودة الأداء وقياسه وتطويره، وقد تعددت تلك المبادئ واختلفت باختلاف وجهات النظر وسيتم استعراض بعضٍ منها، وهي التي لها علاقة بالبحث على النحو الآتي (المصري، 2007، 97-99).

- **القيادة الفعالة:** هي عملية ابتكار للرؤى البعيدة، وصياغة الأهداف ووضع الاستراتيجيات، وتحقيق التعاون والتأثير في الآخرين، واستنهاض الهمم للعمل من أجل تحقيق الأهداف، كما تعني القدرة على حث الأفراد وتشجيعهم على إنجاز الأهداف بقدرة ورغبة.
- **اتخاذ القرارات على أساس الحقائق:** يتطلب تطبيقه الاعتماد على تقنيات وموارد وتهيئة القنوات اللازمة لتمكين الأفراد وإيصال ما يمتلكونه من معلومات إلى حيث يجب أن تصل هذه المعلومات للاستفادة منها في تحقيق الجودة.
- **التخطيط الاستراتيجي:** هو تفكير استراتيجي منظم له مقوماته ومفاهيمه وتقنياته الفعالة، يستخدم المنهج العلمي لاستشراف المستقبل وتحليل بيئة المؤسسة داخلياً وخارجياً للإفادة من الفرص المتاحة ومواجهة التحديات القائمة والمتوقعة بصورة تمكن من بناء استراتيجيات قابلة للتنفيذ مستمدة من البدائل والخيارات المطروحة، بغية الوصول إلى الأهداف الاستراتيجية للمؤسسة.
- **المشاركة والعمل الجماعي:** إن تحقيق الجودة ليس عملية ثابتة، فالجودة تتطلب تحسيناً مستمراً للعمليات والمدخلات، وهذه التحسينات تستوجب مشاركة قوية من جانب جميع العاملين في المؤسسة، وتتحقق حينما يخلق المديرون في المؤسسة مناخاً تنظيمياً يشجع ويركز بشكل مستمر على جودة المنتج ودعم المشاركة والعمل الجماعي.
- **التحسين المستمر والتميز:** يعني ادخال التحسينات مستمرة على كافة مجالات العمل في المؤسسة من أجل مواكبة التغيرات والتكيف معها، فهو مطلب ضروري لنجاح عمليات تطبيق إدارة الجودة الشاملة، حيث يتم الإتيان بالجديد والأفضل لتحقيق التميز.

الكفايات الإدارية:

يقصد بالكفاية: المقدرة على تطبيق المبادئ والتقنيات لأداء عمل معين بكفاءة وفعالية في ضوء ما يمتلكه الفرد من معارف ومهارات واتجاهات (الفار،2013، 138). وعرفها معجم "وبستر" بأنها: حالة امتلاك المعلومات والاتجاهات والمهارات أو القدرة على أداء واجب أو عمل معين (webester, 1997 ,230) ويمكن تصنيف الكفايات الإدارية إلى (عودة، 2010، 24-25):

- **الكفايات الذاتية:** تعد شخصية المدير عنصراً مهماً في القيادة التربوية: لأن صفاته وخصائصه الشخصية لها أثر كبير في تحديد اتجاهات المرؤوسين واستجابتهم لنواحي النشاط الاشرافي ويقصد بالشخصية: مجموعة الصفات الجسمية والانفعالية والعقلية للفرد، وتؤثر هذه الخصائص منفردة أو مجتمعة في سلوك الفرد.
- **الكفايات الإنسانية:** وتعني قدرة المدير على التعامل مع المرؤوسين وتنسيق جهودهم وإيجاد روح العمل الجماعي بينهم، ويتطلب ذلك وجود الفهم المتبادل بينه وبينهم ومعرفته لآرائهم وميولهم واتجاهاتهم.
- **الكفايات الإدراكية:** وتعني قدرة المدير على تنظيم العمل، وفهم الترابط بين أجزائه ونشاطاته، وأثر التغيرات التي قد تحدث في أي جزء منه على بقية أجزائه، وقدرته على التفكير الجاد بكل المتغيرات والمستجدات، ووضع التصور المناسب لمواجهتها والمقدرة على التنبؤ بالفرص التي يمكن أن تساعد على تعزيز مستوى المؤسسة التعليمية في جميع الحالات.
- **الكفايات الفنية:** ويقصد بها امتلاك القائد المعرفة المتخصصة في فرع من فروع العلم، والكفاءة في استخدام هذه المعرفة أفضل استخدام بشكل يحقق الفاعلية ويمكن اكتساب هذه الكفايات عن طريق الدراسة والخبرة والتدريب.

أسس تحديد الكفايات الإدارية:

هناك العديد من الأسس التي تحدد الكفايات الإدارية ويمكن إيجازها على النحو الآتي (عودة، 2010، 18-19):

- **الأساس الفلسفي:** ويقصد به التصور العام عند الفرد الذي يراد إعداده، ومقدار العطاء المنتظر منه، والتصور العام عن دور المؤسسة التي تعد هذا الفرد، وطبيعة الدور الذي تقوم به، ومن خلال ذلك يتم تحديد المنطلقات التي تتناسب مع قيم المجتمع وفلسفته لتتحدد على أساسها النتاجات المرغوب فيها للعملية التربوية، مما يساعد على وضع مفهوم معين لدور القائد، تحدد في ضوئه الكفايات الإدارية المطلوبة.
- **الأساس التطبيقي (الأمبريقي):** ويقصد به تحديد الكفايات في ضوء المعلومات المستمدة من نتائج البحوث التجريبية (التطبيقات الميدانية)، إذ ينظر إلى تلك المعلومات على أنها صادقة أثبتها التجربة، وليست فرضية، ومن ثم تشكل أساساً سليماً يقوم عليه اشتقاق العبارات الخاصة بالكفايات الإدارية المطلوبة.
- **الأساس الأدائي (أسس الممارسة):** ويقصد به تحديد الكفايات استناداً إلى ما سيؤديه الفرد المطلوب إعداده أو تدريبيه، فالقائد المقتدر تظهر كفايته من خلال أدائه لمهماته الإدارية المحددة مثل توجيه العاملين وإدارة الحوار والمناقشة.... الخ .
- **الأساس الواقعي:** ويقصد به العودة إلى البرامج الحالية والمقررات الموجودة وإشراك العاملين في المؤسسة مثل أعضاء هيئة التدريس والمدربين والطلبة وقادة الميدان وخبرائه إلى جانب وجود وسائل وأدوات يتم اللجوء إليها في تحديد الكفاية تسمى أدوات البحث العلمي مثل الملاحظة والاستبانة والمقابلة الشخصية.

إجراءات الدراسة الميدانية:

منهج البحث: اعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي، إذ يُفيد المنهج الوصفي التحليلي في رصد ظاهرة الدراسة كم توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار أو حجم الظاهرة (الشماس وميلاد، 2018، 86).

مجتمع البحث وعينته: يتكون المجتمع الأصلي للبحث من جميع الموظفين الإداريين وأعضاء الهيئة التعليمية في كليات (التربية والاقتصاد الطب البيطري والآداب) في جامعة حماه، القائمين على رأس عملهم خلال العام الدراسي 2021-2022، وقد بلغ عددهم (277) موظفاً و(190) عضو هيئة تعليمية موزعين بحسب متغيرات البحث كما يبين الجدول التالي:

الجدول رقم (1): توزع المجتمع الأصلي للبحث بحسب المتغيرات

الكليات	نوع العمل						المجموع
	موظف			عضو هيئة تعليمية			
	ذكر	انثى	المجموع	ذكر	انثى	المجموع	
التربية	9	34	43	9	16	25	68
الاقتصاد	10	26	36	11	16	27	63
الطب البيطري	24	48	72	60	11	71	143
الآداب	17	39	56	10	30	40	96
طب الأسنان	14	35	49	13	7	20	69
الصيدلة	7	14	21	-	7	7	28
المجموع	81	196	277	103	87	190	467

وقامت الباحثة بسحب عينة عشوائية مكونة من (162) موظفاً إدارياً و(128) عضو هيئة تعليمية بنسبة (58.48%) من المجتمع الأصلي للموظفين و(67.37%) من المجتمع الأصلي لأعضاء الهيئة التعليمية باستخدام معادلة ستيفن سامبسون، ويوضح الجدول التالي توزع أفراد العينة بحسب متغيرات البحث:

الجدول رقم (2): توزع عينة البحث بحسب المتغيرات

المتغيرات	نوع العمل						المجموع
	موظف			عضو هيئة تعليمية			
	ذكر	انثى	المجموع	ذكر	انثى	المجموع	
التربية	5	20	25	6	11	17	42
الاقتصاد	7	14	21	7	11	18	39
الطب البيطري	14	28	42	41	7	48	90
الآداب	10	23	33	8	19	27	60
طب الأسنان	8	21	29	8	5	13	42
الصيدلة	4	8	12	-	5	5	17
المجموع	48	114	162	70	58	128	290

أداة البحث: قامت الباحثة ببناء استبانة تهدف إلى تعرف درجة امتلاك عمداء الكليات في جامعة حماه للكفايات الإدارية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة، وقد تكونت من (54) بنداً موزعين على خمسة محاور على النحو التالي:

الجدول رقم (3): الاستبانة في صورتها المبدئية

المحور	القيادة الفعالة	اتخاذ القرارات الفعالة	التخطيط الاستراتيجي	المشاركة والعمل الجماعي	التحسين المستمر	المجموع
عدد البنود	11	10	11	9	13	54

وأضافت الباحثة بيانات أساسية تتعلق بالجنس ونوع العمل ونوع الكلية، واستخدمت مقياس ليكرت الخماسي (درجة امتلاك: كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، ضعيفة، معدومة).

صدق استبانة الكفايات الإدارية وثباتها

1. صدق الاستبانة:

يقصد بالصدق: الفحص المنهجي لمحتوى الأداة، ويشير إلى ما إذا كان الاختبار يقيس ما أعدّ لقياسه، أو ما أردنا نحن أن نقيسه (مخائيل، 2006، 255)، وتمت دراسة الصدق من خلال:

- **صدق المحتوى:**

عُرِضَت الاستبانة – في صورتها الأولية المؤلفة من (54) عبارة–على مجموعة من المحكمين المتخصصين في التربية، بهدف التأكد من صلاحيتها علمياً وتمثيلها للغرض الذي وضعت من أجله، والاستفادة من ملاحظاتهم ومقترحاتهم، وقد اقتصرت ملاحظاتهم على إعادة تعديل صياغة بعض العبارات لتصبح أكثر وضوحاً وإعادة ترتيب العبارات بشكل منطقي، وبناء على ملاحظات السادة المحكمين تم الوصول إلى استبانة مؤلفة من (54) عبارة.

- **صدق الاتساق الداخلي:** قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مؤلفة من (23) موظفاً وعضو هيئة تعليمية من خارج حدود عينة الدراسة الأساسية في جامعة حماه، للتحقق من صلاحية الأداة للتطبيق، وتم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال حساب ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه من جهة، وحساب ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للاستبانة من جهة ثانية: والجدول (4) يوضح معاملات الارتباط الناتجة:

جدول (4) معاملات الصدق البنيوي لاستبانة الكفايات الإدارية

المحور	العبارة	ارتباطها بالمحور	ارتباطها بالدرجة الكلية	المحور	العبارة	ارتباطها بالمحور	ارتباطها بالدرجة الكلية
القيادة الفعالة	1	0.629**	0.687**	التخطيط الاستراتيجي	28	0.842**	0.651**
	2	0.597**	0.719**		29	0.669**	0.718**
	3	0.714**	0.689**		30	0.816**	0.778**
	4	0.639**	0.770**		31	0.775**	0.748**
	5	0.629**	0.687**		32	0.842**	0.641**
	6	0.765**	0.719**	المشاركة والعمل الجماعي	33	0.649**	0.859**
	7	0.894**	0.493**		34	0.667**	0.738**
	8	0.738**	0.607**		35	0.794**	0.725**
	9	0.729**	0.663**		36	0.851**	0.824**
	10	0.772**	0.827**		37	0.721**	0.793**
	11	0.665**	0.634**		38	0.805**	0.824**
القرارات الفعالة	12	0.728**	0.785**		39	0.801**	0.661**
	13	0.684**	0.746**		40	0.717**	0.699**
	14	0.830**	0.648**		41	0.706**	0.795**
	15	0.492**	0.597**	التحسين المستمر	42	0.792**	0.824**
	16	0.794**	0.742**		43	0.804**	0.869**
	17	0.642**	0.681**		44	0.534**	0.773**
	18	0.734**	0.770**		45	0.724**	0.783**
	19	0.795**	0.795**		46	0.521**	0.489**
	20	0.668**	0.835**		47	0.608**	0.729**
	21	0.824**	0.473**		48	0.799**	0.806**
التخطيط الاستراتيجي	22	0.775**	0.710**		49	0.750**	0.705**
	23	0.734**	0.637**		50	0.602**	0.834**
	24	0.618**	0.746**		51	0.673**	0.775**
	25	0.764**	0.659**		52	0.798**	0.597**
	26	0.843**	0.836**		53	0.698**	0.657**
	27	0.738**	0.701**		54	0.735**	0.582**

** دال عند مستوى الدلالة (0.01)

يُلاحظ من الجدول السابق أن جميع معاملات الاتساق الداخلي للعبارات والمحاور كانت دالة إحصائياً عند (0.01) مما يدل على أن كل عبارة من عبارات الاستبانة متسقة مع المحور الذي تنتمي إليه. ويعطي مؤشراً على أن كل محور ينسجم مع ما تقيسه الاستبانة ككل.

1-2- دراسة ثبات الاستبانة:

قامت الباحثة بحساب ثبات الاستبانة بطريقتي:

- **ألفا كرونباخ:** تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ لدرجات العينة الاستطلاعية على استبانة الكفايات الإدارية، والجدول (5) يوضح معاملات الثبات بهذه الطريقة.
- **التجزئة النصفية:** كذلك تم حساب معاملات ثبات التجزئة النصفية لدرجات العينة الاستطلاعية على استبانة الكفايات الإدارية باستخدام معادلة جتمان، كما هو مبين في الجدول (5):

الجدول رقم (5): قيم معاملات الثبات بطريقتي (ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية)، وذلك بالنسبة لأبعاد الاستبانة والدرجة الكلية

المحاور	عدد العبارات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
القيادة الفعالة	11	0.709	0.811
القرارات الفعالة	10	0.762	0.761
التخطيط الاستراتيجي	11	0.813	0.844
المشاركة والعمل الجماعي	9	0.691	0.673
التحسين المستمر	13	0.797	0.842
الدرجة الكلية	54	0.931	0.935

يُلاحظ من الجدول السابق أن الاستبانة يتصف بمعاملات ثبات جيدة حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ ما بين (0.691-0.813) بالنسبة للمحاور و(0.931) للدرجة الكلية، وتراوحت بطريقة التجزئة النصفية ما بين (0.673-0.844) بالنسبة للمحاور و(0.935) للدرجة الكلية وجميعها قيم عالية إحصائياً، وتشير إلى ثبات الاستبانة، وبذلك يصبح الاستبانة جاهز للتطبيق على عينة البحث.

عرض نتائج البحث:

بعد تطبيق الاستبانة على أفراد عينة البحث، جمعت البيانات وعولجت باستخدام البرنامج الإحصائي (spss-21) وكانت النتائج على النحو التالي:

سؤال البحث: ما درجة امتلاك عمداء الكليات في جامعة حماه للكفايات الإدارية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة؟

للإجابة عن هذا السؤال، أعطيت كل درجة من درجات امتلاك عمداء الكليات في جامعة حماه للكفايات الإدارية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة في الاستبانة الموجهة لهم قيماً متدرجة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، وحددت فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة باستخدام القانون التالي:

$$\frac{\text{عدد مستويات ليكرت} - 1}{\text{عدد المستويات}} = \frac{1-5}{5} = 0.8$$

واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي، يمكن التعامل مع متوسطات الدرجات على النحو التالي:

الجدول رقم (6): درجات امتلاك عمداء الكليات في جامعة حماه للكفايات الإدارية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة والقيم الموافقة لها.

درجات الامتلاك	القيمة المعطاة لكل درجة	فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة
كبيرة جداً	5	5.00 – 4.21
كبيرة	4	4.20 – 3.41
متوسطة	3	3.40 – 2.61
ضعيفة	2	2.60 – 1.81
ضعيفة جداً	1	1.80 – 1.00

وفي ضوء هذا الجدول يمكن تحديد درجة امتلاك ال عمداء الكليات في جامعة حماه للكفايات الإدارية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة في كل محور من محاور الاستبانة وبشكل عام، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عمداء الكليات في جامعة حماه للكفايات الإدارية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة في كل محور من محاور الاستبانة وبشكل عام

الرتبة	العبارات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك
1	يرفع عميد الكلية مستوى الكفاءة الإدارية للعاملين من خلال التوجيه المستمر	290	3.93	1.264	كبيرة
6	يبدي رأيه حول أداء العاملين بطريقة بناءة	290	3.66	1.295	كبيرة
10	يفوض بعض الصلاحيات للعاملين ويشجعهم على تنفيذها	290	3.40	1.185	متوسطة
7	يطبق نظاماً فعالاً للرقابة على أداء الموظفين	290	3.65	1.308	كبيرة
11	يطالب إدارة الجامعة بمنح العاملين مكافآت مالية مقابل مشاركاتهم الفعالة وأدائهم المميز	290	3.17	1.286	متوسطة
9	يحفز العاملين على العمل بأعلى درجة من الكفاءة	290	3.56	1.269	كبيرة
3	يتصف بالمرونة في التعامل مع العاملين	290	3.89	1.360	كبيرة
4	يتحلى بأخلاقيات العمل (عدل ومساواة وانضباط والتزام....)	290	3.81	1.403	كبيرة
2	يتبنى مبدأ الصراحة في مناقشة مشكلات العمل الإداري مع العاملين	290	3.91	1.290	كبيرة
5	يعتمد نظام المساءلة بشفافية في العمل	290	3.70	1.224	كبيرة
8	يقيّم العاملين بمرونة وفقاً لمعايير موضوعية معلنة	290	3.60	1.310	كبيرة
	المحور الأول: القيادة الفعالة	**290**	**3.66**	**1.155**	**كبيرة**
2	يتخذ القرارات الإدارية بعيداً عن التقديرات الشخصية	290	3.76	1.307	كبيرة
8	يعقد اجتماعات دورية مع العاملين لمناقشة مشكلات العمل وسبل حلها	290	3.40	1.155	متوسطة
1	يتخذ القرارات بناء على الحقائق والمعطيات التي يوفرها واقع العمل الفعلي	290	3.82	1.210	كبيرة
9	يحدّث قاعدة البيانات بصورة دورية ومتكاملة لضمان سلامة ما يتخذ من قرارات	290	3.37	1.170	متوسطة
10	يشرك العاملين في اتخاذ القرارات الخاصة بالأعمال الإدارية	290	3.30	1.070	متوسطة
5	يتنبأ بالمشكلات التي قد تواجه القرار عند تنفيذه	290	3.51	1.273	كبيرة
4	يقارن بين البدائل المتاحة في ضوء معايير محددة قبل اتخاذ القرار	290	3.58	1.159	كبيرة
6	يطبق القوانين واللوائح الخاصة بالعمل الإداري بمرونة	290	3.50	1.177	كبيرة
7	يحدد المعايير التي تقيس النجاح أو الفشل عند تنفيذ القرارات	290	3.49	1.232	كبيرة
3	يعتمد على تقييم النتائج والتغذية الراجعة لجعل القرارات أكثر فاعلية	290	3.76	1.236	كبيرة
	المحور الثاني: اتخاذ القرارات الفعالة	**290**	**3.55**	**1.077**	**كبيرة**
4	يشارك في وضع الخطة الاستراتيجية للجامعة بفاعلية	290	3.57	1.199	كبيرة

3	يحدد احتياجات الكلية من برامج التطوير والتدريب لضمّها في الخطة الاستراتيجية للجامعة	290	3.62	1.228	كبيرة
6	يهتم بتحليل البيئة الداخلية والخارجية للكلية	290	3.56	1.359	كبيرة
7	يصوغ الخطط التنفيذية للكلية في ضوء الخطة الاستراتيجية للجامعة	290	3.56	1.106	كبيرة
11	يصوغ أهدافاً واضحة للخطط مستعيناً بالعاملين ذوي الكفاءة	290	3.26	1.437	متوسطة
9	يراعي عند وضع الخطط المتغيرات التي تطرأ أثناء التنفيذ	290	3.51	1.342	كبيرة
8	يراعي عند وضع الخطط وبرامج العمل الإمكانات المادية والبشرية للكلية	290	3.56	1.349	كبيرة
10	يشرف باستمرار على تنفيذ الموظفين للخطط المالية والإدارية للكلية	290	3.43	1.293	كبيرة
1	يحرص على وجود معايير علمية وموضوعية لتقييم الخطط	290	3.77	1.156	كبيرة
5	يوظف نتائج التقييم لصياغة الخطط الجديدة والبرامج المستقبلية	290	3.57	1.112	كبيرة
2	يقوم بعملية المتابعة والتقييم المستمر لمعرفة أوجه القصور والتدخل في الوقت المناسب	290	3.67	1.107	كبيرة
	المحور الثالث: التخطيط الاستراتيجي	**290**	**3.55**	**1.130**	**كبيرة**
1	يعمل على توفير مناخ تسوده روح التعاون وعمل الفريق	290	3.72	1.313	كبيرة
2	يشكل فرق عمل لجمع البيانات وحل المشكلات	290	3.59	1.286	كبيرة
9	يهتم بالجانب الاجتماعي وتقوية العلاقات الإنسانية لزيادة الترابط بين العاملين	290	3.29	1.412	متوسطة
6	يشرك العاملين في وضع الحلول والمقترحات للمشكلات التي تعيق عملهم	290	3.36	1.373	متوسطة
8	يعمل على تعريف العاملين بمهارات وآليات العمل ضمن الفريق	290	3.34	1.388	متوسطة
5	يناقش العاملين ويستمع إليهم قبل اتخاذ أي إجراء خاص بهم أو بعملهم	290	3.40	1.245	متوسطة
3	يفتح قنوات اتصال دائمة بينه وبين العاملين للاستماع إليهم والإجابة عن استفساراتهم	290	3.58	1.229	كبيرة
4	يشكل فريق عمل من الموظفين لتنفيذ النشاطات والمهام الإدارية	290	3.43	1.252	كبيرة
7	يشجع العاملين على التواصل الفعال داخل الفريق من أجل الاستفادة وتبادل الخبرات	290	3.35	1.412	متوسطة
	المحور الرابع: المشاركة والعمل الجماعي	**290**	**3.45**	**1.217**	**كبيرة**
8	يمتلك رؤية واضحة ومكتوبة لتحسين جودة العمل الإداري	290	3.55	1.341	كبيرة
4	يحدد التحسينات المراد تحقيقها بالاتفاق مع العاملين في جميع الأقسام	290	3.63	1.222	كبيرة
12	يحدد متطلبات التحسين المادية والبشرية على شكل خطة عمل	290	3.36	1.198	متوسطة
1	يتعامل مع الشكاوى المقدمة من الطلبة والعاملين بجدية	290	3.74	1.402	كبيرة
10	يستثمر جميع الإمكانات المادية والبشرية والتقنية المتوفرة لتحقيق التميز والتحسين المستمر	290	3.41	1.275	كبيرة
9	يشرف باستمرار على تطبيق العاملين للتعليمات والتوجيهات المنظمة للعمل الإداري بهدف تحسين أدائهم	290	3.51	1.203	كبيرة
5	ينمي الرقابة الذاتية لدى العاملين من خلال الثقة بينهم	290	3.60	1.320	كبيرة
6	يشجع العاملين على التطوير الذاتي المهني	290	3.56	1.328	كبيرة
13	يسعى للمطالبة بتوفير البرامج التدريبية للعاملين بغرض تطوير وتحسين أدائهم	290	3.31	1.336	متوسطة
11	يشجع العاملين على حضور الاجتماعات واللقاءات المهنية	290	3.41	1.438	كبيرة
3	يقدم الدعم والتشجيع اللازم للعاملين أثناء تنفيذ النشاطات المتعلقة بتحسين مهاراتهم وقدراتهم	290	3.65	1.264	كبيرة
7	يقوم بالمتابعة المستمرة للتأكد من مدى تحقيق أهداف التحسين والتطوير في جميع المجالات	290	3.56	1.356	كبيرة
2	يسعى إلى تعزيز العلاقات مع المجتمع المحلي بهدف الحصول على الدعم اللازم للتحسين	290	3.68	1.261	كبيرة
	المحور الخامس: التحسين المستمر	**290**	**3.54**	**1.206**	**كبيرة**
	الدرجة الكلية للاستبانة	**290**	**3.55**	**1.131**	**كبيرة**

يلاحظ من الجدول السابق أن نتائج إجابات أفراد العينة حول درجة امتلاك عمداء الكليات للكفايات الإدارية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة جاءت على النحو التالي:

- تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة حول درجة امتلاك عمداء الكليات للكفايات الإدارية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة في **محور القيادة الفعالة** بين (3.93) كحد أعلى للعبارة: (يرفع عميد الكلية مستوى الكفاءة الإدارية للعاملين من خلال التوجيه المستمر) وهي درجة كبيرة و(3.17) كحد أدنى للعبارة: (يطالب إدارة الجامعة بمنح العاملين مكافآت مالية مقابل مشاركاتهم الفعالة وأدائهم المميز) وهي درجة متوسطة. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لمحور القيادة الفعالة بشكل عام (3.66) وهي درجة كبيرة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى معرفة ودراية عمداء الكليات بأسس القيادة الفعالة وتلقيهم التدريب اللازم لإكسابهم الأنماط الإدارية الحديثة مثل نمط القيادة المرنة ومناقشة المشكلات بصراحة وشفافية واعتماد طرائق التقييم والرقابة الحديثة مما يجعلهم يجيدون التعامل الصحيح مع الموظفين ويمارسون أدوارهم الإدارية التطويرية من أجل تسيير العمل بأفضل صورة، ولكن هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (ابو سليمة، 2005) التي أظهرت نتائجها قلة الاهتمام بمكافأة العاملين عند التزامهم بتحسين أدائهم وإغفالهم لدورهم بالنسبة لتحفيز الأعضاء على تحسين جودة الأداء، وتتعارض مع نتيجة ذات الدراسة في إغفال القادة لدورهم في تحفيز الاعضاء على تحسين جودة الأداء.

- تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة حول درجة امتلاك عمداء الكليات للكفايات الإدارية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة في **محور اتخاذ القرارات الفعالة** بين (3.82) كحد أعلى للعبارة: (يتخذ القرارات بناء على الحقائق والمعطيات التي يوفرها واقع العمل الفعلي) وهي درجة كبيرة و(3.3) كحد أدنى للعبارة: (يشرك العاملين في اتخاذ القرارات الخاصة بالأعمال الإدارية) وهي درجة متوسطة. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لمحور اتخاذ القرارات الفعالة بشكل عام (3.55) وهي درجة كبيرة.

وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى امتلاك إدارات الكليات للرؤية الواضحة للكفايات المتعلقة باتخاذ القرارات واستخدام وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والأساليب العلمية الحديثة عند اتخاذ القرارات، بالاعتماد على الحقائق والمعطيات والمتوفرة من التقييم والتغذية الراجعة وبعيداً عن التقديرات الشخصية، ولكن ضيق الوقت وتحميل إدارة الجامعة للعميد مسؤولية القرارات المتخذة قد تجعلهم يتفادون مشاركة العاملين في اتخاذ القرارات أو منحهم الصلاحيات المناسبة لاتخاذها، وتتعارض هذه النتائج بشكل غير مباشر مع نتيجة دراسة (علاونة، 2005) التي أظهرت أن أقل مبادئ الجودة الشاملة تطبيقاً في الجامعة العربية الأمريكية هو مبدأ اتخاذ القرار.

- تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة حول درجة امتلاك عمداء الكليات للكفايات الإدارية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة في **محور التخطيط الاستراتيجي** بين (3.77) كحد أعلى للعبارة: (يحرص على وجود معايير علمية وموضوعية لتقييم الخطط) وهي درجة كبيرة و(3.26) كحد أدنى للعبارة: (يصوغ أهدافاً واضحة للخطط مستعيناً بالعاملين ذوي الكفاءة) وهي درجة متوسطة. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لمحور التخطيط الاستراتيجي بشكل عام (3.55) وهي درجة كبيرة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى إدارة الجامعة تختار من العمداء من هم الأكفأ في التخطيط لتطوير العمل الإداري، ممن يمتلكون رؤية واضحة لمعايير التقييم والتوجيه والمتابعة وتحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين والقدرة على المشاركة الفعالة في وضع خطط الجامعة، ولكن مركزية العمل الإداري وتحملهم منفردين لمسؤولية ما يصدر عنهم من قرارات تجعلهم بعيدين نوعاً مع عن مشاركة العاملين ذوي الكفاءة في صياغة الأهداف والخطط المستقبلية. وتتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسة (أبو سليمة، 2005) التي أظهرت ضعف نظام تقييم الأداء بالكلية وفق معايير متوقعة ومتفق عليها.

- تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة حول درجة امتلاك عمداء الكليات للكفايات الإدارية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة في **محور المشاركة والعمل الجماعي** بين (3.72) كحد أعلى للعبارة: (يعمل على توفير مناخ تسوده روح التعاون وعمل الفريق) وهي درجة كبيرة و(3.29) كحد أدنى للعبارة: (يهتم بالجانب الاجتماعي وتقوية العلاقات الإنسانية لزيادة الترابط بين العاملين) وهي درجة متوسطة. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لمحور المشاركة والعمل الجماعي بشكل عام (3.45) وهي درجة كبيرة.

وتدل النتيجة على حسن تقدير عمداء الكليات لأسلوب عمل الفريق واعترافهم بأهمية المناخ الإيجابي الإنساني في رفع سوية العمل وإنجاز الأهداف المطلوبة وحل المشكلات الطارئة في الوقت المحدد، واهتمامهم بإكساب العاملين كفايات العمل الجماعي، من خلال فتح قنوات اتصال دائمة بينهم وبين العاملين، ولكن ضيق والوقت وكثرة الأعباء الإدارية قد تحول دون اهتمامهم الدائم بالجانب الاجتماعي والعلاقات الإنسانية أو مناقشتهم والاستماع لآرائهم عند اتخاذ أي قرار يخص المشكلات التي تعيق عملهم.

- تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة حول درجة امتلاك عمداء الكليات للكفايات الإدارية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة في **محور التحسين المستمر** بين (3.74) كحد أعلى للعبارة: (يتعامل مع الشكاوى المقدمة من الطلبة والعاملين بجدية) وهي درجة كبيرة و(3.31) كحد أدنى للعبارة: (يسعى للمطالبة بتوفير البرامج التدريبية للعاملين بغرض تطوير وتحسين أدائهم) وهي درجة متوسطة. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لمحور التحسين المستمر بشكل عام (3.54) وهي درجة كبيرة.

وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى وجود رؤى واضحة للجامعة فيما يخص التغيير والتطوير والتحسين والسعي لتحقيقها بشتى الوسائل، وتشجيع عمداء الكليات على استلهامها والسعي إلى تطبيقها في الواقع من خلال التعامل بجدية مع المشكلات التي تعترض الطلبة والعاملين، وتعزيز العلاقات مع المجتمع المحلي بهدف الحصول على الدعم اللازم للتحسين وتقديم الدعم، والتشجيع اللازم للعاملين أثناء تنفيذ النشاطات المتعلقة بتحسين مهاراتهم وقدراتهم، ومن ناحية أخرى تدل هذه النتيجة على ضعف اهتمام عمداء الكليات ببرامج تدريب الموظفين بغرض تحسين أدائهم وهذا يشير إلى تركيز العمداء في الغالب على تسيير العمل واستمراره ضمن ما هو متوفر.

- تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة حول درجة امتلاك عمداء الكليات للكفايات الإدارية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة عن محاور الاستبانة ككل بين (3.66) كحد أعلى لمحور **القيادة الفعالة** وهي درجة كبيرة، و(3.45) كحد أدنى لمحور **المشاركة والعمل الجماعي** وهي درجة كبيرة، ورتبت المجالات تنازلياً كما يلي: (القيادة الفعالة، اتخاذ القرارات الفعالة، التخطيط الاستراتيجي، التحسين المستمر، المشاركة والعمل الجماعي) وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة حول درجة امتلاكهم للكفايات الإدارية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة بشكل عام (3.55) وهي درجة كبيرة. ويعد هذا مؤشراً على جودة الأداء الإداري لدى عمداء الكليات وتوفر الكفايات الإدارية الحديثة لديهم، وتعزو الباحثة توفر الكفايات الإدارية لدى عمداء الكليات إلى الاهتمام بنشر ثقافة الجودة وتبني الجامعة للاتجاهات والأساليب الإدارية الحديثة لاسيما إدارة الجودة الشاملة وتحسن البنية التحتية للجامعة ومحاولة تحسين الإمكانات ووجود توصيف وظيفي دقيق يوضح المهام والاختصاصات ومتابعة برامج التدريب اللازمة لتطوير أداء الإداريين وإكسابهم كفايات حديثة في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة.

- وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الحربي، 2001) التي أظهرت أن اتجاهات عينة الدراسة مالت إلى درجة كبيرة فوق المتوسط في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالجامعات، وأظهرت أن التخطيط الاستراتيجي للجودة والقيادة الفعالة والتعليم والتدريب المستمر في مقدمة المبادئ التي وافق عينة الدراسة على تطبيقها في الجامعات بدرجة فوق المتوسط،

وكذلك دراسة (المصري، 2007) التي بينت أن مستوى الأداء الإداري كان عالياً، ولكنها رتبت المجالات على النحو الآتي: المشاركة والعمل الجماعي ثم اتخاذ القرارات على أساس الحقائق، فالقيادة الفعالة، ثم التحسين المستمر والتميز، فالتركيز على رضا المستفيد وأخيراً التخطيط الاستراتيجي. بينما تتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الحجار، 2004) التي بينت أن مستوى العام للأداء الجامعي يعتبر دون المستوى الافتراضي المطلوب، وأن قيادة الجامعة كانت تسلطية في صناعة القرارات تجاه العاملين فيها، كما تتعارض مع نتائج دراسة (الجنابي، 2008) التي أشارت نتائجها إلى توافر الكفايات الإدارية لدى مديري معاهد المعلمين بنسب تراوحت بين العالية والضعيفة، ودراسة (العلي، 2016) التي أظهرت نتائجها أن مستوى تقدير أفراد العينة الدراسة على الأداة ككل كان بدرجة متوسطة، ودراسة (غالب، 2020) التي أظهرت نتائجها عدم توفر الكفايات الإدارية لدى أمناء الكليات، وترتبت المجالات تنازلياً ابتداءً بالقيادة الفعالة، يليه اتخاذ القرارات الفعالة، ثم المشاركة والعمل الجماعي، فالتحسين المستمر، وأخيراً التخطيط الاستراتيجي.

فرضيات البحث: تمَّ التّحقق من صحّة الفرضيات عند مستوى الدّلالة (0.05)

نتائج الفرضية الأولى: تنص هذه الفرضية على أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة حول درجة امتلاك عمداء الكليات للكفايات الإدارية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة تبعاً لمتغير الجنس**".

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار (T–test) للعينات المستقلة، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (8): نتائج اختبار (T–test) لدلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة حول درجة امتلاك عمداء الكليات للكفايات الإدارية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة تبعاً لمتغير الجنس

محاور الاستبانة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
القيادة الفعالة	ذكر	118	3.73	.968	0.867	288	0.386	غير دال
	أنثى	172	3.61	1.268				
اتخاذ القرارات الفعالة	ذكر	118	3.62	.927	0.977	288	0.329	غير دال
	أنثى	172	3.50	1.169				
التخطيط الاستراتيجي	ذكر	118	3.68	.961	1.628	288	0.105	غير دال
	أنثى	172	3.46	1.228				
المشاركة والعمل الجماعي	ذكر	118	3.47	1.159	0.188	288	0.851	غير دال
	أنثى	172	3.44	1.258				
التحسين المستمر	ذكر	118	3.64	1.163	1.182	288	0.238	غير دال
	أنثى	172	3.47	1.233				
الدرجة الكلية	ذكر	118	3.63	1.006	0.980	288	0.328	غير دال
	أنثى	172	3.50	1.210				

يبين الجدول السابق أن قيمة (ت) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية كما يلي: (0.867، 0.977، 1.628، 0.188، 1.182، 0.980) عند القيم الاحتمالية (0.386، 0.329، 0.105، 0.851،

0.238، 0.328) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05)، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية، أي: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة حول درجة امتلاك عمداء الكليات للكفايات الإدارية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة تبعاً لمتغير الجنس.**

وهذا يدل على أن تقديرات أفراد العينة من الموظفين وأعضاء الهيئة التعليمية لدرجة امتلاك عمداء الكليات للكفايات الإدارية في جامعة حماه لا تختلف باختلاف الجنس، كما تدل على اتفاقهم حول توفرها وقد يرجع ذلك إلى اهتمام الجامعة بتطوير الأداء الإداري لعمداء الكليات وإكسابهم الكفايات الإدارية الحديثة والمطلوبة لتحقيق الجودة والتميز في الأداء الإداري واعتماد معايير عالية في اختيار عمداء الكليات. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (غالب، 2020) في عدم وجود فروق في الكفايات الإدارية تبعاً لمتغير الجنس.

نتائج الفرضية الثانية: تنص هذه الفرضية على أنه: " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة حول درجة امتلاك عمداء الكليات للكفايات الإدارية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة تبعاً لمتغير نوع العمل**".

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار (T-test) للعينات المستقلة، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (9): نتائج اختبار (T-test) لدلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة حول درجة امتلاك عمداء الكليات للكفايات الإدارية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة تبعاً لمتغير نوع العمل

محاور الاستبانة	العمل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
القيادة الفعالة	اداري	162	3.34	1.177	5.547	288	0.000	دال
	هيئة تعليمية	128	4.06	.993				
اتخاذ القرارات الفعالة	اداري	162	3.23	1.118	5.896	288	0.000	دال
	هيئة تعليمية	128	3.95	.878				
التخطيط الاستراتيجي	اداري	162	3.22	1.185	5.891	288	0.000	دال
	هيئة تعليمية	128	3.97	.903				
المشاركة والعمل الجماعي	اداري	162	3.10	1.316	5.935	288	0.000	دال
	هيئة تعليمية	128	3.90	.898				
التحسين المستمر	اداري	162	3.16	1.254	6.393	288	0.000	دال
	هيئة تعليمية	128	4.01	.950				
الدرجة الكلية	اداري	162	3.21	1.183	6.088	288	0.000	دال
	هيئة تعليمية	128	3.98	.897				

يبين الجدول السابق أن قيمة (ت) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية كما يلي: (5.547، 5.896، 5.891، 5.935، 6.393، 6.088) عند القيمة الاحتمالية (0.00) وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05)، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة، أي: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة حول درجة امتلاك عمداء الكليات للكفايات الإدارية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة**

تبعاً لمتغير نوع العمل، والفروق لصالح أعضاء الهيئة التعليمية ذوي المتوسط الحسابي الأكبر في جميع محاور الاستبانة والدرجة الكلية.

وتشير هذه النتيجة إلى أن أعضاء الهيئة التعليمية على دراية واطلاع أوسع على مبادئ الجودة الشاملة ومجالات تطبيقها في الكليات وبالتالي فهم الأقدر على رصدها واستشعار وجودها في قرارات وتوجيهات عمداء الكليات، وهم الأكثر تأثراً علمياً وإدارياً بتلك القرارات والتوجيهات.

نتائج الفرضية الثالثة: تنص هذه الفرضية على أنه: " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة حول درجة امتلاك عمداء الكليات للكفايات الإدارية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة تبعاً لمتغير نوع الكلية**".

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار (T-test) للعينات المستقلة، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (10): نتائج اختبار (T-test) لدلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة حول درجة امتلاك عمداء الكليات للكفايات الإدارية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة تبعاً لمتغير نوع الكلية

محاور الاستبانة	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
القيادة الفعالة	نظرية	102	3.45	1.396	2.305	288	0.022	دال
	تطبيقية	188	3.78	.987				
اتخاذ القرارات الفعالة	نظرية	102	3.43	1.331	1.421	288	0.156	غير دال
	تطبيقية	188	3.61	.907				
التخطيط الاستراتيجي	نظرية	102	3.41	1.417	1.607	288	0.109	غير دال
	تطبيقية	188	3.63	.935				
المشاركة والعمل الجماعي	نظرية	102	3.49	1.457	0.385	288	0.701	غير دال
	تطبيقية	188	3.43	1.068				
التحسين المستمر	نظرية	102	3.49	1.435	0.453	288	0.651	غير دال
	تطبيقية	188	3.56	1.065				
الدرجة الكلية	نظرية	102	3.45	1.390	1.072	288	0.285	غير دال
	تطبيقية	188	3.60	.962				

يبين الجدول السابق أن قيمة (ت) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية كما يلي: (2.305، 1.421، 1.607، 0.385، 0.453، 1.072) عند القيم الاحتمالية (0.022، 0.156، 0.109، 0.701، 0.651، 0.285) وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05) في محور **القيادة الفعالة**، وأكبر من مستوى الدلالة في بقية بنود الاستبانة والدرجة الكلية، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية جزئياً بالنسبة لمحور القيادة الفعالة، وتقبل الفرضية البديلة، أي: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة حول درجة امتلاك عمداء الكليات للكفايات الإدارية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة تبعاً لمتغير نوع الكلية في محور القيادة الفعالة** والفروق لصالح الكليات التطبيقية ذات المتوسط الحسابي الأكبر، بينما تقبل الفرضية الصفرية في بقية محاور الاستبانة والدرجة الكلية حيث:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة حول درجة امتلاك عمداء الكليات للكفايات الإدارية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة تبعاً لمتغير نوع الكلية في محاور (اتخاذ القرارات الفعالة، التخطيط الاستراتيجي، المشاركة والعمل الجماعي، التحسين المستمر) والدرجة الكلية.

وقد يرجع هذا الفرق في مجال القيادة الفعالة إلى أن الكليات التطبيقية في الجامعة تسعى لإثبات وجودها وإظهار تميزها بكل الطرق، كونها تضم اختصاصات عالية وعلى درجة كبيرة من الأهمية في سوق العمل، مما يجعلها تتمتع بموارد مالية تساعدها على توفير متطلبات تطوير الأداء للموظفين الاداريين وأعضاء الهيئة التعليمية فيها وبشكل أفضل من الكليات الإنسانية التي تعاني في الأغلب من بعض القصور في الجوانب المالية والإدارية، وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتائج دراسة (الحجار، 2004) التي أظهرت عدم وجود فروق تعزى لمتغير نوع الكلية.

مقترحات البحث:

لدعم النتائج الإيجابية ولتلافي السلبيات فقد خلص هذا البحث الى المقترحات التالية:

مقترحات عامة:

1. ضرورة تركيز إدارة الجامعة على تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة لتحسين نظام التعليم الجامعي في كافة المجالات.
2. الاستفادة من الخبرات العالمية السابقة في كافة الدول التي تبنت إدارة الجودة الشاملة والتي ثبت نجاحها بشكل كبير على النمو الاقتصادي والتعليمي والاجتماعي.
3. وضع معايير علمية عند اختيار عمداء الكليات بالجامعة بناء على مواصفات جديدة ترتبط بكفايات وخبرات علمية ترتبط بمفاهيم الجودة الشاملة.
4. إجراء دورات تدريبية مستمرة للقادة الإداريين على عمليات تطبيق وتنفيذ مهارات إدارة الجودة الشاملة في العمل ومتابعة أدائهم بشكل مستمر.

مقترحات تتعلق بنتائج البحث:

1- **في مجال القيادة الفعالة:** تبني مبدأ تفويض الصلاحيات للعاملين ذوي الكفاءة وتشجيعهم على تنفيذها، والاهتمام بمنحهم مكافآت تحفيزية مادية ومعنوية لقاء مشاركاتهم الفعالة وأدائهم المميز.

2- **في مجال اتخاذ القرارات الفعالة:** توجيه عملية صناعة القرارات بالجامعات من خلال إعداد كوادر أكاديمية مؤهلة لقيادة عملية التغيير والتأثير على الكفاءة والإنتاجية للوصول لمخرجات تعليمية ذات جودة عالية، وإجراء لقاءات دورية مع العاملين لمناقشة مشكلات العمل في سبيل الوصول إلى حلول تضمن تطوير الأداء، والاهتمام بتحديث قاعدة البيانات المعتمدة في الكليات بصورة دورية ودائمة لضمان سلامة ما يتخذ من قرارات، وإشراك العاملين في اتخاذ القرارات التي تخص عملهم.

3- **في مجال التخطيط الاستراتيجي:** ضرورة التزام الكليات بإعداد الخطط بناء على مفهوم الجودة الكلية والاعتماد على المعلومات الشاملة والحقيقة ذات الصلة من أجل تخطيط العمل بدقة من خلال صياغة أهداف واضحة للخطط بالاستعانة بالأشخاص ذوي الكفاءة.

4- **في مجال المشاركة والعمل الجماعي:** ضرورة الاهتمام بالجانب الاجتماعي وتقوية العلاقات الإنسانية لزيادة الترابط بين العاملين، وإشراك العاملين في وضع الحلول والمقترحات للمشكلات التي تعيق عملهم وتعريفهم بمهارات وآليات العمل ضمن الفريق، ومناقشة العاملين والاستماع إليهم قبل اتخاذ أي إجراء خاص بهم أو بعملهم، وتشجيعهم على التواصل الفعال داخل الفريق من أجل الاستفادة وتبادل الخبرات.

5- **في مجال التحسين المستمر:** التزام الجامعات السورية بالتطوير والتحسين المستمر بما يتماشى ويتوافق مع سياساتها الاكاديمية، الأمر الذي يتطلب التحديد الدقيق لمتطلبات التحسين المادية والبشرية على شكل خطط، وتأهيل وتدريب العاملين الإداريين على متابعة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالجامعات حتى تتمكن من الالتزام بعمليات التطوير والتحسين المستمر، باعتباره مرتكز أساسي من مرتكزات إدارة الجودة الشاملة، واختيار وتدريب كوادر قيادية فاعلة في العمل الإداري تستخدم أساليب حديثة في الاتصال والتواصل وإقامة علاقات إنسانية تشجع على العمل وتزيد دافعية جميع الأفراد نحو العمل.

6- تبني ثقافة الجودة الشاملة في مختلف الكليات ولاسيما النظرية منها، وتعريف الموظفين الإداريين بأسسها وآلياتها ومزايا العمل في ضوئها من خلال دورات تدريبية وورش عمل مكثفة ولقاءات دورية بين العاملين بالجامعة للاطلاع على كل جديد في مجال الجودة لترسيخه في مفاهيم العاملين حتى تصبح هذه المفاهيم ثقافة عامة لديهم، الأمر الذي يساعد في تغيير أساليب العمل التقليدية وتبني مبدأ التطوير التحسين المستمر، مع رفد الكليات بالإمكانات المادية والبشرية التي تستوجب تحقيق مبادئ الجودة.

المراجع:

1. أبو سليمة، عبير (2005). تطوير الأداء التربوي في كليات التربية في ضوء إدارة الجودة الشاملة، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، العدد 9، ص.ص 301-309.

2. الجنابي، رعد (2008). بناء أنموذج للكفايات الإدارية اللازمة لمديري ومديرات معاهد المعلمين والمعلمات في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد

3. الحجار، رائد (2004). تقييم الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الأقصى في ضوء في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة، مجلة جامعة الأقصى، المجلد 8، العدد 2، ص.ص 204-240.

4. الحربي، هند بنت سعود (2012): درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التعليم عن بعد في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

5. خضير، كاظم (2005): إدارة الجودة الشاملة، ط (2، 1)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

6. الخطيب، احمد، الخطيب، رداح (2006): إدارة الجودة الشاملة تطبيقات تربوية، ط2، عالم الكتب الحديث، إربد، عمان.

7. زقزق، خالد (2008): تطبيق إدارة مبادئ الجودة الشاملة لتحسين أداء كلية خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة أم القرى، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

8. ستراك، رياض (2004)، **دراسات في الإدارة التربوية**، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن.

9. الشافعي احمد عبد الحميد، وناس، السيد محمد (2000): ثقافة الجودة في الفكر التربوي الياباني وإمكانية الاستفادة منها في مصر، مجلة التربية، المجلد (2)، فبراير، الجمعية المصرية للتربية والمقارنة والإدارة التعليمية، القاهرة، مصر.

10. الطويل، أكرم عبد الرضا، وآغا، احمد عوني (2010): متطلبات إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي وأثرها في تحقيق التنمية المستدامة، دراسة تحليلية لآراء القيادات الإدارية في جامعة الموصل، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الرابع لجامعة عدن "جودة التعليم العالي نحو تحقيق التنمية المستدامة" المنعقد خلال الفقرة ١١-١٣ أكتوبر.

11. العساف، ليلى، والصرايرة، خالد (2011): أنموذج مقترح لتطوير إدارة المؤسسة التعليمية في الاردن في ضوء فلسفة إدارة الجودة الشاملة، مجلة جامعة دمشق، مجلد (27)، العدد (4، 3).

12. علاونة، معزوز جابر (2004). مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية، ورقة علمية أعدت لمؤتمر "النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني" المنعقد خلال الفترة 3-5/ 7/ 2004. برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية، جامعة القدس المفتوحة. رام الله.

13. العلي، يسرا يوسف (2016). واقع الأداء الإداري لدى رؤساء الأقسام في كليات العلوم التربوية في الاردن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد 43، العدد (1)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

14. الفار، شهناز (2010): درجة توافر الكفايات الإدارية وكفايات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في فلسطين، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد(27)، العدد(7)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

15. محجوب، بسمان فيصل (2003). إدارة الجامعات العربية في ضوء المواصفات العالمية، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة.

16. المصري، مروان وليد (2007). تطوير الأداء الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات الفلسطينية في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

17. الناصر علي حاكم، والعزاوي، منتهى عبد (2005): واقع معايير ضمان الجودة للقيادات الإدارية في كليات الجامعة المستنصرية، بحث مقدم إلى المؤتمر العربي الدولي الخامس " ضمان جودة التعليم العالي " المنعقد في الفترة من 5-3/ 3/ 2015 جامعة الشارقة، الامارات العربية المتحدة.

18. النجار، فريد (2002). إدارة الجامعات بالجودة الشاملة. ايتراك للنشر والتوزيع، القاهرة.

19. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2008): كتاب الأبحاث المقدمة في مؤتمر الثاني للتعليم العالي" مخرجات التعليم العالي وسوق العمل"، صنعاء، اليمن.

Webester,(1977): Third new international Dictionary of the English language Unabridged with seven language , Dictionary Chicago wiliam ,Benion vol 1,N,C Hopkins

National Quality Assurance and Accreditation ,(2004) . The Quality Assurance and : .Accreditation Handbook : National Quality Assurance and Accreditation

دور التقويم في تلافي أخطاء متعلمي مادة العلوم للصف الثامن الأساسي في بعض مدارس اللاذقية

د. هبه علي طرفه *

(الإيداع: 26 آيلول 2022 ، القبول: 16 تشرين الأول 2022)

الملخص:

يهدف البحث الحالي إلى تعرف دور التقويم في تلافي أخطاء متعلمي مادة العلوم للصف الثامن الأساسي في بعض مدارس للاذقية، ، ومن خلال تطبيق الاستبانة على عينة من مدرسي مادة العلوم في اللاذقية مكونة من (40) معلما ومعلمة، واستخدمت استبانة مؤلفة من (25) بنداً. وأظهرت النتائج:

وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعات وكانت الفروق لصالح المجموعة ذات المؤهل العلمي الأعلى أي لمصلحة (دراسات عليا) مقارنة ببقية المجموعات، ولمصلحة مجموعة (دبلوم) مقارنة مع مجموعة (إجازة جامعية).

وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعات وكانت الفروق لصالح المجموعة ذات عدد سنوات الخبرة الأكثر أي لمصلحة (أكثر من 10 سنوات) مقارنة ببقية المجموعات، ولمصلحة مجموعة (من 5-10 سنوات) مقارنة مع مجموعة (أقل من 5 سنوات).

وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير الدورات التدريبية، وكان الفرق لصالح متبعي الدورات التدريبية.

الكلمات المفتاحية: التقويم ، تلافي الأخطاء.

* **دكتوراه في تقنيات التعليم.**

The role of evaluation in avoiding the mistakes of science learners for the eighth grade in some schools of Lattakia

Dr. Heba Ali Tarfa*

(Received: 26 September 2022 , Accepted: 16 October 2022)

Abstract:

The current research aims to know the role of evaluation in avoiding the mistakes of science learners for the eighth grade in some schools in Lattakia, and by applying the questionnaire to a sample of science teachers in Lattakia consisting of (40) teachers and schools, and a questionnaire consisting of (25) items was used. . The results showed:

There are statistically significant differences between the average scores of the groups and the differences were in favor of the group with the highest academic qualification, i.e. in favor of (postgraduate studies) compared to the rest of the groups, and in favor of the (diploma) group compared to the group (university degree).

There were statistically significant differences between the average scores of the groups, and the differences were in favor of the group with the most years of experience, i.e. in favor of (more than 10 years) compared to the rest of the groups, and in favor of a group (5-10 years) compared to a group (less than 5 years).

There is a statistically significant difference between the mean scores of the teachers in the sample members on the questionnaire according to the variable of training courses, and the difference was in favor of the followers of the training courses.

Keywords: calendar, avoiding errors.

PhD in educational technology

- **مقدمة البحث:**

يعد تقويم الطلبة في مختلف المراحل التعليمية من أكثر الموضوعات التي شغلت بال المختصين والمهتمين في مجال القياس والتقويم، ولا سيما عندما يتوقف على عملية التقويم اتخاذ قرارات مهمة مرتبطة بحياة المتعلمين ومستقبلهم، وقد برزت اتجاهات حديثة في القياس والتقويم التربوي نتيجة للتطورات المتسارعة والتحديات المستمرة في الميدان التربوي، وعدم الاقتصار على المفهوم الضيق والتقليدي للتقويم المرادف للاختبارات التقليدية، وما ينتج عنها من درجات لا تعبر في كثير من الأوقات عن الواقع الحقيقي للعملية التعليمية (وادي، 2019، 39). فالتقويم يؤدي دورا مهما في العملية التعليمية وهو جزء لا يتجزأ منها ، وسياسات التقويم و اساليبه تبني العملية التعليمية او تهدمها تبعا لمستوى جودتها و ارتباطها برؤية و اهداف واضحة للتعليم و التعلم ، فالتقويم المبني على رؤية صحيحة يؤدي الى بناء أدوات علمية يمكن من خلالها جمع الشواهد التي تقود الى احكام صحيحة عن تحصيل المتعلم، و بالتالي الى تحسين التعلم، ولقد برز في الآونة الأخيرة الاهتمام بالتقويم نتيجة للتطور في نظريات التعليم والتعلم، فلم يعد التقويم تقويما منفصلا يهدف إلى تصنيف وترتيب الطلاب، بل أصبح متلازما مع التدريس ومساندا لتعلم الطلاب، بحيث يعمل على توفير تغذية راجعة للمعلم والطلاب لتحسين عمليات التعليم والتعلم ،ولم يعد هدف التقويم محصورا في إعطاء الدرجات للطلاب فقط، وانما تجاوز هذا الهدف إلى أهداف أكثر فائدة وفعالية بالنسبة للعملية التعليمية التعلمية، كتحققه من ملاءمة طرائق التدريس والوسائل التعليمية، وعلاج الضعف لدى الطلاب من خلال تلمس أوجه القصور لديهم، ومن ثم محاولة العلاج الفوري لها، كما أصبح له دور فاعل في تحفيز الطلاب وتشجيعهم على الإقبال على الدراسة، بالإضافة إلى دوره الكبير في تطوير المناهج وتحديثها، والارتفاع بمستوى مهنة التعليم إلى المكانة التي تليق بها بين سائر المهن الأخرى(المطرودي،2014، 45).

وانطلاقا من أهمية استخدام التقويم في تلافي أخطاء المتعلمين لمادة العلوم دعت الحاجة إلى تعزيز أساليب التقويم المختلفة لزيادة تحصيل المتعلمين في مادة العلوم و تنمية شخصية المتعلمين وزيادة محصولهم المعرفي واكتسابهم المفاهيم ومهارة الفهم والتحليل وحل المشكلات والاستيعاب، ولإعداد متعلمين قادرين على فهم مادة العلوم. ومنه جاءت هذه الدراسة لمعرفة دور التقويم في تلافي أخطاء متعلمي مادة العلوم للصف الثامن الأساسي.

أولاً – مشكلة البحث:

يقاس تقدُّم الأمم بقوَّة النظام التربوي بها، حيث يُعد أفراداً مؤهَّلين على درجة عالية من الكفاءة ومبدعين قادرين على تطوير المجتمع، ولديهم مرونة عالية على تطوير أنفسهم ومواكبة التغيرات ومستجدَّات العصر. ويعتمد ذلك على جودة وسائل القياس والتقويم التي تساعد في اتخاذ قرارات موضوعيَّة بناءً على أسس علميَّة، باعتبار التقويم جزءاً عضوياً من نسيج النظام التعليمي؛ فمن خلاله يتمّ الوقوف على مدى تحقيق أهداف النظام التعليمي، ويقدِّم تغذية راجعة مستمرَّة تسهم في تعديل وتطوير النظام وتزيد من كفاءته ومن ثم نوعيَّة وجودة مخرجاته. وقد يرجع ضعف النظام التعليمي إلى ضعف أدوات ووسائل التقويم المستخدمة، وعليه فإنَّ إصلاح التقويم والتعرُّف إلى المشكلات المرتبطة بأدواته، يُعدّ مدخلاً جيداً لإصلاح التعليم والارتقاء بمستوى جودة مخرجاته(جديدي، 2018، 188).

وإن للتقويم دوراً في تشخيص مواطن الضعف والقوَّة لدى الطلبة ومعرفة مدى استعدادات الطلبة لتعلُّم الخبرات التعليميَّة الجديدة والاستفادة من النتائج في تدعيم جوانب القوة ومعالجة جوانب الضعف كما أنه عملية وقائية ، بمعنى أنه يعمل على تفادي الوقوع في الخطأ عند تكرار المواقف التي كانت موضوع تقويم من قبل ، بالاستفادة مما يعرف بالتغذية الراجعة. وهكذا يكون التقويم عملية تشخيصية علاجية وقائية، حيث يستهدف في المرحلة النهائية تحقيق التعديل أو التحسين والاقتراب قدر الإمكان من الصورة المفضلة ولما كانت التربية تهدف إلى إحداث تغييرات معينة مرغوبة في سلوك المتعلمين ، فقد بات من الواضح أن عملية التقويم ترمي إلى معرفة مدى تحقق هذه التغيرات المرغوبة لديهم أو معرفة مدى تقدمهم نحو الأهداف

التربوية المراد تحقيقه، وبالرغم من ذلك إلا أن التقويم لم يلق الدراسة والاهتمام الكافي في الدراسات المحلية مقارنة مع الدراسات العربية والأجنبية.

ومما سبق إضافة إلى ندرة الدراسات السابقة –في حدود علم الباحثة– التي تناولت موضوع تعرف دور التقويم في تلافي أخطاء المتعلمين تتحدد مشكلة البحث في السؤال الآتي: **ما دور التقويم في تلافي أخطاء متعلمي مادة العلوم للصف الثامن الأساسي من وجهة نظر المعلمين؟**

ثانياً–أهمية البحث: تكمن أهمية البحث في النقاط الآتية:

1- أهمية الموضوع وهو دور التقويم في تلافي اخطاء المتعلمين فالاهتمام بالعملية التعليمية يستوجب الوقوف على أخطاء المتعلمين ومحاولة تجنبها لمنع تكرارها، ويعد التقويم من أهم الظواهر التي لها دور كبير في تحصيل المتعلمين وحفز قدراتهم على المثابرة وتركيز الانتباه، وبالتالي توفير مخرجات جيدة من العملية التعليمية، لذلك كان لا بد من العمل على توفير أداة صالحة للاستخدام في البيئة المحلية تقيس دور التقويم في تلافي أخطاء متعلمي مادة العلوم.

2- أهمية النتائج التي يمكن الوصول إليها والتي تفيد القائمين على العملية التعليمية في تعرف دور التقويم في تلافي أخطاء المتعلمين الأمر الذي قد يسهم في زيادة الاهتمام بموضوع التقويم.

3- توجيه أنظار الطلبة والباحثين إلى دور التقويم في تلافي أخطاء المتعلمين بغية العمل على الأخذ به واتخاذ إجراءات لوضعه موضع التنفيذ في كافة المواد التعليمية.

ثالثاً–أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

- تعرف دور التقويم في تلافي أخطاء متعلمي مادة العلوم للصف الثامن الأساسي من وجهة نظر المعلمين.
- تعرف الفروق بين متوسطات درجات المعلمين أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة والدورات التدريبية.

رابعاً–أسئلة البحث: تمثلت في:

1- ما دور التقويم في تلافي أخطاء متعلمي مادة العلوم للصف الثامن الأساسي من وجهة نظر المعلمين؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة؟

4- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير الدورات التدريبية؟

خامساً–حدود البحث: اقتصر البحث على الحدود الآتية:

1. **الحدود البشرية:** مدرسي العلوم في المرحلة الأساسية الذين يُدرسون في الصف الثامن الأساسي.
2. **الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث الحالي على تعرف دور التقويم في تلافي أخطاء متعلمي مادة العلوم للصف الثامن الأساسي من وجهة نظر المعلمين وتعرف الفروق في استجاباتهم على الاستبانة تبعاً لمتغيرات (المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة والدورات التدريبية).
3. **الحدود المكانية:** مدارس المرحلة الأساسية في المديرية العامة لتربية اللاذقية.
4. **الحدود الزمانية:** تم تطبيق أداة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام (2022/2021).

سادساً-مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

- **التقويم:**

- "هو العملية التي يحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة، بهدف إحداث تغييرات مرغوبة في سلوك المتعلمين" (شحاتة، النجار، 2011 ،136).
- كما يعرف بأنه "مجموعة من الاجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات أو ملاحظات خاصة بفرد أو مشروع أو مادة معينة، يتم دراستها بأسلوب علمي للتأكد من مدى تحقق الأهداف واتخاذ القرارات المناسبة"(سليمان، 2015، 77).
- وعرف أيضا بأنه "عبارة عن عملية تشخيص وعالج ووقاية، ي أسباب الضعف، وتوضيح العالج لوضع الحلول المناسبة، للتغّلب على نواحي الضعف والإفادة من ة لتمثيل الوقاية في العمل على تدارك الأخطاء"(مارون، 2015 ،216-217).

ويُعرَّف التقويم إجرائياً: هو الإجراءات والجهود العملية التي تهدف إلى تحقيق الأهداف التربوية في ضوء معايير محدد ومخططه مسبقاً ,والحكم على مدى فاعلية هذه الجهود وما يصادفها من عقبات وصعوبات في التنفيذ بقصد تحسين الأداء.

- **سابعاً-دراسات سابقة:**

- **دراسة العزيزي(2018) بعنوان: فاعلية استخدام التقويم التكويني في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لمقرر مهارات التفكير والبحث العلمي لدى طالب كلية إدارة الأعمال بجامعة شقراء**

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية استخدام التقويم التكويني في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لمقرر مهارات التفكير والبحث العلمي لدى طالب كلية إدارة الأعمال بجامعة شقراء. ولتحقيق هدف الدراسة تم تصميم دروس وحدات مقر مهارات التفكير والبحث العلمي وفق استراتيجية التقويم التكويني عداد اختبار تحصيلي في مقرر مهاارت التفكير والبحث العلمي. واستخدمت الدراسة الحالية المنهج شبة التجريبي بتطبيق تجربة الدراسة لمعرفة أثر استخدام التقويم التكويني على التحصيل الدراسي لدى طالبات المستوى الثالث بكلية إدارة الأعمال في جامعة شقراء وتوصلت نتائج الدراسة إلى تفوق طالب عينة الدراسة بعد استخدامهم للتقويم التكويني في التحصيل الدراسي

- **دراسة خولة (2015) بعنوان: أساليب التقويم التربوي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة علاقة أساليب التقويم التربوي بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة وهذا من خلال محاولة الإجابة عن التساؤل الرئيسي الذي مفاده :ما هي علاقة أساليب التقويم التربوي بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة؟ والذي تفرع منه فرضيتين جزئيتين هما • :الاختبارات المقالية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة • .الاختبارات الموضوعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة .ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي أما مجتمع البحث فتكون من معلمي المدارس الابتدائية والبالغ عددهم (80)معلم بابتدائيات مدينة عين فكرون خلال السنة الدراسية.2015-2014 واعتمد في هذه الدراسة على استمارة متكونة من 29 بندا، وأسفرت المعالجة الإحصائية التي تمت باستخدام النسب المئوية عن • :دلت النتائج على وجود عالقة بين الاختبارات الموضوعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة • .كما دلت على وجود عالقة بين الاختبارات المقالية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة لكن بنسبة معتبرة وهذا راجع لمستوى التلاميذ في هذه المرحلة كعدم قدرتهم على التحليل والنقد والتقويم وغيرها.

- **دراسة بيريز وبانا(Perez & Pena,2012)بعنوان:**

The effect of continuous evaluation on improving students' achievement and satisfaction levels in a physiological psychology course

أثر التقويم المستمر في تحسين مستويات تحصيل الطلبة ورضاهم في مقرر علم النفس الفسيولوجي.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر التقويم المستمر في تحسين مستويات تحصيل الطلبة ورضاهم في إحدى الجامعات الإسبانية في مقرر علم النفس الفسيولوجي. استخدم الباحثان المنهج التجريبي، وتم تنفيذ الدراسة على مجموعتين تجريبية وضابطة بعدد إجمالي بلغ(903) متعلماً، حيث خضع أفراد المجموعة التجريبية للتقويم المستمر، بينما الضابطة فقد سارت بالطريقة الاعتيادية، وتم في نهاية مرحلة التجريب إجراء تقويم نهائي للطلبة. وقد أظهرت النتائج أدلة قوية لأثر التقويم المستمر الايجابي على تحصيل المتعلمين، كذلك تبين من نتائج تحليل الاستبانة المتعلقة بقياس رضا الطلبة أن التقويم المستمر حسن من رضا الطلبة، وأنهم نظروا لعملية التقويم المستمر باعتبارها أداة لإحداث تعلم أكثر عمقاً.

- **دراسة رودجر وآخرون (Roediger. al et,2011) بعنوان:**

The effect of evaluation in raising the level of achievement and retention of the study material

أثر التقويم في رفع مستوى التحصيل والاحتفاظ بالمادة الدراسية

هدفت الدراسة إلى تقصي أثر التقويم في رفع مستوى التحصيل والاحتفاظ بالمادة الدراسية في مقرر للدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي في مدرسة سوبربان(Suburban)المتوسطة، وتم إجراء الدراسة في إطار ثلاث تجارب تمت المعالجة في كل منها وفقاً لمستويات متفاوتة، حيث جلس الطلبة في المجموعتين الأولى والثانية لثلاثة اختبارات من نوع اختيار من متعدد، في الوقت الذي جلست فيه المجموعة الثالثة لاختبار واحد فقط. وفي نهاية عملية التجريب جلس الطلبة جميعاً لاختبار نهائي. وقد أوضحت نتائج الدراسة أن الاختبارات المتكررة في المادة التعليمية لها تأثير إيجابي على تحصيلهم، واحتفاظهم بالمادة التعليمية لفترة أطول.

- **دراسة كاليسكان وكاسيكي (Kasikici & Caliskan,2010)بعنوان:**

The Application of Traditional and Alternative Assessment, and Evaluation Tools By Teacher in social Studies.

تطبيق أدوات التقويم التقليدية والبديلة من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية

هدفت الدراسة إلى معرفة أدوات التقويم التقليدية والبديلة التي يستخدمها معلمي الدراسات الاجتماعية حيث تم اعتماد الاسلوب المسحي لمناسبته منهجية الدراسة ، وقد تم توزيع اداة الدراسة على العينة والتي بلغ عددها (24) معلما والتي تم اختيارها بالطريقة العنقودية . وقد أظهرت نتائج الدراسة ان معظم المعلمين يسعون الى تطبيق ادوات التقويم التقليدية وبخاصة الاختبارات، كالاختيار من متعدد ، والأسئلة المفتوحة والإجابات القصيرة.

مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة:

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في الإطار النظري ومعرفة الطرائق المتبعة في التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة. وقد اتفقت هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة في النقاط الآتية:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات التي انتهجت المنهج الوصفي التحليلي واستخدمت الاستبيان مثل دراسة: خولة(2015)

واختلفت الدراسة مع الدراسات التي اعتمدت المنهج التجريبي والتي اتخذت أداة الاختبار المعرفي مثل دراسة (2011, al et Roediger) (2012, Perez & Pena) ، والعزيزي(2018)،والمنهج المسحي مثل دراسة(Kasikici & Caliskan,2010).

اوجه التمايز

تعددت أهداف الدراسات التي أجريت حول التقويم ، إلا أنه لوحظ أن اهتمام الباحثين في ميدان العلوم بهذا الموضوع لا يزال بسيطاً، منصباً على تقويم المنهاج و اساليب التقويم واثره في التحصيل، إلا أن الدراسة الحالية تتميز عن الدراسات السابقة في المشكلة التي تتعرض لبحثها، إذا تهتم بالكشف عن دور التقويم في تلافي أخطاء المتعلمين ،وتميزت الدراسة عن الدراسات السابقة باختيار العينة من المعلمين.

ثامناً-الإطار النظري:

1- مفهوم التقويم التربوي :

يُعد التقويم التربوي أحد العناصر المهمة ويمثل حجر الزاوية وعصب المناهج التعليمية وأكثر عناصرها تعقيداً وتركيباً وفيه تجرى عملية القياس بشكل متواصل ومستمر لما يُقدمه لتحقيق الأهداف، لذلك هناك اهتمام واسع وواضح في الممارسات التربوية، نظراً من معلومات تساعد في اتخاذ القرار المناسب القائم على مؤشرات يستند عليها القائمون في بناء الأدوات المناسبة والأساليب المعينة، ولا شك بأنها تساعدهم على التحسين والتطوير .إن التقويم التربوي ورد في الأدب التربوي بعدة تعريفات توضح مفهومه التقويم التربوي كعملية أساسية تقوم عليها المنظومة التربوية، وجاء تعريفه في اللغة ابن منظور: من قوم أي صحح وأزال العوج أي عدله، وقوم السلعة أي سعّرها وأعطاها قيمة محددة، أما في المجال التربوي فقد عرف السحيم(2016)بأنه العمل في إصدار حكم من شأنه أن يتخذ القرار بهدف تعزيز القوة ومعالجة نقاط الضعف لتطوير العملية التربوية، كما اشار مجيد (2011 ، 60)أن جودة التقويم التربوي يتمثل بالشمولية والتنوع في أدوات تقويم تعلم الطلبة، وقياس المستويات العليا وتوظيفها في الحياة المعاصرة إضافة إلى تقويم الجوانب الوجدانية كالقيم والميول والاتجاهات، وأكد حران (2019)أن التقويم عملية منهجية مقصودة بشكل منظم هدفها جمع المعلومات عن العملية التربوية وتحليل نتائجها وتفسيرها؛ مما يؤدي إلى إصدار الحكم المناسب مما يساعد باتخاذ الإجراءات المناسبة التي تحقق الأهداف المنشودة في المنظومة التربوية والتي نأمل الوصول إليها لبناء معرفة قادرة على التطوير والابتكار.

من خلال المفاهيم السابقة للتقويم التربوي يتضح لنا بأنه تعديل للمسار التعليمي للمتعلم بعد قراءة النتائج والمؤشرات والتي تؤكد على عالج نقاط التطوير وتعزيز جوانب الإجادة؛ من أجل التحسين والتطوير ورفع المستوى التحصيلي، مع تقديم الدعم المستمر والتشجيع لرفع الدافعية لبذل جهد أكبر ومضاعفته للوصول إلى طموح المؤسسة التعليمية، لذلك يتوجب الاهتمام بعملية التقويم التربوي داخل المنظومة التربوية وإعداد معايير تقويمية تساير توجهات الجودة.

2- أهمية التقويم التربوي:

ترجع أهمية التقويم إلى أنه أصبح جزا أساسيا من كل منهج، أو برنامج تربوي، من أجل معرفة قيمة أو جدوى هذا المنهج أو ذلك البرنامج للمساعدة في اتخاذ قرار بشأنه، سواء كان ذلك القرار يقضي بإلغائه أو الاستمرار فيه وتطويره، وبما أن جهود العلماء والخبراء لا تتوقف في ميدان التطوير التربوي، فإن التقويم التربوي يمثل حلقة مهمة وأساسية يعتمدون عليها في هذا التطوير (كماش ومشتت، 2013 ،137-138).

ويمكن تلخيص أهمية التقويم فيما يلي :

- يساعد التقويم المؤسسة التعليمية على التأكد عن مدى نجاحها في تحقيق أهدافها ومخرجاتها التعليمية، وهو بذلك يفتح أمامها الباب لتصحيح مسارها في ضوء الأهداف التي وضعتها لنفسها .

- معرفة المدى الذي وصل إليه المتعلم في اكتساب مهارات التعليم وغيرها من المهارات الأخرى، التي تمت تنميتها لديهم خلال دراستهم (عايش،2010 ، 228).
- يزود المعلم بنواحي القوة والضعف عند المتعلم والتي يمكن أن يستفيد منها في تحسين أدائه، حيث أنه من خلال عملية التقويم التربوي يكتشف المربي أو المعلم الجوانب التي يجب تعزيزها في المتعلم والجوانب التي يجب العمل على تقويتها في شخصيته .
- يزود المعلم بالتغذية العكسية (أو الراجعة) التي تعمل كتعزيز لما يقوم به .
- يساعد على ضمان إتقان المتعلم للحقائق والمهارات الأساسية، حيث يضمن التقويم التربوي من خلال المناهج والبرامج التي يقدمها تكوين أساسي للمتعلم يمكنه من تحسين مستواه التعليمي.
- يساعد في وضع الأهداف الأساسية التي يجب العمل عليها وتقويم درجة ومستوى تحقيقها، بالإضافة إلى أنه يساعد في تحسين التقنيات والوسائل المستخدمة في عملية التقويم التربوي
- معرفة مدى استعدادات المتعلمين لتعلم الخبرات التعلمية الجديدة، كما أن عملية التقويم التربوي تساعد في توزيع الطلبة ضمن مسارات أكاديمية أو مهنية خاصة بهم.
- اتخاذ القرار بنقل المتعلمين إلى مرحلة أخرى أو إبقائهم في نفس المرحلة وإرسال التقارير لأهل المتعلمين عن تقدم المتعلم مع تحديد نقطة البدء في البرنامج التعليمي .
- تحديد السرعة التي يبدأ بها البرنامج التعليمي مع تشخيص المتعلمين المتفوقين وتعزيزهم ببرامج للإثراء، وهذا ما يدفع بالطلبة نحو المثابرة والدراسة وتعزيز ثقتهم بأنفسهم.
- تساعد المعلم في التعرف إلى مدى نجاحه في تحقيق الأهداف المبرمجة التي تنص عليها المناهج وأساليب التقويم التربوي، حيث في ضوء ذلك يتسنى للمعلم تطوير أدائه.
- امتداد التقويم التربوي إلى جوانب شخصية التلميذ ولم يعد مقصورا كما في السابق على التحصيل الدراسي للتلاميذ للمواد الدراسية المختلفة، الأمر الذي أدى إلى اتساع مجلاته وتنوع طرائقه وأساليبه، بالإضافة إلى أن التقويم التربوي أحد الأركان الأساسية التي تقوم عليها العملية التعلمية (الود وعلة، 2017، 223).

ومنه يمكن القول أن عملية التقويم التربوي عملية مهمة بالنسبة لكل من الطلاب والمعلمين والآباء، و القائمين على المدارس والمشرفين عليها، وذلك من جوانب عديدة، ومختلفة فبالنسبة للطلاب نجد أنّ التقويم يزودهم بالتغذية الراجعة التي تفيدهم في مدى التقدم الذي أحرزوه، أو نقاط الضّعف التي مازالوا يعانون منها، ولا يقل التقويم أهمية لدى المعلمين عنه ولدى الطلب، فهو يفيدهم في تحديد الوضع الحالي لطلبهم، وفي إعادة صياغة الأهداف الخاصة، وفي الحصول على المعلومات الدقيقة المتعلقة بما حققه المتعلم، من نتائج في اختيار واستخدام المصادر والوسائل الأكثر فعالية للتعلم.

3- مفهوم الخطأ:

الخطأ هو عدم مطابقة الحكم مع الواقع، أو عدم انسجام الفكر مع ذاته ومع الواقع على حد سواء. ويعني هذا عدم تطابق أحكام العقل أو الفكر أو الذهن وتصوراته مع ما يقابلها من الأشياء الخارجية، فالخطأ فعل فكري وذهني يحكم على ما هو كاذب بأنه صادق أو العكس ، وقد يكون الخطأ هوى وميال ومنزعا فكريا غير سليم؛ إذ يعد الباطل حقاً أو الحق باطلاً، فهو بذلك إقرار كاذب، وفاسدٌ، وزائف و الخطأ في المجال التربوي، إجابة المتعلم المتعثرة عن سؤال أو تعليمة ما، أو هو ذلك السلوك الذي يقوم به التلميذ أو المتدرب ، ويكون غير متلائم مع المطلوب أو تعليمات الوضعية السياقية .بمعنى أن الخطأ هو ذلك الجواب الذي لا يتطابق ولا يتناسب مع التعليمات أو الأسئلة التي تذيلت بها وضعية ما (شرقي، 2010، 128). كما يعرف الخطأ كالآتي" :هو كل حالة ذهنية أو فعل عقلي يعتبر صائبا ما هو أصلا خاطىء أو العكس

ويعرف بأنه أثر معرفة مكتسبة سابقا، كانت ذات أهمية وأصبحت خاطئة أو غير ملائمة"(شرقي ، 2010، 129).

4- مصادر الأخطاء وانواعها:

يلاحظ أن الأخطاء التي ترتكب في الحقل التربوي قد تعود إلى مصادر متنوعة، يمكن حصرها في مايلي :

- أخطاء المناهـج والبرامج والمقررات الدراسية تكون المناهج التربوية ، ببرامجها ومقرراتها ومحتوياتها الدراسية ، سببا في الأخطاء التي يرتكبها المدرس والمتعلم معا؛ بسب غياب فلسفة تربوية واضحة، أو وجود أخطاء معرفية كثيرة في المنهاج الدراسي بصفة عامة، والبرنامج والمقرر بصفة خاصة. ويعني هذا أن المدرس قد يوصل إلى المتعلم أخطاء معرفية ومنهجية وتقنية سببها المحتويات والمضامين التي يعج بها المنهاج الدراسي. ويلاحظ أن ليس هناك مراقبة للكتب المدرسية وتتبع تقويمي لها. وأكثر من هذا ليس هناك مراجعون لهذه المقررات قصد تصحيح هذه الأخطاء ومعالجتها، وتنبيه المؤلفين والمطابع إلى إعادة النظر فيها بالتصحيح والمعالجة. ويستحيل أن نجد كتابا مدرسيا من الابتدائي نحو التعليم العالي خاليا من الأخطاء المطبعية، والمعرفية، والصرفية، والإمائية، والتركيبية، والمنهجية...ومن هنا، تتسرب هذه الأخطاء كلها إلى المتعلم، ويتعلمها على أنها صحيحة ويقينية وحقيقية .
- أخطـاء المدرس: يتحمل المدرس مسؤولية مجموعة من الأخطاء، وهي أخطاء معرفية ، وأخطاء تربوية، وأخطاء ديدكتيكية، وأخطاء إدارية... ويعني هذا أن المدرس قد يرتكب أخطاء كثيرة في أثناء حصة الدرس؛ إما لكونه لم يتلق تدريبا في مراكز التكوين التربوي، وإما ألنه لم يحسن التدبير في نقل المعلومات إلى التلاميذ بمراعاة أسس الديدكتيك، واحترام معطيات البيداغوجيا، وإما لكونه لم يصرح بالأهداف والكفايات، ولم يراع الميثاق أو العقد الديدكتيكي الذي يجمع المعلم بالمتعلم، أو لم يحترم خطوات التدرج في بناء الدرس انطلاقا من الوضعية البدئية حتى الوضعية النهائية، مرورا بالوضعية الوسيطة، وإما لأنه لم يوظف الوسائل الديدكتيكية والطرائق البيداغوجية توظيفا حسنا، وإما لكونه لم ينجح في عملية التواصل والتبليغ؛ إذ كان عاجزا عن نقل المعارف والتقنيات إلى متعلميه بطريقة واضحة، وسلسلة، ومفيدة، وهادفة، وبناءة
- أخطـاء المتعلـم: يتحمل المتعلم مسؤولية أخطائه التي تظهر ، بشكل جلي، في ورقة الامتحان، وقد يكون سبب تلك الأخطاء راجعا إلى عامل النسيان، واللامبالاة، والشرود، وعدم الانتباه، وعدم الرغبة في التعلم، والانسياق وراء شهواته وغرائزه وعواطفه. ناهيك عن تضييع الوقت؛ بسبب كثرة التغيبات، والدخول في مناوشات وصراعات متطاحنة مع زملائه، أو الإدمان على المخدرات والانترنيت ولعبة الكرة على حساب التمارين والأنشطة الفصلية وأنشطة المنزل. لذا يحتاج المتعلم إلى التركيز، والانتباه، ومراجعة الدروس بشكل فوري ودائم، وإعادة إنتاج المعارف المدرسية بواسطة القراءة الموازية، والتقليل من توظيف التقنيات العالمية المعاصرة إلا إذا كانت الحاجة إليها ماسة لإعداد العروض والأبحاث والمشاريع والملفات التربوية(حمداوي ورزاق، 2020، 56-59).

وهناك أخطاء متعلقة بطبيعة المتعلم: وهي نوعان:

*أخطاء منتظمة :وتتميز بصفة التكرار، وتشير إلى صعوبة في التعلم ناتجة غالبا عن عدم امتلاك المتعلم لقدرات وكفايات معينة.

*أخطاء عشوائية: وهي أخطاء غير منتظمة ولا تتميز بصفة التكرار المنتظم، وتكون غالبا بسبب السهو، أو الغفلة، أو النسيان، وهي التي أطلق عليها (كوردر) مصطلح (أخطاء ما قبل النظام)، تحدث في مرحلة يدرك فيها المتعلم ادراكا مبهما أي غير واضح.

وهناك أخطاء متعلقة بجماعة المتعلمين: وهي نوعان كذلك:

*الخطأ المنعزل أو الانفرادي: وهو خطأ يحدث لصورة منفردة؛ أي أنه لا يشمل كل المتعلمين، إذ أن كل واحد من المتعلمين يعاني من صعوبات خاصة به، فلا يشترك في نفس الخطأ مع باقي أفراد مجموعة المتعلمين معه. وهذا النوع من الخطأ يؤكد أهمية معرفة المعلم للفروق الفردية بين المتعلمين

*الخطأ المعبر أو الدال: وهو الخطأ الذي يمس فئة كبيرة من جماعة المتعلمين أو جميعهم، ويشير إلى خلل في العملية التعليمية، ويتطلب إعادة النظر في الإجراءات التعليمية المتبعة(بوخدو والسحاب، 2015، 28-29).

تاسعاً-منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي التحليلي، إذ يقوم هذا المنهج على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع والتعبير عنها بوصفها وصفاً نوعياً دقيقاً وتوضيح خصائصها بإعطائها وصفاً رقمياً من خلال جمع البيانات وتحويلها إلى أرقام وجداول توضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجة ارتباطها بالظواهر والمتغيرات الأخرى (درويش، 2018، 118).

عاشراً-مجتمع البحث وعينته:

أ- **مجتمع البحث:** تكوّن مجتمع البحث من (72) معلماً ومعلمة من مدرسي مادة العلوم في الصف الثامن الأساسي للعام الدراسي 2022/2021.

ب- **عينة البحث:** تكوّنت عينة البحث الأساسية من (40) معلماً ومعلمة من مدرسي مادة العلوم في الصف الثامن الأساسي، وقد تم اختيار أفراد العينة بالطريقة العشوائية البسيطة بنسبة (55.6%) من أفراد المجتمع، ويوضح الجدول (1) توزيع عينة البحث وفق متغيرات: المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة والدورات التدريبية.

الجدول رقم(1): توزيع أفراد عينة البحث بحسب متغيرات البحث

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	إجازة جامعية	21	%52.5
	دبلوم	13	%32.5
	دراسات عليا	6	%15
	المجموع	40	%100
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	13	%32.5
	من 5-10 سنوات	18	%45
	أكثر من 10 سنوات	9	%22.5
	المجموع	40	%100
الدورات التدريبية	نعم	16	%40
	لا	24	%60
	المجموع	40	%100

أحد عشر-أداة البحث:

تكونت أداة البحث من استبانة مؤلفة من (25) بندا. ويتم الإجابة عن بنودها وفق مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) وأعطيت هذه البدائل الدرجات الآتية بالترتيب (5، 4، 3، 2، 1) وتتراوح الدرجة على الاستبانة بين (25-125) درجة وتم التحقق من الصدق البنيوي من خلال حساب معامل ارتباط درجات الفقرات مع الدرجة الكلية للاستبانة وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.473-0.669) لدى أفراد عينة البحث، ومنه فإن الاستبانة تتصف بمؤشرات جيدة لصدقها البنيوي، كما تم التحقق من ثبات الاستبانة بطريقتين وبلغت قيمة ألفا للاستبانة ككل (0.853)، ومنه فإن الاستبانة تتصف بمؤشرات ثبات مرتفعة.

التحقق من صدق الاستبانة وثبات نتائجها:

تم التحقق من صدق الاستبانة وفق الطرائق الآتية:

أ-صدق المحتوى: تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين في مجال القياس والتقويم التربوي والنفسي، وطُلب منهم إبداء رأيهم واقتراح ملاحظاتهم من حيث الصياغة اللغوية، ومناسبة الفقرات لمحتوى موضوع الدراسة ومدى انتمائها للمحور، وتم العمل بالملاحظات المقترحة.

- العينة الاستطلاعية:

طُبقت الاستبانة على عينة استطلاعية مؤلفة من (20) معلماً ومعلمة من معلمي مادة العلوم في الصف الثامن الأساسي، وهم من خارج عينة البحث الأساسية، بهدف التأكد من وضوح تعليمات الاستبانة، ووضوح فقراتها، وسهولة فهمها وتعديل الفقرات غير الواضحة، ومعرفة الصعوبات التي قد تظهر أثناء التطبيق حتى يتم ضبطها وتلافيها عند التطبيق اللاحق للاستبانة، والتحقق من صدقها وثباتها وبعد ذلك أصبحت الاستبانة في صورته النهائية جاهزة ليتم تطبيقها على أفراد عينة البحث.

ب-الصدق البنيوي:

تم التأكد من صدق البناء الخاص بالاستبانة، من خلال دراسة الاتساق الداخلي لها من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للاستبانة، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (2): معاملات ارتباط درجات الفقرات مع الدرجة الكلية للاستبانة

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.601**	10	0.559**	19	0.623**
2	0.591**	11	0.617**	20	0.494*
3	0.568**	12	0.579**	21	0.560*
4	0.495*	13	0.583**	22	0.509*
5	0.563**	14	0.512**	23	0.588**
6	0.473*	15	0.646**	24	0.600**
7	0.612**	16	0.658**	25	0.667**
8	0.623**	17	0.669**		
9	0.589**	18	0.474*		

يتبين من الجدول السابق أن معاملات ارتباط درجات الفقرات مع الدرجة الكلية للاستبانة كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01 أو 0.05). وقد تراوحت قيمة هذه المعاملات بين (0.473-0.669) لدى أفراد عينة البحث، ومنه فإن الاستبانة تتصف بمؤشرات جيدة لصدقها البنيوي.

2-ثبات الاستبانة: تم التحقق من ثبات الاستبانة وفق طريقتين هما:

أ-ثبات الإعادة: أعيد تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية، وذلك بعد مضي (15) يوماً من التطبيق الأول، وتم استخراج معاملات الثبات عن طريق حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثاني، والجدول الآتي يوضح هذه المعاملات.

ب-ثبات الاتساق الداخلي: تم التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لدرجات أفراد عينة البحث الاستطلاعية باستخدام معامل ألفا كرونباخ والجدول الآتي يبين قيم هذه المعاملات.

الجدول رقم(3): قيم معاملات ثبات الاستبانة

المجالات	ثبات الإعادة	ثبات ألفا كرونباخ
الاستبانة ككل	0.834	0.853

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة معامل ثبات الإعادة كانت مرتفعة إذ بلغت (0.834) وكانت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ مرتفعة إذ بلغت (0.853)، ومنه فإن الاستبانة تتصف بمؤشرات ثبات مرتفعة.

نستنتج ما سبق أن الاستبانة تتصف بمؤشرات صدق وثبات ملائمة لأغراض البحث، وبهذا أصبحت الاستبانة جاهزة للتطبيق على أفراد عينة البحث الأساسية.

اثنا عشر- إجراءات البحث: قامت الباحثة بما يأتي:

1. الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة وبناء الاستبانة أداة الدراسة.
2. عرض الاستبانة على مجموعة من السادة المحكمين من أجل التحقق من صدق المحتوى.
3. تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية (20) معلماً ومعلمة من معلمي مادة العلوم في الصف الثامن الأساسي، وهم من خارج عينة البحث الأساسية، بهدف التأكد من وضوح تعليمات الاستبانة، ووضوح فقراتها، وسهولة فهمها وتعديل الفقرات غير الواضحة، ومعرفة الصعوبات التي قد تظهر أثناء التطبيق حتى يتم ضبطها وتلافيها عند التطبيق اللاحق للاستبانة، والتحقق من صدقها وثباتها وبعد ذلك أصبحت الاستبانة في صورته النهائية جاهزة ليتم تطبيقها على أفراد عينة البحث.
4. تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة الأساسية والمؤلفة من (40) معلماً ومعلمة من معلمي مادة العلوم في الصف الثامن الأساسي، وقد تم اختيار أفراد العينة بالطريقة العشوائية البسيطة بنسبة (55.6%) من أفراد المجتمع .
5. استخراج النتائج ومناقشتها
6. التوصل إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها

ثلاث عشر-الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث: اعتمدت الباحثة على مجموعة من الأساليب الإحصائية باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وهذه الأساليب هي:

أ- التكرارات والنسب المئوية لوصف العينة وفق متغيرات البحث.

ب- معامل ارتباط بيرسون للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

ت- معامل ارتباط بيرسون للتحقق من ثبات الإعادة للاستبانة.

ث- معامل ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات الاتساق الداخلي للاستبانة.

ج- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن سؤال البحث.

ح- اختبار (Independent-Samples T-Test) لعينتين مستقلتين لدراسة الفروق في إجابات العينة على الاستبانة تبعاً لمتغيرات (الدورات التدريبية).

خ- اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لدراسة الفروق في إجابات العينة على الاستبانة تبعاً لمتغيرات (عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).

أربع عشر- عرض نتائج البحث ومناقشتها:

السؤال الأول: ما دور التقويم في تلافي أخطاء متعلمي مادة العلوم للصف الثامن الأساسي من وجهة نظر المعلمين؟

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة، وحددت أطوال الخلايا كما يأتي:

الجدول رقم(4): المعيار المعتمد لتقدير درجة الموافقة على الاستبانة

طول الخلايا	درجة الموافقة
1 – 1.80	منخفضة جداً
1.81 – 2.60	منخفضة
2.61 – 3.40	متوسطة
3.41 – 4.20	مرتفعة
4.21 – 5	مرتفعة جداً

وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة على جميع بنود الاستبانة

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	أحلل نتائج الاختبارات للوقوف على مستويات المتعلمين.	3.33	.944	متوسطة	21
2	أضمن خطة الدرس أسئلة وأنوع في استجابات المعلمين	3.38	.952	متوسطة	19
3	أعد الأسئلة المناسبة لخصائص المتعلمين وقدراتهم العقلية، ومستوى الصف الدراسي	4.18	1.010	مرتفعة	8
4	أظهر حماسا لإثارة المنافسة بين المتعلمين عند تقويم تعلمهم.	3.50	.716	مرتفعة	16
5	استخدم بعض أسئلة التقويم مثال ما رأيك في هذا الشيء أو العمل	3.23	.862	متوسطة	23
6	أخبر المتعلمين بنتائج الاختبارات أو الواجبات، أو أوراق العمل	3.43	1.059	مرتفعة	18
7	أطبق اختبارات قصيرة تدريبية بعد دراسة كل وحدة من وحدات المقرر	4.13	1.067	مرتفعة	9
8	أقيس قدرة المتعلمين على إصدار الأحكام واتخاذ القرارات حيال المعلومات والمعارف المتعلقة بمادة العلوم	3.25	.981	متوسطة	22
9	أستخدم بطاقة الملاحظة لتقييم أداء وسلوك التعلم قبل وأثناء وبعد عملية التعلم.	3.83	.958	مرتفعة	14
10	أكلف المتعلم باشتقاق مجموعة من الأسئلة والإجابة عنها من الوحدة التي تعلمها في مادة العلوم.	4.08	.971	مرتفعة	10
11	أستفاد من نقاط الضعف عند المتعلمين في تصحيح مسار التعلمات الخاطئة، و بناء تعلمات جديدة	3.33	.917	متوسطة	20
12	أستخدم الاختبارات الشفوية كشكل من أشكال المقابلات لتقييم نواتج التعلم لدى المتعلمين في مادة العلوم	4.48	.784	مرتفعة جداً	2
13	أعطي تعليمات واضحة عما يجب أن يفعله المتعلمين أثناء سير الدرس	4.25	.870	مرتفعة جداً	7
14	أشجع المتعلم على استخدام التقديرات الذاتية والأسئلة الذاتية لإشراكه في عملية التقويم الذاتي.	3.58	1.152	مرتفعة	15
15	استخدام اللغة البسيطة التي لا تشغل عن مضمون السؤال	4.43	.675	مرتفعة جداً	3
16	أشخص أخطاء المتعلمين وأحللها لإيجاد آليات إجرائية لتصحيحها والحد منها.	3.45	.959	مرتفعة	17
17	استخدم أنشطة الدعم والمعالجة لتصحيح أخطاء المتعلمين	4.00	.961	مرتفعة	11
18	أنوع أساليب التعامل مع إجابة المتعلم حسب صحة الإجابة	4.30	.853	مرتفعة جداً	6
19	أرد على استفسارات المتعلمين - إن وجدت	4.33	.694	مرتفعة جداً	5
20	أطلب من المتعلم صاحب الإجابة الخاطئة التفكير مرة أخرى في السؤال، وقد أعيد السؤال له بعبارات أسهل	3.18	.747	متوسطة	24
21	انوع في الوضعيات التعليمية مركزا على الأخطاء الأكثر ترددا.	4.00	1.013	مرتفعة	12
22	اعط فرصة للمتعلمين لإصدار حكم قيمة حول الأجوبة مع التركيز على المتعلمين الذي وقعوا في الاخطاء المرصودة.	3.93	1.118	مرتفعة	13
23	أنوع في الأسئلة (مقالية وموضوعية) عند إعداد الاختبارات في مادة العلوم	4.60	.632	مرتفعة جداً	1
24	استخدم التغذية الراجعة الفورية لمساعدة المتعلمين على تلافي الأخطاء	4.38	.838	مرتفعة جداً	4
25	أحلل نتائج الاختبار للتعرف إلى نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين	2.83	1.466	متوسطة	25
	الدرجة الكلية للاستبانة	**3.81**	**.210**	**مرتفعة**	

يتبين من الجدول السابق أن درجة الموافقة على الاستبانة ككل كانت مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.81) أي أن دور التقويم في تلافي أخطاء متعلمي مادة العلوم للصف الثامن الأساسي من وجهة نظر المعلمين كان بدرجة مرتفعة، وقد جاء البند 23 (أنوع في الأسئلة (مقالية وموضوعية) عند إعداد الاختبارات في مادة العلوم) بدرجة مرتفعة جداً وبمتوسط حسابي (4.60)، وجاء البند 25 (أحلل نتائج الاختبار للتعرف إلى نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين) في المرتبة الأخيرة وبدرجة موافقة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.83).

عرض نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم(6): الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية للاستبانة	إجازة جامعية	21	3.66	.125
	دبلوم	13	3.91	.132
	دراسات عليا	6	4.12	.067
	الكلي	40	3.81	.210

ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي تم استخدام قانون تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA)، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

الجدول رقم(7): نتائج تحليل التباين ANOVA للفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية	القرار
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	1.171	2	.586	39.963	.000	دال
	داخل المجموعات	.542	37	.015			
	الكلي	1.713	39				

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (F) للاستبانة ككل كانت دالة إحصائياً إذ كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، ومنه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة أي: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.**

ولتحديد جهة الفروق على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) لإجراء المقارنات البعيدة المتعددة في حال العينات المتجانسة وفق الآتي:

الجدول رقم(8): اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المتغير التابع	(I) المؤهل العلمي	(J) المؤهل العلمي	فرق المتوسطات (I-J)	الخطأ المعياري	القيمة الاحتمالية	القرار
الدرجة الكلية للاستبانة	إجازة جامعية	دبلوم	-.251-*	.043	.000	دال لصالح دبلوم
		دراسات عليا	-.457-*	.056	.000	دال لصالح دراسات عليا
	دبلوم	دراسات عليا	-.206-*	.060	.006	دال لصالح دراسات عليا

يتبين من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعات وكانت الفروق لصالح المجموعة ذات المؤهل العلمي الأعلى أي لصالح (دراسات عليا) مقارنة ببقية المجموعات، ولصالح مجموعة (دبلوم) مقارنة مع مجموعة (إجازة جامعية).و يعود ذلك للمعلومات والمعارف والخبرات التي اكتسبها المعلمين في مرحلة الدراسات العليا والتي مكنتهم من معرفة دور التقويم وأهميته في تلافي أخطاء المتعلمين

عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة على الاستبانة كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم(9): الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المجال	عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية للاستبانة	أقل من 5 سنوات	13	3.60	.093
	من 5-10 سنوات	18	3.83	0.130
	أكثر من 10 سنوات	9	4.08	0.076
	الكلي	40	3.81	0.210

ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة تم استخدام قانون تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA)، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

الجدول رقم (10): نتائج تحليل التباين ANOVA للفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية	القرار
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	1.278	2	.639	54.245	.000	دال
	داخل المجموعات	.436	37	.012			
	الكلي	1.713	39				

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (F) للاستبانة ككل كانت دالة إحصائياً إذ كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، ومنه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة أي: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.**

ولتحديد جهة الفروق على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) لإجراء المقارنات البعيدة المتعددة في حال العينات المتجانسة وفق الآتي:

الجدول رقم(11): اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة على الاستبانة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المتغير التابع	(I) عدد سنوات الخبرة	(J) عدد سنوات الخبرة	فرق المتوسطات (I-J)	الخطأ المعياري	القيمة الاحتمالية	القرار
الدرجة الكلية للاستبانة	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	-.236-*	.018	.000	دال لصالح من 5-10 سنوات
		أكثر من 10 سنوات	-.488-*	.018	.000	دال لصالح أكثر من 10 سنوات
	من 5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-.251-*	.016	.000	دال لصالح أكثر من 10 سنوات

يتبين من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعات وكانت الفروق لصالح المجموعة ذات عدد سنوات الخبرة الأكثر أي لصالح (أكثر من 10 سنوات) مقارنة ببقية المجموعات، ولصالح مجموعة (من 5-10 سنوات) مقارنة مع مجموعة (أقل من 5 سنوات).ويعود ذلك لممارستهم العملية التعليمية لسنوات طويلة ومعرفتهم الواسعة وتطبيقهم لعملية التقويم بصورة كبيرة خلال سنوات تعليمهم فأصبح لديهم الخبرة بعملية التقويم وأهميتها نتيجة تطبيقهم العملي للتقويم ومعرفتهم لدوره الكبير في تلافي أخطاء المتعلمين.

عرض نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير الدورات التدريبية.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدم اختبار (ت) (t-test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

الجدول رقم(12): نتائج اختبار ت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير الدورات التدريبية

البعد	الدورات التدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الاستبانة ككل	نعم	16	3.99	.129	5.851	38	.000	دال
	لا	24	3.70	.168				

يتبين من الجدول السابق أن قيمة ت للمقياس ككل كانت دالة إحصائياً إذ كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05، ومنه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة أي: **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير الدورات التدريبية، وكان الفرق لصالح متبعي الدورات التدريبية.**

وتعزو الباحثة ذلك لمحتوى الدورات التدريبية وما تقدمه هذه الدورات من معلومات ومعارف حول عملية التقويم وكيفية تطبيقه و استخدام أساليب التقويم ودوره الفعال في تلافي أخطاء المتعلمين

***المقترحات : تقترح الباحثة في ضوء النتائج السّابقة ما يأتي:**

- ضرورة استخدام أساليب تقويم متنوعة في مادة العلوم كـ(المقابلات، أوراق العمل، العاب تقويمية، اختبارات الكترونية).
- إقامة برامج وعقد ورشات عمل تدريبيّة وإعدادية لمدرسي العلوم تتضمن الجانبين النظري والعملي للتقويم.
- إجراء بحوث و دراسات مماثلة للبحث الحالي على عينة مختلفة ومراحل دراسيّة أخرى.

خمس عشر-مراجع البحث:

المراجع العربية

1. بوخدو، بشرى و السحاب، يامنة .(2015). الأخطاء الشائعة لدى تلاميذ سلكي التعليم الثانوي ، بحث مقدم لنيل درجة الإجازة في الدراسات العربية، جامعة محمد الأول، جدة، الكلية المتعددة التخصصات، الناظور.
2. جديدي، عفيفة.(2018). أهميَّة القياس التربوي والتقويم ودورهما في العمليَّة التعليميَّة، مجلة التعليميَّة، المجلد 5، العدد 13.
3. حران، العربي، وفائزة، التونسي. (2019)التوجهات الجديدة في تقويم الطلبة وفق منظور الجودة. مجلة دراسات وابحاث، 11(2)9-18
4. خضر، فخري .(2006).طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر، عمان ، الأردن.
5. درويش، محمود أحمد. (2018). مناهج البحث في العلوم الإنسانية، مؤسسة الامة العربية للنشر والتوزيع. القاهرة.
6. دركي، إيمان .(2017).القياس والتقويم ودوره في العمليَّة التربويَّة، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، العدد الأول.
7. السيد، رضا محمد.(2016).المدخل إلى العلوم العامة، الطبعة الأولى، عمان :الأكاديميون للنشر والتوزيع.
8. السحيم، تركي بن سحيم. (2016). واقع التقويم المستمر من وجهة نظر معلميها ومشرفيها. المجلة العلمية، المجلد 2، العدد32.
9. سليمان، طيب نايت.(2015). المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية "أمثلة عملية"- في التعليم الابتدائي والمتوسط، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.
10. شرقي، محمد.(2010). مقاربات بيداغوجية: من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير -دراسة سوسيوبيداغوجية- إفريقيا الشرق، المغرب.
11. شحاتة، حسن؛ النجار، زينب.(2011). معجم المصطلحات التربوية والنفسية ، عربي إنجليزي، ط1 ،الدار المصرية اللبنانية.
12. عايش ،أحمد جميل .(2010). تطبيقات في الاشراف التربوي، ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
13. عبابنة، ضرار.(2006). المعايير الحديثة المعاصرة لعلم الجغرافيا، الطبعة الأولى، دار الكتاب العالمي، الاردن.
14. العزيزي، عيسى فرج.(2018). فاعلية استخدام التقويم التكويني في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لمقرر مهارات التفكير والبحث العلمي لدى طالب كلية إدارة الأعمال بجامعة شقراء، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية / جامعة بابل، العدد(41).
15. علام ، صلاح الدين.(2009). القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية ، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان.
16. الكيلاني، عبد الله زايد والروسان، فاروق فارع .(2009).التقويم في التربية الخاصة، ط 2 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
17. كماش، يوسف لازم؛ مشتت، رائد محمد.(2013).القياس والاختبار والتقويم في المجال التربوي والرياضي، ط1 ،عمان :دار دجلة ناشرون وموزعون.
18. الكحلوت، ختام محمد. (2013).مدى تضمين محتوى كتاب الجغرافيا للصف السادس الأساسي لمهارات التفكير الناقد واكتساب الطلبة لها ، الجامعة الإسلامية ، فلسطين

19. مارون، يوسف خليل .(2015).*الوسط المدرسي_ بيئة ريادية للتعّلم والتعليم بحسب النظام التعليمي الجديد*،ط1، المؤسسة الحديثة للكتاب، بيروت، لبنان.
20. المطرودي، خالد إبراهيم.(2014).أثر استخدام استراتيجية التقويم التكويني على تحصيل التلاميذ وبقاء أثره في مقرر التجويد لتلاميذ الصف السادس الابتدائي .*مجلة العلوم التربوية، كلية التربية*، جامعة الملك سعود، السعودية، مج 26 ، ع 2 .
21. محمود، صلاح الدين عرفة .(2005).*تعليم الجغرافيا وتعلمها في عصر المعلومات* ، الطبعة الأولى، عالم الكتب للنشر ، القاهرة.
22. مجيد، سوسن شاكر .(2011).*تطورات معاصرة في التقويم التربوي*، ط1 ،عمان: دار صفاء.
23. الود،نوري؛ علة،عيشة .(2017). درجة ممارسة أساليب التقويم في المجال التربوي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي، دراسة ميدانية بالجلفة، *مجلة تطوير العلوم الاجتماعية*، المجلد 10 ،العدد 1 ،جامعة الجلفة، الجزائر.

المراجع الأجنبية

1. Roediger, H., Agarwal, P., McDaniel, M. & McDermott, K. (2011). *Test-Enhanced learning in classroom. Long –term improvement from quizzing. Journal of Experimental Psychology*: Applied, 17(4) ,382-395
2. Caliskan, H. & Kasikci, Y. (2010). *The Application of Traditional and Alternative Assessment, and Evaluation Tools By Teacher in social Studies*. Procrdia_ social and Behavioral sciences, 2 (2), 4152-4151.
3. Pena, M. & Perez, J. (2012). *Continuous assessment improved academic achievement and satisfaction of psychology*, Teaching Psychology, 39(1),45-47.

دور أبعاد التطوير الإداري في تحقيق الأداء المتميز عند العاملين في اللجان التنفيذية للاتحاد الرياضي في الجمهورية العربية السورية

سوزان العامود * خلود ديب ** سراب شهاب***

(الإيداع: 10 تشرين الأول 2022، القبول: 15 تشرين الثاني 2022)

الملخص:

هدف هذا البحث إلى التعرف على العلاقة بين أبعاد التطوير الإداري والأداء المتميز عند العاملين في اللجان التنفيذية للاتحاد الرياضي العام في الجمهورية العربية السورية. تم إجراء البحث على عينة قوامها 78 عاملاً من أعضاء اللجان التنفيذية في المحافظات السورية المختلفة. وقد استُخدم المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي، حيث تم تصميم استبيانين وذلك لقياس أبعاد التطوير الإداري (التكوين المستمر، التطوير والتدريب، تقييم الأداء، الاحتياجات التدريبية والاحتياجات المعنوية) والأداء المتميز لدى أفراد عينة البحث. وتم التأكد من صدق وثبات الاستبيانين من خلال استخدام صدق الاتساق الداخلي وثبات التجزئة النصفية. بينت النتائج وجود ارتباط قوي موجب بين غالبية أبعاد التطوير الإداري والأداء المتميز (التطوير والتدريب، تقييم الأداء، الاحتياجات التدريبية والاحتياجات المعنوية)، بينما لم تبين النتائج وجود ارتباط بين بعد التكوين المستمر والأداء المتميز لدى العاملين. ووفقاً لنتائج الدراسة تمت التوصية باقتراح نموذج للأداء المتميز للعاملين ووضع معايير لتقييمه ليكون عاملاً مساعداً في تطبيق إدارة التطوير الإداري وصولاً لإدارة التميز.

الكلمات المفتاحية: التطوير الإداري، الأداء المتميز، اللجان التنفيذية

***طالب دراسات عليا (ماجستير) – قسم التخطيط والإدارة الرياضية – كلية التربية الرياضية– جامعة تشرين.**

**** أستاذ مساعد – قسم التخطيط والإدارة الرياضية – كلية التربية الرياضية– جامعة تشرين.**

***** مدرس – قسم التخطيط والإدارة الرياضية – كلية التربية الرياضية – جامعة تشرين**

Role of the dimensions of administrative development in realizing the excellent performance of workers in the executive committees at the General Sport Federation in the Syrian Arab Republic

Suzan Alamood* D.Kholoud ali-Deeb D.Sarab Shhab*****

(Received:10 October 2022, Accepted: 15 November 2022)

Abstract:

This research aimed to explore the relation among the dimensions of administrative development and the excellent performance of workers in the executive committee at the General Sport Federation in the Syrian Arab Republic. The research has been applied at a sample of (78) workers of executive committees in the different Syrian governances. It has been used the descriptive approach using the questionnaire, where has been designed two questionnaires for measuring the dimensions of administrative development (continuous formation, development and training, performance evaluating, training requirements and moral requirements) and the excellent performance of sample individuals. The validity and stability of questionnaires have been checked by using the validity of internal- consistency and stability of half-segmentation. The results showed a strong positive correlation among the dimensions of administrative development (development and training, performance evaluating, training requirements and moral requirements) and the excellent performance. However there was not a correlation between the continuous formation and the excellent performance of the workers. In light of study's results, it was recommended to suggest a model to excellent performance of workers and put standards to evaluate it for being helpful factor in the applying the administrative development management arriving to the excellence management.

Key words: Administrative development, Excellent performance, Executive committees

*Postgraduate Student (Master) Department of Sports Planning and Management – Faculty of Physical Education – Tishreen University.

**Assistant Professor – Department of Sports Planning and Management – Faculty of Physical Education – Tishreen University. (main supervisor)

*** Lecturer – Department of Planning and Management – Faculty of Physical Education – Tishreen University (co-supervisor)

1- المقدمة

تسعى الدول المعاصرة من خلال أجهزتها ومؤسساتها إلى توفير التطوير الإداري بمفهومه الشامل بما يضمن لشعوبها تحسين مستوى الأداء والتطور ويحافظ في الوقت نفسه على كيانها المعنوي والمادي، فحتى تكون المؤسسات عصرية في أسلوبها يتطلب ذلك التوعية بمفهوم التطوير الإداري كمنهج لإيجاد مؤسسات حكومية على درجة عالية من الكفاءة والأداء المتميز والجودة العالية (يونس، 2002). حيث يرتبط التطوير الإداري ارتباطاً وثيقاً بمفهوم التميز الذي يشير إلى الصمود أمام التحديات التي تواجه عمل المؤسسات، والمؤسسة التي تسعى إلى التميز هي المؤسسة التي تقبل التحدي وتمتلك الإرادة والتصميم لذلك، وتستجمع قواها لمواجهته والتصدي له وصولاً بعد ذلك إلى التميز بما تملكه من إمكانات ومقومات بشرية ومالية وتكنولوجية (الهلالات، 2014). كما يُنظر للأداء المتميز بأنه قدرة المؤسسة على تجديد وتغيير على المدى الطويل في المستقبل لتحقيق أداء مرضي في مجالات النمو والربح (Paul Pinto, 2003).

إن المؤسسات الرياضية كغيرها من المؤسسات الحكومية ازدادت فيها الأعباء الإدارية في ظل تسارع التغيير، مما يستلزم مواجهة هذه التغيرات والاستمرار في التطوير والتحسين ورصد نقاط الضعف ومعالجتها، وتطبيق ممارسات إدارية حديثة تتوافق مع التقدم التكنولوجي واتباع طرق وأساليب جديدة لتحقيق التميز في الأداء؛ حيث يعد التطوير الإداري من أهم المداخل الحديثة في الإدارة الرياضية المعاصرة. وإن نجاح المؤسسات الرياضية في تحقيق أداء متميز يرتبط بوجود كل فرد في مكانه المناسب وأن يقوم بعمله بالشكل المطلوب، مراعياً في ذلك أهداف وقوانين المؤسسة التي يعمل بها.

تناولت دراسات عربية عديدة موضوع التطوير الإداري، من أهم هذه الدراسات دراسة المحيميد (2022) التي هدفت إلى التعرف على واقع الأداء الإداري لدى القيادات الأكاديمية في الجامعة السعودية الإلكترونية في ضوء الرشاقة التنظيمية. وتم اعتماد المنهج الوصفي المسحي فيها واستخدام الاستبيان كأداة لجمع المعلومات. وبلغت عينة الدراسة (247) عضواً من جميع القيادات الأكاديمية وأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة. وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة موافقة عينة الدراسة على واقع الأداء الإداري لدى القيادات الأكاديمية في الجامعة بدرجة متوسطة. كما جاءت موافقتهم على الآليات المقترحة لتطوير الأداء الإداري بدرجة تراوحت بين متوسطة ومرتفعة. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة نحو أبعاد ومحاور الدراسة تعزى لمتغيري المنصب الإداري والجنس. ودراسة منصور (2020) التي هدفت إلى تحديد متطلبات تطوير الأداء الإداري للقيادات بكلية التربية بجامعة المنصورة في مصر في ضوء مدخل الرشاقة التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. حيث استخدمت الباحثة فيها المنهج الوصفي والاستبيان كأداة لجمع المعلومات من عينة البحث التي تتكون من (72) عضواً. وتوصلت الدراسة إلى أن واقع الأداء الإداري لدى القيادات جاء بدرجة متوسطة، بينما في محور معوقات تطوير الأداء الإداري ومحور متطلبات التطوير بكلية التربية جاءت النتائج بدرجة كبيرة جداً. ودراسة العياشي و سديرة (2019) التي بحثت في معرفة دور أسلوب تطوير إدارة النوادي الرياضية في إنجاح منظومة الاحتراف الرياضي بالجزائر. واستخدم الباحثان أسلوب الحصر الشامل لتحديد عينة البحث (60 عضواً) وهم أعضاء مجلس إدارة النوادي المحترفة بالرابطة الأولى لكرة القدم بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي. وبينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج أسلوب تطوير إدارة النوادي الرياضية في إنجاح منظومة الاحتراف الرياضي بالجزائر تعزى لمتغير العمر. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج أسلوب تطوير إدارة النوادي الرياضية في إنجاح منظومة الاحتراف الرياضي بالجزائر تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وأيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج أسلوب تطوير إدارة النوادي الرياضية في إنجاح منظومة الاحتراف الرياضي بالجزائر تعزى لمتغير نوع وعدد المتغيرات التكوينية. ومن الدراسات الأجنبية التي تناولت التطوير بمفهومه التنظيمي والإداري هناك دراسة(Ramstad 2007) التي هدفت إلى معرفة أثر إنتاج المعرفة التعاونية في مجال التطوير التنظيمي. تكونت عينة الدراسة من 223 من خبراء المنظمات المشتركين في التطوير التنظيمي.

واعتمدت البيانات على التقييم الذاتي من قبل الخبراء في ثلاثة مجالات هي: وحدات البحث والتطوير الأكاديمي، ومعاهد التدريب والتعليم، والاستشارات الإدارية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وأشارت النتائج إلى أنه من خلال الربط بين مختلف أنواع المعرفة يتم إيجاد منافع لكل من الخبراء والعملاء وبالتالي تعود المنافع على المجتمع. وأن النموذج التعاوني يقدم فرصة لإيجاد 6 أنواع من التحسينات في عملية البحث والتمويل والخبرة والتواصل المجتمعي والإنتاج الخدمي والتطوير التعليمي الإقليمي ومخرجات العملاء. ودراسة Dvir (2002) التي هدفت إلى تحديد تأثير القيادة المحسنة من خلال التدريب على تطوير العاملين وتطوير أدائهم من خلال إخضاعهم لبرنامج تطويري قائم على المهارات الإدارية. وتكونت عينة الدراسة من 54 قائداً عسكرياً مع 90 تابعاً مباشراً و724 تابعاً غير مباشر. واستخدم المنهج التجريبي حيث تم إخضاع المجموعة التجريبية لتدريب على القيادة التحويلية وتم إخضاع المجموعة الضابطة لتدريب قيادي انتقائي. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن القادة في المجموعة التجريبية امتلكوا تأثير أكثر إيجابية على تطور التابعين المباشرين وعلى أداء التابعين غير المباشرين من القادة في المجموعة الضابطة.

لكن يوجد القليل من الدراسات التي اهتمت بعلاقة التطوير الإداري بالأداء المتميز، أهمها دراسة عشاشة (2020) التي تطرقت إلى إبراز دور إدارة التطوير الإداري في تحقيق الأداء المتميز في المؤسسات الرياضية أي مساهمتها في الرفع من كفاءة الأفراد العاملين بالمؤسسة والتعرف على مدى تأثير مؤشرات وأبعاد إدارة التطوير الإداري في تحقيق التميز. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتم توزيع 30 استبيان على عينة من الأفراد العاملين في مديرية الشباب والرياضة في ولاية برج بوعريريج في الجزائر. وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة متباينة التأثير لأبعاد إدارة التطوير الإداري على تحقيق الأداء المتميز في المؤسسات الرياضية. و**دراسة** صالح (2020) التي هدفت إلى الكشف عن دور ممارسات إدارة الموارد البشرية في تحقيق الأداء المتميز لدى العاملين بالمؤسسات الرياضية. وتمثلت عينة الدراسة في العمال الإداريين بمديرية الشباب والرياضة لولاية المسيلة (التي هي المجتمع الأصلي للدراسة). واعتمدت على المنهج الوصفي والاستبيان للدراسة. وجاء في أهم الاستنتاجات التي توصلت لها الدراسة وجود دور لسياسة استقطاب الموارد البشرية في تحقيق الأداء المتميز لدى العاملين بالمؤسسات الرياضية، بالإضافة إلى دور تدريب وتكوين الموارد البشرية ونظام الحوافز المطبق. بينما يوجد بعض الدراسات الأجنبية كدراسة Al-Qaysi & Hussein (2019) التي ركزت على دور إدارة الجودة الشاملة في الأداء المتميز بين الموظفين في جميع مستويات الإدارة في النوادي الرياضية العاملة في العراق. حيث اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي باستخدام الاستبيان كأداة بحثية لجمع المعلومات اللازمة لنموذج القياس المطبق على متغيرات الدراسة. وأشارت النتائج إلى أن الأداء المتميز يتأثر بشكل مباشر بمتغيرات إدارة الجودة الشاملة (القيادة الإدارية، التحسين المستمر، عملية التحسين، علاقات التسويق). ودراسة Al Hila & Al Shobaki (2017) التي وضحت دور القيادة الخدمية في تحقيق الأداء المتميز من منظور العاملين في الكليات التقنية في قطاع غزة. استُخدم المنهج الوصفي والتحليلي وكان مجتمع الدراسة أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات التقنية. وطبق استبيان الدراسة على عينة بلغت 111 عضواً. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين القيادة الخدمية وتحقيق الأداء المتميز تعزى لمتغير الكلية، بينما لم توجد فروق ذات دلالة احصائية بالنسبة لمتغيّري المؤهلات وسنوات الخدمة. ومن أهم توصيات الدراسة كان ضرورة اختيار قيادات جامعية وفق معايير موضوعية علمية وإدارية لتكون هذه القيادات أحد عوامل النجاح في أي تغيير علمي مفيد.

باعتبار اللجان التنفيذية التابعة للاتحاد الرياضي تعتمد كغيرها من المؤسسات الرياضية الأخرى على إدارة يسيرها الأعضاء، فقد اهتم هذا البحث بدراسة مستويات التطوير الإداري والأداء المتميز للعاملين فيها بالإضافة إلى دراسة العلاقة بينهما والتي تعالج مشكلة البحث الكامنة في عدم إدراك العلاقة بين التطوير الإداري والأداء المتميز لدى العاملين في هذه اللجان التابعة

للاتحاد الرياضي العام. بالإضافة إلى القصور في الفهم الواضح والكافي لأساليب تحقيق الاداء المتميز لدى جميع العاملين في اللجان التنفيذية.

2- أهداف البحث

يهدف البحث الى تحقيق الأهداف الآتية:

1) التعرف على مستوى أبعاد التطوير الإداري عند العاملين في اللجان التنفيذية للاتحاد الرياضي في الجمهورية العربية السورية.
2) التعرف على مستوى الأداء المتميز عند العاملين في اللجان التنفيذية للاتحاد الرياضي في الجمهورية العربية السورية.
3) دراسة العلاقة بين أبعاد التطوير الإداري والأداء المتميز عند العاملين في التنفيذية للاتحاد الرياضي في الجمهورية العربية السورية.

وبناءً على ما سبق تم وضع الفرضيات الآتية:

1. هناك مستوى منخفض للتطوير الإداري عند العاملين في اللجان التنفيذية للاتحاد الرياضي في الجمهورية العربية السورية.
2. هناك مستوى منخفض للأداء المتميز عند العاملين في اللجان التنفيذية للاتحاد الرياضي في الجمهورية العربية السورية.
3. هناك علاقة إيجابية بين أبعاد التطوير الإداري والأداء المتميز عند العاملين في اللجان التنفيذية للاتحاد الرياضي في الجمهورية العربية السورية.

3- أهمية البحث:

تتمثل أهمية هذه الدراسة بما يلي:

1- سوف يسهم هذا البحث هذه الدراسة في زيادة كفاءة رؤساء اللجان التنفيذية وقدرتهم على مواجهة كافة التحديات التي تصادفهم لتحسين وتطوير عمل اللجنة بالكامل.

2- سوف تقدم الدراسة حلولاً منطقية لمعالجة الخلل الذي يحد من الاستخدام الأمثل لأبعاد التطوير الإداري في اللجان التنفيذية التي تشكل أذرع الاتحاد الرياضي العام.

3- سوف تقدم الدراسة معلومات نظرية مبتكرة توضح أبرز المعوقات التي تعترض تطبيق أبعاد التطوير الإداري للعمل على تلافيها وتبيان مدى إمكانية توظيفها بتطوير عمل أعضاء اللجان التنفيذية التابعة للاتحاد الرياضي في الجمهورية العربية السورية.

4- تُعد هذه الدراسة من أوائل الدراسات التي وجهت النظر نحو أبعاد التطوير الإداري وأهمية تطبيقها على ظهور الأداء المتميز عند الأعضاء العاملين لدى اللجان التنفيذية في الجمهورية العربية السورية.

4- مواد البحث وطرائقه

منهج البحث: تم استخدام المنهج الوصفي بأسلوب المسح والعلاقات الارتباطية، حيث استخدام الاستبيان لجمع البيانات لملائمته لطبيعة الموضوع المدروس.

عينة البحث: تم اختيار العينة على طريقة الحصر الشاملة لجميع أفراد المجتمع الاصلي للبحث (أعضاء اللجنة التنفيذية في الجمهورية العربية السورية) البالغ عددهم 95 عضواً. حيث وزع الاستبيان عليهم جميعاً وقد تم استرجاع الاستبيانات من أفراد العينة الأصلية والبالغ عددهم (78) (أي نسبة 82.11%) من الأعضاء.

مواد البحث: اعتمد البحث في إجراءاته الميدانية على الاستبيان كأداة بحثية لغرض الإجابة على فرضيات البحث وتحقيق أهدافه. ويتكون من استبيانين لقياس أبعاد التطوير الإداري (ملحق رقم 1) ولقياس الأداء المتميز (ملحق رقم 2). حيث

يتكون مقياس التطوير الإداري من (39) عبارة موزعة على خمسة محاور شملت: التكوين المستمر، التدريب والتطوير، تقييم الأداء، الاحتياجات التدريبية والاحتياجات المعنوية. ويتكون مقياس الأداء المتميز من محور وحيد حوى (15) عبارة. قام كل عضو بالإجابة على عبارات المقياسيين طبقاً لرايه الشخصي واعتقاده وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي والموزع على الشكل التالي (لا أوافق على الإطلاق – لا أوافق – حيادي – أوافق – أوافق بدرجة كبيرة). وتم تصحيح المقياس بحيث منحت الدرجة 5 عند الإجابة (أوافق بدرجة كبيرة)، الدرجة (4) عند الإجابة (أوافق)، الدرجة (3) عند الإجابة (حيادي)، الدرجة (2) عند الإجابة (لا أوافق) والدرجة (1) عند الإجابة (لا أوافق على الإطلاق).

وللتأكد من صدق وثبات استبياني التطوير الإداري والأداء المتميز تم تطبيقهما على عينة استطلاعية مؤلفة من 15 عضو من أعضاء اللجان التنفيذية بالاتحاد الرياضي العام في الجمهورية العربية السورية واستبعدت نتائج هؤلاء الأعضاء من نتائج عينة البحث المدروسة. حيث تم استخدام صدق الاتساق الداخلي من أجل التأكد من صدق استبياني التطوير الإداري والأداء المتميز. حيث تم حذف العبارات رقم 1 و2 من محور التكوين المستمر، العبارة رقم 11 من محور تقييم الأداء والعبارتين رقم 24 و37 من محور الاحتياجات المعنوية. بينما تم الاحتفاظ بجميع العبارات المنتمية لمحوري التدريب والتطوير، والاحتياجات التدريبية من محاور استبيان التطوير الإداري. أما بالنسبة لصدق استبيان الأداء المتميز، فقد تم حذف العبارات رقم 5، 13 و14 منه واحتفظ بالعبارات المتبقية في استبيان الأداء المتميز. ومن ثم تم حساب الصدق البنائي لمحاور استبيان التطوير الإداري (فقط كونه متعدد الأبعاد) بين الدرجة الكلية لكل محور مع الدرجة الكلية للاستبيان، حيث بينت النتائج أن جميع قيم الارتباط جيدة وتراوحت من 0.64 إلى 0.94. وللتأكد من ثبات استبياني التطوير الإداري والأداء المتميز، فقد تم استخدام طريقة التجزئة النصفية وذلك بالاعتماد على معامل ارتباط بيرسون بين محصلة الأسئلة الفردية ومحصلة الأسئلة الزوجية للاستبيان (بعد استبعاد العبارات المحذوفة نتيجة لاختبارات الصدق). ومن ثم تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان وبراون للتصحيح، حيث امتلكت محاور استبيان التطوير الإداري جميعها معاملات ثبات جيدة تراوحت من 0.71 الى 0.92 وامتلك استبيان الأداء المتميز معامل ثبات عالٍ بلغ 0.94 مع يدل على ثبات الاستبيانين.

يتبين من خلال نتائج الصدق والثبات أن الاستبيانين يتمتعان بالصدق والثبات ويمكن استخدامهما لقياس التطوير الإداري والأداء المتميز لأعضاء اللجان التنفيذية بالاتحاد الرياضي العام في الجمهورية العربية السورية.

5- مصطلحات الدراسة:

6- الإدارة:

"هي التنسيق الفعال للموارد المتاحة من خلال العمليات المتكاملة للتخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والرقابة لتحقيق أهداف العمل الجماعي بطريقة تعكس الظروف البيئية السائدة، وتحقيق المسؤولية الاجتماعية لذلك العمل".(الصحن و آخرون، 2002).

7- التطوير:

"استراتيجية تتضمن استخدام محدود للقوى الداخلية والخارجية لتحقيق التغيير ويتيح إمكانيات كبيرة لتطوير الأفراد والجماعات وترسيخ العمل الجماعي وتماسكه وإحداث تغييرات في طبيعة النشاطات الفكرية والسلوكية داخل الجهاز الإداري" (مشهور، 2010).

8- التطوير الإداري:

عرف العويسات (2003) نقلاً عن Bennis التطوير الإداري بأنه:

" استراتيجية متطورة تستهدف تغيير العقائد والاتجاهات والقيم وتلك الهياكل التنظيمية لتتناسب مع الاحتياجات الجديدة، وللتعايش مع التحديات التي تفرضها التغييرات الهائلة في البيئة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية".

9- الأداء المتميز:

"هو قدرة المؤسسة على تجديد وتغيير على المدى الطويل في المستقبل لتحقيق أداءات مرضية في مجالات النمو والربح" (Paul pinto, 2003).

10- اللجان التنفيذية:

" القيادة التنفيذية للفرع وهي مؤلفة من /5-7/ أعضاء ينتخبهم مؤتمر الفرع من بين أعضاءه لمدة خمس سنوات توزع المهام فيها بقرار من المكتب التنفيذي وفق الأسس والقواعد المبنية في هذا النظام ومن أهم مهامه الإشراف على عمل المؤسسات الرياضية كاملة في الفرع والمحافظة الموجود فيها وتنفيذ قرارات المجلس المركزي والمكتب التنفيذي" (النظام الداخلي للاتحاد الرياضي، مرسوم رقم 8، 2014).

11- النتائج والمناقشة

1. نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:

من أجل التأكد من صحة الفرضية الأولى (هناك مستوى منخفض للتطوير الإداري عند العاملين في اللجان التنفيذية للاتحاد الرياضي في الجمهورية العربية السورية) تم قياس المتوسطات الحسابية لأبعاد التطوير الإداري وانحرافاتها المعيارية كما هو واضح في الجدول (1).

الجدول رقم (1): المتوسطات الحسابية لأبعاد التطوير الإداري وانحرافاتها المعيارية

المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
التكوين المستمر	4.04	0.31	مرتفع
التدريب والتطوير	3.11	0.85	متوسط
تقييم الأداء	2.99	0.79	متوسط
الاحتياجات التدريبية	2.98	0.76	متوسط
الاحتياجات المعنوية	3.35	0.66	متوسط
البعد الكلي (التطوير الإداري)	3.25	0.60	متوسط

تشير النتائج إلى أن المتوسطات الحسابية بلغت لمحور التكوين المستمر 4.04 بانحراف معياري 0.31، لبعد التدريب والتطوير 3.11 بانحراف معياري 0.85، لبعد تقييم الأداء 2.99 بانحراف معياري 0.79، لبعد الاحتياجات التدريبية 2.98 بانحراف معياري 0.76 ولبعد الاحتياجات المعنوية 3.35 بانحراف معياري 0.66. وقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي لمحور التطوير الإداري 3.25 بانحراف معياري قدره 0.60 وهذا المتوسط يقع بين قيم المجال 2.61 و3.40. مما يدل على أن مستوى التطوير الإداري عند العاملين في اللجان التنفيذية للاتحاد الرياضي في الجمهورية العربية السورية يقع في المستوى المتوسط، مما ينافي الفرضية الأولى. يُعزى ذلك إلى أن هناك علاقات تفاعلية إنسانية جيدة بين العاملين في اللجان التنفيذية للاتحاد الرياضي مبنية على العمل الجماعي المشترك في إدارة فريق العمل، والتي أدت إلى رفع مستوى التطوير الإداري إلى المستوى المتوسط.

وهذه النتيجة تتفق مع ما جاءت به دراسة خياط (2007) التي بينت أن إدارة التطوير الإداري تساهم في تهيئة الموظف للتفاعل الإيجابي مع المواقف من خلال إيجاد جو من العلاقات الإنسانية الحسنة، ودفع الموظف للتطوير المستمر لممارساته الإدارية، من خلال التحول من ممارسات العمل اليدوي إلى الأنظمة الالكترونية الحديثة في سهولة الوصول للمعلومات التي

تخص العاملين الإداريين. وكذلك مع دراسة الشريف (2013) التي أكدت على تأثير التطوير الإداري على أداء العاملات الإداريات من خلال تنمية قدراتهم العلمية والعملية المناسبة لاحتياجاتهم وإيجاد علاقات إنسانية جيدة داخل بيئة العمل.

2. نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها:

من أجل التأكد من صحة الفرضية الثانية (هناك مستوى منخفض للأداء المتميز عند العاملين في اللجان التنفيذية للاتحاد الرياضي في الجمهورية العربية السورية) تم قياس المتوسط الحسابي لاستبيان الأداء المتميز الذي يوضحه الجدول (2).

الجدول رقم (2): المتوسط الحسابي لاستبيان الأداء المتميز وانحرافه المعياري

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الأداء المتميز	3.53	0.55	مرتفع

وتشير النتائج إلى أن المتوسط الحسابي للأداء المتميز بلغ 3.53 بانحراف معياري 0.55. وهذا المتوسط يقع بين قيم المجال 3.41 و4.20. مما يدل على أن مستوى الأداء المتميز عند العاملين في اللجان التنفيذية للاتحاد الرياضي في الجمهورية العربية السورية يقع في المستوى المرتفع. مما ينافي الفرضية الثانية. يمكن تبرير هذا المستوى من كون التقنيات المستخدمة في العمل الإداري تتجدد وتتطور وتتنوع من وقت إلى آخر الأمر الذي قدم تسهيلات في تنفيذ مهمات العاملين وصولاً إلى الجودة في الأداء ومن ثم التميز فيه. كما يمكن عزو هذا المستوى المرتفع إلى زيادة إحساس العاملين بأهمية أهداف الاتحاد والالتزام بتحقيقها من جهة ومسؤولية الاتحاد تجاه العاملين لديه في تطبيق مبادئ الإدارة وتوفير الإمكانات المناسبة من جهة أخرى، الأمر الذي هيأ جو من التوافق والانسجام بين الإدارة والعاملين وبالتالي دفع العاملين وفرق العمل داخل الاتحاد إلى تأدية أعمالهم على أكمل وجه والارتقاء بها إلى درجة التميز. كما يمكن تبرير المستوى المرتفع من الأداء المتميز لدى العاملين من اهتمام الاتحاد بضرورة تنمية قدرات العاملين لديها وحسن اختيار الأفراد الملائمة لتحقيق المهمات المقررة، لما له من دور مهم في تحقيق التميز في الأداء.

وذلك ما أكد عليه أبو النصر (2010) بالقول بأن الأداء الإداري المتميز هو مسؤولية مزدوجة بين إدارة المؤسسة والفرد العامل، وإن تحقيق التوافق بينهما يساهم في الوصول إلى الأداء المتميز. وهذا أيضاً ما أشارت له نتائج دراسة بوشيبة (2017) حيث ركزت على أهمية عملية الاختيار والتعيين بالشكل المناسب والتكوين الجيد والتدريب في تحقيق الأداء المتميز للموارد البشرية. وكذلك أشارت دراسة خرشي (2019) من خلال نتائجها أن لأنظمة وإجراءات العمل ونمط القيادة دور في تحقيق الأداء المتميز للأفراد في المؤسسات الرياضية.

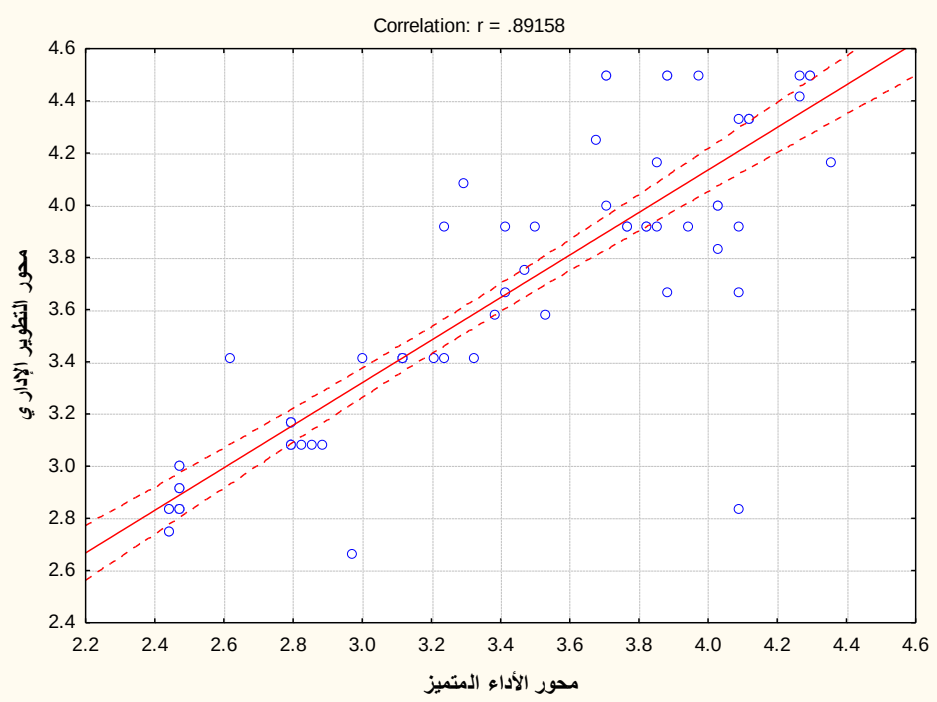
3. نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها:

من أجل التأكد من صحة الفرضية الثالثة (هناك علاقة إيجابية بين أبعاد التطوير الإداري والأداء المتميز عند العاملين في اللجان التنفيذية للاتحاد الرياضي في الجمهورية العربية السورية) تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين أبعاد متغير التطوير الإداري ومتغير الأداء المتميز من جهة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين متغير التطوير الإداري بشكل كلي ومتغير الأداء المتميز من جهة اخرى كما في الجدول (3).

الجدول رقم (3): نتائج معامل الارتباط بيرسون بين أبعاد متغير التطوير الإداري ومتغير الأداء المتميز

المتغيرات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة R	مستوى الدلالة
التكوين المستمر	4.04	0.31	0.12	0.25
الأداء المتميز	3.53	0.55		
التدريب والتطوير	3.11	0.85	0.84	0.00
الأداء المتميز	3.53	0.55		
تقييم الأداء	2.99	0.79	0.85	0.00
الأداء المتميز	3.53	0.55		
الاحتياجات التدريبية	2.98	0.76	0.81	0.00
الأداء المتميز	3.53	0.55		
الاحتياجات المعنوية	3.35	0.66	0.80	0.00
الأداء المتميز	3.53	0.55		
التطوير الإداري	3.25	0.60	0.89	0.00
الأداء المتميز	**3.53**	**0.55**		

بينت النتائج في الجدول السابق إلى عدم وجود ارتباط بين بعد التكوين المستمر ومتغير الأداء المتميز (R = 0.12 ومستوى الدلالة 0.25). بينما بينت النتائج وجود ارتباطات قوية بين متغير الأداء المتميز وبعد التدريب والتطوير (R = 0.84 ومستوى الدلالة 0.00)، وبعد تقييم الأداء (R = 0.85 ومستوى الدلالة 0.00)، وبعد الاحتياجات التدريبية (R = 0.81 ومستوى الدلالة 0.00) وبعد الاحتياجات المعنوية (R = 0.80 ومستوى الدلالة 0.00). أظهرت النتائج بشكل عام وجود علاقة قوية بين متغير التطوير الإداري والأداء المتميز (R = 0.89 ومستوى الدلالة 0.00). ويوضح الشكل البياني (1) نتائج الارتباط بين محوري التطوير الإداري والأداء المتميز.



الشكل البياني رقم (1): نتائج الارتباط بين محوري التطوير الإداري والأداء المتميز

أظهرت النتائج إذاً صحة الفرضية بالنسبة لغالبية الأبعاد باستثناء بعد التكوين المستمر، حيث تبين وجود علاقة إيجابية قوية بين غالبية مستويات أبعاد التطوير الإداري (التدريب والتطوير، تقييم الأداء، الاحتياجات التدريبية والاحتياجات المعنوية) ومستوى الأداء المتميز عند العاملين في اللجان التنفيذية للاتحاد الرياضي في الجمهورية العربية السورية. ويمكن تعليل ذلك أن لهذه الأبعاد دور كبير في التنمية المعرفية للعاملين وتطوير قدراتهم الأدائية والذي يؤدي إلى التميز في الأداء. وهذا يتفق مع أورده صالح (2020) بأن لتدريب وتكوين الموارد البشرية ونظام الحوافز المطبق لديهم دور إيجابي في تحقيق الأداء المتميز لدى العاملين الإداريين بمديرية الشباب والرياضة لولاية المسيلة. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة عشاشة (2020) بوجود علاقة ارتباط بين هذه الأبعاد والأداء المتميز عند موظفي مديرية الشباب والرياضة في ولاية برج بوعريريج. على الرغم من أن النتائج في هذه الدراسة السابقة بينت وجود ارتباط ضعيف بين بعدي التدريب والتطوير، الاحتياجات التدريبية والأداء المتميز، ووجود ارتباط متوسط بين بعدي تقييم الأداء، الاحتياجات المعنوية والأداء المتميز.

بينما لم تبين النتائج وجود علاقة بين مستوى بعد التكوين المستمر من أبعاد التطوير الإداري ومستوى الأداء المتميز لدى هؤلاء العاملين. وهذا يمكن تبريره استناداً إلى أن التكوين المستمر يتعلق برغبة العاملين على تعلم المهارات المرتبطة بعملهم وتوفر القناعة الفعلية بضرورة تحسين أدائهم، وفي حال عدم وجود هذه الرغبة الذاتية لديهم، فسيبقى أداء عملهم دون مستوى التميز. لكن تتناقض هذه النتيجة مع ما جاء به جبارية (2015) في اعتبار التكوين مهم لتحقيق الفعالية في أداء موظفي عمال مؤسسة الاتصالات في الجزائر واعتماده استراتيجية تنموية مهمة لعمل المؤسسة. كما تتناقض هذه النتيجة أيضاً مع نتائج دراسة عشاشة (2020) التي أظهرت وجود علاقة ارتباط طردية قوية بين بعد التكوين المستمر من أبعاد التطوير الإداري والأداء المتميز عند موظفي مديرية الشباب والرياضة في ولاية برج بوعريريج.

- **الاستنتاجات والتوصيات**

الاستنتاجات:

1. يوجد مستوى متوسط للتطوير الإداري عند العاملين في اللجان التنفيذية للاتحاد الرياضي في الجمهورية العربية السورية.
2. يوجد مستوى مرتفع للأداء المتميز عند العاملين في اللجان التنفيذية للاتحاد الرياضي في الجمهورية العربية السورية.
3. هناك علاقة إيجابية للتطوير الإداري مع الأداء المتميز لدى العاملين في اللجان التنفيذية للاتحاد الرياضي في الجمهورية العربية السورية بالنسبة لغالبية أبعاد التطوير الإداري، بينما لم تكن هناك علاقة لبعد التكوين المستمر مع أدائهم المتميز.

التوصيات:

1. إجراء دراسة تفصيلية للواقع الإداري في اللجان التنفيذية للاتحاد الرياضي وتحليل المعوقات التي تواجهه بما يخص الجوانب التنظيمية الهيكلية والاستراتيجية، ووضع آلية لمعالجة هذه المعوقات.
2. اعتماد أسس تخطيطية تهدف إلى التطوير الإداري المبني على توافق الأهداف التي ترسمها اللجان التنفيذية مع الإمكانيات المتوافرة لضمان تحققها.
3. التركيز على تطوير الموارد البشرية من خلال تفعيل العمل الجماعي والمشاركة في العملية الإدارية، بالإضافة إلى تنشيط البرامج التدريبية المتخصصة لتنمية المهارات التدريبية لدى العاملين وتطوير أساليب الأداء وأيضاً إدخال تقنيات وأدوات حديثة تسهل العمل الإداري.
4. الاهتمام بالحوافز المادية والمعنوية بهدف تشجيع العاملين على العمل الوظيفي وتحقيق الأداء المتميز.

12- المراجع العربية

1. أبو النصر، مدحت محمد (2012)، الأداء الإداري المتميز، ط1، مصر: المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة.
2. بوشيبة، مصطفى (2017). دور إدارة الموارد البشرية في تحقيق الأداء المتميز داخل الإدارة الرياضية. رسالة ماجستير في الادارة والتسيير الرياضي. جامعة محمد بوضياف في المسيلة: الجزائر.
3. جبارية، بن عمر (2015). دور التكوين في تحقيق فاعلية أداء العاملين. دراسة ميدانية بمؤسسة اتصالات الجزائر- بالوادي. رسالة ماجستير. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة قاصدي مرباح ورقلة: الجزائر.
4. خرشي، فيصل (2019). فعالية الأداء الوظيفي لإدارة الموارد البشرية ودوره في تحقيق الأداء المتميز للأفراد في المؤسسة الرياضية. رسالة ماجستير في الادارة والتسيير الرياضي. جامعة محمد بوضياف في المسيلة: الجزائر.
5. خياط، حنان (2007). دور إدارة التطوير الإداري في بناء وتنمية القدرات الإبداعية. رسالة ماجستير. قسم الإدارة العامة. كلية الاقتصاد والإدارة. جامعة الملك عبد العزيز: المملكة العربية السعودية.
6. الشريف، ريم (2013). دور إدارة التطوير الإداري في تحسين الأداء الوظيفي دراسة تطبيقية على الموظفات الإداريات في جامعة الملك عبد العزيز بجدة، رسالة ماجستير. كلية الاقتصاد و الإدارة. جامعة الملك عبد العزيز في جدة: السعودية.
7. صالح، ضباب (2020)، الكشف عن دور ممارسات إدارة الموارد البشرية في تحقيق الأداء المتميز لدى العاملين بالمؤسسات الرياضية. رسالة ماجستير. معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية. جامعة المسيلة: الجزائر.
8. عشاشة، عبد الكريم (2020). إدارة التطوير الإداري ودورها في تحقيق الأداء المتميز بالمؤسسات الرياضية، دراسة ميدانية لمديرية الشباب والرياضة في ولاية برج بوعريريج. رسالة ماجستير. معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، جامعة محمد بوضياف في مسيلة: الجزائر.
9. العويسات، جمال الدين (2003). السلوك التنظيمي والتطوير الإداري. الجزائر: دار هومة.

10. العياشي، سالم؛ سعد، سديرة (2019). أسلوب تطوير إدارة النوادي الرياضية لإنجاح منظومة الاحتراف الرياضي بالجزائر. مجلة الإبداع الرياضي. جامعة المسيلة. 10:(2)، 158-177.
11. منصور، منار منصور أحمد (2020). تطوير الأداء الإداري للقيادات بكلية التربية جامعة المنصورة في ضوء مدخل الرشاقة التنظيمية. مجلة البحث العلمي في التربية. جامعة عين شمس في مصر. 12:(4)، 1-45.
12. المحيميد، باسم بن إبراهيم (2022). تطوير الأداء الإداري لدى القيادات الأكاديمية في الجامعة السعودية الإلكترونية في ضوء الرشاقة التنظيمية. مجلة العلوم الإنسانية والإدارية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 1:(22)، 150-181.
13. الهلالات، صالح على عودة (2014)، إدارة التميز الممارسة الحديثة في إدارة منظمات الأعمال. دار وائل للنشر والتوزيع في عمان.
14. يونس، طارق (2002). الفكر الاستراتيجي للقادة. الأردن: دار التراث للطباعة والنشر.

13- المراجع الأجنبية:

1. Dvir, taly; Eden,dov; Avolio;Bruce J. (2002). Impact of Transformational Leadership on Follower Development and Performance: A Field Experiment. The Academy of Management Journal. 45(4),pp735-744.
2. Al Hila A. Amal & Al Shobaki Mazen J. (2017) The role of servant leadership in achieving excellence performance in technical colleges provinces of Gaza strip, International journal of management research and business strategy, 6 (1), 69-91.
3. Pinto ,p .(2003). La performance durable, Paris: edition Dunod
4. Ramstad, Elise (2007). Collaborative Knowledge Production Model In The Field Of Organizational Development. Educational Action Research.16(2). pp 261-278

واقع استخدام وسائل التعليم المتمازج من وجهة نظر مدرسي التعليم الثانوي في مدينة اللاذقية

د. هبه علي طرفه*

(الإيداع: 9 تشرين الأول 2022، القبول: 4 كانون الأول 2022)

الملخص:

هدف البحث إلى تعرف واقع استخدام وسائل التعليم المتمازج في التدريس من وجهة نظر مدرسي المرحلة الثانوية، ومن أجل تحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي من خلال تصميم استبانة تألفت من(41) عبارة تم توزيعها على(241) مدرساً ومدرسة من مدرسي المرحلة الثانوية في مدينة اللاذقية، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

جاءت درجات استجابات أفراد عينة البحث من المدرسين على محور (الاتجاهات نحو استخدام وسائل التعليم المتمازج) بالمرتبة الأولى وبدرجة موافقة مرتفعة جداً، وجاء محور(أهداف استخدام وسائل التعليم المتمازج) بالمرتبة الثانية وبدرجة موافقة مرتفعة، كما جاء محور(معوقات استخدام وسائل التعليم المتمازج) أيضاً بدرجة موافقة مرتفعة وبالمرتبة الثالثة، بينما جاء محور(وسائل التعليم المتمازج المستخدمة) بالمرتبة الرابعة وبدرجة موافقة متوسطة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة على استبيان واقع التعليم المتمازج في التدريس من وجهة نظر المدرسين وفقاً لمتغيرات (المؤهل العلمي، عدد سنين الخبرة في التدريس). ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة على استبيان واقع التعليم المتمازج في التدريس من وجهة نظر المدرسين وفقاً لمتغير الدورات التدريبية في مجال التعلم المتمازج، "باستثناء معوقات استخدام وسائل التعلم المتمازج" وهذه الفروق لصالح المدرسين المتبعين دورة أو أكثر في مجال التعلم المتمازج.

الكلمات المفتاحية: التعليم المتمازج، مدرسي المرحلة الثانوية

دكتوراه في تقنيات التعليم.

The reality of the use of blended teaching methods from the point of view of secondary education teachers in the city of Lattakia

Dr. Hiba Ali Tarfh

(Received: 9 October 2022, Accepted: 4 December 2022)

Abstract:

The study aimed to know the reality of the use of blended learning methods in teaching from the point of view of secondary school teachers. Lattakia city, the study reached the following results:The degree of responses of the study sample members of the teachers on the axis (attitudes towards the use of blended learning methods) ranked first, with a very high degree of approval, The axis (objectives of using blended learning aids) ranked second, with a high degree of approval, and the axis (obstacles to using blended learning aids) also came with a high degree of approval and ranked third, while the axis (blended learning aids used) ranked fourth, with a medium degree of approval. And the absence of statistically significant differences between the average degrees of the responses of the study sample members to the questionnaire about the reality of blended education in teaching from the teachers' point of view according to the variables (educational qualification, number of years of experience in teaching). And there are statistically significant differences between the average degrees of the responses of the study sample members to the questionnaire on the reality of blended learning in teaching from the teachers' point of view according to the variable variable of training courses in the field of blended learning, "except for the obstacles to using blended learning methods" and these differences are in favor of teachers who follow one or more courses in The field of blended learning

Keywords: Blended Education, Secondary School Teachers

*Doctorate in educational technology

مقدمة البحث:

مما لا شك فيه أننا نعيش تطوراً هائلاً ومستمرا في مجال التكنولوجيا، وقد أثرت التكنولوجيا على نمط حياتنا اليومية بطريقة سلبية كانت أم إيجابية. ونتيجة لذلك، فإننا نعتمد عليها بشدة تزامناً مع هذا التطور الحاصل، ولم يعد يقتصر استخدام التكنولوجيا على العمل أو بين النخب والمجتمعات المتقدمة، ولكن أصبح بالإمكان لأي شخص، مهما كان مستواه الثقافي أو الاجتماعي، أو حتى عمره، من استخدام الهاتف الذكي، ويجب أن يكون قطاع التعليم أكثر استجابة لهذه التغييرات الدراماتيكية والتطورات السريعة. وفي ذات السياق صرح كل من رينرز ورينير وشريبر Reiners, Schreiber & (2005Renner,2005) أن التعلم والتدريس يتغيران بسرعة بسبب التقدم التكنولوجي في ثورة الاتصالات الحالية التي تتقدم بسرعة إلى المدارس والجامعات والشركات والمنازل. وبث هذا التغير(بطرق مثيرة) لأن العالم من حولنا دائم التغير ونحن نعيش الآن في اقتصاد عالمي مع سوق قائم على المعرفة، حيث يصبح المقياس النهائي لنجاحنا هو المعرفة وتعلم مهارات جديدة لتناسب عالم سريع التغير.

ولمواكبة هذا التطور والتقدم العلمي والتكنولوجي ولتحقيق أهداف العملية التعليمية كان لابد من تحسين وتطوير أساليب التدريس وإيجاد الطرق الجديدة المناسبة التي تركز على حاجات وميول الطلبة وتتناسب مع متطلبات هذا العصر، ومن هذه الأساليب والطرق التعليم المتمازج والذي يعد أسلوباً جديداً من أساليب التعليم كما أنه يعتبر منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية أوالتدريسية للمتعلمين أوالمتدربين في أي وقت وفي أي مكان باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية متعددة المصادر بطريقة متزامنة في الفصل الدراسي أو غير متزامنة دون الالتزام بمكان محدد اعتماداً على التعليم الذاتي والتفاعل بين المتعلم والمعلم ، وبالتالي فهو يساعد على التركيز على مخرجات التعليم وإتاحة الوصول إلى المعلومات بيسر وسهولة في أي وقت ، وفي تسهيل عملية التواصل بين أطراف العملية التعليمية.

1- مشكلة البحث:

إن مشكلة البحث ترتبط بأهمية موضوعها وهو واقع استخدام وسائل التعليم المتمازج من وجهة نظر مدرسي التعليم الثانوي، إذ يمر العالم أجمع بأشرس وباء مر عليه منذ عقود ألا وهو جائحة كوفيد-19. وكرد فعل لهذا الوباء، اتجهت أغلب الدول والمؤسسات التربوية لانتهاج طرق التعلم عن بعد والتعليم المتمازج لتفادي تزايد الإصابات. وذلك باعتماد الدراسة الإلكترونية للدروس النظرية، وقد أكدت العديد من الدراسات كدراسة الصنعاوي(2018)، ودراسة الجاسر(2018)، ودراسة داوود(2020)على ايجابية هذه الطرق في تعزيز أساليب التدريس ودور التعليم المتمازج في زيادة تحصيل المتعلمين . وفي ذات السياق ومن خلال الزيارات الميدانية للباحثة لمتابعة برنامج التربية العملية في مدارس التعليم الثانوي في المدينة وجدت أن هذا البحث ينطلق من مشكلة واقعية قد تتمثل في عدم الثقة بمخرجات التعليم المتمازج. وقد يكون السبب هو استخدام الأساليب والاستراتيجيات التدريسية التقليدية وضعف الاهتمام بالتعليم المتمازج، وانطلاقاً من أهمية استخدام التكنولوجيا في التعليم لميزاتها المتعددة، وما تقدمه للطلاب من نتائج إيجابية، وزيادة دافعية الطلاب للتعلم، ولما لها من فوائد جمة في إثراء المقرر الدراسي وتوفيراً للوقت والجهد الذي يقدمه المدرس أثناء الدرس. من هنا جاءت هذه الدراسة للكشف عن واقع استخدام وسائل التعليم المتمازج من وجهة نظر مدرسي التعليم الثانوي ويمكن تلخيص مشكلة البحث في السؤال الآتي: **ما واقع استخدام وسائل التعليم المتمازج من وجهة نظر مدرسي التعليم الثانوي في مدينة اللاذقية؟**

2- أهمية االبحث: تكمن أهميّة الدّراسة في جانبين أساسيين:

- الجانب الأول: الجانب النّظري والأكاديمي: يمكن أن تسهم نتائج هذا البحث في تكوين صورة واضحة للتّعليم المتمازج وما يتعلّق به من مفاهيم، ولا سيّما مع بروز أهميّته وما ترافق مع الثّورة التّكنولوجيّة وما رافقها من متطلبات من برامج

وتطبيقات حديثة ساعدت في تفعيل العمليّة التّدريسيّة من جهة، وأهم المعوقات التّي تعرقل تطبيق التعليم عن بعد والحاجة الماسة لبدائل تعليميّة في ظل الوضع العالمي وما رافقه من انتشار لوباء كوفيد-19 .

- الجانب الثّاني: الجانب العملي والتّطبيقي: قد تسهم نتائج هذا البحث في تحقيق رؤية وزارة التربية إلى تحويل العملية التعليمية إلى الجانب الرقمي والتكنولوجي وتطوير مهارات المدرسين من خلال تحديد نقاط القوة في استخدام وسائل التعليم المتمازج في التدريس، وتحديد نقاط الضعف والمعوقات، والإفادة من نقاط القوة في التغلب على تلك المعوقات.

3-أهداف البحث: يهدف البحث للإجابة عن الأسئلة الآتية:

لسؤال الرئيس الأول: ما واقع استخدام وسائل التعليم المتمازج من وجهة نظر مدرسي التعليم الثانوي في مدينة اللاذقية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما أهداف استخدام وسائل التعليم المتمازج في التدريس من وجهة نظر المدرسين؟
- ما وسائل التعليم المتمازج المستخدمة في التدريس من وجهة نظر المدرسين؟
- ما اتجاهات المدرسين نحو استخدام وسائل التعليم المتمازج؟
- ما معوقات استخدام وسائل التعلم المتمازج من وجهة نظر المدرسين؟

4- حدود البحث

- **الحدّود الموضوعية:** اقتصر البحث الحالي على تعرف واقع ستخدام التعليم المتمازج في التدريس من وجهة نظر مدرسي التعليم الثانوي في مدينة اللاذقية من حيث(أهداف ووسائل واتجاهات ومعوقات استخدام التعليم المتمازج وكذلك تعرف الفروق في واقع الاستخدام تبعا لمتغيرات المؤهل العمل، وعدد سنين الخبرة، والدورات التدريبية).
- **الحدودّ البشرية:** تقتصر على مدرّسي المرحلة الثانوية.
- **الحدودّ المكانية:** مدارس مدينة اللاذقية
- **الحدودّ الزمنية:** تم تطبيق المقياس على عينة البحث خلال الفصل الثاني للعام الدراسي (2022/2021)

5- فرضيات البحث

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة على استبيان واقع التعليم المتمازج في التدريس من وجهة نظر المدرسين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي (معهد متوسط، إجازة جامعية، أعلى من إجازة).
- -لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة على استبيان واقع التعليم المتمازج في التدريس من وجهة نظر المدرسين وفقاً لمتغير عدد سنين الخبرة في التدريس (أقل من خمس سنين، من خمس إلى عشر سنين، أكثر من عشر سنين).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة على استبيان واقع التعليم المتمازج في التدريس من وجهة نظر المدرسين وفقاً لمتغير الدورات التدريبية في مجال التعلم المتمازج (غير متبع أي دورة، متبع دورة أو أكثر).

6- مصطلحات البحث

التّعليم المتمازج: أنه التعلم الذي يجمع بين أفضل ما في التعلم الصفي المباشر والتعلم من خلال الانترنت(الشرمان، 2015، 34).

وتعرفه الباحثة إجرائياً: استراتيجية تعليمية تعتمد في تقديم المحتوى على التزاوج بين توظيف التقنية الحديثة في التعليم، والأساليب التقليدية(الاعتيادية) التي ألفها المدرسون، لخلق بيئة تعليمية جذابة وتفاعلية بين المدرس والطلاب، وبين الطلاب أنفسهم، بهدف تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة بشكل أفضل.

7- الإطار النظري

1-مفهوم التعلّم المتمازج: أنّ المتتبّع لمفهوم التعلّم المتمازج "Blended Learning يرى أنّه ليس مفهوماً جديداً بل هو مفهوم" قديم جديد انتشر مع بداية عام2003 ، إذ أنّ له جذوراً قديمة تشير في معظمها إلى دمج طرائق التعليم واستراتيجياته مع الوسائل المتنوّعة، وقد أطلق عليه مسميّات عدّة مثل :التعلّم الخليط أوالمزيج أو المدمج أو الهجين أو المؤلف أو التمازجي أو متعدد المداخل.

ويرجع السبب في تعدد مسمّياته إلى اختلاف وجهات النظر حول طبيعته ونوعه، إلاّ أنّها تتفق على أنّ التعلّم المتمازج مزج وخلط بين التعلّم الإلكتروني والتعليم التقليدي، كما أنّ هذا الدمج يكون من خلال توظيف أدوات التعليم التقليدي وطرائقه، مع أدوات التعلّم الإلكتروني وطرائقه توظيفاً صحيحاً، وفقاً لمتطلبات الموقف التعليمي(عبد العاطي والمخيني، 2010، ص2).

وقد تناول العديد من التربويين مفهوم التعلّم المتمازج كما يأتي:

فقد عرّف(خميس، 2003)التعلّم المتمازج بأنّه" نظام متكامل يهدف إلى مساعدة المتعلّم خلال كل مرحلة من مراحل تعلّمه، ويقوم على الدمج بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني بأشكاله المختلفة"(255).

كما يصف كيتشنهام (Kitchenham،2005) التعلّم المتمازج بأنّه" عمليّة يقوم بواسطتها المُدرّسون باستخدام مواد الانترنت والأساليب الصفيّة لتقديم مجموعة من المهارات لمجموعة من المتعلّمين(287)."

ويعرّف كذلك على أنّه" استراتيجية تعليميّة يتم فيها خلط أومزج أودمج سمات التعليم التقليدي الذي يتم وجهاً لوجه مع سمات التعليم الذي يتم عن بعد ضمن عمليّة منظّمة ومتكاملة"(Motteram, 2006, 19).

ويعرّفه(غانم،2009) بأنّه" أسلوب لتصميم المقررات التعليميّة، يجمع بشكل ذي معنى بين أفضل خصائص التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت، وأفضل خصائص التعليم التقليدي وجهاً لوجه، ويبني من كليهما تجربة تعليميّة جديدة أكثر فاعليّة للمتعلّمين؛ بهدف تحسين تحقيق الأهداف التعليميّة" (87).

ويرى(حسن،2010)بأنّه" :طريقة للتعليم تهدف إلى مساعدة المتعلّم على تحقيق مخرجات التعليم المستهدفة؛ وذلك من خلال الدمج بين أشكال التعليم التقليديّة وبين أنماط التعليم الإلكتروني بأنماطه، داخل قاعات الدراسة وخارجها" (11) .

يتّضح من خلال مجمل التعريفات والآراء السابقة حول التعلّم المتمازج، الاتّفاق على أنّه مفهوم دال على شكل من أشكال استراتيجيّات التعليم التي تعمل على توظيف التقنيات الحديثة – الانترنت على وجه الخصوص – دون التخلّي عن الواقع التعليمي المعتاد والحضور في غرفة الصف.

2-أهمية التعليم المتمازج :

يعد التعليم المتمازج أحد أهم تطورات القرن الحادي والعشرين؛ نظراً إلى إمكاناته الواسعة في تقديم فرصة حقيقية؛ لإيجاد تجربة تعليمية ناجحة، وتبرز أهميته في كونه أكثر شمولاً ومرونة وفعالية من أنماط التعليم الإلكتروني المختلفة(12، 2003 ،Singh) ويرى الخان(2005،343) أنه: "يحسن من فاعلية التعليم؛ من خلال توفير تناغم وانسجام أكثر ما بين متطلبات المتعلم والبرنامج التعليمي المقدم"، ويرى إسماعيل(97، 2009)أنه:" يتغلب على العزلة الاجتماعية والملل الذي يتسرب إلى الطالب؛ نتيجة استخدام التعليم الإلكتروني لمدة طويلة؛ وذلك بدمجه مع التعليم التقليدي داخل قاعات الدراسة"، حيث أظهرت نتائج دراسة روفاي ومحمد(Mhamad & Rovai,2004)أنه ينتج إحساساً مجتمعياً أقوى لدى الطلبة عند مقارنتهم مع

الطلبة الذين يتلقون التعليم من خلال التعليم الاعتيادي فقط، أومع الطلبة الذين يتلقون التعليم من خلال التعليم الإلكتروني الكامل. وفي دراسة أجرتها بكيت أكوينال ويليامز (Buket ,Yilmaz ,Akkoyunlu , 2006)أظهرت النتائج أن الطلاب يتمتعون بالمشاركة في بيئة التعليم المتمازج، وأن مستويات التحصيل الدراسي قد ارتفعت لديهم، كما أن وجهات نظرهم حول بيئة التعليم المتمازج في التفاعل وجهاً لوجه كانت إيجابية؛ مما يؤكد أهمية التعليم المتمازج، وتوصلت نتائج دراسة سليم(14،2010) إلى أهمية التعليم المتمازج، وقابليته في العملية التعليمية، كونه يجمع أكثر من أسلوب في التدريس، ويحقق متطلبات الموقف التعليمي

وترى الباحثة أن أهمية التعليم المتمازج تبرز في زيادة فاعلية التعلم وتحسين مخرجاته من خلال توفير ارتباط أفضل بين حاجات المتعلمين وبرنامج التعلم، بما يشتمل عليه من مصادر تعليمية متنوعة ومحفزة على التعلم بطرق مشوقة.

3-أهداف التعلّم المتمازج:

يهدف التعلّم المتمازج إلى تحقيق جملة من الأهداف التي تزيد من فاعلية العمليّة التعليميّة التعلميّة، منها:

- تقديم العديد من فرص التعلّم بطرائق مختلفة، ما يساعد على توسيع قاعدة المتعلمين المستفيدين، ورفع جدوى الخدمات التربويّة المقدَّمة.
- الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة، ومواكبة عصر التقدّم، دون فقدان التواصل الاجتماعي، والإنساني الذي يتم من خلال الفصول الاعتياديّة، إضافة إلى تمكين المتعلّم من التفاعل بكفاءة عالية، وبإيجابيّة مع مطالب العصر الحاضر(مرسي،2008 ،88)
- التّركيز على جعل التعلّم يحدث بطريقة تفاعليّة.
- إدخال عناصر التشويق، والتجديد، والتغيير في العمليّة التعليمية.
- تطوير دور المعلّم من كونه مصدراً وحيداً للمعرفة، إلى جعله مُساعداً، باعتماد مصادر تعليميّة متعدّدة(كنسارة، وعطّار،2011 ،220) .

ولأهمية الدور الذي يلعبه التعليم المتمازج في تحسين فاعلية العملية التعليمية حاولت الباحثة الكشف عن أهداف استخدام مدرسي التعليم الثانوي لوسائل التعليم المتمازج في عملية التعلم واتجاهاتهم نحوه.

ثانياً- دراسات السابقة:

يتناول هذا الفصل عرضاً لدراسات سابقة مرتبة من الحديث إلى القديم تناولت استراتيجية التعليم المتمازج.

- **دراسة داوود(2020) بعنوان: أثر استراتيجية التعليم المتمازج على الحس العلمي لطلاب الصف الثالث المتوسط لمادة علم الاحياء في العراق.** هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر استراتيجية التعليم المتمازج على الحس العلمي لطلاب الصف الثالث المتوسط لمادة علم الاحياء، واعتمدت الباحثة المنهج التجريبي لتحقيق هدف البحث هذا من خلال الاتي: درس طلاب المجموعة التجريبية وفق استراتيجية التعليم المتمازج وطلاب المجموعة الضابطة درسوا بالطريقة المعتادة بالمعنى العلمي لطلبة البيولوجيا المادية وتم تحديد مجال البحث على طلاب الصف الثالث العلمي في مدرسة الفارابيسكول. أعد الباحث 40 خطة دراسية في علم الأحياء وفق استراتيجية التعليم المتمازج، كما قام الباحث بإعداد اختبار التحقق المكون من(71) فقرة وكانت النتائج التي توصل إليها طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستراتيجية التعليم المتمازج أفضل من المجموعة الأخرى، وأظهرت نتائج البحث ما يلي: فاعلية استراتيجية التعلم المتمازج بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة للمجموعة العلمية الثالثة. صنف الطلاب الذكور في مادة الأحياء.

- **دراسة الصنعاوي(2018)بعنوان: واقع استخدام التعليم المتمازج في تدريس العلوم الشرعية بالمدارس القرآنية التابعة للمركز الخيري لتعليم القرآن الكريم وعلومه في السعودية.** هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع استخدام التعليم المتمازج في تدريس العلوم الشرعية بالمدارس القرآنية التابعة للمركز الخيري لتعليم القرآن الكريم وعلومه، من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض، والتعرف على أبرز المعوقات التي تحول دون استخدام التعليم المتمازج مع وضع مقترحات لاستخدامه، استخدم الباحث المنهج الوصفي(المسحي)، وتم إعداد أداتين للدراسة هما عبارة عن استبانة واستمارة ملاحظة ، طُبقت على عينة عشوائية بسيطة من معلمي العلوم الشرعية في المدارس القرآنية بمدينة الرياض، وبلغ عدد العينة كاملة(90) معلما. وأظهرت نتائج الدراسة: أن واقع تطبيق التعليم المتمازج لدى معلمي العلوم الشرعية في المدارس القرآنية، من وجهة نظرهم بمدينة الرياض(متوسط) ، في حين أن درجة تطبيق التعليم المتمازج لدى معلمي العلوم الشرعية في المدارس القرآنية،(كبيرة) ، وأن معوقات استخدام التعليم المتمازج لدى معلمي العلوم الشرعية في المدارس القرآنية، من وجهة نظرهم بمدينة الرياض كان بدرجة(عالية)، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عيّنة الدراسة؛ تبعاً لمتغيري(الخبرة والدورات التدريبية).
- **دراسة الجاسر(2018)بعنوان: واقع استخدام التعليم المتمازج لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز.** هدفت الدراسة إلى معرفة كيف يستخدم أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز التعلم المتمازج في العملية التعليمية وإلى أي مدى يشارك أعضاء هيئة التدريس في الدورات التدريبية السابقة في استخدام هذا التعلم المتمازج وما هي الصعوبات التي تعيق أعضاء هيئة التدريس من عدم استخدام التعلم المتمازج. وقد اتبعت الباحثة منهجية وصفية في الدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بالشار، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة و كشفت النتائج عن الآتي: 1- نسبة استخدام أعضاء الدراسة في استخدام التعلم المتمازج هي في المستوى المتوسط. 2-(81٪) من أعضاء هيئة التدريس التحقوا سابقاً بدورات تدريبية في استخدام التعلم المتمازج في مجال التعليم. وهذا يعكس مستوى ايجابي في التدريب والتطوير. 3- بلغ المتوسط الحسابي لمستوى الصعوبات التي تعيق أعضاء هيئة التدريس في استخدام التعلم المتمازج في العملية التعليمية(3،12). يندرج هذا في الفئة الرابعة من معيار الخماسي(مرتفع)، وهذا يعني وجود عدد من الصعوبات والعقبات.
- **دراسة ريزون وستافكين (Reason & Stavkin , 2005)بعنوان:**

Questioning the Hybrid Model: student outcomes in different formats. courses

استطلاع نموذج التعلم المتمازج(الهجين)نتائج الطلبة في دورات مختلفة الأشكال.

هدفت الدراسة إلى المقارنة بين التعلم الإلكتروني والتعلم المتمازج والتعلم التقليدي من حيث التحصيل والاتجاهات لدى الطلبة المعلمين، في الولايات المتحدة الأمريكية. وتكونت عينة الدراسة من (403)طالباً وطالبة بالسنة الثانية الجامعية التحقوا في خمسة أقسام، تم توزيعهم على ثلاث مجموعات، الأولى درست باستخدام التعلم الإلكتروني، والثانية درست بالطريقة التقليدية، والثالثة درست باستخدام التعلم المتمازج، وتم جمع البيانات من خلال الاختبار التحصيلي، ومقياس الاتجاهات.

أظهرت الدراسة النتائج الآتية: تفوّق أفراد المجموعة الثالثة التي درست باستخدام التعلم المتمازج في التحصيل. أن اتجاهات أفراد المجموعة الثالثة، والتي درست باستخدام التعلم المتمازج كانت أكثر إيجابية من أفراد المجموعتين الأولى والثانية. أن اتجاهات أفراد المجموعة التي درست باستخدام التعلم الإلكتروني أكثر إيجابية من أفراد المجموعة التي درست بالطريقة التقليدية.

▪ **دراسة ماجور(2005)Maguire:**

Professional Development In Blended Learning Environment for Middle school Mathematics Teachers.

تنمية حرفية في بيئة التعليم المتمازج لمدرسي الرياضيات في مدارس المرحلة المتوسطة.

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية التعليم المتمازج في تدريس الطلبة مادة الرياضيات للمرحلة المتوسطة في منطقة(تورنتو) في كندا. واستخدم في هذه الدراسة المنهج التجريبي،ذ تم الاطلاع على تجارب معلمي الرياضيات بالمدارس المتوسطة، وقد جمعت البيانات من مجموعة من المعلمين المشاركين في هذه الدراسة، وكان عددهم(56) معلماً ممن درسوا طلابهم بأسلوب التعليم المتمازج. ودلت نتائج الدراسة على ان تدريس الرياضيات بأسلوب التعليم المتمازج له الفائدة في إيصال المعنى، وفي تفاعل الطلبة مع معلميهم بالإضافة إلى وجود اتجاهات إيجابية نحو هذا النوع من التعليم من قبل المعلمين وطلابهم.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أجمعت الدراسات السابقة على أهميّة استخدام التعلّم المتمازج في التعليم قياسا بالطرائق التقليدية المتبعة، وتباينت في هدف استخدامه فركزت دراسة داود(2020)على تعرف أثر استراتيجية التعليم المتمازج على التحصيل المعرفي لدى الطلبة، في حين سعت دراسة Maguire(2005) إلى تعرف أثر استراتيجية التعليم المتمازج على التحصيل المعرفي لدى المعلمين، بينما هدفت دراسة الصنعاوي(2018) هدفت إلى تعرف واقع استخدام التعليم المتمازج في الجانب الأدائي لدى المعلمين.

نقاط التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

بالنسبة للمنهج فقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الصنعاوي(2018)، ودراسة الجاسر(2018)، ودراسة (2005 Reason & Stavkin) باستخدام المنهج الوصفي.

بالنسبة للعينة اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أن عينتها من الطلبة مع دراسة داوود(2020)، ودراسة الجاسر(2018)، ودراسة (2005)Reason & Stavkin.

واختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في مكان إجراء البحث وعينته(طلبة المرحلة الثانوية في مدينة اللاذقية).

بالنسبة لأدوات الدراسة فقد استخدمت الدراسة الحالية أداة الاستبيان كأداة للقياس وبذلك اتفقت الدراسة الحالية مع كل من دراسة الصنعاوي(2018)، ودراسة الجاسر(2018)، ودراسة (2005)Reason & Stavkin. بينما استخدمت الدراسات التجريبية الاختبار التحصيلي أداة لقياس متغيراتها كدراسة داوود(2020)، ودراسة Maguire(2005).

أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

- صياغة أهداف البحث وفرضياته.
- تحديد المنهج العلمي المستخدم في هذه الدراسة.
- بناء الإطار النظري وأدوات الدراسة
- الاطلاع على أساليب الدراسات السابقة وعيناتها وطرائق سحبها وعرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها.
- الاطلاع على الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسات السابقة، واستخدام الملائم منها في معالجة البيانات.

1- منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، إذ يقوم هذا المنهج على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع والتعبير عنها كيفياً بوصفها وصفاً دقيقاً وتوضيح خصائصها، وكمياً بإعطائها وصفاً رقمياً من خلال أرقام وجداول توضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجة ارتباطها بالظواهر والمتغيرات الأخرى(قنديلجي، 2015، 81). وتم اختيار هذا المنهج لمناسبته لمشكلة

البحث وأهدافها وتساؤلاتها، وسوف يتم استخدام هذا المنهج من خلال تطبيق أداة البحث(الاستبانة) على مدرسي المرحلة الثانوية بهدف تعرف واقع استخدام وسائل التعليم المتمازج في التدريس.

المجتمع الأصلي للبحث وعينته:

شمل المجتمع الأصلي للبحث جميع مدرسي مرحلة التعليم الثانوي في مدينة اللاذقية والبالغ عددهم(1684)،

العينة: تم اختيار عينة من مدرسي مرحلة التعليم الثانوي بالطريقة العشوائية، البالغ عددها(241) مُدرساً ومُدرّسة من مدرسي مرحلة التعليم الثانوي في مدينة اللاذقية، ويبين الجدول(1) خصائص عينة البحث.

الجدول رقم(1): خصائص عينة البحث النهائية من المُدرسين

المتغير		العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	114	% 47.3
	إناث	127	% 52.7
المؤهل العلمي	معهد متوسط	65	% 27.0
	إجازة جامعية	129	% 53.5
	أعلى من إجازة	47	% 19.5
عدد سنوات الخبرة في التدريس	أقل من خمس سنين	42	% 17.4
	من خمس إلى عشر سنين	132	% 54.8
	أكثر من عشر سنين	67	% 27.8
الدورات التدريبية في مجال التعلم المتمازج	غير متبع أي دورة	138	57.3
	متبع دورة أو أكثر	103	42.7
المجموع		241	% 100

3-أدوات البحث:

استخدمت الاستبانة كأداة للبحث نظراً لمناسبتها لمنهج البحث، وأهدافه وفرضياته، وإمكانية تطبيقها على عدد كبير من المجتمع الأصلي، ولأنها أكثر الأدوات اقتصادية من حيث الوقت والجهد والتكلفة. وقد هدفت الاستبانة إلى تعرف واقع استخدام وسائل التعليم المتمازج في التدريس من وجهة نظر مدرسي مرحلة التعليم الثانوي. وجرى تصميم الاستبانة بالاستناد إلى الدراسات السابقة ذات الصلة كدراسة داوود(2020)، ودراسة الجاسر(2018)، ودراسة Reason & Stavkin(2005). والإطار النظري وآراء السادة المحكمين. وقد تكونت استبانة المدرسين من(41) عبارة توزعت على أربعة محاور، ويبين الجدول(2) توزع عبارات الاستبانة على محاورها.

الجدول رقم (2): توزع عبارات استبانة المدرسين على محاورها

م	المحور	أرقام العبارات	المجموع
1	أهداف استخدام وسائل التعلم المتمازج	20-1	20
2	وسائل التعلم المتمازج المستخدمة	30-21	10
3	الاتجاهات نحو استخدام وسائل التعلم المتمازج	35-31	5
4	معوقات استخدام وسائل التعلم المتمازج	41-36	6

وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي من خلال تحديد درجة موافقة أفراد العينة على كل عبارة وفق الخيارات الآتية(موافق بدرجة كبيرة، موافق بدرجة جيدة، موافق بدرجة متوسطة، موافق بدرجة منخفضة، موافق بدرجة منخفضة جداً)؛ تأخذ الدرجات(5، 4، 3، 2، 1) وفق الترتيب السابق.

وبهدف تحديد درجة الموافقة تم استخدام قانون طول الفئة، إذ تم حساب طول الفئة على النحو الآتي: تقسيم المدى (أكبر قيمة في مفتاح التصحيح – أصغر قيمة في مفتاح التصحيح) على عدد الفئات(5-1)÷ 5= 0.8 (وهو طول الفئة)، وبعد إضافة طول الفئة إلى أصغر قيمة في مفتاح التصحيح تم تحديد خمس مستويات للتعامل مع متوسطات الدرجات(فرج الله، 2017، 53)، والجدول(3) يبين ذلك.

الجدول رقم (3): فئات قيم المتوسط الحسابي والقيم الموافقة لها

فئات القيم	من 1إلى 1.8	من 1.8 إلى 2.59	من 2.6 إلى 3.39	من 3.4 إلى 4.19	من 4.2 إلى 5
درجة الموافقة	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جداً

وقد تضمن الاستبانة سؤال مفتوح حول آراء المدرسين نحو استخدام وسائل التعليم المتمازج في التدريس، والمعوقات التي تواجهه في أثناء التعليم المتمازج في التدريس، إلا أن الإجابات على هذا السؤال كانت تكرار لما ورد ضمن الاستبانة، ولم تضف أي أفكار أو معلومات جديدة.

3-1-1- **التحقق من صدق الاستبانة:** جرى التحقق من صدق الاستبانة بطريقتين:

- **صدق المحتوى لاستبانة:** تم التحقق من صدق المحتوى من خلال عرض الاستبانة على مجموعة من السادة أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة حماة وتشرين ملحق (1). وطلب منهم إبداء رأيهم واقتراح ملاحظاتهم من حيث الصياغة اللغوية، ومناسبة البنود لمحتوى موضوع البحث ومدى انتمائها للاستبانة، ومدى وضوح تعليمات وبنود الاستبانة، وتم إجراء التعديلات الموصى بها من حيث الزيادة والحذف والتعديل وإعادة الصياغة وتكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (41) بنداً، ويبين الجدول الآتي التعديلات التي تم إجراؤها على الاستبانة:

الجدول رقم (4): بنود الاستبانة قبل وبعد التحكيم

البنود قبل التعديل	البنود بعد التعديل
1. المشاركة المجتمعية بين المدرسة وأولياء الأمور	1. تعزيز العلاقات والتعاون بين المدرسين وأولياء أمور المتعلمين
2. ارغب بزيادة معلوماتي عن استخدام التعليم المتمازج	2. أرغب بتطوير خبرتي في استخدام وسائل التعليم المتمازج
3. عدم مناسبة التعليم المتمازج لجميع المواد الدراسية	3. قلة توفر وسائل التعليم المتمازج المناسبة لجميع المواد الدراسية
4. عدم رغبة المدرسين باستخدام التعليم المتمازج	4. قلة اعتقاد بعض المدرسين بأهمية استخدام وسائل التعليم المتمازج
5. تحقيق عنصر المتعة والتشويق في العملية التعليمية	5. حذف
6. رفع مستوى التواصل والتفاعل بين المتعلمين والمعلم	6. حذف

.

-**صدق الاتساق الداخلي للاستبانة:** جرى التّحقّق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال استخراج قيم معاملات الارتباط بيرسون(Pearson) بين درجة كل عبارة ومجموع الدرجات الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، والجدول(5) يوضح نتائج ذلك.

الجدول رقم (5): قيم معاملات الارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة ومجموع الدرجات الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

أستخدم وسائل التعليم المتمازج في التدريس بهدف:	قيمة المعامل	قيمة الاحتمالية
1. تشجيع المتعلمين على البحث عن المعلومات من مصادر متنوعة	**0.931**	0.000
2. مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين	**0.944**	0.000
3. مراعاة أنماط التعلم للمتعلمين	*0.492	0.001
4. تعزيز العلاقات والتعاون بين المدرسين وأولياء أمور المتعلمين	**0.745**	0.000
5. تطبيق أشكال متنوعة من التعلم التعاوني	**0.497**	0.000
6. تحسين مستوى التحصيل لدى المتعلمين المتأخرين دراسياً	**0.636**	0.000
7. إكساب المعارف والمهارات للمتعلمين الذين يجدون صعوبة في اكتسابها بالطرق التقليدية	**0.957**	0.000
8. تقديم التغذية الراجعة بأنواع مختلفة	**0.466**	0.000
9. تطبيق أشكال متنوعة من التقويم (بنائي، نهائي، واقعي، أدائي،...)	**0.886**	0.000
10. إكساب المتعلمين مهارات التعلم الذاتي	**0.871**	0.000
11. تطبيق الأنشطة اللاصفيه	**0.879**	0.000
12. تنمية اتجاهات إيجابية نحو تكنولوجيا التعليم لدى المتعلمين	**0.612**	0.000
13. زيادة دافعية المتعلمين نحو التعليم	**0.729**	0.000
14. تنمية الإبداع والابتكار لدى المتعلمين	**0.391**	0.007
15. تنمية مهارة القراءة الصحيحة لدى المتعلمين	**0.507**	0.000
16. تنمية مهارة الاستماع لدى المتعلمين	**0.915**	0.000
17. تنمية مهارة التذوق لدى المتعلمين	**0.449**	0.000
18. تنمية مهارة الكتابة لدى المتعلمين	**0.939**	0.000
19. إكساب المتعلمين المفردات والمصطلحات الجديدة	**0.912**	0.000
20. تعويض الفاقد التعليمي الناتج عن جائحة كورونا أو أي ظروف طارئة أخرى.	**0.895**	0.000
أستخدم وسائل التعلم المتمازج التالية في التدريس:	**قيمة المعامل**	**قيمة الاحتمالية**
21. بطاقات وصور ملونة	**0.464**	0.001
22. أدلة ومطبوعات إثرائيه	**0.529**	0.000
23. التعليم الإلكتروني عن بعد	**0.569**	0.000
24. برامج تعليمية إلكترونية	**0.597**	0.000
25. رسوم تعليمية إلكترونية ثابتة	**0.748**	0.000
26. رسوم تعليمية إلكترونية متحركة	**0.716**	0.000
27. التدريس المباشر	**0.693**	0.000
28. دروس تعليمية عبر الأنترنيت	**0.570**	0.000
29. أفلام مسجلة	**0.712**	0.000
30. مقاطع صوتية	**0.677**	0.000
اتجاهات المدرسين نحو استخدام وسائل التعليم المتمازج	**قيمة المعامل**	**قيمة الاحتمالية**
31. أستخدم وسائل التعليم المتمازج في التدريس في أغلب الأوقات	**0.624**	0.000
32. أرغب باتباع دورات تدريبية على استخدام وسائل التعليم المتمازج	**0.790**	0.000
33. أرغب بتطوير خبرتي في استخدام وسائل التعليم المتمازج	**0.819**	0.000
34. أتابع نتائج استخدام وسائل التعليم المتمازج محلياً وعربياً	**0.609**	0.000
35. أعتقد أني بحاجة إلى معلومات إضافية حول استخدام وسائل التعليم المتمازج	**0.756**	0.000
معوقات استخدام وسائل التعليم المتمازج في التدريس	**قيمة المعامل**	**قيمة الاحتمالية**
36. قلة امتلاك مهارات استخدام وسائل التعليم المتمازج لدى المدرسين	**0.779**	0.000
37. عدد الطلاب في الشعبة الواحدة لا يساعد على استخدام وسائل التعليم المتمازج	*0.348	0.018
38. قلة توفر وسائل التعليم المتمازج المناسبة لجميع المواد الدراسية	**0.601**	0.000
39. قلة توفر البرمجيات التعليمية المناسبة لجميع المواد الدراسية	**0.812**	0.000
40. قلة التعاون بين بعض أولياء الأمور فيما يتعلق باستخدام وسائل التعليم المتمازج	**0.706**	0.000
41. قلة اعتقاد بعض المدرسين بأهمية استخدام وسائل التعليم المتمازج	**0.496**	0.000

*دال عند 0.05 باتجاهين **دال عند 0.01 باتجاهين

يتبين من الجدول(7) أن جميع القيم الاحتمالية لاختبار بيرسون موجبة وذات دلالة إحصائية ما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

- **التحقق من ثبات الاستبانة:** تم التحقق من ثبات الاستبانة وفق طريقتين:
- ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ:

الجدول رقم(6): ثبات استبانة المدرسين بطريقة ألفا كرونباخ

م	المحور	مجموع العبارات	قيم معامل ألفا كرونباخ
1	أهداف استخدام وسائل التعلم المتمازج	20	0.960
2	وسائل التعلم المتمازج المستخدمة	10	0.830
3	الاتجاهات نحواستخدام وسائل التعلم المتمازج	5	0.768
4	معوقات استخدام وسائل التعلم المتمازج	6	0.672

يتبين من الجدول(6) أن جميع قيم ألفا كرونباخ أكبر من(0.7) ما يدل على ثبات مقبول للاستبانة.

-ثبات الاستبانة بطريقة الثبات بالإعادة: إذ تم تطبيق الاستبانة مرتين على أفراد عينة الصدق والثبات بفاصل زمني (حوالي ثلاثة أسابيع) ثم تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين الدرجات في التطبيق الأول والدرجات في التطبيق الثاني، والجدول(7) يبين معاملات ثبات استبانة المدرسين.

الجدول رقم (7): معاملات ثبات الاستبانة بطريقة الثبات بالإعادة

م	المحور	قيمة معامل الارتباط بيرسون	قيمة الدلالة الإحصائية
1	أهداف استخدام وسائل التعلم المتمازج	0.758	0.000
2	وسائل التعلم المتمازج المستخدمة	0.685	0.000
3	الاتجاهات نحو استخدام وسائل التعلم المتمازج	0.723	0.000
4	معوقات استخدام وسائل التعلم المتمازج	0.652	0.000

يتبين من الجدول(7) أن جميع قيم معامل الارتباط بيرسون بالنسبة للدرجات الفرعية لمحاور الاستبانة جاءت موجبة وذات دلالة إحصائية عند 0.01 ما يشير إلى ثبات استبانة المدرسين بطريقة الثبات بالإعادة.

1-الإجابة عن أسئلة الدراسة:

- **الإجابة عن السؤال الرئيس الأول: ما واقع استخدام وسائل التعليم المتمازج في التدريس من وجهة نظر مدرسي المرحلة الثانوية؟**

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على كل محور من محاور الاستبانة، والجدول(8) يبين نتائج ذلك.

الجدول رقم (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات العينة على كل محور من محاور الاستبانة

م	المحور	المتوسط الموزون	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	أهداف استخدام وسائل التعلم المتمازج	3.97	0.68	مرتفعة
2	وسائل التعلم المتمازج المستخدمة	3.32	0.63	متوسطة
3	اتجاهات المدرسين نحو استخدام وسائل التعلم المتمازج	4.24	0.54	مرتفعة جداً
4	معوقات استخدام وسائل التعلم المتمازج	3.56	0.63	مرتفعة

يتبين من الجدول(8) أن محور (الاتجاهات نحو استخدام وسائل التعلم المتمازج) قد جاء بالمرتبة الأولى وبدرجة موافقة مرتفعة جداً، وجاء محور (أهداف استخدام وسائل التعلم المتمازج) بالمرتبة الثانية وبدرجة موافقة مرتفعة، كما جاء محور (معوقات استخدام وسائل التعلم المتمازج) أيضاً بدرجة موافقة مرتفعة وبالمرتبة الثالثة، بينما جاء محور (وسائل التعلم المتمازج

المستخدمة) بالمرتبة الرابعة وبدرجة موافقة متوسطة ويمكن تفسير ذلك بأنه لدى المدرسين اتجاهات إيجابية نحو استخدام وسائل التعليم المتمازج ورغبة في تعرف أهداف استخدامه والتغلب على معوقات ذلك، إذ جاءت بدرجة موافقة مرتفعة، ومعرفة متوسطة بوسائل التعليم المتمازج.

وفيما يلي الإجابة عن الأسئلة الفرعية من وجهة نظر المدرسين.

- **ما أهداف استخدام وسائل التعلم المتمازج في التدريس من وجهة نظر مدرسي المرحلة الثانوية؟**

يبين الجدول(9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محور أهداف استخدام وسائل التعلم المتمازج.

الجدول رقم (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات العينة على عبارات المحور الأول من الاستبانة

أستخدم وسائل التعليم المتمازج في التدريس بهدف:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1) تشجيع الطلاب على البحث عن المعلومات من مصادر متنوعة	4.02	0.78	مرتفعة
2) مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب	4.12	0.83	مرتفعة
3) مراعاة أنماط التعلم الطلاب	4.15	0.54	مرتفعة
4) تعزيز العلاقات والتعاون بين المدرسين وأولياء أمور الطلاب	3.88	0.75	مرتفعة
5) تطبيق أشكال متنوعة من التعلم التعاوني	4.10	0.58	مرتفعة
6) تحسين مستوى التحصيل لدى الطلاب المتأخرين دراسياً	4.19	0.57	مرتفعة
7) إكساب المعارف والمهارات للمتعلمين الذين يجدون صعوبة في اكتسابها بالطرق التقليدية	4.07	0.86	مرتفعة
8) تقديم التغذية الراجعة بأنواع مختلفة	4.05	0.55	مرتفعة
9) تطبيق أشكال متنوعة من التقويم(بنائي، نهائي، واقعي، أدائي،...)	3.33	0.59	متوسطة
10) إكساب الطلاب مهارات التعلم الذاتي	3.36	0.60	متوسطة
11) تطبيق الأنشطة اللاصفية	3.29	0.54	متوسطة
12) تنمية اتجاهات إيجابية نحوالتكنولوجيا لدى الطلاب	4.15	0.54	مرتفعة
13) زيادة دافعية الطلاب نحوالتعليم	3.88	0.75	مرتفعة
14) تنمية الإبداع والابتكار لدى الطلاب	4.15	0.61	مرتفعة
15) تنمية مهارة القراءة الصحيحة لدى الطلاب	4.19	0.57	مرتفعة
16) تنمية مهارة الاستماع لدى الطلاب	4.02	0.84	مرتفعة
17) تنمية مهارة التذوق لدى الطلاب	4.19	0.64	مرتفعة
18) تنمية مهارة الكتابة لدى الطلاب	4.01	0.84	مرتفعة
19) إكساب الطلاب المفردات والمصطلحات الجديدة	3.93	0.78	مرتفعة
20) تعويض الفاقد التعليمي الناتج عن جائحة كورونا أوأي ظروف طارئة أخرى.	4.25	0.78	مرتفعة جداً
الدرجة الكلية للمحور الأول من الاستبانة	3.97	0.68	مرتفعة

يتبين من الجدول (9) الآتي:

- جاءت عبارة واحدة بدرجة موافقة مرتفعة جداً هي(تعويض الفاقد التعليمي الناتج عن جائحة كورونا أو أي ظروف طارئة أخرى)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التعليم الإلكتروني قد أثبت جدواه في تعويض الفاقد التعليمي في ظل جائحة كورونا في الكثير من الدول، نظراً لحاجة المتعلمين للتفاعل الاجتماعي إذ يستطيع المتعلمون من خلاله أن

يعملوا معاً في مجموعات، ويتشاركوا في إنجاز العديد من المهام من خلال شبكة الأنترنت، فقد قدمت هذه التقنيات الحلول والبدائل لمعالجة الكثير من المشكلات التي تواجه المعلمين والمتعلمين على السواء. إذا يسرت وسائل الاتصال الإلكتروني سبل التعاون والابتكار وتبادل الخبرات بين الأفراد المتباعدين مكانياً، وساعدت على تنظيم هذه الخبرات وإيصالها إلى المتعلمين بأيسر الطرق من خلال وسائل التواصل الاجتماعي ومواقع الويب.

- جاءت معظم عبارات هذا المحور بدرجة مواقفة مرتفعة، وتؤكد هذه النتيجة ما ورد في الدراسات السابقة والإطار النظري حول أهمية ومميزات التعلم المتمازج والذي يعتبر من الاستراتيجيّات الحديثة المتّبعة في التّدريس، فهو يجمع بين التّعليم التّقليديّ والإلكترونيّ معاً؛ لتحقيق النّتائج المرجّوة بتوفير بيئة تفاعلّية نشطة، ويُركّزُ التعلم المتمازج على تحقيق أهداف التعلم عن طريق تطبيق تكنولوجيا التعليم المناسبة مع أنماط تعلم المتعلمين، لنقل المهارات إلى المتعلم في الوقت المناسب، ويشتمل على العديد من أدوات التعليم مثل أنشطة التعلم التعاوني، واستخدام التقنيات التعليمية الآلية وغير الآلية، وبرامج التعلم الذاتي، كذلك يتضمن التعليم مواقف تعليمية معتمدة على النشاط في الصفوف التقليدية التي يلتقي فيها المعلم مع المتعلمين وجها لوجه، ويساعد على إبقاء أثر التّعلّم بها أطول مدة ممكنة، وجعل العمليّة التّعليميّة مشوّقة.
- جاءت ثلاث عبارات بدرجة موافقة متوسطة هي (تطبيق أشكال متنوعة من التقويم، إكساب الطلاب مهارات التعلم الذاتي، تطبيق الأنشطة اللاصفية) ويمكن تفسير هذه النتيجة بوجود بعض المعوقات التي تحد من تحقيق التعلم المتمازج لأهدافه، منها ما يتعلق بالبيئة الصفية، ومنها ما يتعلق بالمعلمين، ومنها ما يتعلق بالمتعلمين أنفسهم.
- بلغ المتوسط الحسابي للمحور الأول والمتعلق بأهداف استخدام التعلم المتمازج في التدريس(3.97) وهي قيمة تدل على درجة مرتفعة، ما يبين أن أفراد عينة الدراسة يرون أن هناك فائدة عملية في استخدام التعلم المتمازج.

- **ما وسائل التعلم المتمازج المستخدمة في التدريس من وجهة نظر مدرسي المرحلة الثانوية؟**

يبين الجدول(10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محور وسائل التعلم المتمازج المستخدمة.

الجدول رقم (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات العينة على عبارات المحور الثاني من الاستبانة

وسائل التعلم المتمازج المستخدمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
21) بطاقات وصور ملونة	4.10	0.50	مرتفعة
22) أدلة ومطبوعات إثرائية	3.96	0.76	مرتفعة
23) التعليم الإلكتروني عن بعد	2.55	0.60	منخفضة
24) برامج تعليمية إلكترونية	2.75	0.49	متوسطة
25) رسوم تعليمية إلكترونية ثابتة	3.59	0.73	مرتفعة
26) رسوم تعليمية إلكترونية متحركة	3.24	0.66	منخفضة
27) دروس تعليمية عبر الأنترنيت	3.18	0.69	منخفضة
28) أفلام مسجلة	3.37	0.75	متوسطة
29) مقاطع صوتية	3.15	0.58	متوسطة
30) وسائل تعليمية متنوعة مصنوعة من المواد الأولية	3.32	0.51	متوسطة
الدرجة الكلية للمحور الثاني من الاستبانة	**3.32**	**0.63**	**متوسطة**

- يتبين من الجدول(10) الآتي:

- جاءت وسيلتين بدرجة استخدام مرتفعة هما(بطاقات وصور ملونة، أدلة ومطبوعات إثرائية)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأهمية استخدام الصور التعليمية والمميزات التي تقدمها فهي تساعده على إيضاح المفاهيم الأساسية بشكل صحيح، وإدراكها بصورة ذهنية واحدة لدى جميع المتعلمين، وتختصر الوقت اللازم لتوضيح بعض المفاهيم التي يحتاجها المدرس لشرحها لفظياً، فضلاً عن رخص تكاليف إنتاجها، وسهولة استخدامها حيث منها ما يستخدم بدون أجهزة، وتعدد مصادرها، كما أنها تقدم الحقائق العلمية في صورة معلومات بصرية، وتوضح المفاهيم المجردة بوسائل محسوسة تعمل على تصحيح بعض المفاهيم غير الصحيحة، وتساعد على تقريب المسافات الزمانية والمكانية وتؤدي إلى التشويق وتساعد المعلم على المحافظة على انتباه المتعلمين وتزيد من مشاركة المتعلمين المتفوقين وكذلك بطيئي التعلم ومشاركة أكبر عدد منهم إذ تؤدي إلى مراعاة الفروق الفردية، وتساعد المعلم على تنظيم أفكار الدرس وعرضها بشكل منظم، كما أنها تجذب انتباه المتعلمين وتثير اهتمامهم، وتوفر عنصر التشويق، وتساعده على فهم وحفظ المعلومات المكتوبة المرافقة لها وتزيد من دافعيته لدراسة الموضوعات الجديدة، وتترجم الخبرات والمعاني اللفظية إلى خبرات مادية محسوسة قابلة للاستيعاب والتعلم، وتساعد المتعلم على التركيز، وتنمية وتطوير القدرة على النقد، والتمييز، والتقييم، وإعطاءه فرصة التفكير الاستنتاجي.
- جاءت أربع وسائل بدرجة استخدام متوسطة هي (برامج تعليمية إلكترونية، دروس تعليمية عبر الأنترنيت، أفلام مسجلة، مقاطع صوتية، وسائل تعليمية متنوعة مصنوعة من المواد الأولية) وتشير الدرجة المتوسطة هنا إلى تباين استجابات أفراد عينة الدراسة على هذه العبارات، ويمكن أن يعود ذلك الى عدد من المتغيرات منها ما يتعلق بالبيئة المدرسية ومنها بامتلاك المدرسين لمهارات استخدام تلك الوسائل والتقنيات التعليمية.
- جاءت ثلاث وسائل بدرجة استخدام منخفضة هي (التعليم الإلكتروني عن بعد، رسوم تعليمية إلكترونية متحركة، دروس تعليمية عبر الأنترنيت).
- بلغ المتوسط الحسابي للمحور الثاني والمتعلق بوسائل التعلم المتمازج المستخدمة(3.32) وهي قيمة تدل على درجة متوسطة، ما يعني أن أفراد عينة الدراسة يستخدمون بعض وسائل التعلم المتمازج وليس جميعها في التدريس
- **ما اتجاهات المدرسين نحو استخدام وسائل التعليم المتمازج؟**

يبين الجدول(11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محور "اتجاهات المدرسين نحو استخدام وسائل التعليم المتمازج.

الجدول رقم (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات العينة على عبارات المحور الثالث من الاستبانة

	اتجاهات المدرسين نحو استخدام وسائل التعليم المتمازج	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
31)	أستخدم وسائل التعليم المتمازج في التدريس في أغلب الأوقات	4.57	0.50	مرتفعة جداً
32)	أرغب باتباع دورات تدريبية على استخدام وسائل التعليم المتمازج	4.39	0.49	مرتفعة جداً
33)	أشعر بالثقة والراحة عند استخدام تطبيقات الكومبيوتر بشكل عام في التدريس	3.24	0.72	متوسطة
34)	أتابع نتائج استخدام وسائل التعليم المتمازج محلياً وعربياً	4.48	0.50	مرتفعة جداً
35)	أعتقد أني بحاجة إلى معلومات إضافية حول استخدام وسائل التعليم المتمازج	4.54	0.50	مرتفعة جداً
	الدرجة الكلية للمحور الثالث من استبانة المدرسين	4.24	0.54	

يتبين من الجدول(11) الآتي:

- جاءت أربع عبارات بدرجة موافقة مرتفعة جداً، ما يدل على وجود اتجاهات إيجابية لدى أفراد عينة الدراسة من المدرسين نحو استخدام وسائل التعليم المتمازج في التدريس، كما يتبين أن عبارة واحدة جاءت بدرجة موافقة متوسطة هي (أشعر بالثقة والراحة عند استخدام تطبيقات الكومبيوتر بشكل عام في التدريس) ويمكن تفسير هذه النتيجة بوجود بعض المعوقات التي تحد من استخدام التعليم المتمازج على النحو الأمثل.
- بلغ المتوسط الحسابي للمحور الثالث والمتعلق اتجاهات المدرسين نحو استخدام وسائل التعليم المتمازج في التدريس(4.24) وهي قيمة تدل على درجة مرتفعة جداً، ما يعني أن أفراد عينة الدراسة من المدرسين لديهم اتجاهات إيجابية نحو التعلم المتمازج.
- **ما معوقات استخدام وسائل التعلم المتمازج في التدريس من وجهة نظر مدرسي المرحلة الثانوية؟**

يبين الجدول(12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محور أهداف استخدام وسائل التعلم المتمازج.

الجدول رقم (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات العينة على عبارات المحور الرابع من الاستبانة

معوقات استخدام وسائل التعلم المتمازج	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
36) قلة امتلاك مهارات استخدام وسائل التعليم المتمازج لدى المدرسين	3.52	0.54	مرتفعة
37) عدد الطلاب في الشعبة الواحدة لا يساعد على استخدام وسائل التعليم المتمازج	4.20	0.54	مرتفعة جداً
38) قلة توفر وسائل التعليم المتمازج المناسبة	3.68	0.77	مرتفعة
39) قلة توفر البرمجيات التعليمية المناسبة	3.73	0.61	مرتفعة
40) قلة التعاون بين بعض أولياء الأمور فيما يتعلق باستخدام وسائل التعليم المتمازج	3.46	0.79	مرتفعة
41) قلة اعتقاد بعض المدرسين بأهمية استخدام وسائل التعليم المتمازج	2.78	0.55	متوسطة
الدرجة الكلية للمحور الرابع من الاستبانة	3.56	0.63	مرتفعة

يتبين من الجدول(12) الآتي:

- جاءت عبارة واحدة بدرجة موافقة مرتفعة جداً هي (عدد الطلاب في الشعبة الواحدة لا يساعد على استخدام وسائل التعليم المتمازج) إذ يمكن أن يشكل عدد الطلاب عائقاً أمام استخدام التعلم المتمازج ولاسيما التعلم الإلكتروني التشاركي أو التعاوني الذي يتطلب تقسيم الطلاب إلى مجموعات، كما يجد بعض المدرسين صعوبة في إدارة الصف في حال كان عدد الطلاب كبيراً نسبياً وبالتالي يمكن أن يفضلوا استخدام الطرائق التقليدية في التدريس.
- جاءت أربع عبارات بدرجة موافقة مرتفعة، ما يدل على وجود معوقات عديدة تحد من استخدام التعلم المتمازج في التدريس، وتعود هذه المعوقات بشكل رئيس إلى الواقع التعليمي وواقع المدارس في مدينة اللاذقية
- بلغ المتوسط الحسابي للمحور الرابع والمتعلق بمعوقات استخدام وسائل التعلم المتمازج في التدريس(3.56) وهي قيمة تدل على درجة مرتفعة، ما يعني أن أفراد عينة الدراسة من المدرسين يواجهون العديد من المعوقات التي تحد من استخدام وسائل التعلم المتمازج في التدريس.

اختبار الفرضيات:

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة على استبيان واقع التعليم المتمازج في التدريس من وجهة نظر المدرسين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي (معهد متوسط، إجازة جامعية، أعلى من إجازة).

لاختبار هذه الفرضية جرى استخدام الاختبار الإحصائي أنوفا(ANOVA) وفق متغير المؤهل العلمي.

والجدول(13) يوضح نتائج ذلك.

الجدول رقم (13): نتائج الاختبار الإحصائي أنوفا (ANOVA) على محاور الاستبانة وفق متغير المؤهل العلمي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمF	قيمة الدلالة	القرار
أهداف استخدام وسائل التعلم المتمازج	بين المجموعات	155.03	2	77.52	0.948	0.389	غير دالة
	داخل المجموعات	19467.38	238	81.80			
	المجموع	19622.41	240				
وسائل التعلم المتمازج المستخدمة	بين المجموعات	1.18	2	.59	0.126	0.882	غير دالة
	داخل المجموعات	1113.26	238	4.68			
	المجموع	1114.44	240				
الاتجاهات نحو استخدام وسائل التعلم المتمازج	بين المجموعات	.85	2	0.43	0.281	0.755	غير دالة
	داخل المجموعات	360.49	238	1.51			
	المجموع	361.34	240				
معوقات استخدام وسائل التعلم المتمازج	بين المجموعات	2.89	2	1.44	0.417	0.659	غير دالة
	داخل المجموعات	823.25	238	3.46			
	المجموع	826.13	240				

يتبين من الجدول(13) أن قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار(أنوفا) على جميع محاور استبانة المدرسين وفق متغير المؤهل العلمي قد جاءت أكبر من (0.05) ما يعني قبول الفرضية الصفرية وبالتالي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة على استبيان واقع التعليم المتمازج في التدريس من وجهة نظر المدرسين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، ويمكن تفسير نتيجة هذه الفرضية نتيجة المعلومات والمهارات التي اكتسبها المدرسين في مرحلة أعلى من الإجازة الجامعية التي مكنتهم من معرفة كيفية توظيف التعليم المتمازج ودوره الفعال في تحسين العملية التعليمية.

–لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة على استبيان واقع التعليم المتمازج في التدريس من وجهة نظر المدرسين وفقاً لمتغير عدد سنين الخبرة في التدريس (أقل من خمس سنين، من خمس إلى عشر سنين، أكثر من عشر سنين).

لاختبار هذه الفرضية جرى استخدام الاختبار الإحصائي أنوفا(ANOVA) وفق متغير عدد سنين الخبرة. والجدول(14) يوضح نتائج ذلك.

الجدول رقم(14) : نتائج الاختبار الإحصائي أنوفا(ANOVA) على محاور الاستبانة وفق متغير عدد سنين الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمF	قيمة الدلالة	القرار
أهداف استخدام وسائل التعلم المتمازج	بين المجموعات	23.71	2	11.85	0.144	0.866	غير دالة
	داخل المجموعات	19598.71	238	82.35			
	المجموع	19622.41	240				
وسائل التعلم المتمازج المستخدمة	بين المجموعات	10.52	2	5.26	1.134	0.324	غير دالة
	داخل المجموعات	1103.92	238	4.64			
	المجموع	1114.44	240				
الاتجاهات نحو استخدام وسائل التعلم المتمازج	بين المجموعات	4.88	2	2.44	1.630	0.198	غير دالة
	داخل المجموعات	356.46	238	1.50			
	المجموع	361.34	240				
معوقات استخدام وسائل التعلم المتمازج	بين المجموعات	16.67	2	8.33	2.450	0.088	غير دالة
	داخل المجموعات	809.47	238	3.40			
	المجموع	826.13	240				

يتبين من الجدول(14) أن قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار أنوفا(ANOVA) وفق متغير عدد سنين الخبرة أكبر من(0.05) بالنسبة لجميع محاور الاستبيان ما يعني قبول الفرضية الصفرية وبالتالي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة على استبيان واقع التعليم المتمازج في التدريس من وجهة نظر المدرسين وفقاً لمتغير عدد سنين الخبرة في التدريس. (أقل من خمس سنين، من خمس إلى عشر سنين، أكثر من عشر سنين)، ويمكن تفسير النتيجة السابقة بأن استخدام وسائل التعلم المتمازج في التدريس يتطلب امتلاك مهارات يمكن عملية اكتسابها من خلال الدورات التدريبية أو التعلم الذاتي وليس من خلال تكرار سنين خبرة بدون أن تقترن بالنمو المهني للمدرس.

- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة على استبيان واقع التعليم المتمازج في التدريس من وجهة نظر المدرسين وفقاً لمتغير الدورات التدريبية في مجال التعلم المتمازج (غير متبع أي دورة، متبع دورة أو أكثر).**

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام الاختبار الإحصائي (ت) (Independent Samples Test) وفق متغير الدورات التدريبية في مجال التعلم المتمازج، والجدول(15) يوضح نتائج ذلك.

الجدول رقم (15): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار ت على محاور الاستبانة وفق متغير الدورات التدريبية

المحور	الدورات التدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيم t	القيمة الاحتمالية	القرار
أهداف استخدام وسائل التعلم المتمازج	غير متبع أي دورة	138	78.14	8.78	239	2.407-	0.017	يوجد فرق
	متبع دورة أو أكثر	103	80.95	9.18				
وسائل التعلم المتمازج المستخدمة	غير متبع أي دورة	138	32.78	1.91	239	3.622-	0.000	يوجد فرق
	متبع دورة أو أكثر	103	33.77	2.34				
الاتجاهات نحو استخدام وسائل التعلم المتمازج	غير متبع أي دورة	138	21.08	1.13	239	2.067-	0.040	يوجد فرق
	متبع دورة أو أكثر	103	21.41	1.32				
معوقات استخدام وسائل التعلم المتمازج	غير متبع أي دورة	138	21.38	1.92	239	0.073	0.942	لا يوجد فرق
	متبع دورة أو أكثر	103	21.36	1.77				

يتبين من الجدول (15) أن قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار(ت ستيودنت) على محاور استبانة المدرسين وفق متغير الدورات التدريبية قد جاءت أصغر من(0.05)، باستثناء محور(معوقات استخدام وسائل التعلم المتمازج) فقد جاءت قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار(ت ستيودنت) أكبر من(0.05)، ما يعني رفض الفرضية الصفرية بشكل جزئي وبالتالي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة على استبيان واقع التعليم المتمازج في التدريس من وجهة نظر المدرسين وفقاً لمتغير الدورات التدريبية في مجال التعلم المتمازج، باستثناء معوقات استخدام وسائل التعلم المتمازج وهذه الفروق لصالح المدرسين المتبعين دورة أو أكثر في مجال التعلم المتمازج، وتدل هذه النتيجة على أهمية هذه الدورات التدريبية في تعريف المدرسين بأهمية التعلم المتمازج وكيفية استخدام وسائله في التدريس، وإكسابهم مهارات استخدام التقنيات التعليمية وتصميمها، فضلاً عن فعالية تلك الدورات في إكساب المدرسين اتجاهات إيجابية نحو استخدام التقنية في التعليم وتطبيق استراتيجيات وطرائق التدريس الحديثة.

المقترحات:

- تنفيذ دورات تدريبية لجميع المدرسين على كيفية استخدام وسائل التعلم المتمازج في التدريس، وتقديم حوافز مادية ومعنوية للمدرسين الذين يثبتون تميزهم في هذه الدورات.
- تصميم برمجيات تعليمية الكرتونية متوافقة مع المناهج المدرسية.
- تزويد المدارس بالتقنيات التعليمية التي يمكن استخدامها في التدريس.
- تقديم حوافز مادية ومعنوية للمدرسين الذين يستخدمون وسائل التعلم المتمازج في التدريس.
- تنفيذ ورش عمل وندوات في المدارس حول أهمية تطبيق التعليم المتمازج وفوائده بالنسبة للمواد الدراسية.
- إجراء دراسات أخرى حول المتطلبات الإدارية والمادية والبشرية اللازمة لتطبيق التعلم المتمازج.

المراجع:

1. إسماعيل، الغريب زاهر(.(2009المقررات الإلكترونية تصميمها، إنتاجها، نشرها، تطبيقها، تقويمها .القاهرة :عالم الكتب.
2. حسن، إسماعيل محمد إسماعيل..(2010)برنامج إلكتروني لمقرر اللغة العربية لتنمية الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة للتعلم الإلكتروني .رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية .جامعة القاهرة.
3. الخان، بدر (2005). استراتيجيات التعلم الإلكتروني .ترجمة على الموسوي، وسام الوائلي، ومنى التيجي، حلب : شعاع للنشر والعلوم.
4. خميس، محمد عطية .(2003).منتوجات تكنولوجيا التعليم، القاهرة :دار الكلمة.
5. داوود، هديل سلمان.(2020). أثر استراتيجية التعليم المتمازج على الحس العلمي لطلاب الصف الثالث المتوسط لمادة علم الاحياء. مجلة الدراسات التربوية والعلمية، 2(15)، 131-152
6. الشرمان، عاطف أبوحميد(2015).التعلم المتمازج والتعلم المعكوس. دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان.
7. الصنعاوي ،عبدالله بن فهد.(2018). واقع استخدام التعليم المتمازج في تدريس العلوم الشرعية بالمدارس القرآنية التابعة للمركز الخيري لتعليم القرآن الكريم وعلومه. مجلة كلية التربية–جامعة الإسكندرية، 28(5).
8. كنسارة، إحسان محمّد؛ وعطّار، عبد الله إسحاق .(2011).الجودة الشاملة في التعليم الالكتروني. مكّة المكرّمة : مؤسسة بهادر للإعلام المتطوّر.
9. عبد العاطي، حسن الباتع، والمخيني، محمد راشد .(2010).أثر اختلاف نمطي التدريب(المتمازج –التقليدي)في تنمية بعض مهارات استخدام الحاسوب لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان .بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الأول لتقنيات التعليم العالي .مسقط، سلطنة عمان
10. غانم، حسن دياب علي .(2009).فاعلية التعلم الإلكتروني المختلط في إكساب مهارات تطوير برامج الوسائط المتعددة لطلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية .رسالة دكتوراه غير منشورة.
11. قنديلجي، عامر ابراهيم.(2015). منهجية البحث العلمي،ط1، عمان، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع
12. مرسي، وفاء حسن .(2008).التعليم المتمازج كصيغة تعليمية لتطوير التعليم الجامعي المصري: فلسفته ومتطلبات تطبيقه في ضوء خبرات بعض الدول .مجلة رابطة التربية الحديثة .مصر.
13. الجاسر، ندى محمد عبدالعزيز.(2018). واقع استخدام التعليم المتمازج لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية،(37)، 101-116

المراجع باللغة الأجنبية:

1. Buket, A. & et al.,(2006), A Study on Students Views on Blended Learning Environment, Turkish on line Journal of Distance Education to JDE, July 7(3), p43-54.
2. Kitchenham, A.(2005)."Adult-Learning Principles, Technology and Elementary Teachers and their Students". the perfect blend.Education , Communication & Information. 3(5). pp285-302.
3. Maguire, K.(2005). Professional Development In Blended Learning Environment For Middle School Mathematics Teachers. M.A. dissertation. Canada: University of Toronto.

4. Motteram, g.(2006). Blended education and the transformation of teachers :Along- team case study in postgraduate UK higher education. Electronic Version. British journal of educational Technology. 17-30(1) 37.
5. Reiners, P., Renner, K., & Schreiber, J.(2005). The effect of technology integration on student motivation, engagement, and interest. Dakota State University.
6. Reason, CK & Stavkin, M.(2005). Questioning the Hybrid Model: student outcomes in different courses formats. JALN, 9(1), 83-94. Retrieved.3/4/2014 from:http://webshare.northseattle.edu/elearning/blended_learning/v91
7. Rovai, A., & Jordan, M.(2004). Blended learning and sense of community: A comparative analysis with traditional and fully online graduate courses. The International Review of Research in Open and Distance Learning, 5(2)from: http:// www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/192/274
8. Singh, H.(2003). Building effective blended learning programs. Educational Technology, 43(6), 51-54.

أثر استخدام مدخل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) في النمو المعرفي والاجتماعي لدى أطفال الرياض في مدينة حماة – دراسة شبه تجريبية

د.نورا سهيل حاكمة* د.علي منير حربا**

(الإيداع: 14 آب 2022، القبول: 2 تشرين الأول 2022)

الملّخص:

هدف البحث الحالي إلى دراسة أثر استخدام مدخل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (**STEM**) التعليمية في النمو المعرفي والاجتماعي لدى أطفال الرياض في مدينة حماة؛ ولتحقيق هذا الهدف، تمّ استخدام اختبار النمو المعرفي ومقياس النمو الاجتماعي، وذلك بعد أنّ تم التحقق من صدق هذه الأدوات وثباتها، كما تمّ تصميم عشرة أنشطة تعليمية وفق مدخل (**STEM**)، ثمّ اختيرت عينة من إحدى رياض الأطفال في مدينة حماة، ثمّ قسمت العينة إلى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية (n=15) تتعلم بوساطة الأنشطة التعليمية المصممة حسب مدخل (**STEM**)، ومجموعة ضابطة (n=20) تتعلم المحتوى العلمي للأنشطة نفسها ولكن باستخدام الطريقة المعتادة، وطبقت أدوات البحث قبل التجربة وبعدها وذلك اعتماداً على المنهج شبه التجريبي، ثم أجريت المقارنة بين نتائج المجموعتين باستخدام (SPSS)، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

– يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في التطبيق البعدي لاختبار النمو المعرفي ومقياس النمو الاجتماعي، وهذه الفروق هي لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

– يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين(القبلي والبعدي) لاختبار النمو المعرفي ومقياس النمو الاجتماعي، وهذه الفروق لصالح نتائج التطبيق البعدي.

– يوجد أثر كبير لاستخدام مدخل(STEM) في النمو المعرفي والاجتماعي لدى أطفال الرياض حيث ازداد النمو المعرفي لدى أطفال المجموعة التجريبية بعد استخدام مدخل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (**STEM**) بنسبة (51.83%)، كما ازداد النمو الاجتماعي بنسبة (48.76%).

– اقترح البحث الحالي في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها ضرورة تعميم استخدام مدخل العلوم والهندسة والتكنولوجيا والرياضيات (**STEM**) في المراحل التعليمية جميعها، وكذلك إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث المتعلقة بمدخل (STEM).

الكلمات المفتاحية: مدخل (STEM) – العلوم – التكنولوجيا – الهندسة – الرياضيات

* مدرس في كلية التربية، جامعة حماة

** قائم بالأعمال في كلية التربية، جامعة حماة

Effect of Using Approach of STEM on Cognitive and Social Growth for Kindergarten Kids in Hama City. A Quasi – Experimental Study

Dr. Noura Hakmi* **Dr. Ali Harba*****

(Received: 14 August 2022, Accepted: 2 October 2022)

Abstract:

This study aimed at measuring effect of using approach of STEM on cognitive and social growth for kindergarten in Hama City. For these purposes, the researchers used scales of cognitive and social growth. Then, ten activities were designed according STEM. The sample consisted of experimental group (n=15) and control group (20). The research instruments were applied pre and post the experimental treatment on the two groups, depending on quasi–Experimental approach. (SPSS) software was used for conducting the comparisons.

There are statistically significant differences between the mean scores of both experimental and control groups in the post-application of scales of cognitive and social growth. These differences were in favor of the experimental group kids who learned throughout the STEM activities.

There are statistically significant differences between the mean scores of experimental group kids in the pre and post-application of scales of cognitive and social growth. These differences were in favor of the post-application.

After learning experimental group kids by using of STEM activities, cognitive growth increased (51.83%) and social growth increased (48.76%).

Many suggestions were introduced in light of the results; generalizing using STEM in all educational stages.

Keywords: Approach of STEM - Science – Technology – Engineering - Math

*Instructor at Faculty of Education –Hama University

**Instructor at Faculty of Education –Hama University

1- مقدمة البحث :

تقول الدكتورة (جاد): "إنّ التدخل المبكر لتربية الأطفال أياً كانت ظروفهم وقدراتهم واحتياجاتهم يعتبر أحد المسؤوليات المجتمعية التربوية المهمة لحاضر المجتمع ومستقبله وذلك بهدف تحقيق أفضل استثمار لمستقبل الثروة البشرية". (جاد،2007، ص.7). ولقد خلصت الدراسات والبحوث العلمية إلى أنّ السنوات الخمس الأولى من حياة الطفل هي الأكثر أهمية، وهي حجر الأساس لنمو الطفل من الجوانب جميعها، وما يحدث للطفل في حياته المبكرة يترك أثراً عميقاً في مستقبله، وفي هذه المرحلة تزداد القابلية للتعلم بدرجة كبيرة، ويتفق معظم الباحثين على أنّ الروضة تؤدي وظيفة اجتماعية نحو الأطفال، وأن الملتحق بها أقدر من غيره من الأطفال على الاختلاط بالآخرين وإقامة علاقات معهم، وأقدر على تكوين عادات اجتماعية (رفيقة، 2014، ص14).

وطبعاً لا يمكن إنكار أيضاً دور رياض الأطفال في النمو المعرفي لدى طفل الرياض بأدواتها المختلفة من خلال المناهج لتربوية العدة لذلك، حيث تحتل المناهج التربوية من ناحية إعدادها وتصميمها وإنتاجها مكانة مهمة في العملية التعليمية – التعلمية؛ ورغم اختلاف الفلسفات والرؤى التي تبنى على أساسها تلك المناهج، إلا أنّ معظم المؤسسات التربوية في الوقت الراهن تسعى جاهدة لتبني المنهج التكاملي الذي يرفض فكرة تفتيت المعرفة وتجزئتها، ويرتفع فوق الجزئيات، ويهدف في الوقت ذاته إلى تحقيق وحدة المعرفة وإزالة الحواجز بين المواد الدراسية المختلفة وتوضيح العلاقات بينها، ومن رحم هذا المنهج ولد مدخل (STEM) التكاملي.

يقوم مدخل (STEM) على فكرة التكامل بين أربعة علوم أساسية وهي العلوم والهندسة والتكنولوجيا والرياضيات، ولذلك أخذ المنهج اسمه من الأحرف الإنكليزية الأولى لهذه العلوم، وتعتمد فلسفة هذا المنهج على تحقيق التعلم من خلال تطبيق الأنشطة العملية التطبيقية وتوظيف المعرفة الرياضية والعلمية والهندسية مع أنشطة التكنولوجيا الرقمية بصورة متمركزة حول المتعلم من خلال طرح العديد من المشكلات التي تعتمد في حلها على أسلوب الاكتشاف، وأنشطة التفكير العلمي والمنطقي، واتخاذ القرار. (المحمدي، 2018، ص. 122) . ويحظى مدخل (STEM) باهتمام بالغ من قبل الباحثين التربويين والاقتصاديين في جميع أنحاء العالم؛ ، وفي شباط (2018) انطلقت في سلطنة عمان المرحلة الأولى من تطبيق منهج العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM OMAN) في 18 مدرسة حكومية.(عليان والمزروعي، 2020، ص. 59). وفي القاهرة، عقد المؤتمر الدولي الرابع للتعلم الإلكتروني (تعليم ستيم في مجتمع المعرفة).(العمري، 2019،ص.73). هذا ويرى كثير من الباحثين أنّه رغم النتائج الإيجابية المنتظرة من تطبيق مدخل (STEM)، فإنّ هذا المنهج يعاني من معوقات عديدة وهي نقص دعم المعلمين. (Margot&Kettle,2019,p.11). إضافة إلى عدم اليقين بالمدخل، وعدم وضوح المناهج والممارسات التعليمية خاصة في صفوف الروضة.(العمري، 2019 ، ص.70)

2- الإحساس بالمشكلة وتحديدها :

يتميز العصر الحاضر بالتقدم العلمي ولانفجار المعرفي والتكنولوجي الهائل في جميع المجالات حيث أصبح من الصعب الإحاطة بكل هذه التطورات من خلال المناهج التعليمية التقليدية، ولهذا اتجه الباحثون التربويون إلى التفكير بمدخل تدريسي يتماشى مع هذا التطور ويمكن المتعلمين من استيعاب المفاهيم الجديدة واكتساب المهارات التي تنمي الجوانب المعرفية والاجتماعية لدى المتعلمين بشكل خلاق وفعال، ومن هنا بدأ التفكير بمدخل (STEM) وذلك بتطبيقه من مراحل التعليم الأولى، ولكن رغم كل الدعوات التي تنادي بتطبيق هذا المدخل إلا أنّه لا يزال تطبيقه محدوداً حيث لوحظ في أثناء الزيارات الميدانية للعديد من رياض الأطفال في محافظة حماة أنّ الكثير من هذه الرياض تقوم بتعليم المواد الدراسية بشكل

منفصل، فيخصصون حصة درسية للرياضيات، وأخرى للعلوم وثالثة للغة العربية ورابعة للغة الإنكليزية، أي أنّهم يعتمدون على منهج المواد المنفصلة الذي لا يتماشى مع التوجهات العالمية، وهذا بدوره يؤثر سلباً في النمو المعرفي للطفل لأنّه سيتعلم الرياضيات لذاتها وليس لتوظيفها في حياته خارج الروضة وهكذا بالنسبة لبقية المواد، وهنا يكمن الجانب الأول لمشكلة البحث. لقد لوحظ أيضاً أنّ النمو المعرفي والاجتماعي للأطفال يتطور بشكل روتيني؛ أي أنّ التحفيز للإبداع يكاد يكون غائباً إلا ما هو فطري، ولا غرابة في ذلك فالطرائق المعتمدة في التعليم هي طرائق تقليدية تعتمد في أكثر جوانبها على التلقين والإلقاء حيث يواجه معلمو رياض الأطفال صعوبات ومشكلات عديدة في تطبيق طرائق التدريس الحديثة وخاصة المعتمدة على التقنية والتعاون، ومن هذه الصعوبات صعوبة استخدام التطبيقات التكنولوجية في التعليم وعدم الثقة بها، وكذلك صعوبة استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني، ومن شأن ذلك أن يؤثر سلباً في النمو المعرفي والاجتماعي للطفل، وهذا يمثل الجانب الثاني من مشكلة البحث.

ويمكن التغلب على بعض هذه المشكلات من خلال مدخل(STEM) حيث تنطلق في الوقت الحاضر نداءات كثيرة لتطوير المواهب الاستثنائية للمتعلمين في ميادين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات بوصفها ضرورة تربوية واقتصادية ووطنية؛ لذلك جاء هذا البحث في إطار المحاولة للتغلب على الصعوبات التي يعاني منها الأطفال ومعلمو الرياض في آن معاً بوساطة استخدام أنشطة **(STEM)** بما يتوافق مع الخبرات المقدمة في المنهج المعتمد في رياض الأطفال السورية وبما يسهم في زيادة تنمية الجوانب المعرفية والاجتماعية لدى أطفال الرياض، وفي ضوء ما سبق، فإنّ مشكلة البحث يمكن تحديدها في السؤال الآتي : **ما أثر استخدام مدخل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) في النمو المعرفي والاجتماعي لدى أطفال الرياض الذين تتراوح أعمارهم من (4-5) سنوات؟**

3- أهمية البحث : تأتي أهمية هذا البحث من كون النتائج المتوقعة منه قد:

– تقدّم للمعلمين ومديري رياض الأطفال أنشطة تعليمية تساعدهم في تخطيط وتنفيذ وتقويم دروس مصممة حسب مدخل (STEM) التكاملي.

– تساعد مؤلفي ومعدّي المناهج التربوية في تغيير السياسات التربوية المتبعة في تخطيط المناهج، والانتقال إلى التركيز على مدخل (STEM) التكاملي.

– تلفت نظر متخذي القرارات التربوية إلى ضرورة ربط نواتج التعلم بمؤشرات أخرى غير التحصيل، والتركيز على الممارسات العلمية في عملية التعليم والتعلم.

– تقدّم للمعلمين والقائمين على التعليم دليلاً تجريبياً على الدور الذي يلعبه مدخل (STEM) في تنمية النمو المعرفي والاجتماعي لأطفال الرياض.

– تفتح الباب أمام الباحثين لإجراء المزيد من الأبحاث العلمية المتعلقة بمدخل (STEM) التكاملي سواء كان ذلك في مرحلة رياض الأطفال أو في مراحل تعليمية أخرى.

4- أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى :

– دراسة أثر استخدام مدخل العلوم والهندسة والتكنولوجيا والرياضيات (STEM) في **النمو المعرفي** لدى أطفال الرياض (4-5) سنوات في مدينة حماة.

– دراسة أثر استخدام مدخل العلوم والهندسة والتكنولوجيا والرياضيات (STEM) في **النمو الاجتماعي** لدى أطفال الرياض (4-5)سنوات في مدينة حماة.

5- أسئلة البحث : أجاب البحث الحالي عن الأسئلة الآتية :

– **السؤال الأول–** ما أثر استخدام مدخل العلوم والهندسة والتكنولوجيا والرياضيات (STEM) في **النمو المعرفي** لدى أطفال الرياض (4–5) سنوات في مدينة حماة؟

– **السؤال الثاني –** ما أثر استخدام مدخل العلوم والهندسة والتكنولوجيا والرياضيات (STEM) في **النمو الاجتماعي** لدى أطفال الرياض (4–5) سنوات في مدينة حماة؟

6- فرضيات البحث : اختبرت فرضيات البحث عند مستوى دلالة (0.05) :

الفرضية الأولى– لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في التطبيق البعدي لاختبار النمو المعرفي ومقياس النمو الاجتماعي.

الفرضية الثانية – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي والبعدي) لاختبار النمو المعرفي ومقياس النمو الاجتماعي.

7- متغيرات البحث : توجد متغيرات مستقلة وأخرى تابعة:

المتغيرات المستقلة : يوجد متغير مستقل تجريبي وحيد، وهو الأنشطة التعليمية المصممة وفق مدخل (STEM).

المتغيرات التابعة : وتتجلى في **متغير النمو المعرفي والاجتماعي :** درجات أطفال المجموعتين (التجريبية والضابطة) على اختبار النمو المعرفي ومقياس النمو الاجتماعي.

8- حدود البحث : أجري البحث الحالي ضمن الحدود الآتية :

– **الحدود الموضوعية :** اقتصر البحث الحالي على تناول الموضوعات الآتية : منهج (STEM)– النمو المعرفي والاجتماعي – محتوى الأنشطة التعليمية.

– **المحدود المكانية :** أجري البحث الحالي في روضة أبي الفداء في مدينة حماة.

– **الحدود الزمانية :** أجري البحث الحالي في الفصل الأول للعام الدراسي (2021–2022)

– **الحدود البشرية :** اقتصر البحث الحالي على اختيار مجموعتين فقط من الروضة المذكورة ممن تتراوح أعمارهم من (4–5) سنوات فقط.

9- مجتمع البحث وعينته : يشمل المجتمع الأصلي للبحث جميع أطفال الرياض في مدينة حماة الذين تتراوح أعمارهم من (4–5) سنوات المسجلين في رياض الأطفال بشكل رسمي. اختير من رياض مدينة حماة روضة (أبي الفداء)، ومن هذه الروضة تمّ اختيار عينة قوامها (35 طفلا وطفلة)، وتمّ تقسيمهم إلى مجموعتين(مجموعة ضابطة (عددها 20) طفلاً ومجموعة تجريبية عددها(15) طفلاً.

10- منهج البحث : يرى (عباس وآخرون،2006، ص.80) أنّه في البحث التربوي لا يمكن الوصول إلى البحث التجريبي المثالي بسبب تداخل تأثير متغيرات ليست ذات علاقة بمتغير البحث، ولذلك تمّ الاعتماد على المنهج شبه التجريبي، وذلك لتناسب هذا المنهج مع طبيعة البحث الحالي وأهدافه حيث تمّ تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين (مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية).

11- أدوات البحث : اعتمد البحث الحالي على أداتين لجمع البيانات من أفراد عينة البحث وهما اختبار النمو المعرفي ومقياس النمو الاجتماعي لأطفال الروضة.

مقياس النمو الاجتماعي – هذا المقياس من إعداد (بليكر والملا، 1997)؛ يتألف المقياس في الأصل من ثلاثة مقاييس فرعية هي (مقياس النمو المعرفي ومقياس النمو الحركي ومقياس النمو الاجتماعي) صمم المقياس لقياس النمو المعرفي والاجتماعي والحركي لدى أطفال ما قبل المدرسة من (4– 6) سنوات؛ استخدم المقياس لاحقاً من قبل (سليم وخضر، 2009)، ويستخدم المقياس في الأصل كبطاقة ملاحظة .

اعتمد البحث الحالي على المقياس المستخدم في دراسة (سليم وخضر، 2009)، إلا أنّ البحث الحالي اقتصر على استخدام مقياس النمو الاجتماعي. يتألف مقياس النمو الاجتماعي في الأصل من (15) بنداً، تتراوح الدرجة على كل بند من (1 – 4) نقاط. لقد أجري بعض التعديلات على المقياس ومنها : وضع خمسة خيارات للإجابة بدلاً من أربعة، وهي : بحاجة إلى تحسين – جيد – جيد جداً – مقبول – ممتاز، على أن تتراوح الدرجة على كل بند من(1– 5) درجات.

اختبار النمو المعرفي : أعدّ الباحثون في البحث الحالي اختباراً للنمو المعرفي لأطفال الرياض الذين تتراوح أعمارهم من (4–5) سنوات. هذا واستعان الباحثون في اثناء إعداد اختبار النمو المعرفي بمقياس النمو المعرفي المعتمد في دراسة (سليم وخضر، 2009) حيث يُستخدم مقياس النمو المعرفي المعتمد في دراسة (سليم وخضر، 2009) كبطاقة ملاحظة، لقد تمّ تحويل بنود بطاقة الملاحظة إلى بنود اختبارية فمثلاً أحد بنود مقياس النمو المعرفي في دراسة (سليم وخضر، 2009) "يشير إلى الشيء الثقيل"، ولهذا البند أربعة نقاط متدرجة (1–4). قام الباحثون بتحويل هذا البند إلى سؤال اختباري حيث يعرض أمام الطفل ثلاثة صور (ريشة – جرار – كرسي). وطلب إليه اختيار الشيء الثقيل، وهكذا بالنسبة لبقية البنود، ولكن توجد بنود في المقياس الأصلي تحتاج إلى أكثر من سؤال للتحقق منها مثل "يتعرف على الألوان المختلفة" فمثل هذا البند في المقياس الأصلي، يحتاج إلى أكثر من سؤال للتأكد من أنّ الطفل يستطيع أن يميز الألوان بعضها عن بعض، وعلى هذا النحو بلغ عدد بنود اختبار النمو المعرفي في البحث الحالي إلى (20) بنداً. يوجد لكل بند ثلاثة اختيارات، واحد منها صحيح فقط.

حول الباحثون الاختبار إلى اختبار إلكتروني (Online)، وذلك بعد التأكد من إمكانية تطبيق الاختبار في الروضة حيث يوجد مخبر حاسوب، مع العلم أنّ الاختبار صمم بحيث يمكن استخدامه ضمن بيئة الحاسوب والهواتف الذكية والتابلت، وكل وذلك من أجل توظيف التكنولوجيا، فالتكنولوجيا حسب مدخل (STEM) أساسية ومهمة في عملية التعليم.

التحقق من صلاحية أدوات البحث : تمّ التحقق من صلاحية أدوات البحث باستخدام طريقتين أساسيتين؛ الأولى عرض الأدوات على مجموعة من المحكمين من ذي الخبرة وأصحاب الاختصاص، **والثانية من خلال تجريب الأدوات على عينة استطلاعية تكونت من (15) طفل من خارج أفراد العينة الأساسية.**

حساب معاملات الصعوبة: تمّ حساب معاملات صعوبة أسئلة اختبار النمو المعرفي البالغ عددها (20) سؤالاً، وذلك من خلال تطبيق المعادلة الآتية : (رحمة، 2016 ، ص.68)

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد الذين أجابو إجابة خاطئة}}{\text{العدد الكلي للعينة}} \times 100$$

أشارت النتائج إلى ضرورة حذف سؤالين كانت معاملات صعوبتهما أكثر من (93%) وهو معامل يشير إلى صعوبة هذين السؤالين، ولذلك تمّ حذف هذين السؤالين وبالنسبة لبقية الأسئلة والبالغ عددها (18) سؤالاً، فقد تراوحت معاملات صعوبتها من(33.33%) إلى (80%)، وفي هذا السّياق تؤكّد الدّراسات أنّ معاملات الصّعوبة المقبولة يجب ألا تقلّ عن(25%)، وفي حالّ قلت عن هذا الحدّ يجب أنْ تلغى.(عبد الهادي،2001، ص.20) وفي ضوء تلك المعايير تكون معاملات صعوبة أسئلة اختبار النمو المعرفي مقبولة ومناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

حساب معاملات التمييز : تمّ حساب معاملات تمييز أسئلة اختبار النمو المعرفي، وفق الآتي: ترتيب درجات أفراد العيّنة الاستطلاعيّة (n=8) تصاعديّاً، ثمّ تقسيم هذه الدّرجات إلى ثلاث فئات، فئة عليا وتضم أعلى (5) درجة، وفئة دنيا وتضمّ أدنى (5) درجة. وفئة وسطى وتضمّ (5) درجة، وبعد ذلك تم حساب معامل التّمييز لكل سؤال من أسئلة اختبار النمو المعرفي من خلال تطبيق المعادلة التّاليّة: (أبو علام، 2005، ص.330).

$$\text{معامل التّمييز} = \frac{\text{عدد الناجحين من الفئة العليا} - \text{عدد الناجحين من الفئة الدنيا}}{\text{ن } (0.5)}$$

أشـارت النتائج إلى أنّ معاملات تمييز أسـئلة اختبار النمو المعرفي تتراوح من (0.4) إلى (0.60) وهي معاملات مقبولة حسـب معايير **(ديدريتش)**، حيث أكدّ أنّ " معامل التّمييز الجيّد يجب أن يتراوح بين(0.25 – 0.75)، وعلى هذا الأسـاس يمكن قبوله وما دون ذلك يمكن رفضه.(عبد الهادي،2001،ص.416).

صدق أدوات البحث: تم التحقق من صدق الأدوات باستخدام الطرائق الآتية :

صـدق المحكمين : عرضـت أدوات البحث على مجموعة من المحكمين من ذي الخبرة وأصـحاب الاختصـاص وذلك في مجـال طرائق التـدريس والقيـاس والتقويم وتقنيـات التعليم، وطلـب إليهم تحكيم الأدوات من جميع النواحي علمياً ولغوياً ومنهجياً، ومدى مناسـبتها لأغراض البحث الحالي. هذا وأكد المحكمون مناسـبة الأدوات جميعها لأغراض البحث الحالي، مع اقتراح بعض التعديلات البسيطة وتجزئة البنود المركبة بحيث تتضمن فكرة واحدة فقط.

صـدق الاتسـاق الداخلي : يحسـب صـدق الاتسـاق الداخلي من خلال حسـاب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على البند والدرجة الكلية على البطاقة أو المقياس ككل، هذا وجاءت النتائج على النحو الموضـح في الجدول الآتي:

الجدول رقم(1): معامل ارتباط كل بند من بنود أدوات البحث مع الدرجة الكلية للاختبار أو المقياس

المقياس	رقم البند	(r)	Sig	المقياس	(r)	Sig
اختبار النمو المعرفي	1	0.91	0.000	مقياس النمو الاجتماعي	0.63	0.000
	2	0.88	0.000		0.67	0.000
	3	0.87	0.000		0.64	0.000
	4	0.92	0.000		0.70	0.000
	5	0.91	0.000		0.70	0.000
	6	0.89	0.000		0.68	0.000
	7	0.86	0.000		0.62	0.000
	8	0.89	0.000		0.66	0.000
	9	0.78	0.000		0.62	0.000
	10	0.90	0.000		0.91	0.000
	11	0.92	0.000		0.89	0.000
	12	0.78	0.000		0.89	0.000
	13	0.80	0.000		- 0.23	0.21
	14	0.91	0.000		- 0.26	0.16
	15	0.81	0.000		- 0.24	0.19
	16	0.86	0.000			
	17	0.83	0.000			
	18	081	0.000			

يُلاحظ من الجدول (1) النقاط الآتية :

– ترتبط جميع بنود اختبار النمو المعرفي بالدرجة الكلية للمقياس حيث أنّ معاملات الارتباط كلها ذات دلالة إحصـائية وأكبر من (0.3)، الأمر الذي يؤكد صدق الاتساق الداخلي لاختبار النمو المعرفي.

– ترتبط جميع بنود مقياس النمو الاجتماعي بالدرجة الكلية للمقياس حيث أنّ معاملات الارتباط كلها ذات دلالة إحصـائية وأكبر من (0.3)، وذلك ما عدا ثلاثة بنود هي (13 – 14 – 15) والقائلة (يخلع ملابسـه ويضـعها مكانها دون توجيه – يكون علاقات اجتماعية من الأطفال الآخرين – يشارك الآخرين في مواقفهم المختلفة)؛ حيث أنّ معاملات ارتباط هذ البنود

مع الدرجة الكلية للمقياس سلبية وليست ذات دلالة إحصائية؛ وبناء على ذلك يجب حذف هذه البنود من مقياس النمو الاجتماعي، وفي ضوء ذلك تم حذف البنود الثلاثة، ليتبقى (12) بنداً فقط في مقياس النمو الاجتماعي.

ثبات أدوات البحث : تمّ التحقق من ثبات أدوات البحث بالاعتماد على الطرائق الآتية:

الثبات وفق طريقة التجزئة النصفية وطريقة ألفا لكرونباخ: استخدم برنامج (SPSS) في حساب الثبات، وجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (2) : معاملات الثبات وفق طريقة التجزئة النصفية وطريقة ألفا لكرونباخ لأدوات البحث

الأداة	التجزئة النصفية	معامل الثبات (كرونباخ)
اختبار النمو المعرفي	0.87	0.87
مقياس النمو الاجتماعي	0.81	0.81

يُلاحظ من الجدول (2) أنّ أدوات البحث تتمتع بثبات عالي حيث بلغت معاملات الثبات (0.81 – 0.87) وهي معاملات ثبات عالية، حسب ما تؤكّده الدّراسات. (عبد الهادي، 2001، ص.388).

حساب زمن تطبيق اختبار النمو المعرفي : تم حساب الزمن الذي يحتاجه طفل الروضة للإجابة عن الاختبار من خلال جمع الزمن الذي استغرقه أول طفل أنهى الإجابة الاختبار (20) مع الزمن الذي استغرقه آخر طفل (30)، ثم قسمة الناتج على (2)، وفي ضوء ذلك تبين أنّ الاختبار يحتاج إلى (25) دقيقة.

تصحيح أدوات البحث :

تصحيح اختبار النمو المعرفي : يتألف الاختبار من (18) سؤالاً، خصص لكل سؤال درجة واحدة فقط؛ أي أنّ الدرجة العظمى لاختبار النمو المعرفي هي (18) درجة، ويتم تصحيح اختبار النمو المعرفي بشكل آلي.

تصحيح مقياس النمو الاجتماعي : يوجد لكل بند من بنود أدوات البحث خمسة خيارات للإجابة وهي: بحاجة إلى تحسين – مقبول– جيد – جيد جداً – ممتاز، على أن تتراوح الدرجة على كل بند من (1 – 5) درجات؛ وبناء على ذلك تكون الدرجة العظمى لمقياس النمو الاجتماعي (60).هذا وتم حساب طول الفئة من أجل تقييم إجابات أفراد عينة البحث وذلك من خلال طرح الدرجة العظمى المخصصة للبند من الدرجة الدنيا وقسمة الناتج على عدد خيارات الإجابة

5 – 1 = 4 ؛ 5/4 = 0.8 ؛ أي طول الفئة هو (0.8) وعليه يمكن بناء المعايير الآتية لتقييم إجابات أفراد عينة البحث عن كل بند، وذلك على النحو الآتي:

الجدول رقم (3):معايير تقييم إجابات أفراد عينة البحث عن كل بند وعن كل محور من محاور الأدوات

المتوسط	النسبة	التقييم
1 – 1.80	%20 – %36	بحاجة إلى تحسين
1.81 – 2.6	36.2 – %52	مقبول
2.61 – 3.4	% 52.2 – %68	جيد
3.41 – 4.2	%68.2 – %84	جيد جداً
4.21 – 5	% 84.2 – %100	ممتاز

يلاحظ من الجدول (3) أنّ النسبة المئوية قد استخلصت من خلال قسمة المتوسط الحسابي على الدرجة العظمى للبند (5)، وبناء عليه يمكن تقييم إجابات أفراد عينة البحث في ضوء المتوسطات الحسابية والنسبة المئوية عن البند وعن الدرجة الكلية للمقياس أو المحور.

إعداد الأنشـــطة التعليمية وفق مدخل (STEM) : تمّ إعداد (10) أنشـــطة تعليمية في البحث الحالي حســـب مدخل (STEM). هذا وتم تخطيط هذه الأنشـطة بحيث تغطي الأربعة تخصـصـــات من تخصـصـــات (STEM) وهي العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، وجرى تخطيط هذه الأنشطة على النحو الآتي:

– تحديد الأهداف العامة لتعليم الأنشطة التعليمية التي تتناسب مع أطفال الرياض الذين تتراوح أعمارهم من (4–5) سنوات، وفي هذا السـياق تمّ الاطلاع على منهج رياض الأطفال الذي تصـدره وزارة التربية في سـورية حيث تمّ الاعتماد على هذا المنهج لتحديد الأنشطة، وتحديد الأهداف العامة لهذه الأنشطة.

– الاطلاع على عدد من الأدبيات المتعلقة بالمناهج والوحدات الدراسـية في ضـوء مدخل (STEM)، ومن هذه الأدبيات يمكن ذكر (أبو موسى، 2019؛ العمري، 2019؛ صالحة وأبو سارة، 2018) مع التركيز على النقاط الآتية:

– معايير تصـميم وحدات دراسـية وفق مدخل(STEM)، ومن أبرز هذه المعايير : احترام خصـوصـية كل تخصـص وكل موضـــوع علمي، تحقيق الرؤية البنائية للتعلم؛ أي كل تعلم جديد يجب أن يكون له مرتكز معرفي ســـابق في ذهن المتعلم؛ وبعبارة أخرى البناء على الخبرات الســـابقة، والمقصـــود بالخبرات الســـابقة مثلاً إمكانية الطلب من الطفل إعطاء أمثلة عن الأشـــكال الهندســـية والمجســـمات من بيئته– تصـــميم مهمات ذات أهداف محددة يتم إنجازها من خلال عمليات وإجراءات واضـــحة في أثناء قيام الأطفال بالمشـــروعات والتجارب العلمية. الاحتياجات اللازمة للتعلم وفق مدخل (STEM) مثل: الخبرة – التدريب – أجهزة موبايل – إنترنت – تصـــميم اختبارات إلكترونية – تصـــميم عروض تقديمية – تطبيقات وبرامج إلكترونية.

– مبادئ واستراتيجيات التعليم والتعلم وفق مدخل (STEM) : التكامل بين التخصصات الأربعة – نقل مركز الاهتمام من المادة العلمية إلى الطالب – الدمج بين حل المشـكلات والاسـتقصـاء العلمي والمشـروعات والبرامج والتطبيقات البرمجية، وتوظيف الهندسة في حل المشكلات.

الجدول (4) : أنشطة (STEM) المستخدمة في البحث الحالي

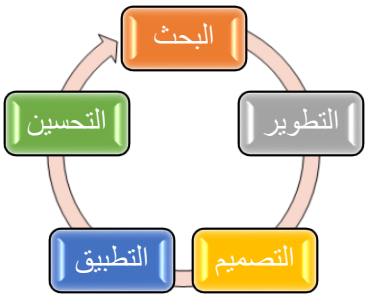
رقم النشاط	عنوان النشاط	رقم النشاط	عنوان النشاط
النشاط الأول	الحيوانات	النشاط السادس	المجسمات (مكعب – أسطوانة – كرة)
النشاط الثاني	الاتجاهات (يمين – يسار – شمال – جنوب)	النشاط السابع	تصميم سيارة تتحرك بوساطة (بالون)
النشاط الثالث	الأشكال الهندسية (مربع – مثلث – دائرة)	النشاط الثامن	تعاقب الليل والنهار
النشاط الرابع	الأرقام من (1 – 5)	النشاط التاسع	تصميم الميزان
النشاط الخامس	جسم الإنسان	النشاط العاشر	الألوان

لقد تم تخطيط كل نشـاط بحيث توظف فيه تخصـصـات (STEM) الأربعة (العلوم والتكنولوجيا والهندسـة والرياضـيات) قدر الإمكان؛ وفي هذا السياق يرى (دوجر) أنّ هناك عدة أساليب لتعليم تخصصات (STEM)، ومن هذه الأساليب تعليم كل من تخصـصـات (STEM) الأربعة مع وجود أكبر قدر من التأكيد على اثنين منها فقط، وهذا هو الأسلوب المتبع في

الولايات المتحدة حالياً، أما الأسلوب الأساسي فهو دمج التخصصات الأربعة معاً وتعليمها كمادة واحدة. (Dugger,2010, p.4). لقد حاول البحث الحالي الاعتماد على الأسلوب الثاني قدر الإمكان؛ فمثلاً النشاط الأول بعنوان (الحيوانات)؛ العلوم : يتعلم الطفل في هذا الجانب أسماء الحيوانات وبعض المعلومات المتعلقة بها، وتستخدم تكنولوجيا الواقع المعزز لتوضيح بعض الأفكار حول هذه الحيوانات، وفي الهندسة يتم عرض مجسمات الحيوانات على شكل مستطيل أو ضمن دائرة، وبوساطة الرياضيات يمكن تصنيف الحيوانات المدروسة على أساس عدد أرجلها حيوانات لها رجلين وحيوانات لها أربعة أرجل، وهكذا بالنسبة لكل نشاط. أما الطرائق المستخدمة في تعليم الأنشطة المقترحة، فهي كما يحددها الأدب التربوي طريقة حل المشكلات – طريقة المشروعات – الاستقصاء العلمي.

لقد تم استخدام العديد من التطبيقات التكنولوجية سواء في أثناء تخطيط الأنشطة أو في أثناء تنفيذها أو في عملية التقويم؛ ومن هذه التطبيقات يمكن ذكر: تطبيقات (STEM Junior/Stem Tastic/Body Parts)، برنامج (PowerPoint) – تطبيقات تكنولوجيا الواقع المعزز – تطبيقات الحوسبة السحابية.

ضبط الأنشطة : عرضت الأنشطة التعليمية على مجموعة من المحكمين من ذي الخبرة وأصحاب الاختصاص، وطلب إليهم ابداء الرأي فيما يتعلق بمدى مناسبة هذه الأنشطة للأطفال من (4–5) سنوات – مدى تغطية تخصصات (STEM) الأربعة في كل نشاط. لقد أكد المحكمون مناسبة هذه الأنشطة لأطفال الرياض من(4–5) سنوات، كما أكدوا تغطية الأنشطة لتخصصات (STEM) الأربعة وهي العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات. ومع ذلك أبدى المحكمون بعض الملاحظات المتعلقة بسير النشاط في أثناء تنفيذ التعليم حيث اقترحوا أن يبدأ النشاط بأنشودة خاصة بمحتوى النشاط وتناسب لغة الأطفال، كما اقترحوا تغيير صياغة بعض الجمل والمفردات بحيث تصبح أكثر قرباً من لغة الطفل. لقد تمّ تجريب بعض الأنشطة على عينة استطلاعية بلغ عددها (30) طفلاً وطفلةً وذلك من خارج أفراد العينة الأساسية، وذلك للتأكد من مناسبة الأنشطة للأطفال ولتحديد الزمن اللازم لتطبيق هذه الأنشطة، ومن أجل التحقق من صدق أدوات البحث وثباتها من جهة أخرى. هذا وخلصت التجربة الاستطلاعية إلى أنّ الأنشطة تناسب الأطفال المستهدفين من التجربة، وتبين أنّ كل نشاط يحتاج إلى (90) دقيقة تقريباً تتخللها فترات راحة مع كل إجراءاته من حيث عرض الأهداف– طرح المشكلة – حل التمارين – استخدام المصادر – التطبيق العملي – الإعادة من قبل جميع أفراد التجربة ضمن مجموعات صغيرة.، وفي ضوء ذلك تمّ تخطيط كل نشاط من الأنشطة العشرة على النحو الآتي: الأهداف – المحتوى – التمارين – المصادر والوسائل – التقويم. أما تنفيذ كل نشاط، فقد أفاد البحث الحالي من نموذج خطوات (جولي آن) والذي يؤكد على أنّ تعليم تخصصات (STEM) يجري حسب المراحل الآتية : **البحث :** طرح مشكلة أو تحدٍّ للطلاب يتطلب منهم العمل ضمن فرق تعاونية بمهام محددة للبحث عن معلومات إضافية من المصادر الموثوقة بهدف تعميق المعرفة و الفهم والربط بين التخصصات المختلفة. **التطوير :** تحليل المعلومات و تصنيفها وتطوير فرضيات عديدة للحل. **التصميم** تصميم نماذج مقترحة للتجارب وتحديد الأدوات اللازمة. **التطبيق :** تنفيذ و تطبيق الأفكار و الحلول المقترحة، والتي تسهم بحل المشكلات المطروحة في التحدي. **التحسين :** عرض الحلول على الفئة المستهدفة بهدف تحقيق الفائدة، والحصول على التغذية الراجعة للتحسين في العمليات و الأداء.



الشكل رقم (1) : مراحل العمل وفق نهج (STEM) ضمن الحصص الدرسية حسب نموذج (جولي آن)

المصدر (https://educationmag.net/2019/09/15/steam/)

12- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية :

مـــدخل (STEM) : عرفتــه المؤسســة التربويــة بولايــة ماريلانــد بالولايــات المتحــدة، بأنــه: منحــى للتعلــيم يتضــمن تكامـل محتـوى ومهـارات العلـوم والتكنولوجيـا والهندسـة والرياضـيات، مـن خـلال مجموعـة مـن المعـايير المرتبطـة بالأنشـطة التكامليـة؛ لتحقيـق أهـداف معينـة ممـا يسـاعد الطالـب علـى عمـل تكامـل بـين المـواد المختلفـة للوصـول إلى الإبداع.(نقلاً عن : صالحة وأبو سارة، 2019، ص.103)

ويعـرف **مـــنهج (STEM)** فـي البحـث الحـالي إجرائيـاً بأنّـه : مـدخل تدريسـي واسـتراتيجية تعليميـة تسـتهدف تنميـة مهـارات العلـوم والتكنولوجيـا والهندسـة والرياضـيات للفئـات المتعلمـة اعتمـاداً علـى مبـدأ التكامـل بـين تلـك التخصصات.

ويقصـد بأنشـطة (STEM) التعليميـة فـي البحـث الحـالي: الأنشـطة التعليميـة العشـرة الموجهـة لأطفـال الريـاض الـذين تتـراوح أعمـارهم مـن (4-5) سـنوات، والتـي تـم تخطيطهـا وتنفيـذها وتقويمهـا حسـب مبـادئ مـنهج (STEM) التكاملي.

– **النمو المعرفي** : هو التغير في العمليات التي نقوم بها للحصـول على المعرفة ومن هذه العمليات الإحسـاس والإدراك والتصور والاحتفاظ والاستدعاء وحل المشكلات والاستدلال واللغة والتفكير. (النوايسة والقطاونة، 2015، ص.94)

– **ويعرف النمو المعرفي إجرائياً** بأنّه : سـلسـلة من التغيرات المتعلقة بالعمليات الذهنية التي تسـاعد الطفل على تمييز الشـيء الكبير والطويل والثقيل، وتمييز الألوان والأشـكال والمجسـمات الهندسـية. ويسـتدل على النمو المعرفي من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطفل على اختبار النمو المعرفي المستخدم في البحث الحالي.

– **النمو الاجتماعي** : التغيرات الحادثة التي يمر بها الطفل منذ لحظة ميلاده وخلال المراحل العمرية المختلفة، والتي ترتبط بالعلاقات الاجتماعية كما تبدو في عملية التنشـئة الاجتماعية وكتسـاب القيم والعادات والتقاليد والمسـايرة والقيادة وغيرها.(منسي والطواب، 2004،ص.291)

– **ويعرف النمو الاجتماعي إجرائياً** بأنّه : الارتقاء في المظاهر السلوكية والتعاونية التي يبديها الطفل في أثناء التعامل مع أقرانه في الروضـة، ويسـتدل على النمو الاجتماعي من خلال الدرجة التي يحصـل عليها الطفل على مقياس النمو الاجتماعي المستخدم في البحث الحالي.

13- الإطار النظري للبحث :

مفهوم مدخل (STEM) : ظهر مدخل (STEM) التكاملي في عام (1990) كنتيجة لسلسلة من الإصلاحات التي قامت بها الولايات المتحدة الأميريكية في قطاع التعليم والتعلم. (كوارع، 2017، ص.14). هذا وكان المنهج يسمى في البداية (SMET)، ولكن تم تعديل المسمى، وظهر مصطلح (STEM) ذائع الصيت لأول مرة عام (2001) من قبل (جوديث أ. رامال) المدير السابق لقسم التعليم والموارد البشرية بالمؤسسة الوطنية للعلوم (NSF) في الولايات المتحدة الأميريكية. (رضوان، 2019 ، ص. 52). وتشير أحرف كلمة (STEM) إلى أربعة علوم هي : العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات. (Gonzalez&Kuenzi,2012,p.1). ويعرف (STEM) بأنّه : نهج يعزز توظيف المتعلم لمفاهيم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات، وممارساتها، بشكل متكامل، بما يخدم فهم الظواهر والمشكلات العلمية والتعامل معها، واستنادا إلى نظرية التعلم البنائي ومعايير الجيل القادم للعلوم. (القرني والأحمد، 2018 ، ص.18)

تخصصات (STEM) :

– **العلوم:** ويقصد بها المعرفة العلمية، التي ترتكز على دراسة العلوم الطبيعية التي تحتوي على قوانين الطبيعة والمرتبطة بالفيزياء والكيمياء والأحياء وكذلك الحقائق والمبادئ والمفاهيم وتطبيقاتها في مختلف التخصصات.

– **التكنولوجيا:** ينظر إلى التكنولوجيا على أنّها نظام متكامل يتكون من الأشخاص والمعارف والعمليات والأجهزة والأدوات التي تدخل في انتاج الوسائل التكنولوجية، وتتمثل في التطبيقات العلمية والهندسية وعلوم الحاسوب بشقيها المادي والبرمجي.

– **الهندسة:** يعد هذا المجال هيكل المعرفة، ومن خلاله يتم التطبيق المنهجي لمبادئ العلوم والرياضيات، بطريقة علمية تحتوي: التصميم والتصنيع، وتشغيل الآلات والمنتجات بطريقة فاعلة واقتصادية كتطبيق للمعرفة، وبشكل عام تتضمن الهندسة تقديم معلومات أساسية من الثقافة التكنولوجية في مرحلة المدرسة الثانوية، وإعداد الطلبة لدراسة الهندسة بعد مرحلة المدرسة الثانوية

– **الرياضيات:** يهدف هذا المجال بشكل عام إلى دراسة الأنماط والعلاقات بين الأرقام والكميات، وتوظيف الرياضيات في دراسة العلوم والهندسة والتكنولوجيا، مما يطور قدرة المتعلم على التحليل والتركيب والتفسير وحل المشكلات الرياضية. (صالحة وأبو سارة، 2019، ص.103)

متطلبات تطبيق مدخل (STEM): يتطلب تطبيق منحى (STEM) ثلاثة أمور أساسية هي : معلم قادر على التعليم وفق هذا المدخل، وبيئة تعليمية مجهزة ومزودة بما تحتاجه للانطلاق في العمل، ومنهج يهتم بالتكامل بين المجالات الأربعة. وتختلف التوجهات فيما يخص المنهج في ضوء (STEM)؛ فالبعض يرى أن يكون العمل بالاعتماد على المناهج التقليدية المتوفرة وتقديمها وفق مبادئ وتوجهات (STEM)، بينما يرى البعض ضرورة إنشاء مناهج خاصة يتم استخدامها في تعليم (STEM)، وذلك بالاعتماد على التخصصات الأربعة بحيث تظهر الأربعة تخصصات كتخصص واحد. هذا وتوجد عدة طرائق لتصميم مناهج (STEM) يذكرها (ويليامز ودوغر) على النحو الاتي :

الطريقة الأولى : تعليم كل من تخصصات (STEM) الأربعة بشكل فردي في المدارس، يشير البعض إلى هذه الطريقة على أنها (S–T–E–M) أو تدريس كل تخصص كموضوع مستقل مع تكامل ضئيل أو معدوم.

الطريقـــة الثانيـــة : وهـي تـدريس كـل مـن تخصصـات العلـوم والتكنولوجيـا والهندسـة والرياضـيات الأربعـة مـع التركيـز بشـكل أكبـر علـى واحـد أو اثنـين مـن التخصصـات الأربعـة – وهـو مـا يحـدث فـي معظـم المـدارس الأمريكية اليوم– قد يشار إلى هذه الطريقة باسم (SteM)

الطريقـــة الثالثـــة: دمـج أحـد تخصصـات العلـوم والتكنولوجيـا والهندسـة والرياضـيات **(STEM)** فـي الثلاثـة الأخـرى التي يتم تدريسها. على سبيل المثال ، يمكن دمج المحتوى الهندسي في دورات العلوم والتكنولوجيا والرياضيات.

الطريقـــة الرابعـــة : هـي الأكثـر شـمولا تتمثـل فـي بـث كـل مـن التخصصـات الأربعـة فـي الآخـر، وتدريسـها كلهـا كمادة واحدة متكاملة. (Williams& Dugger,2014,p.5)

ميـــزات اســـتخدام مـــدخل (STEM) : يتمتـع مـدخل **(STEM)** بميـزات عديـدة تجعـل منـه خيـاراً مهمـاً للعديـد مـن المؤسسات والأنظمة التعليمية :

– يحسـن مـن درجـة اسـتيعاب واكتسـاب المتعلمـين للمهـارات العلميـة والتفكيـر العلمـي؛ كمـا أنّـه ينمـي مسـتوى تحصيل المتعلمين ويزيد من دافعيتهم.

– يتـيح الفرصـة للمتعلمـين لتطبيـق الأنشـطة المتنوعـة التطبيقيـة والرقميـة والتـي تتمركـز حـول الخبـرة وأنشـطة الاستقصاء والاكتشاف.

– يطـور مهـارات المعلمـين وقـدراتهم فـي المجـال التعليمـي ليصـبحوا معلمـين فعـالين فـي ضـوء التحـديات العالميـة والتكنولوجية.

– يعـزز اسـتخدام تقنيـات التعلـيم والتطبيقـات التكنولوجيـة والإنتـاج الرقمـي ودمـج التكنولوجيـا فـي منهجيـات التعلـيم اليومية. (المحمدي، 2018 ، ص. 123)

– يسـاعد مـدخل (STEM) فـي تطـوير قـدرات الطلبـة فـي المجـالات العلميـة وتحسـين التفكيـر الإبـداعي والناقـد لـديهم، كمـا أنّـه يسـاعد فـي فهـم الترابطـات بـين المـواد وبشـكل يعـزز مـن قـدرتهم علـى حـل المشـكلات بشـكل أقـرب وأعمق. (صالحة وأبو سارة، 2019 ، ص. 103)

– وخلصـت نتـائج دراسـة (كانـادلي) التحليليـة إلـى أنّ مـدخل (STEM) يسـهم بشـكل كبيـر فـي تنميـة المهـارات الحياتية – الوعي بمهنة المستقبل – الاستمتاع في عملية التعلم. (Kanadli,2019,p.959)

14- دراسات سابقة :

دراسة (أبو موسى، 2019) في فلسطين بعنوان: فاعلية وحدة في العلوم مصممة وفق منحى (STEM) التكاملي في تنمية الممارسات العلمية لدى طالبات الصف التاسع. هدفت الدراسة إلى تصميم وحدة تعليمية في مادة العلوم حسب منهج (STEM)، ومن ثمّ دراسة فاعلية هذه الوحدة في تنمية الممارسات العلمية لدى الصف التاسع الأساسي، وهذه الممارسات هي : طرح الأسـئلة – التخطيط – تنفيذ الاسـتقصـاء – تحليل البيانات وبناء التفسـيرات – اسـتخدام الأدلة في الجدل – الحصـول على المعلومات وتقويمها وتوصـيلها للآخرين. تألفت عينة الدراسـة من مجموعة تجريبية واحدة (n=40) من طالبات الصف التاسع الأساسي، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، والمنهج التحليلي والمنهج الوصفي. توصلت الدراسـة إلى نتائج عديدها، من أهمها : توجد فاعلية كبيرة لاسـتخدام منهج (STEM) في تنمية الممارسـات العلمية لدى طالبات الصـف التاسـع، حيث أثبتت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصـائية بين متوسـطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الممارسـات العلمية، وذلك لصـالح التطبيق البعدي، وذلك في جميع الممارسـات العلمية: طرح الأسـئلة – التخطيط – الاسـتقصـاء – تحليل البيانات وبناء التفسـيرات – اسـتخدام الأدلة في الجدل – الحصول على المعلومات وتقويمها وتوصيلها للآخرين.

دراسة واهيو ورفاقه (Wahyu, et al.,2020) في أندونيسيا بعنوان: فاعلية التعلم المعتمد على (STEM) بمعونة تكنولوجيا الواقع المعزز المتنقلة في تنمية الثقافة العملية وتحصيل الطلاب. هدفت الدراسة إلى تقصي فاعلية التعلم المعتمد على منهج (STEM) وذلك بمعونة تكنولوجيا الواقع المعزز ضمن بيئة الهاتف المتنقل في تنمية الثقافة العلمية والتحصيل العلمي لدى طلاب الصف الرابع من المدرسة الابتدائية. تألفت عينة الدراسة من مجموعتين مجموعة ضابطة (n=88)، ومجموعة تجريبية (n=87) من طلبة الصف الرابع، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي. توصلت الدراسة إلى نتائج عديدها، من أهمها : توجد فاعلية كبيرة لاستخدام منهج (STEM) ضمن بيئة تكنولوجيا الواقع المعزز المتنقلة في تنمية الثقافة العملية و التحصيل العلمي لدى طلاب الصف الرابع. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية الذين تعلموا باستخدام لاستخدام منهج (STEM) ضمن بيئة تكنولوجيا الواقع المعزز المتنقلة، وطلاب المجموعة التجريبية الذين تعلموا باستخدام الطريقة المعتادة، وذلك في كل من التطبيق البعدي لاختبار الثقافة العلمية وللاختبار التحصيلي، وهذه الفروق لصالح طلبة المجموعة التجريبية.

دراسة سيرغار ورفاقه (Siregar, et al.,2020) في ماليزيا بعنوان: أثر استخدام برنامج (STEM) على التحصيل العلمي للطلبة في الرياضيات – دراسة تحليلية. هدفت الدراسة إلى تقصي فاعلية أثر استخدام برنامج (STEM) على التحصيل العلمي للطلبة في الرياضيات وذلك من خلال تحليل نتائج الدراسات العلمية التي جرت في هذا المجال. تألفت عينة الدراسة من مجموعة من الدراسات العلمية المنشورة بين عامي(1997 – 2017) والتي حاولت دراسة أثر برنامج (STEM) على التحصيل العلمي للطلبة في الرياضيات وبالتحديد الدراسات التي اعتمدت على المنهج التجريبي، وبلغ عدد هذه الدراسات (17) دراسة فقط. توصلت الدراسة إلى نتائج عديدها، من أهمها : توجد ثلاث دراسات علمية أثبتت وجود أثر كبير لاستخدام برنامج (STEM) في التحصيل العلمي للطلبة في الرياضيات. توجد دراستين فقط أثبتت وجود أثر متوسط لاستخدام برنامج (STEM) في التحصيل العلمي للطلبة في الرياضيات. يوجد(12) دراسة علمية أثبتت وجود أثر كبير لاستخدام برنامج (STEM) في التحصيل العلمي للطلبة في الرياضيات. أشارت نتائج التحليل إلى أنّ فاعلية منهج (STEM) لا تختلف باختلاف المرحلة الدراسية؛ فالفاعلية متقاربة في كل من المدرسة الابتدائية والثانوية والجامعية.

دراسة كيرازي وباكيرسي (Kırıcı&Bakirci.,2021) في تركيا بعنوان: فاعلية مدخل التعلم الاستقصائي المدعوم بـ(STEM) في الابداع العلمي لدى طلبة الصف السابع. هدفت الدراسة إلى تقصي فاعلية التعلم الاستقصائي المدعوم بمنهج (STEM) في تنمية الإبداع العلمي وذلك بمهاراته الفرعية مثل الأصالة – المرونة – الطلاقة لدى طلبة الصف السابع. تألفت عينة الدراسة من مجموعتين مجموعة ضابطة (n=29)، ومجموعة تجريبية (n=35) من طلبة الصف السابع، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي. توصلت الدراسة إلى نتائج عديدها، من أهمها : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية الذين تعلموا باستخدام التعلم الاستقصائي المدعوم بمنهج (STEM)، وطلاب المجموعة الضابطة الذين تعلموا باستخدام الطريقة المعتادة، وذلك في التطبيق البعدي لاختبار الإبداع العلمي ككل وبمهاراته الفرعية (الطلاقة – المرونة – الأصالة)، وهذه الفروق لصالح طلبة المجموعة التجريبية.

دراسة خليل ورفاقه(2021) في مصر بعنوان : مدخل (STEM) في تدريس العلوم لتنمية بعض مهارات التفكير التحليلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية مدخل (STEM) في تدريس العلوم لتنمية بعض مهارات التفكير التحليلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ومن هذه المهارات : الملاحظة – تحديد الخصائص – الترتيب – تحديد العلاقة – تحديد السبب – التعميم. تألفت عينة الدراسة من مجموعتين مجموعة ضابطة (n=38)، ومجموعة تجريبية (n=38) من طلبة الصف السابع، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي. توصلت الدراسة إلى نتائج

عديدها، من أهمها : توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوســـطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضـابطة وذلك في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التحليلي ، وهذه الفروق لصـالح طالبات المجموعة التجريبية الذين تعلموا باستخدام منهج (STEM) التكاملي. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير التحليلي، وذلك لصالح التطبيق البعدي.

دراسة خطاب (2021) في مصر بعنوان : فاعلية وحدة مقترحة في رياضيات الربوت قائمة على مدخل (STEM) في تنمية البراعة الرياضـية والتفكير المستقبلي لدى طلاب المرحلة الثانوية. هدفت الدراسـة إلى تعرف فاعلية وحدة مقترحة في رياضـيات الربوت قائمة على مدخل (STEM) في تنمية البراعة الرياضـية والتفكير المسـتقبلي لدى طلاب المرحلة الثانوية. تألفت عينة الدراســـة من مجموعة تجريبية واحدة (n=16) من طلبة الصـــف الأول الثانوي في محافظة الفيوم، واعتمدت الدراسـة على المنهج شـبه التجريبي حيث طبق مقياسـي البراعة الرياضـية والتفكير المسـتقبلي على المجموعة التجريبية قبل وبعد التدريس وفق منهج (STEM). توصـلت الدراسـة إلى نتائج عديدها، من أهمها : توجد فروق ذات دلالة إحصـائية بين متوسـطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار البراعة الرياضـية، وذلك لصـالح التطبيق البعدي، وذلك في جميع مهاراته الفرعية : الاســـتيعاب المفاهيمي – الطلاقة الإجرائية – التبرير – النزعة المنتجة. توجد فروق ذات دلالـة إحصـــائية بين متوســـطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التفكير المستقبلي، وذلك لصالح التطبيق البعدي، وذلك في جميع مهاراته الفرعية : التخطيط – التفكير الإيجابي – التنبؤ – التخيل – تطوير السيناريو – تقييم المنظور المستقبلي.

تعقيب على الدراسات السابقة : يلاحظ من خلال عرض الدراسات السابقة أنّ منهج (STEM) هو القاسم المشترك بين البحث الحالي والدراسـات السـابقة؛ إذا تناول البحث الحالي أثر اسـتخدام أنشـطة (STEM) في النمو المعرفي والاجتماعي لأطفال الروضـة من عمر (4–5) سـنوات، وفي الواقع هذا ما حاولت الدراسـات السـابقة تقصـيه ولكن من وجوه مختلفة؛ فدراسـة (أبو موسـى، 2019) تتشـابه مع البحث الحالي في المنهج بينما تختلف عن البحث الحالي في العينة؛ فالعينة في دراسة (أبو موسى، 2019) هي من طالبات الصف التاسع، بينما العينة في البحث الحالي من أطفال الرياض.

تتشـابه دراسـة (دراسـة واهيو ورفاقه،2020) مع البحث الحالي في كون كل منهما اسـتخدم تكنولوجيا الواقع المعزز، ولكن الاختلاف كان في أسـلوب اسـتخدام تكنولوجيا الواقع المعزز. اعتمد البحث الحالي على تكنولوجيا الواقع المعزز في بعض الأنشـطة التعليمية، بينما اعتمدت دراسـة (دراسـة واهيو ورفاقه، 2020) على تكنولوجيا الواقع المعزز وضـمن بيئة الموبايل في جميع الأنشطة المنفذة وفق منحى (ستيم).

يختلف البحث الحالي عن دراســة كل من (خليل ورفاقه، 2021 ؛ خطاب، 2021) في العينة والمتغير التابع؛ فالدراســتان تحاولان دراسـة أثر استخدام (STEM) في كل من التفكير التحليلي والتفكير المستقبلي والبراعة الرياضـية؛ والأمر ذاته فيما يتعلق بدراســة (كيراســي وباكيرســي، 2021) حيث حاولت هذه الدراســة تقصــي أثر (STEM) في الإبداع العلمي بينما البحث الحالي يدرس أثر استخدام (STEM) في النمو المعرفي والاجتماعي لأطفال الروضـة، وفي الحقيقة فإنّ وجه الشبه هو أنّ النمو المعرفي والاجتماعي قد تم تهيئة المناخ الملائم على أكمل وجه فإنّهما بالضرورة سيقودان إلى البراعة الرياضية والتفكير المستقبلي والإبداع العلمي.

هذا يمكن القول في النهاية أنّ الدراسات السابقة قدمت للبحث الحالي الكثير من الفوائد، ومن هذه الفوائد:

– قدمت دراسـة (دراسـة واهيو ورفاقه،2020) فكرة مهمة للبحث الحالي، وهي إمكانية اسـتخدام منهج(STEM) ضـمن بيئة تكنولوجيا الواقع المعزز؛ الأمر الذي دفع القائمين على البحث الحالي إلى توظيف هذه التكنولوجيا في بعض الأنشـــطة التعليمية.

– أكدت (دراسة سيرغار ورفاقه، 2020) أنّ فاعلية منهج(STEM) لا تتأثر بالمرحلة الدراسية أو العمرية؛ الأمر الذي شجع البحث الحالي على التحقق من صحة هذه الفرضية وتناول مرحلة عمرية قلما ما تناولتها الدراسات السابقة وهي مرحلة رياض الأطفال.

– أفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة جميعها وذلك في كيفية تخطيط وتنفيذ وتقويم الأنشطة التعليمية وفق منهج (STEM) التكاملي.

15- تنفيذ التجربة : تم تنفيذ التجربة الأساسية للبحث الحالي على النحو الآتي :

اختيار العينة : تم اختيار عينة البحث من روضة (أبي الفداء)، هذا وتألفت العينة من مجموعتين؛ مجموعة ضابطة عدد أفرادها (20) طفلاً ومجموعة تجريبية عدد أفرادها (15) طفلاً أيضاً، هذا وتتراوح أعمار هؤلاء الأطفال من (4-5) سنوات.

التحقق من تكافؤ المجموعتين : تم تطبيق أدوات البحث (مقياس النمو المعرفي والاجتماعي) على المجموعتين بشكل قبلي، وذلك للتحقق من تكافؤ المجموعتين من جهة، وللمقارنة بين نتائج التطبيقين (القبلي والبعدي)، ومن ثمّ تعرف أثر استخدام أنشطة (STEM) في تنمية النمو المعرفي والاجتماعي لدى أطفال الرياض، وجاءت النتائج على النحو الآتي :

الجدول رقم (5): نتائج اختبار (t-test) للعينات المستقلة للفروق بين متوسطات متوسطي درجات أطفال المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في التطبيق القبلي لأدوات البحث

الأداة	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	الحالة	اختبار (Leven) للتجانس		اختبار (t-test) للعينات المستقلة			
					F	Sig	ت الجدولية	ت المحسوبة	درجة الحرية	Sig
مقياس النمو الاجتماعي	تجريبية	20.00	5.60	تجانس	0.81	0.37	2.03	0.438	33	0.66
	ضابطة	19.25	4.51	عدم تجانس			2.03	0.425	26.35	0.67
اختبار النمو المعرفي	تجريبية	6.40	0.73	تجانس	0.40	0.52	2.03	1.520	33	0.13
	ضابطة	6.00	0.79	عدم تجانس			2.03	1.537	31.448	0.13

يُلاحظ من الجدول (5) أنّ قيمة مستوى الدلالة الحقيقية في اختبار ليفن للتجانس أكبر من قيمة مستوى الدلالة المفترضة (Sig>0.05)؛ ولذلك تختار السطر الأول في اختبار (t-test) للعينات المستقلة، ومن هذا الأخير يلاحظ أنّ قيم مستوى الدلالة الحقيقية (**Sig**) أكبر من قيمة مستوى الدلالة المفترضة (0.05)، وذلك في كل من اختبار النمو المعرفي ومقياس النمو الاجتماعي؛ الأمر الذي يؤكد تكافؤ مجموعتي عينة البحث في كل من النمو المعرفي والاجتماعي وعليه يمكن عزو الفرق الذي قد يظهر بعد التجربة إلى المتغير المستقل المتمثل بأنشطة (STEM) التعليمية.

المعالجة : لقد تم تعليم أطفال المجموعة التجريبية بوساطة الأنشطة التعليمية المصممة في البحث الحالي حسب مدخل (STEM) بينما تعلمت المجموعة الضابطة محتوى الأنشطة نفسها ولكن باستخدام الطريقة المعتادة ومنهج المواد

المنفصلة. هذا واحتاجت التجربة إلى (20) حصة درسية بالنسبة للمجموعتين حيث استمر التطبيق لمدة أربعة أسابيع، بواقع أربع حصص في كل أسبوع.

التطبيق البعدي لأدوات البحث : طبقت أدوات البحث (اختبار النمو المعرفي ومقياس النمو الاجتماعي) مباشرة بعد الانتهاء من تعليم المجموعتين التجريبية والضابطة.

حساب النتائج : أدخلت نتائج المجموعتين إلى برنامج (SPSS) وأجريت المقارنة بينهما على أدوات البحث (اختبار النمو المعرفي ومقياس النمو الاجتماعي)، ثم اختبرت الفرضيات وصولاً إلى الإجابة عن أسئلة البحث.

16- الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث : اعتمد البحث الحالي على مجموعة من الأساليب الإحصائية لاختبار فرضيات البحث والإجابة عن أسئلته، ومن هذه الأساليب: اختبار (t) للعينات المستقلة - اختبار (t) للعينات المترابطة، واختبار حجم الأثر، هذا وتمّ تقييم حجم الأثر على النحو الاتي : يكون كبيراً إذا كان (0.80) فما فوق؛ يكون متوسطاً إذا كان (0.50 – 0.79)، يكون صغيراً إذا كان (0.20 – 0.49) (Laken,2013,p.4)

17- نتائج البحث: اختبرت فرضيات البحث عند مستوى دلالة (0.05):

الفرضية الأولى– لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين(الضابطة والتجريبية) في التطبيق البعدي لاختبار النمو المعرفي ومقياس النمو الاجتماعي.

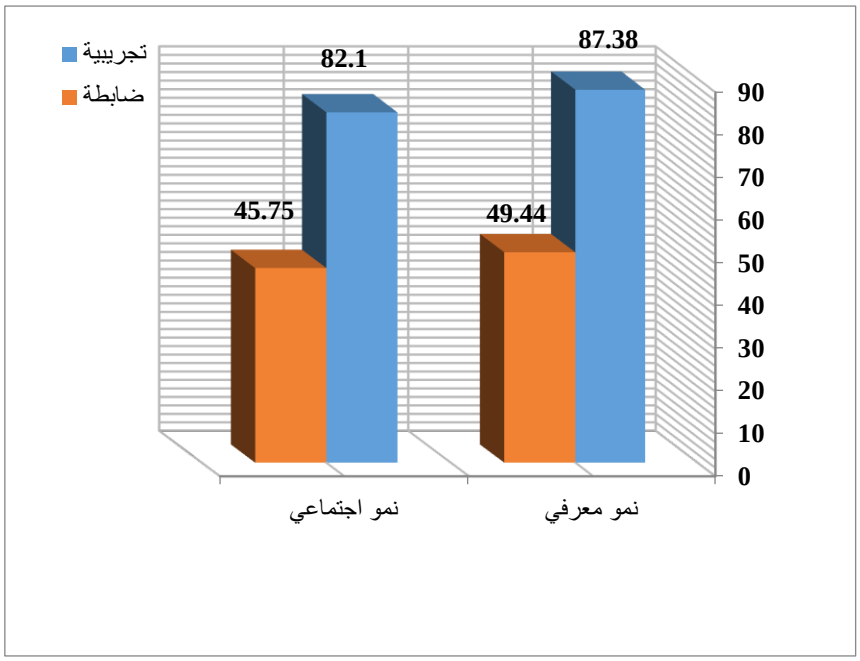
الجدول رقم (6): نتائج اختبار (t-test) للعينات المستقلة للفروق بين متوسطات متوسطي درجات أطفال المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لأدوات البحث

الأداة	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	الحالة	اختبار (Leven) للتجانس		اختبار (T-test) للعينات المستقلة				حجم الأثر
					F	Sig	ت الجدولية	ت المحسوبة	درجة الحرية	Sig	إيتا مربع
النمو المعرفي	تجريبية	15.73	1.032	تجانس	3.4	0.07	2.03	23.10	33	0.000	0.97
	ضابطة	8.90	0.71	عدم تجانس			2.03	21.95	23.69	0.000	0.97
النمو الاجتماعي	تجريبية	49.26	3.21	تجانس	28.39	0.000	2.03	8.92	33	0.000	0.84
	ضابطة	27.45	9.02	عدم تجانس			2.03	9.99	25.01	0.000	0.89

يُلاحظ من الجدول رقم (6) أنّ قيمة مستوى الدلالة الحقيقية أصغر من قيمة مستوى الدلالة المفترضة في اختبار (t.test) للعينات المستقلة المفترضة (Sig=0.000<0.05)؛ الأمر الذي يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية الذين تعلموا باستخدام أنشطة (STEM) التعليمية، ومتوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة الذين تعلموا باستخدام الطريقة المعتادة، وذلك في كل من اختبار النمو المعرفي ومقياس النمو الاجتماعي. وهذه الفروق لصالح أطفال المجموعة التجريبية؛ فمتوسطات درجاتهم أكبر من متوسطات درجات أطفال المجموعة الضابطة. ولهذا أشارت قيم(إيتا مربع) إلى وجود حجم أثر كبير (0.97) في النمو المعرفي، و(0.89) في النمو الاجتماعي. لقد بلغ متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار النمو المعرفي (15.73)؛ لكن

بالمقابل حصـلت المجموعة الضـابطة على متوسـط قدره (8.9)، وفي التطبيق البعدي لمقياس النمو الاجتماعي، فقد بلغ متوسـط درجات أطفال المجموعة التجريبية (49.26) مقابل (27.45) للمجموعة الضـابطة، وفي الأداتين يلاحظ أنّ الفرق بين متوسطات درجات المجموعتين كبير. هذا ويوضح الشكل الآتي الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين:

.



الشكل رقم (2) : نسبة المتوسط من الدرجة العظمى لنتائج أطفال المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لأدوات البحث

يُلاحظ من الشكل (2) أنّ أطفال المجموعة التجريبية قد حصـلوا في التطبيق البعدي لمقياس النمو المعرفي على ما نسـبته (87.38%) من الدرجة العظمى للمقياس، لكن بالمقابل حصـل أطفال المجموعة الضـابطة على (49.44%) فقط؛ أي أنّ أطفال المجموعـة التجريبيـة قـد تفوقوا على نظرائهم من أطفـال المجموعـة الضـــــابطـة في النمو المعرفي بفـارق قـدره (37.94%)؛ والأمر ذاته تقريباً ينطبق على نتائج المجموعتين في التطبيق البعدي لمقياس النمو الاجتماعي حيث تفوق أطفال المجموعة التجريبية على نظرائهم من أطفال المجموعة الضـــــابطة في النمو الاجتماعي بفارق قدره (36.35%)، وبناء على ذلك يمكن القول: **تسـهم أنشـطة (STEM) التعليمية في تحقيق نتائج إيجابية وملموسـة في مجال النمو المعرفي والاجتماعي لدى أطفال الرياض الذين تتراوح أعمارهم من (4-5) سنوات**، وفي ضـوء ما سـبق ترفض الفرضـية الصفرية الثانية، وتقبل بديلتها ويتخذ القرار الآتي:

نتيجة الفرضية الأولى – يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في التطبيق البعدي لاختبار النمو المعرفي ومقياس النمو الاجتماعي، وهذه الفروق هي لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

الفرضـية الثانية – لا توجد فروق ذات دلالة إحصـائية بين متوسـطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي والبعدي) لاختبار النمو المعرفي ومقياس النمو الاجتماعي.

الجدول رقم (7): :نتائج اختبار(t-test) للعينات المرتبطة للفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي والبعدي) لأدوات البحث

الأداة	درجة التطبيق	الإحصاء الوصفي		اختبار(*t-test*) للعينات المرتبطة (*Paired Samples T Test*)					حجم الأثر	نسبة الكسب المعدل
		المتوسط	الانحراف المعياري	فرق المتوسطين	ت الجدولية	ت المحسوبة	درجة الحرية	Sig	إيتا مربع	
اختبار النمو المعرفي	القبلي	6.40	0.73	-9.33	2.14	-30.76	14	0.000	0.99	1.32
	البعدي	15.73	1.03							
مقياس النمو الاجتماعي	القبلي	20.00	5.6	-29.26	2.14	-18.96	14	0.000	0.98	1.21
	البعدي	49.27	3.21							

يُلاحظ من الجدول (7) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين(القبلي والبعدي)، وذلك لأنّ قيمة مستوى الدلالة الحقيقية أصغر من قيمة مستوى الدلالة المفترضة (Sig=0.000 < 0.05) وذلك في وفي اختبار النمو المعرفي ومقياس الاجتماعي على حدٍّ سواء. وهذه الفروق لصالح متوسطات درجات الأطفال في التطبيق البعدي؛ فمتوسطات درجاتهم في التطبيق البعدي أكبر منها في التطبيق القبلي.

تشير النتائج أيضاً إلى أنّ الفرق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار النمو المعرفي قد بلغ (9.33)، وهذا الفرق يشكل ما نسبته (51.83)؛ ويستدل من ذلك إلى أنّ أنشطة (STEM) التعليمية تسهم في زيادة النمو المعرفي لدى أطفال الرياض الذين تتراوح أعمارهم (4–5) سنوات بنسبة (51.83%)، ولكن تنخفض هذه النسبة قليلاً في مجال النمو الاجتماعي حيث كانت الزيادة بنسبة (48.76%).

وبشكل عام تشير قيم حجم الأثر التي تتراوح من **(0.99 – 0.98)** إلى وجود أثر كبير لاستخدام أنشطة (STEM) التعليمية في النمو المعرفي والاجتماعي. هذا وتشير النتائج إلى قيم نسبة الكسب المعدل أكبر من عتبة الفاعلية (1.2) التي حددها (Blake) في جميع أدوات البحث؛ وهذا يؤكد بدوره فاعلية أنشطة (STEM) التعليمية في تنمية الممارسات العلمية وفي النمو المعرفي والاجتماعي لدى أطفال الرياض الذين تتراوح أعمارهم من(4–5) سنوات، وفي ضوء ما سبق ترفض الفرضية الصفرية الثالثة، وتقبل بديلتها ويتخذ القرار الآتي:

نتيجة الفرضية الثانية – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي والبعدي) لبطاقة ملاحظة الممارسات العلمية ومقياسي النمو المعرفي والاجتماعي، وهذه الفروق لصالح نتائج التطبيق البعدي.

18- تحليل النتائج وتفسيرها : لقد أكدت نتائج البحث الحالي – وبما لا يدع مجالاً للشك – أنّ أنشطة (STEM) التعليمية تسهم بشكل إيجابي ومؤثر وفاعل في النمو المعرفي والاجتماعي لدى أطفال الرياض الذين تتراوح أعمارهم من (4–5) سنوات؛ وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسات (أبو موسى، 2019؛ كيرازي وباكيرسي، 2021 ؛ خليل ورفاقهن 2021؛ (Firadus&Rahau,2015) فالتحسن كان ملحوظاً بشكل كبير، ولعل السبب في ذلك يعود إلى كون مدخل (STEM) يعتمد على آليات وطرائق فعالة في تحقيق أهدافه مثل طريقة حل المشكلات – الطريقة الاستقصائية – وطريقة

المشروعات، وفي هذا المجال تؤكد الدراسات العلمية أنّ طريقة حل المشكلات تتحدى الأبنية المعرفية للمتعلمين، وذلك من خلال طرح مشكلات جديدة في مواقف جديدة تجبر المتعلم على التفكير بعمق ومراجعة المفاهيم السابقة. (الزعبي،2014، ص.306). وبالنسبة للاستقصاء، فيرى (الغامدي) أنّ الاستقصاء من أهم أهداف الحركات التطويرية للتربية العلمية حيث يمكن بوساطته إعداد جيل لديه الثقافة العلمية التي تؤهله لإنتاج المعرفة وتطويرها. (الغامدي، 2018، ص.307)، ويؤكد (عبد الحميد وآخرون، 2020 ص، ص. 201) أنّ التعلم القائم على المشروعات له دور كبير تنشيط عملية التعلم، وذلك لأنّ المتعلم هو الذي يصوغ أهداف المشروع ويخطط له وينظم خطواته وينفذه بالتعاون مع زملاءه.

وما يزيد من فاعلية مدخل (STEM) هو نظرته إلى التكنولوجيا المتقدمة؛ فالتكنولوجيا حسب هذا المنهج ليست وسيلة مساعدة لتحقيق بعض الأهداف التعليمية فحسب، بل يذهب المنهج إلى أبعد من ذلك بكثير حيث يتوقع من المتعلم في ظل هذا المنهج ابتكار تكنولوجيا جديدة تساعد في إنجاز أهداف التعلم؛ ومما لا شك فيه أنّ استخدام التطبيقات التكنولوجية في البحث الحالي وخاصة تكنولوجيا الواقع المعزز كان له دور كبير في الوصول إلى النتائج الحالية، وهذا يتفق مع نتائج **(دراسة واهيو ورفاقه، 2020) التي أكدت أنّ استخدام تكنولوجيا الواقع المعزز بالتزامن مع تطبيق مدخل (STEM) يحقق نتائج تعليمية فعالة.** ولذلك فإنّه من الطبيعي أن يؤدي استخدام مدخل (STEM) إلى النمو المعرفي والاجتماعي لدى أطفال الرياض، فمدخل (STEM) يدمج المتعلم في خبرات تعليمية أدائية تمكنه من ممارسة أنشطة علمية على شكل تحديات، ومهام ومشكلات، تثير تفكيره في اتجاه توظيف المعرفة التي يكتسبها في حل المشكلات التي يواجهها، وتطبيقها في مواقف جديدة، وإنتاج معرفة جديدة تمكنه من المشاركة الفاعلة في عملية التعلم؛ وفي هذا السياق يمكن ذكر بعض ما قاله أطفال المجموعة التجريبية في أثناء استخدام أنشطة (STEM) حيث يقول أحد أطفال المجموعة التجريبية في أثناء تصميم مشروع السيارة التي تتحرك بوساطة البالون ***: أشعر وكأني مهندس صغير؛ أعتقد أني عندما أكبر سأصبح مهندساً مهماً*** ؛ وازداد إبداع بعض الأطفال؛ فقد أحضر أحدهم بالوناً أكبر لتتحرك السيارة مسافة أكبر، وكأنّه طور فكرة مهمة ولكن بلغته الخاصة وهي: كلما تم تخزين هواء أكبر، تحركت السيارة بمفردها مسافة أكبر.

لقد أكدت نتائج البحث الحالي أنّ ***أثر أنشطة (STEM) في النمو المعرفي أكبر من أثرها في زيادة النمو الاجتماعي***؛ ويرى القائمون على البحث أنّ السبب في ذلك إنما يرجع إلى طبيعة المنهج (ذاته)؛ فهو يركز بشكل خاص على تنمية الجانب العقلي لدى المتعلم وهذا واضح من اسم المنهج، وهو وإن كان يحثُّ على التعاون بين المتعلمين إلا أنّه في الحقيقة ليس استراتيجية للتعلم التعاوني، والتعاون من وجهة نظر هذا المنهج وسيلة وليس غاية؛ التعاون وسيلة لتحقيق إنجاز علمي واقعي؛ أي أنّ التعاون لا يحتل الأهمية نفسها التي تحتلها الموضوعات العلمية كالعلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، ولهذا السبب أشارت النتائج إلى أنّ أثر استخدام منهج (STEM) في المجال العلمي والمعرفي أكبر من أثره في المجال الاجتماعي، ***ومع ذلك يجب ألا نستخلص من هذه النتيجة أنّ منهج (STEM) يهمل الجانب الاجتماعي، بل يجب الإشارة إلى أنّ منهج (STEM) يؤثر بشكل إيجابي في الجانبين(المعرفي والاجتماعي) معاً، ولكن تأثيره في الجانب المعرفي أكبر.***

19- مقترحات البحث : يقترح البحث الحالي في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها :

– تخطيط وإعداد مقرر دراسي واحد على الأقل حسب منهج (STEM) وتوجيهه إلى المتعلمين في جميع المراحل التعليمية؛ وذلك لأنّ نتائج البحث الحالي وغيره من البحوث تؤكد فاعلية هذا المنهج في زيادة جودة مخرجات العملية التعليمية.

– إجراء دورات تدريبية للمعلمين والموجهين في كافة المراحل الدراسية حول آلية التعليم والتدريس حسب منهج (STEM) التعليمي.

– تزويد المدارس والمؤسسات التعليمية بما تحتاجه من أدوات وأجهزة ومجسمات وتطبيقات برمجية بحيث يصبح من اليسير تطبيق منهج (STEM) التعليمي.

– إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث العلمية المتعلقة بمنهج (STEM) في مرحلة رياض الأطفال وغيرها من المراحل التعليمية.

المراجع العربية :

1. أبو موسى، اسماء (2019). **فاعلية وحدة في العلوم مصممة وفق (STEM) التكاملي تنمية الممارسات العلمية لدى طالبات الصف التاسع**. رسالة ماجستير. فلسطين : كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

2. STEM. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

3. جاد، منى محمد علي (2007). **مناهج رياض الأطفال**. (ط1). عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .

4. خليل، عمر؛ محمد، السيد؛ و محمد أماني (2021). مدخل (STEM) في تدريس العلوم لتنمية بعض مهارات التفكير التحليلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **المجلة التربوية لتعليم الكبار**، 3 (1). ص ص. (62 – 82) .

5. رفيقة، يخلف (2014). دور رياض الأطفال في النمو الاجتماعي. مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية. العدد 11. ص ص 10- 15.

6. روبرتس، جوليا (2015). **مدارس (STEM) الداخلية – دراسة حالة**. في: ماكفرلين، برونوين (محرر). تصميم مناهج (STEM) للطلبة الموهوبين. (ترجمة : الوحيدي، محمود). الرياض : العبيكان للنشر والتوزيع.

7. الزعبي، علي (2014). أثر استراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي الرياضي لدى طلبة معلم صف. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 10 (3)، ص ص. 305 – 320

8. سليم، فداء؛ وخضر، شيروان (2009). تأثير برنامج مقترح للتربية الحركية في النمو الحركي والمعرفي والاجتماعي لأطفال الرياض في مركز محافظة أربيل. **مجلة الرافدين للعلوم الرياضية**، المجلد (15)، العدد (51)، ص ص. (182 – 203).

9. صالحة، سهيل ؛ و أبو سارة، عبد الرحمن (2019). فاعلية استخدام منحى العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**. المجلد (10)، العدد (28). ص ص. (101 – 113).

10. عباس، محمد خليل؛ نوفل، محمد بكر؛ العبسي، محمد مصطفى؛ وأبو عواد، فريال محمد. (2007). **مدخل إلى مناهج البحث في التربية و علم النفس** (الطبعة الأولى).عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

11. عبد الحميد؛ ممد؛ عصر، أحمد؛ عبد الحميد، نهلة (2020). التفاعل بين استراتيجيتي التعلم (المشروعات – التعلم التعاوني) وأسلوب التعلم (الكلي – التسلسلي) في تنمية مهارات تصميم المواقف التعليمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. **المجلة العلمية لكلية التربية النوعية**، العدد (24)، الجزء (1)، ص ص. 199 – 236 .

12. عبد الهادي، نبيل.(2001). **القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي**، (الطبعة الثانية المنقحة). عمان : دار وائل للنشر.

13. عليان، شاهر ؛ و المزروعي، يوسف (2020). معوقات تطبيق منحى (STEM) في تدريس العلوم من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عمان. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد (4)، العدد (2)، ص ص. (74 – 57)

14. العمري، ناعم (2019). فاعلية تدريس وحدات تعليمية مصممة وفق مدخل (STEM) في تنمية البراعة الرياضية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **مجلة تربويات الرياضيات**. المجلد (22). العدد (10)، ص ص. 63 – 122 .

15. الغامدي، سعيد (2018). مدى ممارسة طلاب المرحلة الثانوية لمهارات الاستقصاء العلمي في الأنشطة العملية بمقررات الفيزياء بمحافظة القريات – منطقة الجوف المملكة العربية السعودي. **مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر**، العدد (180)، الجزء الثاني، ص ص. 305 – 352.

16. كوارع، أمجد .(2017). **أثر استخدام منحى (STEM) في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والتفكير الإبداعي في الرياضيات لدى طلاب الصف التاسع الأساسي**. رسالة ماجستير منشورة على الإنترنت. كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

17. المحمدي، نجوى (2018). فاعلية التدريس وفق منهج (STEM) في تنمية قدرة طالبات المرحلة الثانوية على حل المشكلات. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**. المجلد (7)، العدد (1). ص ص. (121 – 128).

18. منسي، محمد؛ والطواب، سيد محمود (2004). **علم النفس النمو للطفل** . عمان : دار نور للطباعة والنشر.

19. النوايسة، أديب؛ والقطاونة، إيمان (2015). **النمو اللغوي والمعرفي للطفل**. (الطبعة الأولى). عمان : مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

REFERENCES:

1) Cohen,Louis;Manion,Lowrence&Morrison,Keith.(2007).**Research Methods in Education**. (six edition.).London and New York: Routledge – Taylor Francis group. Retrieved (June27/2014) from: www.sfu.ca/media
2) Dugger, W. (2010). Evolution of STEM in the U.S. 6th Biennial International Conference on Technology Education Research.
3) Firdaus, A. R., & Rahayu, G. D. (2019). Effect of STEM-based Learning on the Cognitive Skills Improvement. **Mimbar Sekolah Dasar**, 6(2), 198-207. doi:10.17509/mimbar-sd.v6i2.17562
4) Gonzalez, H. B. & Kuenzi, J. J. (2012). Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) Education. A primer Specialist in Science and Technology Policy. CRS Report for Congress Prepared for Member and Committees of Congress. Retrieved: http://www.fas.org/sgp/crs/misc/R42642.pdf
5) Kanadlı, S. (2019). A Meta-Summary of Qualitative Findings about STEM Education.**International Journal of Instruction**, 12(1), 959-976.
6) Kirci,M.&Bakirci,H.(2021). The effect of STEM supported research-inquiry-based learning approach on the scientific creativity of 7th grade students. Journal of Pedagogical Research, 5(2).pp.19 – 35. http://dx.doi.org/10.33902/JPR.2021067921

7) Lakens,Daniels.(2013).Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: a practical primer for t-tests and ANOVAs. *Frontiers in Psychology - Cognition*. Vo.(4). November (2013). [pp.1-12].

8) Margot, K.&Kettle,T.(2019). Teachers' perception of STEM integration and education: a systematic literature review. **International Journal of STEM Education** 6:2 Retrieved from : https://doi.org/10.1186/s40594-018-0151-2

9) Siregar, N.; Rosli,R.; Maat, S., & Capraro,M.(2020). The Effect of Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) Program on Students' Achievement in Mathematics: A Meta-Analysis. International Electronic Journal of Mathematics Education. Vol. 15, No. 1, pp.1-12. https://doi.org/10.29333/iejme/5885

10) Wahyu, Y., Suastra, I. W., Sadia, I. W., & Suarni, N. K. (2020). The Effectiveness of Mobile Augmented Reality Assisted STEM-Based Learning on Scientific Literacy and Students' Achievement. **International Journal of Instruction**, 13(3), 343-356. https://doi.org/10.29333/iji.2020.13324a

11) Williams, E. & Dugger, Jr. (2014). Evaluation of STEM Education in the United States. Virginia Tech. 1-8.

Journal of Hama University

Editorial Board and Advisory Board of Hama University Journal

Managing Director: Prof. Dr. Abdul Razzaq Salem
Chairman of the Editorial Board: Asst. Prof. Dr. Maha Al Saloom
Secretary of the Editorial Board (Director of the Journal): Wafaa AlFeel

Members of the Editorial Board:

- **Prof. Dr. Hassan Al Halabiah**
- **Prof. Dr. Muhammad Zuher Al Ahmad**
- **Asst. Prof. Rawad Khabbaz**
- **Dr. Nasser Al Kassem**
- **Dr. Othman Nakkar**
- **Dr.Samer Tomeh.**
- **Dr.Mahmoud Alfattama.**
- **Dr. Abdel Hamid Al Molki**
- **Dr. Noura Hakmi**

Advisory Body:

- **Prof. Dr. Hazza Moufleh**
- **Prof. Dr. Muhammad Fadel**
- **Prof. Dr. Rabab Al Sabbagh**
- **Prof. Dr. Abdul Fattah mohammad**
- **Asst. Prof. Dr. Muhammad Ayman Sabbagh**
- **Asst. Prof. Dr. Jamil Hazzouri**
- **Dr. Mauri Gadanfar**
- **Dr. Beshr Sultan**
- **Dr. Mohammad Merza**

Language Supervision:

- **Prof. Dr. Waleed Al Sarakibi**
- **Asst. Prof. Dr. Maha Al Saloom**

Journal of Hama University

Objectives of the Journal

Hama University Journal is a scientific, coherent, periodical journal issued annually by the University of Hama; aims at:

1- publishing the original scientific research in Arabic or English which has the advantages of human cultural knowledge and advanced applied sciences, and contributes to developing it, and achieves the highest quality, innovation and distinction in various fields of medicine, engineering, technology, veterinary medicine, sciences, economics, literature and humanities, after assessing them by academic specialists.
2- publishing the distinguished applied researches in the fields of the journal interests.
3- publishing the research notes, disease conditions reports and small articles in the fields of the journal interests.

Purpose of the Journal:

• Encouraging Syrian and Arab academic specialists and researchers to carry out their innovative researches.

• It controls the mechanism of scientific research, and distinguishes the originals from the plagiarized, by assessing the researches of the journal by specialists and experts.

• The journal seeks the enrichment of the scientific research and scientific methods, and the commitment to quality standards of original scientific research.

• Aiming to publish knowledge and popularize it in the fields of the journal interests and specialties, and to develop the service fields in society.

• Motivating researchers to provide research on the development and renewal of scientific research methods.

• It receives the suggestions of researchers and scientists about everything that helps in the advancement of academic research and in developing the journal.

• popularization of the aimed benefit through publishing its scientific contents and putting its editions in the hands of readers and researchers on the journal website and developing and updating the site.

Publishing Rules in Hama University Journal:

1. The material sent for publication have to be authentic, of original scientific and knowledge value, and should be characterized by language integrity and documentation accuracy

2. It should not be published or accepted for publication in other journals, or rejected by others. The researcher guarantees this by filling out a special entrusting form for the journal.

3- The research has to be evaluated by competent specialists before it is accepted for publication and becomes its property. The researcher will not be entitled to withdraw research in case of refusal to publish it.

4. The language of publication is either Arabic or English, and the administration of the journal is provided with a summary of the material submitted for publication in half a page (250 words) in a language other than the language in which the research has been written, and each summary should be appended with key words.

Deposit of scientific research for publication:

Firstly, the publication material should be submitted to the editor of the journal in four paper copies (one copy includes the name of the researcher or researchers, the addresses, telephone numbers. The names of the researchers or any reference to their identity should not be included in the other copies). Electronic copy should be submitted, printed in Simplified Arabic, 12 font on one side of paper measuring 297 x 210 mm (A4). A white space of 2.5 cm should be left from the four sides, but the number of search pages are not more than fifteen pages (pagination in the middle bottom of the page), and be compatible with (Microsoft Word 2007 systems) at least, and in single spaces including tables, figures and sources , saved on CD, or electronically sent to the e-mail of the journal.

Secondly, The publication material shall be accompanied by a written declaration confirming that the research has not been published before, published in another journal or rejected by another journal.

Thirdly, the editorial board of the journal has the right to return the research to improve the wording or make any changes, such as deletion or addition, in proportion to the scientific regulations and conditions of publication in the journal.

Fourthly, The journal shall notify the researcher of the receiving of his research no later than two weeks from the date of receipt. The journal shall also notify the researcher of the acceptance of the research for publication or refusal of it immediately upon completion of the assessment procedures.

Fifthly, the submitted research shall be sent confidentially to three referees specialized in its scientific content. The concerned parties shall be notified of the referee's observations and proposals to be undertaken by the candidate in accordance with the conditions of publication in the journal and in order to reach the required scientific level.

Sixthly. The research is considered acceptable for publication in the journal if the three referees (or at least two of them) accept it, after making the required amendments and acknowledging the referees.

- If the third referee refuses the research by giving rational scientific justifications which the editorial board found fundamental and substantial, the research will not be accepted for publication even if approved by the other two referees.

Rules for preparing research manuscript for publication in applied colleges researches:

First, The submitted research should be in the following order: Title, Abstract in Arabic and English, Introduction, Research Objective, Research Material and Methods, Results and Discussion, Conclusions and Recommendations, and finally Scientific References.

- **Title**:

It should be brief, clear and expressive of the content of the research. The title font in the publishing writing is bold, (font 14), under which, in a single – spaced line, the name of the researcher (s) is placed, (bold font 12), his address, his scientific status, the scientific institution in which he works, the email address of the first researcher, mobile number, (normal/ font 12). The title of the research should be repeated again in English on the page containing the Abstract. The font of secondary headings should be (bold/ font 12), and the style of text should be (normal/ font 12).

- **Abstract or Summary:**

The abstract should not exceed 250 words, be preceded by the title, placed on a separate page in Arabic, and written in a separate second page in English. It should include the objectives of the study, a brief description of the method of work, the results obtained, its importance from the researcher's point of view, and the conclusion reached by the researcher.

- **Introduction** :

It includes a summary of the reference study of the subject of the research, incorporating the latest information, and the purpose for which the research was conducted.

- **Materials and methods of research:**

Adequate information about work materials and methods is mentioned, adequate modern resources are included, metric and global measurement units are used in the research. The statistical program and the statistical method used in the analysis of the data are mentioned, as well as, the identification of symbols, abbreviations and statistical signs approved for comparison.

- **Results and discussion :**

They should be presented accurately, all results must be supported by numbers, and the figures, tables and graphs should give adequate information. The information should not be repeated in the research text. It should be numbered as it appears on the research text. The scientific importance of the results should be referred to, discussed and supported by up-to-date resources. The discussion includes the interpretation of the results obtained through the relevant facts and principles, and the degree of agreement or disagreement with the previous studies should be shown with the researchers' opinion and personal interpretation of the outcome.

- **Conclusions**:

The researcher mentions the conclusions he reached briefly at the end of the discussion, adding his recommendations and proposals when necessary.

- **Thanks and acknowledgement:**

The researcher can mention the support agencies that provided the financial and scientific assistance, and the persons who helped in the research but were not listed as researchers.

Second- Tables:

Each table, however small, is placed in its own place. The tables take serial numbers, each with its own title, written at the top of the table, the symbols *, ** and *** are used to denote the significance of statistical analysis at levels 0.05, 0.01, or 0.001 respectively, and do not use these symbols to refer to any footnote or note in any of the search margins. The journal recommends using Arabic numerals (1, 2, 3 .....) in the tables and in the body of the text wherever they appear.

Third- Figures, illustration and maps:

It is necessary to avoid the repetition of the figures derived from the data contained in the approved tables, either insert the numerical data in tables, or graphically, with emphasis on preparing the figures, graphs and pictures in their final shapes, and in appropriate scale and be scanned accurately at 300 pixels / inch. Figures or images must be black and white with enough color contrast, and the journal can publish color pictures if necessary, and give a special title for each shape or picture or figure at the bottom and they can take serial numbers.

- **Fourth- References:**

The journal follows the method of writing the name of the author - the researcher - and the year of publication, within the text from right to left, whatever the reference is, for example: Waged Nageh and Abdul Karim (1990), Basem and Samer (1998). Many studies indicate (Sing, 2008; Hunter and John, 2000; Sabaa et al., 2003). There is no need to give the references serial numbers. But, when writing the Arabic references, write the researcher's (surname), and then, the first name completely. If the reference is more than one researcher, the names of all researchers should be written in the above mentioned manner. If the reference is non-Arabic, first write the surname, then mention the first letter or the first letters of its name, followed by the year of publication in brackets, then the full title of the reference, the title of the journal (journal, author, publisher), the volume, number and page numbers (from - to), taking into account the provisions of the punctuation according to the following examples:

العوف، عبد الرحمن و الكزبري، أحمد (1999). التنوع الحيوي في جبل البشري. مجلة جامعة دمشق للعلوم الزراعية، 15:(3) 33-45.

Smith, J., Merilan, M.R., and Fakher, N.S., (1996). *Factors affecting milk production in Awassi sheep*. J. Animal Production, 12(3):35-46.

If the reference is a book: the surname of the author and then the first letters of his name, the year in brackets, the title of the book, the edition, the place of publication, the publisher and the number of pages shall be included as in the following example:

Ingrkam, J.L., and Ingrahan, C.A., (2000). Introduction In: Text of Microbiology. 2nd ed. Anstratia, Brooks Co. Thompson Learning, PP: 55.

If the research or chapter of a specialized book (as well as the case of Proceedings), scientific seminars and conferences), the name of the researcher or author (researchers or authors) and the year in brackets, the title of the chapter, the title of the book, the name(s) of editor (s), publisher and place of publication and page number as follows:

Anderson, R.M., (1998). Epidemiology of parasitic Infections. In : Topley and Wilsons Infections. Collier, L., Balows, A., and Jassman, M., (Eds.), Vol. 5, 9th ed. Arnold a Member of the Hodder Group, London, PP: 39-55.

If the reference is a master's dissertation or a doctoral thesis, it is written like the following example:

Kashifalkitaa, H.F., (2008). Effect of bromocriptine and dexamethasone administration on semen characteristics and certain hormones in local male goats. PhD Thesis, College of veterinary Medecine, University of Baghdad, PP: 87-105.

• The following points are noted:

- The Arabic and foreign references are listed separately according to the sequence of the alphabets (أ، ب، جـ) or (A, B, C).

- If more than one reference of one author is found, it is used in chronological order; the newest and then the earliest. If the name is repeated more than once in the same year, it is referred to after the year in letters a, b, c as (1998)[a] or (1998)[b]… etc.

- Full references must be made to all that is indicated in the text, and no reference should be mentioned in case it is not mentioned in the body of the text.

- Reliance, to a minimum extent, on references which are not well-known, or direct personal communication, or works that are unpublished in the text in brackets.

- The researcher must be committed to the ethics of academic publishing, and preserve the intellectual property rights of others.

Rules for the preparation of the research manuscript for publication in the researches of Arts and Humanities:

• The research should be original, novel, academic and has a cognitive value, has language integrity and accuracy of documentation.

• It should not be published, or accepted for publication in other publication media.

• The researcher must submit a written declaration that the research is not published or sent to another periodical for publication.

• The research should be written in Arabic or in one of the languages approved in the journal.

• Two abstracts, one in Arabic and the other in English or French, should be provided with no more than 250 words.

• Four copies of the research should be printed on one side of A4 paper with an electronic copy (CD) according to the following technical conditions:

The list (sources and references) shall be placed on separate pages and listed in accordance with the rules based on one of the following two methods:

(A) The surname of the author, his first name, the title of the book, the name of the editor (if any), the publisher, the place of publication, the edition number, the date of publication.

(B) The title of the book: the name of the author, the title of the editor (if any), the publisher, the place of publication, the edition number, the date of the edition.

• Footnotes are numbered at the bottom of each page according to one of the following documentation ways

A - Author's surname, his first name: book title, volume, page.

B - The title of the book, volume number, page.

• Avoid shorthand unless indicated.

• Each figure, picture or map in the research is presented on a clear independent sheet of paper.

• The research should include the foreign equivalents of the Arabic terms used in the research.

For postgraduate students (MA / PhD), the following conditions are required:

(A) Signing declaration that the research relates to his or her dissertation.

(B) The approval of the supervisor in accordance with the model adopted in the journal.

C – The Arabic abstract about the student's dissertation does not exceed one page.

• The journal publishes the researches translated into Arabic, provided that the foreign text is accompanied by the translation text. The translated research is subject to editing the translation only and thus is not subject to the publication conditions mentioned previously. If the research is not assessed, the publishing conditions shall be considered and applied on it.

• The journal publishes reports on academic conferences, seminars, and reviews of important Arab and foreign books and periodicals, provided that the number of pages does not exceed ten.

Number of pages of the manuscript Search:

The accepted research shall be published free of charge for educational board members at the University of Hama without the researcher having any expenses or fees if he complies with the publishing conditions related to the number of pages of research that should not exceed 15 pages of the aforementioned measures, including figures, tables, references and sources. The publication is free in the journal up to date.

Review and Amendment of researches:

The researcher is given a period of one month to reconsider what the referees referred to, or what the Editorial Office requires. If the manuscript does not return within this period or the researcher does not respond to the request, it will be disregarded and not accepted for publication, yet there is a possibility of its re-submission to the journal as a new research.

Important Notes:

- The research published in the journal expresses the opinion of the author and does not necessarily reflect the opinion of the editorial board of the journal.

- The research listing in the journal and its successive numbers are subject to the scientific and technical basis of the journal.

- A research that is not accepted for publication in the journal should not be returned to its owners.

- The journal pays nominal wages for the assessors, 2000 SP.

- Publishing and assessment wages are granted when the articles are published in the journal.

- The researches received from graduation projects, master's and doctoral dissertations do not grant any financial reward; they only grant the researcher the approval to publish.

- In case the research is published in another journal, the Journal of the University of Hama is entitled to take the legal procedures for intellectual property protection and to punish the violator according to regulating laws.

Subscription to the Journal:

Individuals, and public and private institutions can subscribe to the journal

Journal Address:

- The required copies of the scientific material can be delivered directly to the Editorial Department of the journal at the following address: Syria - Hama - Alamein Street - The Faculty of Veterinary Medicine - Editorial Department of the Journal.

Email: hama.journal@gmail.com

magazine@hama-univ.edu.sy

website: : www.hama-univ.edu.sy/newssites/magazine/

Tel: 00963 33 2245135

contents		
Title	**Resarcher Name**	**Page number**
Satisfaction about body image and its relationship with psychological hardiness among a sample of second grade students of public secondary schools in Hama city	Sajan almlhem	2
Life skills and their relationship to achievement motivation among students of the faculty of education at Hama university	Dr. Daren Ramadan	20
The role of sports activities in reducing the physical aggressive behavior of students at the age of (12) years in Izz al-Din al-Qassam School in the city of Jableh (experimental study).	Manal Raya D. Belal Mahmood D. Anjeila Madee	40
The level of bullying behavior among workers with disabilities in government departments according to a number of variables A study on a sample of workers with mobility disabilities	Dr. Azar abbas Abdel Latif	59
The Administrative Competencies possessed by the Deans of the Faculties of Hama University In the light of the Approach of Total Quality Management	D. Lina Hasan	73
The role of evaluation in avoiding the mistakes of science learners for the eighth grade in some schools of Lattakia	Dr. Heba Ali Tarfa	97
Role of the dimensions of administrative development in realizing the excellent performance of workers in the executive committees at the General Sport Federation in the Syrian Arab Republic	Suzan Alamood D.Kholoud ali-Deeb D.Sarab Shhab	115
The reality of the use of blended teaching methods from the point of view of secondary education teachers in the city of Lattakia	Dr. Hiba Ali Tarfh	127
Effect of Using Approach of STEM on Cognitive and Social Growth for Kindergarten Kids in Hama City. A Quasi – Experimental Study	Dr. Noura Hakmi Dr. Ali Harba	148

Volum : 5
Number : 21

Journal Of Hama University

ISSN Online (2706-9214)