المجلد: 6
العـدد: 1

UNIVERSITY OF HAMA
2014
syria

مجلة جامعة حماة

ISSN Online(2706-9214)

المجلد: السادس

العدد: الأول

مجلة جامعة حماة

2023/ ميلادي
1445 / 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.

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 والتميز، 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.

<u>قواعد إعداد مخطوطة البحث للنشر في أبحاث العلوم الإنسانية والآداب:</u>

- 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
مستوى نمو ما بعد الصدمة لدى عينة من المصابين جسدياً في محافظة دمشق تبعاً لمتغير الجنس والعمر والمستوى التعليمي	د. كالورين المحسن	1
درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي/ح 1 للدعم النفسي الاجتماعي	ريجينا حويجه د. أنور حميدوش د. فاطمة الزهراء شيخ خميس	18
الذكاء الأخلاقي وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة دمشق	د.خيرية أحمد	38
مهارات الفهم القرائي المتضمنة في كتب (العربية لغتي) للصفين الخامس والسادس الأساسيين	د. نسرين علي زيد	58
فاعلية خبرات وأنشطة قائمة على استراتيجية التعاون في تنمية قيم الانتماء الوطني لدى الأطفال في عمر(6-5) سنوات. (دراسة شبه تجريبية لدى رياض الأطفال في مدينة دمشق)	د. مرفت سليمان علي	75
المشكلات التي يواجهها طلبة السنة الرابعة (معلم صف) في مقرر التربية العملية من وجهة نظرهم	د. دارين محمود سوداح	96
فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على توظيف الأنشطة التربوية في تنمية مهارات العلم الأساسية لدى الأطفال المعوقين سمعياً	د. نازك جلال الدباغ	118
أنماط الانضباط الصفي السائدة لدى تلامذة الصف السادس الأساسي " دراسة ميدانية لدى عينة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة اللاذقية " vv	محمد وفيق بهلول د. ميساء محسن حمدان	141
درجة ممارسة معلمي الصّف الرابع مهارة حل المشكلات في مادّة الدراسات الاجتماعية (دراسة ميدانية في مدارس مدينة حماة)	مي العمري	161
اتجاهات المرشدين النفسيين نحو الإرشاد الإلكتروني "دراسة ميدانية على عينة من المرشدين النفسيين في مدارس محافظة حماة"	د. أسماء عدنان الحسن د. أحمد محمد الكنج	179

مستوى نمو ما بعد الصدمة لدى عينة من المصابين جسدياً في محافظة دمشق تبعاً لمتغير الجنس والعمر والمستوى التعليمي

د. كالورين المحسن*

(الإيداع: 7 كانون الأول 2022، القبول: 3 كانون الثاني 2023)

الملخص:

تشكل الصدمات و الضغوط جزءاً من تجربتنا الشخصية التي نمر بها فردياً أو جماعياً. قد تكون آثار تلك الأحداث مريرة و سلبية، و قد ينجم عنها نمو و تطوير لبعض الخصائص النفسية و هو ما نسميه نمو ما بعد الصدمة، رغم أن ذلك التطور لا ينفي الضيق الشديد إنما يفترض أن الشدائد قد تؤدي من غير قصد إلى تغييرات في فهم الذات و الآخرين و العالم. يهدف البحث الحالي إلى التعرف على مستوى نمو ما بعد الصدمة لدى عينة من المصابين جسدياً نتيجة الأحداث التي مرت بها سورية في السنوات السابقة تبعاً لمتغيرات الجنس والعمر والمستوى التعليمي في محافظة دمشق. حيث تم استخدام مقياس نمو ما بعد الصدمة لكولهان Tedeschi & Calhoun (1996) وترجمه عبد العزيز ثابت. استخدم المنهج الوصفي التحليلي قي الدراسة الحالية، سحبت العينة بالطريقة القصدية و التي تكونت من (60) مصاب في محافظة دمشق خلال عام 2021 تمت مقابلتهم في المشافي الحكومية. حيث أظهرت نتائج الدراسة ما يلي: وجود مستوى متوسط من نمو ما بعد الصدمة لدى أفراد عينة البحث. ولا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى نمو ما بعد الصدمة تعزى إلى متغيرات: الجنس، والعمر، والمستوى التعليمي.

الكلمات المفتاحية: نمو ما بعد الصدمة، المصابين جسديا.

*مدرس في قسم الارشاد النفسي كلية التربية–جامعة دمشق.

Post-traumatic growth level in a sample of physically injured people in Damascus governorate according to sex, age, education variables

Caroline almohsen*

(Received: 17 December 2022, Accepted: 3 January 2023)

Abstract:

Trauma and stress are part of our personal experience, which we go through individually or collectively. The effects of these events may be bitter and negative, and may result a growth and a development of some psychological characteristics, which are called post in-traumatic growth. Although this development does not negate severe distress, it assumes that adversity may unintentionally lead to changes in understanding oneself, others, and the world. The current research aims to identify the level of post-traumatic growth in a sample of the physically injured people as a result of the events that Syria went through in the previous years, according to the variables of gender, age, and educational level in Damascus Governorate. The Post Traumatic Growth Scale was used by Tedeschi & Calhoun, (1996) and translated by Abdulaziz Thabet. The descriptive analytical method was used, the sample was drawn by the intentional method, as it consisted of (60) patients in Damascus governorate during the year 2021-2022. The results of the study showed the following: There is an average level of post-traumatic growth among the research sample. There are no statistically significant differences in the level of post-traumatic growth due to the variables: gender, age, and educational level.

Keywords: Post-traumatic growth, physically injured.

*Lecturer - psychological counseling department -Education Faculty Damascus University

1. المقدمة:

توالت الحروب عبر تاريخ البشرية تاركة وراءها جرحى وذوي إعاقات جسدية و ندوب نفسية وضحايا قضوا بسبب تلك الصراعات، وفي سورية مرت السنوات السابقة بكل ما حملته من حزن وألم وخسارة لكل فرد فيها و خلفت آلاماً على شكل خسارات بعضها مادي وبعضها الآخر نفسي من خلال فقدان أشخاص أعزاء، وبقي بعضها للأسف على شكل إصابة ظلت ذكرى حية عن تلك الفترة، أو اضطراب نفسي مرافق للحروب من اكتئاب أو اضطراب شدة مابعد الصدمة و ما قد ينجم عن الاصابة من خوف من فقدان الحياة أو الإعاقة أوقلق من الموت و المستقبل (عبد الخالق، 1991) .كما نعلم أن الإعاقة هي حالة يعجز فيها الفرد عن تأمين حاجياته اليومية الأساسية نتيجة لعيب أو نقص خلقي تتسم أن لها صفة الاستمرارية (كامل 1996). في البحث الحالي حاولنا الإضاءة على جانب إيجابي للصدمات لم يتم تسليط الضوء عليه كثيراً وهو حالة التعافي التي تتلو الصدمات وما يترتب عليه من تغيرات إيجابية خاصة بالتعافي منها لدى الأفراد الذين مروا بخبرة صدمية في مجالات مختلفة وصولاً إلى أرقى مستويات الأداء النفسي وهو ما يطلق عليه اسم نمو ما بعد الصدمة. وفقاً لتيديشي فإنَّ (90٪) من الذين تخطوا الصدمات يعبرون عن جانب واحد على الأقل من جوانب نمو ما بعد الصدمة(Hass & Atria,2019) (قصري، 2017). ويظهر نمو ما بعد الصدمة في هذا السياق لدى الأفراد الذين تجاوزوا الصدمة حيث واجهوا خلالها تهديد الموت وعانوا تجربة تميّزت بتغيرات إيجابية شملت: تقدير الحياة، الروحانيّات، تغيّرات القيم (Kretsch et al, 2011). ويعيد ذلك طرح مسألة المعتقدات الأساسيّة، التّغيرات العميقة في الهويّة التي تعدُّ شرطاً من شروط البعد الصدمي المصاحب للحدث (زكراوي، 2020). في ظل تكاثف دراسات "علم النفس الإيجابي" يسود توجه لدى الباحثين أن "نمو ما بعد الصدمة" أكثر شيوعاً لدى الأفراد الذين تعرضوا لصدمات من اضطرابات ما بعد الصدمة. بالتأكيد هناك الضغوط والقلق والاكتئاب التي قد يتعرض لها الإنسان بعد الصدمة، لكن لا بد أيضا أن نشيرإلى الجوانب الإيجابية وإعادة تقييم الخبرة الصادمة التي يتعرض لها الإنسان في ضوء المكاسب المحتملة أو فرص النمو االمتاحة، وذلك من خلال إعادة صياغة معنى جديد للحدث الصادم (عطاالله، 2017). فالإنسان مزود بجهاز مناعة نفسي يشبه عمل جهاز المناعة الجسدي ويساعده في التغلب على المشكلات التي تواجهه (القاضي ،2009). لقد جاء الاهتمام بنمو ما بعد الصدمة كونه لم يتطرق إليه الكثيرون في المحيط العربي، و بالتالي اهتمت به الدارسة الحالية لما له من أثر في تسليط الضوء على تقييم الأشخاص المصابين للصدمة والتغيرات الإيجابية التي طرأت عليهم بعدها .

مشكلة البحث:

في الحروب لا تقتصرالأضرار الناجمة عن القتال والصراعات المسلحة على القتلى والمصابين كما تتقللها الأرقام الرسمية؛ إنما هنالك أرقام لأفراد لا تضمهم قوائم الضحايا أو الناجين لأنهم يعانون نفسياً و لا يدخلون ضمن الإحصائيات. في وضعنا أثناء الأزمة في سورية تعرض العديد من الأفراد الى إصابات متعددة تم تقييمها بطرق مختلفة من المتضررين أنفسهم بعضها سلبية نتج عنه آثار نفسية عميقة قد يصل إلى نتائج خطيرة كالانتحار، وأخرى إيجابية في ضوء المكاسب المحتملة واستبدال السؤال المؤلم وعديم الفائدة "لماذا أنا يحدث لي هذا ؟" بسؤال "لماذا لا أكون أنا من يحدث لي هذا ؟" (Hass, 2015). حيث يرى بعض العلماء أن النمو والتغيير الإيجابي للفرد بعد الصدمة هما القاعدة والاضطراب إن حصل هو الاستثناء (عطاالله، 2011)، لا سيما أن استجابة الأفراد للأحداث الصادمة تخضع لمبدأ الفروق الفردية، وكذلك إلى تفاعل الصدمة ذاتها مع جوانب الشخصية وعوامل التنشئة الاجتماعية ونمط الشخصية وعامل القدرة على المواجهة التي تختلف من شخص إلى آخر (النابلسي، 1999). و يشار إلى أن الكثير من الدراسات النفسية عنيت بدراسة نمو ما بعد الصدمة لدى الأشخاص الذين عانوا من الأمراض المستعصية، ولكنها لم تهتم بدراستها لدى الشعوب التي عانت من الحروب الأهلية والكوارث والصدمات، لا سيما أن الحالات النفسية الأسوأ التي تتسبب بها الحرب تصيب الفئات الديموغرافية الأشد نضرراً كاللاجئين

والمسنين، و النساء أكثر من الرجال (Porter & Haslam, 2005). هنا قام الباحث بإجراء مسح للدراسات التي تناولت نمو ما بعد الصدمة فلم يجد أي من الدراسات المحلية التي تناولت الموضوع خلال الأزمة في سورية على عينة البحث، والقيام بالبحث الحالي، لتتحدد مشكلة البحث بالسؤال الآتي: ما مستوى نمو ما بعد الصدمة لدى عينة من المصابين جسدياً في محافظة دمشق ؟ وهل يختلف افراد العينة في مستوى نمو ما بعد الصدمة باختلاف (الجنس، العمر، المستوى التعليمي)؟

2. هدف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

1. تحديد مستوى نمو ما بعد الصدمة لدى أفراد عينة البحث.

2. التعرف على الفروق لدى أفراد عينة البحث في نمو ما بعد الصدمة وفقاً لمتغيرات البحث: (الجنس، العمر، والمؤهل العلمي).

أهمية البحث تكمن أهمية البحث في النقاط الآتية:

قلة الدراسات التي تناولت التغيرات الإيجابية التي تحدث بعد الصدمة، حيث يفتقر لها المجتمع السوري والعربي بشكل عام، إذ ركز الباحثون على الجوانب السلبية للصدمة مثل اضطراب الشدة ما بعد الصدمة، والنادر منهم تحدث عن نمو ما بعد الصدمة و النمو النفسي الناجم عنها. كما تبرز أهمية البحث من خلال أهمية العينة المستهدفة التي ميزت الدراسة، ففئة الأفراد الذين تعرضوا لإصابة جسدية عانت و لا تزال من درجات مختلفة من العجز و الألم و ضعف الاهتمام بسبب الظروف الصعبة التي يحنازها بلدنا. و هذا ما يتفق مع دراسة القمصان (2016)

أسئلة البحث: سعى البحث الحالي إلى الإجابة عن السؤال التالي:

ما مستوى نمو ما بعد الصدمة لدى عينة من المصابين في محافظة دمشق؟

5- فرضيات البحث: سعى البحث إلى اختبار الفرضيات الآتية عند مستوى الدلالة (0.05):

5-1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى نمو ما بعد الصدمة لدى عينة من المصابين في محافظة دمشق تعزى إلى متغير الجنس.

5-2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى نمو ما بعد الصدمة لدى عينة من المصابين في محافظة دمشق تعزى إلى متغير العمر.

5-3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى نمو ما بعد الصدمة لدى عينة من المصابين في محافظة دمشق تعزى إلى متغير المستوى التعليمي.

- مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

1- نمو ما بعد الصدمة:هو حالة إيجابية من التغيير يتعرض لها الأفراد الذين خبروا تجارب عنيفة أو تعرضوا لصدمات معينة خلال فترة معينة من فترات حياتهم، مما أدى إلى تغيرات إيجابية في شخصيتهم وذلك من خلال نظراتهم لأنفسهم ونظرتهم للحياة (Todeschini & Calhoun, 2004). و هو"حدوث تغيرات نفسية إيجابية مفيدة للأشخاص الذين يمرون بخبرات مؤلمة" (Alexander, et al, 2013) **ويمكن تعريفه إجرائياً:** بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس نمو ما بعد الصدمة.

- الدراسات السابقة:

1- دراسة مارتين وآخرين(2017) Martin, et al . أستراليا. بعنوان: (نمو ما بعد الصدمة في حالات الحروق لدى البالغين: استعراض الأدب التكاملي).

هدفت الدراسة إلى تعرُّف نمو ما بعد الصدمة لدى الناجين من حالات الحروق، وكيف يمكن تعزيز نمو ما بعد الصدمة، تم تناول (813) بحثاً، وبينت النتائج أن متغيرات القوة الشخصية وإعادة تحديد الأولويات والروحانيات وتغيير العلاقات والفكاهة

وشدة الإصابة وموقعها ونوعية الحياة جميعها عوامل تؤثر في نمو ما بعد الصدمة، ولها القدرة على تحسين نمو ما بعد الصدمة من خلا الاستراتيجيات المستهدفة.

2 – دراسة أبو عيشة (2017)، فلسطين: بعنوان: (نمو ما بعد الصدمة وعلاقته بأعراض الاضطراب النفسي لدى مرضى السرطان).

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين نمو ما بعد الصدمة وأعراض الاضطراب النفسي لدى مرضى السرطان، تم استخدام مقياس نمو ما بعد الصدمة إعداد "تيدشي وكاليهون"، ومقياس القلق العام، ومقياس قلق الموت، ومقياس بيك المصغر للاكتئاب، تكونت عينة الدراسة من (120) مريض سرطان. توصلت الدراسة إلى أن مستوى نمو ما بعد الصدمة كان ضمن المدى المتوسط، وأن هنالك فروق ذات دلالة في نمو ما بعد الصدمة وفقاً لمتغيرات العمر والحالة الاجتماعية والمستوى التعليمي والدخل، ومدة المرض ومكان المرض ونوع العلاج.

3– دراسة القمصان (2016)، فلسطين: بعنوان: (نمو ما بعد الصدمة وعلاقته بفعالية الذات لدى مبتوري الأطراف في الحرب الأخيرة على غزة).

هدفت الدراسة إلى التعرف على نمو ما بعد الصدمة وعلاقته بفعالية الذات لدى حالات البتر، وتأثيرها في بعض المتغيرات الديموغرافية، تم تطبيق مقياس نمو ما بعد الصدمة إعداد "تيدشي وكالهون"، ومقياس فعالية الذات، على عينةمن (40) شخص ، و النتيجة هنالك علاقة طردية بين نمو ما بعد الصدمة وفعالية الذات، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نمو ما بعد الصدمة وفقاً لمتغيرات الجنس، ومكان السكن، ومكان البتر، والحالة الاجتماعية، والمستوى الاقتصادي والتعليمي.

4– دراسة بان وآخرين(2016) Pan et al الصين: بعنوان:

Posttraumatic growth in aging individulas who have lost their child in China.

(نمو ما بعد الصدمة لدى الأفراد المسنين الذين فقدوا أطفالهم في الصين)

هدفت إلى تعرف النمو الإيجابي بعد الصدمة لدى عينة من المسنين الذين فقدوا طفلهم الوحيد في الصين إضافة إلى تعرف العوامل المتعلقة بالنمو الإيجابي بعد الصدمة لدى المسنين الذين فقدوا طفلهم الوحيد، وقد شملت العينة (201) من الآباء الذين توفي أبناؤهم في مدينة تشونغشينغ بالصين، وتراوحت أعمارهم ما بين (49 –80) سنة بمتوسط (61) عاماً، وقد أظهرت النتائج أن الأباء الذين فقدوا طفلهم الوحيد لديهم اتجاها إيجابياً نحو النمو الإيجابي بعد الصدمة، كما تبين من نتائج الدراسة أنه كلما كان الطفل المتوفي أكبر سناً عند الوفاه كلما قل مستوى النمو الإيجابي للوالدين، والعكس صحيح.

5– دراسة وانج وآخرين Wang, et al (2016)، بعنوان: (العلاقة بين نمو ما بعد الصدمة وأعراض اضطراب ما بعد الصدمة).

هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين نمو ما بعد الصدمة وأعراض اضطراب ما بعد الصدمة، وتم بحث هذه العلاقة من يناير (1996) إلى أغسطس (2014). وتم بعد ذلك إجراء التحليلات، وتوصلت النتائج إلى أنَّ هناك عشرات الارتباطات بين نمو ما بعد الصدمة وأعراض اضطراب ما بعد الصدمة، ويمكن لهذه العلاقة أن تختلف حسب العمر ونوع الصدمة والوقت التالي للصدمة.6– **دراسة العبادسة وآخرين (2015)، فلسطين: بعنوان: (نمو ما بعد الصدمة وأعراض الاضطراب النفسي لدى النازحين في مراكز الإيواء).**

هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى نمو ما بعد الصدمة وأعراض الاضطراب النفسي لدى النازحين، والتعرف على العلاقة بينهما والكشف عن الفروق بينهما في متغيرات الجنس والعمر والحالة الاجتماعية والمؤهل العلمي ومكان السكن، وأجريت الدراسة على عينة مؤلفة من(202) فرداً من النازحين، تم تطبيق مقياس نمو ما بعد الصدمة وقائمة الأعراض المعدلة إعداد

البحيري، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى نمو ما بعد الصدمة كان متوسط، وأن هنالك علاقة عكسية بين نمو ما بعد الصدمة والاكتئاب

7 .Picoraro, et al (2014) .فيلادلفيا. بعنوان:

Posttraumatic growth in parents and pediatric patients.

(نمو ما بعد الصدمة لدى آباء وأمهات الأطفال المرضى).

هدفت الدراسة إلى تعرف نمو ما بعد الصدمة لدى آباء وأمهات الأطفال الذين يعانون من الأمراض الخطيرة، تألفت العينة من (26) من الآباء، وتضمنت النتائج أن الآباء قد واجهوا تجربة نمو ما بعد وكان نمو ما بعد الصدمة يتضمن التقدير للحياة وقوة شخصية أكبر، والنمو الروحي والديني، وبينت النتائج إن الخصائص الفردية ومستوى الدعم الاجتماعي قد تؤثر بشكل إيجابي في نمو ما بعد الصدمة.8 – **دراسة كويتروليي وآخرين Koutrouli, et al (2012)، اليونان . بعنوان: (اضطراب ما بعد الصدمة ونمو ما بعد الصدمة لدى مريضات سرطان الثدي).** هدفت الدراسة إلى تعرُّف الآثار السلبية التي ترافق الإصابة بسرطان الثدي، وكذلك التعرف على التغيرات الإيجابية في نفس الوقت المتمثلة بنمو ما بعد الصدمة، وتألفت عينة الدراسة من (24) دراسة أجريت خلال الأعوام (1990 إلى 2010) قاست خلالها اضطراب ما بعد الصدمة ونمو ما بعد الصدمة لدى السيدات المصابات بسرطان الثدي، وبينت النتائج بأنَّ نسبة صغيرة من النساء عانين من اضطراب ما بعد الصدمة، في حيث النسبة الأكبر ظهر لديها نمو ما بعد الصدمة. وأظهرت النتائج أنه لا توجد علاقة ذات دلالة بين اضطراب ما بعد الصدمة ونمو ما بعد الصدمة.

– موقع البحث الحالي من الدراسات السابقة:

يتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في: تناول موضوع GPT و اتباع المنهج الوصفي التحليلي. كدراسة: مارتين وآخرين Martin, et al (2017)، أبو عيشة (2017)، القمصان (2016)، وانج وآخرين Wang, et al (2016)، ويختلف معهم بالنسبة لعينة البحث.

الإطار النظري: أما عن نمو ما بعد الصدمة والشخصية تاريخياً، فقد وصفت سمات الشخصية بأنها مستقرة بعد سن الثلاثين (Terracciano, et al, 2006). لكن منذ عام (1994) أشارت الأبحاث إلى أن سمات الشخصية يمكن أن تتغير استجابة لأحداث حياتية انتقالية متعلقة بالعمل أو العلاقات أو الصحة. ووجد أن الأفراد الذين يعانون من كميات معتدلة من الضغط هم أكثر ثقة بقدراتهم ولديهم مفهوم أفضل للسيطرة على حياتهم (Seery, 2011). تضمَّنت متغيرات الفكرة بالنموذج الذي اقترحه جوزيف ولينلي «النمو التنازعي»، حيث ربط النمو بالرفاهية النفسية. فكلما واجه الفرد موقفاً صعباً تمكّن إما من دمج التجربة المؤلمة في نظام معتقداته الحالي ووجهات نظره تجاه العالم أو تعديلها وفق التجربة التي خاضها. إذا استوعب الفرد بشكل إيجابي المعلومات المتعلقة بالصدمة ودمج المعتقدات السابقة، حينها يمكن أن يحدث GPT (Joseph & Linley, 2005). يمر الفرد بثلاثة مسارات مؤدية لنمو ما بعد الصدمة (التدهور– النمو– التعافي: تبدأ من مستوى ما قبل الصدمة: تبدأ بظهور تدهور كبير كتعبير أولي عن إعادة المعايشة الصدمية ، المسار الثاني: مسار البناء: حيث يتم استرجاع وبناء مستوى توظيف شبيه أو مكافئ لمستوى ما قبل الصدمة، المستوى لثالث: مسار النمو: حيث ينجح الشخص في الحصول على مستوى مرتفع مقارنة بما كان عليه قبل التعرض للصدمة والذي يعرف بنمو ما بعد الصدمة (Joseph, 2011). خصوصاً أن نمو ما بعد الصدمة مرتبط بمستويات مرتفعة من المشقة (زكراوي، 2020). **. أبعاد نمو ما بعد الصدمة (Dimensionsof GPT):** حدَّد جوزيف أن هناك أربعة أبعاد واسعة للنمو بعد الصدمة تتمثل في:

1. نمو العلاقات الاجتماعية: 2. نمو إدراك الذات الإيجابي 3. نمو في فلسفة الحياة (Joseph, 2009, 33).4. تقدير الحياة: أن تقديره لحياته واحساسه بامتلاك القوة التي تمكنه من تحقيق ذلك يدفعه للمشاركة مع الآخرين في خوض الخبرات والأحداث الجديدة (العصار، 2015).

3. مواد و طرائق البحث:

حدود البحث: 1. الحدود البشرية: عينة البحث من (60) مصاب من الأشخاص الذين تعرضوا لإصابات جسدية جراء أحداث الحرب في سورية والمراجعين للمشافي الحكومية في محافظة دمشق.**2-** الحدود المكانية: تم تطبيق البحث الحالي في محافظة دمشق**3**-الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث في عام (2021).

متغيرات البحث:

1- المتغيرات االمستقلة: وتشمل: الجنس، العمر، المؤهل العلمي.

2- المتغير التابع: يشتمل على إجابات أفراد عينة البحث على مقياس نمو ما بعد الصدمة.

- إجراءات البحث:

1- منهج البحث: سيتمثل منهج البحث بالمنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على وصف ظاهرة معينة، ومن ثم جمع البيانات وتحليلها وتقديم التفسير العلمي الدقيق لها، كمياً وكيفياً.

2- عينة البحث: تم اختيار عينة البحث بطريقة مقصودة كونهم من المصابين في الأحداث وهي عينة غير متوافرة بسهولة من المرتادين للمشافي في محافظة دمشق.

الجدول رقم (1): توزيع أفراد عينة البحث وفق متغيرات الجنس والمستوى التعليمي والعمر

المتغير		العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	37	%61.66
	أنثى	23	%38.33
	المجموع	60	%100
المستوى التعليمي	ابتدائي	16	%26.66
	اعدادي	5	%8.33
	ثانوي	20	%33.33
	جامعي	19	%31.66
	المجموع	60	%100
العمر	25 فأقل	16	%26.66
	من 25 إلى 39	31	%51.66
	40 فما فوق	13	%21.66
	المجموع	60	%100

-3- أداة البحث:

. مرحلة الاطلاع واختيار المقياس:

طبَّق الباحث مقياس نمو ما بعد الصـدمة الذي وضـعته تيدشـي وكالهون (Tedaschi & Calhoun, 2004)، ويحتوي المقياس على (32) بنداً موزعة على الأبعاد الفرعية وفق الآتي:

الجدول رقم (2): توزع بنود مقياس نمو ما بعد الصدمة

أبعاد مقياس نمو ما بعد الصدمة	أرقام البنود	عدد البنود
البعد الأول: (تقدير الحياة)	1، 2، 3، 4، 5، 6	6
البعد الثاني: (قوة الشخصية)	7، 8، 9، 10، 11، 12	6
البعد الثالث: (المتغيرات الروحية)	13، 14، 15، 16، 17، 18	6
البعد الرابع: (الفرص الجديدة)	19، 20، 21، 22، 23، 24، 25	7
البعد الخامس: (العلاقات مع الآخرين)	26، 27، 28، 29، 30، 31، 32	7

وتتم الإجابة على بنود المقياس بواحدة من الإجابات التالية حسب مقياس ليكرت: (تنطبق علي بدرجة مرتفعة جداً، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً). فالبنود تُعطى درجاتها وبالترتيب السابق على النحو التالي: (5–4–3–2–1).

الدراسة السيكومترية لمقياس نمو ما بعد الصدمة:

– صدق المقياس: جرى التحقق من صدق المقياس باستخدام عدة أنواع من الصدق، وهي صدق المحتوى والصدق البنيوي بطريقة الاتساق الداخلي، والصدق التمييزي.

1–صدق المحتوى Content Validity:

عُرِضَ المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة دمشق، بهدف التأكد من صلاحيتها علمياً وتمثيلها للغرض الذي وضعت من أجله، وقد جاءت ملاحظاتهم كما يأتي: 1.إعادة صياغة بعض العبارات لتصبح أكثر وضوحاً. 2. نقل بعض العبارات من بعد إلى بعد آخر أكثر مناسبة.

2–الصدق البنيوي بطريقة الاتساق الداخلي:

صدق الاتساق الداخلي هو من أهم أنواع الصدق التي يمكن استخدامها للتحقق من صدق المقياس، تم تطبيق مقياس نمو ما بعد الصدمة على (30) مصاباً في محافظة دمشق، وللتحقق من هذه الطريقة، تم القيام بما يلي: قام الباحث بحساب ارتباط الأبعاد الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية: والجدول رقم (3) يبين معاملات الارتباط الناتجة.

الجدول رقم (3): نتائج معامل الارتباط "بيرسون" للأبعاد الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية لمقياس نمو ما بعد الصدمة

الأبعاد الفرعية	الإمكانات الجديدة	التواصل مع الآخرين	قوة الشخصية	التغيير بالمجال الروحي	تقدير الحياة	الدرجة الكلية
الإمكانات الجديدة	–	0.699**	0.906**	0.403**	0.476**	0.899**
التواصل مع الآخرين	–	–	0.700*	0.616**	0.457**	0.902**
قوة الشخصية	–	–	–	0.424**	0.542**	0.907**
التغيير بالمجال الروحي	–	–	–	–	0.337**	0.633**
تقدير الحياة	–	–	–	–	–	0.634**

**** دال عند مستوى الدلالة (0.01) / * دال عند مستوى الدلالة (0.05).**

يتبين أن جميع معاملات الارتباط بين كل من درجات الأبعاد الفرعية مع بعضها البعض، وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس ككل موجبة ودال إحصائياً وتتراوح بين(0.337 –0.907).

3-الصدق التمييزي:

تم ترتيب درجات أفراد عينة الصدق والثبات على مقياس نمو ما بعد الصدمة تنازلياً، وتم أخذ أعلى (27%) (الفئة العليا 8) وأدنى (27%) (الفئة الدنيا 8)، ثم حسب متوسطات هاتين المجموعتين وانحرافهما المعياري، واستخدمت اختبار مان وتني لبيان دلالة الفروق بين المتوسطين على الدرجة الكلية للمقياس والأبعاد الفرعية، والجدول رقم (4) يوضح الفرق بين هاتين المجموعتين:

الجدول رقم (4): نتائج اختبار "مان وتني" ودلالتها للكشف عن الصدق التمييزي لمقياس نمو ما بعد الصدمة قس الدرجة الكلية وأبعاده الفرعية

الأبعاد الفرعية	العدد	الفئات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	القيمة الاحتمالية	القرار
الإمكانات الجديدة	8	الفئة العليا	12.5	100	-3.37	*0.001	دالة عند (0.05)
	8	الفئة الدنيا	4.5	36			
التواصل مع الآخرين	8	الفئة العليا	12.5	100	-3.39	*0.001	دالة عند (0.05)
	8	الفئة الدنيا	4.5	36			
قوة الشخصية	8	الفئة العليا	12.5	100	-3.38	*0.001	دالة عند (0.05)
	8	الفئة الدنيا	4.5	36			
التغيير بالمجال الروحي	8	الفئة العليا	12.5	100	-3.42	*0.001	دالة عند (0.05)
	8	الفئة الدنيا	4.5	36			
تقدير الحياة	8	الفئة العليا	12.5	100	-3.39	*0.001	دالة عند (0.05)
	8	الفئة الدنيا	4.5	36			
الدرجة الكلية	8	الفئة العليا	12.5	100	-3.37	*0.001	دالة عند (0.05)
	8	الفئة الدنيا	4.5	36			

يتضح أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، وهذه الفروق لصالح الفئة العليا.

- **ثبات المقياس:** تم التحقق من الثبات باستخدام طرائق التجزئة النصفية والفا-كرونباخ.

1-التجزئة النصفية:

تم حساب الثبات بهذه الطريقة على عينة الصدق والثبات المؤلفة من (30) مصاباً في محافظة دمشق عن طريق معامل سبيرمان-براون والجدول رقم (4) يوضح معاملات الثبات للمقياس.

الجدول رقم (5): نتائج معاملات الثبات بالتجزئة النصفية باستخدام معامل سبيرمان-براون

الأبعاد الفرعية	سبيرمان براون
الإمكانات الجديدة	0.890
التواصل مع الآخرين	0.909
قوة الشخصية	0.816
++التغيير بالمجال الروحي	0.746
تقدير الحياة	0.713
الدرجة الكلية	0.962

يتبين من الجدول السابق أن درجات التجزئة النصفية تتراوح بين (0.713 – 0.962)، وتدل على درجة ثبات عالية.

2-ألفا كرونباخ Internal Consistency:

تم حساب الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ على عينة الصدق والثبات البالغة (30) مصاباً في محافظة دمشق. والجدول رقم (6) يوضح معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمقياس.

الجدول رقم (6): نتائج معاملات الثبات باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ

الأبعاد الفرعية	معامل ألفا كرونباخ
الإمكانات الجديدة	0.878
التواصل مع الآخرين	0.890
قوة الشخصية	0.833
التغيير بالمجال الروحي	0.745
تقدير الحياة	0.711
الدرجة الكلية	0.936

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ألفا لكرونباخ تتراوح بين (.711-.936) وتدل على درجة ثبات من عالية.

4. النتائج و المناقشة :

1- ما مستوى نمو ما بعد الصدمة لدى عينة من المصابين في محافظة دمشق؟

لتعرُّف مستوى نمو ما بعد الصدمة لدى أفراد العينة، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لمقياس GPT وفق المحك المعتمد في الجدول التالي:

الجدول رقم (7): المحك المعتمد في البحث لتقدير مستوى نمو ما بعد الصدمة لدى عينة من المصابين

طول الفئة	النسبة المئوية المقابلة	المستوى
من 0-1	من 0%-20%	منخفض جداً
أكبر من 1-2	أكبر من 20%-40%	منخفض
أكبر من 2-3	أكبر من 40%-60%	متوسط
أكبر من 3-4	أكبر من 60%-80%	مرتفع
أكبر من 4-5	أكبر من 80%-100%	مرتفع جداً

وفي ضوء هذا الجدول يمكن تحديد مستوى GPT لدى عينة من المصابين في محافظة دمشق في مقياس نمو ما بعد الصدمة وأبعاده الفرعية كما يلي:

الجدول رقم (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجات إجابات أفراد عينة البحث عن مقياس نمو ما بعد الصدمة وأبعاده الفرعية

الأبعاد الفرعية	عدد الفقرات	المتوسطات الحسابية	المتوسط الرتبي	الوزن النسبي	الترتيب	المستوى
التغيير بالمجال الروحي	2	5.51	2.75	%55	1	متوسطة
التواصل مع الآخرين	7	18.83	2.69	%53.8	2	متوسطة
قوة الشخصية	4	10.70	2.67	%53.4	3	متوسطة
تقدير الحياة	3	8	2.66	%53.2	4	متوسطة
الإمكانات الجديدة	5	13.18	2.63	%52.6	5	متوسطة
الدرجة الكلية للمقياس GPT	21	56.26	2.67	%53.4	-	متوسطة

أظهرت النتائج أن متوسط المصابين في محافظة دمشق بلغ (56.26) وهذا يدل على أن أفراد العينة لديهم درجة متوسطة منGPT، وقد احتل بعد التغيير بالمجال الروحي المرتبة الأولى بمتوسط (5.51) ويدل على درجة متوسطة، إذ أن تجربة الحياة المؤلمة بحد ذاتها لا تؤدي إلىGPT، لكن استجابة الفرد العاطفية له هي المهمة في تحديد النتيجة طويلة الأمد لتلك الصدمة. وقد فسَّر نموذج "كالهون وتيدسكي" حدوث عملية النمو من خلال استخدام أساليب التكيف والمواجهة مع الانتقال من مرحلة الاجترار السلبي الذاتي غير المقصود إلى مرحلة الاجترار الإيجابي المقصود حتى نصل الى النمو (Calhoun

Tedeschi, 2010 &.) وقد توصلت نتائج دراسة تيساي وآخرون (Tsai, et al, 2016) الى استمرارنمو ما بعد الصدمة لفترة تتجاوز العامين.

2- نتائج فرضيات البحث ومناقشتها:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى GPT لدى أفراد عينة البحث تعزى إلى متغير الجنس.

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T) ستيودنت للعينات المستقلة، حيث حسبت الفروق بين متوسّطاتِ درجاتِ المصابين "الذكور" وبين متوسّطاتِ درجاتِ المصابين "الإناث" على مقياس GPT وأبعاده الفرعية، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (9): نتائج اختبار ت ستودينت (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس GPT وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير الجنس

الأبعاد الفرعية	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الإمكانات الجديدة	ذكر	37	12.95	6.23	0.387	58	0.700	غير دال
	أنثى	23	13.57	5.68				
التواصل مع الآخرين	ذكر	37	19.14	7.42	0.248	58	0.805	غير دال
	أنثى	23	18.61	8.84				
قوة الشخصية	ذكر	37	10.30	4.99	0.933	58	0.354	غير دال
	أنثى	23	11.52	4.85				
التغيير بالمجال الروحي	ذكر	37	5.68	2.60	0.592	58	0.556	غير دال
	أنثى	23	5.26	2.70				
تقدير الحياة	ذكر	37	8.27	3.25	0.658	58	0.513	غير دال
	أنثى	23	7.74	2.65				
الدرجة الكلية	ذكر	37	56.32	20.37	0.067	58	0.947	غير دال
	أنثى	23	56.70	21.36				

تشير النتائج الواردة في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطاتِ درجاتِ المصابين "الذكور" وبين متوسّطاتِ درجاتِ المصابين "الإناث" على مقياس GPT، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى GPT تعزى إلى متغير الجنس، وذلك كون الإصابة واحدة في الأزمة لم تستثن ذكر أو أنثى وكان وقعها على الجنسين واحد وارتبط النمو بعدة عوامل منها حيث ثبت أن الروحانية ترتبط ارتباطاً وثيقاً ب GPT . ولم يذكر جنس المصاب كأي من العوامل المؤثرة في ذلك النمو. كما يُعتقد أن فرصة الإفصاح عن المشاعر يمكن أن تؤدي إلى GPT (سلافين-سبيني 2010). تتفق هذه الدراسة مع دراسة العبادسة وآخرين (2015) . وهو ما غاير توقعات الباحث بتأثر الأنثى أكثر بالإصابة كونها مطالبة ضمن دورها المجتمعي النمطي بالصحة و الكمال الجسدي في الوقت الذي لا يحاكم فيه الرجل على عدم المثالية الجسدية.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى GPT تعزى إلى متغير المستوى التعليمي. للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA و النتائج كما يلي :

الجدول رقم (10): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي الاتجاه (ANOVA) لدلالة الفروق في إجابات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير المستوى التعليمي

الأبعاد الفرعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيم F	القيمة الاحتمالية	القرار
الإمكانات الجديدة	بين المجموعات	180.983	3	60.328	1.750	0.167	غير دال
	داخل المجموعات	1930.000	56	34.464			
	المجموع	2110.983	59				
التواصل مع الآخرين	بين المجموعات	164.875	3	54.958	.894	0.450	غير دال
	داخل المجموعات	3443.458	56	61.490			
	المجموع	3608.333	59				
قوة الشخصية	بين المجموعات	33.124	3	11.041	.436	0.728	غير دال
	داخل المجموعات	1417.476	56	25.312			
	المجموع	1450.600	59				
التغيير بالمجال الروحي	بين المجموعات	7.441	3	2.480	.348	0.791	غير دال
	داخل المجموعات	399.543	56	7.135			
	المجموع	406.983	59				
تقدير الحياة	بين المجموعات	51.924	3	17.308	2.053	0.117	غير دال
	داخل المجموعات	472.076	56	8.430			
	المجموع	524.000	59				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1179.656	3	393.219	.941	0.427	غير دال
	داخل المجموعات	23406.077	56	417.966			
	المجموع	24585.733	59				

تشير النتائج الواردة في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات المصابين في مستوى GPT تعزى لمتغير المستوى التعليمي وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية: أيّ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى GPT تعزى إلى هذا المتغير. يعود ذلك إلى كون الضغوط قد تدفع البشر إلى إخراج كل ما لديها من إمكانات و استعادة الإنسان لاستقراره النفسي بالإضافة إلى نمو قدراته المعرفية والنفسية و الشخصية وذلك عن طريق البحث والتعبير عن مشاعر الألم والضعف، وأيضا مقارنة الفرد نفسه بالآخرين الذين تعرضوا لنفس الحوادث (عطا الله، 2017). تتفق نتيجة الدراسة مع دراسة العبادسة وآخرين (2015)

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى نمو ما بعد الصدمة تعزى إلى متغير العمر.

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA ,كانت النتائج :

الجدول رقم (11): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي الاتجاه (ANOVA) لدلالة الفروق في إجابات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير العمر

الأبعاد الفرعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيم F	القيمة الاحتمالية	القرار
الإمكانات الجديدة	بين المجموعات	87.252	2	43.626	1.229	0.300	غير دال
	داخل المجموعات	2023.732	57	35.504			
	المجموع	2110.983	59				
التواصل مع الآخرين	بين المجموعات	487.958	2	243.979	4.457	*0.016	دال عند (0.05)
	داخل المجموعات	3120.375	57	54.743			
	المجموع	3608.333	59				
قوة الشخصية	بين المجموعات	88.403	2	44.202	1.850	0.167	غير دال
	داخل المجموعات	1362.197	57	23.898			
	المجموع	1450.600	59				
التغيير بالمجال الروحي	بين المجموعات	26.528	2	13.264	1.987	0.146	غير دال
	داخل المجموعات	380.455	57	6.675			
	المجموع	406.983	59				
تقدير الحياة	بين المجموعات	11.935	2	5.967	.664	0.519	غير دال
	داخل المجموعات	512.065	57	8.984			
	المجموع	524.000	59				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2299.194	2	1149.597	2.940	0.061	غير دال
	داخل المجموعات	22286.539	57	390.992			
	المجموع	24585.733	59				

تشير النتائج الواردة في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات المصابين في الدرجة الكلية لمقياس GPT وأبعاده باستثناء بعد التواصل مع الآخرين تعزى لمتغير العمر وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية. أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى GPT تعزى إلى متغير العمر: كون أسباب GPT كما ذكرنا سابقاً لا ترتبط بالعمر، إنَّما بعوامل اجتماعية وأسرية وبيولوجية أخرى. كما أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات المصابين في بعد التواصل مع الآخرين تعزى لمتغير العمر و قد يكون مرد ذلك إلى زيادة الخبرة الاجتماعية و القدرة على التعبير عن الاراء و الأفكار مع التقدم بالعمر حسب البيئة الاجتماعية العامة. وتتفق بذلك مع نتيجة دراسة العبادسة وآخرين (2015) حيث لا توجد فروق في نمو ما بعد الصدمة حسب العمر.

5. استنتاجات و مقترحات:

أظهرت نتائج الدراسة ما يلي: وجود مستوى متوسط من نمو ما بعد الصدمة لدى أفراد عينة البحث. ولا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى نمو ما بعد الصدمة تعزى إلى متغيرات: الجنس، والعمر، والمستوى التعليمي في ضوء نتائج البحث يقترح الباحث الآتي:

1.أن يتم التركيز على نمو ما بعد الصدمة في الأحداث الضاغطة بهدف استثماره في تمكين الأفراد والاستفادة من الصدمة لتصبح نقطة نمو و تطور للأفراد.

2. العمل على تنمية النمو الإيجابي بعد الصدمة وخلق روح التفاؤل والرضا عن الحياة والإقبال عليها لدي عينة البحث في كل سورية

3. أهمية وجود هيئة داعمة لمصابي الحروب تنمي قدراتهم على التواصل و تساعدهم على تطوير استراتيجيات التكيف و تبادل الخبرات غي مواجهة الأزمات و الضغوط

. **المراجع:**

1. أبو عيشة، محمد. (2017). نمو ما بعد الاصدمة وعلاقته بأعراض الاضطراب النفسي لدى مرضى السرطان. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
2. العبادسة، أنور و أبو يوسف، محمد و حماد، إبراهيم. (2015). نمو ما بعد الصدمة وأعراض الاضطراب النفسي لدى النازحين في مراكز الإيواء في محافظة خان يونس. بحث مقدم للمؤتمر التربوي الخامس، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين
3. العصار، إسلام .(2015). التشوهات المعرنية وعالقتها بمعني الحياة لدي المراهقين في قطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
4. القاضي، وفاء. (2009). قلق المستقبل و علاقته بصورة الجسد و مفهوم الذات لدى حالات البتر بعد الحرب على غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
5. القمصان، آلاء. (2016). نمو ما بعد الصدمة وعلاقته بفعالية الذات لدى مبتوري الأطراف في الحرب الأخيرة على غزة حرب عام 2014. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.
6. النابلسي، محمد أحمد. (1999). الصدمة النفسية. بيروت: دار النهضة العربية.
7. ربيع، محمد شحاتة. (2013). أصول الصحة النفسية. ط2. القاهرة: مؤسسة نبيل للطباعة.
8. زكراوي، حسينة. (2020). نمو ما بعد الصدمة: المنطلقات النظرية. مجلة التمكين، المجلد (02)، العدد (04).
9. عبد الحميد، جابر. (1990). الشخصية، البناء، الديناميات، النمو، طرق البحث، التقويم. القاهرة: دار النهضة العربية.
10. عبد الخالق . أحمد(1991) قياس الاكتئاب مقارنة بين أربعة مقاييس. دراسات نفسية، تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين، ع1
11. عزوز، اسمهان. جبالي، نور الدين. (2013) مصدر الضبط الصحي وعلاقته باستراتيجيات المواجهة لدى مرضى القصور الكلوي المزمن. مجلة العلوم الاجتماعية، العدد (19).
12. عطا الله، حنان حسن. (2011). اليابان ونمو ما بعد الصدمة. جريدة الرياض 2011، العدد (15621).
13. قصري، مدني. (2017). ما بعد الصدمة. الوطن. 21.
14. قطامي، نايفة. (2004). أثر متغير الجنس، الصف، مركز الضبط والدافعية المعرفية لدى المتفوقين دراسياً. مجلة العلوم التربوية، العدد (4).
15. كامل، محمد علي: الضغوط النفسية ومواجهتها، مكتبة ابن سينا، القاهرة، 2004، ط1.

References:

1 Alexander, T., Oesterreich, R. (2013). Development and Evaluation of the Posttraumatic Growth Status Inventory. journal of Scientific Research, Vol.4, No.11, 831-844

2 Calhoun, Cann, and . Tedeschi (2010). The Posttraumatic Growth Model: Sociocultural Considerations. In Weiss and Berger (Ed.) Posttraumatic Growth and Culturally

Competent Practice:Lessons Learned from Around the Globe. Wiley & Sons, Inc., New Jersey.1-14.

3 Chan Michelle WC , Ho Samuel MY , Tedeschi Richard G & Leung Carmen WL(2011). The valence of attentional bias and cancer related rumination in posttraumatic stress and posttraumatic growth among women with breast cancer . Psycho – Oncology , 20(5), 544.

4 Haas, M. "Bouncing Forward: Transforming Bad Breaks into Breakthroughs," Atria/Enliven, 2015

5 Jayawickreme, E., Blackie, L. (2014). Post-traumatic Growth as Positive Personality Change: Evidence, Controversies and Future Directions. European Journal of Personality, 28: 312–331.DOI: 10.1002/per.1963

6 Joseph, S. (2009). Growth Following Adversity: Positive Psychological Perspectives on Posttraumatic Stress. Psychological Topics, 18, I (2), p. p: 335-344

7 Joseph, S. (2011). What doesn't kill us: The new psychology of posttraumatic growth? New York, NY: Basis Books.

8 Joseph, S., Linley, PA. (2005). Positive Adjustment to Threatening Events: An Organismic Valuing Theory of Growth Through Adversity. Review of General Psychology, 9 (3): 262–280.

9 Kanako, Taku. K., Cann, A., Calhoun, L., and Tedeschi, R. (2008). The Factor Structure of the Posttraumatic Growth Inventory: A Comparison of Five Models Using Confirmatory Factor Analysis. Journal of Traumatic Stress, Vol. 21, No. 2, , pp. 158–164

10 Koutrouli, N., Anagnostopoulos, F., Potamianos, G. (2012) Posttraumatic Stress Disorder and Posttraumatic Growth in Breast Cancer Patients. Journal Women & health.

11 Kretsch, & Tarquinio, Cyril & Joseph, Stephen & Martin-Krumm, Charles. (2011). Psychologie positive etdéveloppement/croissance post-traumatique:changements positives et benefices perçus suite aux événements de vie graves.

12 Martin, L., Byrnes, M., Mc Garry, S., Rea, S., Wood, F. (2017) Posttraumatic growth after burn in adults: An integrative literature review. journal of the International Society for Burn Injuries.

13 Pan, X., Liu, J., Li, LW., Kwok, J. (2016). Posttraumatic growth in aging individulas who have lost their child in China. Death Stud, 40(7), p.p 395-404.

14 Picoraro, JA., Womer, JW., Kazak, AE., Feudtner, C. (2014). Posttraumatic growth in parents and pediatric patients. Journal of palliative medicine.

15 Porter, M. and Haslam, N. (2005) Predisplacement and Postdisplacement Factors Associated with Mental Health of Refugees and Internally Displaced Persons: A Meta-Analysis. Journal of the American Medical Association, 294, 602-612.

16 Seery, Mark, D. (2011). Resilience. Current Directions in Psychological Science, 20 (6): 390–394.

17 Tedeschi, R. G & Calhoun, L. G.,(1996). The posttraumatic growth Inventory: Measuring The Positive Legacy of Trauma. Journal of Traumatic Stress, Vol. 9, No. 3, , pp. 455–471

18 Terracciano, A., Costa, PT., McCrae, RR. (2006). Personality plasticity after age 30. Personality & Social Psychology Bulletin, 32 (8): 999–1009.

19 Todeschini, Richard. G, & Calhoun, Lawrence. G. (2004). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. Psychological inquiry, 15(1), 11

20 Tsai, J., Sippel, L. M., Mota, N., Southwick, S. M., & Pietrzak, R. H. (2016). Longitudinal course of posttraumatic growth among US Military Veterans: Results from the National Health and Resilience in Veterans Study. Depression and anxiety, 33(1), 9-18

21 Wang, Lu-Lu, Liu, An-Nuo, Li, Hui-Ping, Gong, Juan. (2016). A meta-analysis of relationship between posttraumatic growth and posttraumatic stress disorder symptoms. Journal Chinese Mental Health.

درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي/ح 1 للدعم النفسي الاجتماعي

* ريجينا حويجه ** د. أنور حميدوش *** د. فاطمة الزهراء شيخ خميس

(الإيداع: 18 آيلول 2022، القبول: 4 كانون الثاني 2023)

الملخص:

يهدف البحث إلى تعرف درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي / ح1 للدعم النفسي الاجتماعي من وجهة نظرهم في منطقة سلمية ، والتعرف إلى الفروق بين درجات أفراد العينة على مقياس الدعم النفسي الاجتماعي تبعاً لمتغيرات (النوع، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة). تكونت عينة البحث من (103) مديراً ومديرة، واعتمد البحث على المنهج الوصفي، وتم تطبيق مقياس الدعم النفسي الاجتماعي من تصميم الباحثة كأداة للبحث، بحيث تكون من (29) عبارة.

أكدت نتائج البحث أن درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي/ ح1 للدعم النفسي الاجتماعي جاءت مرتفعة، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الدعم النفسي الاجتماعي تبعاً لمتغير النوع لمصلحة الذكور، ومتغير سنوات الخبرة لمصلحة الفئة (من 6-10 سنوات)، ومتغير المؤهل التعليمي ل لمصلحة حملة المعهد والإجازة الجامعية.

وفي ضوء هذه النتائج أوصت الباحثة بإجراء دراسات حول الدعم النفسي الاجتماعي في المدرسة، و اعتماد الجهات المسؤولة مجموعة قوانين تأخذ بالاعتبار (سنوات الخبرة والمؤهل العلمي والنوع)في أثناء انتقاء مديري لمدارس التعليم الأساسي/ ح1 مع تنفيذ اختبارات تتيح قياس معرفة وفهم المدير لمهامه في الدعم النفسي الاجتماعي. وإدراجه مقرر للدعم النفسي الاجتماعي ضمن جميع اختصاصات كليات التربية.

الكلمات المفتاحية: الدعم النفسي الاجتماعي ، المدير.

*طالبة ماجستير، قسم تربية الطفل، كلية التربية، جامعة طرطوس، سورية.

**مدرس، قسم تربية الطفل ، كلية التربية، جامعة طرطوس، سورية.

***مدرس قسم تربية الطفل ، كلية التربية، جامعة طرطوس، سورية.

Practicing degree of principals of basic education schools/ H1 for psychosocial support

Regina Hwijih* Dr. Anwar Hamidouch** **Dr. Fatima Zahra Sheikh Khamis*****

(Received: 18 September 2022 , Accepted: 4 January 2023)

Research Summary

The research aims to identify the degree of principals' practice of basic education/H1 schools for psychosocial support from their point of view in the Salmiya area, and to identify the differences between the degrees of the sample members on the psychosocial support scale according to the variables (gender, educational qualification, years of experience). The research sample consisted of (103) male and female managers, and the research relied on the descriptive approach, and the psychosocial support scale was applied, designed by the researcher, as a research tool, so that it consisted of (29) phrases. The results of the research confirmed that the degree of principals of basic education/H1 schools practicing psychosocial support was high, with statistically significant differences between the mean scores of the research sample on the psychosocial support scale according to the gender variable in favor of males, and the variable of years of experience in favor of the category (from 6- 10 years), and the educational qualification variable in favor of the institute and university degree holders. In the light of these results, the researcher recommended conducting studies on psychosocial support in the school, and adopting the responsible authorities a set of laws that take into account (years of experience, educational qualification and gender) while selecting principals for basic education schools / H1 with the implementation of tests that allow measuring the principal's knowledge and understanding of his tasks in psychological support social; Including it as a course for psychosocial support within all specializations of the faculties of education.

Keywords: psychosocial support, director.

*Master's Student, Department of Child Education, College of Education, Tartous University, Syria.

** Professor, Department of child education, Faculty of Education, Tartous University, Syria.

*** Professor, Department of child education ,Faculty of Education, Tartous University, Syria.

1. مقدمة البحث:

تعد مرحلة الطفولة من أهم المراحل العمرية ، وحجر الأساس الذي تبنى عليه الشخصية، ينبغي خلالها الاهتمام بالصحة النفسية؛ التي تشير إلى حالة من العافية يدرك خلالها التلميذ إمكانياته، ويتمكن من التكيف والتعامل مع الضغوط النفسية الطبيعية للمساهمة في المجتمع بشكل مثمر وفعال لاحقاً.

ويرتبط مفهوم الصحة النفسية بالدعم النفسي الاجتماعي الذي يشير إلى " أي نوع من الدعم المحلي أو الخارجي الذي يهدف إلى حماية أو تعزيز المعافاة النفسية الاجتماعية والوقاية من الاضطرابات النفسية أو علاجها" (حيدر، 2016، ص14)

ويلعب الدعم النفسي الاجتماعي دوراً حاسماً عند التلاميذ، إذ يساعدهم في تطوير " القدرات على الصمود والتأقلم ومواجهة الضغوط والتحديات الكبرى، ويساعد الدعم النفسي الاجتماعي على استعادة القدرة على التحكم بالحياة والأمل والعافية والسعادة والحب والمشاعر الإيجابية للمشاركة في بناء مستقبل واعد" (اسماعيل وبيبي، 2018، ص12) وبهدف تحقيق الدعم النفسي الاجتماعي، تم اعتماد ثلاثة أبعاد أساسية لتحقيق هذه الغاية هي: البعد الانفعالي، والبعد العلائقي والبعد الاندماجي عند التلميذ.

وباعتبار المدرسة مؤسسة تربوية فاعلة في تنشئة أجيال المستقبل، فهي تعد واحداً من أهم الموارد الداعمة للتلاميذ، ويعود ذلك إلى أنها توفر الثبات والاستقرار. وتمنح حياتهم اليومية نظاماً محدداً. والأهم "أن المدرسة توفر للتلاميذ الدعم الاجتماعي من خلال الصداقات ووجود مقدمي الرعاية من البالغين المهتمين" . (اسماعيل وبيبي، 2018، ص 74)

ويعد مدير المدرسة من العناصر الأساسية والمهمة في كل مؤسسة تعليمية، عليه تقع واجبات ومهام يقوم بإدارتها تنعكس نتائجها بشكل مباشر على التلاميذ وعلى صحتهم النفسية .تتمثل بوعي المدير بحاجات المدرسة وأهدافها، وتوفير الظروف الملائمة للعمل، وتحقيق جو مناسب من العلاقات الإنسانية، والتحفيز المناسب للعمل الجماعي التعاوني، وتشجيع التلاميذ ودعم نجاحاتهم . (عامر، 2019، ص22) . وتعد مرحلة التعليم الأساسي من أهم المراحل التعليمية في حياة التلميذ، من خلال ما تؤكده من خبرات ومعلومات وعلاقات مع الأقران والمجتمع ، وتلبية الحاجات النفسية والاجتماعية بما يتوافق مع النمو الجسدي والعقلي .

مما سبق نلاحظ أن الدعم النفسي الاجتماعي ضروري في مرحلة التعليم الأساسي، يمكن أن يطبقه المدراء في المدرسة سعياً لإكساب التلاميذ الصحة النفسية وتعزيز فهمهم لإمكاناتهم وتحسين علاقاتهم مع الآخرين، ويتحقق ذلك بمراعاة الأبعاد الثلاثة للدعم النفسي الاجتماعي. لذلك يحاول البحث الحالي معرفة درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي حلقة 1 للدعم النفسي الاجتماعي من وجهة نظرهم.

2. مشكلة البحث:

أدت الأوضاع التي عاشتها سورية إلى ضغوط ومشكلات طالت فئات المجتمع كافة ولاسيما الأطفال ومنهم التلاميذ؛ فظهرت لديهم صعوبات تعلم وصعوبات تكوين علاقات وصداقات مع أفراد البيئة المدرسية بشكل سليم، نتيجة اختلال نظام حياتهم وتقطع العملية التربوية، مما أدى إلى مشكلات نفسية انعكست على صحة التلاميذ ورفاههم، ظهرت في التصرفات والسلوكيات والعادات والنطق. لذا جاء في المؤتمر المنعقد في جامعة تشرين عام 2022 تحت عنوان " الطفولة بين تحديات الحرب وجائحة كورونا" مجموعة توصيات أكدت ضرورة إعداد برامج إرشادية تقدم الدعم النفسي الاجتماعي، وإيجاد بيئة داعمة، وتوفير أخصائي نفسي إلى جانب الأخصائي الإرشادي، وضرورة تخصيص دورات دعم نفسي اجتماعي للآباء بالتعاون مع وزارتي الصحة والشؤون الاجتماعية والعمل (رسلان، 2022).

كما أكدت العديد من الدراسات ومنها دراسة (عتوم وعتوم، 2014) ودراسة هيلتن وآخرون (Helten & others, 2020) أثر البيئة المدرسية بالصحة النفسية للتلاميذ ودورها في تقديم الدعم النفسي الاجتماعي لهم. حيث يحتاج الدعم النفسي

الاجتماعي إلى تضافر الجهود التربوية كافة في البيئة المدرسية، فلا ينحصر تقديم الدعم النفسي الاجتماعي على المعلم أو المرشد بل يتضمن فهم مدير المدرسة لمبادئ الدعم النفسي الاجتماعي وطرق تقديمه، وأهميته للتلاميذ في تخطي الصعوبات التي يواجهونها، وتقويه مهاراتهم في التعبير عن الانفعالات والتعامل مع المشكلات.

ومن خلال اطلاع الباحثة على دراسات سابقة متعلقة بموضوع البحث لاحظت أن غالبية الدراسات قد تناولت الدعم النفسي الاجتماعي بشكل نظري، أو عن طريق برامج موجهة للتلاميذ مثل دراسة فورسبيغ وشولتز (Forsberg & Schultz, 2022) ، أوتناولت دور المعلمين في الدعم النفسي الاجتماعي كونهم على احتكاك مباشر مع التلاميذ لفترة طويلة خلال اليوم الدراسي. وعلى الرغم من أهمية دور المعلم في تقديم الدعم النفسي الاجتماعي، وإكساب التلاميذ مجموعة من المهارات متعاوناً مع المرشد، إلا أن البيئة المدرسية بشكل عام والمدير بشكل خاص يلعب دوراً أساسياً في دعم التلاميذ وصحتهم النفسية.

كما لاحظت الباحثة من خلال عملها كمشرفة لزمر التربية العملية، ومعلمة في مرحلة التعليم الأساسي وتنقلها بين عدة مدارس في مختلف المحافظات الدور البارز لمدير المدرسة في جعلها بيئة داعمة، ومساندة الكادر التعليمي في تحويل النظرة إلى المدرسة من مكان للدراسة وتلقين المعلومات إلى العمل على تربية التلميذ وتكوين شخصيته من جميع النواحي، و دعمه نفسياً واجتماعياً من خلال مجموعة من الممارسات اليومية لتعزيز مجموعة من المهارات التي تساعده على التأقلم والمواجهة.

ونظراً لما سبق، جاء البحث الحالي لمحاولة معرفة درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي/ ح1 للدعم النفسي الاجتماعي، ويمكن تلخيص مشكلة البحث بالسؤال الآتي: **ما درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي/ ح1 للدعم النفسي الاجتماعي؟**

3. أهمية البحث:

الأهمية النظرية :

- أهمية الموضوع الذي يتناوله البحث حيث يعد الدعم النفسي الاجتماعي في المدرسة ضرورة لازمة لتعزيز تقدير التلاميذ لذواتهم، وتنمية قدراتهم ومهاراتهم في التعاون والتواصل وحل المشكلات.
- قد يشكل هذا البحث إضافة إلى المعرفة النظرية ذات الصلة بالدعم النفسي الاجتماعي.
- قد يساعد البحث القائمين على العملية التربوية والتعليمية على فهم أوسع لدور المدير في الدعم النفسي الاجتماعي للتلاميذ.
- قلة الدراسات المحلية في حدود علم الباحثة، والتي تناولت دور المدير في الدعم النفسي الاجتماعي.

الأهمية التطبيقية:

- قد تفيد نتائج البحث مديري مدارس التعليم الأساسي / ح1، من خلال تعريفهم على درجة تطبيقهم للدعم النفسي الاجتماعي مما قد يدفعهم إلى تطوير مهاراتهم وتنميتها في مجال الصحة النفسية للتلاميذ.
- قد تفيد نتائج البحث متخذي القرار في الميدان التربوي على تحديد مجموعة معايير لانتقاء مدراء المدارس بفعالية أكبر.
- قد يستفيد من نتائج البحث القائمون على العملية الإدارية التربوية في تطوير البرامج التدريبية للمدراء وتوجيههم إلى التعاون مع المرشد والمعلم بشكل أكبر لتحسين الصحة النفسية للتلاميذ.
- قد تشجع هذه الدراسة الباحثين التربويين على إجراء المزيد من البحوث حول الدعم النفسي الاجتماعي في المدرسة، ودور المدير في الصحة النفسية للتلاميذ.

4. **أهداف البحث:** يهدف البحث إلى التعرف إلى :
   1. درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي / ح1 للدعم النفسي الاجتماعي من وجهة نظرهم.
   2. الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الدعم النفسي الاجتماعي تبعاً لمتغير النوع.
   3. الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الدعم النفسي الاجتماعي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.
   4. الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الدعم النفسي الاجتماعي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.
5. **أسئلة البحث:** يسعى البحث للإجابة عن السؤال الآتي:

ما درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي/ ح1 للدعم النفسي الاجتماعي من وجهة نظرهم؟

6. **فرضيات البحث:** سيتم اختبار الفرضيات الآتية عند مستوى الدلالة (0.05):

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الدعم النفسي الاجتماعي تبعاً لمتغير النوع.

2-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الدعم النفسي الاجتماعي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

3-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الدعم النفسي الاجتماعي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

7. **حدود البحث:**

- الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث في العام الدراسي 2022- 2023.
- الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في مدارس ح1 من التعليم الأساسي في منطقة سلمية.
- الحدود البشرية: عينة شملت مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة سلمية والبالغ عددهم (103) مديراً ومديرة.
- الحدود الموضوعية: شملت درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي ح1 في منطقة سلمية للدعم النفسي الاجتماعي.

8. **مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:**

- الدعم النفسي الاجتماعي: يصف "أي نوع من الدعم المحلي أو الخارجي الذي يهدف إلى حماية أو تعزيز الصحة العقلية و \ أو الوقاية من الاضطراب النفسي أو علاجه"(IASC, 2007,9) وبالتالي هو تقديم إجراءات عملية يمكن أن تحسن الصحة النفسية للأطفال، وتستجيب لاحتياجاتهم، وتوفر لهم الحماية وتخفف عنهم وتريحهم.
- مديري المدارس: هم "الأشخاص المسؤولون عن إدارة المدرسة وتوفير البيئة التعليمية المناسبة فيها، والضامنين لسلامة العملية التربوية والمنسقين لجهود العاملين في المدرسة" (محمود، 2016، ص440). ويعرفون إجرائياً بأنهم جميع مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في منطقة سلمية التابعة لمحافظة حماة بالجمهورية العربية السورية للعام الدراسي 2022-2023.
- درجة الممارسة: إجرائياً هي درجة قيام مديري مدارس ح1 من التعليم الأساسي في مدينة سلمية بالدعم النفسي الاجتماعي، وتقاس بمتوسط الدرجات التي يحصل عليها المدراء على المقياس (الاستبانة) المعد للبحث.
- مرحلة التعليم الأساسي: هي مرحلة تعليمية مدتها تسع سنوات تبدأ من الصف الأول وحتى الصف التاسع، وتقسم هذه المرحلة إلى حلقتين:

الحلقة الأولى من التعليم الأساسي: تبدأ من الصف الأول وحتى الصف السادس.

الحلقة الثانية من التعليم الأساسي: تبدأ من الصف السابع وحتى الصف التاسع. (وزارة التربية السورية، 2015، ص1)

9. الدراسات السابقة:

1- الدراسات العربية:

- **دراسة (السعدي، 2018) في الأردن بعنوان " دعم الأطفال السوريين اللاجئين من خلال الإرشاد النفسي في الأردن ومشكلات الدعم من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس"**. هدفت الدراسة إلى التعرف على دعم الأطفال السوريين اللاجئين من خلال الإرشاد النفسي في الأردن ومشكلات الدعم من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، واختارت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، حيث طبقت البحث على عينة بلغ حجمها (300) مديراً ومعلماً، واستخدمت الاستبانة أداةً للبحث. أظهرت النتائج أن دعم الأطفال السوريين اللاجئين من وجهة نظر المديرين والمعلمين جاء مرتفعاً. ووجود مشكلات تواجه الإرشاد النفسي من أهمها الافتقار إلى المتابعة والزيارة الإشرافية في مدارس اللجوء. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدعم الأطفال السوريين اللاجئين من خلال الإرشاد النفسي في الأردن ومشكلات الدعم تعزى للمتغيرات (النوع والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة و العمر والمسمى الوظيفي) . بينما أظهرت النتائج وجود فروق تعزى لمتغير العمر لصالح فئة أقل من 30 سنة.
- **دراسة (عتوم وعتوم، 2014) في الأردن بعنوان "درجة تطبيق المدرسة المجتمعية ومعوقات ذلك من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جرش"**. هدفت الدراسة إلى التعرف إلى درجة تطبيق المدرسة المجتمعية ومعوقات ذلك من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جرش. لتحقيق ذلك اعتمد الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد استبانة وتوزيعها على عينة عشوائية بلغ عددها (120) مديراً ومديرة. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق المدرسة المجتمعية كانت متوسطة مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات (النوع، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)، وفروق إحصائية تعزى لمتغير المرحلة التعليمية لصالح مرحلة التعليم الثانوي. كما أن من معوقات تطبيق المدرسة المجتمعية كأحد أبعاد الدعم النفسي الاجتماعي الممثل بالبعد الاندماجي كان أكبرها ضعف الحوافز، ونقص الكوادر الإدارية المدربة، وضغط العمل على المديرين.
- **دراسة (عبد الهادي، 2013) في فلسطين بعنوان " فاعلية برنامج الدعم النفسي الاجتماعي المبني على المدارس الأساسية في تنمية بنائية اللعب والثقة بالنفس والتسامح"**. هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج الدعم النفسي الاجتماعي في تنمية بنائية كل من اللعب والثقة بالنفس والتسامح لدى مرحلة التعليم الأساسي في محافظات قطاع غزة. بلغت العينة 550 تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس والسادس الأساسي للعام الدراسي 2012-2013. واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، حيث استخدمت استمارة لقياس مستوى الثقة بالنفس والتسامح، وبطاقة الملاحظة وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: فعالية برنامج الدعم النفسي الاجتماعي في تنمية بنائية كل من اللعب والثقة بالنفس والتسامح. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المنطقة التعليمية ومتغير النوع، وقد كانت لصالح الإناث.

2- الدراسات الأجنبية

- **دراسة فورسبيغ و شولتز (Forsberg & Schultz, 2022) في فلسطين بعنوان: "الدعم النفسي التربوي للشباب المتأثرين بالصراع- فعالية التدخل المدرسي في التحصيل الأكاديمي". Educational and**

Psychosocial Support For Conflict-Affected Youths: The Effectiveness of a School-Based Intervention Targeting Academic Underachievement.

هدفت الدراسة إلى معرفة فعالية برنامج دعم نفسي اجتماعي تعليمي في تحسين الأداء المدرسي، وتقليل الأعراض المرتبطة بالتوتر، وتحسين مهارات الدراسة في مجالي اللغة العربية والرياضيات. شملت العينة العشوائية 300 تلميذاً وتلميذةً في مدارس غزة في فلسطين. واعتمد الباحثان المنهج التجريبي في الدراسة و مجموعة اختبارات وبرنامجاً للدعم النفسي الاجتماعي وبطاقة ملاحظة كأدوات للدراسة. أظهرت النتائج فعالية البرنامج في تحسين الأداء الأكاديمي للعينة في مجالي اللغة العربية والرياضيات وتقليل الأعراض المرتبطة بالتوتر، وتحسين الأداء المدرسي.

- **دراسة هيلتن وآخرون (Helten & others, 2020) في السودان بعنوان: الدعم النفسي الاجتماعي والتعليم في حالات الطوارئ.Psychosocial Support and Emergency Education**

هدفت الدراسة إلى استكشاف وجهات نظر أصحاب المصلحة حول دور التعليم المدرسي في الدعم النفسي الاجتماعي ورفاهية التلاميذ في السودان. استخدم الباحثون المنهج الوصفي لتطبيق أدوات الدراسة التي تمثلت بمجموعة من المقابلات والاستبانات واستخدموا المناقشات الجماعية مع عينة قصدية مؤلفة من (60) شخصاً من أصحاب المصلحة وهم (المعلمون، وأولياء الأمور، والمستشارين النفسيين، وموظفي المنظمات غير الحكومية). بينت النتائج المعوقات التي تمنع التلاميذ من الذهاب إلى مدارسهم .وأن المدرسة تلعب دوراً هاماً في الدعم النفسي الاجتماعي وتلبية الاحتياجات العاطفية للتلاميذ.

التعقيب على الدراسات السابقة: بعد مراجعة الدراسات السابقة لاحظت الباحثة أن هذه الدراسات تختلف فيما بينها من حيث الهدف، فبعضها يهدف إلى التعرف على فعالية الدعم النفسي الاجتماعي في تحسين الأداء المدرسي وتقليل الأعراض المرتبطة بالتوتر أو فعاليته في تنمية بنائية كل من اللعب والثقة بالنفس والتسامح عند التلاميذ مثل دراسة (Forsberg & Schultz, 2022) و دراسة (عبد الهادي، 2013). وبعضها يهدف إلى التعرف على درجة دعم الأطفال السوريين اللاجئين في لأردن ومشكلات الدعم التي تواجه الإرشاد من وجهة نظر المدراء والمعلمين مثل دراسة (السعدي، 2018). والبعض هدف إلى معرفة دور التعليم في الدعم النفسي الاجتماعي مثل دراسة (Helten & others, 2020)، او معرفة درجة تطبيق المدرسة المجتمعية التي تمثل البعد الاندماجي للدعم النفسي الاجتماعي في المدارس الحكومية مثل دراسة (عتون وعتوم، 2014). كما تختلف الدراسات السابقة من حيث العينة فبعضها توجه للمدراء أو المعلمين مثل دراسة (عتوم وعتوم، 2014) ودراسة (السعدي، 2018) ودراسة (Helten & others, 2020) وبعضها توجه للتلاميذ مثل دراسة (عبد الهادي، 2013) ودراسة (Forsberg & Schultz, 2022). كما اتبعت الدراسات السابقة مناهج مختلفة تمثلت بالمنهج التجريبي مثل دراسة(عبد الهادي، 2013) والمنهج الوصفي في دراسات (السعدي، 2018) و (Helten & others, 2020) و (Forsberg & Schultz, 2022). أما من حيث المتغيرات فقد تناولت الدراسات متغيرات النوع والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة و العمر والمسمى الوظيفي كما في دراسة (السعدي، 2018)، ومتغيرات(النوع والمؤهل التعليمي وسنوات الخبرة والمرحلة التعليمية) كما في دراسة (عتوم وعتوم، 2014)، و متغير المنطقة التعليمية والنوع كما في دراسة (عبد الهادي، 2013)

أما من حيث الأدوات فغالبية الدراسات السابقة استخدمت الاستبانة كما في دراسة (السعدي، 2018) ودراسة (عتوم وعتوم،2014) و(عبد الهادي، 2013) و (Helten & others, 2020)، وفي بعض الدراسات تم استخدام بطاقة الملاحظة كما في دراسة (عبد الهادي،2013) و (Forsberg & Schultz, 2022).

10.الإطار النظري:

الدعم النفسي الاجتماعي: يشير المصطلح النفسي الاجتماعي إلى العلاقة الديناميكية بين الجوانب النفسية والاجتماعية وإلى حقيقة أن كلاً منها بتفاعل باستمرار مع الآخر ويؤثر عليه (INEE, 2016, p8)، ويمكن تقسيم المصطلح إلى مكونين:

- النفسي: يشير إلى الأفكار والمشاعر والرغبات وردود الفعل والمعتقدات والتصورات.
- الاجتماعي: يشير إلى العلاقات والشبكات الأسرية وشبكات المجتمعات المحلية والقيم الاجتماعية والعادات والممارسات الثقافية (يونيسف، 2019، ص28) ويعبر الدعم النفسي الاجتماعي عن " أي شكل من أشكال الدعم المحلي أو الخارجي الذي يهدف إلى حماية الرفاه النفسي الاجتماعي أو تعزيزه، والوقاية من الاضطرابات النفسية" (شعبان، 2013، ص19)

أبعاد الدعم النفسي الاجتماعي: بهدف تحقيق الدعم النفسي الاجتماعي ، تم اعتماد ثلاثة أبعاد أساسية لتحقيق هذه الغاية؛ وهي البعد الانفعالي، والبعد العلائقي والبعد الاندماجي عند التلاميذ.

البعد الانفعالي: يختبر التلاميذ مشاعر مختلفة من خوف وقلق وتوتر.. تتراكم بفعل الظروف المختلفة التي يعيشونها، ويكون لها تأثير في ظهور نوبات من الغضب والمواقف العدائية تجاه الآخرين، فلا بد من التعبير عن الانفعالات واكتساب طرق للتعامل معها وإدارتها وتعزيز الانفعالات الإيجابية وكذلك التعاطف مع الآخرين في ضوء الظروف المختلفة.

البعد العلائقي: تعمل المدرسة على تعزيز التواصل الاجتماعي، فهي مساحة مخصصة لتطوير التواصل والعلاقات الاجتماعية بين مختلف عناصرها.

البعد الاندماجي: يتغير نمط حياتنا بسبب الظروف المختلفة وكذلك عاداتنا اليومية في مختلف المجالات، وهذا يستدعي مرونة نفسية عالية للتعامل معها والتكيف وفقاً للمستجدات. (جوني وآخرون، 2020، ص13) وبذلك تشير أبعاد الدعم النفسي الاجتماعي إلى جوانب ثلاثة ينطوي كل منها على مجموعة من المكونات فالبعد الانفعالي ينطوي على تفعيل قدرات التلاميذ ومهاراتهم في تفهم انفعالاتهم وانفعالات الآخرين والتعاطف معها، أما البعد العلائقي فيرتكز على التفاعل الاجتماعي الذي يتضمن التفاعل والتواصل وحل المشكلات والتعاون، أما البعد الاندماجي فيشير إلى التكيف الاجتماعي والمرونة.

المدرسة والدعم النفسي الاجتماعي: تلعب المدرسة دوراً أساسياً في توفير مكان للعمل على التواصل النفسي والاجتماعي، وتقديم خدمات التعليم التي تحسن من الصحة النفسية، إذ توفر المدرسة شعوراً بالحالة الطبيعية والروتين، وتحميهم من الإيذاء والإهمال والاستغلال والعنف، وتضمن لهم بيئة حاضنة وآمنة. كما توفر المدرسة فرص إقامة علاقات مع الأقران والمعلمين وأفراد المجتمع، وتمنح التلاميذ شعوراً بالتلاحم والارتباط بالمجتمع الأكبر والانتماء له (يونيسف، 2019، ص8) ويؤكد كلاً من ويلزنسكي وكوك أن خدمات الدعم النفسي الاجتماعي في المدرسة في القرن الواحد والعشرين " سوف تقوم على الوقاية مع تدعيم الصحة النفسية الإيجابية والشراكات المدرسية والعائلية والمجتمعية التي تشدد على مهارات استباقية لبناء كفاءات اجتماعية عاطفية لكل التلاميذ " (Wilczenski and cook, 2014, p1) و ترى الباحثة أن المدرسة تسهم في تشكيل شخصية التلميذ وسلوكياته، حيث أنها لا تكتفي بالجانب الأكاديمي فقط بل تتعداه إلى أبعد من ذلك فهي تهتم بالجوانب التربوية والاجتماعية والنفسية والصحية وشتى الجوانب المحيطة بالتلميذ. و أن إدماج الدعم النفسي الاجتماعي في المدرسة بشكل فعال يمكن أن يزود التلاميذ بمجموعة واسعة من المهارات للتعافي من المشكلات التي يعانوها.

دور المدير في تطبيق الدعم النفسي الاجتماعي في المدرسة: يجد العديد من مدراء المدارس الخبراء أن التلاميذ الذين تلبى احتياجاتهم العاطفية والاجتماعية والجسدية في بيئة داعمة، قد يستمرون في تحقيق هذه القدرة بصرف النظر عن الصعوبات التي قد يواجهونها في الحياة. ولتحقيق الصحة النفسية والدعم النفسي الاجتماعي في المدرسة يمكن أن يقوم المدير متعاوناً مع المرشد والمعلم بما يلي:

- اكساب التلاميذ الاتجاهات والعادات الصحة.

- مشاركة الأهالي والمجتمع: عن طريق عدة أمور منها: إلقاء المحاضرات في علم نفس الطفل ورعايته وتوفير الصحة النفسية له . وتنظيم مجالس الآباء في المدرسة وتوزيع المنشورات. وعقد المؤتمرات وتنظيم الندوات التي يشترك فيها الآباء والأمهات والمدرسون والمتخصصون سوياً لمناقشة أمور تتعلق بصحة التلميذ الجسدية والنفسية. (فهيم، 2007، ص135)
- تشجيع التلاميذ على دعمهم لبعضهم البعض والتعاون.
- متابعة أمور المرشد والمعلم في تقديم الدعم المتخصص من خلال تحديد التلاميذ المحتاجين للرعاية والعناية، وتحديد التلاميذ الغير ملتحقين بالمدرسة ومتابعة أمورهم، وتوفير حدائق بالمدرسة ونشر المعلومات عن الأمور المهمة مثل الإساءة للأطفال أو أساليب التربية الإيجابية وغير ذلك.
- معرفة المعلم وتوجهاته ومتابعته لهم في استخدام طرائق التدريس الحديثة ومتابعة تفاعلهم مع التلاميذ وطلب تدريبات نوعية تأهيلية له لتعزيز مهارات التواصل مع التلاميذ. (REPSSI، د.ت، ص7)

11.إجراءات البحث:

1- منهج البحث: يستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي؛ وهو المنهج الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة، كما توجد في الميدان، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً؛ والتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطيها وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها. (درويش، 2018، ص118). وقد استخدمت الباحثة هذا المنهج لملائمته لخطوات وأهداف البحث الحالي.

2- مجتمع البحث وعينته: شمل مجتمع البحث مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في منطقة سلميه، وبلغ عددهم وفق إحصائيات مديرية التربية (160) مديراً ومديرة للعام الدراسي 2022\2023. وقد تم اختيار عينة عشوائية بلغت (103) مديراً ومديرةً من مجتمع البحث وفق معادلة Richard Geiger. ويظهر الجدول رقم (1) توزع أفراد العينة حسب المتغيرات المدروسة.

الجدول رقم (1): توزع عينة البحث حسب المتغيرات المدروسة

المتغيرات		العدد	النسبة
النوع	ذكر	50	%48.5
	أنثى	53	%51.5
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	29	%28.2
	من 6 حتى 10 سنوات	52	%50.5
	أكثر من 10 سنوات	22	%21.4
المؤهل العلمي	معهد	53	%51.5
	جامعة	42	%40.8
	دبلوم تأهيل تربوي	8	%7.8
	دراسات عليا	0	%0
المجموع		103	%100

4- أداة البحث:

1. إعداد أداة البحث: استخدمت الباحثة مقياس (الدعم النفسي الاجتماعي) من إعدادها، حيث شمل (34) عبارة بالصورة الأولية؛ كما هو وارد في الملحق رقم (1)، وذلك بعد الرجوع إلى الأدبيات النظرية فيما يخص الدعم النفسي الاجتماعي في المدرسة وتم تحكيم المقياس وتعديله، ليستقر على ما هو وارد في الملحق رقم (2). حيث تم تطبيق البحث للتعرف على درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي/ ح1 للدعم النفسي الاجتماعي في منطقة سلميه، وقد تألف من قسمين، شمل القسم الأول بيانات شخصية عن المدير وهي (النوع، عدد سنوات الخبرة والمؤهل التعليمي)، والقسم الثاني شمل عبارات المقياس البالغ عددها (29) عبارة بالصورة النهائية. واعتمدت الباحثة مقياس ليكرت الثلاثي لدرجة الممارسة (مرتفعة، متوسطة، منخفضة). وحدد المعيار الإحصائي الآتي للحكم على فقرات المقياس: منخفضة إذا تراوحت قيمة المتوسطات الحسابية بين (1 – وأقل من 1.66)، ومتوسطة إذا تراوحت بين (1.67 – 2.33)، ومرتفعة إذا تراوحت بين (2.34 – 3).

2. **الخصائص السيكومترية لأداة البحث:**

أ- صدق المحتوى (صدق المحكمين): للتحقق من صدق المحتوى للمقياس، قامت الباحثة بعرضه بصورته الأولية الواردة في الملحق رقم (1) على مجموعة من المحكمين في كلية التربية بجامعتي طرطوس وحماة، وبلغ عددهم (9) محكمين، بهدف تحكيم العبارات المتعلقة بدرجة ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي/ ح1 للدعم النفسي الاجتماعي. وقد تم الأخذ بمقترحاتهم، وجرى تعديل بعض العبارات وحذف البعض الآخر، ويتم اعتماد المقياس كما هو وارد في الملحق رقم (2). والجدول (2) يتضمن العبارات التي تم تعديلها:

الجدول رقم (2): عبارات المقياس قبل التعديل وبعده

رقم العبارة	قبل التعديل	بعد التعديل
1	أصغي إلى آراء التلاميذ وأعمل على تلبية احتياجاتهم.	عبارة محذوفة.
3	أؤكد وأتابع دور المعلمين في استخدام الوسائل التعليمية أثناء التعليم.	أتابع دور المعلمين في استخدام الوسائل التعليمية أثناء التعليم.
6	أثمن مشاركات التلاميذ مع المرشد في تعبيرهم عن انفعالاتهم	عبارة محذوفة.
7	أطالب التوجيه بدورات تأهيلية للمعلمين حول طرائق التدريس الحديثة	عبارة محذوفة.
18	أرغب بتطوير نفسي في مجال ضبط وإدارة الانفعالات من خلال حضور تدريبات متخصصة	عبارة محذوفة.
21	أؤمن بيئة آمنة لتعبير التلاميذ عن انفعالاتهم	عبارة محذوفة.
28	أطالب المرشد لتنفيذ أنشطة وتقنيات للدعم النفسي الاجتماعي بشكل دوري.	أوجه المرشد لتنفيذ أنشطة وتقنيات للدعم النفسي الاجتماعي بشكل دوري.
29	أكافئ التلاميذ المتميزين بأداء واجباتهم المدرسية.	أكافئ التلاميذ المتميزين.
33	أقترح بالمشاركة مع التلاميذ والمرشد معايير السلوكيات الملائمة وأثبتها في لوحات جدارية.	أقترح بالمشاركة مع التلاميذ والمرشد معايير السلوكيات الصحيحة لتثبيتها في لوحات جدارية.
34	أشجع التلاميذ الملتزمين بالقوانين والأنظمة المدرسية في الاجتماعات الصباحية و من خلال الإذاعة المدرسية.	أكافئ التلاميذ الملتزمين بالقوانين والأنظمة المدرسية في الاجتماعات الصباحية أو من خلال الإذاعة المدرسية.

ب- صدق الاتساق الداخلي: للتحقق من صدق المقياس، طبقت الباحثة الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (34) مديراً ومديرة من مدراء مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في منطقة سلميه، وحساب معاملات الارتباط بين كل بند من بنود المقياس مع الدرجة الكلية، كما في الجدول (3)، الذي يظهر وجود معاملات ارتباط جيدة، ويدل على أن المقياس صادق.

الجدول رقم (3): معاملات الارتباط الداخلية بين كل بند من بنود المقياس والدرجة الكلية له

رقم العبارة	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	رقم العبارة	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	رقم العبارة	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
1	**0.654	0.000	11	**0.418	0.018	21	**0.664	0.000
2	**0.491	0.003	12	**0.666	0.000	22	**0.477	0.010
3	**0.512	0.001	13	**0.621	0.000	23	**0.485	0.001
4	**0.693	0.000	14	**0.514	0.001	24	**0.408	0.017
5	**0.638	0.000	15	**0.537	0.002	25	**0.544	0.013
6	**0.634	0.000	16	**0.6	0.000	26	**0.685	0.000
7	**0.545	0.001	17	**0.716	0.000	27	**0.663	0.000
8	**0.681	0.000	18	**0.691	0.000	28	**0.836	0.000
9	**0.622	0.000	19	**0.688	0.000	29	**0.659	0.000
10	**0.631	0.000	20	**0.661	0.000			

* دال عند مستوى 0.05 **دال عند مستوى 0.01

3- ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (34) مديراً ومديرةً من مدراء مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في منطقة سلميه، وحساب معامل ألفا كرونباخ حيث بلغ (0.744)، وهي قيمة مقبولة إحصائياً، على النحو المبين في الجدول (4). وهذا يدل أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات.

الجدول رقم (4): معامل ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ

مقياس الدعم النفسي الاجتماعي	عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ
	29	0.744

نتائج أسئلة البحث وفرضيته ومناقشتها:

1. نتائج أسئلة البحث وتحليلها وتفسيرها:

ما درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي / ح1 للدعم النفسي الاجتماعي ؟

يوضح الجدول (5) إجابات أفراد عينة البحث من المدراء حول درجة ممارستهم للدعم النفسي الاجتماعي، مرتبة ترتيباً تنازلياً تبعاً لدرجة المتوسط الحسابي على النحو الآتي:

الجدول رقم (5): درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي/ح1 للدعم النفسي الاجتماعي ممثلة بالمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب	درجة الممارسة
9	أدعم مواهب التلاميذ الفنية والرياضية.	3	0.000	100%	1	مرتفعة
17	أؤكد على التعاون والتشارك والتفاعل الإيجابي بين التلاميذ.	2.99	0.099	99.66%	2	مرتفعة
24	أكافئ التلاميذ المتميزين.	2.98	0.139	99.33%	3	مرتفعة
16	أؤمن مناخاً صفياً إيجابياً متشاركاً مع المعلم والمرشد.	2.97	0.169	99%	4	مرتفعة
27	أشجع المعلمين على تدريب التلاميذ على إعداد خطط مستقبلية.	2.96	0.194	98.66%	5	مرتفعة
6	أحث معلمي الصفوف على تزويد التلاميذ بمعلومات علمية عن كيفية الاهتمام بالصحة الجسدية.	2.95	0.216	98.33%	6	مرتفعة
13	أعزز نجاحات التلاميذ بأشكالها المختلفة.	2.94	0.235	98%	7	مرتفعة
14	أثمن مشاريع التلاميذ التشاركية.	2.93	0.253	97.66%	8	مرتفعة
29	أكافئ التلاميذ الملتزمين بالقوانين والأنظمة المدرسية في الاجتماعات الصباحية أو من خلال الإذاعة المدرسية.	2.92	0.292	%97.33	9	مرتفعة
21	أشجع التلاميذ على تبني مواقف إيجابية.	2.91	0.284	97%	10	مرتفعة
20	أطالب المعلمين بتقارير حول مشكلات التلاميذ ووصفها.	2.90	0.298	96.66%	11	مرتفعة
23	أوجه المرشد لتنفيذ أنشطة وتقنيات للدعم النفسي الاجتماعي بشكل دوري.	2.89	0.310	96.33%	12	مرتفعة
22	أركز على الحلول أثناء حل المشاكل مع التلاميذ.	2.88	0.322	%96	13	مرتفعة
18	أشجع التلاميذ والمعلمين على استخلاص الإيجابيات من الواقع المستجد.	2.86	0.344	95.33%	14	مرتفعة
5	أوجه المعلمين لاستخدام طرائق التدريس الحديثة.	2.84	0.364	94.66%	15	مرتفعة
26	أشجع المعلمين على استخدام المناقشة الجماعية.	2.83	0.376	3394.%	16	مرتفعة
2	أتابع دور المعلمين في استخدام الوسائل التعليمية أثناء التعليم.	2.82	0.390	94%	17	مرتفعة
3	أذكر التلاميذ بحقوقهم وواجباتهم من خلال الزيارات الصفية الدورية.	2.80	0.405	93.33%	18	مرتفعة
8	أجري حوارات بناءة مع التلاميذ بين الحين والآخر.	2.78	0.418	92.66%	19	مرتفعة
4	أشارك بالتعاون مع المرشد بتنفيذ أنشطة دورية تساعد التلاميذ على التعبير عن انفعالاتهم.	2.77	0.425	92.33%	20	مرتفعة
1	أوجه التلاميذ لمشاركة انفعالاتهم مع المرشد أو المعلم.	2.62	0.487	87.33%	21	مرتفعة
10	أتابع عمل المرشد والمعلم في تحسين مهاراتهم التواصلية مع التلاميذ.	2.58	0.496	86%	22	مرتفعة
11	أكافئ التلاميذ الذين حلوا المشكلات بطرائق لاعنفية.	2.57	0.497	85.66%	23	مرتفعة
7	أنظم ندوات ولقاءات بين التلاميذ لتأمين فرص تحدث ومناقشات حول انفعالاتهم.	2.43	0.497	81%	24	مرتفعة
25	أطالب المرشدين بتخصص تدريبات حول إدارة الانفعالات.	2.16	0.364	72%	25	متوسطة
12	أوزع التلاميذ في لجان للحث على الالتزام بالنظافة الشخصية والعامة.	2.15	0.354	71.66%	26	متوسطة
28	أقترح بالمشاركة مع التلاميذ والمرشد معايير السلوكيات الصحيحة وأثبتها في لوحات جدارية.	2.14	0.344	71.33%	27	متوسطة
19	أعزز معرفة التلاميذ بلغة الجسد والتواصل الملائم من خلال المسرح المدرسي.	2.07	0.253	69%	28	متوسطة
15	أعقد ندوات مع التلاميذ لوصف الواقع ومساعدتهم على التعبير.	2.05	0.216	68.33%	29	متوسطة
	الدرجة الكلية لممارسة المدراء للدعم النفسي الاجتماعي	2.74	0.073	%91.33		مرتفعة

يتبين من الجدول رقم (5) أن درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي / ح1 للدعم النفسي الاجتماعي من وجهة نظرهم جاءت مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (2.74)، وأهمية نسبية بلغت (91.33%). وتختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من

(عتوم، وعتوم، 2014) حيث جاءت درجة تطبيق البعد الاندماجي للدعم النفسي الاجتماعي الممثل في الدراسة بالمدرسة المجتمعية متوسطة.

ويتضح من الجدول رقم (5) أن العبارات التي جاءت بدرجة مرتفعة هي ذات الأرقام (9، 17، 24، 16، 27، 6، 13، 14، 29، 21، 20، 23، 22، 18، 5، 26، 2، 3، 8، 4، 1، 10، 11، 7) بمتوسطات حسابية تزيد عن (2.33). وأهمية نسبية تزيد على (81%). جاء أعلاها عبارة (أدعم مواهب التلاميذ الفنية والرياضية)، وأدناها عبارة (أنظم ندوات ولقاءات بين التلاميذ لتأمين فرص تحدث ومناقشات حول انفعالاتهم). وتفسر الباحثة ذلك بأهمية دور المدير في تعزيز العلاقات الاجتماعية في المدرسة بين مختلف الأفراد، وأهمية هذا الدور في تأمين الدعم النفسي الاجتماعي. حيث يلعب المدير دوراً بارزاً في تعزيز التواصل والتفاعل بين التلاميذ فيما بينهم، وبينهم وبين المعلم والمرشد. كما يؤكد على أهمية التعاون والتفاعل الإيجابي لتحقيق الأهداف وحل المشكلات عن طريق التفكير والحلول اللاعنفية، وبذلك تنشأ بين التلاميذ والمجتمع المدرسي علاقات سليمة من شأنها إشباع مجموعة من الحاجات النفسية لدى التلاميذ مثل الانتماء، والحب، وتقدير الذات، والأمان. بالإضافة إلى دور المدير الفعال في تعزيز مهارات المرونة والتكيف لدى التلاميذ، حيث يسعى المدير لإحداث توازن في علاقة التلميذ بالبيئة المدرسية بما تتضمنه من واجبات ومسؤوليات ومستجدات، وذلك من خلال تعزيز مفاهيم الحقوق والواجبات المدرسية، وإعادة اكتساب مقومات جسدية ونفسية، وإعادة الاندماج في الإطار المدرسي من خلال تعزيز احترام القوانين والأنظمة المدرسية والحض على الالتزام بها. كما يعمل المدير على تعزيز المرونة التي تشير للقدرة على التعامل والتكيف ومواجهة الأحداث، من خلال التعبير بردود الفعل الإيجابية على ما يتعرض له التلاميذ من متاعب أو أزمات، واعتبارها تحديات يجب استخلاص العبر منها من خلال قيام المدير بتوفير بيئة داعمة للتعبير ومساعدة التلاميذ على إعداد خطط مستقبلية متعاوناً مع المعلم، واستخلاص الإيجابيات من الواقع عن طريق المناقشات الدورية الصفية.

كما حصلت العبارات البقية على درجة متوسطة. وتفسر الباحثة السبب في حصول هذه العبارات على درجة ممارسة متوسطة؛ في ضعف دور المسرح المدرسي في تعزيز لغة الجسد لدى التلاميذ واستخدامه بشكل أكبر لتقديم مسرحيات ترفيهية. واعتماد المدير بشكل أكبر على المعلم في إدارة نقاشات صفية حول معايير السلوكيات الصحيحة، وعلى المرشد في التحدث حول الانفعالات مع التلاميذ وانشغال المدير بأداء المهام الإدارية بشكل أكبر على حساب المتابعة الحقيقية لعمل كل من المعلم والمرشد في المدرسة. وهذا ما أشارت إليه دراسة (السعدي، 2018) حيث بينت وجود مشاكل تواجه الإرشاد في تقديم الدعم النفسي الاجتماعي قد تعود إلى ضعف المتابعة والزيارة الإشرافية. كما يبتعد المدير عن المناقشات مع التلاميذ حول ما يستجد في الواقع الذي يعيشونه على اعتبار أن مجالس الأولياء تعتبر صلة مع المجتمع ويحقق البعد الاندماجي في الدعم النفسي الاجتماعي. كما أشارت دراسة (عتوم وعتوم، 2014) أثر ضغط العمل المدرسي، ونقص التدريب على تطبيق البعد الاندماجي للدعم النفسي الاجتماعي وذلك من وجهة نظر المدراء.

2. نتائج فرضيات البحث وتحليلها وتفسيرها:

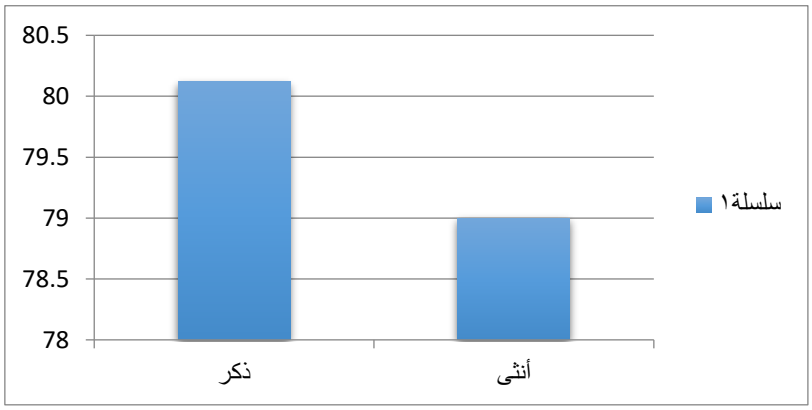
الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الدعم النفسي الاجتماعي تبعاً لمتغير النوع.

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الدعم النفسي الاجتماعي، واختبار (T-test) كما هو موضح في الجدول (6).

الجدول(6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (t) على مقياس الدعم النفسي الاجتماعي وفقاً لمتغير النوع

متغير النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (t)	قيمة الاحتمال	اتجاه الدلالة
ذكر	50	80.120	2.300	101	2.730	0.007	دال إحصائياً
أنثى	53	79.000	1.850				

يتضح من الجدول (6) أن متوسط درجات الذكور بلغ قيمة (80.120) بانحراف معياري (2.300) وهو أعلى من متوسط درجات الإناث البالغ (79) بانحراف معياري (1.850). كما جاءت نتيجة اختبار (ت) (2.730) بقيمة احتمالية (0.007) أصغر من مستوى الدلالة (0.05). وبذلك نجد أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الدعم النفسي الاجتماعي تبعاً لمتغير النوع. ويوضح الرسم البياني هذه النتائج



الشكل رقم (1): رسم بياني يوضح الفروق في درجات أفراد العينة تبعاً لمتغير النوع

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بقدرة المدراء الذكور على تلبية الاحتياجات النفسية والعاطفية والاجتماعية للتلاميذ بشكل أكبر من الإناث؛ وقد يرجع ذلك إلى عدة عوامل منها الدور النمطي للمدراء الذكور الذي يشجعهم على أداء الأدوار القيادية بفعالية. كما أن السمات الشخصية والنفسية والعقلية تلعب دوراً مهماً في تقديم خدمات الدعم النفسي الاجتماعي حيث يكون المدراء الذكور أقدر على العمل لساعات طويلة والالتزام بتوزيع المهام وتحمل ضغوط العمل، ومتابعة أمور المدرسة والتعاون مع المعلم والمرشد في تقديم الدعم المتخصص للتلاميذ. تتفق هذه النتيجة مع دراسة (عبد الهادي، 2013)، وتتعارض مع دراسة (السعدي، 2018) و(عتوم، وعتوم، 2014) التي أشارتا إلى عدم وجود فروق إحصائية ذات دلالة في تقديم الدعم النفسي الاجتماعي للأطفال تعزى لمتغير النوع.

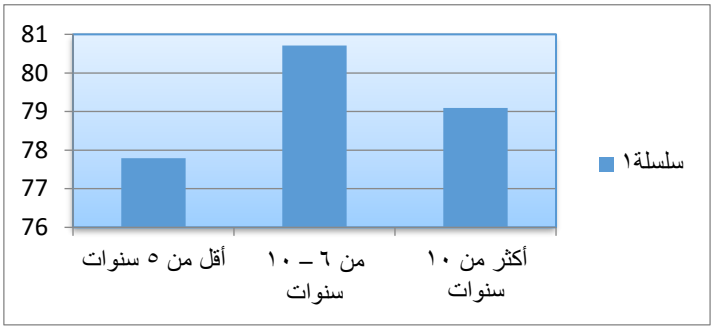
الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الدعم النفسي الاجتماعي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية على مقياس الدعم النفسي الاجتماعي، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول (7).

الجدول رقم (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الدعم النفسي الاجتماعي وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	29	77.7931	1.67714
من 6 – 10 سنوات	52	80.7115	1.80779
أكثر من 10 سنوات	22	79.0909	1.68775
المجموع	103	79.5437	2.14557

يشير الجدول رقم (7) إلى أن هناك فروقاً في المتوسطات الحسابية في درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي /ح1 للدعم النفسي الاجتماعي في مدارس منطقة سلميه تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، حيث جاءت الفئة (من6–10 سنوات) بأعلى متوسط حسابي بين الفئات بلغ (80.7115).ويوضح الشكل رقم (2) هذه النتائج.



الشكل رقم (2): رسم بياني يوضح الفروق في متوسطات درجات أفراد العينة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

ومن أجل التأكد فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way anova)، وتضح النتائج من خلال الجدول رقم (8).

الجدول رقم (8) : نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمقياس الدعم النفسي الاجتماعي وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	قيمة الاحتمال	القرار
بين المجموعات	164.304	2	82.152	26.913	0.000	دال إحصائياً
داخل المجموعات	305.250	100	3.052			
المجموع	469.553	102				

يتضح من الجدول رقم (8) وجود فروق دالة في درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي/ ح1 للدعم النفسي الاجتماعي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، إذ بلغت قيمة الاحتمال (0.000)، وهي أصغر من (0.05) وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية

ونقبل الفرضية البديلة. ولمعرفة اتجاه هذه الفروق، تم استخدام اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (9):

الجدول رقم (9): نتائج اختبار (Scheffe) لمقياس الدعم النفسي الاجتماعي وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	سنوات الخبرة	اختلاف المتوسط	قيمة الاحتمال	القرار
أقل من 5 سنوات	من 6 – 10 سنوات	-2.91844	0.000	دال
	أكثر من 10 سنوات	-1.29781	0.036	دال
من 6 – 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	1.62063	0.002	دال

يشير الجدول (9) إلى وجود فروق دالة في درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي/ح1 للدعم النفسي الاجتماعي تعزى لمتغير سنوات الخبرة وذلك لصالح الفئة (من6-10 سنوات). وتفسر الباحثة هذه النتيجة بازدياد فرصة أفراد هذه الفئة في ممارسة خبراتهم في الأداء والعمل الإداري واكتسابهم لمهارات التواصل وحل المشكلات، مما يساعدهم على تطوير سلوكيات وأنماط استجابة أكثر إيجابية لظروف العمل في بيئة مدرسية داعمة، وللمتغيرات الاجتماعية والتربوية المستجدة. وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة (عتوم، وعتوم، 2014)، كما تتعارض مع دراسة (السعدي، 2018) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدعم التلاميذ تعزى لمتغير سنوات الخبرة، بل تعزى لمتغير العمر لصالح فئة (أقل من 30 سنة). كما نلاحظ فروقاً في درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي/ح1 للدعم النفسي الاجتماعي تعزى لمتغير سنوات الخبرة وذلك لصالح الفئة (أكثر من 10 سنوات) بمتوسط أكبر من الفئة (أقل من 5 سنوات) ويفسر ذلك بالخبرة التي يكتسبها المدراء خلال فترة توليهم لعملهم المتعلقة بدعم التلاميذ في جميع المستويات.

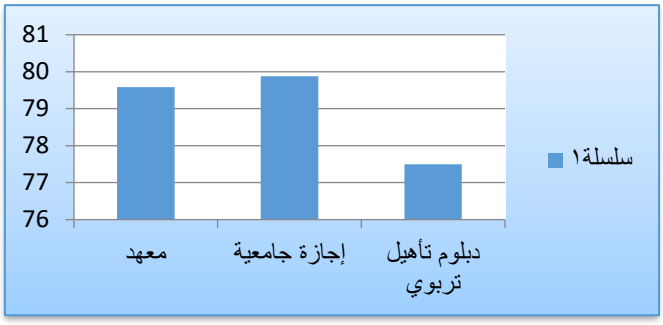
الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الدعم النفسي الاجتماعي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية على مقياس الدعم النفسي الاجتماعي، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول رقم (10).

الجدول رقم (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الدعم النفسي الاجتماعي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معهد	53	79.584906	2.397386
إجازة جامعية	42	79.880952	1.741913
دبلوم تأهيل تربوي	8	77.500000	1.069045
المجموع	103	79.543689	2.145569

يشير الجدول (10) إلى أن هناك فروقاً في المتوسطات الحسابية في درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي /ح1 للدعم النفسي الاجتماعي في مدارس منطقة سلميه تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. ويبين الشكل رقم (3) هذه النتائج.



الشكل رقم (3): رسم بياني يوضح الفروق في متوسطات درجات أفراد العينة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

ومن أجل التأكد فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way anova)، وتضح النتائج من خلال الجدول (13).

الجدول رقم (13): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمقياس الدعم النفسي الاجتماعي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	قيمة الاحتمال	القرار
بين المجموعات	38.281	2	19.140	4.438	0.014	دال إحصائياً
داخل المجموعات	431.273	100	4.313			
المجموع	469.553	102				

يتضح من الجدول (13) وجود فروق دالة في درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي / ح1 للدعم النفسي الاجتماعي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، إذ بلغت قيمة الاحتمال (0.014)، وهي أصغر من (0.05) وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة. ولمعرفة اتجاه هذه الفروق، تم استخدام اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (11):

الجدول رقم (11): نتائج اختبار (Scheffe) لمقياس الدعم النفسي الاجتماعي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	المؤهل العلمي	اختلاف المتوسط	قيمة الاحتمال	القرار
معهد	إجازة جامعية	0.296047-	0.789	غير دال
	دبلوم تأهيل تربوي	2.084906	0.034	دال
إجازة جامعية	دبلوم تأهيل تربوي	2.380952	0.015	دال

يشير الجدول (11) إلى وجود فروق دالة في درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي/ح1 للدعم النفسي الاجتماعي تعزى لمتغير المؤهل العلمي؛ وذلك لصالح حملة الإجازة الجامعية والمعهد بدرجة أكبر من درجة حملة دبلوم التأهيل التربوي. وفروق غير دالة إحصائياً في درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي/ح1 للدعم النفسي الاجتماعي تعزى لمتغير المؤهل العلمي بين حملة المعهد والإجازة الجامعية. ولدى مقارنة هذه النتيجة مع الدراسات السابقة تبين أنها تتعارض مع

دراسة (عتوم وعتوم، 2014) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي بل تعزى لمتغير المرحلة التعليمية.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن النظام التعليمي سواء في مرحلة المعهد أو الإجازة الجامعية يسهم في إعداد المدراء لأداء المهام الإدارية، وإكسابهم أساليب الدعم النفسي الاجتماعي، ومهارات التواصل والتعاون مع الكادر الإداري والتعليمي بم يحقق مصلحة التلاميذ. كما يدربهم على طرق تطبيق المعلومات النظرية على أرض الواقع من خلال التربية العملية. فضلاً على أن درجة دبلوم التأهيل التربوي تعتبر بمثابة مرور بخبرات أكاديمية وتأهيلية تدعم المعلومات السابقة في مرحلة الإجازة.

12.الاستنتاجات:

أكدت نتائج البحث بأن درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي / ح1 للدعم النفسي الاجتماعي جاءت مرتفعة، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الدعم النفسي الاجتماعي تبعاً لمتغير النوع لصالح الذكور، ومتغير سنوات الخبرة لصالح الفئة (من 6-10 سنوات)، ومتغير المؤهل التعليمي لصالح حملة المعهد والإجازة الجامعية.

13.التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث، تقترح الباحثة ما يأتي:

- إجراء دراسات حول الدعم النفسي الاجتماعي في المدرسة، ودور الإدارة المدرسية في تقديم الدعم للتلاميذ.
- إجراء دراسات مماثلة على بيئات أخرى لمعرفة أثر المتغيرات المدروسة بشكل أوسع، كون جاءت نتائج الدراسة الحالية متعارضة في واحد أو أكثر من المتغيرات.
- ضرورة اعتماد الجهات المسؤولة مجموعة قوانين تأخذ بالاعتبار سنوات الخبرة والمؤهل العلمي والنوع أثناء انتقاء مدراء لمدارس التعليم الأساسي/ ح1.
- إجراء اختبارات للمدراء المرشحين لاستلام مناصبهم في مدارس التعليم الأساسي/ ح1، يتضمن مجموعة أسئلة تتيح معرفة المدير لمهامه في الدعم النفسي الاجتماعي، وطرق تطبيقه في المدارس.
- ضرورة اهتمام كليات التربية بالدعم النفسي الاجتماعي، وإدراجه كمقرر ضمن جميع اختصاصات كليات التربية.
- عقد ورشات عمل وإجراء دورات تدريبية للمدراء لبيان أهمية الدعم النفسي الاجتماعي وطرق تطبيقه.
- تزويد المدراء بمواد ونشرات توضيحية أو أدلة عمل حول الدعم النفسي الاجتماعي في المدارس.

14. المراجع العربية والأجنبية:

1. جوني، غادة و عون، ميشلين و وهيبة، نبيل و أمادوني، سيلفي. 2020. برنامج الدعم النفسي الاجتماعي للمتعلمين والمعلمين والأهل خلال الأزمات وحالات الطوارئ، المركز التربوي للبحوث والإنماء. لبنان.
2. عامر، فرج. 2019. "علاقة مدير المدرسة بالمجتمع المدرسي". مجلة كليات التربية، العدد13. جامعة الزاوية، العجيلات، ليبيا.
3. اسماعيل، رنا وبيبي، غانم. 2019. مدخل إلى الدعم النفسي الاجتماعي في الظروف الصعبة – رزمة المعلم. اليونسكو. بيروت. لبنان.
4. يونيسف. 2019. الدعم النفسي الاجتماعي في البيئة المدرسية– كتيب الأنشطة. دار حبيب أبي شهلا. بيروت. لبنان.
5. السعدي، سحر. 2018. "دعم الأطفال السوريين اللاجئين من خلال الإرشاد النفسي في الأردن ومشكلات الدعم من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس". مجلة كلية التربية: الجزء الثاني، العدد180. جامعة الأزهر، الأردن.

6. درويش، محمود. 2018. مناهج البحث في العلوم الإنسانية. مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع. مصر.
7. محمود، محمد جابر. 2016. "تطوير مهارات مديري المدارس الابتدائية في ضوء مفهوم إدارة المعرفة" . المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة جنوب الوادي، الجزء الأول، العدد السادس. سوهاج.
8. حيدر، مازن. 2016. دليل الصحة النفسية.
9. عتوم، حسين و عتوم، يمنى. 2014. "درجة تطبيق المدرسة المجتمعية ومعوقات ذلك من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جرش". مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية): 28 (4): 708-740.
10. عبد الهادي، نيفين. 2013. "فاعلية برنامج الدعم النفسي الاجتماعي المبني على المدارس الأساسية في تنمية بنائية اللعب والثقة بالنفس والتسامح". كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة. فلسطين.
11. شعبان، مرسيلينا. 2013. الدعم النفسي الاجتماعي ضرورة مجتمعية. شبكة العلوم النفسية العربية. العدد13.
12. فهيم، كلير. 2007. الصحة النفسية في مراحل العمر المختلفة. ط1. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة. مصر.
13. REPSSI، ترجمة الشاهد، نورا. د.ت. سلسلة الصحة النفس اجتماعية – تعميم الخدمات النفس اجتماعية العنائية والداعمة في القطاع التربوي. جوهانسبورغ. جنوب إفريقيا.

مراجع الانترنت

14. رسلان، رشا، 2022. "مؤتمر الطفولة المبكرة في جامعة تشرين – تقديم الدعم النفسي الاجتماعي للأطفال المتضررين من الحرب" ، . www.Sana.sy.com

المراجع الأجنبية

15. INEE (2016) Psychosocial Support and Social and Emotional Learning for Children and Youth in Emergency Settings, New York, USA.
16. Inter-Agency Standing Committee (IASC) (2007). IASC Guidelines on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings, Geneva, IASC
17. Wilczenski,F.I & Cook, A.L: Toward positive and systemic mental health practices in schools, 2014.
18. Forsberg, June & Schultz,Jon. Hakon. 2022." Educational and psychosocial support for conflict- affected youths – The effectiveness of a school- based intervention targeting academic under achievement". International Journal of school & Educational Psychology. 3-18.
19. Heltne, Unni Marie & Dybdal, Ragnhild & Elkhalifa, Suleima & Breidlid, Anders. 2020." Psychosocial Support and Emergency Education". Sustainability. 12,1410. 2-19.

الذكاء الأخلاقي وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة دمشق

***خيرية أحمد**

(الإيداع: 17 تشرين الثاني 2022، القبول: 5 كانون الثاني 2023)

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى تعرّف العلاقة بين الذكاء الأخلاقي ومستوى الطموح وتعرّف الفروق بين طلبة السنة الأخيرة في كلية التربية بجامعة دمشق في الذكاء الأخلاقي ومستوى الطموح تبعاً لمتغير التخصص (علم النفس، معلم صف)، ومتغير الجنس (ذكور وإناث)، وقد تكونت عينة البحث من (304) طالب وطالبة من طلبة السنة الأخيرة في كلية التربية في جامعة دمشق، موزعين إلى (126) علم النفس و(178) معلم صف، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية من كلية التربية في جامعة دمشق، وطُبق عليهم مقياس مستوى الطموح من إعداد معوض وعبد العظيم (2005)، ومقياس الذكاء الأخلاقي من إعداد الباحثة بعد أن قامت بتطبيقه على عينة استطلاعية وتأكدت من صدقه وثباته.

وقد أشارت نتائج البحث إلى:

– وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الذكاء الأخلاقي ومستوى الطموح لدى أفراد عينة البحث وبلغت قيمة الارتباط (0.72).

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصص الدراسي علم النفس ومعلم الصف في الذكاء الأخلاقي.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصص الدراسي علم النفس ومعلم صف في مستوى الطموح لصالح طلبة علم النفس.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين الذكور والإناث في الذكاء الأخلاقي لصالح الإناث.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين الذكور والإناث في مستوى الطموح لصالح الذكور.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الأخلاقي – مستوى الطموح.

***محاضرة – كلية التربية– جامعة حماة – دكتوراه في علم النفس التربوي.**

Ethical intelligence and its relation to the level of ambition In a sample of students of the Faculty of Education and Science at the University of Damascus

Khiria Ahmed*

(Received: 17 November 2022 , Accepted: 17 November 2023)

Abstract:

This research aims to identify the relationship between moral intelligence and the level of ambition and to identify the differences between last year students in the Faculty of Education at the University of Damascus in moral intelligence and the level of ambition according to the variable of specialization (psychology, class teacher) and the variable of sex (male and female). The research sample consisted of (304) male and female final year students in the College of Education at the University of Damascus, divided into (126) psychology and (178) class teachers, who were selected in a stratified random manner from the College of Education at the University of Damascus, and a measure of the level of ambition prepared by Moawad was applied to them. and Abdel-Azim (2005), and the measure of moral intelligence was prepared by the researcher after she applied it to an exploratory sample and made sure of its validity and reliability.

The search results indicated:

-There is a statistically significant positive correlation between moral intelligence and the level of ambition among the research sample, and the correlation value was (0.72).

-There are no statistically significant differences between the study specialization in psychology and the class teacher in moral intelligence.

- There are statistically significant differences between the academic specialization of psychology and a class teacher in the level of ambition in favor of psychology students.

-There are statistically significant differences between the male and female sexes in moral intelligence in favor of females.

- There are statistically significant differences between males and females in the level of ambition in favor of males.

Keywords: Moral intelligence - level of ambition.

* Lecturer - College of Education - University of Hama - PhD in Educational Psychology.

مقدمة:

نالت القدرات العقلية اهتمام العديد من المختصين في مجال علم النفس بوصفه علم دراسة العقل، إذ ينظر إلى القدرات العقلية التي تعكس ذكاء صاحبها على أنها المخطط الأساسي للسلوك لتعطيه المعنى، فهي محدد مهم وموجه للمسؤولية الاجتماعية في العديد من المواقف الحياتية (رضا وعذاب، 2009، 7).

ويعتبر الذكاء من المحاور الأساسية التي تطرق إليها علماء النفس قديماً وحديثاً، حيث حظي بالدراسة والبحث، وتعددت النظريات التي تناولت الذكاء بشكل عام، إلى أن أعلن "هوارد جاردنر Gardner" تصوره عن وجود العديد من القدرات الفكرية الذاتية للبشر، وأشار إلى مصطلح الذكاءات المتعددة الذي ابتدأه بسبعة أنواع من الذكاء، ثم تتابعت أنواع أخرى.. حتى أضيف لها نوعاً جديداً من الذكاء ألا وهو الذكاء الأخلاقي، الذي يعد قوام حياة الإنسان وأساس كيانه المعنوي وتفاعله مع مجتمعه.

وتوضح بوربا Borba, 2003 أن مكونات الذكاء الأخلاقي في حالة تنميتها ستؤثر على كل مظاهر حياة الفرد، وكذلك على نوعية علاقاته المستقبلية وأهدافه ومهنته وتوافقه وإنتاجه ومهارته، وستسهم في المجتمع كله (بوربا، 2003، 27).

ويعد الطموح من أهم الأسباب التي أدت إلى التطور السريع الذي يشهده العالم في الآونة الأخيرة، إذ أن مستوى تقدم أمة من الأمم لدى أفرادها يقاس من الطموح فهو الدافع الذي يشحذ الهمم ويرتب الأفكار للارتقاء بمستوى الحياة من مرحلة إلى أخرى أكثر تقدماً.

فمستوى الطموح يعد مؤشراً يميز ويوضح أسلوب تعامل الإنسان مع نفسه ومع بيئته ومجتمعه، ومستوى طموح الفرد مرتبط بإمكانات الشخصية، فكلما كان مستوى الطموح قريباً منها كلما كان الفرد قريباً من الاتزان الانفعالي والصحة النفسية (إبراهيم، 2003، 14)، ويعمل بمثابة حافز يدفع الفرد للقيام بسلوكيات معينة فلكل فرد طموح معين يضعه أمامه ويجتهد في تحقيقه وقد ينجح أو يفشل في ذلك فهذا يعتمد على مدى قدراته وتقديره لذاته وتبعاً لخبرات النجاح أو الفشل التي اكتسبها الانسان من انماط التفاعل الدينامي بينه وبين واقع حياته.

مشكلة البحث: شغلت نظريات الذكاء القديمة بشكل عام ونظرية الذكاءات المتعددة بأنماطها (الذكاء اللغوي، الرياضي، المكاني، الحركي، الموسيقي، الشخصي، الاجتماعي، الطبيعي، الوجودي) بشكل خاص حيزاً من اهتمام العلماء والباحثين، إلا أنهم لم يعطوا الذكاء الأخلاقي، وهو أحد أنماط الذكاءات المتعددة حقه في الدراسة، بالرغم من الدور المهم الذي يلعبه في نجاح الطالب بحياته الاجتماعية والشخصية والدراسية، فلذكاء الفرد تأثيراً في سلوكه وتأقلمه مع بيئته ومجتمعه الذي يعزز ثقته بقدراته وبنفسه وبقرارته، حيث أن انخراط الطالب بمجتمعه الجامعي وزملاءه يتطلب منه أن يكون معتدلاً في طريقة تفكيره، ومتوازناً في طرح القضايا، ومنطقياً في تحليلاته ومناقشة آراءه، لذا تشير بوربا إلى أن الذكاء الأخلاقي يطور الإحساس الداخلي بالخطأ والصواب، ويكون بمثابة الرادع الذي يحتاجه الفرد لمواجهة الضغوط السلبية (Borba, 2002, 57). وقد توصل كلاً من (بوربا 2001) و(الشمري 2007) و(حسين بور روانجدوست 2013) إلى أن الذكاء الأخلاقي على صلة بتقدير الذات والثقة الاجتماعية المتبادلة بين الأفراد والتحصيل الدراسي.

وقد لاحظت الباحثة من خلال تعاملها وتواصلها مع الطلبة أن قدرتهم على تفهم الأخرين والتعامل معهم على أساس المودة والتعاون لم تكن سائدة بشكلها المناسب، ولديهم قلق تجاه توقعاتهم المستقبلية، وللتأكد من احساس الباحثة بمشكلة بحثها أجرت دراسة استطلاعية على عينة تكونت من (40) طالباً وطالبة من السنة الأخيرة في قسمي علم النفس ومعلم الصف باستخدام بعض من أدوات البحث المعتمدة، وأوضحت الدراسة الاستطلاعية أن نسبة الذكاء الأخلاقي 56% ومستوى الطموح 60% لدى أفراد العينة، حيث أن الذكاء الأخلاقي للطلبة بما فيه تفهم مشاعر وحاجات الأخرين ومساعدتهم واحترامهم ومسامحتهم والتعامل معهم بنزاهة والقدرة على ضبط النفس والتفكير بالسلوك قبل فعله، كان بنسبة متوسطة بالتزامن مع

مستوى الطموح لدى الطلبة، وذلك حسب الدراسة الاستطلاعية، علاوة على ذلك قلة الدراسات العربية التي تناولت الذكاء الأخلاقي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة حسب متغيرات (الجنس، التخصص الدراسي)، وندرة الدراسات المحلية التي تناولت هذه المشكلة في حدود علم الباحثة.

واستناداً إلى ذلك تتحدد مشكلة البحث الأساسية بالسؤال التالي:

هل هناك علاقة بين الذكاء الأخلاقي ومستوى الطموح لدى عينة من طلبة كلية التربية قسمي علم النفس ومعلم الصف بجامعة دمشق؟

أهمية البحث: تكمن أهمية البحث في النقاط الآتية:

1- قلة الدراسات المحلية وقد تكون الدراسة الوحيدة التي تناولت الذكاء الأخلاقي وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طلبة الجامعة في ضوء متغيري (الجنس، الاختصاص)، وذلك بحدود علم الباحثة.

2- قد تفيد نتائج هذا البحث الجامعات السورية في التعرف على الجوانب النفسية والاجتماعية التي تعيق تقدم الطلبة وتؤثر على شخصيتهم وحياتهم وطموحهم ومستقبلهم على ايجاد الحلول المناسبة لها.

3- يتوقع أن يستفيد من نتائج هذا البحث الجهات التعليمية بما فيها وزارة التعليم العالي، والقائمين على عملية التدريس بغية استخدام أساليب تجعل الطلبة يتوقعون الأفضل في مستقبلهم ويسعون لتحقيق أهدافهم

4- قد يساعد إعداد الباحثة لمقياس الذكاء الأخلاقي باحثين آخرين في دراسات لاحقة، وذلك باستخدامه في بحوثهم، لأنه حديث ومعد لعينة محلية في جامعة دمشق.

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

1- تعرّف العلاقة بين الذكاء الأخلاقي ومستوى الطموح لدى عينة من طلبة السنة الأخيرة بقسمي علم النفس ومعلم الصف بجامعة دمشق.

2- الكشف عن الفروق بين أفراد عينة البحث في الذكاء الأخلاقي تبعاً لمتغير التخصص (علم النفس، معلم الصف).

3- الكشف عن الفروق بين أفراد عينة البحث في مستوى الطموح تبعاً لمتغير التخصص (علم النفس، معلم الصف).

4- الكشف عن الفروق بين أفراد عينة البحث في الذكاء الأخلاقي تبعاً لمتغير الجنس.

5- الكشف عن الفروق بين أفراد عينة البحث في مستوى الطموح تبعاً لمتغير الجنس.

فرضيات البحث: يحاول البحث الحالي التحقق من الفرضيات التالية:

1- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الذكاء الأخلاقي ومستوى الطموح لدى أفراد عينة البحث.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء الأخلاقي وفقاً لمتغير التخصص الدراسي (علم النفس، معلم الصف).

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس مستوى الطموح وفقاً لمتغير التخصص الدراسي (علم النفس، معلم الصف).

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء الأخلاقي وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس مستوى الطموح وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

منهج البحث: اقتضت طبيعة الدراسة الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي الذي يهتم بوصف مشكلة محددة، وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات عن المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة (ملحم، 2007، 370).

التعريفات النظرية والإجرائية لمصطلحات البحث:

تُعرف **بوربا Borba (2001) الذكاء الأخلاقي Moral Intelligence**: "بأنه قدرة الفرد على فهم الصواب من الخطأ وأن تكون لديه قناعات أخلاقية بحيث تمكنه من التصرف بالطريقة الصحيحة على أساس امتلاك سبعة فضائل أخلاقية توجه سلوكه ذاتياً هي: التعاطف، الضمير، ضبط النفس، الاحترام، العطف أو الشفقة، التسامح، العدالة" (Borba, 2001, 4).

ويُعرف **الذكاء الأخلاقي إجرائياً**: بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب الجامعي من خلال أدائه على مقياس الذكاء الأخلاقي المُعد من قبل الباحثة والمستخدم في هذا البحث.

كما يُعرف **هوب Hoop مستوى الطموح The level of ambition**: "بأنه توقعات الشخص وأهدافه ومطالبه المرتبطة بإنجازه المستقبلي في مجالات تعليمية أو مهنية أو أسرية أو اقتصادية ويحاول تحقيقها، وذلك بضوء خبراته السابقة وإطاره المرجعي" (Frank, 1998, 416).

ويُعرف **مستوى الطموح إجرائياً**: بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب الجامعي من خلال أدائه على مقياس مستوى الطموح المُعد من قبل معوض وعبد العظيم (2005) والمستخدم في هذا البحث.

حدود البحث:

الحدود البشرية: طُبقت أدوات البحث على عينة من طلبة السنة الأخيرة علم النفس ومعلم الصف في جامعة دمشق للعام الدراسي (2021-2022).

الحدود المكانية: كلية التربية في جامعة دمشق.

الحدود الزمانية: طُبقت أدوات البحث في الفترة الواقعة بين 2022/3/20 و2022/5/15.

الحدود العلمية: يتناول البحث الذكاء الأخلاقي وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طلبة كلية التربية قسمي علم النفس ومعلم الصف بجامعة دمشق، وقياسها بالأداتين المستخدمتين في البحث.

الإطار النظري:

1- الذكاء الأخلاقي: يُعد الذكاء الأخلاقي آخر ما تم الوصول إليه من الذكاءات من قبل جاردنر Gardner ورفاقه ليُضم إلى قائمة الذكاءات المتعددة، وعرفه جاردنر بأنه "احترام الإنسان لذاته وللآخرين، وقدرته على إدراك الألم لدى الآخرين، وردع النفس عن القيام بالنوايا القاسية، ويتضمن امتلاك الفرد للقيم والفضائل والضمير والعطف والتسامح مع الآخرين والعدالة". (Gardner, 2003, 14).

وتناولت ميشيل بوربا Michele Borba الذكاء الأخلاقي، وطرحت منظور موسع يضم سبع مكونات فضائل جوهرية تشكل الأساس الأخلاقي للفرد (بوربا، 2003، 29) وهي:

أ- التعاطف Empathy: يشير إلى القدرة على فهم وتفهم مشاعر وحاجات الأخرين خاصة مشاعر الضيق والآلم، بمعنى قدرة الفرد على أن يكون ذا حساسية تجاه من أصابهم الأذى والاضطهاد تعاطفاً معهم.

ب- الضمير Conscience: يعد المكون أو الفضيلة الثانية، ويمثل مجموعة من القيم العليا المتوافرة في بناء الفرد المعرفي، وهو الصوت الداخلي القوي الذي يمكن الفرد من تحديد الصح والخطأ (Borba, 2001, 389).

ج- التحكم الذاتي Self – Control: قدرة الفرد على تنظيم سلوكه، بوضع المكابح للضبط الذاتي قبل المضي بالأفعال المضرة، والتفكير بالسلوك قبل فعله، وتكون بمنأى عن توجيه الآخرين.

د- الاحترام Respect: يتمثل في إظهار التقدير تجاه الآخرين، وذلك بمعاملتهم بشكل وديّ وبطريقة معبرة، ويشير إلى احترام الذات واحترام الآخرين (قطامي وآخرون، 2010، 374).

هـ- العطف Kindness: يعني إظهار الاهتمام بالمشاعر السعيدة وغير السعيدة للآخرين، ومساعدتهم في محنهم بقدر المستطاع (Borba, 2001, 281).

و- التسامح Tolerance: يشير إلى الانفتاح الذهني تجاه معتقدات وآراء الآخرين، واحترام كرامة الانسان وإنسانيته (Cohes, 1995, 112).

ي- العدل Fairness: هو التعامل مع الأخرين بنزاهة دونما تحيز في المواقف المختلفة ومنحهم حقوقهم،ويتمثل كذلك في قدرة الفرد على الإصغاء للآخرين قبل إصدار الأحكام (نوفل، 2007، 88-89)

ويؤكد أبو جادو (2004) بوجود مكونات الذكاء الأخلاقي لدى جميع الناس بدرجات متفاوتة، وتعد الأسرة الممول الأساسي في بناء هذه القدرات، وتشترك معها باقي المؤسسات التربوية المباشرة وغير المباشرة كمدرسة ودور العبادة ووسائل الإعلام وغيرها وتأثير الأقران (أبو جادو، 2004، 468).

2- الذكاء الأخلاقي فطري ومكتسب: يشير الميداني إلى أن بعض أخلاق الناس فطرية، تظهر فيهم منذ أول حياتهم وبعض أخلاق الناس مكتسبة من البيئة المحيطة، طبيعية كانت أو اجتماعية أو من توالي الخبرات والتجارب. والأخلاق الفطرية قابلة للتنمية والتوجيه والتعديل، لأن وجود الخلق بصفة فطرية يدل على وجود الاستعداد الفطري لتنميته بالتدريب والتعليم، وأما الأخلاقيات المكتسبة فهي مظهر من مظاهر السلوك الإنساني بالإمكان تغييره وتوجيهه الوجهة الصحيحة(الميداني، 1997، 188).

3- التدريب على تنمية الذكاء الأخلاقي: يذكر الميداني (1997) العديد من الأساليب لتنمية الذكاء الأخلاقي منها:

أ- التربية السليمة القائمة على غرس القيم والمبادئ الأخلاقية الصحيحة في نفوس الناس.

ب- تنمية الوعي الذاتي:عن طريق مراجعة السلوك والتصرفات وإدراك نقط القوة والضعف في الجوانب الأخلاقية.

ج- القدوة والاقتداء: التمثل بالشخصيات المتميزة أخلاقياً والاقتراب منها والتعامل معها.

د-الغذاء الروحي: يتم بالتأملات الروحية ودراسة الشخصيات الفضلى روحياً (الميداني، 1997، 191).

4- مفهوم مستوى الطموح: يعتبر الطموح من العوامل الهامة المميزة للشخصية فبقدر ما يكون الطموح مرتفعاً بقدر ما تكون الشخصية متميزة والمجتمع متقدم وهو من أهم أسرار نجاح الفرد والمجتمع.

عرف شريف مستوى الطموح: "بأنه عملية تخطيط الفرد في وضع أهدفه القريبة والبعيدة في ضوء قدراته وإطاره المرجعي بما يعزز أدائه وإمكاناته الدراسية وفقاً لما يتطلع إليه في المستقبل"(شريف، 2001، 11).

وعرف البنا (1998) مستوى الطموح:"بأنه عبارة عن اتجاه إيجابي نحو هدف ذو مستوى محدد يتطلع الفرد إلى تحقيقه في جانب معين من حياة، كما تختلف درجة أهمية هذا الهدف لدى الفرد ذاته باختلاف جوانب الحياة، كما تختلف هذه الدرجة بين الأفراد في الجانب الواحد، ويتحدد مستوى هذا الهدف وأهميته في ضوء الإطار المرجعي للفرد" (البنا، 1998، 71).

5- أهمية دراسة مستوى الطموح: لها أهمية كبيرة في حياة الفرد والمجتمع، فقد تكشف عن العوامل الكامنة وراء العديد من الظواهر ومنه يمكن تنمية مستوى الطموح، بملائمة قدراته مع هذه الطموحات مما يترتب عليه عدم شعوره بالإحباط أو الفشل، وقد تساعد في تطوير العملية التعليمية فهي تقدم للمسؤولين من واضعي السياسة والخطط التعليمية إطاراً تجريبياً عما يؤثر في مستوى الطموح من عوامل وعليه يحاول تطوير المناهج وطرائق التدريس وتعديلها بما يتناسب مع تلك النتائج (علي، 2002، 37).

6- وسائل تحديد مستوى الطموح: الدراسات المعملية، دراسات الآمال، دراسات المثاليات أو التمثل العليا وأسلوب الاستبيان، أن الدراسات التجريبية لمستوى الطموح حددت عندما يكون النجاح محتملاً وممكن التحقيق وفي مثل هذه التجارب يعطي

الفرد مهام معينة ويعرف الدرجة التي حصل عليها في المحاولة الأولى ثم يسأل عن الدرجة التي يتوقع الحصول عليها في المحاولة الثانية ويقارن بين العلامة التي توقعها والعلامة الحقيقية التي نالها في المرة الثانية (قندلفت، 2002، 73).

7- العوامل المؤثرة في مستوى الطموح: عوامل متعلقة بالشخص نفسه، كالدوافع والحاجات وخبرات النجاح والفشل (محمود، 2001، 51)، وأيضاً هناك علاقة كبيرة بين الذكاء والقدرات ومستوى الطموح فالطلاب الأذكياء أكثر استبصاراً ومعرفة بقدراتهم وبالفرص التي تتاح لهم وبالمعوقات التي تعترض تحقيق أهدافهم (عطية ،1995، 112)، كما أن الأسرة والمدرسة والتفاعل مع الأقران الجماعات المرجعية يؤدي إلى تنمية مستوى الطموح من خلال الأنشطة والمكافآت والترغيب وإثارة الحماس والتشجيع(الشايب، 1999، 173).

8- النظريات المفسرة لمستوى الطموح: يعتبر آدلر Adler الانسان كائناً اجتماعياً تحركه دوافع اجتماعية في الحياة وله أهداف يسعى الى تحقيقها، وترى اسكالونا Esclona في نظريتها القيمة الذاتية أنه على أساس القيمة الذاتية للهدف يتقرر الاختيار بالإضافة إلى احتمالات النجاح والفشل المتوقعة، كما يرى **كيرت ليفين Keart Levin** أن هناك عدة قوى تعتبر دافعة وتؤثر في مستوى الطموح منها:

عامل النضج، والقدرة العقلية، النجاح والفشل، ونظرة الفرد الى المستقبل (محمود، 2001، 49).

9- سمات الشخص الطموح: يميل إلى الكفاح واكتساب معلومات باستمرار، يعمل بنشاط فلا ينتظر الفرص، متعاون، محترم لذاته، مبتكر لا يؤمن بالحظ ولا يخشى المغامرة أو المنافسة أو المسؤولية يتغلب على العقبات التي تواجهه دائماً (بآظة ، 2004، 53).

- **الدراسات السابقة:** لم تعثر الباحثة على دراسات عربية تناولت موضوع البحث علاقة الذكاء الأخلاقي وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طلبة الجامعة، وإنما وقعت على بعض الدراسات التي درست كل متغير وعلاقته بمتغيرات مختلفة غير المتغيرين المدروسين.

1- الدراسات العربية:

- دراسة الشمري (2007) العراق

عنوان الدراسة: الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالثقة الاجتماعية المتبادلة.

أهداف الدراسة: التعرف إلى العلاقة بين الذكاء الأخلاقي والثقة الاجتماعية المتبادلة، والتعرف إلى الفروق في الذكاء الأخلاقي بين الكليات الإنسانية والعلمية، وبين الذكور والإناث.

عينة الدراسة: تكونت الدراسة من 400 طالباً وطالبة من ثماني كليات من جامعة بغداد.

أدوات الدراسة: مقياس الذكاء الأخلاقي ومقياس التوافق النفسي والاجتماعي المهني من إعداد الباحث.

نتائج الدراسة: وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الأخلاقي والثقة الاجتماعية المتبادلة، وعدم وجود فروق في الذكاء الأخلاقي وفق متغيري النوع والاختصاص (علمي- إنساني).

- دراسة بركات (2009) فلسطين المحتلة.

عنوان الدراسة: علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وعلاقتهما ببعض المتغيرات.

أهداف الدراسة: تعرّف العلاقة بين مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى أفراد العينة، وتعرّف أثر متغيرات الجنس والاختصاص والتحصيل على مفهوم الذات ومستوى الطموح.

عينة الدراسة: تكونت العينة من 378 طالباً وطالبة في جامعة القدس المفتوحة.

أدوات الدراسة: مقياس مفهوم الذات ومقياس مستوى الطموح كلاهما من إعداد الباحث.

نتائج الدراسة: وجود علاقة دالة إحصائياً بين مفهوم الذات ومستوى الطموح، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في كل من مفهوم الذات ومستوى الطموح ترجع إلى متغير الجنس والاختصاص.

- دراسة المصري (2011) فلسطين المحتلة.

عنوان الدراسة: قلق المستقبل وفاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي.

أهداف الدراسة: تعرّف طبيعة العلاقة بين قلق المستقبل وفاعلية الذات ومستوى الطموح، وتعرّف التفاعل بين كل من قلق المستقبل والجنس، والمستوى الاقتصادي.

عينة الدراسة: بلغت (626) طالباً وطالبة (298) ذكور و(328) إناث من طلبة جامعة غزة.

أدوات الدراسة: مقياس قلق المستقبل من إعداد زينب شقير (2005)، مقياس مستوى الطموح الأكاديمي من إعداد صلاح الدين أبو ناهية (1986)، مقياس فاعلية الذات من إعداد الباحثة.

نتائج الدراسة: وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين قلق المستقبل وأبعاده وبين كل من فاعلية الذات وبين الدرجة الكلية للطموح الأكاديمي، وعدم وجود أثر دال إحصائياً للتفاعل بين قلق المستقبل والجنس والمستوى الاجتماعي والاقتصادي على فاعلية الذات ومستوى الطموح.

- دراسة ميسة (2014) الجزائر

عنوان الدراسة: الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى الطالب الجامعي.

أهداف الدراسة: تعرّف العلاقة بين الرضا عن التخصص الدراسي ومستوى الطموح ، وتعرّف الفروق في كل من مستوى الطموح والرضا عن التخصص الدراسي تبعاً لمتغير الجنس والتخصص.

عينة الدراسة: تكونت من (89) طالباً وطالبة سنة أولى جامعي تخصص علوم الطبيعة وأدب عربي.

أدوات الدراسة: مقياس الرضا عن التخصص الدراسي من إعداد الباحثين، ومقياس عبد العظيم (2005).

نتائج الدراسة: وجود علاقة موجبة بين الرضا عن التخصص الدراسي ومستوى الطموح، وعدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح والرضا عن التخصص الدراسي، ووجود فروق في مستوى الطموح تبعاً للتخصص لصالح طلبة العلوم الطبيعية، ووجود فروق في الرضا عن التخصص الدراسي تبعاً لمتغير التخصص لصالح طلبة الأدب العربي.

2- الدراسات الأجنبية:

- دراسة باندي Bandey (2002) الهند

عنوان الدراسة: Level of aspiration of science and arts college students in relation to neuroticism and extraversion

مستوى الطموح وعلاقته بالشخصية الانبساطية والعصابية لدى طلبة كلية العلوم والفنون.

أهداف الدراسة: تعرّف مستوى الطموح دى طلاب العلوم والفنون وعلاقته بالانبساطية والعصابية.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (100) طالباً وطالبة، مقسمين بالتساوي من كلية العلوم وكلية الفنون.

أدوات الدراسة: مقياس مستوى الطموح وسمات الشخصية الانبساطية والعصابية من إعداد الباحث.

نتائج الدراسة: وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الطموح تبعاً لنوع الكلية لصالح طلاب كلية العلوم، كما بينت عدم وجود فروق في مستوى الطموح تبعاً لمتغير الجنس.

-دراسة ماركوريبانكس Margoribanks (2004) الولايات المتحدة الأمريكية

عنوان الدراسة: and aspirations Ability and personality correlates of young adults attitudes

القدرة العقلية وعلاقتها بسمات الشخصية لدى الشباب وتطلعاتهم

هدف الدراسة: تعرّف العلاقة بين القدرة العقلية وسمات الشخصية ومستوى الطموح، وتعرّف الفروق في مستوى الطموح وفق متغيري الجنس والتخصص الدراسي.

عينة الدراسة: تكونت الدراسة من 1500 طالب وطالبة من مراحل التعليم الثانوي والجامعي.

نتائج الدراسة: وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين القدرة العقلية والتحصيلية وبعض سمات الشخصية ومستوى الطموح، ووجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح لصالح الذكور، ووجود فروق بين التخصص الدراسي في مستوى الطموح لصالح التخصصات العلمية.

-دراسة بريس Brice (2004) بريطانيا

عنوان الدراسة: Locus of control, self concept and level aspiration

مصدر ومفهوم الذات ومستوى الطموح

هدف الدراسة: تعرّف العلاقة بين مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى عينة من الطلبة الجامعيين، وتعرّف الفروق في مستوى الطموح ومفهوم الذات وفق الجنس والتخصص.

عينة الدراسة: بلغت العينة (542) من الطلبة الجامعيين.

أدوات الدراسة: مقياس مصدر الذات ومستوى الطموح ومفهوم الذات من إعداد الباحث.

نتائج الدراسة: وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات ومستوى الطموح، وعدم وجود فروق في مستوى الطموح ومفهوم الذات وفق متغيرات الجنس والتخصص.

- دراسة حسين بور ورانجدوست Hoseinpoor & Ranjdoost (2013) إيران

عنوان الدراسة: The Relationship between Moral Intelligence and Academic Progress of Students Third year of High School course in Tabriz City

(العلاقة بين الذكاء الأخلاقي والتحصيل الدراسي لطلاب السنة الثالثة من المدرسة الثانوية في مدينة تبريز).

أهداف الدراسة: التعرف إلى العلاقة بين التحصيل الدراسي والذكاء الأخلاقي، ومعرفة الفروق بين الجنسين والكليات العملية والإنسانية في الذكاء الأخلاقي.

عينة الدراسة: تكونت العينة من 210 طالباً وطالبة من طلبة لسنة الثالثة للمرحلة الثانوية في مدينة تبريز.

أدوات الدراسة: مقياس الذكاء الأخلاقي من إعداد الباحثين، ويتضمن الأبعاد الآتية: الصدق، التسامح، المسؤولية تجاه الآخرين، التودد للآخرين.

نتائج الدراسة: وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين التحصيل الدراسي والذكاء الأخلاقي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الأخلاقي تعزى لجنس الطالب، ووجود فروق في بعد المسؤولية تجاه الآخرين تعزى لحقل التخصص لصالح طلبة العلوم الطبيعية.

3- تعقيب على الدراسات السابقة:

أهم نتائج الدراسة يمكن توضيحه على النحو الآتي:

1- بيّنت الدراسات السابقة أن هناك علاقة بين الذكاء الأخلاقي ومتغير الثقة الاجتماعية المتبادلة كدراسة الشمري (2007)، والتحصيل الدراسي كدراسة حسين بور رانجدوست (2009).

2- بيّنت الدراسات السابقة أن هناك علاقة بين مستوى الطموح ومفهوم الذات كدراسة بركات (2009) وبريس (2004)، وقلق المستقبل وفاعلية الذات كدراسة المصري (2011)، وبين الرضا عن التخصص الدراسي ومستوى الطموح كدراسة ميسة

(2014)، والشخصية الانبساطية والعصابية كدراسة باندي (2022)، والقدرة العقلية وسمات الشخصية كدراسة ماركوريبانكس (2004).

3- تشابهت نتائج الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الشمري (2007)، بعدم وجود فروق في الذكاء الأخلاقي في التخصص الدراسي، واختلفت معها في وجود فروق لصالح الإناث في الذكاء الأخلاقي، كما اختلفت نتيجة الدراسة عن نتائج دراسة حسين بور ورانجدوست Hoseinpoor & Ranjdoost (2013) إيران، بعدم وجود فروق في الذكاء الأخلاقي بين الجنسين.

4- تشابهت نتائج الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة ماركوريبانكسMargoribanks (2004) بوجود فروق بين التخصص الدراسي في مستوى الطموح لصالح التخصصات العلمية، وتتشابه أيضاً مع داسة ميسة (2014) ودراسة باندي Bandey (2002) بوجود فروق لصالح طلبة العلوم الطبيعية، واختلفت مع دراسة بركات(2009) وبريس (2004) بعدم وجود فروق بين التخصص الدراسي في مستوى الطموح.

5- تشابهت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة ماركوريبانكس Margoribanks (2004) بوجود فروق في مستوى الطموح لصالح الذكور، واختلفت مع نتائج دراسة المصري (2001) وبركات (2009) وبريس Brice (2004) ودراسة ميسة (2014)، ودراسة باندي Bandey (2002).

أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

- **أوجه التشابه:**

1- العينة: تشابهت الدراسة الحالية مع كل الدراسات السابقة من حيث العينة المدروسة حيث كانت العينة طلبة الجامعة.

2- الأداة: لم تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة فيما يخص مقياس الذكاء الأخلاقي لأن الباحثة قامت بإعداد المقياس كأداة للدراسة، وفيما يخص مقياس مستوى الطموح تشابهت مع دراسة ميسة (2014) باعتماد مقياس من إعداد معوض وعبد العظيم كأداة للدراسة.

3- المتغيرات: تشابهت الدراسة الحالية مع كل الدراسات السابقة من حيث متغير الجنس.

- **أوجه الاختلاف:**

1- العينة: لم تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث العينة المدروسة فكل الدراسات استهدفت عينة طلبة الجامعة على اختلاف السنة الدراسية والتخصص الدراسي.

2- الأداة: اختلفت الدراسة الحالية عن كل الدراسات السابقة من حيث الأداة المستخدمة بمقياس الذكاء الأخلاقي، وذلك لأن الباحثة قامت بإعداد أداة بحث خاصة ببحثها، فأغلب الدراسات السابقة استخدمت أداة من إعداد باحثيها، كما اختلفت أيضاً عن الدراسات التي تناوت متغير مستوى الطموح باستثناء دراسة ميسة (2014) حيث استخدم نفس المقياس.

3- المتغيرات: اختلفت الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة من حيث المتغيرات التي ربطت بالذكاء الأخلاقي فمعظم الدراسات ربطت الذكاء الأخلاقي بالثقة الاجتماعية المتبادلة كدراسة الشمري (2007)، والذكاء الأخلاقي بالتحصيل كدراسة حسين بور رانجدوست (2009)، وكما اختلفت الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة من حيث المتغيرات التي ربطت مستوى الطموح بمفهوم الذات والاختصاص والجنس كدراسة بركات (2009) وبريس (2004)، وقلق المستقبل وفاعلية الذات كدراسة المصري (2011)، وبين الرضا عن التخصص الدراسي ومستوى الطموح كدراسة ميسة (2014)، والشخصية الانبساطية والعصابية كدراسة باندي (2022)، والقدرة العقلية وسمات الشخصية كدراسة ماركوريبانكس (2004).

- **ما استفادته الباحثة في دراستها الحالية من الدراسات السابقة:**

1- الاطلاع على الجوانب التي تم التركيز عليها في هذه الدراسات وعلى المتغيرات التي تمت دراستها.

2- الاستفادة من أدوات الدراسة في الدراسات السابقة من أجل إعداد وتصميم مقياس الذكاء الأخلاقي واعتماد مقياس مستوى الطموح.

3- معرفة الأهداف والفرضيات التي ركزت عليها الدراسات السابقة، والاستفادة منها في وضع أهداف وفرضيات الدراسة الحالية.

4- معرفة المتغيرات التي عملت على دراستها، والأدوات التي استخدمتها، والمنهج الذي اعتمدته.

5- معرفة العينات التي استخدمتها وطريقة سحبها.

6- الاطلاع على النتائج التي توصلت إليها، وكيفية عرضها لهذه النتائج ومناقشتها وتفسيرها.

- **مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة:**

- تميزت الدراسة الحالية بأنها الدراسة الوحيدة التي تناولت الذكاء الأخلاقي وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طلبة جامعة دمشق في الجمهورية العربية السورية، وذلك في حدود علم الباحثة.

- كما أن الباحثة قامت بدراسة العلاقة بين الذكاء الأخلاقي ومستوى الطموح ودراسة الفروق لكل من الذكاء الأخلاقي ومستوى الطموح تبعاً لمتغير الجنس، والتخصص الدراسي حيث أنَّه لم تتناول أية دراسة محلية وعربية نفس متغيرات الدراسة الحالية معاً، وذلك في حدود علم الباحثة.

- قيام الباحثة بإعداد مقياس الذكاء الأخلاقي بما يتناسب مع البيئة السورية.

إجراءات البحث: 1- مجتمع البحث وعينته: يتألف المجتمع الأصلي للبحث من جميع طلاب السنة الأخيرة في قسمي علم النفس ومعلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق، للعام الدراسي (2021-2022) وهو العام الذي طُبق فيه أدوات البحث، وقد بلغ عدد أفراد المجتمع الأصلي في السنة الأخيرة قسمي علم النفس ومعلم الصف في جامعة دمشق، (766) طالباً وطالبة، علم النفس (316) طالباً وطالبة، (111) طالباً و(205) طالبة، ومعلم الصف (452) طالباً وطالبة، (237) طالباً و(215) طالبة، وتم اختيار العينة لهذا البحث بالطريقة العشوائية الطبقية "بحيث يكون لكل فرد من أفراد العينة حظوظ متساوية في أن يجري اختياره من بين أفراد العينة، والاّ يؤثر اختيار أي فرد بأية صورة من الصور في اختيار فرد آخر" (حمصي، 1991، 116). وتم سحب عينة البحث بنسبة (39%) فبلغ عددها (304) طالب وطالبة (138) طالباً (166) طالبة، والجدول رقم (1) يبين عدد أفراد المجتمع الأصلي والعينة حسب الجنس.

الجدول رقم (1): عدد أفراد المجتمع الأصلي والعينة موزعين حسب الجنس والتخصص الدراسي

السنة	عدد أفراد المجتمع الأصلي				عدد أفراد العينة				المجموع		النسبة المئوية
	علم نفس		معلم الصف		علم نفس		معلم الصف		المجتمع	العينة	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث			
الأخيرة	111	205	237	215	44	82	94	84	766	304	%39

2- أدوات البحث وصدقها وثباتها: تم الاعتماد في هذا البحث على مقياسيين:

أ- **مقياس الذكاء الأخلاقي:** أعدت الطالبة الباحثة مقياس الذكاء الأخلاقي لطلبة الجامعة وذلك بالرجوع إلى العديد من الدراسات السابقة والأدبيات النظرية والمقاييس التالية: مقياس ميشيل بوربا (2001)، مقياس الشمري (2007)، مقياس عيدي (2010)، مقياس رنا محمد (2011)، ومقياس كاليفورنيا للشخصية، وكان الهدف من الرجوع إلى هذه المقاييس هو معرفة أبعاد الذكاء الأخلاقي وقد تم تحديد سبعة أبعاد رئيسية (التعاطف- الضمير- التحكم

الذاتي- الاحترام- العطف- التسامح- العدل)، وقد بلغ عدد بنود الاختبار (42) بنداً موزعين 6 بنود لكل بُعد. و تتم الإجابة على بنود الاختبار بخمس بدائل (لا، قليلاً، متوسط، كثيراً، كثيراً جداً)، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (42-210)، وتشير الدرجات ما بين (42-97) على المقياس إلى انخفاض الذكاء الأخلاقي، والدرجات ما بين (98-153) إلى أن الذكاء الأخلاقي متوسط، والدرجات ما بين (154-210) إلى ارتفاع الذكاء الأخلاقي.

الجدول رقم (2) : يوضح أرقام تسلسل البنود الإيجابية والسلبية في قائمة مقياس الذكاء الأخلاقي

أبعاد الذكاء الأخلاقي	عدد البنود	البنود الإيجابية	البنود السلبية
التعاطف	6	36-29-8-1	22-15
الضمير	6	37-30-9-2	23-16
التحكم الذاتي	6	38-24-10	31-17-3
الاحترام	6	39-11-4	32-25-18
العطف	6	40-26-12	33-19-5
التسامح	6	27-13-6	41-34-20
العدل	6	42-35-7	28-21-14

ولحساب صدق الاختبار فقد اعتمدت الباحثة: - **صدق المحكين:** تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق، لبيان رأيهم في مدى ملاءمة بنود المقياس لقياس الذكاء الأخلاقي عند طلبة الجامعة، عددهم (12) باختصاصات مختلفة "مناهج البحث، علم نفس تربوي واجتماعي ومعرفي ونمو، إرشاد نفسي، وإحصاء، وطرائق التدريس"، وبعد الاطلاع على آراء المحكمين حول الاختبار تمت إعادة صياغة بعض البنود لتناسب طلبة الجامعة بالإضافة إلى حذف بعض البنود لأنها غير مناسبة، ففي صورته الأولية كان يتألف من (50) بند، وأصبح بذلك المقياس يتضمن (42) بنداً، وكانت نسبة الاتفاق بين المحكمين حول البنود 80%.

ب- صدق الاتساق الداخلي:

تم حسابه من خلال الارتباط ما بين البنود والدرجة الكلية للاختبار، وارتباط درجة كل بند بدرجة البعد الذي ينتمي إليه، والارتباط بين كل بُعد والدرجة الكلية.

الجدول رقم (3): صدق الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء الأخلاقي بأبعاده.

البعد والدرجة الكلية	التعاطف	الضمير	التحكم الذاتي	الاحترام	العطف	التسامح	العدل	الدرجة الكلية
بُعد التعاطف	0.77*							
بُعد الضمير	0.55*	0.70*						
بُعد التحكم الذاتي	0.76*	0.81*	0.52*					
بُعد الاحترام	0.68*	0.54*	0.62*	0.67*				
بُعد العطف	0.71*	0.68*	0.88*	0.80*	0.74*			
بُعد التسامح	0.62*	0.85*	0.75*	0.45*	0.68*	0.88*		
بُعد العدل	0.50*	0.76*	0.71*	0.81*	0.80*	0.76*	0.84*	
الدرجة الكلية	0.65*	0.72*	0.69*	0.68*	0.74*	0.82*	0.84*	0.73*

يبين الجدول(3) أن الدرجة الكلية للمقياس قد ارتبطت بدلالة إحصائية بأبعاد المقياس.

الجدول رقم (4): معامل ارتباط درجة كل بند بدرجة البعد الذي ينتمي إليه

بند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	بند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	بند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.70*	0.00	15	0.50*	0.00	29	0.80*	0.00
2	0.74*	0.00	16	0.63*	0.00	30	0.68*	0.00
3	0.69*	0.00	17	0.70*	0.00	31	0.73*	0.00
4	0.71*	0.00	18	0.60*	0.00	32	0.53*	0.00
5	0.67*	0.00	19	0.64*	0.00	33	0.50*	0.00
6	0.33*	0.00	20	0.40*	0.00	34	0.54*	0.00
7	0.56*	0.00	21	0.44*	0.00	35	0.48*	0.00
8	0.52*	0.00	22	0.55*	0.00	36	0.53*	0.00
9	0.61*	0.00	23	0.53*	0.00	37	0.61*	0.00
10	0.50*	0.00	24	0.55*	0.00	38	0.39*	0.00
11	0.44*	0.00	25	0.57*	0.00	39	0.48*	0.00
12	0.67*	0.00	26	0.54*	0.00	40	0.58*	0.00
13	0.68*	0.00	27	0.49*	0.00	41	0.68*	0.00
14	0.51*	0.00	28	0.48*	0.00	42	0.49*	0.00

يتبين من الجدول رقم (4) أنّ درجة كل بند في المقياس لها ارتباطات دالة إحصائياً مع درجة البعد الذي ينتمي إليه.

الجدول رقم (5): معامل ارتباط كل بُعد بالدرجة الكلية للمقياس ككل

	الارتباط/الدرجة الكلية للمقياس
بُعد التعاطف	0.841**
بُعد الضمير	0.650**
بُعد التحكم الذاتي	0.719**
بُعد الاحترام	0.742**
بُعد العطف	0.632**
بُعد التسامح	0.705**
بُعد العدل	0.755**

يتبين من الجدول رقم (5) أن جميع بنود المقياس لها ارتباطات دالة إحصائياً مع الدرجة الكلية، وبالتالي بناءً على ذلك يتصف المقياس بالاتساق الداخلي.

ج- الصدق التمييزي:

تم حساب الصدق التمييزي بترتيب الدرجات تنازلياً وتمَّ أخذ أعلى 25% منها وأدنى 25%منها، وبعدها حساب متوسطات هاتين المجموعتين وانحرافهما المعياري، واستخدم اختبار (ت) ستيودنت لبيان دلالة الفروق بين المتوسطين على الدرجة الكلية والجدول التالي يبين هذه المتوسطات ودلالتها:

الجدول رقم (6): الصدق التمييزي (المجموعات الطرفية) لمقياس الذكاء الأخلاقي

	مجموعات المقارنة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	(ت) ستيودنت	مستوى الدلالة	القرار
بُعد التعاطف	العليا	30	18.9667	0.96431	58	18.018	0.000	دال
	الدنيا	30	10.2667	2.46259				
بُعد الضمير	العليا	30	20.8333	1.82101	58	16.272	0.000	دال
	الدنيا	30	10.9333	2.79079				
بُعد التحكم الذاتي	العليا	30	20.7665	1.72351	58	18.781	0.000	دال
	الدنيا	30	10.8562	2.68436				
بُعد الاحترام	العليا	30	21.1333	1.94286	58	21.295	0.000	دال
	الدنيا	30	9.7333	2.19613	58			
بُعد العطف	العليا	30	21.5667	1.92414	58	20.028	0.000	دال
	الدنيا	30	10.9333	2.18037				
بُعد التسامح	العليا	30	20.5667	1.77499	58	17.671	0.000	دال
	الدنيا	30	10.3000	2.64119				
بُعد العدل	العليا	30	19.2000	1.37465	58	21.250	0.000	دال
	الدنيا	30	10.3333	1.82574				
الدرجة الكلية	العليا	30	130.2333	5.05612	58	14.358	0.000	دال
	الدنيا	30	82.8333	17.36045				

لقد تبين من الجدول رقم (6)، بأن متوسط الذكاء الأخلاقي على مقياس الذكاء الأخلاقي وعلى كل بعد من أبعاده الفرعية عند المجموعة العليا تراوح ما بين (18.9667 و 130.2333) بانحراف معياري وقع في مدى يتراوح من (0.96431 و 5.05612) وتراوحت قيم (ت) من (14.358) إلى (21.295) بمستوى دلالة (0.000) أي أن جميع قيم (ت) تمتعت بالدلالة الإحصائية، بناء على هذه النتائج يمكن القول أنه توجد فروق بين متوسطي الذكاء الأخلاقي عند المجموعتين العليا والدنيا، وذلك على كل بعد من الأبعاد الفرعية للمقياس ودرجته الكلية. وأظهرت المقارنة الإحصائية باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين أن الفروق في الاستجابة على مقياس الذكاء الأخلاقي وعلى كل بعد من أبعاده الفرعية بين المجموعتين العليا والدنيا دالة إحصائيا أي أن المجموعتين غير متكافئتين في مستوى تقييماتهم للذكاء الأخلاقي، وهو ما يعبر عن تمتع المقياس وأبعاده الفرعية بالقدرة على التمييز بوضوح بين ذوي المستوى المرتفع والمستوى المنخفض على هذا المتغير (الذكاء الأخلاقي).

4- الثبات:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ، وبالتجزئة النصفية، والجدول رقم (7) يبين ثبات مقياس الذكاء الأخلاقي.

الجدول رقم (7) : ثبات مقياس الذكاء الأخلاقي

البعد والدرجة الكلية	الثبات بالتجزئة النصفية	الثبات بألفا كرونباخ
بُعد التعاطف	0.89	0.76
بُعد الضمير	0.88	0.86
بُعد التحكم الذاتي	0.80	0.65
بُعد الاحترام	0.79	0.84
بُعد العطف	0.78	0.89
بُعد التسامح	0.80	0.86
بُعد العدل	0.84	0.84
الدرجة الكلية	0.82	0.81

يتضح من الجدول رقم (7) أن جميع القيم عالية فالمقياس يتمتع بثبات عالي.

ب- مقياس مستوى الطموح: : إعداد معوض وعبد العظيم (2005)، ويتكون المقياس من 36 عبارة موزعة على أربعة أبعاد هي: (التفاؤل- المقدرة على وضع الأهداف- تقبل الجديد- تحمل الإحباط)، تتم الإجابة عليها بأربعة بدائل (دائماً، كثيراً، أحياناً، نادراً)، وتتراوح قيمة الدرجات على المقياس من 36 درجة كحد أدنى إلى 144 درجة كحد أقصى.

ولحساب صدق الاختبار فقد اعتمدت الباحثة: **أ- صدق التماسك الداخلي:** تم حسابه من خلال الارتباط ما بين البنود والدرجة الكلية للاختبار، ويبين الجدول رقم (8) صدق التماسك الداخلي لمقياس مستوى الطموح بأبعاده.

الجدول رقم (8): صدق التماسك الداخلي لمقياس مستوى الطموح بأبعاده.

البعد والدرجة الكلية	التفاؤل	المقدرة على وضع الأهداف	تقبل الجديد	تحمل الإحباط	الدرجة الكلية
التفاؤل	_	0.66*	0.58*	0.78*	0.68*
المقدرة على وضع الأهداف	_	_	0.48*	0.84*	0.70*
تقبل الجديد	_	_	_	0.77*	0.78*
تحمل الإحباط	_	_	_	_	0.76*

يبين الجدول(8) أن الدرجة الكلية للمقياس قد ارتبطت بدلالة إحصائية بأبعاد المقياس.

ب- ثبات المقياس: تم حسابه بطريقة ألفا، وبالتجزئة النصفية، والجدول رقم (9) يبين ثبات مقياس مستوى الطموح.

الجدول رقم (9): ثبات مقياس مستوى الطموح

البعد والدرجة الكلية	الثبات بالتجزئة النصفية	الثبات بألفا
التفاؤل	0.79	0.86
المقدرة على وضع الأهداف	0.84	0.76
تقبل الجديد	0.82	0.85
تحمل الإحباط	0.88	0.89
الدرجة الكلية	0.83	0.84

يتضح من الجدول رقم (9) أن جميع القيم عالية فالمقياس يتمتع بثبات عالي.

عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها: اختبار الفرضية الأولى: وتنص هذه الفرضية: "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الذكاء الأخلاقي ومستوى الطموح لدى أفراد عينة البحث". من أجل اختبار هذه الفرضية تم حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين درجات الطلبة على مقياس الذكاء الأخلاقي ومقياس مستوى الطموح، والجدول رقم (10) يبين قيمة معامل الارتباط بين الذكاء الأخلاقي ومستوى الطموح لدى طلبة السنة الأخيرة علم النفس ومعلم الصف بجامعة دمشق.

الجدول رقم (10): يبين معامل الارتباط بين الذكاء الأخلاقي ومستوى الطموح.

	أفراد العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القيمة الاحتمالية	القرار
الذكاء الأخلاقي	302	0.72**	0.05	0.00	دال
مستوى الطموح	302				

يتبين من الجدول رقم (10) وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الذكاء الأخلاقي ومستوى الطموح، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.72)، كما بلغت القيمة الاحتمالية p = (0.00) < وهي أصغر من مستوى الدلالة a = (0.05) إذن ترفض الفرضية الصفرية أو العدم وتقبل الفرضية البديلة: وهي يوجد ارتباط موجب دال إحصائياً بين الذكاء الأخلاقي ومستوى الطموح لدى أفراد عينة البحث.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أنه كلما ارتفعت درجة الذكاء الأخلاقي للطالب ارتفعت قدرته على مستوى الطموح، حيث أن تفهم الطلاب لمشاعر وحاجات الأخرين ومساعدتهم والتسامح معهم، واحترام معتقداتهم وآرائهم والتعامل معهم بنزاهة، جميع هذه المكونات تسهم في شعورهم بالاستقرار وبالتالي يتوقع ويخطط لأهدافه المستقبلية بكل دافعية وثقة بقدراته، كما أن مستوى الطموح يتأثر بعوامل ذات علاقة بالأعمال الدراسية، وبالتحديد بمدى نجاح الطالب أوفشله الدراسي، وبمستوى إنجازه وأدائه التحصيلي، ففكرة الطالب السالبة أو الموجبة عن نفسه تحددها دافعيته للإنجاز ومدى تكيفه النفسي والاجتماعي والدراسي (Cook & Brown, 2003, 200).

اختبار الفرضية الثانية: وتنص هذه الفرضية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء الأخلاقي وفقاً لمتغير التخصص الدراسي (علم النفس، معلم الصف)".

لاختبار هذه الفرضية تم حساب الفروق بين متوسطات درجات الطلبة ككل علم النفس ومعلم الصف على مقياس الذكاء الأخلاقي وفق اختبار (T)، وكانت النتائج كما بالجدول رقم (11).

الجدول رقم (11): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة علم النفس ومعلم الصف على مقياس الذكاء الأخلاقي.

	أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (T)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
علم النفس	126	73.7451	7.6512	2.806	300	0.70	غير دالة
معلم الصف	178	72.1128	6.4759				

يتبين من الجدول رقم (11) أن قيمة اختبار (T) بلغت (2.806)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها p = (0.70) > وهي أكبر من مستوى الدلالة a = (0.05)، ومن ثم فإن الفرق غير دال إحصائياً، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية أو العدم: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصص الدراسي علم النفس ومعلم الصف على مقياس الذكاء الأخلاقي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن مشاركة الطلاب في الأنشطة والبحوث الدراسية خلال السنة الدراسية كل حسب اختصاصه سواء في الحصص العملية أو الزيارات الميدانية تساهم في التواصل الاجتماعي وتظهر التعاطف والعطف والاحترام والتسامح فيما بين الزملاء، إضافة إلى طبيعة القوانين والقيم والعادات والتقاليد المشتركة نوعاً ما بين الطلبة، وهذه النتيجة تشابه نتيجة دراسة الشمري (2007) وتختلف مع نتائج دراسة حسين بور ورانجدوست Hoseinpoor & Ranjdoost (2013).

اختبار الفرضية الثالثة: وتنص الفرضية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس مستوى الطموح وفقاً لمتغير التخصص الدراسي (علم النفس، معلم الصف)".

لتحقق من هذه الفرضية حُسبت الفروق بين متوسطات درجات الطلبة علم النفس ومعلم الصف على مقياس مستوى الطموح، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (12).

الجدول رقم (12): يبين المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة علم النفس ومعلم الصف على مقياس مستوى الطموح

	أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (T)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
علم النفس	126	79.1581	9.2568	3.614	300	0.00	دالة
معلم الصف	178	75.3310	6.6123				

بالعودة إلى الجدول رقم (12) يتبين أن قيمة اختبار (T) بلغت (3.614)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها p = (0.00) > وهي أصغر من مستوى الدلالة a = (0.05)، ومن ثم فإن الفرق دال إحصائياً وبذلك ترفض الفرضية الصفرية: وهي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس مستوى الطموح وفقاً لمتغير التخصص(علم النفس، معلم الصف) لصالح طلبة علم النفس".

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن التوقعات المستقبلية لطلاب علم النفس فيما يخص فرصة العمل والتوظيف خصوصاً في المنظمات والجمعيات التي تعمل في المجال الدعم النفسي الاجتماعي، أكثر منها لطلاب اختصاص معلم الصف، بالإضافة إلى أن نظرة المجتمع للاختصاص والتغير الاجتماعي والثقافي قد يلعب دوراً في مستوى الطموح، وتتشابه هذه النتيجة مع نتائج دراسة ماركوريبانكسMargoribanks (2004) بوجود فروق بين التخصص الدراسي في مستوى الطموح لصالح التخصصات العلمية، وتتشابه أيضاً مع داسة ميسة (2014) ودراسة باندي Bandey (2002) بوجود فروق لصالح طلبة العلوم الطبيعية، وتختلف مع دراسة بركات(2009) وبريس (2004) بعدم وجود فروق بين التخصص الدراسي في مستوى الطموح.

اختبار الفرضية الرابعة: وتنص هذه الفرضية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء الأخلاقي وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)".

من أجل اختبار هذه الفرضية تم حساب الفروق بين متوسطات درجات الطلبة ككل الذكور والإناث على مقياس الذكاء الأخلاقي، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (13).

الجدول رقم (13): يبين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة (الذكور والإناث) على مقياس الذكاء الأخلاقي.

	أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (T)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الذكور	138	78.2350	9.2358	3.874	300	0.00	دالة
الإناث	164	82.6487	12.6541				

بالعودة إلى الجدول رقم (13) يتبين أن قيمة اختبار (T) بلغت (3.874)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها p = (0.00) < وهي أصغر من مستوى الدلالة a = (0.05) فالفرق دال إحصائياً، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية أو العدم: وهي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء الأخلاقي وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) وذلك لصالح الإناث.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن التنشئة الاجتماعية للإناث تكون أكثر تشديداً في الالتزام بالمعايير الأخلاقية والعادات الاجتماعية من الذكور خاصة في المجتمعات الشرقية، وذلك تبعاً لأدوارهن الاجتماعية ومسؤولياتهن التي تختلف عن أدوار الذكور، إضافة إلى أن الإناث هن عاطفيات ولديهن قدرة أكثر على تفهم حاجات ومشاعر الأخرين والتعامل بلطف معهم، وهذا ما يؤكده الضامن (2005، 192) بقدرة الإناث على تكوين علاقات اجتماعية مع الأخرين، وهذه النتيجة تشابهت عن نتائج دراسة حسين بور ورانجدوست Hoseinpoor & Ranjdoost (2013) إيران، بعدم وجود فروق في الذكاء الأخلاقي بين الجنسين.

اختبار الفرضية الخامسة: وتنص هذه الفرضية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس مستوى الطموح وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)".

لتحقق من هذه الفرضية حسبت الفروق بين متوسطات درجات الطلبة ككل الذكور والإناث على مقياس مستوى الطموح، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (14).

الجدول رقم (14): يبين المتوسطات لدرجات الطلبة (الذكور والإناث) على مقياس مستوى الطموح

	أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (T)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الذكور	138	81.9547	14.6320	3.187	300	0.01	دالة
الإناث	164	76.1268	11.4471				

بالعودة إلى الجدول رقم (14) يتبين أن قيمة اختبار (T) بلغت (3.187)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها p = (0.01) < وهي أصغر من مستوى الدلالة a = (0.05) ومن ثم فإن الفرق دال إحصائياً، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية أو العدم وتقبل الفرضية البديلة: وهي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس مستوى الطموح وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) لصالح الذكور.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن كلا الجنسين لهما تطلعات وآمال مستقبلية يريدان تحقيقها، فهما يضعان توقعات تناسب قدراتهما وإمكاناتهما، كما أن مستوى الطموح يرتبط بفكرة المرء عن نفسه وقدراته وإمكاناته، إلا أن الأدوار الاجتماعية التي يؤديها الذكور في الحياة المستقبلية وفق الظروف المعيشية المتاحة تجعله يضع أهدافه بما يتناسب مع المتطلبات الحياتية والمسؤوليات التي تقع على عاتقه، وتتشابه هذه النتيجة مع دراسة ماركوريبانكس Margoribanks (2004) بوجود فروق في مستوى الطموح لصالح الذكور، وتختلف مع نتائج دراسة المصري (2001) وبركات (2009) وبريس Brice (2004) ودراسة ميسة (2014)، ودراسة باندي Bandey (2002).

- **مقترحات البحث:** خلص البحث إلى مجموعة من المقترحات يأتي في مقدمتها:

1- الاهتمام بالشباب وخصوصاً الطلبة الجامعيين وإجراء خطط تنموية من قبل القائمين على رعاية الشباب من مختلف الوزارات والمؤسسات، وإقامة الندوات والمحاضرات لمناقشة القضايا المجتمعية التي تعزز ذكائهم الأخلاقي وقدرتهم على مستوى الطموح.

2- تشجيع المختصين في مجال علم النفس على إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث حول تصميم برامج إرشادية تساعد على تنمية الذكاء الأخلاقي ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين.

3- العمل على زيادة الأنشطة والفعاليات في الجامعات والتي تساهم في زيادة التعاطف والعطف والاحترام وبناء العلاقات الطيبة فيما بين صفوف الطلبة.

المراجع العربية:

1- إبراهيم، نضال (2003). الأمن الوظيفي وعلاقته بمستوى الطموح لدى المدراء العاملين في مقرات وزارات السلطة الوطنية الفلسطينية وأثر بعض المتغيرات الديمغرافية عليها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين المحتلة.

2- أبو جادو، صالح (2004). علم النفس التطوري، الأردن: دار الميسرة.

3- بآظة، آمال عبد السميع (2004). مقياس مستوى الطموح لدى المراهقين والشباب، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

4- بركات، زياد (2009). علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وعلاقتهما ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير منشورة. جامعة القدس، فلسطين المحتلة.

5- البنا، أنور (1998). بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية لدى المتفوقين والمتخلفين تحصيلياً من الجامعة من المصريين والفلسطينين، رسالة ماجستير منشورة، كلية الآداب، جامعة الزقازيق، مصر.

6- بوربا، ميشيل (2003). بناء الذكاء الأخلاقي، ترجمة الحسني، سعد، ط1، العين الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

7- حمصي، انطوان (1991). أصول البحث في علم النفس، منشورات جامعة دمشق، سورية.

8- خيال، هادي (2015). تقنين مقياس كاليفورنيا للشخصية على البيئة السورية، رسالة دكتوراه منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

9- رضا، كاظم؛ عذاب، نشعة كريم (2009). إسهام القدرة العقلية العامة في المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة التربية الأساسية، مجلة حولية أبحاث الذكاء، بغداد، ع (5) ص7-39.

10- الشايب، سناء محمد سليم (1999). نوع التعليم والفروق بين الجنسين في مستوى الطموح، مجلة علم النفس، العدد 5، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 173.

11- شريف، عصام بشري (2001). العلاقات الاجتماعية والشعور بالوحدة النفسية وعلاقتهما بمستوى الطموح لدى الطلبة العرب في الجامعات العراقية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.

12- الشمري، عمار عبد علي حسن (2007). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالثقة الاجتماعية المتبادلة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد.

13- الضامن، منذر (2005). كيف نتعامل مع الخجل عند الأطفال، عمان، دار الرواد.

14- عطية، ابراهيم أحمد (1995). المعاملة الوالدية للأبناء وعلاقتها بمستوى الطموح، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

15- علي، آمال فهمي (2002). الاتزان الانفعالي وعلاقته بمستوى الطموح، رسالة ماجستير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

16- عيدي، جاسم محمد (2010). دراسة مقارنة في التسامح الاجتماعي وفق مستويات الذكاء الثقافي لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية الآداب.

17- قطامي وآخرون، يوسف (2010). علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر: عمان، الأردن.

18- قندلفت، اولغا (2002). التعليم المهني وعلاقته بمستوى الطموح وتنمية القدرات المهنية لدى عينة من طلبة الصف الأول والثاني الثانوي مهني بمدينة دمشق، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق.

19- محمد، رنا (2011). تطور الذكاء الأخلاقي لدى المراهقين، بغداد، العراق.

20- محمود، شريف مهني (2001). دراسة الاغتراب وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلاب الثانوي العام والفني الصناعي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

21- المصري، نفين (2011). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية جامعة الأزهر، فلسطين.

22- معوض، محمد عبد التواب؛ عبد العظيم، سيد (2005). مقياس الطموح، القاهرة: الأنجلو المصرية.

23- ملحم، سامي (2007). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، عمان: دار المسيرة.
24- الميداني، عبد الرحمن حسن (1997). الأخلاق الإسلامية وأسسها، ط1، بيروت: مؤسسة الريان.
25- ميسة، فاطمة (2014). الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى الطالب الجامعي، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الوادي، الجزائر.
26- نوفل، محمد بكر (2007). الذكاء المتعدد في غرفة الصف النظرية والتطبيق، ط1، عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

1- Borba, M. (2001). Building Moral Intelligence, Awiley Impaint, Jessy – Bass.
2- Borba, M. (2002). Building Moral Intelligence, The Seven Virtues That Teach Kids To Do the Right Thing. Awiley Impaint, Jessey – Bass.
3- Bandey, B(2002) "Level of aspiration of science and arts college students in relation to neuroticism and extraversion". Indiian Psyological Review, V.32, N.7 p 44-67. ndia
4- Brice, P (2004) "Locus of control, self concept and level aspiration". Journal of Personality Assessment, V. 69, N. 6 p 627-631, Britain
5- Coles, R. (1995). Producing equal – Status Interaction in the Class Room. Journal of American Educational Research, 32, 99- 120.
6- Cook, K & Brown. J (2003). Seeking self – evaluation feedback: The interactive role of global self – stem of specific view, Journal of Personality and Social Psychology, V. 48, N. 1, p.194-204, USA
7- Frank,V (1998) indivual differences in certain aspects of the level of aspiration: ameican jornal psychology: vol:11, USA
8- Gardner, H. (2003). Multiple intelligences after twenty years. U.S.A, American Educational Research Association.
9- Hoseinpoor, Z. & Ranjdoost, S. (2013). The Relationship between Moral Intelligence and Academic Progress of Students Third year of High School course in Tabriz City. Journal Advances in Environmental Biology, 7 (11), 3356 – 3361.
10- Margoribanks, K (2004) Ability and personality correlates of young adults attitudes and aspirations. Psycological Reports, V.88, N.3, p 626-628, USA

مهارات الفهم القرائي المتضمنة في كتب (العربية لغتي) للصفين الخامس والسادس الأساسيين

نسرين علي زيد*

(الإيداع: 4 تشرين الثاني 2022، القبول: 8 كانون الثاني 2023)

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى تحديد مهارات الفهم القرائي التي ينبغي توفرها في كتاب العربية لغتي للصفين الخامس والسادس الأساسيين، وتحليل الكتابين وفق المعيار الذي بنته الباحثة؛ لمعرفة درجة توفرها في الكتاب. ولتحقيق هذه الأهداف اتبعت المنهج الوصفي التحليلي، باستخدام أداة البحث التي هي معيار تحليل الكتاب وقد تضمنت مهارات الفهم القرائي. وتوصل البحث إلى النتائج الآتية: في الصف الخامس: نال المستوى الاستنتاجي المرتبة الأولى، وفي المرتبة الثانية المستوى الحرفي، وفي المرتبة الثالثة المستوى التذوقي، وفي المرتبة الرابعة المستوى الإبداعي، والمستوى النقدي في المرتبة الخامسة. في الصف السادس: نال المستوى الاستنتاجي المرتبة الأولى، وفي المرتبة الثانية المستوى الحرفي. وفي المرتبة الثالثة المستوى التذوقي، وفي المرتبة الرابعة المستوى النقدي، وفي المرتبة الخامسة والأخيرة المستوى الإبداعي.

الكلمات المفتاحية: تحليل محتوى، مهارات الفهم القرائي، كتاب العربية لغتي.

***مدرس متفرغ، كلية التربية جامعة حماه، عضو هيئة تدريسية في قسم تربية الطفل**

Reading comprehension skills included in the Book of "Arabic Is My Language " for grades five and six from basic education

DR.Nesreen Ali Zed*

(Received:4 November 2023, Accepted: 8 January 2023)

Abstract:

This study aimed to recognize reading comprehersion skills which should be available in the textbook "Arabic is my language" for grades five and six of basic education, and to analyze the two textbooks according to the criterion which the researcher built, to know the level of its availability in the textbook.

To chieve this aim, she followed the analytical descriptive approach by using the searching tool of the criterion of analyzing the textbook that included reading comprehension skills.

The research had come to this result:

First: in grade five: the constructive level got the first rank, and in the second rank the literal level, in the third rank the appreciation level, in the fourth rank the creative level, in the fifth rank the critical level.

In the grade six: the constructive level got the first rank, and in the second rank the literal level, in the third rank the appreciation level, in the fourth rank the critical level, in the fifth rank the creative level.

keywords: content analysis, Reading comprehension skills. the Book of "Arabic Is My Language.

***Full-time teacher at the college of Education -Hama university- A faculty member in the Department of child Education.**

1- مقدمة البحث:

القراءة هي إحدى مهارات اللغة العربية التي لها أهمية كبيرة لأنّ تعلمها يرتبط بتعلم جميع المقررات الدراسية، ومن بدون القراءة يصعب على التلاميذ اكتساب المعارف والمعلومات في المقررات المدرسية الأخرى، ومن هنا أصبح تعلمها ضرورة حتمية.

والقراءة ليست بالعملية السهلة، بل هي مهارة لغوية دقيقة ومعقدة،" وهي نشاط ذهني، وعملية نفسية وحركية معقدة، يتم الإفادة منها من الخبرات والمعارف السابقة، ويتطلب اكتسابها تدريباً ومثابرة، وهي ما تعرف حديثاً بالفهم القرائي(أحمد، 2010، 221)؛ "فالغاية من القراءة هي الفهم، وكل قراءة لا تؤدي إلى الفهم السليم لكل ما تم قراءته تعد قراءة ناقصة، والفهم هو الركن الأساس للنص المقروء، والهدف الأسمى الذي ينشده كل قارئ، وتسعى إلى تحقيقه العملية التعليمية، فقراءة بلا فهم لا تعد قراءة بمفهومها الصحيح (جاد، 2003، 25).

ونظراً لأهمية الفهم القرائي فقد أولت وثيقة المعايير الوطنية لمادة اللغة العربية في الجمهورية العربية السورية أهمية كبيرة لمهارات الفهم القرائي، "لأنّ تنمية مهارات الفهم القرائي تعد هدفاً سامياً من أهداف تعليم القراءة وتعلمها، نظراً لأنُ الفهم القرائي يمثل مهارة مهمة من مهارات القراءة، باعتباره أساساً لجميع العمليات القرائية، وعاملاً من العوامل الأساسية في السيطرة على فنون اللغة والتمكن منها، والتعامل مع مصادر المعرفة الأخرى (الفليت والزيان،260،2009).

وحتى نصل بالتلميذ إلى أعلى مستويات الفهم القرائي المطلوب، ينبغي معرفة ما يتم تقديمه من مناهج في مرحلة التعليم الأساسي، وذلك من خلال تحليل محتوى الكتب المدرسية لمعرفة ما تتضمنه من تلك المهارات، إذ يعد تحليل الكتب أحد أهم المؤشرات الضرورية التي لا بدّ من الاهتمام بها لمعرفة ما يقدّم للتلميذ.

وهناك العديد من الدراسات التي تناولت تحليل مضمون كتب اللغة العربية: لبيان درجة توفر مهارات اللغة العربية فيها؛ ومن هذه الدراسات ما ركزت على مهارات الفهم القرائي؛ وهذا يدل على أهمية تمكن التلاميذ من هذه المهارات.

مما سبق يتضح لنا أهمية إجراء دراسة تبيّن مدى توفر مهارات الفهم القرائي في كتب العربية لغتي في الصفين الخامس والسادس الأساسيين نظراً لأهمية هذه المرحلة؛ فهي الصفوف الأخيرة في مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الأولى، والتي من المفترض أن يتقن فيها التلميذ مهارات القراءة بشكل عام والفهم القرائي بشكل خاص؛ قبل الانتقال إلى الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، لأنه في الحلقة الثانية يتم التركيز على القراءة الصامتة أكثر من الجهرية.

2-مشكلة البحث:

طرأت على مناهج اللغة العربية جملة من التغييرات والتعديلات مرات عديدة، ومع هذه الجهود المبذولة التي لا يمكن التقليل من شأنها، وعلى الرغم من تأكيد المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية السورية في وثيقة المعايير الوطنية المطورة لمناهج التعليم ما قبل الجامعي فيما يخص "أهداف تعليم اللغة العربية على إكساب المتعلمين المهارات اللغوية محادثة واستماعاً وقراءة وكتابة "(المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية، 2016 ،8)؛ إلا أنّ هناك ضعفاً لدى التلاميذ في مهارات الفهم القرائي، وهذا ما توصلت إليه الباحثة من خلال مقابلة العديد من معلمي الحلقة الأولى والموجهين التربويين، إذ أجمعوا على أنّ الفهم القرائي يمثل عقبة لدى التلاميذ مما يؤثر في سير العملية التعليمية بشكل عام، نظراً للأهمية الكبرى لمهارات الفهم القرائي في تحديد نجاح التلميذ أو فشله في حياته الدراسية.

وهذا ما أكدته العديد من الدراسات، منها دراسة الأسطل (2010): التي أظهرت ضعفاً لدى تلاميذ المرحلة الأساسية في القراءة بشكل عام، والفهم القرائي بشكل خاص.

وقد جاءت هذا البحث استكمالاً للجهود المبذولة من قبل المركز الوطني لتطوير المناهج لتقييم محتوى كتب اللغة العربية وتطويرها؛ واستجابة لتوصيات العديد من الدراسات والبحوث التي أشارت إلى ضرورة تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ، ومنها: دراسة التتري (2016)، وبصل (2013) وغيرها من الدراسات.

لذلك فإنَ البحث الحالي سيقوم بتحليل كتب العربية لغتي للصفين الخامس والسادس الأساسيين في ضوء مهارات الفهم القرائي وبناء عليه يمكن تحديد مشكلة الدّراسة في السؤال الآتي:

ما درجة توفر مهارات الفهم القرائي في كتب العربية لغتي للصفين الخامس والسادس الأساسيين؟

وعنه يتفرع الأسئلة الآتية:

1- ما مهارات الفهم القرائي التي ينبغي توفرها كتب العربية لغتي للصفين الخامس والسادس الأساسيين؟

2- ما درجة توفر مستويات الفهم القرائي في كتب العربية لغتي للصفين الخامس والسادس الأساسيين؟

3-ما درجة توفر مهارات الفهم الحرفي في كتب العربية لغتي للصفين الخامس والسادس الأساسيين؟

4-ما درجة توفر مهارات الفهم الاستنتاجي في كتب العربية لغتي للصفين الخامس والسادس الأساسيين؟

5-ما درجة توفر مهارات الفهم النقدي في كتب العربية لغتي للصفين الخامس والسادس الأساسيين؟

6-ما درجة توفر مهارات الفهم التذوقي في كتب العربية لغتي للصفين الخامس والسادس الأساسيين؟

7-ما درجة توفر مهارات الفهم الإبداعي في كتب العربية لغتي للصفين الخامس والسادس الأساسيين؟

3- أهمية البحث: تنبع أهمية البحث من:

1-أهمية مهارات الفهم القرائي في الحياة الدراسية للتلميذ بشكل عام.

2-أهمية مرحلة الصفين الخامس والسادس الأساسيين، فهي الصفوف الأخيرة في مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الأولى، والتي من المفترض أن يتقن فيها التلميذ مهارات القراءة بشكل عام والفهم القرائي بشكل خاص.

3- أهمية النّتائج التي يمكن أن يسفر عنها البحث من حيث:

3-1- بيان مدى التزام مؤلفي المناهج بالمعايير الوطنية، وتضمين الكتاب مهارات الفهم القرائي.

3-2- الكشف للمسؤولين والقائمين على عملية تطوير المناهج عن نواحي القصور في بعض جوانب المقرّر مما يشكل لهم تغذية راجعة لتلافي هذه الجوانب السلبية سعياً نحو تطويرها وتحسين نوعيتها، وعن نواحي القوة في محتوى الكتاب مما يساعد على تعزيزها وتدعيمها.

3-3- قد تفتح الدراسة الحاليّة الطّريق أمام بحوث ودراسات أخرى تتناول كتب اللّغة العربيّة في الصّفوف والمراحل الأخرى، وتركز على أهمية توفر مهارات الفهم القرائي في الكتب.

4- أهداف البحث:

1- تحديد مهارات الفهم القرائي التي ينبغي توفرها في كتب العربية لغتي للصفين الخامس والسادس الأساسيين.

2- تعرّف درجة توفر مهارات الفهم القرائي في كتب العربية لغتي للصفين الخامس والسادس الأساسيين.

5- حدود البحث:

الحدود العلمية: مهارات الفهم القرائي المتضمنة في كتب العربية لغتي للصفين الخامس والسادس الأساسيين.

6- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

- **المهارة** : قدرة أو أداء أو نشاط"، يتطّلب خصائص وشروط معينة تميزه من غيره من السلوكيات الأخرى الملاحظة، وهي نامية متطورة ، تسعى إلى تحقيق هدف ما أو تنفيذ مهمة معينة بسرعة ودّقة واتقان، وتنمو بصورة تدريجية من البسيطة إلى المركبة؛ من خلال التدريب والمران والممارسة(البصيص،2011 ،19).

-**مهارات الفهم القرائي:** "قدرة الفرد على التعرف والإدراك الصحيح لما يدل عليه الرمز اللغوي سواء أكان كلمة أم جملة أم فقرة أم عبارة وسط السياق العام للنص مع القدرة على النقد والتحليل، وإدراك العلاقات المختلفة بين مفردات النص وبين حصيلة الفرد من الخبرات (البصيص، 2015، 620).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: استخدام تلاميذ الصفين الخامس والسادس الأساسيين لمهارات الفهم القرائي (الحرفي والاستنتاجي والنقدي والتذوقي والإبداعي) في المواقف المختلفة.

-**الصف الخامس الأساسي:** هو الصف الخامس من الحلقة الأولى التي تتضمن ستة صفوف، تبدأ بالصف الأول وتنتهي بالصف السادس من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

-**الصف السادس الأساسي:** هو الصف السادس والأخير من الحلقة الأولى التي تتضمن ستة صفوف، تبدأ بالصف الأول وتنتهي بالصف السادس من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

-**كتاب العربية لغتي للصف الخامس:** هو كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ الخامس الأساسي الذي قام بوضعه مركز تطوير المناهج بوزارة التربية السورية، وأقرت تدريسه في المدارس بدءاً من العام الدراسي2018-2019 ، وهو عبارة عن جزأين وتعاملت معه الباحثة على أنهما كتاب واحد.

-**كتاب العربية لغتي للصف السادس:** هو كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ الصف الأساسي الذي قام بوضعه مركز تطوير المناهج بوزارة التربية السورية، وأقرت تدريسه في المدارس بدءاً من العام الدراسي 2019-2020، وهو عبارة عن جزأين وتعاملت معه الباحثة على أنهما كتاب واحد.

7- منهج البحث وأداته:

- **منهج البحث:** استخدمت الباحثة **المنهج الوصفيّ التّحليليّ:** الذي يعدّ" طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة وتصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها("المحمودي،2012، 54).

-**أداة البحث: استمارة تحليل الكتاب:** من خلال العودة إلى معايير سابقة، وللمعايير الوطنية التي تمثل الأساس الذي بنيت في ضوئه استمارة تحليل المحتوى؛ للاستفادة منها في بناء معيار جديد يناسب طبيعة الدراسة الحالية لمعرفة درجة توفر مهارات الفهم القرائي التي ينبغي توفرها في كتب العربية لغتي للصفين الخامس والسادس الأساسيين.

-الدراسات السابقة:

-**Sunggingwati(2003):** هدفت الدراسة إلى تعرف مدى تركيز أسئلة الكتاب المدرسي(دعونا نتعلم الإنجليزية) بمستوياته الثلاثة المقررة على طلاب المرحلة الثانوية على مهارات الفهم القرائي؛ استخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى، فحلل الأسئلة وفقاً لتصنيف باريت، وقد كشفت نتائج الدراسة أن الكتب الثلاثة ركزت فقط على ثلاثة مستويات هي: المستوى الحرفي، والمستوى الاستنتاجي، والمستوى التقويمي.

-**Talebinezhad, Mousavi(2013)** : هدفت الدراسة إلى معرفة مدى احتواء كتب اللغة الإنجليزيَّة في المرحلة الثانويَّة في إيران على التدريبات الضروريَّة الخاصة بالقطع القرائيَّة، وذلك عن طريق مقارنتها بكتب المتحدثين الأصليين للغة الإنجليزيَّة، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي ,واقتصرت عينة الدراسة على التدريبات الواردة في الكتاب ,وقد أعد الباحثان أربعة جداول للتدريبات الخاصة بالقطع القرائيَّة ,وكانت نتيجة الدراسة أن القطع القرائيَّة في الكتب قد احتوت على التدريبات المهمة.

-**البصيص (2015):** هدفت الدراسة إلى تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة واللازم توافرها في محتوى كتاب" العربية لغتي "للصف الخامس الأساسي، والوقوف على مدى مراعاة مستويات الفهم القرائي ودرجة توزعها في التدريبات القرائية،

وتوضيح مستوى تمثيل كل مهارة من مهارات الفهم القرائي في التدريبات القرائية؛ استخدم المنهج الوصفي، المعتمد على أسلوب تحليل المحتوى، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن محتوى كتاب" العربية لغتي " راعى بدرجة جيدة مستويات الفهم القرائي ومهاراته بنسبة بلغت(65,86%) من إجمالي التدريبات القرائية، ولكنه أعطى بعض المستويات درجة اهتمام أكبر من المستويات الأخرى حيث جاءت المستوى الحرفي أولاً بنسبة بلغت (65,42%) تلاه المستوى الاستنتاجي بنسبة اهتمام بلغت (15.29%) ثم المستوى الناقد بنسبة بلغت(56.12%)، ثم المستوى التذوقي بنسبة بلغت(9%) وأخيراً المستوى الإبداعي بنسبة) بلغت (64.6%) كما أظهرت النتائج تباين العناية بالمهارات الفرعية واختلاف نسبة تلك المهارات وإغفال بعض المهارات التي لم تحظ بأية فرصة للتدريب عليها.

-**الهران، بوصلحه (2016):** هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق في مستويات الفهم القرائي للأنشطة التقويمية لكتاب اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت، إذ تكون مجتمع الدراسة وعينتها من (421) نشاطاً تقويمياً لتسعة عشر درساً. وكانت الأداة بطاقة تحليل الأنشطة التقويمية، وأظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائياً في الأنشطة التقويمية التي تناولت مستويات الفهم القرائي لصالح المستوى الحرفي، حيث بلغ (233) نشاطاً تقويماً بنسبة % 76.48 يليه المستوى الإبداعي بنسبة 11,64% ، ثم المستوى التذوقي بنسبة 5.70% والاستنتاجي بنسبة 3.80%، أخيراً المستوى النقدي بنسبة 2,83%.

-**العبد العالي، الرشيدي (2017):** هدف البحث إلى تحديد مهارات الفهم القرائي في تدريبات النصوص القرائيَّة، وقياس درجة توافر هذه المهارات المتعلقة بالمستويات التالية: (الحرفي، والاستنتاجي، والناقد، والتذوقي، والإبداعي) في هذه التدريبات، ولتحقيق هذا الهدف، اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وبناءً عليه تم تصميم قائمة مبدئيَّة بمهارات الفهم القرائي وبطاقة لتحليل المحتوى .,واحتوت قائمة مهارات الفهم القرائي في صورتها النهائية على(25) مهارة . وبينت نتائج البحث أن مهارات الفهم القرائي حصلت على نسبٍ غير متوازنة في تدريبات النصوص القرائيَّة، إذ نالت مهارات المستوى الفهم الحرفي أعلى نسبة توافر بلغت % 59.7 بينما افتقرت التدريبات لجميع المهارات المتعلقة بمستوى الفهم التذوقي، كما رُوعيت المهارات الباقية بنسب ضعيفة حيث بلغت مهارات المستوى الاستنتاجي 25.2% وبلغت مهارات المستوى الناقد 11.8 %, وبلغت مهارات المستوى الإبداعي3.4%.

-**العجمي، السعدية (2022):** هدفت الدراسة إلى إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة، وكشف مدى توافر مستويات الفهم القرائي في كتاب اللغة العربية(لغتي الجميلة مهاراتي في القراءة) للصف الخامس الأساسي في سلطنة عمان، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي القائم على تحليل المحتوى، وتمثلت الأداة في بطاقة تحليل المحتوى لكتاب الصف الخامس (لغتي الجميلة مهاراتي في القراءة) وبلغ عدد العينة 372 نشاطاً تقويمياً . وقد خرجت الدراسة بمجموعة من النتائج منها :إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لطلبة الصف الخامس تتضمن 43 مهارة موزعة على مستويات الفهم القرائي الستة، تضمن الكتاب 38 مهارة من إجمالي 43 مهارة من مهارات الفهم القرائي اشتملت عليها أداة الدراسة، وكانت نسب تضمين الأنشطة التقويمية للمستويات الستة متفاوتة، إذ بلغت أعلاها في مستوى الفهم الاستنتاجي 36.74 %، تلاها مستوى الفهم المباشر% 25.98 ، تلاها مستوى الفهم التطبيقي% 16.01 ، تلاها مستوى الفهم الإبداعي% 11.54%، تلاها مستوى الفهم النقدي% 5.24%، ثم مستوى الفهم التذوقي .% 4.46.

تعقيب على الدراسات السابقة: يتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في اتباع المنهج الوصفي التحليلي في تحليل محتوى منهاج اللغة العربية. فيما يختلف عن الدراسات السابقة في العينة المستخدمة، حيث تم التحقق من توفر مهارات الفهم القرائي في كتب العربية لغتي للصفين الخامس والسادس الأساسيين. وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تصميم أداة البحث فمن خلالها تعرفت مهارات الفهم القرائي المناسبة للبحث الحالي.

الإطار النظري:

أسس الفهم القرائي:

يعتمد الفهم القرائي على مجموعة من الأسس حددها الدليمي والوائلي كما يلي:

1-تحديد هدف القارئ؛ لأن الهدف من القراءة يحدد المهارة القرائيَّة. 2- تحديد استراتيجية الفهم المناسبة التي يستخدمها القارئ، لزيادة قدرته على الفهم القرائي. 3- المستوى القرائي للقارئ ,وثروته اللغويَّة.4-المعرفة السابقة بموضوع النص، فالقارئ يستخدم معرفته السابقة في فهم المعرفة الجديدة. (الدليمي والوائلي، 2005، ص 19).

أهمية الفهم القرائي:

يُعدُّ الفهم القرائي أساس عمليَّة القراءة أو هو الغاية الرئيسة من درس القراءة، ويعد البنية الأساسية التي من خلالها ينطلق التلميذ إلى تعلم واستيعاب المواد التعليمية الأخرى، خصوصاً في المرحلة الأساسية، ويرى الغلبان أن أهمية الفهم القرائي تكمن في النقاط التالية: 1- "أنه يضمن للتلاميذ الارتقاء بلغتهم. 2-يساعد التلميذ على النقد البناء، ويعوده على إبداء الرأي. 3- يكسب التلميذ مهارات حل المشكلة ويعينه على فهم حيثياتها . 4-الفهم القرائي عنصر أساسي وهام في نجاح المتعلم في المواد الدراسية المختلفة. 5- يربط الخبرات السابقة للتلاميذ بالخبرات الحالية والمستقبلية، مما يساعد التلميذ على التنبؤ" (الغلبان، 2014، 48).

-مستويات الفهم القرائي:

إن الهدف من تحديد مستويات الفهم القرائي في المناهج الدراسية هي تسهيل مهمة القائم على عملية التعليم في إعداده لأهداف المادة المقروءة، وتحديد المستوى الذي يحتاجه التلميذ لتحسين قدرته على فهم المقروء.

"لقد تعددت تصنيفات الباحثين لمهارات الفهم القرائي، فوضعها بعضهم في ثلاثة مستويات هي: الفهم الحرفي، والفهم التفسيري والفهم التطبيقي. وهناك تصنيف آخر يضع مهارات الفهم القرائي في أربعة مستويات هي: الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، الفهم الناقد، الفهم الإبداعي" (البصيص، 2015، 622).

ومن التصنيفات الأكثر شمولاً واتساعاً لمهارات الفهم القرائي، والتي تميل الباحثة إلى الأخذ بها في تحديد مهارات الفهم القرائي للصفين الخامس والسادس الأساسيين، التصنيف الذي يضع الفهم في خمسة مستويات:

"**مستوى الفهم الحرفي:** وهو فهم النص بما يحتويه من كلمات وجمل وأفكار ومعلومات وأحداث فهما حرفيا كما ذكره النص.

مستوى الفهم الاستنتاجي: هو القدرة على استنتاج العلاقة بين الأفكار، وعمل التخمينات والافتراضات لفهم مالم يذكر صراحة

مستوى الفهم النقدي: إصدار حكم على ما قرئ لغوياً ودلالياً ووظيفياً، وتقويمه من حيث جودته ودقته وقوة تأثيره على القارئ، وفق مبادئ مناسبة. **مستوى الفهم التذوقي** : وهو الفهم القائم على خبرة تأملية وجمالية يشعر بها القارئ، وتعكس إحساس الكاتب، وهو سلوك لغوي يعبر به الطلبة عن مشاعرهم للفكرة التي يرمي إليها النص. **مستوى الفهم الإبداعي** : هو مستوى الفهم الذي يتطلب من الطلبة ابتكار وابداع أفكار جديدة، واقتراح حلول جديدة، حيث يبدأ مما هو معروف من حقائق ومعلومات ويوظفها في أفكار أصيلة وغير تقليدية"" (عبد، 2007، ص 159).

في حين صنفها شحاتة والسمان (2012) في سبعة مستويات هي: الفهم المباشر، الفهم التفسيري، الفهم الاستنتاجي، الفهم النقدي، الفهم التذوقي، الفهم التطبيقي، الفهم الإبداعي.

اتفق البحث الحالي مع تصنيف (عبد،2007) الذي وضع الفهم القرائي في خمسة مستويات، واختلاف مع التصنيفات الأخرى التي صنفتها في ثلاثة أو أربعة أو سبعة مستويات.

إجراءات البحث:

منهج البحث: اتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يتناول أحداثاً وظواهر معينة بالدراسة من حيث وصفها، وتحليلها كما هي دون التدخل في مجرياتها.

مجتمع البحث وعينته: يشمل المجتمع الأصلي للدراسة كتب العربية لغتي للصفين الخامس والسادس الأساسيين. أما عينة البحث فهي عينة مقصودة تمثلها الأسئلة والأنشطة والتدريبات المتضمنة في محتوى الكتب المذكورة. والجدول الآتي يوضح بالتفصيل مواصفات عينة البحث:

الجدول رقم (1): يوضح مواصفات كتب العربية لغتي للصفين الخامس والسادس الأساسيين

عنوان الكتاب	عدد الدروس	عدد الصفحات
كتاب العربية لغتي للصف الخامس الأساسي بجزأيه الأول والثاني	18	ف1(131)+ ف2 (139)
كتاب العربية لغتي للصف السادس الأساسي بجزأيه الأول والثاني	18	ف1(171)+ ف2 (170)

أدوات البحث: 1-استمارة تحليل الكتاب: وهو عبارة عن قائمة بمهارات الفهم القرائي اللازم تضمينها في محتوى كتابي العربية لغتي للصفين الخامس والسادس الأساسيين، وتمثل الأساس الذي بنيت في ضوئه استمارة تحليل المحتوى.

-وقد تكونت القائمة في صورتها الأولية من (40) مهارة موزعة على خمسة مستويات هي: (الفهم الحرفي، الاستنتاجي، النقدي، التذوقي، الإبداعي)، وللتثبت من صدق القائمة تم عرضها على (7) محكمين لإبداء آرائهم، وبعد جمع آراء المحكمين وتحليلها تبين اتفاق المحكمين على انتماء المهارات جميعها، وتمّ تعديل بعضها لتصبح أكثر مناسبة، وتم حساب الأهمية النسبية المئوية للتكرارات التي تبين درجة اتفاق المحكمين، وتمّ تحديد نسبة (80%) فما فوق لاستبقاء المهارة، على هذا تمّ استبعاد بعض المهارات؛ لتقتصر القائمة بصورتها النهائية على (34) مهارة.

2- تصميم استمارة تحليل الكتب: قامت الباحثة بتصميم استمارة التحليل استناداً إلى مهارات الفهم القرائي التي تمّ ضبطها سابقاً التي تتضمن: التسلسل، وحدة التحليل، المستوى، فئة التحليل، الصفحة، التكرار، النسبة المئوية. حيث شملت فئة التحليل: "المهارة"، ووحدة التحليل: السؤال، التدريب، النشاط.

التسلسل	وحدة التحليل	المستوى	فئة التحليل	الصفحة	التكرار	النسبة المئوية

وقد بلغ عدد وحدات التّحليل في كتاب الصف الخامس (346)، و(363) في كتاب الصف السادس، وفي أثناء التّحليل اعتمدت الباحثة الخطة الآتية: - **تستنبط المهارة وفق المعايير الآتية:** -تقرأ جملة الاستفهام، أو جملة الأمر، أو المعطوف عليها بعناية؛ فقد تشير مباشرة إلى المهارة المطلوبة: - إذا تعذر استنباط المهارة من خلال نص السؤال و النشاط أو التدريب، فإن الأمر يتطلب العودة إلى الموضوع الذي يدور حوله السّؤال لاستنباط المطلوب. وقد لاحظت الباحثة أنّ وحدة التّحليل يمكن أن تنتمي إلى أكثر من فئة من فئات التّحليل نظراً لخصوصية اللّغة العربيّة، ونظراً لوجود هذا التّداخل نسبت الباحثة وحدة التّحليل إلى الفئة الأكثر مناسبة.

3- تأكدت الباحثة من صدقها بعرضها على مجموعة من المحكمين.

4- التأكد من ثبات التحليل: وبعد الانتهاء من التّحليل تمّ عرضه على اثنين من المحللين للتأكد من ثبات التّحليل فيما بين الباحثة والمحللين، وفيما بين المحللين نفسيهما، وطبقت الباحثة معامل الثّبات وفق معادلة هولستوي بعد أن اجتمعت بهما أكثر من مرة، وتناقشت الباحثة مع كل منهما على حدة بوحدات التّحليل، وفئات التّحليل.

معادلة هولستوي هي: " $C.R = \frac{2M}{N1+N2}$

M: عدد الوحدات التي يتفق عليهما المحللان.

N1+N2 : مجموع الوحدات التي حللت " (طعيمة، 2004، 178).

وقد رمزت للباحثة بالحرف (أ) وللمحكم الأول بالرّمز (ب) وللمحكم الثّاني بالرّمز (ج).*

الجدول رقم (1) :النّسبة المئوية لمعامل الثّبات في كتاب العربية لغتي ومدى الاختلاف والاتفاق.

المحللان	الصف الخامس			الصف السادس		
	خلاف	اتفاق	النّسبة المئوية للاتفاق	خلاف	اتفاق	النّسبة المئوية للاتفاق
أ و ب	24	321	%0.92	27	336	%0.92
أ و ج	30	316	%0.91	34	329	%0.90
ب و ج	37	309	%0.89	30	333	%0.91

ملاحظة: أهملت الباحثة الرّقم بعد الفاصلة الذي جاءت أقل من (0.5) وجبرت الرّقم الذي جاءت أكثر من (0.5).

توضيح أكثر لحسابات معامل الثبات ولعدد الوحدات المحللة في كل صف ولكيفية تطبيق المعادلة.

بعد التّأكد من أنّ معامل الثّبات في تحليل كتب العربيّة لغتي عال ومقبول كما هو واضح في الجدول رقم (1)، حيث بلغ في الصف الخامس بين أو ب (0.92%) وبين أ و ج (0.91%) وبين ب وج (0.89%)، وفي الصف السادس بلغ بين أو ب (0.92%) وبين أ و ج (0.90%) وبين ب وج (0.91%)

الإجابة عن أسئلة البحث:

الإجابة عن السؤال الأول: تمّ الإجابة عنه عند بناء قائمة مهارات الفهم القرائي وضبطها.

الإجابة عن السؤال الثاني: قامت الباحثة بتفريغ تحليلها في الجدول الذي يوضح مدى تحقيق الكتاب للمهارات، وإظهار نسبة توفر كل مهارة ورتبة كلّ منها، فجاء الجدول (2) الذي يبين النّسب المئوية لتحقق مهارات الفهم القرائي في الكتب.

وقد استخرجت الباحثة النّتائج من استمارة التّحليل باتباع الخطوات الآتية:

النّسبة المئوية للفئة الفرعية = تكرار الفئة ×100/ مجموع تكرار الفئات الكلي في الصّف.

الجدول رقم (2): التكرارات والنسبة المئوية والترتيب لكل مستوى من مستويات الفهم القرائي

التسلسل	المستويات	الصف الخامس			الصف السادس		
		التكرار	النسبة	الرتبة	التكرار	النسبة	الرتبة
	الفهم الحرفي	81	%22.25	2	84	%23.14	2
	الفهم الاستنتاجي	129	%37.28	1	137	%37.74	1
	الفهم النقدي	42	%12.13	5	50	%13.77	4
	الفهم التذوقي	51	%14.73	3	52	%14.32	3
	الفهم الإبداعي	43	%12.42	4	40	%11.01	5
	المجموع	346			363		

يتضح من الجدول (2) النتائج الآتية:

أولاً: في الصف الخامس: نال المستوى الاستنتاجي المرتبة الأولى وبنسبة (37.28%)، في حين كان في المرتبة الثانية المستوى الحرفي وبنسبة (22.25%)، وفي المرتبة الثالثة المستوى التذوقي وبنسبة (14.73%)، ونال المستوى الإبداعي المرتبة الرابعة وبنسبة(12.42%)، وجاءت المستوى النقدي في المرتبة الخامسة (12.13%).

ثانياً: في الصف السادس: نال المستوى الاستنتاجي المرتبة الأولى وبنسبة (37.74%). وفي المرتبة الثانية المستوى الحرفي وبنسبة (23.14%)، وفي المرتبة الثالثة كان المستوى التذوقي وبنسبة (14.32%)، وفي المرتبة الرابعة المستوى النقدي وبنسبة (13.77%) وفي المرتبة الخامسة والأخيرة المستوى الإبداعي وبنسبة (11.01%).

مما سبق يتضح أن نتائج الصفين الخامس والسادس جاءت متقاربة، ربما لأنهما ينتميان للمرحلة العمرية نفسها، فقد تمّ التركيز في كليهما على الفهم الحرفي والاستنتاجي إذ كان عدد الأنشطة والتدريبات عليهما أعلى بكثير من باقي المستويات، وهذا يدل على عدم التوازن في توزيع المستويات في الكتابين، حيث جاءت مهارات المستوى الاستنتاجي في المرتبة الأولى في كليهما، ومن المفترض أن التلميذ في هذين الصفين قد قطع شوطاً كبيراً في التدريب عليه في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، مما يستدعي من لجنة تأليف المناهج التخفيف من عدد الأنشطة والتدريبات واستبدالها بأنشطة وتدريبات مناسبة للمستويات الأخرى لخلق التوازن في الكتب، وفي المرتبة الثانية جاءت مهارات المستوى الحرفي أيضاً الذي يناسب تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسي، لأن المعلومات متضمنة في النّص ويكتفي التلميذ بالإشارة إليها، في حين جاءت مهارات المستوى التذوقي في المرتبة الثالثة في كلا الصفين ولكن بعدد أنشطة وتدريبات وتكرار أقل من المستويين السابقين بكثير، ربما يعود ذلك إلى اعتقاد المؤلفين أن مستوى الفهم التذوقي لا ينبغي التوسع فيه في هذه المرحلة، وإنما يكتفى بأنشطة وتدريبات قليلة تهيئ التلاميذ للتوسع فيها في المراحل اللاحقة، ومع ذلك ينبغي توفر هذه المهارات بنسب أعلى في هذه المرحلة، وجاءت مهارات المستويين الإبداعي والنقدي في المراتب الأخيرة، حيث كان المستوى النقدي في المرتبة الخامسة في الصف الخامس وفي المرتبة الرابعة في الصف السادس، وبنسب قليلة مقارنة بباقي المستويات، رغم أهمية هذا المستوى حيث يساعد التلاميذ على الاستقلالية في التفكير والتحرر من التبعية، وإصدار أحكام حول المحتوى، وجاءت مهارات المستوى الإبداعي في المرتبة الرابعة في الصف الخامس وفي المرتبة الخامسة في الصف السادس وبنسب قليلة مقارنة بباقي المستويات، ربما يعود ذلك لأن هذا المستوى يتطلب وقتاً أطول من باقي المستويات ويحتاج إلى حصص إضافية لإعطاء الوقت اللازم لها، ومع ذلك ينبغي تضمينها في كل حصة ولو بنشاط أو تدريب واحد لزيادة نسبتها في الكتاب.

الإجابة عن السؤال الثالث: قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسبة المئوية والترتيب لكل مهارة من مهارات الفهم الحرفي:

الجدول رقم (3): التكرارات والنسبة المئوية والترتيب لكل مهارة من مهارات الفهم الحرفي

مسلسل	مهارات الفهم الحرفي	الصف الخامس			الصف السادس		
		التكرار	النسبة	الرتبة	التكرار	النسبة	الرتبة
1	يحدد معنى الكلمة والتركيب في النّص	15	%18.51	2	16	%19.04	3
2	يذكر مرادف وضد الكلمة في النّص	14	%17.28	3	20	%23.80	1
3	يميز بين المفرد والمثنى وجمع الكلمات في النص	17	%20.98	1	18	%21.42	2
4	يحدد الزمان والمكان في النص	9	%11.11	5	5	%5.95	6
5	يرتب الفكر والأحداث كما وردت في النص	6	%7.40	6	3	%3.57	7
6	يحدد الأعداد والأرقام الواردة في النص	2	%2.46	8	2	%2.38	8
7	يتعرف الأشياء والمسميات والشخصيات البارزة في النص	5	%6.17	7	13	%15.47	4
8	يذكر الأحداث البارزة في النص	13	%16.04	4	7	%8.33	5
	المجموع	81			84		

يتبين من الجدول السابق:

تفاوت نسب تحقق المهارات الفرعية للفهم الحرفي في الصفين (الخامس والسادس):

1-يحدد معنى الكلمة والتركيب في النّص: جاءت في الصف الخامس في المرتبة الثانية وبنسبة (18.51%)، في حين جاءت في الصف السادس وفي المرتبة الثالثة وبنسبة (19.04%%).2- يذكر مرادف وضد الكلمة في النّص: جاءت في الصف الخامس في المرتبة الثالثة وبنسبة (17.28%)، في حين جاءت في الصف السادس في المرتبة الأولى وبنسبة (23.80%).3-يميز بين المفرد والمثنى وجمع الكلمات في النص: جاءت في الصف الخامس في المرتبة الأولى وبنسبة (20.98%)، في حين جاءت في الصف السادس في المرتبة الثانية وبنسبة (21.42%).4- يحدد الزمان والمكان في النص: جاءت في الصف الخامس في المرتبة الخامسة وبنسبة (11.11%)، في حين جاءت في الصف السادس وفي المرتبة السادسة وبنسبة (5.95%).5-يرتب الفكر والأحداث كما وردت في النص: جاءت في الصف الخامس في المرتبة السادسة وبنسبة (7.40%)، في حين جاءت في الصف السادس في المرتبة السابعة وبنسبة (3.57%).6-يحدد الأعداد والأرقام الواردة في النص: جاءت في الصف الخامس في المرتبة الثامنة وبنسبة (2.46%)، وجاءت في الصف السادس أيضاً في المرتبة الثامنة وبنسبة (2.38%).7-يتعرف الأشياء والمسميات والشخصيات البارزة في النص: جاءت في الصف الخامس: في المرتبة السابعة وبنسبة (6.17%)، في حين جاءت في الصف السادس وفي المرتبة الرابعة وبنسبة (15.47%).8- يذكر الأحداث البارزة في النص: جاءت في الصف الخامس وفي المرتبة الرابعة وبنسبة (16.04%)، في حين جاءت في الصف السادس في المرتبة الخامسة وبنسبة (8.33%).

إن تحقق المهارات السّابقة (1-2-3) في الكتابين: ربما يعود من وجهة نظر المؤلفين لأهميتها؛ فهي ضرورية لإغناء حصيلة التلميذ اللّغوية. وتحقق المهارات السّابقة (4-5-6-7-8) في الكتابين: ربما يعود أيضاً من وجهة نظر المؤلفين لأهميتها؛ فهي تشير إلى إلمام التلميذ بالتّفاصيل الدّقيقة في النّص.

ومما سبق يتضح مراعاة جميع المهارات الفرعية للفهم الحرفي فجميعها محققة؛ ولكن بنسب متباينة بين كل مهارة وأخرى، وهذا يدل على عدم التوازن في توزيع المهارات الفرعية في الكتابين، ربما الاضطراب في توزيع المستويات انعكس في توزيع المهارات أيضاً.

الإجابة عن السؤال الرابع: قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسبة المئوية والترتيب لكل مهارة من مهارات الفهم الاستنتاجي:

الجدول رقم (4): التكرارات والنسبة المئوية والترتيب لكل مهارة من مهارات الفهم الاستنتاجي

مسلسل	مهارات الفهم الاستنتاجي	الصف الخامس			الصف السادس		
		التكرار	النسبة	الرتبة	التكرار	النسبة	الرتبة
1	يستنتج المعنى المناسب للكلمة من السياق	21	%1.62	1	30	%21.89	1
2	يبين الغرض الرئيس من النص	4	%3.10	9	6	%4.37	9
3	يستنتج الفكرة العامة للنص	17	%13.17	5	17	%12.40	4
4	يستخرج الفكر الرئيسة لكل فقرة وردت في النص	18	%13.95	4	25	%18.24	2
5	يحدد الفكر الفرعية الواردة في كل فقرة في النص	19	%14.72	3	16	%11.67	5
6	يستنبط بعض المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب	9	%6.97	8	9	%6.56	6
7	يستخلص سمات الشخصيات والأماكن والأشياء الواردة في النص	10	%7.75	7	7	%5.03	8
8	يربط بين السبب والنتيجة في النص	20	%15.50	2	19	%13.66	3
9	يستخرج الأدلة الداعمة للآراء الواردة في النص	11	%8.52	6	8	%5.83	7
	المجموع	129			137		

يتبين من الجدول السابق:

تفاوت نسب تحقق المهارات الفرعية للفهم الاستنتاجي في الصفين (الخامس والسادس):

1-يستنتج المعنى المناسب للكلمة من السياق: جاءت في الصف الخامس في المرتبة الأولى وبنسبة (1.62%)، وجاءت في الصف السادس في المرتبة الأولى أيضاً وبنسبة (21.89%).2-يبين الغرض الرئيس من النص: جاءت في الصف الخامس في المرتبة التاسعة وبنسبة (3.10%)، وجاءت في الصف السادس في المرتبة التاسعة كذلك وبنسبة (4.37%).3-يستنتج الفكرة العامة للنص: جاءت في الصف الخامس في المرتبة الخامسة (13.17%)، في حين جاءت في الصف السادس في المرتبة الرابعة وبنسبة (12.40%). 4-يستخرج الفكر الرئيسة لكل فقرة وردت في النص: جاءت في الصف الخامس في المرتبة الرابعة وبنسبة (13.95%)، في حين جاءت في الصف السادس في المرتبة الثانية وبنسبة (18.24%).5-يحدد الفكر الفرعية الواردة في كل فقرة في النص: جاءت في الصف الخامس في المرتبة الثالثة وبنسبة (14.72%)، في حين جاءت في الصف السادس في المرتبة الخامسة وبنسبة (11.67%).6-يستنبط بعض المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب: جاءت في الصف الخامس في المرتبة الثامنة وبنسبة (6.97%)، في حين جاءت في الصف السادس في المرتبة السادسة وبنسبة (6.56%). 7-يستخلص سمات الشخصيات والأماكن والأشياء الواردة في النص: جاءت في الصف الخامس السابعة في المرتبة وبنسبة (7.75%). في حين جاءت في الصف السادس في المرتبة الثامنة وبنسبة (5.03%).8-يربط بين السبب والنتيجة في النص: جاءت في الصف الخامس في المرتبة الثانية وبنسبة (15.50%) ، في حين جاءت في الصف السادس في المرتبة الثالثة وبنسبة (13.66%). 9-يستخرج الأدلة الداعمة للآراء الواردة في النص: جاءت في الصف الخامس في المرتبة السادسة وبنسبة (8.52%)، في حين جاءت في الصف السادس في المرتبة السابعة وبنسبة (5.83%).

إن تحقق المهارات السّابقة يدل على الاهتمام بها؛ فالمهارات (2-3-4-5) هي مؤشر على استيعاب التلميذ وقدرته على التّركيز من خلال حصر أفكار وشخصيات النّص. ومهارات(1-6-7) تحقيقها يزيد من قدرة التلميذ على فهم ما بين السّطور. والمهارتان (8-9) ضروريتان لتوسيع آفاق التلميذ الفكرية وتطبيق تلك الأفكار في حياته العملية.

ومما سبق يتضح مراعاة جميع المهارات الفرعية للفهم الاستنتاجي فجميعها محققة؛ ولكن بنسب متباينة بين كل مهارة وأخرى، وهذا يدل على عدم التوازن في توزيع المهارات الفرعية في الكتابين، ربما الاضطراب في توزيع المستويات انعكس في توزيع المهارات أيضاً.

الإجابة عن السؤال الخامس: قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسبة المئوية والترتيب لكل مهارة من مهارات الفهم النقدي:

الجدول رقم (5): التكرارات والنسبة المئوية والترتيب لكل مهارة من مهارات الفهم النقدي

مسلسل	مهارات الفهم النقدي	الصف الخامس			الصف السادس		
		التكرار	النسبة	الرتبة	التكرار	النسبة	الرتبة
1	يفرق بين الفكر الرئيسة والفرعية الواردة في النص	4	%9.52	4	3	%6	4
2	يميز بين الواقع والخيال والحقائق والآراء فيما ورد في النص	17	%12.40	1	18	%36	1
3	يميز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به	8	%5.83	3	13	%26	3
4	يبدي رأيه في القضايا والسلوكيات والأعمال الواردة في النص	11	%8.02	2	14	%28	2
5	يربط بين النص ومكتسبات أخرى	2	%1.45	5	2	%4	5
	المجموع	42			50		

من خلال الجدول السابق يتبين: – تقارب نسب تحقق المهارات الفرعية للفهم النقدي في الصفين (الخامس والسادس):

1–يفرق بين الفكر الرئيسة والفرعية الواردة في النص: جاءت في الصف الخامس في المرتبة الرابعة وبنسبة (9.52%)، وجاءت في الصف السادس في المرتبة الرابعة أيضاً وبنسبة (6%). 2–يميز بين الواقع والخيال والحقائق والآراء فيما ورد في النص: جاءت في الصف الخامس في المرتبة الأولى وبنسبة (12.40%)، وجاءت في الصف السادس في المرتبة الأولى أيضاً وبنسبة (36%).3–يميز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به: جاءت في الصف الخامس في المرتبة الثالثة وبنسبة (5.83%)، وجاءت في الصف السادس في المرتبة الثالثة كذلك وبنسبة (26%).4–يبدي رأيه في القضايا والسلوكيات والأعمال الواردة في النص: جاءت في الصف الخامس في المرتبة الثانية وبنسبة (8.02%)، وجاءت في الصف السادس أيضاً في المرتبة الثانية وبنسبة (28%).5–يربط بين النص ومكتسبات أخرى: جاءت في الصف الخامس في المرتبة الخامسة وبنسبة (1.45%)، وجاءت في الصف السادس كذلك في المرتبة الخامسة وبنسبة (4%).

إن نسب تحقق المهارات السّابقة يدل على الاهتمام بها وهذا يسجل لصالح الكتابين؛ فالمهارات (1–2–3) هي مؤشر على استيعاب التلميذ وقدرته على تصحيح أفكاره وجعلها أكثر عقلانية ومنطقية باعتمادها على أدلة وبراهين لدعم الرأي فتجعلها أكثر موضوعية ووضوحاً. والمهارتان (4–5) ضروريتان لتقوية جرأة التلميذ وإبراز شخصيته، وتدلان على مدى تعمقه في النص وتساعدانه على الاستقلالية والتحرر من التبعية في إطلاق حكمه.

ومما سبق يتضح مراعاة جميع المهارات الفرعية للفهم الناقد فجميعها محققة؛ ولكن بنسب متباينة بين كل مهارة وأخرى، وهذا يدل على عدم التوازن في توزيع المهارات الفرعية في الكتابين، ربما الاضطراب في توزيع المستويات انعكس في توزيع المهارات أيضاً.

الإجابة عن السؤال السادس: قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسبة المئوية والترتيب لكل مهارة من مهارات الفهم التذوقي:

الجدول رقم (6): التكرارات والنسبة المئوية والترتيب لكل مهارة من مهارات الفهم التذوقي

مسلسل	مهارات الفهم التذوقي	الصف الخامس				الصف السادس			
		التكرار	النسبة	الرتبة	الدرجة	التكرار	النسبة	الرتبة	الدرجة
1	يستخلص السمات الفنية والخصائص الأسلوبية للكاتب	8	%15.68	4		5	%9.61	5	
2	يحدد نوع المشاعر والانفعالات المتضمنة في النص	9	%17.64	3		15	28.84%	1	
3	يحدد مصدر التناغم الموسيقي المنبعث في النص	1	%1.96	7		2	%3.84	6	
4	يفسر بعض مواطن الجمال في التعبير في النص	12	%23.52	1		12	%23.07	2	
5	يستخلص القيم السائدة في النص	10	%19.60	2		8	%15.38	4	
6	يوازن بين نص ونص آخر أو بين بيت شعري وآخر	7	%13.72	5		9	%17.30	3	
7	يحدد الصور الفنية التي تضمنها النص	4	%7.84	6		1	%1.92	7	
	المجموع	51				52			

يتبين من الجدول السابق :- تقارب نسب تحقق المهارات الفرعية للفهم التذوقي في الصفين (الخامس والسادس):

1-يستخلص السمات الفنية والخصائص الأسلوبية للكاتب: جاءت في الصف الخامس في المرتبة الرابعة وبنسبة (15.68%)، في حين جاءت في الصف السادس في المرتبة الخامسة وبنسبة (9.61%).2-يحدد نوع المشاعر والانفعالات المتضمنة في النص: جاءت في الصف الخامس في المرتبة الثالثة وبنسبة (17.64%)، في حين جاءت في الصف السادس في المرتبة الأولى وبنسبة (28.84%).3-يحدد مصدر التناغم الموسيقي المنبعث في النص: جاءت في الصف في المرتبة السابعة بنسبة (1.96%)، في حين جاءت في الصف السادس في المرتبة السادسة وبنسبة (3.84%).4-يفسر بعض مواطن الجمال في التعبير في النص: جاءت في الصف الخامس جاءت في المرتبة الأولى وبنسبة (23.52%)، في حين جاءت في الصف السادس في المرتبة الثانية وبنسبة (23.07%). 5-يستخلص القيم السائدة في النص: جاءت في الصف الخامس في المرتبة الثانية وبنسبة (19.60%)، في حين جاءت في الصف السادس في المرتبة الرابعة وبنسبة (15.38%). 6-يوازن بين نص ونص آخر أو بين بيت شعري وآخر: جاءت في الصف الخامس في المرتبة الخامسة وبنسبة (13.72%)، في حين جاءت في الصف السادس في المرتبة الثالثة وبنسبة (17.30%).7-يحدد الصور الفنية التي تضمنها النص: جاءت في الصف الخامس في المرتبة السادسة (7.84%)، في حين جاءت في الصف السادس في المرتبة السابعة وبنسبة (1.92%).

إن نسب تحقق المهارات السّابقة يدل على الاهتمام بها نسبياً وهذا يسجل لصالح الكتابين؛ فالمهارات (1-3-4-5-6-7) هي تدل على ارتقاء الحس الجمالي لدى التلميذ. والمهارة (2) ضرورية لتنمية الإحساس لدى التلميذ من أجل فهم التّجربة الشّعورية لدى الأديب. ومما سبق يتضح مراعاة جميع المهارات الفرعية للفهم التذوقي فجميعها محققة؛ ولكن بنسب متباينة بين كل مهارة وأخرى، وهذا يدل على عدم التوازن في توزيع المهارات الفرعية في الكتابين، ربما الاضطراب في توزيع المستويات انعكس في توزيع المهارات أيضاً.

الإجابة عن السؤال السابع: قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسبة المئوية والترتيب لكل مهارة من مهارات الفهم الإبداعي:

الجدول رقم (7): التكرارات والنسبة المئوية والترتيب لكل مهارة من مهارات الفهم الإبداعي

مسلسل	مهارات الفهم الإبداعي	الصف الخامس			الصف السادس		
		التكرار	النسبة	الرتبة	التكرار	النسبة	الرتبة
1	يتوقع نهاية جديدة للنص	4	%9.30	5	4	%10	5
2	يضيف أحداث وأفكار جديدة للنص	13	%30.23	1	10	%25	2
3	يقترح حلولاً إبداعية لمشكلة وردت في النص	8	%18.60	3	6	%15	4
4	يلخص النص المقروء بأسلوبه الخاص	7	%16.27	4	12	%30	1
5	يصيغ عنواناً آخر أو عبارات جديدة أخرى في النص	11	%25.58	2	8	%20	3
	المجموع	43			40		

يتبين من الجدول السابق:- تقارب نسب تحقق المهارات الفرعية للفهم الإبداعي في الصفين (الخامس والسادس):

1-يتوقع نهاية جديدة للنص: جاءت في الصف الخامس في المرتبة الخامسة وبنسبة (9.30%)، وجاءت في الصف السادس في المرتبة الخامسة أيضاً وبنسبة (9.30%).2-يضيف أحداث وأفكار جديدة للنص: جاءت في الصف الخامس جاءت في المرتبة الأولى وبنسبة (30.23%)، في حين جاءت في الصف السادس في المرتبة الثانية وبنسبة (25%).3-يقترح حلولاً إبداعية لمشكلة وردت في النص: جاءت في الصف الخامس في المرتبة الثالثة وبنسبة (18.60%)، في حين جاءت في الصف السادس في المرتبة الرابعة وبنسبة (15%).4-يلخص النص المقروء بأسلوبه الخاص: جاءت في الصف الخامس في المرتبة الرابعة وبنسبة (16.27%)، في حين جاءت في الصف السادس في المرتبة الأولى وبنسبة (30%).5-يصيغ عنواناً آخر أو عبارات جديدة أخرى في النص: جاءت في الصف الخامس في المرتبة الثانية وبنسبة (25.58%)، في حين جاءت في الصف السادس في المرتبة الثالثة وبنسبة (20%).

إن تحقق المهارات السّابقة يدل على الاهتمام بها نسبياً؛ فالمهارات الفرعية للفهم الإبداعي ضرورية لفتح آفاق الخيال لدى التلميذ للإبداع. ومما سبق يتضح مراعاة جميع المهارات الفرعية للفهم الإبداعي فجميعها محققة؛ ولكن بنسب متباينة بين كل مهارة وأخرى، وهذا يدل على عدم التوازن في توزيع المهارات الفرعية في الكتابين، ربما الاضطراب في توزيع المستويات انعكس في توزيع المهارات أيضاً.

مقترحات البحث:

-إجراء مراجعة لكتاب العربية لغتي للصفين الخامس والسادس الأساسيين؛ لزيادة نسبة مهارات الفهم التذوقي والنقدي والإبداعي.

- الأخذ بعين الاعتبار، لدى واضعي المناهج السورية، التوازن والشمول في نسب توزيع مهارات اللغة العربية الفهم القرائي في كتاب العربية لغتي للصفين الخامس والسادس الأساسيين.

-تقويم محتوى مقررات العربية لغتي في الصفوف الأخرى؛ للتأكد من توفر مهارات الفهم القرائي.

-مراجع البحث:

أولاً المراجع العربية:

1) -أحمد، سناء(2010). فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ الصف الثالث الاعدادي. المجلة التربوية، سوهاج، 5(29): 215 - 245.

2) -الأسطل، أحمدو رشاد مصطفى (2010). مستوى المهارات القرائية والكتابية لدى طلبة الصف السادس وعلاقته بتلاوة وحفظ القران الكريم. رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الاسلامية، غزة.

3) -بصل، سلوى (2013). برنامج مقترح لتنمية مهارات الفهم القرائي من خلال القصة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، 4 (44): 159-205.

4) البصيص، حاتم (2011). تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم. الهيئة السوريّة للكتاب، وزارة الثقافة، الجمهورية العربيّة السوريّة.

5) البصيص، حاتم (2015). مستوى تمثيل مهارات الفهم القرائي في تدريبات كتاب العربية لغتي لتلاميذ الصف الخامس الأساسي - دراسة تحليلية"، مجلة الآداب، بغداد ، 31(111): 615 -640 .

6) -التتري، محمد (2016). أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

7) -جاد، محمد لطفي (2003). فاعلية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة، (22): 18-46.

8) -الدليمي، طه علي والوائلي، سعاد عبدالكريم (2005). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربيَّة. ط 1، دار الكتب الحديثة، عمان.

9) -شحاتة، حسن والسمان، مروان (2012). المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها. القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب.

10) طعيمة، رشدي أحمد (2004). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية. دار الفكر العربي، القاهرة.

11) -عبد، أيمن (2007). معدل سرعة القراءة الجهرية وتنميتها وتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي باستخدام الألعاب التعليمية. مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، مصر، ع (72): 14-62.

12) -عبدالباري، ماهر شعبان(2011). تعليم المفردات اللغوية. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

13) -العبد العالي، الرشيدي (2017). تقويم نشاطات التعلم بكتاب اللغة الانكليزية للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات الفهم القرائي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلة العربية للعلوم و نشر الأبحاث، 3(1): 130-148.

14) -العجمي، محمد والسعدية، شيخة (2022). مدى توافر مستويات الفهم القرائي في الأنشطة التقويمية في كتاب اللغة العربية للصف الخامس في سلطنة عمان. مجلة العلوم التربوية والنفسية، غزة، 6 (17): 61-88.

15) الغلبان، حاتم (2014). أثر توظيف استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

16) الغلبان، حاتم (2014). أثر توظيف استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

17) -الفليت، جمال كامل والزيان، ماجد محمد(2009). تقويم موضوعات القراءة والنصوص المقررة على طلبة الصف السابع بفلسطين في ضوء مهارات الفهم القرائي والميول القرائّية. المؤتمر العلمي التاسع (كتب تعليم القراءة في الوطن العربي بين الإنقرائيَّة والإخراج)، مصر، 9(1): 281 - 258.

18) المحمودي، محمّد سرحان علي (2012). مناهج البحث العلمي. ط3، دار الكتب، صنعاء، الجمهوريّة اليمنية.

19) -المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية (2016). وثيقة المعايير الوطنية لمادة اللغة العربية. وزارة التربية، دمشق.

20) -الهران، عواطف وبوصلحه، مريم (2016). تحليل الأنشطة التقويمية لمهارات الفهم القرائي لكتاب اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، قسم تربية الموهوبين، جامعة الخليج العربي.

21) –وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية (2019). العربية لغتي الصف الخامس الفصل الأول. المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية، سورية.

22) –وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية (2019). العربية لغتي الصف الخامس الفصل الثاني. المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية، سورية.

23) –وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية (2020). العربية لغتي الصف السادس الفصل الأول. المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية، سورية.

24) –وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية (2020). العربية لغتي الصف السادس الفصل الثاني. المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية، سورية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1) Sirait, R (2014): Comprehension Levels of Reading Exercise in Look Ahead English Course Books. International Journal of English Language Education, Vol. 2, No.2, 2325-0887.

2) Sunggingwati, D (2003). Reading questions of junior high school English textbooks. Unpublished master's thesis, Universitas Negeri Malang, Malang, Indonesia.

3) -Talebinezhed, M.&Mousavi,Seddigheh (2013): The Representation of Discourse Task in Reading Comprehension Section ofIranian High School English Course Books,ELT Voices-India International Journal for the Teachers of English, Vol. 3, No.1, 2230-9136.

فاعلية خبرات وأنشطة قائمة على استراتيجية التعاون في تنمية قيم الانتماء الوطني لدى الأطفال في عمر(6-5) سنوات. (دراسة شبه تجريبية لدى رياض الأطفال في مدينة دمشق)

د. مرفت سليمان علي*

(الإيداع: 19 كانون الأول 2022، القبول: 24 كانون الثاني 2023)

الملخص:

هدفت الدراسة إلى بناء خبرات وأنشطة قائمة على إستراتيجية التعاون لإكساب الأطفال مفهوم المواطنة، ولتحقيق هدف الدراسة أعد مقياس تقدير الانتماء لطفل ما قبل المدرسة، وقائمة مفاهيم المواطنة التي تكونت في صورتها النهائية من أربعة مجالات و(28) بنداً فرعياً، ثم بناء أربعة أنشطة وفق إستراتيجية التعاون لتنمية مفهوم المواطنة لدى الأطفال، وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وبلغت عينة الدراسة (15) طفلاً وطفلة ممن تراوحت أعمارهم ما بين (6-5) سنوات، وتم تطبيق الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 2023-2022، وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يأتي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّط درجات أطفال الذكور والإناث في المجموعة التّجريبيّة على مقياس تقدير الانتماء، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّط درجات مقياس تقدير الانتماء البعدي بين المجموعتين الضّابطة والتّجريبيّة لمصلحة المجموعة التجريبية، ومن أهم مقترحات الدراسة استثمار حب الأطفال في رواية المنجزات الماضية للوطن.

الكلمات المفتاحية: الفاعلية، خبرات وأنشطة، استراتيجية التعاون، المواطنة، الأطفال.

*حاصلة على درجة الدكتوراه– كلية التربية–جامعة تشرين.

The influence of experiences and activities depended on discussion strategies to developing citizenship for children who are between 5 to 6 years old (Experimental research on kindergarten children in Damascus city)

Dr.mervat Suleiman ali*

(Received: 19 December 2022 , Accepted: 24 January 2023)

Abstract:

The study aimed to build the experiences and activities depended on discussion strategies to developing citizenship for children, and to achieve the goal of the study, a list for training needs for affiliation appreciation of kindergarten, concepts of citizenship was built in the light of four domains and twenty eight sub Lind, and four activities was built on discussion strategies to developing citizenship for children, The study has used the experimental method, and a sample of (15) males and females- whose ages range between 5 to 6 have been chosen. The study was applied in the first semester of the academic year 20200-2023, the results of the study showed the following: there are no differences of statistic meanings between the average of- males and females-in the experimental group on the standard of national experiences. But there are differences of statistic interpretation between children's average grades in the experimental and standardizing in favors of the experimental one. One of the most important suggestions of this study is exploiting children's love in narrating the past accomplishments of home land .

Keywords: Activity, experiences and activities, cooperation discussion, citizenship, children.

*PHD- Faculty of education- Tishreen university.

المقدمة :

إن المجتمعات المتقدمة تسعى إلى تعميق الشعور بالانتماء لدى شعبها لأنها ضرورة ملحة في تقدم المجتمعات واستقرارها وتماسكها، وذلك في ظل ما يتهددها من أخطار العولمة ومؤسساتها وهذا لا يعني أن الحل يكمن في الابتعاد عن العالم إنما يعني إكساب المناعة لكل فرد من أفراد المجتمع وتربيته تربية وطنية تركز على تزويده بالمعارف والقيم والمبادئ التي يستطيع بها التفاعل مع العالم المعاصر دون أن يؤثر ذلك على الشخصية الوطنية. وتعد مرحلة الطفولة المبكرة مرحلة مهمة وحاسمة في حياة الإنسان إذ إنها المرحلة الأساس في رسم أبعاد النمو، وتفتح معظم قدرات الإنسان العقلية والاجتماعية والانفعالية والجسدية. كما تتميز هذه المرحلة بأنها المرحلة الأكثر تأثيراً في حياة الفرد المستقبلية إذ تتحدد المعالم الرئيسة للشخصية من خلال ما يكتسبه من قيم وخبرات ومعارف(محمد،2008،31).

وتعد مؤسسات رياض الأطفال وسيلة فعالة تعالج فترة شديدة الحساسية في حياة الأطفال لأنهم يستفيدون منها في توسيع خبراتهم في المراحل اللاحقة(الناشف،2005،29). وإن الحاجة إلى الانتماء من الحاجات الملحة التي تشعر الفرد بأنه جزء من وطن معين، كما أن الإحساس بحب الوطن هو من أهم الجوانب التي هي بحاجة إلى التنمية لدى الأطفال منذ نعومة أظفارهم ، إذ ينبغي تهيئة المناخ المناسب الذي يتيح لهم القيام بأنشطة مختلفة يمارسونها في الروضة والتي تشمل برامج تربوية اجتماعية ثقافية وبيئية ترسخ القيم والتماسك الاجتماعي والانتماء وولاء الفرد لوطنه(الحسن،2010،113). ويعد الكثير من الباحثين في مجال التربية وعلم النفس أن أفضل طريقة لاكتساب المعلومات هي الطريقة التي يكون فيها الأطفال فاعلين إيجابيين نشطين، وهذه الصبغة الاجتماعية التعاونية تساعد الأطفال على التخلص من التمركز حول الذات(سمارة،1993،142)، إذ إن التعلم باستراتيجية التعاون يتيح للأطفال العمل الجماعي وهي إحدى وسائل تنظيم البيئة الصّفيّة حيث تعتمد على اختزال عدد الأطفال في مجموعات صغيرة متفاوتة القدرة والخلفيّة العلميّة لأداء عمل معيّن مشترك فيما بينهم، بهدف التّعلّم من خلالها في سياق الاحتكاك الاجتماعي المتبادل بين أفراد المجموعة، وبين المجموعات بعضها البعض، وبينهم وبين المعلّمة(طربيه،2009،ص150-149).

ولما كانت الروضة هي المؤسسة التربوية التي يقع على عاتقها تنمية حب الأطفال لوطنهم والتفاني في خدمته والشعور بمشكلاته والإسهام الايجابي للتعاون مع الغير في حلها، والالتزام بمبادئه وقيمه، والمشاركة الفعالة في الأنشطة والبرامج التي تستهدف رقي الوطن(كمال،2009،68). اتجهت الدراسة نحو استخدام استراتيجية التعلم التعاوني بوصفها طريقة حديثة في التعليم تفعل دور الأطفال في عملية التعلم وتجعلهم إيجابيين نشطين في بعض المواقف الحياتية التي تناسب أعمارهم، إذ إنه من الممكن الإفادة من تلك الاستراتيجية لما فيها من مساعدة الأطفال على التعاون فيما بينهم ، وتشجيعهم على المشاركة في الأعمال التطوعية التي تنمي حبهم لوطنهم.

مشكلة الدراسة:

يعد ضعف التربية على المواطنة من أخطر ما يهدد حياة أي مجتمع، فالتربية على المواطنة ليست تربية معرفية بل هي تربية قيمية بالدرجة الأولى، وإن تقديم قيم المواطنة للطفل يعد من أهم العوامل التي تتيح بناء أجيال تشعر بالمسؤولية تجاه الوطن ، وبالرغبة في تطوير وتقديم كل ما هو في مصلحة هذا الوطن. ومن هنا يقع على عاتق الروضة مسؤولية تنشئة الأطفال تنشئة وطنية من خلال غرس قيم الولاء للوطن قولاً وفعلاً منذ نعومة أظفارهم؛ وتؤكد أدبيات موضوع المواطنة على أنها معنية ببناء المواطن الذي هو أداة بناء الوطن، وإن القيم تمثل إحدى أهم مكونات الشخصية، وتعد دافعاً قوياً في توجيه سلوكه(أحمد، 1992، ص66)، كما أن تربية المواطنة تتضمن معرفة الفرد بمجتمعه وتفاعله إيجابياً مع أفراده (الرحماني، 2008، ص27). لذلك لابد من إعداد الأطفال إعداداً شمولياً ليكونوا مواطنين صالحين يعملون بشكل فعال على تلبية حاجاتهم وحاجات مجتمعهم .وقد تبين للباحثة من خلال عملها في رياض الأطفال وجود تدن واضح في مستوى معارف

الأطفال الوطنية والتي تبدو من خلال سلوكاتهم التي تظهر أثناء لعبهم وممارستهم الأنشطة المختلفة وتأكدت الباحثة من ذلك عن طريق تدني درجات الأطفال في التطبيق القبلي لمقياس تقدير الانتماء الوطني للأطفال ، وفي ضوء ذلك أجرت الباحثة دراسة استطلاعية على خمسة من معلمات رياض الأطفال لتعرف الطرائق المتبعة من قبلهن، ومدى اهتمامهن بالبرامج التربوية التي تكسب الأطفال رموز وطنية، ومن خلال الدراسة الاستطلاعية توصلت الباحثة إلى ما يأتي: -اعتماد معظم معلمات رياض الأطفال على الطرائق المعتادة التي تركز على نشاط وإيجابية المعلمة دون الأطفال، وبدا ذلك للباحثة من خلال استخدام المعلمات لأسلوب الإلقاء في توضيح المفاهيم المراد تعلمها للأطفال.

- ضعف اللقاءات الحوارية مع الأطفال وبين الأطفال أنفسهم في الاحتفالات والأعياد الوطنية، و افتقار معلومات الأطفال في هذا العمر إلى أنشطة تتعلق بالأعياد الوطنية والقومية والاجتماعية.

وفي ضوء المشكلات السابقة وانطلاقاً من فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المواطنة لدى الأطفال يتبلور موضوع الدراسة ومشكلتها في السؤال الآتي: ما فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المواطنة لدى الأطفال في عمر (6-5) سنوات.

أهمية الدراسة:

* الأهمية النظرية:

1. أهمية مرحلة رياض الأطفال ودورها الأساسي في تنمية شخصية قادرة على التطوير والمساهمة في تقدم المجتمع.
2. أهمية تنمية المواطنة وغرسها في نفوس الأطفال منذ نعومة أظفارهم.

*الأهمية التطبيقية:

3. قد تسهم هذه الدراسة في تحسين أساليب التعليم من خلال عمل برامج تعتمد الإثارة والتشويق.
4. قد يستفيد من هذه الدراسة الباحثون في مجال التربية الوطنية والدراسات الاجتماعية.

هدف الدراسة:

إكساب الأطفال القيم والسلوكيات المتعلقة بالمواطنة وذلك من خلال الخبرات والأنشطة من خلال استراتيجية التعلم التعاوني.

متغيرات الدراسة:

*المتغيّرات المستقلّة: متغيّر الطّريقة(التعلم التعاوني، الطريقة المعتادة).

*المتغيّرات التّابعة: بعض مفاهيم الانتماء الوطني(وطني، علم بلادي، المحافظة على ممتلكات الوطن، احترام الآخرين). وتقاس بالدّرجة التي سيحصل عليها الطفل في اختبار مقياس تقدير الانتماء الوطني.

*متغيرات اسمية: الجنس(ذكر، أنثى).

حدود الدراسة:

*الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في روضتي(الفرح، أزهار المستقبل) في منطقة مساكن برزة التابعة لمدينة دمشق.

*الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في العام الدراسي(2023-2022).

*الحدود العلمية: تناولت الدراسة بعضاً من قيم الانتماء الوطني كالآتي:(وطني، علم بلادي، المحافظة على ممتلكات الوطن، احترام الآخرين).

التعريف بمصطلحات الدراسة:

استراتيجية التعلم التعاوني: يعرّفها عطية بأنّها: "استراتيجيّة من استراتيجيّات التّدريس، تقوم على أساس التّعاون، وتبادل الآراء والمسؤوليّة في التّعلّم بين أفراد المجموعة التّعاونية، وتفاعلهم مع بعضهم البعض، والتّكامل فيما بينهم وصولاً إلى التّعلّم المنشود" (عطية، 2008، ص145). وتعرّف إجرائيّاً بأنّها: التّعلّم القائم على تقسيم الأطفال إلى مجموعات صغيرة متعاونة،

يتعاون أطفالها بإشراف الباحثة على إنجاز العمل المطلوب وتنفيذه بزمن محدّد، لإكسابهم مهارات وخبرات وطنية واجتماعيّة متنوّعة.

المواطنة: هي "الانتماء للوطن والانتساب له، مع بذل كل ما فيه لمصلحة للوطن" (القاري،2005، ص21). وتعرف إجرائياً بأنها: غرس مفاهيم الانتماء الوطني في نفوس الأطفال باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني، ليكونوا قادرين على تطوير مجتمعهم في المستقبل.

الخبرات والأنشطة: هي مجموع الاستراتيجيات التي تتبعها المعلمة لتنفيذ عملية التدريس داخل غرفة النشاط بشكل يضفي عليها المتعة والتشويق، ويحقق أقصى قدر ممكن من الأهداف التعليمية بأقل قدر من الجهد وأقل وقت ممكن (صبري، 2006، ص34).وتعرف إجرائياً بأنها: مجموعة الأنشطة المصممة وفق استراتيجية التعلم التعاوني لتنمية الانتماء الوطني لدى الأطفال في عمر (6-5) سنوات.

الدّراسات السّابقة:

-دراسة (عرابي،2013) في مصر: دور الأسرة والمدرسة في تنمية الوطنيّة والمواطنة في نفوس الأطفال. هدفت الدّراسة تعرف دور كل من الأسرة والمدرسة في تنمية الوطنية والمواطنة لدى الأطفال. واستخدمت بطاقات ملاحظة لتعرف دور الأسرة والمدرسة في تنمية المواطنة، واتبعت المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (15) طفلاً وطفلة وتوصلت الدّراسة إلى أن للأسرة والمدرسة دور إيجابي في تنمية الوطنيّة والمواطنة لدى الأطفال.

=دراسة باكهانو (Pachano ,2013) في فرنسا: developing trend citizenship for children

تطوير اتجاهات المواطنة لدى الأطفال. هدفت الدراسة إلى تطوير اتجاهات المواطنة لدى الأطفال الصغار، واستخدمت بطاقات الملاحظة لتعرف اتجاهات الأطفال نحو وطنهم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (30) طفلاً وطفلة، وتوصلت الدراسة إلى أن غرس المبادئ الأولى للمواطنة لدى الأطفال الصغار من أولويات التعليم في هذه المرحلة.

-دراسة(المشرفي،2010) في الكويت: فاعليّة برنامج التربية على المواطنة وحقوق الإنسان لدى الطفل اليتيم. وهدفت الدّراسة إلى تنمية الإحساس لدى الطّفل اليتيم بالانتماء والهوية. وصمّمت برنامج الانتماء المكون من (25) فقرة، وطبق البرنامج على عينة مكونة من (30) طفلاً وطفلة، واتبعت المنهج التجريبي، وتوصلت الدّراسة إلى أن برنامج التربية الوطنيّة له أثر إيجابي في تنمية الإحساس بالانتماء والهوية، كما أن الفروق بين المجموعتين كانت لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة (عاشور، 2010) في السعودية: فاعليّة برنامج قائم على ألعاب البناء التّاريخية في تنمية قيم المواطنة لدى أطفال الرّوضة. وهدفت الدّراسة إلى إعداد برنامج والتحقّق من مدى فاعليته. وطبق البرنامج على عينة مكونة من (30) طفلاً وطفلة، واتبعت المنهج التجريبي، وأسفرت الدّراسة إلى الأثر الإيجابي للبرنامج في تنمية قيم المواطنة.

دراسة (رمو ، 2009) في سوريا: فاعليّة برنامج مُصمّم وفق طريقة التّعلّم التّعاوني في إكساب أطفال الرّياض ما بين عمر (4-3) سنوات بعض الخبرات الوطنية. ومن أهدافها:

*بناء برنامج لإكساب الخبرات الصحيّة وفق طريقة التّعلّم التّعاوني لأطفال الرّوضة.

*تعرّف فاعليّة البرنامج المقترح في إكساب الأطفال عيّنة البحث خبرات وطنية.

*تعرّف فاعليّة البرنامج المقترح في بقاء أثر تعلّم الخبرات الوطنية.

*تعرّف أثر متغيّر الجّنس في اكتساب الأطفال الخبرات الوطنية. وقد استخدمت الباحثة الأدوات الآتية: 1- بطاقة تحليل المفاهيم الصحيّة، وأهدافها السّلوكيّة في خبرات منهاج رياض الأطفال. 2-برنامج مُصمّم وفق طريقة التّعلّم التّعاوني بهدف إكساب الأطفال مجموعة الخبرات الوطنية المختارة للبرنامج. واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، ومن نتائجها:

*تفوّق المجموعة التّجريبيّة الّتي درست بأسلوب التّعلّم التّعاوني على المجموعة الضّابطة الّتي درست بالطّريقة التّقليديّة.
*اكتساب الأطفال بعض الخبرات الوطنية من خلال البرنامج المُصمّم.

دراسة (سويلم ، 2009) في مصر: دور معلّمة الرّوضة في إكساب أطفال الفئة العمريّة الأولى المفاهيم الوطنية، وهدفت الدّراسة تعرف دور المعلمة في إكساب أطفال الفئة العمريّة الأولى المفاهيم الوطنية. ومن أدواتها: قائمة المفاهيم الوطنية المصممة من قبل الباحثة. وطبقت القائمة على عينة مكونة من (30) طفلاً وطفلة، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، أسفرت الدّراسة عن عدة نتائج أهمها: ضرورة اهتمام الجّهات المسؤولة عن تربية الطّفل(الأسرة، رياض الأطفال) بالتّربية الوطنية.

دراسة ستيفن(Steven،2008) في الولايات المتحدة الأمريكية:

Enhancing children social skills through using cooperative learning.

تعزيز المهارات الاجتماعيّة عند الأطفال من خلال استخدام التّعلّم التّعاوني. وهدفت الدّراسة إلى ما يأتي: 1- تصميم برنامج تعليمي لتعزيز المهارات الاجتماعيّة لدى أطفال الرّياض من خلال استخدام التّعلّم التّعاوني لتعزيز قدراتهم التّعاونيّة. 2- قياس أثر البرنامج في تعزيز جوانب المهارات الاجتماعيّة وفقاً لمتغيّر الجّنس. واتبعت المنهج التجريبي، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من(15) وقد استخدم الباحث الأدوات الآتية:

1- مقياس المهارات الاجتماعيّة المُصمّم من قبل الباحث.

2-برنامج تعليمي قائم على الأنشطة الجّماعيّة التّعاونيّة، التي لا تقتصر على الرّوضة، وإنّما تمتد إلى مشاركة الأسرة وتكليفها بالأنشطة الاجتماعيّة مع أبنائها. ومن نتائجها: أسفرت نتائج الدّراسة عن الآتي: 1-فاعليّة البرنامج في تنمية المهارات الاجتماعية لدى التّلاميذ.

2-للبرنامج دور مهم في تشجيع التّلاميذ على حضور الجّلسات اليوميّة، ومثابرتهم على الاشتراك في البرنامج، الأمر الذي انعكس إيجابيّاً على تنمية الاتّجاهات والميول.

3- تفوّق الإناث على الذّكور في مقياس المهارات الاجتماعيّة.

دراسة هادسون(Hudson ،2006) في إيطاليا: The effect of school in developing citizenship

أثر المدرسة في تنمية المواطنة.

وهدفت الدّراسة إلى تعرّف أثر المدرسة في تنمية قيم المواطنة لدى الناشئة. واستخدمت بطاقات ملاحظة لتعرف دور المدرسة في تنمية المواطنة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت على عينة مكونة من(20) معلماً. وتوصلت الدّراسة إلى أنّ العلاقات داخل المدرسة تؤثّر بشكل إيجابي في تنمية قيم المواطنة، وشعور التّلاميذ بهويتهم القومية.

دراسة (فظي، 2005) في السعودية: دور التربية الوطنيّة في تنمية المواطنة لدى الأطفال. وهدفت الدّراسة إلى تعرّف أثر التربية الوطنية في تنمية المواطنة لدى الأطفال، واستخدمت بطاقات ملاحظة لتعرف دور مادة التربية الوطنية في تنمية الانتماء للأطفال الذين تراوح عددهم (40). واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وبيّنت نتائج الدّراسة أنّ للتربية الوطنيّة أثر إيجابي في تنمية المواطنة لدى الأطفال.

دراسة (العبادي،2004) في فلسطين: دور التّعاون والتّنافس والفرديّة في أداء حلّ المشكلة لدى تلاميذ الصّف الأوّل الأساسي. وقد هدفت إلى: الكشف عن دور أساليب التّعاون والتّنافس والفرديّة في أداء حلّ المشكلة لدى تلاميذ الصّف الأوّل الأساسي. ومن أدواتها: اختبار تحصيلي. واستخدمت بطاقات ملاحظة لتعرف دور مادة التربية الوطنية في تنمية الانتماء للأطفال الذين تراوح عددهم (30)، واتبعت المنهج التجريبي، وكان من أهم نتائجها: توصّلت الدّراسة إلى ما يأتي: تفوّق التّلاميذ في الأسلوب التّعاوني في أداء حلّ المشكلة على التّلاميذ الذّين استخدموا أسلوب التّنافس والفرديّة.

دراسة(فيليبس، 2000) Philips في فرنسا:

A study of the effects of cooperative team learning on acquiring patriotism concepts and friend ship patterns for kindergarten children.

أثر التّعلّم التّعاوني في اكتساب مجموعة من المفاهيم الوطنية، وتعزيز أنماط الصّداقة لدى أطفال الرّوضة. وهدفت الدراسة إلى: الوقوف على أثر التّعلّم التّعاوني في اكتساب الأطفال مجموعة من المفاهيم الوطنية وفي تعزيز أنماط الصّداقة لدى أطفال الرّوضة. واستخدمت المنهج التجريبي لتعرف دور التعلم التعاوني في تنمية الانتماء للأطفال الذين تراوح عددهم (20).ومن نتائجها ما يأتي: 1- أظهرت البيانات صداقة إيجابيّة بين أعضاء الفريق التّعاوني، بينما اتّسمت العلاقات بالسّلبيّة في الفصل الدّراسي التّقليدي. 2-تفوّق المجموعة التّجريبيّة على المجموعة الضّابطة في اكتساب المفاهيم الوطنية.

دراسة (غزال،2000) في مصر: تقدير الانتماء لطفل ما قبل المدرسة. وهدفت الدراسة إلى قياس الانتماء لأطفال ما قبل المدرسة وصمّمت مقياس تقدير الانتماء المكون من (20) فقرة، وطبق المقياس على عينة مكونة من (40) طفلاً وطفلة، واتبعت المنهج التجريبي، وتوصّلت الدّراسة إلى الأثر الإيجابي للمقياس في تقدير الانتماء للأطفال.

دراسة موسير و ديموند(Musser & Diamond,1999):

The children's attitudes toward the patriotism societ scale for preschool children.

دراسة آراء أطفال ما قبل المدرسة نحو القيم الوطنية

وهدفت إلى: تصميم مقياس للاتجاهات الوطنية في مرحلة ما قبل المدرسة، ومن أدواتها: مقياس صوري يشتمل على موقفين وطنيين يختار الطّفل أحدهما. وطبق المقياس على عينة مكونة من (30) طفلاً وطفلة، واتبعت المنهج التجريبي وكان من أهم نتائجها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين الذّكور والإناث في المقياس الصّوري.

التّعقيب على الدّراسات السّابقة:

من خلال مراجعة الّدراسات السّابقة، ومقارنة الطّرائق المتّبعة فيها، والنّتائج التي وصلت إليها، يمكن استخلاص النّقاط الآتية:

-اهتمّت بعض الدّراسات السّابقة باستراتيجية التعلم التعاوني، كدراسة (Philips,2000) ودراسة (رمو، 2009)التي أظهرت فاعليّة الاستراتيجيّة المطبّقة في تنمية العديد من المهارات والمعارف والخبرات الوطنية لدى الأطفال.

-اهتمّت معظم الدّراسات السّابقة بتنمية الوعي الوطني لدى الأطفال، واستثمرت جهودهم في الحفاظ على وطنهم، كدراسة (غزال،2000) وَدراسة (فظي،2005) و دراسة (المشرفي، 2010).

-تميّزت بعض الدّراسات السّابقة بتصميم برامج تدريبيّة قائمة على الاستراتيجيّة السّابقة الذّكر، لتنمية الخبرات الوطنية للأطفال مثل دراسة (عاشور، 2010) التي أظهرت فاعليّة البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الخبرات الوطنية لدى الأطفال.

-أكدت بعض الدّراسات ضرورة اهتمام الجّهات المسؤولة عن تربية الأطفال(الأسرة، رياض الأطفال) بالتّربية الوطنية مثل دراسة (سويلم، 2009) وَدراسة (عرابي، 2000).

أوجه التشابه والاختلاف مع الدراسة الحالية:

-تتشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة بتصميم خبرات وأنشطة قائمة على استراتيجية التعلم التعاوني كدراسة (رمو، 2009).

- تتشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في تنمية الوعي الوطني لدى الأطفال كدراسة (غزال، 2000) و (فظي، 2005).

- تتشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في تناولها متغير الجنس كدراسة (رمو ، 2009)و(ستيفن، 2008).

- تختلف الدراسة الحالية عن بعض الدراسات السابقة في المنهج المتبع كدراسة (فظي ،2005)و(هادسون، 2006).

– تختلف الدراسة الحالية عن بعض الدراسات السابقة في الفئة العمرية المستخدمة كدراسة(العبادي، 2004).

–تنوعت الأدوات والوسائل المستخدمة في أبحاث الدراسات السابقة(مقياس، استبانة، بطاقة ملاحظة)، أما الدراسة الحالية فقد اقتصرت على تصميم مقياس تقدير الانتماء لطفل الروضة.

الأوجه التي استفادت منها الدراسة الحالية:

–وضع الأسس التي بنت عليها الباحثة أداة الدّراسة الحاليّة، والاستزادة من أدبها التّربوي، بما يحقّق الأهداف المرجوّة في تزويد الأطفال بالخبرات الوطنية التي يحتاجونها في حياتهم.

–الاطّلاع على الجّوانب التي ركّزت عليها الدّراسات السّابقة ومتغيراتها.

–الاستفادة من أدوات البحث في الدّراسات السّابقة في تصميم أدوات الدراسة الحالية.

–إعداد الأنشطة والخبرات من خلال تعرف الأسس النّظريّة في بناء هيكليّة الأنشطة.

–الاطّلاع على النّتائج التي توصّلت إليها الدّراسات السّابقة، والمرتبطة بالدراسة الحالية.

الجانب النظري:

مقدمة: تعد التربية الوطنية من الأهداف التربوية التي تسعى إلى غرس قيم المواطنة لدى الأطفال، وترسيخ انتمائهم لوطنهم من خلال زيادة وعيهم لإيجاد المواطن الصالح، فالمواطنة تسعى إلى زرع الكرامة وحب الوطن والتفاني من أجله، وتُعدّ استراتيجية التعلم التعاوني الطّريقة التي يتفاعل بها الأطفال في أثناء تعلّمهم عاملاً مهمّاً له تأثيره الكبير في النّتاجات التعليميّة، لأنّ استخدام الاستراتيجيّات التّعليميّة الفاعلة التي تكسب الأطفال المعلومات المناسبة تتيح لهم تطبيقها في المواقف العمليّة، وذلك ضمن بيئة تربويّة تجعل الأطفال محور العمليّة التربويّة. لاسيما أنّ الاتّجاهات الحديثة في التّربية أكدّت دور الطّفل في التّعلّم، فبُذلت العديد من الجّهود التربوية للتغلّب على المشكلات الناجمة عن استخدام الطّرائق التّدريسيّة المعتادة التي تجعل الطفل مجرد متلق للمعلومات، وأسفرت هذه الجهود عن استراتيجيّات تدريس أكثر فاعليّة، وأكثر مراعاة لحاجات الأطفال، ومنها استراتيجيّة التّعلّم التّعاوني التي تقوم على تقسيم الأطفال إلى مجموعات صغيرة، فهل يمكن استخدام التّعلّم التّعاوني مع أطفال ما قبل المدرسة؟ إنّ الإجابة عن هذا السؤال تتمثّل بنعم، وإنّ مربيات هؤلاء الأطفال سيكونون سعداء بذلك، وإنّ العديد من الأنشطة غير الأكاديميّة لمرحلة الطّفولة المبكّرة تمثّل فرصاً جيّدة لبناء مهارات تعاونيّة لدى الأطفال(الذيب، 2005، ص31).

ويكون ذلك كالآتي:

–بالإشارة إلى آراء عدد من العلماء مثل بياجه وباندورا في تطوّر الطّفل، فإنّ الأطفال في السّنة الخامسة والسادسة من العمر يستطيعون فهم الجّوانب المعرفيّة والوجدانيّة للآخرين، كما أن التّعلّم التّعاوني يساعد على بناء وعي الأطفال نحو الآخرين، ونحو وطنهم، وتطوير مهاراتهم في التّواصل مع من حولهم، ويُفضَّل مع الأطفال الصغار أن يتم البدء بتعليم التّعلّم التّعاوني عن طريق البدء بتوضيح مفهوم التّعاون لهم كقيمة(منصور والأحمد،2005، ص236)؛ ويكون ذلك بتشجيع الأطفال على ملاحظة الأنماط العديدة للمساعدة التي يتلقّونها، ليس من أفراد العائلة التي يتنمون إليها فحسب، بل من المعلّمين وزملائهم داخل الرّوضة وبقيّة النّاس خارج تلك الرّوضة. ولعلّ تقصّي أثر استخدام استراتيجيّة التّعلّم التّعاوني يأتي متّفقاً مع ما أشار إليه بياجه في أنّ "أحد العوامل التي تؤثّر في النموّ العقلي هو عمليّة التّفاعل الاجتماعيّة" (السليتي، 2006، ص11). ومن هنا نرى أنّ التّفاعلات الاجتماعيّة بين الأطفال تُعدّ طرقاً مناسبة للتعلّم، وتسهم في تنمية مواطنتهم، فيتعلّمون معاً بمساعدة بعضهم بعض.

أبعاد المواطنة: إن أبعاد الانتماء الوطني تتجلى بـ:

-التضحية في سبيل الوطن: أي تعويد الأطفال منذ نعومة أظفارهم على بذل النفس في سبيل حماية الوطن وحراسته من عبث العابثين.

-القيام بالواجب المطلوب على أكمل وجه: أي تزويد الأطفال بالمهارات اللازمة لفهم الحقوق والواجبات، فالحقوق تشمل كل ما يكفله الوطن لهم، أما الواجبات فتشمل اموراً كثيرة منها تحمل المسؤولية المشتركة، واحترام النظم والتعليمات.

-القيام بالأعمال الطوعية والخيريّة: أي تعويد الأطفال منذ نعومة أظفارهم على واجبهم تجاه الفقراء والمحتاجين.

-المحافظة على اللغة الرئيسة: تعرف الأطفال منذ صغرهم على أن اللغة العربية هي اللغة الأم مهما تعلمنا من لغات أخرى.

-طريقة التحدث مع الآخرين باحترام ومودة ومحبة(القاعود والطاهات،1995، ص90).

مسؤوليّة التعليم في تعزيز المواطنة:

يقع على عاتق عملية التعليم دور مهم في تعزيز المواطنة، والاتجاه نحو الأطفال لترسيخ قيم المواطنة والانتماء لديهم، ويكون ذلك من خلال: الأنشطة الوطنيّة ودورها في عمليّة تعزيز المواطنة، والمناخ التّعليمي الذي يسمح بالتفاعل بين الأطفال وأقرانهم، وبينهم وبين المعلمة، وخلق روح التعاون والتآلف والجماعيّة داخل الرّوضة، ومساعدة الأطفال على الحوار والمناقشة، والاهتمام بإكساب الأطفال الهويّة الوطنيّة(الزبير ،1999،ص67).

دور الرّوضة في تعزيز المواطنة لدى الأطفال:

يمكن تفعيل دور الرّوضة من خلال ما يأتي: تنمية القيم الأخلاقيّة لدى الأطفال، و تنشئتهم على قيم الحوار والاعتراف بحق الآخرين في الحرّية، وتعريفهم بأهم حقوقهم وواجباتهم، والإشادة بالمواقف النبيلة لآبائنا وأجدادنا وخدماتهم وتضحياتهم في سبيل الوطن، وتوعيتهم وتبصيرهم بأهميّة الحفاظ على المرافق العامّة(الكحلاني،2008، ص23).

أهميّة التّعلّم التّعاوني في رياض الأطفال:

إنّ التّعلّم التّعاوني هو إحدى استراتيجيات التّعلّم التي جاءت بها الحركة التّربويّة المعاصرة، وأكدّت البحوث والدّراسات فاعليتها في التّحصيل، وبيّنت أنّ التّعلّم يزداد وينمو في المواقف الجّماعيّة إذا ما قورن بالمواقف الفرديّة (بوز، 2007، ص92). ولقد أظهرت الدّراسات السّوسيومتريّة أنّ الأطفال المحبوبين، والذين لديهم صفات قياديّة، ويمتازون بسهولة صداقاتهم مع الآخرين، هم الأطفال الذين يحصلون على المكانة الاجتماعيّة المرموقة بين أقرانهم، وهم المرغوب بهم أكثر من غيرهم(مرادن وعبد العال، 2004، ص296). كما أنّ التّعلّم التّعاوني يتيح للأطفال فرص العمل في مجموعات لكي يعبّروا عمّا يعرفونه بحريّة أكبر كما يعتقدونه أو يشعرون به، وأن يضعوا في اعتبارهم وجهات النّظر المتعدّدة حول الموضوع الواحد(وزارة التّربية، 2005، ص21). كما يمكّنهم من القيام بدور إيجابي نشط، ويجعلهم متفاعلين في المواقف المختلفة، والتي تمكّنهم من الوصول إلى الحقائق بأنفسهم، وتنمية مهارات التّفاعل مع الآخرين؛ وأكدّ فيجوتسكي أنّ"بناء القدرات الفعليّة وتطوّرها لدى الأطفال الصغار لاينمو إلا من خلال الحياة الاجتماعيّة التي يعيشها ويتفاعل فيها مع الآخرين"(الشحيبي، 2005، ص143).

لذا فإنّ أهميّة التّعلّم التّعاوني في رياض الأطفال ترجع إلى أنّ التّعلّم التّعاوني:

يعزّز قدرة الأطفال على بناء المعرفة وأفكارهم، ويتيح لهم فرصة الإفادة من الآخرين، كما أنه يتيح تعرّف آراء الآخرين، والقابليّة لتغيير أفكارهم، والتأكّد من صحّتها، ويساعد على بناء علاقات اجتماعيّة سليمة بين الأطفال، ممّا يسهم في تنمية شخصيّتهم الاجتماعيّة وزيادة ذكائهم الاجتماعي وتنمية مهارات الاتّصال والتّواصل مع الآخرين، ويعزّز الشعور بتحمّل المسؤوليّة تجاه الوطن(بطرس،2007، ص283). ومن خلال ما سبق نستنتج أنّ الميّزة الأساسيّة في تطبيق استراتيجيّة التّعلّم التّعاوني مع أطفال الرّوضة هي شعور كل طفل بأنّه شريك فعّال في الموقف التّعليمي، وأنّ عليه مسؤوليّة معيّنة وأدواراً محدّدة لابدّ أن يمارسها حتّى يتكامل الموقف التّعليمي في المجموعة التي ينتمي إليها، فتنمو بذلك روح الفريق لديه، وتسعى إلى مساعدة الأطفال في اكتساب مفاهيم وخبرات وطنية متنوّعة، وتكوين اتّجاهات إيجابيّة نحو الوطن الذي ينتمون إليها.

أهداف التّعلّم باستراتيجيّة التّعلّم التّعاوني في رياض الأطفال:

يمكن إبراز أهم أهداف التّعلّم التّعاوني في النّقاط الآتية:

-ربط التّعلّم بالعمل والمشاركة: يحقّق التّعلّم التّعاوني ذلك بشكل أفضل وأكبر، لارتكاز عمليّة التّعلّم في التّعلّم التّعاوني على نشاط أفراد المجموعة وعملهم، ومشاركتهم الايجابيّة في إنجاز الأهداف المطلوبة .

-تكوين الدّافعية للتعلّم: تهدف معظم النّظم التعليميّة إلى تكوين اتّجاهات إيجابيّة لدى الأطفال نحو التّعلّم، ولاشكّ في أنّ التّعلّم التّعاوني يساعد على تعديل الاتّجاهات السّلبيّة، وتدعيم الاتّجاهات الإيجابيّة، وهذا يتأثر من خلال التّفاعل الاجتماعي بين الأطفال وسيادة روح التّعاون وروح الفريق فيما بينهم(الفراجي، 2006، ص67).

-نقل مركز العمليّة التعليميّة -التّعلّميّة – من المعلّمة إلى الأطفال: وذلك بتهيئة البيئة التربويّة المناسبة، والموقف الملائم لجعلهم يتوصّلون إلى الحقائق بأنفسهم؛ وذلك بالتّعاون مع زملائهم بدلاً من أن يتلقّوها جاهزة من المعلّمة.

-الاهتمام بالمتعلّم (الأطفال) لا بالمادّة (الخبرات) المتعلّمة: فالأطفال هم الوسيلة والغاية في آن واحد، لا تُفرض عليهم المعلومات فرضاً، وإنّما يشاركون بعضهم في التّوصّل إلى النّتيجة الصّحيحة من خلال تفاعلهم الجّماعي(جابر، 1999، ص98).

العناصر الأساسيّة للتّعلّم التّعاوني:

إنّ التّعلّم التّعاوني أبعد من أن يكون مجرّد تقسيم الأطفال إلى مجموعات يقومون بممارسة النّشاطات التّعليميّة التّعلّميّة معاً، ويُعدّ الموقف تعلّماً تعاونيّاً عندما تتوفر فيه العناصر الآتية:

-الاعتماد المتبادل الإيجابي بين أطفال المجموعة:

يُحقّق حين يدرك كل طفل من أطفال المجموعة أنّه على صلة بالآخرين، وتنسيق جهده مع جهود الآخرين لإتمام المهمّة على أكمل وجه، فالاعتماد المتبادل بين أعضاء المجموعة لايُترك للصّدفة، وإنّما يُخطّط له من قبل المعلّمة مسبقاً عند تصميم مواقف التّعلّم التّعاوني(قطامي، 2007، ص21).

ومن هنا نرى أنّ النّجاح في تحقيق أهداف التّعلّم، لا يتحقّق إلا إذا ارتبط كل طفل بمجموعته، ونسّق جهده مع جهود الآخرين لإتمام المهمّة على أكمل وجه؛ وبالمثل فإنّ نجاح المجموعة في تحقيق أهداف التّعلّم، لا يتحقّق إلا بتحقيق أهداف كلّ فرد من أفرادها.

-التّفاعل الإيجابي وجهاً لوجه:

إنّ التّفاعل المباشر وجهاً لوجه بين أطفال المجموعة، من شأنه إبراز الأنماط والتّأثيرات الاجتماعيّة للتّفاعل، ومن ثمّ التّأثير المتبادل في تفكير بعضهم مع بعض سيؤدّي إلى حفز المستويات المنخفضة، على أن يكونوا في مستوى توقّعات الآخرين، وبذل الجّهد للتّعلّم؛ فعندما يسعى كل طفل لتحقيق هدفه، فإنّه يدعم ويعزّز ويسهّل تحرّك الأطفال الآخرين نحو تحقيق أهدافهم، إذ إنّ كل طفل في المجموعة يلتزم بمساعدة الأطفال الآخرين(الرفاعي، 2007، ص31).

فالتّفاعل الإيجابي وجهاً لوجه في المجموعة نفسها، يشجّع كل طفل للآخر، ويجعل كل طفل يقوم بتقديم الدّعم والمساعدة للأطفال الآخرين، وكل هذا يعتبر تفاعلاً معزّزاً وجهاً لوجه.

استراتيجيّات التّعلّم التّعاوني في رياض الأطفال:

حدد كلاً من (جونسون وهولبك، 1995، ص39) استراتيجيّات عدّة للتّعلّم مناسبة لمراحل التّعلّم الأساسي. ومن الممكن اشتقاق استراتيجيّات تناسب مرحلة رياض الأطفال كالآتي:

-استراتيجيّة التّجمّع الشّبكي: تقسيم الأطفال في غرفة النّشاط إلى عدّة مجموعات غير متجانسة، وكل طفل ضمن المجموعة يقوم بشرح فكرة أو مفهوم لبقيّة أفراد المجموعة.

استراتيجيّة جماعة البحث: يقسم الأطفال في غرفة النّشاط إلى مجموعات، وتوزّع المهام على المجموعة، إذ يؤدّي إتمام أعمال المجموعات إلى تحقيق الهدف العام، وإنّ تحقيق تكامل الجّهد والتّعاون في هذه الاستراتيجيّة يكون وفقاً لمنحيين هما: التّعاون ضمن المجموعة الواحدة، والتّعاون من خلال تكامل الجّهد بين المجموعات لتحقيق الهدف العام للنّشاط(الفلو، 2004، ص76). وقد استخدمت الباحثة استراتيجية جماعة البحث كإحدى استراتيجيات التعلم التعاوني في تنمية قيم الانتماء لدى أطفال الروضة.

مثال- في خبرة المحافظة على ممتلكات الوطن:

_المجموعة الأولى: تتعاون في الحفاظ على نظافة الحدائق العامة.

_المجموعة الثّانية: تتعاون في بيان السلوك الصحيح لاتباع قواعد النظافة .

_المجموعة الثالثة: تتعاون في كيفيّة المحافظة على النّظافة بشكل عام.

خطوات استراتيجيّة التّعلّم التّعاوني في رياض الأطفال:

من الممكن الاستفادة من استراتيجيّات التّعلّم التّعاوني في رياض الأطفال، واشتقاق مجموعة من الخطوات المناسبة لطفل الرّوضة وهذه الخطوات هي: تحديد الهدف العام للنّشاط، تقسيم الأطفال إلى مجموعات غير متجانسة، تحديد مهمّة كل مجموعة، والهدف الذي تسعى إلى تحقيقه، توزيع الأدوات والوسائل على المجموعات، تنظيم الأركان وأماكن لقاء أفراد كل مجموعة، متابعة المجموعات وتوجيهها وضبط النّشاط، عرض الأعمال والإنجازات على أفراد المجموعة أوّلاً، ثم على المجموعات الأخرى، التّوصّل إلى الاستنتاجات بعد تصحيح الأعمال، ثمّ تحديد خلاصة العمل، ومكافأة المجموعات، وبيان إيجابيّات الفريق والتّنبيه للسّلبيّات التي حصلت (فوبيل، 2007، ص48). ممّا سبق نجد أنّ لاستراتيجيّة التّعلّم التّعاوني تسع خطوات يظهر فيها دور المعلمة واضحاً عن طريق ضبط النّشاط وتوجيهه، وتعزيز دور التّفاعل فيما بين الأطفال، فالتّعلّم التّعاوني يعدّ من الاستراتيجيّات التّفاعلية في كل خطوة من خطوات النّشاط، ويعود نجاح تلك الاستراتيجيّة إلى مهارة المعلمة في إدارة النشاط وتوجيهه، كما أنّها استراتيجيّة تتطلّب تعرّف الأطفال الأنشطة التي ستُستخدم فيها تلك الاستراتيجيّة، و تنسيق جهودهم مع بعضهم، لتحقيق كلّ مرحلة من مراحلها ، حتّى يصلوا إلى الكمال في عملهم.

دور معلّمة رياض الأطفال في استراتيجيّة التّعلّم التّعاوني:

-في التّخطيط: يتطلّب التّخطيط لنشاطات التّعلّم التّعاوني في رياض الأطفال قيام المعلّمة بالخطوات الآتية:

*تحديد هدف النّشاط والأهداف السّلوكيّة فيه، تحديد البيئة وتحضير الأدوات المناسبة للنّشاط،

*تحديد طريقة تشكيل المجموعة، والتّقويم المناسب للنّشاط، ومهارات كل طفل وقدراته واستعداداته (صاصيلا، 2009، ص288).

-في التّنفيذ: تقوم معلّمة الرّوضة في أثناء تنفيذ التّعلّم التّعاوني بالمهام الآتية:

التّمهيد للنّشاط وإثارة اهتمام الأطفال بموضوع النّشاط، طرح فكرة النّشاط والهدف منه، توزيع الأطفال إلى مجموعات غير متجانسة، وترك الحريّة للأطفال في تشكيل مجموعاتهم، ثم تنظيم جلوس كل مجموعة وتشجيع الأطفال على تحمّل المسؤوليّة واتّخاذ القرار ومناداة بعضهم بأسمائهم الشّخصيّة، المشاركة في طرح الأفكار، النّظر إلى بعضهم وتبادل عبارات الشّكر أو الاعتذار أو الاستئذان، متابعة الأطفال وتوجيههم وعدم التّدخّل إلا في حالات الضّرورة، توزيع الأدوات والوسائل على المجموعات بشرط مناسبتها للنّشاط وأن تكون موضّحة للفكرة وتساعد على تحقيق أهداف النّشاط وعددها يناسب عدد الأطفال في كل مجموعة، تشجيع المجموعات على التوصّل إلى الهدف، ومساعدتهم في شرح ما قاموا به تقديم التّعزيز والمكافآت للمجموعات، ثم متابعة الزّمن المستغرق ومتابعة المهمّة ضمن الزّمن المحدّد(القلا وناصر، 2006، ص231).

-في التّقويم: لا يكتمل دور معلّمة الرّوضة في التّعلّم التّعاوني إلا عندما يتم التّحقّق من بلوغ الأطفال لأهداف النّشاط، ومن المهام التي تقوم بها المعلمة في التّقويم: إجراء التّقويم الفردي لكل طفل وتنظيم التّقويم في جداول، متابعة التّقويم في فترات زمنيّة متقدّمة، والتّحقّق من حصول التقدّم لدى كل طفل أو التّغيّرات التي تطرأ عليه، إذ يتمّ مقارنة النّتائج الجّديدة بالسّابقة لكل طفل، إجراء التّقويم الجّماعي للمجموعات، دراسة نتائج تقييم المجموعات وإجراء الموازنة فيما بينها، وأخيراً تقييم النّشاط ككلّ(سليمان،2005، ص320). وبذلك نجد أنّ التّعلّم التّعاوني يحتاج إلى جهد وذكاء وإدارة في شخصيّة المعلّمة؛ وذلك لأنّ الأطفال غالباً ما ينصرفون عن النّشاط في حال عدم متابعة المعلّمة وتوجيهاتها لهم، وقد يرجع ذلك لعدم تدرّبهم على إتقان المهارات الاجتماعيّة والتّواصلية فيما بينهم. وفيما سبق نستنتج أنّ استراتيجيّة التّعلّم التّعاوني تُعدّ من الاستراتيجيّات التّفاعليّة المهمّة في رياض الأطفال، وأهمّ ما فيها إعداد الطّفل ليكون إنساناً منتجاً في مجتمعه، محبّاً للآخرين ومتعاوناً معهم، فالعمل ضمن المجموعات ينمّي لديه الرّغبة في الإنجاز، ويشبع العديد من الحاجات الأساسيّة التي تتطلّب مهارات اجتماعيّة؛ إضافة إلى الحاجة للمحبّة والانتماء؛ كما ينمّي الكثير من المهارات الاجتماعيّة الضّروريّة في الحياة المستقبليّة كالحفاظ على الوطن؛ وبهذا يكون التّعلّم التّعاوني قد شكّل تدريجيّاً استراتيجيّة مهمّة في التّربية الحياتيّة لطفل الرّوضة. وإنّ نجاح كلّ ما يقدّمه التّعلّم التّعاوني يعزى في النّهاية إلى مهارة المعلّمة في تدريب الطّفل على مهارات التّفاعل والتّواصل والتّخطيط؛ إضافة إلى مهارتها في تنفيذ استراتيجيّة التّعلّم التّعاوني.

أهمية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية قيم الانتماء الوطني لدى أطفال الروضة:

إن الميزة الأساسية في تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني مع أطفال الروضة هي شعور كل طفل بأنه شريك فعال في الموقف التعليمي، وأن عليه مسؤولية وأدواراً محددة لابد أن يمارسها حتى يتكامل الموقف التعليمي في المجموعة التي ينتمي إليها، فتنمو بذلك روح الفريق لديه، فضلاً عما توفره هذه الاستراتيجية في إكساب الأطفال خبرات وطنية متنوعة، وتساعدهم على تكوين اتجاهات إيجابية نحو البيئة التي ينتمون إليها.

الجانب الإجرائي للدراسة:

1.منهج الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج التجريبي لتعرف أثر الخبرات والأنشطة المقترحة كمتغير مستقل في تنمية قيم الانتماء الوطني لدى الأطفال في عمر (6-5) سنوات كمتغير تابع، وقد اختارت الباحثة التصميم التجريبي ذو المجموعتين المتكافئتين عن طريق تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين الأولى تجريبية يتم تعليمها قيم الانتماء الوطني وفق استراتيجية التعلم التعاوني من قبل الباحثة، والثانية ضابطة يتم تعليمها وفق الطريقة المعتادة من قبل معلمة الروضة الحاصلة على ماجستير في رياض الأطفال.

وقد حاولت الباحثة ضبط المتغيرات الخارجية بهدف عزلها أو تثبيتها لتحقيق التكافؤ بين المجموعتين، وذلك من خلال تحديد التكافؤ في المستوى العلمي والاقتصادي والاجتماعي، والجدول الآتي يوضح ذلك:

	معامل ليفين	Dr1	Dr2	مستوى الدلالة
المستوى الاقتصادي	**0.028**	**1**	**58**	**0.869**
المستوى الاجتماعي	0.028	1	58.000	0.841

يلاحظ من الجدول السابق أن معامل ليفين لكل من المتوسطات والوسيط (0.02،0.02) ومستوى الدلالة على التوالي(0.86، 0.84)، بالتالي نقبل التجانس ونقر بأن العينتين متكافئتين بالمستوى الاقتصادي والاجتماعي.

2.مجتمع الدراسة وعينتها: تألف المجتمع الأصلي للدراسة من أطفال الروضة في مدينة دمشق الفئة الثانية والبالغ عددهم حسب ما جاء في الدليل الإحصائي الصادر عن المكتب المركزي للإحصاء في مدينة دمشق للعام الدراسي(2022-

2023)6300 طفلاً وطفلة وسحبت العينة بالطريقة القصدية إذ تكونت من (15) طفل وطفلة تراوحت أعمارهم (5-6)سنوات من روضتي (الفرح ، أزهار المستقبل) ، بينما روضة الشمس كانت عينة استطلاعية.

3. أدوات البحث:

-الأداة الأولى : خبرات وأنشطة مصممة وفق استراتيجية التعلم التعاوني لتنمية المواطنة لدى الأطفال في عمر (5-6) سنوات

-الأداة الثانية: مقياس تقدير الانتماء لطفل ما قبل المدرسة من إعداد الباحث عبد الفتاح غزال، إذ إن الأساس في قياس الانتماء هو إعداد تساؤلات تسمح للانتماء بالظهور، والهدف من المقياس معرفة اتجاهات الأطفال من قيم الانتماء.

إجراءات تطبيق الخبرات والأنشطة:

لتحقيق أهداف التعلم بالدقة المطلوبة، جرى التخطيط لاستراتيجية التعلم التعاوني، إذ وضعت مقدمة في بداية كل نشاط لإثارة وتحفيز تفكير الأطفال بطريقة توافق مضمون محتوى المنهاج في رياض الأطفال، وأن تكون قريبة محببة من شخصية الطفل في هذه المرحلة العمرية، وكذلك تنوعت عرض المعلومة للخبرات الوطنية وتنوعت الأمثلة وصيغت بأسلوب مشوق، مع مراعاة التدرج من السهل إلى الصعب لتحقيق الأهداف التعليمية، واعتمد في تصميم محتوى الخبرات والأنشطة على مدخل النظم في التعليم فتناول/ مدخلات، عمليات ، مخرجات/ وفيما يأتي عرضاً لجوانب البرنامج المبني وفق مدخل النظم:

-مدخلات الأنشطة والخبرات: وتتمثل في مجموعة الأهداف العامة التي تهدف الأنشطة لتحقيقها، ومجموعة المعارف والاتجاهات المرغوبة التي تسعى إلى بناء أساس معرفي وطني عند الأطفال، ومن المدخلات أيضاً الأفراد وبيئة التعلم التي طبقت فيها الأنشطة، فشكل أطفال المجموعة التجريبية أفراد عينة البحث، أما بيئة التعلم فهي غرف النشاط التي طبق من خلالها البرنامج.

– العمليات: تتضمن الاستراتيجيات والفعاليات والأنشطة والوسائل، إذ جرى تصميم الخبرات والأنشطة الوطنية وفق استراتيجية التعلم التعاوني.

-المخرجات: وهي زيادة المعارف والمعلومات عند الأطفال من الناحية الوطنية، وقياس أثر البرنامج في الأطفال من خلال اختبار(قبلي، بعدي) على عينتين من الأطفال إحداهما تجريبية خضع أطفالها للبرنامج التعليمي، والأخرى ضابطة لم تخضع للبرنامج التعليمي، إنما جرى تعليم أطفالها بالطريقة المعتادة لمعرفة أثر البرنامج المصمم وفق استراتيجية التعلم التعاوني.

الهدف العام للأنشطة: تنمية الخبرات الوطنية لدى الأطفال في عمر(5-6) سنوات.

خطوات إعداد الأنشطة والخبرات:

اختيرت الخبرات الوطنية اعتماداً على الخطوات الآتية:

-اطلعت الباحثة على منهاج رياض الأطفال ودليله الصادرين عن وزارة التربية من أجل معرفة الخبرات الوطنية المتضمنة في منهاج الفئة العمرية(5-6) سنوات.

– قامت الباحثة بإجراء مقابلات مع عدد من معلمات رياض الأطفال ومعلماتها وسألتهن عن رأيهن بالخبرات الوطنية التي يجب تنميتها لدى الأطفال في هذا العمر، وذلك لإكسابهم الخبرات الوطنية المناسبة، وأشارت المعلمات إلى أنها أكثر الخبرات أهمية في هذه المرحلة.

– التحقق من صدق المحتوى: اطّلعت الباحثة على عدد من الدّراسات السّابقة والأبحاث المتعلّقة بالخبرات الوطنية في رياض الأطفال، ومنهاج رياض الأطفال في الجّمهوريّة العربيّة السّوريّة؛ كما قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعيّة لاستقصاء آراء معلّمات رياض الأطفال، بالإضافة إلى الخبرة الشخصيّة للباحثة في ميدان رياض الأطفال؛ واستناداً إلى الخطوات السّابقة اختيرت الخبرات الوطنية الآتية:(حب الوطن والاعتزاز به، المحافظة على ممتلكاته، احترام الآخرين) وذلك للأسباب الآتية:

اختيار الخبرات التي تعتقد الباحثة بأهميّتها، والتي أكّدت معظم مديرات رياض الأطفال ومعلّماتها أولويّتها عند بناء أنشطة تنمية الخبرات الوطنية، والموجّهة لأطفال الرّوضة في عمر (5-6)سنوات، إذ تغطّي هذه الخبرات أسس بناء المعارف الوطنية عند أطفال هذه المرحلة التي ينبغي تزويد الأطفال بها للمحافظة على وطنهم. وتحتوي على مفاهيم وطنية أساسيّة يجب تنميتها لدى الأطفال لمواصلة دراستهم في المراحل التّالية؛ كما أنّها مرتبطة بحياتهم. وتوفر العديد من الأنشطة الجّماعيّة التي يمكن أن يقوم بها الأطفال عن طريق استراتيجية التعلم التعاوني وتنمي الخبرات الوطنية لديهم.

وبذلك تكونت الصّورة الأوليّة لقائمة الخبرات الوطنية المختارة التي ستطبق لتحقيق الأهداف الآتية:

-الأهداف المعرفيّة:

*إكساب الأطفال المفاهيم الوطنية المتعددّة للمحافظة على وطنهم.

*تعريف الأطفال بالسّلوكيّات الوطنية السّليمة للمحافظة على وطنهم.

*مساعدة الأطفال على اكتساب المعلومات الصّحيحة المرتبطة بوطنهم بطريقة وظيفيّة ملائمة لأعمارهم.

-الأهداف الوجدانيّة:

*تنمية رغبة الأطفال بالمشاركة في فريق والتمثيل معه وحلّ المشكلات التي تواجههم بالتّعاون مع بعضهم؛ وذلك بتشجيع روح المحبّة والتّعاون بين الأطفال في معاملتهم، وتناولهم للأدوات والوسائل المستخدمة.

*إكساب الأطفال الاتّجاهات السّليمة، وترسيخ القيم الآتية: تقدير أهميّة المحافظة على الوطن، وأهميّة اتّباع توجيهات الكبار الخاصّة بالسّلامة والأمن.

-الأهداف المهاريّة:

*إكساب الأطفال القدرة على الاستخدام الأمثل لخامات الوطن، وذلك بالطّرائق المناسبة للمحافظة على وطنهم.

صياغة الأغراض السّلوكية للخبرات الوطنية:

قامت الباحثة بصياغة الأهداف السّلوكية للخبرات الوطنية في المجالات الثّلاثة(المعرفي، المهاري، الوجداني) التي تمّ ذكرها سابقاً، وراعت الهدف العام في إكساب الأطفال الخبرات الوطنية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم مابين (5-6)سنوات، ومن أجل تصميم الخبرات الوطنية وفق استراتيجية التعلم التعاوني، تمّ الاطّلاع على خلفيّة هذه الاستراتيجية للاستفادة منها في تصميم الخبرات المختارة وفقاً لها؛ بعد ذلك تمّ تصميم أربعة أنشطة مُوزّعة على أربع جلسات في موضوع الخبرات الوطنية وفق الاستراتيجيّة السّابقة الذّكر.

-صدق المحكّمين: عُرضت هذه القائمة على مجموعة من المحكمين للتأكّد من صدق هذه الخبرات الأطفال، ولإبداء الرأي في الأمور الآتية: مناسبة الخبرة الوطنية للأطفال. أهميّة الخبرة الوطنية لأطفال هذه المرحلة. وقد أكدّوا أهميّة هذه الخبرات لأطفال هذه المرحلة، وطلبوا إجراء بعض التّعديلات على الأنشطة في الأسلوب والصياغة.

-جلسات الأنشطة:

تضمّنت الأنشطة التّدريبية (3) جلسات تدريبيّة، وتتضمّن كلّ واحدة منها ما يأتي:

*هدف الجّلسة: ويُقصد بها الاستراتيجيّة المُراد استخدامها.

* مُدّة الجّلسة: ويُقصد بها المدّة الزّمنيّة التي يستغرقها الطّفل في تحقيق الهدف، أثناء تطبيق الأنشطة الأساسيّة، وقد حُدّدت مُدّة (35) دقيقة للجّلسة التّدريبيّة الواحدة.

*الأدوات المُستخدمة: ويُقصد بها المواد التي يتمّ استخدامها أثناء تطبيق النّشاط.

*إجراءات الجّلسة: وهي الخطوات التي تمّ اتّباعها في تدريب الأطفال على الاستراتيجيّة عن طريق النّشاط المُستخدم في الجّلسة.

*كيفيّة تطبيق الأنشطة والخبرات والمُدّة الزّمنيّة:

استغرق تطبيق الأنشطة والخبرات مُدة شهرين تقريباً، في الفترة الزّمنيّة الممتدّة من 2022/10/1وحتّى 2022/12/1، وقد تم تنفيذ الأنشطة خلالها بأربع مراحل متتالية، كانت كلّ مرحلة تمهيد للمرحلة التي تليها، وهذه المراحل هي:

-مرحلة الملاحظة: ومُدّتها أسبوع، تمّ فيها تعرف الأطفال، وملاحظة سلوكهم الوطني، والطّرائق المُستخدمة من قبل معلّماتهن لتزويد الأطفال بالخبرات الوطنية المُتضمّنة في المنهاج.

- مرحلة القياس القبلي: ومُدّتها أسبوع، تمّ من خلالها تطبيق مقياس الخبرات الوطنية لأطفال الرّوضة عيّنة البحث.

-مرحلة تطبيق الأنشطة: ومُدّتها أربعة أسابيع، لتزويد الأطفال بالأنشطة الوطنية، والتي تعكسها أهداف الأنشطة الإجرائيّة، إذ بلغ عدد جلسات البرنامج (3) جلسات، تمّ تطبيقها بواقع جلسة واحدة في الأسبوع، مدّة كلّ جلسة (35) دقيقة.

-مرحلة القياس البعدي: ومُدّتها أسبوعان، تمّ خلالها إعادة تقييم الأطفال، من خلال إعادة تطبيق مقياس الخبرات الوطنية.

- القائمون على تطبيق الأنشطة:

قامت الباحثة بتطبيق الأنشطة بمساعدة معلّمات الرّوضة، لدورهنّ الهام في مساعدة الباحثة على تهيئة وإعداد غرف النّشاط لتطبيق الاستراتيجية بنفسها، أما معلمة الروضة الحاصلة على ماجستير في تربية الطفل ساهمت في تعليم الأطفال القيم الوطنية بالطريقة التقليدية

-إجراءات تطبيق مقياس تقدير الانتماء:

تم تطبيق المقياس بالاستفادة من الأداة الثّانية (الخبرات والأنشطة المصممة وفق استراتيجية التعلم التعاوني بهدف إكساب الأطفال الخبرات الوطنية المتنوّعة)؛ والدّراسات السّابقة، إذ تضمّن المقياس(30) سؤالاً موزّعة على ثلاثة أبعاد كالآتي: (حب الوطن والاعتزاز به، المحافظة على ممتلكاته، احترام الآخرين)، واعتمدت الباحثة نمط (دائما، عادة، أحياناً، نادراً، أبداً).

-التّجربة الاستطلاعيّة لمقياس تقدير الانتماء:

قامت الباحثة بإجراء تجربة استطلاعيّة على عيّنة مؤلّفة من (20) طفلاً وطفلةً من أطفال الرّوضة للفئة العمريّة(6-5) سنوات في الفصل الدّراسي الأوّل في روضة (الشمس) في مدينة دمشق، بتاريخ 2022/9/1للعام الدراسي 2023-2022، بعد الاتّفاق مع إدارة الرّوضة على تعليم الأطفال الخبرات الوطنية وفق استراتيجية التعلم التعاوني بهدف إكسابهم الخبرات الوطنية المتنوّعة. ومن أجل ذلك تمّ استخراج ما يأتي: حساب معامل ثبات لمقياس الخبرات الوطنية. وتحديد الزّمن اللّازم لتطبيق المقياس.

صدق المقياس :تم عرض المقياس على عدد من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعتي دمشق وتشرين لقياس الصدق الظاهري، وبناء على آرائهم وملاحظاتهم، ولم يتم استبعاد أي بند من بنود المقياس.

الثّبات:

قامت الباحثة بإجراء الثّبات وفق الطّرق الآتية:

الثّبات بطريقة التّجزئة التّصنيفيّة للأدوات(Spilt-Half Method). الثّبات بطريقة ألفا كرونباخ(Cronbach Alpha). طريقة إعادة التّطبيق، إذ قامت الباحثة بإعادة التطبيق بتاريخ 2022/1/20، كما يظهر في الجّدول (1).

الجّدول رقم (1): معاملات الثّبات للمقياس الكلّي وأبعاده.

المقياس	التنصيف	ألفا	الإعادة معامل بيرسون	مستوى الدلالة	(t)ستيودنت	مستوى الدلالة ل (t)
وطني	0.887	0.771	0.891	0.01	-.068	.948
علم بلادي	0.812	0.734	0.862	0.01	-.071	.885
المحافظة على ممتلكات الوطن	0.753	0.746	0.822	0.01	-.068	.948
احترام الآخرين	0.832	0.816	0.848	0.01	-.069	.928
المجموع الكلي	0.857	0.798	0.899	0.01	-.068	.948

يُلاحظ من الجدول(1) أنّ جميع معاملات الثّبات كانت جيّدة، وتراوح معامل كرونباخ ألفا (0.73إلى0.81)، بينما معامل الثّبات للتّنصيف تراوح (0.75إلى0.88)، وتراوح معامل الثّبات بالإعادة (بيرسون) من (0.82إلى0.89) وهي دالة عند مستوى (0.01)، بينما كان معامل T أصغر من (1)، وتراوح مستوى الدّلالة لـ(t) من (0.88إلى0.94)، ولا توجد فروق تذكر بين التّطبيقين.

بعد التأكّد من معاملات الثّبات قامت الباحثة بتطبيق المقياس على أفراد عيّنة البحث في روضتي(الفرح، أزهار المستقبل) كمجموعة تجريبيّة، بينما طُبّقت الطّريقة المعتادة في 2022/10/1، وانتهى التّطبيق بتاريخ 2022/12/1، إذ قامت الباحثة بتفريغ البيانات على برنامج (SPSS).

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

استخدم في البحث مجموعة من القوانين والمعالجات الإحصائية ضمن برنامج الرزمة الإحصائية(SPSS) الذي تمت من خلاله معالجة البيانات من أجل التحقق من فرضيات البحث، وهي كما يأتي: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل مان وتني لتعادل المتوسطات.

اختبار الفرضيات وتفسيرها:

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة بعد التطبيق على المقياس نفسه.

من أجل التحقق من صحة الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار (Mann-Whitney) لتعرف الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية الضابطة بعد تطبيق البرنامج التعليمي، وكانت النتائج كما يأتي:

الجّدول رقم (2): نتائج اختبار(Mann-Whitney) للفروق بين متوسّط درجات أطفال المجموعتين الضّابطة والتّجريبيّة في مقياس الخبرات الوطنية البعدي.

التّجريبيّة	Mann-Whitney U for Equality of Means(معامل مان وتني لتعادل المتوسطات)						
	المجموعة	العدد	المتوسّط	الانحراف المعياري	U	مستوى الدّلالة	القرار
وطني	ضابطة	15	2.0000	1.60357	5.500	.000	دال
	تجريبية	15	5.5333	.74322			
علم بلادي	ضابطة	15	3.4000	1.80476	.000	.000	دال
	تجريبية	15	9.6667	.61721			
المحافظة على ممتلكات الوطن	ضابطة	15	2.4000	1.91982	.000	.000	دال
	تجريبية	15	9.8667	.35187			
احترام الآخرين	ضابطة	15	1.0667	1.43759	8.000	.000	دال
	تجريبية	15	4.9333	.25820			
المجموع الكلّي	ضابطة	15	8.87	5.069	.000	.000	دال
	تجريبية	15	30.00	1.069			

يُلاحظ من الجّدول (2) أنّ معامل (U) (Mann-Whitney U) مان وتني بلغ للخبرات الوطنية (خبرة وطني وخبرة علم بلادي وخبرة المحافظة على ممتلكات الوطن وخبرة احترام الآخرين)على التّوالي(5.500،8.000، 0.0000، 0.000)والمجموع الكلّي(0.000) ومستوى الدّلالة لكلّ الأبعاد (0.00) أصغر من (0.01) وهو فرق جوهري، بالتّالي نرفض الفرضيّة الرّئيسة ونقبل الفرضيّة البديلة التي تقول: توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّط درجات مقياس الخبرات المجموعة التّجريبيّة إذ جاءت متوسّطاتها أكبر من متوسّطات المجموعة الضّابطة ويتضّح ذلك في المجموع الكلّي(التجريبية30.00، أكبر من الضّابطة8.87)، وهذه الفروق تعزى لدور البرنامج، ممّا يؤكّد فاعليّة الخبرات والأنشطة المُصمّمة وفق استراتيجية التعلم التعاوني بالنسبة للطّريقة المعتادة في تحصيل الخبرات الوطنية لأطفال عيّنة الدراسة، فالتعليم باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني يتيح للأطفال الفرصة للمشاركة بشكل أكبر، ويكونون أكثر فاعلية، كما أن الاتصال الذي يحدث بين الأطفال أثناء استخدام الاستراتيجية السابقة الذكر يولد لديهم اتجاهات إيجابية، ويزيد من دافعيتهم للتعلم، وقد توافقت نتائج الدراسة مع دراسة كل من (رمو،2009)، (Philips,2000) التي خلصت إلى تفوق المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال ذكور في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات الأطفال الإناث في المجموعة التجريبية.

من أجل التحقق من صحة الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار مان وتني لتعرف الفروق بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في المجموعة التجريبية، وكانت النتائج كما يأتي:

الجّدول رقم (3): نتائج اختبار(Mann-Whitney) للفروق بين متوسّط درجات الذكور والإناث في المجموعة التّجريبيّة

التجريبية	Mann-Whitney U for Equality of Means(معامل مان وتني لتعادل المتوسطات)						
	المجموعة	العدد	المتوسّط	الانحراف المعياري	U	مستوى الدّلالة	القرار
وطني	ذكور	7	4.0714	1.49174	93.000	.414	غير دال
	إناث	8	4.4375	1.86078			
علم بلادي	ذكور	7	8.6429	3.93421	80.000	.178	غير دال
	إناث	8	6.6875	2.91476			
المحافظة على ممتلكات الوطن	ذكور	7	6.4286	3.13085	111.500	.983	غير دال
	إناث	8	6.5625	2.80401			
احترام الآخرين	ذكور	7	3.7143	1.38278	106.000	.793	غير دال
	إناث	8	3.4375	1.78769			
المجموع الكلّي	ذكور	7	21.86	6.359	106.500	.818	غير دال
	إناث	8	21.13	5.620			

يُلاحظ من الجّدول (3) أنّ معامل (U) (Mann-Whitney U) مان وتني بلغ للخبرات الوطنية (خبرة وطني وخبرة علم بلادي وخبرة المحافظة على ممتلكات الوطن وخبرة احترام الآخرين) على التوالي (93.000، 80.0000، 111.500،1.06.000) والمجموع الكلّي(106.500) ومستوى الدّلالة لكلّ الأبعاد أكبر من (0.01) بالتّالي نقبل الفرضية الرئيسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّط درجات أطفال الذكور والإناث في المجموعة التّجريبيّة على مقياس الخبرات الوطنية، وربما يعود ذلك للفروق الفردية الطفيفة في الإدراك العقلي لدى الجنسين، و قد توافقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة(musser& diamond, 1999)، واختلفت مع دراسة(steven,2008)التي خلصت إلى تفوق الإناث على الذكور في مقياس المهارات الاجتماعية، وترى الباحثة أنّ الوعي الوطني لدى الأطفال يحتاج إلى اكتساب الخبرات الوطنية من خلال استخدام استراتيجية التعلم التعاوني.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة في الإستراتيجية التعليمية المتبعة.

من أجل التحقق من صحة الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار مان وتني لتعرف الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في الإستراتيجية التعليمية المتبعة، وكانت النتائج كما يأتي:

الجّدول رقم (4): نتائج اختبار(Mann-Whitney) للفروق بين متوسّط درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في الإستراتيجية التعليمية المتبعة.

الضّابطة والتّجريبيّة	Mann-Whitney U for Equality of Means(معامل مان وتني لتعادل المتوسطات)					
	المجموعة	العدد	المتوسّط	الانحراف المعياري	U	مستوى الدّلالة	القرار
وطني	ضابطة	15	4.0714	1.85904	57.500	.004	دال
	تجريبية	15	5.5333	.74322			
علم بلادي	ضابطة	15	7.2143	2.75062	42.500	.002	دال
	تجريبية	15	9.6667	.61721			
المحافظة على ممتلكات الوطن	ضابطة	15	7.0714	2.46403	26.500	.001	دال
	تجريبية	15	9.8667	.35187			
احترام الآخرين	ضابطة	15	3.7143	1.58980	64.500	.010	دال
	تجريبية	15	4.9333	.25820			
المجموع الكلّي	ضابطة	15	22.07	3.174	15.000	.000	دال
	تجريبية	15	*30.00*	*1.069*			

يُلاحظ من الجّدول (4) أنّ معامل (U) (Mann-Whitney U) مان وتني بلغ للخبرات الوطنية (خبرة وطني وخبرة علم بلادي وخبرة المحافظة على ممتلكات الوطن وخبرة احترام الآخرين)على التّوالي(57.500، 42.500، ,26.5000 64.500والمجموع الكلّي(15.0000) ومستوى الدّلالة لكلّ الأبعاد (0.00) أصغر من (0.01) وهو فرق جوهري، بالتّالي نرفض الفرضيّة الرّئيسة ونقبل الفرضيّة البديلة التي تقول: توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّط درجات أطفال المجموعتين التّجريبيّة والضابطة إذ جاءت متوسّطاتها أكبر من متوسّطات المجموعة الضّابطة ويتضّح ذلك في المجموع الكلّي(التّجريبيّة1.069. ، أكبر من الضّابطة3.147)، وهذه الفروق تعزى لدور استراتيجية التعلم التعاوني، ممّا يؤكّد فاعليّة استراتيجية التعلم التعاوني بالنسبة للطّريقة المعتادة في تحصيل الخبرات الوطنية لأطفال عيّنة الدراسة، وقد توافقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة(العبادي، 2004)،(رمو، 2009). وترى الباحثة أن استراتيجية التعلم التعاوني قد تسهم في تنمية مهارات الاتصال والتواصل بين الأطفال، وتساعدهم على بناء علاقات اجتماعية سليمة فيما بينهم وبين بيئتهم.

مقترحات الدراسة:

في ضوء النتائج السابقة يمكن وضع مجموعة من المقترحات والتوصيات

-اعتماد استراتيجية التعلم التعاوني كاستراتيجية محورية في تدريس المواد التعليمية في مختلف المراحل في ضوء ماأسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية والتي بينت فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني التي تضمنها البرنامج.

-تدريب المعلمين بشكل عملي على تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني، وذلك من خلال عقد دورات تدريبية مستمرة لتوضيح مفهوم تلك الاستراتيجية وعناصرها وخطوات استخدامها، مع تأمين الوسائل والمعدات والأدوات اللازمة لذلك

المراجع:

1. أحمد، سهير.(1992). القيم السائدة والمرغوبة لدى عينة من الأسر المصرية. *مجلة علم النفس*، 1(9).

2. بطرس، حافظ. (2007). *تنمية المفاهيم العلميّة*. ط2. عمان: دار المسيرة.
3. بوز، كهيلا. (2007). *طرائق تدريس التّربية*. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
4. جابر، عبد الحميد. (1999). *إستراتيجيّات التّدريس والتعلّم*. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.
5. جونسون، ديفيد. هوليك، روجر. (1995). *التعلّم التّعاوني*. السّعوديّة: مؤسّسة التّركي للنّشر والتّوزيع.
6. الحسن، عدنان. (2010). *الانتماء والمواطنة لدى أطفالنا*. عمان: دار المسيرة.
7. الذيب، مصطفى. (2005). *علم نفس التعلّم التّعاوني*. ط1. القاهرة: عالم الكتب.
8. الرحماني، منصور .(2008).المواطنة بين المفهوم والممارسة. *مجلة البحوث والدراسات النفسية*، 2(1)
9. الرفاعي، غالية. (2007). *أثر استخدام التعلّم التّعاوني في تحصيل الطّلبة الصّم في الرّياضيّات وتفاعلاتهم الاجتماعية*. رسالة ماجستير منشورة. دمشق: جامعة دمشق.
10. رمو، لمى. (2009). *فاعليّة برنامج مصمّم وفق طريقة التّعلّم التّعاوني في إكساب أطفال الرّياض مابين عمر(5-6)سنوات بعض الخبرات الوطنية*. رسالة ماجستير منشورة. دمشق: جامعة دمشق.
11. الزبير، عروس.(1999). *مفهوم المواطنة بين المحلية والعالمية*. مركز البحوث العربية. الجمعية العربية لعلم الاجتماع. القاهرة: مكتبة مدبولي.
12. السليتي، فراس. (2006). *إستراتيجيّة التّعلّم التّعاوني في تدريس المطالعة والنّصوص الأدبيّة*. عمان: دار جدارا للكتاب العالمي.
13. سليمان، سناء. (2005). *التّعلّم التّعاوني إستراتيجيّاته وتطبيقاته*. القاهرة: عالم الكتب.
14. سمارة، عزيز.(1993). *سيكولوجيا الطفولة*. عمان: دار الفكر.
15. سويلم، كريمة.(2009/2/1). *دور معلّمة الرّوضة في إكساب الأطفال المفاهيم الوطنية*. 2010/4/17. www.childhood.gov.salvb/shothread.php?.
16. الشحيبي، علي السيّد. (2005). التّعلّم التّعاوني .*موسوعة سفير لتربية الأبناء*، 2(2).
17. صاصيلا، رانيا.(1999). *فاعليّة طريقة لعب الأدوار في إكساب الأطفال خبرات اجتماعيّة في رياض الأطفال*. رسالة ماجستير منشورة. دمشق: جامعة دمشق.
18. صبري، ماهر اسماعيل.(2006). *التدريس مبادئه ومهاراته*. الرياض: مكتبة الرشيد.
19. طربيه، محمّد عصام.(2009). *إستراتيجيّات التّعليم والتّعلّم الفعّال*. ط1. القاهرة: دار حمو رابي للنّشر والتّوزيع.
20. عاشور، هلال.(2010). *دور تدريس مادة التربية الوطنية في تنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*. رسالة ماجستير غير منشورة. السعودية: جامعة أم القرى.
21. العبادي، حامد مبارك. (2004). دور التّعاون والتّنافس والفرديّة في أداء حلّ المشكلة لدى تلاميذ الصّف الأوّل الأساسي، *مجلّة العلوم التربويّة والنفسيّة*، 5(4).
22. عرابي، محمد.(2013). *دور الأسرة والمدرسة في تنمية الوطنية والمواطنة في نفوس الأطفال*. مصر: القاهرة.
23. عطية، محسن علي.(2008). *الإستراتيجيّات الحديثة في التّدريس الفعّال*. ط1. عمان: دار صفاء للنشر.
24. غزال، عبد الفتاح. (2000). *تقدير الانتماء لطفل ما قبل المدرسة*. دراسات في علم النفس الاكلينيكي، الاسكندرية.
25. الفراجي، هادي. (2006). إدارة الفصل بأسلوب التعلّم التّعاوني والعمل في مجموعات صغيرة وأثره في تحصيل المتعلّمين. *مجلّة العلوم التّربويّة والنّفسيّة*،3(2).

26.فظي، عبد الرحمن.(2005). *دور التربية الوطنية في تنمية المواطنة للأطفال*. رسالة ماجستير غير منشورة. السعودية: جامعة أم القرى.
27.الفلو، أسعد. (2004). *التّعلّم التّعاوني في التّربية الشّاملة*. رسالة ماجستير منشورة. دمشق: جامعة دمشق.
28.فوبيل، كلاوس. (2007). *كيف نعلّم الأطفال التّعاون*. ترجمة: طه الولي. دمشق: منشورات علاء الدّين.
29.القاري، سميحة.(2005). توظيف التقنية في الارتقاء بالمواطنة. *مجلة البحوث والدراسات*. (1)4.ص30-21
30. القاعود، ابراهيم؛ الطاهات، زايد.(1995). أثر الهيئات الثقافية في محافظة إربد في ترسيخ الانتماء الوطني. *مجلة مؤتة للبحوث والدراسات*، (5)10. ص96-83.
31.قطامي، يوسف. (2007). *تعليم التّفكير لجميع الأطفال*. ط1. عمّان: دار المسيرة.
32.القلا، فخر الدين؛ ناصر، يونس. (2006). *أصول التّدريس وطرائقه*. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
33.الكحلاني، حسن.(2008). مبادئ أولية حول ترسيخ الانتماء ودعم مقومات الهوية العربية. *مجلة الدراسات العربية*،(6)3. ص32-21.
34.كمال، محمد.(2009). *الخبرات التربوية المتكاملة في رياض الأطفال*. القاهرة: دار النشر للجامعات.
35.محمد، أميرة.(2008). *المرجع في الطفولة المبكرة*. القاهرة: الدار العالمية.
36.مرادن، نجم الدين؛ عبد العال، نادية. (2004). *المرجع التربوي العربي لبرامج رياض الأطفال*. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
37.المشرفي، انشراح.(2010). *فاعلية برنامج التربية على المواطنة وحقوق الإنسان لدى الطفل اليتيم*، رسالة ماجستير غير منشورة. الكويت: جامعة الكويت.
38.منصور، علي ؛ الأحمد، أمل. (2005). *علم نفس التّعلّم*. دمشق: مركز التعليم المفتوح.
39.الناشف، هدى.(2005). *رياض الأطفال*.ط4. القاهرة: دار الفكر العربي.
40.وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع منظمة اليونيسيف. (2005). *كيف أطبّق التّربية الشّموليّة من الحلقة الأولى للتّعليم حتى حلقة التّعليم الأساسي*. دمشق: جامعة دمشق.

المراجع الأجنبية:

1-Hadson, A.(2006) .*implementing citizenship education in secondary school community*, pladthesis ,university of leeds, UK.P.39-40.

2-Musser, L.& Diamond, K. (1999). The children's attitudes toward the society scale for preschool children, *journal of environmental education*.2(30), P.30-33.

3-Pachano, L.(2013). developing trend citizenship for children . University of South Florida. *dissertation abstract*. vol.58. no.11.

4-Philips,S. (2000). *A study of the effects of cooperative team learning on acquiring patriotism concepts and friend ship patterns for kindergarten children*. Oxford: oxford university press. *policy*," inwww.sowi-onlinejournal.de/2003-2/index.html.P.52.

5-Steven,G. (2008). enhancing children social skills through using cooperative learning,*Journal of social science education*. 19(4), P.8-49.

المشكلات التي يواجهها طلبة السنة الرابعة (معلم صف) في مقرر التربية العملية من وجهة نظرهم

د. دارين محمود سوداح*

(الإيداع: 22 تشرين الثاني 2022، القبول: 24 كانون الثاني 2023)

الملخص :

هدف البحث الحالي إلى تحديد أهم المشكلات التي يواجهها طلبة السنة الرابعة (معلم صف) في مقرر التربية العملية من وجهة نظرهم، وتم تطبيق البحث على عينة مكونة من (48) طالباً وطالبة من طلبة السنة الرابعة في كلية التربية بجامعة حماة اختصاص معلم صف قسم تربية الطفل، وتعرف الفروق في إجاباتهم تبعاً لمتغيري الجنس ومكان المدرسة التي تطبق فيها التربية العملية، واعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي، ولهذا الغرض تم تطبيق استبانة مكونة من(60) بنداً في خمسة محاور حول أهم المشكلات التي يواجهها طلبة السنة الرابعة في مقرر التربية العملية وهي (مشكلات خاصة بطبيعة برنامج التربية العملية، ومشكلات مشرف التربية العملية، والمدرسة المتعاونة، والمعلم المتعاون، وشخصية الطالب المعلم)، وأظهرت النتائج ترتيباً للمشكلات ترتيباً تنازلياً من وجهة نظر عينة البحث جاءت مشكلات المدرسة المتعاونة في المرتبة الأولى، ومشكلات مشرف التربية العملية في المرتبة الأخيرة. كذلك ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس لصالح المعلمين الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير مكان المدرسة.

وفي ضوء النتائج قدم البحث بعض المقترحات منها ضرورة عقد لقاءات مستمرة مع مدراء المدارس المتعاونة والمعلمين، ومناقشة المشكلات التي تواجه الطلبة.

الكلمات المفتاحية: مشكلات التربية العملية، طلبة السنة الرابعة.

***المدرس المتفرغ في كلية التربية- عضو هيئة تدريسية في قسم تربية الطفل- جامعة حماه**

The problems faced by the fourth year students (class teacher) in the practical Education course from their point of view

DR. Dareen Mahmoud Soudah*

(Received: 22 November 2022 , Accepted: 25 January 2023)

Abstract:

To determine the most important problems faced by the fourth year students (class teacher) in the practical Education course from their point of view, the search has been applied on a sample of (48) male and female fourth year students (class teacher) at the Faculty of Education at the university of Hama at the child rearing department, and study the effect of gender, and school location where practical Education is applied. The search adopted the descriptive analytical method, for this purpose a questionnaire consisting of five axes about the most important problems faced by the fourth year students (class teacher) in the practical Education course with problems specific to the nature of the practical Education program ,practical Education supervisor, cooperating school, cooperating teacher, student teacher character. Results showed order of problems in descending order cooperating school problems in the first place ,practical Education supervisor problems in the last place. There were statistically significant differences according to the gender for males . There were no statistically significant differences according to the school location . In light of the results, the research presented some suggestions including holding regular meetings with cooperating school principals and teachers, and discuss the most important problems faced by the students.

Keywords: practical Education problems ,fourth year students

Full- time teacher at the College of Education- A faculty member in the Department of Child Education- Hama university

- مقدمة البحث:

يعدّ برنامج التربية العملية العمود الفقري، لبناء الطالب المعلم في المجالات الاجتماعية والثقافية والعلمية والتربوية، إذ إ، عملية إعداد الطالب المعلم تظهر في قدراته على تعليم التلاميذ بشكل صحيح وتطبيق كافة الجوانب النظرية والعملية التي تلقاها خلال دراسته في مرحلة الإجازة في كلية التربية اختصاص معلم صف.

وتشكل مادة التربية العملية البوتقة التي تصب فيها كافة المعلومات التي تلقاها الطالب المعلم خلال فترة الإعداد وانعكاس لما تعلمه في واقع تطبيق عملي في الميدان.ويؤكد (سعادة، 1993) أن التربية العملية تسهم في إكساب الطالب المعلم جملة من المعلومات والمهارات والحقائق والاتجاهات والقيم؛ ليصبح معلماً فعالاً في المستقبل، ويرى (عطية والهاشمي، 2007) أن عملية إعداد الطالب المعلم تعدّ من أهم الركائز في العملية التعليمية، ولذلك تعنى كليات التربية التابعة لمؤسسات التعليم العالي بتطوير وإعداد وتأهيل المعلمين قبل الخدمة.

وتأتي أهمية التربية العملية في أنها تسلط الضوء على عملية إعداد معلمي المستقبل، كي يمارسوا مهنة التعليم على أكمل وجه، ومن أهم متطلبات التربية العملية ممارسة الطالب المعلم لمهارات التدريس التخطيط والتنفيذ والتقويم والتي قد اكتسبها من خلال مواد دراسية متنوعة في مرحلة دراسته الجامعية منها أصول التدريس وطرائق التدريس المتنوعة والأنشطة المدرسية وغيرها من خلال مواقف حقيقية، يتم تطبيقها داخل غرفة الصف، وبالتعايش مع مكونات الموقف التعليمي داخل أسوار المدرسة وخارجها.

إذ ينظر إليها على أنها العملية الصحيحة، الأسلوب الأدائي السليم في تطبيق المعارف والمفاهيم والمبادئ النظرية بشكل عملي في المدارس. (المطلق، 2010، 64)

وتعدّ التربية العملية فرصة ثمينة للطالب المعلم للانتقال إلى مرحلة جديدة، يمارس فيها التعليم ويطبق ما تعلمه من المعارف والقيم والاتجاهات التي اكتسبها من دراسته النظرية، ولإتاحة الفرصة له بتطبيقها بشكل عملي في الميدان المدرسي، بمتابعة من قبل المشرف الأكاديمي، ومساعدة وتيسير من قبل مدير المدرسة والمعلم المتعاون وتقديم التغذية الراجعة المناسبة للموقف التعليمي الأمر الذي يعكس التفاعل الإيجابي في الأفكار وتبادل المعلومات، وتقبل للإرشادات التي تجعل منه معلماً ذو مهنة، وصفات وخصائص أخلاقية وشخصية وأكاديمية تتصل بحسن المظهر والذكاء والثقة بالنفس وحسن التصرف في المواقف المختلفة، وغيرها من الصفات التي تعمل على إعداد الطالب المعلم ليكون معلماً متميزاً في الميدان التربوي.

1- مشكلة البحث:

تحرص كلية التربية على تنفيذ مادة التربية العملية بشكل صحيح ويحقق الفائدة المرجوة منها، وتحرص على تطوير هذه المادة وتجويدها بما يحقق الأهداف التي وضعت من أجلها، ونظراً لاستلام الباحثة مكتب التربية العملية في كلية التربية منذ 5 سنوات وممارسة الإشراف على طلبة السنة الرابعة في مادة التربية العملية واختيار المشرفين على الزمر لتطبيق الجانب العملي في المدارس، والاتصال المباشر مع المشرفين ومتابعة المشكلات التي يواجهها والعمل على حلها قدر المستطاع. لوحظ وجود عدد من المشكلات التي يواجهها الطلبة المعلمين من كلا الجنسين أثناء فترة تطبيق التربية العملية في المدارس، والتي لابدّ من وضع حلول مناسبة لها، ونظراً للعدد الكبير لطلبة السنة الرابعة المسجلين في اختصاص معلم صف في سنوات سابقة أدى إلى وجود مشكلات كبيرة في تطبيق هذه المادة في المدارس ولعل من أهمها كثرة عدد المشرفين وتنوع عدد المناطق التي يسمح للطالب التنفيذ فيها في المدينة والريف وبعد بعض المدارس عن سكن الطالب، أو مشكلات تتعلق بضعف تعاون المشرف التربوي مع الطلبة أو التساهل الكبير معهم والتفاوت في القدرات العلمية الأكاديمية للطالب المعلم وغيرها من المشكلات.

وتؤكد نتائج الدراسات والأبحاث السابقة التي عُنيت بموضوع التربية العملية في الجامعات على أهمية إعداد المعلمين قبل الخدمة، وأثناءها، وبعدها (حبايب، 2016، الخوالدة والحميدة، 2010) الأمر الذي يعكس الأثر بضرورة مواكبة التطورات العلمية، والتكنولوجية لبرامج التربية العملية وفي حين آخر، تؤكد نتائج الدراسات الأخرى على أن هناك صعوبات ومشكلات يواجهها طلبة التربية العملية في الميدان التربوي، مثل: دراسة (العنزي، 2015)، التي حدد فيها مجموعة من المشكلات تتصل بالمشرف التربوي، والمعلم المتعاون، وطبيعة البرنامج، والمدرسة المتعاونة، وشخصية الطالب المعلم، وأشار (خازر، 2007) للمشكلات التي يواجهها الطلبة المعلمين من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس، والمشرف، والمعلم المتعاون في برنامج التربية العملية.

ورغم إشارة الدراسات السابقة إلى المعاناة التي تمس واقع الطالب المعلم إلا أن عمليات مواكبة برامج التربية العملية لروح وثقافة العصر، الذي نعيش فيه أمر ضروري؛ وذلك لأنها تسهم في الحد من مشكلات التربية العملية، وبناء على نتائج الدراسات السابقة، لابدّ من إعادة النظر في برامج التربية العملية في فترات متلاحقة، بحيث تشمل على عملية التقويم المستمر البناء، لذا وجب التجديد والتطور المعرفي في المجال النظري والمعرفي على البرامج المعدة لتأهيل الطالب المعلم.

ومن خلال مراجعة بعض الدراسات السابقة التي تناولت أبرز مشكلات التربية العملية التي يواجهها الطلبة في كلية التربية بينت دراسة (حبايب، 2016) التي هدفت إلى تعرّف صعوبات التربية العملية كما يراها طلبة كليات العلوم التربوية في جامعة النجاح وجامعة بين لحم وكلية العلوم التربوية وجود فروق جوهرية لصالح جامعتي النجاح وبيت لحم مقارنة بكلية العلوم التربوية.

وأجرى (مصلح، 2015) دراسة هدفت إلى فحص درجة المشكلات التي يواجهها طلبة التربية العملية في التطبيق الميداني من منظور مشرفي المقرر، وبينت النتائج وجود فروق في المتوسطات الحسابية لدرجة المشكلات التي يواجهها طلبة التربية العملية في التطبيق الميداني، تعزى لمتغير الجنس، والخبرة في الإشراف على التربية العملية والمؤهل العلمي. ومن خلال مراجعة الباحثة للدراسات السابقة لاحظت ندرة الدراسات التي تناولت مشكلات التربية العملية في البيئة المحلية، ومنه تتحدد مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

ما المشكلات التي يواجهها طلبة السنة الرابعة (معلم صف) في مقرر التربية العملية من وجهة نظرهم؟

2-أهمية البحث:

يستمد البحث أهميته من الأمور الآتية:

1- 2- أهمية التعرف إلى أبرز المشكلات التي يواجهها طلبة السنة الرابعة في كلية التربية اختصاص معلم صف في أثناء تطبيق مادة التربية العملية، بالتالي قد تساعد في وضع تصور مقترح لمعالجة هذه المشكلات والحد منها، ويعدّ هذا البحث الأول الذي تناول هذه المشكلات في كلية التربية بجامعة حماة.

2- 2- قد يفيد البحث القائمين على برنامج التربية العملية في تلافي المشكلات مع الطلبة المعلمين، من خلال تقديم التغذية الراجعة لإدارة كلية التربية في جامعة حماة.

3- 2- قد يقدم هذا البحث مقترح بإعادة النظر في البرامج المعدة للطالب المعلم، بشكل تقدم فيه الكفايات النظرية بما يتلاءم مع الكفايات العملية.

3- أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي التعرف إلى:

أهم مشكلات التربية العملية التي يواجهها طلبة السنة الرابعة (معلم صف) في كلية التربية بجامعة حماة.

3-1- التعرف إلى الفروق في المشكلات التي يواجهها طلبة السنة الرابعة أثناء تطبيق مادة التربية العملية تبعاً لمتغير الجنس.

3-2- التعرف إلى الفروق في المشكلات التي يواجهها طلبة السنة الرابعة أثناء تطبيق مادة التربية العملية تبعاً لمتغير مكان المدرسة (مدينة، ريف)؟

4- أسئلة البحث:

4-1- ما المشكلات التي يواجهها طلبة السنة الرابعة (معلم صف) في مقرر التربية العملية من وجهة نظرهم؟

4-2- هل توجد فروق دالة إحصائياً في المشكلات التي يواجهها طلبة السنة الرابعة أثناء تطبيق مادة التربية العملية تبعاً لمتغير الجنس؟

4-3- هل توجد فروق دالة إحصائياً في المشكلات التي يواجهها طلبة السنة الرابعة أثناء تطبيق مادة التربية العملية تبعاً لمتغير مكان المدرسة (مدينة، ريف)؟

5- فرضيات البحث: تم اختبار الفرضيات الآتية عند مستوى دلالة (0.05):

1- 5-لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على استبانة مشكلات التربية العملية تبعاً لمتغير الجنس

2- 5- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على استبانة مشكلات التربية العملية تبعاً لمتغير مكان المدرسة

6- متغيرات البحث:

6-1-المتغيرات المستقلة:

- الجنس وله مستويان: ذكور- إناث
- مكان المدرسة وله مستويان: مدينة، ريف

6-2- المتغير التابع: درجة الطالب على استبانة مشكلات التربية العملية

7- حدود البحث:

7-1-الحدود المكانيّة: تمّ تطبيق البحث في كلية التربية بجامعة حماة.

7-2-الحدود الزمانيّة: الفصل الأول من العام الدراسي(2022/2021).

7-3-الحدود البشريّة: عينة من طلبة السنة الرابعة اختصاص معلم صف في كلية التربية بجامعة حماة.

7-4-الموضوعية: اقتصر البحث الحالي على تعرف مشكلات التربية العملية التي واجهها طلبة السنة الرابعة (معلم صف) في كلية التربية بجامعة حماة من وجهة نظرهم. وتعرف الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على استبانة مشكلات التربية العملية تبعاً لمتغيري الجنس ومكان المدرس

8- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائيّة:

8-1- مشكلات التربية العملية: "هي المعيقات التي تقف أمام الطالب المعلم أثناء فترة التطبيق الميداني وتؤثر بصورة سلبية في أدائه العام" (العنزي، 2015، 15).

مشكلات التربية العملية كما يعرفها البحث الحالي إجرائياً: الصعوبات التي يواجهها طلبة السنة الرابعة اختصاص معلم صف في كلية التربية بجامعة حماة أثناء تطبيق مادة التربية العملية في المدارس مما ينعكس بشكل سلبي في أداء الطلبة ونجاح التطبيق، وتتمثل في هذا البحث في خمسة مجالات: مشكلات خاصة بطبيعة برنامج التربية العملية، ومشكلات مشرف التربية العملية ، والمدرسة المتعاونة، والمعلم المتعاون، وشخصية الطالب المعلم.

8-2-التربية العملية: هي المادة التي يتم من خلالها تدريب طلبة كلية التربية على التدريس في الصفوف الدراسية، تحت إشراف مدرس أكاديمي لاكتساب المهارات التدريسية، وتطبيق المبادئ والنظريات التربوية بطريقة عملية مهنية في ميدانها الطبيعي داخل المدرسة (حماد، 2017، 54).

وتعرفها الباحثة إجرائياً: المادة التي يتم تنفيذها ضمن برنامج كلية التربية اختصاص معلم صف في جامعة حماة بواقع ست ساعات أسبوعياً يوم الثلاثاء من الأسبوع لطلبة السنة الرابعة، على مدار فصلين الأول والثاني، إذ يشمل الفصل الأول على مرحلة مشاهدة لدروس تلقى من قبل معلمات المدرسة، وإلقاء درسين من قبل كل طالب من طلبة المجموعة الواحدة تحت إشراف مدرس أكاديمي يتم اختياره من قبل مكتب التربية العملية في كلية التربية.

9- الدراسات السابقة:

9-1- الدراسات العربية:

9-1-1- دراسة الهديب (2021)/ سورية بعنوان: مشكلات التربية العملية في كلية التربية في جامعة الفرات من وجهة نظر الطلبة المعلمين.

هدفت الدراسة إلى تعرف طبيعة المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين، تخصص معلم صف، في كلية التربية بدير الزور بجامعة الفرات، من وجهة نظر الطلبة المعلمين أنفسهم، في أثناء تنفيذ مقرر التربية العملية، ولتحقيق أهداف البحث صُممت استبانة مكونة من (35) مشكلة موزعة على أربعة محاور، وهي المشكلات المتعلقة بالمشرف، المشكلات المتعلقة بالمعلم، المشكلات المتعلقة بإدارة المدرسة، المشكلات المتعلقة بالطلبة المعلمين أنفسهم، وتكونت العينة من (120) طالب وطالبة، في كلية التربية بجامعة الفرات، الفصل الدراسي الأول للعام 2020/2019، وبينت النتائج إن مشكلات التربية العملية التي تواجه الطلبة المعلمين وفق الترتيب الآتي: المشكلات المتعلقة بإدارة المدرسة، المشكلات المتعلقة بالطلبة أنفسهم، المشكلات المتعلقة بالمشرف الأكاديمي، المشكلات المتعلقة بالمعلم المتعاون، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مشكلات التربية العملية تعزى لمتغير الجنس.

9-1-2- دراسة العتيبي (2019)/السعودية بعنوان: المشكلات التي واجه طالبات التربية العملية بكلية التربية أثناء فترة التدريب الميداني.

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أهم المشكلات التي تواجه طالبات التربية العملية بكلية التربية بالمزاحمية أثناء فترة التدريب الميداني، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة شملت على (20) فقرة موزعة على خمسة مجالات وهي: طبيعة برنامج التربية العملية، شخصية الطالبة المعلمة، المعلة المتعاونة، المشرفة الأكاديمية، إدارة المدرسة، وتكونت عينة الدراسة من (222) طالبة من طالبات كلية التربية للفصل الدراسي الثاني للعام 2019/2018، وتوصلت الدراسة إلى النتائج أهمها أكثر المشكلات التي تواجه طالبات كلية التربية أثناء فترة التدريب الميداني في مجال إدارة المدرسة، يليه شخصية الطالبة المعلمة، ثم المعلمة المتعاونة، ثم طبيعة برنامج التربية العملية، وأخيراً المشرفة التربوية، وأكثر مشكلة وضوحاً في مجال إدارة المدرسة كانت تقوم إدارة المدرسة بتوزيع الطالبات على المعلمات بشكل عشوائي ، ثم عدم وجود مكان مخصص لجلوس الطالبات في فترة المناقشة وأوقات فراغهن، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي تواجه طالبات كلية التربية أثناء فترة التدريب الميداني تعزى إلى التخصص: (رياض الأطفال، رياضيات، لغة عربية، لغة انكليزية) والمعدل التراكمي للطالبة، وأكدت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لنوع المدرسة (حكومي- أهلي) لصالح المدارس الأهلية.

9-1-3- دراسة طاشمان والمستريحي (2019)/ الأردن بعنوان: المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في جامعة الإسراء في أثناء فترة التدريب الميداني.

هدفت الدراسة إلى تعرّف المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في جامعة الإسراء في أثناء فترة التدريب الميداني في تخصصي: معلم صف، وتربية طفل، ولتحقيق هدف الدراسة تم تصميم استبانة مكونة من خمسة مجالات تشتمل على (50) فقرة، ثم تطبيقها على عينة بلغ عددها (71) طالباً وطالبة، من طلبة كلية العلوم التربوية، وأظهرت النتائج بعد التحليلات الإحصائية أن أبرز المشكلات التي تواجه طلبة التربية أثناء التدريب الميداني بالترتيب: تتصل بطبيعة برنامج التربية العملية، والمعلم المتعاون، والمدرسة المتعاونة، وعمليات التدريس الصفي، والمشرف الأكاديمي، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى التخصص في المشكلات المتصلة بطبيعة برنامج التربية العملية والمعلم المتعاون، وعمليات التدريس الصفي لصالح تخصص معلم الصف، في حين كانت الفروق في المشكلات المتعلقة بالمدرسة المتعاونة لصالح تخصص تربية الطفل، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى المعدل التراكمي في المشكلات المتعلقة بعمليات التدريس لصالح الطلبة الذين بلغ معدلهم التراكمي جيد جداً على الطلبة الذين بلغ معدلهم امتياز ووجود فروق في المشكلات المتصلة بالمعلم المتعاون والمدرسة المتعاونة لصالح المعدل التراكمي جيد جداً على المقبول، في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى للجنس، وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحثان بإعادة النظر ببرنامج التربية العملية بحيث يشتمل على مجموعة من المعايير المحلية والعالمية للتغلب على مشكلات الطلبة المعلمين.

9-1-4- دراسة حبايب(2016)/ فلسطين بعنوان: صعوبات التربية العملية ما يراها طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الفلسطينية.

هدفت الدراسة إلى تحديد صعوبات التربية العملية، كما يراها طلبة كليات العلوم التربوية في جامعة النجاح الوطنية وجامعة بيت لحم، ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار عينة طبقية عشوائية، تكونت من (207) طالباً طالبة من طلبة السنة الرابعة، في الفصل الدراسي الثاني، وتكونت الاستبانة من (73) فقرة، توزعت في خمسة مجالات، وأشارت النتائج إلى وجود صعوبات كبيرة في أثناء تطبيق التربية العملية، في مجالات: تنفيذ عمليات التدريس، والإشراف التربوي والمعلم المتعاون، والمدرسة المتعاونة، وتنظيم البرنامج التدريبي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق جوهرية لصالح جامعتي النجاح وبيت لحم مقارنة بكلية العلوم التربوية.

9-1-5- دراسة العنزي (2015)/ الأردن بعنوان: المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في جامعة شقراء من وجهة نظر الطلبة المعلمين أنفسهم.

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في جامعة شقراء من وجهة نظر الطلبة المعلمين أنفسهم، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة استبانة، وبلغت عينة الدراسة (146) من الطلبة المعلمين، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن أكثر المشكلات التي يواجهها الطلبة المعلمون هي المشكلات الإدارية، ثم طبيعة البرنامج والطلبة، وتوصلت أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص والجنس، وودود فروق لمتغير المعدل التراكمي لصالح أصحاب المعدل الأقل.

9-1-6- دراسة الجهماني(2010)/ دمشق بعنوان: مشكلات التربية العملية لطلاب معلم الصف السنة الرابعة في كلية التربية بجامعة دمشق.

هدفت الدراسة إلى تحديد أهم مشكلات التربية العملية لدى طلبة السنة الرابعة اختصاص معلم صف، وتم إعداد ثلاث استبانات لتعرف مشكلات التربية العملية من (الطلبة المعلمين، ومشرفي التربية العملية، ومديري مدارس التطبيق)، إذ بلغ عدد أفراد عينة البحث (213) طالباً وطالبة، و(33) مشرفاً ومشرفة، و(38) مديراً ومديرة، وتكونت استبانة الطلبة من

(149) فقرة إضافة إلى سؤالين مفتوحين الأول بالمشكلات والثاني يتعلق بالمقترحات، وكانت المحاور وفق الآتي: (أهمية التربية العملية، تنظيم التربية العملية، الإشراف على التربية العملية، تنفيذ التربية العملية الكلي، إدارة الصف، تقنيات التعليم)، وأظهرت النتائجوجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طلبة التخصص الأدبي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المعلمين وفق الاختصاص في الشهادة الثانوية في محور تنظيم التربية العملية، وكذلك فقرة التخطيط للدرس وتحضيره، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مشرفي التربية العملية وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة في الإشراف.

9-1-7- دراسة خوالدة وأحميدة(2010)/ الأردن بعنوان: مشكلات التربية العملية التي تواجه الطلبة المعلمين في تخصص تربية الطفل في كلية الملكة رانيا للطفولة بالجامعة الهاشمية.

هدفت الدراسة إلى تعرف المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في تخصص تربية الطفل في كلية الملكة رانيا للطفولة بالجامعة الهاشمية أثناء فترة التربية العملية. ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء استبانة اشتملت على (52) فقرة موزعة على ست مجالات، وتم تطبيق الاستبانة على عينة بلغت (100) طالب معلم، وأظهرت النتائج أن مشكلات التربية العملية التي تواجه الطلبة المعلمين هي بالترتيب المشكلات المتعلقة بالروضة المتعاونة، وبرنامج التربية العملية، وشخصية الطالب المعلم، والإشراف على التربية العملية، والمعلمة المتعاونة، وتخطيط وتنفيذ الدروس. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مشكلات التربية العملية تعزى للجنس، في حين لم يوجد أثر يعزى للمعدل التراكمي للطلبة، وفي ضوء النتائج اقترح الباحثان تطوير برنامج التربية العملية في ضوء المعايير العالمية ووضع استراتيجيات للتغلب على المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين وخاصة فيما يتعلق بدور الروضة، وإجراء المزيد من البحوث المتصلة بجوانب هذه المشكلات.

9-1-6- الدراسات الأجنبية:

9-2-1- دراسة ويلنوفانتهون (Waleing&Fantahun, 2006): Assessment on problems of the new-pre serviceteachers training program

بعنوان: المشكلات التي تواجه معلمي الصف في أثناء التطبيق الميداني

هدفت الدراسة إلى استقصاء المشكلات التي تواجه معلمي الصف في أثناء التطبيق الميداني، وقد تكونت عينة الدراسة من (258) طالباً وطالبة من جميع التخصصات بالإضافة إلى (7) مشرفين، واستطلعت آرائهم من خلال استبانة للطلبة، بينما أجريت مقابلة مع المشرفين وأظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج التدريبي ينفذ بدرجة ملائمة، لكن أكدت وجود نقص في التسهيلات الضرورية والخدمات في المدارس، إذ تعدّ مشكلة جدية يواجهها الطلبة أثناء التطبيق الميداني، وأن نظام الإدارة للبرنامج التدريبي لا يعطي اهتماماً كافياً لتحقيق الاحتياجات للطلبة المتدربين.

9-2-2- دراسة أيبان (Aypan,2005):

بعنوان المعلمون قبل الخدمة

هدفت الدراسة إلى تقييم برامج التدريب الميداني للطلبة المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (228) معلماً ومعلمة في لية التربية بمرمرة، واستخدم الباحث استبانة اشتملت على مجموعة من المتغيرات، وقد أشارت النتائج إلى أن التدريب الذي تلقته العينة كان جيداً، وقد أحدث تطور مهني لديهم، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الممارسة الفعلية في التربية العملية والمساقات النظرية التي يدرسها الطالب المعلم، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الجانب النظري للتربية العملية والجانب العملي التطبيقي لها.

تعقيب على الدراسات السابقة: تناولت الدراسات السابقة جميعها المرحلة الجامعية متضمنة كلية التربية كونها الكلية التي تتضمن مقرر التربية العملية ضمن خطتها الدراسية في الجامعات كافة، وهذا يتفق مع البحث الحالي الذي طُبق في كلية التربية بجامعة حماة.

– اتبعت جميع الدراسات المنهج الوصفي التحليلي، وهذا يتفق مع البحث الحالي الذي استخُدم فيه هذا المنهج المناسب لطبيعته.

– تكونت العينات في جميع الدراسات من الطلبة في كلية التربية، في حين دراسات وجهت الاستبانة لمشرفي التربية العملية إضافة للطلبة ومديري المدارس وهي دراسة(الجهماني، 2010)، ودراسة(**Waleing&Fantahun, 2006**)، والبحث الحالي وجه الاستبانة لعينة من طلبة السنة الرابعة في كلية التربية بجامعة حماة.

– استخدمت جميع الدراسات استبانة لتحديد أهم المشكلات التي يواجهها طلبة كلية التربية في مقرر التربية العملية أثناء التطبيق الميداني ولكن في محاور مختلفة منها برنامج التربية العملية، والمعلم المتعاون، والإدارة المتعاونة، لكن البحث الحالي انفرد بالمجالات الآتية: برنامج التربية العملية، ومشكلات مشرف التربية العملية ، والمدرسة المتعاونة، والمعلم المتعاون، وشخصية الطالب المعلم.

– اختلفت الدراسات السابقة في النتائج المتعلقة بمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة للمشرفين والتخصص والمعدل للطلبة، ولكن اتفقت بشكل عام بوجود مشكلات يواجهها الطلبة في مقرر التربية العملية.

10- الإطار النظري للبحث:

10-1- تعريف التربية العملية:التربية العملية إحدى الفعاليات التربوية المهمة في مجال إعداد المعلمين وتدريبهم، باعتبارها عملية تساعد الطالب المعلم في امتلاك الكفايات التعليمية التي تستلزمها طبيعة دوره المهني في التعليم، إذ يمارس التدريب في مواقف ميدانية طبيعية، يترجم فيها الطالب المعلم معارفه النظرية إلى وقائع عملية ملموسة، فهي فترة تدريب موجهة يقضيها الطالب المعلم في مدرسة محددة يقوم في أثنائها بالتدرب على تدريس مادة تخصصه لطلاب صف معين وتحت إشراف مشرف متخصص، إذ يمارس فيها مهارات التدريس، ويُوجَّه خلالها من أجل إتقان المهارات التي تمكنه من أداء عمله بشكل فعال (دليل التربية العملية، كلية التربية في جامعة حماة، ص1)

10-2- أسس التربية العملية: ترتكز التربية العملية على مجموعة من الأسس، منها:

- اعتبار التربية العملية جزءاً أساسياً من مكونات برنامج إعداد المعلمين.
- التخطيط المسبق الفعال للتربية العملية من قبل المسؤولين والمشرفين.
- شمولية برنامج التربية العملية جميع جوانب الطلبة المعلمين ومهاراتهم، وتعاونه مع إدارة المدرسة.
- توفير الإمكانات المادية والبشرية.
- تهيئة الطلبة المعلمين ذهنياً ونفسياً من قبل المشرف، قبل الدخول في تجربة التربية العملية.
- تعدّ عملية تقويم الطلبة المعلمين ركناً أساسياً من أركان التربية العملية، بحيث يشمل التقويم كل ما يقومون به داخل المدرسة (محمد وجوالة، 2005، 125-126)

10-3- أهداف التربية العملية:

- إعداد الطلبة المعلمين نفسياً وتربوياً للقيام بمسؤولياته بعد التخرج.
- اكتساب الطلبة المعلمين المهارات اللازمة للتدريس.
- إتاحة الفرصة للطلبة المعلمين لممارسة التطبيق العملي للمبادئ والأسس النظرية التي درسوها في مقررات الإعداد التربوي.

- تعويد الطلبة المعلمين على الجو المدرسي وأنماط العمل الميداني.
- إكساب الطلبة المعلمين صفات شخصية وعلاقات اجتماعية من خلال احتكاكهم مع المدرسة والمشرف وزملائهم(الخليفة، 2011، 98).

10-4- مراحل التربية العملية:

تقسم التربية العملية إلى ثلاث مراحل، وهي مرحلة المشاهدة ومرحلة الإلقاء ومرحلة التدريس منفرداً، وفيما يأتي توضيح كل مرحلة من هذه المراحل:

1.مرحلة المشاهدة: هي الملاحظة الفاحصة الهادفة، وفيها تحاط بالمعلم الفرصة لمشاهدة ما يدور حوله من أنشطة وفعاليات داخل حدود المدرسة والغرفة الدراسية، ويستطيع التعرف إلى جميع أنشطة وإجراءات مثل: حفظ النظام، وتنظيم التلاميذ في أثناء دخولهم وخروجهم، وما يدور من أنشطة تعليمية وممارسات تدريبية لرفع كفايات المعلمين من دروس وعروض توضيحية، ولقاءات دراسية، واجتماعات تربوية وغير ذلك. ويخصص لهذه المرحلة الفصل الدراسي الثاني من السنة الثالثة.

2.مرحلة الإلقاء: ويقصد بها قيام الطالب المعلم بمهمة التدريس، وقيادة العملية التعليمية بنفسه وأمام زملائه ومشرفه، وهنا يقوم المعلم بتدريس حصة كاملة أمام زملائه ومشرفه وبحضور مدرس الصف والمدير إذا رغبا في ذلك، ويعقب ذلك مباشرة تقويم الدرس من قبل الطالب المعلم نفسه وزملائه ومشرفه ويخصص لهذه المرحلة المدة المتبقية للتربية العملية في الفصل الأول على ألا يقل عدد الدروس التي يلقيها الطالب عن درسين.

3 .مرحلة التدريس منفرداً: وهي المرحلة الأخيرة في التربية العملية، ويقصد بها استقلالية الطالب المعلم بمهمة التدريس، وقيادة العملية التربوية في الصف ، وفقاً لتسلسل الدروس في المناهج المقررة. بالإضافة إلى إدارة الصفوف ومعالجة مشكلات الطلبة، والتعاون معا لإدارة وأولياء الطلاب وغير ذلك.

ويتم توزيع درجات المقرر/ المئة /على النحو الآتي:

السنة الثالثة :

(40)درجة امتحان عملي موحد لكافة الزمر، (36)درجة تقييم مشاهدة (6) دروس متنوعة، (24) درجة تحضير (4) دروس وفق طريقة التحضير الحديث.

السنة الرابعة:

الفصل الأول: (20) درجة تحضير درسين.

(40) درجة لمرحلة الالقاء بموجب بطاقة تقويم الطالب المعلم (المشاهدة – الإلقاء – الانفراد)

(10)درجات التفاعل والمناقشة، (30) درجة لمرحلة المشاهدة.

الفصل الثاني: (50) درجة تحضير (25) درس، (30) إلقاء الدروس.

(20) تصوير درس مسجل على (CD). (دليل التربية العملية، كلية التربية، جامعة حماة)

11- منهج البحث: تمَّ اتباع المنهج الوصفي التحليلي في هذا البحث بما يتناسب وأهدافه في تحديد أهم مشكلات التربية العملية لطلبة السنة الرابعة في كلية التربية بجامعة حماة لأنه: "المنهج الذي يستخدمه الباحث الذي يرغب في الوصول إلى نتائج علمية يعتمد عليها من خلال الحصول على أوصاف دقيقة للظاهرات والحادثات التي يدرسها وذلك بغية الوصول إلى الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها والمشكلات التي يدرسها فهو يتساءل عن أوصاف الحادث الذي يُدرس والظروف التي تحيط به ويقوم بتحليلها بغية الوصول إلى الحقيقة "ولأن هذا المنهج هو الأكثر انسجاماً مع هذا البحث.

12- مجتمع البحث وعينته: يتألف مجتمع البحث من جميع طلبة كلية التربية في جامعة حماة اختصاص معلم صف والمسجلين في العام الدراسي (2021، 2022)، والبالغ عددهم حسب إحصائية شعبة الامتحانات في كلية التربية (480) طالباً وطالبة؛ وتمَّ اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة، وهي العينة التي يكون فيها لكل عنصر من عناصر المجتمع فرصة متكافئة مع بقية عناصر المجتمع للظهور في العينة.

ويفضل استخدام هذه النوع من العينات في حالة المجتمعات التي يمكن حصر جميع أفرادها (الصيرفي،2007، 194)، إذ سُحب عينة عشوائية بنسبة (10%) من المجتمع الأصلي ونتيجة لذلك بلغت عينة البحث (48) طالباً وطالبة، والجدول (1) يبيّن توزع عينة البحث الأساسية وفق متغيرات البحث (الجنس ومكان المدرسة).

الجدول رقم (1): توزع أفراد العينة حسب متغيرات البحث

المتغير	الجنس		مكان المدرسة		المجموع
الفئة	ذكور	إناث	مدينة	ريف	
العدد	10	38	28	20	48
النسبة المئوية	%21	%79	%58	%42	%100

13- أداة البحث وصدقها وثباتها:

تمثلت أداة البحث الحالي باستبانة تمَّ إعدادها لقياس أهم المشكلات التي يواجهها طلبة السنة الرابعة (معلم صف) في مقرر التربية العملية في كلية التربية بجامعة حماة.

- أداة البحث تشتمل بصورتها النهائية على بنود موزعة على خمسة محاور هي : (مشكلات خاصة بطبيعة برنامج التربية العملية، ومشكلات مشرف التربية العملية، والمدرسة المتعاونة، والمعلم المتعاون، وشخصية الطالب المعلم)، يجيب عنها المفحوص تبعاً لمقياس ليكرت الخماسي (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً)؛ بحيث تمنح الاستجابة على هذا المقياس درجة تتراوح بين (5) درجات في حالة الاستجابة بكبيرة جداً، ودرجة واحدة في حالة الاستجابة بقليلة جداً.

-وبذلك تصبح أداة البحث في صورتها النهائية بعد إجراء التعديلات عليها تبعاً لملاحظات المحكمين جاهزة للاستخدام، ولتفسير الاستجابة على أداة البحث، ولمعرفة أهم مشكلات التربية العملية التي يواجهها طلبة السنة الرابعة اختصاص معلم صف في المجالات والجوانب المختلفة.

، وقد مرت عملية بناء الاستبانة بالخطوات الآتية:

13-1- تم طرح سؤال مفتوح على عينة استطلاعية من طلبة السنة الرابعة في كلية التربية بجامعة حماة، مكونة من (15) طالباً وطالبة من خارج عينة البحث والسؤال هو: ما أهم المشكلات التي واجهتك أثناء تطبيق مقرر التربية العملية في الفصل الأول؟

13-2- تحليل لاستجابات هؤلاء الطلبة على السؤال السابق توافر لدى الباحثة عدد من البنود التي تمثل أهم المشكلات التي يواجهها الطلبة في مقرر التربية العملية، وبلغ عدد هذه البنود (60) بنداً تم تنظيمها في خمسة محاور، وهي بمجملها تمثل أداة البحث بصورتها الأولية.

13-3- عرض بنود الأداة على متخصصين باللغة العربية لإبداء ملاحظاتهم حول الصياغة اللغوية السليمة.

13-4- عرض بنود الأداة على مجموعة من المحكمين يبلغ عددهم (12) محكماً من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة حماة وجامعة البعث من كلية التربية، وذلك للتحقق من صحة المادة العلمية الواردة في محتوى الاستبانة، وتعديل أو حذف أو إضافة ما يرونه مناسباً من وجهة نظرهم.

5-13-أصبحت أداة البحث تشتمل بصورتها النهائية على بنود يجيب عنها المفحوص تبعاً لمقياس ليكرت الخماسي (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً)؛ بحيث تمنح الاستجابة على هذا المقياس درجة تتراوح بين (5) درجات في حالة الاستجابة بكبيرة جداً، ودرجة واحدة في حالة الاستجابة بقليلة جداً، وتمثل بذلك الدرجة المرتفعة على الأداة مؤشراً على ارتفاع مستوى المشكلة في مقرر التربية العملية، بينما تمثل الدرجة المنخفضة مؤشراً على انخفاض مستوى المشكلة لديهم في مقرر التربية العملية، حيث تتراوح الدرجة الكلية على هذه الأداة ما بين (60- 300).

6-13-أصبحت أداة البحث في صورتها النهائية بعد إجراء التعديلات عليها تبعاً لملاحظات المحكمين جاهزة للاستخدام، ولتفسير الاستجابة على أداة البحث، ولمعرفة أهم المشكلات التي يواجهها طلبة السنة الرابعة في مقرر التربية العملية تم اعتماد المعيار التقويمي النسبي الآتي:

من 1-1.80	مشكلات قليلة جداً
2.60 -1.81	مشكلات قليلة
3.40 -2.61	مشكلة متوسطة
4.20 -3.41	مشكلة كبيرة
5 -4.21	مشكلة كبيرة جداً

13-7- صدق الاستبانة وثباتها:

صدق الأداة: تمّ التأكد من صدق المحتوى من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والتخصص بلغ عددهم (12) محكماً.

ثبات الأداة: تمّ التأكد من ثبات الاستبانة من خلال تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (15) طالباً وطالبة من طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية خارج عينة البحث، وحسبت دلالة ثبات الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ، والجدول الآتي يُظهر معاملات الثبات لكل محور من محاور المشكلات التي يواجهها طلبة السنة الرابعة معلم صف في مقرر التربية العملية.

الجدول رقم (2): معاملات الثبات لمحاور الاستبانة باستخدام طريقة ألفا كرونباخ

المحور	الثبات
طبيعة برنامج التربية العملية	0.89
مشرف التربية العملية	0.96
المدرسة المتعاونة	0.82
المعلم المتعاون	0.86
شخصية الطالب المعلم	0.88

ومنه نجد أن الاستبانة تتصف مؤشرات صدق وثبات مناسبة وبالتالي يمكن تطبيقها على العينة الأساسية.

13-8- المعالجة الإحصائية:

من أجل معالجة البيانات إحصائياً استُخدم البرنامج (spss) الإحصائي لتحليل البيانات باستخدام الحاسب، إذ تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لبنود الاستبانة ومحاورها لتحديد أهم مشكلات التربية العملية

التي يواجهها طلبة السنة الرابعة في كلية التربية بجامعة حماة، واستخدام اختبار(T.test) لتحديد دلالة الفروق بين متغيرات البحث.

14- عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها:

14-1- مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال البحث: ما المشكلات التي يواجهها طلبة السنة الرابعة (معلم صف) في مقرر التربية العملية من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات والتكرارات والأوزان النسبية لكل فقرة من فقرات محاور الاستبانة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (3): الاحصاءات الوصفية لكل فقرة من فقرات محور طبيعة برنامج التربية العملية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير لدرجة المشكلة	الترتيب
1	أجد صعوبة في التعرف إلى المهام المطلوبة مني في بداية تطبيق التربية العملية.	3.20	1.218	متوسطة	4
2	أعاني من طول مدة التدريب في المدرسة خلال اليوم الواحد المخصص للتربية العملية.	1.64	1.141	قليلة جداً	10
3	أعاني من صعوبة المواصلات إلى المدرسة التي نطبق فيها التربية العملية.	4.37	0.88	كبيرة جداً	1
4	أعتقد بأن أسلوب تقويم التربية العملية غير واضح ودقيق للطالب.	1.82	1.217	قليلة جداً	9
5	فترة تنفيذ التربية العملية غير كافية خلال الفصل الدراسي للوصول لجميع الخبرات والمهارات .	2.78	1.250	متوسطة	6
6	يوجد ضعف في تنفيذ الطرائق الحديثة في التدريس أثناء مرحلة إلقاء الطالب.	2.85	1.187	متوسطة	5
7	أعتقد أن عدد الدروس المطلوبة من الطالب في مرحلة الإلقاء غير كاف.	2.25	1.140	قليلة	8
8	يفتقد تنفيذ التربية العملية إلى التواصل الفعال بين المدرسة والمشرف والمعلم المتعاون والطالب المعلم.	2.42	1.321	قليلة	7
9	تفرض طبيعة البرنامج توزيع الطلاب على المدارس المتعاونة دون أخذ رأيه في ذلك.	4.27	1.07	كبيرة جداً	2
10	يفتقد برنامج التربية العملية إلى التنسيق بين المحاضرات النظرية في الكلية والتطبيق في الميدان.	1.34	0.79	قليلة جداً	11
11	يفتقد البرنامج إلى توفير ما يلزم من إمكانات مادية ومعنوية للطالب المعلم.	3.98	1.01	كبيرة	3

يتضح من الجدول السابق أن أكثر المشكلات والتي ظهرت بدرجة كبيرة جداً في محور "طبيعة برنامج التربية العملية" هو صعوبة المواصلات إلى المدرسة التي نطبق فيها التربية العملية، جاءت في المرتبة الأولى إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.37)

وتليها توزيع الطلاب على المدارس المتعاونة دون أخذ رأيه في ذلك، بينما فكرة يفتقد البرنامج إلى توفير ما يلزم من إمكانات مادية ومعنوية للطالب المعلم، جاءت في المرتبة الثالثة بدرجة كبيرة، وتليها مشكلات جاءت بدرجة متوسطة وقليلة، أما المشكلة أعاني من طول مدة التدريب في المدرسة خلال اليوم الواحد المخصص للتربية العملية جاءت في المرتبة قبل الأخيرة، يفتقد برنامج التربية العملية إلى التنسيق بين المحاضرات النظرية في الكلية والتطبيق في الميدان جاءت في المرتبة الأخيرة بدرجة قليلة جداً إذ بلغ المتوسط الحسابي (1.34).

الجدول رقم (4): الاحصاءات الوصفية لكل فقرة من فقرات محور مشرف التربية العملية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير لدرجة المشكلة	الترتيب
1	يهيأ المشرف الطلبة لمرحلتي المشاهدة والإلقاء.	2.30	1.643	قليلة	5
2	يركز المشرف على السلبيات في إلقاء الدروس والتقليل من شأن الطالب المعلم.	2.67	1.021	متوسطة	2
3	يمتنع المشرف عن عقد اجتماعاً بعد كل درس إلقاء لمناقشة وتوجيه الطلبة المعلمين.	1.55	1.276	قليلة جداً	15
4	يستخدم المشرف الأسلوب الصارم والمتشدد في تقديم التوجيهات والملاحظات.	2.22	1.014	قليلة	7
5	يقومني المشرف بطريقة غير عادلة.	1.78	1.67	قليلة	9
6	المشرف لا يناقشني في التحديات التي تواجهني داخل الغرفة الصفية.	1.85	1.016	قليلة جداً	8
7	يفتقر المشرف إلى توضيح المهام والمسؤوليات المكلف بها أثناء فترة تنفيذ التربية العملية.	1.64	1.274	قليلة جداً	12
8	يكلفني المشرف بمهام تعليمية خارج إطار التطبيق في المدارس في اليوم المخصص للتربية العملية.	1.62	1.238	قليلة جداً	13
9	ضعف قدرة المشرف على حل المعوقات التي يواجهها الطلبة.	1.73	1.432	قليلة جداً	10
10	قلة تمكن المشرف من المادة التعليمية وتنفيذ التربية العملية بشكل فعال.	1.71	1.019	قليلة جداً	11
11	تساهل المشرف مع بعض الطلبة أثناء تطبيق التربية العملية.	3.34	2.340	متوسطة	1
12	يشجع على إقامة علاقات حسنة مع إدارة المدرسة والمعلم المتعاون.	2.32	1.065	قليلة	4
13	يتابع دوام الطلبة المعلمين أثناء فترة تنفيذ التربية العملية.	2.26	1.017	قليلة	6
14	يمنع المشرف من إبداء الآراء بشكل موضوعي لإبراز الإيجابيات والسلبيات.	1.61	1.013	قليلة جداً	14
15	يلاحظ أداء الطالب الذي يلقي من بداية الحصة إلى نهايتها.	2.43	1.451	قليلة	3

يتضح من الجدول السابق أن أكثر المشكلات والتي ظهرت بدرجة متوسطة في محور "مشرف التربية العملية "تساهل المشرف مع بعض الطلبة أثناء تطبيق التربية العملية، جاءت في المرتبة الأولى إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.34)بينما باقي المشكلات كانت بدرجة قليلة و بدرجة قليلة جداً وجاءت المشكلة يمتنع المشرف عن عقد اجتماعاً بعد كل درس إلقاء لمناقشة وتوجيه الطلبة المعلمين في المرتبة الأخيرة إذ بلغ المتوسط الحسابي لها (1.55).

الجدول رقم (5): الاحصاءات الوصفية لكل فقرة من فقرات محور المدرسة المتعاونة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير لدرجة المشكلة	الترتيب
1	ضعف الرغبة لدى بعض المدارس في استقبال الطلبة المعلمين باعتبارهم عامل إرباك في المدرسة.	3.67	1.127	كبيرة	7
2	قلة توافر الوسائل والتقنيات التعليمية في المدارس.	3.88	1.305	كبيرة	6
3	قلة وجود أماكن مناسبة في المدرسة لإجراء المناقشة بعد الانتهاء من إلقاء الدروس.	4.20	1.163	كبيرة	3
4	ضعف التنسيق بين المشرف والإدارة المدرسية أثناء تنفيذ التربية العملية.	4.27	1.174	كبيرة جداً	1
5	أعاني من كثرة عدد التلاميذ في الصف الذي ننفذ فيه دروس الإلقاء.	4.21	1.232	كبيرة	2
6	تشدد إدارة المدرسة في التعليمات التي توجهها للطلبة أثناء تنفيذ التربية العملية.	3.89	1.185	كبيرة	5
7	أعاني من ضعف تعاون إدارة المدرسة معي.	3.54	1.129	كبيرة	8
8	أجد صعوبة في استجابة التلاميذ لتوجيهاتي داخل الصف.	2.68	1.284	متوسطة	11
9	حصر التربية العملية في يوم محدد من الأسبوع يشكل ضغطاً على المدارس.	2.87	1.734	متوسطة	10
10	تتعامل إدارة المدرسة بسلبية مع الطلبة المعلمين.	1.85	1.305	قليلة جداً	12
11	تفرض إدارة المدرسة على الطالب المعلم صفوفاً محددة لمعلمات محددات.	4.18	1.406	كبيرة	4
12	تمنع إدارة المدرسة الطالب المعلم من لقاء التلاميذ قبل موعد إلقاء الدرس أمام المشرف.	3.43	1.691	كبيرة	9

نلاحظ من الجدول السابق أن أكثر المشكلات والتي ظهرت بدرجة كبيرة جداً في محور " المدرسة المتعاونة" هو ضعف التنسيق بين المشرف والإدارة المدرسية أثناء تنفيذ التربية العملية، جاءت في المرتبة الأولى إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.27)،بينما تليها مشكلات جاءت بدرجة كبيرة منها أعاني من كثرة عدد التلاميذ في الصف الذي ننفذ فيه دروس الإلقاء، قلة وجود أماكن مناسبة في المدرسة لإجراء المناقشة بعد الانتهاء من إلقاء الدروس. وتليها مشكلات جاءت بدرجة متوسطة، أما المشكلة تتعامل إدارة المدرسة بسلبية مع الطلبة المعلمين. جاءت في المرتبة الأخيرة بدرجة قليلة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (1.85).

الجدول رقم (6): الاحصاءات الوصفية لكل فقرة من فقرات محور المعلم المتعاون

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير لدرجة المشكلة	الترتيب
1	يمتنع المعلم عن إرشادي إلى كيفية إدارة الصف وتنظيمه.	1.76	1.498	قليلة جداً	10
2	تدخل المعلم في مجريات الموقف التعليمي في مرحلة إلقائي للدرس.	1.79	1.142	قليلة جداً	8
3	يستخدم المعلم عند تنفيذ مرحلة المشاهدة طريقة واحدة في التدريس.	1.83	1.207	قليلة جداً	7
4	يمتنع عدد من المعلمين عن السماح بمشاهدة تنفيذهم للدروس.	2.67	1.224	متوسطة	5
5	يوجد ضعف في استخدام المعلم الوسائل التعليمية في مرحلة مشاهدتنا لتنفيذ دروسهم.	4.17	1.239	كبيرة	2
6	اتكال بعض المعلمين على الطلبة المعلمين في تنفيذ الحصص الدراسية.	3.46	1.205	متوسطة	3
7	يوجد ضعف في اهتمام المعلم بتحضير الدروس.	4.19	1.485	كبيرة	1
8	شعور الطلبة المعلمين بالارتباك عند دخول معلم الصف لحضور حصته.	3.16	1.274	متوسطة	4
9	يتعامل المعلم معي بجفاء.	1.94	1.208	قليلة	6
10	ضعف تعاون المعلم في أثناء تطبيق التربية العملية.	1.78	1.279	قليلة جداً	9

نلاحظ من الجدول السابق أن أكثر المشكلات والتي ظهرت بدرجة كبيرة في محور "المعلم المتعاون" هو يوجد ضعف في اهتمام المعلم بتحضير الدروس، جاءت في المرتبة الأولى إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.19)، تليها المشكلة يوجد ضعف في استخدام المعلم الوسائل التعليمية في مرحلة مشاهدتنا لتنفيذ دروسهم. بينما تليها مشكلات جاءت بدرجة متوسطة منها اتكال بعض المعلمين على الطلبة المعلمين في تنفيذ الحصص الدراسية، وتليها مشكلات جاءت بدرجة قليلة، منها المشكلة يمتنع المعلم عن إرشادي إلى كيفية إدارة الصف وتنظيمه جاءت في المرتبة الأخيرة بدرجة قليلة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (1.76).

الجدول رقم (7): الاحصاءات الوصفية لكل فقرة من فقرات محور شخصية الطالب المعلم

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير لدرجة المشكلة	الترتيب
1	أشعر بالارتباك عند حضور المشرف	3.23	1.731	متوسطة	5
2	زيادة عدد طلبة الزمرة الواحدة يقلل من فرص تدريب الطلبة بشكل جيد.	1.78	1.027	قليلة جداً	11
3	تؤثر زيادة الضغوط المادية والاجتماعية في الطلبة المعلمين عند تنفيذ التربية العملية	4.20	1.029	كبيرة	3
4	أضبط الصف بشكل جيد	3.43	1.432	متوسطة	4
5	أجد صعوبة في التعامل مع التلاميذ داخل الصف.	3.20	1.311	متوسطة	6
6	أحرج عند توجيه سؤال لي من قبل التلاميذ.	1.85	1.314	قليلة جداً	9
7	أعاني من عدم التفرغ كلياً لتنفيذ التربية العملية في المدارس.	2.64	1.431	متوسطة	7
8	أشعر بالخوف في بداية فترة التربية العملية.	4.24	1.315	كبيرة	2
9	أعاني من قلة تمكني من تحضير الدروس وتنفيذها بصورة نموذجية.	1.79	1.723	قليلة	10
10	أجد صعوبة في توصيل المعلومات للتلاميذ.	1.76	1.019	قليلة جداً	12
11	ضعف توافر الوسائل التعليمية التي احتاجها لتنفيذ دروسي في المدرسة.	4.26	1.018	كبيرة جداً	1
12	أجد صعوبة في اختيار طرائق التدريس المناسبة للمادة التعليمية	2.61	1.023	متوسطة	8

نلاحظ من الجدول السابق أن أكثر المشكلات والتي ظهرت بدرجة كبيرة جداً في محور "شخصية الطالب المعلم" هو ضعف توافر الوسائل التعليمية التي احتاجها لتنفيذ دروسي في المدرسة، جاءت في المرتبة الأولى إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.26)، تليها مشكلات جاءت بدرجة كبيرة منها أشعر بالخوف في بداية فترة التربية العملية، بينما تليها مشكلات جاءت بدرجة متوسطة منها اتكال أضبط الصف بشكل جيد، وتليها مشكلات جاءت بدرجة قليلة، منها المشكلة أجد صعوبة في توصيل المعلومات للتلاميذ جاءت في المرتبة الأخيرة بدرجة قليلة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (1.76).

الجدول رقم (8): المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية لدرجة ظهور المشكلة لكل محور من محاور الاستبانة

المحور	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الرتبة
طبيعة برنامج التربية العملية	%20	**2.81**	متوسطة
مشرف التربية العملية	%15	2.06	قليلة
المدرسة المتعاونة	%25	3.55	كبيرة
المعلم المتعاون	%19	2.67	متوسطة
شخصية الطالب المعلم	%21	2.91	متوسطة

يتضح من الجدول السابق أن أهم المشكلات التي يواجهها طلبة السنة الرابعة في مقرر التربية العملية، حسب النسب المئوية هي على الترتيب التنازلي الآتي:

1. المشكلات المتعلقة بالمدرسة المتعاونة بلغ متوسطها الحسابي (3.55)، ونسبتها المئوية (25%).
2. المشكلات المتعلقة بشخصية الطالب المعلم بلغ متوسطها الحسابي (2.91)، ونسبتها المئوية (21%).
3. المشكلات المتعلقة بطبيعة برنامج التربية العملية بلغ متوسطها الحسابي (2.81)، ونسبتها المئوية (20%).
4. المشكلات المتعلقة بالمعلم المتعاون بلغ متوسطها الحسابي (2.67)، ونسبتها المئوية (19%).
5. المشكلات المتعلقة بمشرف التربية العملية بلغ متوسطها الحسابي (2.06)، ونسبتها المئوية (15%).

يتضح من الجدول السابق أن أكثر المشكلات التي يواجهها طلبة السنة الرابعة أثناء تنفيذ مادة التربية العملية هي "المدرسة المتعاونة" تليها شخصية الطالب المعلم، وفي المرتبة الأخيرة مشكلات مشرف التربية العملية، يمكن تفسير النتيجة السابقة وفق الآتي:

1. حصلت المشكلات المتعلقة بالمدرسة المتعاونة على أعلى نسبة، وهذه النتيجة ربما تعود إلى طبيعة الظروف الراهنة التي تشهدها المدارس في ظل غياب الكهرباء وانعدام توفرها مما يعيق قدرة الطلبة على تطبيق الدروس بشكل جيد، وزيادة عدد التلاميذ في الصف الواحد، والضغط الكبير في المناهج يحول دون السماح للطلبة المعلمين من كلية التربية بالدخول إليها بحجة ضيق الوقت لإنهاء المنهاج، إضافة إلى قلة توافر الوسائل والتقنيات التعليمية في المدارس، وقلة وجود أماكن مناسبة في المدرسة لإجراء المناقشة بعد الانتهاء من إلقاء الدروس بسبب وجود عدد كبير من المعلمين والمدرسين إضافة إلى الكادر الإداري مما يجعل الأماكن المتاحة في المدرسة قليلة جداً، وضعف التنسيق بين مشرف التربية العملية والمدرسة ربما نتيجة عدم وجود معرفة مسبقة مع إدارة المدرسة، وعدم الرضا عن المدارس التي يقوم المشرف باختيارها لهم للتطبيق.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (2016) التي عزت هذه المشكلات إلى قلة الاهتمام بالطلبة القادمين للتدريب فيها، ودراسة (العبادي، 2004) التي أكدت وجود مشكلات في المدرسة المتعاونة مثل عدم توافر الإمكانات والعوامل المساعدة على تحسين الأداء، وقلة توافر الوسائل التعليمية.

2. أما المشكلات المتعلقة بشخصية الطالب المعلم فقد حصلت على المرتبة الثانية من حيث ظهورها عند الطلبة المعلمين، يمكن تفسير هذه النتيجة بارتباك الطالب خاصة إذا كان يطبق في المدارس لأول مرة مما يسبب له مشكلة كبيرة أمام مشرفه وزملائه، وبرنامج معلم الصف في كليات التربية يحتاج إلى التوسع الأكبر في التدريب الميداني للطالب حتى يستطيع أن يطبق في الميدان العملي بشكل صحيح وجعل التربية العملية انعكاس للجانب النظري وهذا يحتاج إلى تطوير في برنامج كليات التربية، وشعور الطالب المعلم بالخوف والرهبة في بداية التربية العملية يعود لعدم ممارسة التعليم في المدارس من قبل وقلة الاطلاع على دروس نموذجية مصغرة في التربية العملية، والتركيز على الدرجة في هذا المقرر أكثر منه على كيفية تنفيذ الدرس بطريقة مميزة ومبتكرة، والضغوط المادية والاجتماعية على الطلبة وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الخوالدة وزملائه، 2010) التي أكدت وجود مشكلات متعلقة بشخصية الطالب المعلم بدرجة كبيرة.

3. أما المشكلات المتعلقة بطبيعة برنامج التربية العملية حصلت على المرتبة الثالثة ويمكن تفسير ذلك بأن البرنامج يحتاج إلى تعديل في بعض الثغرات والكيفية التي يُطبق فيها، وخاصة الزمن المخصص له غير كافٍ، والبرنامج لا يراعي توزيع الطلبة على المدارس المتعاونة حسب رغبتهم، والمشكلة الأصعب التي حصلت على المرتبة الأولى في هذا المحور هي صعوبة المواصلات في ظل الأزمة الراهنة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (حبايب، 2016) التي أكدت ضرورة الاهتمام بزيادة فترة التربية العملية، وتسهيل الإمكانات المادية والمعنوية، ودراسة (الخوالدة وزملائه، 2010) التي أكدت وجود مشكلات تتعلق بطبيعة برنامج التربية العملية.

ويمكن أن نستنتج من النتيجة السابقة ضرورة بذل مزيد من الجهد لتطوير برنامج التربية العملية بما يخدم فاعلية إعداد المعلم، بما يتفق مع المعايير العالمية في إعداد المعلم بكليات التربية، وإتاحة الفرصة للاطلاع على دروس نموذجية منفذة من قبل معلمين متميزين.

4. المشكلات المتعلقة بالمعلم المتعاون جاءت في المرتبة الرابعة مما يؤكد أنه يوجد تعاون من قبل المعلمين في المدارس مع الطلبة المعلمين ضمن الإمكانات المتاحة وقدر المستطاع، وخاصة من قبل المعلمين الذين لديهم اطلاع على طبيعة برنامج التربية العملية ولديهم شغف لمهنة التعليم، فإنه يقدم الإرشادات بشكل جيد للطلبة المعلمين، بالرغم من وجود بعض المعلمين الذين يتكلون على الطلبة المعلمين في تنفيذ الحصص الدراسية دون توجيه أو حضور أو مشاركة منهم، وإلقاء الدروس في مرحلة المشاهدة بشكل ارتجالي دون تحضير مسبق، وقد دعت دراسة (Ediger, 1994) المعلمين المتعاونين للعمل مع الطلبة المعلمين لمساعدتهم في التطور والنمو بوصفهم مهنيين، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (خوالدة وزملائه، 2010)، وتختلف مع دراسة (طاشمان والمستريحي، 2019) التي أكدت عدم وجود متابعة جدية من المعلم الأصيل في المدرسة للطالب المعلم، وترك الطالب وحده في الغرفة الصفية، وضعف التوجيهات منه بإدارة الصف، وعدم الرغبة في تطبيق الدروس النموذجية أمام الطالب المعلم، وربما تعزى هذه الأسباب إلى رغبة المعلم في الحصول على الراحة بدخول الطالب المعلم الصف بدلاً عنه، والمعرفة الشخصية بين المعلم والطالب المعلم فنجده يتهاون في تقديم المعرفة والتعليمات اللازمة مما يؤثر سلباً في التطبيق الصحيح لبرنامج التربية العملية.

5. أما المشكلات المتعلقة بمشرف التربية العملية جاءت في المرتبة الأخيرة، ويمن تفسير ذلك بالتعاون الكبير من قبل المشرف مع الطلبة المعلمين، والجدية في اختيار المشرفين الكفء من قبل مكتب التربية العملية في الكلية إذ أن الكثير منهم من طلبة الدكتوراه وحملة الماجستير ودبلوم التأهيل التربوي ولديهم خبرة وفيرة في التعليم وفي برنامج التربية العملية ومن كافة النواحي النظرية والعملية، ومرت سنوات طويلة على قيامهم بالإشراف التربوي مما انعكس إيجاباً على تنفيذ التربية العملية والعلاقة الطيبة مع الطلبة المعلمين، خاصة من خلال المناقشة والمتابعة مع الطلبة المعلمين والتركيز على السلبيات والإيجابيات وتقديم الملاحظات، وأيضاً كون المشرف من المعلمين قد يكون أصيل في المدرسة مما يسهل على الطلبة المعلمين التطبيق فيها والتعاون مع الإدارة وزملائه المعلمين، وبعض المشرفين يصاحب الطلبة المعلمين من بداية اليوم المدرسي حتى نهاية الدوام الرسمي ويتابع كل التفاصيل، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (طاشمان والمستريحي، 2019) التي جاءت المشكلات المتعلقة بالمشرف الأكاديمي فيها بنسب قليلة وقليلة جداً، وتتعارض هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة (حبايب، 2016) من وجود مشكلات تتصل بالمشرف الأكاديمي؛ ربما يعزى الأمر في ذلك إلى نقص الخبرة والكفاية المعرفية لدى المشرف في جوانب معينة والضعف في القدرة على الإشراف.

14-2- النتائج المتعلقة بفرضيات البحث ومناقشتها:

- **نتيجة الفرضية الأولى ومناقشتها:** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على استبانة مشكلات التربية العملية تبعاً لمتغير الجنس

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T) للعينات المستقلة، حيث حسبت الفروق بين متوسطات درجات الطلاب الذكور ومتوسط درجات الطالبات الإناث على استبانة مشكلات التربية العملية. كما هو موضح في الجدول (9).

الجدول رقم (9): اختبار (T) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية في المشكلات التي يواجهها طلبة السنة الرابعة في مقرر التربية العملية تبعاً لمتغير الجنس

المجال	الذكور		الإناث		(T)	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
طبيعة برنامج التربية العملية	**3.38**	**1.07**	**2.76**	**0.60**	**-3.351**	**0.00**
مشرف التربية العملية	**3.12**	**0.87**	**2.35**	**1.21**	**-2.421**	**0.00**
المدرسة المتعاونة	**3.47**	**1.43**	**2.23**	**0.95**	**-3.654**	**0.01**
المعلم المتعاون	**3.25**	**1.31**	**2.99**	**0.24**	**-4.431**	**0.00**
شخصية الطالب المعلم	**3.09**	**1.03**	**2.06**	**0.63**	**-4.465**	**0.00**
الدرجة الكلية	**3.26**	**0.71**	**2.47**	**0.59**	**-2.628**	**0.00**

نلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات طلبة السنة الرابعة لمشكلات التربية العملية تبعاً لمتغير الجنس، كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة أي: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على استبانة مشكلات التربية العملية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الطلبة الذكور، مما يدل أن المشكلات التي يواجهها الطلاب الذكور في مقرر التربية العملية أكبر من المشكلات التي تواجهها الطالبات الإناث.

ويمكن تفسير هذه النتيجة: بنظرة الذكور إلى التعليم على أنها مهنة تحتاج إلى معلمات خاصة في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، وأنهنّ الأقدر على ضبط التلاميذ الصغار ولديهم رغبة كبيرة في التعليم عند التسجيل في هذا الفرع الجامعي خاصة بأن طبيعة تخصص تربية الطفل يتناسب أثر مع الإناث وطبيعتهن أكثر من الذكور، وتجدنّ في مقرر التربية العملية فرصة كبيرة لتطبيق طرائق التدريس الحديثة واستخدام الوسائل والتقنيات التعليمية المتنوعة بطريقة جذابة ومشوقة أكثر من الطالب المعلم، وأيضاً ربما تفسير ذلك بقلة عدد الطلبة الذكور في كلية التربية وفي الزمرة الواحدة مما يجعل الطالب المعلم يشعر بالخجل والإحراج أمام زميلاته وعدم القدرة على الظهور بمستوى جيد أمامهم، وكون المعلمات الإناث أقدر على التعامل مع الأطفال في هذه المرحلة العمرية وتفهم احتياجاتهم أكثر من الطلبة الذكور، وخاصة أن بعض المعلمات من المتزوجات ولديهم أطفال، الأمر الذي يجعل المعلمات يواجهن تلك المشكلات بدرجة أقل من الطلبة المعلمين، وهذا يسهم في ظهور الطالبات المعلمات بمستوى أداء أفضل من الطلاب المعلمين، والظهور بشخصية عملية قادرة على العمل بثقة ورجة عالية من التفاعل والانسجام مع الأطفال دون الشعور بالخجل أو الإحراج الذي قد يعاني منه الطالب المعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (خوالدة وزملائه، 2010) التي أكدت ظهور بعض المشكلات فيما يتعلق بتطبيق التربية العملية عند الذكور بدرجة أكبر منها عند الإناث، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (هديب، 2020) إذ أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مشكلات التربية العملية تعزى لمتغير الجنس.

نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تقدير طلبة السنة الرابعة لمشكلات التربية العملية تعزى إلى متغير مكان المدرسة (مدينة، ريف).

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T) للعينات المستقلة، حيث حسبت الفروق بين متوسطات درجات تقدير طلبة السنة الرابعة لمشكلات التربية العملية تعزى إلى متغير مكان المدرسة (مدينة، ريف) كما هو موضح في الجدول (10).

الجدول رقم (10): اختبار (T) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية في المشكلات التي يواجهها طلبة السنة الرابعة في مقرر التربية العملية تبعاً لمتغير مكان المدرسة

المجال	مدينة		ريف		(T)	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
طبيعة برنامج التربية العملية	**2.50**	**0.57**	**2.23**	**0.68**	**0.012**	**0.522**
مشرف التربية العملية	**2.46**	**0.72**	**2.57**	**0.73**	**1.244**	**0.187**
المدرسة المتعاونة	**2.08**	**0.87**	**2.51**	**0.71**	**0.335**	**0.635**
المعلم المتعاون	**2.37**	**0.68**	**2.31**	**0.61**	**0.241**	**0.613**
شخصية الطالب المعلم	**2.02**	**0.71**	**2.13**	**0.62**	**0.469**	**0.216**
الدرجة الكلية	**2.286**	**0.69**	**2.35**	**0.60**	**0.215**	**0.530**

نلاحظ من الجدول السابق إذ كانت القيمة الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية أي: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على استبانة مشكلات التربية العملية تبعاً لمتغير مكان المدرسة، وبالتالي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي يواجهها طلبة السنة الرابعة في مقرر التربية العملية تبعاً لمتغير المدرسة سواء كانت في المدينة أو في المجمعات التربوية في الريف.

التفسير: أن الطلبة جميعهم يدرسون في كلية التربية تخصص معلم صف قسم تربية الطفل في كلية التربية بجامعة حماة، ويتلقون المواد النظرية والعملية نفسها بغض النظر عن مكان التطبيق سواء كان في المدينة أم الريف، ويتم البدء بتنفيذ التربية العملية في الوقت ذاته في المدينة والمجمعات التربوية في الأرياف ومن قبل مجموعة من المشرفين يتم اختيارهم بعناية من قبل كلية التربية سواء كان المشرف يقوم بالإشراف في مدرسة تقع في المدينة أو مدرسة تقع في الريف، خاصة بأن جميع هذه المدارس تقع تحت إدارة مديرية التربية في حماة، إضافة إلى تحسن واقع المدارس في المجمعات التربوية الموجودة في الأرياف وأصبحت تتلقى الوسائل والدعم من قبل مديرية التربية كما في مدارس المدينة، ولم يتمكن البحث ربط هذه النتيجة مع أي دراسة سابقة كون البحث تفرد في اختيار متغير مكان المدرسة في الريف أو المدينة.

تفريغ نتائج السؤال المفتوح الذي تم طرحه على عينة البحث من طلبة السنة الرابعة اختصاص معلم صف، وهو اكتب أهم المقترحات فيما يتعلق بتنفيذ التربية العملية في السنة الرابعة في المدارس؟ تم تفريغ إجابات السؤال بالطريقة اليدوية بالاعتماد على تكرارات الإجابات من خلال وضع الإجابات في جدول وتجميع الإجابات المتكررة واحتساب مرات التكرار وترتيبها تنازلياً فكانت المقترحات وفق الآتي:

1. عمل استفتاء يسمح للطلبة باختيار المدرسة التي سيتم التطبيق فيها.
2. تقليل عدد الطلبة المعلمين في الزمرة الواحدة.
3. زيادة التعاون بين إدارة المدرسة ومشرفي التربية العملية.
4. تحسين تعامل إدارة المدرسة مع الطلبة المعلمين.
5. اختيار الصف من قبل الطالب المعلم وليس فرضاً من المشرف أو المدرسة.
6. توفير الوسائل التعليمية في المدرسة والسماح للطالب المعلم استخدامها.

7. عدم إلزام الطلبة بإحضار الكثير من الوسائل أثناء تنفيذ الدروس والاكتفاء بالوسائل الأساسية والتي تفي بالغرض.

15- مقترحات البحث

- عقد لقاءات مستمرة مع مدراء المدارس المتعاونة والمعلمين، ومناقشة المشكلات التي تواجه الطلبة.
- تقديم بطاقات تقدير وشكر للمدارس المتعاونة مع الطلبة المعلمين أثناء تنفيذ التربية العملية.
- تقديم بطاقات شكر وتقدير إلى المشرفين المتميزين على جهودهم المبذولة.
- تطوير مقرر التربية العملية بحيث يبدأ التطبيق من الفصل الثاني في السنة الثانية أو الفصل الأول من السنة الثالثة.
- تدريس مقرر نظري جديد خاص بالتربية العملية.
- إعادة النظر في اختيار المدارس المتعاونة بالتنسيق مع مديرية التربية.
- عقد ورشات عمل ودورات تدريبية مستمرة لمشرفي التربية العملية تحت إشراف كلية التربية وتنفذ من قبل عدد من أعضاء الهيئة التدريسية من ذوي الاختصاص في الكلية.

فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على توظيف الأنشطة التربوية في تنمية مهارات العلم الأساسية لدى الأطفال المعوقين سمعياً

* د. نازك جلال الدباغ

(الإيداع: 19 كانون الأول 2022 ، القبول: 15 شباط 2023)

الملخص:

هدف البحث إلى الكشف عن فاعلية برنامج مقترح للتدخل المبكر قائم على توظيف الأنشطة التربوية في تنمية مهارات العلم الأساسية لدى الأطفال المعوقين سمعياً، حيث بلغ عدد أفراد **عينة البحث** 12 طفل وطفلة من أطفال الروضة المعوقين سمعياً.

و لتحقيق أهداف البحث واختبار صحة فرضياته تمّ استخدام الأدوات الآتية:

- برنامج مقترح قائم على توظيف الأنشطة التربوية لإكساب الأطفال المعوقين سمعياً مهارات العلم الأساسية.
- مقياس مهارات العلم الأساسية المصور للأطفال المعوقين سمعياً من إعداد الباحثة.

وتوصل البحث إلى النتائج الآتية:

1- فاعلية البرنامج المقترح القائم على توظيف الأنشطة التربوية في تنمية مهارات العلم الأساسية لدى الأطفال المعوقين سمعياً.

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات العلم الأساسية لأطفال الروضة المعوقين سمعياً وأبعاده الفرعية والفروق لصالح القياس البعدي.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعي على مقياس مهارات العلم الأساسية لأطفال الروضة المعوقين سمعياً وأبعاده الفرعية.

الكلمات المفتاحية: تدخل مبكر، الأنشطة التربوية، مهارات العلم الأساسية، الأطفال المعوقين سمعياً

* عضو هيئة تدريسية بكلية التربية – جامعة طرطوس

The effectiveness of an early intervention program based on employing educational activities in developing basic science skills for hearing impaired children

* Dr. Nazek Jalal Al-Dabbagh

(Received:, Accepted:)

Abstract:

The research aimed to reveal the effectiveness of a proposed early intervention program based on employing educational activities in developing basic science skills for hearing-impaired children. The research sample consisted of 12 kindergarten children with hearing disabilities.

To achieve the objectives of the research and test the validity of its hypotheses, the following tools were used:

A proposed program based on employing educational activities to provide hearing-impaired children with basic science skills.

- Illustrated Basic Science Skills Scale for Hearing Impaired Children.

The research reached the following results:

1- The effectiveness of the proposed program based on employing educational activities in developing basic science skills for children with hearing disabilities.

2- There are statistically significant differences between the mean scores of the children of the experimental group in the pre and post measurements on the scale of basic science skills for kindergarten children with hearing disabilities and its sub-dimensions, and the differences are in favor of the post measurement.

3- There are no statistically significant differences between the mean scores of the children of the experimental group in the post and follow-up measurements on the scale of basic science skills for kindergarten children with hearing disabilities and its sub-dimensions.

Keywords: early intervention, educational activities, basic science skills, auditory children

*A faculty member in the Faculty of Education- Tartous University

مقدمة:

اتسم القرن الحادي والعشرين بالانفجار المعرفي الهائل، وأصبح امتلاك أساسيات المعرفة هي أحد الحلول العملية لمواجهة تحديات هذا القرن، فالعلم هو سبيل الوصول إلى المعرفة، والمعرفة هي سبيل التفكير، وانطلاقاً من ذلك كان لابد من التأكيد نوع التعليم أكثر من الكّم المتعلّم، و التركيز على الدور الإيجابي للمتعلم وتزويده بمهارات العلم و التعلم الأساسية.

وتعدّ فئة الأطفال المعوقين سمعياً أحد الفئات الخاصة التي تزايد الاهتمام بتوفير الرعاية التربوية لها بصورة ملحوظة، ولم يعدّ الاهتمام بها مقتصراً على مراحل التعلم المدرسي فحسب، بل امتد أيضاً ليشمل مرحلة ما قبل المدرسة وقد طالب قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (The Individuals with Disabilities Education Act) (IDEA) بخدمات التدخل المبكر وضرورة توفيرها للأطفال ذوي الإعاقة وأسرهم، على أن تقدم لهم هذه الخدمات في المحيط الطبيعي إلى أقصى حد ممكن، وتقديم الخدمات التربوية للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة التي توفر لهم الفرص التعليمية والتدريبية لاستثمار إمكاناتهم وتلبية احتياجاتهم التعليمية في أبكر وقت ممكن(Younggren , 2005, p23).

ونلاحظ أن عمليات العلم الأساسية والتكاملية تمثل تنظيماً هرمياً، بمعني أن استخدام عمليات التكاملية يتطلب إتقان عمليات العلم الأساسية، و**تعرف عمليات العلم** على أنها قدرات ومهارات عقلية يكتسبها المتعلم أثناء تعلمه والتوصل إلى نتائج التعلم والحكم على هذه النتائج وقد قامت الرابطة الأمريكية لتقدم العلوم بتحديد عمليات العلم بثلاث عشرة عملية وصنفتها ضمن مجموعتين عمليات العلم الأساسية وعمليات العلم التكاملية **فعمليات العلم الأساسية:** هي تلك العمليات البسيطة الواقعة في قاعدة التنظيم الهرمي لعمليات العلم وتستخدم مع تلاميذ الصفوف الدراسية الأولية لسهولة اكتسابها وتشتمل على الملاحظة، التصنيف، القياس، استخدام علاقات الزمان و المكان، استخدام الأرقام، الاتصال، الاستنتاج، التنبؤ أما **عمليات العلم التكاملية** فهي عمليات متقدمة وأعلى من مستوى عمليات العلم الأساسية وتقع في قمة التنظيم الهرمي لعمليات العلم ويحتاج تعلمها للنضج والخبرة وتقوم هذه العمليات على ضبط المتغيرات وتفسير البيانات، وفرض الفروض والتعريف الإجرائي والتجريب(زيتون، 2005، ص379).

وقد أكدت دراسة (Marquart ,2012)على ضرورة إعادة النظر بمناهج التعليم والتربية لجميع الأطفال في مرحلة الروضة وتطويرها لتواكب التطور العلمي والتكنولوجي، وتعليمهم العلوم المختلفة بطريقة تجعل بيئية التعلم محببة للطفل وتوفر له الأنشطة والمشروعات وتحقق التكامل بين العلوم المختلفة للوصول به إلى المعرفة الشاملة والمترابطة بعيداً عن التعليم التقليدي. كما أكدت دراسة (Worth, 2010) أن خبرات التعلم في الطفولة المبكرة لها دور إيجابي في التحصيل العلمي في المراحل العمرية اللاحقة ، أن مهمة مربية الطفولة المبكرة والتدخل المبكر هي توظيف الأنشطة العلمية الغنية لإشباع رغبة الطفل للاطلاع والتجريب وممارسة مهارات العلم بشكل تنفيذي من خلال إعداد فصول وأنشطة تعليمة محفزة للتفكير.

مشكلة البحث:

تحقيقاً لمبدأ أن التعليم حق للجميع وانطلاقاً من أهمية حصول الأطفال المعوقين على التأهيل التربوي والأكاديمي المناسب فقد أكد الهدف الرابع من أهداف الأمم المتحدة للتنمية المستدامة في إطار تنمية التعليم حتى عام 2030 على الإدماج والإنصاف والتعليم الشامل الذي يتح للأطفال المعوقين فرص التعليم وتقديم المساندة دون تمييز وعلى أساس تكافؤ الفرص للأطفال جميعهم بما فيهم الأطفال ذوي الإعاقة لذلك كان لابد من التفكير والسعي لتأمين تعليم نوعي لهم يتناسب مع قدراتهم وإمكانياتهم، ضمن بدائل تربوية تناسب مع قدراتهم على أن يتم العمل على ذلك بدءاً من مرحلة الروضة، وأن يستمر تأهيليهم تربوياً للوصول بهم إلى أقصى حد تسمح به إمكاناتهم(المركز الإقليمي لتنمية الطفولة المبكرة، 2022، ص 8-9)

فمرحلة الطفولة المبكرة هي حجر الأســاس الذي تبنى عليه باقي المراحل التعليمية الأخرى، وهي المرحلة المناســبة لتنمية مهارات التعلم عند الطفل، واكتسابه للمهارات قبل الأكاديمية التي تساعده على الاكتشاف ففي الروضة يخبر الطفل التعليم المنظم والموجه (Aunio,al,et,2021,p223)

فالتدخل المبكر بمرحلة الطفولة المبكرة مع الأطفال المعوقين سمعياً والتركيز على اكسابهم مهارات العلم الأساسية يؤهب لبناء الأساس المعرفي والفكري السليم لديهم وقد أكدت دراسة (علي،2001) أن يكون مدخل عمليات العلم اتجاهاً عالمياً عند تصميم وبناء المناهج المعاصرة الموجهة لأطفال الروضة. كما أكدت دراسة(حسن، 2018) على أهمية توظيف مربيات رياض الأطفال للأنشطة بمختلف أنواعها لتنمية مهارات العلم الأساسية لدى أطفال الروضة والابتعاد عن التلقين وتوظيف طرائق التعلم التفاعلية. فالأنشـــطة التربوية لها دور كبير في تأهيل الأطفال المعوقين ســـمعياً وتنمية مهاراتهم، ومساعدتهم على تجاوز الآثار السلبية للإعاقة على مظاهر النمو الأخرى، فتوظيف الأنشطة التربوية والألعاب التعليمية في التدخل المبكر يساعد على أحداث تغيرات إيجابية في شخصية الطفل المعوق سمعيا، ويرفع مستوى كفاءته النفسية وييسر إدماجه الاجتماعي مع الأخرين(القطاوي، 2012، ص73)

وقد لاحظت الباحثة عند قيامها بدراســة اســتطلاعية على بعض مراكز التربية الخاصـــة ومراكز الرعاية النهارية المعنية برعاية الاطفال المعوقين سمعياً في مرحلة الطفولة المبكرة للاطلاع على واقع خدمات التدخل المبكر وأساليب تنمية مهارات العلم الأساسية لدى الأطفال المعوقين سمعياً الآتي:

– عدم وجود منهاج خاص بالأطفال المعوقين سمعياً يُدرّس للأطفال في هذه الرياض، وإنما يتم تدريس منهاج وزارة التربية لرياض الأطفال العاديين دون أي تكييف لهذا المنهاج، وهذا ما يجعله في كثير من الأحيان قاصـــراً عن تلبية الاحتياجات المعرفية والخصـــائص التربوية والأكاديمية لهذه الفئة من الأطفال بل ربمّا يغفل عن تنمية بعض المهارات الضـــرورية في حياة الطفل المعوق سمعياً وعلى وجه الخصوص بعض مهارات العلم الأساسية(كمهارة القياس واستخدام الأرقام...).

– اعتماد معظم المعلمات على الطريقة التقليدية في التعليّم، التي تركز على نشـــاط وإيجابية المعلمة دون الطفل، إذ يتركز نشـــاط المعلمة في تلقين الأطفال المهارات والمفاهيم المراد تعلمها من خلال طرح المعلمة لمجموعة من الأســـئلة وتكليف الأطفال بالإجابة عليها، دون أن يمارس الأطفال مهارات العلم بشكل عملي تطبيقي عملياً داخل القاعة الصفية للتحقق من وصولهم إلى الأهداف وقدرتهم على ممارسة هذه المهارات وفق خطواتها الإجرائية الصحيحة.

– شكوى الكثير من معلمات الروضــة من تدني مستوى التطبيق العملي لمهارات العلم الأســاسـية لدى الأطفال المعوقين سمعياً وتوظيفها في حل مشكلات التي تصادفهم في حياتهم اليومية (مثل عدم القدرة على تمييز الزمن أو استخدام التعابير المناســبة للتعبير عن الوقت، عدم تمييز العلاقات المكانية والاتجاهات، عدم القدرة على تنظيم المجموعات من خلال جمع العناصر المتشابهة ببعد معين).

– عدم تفعيل الأنشطة التربوية خلال المواقف التعلم المنظمة والمخططة، بالرغم من أن الأنشطة التربوية تجمع بين المتعة واللعب والفائدة مع أنها تتيح للطفل أن يشبع حاجاته، وينمي مهاراته في تلقائية وإيجابية مع مراعاة المرونة والتكامل والترابط وتحقيق التوازن بين جوانب النمو المختلفة.

– مواجهة الأطفال المعوقين سمعياً لمشكلات عديدة خلال مراحل تعليمهم الأولى في فهم واستيعاب مهارات العلم بشكل مجرد من الخبرة العملية التي تقوم على التجريب والبحث والاستطلاع والشغف بالتعلم والوصول إلى المعرفة والاقتصار على الحفظ والاســتظهار، بالإضــافة إلى حاجتهم إلى طرائق وأســاليب تقوم على توظيف المثيرات البصــرية والوســائل الإيضاحية والممارسة الفعلية لمهارات العلم في مواقف افتراضية تحاكي المواقف الحياتية بشكل يتناسب مع خصائصهم في مرحلة الروضة. وقد أشارت دراسة (محمد، يحيى، 2004) إلى تدني مستوى مهارات العلم الأساسية لدى الأطفال المعوقين

سمعياً بالإضافة إلى معاناتهم من مشكلات في العمليات المعرفية المؤسسة للتعلم كالانتباه و التذكر والإدراك، وبذلك يمكن **تحديد مشكلة البحث** بالسؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على الأنشطة التربوية في تنمية مهارات العلم الأساسية لدى الأطفال المعوقين سمعياً ؟

- أهمية البحث: تتجسد أهمية البحث في النقاط الآتية:

- يعد هذه البحث استجابة لتوصيات المؤتمرات العالمية وعلى وجه الخصوص مؤتمر الطفولة العالمي المنعقد في أوزبكستان للعام(2022م) الذي أكد على أهمية الاستثمار في برامج التعلم المبكر وتوفير الفرص لتحقيق تنمية مهارات الطفل وقدراته من خلال توفير فرص التعلم المناسبة وتحقيق التعليم المنصف والعادل للجميع.

- ويعد هذه البحث أيضاً استجابة لتوصيات المؤتمرات المحلية وعلى وجه الخصوص مؤتمر الطفولة المبكرة المنعقد في جامعة تشرين / سوريا للعام(2022م) الذي أكد على أهمية إيجاد بيئة داعمة للأطفال الصغار في مرحلة الطفولة المبكرة والاهتمام ببناء برامج التدخل المبكر وتقديم الرعاية والدعم والاهتمام للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

- يعدّ هذا البحث استجابة للتحولات المعرفية المعاصرة التي تؤكد على كفاءة عملية التعلم وجعل المتعلم مشارك وإيجابي.

- أهمية المرحلة العمرية التي يتوجه إليها البحث وهي مرحلة الطفولة المبكرة للأطفال المعوقين سمعياً والتي تعتبر قاعدة الهرم المعرفي الذي تؤسس عليه المراحل التعليمية والأكاديمية اللاحقة.

- اكتساب الطفل المعوق سمعياً لمهارات العلم الأساسية في مرحلة الطفولة المبكرة يؤسس لاكتسابه مهارات العلم التكاملية في المراحل العمرية اللاحقة التي يلتحق فيها الطفل بالتعليم الأساسي يوظف فيها هذه المهارات في تأسيس بنيته المعرفية.

- تدريب الطفل على ممارسة عمليات العلم الأساسية ينمي لدى الطفل اتجاهات علمية إيجابية لدى المتعلمين نحو حب الاطلاع والاكتشاف.

- يقّدم البحث تصور مقترح لتوظيف الأنشطة التربوية بأنواعها و فنياتها المختلفة(الأنشطة العلمية، الأنشطة الفنية، الأنشطة الحركية، مسرحة المنهاج، لعب الأدوار، تمثيليات العرائس) كأسلوب تربوي تعليمي في غرف نشاط أطفال الروضة المعوقين سمعياً من خلال عرض مفصل للخطوات الإجرائية لتطبيق هذا الأسلوب، و مساعدة معلمة الروضة على تفعيل دور الأنشطة في اكتساب المهارات والتدريب على أدائها وجعل الطفل المعوق سمعياً أكثر إيجابية في عملية التعلم.

- تصميم برنامج تدخل مبكر يمكن أن يستفيد منه القائمون على التربية الخاصة في مرحلة الرياض حيث يوجههم إلى نوع مهم من الخبرات في حياة طفل الروضة المعوق سمعياً، تعتبر المفاتيح الأولى لفهم الطفل للبيئة والعالم المحيط به.

- ندرة الدراسات في مجال التدخل المبكر للأطفال المعوقين وعلى وجه الخصوص المعوقين سمعياً سواء على صعيد الدراسات العربية أو الأجنبية أو المحلية ولا توجد دراسة على حد علم الباحثة وظفت الأنشطة التربوية كأسلوب للتدخل المبكر بهدف إكساب الأطفال المعوقين سمعياً مهارات العلم الأساسية.

أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- قياس فاعلية برنامج التدخل المبكر المقترح في تنمية مهارات العلم الأساسية (الملاحظة، التصنيف، القياس، استخدام الأرقام، استخدام علاقات الزمان والمكان) لدى أطفال الروضة المعوقين سمعياً في عمر (5-6) سنوات.

2- التحقق من فاعلية برنامج التدخل المبكر المقترح في جعل التعلم لديهم باق الأثر بالنسبة لمهارات العلم الأساسية التي تمّ اكتسابها لدى أطفال الروضة المعوقين سمعياً في عمر (5-6) سنوات.

فرضيات البحث: تسعى الدّراسة إلى اختبار الفرضيات الصفرية الآتية عند مستوى دلالة (0،05):

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات العلم الأساسية المصور لأطفال الروضة المعوقين سمعياً وأبعاده الفرعية.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعي على مقياس مهارات العلم الأساسية المصور لأطفال الروضة المعوقين سمعياً وأبعاده الفرعية.

- مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

- **الفاعلية(Effectiveness):** "وهي معيار يقيس مدى نجاح الأطفال في تحقيق الأهداف المحددة أي أنها مدى النجاح في تحقيق الأهداف المحددة وتعتبر الفعالية هدف أساسي من أهداف مدخل النظم".(القلا، ناصر،2001، ص276)

وتعرف الفاعلية إجرائياً: بأنها قدرة البرنامج على تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها. أي مساهمة البرنامج القائم على توظيف الأنشطة التربوية في إكساب أطفال الروضة المعوقين سمعياً في عمر(5-6) سنوات مهارات العلم الأساسية (مهارة الملاحظة و مهارة التصنيف، ومهارة القياس، مهارة استخدام علاقات الزمان والمكان، ومهارة استخدام الأرقام) ويقاس مدى الاكتساب من خلال التحسن في درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنةً مع درجاتهم في القياس القبلي.

- **البرنامج (Program):** "وهو مجموعة من الأنشطة التربوية والألعاب والممارسات التعليمية التي يقوم بها الأطفال بإشراف وتوجيه المعلمة وبما يسهم في إكسابهم خبرات ومفاهيم واتجاهات ومهارات مناسبة تمكنهم من التعامل بفاعلية مع المواقف الحياتية، وهو مؤلف من مجموعة منظمة من الأنشطة والعروض أي أنه جدول مخطط لتحقيق هدف معين"(عباس، عفيفي، 2006، ص40) **ويعرف إجرائياً:** بأنه مجموعة من الإجراءات والفعاليات والأنشطة التربوية(الموسيقية، الفنية، الحركية، العلمية، اللغوية....) التي تقوم على تفاعل المتعلم وتهدف إلى تنمية بعض مهارات العلم الأساسية (مهارة الملاحظة و مهارة التصنيف، ومهارة القياس، مهارة استخدام علاقات الزمان والمكان، ومهارة استخدام الأرقام) لدى أطفال الروضة المعوقين سمعياً، وهذا يتطلب تحديد(المهارات وصياغة الأهداف السلوكية وتحديد نوع النشاط وتحديد استراتيجية عرض المهارات والوسائل والفنيات وأساليب التقويم المناسبة) بالإضافة إلى مراعاة خصائص واحتياجات هؤلاء الأطفال من أجل إكسابهم قدراً من الاستقلالية والاعتماد على النفس في حل المشكلات التي يمكن أن تصادفهم في المواقف الحياتية.

- **التدخل المبكر(Early Intervention) بأنه:** "جملة الخدمات المتنوعة التعليمية والتدريبية للأطفال المعوقين التي تقدم في مرحلة الطفولة المبكرة، وتتمثل في الكشف المبكر عن الإعاقة أو الوقاية من الإعاقة وذلك لمساعدة الأطفال المعوقين والأطفال المعرضين لخطر الإعاقة وأسر هؤلاء الأطفال في التعايش مع الإعاقة"(عبد الحي، 2008، ص244)

ويعرف إجرائياً: بأنه توفير برنامج تربوي للأطفال المعوقين سمعياً الذين هم دون السادسة من عمرهم بهدف إكسابهم مهارات العلم الأساسية، التي تزودهم بالمهارات العقلية والعملية بهدف الوصول إلى المعلومات وحل مشكلاتهم التي تصادفهم في مواقف الحياة المختلفة، وتكوين اتجاهات إيجابية ومرغوبة لديهم للقيام بالتطبيق العملي لمهارات التفكير العلمي السليم.

- **الأنشطة التربوية:** هي تلك البرامج التي تصمم إلى جانب البرامج التعليمية لتحقيق أهداف تربوية سواء ارتبطت هذه الأهداف بتعليم مواد دراسية أو اكتساب خبرة أو مهارة أو اتجاه علمي أو عملي داخل الصف أو خارجه، على أن يؤدي ذلك إلى نمو في قدرات الطالب ومعارفه وتنمية مواهبه وتكوين اتجاهات مرغوبة لديه(فرح، ودبابنة، 2011، ص28).

وتعرف إجرائياً على أنها: مجموعة الإجراءات والمواقف التي تضّم مجموعة من الفعاليات المتنوعة في المواضيع والمحتوى العلمي والاجتماعي والفني والحركي والموسيقي والرياضي واللغوي التي تتناسب مع الخصائص النمائية والحاجات التربوية

للأطفال المعوقين سمعياً، وذلك بهدف تنمية مهارات العلم الأساسية لديهم عن طريق ربط موضوعات النشاط بخبرة الأطفال السابقة، والاعتماد على النشاط الذاتي للأطفال أثناء عملية التعلم، وتوظيف هذه المهارات في مواجهة مواقف الحياة اليومية بشكل تطبيقي، وتنفذ هذه الأنشطة بركن ما في قاعة الأنشطة، أو في باحة الروضة، أو في غرفة الصف، وتُقَدم للأطفال بأساليب واستراتيجيات مختلفة، ومدّعمة بوسائل متنوعة.

– **برنامج التدخل المبكر القائم على الأنشطة التربوية إجرائياً:** هو مجموعة من الجلسات التدريبية القائمة على توظيف مجموعة من الفعاليات والفنيات المتنوعة(الفنية– الحركية – الرياضية– الموسيقية– العلمية – الاجتماعية...) موجهة للأطفال المعوقين سمعياً في مرحلة الطفولة المبكرة والملتحقين برياض الأطفال التابعة لمراكز الرعاية النهارية الخاصة بالأطفال المعوقين سمعياً.

– **عمليات التعلم الأساسية:** هي مجموعة من المهارات السلوكية والعمليات العقلية التي يستخدمها الفرد في حل المشكلات العلمية ودراسة الظواهر الطبيعية بغرض تفسيرها والوصول إلى المعرفة العلمية.(السويدي، 2010، ص214)

– **مهارات عمليات العلم الأساسية لمرحلة رياض الأطفال:** هي المهارات العقلية التي تجعل الطفل قادراً على التفكير السليم الذي يؤهله للملاحظة الدقيقة وإدراك علاقات الزمان والمكان والتصـــنيف وإدراك مدلولات الأرقام واســـتخدامها اســـتخداماً صحيحاً في الحياة. (الشريف، 1995، ص285)

– **وتعرف عمليات العلم الأســاســـية إجرائياً:** بأنها مجموعة العمليات العقلية الأســاســية الواقعة في قاعدة التنظيم الهرمي لعمليات العلم والتي تســاعد المتعلم على الوصــول إلى المعارف، وتنمية قدرته على المثابرة والتعلم الذاتي، ومســاعدته في حل مشكلاته عن طريق الملاحظة وتوظيف الحواس لجمع البيانات واكتشاف العلاقات وتفسيرها وتقويمها وتعديلها باستخدام التفكير العلمي الســليم، للوصــول إلى أفضــل النتائج وتشــمل(الملاحظة، التصــنيف، القياس، اســتخدام علاقات الزمان و المكان، استخدام الأرقام)

وتعرف **مهارات العلم الأساسية الفرعية** على أنها:

* **مهارة الملاحظة:** مهارة أولية يستطيع الطفل من خلالها إدراك الخصائص المادية لشيء ما من خلال استخدام حواسه، فهي انتباه منظم مقصود للظواهر أو الأحداث يمارسه الطفل للتوصل إلى ما يهمه من معلومات والإجابة على تساؤلاته و تكوّين معارفه(عبد الحليم، 2022، ص374).

وتعرف إجرائياً بأنها: قدرة طفل الروضــة المعوق ســمعياً على اســتخدام حواســه بهدف تحديد أوجه التشــابه أو الاختلاف للشيء موضوع الملاحظة، ورصد ظاهرة معينة ومتابعة التغيرات التي تطرأ عليها على خلال فترة من الزمن، والتمرين على ودقة الملاحظة من خلال إجراء مطابقات تفصيلية لاكتشاف الفروق.

* **مهارة التصنيف:** " مهارة أولية يستطيع الطفل من خلالها تنظيم الأشياء التي لها الخصائص نفسها في مجموعة واحدة، ومهارة التصنيف من أولى المهارات التي يجب تعليمها للطفل لمساعدته في اكتساب مفهوم المجموعة، والخاصية التي يتم الفرز على أساسها تسمى معيار التصنيف" (صالح، 2009، ص125).

وتعرف إجرائياً بأنها: قدرة طفل الروضة المعوق سمعياً على جمع وتنظيم الأشياء في فئات محددة وفق معايير محددة وفق صفاتها أوخصائصها كالنوع أو الشكل أو اللون أو الوظيفة.

***مهارة القياس:** مهارة أولية يســـتطيع الطفل من خلالها تقييم الظواهر المختلفة (كالحجم– الوزن– الحرارة – الوقت...) وتقديرها، وذلك باستخدام مقاييس غير معيارية، يلي ذلك اكتشاف الأطفال للمقاييس المعيارية واستخدامها بمساعدة المعلمة للتعبير عن نتيجة التقييم بصورة كمية أكثر دقة" (عبد الفتاح، 2007، ص227)

وتعرف إجرائياً بأنها: قدرة طفل الروضة المعوق سمعياً على استخدام وحدات اختيارية لتقدير قياس شيء ما، واستخدام عبارات القياس أصغر / أكبر– أقصر / أطول – أخف/ أثقل، وترتيب الأشياء في ضوء قيمة الخاصية موضوع القياس، بالإضافة إلى استخدام أجهزة القياس البسيطة(ميزان منزلي، مسطرة).

مهارة استخدام الأرقام: " مهارة أولية يستطيع الطفل من خلالها تسمية الأعداد في تتابع ثابت حتى يصل إلى العدد الكلي، وتتطلب هذه المهارة من الطفل أن ينفذ عملين: ذكر أسماء الأعداد بالترتيب الصحيح، ثم تطبيق أسماء الأعداد بالترتيب على الأشياء ليتوصلوا إلى عددها" (عبد الفتاح، 2007، ص224).

وتعرف إجرائياً بأنها: قدرة طفل الروضة المعوق سمعياً على إحصاء كمية محددة من العناصر والتعبير عنها باستخدام الأرقام، وحصر كمية محددة من العناصر وفق رقم معين، والربط بين الرقم ومدلوله الحسي، وإكمال الأرقام الناقصة ضمن مصفوفة للعد التكراري.

*** مهارة إدراك العلاقات المكانية(recognize temporal relation skill):** " مهارة أولية يستطيع الطفل من خلالها تصور الأشياء بالفراغ، وإدراك الأشياء وأبعادها من ناحية الحجم أو من ناحية الشكل، كما يدرك الأجسام على أساس حركتها في الفراغ (حافظ، 2014، ص238) **وتعرف إجرائياً بأنها:** قدرة طفل الروضة المعوق سمعياً على تحديد موقع الأشياء من الفراغ وفق محورها الأفقي يمين / يسار/ بجانب، وتحديد موقعها من الفراغ وفق محورها العمودي فوق/ تحت.

*** مهارة إدراك العلاقات الزمنية(recognize Spatial relationships skill):**" مهارة أولية يستطيع الطفل من خلالها إدراك التقسيمات الزمنية لليوم نفسه(الصباح، الظهر، المساء) وإدراك مساحات زمنية أوسع(اليوم، الغد، الأمس) وإدراك التتابع الزمني للأحداث حسب تسلسل حدوثها، واستخدام المصطلحات المناسبة للتعبير عن الزمن(ابراهيم،2006، ص128). **وتعرف إجرائياً بأنها:** قدرة طفل الروضة المعوق سمعياً على التميز بين فترتين أساسيتين في اليوم هي الليل والنهار، وتمييز الأنشطة المنفذة خلال كل فترة منهما، والقدرة على ترتيب الأحداث وفق التسلسل الزمني لحدوثها.

– **الأطفال المعوقون سمعياً(Children with Hearing Impairment):**"هم الأطفال الذين يعانون من مستويات متفاوتة من الضعف السمعي تتراوح بين ضعف سمعي بسيط وضعف سمعي شديد جداً وهي إعاقة نمائية بمعنى أنها تحدث في مرحلة النمو" (الخطيب– الحديدي، 2009، ص134).

ويعرفون إجرائياً على أنهم: الأطفال الملتحقون برياض أطفال المعوقين سمعياً، من الفئة الثالثة والذين تتراوح أعمارهم بين (5–6) سنوات، يتراوح الفقدان السمعي لديهم بين الضعف السمعي البسيط(41– 55 ديسبل) والضعف السمعي المتوسط (56–69 ديسبل) وهم يواجهون صعوبة في فهم الكلام بالاعتماد على حاسة السمع فقط، لذا فهم بحاجة لاستخدام المعينات السمعية.

الدراسات السابقة:

– دراسة نجلاء عبد الحليم(2022) بعنوان: فعالية برنامج قائم على مهارات عمليات العلم الأساسية لتنمية التفكير التقاربي والمهارات قبل الأكاديمية لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

هدف الدراسة: التحقق من فعالية برنامج قائم على مهارات عمليات العلم الأساسية لتنمية التفكير التقاربي (الملاحظة، التسلسل، التصنيف، الترتيب، المقارنة، استرجاع الحقائق والمعلومات) والمهارات قبل الأكاديمية(مهارة لإدراك الفونولوجي، مهارة التعرف على الحروف والأرقام، والأشكال، والألوان) لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

أدوات الدراسة:– برنامج عمليات العلم الأساسية – مقياس التفكير التقاربي المصور – مقياس المهارات قبل الأكاديمية اختبار الفرز السريع لأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، بطارية ذوي صعوبات التعلم النمائية.

عينة الدراسة: 10 أطفال من أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم المستوى الثاني بمحافظة الدقهيلية.

نتائج الدراسة: فعالية برنامج قائم على مهارات عمليات العلم الأساسية لتنمية التفكير التقاربي والمهارات قبل الأكاديمية لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

- دراسة حياة مشرى(2020) بعنوان مستوى اكتساب القسم التحضيري لمهارات العلم الأساسية.

هدف الدراسة: الكشف عن مستوى اكتساب مهارات عمليات العلم الأساسية لدى أطفال القسم التحضيري.

عينة الدراسة: (52) طفل من القسم التحضيري

أدوات الدراسة: مقياس عمليات العلم الأساسية من إعداد الباحثة.

نتائج الدراسة: بلغت نسبة عدم اكتساب أطفال التحضيري لعمليات العلم الأساسية في الاختبار ككل 71,15% وبلغت نسبة عدم اكتساب المهارات الجزئية كما يلي: الملاحظة (82،69) القياس(76،92) استخدام علاقات الزمان والمكان(75%) استخدام الأرقام(73،08) التصنيف(96،23) التنبؤ(67،31) الاتصال(65،38) الاستنتاج(63،46)

- دراسة شادية عبد الكريم ابو حرام(2019) بعنوان: فاعلية برنامج مقترح قائم على الأنشطة المتدرجة لتنمية المفاهيم العلمية وعمليات العلم الأساسية لدى أطفال الروضة

هدف الدراسة: التعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على الأنشطة المتدرجة لتنمية المفاهيم العلمية وعمليات العلم الأساسية لدى أطفال الروضة

عينة الدراسة: 35طفلاً وطفلة من أطفال الروضة

أدوات الدراسة: اختبار المفاهيم العلمية المصور واختبار عمليات العلم الأساسية المصور لأطفال الروضة.

نتائج الدراسة: فاعلية برنامج مقترح قائم على الأنشطة المتدرجة لتنمية المفاهيم العلمية وعمليات العلم الأساسية لدى أطفال الروضة وأوصى البحث بتفعيل ممارسة الانشطة وتحقيق التعلم الفعال بما يتناسب مع ميول واتجاهات الأطفال وخصوصاً في مجال العلوم، وعمل دورات تدريبة للمعلمات الروضة لكيفية استخدام الأنشطة المتدرجة في تعليم العلوم لأطفال الروضة، وتفعيل توظيف الأنشطة التعليمة في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات العلم الأساسية لدى أطفال الروضة.

- دراسة إيمان البرقي(2019) بعنوان: تنمية بعض مهارات العلم والاتجاهات العلمية لدى طفل الروضة باستخدام أنشطة STEM.

أهداف الدراسة: بناء أنشطة STEM لتنمية مهارات العلم لدى طفل الروضة بعمر(4-6 سنوات) والتعرف على أثر هذه الأنشطة في تنمية مهارات العلم والاتجاه العلمي لدى طفل الروضة(4-6 سنوات).

عينة الدراسة: مجموعة تجريبية مكونة من(34) طفلاً من أطفال الروضة بعمر (4-6 سنوات) في محافظة المنوفية بمصر

أدوات الدراسة: - أنشطة STEM لتنمية مهارات العلم والاتجاه العلمي لدى طفل الروضة بعمر(4-6 سنوات)

- مقياس مهارات العلم المصور لأطفال الروضة (4-6سنوات)
- مقياس الاتجاهات العلمية المصور لأطفال الروضة(4-6 سنوات)
- بطاقة ملاحظة الاتجاهات العلمية لأطفال الروضة(4-6 سنوات)

نتائج الدراسة: فاعلية أنشطةSTEM في تنمية مهارات العلم والاتجاهات العلمية لدى أطفال الروضة(4-6 سنوات) وأوصت الدراسة إنشاء مخابر علوم صغيرة في الروضات لتنمية مهارات العلم والاتجاهات العلمية لدى أطفال الروضة من خلال التجارب العلمية.

- دراسة بيتر(Pieter, 2010):

Designing **Instructional Games** of children with disabilities acoustically components ion of science skills and science concepts .

عنوان الدراسة: تصميم الألعاب التعليمية للأطفال المعوقين سمعياً لفهم مهارات العلم و مفاهيم العلوم.

أهداف الدراسة: تصميم برنامج للألعاب التعليمية يقوم على توظيف استراتيجية الألعاب التعليمية كمدخل للتعلم واكتساب مهارات العلم الأساسية، وتبسيط المفاهيم المتضمنة بالوحدة(وحدة الكائنات الحية ومظاهر الطبيعة) وتعديلها وعرضها بالإشارات الوصفية الخاصة بها بما يتناسب مع درجة الإعاقة السمعية، ومعرفة أثر هذا البرنامج على اكتساب المفاهيم العلمية لأطفال الروضة المعوقين سمعياً ليكونوا أكثر تواصلاً مع المجتمع، على اعتبار أن اكتسابهم لهذه المفاهيم يؤسس للنمو السليم للعمليات العقلية لديهم.

أدوات الدراسة: – برنامج مقترح يضم نماذج منتوعة من الألعاب التعليمية. – بطاقة رصد التعلم الذاتي والدافعية.

– اختبار للمفاهيم العلمية ومهارا ت العلم الأساسية تقّترن فيه العبارات بلغة الإشارة الوصفية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (25) طفلاً وطفلة أعمارهم(6–7) سنوات.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج تحسناً ملحوظاً في امتلاك الأطفال المعوقين سمعياً لمفاهيم العلوم ومهارات العلم الأساسية وتوظيفها في حل المشكلات التي تواجههم في مواقف الحياة اليومية، إضافة إلى تطور مهارات الاستقلالية والتعلم الذاتي لديهم، ارتفاع مستوى الدافعية لديهم مقارنة بما كانوا يمتلكونه في بداية الدراسة.

– فاعلية الألعاب التعليمية في تنمية المفاهيم العلمية لدى الأطفال المعوقين سمعياً، وبقاء أثر المفاهيم العلمية مهارات العلم الأساسية التي تمّ اكتسابها وأوصت الدراسة بالاهتمام بمهارات التواصل مع الأطفال المعوقين سمعياً، ومساعدتهم على تحسين مستوى التواصل الاجتماعي لديهم.

– دراسة عاطف زغلول(2009) بعنوان: فاعلية تعليم العلوم والرياضيات باستخدام الألعاب التربوية في تنمية مهارات عمليه العلم الأساسية لطفل الروضة.

هدف الدراسة: قياس فاعلية تعليم الرياضيات والعلوم باستخدام الألعاب التربوية في تنمية مهارات عملية العلم الأساسية.

عينة الدراسة: مجموعة الدراسة التجريبية وعددها 30 طفلاً يتم تعليمها مفاهيم العلوم والرياضيات باستخدام الألعاب التربوية وتعليم نفس مفاهيم العلوم والرياضيات للمجموعة الضابطة 31 طفلا بطريقة التعلم التقليدية.

أدوات الدراسة: بطاقة ملاحظة لمهارات العلوم الأساسية أعدها الباحث لقياس مهارات عملية العلم الأساسية وهي مهارة الملاحظة، والاتصال، والتصنيف، والقياس، والتنبؤ والاستنتاج.

نتائج الدراسة: فاعلية الألعاب التربوية في تنمية مهارات العلم الأساسية لدى أطفال المجموعة التجريبية، كما تأكد الباحث من الفاعلية باستخدام مربع إيتا وقد كانت جميعها أكبر من 0،7 مما يدل على فاعلية تعليم الرياضيات والعلوم باستخدام الألعاب التربوية في تنمية مهارات عملية العلم الأساسية.

– دراسة محمد محمد و سعيد يحيى (2004) بعنوان: فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على نموذجي تحليل المهمة وتدريب العمليات العقلية في تدريس العلوم على تنمية بعض مهارات عمليات العلم الأساسية لدى التلاميذ المعاقين سمعياً.

هدف الدراسة: تصميم مجموعة من الأنشطة المتنوعة التي تلاءم عمليات العم الأساسية(الملاحظة، الاستنتاج، التنبؤ، الاتصال، التصنيف، القياس)

أدوات الدراســـة: – دليل معلم تمّ إعداده في ضـــوء مفهوم تحليل المهمة والتدريب على العمليات العقلية يقوم على تحديد اســـتراتيجيات لكل درس وفق مهام محددة وعمليات عقلية مختلفة مثل التدريس الفردي الإرشـــادي – الحوار – المناقشـــة والاستنتاجية– التعلم البصري– التأمل الذاتي– الرسوم التوضيحية والتصور البصري المكاني.

– اختبار عمليات العلم – اختبار تحصيلي

عينة الدراسة: عينة من التلاميذ المعوقين سمعياً في مدارس الأمل

نتائج الدراســـة: : فاعلية اســـتراتيجية القائمة على نموذجي تحليل المهمة وتدريب العمليات العقلية في تدريس العلوم على تنمية بعض مهارات عمليات العلم الأساسية لدى التلاميذ المعاقين سمعياً

– دراسة الشخص و السرطاوي (2000) بعنوان: مشروع إعداد منهج دراسي للأطفال المعوقين سمعياً في مرحلة ماقبل المدرسة (تحضيري).

هدف الدراســة: هدفت الدراســة إلى إعداد منهج متكامل للأطفال المعوقين ســمعياً في مرحلة ماقبل المدرســة (التحضــيري) وذلك بهدف تنمية المهارات الأســاســية اللازمة لحياتهم في المجتمع والتي لم تتح لهم الفرصــة لاكتســابها في أثناء ســنوات عمرهم المبكرة، وكذلك إكســابهم المهارات اللغوية و العلمية و المعرفية والاجتماعية ومهارات العلم الأســاســية التي تؤهلهم للالتحاق بالمرحلة الابتدائية.

أدوات الدراســة:– وحدات متكاملة وفقاً لمجالات المنهج تتضــمن الأنشــطة والوســائل التعليمية المناســبة لكل عنصــر في المنهج – دليل تفصيلي للمعلم لكل وحدة. – نماذج تدريبية للأطفال وأسرهم.

نتائج الدراسة: إعداد خطة مشروع منهج للمعوقين سمعياً يجب أن تتم في إطار مستويين أساسين :

يتضــمن المســتوى الأول إتاحة الفرص والخبرات الي تســاعد في تنمية المهارات الأســاســية (مثل مهارات الحياة اليومية، مهارات العناية الذاتية، مهارات العلم،المهارات التعامل مع البيئة ...) التي لم يتعلمها الطفل من قبل نتيجة عدم توافر فرص وأساليب التواصل المناسبة في الأسرة، وتعد المهارات اللغوية ومهارات العلم الأساسية ضمن أهم تلك المهارات أيضاً. في حين يتضمن المستوى الثاني إكساب هؤلاء الأطفال المهارات الأساسية التي تؤهلهم للاتحاق بالمرحلة الابتدائية، مع تقريب الفجوة المعرفية بينهم وبين أقرانهم العاديين قدر الإمكان، وبصـــورة عامة فإن هذا المنهج يعمل على تحقيق النمو المتكامل للأطفال المعوقين سمعياً،عقلياً ومعرفياً واجتماعياً وانفعالياً وحركياً.

– إعداد أدوات البحث:

أ– تصميم برنامج تنمية بعض مهارات العلم الأساسية:

أولاً: خطوات إعداد البرنامج:

أ– الاطلاع على الأدبيات التي شكلت الإطار النظري للبرنامج: بالإضافة إلى الاطلاع على بعض الدراسات العربية التي اهتمت بالتدخل المبكر لذوي الإعاقة السمعية كدراسة الوهيب (2010) وبرنامج البورتيج للتعلم المبكر الصّادر عن مركز الشارقة للتدخل المبكر بالإمارات العربية المتحدة، ودراسة (العطار ومحمد،2004) التي ركزت على تنمية مهارات العلم الأساسية لدى الأطفال المعوقين سمعياً وبعض الدراسات التي ركزت على توظيف الأنشطة التربوية لتنمية مهارات العلم الأساسية في مرحلة الطفولة المبكرة ورياض الأطفال مثل دراسة شادية أبو حرام (2019) التي وظفت الأنشطة العلمية المتدرجة لتنمية مهارات العلم الأساسية لدى أطفال الروضة ودراسة(البرقي، 2019) التي ركزت على تنمية مهارات العلم الأساسية لدى أطفال الروضة من خلال توظيف أنشطة STEM .

ب – تحديد محتوى البرنامج: قامت الباحثة بدراسة استطلاعية لأهم مهارات العلم الأساسية المناسبة للأطفال المعوقين سمعياً، وذلك من خلال توزيع قائمة **بمهارات العلم الأساسية المناسبة لأطفال الروضة المعوقين سمعياً**، وعددها (8)

مهارات هي(الملاحظة، التصنيف، القياس، استخدام علاقات الزمان و المكان، استخدام الأرقام، الاتصال، الاستنتاج، التنبؤ) على مجموعة من المحكمين التخصصين بالتربية الخاصة ورياض الأطفال، والمختصين بالتدخل المبكر للأطفال المعوقين سمعياً وذلك بغرض استطلاع الآراء حول مهارات العلم الأساسية الأكثر أهمية للأطفال المعوقين سمعياً في مرحلة الطفولة المبكرة(رياض الأطفال) واختيار هذه المهارات ليطبق البرنامج المقترح عليها. وقد تمّ إعداد هذه القائمة من خلال الاطلاع على بعض الدراسات السابقة، وبعض المناهج الإثرائية الخاصة بالأطفال المعوقين سمعياً، بالإضافة إلى الاستفادة من خبرة بعض المختصين بالتربية الخاصة وبعض معلمات الأطفال المعوقين سمعياً وخبرة مشرفي برامج الطفولة المبكرة في مديرية التربية. وقدرت درجة أهمية المهارة بالقائمة بمقياس ثلاثي(إذ تحصل المهارة على درجتين إذا كانت مهمة جداً، ودرجة إذا كانت مهمة فقط، وصفر إذا كانت غير مهمة). وبعد حساب النسبة المئوية للتكرارات والتي تشير إلى اتفاق المحكمين على المهارات المختارة، تبين أنها تراوحت بين(45- 95%) فتم استبعاد المهارات التي لم تحظ بنسبة اتفاق(75% فأكثر) من استجابات المحكمين المتخصصين، في حين بلغ عدد المهارات التي حققت نسبة اتفاق 75% فأكثر خمس مهارات. وبذلك فقد تمّ اختيار هذه المهارات (الملاحظة، التصنيف، القياس، استخدام الأرقام، استخدام علاقات الزمان والمكان) واعتمادها لتشكل المحتوى العلمي لجلسات البرنامج المقترح.

ج- تصميم جلسات برنامج تنمية مهارات العلم الأساسية :

عند تصميم كل جلسة من الجلسات البرنامج تمّ اتباع الخطوات الآتية :

1- تحديد المجال العام للجلسة: أي تحديد المهارة المراد تنميتها من خلال الجلسة.

2- تحديد عنوان الجلسة: وذلك عن طريق الإشارة إلى المهارة الأساسية التي ستتوجه الجلسة إلى تنميتها لدى الأطفال.

3- تحديد مكان الجلسة: تحديد المكان الذي تَّم فيه تنفيذ الجلسة(قاعة النشاط، قاعة الأركان، الباحة.....)

4- **تحديد أهداف الجلسة:** وذلك عن طريق تحديد الهدف العام للجلسة، ثم تحديد الأهداف الفرعية التي ستتوجه الجلسة إلى تحقيقها، وتحديد الأهداف السلوكية(المعرفية- الوجدانية – المهارية) التي سيحققها الأطفال في نهاية عرض الجلسة.

4- تحديد استراتيجية تنفيذ الجلسة: وذلك عن طريق الإشارة إلى نوع النشاط المنفذ خلال الجلسة(مسرح عرائس، قصة مصورة، لعب أدوار، نشاط علمي أو حركي أو موسيقي أو لغوي....) و الفعاليات التي سيتم من خلالها عرض المهارات على الأطفال المعوقين سمعياً وتدريبهم على تنفيذها وتطبيقها بشكل عملي.

5- **تحديد مستلزمات الجلسة:** من وسائل تعليمية وأوراق عمل(ملصقات جداريه، صور، لوحات جدارية، عروض تقديمية، فيلم فيديو قصير.....)

6- تحديد فنيات الجلسة: النمذجة بأنواعها، التلقين بأنواعه المختلفة، التشكيل، التعزيز، تسلسل المهام.

7- تحديد إجراءات تنفيذ الجلسة: من تمهيد وإثارة، إلى عرض الأنشطة ومناقشتها وتنفيذ الفعاليات المرافقة، و تنفيذ تدريبات وأوراق عمل التقويم المرحلي.

8- تحديد الأنشطة التقويمية للجلسة: إذ يتم تحديد المعيار الذي يتوقع أنّ يصل إليه الأطفال في نهاية الجلسة، وتحديد الأنشطة التي يتم من خلالها التحقق من وصولهم إلى المعيار المطلوب.

9- التطبيق العملي للمهارة: تطبق المهارة بشكل تطبيقي بالاستفادة من الفنيات.

د- الصورة النهائية للبرنامج: تحدد الهدف العام للبرنامج في اختبار فاعلية برنامج مقترح قائم على الأنشطة التربوية في تنمية مهارات العلم الأساسية لدى أطفال الروضة المعوقين سمعياً. **وتوجه البرنامج لتنمية خمس مهارات أساسية** هي (مهارة الملاحظة، ، ومهارة التصنيف، ومهارة القياس، ومهارة استخدام الأرقام، ومهارة استخدام علاقات الزمان والمكان) وبعد إجراء التعديلات المناسبة على البرنامج في ضوء نتائج التجربة الاستطلاعية، وآراء السادة المحكمين، أصبح البرنامج

في صورته النهائية مكوناً من (15) جلسة، تستغرق جلسة العرض والمناقشة مدة زمنية تقدر بحوالي(30) دقيقة تليها فترة استراحة ثم تطبق الجلسة التقويمية بمدة زمنية تقدر بحوالي (30) دقيقة، **وتنوعت الفنيات التي استخدمتها الباحثة** مع الأطفال خلال تنفيذ جلسات البرنامج للوصول بالأطفال إلى أفضل النتائج، ومن هذه الفنيات (التعزيز بأنواعه، التشكيل، النمذجة، التلقين، الإخفاء، تسلسل الاستجابة، أسلوب تحليل المهام، لعب الأدوار).

ب – مقياس مهارات العلم الأساسية المصور لأطفال الروضة المعوقين سمعياً:

وقد تمّ إعداد المقياس المصور من خلال اتباع الخطوات الآتية:

* **المرحلة الأولى:** الاطلاع على بعض مقاييس العلم الأساسية المستخدمة في مرحلة الطفولة المبكرة (الروضة) ، وبعض مقايس العلم الأساسية للأطفال المعوقين سمعياً مثل مقياس دراسة(العطار وسعيد،2004) وبعض مقايس العلم الأساسية لأطفال الروضة كدراسة(أبو حرام، 2019).

* **المرحلة الثانية:** تحديد الأبعاد التي سيتوجه المقياس لقياسها.

* **المرحلة الثالثة:** تم تحديد نوع المقياس، فنظراً لعدم قدرة أطفال الروضة المعوقين سمعياً على القراءة والكتابة فقد تمّ استخدام أنماط مختلفة من الاختبارات الموضوعية التي تعتمد في مجملها على المفردات المصورة التي تبسطّ للطفل المهمة المطلوبة منه، وتجعله أكثر حيوية ومتعة أثناء تطبيق المقياس، وتطرح عليه السؤال بطريقة محسوسة بعيداً عن التجريد.

* **المرحلة الرابعة:** تم تحديد نوع مفردات المقياس، وقد تضمن المقياس عدة أنماط من الاختبارات الموضوعية منها: مفردات المزاوجة، مفردات الاختيار من متعدد، مفردات إعادة ترتيب الصور، مفردات تفسير الصور.

* **المرحلة الخامسة:** صياغة مفردات المقياس، وبلغ عدد بنود المقياس (20) بند اختباري، بحيث كل مهارة تمت تغطيتها ب (4بنود) وقد روعي عند صياغة مفردات المقياس، أن تكون الصور واضحة ومفهومة لعينة البحث ولا تحتمل أكثر من تفسير، ممثلة للمهارة المراد قياسها، وأن تكون المفردات المصورة ملونة بشكل يجذب الطفل ويشده لمتابعة الاختبار والتغلب على مشكلة مدى الانتباه القصير لطفل الروضة المعوق سمعياً.

* **المرحلة السادسة:** تحديد طريقة الإجابة عن أسئلة وبنود المقياس، وقد وضحت تعليمات المقياس طريقة الإجابة على بنوده من قبل الطفل، ويطّبق المقياس بطريقة فردية على كل طفل معوق سمعياً على حدة مع توجيه أسئلة بأسلوب التواصل الكلي أو باستخدام لغة الإشارة (حسب درجة إعاقة الطفل) إلى جانب عرض الأسئلة المصورة (وفق المقياس).

المرحلة السابعة: حساب الخصائص السيكومترية للمقياس: للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية للمقياس(عينة الصدق والثبات) وقد بلغت (8) أطفال من أطفال الروضة المعوقين سمعياً وهم ليسوا أعضاء بعينة الدراسة الأساسية.

أ- صدق المقياس: استخدمت عدة طرق لحساب صدق المقياس وهي:

1- صدق المحكمين: تمّ عرض المقياس في صورته المبدئية على عدد من السادة المحكمين المتخصصين في التربية الخاصة وتربية الطفل، وطرائق تعليم العلوم وتنمية المهارات العلمية في الصفوف الأولية، بالإضافة إلى عرضه على عدد من معلمات الأطفال المعوقين سمعياً، وقد تمّ الإبقاء على جميع المفردات التي حظيت بنسبة اتفاق أكثر من 80% بين المحكمين، في حين تمّ تعديل المقياس وإجراء التعديلات المناسبة في ضوء ملاحظات السادة المحكمين. وبعد ذلك تمّ تجريب المقياس على عينة من أطفال الروضة التابعة لمعهد التربية الخاصة للإعاقة السمعية، وهذه العينة خارج نطاق عينة الدراسة الأساسية و بلغ عدد أفراد العينة الاستطلاعية (5) أطفال معوقين سمعياً من الفئة العمرية الثالثة أي (5-6) سنوات وذلك بهدف التحقق من وضوح المفردات المصورة للمقياس ومدى مناسبتها لعينة البحث، و تمّ تحديد المدة الزمنية اللازمة لتطبيق المقياس(25 دقيقة تقريباً).

2- صدق المقارنات الطرفية (الصدق التمييزي): تم ترتيب درجات العينة الاستطلاعية ترتيباً تنازلياً في كل بعد من أبعاد المقياس وكذلك الدرجة الكلية للمقياس، وتم تقسيم الدرجات إلى طرفين أعلى وأدنى، واختيار 27% من الأطفال الذين حققوا أعلى درجات كمجموعة عليا، واختيار 27% من الأطفال الذين حققوا أدنى درجات كمجموعة دنيا ثم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمستويين و حساب قيمة "ت" بين المستويين، وجاءت جميع قيم مستوى دلالة "ت" دالة إحصائياً، وبالتالي فالمقياس قادر على التمييز بين فئتي التحصيل المرتفع والمنخفض، وهو يتصف بالصدق التمييزي.

ب- ثبات المقياس: وتمّ استخدام الطرائق التالية في حساب الثبات:

1- الثبات بالإعادة: تمّ تطبيق المقياس على العينة استطلاعية ثم أعيد تطبيقه على العينة نفسها وبفاصل زمني بين التطبيقين يقدر بثلاثة أسابيع، ثم تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين، وتراوحت قيم معامل الثبات بطريقة الإعادة لأبعاد المقياس بين(0،78 – 0،91) وبلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل(0،90) وهذه المعاملات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(0،00) وتدّل على أن المقياس يتمتع بمستوى مرتفع من الثبات، وبالتالي يمكن استخدام المقياس وتطبيقه.

2- **طريقة التجزئة النصفية:** تبيّن أنّ معامل الثبات للمقياس وأبعاده الفرعية جميعها دالة إحصائياً، إذ بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل بعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان(0،83) وهي قيمة مرتفعة، تدلّ على أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة وعالية من الثبات، في حين تراوحت معاملات الثبات لأبعاد المقياس بعد تصحيحها(0،76– 0،86) وجميعها دالة إحصائياً وتدل على أنّ المقياس يتمتع بدرجة مرضية من الثبات.

- حدود البحث:

الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في الروضة التابعة لمعهد التربية الخاصة للإعاقة السمعية في طرطوس.

الحدود الزمنية: تم تطبيق البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي (2021-2022م)

الحدود البشرية: أطفال الروضة المعوقين سمعياً من الفئة الثالثة(5-6سنوات) الملتحقين برياض الأطفال.

- متغيرات البحث:

أ-المتغير المستقل: برنامج قائم على الأنشطة التربوية لتنمية مهارات العلم الأساسية لدى أطفال الروضة المعوقين سمعياً.

ب-المتغير التابع: مهارات العلم الأساسية، ويقاس مدى الاكتساب من خلال الدرجات التي يحصل عليها الطفل المعوق سمعياً في مقياس مهارات العلم الأساسية المصورّ لأطفال الروضة المعوقين سمعياً.

- منهج البحث: اتبع البحث المنهج شبه التجريبي لتحقيق أهداف البحث والتحقق من صحة فرضياته، والتصميم التجريبي المستخدم في هذه البحث هو تصميم (القياس القبلي، البعدي) لمجموعة تجريبية واحدة.

- المجتمع الأصـــلي للبحث: يتكون مجتمع البحث من جميع الأطفال المعوقين ســـمعياً من الفئة الثالثة في عمر(5-6) ســنوات والملتحقين بالروضـــة التابعة لمعهد التربية الخاصـــة للإعاقة الســمعية في محافظة طرطوس والبالغ عددهم (57) طفلاً.

- عينة البحث: اختيرت عينة البحث وفق الطريقة القصـدية " وهنا يقوم الباحث باختيار العينة اختياراً حراً على أسـاس أنها تحقق أغراض الدراســـة التي يقوم بها" (جيدوري- أخرس،2005 ، ص76) واختيرت عينة البحث من أطفال التابعة لمعهد التربية الخاصة للإعاقة السمعية ممن تنطّبق على أفرادها شروط القبول الآتية:

أ – أن يكون الأطفال من الفئة الثالثة في الروضة والذين تتراوح أعمارهم بين(5-6) سنوات.

ب – أن تضم العينة أطفالاً من الجنسين ذكور وإناث.

ج – ألا تضم أطفالاً يعانون من إعاقة أخرى مرافقة لإعاقتهم السمعية.

وبناءً على الشروط السابقة فقد تم اختيار أطفال **عينة البحث** وبلغ عدد أفرادها (12) طفلاً وطفلة.

نتائج البحث ومناقشتها:

- **نتائج الفرضـــية الأولى :** وتنص على أنه: " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوســـطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي على مقياس مهارات العلم الأساسية لأطفال الروضة المعوقين سمعياً وأبعاده الفرعية**" للتحقق من صـــحة الفرضـــية تم اســـتخدام المتوســـطات الحســـابية والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال المجموعة التجريبية في القياســين القبلي والبعدي على مقياس مهارات العلم الأســاســية لأطفال الروضـــة المعوقين ســمعياً وأبعاده الفرعية.

الجدول رقم (1): يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي على مقياس مهارات العلم أساسية

الأبعاد الفرعية	المجموعة التجريبية ن =12			
	القياس القبلي		القياس البعدي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارة الملاحظة	1،08	0،669	3،67	0،492
مهارة التصنيف	1،08	0،515	3،58	0،492
مهارة القياس	1،00	0،603	3،58	0،515
مهارة استخدام الأرقام	1،08	0،515	3،67	0،492
مهارة استخدام علاقات الزمان و المكان.	1،25	0،622	3،92	0،289
الدرجة الكلية للمقياس	5،42	1،730	18،42	1،311

من خلال ملاحظّة الجدول الســابق نجد أن متوســطات درجات أطفال المجموعة التجريبية(الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية) في القياس البعدي أعلى منها في القياس القبلي وهذا يشـير إلى أن الفروق لصـالح القياس البعدي. وللتحقّق من دلالة هذه الفروق اسـتخدم الاختبار الإحصـائي اللابارمتري (ويلكوكسـون) وذلك لحسـاب الفروق بين متوسـطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسـين القبلي والبعدي على مقياس مهارات العلم الأسـاسـية للأطفال الروضـة المعوقين سـمعياً وأبعاده الفرعية:

الجدول رقم (2) يبين نتائج اختبار (ويلكوكسون) لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات العلم الأساسية

الأبعاد الفرعية	القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	القيمة الاحتمالية "P"	القرار
مهارة الملاحظة	الرتبة السالبة	12	0،00	0،00	3،108	0،002	دالة
	الرتبة الموجبة	12	6،50	78،00			
مهارة التصنيف	الرتبة السالبة	12	0،00	0،00	3,104	0،002	دالة
	الرتبة الموجبة	12	6،50	78،00			
مهارة القياس	الرتبة السالبة	12	0،00	0،00	2،989	0،003	دالة
	الرتبة الموجبة	12	6،00	66،00			
مهارة استخدام الأرقام	الرتبة السالبة	12	0،00	0،00	3،169	0،002	دالة
	الرتبة الموجبة	12	6،50	78،00			
مهارة استخدام علاقات مكان و زمان	الرتبة السالبة	12	0،00	0،00	3،213	0،001	دالة
	الرتبة الموجبة	12	6،50	78،00			
الدرجة الكلية للمقياس	الرتبة السالبة	12	0،00	0،00	3،088	0،002	دالة
	الرتبة الموجبة	12	6،50	78،00			

من خلال التحليل الإحصائي لقيم اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين مجموعتين مرتبطتين، والموضحة بالجدول السابق **نجد أنّ:** القيمة الاحتمالية "p" للدرجة الكلية للمقياس ولجميع الأبعاد الفرعية للمقياس قد بلغت قيماً أصغر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي المعتمد في الدراسة الحالية (0,05) وهذا يشير إلى وجود فروق جوهرية دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية لمقياس مهارات العم الأساسية المصور لأطفال الروضة المعوقين سمعياً وجميع أبعاده الفرعية، وهذه الفروق باتجاه القياس ذي المتوسط الحسابي الأعلى، وكما يبين الجدول(4) فالمتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية (الدرجة الكلية، والأبعاد الفرعية) في القياس البعدي أعلى منها في القياس القبلي، وهذا يشير إلى أن الفروق لصالح القياس البعدي. **وبذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة** وبأنه: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات العلم الأساسية لأطفال الروضة المعوقين سمعياً وأبعاده الفرعية" والفروق لصالح القياس البعدي. ويمكن تفسير نتائج اختبار الفرضية الثانية:** بأن الفروق الظاهرة لصالح القياس البعدي للمجموعة

التجريبية، يمكن أنّ تعود إلى أنّ البرنامج ركّز على استخدام نوع من الأنشطة المتنوعة الجذابة والمشوقة والمرغوبة لدى أطفال هذه المرحلة " مرحلة الطفولة المبكرة ورياض الأطفال" مثل الأنشطة القصصية، لعب الأدوار، مسرح عرائس، قصص تمثيلية الحركية واستخدام فنيات تعديل السلوك المناسبة لأطفال هذه المرحلة والتي تلبي الاحتياجات التعليمية للتدخل المبكر للأطفال المعوقين سمعياً مثل النمذجة الحية و النمذجة المصورة وهذه الأنشطة لقيت القبول لدى أطفال الروضة المعوقين سمعياً، وازدادت دافعيتهم لمتابعة لجلسات البرنامج فتابعها الأطفال بشغف ومتعة، وتحمّس الأطفال للمشاركة في الفعاليات المرافقة لها في ظل وجود معززات فورية وتشجيع مستمر وخطوات متتابعة من السهل إلى الصعب، ومع التكرار الدائم للمهارات المقدمة للتأكد من اكتساب الطفل لهذه المهارات. وبالتالي فالبرنامج أيضاً يلبي حاجة الأطفال المعوقين سمعياً ويزودهم بمهارات عملية تساعدهم على الحياة وتجاوز مشكلاتها. فالأنشطة التربوية (كالقصة والمسرح ولعب الأدوار...) تعدّ من أكثر الأنشطة المناسبة لتنمية مهارات الأطفال التي تهتم بالعلاقات المكانية ومفاهيم الهندسة الإقليدية، كما تعدّ الأنشطة الفنية والتشكيلية من أكثر الأنشطة ملاءمةً لتنمية مهارات العلم عند الأطفال إضافةً إلى أنشطة العمل اليدوي واستخدام الحواس(النعواشي، 2007، ص115– 116) وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة Clements, D. (H,et.al, 2020) التي أكدت على أهمية الأنشطة وفعاليات اللعب في تعليم طفل الروضة استخدام الأرقام ودراسة(محمد، 2001) ودراسة(عدلي، 2005) ودراسة(المعز، 2012) التي أكدت فاعلية الأنشطة العلمية وانشطة الاكتشاف وأنشطة التعلم باللعب في تنمية مهارات العلم الأساسية لدى طفل الروضة ودراسة (عبد الهادي،2020) التي أكدت فاعلية الأنشطة العلمية والمعملية في تنمية مهارات الأطفال المعوقين سمعياً في الصفوف الأولية ودراسة (القطاوي ، 2012) التي أكدت فاعلية الأنشطة المدرسية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الأطفال المعوقين سمعياً.

- نتائج الفرضية الثانية :

وتنص على أنه: " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعي على مقياس مهارات العلم الأساسية لأطفال الروضة المعوقين سمعياً وأبعاده الفرعية**"

للتحقق من صحة الفرضية تمّ استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات العلم الأساسية لأطفال الروضة المعوقين سمعياً وأبعاده الفرعية.

الجدول رقم (3): يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات العلم أساسية

الأبعاد الفرعية	المجموعة التجريبية ن =12			
	القياس البعدي		القياس التتبعي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارة الملاحظة	3،76	0،492	3،58	0،515
مهارة التصنيف	3،58	0،515	3،42	0،669
مهارة القياس	3،58	0،669	3،58	0،515
مهارة استخدام الأرقام	3،67	0،492	3،50	0،522
مهارة استخدام علاقات الزمان و المكان.	3،92	0،289	3،75	0،452
الدرجة الكلية للمقياس	18،42	1،311	17،83	1،030

من خلال ملاحظّة الجدول السابق نجد أن متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية(الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية) في القياس البعدي أعلى منها قليلاً في القياس التتبعي وهذا يشير إلى أن الفروق لصالح القياس البعدي. وللتحقّق من دلالة هذه الفروق تم استخدام الاختبار الإحصائي اللابارمتري (ويلكوكسون) وذلك لحساب الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات العلم الأساسية للأطفال الروضة المعوقين سمعياً وأبعاده الفرعية:

الجدول رقم (4): نتائج اختبار (ويلكوكسون) لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات العلم الأساسية

الأبعاد الفرعية	القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	القيمة الاحتمالية "P"	القرار
مهارة الملاحظة	الرتبة السالبة	12	4,00	16،00	0،378	0،705	غير دالة
	الرتبة الموجبة	12	4،00	12،00			
مهارة التصنيف	الرتبة السالبة	12	3،33	10،00	0،707	0،480	غير دالة
	الرتبة الموجبة	12	2،50	5،00			
مهارة القياس	الرتبة السالبة	12	2،50	7،50	0،00	1،00	غير دالة
	الرتبة الموجبة	12	3،75	7،50			
مهارة استخدام الأرقام	الرتبة السالبة	12	5،00	22،50	0،707	0،480	غير دالة
	الرتبة الموجبة	12	5،00	13،00			
مهارة استخدام علاقات مكان و زمان	الرتبة السالبة	12	3،00	12،00	0،00	1،00	غير دالة
	الرتبة الموجبة	12	3،00	3،00			
الدرجة الكلية للمقياس	الرتبة السالبة	12	5،19	41،50	1،512	0،131	غير دالة
	الرتبة الموجبة	12	6،75	13،50			

من خلال التحليل الإحصائي لقيم اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين مجموعتين مرتبطتين، والموضحة بالجدول السابق **نجد أنّ:** القيمة الاحتمالية **"p"** للدرجة الكلية للمقياس ولجميع الأبعاد الفرعية للمقياس قد بلغت قيماً أكبر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي المعتمد في الدراسة الحالية (0،05) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق جوهرية دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في الدرجة الكلية لمقياس مهارات العم الأساسية المصور لأطفال الروضة المعوقين سمعياً وجميع أبعاده الفرعية. **وبذلك نقبل الفرضية الصفرية** وبأنه: **لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات العلم الأساسية لأطفال الروضة المعوقين سمعياً وأبعاده الفرعية" ويمكن تفسير نتائج الفرضية الثانية: بأن** تفعيل الأنشطة التربوية في تنمية مهارات العلم الأساسية للأطفال المعوقين سمعياً في الروضة جعل الطفل في موقف تعليمي نشط جعله محور الموقف التعليمي(يلعب، يشارك، يتحرك، ينشد ويغني، يرسم و يشكّل، يمثل ويقلد....) وذلك تطلب منه توظيف تركيز الاهتمام وتوجيه الانتباه التطبيق هذه المهارات وتنفيذها بشكل عملي، وتنوع أساليب التقويم وتنمية المهارة الواحدة بأكثر من

نشاط ساهم امتلاكه لها وتطبيقها عملياً بمهارة وكفاءة لحل مشكلات أخرى قد تواجهه خلال الفعاليات المرافقة لجلسات البرنامج، فشعور الأطفال بحاجتهم الملحة لهذه المهارات في حل مشكلات حياتهم اليومية، جعلهم أكثر تفاعلاً مع الموقف التعليمي، وأكثر حرصاً على تعلم هذه المهارات وتطبيقها عملياً، بل إن شعوره بالسعادة عند تطبيقه للمهارة ونجاحه في حل المشكلة التي تواجهه، وجعله أكثر ثقة بنفسه واعتماداً على ذاته، وإقبالاً على تعلم هذه المهارات وإتقانها وممارستها. وذلك ساهم في ترسيخ هذه المهارات لدى الأطفال، وتأصلها في عملياتهم المعرفية ليصبحوا قادرين على توظيفها في إيجاد حلول للمشكلات التي تواجههم في مواقف حياتهم اليومية، وهذا ما جعل تعلمهم لمهارات العلم التي تضمنها البرنامج التدريبي باق الأثر. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسات الآتية: كدراسة(قرشم،2003) ودراسة(ليلى، 2004) ودراسة(نبوي، 2006) ودراسة(عبد الهادي،2014) ودراسة(القطاوي، 2012) ودراسة سرور (2012) التي أكدت فاعلية الأنشطة في تنمية مهارات الأطفال المعوقين سمعياً في الصفوف الأولية وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين البعدي والتتبعي.

ودراسة(عبد الحليم،2022) ودراسة(دراز، 2013) ودراسة(فتحي، 2000) التي أشارت إلى فاعلية البرامج التي تقوم على تفاعل الأطفال ومشاركتهم في أنشطة الموقف التعليمي في بقاء أثر ما يتعلمونه بعد فترة زمنية.

استنتاجات و مقترحات البحث:

– تجهيز مراكز التدخل المبكر للأطفال المعوقين سمعياً بالتجهيزات اللازمة لتطبيق الأنشطة التربوية ضمن برنامجها التأهيلية: مثل قاعة نشاط، أركان تعليمية، ملعب مغلق، مسرح عرائس ودمى، منصة مسرح عادي لتنفيذ أنشطة لعب الأدوار، وسائل عرض، بطاقات وأوراق عمل لتنفيذ الأنشطة التقويمية.

– تفعيل دور الأسرة واعتبارها مشارك و رديف في عملية التدخل المبكر لتنمية مهارات العلم الأساسية للأطفال المعوقين سمعياً ،وعقد جلسات دورية لأولياء أمور الأطفال، وتعزيز الدور الإيجابي للأسرة في عملية تعزيز مهارات العلم التي يكتسبها الطفل في الروضة وليكون دورها بذلك مكمّلاً لدور الروضة.

– مشاركة الأطفال المعوقين سمعياً ودمجهم مع الأطفال العاديين خلال تنفيذ أنشطة تنمية مهارات الأطفال في مناسبات واحتفالات الطفولة مثل (اليوم العالمي للطفل، يوم العلوم العالمي، يوم الرياضيات العالمي...)التي تقام فيها فعاليات وأنشطة علمية للأطفال(عروض مسرحية، رقصات فولكلورية، مسرح عرائس، سباق جري، أنشطة التشجّير .....) وذلك لتشجيع دمج هؤلاء الأطفال بالمجتمع وتحويلهم إلى أعضاء فاعلين، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، وتشجيعهم على الاستقلالية والاعتماد على الذات، وتعزيز قبول الآخرين لهم كمشاركين في أنشطة المجتمع إلى جانب الأطفال العاديين.

– أن يتم إعداد وتأهيل معلمات الأطفال المعوقين سمعياً وتعريفهم بمهارات العلم الأساسية وتدريبهم على تنفيذ الأنشطة وتوظيفها في العملية التعليمية، والعمل على تفعيل دور الأنشطة بشكل عملي في رفع كفاءة مهارات العلم الأساسية لدى للأطفال المعوقين سمعياً للوصول بهم إلى الأهداف المطلوبة، وأخيراً ممارسة الأطفال لهذه المهارات لدرجة تتأصل فيهم هذه المهارات ومساعدتهم على توظيفها في حل مشكلات حياتهم اليومية.

– استكمالاً واستمراراً للدراسة **الحالية تقترح الباحثة تنفيذ الدراسات المستقبلية** الآتية:

* تصميم برنامج تدريبي لمعلمات الأطفال المعوقين سمعياً و تنمية مهاراتهم لتصميم وتنفيذ أنشطة تربوية للإكساب الأطفال المعوقين سمعياً مهارات العلم الأساسية في مرحلة الطفولة المبكرة.

* تصميم برنامج تدخل مبكر حول تفعيل دور أولياء الأطفال المعوقين سمعياً في إكساب أطفالهم مهارات العلم الأساسية وتنمية مهاراتهم من خلال تنفيذ الأنشطة تربوية وأنشطة اللعب بمشاركة الوالدين.

* تصميم حقيبة تعليمية لتنمية مهارات العلم الأساسية للأطفال المعوقين سمعياً.

* تصميم برنامج لتنمية مهارات العلم التكاملية لدى الأطفال المعوقين سمعياً في مرحلة الطفولة المتوسطة.

المراجع

1. إبراهيم، مجدي- أبو عطية، جمعة(2006): **تدريس الرياضيات للتلاميذ الصم وضعاف السمع**. عالم الكتب، القاهرة.
2. أبو حرام، شـــادية عبد الكريم(2019): **فاعلية برنامج مقترح قائم على الأنشـــطة المتدرجة لتنمية المفاهيم العلمية وعمليات العلم الأساسية لدى أطفال الروضة**. رسالة ماجستير، قسم المناهج، جامعة سوهاج.
3. جيدوري، صـــــابر – نائل، الأخرس(2005): **مناهج البحث التربوي**. دار كنوز المعرفة، جدة، المملكة العربية السعودية.
4. حافظ، بطرس(2014): **تنمية المفاهيم العلمية والرياضية لطفل الروضة**. دار المسيرة، عمان ، الأدرن.
5. حسن، هناء(2018): **برنامج تدريبي لتنمية عمليات العلم الأساسية لمعلمات رياض الأطفال**. رسالة دكتوراه، قسم العلوم التربوية، كلية رياض الأطفال، جامعة دمنهور، مصر.
6. الخطيب، جمال- الحديدي، منى(2009): **المدخل إلى التربية الخاصة**. دار الفكر العربي، عمان، الأردن.
7. الرحاحلة، محمد يوسف (2010): **مفردات منهج الرياضيات المناسبة لمرحلة رياض الأطفال بدولة قطر في ضوء بعض المتغيرات**. مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، العدد الثامن عشر، سبتمبر، ص69-85.
8. زيتون، عايش(2008): **مدى اكتســـاب عمليات العلم لدى طلبة المرحلة الأســـاســـية في الأردن وعلاقته بمتغيري الصف الدراسي والتحصيل الدراسي**. دراسات العلوم التربوية المجلد(35) العدد(2)، ص372-393.
9. دراز، رانيا(2012): **فاعلية برنامج تدخل مبكر في تحســين جودة الحياة الأســرية لدى عينة من الأطفال المعوقين سمعياً**. رسالة ماجستير غير منشور، قسم الصحة النفسية تخصص " تربية خاصة"، كلية التربية، جامعة بنها، مصر.
10. سرور، على إسماعيل (2012): **فاعلية برنامج مقترح لتنمية المفاهيم الرياضية لدى الطلاب المعاقين سمعياً في ضوء التكامل بين التقنيات الحديثة وطريقة ثنائية اللغة و الثقافة**. المؤتمر العلمي الثاني للصم وضعاف السمع، مجمع التربية السمعية، الدوحة، دولة قطر، 1-3 مايو 2012م.
11. السويدي، برلنتي(2010): **مستوى اتقان طلبة الصف التاسع من التعليم الأساسي لعمليات العلم الأساسية في مادة العلوم**. مجلة كلية التربية، جامعة دمشق، العدد(26) ص 209- 352.
12. ســهير، عبد الهادي(2014): **برنامج مقترح لبعض الأنشــطة العلمية والمعملية وأثره على تنمية مهارة الاســتماع والتحدث لدى الطالبات المعاقات ســمعياً بالصــفوف الثلاث الأولى من التعليم الأســاســي**. مجلة التربية الخاصــة والتأهيل، مصر، المجلد (1) العدد(2) ص44 – 91.
13. الشريف، كوثر(1995): **موديلات مقترحة لتنمية عمليات العلم الأساسية لدى الأطفال بمرحلة رياض الأطفال (4-6سنوات)** مجلة كلية التربية المجلد(11) العدد(1) ص ص 279-352.
14. عاطف، زغلول(2009): **فاعلية تعليم العلوم والرياضيات باستخدام الألعاب التربوية في تنمية مهارات عمليه العلم الأســاســية لطفل الروضــة**. مجلة دراسات الطفولة، كلية الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، مجلد (12) عدد(44) سبتمبر، ص105- 131.
15. عباس، شــيرين – عفيفي، يســرى (2006): **الأنشــطة العلمية وتنمية مهارات التفكير لطفل الروضــة**. دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

16. -عبد الحليم، نجلاء(2022): **فاعلية برنامج قائم على مهارات عمليات العلم الأساسية لتنمية التفكير التقاربي والمهارات قبل الأكاديمية لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم**. مجلة الطفولة والتربية، جامعة القاهرة، العدد(50) الجزء الأول السنة (14)، إبريل، ص353- 426.

17. عبد الحي، محمد فتحي(2008): **الإعاقة السمعية وبرامج إعادة التأهيل**. ط2، دار الكتاب الجامعي العين، الإمارات.

18. عبد الفتاح، عزة(2007): **الأنشطة في رياض الأطفال**. ط4، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

19. العطار، **محمد- محمد، سعيد**(2004): **فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على نموذجي تحليل المهمة وتدريب العمليات العقلية في تدريس العلوم على تنمية بعض مهارات عمليات العلم الأساسية لدى التلاميذ المعاقين سمعياً**. مجلة كلية التربية ببنها، المجلد الرابع عشر العدد(59)أكتوبر.

20. عدلي، فهمي(2005): **فاعلية استخدام الاكتشاف الموجه في تنمية مهارات عمليات العلم الأساسية والاهتمامات العلمية لدى طفل الروضة**. المجلة المصرية للتربية العلمية، مصر، مجلد(8) العدد(4) ديسمبر، ص37-81.

21. علي، وائل عبد الله(2001): **فعالية استخدام حقيبة تعليمية في تنمية عمليات العلم الأساسية في مرحلة رياض الأطفال**. مجلة القراءة والمعرفة، المجلد(7)، ص 135- 169.

22. فتحي، ريهام(2000): **فاعلية استخدام أسلوب لعب الأدوار في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال الصم**. رسالة ماجستير، قسم الصحة النفسية، جامعة عين شمس، مصر.

23. فرح، وجيه- دبابنة، ميشيل(2011): **الأنشطة التربوية وأساليب تطويره**. دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

24. قرشم، أحمد (2003): **فعالية برنامج مقترح لمساعده الأطفال الصم بمرحله الرياض في اكتساب بعض المفاهيم الرياضية**. مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات.

25. القطاوي، **سحر(2012)**: **فاعلية الأنشطة المدرسية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى عينة من الأطفال المعوقين سمعياً**. مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق. العدد(76) يوليو، ص71-116.

26. القلا، فخر الدين- ناصر، يونس(2000): **أصول التدريس وطرائقه**. منشورات كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق.

27. صالح، ماجدة (2009): **تنمية المفاهيم العلمية والرياضية في الطفولة المبكرة**. دار الفكر، عمان، الأردن.

28. المركز الإقليمي لتنمية الطفولة المبكرة(2022): **التقرير الوطني للجمهورية العربية السورية للمشاركة في أعمال المؤتمر العالمي لرعاية الطفولة المبكرة والتعليم WCECCE** . أوزبكستان، طشقند، 14/16/ 2022.

29. محمد، محمد_ يحيى ، سعيد(2004): **فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على نموذجي تحليل المهمة وتدريب العمليات العقلية في تدريس العلوم على تنمية بعض مهارات عمليات العلم الأساسية لدى التلاميذ المعاقين سمعياً**. مجلة كلية التربية ببنها، المجلد(14) العدد(59).

30. محمد، علي(2001): **فعالية حقيبة تعليمية في تنمية عمليات العلم الأساسية في مرحلة رياض الأطفال**. مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد(7) يونيو ، ص135- 169.

31. المعز، علي سعيد(2.12): **فاعلية استراتيجيتي التعلم باللعب والاكتشاف لتنمية بعض عمليات العلم الأساسية لطفل الروضة**. مجلة دراسات تربوية و اجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، مجلد(18) العدد(2)، إبريل، ص 297-339.

32. **مشرى**، حياة(2020): **مستوى اكتساب القسم التحضيري لمهارات العلم الأساسية**. مجلة الباحث في العلوم الاجتماعية والانسانية، مجلة قاصدي مرباح – ورقلة، الجزائر، المجلد (12) العدد(1)، ص701- 720 .

33. كرم الدين، ليلى(2004): **الأنشطة العملية لتعليم المفاهيم لأطفال ما قبل المدرسة وذوي الاحتياجات الخاصة" دليل عمل للوالدين والمعلمين"**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

34. الناقة، صلاح الدين (2016): **أثر توظيف الأناشيد والألعاب التعليمية في تنمية المفاهيم العلمية وبعض عمليات العلم الأساسية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في العلوم العامة بغزة.** مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد(13) العدد(1) يونيو، ص137-171.

35. نبوي، عيسى أحمد (2006): **فاعلية الألعاب التعليمية في إكساب بعض المفاهيم العلمية لأطفال مرحلة رياض الأطفال المعوقين سمعياً بالمملكة العربية السعودية.** رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم رياض الأطفال والتعليم الابتدائي، مركز الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

36. الوهيب، عادل(2013): **خدمات التدخل المبكر للأطفال الصم وضعاف السمع " أهميتها ومدى تواجدها من وجهة نظر الاختصاصين بمدينة الرياض.** ورقة علمية مقدمة إلى الملتقى الثالث عشر للجمعية الخليجية للإعاقة " التدخل المبكر استثمار للمستقبل" من 2-3 نيسان، المنامة، البحرين.

37. Aunio, P., Korhonen, J., Ragpot, L., Törmänen, M., & Henning, E. (2021). **An early numeracy intervention for first-graders at risk for mathematical learning difficulties**. Early Childhood Research Quarterly, 55, 252- 262.

38. **Clements, D. H., Sarama, J., Layzer, C., Unlu, F., & Fesler, L.(2020): Effects on mathematics and executive function of a mathematics and play intervention versus mathematics alone**. Journal for Research in Mathematics Education, 51(3), 301-333.

39. Hamachek, D(2000):**Dynamics of self- understanding and self-knowledge: Acquisition ,advantages ,and relation to emotional intelligence** ,of humanistic counseling ,education& development, vol (38), issued (4).

40. Marquart. R., Clem. D., Taru. C. & Dwyer. T. (2012). **Educator Effectiveness Academy Elementary STEM**. Maryland: Maryland State Department of Education.

41. -Pieter, 2010: Designing **Instructional Games** of children with disabilities acoustically components ion of science skills and science concepts. New Hampshire Deaf and Hard of Hearing Education Initiative Project, April. pp7-24.

42. Worth, K. (2010). **Science in early childhood classrooms: Content and process**. SEED:Collected Papers, Retrieved from

43. http://ecrp.uiuc.edu/beyond/seed/worth.html

44. Young, J. & Martin, M. (2000): "**Cooperating Learn: A New Approach to an Old Idea**", Teaching Exceptional Childrenand Special Needs Children, 14(6), P.P.233-238 .

أنماط الانضباط الصفي السائدة لدى تلامذة الصف السادس الأساسي
" دراسة ميدانية لدى عينة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة اللاذقية "

د. ميساء محسن حمدان* محمد وفيق بهلول**

(الإيداع: 5 كانون الثاني 2023، القبول: 26 شباط 2023)

الملخص:

يهدف البحث إلى تعرف أنماط الانضباط الصفي السائدة لدى تلامذة الصف السادس الأساسي من وجهة نظر معلميهم، وتعرف الفروق في تقديرات أفراد العينة على أنماط الانضباط الصفي السائدة لدى تلامذة الصف السادس الأساسي تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، ومن أجل تحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي من خلال تصميم استبيان تألف من (23) بنداً، تم توزيعه على (200) معلماً ومعلمة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة اللاذقية، وقد توصل البحث إلى النتائج الآتية:

إن أنماط الانضباط الصفي السائدة لدى تلامذة الصف السادس الأساسي من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة، واحتل الانضباط الذاتي المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.85) ودرجة موافقة مرتفعة، ثم الانضباط الوقائي بمتوسط حسابي (3.81) ودرجة موافقة مرتفعة، ثم الانضباط التحليلي بمتوسط حسابي (3.45) ودرجة موافقة مرتفعة، وأخيراً الانضباط الخارجي بمتوسط حسابي(3.35) ودرجة موافقة متوسطة، كما تبين عدم وجود فروق بين إجابات المعلمين على استبانة أنماط الانضباط الصفي السائدة لدى تلامذة الصف السادس الأساسي وفقاً لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة، واقترح الباحث ضرورة إعداد برنامج فعال للانضباط الصفي بناءً على احتياجات التلامذة ومستواهم العمري والعقلي، مع التأكيد على ضرورة فهم التلميذ أهمية الانضباط وضرورة الالتزام به، واتباع استراتيجيات إيجابية تحفز التلامذة على الالتزام الذاتي بتعليمات المعلم.

الكلمات المفتاحية: الانضباط الصفي –تلامذة الصف السادس الأساسي.

* أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة تشرين، اللاذقية.

** طالب ماجستير، قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة تشرين، اللاذقية

Classroom discipline patterns prevalent among sixth- grade learners "A field study among a sample of teachers of the first cycle of basic education in the schools of the city of Latakia"

*Dr. Maisaa Mohsen Hamdan **Mohamed Wafiq Bahloul

(Received: 5 January 20233 , Accepted: 26 February 2023)

Abstract:

The research aims to identify the prevailing patterns of classroom discipline among sixth-grade learners from the point of view of their teachers, and to identify the differences in the estimates of the sample members on the patterns of classroom discipline prevailing among sixth-grade learners according to the variable (academic qualification, years of experience), and in order to achieve the objectives of the research. The descriptive approach was used through the design of a questionnaire consisting of (23) items, which was distributed to (200) male and female teachers of the first cycle of basic education in the city of Lattakia, The study reached the following results:

The patterns of classroom discipline prevailing among sixth-grade learners from the point of view of the teachers came with a high degree, and self-discipline ranked first with an arithmetic mean (3.85) and a high degree of approval, then preventive discipline with an arithmetic mean (3.81) and a high degree of approval, then analytical discipline with an arithmetic mean (3.81) and a high degree of approval, It was also found that there were no differences between the teachers' responses to the questionnaire of the prevailing classroom discipline patterns among sixth-grade learners according to the variables of educational qualification and number of years of experience. Discipline and the need to adhere to it, and to follow positive strategies that motivate students to self-commit to the teacher's instructions.

Keywords: Classroom discipline, Sixth-grade learners

*Assistant professor, Department of Curricula and Teaching methods, Faculty of education, Tishreen University, Lattakia.

** Master student, Department of Curriculum and Teaching Methods, Faculty of Education, Tishreen University, Lattakia

- **مقدمة البحث:**

يعد الانضباط الصفي من المهمات التربوية المهمة جداً فهو جزء أساسي من العملية التعليمية ويتضمن مجموعة من السلوكيات المعقدة التي تستخدم لتنمية بيئة مناسبة في غرفة الصف، فتساعد على حدوث قدر من التعليم الفعال، ومن هنا فالانضباط والتعليم يسيران جنباً إلى جنب، إلا أن الانضباط الصفي أمر لا بد منه للقيام بعمل جيد في مجال التعليم (النداوي، عباس، 2018 ، 466)، فالانضباط الصفي عملية يقوم المعلم فيها بمساعدة التلامذة على تبني القيم والمعايير التي تساعدهم في الصف، وعلى الاستمتاع بعملية التعلم، وفي الحياة المستقبلية، وعلى العيش في مجتمع حر منظم، فضبط الذات ينبع من داخل التلميذ حرصاً منه على المحافظة على ما يحب وما يستمتع به ويقبله ويشارك فيه (الترتوري والقضاة، 2006، 187)؛ وقد اهتمت الدراسات السابقة بالانضباط الصفي، منها دراسة محمد ومحمد (2018) التي أوصت باستخدام الضبط الصفي الإرشادي من قبل جميع المعلمين، واقترحت إجراء دراسات حول الانضباط الصفي لإيجاد العلاقة بينه وبين متغيرات أخرى، ودراسة صومان (2021) التي أوصت بضرورة إجراء دراسة لاقتراح الحلول التي من شأنها حل المشكلات التي تواجه المعلمين والمعلمات في قضايا الضبط الصفي التي يعملون بها.

و تنبع أهمية الانضباط الصفي من تشعب مكوناته و تنوعها، وازدياد تعقيده، فقد أصبح المعلم مسؤولاًعن متغيرات كثيرة في غرفة الصف، كالمكتبة و الوسائل الإيضاحية والتعليمية، والمستلزمات التدريسية، والأدوات والمعدات الكهربائية، والسبورة وما إلى ذلك ناهيك عن التركيب الإنساني للغرفة الصفية، الذي يقتضي التعامل مع تلامذة ينتمون إلى خلفيات اجتماعية واقتصادية و ثقافية متنوعة، إلى جانب الفروق الفردية بينهم (نقيرو و حمو، 2012، 137).

أولاً: مشكلة البحث:

يشكو المعلمون من فقدان الانضباط داخل الصف، وقد يصل الأمر إلى الاعتداء على المعلم، أو على ممتلكاته، سواء كان الاعتداء جسمياً، أو نفسياً، أو انفعالياً، كما أن انعدام الانضباط الصفي يقلل إلى حد كبير من فاعليتهم التدريسية، وإن عجز المعلم عن توفير البيئة الصفية المريحة والآمنة، التي تسود فيها أجواء الانضباط والالتزام بما يقوله المعلم، سينعكس سلباً على شخصية المتعلمين، ويؤدي إلى تشكيل شخصيات غير متزنة وغير فاعلة في المجتمع، وقد تظهر أشكال من السلوك المنحرف كالسلوك العدواني أو الانعزالي، كما يؤثر سلباً على تحصيلهم العلمي، فضلاً عن أن الدافع للانضباط قد يزول أثره بمجرد غياب المعلم (المودي، 2015).

وتعاني مدارس التعليم الأساسي من كثرة التلامذة داخل الصف الدراسي، الأمر الذي يشكل تحدياً للمعلمين لبلوغ الانضباط الصفي، وخاصة السلوكيات الخاطئة التي تكون في الغالب (تكسير المقاعد والكراسي، والكتابة على الجدران، وغيرها من أشكال الفوضى، وقد أكدت وزارة التربية على أهمية الانضباط الصفي في الكثير من قراراتها وبخاصة القرار رقم:(157 /3/4/543) بتاريخ 8/1/ 2003 المتضمن التأكيد على عدم استخدام الضرب في المدارس، الذي ركز مضمونه على ضرورة التعامل مع التلامذة بأساليب إيجابية تؤدي إلى امتثالهم للنظام المدرسي وفق ما تقتضيه الطرائق التربوية الحديثة، وكذلك القرار رقم:(3/4/543/1073) بتاريخ 2005/4/13 الذي جاء داعماً للقرار السابق، فقد أكد على أهمية التعامل مع التلامذة بأساليب إيجابية، ومعالجة أمورهم بروح توجيهية تؤدي إلى انضباطهم الطوعي، وامتثالهم للنظام المدرسي طواعية. ويساعد الانضباط الصفي المعلمين والتلامذة على إيجاد أجواء تعليمية سليمة، تساعد على تحقيق الهدف الأسمى وهو بناء التلميذ السوي، ومراعاة نموه وحاجاته المختلفة، من خلال تبني معايير وقيم تسهم في إيجاد مجتمع حر منظم، والانضباط عملية تربوية يشتمل على كل الممارسات التربوية التي تسهم في تطوير سلوك هادف منضبط ذاتياً عند هؤلاء التلامذة، وكون الإدارة الصفية (كمهارة أساسية من مهارات المعلم) مرتبطة بتنظيم عملية التعلم الصفي الفعال، لا بد لها أن تحرص على الانضباط داخل غرفة الصف، فتحدث عملية الاستيعاب والفهم، وإن تعامل المعلم اليومي مع التلامذة ليس بالأمر السهل،

لأنه يتطلب إعداداً فنياً، وإدارياً، ودرجة عالية من التخطيط، والتنظيم، والمتابعة، والتنسيق في النظرية والتطبيق، لأن المعلم يدرك أن غرفة الصف يجب أن يتوافر فيها الانضباط، والالتزام، والاهتمام، والتركيز، والاحترام المتبادل، لهذا على المعلم أن يكون البادئ بهذه القيم للحفاظ على سمات مناخ الصف (الخطاب، العجمي، 2010، 141-142)؛ وقد أكدت دراسة الحراحشة والخوالدة (2009) ضرورة الاهتمام بتنمية مفهوم أنماط الضبط الصفي الإيجابي لدى المتعلمين، وإجراء دراسة لاقتراح الحلول التي من شأنها حل المشكلات التي تواجه المعلمين في قضايا الضبط الصفي، وقد أشارت دراسة المودي (2015) في سورية، إلى أن هناك علاقة قوية بين ممارسة القواعد الصفية من قبل المدرسين والانضباط الذاتي لدى المتعلمين، ولقد قام الباحث بمقابلات هاتفية مع عدد من معلمي التعليم الأساسي (8 معلمين ومعلمتين) لمعرفة كيفية قيام المعلم بضبط الصف، وتوصل إلى معاناة بعض المعلمين في التعامل مع التلامذة أو توجيههم إلى الانضباط، وعدم قدرتهم على تطبيق التعليمات الخاصة بحفظ النظام داخل الصف، وبالتالي تتحدد مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

ما أنماط الانضباط الصفي السائدة لدى تلامذة الصف السادس الأساسي من وجهة نظر المعلمين؟

ثانياً: أهمية البحث:

تأتي أهمية البحث النظرية من أهمية الانضباط الصفي، وأهمية المرحلة العمرية لعينة البحث (تلامذة الصف السادس).

أما الأهمية التطبيقية: قد يفيد هذا البحث في: 1 -لفت نظر معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي إلى أنماط الانضباط الصفي السائدة لدى تلامذتهم. 2-توجيه انتباه معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي إلى أنماط الانضباط الصفي غير السائدة لدى تلامذتهم، وضرورة تنميتها. 3-توفير استبانة تقيس أنماط الانضباط الصفي السائدة لدى تلامذة الصف السادس من التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. 4-فتح قنوات بحثية أمام الباحثين لتناول الانضباط الصفي في سياقات مختلفة (مراحل تعليمية أخرى ومواد تعليمية مختلفة) وبأدوات ومناهج بحثية أخرى.

ثالثاً: أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تعرف:

1- أنماط الانضباط الصفي السائدة لدى تلامذة الصف السادس من التعليم الأسي من وجهة نظر المعلمين.

2- الفروق في تقديرات أفراد العينة على أنماط الانضباط الصفي السائدة لدى تلامذة الصف السادس الأساسي تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)

رابعاً: سؤال البحث:

ما أنماط الانضباط الصفي السائدة لدى تلامذة الصف السادس من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين؟

خامساً: فرضيات البحث:

فرضيات البحث: اختبرت الفرضيات عند مستوى الدلالة 0.05

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي الحلقة الأولى على استبانة أنماط الانضباط الصفي السائدة لدى تلامذة الصف السادس من التعليم الأساسي يعزا لمتغير المؤهل العلمي (معهد إعداد المعلمين، إجازة جامعية، دراسات عليا).
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي الحلقة الأولى على استبانة أنماط الانضباط الصفي السائدة لدى تلامذة الصف السادس من التعليم الأساسي يعزا لمتغير عدد سنوات الخبرة (أقل من 5سنوات، من5إلى 10 سنوات، أكثر من 10سنوات).

سادساً: حدود البحث:

1- **حدود بشرية:** عينة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

2- **حدود موضوعية:** تمثلت في أنماط الانضباط الصفي (الذاتي، والوقائي، والخارجي، والتحليلي)

3- **حدود زمانية:** جرى تطبيق البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي 2023/2022.

4- **حدود مكانية:** جرى تطبيق البحث على عدد من مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة اللاذقية.

سابعاً: مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

الانضباط الصفي: هو كل الممارسات والعوامل البيئية التي تساعد في تطوير سلوك هادف منضبط ذاتياً لدى التلامذة، كما يتضمن التوافق بين التلامذة والمدرسة وتعليماتها مما يولد الانضباط الداخلي عند التلامذة (منسي، 2000، 45) و**يُعرفه الباحث إجرائياً:** بأنه كل الممارسات والعوامل البيئية التي تساعد في تطوير سلوك هادف منضبط ذاتياً لدى تلامذة الصف السادس الأساسي، كما يتضمن التوافق بين هؤلاء التلامذة والمدرسة وتعليماتها، مما يولد الانضباط الداخلي عندهم، ويقاس بالدرجة التي ينالها أفراد العينة من معلمي الحلقة الأولى على استبانة الانضباط الصفي المعدة لذلك.

ثامناً: الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على العديد من الأبحاث والدراسات التي تناولت متغيرات البحث، جرى تحديد موقع البحث الحالي بين هذه الدراسات، وفيما يلي عرض مفصل للدراسات مرتبة من الأقدم إلى الأحدث:

- **دراسة موكيلي Mokhele (2006)، بعنوان: العلاقة بين المعلم والمتعلم في إدارة الانضباط في المدارس الثانوية العامة. The teacher-learner relationship in the management of discipline in public high school**، هدفت الدراسة إلى تعرف أسباب ضعف العلاقة بين المعلم والمتعلم وكيفية الحفاظ على الانضباط الصفي في المدارس الثانوية العامة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة مكونة من مقابلات ودراسة حالات ،وكان عدد العينة (18) معلماً في (14) مدرسة، وأظهرت نتائج الدراسة: أن المعلمين الناجحين في إدارة السلوك في الصفوف الدراسية يحافظون على علاقات جيدة مع المتعلمين، ويشجعون الانضباط الذاتي.
- **دراسة فيرين Vergne ,(2007)، فرنسا، بعنوان: السلطة والانضباط: كيفية توجيه الصف وتحريكه ووضع الطلبة في العمل في فرنسا.** Autorite et discipline: comment canaliser une classe agitee et remeter les eleves. هدفت الدراسة إلى تعرف حل مشكلة الانضباط الصفي، من خلال تغيير سلوك الطلبة، والعمل على إعطاء أنشطة مثيرة للتعلم، وقد استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، دراسة حالة صف دراسي. وأظهرت نتائج الدراسة: أن النتائج إيجابية نوعاً ما من حيث وقت النشاط والحماس، وأن المعلم هو قائد الصف؛ وينبغي تقليل الصراعات مع الطلبة، وعدم التحرك بسرعة كبيرة مع الطلبة، وأن تكون لدى المعلم لمحة عامة عن جميع الطلبة، وعدم الاقتصار على متعلم واحد، وإجراء مقابلات مع الطلبة.
- **دراسة الحراحشة والخوالدة، (2009)، الإردن، بعنوان: أنماط الضبط الصفي التي يمارسها المعلمون لحفظ النظام الصفي في مدارس مديرية التربية والتعليم محافظة المفرق.** هدفت الدراسة إلى تعرف أنماط الضبط الصفي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة استبانة لقياس درجة ممارسة أنماط الضبط الصفي ، كان عدد العينة (210) من المعلمين تم اختيارها بطريقة عشوائية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن: درجة ممارسة أنماط الضبط الصفي جاءت كما يلي: الوقائي ، التوبيخي، التسلطي. كما أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتنمية مفهوم أنماط الضبط الصفي الإيجابي.

- **دراسة رودا وديناريز Rudaz & Denereaz،(2011)،فرنسا، بعنوان: الانضباط: تنفيذ وتطبيق القواعد في فرنسا.**

Discipline:Mise en place et application des regles

هدفت الدراسة إلى تعرف صعوبات تنفيذ الانضباط والطرائق المستخدمة لحلها، وقد تم استخدام منهج دراسة الحالة، وكانت أدوات البحث عبارة عن مقابلة واستبانة وملاحظة، وأظهرت الدراسة أن القواعد الصفية وحدها لا تفيد إذا لم يكن هناك تواصل بين المعلم والمتعلمين وليست مفيدة إذا لم تكن ذات معنى وهدف ودون أن تكون قادرة على ضمان الالتزام بها.

- **دراسة المودي، (2015)، سورية، بعنوان: دور ممارسة القواعد الصفية في تحقيق الانضباط الذاتي لدى المتعلمين. في سورية** هدفت الدراسة إلى تعرف دور ممارسة القواعد الصفية من قبل مدرسي ومدرسات مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) في تحقيق الانضباط الذاتي لدى المتعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، تكونت أدوات الدراسة من استبانة القواعد الصفية، واستبانة الانضباط الذاتي وبطاقة الملاحظة، وتكونت العينة من (34) مدرساً ومدرسة، وأظهرت نتائج الدراسة: يميل المتعلمون إلى الانضباط الذاتي في مدارس التعليم الأساسي(حلقة ثانية)، ولا تتأثر ممارسة المتعلمين للانضباط الذاتي بمتغير الجنس، ولا تتأثر ممارسة المدرسين للقواعد الصفية بمتغير الاختصاص والمستوى التعليمي وعدد سنوات الخبرة.
- **دراسة محمد ومحمد، (2018)، العراق، يعنوان: أسلوب الضبط المتبع من قبل المدرسين وعلاقته بمستوى تقدير الذات لدى الطلبة في المرحلة الإعدادية في قضاء كوية.، العراق،** هدفت الدراسة إلى كشف العلاقة بين أسلوب الضبط الصفي المتبع من المدرسين ومستوى تقدير الذات لدى طلبتهم في قضاء كوية، ومن أجل ذلك أعتمد الباحثان على مقياس الضبط الصفي، ومقياس تقدير الذات، وتكونت عينة الدراسة من (36)مدرساً ومدرسة و(131) من الطلبة، وأظهرت النتائج أن الأسلوب السائد في الضبط الصفي لدى المدرسين كان الأسلوب الإرشادي، كما أظهرت أن الطلبة بشكل عام يشعرون بمستوى عالٍ من تقدير الذات بغض النظر عن أسلوب الضبط الصفي المتبع.
- **دراسة حقار وخالد، (2020)، اليمن، بعنوان: مهارات الانضباط الصفي لدى المعلمين من وجهة نظر طلبة الصف الثالث الثانوي بمدينة سبها،** هدفت الدراسة إلى التعرف على مهارات الانضباط الصفي لدى المعلمين من وجهة نظر طلبة الصف الثالث الثانوي بمدينة سبها، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. كانت أداة الدراسة استبيان الانضباط الصفي، كان عدد العينة (58) طالباً وطالبة، أظهرت نتائج الدراسة أنه: تتوافر مهارات الانضباط الصفي (التفاعل الصفي، وتنظيم البيئة الصفية، وحفظ النظام الصفي) لدى المعلمين من وجهة نظر طلبة الصف الثالث ثانوي بمدينة سبها، ولم تكن هذه المهارات متأثرة بمتغيرات التخصص والعمر والجنس.
- **دراسة صومان، (2021)،الإردن، بعنوان: الانضباط الصفي وأثره على تحصيل طلبة المدارس الأساسية العليا الإردنية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في إقليم الوسط بالإردن،** هدفت هذه الدراسة الى التعرف إلى الانضباط الصفي وأثره على تحصيل طلبة المدارس الاساسية العليا الأردنية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في اقليم الوسط بالأردن، ومعرفة إن كان هناك فروق في تأثير الانضباط الصفي على التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا الأردنية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في اقليم الوسط بالأردن تعزى لمتغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، وتكونت عينة الدراسة من استبانة، وتكونت عينة الدراسة (50) معلماً ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن

الانضباط الصفي له أثر كبير على تحصيل الطلبة، والانضباط يؤثر بالتحصيل الدراسي ولكنه لا يتأثر بمتغير الجنس، أو المؤهل العلمي، أو الخبرة، أو العمر.

موقع البحث الحالي من الدراسات السابقة: من خلال استعراض بعض الدراسات السابقة التي تنولت الانضباط الصفي، تبين أن البحث الحالي يتفق مع هذه الدراسات في المنهج، فأغلبها يطبق المنهج الوصفي باستثناء بعض الدراسات التي تستخدم منهج دراسة الحالة مثل: دراسة موكيلي Mokhele (2006)، ودراسة روداز ودينيرياز Rudaz & Denereaz(2011)، في حين استخدمت دراسة فيرين Vergne(2007) منهج دراسة الحالة والمنهج التجريبي.

كما يتشابه البحث الحالي مع الدراسات السابقة في أن أغلبها استخدم الاستبانة كأداة للبحث، باستثناء دراسة موكيلي mokhele (2006) التي استخدمت دراسة الحالة والمقابلة، ودراسة فيرين Vergne(2007) التي استخدمت دراسة الحالة، ودراسة روداز ودينيرياز Rudaz& Denereaz (2011) التي استخدمت المقابلة والملاحظة إلى جانب الاستبانة، ودراسة المودي (2015) التي استخدمت الملاحظة والاستبانة.

ويختلف البحث الحالي عن معظم الدراسات السابقة في أنها ركزت على مرحلة التعليم الأساسي/ الحلقة الأولى/ في حين معظم الدراسات السابقة ركز على المرحلة الثانوية كدراسة حقار وخالد (2020)، ودراسة صومان (2021)، كما ركز معظم الدراسات على المرحلة الإعدادية كدراسة محمد ومحمد (2018)، ودراسة المودي(2015).

وما يميز هذا البحث عن الدراسات السابقة أنه هدف إلى دراسة أنماط الانضباط الصفي السائدة لدى تلامذة الصف السادس الأساسي من وجهة نظر معلميهم باستخدام استبانة أعدت لهذا الغرض. وما يميز هذا البحث هو العينة التي تناولها (معلمو الحلقة الأولى من التعليم الأساسي)، فمعظم الدراسات تناولت مباحث في صفوف أخرى ومراحل أخرى.

تاسعاً: الإطار النظري:

1- **مفهوم الانضباط الصفي:** تُعد عملية الانضباط الصفي من الأمور التي يهتم بها المعلمون وتشغل تفكيرهم، وعندما لا يتوافر الانضباط والنظام المنشود داخل الغرفة الصفية فإن المعلمين يستنفذون جزءاً كبيراً من وقتهم وجهدهم وطاقاتهم في محاولة إعادة تفعيل عملية الانضباط لإعادة الانضباط إلى البيئة التعليمية؛ لذلك كان الانضباط الصفي من أكثر المصطلحات تداولاً بين المعلمين والمهتمين بعالم التربية ولأهميته الكبيرة وردت بشأنه العديد من التعريفات. والانضباط الصفي يركز على التفاعل بين المعلم والتلميذ، لأن ذلك التفاعل يهدف لإيجاد بيئة تعلم خالية من الفوضى والمشكلات، وتعتمد طريقة تحقيق هذا الانضباط على المبادئ الديمقراطية، ويتعلم التلامذة مسؤولياتهم تجاه بقية أفراد الصف، كما أنهم يشتركون في اختيار قواعد صفهم، وبذلك يشعرون بنوع من المسؤولية والانتماء لجعل المبادئ الديمقراطية فاعلة في غرفة الصف، ولتحقيق ذلك ينبغي على التربويين فهم النمو والتطور الإنساني ونظريات التعلم والإدارة الصفية عند قيامهم بالعملية التعليمية التعلمية، وتعليمهم الممارسة الديمقراطية واستثارة دافعية المتعلمين وتشجيعهم على التعلم والتصرف على نحو مناسب، ويُعد تحقيق النّظام داخل غرفة الصف من الاهتمامات الرئيسية للمعلمين، لطالما كانت مشكلات النّظام سبباً كافياً في عدم فاعلية العملية التعليمية التعلمية (سمارة؛ والعديلي، 2008، 45). ويعرف الانضباط الصّفي بأنّه: " استخدام المعلم استراتيجيات تربوية محددة تسهل على التلامذة الحصول على أفضل مستوى من التعلم والنمو الشخصي" (أبو جادو، 2006، 358). إذاً إن مهمة المعلم داخل الصف لم تعد مقصورة على تنمية التلميذ

معرفياً فقط، وإنما تجري تنميته من النواحي المختلفة على أن يستخدم التلميذ الحرية المعطاة له بشكل صحيح، ويتحمل مسؤولية سلوكه وتصرفاته وما يترتب عليها من حساب وبالتالي مساعدته في الانضباط الصحيح.

2- **أهمية الانضباط الصفي** : تتمثل أهمية الانضباط الصفي في الآتي: انضباط التلميذ يحقق للمعلم تحكماً في عملية التعليم، ليصبح بمقدوره إكسابهم المهارات والمعارف التي يخطط لها، كما يعلم الانضباط التعاون بين أفراد المجتمع المدرسي لتحقيق هدف معين، و يمثل الانضباط الجانب الاجتماعي للمدرسة، حيث يسهل الاتصال والعلاقات الاجتماعية بين التلامذة وأنفسهم وبين معلميهم وإدارة المدرسة، كما يؤكد على التنظيم والتخطيط لإنجاز أي عمل، وبدونه تعم الفوضى والعشوائية في العمل، مما ينعكس على أداء التلميذ والمعلم بوجه خاص والمدرسة بوجه عام (العمايرة، 2002، 56).

3- **أنماط الانضباط الصفي:** تم تحديد أنماط للانضباط الصفي وهي:

3-1- الانضباط الذاتي : هو عملية داخلية ومجموعة متكاملة من القيم (Dreikurs et al,1982.8)، ويشير إلى المسؤولية الأخلاقية للفرد عن أفعاله وتصرفاته وذلك تبعاً لإرادته وليس خوفاً من العقاب أو للحصول على المكافآت الخارجية (Bear and Duquette,2008,10)، ويقوم مفهوم الانضباط الذاتي على ضرورة وجود اتفاق بين التلامذة وقوانين المدرسة وتعليماتها حتى يتحول النظام إلى مسألة انضباط ذاتي، ويتضمن الانضباط الذاتي إجراءات علاجية إضافة إلى الإجراءات الرقابية، وهذا يعني أن هناك قوانين وتعليمات مدرسية يجب الحفاظ عليها، وفي ظل الانضباط الذاتي يستطيع التلامذة مناقشة الأنظمة والقوانين حتى يتكون لديهم الأمان والالتزام بها، وتصبح عملية الانضباط نابعة من داخلهم (العمايرة، 2002، 60).

3-2-الانضباط الخارجي: يقوم هذا النوع من النظام على القهر والاجبار من اشخاص أعلى مرتبة من التلامذة، وتصبح الحرية الجسمية والحركية للتلميذ محددة جداً، فمثلاً لا يسمح للتلميذ بالخروج من غرفة الصف إلا بعد الحصول على إذن من المعلم (جابر، 1995، 54).

3-3-الانضباط التحليلي: ويتمثل فيما يستطيع المعلم فعله مع مرتكبي المخالفات السلوكية، والتلميذ المخالف لقواعد المدرسة، ويحتاج المعلم إلى اكتشاف ما يحتاج إليه لكي يمنع حدوث المزيد من المشكلات في ضوء خطة موضوعية لتعديل سلوك التلميذ، ويتم تدعيم المعلمين من قبل الإدارة العليا في تحقيق الانضباط داخل غرفة الصف، وتسعى إدارة المدرسة دائماً إلى مساندة المعلم عن طريق بعض الأدوات والأساليب (العيشي، 2012، 74).

3-4-الانضباط الوقائي: ويحدث عندما يتم التركيز على جمع البيانات في بيئة مدرسية فعالة، حيث يمكن التنبؤ بالسلوك وضبطه، ويحتاج المعلم إلى توفير بعض المعززات التي تساعده في توجيه الاختبارات النظامية للتلميذ (محمد، 2014، 127). من خلال ما سبق يتضح لنا بأن كلاً من المعلم والتلميذ يحتاجان إلى بيئة مدرسية فعالة وآمنة، وذلك عن طريق بعض الأدوات والأساليب التحليلية تأتي من أشخاص أعلى مرتبة من التلامذة لا يسمح للتلميذ بالخروج من الصف إلا بعد إذن من المعلم بطريقة فوقية، مما يجعل التلامذة يناقشون الأنظمة والقوانين ليشعروا بالأمان، ويصبح الانضباط نابعاً من داخلهم.

4-خصائص المعلمين الفاعلين في إدارة الصف وضبطه : من أهم خصائص هؤلاء المعلمين الذين يديرون الصفوف ويعملون على ضبطها ضبطاً سليماً ما يلي : معلمون فاعلون في إدارة الصف وضبطه، لديهم خطط محددة وواضحة يعرفون تلامذتهم بأهداف الدرس دائماً، ومعلمون فاعلون يعملون مع جميع الفئات داخل غرفة الصف بغض النظر عن الفروق الفردية الأكاديمية، التحصيلية، أو الاجتماعية، أو الثقافية، ومعلمون فاعلون يوضحون لتلامذتهم من وقت لآخر أنظمة الصف وقوانينه، وأنظمة المدرسة ويحافظون على تذكيرهم بفلسفة المعلم نفسه، ومعلمون فاعلون يستجيبون بسرعة لمشكلات تلامذتهم، ومعلمون يسهمون في إدارة الصف يتمتع كل فرد فيهم باحترام الآخرين (ذياب، 2001، 130).

عاشراً: منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي لمعرفة أنماط الانضباط الصفي السائدة لدى تلامذة الصف السادس من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين، لأنه يقوم على وصف وتحليل الظاهرة الراهنة، من خلال خصائصها وأشكالها وعلاقاتها والعوامل المؤثرة في ذلك، من خلال جمع البيانات وتبويبها وعرضها مع تحليل وتفسير عميق لهذه البيانات بهدف استخلاص حقائق وتعميمات جديدة (عليان، غنيم، 2000).

أحد عشر: مجتمع البحث وعينته: بالرجوع إلى مديرية التربية في محافظة اللاذقية، فقد تبين أن عدد مدارس الحلقة الأولى التي تشتمل على الحلقة الأولى وبلغ (41) مدرسة في مدينة اللاذقية، وتضم (600) معلماً ومعلمة للعام الدراسي 2023/2022 (دائرة التخطيط والإحصاء في مديرية التربية في محافظة اللاذقية، 2022). جرى اختيار عينة عشوائية بسيطة بنسبة (33.3%) من مجتمع البحث، وقد بلغت عينة البحث (200) معلماً ومعلمة.

الجدول رقم (1) : توزع عينة الدراسة وفق متغيرات البحث

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	معهد إعداد المعلمين	32	%16
	إجازة جامعية	101	%50.5
	دراسات عليا	67	%33.5
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	49	%24.5
	من 5-10 سنوات	98	%49
	أكثر من 10 سنوات	53	%26.5
	المجموع	**200**	**%100**

اثنا عشر: أداة البحث: بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات التربوية تم بناء: **استبانة أنماط الانضباط الصفي السائدة لدى تلامذة الصف السادس من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين.**

صدق وثبات أداة البحث: الصدق: تم التحقق من صدق الاستبانة وفق طريقتين:

1-صدق آراء المحكمين (صدق المحتوى) لأداة البحث:

تم التأكد من صدق المحتوى لأداة البحث من خلال عرضها على عدد من السادة المحكمين في كلية التربية من ذوي الخبرة والاختصاص، والبالغ عددهم (6) محكماً، كما هو موضح في الملحق (1)، وقد طلب من المحكمين إبداء آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم حول البنود من حيث وضوحها وسلامة صياغتها ومدى انتمائها للأداة، وتحقيقها لأهداف الأداة، ويوضح الملحق (2) أداة البحث بصورتها الأولية، وفي ضوء ملاحظاتهم ومقترحاتهم أجريت التعديلات الآتية على الأداة: تعديل صياغة بعض البنود في الأداة.

الجدول رقم (2): الفقرات التي تم تعديلها على استبانة أنماط الانضباط الصفي:

الفقرات قبل التعديل	الفقرات بعد التعديل
يستطيع التلميذ الحكم على أفعاله إذا كانت صحيحة	يستطيع التلميذ الحكم على أفعاله إن كانت صحيحة أم خاطئة
أتحمل مسؤولية الالتزام بانضباط التلامذة داخل الصف	أتحمل مسؤولية الالتزام بانضباط التلامذة خارج الصف
يخرج التلامذة من الصف دون أن أراهم	يخرج التلامذة من الصف دون أذني
يتجنب التلميذ السلوك الخاطئ عندما أكتشفه	يتجنب التلميذ السلوك الخاطئ عندما أراه
أراقب سلوك التلامذة داخل الصف	إضافة
تزداد مشاغبة التلامذة في الصف عندما أسامحهم	إضافة

1-1- الدراسة الاستطلاعية:

طُبقت الاستبانة على عينة استطلاعية مؤلفة من (25) معلماً ومعلمة، من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة اللاذقية، وهم من خارج عينة البحث الأساسية، وقد أجريت الدراسة الاستطلاعية للتأكد 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 لها، والتحقق من صدقها وثباتها وبعد ذلك أصبحت جاهزة ليتم تطبيقها على أفراد عينة البحث الأساسية.

1-2- الصدق البنيوي لأداة البحث:

الجدول رقم (3): معاملات ارتباط بنود استبانة الانضباط الصفي مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه

رقم البند	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	القرار	رقم البند	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	القرار
المجال 1: الانضباط الذاتي				المجال 3: الانضباط التحليلي			
1	**0.817	0.000	دال	13	**0.899	0.000	دال
2	**0.874	0.000	دال	14	**0.930	0.000	دال
3	**0.806	0.000	دال	15	**0.897	0.000	دال
4	**0.706	0.000	دال	16	**0.794	0.005	دال
5	**0.692	0.000	دال	17	**0.693	0.000	دال
6	**0.832	0.000	دال				
المجال 2: الانضباط الخارجي				المجال 4: الانضباط الوقائي			
7	**0.658	0.002	دال	18	**0.810	0.000	دال
8	**0.619	0.001	دال	19	**0.887	0.000	دال
9	**0.759	0.000	دال	20	**0.908	0.000	دال
10	**0.859	0.000	دال	21	**0.906	0.004	دال
11	**0.813	0.000	دال	22	**0.776	0.000	دال
12	**0.795	0.000	دال	23	**0.805	0.000	دال

* دال عند 0.05 ** دال عند 0.01

يتبين من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية بين درجة كل بند وبين الدرجة الكلية للمجال في استبانة الانضباط الصفي إذ كانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، وقد تراوحت قيمة هذه المعاملات بين (0.619-0.930) لدى أفراد عينة البحث.

الجدول رقم (4): معاملات ارتباط بنود استبانة الانضباط الصفي مع الدرجة الكلية للاستبانة

رقم البند	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	القرار	رقم البند	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	القرار
1	**0.734	0.000	دال	13	**0.771	0.000	دال
2	**0.780	0.000	دال	14	**0.825	0.000	دال
3	**0.653	0.000	دال	15	**0.807	0.002	دال
4	**0.706	0.000	دال	16	**0.810	0.012	دال
5	**0.633	0.001	دال	17	**0.725	0.000	دال
6	**0.799	0.000	دال	18	**0.772	0.000	دال
7	*0.788	0.019	دال	19	**0.786	0.000	دال
8	**0.609	0.001	دال	20	**0.837	0.000	دال
9	**0.667	0.000	دال	21	*0.847	0.010	دال
10	**0.725	0.006	دال	22	**0.789	0.000	دال
11	*0.630	0.001	دال	23	**0.699	0.000	دال
12	**0.681	0.002	دال				

* دال عند 0.05 ** دال عند 0.01

يتبين من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية بين درجة كل بند وبين الدرجة الكلية لاستبانة الانضباط الصفي إذ كانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، وقد تراوحت قيمة هذه المعاملات بين (0.630-0.847) لدى أفراد عينة البحث.

الجدول رقم (5): معاملات ارتباط مجالات استبانة الانضباط الصفي والدرجة الكلية لها

المجال	الانضباط الذاتي	الانضباط الخارجي	الانضباط التحليلي	الانضباط الوقائي	الدرجة الكلية للاستبانة
الانضباط الذاتي	1	**0.745	**0.792	**0.846	**0.912
الانضباط الخارجي	-	1	**0.790	**0.780	**0.906
الانضباط التحليلي	-		1	**0.798	**0.928
الانضباط الوقائي	-	-	-	1	**0.928
الدرجة الكلية للاستبانة	-	-	-	-	1

* دال عند 0.05 ** دال عند 0.01

يتبين من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية بين مجالات استبانة الانضباط الصفي والدرجة الكلية لها إذ كانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، وقد تراوحت قيمة هذه المعاملات بين (0.745-0.928) لدى أفراد عينة البحث، وبذلك يعد استبانة الانضباط الصفي صادقة لما أعدت من أجله وتتصف بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي، وتحقق مؤشرات جيدة لصدقها البنيوي.

2- الثبات: تم التحقق من ثبات الاستبانة من خلال:

a. **ثبات التجزئة النصفية:** إذ قسمت بنود الاختبار إلى قسمين الأول يضم البنود الفردية والثاني يضم البنود الزوجية، وحسب معامل الارتباط بين القسمين، وصحح معامل الارتباط الناتج باستخدام معادلة سبيرمان-براون.

b. **حساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)** لدرجات أفراد العينة الاستطلاعية، والجدول الآتي يبين معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ.

الجدول رقم (6): معاملات ثبات استبانة الانضباط الصفي:

المجال	عدد البنود	ثبات التجزئة النصفية	معامل ألفا كرونباخ
المجال 1: الانضباط الذاتي	6	0.848	0.877
المجال 2: الانضباط الخارجي	6	0.752	0.842
المجال 3: الانضباط التحليلي	5	0.751	0.889
المجال 4: الانضباط الوقائي	6	0.912	0.922
استبانة الانضباط الصفي	23	0.949	0.961

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة معامل ألفا كرونباخ كانت مرتفعة للاستبانة ككل ولمجالاتها وقد بلغت قيمته للاستبانة ككل (0.961) وهي قيمة مرتفعة. بينما تراوحت قيم معاملات ألفا كرونباخ للمجالات بين (0.842-0.922) وهي قيم مرتفعة أيضاً، بينما بلغت قيمة ثبات التجزئة النصفية ككل (0.949) ولمجالاتها بين (0.751-0.912) ومنه فإن استبانة الانضباط الصفي تتصف بمؤشرات ثبات مرتفعة.

نستنتج ما سبق أن أداة البحث تتصف بمؤشرات صدق وثبات مرتفعة، وبالتالي فقد أصبحت هذه الاستبانة صالحة للتطبيق على عينة البحث الأساسية، يوضح الملحق (3) أداة البحث بصورتها النهائية.

ثلاث عشر: المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

استخدم برنامج (SPSS) للتحليل الإحصائي، ولكن قبل إجراء التحليل قام الباحث بالتأكد من توزيع البيانات وما إذا كانت تتبع التوزع الطبيعي أم لا، واستخدم اختبار (**Klmogorov-Smirnov**)، وذلك على النحو الآتي:

الجدول رقم (7): استبانة التوزع الطبيعي لأداة البحث

	قيمة الاختبار	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
المجال 1: الانضباط الذاتي	.088	200	.001
المجال 2: الانضباط الخارجي	.122	200	.000
المجال 3: الانضباط التحليلي	.109	200	.000
المجال 4: الانضباط الوقائي	.143	200	.000
استبانة أنماط الانضباط الصفي	.981	200	.008

يتبين من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية للأداة كانت أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي فإن البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي ويجب استخدام الاختبارات اللامعلمية:

1- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث.

2- معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب ثبات الاتساق الداخلي لأداة البحث.

3- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بند وللدرجة الكلية لأداة البحث من أجل مقارنة بين المتوسطات وتحديد درجة الموافقة، ولتحديد درجة الموافقة تم تحديد طول خلايا اختبار ليكرت الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) ثم حساب المدى (5-1=4) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في الاستبانة للحصول على طول الخلية أي (4÷5=0.80) وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في الاستبانة (بداية الاستبانة وهي واحد صحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وهكذا أصبح طول الخلايا كما في الجدول الآتي:

الجدول رقم (8) :المعيار المعتمد لتقدير درجة الموافقة

طول الخلايا	في حال البنود الإيجابية
	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

4- اختبار كروسكال واليز (Kruskal–Wallis Test) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغيري (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة).

أربع عشر: عرض نتائج البحث ومناقشتها:

سؤال البحث: ما أنماط الانضباط الصفي السائدة لدى تلامذة الصف السادس الأساسي من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية، والجدول (9) يوضح ذلك.

الجدول رقم (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لأنماط الانضباط الصفي السائدة لدى تلامذة الصف السادس الأساسي من وجهة نظر المعلمين

أبعاد الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة الإجابة	الترتيب
المجال الأول: الانضباط الذاتي	3.85	.460	77	مرتفعة	**1**
المجال الثاني: الانضباط الخارجي	3.35	.749	67	متوسطة	**4**
المجال الثالث: الانضباط التحليلي	3.45	.514	69	مرتفعة	**3**
المجال الرابع: الانضباط الوقائي	3.81	.452	76.2	مرتفعة	**2**
الدرجة الكلية للاستبانة	**3.61**	**.350**	**72.2**	**مرتفعة**	

يلاحظ من الجدول (9) أنَّ المتوسط الحسابي لأنماط الانضباط الصفي السائدة لدى تلامذة الصف السادس الأساسي من وجهة نظر معلميهم بلغت (3.61)، وأهمية نسبية بلغت (72.2%)، وتقع ضمن الدرجة مرتفعة، وحصل مجال الانضباط الذاتي على المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (3.85)، وأهمية نسبية بلغت (77%)، وأتى المجالان الانضباط التحليلي والانضباط الوقائي في المرتبتين الثانية والثالثة، بمتوسط حسابي بلغ (3.81)، و(3.45)، وأهمية نسبية بلغت (76.2%)، و(69%) ودرجة موافقة مرتفعة، أما مجال الانضباط الخارجي جاء في المرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.35)، وأهمية نسبية بلغت (67%) ودرجة موافقة متوسطة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إل أن المعلمون يمارسون أنماط الانضباط الصفي بالطريقة نفسها، وقد يرجع ذلك إلى أن المعلمين يمتلكون مهارات متماثلة في التعامل مع التلامذة ومشكلات الانضباط الصفي ، أو أن المعلمين يكتفون بتطبيق التعليمات والأساليب التي تحقق الانضباط داخل غرفة الصف، ويجب على المعلم في أثناء تواجده داخل غرفة الصف إقامة علاقات ودية مع التلامذة أساسها الاحترام المتبادل معهم، فالمعلم هو أكثر احتكاكاً بالتلامذة، وأكثر تأثيراً على شخصيتهم، كما يعد قدوة لهم لذلك ينبغي أن يتميز بأسلوب مرن ((ديمقراطي)) في التعامل معهم، وأن يكون ملماً بكل المعلومات التي توفر له الاطلاع ، والتعرف الجيد على التلامذة والتعامل معهم وفق الفروق الفردية الموجودة بينهم من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

كما تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية لبنود كل نمط من أنماط الانضباط الصفي السائدة لدى تلامذة الصف السادس الأساسي من وجهة نظر المعلمين، ورتبت تبعاً لدرجة المتوسط الحسابي، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

المجال الأول: الانضباط الذاتي: يظهر الجدول (10) إجابات المعلمين على بنود نمط الانضباط الذاتي السائدة لدى تلامذة الصف السادس الأساسي.

الجدول رقم (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لأنماط الانضباط الذاتي السائد لدى تلامذة الصف السادس الأساسي

الرقم	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة التواجد	الترتيب
1	ينفذ التلميذ تعليماتي عن رضا	3.86	.695	77.2	مرتفعة	4
2	أراقب سلوك التلامذة داخل الصف	3.92	.683	78.4	مرتفعة	2
3	يعود انضباط التلامذة في غرفة الصف إلى جهدي الشخصي	4.17	.678	83.4	مرتفعة	1
4	أتحمل مسؤولية الالتزام بانضباط التلامذة خارج الصف	3.53	1.165	70.6	مرتفعة	6
5	يستمر المتعلم في أداء عمل مقتنع بأهميته مهما واجهته من صعوبات	3.70	1.099	74	مرتفعة	5
6	يحترمني التلامذة ويقدرون جهدي في تعلمهم	3.91	.706	78.2	مرتفعة	3
	المجال الأول: الانضباط الذاتي	**3.85**	**.460**	**77**	**مرتفعة**	

يتبين من خلال قراءة الجدول (10) أن بنود هذا النمط جاءت بدرجة مرتفعة، وتراوحت متوسطاتها بين (3.53-4.17) وأهمية نسبية (70.6%-83.4%)، جاء البند 3 (يعود انضباط التلامذة في غرفة الصف إلى جهدي الشخصي) في المرتبة الأولى، بينما جاء البند 4 (أتحمل مسؤولية الالتزام بانضباط التلامذة خارج الصف) في المرتبة الأخيرة، وتعود هذه النتيجة إلى الدور الذي يقوم به المعلم في تفعيل دور التلامذة والتعامل معهم بأساليب واتجاهات تربوية حديثة تحفز تفكيرهم وميولهم ورغبتهم في التعلم والانضباط، والتأكيد على توفير جو ديموقراطي داخل الصف، وتحقيق الانضباط الذاتي النابع من الرغبة والاقتناع باتباع تعليمات المعلم الالتزام بها، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة المودي (2015) التي وجدت أن التلامذة يميلون إلى الانضباط الذاتي.

المجال الثاني: الانضباط الخارجي: يظهر الجدول (11) إجابات المعلمين على بنود نمط الانضباط الخارجي السائدة لدى تلامذة الصف السادس الأساسي.

الجدول رقم (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لأنماط الانضباط الخارجي السائد لدى تلامذة الصف السادس الأساسي

الرقم	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة التواجد	الترتيب
7	أعتقد أن العقاب أفضل وسيلة لضبط التلامذة	3.27	1.141	65.4	متوسطة	4
8	يحاول التلامذة إصلاح السلوك الخاطئ خوفاً من العقاب	3.10	1.388	62	متوسطة	5
9	يلتزم التلامذة بالقيام بما أطلبه منهم على أكمل وجه	3.71	1.010	74.2	مرتفعة	1
10	ينهي التلامذة المهمة المكلفون بها في الوقت المحدد خوفاً من العقاب	3.55	1.021	71	مرتفعة	3
11	أعتقد أن العقاب غير مجدٍ مع التلامذة	2.90	1.116	58	متوسطة	6
12	أعتقد أن شخصيتي القوية هي سبب انضباط التلامذة	3.61	1.348	72.2	مرتفعة	2
	المجال الثاني: الانضباط الخارجي	**3.35**	**.749**	**67**	**متوسطة**	

يتبين من خلال قراءة الجدول (11) أن ثلاثة بنود في هذا النمط جاءت بدرجة مرتفعة، وثلاثة بنود جاءت بدرجة متوسطة وتراوحت متوسطاتها بين (2.90-3.71) وأهمية نسبية (58%-74.2%)، وجاء البند 9 (يلتزم التلامذة بالقيام بما أطلبه منهم على أكمل وجه) بدرجة مرتفعة، في حين جاء البند 11 (أعتقد أن شخصيتي القوية هي سبب انضباط التلامذة) في المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة. ونفسر هذه النتيجة بأن أغلبية المعلمين لا يزالون يمارسون الأساليب العقابية والحزم في ضبط الصف، والتي تنعكس سلباً على التلامذة بحيث تعيق نموهم، كما تؤدي إلى الهرب والتسرب من المدرسة، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الحراشة والخوالدة(2009) إلى أن درجة ممارسة أنماط الضبط الصفي (النمط التسلطي) جاء بدرجة متوسطة وفي المرتبة الأخيرة، واتفقت مع دراسة Mokhele (2006) التي أكدت أن المعلمين الناجحين في إدارة السلوك الصفي في الصفوف الدراسية يحافظون على النظام داخل الصف، ودراسة Vergne (2007) التي أكدت على أن يكون المعلم هو قائد الصف.

المجال الثالث: الانضباط التحليلي:

يظهر الجدول (12) إجابات المعلمين على بنود نمط الانضباط التحليلي السائدة لدى تلامذة الصف السادس الأساسي.

الجدول رقم (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لأنماط الانضباط التحليلي السائد لدى تلامذة الصف السادس الأساسي

الرقم	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة التواجد	الترتيب
13	أعتقد أن مسامحة التلامذة تزيد من مشاغبتهم داخل الصف	3.50	1.244	70	مرتفعة	**3**
14	أعتقد أن التنبيه المستمر للتلامذة يقلل من السلوكيات الخاطئة لديهم	3.36	1.396	67.2	متوسطة	**4**
15	يخرج التلامذة من الصف دون أذني	3.03	.992	60.6	متوسطة	**5**
16	يخالف التلامذة القواعد والقوانين عندما لا أراهم	3.69	.754	73.8	مرتفعة	**1**
17	أنقد التلامذة عندما يكون سلوكهم خاطئاً	3.67	.667	73.4	مرتفعة	**2**
	المجال الثالث: الانضباط التحليلي	**3.45**	**.514**	**69**	**مرتفعة**	

يتبين من خلال قراءة الجدول (12) أن ثلاثة بنود في هذا النمط جاءت بدرجة مرتفعة، وبندان جاءا بدرجة متوسطة وتراوحت متوسطاتها بين (3.03-3.69) وأهمية نسبية (60.6%-73.8%)، وجاء البند 16 (يخالف التلامذة القواعد والقوانين عندما لا أراهم) بدرجة مرتفعة، في حين جاء البند 15 (يخرج التلامذة من الصف دون أذني) في المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة. ترجع هذه النتيجة إلى تبني المعلمين لهذه الأساليب التي تجعل التلامذة منضبطين داخل غرفة الصف، فتتم معالجة السلوك باتباع طرق تعتمد على اتخاذ إجراءات معينة ضد التلامذة لتجنب تفاقم المشكلات، وتطوير قدراتهم على التعامل مع المواقف المختلفة بصورة إيجابية، واتفقت مع دراسة محمد ومحمد (2018) على أن أسلوب الضبط المتبع من قبل المدرسين هو الأسلوب الإرشادي وبالتالي يحصل التلميذ على تقدير ذات عالٍ.

المجال الرابع: الانضباط الوقائي: يظهر الجدول (13) إجابات المعلمين على بنود نمط الانضباط الوقائي السائدة لدى تلامذة الصف السادس الأساسي.

الجدول رقم (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لأنماط الانضباط الوقائي السائد لدى تلامذة الصف السادس الأساسي

الرقم	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة التواجد	الترتيب
18	أنقر على الطاولة بالقلم حتى يلتزم التلامذة بالتعليمات	3.85	.764	77	مرتفعة	**5**
19	يتجنب التلامذة السلوك الخاطئ عندما أراهم	3.86	.634	77.2	مرتفعة	**4**
20	يسلك التلامذة السلوك المناسب داخل الصف عندما أشجعهم	4.08	.530	81.6	مرتفعة	**1**
21	يمتنع التلامذة من التحدث مع زملائهم إذا كنت أنظر إليهم	3.89	.624	77.8	مرتفعة	**3**
22	أعتقد أن التلامذة يتوقع السلوك المرغوب من قبلي	3.30	1.165	66	متوسطة	**6**
23	أعتقد أن التلامذة يستطيعون تعديل سلوكهم إذا كان هذا السلوك يسبب لهم المشاكل	3.92	.769	78.4	مرتفعة	**2**
	المجال الرابع: الانضباط الوقائي	**3.81**	**.452**	**76.2**	**مرتفعة**	

يتبين من خلال قراءة الجدول (13) أن خمسة بنود في هذا النمط جاءت بدرجة مرتفعة، وبند واحد جاء بدرجة متوسطة وتراوحت متوسطاتها بين (3.30–4.08) وأهمية نسبية (66%–81.6%)، وجاء البند 20 (يسلك التلامذة السلوك المناسب داخل الصف عندما أشجعهم) بدرجة مرتفعة، في حين جاء البند 22 (أعتقد أن التلامذة يتوقع السلوك المرغوب من قبلي) في المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة. تعود هذه النتيجة إلى سعي المعلم في البحث عن أساليب وقائية والاستعانة بها في التعامل مع التلامذة، والتي تمكنهم من توفير كل الظروف سواء داخل الصف أو خارجه والتي تحول دون وقوع مشكلات الانضباط أو التخفيف من آثارها إلى أقصى حد ممكن، وأن استخدام هذا النمط يساعد التلامذة في تجنب السلوك الخاطئ والعمل على تعديله وتشجيع السلوك الإيجابي، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الحراحشة والخوالدة (2009)؛ إذ أظهرت أن درجة ممارسة أنماط الضبط الصفي جاءت كما يلي: الوقائي ، التوبيخي، التسلطي. كما أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتنمية مفهوم أنماط الضبط الصفي الإيجابي.

خمس عشر: فرضيات البحث:

لاختبار صحة الفرضيات تم استخدام اختبار كروسكال ويلز (Kruskal–Wallis Test) لمعرفة الفروق بين المعلمين وفقاً لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة.

الفرضية الأولى: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي الحلقة الأولى على استبانة أنماط الانضباط الصفي السائدة لدى تلامذة الصف السادس من التعليم الأساسي يعزا لمتغير المؤهل العلمي (معهد إعداد المعلمين، إجازة جامعية، دراسات عليا)

لاختبار صحة الفرضية جرى استخدام اختبار كروسكال ويلز (Kruskal–Wallis Test) لمعرفة الفروق بين المعلمين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (14) الفروق بين إجابات المعلمين على بنود أنماط الانضباط الصفي السائدة لدى تلامذة الصف السادس الأساسي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الرتب	درجة الحرية	قيمة(chi)	القيمة الاحتمالية	القرار
الانضباط الذاتي	معهد إعداد المعلمين	32	86.19	2	5.445	0.066	غير دال
	إجازة جامعية	101	109.57				
	دراسات عليا	67	93.66				
الانضباط الخارجي	معهد إعداد المعلمين	32	112.75	2	4.355	0.113	غير دال
	إجازة جامعية	101	104.05				
	دراسات عليا	67	89.29				
الانضباط التحليلي	معهد إعداد المعلمين	32	102.98	2	0.084	0.959	غير دال
	إجازة جامعية	101	99.62				
	دراسات عليا	67	100.63				
الانضباط الوقائي	معهد إعداد المعلمين	32	108.70	2	0.958	0.619	غير دال
	إجازة جامعية	101	100.45				
	دراسات عليا	67	96.66				
الاستبانة ككل	معهد إعداد المعلمين	32	106.48	2	1.712	0.425	غير دال
	إجازة جامعية	101	103.51				
	دراسات عليا	67	93.10				

يتبين من خلال قراءة الجدول (14) أن قيمة (chi) للاستبانة ككل ولأبعادها لم تكن دالة إحصائياً إذ كانت القيمة الاحتمالية لها أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، مما يعني عدم وجود فروق بين إجابات المعلمين على استبانة أنماط الانضباط الصفي السائدة لدى تلامذة الصف السادس الأساسي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين من خريجي معهد إعداد المعلمين لديهم الخبرة الكافية للتعامل مع التلامذة؛ حتى وإن كانت دراستهم النظرية أقل من (الجامعين، دراسات عليا) الذين حصلوا على معلومات ومهارات كافية متعلقة بكيفية ضبط الصف، وحفظ النظام، والتدريس، وغيرها من المجالات التي تساعدهم في مهنتهم، لذلك لم نجد فروقاً دالة إحصائية بينهم، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة المودي (2015) التي أظهرت عدم تأثر ممارسة المدرسين للقواعد الصفية بتغير الاختصاص والمستوى التعليمي وعدد سنوات الخبرة، ومع نتيجة صومان(2021) أن الانضباط الصفي لا يتأثر بمتغير الجنس، أو المؤهل العلمي، أو الخبرة، أو العمر.

الفرضية الثانية: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي الحلقة الأولى على استبانة أنماط الانضباط الصفي السائدة لدى تلامذة الصف السادس من التعليم الأساسي يعزا لمتغير عدد سنوات الخبرة (أقل من 5سنوات، من5إلى 10 سنوات، أكثر من 10سنوات).

لاختبار صحة الفرضية جرى استخدام اختبار كروسكال ويلز (Kruskal–Wallis Test) لمعرفة الفروق بين المعلمين وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (15) : الفروق بين إجابات المعلمين على بنود أنماط الانضباط الصفي السائدة لدى متعلمي الصف السادس الأساسي وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الرتب	درجة الحرية	قيمة(chi)	القيمة الاحتمالية	القرار
الانضباط الذاتي	أقل من 5سنوات	49	87.66	2	3.506	0.173	غير دال
	من5 إلى 10 سنوات	98	102.87				
	أكثر من 10سنوات	53	107.99				
الانضباط الخارجي	أقل من 5سنوات	49	95.76	2	1.809	0.405	غير دال
	من5 إلى 10 سنوات	98	106.08				
	أكثر من 10سنوات	53	94.57				
الانضباط التحليلي	أقل من 5سنوات	49	102.10	2	0.992	0.609	غير دال
	من5 إلى 10 سنوات	98	103.32				
	أكثر من 10سنوات	53	93.81				
الانضباط الوقائي	أقل من 5سنوات	49	100.72	2	0.025	0.988	غير دال
	من5 إلى 10 سنوات	98	99.90				
	أكثر من 10سنوات	53	101.41				
الاستبانة ككل	أقل من 5سنوات	49	94.77	2	1.215	0.545	غير دال
	من5 إلى 10 سنوات	98	104.99				
	أكثر من 10سنوات	53	97.49				

يتبين من خلال قراءة الجدول (15) أن قيمة (chi) للاستبانة ككل ولأبعادها لم تكن دالة إحصائياً إذ كانت القيمة الاحتمالية لها أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، مما يعني عدم وجود فروق بين إجابات المعلمين على بنود أنماط الانضباط الصفي السائدة لدى تلامذة الصف السادس الأساسي وفقاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى تأكيد الجهات التربوية المختصة في سورية على ضرورة تدريب المعلمين على مهارات إدارة الصف وضبطه، ليس فقط قبل الخدمة بل أيضاً تدريبهم في أثناء الخدمة، وذلك من خلال الدورات التدريبية المستمرة، وهذا يكسب المعلمين الجدد المهارات اللازمة لإدارة الصف، وحفظ النظام الصفي، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة حقار وخالد (2020) والتي أكدت على توافر مهارات الانضباط الصفي (التفاعل الصفي، وتنظيم البيئة الصفية، وحفظ النظام الصفي) لدى المعلمين من وجهة نظر طلبة الصف الثالث ثانوي بمدينة سبها، ولم تكن هذه المهارات متأثرة متغيرات التخصص والعمر والجنس.

****الاستنتاجات والتوصيات:**

توصلت نتائج البحث إلى:

إن أنماط الانضباط الصفي السائدة لدى تلامذة الصف السادس من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة، واحتل الانضباط الذاتي المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.85) ودرجة موافقة مرتفعة، ثم الانضباط الوقائي بمتوسط حسابي (3.81) ودرجة موافقة مرتفعة، ثم الانضباط التحليلي بمتوسط حسابي (3.45) ودرجة موافقة مرتفعة، وأخيراً الانضباط الخارجي بمتوسط حسابي(3.35) ودرجة موافقة متوسطة، كما تبين عدم وجود فروق بين إجابات المعلمين على استبانة أنماط الانضباط الصفي السائدة لدى تلامذة الصف السادس الأساسي وفقاً لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة.

**وتوصل الباحث في ضوء هذه النتائج إلى:

1- ضرورة تدريب المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها على مهارات الانضباط الصفي، وإعداد النماذج والتقنيات المتعلقة بكيفية أداء مهارات الانضباط الصفي بصورة فعالة.

2- ضرورة اتباع استراتيجيات إيجابية تحفز التلامذة على الالتزام الذاتي بتعليمات المعلم.

3- ضرورة اهتمام وزارة التربية بعقد دورات تدريبية للمعلمين نحو بناء الاستراتيجيات الإيجابية للانضباط الصفي بما يخدم العملية التعليمية التعلمية في الصفوف الدراسية.

4- إعداد برنامج فعال للانضباط الصفي بناءً على احتياجات التلامذة، ومستواهم العمري والعقلي، مع التأكيد على ضرورة فهم التلميذ لأهمية الانضباط وضرورة الالتزام به.

5- الاهتمام بزيادة إشراك المعلمين والمعلمات في الندوات والمؤتمرات التي تهتم بقضايا الانضباط الصفي.

6- ضرورة الاهتمام بتنمية مفهوم أنماط الانضباط الصفي لدى الطلبة المتخصصين بالتربية في الجامعات والذين يتوقع منهم العمل في مجال التعليم في المدارس.

ست عشر: مراجع البحث:

أولاً: المراجع العربية:

1. أبو جادو، صالح .(2006). توفير الدافعية للتعلم مبادئ وتطبيقات.معهد التربية، عمان: الاونرا اليونسكو.
2. الترتوري، محمد، القضاة، محمد.(2006). المعلم الجيد. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
3. جابر، محمد.(1995).دورة تدريبية حول استفسار طاقة الطلبة المتفوقين.عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
4. الحراحشة، محمد، الخوالدة، سالم.(2009). أنماط الضبط الصفي التي يمارسها المعلمون لحفظ النظام الصفي في مدارس مديرية التربية والتعليم. محافظة المفرق، مجلة جامعة دمشق. مجلد25. عدد(1+2)، 443-465، 2009.
5. حقار، عائشة و خالد، سعدة. (2020). مهارات الانضباط الصفي لدى المعلمين من وجهة نظر طلبة الصف الثالث ثانوية بمدينة سبها. اليمن: جامعة سبها.
6. الخطاب، محمد والعجمي، محمد. (2010). الإدارة الصفية، المشكلات – التعليمية والحلول، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
7. ذياب، محمد. (2001). الإدارة المدرسية، .الإسكندرية:دار الجامعة الجديدة.
8. سمارة، نواف والعديلي، عبد السلام.(2008). مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية. عمان: دار المسيرة للنش والتوزيع، ط1.
9. صومان، وفاء. (2021). الانضباط الصفي وأثره على تحصيل طلبةالمدارس العليا الأردنية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في إقليم الوسط بالإردن. المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي.الإصدار الخامس والعشرون: الإردن.542-558.
10. عليان، ريحي، غنيم، عثمان.(2000).مناهج وأساليب البحث العلمي: النظرية والتطبيق. عمان: دار صفاء.
11. العمايرة، محمد .(2002). المشكلات الصفية السلوكية التعليمية الأكاديمية –مظاهرها أسبابها ومظاهر علاجها، عمان: دار المسيرة.

12. العيشي، أمال.(2012). *أهم مشكلات الإدارة الصفية بالأقسام النهائية من التعليم الثانوي*. رسالة ماجستير .الجزائر: جامعة باجي مختار. عنابة.

13. محمد، كاوه ومحمد، هاره.(2018).أسلوب الضبط المتبع من قبل المدرسون وعلاقته بمستوى تقدير الذات لدى الطلبة في المرحلة الإعدادية في قضاء كوية. العراق: مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية ،مجلد 13، عدد2، 331-350

14. المودي، ريما.(2015). دور ممارسة القواعد الصفية في تحقيق الانضباط الذاتي لدى المتعلمين. سورية: رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة تشرين.

15. منسي، حسن.(2000). *إدارة الصفوف*.ط2، الإردن: دار الكندي للنشر والتوزيع، أربد.

16. النداوي، سالم وعباس، فاضل.(2018). *الضبط الصفي لدى معلمات رياض الأطفال*. العراق: مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد (10)، العدد (1)، 461-478.

17. نقيرو، يوسف وحمو، مكي.(2015).واقع مشكلات الضبط الصفي لدى الأساتذة الجدد بثانويات ولاية المسيلة. رسالة ماجستير. الجزائر: جامعة لمسيلة.

ثانياً: المراجع الأجنبية

1- Bear,G & Duquette, J.(2008). Fostering self-discipline,national Association of secondary School principals,nasp.

2- Dreikurs,r, Grunwald,BB & Pepper,FC.(1982). Maintaining sanity in the classroom: classroom management techiques,New Yourk:harper&Row

3- Mokheie,p.(2006).The Teacher- learner relationship in the management of discipline in public high schools, Africa Education review 3(2+1) ,148-159

4- Rudaz,C & Denereaz,C (2011), Discipline:Mise en place et application des regles, Memoire de fin d`etuses ala hep-VS,st-maurice

5- Vergne,Claudine(2007), Autorite et discipline: comment canaliser une classe agitee et remeter les eleves? Morgan Garcia i.u.f.m, academie de Montpellier,site de Perpignan

درجة ممارسة معلمي الصّف الرابع مهارة حل المشكلات في مادّة الدراسات الاجتماعية (دراسة ميدانية في مدارس مدينة حماة)

مي العمري

(الإيداع: 25 كانون الثاني 2023، القبول : 8 آذار 2023)

ملخص

هدف البحث إلى تعرف درجة ممارسة معلمي الصّف الرابع مهارة حل المشكلات في مادّة الدراسات الاجتماعية، وتعرّف الفروق بين متوسطات درجات المعلمين على استبانة مهارة حل المشكلات التي تعود إلى كل من متغير سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، واعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق استبانة مكونة من (30) بند طُبق البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2023/2022 على عينة عشوائية بسيطة مكونة من (180) معلماً ومعلمة من معلمي الصّف الرابع من مدارس الحلقة الأولى في مدينة حماة

وتوصل البحث إلى النتائج الآتية:

- إن درجة ممارسة معلمي الصّف الرابع مهارة حل المشكلات في مادّة الدراسات الاجتماعية جاءت متوسطة .
- وجود فروق ذات دلالة احصائية حول درجة ممارسة معلمي الصّف الرابع مهارة حل المشكلات في مادّة الدراسات الاجتماعية تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة تعود لعدد السنوات من (5 – 10) سنوات
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية حول درجة ممارسة معلمي الصّف الرابع مهارة حل المشكلات في مادّة الدراسات الاجتماعية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي (ثانوية أو معهد/ جامعة).

وفي ضوء النتائج قدّم البحث مجموعة من المقترحات منها عقد دورات تدريبية للمعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها ، وذلك لتدريبهم على أساليب تنمية مهارة حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الأساسية عامة، والصّف الرابع بصفة خاصة.

الكلمات المفتاحية: معلمي الصّف الرابع- مهارة حل المشكلات – مادّة الدراسات الاجتماعية

* ماجستير في تربية الطفل من جامعة طرطوس

The degree of fourth-grade teachers' practice of problem-solving skill in the subject of social studies (A field study in schools in the city of Hama)

Mai Alomari*

(Received: 25 Janury 2023, Accepted: 8 March 2023)

Abstract:

The aim of the research is to identify the degree of fourth-grade teachers' practice of problem-solving skill in the subject of social studies . It also aims to test the significance of the differences between the teachers' average scores on the problem-solving skill questionnaire due to the variable of years of experience and the variable of academic qualification. To achieve these goals, the descriptive analytical approach was used. Through the application of a questionnaire consisting of (30) items, the research was applied in the first semester of the academic year 2022/2023 on a random sample consisting of (180) male and female teachers from the fourth grade teachers of the first cycle schools in the city of Hama.

The research reached the following results:

- The degree of fourth-grade teachers' practice of problem-solving skill in social studies subject was medium.
- There are statistically significant differences about the degree of fourth-grade teachers' practice of the problem-solving skill in the subject of social studies, due to the variable number of years of experience, about (5-10) years.
- there were no statistically significant differences about the degree of fourth-grade teachers' practice of problem-solving skill in social studies subject due to the educational qualification variable (secondary school or institute/university).

In light of the results, the research presented a set of recommendations, including holding training courses for teachers before and during service, in order to train them on methods of developing the problem-solving skill of basic stage students in general and the fourth grade in particular.

Keywords: fourth grade teachers - problem-solving skill - social studies subject.

*a master's degree in Child Education from Tartous University

المقدمة

يشهد العالم الحالي تطورات سريعة ومتلاحقة في ظل التقدم المعرفي الهائل، والذي يتّسم بالتغير الكمي والكيفي السريع في المعرفة العلمية خاصـــة ما يحدث في مجال التربية، مما يتطلب محافظة المعلم على مســـتوى متجدد في كل ما يتعلق بالعملية التعليمية من معلومات، وخبرات ومهارات تفكير، ولعل أبرز تلك المهارات مهارة حل المشكلات، فقد أكّدت التَّربية الحديثة على أهمَية ممارسة مهارة حل المشكلات، والتي أصبحت ضرورة لازمة لمواجهة تغيرات العصر ومتطلباته، واحراز التّقدم في جميع المجالات؛ لأنّ القدرة على حل المشـكلات تُعدُ متطلبًا أسـاسـيًا، ونشـاطًا مهمًا في حياة التلامذة، فالمواقف التي تواجههم في الحياة اليومية هي أسـاسـاً مواقف اشـكالية تتطلب حل المشـكلات، ويُعتبر حلّ المشـكلات أكثر أشـكال السـلوك الإنسـاني تعقيداً، إذ يرى جون ديوي(John Dewey):أن الانسـان يتعلم عن طريق حل المشـكلات، فهو يواجه الكثير من المواقف التي يصـــعب حلّها، وفي ســبيل ذلك يقوم بعدة محاولات لاكتشـــاف الحل، (عفانة والخزندار، 2007، ص273)، فمهارة حل المشـكلات تنطوي على عمليات معرفية داخلية تحدث لدى الأفراد، فهي ليسـت مجرد تكوين ارتباط بين الســـلوك والموقف، وإنما هي نتاجٌ للعمليات المعرفية كالإدراك، والمعالجة التي يجربها الفرد على ذلك الموقف، ويعتبر "جانييه" حل المشـكلات من العمليات العقلية العليا التي تتضـمن تحليل، وتركيب واسـتدعاء، وتتمثل في المعرفة بالمبادئ والمفاهيم والقدرة على التمييز والتعميم (الزغول، 2012، ص137)، ولعل أبرز ما ســـعت إليه المناهج المطوّرة في الجمهورية العربية السّورية هو تدريب التلامذة على حل المشكلات التعليمية داخل الصف المدرسي وخارجه بطريقة علمية تثير دافعيتهم للوصـــول للحل المطلوب، وتتيح مهارة حل المشـــكلات تعلم العديد من المهارات وإثارة الدافعية لدى التلاميذ وتحمّل المسـؤولية، كما أنها تسـهم في زيادة قدراتهم على فهم المعلومة وتذكّرها لفترة طويلة، والقدرة على تطبيق المعلومات وتوظيفها في مواقف الحياة (عبد القادر،2020، ص 163)، فقد عُقدت العديد من المؤتمرات التربوية التي دعت إلى ضرورة اكتساب التّلميذ أنماط التفكير والقدرة على حلّ المشكلات، وامتلاك مهارات البحث والحصول على المعرفة، ومنها المؤتمر الثالث لكلية التربية المنعقد بجامعة دمشق عام(2003) تحت عنوان: "المسـتلزمات النفسـية التربوية لمرحلة التعليم الأساسي في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة"، والذي خرج بتوصيات أهمها: تطوير مناهج التعليم الأساسي لتفي بحاجات المتعلمين وبالأهداف التي وضـــعت من أجلها، وتنمية مهارات التفكير العليا، واكســـاب المتعلم المهارات الحياتية، وأبرزها: مهارة حل المشكلات، والتعبير عن الرأي (سالم،2003)، والمؤتمر التاسع لوزراء التربية المنعقد في تونس(2014)، والذي كان موضوعه "الارتقاء بالتعليم الأساسي في الوطن العربي" والذي أكّد على أهمية مهارة حل المشكلات ومكانة تعلمها على حياة التلميذ باعتبارها في قمة هرم التعلم، كما وجاء تقرير اليونســكو في عام (2017) مؤكداً على أهمية اكتســاب المتعلم لمهارة حل المشــكلات باعتبارها احدى المهارات الأســاســية في الحياة، وجاء مؤتمر المناهج وطرائق التدريس المنعقد في الامارات المتحدة في الفترة الواقعة بين15 –18 كانون الثاني(2018) مؤكداً على أهمية اكتســـاب التلميذ لمهارات التفكير العليا والتي كان أبرزها مهارة حل المشكلات، كما اختتم مؤتمر التطوير التربوي في الجمهورية العربية السورية في دمشق (2019)مجموعة من التوصيات وهي: توفير أنشطة تدفع المتعلّم إلى المشاركة في بعض القضايا والمشكلات المجتمعية، والتركيز على الأنشـطة التي تُنمي لديه المهارات العليا للتفكير، وإكسـاب المتعلمين مهارات التفكير العلمي والقدرة على حل المشـكلات بما يعزز مهارات التعلّم مدى الحياة، وأطلقت وزارة التربية مشـروع تحديث مناهج التعليم العام ما قبل الجامعي، الذي أكد على جعل المتعلم قادراً على المحاكمة العمليّة المنطقيّة للمشـكلات التي تواجهه، ويضـع لها الحلول المبنيّة على التحليل المنهجي والاستنتاج العلمي (طباع، 2020 ، ص 6)، كما تبين الدراسات والأبحاث أن التحدي الكبير الذي يوجهه المعلمون هو إمكانية ممارسـة مهارة حل المشكلات في غرفة الصـف، لأنها تسـاعدهم على اكتسـاب المعلومات ومعالجتها والتعامل معها والمسـاهمة في حل المشكلات التي قد تواجهه وتسـاعده على اتخاذ القرارات الصـحيحة في ظل ممارسـة حل

المشكلات، وخاصة لدى تلاميذ الحلقة الأولى ففي هذه المرحلة تبدأ شخصية التلاميذ بالنضج، كما ينطلقُ التلميذ في هذه المرحلةِ إلى تطويرِ مهاراتٍ جديدةٍ لديه؛ مثلِ إدارةِ التفاوضِ، وحلّ المشكلاتِ، واحترامِ الرأيِ الآخرِ، وتشجيعِ المشاركةِ والإصغاء. (وزارة التربية السورية، 2019)، وللمعلم دور كبير في مساعدة تلاميذه وتنمية قدراتهم في مهارة حل المشكلات، فالأسلوب الذي يتبعه له أثر كبير في ذلك وهذا يتطلب التأكيد على تطوير قدرات المعلم ومعرفة مدى ممارسته لمهارة حل المشكلات، وبالنظر إلى أهداف مادّة الدراسات الاجتماعية يلاحظ أنها من أكثر المواد التي يمكن الإفادة منها في بناء شخصية التلميذ من خلال إكسابه المهارات الأساسية التي تساعده على تنظيم معلوماته كالملاحظة والمقارنة والتصنيف وغيرها، إلى جانب المهارات المركبة كالتفكير الناقد والإبداعي، واتخاذ القرار وحل المشكلات.(وزارة التربية،2017، 4-5)

يتضح مما سبق أنه من الضروري الاهتمام بتنمية مهارة حل المشكلات، ويتم ذلك من خلال الممارسات التدريسية التي يتبعها المعلمون في تدريس مادّة الدراسات الاجتماعية واهتمامهم بممارسة مهارة حل المشكلات لمساعدة التلاميذ على الخروج من الجو التقليدي لمادة الدراسات الاجتماعية إلى مناخ جديد يقوم على المناقشة والحوار واتخاذ القرار.

مشكلة البحث:

ركّز المركز الوطني لتطوير المناهج في سورية على تضمين مهارة حلّ المشكلات في المناهج المطوّرة، فقد ورد في وثيقة المعايير الوطنية أنَّ أبرز دواعي تطوير المناهج هو تعزيز خطوات التفكير في حلّ المشكلات (وزارة التربية السورية، 2017)، لذا سعت الوزارة إلى تضمين المناهج الحديثة مهارات حل المشكلات، لتنميتها عند التلاميذ، وتدريبهم على تطبيقها في المواقف التي تعترضهم؛ لكونها تحول خبراتهم السلبية إلى ايجابية، وتُشجيعهم على فهم أعمق للمحتوى التعليمي نبهان(2008)، وعلى الرغم من أهمية مهارة حل المشكلات وتوافرها ضمن المناهج الدراسية إلا أن الباحثة لاحظت من خلال عملها كمعلمة للصّف الرابع ضعفاً في امتلاك التلامذة لهذه المهارة، وبناء على ذلك قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية خلال الفصل الدراسي الأول للعام (2022 -2023) لتعرف مستوى أداء عينة من معلمي الصف الرابع الأساسي لمهارة حل المشكلات في مادّة الدراسات الاجتماعية من خلال بطاقة ملاحظة تتضمن مهارة حل المشكلات ومنها(طريقة عرض المشكلة، مساعدة التلاميذ في البحث عن أسباب المشكلة، اقتراح الحلول، طريقة المعلم في استقطاب أكبر قدر ممكن من الحلول، انتقاء الحل المناسب، الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلم لمناقشة ايجابيات وسلبيات كل حل)،تم تطبيقها على عينة بلغت (25) معلماً ومعلمة، وذلك في بعض مدارس مدينة حماه، حيث تم ملاحظتهم من خلال حضور بعض الدروس في مادة الدراسات الاجتماعية في أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة (68%) من المعلمين جاء مستوى أدائهم لمهارة بدرجة منخفضة، في حين بلغت نسبة المعلمين متوسطي الأداء (20%)، ونسبة (12%) من المعلمين كان أداؤهم مرتفعاً، وبناء على ما سبق وتوصيات مجموعة من الدراسات منها دراسة (الشرعة وآخرون،2018) ، (Aydogdu & Kesan, 2014)) ودراسة (الخطيب وعبابنة،2011) ودراسة (العدوي،2010) بإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث التي تتناول درجة استخدام المعلمين لمهارة حل المشكلات

يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

ما درجة ممارسة معلمي الصّف الرابع مهارة حل المشكلات في مادّة الدراسات الاجتماعية؟

أهمية البحث:

تأتي أهمية البحث الحالي من خلال :

1. مواكبة الاتجاهات الحديثة في تعليم وتعلم مادّة الدراســـات الاجتماعية التي تؤكد على أهمية مهارة حل المشـــكلات واكسابها لتلامذة المرحلة الأساسية.
2. قد تســاعد نتائج البحث القائمين على إعداد المناهج في ســورية، لضــرورة إعداد مناهج تعليمية تهتم بتنمية مهارة حل المشكلات في مرحلة التعليم الأساسي.
3. قد تساعد نتائج البحث القائمين على العمل التربوي في تدريب المعلمين على استراتيجيات تدريس مهارة حل المشكلات مما ينعكس ايجاباً على التلامذة.
4. قد تفتح نتائج البحث آفاقاً جديدة للاهتمام بمهارة حل المشكلات، وتناولها في مستويات تعليمية أخرى.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

- تعرف درجة ممارسة معلمي الصّف الرابع مهارة حل المشكلات في مادّة الدراسات الاجتماعية.
- تعرف الفروق في درجة ممارسة معلمي الصّف الرابع لمهارة حل المشكلات في مادّة الدراسات الاجتماعية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.
- تعرف الفروق في درجة ممارسة معلمي الصّف الرابع لمهارة حل المشكلات في مادّة الدراسات الاجتماعية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

أسئلة البحث:

يهدف البحث إلى الاجابة عن السؤال الرئيسي الآتي:

- ما درجة ممارسة معلمي الصّف الرابع مهارة حل المشكلات في مادّة الدراسات الاجتماعية؟

فرضيات البحث:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في درجة ممارسة معلمي الصّف الرابع لمهارة حل المشكلات في مادّة الدراسات الاجتماعية تعود لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات – من 5 –10 سنوات – أكثر من 10 سنوات).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في درجة ممارسة معلمي الصّف الرابع لمهارة حل المشكلات في مادّة الدراسات الاجتماعية تعود لمتغير المؤهل العلمي(ثانوية أو معهد – جامعة).

حدود البحث:

- الحدود الزمانية : طُبّقَ البحث في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2022 / 2023 .
- الحدود المكانية : طُبّقَ البحث في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة حماة.
- الحدود البشرية : اقتصرت عينة البحث على عينة من معلمي الصف الرابع والبالغ عددهم (180) معلماً ومعلمة.
- الحدود الموضوعية: يتحدّد موضوع البحث الحالي في تعرف درجة ممارسة معلمي الصّف الرابع مهارة حل المشكلات في مادّة الدراسات الاجتماعية ودراسة الفروق حسب درجة ممارستهم مهارة حل المشكلات تبعاً لمتغير (سنوات الخبرة – المؤهل العلمي).

مصطلحات البحث:

مهارة حل المشكلات: (Problem Solving Skill): هو نشاط معرفي يسير في خطوات معرفية ذهنية مرتبة، ومنظمة في ذهن الفرد، ويستطيع أن يسير فيها بسرعة آلية طالما تمت السيطرة على عناصرها، وخطواتها بهدف الوصول إلى حالة الاتزان المعرفي، وتزويد الفرد بالمهارة الأدائية الموجودة لمواجهة الضغوط (أبو جمعة ، 2015)

مهارة حل المشكلات اجرائياً : هي العمليات المعرفية (تحديد المشكلة، جمع المعلومات، اقتراح الحلول، اختيار الحل الأفضل) والأساليب التي يقوم المعلم باستخدامها مع تلامذة الصف الرابع الأساسي للتعامل مع المواقف الاشكالية التي تعترضهم في مادة الدراسات الاجتماعية.

الدراسات السابقة:

دراسة الشرعة وآخرون (2018):

بعنوان: درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في محافظتي العاصمة والبلقاء لاستراتيجية حل المشكلة من وجهة نظرهم

هدفت الدراسة الكشف عن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في محافظتي العاصمة والبلقاء لاستراتيجية حل المشكلات، وهل هناك اختلافات في اتجاهات المعلمين وفقاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والمشاركة في الدورات التدريبية، استخدم الباحث استبانة تكونت من (24) فقرة، توزعت على ستة مجالات تمثل خطوات حل المشكلات، تكونت عينة الدراسة من (80) معلم ومعلمة للصفوف(12-5) للعام ادراسي(2015-2016) وبينت نتائج الدراسة أن المعلمين يمارسون حل المشكلات بدرجة مرتفعة، ووجود فروق دالة إحصائية في ممارسة المعلمين تبعاً لمتغير الجنس لصالح الاناث، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في ممارستهم لمهارة حل المشكلات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي والدورات التدريبية.

دراسة حمودة (2016):

بعنوان :مدى اهتمام معلمي الدراسات العليا في مدارس وكالة الغوث بأسلوب مهارة حل المشكلات العملية التعليمية لتعلمية ورأي الطلبة في ذلك.

هدفت الدراسة لتعرف مدى اهتمام معلمي الدراسات العليا في مدارس وكالة الغوث بأسلوب مهارة حل المشكلات العملية التعليمية لتعلمية ورأي الطلبة في ذلك ومعرفة الفروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي والجنس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي وطلبة المرحلة العليا في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن، وشملت العينة (152) معلماً من معلمي الصف العاشر و(490) طالبا من طلاب الصف العاشر الأساسي، وبينت نتائج الدراسة أن المعلمين يهتمون بدرجة عالية أن أسلوب حل المشكلات، من وجهة نطر المعلمين والطلبة، ولا توجد فروق تعزى للمؤهل العلمي، ويوجد فروق تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

دراسة إيرزوي (Ersoy 2016؛) بعنوان

Problem Solving and its Teaching in Mathematics

تحديد درجة استخدام معلمي الرياضيات لاستراتيجيات حل المشكلات

هدفت إلى تحديد درجة استخدام معلمي الرياضيات لاستراتيجيات حل المشكلات، ومعرفة أثر استخدام مهارة حل المشكلات على طلبة المرحلة الابتدائية، أجريت دراسة الحالة في تركيا، حيث تكونت العينة من(9) طلبة في كلية التربية كمعلمين ما قبل الخدمة لمادة الرياضيات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن استراتيجيات حل المشكلات التي يستخدمها معلمي الرياضيات ما قبل الخدمة تتمثل في إثراء سبل التوصل للحلول، بالإضافة إلى وضع قوائم بالحلول الممكنة، وايجاد أنماط مختلفة في حل المشكلات، وتطبيق استراتيجيات التفكير المنطقي لحل المشكلات.

دراسة آيدوجدو وكيان (Kesan & Aydogdu، 2014) بعنوان :

A Research on Geometry Problem Solving Strategies Used by Elementary Mathematics Teacher Candidates

مدى استخدام المعلمين المرشحين لإستراتيجية حل المشكلات، وأثره على طلبة المرحلة الابتدائية

هدفت إلى معرفة مدى استخدام المعلمين المرشحين لاستراتيجية حل المشكلات وأثره، على طلبة المرحلة الابتدائية، أجريت الدراسة في تركيا، وقد استخدمت المنهج التحليلي الوصفي، حيث تكونت العينة من (20) معلماً مناصفة بين الجنسين. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن (65%) من المعلمين يستخدمون استراتيجية حل المشكلات في تعليم الرياضيات والمواد الهندسية، وأن (40%) من المعتمين استخدموا استراتيجية العصف الذهني في حل المشكلات التعليمية، و(30%) استخدموا استراتيجية التخمين والاختبار في حل المشكلات في الغرفة الصفية.

دراسة عدوي(2010) :

بعنوان: ادراك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لاستخدام استراتيجية حل المشكلات في تدريس الرياضيات ومعيقاتها في محافظة بيت لحم

هدفت الدراسة إلى معرفة إدراك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لاستخدام استراتيجية حل المشكلات في تدريس الرياضيات ومعيقاتها، تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا الذين يدرسون الرياضيات على اختلاف تخصصاتهم وخبراتهم والبالغ عددهم (233) معلماً ومعلمة، استخدمت الدراسة الأسلوب الوصفي حيث قامت الباحثة ببناء استبيان كأداة للدراسة مكونة من (22) فقرة، فكانت درجة إدراك المعلمين لاستخدام أسلوب حل المشكلات متوسطاً، ودرجة معيقات استخدام أسلوب حل المشكلات متوسطة، وكانت أكثر المعيقات شيوعاً لدى المعلمين هي أن العبء التدريسي لا يعطي الوقت الكافي للتخطيط لدرس بأسلوب حل المشكلات، وتبين وجود فروق في تقديرات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمستوى إدراكهم لاستراتيجية حل المشكلات في الرياضيات تعزى لمتغير سنوات الخبرة وكانت لصالح المعلمين ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات

التعقيب على الدراسات السّابقة :

من خلالِ عرض الباحثة بعضاً من الدراساتِ السابقةِ:نجدُ أنَّ جميع الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي التحليلي وقد اتفقتْ مع البحث الحالي في أنها اعتمدَت نفس المنهج، كما تتشابه مع كل من دراسة الشرعة وآخرون (2018)، دراسة حمودة (2016)، إيرزوي (Ersoy 2016؛)، في أنها استخدمت مقياس مهارة حل المشكلات كأداة للبحث، وقد ركَّزت دراسة آيدوجدو وكيان (Kesan & Aydogdu، 2014) على أثر حل المشكلات على طلبة المرحلة الابتدائية، في حين دراسة عدوي(2010) درست معيقات تطبيق المهارة بينما البحث الحالي درس درجة ممارسة معلمي الصّف الرابع لمهارة حل المشكلات، كما اختلفت عينة البحث الحالي عن معظم الدراسات السابقة في انّها ركّزت على معلمي مادة الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف الرابع إضافةً إلى أنَّ الباحثَة لم تجد في حدودِ علمها دراسة بعنوانِ درجة ممارسة معلمي الصّف الرابع مهارة حل المشكلات في مادّة الدراسات الاجتماعية، وقد استفادتِ الدراسة الحاليةُ من الدراسات السابقةِ بالاهتداءِ إلى المصادرِ والمراجع والدراسات المتعلقة بالموضوع وتفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

الاطار النظري:

حل المشكلات :

قد تظهر في حياه الفرد مشكلات لا حصر لها، وكذلك الحال بالنسبة للمتعلم، فهناك مشكلات تتصل بعلاقة الأفراد ببعضهم، وبعضها تتعلق بإدراك العلاقات ،واكتساب المهارات وممارستها، ويمكن القول: إن حل المشكلات يحتاج إلى

طرق علمية، سواء أكانت بطرق مباشرة، أو غير مباشرة، ويحتاج ذلك إلى مهارة وقدرات يستخدم فيها المعلومات للوصول إلى الحلول المنشودة. (عبد الهادي، 2004)، وأشار سترنبرغ (Sternberg) أنّ حل المشكلات عبارة عن عملية يسعى الفرد من خلالها إلى تخطي العوائق التي تواجهه وتحول بينه وبين الوصـــول إلى الهدف الذي يســـعى إلى بلوغه (Sternberg & Sternberg , 2012)

ومن هنا يمكن تعريف حل المشكلات بأنها: مجموعة العمليات التي يستخدمها الفرد، وذلك للتغلب على المواقف الجديدة، وغير المألوفة، باستخدام المعلومات والمعارف التي سبق له أن تعلمها، ويعد الوعي بوجود مشكلة هو أولى الخطوات لحلها، ومن المهم تحديد طبيعة المشكلة بدقّة للحصول على النتائج المطلوبة (البارودي، 44،2015).

أنواع المشكلات :

- وضعت تصنيفات عديدة لحل المشكلات ومنها تصنيف أبو النصر (2017)الذي قام بتصنيف المشكلات لسبعة أنواع:

1- حسب الوحدة الانسانية التي تعاني من المشكلة (فردية – جماعية)

2- حسب مجال المشكلة(اجتماعية – اقتصادية – صحية)

3- حسب درجة استمراريتها(مشكلات دائمة – أو طارئة).

4- حسب المستوى الذي ظهرت عليه المشكلة .

5- حسب مرحلة النمو لدى الانسان .(طفولة – مراهقة – شيخوخة)

6- حسب درجة تعقيد المشكلة .

7- مشكلات حسب الأسباب التي أدت إلى ظهور المشكلة . (أبو النصر ، 2017، 113)

- كما وأورد (ريتمان) تصنيفاً آخر استناداً إلى درجة وضوح المعطيات، والأهداف، وهي:

1 . مشكلات تحدد فيها المعطيات والأهداف بوضوح تام .

2 . مشكلات توضح فيها المعطيات ، والأهداف غير محددة بوضوح .

3 . مشكلات أهدافها محدد وواضحة ، ومعطياتها غير واضحة .

4 . مشكلات تفتقر إلى وضوح الأهداف والمعطيات .

5 ـــ مشكلات لها إجابة صحيحة ، ولكن الإجراءات اللازمة للانتقال من الوضع القائم إلى الوضع النهائي غير واضحة، وتعرف بمشكلات الاستبصار.(الجبالي ، 52،2016).

مهارات حل المشكلات :

يرى كلٌّ من ستيرنبرغ و ستينرنبرغ (2012) أن مهارة حل المشكلات تتحدد في تعريف المشكلة وتحديدها، وتمثيلها، ثمَّ صياغة وتشكيل الاستراتيجية، وتنظيم المعلومات، تخصيص المصادر، والمراقبة ،والتنظيم (Sternberg & Sternberg , 2012) أما بيل وديزوريلا فقد حددوا نموذج مهارة حل المشكلات في: تعريف المشكلة وصياغتها، وتوليد البدائل، اتخاذ القرارات، تطبيق الحل والتحقق منه.(Bell C & Dzurilla, 2009,78)

بينما كان نموذج سيرت(Syert)يشمل الخطوات التالية وهي:

- انظر إلى الصور الكلية، لا تنظر إلى التفاصيل.
- لا تتسرع بإصدار الحكم، ولا تلزم نفسك بالموقف مبكراً.
- اطرح اسئلة شفوية ذات أشكال متنوعة.
- كن مرناً، وتفحص مرونة فرضياتك.
- تقدم بطريقة تتيح لك العودة لحللك الجزئي(الجراح ، 2018، 118).

إن مهارة حل المشكلات هي إحدى المهارات القابلة للتطور والنمو لدى المتعلمين، ولكن يتطلب ذلك مجموعة من المعارف، والخبرات التي ينبغي توفرها لدى المتعلمين، كما أنَّ المهارة تستدعي من المتعلم التدرب على ممارسة عمليات ذهنية، ومعالجات تسهم في ارتقاء حلوله ومهاراته (قطامي، 2001)، وقد ذكر ابراهيم (2002)أنَّ مهارة حل المشكلات هي مجموعة من الممارسات و النشاطات العقلية و السلوكية التي يؤديها المتعلم منفرداً ، أو تحت توجيه و إرشاد المعلم، بهدف الوصول إلى الحل الصحيح لنظريات وتمارين المواد الدراسية (ابراهيم ، 2002).

يتبين من التعريفات السابقة أنَّ مهارات حل المشكلات تتجلى في العمليات العقلية التي يقوم بها الطالب عند تعرضه لموقف غير مألوف لديه ويتطلب منه استخدام مجموعة من الخطوات للوصول إلى الحل وهي: (الشعور بالمشكلة وتحديدها، تحديد الاسباب، اقتراح الحلول، اختيار الحل الأفضل).

أهمية تعلم مهارة حل المشكلات:

تعمل المناهج الحديثة على إثارة دافعية المتعلم، وتحدي تفكيره، بحيث يصبح قادراً على دمج المهارات التي تعلمها في المدرسة في حياته اليومية، كما أنّها تساعد في تحسين قدرات التلاميذ التَّحليلية، ومن هنا تبرز أهمية التدرّب على مهارة حل المشكلات كأسلوب للتعلم في:

- أنّ مهارة حل المشكلات من المهارات الضرورية لمجالات المختلفة سواء كانت مجالات حياتية، أم أكاديمية.
- أنَّ مهارة حل المشكلات تساعد المتعلم على تحصيل المعرفة بنفسه وتجعله أكثر استقلالية.
- أنها تساعد المتعلم على اتخاذ قرارات هامة في حياته وتجعله يسيطر على الظروف والمواقف التي يواجهها.
- أنها تساعد المتعلم على تحليل المشكلة بشكل مفاهيمي يوضح جوانب المشكلة(الجبالي، 2016، 87).
- أنها تدفع المتعلم إلى استخدام مصادر ومراجع أخرى للتعلم(طافش ، 2004).

وترى الباحثة أن استخدام المعلم لمهارة حل المشكلات من الممكن أن يُكسب التلامذة لمهارات البحث والتحليل إضافة إلى إثارة دوافعهم وبناء شخصياتهم، وكشف قدراتهم مما يعطي الثقة بالنفس والسعي إلى الوصول إلى المعرفة بأنفسهم.

خطوات حل المشكلات:

يرى "جون ديوي" أنه من أجل القيام بالتفكير فإنه لابد للفرد من الشعور بالحيرة أو الارتباك أو الغموض أولاً والتفكير بالصعوبة أو الحيرة عن طريق تحديد المشكلة المراد حلها ثانيا، ولذلك قدم "ديوي" تصوراً واضحا لحل المشكلات ووضع لها طريقة تتضمن خمس خطوات متسلسلة وهي:

1- الشعور بالمشكلة : إنَّ الشعور بالمشكلة غاية في الأهمية، فهو يبدأ عندما يقوم المعلم بتوجيه بعض الأسئلة التي تحتوي على علامات استفهام، وعلى الأسئلة الموجهة أن تكون مناسبة للمتعلم لكي لا يشعر بالإحباط والفشل.
2- تحديد المشكلة : يتم تحديد المشكلة نتيجة شعور المتعلم بوجود شيء ما بحاجة إلى و البحث، ،ويأتي تحديد المشكلة شكل سؤال، مثل: ما أسباب الهجرة من الريف إلى المدينة ؟
3- جمع البيانات والمعلومات من قبل المتعلمين: وهنا يقوم المعلم بإرشاد المتعلمين إلى المصادر و الكتب التي تتضمن جميع الجوانب المحيطة بالمشكلة ، كما يقوم المعلم بإبداء رأيه في جميع الجوانب التي قام المتعلمون بالبحث بها.
4- التوصل إلى فرضيات تتصل بحلول المشكلة: بعد فهم المتعلمين للمشكلة و جمع المعلومات المناسبة لها، تصاغ الفرضيات لدراسة حقائقها والحكم على مدى مناسبتها كحل للمشكلة المطروحة.
5- اختبار مدى صحة الحلول والفرضيات :في ضوء النتائج السابقة واختبار صحة الفرضيات يمكن الوصول إلى الحل المناسب المشكلة المطروحة كما يمكن اعتبار الحلول المرفوضة خبرة وثقافة علمية للمتعلمين.(حسن،2014، 180)

وقد تطرّق عبد العظيم ومحمود (2015) إلى خطوات حل المشـــكلات ولكن خصَّـــا الأطفال بذكرها فكانت على النحو التالي:

- تحديد المشكلة التي سيتدرب الطفل على حلها بدقة .
- تكليف الطفل بجمع بيانات حول هذه المشكلة وعرض بدائل لحل المشكلة .
- ترك الطفل يختار الحل المثل للمشكلة .
- عرض الحل على بقية رفاقه لتقيمه .بعد التقييم تعميم النتائج . (عبد العظيم و محمود، 2015، 39)

ويمكن تلخيص المهارات السّابقة بما يلي، والمهارات التي تسعى الباحثة لتعرف درجة ممارستها لدى معلمي الصّف الرابع:

1- تحديد المشكلة: يتم تحديد المشكلة نتيجة شعور المتعلم بوجود شيء ما بحاجة إلى الدراسة والبحث، و هنا يقوم المعلم بمساعدة التعلمين على صياغة المشكلة بأسلوب واضح، كما يمكن صياغة المشكلة على شكل سؤال مما يساعد المتعلمين على إيجاد الحل المناسبة ووضع إجابة محددة.

2- تحديد الأسباب: ويتم ذلك من خلال جمع البيانات والمعلومات ذات الصلة بالمشكلة أو استخدام الخبرات السابقة، وتأتي هذه الخطوة بعد تحديد المشـــكلة ، وعلى المعلم أن يُدرّب المتعلمين على اســـتخدام المصـــادر المختلفة لجمع وتحديد الأسباب ثمَّ تصنيفها حسب ملائمتها للمشكلة المطروحة (المبروك، 2016، 75)

3- اقتراح الحلول: في ضـوء الأسـباب والمعلومات التي تم جمعها يتم وضـع مجموعة من الحلول للمشـكلة، وهي حلول مؤقتة للمشكلة وتتصف بأنها ذات علاقة مباشرة بالمشكلة، ولا تتعارض مع الحقائق العلمية المعروفة .

4- اختيار الحل الأفضل: يتم اختيار الحل الأفضل من خلال مقارنة ايجابيات وسلبيات الحلول المقترحة، كما عن طريق تصـميم التجارب وفي ضـوء ذلك يسـتبعد الحل الغير صـحيح ، وهنا يتوجب على المعلم مسـاعدة المتعلم في اختيار الفروض الصحيحة وتوجيههم إلى اختيار الحل الأفضل (الجبالي ، 2016، 152)

دور المعلم في اكساب مهارة حل المشكلات للمعتلمين وتطويرها:

يمكن للمعلم مســـاعدة المتعلمين على اكتســـاب وتطوير قدراتهم و مهارتهم في مهارة حل المشـــكلات من خلال الخطوات الآتية:

1- توضيح المعطيات والعبارت الموجودة في سؤال المشكلة وتلخيصها.

2- التاكد من فهم المتعلمين للخبرات السابقة الموجودة في المشكلة المطروحة.

3- ربط المشكلة المطروحة بحياة المتعلمين العملية.

4- جمع الأفكار والوسائل التي تساعد المتعلمين على تحليل المشكلة و تقيمها من عدة زوايا.

5- الاستفادة من أساليب أخرى لحل المشكلات سبق وأن استخدمت في مواقف مشابهة.

6- إعطاء المعلم بعض التلميحات التي تساعد على تبسيط المشكلة .

7- تشجيع المتعلمين على وضع الفرضيات لحل المشكلة المطروحة بغض النظر عن خطئها أو صوابها ثمَّ مساعدتهم في تبيان صحتها من عدمه (المبروك، 2016، 78)

منهجية البحث:

- **منهج البحث:** تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لملاءمته لطبيعة البحث وظروفه، والذي يعتمد على دراسة واقع الظاهرة كما توجد في الميدان، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً وكمياً(درويش،2018).
- مجتمع البحث وعينته : بلغ المجتمع الأصـلي (336) معلماً ومعلمة من معلمي الصـفِ الرابعِ في المدارس الحكومية من مرحلة التَّعليم الأساسي (الحلْقة الأُولى) في مدينة حماة للعامِ الدراسي2022 /2023، **وقد تمَّ اختيار عينة البحث**

بالطريقة العشوائية البسيطة فكانت ممثلة بـــ (180) معلماً ومعلمة، أي ما يقارب(53.57%) من المجتمع الأصلي، وقد تم توزيع الاستبانة عليهم، والجدول التالي يبين توزع أفراد عينة البحث على متغيرات البحث.

الجدول رقم (1): يبين توزع أفراد عينة البحث على متغيرات البحث

المتغير	سنوات الخبرة			المؤهل العلمي		المجموع
الفئة	أقل من 5 سنوات	من 5-10سنوات	أكثر من 10 سنوات	ثانوية/معهد	اجازة جامعية	
العدد	36	73	71	112	68	180
النسبة المئوية	%20.1	%40.5	%39.4	%62.32	%37.77	%100

أداة البحث:

قامت الباحثة ببناء استبانة لتعرف درجة ممارسة معلمي الصّف الرابع مهارة حل المشكلات في مادّة الدراسات الاجتماعية من خلال مراجعة الأدب التربوي والدراسات الـــسابقة ذات العلاقة بموضوع البحث حيث تم اخراج الاستبانة بشكلها النهائي متضمنة (30) فقرة **(تتضمن خطوات مهارة حل المشكلات وهي تحديد المشكلة ، تحديد الأسباب، اقتراح الحلول، اختيار الحل الأفضل)** ضمن مقياس ليكرت الخماسي: (كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً)،حيث تمنح الاستجابة على المقياس درجة (5) في حال كانت الاجابة كبيرة جداً، و(1) في حال كانت الاجابة قليلة جداً.

صدق الأداة : تمَّ التأكد من صدق الأداة كما يلي :

الصدق الظاهري: وتم التحقق منه باستخدام مفهوم صدق المحكمين، حيث عُرضت الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين، وذلك لإبداء الرأي وأخذ الملاحظات على الاستبانة، والوقوف على مدى وضوح التعليمات والبنود، ومدى ملاءمتها للهدف لذي أُعدت لقياسه تم حذف واضافة بعض البنود وإعادة صياغة بعضها الآخر.

<u>الصدق التكويني:</u> قامت الباحثة بحساب الصدق التكويني للأداة من خلال إيجاد معامل الارتباط بيرسون بين كل بند في الاستبانة، والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد توزيع الاستبانة على (20) معلماً، وتراوح معامل الارتباط بين (*0.852 – **0.903)

<u>الصدق التمييزي:</u> قامت الباحثة بحساب الصدق التمييزي للأداة من خلال اختيار أعلى وأدنى 25% من درجات المعلمين الذين أجابوا عن الاستبانة في التجربة الاستطلاعية، ثمّ حساب الفروق بين الدرجات باستخدام(Mann-whitny)مان ويتني، كما في الجدول الآتي:

الجدول رقم(2): معامل مان ويتني للفروق بين متوسطي المهارات العليا والدنيا

الدرجات	العدد	المتوسط	مان ويتني	مستوى الدلالة
أعلى 25%	5	8	2.619	0.000
أدنى 25%	5	3		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل مان ويتني2.619عند مستوى دلالة0.000 مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين أعلى الدرجات وأدناها، أي إن الأداة صادقة، ولبنودها القدرة التميزية في الكشف عن الأشخاص الذين يمتلكون مهارات عليا، والذين يمتلكون مهارات منخفضة.

الثبات:

تم حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وبحساب معادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) تشير المعطيات الواردة في الجدول إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجة جيدة من الثبات بالنسبة لدرجة ممارسة المعلمين لمهارة حل المشكلات

الجدول رقم (3): قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ	
المحور	ثبات ألفا كرونباخ
الاستبانة ككل	0.856

يتضح من الجدول السابق أن قيم ألفا كرونباخ مرتفعة، مما يدل على أن الاستبانة صالحة للتطبيق، وبذلك تكون الاستبانة بصورتها النهائية مؤلفة من(30) بنداً، وكانت بدائل البنود وفق مقياس ليكرت الخماسي.

التطبيق النهائي: تم تطبيق الاستبانة في صورتها النهائية على عينة معلمي الصف الرابع، والبالغ عددهم (180) معلماً ومعلمة وذلك خلال الفترة: (2022/10/18إلى 2022/11/7).

النتائج والمناقشة:

الإجابة عن السؤال الرئيس: ما درجة ممارسة معلمي الصّف الرابع مهارة حل المشكلات في مادّة الدراسات الاجتماعية؟

للإجابة عن السؤال الأول استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي الصّف الرابع مهارة حل المشكلات في مادّة الدراسات الاجتماعية من وجهة نظرهم مرتبة حسب الأهمية، ولتحديد درجة توفر المهارة، تم اعتماد الوزن النسبي لكل بند كما يلي: الوزن النسبي= (درجة الاستجابة العليا – درجة الاستجابة الدنيا)/عدد فئات الاستجابة (5–1)/5 = 0.80

الجدول رقم (4): معيار الحكم على متوسط الاستجابات وفقا لمقياس ليكرت الخماسي		
المعيار	درجة التوفر	الدرجة
1–1.80	قليلة جداً	1
1.81–2.60	قليلة	2
2.61–3.40	متوسطة	3
3.41–4.20	كبيرة	4
4.21–5.00	كبيرة جداً	5

الجدول رقم (5) :الاحصاءات الوصفية لدرجة ممارسة معلمي الصّف الرابع مهارة حل المشكلات في مادة الدراسات الاجتماعية

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
30	أُكلف التلامذة بحل التدريبات باستخدام مهارة حل المشكلات	04.1	0.750	قليلة جدا	1
22	أرشد التلامذة لتدوين التغيرات التي طرأت أثناء التطبيق	1.52	0.748	قليلة جدا	2
29	استخدم مهارة حل المشكلات في تعليم المفاهيم والمصطلحات	1.59	0.747	قليلة جدا	3
15	أطرح بعض الأسئلة التي تساعد التلامذة على وضع عدد من الحلول	1.64	0.771	قليلة جدا	4
1	أربط الدرس بمشكلات الحياة التي تهم التلامذة	1.88	0.774	قليلة	5
2	أُشجع التلامذة على اكتشاف المشكلة من سياق المحتوى	1.88	0.777	قليلة	6
28	أستخدم التقانات التعليمية (صور، فيديو) عند عرض المشكلة	1.96	0.780	قليلة	7
3	أَطرح مواقف يشعر معها التلامذة بوجود شيء يحتاج للحل	2.01	0.774	قليلة	8
17	أطلب من التلامذة ربط الأسباب بالحلول المقترحة	2.01	0.774	قليلة	9
14	أوضح للتلامذة أهمية وضع مجموعة من الحلول للمشكلة الواحدة	2.11	0.801	قليلة	10
9	أطلب من التلامذة جمع معلومات ذات علاقة مباشرة بالمشكلة	2.20	0.802	قليلة	11
25	أسأل التلامذة عن ايجابيات تطبيق الحل المختار	2.29	0.782	قليلة	12
7	أطلب من التلامذة وصف طبيعة المشكلة وتحديد عناصرها	2.34	0.801	قليلة	13
19	أساعد في تحديد الحلول الصحيحة	2.35	0.793	قليلة	14
8	أساعد التلامذة لتقسيم المشكلات الكبيرة إلى مشكلات فرعية	2.37	0.758	قليلة	15
20	أرشد التلاميذ إلى خطوات حل المشكلات أثناء تنفيذها	2.39	0.782	قليلة	16
27	أُركّز على وصول التلامذة للحل بأسرع وقت ممكن	2.41	0.785	قليلة	17
10	أطلب من التلامذة طرح أكثر من سبب للمشكلة	2.42	0.761	قليلة	18
11	أطلب من التلامذة تعليل سبب اختيار الأسباب بشكل منطقي	2.66	0.751	متوسطة	19
12	أرشد التلامذة إلى المصادر وثيقة الصلة بالمشكلة	2.70	0.764	متوسطة	20
21	أوجه التلامذة لتحديد الإيجابيات والسلبيات لكل من الحلول المقترحة	3.00	0.720	متوسطة	21
6	أحدد للتلامذة الهدف الذي يسعون إلى تحقيقه في كل خطوة	3.10	0.730	متوسطة	22
26	أعتبر مهارة حل المشكلات تتناسب مع في المواد النظرية	3.17	0.777	متوسطة	23
16	أرشد التلامذة لكتابة مجموعة من الحلول اعتماداً على المعطيات المتوفرة	3.33	0.799	متوسطة	24
18	أقدّم بعض التلميحات عند وجود صعوبة في الحل	3.40	0.810	متوسطة	25
24	أطلب من التلامذة تطبيق الحل في مواقف تعليمية جديدة	4.16	0.793	متوسطة	26
23	أساعد التلامذة في الربط بين المشكلات التي تمّ حلها سابقاً و المشكلة المعروضة	4.18	0.810	متوسطة	27
4	أطلب من التلامذة صياغة المشكلة بعبارات واضحة	4.30	0.747	متوسطة	28
5	أثير دافعية التلامذة لجمع المعلومات	4.44	0.735	مرتفعة جداً	29
13	أرشد التلامذة لتنظيم المعلومات بشكل يسهل الرجوع إليها وقت الحاجة	4.66	0.758	مرتفعة جداً	30
	الدرجة الكلية	3.343	0.798	متوسطة	ـــــ

يلاحظ من الجدول السابق أن درجة ممارسة معلمي الصّف الرابع مهارة حل المشكلات في مادّة الدراسات الاجتماعية جاءت متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (3.343) وانحراف معياري (0.798)، ويفسر ذلك بضعف دراية القائمين على العملية

التعليمية بأهمية مهارة حل المشكلات لتلاميذ الصّف الرابع، فيكون عرض المعلومات بطريقة تركيز على الحفظ والاستذكار، ولا تتيح الفرصة لهم باستثارة النشاط العقلي، إضافة إلى كثافة المنهج، وضيق الوقت المخصص لمادّة الدراسات الاجتماعية، كما يُعزى ذلك إلى عدم تدريب المعلمين على ممارسة المهارة بالشكل الصحيح، وربما حصلت مهارة حل المشكلات ككل على هذه النسبة لأن القائمين على المناهج قد ركّزوا مستويات بلوم المعرفية في المحتوى، ولم تكن مهارة حل المشكلات هو الهدف الرئيس وذلك حسب دراسة كلٍّ من(عبد القادر ،2020) ودراسة(عساف،2018)، بالرغم من أهمية هذه المهارة لتلامذة الصف الرابع لأنَّ التلميذ في هذه المرحلة قد أصبحت له خصائص نمائية ينبغي فيها تدريبه على المهارات الأكثر تقدماً وتحدياً لقدراته العقلية، وقد اتفقت نتيجة البحث الحالي مع دراسة (عدوي، 2010) في أنَّ ممارسة القدرة على حل المشكلات جاءت بدرجة متوسطة واختلفت مع دراسة(الشرعة وآخرون،2018).

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في درجة ممارسة معلمي الصّف الرابع مهارة حل المشكلات في مادّة الدراسات الاجتماعية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T) للعينات المستقلة، حيث حسبت الفروق بين متوسطات درجات المعلمين الذين سنوات خبرتهم أقل من (5) سنوات ومتوسط درجات المعلمين التي يملكون سنوات خبرة من (10-5) سنوات، ومتوسط درجات المعلمين الذين يملكون سنوات خبرة أكثر من (10) سنوات على الدرجة الكلية لاستبانة درجة ممارسة معلمي الصّف الرابع مهارة حل المشكلات في مادّة الدراسات الاجتماعية

الجدول رقم(6): الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي الصّف الرابع مهارة حل المشكلات في مادّة الدراسات الاجتماعية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

عدد السنوات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	36	3.98	0.51
من 5-10سنوات	73	3.41	0.49
أكثر من 10 سنوات	71	3.36	0.41

للكشف عما إذا كان هنالك فروقا جوهرية بين المتوسطات تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA فكانت النتائج كما يبين الجدول الآتي:

الجدول رقم (7): نتائج تحليل التباين الأحادي بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة معلمي الصّف الرابع مهارة حل المشكلات في مادّة الدراسات الاجتماعية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	Fقيمة	القيمة الاحتمالية	القرار
بين المجموعات	145.144	2	27.562	8.157	0.000	دال
داخل المجموعات	923.124	178	26.574			
المجموع	1128.400					

نلاحظ من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة(0.000) وهي أقل من (0.05) بين متوسط درجات أفراد عينة البحث إذ بلغت قيمة (F) (8.157)، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على : **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في درجة ممارسة معلمي الصّف الرابع مهارة حل المشكلات في مادّة الدراسات الاجتماعية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.**

ولمعرفة اتجاهات هذه الفروق تمَّ استخدام اختبار شيفيه كما في الجدول رقم (8)

الجدول رقم (8): يبين نتائج اختبار (شيفيه) استناداً لمتغير عدد السنوات				
مجموع عدد سنوات الخبرة (I)	مجموع عدد سنوات الخبرة (J)	الفرق بين المتوسطات (J-I)	مستوى الدلالة	القرار
أقل من 5 سنوات	من 5-10سنوات	*28.34	0.02	دال
	أكثر من 10 سنوات	15.78	0.16	غير دال
من 5-10سنوات	أقل من 5 سنوات	*28.34	0.02	دال
	أكثر من 10 سنوات	*12.55	0.05	دال

يوضح الجدول السابق وجود فروق تعود لصالح المعلمين ذوي الخبرة من (5 -10) سنوات، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين ذوي سنوات الخبرة من (5-10) سنوات قد واكبوا عملية تطوير المناهج بمراحلها المختلفة إلى أن أصبح لديهم القدرة على ممارسة مهارة حل المشكلات أمام التلامذة واستخدامها لحل المشكلات التي تواجههم في مادّة الدراسات الاجتماعية، إضافة إلى حضورهم العديد من الدورات التدريبية التي تركز اجمالاً على أهمية ممارسة المهارات، وتنميتها لدى التلامذة، والتي أصبحت من أهم أولويات عمل معلم الصّف، وهو الأمر الذي لا يدركه المعلمين ذوي الخبرات القليلة بسبب ضعفهم في التدريب الميداني داخل بالرغم من الكم الهائل الذين يمتلكونه من معلومات نظرية سبق وأن اكتسبوها خلال مراحل دراستهم.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في درجة ممارسة معلمي الصّف الرابع مهارة حل المشكلات في مادّة الدراسات الاجتماعية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار(T) للعينات المستقلة، حيث حسبت الفروق بين متوسطات درجات المعلمين للمؤهل العلمي(ثانوية أو معهد/اجازة) على الدرجة الكلية لاستبانة درجة ممارسة معلمي الصّف الرابع مهارة حل المشكلات في مادّة الدراسات الاجتماعية

الجدول رقم (9): اختبار T لدلالة الفروق بين بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة معلمي الصّف الرابع مهارة حل المشكلات في مادّة الدراسات الاجتماعية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (ثانوية أو معهد / جامعة)							
المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياي	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
ثانوية / معهد	112	43.58	10.67	0.956	179	0.343	غير دال
جامعة	68	40.10	7.14				

نلاحظ من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة احصائياً حيث بلغت قيمة (ت) (0.956) عند مستوى دلالة (0.343)، وهي أكبر من (0.05)، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية التي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في درجة ممارسة معلمي الصّف الرابع مهارة حل المشكلات في مادّة الدراسات الاجتماعية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة بأنَّ المرحلة التي يعلّمها المعلم (مرحلة التعليم الأساسي) لا تحتاج إلى تعمق في التخصص، وإنما بحاجة إلى تحضير مسبق من جميع المعلمين على اختلاف مؤهلهم العلمي، كما أنَّ برامج إعداد المعلمين في كليات التربية تفتقر إلى التدريب الميداني الكافي لممارسة المهارات ضمن الغرفة الصفية رغم حصول طلبتهم على كم هائل من المعلومات النظرية (سوداح ، 2022 ، 33) ، وبالتالي فإن جميع المعلمين، ومن كافة المستويات يمتلكون نفس الخبرات في ممارسة المهارة ضمن الغرفة الصفية، وهذه المهارة لا يمكن اكتسابها من خلال الدرجات العلمية المتقدمة، وانما هي ممارسة شخصية قد يكتسبها المعلم من الدورات والورشات التدريبية، واجتهاداته الشخصية، بحيث لا تنحصر بالمؤهل العلمي، وتتفق هذه النتيجة مع كل من دراسة (الشرعة وآخرون، 2018) ودراسة(عدوي،2010).

مقترحات البحث :

قدّمت الباحثة بعض المقترحات في ضوء نتائج البحث:

- عقد دورات تدريبية للمعلمين قبل وأثناء الخدمة ، وذلك لتدريبهم على أساليب تنمية مهارة حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الأساسية عامة والصّف الرابع بصفة خاصة.
- استخدام المعلمين لاستراتيجيات تطوير مهارات حل المشكلات أثناء عملية التدريس
- اجراء المزيد من الدراسات حول مهارة حل المشكلات

المراجع :

1. ابراهيم،مجدي. (2002). *فعاليات تدريس الرياضيات في عصر المعلوماتية* . القاهرة : عالم الكتب .
2. أبو النصر ،مدحت.(2017). *الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي*. المجموعة العربية للتدريب و النشر.
3. أبوجمعة،نهى . (2015). *مدخل إلى تعليم التفكير وتنمية الابداع*. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.
4. البارودي،منال. (2015). *الطرق الابداعية في حل المشكلات واتخاذ القرارات*. القاهرة : دار الكتب المصرية.
5. الجبالي ،حمزة. (2016). *مهارات التدريس الصفي الفعال والسيطرة على المنهج الدراسي*. عمان، الأردن: دار الأسرة للإعلام ودار علم الثقافة وللنشر.
6. الجراح، بدر(2018). *استراتيجيات مبتكرة لحل المشاكل المدرسية*. دار المعتز للنشر و التوزيع .
7. حسن، كمال لفتة . (2014). طريقتا حل المشكلات والاستقصاء. *مجلة دراسات تربوية*، المجلد 7، (العدد 25)، الصفحات 213 – 230.
8. حمودة، ع. (2006). *مدى استخدام معلمي المرحلة الاساسية العليا في وكالة الغوث في العملية التعليمية ورأي الطلبة فيها* ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، الأردن.
9. الخطيب،محمد،عبابنه،عبد الله ،(2011). أثر استخدام استراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات على التفكير الرياضي والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلاب لاصف السابع في الأردن، *مجلة العلوم التربوية*، المجلد(38)، العدد (1) الصفحات 189-204 .
10. درويش،محمود. (2018). *مناهج البحث في العلوم الانسانية* . مصر : مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع
11. الزغلول،عماد. (2012). *مبادئ علم النفس التربوي* (المجلد 2). الامارات العربية المتحدة : دار الكتاب الجامعي.
12. سوداح،دارين ، (2022). درجة الاحتياج لمعلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الاساسي لدورات تدريبية في مجال طرائق التتدريس.*مجلة جامعة حماة* ،المجلد(5) ، العدد (8)، ص18- 36 .
13. الشرعة، ناصر، الصلاحين، عبد الكريم، الحارثي، ايمان. (2018). درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في محافظتي العاصمة والبلقاء لإستراتيجية حل المشكلة من وجهة نظرهم.*مجلة العلوم التربوية* ، المجلد (45)،العدد(4)، 691-706.
14. طافش،محمود. (2004). *تعليم التفكير ،مفهومه ، أساليبه ، مهاراته*. عمان، الأردن : دار جهينة للنشر والتوزيع.
15. طباع،دارم. (2020). تطوير المناهج التربوية ودوره في إصلاح التعليم في الجمهورية العربية السورية. *المجلة التربوية الإلكترونية السورية*، الصفحات 6-18.
16. عبد العظيم عبد العظيم، محمود،حمدي. (2015). *المؤسسة التعليمية ودورها في إعداد القائد الصغير*. المجموعة العربية للتدريب والنشر .

17. عبد القادر، بشير. (2020). درجة توافر مهارة حل المشكلات في محتوى تدريبات كتاب التربية الاسلامية للصف الخامس الأساسي في سورية. *مجلة جامعة حماة*، المجلد (3)، العدد(3)، الصفحات 161-176.

18. عبد الهادي،نبيل. (2004). *نماذج تربوية تعليمية معاصرة*. عمان، الأردن: دار وائل للنشر و التوزيع.

19. عدوي،نعمه،(2010). *إدراك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لاستخدام استراتيجية حل المشكلات في تدريس الرياضيات ومعيقاتها في محافظة بيت لحم*، جامعة القدس ، فلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة.

20. عفانة،عزو-الخزندار،نائلة. (2007). *التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة* (المجلد 1). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

21. قطامي،نايفة. (2001). *تعليم التفكير للمرحلة الأساسية* . عمان : دار الفكر للنشر و الطباعة والتوزيع

22. المبروك، فرج. (2016). *طرائق التدريس العامة*. (المجلد 1)، القاهرة، مصر : دار حميثرا للنشر والترجمة

23. وزارة التربية السورية. (2017). *المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السوريّة*.دمشق.

24. وزارة التربية. (2019). *مؤتمر التطوير التربوي* . دمشق : وزارة التربية

25. Aydogdu, M. and Kesan, C. (2014). *A Research on Geometry Problem Solvin*g

26. Bell C, A., & Dzurilla, T.(2009). Problem-solving therapy for depression. *Journal ofClinical Psychology meta-analysis*, pp. 348 - 353.

27. Ersoyz E, (2016). Problem Solving and its Teaching in Mathematics- T*he Online Journal of New 30rizons Education*, 6, 79-78.

28. Sternberg, R., & Sternberg , K. (2012). *Cognitive Psychology.* 6th ed, United States.: published by Wadsworth Cengage Learning

.

اتجاهات المرشدين النفسيين نحو الإرشاد الإلكتروني

"دراسة ميدانية على عينة من المرشدين النفسيين في مدارس محافظة حماة"

د. أسماء عدنان الحسن* د. أحمد محمد الكنج**

(الإيداع: 27 كانون الثاني 2023 ، القبول: 22 آذار 2023)

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى تعرف اتجاهات المرشدين النفسيين نحو الإرشاد الإلكتروني، وتعرف الفروق في اتجاهات المرشدين النفسيين نحو الإرشاد الإلكتروني تبعاً لمتغيرات (النوع الاجتماعي، عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الدورات التدريبية في مجال الإرشاد النفسي). واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (277) مرشداً ومرشدة نفسيّاً من مدارس محافظة حماة في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي. استخدمت استبانة أداة للبحث مكونة من 25 بنداً، وتوصل البحث إلى النتائج الآتية:

- كانت اتجاهات المرشدين النفسيين نحو الإرشاد الإلكتروني إيجابية.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في اتجاهات المرشدين النفسيين نحو الإرشاد الإلكتروني تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي وعدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الدورات التدريبية في مجال الإرشاد النفسي.

الكلمات المفتاحية: الاتجاهات، المرشدين النفسيين، الإرشاد الإلكتروني.

*مدرس في كلية التربية– جامعة حماة

*مدرس في كلية التربية– جامعة حماة

Psychological counselor's attitudes towards electronic counseling "A Field Study on a Sample of Psychological counselors in Hama Governorate School"

Dr. Asmaa Adnan Alhasan* **Dr. Ahmad Mohammad Alkanj****

(Received: 27 January 2023, Accepted: 22 March 2023)

Abstract:

The aim of the current research is to identify the attitudes of psychological counselors towards electronic counseling. The differences in the attitudes of psychological counselors towards electronic counseling are defined according to the variables (sex, number of years of experience, educational qualification, and training courses in the field of psychological counseling). The analytical descriptive approach was used, and the sample consisted of (277) male and female psychological counselors from Hama governorate schools in the basic and secondary education stages. A questionnaire was used as a research tool consisting of 25 items, and the research reached the following results:

- The psychological counsellors' attitudes towards electronic counseling were positive.
- It was found that there were no statistically significant differences in the attitudes of psychological counselors towards electronic counseling, according to the variables of gender, number of years of experience, academic qualification, and training courses in the field of psychological counseling.

Keywords: Attitudes, psychological counselors, electronic counseling.

***an Instructor in Faculty of Education/ Hama University**

****an Instructor in Faculty of Education/ Hama University**

مقدمة:

شهد القرن العشرين نتيجة التقدم التكنولوجي تطوراً في علم النفس، نتج عنه فرع جديد سمي بعلم نفس التكنولوجيا، وهو العلم الذي يدرس خبرات الانسان المتعلقة بتأثير التطورات التكنولوجية على السلوك الإنساني أي دراسة التفاعلات الإنسانية التكنولوجية وظهر نتيجتها الإرشاد النفسي الالكتروني (المومني، 2017) وإن تقديم خدمات الارشاد الالكتروني تعتمد بشكل كبير على مدى توفر الوسائل التكنولوجية والبيئة الفيزيقية المناسبة لأداء هذه الخدمة للأفراد الذين لا يستطيعون الوصول لتلقي الخدمات الارشادية، إذ يعد الإرشاد النفسي الإلكتروني أسلوباً جديداً في الإرشاد، وقد اتسع نتيجة التطورات التقنية الحديثة، والقيام بدراسات عدة لمعرفة أثر التدخلات العلاجية عبر الإنترنت، حيث يهدف الإرشاد النفسي الإلكتروني إلى دراسة التجارب الإنسانية (المعرفية والانفعالية والسلوكية) والتي ترتبط بتطور التقنيات، أي الدراسة النفسية لتفاعل الإنسان مع التقنية (Andersson & Hedman, 2013). وله ميزات عدة فهو يناسب المسترشد الذي ينتقل إلى أماكن جغرافية مختلفة وبعيدة طلباً للإرشادات النفسية، ويناسب المسترشد الذي يشعر بالخجل من ظل إرشادات الصحة النفسية بشكل مباشر، ويناسب حالات الرهاب الاجتماعي والإعاقة الجسدية (Richards & Vigano, 2013; Zamani, Nasir & Yusooff, 2010)، إضافة إلى انخفاض تكلفته المادية مقارنة بأنواع الإرشاد الأخرى، كما يعد مجدياً في حال ندرة المرشدين في مكان إقامة المسترشد (Johnson, 2017)، ويتيح شعور المسترشد بالأمان حيث يحصل على المساعدة وهو في وسط بيئة آمنة عاطفياً، إضافة إلى سرعة الوصول وإمكانية الوصول وسهولته إلى المناطق المهمشة والنائية وانخفاض التكلفة...إلخ، وبالمقابل فإن الارشاد الالكتروني له معوقات وسلبيات عدة، وتعد اتجاهات المرشدين النفسيين نحو الإرشاد النفسي الإلكتروني موضوعاً في غاية الأهمية نظراً لما تمر به المؤسسات التربوية من تغيرات اجتماعية واقتصادية وثقافية وتربوية وصحية مختلفة أدت إلى ظهور المشكلات النفسية الاجتماعية للطلبة، وقد توجب على المرشدين النفسيين امتلاك المهارات الارشادية اللازمة بما يتوافق مع المتغيرات التقنية الجديدة وذلك لتقديم الخدمات الإرشادية للطلبة بما يساعدهم على تجاوز مشكلاتهم النفسية والاجتماعية والأكاديمية.

1- مشكلة البحث:

يهتم علم النفس من خلال فرعه علم النفس التربوي بمحاولة الوقوف على الأسس والمبادئ والقوانين التي تحكم عمليتي التعلم والتعليم من خلال فحص العملية التعليمية، ومن خلال المرشد النفسي بالمدارس وفقاً لما توصل إليه العلم من مكتشفات وحقائق في مجالات مرتبطة بعلم نفس النمو وعلم النفس التربوي وعلم النفس الاجتماعي وعلم النفس الإكلينيكي والصحة النفسية وسيكولوجية التعلم، وذلك بغية الوصول إلى إثراء المتعلم في موقف التعلم، فالمتعلمون يواجهون بعض المشكلات التي تختلف من طالب إلى آخر، كما تختلف هذه المشكلات في طبيعتها وأهميتها فبعضها مشكلات نفسية وأخرى صحية أو اجتماعية أو سلوكية أو اقتصادية، ومن هنا ظهرت الحاجة إلى الخدمات الارشادية لمعالجة هذه المشكلات، وإن من يقدم هذه الخدمات هم المرشدون النفسيون المتخصصون في مجال علم النفس أو الإرشاد النفسي والتربوي، وبرز الإرشاد النفسي كضرورة ملحة فرضتها تحديات الحياة ومتغيراتها، واقتضتها متطلبات تحقيق النمو النفسي والاجتماعي والمهني والأكاديمي السليم للمتعلمين، فالإرشاد هو السبيل الوحيد الذي يمكن من خلاله مساعدة المتعلم في مواجهة مشكلاته النفسي والتربوية حتى يستطيع اتخاذ قراراته بشكل سليم، مما ينعكس إيجاباً على مستقبله. وقد لاحظ الباحثان من خلال مقابلتهما خمسة مرشدين نفسيين في المدارس أنه من أهم المشاكل التي تواجههم اليوم هي مشكلة التواصل مع المتعلمين بشكل مباشر بنسبة (80%) وضعف استخدام التكنولوجيا بنسبة (60%) فضلاً عن اتجاهات المرشدين النفسيين السلبية حول الإرشاد الالكتروني والاعتماد على الإرشاد التقليدي بنسبة (60%).

إن الاتجاهات نواتج عملية التنشئة الاجتماعية، وهي في نفس الوقت من أهم دوافع السلوك الإنساني التي تؤدي دوراً أساسياً في ضبطه وتوجيهه، ويرى الباحثان بأن اتجاهات المرشد النفسي نحو الإرشاد الالكتروني هي الطريق المؤدي إلى نجاح أو فشل عملية الارشاد، ووصول خدمات الإرشاد الى جميع المتعلمين ولا سيما في ظل الظروف الصعبة، فالاتجاهات الإيجابية تعكس رغبة المرشد النفسي من خلال مكونات الاتجاه الثلاثة "المعرفي والوجداني والسلوكي" نحو الإرشاد الالكتروني، فمفهوم الارشاد التقليدي قد بدأ بالتغير وذلك بسبب التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية وطبيعة الأزمات التي تمر بها المجتمعات وأدى ذلك الى ظهور الإرشاد الالكتروني وبدأ اهتمام المرشدين في البحث عن إمكانية تقديم الخدمات الارشادية الالكترونية لما له من ميزات عدة، وقد أيد الباحثان هذه الملاحظة من خلال اطلاعهما على عدد من الدراسات السابقة التي أجريت عن الارشاد الالكتروني، ومنها دراسة سالم (2019) حيث أظهرت أنّ فاعلية الإرشاد الإلكتروني من وجهة نظر المرشدين كانت بدرجة كبيرة، ودراسة المطيري (2021) التي أظهرت أن اتجاهات عينة البحث نحو الارشاد الالكتروني كان مرتفعاً مقارنة مع الإرشاد التقليدي، ودراسة أوزودوغرو (Özüdogru, 2022) التي بينت أنه من المهم تقديم تصورات ودوافع المرشدين النفسيين فيما يتعلق بالإرشاد عن بعد، ودراسة عبد الجواد وأحمد (2011) التي بينت وجود اتجاه إيجابي بالنسبة للمرشدين الأكاديميين والطلاب نحو استخدام الانترنت في عملية الإرشاد الأكاديمي، وأظهرت الدراسات السابقة أهمية الإرشاد الإلكتروني وأهمية الاتجاه نحو الإرشاد الإلكتروني، لكن لاحظ الباحثان أن هناك قلة للدراسات العربية المتعلقة باتجاهات المرشدين نحو الإرشاد الإلكتروني، مما دعا الباحثان الى دراسة هذا الموضوع المهم، ومن خلال ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤال الرئيس الآتي: **ما اتجاهات المرشدين النفسيين نحو الإرشاد الإلكتروني لدى عينة من المرشدين النفسيين في عدد من مدارس مدينة حماة؟**

2- أهمية البحث:

تتجلى أهمية البحث في النقاط الآتية:

- أهمية الإرشاد الالكتروني وما يتصف به من مزايا عدة كسرعة الوصول إلى المناطق المهمشة والنائية وانخفاض تكلفته...إلخ. فضلاً عن أهمية قياس الاتجاه نحو الإرشاد الإلكتروني والذي يساعد في التنبؤ بالسلوك، ومعرفة مدى قبول المرشدين النفسيين أو رفضهم للإرشاد الالكتروني.
- أهمية العينة وهم المرشدون النفسيون ودورهم الكبير في مساعدة المتعلمين كي يستطيعوا اتخاذ قراراتهم بشكل سليم، مما ينعكس إيجاباً على مستقبلهم.
- أهمية النتائج التي يمكن التوصل إليها والتي قد تفيد القائمين على العلمية التعليمية والمرشدين النفسيين في سبيل التوجه نحو الإرشاد الإلكتروني.

3- أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

1. تعرف اتجاهات المرشدين النفسيين في مدارس مدينة حماة نحو الإرشاد الإلكتروني.
2. تعرف الفروق في اتجاهات المرشدين النفسيين في مدارس مدينة حماة نحو الإرشاد الإلكتروني نحو الإرشاد الإلكتروني تبعاً لمتغيرات (النوع الاجتماعي، عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الدورات التدريبية في مجال الإرشاد النفسي).

4- أسئلة البحث:

تمثلت أسئلة البحث في:

1. ما اتجاهات المرشدين النفسيين في مدارس مدينة حماة نحو الإرشاد الإلكتروني؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المرشدين النفسيين في مدارس مدينة حماة نحو الإرشاد الإلكتروني نحو الإرشاد الإلكتروني تبعاً لمتغيرات (النوع الاجتماعي، عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الدورات التدريبية في مجال الإرشاد النفسي).

5- متغيرات البحث:

1-المتغيرات المستقلة:

-النوع الاجتماعي: ذكر، أنثى.

-عدد سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات.

-المؤهل العلمي: إجازة جامعية، دبلوم، دراسات عليا.

-الدورات التدريبية في مجال الإرشاد النفسي: نعم، لا.

2-المتغيرات التابعة: الدرجة التي يحصل عليها المرشد النفسي على استبانة الاتجاه نحو الإرشاد الإلكتروني.

6- حدود البحث:

1- حدود زمانية: تم تطبيق البحث خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2022/2021.

2- حدود مكانية: مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ومدارس المرحلة الثانوية في محافظة حماة (ريف ومدينة).

3- حدود بشرية: تكونت عينة البحث من (277) مرشداً ومرشدة نفسية.

4- حدود موضوعية: اقتصر البحث الحالي على تعرف اتجاهات المرشدين النفسيين في مدارس مدينة حماة نحو الإرشاد الإلكتروني نحو الإرشاد الإلكتروني، وتعرف الفروق في اتجاهاتهم نحو الإرشاد الإلكتروني تبعاً لمتغيرات (النوع الاجتماعي، عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الدورات التدريبية في مجال الإرشاد النفسي).

7- مصطلحات البحث:

الاتجاه: "هو عبارة عن تركيب عقلي نفسي أحدثته الخبرة الحادة المتكررة، وهو تركيب يتميز بالثبات والاستقرار النفسي، ويوجه سلوك الأفراد قريباً أو بعيداً عن عنصر من عناصر البيئة، وبهذا المعنى يصبح الاتجاه حالة عقلية نفسية لها مقومات وخصائص تميزها عن الحالات العقلية والنفسية الأخرى التي يمر بها الفرد أثناء تفاعله مع أعضاء الجماعة التي ينتمي إليها" (البهي وسعد، 2006).

ويعرف الاتجاه إجرائياً: بأنه حالة المرشد النفسي العقلية والنفسية نحو التوجه إلى الإرشاد الإلكتروني، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المرشد على استبانة الاتجاه نحو الإرشاد الإلكتروني.

المرشد النفسي:

"هو الشخص الذي يقوم بمساعدة المسترشدين في حل مشكلاتهم النفسية والسلوكية والاجتماعية، إما بالطريقة الفردية أو الجامعية" (أبو يوسف، 2008، 87).

ويعرف إجرائياً: بأنه الشخص الذي يمتلك عدداً من المهارات الإرشادية التي تمكنه من مساعدة المتعلمين في التكيف وحل مشكلاتهم، والموجود في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ومدارس المرحلة الثانوية، ويحمل إجازة جامعية أو أعلى في الإرشاد النفسي أو علم النفس.

الإرشاد الإلكتروني:

"هو مصطلح واسع يستخدم لوصف الاتصالات الإلكترونية عبر شبكة الانترنت لغرض تقديم خدمات المشورة، أي تقديم برنامج إرشادي عبر الانترنت باستخدام ما توفره من برامج مثل البريد الإلكتروني، الدردشة عبر الكمبيوتر أو تطبيقات الهواتف

الذكية (مثل الماسنجر، الواتساب)، الرسائل النصية القصيرة، أو استشارات الفيديو المباشرة عبر سكايب، وفيس تايم وغيرها (Johnson, 2017, 38).

ويعرف إجرائياً: بأنه الإرشاد الذي يمارسه المرشد النفسي بطريقة علمية باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي (كالفيس بوك، الواتساب، التلغرام، سكايب...إلخ) بهدف تقديم الاستشارات والعلاج للمتعلمين، وهو بديل الإرشاد التقليدي.

8- الدراسات السابقة:

- دراسة أوزودوغرو (Özüdogru, 2022)/تركيا، بعنوان:

The Effect of Distance Education on Self-Efficacy towards Online Technologies and Motivation for Online Learning

تأثير التعليم عن بعد على الكفاءة الذاتية نحو تقنيات الإنترنت والدافع للتعلم عبر الإنترنت

هدفت إلى التحقق من تأثير التعليم عن بعد خلال جائحة COVID-19 على تصورات الكفاءة الذاتية للمرشحين النفسيين تجاه التقنيات عبر الإنترنت ودوافعهم للتعلم عبر الإنترنت، وتم استخدام المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة، وتألفت العينة من طلبة السنة الثالثة في كلية التربية، قسم الإرشاد النفسي والإرشاد في إحدى الجامعات الحكومية في تركيا، استخدم نموذج المعلومات الديموغرافية ومقياس الكفاءة الذاتية للتقنيات عبر الإنترنت ومقياس التحفيز عبر الإنترنت كأدوات لجمع البيانات، بينت النتائج أن الكفاءة الذاتية للمرشحين المستشارين النفسيين لتقنيات الإنترنت ودرجات تحفيز التعلم عبر الإنترنت كانت أعلى من المتوسط، وأن التعليم عن بعد المستخدم أثناء جائحة COVID-19 تسبب بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية للمرشحين النفسيين تجاه التقنيات عبر الإنترنت، لكنه لم يسبب اختلافًا في دافع التعلم عبر الإنترنت، لم يكن هناك فرق دال إحصائياً في الكفاءة الذاتية حسب النوع الاجتماعي ومكان الإقامة، ولم توجد فروق دالة إحصائياً في الدافع حسب النوع الاجتماعي، بينما توجد فروق دالة إحصائياً فيما يتعلق بمكان الإقامة لصالح وسط المدينة.

- دراسة المطيري (2021)/ السعودية، بعنوان: الإرشاد النفسي من التقليدية إلى الإرشاد والعلاج عن بعد: دراسة في اتجاهات المسترشيين من طلبة الجامعة في ضوء متغيرات الخجل وقلق التفاعل وبعض المتغيرات الديموغرافية

هدفت إلى تعرف اتجاهات وتفضيلات طلاب الجامعة الملتمسين لخدمات الإرشاد النفسي الإلكتروني مقارنة بالإرشاد التقليدي بمركز الإرشاد النفسي بجامعة الملك عبد العزيز بجدة في ضوء متغيرات الخجل وقلق التفاعل وبعض العوامل الديموغرافية (النوع الاجتماعي والعمر)، واتبع المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم مقياس اتجاهات المسترشدين نحو الإرشاد النفسي الإلكتروني مقارنة بالإرشاد التقليدي مكون من 20 فقرة، ومقياس القلق أثناء التفاعل الاجتماعي مكون من 15 فقرة، ومقياس الخجل مكون من 12 فقرة، وتكونت العينة من (120) طالباً وطالبة الملتمسين لخدمات الإرشاد النفسي الإلكتروني، وبينت النتائج: إن اتجاهات طلاب الجامعة نحو الإرشاد النفسي الإلكتروني كانت إيجابية مقارنة بالإرشاد التقليدي، وجود فروق دالة إحصائياً لصالح الإناث فهم أكثر تقبلاً لخدمات الإرشاد النفسي الإلكتروني مقارنة بالذكور، وتبين وجود أثر لتفاعل متغيري النوع الاجتماعي والعمر في اتجاهات الطلبة لخدمات الإرشاد النفسي الإلكتروني.

- دراسة البلوي (2020)/السعودية، بعنوان: فاعلية الإرشاد النفسي الإلكتروني في خفض معدلات انتشار سلوك المسترجلة (البوية) لدى طالبات جامعة تبوك

هدفت إلى تعرف فاعلية الإرشاد النفسي الإلكتروني في خفض معدلات انتشار سلوك المسترجلة لدى طالبات جامعة تبوك، واستخدم المنهج التجريبي، وتكونت العينة من 12 طالبة قسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأخضعت المجموعة التجريبية للإرشاد الإلكتروني، وطبق مقياس سلوك المسترجلة قبلي وبعدي، وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية لاستبيان سلوك المسترجلة (الأبعاد والدرجة الكلية) قبل تطبيق الإرشاد

الإلكتروني وبعده لصالح التطبيق البعدي، وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة لصالح المجموعة الضابطة، عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية لاستبيان سلوك المسترجلة (الأبعاد والدرجة الكلية) في القياسين البعدي والتتبعي.

- دراسة عبد الجواد وأحمد (2011)/مصر، بعنوان: اتجاهات المرشدين الأكاديميين والطلاب نحو استخدام الانترنت في عملية الإرشاد الأكاديمي "رؤية مستقبلية"

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات المرشدين الأكاديميين والطلاب نحو استخدام الانترنت في عملية الإرشاد الأكاديمي. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. واستعانت الدراسة بمقياس الاتجاه نحو استخدام الانترنت في الإرشاد الأكاديمي للمرشدين الأكاديميين والطلاب، وبلغت العينة النهائية (64) مرشداً أكاديمياً، (162) طالب وطالبة بجامعة المنيا. وقد أظهرت نتائج الدراسة عن وجود اتجاه ايجابي بالنسبة للمرشدين الأكاديميين من أعضاء هيئة التدريس والطلاب نحو استخدام الانترنت في عملية الإرشاد الأكاديمي ،كذلك توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق في اتجاهات المرشدين الأكاديميين نحو استخدام الانترنت في عملية الإرشاد الأكاديمي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، في حين وجدت فروق في اتجاهات الطلاب نحو استخدام الانترنت في عملية الإرشاد الأكاديمي تعزى للنوع الاجتماعي لصالح الذكور، وفروق في اتجاهات الطلاب نحو استخدام الانترنت في عملية الإرشاد الأكاديمي تعزى لمتغير الكلية لصالح الكليات العلمية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها موضوع الإرشاد النفسي الإلكتروني بشكل عام، واتفقت مع دراسة كل من المطيري (2021)، ودراسة عبد الجواد وأحمد (2011) في استخدامها المنهج الوصفي التحليلي، واختلفت عن دراسة أوزودوغرو (Özüdogru, 2022)، ودراسة البلوي (2020)، التي استخدمت المنهج التجريبي. واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في العينة المستخدمة وهم المرشدون النفسيون، بينما كانت العينة في الدراسات السابقة هم طلبة الجامعة، ما عدا دراسة عبد الجواد وأحمد (2011) كانت العينة مرشدين أكاديميين وطلاب. واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الأداة وهي الاستبانة.

9- منهج البحث:

استخدم المنهج الوصفي التحليلي الذي يعد أكثر المناهج ملائمة لأهداف البحث الحالي، ويعرف المنهج الوصفي التحليلي بأنه "المنهج الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد بالواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، من خلال التعبير النوعي عن الظاهرة، وتوضيح خصائصها، أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار الظاهرة المدروس وحجمها" (عباس وآخرون، 2014، 74-75).

10- مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من (354) مرشداً ومرشدة نفسية من مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ومدارس المرحلة الثانوية في محافظة حماة (ريف ومدينة) للعام الدراسي 2022/2021.

وتكونت عينة البحث من (277) مرشداً ومرشدة نفسية من مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ومدارس المرحلة الثانوية في محافظة حماة، اختيروا بالطريقة العشوائية، بنسبة (78.24%) تقريباً من مجتمع البحث.

الجدول رقم (1): توزع أفراد العينة وفق متغيرات البحث

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكور	22	%7.9
	إناث	255	%92.1
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	167	%60.3
	من 5-10 سنوات	24	%8.7
	أكثر من 10 سنوات	86	%31
المؤهل العلمي	إجازة جامعية	209	%75.5
	دبلوم تأهيل تربوي	56	%20.2
	دراسات عليا	12	%4.3
الدورات التدريبية في مجال الإرشاد النفسي	نعم	175	%63.2
	لا	102	%36.8

11- أداة البحث:

تم إعداد استبانة اتجاهات المرشدين النفسيين نحو الإرشاد الإلكتروني من خلال الرجوع إلى الإطار النظري والدراسة السابقة ذات الصلة بموضوع البحث كدراسة كل من المطيري (2021)، والبلوي (2020). وتألفت الاستبانة من (25) بنداً تقيس اتجاهات المرشدين النفسيين نحو الإرشاد الإلكتروني، واستخدم مقياس ليكرت الثلاثي (بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة) وأعطيت البدائل الدرجات الآتية بالترتيب (3، 2، 1).

وتم التحقق من صدق الاستبانة وثباتها وفق الآتي:

-**صدق الاستبانة:** تم التحقق من صدق الاستبانة وفق طريقتين:

أ-صدق المحتوى: عرضت الاستبانة على (6) من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال القياس والتقويم وعلم النفس والإرشاد النفسي في كلية التربية بجامعة حماة. وذلك للوقوف على مدى وضوح تعليمات وبنود الأدوات، ومدى ملاءمة البنود للهدف والغاية التي أُعدت لقياسه، ومدى ملاءمتها من حيث الصياغة، ومدى انتماء البنود للأداة، وتم الإبقاء على جميع العبارات لأنها نالت نسبة اتفاق عالية.

ب-الصدق البنيوي: تم التأكد من صدق البناء الخاص بالاستبانة من خلال دراسة الاتساق الداخلي وحساب معاملات ارتباط درجات البنود مع الدرجة الكلية للاستبانة وذلك بعد تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (30) مرشداً ومرشدة نفسية:

الجدول رقم (2): معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية لاستبانة اتجاهات المرشدين النفسيين نحو الإرشاد الإلكتروني

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	**0.548	7	**0.674	13	**0.515	19	**0.601
2	*0.438	8	**0.641	14	**0.511	20	**0.710
3	**0.536	9	**0.650	15	**0.618	21	**0.539
4	**0.589	10	**0.669	16	**0.596	22	**0.524
5	**0.587	11	**0.580	17	**0.553	23	**0.516
6	**0.646	12	**0.539	18	**0.507	24	**0.559
						25	**0.563

يلاحظ من الجدول (2) أن معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للاستبانة كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01 أو 0.05) وقد تراوحت قيمة هذه الارتباطات بين (0.438-0.710).

ومنه فإن أداة البحث تتصف بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي، وتتوافر فيها مؤشرات جيدة لصدقها البنيوي. وبالتالي فإن الاداة تتصف بمؤشرات صدق جيدة.

-ثبات الاستبانة: تم التحقق من ثبات الاستبانة وفق طريقتين:

أ-ثبات التجزئة النصفية: استخرج معامل ثبات التجزئة النصفية لبنود الاستبانة من خلال تجزئة البنود إلى قسمين الأول يضم البنود الزوجية والثاني يضم البنود الفردية، وصحح معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان-براون، والجدول (3) يوضح قيمة هذا المعامل.

ب-ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ: تم حساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ لدرجات أفراد العينة، والجدول (3) يبين قيمة هذا المعامل:

الجدول رقم (3): نتائج ثبات استبانة اتجاهات المرشدين النفسيين نحو الإرشاد الإلكتروني

	التجزئة النصفية	معامل ألفا كرونباخ
الاستبانة	0.750	0.810

يلاحظ من الجدول (3) أن قيمة كل من معاملات ثبات التجزئة النصفية وألفا كرونباخ كانت جيدة ومنه فإن أداة البحث تتصف بمؤشرات ثبات جيدة.

نستنتج ما سبق أن الاستبانة تتصف بمؤشرات صدق وثبات جيدة، وبالتالي أصبحت جاهزة للتطبيق على عينة البحث الأساسية.

12- عرض نتائج البحث ومناقشتها:

السؤال الأول: ما اتجاهات المرشدين النفسيين في مدارس مدينة حماة نحو الإرشاد الإلكتروني؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم اختبار (ت) عينة واحدة (One-Sample Statistics) إذ تمت مقارنة المتوسط الحسابي للعينة مع المتوسط الفرضي (2) لتعرف اتجاهات المرشدين النفسيين نحو الإرشاد الإلكتروني، وكانت النتائج وفق الجدول (4):

الجدول رقم (4): نتائج اختبار (ت) عينة واحدة لتعرف اتجاهات المرشدين النفسيين نحو الإرشاد الإلكتروني

العدد	متوسط العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
277	2.40	0.226	2	29.626	276	0.000	دال

يتبين من الجدول (4) أن قيمة (ت) بلغت (29.626) وهي دالة إحصائياً إذ كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وكان متوسط العينة أعلى من المتوسط الفرضي أي أن: **اتجاهات المرشدين النفسيين في مدارس مدينة حماة نحو الإرشاد الإلكتروني نحو الإرشاد الإلكتروني كانت إيجابية.** وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أوزودوغرو (2022) ودراسة عبد الجواد وأحمد (2011) حيث أن التقدم الالكتروني والطفرة التقنية التي حصلت في الألفية الثالثة واستخدام التكنولوجيا بشكل عام لم يعد مشكلة في الوقت الراهن بل يعد بديلاً مناسباً للتعامل مع المشكلات النفسية للطلبة، وهذا يؤدي إلى تمكن المرشدين النفسيين من التعامل مع عملية الإرشاد الإلكتروني بيسر وسهولة، وكذلك شعور المرشدين النفسيين بأهمية الارشاد النفسي الإلكتروني وذلك بسبب الظروف المتغيرة التي يمر بها الطلبة نتيجة الأزمات ومشكلات الحياة الدراسية والتي تحتم عليهم اتباع أساليب جديدة في الإرشاد لم تكن موجودة سابقاً. وكذلك لما يتمتع به الإرشاد الإلكتروني من مميزات كالحفاظ على السرية ورفع مستوى الأداء وتقليص الإجراءات الإدارية والاستخدام الأمثل للطاقات البشرية وحرية التعبير عن المشاعر والانفعالات وإمكانية الحصول على الإرشاد في أي وقت وفي أي مكان.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المرشدين النفسيين في مدارس مدينة حماة نحو الإرشاد الإلكتروني نحو الإرشاد الإلكتروني تبعاً لمتغيرات (النوع الاجتماعي، عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الدورات التدريبية في مجال الإرشاد النفسي).

- تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي:

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار (ت) (T-Test) للعينات المستقلة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي، وفق الآتي:

الجدول رقم (5): اختبار ت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي

الاستبانة	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الدرجة الكلية	ذكور	22	2.40	.164	.131	275	.896	غير دال
	إناث	255	2.40	.231				

يتبين من الجدول (5) أن قيمة (ت) لم تكن دالة إحصائياً إذ كانت قيمة الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، أي: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المرشدين النفسيين نحو الإرشاد الإلكتروني تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي.** تتفق هذه النتيجة مع دراسة أوزودوغرو (2022) ودراسة عبد الجواد وأحمد (2011) وتختلف مع دراسة المطيري (2021). ويمكن تفسير ذلك بأن كلاً من الذكور والإناث من المرشدين النفسيين ينظر إلى استخدام التكنولوجيا نظرة موحدة ويخضعون لنفس الظروف في المدرسة، فهم يعملون في مدارس متشابهة من حيث وجود الأجهزة والمختبرات الالكترونية وأجهزة الحاسوب ويتعرضون لنفس الأعباء والمتطلبات والواجبات، وأن كلا النوع الاجتماعيين لديه اهتمام مشترك بالإرشاد الإلكتروني.

- تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة:

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، وكانت النتائج وفق الآتي:

الجدول رقم (6): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية	القرار
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.127	2	.064	1.248	.289	غير دال
	داخل المجموعات	13.981	274	.051			
	المجموع	14.109	276				

يتبين من الجدول (6) أن قيمة (ف) لم تكن دالة إحصائياً إذ كانت قيمة الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، أي: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المرشدين النفسيين نحو الإرشاد الإلكتروني تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.** ويمكن تفسير ذلك بأن سنوات الخبرة هي سنوات خدمة وأن الخبرة الطويلة في العمل الإرشادي يكسب المرشد مهارة الإرشاد وكيفية التعامل مع المسترشد ومساعدته في إيجاد الحلول لمشكلاته، ولا تعد سنوات الخبرة مؤشراً على تغيير اتجاه المرشد نحو الارشاد الإلكتروني الذي قد يتأثر بمعرفته باستخدام التكنولوجيا وتوظيفها في العملية الإرشادية أو امتلاكه التقنيات الحديثة.

- تبعاً لمتغير المؤهل العلمي:

أجري اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وكانت النتائج وفق الآتي:

الجدول رقم (7): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية	القرار
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.194	2	.097	1.905	.151	غير دال
	داخل المجموعات	13.915	274	.051			
	المجموع	14.109	276				

يتبين من الجدول (7) أن قيمة (ف) لم تكن دالة إحصائياً إذ كانت قيمة الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، أي: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المرشدين النفسيين نحو الإرشاد الإلكتروني تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.** يمكن تفسير ذلك بأن المؤهل العلمي لا يؤثر على اتجاه المرشد النفسي في استخدام التكنولوجيا في عملية الإرشاد الإلكتروني، لكون المؤهل العلمي تزود المرشد النفسي بالمعلومات الإرشادية اللازمة للقيام بمهنة الإرشاد وكيفية إجراء هذه العلمية ولا يسهم في تغيير اتجاهه نحو الإرشاد الإلكتروني الذي قد يتأثر بمعرفته بالتكنولوجيا الحديثة وأهميتها وامتلاكه لها أو توفر البنية التحتية اللازمة للممارسة الإرشاد الإلكتروني من انترنت وكهرباء وتجهيزات أخرى.

- تبعاً لمتغير الدورات التدريبية في مجال الإرشاد النفسي:

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار (ت) (T-Test) للعينات المستقلة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير الدورات التدريبية، وفق الآتي:

الجدول رقم (8): اختبار ت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير الدورات التدريبية

الاستبانة	الدورات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الدرجة الكلية	نعم	175	2.38	.221	1.719	275	.087	غير دال
	لا	102	2.43	.233				

يتبين من الجدول (8) أن قيمة (ت) لم تكن دالة إحصائياً إذ كانت قيمة الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، أي: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المرشدين النفسيين نحو الإرشاد الإلكتروني تبعاً لمتغيرات الدورات التدريبية في مجال الإرشاد النفسي.** يمكن تفسير ذلك بأن الدورات التدريبية لا تسهم في تغيير الاتجاه للمرشد النفسي نحو الإرشاد الالكتروني، بل إنها تزوده بالمعلومات والبيانات العملية لممارسة مهنة الإرشاد بالشكل الأفضل، دون أن تدربه على تدربه على توظيف التكنولوجيا وأهميتها وفوائدها لكل من المرشد والمسترشد.

13- توصيات البحث:

- اجراء المزيد من الدراسات حول اتجاهات المرشدين نحو الإرشاد الإلكتروني على عينات أخرى كطلبة المدارس وكذلك دراسات تتعلق بواقع استخدام تكنولوجيا الحاسوب في العمل الارشادي.
- إقامة دورات تدريبية متخصصة للمرشدين تتعلق باستخدام المهارات التقنية لتقديم خدمات الإرشاد النفسي الإلكتروني.
- تنمية الاتجاهات الإيجابية للمرشدين النفسيين من خلال عقد ورشات عمل وتدريب حول الإرشاد الإلكتروني للمرشدين النفسيين العاملين في مجال الإرشاد النفسي.
- الاهتمام بالتدريب المستمر للمرشدين بهدف تطوير وصقل مهاراتهم الإرشادية باستخدام تكنولوجيا الحاسوب
- تضمين برامج إعداد المرشدين مقررات حول استخدام التكنولوجيا في العمل الإرشادي.

14- مراجع البحث:

المراجع العربية:

- أبو يوسف، محمد. (2008). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين في مدارس وكالة الغوث بقطاع غزة. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
- البلوي، خولة سعد (2020). فاعلية الإرشاد النفسي الإلكتروني في خفض معدلات انتشار سلوك المسترجلة (البوية) لدى طالبات جامعة تبوك. *مجلة العلوم التربوية والنفسية-جامعة القصيم*، 13(4)، 1342-1370.
- البهي، السيد فؤاد؛ وسعد، عبد الرحمن. (2006). *علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة*. مصر، القاهرة: دار الفكر العربي.
- حسون، نجاح حاتم. (2021). مهارات الإرشاد النفسي وعلاقتها بقوة الأنا عند المرشدين التربويين. *مجلة البحوث التربوية* والنفسية، 18(69)، 619-647.
- عباس، محمد؛ نوفل، وبكر؛ والعبسي، محمد؛ أبو عواد، فريال. (2014). *مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. ط (5). دار المسيرة، عمان، الأردن.
- عبد الجواد، ميرفت عزمي؛ وأحمد، أسماء فتحي. (2011): اتجاهات المرشدين الأكاديميين والطلاب نحو استخدام الانترنت في عملية الإرشاد الأكاديمي "رؤية مستقبلية". *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، 24(1)، 1-33.
- الفرساني، أشواق إبراهيم أحمد (2021). مدى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الإرشاد النفسي لدى عينة من طالبات الدراسات العليا (قسم علم النفس). *مجلة الخدمة النفسية*، العدد 14، 234-261.
- المطيري، جهز فهد عقاب (2021): الإرشاد النفسي من التقليدية إلى الإرشاد والعلاج عن بعد: دراسة في اتجاهات المسترشيين من طلبة الجامعة في ضوء متغيرات الخجل وقلق التفاعل وبعض المتغيرات الديموغرافية. *المجلة الدولية للتنمية*، 10(1)، 73-92.
- المومني، فوازايوب (2017) اتجاهات طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك نحو الاستخدام الالكتروني، *مجلة دراسات، العلوم التربوية*، 44(4)، ملحق4.

المراجع الأجنبية:

- Amanvermez, Yagmur; Zeren, Serife Gonca; Erus, Seher Merve; Buyruk Genc, Arzu. (2020). Supervision and Peer Supervision in Online Setting: Experiences of Psychological Counselors. *Eurasian Journal of Educational Research*, n86 p249-268.
- Andersson, G. & Hedman, E. (2013). Effectiveness of guided internet-based cognitive behavior therapy in regular clinical setting. *Verhaltenstherapie*, 23,140-148.
- Halitoglu, Vedat. (2021). Attitudes of Student Teachers towards Distance Education within the Context of COVID-19 Pandemic. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(1), p816-838.
- JingfangLiu, LuGao. (2021). Analysis of topics and characteristics of user reviews on different online psychological counseling methods. *International Journal of Medical Informatics*, Volume 147.
- Johnson, S. (2017). E- counseling: A review of practice and ethical considerations. *Antistasis*, 7(1), 38-47.

- Özüdogru, Gül. (2022). the Effect of Distance Education on Self-Efficacy towards Online Technologies and Motivation for Online Learning. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 7(1), p108-115.
- Pordelan, Nooshin; Hosseinian, Simin. (2021). Online Career Counseling Success: The Role of Hardiness and Psychological Capital, *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 21(3), p531-549.
- Richards, D., & Vigano, N. (2013). Online counseling: A narrative and critical Review of the literature. *Journal of Clinical Psychology*, 69(9), 994- 1011.
- Zamani, Z., Nasir, R. & Yusooff, F. (2010). Perceptions towards online counseling among counselors in Malaysia. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 585–589.

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
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**
Post-traumatic growth level in a sample of physically injured people in Damascus governorate according to sex, age, education variables	**Caroline almohsen**	**2**
Practicing degree of principals of basic education schools/ H1 for psychosocial support	**Regina Hwijih Dr. Anwar Hamidouch Dr. Fatima Zahra Sheikh Khamis**	**19**
Ethical intelligence and its relation to the level of ambition In a sample of students of the Faculty of Education and Science at the University of Damascus	**Khiria Ahmed**	**39**
Reading comprehension skills included in the Book of "Arabic Is My Language " for grades five and six from basic education	**DR.Nesreen Ali Zed**	**59**
The influence of experiences and activities depended on discussion strategies to developing citizenship for children who are between 5 to 6 years old (Experimental research on kindergarten children in Damascus city)	**Dr.mervat Suleiman ali**	**76**
The problems faced by the fourth year students (class teacher) in the practical Education course from their point of view	**DR. Dareen Mahmoud Soudah**	**97**
The effectiveness of an early intervention program based on employing educational activities in developing basic science skills for hearing impaired children	**Dr. Nazek Jalal Al-Dabbagh**	**119**
Classroom discipline patterns prevalent among sixth- grade learners A field study among a sample of teachers of the first cycle of basic education in the schools of the city of Latakia"	**Mohamed Wafiq Bahloul Dr. Maisaa Mohsen Hamdan**	**142**
The degree of fourth-grade teachers' practice of problem-solving skill in the subject of social studies (A field study in schools in the city of Hama)	**Mai Alomari**	**162**
Psychological counselor's attitudes towards electronic counseling "A Field Study on a Sample of Psychological counselors in Hama Governorate School"	**Dr. Asmaa Adnan Alhasan Dr. Ahmad Mohammad Alkanj**	**179**