المجلد: 7
العـدد: 9

مجلة جامعة حماة

ISSN Online(2706-9214)

المجلد: السابع
العدد: التاسع

مجلة جامعة حماة

2024/ ميلادي
1446 / 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. نورا حاكمة.

سكرتير هيئة التحرير (مدير مكتب المجلة): سعاد الطباع

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.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 210×297 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 ،2.،3.....) في الجداول وفي متن النص أينما وردت.

ثالثاً – الأشكال والرسوم والمصورات:

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

رابعاً – المراجع:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- **تلحظ النقاط الآتية:**

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

قواعد إعداد مخطوطة البحث للنشر في أبحاث العلوم الإنسانية والآداب:

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

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

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

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

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

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

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

ب- اسم الكتاب، رقم الجزء، الصفحة.

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

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

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

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

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

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

عدد صفحات مخطوطة البحث:

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

مراجعة البحوث وتعديلها:

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

ملاحظات مهمة:

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

الاشتراك في المجلة:

يمكن الاشتراك في المجلة للأفراد والمؤسسات والهيئات العامة والخاصة.

عنوان المجلة:

- يمكن تسليم النسخ المطلوبة من المادة العلمية مباشرةً إلى إدارة تحرير المجلة على العنوان التالي : سورية – حماة– شارع العلمين – بناء كلية الطب البيطري – إدارة تحرير المجلة.
- البريد الإلكتروني الآتي : hama.journal@gmail.com

  magazine@hama-univ.edu.sy
- عنوان الموقع الالكتروني:www.hama-univ.edu.sy/newssites/magazine/
- رقم الهاتف: 00963 33 2245135

****

فهرس محتويات

عنوان البحث	اسم الباحث	رقم الصفحة
فاعلية نموذج ميرل وتينسون في تنمية بعض المفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم	دارين محمود سوداح	1
درجة اتقان تلاميذ الصف السابع الأساسي لمهارات حل المشكلات في مادة علم الأحياء(دراسة ميدانية في مدينة اللاذقية)	د. عائشة كادونه	23
تأثير الأنشطة الرياضية الترويحية في مستوى الذكاء الانفعالي على سيدات غير ممارسات للرياضة تبعاً لعدة متغيرات	أ. م. د. أنجيلا ماضي	41
درجة توافر الكفايات الرقمية لدى معلمي التعليم الأساسي في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE (دراسة ميدانية في مدينة طرطوس)	د. ياسر محمد علوش	54
واقع خدمات مركز المهارات والتوجيه المهني في جامعة تشرين من وجهة نظر الطلبة	صبا علي	71
أساليب التفكير السائدة لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في ضوء بعض المتغيرات "دراسة ميدانية في مدارس مدينة حماه"	إيمان الصاري د. لينا بدور	91
درجة توفر مهارات ريادة الأعمال لدى عينة من طلبة جامعة تشرين	لينا عودة	115
دور كلية الإعلام في تحقيق الاستدامة الثقافية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا	أيهم عناد الأحمد د. محمود علي محمد	148
التنمر المدرسي وعلاقته بتقبل الذات لدى تلامذة الصف السادس في مدينة حماة	د. دارين الرمضان	166
التفكير الإيجابي وعلاقته بالوعي الذاتي لدى طلبة السنة الرابعة في قسم الإرشاد النفسي بجامعة دمشق	شيرين يحيى سلوم	192

فاعلية نموذج ميرل وتينسون في تنمية بعض المفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم

دارين محمود سوداح*

(الإيداع: 22 تشرين الثاني 2023، القبول: 3 شباط 2024)

الملخص:

هدف البحث الحالي تعرّف فاعلية نموذج ميرل وتينسون في تنمية بعض المفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم، واعتمد البحث المنهج شبه التجريبي، وكانت أدوات البحث عبارة عن خطط تدريسية وفق نموذج ميرل وتينسون تم بناؤها بالاعتماد على الخطوات الإجرائية لهذا النموذج، واختبار للمفاهيم العلمية، وبلغت عينة البحث (80) تلميذاً وتلميذة، قسمت إلى مجموعة تجريبية تكونت من (40) تلميذاً وتلميذة تعلمت وفق نموذج ميرل وتينسون وضابطة تكونت من (40) تلميذاً وتلميذة تعلمت بالطريقة المتبعة من مدرسة توفيق الشيشكلي في مدينة حماة، أشارت نتائج البحث إلى الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم العلمية لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم العلمية لصالح التطبيق البعدي.

وقدم البحث مجموعة من المقترحات منها عقد دورات تدريبية مستمرة للمعلمين في طرائق التدريس الحديثة منها نموذج ميرل وتينسون.

الكلمات المفتاحية: نموذج ميرل وتينسون، المفاهيم العلمية، مادة العلوم.

***المدرس قسم تربية الطفل– كلية التربية– جامعة حماة**

The Effectiveness of Merrill &Tennyson model in Developing Some Scientific Concepts at The Fourth Grade Students in Science

DR. Dareen Mahmoud Soudah*

(Received: 22 November 2023, Accepted: 3 February 2024)

Abstract:

The objective of the current research is identify the effectiveness of the Merrill and Tennyson model in developing some scientific concepts at the fourth grade students in science, the research adopted the semi- experimental approach, the research tools consisted of lesson plans according to the Merrill and Tennyson model ,they are built based on the procedural steps of this model, and scientific concepts test, the research sample consisted of (80) male and female students, it was divided into an experimental group consisting of (40)) male and female students learned according to the Merrill and Tennyson model and a control group consisting of (40)) male and female students learned according to the usual method, from Tawfiq Shishakli school in Hama city, the search results indicated the following:

- There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group and the control group in the post application of the scientific concepts test in favor of the experimental group.
- There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group in the tribal and post application of the scientific concepts test in favor of the post application.
- The research presented a set of proposals, including holding continuous training courses for teachers in modern teaching methods, including the Merrill and Tennyson model.

Keywords: Merrill and Tennyson model, scientific concepts, science.

***Full- time teacher in the Department of Child Education at the College of Education - Hama university**

– مقدمة البحث:

ازداد في الآونة الأخيرة الاهتمام بعلوم المستقبل بمجالاتها المختلفة، ويشهد العالم تغيرات متعددة ومختلفة أدت إلى الاهتمام بتدريس العلوم على وجه الخصوص؛ إذ تعدُّ العلوم إحدى الركائز الأساسية للتطور العلمي ووسيلة من وسائل تسهيل حياة الإنسان للوصول إلى رفاهيته، والتقدم الكبير في شتى مجالات المعرفة أدى إلى ضرورة مواكبة هذا التسارع، ونتيجة لهذا فقد ازداد الاهتمام بكيفية إكساب التلاميذ لهذه العلوم بطريقة وظيفية تساعدهم على تطبيق العلوم في الحياة اليومية.

ولتحقيق أهداف التربية وضع التربويون إستراتيجيات حديثة ومتنوعة، والتي تعدُّ من أبرز المستجدات التربوية، التي لقيت اهتماماً متزايداً في الآونة الأخيرة، إذ أدت إلى إعادة النظر في المناهج الدراسية، والعمل على تطويرها، بحيث تتضمن مفاهيم ومعارف وأنشطة ومهارات، تسهم في تفعيل دور المعلم في التعامل معها بشكل يحقق أهدافه المتفقة مع خصائص التلاميذ وخبراتهم السابقة، وذلك من خلال القدرة على اختبار فعالية طرائق وأساليب التدريس، وتبرز أهمية المفاهيم العلمية في أنها تؤدي دوراً مهماً في إبراز أهمية المادة الدراسية للمتعلم لما لها من دور في ربط الحقائق المعرفية بروابط قوية من خلال إدراك المتعلم لصفات وخصائص المفهوم.

ومن يتتبع أهداف تدريس العلوم الحياتية، يتبين أن أهمها هو كسب المتعلم القدر المناسب واللازم من المفاهيم العلمية. فمن خلال تطوير قدرة المتعلم على استخدام الطريقة العلمية للتوصل لمفاهيم علمية سليمة، نجد أن الخبرات التعليمية تساعد على كسب المعلومات، وتساهم في تحقيق الأهداف التي ترمي إلى تزويد المتعلمين بمعلومات عن طبيعة الأشياء، تتضمن معرفة المتعلم وفهمه للمبادئ والقوانين والنظريات والتجارب والتعميمات والأفكار والحقائق وما شابه ذلك، مما يؤدي إلى نمو المفاهيم واتساعها وازديادها عمقًا حتى يفهمها المتعلم (سرحان والشاش، 2009، 23).

ولتعليم المفاهيم أهمية كبرى، حيث تساعد على التقليل من إعادة التعلم، فما أن يتعلم التلميذ المفهوم، حتى يطبقه مرات عديدة في مواقف تعليمية جديدة، دون الحاجة إلى تعلمه من جديد(نزال، 2003، 45). ويسهم تعلم المفاهيم في تسهيل انتقال أثر التعلم، ورفع المستوى التحصيلي الدراسي للمتعلمين.

وتقوم المفاهيم بوظيفة أساسية في إبراز المادة التعليمية، وتعمل على تحسين قدرات التلاميذ في التحصيل والتعلم، وزيادة دافعيتهم، ولذلك اهتم الباحثون والتربويون بالمفهوم وبناء الطريقة التعليمية التي تسهم في تعلمه ضمن أسس حديثة وأساليب صحيحة.

إن العلماء على مختلف توجهاتهم قد اجمعوا على وجود طريقتين لتقديم المفاهيم العلمية وتدريسها، فكانت الأولى الطريقة الاستقرائية، والثانية الطريقة الاستنتاجية، فالطريقة الأولى الاستقرائية تعتمد كلياً على المتعلم في مناقشاته وحواراته للوصول للنتائج التعليمية، وهذا يتطلب من المعلم أن يكون على دراية بكل ما يجول في أذهان المتعلمين ليصل للنتائج المرغوبة، ومن رواد هذه الطريقة (هيلدا تابا، برونر، جانييه).

أما الطريقة الثانية الاستنتاجية فتعتمد على اكتساب المتعلم للمفهوم من خلال تقديم المعلم للمفهوم من البداية ويصل الطلاب من خلال مناقشتهم لخواص المفهوم إلى خصوصيات المفهوم أي الوصول إلى الخصوصيات من العموميات وهنا يجب أن يكون المعلم على دراية بكل خواص المفهوم ومكوناته لكي تكون عملية تقديم المفهوم للطلاب بشكل سلس ومناسب، ومن أبرز رواد هذه الطريقة (كلوزماير، ميرل –تينسون).

ويُعدُّ أنموذج ميرل – وتينسون الاستنتاجي من أكثر النماذج التعليمية الحديثة في تدريس المفاهيم المختلفة، حيث تشير (عيواص، 2006) إلى أن أنموذج ميرل وتينسون يقوم على الطريقة الاستنتاجية في تقديم الحقائق والمفاهيم فتعليم المفاهيم يسير من العام إلى الخاص ومن الكل إلى الجزء، حيث يقوم المتعلم بتحديد الصفات المميزة للمفهوم، وتحديد الأمثلة التي تنتمي إليه مع ذكر السبب وصولاً إلى صياغة تعريف مناسب للمفهوم.

وأوضحت مجموعة من الدراسات والأبحاث التي أُجريت حديثاً الدور الكبير الذي يحدثه نموذج ميرل وتينسون في المواد الدراسية عامة في تنمية المفاهيم المختلفة لدى التلاميذ منها دراسة (الوحيدي، 2021)، ودراسة (أنعم والخياط، 2020)، ودراسة (سيف، 2019)، ودراسة (الحوراني، 2018).

ونظراً لأهمية موضوع تعلم المفاهيم العلمية بشكل صحيح وفق نماذج واستراتيجيات وطرائق حديثة، تم القيام بهذا البحث الحالي لقياس فعالية نموذج ميرل وتينسون في تنمية بعض المفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم، الصف الذي يعد آخر صف من صفوف الحلقة الأولى قبل الانتقال إلى الصفوف الأعلى التي يقوم المعلم الاختصاصي فيها بتدريس مادة العلوم، إضافة إلى أنه الصف الذي تكتمل فيه المفاهيم بشكل مجرد في ذهن التلميذ، إضافة إلى ملائمة المحتوى للوحدات الواردة في كتاب الصف الرابع الأساسي لنموذج ميرل وتينسون كونها تشمل مفاهيم علمية متنوعة.

1- مشكلة البحث:

يعدّ العصر الذي نعيشه هو عصر التغيرات السريعة وعصر التقدم العلمي المتسارع بصورة شاملة لجميع مناحي الحياة، ولابد للمناهج أن تواكب هذه التغيرات المتسارعة من خلال التعديل في طريقة عرض المحتوى وبالتالي التغيير في طرائق التدريس المستخدمة واستخدام الطرائق الحديثة والابتعاد عن الطرائق التقليدية، وتقوم المفاهيم بوظيفة أساسية في إبراز المادة التعليمية، وتعمل على تحسين قدرات التلاميذ في التحصيل والتعلم، وزيادة دافعيتهم، ولذلك اهتم الباحثون والتربويون بالمفهوم وبناء الطريقة التعليمية التي تسهم في تعلمه ضمن أسس حديثة وأساليب صحيحة، وخاصة المفاهيم العلمية ولكن لاحظت الباحثة من خلال إدارتها لمكتب التربية العملية في كلية التربية بجامعة حماة ومتابعة عدد من الدروس المطبقة في المدارس عدد من المشكلات التي تحول دون تطبيق الطرائق الحديثة في تدريس المفاهيم في مادة العلوم لعل أهمها: ضعف معرفة المعلمين بالكثير من الطرائق الحديثة وكيفية تطبيقها في الصف، وكثافة المنهاج وضيق الوقت لتنفيذ استراتيجيات حديثة، وكثرة عدد التلاميذ في الصف الواحد، وقلة رغبة بعض المعلمين في تطبيق طرائق حديثة واعتمادهم على الطرائق التقليدية التي تقوم على الإلقاء في تدريس المفاهيم العلمية، التي تحتاج إلى طرائق وخطوات منهجية لإكسابها للتلميذ بشكل صحيح في بنيته المعرفية.

وتم إجراء دراسة استطلاعية على عينة من معلمي الصف الرابع الأساسي بلغت (15) معلماً ومعلمة من خلال القيام بمقابلة معهم وسؤالهم عن واقع استخدام طرائق واستراتيجيات حديثة في تعليم العلوم وإكساب التلاميذ المفاهيم الصحيحة والتي توظف بشكل صحيح في حياتهم اليومية، وأظهرت نتائج المقابلة ضعف معرفة بعض المعلمين بالاستراتيجيات والطرائق الحديثة بما فيها نموذج ميرل وتينسون وتفضيلهم الطرائق المتبعة كالإلقائية لتوفير الجهد والوقت، وقلة اتباعهم دورات تدريبية قبل الخدمة وأثناءها مما يجعلهم غير مطلعين على كل ما هو جديد في ميدان طرائق التدريس، وتم توجيه انتقادات كثيرة لطرائق تدريس العلوم التقليدية المتبعة في مراحل التعليم المختلفة، وذلك تناغماً مع ما أكدته دراسات متعددة منها دراسة (الحربي والدعيس، 1995)، ودراسة (السويدي، 2008) التي دعت إلى تغيير الطرائق التقليدية المتبعة في تدريس مادة العلوم إلى طرائق تدريس تتضمن أنشطة تعليمية تقوم على الاكتشاف والاستنتاج والتقويم الصحيح.

ونلاحظ ضعف قدرات بعض المعلمين على تقديم المفاهيم بشكل علمي صحيح فمنهم من يسير وفق خطوات غير واضحة، ويتبع أسلوباً عشوائياً، فيقدم المفهوم بطريقة تقليدية، إذ لا يوضح الخصائص المميزة للمفهوم والأمثلة المنتمية والأمثلة غير المنتمية التي لابدّ من ذكرها عن تقديم مفهوم معين، وهذا أدى إلى صعوبة في قدرة التلميذ على تكوين تصور عقلي واضح لبعض المفاهيم العلمية، وخلل في تنميتها بشكل صحيح، وذلك من خلال حضور عدد من الدروس التي يقوم المعلمين بإلقائها في مادة العلوم في أثناء متابعة مرحلة المشاهدة في مادة التربية العملية للسنة الرابعة، لذلك يجب على المعلم البحث عن نماذج وطرائق تدريس حديثة لتنمية المفاهيم العلمية بشكل صحيح، ومنها نموذج (ميرل وتينسون) الذي يعدّ من النماذج

الاستنتاجية التي تعمل على تقديم المفهوم للمتعلمين بصورة مبسطة وأكثر وسهولة لأنه يساعد مشاركة المعلم في تقديم المفهوم من خلال تعريف المفهوم مروراً بخواص المفهوم، ثم تحديد الخواص الأساسية للمفهوم، ثم شواهد المفهوم (الأمثلة، اللاأمثلة) وفق معايير معينة، وصولاً في النهاية إلى التدريب الاستجوابي وفق خطوات متسلسلة في طريقة الإعداد للمفهوم لمعرفة مدى اكتساب الطلاب للمفهوم.

وبما أن تنمية قدرة التلاميذ على استيعاب المفاهيم العلمية تتطلب استخدام المعلمين أساليب تدريسية فاعلة وتنمية العادات العقلية والمهارات التي تساعد في تنمية المفاهيم العلمية بشكل صحيح، جاء البحث الحالي لتطبيق نموذج ميرل وتينسون ومعرفة فاعليته في تنمية المفاهيم العلمية، وقد تناولت العديد من الدراسات نموذج ميرل وتينسون في تنمية المفاهيم المختلفة بما فيها المفاهيم العلمية منها دراسة (صالح، 2011)، ودراسة (عبدالله، 2014) التي تناولت فاعلية نموذج ميرل وتينسون في اكتساب المفاهيم العلمية والاحتفاظ بها، ودراسة (الشرمان، 2022) التي تناولت أثر نموذج ميرل وتينسون في اكتساب المفاهيم الحسابية، ودراسة (الوحيدي، 2021) التي درست أهمية نموذج ميرل وتينسون في تنمية المفاهيم النحوية، ولكن لا يوجد دراسات سابقة محلية– على حد علم الباحثة– تناولت هذا النموذج، لذلك تتحدد مشكلة البحث بالسؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية نموذج ميرل وتينسون في تنمية بعض المفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم؟

2-أهمية البحث:

يستمد البحث أهميته من الأمور الآتية:

2-1- قد يوفر البحث معلومات حول أنموذج ميرل وتينسون الذي يعدّ من الاستراتيجيات الحديثة في تعليم المفاهيم العلمية.

2-2- يمكن أن يزود مصممي المناهج والعاملين على تطويرها بأنشطة متنوعة تنمي اكتساب المفاهيم العلمية للعمل على تضمينها وأخذها بعين الاعتبار في المناهج.

2-3- قد يسهم في توجيه كليات التربية لضرورة تضمين هذه الاستراتيجيات والطرائق الحديثة في مقررات مرحلة الإجازة لإعداد وتأهيل المعلمين على استخدامها في المواقع الميداني.

3- أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي تعرف فاعلية نموذج ميرل وتينسون في تنمية بعض المفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم، **ويتفرع عنه الأهداف الآتية:**

3-1- تعرف الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم العلمية.

3-2- تعرف الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم العلمية.

4- أسئلة البحث:

4-1- ما فاعلية نموذج ميرل وتينسون في تنمية بعض المفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم؟

5- **فرضيات البحث:** تم اختبار الفرضيات الآتية عند مستوى دلالة (0.05):

5-1 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم العلمية.

5-2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم العلمية.

6- متغيرات البحث:

6-1-المتغيرات المستقلة: نموذج ميرل وتينسون، الطريقة المتبعة.

6-2- المتغير التابع: تنمية المفاهيم العلمية.

7- حدود البحث:

7-1- الحدود المكانيّة: تمّ تطبيق البحث في مدرسة توفيق الشيشكلي بمدينة حماة.

7-2- الحدود الزمانيّة: الفصل الثاني من العام الدراسي(2023/2022).

7-3- الحدود البشريّة: عينة تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مدينة حماة.

7-4- الحدود الموضوعية: اقتصرت على استخدام نموذج ميرل_ تينسون في تنمية المفاهيم العلمية الواردة في الوحدة الثالثة من كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي تتضمن الدروس الآتية: (استمرار الحياة، لم نعد نراها، تتير الكون، دولاب الهواء).

8- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائيّة:

8-1- نموذج ميرل وتينسون: "الطريقة التي تقوم على المنهج الاستنتاجي ويتم من خلالها ترتيب المفاهيم وعرضها ابتداءاً من الكليات إلى الجزئيات معتمداً الصفة الأساسية للمفهوم بحيث تؤدي بالنتيجة إلى فهم التلاميذ للمفاهيم ومن ثم ربطها ببعضها وتمييزها عن بعضها من خلال الصفات الأساسية" (أنعم والخياط، 2020، 56).

- **نموذج ميرل وتينسون كما يعرفه البحث الحالي إجرائياً:** منظومة من الإجراءات التدريسية الممنهجة التي تعمل على تنمية بعض المفاهيم العلمية لدى المتعلمين وفقاً للاستراتيجية الاستنتاجية التي تبدأ بتعريف المفهوم وذكر خصائه المميزة من خلال عرض مجموعة من الأمثلة المنتمية والأمثلة غير المنتمية للمفهوم وإفساح المجال للمتعلمين للممارسة والتدريب.

8-2- المفاهيم العلمية: "تصور عقلي يعطي لفظاً أو رمزاً أو اسماً أو فكرة قائمة على أساس الخصائص المميزة له عن طريق تجميع الخصائص المشتركة لعناصر الظاهرة والتأكيد على الصفات المميزة وإهمال الصفات غير المميزة" (عيسى، 2002، 8)

- **وتعرّف إجرائياً:** مجموعة من التصورات الذهنية يكونها التلميذ للأشياء الموجودة في موضوعات الوحدة الثالثة من كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي، والتي تقوم على أساس الخصائص المشتركة بينها وسيقوم بتنميتها في بنيته المعرفية بشكلها الصحيح، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار المفاهيم العلمية.

9- الدراسات السابقة:

9-1- الدراسات العربية:

9-1-1- دراسة (الوحيدي، 2021)/فلسطين بعنوان: أثر توظيف نموذج ميرل وتينسون في تنمية مهارات النحو لدى طالبات الصف الثامن.

هدفت الدراسة التعرف على أثر توظيف نموذج ميرل وتينسون في تنمية مهارات النحو لدى طالبات الصف الثامن، وتكونت عينة الدراسة من (64) طالبة من طالبات الصف الثامن الأساسي في مدرسة زينب الريس الأساسية، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وشملت أدوات الدراسة دليل للمعلم يشمل تحضير دروس الوحدة وفق نموذج ميرل وتينسون، واختبار مهارات النحو وشملت مهارات الأعراب وبناء الجملة والتصنيف النحوي وفهم المعنى النحوي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في

اختبار مهارات النحو، وامتداد تأثير نموذج ميرل وتينسون إلى تنمية المهارات الفرعية المرتبطة بمجال الإعراب ، وقدمت الدراسة مجموعة من المقترحات منها توعية معلمي اللغة العربية بأهمية نموذج ميرل وتينسون في التدريس وتدريبهم على استخدام استراتيجياته في البيئة الصفية، بحسب حاجة الموقف التعليمي، من خلال إعداد ورش العمل، وتوزيع النشرات التعليمية، وعقد الدورات التدريبية لهم.

9-1-2- دراسة أنعم والخياط (2020)/ اليمن بعنوان: أثر استخدام أنموذجي جانييه وميرل – تينسون في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر استخدام أنموذجي جانييه وميرل – تينسون في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أدوات البحث بخطط تدريسية وفق نموذج جانييه وميرل وتينسون من كتاب النحو والصرف، واختبار المفاهيم النحوية المكون من (40) سؤالاً، وتكونت عينة الدراسة من (270) طالباً وطالبة من الصف الثاني الثانوي قسمت إلى مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، بواقع (90) طالباً في كل مجموعة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى الآتي: تفوق أنموذجي جانييه وميري وتينسون التعليميين على الطريقة التقليدية في اكتساب المفاهيم النحوية، وتفوق أنموذج جانييه على أنموذج ميرل وتينسون في اختبار المفاهيم النحوية البعدي، وبناء على نتائج الدراسة تم تقديم عدد من المقترحات منها التركيز على عملية استخدام النماذج والطرائق الحديثة في تدريس المفاهيم عامة.

9-1-3- دراسة سيف (2019)/ اليمن بعنوان: فاعلية برنامج قائم على التكامل بين استراتيجيتي ميرل –تينسون والخرائط الدلالية في اكتساب مفاهيم طرائق تدريس الرياضيات بجامعة عدن.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على التكامل بين استراتيجيتي ميرل –تينسون والخرائط الدلالية في اكتساب مفاهيم طرائق تدريس الرياضيات بجامعة عدن، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية بلغ عددها (54) طالباً وطالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار اكتساب مفاهيم طرائق تدريس الرياضيات على طلبة العينة المستهدفة، وأسفرت نتائج البحث عن فاعلية البرنامج في اكتساب المفاهيم، واتضح ذلك من خلال الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسط درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية يعزى لمتغير طريقة التدريس.

9-1-4- دراسة الحوراني(2018)/ فلسطين بعنوان: أثر توظيف نموذج ميرل–تينسون في اكتساب المفاهيم الرياضية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف السابع الأساسي بغزة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر توظيف نموذج ميرل–تينسون في اكتساب المفاهيم الرياضية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف السابع الأساسي بغزة، ولتحقيق هدف الدراسة اتبع الباحث المنهج التجريبي، وقام باختيار مدرسة سعد بن أبي وقاص للبنين بطريقة قصدية حيث تكونت عينة الدراسة من (74) طالباً من طلاب الصف السابع الأساسي قسمت إلى مجموعتين تجريبية بلغ عدد طلابها (37) طالباً وضابطة بلغ عدد طلابها (37) طالباً، وتمثلت أدوات الدراسة باختبار المفاهيم الرياضية في وحدة التناسب ودليل للمعلم وفق نموذج ميرل وتينسون، وأظهرت النتائج فاعلية توظيف نموذج ميرل–تينسون في اكتساب المفاهيم الرياضية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف السابع الأساسي. وفي ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج أوصى الباحث بضرورة تفعيل نموذج ميرل–تينسون في تدريس الرياضيات في المراحل العمرية المختلفة وكما اقترح بدراسات مختلفة لنموذج ميرل–تينسون في اكتساب المفاهيم الرياضية المختلفة، ولمستويات دراسية مختلفة.

9-1-5- دراسة عبدالله (2014)/ فلسطين بعنوان: فاعلية توظيف نموذج ميرل-تينسون في تنمية المفاهيم العلمية وعمليات العلم في العلوم لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية توظيف نموذج ميرل-تينسون في تنمية المفاهيم العلمية وعمليات العلم في العلوم لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، حيث اتبع الباحث المنهج التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة من(62) تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع الأساسي وتم اختيارهم بطريقة العشوائية من مدرسة دار الأرقم التعليمية وتم تقسيمها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واقتصرت الدراسة على وحده التصنيف من كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي، وقام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي للمفاهيم العلمية وعمليات العلم، وقد أسفرت أهم النتائج عن فاعلية توظيف نموذج ميرل-تينسون في تنمية المفاهيم العلمية وعمليات العلم في العلوم لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي.

9-1-6- دراسة العنكبي (2014)/ العراق بعنوان: أثر نموذج ميرل-تينسون في اكتساب المفاهيم النحوية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة القواعد.

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر نموذج ميرل-تينسون في اكتساب المفاهيم النحوية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة القواعد، ولتحقيق هذا الهدف اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (67) طالباً وزعوا على مجموعتين التجريبية (35) طالباً، والضابطة (32) طالباً، وتم اختيار ثانوية النظامية قصدياً لإجراء التجربة وبطريقة عشوائية اختيرت شعبة (أ) لتكون المجموعة التجريبية والتي تعلمت وفق نموذج ميرل وتينسون، وشعبة (ب) المجموعة الضابطة التي درست باستعمال الطريقة الاعتيادية، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي لاكتساب المفاهيم النحوية والاحتفاظ بها، وأظهرت الدراسة النتائج الآتية: هناك فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم النحوية لصالح المجموعة التجريبية، وهناك فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاحتفاظ بالمفاهيم النحوية لصالح المجموعة التجريبية.

9-2- الدراسات الأجنبية:

9-2-1- دراسة أوزمان وأونال

Comparing the Effectiveness and :(Ozmen & Unal, 2008)
Efficiency of Two Methods of Teaching Geometric Shape Concepts to Students with Mental Retardation

بعنوان: فاعلية استخدام نموذجي جانييه وميرل-تينسون في اكتساب مفاهيم المربع والمثلث لدى طلاب يعانون من التخلف العقلي.

هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن فاعلية استخدام نموذجي جانييه وميرل-تينسون في اكتساب مفاهيم المربع والمثلث لدى طلاب يعانون من التخلف العقلي، حيث تم تطبيقها على عينة الدراسة المكونة من ثلاثة طلاب وطالبة وتم اختيار المشاركين من مجموعة طلاب يعانون من التخلف العقلي حضروا إلى مركز تعليمي خاص موجود في كهرمان، وتم تقسيمهن إلى ثلاث مجموعات ضابطة وتجريبية، وكان تصميم الدراسة مستوحى من نموذج علاج بديل ، حيث تم تطوير وتنفيذ اختبارين معياري المرجع لتقييم مستويات التمييز بين المربع والمثلث بين الطلاب، وقد أسفرت أن نتائج الدراسة عن فاعلية استخدام نموذجي جانييه وميرل-تينسون في اكتساب مفاهيم المربع والمثلث لدى طلاب يعانون من التخلف العقلي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

– اتبعت جميع الدراسات المنهج شبه التجريبي، وهذا يتفق مع البحث الحالي الذي استخُدم فيه هذا المنهج المناسب لطبيعته، ما عدا دراسة (الحوراني، 2018)، ودراسة (عبدالله، 2014) استخدمت المنهج التجريبي.

– تنوعت العينات والمرحلة التعليمية في الدراسات منها من اختار تلاميذ الصف الرابع كما في دراسة (عبدالله، 2014) وهذا يتفق مع البحث الحالي، ومنها من اختار الصف السابع الأساسي كما في دراسة (الحوراني، 2018)، والصف الثامن كما في دراسة (الوحيدي، 2021) ودراسة (العنكبي، 2014)، ومنها ما تناول المرحلة الثانوية كما في دراسة (أنعم والخياط، 2020)، والمرحلة الجامعية كما في دراسة (سيف، 2019).

– تنوعت المفاهيم التي تناولتها الدراسات منها من تناول المفاهيم النحوية كما في دراسة (الوحيدي، 2021)، ودراسة (أنعم والخياط، 2020)، ودراسة (العنكبي، 2014)، ومنها ما تناول المفاهيم الرياضية كما في دراسة (سيف، 2019)، ودراسة (الحوراني، 2018)، ودراسة **(Ozmen & Unal, 2008)**، بينما تناولت دراسات المفاهيم العلمية كما في دراسة (عبدالله، 2014) وتتفق هذه الدراسة مع البحث الحالي الذي تناول المفاهيم العلمية.

–اتفقت الدراسات السابقة في الأداة المستخدمة وهي خطط تدريسية وفق نموذج ميرل وتيسنون إضافة إلى اختبار مفاهيم، بينما دراسة **(Ozmen & Unal, 2008)** استخدمت اختبارين معياري المرجع لتقييم مستويات التمييز بين المربع والمثلث بين الطلاب.

– اتفقت الدراسات السابقة في النتائج المتعلقة بفاعلية نموذج ميرل وتينسون في تنمية المفاهيم المختلفة في المراحل التعليمية من الحلقة الأولى إلى المرحلة الجامعية.

– وقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بالمرحلة العمرية وهي تلاميذ الصف الرابع الأساسي، واختبار المفاهيم العلمية الذي تناول المفاهيم في الوحدة الثالثة من كتاب العلوم.

10– الإطار النظري للبحث:

10–1– تعريف نموذج ميرل وتينسون التعليمي: عرّف تينسون نموذجه (1995، 457) بأنه: أسلوب استنتاجي يركز على القاعدة العامة ثم يعطي المتعلمين فرصة كي يستخدموا هذه القاعدة في تفسير المواقف الجزئية، أو تصنيف الحقائق الفرعية، وهذا يتطلب من المعلم تقديم التعريف أولاً، ثم الأمثلة، وبعدها بقوم المتعلمين بتصنيف هذه الأمثلة إلى مثال ينتمي للمفهوم، وآخر لا ينتمي للمفهوم مع ذكر السبب.

وعرفه (عبدالله، 2014، 9) بأنه: مجموعة من الخطوات التي يقوم بها المعلم، حيث يقوم بتقديم القاعدة العامة ثم يعطي المتعلمين فرصة كي يستخدموا هذه القاعدة في تفسير المواقف المتعددة ويفتح لهم المجال للتفكير الاستنتاجي وفي التحركات الأساسية (القاعدة وهي التعريف، الشواهد وهي الأمثلة المنتمية وغير المنتمية، التدريب الاستجوابي) مع تقديم تغذية راجعة للتأكد من تحقيق الأهداف المحددة.

10–2– خطوات تطبيق نموذج ميرل وتينسون:

الخطوة الأولى: تحديد ما إذا كان المفهوم ضرورياً، وتتمثل هذه الخطوة في تحليل المعلم للمحتوى المراد تدريسه، وذلك من أجل تحديد المفاهيم التي يرى أن التلاميذ بحاجة إلى تعلمها على أساس مفهومي، ويرى ميرل وتينسون أن المعلم يمكن أن يقرر تدريس موضوع ما على أساس تعليم المفاهيم إذا توافر محتواه على بعض الشروط منها: وجود بعض المصطلحات أو الكلمات الجديدة في محتوى الدرس ويتوقف ذلك على خبرات المعلم الخاصة بالموضوع ومعرفته التامة بمستوى تلاميذه، وعندما يتطلب الدرس استخدام قاعدة، وعندما يقدم المحتوى سلسلة من الخطوات، فإنه ينبغي أن يفحص المعلم كل خطوة، ويقرر ما إذا كان بعضها أو جميعها يمكن تدريسها على أساس المفاهيم (الحوراني، 2018، 15).

الخطوة الثانية : تعريف المفهوم، وتشمل هذه الخطوة على ثلاث خطوات فرعية هي:

أ. تحديد اسم المفهوم.

ب. تحديد الخصائص الحرجة وغير الحرجة للمفهوم أي الخاصية الضرورية والخاصية المتغيرة التي لا علاقة لها بالمفهوم.

ت. تعريف المفهوم من خلال جملة تقريرية.

الخطوة الثالثة: جمع شواهد المفهوم: وتتمثل هذه الخطوة في قيام المعلم بجمع شواهد المفهوم المراد تعليمه، والمقصود بشواهد المفهوم أي المثال الذي ينتمي للمفهوم واللامثال أي المثال الذي لا ينتمي للمفهوم.

(Merril& Tennyson, 1994, 31-32)

الخطوة الرابعة: تقدير صعوبة شواهد المفهوم: وتتمثل هذه الخطوة في تقدير المعلم لصعوبة الأمثلة المنتمية والأمثلة غير المنتمية للمفهوم المراد تعليمه، فعند جمع شواهد المفهوم فإنه ينبغي تقدير صعوبتها كما يراها المتعلم، وليس كما يراها المعلم، وتتم هذه العملية قبل قيام المعلم بإجراءات تدريس المفهوم.

الخطوة الخامسة: تحضير اختبار تشخيصي لتصنيف الشواهد الجديدة للمفهوم: وتتمثل هذه الخطوة في قيام المعلم بإعداد اختبار تشخيصي يتعلق بتصنيف الأمثلة واللاأمثلة الجديدة على المفهوم والهدف من هذا الاختبار معرفة إذا ما كان التلاميذ قادرين بالفعل على أداء السلوك الصحيح للتصنيف.

الخطوة السادسة: استخدام قاعدة عزل الخاصية: تتمثل هذه الخطوة في قيام المعلم بعزل الخصائص الحرجة وإظهارها بشكل بارز في المثال وغيابها في اللامثال والخاصية الحرجة هي التي يتم عن طريقها تمييز أمثلة المفهوم من لا أمثلته.

الخطوة السابعة: تصميم استراتيجية مناسبة لتدريس المفهوم: تتضمن أن الاستراتيجيات التي تصمم لتعليم المفهوم تتضمن في الغالب تقديم العموميات، وتتضمن هذه العموميات تعريف المفهوم وشواهده، فالعموميات حسب ميرل وتينسون هي المكونات أو العناصر الأساسية للمفهوم، والتي يشترط تقديمها للمتعلم عند القيام بمهمة تدريس المفهوم.

الخطوة الثامنة: التقويم التكويني والختامي: تتمثل الخطوة النهائية في تقويم المواد التعليمية ومدى صلاحيتها ومناسبتها (الحوراني، 2018، 22–23).

- **وقد اعتمدت الباحثة على الخطوات الإجرائية السابقة في إعداد الخطط التدريسية وفق النموذج وذلك بذكر التعريف العام للمفهوم كما ورد في الكتاب، ثم الشواهد والأمثلة التي تدعم المفهوم، برسم جدول يوضح الخصائص المتشابهة والمختلفة بين المفاهيم، وبعدها خطوة التدريب الاستجوابي التي تذمن عرض مجموعة من البطاقات حول المفاهيم والطلب من التلميذ تصنيفها في جدول حسب الخصائص المختلفة بينها.**

11– منهج البحث: تمَّ اتباع المنهج الوصفي التحليلي تم استخدامه من أجل جمع المعلومات وتحليلها من خلال تحليل محتوى دروس الوحدة الثالثة، والمنهج شبه التجريبي من خلال الكشف عن فاعلية التدريس باستخدام نموذج ميرل وتينسون وهو المتغير المستقل في تنمية المفاهيم العلمية التي تمثل المتغير التابع.

12– مجتمع البحث وعينته: شمل مجتمع البحث جميع تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مدارس الحلقة الأولى في مدينة حماة والمسجلين في العام الدراسي (2022، 2023)، والبالغ عددهم حسب إحصائية شعبة الإحصاء في مديرية التربية بحماة (9416) تلميذاً وتلميذة.

عينة البحث: تم اختيار مدرسة توفيق الشيشكلي بطريقة قصدية نظراً لقربها من مكان عمل الباحثة، وتعاون إدارة المدرسة، وتم اختيار الشعب بطريقة عشوائية وتكونت عينة البحث من شعبتين بلغ عددهما (80) تلميذاً وتلميذة، قسمت بالتساوي إلى مجموعتين الأولى المجموعة التجريبية التي تعلمت وفق نموذج ميرل–تينسون وبلغ عددها (40) تلميذاً وتلميذة ، والثانية ضابطة تعلّمت بالطريقة المتبعة وبلغ عددها (40) تلميذاً وتلميذة، والجدول الآتي يوضح توزع تلاميذ المجوعتين التجريبية والضابطة.

الجدول رقم(1): توزع تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة

المدرسة	التجريبية	الضابطة	المجموع
توفيق الشيشكلي	40	40	80

13- أدوات البحث وصدقها وثباتها:

13-1- الخطط التدريسية المعدة وفق نموذج ميرل وتينسون: تم إعداد الخطط وفق الخطوات الآتية:

- تحديد الهدف العام من الخطط التدريسية: يهدف إلى تحديد فاعلية ميرل وتينسون في تنمية المفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم.
- اختيار محتوى الخطط التدريسية: الوحدة الثالثة من كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي تتضمن الدروس الآتية: (استمرار الحياة، لم نعد نراها، تنير الكون، دولاب الهواء).
- تحليل محتوى دروس الوحدة الثالثة: تم تحليل محتوى دروس الوحدة الثالثة من كتاب العلوم لتحديد جوانب التعلم المتضمنة في المحتوى الدراسي وذلك لتحضير الدروس وإعداد اختبار المفاهيم العلمية طبقاً لما ورد لدى كلاً من (العبادي، 2007؛ زيتون 2004) وتقسيمها إلى فئتين هي المفاهيم الرئيسة والمفاهيم الفرعية.
- تحديد الأهداف التعليمية: من خلال تقسيمها حسب مستويات بلوم في المجال المعرفي، وكذلك الأهداف في المجال الوجداني والأهداف في المجال الحس- حركي.
- تحضير الخطط التدريسية وفق نموذج ميرل وتينسون: أُعدت الدروس من خلال تحديد الأهداف التعليمية- التعليمة في كل درس، وتطبيق خطوات النموذج بدءاً من تحليل محتوى الدرس لتحديد المفاهيم العلمية، ثم تعريف المفهوم وانتهاءً بالتقويم الختامي.
- التجريب الاستطلاعي للخطط التدريسية: تم عرض نموذجاً من الخطط التدريسية على مجموعة من المحكمين بلغ عدده (7) محكمين من جامعتي حماة والبعث، وتمثلت التعديلات بضرورة توضيح خطوات نموذج ميرل وتينسون أثناء التحضير بشكل أوضح من خلال ترقيم كل خطوة، وإضافة أسئلة للتقويم المرحلي أثناء الدرس، وقد تم إجراء التعديلات المطلوبة على الخطط التدريسية المعدة وفق نموذج ميرل وتينسون استناداً إلى ملاحظات السادة المحكمين، ثم أصبحت جاهزة للتجربة الاستطلاعية والتي يمكن من خلالها التعرف إلى الزمن اللازم لتطبيق كل درس، وتحديد الصعوبات التي يمكن أن تعترض سير التطبيق ليتم التعامل معها عند تنفيذ التجربة النهائية، ثم تمَّ إجراء التجريب الاستطلاعية على الشعبة الثالثة للصف الرابع في مدرسة توفيق الشيشكلي وهي خارج عينة البحث الأساسية، وبلغ عددها (35) تلميذاً وتلميذة، وتم تلافي المشكلات أثناء تنفيذ الدروس منها مشكلة ضبط وقت الحصة الدراسية وتنسيق خطوات النموذج لتحديد الوقت الذي تحتاج كل خطوة، وبذلك أصبحت الخطط التدريسية جاهزة للتطبيق النهائي.

13-2- اختبار المفاهيم العلمية:

اتبعت الخطوات الآتية لإعداد اختبار المفاهيم العلمية:

- تحديد الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار إلى قياس تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي للمفاهيم العلمية المحددة في الوحدة الثالثة من كتاب العلوم.
- إعداد جدول مواصفات الاختبار: بهدف التأكد من أنّ الاختبار يقيس الأهداف التعليميّة في المجال المعرفي المحددة من جهة، ويقيس المحتوى المعرفي المتضمن في الدروس المقررة من جهة أُخرى وفق الآتي:

أ. تحديد الوزن النسبيّ لأهمية محتوى الكتاب بحسب عدد الصفحات وفق ما يوضحه الجدول(2)، وقد حُدِّد عدد صفحات كل درس بالاعتماد على المحتوى الكتابيّ والصور وأسئلة التقويم.

الجدول رقم (2): الأهمية النسبيّة لموضوعات الدروس

رقم الدرس	الموضوع	عدد الصفحات	الوزن النسبي %
1	استمرار الحياة	4	%24 =100×17/4
2	لم نعد نراها	3	%18 =100×17/3
3	تضيء الكون	5	%29 =100×17/5
4	دولاب الهواء	5	%29 =100×17/5
	المجموع	17	%100

ب. تحديد عدد الأهداف التعليميّة في الوحدة الثالثة وفق المستويات المعرفية الست من تصنيف بلوم كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (3):الأهداف المعرفية في كل درس من دروس الوحدة الثالثة في كتاب العلوم

الأهداف	المجال المعرفي لبلوم						المجموع الكلي للأهداف المعرفية
الموضوعات	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	
استمرار الحياة	5	1	1	3	1	2	13
لم نعد نراها	5	5	0	1	2	2	15
تضيء الكون	1	5	1	0	1	1	9
دولاب الهواء	2	4	2	4	3	1	16
المجموع	13	15	4	8	7	6	53

ج- تحديد الأهمية النسبية للأهداف المعرفية في كل درس من دروس الوحدة الثالثة في كتاب العلوم كما يُوضح الجدول الآتي:

الجدول رقم (4): الأهمية النسبية للأهداف المعرفية في دروس الوحدة الثالثة

الأهداف	النسبة المئوية لأهمية الأهداف المعرفية %					
الموضوعات	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم
استمرار الحياة	38	7	25	38	14	33
لم نعد نراها	38	33	0	12	29	33
تضيء الكون	8	33	25	0	14	17
دولاب الهواء	16	27	50	50	43	17

د. تحديد عدد الأسئلة في كل درس من الدروس المقررة ووفق المستويات المعرفية كالآتي: حُسِبَ عدد الأسئلة في كل مستوى من مستويات الأهداف بالاعتماد على الوزن النسبي لعدد الصفحات: **عدد الأسئلة من كل هدف= العدد الكلي المُقترح للأسئلة× الوزن النسبي لأهمية الموضوع × الوزن النسبي لأهمية كل هدف.**

الجدول رقم (5): عدد الاسئلة لاختبار المفاهيم العلمية لكل مستوى من مستويات الأهداف (المعرفية)

الموضوعات	مستويات الأهداف المعرفية					
	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم
استمرار الحياة	1	0	1	2	0	1
لم نعد نراها	1	1	0	0	1	1
تضيء الكون	0	1	1	0	0	0
دولاب الهواء	1	1	2	2	3	0
المجموع	3	3	4	4	4	2

الجدول الآتي يوضح توزع أرقام الأسئلة في اختبار المفاهيم العلمية حسب المستويات المعرفية.

الجدول رقم (6): أرقام الأسئلة في اختبار المفاهيم العلمية حسب المستويات المعرفيّة

مستوى الهدف	رقم السؤال	عدد الأسئلة
التذكر	1، 5، 18	3
الفهم	3، 10، 14	3
التطبيق	2، 7، 15، 20	4
التحليل	6، 17، 9، 16	4
التركيب	11، 12، 13، 19	4
التقويم	4، 8	2
المجموع		20 سؤالاً

هـ. توزع الدرجات لكل مستوى من مستويات الأهداف في ضوء أوزان الموضوعات(على اعتبار الدرجة الكلية للاختبار (40 درجة): **(2) درجتان لكل سؤال**

1. تحديدُ نوع اختبار المفاهيم العلمية:

ويُحدَّد نوع الاختبار في ضوء طبيعة الموضوع وأهدافه، وخصائص التلاميذ، وقد اختير هنا نوع الأسئلة الموضوعيّة الاختيار من متعدد، والأسئلة المقالية ذات الإجابات القصيرة، نظراً لموضوعيتها وسهولة تصحيحها، وكونها تناسب مادة العلوم.

2. صياغة بنود اختبار المفاهيم العلمية:

تم مراعاة الآتي عند صياغة بنود اختبار المفاهيم العلمية والتي بلغ عددها (20) بنداً:

- سليمة لغويّاً.
- صحيحة علميّاً.
- واضحة خالية من الغموض.
- مُمثلة للأهداف والمحتوى المعرفي وفق جدول المواصفات.
- مُناسبة لمستوى تلاميذ الصف الرابع الأساسي

وضع تعليمات الإجابة عن أسئلة الاختبار: بعد أنْ استكملت كتابة أسئلة الاختبار وتنظيمها وترتيبها، تمّ وضع التعليمات المناسبة للإجابةِ عن كل سؤال من أسئلة الاختبار، وتحديد مكان الإجابة وطريقتها، ووضع مثال لتوضيح كيفية الحل لتقريبِ

الصورة للمتعلمين، كما وُضِعَتْ في الصفحة الأولى من الأسئلة، ورُوعي فيها الوضوح والدقة والبساطة؛ حتى لا تُؤثر في استجابة التلاميذ فتغير من نتائج الاختبار.

صدق اختبار المفاهيم العلمية:

- صدق المحتوى: للتأكد من صدق محتوى الاختبار، عرض بصورته الأولية مع قائمة الأهداف المعرفية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة عددهم (7) محكمين، وبناء على اقتراحاتهم أُجريت التعديلات المطلوبة على بعض بنود الاختبار، وأُعيدت صياغة بعض البنود، كما في الأسئلة ذات الأرقام (3، 15، 20)، ووضع الاختبار بصورته النهائية كم هو موضح في الملحق رقم (2).

التجربة الاستطلاعية للاختبار:

بعد الانتهاء من إعداد الاختبار تم تطبيق الاختبار بصورته النهائية على عينة استطلاعية من تلاميذ الصف الرابع الأساسي من خارج عينة البحث مكونة من (35) تلميذاً وتلميذة في مدرسة فاطمة السقا للتعليم الأساسي، ثم حللت النتائج، والهدف من هذا التطبيق التحقق من الآتي:

- حساب صدق الاتساق الداخلي للاختبار.
- حساب ثبات اختبار المفاهيم العلمية.
- حساب معامل الصعوبة لبنود اختبار المفاهيم العلمية.
- تحديد معامل التمييز لبنود اختبار المفاهيم العلمية.
- تحديد الزمن اللازم للإجابة عن بنود اختبار المفاهيم العلمية.

•صدق الاتساق الداخلي لاختبار المفاهيم العلمية:

تم حساب معاملات الاتساق الداخلي للاختبار وذلك بحساب معامل ارتباط درجة كل بند من بنود الاختبار مع الدرجة الكلية لاختبار المفاهيم العلمية باستخدام معامل بيرسون والجدول الآتي يبين ذلك:

الجدول رقم (7): معامل الارتباط بين كل بند من بنود الاختبار والدرجة الكلية لاختبار المفاهيم العلمية.

رقم السؤال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم السؤال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.353*	دالة عند 0.01	11	0.502**	دالة عند 0.01
2	0.353*	دالة عند 0.01	12	0.476**	دالة عند 0.01
3	0.369*	دالة عند 0.01	13	0.640**	دالة عند 0.01
4	0.446*	دالة عند 0.01	14	0.612**	دالة عند 0.01
5	0.461**	دالة عند 0.01	15	0.362*	دالة عند 0.01
6	0.590**	دالة عند 0.01	16	0.418*	دالة عند 0.01
7	0.412*	دالة عند 0.01	17	0.524**	دالة عند 0.01
8	0.378*	دالة عند 0.01	18	0.491**	دالة عند 0.01
9	0.662**	دالة عند 0.01	19	0.504**	دالة عند 0.01
10	0.601**	دالة عند 0.01	20	0.355*	دالة عند 0.01

**ر الجدولية عند درجة حرية (34) وعند مستوى دلالة (0.01)= 0.449

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ارتباط أبعاد البنود بالدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائياً على مستوى الدلالة

(0.01) و0.05مما يدل على الاتساق الداخلي لأبعاد لبنود الاختبار.

- **ثبات اختبار المفاهيم العلمية:**

تم حساب ثبات الاختبار من خلال طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة وكودر–ريتشاردسون20 والجدول الآتي يوضح معامل ثبات الاختبار.

الجدول رقم (8): ثبات بنود اختبار المفاهيم العلمية

عدد البنود	قيمة معامل الثبات
20	0.87

يتضح من الجدول السابق أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات، مما يطمئن استخدامه في التجربة الأساسية للبحث.

- **معامل الصعوبة لبنود اختبار المفاهيم العلمية:**

ويقاس بالنسبة المئوية لمن أجابوا عن السؤال إجابة خاطئة، وكان الهدف من حساب درجة الصعوبة لبنود الاختبار هو حذف البنود التي تقل درجة صعوبتها عن (0.20) أو تزيد عن (0.80)، والجدول الآتي يبين معامل الصعوبة لبنود اختبار المفاهيم العلمية.

الجدول رقم (9): معامل الصعوبة لبنود اختبار المفاهيم العلمية

البند	معامل الصعوبة	البند	معامل الصعوبة
1	0.53	11	0.59
2	0.63	12	0.72
3	0.69	13	0.43
4	0.56	14	0.53
5	0.44	15	0.50
6	0.38	16	0.41
7	0.75	17	0.65
8	0.41	18	0.66
9	0.66	19	0.58
10	0.47	20	0.69

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الصعوبة تراوحت بين (0.38– 0.75)، وهي معاملات مقبولة لتطبيق الاختبار على عينة البحث الأساسية.

- **معامل التمييز لبنود اختبار المفاهيم العلمية:**

يقصد به القدرة على التمييز بين التلاميذ من حيث الفروق الفردية بينهم، وقدرتها على التمييز بين الفئة العليا والفئة الدنيا، والهدف من حساب معامل التمييز لبنود الاختبار هو حذف الفقرات التي يقل معامل تمييزها عن (0.20) لأنها تعدّ بند ضعيف، والجدول الآتي يوضح معامل التمييز لبنود الاختبار.

الجدول رقم (10): معامل التمييز لبنود اختبار المفاهيم العلمية

البند	معامل التمييز	البند	معامل التمييز
1	0.44	11	0.78
2	0.33	12	0.43
3	0.56	13	0.56
4	0.41	14	0.44
5	0.44	15	0.56
6	0.78	16	0.33
7	0.67	17	0.32
8	0.56	18	0.79
9	0.33	19	0.44
10	0.67	20	0.56

يتضح من الجدول السابق أن معاملات التمييز تراوحت بين (0.32– 0.79)، وهي معاملات مقبولة لتطبيق الاختبار على عينة البحث الأساسية.

- **الزمن اللازم للإجابة عن بنود اختبار المفاهيم العلمية:**

عند التطبيق على العينة الاستطلاعية، ترك الوقت مفتوحاً أثناء التطبيق على تلاميذ العينة الاستطلاعية ثم تم تسجيل الوقت الذي استغرقه أول خمسة تلاميذ، وآخر خمسة تلاميذ، ثم حساب متوسط الزمن باستخدام المعادلة الآتية:

متوسط الزمن= مجموع الزمن بالدقائق/ عدد التلاميذ، مع إضافة خمس دقائق لقراءة التعليمات، والاستعداد للإجابة والرد على الاستفسارات، وبذلك حدد الزمن الكلي لتطبيق الاختبار وهو (45) دقيقة.

14– إجراءات البحث:

14–1– ضبط تكافؤ مجموعتي البحث:

تم ضبط تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة من خلال تطبيق الاختبار القبلي للمفاهيم العلمية على المجموعتين التجريبية والضابطة، قبل البدء بتنفيذ التجربة، وتم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية وإيجاد قيمة (ت) عينتين مستقلتين، للتحقق من تكافؤ مجموعتي البحث، والجدول الآتي يوضح النتائج:

الجدول رقم (11): تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم العلمية

المتغير	القياس القبلي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	القيمة الاحتمالية
المفاهيم العلمية	التجريبية	40	8.63	4.04	0.522	0.586
	الضابطة	40	9.81	3.07		

يتضح من الجدول بأن قيمة (T) في الدرجة الكلية للاختبار أكبر من 0.05، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم العلمية، وبالتالي تكافؤ المجموعتين.

14-2- تطبيق اختبار المفاهيم العلمية البعدي: بعد الانتهاء من تطبيق الخطط التدريسية المعدة وفق نموذج ميرل وتينسون على المجموعة التجريبية، وتطبيق الدروس نفسها على تلاميذ المجموعة الضابطة وفق الطريقة المتبعة، تم تطبيق الاختبار بعدياً على المجموعتين التجريبية والضابطة.

14-3- المعالجة الإحصائية:

من أجل معالجة البيانات إحصائياً استُخدم البرنامج (spss) الإحصائي لتحليل البيانات باستخدام الحاسب، إذ تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار T.test- .Independent sample، وحساب قيمة ايتا، وحجم التأثير وفق دليل على مؤشراتها.

15- عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها:

15-1- حجم الأثر للخطط التدريسية وفق نموذج ميرل وتينسون:

تم حساب حجم الأثر وفق نموذج ميرل وتينسون في تنمية بعض المفاهيم العلمية في مادة العلوم باستخدام المعادلة الآتية (:محمد وعبد العظيم، 2012، 430)

$$\eta^2 = \frac{t2}{t2+df}$$

مربع ايتا ويعبر عن نسبة التباين الكلي في المتغير التابع الذي يمكن أن يرجع إلىη = حيث 2 المتغير المستقل.

T2=قيمة ت المحسوبة عند استخدام اختبار" ت".

df = ترمز لدرجات الحرية وتساوي N1+N2-2.

والجدول الآتي يوضح حجم الأثر

الجدول رقم(12): الجدول المرجعي المقترح لتحديد مستويات حجم التأثير بالنسبة لكل مقياس من مقاييس حجم التأثير

الأداة المستخدمة	حجم التأثير		
	صغير	متوسط	كبير
η^2	0.01	0.06	0.14
D	0.2	0.5	0.8

η^2 جدول (13): قيمة مربع إيتا

الاختبار	T) قيمة (	قيمة مربع إيتا	dقيمة	حجم الأثر
المفاهيم العلمية	6.217	0.302	1.49	كبير

يتضح من الجدول السابق أن حجم الأثر كان كبيراً، وهذا يؤكد فاعلية نموذج ميرل وتينسون في تنمية بعض المفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم، إذ وضح (رضا، 2003، 672)"إذا كانت قيمة مربع إيتا = 0.16 فما فوق فإن هذا يدل على حجم أثر كبير.

15-2- نتيجة الفرضية الأولى ومناقشتها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم العلمية.

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T) للعينات المترابطة، إذ حسبت الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لاختبار المفاهيم العلمية وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية في التطبيقين القبلي والبعدي كما هو موضح في الجدول (14).

الجدول رقم (14): قيم (t–test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم العلمية ككل وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية

مستويات الاختبار	المجموعة التجريبية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
تذكر	القبلي	40	8.75	4.02	7.923	39	0.000	دال لصالح التطبيق البعدي
	البعدي		18.19	0.98				
فهم	القبلي	40	8.62	4.02	6.345	39	0.000	دال لصالح التطبيق البعدي
	البعدي		18.25	1.70				
تطبيق	القبلي	40	8.89	4.01	5.234	39	0.000	دال لصالح التطبيق البعدي
	البعدي		17.23	0.89				
تحليل	القبلي	40	8.54	4.02	6.789	39	0.000	دال لصالح التطبيق البعدي
	البعدي		16.18	1.02				
تركيب	القبلي	40	8.78	4.01	7.943	39	0.000	دال لصالح التطبيق البعدي
	البعدي		17.87	2.17				
تقويم	القبلي	40	8.23	4.03	6.894	39	0.000	دال لصالح التطبيق البعدي
	البعدي		16.89	2.23				
الدرجة الكلية	القبلي	40	8.63	4.04	7.453	39	0.000	دال لصالح التطبيق البعدي
	البعدي		17.43	1.49				

يلاحظ من الجدول السابق أن القيم الاحتمالية للدرجة الكلية لاختبار المفاهيم العلمية ولكل مستوى من مستوياته أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها 0.05 وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على اختبار المفاهيم العلمية لصالح التطبيق البعدي، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها التي تقول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم العلمية لصالح التطبيق البعدي.

مناقشة نتيجة الفرضية الأولى:

يتبين من خلال نتيجة الفرضية فاعلية نموذج ميرل وتينسون في تنمية بعض المفاهيم العلمية لدى التلاميذ وذلك بدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي، وفي كل مستوى من مستويات بلوم في المجال المعرفي (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم) ويمكن تفسير النتائج بالنقاط الآتية:

- تقديم المادة التعليمية من خلال نموذج ميرل–تينسون الذي يتكون من خطوات تحتوي على نشاطات متسلسلة ومنتظمة، ساهمت في تشجيع التلاميذ على اكتساب المفاهيم العلمية بأنفسهم، من خلال نشاطهم ومشاركاتهم خلال الموقف التعليمي، الأمر الذي يجعل التعلم ذو معنى.
- مساهمة عملية عرض المفاهيم باستخدام نموذج ميرل–تينسون بما فيه من استخدام الامثلة واللاأمثلة ومن ثم مناقشة الطلاب، وكذلك إبراز الخصائص الحرجة والتدريب الاستجوابي بتوفير الفرص الكافية للطلاب للمناقشة ولعرض أفكارهم دون إصدار أحكام فورية من المعلم على صحتها من عدمه واثارة المناقشة وطرح الأسئلة المفتوحة والسابر لترسيخ المفهوم لدى التلميذ.

- تفعيل دور الطالب والمعلم والتعاون بينهما يجعل جو تعليمي مناسب وفعال.
- يخفف نموذج ميرل–تينسون الجمود والتجريد، الذي يلحق بكثير من المفاهيم، حيث جعل تعلم المفاهيم بطريقة ممتعة وأكثر متعة للتلاميذ.
- فاعلية النموذج في تنمية مستويات بلوم كافة من أدنى المستويات الذي يقتصر على تذكر المفاهيم واسترجاعها، وصولاً إلى إبداء الرأي حسب وجهة نظره في المفهوم، ومن الطبيعي إذا نجح النموذج في تنمية المستويات الأعلى لبلوم سيكون قادراً على تنمية المستويات الدنيا، خاصة بأن النموذج يقوم على الترتيب والتسلسل المنطقي لعرض المفهوم وإكسابه للتلاميذ في البنية المعرفية بشكل صحيح.

وهذا ما أكده **تينسون (Tennyson, 1995 , 475)** أن نموذجه أسلوب استنتاجي يركز على القاعدة العامة ثم يعطي المتعلمين فرصة كي يستخدموا هذه القاعدة في تفسير المواقف الجزئية، أو تصنيف الحقائق الفرعية مما يساعد على التقديم المناسب للمفهوم وتصنيف الأمثلة إل المثال المنتمي للمفهوم

وتتفق هذه النتائج مع ما أكدته دراسة (عبدالله، 2014)، ودراسة (عباس وآخرين، 2013) حول فاعلية نموذج ميرل وتينسون في تنمية المفاهيم العلمية.

نتيجة الفرضية الثانية ومناقشتها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم العلمية.

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T) للعينات المستقلة، إذ حسبت الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الدرجة الكلية لاختبار المفاهيم العلمية وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية في التطبيق القبلي كما هو موضح في الجدول (15).

الجدول رقم (15): قيم (t–test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم العلمية ككل وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية

مستويات الاختبار	المجموعة التجريبية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
تذكر	التجريبية	40	18.19	0.98	5.993	78	0.000	دال لصالح التجريبية
	الضابطة	40	12.23	2.57				
فهم	التجريبية	40	18.25	1.70	7.265	78	0.000	دال لصالح التجريبية
	الضابطة	40	12.45	2.17				
تطبيق	التجريبية	40	17.23	0.89	6.214	78	0.000	دال لصالح التجريبية
	الضابطة	40	12.78	4.51				
تحليل	التجريبية	40	16.18	1.02	6.759	78	0.000	دال لصالح التجريبية
	الضابطة	40	11.35	2.87				
تركيب	التجريبية	40	17.87	2.17	5.843	78	0.000	دال لصالح التجريبية
	الضابطة	40	10.78	2.76				
تقويم	التجريبية	40	16.89	2.23	7.894	78	0.000	دال لصالح التجريبية
	الضابطة	40	10.76	2.98				
الدرجة الكلية	التجريبية	40	17.43	1.49	7.352	78	0.000	دال لصالح التجريبية
	الضابطة	40	11.72	2.97				

يلاحظ من الجدول السابق أن القيم الاحتمالية للدرجة الكلية لاختبار المفاهيم العلمية ولكل مستوى من مستوياته أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم العلمية لصالح المجموعة التجريبية، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها التي تقول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم العلمية لصالح المجموعة التجريبية.

مناقشة نتيجة الفرضية الثانية:

نلاحظ تفوق المجموعة التجريبية التي تعلمت وفق طريقة ميرل وتينسون على المجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة المتبعة ويمكن تفسير ذلك من خلال الآتي:

إن نموذج ميرل وتينسون يعتمد على عدة استراتيجيات في تقديم المفهوم تبدأ من تعريف المفهوم مروراً بالشواهد للمفهوم (أمثلة– لا أمثلة) وصولاً للتدريب الاستجوابي للتأكد من درجة قدرة التلاميذ على التمييز بين الشواهد المنتمية وغير المنتمية للمفهوم.

نموذج ميرل وتينسون أسهم بدرجة كبيرة في مساعدة التلاميذ على التعلم من خلال جمع الأمثلة الإيجابية والأمثلة السلبية للمفاهيم المراد تعلمها، وعندما استطاع التلاميذ تصنيف خصائص المفهوم وسماته فإن ذلك يعني اكتسابه للمفهوم بشكل صحيح.

التدريس وفق نموذج ميرل وتينسون ساعد المعلم على اختيار موضوع وتعلمه على أساس تعلم المفهوم.

الاستراتيجيات التي تصمم لتعليم المفهوم، وفق نموذج ميرل وتينسون تتضمن في الغالب تقديم العموميات، وتتضمن هذه العموميات تعريف المفهوم، وشواهده فالعموميات حسب ميرل وتينسون هي المكونات أو العناصر الأساسية للمفهوم، والتي يشترط تقديمها للتلميذ عند القيام بمهمة تدريس المفهوم من خلال العرض الشارح الذي يعني تقديم العموميات بطريقة تخبر التلميذ عن المعلومات التي تحثه على استصدار استجابة صريحة له، وهذا يغيب عن الطرائق المتبعة التي تقدم في الغالب المفهوم الجديد بطريقة المحاضرة أو الإلقائية، والتي تعتمد على الأمثلة الموجودة في الكتاب والتي تنتمي للمفهوم فقط واعتماد حل التدريبات الواردة في الكتاب.

التعلم وفق نموذج ميرل وتينسون أسهم في مساعدة التلاميذ على تغيير الصفات الحرجة للمفهوم باستخدام وسائل توجه الانتباه إلى هذه الخصائص في الأمثلة المنتمية وغيابها في الأمثلة غير المنتمية وهذا قد يغيب في الطريقة المعتادة التي يستخدمها المعلم.

وهذا ما أكده (أنعم والخياط، 2020) إذ وضحا أن الهدف الرئيس من تدريس المفاهيم حسب رأي نموذج ميرل – تينسون العمل على مساعدة التلاميذ القيام بجمع عدة أمثلة تنتمي إلى المفهوم وتجميعها معاً والإشارة إليها عن طريق اسم المفهوم أو رمزه، ويكتسب التلميذ المفهوم عندما يقوم بالسلوك التصنيفي الصحيح للشواهد الخاصة بالمفهوم إلى أمثلة تنتمي للمفهوم وأمثلة لا تنتمي للمفهوم.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة (الشرمان، 2022)، ودراسة (الوحيدي، 2021)، ودراسة (أنعم والخياط) ودراسة (الحوراني، 2018) التي أكدت تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم.

16– مقترحات البحث

- إجراء دراسات متنوعة تختبر أثر نموذج ميرل–تينسون في مادة الرياضيات لتنمية المفاهيم الرياضية، واللغة العربية لتنمية المفاهيم النحوية وفي مراحل دراسية مختلفة.
- عمل دورات تدريبية وورشات للمعلمين حول استراتيجيات ونماذج وطرائق تدريسية حديثة ومتنوعة.
- إجراء دراسة مقارنة بين نموذج ميرل وتينسون ونماذج ثانية تهتم بتدريس المفاهيم.

- دعوة كليات التربية تضمين نموذج ميرل وتينسون ضمن طرائق التدريس التي تُعطى للطلبة المعلمين أثناء مرحلة الإعداد.

مراجع البحث:

1. أنعم، عبد القوي والخياط، عبد الكريم (2020). **أثر استخدام أنموذجي جانييه وميرل – تينسون في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلاب المرحلة الثانوية**.مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، اليمن، المجلد (1)، العدد (5)، 51–75.
2. البياتي، عدنان حكمت و العبيدي، محمد خليل.(2010).**أثر استخدام أنموذجي ميرل –تينسون وجانييه في اكتساب المفاهيم الكيميائية لدى طلبة الصف الخامس العلمي**. مجلة كلية التربية الأساسية، المجلد (14)، العدد (61)، 777–800.
3. الحوراني، سامي. (2018). **أثر توظيف نموذج ميرل–تينسون في اكتساب المفاهيم الرياضية**
4. **والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف السابع الأساسي بغزة**. "رسالة ماجستير غير منشورة"، الجامعة الإسلامية في غزة.
5. خضير، سعد محمد.(2014). **أثر أنموذج ميرل –تينسون في اكتساب المفاهيم الإسلامية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي**. مجلة كلية التربية الأساسية، مجلد (13)، عدد(2)، **155–180**.
6. زاير، سعد علي وآخرون.(2017). **الموسوعة التعليمية المعاصرة**. عمان: دار صفاء للطباعة والنشر، ط2.
7. سرحان، غسان عبد العزيز والشاش، خضر عبدالله.(200). **استقراء الأخطاء المفاهيمية في العلوم الحياتية من إجابات طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في محافظة بيت لحم**. مجلة العلوم الإنسانية، العدد (40).
8. سيف، أيثن حسن علي.(2019). **فاعلية برنامج قائم على التكامل بين استراتيجيتي ميرل –تينسون والخرائط الدلالية في اكتساب مفاهيم طرائق تدريس الرياضيات بجامعة عدن**. مجلة جامعة الجزيرة، 2(3)، 221–248.
9. الشرمان، هالة صالح.(2022). **أثر نموذج ميرل وتينسون على اكتساب المفاهيم الحسابية لدى تلميذات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية**. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، جامعة نجران، المجلد (14)، العدد (51)، 129–196.
10. صالح، جهان. (2011). **أثر نظرية ميرل في تعليم المفاهيم على تحصيل طلبة الصف الرابع**
11. **الأساسي في مادة العلوم في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت**. "رسالة ماجستير غير منشورة"، الجامعة الوطنية في نابلس.
12. عبدالله، معتصم محمد.(2014). **أثر توظيف نموذج ميرل وتينسون في تنمية المفاهيم العلمية وعمليات العلم في العلوم لدى طلاب الصف الرابع الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، غزة: الجامعة الإسلامية.
13. العبدلي، محمد صالح عبدالله.(2006).**أثر استخدام نموذجي جانييه وأوزبل التعليميين في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في مادة الأحياء واحتفاظهم بالتعلم.** http://www.yemen-nic.info/contents/studies/detail.php?ID
14. العنكبي، قحطان عدنان حسين.(2014). **أثر نموذج ميرل–تينسون في اكتساب المفاهيم النحوية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة القواعد**. رسالة ماجستير غير منشورة، العراق: جامعة ديالي.
15. عيواص، أحلام أديب. (2006). **أثر استخدام أسلوب ميرل وتينسون في اتجاهات طلبة الصف الأول المتوسط نحو مادة التاريخ**. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، المجلد (13)، العدد(1)، 257–281.
16. القاروط، دجلة صادق. (1998). **أثر استخدام الخرائط المفاهيمية على التحصيل الفوري والمؤجل في مادة علم الحياة لطلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم محافظة جنين**." رسالة ماجستير غير منشورة"، نابلس: جامعة النجاح الوطنية.

17.محسن، مالك حميد وحسينة، محمد جويعد.(2013). **فاعلية أنموذج جانييه التعليمي في اكتساب المفاهيم الفنية واستبقائها في مادة عناصر الفن**. مجلة الأكاديمي، جامعة بغداد، كلية الفنون الجميلة، 407– 420.

18.مرعي، توفيق أحمد والحيلة، محمد.(2009). **طرائق التدريس العامة**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط4.

19.نزال، شكري حامد.(2003). **مناهج الدراسات الاجتماعية وأصول تدريسها**. العين: دار الكتاب الجامعي،

20.الوحيدي، حنين.(2021). **أثر توظيف نموذج ميرل وتينسون في تنمية مهارات النحو لدى طالبات الصف الثامن**. رسالة ماجستير غير منشورة، غزة: الجامعة الإسلامية.

1. Merrill, M.David, And Tennyson, Robert, D.(1992). **Teaching Concepts: An instruction Design Guides, Education Technology publication**, Englewood Cliffs, New York.

2.Merrill, M.D. (1994). **Instructional Design Theory– Englewood Cliffs**. NJ: Educational Technology Publications

Ozmen,R. & Unal, H.(2008), **Comparing the Effectiveness and 3**.

Efficiency of Two Methods of Teaching Geometric Shape

Concepts to Students with Mental Retardation. Educational Sciences: Theory & Practice, V. (8), N. (2), 669–680.

درجة اتقان تلاميذ الصف السابع الأساسي لمهارات حل المشكلات في مادة علم الأحياء(دراسة ميدانية في مدينة اللاذقية)

د. عائشة كادونه*

(الإيداع: 20 تشرين الثاني 2023، القبول: 14 شباط 2024)

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى تعرف درجة اتقان تلامذة الصف السابع الأساسي لمهارات حل المشكلات في مادة علم الأحياء، وقد تكونت عينة البحث من) ٢٥٠) تلميذاً وتلميذةً، تم اختيارهم عشوائيا من (4(مدارس في مدينة اللاذقية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي وصُممت أداة البحث، وهي عبارة عن اختبار مهارات حل المشكلات، تكون من(18) سؤالا خصص (6) بنداً لكل مهارة، وتم التأكد من الصدق الظاهري للأداة بعرضها على مجموعة من المحكمين، كما تم التأكد من الثبات بتطبيق الأداة على عينة استطلاعية، وحساب معامل الثبات الذي بلغت قيمته(84، 0).

وبعد تطبيق الأداة وتحليل النتائج، تبين تدني درجة اتقان تلامذة الصف السابع لأساسي لمهارات حل المشكلات إجمالاً؛ حيث بلغت النسبة المئوية للإتقان54.768%)، وهي نسبة أقل من الحد المطلوب والمحددة بالمحك

%).٧٠(

وأظهرت نتائج البحث وجود نسب متفاوتة لمستوى إتقان أفراد العينة لبعض مهارات حل المشكلات المختلفة؛ حيث حقق أفراد العينة مستوى الإتقان في مهارة اختيار البديل الأفضل، وبنسب مئوية بلغت من مهارات توليد البدائل (33.39%) على أقل من الحد المطلوب، والمحدد بالمحك) ٧٠ %)، ومهارة تحديد المشكلة (55.34%)، وبناء على نتائج البحث، أوصت الباحثة بعدد من المقترحات ذات العلاقة لمواصلة البحث، كان من أهمها إجراء:

1_ دراسة دور المعلمين في تنمية مهارات حل المشكلات لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي.

2_ دراسة تحليلية لكتب علم الأحياء في مرحلة التعليم الأساسي؛ لمعرفة مدى تضمين مهارات حل المشكلات لها.

الكلمات المفتاحية: مهارات حل المشكلات– علم الأحياء.

* دكتوراه في التربية – اختصاص مناهج وطرائق التدريس– كلية التربية–جامعة تشرين.

The Degree of mastery of seventh grade students In problem-solving skills in biology Field study in Lattakia city

*: Aisha Kadouna

(Received: 20 November 2023 , Accepted: 14 February 2024)

Abstract

The aim of the current research was to identify the degree of possession of the Seventh grade students Problem-solving skills in biology. The sample consisted of (250) students and students, randomly selected from (4) schools in Lattakia. The research is an achievement test for Problem-solving skills. It consists of (18) multiple choice questions and the generation of alternatives. The veracity of the tool has been verified by presenting it to a group of arbitrators. The stability of the tool has been confirmed by a survey sample, (0.84).

After applying the tool and analyzing the results, the researcher reached a low level of possession of the Seventh grade students for Problem-solving skills in general. The percentage of proficiency was (54.768), which is less than the required limit (70%).

The results of the study showed that there were varying levels of proficiency of the sample for Problem-solving skills. The sample achieved the level of proficiency in the defining the problem and choosing the best alternative in percentages of (33.39%) and, The percentages of proficiency by percentage(55.34%),. Researcher with a number of relevant proposals to continue the research, the most important of which was:

1_ descriptive study of the role of teachers in the development of Problem-solving skills of students in the basic education stage.

2_ An analytical study of the books of biology in the basic education stage; to know the extent of the inclusion of the Problem-solving skills.

Keywords: Biology- Problem-solving skills.

*PHD in Education Specializing in curricula and teaching methods- Faculty of Education-University of Tishreen

1-المقدمة:

يمثل المتعلم الحجر الأساسي في العملية التعليمية، ومن أهم نواتجها التعليمية والتي تسعى إلى الاهتمام به في كافة جوانبه المعرفية والعقلية، والتركيز على صقل جميع مهاراته الفكرية، ومساعدته في تنميتها؛ لحل المشكلات التي تواجهه بطريقة علمية أو إبداعية، ويعد فهم ومعرفة العلوم والعمليات العلمية وإتقانها من أهم الأساسيات التي تساعد المتعلم على مواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي والمعرفة الإنسانية وتطورها.

لذلك تسعى المناهج التعليمية المختلفة إلى إحراز هذا التقدم العلمي في جميع مجالاتها، وخاصة مناهج علم الأحياء المطورة للمراحل التعليمية المختلفة، مع تركيز مناهج علم الأحياء والأرض في مرحلة التعليم الأساسي، على تحقيق حاجات المتعلم وميوله ورغباته واستعداداته، والعمل على تفعيل دور المتعلم في أثناء التعلم، ومشاركته فيه، وبناء معرفته، لذلك نجد أن مناهج علم الأحياء تركز بشكل خاص على العمليات العلمية لاتصالها بواقع المتعلمين ومشكلاتهم المستقبلية وتوفر لهم فرصاً لبناء معارفهم ومفاهيمهم، ويكونوا مسؤولين عن تعلمهم كمبدأ أساسي في التعلم والتعليم(زيتون، 2010، 67).

وقد اهتمت العديد من الدراسات بمهارات حل المشكلات، لما لها من أهمية كبيرة في اكتساب المعرفة العلمية، وتنمية التفكير العلمي لدى المتعلمين، (أبو قورة، 2021)، و(الزعبي،2014)، و(مهرية، 2016) الذين أكدوا على ضرورة تنمية العمليات العلمية لدى المتعلمين في مختلف المراحل التعليمية، وخصوصاً مهارات حل المشكلات لمرحلة التعليم الأساسي؛ حيث يساعد تعلم مهارات حل المشكلات المتعلمين في التعامل مع المتغيرات وحل المشكلات؛ للوصول إلى مزيد من المعرفة، ومن ثم تنمو القدرة لدى المتعلمين على التعليل والتحليل، وإدراك العلاقات بين الأشياء، وممارسة حل المشكلات تكسب المتعلم اتجاهات علمية؛ لذلك فإن حل المشكلات تستحق أن يركز عليها في التعليم في جميع المراحل التعليمية، وخاصة المرحلة الأساسية من التعليم (الحراحشة، 2012، 84)، وتضم مهارات حل المشكلات في هذه المرحلة عدداً من المهارات العقلية الضرورية لحل المشكلات بطريقة منطقية سليمة، وتساعد هذه العمليات المتعلم على تنظيم ملاحظاته وجمع بياناته، وتحديد جهوده وتوجيهها الوجهة الصحيحة نحو حل المشكلة، فضلاً عن تقويم هذه الجهود والحكم على نتائجها، ومن ثم تعديلها وضبطها؛ من أجل السعي إلى نتائج أفضل في حل المشكلات بطريقة منطقية سليمة، وتساعد هذه المهارات المتعلم على تنظيم ملاحظاته وجمع بياناته، وتحديد جهوده، وتوجيهها الوجهة الصحيحة نحو حل المشكلات، فضلاً عن تقويم هذه الجهود والحكم على نتائجها، ومن ثم تعديلها وضبطها، من أجل السعي إلى نتائج أفضل في حل المشكلات، وقد اهتمت العديد من الدراسات بتنمية مهارات حل المشكلات لما لها من أهمية في اكتساب المعرفة العلمية وتنمية التفكير العلمي لدى التلامذة مثل دراسة (حميد، 2013) و(حردان، 2015) حيث أكدت الدراسات ضرورة تنمية مهارات حل المشكلات لدى التلامذة في مختلف المراحل التعليمية وخصوصا مرحلة التعليم الأساسي، حيث تساعد مهارات حل المشكلات في التعامل مع المتغيرات وحل المشكلات التي تواجههم وتكسبهم اتجاهات علمية، لذلك يستحق أن يركز على تلك المهارات في التعليم وتضم عدد من المهارات (تحديد المشكلة، وتوليد البدائل، واختيار البديل الأفضل).

2-1-مشكلة البحث: تعد مادة علم الأحياء المطورة من المواد الدراسية ذات الأهمية الكبيرة في حياة الفرد والمجتمع، فهي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بحياة الأفراد ماضيهم وحاضرهم، وتفيد في فهم أحوال المجتمع سواء أكان ذلك في اللحظة الراهنة أم في الماضي، وتساعد أيضاً على توقع ما يمكن أن يحدث من تغيرات في المجتمع في مستويات عدّة(اقتصاديّة، اجتماعيّة، سياسيّة....)، وهذا ما جعلها مادةً غنيّةً بالموضوعات والحقائق والمعلومات، ومجالاً خصباً لإكساب التلامذة المفاهيم الرئيسة وحل المشكلات لديهم، فيتمكنوا من ربط الحقائق والتفاصيل الكثيرة التي تحتويها، ومن حل المشكلات التي يتعرضون إليها في حياتهم اليومية.

وتهدف هذه المادة إلى تعزيز القدرات المدنية والمعرفية والعمليات العقلية والسلوكات لدى المتعلمين، ليكونوا ناشطين فاعلين مشاركين في الحياة العامة لمجتمعهم(وزارة التربية، 2016، 10).

وحتى تستطيع هذه المناهج تحقيق أهدافها في إكساب المتعلمين المعارف وتنمية مهارات حل المشكلات لديهم، لا بدّ من إخراج هذه الأهداف من بوتقة الشعارات والنداءات والتوصيات، ووضع الخطط المناسبة التي تكفل ترجمتها عمليّاً، وذلك باستخدام طرائق تدريسية تتسق مع ماهية مادة علم الأحياء، ، وهذا ما دفع التربويين المعنيين بتصميم الأدلة التعليمية لمادة علم الأحياء إلى مد معلمي الصفوف من خلالها بطرائق تدريسية تعتمد التفاعل النشط بين مكونات العملية التعليمية جميعها، بحيث يكون المتعلم محوراً للعملية التعليمية، والمعلم موجهاً ومرشداً وميسّراً لها، إلا أنّ الواقع الذي كشفت عنه الدراسات التربوية لا يُظهر توافقاً مع الأهداف المرجو تحقيقها من تدريس مادة علم الأحياء، إذ أشارت هذه الدراسات، ومنها: (كادونه، 2017)، ، إلى أنّ الطرائق التدريسية المتّبعة في تدريس مادة علم الأحياء مازالت تحمل طابعاً تقليدياً يعتمد السرد والتلقين، كما يشير الواقع إلى وجود ضعف لدى التلامذة في اكتساب مهارات حل المشكلات من خلال ملاحظة وخبرة الباحثة كمعلمة وجدت تدني مستوى مهارات حل المشكلات لدى تلامذة الصف السابع حيث وجدت غالبية التلامذة يحفظون المعلومات حفظاً آليا وغير قادرين على تمثلها واستخدامها في حياتهم الدراسية فتبدو وكأنها معلومات غير مرتبطة مبعثرة منفصلة عن الواقع، دون أي اعتمام بمهارات حل المشكلات هذا ما أدى إلى ضعف تلك المهارات لدى تلامذة الصف السابع الأساسي ، ويؤيد هذا الرأي الدراسة التي قامت بها الزق والحجاحجة (2011)، والسلامة والطراونة (2012)، و(محمد، 2018) و(الشماع، 2017) ولمعرفة مستوى إتقان تلاميذ الصف السابع لمهارات حل المشكلات، وممارستها الفعلية في الواقع التطبيقي والتعليمي للتلاميذ، ظهرت الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة، خاصة بعد عملية تطوير المناهج التي قامت بها وزارة التربية والتعليم في الجمهورية العربية السورية.

ومما سبق يمكن أن نحدد مشكلة البحث في السؤال الآتي:

ما درجة اتقان تلاميذ الصف السابع الأساسي لمهارات حل المشكلات في مادة علم الأحياء في مدينة اللاذقية؟

1-3- أهمية البحث: تبرز أهمية البحث من خلال النقاط الآتية:

1-3-1- يؤمل من هذا البحث التمهيد لدراسات وبحوث أخرى في مادة علم الأحياء والمواد العلمية لتنمية مهارات حل المشكلات لدى التلاميذ.

1_3-2- من الممكن أن يكشف البحث عن نقاط القوة والضعف في اتقان التلاميذ لمهارات حل المشكلات وبالتالي مساعدة وزارة التربية على العمل وتدارك الأخطاء التي تمّ ارتكابها في أثناء تطوير منهاج علم الأحياء للصف السابع.

4-1-أهداف البحث: يهدف البحث إلى تعرّف:

1-4-1- التعرف إلى درجة اتقان تلامذة الصف السابع الساسي لمهارات حل المشكلات في مادة علم الأحياء في مدينة اللاذقية (تحديد المشكلة، وتوليد البدائل، واختيار البديل الأفضل)

1-4-2- تقديم مجموعة من المقترحات قد تفيد في رفع مستوى اتقان تلامذة الصف السابع الأساسي لمهارات حل المشكلات في مادة علم الأحياء.

5-1-**أسئلة البحث:** حاول البحث الإجابة عن السؤال الآتي:

1-5-1-ما درجة اتقان تلاميذ الصف السابع الأساسي لمهارات حل المشكلات في مادة علم الأحياء في مدينة اللاذقية؟

1-5-2- ما درجة اتقان التلامذة لمهارات (تحديد المشكلة، وتوليد البدائل، واختيار البديل الأفضل)؟

6-1-حدود البحث :

- 1-6-1-الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على مهارات حل المشكلات، وتشمل ثلاث مهارات هي:

تحديد المشكلة، وتوليد البدائل، واختيار البديل الأفضل.

1-6-2-الحدود البشرية: اقتصر البحث على عينّة من تلامذة الصف السابع الأساسي البالغ عددهم(250) تلميذاً وتلميذة.

1-6-3-الحدود المكانية: طُبق البحث في مدارس الحلقة الثانية للتعليم الأساسيّ في مدينة اللاذقية.

1-6-4-الحدود الزمانية: أُجري البحث في الفصل الدراسيّ الأول من العام الدراسي 2023/ 2024 .

1-7 مصطلحات البحث والتعاريف الإجرائية:

1-7-1 حل المشكلات: عملية تفكير يتمكن المتعلم ممن خلالها اكتشاف الرابط بين قوانين تم تعلمها مسبقا ويمكن أن يطبقها لحل مشكلة جديدة فهي تؤدي إلى تعلم جديد" (زيتون، 2004، 150).

وهي "عملية ذهنية أو حركية ترتبط بموقف ما أو مشكلة ما لاختيار حل من بين عدة بدائل أو حلول من أجل الوصول إلى قرار مناسب وتحقيق هدف أو غاية من وراء حل المشكلات" (قطيط، 2011، 70).

وتعرف إجرائياً: قدرة تلميذ الصف السابع على (تحديد المشكلة، وتوليد البدائل، واختيار البديل الأفضل)، وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ من خلال إجاباته على بنود الاختبار.

- تحديد المشكلة: تعد هذه المرحلة من أهم مراحل حل المشكلات لأنه بتحليل وفهم وتحديد المشكلة بشكل جيد، فإنه من المتوقع أن يتم اتخاذ القرار المناسب الذي يؤدي إلى نتائج جيدة والذي يحقق الرضا والإشباع. وإن تشخيص المشكلة السيئ وعدم تحري أسبابها سيؤدي إلى ارتكاب أخطاء في جميع المراحل اللاحقة.
- توليد البدائل: وفي هذه المرحلة يتم التعرف على البدائل المتوافرة لمعالجة المشكلة ويشترط وجود بديلين على الأقل، لأن اختيار بديل واحد لا يمثل اتخاذ قرار ويمكن تسهيل عملية تقديم البدائل من خلال أسلوب يشجع على تقديم أكبر عدد من الأفكار الجيدة ويعتمد هذا الأسلوب على أربعة عناصر هي (الحرية في طرح الأفكار، وتقديم أكبر عدد من الأفكار كلما أمكن ذلك، وعدم نقد الأفكار المطروحة، والمزج بين الأفكار المقدمة وتحسينها).
- اختيار البديل الأفضل: وهي مقارنة بين البدائل التي تم تحديدها ومن خلال ذلك يتوصل إلى مزايا وعيوب كل بديل على حده، ثم يقدر النتائج الإيجابية والسلبية لكل بديل بحيث يستبعد البديل الذي تكون إيجابياته أقل من سلبياته في ضوء ما يحقق له البديل من رضا وإشباع.

1-8دراسات سابقة:

1-8-1-دراسة السويدي(2010) في سوريا بعنوان: مستوى إتقان الطلبة في الصف التاسع من التعليم الأساسي لمهارات حل المشكلات في مادة العلوم، وتوصلت النتائج إلى تدني مستوى إتقان الطلبة في الصف التاسع الأساسي لمهارات حل المشكلات دون مستوى الإتقان المقبول تربويا المحدد بنسبة) ٧٠ %) ووجود فروق دالة إحصائيا في مستوى إتقان الطلبة في الصف التاسع الأساسي لمهارات حل المشكلات تعزى للجنس، كما أوصى الباحث بضرورة إجراء بحوث حول دراسة العلاقة بين مهارات حل المشكلات وبين التحصيل الدراسي لدى الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة.

1-8-2-دراسة متياس ونورمان ((**Mattes & Norman**، 2011 في انكلترا، بعنوان: مهارات حل المشكلات في إطار تكنولوجيا التعليم لدى التلاميذ.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مهارات حل المشكلات في إطار تكنولوجيا التعليم لدى التلاميذ، تم تحليل المناهج الدراسية والمهارات والخبرات التي يمتلكها التلاميذ وإجراء مقابلات مع المعلمين، ودراسة الأنشطة المدرسية داخل الفصول من أجل جمع المزيد من المعلومات حول وجهات نظر التلاميذ، وتم جمع معلومات حول كيفية اكتساب التلاميذ لمهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات داخل البيئة المدرسية، وأكدت النتائج على أن عملية حل المشكلات عملية معقدة تنطوي على كثير

من العوامل، ويرى مطوري المناهج أن التلاميذ نادراً ما يبحثون عن المعلومات أو المعايير المناسبة التي تدعم مهارات اتخاذ القرار.

1-8-3-دراسة السيفي) 2011 (بعنوان: قياس مهارات حل المشكلات لدى الطلبة في التعليم العام بسلطنة عمان، حيث تم قياس مستوى أداء الطلبة في الثالث الإعدادي والثاني الثانوي لبعض مهارات حل المشكلات بسلطنة عمان في ضوء بعض المتغيرات، واستخلصت النتائج أن أداء الطلبة في اختبار مهارات حل المشكلات كان منخفضا ودون مستوى الإتقان المقبول تربويا ً، الذي حدد في الدراسة بنسبة) ٦٠ %)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأداء الطلبة على اختبار مهارات حل المشكلات تبعا لجنس الطلبة، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأداء الطلبة على اختبار مهارات حل المشكلات تبعا للمستوى التعليمي للطلبة، حيث أوصت هذه الدراسة بضرورة إشراك الطلبة في العملية التعليمية بصورة إيجابية ونشطة من خلال استخدام الأساليب والاستراتيجيات الحديثة في التدريس، بحيث تكون موجهة نحو مهارات حل المشكلات.

1-8-4-دراسة السلامة، والطراونة، (2012) بعنوان: مهارات حل المشكلات لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز

هدفت الدراسة إلى تقصي مهارات حل المشكلات لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، وطبق عليهم مقياس مكون من (56) فقرة تقيس ثمان مهارات لحل المشكلات وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى مهارات حل المشكلات لدى أفراد عينة الدراسة فوق الوسط وخاصة في مهارة تحديد المشكلة، وأظهرت وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس لصالح الطلبة الذكور، ولمتغير الصف لصالح الصف العاشر.

1-8-5-دراسة أبو قورة (2012) في غزة بعنوان: "أثر توظيف برنامج الكورت في تنمية المفاهيم ومهارات حل المشكلة بالعلوم لدى طالبات الصف العاشر الأساسي"

هدف الدراسة: تعرف أثر توظيف برنامج الكورت في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات حل المشكلة، بمادة العلوم لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، وجرى استخدام المنهج شبه التجريبي، واختيار عينة بصورة عشوائية والتي تكونت من صفيين دراسيين من طالبات الصف العاشر (46) طالبة كمجموعة تجريبية، و(48) طالبة كمجموعة ضابطة، لتحديد المفاهيم العلمية، واختبار المفاهيم العلمية واختبار مهارات حل المشكلة. وبينت النتائج أثر برنامج الكورت في تنمية المفاهيم العلمية المتضمنة في وحدة قوانين الحركة، ووجود فروق في اختبار مهارات حل المشكلة في العلوم.

1-8-6-دراسة رضا، (2016) في مصر بعنوان: فاعلية استخدام التدريس التبادلي في تدريس الأحياء على تنمية مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية استخدام التدريس التبادلي في تدريس الأحياء على تنمية مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات لدى طلاب الصف الأول الثانوي وتكونت عينة الدراسة من 70 طالبة مقسمة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، تكونت أداة البحث من برنامج قائم على تدريس الأحياء باستخدام التدريس التبادلي، ومقياس مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات، وأكدت النتائج على فعالية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارة اتخاذ القرار وحل المشكلات لصالح المجموعة التجريبية وزيادة قدرة الطلاب على التفكير بشكل أفضل.

1-9-تعقيب على الدراسات السابقة: يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة تنوع المتغيرات التي حاول الباحثون تقصي أثرها في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلامذة مرحلة التعليم الأساسي بين استخدام طريقة تعليمية، وفاعلية برنامج تعليمي، ومدى توافر مهارات حل المشكلات في المناهج، وعدم تطرق أي منها لمدى اتقان التلامذة القدرة على حل المشكلات الحياتية، والتفاعل الاجتماعي، وتعارض نتائج دراسة (رضا،2016) التي عكست أهمية توافر مهارات حل

المشكلات لكن في صفوف أعلى، وعليه تمّ الإفادة من الدراسات السابقة بدراسة أثر متغير مهارات حل المشكلات، والاطلاع على المنهجية العلمية المتبعة فيها، وتميّز البحث بدراسة متغيرات لم تتناوله عينة أي دراسة سابقة، فضلاً عن قلة الدراسات المحلية التي بحثت في هذا الميدان في حدود علم الباحثة. مما دفعها لتقصي درجة اتقان تلاميذ الصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي لمهارات حل المشكلات.

-10-1الإطار النظري للبحث:

1-10-1تعريف مهارة حل المشكلات :إن حل المشكلات ليست إلا نوعا من التعلم يشبه في طبيعته الأنواع الخرى التي تتضمن علاقات معقدة، ويخضع لنفس القوانين التي تخضع لها فالفرد الذي يعمل على حل مشكلته لديه دافع لمواجهة مشكلته بحيث يحقق أهدافه ويتعلم الحل بما يتفق مع قانون الأثر أو التعزيز وحل المشكلات في الأساس عبارة عن بحث بيانات عن مشكلة لا يتوافر لها حل وإعادة ترتيبها وتقويمها للوصول إلى الحل المناسب(زيتون، 2003، 150)

1-10-2-أنواع المشكلات: يرى ستنبرغ ووليمز أنه لا توجد مشكلتان متشابهتان تماما إذ إن المشكلات تتميز بخصائص مختلفة عن الأخرى ومن خلال أبعاد المشكلة يمكن تحديد نوع وطبيعة بناء المشكلة وفي هذا السياق يتوافر نوعان من المشكلات هما:

النوع الأول: المشكلات ذات البناء المحكم: إن العديد من المشكلات التي تواجه الطلبة في المدارس هي من هذا النوع حيث تتميز بأن لها طرقا واضحة الحلول ولها نظام ومسار معروف في الحل.

النوع الثاني: هي مشكلات لا يوجد لها طرق واضحة للحل علما بأن مصطلح ذات بناء غير محكم أو مشكلات غير محددة البناء لا يشير بأي حال من الحوال إلى وجود شيء ناقص أو خاطئ في المشكلة المطروحة على الطلبة بل أن هذا المصطلح يؤكد أن هذا النوع من المشكلات لا يوجد له مسار واضح الحل(ستنبرغ ووليمز، 2004، 89).

1-10-3-مهارات حل المشكلات: :ترى الباحثة وجود تداخلات بين الباحثين بين ما يعرف بخطوات المشكلة، ومهارات حل المشكلات، منهم من اعتبر الخطوات مهارات ومنهم من اعتبر المهارات خطوات، ومن خلال ما سبق ترى الباحثة أن عملية حل المشكلة تتكون من عدد من المهارات مثل: تحديد الهدف، وتوليد البدائل والحلول الممكنة، ودراسة وتحليل البدائل أو المتغيرات، وترتيب الحلول، وتقويم الحلول أو المتغيرات، واختيار أفضل الحلول.

وفي هذه الدراسة اعتبرت الباحثة أن المهارات السابقة ما هي إلا خطوات لمهارة حل المشكلة، وأن مهارات حل المشكلات في هذه الدراسة هي تحديد المشكلة، وتوليد البدائل، واختيار البديل الأفضل.

- تحديد المشكلة: وتعد من أهم المهارات لأن الخطأ فيها سيؤثر على الخطوات التالية، حيث يبدأ بملاحظة وجود مشكلة، وان هناك فرصة لحلها، والمدخل الرئيس لهذه المهارة هو البحث عن المشكلة الأساسية وذلك بتحديد أسبابها وليس التركيز على ظواهرها (سلامة، 2007، 122).
- توليد البدائل: من أصعب وأدق المهارات لأنها تعتمد على تفكير الطفل، حيث تتطلب تفكيراً ابتكارياً، يساعد على توفير مجموعة من البدائل الابتكارية لعلاج المشكلة (موسى، 2010، 55). لأن واقع الأمر يعتبر كل بديل في هذه الخطوة هو البديل الأوفر حظاً لاختياره كبديل أفضل (محمود، 2007، 115). وكلما زاد عدد البدائل زادت نسبة وصحة ودقة القرار المتخذ (النعيمي، 2010، 214).
- اختيار البديل الأفضل: ويتطلب الموازنة بين كافة الاحتمالات المحيطة بالبديل، والتي تشمل احتمالات الفشل والنجاح، وهذا يتيح لمتخذ القرار فهم النتائج الأكثر قبولاً والتي تحقق الأهداف المرجوة (Russel–Jones،30,2000). وهناك معايير لاختيار البديل الأفضل أهمها أن يكون مقبولاً من قبل المنفذين له والمتأثرين به على حد سواء، وأن تؤخذ إمكانية تنفيذه بعين الاعتبار (الرواشدة، 2007، 33–34). ويستند متخذ القرار في اختياره للبديل الأفضل على خبراته السابقة والتجريب والبحث والتحليل (موسى، 2010، 55).

وقد تم الاقتصار في البحث الحالي على هذه المهارات الثلاث نظراً لكونها المهارات الأساسية لحل المشكلة، وتوجد في جميع التصنيفات، كما أنها مناسبة لمتعلم الصف السابع الأساسي لاسيما في إمكانية قياسها من حيث الوقت والجهد اللازمين لذلك.

1-10-4- دور المعلم في إكساب مهارات حل المشكلات: أكدت الأدبيات التربوية والتربية العلمية في تدريس العلوم على نجاح العملية التعليمية يتوقف على السلوك التعليمي للمعلم، وهذا السلوك يتأثر إلى درجة كبيرة بمدى فهم المعلم لطبيعة العلم الذي يقوم بتدريسه، ومدى امتلاك المعلمين أنفسهم قبل الخدمة وفي أثنائها للمهارات العقلية أو لا مما يعطي فرصة أكبر لتلاميذهم لاكتسابها وعندما أحست الدول المتقدمة بأهمية دور المعلم في إكساب مهارات حل المشكلة طبقت مناهج جديدة للعلوم في كل مراحل التعليم تعتمد على أسلوب العمليات، كما أصبح من أساسيات المناهج إعداد المعلم.

ويوضح لنا بعض النقاط الأساسية التي يجدر بالمعلم القيام بها لإكمال دوره في إكساب حل المشكلات:

1) تحديد الأهداف التعليمية التي يريد إكسابها للتلاميذ، والتحضير الجيد للدرس بما يتضمن ذلك من تحديد الأهداف وتحديد العمليات العلمية وتحديد أسلوب التدريس المناسب.
2) مساعدة الطلاب في تنمية قدرتهم على الممارسة العملية والمناقشة.
3) تدريب الطلاب على استخدام حل المشكلات في مواقف تعليمية أخرى.
4) تحديد الصف الدراسي)العمر الزمني(التي يجب أن تتلاءم مع حل المشكلات ويفضل التركيز على خطوات المشكلات خلال العام بأكمله.
5) تحديد المواقف العلمية الواجب تدريسها والتأكد من أن المعلم قد اكتسب مهارة حل المشكلة
6) استخدام حل المشكلات في مواقف تعليمية جديدة.
7) تشجيع التلاميذ على توظيف حل المشكلات وانهاء توظيفها في الوقت المناسب.
8) تقديم بعض الخبرات التمهيدية بالطلاب لكي يثير لديهم باب الأسئلة والاحتمالات وتدعوهم للتفكير وذلك عن طريق عرض عملي أو طرح فكرة علمية أو نموذج مثير أو تجربة هادفة
9) تقويم اكتساب التلاميذ لمهارة حل المشكلات باستخدام أدوات تقويمية مناسبة.

وأيضاً يجب على المعلم مراعاة ما يلي عند تنمية حل المشكلات لدى الطلاب:

- أن تكون العمليات المستخدمة موضع التدريب أو الاكتساب تتلاءم مع العمليات المختارة.
- التأكد من اكتساب المتعلم للمهارات البسيطة التي تساعد في تعلم المهارات الجديدة.
- التدريب والممارسة والمناقشة للتلاميذ.
- تكرار تلك المهارات أثناء التدريس.

1-11 إجراءات الدراسة: منهج البحث: اعتمد البحث على المنهج الوصفي بوصفه أنسب المناهج لمشكلة البحث وأهدافه وتساؤلاته، وتم استخدامه من خلال تطبيق أداة البحث (الاختبار) على تلامذة الصف السابع الأساسي بهدف تعرف درجة اتقان مهارات حل المشكلات ،ويعرف بحث المنهج الوصفي بأنه: " أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة، أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة"[1](سليمان،2014،131. (

1--1-12مجتمع البحث وعينة البحث:

1 (1) مناهج البحث ،131.

تكون مجتمع البحث من جميع تلاميذ الصف السابع الأساسي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم بمدينة اللاذقية عام) 2024/2023). والبالغ عددهم(25793) تلميذ وتلميذة، وفق إحصائيات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي) 2024/2023)، واقتصرت عينة البحث على (250) تلميذاً وتلميذةً من تلاميذ الصف السابع الأساسي، تم اختيارهم من أربع مدارس للتعليم الأساسي بطريقة عشوائية من مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة اللاذقية، حيث تم اختيار المدارس بالطريقة العشوائية العنقودية، أما اختيار التلامذة من المدرسة فكانت بالطريقة العشوائية البسيطة.

جدول (1) توزع أفراد العينة (تلامذة الصف السابع الأساسي) وفق المدارس

المجموع	اسم المدرسة	العينة
250	مدرسة أنيس عباس	60
	مدرسة عبد الله حجازي	60
	مدرسة معن خدام	61
	مدرسة نديم رسلان	69

1-12-2أداة البحث: : استخدمت الباحثة اختبار مهارات حل المشكلات لمعرفة درجة امتلاك تلاميذ الصف السابع الأساسي لمهارات حل المشكلة، وهي تحديد المشكلة، وتوليد البدائل، واختيار البديل الأفضل. وقامت الباحثة بإعداد الاختبار مستعينة بما اطلعت عليه من دراسات وبحوث سابقة كدراسة (رضوان، 2012)، ودراسة (إبراهيم، 2010) تناولت مهارات حل المشكلات.

- الشكل العام لاختبار مهارات حل المشكلات:

هناك تصنيفات كثيرة لمهارات حل المشكلات، وقد اقتصر هذا الاختبار على ثلاث مهارات فقط هي (تحديد المشكلة، توليد البدائل، اختيار البديل الأفضل)، نظراً لأنها موجودة في جميع التصنيفات، وتعد شاملة لمهارات أخرى، كما أنها مناسبة للمستوى العمري والعقلي لتلامذة الصف السابع الأساسي وهي ضمن المهارات التي يسعى هذا المنهاج لتنميتها عند التلامذة. كذلك ليكون الاختبار مناسباً لعينة البحث من حيث طوله وعدد بنوده والوقت المخصص له. وقد تم تقسيم الاختبار إلى ثلاثة محاور، كما يأتي:

المحور الأولى (تحديد المشكلة): وهو من شكل الاختيار من متعدد، حيث يُعرض على التلميذ عدد من المواقف المرتبطة بمادة علم الأحياء، وهنا ينبغي عليه أن يختار الفكرة الرئيسة التي يدور حولها كل موقف.

المحور الثاني (توليد البدائل): وهو عبارة عن بنود تتيح للتلميذ تقديم أكبر عدد من البدائل التي تخطر في ذهنه حول كل موقف، سواء كانت إيجابية أو سلبية.

المحور الثالث (اختيار البديل الأفضل): وهو أيضاً من شكل الاختيار من متعدد، حيث ينبغي على التلميذ هنا أن يختار البديل الأفضل أو الإجابة الأكثر صحة من خلال التفكير بإيجابيات وسلبيات كل بديل.

وقد اختارت الباحثة الاختبار من نوع الاختيار من متعدد، والأسئلة المفتوحة، وراعت عند بنائها للاختبار الخطوات التالية:

- إعداد أداة اختبار مهارات حل المشكلات في صورتها الأولية.
- عرض الأداة على المحكمين؛ للتأكد من صدق الاختبار وفق المعايير التالية:
- مدى ملائمة المهارة للمستوى الدراسي.

– مدى انتماء العبارة للمهارة.

– مدى وضوح العبارة، وسلامة الصياغة اللغوية.

– التأكد من ثبات الاختبار بحساب معامل ألفا كرونباخ على عينة استطلاعية من التلاميذ عددهم(30) تلميذ وتلميذة.

– إعداد أداة الاختبار لمهارات حل المشكلات في صورتها النهائية، بناء على نتائج الصدق والثبات.

وقد تم التأكد من الخصائص السيكو مترية للأداة كالآتي:

4-12-1صدق الاستبانة: جرى التحقق من صدق استبانة البحث من خلال طريقتين هما:

1-1-4-12صدق المحتوى :

❖ صدق المحتوى (صدق المحكمين): تم التحقق من صدق الاختبار من خلال عرضه على عدد من السادة المحكمين في كلية التربية وذلك لاستطلاع آرائهم حول:

- وضوح تعليمات الاختبار.
- درجة وضوح الأسئلة.
- مناسبة البدائل تحت كل بند.
- مناسبة البنود للمهارات المختارة.
- مناسبة البنود لمستوى الصف السابع الأساسي.
- سلامة الصياغة اللغوية والمحتوى العلمي للأسئلة.
- إضافة إلى إبداء أي ملاحظات بالتعديل أو الإضافة أو الحذف.

أبدى السادة المحكمون آرائهم في فقرات الاختبار، وتم إجراء التعديلات المناسبة بعد دراستها، وفيما يلي بعض التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون:

- تعديل صياغة بعض الأسئلة.
- توزيع الإجابات الصحيحة عشوائياً.
- وضع فقرات من خارج المحتوى وعلى صلة به.

كما أكّد أغلب المحكمين على كفاية عدد فقرات الاختبار ومناسبتها لمستوى تلاميذ الصف السابع الأساسي، واستناداً للملاحظات السابقة تمّ إجراء التعديلات اللازمة على فقرات الاختبار، ومن أهم هذه التعديلات ما تمّ ذكره في الجدول الآتي:

الجدول رقم (2): تعديلات السادة المحكمين لأسئلة اختبار مهارات حل المشكلات

قبل التعديل	بعد التعديل
ديمة تلميذة مهذبة، ولكن عندما عادت اليوم من المدرسة، وجدت أختها الصغيرة في الحديقة، والنباتات منتشرة على الأرض، نظرت إلى نبتتها الصغيرة كانت محطّمة تماماً	ديمة تلميذة مهذبة، ولكن عندما عادت اليوم من المدرسة، وجدت أختها الصغيرة في الحديقة، والنباتات منتشرة على الأرض، نظرت إلى نبتتها الصغيرة كانت محطّمة تماماً، فغضبت ديمة غضباً شديداً. حدد المشكلة: 1- أخت ديمة تحب النباتات ب- عقاب ديمة لأختها ج- غضب ديمة د- أخت ديمة سببت الأذى
لديك تعد زراعة النباتات المتسلقة من أفضل الطرائق التي توفر للحيوانات أماكن آمنة للاختباء، وتعطي جمالية للجدران، اختر جميع البدائل:	تعد زراعة النباتات المتسلقة من أفضل الطرائق التي توفر للحيوانات أماكن آمنة للاختباء، وتعطي جمالية للجدران، اقترح جميع الطرق الممكنة لتعمل على تأمين الدعم للنباتات المتسلقة:

وبناءً على ملاحظات السادة المحكمين أجريت التعديلات السابقة، ثمّ صمم الاختبار بناءً على مجموعة من المؤشرات الفرعية لكل مهارة من المهارات، وتمّ مراعاة أن يشتمل الاختبار على فقرات من خارج المحتوى وفقرات على صلة بالمحتوى وذلك لتحقيق عملية توازن بين الآراء في هذا المجال حتى أصبح الاختبار بشكله النهائي مؤلف من ثمانية عشر فقرة موزعة على ثلاث مهارات هي (تحديد المشكلة، توليد البدائل، اختيار البديل الأفضل).

1-12-4-2الصدق البنيوي

الصدق البنيوي بطريقة الاتساق الداخلي:

أ - ارتباط كل مهارة من مهارات اختبار مهارات حل المشكلات بالدرجة الكلية للاختبار: تمَّ حساب الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية لاختبار مهارات حل المشكلات على عينة استطلاعية بلغت (30) تلميذة من تلاميذ الصف السابع الأساسي في مدينة اللاذقية، والجدول الآتي رقم (3)يوضح يبين قيم معاملات الارتباط الناتجة:

الجدول رقم (3):معامل الارتباط ما بين كل محور من محاور اختبار مهارات حل المشكلات والدرجة الكلية له

المحور/معامل الارتباط وقيمة الاحتمال	تحديد المشكلة	توليد البدائل	اختيار الحل المناسب
معامل الارتباط	**0.643****	**0.838****	**0.633****
قيمة الاحتمال	**0.000**	**0.000**	**0.000**

ب – معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لاختبار مهارات حل المشكلات: تمَّ حساب الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لاختبار مهارات حل المشكلات والجدول الآتي رقم (4) يوضح قيم معاملات الارتباط:

الجدول رقم (4): معاملات الارتباط الداخلية بين درجة كل بند والدرجة الكلية لاختبار مهارات حل المشكلات

تحديد المشكلة				توليد البدائل				اختيار الحل المناسب			
رقم البند	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية	القرار	رقم البند	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية	القرار	رقم البند	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية	القرار
1	0.626**	0.000	دال	7	0.661**	0.000	دال	13	0.645**	0.000	دال
2	0.636**	0.000		8	0.725**	0.000		14	0.661**	0.000	
3	0.561**	0.001		9	0.685**	0.000		15	0.475**	0.008	
4	0.554**	0.002		10	0.475**	0.008		16	0.746**	0.000	
5	0.687**	0.000		11	0.675**	0.000		17	0.78**	0.000	
6	0.75**	0.000		12	0.774**	0.000		18	0.757**	0.000	

* دال عند مستوى (0.05) ** دال عند مستوى (0.01)

يلاحظ من الجدول (4) أنّ معظم الترابطات بين البنود الفرعية للاختبار والدرجة الكلية له دالة عند مستوى دلالة (0.01). ممّا يدل على أنّ اختبار مهارات حل المشكلات يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

5-12-1 الثبات: تم التحقق من ثبات الاستبانة وفق طريقتين هما:

طبق الاختبار في صورته الأولية والمتكون من) 18 (فقرة على عينة من تلاميذ الصف السابع بلغت) 30 (تلميذ وتلميذة، وذلك لحساب معامل الصعوبة والتميز، والزمن المناسب لتطبيقه.

1- حساب معامل الصعوبة: قامت الباحثة بحساب درجة الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار وذلك وفق المعادلة التالية:

معامل الصعوبة = عدد الذين أجابوا إجابة خاطئة ÷ العدد الكلي لإجابات الصحيحة والخاطئة/100

ويحسب معامل السهولة: 100- معامل الصعوبة

_وقد قبلت المفردات التي تصل معاملات صعوبتها إلى)0،20- 0،85) (أبو قورة، 2012، 109).

ب. حساب معامل التمييز: معامل التمييز يعني قدرة الفقرة على التمييز بين الأفراد الحاصلين على علامات مرتفعة وبين من يحصلون على علامات منخفضة في السمة التي يقيسها الاختبار، ويستخرج معامل التمييز وفق المعادلة التالية:

معامل التمييز = عدد الذين أجابوا إجابة صحيحة من الفئة العليا – عدد الذين أجابوا إجابة صحيحة من الفئة الدنيا **X** ١٠٠

عدد أفراد إحدى الفئتين_

وقد قبلت المفردات التي تصل معاملات التمييز لها بين)0،30-0،80) (السويدي، 2010).

الجدول رقم (5): معامل الصعوبة والتمييز

الفقرة	معامل الصعوبة	معامل السهولة	معامل التمييز	الفقرة	معامل الصعوبة	معامل السهولة	معامل التمييز
1	0,43	0,57	0,66	13	0,72	0,28	0,50
2	0,33	0,67	0,50	14	0,57	0,43	0,33
3	0,40	0,60	0,33	15	0,50	0,50	0,66
4	0,46	0,54	0,50	16	0,43	0,57	0,33
5	0,40	0,60	0,66	17	0,54	0,46	0,66
6	0,50	0,50	0,50	18	0,40	0,60	0,33
7	0,43	0,57	0,33				
8	0,36	0,64	0,66				
9	0,46	0,54	0,50				
10	0,50	0,50	0,66				
11	0,36	0,64	0,33				
12	0,43	0,57	0,66				

معامل الثبات: جرى حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وفق الآتي:

تم حساب معامل ثبات مقياس مهارات حل المشكلات باستخدام البرنامج الإحصائي (spss)، ويبين الجدول التالي معامل ثبات مقياس مهارات اتخاذ القرار باستخدام معامل ألفا كرونباخ:

الجدول رقم (6): يوضح ثبات المقياس باستخدام ألفا كرونباخ

N of items	Cronbachs Alpha
18	**0.843**

يتبين من خلال جدول (6) أن معامل الثبات باستخدام ألفا كرونباخ بلغ (0.843) وهو معامل ثبات جيد ويصلح لأغراض البحث.

1-12-6-تصحيح اختبار مهارات حل المشكلات: الدرجة الكلية للاختبار (30) وهي حاصل جمع درجات التلميذة في المحاور الثلاثة معاً. ولكل محور درجة خاصة به، ففي كل من المحور الأول والثالث (6) بنود، أمام كل منها (4) بدائل، واحد منها صحيح فقط، ولكل بند درجة واحدة وبالتالي تكون درجة هذين المحورين (12) درجة. أما المحور الثاني فيتألف من ستة بنود والمطلوب من التلامذة هنا توليد بدائل من (0-3) ولكل بديل مقبول درجة واحدة وبذلك تكون الدرجة العظمى للبند (3) والدنيا (0)، وأما درجة هذا المحور فتكون من (18)..

1-12-7-الزمن اللازم لتطبيق الاختبار: قامت الباحثة بتحديد الزمن اللازم لتطبيق المقياس من خلال المعادلة التالية:

(زمن التلميذ الأول+ زمن التلميذ الأخير)/2 $\frac{45+35}{2} = 40$

1-12-8-إجراءات البحث: اتبعت الباحثة الإجراءات التالية:

١- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بمهارات حل المشكلات لإعداد الأداة وكتابة الإطار النظري للبحث.

٢- تطبيق الاختبار على العينة.

٣- حساب التكرارات والنسب المئوية ومعرفة النتائج.

٤- تحليل النتائج ومناقشتها، ووضع الاقتراحات اللازمة في ضوء النتائج.

1-13-عرض نتائج البحث ومناقشتها:

استهدف البحث الكشف عن درجة امتلاك تلاميذ الصف السابع الأساسي لمهارات حل المشكلات في مادة علم الأحياء، والتي حددتها الباحثة بالمحك(70%)، إذ إنّ التلميذ يستطيع أن يتذكر (20%) مما يسمعه، ويتذكر (40%) ممّا يسمعه ويراه، أما إذا سمع ورأى وعمل فإنّ النسبة ترتفع إلى (70%)، بينما تزداد النسبة في حال تفاعل التلميذ مع ما يتعلّمه من خلال هذه المهارات (Trace, 2001, 48)

وسعى لتحقيق ذلك من خلال الإجابة عن السؤال التالي: ما درجة امتلاك تلاميذ الصف السابع الأساسي لمهارات حل المشكلات في مادة علم الأحياء؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لدرجة التلاميذ في اختبار مهارات حل المشكلات (تحديد المشكلة، وتوليد البدائل، واختيار البديل الأفضل، ويوضح الجدول) 6) هذ النتائج.

الجدول رقم (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجات الطالبات في اختبار مهارات حل المشكلات

مهارات حل المشكلات	العدد	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية
تحديد المشكلة	250	0.66	%55.34
توليد البدائل	250	18،1	33%،39
اختيار البديل الأفضل	250	0.45	%93.14
درجة اتقان مهارات حل المشكلات	250	27.384	54.768%

ويتبين من جدول (7) أن أعلى مهارات حل المشكلات إتقانا لدى التلاميذ في الصف السابع هي مهارة اختيار البديل الأفضل، وبنسب مئوية بلغت على التوالي(93.14%) وهي نسبة أعلى من الحد المطلوب، والمحدد بالمحك) ٧٠%)، وبلغت نسبة إتقان كل من مهارات توليد البدائل (33.39%) على أقل من الحد المطلوب، والمحدد بالمحك) ٧٠ %)، ومهارة تحديد المشكلة (55.34%) بالرغم من أهمية هذه المهارات في تنمية مهارات التفكير العليا لدى التلاميذ في الصف السابع وخصوصا في هذه المرحلة العمرية من التعليم الأساسي.

ويتضح من الجدول (7) أن النسبة المئوية لامتلاك التلاميذ لمهارات حل المشكلات الكلية هي(54.768%)، وهذه نسبة أقل من الحد المطلوب، والمحددة بالمحك) ٧٠ %)، إذ إنّ التلميذ يستطيع أن يتذكر (20%) مما يسمعه، ويتذكر (40%) ممّا يسمعه ويراه، أما إذا سمع ورأى وعمل فإنّ النسبة ترتفع إلى (70%)، بينما تزداد النسبة في حال تفاعل التلميذ مع ما يتعلّمه من خلال هذه المهارات (Trace, 2001, 48)

مما يوضح تدني درجة امتلاك التلاميذ في الصف السابع لمهارات حل المشكلات إجمالا في مادة علم الأحياء. بالرغم من أن نسبة المحك الافتراضي) ٧٠ %)هي نسبة تقدير تناسب قياس درجة امتلاك التلاميذ في الصف السابع الأساسي لمهارات حل المشكلات الموجودة في محتوى كتب علم الأحياء لمرحلة التعليم الأساسي، لذلك يجب أن تكون النسبة متوسطة ما بين) 60%-80%)، لتصبح مقبولة تربوياً، وهذه النسبة تتفق مع نسبة دراسة (السيفي، 2011).

مناقشة النتائج:

يتضح من نتائج البحث السابقة أن مهارة اختيار البديل الأفضل هي الأعلى نسبة في الامتلاك من بين مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف اسابع الأساسي، ويفسر ذلك بأن:

كتاب علم الأحياء للصف السابع الأساسي لم يظهر الاهتمام الكافي بمهارات حل المشكلات، فهي جانب مهم من جوانب الثقافة العلمية ويرجع إلى ازدحام كتاب علم الأحياء بالمعرفة العلمية على حساب عناصر أخرى مثل عناصر حل المشكلات.

وكتاب علم الأحياء يقدم أكبر قدر ممكن من المعلومات للتلامذة في مرحلة التعليم الأساسي، حيث أن الكتاب المقرر هو المصدر الأساسي لاكتساب هذه المعلومات، فيساعد الكتاب التلميذ على أن يتذكر ويستعيد ويستظهر ما تم دراسته فلا يبحث التلامذة عن بدائل أخرى لاكتساب مفاهيم ومهارات حل المشكلات.

عدم وجود أنشطة موازية مثل الرحلات المدرسية وغيرها التي تعطي للتلامذة الفرصة للاكتشاف وممارسة حل المشكلات وتطبيقها.

عدم تدريب التلامذة على ممارسة حل المشكلات من قبل المعلمين وذلك أثناء دراستهم لمادة علم الأحياء بل كان التركيز على تدريسها لمجرد الحفظ والاستظهار والنجاح في الامتحانات.

معلمي علم الحياء قد يتبعون طرائق تدريس خاطئة فأصبح المعلم يهتم بإعطاء المنهاج الدراسي من محتوى وحقائق ومفاهيم دون الاهتمام بالجوانب الخرى ومنها تنمية حل المشكلات.

تتفق نسبة امتلاك التلاميذ لمهارة تحديد المشكلة مع تصنيف دراسة السويدي) 2010) ودراسة الطراونة والسلامة) 2012 (في ترتيب مهارة تحديد المشكلة بجعلهما أولى مهارات حل المشكلات تصنيفا وترتيباً، وتعزو الباحثة هذا لأهمية تلك المهارة في بناء الإطار المعرفي للتلاميذ، حيث أن مهارة تحديد المشكلة تعد أولى مهارات حل المشكلات وأبسطها، إذ أن المدخل الرئيس لهذه المهارة هو البحث عن المشكلة الأساسية وذلك بتحديد أسبابها وليس التركيز على ظواهرها .

وتعزو الباحثة تدني مستوى امتلاك التلاميذ في الصف السابع لمهارات حل المشكلات إجمالاً، حيث بلغت النسبة المئوية في اختبار مهارات حل المشكلات (54.768%)، وهذه النسبة أقل من الحد المطلوب، والمحددة بالمحك الافتراضي) ٧٠ %)، إلى أسلوب التدريس التقليدي المستخدم، والذي يركز على نقل المعرفة والمعلومات، وبالتالي أثر ذلك في انخفاض مستوى الامتلاك لدى التلاميذ في الصف السابع، حيث أشارت العديد من الدراسات إلى أثر استخدام طرائق التدريس المعتمدة على التعلم النشط على اكتساب المتعلمين لمهارات حل المشكلات، ومن أهم طرائق التعلم النشط استخدام طريقة الاستقصاء لحل المشكلات، التي تزيد من قدرة المتعلمين على إتقان مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلة، وكذلك استخدام طريقتي المناظرة والتدريس التبادلي، واللتين تزيدان من قدرة المتعلمين في اكتساب مهارات حل المشكلات (فرج، 2016؛ ورضا، 2016).

وقد يعزى سبب تدني مستوى امتلاك التلاميذ في الصف السابع لمهارات حل المشكلات، ربما يعود إلى عدم تمكنهم من اكتساب مهارات حل المشكلة في المراحل الأساسية الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، كما ترجع الباحثة هذا الضعف إلى أحد الأسباب التالية:

_ افتقار منهاج علم الأحياء بالصورة المطلوبة لمهارات حل المشكلات.

_ قد تكون هذه الاختبارات جديدة على التلاميذ، ولم يسبق لهم التعامل معها.

_ عدم تركيز المعلمين على هذه المهارات عند تدريسهم لمادة علم الأحياء.

إن إخفاق التلاميذ في الصف السابع في الوصول إلى مستوى الإتقان المطلوب– والمحدد بالمحك)70%)، في اختبار مهارات حل المشكلات مرآة تعكس الواقع التعليمي من المتغيرات والمستجدات في عمليات تعليم وتعلم علم الأحياء، خاصة بعد عملية تطوير منهاج العلوم في جميع مراحل التعليم، والتي أظهرت الحاجة إلى إعادة تصميم وابتكار استراتيجيات وطرائق تعلم نشطة، وأساليب ومداخل تعليمية حديثة، تناسب ذلك التغير والتطور في مادة العلوم، وكذلك كثافة المشكلات التعليمية التي قد يكون أهمها ازدحام محتوى مادة علم الأحياء بالمعلومات، دون أي ممارسة عقلية تؤدى إلى تطبيقها في

أرض الواقع، وعدم الاهتمام بتنمية العمليات العلمية لدى المعلمين من أهم المشكلات في العملية التعليمية، إذ لا بد من تدريب المعلمين على كيفية رفع مستوى اكتساب التلاميذ لمهارات حل المشكلات؛ مما يساهم بشكل فاعل في تحقيق العديد من أهداف تدريس علم الأحياء.

المقترحات: يقترح البحث الحالي الآتي:

١- تضمين مقررات علم الأحياء مهارات حل المشكلات والتركيز على أنشطة تحقق هذه المهارات.

٢- عقد الدورات التدريبية للمعلمين قبل وأثناء الخدمة؛ لتدريبهم على استخدام استراتيجيات التفكير في تدريس المناهج بصفة عامة، ومناهج علم الأحياء بصفة خاصة.

٣- ضرورة إجراء اختبارات تحصيلية لقياس مهارات حل المشكلات لدى التلاميذ في مراحل التعليم المختلفة.

٤- تضمين مناهج مرحلة التعليم الأساسي للعديد من الأنشطة العلمية، والتي تؤدي إلى زيادة قدرة التلاميذ من اكتساب مهارات حل المشكلات.

٥- لفت انتباه المشرفين التربويين، والمعلمين إلى ضرورة تضمين الاختبارات التحصيلية أسئلة تقيس اكتساب التلاميذ لمهارات حل المشكلات، لتنمية التفكير لدى التلاميذ؛ مما يؤثر في المستوى التحصيلي لديهم، ويؤدي إلى تحسينه، وكذلك تقترح:

١- دراسة حول مستوى امتلاك التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي لمهارات حل المشكلات حسب متغيرات)الجنس، والتحصيل، وتخصص المعلم).

٢- دراسة وصفية لدور المعلمين في تنمية مهارات حل المشكلات لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي.

٣- دراسة عن مدى ملاءمة مناهج علم الأحياء لتنمية مهارات حل المشكلات.

٤- دراسة تحليلية لكتب علم الأحياء في مرحلة التعليم الأساسي/ الحلقة الثانية؛ لمعرفة مدى تضمين مهارات حل المشكلات لها.

5- إجراء دراسة لمعرفة علاقة مهارات حل المشكلات بكل من(الاستراتيجيات التدريسية، الميول، الدافعية).

المراجع

أبو قورة، رشا صبحي (2012): أثر توظيف برنامج الكورت في تنمية المفاهيم ومهارات حل المشكلة بالعلوم لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة.

1. إبراهيم، عاصم (2010). فاعلية استخدام قبعات التفكير الست في تنمي التحصيل المعرفي والوعي الصحي ومهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، العدد (28)،311-385.
2. جروان، فتحي عبد الرحمن. (2009): الإبداع مفهومه- معاييره-نظرياته-تدريبه-مراحل العملية الإبداعية،ط2، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
3. جروان، فتحي. (2010): تعليم التفكير المفهوم والتطبيق، ط4، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.
4. حردان، براءة. (2014). أثر استخدام الشكل المعرفي في إكساب مهارات حل المشكلات وتحصيلهم للمفاهيم العلمية، رسالة ماجستير غير منشورة.
5. الخليفة، حسن) 2005 (. المنهج المدرسي المعاصر. ط ٥ . الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
6. رضا، إيمان السيد. (2016): فاعلية التدريس المتبادل في تنمية مهارات حل المشكلة في مادة علم الأحياء لطلاب الثانوية، مجلة القراءة والمعرفة، العدد 177.

7. رضوان، سناء محمد. (2012). أثر استخدام استراتيجية قبعات التفكير في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات اتخاذ القرار وحل المشكلة لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة، الجامعة الإسلامية، غزة.
8. الرواشدة، خلف سليمان. (2007). صناعة القرار المدرسي والشعور بالأمن والولاء التنظيمي، عمان، دار الحامد.
9. الزعبي، علي محمد (2010): أثر استراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الابداعي الرياضي لدى طلبة معلم صف، المجلة الأردنية، المجلد10، العدد3، 305-320.
10. الزق، أحمد يحيى، الحجاحجة، صالح. (2011): أثر برنامج تدريبي وفق نموذج شوارتز في التفكير في تنمية مهارات اتخاذ القرار لطلاب الصف السابع، بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الأول بكلية التربية، آفاق المستقبل.
11. زيتون، كمال (2003): تدريس العلوم للفهم رؤية بنائية، ط1، عالم الكتب، القاهرة: مصر.
12. زيتون، عايش) 2010(. الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها. عمان، دار الشروق.
13. السرور، ناديا (2005): تعليم التفكير في المنهج المدرسي، ط1، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.
14. سلامة، عبد الحافظ. (2007). أساليب تدريس العلوم والرياضيات، عمان، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
15. السلامة، عماد، الطراونة، عبد الله. (2012): مهارة حل المشكلة لدى طلاب مدارس الملك عبد الله للتميز، مجلة مؤته للبحوث والدراسات، المجلد 27، العدد 5.
16. سليمان، عبد الرحمن سيد: مناهج البحث، عالم الكتب،2014
17. السويدي، برلنتي(2010 (. مستوى إتقان طلبة الصف التاسع من التعليم الأساسي لمهارات اتخاذ القرار في مادة العلوم . مجلة جامعة دمشق. مج ٢٦ . كلية التربية: جامعة دمشق.
18. السيفي، سعيد) 2011) . قياس مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة التعليم العام بسلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية: جامعة السلطان قابوس.
19. طعمة، حسن (2010): نظرية اتخاذ القرارات أسلوب كمي تحليلي، ط1، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
20. عباس، محمد، نوفل، محمد، محمد، مصطفى، أبو عواد (2007): أبحاث ونظريات في التربية وعلم النفس، ط1، عمان، دار المسيرة.
21. عبد الهاشمي، عبد الرحمن؛ والدليمي، طه علي. (2008). استراتيجيات حديثة في فن التدريس، ط1، عمان، دار الشروق.
22. عبيدات، ذوقان؛ أبو السميد، سهيلة. (2007). استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين- دليل المعلم والمشرف التربوي، الأردن: دار الفكر العربي.
23. فرج، دعاء علي حسن. (2016): أثر استخدام استراتيجية المناظرة في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات حل المشكلة لدى تلاميذ الصف السادس، مجلة جامعة الفيوم للعلوم العربية، العدد6، 184-204.
24. قطيط، غسان (2011): حل المشكلات إبداعياً، ط1، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
25. كادونة، عائشة. (2017). فاعلية برنامج تعليمي مُعد وفق برنامج الكورت (CoRT) في تنمية المهارات الحياتية دراسة شبه تجريبية على عينة من تلامذة الصف الخامس الأساسي في مادة العلوم في مدينة اللاذقية، رسالة ماجستير، جامعة تشرين، سورية.
26. كنعان، نواف. (2003). اتخاذ القرارات الإدارية بين النظرية والتطبيق، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

27. المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية ودورها في تكوين المهارات الحياتية، وزارة التربية والتعليم، الجمهورية العربية السورية.

28.المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية، (2018): الورشة الوطنية لمتطلبات المناهج، الجمهورية العربية السورية، وزارة التربية والتعليم، سوريا.

29.محمود، صلاح الدين عرفة. (2007). تفكير بلا حدود، القاهرة: عالم الكتب.

30.مهرية، خليدة (2016): مهارات حل المشكلات لدى التلاميذ، مجلة آفاق علمية، المركز الجامعي، الجزائر، العدد الثاني عشر، 123-147.

31.موسى، شهرزاد محمد شهاب. (2010). القدرة على اتخاذ القرار وعلاقتها بمركز الضبط، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

32. النعيمي، بلقيس عبد الوهاب. (2010): صناعة القرار التربوي، مجلة الدراسات التربوية، العدد 10، من الموقع: WWW.Padffactory.com))

33. نوفل، محمد، سعيفان، محمد. (2011). دمج مهارات التفكير في المحتوى الأكاديمي، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

34.وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية.(2010). وثيقة المعايير الوطنية لمناهج علم الأحياء في التعليم ما قبل الجامعي. دمشق: وزارة التربية.

1. Gregory, R, & clemen. R. improving students decision making skills. Available at; ERIC data base. 2001, 123.
2. Mattes, A& Norman, E. a grounded theory approach to the development of a framework for researching children's decision- making skills within design and technology education, design and technology education: an international journal, 16(2), 2011, 8-19
3. Russel-Jones, N. (2000). CQI learning lunch Edward de bono's six thinking hats- New tools for new solutions. University clup of Michigan state, USA
4. Sternbery R. and Williams, W. (2004); Educational psychology. Allynad And bacon.
5. Trace. L. (2001). **A book on formative and summative eralustion of studenry learning** . Ms . Craw Hill : New york.

تأثير الأنشطة الرياضية الترويحية في مستوى الذكاء الانفعالي على سيدات غير ممارسات للرياضة تبعاً لعدة متغيرات

أ. م. د. أنجيلا ماضي*

(الإيداع: 20 آذار 2024، القبول: 9 آيار 2024)

الملخص:

هدف هذا البحث الى التعرف على تأثير ممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية في مستوى الذكاء الانفعالي لدى السيدات غير الممارسات للرياضة، وعلى الفروق في تأثير ممارسة تلك الأنشطة تبعاً لعدة متغيرات: "الحالة الاجتماعية"، "الأولاد"، "العمل".

استخدم في هذا البحث مقياس "Bar–on" للذكاء الانفعالي والذي وزع على عينة من 25 سيدة غير ممارسة لأي نشاط رياضي وذلك قبل وبعد ممارسة نشاط رياضي ترويحي (زومبا، ايروبيك) لمدة شهرين. أشارت نتائج الدراسة إلى أن ممارسة النشاط الرياضي الترويحي تحسن من مستوى الذكاء الانفعالي لديهم، كما لم تظهر أية فروق في مستوى هذا الذكاء تبعاً للمتغيرات السابقة.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الانفعالي، مقياس Bar-on، الأنشطة الرياضية الترويحية.

* أستاذ مساعد – قسم المناهج وأصول التدريس – كلية التربية الرياضية – جامعة تشرين .

The Effect of Recreational Sports Activities on The Level ofEmotional Intelligence on Women Other than Sports Practices Depending on Several Variables

[1]Dr. Angela MADI

(Received: 20 March 2024, Accepted:9 May 2024)

Abstact:

The aim of this research is to recognize the effect of recreational sports activities on the level of emotional intelligence in women who are not sports practices, and the differences in the effect of such activities depending on several variables: "social status", "children", "work."

This research used the Bar-on scale of emotional intelligence, which was distributed to a sample of 25 women who did not engage in any sporting activity before and after a recreational sports activity (Zumba, Aerobic) for two months. The results of the study indicated that the exercise of recreational sports activity improved their level of emotional intelligence, and that there were no differences in the level of such intelligence depending on previous variables.

keywords: Emotional intelligence, Bar-on scale, recreational sports activities.

[1]Assistant professor, curriculum and pedagogy department, Educational sport faculty, Tishreen University, Lattakia, Syria

- **المقدمة:**

ظهر مفهوم الذكاء الانفعالي في تسعينيات القرن الماضي بفضل Bar–On، وقد اقترح كل من Salovey & Mayer (1990) أن الذكاء الانفعالي هو القدرة على الإدراك والتقييم والتعبير عن مشاعر النفس، إضافة للتعبير عن مشاعر الآخرين والقدرة على تنظيم مشاعر الذات والآخرين. إنه أيضاً القدرة على استخدام هذه المشاعر لحل المشاكل العملية التي تواجه الفرد في قراراته. يعبر الذكاء الانفعالي إذاً عن قدرة الفرد ليس فقط على فهم عواطفه الشخصية بصورة سليمة وإدراك مدى تأثيرها على الأشخاص من حوله، بل أيضاً على فهم مشاعر الآخرين وتنظيم جميع هذه المشاعر بهدف مواجهة المواقف المختلفة بنجاح أكبر. إضافة لما سبق، يؤكد Bar-On (1997) بأن الذكاء الانفعالي هو ايضاً القدرة امتلاك تقييم إيجابي للذات، وتحقيق واسع لقدراته مما يمكنه من إقامة علاقات اجتماعية ناضجة ومسؤولة دون اعتماد على الآخرين.

كان لنظرية Goleman في عام 1995 للذكاء الانفعالي أهمية كبرى في أبحاث علم النفس، كونها غيرت بعض المفاهيم التي افترضت بأن الذكاء هو نشاط معرفي بحت منفصل عن العواطف، يتم قياسه من خلال اختبارات الذكاء المعروفة، إذ أكدت هذه النظرية على مكانة النظام الانفعالي في النظام المعرفي للقدرات الإنسانية (Mayer, 2001).

أما فيما يخص الذكاء العاطفي وعلاقته بالأنشطة الرياضية، وعلى اعتبار أن جميع هذه الأنشطة تحتاج إلى القدرة على ضبط التوتر الانفعالي قبل وأثناء الأداء الحركي، يعتقد Golman, (2000) أن لهذا الذكاء دوراً كبيراً في الأنشطة الرياضية والعكس صحيح. من جهة، يمكن أن يؤدي التنظيم غير الفعال للنبضات العاطفية (الانفعال) إلى أداء رياضي أضعف، ومن جهة أخرى، فإن اكتشاف العواطف وفهمها يمكن أن يعزز أداء الرياضيين. ذلك أن السيطرة على المشاعر ومعرفتها للاعب نفسه وللآخرين، تؤثر على العمل الرياضي. من هنا اعتبر الذكاء العاطفي عاملاً حاسمًا في تحسين الكفاءات الرياضية (González-Valero et al., 2019).

أكد Murray (1998) أنه وعلى اختلاف نوع الرياضة الممارسة، يجب على الرياضي أن يتمتع بسمات معينة كالوعي الذاتي، الثقة بالنفس، تقبل الربح والخسارة، الصبر، احترام الخصم، الإيجابية والسيطرة على النفس وهذه السمات ترتبط بالذكاء الانفعالي ما يساعد اللاعبين الذين يتمتعون بها في صنع القرار والذاكرة والمنطق في حل المشكلات كما يحسن مفهوم الذات الجسدية لديهم.

تناولت العديد من الدراسات موضوع الذكاء الانفعالي وعلاقته بممارسة الرياضة، فمنهم من قارن مستوى الذكاء الانفعالي بين الرياضيين وغير الرياضيين (Ardahan, 2012 ; Bostani and Saiiari, 2011 ; Sohrabi et al., 2011) ومنهم من اهتم بدراسة العلاقة الارتباطية بين الذكاء العاطفي والتفكير المنطقي في الرياضات الاحترافية والتمارين الرياضية في صالة الألعاب الرياضية (Skurvydas et al., 2022). بعضهم وجده وسيلة تساعد المدربين في الكشف عن الموهوبين رياضياً وتوجيههم (Raharjo,Kusuma, Hartono, 2018). قامت بعض الدراسات الأخرى بالربط بين التعليم والانفعالات والنشاط الرياضي (Ferrer-Caja & Weiss, 2000; Mouton et al., 2013; Lu & Buchanan, 2014) فيما اهتم بعضها الآخر بالرياضات التنافسية حيث قارن مستوى الذكاء الانفعالي لدى الرياضيين بحسب نوع الرياضة فردية كانت أم جماعية (ماضي، 2019 ; الحسن، 2022). كما أكدت دراسات أخرى على ارتباط الذكاء الانفعالي بممارسة النشاط البدني عند طلاب الجامعات(Li et al., 2009; Ladino et al., 2016).

على اعتبار ان الرياضات الترويحية هي أنشطة تمارس اختيارياً وتسهم بشكل فعال في تحقيق الرفاهية النفسية من خلال ما يحققه الفرد من إنجاز، ابتكار، شعور بالسعادة النفسية، وحيث أن هذه الرياضات كالزومبا والايروبك تسهم في تعزيز قوة الفرد وصحته الجسدية من ناحية، ومن ناحية أخرى تخلق تفاعلًا بينه وبين محيطه لتحسين النواحي الصحية، العاطفية

والاجتماعية (Ardahan, 2012 ؛ صقر، 2023)، كان الغرض من هذه الدراسة وهو تحديد مدى تأثير ممارسة بعض الأنشطة الرياضية الترويحية (الزومبا والايروبك) في مستوى الذكاء الانفعالي للسيدات الغير ممارسات لأي نشاط رياضي تبعا لمتغير الحالة الاجتماعية، الأولاد والعمل. أي، هل أن ممارسة نشاط رياضي ترويحي من قبل نساء غير ممارسات لأي نشاط رياضي سابقاً يمكن أن يحسن من مستوى الذكاء الانفعالي لديهن وماعلاقة ذلك بالمتغيرات السابقة الذكر؟

أهداف البحث:

1. التعرف على تأثير ممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية في مستوى الذكاء الانفعالي لدى السيدات غير الممارسات للرياضة.
2. التعرف على الفروق في تأثير ممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية في مستوى الذكاء الانفعالي لدى السيدات غير الممارسات لنشاط رياضي تبعاً لمتغير "الحالة الاجتماعية".
3. التعرف على الفروق في تأثير ممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية في مستوى الذكاء الانفعالي لدى السيدات غير الممارسات لنشاط رياضي تبعاً لمتغير "الأولاد".
4. التعرف على الفروق في تأثير ممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية في مستوى الذكاء الانفعالي لدى السيدات غير الممارسات لنشاط رياضي تبعاً لمتغير "العمل".

- **المواد وطرائق البحث:**

فرضيات البحث:

1. تزيد ممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية من مستوى الذكاء الانفعالي لدى السيدات غير الممارسات للرياضة.
2. تزيد ممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية من مستوى الذكاء الانفعالي لدى السيدات غير الممارسات للرياضة والمتزوجات مقارنة بغير المتزوجات.
3. تزيد ممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية من مستوى الذكاء الانفعالي لدى السيدات غير الممارسات للرياضة بوجود أولاد مقارنة بمن ليس لديهن أولاد.
4. تزيد ممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية من مستوى الذكاء الانفعالي لدى السيدات غير الممارسات للرياضة والعاملات مقارنة بالغير عاملات.

عينة البحث:

بلغ عدد أفراد العينة 25 سيدة غير ممارسة لأي نشاط رياضي، توزعت على الشكل الآتي:

- تبعاً للحالة الاجتماعية:

بلغ عدد المتزوجات 13 بنسبة 52% وغير المتزوجات 12 بنسبة 48% كما يبين الجدول (1).

الجدول رقم (1): توزع أفراد العينة وفق متغير "الحالة الاجتماعية"

الحالة الاجتماعية	العدد	النسبة المئوية
غير متزوجة	13	52%
متزوجة	12	48%
المجموع	25	100%

- تبعاً لوجود اللأولاد:

بلغ عدد من لديهن أولاد 14 سيدة بنسبة 56% ومن ليس لديهن أولاد 11 بنسبة 44% كما يبين الجدول (2).

الجدول رقم (2): توزع أفراد العينة وفق متغير "الأولاد"

الأولاد	العدد	النسبة المئوية
لا يوجد أولاد	14	56%
يوجد أولاد	11	44%
المجموع	25	100%

- تبعاً للعمل:

بلغ عدد غير الموظفات 11 سيدة بنسبة 44% و14 سيدة موظفة بنسبة 56% كما يبين الجدول (3).

الجدول رقم (3): توزع أفراد العينة وفق متغير "الوظيفة"

العمل	العدد	النسبة المئوية
غير عاملة	11	44%
عاملة	14	56%
المجموع	25	100%

أداة البحث:

استخدم في هذا البحث مقياس Bar–on للذكاء الانفعالي المصمم لقياس الذكاء الانفعالي للأشخاص من أعمار 7–18 سنة والذي ينطلق من النموذج المختلط ذي النظرة الشاملة لتكامل مهارات الفرد الفكرية و الانفعالية والاجتماعية (المللي، 2011). ترجم المقياس إلى العربية من قبل عدة باحثين كـ (رزق الله، 2006)، (نور إلهي، 2009) و (جعيجع ومنصور، 2015). لهذا المقياس قدرة تخمينية عالية في مستوى مهارات الذكاء الانفعالي المستقبلية لدى الفرد، ويتضمن في صورته الأصلية (60) . يعتمد المقياس على أربع بدائل هي كالآتي :

- نادراً جداً ما ينطبق علي.
- نادراً ما ينطبق علي.
- أحياناً ينطبق علي.
- غالباً ما ينطبق علي.

سير التجربة:

تم توزيع الاستبيان على عدد من السيدات المتطوعات وغير الممارسات لأي نشاط رياضي سابقاً، ومن ثمّ تم تطبيق البرنامج الترويحي لمدة شهرين بواقع 24 وحدة تدرويحية مقسمة إلى 3 وحدات أسبوعيا تتراوح مدتها بين 45 إلى 60 دقيقة. تنقسم الوحدة إلى:

1. تمرينات الإحماء على الإيقاع الموسيقي.
2. تمرينات الجمل الحركية الخفيفة إلى متوسطة الشدة.
3. تمرينات التهدئة والتنفس.

وتنوعت الوحدات الترويحية أسبوعياً بين يوم للآيروبك ويوم للزومبا واليوم الثالث يتم به الدمج بين هذين الأسلوبين. كما استخدمت تمرينات العصا والستيب والبار والتمرينات الأرضية والدامبلز وكلها اشتقاقات من تدريب الآيروبك والزومبا وذلك من أجل التغيير وإعطاء السيدات المتعة أثناء أداء التمارين. إضافة إلى ذلك، تم اختيار ثلاث اوقات مختلفة خلال اليوم

الواحد لإعطاء السيدة الحرية في اختيار الوقت الذي يناسبها للتدريب سواءً كان صباحاً أو مساءً. بعد انتهاء فترة البرنامج الترويحي، تم توزيع استبيان الذكاء الانفعالي للمرة الثانية

- **النتائج والمناقشة:**

- **تحليل نتائج الفرضية الأولى:**

لمعرفة ما اذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، تم استخدام اختبار شابيرو ويلك (Shapiro-Wilk test of normality) على العينة المكونة من 25 سيدة غير ممارسة لأي نشاط رياضي حيث أظهرت نتائج الاختبار (جدول 4) أن توزيع متوسطات الذكاء الانفعالي لعينة البحث في كل من القياسين القبلي والبعدي يتبع التوزيع الطبيعي ($p\geq0.05$).

الجدول رقم (4): اختبار التوزيع الطبيعي لعينة البحث باستخدام اختبار شابيرو ويلك

	Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.
PRE	.975	25	.779
POST	.927	25	.075

أظهر تحليل النتائج أن المتوسط الحسابي قبل ممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية قد بلغ (2.76) بانحراف معياري قدره (0.33)، في حين أنه وصل إلى (2.94) بانحراف معياري قدره (0.33) بعد ممارستهم لها، (جدول رقم 5).

الجدول رقم(5): متوسط اجابات عينة البحث قبل وبعد ممارسة النشاط الرياضي الترويحي

		Mean	N	Std. Deviation
Pair 1	PRE	2.7624	25	.33519
	POST	2.9412	25	.30002

استخدم اختبار T-Test للتعرف على دلالة الفروق المعنوية في مستوى الذكاء الانفعالي قبل وبعد تطبيق البرنامج الترويحي. بينت النتائج كما هو موضح في الجدول (6) أن تلك الفروق دالة إحصائياً، إذ كانت (0.00) عند مستوى دلالة (0.05)، وبالتالي تتحققت فرضيتنا الأولى: " تزيد ممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية من مستوى الذكاء الانفعالي لدى السيدات غير الممارسات للرياضة."

الجدول رقم (6): اختبار T–Test للفروق بين متوسط اجابات عينة البحث قبل وبعد ممارسة النشاط الرياضي

Paired Samples Test							
Paired Differences							
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	T	Df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	PRE - POST	-.17880	.14830	.02966	-6.028	24	.000

- **تحليل نتائج الفرضية الثانية:**

لمعرفة ما اذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي فيما يخص متغير "الحالة الاجتماعية"، تم استخدام اختبار شابيرو ويلك (Shapiro-Wilk test of normality) حيث أظهرت نتائج الاختبار (جدول 7) أن توزيع متوسطات الذكاء الانفعالي لعينة البحث في المجموعتين (متزوجة/ غير متزوجة) ($p\geq0.05$) يتبع التوزيع الطبيعي.

الجدول رقم (7): التوزيع الطبيعي بحسب متغير "الحالة الاجتماعية" باستخدام اختبار شابيرو ويلك

Tests of Normality				
		Shapiro-Wilk		
الحالة الاجتماعية		Statistic	Df	Sig.
POST	متزوجة	.869	12	.063
	غير متزوجة	.950	13	.593

أظهر تحليل النتائج أن المتوسط الحسابي للسيدات المتزوجات من عينة البحث بعد ممارستهم للأنشطة الرياضية قد بلغ (0.089) بانحراف معياري قدره (0.31)، في حين أنه كان سيدات الغير متزوجات (0.083) بانحراف معياري قدره (0.30) (جدول رقم 8).

الجدول رقم (8): متوسط اجابات السيدات المتزوجات والغير متزوجات بعد ممارسة النشاط الرياضي الترويحي

Group Statistics					
الحالة الاجتماعية		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
POST	متزوجة	12	2.9250	.31132	.08987
	غير متزوجة	13	2.9562	.30112	.08352

استخدم اختبار T-Test للتعرف على دلالة الفروق المعنوية في مستوى الذكاء الانفعالي بين السيدات المتزوجات والغير متزوجات. بينت النتائج كما هو موضح في الجدول (9)، أن تلك الفروق لم تكن دالة إحصائياً إذ كانت (0.8) عند مستوى دلالة (0.05)، مع العلم أن شرط تجانس التباينات تبعاً لنتائج اختبار ليفن (Levene) محقق ($p\geq0.05$).

الجدول رقم

الجدول رقم (9): اختبار T-Test للفروق بين متوسط اجابات السيدات المتزوجات والغير متزوجات بعد ممارسة النشاط الرياضي الترويحي

Independent Samples Test						
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
POST	Equal variances assumed	.001	.974	-.254	23	.802

يمكن القول إذاً بأنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي لدى السيدات المتزوجات مقارنة بالغير متزوجات بعد ممارستهن للأنشطة الرياضية الترويحية وبالتالي تم رفض فرضيتنا الثانية.

- **تحليل نتائج الفرضية الثالثة:**

لمعرفة ما اذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي فيما يخص متغير "الأولاد"، تم استخدام اختبار شابيرو ويلك (test of normality Shapiro-Wilk) حيث أظهرت نتائج الاختبار (جدول 10) أن توزيع متوسطات الذكاء الانفعالي لعينة البحث في مجموعة "يوجد أولاد" يتبع التوزع الطبيعي ($p\geq0.05$) بينما في مجموعة "لا يوجد أولاد" ($p\leq0.05$)، وبالتالي فهو لا يتبع التوزيع الطبيعي، وعليه تم اعتبار عينة البحث لامعلمية.

الجدول رقم (10): التوزيع الطبيعي بحسب متغير "الأولاد" باستخدام اختبار شابيرو ويلك

وجود اولاد		Shapiro-Wilk		
		Statistic	Df	Sig.
POST	**يوجد_أولاد**	.831	11	.024
	لا_يوجد_أولاد	.966	14	.813

استخدم اختبار مان ويتني للتعرف على دلالة الفروق المعنوية في مستوى الذكاء الانفعالي بين السيدات اللواتي لديهن أولاد اللواتي ليس لديهن أولاد بعد ممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية. بينت النتائج كما هو موضح في الجدول (11)، أن تلك الفروق لم تكن دالة إحصائياً إذ كانت (0.68) عند مستوى دلالة (0.05)، وبالتالي لم تتحقق فرضيتنا الثالثة " تزيد ممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية من مستوى الذكاء الانفعالي لدى السيدات غير الممارسات للرياضة بوجود أولاد مقارنة بمن ليس لديهن أولاد".

الجدول رقم (11): اختبار Mann–Whiteny للفروق بين متوسط اجابات السيدات بحسب متغير "الأولاد"بعد ممارسة النشاط الرياضي الترويحي

Test Statisticsa	
	POST
Mann-Whitney U	69.500
Wilcoxon W	174.500
Z	-.411
Asymp. Sig. (2-tailed)	.681
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.687b

- **تحليل نتائج الفرضية الرابعة:**

لمعرفة ما اذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، تم استخدام اختبار شابيرو ويلك (Shapiro-Wilk test of normality) على العينة المكونة من 25 سيدة غير ممارسة لأي نشاط رياضي حيث أظهرت نتائج الاختبار (جدول 12) أن توزيع متوسطات الذكاء الانفعالي لعينة البحث في كل من القياسين القبلي والبعدي يتبع التوزيع الطبيعي ($p\geq0.05$).

الجدول رقم (12): التوزيع الطبيعي بحسب متغير "العمل" باستخدام اختبار شابيرو ويلك

العمل		Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.
POST	موظفة	.903	14	.126
	غير_موظفة	.911	11	.253

أظهر تحليل النتائج أن المتوسط الحسابي للسيدات العاملات من عينة البحث بعد ممارستهم للأنشطة الرياضية قد بلغ (0.066) بانحراف معياري قدره (0.24)، في حين أنه كان لدى السيدات الغير عاملات (0.11) بانحراف معياري قدره (0.36) (جدول 13).

الجدول رقم (13): متوسط اجابات السيدات بحسب متغير "العمل" بعد ممارسة النشاط الرياضي الترويحي

Group Statistics					
العمل		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
POST	موظفة	14	2.9521	.24699	.06601
	غير_موظفة	11	2.9273	.36924	.11133

استخدم اختبار T-Test للتعرف على دلالة الفروق المعنوية في مستوى الذكاء الانفعالي بين السيدات العاملات والغير عاملات. بينت النتائج كما هو موضح في الجدول (14)، أن تلك الفروق لم تكن دالة إحصائياً إذ كانت (0.67) عند مستوى دلالة (0.05)، مع العلم أن شرط تجانس التباينات تبعاً لنتائج اختبار ليفن (Levene) محقق ($p\geq0.05$). يمكن القول أن الفرضية "تزيد ممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية من مستوى الذكاء الانفعالي لدى السيدات غير الممارسات للرياضة والعاملات مقارنة بغير العاملات"، لم تتحقق.

الجدول رقم (14): اختبار T–Test للفروق بين متوسط اجابات السيدات العاملات والغير عاملات بعد ممارسة النشاط الرياضي الترويحي

Independent Samples Test						
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
POST	Equal variances assumed	.670	.422	.202	23	.842

- **المناقشة:**

بهدف التعرف على تأثير ممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية في مستوى الذكاء الانفعالي لدى السيدات غير الممارسات للأنشطة الرياضية وعلى الفروق في تأثير هذه الممارسة تبعاً لمتغيرات: "الحالة الاجتماعية"، "الأولاد"، "العمل"، تم توزيع استبيان الذكاء الانفعالي لـ Bar–on قبل وبعد ممارسة الانشطة الرياضية الترويحية المقترحة لمدة شهرين.

أظهرت نتائج هذه الدراسة صحة الفرضية الأولى، ذلك أن ممارسة النشاط الرياضي الترويحي تؤثر إيجاباً على مستوى الذكاء الانفعالي، إذ يزداد مستوى هذا الأخير مع ممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية، وهو ما يتفق مع العديد من الدراسات (Li et al., 2009; Ladino et al., 2016) التي تؤكد على أنه يمكن للأنشطة الرياضية أن تزيد المشاعر الإيجابية وتخفف من السلبية منها. إن ممارسة أي نشاط رياضي عموماً تحد من التوتر كالغضب والاكتئاب كما تساعد في التحسين الذاتي وذلك من خلال التواصل بين الأفراد والتضامن معهم وصولاً إلى إدارة المشاعر الذاتية والإدارة العاطفية للآخرين والذي توفره البيئة الرياضية أثناء ممارسة الأنشطة الرياضية ما يؤدي بدوره إلى تحسين مستوى الذكاء الانفعالي (Gao et al., 2017).

تتفق نتائج بحثنا مع دراسات كل من (Liao, 2012; Downs, & Strachan, 2016) في أن النشاط البدني يرتبط ارتباطًا إيجابيًا بالذكاء العاطفي، وايضا مع نتائج دراسة (Skurvydas et al., 2022) الذين وجدوا أن ممارسة الأنشطة الرياضية التي تعتمد على الرقص تحسن من مستوى الذكاء الانفعالي للنساء الممارسات للرقص

يعتقد Jiang & Zhu (1997) إن ممارسة النشاط الرياضي بشكل معتدل أو عال لها آثار إيجابية أكبر على الصحة العقلية لدى طلاب الجامعات، كما لها أيضًا فوائد إيجابية لدى المراهقين في تعزيز المشاعر الإيجابية لديهم إذ يحسن من تنظيمهم العاطفي وإدراكهم السلوكي لأنفسهم وللآخرين (Zhang, 2016)، وبمعنى آخر يحسن مستوى الذكاء الانفعالي لديهم. إضافة إلى أنه يساعد على تنظيم المشاعر وتعديلها بشكل إيجابي لدى كبار السن (Su, 2017).

تدعم هذه الدراسات نتائج بحثنا، مما يشير إلى أن النشاط الرياضي المنتظم ضروري لتحسين الذكاء العاطفي وتعزيز التطور السليم لشخصيتهم وذلك ليس فقط للطلاب كطلاب الجامعات و المدارس أو لكبار السن وإنما أيضاً للسيدات غير الممارسات لأي نشاط رياضي سابق مما يعكس اهمية ممارسة النشاط الرياضي المنتظم لكلا الجنسين و لجميع الاعمار.

أظهرت العديد من الدراسات تأثير الذكاء الانفعالي في الأداء الاجتماعي كدراسة (Brackett et al., 2006)، حيث إن الأشخاص الذين يملكون درجة عالية من الذكاء الانفعالي يكونون أكثر كفاءة اجتماعية ولديهم علاقات اجتماعية أفضل مع المحيط وينظر لهم كأشخاص أكثر حساسية للعلاقات الشخصية من أولئك الذين يملكون درجات أقل من الذكاء الانفعالي (Lopes et al., 2005). من جهة ثانية، أثبتت دراسة (Alhanout, 2018) أهمية الذكاء الانفعالي وتأثيره الإيجابي في العمل. من هنا، واعتماداً على أهمية ممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية وفوائدها الإيجابية في تعزيز التواصل الاجتماعي، تحسين الشخصية، الثقة بالنفس، بناء الذات، وبالتالي زيادة كفاءتهم الذاتية وتحسين العاطفة. افترضنا أنه في حال كانت هؤلاء السيدات متزوجات أو لديهن عمل يقمن به خارج المنزل أو لديهن أولاد فإن مستوى الذكاء الانفعالي سيتحسن لدين بسبب تعرضهن لمواقف وحالات مختلفة تضطرهم لاستخدام استراتيجيات في إدارة النزاعات والإجهاد والأداء العام للعمل ولكن لم يتم إثبات صحة تلك الفرضيات.

بحسب نظرية الذكاء الانفعالي لـ Mayer, Salovey (1990) فإن التغييرات الإدراكية، الفسيولوجية والسلوكية التي تصاحب الاستجابات العاطفية قابلة للتكيف لأنها تحضرنا للرد على الحدث الذي تسبب في حدوث مشاعرنا. كما يؤكد Goleman (2000) أيضًا على أن العواطف تخدم وظائف اجتماعية مهمة، وتنقل معلومات حول أفكار الآخرين ونواياهم وسلوكهم. في الحقيقة، يرتبط مستوى الذكاء الانفعالي إيجاباً بمستوى العلاقات الداعمة للمحيط سواء كان من الأصدقاء أو من الأقارب وعليه فهو يرتبط سلباً مع العلاقات الاجتماعية العدائية. من هنا يمكن القول بأنه وبالرغم من تحسن مستوى الذكاء الانفعالي لدى السيدات بعد ممارستهن للانشطة الرياضية الترويحية إلا أنه لم تكن هناك فروق في مستواه بين السيدة العاملة مقارنة بالغير عاملة، السيدة التي لديها أولاد مقارنة بتلك التي ليس لديها أولاد وأخيراً المتزوجة مقارنة بالغير متزوجة، ذلك أن الوضع الراهن في سوريا قد فرض الكثير من الضغوط سواء كان على المستوى الاقتصادي، الاجتماعي أو حتى النفسي على السيدات مما جعلهن يطورن على ما يبدو، مهارات اجتماعية كمهارات الاتصال اللفظي ومهارات التواصل غير اللفظي والاقناع وحتى مهارة القيادة ليستطعن التعايش مع هذه الضغوط بأفضل طريقة ممكنة وبغض النظر عن المتغيرات السابقة.

- **الاستنتاجات والتوصيات:**

من خلال النتائج السابقة التي توصل إليها البحث يمكن استنتاج الآتي:

1- ممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية تحسن من مستوى الذكاء الانفعالي لدى السيدات الغير ممارسات لأي نشاط رياضي.

2- لا توجد فروق في مستوى الذكاء الانفعالي لدى السيدات غير الممارسات للرياضة والمتزوجات مقارنة بغير المتزوجات بعد ممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية.

3- لا توجد فروق في مستوى الذكاء الانفعالي لدى السيدات غير الممارسات للرياضة واللواتي لديهن أولاد مقارنة بمن ليس لديهن أولاد بعد ممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية.

4- لا توجد فروق في مستوى الذكاء الانفعالي لدى السيدات غير الممارسات للرياضة واللواتي يعملن مقارنة بمن ليس لديهن عمل بعد ممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية.

بناء على ما تقدم يوصى بممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية بغض النظر عن نوعها، لجميع للسيدات.

- **المراجع:**

1- جعيجع، عمر؛ منصور، هامل. *تقنين مقياس الذكاء الوجداني لـ بار-آون وجيمس باركر على البيئة الجزائرية*. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع. 18 مارس 2015.

2- الحسن، أحمد.علاقة الذكاء الانفعالي بدافعية الإنجاز لدى لاعبي بعض الألعاب الفردية والجماعية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة تشرين، كلية التربية الرياضية، 2022.

3- رزق الله، رندة. *فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الذكاء الانفعالي، دراسة تجريبية في مدارس مدينة دمشق على عينة من تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية، 2006.

4- صقر، لينا. تأثير الأساليب المختلفة للتمرينات الهوائية على اللياقة الصحية لدى الإناث (دراسة مقارنة). جامعة تشرين. كلية التربية الرياضية. دراسة ماجستير غير منشورة. 2023.

5- ماضي، أنجيلا. الفروق في الذكاء الانفعالي بين الرياضيين من طلاب السنة الأولى في كلية التربية الرياضية في جامعة تشرين. مجلة جامعة تشرين .العلوم الصحية المجلد (14) العدد (4) 2019.

6- المللي، سهاد. *الفروق في الذكاء الانفعالي لدى عينة من الطلبة المتفوقين والعاديين (دراسة ميدانية على طلبة الصف الأول الثانوي في مدينة دمشق)*. مجلة جامعة دمشق، المجلد (27) العدد الأول + الثاني، 2011.

7- نور إلهي، سوسن رشاد. *علاقة الذكاء الوجداني بالاتجاهات الوالدية للتنشئة الاجتماعية كما تدركها طالبات مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي بمدينة مكة المكرمة*. أطروحة دكتوراه، كلية التربية للبنات، جامعة أم القرى، 2009.

1- Alhanout, K. (2018). Rôle de l'intelligence émotionnelle dans la vie sociale et rofessionnelle. Sciences pharmaceutiques. 2018. dumas-01803194.

2- Ardhan, F. (2012). *Life satisfaction and emotional intelligence of participants/ nonparticipants in outdoor sports: Turkey cas*e. Social and Behavioral Sciences, 62, 4-11.

3- Bar -On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical Manual*. Toranto : Multi-Health Systems Inc.

4- Bostani, M., Sallari, A. (2011). *Comparison Emotional Intelligence and Mental Health between Athletic and Non-Athletic Students.* Social and Behavioral Sciences, 30, 2259-2263.

5- Brackett, M.A.; Rivers, S.E.; Shiffman, S.; Lerner, N.; Salovey, P. (2006). *Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence, J Pers Soc Psychol*. 91, 780–795.

6- Crombie, D., Lombard, C., Noakes, T. (2009). *Emotional intelligence scores predict team sports performance in a national cricket competition.* International Journal of Sport Science and Coaching, 4 (2), 209–224.

7- Downs, M., and Strachan, L. (2016). *High school sport participation: does it have an impact on the physical activity self-efficacy of adolescent males?* Int. J. Hum. Mov. Sports Sci. 4, 6–11.

8- Ferrer-Caja, E.; Weiss, M.R. (2000). *Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education*. Res. Q. Exerc. Sport, 71, 267–279.

9- Gao, F., Liu, L., and Shi, S. S. (2017). *The influence of physical activity on mental state and body self-esteem*. Chinese J. Sch. Health 38, 1566–1568. doi: 10.16835/ j.cnki.1000-9817.2017.10.040

10- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence Why it can matter more than IQ.* New York, USA: Batman Books.

11- Goleman, D. (2000). Emotional intelligence. New York, USA: Batman.

12- Jiang, B. Y., and Zhu, B. L. (1997). *The relation of mental health with physical activity of higher and middle school students in Shanghai*. Psychol. Sci. 20, 235–238.

13- Ladino, P.; González-Correa, C.A.; González-Correa, C.H.; Caicedo, J. (2016). Ejercicio físico e inteligencia emocional en un grupo de estudiantes universitarias. Rev. Ibero. Psicol. Ejer. Dep. 11, 31–36.

14- Li, G.; Lu, F.; Wang, A. (2009*). Exploring the relationships of physical activity, emotional intelligence and health in Taiwan college students*. J. Exerc. Sci. Fit. 7, 55–63.

15- Liao, W. Z. (2012). *A Study on the Relationship of Self-Efficacy, Physical Activity Quantity and Emotional Intelligence Among College Students.* Master's Thesis, Department of Physical Education College of Science National Taipei University of Education, Sanxia District.

16- Lopes, P.; Salovey, S.; Côté, M. (2005). Beers, Emotion Regulation Abilities and the Quality of Social Interaction., Emotion. 5. 113–118. doi:10.1037/1528-3542.5.1.113.

17- Lu, C.; Buchanan, A. (2014). *Developing Students' Emotional Well-being in Physical Recreat Dance*. Education. J. Phys. Educ. 85, 28–33.

18- Mayer, J.D. (2001). *Emotion, Intelligence, and emotional intelligence*. In Forgas, J. P, Handbook of Affect and Social Cognition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbum Associates, Publishers.

19- Mouton, A.; Hansenne, M.; Delcour, R.; Cloes, M. (2013). Emotional intelligence and self-efficacy among physical education teachers. J. Teach. Phys. Educ. 32, 342–354.

20- Murray, B. (1998). *Does "emotional intelligence" matter in the workplace?* APA Monitor, 29(7).

21- Rahajo, H.P.; Kusuma, D.W.Y.; Hartono, M. (2018). *Personality Characteristics in Individual and Team Sports*. Atlantis Press, Advances in Health Science Research, volume 12, The 4th International Seminar on Public Health Education, 92- 95.

22- Salovey, P.; Mayer, J. D. (1990). *Emotional Intelligence*. Imagination, Cognition & Personality, 9, 185-211.

23- Skurvydas, A.; Lisinskiene, A.; Majauskiene, D.; Valanciene, D.; Dadeliene, R.; Istomina, N.; Sarkauskiene, A.; Buciunas, G. (2022). "What Types of Exercise Are Best for Emotional Intelligence and Logical Thinking?" Int. J. Environ. Res. Public Health. 19, 10076. https//: doi.org/10.3390/ijerph191610076

24- Sohrabi, R.; Abasi Garajeh, P.; Mohammadi, A. (2011). *Comparative Study of Emotional Intelligence of Athlete and non-Athlete Female Students of Tabriz Islamic Azad University*. Social and Behavioral Sciences, 30, 1846-1848.

25- Su, D. N. (2017). *An Effect Research on the State of Mood and Emotion Regulation of Elderly People Influenced by Tai Chi Activity*. Shaanxi: Xi'an Physical Education University. Taiwan college students. J. Exerc. Sci. Fit. 2009, 7, 55–63.

26- Zhang, M. (2016). *Influence of physical activity on the mental health and interpersonal relationships of adolescents.* J. Nanjing Sport Instit. 30, 88–94. doi: 10.15877/j.cnki.nsic.2016.05.016

درجة توافر الكفايات الرقمية لدى معلمي التعليم الأساسي في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE (دراسة ميدانية في مدينة طرطوس)

د. ياسر محمد علوش*

(الإيداع: 27 آذار 2024، القبول: 12 آيار 2024)

الملخّص:

هدف البحث إلى تعرّف درجة توافر الكفايات الرقمية لدى معلمي التعليم الأساسي في مدينة طرطوس في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE، وتكونت عينة البحث من (326) معلم ومعلمة من معلمي مرحلة التعليم الأساسي في مدينة طرطوس، وفق متغيرات البحث (المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية)، ولتحقيق هدف البحث، تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدام استبانة مكونة من (28) فقرة، شملت سبع أبعاد (المعلم المتعلم، القائد، المواطن، المتعاون، المصمم، الميسر، المحلل) من إعداد الباحث، وذلك بعد أن تم التحقق من صدقه وثباته، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

- درجة توافر الكفايات الرقمية لدى معلمي التعليم الأساسي في مدينة طرطوس في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE متوسطة، بمتوسط حسابي (2.99)، وانحراف معياري (0.536).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة الكفايات الرقمية وفق متغير المؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة الكفايات الرقمية وفق متغير الخبرة التدريسية.

واقترح البحث الحالي في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها ضرورة الاهتمام بتطبيق معايير الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم ISTE وتوظيفها في العملية التعليمية من خلال تقديم دورات تدريبية مكثفة، وورش عمل، وندوات لتحسين كفايات المعلمين المهنية.

الكلمات المفتاحية: الكفايات الرقمية، الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE.

*إجازة في التربية/ المناهج وتقنيات التعليم، دكتوراه في الاقتصاد/ الإحصاء والبرمجة، سورية

The degree of availability of digital competencies among basic education teachers in light of the standards of the International Society for Technology in Education ISTE (Field study in the city of Tartous)

YASER MOHAMAD ALLOUSH*

(Received: 27 March 2024 ,Accepted: 12 May 2024)

Abstract :

The research aimed to identify the degree of availability of digital competencies among basic education teachers in the city of Tartous in light of the standards of the International Society for Technology in Education ISTE. The research sample consisted of (326) male and female basic education teachers in the city of Tartous, according to the research variables (academic qualification, Teaching experience), and to achieve the goal of the research, reliance was placed on the descriptive analytical approach, and a questionnaire consisting of (28) items was used, which included seven dimensions (learning teacher, leader, citizen, collaborator, designer, facilitator, analyst) prepared by the researcher, after Its validity and reliability were verified, and the results were as follows:

- The degree of availability of digital competencies among basic education teachers in the city of Tartous in light of the standards of the International Society for Technology in Education (ISTE) is average, with an arithmetic mean (2.99) and a standard deviation .(0.536)

–There are statistically significant differences between the average scores of the research sample members on the digital competencies questionnaire according to the academic qualification variable, and in favor of postgraduate studies.

- There are no statistically significant differences between the average scores of the research sample members on the digital competencies questionnaire according to the teaching experience variable.

In light of the results obtained, the current research suggested the need to pay attention to applying the standards of the International Society for Educational Technology (ISTE) and employing them in the educational process by providing intensive training courses, workshops, and seminars to improve teachers' professional competencies.

Key words: Digital Competencies, International Society for Technology in Education ISTE.

* Bachelor's degree in Education/Curriculum and Educational Technologies, Doctorate in Economics/Statistics and Programming, Syria.

1. المقدمة:

يعد التعليم مفتاحاً أساسياً لإعداد الأفراد لمواجهة تحديات الحياة ومواكبة مستجداتها، من خلال تطوير المعارف والمهارات الضرورية التي تمكن الفرد من المساهمة في تقدم المجتمع في عصر يتسم بسرعة التغييرات، وقد أصبح من الضروري استخدام التقنيات الحديثة ودمجها بشكل فعال في عمليات التعلم، الأمر الذي وضع التربويين في تحد حقيقي لمواكبة هذه التطورات العالمية، وتحقيق التوازن بين الاحتياجات التعليمية وتقدم التكنولوجيا.

وقد انطلقت المؤسسات التعليمية والتربوية في محاولة لمواكبة تلك التطورات والتغيرات والتحول إلى النُظم الرقمية، وتزويد المعلمين بالكفايات الرقمية التي تمكنهم من التعلم والإبداع والابتكار، فالكفايات الرقمية للمعلمين تشير إلى مجموعة المهارات والمعرفة التقنية التي يحتاجها المعلم للتعامل بفعالية مع التكنولوجيا في التعليم، تشمل هذه الكفايات القدرة على استخدام الأدوات التكنولوجية بشكل فعال في التدريس والتواصل مع الطلاب، وتصميم وتنفيذ الدروس الرقمية، وتقييم استخدام التكنولوجيا في التعليم (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، 2022، 23).

وقد وجهت المنظمات والمؤسسات التربوية اهتمامها نحو الكفايات اللازم امتلاكها من قبل المعلمين في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتطبيقها بكفاءة عالية في العملية التعليمية، فحددت مجموعة من المعايير والكفايات التي تساعد معلمي العصر الرقمي على أداء مهامهم على أكمل وجه، فكانت الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم (The ISTE International Socity For Technology In Education) في الولايات المتحدة الأميركية من أشهر المهتمين بمجال تطبيق التكنولوجيا في التعليم وإتاحة الفرصة لكل من المعلمين والمتعلمين والإداريين لتوظيف التكنولوجيا بفاعلية وتميز في العملية التعليمية، ووضع مجموعة من المعايير الخاصة بالمعلمين لتوضيح ما يجب معرفته حول المستجدات الرقمية والتعامل معها وتطبيقها بشكل فعال ومبتكر (الهلالي والصلاحي، 2021، 22).

وقد أكدت العديد من الدراسات التي تناولت الكفايات الرقمية للمعلمين في ضوء معايير الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم ISTE كدراسة يونس (2021)، Crompton (2023)، أهمية توفير خريطة طريق للمعلمين بشأن التكامل التكنولوجي الفعال، وأن ممارسات المعلم التكنولوجية ضمن تلك المعايير لها تأثير إيجابي على تعلم الطلاب.

ومن هنا جاء هذا البحث كمحاولة لمعرفة درجة توافر الكفايات الرقمية لدى معلمي التعليم الأساسي في مدينة طرطوس في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE.

2. مشكلة البحث:

في ظل التطورات المتسارعة التي تشهدها المؤسسات التعليمية، وخاصة المدرسية، نتيجة الثورة العلمية والتقنية وانتشار الأجهزة الرقمية، فإن المعرفة السطحية بأساليب استخدام التكنولوجيا في التعليم لم تعد كافية لمواكبة التطور العلمي بكل كفاءة وفعالية وصولاً لبيئة تعليمية مثمرة ناجحة، إذ تشير العديد من الدراسات إلى أن المعلمين المختصين في استخدام التكنولوجيا لتلبية الاحتياجات الشخصية والاجتماعية، لم يكن لديهم في كثير من الأحيان القدرة على نقلها وتكييفها للاستخدام في الفصول الدراسية (Daigle, 2017, 25).

فالحاجة ملحة إلى توثيق واضح للمعرفة والمهارات التكنولوجية للمعلمين حتى يتمكنوا من استخدامها بفعالية في العملية التعليمية (العنزي، 2022، 115).

وانطلاقاً من أهمية الكفايات الرقمية في تحسين واقع العملية التربوية التعليمية، أكدت دراسة إبراهيم والشعيلي (2020) على ضرورة أن يتوفر لدى المعلمين الكفايات الرقمية المرتكزة على معايير توجه أدائهم وتساعدهم في تحقيق أهدافهم، كما أوصت دراسة (Alnafei &Alsaid, 2020) ببناء المعايير التكنولوجية للمعلمين من خلال الاستفادة من المعايير التي حددتها الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية.

وانطلاقاً من ملاحظة الباحث أثناء عمله في الميدان التربوي عزوف وضعف ملحوظ نحو التوجه الرقمي في العملية التعليمية، ونظراً لأهمية امتلاك معلمي المدارس لأنماط حديثة من الكفايات الرقمية، كان من المهم البحث عن الكفايات الرقمية التي يمتلكها المعلمون وفقاً لمعايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم، حيث توضح هذه المعايير العالمية الفجوة بين واقع توافر المهارات الرقمية لدى المعلمين، والمهارات الرقمية المعيارية الدولية للتقنية في التعليم.

وبناءً على توصيات المؤتمر الدولي لمنظمة اليونسكو حول "استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم: الابتكار من أجل الجودة والانفتاح والإدماج" الذي أقيم في روسيا عام 2023 والذي أكد على ضرورة وضع الخطط المستقبلية وتعزيز الموارد الرقمية في مجال التعليم، وتدريب المعلمين على أحدث المهارات الرقمية في ضوء المعايير العالمية. https://www.unesco.org/ar

ونظراً لعدم توفر دراسات محلية (في حدود علم الباحث) تناولت الكشف عن درجة توافر الكفايات الرقمية في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم لدى معلمي المدارس، يمكن تلخيص مشكلة البحث الحالي بالسؤال الرئيس الآتي: ما درجة توافر الكفايات الرقمية لدى معلمي التعليم الأساسي في مدينة طرطوس في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE؟

3. أهمية البحث: تتمثل أهمية البحث في النقاط التالية:

- قد يسهم هذا البحث في تحديد درجة توافر الكفايات الرقمية في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE من قبل المعلمين، مما يمكن أن يساعد بتحديد احتياجات تطوير مهارات وكفايات المعلمين في المجال الرقمي، والتي يمكن تعزيزها لتحسين أدائهم وتطوير قدراتهم بشكل أكثر فاعلية وكفاءة.
- يمكن أن تسهم نتائج البحث في تطوير برامج تدريبية تهدف إلى تعزيز كفايات المعلمين في مجال الكفاءة الرقمية وتحسين أدائهم في التعليم.
- قد يسهم هذا البحث في إثراء المعرفة العلمية في مجال الكفايات الرقمية، وتوجيه اهتمام الباحثين نحو توظيف معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم Iste ضمن الموضوعات البحثية الجديدة.

4. أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

- تعرّف درجة توافر الكفايات الرقمية لدى معلمي التعليم الأساسي في مدينة طرطوس في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE.
- دراسة الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على استبانة الكفايات الرقمية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (إجازة جامعية، دراسات عليا).
- دراسة الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على استبانة الكفايات الرقمية تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية (أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

5. أسئلة البحث:

- ما درجة توافر الكفايات الرقمية لدى معلمي التعليم الأساسي في مدينة طرطوس في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE؟

6. فرضيات البحث:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على استبانة الكفايات الرقمية في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE تعزى لمتغير المؤهل العلمي (إجازة جامعية، دراسات عليا).

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على استبانة الكفايات الرقمية في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE تعزى لمتغير الخبرة التدريسية (أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

7. متغيرات البحث:

– المتغيرات التصنيفية: المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية.

8. حدود البحث:

– الحدود الزمنية: تم التطبيق خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2024/2023.

– الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في مدارس مرحلة التعليم الأساسي في مدينة طرطوس.

– الحدود البشرية: معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي في مدينة طرطوس.

– الحدود الموضوعية: دراسة درجة توافر الكفايات الرقمية لدى معلمي التعليم الأساسي في مدينة طرطوس في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE.

9. مصطلحات البحث:

– **الكفايات الرقمية (Digital Competencies):** مجموعة المعارف والمهارات والمواقف (بما في ذلك القدرات والاستراتيجيات والقيم والوعي) المطلوبة عند استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والوسائط الرقمية لأداء المهام، وحل المشاكل، ونقل وإدارة المعلومات، والتعاون في إنشاء ومشاركة المحتوى وبناء المعرفة بشكل فعال وكفء ومناسب ونقدي وإبداعي ومستقل بمرونة، وأخلاقية تعكس روح العمل والترفيه مع توفير المشاركة والتعلم والتواصل الاجتماعي (Tsankov & Damyanov, 2019, 5)

– **معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE:** وهي مستويات تعبر عن الأداء التكنولوجي الذي يجب أن يتوافر لدى المعلمين، وتم وضعها من قبل الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم في واشنطن بالولايات المتحدة الأمريكية، لمساعدة المعلمين على دمج التكنولوجيا في التعليم، والارتقاء بالإنجاز التكنولوجي للطلبة في كافة جوانب العملية التعليمية، وتمكينهم من مواجهة تحديات وتطورات العصر (Martin, 2016, 5)، وتتضمن هذه المعايير المعلم المتعلم، والقائد، والمواطن، والمتعاون، والمصمم، والميسر، والمحلل (Strange, 2018, 166).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: مجموعة المعارف والمهارات الرقمية التي يمتلكها المعلمين والتي تساعدهم على استخدام التكنولوجيا الرقمية بفعالية في مجال التعليم والتعلم، وتقاس من خلال الدرجات التي يحصل عليها المعلمين من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة طرطوس، من خلال استجاباتهم على الأداة التي أعدت لهذا الغرض.

10. الإطار النظري:

أولاً: مفهوم الكفايات الرقمية (Digital Competencies):

اكتسب مفهوم الكفايات الرقمية اهتماماً متزايداً في المجال التعليمي، فاليوم تعد التقنيات الرقمية بطريقة ما جزءاً من معظم الممارسات التعليمية، وهو الأمر الذي بدوره جعل مسألة الكفايات الرقمية في مركز اهتمام التربويين والمسؤولين عن العملية التربوية التعليمية (McGarr, McDonagh,2020,P.2).

وعرّفت الكفايات الرقمية على أنها: مجموعة المعارف والمهارات الرقمية التي يمتلكها المعلمين والتي تمكنهم من أداء عملهم بمستوى معين من الإتقان والدقة (بابعير، 2020، 660).

وتعرّف الكفايات الرقمية على بأنها: مجموعة من القدرات التي ينبغي أن تتوفر في الأفراد مستخدمي التقنية، وتتمثل في المعرفة بأسس البرامج والمهارات الخاصة به، وضوابط الملكية الفكرية وأساليب تطوير البرمجيات المختلفة في ضوء

توظيفها بالصورة التي تسهم في تحقيق أهداف العملية التعليمية، وإدراك بأن التقنية متطورة ومتغيرة بشكل مستمر مما يتطلب تطوير المهارات التقنية باستمرار (العبيد، 2015، 271).

ويعرّف الباحث الكفايات الرقمية بأنها: القدرة على استخدام التكنولوجيا الرقمية بفعالية في مجال التعليم والتعلم، يشمل ذلك القدرة على استخدام الأدوات والتطبيقات التكنولوجية بطريقة تعزز عملية التعليم وتساعد على تحقيق أهداف التعلم، وتتطلب من المعلم فهم تقنيات التعليم عن بُعد واستخدامها بفعالية، والقدرة على استخدام البرمجيات والتطبيقات التعليمية، التواصل بشكل فعال عبر الوسائط الرقمية، تقديم المحتوى التعليمي بطرق مبتكرة ومشوّقة باستخدام التكنولوجيا، القدرة على تشجيع الطلاب على استخدام التكنولوجيا بفعالية في التعلم، وتعتبر الكفايات الرقمية أمراً هاماً لمعلمي اليوم لضمان تقديم تعليم مبتكر وجذاب يلبي احتياجات الطلاب في العصر الرقمي.

ثانياً: أهمية الكفايات الرقمية للمعلمين:

تعتبر الكفايات الرقمية للمعلمين أمراً حيوياً في العصر الحديث، حيث تساعد هذه الكفايات على تعزيز جودة التعليم وتحسين تجربة التعلم للطلاب، وتتمثل أهميتها فيما يأتي:

- تعزيز القدرة على تنفيذ استراتيجيات تعليمية مبتكرة: بفضل الكفايات الرقمية، يستطيع المعلمون تطبيق تقنيات تعليمية مبتكرة وفعالة لجذب انتباه الطلاب وتحفيزهم على التعلم.
- دعم التواصل والتعاون: تساعد الكفايات الرقمية المعلمين على التواصل مع الطلاب وزملائهم بكفاءة عالية، سواء كان ذلك عبر البريد الإلكتروني أو الدردشات الافتراضية أو وسائل التواصل الاجتماعي (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، 2022، 23).
- تعزيز التقييم وتحليل البيانات: تساعد الكفايات الرقمية المعلمين على جمع وتحليل البيانات التعليمية بفعالية، مما يمكنهم من تقديم تقييمات دقيقة لأداء الطلاب وضبط عملية التعليم بناءً على البيانات.
- تعزيز الاستدامة والابتكار: من خلال اكتساب الكفايات الرقمية، يستطيع المعلمون الابتكار في مناهجهم التعليمية واستخدام التكنولوجيا بشكل مستدام لتحسين تجارب التعلم وتحفيز الطلاب (عبد العاطي، 2021، 34).

ويرى الباحث بأن الكفايات الرقمية ضرورية للمعلمين لمواكبة التطور التكنولوجي ولتحسين جودة التعليم وتعزيز التفاعل والتواصل في بيئة الصف الدراسي الحديثة.

ثالثاً: معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE:

تعتبر الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم من الجمعيات التي تقدم خدماتٌ متميزة في مجال التعليم والتكنولوجيا بالولايات المتحدة الأمريكية، وتم أنشاؤها عام 1979م في واشنطن ولها فروع في مدينة إيوجين Eugene بوالية أوريجون Oregon، والإسكندرية Alexandria بوالية فيرجينيا Virginia، وتضم الجمعية في عضويتها أكثر من 100 ألف عضو من المعلمين، والقيادات التربوية، وصانعي القرارات، وأخصائي الإعلام، وأخصائي المكتبات، ومنسقي التكنولوجيا في أكثر من 80 دولة حول العالم، وتهدف الجمعية إلى تحسين عمليات التعليم والتعلم من خلال التقدم في الاستخدام الفعال والمؤثر للتكنولوجيا. (International Society for Technology in Education, 2012, 2).

وقد عرفت الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليمISTE معايير المعلمين بأنها: خارطة الطريق الخاصة بالمعلم، لمساعدة الطلاب على أن يصبحوا متعلمين متمكنين، وتعمل هذه المعايير على تعميق أداء المعلم وتعزيز تعاونه مع الزملاء، وتجعله يعيد التفكير في الأساليب التقليدية، وإعداد الطلاب لقيادة التعلم الخاص بهم، ووضعت سبعة معايير رئيسة وذلك على النحو الآتي: (Vitevich, 2018, 62)

- المعيار الأول: المعلم المتعلم (Learner): الذي يعمل باستمرار على تحسين أدائه من خلال التفاعل مع الآخرين واكتساب المعرفة منهم واكتشاف أفضل التجارب في توظيف التكنولوجيا لتحسين التعليم.
- المعيار الثاني: المعلم القائد (Leader): وهو الذي يبحث عن فرص للقيادة التي تدعم/ تمكن الطلاب، ونجاحهم، وتحسين التدريس والتعلم (الهلالي والصلاحي، 2021، 22).
- المعيار الثالث: المعلم المواطن (Citizen): وهو الملهم لطلابه للمساهمة بشكل إيجابي في العالم الرقمي والمشاركة فيه بمسؤولية.
- المعيار الرابع: المعلم المتعاون (Collaborator): وهو الذي يخصص وقتاً للتعاون مع كل من الزملاء والطلاب لتحسين أدائه الرقمي، واكتشاف ومشاركة الموارد والأفكار وحل المشكلات.
- المعيار الخامس: المعلم المصمم (Designer): وهو الذي يقوم بتصميم أنشطة وبيئات إبداعية يديرها المتعلم والتي تراعي الفروق الفردية لدى المتعلم وتستوعبه.
- المعيار السادس: المعلم الميسّر (Facilitator): وهو الذي يقوم بتسهيل التعلم باستخدام التكنولوجيا لدعم تحقيق الطلاب لمعايير Iste للطلاب.
- المعيار السابع: المعلم المحلل (Analyst): وهو الذي يفهم ويحلل البيانات ويستخدمها لتوجيه التعليمات ولدعم الطلاب في تحقيق أهدافهم التعليمية (يونس، 2021، 38).

ويرى الباحث بأن تبني المعايير الدولية عند اعداد المعلم، وتطويره وتدريبه عليها أثناء الخدمة من شأنه ان يعمل على تنمية الكفايات العلمية الإيجابية لديه، إضافة على العمل على تطوير قدراته بصورة مستمرة في العصر الرقمي، مما يسهم بفاعلية في زيادة كفاءة وفاعلية العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها.

11. الدّراسات السّابقة:

- **دراسة Alnafei & Alsaid (2020) في بعنوان: The standards of the International Society of Technology in the field of education as an introduction to formulating the future educational system in the Sultanate of Oman. معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم كمقدمة لصياغة النظام التعليمي المستقبلي في سلطنة عمان.** هدفت الدراسة إلى التعرف على معايير المعلمين في الرابطة الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم في سلطنة عمان، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم استخدام تحليل الوثائق في جمع البيانات والمعلومات، وتوصلت الدراسة إلى أن الرابطة الدولية للتكنولوجيا في التعليم تهتم بتطوير وتطوير معايير التكنولوجيا المهنية للمعلمين في العديد من المجالات مثل: المفاهيم والعمليات التكنولوجية، وتخطيط التدريس، وأساليب واستراتيجيات التدريس، والتقييم، والنمو المهني والتطوير المهني المستمر، والأخلاقيات في استخدام التكنولوجيا؛ كما كشفت النتائج عن غياب المعايير التكنولوجية المتخصصة، عدم الاهتمام بمعايير نظام تطوير الأداء المدرسي في سلطنة عمان على الجانب التكنولوجي لدى المعلمين، وأوصت الدراسة وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان ببناء المعايير التكنولوجية للمعلمين من خلال الاستفادة من معايير المعلمين في الرابطة الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم.

- **دراسة الهلالي والصلاحي (2021) في السعودية بعنوان: واقع كفايات العصر الرقمي لدى معلمي التعليم العام في ضوء معايير الجمعية الدولية للتقنية في التعليم (ISTE 2016).** هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع كفايات العصر الرقمي لدى معلمي التعليم العام في ضوء معايير الجمعية الدولية للتقنية في التعليم (ISTE 2016)، وذلك من خلال استطلاع وجهة نظر المشرفين والتربويين وقادة المدارس بمحافظة الليث والبالغ عددهم (86) مشرفًا وقائد مدرسة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي حيث تم بناء مقياس تقدير تكون في صورته

النهائية من (20) عبارة مثلت معايير الجمعية الدولية للتقنية في التعليم (ISTE 2016) توزعت على (5) محاور رئيسة، وقد توصلت الدراسة إلى امتلاك معلمي التعليم العام لكفايات العصر الرقمي بدرجة متوسطة، وأن هنالك فروق بين أفرد عينة الدراسة تعزى لطبيعة العمل في (4) محاور لصالح قادة المدارس، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تبعًا لمتغير المؤهل التعليمي. وأوصت الدراسة بضرورة مراجعة برامج إعداد معلمي التعليم العام في ضوء المطالب التقنية لجمعية ISTE وتقديم برامج تخصصية في الممارسات التقنية في ضوء معايير جمعية ISTE للمعلمين الموجودين على رأس العمل.

– **دراسة العامري ونجم الدين (2022) في السعودية بعنوان: درجة امتلاك معلمات الدراسات الاجتماعية للكفايات الرقمية في ضوء التحول الرقمي في المملكة العربية السعودية.** هدف البحث إلى تحديد الكفايات الرقمية لمعلمات الدراسات الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية في ضوء التحول الرقمي، والكشف عن درجة امتلاكهن لها من وجهة نظرهن ومعرفة الصعوبات التي تواجهن عند استخدام الكفايات الرقمية، وقد تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة البحث من (711) معلمة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية من مدارس التعليم العام بخمس مدن بالمملكة العربية السعودية وهي الرياض وجدة والمدينة والدمام وأبها، ولتحقيق هدف البحث قامت الباحثتان ببناء استبانة لجمع البيانات احتوت على البيانات الشخصية، وعلى محورين رئيسين هما: درجة امتلاك معلمات الدراسات الاجتماعية للكفايات الرقمية من وجهة نظرهن، والصعوبات التي تواجه معلمات الدراسات الاجتماعية عند استخدام الكفايات الرقمية، وأظهرت الدراسة عدداً من النتائج منها: أن درجة امتلاك معلمات الدراسات الاجتماعية للكفايات الرقمية ككل من وجهة نظرهن هي درجة امتلاك كبيرة، وبمتوسط عام 4.16، وكما كشفت النتائج أن معلمات الدراسات الاجتماعية يواجهن صعوبات عند استخدام الكفايات الرقمية اللازمة للتحول الرقمي أثناء التدريس، بدرجة كبيرة، وبمتوسط عام 3.63؛ وقد جاءت صعوبة "كثرة الأعباء والالتزامات المهنية لدى المعلمات" كأولى الصعوبات التي تواجهها معلمات الدراسات الاجتماعية، وبمتوسط 4.27، وقد أوصت الباحثتان بالعديد من التوصيات، منها الاهتمام بتنمية الكفايات الرقمية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية، وتضمين برامج تنمية الكفايات الرقمية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية قبل الخدمة وأثنائها.

– **دراسة حكمي (2019) في مصر بعنوان: مدى تحقق معايير الجمعية الدولية للتقنية في التعليم (ISTE) لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة أم القرى.** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى توافر معايير الجمعية الدولية للتقنية في التعليم (ISTE) لدى طلاب وطالبات كلية التربية في جامعة أم القرى، من وجهة نظرهم، والتعرف على تأثير كلا من متغيرات الجنس، المرحلة الدراسية والتخصص، في درجة توافر معايير الجمعية الدولية للتقنية في التعليم (ISTE) لدى الطلاب والطالبات، وتكونت عينة الدراسة من (458) طالبا وطالبة، ولقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وأعدت استبانة وفق المعايير الدولية لجمعية (ISTE, 2016)، تكونت من 7 محاور و34 مؤشر. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر معايير (ISTE) لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظرهم كانت متوسطة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طلاب كلية التربية حول درجة توفر معايير الجمعية الدولية للتقنية في التعليم (ISTE) تعزى لمتغيرات الجنس أو التخصص، إلا أنه توجد فروق دالة احصائيا بين طلاب "الماجستير" وبين طلاب "الدكتوراه"، لصالح طلاب "الدكتوراه"، حيث أن طلاب "الدكتوراه" تتوفر لديهم معايير الجمعية الدولية للتقنية في التعليم (ISTE) أكثر من طلاب "الماجستير" من وجهة نظرهم. وأوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية لطلاب كلية التربية في المحاور السبعة التي اشتملت عليها معايير ISTE للطلاب، ورفع المهارات التقنية للطلاب من خلال الأخذ بمعايير ISTE للطلاب، والعمل على مواءمتها مع البيئة المحلية مع توفير أوجه الدعم اللازم لاعتماد هذه المعايير والتي ستساعد في تزويد الطلاب بالمهارات التقنية اللازمة.

– دراسة أبو منشار ونواجعة (2022) في فلسطين بعنوان: **احتياجات المعلمين التدريبية في ضوء التعليم المعتمد على التكنولوجيا من وجهة نظر مدراء المدارس الأساسية الدنيا بمحافظة الخليل.** هدفت هذه الدراسة الوقوف على احتياجات المعلمين التدريبية في ضوء التعليم المعتمد على التكنولوجيا من وجهة نظر مدراء المدارس الأساسية الدنيا في مديرية تربية وتعليم يطا بمحافظة الخليل. استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (69) مديراً ومديرة في المرحلة الأساسية الدنيا بمديرية يطا في محافظة الخليل، وتكونت أداة الدراسة من استبانة مكونة من (37) عبارة، موزعة على خمس مجالات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الاحتياجات التدريبية المقترحة للمعلمين في ضوء دمج التكنولوجيا من وجهة نظر مدراء المدارس الأساسية الدنيا في يطا كانت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للاحتياجات التدريبية (3.85) وبنسبة مئوية (76.8%). وقد حصلت الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتخطيط للمادة التدريسية على الترتيب الأول، تلاه الاحتياجات لطرائق تنفيذ الدرس، ثم تقويم أداء الطلبة، ثم ضبط الموقف التعليمي، ثم المصادر التعليمية الرقمية، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية المقترحة للمعلمين في ضوء دمج التكنولوجيا من وجهة نظر مدراء المدارس الأساسية الدنيا تعزى إلى متغيرات (الجنس أو المؤهل العلمي أو سنوات الخبرة)، واستناداً للنتائج أوصى الباحثان بضرورة تدريب المعلمين على أحدث المعايير العالمية للكفايات الرقمية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تتفق الدراسات السابقة على ضرورة تسليط الضوء على أحدث المعايير العالمية لتكنولوجيا التّعليم المتعلقة بالعملية التعليمية عامة والمعلمين خاصة، وتناول بعضها تعرّف احتياجات المعلمين التدريبية في ضوء التعليم المعتمد على التكنولوجيا كدراسة أبو منشار ونواجعة (2022)، الهلالي والصلاحي (2021)، وأكدت دراسة Alnafei & Alsaid (2022) على أهمية بناء المعايير التكنولوجية للمعلمين من خلال الاستفادة من معايير المعلمين في الرابطة الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم، وقد استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في صياغة أسئلة البحث وفرضياته وبناء الإطار النظري وأداة البحث، واتفق معها من حيث منهج البحث المستخدم، ولكن البحث الحالي يختص بتعرّف درجة توافر الكفايات الرقمية لدى معلمي التعليم الأساسي في مدينة طرطوس في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE، ووفقاً لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة التدريسية، ويتميز في أنه أول الدراسات –في حدود علم الباحث– التي تناولت الكفايات الرقمية في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE في العملية التعليمية في الجمهورية العربية السورية.

12. الإطار الميداني:

– منهج البحث:

اعتمد الباحث المنهج الوصفي نظراً لمناسبته لطبيعة البحث وظروفه، وهو "وصف مختلف الظواهر الطبيعية والاجتماعية، كالظواهر الفلكية والفيزيائية والكيميائية والحيوية والاقتصادية وغيرها، يعتمد على جمع المعلومات الكمية والنوعية عن واقع الظاهرة المدروسة ثم تحليلها واستنباط أهم مواصفاتها والكشف عن العلاقات بين العوامل المؤثرة فيها والمتحولات الناتجة عنها خلال فترة الدراسة، ويمكن أن تشمل الدراسة جميع عناصر المجتمع أو يكتفي بعينة عشوائية منه" (العلي ودريباتي، 2021، 28).

– مجتمع البحث وعينته:

تمثل المجتمع الأصلي للبحث بجميع معلمي مدارس مرحلة التعليم الأساسي في مدينة طرطوس البالغ عددهم (2136) معلم ومعلمة للعام الدراسي 2023–2024 بحسب إحصائية دائرة التخطيط والإحصاء بمديرية التربية في محافظة

طرطوس، أما عينة الدراسة فهي عينة عشوائية بلغت (326) من المجتمع، بحسب قانون العينة وفق صيغة السحب دون إعادة (العلي، 2017، 8) كالآتي:

$$n = \frac{N*Z^2*p(1-p)}{N*E^2+Z^2*p(1-p)}$$

حيث: N=2136: حجم المجتمع، Z=1.96: الدرجة المعيارية عند معامل ثقة 95%

E=0.05: نسبة الخطأ المسموح به، P=0.5: تقدير نسبة الخاصة بالمجتمع.

$$n = \frac{2136*(1.96)^2*0.5(1-0.5)}{2136*(0.05)^2+(1.96)^2*0.5(1-0.5)} = \frac{2050.56}{6.3} = 326$$

ويبين الجدول التالي توزع عينة البحث تبعاً للمتغيرات المدروسة:

الجدول رقم (1): توزيع أفراد عينة البحث بحسب المؤهل العلمي والخبرة التدريسية

	الخبرة التدريسية		المجموع
المؤهل العلمي	**أقل من 10 سنوات**	**10 سنوات فأكثر**	
إجازة جامعية	145	114	259
دراسات عليا	40	27	67
المجموع	185	141	326

– أدوات البحث:

قام الباحث بإعداد استبانة درجة توافر الكفايات الرقمية لدى معلمي التعليم الأساسي في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE بعد الاطلاع على عدد من الأدبيات كمعايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE)، والدراسات السابقة كدراسة الهلالي والصلاحي (2021)، أبو منشار والنواجعة (2022)، Alnafei & Alsaid (2020)، وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (31) فقرة، وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي، وكان تدرج الإجابات (دائماً– غالباً– أحياناً– نادراً– أبداً)، ودرجات الإجابة تتراوح بين (1–5) من أعلى درجة إلى أدنى درجة، وقد قام الباحث بالتحقق من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) للاستبانة قبل تطبيقها على عينة البحث، وذلك على النحو الآتي:

أ– صدق الاستبانة:

– الصدق الظاهري: اعتمد الباحث الصدق الظاهري، بعرض الاستبانة على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس لإبداء آرائهم في صلاحية الفقرات، وبعد الأخذ بآرائهم تم حذف وتعديل صياغة بعض الفقرات، وأصبح عددها في صورتها النهائية (28) فقرة.

– الصدق الداخلي: قام الباحث بحساب الصدق الداخلي للاستبانة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية بلغت (25) معلم من داخل مجتمع البحث، ومن خارج عينة البحث، ومن ثم تم إيجاد معامل الارتباط بيرسون بين كل بعد فرعي والدرجة الكلية للاستبانة، كما في الجدول (2):

الجدول رقم (2): معامل الارتباط بيرسون بين كل بعد والدرجة الكلية للاستبانة

	المعلم المتعلم	المعلم القائد	المعلم المواطن	المعلم المتعاون	المعلم المصمم	المعلم الميسر	المعلم المحلل
الدرجة الكلية للاستبانة	.599**	.672**	.643**	.592**	.750**	.922**	.895**

يتضح من الجدول بأن معاملات الارتباط بين أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة كانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، مما يدل أن الاستبانة تتمتع بمستوى مناسب من الصدق.

كما قام الباحث بحساب الصدق الداخلي للاستبانة من خلال إيجاد معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للاستبانة، كما في الجدول (3):

الجدول رقم (3): معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للاستبانة

م	الفقرة	درجة الارتباط	مستوى الدلالة
1	يعمل المعلم على تحسين كفاءته الرقمية بشكل مستمر.	.509**	.000
2	يبحث عن أفضل التجارب في استخدام التكنولوجيا لتحسين عملية التعليم.	.454**	.000
3	يشارك في النقاشات وورش العمل المتعلقة بتكنولوجيا التعليم لتطوير مهاراته الرقمية.	.548**	.000
4	يستخدم وسائل التواصل الاجتماعي والمنصات الرقمية الأخرى كوسيلة للتعلم المستمر وتبادل الخبرات مع الزملاء.	.528**	.000
5	يشجع المعلم الطلاب على تطوير مهارات التفكير الإبداعي والحلول الرقمية.	.608**	.000
6	يبحث المعلم عن فرص لتحسين أداءه من خلال استخدام التكنولوجيا في التعليم.	.510**	.000
7	يشجع المعلم على التعاون وتبادل الأفكار مع زملائه لتعزيز التعليم الرقمي في المدرسة.	.609**	.000
8	يشارك المعلم أصحاب القرار في تقديم مقترحات رقمية يستفاد منها في التعليم.	.537**	.000
9	يشجع المعلم الطلاب على المشاركة الفعّالة والمسؤولة في العالم الرقمي.	.805**	.000
10	يعمل المعلم على توجيه الطلاب ليكونوا مواطنين رقميين مسؤولين وملهمين للآخرين.	.790**	.000
11	يعزز المعلم قيم المواطنة الرقمية والمشاركة الفعّالة في العالم الرقمي بين الطلاب.	.688**	.000
12	يهتم المعلم بمحو الأمية الرقمية لدى طلبته.	.694**	.000
13	يعمل المعلم على تبادل المعرفة والخبرات مع زملائه في استخدام التكنولوجيا الرقمية في التدريس.	.342**	.000
14	يشجع الطلاب على التعاون والتفاعل الإيجابي في المشاريع الرقمية والأنشطة التعليمية.	.783**	.000
15	يعمل على توجيه الطلاب ليتعاونوا ويتشاركوا الموارد الرقمية بشكل فعّال.	.514**	.000
16	يشجع الطلاب على مشاركة الأفكار والموارد الرقمية مع بعضهم البعض لتعزيز التعلم المشترك.	.842**	.000
17	يصمم المعلم تجارب تعليمية مبتكرة وملهمة باستخدام التكنولوجيا الرقمية.	.833**	.000
18	يشجع الطلاب على تصميم مشاريع وأعمال رقمية تعكس فهمهم العميق للموضوعات التعليمية.	.790**	.000
19	يعمل على توجيه الطلاب ليصبحوا مصممين ناجحين يستخدمون التكنولوجيا الرقمية بشكل إبداعي وفعّال.	.804**	.000
20	ينشئ المعلم بيئات تعليمية افتراضية رقمية مبتكرة.	.743**	.000
21	يسهل المعلم تجربة التعلم الرقمي للطلاب من خلال توجيههم ودعمهم في استخدام التكنولوجيا بشكل فعّال.	.798**	.000
22	يعمل على توفير إرشادات وموارد تعليمية ملائمة لمساعدة الطلاب على تحقيق أهدافهم باستخدام الأدوات الرقمية.	.425**	.000
23	يعمل على تحفيز الطلاب وتشجيعهم على استكشاف وتجربة تقنيات جديدة في سياق التعلم الرقمي.	.768**	.000
24	يعمل على بناء بيئة تعليمية تحفز الطلاب على التعاون والتفاعل الإيجابي في استخدام التكنولوجيا الرقمي.	.852**	.000
25	يعمل على تحليل احتياجات الطلاب وتوجيههم نحو استخدام الأدوات والتقنيات الرقمية المناسبة لتحقيق أهدافهم التعليمية.	.813**	.000
26	يعمل على تحليل تأثير التكنولوجيا الرقمية على تحقيق أهداف التعلم للطلاب وتعديل الاستراتيجيات والموارد وفق النتائج.	.762**	.000
27	يعمل على تحليل تفاعل الطلاب مع المحتوى الرقمي وتوجيههم لتحقيق تفاعل أكثر فعالية وفاعلية.	.850**	.000
28	يعمل على تقييم كفايات الطلاب في استخدام التكنولوجيا الرقمية وتحليل نتائج هذا التقييم لتحسين تجربة التعلم الرقمي.	.804**	.000

يتضح من الجدول (3) بأن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة كانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05).

ب– ثبات الاستبانة:

– **حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha):** وتعد هذه الطريقة من طرائق حساب الاتساق الداخلي لبنود الاستبانة، والتوافق في أداء المفحوصين من فقرة إلى أخرى، لذلك قام الباحث بحساب معامل ثبات الاستبانة بعد تطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية، وباستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)، وجاءت النتائج وفق الجدول التالي:

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

أبعاد الاستبانة	عدد العينة	عدد البنود	ألفا كرو نباخ
معيار المعلم المتعلم	25	4	.914
معيار المعلم القائد	25	4	.845
معيار المعلم المواطن	25	4	.684
معيار المعلم المتعاون	25	4	.931
معيار المعلم المصمم	25	4	.878
معيار المعلم الميسر	25	4	.869
معيار المعلم المحلل	25	4	.954
الكلي	25	24	.949

يتبين أن معاملات الارتباط ألفا كرونباخ كانت مقبولة لإجراء التطبيق، والملحق (1) يبين الاستبانة بصورتها النهائية.

– المعالجة الإحصائية:

تم تحليل البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية (spss)، وتم الإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من فرضياته بعد استخراج النتائج باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، كما تم استخدام مستوى الدلالة (5%)، ويعد مستوى مقبول في العلوم النفسية والتربوية بصفة عامة، ويقابله مستوى ثقة يساوي (95%)، لتفسير نتائج البحث، وتم تقسيم درجة توافر الكفايات الرقمية في ضوء معايير الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم إلى فئات كالتالي: من (1– 2.33) درجة منخفضة، ومن (2.34– 3.67) درجة متوسطة، ومن (3.68– 5) درجة مرتفعة.

13. عرض النتائج وتفسيرها:

أولاً: نتيجة السؤال الأول: ما درجة توافر الكفايات الرقمية لدى معلمي التعليم الأساسي في مدينة طرطوس في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل استجابات أفراد العينة واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على الاستبانة ككل، وكل فقرة من فقراتها، وكل محور من محاورها كما هو موضح في الجدول (5):

الجدول رقم (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الاستجابة على الاستبانة ككل وعلى كل فقرة من فقراتها

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاستجابة
1	يعمل المعلم على تحسين كفاءته الرقمية بشكل مستمر.	3.23	.713	متوسطة
2	يبحث عن أفضل التجارب في استخدام التكنولوجيا لتحسين عملية التعليم.	3.29	.625	متوسطة
3	يشارك في النقاشات وورش العمل المتعلقة بتكنولوجيا التعليم لتطوير مهاراته الرقمية.	3.05	.623	متوسطة
4	يستخدم وسائل التواصل الاجتماعي والمنصات الرقمية الأخرى كوسيلة للتعلم المستمر وتبادل الخبرات مع الزملاء.	3.06	.768	متوسطة
	معيار المعلم المتعلم	**3.157**	**.473**	متوسطة
5	يشجع المعلم الطلاب على تطوير مهارات التفكير الإبداعي والحلول الرقمية.	2.98	.587	متوسطة
6	يبحث المعلم عن فرص لتحسين أداءه من خلال استخدام التكنولوجيا في التعليم.	3.03	.513	متوسطة
7	يشجع المعلم على التعاون وتبادل الأفكار مع زملائه لتعزيز التعليم الرقمي في المدرسة.	3.08	.768	متوسطة
8	يشارك المعلم أصحاب القرار في تقديم مقترحات رقمية يستفاد منها في التعليم.	2.94	.644	متوسطة
	معيار المعلم القائد	**3.007**	**.455**	متوسطة
9	يشجع المعلم الطلاب على المشاركة الفعّالة والمسؤولة في العالم الرقمي.	2.72	.721	متوسطة
10	يعمل المعلم على توجيه الطلاب ليكونوا مواطنين رقميين مسؤولين وملهمين للآخرين.	2.76	.768	متوسطة
11	يعزز المعلم قيم المواطنة الرقمية والمشاركة الفعّالة في العالم الرقمي بين الطلاب.	2.84	.868	متوسطة
12	يهتم المعلم بمحو الأمية الرقمية لدى طلبته.	2.83	.785	متوسطة
	معيار المعلم المواطن	**2.787**	**.696**	متوسطة
13	يعمل المعلم على تبادل المعرفة والخبرات مع زملائه في استخدام التكنولوجيا الرقمية في التدريس.	3.16	1.780	متوسطة
14	يشجع الطلاب على التعاون والتفاعل الإيجابي في المشاريع الرقمية والأنشطة التعليمية.	3.02	.683	متوسطة
15	يعمل على توجيه الطلاب ليتعاونوا ويتشاركوا الموارد الرقمية بشكل فعّال.	2.98	.984	متوسطة
16	يشجع الطلاب على مشاركة الأفكار والموارد الرقمية مع بعضهم البعض لتعزيز التعلم المشترك.	2.74	.770	متوسطة
	معيار المعلم المتعاون	**2.975**	**.734**	متوسطة
17	يصمم المعلم تجارب تعليمية مبتكرة وملهمة باستخدام التكنولوجيا الرقمية.	2.84	.873	متوسطة
18	يشجع الطلاب على تصميم مشاريع وأعمال رقمية تعكس فهمهم العميق للموضوعات التعليمية.	2.87	.850	متوسطة
19	يعمل على توجيه الطلاب ليصبحوا مصممين ناجحين يستخدمون التكنولوجيا الرقمية بشكل إبداعي وفعّال.	2.87	.828	متوسطة
20	ينشئ المعلم بيئات تعليمية افتراضية رقمية مبتكرة.	2.92	.809	متوسطة
	معيار المعلم المصمم	**2.875**	**.742**	متوسطة
21	يسهل المعلم تجربة التعلم الرقمي للطلاب من خلال توجيههم ودعمهم في استخدام التكنولوجيا بشكل فعّال.	2.79	.827	متوسطة
22	يعمل على توفير إرشادات وموارد تعليمية ملائمة لمساعدة الطلاب على تحقيق أهدافهم باستخدام الأدوات الرقمية.	3.38	.832	متوسطة
23	يعمل على تحفيز الطلاب وتشجيعهم على استكشاف وتجربة تقنيات جديدة في سياق التعلم الرقمي.	3.10	.686	متوسطة
24	يعمل على بناء بيئة تعليمية تحفز الطلاب على التعاون والتفاعل الإيجابي في استخدام التكنولوجيا الرقمي.	2.89	.921	متوسطة
	معيار المعلم الميسر	**3.04**	**.665**	متوسطة
25	يعمل على تحليل احتياجات الطلاب وتوجيههم نحو استخدام الأدوات والتقنيات الرقمية المناسبة لتحقيق أهدافهم التعليمية.	3.20	.779	متوسطة
26	يعمل على تحليل تأثير التكنولوجيا الرقمية على تحقيق أهداف التعلم للطلاب وتعديل الاستراتيجيات والموارد وفق النتائج.	3.10	.686	متوسطة
27	تعمل على تحليل تفاعل الطلاب مع المحتوى الرقمي وتوجيههم لتحقيق تفاعل أكثر فعالية وفاعلية.	2.90	.914	متوسطة
28	يعمل على تقييم كفايات الطلاب في استخدام التكنولوجيا الرقمية وتحليل نتائج هذا التقييم لتحسين تجربة التعلم الرقمي.	3.18	.791	متوسطة
	معيار المعلم المحلل	**3.095**	**.716**	متوسطة
	درجة الاستبانة ككل	**2.990**	**.536**	متوسطة

نلاحظ من الجدول (5) أن درجة توافر الكفايات الرقمية لدى معلمي التعليم الأساسي في مدينة طرطوس في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE متوسطة، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لاستجاباتهم على الاستبانة ككل (2.990) بانحراف معياري (0.536)، واحتل معيار المعلم المتعلم المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.157)، وبانحراف معياري (0.682)، وبالمرتبة الثانية معيار المعلم المحلل بمتوسط حسابي (3.095) وانحراف معياري (0.792)، وبالمرتبة الثالثة معيار المعلم الميسر بمتوسط حسابي (3.04) وانحراف معياري (0.816)، وبالمرتبة الرابعة معيار المعلم القائد بمتوسط حسابي (3.00) وانحراف معياري (0.628)، والمرتبة الخامسة معيار المعلم المتعاون بمتوسط حسابي (2.975) وانحراف معياري (1.054)، والمرتبة السادسة معيار المعلم المصمم بمتوسط حسابي (2.875) وانحراف معياري (0.846)، والمرتبة الأخيرة معيار المعلم المواطن بمتوسط حسابي (2.78) وانحراف معياري (0.785). ويمكن أن يعزو الباحث هذه النتيجة إلى نقص التدريب الكافي على كيفية استخدام التكنولوجيا في التعليم، وقد يؤدي هذا النقص إلى عدم امتلاكهم المهارات الضرورية للتعامل مع الأدوات والتطبيقات الرقمية بكفاءة، إضافة إلى قلة الموارد الرقمية المتاحة للمعلمين في المدارس، وقد تعزى الدرجة المتوسطة أيضاً لنقص الدعم الإداري من قبل الإدارة التعليمية، مما يجعل من الصعب عليهم تطبيق الابتكارات الرقمية في سياق التعليم، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الهلالي والصلاحي (2021)، التي توصلت إلى أن امتلاك معلمي التعليم العام لكفايات العصر الرقمي في ضوء معايير الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم جاءت بدرجة متوسطة.

ثانياً: نتيجة الفرضية الأولى: الفرضية الصفرية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على استبانة الكفايات الرقمية في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE تعزى لمتغير المؤهل العلمي (إجازة جامعية، دراسات عليا). ويظهر الجدول رقم (6) نتيجة هذه الفرضية:

الجدول رقم (6): نتائج اختبار (T-test) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث على استبانة الكفايات الرقمية وفق متغير المؤهل العلمي

الكفايات الرقمية في ضوء معايير الجمعية ISTE	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة	القرار
الاستبانة ككل	إجازة جامعية	259	2.933	0.524	3.837	0.000	دال
	دراسات عليا	67	3.210	0.526			

نلاحظ من الجدول (6) أن قيمة احتمال الدلالة لاختبار(T-test) هو (0.006) أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة الكفايات الرقمية وفق متغير المؤهل العلمي، ولصالح المؤهل ذات المتوسط الحسابي الأعلى، وهو الدراسات العليا، وقد يعزو الباحث السبب إلى أن المعلمين الذين يحملون دراسات عليا قد تلقوا تدريباً وتأهيلاً أفضل في مجال التكنولوجيا التعليمية مما ساعدهم على اكتساب مهارات رقمية أعلى، وقد يكون المعلمين الذين يحملون درجات عليا أكثر رغبة في متابعة التطوير المهني وتعلم التكنولوجيا التعليمية بشكل مستمر مما يسهم في زيادة كفاءتهن في هذا المجال، وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الهلالي وصلاحي (2021) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة في استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

ثالثاً: نتيجة الفرضية الثانية: الفرضية الصفرية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على استبانة الكفايات الرقمية في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE تعزى لمتغير الخبرة التدريسية (أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر). ويظهر الجدول رقم (7) نتيجة هذه الفرضية:

الجدول رقم (7): نتائج اختبار (T-test) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث على استبانة الكفايات الرقمية وفق متغير الخبرة التدريسية

الكفايات الرقمية في ضوء معايير الجمعية ISTE	الخبرة التدريسية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة	القرار
الاستبانة ككل	أقل من 10 سنوات	185	3.027	0.510	1.318	0.188	غير دال
	10 سنوات فأكثر	141	2.945	0.566			

نلاحظ من الجدول (7) أن قيمة احتمال الدلالة لاختبار(T-test) هو (0.188) أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على استبانة الكفايات الرقمية في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE تعزى لمتغير الخبرة التدريسية (أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر)، ويمكن أن يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن التدريب الإضافي أو الدورات التدريبية التي تقيمها وزارة التربية لمساعدة المعلمين على تطوير وتحسين كفاياتهم في المجال الرقمي، يخضع لها جميع المعلمين والمعلمات على حد سواء بغض النظر عن عدد سنوات خبرتهم التدريسية.

14- التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج البحث يقترح البحث الحالي ما يلي:

- الاهتمام بتطبيق معايير الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم ISTE وتوظيفها في العملية التعليمية من خلال تقديم دورات تدريبية مكثفة، وورش عمل، وندوات لتحسين كفايات المعلمين المهنية.
- إنشاء مجتمع تعليمي رقمي يساهم في تعزيز التواصل وتبادل الخبرات بين المعلمين لمواكبة أحدث التطورات التكنولوجية واستخدامها في عملية التعليم.
- إجراء المزيد من الدراسات التي تهدف إلى معرفة درجة توافر الكفايات الرقمية في ضوء الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم لدى معلمي المدارس في بيئات ومراحل تعليمية أخرى، وإجراء دراسات مقارنة مع مدارس التعليم الخاص أيضاً.
- إجراء بحوث مستقبلية قائمة على معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE.

15- المراجع:

1- إبراهيم، حسام الدين؛ الشعيلي، سعود. (2020). معايير المعلمين في الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم وإمكانية الإفادة منها بسلطنة عمان، **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**، الأردن، المجلد4، العدد16، ص14- 24.

2- أبو منشار، منال؛ نواجعة، عبد الرحمن. (2022). احتياجات المعلمين التدريبية في ضوء التعليم المعتمد على التكنولوجيا من وجهة نظر مدراء المدارس الأساسية الدنيا بمحافظة الخليل. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد6، العدد2، ص45- 65.

3- بابعير، صفاء. (2020). تصور مقترح للكفايات التقنية الرقمية ومتطلبات القرن الحادي والعشرين لمعلمات التربية الفنية في ضوء احتياجاتهن التدريبية، **مجلة الشمال للعلوم الإنسانية**، المجلد 5، العدد1، ص 207- 235.

4- حكمي، حليمة. (2019). مدى تحقق معايير الجمعية الدولية للتقنية في التعليم (ISTE) لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة أم القرى، **مجلة كلية التربية**، المجلد 35، العدد1، مصر، ص23- 48.

5- العامري، فوزية؛ نجم الدين، حنان. (2022). درجة امتلاك معلمات الدراسات الاجتماعية للكفايات الرقمية في ضوء التحول الرقمي في المملكة العربية السعودية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد 6، العدد23، فلسطين، ص61- 88.

6- عبد العاطي، حماده. (2021). **المواطنة الرقمية في السياق التربوي**، دار الجنان للنشر والتوزيع.

7- العبيد، نهاد. (2015). مدى امتلاك الطالبات المعلمات للكفايات الرقمية أثناء فترة التدريب الميداني بدولة الكويت، **مجلة العلوم التربوية**، المجلد 3، العدد 4، ص 206-258.

8- العلي، إبراهيم. (2017). كيفية حساب حجم عينة n من مجتمع حجمه N. كلية الاقتصاد، منشورات جامعة تشرين، سوريا.

9- العلي، إبراهيم؛ دريباتي، يسيرة. (2021). مناهج وأساليب البحث العلمي، منشورات جامعة تشرين، سورية.

10- المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. (2022). الكفايات الرقمية للمعلمين، **مستقبلات تربوية**، العدد السادس، المجلد الخامس، ص3- 150.

11- المؤتمر الدولي لمنظمة اليونسكو حول "استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم: الابتكار من أجل الجودة والانفتاح والإدماج". (2020). روسيا، https://www.unesco.org/ar

12- الهلالي، عطية؛ الصلاحي، محمد (2021). واقع كفايات العصر الرقمي لدى معلمي التعليم العام في ضوء معايير الجمعية الدولية للتقنية في التعليم (ISTE 2016)، **مجلة القراءة والمعرفة**، السعودية، المجلد 21، الجزء الأول، ص 15- 41.

13- يونس، سيد شعبان. (2021). أثر اختلاف أنماط التدريب الإلكتروني في تنمية الكفايات الرقمية لدى المعلمين وفقاً لمعايير Iste، **المجلة الدولية للتعليم الإلكتروني**، مصر، المجلد 3، العدد2، ص 1- 87.

14- Al-nafii, T, &Mohammad Ibrahim, H. (2020). The standards of the International Society of Technology in the field of education as an introduction to formulating the future educational system in the Sultanate of Oman. **Journal of Architecture**, Arts and Humanities, (Special Issue).

15- Crompton, H. (2023). Evidence of the ISTE Standards for Educators leading to learning gains. **Journal of Digital Learning in Teacher Education,** 39, 201 - 219.

16- Daigle, Angela M. (2017). The Impact of A Professional Development Initiative on Technology Integration Within Instruction, Un Published Doctoral Dissertation, The Graduate College, University of Nebraska – USA.

17- **International Society for Technology in Education (ISTE)**. (2021b). ISTE Standards for Educators. https://www.iste.org/standards/iste-standards-for-teachers

18- **International Society for Technology in Education**. (2012). Chief Executive Officer: Position Profil, Alexandria, Virginia

19- Martin, Barbara. (2016). **Technology in Teacher Preparation, Un Published Doctoral Dissertation, School of Teaching and Learning**, Illinois State University-USA

20- McGarr, O & McDonagh, A (2020). **Exploring the digital competence of pre-service teachers on entry onto an initial teacher education programme in Ireland, Irish Educational Studies**, DOI: 10.1080/03323315.2020.1800501.

21- Strange, Melody. (2018). **Exploring K-8 Teacher Educational Technology Use: An Instrument Development Study,** Un Published Doctoral Dissertation, School of Education, Piedmont College, Gorgia– USA.

22- Tsankov, N., & Damyanov, I. (2019). The Digital Competence of Future Teachers: Self-Assessment in the Context of Their Development. **International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM),** 13(12), 4-18.

23- Vitevich, C. (2018). **LibGuides: Standards: International Society for Technology in Education (ISTE).**

واقع خدمات مركز المهارات والتوجيه المهني في جامعة تشرين من وجهة نظر الطلبة

صبا علي*

(الإيداع: 14 كانون الأول 2024، القبول: 14 آيار 2024)

الملخص:

هدف هذا البحث إلى تعرف واقع خدمات مركز المهارات والتوجيه المهني في جامعة تشرين من وجهة نظر الطلبة، ومن أجل تحقيق هذا الهدف جرى استخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال تصميم استبانة تألفت من (24) عبارة توزعت على ثلاثة محاور هي (خدمات الوعي المهني والأكاديمي، مهارات ريادة الأعمال، المشاركة في نشاطات المركز)، أما عينة البحث فقد تكونت من (552) طالباً وطالبة من طلبة جامعة تشرين من مختلف الكليات، وقد توصل البحث إلى النتائج الآتية:

- جاءت درجة الإفادة من خدمات الوعي المهني والأكاديمي التي يقدمها مركز المهارات والتوجيه المهني في جامعة تشرين متوسطة.
- جاءت درجة اكتساب مهارات ريادة الأعمال التي يقدمها مركز المهارات والتوجيه المهني في جامعة تشرين منخفضة.
- جاءت درجة المشاركة في نشاطات مركز المهارات والتوجيه المهني في جامعة تشرين متوسطة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على استبانة واقع خدمات مركز المهارات والتوجيه المهني في جامعة تشرين وفق متغير الجنس.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على استبانة واقع خدمات مركز المهارات والتوجيه المهني في جامعة تشرين وفق متغير مكان الإقامة لصالح سكان المدينة.

الكلمات مفتاحية: مركز المهارات والتوجيه المهني، جامعة تشرين.

*مدرس– قسم تربية الطفل– اختصاص تربية مهنية– كلية التربية– جامعة تشرين

The reality of the services of the Skills and Vocational Guidance Center at Tishreen University from the students' point of view

Saba Ali*

(Received: 14 December 2023,Accepted: 14 May 2024)

Abstract:

This research aimed to identify the reality of the Skills and Vocational Guidance Center at Tishreen University from the students' point of view.In order to achieve this goal, the descriptive analytical method was used by designing a questionnaire consisting of (24) statements divided into three axes: (professional and academic awareness services, entrepreneurship skills, participation in the center's activities),The research sample consisted of (552) male and female students from Tishreen University from various colleges. The research reached the following results:

- The degree of benefit from the vocational and academic awareness services provided by the Skills and Vocational Guidance Center at Tishreen University was average.

-The degree of acquisition of entrepreneurship skills provided by the Skills and Vocational Guidance Center at Tishreen University was low. The degree of participation in the activities of the Skills and Vocational Guidance Center at Tishreen University was average.

- There are no statistically significant differences At the significance level 0.05 between the average scores of the research sample's responses to a questionnaire on the reality of the services of the Skills and Vocational Guidance Center at Tishreen University according to the gender variable.

-- There are statistically significant differences At the significance level 0.05 between the average scores of the research sample's responses to a questionnaire about the reality of the services of the Skills and Vocational Guidance Center at Tishreen University according to the variable of place of residence for the benefit of the city's residents.

Keywords: Skills and Vocational Guidance Center - Tishreen University

* **Lecturer - Department of Child Education - Vocational Education - Faculty of Education - Tishreen University**

أولاً– مقدمة:

يُعد اختيار مهنة المستقبل والاختصاص الأكاديمي المناسب لها من أكثر ما يؤرّق الطلبة ولاسيما بعد اجتيازهم المرحلة الثانوية مّا يجعلهم في حيرة وتردد في عملية اتخاذ القرار المهني، حيث يعاني الطالب من صعوبة في معرفة كثير عن جوانب ذاته، و قدراته، واستعداداته وميوله وعن التخصصات الجامعية المتاحة، وهنا تبرز أهمية التوجيه المهني في مرحلة التعليم الجامعي؛ إذ يقوم التوجيه المهني بدور مهم في الكشف عن خصائص الطلبة وقدراتهم وتحديد مواطن القوة والضعف لديهم، ما يسهم في توجيه عملية التعلم والتعليم بما يتلاءم مع هذه الخصائص لتحقيق المواءمة النوعية للمخرجات التعليمية، كما يعمل على مساعدتهم في التغلب على مشكلاتهم الأكاديمية والحياتية من خلال إكسابهم المهارات الضرورية للتغلب على هذه المشكلات أو التكيف معها أبو زعيزع، 2010، 25)، وهو من الخدمات المتوافرة في معظم دول العالم لمساعدة الفرد على اكتشاف استعداداته وقدراته وميوله وتنميتها بما يسهم في النمو الأمثل له، ومساعدته على تحقيق ذاته وطموحاته في اختيار المهنة المناسبة له، والنجاح والترقي فيها، والتغلب على المشكلات التي تعترض مسيرته المهنية خاصّة؛ وحياته الشخصية عامة (الحراحشة، 2017، 23).

وتعاظمت أهمية التوجيه المهني مع التطورات العلمية التكنولوجية والاقتصادية التي أدت إلى تغيرات في عالم الأعمال، ما أدى إلى ظهور مهن جديدة واندثار مهن أخرى، وإنشاء مسارات تعليمية جديدة تناسب التطورات في عالم الأعمال والتطورات التكنولوجية (الطويرقي، 2017 ، 87)، ومن هنا تكمن أهمية التوجيه المهني للطلبة ولاسيما خلال سنوات الدراسة الجامعية، بحيث ينطوي هذا التوجيه على مهام مثل إنشاء التفضيلات المهنية المستقرة، وتطوير الأهداف المهنية والاهتمام بالتخطيط الوظيفي، واكتساب مهارات تساعد الفرد على النجاح في مهنة المستقبل، وتمكنه من مواكبة التطورات في عالم الأعمال.

وفي سبيل مساعدة الطلبة على ذلك واختيار الفرع الدراسي الذي يناسب ميوله واهتماماته من جهة، ودرجاته ومهنة المستقبل التي يطمح لها من جهة ثانية، فقد جرى إنشاء مركز المهارات والتوجيه المهني في عدد من الجامعات السورية ومنها جامعة تشرين.

إذ يهدف هذا المركز إلى ربط الطلاب والخريجين بسوق العمل المحلي والدولي وفق منهجية مدروسة عن طريق خدمات مجانية تقدم للطلاب لمساعدتهم في تطوير مهاراتهم وخبراتهم ودخولهم إلى سوق العمل بنجاح، ومساعدة الطلاب الحاصلين حديثاً على الثانوية العامة في اختيار تخصصاتهم الجامعية، كما يهدف لمساعدة الباحثين في الجامعة وخبراء سوق العمل على إجراء دراسات بحثية تطبيقية حول تطوير طرق الدخول الناجح للطلاب في سوق العمل المحلي والعالمي وكل ذلك في إطار المساهمة في تحقيق أهداف التنمية المستدامة وتنفيذ الخطة الاستراتيجية للجامعة (الموقع الإلكتروني لمركز المهارات والتوجيه المهني في جامعة تشرين، 2019).

ثانياً– مشكلة البحث: أكدت نتائج العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة بالحمر (2012)، ومحمود (2016)، والعيدوس (2019) على أهمية التوجيه المهني للطلبة، ولاسيما في مرحلة الدراسة الجامعية؛ إذ لا يقتصر هذا التوجيه على تعريف الطلبة بالاختصاصات المتوفرة في الجامعات، وإرشادهم لاختيار مهنة المستقبل، إنما يساعدهم على تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف لديهم، والإفادة من نقاط القوة في معالجة نقاط الضعف من خلال إكسابهم العديد من المهارات الضرورية للتكيف مع التطورات العلمية والتكنولوجية المتسارعة.

ومن خلال عمل الباحثة في جامعة تشرين فقد لاحظت وجود تباين في إفادة الطلبة من خدمات مركز المهارات والتوجيه المهني على الرغم من الطيف الواسع من الخدمات التي يقدّمها هذا المركز، وتجلى ذلك في عدم معرفة بعض الطلبة لهذه الخدمات أساساً، والذي نتج عنه قلة معرفتهم بالتخصصات المتوفرة بالجامعة، أو بالمقررات الدراسية المتضمنة في هذه التخصصات.

ومن خلال إجراء دراسة استطلاعية شملت 30 طالباً وطالبة من مختلف الاختصاصات والسنوات الدراسية تضمنت أسئلة حول مدى إفادة الطلبة من الخدمات المتنوعة التي يقدمها مركز المهارات والتوجيه المهني بينت نتائجها أن (80%) من الطلبة التي مثلتهم الدراسة لم يستفيدوا من أي خدمة يقدمها المركز، بينما استفاد (20 %) من الطلبة من بعض تلك الخدمات، ولاسيما من خلال الموقع الإلكتروني للمركز، كما بينت نتائج الدراسة أن بعض الطلبة قد اختاروا فرع دراسي غير مناسب لقدراتهم، أو ميولهم نتيجة قلة التوجيه المهني في مرحلة المفاضلة الجامعية. بناءً على ما سبق فقد تحددت مشكلة البحث بالإجابة عن السؤال الآتي: ما واقع خدمات مركز المهارات والتوجيه المهني في جامعة تشرين من وجهة نظر الطلبة؟

ثالثاً– أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في النقاط الآتية:

3–1– أهمية التوجيه المهني في الجامعات ودوره في مساعدة الطلبة على الاختيار الأكاديمي والمهني المناسب، والربط بين مخرجات الجامعة ومتطلبات سوق العمل.

3–2– تسليط الضوء على الخدمات التي يقدمها مركز المهارات والتوجيه المهني في جامعة تشرين؛ وأهمية هذه الخدمات بالنسبة للطلبة وكذلك بالنسبة للخريجين.

3–3– تساعد نتائج البحث أصحاب القرار في مركز المهارات والتوجيه المهني على اتخاذ إجراءات من شأنها تطوير واقع خدمات المركز بحيث يستفيد منها أكبر شريحة ممكنة من الطلبة.

رابعاً– أهداف البحث:

4–1– تعرف واقع خدمات الوعي المهني والأكاديمي التي يقدمها مركز المهارات والتوجيه المهني في جامعة تشرين من وجهة نظر الطلبة.

4–2– تعرف مهارات ريادة الأعمال التي يُكسبها مركز المهارات والتوجيه المهني في جامعة تشرين من وجهة نظر الطلبة.

4–3– تعرف واقع المشاركة في نشاطات مركز المهارات والتوجيه المهني في جامعة تشرين من وجهة نظر الطلبة.

4–4– تعرف دلالة الفروق في واقع خدمات مركز المهارات والتوجيه المهني في جامعة تشرين من وجهة نظر الطلبة وفق متغيرات (الجنس، مكان الإقامة).

خامساً– أسئلة البحث:يسعى البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

5–1– ما واقع خدمات الوعي المهني والأكاديمي التي يقدمها مركز المهارات والتوجيه المهني في جامعة تشرين من وجهة نظر طلبة جامعة تشرين؟

5–2– ما واقع مهارات ريادة الأعمال التي يُكسبها مركز المهارات والتوجيه المهني في جامعة تشرين من وجهة نظر طلبة جامعة تشرين؟

سادساً– فرضيات البحث:

6–1– **الفرضية الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على استبانة واقع خدمات مركز المهارات التوجيه المهني في جامعة تشرين وفق متغير الجنس عند مستوى الدلالة (0.05).

ويتفرع عنها الفرضيات الثلاث الآتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على محور خدمات الوعي المهني والأكاديمي في استبانة واقع خدمات مركز المهارات التوجيه المهني في جامعة تشرين وفق متغير الجنس عند مستوى الدلالة (0.05).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على محور مهارات ريادة الأعمال في استبانة واقع خدمات مركز المهارات التوجيه المهني في جامعة تشرين وفق متغير الجنس عند مستوى الدلالة (0.05).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على محور
- المشاركة في نشاطات المركز في استبانة واقع خدمات مركز المهارات التوجيه المهني في جامعة تشرين وفق متغير الجنس عند مستوى الدلالة (0.05).

6–2– **الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على استبانة واقع خدمات مركز المهارات التوجيه المهني في جامعة تشرين وفق متغير مكان الإقامة عند مستوى الدلالة (0.05).

ويتفرع عنها الفرضيات الثلاث الآتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على محور خدمات الوعي المهني والأكاديمي في استبانة واقع خدمات مركز المهارات التوجيه المهني في جامعة تشرين وفق متغير مكان الإقامة عند مستوى الدلالة (0.05).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على محور مهارات ريادة الأعمال في استبانة واقع خدمات مركز المهارات التوجيه المهني في جامعة تشرين وفق متغير مكان الإقامة عند مستوى الدلالة (0.05).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على محور المشاركة في نشاطات المركز في استبانة واقع خدمات مركز المهارات التوجيه المهني في جامعة تشرين وفق متغير مكان الإقامة عند مستوى الدلالة (0.05).

سابعاً– المتغيرات الديموغرافية للبحث:

7–1– الجنس: (ذكور، إناث).

7–2– مكان الإقامة: (مدينة، ريف).

ثامناً– حدود البحث:

8–1– الحدود العلمية: واقع خدمات مركز المهارات والتوجيه المهني في جامعة تشرين.

8–2– الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2024/2023م).

8–3– الحدود المكانية: جامعة تشرين.

8–4– الحدود البشرية: طلبة جامعة تشرين.

تاسعاً– مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

9–1– التوجيه المهني: تلك العملية التي يتم فيها مساعدة الطالب على اختيار المهنة أو الوظيفة أو التخصص الدراسي الذي يتلاءم مع استعداداته وقدراته وميوله وطموحه وظروفه الاجتماعية، ما يحقق أقصى حد من التوافق التعليمي والمهني (الطويرقي، 2017، ص 83).

9–2– مركز المهارات والتوجيه المهني في جامعة تشرين: "تعريف إجرائي" مركز رسمي في جامعة تشرين يقدم خدمات مجانية للطلبة الراغبين بالتسجيل في الجامعة والمسجلين والخريجين، تشمل هذه الخدمات التوجيه المهني والاكاديمي، والتدريب، والبحث العلمي، والربط بين مخرجات الجامعة وبين سوق العمل.

9–3– الخدمات التي يقدمها مركز المهارات والتوجيه المهني في جامعة تشرين "تعريف إجرائي": تصميم وإجراء الأنشطة والاختبارات مثل اختبار القدرات، مقاييس واختبارات الميول المهنية، مقاييس واختبارات الميول المهنية، و تطوير المهارات المساعدة على الدخول في سوق العمل من خلال إجراء دورات للتدريب على هذه المهارات مثل: مهارات تسويق الذات، ومهارات كتابة السيرة الذاتية، ومهارات إجراء المقابلات الناجحة من أجل العمل، ومهارات التواصل، ومهارات تأسيس المشاريع الخاصة، مهارات العمل ضمن فريق.

9–4– خدمات الوعي المهني والأكاديمي تعريف إجرائي": المعلومات التي يقدمها مركز المهارات والتوجيه المهني في جامعة تشرين للطلبة حول الاختصاصات الجامعية وحول المهن وسوق العمل، و مساعدة الطلبة على البحث عن عمل أثناء الدراسة، و اختيار المهنة المناسبة بعد التخرج.

9–5– مهارات ريادة الأعمال" تعريف إجرائي": مجموعة من المعارف والخبرات والقدرات الشخصية التي يجب توفرها لدى الفرد لكي يتمكن من تقديم فكرة مشروع خدمي أو إنتاجي وإنشاؤه وإدارته.

9–6– النشاطات التي يقدمها مركز المهارات والتوجيه المهني في جامعة تشرين: تعريف إجرائي": استشارات فردية مجانية حول كتابة السيرة الذاتية العصرية ورسالة المخاطبة و التواصل مع الخريجين من جميع الاختصاصات الأكاديمية، والتواصل مع خبراء سوق العمل المحلي والإقليمي والدولي، و إجراء التدريب الميداني، وتنفيذ أنشطة تنمي ثقافة التطوع.

عاشراً– الإطار النظري:

10–1– الحاجة إلى التوجيه المهني:

"إنّ الكثير من الطلبة سواء بالمستويات التعليمية الدنيا أم العليا، لا يعرفون الكثير عن التخصصات والموضوعات الدراسية أو المهن أو مجالات العمل في المجتمع، هذا فضلاً عن فشل الكثيرين في عملية الاختيار المهني المناسب للتخصص الدراسي، وذلك نتيجة جهلهم بإمكانياتهم ومتطلبات التخصّص والمعلومات المهنية المرتبطة به، أو بسبب مسايرة الأصدقاء، أو حتّى الإجبار من قبل الأهل على مهنة كان أحد الوالدين يأمل فيها، وفي بعض الحالات يسوء

الاختيار نتيجة كثرة الخيارات المهنية والحيرة والتردد في الاختيار وينتج من ذلك الكثير من المشكلات أهمها: مشكلات البطالة، مشكلات تتعلق بالتكيف المهني، مشكلات صحية"(أبو زعيزع، 2010، 15–16).

كما أنّ "الحاجة الماسة للتوجيه المهني تقوم على أساس تنّوع الفروق الفردية في الاستعدادات والقدرات والميول والتَّقدم العلمي والتقني، والتوجيه المهني ضروري لرفع إنتاجية الفرد وتحقيق الجودة، ممّا يساعد في نمو الشخصية وتحقيق الصحة النفسية للفرد" (الحراحشة، 2017، ص 96).

وتبرز أهمية التوجيه المهني في النظام التعليمي في جانبين أساسيين هما:

- تلبية حاجات الفرد: "أي أن عملية التوجيه المهني تبدأ من الفرد ليكون قادراً على الإسهام في تنمية المجتمع وهذا يتطلب تمكين الفرد من الاختيار السليم لمهنة المستقبل التي تتناسب مع قدراته واستعداداته وميوله".
- فالتوجيه المهني عملية ذات أبعاد إنسانية ومهنية في آن واحد فهي تعنى بالفرد المتعلم وبالعمل الذي يطمح إليه من أجل تحقيق إمكاناته.
- تلبية حاجات المجتمع :إن لكل مجتمع حاجاته والتي يمكن تلبيتها بمستوى مناسب من التوجيه المهني المنظم لمواجهة مطالب النمو الاقتصادي والاجتماعي الذي يمر به المجتمع.
- تنوع الفروق الفردية: توجد فروق واسعة بين الأفراد بما يمتلكونه من استعدادات وقدرات وميول وخصائص شخصية، كما توجد فروق بين أصحاب المهنة الواحدة.
- تنوع فرص الحصول على المهن: توجد في المجتمع الواحد مهن وتخصّصات كثيرة ومتنوعة قد تناسب بعض الأفراد ولا تناسب البعض الآخر، لذلك من الضروري أن يتعرّف كل فرد على هذه المهن وما تتطلبه من استعدادات وقدرات.
- وجود عدد من الأفراد يعملون في مهن لا تناسبهم: إن عمل الفرد في مهنة لا تتناسب مع ما يملكه من استعدادات وقدرات وميول يعد هدراً لطاقاته ووقته وجهده مما ينعكس على رضاه المهني ومستوى أدائه.
- التقدم العلمي والتكنولوجي: صاحب التقدم التكنولوجي ظهور مهن جديدة تتطلب من الفرد متابعة التطورات والعمل على زيادة التأهيل،(الزعبي، 2013، 198_199).

وممّا تقدم نرى أنَّ غياب خدمات التوجيه المهني يؤدي إلى وجود الكثير المشكلات على الصعيدين الشخصي والمجتمعي، فكثير من الأفراد يعملون في مهن أو تخصصات لا تناسبهم وغير راضين عنها، وهؤلاء لو أُتيح لهم فرصة إعادة الاختيار المهني لاختاروا مهناً غير مهنتهم أو مساراً دراسياً غير المسار الدراسي الذي هم فيه حالياً، وهذه مشكلة مهمة، إذ يقضي الفرد حياته في مهنة لا تناسبه ولا يرضى عنها، وهذا يؤثر سلباً في الإنتاج ويؤدي إلى الخسارة الشخصية والاجتماعية.

10–2– أهداف التوجيه المهني:

هناك هدف رئيسي للإرشاد المهني، وهو هدف استراتيجي محوره الرئيسي الطالب ويتمثل ب:

- إعداد الطالب وتهيئته لاتخاذ القرار الصحيح باختياره لنوع التعليم المناسب لقدراته والمنسجم مع ميوله العلمية والمهنية وتوقعات التشغيل المستقبلية"، ولتحقيق هذا الهدف لابد من الاهتمام بعدة نقاط وهي:
- معرفة الطالب لذاته وهنا يجب إعداد الطالب ليكون قادراً على اكتشاف قدراته وميوله واستعداداته ومهاراته، شخصيته وقيمه، ثم ماذا يريد أن يصبح في المستقبل؟ .
- تقديم المعلومة المطلوبة للطالب.

- بناء ثقافة التوجيه المهني في المجتمع،(أبو زعيزع، 2010، 24).
- تزويد الطلاب بفهم لطبيعة ونتائج مراحل الحياة و المراحل المهنية، وأمور التطوير التي تميز هذه المراحل، والأدوار في مراحل الحياة.
- مساعدة الطلاب على تطوير مفاهيم ذاتية واقعية ، ذكاء، تقدير للذات وللآخرين، كقاعدة لاتخاذ القرارات المهنية.
- تطوير فهم واقعي لعالم العمل المتطور، من خلال وجهات نظر واسعة النطاق وتركيز محدد على واحد أو أكثر من مجموعات التجمعات، مع معرفة المسارات التعليمية التي تؤدي إليها.
- مساعدة الطلاب على معرفة وتقدير التغيير المهني.
- توافر أساس لصنع قرارات مهنية أكثر تحديداً، يتم فيها تجميع المعرفة الذاتية والمكتشفة لتحقيق الذات في العمل .
- إتاحة هذه التجارب بطرق مناسبة لجميع الطلاب في كلّ مرحلة من مراحل تعليمهم الرسمي و المستمر، (Super ,1976,43).

إضافة إلى ما سبق هناك الكثير من الأهداف التي يسعى التوجيه المهني إلى تحقيقها، يذكرها كلٌّ من(الحراحشة، 2017، ص 96)، و(أبو زعيزع، 2010، 25) وهي:

- مساعدة الفرد على تعرف ذاته وتكوين صورة واقعية وموضوعية ودقيقة عنها وتقبلها بما فيها من قدرات وميول واتجاهات وقيم.
- مساعدة الفرد على تعرف عالم المهن والبيئات المهنية المختلفة التي تتوفر في المحيط الذي يعيش فيه، ومتطلبات هذه المهن من تعليم وتدريب والمهارات التي تتطلبها، وجميع الفرص المتوافرة فيها.
- مساعدة الفرد على اتخاذ قرارات مناسبة تمكّنه من اختيار المهنة التي تحقّق له أفضل توافق بين ذاته من جهة، وبين عالم العمل من جهة ثانية، بشكل يضمن له الشعور بالرضا والسعادة الكافية.
- إحاطة الفرد بمعلومات عن المعاهد والمؤسسات المختلفة التي تقوم بتقديم التعليم والتدريب المهني لمن يرغب الالتحاق بالوظائف المختلفة، وكذلك شروط الالتحاق بهذه المعاهد ومدة الدراسة فيها.
- مساعدة الأفراد على التكيف الأسري والمدرسي والمهني من خلال مساعدتهم على الرضا عن المهنة، والالتزام بها والانتماء إليها بقصد العطاء بصدق والربح بمعقولية والإخلاص في العمل.
- المساهمة في رعاية الطلبة المتفوقين دراسياً ومهنياً للحفاظ على تفوقهم وتنظيم البرامج المناسبة لهم.
- تهيئة الفرص المساعدة على اكتساب الخبرات حول المهن.
- يلعب دوراً رئيسياً في تحقيق أهداف التعلّم مدى الحياة، والاندماج الاجتماعي، وتحسين جدوى ومردوديّة سوق العمل والتنميّة الاقتصادية.
- تمكين الطالب من معرفة قدراته ومهاراته، ومساعدته من أجل الحصول على بيانات عن نفسه مثل تعرف خبراته العامة والخاصة وميوله.
- تحقيق سعادة الفرد و المجتمع.
- يساعد على تحقيق أكبر قدر ممكن من التوازن بين احتياجات الأفراد، واحتياجات سوق العمل.
- تزويد الطالب بمعلومات عن التخصصات والمهن في البيئة المحلية.
- مساعدة الطالب على التخطيط الدراسي و المهني.

- مساعدة الأفراد، من جميع الأعمار وفي كل الفترات، على إحكام اختيار مسارهم في مجال التعليم، أو التدريب المهني أو اقتحام سوق العمل وعلى التصرف في مسارهم المهني.

10-3- مهام مركز المهارات والتوجيه المهني في جامعة تشرين:

- تصميم وإجراء الأنشطة والاختبارات التالية: اختبار القدرات، مقاييس واختبارات الميول المهنية.
- تطوير المهارات المساعدة على الدخول في سوق العمل من خلال إجراء دورات للتدريب على هذه المهارات مثل: مهارات تسويق الذات، مهارات كتابة السيرة الذاتية، مهارات إجراء المقابلات الناجحة من أجل العمل، مهارات التواصل، مهارات تأسيس المشاريع الخاصة، مهارات العمل ضمن فريق، ....الخ.
- إجراء المحاضرات وورش العمل والندوات والمؤتمرات المتعلقة بعمل المركز.
- تصميم وتوزيع المطبوعات المختلفة (بروشورات، نشرات تعريفية، ...الخ) في المسارات المهنية المختلفة.
- تشكيل لجان استشارية من رجال الأعمال ومدراء المصانع واختصاصي التعليم والتوجيه المهني للمشاركة في وضع الخطط الاستراتيجية للمركز والإشراف على تنفيذها ومتابعتها.
- الإشراف على قيام الطلاب وأعضاء الهيئة التعليمية بالزيارات الميدانية للمصانع والورش والشركات وغيرها من المنشآت في سوق العمل سواء في القطاعات الوطنية العامة أو الخاصة.
- المساعدة والإشراف على وضع برامج التدريب العملي للطلاب في مواقع العمل خلال مرحلة الدراسة وخاصةً السنوات قبل الأخيرة.
- إجراء دورات تدريبية متخصصة لأعضاء الهيئة التعليمية في المهارات العامة ومهارات التدريس الحديثة ضمن برامج مدروسة بإشراف خبراء محليين أو دوليين وخصوصاً في مجال دمج مهارات التوظيف ضمن المناهج التدريسية.
- تحضير وتنظيم معارض التوظيف والأعمال في الجامعة بالتعاون مع أصحاب سوق العمل وبمشاركة محلية وإقليمية ودولية.
- متابعة عمل خريجي الجامعة في القطاعين العام والخاص بما يؤمن تغذية راجعة حول حاجة قطاع الأعمال من التخصصات المختلفة وحول نقاط القوة والضعف في مهارات الخريجين بغية تقييم مخرجات برامج التعليم العالي وتطويرها (الموقع الإلكتروني لمركز المهارات والتوجيه المهني في جامعة تشرين /https://tishreen.edu.sy/ar/Center/Index/122)

حادي عشر- دراسات سابقة:

- **دراسة بالحمر (2012):**

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف واقع خدمات التوجيه المهني في بعض الجامعات السعودية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن من خلال توزيع استبيان على 659 طالبة، ومن أهم نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجامعات الحكومية والأهلية في خدمات التوجيه المهني المقدمة للطالبات بمدينتي مكة المكرمة وجدة لصالح طالبات الجامعات الأهلية.

- **دراسة محمود (2016) :**

هدفت هذه الدراسة إلى اقتراح تصور لتطوير برنامج الإرشاد الأكاديمي بالتعليم المفتوح بجامعة جنوب الوادي، ومن أجل تحقيق هدف الدراسة جرى استخدام المنهج الوصفي بهدف تعرف واقع الإرشاد الأكاديمي بالتعليم المفتوح بجامعة جنوب

الوادي، والمنهج المقارن بهدف تحليل عدد من التجارب العربية، وتصورات الدراسة إلى تصمر مقترح لتطوير الإرشاد الأكاديمي بالتعليم المفتوح بجامعة جنوب الوادي.

- **دراسة (Pitan, & Atiku (2017**

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أثر أنشطة التوجيه المهني على قابلية توظيف طلاب الجامعة في نيجيريا. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة على 600 طالب جامعي في السنة النهائية من أربع جامعات في المنطقة الجيوسياسية الجنوبية الغربية، بينت النتائج التأثير الإيجابي لأنشطة التوجيه المهني على قابلية توظيف الطلاب. وفيما يتعلق بأبعاد أنشطة التوجيه المهني، فإن الوعي الذاتي والوعي بالفرص لهما التأثير الأكبر على قابلية توظيف الطلاب، تليها مهارات اتخاذ القرار، ثم مهارات التعلم الانتقالية.

- **دراسة العيدوس (2019) :**

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف واقع أداء إدارة شؤون الطلاب في التوجيه والتوجيه الأكاديمي والمهني في الجامعات السعودية من حيث توافر خدماتها وفاعليتها، والصعوبات التي تواجهها، إضافة إلى تعرف خبرات بعض الجامعات العربية والأجنبية في مجال التوجيه والتوجيه الأكاديمي والمهني، والمقدمة لطلاب التعليم العالي فيها، مع اقتراح استراتيجية لتطوير إدارة شؤون الطلاب في الجامعات السعودية في التوجيه والتوجيه الأكاديمي والمهني، وقد استخدمت الدراسة طريقة تحليل المحتوى، و من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة تعدد المسميات الوظيفية بالإدارات الجامعية السعودية التي تُشرف على خدمات التوجيه والتوجيه الأكاديمي والمهني بها، مع وجود قصور يعتري هذه الخدمات، إلى جانب تعدد التخصصات الأكاديمية المسئولة عن خدمات التوجيه والتوجيه الأكاديمي والمهني بالجامعات السعودية الحكومية، إضافة إلى تدني مستوى خبرات الموظفين ومهاراتهم ومعارفهم الذين يعملون في مجال خدمات التوجيه والتوجيه الأكاديمي والمهني، مع ندرة إقامة ورش عمل، ولقاءات مهنية تفاعلية على مدار العام الدراسي بالجامعات السعودية الحكومية، واقترحت الدراسة استراتيجية لتطوير أداء إدارات شؤون الطلاب في مجال التوجيه والتوجيه الأكاديمي والمهني في الجامعات السعودية في ضوء خبرات بعض الدول العربية والأجنبية، إضافة إلى النتائج التحليلية لهذا البحث.

- **دراسة (2019) Uleanya et al:**

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مصادر التوجيه المهني على الاختيار الوظيفي للطلاب في مؤسسات التعليم العالي الريفية والحضرية. ومن أجل تحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي من خلال تصميم استبانة وتطبيقها على (450) طالبا وطالبةً من طلاب السنة الأولى من جامعتي في جامعة زولولاند وديربان في جنوب إفريقيا، وقد أشارت الدراسة إلى أن الأصدقاء والإنترنت كانت قنوات الاتصال الرئيسية التي يتم من خلالها تقديم الخدمات المهنية لطلاب الجامعة المحتملين. وكشفت الدراسة أيضًا أن طلاب السنة الأولى كانوا مجهزين جيدًا بمعرفة الاختيار الوظيفي مقارنة بطلاب السنة الأولى في جامعة زولولاند، كما بينت النتائج أن لدى الطلاب من الجامعتين وجهات نظر متشابهة مفادها أن أولياء الأمور ومتطلبات القبول ونتائج التسجيل كانت العوامل الرئيسية التي أثرت على اختيارهم للدراسة.

- **دراسة (2021) Keshf & Khanum :**

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف واقع خدمات التوجيه والتوجيه الأكاديمي والمهني في باكستان، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة جرى استخدام المنهج الوصفي من خلال إجراء 18 مقابلة متعمقة شبه منظمة مع الطلاب الجامعيين، وكان من أهم نتائج الدراسة أن الطلبة الجامعيين يحتاجون إلى الوعي الذاتي، والتوجيه المهني والاكاديمي، ومهارات اتخاذ القرار،

والإدارة العاطفية، ومهارات البحث عن عمل، ويحتاجون إلى اكتساب تلك المهارات من خلال المقابلات الفردية، والتوجيه الجماعي.

ثاني عشر– التعقيب على الدراسات السابقة:

جرى استعراض عدد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت التوجيه المهني في الجامعات، وقد استخدم جميع الدراسات السابقة المنهج الوصفي، واستخدم معظم تلك الدراسات الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وقد تشابه البحث الحالي مع الدراسات السابقة من حيث تناول موضوع التوجيه المهني، ومن حيث المنهج المستخدم، وتشابه مع الدراسات السابقة من حيث الأداة باستثناء دراسة(2021) Keshf & Khanum التي استخدمت المقابلة، ودراسة العيدوس التي استخدمت أداة لتحليل المحتوى، وقد اختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة من حيث تناول واقع خدمات مركز التوجيه المهني، ومن حيث الحدود المكانية (جامعة تشرين).

ثالث عشر– إجراءات البحث:

13–1– منهج البحث:

استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي؛ إذ يقوم هذا المنهج على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع والتعبير عنها كيفياً بوصفها وصفاً دقيقاً وتوضيح خصائصها، وكمياً بإعطائها وصفاً رقمياً من خلال جمع بيانات وتحويلها إلى أرقام وجداول توضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجة ارتباطها بالظواهر والمتغيرات الأخرى (درويش، 2018، 118)، وتم استخدام هذا المنهج من خلال تصميم استبانة وتوزيعها على عدد من الطلبة في جامعة تشرين بهدف تعرف واقع خدمات مركز المهارات والتوجيه المهني في جامعة تشرين.

13–2– مجتمع البحث وعينته:

يتحدد مجتمع البحث بالطلبة المسجلين في مختلف السنوات والمراحل الدراسية في عدد من كليات جامعة تشرين. وقد جرى اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية، من عدد من كليات الجامعة وهي (الآداب، التربية، الحقوق، الهندسة، الطب، التجارة، الصيدلة) بالإضافة إلى المعاهد المتوسطة والمعاهد العليا التابة لجامعة تشرين ؛ إذ جرى الحرص على اختيار كليات متنوعة تضم مختلف الاختصاصات؛ وقد جرى توزيع الاستبانة بشكل إلكتروني من خلال تطبيق غوغل فورم وقد بلغت العينة النهائية للبحث (552) طالباً وطالبة، ويبين الجدول (1) خصائص أفراد عينة البحث.

الجدول رقم (1): خصائص أفراد عينة البحث

المتغيرات		العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	218	% 39.5
	إناث	334	%60.5
	المجموع	552	% 100
مكان الإقامة	مدينة	246	%44.6
	ريف	306	%55.4
	المجموع	552	% 100

13-3- أداة البحث:

تكونت أداة البحث من استبانة جرى تصميمها من خلال الاستناد إلى الخدمات التي يقدمها المركز والواردة في الموقع الإلكتروني له وقد تكونت أداة البحث من (24) عبارة توزعت على (3) محاور بالتساوي، ويبين الجدول (2) توزع عبارات الاستبانة على محاورها

الجدول رقم (2): توزع عبارات الاستبانة على محاورها

م	البُعد	أرقام العبارات	المجموع
1	خدمات الوعي المهني والأكاديمي	1-8	8
2	مهارات ريادة الأعمال	9-16	8
3	المشاركة في نشاطات المركز	17-24	8

13-4- التحقق من صدق الاستبانة وثباتها:

- **صدق المحكمين (صدق المحتوى):** جرى التحقق من صدق المحتوى من خلال عرض الاستبانة على مجموعة من السّادة المحكّمين من أعضاء الهيئَة التّدريسيّة في كلية التربية في جامعتي دمشق وتشرين، بهدف التحقق من وضوح عبارات الاستبانة وارتباطها بموضوع البحث، وسلامة صياغتها ويبين الجدول (3) أهم التعديلات التي طرأت على الاستبانة.

الجدول رقم (3): أهم التعديلات التي طرأت على الاستبانة

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
تعرفت من خلال المركز على الاختصاصات الجامعية	تعرفت من خلال المركز على الفروع الدراسية في جامعة تشرين
تعرفت من خلال المركز على المهن في سوق العمل	تعرفت من خلال المركز على المهن المطلوبة في سوق العمل
ساعدني المركز في اختيار ميولي المهنية	ساعدني المركز في تحديد ميولي المهنية
ساعدني المركز في تجاوز الصعوبات الدراسية	ساعدني المركز في تجاوز الصعوبات في أثناء دراستي
ساعدني المركز في معرفة قدارتي وإمكاناتي	ساعدني المركز في تحديد قدارتي وإمكاناتي الذاتية
تعرفت من خلال المركز على فروع جامعة تشرين	تعرفت من خلال المركز على الفروع الدراسية في جامعة تشرين

- **صدق الاتساق الداخلي:** جرى تطبيق الاستبانة على (40) طالباً وطالبة من خارج العينة النهائية للبحث بهدف التحقق من صدقها وثباتها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، جرى التّحقّق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال استخراج قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ومجموع الدرجات الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، والجدول (4) يبين نتائج ذلك:

الجدول رقم (4): صدق الاتساق الداخلي للاستبانة

رقم العبارة	قيمة معاملات الارتباط	رقم العبارة	قيمة معاملات الارتباط
بُعد خدمات الوعي المهني والأكاديمي			
1	**0.856	5	**0.638
2	**0.915	6	**0.676
3	**0.602	7	**0.622
4	**0.695	8	**0.677
بُعد مهارات ريادة الأعمال			
9	**0.628	13	**0.633
10	**0.719	14	**0.815
11	**0.846	15	*0.549
12	**0.874	16	**0.862
بُعد المشاركة في نشاطات المركز			
17	**0.619	21	**0.909
18	**0.852	22	**0.857
19	**0.839	23	**0.651
20	**0.843	24	**0.869

يتبين من الجدول (5) أن جميع قيم معاملات الارتباط موجبة و دالة إحصائياً ما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

- **ثبات الاستبانة:** جرى التحقق من ثبات الاستبانة باستخدام طريقة ألفا كرونباخ والجدول (5) يوضح نتائج ذلك

الجدول رقم (5): ثبات الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ

م	البُعد	قيم ألفا كرونباخ
1	خدمات الوعي المهني والأكاديمي	0.852
2	مهارات ريادة الأعمال	0.813
3	المشاركة في نشاطات المركز	0.843

يتبين من الجدول (6) أن قيم ألفا كرونباخ أكبر من (0.800) مما يدل على ثبات عال للاستبانة، وصلاحيتها للتطبيق في البحث الحالي.

وقد جرى استخدام مقياس ليكرت الخماسي في تفريغ النتائج من خلال المعيار الآتي:

الجدول رقم (6) مفتاح التصحيح لاستجابات أفراد العينة

خيارات الإجابة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
الدرجة	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**

وبهدف تحديد درجة الموافقة على كل عبارة وعلى البُعد ككل جرى استخدام قانون طول الفئة؛ إذ جرى حساب طول الفئة على النحو الآتي: تقسيم المدى (أكبر قيمة في مفتاح التصحيح – أصغر قيمة في مفتاح التصحيح) على عدد الفئات (5-1)÷ 5= 0.8 (وهو طول الفئة)، وبعد إضافة طول الفئة إلى أصغر قيمة في مفتاح التصحيح جرى تحديد خمس مستويات للتعامل مع متوسطات الدرجات والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (7): فئات قيم المتوسط الحسابي والقيم الموافقة لها

فئات القيم	من 1إلى 1.8	من 1.81 إلى 2.6	من 2.61 إلى 3.4	من 3.41 إلى 4.2	من 4.21 إلى 5
التقدير	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جداً

رابع عشر – نتائج البحث ومناقشتها:

14-1- الإجابة عن السؤال الأول: ما واقع خدمات الوعي المهني والأكاديمي التي يقدمها مركز المهارات والتوجيه المهني في جامعة تشرين من وجهة نظر طلبة جامعة تشرين؟

بهدف الإجابة عن السؤال الأول جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على البُعد الأول من الاستبانة، وتم تحديد درجة الموافقة على كل عبارة، والجدول (7) يبين نتائج ذلك.

الجدول رقم (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على البُعد الأول

خدمات الوعي المهني والأكاديمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الموافقة
1) ساعدني المركز باختيار الفرع الجامعي بعد حصولي على الثانوية	3.25	0.74	65.00	متوسطة
2) تعرفت من خلال المركز على الفروع الدراسية في جامعة تشرين	3.31	0.68	66.20	متوسطة
3) تعرفت من خلال المركز على المهن المطلوبة في سوق العمل	2.34	0.35	46.80	منخفضة
4) ساعدني المركز في تحديد ميولي المهنية	2.25	0.88	45.00	منخفضة
5) ساعدني المركز في تجاوز الصعوبات في أثناء دراستي	2.33	0.66	46.60	منخفضة
6) ساعدني المركز في تحديد قدارتي وإمكاناتي الذاتية	2.45	0.69	49.00	منخفضة
7) ساعدني المركز في اختيار التخصص الدقيق في الجامعة	3.19	0.47	63.80	متوسطة
8) ساعدني المركز في اختيار مهنة المستقبل	2.55	0.85	51.00	منخفضة
المتوسط الحسابي للمحور الأول	2.71	0.67	54.20	***متوسطة***

يتبين من الجدول (8) أن المتوسط الحسابي لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على البُعد الأول من الاستبانة والمتعلق بخدمات الوعي المهني والأكاديمي التي يقدمها مركز المهارات والتوجيه المهني في جامعة تشرين قد بلغ (2.71) بانحراف معياري (0.67)، وبدرجة موافقة متوسطة، كما يتبين من الجدول السابق أن درجة الموافقة على عبارات هذا البُعد جاءت متوسطة بالنسبة لثلاثة عبارات، ومنخفضة بالنسبة لخمس عبارات، وبشكل عام فإن المتوسط العام في الحدود الدنيا من فئة المتوسط، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العيدوس (2019) التي بينت وجود ضعف في خدمات التوجيه المهني في السعودية، وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة (Pitan, & Atiku (2017 التي بينت نتائجها التأثير الإيجابي لأنشطة التوجيه المهني على قابلية توظيف الطلاب، ويمكن تفسير هذه النتيجة بقلة معرفة الطلبة بشكل عام للخدمات التي يقدمها المركز، وتأثر الكثير من الطلبة بالمحيط الاجتماعي وعوامل التنشئة الاجتماعية والتي تؤدي إلى ميل الطلبة نحو دراسة بعض الفروع والتخصصات دون الأخرى ولاسيما فروع الطب والهندسة، وبالتالي فإن القليل من الطلبة يبحثون عن المعلومات عن الاختصاصات الدراسية والتي تتعلق بسوق العمل.

14-2- الإجابة عن السؤال الثاني: ما مهارات ريادة الأعمال التي يُكسبها مركز المهارات والتوجيه المهني في جامعة تشرين من وجهة نظر طلبة جامعة تشرين ؟

بهدف الإجابة عن السؤال الثاني جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على البُعد الثاني من الاستبانة. وتم تحديد درجة الموافقة على كل عبارة، الجدول (9) يبين نتائج ذلك.

الجدول رقم (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على البُعد الثاني

مهارات ريادة الأعمال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الموافقة
9) كتابة السيرة الذاتية بشكل احترافي	2.65	0.85	53.00	متوسطة
10) إجراء مقابلة عمل	2.51	0.41	50.20	منخفضة
11) مهارات التواصل والعمل ضمن فريق	2.63	0.36	52.60	متوسطة
12) التخطيط وإدارة الوقت	2.41	0.74	48.20	منخفضة
13) اتخاذ القرار	2.33	0.52	46.60	منخفضة
14) استكشاف الفرص واستثمارها	2.41	0.39	48.20	منخفضة
15) إدارة المشروعات	2.35	0.85	47.00	منخفضة
16) استخدام برمجيات حاسوبية متخصصة	2.98	0.34	59.60	متوسطة
المتوسط الحسابي للمحور الثاني	**2.53**	**0.56**	50.60	منخفضة

يتبين من الجدول (9) أن المتوسط الحسابي لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على البُعد الثاني من الاستبانة والمتعلق بمهارات ريادة الأعمال التي يُكسبها مركز المهارات والتوجيه المهني التي يقدمها مركز المهارات والتوجيه المهني في جامعة تشرين قد بلغ (2.53) بانحراف معياري (0.56)، وبدرجة موافقة منخفضة، كما يتبين من الجدول السابق أن درجة الموافقة على عبارات هذا البُعد جاءت متوسطة بالنسبة لثلاثة عبارات، ومنخفضة بالنسبة لخمس عبارات، وتتفق نتائج هذا البعد مع نتائج دراسة Keshf & Khanum (2021) التي بينت قلة اهتمام الطلبة في جنوب إفريقيا بمهارات ريادة الأعمال، وتبين نتائج هذا البُعد قلة اهتمام الطلبة بشكل عام بمهارات ريادة الأعمال واكتسابها في أثناء الدراسة الجامعية؛

إذ إن معظم الطلبة يركزون في الدراسة الجامعية على التحصيل الأكاديمي، ويكون تفكيرهم منحصراً في كيفية الحصول على وظيفة في القطاع العام أو الخاص بناءً على مؤهلهم العلمي، والكثير من الطلبة لا يفكرون بإنشاء مشاريع مستقبلية لهم ، وبالتالي لا يهتمون بمهارات ريادة الأعمال التي يقدمها المركز.

الإجابة عن السؤال الثالث: ما واقع المشاركة في نشاطات مركز المهارات والتوجيه المهني في جامعة تشرين من وجهة نظر طلبة جامعة تشرين؟

بهدف الإجابة عن السؤال الثالث جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على البُعد الثالث من الاستبانة. وتم تحديد درجة الموافقة على كل عبارة، الجدول (10) يبين نتائج ذلك.

الجدول رقم (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على البُعد الثالث

المشاركة في نشاطات مركز المهارات والتوجيه المهني	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الموافقة
17)حضور محاضرات عن التوجيه المهني	2.65	0.85	53.00	متوسطة
18)دورات تدريبية	2.81	0.36	56.20	متوسطة
19)زيارة معارض	3.12	0.41	62.40	متوسطة
20)زيارة مشاريع أو منشآت	2.41	0.38	48.20	منخفضة
21)تدريب عملي في مجال اختصاصي	2.81	0.45	56.20	متوسطة
22)التواصل مع خبراء سوق العمل أو رجال أعمال	2.15	0.13	43.00	منخفضة
23)أعمال تطوعية	2.71	0.85	54.20	متوسطة
24)تنفيذ أبحاث علمية تتعلق باختصاصي بالتعاون مع المركز	2.81	0.34	56.20	متوسطة
المتوسط الحسابي للمحور الثالث	2.68	0.47	53.60	متوسطة

يتبين من الجدول (10) أن المتوسط الحسابي لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على البُعد الثالث من الاستبانة والمتعلق بالمشاركة في نشاطات مركز المهارات والتوجيه المهني في جامعة تشرين قد بلغ (2.68) بانحراف معياري (0.47)، وبدرجة موافقة متوسطة، كما يتبين من الجدول السابق أن درجة الموافقة على عبارات هذا البُعد جاءت متوسطة بالنسبة لسبع عبارات، ومنخفضة بالنسبة لعبارتين، وبشكل عام فإن المتوسط العام في الحدود الدنيا من فئة المتوسط، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأسباب عديدة أبرزها قلة معرفة الطلبة بالأنشطة التي ينفذها المركز، وضيق الوقت لدى بعض الطلبة ولاسيما الساكنين في مناطق بعيدة عن الجامعة أو الطلبة الذي يأتون من محافظات أخرى، فضلاً عن ضعف التنسيق بين المركز والكليات.

14-3- اختبار فرضيات البحث:

- **الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على استبانة واقع خدمات مركز المهارات التوجيه المهني في جامعة تشرين وفق متغير الجنس عند مستوى الدلالة (0.05).**

لاختبار هذه الفرضية جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على محاور الاستبانة وتم استخدام الاختبار الإحصائي Independent Samples Test (ت ستيودنت) وفق متغير الجنس والجدول (11) يوضح نتائج ذلك.

الجدول رقم (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت ستيودنت) على أبعاد الاستبانة وفق متغير الجنس

البُعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيم t	القيم الاحتمالية
خدمات الوعي المهني والأكاديمي	ذكور	218	21.75	4.33	550	0.42	0.68
	إناث	334	21.59	4.39			
مهارات ريادة الأعمال	ذكور	218	19.34	2.75	550	1.22	0.22
	إناث	334	19.07	2.44			
المشاركة في نشاطات المركز	ذكور	218	23.92	1.91	550	0.97	0.33
	إناث	334	23.76	1.86			

يتبين من الجدول (11) أن القيم الاحتمالية لاختبار Independent Samples Test (ت ستيودنت) بالنسبة لمحاور الاستبانة وفق متغير الجنس أكبر من (0.05) ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على استبانة واقع خدمات مركز المهارات والتوجيه المهني في جامعة تشرين وفق متغير الجنس؛ ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الخدمات التي يقدمها المركز موجهة لكل من الذكور والإناث ويمكن لكلا الجنسين الحصول عليها من خلال الموقع الإلكتروني للمركز أم من خلال حضور المحاضرات والندوات والمشاركة بالأنشطة التي ينفذها المركز.

- **الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على استبانة واقع خدمات مركز المهارات والتوجيه المهني في جامعة تشرين وفق متغير مكان الإقامة عند مستوى الدلالة (0.05).**

لاختبار هذه الفرضية جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على محاور الاستبانة وتم استخدام الاختبار الإحصائي (ت ستيودنت) وفق متغير مكان الإقامة والجدول (12) يوضح نتائج ذلك.

الجدول رقم (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت ستيودنت) على محاور الاستبانة وفق متغير مكان الإقامة

البُعد	مكان الإقامة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيم t	القيم الاحتمالية
خدمات الوعي المهني والأكاديمي	مدينة	246	21.68	4.33	550	0.15	0.88
	ريف	306	21.63	4.40			
مهارات ريادة الأعمال	مدينة	246	19.21	2.42	550	0.27	0.78
	ريف	306	19.15	2.68			
المشاركة في نشاطات المركز	مدينة	246	25.88	1.87	550	3.15	0.02
	ريف	306	23.78	1.90			

يتبين من الجدول (12) ما يأتي:

- جاءت القيمة الاحتمالية لاختبار (ت ستيودنت) أكبر من (0.05) بالنسبة لمحور " خدمات الوعي المهني والأكاديمي" ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث بالنسبة لهذا البُعد، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه يمكن الحصول على خدمات الوعي المهني والأكاديمي التي يقدمها المركز من خلال الموقع الإلكتروني للمركز والذي يتضمن معلومات عن جميع الاختصاصات في الجامعة، بشكل مفصل، فضلاً عن معلومات عن المقررات الدراسية لكل سنة دراسية للفروع المختلفة.
- جاءت القيمة الاحتمالية لاختبار (ت ستيودنت) أكبر من (0.05) بالنسبة لمحور " مهارات ريادة الأعمال " ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث بالنسبة لهذا البُعد، ويمكن تفسير هذه النتيجة بالاستناد إلى نتائج السؤال الثاني والتي بينت أن مهارات ريادة الأعمال التي يُكسبها مركز المهارات والتوجيه المهني في جامعة تشرين من وجهة نظر طلبة جامعة تشرين منخفضة؛ إذ تشير هذه النتيجة قلة اهتمام الطلبة بمهارات ريادة الأعمال سوءا أكان سكنهم في المدينة أم في الريف.
- جاءت القيمة الاحتمالية لاختبار (ت ستيودنت) بالنسبة لمحور " المشاركة في نشاطات المركز " أصغر من (0.05) ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث بالنسبة لهذا البُعد، وهذه الفروق لصالح الفئة ذات المتوسط الأعلى وهم الطلبة الساكنين في المدينة ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن البعد عن الجامعة وعن المركز يشكل عائقاً يحد من مشاركة الطلبة بالأنشطة التي ينفذها المركز، ولاسيما في ظل أزمة المواصلات التي تعاني منها معظم المحافظات، وارتفاع أجور النقل التي باتت تشكل عبئاً على الطلبة.

وبالتالي نتيجة اختبار هذه الفرضية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على استبانة واقع خدمات مركز المهارات التوجيه المهني في جامعة تشرين وفق متغير مكان الإقامة، باستثناء المشاركة في نشاطات المركز فقد وجدت فروق لصالح الطلبة الساكنين في المدينة.

خامس عشر– التوصيات :

- تعريف الطلبة بالخدمات التي يقدمها مركز المهارات والتوجيه المهني في جامعة تشرين باستخدام مختلف وسائل الإعلام (الملصقات واللوحات الإعلانية، وسائل التواصل الاجتماعي).
- تصميم برامج إرشاد مهني وأكاديمي للطلبة في جامعة تشرين من مختلف الاختصاصات بالتعاون مع المدرسين في كليات الجامعة تهدف إلى مساعدة الطلبة لتعرف قدراتهم وميولهم واخيارهم مهنة المستقبل بناء على تلك القدرات والمويل.
- تنفيذ زيارات من قبل العاملين في مركز المهارات والتوجيه المهني في جامعة تشرين بهدف تعريف الطلبة بالمركز والخدمات التي يمكن أن يقدمها لهم.
- تنبيه الطلبة إلى إمكانية استشارة مركز المهارات والتوجيه المهني في أثناء المفاضلة الجامعية.
- تنفيذ محاضرة تعريفية بالخدمات التي يقدمها مركز المهارات والتوجيه المهني في جامعة تشرين لطلبة المرحلة الثانوية وذلك خلال الفصل الثاني من الصف الثالث الثانوي.
- تنفيذ محاضرة تعريفية بالخدمات التي يقدمها مركز المهارات والتوجيه المهني في جامعة تشرين لطلبة الجامعة في بداية كل مرحلة دراسية.

المراجع:

1-أبو حماد، ناصر الدين. (2008). الإرشاد النفسي والتوجيه المهني. إربد ، الأردن: عالم الكتب الحديث.

2-أبو زعيزع، عبد الله (2009) . أساسيات الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق: دليل المرشد التربوي والأخصائي النفسي ومعلم التربية الخاصة، دار يافا.

3-بالحمر، نور بنت بكر بن سعيد. (2012). واقع خدمات التوجيه المهني في بعض الجامعات السعودية : دراسة مقارنة لعينة من طالبات الجامعات الأهلية والحكومية في مدينتي مكة وجدة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى. كلية التربية.

4-التومي، ابراهيم.(2009). دور الإرشاد والتوجيه المهني في تضييق الفجوة بين مخرجات التعليم والتدريب واحتياجات سوق العمل. ورشة العمل الإقليمية لمخططي التشغيل دبي. منظمة العمل العربية.

5-الحراحشة ، سالم حمود صالح.(2012). التوجيه والإرشاد: الدليل الإرشادي للمرشدين التربويين والعاملين مع الشباب. الأردن: دار الخليج.

6-الزعبي، أحمد محمد(2013).الإرشاد النفسي. كلية التربية ، منشورات جامعة دمشق.

7-الطويرقي، سالم.(2017). توجيه الطلاب وإرشادهم. عمان، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

8-عبد الهادي، جودت والعزة، سعيد حسني (2007): مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، عمان، دار الثقافة.

9-العيدوس، غادير سالم . (2019) . تطوير أداء إدارة شؤون الطلاب في التوجيه المهني في الجامعات السعودية في ضوء خبرات بعض الجامعات الدولية (استراتيجية مقترحة). مجلة ديالى للبحوث الإنسانية. المجلد (1)، العدد (82).

10-محمود، محمد جابر (2016). تطوير الإرشاد الأكاديمي بالتعليم المفتوح بجامعة جنوب الوادي في ضوء بعض التجارب العربية "دراسة ميدانية". مجلة كلية التربية (أسيوط)، المجلد(32)، العدد (1).

11-الموقع الإلكتروني لمركز المهارات والتوجيه المهني في جامعة تشرين (/https://tishreen.edu.sy/ar/Center/Index/122)

1- Keshf, Z., & Khanum, S. (2021). Career guidance and counseling needs in a developing country's context: A qualitative study. SAGE Open, 11(3), 21582440211040119.

2- Super ,D.(1976). Career Education and the Meanings of Work. US Department of health Education ,and welfare. Printing Office, Washington.

3- Pitan, O. S., & Atiku, S. O. (2017). Structural determinants of students' employability: Influence of career guidance activities. South African Journal of Education, 37(4).

4- Uleanya, M. O., Naidoo, G. M., Rugbeer, Y., & Rugbeer, H. (2019). The role of career awareness and guidance programmes for first-year university students. African Journal of Gender, Society & Development, 8(2), 197.

أساليب التفكير السائدة لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في ضوء بعض المتغيرات "دراسة ميدانية في مدارس مدينة حماه"

إيمان الصاري* د. لينا بدور**

(الإيداع: 2 كانون الثاني 2024، القبول: 16 آيار 2024)

الملخص :

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن أساليب التفكير السائدة لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي وعلاقتها ببعض المتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي للأب)، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتم اختيار عينة تتألف من (100) تلميذاً وتلميذة، اختيرت وفق الطريقة العشوائية، وتم استخدام مقياس أداة للبحث مكون من (58) بنداً، موزعة في (13) بعداً من إعداد الباحثة، وتوصل البحث إلى النتائج الآتية:

- جاءت درجة استخدام أساليب التفكير بشكل عام بدرجة مرتفعة وبمتوسط (3.66). وكان الأسلوب العالمي أكثر الأساليب تفضيلاً لدى التلاميذ وجاء في المرتبة الأخيرة الأسلوب التشريعي.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً لدى أفراد العينة على المقياس تبعاً لمتغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية على الدرجة الكلية للمقياس وعلى ثلاثة أبعاد منه هي (الأسلوب النقدي، الأسلوب المتحرر، الأسلوب الهرمي) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للأب لصالح الدراسات العليا.

الكلمات المفتاحية: أساليب التفكير، تلاميذ الصف السادس، مدينة حماة.

*طالبة ماجستير– قسمم تربية الطفل– كلية التربية –جامعة تشرين

**الأستاذ المساعد في قسم الإرشاد النفسي –كلية التربية –جامعة تشرين

The prevailing thinking styles among sixth grade students in light of some variables" a field study in the schools of the city of hama"

Eman Al-Sari* **Dr. Lina Badour****

(Received: 2 January 2024, Accepted: 16 May 2024)

Abstract:

The current research aimed to reveal the prevailing thinking styles among sixth grade students and their relationship to some variables (gender, father's academic qualification), and used the descriptive analytical method. A sample consisting of (100) male and female students was chosen, chosen according to a random method, and an instrument scale was used. The research consists of (58) items, distributed in (13) dimensions prepared by the researcher, and the research reached the following results:

- The degree of use of thinking methods in general was high with an average of (3.66). The universal method was the most preferred method among the students, and the legislative method came in last place.

-There are no statistically significant differences among sample members on the scale according to the gender variable.

-There are statistically significant differences on the total score of the scale and there are three dimensions of it (critical style, liberal style, hierarchical style) depending on the variable of the father's academic qualification in favor of graduate studies.

Keywords: thinking methods, sixth grade students, Hama city.

*Master Student - Department of Child Education - Faculty of Education, Tishreen University

**Assistant Professor in the Department of Psychological Counseling, Faculty of Education, Tishreen University

المقدمة:

يعد التفكير السمة الأرقى لدى الإنسان، باعتباره إحدى الظواهر النمائية التي تتطور عبر مراحل حياة الفرد المختلفة، بالإضافة إلى أنه من أكثر الموضوعات التي تختلف وجهات النظر حولها، وإن الحديث عن التفكير لا يقتصر بوصفه دافعاً للإنجازات البشرية فحسب، لذا نال موضوع التفكير والتعلم اهتمام الباحثين في مجال علم النفس المعرفي،

والتفكير كما يراه دي بونو (De Bono ، 1976) هو المهارة العملية التي يمارس بها الذكاء نشاطه اعتماداً على الخبرة (De Bono ، 197631) أو هو الاستكشاف المتبصر والمتأني للخبرة من أجل الوصول للهدف . أما كما يراه ماير (Mayer ، 1983) فهو ما يحدث حين يحل شخص معين مشكلة ما " . (Mayer , 1983,12)

ولقد بات من الواضح اليوم أن متطلبات سوق العمل والحياة المستقبلية بما تتسم به من تطور علمي ومعرفي وتكنولوجي تفرض على أفراد المجتمع استخدام أساليب تفكير متنوعة تكييف هذه الأساليب في حل القضايا والمشكلات التي تعترضهم لاسيما أن أسلوب تفكير الفرد قد يكون عاملاً من عوامل حل القضايا والمشكلات .

وهذا يجعل الحاجة ملحة لتعليم أساليب التفكير المناسبة ، ولإعداد جيل يتسم بقدر كبير من المرونة في تكييف أساليب تفكيره وفقاً لمتطلبات الحياة الجديدة، و سعياً للتكيف مع متغيرات هذا العصر .

لكن التعليم في مدارسنا مازال يعتمد استراتيجيات تدريسية قد تكون على درجة جيدة من الكفاءة إلا أنها لا تراعي أسلوب تفكير التلميذ من حيث " الطريقة التي يتلقى بها المعرفة والمعلومات والطريقة التي يرتب وينظم بها هذه المعلومات ويرمزها، ويحتفظ بها ومن استدعائها (قطامي وآخرون 2000 ، 589) .

من هنا وجب إعادة النظر في تصميم المناهج التعليمية وتطويرها في ضوء أساليب التفكير المفضلة لدى التلاميذ ومساعدة المدرسين في اختيار أساليب واستراتيجيات التعليم المناسبة مع هذه الأساليب . وذلك على اعتبار أن لك فرد أسلوبه الخاص في التفكير، وأن أسلوب التفكير يقيس تفضيلات الأفراد اللغوية والمعرفية ومستويات المرونة لديهم في العمل والتعامل مع الآخرين. (أبو هاشم وكمال 2007 ، 18)

وقد اعتبر هاريسون وبرامسون (Bramson & Harrison.1982) أساليب التفكير مجموعة من الطرق والاستراتيجيات الفكرية التي اعتاد الفرد على أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه عن ذاته أو بيئته ، وذلك حيال ما يواجهه من مشكلات. (الفاعوري ، 2009 ، 51)

ويعتبر تلاميذ المرحلة الأساسية هم الثروة البشرية التي يجب اكتشافها وإطلاق طاقاتها واستثمارها لصالح التقدم في المجتمع الذي سوف يكون الحسم فيه للعقل والفكر لذلك تزايدت الدعوات في الآونة الأخيرة إلى ضرورة معرفة أساليب تفكير التلاميذ ، فوجه المهتمون والعاملين في مجال الدراسات التربوية ومنهم دراسة بدور (٢٠١٩) ودراسة عبود (٢٠١٤) والبحوث النفسية جهودهم الى التلاميذ لاستثمار قدراتهم وطاقاتهم التي قد تسهم في نهضة المجتمع. ويمكن القول إن أساليب التفكير هي مجموعة من الاستراتيجيات الفكرية التي اعتاد الفرد أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه عن ذاته أو بيئته، حيال ما يواجهه من مشكلات وتحديات. وقد كان تورانس (Torance) أول من استخدم مفهوم أساليب التفكير، مشيراً إلى أن الفرد يميل إلى استخدام أحد نصفي الدماغ في معالجة المعلومات، ثم تعددت بعدها محاولات الباحثين لدراسة أساليب تفكير الفرد، ويعّد ستيرنبرغ (Sternberg) العالم الذي وضع النظرية الأكثر شيوعاً في تفسير أساليب التفكير من خلال نظرية حكومة الذات العقلية التي ظهرت أول مرة عام (1988)، ووضعت إطاراً أكثر قدرة على تشخيص تفضيلات التفكير من خلال النظر إلى (تفكير الفرد) على أنه الحكومة التي تدير شؤون حياته وتشكل صاحبة الولاية على سلوكه في بعد (الفعل) و(رد الفعل). وهذه النظرية طرحت أساليب تفكير تحاكي أشكال السلطة في العالم وصنفتها ضمن خمسة مجالات حسب (الوظيفية، والشكل، والمستوى، والنزعة، والمجال)، وقد تناولت الباحثة في بحثها هذه التصنيفات التي يندرج

تحت كل منها أساليب معينة، مما أثار رغبة الباحثة للقيام بهذا البحث من أجل تعرف أساليب التفكير السائدة لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في ضوء بعض المتغيرات في مدارس مدينة حماه.

1- مشكلة البحث:

إن الفروق الفردية بين التلاميذ واختلاف أساليب تفكيرهم يفرض على المعلم مراعاتها في سياق العملية التعليمية، وخاصة إذا علمنا أن الأساليب المفضلة في معالجة المعلومات لها دور كبير في تفسير السلوك الإنساني، بالإضافة لفهم الأنشطة التعليمية التي يمارسها الفرد في حياته، وهذا مالاحظته الباحثة من خلال عملها في الميدان التربوي.

لذلك اهتمت البحوث والدراسات الحديثة والأجنبية والعربية بدراسة أساليب التفكير باعتبارها موضوعاً له أهميته في المجالين النفسي والتربوي، لذلك سارع الباحثون إلى إجراء دراسات حول أكثر أساليب التفكير شيوعاً، ومن هذه الدراسات دراسة (خضر وشريف، 2011) في العراق والتي بينت أن أكثر الأساليب شيوعاً هو أسلوب التفكير (الهرمي) ثم (الخارجي) ثم (الأقلي)، أما أقل الأساليب شيوعاً فقد كان أسلوب التفكير العالمي ثم المحافظ ثم الداخلي.

في حين بينت دراسة (جناد، 2017) في سوريا أن أسلوب التفكير السائد لدى طلبة كلية التربية بجامعة تشرين، هو أسلوب التفكير (الهرمي)، وأن أفراد العينة عالميون ومتحررون خارجيون في تفكيرهم، بينما بينت دراسة (عبود، 2015) في سوريا أن أكثر أساليب التفكير شيوعاً لدى الطلبة المتفوقين عقلياً هو أسلوب التفكير المحلي في المرتبة الأولى، ثم على التوالي الأسلوب العالمي والمحافظ والتحرري والهرمي والملكي والقضائي والتنفيذي، وجاء في المرتبة الأخيرة الأسلوب التشريعي. وهذا يتعارض مع ما توصلت له دراسة (بدور، 2013) في سوريا أن أكثر أسلوب تفكير شيوعاً لدى المتفوقين عقلياً هو الأسلوب التشريعي، ثمّ يليه الهرمي والمتحرر، بينما كانت أقل الأساليب شيوعاً أسلوب التفكير المحافظ والعالمي والتنفيذي، وقد أوصت هذه الدراسة بإجراء المزيد من البحوث عن أساليب التفكير. وانطلاقاً من ذلك نبع الشعور بالمشكلة التي تتبلور في الكشف عن أساليب التفكير السائدة بين تلاميذ الصف السادس الابتدائي وذلك على أمل لفت أنظار العاملين في ميدان التربية والتعليم من أجل الإفادة من نتائج البحث في هذا المجال على اعتبار أن أساليب التفكير مؤشراً للقدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات، كما أن معرفة أساليب التفكير الشائعة لدى التلاميذ قد تمكنهم من اختيار المهن الملائمة مع أسلوب تفكيرهم وبالتالي نجاح وتقدم المجتمع. ونتيجة التطور في المفاهيم التربوية والأسس التي تستند إليها المناهج تولد لدى الباحثة الرغبة في البحث عن أساليب التفكير التي تناسب تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي ولتحقيق وظيفة المعرفة وتطوير مهارات التفكير وبالتالي تتمثل مشكلة البحث بالإجابة عن السؤال الآتي: **ما أساليب التفكير السائدة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة حماه في ضوء بعض المتغيرات؟**

2- أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي من خلال النقاط الآتية:

- أهمية موضوع أساليب التفكير التي تعكس تفضيلات الفرد في التعامل مع القضايا والمستجدات الحياتية.
- قد توجه نتائج البحث الحالي المعلمين في المدارس إلى ضرورة اتباع أساليب وطرائق تدريسية تتناسب مع أساليب التفكير السائدة لدى تلاميذهم.
- إن معرفة التلاميذ لأساليب تفكيرهم قد تمكنهم من اختيار المهن المتلائمة مع أسلوب تفكيرهم، وبالتالي تحقيق أكبر قدر من التوافق والنجاح في مهنتهم.
- يسلط البحث الضوء على فئة هامة في المجتمع وهي فئة التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي، ويحاول معرفة ماتملكه هذه الفئة من أساليب تفكير سعياً وراء استغلالها لرفع سوية مجتمعاتهم.
- فتح المجال أمام الباحثين وطلبة الدراسات لإجراء دراسات مشابهة للبحث الحالي.

3- أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- تحديد أساليب التفكير السائدة لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة حماه.
- تعرف الفروق في أساليب التفكير السائدة لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة حماه تبعاً لمتغيري (الجنس، المؤهل العلمي للأب).

4- سؤال البحث:

- ما أساليب التفكير السائدة لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي (أفراد عينة البحث) في مدارس مدينة حماه؟

5- فرضيات البحث: تم اختبار الفرضيات عند مستوى دلالة (0.05)

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ على مقياس أساليب التفكير السائدة تبعاً لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ على مقياس أساليب التفكير السائدة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للأب.

6- متغيرات البحث:

- **متغيرات تابعة:** درجة التلميذ على مقياس أساليب التفكير السائدة وفق نظرية ستيرنبرغ.
- **متغيرات مستقلة:**

- الجنس (ذكور، إناث)،
- المؤهل العلمي للأب (تعليم أساسي، تعليم ثانوي، تعليم جامعي، دراسات عليا).

7- حدود البحث:

- حدود زمانية: طبق البحث خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2023-2024.
- حدود مكانية: مدارس مدينة حماه للتعليم الأساسي.
- حدود بشرية: عينة مكونة من (100) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الأساسي.
- حدود موضوعية: اقتصر البحث الحالي على تحديد أساليب التفكير السائدة لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة حماه. وتعرف الفروق بينهم في أساليب التفكير السائدة تبعاً لمتغيري (الجنس، المؤهل العلمي للأب).

8- مصطلحات البحث:

أساليب التفكير: عرف ستيرنبرغ (2002) أساليب التفكير بأنها: "الطرائق المفضلة لدى كل فرد في التفكير، فهي توضح كيفية استخدام أو استغلال الفرد للقدرات التي يملكها، وهي ليست بقدرة ولكنها تقع بين الشخصية والقدرة" (Sternberg, 2002, 19). أ

سلوب التفكير الملكي: يتصف هؤلاء الأفراد بالتوجه نحو هدف واحد طوال الوقت، يعتقدون في مبدأ الغاية تبرر الوسيلة، تمثيلهم للمشكلات مشوش، متسامحون، مرنون، إدراكهم قليل نسبياً بالأولويات، يفضلون الأعمال التجارية، والتاريخ، والعلوم، منخفضون القدرة على التحليل والتفكير المنطقي.

أسلوب هرمي: يميل أصحاب هذا الأسلوب على عمل أشياء كثيرة في وقت واحد، يضعون أهدافهم في صورة هرمية على حسب أهميتها، يبحثون دائماً عن التعقيد، مرنون ومنظمون جداً ومدركون للأولويات، ويتميزون بالواقعية والمنطيقة في تناولهم للمشكلات.

أسلوب فضوي: يتصف هؤلاء الأفراد بأنهم مدفوعون من خلال خليط من الحاجات والأهداف يعتقدون أن الغايات تبرر الوسائل، عشوائين في معالجتهم للمشكلات، من الصعب تفسير الدوافع وراء سلوكهم، ويكرهون النظام.

أسلوب أقلي: يتصف هؤلاء الأفراد باندفاعهم خلال أهداف متساوية الأهمية، مشوشون، لديهم العديد من الأهداف المتناقضة.

أسلوب التشريعي: أصحاب هذا الأسلوب يفضلون الابتكار، والتجديد، التخطيط لحل المشكلات، وعمل أشياء بطريقتهم الخاصة، ويفضلون المشكلات التي تكون غي معدة مسبقاً ويميلون لبناء النظام والمحتوى لكيفية حل المشكلة.

أسلوب التنفيذي: يتميز الأفراد الذين يميلون لإتباع القواعد الموضوعية، واستخدام الطرق الموجودة والمحددة مسبقاً لحل المشكلات، ويميلون إلى تطبيق القوانين وتنفيذها، والتفكير في المحسوسات، ويتميزون بالواقعية والموضوعية في معالجتهم للمشكلات.

الأسلوب الحكمي: أصحاب هذا الأسلوب يميلون إلى الحكم على الآخرين وأعمالهم وتقييم القواعد والإجراءات وتحليل وتقييم الأشياء وكتابة المقالات النقدية ولديهم قدرة على التحليل والابتكار.

أسلوب عالمي: يتصف هؤلاء الأفراد بتفضيلهم للتعامل مع القضايا المجردة والمفاهيم عالية الرتبة، والتغيير والتجديد والابتكار، والمواقف الغامضة والعموميات ويتجاهلون التفاصيل.

أسلوب المحلي: يتصف هؤلاء الأفراد بتفضيلهم للمشكلات العيانية التي تتطلب عمل التفاصيل، ويتجهون نحو المواقف العملية ويستمتعون بالتفاصيل.

أسلوب المتحرر: يتصف أصحاب هذا الأسلوب بالذهاب فيما وراء القوانين والإجراءات والميل إلى الغموض والمواقف غير مألوفة ويفضلون أقصى تغيير ممكن.

أسلوب المحافظ: يتصف هؤلاء الأفراد بالتمسك بالقوانين ويكرهون الغموض ويحبون المألوف ويرفضون التغيير ويتميزون بالحرص والنظام.

أسلوب الخارجي: يتصف أصحاب هذا الأسلوب بأنهم يميلون إلى الانبساط والعمل مع فريق ولديهم حس اجتماعي ويكونون علاقات اجتماعية ويساعدون في حل المشكلات الاجتماعية.

أسلوب الداخلي: يفضلون العمل بمفردهم، منطوون ويكون توجههم نحو العمل أو المهمة، يتميزون بالتركيز الداخلي، يميلون إلى الوحدة، ويستخدمون ذكائهم في الأشياء وليس مع الآخرين، ويفضلون المشكلات التحليلية والابتكارية

وهذه الأساليب هي:

وتعرف إجرائياً: بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ على مقياس أساليب التفكير السائدة وعلى كل بعد من أبعاده المتمثلة بـ (التشريعي – التنفيذي – القضائي – الملكي – الأقلي – الفوضوي – الهرمي– الداخلي– الخارجي) وهو من إعداد الباحثة، بحيث تتراوح الدرجة بين (59–295).

9– الدراسات السابقة: عرضت الباحثة الدراسات السابقة من الأقدم إلى الأحدث:

- **دراسة زهانج (2004)، بعنوان:**

Revisiting the predictive power of thinking styles for Academic

المراجعة الثانية لدراسة القدرة التنبؤيّة لأساليب التفكير في التحصيل الدراسي

هدفت هذه الدراسة إلى مدى مساهمة أساليب التفكير في الإنجاز الدراسي، تكونت عينة الدراسة من 250 طالباً وطالبة في المرحلة الثانوية، (13) منهم من مدرسة كاثوليكية للذكور، و(119) منهم من مدرسة بروتستانتية للإناث. وقد استخدمت في هذه الدراسة قائمة أساليب التفكير النسخة القصيرة من إعداد ستيرنبرغ وواجنر. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من

النتائج أهمها: إن استخدام الأسلوب الهرمي من قبل الطلاب ساهم في تحسين مستوى التحصيل في مادة العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية، وأما الأسلوب الملكي فقد ساهم في تحسين إنجاز الطلاب في مجال التصميم والتقنية.

- **دراسة عبود (2014)، بعنوان: أساليب التفكير السائدة وعلاقتها بفاعلية الذات لدى الطلبة في مدارس المتفوقين.**

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف العلاقة بين أساليب التفكير وفاعلية الذات لدى الطلبة المتفوقين في سوريا، وتحديد نسب انتشار أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة المتفوقين وأثر التفاعل بين متغيرات البحث، بالإضافة إلى معرفة الفروق بين الذكور والإناث. كونت عينة الدراسة من (300) طالباً وطالبة من مدارس المتفوقين التابعة لمحافظة دمشق بواقع (202) طالباً و (98) طالبة وقد استخدم لهذا الغرض الأدوات التالية: مقياس أساليب التفكير لدى الطلاب واختبار الذات وتم تطبيقها في النصف الثاني من العام الدراسي 2014/2013. وقد أظهرت النتائج أنّ: إن أساليب التفكير الأكثر شيوعاً لدى الطلبة المتفوقين جاءت كالآتي: الأسلوب المحلي في المرتبة الأولى بنسبة (100%) ثم على التوالي الأسلوب العالمي بنسبة (88.9%)، المحافظ (72,8%)، التحرري (66,7%)، الهرمي (55,6%)، الملكي (44,4%)، القضائي (33,9%)، التنفيذي (22,2%)، وجاء في المرتبة الأخيرة من حيث الترتيب الأسلوب التشريعي (11,1%). كما أظهرت النتائج أن عينة الدراسة من المتفوقين يملكون مستوى فاعلية ذات مرتفع، بالإضافة إلى وجود علاقة بين أسلوب التفكير التحرري والتنفيذي وفاعلية الذات، كما بينت النتائج انه لا يوجد أثر للتفاعل بين فاعلية الذات والجنس على متغير أساليب التفكير لدى الطلبة المتفوقين.

- **دراسة سمية (2015)، بعنوان: أساليب التفكير وعلاقتها بالتكيف المدرسي لدى الطلبة المتفوقين دراسياً والعاديين في المرحلة الثانوية.**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أساليب التفكير وعلاقتها بالتكيف المدرسي لدى الطلبة المتفوقين دراسياً والعاديين في المرحلة الثانوية. شملت عينة الدراسة على (273) تلميذاً وتلميذة في المرحلة الثانوية (133) متفوقاً دراسياً و(140) عاديين، تم اختيارهم بطريقة قصدية عشوائية على أساس مستوى التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية في الجزائر. استخدمت الباحثة كل من مقياس أساليب التفكير وهو يقيس سبعة أنواع (تشريعي– تنفيذي– الحكمي– المتحرر– المحافظ– العالمي–المحلي)، ومقياس التكيف المدرسي يتكون من أربعة مجالات (بيئي – اجتماعي – نفسي – دراسي) وبينت نتائج الدراسة أنّ: أساليب التفكير المفضلة لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً هي (تشريعي– متحرر–حكمي تنفيذي–عالمي–محلي– محافظ) على الترتيب، أما التلاميذ العاديين فأساليب التفكير المفضلة لديهم هي (تنفيذي–عالمي–تشريعي–محافظ–محلي– حكمي– متحرر) على الترتيب، يوجد مستوى مرتفع من التكيف المدرسي لدى كل من التلاميذ المتفوقين دراسياً والعاديين، يوجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند 0.01 بين أساليب التفكير والتكيف المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً في المرحلة الثانوية.

- **دراسة صبح (2015)، بعنوان: أساليب التفكير وعلاقتها بقدرتهم على اتخاذ القرار لدى معلمي المرحلة الابتدائية.**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى إسهام أساليب التفكير المفضلة لدى المعلمين وقدرتهم على اتخاذ القرار، وكانت عينة الدراسة النهائية (202) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وقد راعى الباحث في اختياره لأفراد العينة أنها شملت عدة مدارس مختلفة بواقع (10) مدراس بمحافظة الدقهلية في مصر. استخدم الباحث مقياس أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون ومقياس القدرة على اتخاذ القرار (إعداد الباحث). وبينت النتائج أنّه يوجد علاقة ارتباطية موجبة في أساليب التفكير (التركيبي–العملي–التحليلي–الواقعي) واتخاذ القرار، وتشير النتائج أيضاً إلى وجود تأثر دال إحصائياً لأسلوب تفكير المعلمين التحليلي والمثالي على قدرتهم على اتخاذ القرار.

- **دراسة جناد (2017)، بعنوان أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة وعلاقتها بعدد من المتغيرات**

هدفت الدراسة إلى تعرف أساليب التفكير السائدة لدى عينة من طلبة شعبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة تشرين وكذلك تعرف أثر متغيرات (الجنس، والسنة الدراسية، ونوع الدراسة الثانوية) على أساليب التفكير لدى هؤلاء الطلبة. ولتحقيق ذلك، تم تصميم استبانة خاصة بهذا الغرض، تضمنت مجموعة من البنود وتم الاعتماد في بنودها على مقياس ليكرت الخماسي، وقامت الباحثة بتوزيعها على عينة طبقية عشوائية، بلغ عدد أفرادها (287) طالباً وطالبة. وقد تم اعتماد المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى أنّ: أسلوب التفكير الهرمي هو الشائع لدى أفراد العينة، وإن أفراد عينة البحث عالميون متحررون خارجيون في تفكيرهم، ولم تظهر النتائج فروقاً في أساليب التفكير تبعاً لمتغير الجنس، باستثناء أسلوب التفكير الأقلي، والفوضوي، وكان هذا الفرق لصالح الذكور، كما لم تظهر النتائج فروقاً تبعاً لمتغيري: السنة الدراسية، والطلبة حاملي الشهادة الثانوية العلمية.

- **دراسة محمد (2019)، بعنوان: أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ وعلاقتها بالاستمتاع بالحياة لدى طالبات الجامعة.**

هدفت الدراسة إلى تعرّف أساليب التفكير ومستوى الاستمتاع بالحياة. وكذلك تعرّف العلاقة بين أساليب التفكير والاستمتاع بالحياة ومعرفة تأثير بعض المتغيرات الديموغرافية (العمر–التخصص الدراسي–المستوى الدراسي– الحالة الاجتماعية) على المتغيرات التابعة والمستقلة، بلغت عينة الدراسة (240) طالبة في السعودية، وتراوحت أعمارهم بين (18–32). طبق عليهم قائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ ومقياس الاستمتاع بالحياة. توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن أكثر أساليب التفكير استخداماً هو الأسلوب التشريعي، وكان أقلهم استخداماً هو الأسلوب المحافظ. كما أشارت النتائج إلى وجود تأثير دال إحصائياً للمتغيرات الديموغرافية (العمر– المستوى الدراسي–التخصص الدراسي) على بعض أساليب التفكير. وبالنسبة لمستوى الاستمتاع بالحياة فقد كان مرتفعاً حيث كانت النسبة المئوية 83,88%، ولم يوجد تأثير دال إحصائياً لكل من التخصص الدراسي والعمر والمستوى الدراسي والحالة الاجتماعية على الاستمتاع بالحياة. كما وجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات الطالبات على الأسلوب الملكي ودرجاتهم على مقياس الاستمتاع بالحياة.

- **سعد (2019)، بعنوان: أساليب التفكير ودلالتها التنبؤية الانفعالي لدى طلاب الجامعة.**

هدفت الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بالإبداع الانفعالي من خلال أساليب التفكير وتكونت العينة من (180) طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية في جامعة دمياط، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس أساليب التفكير ومقياس الإبداع الانفعالي، واتبع المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى طلاب الجامعة في أسلوبي التفكير المثالي والتركيبي أعلى من المتوسط. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإبداع الانفعالي وأبعاده (الاستعداد أو التهيؤ الانفعالي – المرونة – الجدة). تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي وأدبي) أما في بعد الفعالية توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التخصص الأدبي. عدم وجود فروق في أساليب التفكير والإبداع الانفعالي تعزى لمتغير مكان السكن (ريف/ حضر). توجد علاقة ارتباطية بين التفكير العملي والإبداع الانفعالي وكل أبعاده. كما توصلت الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بالإبداع الانفعالي لدى طلاب الجامعة من خلال التفكير العملي.

- **دراسة بدور (2019)، بعنوان: أساليب التفكير لدى طلبة المركز الوطني للمتميزين.**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أساليب التفكير لدى طلبة المركز الوطني للمتميزين في سوريا. وكانت عينة الدراسة هي نفسها المجتمع الأصلي وتم اختيارها بشكل قصدي وتتألف من طلبة المرحلة الثانوية في المركز الوطني للمتميزين، واتبع في البحث المنهج الوصفي، حيث تم استخدام قائمة أساليب التفكير من إعداد الباحثة. وأظهرت نتائج الدراسة: أن أكثر أساليب التفكير شيوعا لدى طلبة المركز الوطني للمتميزين أسلوب التفكير التشريعي ثم أسلوب التفكير التحرري، يليه أسلوب التفكير الخارجي، بينما كانت أقل أساليب التفكير شيوعا أسلوب التفكير الأقلي والمحافظ والملكي، كما تبين عدم

وجود فروق في أساليب التفكير بين طلبة المركز الوطني للمتميزين حسب متغير الصف الدراسي باستثناء أسلوبي التفكير العالمي والملكي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد اطلاع الباحثة على مجموعة من الدراسات والبحوث التي توفرت لديها، تبيّن أن الدراسات السابقة المتعلقة بأساليب التفكير تناولت عينات مختلفة كطلبة الجامعة كما في دراسة جناد (2017)، وسعد (2019)، ومحمد (2019). والمتفوقين دراسياً كدراسة عبود (2014) وسمية (2015). وطلاب المركز الوطني للمتميزين في دراسة بدور (2019)، بينما الدراسة الحالية كانت عينتها تلاميذ المرحلة الأساسية وهذا لم نجده بأي من الدراسات السابقة.

كما استخدمت بعض الدراسات قائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ كما في دراسة سمية (2015)، ودراسة محمد (2019)، في حين دراسة سعد (2019) استخدمت أساليب التفكير التحليلي والتركيبي، أما دراسة صبح (2015) استخدمت قائمة أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون، بينما دراسة جناد (2017)، ودراسة بدور (2019) صممت قائمة أساليب التفكير من إعداد الباحثة، وهذا يتفق مع الدراسة الحالية التي تناولت قائمة لأساليب التفكير من إعداد الباحثة.

كما تناولت الدراسات المتعلقة بأساليب التفكير متغيرات عديدة: كفاعلية الذات في دراسة عبود(2014)، واتخاذ القرار في دراسة صبح (2015)، والتكيف المدرسي في دراسة سمية (2015)، والاستمتاع بالحياة في دراسة محمد (2019)، بينما الدراسة الحالية تناولت متغير الجنس ومستوى تعليم الأهل وهذا مايميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، كما استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في بناء أدوات الدراسة وتفسير نتائجها.

10- الإطار النظري:

تعريف التفكير:

عرف باير التفكير بأنه "عبارة عن عملية عقلية يستطيع المتعلم عن طريقها عمل شيء ذي معنى من خلال الخبرة التي يمر بها" (سعادة، 2003، 39).

وعرفت كوستا: "التفكير هو المعالجة العقلية للمدخلات الحسية بهدف تشكيل الأفكار، من أجل إدراك الأمور والحكم عليها" (الريماوي وآخرون، 2008، 318).

من خلال التعريفات السابقة للتفكير يمكن أن نعرف التفكير كالتالي: عبارة عن عملية عقلية يتميز نشاطها بمعالجة المعلومات التي تصله من المواقف الخارجية والداخلية، وتترجم على شكل سلوك ويعتبر عملية معقدة ومتشابكة كونه تتدخل فيه عدة عمليات عقلية أخرى كالانتباه، والتذكر والإدراك والذكاء، وينشط التفكير نتيجة لدوافع أو أهداف عند الشخص، ولا يمكن رؤيتها ولكن يمكن الاستدلال عليها من سلوكيات الفرد وتكون (لفظية، أو رمزية أو حركية)، تجاه المواقف. وللتفكير عدة خصائص يمكن تلخصيها في النقاط التالية:

- سلوك هادف لا يحدث من فراغ أو دون هدف.
- التفكير سلوك تطوري يزداد تعقيدا مع نمو الفرد أكثر فأكثر وتراكم خيراته.
- يتشكل التفكير من داخل عناصر المحيط التي تضم الزمان " فترة التفكير " والموقف أو المناسبة أو الموضوع الذي يدور حوله.
- يحدث التفكير بأنماط مختلفة (لفظية، رمزية أو شكلية ... الخ) (تعوينات، 2009، 209).

نظريات التفكير:

يوجد العديد من النظريات التي عملت على دراسة التفكير وتحليله وتفسيره ونجد منها النظرية السلوكية والنظرية المعرفية والجشطلتية:

- **النظرية السلوكية:** كما تسمى أيضاً نظرية الباعث (المثير) والاستجابة، وترى هذه النظرية أن التعلم الذي يتشكل نتيجة للعلاقة بين المثير والاستجابة هي بمثابة التفكير (العتوم وآخرون، 2011، 31).

أي أن السلوكيين اعتمدوا في تفسيرهم لمصطلح التفكير على كل من المثير والاستجابة، فالمثير هو المشكلة التي تتطلب استجابة معينة وعملية التفكير هي المسؤولة عن التوصل لحل هذه المشكلة، وعلى هذا يعتبر التفكير هو المتغير والوسيط أو العملية الوسيطية التي تقع بين مثير واستجابة ويمثل التفكير كمتغير وسيط بين المثير والاستجابة.

- **النظرية المعرفية:** تعتبر النظرية المعرفية من أهم النظريات التي اهتمت بتحليل وتفسير التفكير وهذا يتضح لنا من خلال الدراسات الفسيولوجية، ونظم معالجة المعلومات.
- **نظرية بياجيه:** ويهتم هذا الاتجاه بدراسة التفكير من خلال ربطه بما يجري داخل جسم الإنسان من عمليات فسيولوجية عديدة في الجهاز العصبي، والغدد والحواس وقد ارتبط التفكير أكثر بما يجري داخل الدماغ (غنيم، 2005).

تعريف أساليب التفكير:

يرى ستيرنبرج (1997) Sternberg، وستيرنبرج وزهانج (2004) أن الأسلوب ليس قدرة ولكنه طريقة مفضلة في التفكير توضح كيفية استخدام القدرات التي يمتلكها الإنسان؛ ولذلك فالأفراد الذي تتمشى أساليبهم مع تلك المتوقعة منهم في مواقف معينة فإنه يحكم عليهم بأنهم ذوي مستويات أعلى في القدرات. وتتفاعل الأساليب مع القدرات العقلية فربما يسير الأفراد غير الابتكاريين إلى الأنماط التشريعية المعتمدة على الابتكار، كما أن الابتكاريين قد يتجنبون النواحي التشريعية والهرمية، ويكون التفاعل أكثر تزامناً مع الأفراد الأكثر تكيفاً. ووفقاً للنظرية الثلاثية للذكاء الإنساني فإنه يستفيد الأفراد ذوو الذكاء السياقي من نقاط قواهم، ويعالجون نقاط ضعفهم عن طريق إيجاد حلقة وصل بين قدرات الفرد وأساليبه المفضلة، وقد يحبط الفرد إذا لم تتطابق مقدرته على الأداء مع الكيفية الواجب أداء العمل وفقها. وقد ذكر وسترنبرج، وزهانج (Zhang& Starenbarg 2005)، أن الحديث عن الفروق الفردية في أساليب التفكير يقصد به معرفة الفروق فقط دون أن يكون هناك أسلوب تفكير أفضل أو أسوأ من أساليب التفكير الأخرى، كما أن أكثر المصطلحات العقلية انتشاراً هي: (الأساليب المعرفية، وأساليب التفكير، وأساليب التعلم)؛ فأما الأساليب المعرفية فتستعمل لتصف كيف يدرك الفرد المعلومات، أما أساليب التفكير فتصف كيف يفضل الفرد أن يفكر في المعلومات.

وأما أساليب التعلم فتعني أسلوب الطالب المعرفي وأسلوبه في التعلم والتفكير المستعمل في التعلم. وقد أضافت زهانج (Zhang 2004) مصطلح أسلوب التدريس ليشير إلى أسلوب المتعلم المعرفي وأسلوبه في التعلم والتفكير المستعمل في التدريس.

أساليب التفكير كما اقترحها ستيرنبرغ (Sternberg):

وضع ستيرنبرغ النظرية الأكثر شيوعاً في تفسير أساليب التفكير وهذه النظرية طرحت أساليب تفكير تحاكي أشكال السلطة في العالم وصنفتها ضمن خمسة مجالات أو فئات (الوظيفية، والشكل، والمستوى، والنزعة، والمجال):

الفئة الأولى: حسب الوظيفة (Legislative):

- **الأسلوب التشريعي:** ويشمل عمليات الابتكار والصيانة والتخطيط وأصحاب هذا الأسلوب يقررون ما سيفعلونه بأنفسهم، ويحددون الطرق للقيام بذلك، ويقومون بخلق قوانينهم الخاصة.
- **الأسلوب التنفيذي:** يفضل أصحابه المهمات المحددة، ويلتزمون بالقواعد والقوانين، فهم مجرد متلقين للأوامر يقومون بتنفيذ ما يطلب منهم وفق ما هو محدد.
- **الأسلوب القضائي:** يهتم أصحابه بتقييم مراحل العمل ونتائجه، وكذلك تقييم النشاطات والأفعال التي يقوم بها أناس آخرون.

الفئة الثانية حسب الشكل (Form):

- **الأسلوب الملكي:** لدى أصحابه هدف واحد يشغل بالهم دائماً، ويركزون من أجل تحقيق هذا الهدف بأية طريقة كانت.
- **الأسلوب الهرمي:** يفضل أصحاب هذا الأسلوب تناول جميع الأهداف، ويقومون بوضع ترتيب لهذه الأهداف كلٍ بحسب أهميته، ويتميز هؤلاء بالتنظيم الدقيق.
- **الأسلوب الأقلي:** يتميز أصحابه بأنهم متعددو الأهداف، وكل هذه الأهداف متساوية في الأهمية بالنسبة لهم، ويبدو أنه نسخة ركيكة من الأسلوب الهرمي فقدت إحساسها بالأولوية.
- **الأسلوب الفوضوي:** يتبنى أصحاب هذا الأسلوب طريقة عشوائية في حل المشكلات وهم أبعد ما يكونوا عن التنظيم.

الفئة الثالثة: حسب المستوى:

- **الأسلوب العالمي:** يفضل أصحاب هذا الأسلوب التعامل مع مفاهيم واسعة وقضايا مجردة وكبيرة نسبياً. فهم يشاهدون الغابة لكن لا يميزون الأشجار التي تكونها، أي أنهم يتجاهلون التفاصيل ويقدمون نظرة شمولية للموقف.
- **الأسوب المحلي:** يفضل أصحاب هذا الأسلوب التعامل مع التفاصيل، ويصفهم ستيرنبرغ بالموضوعين، لأنهم يضعون حساباً لكل شيء. إنهم كما يقول ستيرنبرغ يعيشون على أرض الواقع.

الفئة الرابعة: حسب النزعة:

- **الأسلوب المتحرر:** يتسم أصحاب هذا الأسلوب بالتمسك بالقوانين ويرفضون التغيير ويفضلون المألوف، ويتميزون بالحرص والنظام.

الفئة الخامسة حسب المجال:

- **الأسلوب الداخلي:** يستمتع أصحاب هذا الأسلوب بالعمل بشكل منفرد ومستقل عن الآخرين، ويتميزون بالانطواء، ويفضلون الوحدة.
- **الأسلوب الخارجي:** يفضل أصحاب هذا الأسلوب العمل الجماعي والتفاعل مع الآخرين فهم يتعاملون مع الناس بأريحية ويسر ودون خجل. (أبو جادو ونوفل، 2007، 54 – 58) و(أبو هاشم، 2008، 10).

نظريات أساليب التفكير:

هناك مجموعة من العوامل التي يرجع لها اختلاف النظريات المفسرة لأساليب التفكير؛ تتلخص في صاحب النظرية ومحتوى النظرية والهدف الذي تسعى النظرية إلى تحقيقه وتفسيره. ونذكر منها **نظرية التحكم العقلي الذاتي:** تعد هذه النظرية من أحدث النظريات التي ظهرت بهدف تفسير طبيعة أساليب التفكير فقد ظهرت هذه النظرية في صورتها الأولى (1988) باسم نظرية التحكم العقلي الذاتي، ثم غير ستيربنرج اسمها في (1990) لتصبح نظرية أساليب التفكير ثم ظهرت في صورتها النهائية (1997) في وقت ظهور كتاب أساليب التفكير. (ternbengs, 1990–1997) وتعددت الدراسات حول هذه النظرية لمعرفة طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير والذكاء والتحصيل الدراسي والاستعداد الدراسي للرياضيات واللغة وأجريت دراسات للتعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير لدى المعلمين وأساليب تفكير تلاميذهم وأثر هذه العلاقة على التحصيل الأكاديمي وبينت النتائج أن هناك ارتباط دال إحصائياً بين أساليب لتفكير لدى المعلمين وأساليب تفكير التلاميذ وهذا الارتباط له تأثير إيجابي في التحصيل الأكاديمي وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين أساليب التفكير والذكاء والتحصيل الدراسي ووجود علاقة دالة إحصائياً بين أساليب التفكير الحكمي ، العالمي المتحرر والاستعداد الدراسي للرياضيات بينما لم تكن هناك علاقات إحصائية لنفس الأساليب أو غيرها مع الاستعداد الدراسي في اللغة (الطيب، 2006، 56).

قدم ستيرنبرج (Sternberg، 1988) هذه النظرية وأطلق عليها نظرية Mental Self Government– وفي عام 1990 أطلق عليها نظرية أساليب التفكير (Sternberg، 1990) Thinking Styles Theory (الدردير، 2006، 150) .

وتستخدم الباحثة مسمى نظرية التحكم العقلي الذاتي؛ لتميزها عن باقي نظريات أساليب التفكير، ولأن تصنيف أساليب التفكير الثلاث عشر مستمد من وصف الحكومات فوصفها بنظرية التحكم العقلي الذاتي أقرب إلى الوقع.

11- منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي، والذي يعد أكثر مناهج البحث مناسبة لأهداف البحث الحالي.

12- مجتمع البحث وعينته:

- **مجتمع البحث:** يتكون مجتمع البحث من جميع تلاميذ الصف السادس في التعليم الأساسي في مدينة حماة والبالغ عدده (8134) تلميذاً وتلميذة حسب إحصائيات شعبة التعليم الأساسي في مديرية التربية بمحافظة حماه للعام الدراسي 2023-2024.
- **عينة البحث:** تكونت عينة البحث من (140) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف السادس في التعليم الأساسي في مدينة حماة، واستبعدت الأوراق غير الصالحة للتحليل بسبب نقص الإجابات وبهذا بلغ عدد العينة الأساسية (100) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف السادس في التعليم الأساسي في مدينة حماة، بنسبة (1.2%) من المجتمع، وتم أخذ العينة وفق الطريقة العشوائية في عدد من مدارس مدينة حماة وعددها (5) مدارس، والجدول الآتي يوضح توزع أفراد العينة وفقاً للمتغيرات التصنيفية:

الجدول رقم (1): توزع أفراد العينة وفقاً للمتغيرات التصنيفية

المتغيرات	المستويات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	45	%45
	أنثى	55	%55
	المجموع	**100**	**%100**
المؤهل العلمي	تعليم أساسي	16	%16
	تعليم ثانوي	33	%33
	إجازة جامعية	36	%36
	دراسات عليا	15	%15
	المجموع	**100**	**%100**

13- أداة البحث:

بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقع المتعلقه بموضوع البحث كدراسه بدور (٢٠١٩) ومحمد (٢٠١٩) وسعد (٢٠١٩) والنسخة القصيرة لمقياس ستيرنبرغ قامت الباحثة بإعداد مقياس لأساليب التفكير وقد تألف المقياس من (58) بند، موزعة على ثلاثة عشر بعداً وكل بعد يتناول أسلوباً من أساليب التفكير وهي (التشريعي، النقدي، القضائي، العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلي، الفوضوي، الداخلي، الخارجي) ويتم الإجابة عن المقياس وفق مقياس ليكرت الخماسي (لا تنطبق علي إطلاقاً، لا تنطبق علي إلى حد ما، تنطبق علي أحياناً، تنطبيق علي إلى حد ما، تنطبق علي تماماً) وتعطى البدائل الدرجات الآتية بالترتيب (1، 2، 3، 4، 5).

–وصف عام لمقياس أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرغ:

يهدف هذ المقياس إلى تعرف أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرغ السائدة لدى أفراد العينة، وقد أعدت الباحثة المقياس بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالي كدراسة كل من سعد (2019)، بدور(2019)

وتضمن المقياس قسمين:

الأول يضم البيانات الشخصية عن أفراد العينة (الجنس).

الثاني يضم عبارات المقياس، وقد تألفت من (59) فقرة موزعة في ثلاثة عشر بعداً.

وهذه الأبعاد هي:

- أسلوب التشريعي: أصحاب هذا الأسلوب يفضلون الابتكار، والتجديد، التخطيط لحل المشكلات، وعمل أشياء بطريقتهم الخاصة، ويفضلون المشكلات التي تكون غي معدة مسبقاً ويميلون لبناء النظام والمحتوى لكيفية حل المشكلة .
- أسلوب التنفيذي: يتميز الأفراد الذين يميلون لإتباع القواعد الموضوعة مسبقاً، واستخدام الطرق الموجودة والمحددة مسبقاً لحل المشكلات، ويميلون إلى تطبيق القوانين وتنفيذها، والتفكير في المحسوسات.
- الأسلوب القضائي: أصحاب هذا الأسلوب يميلون إلى الحكم على الآخرين وأعمالهم وتقييم القواعد والإجراءات وتحليل وتقييم الأشياء وكتابة المقالات النقدية، لا يحبون التجريب ويحبون أن يقيموا الآخرين ولكن يكرهون أن يقيمهم الآخرون.
- الأسلوب العالمي: يفضل أصحاب هذا الأسلوب التعامل مع مفاهيم واسعة فهم يشاهدون الغابة لكنهم لا يميزون الأشجار التي تكونها أي أنهم يهتمون بالعموميات ويتجاهلون التفاصيل، ويميلون إلى الخيال.
- الأسلوب المحلي: يتصف هؤلاء الأفراد بتفضيلهم للمشكلات ا التي تتطلب عمل التفاصيل، ويستمتعون بالتفاصيل، كما أنهم يحسبون حساب كل شيء ولا يدعون شيء للمصادفة أو الحظ.
- الأسلوب المتحرر: يتصف أصحاب هذا الأسلوب بالذهاب فيما وراء القوانين والإجراءات والميل إلى الغموض والمواقف غير مألوفة ويفضلون أقصى تغيير ممكن، ويسعون لكسر الروتين وتجربة كل ما هو جديد وغير مألوف.
- الأسلوب المحافظ: يتصف هؤلاء الأفراد بالتمسك بالقوانين ويكرهون الغموض ويحبون المألوف ويرفضون التغيير ويتميزون بالحرص والنظام.
- الأسلوب الهرمي: يميل أصحاب هذا الأسلوب على وضع أهدافهم في صورة هرمية على حسب أهميتها، مرنون ومنظمون جداً ومدركون للأولويات، ويتميزون بالواقعية والمنطيقة في تناولهم للمشكلات، ويتميزون بالثقة بالنفس.
- الأسلوب الملكي: يتصف هؤلاء الأفراد بالتوجه نحو هدف واحد طوال الوقت، تمثيلهم للمشكلات مشوش، إدراكهم قليل نسبياً بالأولويات.
- الأسلوب الأقلي: متعددو الأهداف وكل هذه الأهداف متساوية في الأهمية بالنسبة لهم وهذا ما يسبب لهم مشكلة كبيرة فيما يختارون وبما سيبدؤون به أولاً فالكل مهم بالنسبة لهم، لذلك يلجأوون إلى الآخرين لتقرير ذلك.
- الأسلوب الفوضوي: يتصف هؤلاء الأفراد بأنهم مدفوعون من خلال خليط من الحاجات والأهداف، عشوائيين في معالجتهم للمشكلات، يجدون صعوبة في اتباع خط مستقيم في نقاش ما.
- الأسلوب الداخلي: يفضلون العمل بمفردهم، منطوون ويكون توجههم نحو العمل أو المهمة، يتميزون بالتركيز الداخلي، يميلون إلى الوحدة، ويستخدمون ذكائهم في الأشياء وليس مع الآخرين.

الأسلوب الخارجي: يتصف أصحاب هذا الأسلوب بأنهم يميلون إلى الانبساط والعمل مع فريق ولديهم حس اجتماعي ويكونون علاقات اجتماعية ويساعدون في حل المشكلات الاجتماعية.

توزع بنود مقياس أساليب التفكير بعد التحكيم

أسلوب التفكير	عدد البنود	البنود
البُعد 1: الأسلوب التشريعي	**5**	**5-1**
البُعد 2: الأسلوب التنفيذي	**5**	**10-6**
البُعد 3: الأسلوب القضائي	**4**	**14-11**
البُعد 4: الأسلوب العالمي	**5**	**19-15**
البُعد 5: الأسلوب المحلي	**4**	**23-20**
البُعد 6: الأسلوب المتحرر	**5**	**28-24**
البُعد 7: الأسلوب المحافظ	**4**	**32-29**
البُعد 8: الأسلوب الهرمي	**4**	**36-33**
البُعد 9: الأسلوب الملكي	**5**	**41-37**
البُعد 10: الأسلوب الأقلي	**5**	**46-42**
البُعد 11: الأسلوب الفوضوي	**4**	**50-47**
البُعد 12: الأسلوب الداخلي	**4**	**54-51**
البُعد 13: الأسلوب الخارجي	**4**	**58-55**
المجموع	**58**	

الدراسة السيكومترية لأداة البحث:

صدق المقياس:

أ-صدق المحتوى: تم عرض المقياس بصورته الأولية على (9) محكمين من أعضاء هيئة التدريس المختصين في مجال علم النفس والمناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم، للحكم على مدى صلاحية المقياس والاستفادة من ملاحظاتهم ومراعاتها في الصياغة النهائية للمقياس، والتأكد من السلامة اللغوية للبنود وانتمائها لكل بعد في المقياس، وحذف وتعديل ما يرونه مناسباً. وقد أبدى السادة المحكمون أرائهم وتم إجراء بعض التعديلات اللغوية على عدد من البنود، وحذف بند ليصبح عدد بنود المقياس النهائي (58) بنداً.

ب-الصدق البنيوي: طبق المقياس على عينة استطلاعية بلغت (30) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف السادس في التعليم الأساسي في مدينة حماة، لم يدخلوا ضمن عينة البحث، وتم حساب معاملات الصدق البنيوي من خلال حساب الاتساق الداخلي بين درجة البند ودرجة البعد الذي ينتمي إليه، وحساب معاملات ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كالآتي:

الجدول رقم (2): معاملات الارتباط بين كل بند ودرجة البعد الذي ينتمي إليه في المقياس

البعد 1: الأسلوب التشريعي	**البند**	1	2	3	4	5
	معامل الارتباط	0.434*	0.492**	0.669**	0.497**	0.509**
البعد 2: الأسلوب النقدي	**البند**	6	7	8	9	10
	معامل الارتباط	0.548**	0.446*	0.572**	0.382*	0.617**
البعد 3: الأسلوب القضائي	**البند**	11	12	13	14	
	معامل الارتباط	0.495**	0.532**	0.528**	0.470**	
البعد 4: الأسلوب العالمي	**البند**	15	16	17	18	19
	معامل الارتباط	0.739**	0.508**	0.494**	0.493**	0.555**
البعد 5: الأسلوب المحلي	**البند**	20	21	22	23	
	معامل الارتباط	0.516**	0.495**	0.759**	0.391*	
البعد 6: الأسلوب المتحرر	**البند**	24	25	26	27	28
	معامل الارتباط	0.593**	0.533**	0.471**	0.484**	0.495**
البعد 7: الأسلوب المحافظ	**البند**	29	30	31	32	
	معامل الارتباط	0.518**	0.649**	0.494**	0.397*	
البعد 8: الأسلوب الهرمي	**البند**	33	34	35	36	
	معامل الارتباط	0.502**	0.467**	0.473**	0.674**	
البعد 9: الأسلوب الملكي	**البند**	37	38	39	40	41
	معامل الارتباط	0.505**	0.643**	0.607**	0.442*	0.542**
البعد 10: الأسلوب الأقلي	**البند**	42	43	44	45	46
	معامل الارتباط	0.547**	0.564**	0.455*	0.574**	0.455*
البعد 11: الأسلوب الفوضوي	**البند**	47	48	49	50	
	معامل الارتباط	0.580**	0.484**	0.556**	0.700**	
البعد 12: الأسلوب الداخلي	**البند**	51	52	53	54	
	معامل الارتباط	0.595**	0.550**	0.639**	0.510**	
البعد 13: الأسلوب الخارجي	**البند**	55	56	57	58	
	معامل الارتباط	0.511**	0.395*	0.570**	0.618**	

***دال عند مستوى دلالة 0.05** ****دال عند مستوى دلالة 0.01**

نلاحظ من الجدول السابق أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0.382 إلى 0.739) وجميعها كانت دالة إحصائياً عند (0.01) و (0.05).

الجدول رقم (3) معاملات الارتباط درجة البعد مع الدرجة الكلية للمقياس

البعد	الدرجة الكلية للمقياس
البعد 1: الأسلوب التشريعي	0.374*
البعد 2: الأسلوب النقدي	0.537**
البعد 3: الأسلوب القضائي	0.428*
البعد 4: الأسلوب العالمي	0.706**
البعد 5: الأسلوب المحلي	0.454*
البعد 6: الأسلوب المتحرر	0.551**
البعد 7: الأسلوب المحافظ	0.567**
البعد 8: الأسلوب الهرمي	0.548**
البعد 9: الأسلوب الملكي	0.601**
البعد 10: الأسلوب الأقلي	0.613**
البعد 11: الأسلوب الفوضوي	0.598**
البعد 12: الأسلوب الداخلي	0.577**
البعد 13: الأسلوب الخارجي	0.623**

***دال عند مستوى دلالة 0.05** **دال عند مستوى دلالة 0.01

نلاحظ من الجدول السابق أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0.374 إلى 0.706) وجميعها كانت دالة إحصائياً عند (0.01) و (0.05).

ثبات المقياس:

تم التأكد من ثبات المقياس من خلال حساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وكذلك حسب الثبات وفق طريقة التجزئة النصفية من خلال تجزئة البنود إلى قسمين الأول يضم البنود الفردية والثانية يضم البنود الزوجية وصحح معامل الثبات الناتج باستخدام معادلة سبيرمان براون، للعينة الاستطلاعية السابقة، ويوضح الجدول الآتي قيم هذه المعاملات:

الجدول رقم (4): قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لدرجات للمقياس

البعد	عدد البنود	ثبات ألفا كرونباخ	ثبات التجزئة النصفية
البعد 1: الأسلوب التشريعي	5	0.739	0.756
البعد 2: الأسلوب النقدي	5	0.733	0.748
البعد 3: الأسلوب القضائي	4	0.742	0.769
البعد 4: الأسلوب العالمي	5	0.754	0.784
البعد 5: الأسلوب المحلي	4	0.742	0.772
البعد 6: الأسلوب المتحرر	5	0.753	0.788
البعد 7: الأسلوب المحافظ	4	0.745	0.791
البعد 8: الأسلوب الهرمي	4	0.749	0.753
البعد 9: الأسلوب الملكي	5	0.738	0.760
البعد 10: الأسلوب الأقلي	5	0.730	0.741
البعد 11: الأسلوب الفوضوي	4	0.759	0.779
البعد 12: الأسلوب الداخلي	4	0.761	0.786
البعد 13: الأسلوب الخارجي	4	0.756	0.787
المقياس ككل	**58**	0.839	0.843

يظهر من الجدول أن هناك ثباتاً جيداً بالنسبة لأبعاد المقياس كافة، حيث تراوحت قيمة معامل ألفا كرونباخ (0.730-0.761) وللمقياس ككل (0.839) وتراوح قيم ثبات التجزئة النصفية بين (0.748-0.843) وللمقياس ككل (0.843) وبهذا أصبح المقياس جاهزاً للتطبيق.

14- الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

اعتمد على برنامج (SPSS) لإجراء المعالجات الإحصائية الآتية:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف العينة وفق خصائص البحث.
- معامل ارتباط بيرسون للتحقق من الصدق البنيوي للمقياس.
- معامل ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات المقياس.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن سؤال البحث، وتعرف أساليب التفكير السائدة لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي.
- اختبار ت عينات مستقلة (Independent Samples Test) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات إجابات تلاميذ الصف السادس الأساسي على المقياس تبعاً لمتغير الجنس.
- اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات إجابات تلاميذ الصف السادس الأساسي على المقياس تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للأب.

15- نتائج سؤال البحث ومناقشته:

ما أساليب التفكير السائدة لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدينة حماة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وحُدد التقدير من خلال حساب طول الفئة = تقسيم المدى (أكبر قيمة – أصغر قيمة في المقياس) على عدد الاحتمالات.

(5-1) ÷ 5 = 0.80 وهو طول الفئة، وتم تحديد 5 مستويات للتعامل مع متوسطات الدرجات بناء على قاعدة التقريب الرياضي، والجدول يوضح ذلك:

الجدول رقم (5): يبين فئات قيم المتوسط الحسابي والقيم الموافقة لها

فئات قيم المتوسط الحسابي	التقدير في الأداة
من 1 إلى 1.80	منخفضة جداً
من 1.81 إلى 2.60	منخفضة
من 2.61 إلى 3.40	متوسطة
من 3.41 إلى 4.20	مرتفعة
من 4.21 إلى 5	مرتفعة جداً

وتم تحديد رتبة كل بعد حسب قيم المتوسطات الحسابية لها وفق الجدول الآتي:

الجدول رقم (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والتقدير والرتب لإجابات أفراد العينة على أبعاد المقياس

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الموزون	الأهمية النسبية %	درجة الاستخدام	الترتيب
1	**البعد 1: الأسلوب التشريعي**	15.21	3.258	3.04	60.84	متوسطة	13
2	**البعد 2: الأسلوب النقدي**	18.94	2.453	3.79	75.76	مرتفعة	4
3	**البعد 3: الأسلوب القضائي**	14.73	2.382	3.68	73.65	مرتفعة	7
4	**البعد 4: الأسلوب العالمي**	22.14	2.265	4.43	88.56	مرتفعة جداً	1
5	**البعد 5: الأسلوب المحلي**	15.36	2.062	3.84	76.8	مرتفعة	2
6	**البعد 6: الأسلوب المتحرر**	17.75	2.529	3.55	71	مرتفعة	9
7	**البعد 7: الأسلوب المحافظ**	13.14	2.910	3.29	65.7	متوسطة	11
8	**البعد 8: الأسلوب الهرمي**	14.93	2.417	3.73	74.65	مرتفعة	5
9	**البعد 9: الأسلوب الملكي**	17.99	3.145	3.60	71.96	مرتفعة	8
10	**البعد 10: الأسلوب الأقلي**	16.87	3.064	3.37	67.48	متوسطة	10
11	**البعد 11: الأسلوب الفوضوي**	14.71	2.199	3.68	73.55	مرتفعة	6
12	**البعد 12: الأسلوب الداخلي**	15.30	2.245	3.83	76.5	مرتفعة	3
13	**البعد 13: الأسلوب الخارجي**	13.07	2.226	3.27	65.35	متوسطة	12
	المقياس ككل	212.28	15.042	**3.66**	**73.2**	**مرتفعة**	

- يتبين من الجدول السابق: درجة الأسلوب الأكثر استخداماً
- أن درجة استخدام الأساليب على المقياس ككل كانت بدرجة مرتفعة وبمتوسط (3.66) وأهمية نسبية (73.2%)، وقد جاء البعد 4 (الأسلوب العالمي) في المرتبة الأولى وبدرجة استخدام مرتفعة جداً وبمتوسط حسابي (4.43) وأهمية نسبية (88.56%). بينما جاء البعد الأول (الأسلوب التشريعي) في المرتبة الأخيرة بدرجة استخدام متوسطة وبمتوسط حسابي (3.04) وأهمية نسبية (60.84%).
- جاء بعد واحد بدرجة استخدام مرتفعة وهو البعد 4 (الأسلوب العالمي).
- جاءت ثمانية أبعاد بدرجة استخدام مرتفعة وهي الأبعاد بالترتيب (2، 3، 5، 6، 8، 9، 11، 12).
- جاءت أربعة أبعاد بدرجة استخدام مرتفعة وهي الأبعاد بالترتيب (1، 7، 10، 13).

فالأسلوب العالمي يخص الأفراد الذين يحركون الصورة العامة للموقف أو المشكلة (ينظرون للمشكلة نظرة كلية)، فهم لا يميلون إلى التفاصيل ويتجاهلونها، ويفضلون العمل نع القضايا الكبيرة والمجردة نسبياً، ويميلون إلى التخيل والتفكير التجريدي، ويسترسلون أحياناً في التفكير، ويميلون إلى التعامل مع العموميات، ويفضلون التعامل مع المواقف الغامضة، ولا يميلون إلى النمطية في الحياة أو العمل، ويفضلون التغيير والتجديد والابتكار. ويميلون إلى التخيل ويفضلون التغيير والتجديد والابتكار (الأسلوب العالمي)، ويحاولون مقاومة كل ما يفرض عليهم من قواعد مدرسية في أطر جامدة منسقة مسبقاً، تجعل أفكارهم تأخذ الشكل النمطي عبر استخدام (الأسلوب التحرري) ليظهروا من خلاله أفكارهم خارج روتين النظم التعليمية، فيسعون إلى أقصى تغيير ممكن، وهذا يرتبط بمدى ما يتمتعون به من كفاءة ذاتية عالية تمدهم بالطموح من خلال الاستثمار للوقت وإدارته بما يتملكون من خبرات تدفعهم إلى تجاوز القوانين الموضوعة ضمن النظام المدرسي.

فمن يمتلك أسلوب تفكير لن يمتلك باقي أساليب التفكير بنفس الكفاءة، لذلك فهي تختلف من شخص لآخر، كما يعود هذا الاختلاف في درجة امتلاك أساليب التفكير إلى اختلاف العوامل التي تؤثر في التفكير، كما يمكن تفسيرها باختلاف المناهج الدراسية التي تعرض لها التلاميذ، وفيما إذا كانت تركز على تنمية أسلوب تفكير معين أكثر من الأساليب الأخرى.

أما الأسلوب التشريعي يخص الأفراد الذين يستمتعوا بالابتكار والتجديد والتصميم والتخطيط لحل المشكلات، ويفضلون المشكلات التي تكون غير معدة مسبقاً، ويميلون إلى بناء النظام والمحتوى لكيفية حل المشكلة، ويبتكرون ويعملون وفق قواعدهم الخاصة، ويفضلون المشكلات والنشاطات القائمة على التخطيط التكويني مثل: كتابة الابحاث، وتصميم المشاريع. وتختلف نتيجة هذه الدراسة عن نتيجة دراسة عبود (2014) إذ جاء الأسلوب المحلي بالمرتبة الأولى، وتتفق معها في كون الأسلوب التشريعي في المرتبة الأخيرة، وتختلف عن دراسة جناد (2017) إذ كان الأسلوب الهرمي هو الشائع، وعن دراسة محمد (2019) ودراسة بدور (2019) إذ كان أكثر أساليب التفكير استخداماً هو الأسلوب التشريعي، وتتفق مع دراسة سمية (2015) التي بينت أن الأسلوب العالمي من أساليب التفكير المفضلة لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً، وبمستوى مرتفع.

نتائج فرضيات البحث ومناقشتها:

الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ على مقياس أساليب التفكير السائدة تبعاً لمتغير الجنس.

من أجل التحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) عينات مستقلة وجاءت النتائج كما يأتي:

الجدول رقم (7): اختبار ت عينات مستقلة للفرق بين متوسطات إجابات العينة على المقياس تبعاً لمتغير الجنس

البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
البعد 1: الأسلوب التشريعي	ذكر	45	15.04	3.169	.458	98	.648	غير دال
	أنثى	55	15.35	3.351				
البعد 2: الأسلوب النقدي	ذكر	45	18.64	2.488	1.091	98	.278	غير دال
	أنثى	55	19.18	2.420				
البعد 3: الأسلوب القضائي	ذكر	45	14.76	2.258	.097	98	.923	غير دال
	أنثى	55	14.71	2.499				
البعد 4: الأسلوب العالمي	ذكر	45	22.22	1.999	.327	98	.744	غير دال
	أنثى	55	22.07	2.478				
البعد 5: الأسلوب المحلي	ذكر	45	15.78	2.245	1.855	98	.067	غير دال
	أنثى	55	15.02	1.851				
البعد 6: الأسلوب المتحرر	ذكر	45	18.08	2.790	1.183	98	.240	غير دال
	أنثى	55	17.48	2.284				
البعد 7: الأسلوب المحافظ	ذكر	45	13.35	2.437	.667	98	.506	غير دال
	أنثى	55	12.96	3.258				
البعد 8: الأسلوب الهرمي	ذكر	45	14.84	2.440	.319	98	.751	غير دال
	أنثى	55	15.00	2.419				
البعد 9: الأسلوب الملكي	ذكر	45	17.64	2.901	.994	98	.323	غير دال
	أنثى	55	18.27	3.330				
البعد 10: الأسلوب الأقلي	ذكر	45	16.38	3.632	1.462	98	.147	غير دال
	أنثى	55	17.27	2.468				
البعد 11: الأسلوب الفوضوي	ذكر	45	14.67	2.143	.177	98	.860	غير دال
	أنثى	55	14.75	2.263				
البعد 12: الأسلوب الداخلي	ذكر	45	15.44	2.302	.580	98	.563	غير دال
	أنثى	55	15.18	2.212				
البعد 13: الأسلوب الخارجي	ذكر	45	13.07	2.199	.013	98	.989	غير دال
	أنثى	55	13.07	2.268				
المقياس ككل	ذكر	45	213.01	16.486	.439	98	.662	غير دال
	أنثى	55	211.68	13.877				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ت لم تكن دالة إحصائياً على الدرجة الكلية للمقياس وعلى أبعاده كافة، إذ كانت القيمة الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية الافتراضي (0.05) وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية الأولى أي: **لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ على مقياس أساليب التفكير السائدة تبعاً لمتغير الجنس.**

بربط النتائج بالدراسات السابقة نجد أنها تتفق مع دراسة جناد (2017)، إذ يفسر عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في أساليب التفكير لسترنبرغ (Sternberg) في كيفية إعدادهم اجتماعيا وبطرق مختلفة، ربما من وقت ميلادهم والتي تكتسب جزء كبير من الثقافة السائدة في المجتمع ومختلف القيم والعادات التي حكمها. كما قد يعود سبب عدم وجود فروق في الدراسة الحالية بين الجنسين راجع إلى طبيعة العينة (ذكور، إناث) حيث أنها تشترك بشكل كبير فيما بينها من ناحية تحقيق الهدف المتمثل في النجاح

وهذا يعود إلى التقارب في نمط ومستوى الحياة المعيشية للتلاميذ، وجميع التلاميذ يدرسون نفس المنهاج ويتأثرون بنفس العوامل، الأمر الذي يؤدي إلى عدم وجود فرق جوهري يؤثر على نتائج الدراسة.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة عبود (2014) وجناد (2017) التي بينت عدم وجود فروق تبعاً للجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ على مقياس أساليب التفكير السائدة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للأب.

من أجل التحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) وجاءت النتائج كما يأتي:

الجدول رقم (8): نتائج تحليل التباين ANOVA للفروق بين متوسطات الدرجات على المقياس تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للأب

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة	القرار
البعد 1: الأسلوب التشريعي	بين المجموعات	33.907	3	11.302	1.067	.367	غير دال
	داخل المجموعات	1016.683	96	10.590			
	الكلي	1050.590	99				
البعد 2: الأسلوب النقدي	بين المجموعات	85.464	3	28.488	5.361	.002	دال
	داخل المجموعات	510.176	96	5.314			
	الكلي	595.640	99				
البعد 3: الأسلوب القضائي	بين المجموعات	20.319	3	6.773	1.201	.314	غير دال
	داخل المجموعات	541.391	96	5.639			
	الكلي	561.710	99				
البعد 4: الأسلوب العالمي	بين المجموعات	18.594	3	6.198	1.216	.308	غير دال
	داخل المجموعات	489.446	96	5.098			
	الكلي	508.040	99				
البعد 5: الأسلوب المحلي	بين المجموعات	10.496	3	3.499	.818	.487	غير دال
	داخل المجموعات	410.544	96	4.276			
	الكلي	421.040	99				
البعد 6: الأسلوب المتحرر	بين المجموعات	81.505	3	27.168	4.729	.004	دال
	داخل المجموعات	551.566	96	5.745			
	الكلي	633.071	99				
البعد 7: الأسلوب المحافظ	بين المجموعات	44.629	3	14.876	1.800	.152	غير دال
	داخل المجموعات	793.529	96	8.266			
	الكلي	838.158	99				
البعد 8: الأسلوب الهرمي	بين المجموعات	54.518	3	18.173	3.329	.023	دال
	داخل المجموعات	523.992	96	5.458			
	الكلي	578.510	99				
البعد 9: الأسلوب الملكي	بين المجموعات	43.807	3	14.602	1.499	.220	غير دال
	داخل المجموعات	935.183	96	9.741			
	الكلي	978.990	99				
البعد 10: الأسلوب الأقلي	بين المجموعات	30.368	3	10.123	1.081	.361	غير دال
	داخل المجموعات	898.942	96	9.364			
	الكلي	929.310	99				
البعد 11: الأسلوب الفوضوي	بين المجموعات	9.137	3	3.046	.623	.602	غير دال
	داخل المجموعات	469.453	96	4.890			
	الكلي	478.590	99				
البعد 12: الأسلوب الداخلي	بين المجموعات	11.725	3	3.908	.770	.514	غير دال
	داخل المجموعات	487.275	96	5.076			
	الكلي	499.000	99				
البعد 13: الأسلوب الخارجي	بين المجموعات	9.029	3	3.010	.600	.617	غير دال
	داخل المجموعات	481.481	96	5.015			
	الكلي	490.510	99				
المقياس ككل	بين المجموعات	3416.330	3	1138.777	5.758	.001	دال
	داخل المجموعات	18984.705	96	197.757			
	الكلي	22401.035	99				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ف كانت دالة إحصائياً على الدرجة الكلية للمقياس وعلى أبعاده الثاني (الأسلوب النقدي) والسادس (الأسلوب المتحرر) والثامن (الأسلوب الهرمي)، إذ كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة

الإحصائية الافتراضي (0.05) وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرية البديلة أي: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات إجابات تلاميذ الصف السادس الأساسي على الدرجة الكلية للمقياس وعلى أبعاده الثاني (الأسلوب النقدي) والسادس (الأسلوب المتحرر) والثامن (الأسلوب الهرمي) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للأب.**

بينما لم تكن قيمة ف دالة إحصائياً على بقية أبعاد المقياس، إذ كانت القيمة الاحتمالية لها أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية الافتراضي (0.05) أي: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات إجابات تلاميذ الصف السادس الأساسي على أبعاد المقياس (1، 3، 4، 5، 7، 9، 10، 11، 12، 13) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للأب.**

ولتحديد جهة الفروق على الدرجة الكلية للمقياس وعلى أبعاده الدالة إحصائياً الثاني (الأسلوب النقدي) والسادس (الأسلوب المتحرر) والثامن (الأسلوب الهرمي)، استخدم اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية المتعددة في حال العينات المتجانسة، وكانت النتائج وفق الآتي:

الجدول رقم (9): نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة على الدرجة الكلية للمقياس وعلى أبعاده الدالة إحصائياً الثاني (الأسلوب النقدي) والسادس (الأسلوب المتحرر) والثامن (الأسلوب الهرمي)

المتغير التابع	(I)المؤهل	(J)المؤهل	فرق المتوسطات(I-J)	الخطأ المعياري	القيمة الاحتمالية	القرار
البعد 2: الأسلوب النقدي	تعليم أساسي	تعليم ثانوي	-1.265-	.702	.361	غير دال
		إجازة جامعية	-2.417-*	.693	.009	دال لصالح إجازة جامعية
		دراسات عليا	-2.683-*	.829	.019	دال لصالح دراسات عليا
	تعليم ثانوي	إجازة جامعية	-1.152-	.556	.238	غير دال
		دراسات عليا	-1.418-	.718	.279	غير دال
	إجازة جامعية	دراسات عليا	-.267-	.708	.986	غير دال
البعد 6: الأسلوب المتحرر	تعليم أساسي	تعليم ثانوي	.095	.730	.999	غير دال
		إجازة جامعية	-.758-	.720	.775	غير دال
		دراسات عليا	-2.583-*	.861	.034	دال لصالح دراسات عليا
	تعليم ثانوي	إجازة جامعية	-.853-	.578	.539	غير دال
		دراسات عليا	-2.678-*	.746	.007	دال لصالح دراسات عليا
	إجازة جامعية	دراسات عليا	-1.825-	.737	.112	غير دال
البعد 8: الأسلوب الهرمي	تعليم أساسي	تعليم ثانوي	-.735-	.712	.785	غير دال
		إجازة جامعية	-1.667-	.702	.138	غير دال
		دراسات عليا	-2.250-	.840	.073	غير دال
	تعليم ثانوي	إجازة جامعية	-.932-	.563	.438	غير دال
		دراسات عليا	-2.515-*	.728	.045	دال لصالح دراسات عليا
	إجازة جامعية	دراسات عليا	-.583-	.718	.882	غير دال
المقياس ككل	تعليم أساسي	تعليم ثانوي	-5.970-	4.284	.587	غير دال
		إجازة جامعية	-9.127-	4.225	.205	غير دال
		دراسات عليا	-20.161-*	5.054	.002	دال لصالح دراسات عليا
	تعليم ثانوي	إجازة جامعية	-3.158-	3.389	.833	غير دال
		دراسات عليا	-14.191-*	4.379	.018	دال لصالح دراسات عليا
	إجازة جامعية	دراسات عليا	-11.034-	4.322	.096	غير دال

يتبين من الجدول السابق أن الفروق الدالة إحصائياً كانت لصالح المؤهل العلمي الأعلى أي لصالح الدراسات العليا. إذ يعتبر المتغير الأكثر أهمية في النمو العقلي للطفل ويظهر من خلال طرق تعامل الآباء مع أسئلة أبناءهم، بحيث تعتبر طريقة الإجابة عليها تؤثر على أساليب التفكير عليهم، أي أنها تؤدي إلى إثابة وتعزيز أسلوب تفكير على حساب أخر.

فعندما يكون مستوى تعليم الوالدين عالياً يتقبل الأبناء تشجيع الوالدين لهم في الخطط الدراسية والانتظام بالمدرسة حيث يرتبط اسلوب تفكير الأبناء بمستوى الطموح والتسهيل العلمي للوالدين، ففي الأسر التي يسود بين أفرادها علاقات تعاون وتفاهم تشرك أبناءها في اتخاذ القرارات الأسرية وخاصة في مستقبلهم الدراسي، فالأسرة من خلال مركزها الاجتماعي والثقافي تؤثر إيجاباً أو سلباً على أسلوب تفكير الأبناء من خلال ماتوفره من استقرار نفسي واجتماعي وإمكانات مادية لهم.

في حين إذا كان الآباء ذوي تعليم محدود لايقدرون قيمة التعليم ويشكلون عاملاً من العوامل التي تدفع بأبنائهم إلى ترك المدرسة فإنهم يؤثرون سلباً على أساليب تفكير أبنائهم وذلك لقصور وعي الآباء بأهمية التعليم وضعف الاهتمام بالأبناء وانخفاض مستوى الطموح بين أفراد الأسرة.

ولم يتم ربط التفسير مع دراسة سابقة لعدم وجود دراسة سابقة تناولت متغير المؤهل العلمي للأب مع أساليب التفكير.

16- المقترحات:

في ضوء نتائج البحث تقدم الباحثة مجموعة من المقترحات يمكن أن تساعد في الوصول بنتائج البحث الحالي إلى التطبيق العملي في ميدان التدريس وفيما يلي عرض لهذه المقترحات:

- إعادة النظر في المقررات الدراسية بالمراحل التعليمية المختلفة وتنظيمها طبقاً لأساليب التفكير الشائعة لدى التلاميذ.
- الاهتمام بموضوع تعليم أساليب التفكير في المدارس، وتضمين المناهج مادة خاصة بذلك، على أن تتضمن التعريف بالتفكير وأساليبه، وكذلك التعريف بالمهن المتلائمة مع كل أسلوب.
- تدريب المعلمين على استخدام طرائق واستراتيجيات التعلم التي تتناسب مع أساليب التفكير الشائعة لدى التلاميذ.
- إجراء دراسة مماثلة تتناول أساليب التفكير السائدة لدى المتعلمين في عينات أخرى والمقارنة بينها.

17- المراجع:

1- أبو جادو، صالح محمد علي؛ نوفل، محمد بكر. (2017). *تعليم التفكير-النظرية والتطبيق*. الأردن، عمان: دار المسيرة.

2- أبو هاشم، السيد محمد. (2008). *الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ لدى طلاب الجامعة*. مركز البحوث التربوية، جامعة الملك سعود. السعودية.

3- بدور، لينا. (2013). أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة المتفوقين عقلياً في ضوء معدلاتهم التحصيلية والجنس. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية-سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية*، 35(2)، 133-149.

4- بدور، لينا. (2019). أساليب التفكير لدى طلبة المركز الوطني للمتميزين. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية-سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية*.

5- تعوينات، علي. (2009). *البطء التعليمي وعلاجه من خلال أساسيات التعلم والتعليم*. الجزائر: كنوز الحكمة للنشر والتوزيع.

6- جناد، روعة. (2017). أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة وعلاقتها بعدد من المتغيرات لدى طلبة معلم صف في كلية التربية. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية-سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية*، 33(2)، 49-67.

7- خضير، ثابت محمد وشريف، إيمان محمد. (2011). أساليب التفكير لدى طلبة جامعة الموصل. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*. 10(2)، 155-180.

8- الدردير، عبد المنعم أحمد. (2006). *دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي*. ج1، القاهرة، مصر: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

9- الريماوي، محمد عودة وآخرون. (2008). *علم النفس العام*. ط(3). الأردن، عمان: دار المسيرة.

10- سعادة، جودت أحمد. (2003). *تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية)*. ط(1). الأردن، عمان: دار الشروق.

11- سعد، إبراهيم. (2019) . *أساليب التفكير ودلالتها التنبؤية بالإبداع الانفعالي لدى طلاب الجامعة*. منشورات اللجنة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، جامعة دمياط، مصر.

12- -سمية، بن عائشة. (2015). *أساليب التفكير وعلاقتها بالتكيف المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً والعاديين في المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الحاج خضر، ولاية باتنة.

13- صبح، محمد حسن. (2015). *أساليب التفكير وعلاقتها بالقدرة على اتخاذ القرار لدى معلمي المرحلة الابتدائية*. منشورات كلية التربية، العدد الثامن عشر، جامعة بور سعيد، مصر.

14- الطيب علي، عصام. (2006). *أساليب التفكير نظريات ودراسات وبحوث معاصرة*. ط(1). مصر، القاهرة: عالم الكتب.

15- عبود، ضحى. (2015). أساليب التفكير السائدة وعلاقتها بفاعلية الذات لدى الطلبة في مدارس المتفوقين. منشورات جامعة دمشق، سوريا.

16- العتوم، عدنان؛ الجراح، عبد الناصر؛ وبشارة، موفق. (2011). *تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية*. ط(1). الأردن، عمان: دارالمسيرة.

17- غنيم، محمد عبد السلام. (2005). *مفاهيم أساسية في علم النفس المعرفي*. مصر، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

18- محمد، صبحية. (2019). أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج وعلاقتها بالاستمتاع بالحياة لدي طالبات الجامعة. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، 58(58)، 461-503.

1- Zhange , I. f . (2004) . Revisiting the predictive power of thinking styles for Academic performance . (the Journal of (psychology 138 (4

2- Sternbrrg , R.J. (2002) . thinking styles . Rrprinted edidtion . UKA : . 370-315 .. Cambridge university press

درجة توفر مهارات ريادة الأعمال لدى عينة من طلبة جامعة تشرين

لينا رشيد عودة*

(الإيداع: 3 آذار 2024، القبول: 20 آيار 2024)

الملخص:

هدف هذا البحث إلى تحديد درجة توفر مهارات ريادة الأعمال لدى عينة من طلبة جامعة تشرين، وأثر متغيرات (الجنس، مكان الإقامة، الكلية، السنة الدراسية) في ذلك، ومن أجل تحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال تصميم استبانة تألفت من (59) عبارة توزعت على عشر مهارات؛ أما عينة البحث فقد تألفت من (415) طالباً وطالبة من جامعة تشرين، وكان من أهم نتائج البحث:

جاءت مهارات (التواصل والمهارات الاجتماعية، اتخاذ القرار، حل المشكلات، الوعي الذاتي، إدارة الوقت) بدرجة توفر مرتفعة لدى أفراد عينة البحث من طلبة جامعة تشرين.

جاءت مهاراتي (التخطيط، المهارات الرقمية) بدرجة توفر متوسطة لدى أفراد عينة البحث من طلبة جامعة تشرين.

جاءت مهارات (استكشاف الفرص واستثمارها، الإبداع والابتكار، إدارة المشاريع) بدرجة توفر مُنخفضة لدى أفراد عينة البحث من طلبة جامعة تشرين.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توفر مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة جامعة تشرين وفق متغيري الجنس، ومكان الإقامة.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توفر مهارات (حل المشكلات، اتخاذ القرار، التواصل والمهارات الاجتماعية، استكشاف الفرص واستثمارها) لدى أفراد عينة البحث من طلبة جامعة تشرين وفق متغير الكلية، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للمهارات (التخطيط، إدارة الوقت، المهارات الرقمية، الإبداع والابتكار، الوعي الذاتي، إدارة المشاريع)، لصالح طلبة كليات (الهندسة، الطب، الصيدلة، الاقتصاد).

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توفر مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة جامعة تشرين وفق متغير السنة الدراسية، لصالح الطلبة في السنة الأخيرة.

الكلمات مفتاحية: المهارات، ريادة الأعمال ، طلبة جامعة تشرين.

*عضو هيئة فنية في كلية التربية - جامعة دمشق

The Degree of Availability of Entrepreneurship Skills Among a Sample of Tishreen University students

Dr. Lina Rasheed Odeh*

(Received: 3 March 2024, Accepted: 20 May 2024)

Abstract:

The aim of this research is to determine the degree of availability of entrepreneurial skills among Tishreen University students, and the impact of the variables (gender, place of residence, college, academic year) on that. skills; As for the research sample, it consisted of (415) male and female students from Tishreen University, and the most important results of the research were:

- The skills (communication and social skills, decision-making, problem-solving, self-awareness, and time management) came with a high degree of availability among the research sample members of Tishreen University students.
- My skills (planning, digital skills) came to a moderate degree of availability among the research sample of Tishreen University students.
- The skills (exploring and investing opportunities, creativity and innovation, project management) came with a low degree of availability among the research sample of Tishreen University students.
- There are no statistically significant differences in the degree of availability of entrepreneurship skills among Tishreen University students according to the variables of gender and place of residence.
- There are no statistically significant differences in the degree of availability of skills (problem-solving, decision-making, communication and social skills, exploring and investing in opportunities) among the research sample of Tishreen University students according to the college variable, while there were statistically significant differences with regard to skills (planning, management Time, digital skills, creativity and innovation, self-awareness, project management) for the benefit of college students (engineering, medicine, pharmacy, economics).There are statistically significant differences in the degree of availability of entrepreneurship skills among Tishreen University students according to the academic year variable, in favor of students in the final year.

Keywords: skills, entrepreneurship, Tishreen University student

*Member of the Technical Committee, Faculty of Education, Tishreen University.

- **مقدمة:**

ارتبط مصطلح الريادة (Entrepreneurship) منذ منتصف القرن الثامن عشر بمفهوم الريادي، إذ يقصد بالكلمة الفرنسية (Entrepreneur)، ذلك الفرد الذي يتولى مشروع أو نشاط مهم، ويعنى في مضمون الأعمال بمصطلح (Undertake) هو بدء الأعمال.

وكان الاقتصادي ورجل الأعمال الفرنسي الشهير جين باييستيه صاحب القانون الاقتصادي المسمى قانون "ساي" هو أول من استخدم المصطلح في نحو عام (1800 م) بالمعنى نفسه، واستخدم هذا المفهوم للدلالة على الأعمال التجارية، والمشروعات الحديثة، والتي ظهرت في القرن التاسع عشر للميلاد، وساهمت في الوصول إلى نقلةٍ نوعيّة في الحياة الاقتصادية في دول أوروبا، وهذا ما ساهم في تقدّم الفكر الاقتصادي، فتمكّنت الدول الأوروبية من تحقيق نهضة صناعية من خلال الاستفادة من الأفكار الرياديّة الحديثة (المبيريك والشميمري، 2016، ص77).

ويرجع تعريف رائد الأعمال إلى العالم الاقتصادي شومبيتر (1883–1950) إذ عرف الريادي بأنه هو ذلك الشخص الذى لديه الإرادة والقدرة لتحويل فكرة جديدة أو اختراع جديد إلى الابتكار ناجح وبالتالي فوجود قوى الريادة في الأسواق والصناعات المختلفة تنشئ منتجات ونماذج عمل جديدة. وبالتالي فإن الرياديين يساعدون ويقودون التطور الصناعي والنمو الاقتصادي على المدى الطويل(السكارنة، 2008، ص 19).

إذ تلعب ريادة الأعمال دوراً حاسماً في تطوير الدول والشعوب، ، ورفع المستوى الاقتصادي لجميع أفراد المجتمع، ما ينعكس بشكل إيجابي على النمو الاقتصادي للدولة. ولذلك كان إكساب مهارات ريادة الاعمال للطلبة عموماً، وطلبة الجامعات خصوصاً من أهم الخطط التي يجب أن تتبعها الجامعات؛ لأنها تنمي قدرة الطلبة على التفكير الإبداعي والابتكاري، وتسهم في تغيير التفكير النمطي للطلبة وذلك من خلال تعزيز فهمهم في كيفية تحويل أفكارهم الى مشاريع فعّالة، وكيفية مساهمة أفكارهم بإيجاد حلول مميزة للتحديات التي يواجهها المجتمع.

وبالتالي فإن أهمية امتلاك طلبة الجامعات لمهارات ريادة الأعمال تكمن في جانبين؛ الأول على صعيد الطالب ذاته؛ إذ إنها تكسبه مهارات القيادة والإدارة، وحل المشكلات واتخاذ القرارات، وتحفز لديه روح المسؤولية والابتكار، وتصقل شخصيته بحيث يصبح فعال في حل مشكلات المجتمع، وتنمي لديه الطموح لتطوير ذاته، واكتساب مهارات جديدة بما يواكب التطورات العلمية والتكنولوجية؛ أما الجانب الثاني فهو على صعيد الدولة والمجتمع؛ إذ إن امتلاك طلبة الجامعات لمهارات ريادة الاعمال يسهم في تلبية متطلبات التنمية الاقتصادية من خلال ربط مخرجات الجامعة باحتياجات سوق العمل، ويعد حلاً فعالاً لمشكلة البطالية ولاسيما البطالة المقنعة، ما يسهم في النمو الاقتصادي للدولة ككل.

وتعددت المهارات التي يجب أن يتمتع بها رواد الأعمال فمنها مهارات عامة مثل التخطيط وإدارة الوقت وحل المشكلات والوعي الذاتي والإبداع والابتكار، والمهارات الرقمية، ومنها مهارات متخصصة بالأعمال مثل إدارة المشروعات واستكشاف الفرص والمهارات المالية والمحاسبية.

وعلى الصعيد المحلي نال هذا المفهوم اهتماماً كبيراً في السنوات الأخيرة من قبل القائمين على مؤسسات التعليم العالي في الجمهورية العربية السورية، وذلك بهدف دعم الابتكار لدى طلبة الجامعات وتعريفهم بأهمية ريادة الأعمال؛ إذ تم افتتاح مركز التمكين والريادة الطلبة" و"حاضنة الأعمال التجارية والبحث العلمي في جامعة دمشق، كما يتم تنفيذ أنشطة تثقيفية بشكل سنوي في جامعة تشرين منها "أسبوع ريادة الأعمال" وذلك بهدف نشر ثقافة ريادة الأعمال بين الطلبة، ومن هذا المنطلق كان لابد من البحث بدرجة امتلاك الطلبة لمهارات ريادة الأعمال.

1- مشكلة البحث:

شهد قطاع التعليم العالي في الجمهورية العربية السورية تطورات ملحوظة خلال العقود الأخيرة، فعلى الرغم من الظروف التي مرت بها البلاد لا تزال الجامعات السورية تُخرّج آلاف الطلبة سنوياً من مُختلف الاختصاصات، إلا أنه يصعب على سوق العمل ولاسيما القطاع العام استيعاب هذا العدد الهائل من الخريجين سنوياً، كما لم يكن للقطاع الخاص دور كبير في استيعاب الخريجين، وهنا يصبح للخريج خيارات في البحث عن فرصة عمل في غير اختصاصه، أو التفكير بالسفر، أو الانتظار سنوات طويلة ليحظى بفرصة عمل في القطاع العام أو القطاع الخاص.

ونظراً لتأكيد نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة محمد ومحمود (2014)، والشريدة(2022)، وعبد الله وآخرون (2022) و(2015) Selvaraju & Mustapha، ودراسة (2020) Yulianti& Zamrudi، و(2022) Colombelli et al على أهمية امتلاك طلبة الجامعات لمهارات ريادة الأعمال، وأهمية قيام الجامعات بدورها في إكساب الطلبة تلك المهارات، فقد تم إجراء دراسة استطلاعية شملت مقابلات تكونت من أسئلة مفتوحة مع (20) من طلبة الجامعات في كليات (التربية، الآداب، الاقتصاد، الهندسة المدنية)، كان أبرز أسئلتها:

- ما خططك المستقبلية بعد التخرج؟
- هل لديك فكرة لإنشاء مشروع بعد التخرج؟
- هل تعتقد أنك قادر على إدارة مشروع ضمن اختصاصك بعد التخرج؟
- ما مفهومك عن ريادة الأعمال، وما هي مهارته برأيك؟

بينت نتائجها أن (50 %) من الطلبة الذين شملتهم الدراسة لديهم نية بالسفر خارج القطر بهدف البحث عن عمل يناسب تخصصهم الدراسي، و(40 %) من الطلبة هدفه الحصول على وظيفة ولاسيما في أحد مؤسسات القطاع العام، ونسبة (10 %) فقط من الطلبة يخططون لافتتاح مشروع صغير بعد التخرج ، كما بينت نتائج تلك الدراسة أن وجود تبيان لدى الطلبة في درجة امتلاكهم لثقافة ريادة الأعمال والمهارات المطلوبة لها.

بناء على ما سبق فقد تحددت مشكلة البحث بالسؤال الآتي: ما درجة توفر مهارات ريادة الأعمال لدى عينة من طلبة جامعة تشرين؟

2- أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في النقاط الآتية:

- أهمية الموضوع الذي يتناوله البحث وهو ريادة الأعمال والتي أصبح لها الدور الفاعل في تطوير اقتصاديات الدول النامية والمتقدمة على حد سواء.
- الفئة التي يتناولها البحث وهم طلبة الجامعة والذين يعوّل عليهم بناء اقتصاد الدولة وتطوير المجتمع من مختلف النواحي.
- لفت انتباه الطلبة في الجامعات لأهمية اكتساب مهارات ريادة الأعمال في أثناء دراستهم الجامعية وبعد التخرج.
- يمكن أن يستفيد من نتائج البحث أصحاب القرار في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي؛ وفي الجامعة محل الدراسة، من خلال اتخاذ الإجراءات التي من شأنها إكساب الطلبة في الجامعة مهارات ريادة الأعمال.

3- أهداف البحث:

يهدف البحث إلى ما يأتي:

- تحديد درجة توفر مهارات ريادة الأعمال لدى أفراد عينة البحث من طلبة جامعة تشرين.
- تحديد دلالة الفروق في درجة توفر مهارات ريادة الأعمال لدى أفراد عينة البحث من طلبة جامعة تشرين وفق متغيرات (الجنس، مكان الإقامة، الكلية، السنة الدراسية).

4- متغيرات البحث:

- **المتغيرات المستقلة:**
- **الجنس:** ذكور، إناث.
- **مكان الإقامة:** مدينة، ريف.
- **الكلية:** (الآداب، التربية، الحقوق، الهندسة، الطب، الصيدلة، الاقتصاد، العلوم).
- **السنة الدراسية** (السنة الأولى، السنة الأخيرة).

أما المتغيرات التابعة فتتحدد بمهارات ريادة الأعمال المتضمنة في الاستبانة المصممة في البحث الحالي.

5- فرضيات البحث:

تم اختبار الفرضيات التالية عند مستوى الدلالة (0.05):

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توفر مهارات ريادة الأعمال لدى أفراد عينة البحث من طلبة جامعة تشرين وفق متغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توفر مهارات ريادة الأعمال لدى أفراد عينة البحث من طلبة جامعة تشرين وفق متغير مكان الإقامة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توفر مهارات ريادة الأعمال لدى أفراد عينة البحث من طلبة جامعة تشرين وفق متغير الكلية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توفر مهارات ريادة الأعمال لدى أفراد عينة البحث من طلبة جامعة تشرين وفق متغير السنة الدراسية.

6- حدود البحث:

- الحدود العلمية: درجة توفر مهارات ريادة الأعمال (التخطيط، حل المشكلات، اتخاذ القرار، إدارة الوقت، التواصل والمهارات الاجتماعية، المهارات الرقمية، استكشاف الفرص واستثمارها، الإبداع والابتكار، الوعي الذاتي، إدارة المشاريع).
- الحدود المكانية: جامعة تشرين.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2022–2023).
- الحدود البشرية: طلبة جامعة تشرين.

7- منهج البحث:

يعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي؛ إذ يقوم هذا المنهج على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع والتعبير عنها كيفياً بوصفها وصفاً دقيقاً وتوضيح خصائصها، وكمياً بإعطائها وصفاً رقمياً من خلال أرقام وجداول توضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجة ارتباطها بالظواهر والمتغيرات الأخرى (درويش، 2018، 118). وسوف يتم استخدام هذا المنهج من خلال تطبيق أداة البحث (الاستبانة)، على أفراد عينة البحث وتفريغها ومناقشة نتائجها بهدف تحديد درجة توفر مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة جامعة تشرين.

8- مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

- **المهارات:** "Skills " تصرف متقن لبلوغ هدف محدد في سياق علاقة بينية في موقف محدد(الدخيل الله، 2014، ص 99)، كما تعرف بانها القدرة على القيام بالأعمال المطلوبة من الفرد بسهولة ودقة (حميد، 2019، ص 105)، وتعرف إجرائياً بأنها مجموعة من المعارف والخبرات والقدرات الشخصية التي يجب توفرها عند شخص ما لكي يتمكن من إنجاز عمل معين، بفاعلية وكفاءة.
- **ريادة الأعمال"Entrepreneurship** ": عملية إنشاء شيء مختلف في قيمته من خلال تكريس الوقت والجهد الكافيين وتحمل الأعباء والأخطار المالية والنفسية والاجتماعية المصاحبة لذلك والحصول على المكافآت المالية والقناعة الناتجة عن نجاح المشروع (شبلي، 2013، ص 33)، كما تعرف بأنها العمل في نشاط استثماري مع الاتسام بالابتكار والمنافسة (المبيرك و الشميمري، 2016، ص 24) وتعرف إجرائياً بأنها عملية إنشاء مشروع تجاري أو خدمي أو إنتاجي بهدف حل مشكلة أو تحقيق الربح أو تقديم ابتكار جديد، وتوفير الموارد البشرية اللازمة له وتنظيمها وتحمل المخاطر في سبيل تحقيق أهداف المشروع. وتُعرف **مهارات ريادة الأعمال** " **Entrepreneurship skills "مهارات ريادة الأعمال** إجرائياً بأنها المهارات التي يجب توفرها لدى الفرد لكي يتمكن من تقديم فكرة مشروع خدمي أو إنتاجي وإنشاؤه وإدارته وتتحدد في البحث الحالي بمهارات (التخطيط، حل المشكلات، اتخاذ القرار، إدارة الوقت، التواصل والمهارات الاجتماعية، المهارات الرقمية، استكشاف الفرص واستثمارها، الإبداع والابتكار، الوعي الذاتي، إدارة المشاريع)، ويتم تحديد درجة توفرها من خلال إجابات أفراد عينة البحث على الاستبانة المصممة لهذا الغرض.
- **طلبة جامعة تشرين"Students of Tishreen University** ": هم الطلبة المسجلين في مرحلة الإجازة في جامعة تشرين للعام الدراسي (2023/2022) من مختلف الكليات في الجامعة.

9- دراسات سابقة:

- **دراسات عربية:**
- **دراسة محمد ومحمود (2014) في مصر بعنوان: قياس مستوى ريادة الأعمال لدى طلبة جامعة الطائف ودور الجامعة في تنميتها.**

هدفت هذه الدراسة إلى قياس مستوى ريادة الأعمال لدى طلبة جامعة الطائف ودور الجامعة في تنميتها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تطبيق الاستبيانات على عينة من الطلبة قوامها (657) طالب، وعينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة قوامها (117) عضواً. وتوصلت الدراسة إلى أن طلبة الجامعة يمتلكون خصائص الريادة بدرجات

متفاوتة، وأن الجامعة لديها رؤية ورسالة واضحة تتبني فكرة ريادة الأعمال في دعم مشروعات الطلبة، كما تقييم الجامعة باستمرار أداء المشاريع الطلبة.

- **دراسة زيدان (2018) في مصر بعنوان: تصور مقترح لتنمية مهارات ريادة الأعمال والتوظيف لدى طلبة جامعة القاهرة في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة.**

هدفت هذه الدراسة إلى اقتراح تصور لتنمية مهارات ريادة الأعمال والتوظيف لدى طلبة جامعة القاهرة في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي باستخدام الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من طلبة كلية التجارة وكلية الحقوق وكلية الهندسة وكلية الزراعة، وبلغ حجمها (422) طالب. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة توفر مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة الجامعة منخفضة، وقدمت الدراسة تصور مقترح لتنمية مهارات ريادة الأعمال والتوظيف تضمن المهارات الإدارية (التخطيط، اتخاذ القرار، التسويق، التمويل، المحاسبة، التفاوض، المرونة)، والمهارات الفنية وهي (حل المشكلات، رصد البيئة)، والمهارات الشخصية وهي (إدارة المخاطر، الإبداع، وضبط النفس والانضباط، والاعتماد على الذات)، والمهارات التكنولوجية وهي (بناء العلاقات والشبكات، الاتصال).

- **دراسة الشريدة(2022) في السعودية بعنوان: القدرة التنبؤية للتفكير ما وراء المعرفي بمهارات ريادة الأعمال لدى طلبة الدراسات العليا.**

هدفت هذه الدراسة إلى إلى تعرف القدرة التنبؤية للتفكير ما وراء المعرفي بمهارات ريادة الأعمال لدى عينة من طلبة الدراسات العليا في جامعة أم القرى بمكة المكرمة، تكونت عينة الدراسة من (174) طالباً وطالبة في مرحلتي الماجستير والدكتوراه؛ من الكليات العلمية والإنسانية في الجامعة، وبينت نتائج الدراسة أن طلبة الدراسات العليا يمتلكون مستوى أعلى من المتوسط من مهارات ريادة الأعمال، كما أظهرت نتائج الدراسة أنه يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية لمقياس مهارات ريادة الأعمال من خلال الدرجة الكلية للتفكير ما وراء المعرفي.

- **دراسة عبد الله وآخرون (2022) في مصر بعنوان: دور كليات السياحة والفنادق في إكساب الطلبة مهارات ريادة الأعمال.**

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم دور كليات السياحة والفنادق في إكساب الطلبة مهارات وخصائص ريادة الأعمال، وشملت عينة الدراسة (126) من أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة، وقد توصلت النتائج إلى غياب الرؤية والرسالة والاستراتيجية التي تتبني ثقافة ريادة الأعمال بكليات السياحة والفنادق بالجامعات المصرية، وعدم وجود هيكل متخصص بالكليات لريادة الأعمال يشمل أعضاء هيئة تدريس ورجال أعمال. كما أبرزت نتائج الدراسة عدم اهتمام القيادات الجامعية بتحفيز وتشجيع الطلبة الرياديين المبدعين على أداء المبادرات، بجانب عدم اهتمامهم بتنمية روح ريادة الأعمال لدي الطلبة، وعدم إتاحة الفرصة للطلبة للمشاركة في أنشطة تنظيم المشروعات مع رجال الأعمال.

- **دراسات أجنبية:**

دراسة Mustapha & Selvaraju (2015) في ماليزيا بعنوان:

Personal attributes, family influences, entrepreneurship education and entrepreneurship inclination among university students.

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد العوامل المرتبطة باتجاهات طلبة البكالوريوس في الجامعات الماليزية نحو ريادة الأعمال، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال توزيع استبيان على (178) من طلبة اختصاص المحاسبة في سن الثالثة في الجامعات العامة في وادي كلانج، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المبحوثين لديهم اتجاهات إيجابية نحو ريادة

الأعمال. وأن أهم العوامل التي تؤثر في هذه الاتجاهات هي الخصائص الشخصية، وتأثير الأسرة ، والتعليم الريادي، بينما لم يظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الاتجاهات نحو ريادة الأعمال.

دراسة Zamrudi &Yulianti (2020) في إندونيسيا بعنوان:

Sculpting factors of entrepreneurship among university students in Indonesia. Entrepreneurial Business and Economics Review

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد درجة توفر مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة الجامعة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال تصميم استبانة وتطبيقها على 652 طالبًا جامعيًا منتشرين عبر الجامعات في أكبر خمس جزر في إندونيسيا، وأشارت النتائج إلى أن درجة توفر مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة الجامعات محل الدراسة منخفضة، على الرغم من امتلاك الطلبة معرفة كافية بأهمية ريادة الأعمال ووجود اتجاهات إيجابية لديهم نحوها.

دراسة Colombelli et al (2022) في إيطاليا بعنوان:

Entrepreneurship education: the effects of challenge-based learning on the entrepreneurial mindset of university students

إلى تحديد الآثار المترتبة على برامج التعلم القائم على التحدي على مهارات تنظيم المشاريع، وعلى اتجاهات طلبة الجامعات نحو ريادة الأعمال، تم استخدام المنهج الوصفي من خلال توزيع استبانة على عينة من طلبة الجامعات بلغت (127) طالبًا حضروا برنامج التعلم القائم على ريادة الأعمال. أظهرت النتائج تأثيرًا إيجابيًا وهامًا لبرامج التعلم القائم على ريادة الأعمال في إكساب الطلبة مهارات ريادة الأعمال وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحوها.

10- التعقيب على الدراسات السابقة:

تم استعراض عدد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة الجامعات والاتجاهات نحوها، وقد أكدت تلك الدراسات على ضرورة توفر مهارات ريادة الأعمال لدى الجامعة، وبينت الدور المهم الذي تقوم به الجامعات في تنمية هذه المهارات، وربط بعض تلك الدراسات مثل دراسة زيدان (2018) مهارات ريادة الأعمال بإدارة الجودة الشاملة، بينما ربطها الشريدة(2022) بمهارات التفكير ما وراء المعرفي، وقد تشابهت الدراسات السابقة مع الدراسة الجالية من حيث الموضوع، والمنهج والأداة، واختلفت عنها من حيث بيئة التطبيق ومن حيث الحدود المكانية، والمتغيرات المستقلة، وقد أفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في تحديد المشكلة واختيار المنهج وتصميم الأداة.

11- الإطار النظري:

- **مفهوم ريادة الأعمال:**

يعرف (Jeffry A. Timmons) الريادة بأنها القدرة على إيجاد وبناء الأشياء من لا شيء، إنها المبادرة والعمل والإنجاز لبناء المشروع. علاوة على كونها الملاحظة والتحليل وهي موهبة الإحساس بالفرصة حيث لا يراها الآخرون (عبد الرحيم، 2013، ص 54)، ويرى Haidar (2012) أن الريادة هي أن تكون إلى جانب فريق عمل مكمل لمهاراتك ومواهبك وهي معرفة كيفية التحكم وتنظيم الموارد، والتأكد من عدم إنفاق المال إلا في الضرورة وهي الاستعداد للمخاطرة المحسوبة سواء الشخصية أو المالية ثم القيام بكل شيء ممكن للحصول على المنفعة المفضلة (Haidar, 2012, p122)، أما رأى ساي j.B.Say فيعرف الريادي بأنه ذلك الشخص الذي يدير العملية الإنتاجية، وينظم عناصر الإنتاج فيها ويشرف على مجمل هذه العملية بالكامل وعليه أن يكون قادراً على التوجيه والإشراف باعتباره حجر الزاوية في العملية الإنتاجية ، تتبع قدرة الريادي من روح الولاء للعمل التي لا تتضمن معرفة دقيقة لبيئة النشاط الاقتصادي والسرعة في اتخاذ القرار

وإبقاء العيون مفتوحة على كل المتغيرات، إضافة إلى قدرة متميزة لدى الريادي على إدارة أموال المشروع(الفيحان، 2011، ص3).

يتبين مما سبق أن ريادة الأعمال مفهوم مرتبط بإدارة المشاريع، ولكن يشترط بتلك المشاريع أن تقدم خدمات أو منتجات جديدة ومفيدة في ذات الوقت، وبالتالي يربط هذا المفعوم بالإبداع والابتكار، وباستكشاف الفرص وباستثمارها، ولابد أن يكون هناك تنظيم للموارد والإمكانات المتاحة وتكييفها بما يناسب المشروع.

- **أهمية ريادة الأعمال :**

يؤدي نجاح رائد الأعمال إلى إضفاء العديد من المميّزات لنفسه، إلاّ أنّها تمتد لمدى أبعد من ذلك، حيث تشمل البلد، والمنطقة التي يُقام فيها، إذ تؤدي ريادة الأعمال دوراً مهماً في الاقتصاديات كونها من ابرز محركات النمو الاقتصادي، من خلال إنشاء منظمات أعمال محلية فاعلة تساهم في التطور المحلي، عن طريق توفير فرص العمل وزيادة العوائد، وتتجلى أهمية ريادة الأعمال في النقاط التالي كما ذكرها: (الشميمري، 2016، ص 86-87):

- **على الصعيد الشخصي:**
- تمنح صاحبها قدرة كبيرة على تحقيق أرباح مالية بدلاً من العمل لدى شخص آخر.
- تمنح صاحبها القدرة على المشاركة في كافة أعمال الشركة، من القواعد إلى التصاميم، ومن المبيعات إلى العمليات التنفيذية واستجابة العميل.
- تُقدم لصاحبها الفرصة للحصول على أسهم، من الممكن بيعها أو توريثها للأجيال القادمة.
- تشكل فرصة للتميز وتحقيق الإنجازات الشخصية.
- **على الصعيد الاقتصادي:**
- استقطاب الشباب للعمل الحر والمبادرات الفردية والأعمال الريادية واستثمار أموالهم وطاقاتهم في مشروعات صغيرة، مما يخفف من حدة التهافت على الوظائف الحكومية، والذي أضحى عائقاً لبرامج الإصلاح الاقتصادي والإداري التي تتبناها الدولة، ويحد من ظاهرة التضخم الوظيفي.
- الانخراط في تحمل أعباء مشروع أو منشأة صغيرة تخطيطاً وتمويلاً وإدارة، ويعتبر عملاً ريادياً يصون الشباب من مزالق اللهو والانحراف وما قد يترتب عليها من تبديد للصحة وهدر للأموال ووأد للقيم العريقة التي تربى عليها المجتمع العربي.
- يعتبر الاتجاه نحو الاستثمار في المشروعات الريادية عاملاً من عوامل الاستقرار الاقتصادي والاجتماعي وخاصة أثناء الأزمات وفي فترات عدم الاستقرار والركود التي تشهدها المسيرة الاقتصادية من وقت لآخر.
- تعتبر الأعمال الريادة والمنشآت الصغيرة في المجتمعات بمثابة مرحلة تدريبية وطور تعليمي لصقل وإعداد رجال أعمال واعدين بإكسابهم المهارات والخبرات الإدارية والتنظيمية والتمرس على أنماط التعامل مع مختلف أطراف العمليات الإنتاجية والتسويقية.
- **على الصعيد الاجتماعي:**
- توفر فرصة لأي شخص لتقديم مساهمات. فمعظم رواد الأعمال الجدد يُساعدون الاقتصاد المحلي. و منهم يساهم في دعم المجتمع بأكمله.

- تشكل فرصة للمساهمة في خدمة المجتمع، إذ تشجيع التصنيع سواء للاستهلاك المحلي أو للتصدير وخلق المزيد من المنتجات والخدمات.
- تؤدي إلى زيادة الدخل وزيادة النمو الاقتصادي.
- تقليل هجرة الكفاءات من خلال توفير المناخ الملائم لريادة العمال محلياً.
- توفير العديد من فرص العمل، وبالتالي توظيف الآخرين بوظائف ملائمة لهم.
- تطوير العديد من الصناعات وخاصّة في المناطق التي لم يصل إليها التطور الاقتصادي بعد، وتشجيع الصناعات المحليّة، لاستخدامها في الاستهلاك المحلي أو لتصديرها.
- تشجيع الاعتماد على التكنولوجيا الحديثة خاصّة على صعيد الصناعات الصغيرة. تشجيع عمل المزيد من الأبحاث والدراسات.
- **أهمية توفر مهارات ريادة الأعمال لدى الطلبة الجامعيين:**

تعد ريادة الأعمال من أهم الأسباب التي تلعب دورا حاسما في تطوير الدول والشعوب، وتحفيز الابتكار ورفع المستوى الاقتصادي لكل دولة. ولأن العلم في الصغر كالنقش على الحجر، فتعد سياسة نشر ثقافة ريادة الأعمال بين الطلبة عموما، وطلبة الجامعات خصوصا من أهم الخطط التي يجب أن تتبعها الجامعات لأنها تعطي الطلبة مجموعة مهارات ستغير بكل تأكيد من طريقة تفكير وتخطيط الطالب ونظرته للأمور. ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة مثل دراسة محمد ومحمود (2014)، والشريدة(2022)، وعبد الله وآخرون (2022) و(Selvaraju & Mustapha 2015)، ودراسة (2020 Yulianti& Zamrudi، و(2022) et al Colombelli يمكن تلخيص أهمية توفر مهارات ريادة الأعمال لدى الطلبة الجامعيين بالآتي:

- تعزيز مهارات الابتكار والتفكير الإبداعي: تعد ثقافة ريادة الأعمال من أهم الوسائل التي تعزز مهارات الابتكار و التفكير الإبداعي لدى طلبة الجامعات، وذلك من خلال تعزيز فهمهم في كيفية تحويل أفكارهم الى مشاريع تجارية فعالة، و كيف تساهم أفكارهم بإيجاد حلول مميزة للتحديات في المنطقة.
- تطوير مهارات القيادة والإدارة: إن كان هناك نشاط سيعزز مهارات القيادة والإدارة لدى الطالب فلا يوجد أفضل من أنشطة ريادة الأعمال، فهي تكسب الطالب مهارات اتخاذ القرارات و القيادة الفعالية و إدارة الفرق، مما يساهم بشكل كبير في تعزيز أهم المهارات الناعمة لدى الطالب.
- دعم الاقتصاد الوطني: كانت الدول ولا تزال تعتمد على الشركات الناشئة في تعزيز الاقتصاد الوطني بشكل كبير، ونتيجة لتشجيع الجامعات لطلبتها على تنمية وتطوير مشاريعهم الخاصة، فان عدد الشركات الناشئة التي يؤسسها الطلبة في ازدياد، وهي بذور لشركات كبرى مستقبلاً.
- تحفيز روح المبادرة والمسؤولية: أحد أهم مبادئ ريادة الأعمال هي تحمل المسؤولية وتعزيز ثقافة المبادرة، وهذه المهارات تصنع أفضل رواد الأعمال في العالم، ونشر هذه الثقافة سوف يصنع لنا جيل قادر على التميز في مجال ريادة الأعمال

- تقوية التواصل والتعاون: من أفضل المهارات التي يكتسبها الطلبة عند دخولهم في مجال ريادة الأعمال، مهارات التشبيك و صناعة العلاقات العامة المختلفة، مما يساعدهم على بناء شبكات اجتماعية و مهنية مميزة، ستعود بكل تأكيد عليهم بالنفع على مستقبلهم الريادي و الوظيفي معا في المستقبل.

ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة مثل دراسة محمد ومحمود (2014)، والشريدة(2022)، وعبد الله وآخرون (2022) و(2015) Selvaraju & Mustapha، يمكن تحديد مهارات ريادة الأعمال التي جب أن تتوفر لدى طلبة الجامعة بما يأتي:

- التخطيط: وضع مجموعة من الأهداف، وتحديد الإمكانات والموارد اللازمة لتحقيقها ضمن إطار زمني ومكاني محدد.
- حل المشكلات: نشاط علمي ذهني يستخدم في التعامل مع المواقف غير المرغوبة، بهدف تحديد أسبابها ووضع مجموعة من الافتراضات والحلول لها، واختيار أنسبها وتطبيقه، والتحقق من فعاليته.
- اتخاذ القرار: عملية اختيار واع مبني على أسس علمية، ومعلومات دقيقة لبديل أو خيار من بين خيارات عديدة متاحة.
- إدارة الوقت: الطرائق والوسائل التي تعين الفرد على الاستفادة القصوى من وقته في تحقيق أهدافه، وتوفير التوزان في حياته ما بين الأهداف والرغبات والواجبات.
- التواصل والمهارات الاجتماعية: مجموعة من المهارات تمكن الفرد من التواصل الفعال مع الأخرين ومشاركة المعلومات معهم، والتكيف مع المحيط الاجتماعي.
- المهارات الرقمية: مهارات استخدام الحاسوب والإنترنيت والتقنيات الحديثة وتوظيفها في سبيل تحقيق هدف أو أهداف محددة، بحيث يتم توفير الوقت والجهد والتكلفة وتحقيق الدقة في العمل أو المهمة.
- استكشاف الفرص واستثمارها: تعرف الفرص المحيطة، والإفادة منها في تحقيق الأهداف بفعالية وكفاءة.
- الإبداع والابتكار: تقديم أفكار تتميز بالطلاقة والمرونة والأصالة بهدف تطوير الإنتاج أو المنتجات، أو العمليات أو الطرق أو الأداء.
- الوعي الذاتي: معرفة الفرد بإمكاناته، وقدراته وكيفية توظفيها وتطويرها من أجل تحقيق أهدافه.
- إدارة المشاريع: تطبيق العمليات والأساليب والمهارات والمعرفة والخبرة لتحقيق أهداف المشروع المحددة وفقًا لمعايير قبول المشروع ضمن المعايير المتفق عليها.

12- الإطار العملي:

-مجتمع البحث وعينته:

يتحدد مجتمع البحث بالطلبة المسجلين في مرحلة الإجازة في مختلف السنوات الدراسية في جامعة تشرين للعام الدراسي (2023/2022م)، وقد بلغ عددهم (10520) طالباً وطالبة، و تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية، من طلبة السنتين الأولى والأخيرة (سنة التخرج من مرحلة الإجازة) فقط وذلك من أجل دراسة أثر متغير السنة الدراسية، من عدد من كليات الجامعة وهي (الآداب، التربية، الحقوق، الهندسة، الطب، التجارة، الصيدلة، العلوم)؛ إذ تم الحرص على اختيار كليات متنوعة تضم مختلف الاختصاصات؛ وجرى توزيع الاستبانة بشكل إلكتروني من خلال منصة غوغل

درايف(google drive) ، وبلغت العينة النهائية للبحث (415) طالباً وطالبة، وهو عدد ممثل للمجتمع الأصلي وفق قانون كريجسي ومورغان ويبين الجدول (1) خصائص أفراد عينة البحث.

الجدول رقم (1) : خصائص أفراد عينة البحث

المتغيرات		العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	153	% 36.9
	إناث	262	% 63.1
	المجموع	415	**% 100**
مكان الإقامة	مدينة	86	20.7
	ريف	329	79.3
	المجموع	415	**% 100**
الكلية	التربية	87	%21.0
	الآداب	122	%29.4
	الحقوق	69	%16.6
	الهندسة	38	%9.2
	الطب	16	% 3.9
	الصيدلة	13	% 3.1
	الاقتصاد	36	% 8.7
	العلوم	34	% 8.2
	المجموع	415	**% 100**
السنة الدراسية	السنة الأولى	233	% 56.14
	السنة الأخيرة	182	% 43.86
	المجموع	415	**% 100**

- **أداة البحث:**

تكونت أداة البحث من استبانة جرى تصميمها من خلال الاستناد إلى عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة ولاسيما دراسة محمد ومحمود (2014)، والشريدة(2022)، وعبد الله وآخرون (2022) و(2015) Selvaraju & Mustapha، ودراسة Yulianti& Zamrudi (2020)، وقد تكونت أداة البحث من (59) عبارة توزعت على (10) مهارات يوضحها الجدول (2).

الجدول رقم (2): توزع عبارات الاستبانة على أبعادها

م	المهارة	أرقام العبارات	المجموع
1	التخطيط	8-1	8
2	حل المشكلات	15-9	7
3	اتخاذ القرار	21-16	6
4	إدارة الوقت	26-22	5
5	التواصل والمهارات الاجتماعية	33-27	7
6	المهارات الرقمية	40-34	7
7	استكشاف الفرص واستثمارها	45-41	5
8	الإبداع والابتكار	50-56	5
9	الوعي الذاتي	54-51	4
10	إدارة المشاريع	59-55	5

وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي في تفريغ النتائج من خلال المعيار الآتي:

الجدول رقم (3): مفتاح التصحيح لاستجابات أفراد العينة

درجة توفر المهارة	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جداً
الدرجة	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

وبهدف تحديد درجة الموافقة على كل عبارة وعلى كل مجال من خلال المتوسطات الحسابية تم استخدام قانون طول الفئة؛ إذ تم حساب طول الفئة على النحو الآتي: تقسيم المدى (أكبر قيمة في المقياس – أصغر قيمة في المقياس) على عدد الفئات (5–1)÷ 5= 0.8 (وهو طول الفئة)، وبعد إضافة طول الفئة إلى أصغر قيمة في المقياس تم تحديد خمس مستويات للتعامل مع متوسطات الدرجات والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (4): فئات قيم المتوسط الحسابي والقيم الموافقة لها

فئات القيم	من 1إلى 1.79	من 1.8 إلى 2.59	من 2.6 إلى 3.39	من 3.4 إلى 4.19	من 4.2 إلى 5
الموافقة	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جداً

التحقق من صدق الاستبانة وثباتها:

- **صدق المحكمين (صدق المحتوى):** جرى التحقق من صدق المحتوى من خلال عرض الاستبانة على مجموعة من السّادة المحكّمين من أعضاء الهيئَة التّدريسيّة في كليات التربية والاقتصاد في جامعتي دمشق وتشرين، بهدف التحقق من وضوح عبارات الاستبانة وارتباطها بموضوع البحث، وسلامة صياغتها.

وكان من أبرز ملاحظات السادة المحكمين:

- تحقيق التوزان بين مجموع عبارات كل محور
- فصل بعض العبارات إلى عبارتين وعدم استخدام العبارات المركبة
- فصل محور حل المشكلات واتخاذ القرارات إلى محورين
- فصل محور حل التخطيط وإدارة الوقت إلى محورين

- **صدق الاتساق الداخلي:** جرى تطبيق الاستبانة على (30) طالباً وطالبة من خارج العينة النهائية للبحث بهدف التحقق من صدقها وثباتها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، فتم التّحقّق من الصدق البنيوي بطريقة الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال استخراج قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ومجموع الدرجات الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، والجدول (3) يبين نتائج ذلك:

الجدول رقم (3) الصدق البنيوي بطريقة الاتساق الداخلي

رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط
1	**0.851	31	**0.669
2	**0.883	32	**0.637
3	**0.732	33	**0.852
4	**0.832	34	**0.743
5	**0.830	35	**0.852
6	**0.739	36	**0.825
7	**0.782	37	**0.736
8	**0.875	38	**0.6998
9	**0.855	39	**0.705
10	**0.711	40	**0.898
11	**0.739	41	**0.695
12	**0.881	42	**0.667
13	**0.700	43	**0.638
14	**0.639	44	**0.852
15	**0.839	45	**0.736
16	**0.421	46	**0.825
17	**0.389	47	**0.675
18	**0.639	48	**0.815
19	**0.635	49	**0.875
20	**0.639	50	**0.890
21	**0.405	51	**0.689
22	**0.558	52	**0.848
23	**0.405	53	**0.866
24	**0.582	54	**0.668
25	*0.377	55	**0.770
26	**0.740	56	*0.545
27	**0.660	57	**0.756
28	**0.824	58	*0.499
29	*0.464	59	**0.699
30	**0.689		

*دال عند 0.05

**دال عند 0.01

كما يبين الجدول (4) قيم معاملات الارتباط ارتباط المحاور مع بعضها ومع الدرجة الكلية.

الجدول رقم (4): قيم معاملات الارتباط ارتباط المحاور مع بعضها ومع الدرجة الكلية

المحاور	التخطيط	حل المشكلات	اتخاذ القرار	إدارة الوقت	التواصل والمهارات الاجتماعية	المهارات الرقمية	استكشاف الفرص واستثمارها	الإبداع والابتكار	الوعي الذاتي	إدارة المشاريع	الدرجة الكلية
التخطيط		0.851**	0.883**	0.732**	0.832**	0.830**	0.739**	0.852**	0.739**	0.741**	0.952**
حل المشكلات	0.851**		0.782**	0.855**	0.705**	0.711**	0.898**	0.752**	0.743**	0.836**	0.951**
اتخاذ القرار	0.883**	0.782**		0.739**	0.695**	0.881**	0.667**	0.752**	0.915**	0.602**	0.695**
إدارة الوقت	0.732**	0.855**	0.739**		0.700**	0.638**	0.639**	0.638**	0.676**	0.622**	0.677**
التواصل والمهارات الاجتماعية	0.832**	0.705**	0.695**	0.700**		0.839**	0.736**	0.736**	0.628**	0.719**	0.846**
المهارات الرقمية	0.830**	0.711**	0.881**	0.638**	0.839**		0.855**	0.862**	0.619**	0.852**	0.839**
استكشاف الفرص واستثمارها	0.739**	0.898**	0.667**	0.639**	0.736**	0.855**		0.817**	0.909**	0.857**	0.651**
الإبداع والابتكار	0.852**	0.752**	0.752**	0.638**	0.677**	0.862**	0.817**		0.832**	0.820**	0.698**
الوعي الذاتي	0.739**	0.743**	0.915**	0.676**	0.628**	0.619**	0.909**	0.832**		0.800**	0.901**
إدارة المشاريع	0.741**	0.836**	0.602**	0.622**	0.719**	0.852**	0.857**	0.820**	0.800**		0.813**
الدرجة الكلية	0.952**	0.951**	0.695**	0.677**	0.846**	0.839**	0.651**	0.698**	0.901**	0.813**	

يتبين من الجدولين (3) و(4) أن جميع القيم دالة إحصائياً مما يشير إلى الصدق البنيوي بطريقة الاتساق الداخلي للاستبانة.

ثبات الاستبانة: جرى التحقق من ثبات الاستبانة باستخدام طريقة ألفا كرونباخ والجدول (5) يبين نتائج ذلك:

الجدول رقم (5): ثبات الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ

م	المهارة	عدد العبارات	قيم ألفا كرونباخ
1	التخطيط	8	0.852
2	حل المشكلات	7	0.836
3	اتخاذ القرار	6	0.896
4	إدارة الوقت	5	0.836
5	التواصل والمهارات الاجتماعية	7	0.930
6	المهارات الرقمية	7	0.901
7	استكشاف الفرص واستثمارها	6	0.837
8	الإبداع والابتكار	5	0.841
9	الوعي الذاتي	4	0.805
10	إدارة المشاريع	5	0.811

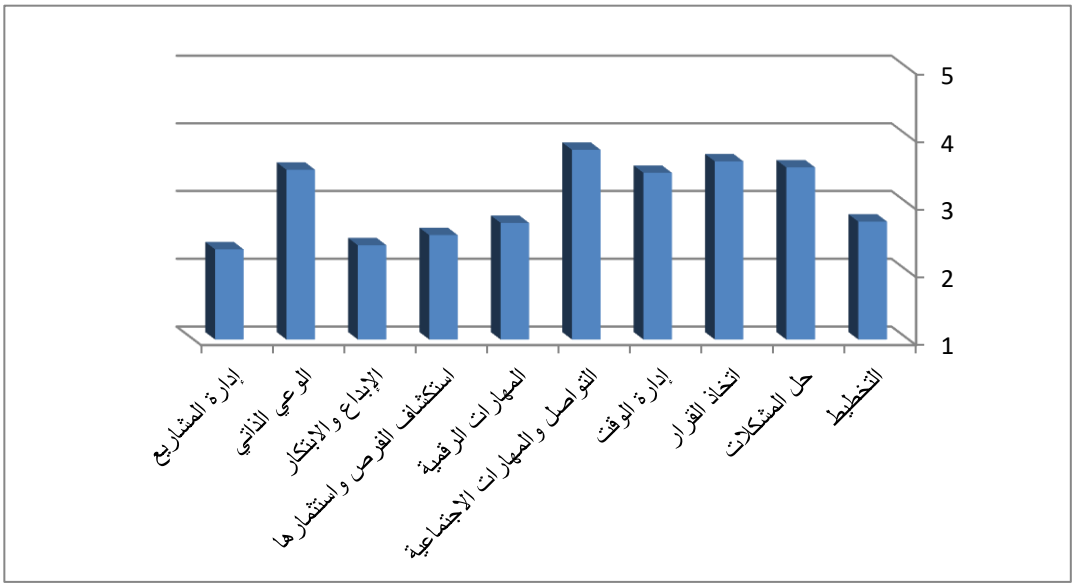
يتبين من الجدول (5) أن قيم ألفا كرونباخ أكبر من (0.800) ما يدل على ثبات عال للاستبانة، وصلاحيتها للتطبيق في البحث الحالي.

- **نتائج البحث ومناقشتها:**

- **الإجابة عن السؤال الرئيس للبحث: ما درجة توفر مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة جامعة تشرين؟**

بهدف الإجابة عن السؤال الأول جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على محاور الاستبانة. وتم تحديد درجة الموافقة على كل عبارة، ثم على المحور ككل.

ويبين الشكل (1) درجة توفر مهارات ريادة الأعمال لدى أفراد عينة البحث من طلبة جامعة تشرين من.



يتبين من الشكل (1) أن مهارات (التواصل والمهارات الاجتماعية، اتخاذ القرار، حل المشكلات، الوعي الذاتي، إدارة الوقت) قد جاءت بدرجة توفر مرتفعة لدى أفراد عينة البحث من طلبة جامعة تشرين، وجاءت مهاراتي (التخطيط، المهارات الرقمية) بدرجة متوسطة، وجاءت مهارات (استكشاف الفرص واستثمارها، الإبداع والابتكار، إدارة المشاريع) بدرجة توفر منخفضة.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل محمد ومحمود (2014) التي توصلت إلى أن درجة توفر مهارات ريادة الاعمال لدى متفاوتة، ودراسة دراسة Mustapha & Selvaraju (2015) التي توصلت إلى طلبة الجامعة لديهم اتجاهات إيجابية نحو ريادة الأعمال، وتختلف مع دراسة زيدان (2018) التي توصلت إلى أن درجة توفر مهارات ريادة الاعمال لدى طلبة الجامعة منخفضة، كما تختلف مع دراسة Zamrudi &Yulianti (2020) التي توصلت إلى أن درجة توفر مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة الجامعات محل الدراسة منخفضة. وفيما يلي درجة توفر مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة جامعة تشرين بشكل مفصل.

- **مهارة التخطيط.**

يبين الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على محور مهارة التخطيط.

الجدول رقم (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على محور مهارة التخطيط

التخطيط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة توفر المهارة
1) أنفذ مهامي وفق خطة محددة مسبقاً	3.15	0.35	متوسطة
2) أسعى إلى تحقيق أهداف واضحة ومحددة	2.65	0.96	متوسطة
3) أعتقد أني أسير بالاتجاه الصحيح نحو تحقيق أهدافي	2.71	0.28	متوسطة
4) أرتب أولوياتي بشكل يومي	2.85	0.21	متوسطة
5) أنفذ المهام الصعبة من دون تأجيل	2.63	0.46	متوسطة
6) أتقيد بالبرامج والخطط التي أضعها لنفسي	2.68	0.18	متوسطة
7) أنمي قدراتي وفق خطط محددة	2.60	0.35	متوسطة
8) أخطط لمستقبلي بشكل موضوعي	2.63	0.36	متوسطة
المتوسط الحسابي لمهارة التخطيط	**2.74**	**0.39**	**متوسطة**

يتبين من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على المحور الأول من الاستبانة والمتعلق بمهارة التخطيط قد بلغ (2.74)، بانحراف معياري (0.39)، وبدرجة متوسطة، كما يتبين من الجدول السابق أن درجة الموافقة جاءت متوسطة بالنسبة لجميع عبارات هذا المحور، إلا أنها في الحد الأدنى من فئة المتوسط، ويمكن تفسير النتائج السابقة بتأثر الطلبة بالكثير من العوامل فيما يتعلق بمهارة التخطيط، سواء التخطيط قصير المدى، أم التخطيط المتعلق بدراستهم، أم التخطيط طويل المدى المتعلق بمستقبلهم بعد الدراسة، المتعلق مثل العوامل الشخصية، والظروف المحيطة بهم، فضلاً عن درجة اعتقادهم بأهمية التخطيط، والتباين في أنواع التخطيط التي يستخدمها الطلبة، فبعض الطلبة يستخدمون التخطيط قصير المدى فقط، والبعض الآخر يستخدمون التخطيط طويل المدى، بينما يترك البعض الآخر الأمور لمشيئة الظروف والتغيرات المحيطة، ولذلك جاءت درجة هذا المحور بالنتيجة متوسطة.

- **مهارة حل المشكلات.**

يبين الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على محور مهارة حل المشكلات.

الجدول رقم (7) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على محور مهارة حل المشكلات

حل المشكلات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة توفر المهارة
9) أتعامل مع مواقف الحياة اليومية على أنها مشكلات تتطلب الحل	3.41	0.70	مرتفعة
10) أستطيع تحديد أي مشكلة تواجهني بدقة	3.88	0.54	مرتفعة
11) أحدد أسباب المشكلة التي تواجهني	3.42	0.45	مرتفعة
12) أجمع المعلومات من مصادر متعددة قبل الشروع بحل المشكلة التي تواجهني	3.43	0.66	مرتفعة
13) أستخدم الطرق والأساليب العلمية في حل المشكلات	3.55	0.44	مرتفعة
14) أضع كل الاحتمالات الممكنة لأي مشكلة تواجهني	3.65	0.47	مرتفعة
15) أفاضل بين الحلول الممكنة للمشكلات بشكل موضوعي	3.45	0.70	مرتفعة
المتوسط الحسابي لمهارة حل المشكلات	**3.54**	**0.57**	مرتفعة

يتبين من الجدول (7) أن المتوسط الحسابي لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على المحور الثاني من الاستبانة والمتعلق بمهارات حل المشكلات قد بلغ (3.54)، بانحراف معياري (0.57)، وبدرجة مرتفعة، كما يتبين من الجدول السابق أن درجة الموافقة جاءت مرتفعة بالنسبة لجميع عبارات هذا المحور، ويمكن تفسير هذه النتائج بسببين؛ الأول كثرة المشكلات التي يوجهها طلبة الجامعة بشكل يومي والتي تتطلب منه التفكير الدائم بحلول لها، والثاني أن طلبة الجامعة أصبحوا في مرحلة عمرية تمكنهم من تطبيق مهارات حل المشكلات بشكل علمي.

- **مهارة اتخاذ القرارات:**

يبين الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على محور مهارة اتخاذ القرارات.

الجدول رقم (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على محور مهارة اتخاذ القرارات

اتخاذ القرارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة توفر المهارة
16) أفكر في جميع نتائج القرارات التي أتخذها قبل تنفيذها	3.61	0.85	مرتفعة
17) أستشير ذوي الخبرة قبل اتخاذ القرارات المتعلقة بحياتي	3.75	0.97	مرتفعة
18) أراعي في قراراتي العوامل التي يمكن أن تؤثر بها	3.55	1.12	مرتفعة
19) أتراجع عن القرارات التي أراها غير صائبة	3.58	1.05	مرتفعة
20) أتخذ قرارات موضوعية قابلة للتنفيذ	3.66	0.85	مرتفعة
21) أتحمل مسؤولية القرارات التي أتخذها	3.61	0.81	مرتفعة
المتوسط الحسابي لمهارة اتخاذ القرارات	**3.63**	**0.94**	**مرتفعة**

يتبين من الجدول (8) أن المتوسط الحسابي لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على المحور الثالث من الاستبانة والمتعلق بمهارات اتخاذ القرارات قد بلغ (3.63)، بانحراف معياري (0.94)، وبدرجة مرتفعة، كما يتبين من الجدول السابق أن درجة الموافقة جاءت مرتفعة بالنسبة لجميع عبارات هذا المحور، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة في هذه المرحلة قد مروا بقضايا عديدة تتطلب منهم اتخاذ القرارات أبرزها اختيار الفرع الدراسي، وبالتالي فإن مهارة اتخاذ القرار والمهارات الفرعية التابعة لها تكون قد أكتسب نتيجة المراحل الدراسية التي تم تجاوزها.

- **مهارة إدارة الوقت:**

يبين الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على محور مهارة إدارة الوقت.

الجدول رقم (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على محور مهارة إدارة الوقت

إدارة الوقت	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة توفر المهارة
22) أستيقظ في وقت محدد يومياً	3.31	0.61	متوسطة
23) أستغل يومي بالشكل الأمثل	3.43	0.6	مرتفعة
24) أستفيد من الوسائل التكنولوجية في توفير الوقت والجهد	3.55	0.6	مرتفعة
25) أبتعد عن العادات السيئة التي أرى أنها مضيعة للوقت	3.61	0.59	مرتفعة
26) أستفيد من أوقات الفراغ في ممارسة هوايات محببة أو تعلم مهارات جديدة	3.41	0.65	مرتفعة
المتوسط الحسابي لمهارة إدارة الوقت	**3.46**	**0.61**	**مرتفعة**

يتبين من الجدول (9) أن المتوسط الحسابي لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على المحور الرابع من الاستبانة والمتعلق بمهارات إدارة الوقت قد بلغ (3.46)، بانحراف معياري (0.61)، وبدرجة مرتفعة، كما يتبين من الجدول السابق أن درجة الموافقة جاءت مرتفعة بالنسبة لعبارات هذا المحور، وذلك باستثناء العبارة (أستيقظ في وقت محدد يومياً) فقد جاءت درجة الموافقة عليها متوسطة، وبشكل عام يمكن تفسير النتائج السابقة بأنه وبحكم المهام الكثيرة التي يتوجب على طلبة الجامعة تنفيذها بين حضور المحاضرات وممارسة الأنشطة اليومية والدراسة والبحث العلمي فإنهم يحاولون إدارة وقتهم بشكل يومي بما يساعدهم على تنفيذ تلك المهام.

- **مهارة التواصل والعلاقات الاجتماعية**

يبين الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على محور مهارة التواصل والعلاقات الاجتماعية.

الجدول رقم (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على محور مهارة التواصل والعلاقات الاجتماعية

التواصل والعلاقات الاجتماعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة توفر المهارة
27) أعرف عن نفسي بثقة عندما ألتقي بأشخاص لأول مرة	3.85	0.52	مرتفعة
28) أتعامل مع ردود أفعال الآخرين الانفعاليّة بشكل مناسب	3.95	0.71	مرتفعة
29) أسعى إلى تكوين صداقات جديدة بشكل دائم	3.89	0.67	مرتفعة
30) أعبّر عن مشاعري بوضوح وثقة	3.95	0.63	مرتفعة
31) أمتلك القدرة على إقناع الآخرين بأفكاري من خلال الحجج والبراهين المنطقية	3.42	0.81	مرتفعة
32) أجيد العمل ضمن فريق	3.84	0.83	مرتفعة
33) أحترم آراء الآخرين وأتقبلها	3.68	0.89	مرتفعة
المتوسط الحسابي لمهارة التواصل والعلاقات الاجتماعية	**3.80**	**0.72**	**مرتفعة**

يتبين من الجدول (10) أن المتوسط الحسابي لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على المحور الخامس من الاستبانة والمتعلق بمهارات التواصل والعلاقات الاجتماعية قد بلغ (3.80)، بانحراف معياري (0.72)، وبدرجة مرتفعة، كما يتبين من الجدول السابق أن درجة الموافقة جاءت مرتفعة بالنسبة لجميع عبارات هذا المحور، ويمكن تفسير النتائج السابقة بأن

دراسة الطلبة في الجامعة أدت إلى صقل المهارات الاجتماعية لديهم، وذلك من خلال الأنشطة الدراسية والاجتماعية التي يمارسونها في أثناء حضورهم للمحاضرات أو بعدها.

- **المهارات الرقمية:**

يبين الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على محور المهارات الرقمية.

الجدول رقم (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على محور المهارات الرقمية

المهارات الرقمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة توفر المهارة
34) أستخدم الحاسوب بشكل جيد	2.71	0.75	متوسطة
35) أستفيد من الميزات التي تقدمها شبكة الإنترنيت (الاطلاع على معارف جديدة، ترجمة، الحصول على مراجع...)	2.85	0.57	متوسطة
36) أجيد استخدام برامج حزمة الأوفيس بما يفيد اختصاصي	2.68	0.6	متوسطة
37) أجيد استخدام برامج حاسوبية متخصصة	2.51	0.58	منخفضة
38) أستخدم تكنولوجيا الاتصالات في التواصل مع الآخرين	3.45	0.62	مرتفعة
39) أجيد استخدام الأجهزة الملحقة بالحاسوب مثل الطابعة و الماسح الضوئي	2.51	0.44	منخفضة
40) أستطيع التعامل مع الأجهزة التقنية التي أراها لأول مرة من خلال دليل التشغيل	2.64	0.90	متوسطة
المتوسط الحسابي للمهارات الرقمية	**2.72**	**0.64**	**متوسطة**

يتبين من الجدول (11) أن المتوسط الحسابي لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على المحور السادس من الاستبانة والمتعلق بالمهارات الرقمية قد بلغ (2.72)، بانحراف معياري (0.64)، وبدرجة متوسطة، كما يتبين من الجدول السابق أن درجة الموافقة جاءت متوسطة بالنسبة لأربع مهارات فرعية، ومنخفضة بالنسبة لمهارتين، ومرتفعة بالنسبة لمهارة واحدة، ويمكن تفسير النتائج السابقة بتباين درجة احتياج استخدام الحاسوب من فرع لأخر في الجامعة، فبينما يحتاج الطلبة في بعض الفروع لاستخدام البرمجيات الحاسوبية بشكل رئيس مثل كليات الهندسة؛ يقل استخدام الحاسوب من قبل الطلبة في كليات أخرى مثل كليات الآداب.

- **مهارة استكشاف الفرص واستثمارها:**

يبين الجدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على محور مهارات استكشاف الفرص واستثمارها.

الجدول رقم (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على محور مهارات استكشاف الفرص واستثمارها

استكشاف الفرص واستثمارها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة توفر المهارة
41) أتعامل مع المشكلات التي تواجهني على أنها دورس يمكن الإفادة منها	2.63	0.58	متوسطة
42) أتعامل مع التطورات والتغيرات المحيطة على أنها فرص يجب استثمارها	2.45	0.36	منخفضة
43) أوظف قدراتي ومهارتي في التكيف مع التغيرات المحيطة	2.61	0.39	متوسطة
44) أراقب الفرص المتاحة في مجال الأعمال بشكل مستمر	2.15	0.82	منخفضة
45) أستفيد من آراء وتجارب الأخرين	2.85	0.39	متوسطة
المتوسط الحسابي لمهارات استكشاف الفرص واستثمارها	**2.54**	**0.94**	**منخفضة**

يتبين من الجدول (12) أن المتوسط الحسابي لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على المحور السابع من الاستبانة والمتعلق بالمهارات الرقمية قد بلغ (2.54)، بانحراف معياري (0.94)، وبدرجة متوسطة، كما يتبين من الجدول السابق أن

درجة الموافقة جاءت متوسطة بالنسبة لثلاث مهارات فرعية، ومنخفضة بالنسبة لمهارتين ويمكن تفسير النتائج السابقة بأن الضغوط اليومية التي يتعرض لها الطلبة، وقلة اعتقادهم بأهمية البحث عن الفرص وكيفية تحويل المشكلات والتحديات إلى فرص، وقلة خوضهم في مجال الأعمال، أدى إلى انخفاض درجة توفر مهارات استكشاف الفرص واستثمارها لديهم.

- **مهارة الإبداع والابتكار:**

يبين الجدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على محور مهارات الإبداع والابتكار.

الجدول رقم (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على محور مهارات الإبداع والابتكار

الإبداع والابتكار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة توفر المهارة
46) أطرح أفكار جديدة في أثناء تنفيذي للمشاريع والأبحاث العلمية	2.61	0.58	متوسطة
47) لدي القدرة على تحويل الأفكار إلى تطبيقات قابلة للتنفيذ	2.15	0.36	منخفضة
48) أجد حلول ابتكارية للمشكلات التي تواجهني	2.63	0.38	متوسطة
49) لدي القدرة على تطوير الأفكار المطروحة بما يناسب تغيرات البيئة المحلية	2.51	0.96	منخفضة
50) أفكر دائماً بمنتجات أو خدمات جديدة غير موجودة في السوق	2.05	0.85	منخفضة
المتوسط الحسابي لمهارة الإبداع والابتكار	**2.39**	**0.63**	**منخفضة**

يتبين من الجدول (13) أن المتوسط الحسابي لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على المحور الثامن من الاستبانة والمتعلق بمهارات الإبداع والابتكار قد بلغ (2.39)، بانحراف معياري (0.63)، وبدرجة منخفضة ، كما يتبين من الجدول السابق أن درجة الموافقة جاءت متوسطة بالنسبة لمهارتين، ومنخفضة بالنسبة لثلاث مهارات فرعية، ويمكن تفسير النتائج السابقة بتركيز معظم الطلبة على التحصيل الدراسي، وعلى تنفيذ المهام الروتينية سواء التي تتعلق بحضور المحاضرات أم بالحياة اليومية، فضلاً عن قلة الحوافز والفرص التي تشجع الطلبة على تقديم أفكار إبداعية وابتكارية.

- **مهارة الوعي الذاتي:**

يبين الجدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على محور مهارة الوعي الذاتي.

الجدول رقم (14) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على محور مهارة الوعي الذاتي

الوعي الذاتي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة توفر المهارة
51) أحدد أهدافاً تتناسب مع إمكانياتي وقدراتي	3.58	0.58	مرتفعة
52) أتعامل مع الصعوبات من خلال الاعتماد على قدراتي الذاتية.	3.45	0.36	مرتفعة
53) أنا راضي عن ذاتي	3.48	0.54	مرتفعة
54) أدرك تماماً نقاط قوتي ونقاط ضعفي	3.51	0.29	مرتفعة
المتوسط الحسابي مهارة الوعي الذاتي	**3.46**	**0.44**	**مرتفعة**

يتبين من الجدول (14) أن المتوسط الحسابي لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على المحور التاسع من الاستبانة والمتعلق بمهارات الوعي الذاتي قد بلغ (3.46)، بانحراف معياري (0.44)، وبدرجة مرتفعة، كما يتبين من الجدول السابق أن درجة الموافقة جاءت مرتفعة بالنسبة لجميع عبارات هذا المحور، ويمكن تفسير النتائج السابقة بأن الطلبة في الجامعة

أصبحوا في مرحلة عمرية ودراسية تمكنهم من معرفة ذواتهم جيداً، من حيث الإمكانات والقدرات ونقاط القوة ونقاط الضعف والميول والاهتمامات.

- **مهارة إدارة المشاريع:**

يبين الجدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على محور مهارة إدارة المشاريع.

الجدول رقم (15): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على محور مهارة إدارة المشاريع

إدارة المشاريع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة توفر المهارة
55) لدي القدرة على اختيار مشروع (تجاري، خدمي، إنتاجي) في مجال تخصصي	2.61	0.55	متوسطة
56) أستطيع اختيار مشروع مناسب لسوق العمل	2.31	0.36	منخفضة
57) استطيع تشكل فريق للعمل ضمن مشروع	2.55	0.48	منخفضة
58) أستطيع تحديد المتطلبات اللازمة لإنشاء مشروع	2.15	0.36	منخفضة
59) لدي فكرة عن قروض تمويل المشاريع الريادية	2.03	0.33	منخفضة
المتوسط الحسابي لمهارة إدارة المشاريع	**2.33**	**0.42**	**منخفضة**

يتبين من الجدول (15) أن المتوسط الحسابي لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على المحور العاشر من الاستبانة والمتعلق بمهارات الإبداع والابتكار قد بلغ (2.33)، بانحراف معياري (0.42)، وبدرجة منخفضة ، كما يتبين من الجدول السابق أن درجة الموافقة جاءت منخفضة بالنسبة للمهارات الفرعية في هذا المحور باستثناء مهارة (اختيار مشروع) فقد جاءت متوسطة، ويمكن تفسير النتائج السابقة بتركيز معظم الطلبة على التحصيل الدراسي من جهة، وعلى كيفية حصولهم على وظائف في القطاع العام أو القطاع الخاص من جهة ثانية، وقلة تفكيرهم بإنشاء مشاريع في الوقت الحاضر على الأقل.

اختبار فرضيات البحث:

- **الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توفر مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة جامعة تشرين وفق متغير الجنس.**

لاختبار هذه الفرضية جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث على محاور الاستبانة وتم استخدام الاختبار الإحصائي (Independent Samples Test) (ت ستيودنت) وفق متغير الجنس والجدول (16) يبين نتائج ذلك:

الجدول رقم (16): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت ستيودنت) على محاور الاستبانة وفق متغير الجنس

المهارة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيم t	الدلالة الإحصائية
التخطيط	ذكور	153	21.50	3.66	413	-0.610	0.54
	إناث	262	21.71	3.39			
حل المشكلات	ذكور	153	24.19	2.08	413	-1.406	0.16
	إناث	262	24.48	1.97			
اتخاذ القرار	ذكور	153	21.95	3.24	413	0.840	0.40
	إناث	262	21.66	3.55			
إدارة الوقت	ذكور	153	17.48	2.38	413	0.542	0.55
	إناث	262	17.47	2.16			
التواصل والمهارات الاجتماعية	إناث	153	27.54	2.31	413	0.578	0.56
	ذكور	262	27.40	2.29			
المهارات الرقمية	ذكور	153	19.29	3.24	413	-0.510	0.61
	إناث	262	19.45	3.08			
استكشاف الفرص واستثمارها	ذكور	153	13.01	1.99	413	0.503	0.62
	إناث	262	12.90	2.00			
الإبداع والابتكار	ذكور	153	11.86	2.75	413	-0.527	0.60
	إناث	262	12.01	2.67			
الوعي الذاتي	ذكور	153	14.77	2.26	413	-0.395	0.69
	إناث	262	14.86	2.14			
إدارة المشاريع	إناث	153	11.62	2.55	413	-0.353	0.72
	ذكور	262	11.71	2.43			

يتبين من الجدول (16) أن قيم الدلالة الإحصائية لاختبار (ت ستيودنت) بالنسبة لمحاور الاستبانة وفق متغير الجنس أكبر من (0.05) ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية درجة توفر مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة جامعة تشرين وفق متغير الجنس. ويمكن تفسير نتيجة هذه الفرضية بأن الطلبة في الجامعة (ذكوراً وإناث) يتلقون التعليم ذاته في مختلف الكليات، كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن مهارات ريادة الأعمال يمكن أن يمتلكها الذكور والإناث على حد سواء، وتلك المهارات لا تكتسب أهميتها في عالم الأعمال فقط، إنما هي مهارات حياتية تساعد الطلبة على حل المشكلات في حياتهم اليومية وتنفيذ المهام والواجبات المنوطة بهم، وبالتالي فإن هذه المهارات لا تختص بجنس دون الجنس الآخر، وإنما يمكن أن يمتلكها الذكور والإناث على حد سواء، تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Selvaraju & Mustapha (2015)

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توفر مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة جامعة تشرين وفق متغير مكان الإقامة.

لاختبار هذه الفرضية جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث على محاور الاستبانة وتم استخدام الاختبار الإحصائي (Independent Samples Test) (ت ستيودنت) وفق متغير مكان الإقامة والجدول (17) يبين نتائج ذلك:

الجدول رقم (17) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت ستيودنت) على محاور الاستبانة وفق متغير مكان الإقامة

المهارة	مكان الإقامة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيم t	الدلالة الإحصائية
التخطيط	مدينة	86	21.70	3.52	413	0.19	0.85
	ريف	329	21.62	3.49			
حل المشكلات	مدينة	86	24.34	1.97	413	0.18-	0.86
	ريف	329	24.38	2.03			
اتخاذ القرار	مدينة	86	21.64	3.56	413	0.39-	0.70
	ريف	329	21.80	3.41			
إدارة الوقت	مدينة	86	17.52	2.27	413	0.21	0.83
	ريف	329	17.47	2.24			
التواصل والمهارات الاجتماعية	مدينة	86	27.66	2.26	413	0.96	0.34
	ريف	329	27.40	2.31			
المهارات الرقمية	مدينة	86	19.44	3.17	413	0.17	0.86
	ريف	329	19.38	3.13			
استكشاف الفرص واستثمارها	مدينة	86	13.07	1.93	413	0.67	0.51
	ريف	329	12.91	2.01			
الإبداع والابتكار	مدينة	86	12.00	2.71	413	0.18	0.86
	ريف	329	11.94	2.70			
الوعي الذاتي	مدينة	86	14.86	2.19	413	0.16	0.87
	ريف	329	14.82	2.18			
إدارة المشاريع	مدينة	86	11.72	2.46	413	0.18	0.85
	ريف	329	11.67	2.48			

يتبين من الجدول (17) أن قيم الدلالة الإحصائية لاختبار (ت ستيودنت) بالنسبة لمحاور الاستبانة وفق متغير مكان الإقامة أكبر من (0.05) ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية درجة توفر مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة جامعة تشرين وفق متغير مكان الإقامة، ويمكن تفسير نتيجة هذه الفرضية بأن مهارات ريادة الأعمال يمكن أن يمتلكها الطلبة القاطنين في الأرياف والمدن على السواء نظراً لأن تلك المهارات تساعد الطلبة على إنشاء مشاريع صغير خاصة بهم، وهذه المشاريع يمكن أن تكون مشاريع زراعية إنتاجية أو مشاريع خدمية أو تجارية، وبالتالي تلك المهارات يحتاجها جميع الطلبة بغض النظر عن مكان إقامتهم.

- **الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توفر مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة جامعة تشرين وفق متغير الكلية.**

لاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات افراد عينة البحث على محاور الاستبانة وتم استخدام اختبار (ANOVA) وفق متغير الكلية، والجدولين (18) و (19) يبينان نتائج ذلك:

الجدول رقم (18):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات افراد عينة البحث على محاور الاستبانة وقف متغير الكلية

المحور	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط	التربية	87	21.70	2.61
	الآداب	122	21.62	3.6
	الحقوق	69	20.91	3.6
	الهندسة	38	23.05	3.59
	الطب	16	23.35	2.65
	الصيدلة	13	23.36	2.63
	الاقتصاد	36	23.47	2.64
	العلوم	34	21.96	3.74
حل المشكلات	التربية	87	24.34	3.52
	الآداب	122	24.38	3.71
	الحقوق	69	23.95	4.23
	الهندسة	38	25.01	2.67
	الطب	16	24.85	2.63
	الصيدلة	13	24.33	2.81
	الاقتصاد	36	24.28	2.83
	العلوم	34	23.89	3.89
اتخاذ لقرار	التربية	87	21.55	3.66
	الآداب	122	21.74	3.75
	الحقوق	69	21.36	3.77
	الهندسة	38	21.43	3.82
	الطب	16	21.39	3.93
	الصيدلة	13	21.36	2.67
	الاقتصاد	36	22.05	2.63
	العلوم	34	21.39	2.81
إدارة الوقت	التربية	87	17.25	2.83
	الآداب	122	17.43	2.89
	الحقوق	69	17.05	3.66
	الهندسة	38	18.36	3.75
	الطب	16	19.85	3.77
	الصيدلة	13	18.25	2.82
	الاقتصاد	36	19.36	2.93
	العلوم	34	17.39	2.67
التواصل والمهارات الاجتماعية	التربية	87	27.66	3.75
	الآداب	122	27.40	3.57
	الحقوق	69	26.85	3.6
	الهندسة	38	27.05	3.58
	الطب	16	27.36	2.62

	الصيدلة	13	27.14	3.44
	الاقتصاد	36	26.91	2.75
	العلوم	34	27.18	2.57
المهارات الرقمية	التربية	87	19.15	
	الآداب	122	19.20	
	الحقوق	69	19.33	
	الهندسة	38	22.25	
	الطب	16	22.15	
	الصيدلة	13	21.91	
	الاقتصاد	36	22.85	
	العلوم	34	19.38	
استكشاف الفرص واستثمارها	التربية	87	13.07	2.85
	الآداب	122	12.91	2.36
	الحقوق	69	13.10	3.74
	الهندسة	38	12.81	3.75
	الطب	16	12.71	2.57
	الصيدلة	13	13.08	2.6
	الاقتصاد	36	13.44	3.58
	العلوم	34	12.11	2.62
الإبداع والابتكار	التربية	87	12.03	4.44
	الآداب	122	11.94	3.75
	الحقوق	69	11.90	3.57
	الهندسة	38	14.25	3.85
	الطب	16	13.81	3.36
	الصيدلة	13	14.71	3.74
	الاقتصاد	36	14.18	3.75
	العلوم	34	11.71	2.57
الوعي الذاتي	التربية	87	14.81	2.6
	الآداب	122	14.74	2.58
	الحقوق	69	15.01	3.62
	الهندسة	38	15.36	4.44
	الطب	16	16.99	3.75
	الصيدلة	13	16.36	3.57
	الاقتصاد	36	16.74	3.85
	العلوم	34	14.85	3.36
إدارة المشاريع	التربية	87	11.75	3.74
	الآداب	122	11.15	3.75
	الحقوق	69	11.25	2.57
	الهندسة	38	13.36	2.88
	الطب	16	12.25	2.58

	الصيدلة	13	13.93	2.39
	الاقتصاد	36	14.47	3.74
	العلوم	34	11.28	3.05

الجدول رقم (19): نتائج اختبار ANOVA وفق متغير الكلية

المهارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمF	الدلالة الإحصائية
التخطيط	بين المجموعات	2085.02	7	297.86	40.91	**0.00**
	داخل المجموعات	2963.30	407	7.28		
	المجموع	5048.33	414			
حل المشكلات	بين المجموعات	8.07	7	1.15	0.28	0.96
	داخل المجموعات	1668.78	407	4.10		
	المجموع	1676.85	414			
اتخاذ القرار	بين المجموعات	45.16	7	6.45	0.54	0.80
	داخل المجموعات	4850.64	407	11.92		
	المجموع	4895.79	414			
إدارة الوقت	بين المجموعات	1305.92	7	186.56	98.15	**0.00**
	داخل المجموعات	773.61	407	1.90		
	المجموع	2079.53	414			
التواصل والمهارات الاجتماعية	بين المجموعات	12.96	7	1.85	0.35	0.93
	داخل المجموعات	2169.78	407	5.33		
	المجموع	2182.74	414			
المهارات الرقمية	بين المجموعات	2754.45	7	393.49	121.67	**0.00**
	داخل المجموعات	1316.31	407	3.23		
	المجموع	4070.76	414			
استكشاف الفرص واستثمارها	بين المجموعات	31.43	7	4.49	1.13	0.34
	داخل المجموعات	1611.18	407	3.96		
	المجموع	1642.61	414			
الإبداع والابتكار	بين المجموعات	1534.94	7	219.28	60.33	**0.00**
	داخل المجموعات	1479.19	407	3.63		
	المجموع	3014.13	414			
الوعي الذاتي	بين المجموعات	1232.75	7	176.11	98.08	**0.00**
	داخل المجموعات	730.76	407	1.80		
	المجموع	1963.51	414			
إدارة المشاريع	بين المجموعات	1383.30	7	197.61	70.09	**0.00**
	داخل المجموعات	1147.43	407	2.82		
	المجموع	2530.73	414			

يتبين من الجدول (19) أن قيم الدلالة الإحصائية لاختبار أنوفا (ANOVA) بالنسبة للمهارات (حل المشكلات، اتخاذ القرار، التواصل والمهارات الاجتماعية، استكشاف الفرص واستثمارها جاءت أكبر من (0.05)، ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توفر تلك المهارات لدى طلبة جامعة تشرين وفق متغير الكلية، بينما جاءت الدلالة الإحصائية لاختبار أنوفا (ANOVA) بالنسبة للمهارات (التخطيط، إدارة الوقت، المهارات الرقمية، الإبداع والابتكار، الوعي الذاتي، إدارة المشاريع)، أصغر من (0.05)، ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توفر تلك

المهارات لدى طلبة جامعة تشرين وفق متغير الكلية، ولمعرفة مصدر هذه الفروق تم استخراج المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على تلك المهارات، وتم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية المتعددة (بعد التحقق من تجانس العينة باستخدام اختبار ليفين Levene's test) والجدول () يبين نتائج ذلك.

الجدول رقم (20): نتائج اختبار شيفيه على المحاور (التخطيط، إدارة الوقت، المهارات الرقمية، الإبداع والابتكار، الوعي الذاتي، إدارة المشاريع) وفق متغير الكلية

المحور	الكلية	العدد	قيمة الدلالة الإحصائية
التخطيط	الهندسة	التربية	**0.00
		الآداب	**0.00
		الحقوق	**0.00
		العلوم	**0.00
	الطب	التربية	**0.01
		الآداب	**0.01
		الحقوق	**0.01
		العلوم	**0.02
	الصيدلة	التربية	**0.00
		الآداب	**0.01
		الحقوق	**0.01
		العلوم	**0.03
	الاقتصاد	التربية	**0.02
		الآداب	**0.00
		الحقوق	**0.01
		العلوم	**0.01
إدارة الوقت،	الهندسة	التربية	**0.00
		الآداب	**0.00
		الحقوق	**0.00
		العلوم	**0.00
	الطب	التربية	**0.02
		الآداب	**0.01
		الحقوق	**0.02
		العلوم	**0.03
	الصيدلة	التربية	**0.01
		الآداب	**0.00
		الحقوق	**0.02
		العلوم	**0.01
	الاقتصاد	التربية	**0.00
		الآداب	**0.00
		الحقوق	**0.00
		العلوم	**0.00
المهارات الرقمية	الهندسة	التربية	**0.00
		الآداب	**0.00

		الحقوق	**0.00
		العلوم	**0.00
	الطب	التربية	**0.00
		الآداب	**0.02
		الحقوق	**0.00
		العلوم	**0.01
	الصيدلة	التربية	**0.01
		الآداب	**0.00
		الحقوق	**0.02
		العلوم	**0.02
	الاقتصاد	التربية	**0.00
		الآداب	**0.00
		الحقوق	**0.00
		العلوم	**0.01
الإبداع والابتكار	الهندسة	التربية	**0.00
		الآداب	**0.00
		الحقوق	**0.00
		العلوم	**0.01
	الطب	التربية	**0.02
		الآداب	**0.00
		الحقوق	**0.01
		العلوم	**0.01
	الصيدلة	التربية	**0.01
		الآداب	0.02
		الحقوق	**0.01
		العلوم	**0.02
	الاقتصاد	التربية	**0.00
		الآداب	**0.00
		الحقوق	**0.00
		العلوم	**0.02
الوعي الذاتي	الهندسة	التربية	**0.00
		الآداب	**0.00
		الحقوق	**0.00
		العلوم	**0.01
	الطب	التربية	**0.00
		الآداب	**0.01
		الحقوق	**0.01
		العلوم	**0.00
	الصيدلة	التربية	**0.02
		الآداب	**0.00

		الحقوق	0.01
		العلوم	**0.01
	الاقتصاد	التربية	**0.00
		الآداب	**0.00
		الحقوق	**0.00
		العلوم	**0.01
إدارة المشاريع	الهندسة	التربية	**0.00
		الآداب	**0.00
		الحقوق	**0.00
		العلوم	**0.00
	الطب	التربية	**0.01
		الآداب	**0.01
		الحقوق	**0.01
		العلوم	**0.02
	الصيدلة	التربية	**0.00
		الآداب	**0.01
		الحقوق	**0.01
		العلوم	**0.00
	الاقتصاد	التربية	**0.00
		الآداب	**0.00
		الحقوق	**0.01
		العلوم	**0.01

** دال عتد (0.01)، تم عرض القيم الدالة فقط

يتبين من الجدول (20) أن قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار شيفيه أصغر من (0.05) بين الطلبة في الكليات ((الهندسة، الطب، الصيدلة، الاقتصاد) من جهة، وبين الطلبة في الكليات (التربية، الآداب، الحقوق، العلوم)، ومن خلال مراجعة المتوسطات الحسابية الواردة في الجدول (18) يتبين أن تلك الفروق لصالح الطلبة في كليات (الهندسة، الطب، الصيدلة، الاقتصاد)، ويمكن تفسير تلك النتيجة بسببين؛ الأول أن تلك الكليات يتطلب دخولها معدلات عالية في الشهادة الثانوية العلمية، وبالتالي يمكن أن ينعكس مستوى التحصيل على درجة توفر تلك المهارات، أما السبب الثاني فهو طبيعة الدراسة في تلك الكليات والتي يغلب عليها الطابع العملي، والطلبة في تلك الكليات يطمحون لإنشاء مشاريع خاصة بهم مستقبلاً ولاسيما طلبة كليات الطب والصيدلة، وكذلك لابد أن تتوفر مهارات ريادة الأعمال بدرجة أكبر لدى طلبة كلية الاقتصاد نظراً لأن المقررات ذات صلة مباشرة بالمشروعات والشركات وعالم الأعمال.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توفر مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة جامعة تشرين وفق متغير مكان السنة الدراسية.

لاختبار هذه الفرضية جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث على محاور الاستبانة وتم استخدام الاختبار الإحصائي (Independent Samples Test) (ت ستيودنت) وفق متغير السنة الدراسية.، والجدول (21) يبين نتائج ذلك:

الجدول رقم (21) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت ستيودنت) على محاور الاستبانة وفق متغير مكان الإقامة

المهارة	السنة الدراسية.	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيم t	الدلالة الإحصائية
التخطيط	السنة الأولى	233	19.35	3.25	413	3.58	0.00
	السنة الأخيرة	182	23.54	3.82			
حل المشكلات	السنة الأولى	233	22.30	2.39	413	3.92	0.00
	السنة الأخيرة	182	26.74	1.85			
اتخاذ القرار	السنة الأولى	233	19.55	3.14	413	4.63	0.00
	السنة الأخيرة	182	24.75	3.25			
إدارة الوقت	السنة الأولى	233	13.15	2.22	413	5.39	0.00
	السنة الأخيرة	182	18.93	2.14			
التواصل والمهارات الاجتماعية	السنة الأولى	233	24.39	2.33	413	3.28	0.00
	السنة الأخيرة	182	28.93	2.15			
المهارات الرقمية	السنة الأولى	233	17.93	3.05	413	3.39	0.00
	السنة الأخيرة	182	21.38	3.39			
استكشاف الفرص واستثمارها	السنة الأولى	233	11.39	1.44	413	2.95	0.00
	السنة الأخيرة	182	14.93	1.36			
الإبداع والابتكار	السنة الأولى	233	10.82	2.01	413	2.44	0.00
	السنة الأخيرة	182	13.93	1.96			
الوعي الذاتي	السنة الأولى	233	11.74	2.33	413	3.89	0.00
	السنة الأخيرة	182	16.82	2.05			
إدارة المشاريع	السنة الأولى	233	9.39	1.82	413	3.31	0.00
	السنة الأخيرة	182	13.89	2.01			

يتبين من الجدول (21) أن قيم الدلالة الإحصائية لاختبار (ت ستيودنت) بالنسبة لمحاور الاستبانة وفق متغير السنة الدراسية أصغر من (0.05) ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية درجة توفر مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة جامعة تشرين وفق متغير السنة الدراسية، وهذه الفروق لصالح الفئة ذات المتوسط الحسابي الأعلى وهي فئة الطلبة في السنة الأخيرة، وتبين هذه النتيجة الدور المهم الذي تقوم به الجامعة في إكساب الطلبة مهارات ريادة الأعمال، وذلك من خلال المعارف والمعلومات النظرية المتضمنة في المقررات والمتعلقة بثقافة ريادة الأعمال، أو من خلال التطبيقات العملية، أو حتى من خلال محاضرات المدرسين وتوجيهاتهم للطلبة وتشجيعهم لهم لاكتساب مهارات ريادة الأعمال من خلال التعلم الذاتي والدورات التدريبية.

المقترحات:

- تضمين مفاهيم ريادة الأعمال ومهاراتها في مقررات المرحلة الجامعية، وإكساب الطلبة مهارات ريادة الأعمال من خلال تكليفهم بتقديم أفكار لمشروعات خدمية أو إنتاجية تناسب اختصاصاتهم.
- إنشار منصة إلكترونية تابعة لجامعة تشرين تقدم الدعم والمشورة للطلبة الراغبين بإنشاء مشروعات خدمية أو إنتاجية، وتُدربهم على مهارات ريادة الأعمال.
- تنفيذ دورات تدريبية مجانية لطلبة الجامعة تكسبهم مهارات ريادة الأعمال.
- تنفيذ ندوات ولقاءات في الجامعة يشارك بها رجال أعمال وجراء شركات وممثلين عن حاضنات الأعمال بهدف تعريف الطلبة بأهمية امتلاكهم لمهارات ريادة الأعمال وكيفية الإفادة من تخصصهم في التخطيط لمشروعات مستقبلية مناسبة لهم.
- إنشاء مركز لريادة الأعمال يقدم المشورة للطلبة أو الخريجين بإنشاء مشروعات صغيرة أو متوسطة.
- إنشاء حساب رسمي لوزارة التعليم العالي وللجامعات على أحد مواقع التواصل الاجتماعي يمكن الطلبة من متابعة الأخبار المتعلقة بالقروض والقوانين المتعلقة بمشاريع ريادة الأعمال.

المراجع:

1. الدخيل الله، عبد الله الدخيل.(2014). المهارات الاجتماعية: المفهوم والوحدات والمحددات. الرياض، السعودية، دار العبيكان للنشر.
2. درويش، محمود احمد.(2018). مناهج البحث في العلوم الإنسانية. القاهرة،، مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
3. زيدان، أسماء مراد صالح مراد.(2018). تصور مقترح لتنمية مهارات ريادة الأعمال والتوظيف لدى طلبة جامعة القاهرة في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة. جامعة القاهرة، مصر:، مجلة العلوم التربوية، المجلد (26)، العدد (4).
4. السكارنة، بلال خلف.(2008). الريادة و إدارة منظمات الأعمال. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
5. شبلي، نبيل محمد.(2013). ريادة الأعمال – حلمك الكبير في مشروعك الصغير. مصر: مؤسسة الأهرام.
6. الشريدة، محمد.(2022). القدرة التنبؤية للتفكير ما وراء المعرفي بمهارات ريادة الأعمال لدى طلبة الدراسات العليا. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. المجلد (17)، العدد (4).
7. عبد الرحيم، جابر طه. (2013). "دور ريادات الأعمال في تطوير الأبداع المؤسسي)بالتطبيق علي البورصة المصرية" مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات. العدد32، المجلد (2).
8. عبد الله، لمياء طارق؛ فهمي، تقي محروس؛ الرميدي، بسام سمير.(2022). دور كليات السياحة والفنادق في إكساب الطلبة مهارات ريادة الأعمال. جامعة مدنية السادات، مجلة السياحة والفنادق، الجزء (1)، العدد (12).
9. الفيحان، إيثار عبد الهادي.(2011). "دور المنشآت الريادية في تحقيق المسئولية الاجتماعية". الملتقي الدولي الثاني حول الأداء المتميز للمنشآت والحكومات.

- المبيريك، وفاء بنت ناصر؛ الشميمري، أحمد بن عبدالرحمن.(2016). مبادئ ريادة الأعمال لغير المتخصصين. السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر.
- محمد، عوض الله، سليمان عوض الله؛ محمود، أشرف محود أحمد. (2014). قياس مستوى ريادة الأعمال لدى طلبة جامعة الطائف ودور الجامعة في تنميتها. جامعة عين شمس، مجلة البحث العلمي في التربية. المجلد (1)، العدد (15).
- حميد، سلمى مجيد.(2019). مهارات التفكير بين النظرية والتطبيق. عمان، الأردن: دار أمجد للنشر والتوزيع والتوزيع.

1. Colombelli, A., Loccisano, S., Panelli, A., Pennisi, O. A. M., & Serraino, F. (2022). Entrepreneurship education: the effects of challenge-based learning on the entrepreneurial mindset of university students. Administrative Sciences, 12(1), 10.
2. HAIDAR, J.I., 2012. «Impact of Business Regulatory Reforms on Economic Growth, Journal of the Japanese and International Economies, Elsevier, vol. 3(26), September
3. Mustapha, M., & Selvaraju, M. (2015). Personal attributes, family influences, entrepreneurship education and entrepreneurship inclination among university students. Kajian Malaysia: Journal of Malaysian Studies, 33
4. Zamrudi, Z., & Yulianti, F. (2020). Sculpting factors of entrepreneurship among university students in Indonesia. Entrepreneurial Business and Economics Review, 8(1), 33-49.

دور كلية الإعلام في تحقيق الاستدامة الثقافية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا

أيهم عناد الأحمد* د. محمود علي محمد*

(الإيداع: 5 آذار 2024، القبول: 9 حزيران 2024)

الملخص:

هدف البحث إلى تعرف دور كلية الإعلام في جامعة دمشق في تحقيق الاستدامة الثقافية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا. ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وصمم استبانة مكونة من (22) بنداً في صورتها النهائية، وطبقها على عينة عشوائية طبقية مكونة من (80) طالباً وطالبةً من طلبة الدراسات العليا سحبها الباحث من مجتمع البحث المكون من (172) طالباً وطالبةً من طلبة الدراسات العليا في كلية الإعلام بجامعة دمشق.

وتبين أن دور كلية الإعلام في تحقيق الاستدامة الثقافية متوسط بشكل عام، وأن دورها في تحقيق التنمية البشرية والإعلامية متوسط، وتوصل البحث أيضاً إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطيّ درجات الطلبة تعزى لمتغير المرحلة الدراسية، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلبة تعزى لمتغير الاختصاص لصالح الطلاب المختصين في الإذاعة والتلفزيون؛ ولذلك اقترح البحث بتصميم مناهج دراسية خاصة بكليات الإعلام السورية حول مهارات التفكير والتعلم الذاتي، واستعانة كلية الإعلام في جامعة دمشق بذوي الخبرة من أعضاء الهيئة التدريسية في كليات جامعة دمشق الأخرى في تدريس مواد مهارات التفكير والتعلم الذاتي في الكلية، وإقامة ورشات تدريبية لتنمية المهارات الريادية لدى طلاب الكلية، وإعادة نظر القائمين على كلية الإعلام في جامعة دمشق بالمناهج الدراسية ومخرجات الكلية بشكل يسهم في تخريج كوادر بشرية مؤهلة ثقافياً لقيادة المجتمع العربي السوري إعلامياً على نحو أفضل

الكلمات المفتاحية: كلية الإعلام، جامعة دمشق، الاستدامة الثقافية

* طالب دراسات عليا دكتوراه، كلية التربية، جامعة دمشق.

* أستاذ دكتور، كلية التربية، جامعة دمشق.

The Role of the Faculty of Mass Communication in Achieving cultural sustainability from the point of view of postgraduate students

Ayham Anad Al-Ahmad* **Dr. Mahmoud Ali Muhammad***

(Received: 5 March 2024,Accepted: 9 June 2024)

Abstract:

The research aimed to identify the role of the Faculty of Information at Damascus University in achieving cultural sustainability from the point of view of graduate students. To achieve the research objectives, the researcher used the descriptive analytical method, designed a questionnaire consisting of (22) items in its final form, and applied it to a stratified random sample consisting of (80) postgraduate students, drawn by the researcher from the community consisting of (172) male and female students from Postgraduate students at the Faculty of Information at Damascus University. It was found that the role of the Faculty of Mass Communication in achieving cultural sustainability is average in general, and that its role in achieving human and media development is average. The research also found that there is no statistically significant difference between the average grades of the students due to the variable of the academic stage, and the presence of statistically significant differences between the average grades of the students due to the variable Specialization for the benefit of students specializing in radio and television; Therefore, the research recommended designing special curricula for Syrian Faculties of Mass Communication on thinking skills and self-learning, and seeking the assistance of the Faculty of Mass Communication at the University of Damascus from experienced faculty members in other Faculties of the University of Damascus in teaching thinking skills and self-learning subjects in the Faculty, and holding training workshops to develop the entrepreneurial skills of students. and those in charge of the College of Mass Communication at Damascus University reconsidered the curricula and college outcomes in a way that would contribute to graduating culturally qualified human cadres to better lead the Syrian Arab community in the media.

KEYWORDS: Faulty of Mass Communication, Damascus university, cultural sustainability

* PhD student, Faculty of Education at Damascus University.

* Prof. Dr, Faculty of Education at Damascus University.

1- مقدمة البحث:

تعد كليات الجامعة رأس هرم النظام التعليمي في جميع المجتمعات، ونظراً لما تمتلكه من قوى بشرية وكوادر أكاديمية وفنية مدربة مؤهلة لإحداث التغيير فهي العمود الأساسي لتحقيق التنمية المستدامة.

وقد جاء في اللائحة التنفيذية لقانون تنظيم الجامعات السورية الصادرة بالمرسوم رقم 250 لعام 2006، وفي تعديلات المواد: 116، 117، 146، 151، 152، 154، 171 من اللائحة الصادرة بالمراسيم: 227، 274، 282 لأعوام 2012 و2015 و2017 أنَّ من أهداف الجامعات السورية خدمة المجتمع من النواحي الاجتماعية والاقتصادية والبيئية والإسهام في تحقيق الاستدامة الثقافية له (رئاسة الجمهورية العربية السورية، 2006؛ رئاسة الجمهورية العربية السورية، 2012؛ رئاسة الجمهورية العربية السورية، 2015؛ رئاسة الجمهورية العربية السورية، 2017)؛ وعليه لم يعد من الممكن اعتبار الجامعات وكلياتها مؤسسات تعليمية تُعنى بتخريج القوى البشرية فحسب، أو اعتبارها مجرد مراكز بحثية تجري أبحاثاً علمية.

وتسهم كلية الإعلام في جامعة دمشق في تطور المجتمع العربي السوري؛ نظراً للأدوار التي تقوم بها في إعداد الكوادر البشرية المتخصصة في مجالات الإذاعة والتلفزيون والعلاقات العامة والصحافة والإعلام الإلكتروني. بالإضافة إلى ذلك فهي تحتل مكاناً بارزاً في منظومة التعليم العالي في الجمهورية العربية السورية لإسهامها في تحقيق الاستدامة الثقافية من خلال التعليم وتنمية معارف وقدرات ومهارات طلابها (كلية الإعلام في جامعة دمشق، 2023).

وبما أن طلبة الدراسات العليا في كلية الإعلام في جامعة دمشق من أقدر الأفراد على تقييم ما تقوم به الكلية إزاء الاستدامة الثقافية وقضاياها سعى البحث الحالي إلى تعرف دور كلية الإعلام في تحقيق الاستدامة الثقافية من وجهة نظرهم.

2- مشكلة البحث:

نتيجة الضغوط الاقتصادية التي تعاني منها كليات جامعة دمشق عامةً وكلية الإعلام خاصةً باتت الكلية مقصرة في أداء أدوارها المهمة في تحقيق الاستدامة الثقافية للمجتمع العربي السوري، وقد أثبتت مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية؛ مثل دراسات: الأنصاري (2023) عمر (2020)، ديزيمنسكا وآخرون (Dziminska et al., 2020)، عبد القادر (2018)، براهيمي (2018)، آدمز ومارتن (Adams and Martin, 2018)، الجريتلي (2017)، الخالدي (2016)، القوس (2014)، جيسون وريتشارد (Jaison and Richarrd, 2012)، إبراهيم (2010) أن العديد من الجامعات وكلياتها مقصرة في أدوارها في تحقيق التنمية البشرية والثقافية المستدامة نتيجة الضغوط الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية التي تعاني منها.

وما يؤكد ذلك نتائج الدراسة الاستطلاعية؛ إذ أجرى الباحث مقابلات شخصية شبه مقننة مع عينة استطلاعية من طلبة الدراسات العليا في كلية الإعلام في جامعة دمشق مكونة من (24) طالباً وطالبةً، في الفترة الممتدة بين 2024/1/5 و2024/1/17 (ملحق 2). وقد أسفرت نتائج الدراسة الاستطلاعية عن الآتي: رأى (87.5%) منهم أنَّ كلية الإعلام في جامعة دمشق تهمل واجباتها تُجاه التنمية البشرية وقضاياها بشكل عامٍ، ورأى (95.833%) منهم أنَّ كلية الإعلام في جامعة دمشق لا تسهم في تحقيق التنمية البشرية للمجتمع العربي السوري بالشكل المطلوب، ورأى (95.833%) منهم أنَّ كلية الإعلام في جامعة دمشق لا تسهم في تحقيق التنمية الإعلامية وقضاياها بشكل عامٍ، ورأى (95.833%) منهم أنَّ كلية الإعلام في جامعة دمشق لا تسهم في تحقيق التنمية الإعلامية للمجتمع العربي السوري بالشكل المطلوب.

بناءً على ما سبق وانطلاقاً من ندرة الدراسات المحلية السابقة التي تناولت الموضوع في حدود علم الباحث تحددت مشكلة البحث بالسؤال الرئيس الآتي: ما دور كلية الإعلام في تحقيق الاستدامة الثقافية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا؟

3- أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث في النقاط الآتية:

1- أهمية العينة المستهدفة في البحث وهي طلبة الدراسات العليا في كلية الإعلام بجامعة دمشق.

2- يسلط البحث على موضوع مهم وهو الاستدامة الثقافية ودور كلية الإعلام في تنميتها؛ نظراً لما تحققه الاستدامة الثقافية من تطوير في البنية الثقافية لأفراد المجتمع المحلي.

3- يوجه أنظار القائمين على كلية الإعلام في جامعة دمشق نحو إيلاء مزيد من الاهتمام تُجاه مساهمات الكلية في مجال الاستدامة الثقافية.

4- يوجه القائمين على كلية الإعلام في جامعة دمشق نحو زيادة مساهمات الكلية في تحقيق الاستدامة الثقافية.

5- يوجه أنظار القائمين على جامعة دمشق نحو إيلاء مزيد من الاهتمام تُجاه كلية الإعلام لتسهم في تحقيق الاستدامة الثقافية بشكل أكبر.

6- يعد استجابة لتطبيق قانون تنظيم الجامعات السورية.

7- توفير أداة صالحة للاستخدام تقيس دور كلية الإعلام في جامعة في تحقيق التنمية المستدامة وإمكانية الاستفادة منها في أبحاث مشابهة أخرى.

4- أهداف البحث:

سعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- تعرف دور كلية الإعلام في تحقيق الاستدامة الثقافية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا.

2- تعرف دلالة الفرق بين متوسطات إجابات الطلبة عن الاستبانة تعزى لمتغير المرحلة الدراسية.

3- تعرف دلالة الفروق بين إحصائياً بين متوسطات إجابات الطلبة عن الاستبانة تعزى لمتغير الاختصاص.

5- سؤال البحث:

سعى البحث إلى الإجابة عن السؤال الآتي: ما دور كلية الإعلام في تحقيق الاستدامة الثقافية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا؟

6- فرضيات البحث:

تم اختبار الفرضيتين الآتيتين عند مستوى دلالة (0.05):

1- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات إجابات طلبة الدراسات العليا عن الاستبانة تعزى لمتغير المرحلة الدراسية.

2- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات إجابات طلبة الدراسات العليا عن الاستبانة تعزى لمتغير الاختصاص.

4- الحدود البشرية: (80) طالباً وطالبةً من طلبة الدراسات العليا.

7- متغيرات البحث:

1- المتغيرات المستقلة:

1- المرحلة الدراسية؛ وله مستويين هما: ماجستير ودكتوراه

3- الاختصاص؛ وله أربع مستويات هي: الإذاعة والتلفزيون، والعلاقات العامة والإعلان، والإعلام الإلكتروني، والصحافة والنشر.

2- المتغيرات التابعة:

متوسطات درجات إجابات طلبة الدراسات العليا عن بنود الاستبانة.

8- حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود الآتية:

1- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على تعرّف آراء طلبة الدراسات العليا في كلية الإعلام في جامعة دمشق نحو دور كليتهم في تحقيق الاستدامة الثقافية، وتعرف الفروق في إجاباتهم تبعاً لمتغيري المرحلة الدراسية والاختصاص.

2- الحدود الزمانية: العام الدراسي 2023 – 2024 في الفترة الممتدة بين 2024/1/18 و2024/2/28.

3- الحدود المكانية: كلية الإعلام بجامعة دمشق.

9- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

1- كلية الإعلام (The Faculty of Mass Communication): " إحدى الكليات العلمية بجامعة دمشق التي تُعنى بتدريس المقررات الإعلامية، وتسعى إلى تحقيق الجودة سواء في العملية الإعلامية أو من خلال الأبحاث العلمية التي تخدم القضايا الإعلامية في المجتمع العربي السوري، وتوظيف التقنيات المعاصرة في جميع مراحل وخطوات الإنتاج الإعلامي العربي السوري " (كلية الإعلام بجامعة دمشق، 2024). ويُعرِّفها الباحث إجرائياً بأنها كلية الإعلام في جامعة دمشق والواقعة في منطقة المزة في ناحية أوتستراد المزة بمحافظة دمشق، وهي إحدى المؤسسات العلمية المسؤولة عن التنمية الثقافية في المجتمع العربي السوري بحسب اللائحة التنفيذية لقانون تنظيم الجامعات السورية.

2- طلبة كلية الإعلام (Students' of the Faculty of Mass Communication): يُعرِّفهم الباحث إجرائياً بأنهم طلاب الدراسات العليا (مرحلتيّ الماجستير والدكتوراه) في كلية الإعلام بجامعة دمشق.

3- الاستدامة الثقافية (Cultural Sustainability): عرَّفتها سراج (2023، ص. 223) أنها: " مجموعة من الخطوات والإجراءات التي تتخذها المؤسسات العلمية والثقافية بهدف الحفاظ على المعتقدات والممارسات الثقافية داخل المجتمع وحماية تراثه الذي يميزه عن بقية المجتمعات ". وعرَّفتها يوسف (2024، ص. 85) نقلاً عن الزموري (2014، ص. 149) بأنها: " قيام مؤسسة أو مؤسسات معينة بطرح برامج ثقافية تعمل من خلاله على تطوير نمط ثقافي معين؛ مثل: إصدار سلسلة من الكتب والمجلات الثقافية الدورية، وإقامة معارض فنية وفقاً لاتجاه معينٍ ". ويُعرِّفها الباحث إجرائياً بأنها احتياجات التنمية البشرية والإعلامية التي تستطيع كلية الإعلام بجامعة دمشق تلبيتها؛ وهي:

1- احتياجات التنمية البشرية: تقتصر على مساهمة كلية الإعلام في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة، ومهارات التعلم الذاتي والبحث العلمي، والقدرات والمهارات الريادية (مهارات التواصل الاجتماعي، القدرات القيادية، مهارات اتخاذ القرارات، التعامل مع المشكلات، أداء المهام المطلوبة).

2- احتياجات التنمية الإعلامية: تقتصر على مساهمة كلية الإعلام في نقل التراث الثقافي للطلاب، وتنمية عناصر الحضارة العربية لديهم (الأصل، وحدة اللغة، التاريخ المشترك، وحدة الوطن، العادات والتقاليد)، وإكسابهم أخلاقيات الإذاعة والتليفزيون والنشر الإعلاني والإعلامي والإعلام الإلكتروني والصحافة وأساليب مواجهة الرسائل المضللة الصادرة عن قنوات الإعلام المعارض المغرض، وعقد الندوات والمؤتمرات التوعوية حول أخطار العولمة الحديثة على المجتمع العربي السوري وكيفية مواجهتها، وتخريج كوادر بشرية مؤهلة ثقافياً لقيادة المجتمع العربي السوري إعلامياً.

وهذه الاحتياجات هي بنود ومحوريّ استبانة البحث.

10- الإطار النظري:

1- الأهداف العامة للتنمية البشرية والثقافية المستدامة:

يمكن إجمال الأهداف العامة للتنمية البشرية المستدامة بالآتي:

1- الحفاظ على البيئة ومواردها الطبيعية.

2- تطوير رأس المال البشري؛ بتوفير ما يحتاجه من قدرات ومهارات حياتية وحقوق تعليمية واقتصادية وصحية.

3- تطوير رأس المال المجتمعي؛ أيْ تطوير الإطار التنظيمي للعلاقات المجتمعية على أساس مبادئ حسن الإدارة والمساءلة والإنصاف والعدالة في توزيع الموارد، والمشاركة في اتخاذ القرار (براهيمي، 2018؛ حسيبة، 2009؛ إبراهيم، 2007).

أما الأهداف العامة للتنمية الثقافية المستدامة فيمكن إجمالها بالآتي:

1- التحول من التعلم بالاعتماد على الآخر إلى التعلم الذاتي.

2- تنشئة الموارد البشرية تنشئة فكرية ثقافية وعلمية واجتماعية.

3- تطوير الرصيد المعرفي للمجتمع من خلال التوظيف المخطط والتنمية المستمرة للقدرات والموارد العلمية والبحثية للجامعات، وتوظيفها في إعداد وتحسين رأس المال البشري (العلاقي ومزيكة، 2019؛ القوس، 2014؛ حسن، 2007؛ راوية، 2005).

2- مجالات (أبعاد) التنمية البشرية والثقافية المستدامة:

تهدف التنمية البشرية والثقافية المستدامة إلى تنمية الإنسان من أجل الإنسان وبواسطة الإنسان؛ ولذلك فإن التنمية البشرية المستدامة والتنمية الثقافية المستدامة تضمان ثلاث مجالات هي:

1- تنمية الناس: أيْ أنْ يكون الناس موضوع التنمية؛ ويتحقق ذلك بالاستثمار الأمثل لرأس المال البشري استثماراً يعود عليه بالنفع من النواحي الشخصية والتربوية التعليمية والصحية والاقتصادية والاجتماعية.

2- التنمية من أجل الناس: أيْ أن الناس هنا هم المستفيدون من التنمية؛ فالتنمية تهدف إشباع حاجات أفراد المجتمع من جميع النواحي بشكل يضمن عدم استنزاف موارد المستقبل.

3- التنمية بواسطة الناس: أيْ أنْ التنمية يمارسها الأفراد من خلال مشاركاتهم في الجهود التنموية بشكل مباشر أو عن طريق المؤسسات التي يتبعون لها، وبواسطة التخطيط لاستراتيجيات التنمية وتنفيذها. ولعل أبرز مؤسسات التنمية هي كليات الجامعة في المجتمع (زهير، 2010؛ نصيرة، 2010؛ عامر، 2007؛ راوية، 2005؛ خليفة، 2003).

3- مجالات (أبعاد) تحقيق الكليات الجامعية للتنمية المستدامة:

تتنوع مجالات تحقيق الكليات الجامعية للتنمية المستدامة بتنوع واختلاف ظروف وإمكانيات كل كلية والمجتمع الموجودة فيه؛ ولذلك قد يحدث بعض التباين بين ما تقدمه كل كلية للتنمية المستدامة. ولكن رغم ذلك فإن مجالات تحقيق الكليات الجامعية للتنمية المستدامة هي أنشطة وممارسات تحقق التنمية المستدامة الشاملة للمجتمع؛ باستثمار القدرات الفعلية والمصادر المادية المتاحة للكلية بُغية تحسين أحوال المجتمع المحلية (عبد العزيز، 2022؛ الأخضر وبحوص، 2019).

ويمكن حصر هذه المجالات بالآتي:

1- التعليم والتدريب المستمر: يندرج تحت هذا المجال برامج التعليم المفتوح والتعليم عن بعد والدورات العامة والدورات الفنية المتخصصة.

2- الأبحاث: يشمل هذا المجال كلاً من الأبحاث الأساسية والأكاديمية والتطبيقية التي ترتبط بمشكلة معينة في المجتمع، أو في قطاع من القطاعات الإنتاجية المتعددة.

3- التوعية والخدمات: تشمل عقد لقاءات وندوات عامة لتوعية بسلوكيات مرغوب بها ولتعديل سلوكيات خاطئة (إبراهيمي، 2012؛ رمضان، 2004).

11- أداة البحث ومنهج البحث

1- منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على معالجة المشكلة من خلال جمع الحقائق والبيانات والمعلومات المتعلقة بالظاهرة المدروسة وتصنيفها وتحليلها وتبويبها، للوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره (المحمودي، 2019). وقد استخدمه الباحث لمناسبته لموضوع البحث وأهدافه.

2- مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع طلبة الدراسات العليا في كلية الإعلام في جامعة دمشق البالغ عددهم (172) طالباً وطالبة بحسب إحصائية كلية الإعلام في جامعة دمشق للعام الدراسي 2023 – 2024، واختار الباحث عينة عشوائية طبقية مكونة من (80) طالباً وطالبةً منهم. ويوضح الجدولين (1) و(2) توزع أفراد مجتمع البحث الأصلي والعينة على متغيريّ البحث:

الجدول رقم (1): توزع أفراد مجتمع البحث الأصلي وفقاً لمتغيريّ البحث

المتغير	مستوياته	العدد	النسبة المئوية
المرحلة الدراسية	ماجستير	103	59.9%
	دكتوراه	69	40.1%
المجموع		172	100%
الاختصاص	الإذاعة والتلفزيون	32	18.7%
	العلاقات العامة والإعلان	50	29%
	الإعلام الإلكتروني	36	20.9%
	الصحافة والنشر	54	31.4%
المجموع		172	100%

جدول رقم (2): توزع أفراد عينة البحث وفقاً لمتغيريّ البحث

المتغير	مستوياته	العدد	النسبة المئوية
المرحلة الدراسية	ماجستير	50	62.5%
	دكتوراه	30	37.5%
المجموع		80	100%
الاختصاص	الإذاعة والتلفزيون	15	18.75%
	العلاقات العامة والإعلان	25	31.25%
	الإعلام الإلكتروني	17	21.25%
	الصحافة والنشر	23	28.75%
المجموع		80	100%

3- أداة البحث:

صمم الباحث استبانة لجمع البيانات؛ نظراً لملاءمتها لأهداف ومنهج ومجتمع وعينة البحث، ولقدرتها على الإجابة عن سؤال البحث وفرضياته. وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من الأقسام الثلاثة التالية:

1- القسم الأول: يحتوي على مقدمة تتضمن تعريفاً بأهداف البحث ونوع البيانات والمعلومات المقرر جمعها. وتعهداً باستخدامهما لأغراض البحث العلمي فقط.

2- القسم الثاني: يحتوي على المعلومات الشخصية الخاصة بأفراد عينة البحث، والمتمثلة في: المرحلة الدراسية (ماجستير، دكتوراه)، والاختصاص (الإذاعة والتلفزيون، العلاقات العامة والإعلان، الإعلام الإلكتروني، الصحافة والنشر).

3- القسم الثالث: يتكون من (22) بنداً في صورتها النهائية موزعة على محورين: يتضمن محور التنمية البشرية (11) بنداً، ويتضمن محور التنمية الثقافية (11) بنداً. وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي وفق الدرجات الآتية: بدرجة ضعيفة جداً، بدرجة ضعيفة، بدرجة متوسطة، بدرجة كبيرة، بدرجة كبيرة جداً. ومن ثم التعبير عن هذا المقياس كمياً، بإعطاء كل درجة من الدرجات السابقة قيمة وفقاً للتالي: بدرجة ضعيفة جداً درجة واحدة، بدرجة ضعيفة درجتان، بدرجة متوسطة ثلاث درجات، بدرجة كبيرة أربع درجات، بدرجة كبيرة جداً خمس درجات. وحسب الباحث المدى بطرح القيمة الأعلى من القيمة الأدنى (5-1= 4)، ثم قسمه على أكبر قيمة في المقياس (4÷5= 0.80)، وبعد ذلك أضاف هذا الناتج إلى أقل قيمة في المقياس (1) ثم إلى بقية القيم؛ لتحديد طول فئات مقياس ليكرت الخماسي. وهكذا أصبح طول الفئات كما في الجدول (3):

الجدول رقم (3): تقسيم فئات مقياس ليكرت الخماسي للبنود

م	درجة الموافقة	حدود الدرجة	
		من	إلى
1	منخفضة جداً	1	1.80
2	منخفضة	1.81	2.60
3	متوسطة	2.61	3.40
4	مرتفعة	3.41	4.20
5	مرتفعة جداً	4.21	5

4- صدق أداة البحث:

عُرِضَت الاستبانة في صورتها الأولية المؤلفة من (24) بنداً على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (7) محكمين (ملحق 1)؛ بهدف التأكد من صلاحيتها علمياً وتمثيلها للغرض الذي وضعت من أجله، والاستفادة من ملاحظاتهم ومقترحاتهم. وبعد أخذ الآراء والاطلاع على الملاحظات أجرى الباحث التعديلات عليها: حذف بندين من المحور الثاني وتعديل الصياغة اللغوية لبعض البنود.

وبعد ذلك اختار عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً وطالبةً من طلبة الدراسات العليا في كلية الإعلام بجامعة دمشق من خارج عينة البحث الأساسية بهدف التأكد من وضوح تعليمات الاستبانة، ووضوح بنودها، وسهولة فهمها وتعديل البنود غير الواضحة، ومعرفة الصعوبات التي قد تظهر أثناء التطبيق حتى يتم ضبطها وتلافيها عند التطبيق اللاحق للاستبانة، والتأكد من مدى تمتع الاستبانة بالخصائص السيكومترية.

وبعد أن طبق الباحث الاستبانة على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث الأساسية مكونة من (30) طالباً وطالبةً من طلبة الدراسات العليا في كلية الإعلام بجامعة دمشق تحقق من الصدق البنائي لها، من خلال اتباع الخطوات الآتية:

1- حساب ارتباط كل بند من بنود الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه؛ والجدول (4) يوضح معاملات الارتباط الناتجة:

الجدول رقم (4): معاملات ارتباط كل بند من بنود الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

الرقم	معامل ارتباط بيرسون	الرقم	معامل ارتباط بيرسون
المحور الأول: التنمية البشرية		المحور الثاني: التنمية الإعلامية	
1	0.876**	12	0.620**
2	0.572**	13	0.621**
3	0.538**	14	0.673**
4	0.608**	15	0.696**
5	0.951**	16	0.720**
6	0.583**	17	*0.761
7	0.621**	18	*0.754
8	0.643**	19	**0.865
9	0.609**	20	*0.711
10	0.688**	21	**0.674
11	0.621**	22	**0.730

** دال عند مستوى الدلالة (0.01)

* دال عند مستوى الدلالة (0.05)

يُلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للمحور تراوحت ما بين (0.538 – 0.951) وهي معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند (0.01) و (0.05) مما يدل على أن كل بند من بنود الاستبانة متسق مع المحور الذي ينتمي إليه.

2- ارتباط محوريّ الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة؛ والجدول (5) يوضح قيم معاملات الارتباط الناتجة:

الجدول رقم (5): نتائج ارتباط المحورين بالدرجة الكلية للاستبانة

المحور	الدرجة الكلية
الارتباط بين المحور الأول والدرجة الكلية للاستبانة	0.736**
الارتباط بين المحور الثاني والدرجة الكلية للاستبانة	0.898**

** دال عند مستوى الدلالة (0.01)

يتبين من الجدول السابق أن معاملات ارتباط المحاور مع بعضها ومع الدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، وبالتالي فإن الاستبانة تتصف بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، ما يدل على صدقها البنائي، ويعطي مؤشراً على أن كل محور ينسجم مع ما تقيسه الاستبانة ككل.

4- ثبات أداة البحث:

1- الثبات بإعادة التطبيق:

بعد مرور أسبوعين على تطبيق الاستبانة على أفراد العينة الاستطلاعية أعاد الباحث تطبيق الاستبانة عليها، ثم حسب معاملات ارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والثاني بالنسبة للمحورين والاستبانة.

2- الثبات بمعامل ألفا كرونباخ:

بعد التطبيق الأول للاستبانة على أفراد العينة الاستطلاعية حسب الباحث معاملات ثبات ألفا كرونباخ للمحورين والاستبانة.

3- الثبات بالتجزئة النصفية:

بعد التطبيق الأول للاستبانة على أفراد العينة الاستطلاعية قسم الباحث بنود كل محور ومحاور الاستبانة كاملة إلى قسمين؛ يتكون القسم الأول من البنود ذات الأرقام الزوجية أما الثاني فيتكون من البنود ذات الأرقام الفردية. ثم حسب معاملات ارتباط سبيرمان براون للأقسام الأولى ثم الثانية ومعامل ارتباط سبيرمان براون قبل التصحيح؛ ليتوصل إلى معامل ارتباط سبيرمان براون بعد التصحيح بين الأقسام الأولى والثانية للمحاور والاستبانة كاملة.

ويبين الجدول (6) نتائج ثبات الاستبانة وفقاً لطرائق الثلاثة:

جدول رقم (6): قيم معاملات الثبات بطرائق إعادة الاختبار وألفا كرونباخ والتجزئة النصفية؛ وذلك بالنسبة للمحورين والاستبانة والبنود

المحورين والاستبانة	إعادة التطبيق	ألفا كرونباخ	سبيرمان براون
المحور الأول: التنمية البشرية	0.733**	0.82	0.71
المحور الثاني: التنمية الإعلامية	0.823**	0.84	0.66
الاستبانة	0.901**	0.89	0.84

** دال عند مستوى الدلالة (0.01)

يُلاحظ من الجدول السابق أن الاستبانة تتصف بمعاملات ثبات عالية فقد تراوحت قيم معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق ما بين (0.733 – 0.901) وتراوحت بطريقة ألفا كرونباخ ما بين (0.82 – 0.89)، وتراوحت قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية بين (0.66 – 0.84)، وجميع هذه القيم عالية إحصائياً، وتشير إلى ثبات الاستبانة، وبذلك تصبح الاستبانة جاهزة للتطبيق على عينة البحث.

12- إجراءات البحث:

بعد اطلاع الباحث على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، وتحققه من مدى تمتع الاستبانة بالخصائص السيكومترية طبق الباحث الاستبانة على عينة البحث الأساسية المكونة من (80) طالباً وطالبةً من طلبة الدراسات العليا في كلية الإعلام بجامعة دمشق في الفترة الممتدة بين 2024/1/18 و2024/2/28. وبعد استرداد الباحث الاستبانات من الطلبة وتفريغ البيانات على الإصدار الثالث والعشرين من الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Spss استخدم الباحث الاختبارات والمعالجات الإحصائية الآتية:

1- المتوسط الموزون

2- اختباريّ كولومجروف – سميرنوف وشابيرو – والك للتوزع الطبيعي.

3- اختبار ليفين لتجانس التباين.

4- اختبار مان ويتني.

5- اختبار كروسكال والاس.

13 – نتائج البحث ومناقشتها:

1- النتائج المتعلقة بسؤال البحث: ما دور كلية الإعلام في تحقيق الاستدامة الثقافية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا؟

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الموزونة لإجابات العينة عن الاستبانة، ثم تحديد الدرجة التي ينتمي إليها كل متوسط من المتوسطات والمتوسط الموزون العام للمحور. ويوضح الجدول (7) النتائج العامة للاستبانة:

الجدول رقم (7): دور كلية الإعلام في تحقيق الاستدامة الثقافية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا

المحاور وبنودها	المتوسط الموزون	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
المحور الأول: التنمية البشرية	**2.75**	**1.345**	**متوسطة**	**1**
تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى الطلاب	2.63	1.344	متوسطة	15
تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب	2.75	1.217	متوسطة	6.33
تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب	2.66	1.282	متوسطة	14.5
تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلاب	2.68	1.260	متوسطة	12
تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب	2.78	1.320	متوسطة	5.5
تنمية مهارات البحث العلمي لدى الطلاب	2.75	1.326	متوسطة	6.33
تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى الطلاب	2.91	1.224	متوسطة	1
تنمية القدرات القيادية لدى الطلاب	2.89	1.201	متوسطة	2
تنمية مهارات اتخاذ القرارات لدى الطلاب	2.74	1.290	متوسطة	7
تنمية أساليب التعامل مع المشكلات لدى الطلاب	2.78	1.312	متوسطة	5.5
تنمية أساليب أداء المهام المطلوبة لدى الطلاب	2.75	1.279	متوسطة	6.33
المحور الثاني: التنمية الإعلامية	**2.74**	**1.112**	**متوسطة**	**2**
نقل التراث الثقافي للطلاب	2.67	1.319	متوسطة	13
تنمية عناصر الحضارة العربية السورية (الأصل، وحدة اللغة، التاريخ المشترك، وحدة الوطن، العادات والتقاليد) لدى الطلاب	2.66	1.190	متوسطة	14.5
إكساب الطلاب أخلاقيات الإذاعة والتليفزيون	2.73	1.243	متوسطة	8.5
إكساب الطلاب أخلاقيات النشر الإعلاني	2.72	1.232	متوسطة	9
إكساب الطلاب أخلاقيات النشر الإعلامي	2.88	1.167	متوسطة	3.5
إكساب الطلاب أخلاقيات الإعلام الإلكتروني	2.69	1.298	متوسطة	11
إكساب الطلاب أخلاقيات الصحافة	2.88	1.205	متوسطة	3.5
عقد الندوات والمؤتمرات التوعوية حول أخطار العولمة الحديثة على المجتمع العربي السوري	2.84	1.185	متوسطة	4
عقد الندوات والمؤتمرات التوعوية حول مواجهة أخطار العولمة الحديثة على المجتمع العربي السوري	2.71	1.285	متوسطة	10.5
إكساب الطلاب أساليب مواجهة الرسائل المضللة الصادرة عن قنوات الإعلام المعارض المغرض	2.71	1.285	متوسطة	10.5
تخريج كوادر بشرية مؤهلة ثقافياً لقيادة المجتمع العربي السوري إعلامياً	2.73	1.252	متوسطة	8.5
المتوسط الموزون العام للاستبانة ككل	**2.75**	**0.760**	**متوسطة**	

يتبين من الجدول السابق أن دور كلية الإعلام في تحقيق الاستدامة الثقافية بشكل عام متوسط، وأنَّ دورها في تحقيق التنمية البشرية والإعلامية متوسط، ويعتقد الباحث أن سبب حصول جميع البنود على متوسطات موزونة متوسطة الدرجة قد يعود إلى الأحوال الاقتصادية التي تعاني منها الجمهورية العربية السورية، وإلى الضغط الحاصل في الكلية من ناحية برامج المحاضرات وانشغالات الكادر الإداري في التنظيم الذي يُصعب تحقيق التنمية البشرية والإعلامية، وإلى التقصير في تحقيق مبادئ المواد الثلاثة الأولى من اللائحة الداخلية لكلية الإعلام في جامعة دمشق التي أشارت إلى أنَّ الكلية تسهم في تخريج كوادر بشرية مؤهلة ثقافياً لقيادة المجتمع العربي السوري إعلامياً، وتكسب الطلاب أخلاقيات الإذاعة والتليفزيون والنشر الإعلاني والإعلامي، وتنقل التراث الثقافي للطلاب، وتنمي مهارات التفكير العليا والتعلم الذاتي والمهارات الريادية لدى الطلاب (مشروع اللائحة الداخلية لكلية الإعلام بجامعة دمشق، د.ت). وفي هذا الصدد أشارت

دراسة الزعبي (2022) إلى انخفاض امتلاك طلبة كلية الإعلام مهارات التعلم الذاتي، وأشارت دراسة العساف (2018) إلى انخفاض مستوى الوعي المعلوماتي لدى طلبة كلية الإعلام بجامعة دمشق. تتفق هذه النتيجة مع دراسات الأنصاري (2023) وعمر (2020) وعبد القادر (2018) وبراهيمي (2018) وجيسون وريتشارد (Jaison and Richard, 2012)، وتختلف مع دراسات ديزيمنسكا وآخرون (Dziminska et al., 2020) وآدمز ومارتن (Adams and Martin, 2018) والجريتلي (2017).

2- النتائج المتعلقة بفرضية البحث الأولى: لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات إجابات طلبة الدراسات العليا عن الاستبانة تعزى لمتغير المرحلة الدراسية.

لتحديد ما إذا كان هناك فرق دال إحصائياً بين متوسطيّ إجابات الطلبة عن الاستبانة تعزى لمتغير المرحلة الدراسية لجأ الباحث إلى استخدام اختبار مان ويتني؛ لأن اختباريّ التوزع الطبيعي كولومجروف–سميرنوف وشابيرو–والك بينا أن العينة لا تتبع التوزيع الطبيعي للبيانات فقد تراوحت مستويات الدلالة لهذين الاختبارين بين (0,000 – 0.146)، وبين اختبار ليفين لتجانس التباين أنَّ العينة غير متجانسة التباين. ويوضح الجدولين (8) و(9) نتائج اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات ونتائج اختبار تجانس التباين وفق متغير المرحلة الدراسية، ويوضح الجدول (10) نتائج اختبار مان ويتني:

الجدول رقم (8): نتائج اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات وفق متغير المرحلة الدراسية

المرحلة الدراسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى دلالة اختبار كولومجروف–سميرنوف	مستوى دلالة اختبار شابيرو–والك
ماجستير	62.46	24.361	0.000	0.000
دكتوراه	52.73	15.072	0.146	0.142

الجدول رقم (9): نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين وفق متغير المرحلة الدراسية

	قيمة اختبار ليفين	درجات الحرية الأولى	درجات الحرية الثانية	مستوى الدلالة والقرار
على أساس المتوسط	19.254	1	78	0 لا يوجد تجانس تباين.000
على أساس الوسيط	17.182	1	78	0 لا يوجد تجانس تباين.000
على أساس الوسيط بعد تصحيح درجات الحرية	17.182	1	77.052	0 لا يوجد تجانس تباين.000
على أساس المتوسط المشذب	18.871	1	78	0 لا يوجد تجانس تباين.000

الجدول رقم (10): قيمة اختبار مان ويتني لدلالة الفرق بين متوسطي درجات الطلبة عن الاستبانة تعزى لمتغير المرحلة الدراسية

المجموعة	العينة	متوسط الرتب	قيمة اختبار مان ويتني	zقيمة	مستوى الدلالة	القرار
ماجستير	50	43.05	622.500	-1.268	0.205	**لا يوجد فرق دال إحصائياً**
دكتوراه	30	36.25				

تبين من الجدول السابق أنَّ مستوى الدلالة بلغ (0.205) وهو أكبر من (0.05)؛ ويعني ذلك عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطيّ إجابات الطلبة عن الاستبانة تعزى لمتغير المرحلة الدراسية. يعتقد الباحث أن السبب في ذلك قد يعود إلى تقارب مستوى فهم الطلبة للاستدامة الثقافية ومتابعتهم لما يجري في الكلية فيما يخص هذا النوع من الاستدامة.

تتفق هذه النتيجة مع دراسات الخالدي (2016) والقوس (2014) وإبراهيم (2010) من ناحية عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد عينة البحث، وتختلف هذه النتيجة مع دراسات عمر (2020) وعبد القادر (2018) الجريتلي (2017) من ناحية وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد عينة البحث.

3- النتائج المتعلقة بفرضية البحث الثانية: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات إجابات طلبة الدراسات العليا عن الاستبانة تعزى لمتغير الاختصاص.

لتحديد ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطات إجابات الطلبة عن الاستبانة تعزى لمتغير الاختصاص لجأ الباحث إلى استخدام اختبار كروسكال والاس؛ لأن اختباريّ التوزع الطبيعي كولومجروف–سميرنوف وشابيرو–والك بينا أن العينة لا تتبع التوزيع الطبيعي للبيانات من ناحية الطلبة المختصين في العلاقات العامة والإعلان إذ بلغ مستوى الدلالة للاختبارين (0.000)، ورغم وجود تجانس تباين بين بيانات أفراد عينة البحث حسب اختبار ليفين لجأ الباحث إلى اختبار كروسكال والاس اللا معلمي نتيجة عدم اتباع بيانات عينة الطلبة المختصين في العلاقات العامة والإعلان التوزع الطبيعي. ويوضح الجدولين (11) و(12) نتائج اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات ونتائج اختبار تجانس التباين وفق متغير الاختصاص، ويوضح الجدول (13) نتائج اختبار كروسكال والاس:

الجدول رقم (11): نتائج اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات وفق متغير الاختصاص

الاختصاص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى دلالة اختبار كولومجروف–سميرنوف	مستوى دلالة اختبار شابيرو–والك
الإذاعة والتلفزيون	90.60	9.804	0.200*	.6980
العلاقات العامة والإعلان	48.72	18.979	0.000	.0000
الإعلام الإلكتروني	49.88	14.482	0.200*	.2870
الصحافة والنشر	55.65	14.779	0.200*	.1540

الجدول رقم (12): نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين وفق متغير الاختصاص

	قيمة اختبار ليفين	درجات الحرية الأولى	درجات الحرية الثانية	مستوى الدلالة والقرار
على أساس المتوسط	2.203	3	76	0 يوجد تجانس تباين.095
على أساس الوسيط	.7670	3	76	0 يوجد تجانس تباين.516
على أساس الوسيط بعد تصحيح درجات الحرية	.7670	3	51.857	0 يوجد تجانس تباين.518
على أساس المتوسط المشذب	1.591	3	76	0 يوجد تجانس تباين.198

الجدول رقم (13): قيمة اختبار كروسكال والاس لدلالة الفروق بين متوسطات درجات إجابات المعلمين عن الاستبانة تعزى لمتغير الاختصاص

المجموعة	العينة	متوسط الرتب	قيمة كاي مربع	مستوى الدلالة	القرار
الإذاعة والتلفزيون	15	70.33	33.724	0.000	**توجد فروق دالة إحصائياً**
العلاقات العامة والإعلان	25	28.24			
الإعلام الإلكتروني	17	32.59			
الصحافة والنشر	23	40.22			

تبين من الجدول السابق أنَّ مستوى الدلالة بلغ (0.000) وهو أصغر من (0.05)؛ ويعني ذلك وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات إجابات الطلبة عن الاستبانة تعزى لمتغير المرحلة الدراسية. وبما أنَّ اختبار كروسكال والاس غير قادر على تحديد الفروق لصالح مَن أجرى الباحث ست مقارنات ثنائية بين اختصاصات الطلبة بواسطة اختبار مان ويتني؛ وتبين الجداول من (14) حتى (19) نتائج المقارنات الثنائية بواسطة اختبار مان ويتني:

الجدول رقم (14): قيمة اختبار مان ويتني لدلالة الفرق بين متوسطي درجات الطلبة عن الاستبانة المختصين في الإذاعة والتلفزيون والعلاقات العامة والإعلان

المجموعة	العينة	متوسط الرتب	قيمة اختبار مان ويتني	zقيمة	الدلالة	القرار
الإذاعة والتلفزيون	15	31.40	24.000	−4.574	0.000	**يوجد فرق دال إحصائياً لصالح الطلبة المختصين في الإذاعة والتلفزيون**
العلاقات العامة والإعلان	25	13.96				

الجدول رقم (15): قيمة اختبار مان ويتني لدلالة الفرق بين متوسطي درجات الطلبة عن الاستبانة المختصين في الإذاعة والتلفزيون والإعلام الإلكتروني

المجموعة	العينة	متوسط الرتب	قيمة اختبار مان ويتني	zقيمة	الدلالة	القرار
الإذاعة والتلفزيون	15	24.80	3.000	−4.706	0.000	**يوجد فرق دال إحصائياً لصالح الطلبة المختصين في الإذاعة والتلفزيون**
الإعلام الإلكتروني	17	9.18				

الجدول رقم (16): قيمة اختبار مان ويتني لدلالة الفرق بين متوسطي درجات الطلبة عن الاستبانة المختصين في الإذاعة والتلفزيون والصحافة والنشر

المجموعة	العينة	متوسط الرتب	قيمة اختبار مان ويتني	zقيمة	الدلالة	القرار
الإذاعة والتلفزيون	15	30.13	13.000	-4.766	0.000	**يوجد فرق دال إحصائياً لصالح الطلبة المختصين في الإذاعة والتلفزيون**
الصحافة والنشر	23	12.57				

الجدول رقم (17): قيمة اختبار مان ويتني لدلالة الفرق بين متوسطي درجات الطلبة عن الاستبانة المختصين في العلاقات العامة والإعلان والإعلام الإلكتروني

المجموعة	العينة	متوسط الرتب	قيمة اختبار مان ويتني	zقيمة	الدلالة	القرار
العلاقات العامة والإعلان	25	20.02	175.500	-0.952	0.341	**لا يوجد فرق دال إحصائياً**
الإعلام الإلكتروني	17	23.68				

الجدول رقم (18): قيمة اختبار مان ويتني لدلالة الفرق بين متوسطي درجات الطلبة عن الاستبانة المختصين في العلاقات العامة والإعلان والصحافة والنشر

المجموعة	العينة	متوسط الرتب	قيمة اختبار مان ويتني	zقيمة	الدلالة	القرار
العلاقات العامة والإعلان	25	20.26	181.500	-2.191	0.028	**يوجد فرق دال إحصائياً لصالح الطلبة المختصين في الصحافة والنشر**
الصحافة والنشر	23	29.11				

الجدول رقم (19): قيمة اختبار مان ويتني لدلالة الفرق بين متوسطي درجات الطلبة عن الاستبانة المختصين في الإعلام الإلكتروني والصحافة والنشر

المجموعة	العينة	متوسط الرتب	قيمة اختبار مان ويتني	zقيمة	الدلالة	القرار
الإعلام الإلكتروني	17	17.74	148.500	-1.288	0.198	**لا يوجد فرق دال إحصائياً**
الصحافة والنشر	23	22.54				

تبين من الجداول السابقة أنَّ الفروق دالة لصالح الطلبة المختصين في الإذاعة والتلفزيون بالمقارنة مع جميع طلاب الاختصاصات الأخرى، ولصالح الطلاب المختصين في الصحافة والنشر بالمقارنة مع طلاب المختصين في

العلاقات العامة والإعلان. يعتقد الباحث أن السبب في ذلك قد يعود إلى أنَّ طلبة اختصاصي الإذاعة والتلفزيون والصحافة والنشر يتابعون ما يجري في الكلية بشكل أكبر وبالتالي هم على دراية أكبر بإسهامات كلية الإعلام بجامعة دمشق نحو تحقيق الاستدامة الثقافية. تتفق هذه النتيجة مع دراسات عمر (2020) وعبد القادر (2018) والجريتلي (2017) من ناحية وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد عينة البحث، وتختلف هذه النتيجة مع دراسات الخالدي (2016) والقوس (2014) وإبراهيم (2010) من ناحية عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد عينة البحث.

14- مقترحات البحث:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يقترح الباحث بالآتي:

1- تصميم مناهج دراسية خاصة بكليات الإعلام السورية حول مهارات التفكير والتعلم الذاتي.

2- استعانة كلية الإعلام في جامعة دمشق بذوي الخبرة من أعضاء الهيئة التدريسية في كليات جامعة دمشق الأخرى في تدريس مواد مهارات التفكير والتعلم الذاتي في الكلية.

3- إقامة ورشات تدريبية لتنمية المهارات الريادية لدى طلاب كلية الإعلام في جامعة دمشق.

4- تعزيز دور الكلية في نقل التراث الثقافي للطلاب بواسطة إقامة مجموعة من الفعاليات والأنشطة داخل الكلية وعلى مستوى جامعة دمشق.

5- استخدام أعضاء الهيئة التدريسية في كلية الإعلام في جامعة دمشق استراتيجيات تدريس فعالة لإكساب الطلاب أخلاقيات الإذاعة والتليفزيون والنشر الإعلاني والإعلامي.

6- إعادة نظر القائمين على كلية الإعلام في جامعة دمشق بالمناهج الدراسية ومخرجات الكلية بشكل يسهم في تخريج كوادر بشرية مؤهلة ثقافياً لقيادة المجتمع العربي السوري إعلامياً على نحو أفضل.

المراجع:

1. إبراهيم، إبراهيم. (2007). *التعليم والتنمية البشرية*. دار الوفاء، الإسكندرية.
2. إبراهيم، كاظم. (2010). تطوير أداء الجامعة في التقدم العلمي والتكنولوجي والتنمية البشرية. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*. 24، 1 – 18.
3. إبراهيمي، أحمد. (2012). *دور الجامعة في تنمية رأس المال البشري لتحقيق التنمية المستدامة*. (رسالة ماجستير منشورة). جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر.
4. الأخضر، محمد؛ وبحوص، نسيمة. (2019). دور الجامعة في تجسيد التنمية المستدامة لعينة من الأساتذة الجامعيين بمركز تسمسيك بالجزائر. *مجلة شعاع للدراسات الاقتصادية*. 3(1)، 69 – 86.
5. الأنصاري، العنود. (2023). الأنشطة الاتصالية لمؤسسات التعليم الجامعي الكويت ودورها في التنمية الثقافية لطلابها. *مجلة كلية الآداب في جامعة المنصورة*. 71(71)، 1-27.
6. براهيمي، نادية. (2018). *دور الجامعة في تحقيق التنمية البشرية المستدامة*. كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة.
7. الجريتلي، سلوى. (2017). التنمية البشرية: مهام جديدة في رسالة الجامعة. *مجلة كلية التربية في جامعة بورسعيد*. 21، 477 – 496.
8. حسن، أميرة. (2007). توثيق العلاقة بين الجامعة والمجتمع. *ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر السادس في الجامعة البحرينية في الصخير: التعليم العالي ومتطلبات التنمية*.
9. حسيبة، بن عمار. (2009). *تكوين الموارد البشرية في المنظومة التربوية الجزائرية*. (رسالة ماجستير منشورة). جامعة منتوري في قسنطينة، الجزائر.

10. الخالدي، قاسم. (2016). دور الجامعات العراقية في التنمية البشرية. Haw
11. خليفة، محروس. (2003). *التنمية البشرية وقضاياها النظرية والمنهجية تحليل نقدي*. المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.
12. رئاسة الجمهورية العربية السورية، *المرسوم رقم 282 القاضي بتعديل اللائحة التنفيذية لقانون تنظيم الجامعات السورية*. (2017).
13. رئاسة الجمهورية العربية السورية، *المرسوم رقم 227 القاضي بتعديل اللائحة التنفيذية لقانون تنظيم الجامعات السورية*. (2015).
14. رئاسة الجمهورية العربية السورية، *المرسوم رقم 274 القاضي بتعديل اللائحة التنفيذية لقانون تنظيم الجامعات السورية*. (2012).
15. رئاسة الجمهورية العربية السورية، *اللائحة التنفيذية لقانون تنظيم الجامعات الصادرة بالمرسوم رقم 250*. (2006).
16. رمضان، مصطفى. (2004). دور الجامعة في خدمة المجتمع والبيئة. ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر القومي السنوي الحادي عشر: التعليم الجامعي العربي، آفاق الإصلاح والتطوير.
17. الزعبي، لؤي. (2022). استعمالات طلاب كلية الإعلام في جامعة دمشق موقع يوتيوب في عملية التعلم الذاتي واكتساب المهارات والإشباعات المتحققة منها (دراسة مسحية). *مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية*. 38، 245 – 283.
18. زهير، صيفي. (2010). دور الجامعة الجزائرية في التنمية المحلية. *ورقة بحثية مقدمة للملتقى الوطني الجزائري في جامعة زيان عاشور في الجلفة: تقويم دور الجامعة الجزائرية في الاستجابة لمتطلبات سوق الشغل ومواكبة تطلعات التنمية المحلية*.
19. سراج، أمل. (2023). دور الملصق الاعلاني في تحقيق الاستدامة الثقافية (دراسة تحليلية للملصق البولندي). *مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية*. 4، 221 – 243.
20. عامر، طارق. (2007). *تصور مقترح لتطوير دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة*. مكتب التربية العربي لدول الخليج، السعودية.
21. عبد القادر، نادية. (2018). دور الجامعة في تحقيق التنمية البشرية على وفق متطلبات سوق العمل للمدة (2004 – 2013)، *مجلة كلية الرافدين الجامعية للعلوم*. 42، 136 – 159.
22. عبد العزيز، مريم. (2022). تصور مقترح لتفعيل دور كلية التربية في تنمية المجتمع في ضوء إعلان إنشيون 2023. *مجلة كلية التربية – جامعة دمياط*. 38(84)، 203 – 231.
23. عزي، الأخضر؛ وإبراهيم، نادية. (2016). دور الجامعة في تحقيق التنمية المستدامة دراسة واقعية. *ورقة بحثية مقدمة لمؤتمر العرب السادس: جودة التعليم العالي*.
24. العساف، عيسى. (2018). الوعي المعلوماتي لدى طلاب كلية الإعلام بجامعة دمشق: (دراسة ميدانية). *مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية*. 34(1)، 241 – 278.
25. العلاقي، علي؛ ومزيكة، فرج. (2019). دور الجامعة الأسمرية الإسلامية في التنمية الثقافية والاجتماعية والاقتصادية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة. *مجلة العلوم الاقتصادية والسياسية لكلية الاقتصاد والتجارة في الجامعة الأسمرية*. 14، 119 – 141.
26. عمر، هناء. (2020). دور الجامعة في تنمية ثقافة المواطنة النشطة للطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة. *مجلة الطفولة والتربية*. 2(12)، 165 – 218.

27. القوس، سعود. (2014). دور الكليات الجامعية في التنمية الاجتماعية والثقافية والاقتصادية بمحافظة عفيف. *دراسات في التنمية والمجتمع*. 1(1)، 47 – 107.

28. كلية الإعلام بجامعة دمشق. (2024). *التعريف بالكلية ولمحة عنها*. 2024/1/6. الرابط:

1. https://www.damascusuniversity.edu.sy/media/?lang=1&set=3&id=321

كلية الإعلام بجامعة دمشق. (2023). *رسالة الكلية*. 2024/1/6. الرابط:

2. https://www.damascusuniversity.edu.sy/media/

3. كلية الإعلام بجامعة دمشق. (د.ت). *الخطة الدرسية*. 2024/1/6. الرابط:

4. https://www.damascusuniversity.edu.sy/media/?lang=1&set=3&id=379

5. المحمودي، محمد. (2019). *مناهج البحث العلمي*. ط3. دار الكتب، القاهرة.

6. نصيرة، قوريش. (2010). التنمية البشرية في الجزائر وآفاقها في ظل برنامج التنمية. *المجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية*. 6، 1 – 23.

7. يوسف، ناهد. (2024). منظمات المجتمع المدن والتنمية الثقافية المستدامة: دراسة ميدانية لإحدى الجمعيات الأهلية بمحافظة القاهرة. *مجلة بحوث العلوم الاجتماعية والتنمية*. 6، 75 – 138.

1. Adams, R; and Martin, S. (2018). University Culture and Sustainability: Designing and Implementing an Enabling Framework. *Journal of cleaner Production.* 171(10), 434 – 445.
2. Dziminska, M; Fijałkowska, J; and Sułkowski, L. (2020). A Conceptual Model Proposal: Universities as Culture Change Agents for Sustainable Development. *Sustainability.* 12, 1 – 23.
3. Jaison, A; and Richard, D. (2012). The Role of Colleges and Universities in Building Local Human Capital. *Current issues in Economics and Finance.* 17(6), 1 – 7.

التنمر المدرسي وعلاقته بتقبل الذات لدى تلامذة الصف السادس في مدينة حماة

د. دارين الرمضان*

(الإيداع: 30 نيسان 2024، القبول: 23 حزيران 2024)

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى تعرف مستوى كل من التنمر المدرسي وتقبل الذات لدى تلامذة الصف السادس الأساسي في مدينة حماة، وتعرف علاقة التنمر المدرسي بتقبل الذات لدى أفراد عينة البحث ، كما هدف البحث إلى تعرف الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة في التنمر المدرسي وتقبل الذات تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي، وتكونت عينة البحث من (389) تلميذاً وتلميذة في مدينة حماة، منهم (186) ذكوراً، و(203) إناثاً، واستخدمت الباحثة مقياس التنمر المدرسي ومقياس تقبل الذات من إعداد الباحثة، وذلك بعد إجراء الدراسة السيكومترية المناسبة للمقياسين، ، وكان أهم ما توصل إليه البحث من نتائج:

1.وجود مستوى متوسط من التنمر المدرسي لدى أفراد عينة البحث في الدرجة الكلية للمقياس وفي أبعاده الفرعية.

2.وجود مستوى متوسط من تقبل الذات لدى أفراد عينة البحث في الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية.

3.وجود علاقة ارتباطية سالبة ما بين التنمر المدرسي وتقبل الذات لدى أفراد عينة البحث.

4.وجود فروق بين متوسطي درجات أفراد العينة في التنمر المدرسي تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي، لصالح الذكور.

5. عدم وجود فروق بين متوسطي درجات أفراد العينة في تقبل الذات تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي.

الكلمات المفتاحية: التنمر المدرسي، تقبل الذات، تلامذة الصف السادس.

عضو هيئة تدريسية –مرتبة أستاذ مساعد–تخصص علم نفس نمو–كلية التربية – جامعة حماة.

The Relationship between School Bullying and Self-acceptance in a Sixth Grade Pupils in Hama City

Dr. Daren Ramadan*

(Received: 30 April 2024,Accepted:23 Jun2024)

Abstract:

The current study aims at recognizing the level of school bullying and self-acceptance among a Sample of Sixth Grade Pupils in Hama City. It also aims at recognizing the relationship between School Bullying and Self-acceptance for the same sample. In addition, it aims at recognizing the differences between the average means in School Bullying and Self-acceptance according to gender. The sample consists of (389) in Hama City: (186) male/ (203) female. The research has created a scale for School Bullying and another scale for Self-acceptance after conducting the appropriate psychometric studies for both scales.

The results of the study are:

1- There is (average) level of School Bullying among the sample members in the total score of the scale and its sub-dimensions.
2- There is (average) level of Self-acceptance among the sample members in the total score of the scale and its sub-dimensions.
3- There is a negative relationship between School Bullying and Self-acceptance among sample members.
4- There are differences in the means of sample members on the scale of school bullying according to gender for the sake of male members.
5- There are no differences in the means of sample members on the scale of Self-acceptance according to gender.

Key terms: School Bullying, Self-acceptance, sixth grade pupils.

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

المقدمة:

يشير مصطلح التنمر المدرسي **bullying school** إلى شكلٍ من أشكال السلوك العدواني غير المتوازن، وهو يحدث على نحو متكرر في علاقات الأقران في البيئة المدرسية، ويعتمد على السيطرة والتحكم والاذعان بين طرفين أحدهما متنمر، وهو الشخص الذي يقوم بالاعتداء، والآخر الضحية وهو الشخص المعتدى عليه. ويعرفه روبرت وفولر (Robert &Fuller, 2013) أنه: "شكل من أشكال المضايقات التي يرتكبها المُسيء الذي يمتلك قوة بدنية أو اجتماعية وهيمنة أكثر من الضحية، التي أحياناً ما يشار إليها (الضحية) على أنها هدف، ويمكن أن يكون التحرش لفظي، وجسدي، أو نفسي، وفي بعض الأحيان يختار المتنمرون أشخاص أكبر أو أصغر من حجمهم، ويؤذي المتنمرون الأشخاص لفظياً وجسدياً" (Robert &Fuller, 2013, 9).

ويعني تقبل الذات Self–Acceptance الطريقة التي ينظر فيها الإنسان إلى نفسه هل هي إيجابية أم سلبية، وينمو تقبل الذات وتقديرها ويتطور من خلال عملية عقلية تتمثل في تقيم الفرد لذاته ومن خلال عملية وجدانية تتمثل في احساسه بأهميته وجدارته (سليم، 2002، 10)، وفي دراسات زهران حول نظرية الذات أشار إلى أن تقبل الذات يرتبط ارتباطاً جوهرياً وموجباً بتقبل الآخرين وقبولهم وأن تكوين مفهوم الذات يتأثر بالعوامل الاجتماعية مثل: اتجاهات الفرد نحو الآخرين واتجاهات الآخرين نحو الفرد. (زهران وسري، 2003، 231)

وتعتبر مرحلة الطفولة المتأخرة والممتدة تقريباً من (9– 12) سنة، آخر مرحلة يلج بعدها الطفل إلى مرحلة المراهقة، حيث يحتاج إلى العناية والاحاطة بمتطلبات نموه وتوفير حاجاته وإدراك أساليب ومهارات تطويرها وبنائها، كما يتسع عالمه ويشرع في اكتساب الكثير من المهارات في جميع النواحي المعرفية والحركية والنفسية والاجتماعية، إضافة إلى تعلم المعايير والقيم وتكوين الاتجاهات والاستعداد لتحمل المسؤولية وضبط الانفعالات، وبالمقابل يكون أكثر عرضة للاضطرابات النفسية والسلوكية التي قد يتعرض لها بصورة مباشرة أو غير مباشرة، مما يؤثر على نموه النفسي والاجتماعي وبالتالي على سلوكه، فالمحيط يسوده أشكال من التفاعل والسلوك الذي يحاول فيه الطفل محاكاته وتقليده.

هذا وتشهد ظاهرة تنمر تلاميذ المدارس انتشاراً متزايداً، فقد أصبحت مشكلة تربوية واجتماعية وشخصية بالغة الخطورة تتزايد يوماً بعد يوم وتؤدي إلى نتائج سلبية على البيئة المدرسية العامة، والنمو المعرفي والانفعالي والاجتماعي للطفل، وقد بين سلابي وستوري (Slaby &Storey, 2008) أن التنمر المدرسي مشكلة سلوكية لها آثار خطيرة على الأطفال، فعندما يقع الطفل ضحية للتنمر نجده يعاني العديد من المشكلات كالخوف والعزلة الاجتماعية وقصور في تقبل الذات وتقديرها والغياب عن المدرسة وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي (خوج، 2012، 191) ومنه قد يكون سلوك التنمر تعويضاً عن الحرمان وعن عدم الشعور بتقبل الذات أو تقديرها ضمن وسط اجتماعي أسري أو مدرسي يعاني الرفض منه.

ونظراً لخطورة مشكلة التنمر المدرسي ولأهمية تقبل الفرد لذاته في مراحل العمر كافة، وفي مرحلة الطفولة على نحو خاص، جاء هذا البحث ليلقي الضوء على هذه المتغيرات من خلال بحث علاقة التنمر المدرسي بتقبل الذات في مرحلة الطفولة.

مشكلة البحث: تتجسد مشكلة البحث بالمسوغات الآتية:

نلحظ في الآونة الأخيرة أنَّ سلوك التنمر بات أو أصبح ظاهرة يشتكي منها كل من الآباء والمربين، الأمر الذي دفع المهتمين بالعملية التربوية ونشأة الأجيال إلى معرفة أسبابها وسبل علاجها، وذلك منذ وقت طويل، حيث يعود الاهتمام في دراسة سلوك التنمر إلى السبعينات من القرن الماضي. ولخطورة هذه المشكلة، التي عدت السبب المهم والمؤثر في تعثر الكثير من التلاميذ دراسياً، لدرجة قد تدفع بالبعض منهم إلى كره الدراسة وتركها على نحو نهائي، والمتمثلة بظاهرة العنف الشديد في المدارس بين التلاميذ، الذي بلغ حداً من التوحش لدرجة أنَّ العالم تعامل معه باسم توصيفي جديد وسماه "ظاهرة التنمر" (البوليني، 2002)

ويعد تقبل الذات من الجوانب المهمة في الشخصية، وكان مجال للاهتمام من قبل كثير من الباحثين، حيث يمثل هذا الجانب من جوانب الشخصية قدرة الفرد على تقدير نفسه، ورضاه عنها وقبوله لها، فالطريقة التي ينظر فيها الإنسان لنفسه تؤثر في كافة نواخي حياته، فالتقبل الجيد للذات يعني شعوراً بالحب والتقبل، ويعني ثقة وإقبالاً على المحاولات الجديدة، ويعني علاقات جيدة مع الآخرين، وحياة حسنة بوجه عام (سليمان، 2005، 26).

وما غدت عليه المدارس اليوم من مكان لعمليات تنمر يومية، وغدا انتشار ظاهرة التنمر فيها أمراً واقعاً أثبتته العديد من الدراسات السابقة على مستوى العالم، ففي دراسة لكوي (Coy, 2011) توصل إلى أنه يهرب يومياُ حوالي (160000) تلميذ من المدارس بسبب التنمر الذي يلاقونه من زملائهم في المدارس، كما كشفت دراسة مسحية لـ ايرلينغ (Erling.2006) أجريت على (2088) تلميذاً نرويجياً، عن أن التلاميذ الذين يمارسون التنمر وكذلك ضحاياهم قد حصلوا على درجات مرتفعة ملفته لنظر على مقياس الأفكار الانتحارية، كما توصلت دراسة اسماعيل (2010) إلى وجود علاقة ارتباطية بين سلوك التنمر وعدد من المتغيرات النفسية كالقلق وتقبل الذات والأمن النفسي والوحدة النفسية، هذا بالإضافة إلى دراسات كل من ريزابور وحميد (Rezapour &Hamid, 2014)، ودراسة غمازي (2012)، ودراسة شريف وآخرون (2018)، التي أشارت جميعها إلى انتشار ظاهرة التنمر المدرسي بين التلاميذ بمستويات متعددة وانعكاس هذا السلوك بصورة سلبية على تقبل التلاميذ وتقديرهم لذواتهم.

وبناءً على ملاحظات الباحثة الشخصية للانتشار الواسع لسلوكيات التنمر بكافة أنواعه سواء أكان اللفظي أم الجسدي بين التلاميذ في المدارس، وانعكاساتها السلبية على الآخرين "المتنمر عليهم" على نحوٍ سلبي على كافة جوانب شخصياتهم لا سيما تقبلهم لذواتهم، ولتأكد من تلك الملاحظات قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية على عينة من تلامذة الصف السادس بلغت (20) تلميذ وتلميذة، طبق عليهم مقياس للتنمر المدرسي، وقد أكدت الدراسة وجود مشكلة التنمر المدرسي بنسبة بلغت (65%)، وكانت نتيجة الدراسة الاستطلاعية المسوغ الأكبر لإجراء البحث، وانطلاقاً من المسوغات السابقة يمكن صياغة مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

ما طبيعة العلاقة الارتباطية ما بين التنمر المدرسي وتقبل الذات لدى تلامذة الصف السادس في مدينة حماة؟

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

– خطورة التنمر المدرسي لما لها من انعكاسات سلبية على حياة الفرد وعلى نظرته لذاته.

–أهمية تقبل الذات باعتباره من الموضوعات التي لقيت الاهتمام القليل من الباحثين في هذا المجال، والذي يحتاج للمزيد من البحث كونه من الجوانب الهامة في حياة الفرد على نحوٍ عام وفي مرحلة الطفولة على نحوٍ خاص.

–تزويدنا بمعلومات حول مستويات كل من التنمر المدرسي وتقبل الذات لدى التلميذ المدرسي.

–إعداد أدوات لقياس التنمر المدرسي وتقبل الذات في مرحلة الطفولة تسهم في إجراء بحوث أخرى تتناول المتغيرين في علاقتهما بمتغيرات أخرى من قبل باحثين آخرين. لدى أفراد عينة البحث المعنية بالبحث ولدى أفراد من مراحل عمرية أخرى.

–إمكانية استثمار نتائج البحث في وضع الخطط الكفيلة للحد من ظاهرة التنمر المدرسي بين التلاميذ وإعداد برامج إرشادية لتنمية تقبل الذات لدى التلاميذ.

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

1.تعرف مستوى التنمر المدرسي لدى عينة من تلاميذ الصف السادس في مدارس مدينة حماة.

2.تعرف مستوى تقبل الذات لدى عينة من تلاميذ الصف السادس في مدارس مدينة حماة.

3.تعرف العلاقة الارتباطية بين التنمر المدرسي وتقبل الذات لدى عينة من تلاميذ الصف السادس في مدارس مدينة حماة.

4.تعرف الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة في التنمر المدرسي وتقبل الذات تبعاً لمتغير (النوع الاجتماعي)

أسئلة البحث: سعى البحث الحالي للإجابة عن السؤالين الآتين:

1. ما مستوى التنمر المدرسي لدى عينة من تلامذة الصف السادس في مدارس مدينة حماة.

2.ما مستوى تقبل الذات لدى عينة من تلامذة الصف السادس في مدارس مدينة حماة.

فرضيات البحث: سعى البحث الحالي إلى إثبات الفرضيات الآتية عند مستوى دلالة (0,05):

1.لا توجد علاقة الارتباطية بين التنمر المدرسي وتقبل الذات لدى عينة من تلاميذ الصف السادس في مدارس مدينة حماة.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة من تلاميذ الصف السادس على مقياس التنمر المدرسي تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور/ إناث)

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة من تلاميذ الصف السادس على مقياس تقبل الذات تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور/ إناث)

حدود البحث: تتحدد حدود البحث بالمحددات الآتية:

1.حدود بشرية: تم تطبيق البحث على عينة من تلاميذ الصف السادس في مدارس مدينة حماة.

2.حدود مكانية: تم تطبيق البحث في عدد من مدارس التعليم الأساسي في مدينة حماة الرسمية.

3.حدود زمانية: تم تطبيق البحث في الفصل الأول من العام الدراسي 2023 – 2024.

4.حدود علمية: تم بحث علاقة التنمر المدرسي بتقبل الذات لدى عينة من تلاميذ الصف السادس من مدينة حماة.

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

*** التنمر المدرسي bullying school:**

يعرفه روبرت وفولر (Robert &Fuller, 2013) أنه: "شكل من أشكال المضايقات التي يرتكبها المُسيء الذي يمتلك قوة بدنية أو اجتماعية وهيمنة أكثر من الضحية، التي أحياناً ما يشار إليها (الضحية) على أنها هدف، ويمكن أن يكون التحرش لفظي، وجسدي، أو نفسي، وفي بعض الأحيان يختار المتنمرون أشخاص أكبر أو أصغر من حجمهم، ويؤذي المتنمرون الأشخاص لفظياً وجسدياً"(Robert &Fuller, 2013,23). ويعرف إجرائياً بأنه شكل من أشكال السلوك العدواني يتم بين تلميذ أو مجموعة من التلاميذ غير متساويين في القوة ويحدث بشكل متكرر ومتعمد خلال فترة من الوقت بنية الإيذاء عن طريق السلوك اللفظي أو الجسدي أو الاجتماعي أو الاضرار بممتلكات الآخرين من قبل تلميذ على تلميذ آخر لا يستطيع الدفاع نفسه مما يسبب له الألم النفسي والجسدي، مع العلم أنّ التنمر كظاهرة أو كمشكلة سلوكية موجودة لدى كل من الذكور، والإناث مع وجود فروق بينهما. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص بعد إجابته على مقياس التنمر المدرسي المعد من قبل الباحثة لهذا البحث.

*** تقبل الذات Self–Acceptance:**

اتجاه شخصي يكونه الفرد نحو نفسه، ويعتبر ذو أهمية خاصة بالنسبة له، وعادةً ما يبنيه الفرد بعد معرفته التامة بقدراته واستعداداته الخاصة ومحدداته، وإمكانياته الذاتية، ويدخل في ذلك جوانب القوة والضعف في الذات، ومحاسن الفرد وعيوبه، وأخطائه، ويعد هذا التقبل من أهم مقومات الشخصية السوية. (الشيخ، 2003، 25)، ويعرف إجرائياً بأنه الصورة التي يكونها الفرد عن ذاته وقبوله لها ورضاه عنها وتشمل ذاته الجسمية والاجتماعية والنفسية والأخلاقية والأسرية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص بعد إجابته على مقياس تقبل الذات المعد من قبل الباحثة لهذا البحث.

الدراسات السابقة: أولاً: دراسات تتعلق بالتنمر المدرسي:

1.دراسة سولبرج واولويس (Solberg &Olweus, 2003) – النرويج

Prevalence Estimation of school Bulling with the Olweus Bully Victim (9) Questionnaire.

عنوان الدراسة: تقدير مدى انتشار التنمر بين تلاميذ مدارس ولاية بيرغن في النرويج وعلاقة التنمر ببعض المتغيرات.

هدفت الدراسة إلى تقدير مدى انتشار ظاهرة التنمر بين تلاميذ مدارس ولاية بيرغن في الترويج وعلاقته ببعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (5171) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس وحتى الصف التاسع، واستخدم الباحثان مقياس التنمر، وكان أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج: أن التلاميذ الضحايا أظهروا مستويات عالية من التفكك الاجتماعي والتقييم السلبي للذات وانخفاض دافعية الانجاز بالمقارنة مع المجموعات غير المشاركة، ووجود فروق بين الجنسين في التعرض لتنمر لصالح الإناث، أي أن الاناث أكثر تعرض لتنمر من الذكور.

2.دراسة أبو عرار (2010) _ عمان

عنوان الدراسة: علاقة سلوك التنمر لدى طلبة المرحلة الإعدادية في منطقة بئر السبع بأنماط المعاملة الوالدية والنوع الاجتماعي.

هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة سلوك التنمر لدى طلبة المرحلة الإعدادية في منطقة بئر السبع بأنماط المعاملة الوالدية والنوع الاجتماعي، تكونت عينة الدراسة من (315) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الاعدادية، طبق الباحث مقياسي التنمر المدرسي وأساليب المعاملة الوالدية، وكان أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أن نمط الضبط التربوي جاء في المرتبة الأولى تلاه النمط النسبي فالنمط التسلطي، بينما جاء نمط الإهمال بالمرتبة الأخيرة، وأن سلوك التنمر جاء بدرجة متدنية، حيث جاء التنمر الجسدي في المرتبة الأولى وتلاه التنمر اللفظي في المرتبة الثانية، ووجود فروق في التنمر بين الجنسين لصالح الذكور، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين سلوك التنمر وأساليب المعاملة الوالدية.

3.دراسة بكري (2010)_ عمان

عنوان الدراسة: الفروق في الذكاء الانفعالي بسلوك التنمر لدى طلبة المرحلة الابتدائية في محافظة عكا.

هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق بين الذكاء الانفعالي وسلوك التنمر لدى طلبة المرحلة الابتدائية في محافظة عكا من حيث التعرف على بعض المتغيرات ذات الأثر في هذا السلوك كمتغير الجنس والصف، والتعرف على مستويات كل من الذكاء الانفعالي وسلوك التنمر، وتكونت عينة الدراسة من (238) طالب وطالبة، بواقع (139) من الذكور، و(99) من الإناث من طلبة الصفين الخامس والسادس، واستخدم الباحث مقياس الذكاء الانفعالي لبار أون ومقياس سلوك التنمر بعد التحقق من مستويات الصدق والثبات، وكان أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج: وجود مظاهر وأشكال كثيرة لسلوك التنمر بمستوى مرتفع جداً، ووجود مستوى منخفض من الذكاء الانفعالي، وعدم وجود فروق في الذكاء الانفعالي وسلوك التنمر تعزى لمتغير الجنس والصف.

4.دراسة خوج (2012) – السعودية

عنوان الدراسة: التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف السادس.

هدفت الدراسة إلى تعرف الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التنمر المدرسي في المهارات الاجتماعية والتعرف على المهارات الاجتماعية التي يمكن أن تسهم في التنبؤ بالتنمر المدرسي، وتكونت عينة الدراسة من (243)، تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف السادس، واستخدم الباحث مقياس التنمر المدرسي ومقياس المهارات الاجتماعية، وكان أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج: وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التنمر المدرسي والمهارات الاجتماعية، ووجود فروق بين منخفضي ومرتفعي التنمر المدرسي في المهارات الاجتماعية لصالح منخفضي التنمر المدرسي، ووجود فروق في التنمر بين الجنسين لصالح الذكور، وأن عوامل المهارات الاجتماعية تسهم في التنبؤ بالتنمر المدرسي.

5.دراسة غمازي (2012)– الجزائر

عنوان الدراسة: ظاهرة المضايقة بين الأقران وعلاقته بتقدير الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسطة في مقاطعة الجزائر – غرب.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن ظاهرة المضايقة التي يتعرض لها التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط من طرف أقرانهم ومستوى تقدير الذات لدى التلاميذ الضحايا، كذلك معرفة الأشكال التي من الممكن أن تتخذها هذه المضايقات وشدتها، كذلك الكشف عن الآثار النفسية التي يمكن أن تخلفها هذه السلوكيات في التوافق النفسي للتلاميذ الضحايا لا سيما من خلال التآكل البطيء لتقدير الذات لديهم/ وقد تكونت عينة الدراسة من (490) طالباً من مرحلة التعليم المتوسط، واستخدمت الباحثة مقياس المضايقة بين الأقران لـ (دان الوسي) ومقياس تقدير الذات لـ روزنبرج، وكان أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج: انتشار ظاهرة المضايقة بين الأقران في مرحلة التعليم المتوسط بدرجات متفاوتة، كما تبين أن التلاميذ الذين يتعرضون للمضايقات من النوع المتوسط أو الشديد يعانون من تقدير ذات ضعيف.

6.دراسة ريزابور وحميد (Rezapour &Hamid, 2014) – ايران.

عنوان الدراسة: النمط الوبائي للتنمر المدرسي بين طلاب المدارس المتوسطة في مقاطعة مازندران.

هدفت الدراسة إلى تعرف التنمر المدرسي الذي يعد الأكثر شيوعاً من العنف المدرسي، وكذلك التحقق من مدى وطبيعة التنمر المدرسي بين طلاب المرحلة المتوسطة في مازندران، وتكونت العينة من (834) طالباً في المدارس المتوسطة والاعدادية، واستخدم الباحثان استبانة التنمر لـ (أولويوس)، وكان أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج: أن معدل انتشار سلوكيات التنمر على أساس نقطة التوقف (3–2) مرات في الشهر كان بنسبة 45%، وكانت نسب انتشار أشكال الإيذاء على النحو الآتي: 24.7% لشكل اللفظي، و15% للعلاقة، و10.3% لشكل المادي، وكان الفتيان أكثر انخراط في جميع أشكال التنمر المدرسي من الفتيات، وكان طلاب الريف أكثر تورطاً في التنمر من طلاب المدينة.

7.دراسة بهنساوي وحسن (2015) – مصر

عنوان الدراسة: التنمر المدرسي وعلاقته بدافعية الانجاز لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية.

هدفت الدراسة إلى تعرف علاقة التنمر المدرسي بدافعية الانجاز لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، وتكونت عينة الدراسة من (243) تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الاعدادية في محافظة بني سويف، واستخدم الباحثان مقياس الدافعية للإنجاز اعداد أبو العلا (2006) ومقياس التنمر المدرسي إعداد الباحثان، وكان أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج: وجود التنمر المدرسي بأشكاله المختلفة بين تلاميذ المرحلة الاعدادية بنسبة متوسطة، ووجود علاقة ارتباطية سلبية بين الدافعية للإنجاز والتنمر المدرسي، كما توصل إلى وجود فروق بين مرتفعي الدافعية للإنجاز ومنخفضي الدافعية للإنجاز في التنمر المدرسي.

8.دراسة عيسو، وبو علي (2020) – الجزائر.

عنوان الدراسة: التنمر المدرسي وعلاقته بالمناخ الأسري.

هدفت الدراسة إلى تعرف علاقة التنمر المدرسي بالمناخ الأسري لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وقد تكونت عينة الدراسة من (100) تلميذ وتلميذة، استخدمت الباحثتان مقياسي التنمر المدرسي والمناخ الأسري، وكان أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج: وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التنمر المدرسي والمناخ الأسري، ووجود فروق دالة احصائياً في التنمر المدرسي والمناخ الأسري بين الذكور والاناث لصالح الذكور.

ثانياً: دراسات تتعلق بتقبل الذات:

1.دراسة ماسينز (Macinnes, 2006)– أمريكا

Self– esteem and Self– Acceptance: an examination into their relationship and their effect on Psychological health.

عنوان الدراسة: احترام الذات وتقبل الذات: وتأثيرهم على الصحة النفسية.

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف علاقة احترام الذات بتقبل الذات، ومدى الارتباط بين هذه المفاهيم والصحة النفسية، وقد تكونت عينة الدراسة من (58) مشارك ممن ثبت أنهم يعانون من مشكلات صحية، استخدم الباحث مقياس احترام الذات، وتقبل الذات والصحة العامة، وكان أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج وجود مستوى منخفض من تقبل الذات واحترام الذات ومستويات أعلى من القلق والغضب والكآبة،، ووجود مستويات مرتفعة من احترام الذات مع مستويات منخفضة من مشاعر الكآبة، وأن تقبل الذات كان أكثر ارتباطاً مع الصحة النفسية العامة وأكثر مساعدة في التعامل مع المشكلات النفسية العامة.

2.دراسة (الحافظ، 2007) – سوريا.

عنوان الدراسة: السلوك القيادي وعلاقته بتقبل الذات والتقدير النفسي الاجتماعي.

هدفت الدراسة إلى تعرف طبيعة العلاقة الارتباطية بين السلوك القيادي وتقبل الذات والتقدير النفسي الاجتماعي، واستخدمت الباحثة مقياس السلوك القيادي ومقياس تقبل الذات ومقياس التقدير النفسي الاجتماعي للمرحلتين الاعدادية والثانوية من إعداد الباحثة، كما صممت ثلاثة مقياس أخرى للمرحلة الجامعية، وتكونت عينة الدراسة من 1466 طالباً وطالبة، منهم 866 من الصفوف الخامس وحتى الثاني عشر، و 600 من طلبة المرحلة الجامعية، وكان أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج: وجود علاقة ارتباطية بين السلوك القيادي وتقبل الذات والتقدير النفسي الاجتماعي تعزى لمتغير السنة الدراسية والجنس، وجود فروق على مقياس تقبل الذات والتقدير النفسي الاجتماعي لصالح الإناث،

3.دراسة الصرايرة (2007)– عمان

بعنوان: الفروق في تقدير الذات والعلاقات الأسرية والاجتماعية والمزاج والقيادة والتحصيل الدراسي بين الطلبة المتنمرين وضحاياهم العادين في مرحلة المراهقة.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق في تقدير الذات والعلاقات الأسرية والاجتماعية والمزاج والقيادة والتحصيل الدراسي بين الطلبة المتنمرين وضحاياهم العادين في مرحلة المراهقة، كما هدفت إلى استكمال البيانات الكمية على صعيد نوعي، من خلال دراسة حالات تمثل الطلبة للمتنمرين وضحاياهم ذكوراً وإناثاً، وقد تكونت العينة من (302) طالب وطالبة تم توزيعهم في ثلاث فئات (متنمرين وضحايا وعادين)، واستخدمت الباحثة اربعة اختبارات فرعية من قائمة منيسوتا الارشادية لكل من (العلاقات الاسرية والاجتماعية والقيادة والمزاج) ومقياس تقدير الذات، وكان أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج: وجود فروق ذات دلالة احصائية في تقدير الذات بين الطلبة تعزى لفئة الطالب (متنمر، ضحية، عادي) ولصالح العادين، ووجود فروق في تقدير الذات بين الطلبة المتنمرين وضحاياهم ولصالح المتنمرين، ووجود فروق في المزاج لصالح الضحايا وفي التحصيل الدراسي لصالح العادين، وبالنسبة لمتغير الجنس فكانت الفروق لصالح الاناث في كل من تقدير الذات والمزاج والتحصيل الدراسي.

4.دراسة المصاروة (2020) – الأردن

عنوان الدراسة: مستوى قبول الذات لدى الطلبة المراهقين في المدرسة النموذجية لجامعة اليرموك من وجهة نظرهم.

هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى قبول الذات لدى الطلبة المراهقين في المدرسة النموذجية لجامعة اليرموك من وجهة نظرهم، ومعرفة أثر كل من متغيرات (الجنس / الصف) في تقدير الطلبة المراهقين لمستوى قبول الذات لديهم، وقد تكونت عينة الدراسة من (150) طالب وطالبة، طبق عليهم مقياس قبول الذات، وكان أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج: أن

مستوى قبول الذات متدني لدى أفراد العينة، وعدم وجود فروق في تقديرات أفراد العينة لمستوى قبول الذات لديهم تعزى لمتغيرات الدراسة الصف والجنس.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تنوعت الأهداف التي سعت الدراسات السابقة إلى دراستها فمنها ما تناول كل متغير حدى من حيث الدراسة، كدراسة سولبرج واولويس (Solberg &Olweus, 2003) التي سعت إلى تقدير مدى انتشار ظاهرة التنمر بين التلاميذ وعلاقته ببعض المتغيرات، ودراسة دراسة المصاروة (2020) التي سعت إلى تعرف مستوى قبول الذات لدى الطلبة المراهقين في المدرسة النموذجية لجامعة اليرموك من وجهة نظرهم.

في حين سعت عدد من الدراسات السابقة إلى تناول كل متغير من متغيرات الدراسة في علاقته بمتغيرات أخرى، كدراسة ماسينز (Macinnes, 2006) التي سعت إلى تعرف علاقة احترام الذات بتقبل الذات، ومدى الارتباط بين هذه المفاهيم والصحة النفسية، ودراسة الحافظ **(2007)** التي سعت إلى تعرف طبيعة العلاقة الارتباطية بين السلوك القيادي وتقبل الذات والتقدير النفسي الاجتماعي، ودراسة عيسو، وبو علي (2020) التي سعت إلى تعرف العلاقة بين التنمر المدرسي بالمناخ الأسري، ودراسة بهنساوي وحسن (2015) الاي سعت إلى الكشف عن علاقة التنمر المدرسي بدافعية الانجاز.

وإن ما يميز هذا البحث هو تناوله لكل من التنمر المدرسي وتقبل الذات من خلال بحث علاقتهما ببعض وهو ما لم تتناوله الدراسات السابقة بالدراسة والبحث.

–جميع الدراسات السابقة اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة بحث للوصل إلى غرض البحث الذي سعت لإثباته، وبعضها اعتمد على أدوات بحث من إعداد باحثين آخرين، في حين اعتمد بعضهم الآخر على أدوات من إعدادهم، كدراسة الحافظ (2007) التي قامت بأعداد أداة لقياس تقبل الذات إضافة للأدوات الأخرى التي تطلبها البحث، ودراسة بهنساوي وحسن (2015) الذين قاما بأعداد مقياس التنمر المدرسي، وما يميز البحث الحالي هو قيام الباحثة بإعداد مقياس التنمر المدرسي ومقياس تقبل الذات وإجراء الدراسة السيكومترية المناسبة من صدق وثبات، لإمكانية تطبيقهما على أفراد العينة في البيئة السورية.

–تنوعت العينات التي سعت الدراسات السابقة في تناولها بالدراسة والبحث، كدراسة عيسو وبو علي (2020) التي تناولت عينة من تلاميذ الصف الخامس، ودراسة ودارسة الصرايرة (2007) التي تناولت عينة من المراهقين، وما يميز هذا البحث هو تناوله لعينة من تلاميذ الصف السادس في مدارس مدينة حماه.

وقد استفادة الباحثة من الرجوع إلى الدراسات السابقة في إعدادها لأدوات البحث، وصياغة منهجية البحث، وتفسيرها لنتائج البحث.

الإطار النظري: التنمر المدرسي School bullying: يعتبر التنمر المدرسي شكلاً من أشكال السلوك العدواني غير المتوازن، وهو يحدث على نحو متكرر في علاقات الأقران في البيئة المدرسية، ويعتمد على السيطرة والتحكم والاذعان بين طرفين أحدهما متنمر، وهو الشخص الذي يقوم بالاعتداء، والآخر الضحية وهو الشخص المعتدى عليه.

إذ يعد دان ألويس Dan olweus الأب المؤسس للأبحاث حول التنمر المدرسي، وفي عام 1969 كان دان ألويس واحداً من أوائل الباحثين في العلوم الاجتماعية في محاولة منه للقياس والتنبؤ بالسلوك العدواني (Rooke,2017)، إذ رأى أنَّ تعرض شخص ما بشكل متكرر وعلى مدار الوقت إلى أفعال سلبية من جانب واحد بهدف التسلط أو التنمر أو الإيذاء يجعل سلوك هذا الشخص في المستقبل سيتصف بالتسلط والتنمر والإيذاء، وكثرت الدراسات في هذا المجال ووضعت البرامج الوقائية للتخلص من هذا السلوك في العديد من الدول، فقد طرح في الاتحاد الأوربي المشروع التعاوني للتخلص من التنمر، وفي اليابان وضع دليل خاص بإدارة الأزمات يوزع على المدارس، كما أطلق في أمريكا الحملة الوطنية لتوعية ضد التنمر، ومعهد سلامة الطفل والمركز القومي لسلامة المدارس. (بكري ، 2009)

ويعرفه روبرت وفولر (Robert &Fuller, 2013) أنه: "شكل من أشكال المضايقات التي يرتكبها المُسيء الذي يمتلك قوة بدنية أو اجتماعية وهيمنة أكثر من الضحية، التي أحياناً ما يشار إليها (الضحية) على أنها هدف، ويمكن أن يكون التحرش لفظي، وجسدي، أو نفسي، وفي بعض الأحيان يختار المتنمرون أشخاص أكبر أو أصغر من حجمهم، ويؤذي المتنمرون الأشخاص لفظياً وجسدياً". ويعرفه العباسي (2011) أنه: "تعرض متكرر لسلوكيات وأفعال سلبية من قبل تلميذ أو مجموعة من التلاميذ تجاه تلميذ آخر، وهو سلوك غير مقبول يؤدي إلى إيذاء مشاعر الآخرين، أو تهديدهم، أو إخافتهم، وإرعابهم، وقد يكون لفظياً، أو جسدياً، وقد يتضمن الضرب، أو المضايقة، أو التخويف، أو المقاطعة، أو تخريب الممتلكات".

أشكال التنمر المدرسي: يظهر سلوك التنمر كغيره من السلوكيات غير المقبولة على عدة أشكال نذكرها فيما يلي:

1- تنمر مباشر: إذ يظهر هذا السلوك على شكل هجوم جسدي على الآخرين، وابتزازهم، واغتصاب ممتلكاتهم، ومناداتهم بأسماء غير لائقة وتعمد إهانتهم، وإذلالهم، وإساءة معاملتهم على نحو عام.

2- تنمر غير مباشر: يظهر على شكل خصام الضحية واستبعادها على نحو متكرر من الانضمام إلى المجموعات ورفضها على نحو تام.

3- تنمر جنسي: وهذا النوع من التنمر يتضمن عرض صور على التلاميذ وسرد بعض النكات التي تخدش الحياء أمامهم، أو ملامسة أجسادهم، وإطلاق أسماء، وألقاب جنسية بذيئة وتعليقات ذات محمل جنسي.

4- تنمر عنصري: هذا النوع من التنمر يمس الفئة العرقية التي ينتمي أو تنتمي إليها الضحية، كأن يقوم التنمر بمناداة الضحية بأمه، أو أبيه، أو يتعرض لعرقه وجنسه، ولونه، وحتى ديانته.

5- التنمر الاجتماعي: هذا النوع من التنمر يتضمن الممارسات الاجتماعية الخاطئة كالخصام، ونشر الشائعات التي تمس السمعة، والحقد على الآخرين والعامل السلبي معهم.

6- التنمر الالكتروني: وهذا النوع من التنمر يشمل على سوء تصرفات التنمر الناتجة عن سوء استخدامه للوسائل التكنولوجية الحديثة، كالهاتف المحمول والانترنت وتوجيه رسائل فاضحة لتهديد أقرانه عبر رسائل التواصل الاجتماعي كالواتس أب، والبريد الالكتروني، وتصويرهم رغماً عنهم وابتزازهم. (عبد الجواد وحسين، 2015).

وللمناخ المدرسي الذي يعيش في وسطه الطفل أثر بالغ في سلوكيات التلاميذ، لما يشمل عليه من علاقات تفاعلية بين التلاميذ من جهة، وأطراف العملية التعليمية من جهة ثانية، وإنَّ لهذه العلاقات أثراً بالغاً على التحصيل المدرسي للتلاميذ ودفعهم نحو متابعة الدراسة، إذ أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية كبيرة بين المناخ المدرسي الإيجابي والتحصيل والدافعية للتعلم، كما توصلت الدراسات أيضاً إلى نتائج مفادها وجود ارتباط سلبي بين المناخ المدرسي السلبي وتدني احترام الذات واعراض الاكتئاب وظهور المشكلات السلوكية كالتنمر والعدوان. (عبد العال ، 2016) أضف إلى ذلك أنَّ التلاميذ في مرحلة المدرسة الابتدائية التي تشكل بداية مرحلة جديدة في حياتهم، يجاهدون خلالها لإثبات ذواتهم وتحقيق قبولهم الاجتماعي بعيداً عن الأسرة والبيئة المدرسية، فإنهم يبحثون عن ذلك وسط الجماعة (جماعة الأقران) محاولين الانتماء إليها بأي وسيلة، ويسعون إلى إرضائهم من خلال مجاراتهم في سلوكياتهم، وإهمال ما يطلبونه منهم سواء كانت تلك السلوكيات مقبولة أم غير مقبولة، ولذا كان من المهم أن يتعرف الآباء على رفاق أبناءهم، وتوجيههم لانتقاء الأصدقاء الأسوياء تفادياً للوقوع في أي ضرر ناجم عنهم.

تقبل الذات Self- Acceptance: يتشكل مفهوم قبول الذات منذ الطفولة ويستمر عبر مراحل النمو المختلفة وخاصة في مرحلة المراهقة، وفي ضوء مؤشرات معينة يكتسب الفرد بصورة تدريجية فكرته عن ذاته من خلال الخبرات والتجارب التي يمر بها في حياته (Hussain.2008)، ويعرف خرابشة (Khrabsheh, 2013) تقبل الذات بأنه: "فكرة الفرد عن نفسه وتقديره لذاته بطريقة إيجابية أو سلبية، فالإنسان الذي يكون لديه تقدير لذاته مرتفع يستطيع أن يواجه الصعاب

وتحديات الحياة، أما الإنسان الذي يميل إلى تقدير ذاته بشكل منخفض فيشعر بالدونية ويكون عرضة للإصابة بالأمراض والاضطرابات النفسية الناتجة عن عدم تحقيقه لذاته.

ويعد قبول الذات جانب مهم من جوانب الشخصية بجميع جوانبها (الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية)، حيث تدخل هذه الجوانب في تشكيل شخصية الطفل، بحيث يكون قادر على تقدير نفسه والرضا عنها وقبولها، فالطريقة التي ينظر فيها الطفل لنفسه تؤثر في جميع جوانب حياته، فالقبول الجيد للذات يعني شعوراً بالحب والثقة والتقبل وبناء العلاقات الجيدة مع الآخرين، كما أن الأشخاص المتقبلين لذواتهم والمقدرين لها هم أشخاص يعتبرون أنفسهم مهمين، ولديهم أفكار محددة وفهماً جيداً لنوع شخصياتهم، وهم أكثر ثقة بأحكامهم وأقل عرضة للقلق وأقل حساسية للنقد وأكثر قدرة على التحمل أثناء المناقشات الجماعية.

أبعاد تقبل الذات: 1.البعد الجسمي: تعد الناحية الجسمية بما تتضمنه من بنية الجسم ومظهره وحجمه من المصادر الحيوية في تشكيل مفهوم تقبل الذات عند الأطفال، إذ يعد طول القامة وتناسق الجسم وكذلك المظهر والملامح الجميلة، ذات أثر إيجابي في رؤية الطفل لنفسه، لأن ذلك من شأنه أن يؤدي إلى استجابات الرضا والتقدير والقبول، وعلى العكس تماماً، إذ يؤدي أي قصور أو ضعف في كفاية بعض أجزاء الجسم إلى نوع من القلق وعدم قبول الذات، فالنقص في أي جانب من جوانب الشخصية ينمي شعوراً بالدونية وبالتالي عدم التقبل للذات. (AL– Daher, 2010).

2.البعد الانفعالي: يعد الجانب الانفعالي أيضاً من الجوانب ذات الأهمية في تشكيل مفهوم تقبل الذات عند الأطفال، حيث يكون الطفل المتقبل لذاته على وعي وادراك لنفسه، كما يعي حالته المزاجية كما تحدث له، ولديه ثراء فيما يتعلق بحياته العاطفية، ووضوح رؤيته لانفعالاته، وأنه على يقين بحدوده وامكاناته، ويتمتع بصحة نفسية جيدة، فالشخص المتقبل لذاته هو شخص لديه رؤية واضحة عن مشاعره وحالته المزاجية وتقبله لها. (Hussain, 2009).

3. البعد الاجتماعي: يلعب الجانب الاجتماعي دوراً هاماً في تشكيل مفهوم تقبل الذات عند الأطفال في مرحلة الطفولة، بحيث تتزايد أهمية العلاقات الاجتماعية نتيجة لبدء التغيرات النمائية التي يتعرض لها الطفل دخولاً في عالم المراهقة، سواء في المنزل أم المدرسة أم المجتمع، فوجود جو مليء بالتقبل يعمل بدوره على زيادة الثقة بالنفس، ويرفع من القدرات والاهتمامات والمهارات، كما يسهم في تكوين مفهوم ذات إيجابي، لذلك وجب على الأسرة أولاً والمدرسة ثانياً إحاطة الأطفال في هذه المرحلة بالعناية والاهتمام ومحاولة معاملتهم بما يتفق وطبيعة مرحلتهم النمائية.

4. البعد الأخلاقي: لا يقل الجانب الأخلاقي أهمية عن الجوانب النمائية الأخرى في تشكيل مفهم تقبل الطل لذاته، فخلال عملية التنشئة الاجتماعية يتم تذويب قيم المجتمع وعاداته وتقاليده من احترام وصدق وتسامح وتقبل وغيرها من القيم الإيجابية في شخصية الطفل، وعليه ينمو الطفل المتقبل لذاته على المحبة والصدق في المعاملة والتسامح مع الأخرين والتعاطف معهم.

5. البعد الأسري: تعد الأسرة الخلية الأولى التي ينشأ فيها الطفل، ويقع عليها الدور الأكبر في تشكيل مفهوم الطفل عن ذاته وتقديره لها وقبولها، ويرى بوراج أن الجانب الأسري من الجوانب الهامة في تشكيل مفهوم قبول الذات لدى الأكفال، حيث أن الآباء يؤثرون في تنمية شخصيات أكفالهم وزيادة قبولهم لذواتهم من خلال قيامهم باتباع طرائق تعليمية وأساليب تنشئة مناسبة قائمة على أسس صحية. (Walecka, 2014).

وفي ضوء ما سبق يظهر أن قبول الذات يعتمد على الفرد نفسه، ومدى استعداده لاستغلال الفرص المناسبة بما يحقق له الفائدة، سواء ما يتعلق بالبيئة الخارجية، أو بالأفراد الذين يتفاعل معهم الفرد، فإذا كانت البيئة المحيطة به تزوده بالتقبل والراحة والابداع والاندماج فإن قبوله لذاته يرتفع ويزداد إيجابية وموضوعية بدرجة كبيرة، أما إذا كانت البيئة تضع أمامه العوائق والعقبات، فإن قبوله لذاته ينخفض ويزداد سلبية، لذا كان نمو قبول الذات وتطوره يتأثر بمجموعة من العوامل كالذكاء والسمات الشخصية والقدرات العقلية والمزاجية والمرحلة التعليمية والتعامل مع الأسرة والمدرسة وجماعة الأقران،

وكذلك يتأثر بالجوانب الشخصية الأربعة (الجسمي والاجتماعي والعقلي والانفعالي)، وهذ ما أكدته نتائج العديد من الدراسات، حيث أشار تريت ودنكان (Trit &Duncan, 1997) أن المتنمرين يمارسون التنمر على الآخرين لتعزيز تقبلهم لذواتهم، في حين أشار رافي وسلي (Righy &Slee, 1993) إلى أن التعرض المستمر للتنمر يؤدي إلى امتلاك تقبل ذات منخفض.

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

مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث من جميع تلامذة الصف السادس في مدارس مديمة حماه، والبالغ عددهم (11288) تلميذ وتلميذة، بواقع (5389) تلميذ و(5909) تلميذة، إذ تم الحصول على أعداد أفراد المجتمع الأصلي من دائرة الإحصاء في مديرية التربية في مدينة حماة، والجدول الآتي يبين توزع أفراد المجتمع الأصلي.

الجدول رقم (1) : توزع أفراد المجتمع الأصلي لتلاميذ الصف السادس وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي

عدد أفراد المجتمع الأصلي	الذكور	الإناث	المجموع
	5389	5909	11288

عينة البحث: تم الاعتماد على العينة العشوائية البسيطة مراعاةً لتوزع أفراد المجتمع الأصلي، بنسبة 43% من المجتمع الأصلي، والجدول الآتي يبين توزع أفراد عينة البحث لتلاميذ الصف السادس في مدينة حماة.

الجدول رقم (2) توزع أفراد عينة البحث لتلاميذ الصف السادس وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي.

عدد أفراد عينة البحث	الذكور	الإناث	المجموع	النسبة
	186	203	389	%43

أدوات البحث: مقياس التنمر المدرسي: قامت الباحثة بإعداد مقياس التنمر المدرسي(راجع ملحق رقم 2) وذلك بعد اطلاعها على عدد من الدراسات والمقاييس التي تناولت التنمر المدرسي، ومن ثم تم تصميم المقياس في صورته الأولية حيث تضمن أربعة أبعاد هي (الجسدي، واللفظي، والاجتماعي، والاعتداء على ممتلكات الآخرين). لكل بعد مجموعة من العبارات، وقد اشتمل المقياس في صورته الأولية على 25 عبارة، ليتم عرضه على عدد من الأخصائيين ذوي الخبرة والاختصاص.

صدق المقياس: صدق المحكمين: قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس بالطرائق الآتية:

1- صدق المحتوى: قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة حماه (الملحق،1) لإبداء ملاحظاتهم في الصورة الأولية للمقياس.

وقد جاءت ملاحظات السادة المحكمين على النحو الآتي: عدلت صياغة بعض العبارات وحذف بعضها الآخر. ليصبح المقياس في صورته النهائية (23) عبارة، راجع الملحق رقم (3)، (ملحق 1) يبين أسماء المحكمين واختصاصاتهم، والجدول الآتي يبين بعض العبارات التي تم تعديلها وبعض العبارات التي تم حذفها:

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

العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل	من العبارات التي تم حذفها

أصدر تعليقات تزعج زملائي حول سماتهم الجسمية والمظهر العام لهم	أصدر تعليقات تزعج زملائي حول سماتهم الجسمية ومظهرهم العام	أتهم بعض الزملاء بأعمال لم يرتكبونها

صدق البنائي: قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة بلغ عدد أفرادها (64) من تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدينة حماه خارج عينة البحث الأساسية، ثم حسبت معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للمقياس، ومعاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه، ومعاملات ارتباط درجات الأبعاد الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس، وتوضح الجداول الآتية معاملات الارتباط الناتجة:

الجدول رقم (4): معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمقياس التنمر المدرسي

البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	.822**	9	.892**	17	.834**
2	.807**	10	.850**	18	.800**
3	.780**	11	.717**	19	.846**
4	.719**	12	.738**	20	.795**
5	.701**	13	.742**	21	.784**
6	.806**	14	.733**	22	.738**
7	.859**	15	.788**	23	.720**
8	.883**	16	.856**	-	-

(دال عند مستوى الدلالة (0.01))**

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (0.701–0.893) وهي معاملات ارتباط جيدة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) مما يدل على أن بنود المقياس متسقة مع الدرجة الكلية للمقياس، ويعطي مؤشراً على الصدق البنائي للمقياس.

الجدول رقم (5) : معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه

التنمر الجسدي		التنمر اللفظي		التنمر الاجتماعي		التنمر ضد ممتلكات الآخرين	
البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	.813**	7	.886**	14	.807**	19	.743**
2	.868**	8	.847**	15	.815**	20	.826**
3	.806**	9	.848**	16	.895**	21	.868**
4	.787**	10	.899**	17	.877**	22	.884**
5	.806**	11	.750**	18	.814**	23	.832**
6	.807**	12	.802**	-	-	-	-
-	-	13	.834**	-	-	-	-

(دال عند مستوى الدلالة (0.01))**

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه تراوحت بين (0.743–0.899)، وكانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) مما يشير إلى الاتساق الداخلي لبنود مقياس التنمر المدرسي وارتباط كل منها مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه، ويعطي مؤشراً على الصدق البنائي للمقياس.

الجدول رقم (6): معاملات ارتباط أبعاد الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية لمقياس التنمر المدرسي

الأبعاد الفرعية	التنمر اللفظي	التنمر الاجتماعي	التنمر ضد ممتلكات الآخرين	الدرجة الكلية
التنمر الجسدي	.863**	.891**	.856**	.941**
التنمر اللفظي	-	.917**	.879**	.966**
التنمر الاجتماعي	-	-	.827**	.953**
التنمر ضد ممتلكات الآخرين	-	-	-	.934**

(دال عند مستوى الدلالة (0.01))**

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط أبعاد مقياس التنمر المدرسي مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.827–0.966)، وكانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) مما يشير إلى الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس التنمر المدرسي وارتباطها مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس.

ثبات المقياس: قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس بالطريقتين الآتيتين:

1- الثبات بطريقة معادلة ألفا–كرونباخ: تم استخدام معادلة ألفا–كرونباخ لدرجات عينة البحث السيكومترية على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة بين (0.878–0.972) وتشير إلى درجة ثبات مرتفعة للمقياس.

2- الثبات بطريقة التجزئة النصفية: حسب معامل ثبات التّجزئة النصفية للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، ثم صحح معامل الثبات بمعادلة سبيرمان براون، وتراوحت قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة بين (0.842–0.964)، وهي قيم مرتفعة تشير إلى اتصاف المقياس بالثبات وفق طريقة التجزئة النصفية، ويوضح الجدول (7) معاملات الثبات الناتجة:

الجدول رقم (7) معاملات ثبات المقياس بطريقتي (ألفا–كرونباخ، والتجزئة النصفية)

الأبعاد الفرعية	عدد البنود	ألفا–كرونباخ	التجزئة النصفية
التنمر الجسدي	6	.897	.895
التنمر اللفظي	7	.927	.884
التنمر الاجتماعي	5	.878	.869
التنمر ضد ممتلكات الآخرين	5	.887	.842
الدرجة الكلية	23	.972	.964

-مقياس تقبل الذات: قامت الباحثة بالاعتماد على مقياس تقبل الذات الذي أعدته في مرحلة الماجستير عام (2013) بعد الاطلاع على عدد من المقاييس والأطر النظرية ذات العلاقة بالموضوع كمقياس تقبل الذات ‘رولا الحافظ (2007) ومقياس نازك أحمد (2006) وعبد الله أحمد علي البنا (2003) وإعادة إجراء الدراسة السيكومترية المناسبة له من صدق وثبات..

وصف المقياس: تكون المقياس في صورته الأولية من (40) عبارة موزعة على خمسة أبعاد، لكل بعد (8) عبارات، والأبعاد هي(الذات الجسمية، الذات الاجتماعية، الذات الانفعالية"، الذات الاخلاقية، الذات الأسرية)، راجع ملحق (4) أجري للمقياس الدراسة السيكومترية لتأكد من مستويات صدقه وثباته ولإمكانية تطبيقه على البيئة السورية.

صدق المقياس: صدق المحتوى: قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة حماه (الملحق،1) لإبداء ملاحظاتهم أنفة الذكر لمقياس التنمر المدرسي، وقد جاءت

ملاحظات السادة المحكمين على النحو الآتي، عدلت صياغة بعض العبارات ودمج عبارتين بعبارة واحدة. ليصبح المقياس في صورته النهائية (30) عبارة، راجع الملحق رقم (5)، لكل بعد (6) عبارات، وبدائل إجابة أربع لكل عبارة. ، والجدول الآتي يبين بعض العبارات التي تم تعديلها وبعض العبارات التي تم حذفها:

الجدول رقم (8): يبين بعض العبارات قبل التعديل وبعده وبعض العبارات التي تم حذفها

العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل	العبارات التي تم حذفها
أعتقد أنني متحدث بشكل جيد.	أعتقد أنني متحدث جيد.	أشعر أنني كثير الرشاقة.
أشعر أنني قادر على التعبير عما في نفسي.	لديَّ القدرة للتعبير عما في نفسي.	أشعر أنني ناجح في حياتي.

الصدق البنائي: قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة بلغ عدد أفرادها (64) من تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدينة حماه خارج عينة البحث الأساسية، ثم حسبت معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للمقياس، ومعاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه، ومعاملات ارتباط درجات الأبعاد الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس، وتوضح الجداول الآتية معاملات الارتباط الناتجة:

الجدول رقم (9): معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمقياس تقبل الذات

البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	.572**	11	.883**	21	.835**
2	.692**	12	.900**	22	.801**
3	.623**	13	.759**	23	.754**
4	.680**	14	.668**	24	.784**
5	.857**	15	.661**	25	.835**
6	.769**	16	.844**	26	.779**
7	.894**	17	.670**	27	.642**
8	.875**	18	.803**	28	.869**
9	.832**	19	.777**	29	.787**
10	.664**	20	.701**	30	.876**

(دال عند مستوى الدلالة (0.01))**

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (0.572-0.900) وهي معاملات ارتباط جيدة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) مما يدل على أن بنود المقياس متسقة مع الدرجة الكلية للمقياس، ويعطي مؤشراً على الصدق البنائي للمقياس.

الجدول رقم (10) معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه

الذات الجسمية	الذات الاجتماعية	الذات الانفعالية	الذات الأخلاقية	الذات الأسرية

البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	.782**	7	.877**	13	.871**	19	.833**	25	.946**
2	.793**	8	.920**	14	.759**	20	.709**	26	.919**
3	.630**	9	.879**	15	.783**	21	.881**	27	.729**
4	.785**	10	.736**	16	.775**	22	.838**	28	.935**
5	.798**	11	.892**	17	.852**	23	.820**	29	.899**
6	.837**	12	.945**	18	.761**	24	.767**	30	.918**

(دال عند مستوى الدلالة (0.01))**

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه تراوحت بين (0.630–0.946)، وكانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) مما يشير إلى الاتساق الداخلي لبنود مقياس تقبل الذات وارتباط كل منها مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه، ويعطي مؤشراً على الصدق البنائي للمقياس.

الجدول رقم (11) : معاملات ارتباط أبعاد الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية لمقياس تقبل الذات

الأبعاد الفرعية	الذات الاجتماعية	الذات الانفعالية	الذات الأخلاقية	الذات الأسرية	الدرجة الكلية
الذات الجسمية	.852**	.834**	.807**	.699**	.903**
الذات الاجتماعية	–	.854**	.911**	.827**	.961**
الذات الانفعالية	–	–	.832**	.716**	.912**
الذات الأخلاقية	–	–	–	.892**	.960**
الذات الأسرية	–	–	–	–	.896**

(دال عند مستوى الدلالة (0.01))**

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط أبعاد مقياس تقبل الذات مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.699–0.961)، وكانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) مما يشير إلى الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس تقبل الذات وارتباطها مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس.

ثبات المقياس: قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس بالطريقتين الآتيتين:

1– الثبات بطريقة معادلة ألفا–كرونباخ: تم استخدام معادلة ألفا–كرونباخ لدرجات عينة البحث السيكومترية على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة بين (0.858–0.975) وتشير إلى درجة ثبات مرتفعة للمقياس.

2– **الثبات بطريقة التجزئة النصفية:** حسب معامل ثبات التّجزئة النصفية للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، ثم صحح معامل الثبات بمعادلة سبيرمان براون، وتراوحت قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة بين (0.855–0.931)، وهي قيم مرتفعة تشير إلى اتصاف المقياس بالثبات وفق طريقة التجزئة النصفية، ويوضح الجدول (12) معاملات الثبات الناتجة:\

الجدول رقم (12): معاملات ثبات المقياس بطريقتي (ألفا–كرونباخ، والتجزئة النصفية)

الأبعاد الفرعية	عدد البنود	ألفا–كرونباخ	التجزئة النصفية

الذات الجسمية	6	.858	.855
الذات الاجتماعية	6	.936	.923
الذات الانفعالية	6	.886	.895
الذات الأخلاقية	6	.891	.916
الذات الأسرية	6	.945	.910
الدرجة الكلية	30	.975	.931

نتائج أسئلة البحث وفرضياته: 1. نتائج أسئلة البحث:

1.ما مستوى التنمر المدرسي لدى أفراد عينة البحث الكلية؟

للإجابة عن هذا السؤال، أعطي كل مستوى من مستويات التنمر المدرسي لدى أفراد عينة البحث على مقياس التنمر المدرسي قيماً متدرجة وفقاً لمقياس ليكرت الرباعي، وحددت فئات قيم المتوسط الحسابي لكل مستوى باستخدام القانون الآتي[1]:

$$\frac{\text{عدد مستويات ليكرت} - \mathbf{1}}{\text{عدد المستويات}} = \frac{\mathbf{1-4}}{\mathbf{3}} = \mathbf{1.00}$$

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

الجدول رقم (13): مستوى التنمر المدرسي لدى أفراد عينة البحث والقيم الموافقة له

مستوى التنمر المدرسي	القيم المعطاة لكل مستوى	فئات قيم المتوسط الحسابي الرتبي لكل مستوى
مرتفع	3	4-3.01
متوسط	2	3-2.01
منخفض	1	2-1

ولتحديد مستوى التنمر المدرسي تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس التنمر المدرسي وأبعاده الفرعية كما يأتي:

الجدول رقم (14): الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس التنمر المدرسي

الأبعاد الفرعية	عدد البنود	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي الرتبي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
التنمر الجسدي	6	16.75	2.79	.668	متوسط	1
التنمر اللفظي	7	18.91	2.70	.647	متوسط	2
التنمر الاجتماعي	5	13.31	2.66	.795	متوسط	3
التنمر ضد ممتلكات الآخرين	5	12.51	2.50	.824	متوسط	4
الدرجة الكلية	23	61.49	2.67	.718	متوسط	

يلاحظ من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية الرتبية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس التنمر المدرسي وأبعاده الفرعية جاءت وفق الترتيب الآتي: بعد (التنمر الجسدي) بمتوسط حسابي رتبي (2.79) وهو بمستوى (متوسط)، يليه بعد (التنمر اللفظي) بمتوسط حسابي رتبي (2.70) وهو بمستوى (متوسط)، يليه بعد (التنمر الاجتماعي) بمتوسط حسابي رتبي (2.66) وهو بمستوى (متوسط)، يليه بعد (التنمر ضد ممتلكات الآخرين) بمتوسط حسابي رتبي (2.50) وهو بمستوى (متوسط)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي الرتبي لدرجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس التنمر

[1] تم استخدام القانون في الإجابة عن السؤالين الأول والثاني للبحث

المدرسي (2.67) وهو بمستوى (متوسط)، هذا وتتفق نتيجة هذا السؤال مع نتائج دراسات كلاً من ريزابور وحميد (2014)، ودراسة بهنساوي (2015) التي أكدت على انتشار سلوك التنمر المدرسي بدرجة متوسطة، في حين اختلفت مع نتيجة دراسة أبو عرار (2010) التي أشارت إلى ان مستوى سلوك التنمر المدرسي كان بدرجة منخفضة، ودراسة بكري (2010) التي توصلت إلى انتشار سلوك التنمر المدرسي بدرجة مرتفعة جداً، وحول أبعاد التنمر فقد جاء التنمر الجسدي بالمرتبة الأولى يليه التنمر اللفظي بالمرتبة الثانية وبدرجة متوسطة لكلٍ منهما، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة المرحلة ففي مرحلة المدرسة الابتدائية يميل التلاميذ إلى استخدام سلوكيات التنمر القليلة الملاحظة أو التي لا يلحظها الآخر، فيعمدون إلى التنمر الجسدي بشكل غير مباشرة ودون انتباه من قبل الضحية كالركل وشد الشعر من الخلف وغيرها وهذا يشاهد من قبل الذكور بصورة أكبر من الاناث، في حين تعمد الاناث إلى التنمر اللفظي بصورة أكبر من أشكال التنمر الأخرى الذي يرتبط بطبيعتها كأنثى، في حين جاء التنمر ضد ممتلكات الآخرين في المرتبة الأخيرة، كون هذا النوع من التنمر المدرسي ملاحظ من قبل الآخرين الأمر الذي يدفع بالمتنمرين للتقليل من القيام به، هذا وتعزو الباحثة وجود مستوى متوسط من التنمر المدرسي استناداً إلى طبيعة المرحلة النمائية لأطفال المدرسة الابتدائية التي تتصف باتساع الأفق المعرفي والقدرة على تعلم المهارات المدرسية إضافة إلى اتساع المهارات الفردية والاجتماعية الناتجة عن اختلاطه في مجموعات الأقران إضافة إلى زيادة الرغبة بالاستقلالية الفردية والاعتماد على الذات في الكثير من المواقف والأنشطة، كما أن أطفال هذه المرحلة يسعون إلى تكوين مفهوم عن ذواتهم وتقديرها وقبولها عبر ظاهرة الاستحسان المنعكس من قبل الآخر (التي أشار إليها جورج ميد)، ولهذا فإن الأطفال الذين يفشلون في الحصول على هذا الاستحسان يعانون من تقدير متدني لذواتهم ويعرضهم للإحباط في الكثير من المواقف، الأمر الذي قد يدفعهم إلى تعويض هذا الاحباط بسلوكيات تنمرية تجاه الآخرين، وهذا ما أكدته نظرية الاحباط في تفسير سلوك التنمر، حيث ترى هذه النظرية أن : البيئة التي تسبب الاحباط للفرد تدفعه للقيام بسلوك التنمر والعنف، بمعنى أن البيئة المحبطة التي لا تساعد الفرد على تحقيق ذاته والنجاح تدفعه نحو التنمر، وتؤكد بأن كل سلوك تنمري يسبقه موقف احباطي، وأن سلوك التنمر يحدث عندما يشعر الفرد بعدم قدرته على نيل ما يريده، وعندما يؤخر اشباع الرغبات، وبذلك فإن النظرية تؤمن بأن التنمر ينبع من الطفولة معتمداً على التربية والتوجيه أثناء هذه الفترة (الخولي، 2007).

وهذا يؤكد على دور المدرسة في انتشار سلوك التنمر الذي قد يعود إلى كبر حجم المدرسة أو صغرها، إضافة إلى كثرة أعداد التلاميذ فيها خاصة في الآونة الأخيرة بعد الأحداث التي مر بها بلدنا سوريا وأدى إلى خروج الكثير من المدارس عن الخدمة، وكثرة أعداد التلاميذ في المدارس الأخرى، إضافة إلى عدم اتخاذ القرارات الحاسمة وتوعية التلاميذ للحد من هذا السلوك، إضافة إلى أن التنمر يحدث بعيداً عن أنظار المعلمين لذلك نرى أن ظاهرة التنمر منتشرة في المدارس الذي قد يعود إلى قلة متابعة الموجهين والإداريين المسؤولين عن التلاميذ في فترات الراحة بين الحصص الدراسية، في الصفوف والساحات والمرافق بين الصفوف، الأمر الذي قد يزيد من انتشار ظاهرة التنمر المدرسي.

2.ما مستوى تقبل الذات لدى أفراد عينة البحث الكلية؟ للإجابة عن هذا السؤال، أعطي كل مستوى من مستويات تقبل الذات لدى أفراد عينة البحث على مقياس تقبل الذات قيماً متدرجة وفقاً لمقياس ليكرت الرباعي، وحددت فئات قيم المتوسط الحسابي لكل مستوى باستخدام القانون آنف الذكر، ولتحديد مستوى تقبل الذات تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس تقبل الذات وأبعاده الفرعية كما يأتي:

الجدول رقم (15): الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس تقبل الذات

الأبعاد الفرعية	عدد	المتوسط	المتوسط الحسابي	الانحراف	المستوى	الترتيب

	البنود	الحسابي	الرتبي	المعياري		
الذات الجسمية	6	15.90	2.65	.638	متوسط	2
الذات الاجتماعية	6	15.02	2.50	.640	متوسط	4
الذات الانفعالية	6	14.54	2.42	.603	متوسط	5
الذات الأخلاقية	6	15.51	2.59	.658	متوسط	3
الذات الأسرية	6	17.08	2.85	.625	متوسط	1
الدرجة الكلية	30	78.06	2.60	.626	متوسط	

يلاحظ من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية الرتبية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس تقبل الذات وأبعاده الفرعية جاءت وفق الترتيب الآتي: بعد (الذات الأسرية) بمتوسط حسابي رتبي (2.85) وهو بمستوى (متوسط)، يليه بعد (الذات الجسمية) بمتوسط حسابي رتبي (2.65) وهو بمستوى (متوسط)، يليه بعد (الذات الأخلاقية) بمتوسط حسابي (2.59) وهو بمستوى (متوسط)، يليه بعد (الذات الاجتماعية) بمتوسط حسابي (2.50) وهو بمستوى (متوسط)، يليه بعد (الذات الانفعالية) بمتوسط حسابي (2.42) وهو بمستوى (متوسط)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي الرتبي لدرجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس تقبل الذات (2.60) وهو بمستوى (متوسط). وتختلف نتيجة هذا السؤال مع نتائج كلاً من دراسة المصاورة (2018) ، ودراسة ماسينز (Macinnes,2005) التان أشارتا إلى وجود مستوى متدني من تقبل الذات، في حين اتفقت بشكل جزئي فيما يتعلق بالبعد الأسري مع نتيجة دراسة اسماعيل (2001) التي أشارت إلى وجود مستوى متوسط من تقبل الذات، فقد جاء البعد الأسري بالمرتبة الأولى وبمستوى متوسط، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى دور الأسرة الهام في هذه المرحلة من حياة الطفل، وما تؤديه الأسرة للأطفال من دور مهم وفاعل في إعداده للحياة الاجتماعية عن طريق تزويده بقيم المجتمع واتجاهاته، فضلاً عن المعارف والمهارات اللازمة من أجل الاستمرار والتوافق مع الحياة الاجتماعية والمعايير الاجتماعية والالتزام بها، وتفسر الباحثة أنَّ هذه النتيجة قد تعود إلى بيئة الطفل القائمة على تعزيز العلاقات الاجتماعية والانفتاح والاستقلالية والتعبير والحرية، مما يجعل الطفل يشعر بالارتياح والطمأنينة بين أفراد أسرته إضافة إلى طبيعة المعاملة التي يتلقها الطفل داخل الأسرة القائمة على أساليب الرعاية والعطف والحنان والاهتمام مما يعزز مكانة الطفل داخل أسرته وينعكس بصورة إيجابية على تقبله لذاته، ولهذا عدة الأسرة الوسط الأساسي التي تقوم على تربية الأطفال وتنشئتهم اجتماعياً كما أنها المكون الأساسي لشخصية الطفل من جميع الجوانب، فعن طريقها يتلقى الطفل الدعم اللازم الذي يعزز شعوره بذاته واعتبارها وتقبلها. (زهران، 2000). وكون البعد الانفعالي جاء في المرتبة الخامسة، فإن الباحثة تعزو هذه النتيجة إلى أنه قد يكون لفشل الطفل في العلاقات الاجتماعية وسط البيئة المدرسية ونقص مشاعر الحنان والدفء والقبول المقدم للطفل من أشخاص مهمين في حياته داخل المدرسة وخاصة المعلمين والأقران وعدم احساسه بقيمته واعتباره لذاته، كل ذلك يعزز مشاعر القلق والخوف بين الحين والآخر.

وبالعموم تري الباحثة أن نتيجة هذا السؤال جاءت متفقة مع نتيجة السؤال السابق، فقد جاء كلاً من التنمر المدرسي وتقبل الذات بمستوى متوسط، كما ترى الباحثة إن للبيئة المدرسية التي يعيشها الطفل وما يتعرض له من أشكل متنوعة من سلوكيات التنمر القائمة على أساليب النبذ وعدم الشعور بالحرية والاستقلالية بل تعمل على تقيدهم وعدم منحهم الثقة، إضافة إلى عدم السماح لهم باللعب مع أقرانهم ومراقبتهم المستمرة، دفعهم إلى تجنب العلاقات الاجتماعية، والتي تسهم بدورها وبشكل فاعل في تدني اعتبارهم لذواتهم وتقبلهم لها، كما تدفعهم لتجنب المواقف التي من الممكن أن يتعرضوا لها خوفاً من مشاعر القلق والخجل التي من الممكن أن تنتابهم.

فرضيات البحث: نوقشت الفرضيات الآتية عند مستوى الدلالة (0.05):

نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:تنص هذه الفرضية على أنه: **"لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التنمر المدرسي وتقبل الذات لدى أفراد عينة البحث":** للتحقق من صحة الفرضية تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على مقياس التنمر المدرسي ودرجاتهم على مقياس تقبل الذات، والجدول الآتي يوضح تلك المعاملات:

الجدول (16) نتائج معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على مقياس التنمر المدرسي ودرجاتهم على مقياس تقبل الذات

التنمر المدرسي	القيم الناتجة	تقبل الذات					
		الذات الجسمية	الذات الاجتماعية	الذات الانفعالية	الذات الأخلاقية	الذات الأسرية	الدرجة الكلية
التنمر الجسدي	معامل الارتباط	.678**-	.637**-	.683**-	.633**-	.638**-	.661**-
	القيمة الاحتمالية	.000	.000	.000	.000	.000	.000
التنمر اللفظي	معامل الارتباط	.687**-	.647**-	.695**-	.643**-	.647**-	.671**-
	القيمة الاحتمالية	.005	.000	.000	.000	.000	.000
التنمر الاجتماعي	معامل الارتباط	.676**-	.639**-	.682**-	.627**-	.633**-	.658**-
	القيمة الاحتمالية	.000	.000	.000	.000	.000	.000
التنمر ضد ممتلكات الآخرين	معامل الارتباط	.689**-	.651**-	.697**-	.643**-	.647**-	.672**-
	القيمة الاحتمالية	.000	.000	.000	.000	.000	.000
الدرجة الكلية	معامل الارتباط	.688**-	.648**-	.694**-	.641**-	.646**-	.670**-
	القيمة الاحتمالية	.000	.000	.000	.000	.000	.000

يلاحظ من الجدول السابق:

– وجود علاقة ارتباطية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس التنمر المدرسي ودرجاتهم على مقياس تقبل الذات، وهي علاقة ارتباطية **سلبية ودالة إحصائياً**؛ أي كلما ارتفعت درجة التنمر المدرسي انخفضت درجة تقبل الذات لدى أفراد عينة البحث. هذا وقد اتفقت نتيجة هذه الفرضية مع العديد من الدراسات التي تناولت التنمر المدرسي كسلوك سلبي، مع متغيرات متنوعة تعكس جانب أو سلوك إيجابي مهم في حياة الفرد كالدافعية للإنجاز والمناخ الأسري والذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة .....وغيرها، فجميع تلك الدراسات عكست علاقات ارتباط سالبة بين التمر المدرسي والمتغيرات الأخرى التي تناولتها بالدراسة، وليس تقبل الذات إلا واحد من تلك المتغيرات والذي يمثل جانب لا يقل أهمية عن الجوانب الأخرى الايجابية في شخصية الفرد، وعليه يمكن القول أن نتيجة هذه الفرضية اتفقت مع نتيجة دراسة أبو عرار (2010) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التنمر المدرسي وأساليب المعاملة الوالدي ودراسة خوج (2012) التي أشارت

إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التنمر المدرسي والمهارات الاجتماعية، ودراسة غمازي (2012) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين تعرض التلاميذ للمضايقة من قبل الأقران من النوع المتوسط أو الشديد وبين تدني تقدير الذات، ودراسة بهنساوي وحسن (2015) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التنمر المدرسي والدافعية للإنجاز، ودراسة عيسو وبوعلي (2020) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التنمر المدرسي والمناخ الأسري، وبالاستناد إلى نتائج الدراسات السابقة ونتيجة البحث الحالي يمكن القول أن التنمر المدرسي مشكلة سلوكية لها أثارها الخطيرة على الأطفال، فعندما يقع الطفل ضحية للتنمر يلاحظ أنه يعاني من العديد من المشكلات مثل الخوف والعزلة الاجتماعية والقلق وقصور في تقدير الذات وتدني تقبل الذات والغياب عن المدرسة وغيرها من المشكلات،

وتعزو الباحثة نتيجة هذه العلاقة إلى أنه قد يكون لدرجة انخفاض تقبل الذات، دافعاً لممارسة سلوكيات التنمر المدرسي، إذ يلجأ التلاميذ للتحرش بأقرانهم خفية لخلق طبقة اجتماعية تحدد مكانتهم في الجماعة التي ينتمون إليها، على اعتبار أن الانتماء لمجموعة ما والحصول على قبول الآخرين فيها هو مطلب أساسي لتحقيق القبول لذواتهم، لأن أطفال هذه المرحلة يسعون للحصول على القبول والتقدير عن طريق الأقران، بمعنى يرون أنفسهم كما يراهم الآخرون، والتنمر المدرسي بطبيعته الخفية يكون وسيلة جيدة في نظر المتنمر لتحقيق أهدافه بالقبول، وعليه كلما كان تقبله لذاته منخفض كلما ارتفع سلوك التنمر لديه.

وقد يعود السبب في العلاقة الارتباطية السالبة بين التنمر المدرسي وتقبل الذات إلى طبيعة السلوكيات الإنسانية المتناقضة مع بعضها البعض، إذ أنه لا يمكن أن يلتقي الحب مع الكراهية، وكذلك فإن تقبل الذات وتقديرها والرضا عنها بنقاط قوتها وضعفها، بايجابياتها وسلبياتها، سواء كان ذلك وسط الأسرة أم المدرسة أم جماعة الأقران.... الخ، لا يمكن أن تلتقي مع سلوكيات التنمر وما تحمله من تعدٍ ونبذ واعتداء وظلم وحقد وأذى سواء على الفرد أم على الجماعة.

نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها:

تنص هذه الفرضية على أنه: **"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس التنمر المدرسي تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي":**

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدم اختبار (T-Test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطي الدرجات، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم (17) نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس التنمر المدرسي تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي

الأبعاد الفرعية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
التنمر الجسدي	ذكر	186	17.32	4.263	2.677	387	.008	دال إحصائياً
	أنثى	203	16.24	3.695				
التنمر اللفظي	ذكر	186	19.51	4.747	2.489	387	.013	دال إحصائياً
	أنثى	203	18.37	4.255				
التنمر الاجتماعي	ذكر	186	13.81	4.122	2.355	387	.019	دال إحصائياً
	أنثى	203	12.86	3.789				
التنمر ضد ممتلكات الآخرين	ذكر	186	13.09	4.282	2.667	387	.008	دال إحصائياً
	أنثى	203	11.99	3.900				
الدرجة الكلية	ذكر	186	63.72	17.314	2.564	387	.011	دال إحصائياً
	أنثى	203	59.45	15.507				

يتضح من الجدول (17) أن قيم (ت) بلغت على التسلسل بالنسبة للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس التنمر المدرسي (2.677، 2.489، 2.355، 2.667، 2.564) عند القيم الاحتمالية (0.008، 0.013، 0.019، 0.008، 0.011) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث؛ وبالتالي:

* **تُرفض** الفرضية الصفرية وتُقبل البديلة؛ أي: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس التنمر المدرسي تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي**، والفروق **لصالح الذكور** ذوي المتوسط الحسابي الأكبر. وتتفق نتيجة هذه الفرضية مع نتائج دراسات كلاً من ريزابور وحميد (Resapour &Hamid, 2014)، وأبو عرار (2010)، وخوج (2012)، وعيسو وبوعلي (2020) التي أشارت جميعها إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في سلوك التنمر لصالح الذكور، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الطبيعة الفسيولوجية لكل من الذكور والإناث، كما تعد نتيجة منطقية في ضوء الممارسات اليومية للتلاميذ مع بعضهم البعض، حيث أن أغلب الممارسات التنمرية غالباً ما تتم من قبل الذكور أكثر من الإناث، وقد تعود هذه النتيجة أيضاً إلى أن عينة البحث هم في مرحلة الطفولة المتأخرة وبدايات مرحلة المراهقة، إذ غالباً ما يهتم الذكور بقوتهم الجسدية ومظهرهم العام وقوتهم العضلية، وهذه بدورها تساهم بانتشار سلوك التنمر بصورة أكبر بين الذكور عما هو بين الإناث، إضافة إلى اختلاف اسلوب التعبير عن الذات وتقدير الذات بين الذكور والإناث، فالأنثى تحاول إظهار كمال نعومتها ولباقتها في الأسلوب والتعامل، في حيت أن الذكور يحاولون إثبات ذواتهم عن طريق قوتهم الجسدية وسيطرتهم على الآخرين، وهذه بدورها تدعو إلى انتشار السلوك التنمري لدى الذكور بصورة أكبر من الإناث. كما أن الذكور بمنطلق تكوينهم البيولوجي واسلوب تربيتهم في المجتمع السوري يجعلهم أكثر انطلاقة وجرأة وعدوانية من الإناث، إذ يعتبر المجتمع والأولياء كأحد أفراده، أن هذه الطاقات هي من سمات الرجولة التي يجب أن يتصف بها الطفل الذكر، عكس الأنثى التي يجب أن تتحلى بالهدوء والأخلاق والسوك القويم.

نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها:

تنص هذه الفرضية على أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس تقبل الذات تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي**":

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدم اختبار (T-Test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطي الدرجات، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم (18): نتائج اختبار (T–Test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس تقبل الذات تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي

الأبعاد الفرعية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	tقيمة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الذات الجسمية	ذكر	186	15.54	3.927	1.803	387	.072	غير دال إحصائياً
	أنثى	203	16.24	3.717				
الذات الاجتماعية	ذكر	186	14.63	3.967	1.905	387	.057	غير دال إحصائياً
	أنثى	203	15.37	3.697				
الذات الانفعالية	ذكر	186	14.22	3.773	1.713	387	.088	غير دال إحصائياً
	أنثى	203	14.84	3.452				
الذات الأخلاقية	ذكر	186	15.22	4.190	1.433	387	.153	غير دال إحصائياً
	أنثى	203	15.79	3.696				
الذات الأسرية	ذكر	186	16.83	3.945	1.268	387	.206	غير دال إحصائياً
	أنثى	203	17.32	3.550				
الدرجة الكلية	ذكر	186	76.43	19.626	1.642	387	.101	غير دال إحصائياً
	أنثى	203	79.55	17.872				

يتضح من الجدول (18) أن قيم (ت) بلغت على التسلسل بالنسبة للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس تقبل الذات (1.803، 1.905، 1.713، 1.433، 1.268، 1.642) عند القيم الاحتمالية (0.072، 0.057، 0.088، 0.153، 0.206، 0.101) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث؛ وبالتالي:

* **تُقبل** الفرضية الصفرية؛ أي: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس تقبل الذات تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي.** وتتفق نتيجة هذه الفرضية مع نتيجة دراسة المصاورة (2020) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في تقبلهم لذواتهم، في حين اختلفت مع نتيجة دراسة الحافظ (2007) التي أشارت إلى وجود فروق لصالح الإناث، وترى الباحثة أن نتيجة هذه الفرضية منطقية وتعزوها إلى طبيعة المرحلة النمائية التي يخبرها كلاً من الذكور والإناث، إذ يمرون بنفس الخصائص النمائية التي ترتبط بهذه المرحلة سواء كانت جسمية أم عقلية أم انفعالية أم اجتماعية، كما أنهم يخبرون التنشئة الاجتماعية الواحدة ويعيشون الواقع الاجتماعي والاقتصادي الواحد، ويخضعون لنفس العوامل والظروف وما يترتب عليها من ضغوطات نفسية أم اجتماعية خلال هذه المرحلة، وقد يعود السبب في ذلك أيضاً إلى نوع التدعيم والتعزيز الذي يحصل عليه كل من الذكور والإناث، سواء كان ذلك وسط البيئة الأسرية أم المدرسية، والذي لا يختلف باختلاف الجنس.

التوصيات والمقترحات:

استناداً إلى ما توصل إليه البحث من نتائج، **توصي الباحثة** بـ:

1. ضرورة تأكيد التربويين والمهتمين من معلمين ومرشدين على أهمية اكساب التلاميذ مستوى مناسب من تقبل الذات لدى التلاميذ ومحاولة غرسها لديهم، لأنها أحد المعابر الهامة للوصول بالفرد إلى مستوى عال من تحقيقه لذاته، وسبيل للخلاص من الكثير من المشكلات النفسية والاجتماعية.
2. ظهر من النتائج أن الذكور أكثر ممارسة لسلوكيات التنمر من الإناث، ولهذا توصي الباحثة بضرورة دراسة هذه السلوكيات من المرشدين والأخصائيين ووضع البرامج الارشادية للحد من هذه السلوكيات لدى الذكور.
3. نشر الأساليب الصحية في التعامل والحوار من خلال وسائل الإعلام والمؤسسات التربوية.
4. حرص الادارة المدرسية على تطبيق القوانين. **وتقترح الباحثة:**

1. إجراء دراسات وصفية تتناول علاقة التنمر مع متغيرات اجتماعية أخرى، ومتغيرات ديموغرافية أخرى كالوضع الاقتصادي والتنشئة الاجتماعية ومستوى تعليم الوالدين وغيرها من المتغيرات.
2. إجراء دراسة تتناول مستوى تقبل الذات لدى ضحايا التنمر في علاقتها بعدد من المتغيرات.
3. إجراء دراسات شبه تجريبية، إرشادية وتنموية لتنمية تقبل الذات لدى التلاميذ، وبرامج ارشادية للحد من ظاهرة التنمر المدرسي لدى التلاميذ.

المراجع:

1.أبو عرار، أمير كايد (2010): علاقة سلوك التنمر لدى طلبة المرحلة الاعدادية في منطقة بئر السبع بأنماط المعاملة الوالدية والنوع الاجتماعي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

2.اسماعيل، هالة خير سناري (2010): **بعض المتغيرات النفسية لدى ضحايا التنمر المدرسي في المرحلة الابتدائية**، كلية التربية، جامعة حلوان، مجلة دراسات تربوية واجتماعية.

3.اسماعيل، علي (2001): **مصادر الدعم الاجتماعي والتوافق النفسي لدى عينة من الأطفال لمساء معاملتهم من قبل أسرهم في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

4.لبولیني، يحيى (2012): **ظاهرة التنمر المدرسي –خطورتها وضرورة ممارستها–**، موقع مسلم.

5.بكري، محمد حسن مصطفى (2009): **الفروق في الذكاء الانفعالي لسلوك التنمر لدى طلبة المرحلة الابتدائية في محافظة عكا**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية.

6..بهنساوي، أحمد فكري؛ وحسن، رمضان علي (2015): **التنمر المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**، جامعة بور سعيد، مجلة كلية التربية، عدد (17)، مصر.

7.الحافظ، رولا (2007): **السلوك القيادي وعلاقته بتقبل الذات والتقدير النفسي الاجتماعي**، رسالة دكتوراه، جامعة دمشق، سوريا.

8.الخولي، محمود سعيد (2010): **العنف المدرسي**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

9.خوج، حنان أسعد (2012): **التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، مجلة العلوم التربوية النفسية، مجلد (13)، عدد (4)، السعودية.

10.زهران، حامد هبد السلم (2000): **علم النفس الاجتماعي**، دار المسرة، عمان.

11.زهران، حامد عبد السلام؛ وسري، إجلال محمد (2003): **دراسات في علم نفس النمو**، ط1، عالم الكتب، القاهرة.

12.سليم، مريم (2002): **علم نفس النمو**، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

13.سليمان، سناء (2005): **تحسين مفهوم الذات**، عالم الكتب، القاهرة.

14.الشيخ، دعد (2003): **مفهوم الذات بين الطفولة والمراهقة**، ط1، دار كيوان، دمشق، سوريا.

15.الصرايرة، منى مجمود (2007): **الفروق في تقدير الذات والعلاقات الأسرية والاجتماعية والمزاج والقيادة والتحصيل الدراسي بين الطلبة المتنمرين وضحاياهم والعادين في مرحلة المراهقة**. رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية، عمان.

16.العباسي، غسق غازي (2011): **سلوك التنمر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وطلبة المرحلة المتوسطة وعلاقته بالجنس والترتيب الولادي**، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد (50).

17.عبد الجواد، وفاء محمد؛ وحسين رمضان عاشور (2015): **المناخ الأسري وعلاقته بالتنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، مجلة الارشاد النفسي، ص 1– 43 ، مصر

18.عبد العال، محرم؛ يوسف، ثريا؛ وسالم، رمضان؛ وعاشور، حسين (2016): **المناخ المدرسي وعلاقته بالتنمر المدرسي لدى عينة من تلاميذ المدرسة الحكومية والخاصة**، جامعة حلون، كلية التربية، مصر

19.عيسو، عقيلة؛ وبو علي، سعاد (2020): **التنمر المدرسي وعلاقته بالمناخ الأسري**، مجلة دراسات نفسية وتربوية، مجلد (13)، عدد (1)، الجزائر.

20. غمازي، فوزية (2012): **ظاهرة المضايقة بين الأقران وعلاقته بتقدير الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسطة في مقاطعة الجزائر – غرب**. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، مجلد (10)، عدد (4)، ص 33 – 64.

21. المصاورة، غدي (2020): **مستوى قبول الذات لدى الطلبة المراهقين في المدرسة النموذجية لجامعة اليرموك من وجهة نظرهم**. جامعة اليرموك، اربد، الأردن، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)، مجلد (34)، عدد (3)، ص (502 – 477)

22.AL- Daher, Q. (2010). **Self- concept between the theory and practice**. Amman, Dar waet for publishing and distributing.

23.Bidwell, N. (1997). **The nature and prevalence of bulling in need the role of friendship as a protective factor in peer victimization and bulling**, Journal of Interpersonal violence, (26), (6), Pp 701- 712.

24.Carolsn, I, &Knaus, W. (2014). **Albert Ellis Revisited New York**: Rutledge.

25.Coy, J. (2011). **The role of social skills and life satisfaction in predicting bulling among middle school students**, elementary education online, (9), (3), Pp 11139-1163.

26.Eeling, A. (2006). **Bulling description and analysis of phenomenon**. electronic, Journal of research in educational psychology, (4), (9), Pp 151- 170.

27.Fung, C. (2011). **Exploring individual self- awareness as it relates to self- acceptance and the quality of interpret sonal,** relationship unpublished, doctoral dissertation.

28.Hussian, N. (2008). **Quality of Life and its relationship to Self- acceptance among University students**, (unpublished Doctoral dissertation), University of Baghdad, trag.

29.Hussain, M.(2009). **Emotional Intelligence and the power of social learning**. University bodice, United Arab Emirates.

30.Khrabsha, S. (2013). **The effectiveness of a counseling program based on the Existential, theory in enhancing psychological flexibility, Self- acceptance and family relationships in a sample of breast cancer patients in Jordan Unpublished**, Doctoral Dissertation, Yarmulke University, Irbid. Jordan.

31.Macinnes, D, L (2006). **Self-Esteem and Self- Acceptance: an examination into their relationship and their effect on Psychological health**, Journal of Psychiatric and Mental health nursing, Vol, 13, Issue, 5, Pp 483- 489.

32.Robert, W. Fuller. (2013). **Rankism, A Social Disorder ,Bulling from sides**: Retrieved December, Background image op page 1

33.Rooke, J. (2017). **How do you prevent bulling, The colossal impact of a new perspective on bulling**, NEW latitude, Mashing Up Local and Global, WWW. latitudenews.com\story\ the- father= of- anti- bulling, P. 2.

34.Righ, K. (1993). **What children tell us about bulling in schools**. Children, Australia, (22), (2), Pp 28-54.

35.Sarazen, J, A. (2002). **Bullies and Their victims: Identification and Interventions**. A Research paper University of Wisconsin-Stout.

36.Solberg, M, &Olweus, D. (2003). **Prevalence Estimation of school Bulling with the Olweus Bully Victim (9) Questionnaire**. Aggressive Behavior, (29), 239-268.

37.Slaby, R. &Storey, K. (2008). **Eyes on bulling what can you do?** Newton: Education Development center.

38.Trity, C &Duncan, R, D. (1997). **The relationship between childhood bullying and young adult self- esteem and loneliness**. Journal of humanistic education &Development, (36), (1), Pp 35- 45.

39.Waleca- Matyja, K. (2014). **Adolescent personalities and their Self- acceptance within complete, incomplete Families and reconstructed families polish**, Journal of applied psychology, 12, (1), Pp 59- 74.

التفكير الإيجابي وعلاقته بالوعي الذاتي لدى طلبة السنة الرابعة في قسم الإرشاد النفسي بجامعة دمشق

شيرين يحيى سلوم[1]

(الإيداع: 9 آيار 2024 ، القبول:27 حزيران 2024)

الملّخص:

هدف البحث إلى تعرف العلاقة بين التفكير الإيجابي والوعي الذاتي لدى عينة من طلبة السنة الرابعة في قسم الإرشاد النفسي، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق في التفكير الإيجابي والوعي الذاتي تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي، واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي، إذ بلغت عينة البحث (51) طالباً وطالبةً، ولتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة مقياس الدكتورة فاطمة خليفة السيد والدكتورة شروق غرم الله الزهراني (2023)، ومقياس حسام محمد منشد (2013)، وتوصل البحث إلى النتائج الآتية: وجود علاقة ارتباطية طردية بين التفكير الإيجابي والوعي الذاتي لدى أفراد عينة البحث، وارتفاع مستوى التفكير الإيجابي والوعي الذاتي لديهم، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات الطلبة أفراد عينة البحث على مقياسي التفكير الإيجابي والوعي الذاتي تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور/إناث).

الكلمات المفتاحية: التفكير الإيجابي، الوعي الذاتي، طلبة الإرشاد النفسي.

[1] ماجستير تربية الطفل، مشرف إرشاد نفسي في مديرية تربية اللاذقية .

Positive thinking and its relationship with self-awareness among fourth-year students at the Department of psychological counseling at Damascus University

Shirin Yahya Saloum[1]

(Received: 9 May 2024,Accepted: 27 June 2024)

Abstract:

The aim of the research was to identify the relationship between positive thinking and self-awareness among the sample of fourth-year students in the psychological counseling department, in addition to revealing the differences in positive thinking and self-awareness depending on a variable. the researcher relied on the descriptive analytical approach, as the research sample amounted to (51) students, and to achieve the research goals, the researcher used the scale of Dr. Fatima Khalifa Al-Sayed and Dr. Shorouk gharmallah Al-Zahrani (2023) and the scale of Hossam Mohammed Munshid (2013), and the research reached the following results: There is a direct correlation between positive thinking and self-awareness among the members of the research sample, the level of positive thinking and self-awareness was also high, and the results also showed that there were no significant differences between the average answers of the students of the research sample on the scales of positive thinking and self-awareness depending on the gender variable (male/female).

Keywords: Positive thinking, self-awareness, psychological counseling students.

[1]Master of Child Education, Psychological Counseling Supervisor in the Lattakia Education Directorate, Syria.

المقدمة:

إن الوعي الذاتي يعود إلي نظرية فرويد حول الشعور واللاشعور، حيث أشار فرويد أنه غالباً ما يكون في اللاشعور، لذا يصعب الوصول إليه، مؤكداً على أهمية العالم الداخلي للفرد في محاولاته لفهم ذاته، كذلك بين صعوبة وعي الفرد بحقيقة دوافعه حيث أن فهم الذات غالباً ما يكون غير دقيق، فالفرد يخدع نفسه بشكل غير واعٍ حول رغباته وطموحاته ومشاعره الحقيقية ويلجأ إلي أساليب وحيل محورية لإخفاء المعلومات المؤلمة عن نفسه، بينما يختلف أدلر Adler مع فرويد الذي يرى أن الوعي الذاتي يحتاج إلى انتقال الأفكار من اللاشعور إلى الشعور، فهو عملية تطورية مستمرة بالتعلم (Hanson, 2000).

والوعي الذاتي من المهارات التي تسهم في تحقيق التوافق النفسي ودعم القدرة على ضبط الانفعالات والتحكم فيها، حيث أشار الخالدي (2021) إلى أنه بالرغم من التمايز المنطقي بين الوعي بالمشاعر والعمل على تغييرها، فالوعي الذاتي له تأثير كبير على تغيير مشاعر الكره والغضب، وهذه المشاعر السلبية التي يشعر بها الفرد يمكنه الوعي الذاتي من عدم الانسياق وراءها وتسمح له بالتخلص منها. وتعرفه عفيفي (2019، 169) بأنه إدراك الفرد لمشاعره وأفكاره ومراقبته لذاته، ومعرفة أوجه القوة والقصور لديه، واتخاذ هذه المعرفة أساساً لاتخاذ القرارات، وفهم مشاعر وانفعالات وأفكار الآخرين مما يساعده على إقامة علاقات إيجابية معهم، وينقسم إلى الوعي بالذات الخاصة والوعي بالآخرين.

وكذلك يندرج التفكير الإيجابي تحت مظلة علم النفس الإيجابي، من كون الفرد كائن يحمل جوانب إيجابية وسلبية تكونت من الخبرات التي يمر بها، وبالتالي أسهمت في تشكيل شخصيته، فمن خلال هذا النوع من التفكير نسعى لفهم الانفعالات الإيجابية. وكون علم النفس يهتم بدراسة المشاعر الإيجابية مثل الأمل، السعادة، الرضا، ومعرفة كيف يمكن للفرد اكتساب المهارات التي تسهم في ممارسة المشاعر بإيجابية، والجوهر الأساسي الذي يقوم عليه علم النفس الإيجابي فالفرد يولد ولديه العديد من المشاعر الإيجابية والسلبية التي تستثار من خلال المواقف وخبرات الحياة، وجب تعرف مصدر هذه الأفكار وتنميتها وتكوينها، وصولاً إلى نمو قدرات الفرد العقلية ومهاراته الاجتماعية والتي تساعد على صقل شخصيته.

كما يرتبط هذا التفكير ارتباطاً وثيقاً بالنجاح في كل مجال من مجالات الحياة، فالفرد كي يحقق النجاح ويعيش سعيداً ويحيى حياة متوازنة يجب أن يغير نمط تفكيره وأسلوب حياته ونظرته تجاه نفسه والآخرين، والمواقف التي تحدث له والسعي إلى تطوير جميع جوانب حياته (الدليمي، عبود وعلي، 2013، ص241).

فهو يشمل قدرته على التركيز والانتباه إلى جوانب القوة في كل من المشكلة، بالإضافة للقدرات التي يمتلكها كالقدرات النفسية والمثابرة، والقدرة على تحمل المشاق، والتوافق النفسي، كما تتضمن قدراته العقلية التي ترتبط بأساليب واستراتيجيات متنوعة لحل المشكلات، والقدرة على التعلم والإفادة من المواقف الضاغطة، واكتشاف الإيجابية في المواقف الحياتية ومستوى الوعي لديه فضلاً عن تكوين عادات جديدة في حياته. ويشير سبرارا وسيرفون Caprara & Cervone (2003، ص9) إلى أن أول مقومات التفكير الإيجابي يأتي بالوعي والإمكانات والقدرات والفرص التي يمتلكها الفرد؛ إذ يشكل الوعي نواة الاقتدار الإنساني الذي يؤهله للتعامل مع متطلبات الحياة اليومية.

ولعل استخدام الفرد أسلوب التفكير السلبي يؤدي إلى الانهزامية والاستسلام، وبالتالي الإخفاق عن القيام بالفعل والمبادرة، مما يفتح المجال أمام ترسيخ العجز عند الفرد، وعلى العكس من ذلك يؤدي التفكير الإيجابي إلى الحفاظ على المعنويات والأمل، والمقدرة على رؤية القدرات الذاتية، وبالتالي يدفع للسعي نحو البحث باستمرار حول الحلول البديلة. (Carver & Sheier, 2003, p17).

إن استخدام الفرد للتفكير الإيجابي يصاحبه انخفاض في مستويات القلق والخوف من مواجهة المشكلات الضاغطة مثل مواقف التنافس، أو مواجهة الجمهور وهذا يشير أن نمط التفكير الإيجابي يزيد من التقييم الذاتي الإيجابي، ومن فعالية الفرد نحو إدراك جوانب المشكلة والثقة في حلها. (Belciug et al, 1992, 8)، ولأن التفكير الإيجابي يعتبر الضامن

لتفعيل الوعي الذاتي لدى الفرد وتحسين القدرة على التعامل مع قضايا الحياة وأزماتها؛ إذ يعد المدخل لتعزيز الصحة النفسية وتعديل الحالة الوجدانية، لكن في المقابل لا يعني أن نتغاضى عن السلبيات التي نواجهها في حياتنا، لأن هذا ليس من الإيجابية بل ينظر إليها على أنها سلبيات مؤقتة، وينبغي العمل على تعديلها لتصبح إيجابية، وبذلك يقوم الفرد بالتصدي لها ويبتعد عن الرضوخ للأفكار السلبية (Aspinwall & Staudinger, 2003, p12). وهذا لا يتم إلا بمقدار الوعي الذاتي لديه وقدرته على تحديد أهدافه الشخصية ومعتقداته حول قدرته على التفكير بشكل إيجابي، مما ينعكس على مخرجات التعلم لدى الطالب وتوافقه النفسي وأدائه الأكاديمي (Maddux, 2009, 335). بينما بينت دراسة سعود (2019) وجود إسهام ضعيف للتفكير الإيجابي والسلبي في الوعي الذاتي.

انطلاقاً مما ذكر سابقاً من دراسات وبحوث تربوية ومن أهمية المتغيرين التفكير الإيجابي والوعي الذاتي وضرورة دراسة العلاقة بينهما. جاء البحث الحالي للكشف عن مستوى كل من التفكير الإيجابي والوعي الذاتي لدى طلبة الارشاد النفسي في كلية التربية بجامعة دمشق ودراسة العلاقة بينهما.

1- مشكلة البحث:

تتمحور مشكلة البحث حول متغيرين أساسيين هما التفكير الإيجابي والوعي الذاتي، فهما يؤثران تأثيراً بالغ الأهمية على الحالة النفسية والانفعالية والاجتماعية للطلبة الجامعيين، والتي من خلالهم تتحدد مكانة قدرتهم على التحكم بأفكارهم وانفعالاتهم ومدى قدرتهم على المنافسة ضمن ظروف الحياة الصعبة سواءً في الحياة الجامعية أم الاجتماعية. لذلك يحتل التفكير الإيجابي مكانة بارزة لدى الخبراء التربويين الذين يشرفون على سير عمل المؤسسات كافةً، وكذلك واضعي الخطط المستقبلية من أجل مواجهة التعقيد المتزايد لتزويد الطلبة بالمقدرة الفعالة على خوض مجالات التنافس بشكل فعال في هذا العصر الذي يرتبط فيه النجاح والتفوق والوعي الذاتي والمجتمعي بمدى قدرتهم على التفكير الإيجابي، وتحسين مستوياته الفكرية وذلك بتبني منهج فكري إيجابي لدى الفرد يعبر عن نفسه وعن مجتمعه وعن الحياة بصفة عامة، وأن يدرب نفسه على التخلي عن الأفكار السلبية التي تحد من قدراته، والتي تضيع جهوده في سبيل تحقيق ما يصبو إليه من أهداف في حياته.

حيث أشارت دراسة مورينا ومايديو ونيغرين ووايت وفرنانديز وسكيويس Morera, Maydeu, Nygren White, Fernandez & Skewes (2006) أن (75%) من الطلبة لم يتمكنوا من حل المشكلات التي عُرضت عليهم رغم أنهم يمتلكون المعارف الكافية التي تتطلب الحل، كما أظهرت دراسة الروقي (2016) أن (57.5%) من الطلبة الجامعيين يعانون من المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالإرشاد والتحصيل الأكاديمي، والتي كشفت وجود انخفاض في مستوى الأداء الأكاديمي لديهم كلما زادت المشكلات الأكاديمية وعدم القدرة على إيجاد حل لها. وانطلاقاً من أهمية وضرورة مساعدة الطلبة على استغلال قدراتهم وإمكانياتهم العقلية للوصول إلى مستوى مرتفع من التفكير الإيجابي لمواجهة التحديات المعاصرة بإيجابية، فضلاً عن الوعي الذاتي الذي له تأثير في تحديد السلوك الذي يسهم في تطورهم المهني والشخصي، وإدارة علاقاتهم مع الأخرين بشكل إيجابي ومنفتح وتعرف مدى قدرتهم في كشف الصعوبات التي تعوق تقدمهم وتطورهم. فالوعي الذاتي يمثل عاملاً أساسياً في محاولة السعي نحو فصل الذات عن هذه الضغوط والتركيز على تطويرها والعمل على تفاديها؛ إذ أن تدني هذا الأخير غالباً ما يكون مدمراً، ولا سيما عند اتخاذ القرارات التي يبني عليها مصير الطالب، وتتمثل في اختيار الوظيفة وغيرها، فمثل هذه القرارات لا يكفي فيها التفكير المنطقي، بل تتطلب التفكير الإيجابي والوعي الذاتي. وفي إطار ذلك أشارت دراسة عبد العال (2022) أن الأفراد الأذكياء وجدانياً والمفكرون إيجابياً يمتازون بدرجة عالية أقدر على الانتباه إلى مشاعرهم في المواقف التي تتطلب ذلك، كما أظهرت النتائج أن الوعي الذاتي مؤشر للتنبؤ بالنجاح في الوظيفة مستقبلاً.

وفي ضوء ما تقدم من دراسات وبحوث ونتيجة قلة الأبحاث والدراسات التربوية التي تناولت هذين المتغيرين في حدود علم الباحثة تتبلور مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي: **ما العلاقة بين التفكير الإيجابي والوعي الذاتي لدى طلبة السنة الرابعة في قسم الإرشاد النفسي؟**

2-أهمية البحث: تكمن أهمية البحث في:

2-1-تعرف طبيعة العلاقة بين التفكير الإيجابي والوعي الذاتي لدى طلبة الارشاد النفسي في كلية التربية، فهُم كغيرهم يتعرضون للعديد من الضغوطات والصراعات النفسية والجسدية، وهذه الأخيرة تتأثر بالتفكير الإيجابي الفعال الذي بدوره يرتبط بالوعي الذاتي لديهم.

2-2- أهمية دراسة شريحة مهمة من شرائح المجتمع هم طلبة الجامعة وبالتحديد طلبة الارشاد النفسي الذين يتطلب عملهم في المستقبل التحلي بدرجة عالية من التفكير الإيجابي والوعي الذاتي.

دراسة متغيرات تمثل أهمية كبيرة للتوافق النفسي والصحة النفسية لدى طلبة الجامعة وأهمية الكشف عن الجوانب الإيجابية في الشخصية ولا سيما التفكير الإيجابي والوعي الذاتي.

2-3- الحاجة الماسة لدراسة الوعي الذاتي لتشكيل نظرة موضوعية عن القدرات والإمكانات ونقاط القوة والنمو والحصول على التغذية الراجعة، ومن هنا تتضح أهمية التفكير الإيجابي الذي يشكل أحد أسباب القدرة على تجاوز الصعوبات وصولاً للراحة النفسية وتحديد نقاط القوة والنمو لتحقيق الفهم الأفضل للذات والكشف عن الثغرات في السلوك الشخصي، ومدى التقدم في تحقيق الأهداف.

2-4- قد يفتح المجال أمام الباحثين وأعضاء الهيئة التعليمية وطلبة الدراسات العليا في قسم الإرشاد النفسي لدراسة وإجراء أبحاث حول الوعي الذاتي والتفكير الإيجابي ومع متغيرات أخرى.

3- أهداف البحث: تهدف البحث إلى:

3-1- الكشف عن مستوى التفكير الإيجابي لدى طلبة السنة الرابعة في قسم الإرشاد النفسي.

3-2- الكشف عن مستوى الوعي الذاتي لدى طلبة السنة الرابعة في قسم الإرشاد النفسي.

3-3- بيان طبيعة العلاقة بين التفكير الإيجابي والوعي الذاتي لدى طلبة السنة الرابعة في قسم الإرشاد النفسي.

3-4- تحديد مدى الاختلاف في مستوى التفكير الإيجابي والوعي الذاتي وفقاً لمتغيرات (النوع الاجتماعي).

4- أسئلة البحث:

4-1- ما مستوى التفكير الإيجابي لدى طلبة السنة الرابعة في قسم الإرشاد النفسي؟

4-2- ما مستوى الوعي الذاتي لدى طلبة السنة الرابعة في قسم الإرشاد النفسي؟

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

5-1- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير الإيجابي ودرجاتهم على مقياس الوعي الذاتي.

5-2-لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط إجابات الطلبة أفراد عينة البحث على مقياس التفكير الاجتماعي تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور/إناث).

5-3-لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط إجابات الطلبة أفراد عينة البحث على مقياس الوعي الذاتي تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور/إناث).

6- حدود البحث:

6-1- **الحدود الزمانية:** الفصل الأول من العام الدراسي 2023-2024.

6-2- **الحدود المكانية:** طُبق البحث في كلية التربية قسم الإرشاد النفسي في جامعة دمشق.

6-3- **الحدود الموضوعية:** العلاقة بين التفكير الإيجابي والوعي الذاتي لدى طلبة السنة الرابعة في قسم الإرشاد النفسي.

7- مصطلحات البحث وتعريفاتها الإجرائية:

7-1- التفكير الإيجابي: بأنه نهج عقلي يركز على اعتماد نظرة تفاؤلية وإيجابية تجاه الحياة والتحديات، يركز على تطوير وتعزيز الإيمان بالقدرات الشخصية والقوة الداخلية لتحقيق النجاح والسعادة في الحياة، يعتبر التفكير الإيجابي أيضًا أداة لإدارة الضغوط وتخفيف التوتر وتعزيز الصحة العقلية والعاطفية (Segerstrom & Sephton,2010).

- **ويعرف إجرائياً:** بأنه الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة بالإجابة على المقياس المعد لهذا الغرض والمؤلف من (47) بنداً.

7-2-الوعي الذاتي: ويشير الوعي بالذات إلى قدرة الفرد على التعرف على المشاعر والأفكار والشخصيات والأهداف والمواقف والتصورات والمشاعر والجوانب الأخرى المتعلقة بذاته، وهو الأساس للثقة بالنفس لأنها ينطوي على معرفة قدرات الفرد وحدوده (Mitranun, 2022, 3).

- **ويعرف إجرائياً:** بأنه الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة بالإجابة على المقياس المعد لهذا الغرض والمؤلف من (24) بنداً.

9- دراسات سابقة:

قدمت الباحثة عدداً من الدّراسات السّابقة العربية، والأجنبية ذات الصلة بموضوع البحث الحالي، وسيتم عرض هذه الدراسات وفق محورين.

9-1- دراسة عبد الرحمن (2015) مصر.

بعنوان: التفكير الإيجابي لدى الشباب وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية. هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين التفكير الإيجابي وبعض المتغيرات النفسية وهي (تقدير الذات، الرضا عن الحياة، القدرة على مواجهة الضغوط) وبيان مدى إمكانية التنبؤ بالتفكير الإيجابي لدى عينة البحث. وقد تم اختيار عينة البحث من الشباب تتراوح أعمارهم بين (35-20) عاماً، وبلغ عددهم (56) فرداً. وتم اعتماد المنهج الوصفي، وأظهرت نتائج البحث وجود علاقة ارتباطية بين التفكير الإيجابي وبين (تقدير الذات، الرضا عن الحياة، القدرة على مواجهة الضغوط)، بالإضافة لإمكانية التنبؤ بالتفكير الإيجابي بأبعاده المختلفة والدرجة الكلية من خلال مقاييس (تقدير الذات، الرضا عن الحياة، القدرة على مواجهة الضغوط)، ووجود فروق في تقدير الذات، الرضا عن الحياة، القدرة على مواجهة الضغوط بين الذكور والإناث عدا الضغوط الاقتصادية والضغوط الصحية إذ تبين عدم وجود فروق فيهما.

9-2- دراسة علة وبوزاد (2016) الجزائر.

بعنوان: التفكير الإيجابي لدى الطلبة الجامعيين دراسة ميدانية بالأغواط. هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى التفكير الإيجابي لدى الطلبة الجامعيين، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام مقياس التفكير الإيجابي على عينة بلغ عددها (200) طالباً وطالبةً، للتوصل إلى مجموعة من النتائج، نذكر منها: ارتفاع مستوى التفكير الإيجابي لدى الطلبة الجامعيين، أما الأبعاد الأكثر شيوعاً، فقد جاء الشعور بالرضا أولاً، ثم التقبل الإيجابي للاختلاف، حب التعلم والتفتح المعرفي الصحي، حب التعلم والتفتح المعرفي الصحي، الضبط الانفعالي والتحكم، الذكاء الوجداني التوقعات الإيجابية والتفاؤل وأخيراً تقبل المسؤولية الشخصية، أما الفروق فقد توصلت الدراسة لوجود فروق في مستوى التفكير الإيجابي لصالح الإناث.

9-3- دراسة اسليم (2017) في فلسطين،

بعنوان: التفكير الإيجابي وعلاقته بالتنظيم الانفعالي لدى عينة من خريجي الجامعات الفلسطينية. هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى التفكير الإيجابي ومستوى التنظيم الانفعالي لدى خريجي الجامعات، كما هدفت التعرف إلى العلاقة بين

التفكير الإيجابي والتنظيم الانفعالي. ولتحقيق أهداف الراسة، تم استخدام مقياس التفكير الإيجابي، ومقياس التنظيم الانفعالي. تكونت عينة الدراسة من (364) خريجاً وخريجةً من خريجي الجامعات الفلسطينية. أظهرت نتائج الدراسة أن التفكير الإيجابي جاء بمستوى متوسط، وأن التنظيم الانفعالي جاء بمستوى مرتفع، ووجود علاقة طردية بين التفكير الإيجابي والتنظيم الانفعالي، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في التفكير الإيجابي والتنظيم الانفعالي تعزى لمتغيري الجنس والجامعة، وعدم وجود فروق في التفكير الإيجابي تعزى لدخل الأسرة باستثناء بُعد الرضا عن الحياة، وكانت الفروق بين الأسر التي دخلها أقل من (1500) شيكل، والأسر التي دخلها (2500) شيكل فأكثر، لصالح الأسر التي دخلها (2500) شيكل فأكثر، وعدم وجود فروق في التنظيم الانفعالي تعزى لمتغير دخل الأسرة.

9-4- دراسة فتيحة وبختة (2022) في الجزائر.

بعنوان: التفكير الإيجابي وعلاقته بالتوافق النفسي لدى الطلبة الجامعيين. هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين التفكير الإيجابي والتوافق النفسي لدى الطلبة الجامعيين بولاية تيارت، بالإضافة إلى معرفة مستوى التفكير الإيجابي والتوافق النفسي لدى هذه العينة، حيث طبقت الباحثتان مقياس التفكير الإيجابي على عينة بلغ عددها (150) طالباً وطالبةً بقسم العلوم الاجتماعية. حيث تم اعتماد المنهج الوصفي للتوصل إلى نتائج الدراسة التي أظهرت عدم وجود علاقة ارتباطية بين التفكير الإيجابي والتوافق النفسي لدى الطلبة، بالإضافة إلى أن مستوى التفكير الإيجابي والتوافق النفسي لدى عينة الطلبة الجامعين مرتفع.

أهم الدراسات التي تناولت الوعي الذاتي:

9-5- دراسة موسافيموجادام وكامربيجي Mousavimoghadam & Kamarbeigi (2017) في ألمانيا.

بعنوان: العلاقة بين مهارات الوعي الذاتي والرفاهية الروحية بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة المتزوجين في حماة

The relationship between self – awareness skills and spiritual well – being with quality of life among married students university in Ham

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الوعي الذاتي ونوعية الحياة لدى الطالب الجامعي، والكشف عن مستوى الوعي فيما يتعلق بالخصائص الشخصية والجوانب المختلفة لشخصيته ومنظوره الروحي، وتألفت عينة الدراسة من (341)طالباً وطالبةً، حيث تم استخدام ثلاث استبانات، وهي: (جودة الحياة، الوعي الذاتي، الصحة الروحية). ولتحليل البيانات تم استخدام الإحصاء الوصفي ونمذجة المعادلات الهيكلية. وأظهرت النتائج تناسب النموذج الهيكلي، وجود تأثير إيجابي بين المتغيرات، وهناك تأثير معنوي لكل من العوامل المساهمة في القياس والتفسير، ويمكن أن نستنتج أن الطلبة يبذلون جهوداً لرفع مستوى الوعي والمستوى الروحي لديهم وبالتالي جودة حياتهم أيضاً.

9-6- دراسة عفيفي (2019) في مصر.

بعنوان: التسامح وعلاقته بالوعي بالذات والأمن النفسي لدى طلبة الجامعة. هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقات بين التسامح وكل من الوعي بالذات والأمن النفسي لدى طلبة الجامعة، والكشف عن الفروق في التسامح والوعي بالذات والأمن النفسي تعزى إلى متغيري العمر والنوع، وذلك على (250) طالباً وطالبةً بكلية التربية جامعة حلوان. وأسفرت النتائج عن وجود علاقات ارتباطية موجبة بين التسامح والوعي بالذات، والتسامح والأمن النفسي، كما وُجدت فروق في كل من التسامح والوعي بالآخرين والأمن النفسي لصالح الإناث، وفرق في الوعي بالذات لصالح الذكور.

9-7- دراسة الدهامشة (2019) في الأردن.

بعنوان: التمكين النفسي وعلاقته بكفاءة الذات المدركة ودافعية الإنجاز. هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين التمكين النفسي والكفاءة الذاتية المدركة و دافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (592) طالباً وطالبةً، وأظهرت النتائج أن مستوى كل من التمكين النفسي والكفاءة الذاتية المدركة ودافعية الإنجاز متوسطة بين الطلبة،

وعدم وجود فروق بين متوسطات التمكين النفسي والكفاءة الذاتية المدركة ودافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الجنس، بالإضافة إلى وجود علاقة إيجابية بين كل من التمكين النفسي والكفاءة الذاتية المدركة ودافعية الإنجاز.

9-8- دراسة فيصل (2021) في الجزائر.

بعنوان: الوعي بالذات والمشاركة الوجدانية كمنبئين بالتمكين النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ومعاونيهم.

هدفت الدراسة إلى تحديد تأثير كل من النوع وسنوات الخبرة على مستوى التمكين النفسي والوعي بالذات والمشاركة الوجدانية لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة العريش، وكذلك فحص العلاقات بين متغيرات التمكين النفسي والوعي بالذات والمشاركة الوجدانية، والقوة التنبؤية للوعي بالذات والمشاركة الوجدانية بالتمكين النفسي من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة وتألفت عينة الدراسة من (137) عضواً، وتم استخدام مقياسي الوعي بالذات والمشاركة الوجدانية، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في مستوى كل من التمكين النفسي والوعي بالذات والمشاركة الوجدانية تبعاً لمتغير النوع، بينما وجدت فروق تعزى لسنوات الخبرة ولصالح ذوي سنوات الخبرة. كما كشفت عن وجود علاقة ارتباطية بين مستوى التمكين النفسي وكل من الوعي بالذات والمشاركة الوجدانية، وأسفرت النتائج عن إسهام كل من الوعي بالذات والمشاركة الوجدانية في تفسير نسبة من التباين في مستوى التمكين النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من استعراض البحوث والدراسات السابقة أنها هدفت إلى دراسة التفكير الإيجابي كمتغير مستقل وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية، والبعض الآخر قام بدراسة الوعي الذاتي حيث تنوعت المتغيرات التي حاول الباحثون تقصي آثرها في دراستهم. واتفق البحث الحالي مع كل الدراسات السابقة من حيث المنهج المتبع وهو المنهج الوصفي، واختلف مع هذه الدراسات من حيث مجتمع وعينة الدّراسة، فضلاً عن قلة الدراسات التي بحثت متغيري التفكير الإيجابي والوعي الذاتي في هذا الميدان، وما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها تناولت دراسة العلاقة بين التفكير الإيجابي والوعي الذاتي، بالإضافة للعينة التي تناولتها طلبة السنة الرابعة من قسم الإرشاد النفسي في كلية التربية. وقد أفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة البحث ودعمها، فضلاً عن الاطلاع على العديد من أدوات البحث والمنهجية المتبعة فيها وصولاً لوضع مقياسي التفكير الإيجابي والوعي الذاتي في البحث الحالي.

10- الإطار النظري:

تتمثل أهمية التفكير الإيجابي في تجسيد استطاعة الفرد أن يقرر طريقة تفكيره ويقوده بشكل صحيح، فإذا اختار الفرد أن يفكر بإيجابية يستطيع أن يزيل الكثير من المشاعر الغير مرغوب فيها، التي ربما تعيقه من تحقيق الافضل لنفسه، ويرتبط الاتجاه العقلي الإيجابي ارتباطاً وثيقاً بالنجاح في كل مجال من مجالات الحياة.

ويمكن تعريفه بأنه عبارة عن قدرتنا الفطرية للوصول إلى نتائج أفضل عبر أفكار إيجابية، وذلك الجهد الذهني الذي يقوم الفرد فيه بإقناع نفسه بكل الأفكار الإيجابية التي تدفعه إلى تحقيق أهدافه وعدم تعطيلها.

10-1- فوائد التفكير الإيجابي:

وتتمثل فوائد التفكير الإيجابي في أنه يُعد:

1. الباعث على استنباط الافضل، وسر الأداء العالي الذي يُعزز بيئة العمل بالانفتاح والثقة (ديبلو، 2003، ص28).
2. التغيير الإيجابي البَناء الذي تجريه داخل نفسك والذي سيكون له الأثر النافع في شخصيتك ونشاطاتك كافة.
3. الباعث على الشعور بالسعادة، إذ أن تكون مفكراً إيجابياً أفضل من أن تملأ رأسك بالأفكار السوداء، وتختار أن تكون سعيداً بدلاً من أن تكون حزيناً، وهذا ينبع من شعورك الداخلي.
4. جاذب للتفكير بطريقة إيجابية مما تجذب إلينا المواقف الإيجابية، والعكس يحدث عندما نفكر بطريقة سلبية فأننا نجذب إلينا المواقف السلبية (فتيحة وبختة، 2022، ص15).

5. جانب للتفاؤل فالشخص الذي يفكر إيجابياً ويعتمد على نفسه، وينظر نظرة متفائلة يستطيع أن يستهوي ما حوله فعلاً، ويُطلق القدرات التي تحقق الهدف.
6. تفكير بناء توالدي؛ إذ يبحث التفكير الإيجابي عن القيمة والفائدة، حيث تصدر منه المقترحات الملموسة والعملية، التي تهدف لتحقيق الفاعلية البناءة (بريان، 2007، ص27).

10-2-خصائص التفكير الإيجابي:

بينما تتمثل خصائص التفكير الإيجابي في أنه:

1. سلوك هادف على وجه العموم لا يحدث من فراغ أو بلا هدف.
2. سلوك تطوري يزداد تعقيداً مع نمو الفرد وتراكم خبراته.
3. التفكير الفعال الذي يستند إلى أفضل المعلومات الممكن توافراها ويسترشد بالأساليب والاستراتيجيات الصحيحة.
4. الكمال في التفكير أمر غير ممكن في الواقع، والتفكير الإيجابي غاية يمكن بلوغها بالتدريب والتمرين.
5. يحدث بأشكال وأنماط مختلفة (لفظية، رمزية، كمية، مكانية، شكلية) ولكل منها خصوصيتها.
6. يتشكل التفكير من تداخل عناصر المحيط التي تضم الزمان (فترة التفكير)، والموقف أو المناسبة والموضوع الذي يجري حوله التفكير (عبوي، 2007، ص16).

10-3- العوامل المؤثرة في التفكير الإيجابي:

وتتحدد أهم العوامل المؤثرة في التفكير الإيجابي في الآتي:

-سمات الشخصية: يتباين الأفراد في طريقة تقديرهم وفي استجابتهم للمواقف المختلفة، ويعزى هذا التباين إلى اختلاف خصائصهم الشخصية التي تشكلت من خلال التفاعل مع البيئة، ابتداءً من مرحلة الطفولة ومرورا بمراحل النمو المختلفة، وجاءت بعض الدراسات داعمة لأهمية عوامل الشخصية في التفكير الإيجابي، حيث ارتبط نمو التفكير الإيجابي إيجابياً بالثقة بالنفس(سطام،2012)، وتأكيد الذات(الشيماء الشريف،2021)، بالإضافة لدراسة التفكير الإيجابي مع سمة المقبولية والانبساطية ويقظة الضمير (نصرة وأخرون،2020)، والانطوائية والانبساطية (زينب، الكبيسي،2020).

-البيئة الأسرية: لا شك أن الأسرة تلعب دوراً هامّاً في تشكيل شخصية الفرد فمن خلالها يكتسب القيم والعادات والتقاليد وطريقة التفكير، وفي هذا السياق توصلت دراسة الأغطف (2019) إلى أن هناك علاقة دالّة إحصائياً بين أساليب المعاملة ومهارات التفكير.

-المؤسسات التربوية والاجتماعية المختلفة: تؤثر المؤسسات التي يمر بها الشخص خلال مراحل حياته على نمط تفكيره وطريقة تناوله للموضوعات كالمدارس والأندية والمراكز المجتمعية وغيرها من المؤسسات المختلفة بطريقة مباشرة وغير مباشرة دراسة (النجار والطلاع،2014).

10-4- أبعاد الوعي الذاتي:

1- الوعي الانفعالي: ويقصد به مهارة اكتشاف الفرد لانفعالاته والتعبير عنها، وتقدير ذاته بتحديد جوانب القوة والضعف وتقدير دقيق لانفعالاته وعواطفه، وربط مشاعره بما يفكر فيه والثقة في ذاته وإمكاناته (فهيد، 2017، 71).

2- فهم الذات: يشير فهم الذات إلى قدرة الفرد لإدراك ذاته في أبعادها الجسدية والانفعالية والعقلية والاجتماعية، وفكرته عن الذات، وإدراك جوانب الخبرة المتعددة، وتحديد جوانب القوة والقصور في الذات (أبو جادو، 2005، 15).

3- الثقة بالنفس: بأنها مدى إدراك الفرد لكفاءته ومهاراته وقدراته الجسمية والنفسية، والاجتماعية، واللغوية التي من خلالها يتفاعل بفعالية مع المواقف المختلفة التي يتعرض لها في الحياة (الغامدي، 2009، 74).

10-4- أنواع الوعي الذاتي:

أشار باس (Buss) إلى أن هناك نوعين من الوعي الذاتي وهما:

الأول: الوعي الذاتي الخاص، الذي يقصد به الحالة العابرة من الانتباه إلى الجوانب الداخلية والخارجية والتي تتكون منها الذات الخاصة، وهذا يعني أن الفرد يكون مركزاً شعوره وانتباه على الجوانب الداخلية وغير المشتركة.

الثاني: الوعي الذاتي العام أو ما يسمى الخارجي أو البيئي، ويقصد به أن يكون انتباه الفرد مركزاً نحو ذاته بوصفة موضوعاً اجتماعياً، أو الانتباه الذي يترك الفرد لدى الآخرين عندما يكون هو موضوعاً اجتماعياً في مكان عام يراه فيه الآخرون وينتبه إليهم، بحيث تسهم تأملاته وانفعالاته ومشاعره في تكوين الذات واختبارها في بعض المواقف الاجتماعية (Bass, 1980 , p22).

10-6- العلاقة بين التفكير الإيجابي والوعي الذاتي:

يمثل الوعي الذاتي ظاهرة معقدة متعددة الأبعاد تتضمن مختلف المجالات الذاتية والنتائج الطبيعية كالإحساس بالسلطة؛ حيث يمكن للمرء أن يفكر في ماضيه) السيرة الذاتية) والمستقبل (التنقيب). وكذلك يمكنه التركيز على العواطف والأفكار وسمات الشخصية والتفضيلات والأهداف والمواقف والإدراك والأحاسيس والنوايا وما إلى ذلك (Morin, 2011,808). فهو يساعد الفرد في التعرف على المشاعر والتمييز بينها، وفهم العلاقة بين الأفكار والمشاعر والاستجابات، وكيفية التحكم في الانفعالات والدافعية الذاتية واللياقة الشخصية، وتعد من أهم المهارات الانفعالية والاجتماعية المميزة للأفراد الأكثر نجاحاً في الحياة الاجتماعية (Gleiman, 1995, 43).

يعد التفكير بمثابة المورد البشري الأساسي لكل ما يمكن أن يحقق حاجاته ويصلح حاله ويطور ذاته، كما تتبين أهمية التفكير في توظيفيه في حياة الطلبة الجامعيين حيث إن إعداد الطالب للعيش في مجتمع سريع التغير يتطلب من المهتمين بالتربية أن يساعدوه على التكيف مع هذا المجتمع، من خلال إتاحة الفرصة أمامه وتدريبه على حل المشاكل التي تواجهه بنفسه، ويمكن تحقيق ذلك إذا احترمنا طرق تفكيره وكشفنا عن طاقاته الكامنة وتوجد علاقة بين الوعي بالذات وإدارة الانفعالات والتفكير الإيجابي لتحديد نطاق تلك الانفعالات، فالوعي بالذات ضروري لإدارتها وتنظيمها، حيث تعتمد إدارة العلاقات الإنسانية والاجتماعية على قدرة الفرد على إدارة ذاته وتعاطفه العقلاني وتفهمه للآخرين (عفيفي، 2019، 165).

11- إجراءات البحث:

11-1- منهج البحث:

اتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي نظراً لملاءمته لهذا النوع من الأبحاث حيث يستدعي وصف الظاهرة ثم القيام بتحليلها وصولاً إلى النتائج، ويعرف المنهج الوصفي التحليلي بأنه: "المنهج الذي يقوم على دراسة المشكلة كما هي موجودة في الواقع ويسهم في وصفها وصفاً دقيقاً ثم القيام بتحليلها وصولاً للنتائج" (الجراح، 2008، 75).

11-2- المجتمع الأصلي للدراسة وعينته:

تضمن مجتمع البحث جميع طلاب السنة الرابعة في كلية التربية بجامعة دمشق خلال عام 2023-2024 وتكونت عينة البحث من (51) طالباً وطالبة تم سحبهم بطريقة عشوائية ممن استطاعت الباحثة التواصل معهم وتطبيق المقاييس عليهم، مع مراعاة عدم شمول العينة الاستطلاعية التي بلغت (35) طالباً وطالبة طبقت عليهم إجراءات الدراسة السيكومترية. والجدول رقم (1) يبين توزع أفراد العينة وفق متغيرات البحث.

الجدول رقم (1): توزع عينة المعلمين حسب متغيرات البحث

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكر	18	%35.29
	انثى	33	%64.70
	المجموع الكلي	51	%100

11-3-أدوات البحث:

بعد إطلاع الباحثة على عدد من الأبحاث والرسائل العلمية ذات الصلة بموضوع البحث اعتمدت الباحثة على الأدوات الآتية:

11-3-1- مقياس الوعي الذاتي:

استخدمت الباحثة مقياس فاطمة خليفة السيد وشروق غرم الله الزهراني يتكون المقياس من (24) عبارة، ويتضمن ثلاثة أبعاد، الأول تحقيق الأهداف (7، 13، 15، 16، 18، 20، 22)، والثاني بعد تقييم الذات (1، 2، 3، 4، 5، 6، 8، 10، 11، 12، 14) والثالث بعد الثقة بالنفس (9، 17، 19، 21، 23، 24). وتتم الإجابة على عبارات المقياس بالاختيار من (تنطبق بدرجة كبيرة جداً، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة قليلة، تنطبق بدرجة قليلة جداً) وتأخذ درجات الاستجابة على العبارات على التوالي (5-4-3-2-1).

11-3-1-1- صدق مقياس الوعي الذاتي:

- **صدق المحكمين:**

وللتأكد من صدق بنود المقياس لقياس ما وضع لقياسه، اعتمدت الباحثة على الصدق المحكمين، ولأجل ذلك عرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في كلية التربية بجامعة دمشق الملحق (1) ، بغرض توفير البيانات والمعلومات اللازمة عن صدق المحتوى لهذه المقياس، وبناء على آراء المحكمين وملاحظاتهم واقتراحاتهم، تم تعديل المقياس وذلك بتدوير العبارات وتوزيعهم عشوائياً وذلك لضمان استجابات صادقة من الطلاب عينة البحث بعد أن كان المقياس في صورته الأصلية ملتزماً بكتابة اسم البعد على عبارات كل بعد، كما تم تعديل صياغة بعض البنود وتصحيح بعض الأخطاء اللغوية والمطبعية وتغير الإجابات من مقياس رباعي إلى مقياس خماسي، والملحق (2) يبين الصورة النهائية للمقياس.

- **الصدق الداخلي:**

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة الدراسة السيكومترية (35) طالباً وطالبة (مع مراعاة عدم شمولها في عينة الدراسة)، ومن ثم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس مع الأبعاد الأخرى ومع الدرجة الكلية للمقياس كما يظهرها الجدول (2).

الجدول رقم (2): معامل الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس الوعي الذاتي مع الأبعاد الأخرى ومع الدرجة الكلية

الأبعاد	تحقيق الأهداف	تقييم الذات	الثقة بالنفس
تحقيق الأهداف	-	0.514	0.398
تقييم الذات	0.514	-	**0.571
الثقة بالنفس	0.398	**0.571	-
الدرجة الكلية	**0.586	**0.611	**0.742

يلاحظ من الجدول رقم (2) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس الوعي الذاتي مع الأبعاد الأخرى ومع الدرجة الكلية جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

11-3-1-2- ثبات مقياس الوعي الذاتي:

- **الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:**

تم التحقق من ثبات مقياس الوعي الذاتي باستخدام معادلة ألفا-كرونباخ لدرجات أفراد العينة الاستطلاعية على الأبعاد الفرعية للمقياس، وتراوحت معاملات الثبات بهذه الطريقة بين (0.672-0.788)، وتشير إلى درجة ثبات مرتفعة للمقياس، والجدول (3) يبين ذلك.

- **الثبات بطريقة الإعادة:**

كما تم تطبيق مقياس الوعي الذاتي على العيّنة ذاتها ثم تمّت إعادة التطبيق بعد حوالي (15) يوماً على أفراد العينة أنفسهم، وحسب معامل الارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين الأول والثاني، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.788–0.891)، وكانت جميعها دالة إحصائياً، وتشير إلى درجة ثبات مرتفعة للمقياس، والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول رقم (3): معاملات ثبات مقياس الوعي الذاتي

الأبعاد	ألفا كرونباخ	الثبات بالإعادة
تحقيق الأهداف	0.788	0.792
تقييم الذات	0.731	0.788
الثقة بالنفس	0.672	0.891

11–3–2– مقياس التفكير الإيجابي:

استخدمت الباحثة مقياس حسام محمد منشد (2013) يتكون المقياس من (47) عبارة، ويتضمن خمسة أبعاد، الأول التوقعات الإيجابية (1–10)، والثاني بعد المشاعر الإيجابية (11–19) والثالث بعد مفهوم الذات (20– 30) بعد الرضا عن الحياة (31–37)، المرونة الإيجابية (38–47). وتتم الإجابة على عبارات المقياس بالاختيار من (تنطبق بدرجة كبيرة جداً، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة قليلة، لا تنطبق علي) وتأخذ درجات الاستجابة على العبارات على التوالي (5–4–3–2–1).

11–3–2–1– صدق مقياس التفكير الإيجابي:

- **صدق المحكمين:**

وللتأكد من صدق بنود المقياس لقياس ما وضع لقياسه، اعتمدت الباحثة على الصدق المحكمين، ولأجل ذلك عرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في كلية التربية بجامعة دمشق، بغرض توفير البيانات والمعلومات اللازمة عن صدق المحتوى لهذه المقياس، وبناء على آراء المحكمين وملاحظاتهم واقتراحاتهم، تم تعديل المقياس وذلك بحذف بعض البنود التي لا تنتمي للبعد، اختصار وتعديل بعض البنود، أو دمجها، وتصحيح بعض الأخطاء اللغوية والمطبعية، والملحق (3) يبين الصورة النهائية للمقياس.

- **الصدق الداخلي:**

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة الدراسة السيكومترية (35) طالباً وطالبة (مع مراعاة عدم شمولها في عينة الدراسة)، ومن ثم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس مع الأبعاد الأخرى ومع الدرجة الكلية للمقياس كما يظهرها الجدول (4).

الجدول رقم (4): معامل الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس سلوك إيذاء الذات مع الأبعاد الأخرى ومع الدرجة الكلية

الأبعاد	التوقعات الايجابية نحو المستقبل	المشاعر الإيجابية	مفهوم الذات الإيجابي	الرضا عن الحياة	المرونة الإيجابية
التوقعات الايجابية نحو المستقبل	1	0.508**	0.430*	0.405*	0.402*
المشاعر الإيجابية	0.508**	1	0.638**	0.459*	0.200*
مفهوم الذات الايجابي	0.430*	0.638**	1	0.643**	0.429*
الرضا عن الحياة	0.405*	0.459*	0.643**	1	0.843**
المرونة الإيجابية	0.402*	0.200*	0.429*	0.843**	1
الدرجة الكلية	0.748**	0.791**	0.842**	0.794**	0.577**

يلاحظ من الجدول رقم (4) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس مع الأبعاد الأخرى ومع الدرجة الكلية جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، و(0.01).

11-3-2-2- ثبات مقياس التفكير الإيجابي:

- **الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:**

تم التحقق من ثبات مقياس التفكير الإيجابي باستخدام معادلة ألفا-كرونباخ لدرجات أفراد العينة الاستطلاعية على الأبعاد الفرعية للمقياس، وتراوحت معاملات الثبات بهذه الطريقة بين (0.571-0.715)، وتشير إلى درجة ثبات مرتفعة للمقياس.

- **الثبات بطريقة الإعادة:**

كما تم تطبيق مقياس التفكير الإيجابي على العيّنة ذاتها ثم تمّت إعادة التطبيق بعد حوالي (15) يوماً على أفراد العينة أنفسهم، وحسب معامل الارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين الأول والثاني، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.723-0.841)، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، وتشير إلى درجة ثبات مرتفعة للمقياس، والجدول (5) يبين ذلك.

الجدول رقم (5): معاملات ثبات مقياس التفكير الإيجابي

الأبعاد	ألفا كرونباخ	الثبات بالإعادة
التوقعات الايجابية نحو المستقبل	0.683	0.723
المشاعر الإيجابية	0.644	0.841
مفهوم الذات الايجابي	0.571	0.755
الرضا عن الحياة	0.712	0.768
المرونة الإيجابية	0.811	0.724

12-عرض نتائج أسئلة وفرضيات البحث ومناقشتها:

12-1- نتائج أسئلة البحث:

12-1-1- ما مستوى التفكير الإيجابي لدى طلبة السنة الرابعة في قسم الإرشاد النفسي؟

للإجابة عن سؤال البحث تم اعتماد معيار الحكم على متوسط إجابات أفراد عينة البحث كما هو واضح في الجدول رقم (6). مستخدماً القانون الآتي:

طول الفئة = أعلى درجة للاستجابة – أدنى درجة للاستجابة / تقسيم عدد فئات تدرج الاستجابة.

المعيار = الدرجة العليا(5) – الدرجة الدنيا(1)/ عدد فئات الاستجابة (5). (درويش، رحمة، 2012، 75).

المعيار = 5 – 1 / 5 = 0,8 وبناء عليه تكون الدرجات على النحو الآتي:

يبين الجدول رقم (6): معيار الحكم على متوسط نتائج البحث

المجال	المستوى
من 1 – 1.80	منخفض جداً
1.81 -2.60	منخفض
2.61 -3.40	متوسط
3.41 – 4.20	مرتفع
4.21 – 5	مرتفع جداً

والجدول رقم (7) يبيّن المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة.

الجدول رقم (7): يبيّن المتوسطات الحسابية لكل بعد من ابعاد الاستبانة

الأبعاد	المتوسط الحسابي	مستوى التقييم
التوقعات الايجابية نحو المستقبل	4.12	مرتفع
المشاعر الإيجابية	3.47	مرتفع
مفهوم الذات الايجابي	3.38	متوسط
الرضا عن الحياة	3.15	متوسط
المرونة الإيجابية	3.41	مرتفع
المتوسط الكلي	3.50	مرتفع

يتضح من خلال الجدول رقم (7) أن المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة على أبعاد مقياس التفكير الإيجابي ككل بلغ (3.41) مما يدل على مستوى مرتفع للتفكير الإيجابي.

وباستعراض استجابات الطلبة على أبعاد المقياس نجد أن ترتيب أبعاد مقياس التفكير الإيجابي لدى الطلبة جاء كالآتي: في المرتبة الأولى بعد التوقعات الايجابية نحو المستقبل بمتوسط حسابي بلغ (4.12) بمستوى مرتفع. تلاها في المرتبة الثانية بعد المشاعر الإيجابية بمتوسط حسابي بلغ (3.47) بمستوى مرتفع، وفي المرتبة الثالثة جاءت المرونة الإيجابية بمتوسط حسابي بلغ (3.41) بمستوى مرتفع، وفي المرتبة الرابعة بعد مفهوم الذات الإيجابي بمتوسط حسابي بلغ (3.38) بمستوى متوسط، وفي المرتبة الخامسة بعد الرضا عن الحياة بمتوسط حسابي بلغ (3.15) بمستوى متوسط.

وتعزو الباحثة المستوى المرتفع للتفكير الإيجابي لدى طلبة السنة الرابعة في قسم الإرشاد النفسي برغم من الظروف الراهنة التي تمر بها سورية إلى وجود الطلبة في الوسط الجامعي وما يعنيه لهم من رغبات وآمال وتحقيق الطموحات والرغبة في التطور وبالتحديد التفاؤل نحو المستقبل

مع الأخذ بعين الاعتبار الدعم الأسري لأبنائهم الطلبة والمكانة الاجتماعية التي يحققونها من دراستهم الجامعية، فضلاً عن الخبرات والتجارب التي تسهم في صقل شخصيتهم وتنمية مهاراتهم وقدراتهم المختلفة، وبالتالي رفع مستوى التفكير الإيجابي لديهم.

12-1-2- ما مستوى الوعي الذاتي لدى طلبة السنة الرابعة في قسم الإرشاد النفسي؟

بعد معالجة البيانات احصائياً استخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية لأبعاد المقياس والجدول رقم (8) يبيّن المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة.

الجدول رقم (8): يبيّن المتوسطات الحسابية لكل بعد من ابعاد الاستبانة

الأبعاد	المتوسط الحسابي	مستوى التقييم
تحقيق الأهداف	3.44	مرتفع
تقييم الذات	3.13	متوسط
الثقة بالنفس	4.41	مرتفع
المتوسط الكلي	3.66	مرتفع

يتضح من خلال الجدول رقم (8) أن المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة على أبعاد مقياس الوعي الذاتي ككل بلغ (3.66) مما يدل على مستوى مرتفع الوعي الذاتي.

وباستعراض استجابات الطلبة على أبعاد المقياس نجد أن ترتيب أبعاد مقياس الوعي الذاتي لدى الطلبة جاء كالآتي: في المرتبة الأولى بعد الثقة بالنفس بمتوسط حسابي بلغ (4.41) أي بمستوى مرتفع. تلاها في المرتبة الثانية بعد تحقيق

الأهداف بمتوسط حسابي بلغ (3.44) أي بمستوى مرتفع، وفي المرتبة الثالثة جاء بعد تقييم الذات بمتوسط حسابي بلغ (3.13) أي بمستوى متوسط.

وتفسر الباحثة هذا المستوى المرتفع من لأن أفراد عينة البحث من طلبة الجامعة (السنة الرابعة) غالباً ما يكونوا وصلوا لمستوى جيد من النضج في هذه المرحلة العمرية، وغالباً ما يكون عندهم القدرة على التعبير عن مشاعرهم وأحاسيسهم، خاصة بعد التقدم التكنولوجي وانتشار وسائل التواصل الاجتماعي التي وفرت للشباب في هذه المراحل العمرية مساحة للتعبير عن ذواتهم ومشاعرهم كما أن الطلبة في هذه المرجلة تكون لهم خصائصهم المميزة وقراراتهم الخاصة فيما يتعلق بمستقبلهم، ويحاولوا أن يظهروا بقدر الإمكان تحملهم لمسؤولية قراراتهم الخاصة، تطلعاً إلى مزيد من التفرد والاستقلالية عن تبعية القرارات التي تصدر لهم من أهليهم.

12-2- نتائج فرضيات البحث:

12-2-1-الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير الإيجابي ودرجاتهم على مقياس الوعي الذاتي. تمَّت الإجابة على هذه الفرضية من خلال حساب معامل الارتباط بين متوسط درجات إجابات الطلاب على مقياس التفكير الإيجابي ومتوسط درجاتهم على مقياس الوعي الذاتي كما يبيّن الجدول رقم (9).

الجدول رقم (9): معامل الارتباط بين التفكير الإيجابي الوعي الذاتي لدى أفراد عينة البحث

		الوعي الذاتي
التفكير الإيجابي	معامل بيرسون	0.634
	مستوى الدلالة	0.000
	العينة	51

يتضح من خلال الجدول (9) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين التفكير الإيجابي والوعي الذاتي لدى أفراد العينة إذ بلغت قيمة مستوى المعنوية (0.000)، وبلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون (0.634) وهي علاقة قوية، فكلما زاد مستوى التفكير الإيجابي ازداد مستوى الوعي الذاتي لدى الطلبة والعكس صحيح. وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الطلبة الجامعيين الذين يستخدم التفكير الإيجابي بشكل جيد، يتحكمون بانفعالاتهم ويديرون أفكارهم ولديه القدرة على التعامل مع الآخرين بشكل مميز، وهذا ينعكس إيجاباً على قدرتهم في التعامل مع المواقف والظروف التي يمرون بها، وضبط انفعالاتهم وتغيير تصرفاتهم بما يتناسب وطبيعة الموقف، وبالتالي يرتبط التفكير الإيجابي ارتباطاً طردياً بالوعي الذاتي. فالأفراد الذين يمتلكون مهارات التفكير الإيجابي، ويستخدمونها في حياتهم، يكون لديهم وعي مرتفع لذواتهم يظهر من خلال القدرة على التكيف مع أنفسهم وأفكارهم بشكل أكبر مقارنة مع الطلبة الذين لا يستخدمون التفكير الإيجابي، وهذا بدوره ينعكس إيجاباً على سلوكاتهم وعلاقاتهم مع الآخرين. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد الرحمن (2015) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية بين التفكير الإيجابي وبين (تقدير الذات، الرضا عن الحياة، القدرة على مواجهة الضغوط)، وتتشابه مع دراسة اسليم (2017) التي أظهرت وجود علاقة طردية بين التفكير الإيجابي والتنظيم الانفعالي.

12-2-2-الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات الطلبة أفراد عينة البحث على مقياس التفكير الإيجابي تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور/إناث). وللتحقق من الفرضية الثانية جرى استخدام اختبار (ت) ستيودنت Student-(T) كما يبيّن ذلك الجدول رقم(10).

الجدول رقم (10): يبيّن نتائج اختبار(ت) ستيودنت لمتوسطات درجات أفراد العينة على مقياس التفكير الإيجابي تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي

المتغير	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	الدلالة	القرار
النوع الاجتماعي	ذكر	18	197.44	4.747	4.783	0.197	غير دال
	انثى	33	198.12	3.921			

تشير النتائج الواردة في الجدول (10) أن قيمة (ت) بلغت (4.783) والقيمة الاحتمالية (0.197)، وهي غير دالة عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات الطلبة أفراد عينة البحث على مقياس التفكير الإيجابي تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور/إناث). وترى الباحثة أن السبب في ذلك قد يعود إلى أن الطلبة من كلا الجنسين يمرون بالظروف الحياتية والجامعية ذاتها، فضلاً عن أن المؤثرات الخارجية الثقافية والمادية التي يتعرض لها الطلبة في عمومها لا تفرق بين ذكر وانثى؛ كما إن طبيعة الظروف المحيطة بالطلبة الجامعيين من كلا الجنسين هي ذاتها سواء من حيث التعرض للمناهج أو تعامل أعضاء هيئة التدريس أو النظام الجامعي بعمومه ... إن هذه الأسباب قد توحد من نظرة كلا الجنسين لحوادث الحياة بما يجعل من نمطي التفكير لديهم متقاربة. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة علة وبوزاد (2016) التي نتائجها وجود فروق لصالح الإناث.

12-2-3- الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات الطلبة أفراد عينة البحث على مقياس الوعي الذاتي تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور/إناث). وللتحقق من الفرضية الثالثة جرى استخدام اختبار (ت) ستيودنت (T)-Student كما يبيّن ذلك الجدول رقم(11).

الجدول رقم (11): يبيّن نتائج اختبار(ت) ستيودنت لمتوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الوعي الذاتي تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي

المتغير	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	الدلالة	القرار
النوع الاجتماعي	ذكر	18	94.99	4.96	4.453	0.121	غير دال
	انثى	33	95.01	4.26			

تشير النتائج الواردة في الجدول (11) أن قيمة (ت) بلغت (4.453) والقيمة الاحتمالية (0.121)، وهي غير دالة عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات الطلبة أفراد عينة البحث على مقياس الوعي الذاتي تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور/إناث). وترى الباحثة أن السبب في ذلك قد يعود إلى طبيعة البيئة الجامعية التي يعيشها الطلبة إن كانوا ذكور أم إناث، فهي بيئة واحدة بمتطلبات ومقومات واحدة ونفسها لكلا الجنسين، كما أن خبرات الحياة الجامعية التي يتعرض لها كلا الجنسين بالقدر ذاته قد تكون هي السبب في تقارب الوعي الذاتي لديهما. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الدهامشة (2019)، وتختلف مع دراسة عفيفي (2019) التي أظهرت وجود فروق لصالح الذكور.

13-مقترحات البحث: في ضوء ما توصل إليه البحث تقترح الباحثة ما يلي:

- التأكيد على أهمية التفكير الإيجابي والوعي الذاتي وذلك عن طريق القيام بالأنشطة والبرامج التعليمية التي تحفز الطلبة على تنمية التفكير الوعي بأنفسهم.

- تضمين المساقات الدراسية الجامعية بأنشطة ومهام تحتاج إلى استخدام استراتيجيات وأساليب وعي الذات كما في دليل المهارات الحياتية التي طرحته وزارة التربية.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس في الجامعة على طرق وأساليب التعامل مع الطلبة بما يساعدهم على التفكير بإيجابية وعلى الوعي بذواتهم وبما يسهم في تطوير ذواتهم من مختلف الجوانب.
- إجراء دراسات تجمع بين متغيري التفكير الإيجابي والوعي الذاتي ولكن مع اختلاف العينة والمتغيرات الديموغرافية.

المراجـــع

- أبو جادو ، صالح محمد علي .(2005). **علم النفس التربوي**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الأغطف، عائشة. (2019). أساليب الرعاية الوالدية وعلاقتها بمهارات التفكير الايجابي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من طالبات المرحمة الثانوية في حائل. ***مجلة البحث العلمي في التربية***. ع (20). 497-523.
- بخيت، حسين. (2020). الحكمة والوعي بالذات لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جنوب الوادي دراسة تنبئوية مقارنة. مصر. ***المجلة المصرية للدراسات النفسية***. م(30)، ع(107)، 123-176.
- بريان، ترسي. (2007). **علم نفس النجاح**. ترجمة عبد اللطيف الخياط. الجزائر: دار الهدى للنشر والتوزيع.
- الجراح، محمود (2008). **أصول البحث العلمي**، القاهرة، مصر: دار الراية للنشر والتوزيع.
- الخالدي، عبد الرحمن. (2021). الوعي الذاتي وعلاقته بالتوافق النفسي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، م(5)، ع(20)، 143-168.
- درويش، رمضان، رحمة، عزيزة (2012). **الإحصاء الوصفي**. دمشق، سورية: منشورات جامعة دمشق.
- الدليمي، ناهدة وعبود، حيدر وعلي، ماجدة. (2013). مستوى التفكير الايجابي وعلاقته بالحصيلة المعرفية بالكرة الطائرة. ***مجلة العلوم الإنسانية***-جامعة بابل، ع (18)، 241-254.
- الدهامشة، سيف عبد الله. (2019). التمكين النفسي وعلاقته بكفاءة الذات المدركة ودافعية الإنجاز: دراسة في علم النفس. الجزائر. ***مجلة العلوم القانونية والسياسية***، م(9)، ع(1)، 388-414.
- الروقي، مطلق مقعد مطلق. (2016). المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلاب السنة الأولى بكليات محافظة عفيف وعلاقتها بمستوى الأداء الأكاديمي لهم. مصر. *مجلة كلية التربية-جامعة الأزهر*. م(35)، ع(170)، ج (1)، 749- 711.
- زينب، حيدر ذياب وعبد الكريم، عبيد الكبيسي. (2020). التفكير الايجابي وعلاقته ببعد الشخصية الانبساطية والانطوائية لدى طلبة الدراسات العليا. ***مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية***، ع (9).
- السبيعي، سلمى محمد. (2018)، **فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الإيجابي في تحسين مستوى الضبط الداخلي**. رسالة ماجستير. دمشق: جامعة دمشق، كلية التربية.
- سطام، مصلح الحربي. (2012). التفكير الإيجابي وعلاقته بالثقة بالنفس لدى عينة من طلاب وطالبات الثانوية بمركز كتيفة بمنطقة حائل. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***. م (19)، ع (5). ص:225-254.

- سعود، عبد الرزاق. (2019). التفكير الإيجابي والسلبي وإسهامه في الوعي بالذات لدى طلبة الجامعة العراقية. العراق. على الرابط: (PDF) التفكير الإيجابي والسلبي وإسهامه في الوعي بالذات لدى طلبة الجامعة العراقية (researchgate.net).
- سعيد، سعاد جبر. (2008). **الذكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة اللا محدودة**. الأردن: عالم الكتب الحديث.
- سوماهورو، أيوب، (2019)، **التفكير الإيجابي وعلاقته بمستوى السعادة لدى طلاب الجامعات بكوت ديفوار دراسة تطبيقية على جامعتي الفرقان الإسلامية وإفريقيا الإسلامية**. رسالة ماجستير غير منشورة. السودان: جامعة إفريقيا العالمية، كلية الآداب.
- الشيماء، قطب الشريف. (2021) التفكير الايجابي وعلاقته بالسعادة النفسية وتأكيد الذات لدى طالبات كمية الاقتصاد المنزلي بجامعة الأزهر. ***مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية***. ع (21). ص: 13 – 34 .
- عبد الرحمن، حنان. (2015). التفكير الإيجابي لدى الشباب وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية. مصر. ***مجلة كلية التربية*** *–جامعة الأزهر*. ع (166) ج(2)، 73–143.
- عبد العال، رائدة محمد إبراهيم. (2022). **الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدرك لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين**. رسالة ماجستير غير منشورة. فلسطين: جامعة القدس المفتوحة.
- عبوي، زيد منير. (2007). **التفكير الفعال**. عمان: دار البداية للنشر والتوزيع، ط1.
- عفيفي، أسماء. (2019). **التسامح وعلاقته بالوعي بالذات والأمن النفسي لدى طلبة الجامعة**. مصر. ***دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق)***. م(105)، ج(1)، 163–213.
- الغامدي، صالح يحيى (2009). اضطرابات الكلام وعلاقتها بالثقة بالنفس وتقديرات الذات لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة، رسالة دكتوراه غير منشورة ، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- فتيحة، بلعزوز وبختة، بوستة. (2022). **التفكير الإيجابي وعلاقته بالتوافق النفسي لدى الطلبة الجامعيين (دراسة ميدانية بجامعة ابن خلدون تيارت)**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجزائر: جامعة ابن خلدون تيارت، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- الفقي إبراهيم (2007)، **قوة التفكير الإيجابي**. القاهرة: دار الراية للتوزيع والنشر.
- فيصل، ضياء. (2021). الوعي بالذات والمشاركة الوجدانية كمنبئين بالتمكين النفسي لدى أعضاء بيئة التدريس بالجامعة ومعاونيهم. ***مجلة كلية التربية*** *–جامعة بني سويف*. م(18)، ع(100)، 245–295.
- فهيد، سعد عايض (2017). **فعالية برنامج إرشادي قائم عل ى العلاج الواقعي لتنمية الوعي الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير، جدة: جامعة الملك عبدالعزيز.
- النجار، يحيى والطلاع ،عبد الرؤوف. (2015). التفكير الايجابي وعلاقته بجودة الحيا ة، لدى العاملين بالمؤسسات الأهلية بمحافظة غزة. ***مجلة جامعة النجاح للأبحاث***، م (29)، ع (7).
- نصرة، محمد جلجل، أمل، محمد، زيد، وصفاء، محمد البسيوني. (2020). العوامل الخمس الكبرى للشخصية والتفكير الايجابي لدى طلاب الجامعة. ***مجلة كلية التربية***، م (20)، ع (1) ،325–356.

- الهلالي، حسام محمد منشد. (2013). **التفكير الإيجابي وعلاقته بأساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى المعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة. العراق: جامعة كربلاء، كلية التربية للعلوم الإنسانية.

- Aspinwall, L. G., & Staudinger, U. M. (2003). A psychology of human strengths: Some central issues of an emerging field. In L. G. Aspinwall & U. M. Staudinger (Eds.), *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology*, American Psychological Association, pp. 9–22.
- Belciug, M.P. (1992). Effects of prior expectancy & performance outcome on attributions to stable factors in high performance competitive athletics SA Res sport, *physical Education Research*, 14(2), pp. 1-8.
- Buss, AH. (1980). **Self – Consciousness and Social anxiety**, University of Texas, W, H. Freeman and Company.
- Caprara, G. V., & Cervone, D. (2003). A conception of personality for a psychology of human strengths: Personality as an agentic, self-regulating system. In L. G. Aspinwall & U. M. Staudinger (Eds.), ***A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology***, American Psychological Association, pp. 61–74.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2003). **Three human strengths**. In L. G. Aspinwall & U. M. Staudinger (Eds.), A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology. American Psychological Association. pp. 87–102.
- Gleiman, MJ. & Fridlund, DR. (2004). ***Psychology, Norton & Company***. 6th ed. New York, U.S.A.

  -Morera, O. F., Maydeu-Olivares, A., Nygren, T. E., White, R. J., Fernandez, N. P., & Skewes, M. C. (2006). **Social problem solving predicts decision-making styles among US Hispanics**. Personality and Individual Differences, 41(2), 307-317.
- Hanson, p. (2000). **The self as an instrument for change Organizational**, Development Journal, 18(1)95-105.
- Maddux, James E. (2009). **Self-efficacy: the Power of Believing You Can**. New York, Oxford University Press.

- Mitranun, C. (2022). Development of the self- awareness scale for secondary school students. **Journal of social sciences**, 43(3),30-45.
- Morin, A. (2011). **Self-Awareness Part 1: Definition, Measures, Effects, Functions, and Antecedents**. Social and Personality Psychology Compass. 5(10), 807-823.
- Mousavimoghadam , S. R& Kamarbeigi, A. (2017). **The relationship between self – awareness skills and spiritual well – being with quality of life among married students' university in Ham**, Journal of Engineering and Applied Science, 12, 5, 1102- 1106.
- Segerstrom, S & Sephton, S. (2010). Optimistic expectancies and cell-mediated immunity: the role of positive affect. *Sega Journals, Psychological Science*, 21(3), 55-66.
- Wong, S.S. (2012). **Negative thinking versus positive thinking in a Singaporean student sample: Relationships with Psychological well-being and psychological adjustment**. Learning and individual Differences, 22(1), pp. 76-82.

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. Noura Hakmi
Secretary of the Editorial Board (Director of the Journal): Soaad Al Tabba

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**

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
The Effectiveness of Merrill &Tennyson model in Developing Some Scientific Concepts at The Fourth Grade Students in Science	DR. Dareen Mahmoud Soudah	2
The Degree of mastery of seventh grade students In problem-solving skills in biology Field study in Lattakia city	Aisha Kadouna	24
The Effect of Recreational Sports Activities on The Level ofEmotional Intelligence on Women Other than Sports Practices Depending on Several Variables	Dr. Angela MADI	42
The degree of availability of digital competencies among basic education teachers in light of the standards of the International Society for Technology in Education ISTE (Field study in the city of Tartous)	YASER MOHAMAD ALLOUSH	55
The reality of the services of the Skills and Vocational Guidance Center at Tishreen University from the students' point of view	Saba Ali	72
The prevailing thinking styles among sixth grade students in light of some variables" a field study in the schools of the city of hama"	Eman Al-Sari Dr. Lina Badour	92
The Degree of Availability of Entrepreneurship Skills Among a Sample of Tishreen University students	Dr. Lina Rasheed Odeh	116
The Role of the Faculty of Mass Communication in Achieving cultural sustainability from the point of view of postgraduate students	Ayham Anad Al-Ahmad Dr. Mahmoud Ali Muhammad	159
The Relationship between School Bullying and Self-acceptance in a Sixth Grade Pupils in Hama City	Dr. Daren Ramadan	167
Positive thinking and its relationship with self-awareness among fourth-year students at the Department of psychological counseling at Damascus University	Shirin Yahya Saloum	193