المجلد: السابع
العدد: الثاني عشر

مجلة جامعة حماة

2024/ ميلادي
1445 / هجري

مجلة جامعة حماة

هي مجلة علمية محكمة دورية سنوية متخصصة تصدر عن جامعة حماة

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

رئيس هيئة التحرير: أ.م.د نورا حاكمه.

سكرتير هيئة التحرير (مدير مكتب المجلة): سعاد الطباع

أعضاء هيئة التحرير:

أ. د. عبد الكريم قلب اللوز
أ. د. جميل حزوري
أ. د. حسان حلبية
د.عبد الحميد الملقي
أ. د. رود خباز
د. لجين المحمد.
أ. د. أسمهان خلف
د.سامر طعمة
أ. د. جبر حنا
د. وسام حزواني
د. أنس السباعي

الهيئة الاستشارية:

أ .د. دارم طباع
أ. د. وليد سراقبي
أ. د. محمد أيمن الصباغ
د. شكرية حقي
أ. د. نصر القاسم
د. ماجد موسى
أ. د. حسين العيسى.

الإشراف اللغوي:

د. رائد الحلاق
أ.م.د. مها السلوم.

مجلة جامعة حماة

أهداف المجلة:

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

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

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

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

رسالة المجلة:

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

قواعد النشر في مجلة جامعة حماة:

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

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

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

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

إيداع البحوث العلمية للنشر:

أولاً – تقدم مادة النشر إلى رئيس هيئة تحرير المجلة على أربع نسخ ورقية (تتضمن نسخة واحدة اسم الباحث أو االباحثين وعناوينهم، وأرقام هواتفهم، وتغفل في النسخ الأخرى أسماء الباحثين أو أية إشارة إلى هويتهم)، وتقدم نسخة إلكترونية مطبوعة على الحاسوب بخط نوع Simplified Arabic، ومقاس 12 على وجه واحد من الورق بقياس 297×210 مم (A4). وتترك مساحة بيضاء بمقدار 2.5 سم من الجوانب الأربعة، على ألا يزيد عدد صفحات البحث كلها عن **خمس عشرة صفحة** (ترقيم الصفحات وسط أسفل الصفحة)، وأن تكون متوافقة مع أنظمة (Microsoft Word 2007) في الأقل، وبمسافات مفردة بما في ذلك الجداول والأشكال والمصادر، ومحفوظة على قرص مدمج CD، أو ترسل إلكترونياً على البريد الإلكتروني الخاص بالمجلة.

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

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

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

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

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

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

قواعد إعداد مخطوطة البحث للنشر في أبحاث الكليات التطبيقية:

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

– **العنوان:**

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

– **الملخص أو الموجز:**

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

- **المقدمة:**

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

- **المواد وطرائق البحث**:

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

- **النتائج والمناقشة:**

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

- **الاستنتاجات:**

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

- **الشكر والتقدير:**

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

ثانياً– الجداول:

يوضع كل جدول مهما كان صغيراً في مكانه الخاص، وتأخذ الجداول أرقاماً متسلسلة، ويوضع لكل منها عنوان خاص به، يكتب أعلى الجدول، وتوظف الرموز * و** و*** للإشارة إلى معنوية التحليل الإحصائي، عند المستويات 0.05 أو 0.01 أو0.001 على الترتيب، ولا تستعمل هذه الرموز للإشارة إلى أية حاشية أو ملحوظة في أي من هوامش البحث. وتوصي المجلة باستعمال الأرقام العربية (1 ،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
درجة ممارسة الطّلبة _ المعلّمين لمبادئ التّعلّم التّعاونيّ في أثناء تنفيذ دروسهم من وجهة نظر مشرفي التّربية العمليّة "دراسة ميدانيّة في كليّة التّربيّة في جامعة تشرين"	د. ريم بدر عيسى د. مدار جودت عيسى	1
القيادة الرقميّة لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التّعليم الأساسي من وجهة نظر المعلّمات(دراسة ميدانيّة في مدينة طرطوس)	قمر عمر قاسم آغا	19
دور معلمات رياض الأطفال في تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة	ريم خزام	36
مستوى الإبداع الانفعالي لدى عينة من طلبة الإرشاد النفسي – دراسة ميدانيّة في جامعة تشرين	نعمه حسون د. ريما سعدي	62
أعراض اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية لدى عينة من العاملين في منظمات الرعاية الاجتماعية بمحافظة دمشق	نور الحسن	81
التوافق الدراسي وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة دمشق	خيرية أحمد	105
فاعلية استراتيجية كيود (KUD) في تنمية التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم (دراسة شبه تجريبية في مدينة حماة)	د. أسماء عدنان الحسن د. دارين محمود سوداح	127
الاستراتيجيات المُتّبعة لاستدراك الفاقد التعليمي بعد جائحة كورونا وعوائق تطبيقها (حلول عمليّة مُقترحة لأزمات مُشابهة) "دراسة ميدانية في مدارس مدينة اللاّذقية	د.روز حمراء	147
القيم الأخلاقية الإلكترونية الواجب توفرها في مناهج الحلقة الثانية من وجهة نظر المعلمين والموجهين الاختصاصيين	شروق سهيل الشندي د. سمر يوسف	164
دور المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة التسامح لدى طلبتها من وجهة نظر المدرسين	د. علي أحمد عداد	184

درجة ممارسة الطّلبة _ المعلّمين لمبادئ التّعلّم التّعاونيّ في أثناء تنفيذ دروسهم من وجهة نظر مشرفي التّربية العمليّة "دراسة ميدانيّة في كليّة التّربيّة في جامعة تشرين"

د. مدار جودت عيسى[1] د. ريم بدر عيسى[2]

(الإيداع: 7 كانون الثاني 2024، القبول: 19 آذار 2024)

المُلخّص:

هدفَ البحث الحاليّ تعرّف درجة ممارسة الطّلبة _ المعلّمين لمبادئ التّعلّم التّعاونيّ في أثناء تنفيذ دروسهم من وجهة نظر مشرفي التّربية العمليّة. استخدمت الباحثتان المنهج الوصفيّ، وأعدّتا بطاقة ملاحظة، وشملت عيّنة البحث (155) طالباً _ معلّماً. أظهرت نتائج البحث أنّ: الطّلبة _ المعلّمين يمارسون مبادئ التّعلّم التّعاونيّ في أثناء تنفيذ دروس التّربيّة العمليّة بدرجة متوسطة، كما وُجدت فروق دالّة إحصائيّاً بين متوسّط درجات الطّلبة _ المعلّمين في درجة ممارستهم مبادئ التّعلّم التّعاونيّ تبعاً لمتغير عمل الأب و/أو الأم في مهنة التّعليم، لصالح من يعمل أحد والديهم على الأقل في مهنة التّعليم. وكشفت النّتائج أيضاً عن وجود فرق دال إحصائيّاً بين متوسّط درجات الطّلبة _ المعلّمين في درجة ممارستهم مبادئ التّعلّم التّعاونيّ تبعاً لمتغير اتّباع دورة في مجال إعداد المعلّمين، لصالح من اتّبع دورة في مجال إعداد المعلّمين. وفي ضوء نتائج البحث قدّمت الباحثتان بعض المقترحات.

الكلمات المفتاحيّة: درجة الممارسة – الطّلبة _ المعلّمين – مبادئ التّعلّم التّعاوني – التّربيّة العمليّة.

[1] دكتوراه في تربيّة الطّفل.

[2] دكتوراه في تربيّة الطّفل.

The Degree to Which Student _ Teachers' Practice the Cooperative Learning Principles during the Execution of Their Lessons from the Point of View of Practical Education Supervisors "A Field Study at the Faculty of Education, Tishreen University"

Dr. Madar Jaodat Essa[1] **Dr. Reem Bader Issa**[2]

(Received: 7 January 2024, Accepted: 19 March 2024)

Abstract:

The research aimed to determine the degree of student _ teachers' practice the cooperative learning principles during the execution of their lessons from the point of view of practical education supervisors. The two researchers used a descriptive approach and prepared an observation card. The search sample included (155) student _ teachers. The research results showed that: The student _ teachers practice the cooperative learning principles during the execution of practical education lessons to a medium degree. Also, There were statistically significant differences between the mean scores of the of student _ teachers' in the degree of their practice of cooperative learning principles according to the variable of the father and/or mother working in the teaching profession, in favor of those whose one parents at least work in the teaching profession. The results also revealed a statistically significant difference between the mean scores of the of student _ teachers' in the degree of their practice of cooperative learning principles according to the variable of following a course in the field of teacher preparation, in favor of those who followed a course in the field of teacher preparation. And in light of the research results, the two researchers presented some recommendations.

Key words: Degree of Practice – Student _ Teachers – Principles of Cooperative Learning – Practical Education.

[1] Doctor of child Education.
[2] Doctor of child Education.

مقدّمة:

يعدّ تطبيق معلّم الصّفّ لطرائق التّعلّم التّعاونيّ في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة أمراً ذا أهميّة بالغة في تحسين تجربة التّعلّم للمتعلّمين الصّغار، وتعزيز فهمهم للموادّ الدّراسيّة، وتطوير قدراتهم العقليّة، وتنميّة الرّوح الجماعيّة ودافعيّة التّعلّم لديهم؛ حيث يقوم المعلّم بتقسيم المتعلّمين إلى مجموعات صغيرة وتوزيع الأدوار عليهم، وتحميلهم مسؤوليّة تعلّمهم وأقرانهم، وحضّهم على التّفاعل الإيجابيّ وتبادل الأفكار والمعرفة والعمل معاً لتحقيق أهداف مشتركة، واكتساب المعارف والمهارات والاتّجاهات بطريقة اجتماعيّة.

ولتطبيق طرائق التّعلّم التّعاونيّ بطريقة سليمة لابدّ من الاستناد إلى خمسة مبادئ تتمثّل في: **الاعتماد المتبادل الإيجابيّ:** حيث يقوم كلّ عضو بدوره بإيجابيّة لتحقيق الأهداف المشتركة للمجموعة؛ إذ إنّ نجاح أو إخفاق المجموعة في تحقيق أهدافها هو نجاح أو إخفاق كلّ عضو فيها. **التّفاعل بالمواجهة:** حيث يتبادل أفراد كلّ مجموعة الأفكار والآراء، ويتشاركون في مصادر التّعلّم المتاحة، ويحفزّون بعضهم البعض لإنجاز مهمّتهم. **المساءلة الفرديّة والمسؤوليّة الشّخصيّة:** إذ يلتزم كلّ عضو بأداء دوره في زمن محدّد، ويقدّم الدّعم والمساعدة لمن يحتاج من أفراد مجموعته، ويكون أعضاء كلّ مجموعة على أهبّة الاستعداد لأن يمثّل أيّ منهم مجموعته ويقدّم العمل باسمها. **مهارات التّواصل بين الأشخاص والمجموعات الصّغيرة:** عن طريق التّواصل الفعّال بين أعضاء المجموعة، وبناء الثّقة بينهم، ومراعاة آداب الحوار خلال التّفاعل، وحلّ الخلافات بطريقة مرضيّة، وتوزيع الأدوار بالتّناوب عليهم خلال أنشطة التّعلّم التّعاونيّ. **والمعالجة الجمعيّة:** عن طريق تقييم كلّ مجموعة لمدى نجاحها في إنجاز مهمّتها، وتحديد نقاط القوّة والضّعف لدى أعضائها، ومستوى قدرتهم على إقامة العلاقات والتّفاعلات الإيجابيّة.

ومن المهمّ تخريج الجامعات لمعلّمين ذوي درايّة كافيّة بمبادئ التّعلّم التّعاونيّ نظريّاً وعمليّاً؛ لضمان البعد عن العشوائيّة والاجتهادات الشّخصيّة وتحقيق النّتائج الإيجابيّة والمثمرة لطرائق التّعلّم التّعاونيّ، ولذلك تضمّنت برامج إعداد المعلّمين مقرّرات لأصول وطرائق التّعليم بما فيها التّعلّم التّعاونيّ، مجزّأة إلى قسمين نظريّ وعمليّ، بهدف إعداد معلّم قادر على تطبيق هذه الطّرائق بشكل سليم.

ويوفّر مقرّر التّربيّة العمليّة بصفة خاصّة فرصاً للطّلبة _ المعلّمين لتطبيق المفاهيم والمهارات التّي تعلّموها في السّنوات السّابقة، وهذا يمكن أن يساعد في تحديد احتياجاتهم التّدريبيّة، بغيّة العمل على سدّها، وتقديم الدّعم والمساعدة التّي يحتاجونها لتحسين أدائهم مستقبلاً.

والسّؤال الذّي يطرح نفسه، هل فعلاً حقّقت هذه المقررات هدفها، وهل معلّم الغد قادر على تطبيق طرائق التّعلّم التّعاونيّ مراعياً لمبادئها كافّة؟ هذا ما يسعى البحث الحاليّ للإجابة عليه من خلال الكشف عن درجة ممارسة الطّلبة _ المعلّمين لمبادئ التّعلّم التّعاونيّ في أثناء تنفيذ دروس التّربيّة العمليّة.

إشكاليّة البحث

انطلاقاً من أهميّة طرائق التّعلّم التّعاونيّ، ومردودها الإيجابيّ على نتائج العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، وحرص وزارة التّربيّة على توظيف المعلّمين لها في صفوفهم الدّراسيّة، وقيامها بخطوات عمليّة حيال ذلك من خلال تضمين مؤلّفي الحقائب التّدريبيّة الوزاريّة لها في الحقائب المعدّة للمناهج المطوّرة، بغيّة تدريب المعلّمين عليها في أثناء اتّباعهم دورات المناهج المطوّرة، وتطبيقها لاحقاً في ممارساتهم التّعليميّة التّعلّميّة، ونظراً لضرورة التّشبيك والاتّساق بين برامج الإعداد قبل وفي أثناء الخدمة، وأهميّة تدريب الطّلبة _ المعلّمين على الالتّزام بمبادئ التّعلّم التّعاونيّ، بصفتها جوهر التّعلّم التّعاونيّ، عند تنفيذ دروسهم باستخدام طرائق التّعلّم التّعاونيّ بغيّة تخريج معلّمين أكفّاء مؤهّلين لتطبيق هذه الطّرائق بصورة سليمة.

تشكّل لدى الباحثتين اهتمام بدرجة ممارسة الطّلبة _ المعلّمين لمبادئ التّعلّم التّعاونيّ في أثناء تنفيذ دروسهم باستخدام طرائق التّعلّم التّعاونيّ. ولاحظتا خلال الإشراف على الطّلبة _ المعلّمين في مقرّر التّربيّة العمليّة عدم أخذ الطّلبة _

المعلّمين هذه المبادئ بالحسبان في أثناء تنفيذ دروسهم النّموذجيّة باستخدام طرائق التّعلّم التّعاونيّ، على الرّغم من إتمامهم دراسة مقرّرات ذات صلة بأصول وطرائق التّعليم نظريّاً وعمليّاً، وقرب انطلاقهم إلى سوق العمل، ويفترض بهم أن يكونوا قادرين على تلبيّة متطلّباته بصورة مناسبة.

ووجود تلك الفجوة بين المستوى الحاليّ والمستوى المأمول دفع الباحثتين إلى الكشف عن درجة ممارسة الطّلبة _ المعلّمين لمبادئ التّعلّم التّعاونيّ على نطاق أوسع وأدقّ، سيّما أنّ دراسة درجة ممارسة هذه المبادئ لم تلق الاهتمام الكافي، إذ لم تعثر الباحثتان على أيّة دراسة محليّة حول ذلك. حيث تناولت الدّراسات المحلية زوايا أخرى؛ فركّز بعضها على دراسة فاعليّة التّعلّم التّعاونيّ في تنمية بعض المتغيّرات؛ مثل دراسة صبيرة وسلطان (2016)، وركّز بعضها الآخر على تقصّي اتّجاهات المدرّسين نحو استخدام استراتيجيّة التّعلّم التّعاونيّ في التّدريس؛ مثل دراسة حسن وونوس (2011)، ودراسة علي (2011). وعليه، فقد جاء البحث الحاليّ، وتحدّدت إشكاليّته بالسّؤال الآتي: **ما درجة ممارسة الطّلبة _ المعلّمين لمبادئ التّعلّم التّعاونيّ في أثناء تنفيذ دروسهم من وجهة نظر مشرفي التّربية العمليّة؟**

أهميّة البحث وأهدافه

أهميّة البحث: استمدّ البحث الحاليّ أهميّته من النّقاط الآتيّة:

- قد يُعالج البحث الحاليّ موضوعاً مهمّاً وحيوياً هو التّعلّم التّعاونيّ، يتمتّع بالعديد من الخصائص الإيجابيّة التّي تميّزه عن طرائق التّدريس الأخرى.
- قد يلفت الانتباه إلى أهميّة مبادئ التّعلّم التّعاونيّ، إذ إنّه ليس كلّ تعلّم بصورة المجموعات يعدّ تعلّماً تعاونيّاً، ولابدّ من الاستناد إلى مبادئ التّعلّم التّعاونيّ حتّى يتحقّق جوهر التّعلّم التّعاونيّ.
- قد يسهم في إعداد معلّمين قادرين على تأديّة أدوارهم المستقبليّة بأفضل صورة ممكنة.
- قد يوجّه اهتمام القائمين على برامج إعداد المعلّمين قبل وفي أثناء الخدمة إلى ضرورة التّركيز على مبادئ التّعلّم التّعاونيّ في أثناء تنفيذ الدّروس باستخدام طرائق التّعلّم التّعاونيّ، وتحسين برامجهم التّدريبيّة في ضوء ذلك.

أهداف البحث: هدف البحث الحاليّ إلى تقصّي ما يأتي:

- درجة ممارسة الطّلبة _ المعلّمين في كليّة التّربيّة في جامعة تشرين لمبادئ التّعلّم التّعاوني في أثناء تنفيذ دروس التّربيّة العمليّة باستخدام طرائق التّعلّم التّعاوني.
- الفرق بين الطّلبة _ المعلّمين في درجة ممارسة مبادئ التّعلّم التّعاونيّ تبعاً لمتغيّر عمل الأب و/أو الأمّ في مهنة التّعليم.
- الفرق بين الطّلبة _ المعلّمين في درجة ممارسة مبادئ التّعلّم التّعاونيّ تبعاً لمتغيّر اتّباع الطّالب _ المعلّم دورةً في مجال إعداد المعلّمين.

فرضيات البحث

اختُبرت فرضيّتي البحث الآتيّة عند مستوى دلالة (0.05):

الفرضيّة الأولى: لا يوجد فرق دال إحصائيّاً بين متوسّط درجات الطّلبة _ المعلّمين في درجة ممارستهم مبادئ التّعلّم التّعاونيّ تبعاً لمتغير عمل الأب و/أو الأمّ في مهنة التّعليم.

الفرضيّة الثّانية: لا يوجد فرق دال إحصائيّاً بين متوسّط درجات الطّلبة _ المعلّمين في درجة ممارستهم مبادئ التّعلّم التّعاونيّ تبعاً لمتغير اتّباع الطّالب _ المعلّم دورة في مجال إعداد المعلّمين.

مصطلحات البحث وتعريفاتها الإجرائيّة

ممارسة: لغويّاً: مارس (فعل). ومارس الشّخص الشّيء أي عالجه وزاوله، وقام بعمله. واصطلاحاً: مجموعة الأساليب التّربويّة التّي يؤدّيها المعلّم لتقديم درسه وتقويمه (In Ayasrah, 2019, 73).

مبادئ التّعلّم التّعاونيّ: مجموعة الأسس والمبادئ التّي لا بدّ من توافرها حتى يتحقّق التّعلّم التّعاونيّ بشكل أفضل (الرّبيعي والطّائي، 2019، 83). وهذه المبادئ، هي: الاعتماد الإيجابيّ المتبادل، والتّفاعل بالمواجهة، والمساءلة الفرديّة والمسؤوليّة الشّخصيّة، ومهارات التّواصل بين الأشخاص والمجموعات الصّغيرة، والمعالجة الجمعيّة (الخفاف، 2013، 71-77).

وتعرّف الباحثتان درجة ممارسة مبادئ التّعلّم التّعاونيّ إجرائيّاً بأنّها: درجة مزاولة الطّالب/ة _ المعلّم/ة من طلبة السّنة الرّابعة/ معلّم صفّ في كليّة التّربيّة في جامعة تشرين للسّلوكيّات (الأفعال) المنضويّة تحت مبادئ التّعلّم التّعاونيّ الخمسة: الاعتماد الإيجابيّ المتبادل، التّفاعل بالمواجهة، المساءلة الفرديّة والمسؤوليّة الشّخصيّة، مهارات التّواصل بين الأشخاص والمجموعات الصّغيرة، والمعالجة الجمعيّة، وذلك كما يلاحظها مشرفو التّربيّة العمليّة. وتقاس بالدّرجة الكليّة التّي يحقّقها الطّالب/ة _ المعلّم/ة على بطاقة المُلاحظة المعدّة لهذا الغرض من قبل الباحثتين، وتتحدّد هذه الدّرجة بمستوى منخفض أو متوسّط أو مرتفع.

الطّلبة _ المعلّمون: ويُقصد بهم طلّاب كلّيّة التّربيّة، حيث يدرس الطّالب _ المعلّم الموادّ التّخصصيّة والتّربويّة، بالإضافة إلى ممارسة خبرات التّربيّة العمليّة (ابراهيم، 2009، 697). **وتعرّف الباحثتان الطّلبة _ المعلّمون إجرائيّاً:** بأنّهم طلبة السّنة الرّابعة/ قسم معلّم صف في كليّة التّربيّة في جامعة تشرين.

التّربيّة العمليّة: هي التّربيّة التّي يقوم بها طلّاب كلّيّات التّربيّة للتّدريب على العمل الميدانيّ التّدريسيّ في المدارس، تحت توجيه وإشراف الأساتذة في كلّيّات التّربيّة أو بعض الموجّهين الفنّيّين (ابراهيم، 2009، 309). **وتعرّفها الباحثتان إجرائيّاً بأنّها:** برنامج تقدّمه كلّيّة التّربيّة في جامعة تشرين لمدّة عام دراسيّ كامل، يتدرّب فيه الطّلّبة _ المعلّمون على أداء أدوارهم التّعليميّة المستقبليّة في القاعات الصّفّيّة تحت إشراف شخص تربويّ متخصّص؛ يمتلك الكفايات اللّازمة لتطوير مهارات طلبته التّدريسيّة وتوجيههم لتطبيق ما تعلّموه في الجانب النّظريّ وتحويله إلى ممارسات تعليميّة فعليّة.

الدّراسة النّظريّة

أوّلاً: التّعلم التّعاوني: تتعدّد أنواع التّعلّم؛ فهناك التّعلّم الفرديّ، وهناك التّعلّم التّنافسيّ، ويوجد أيضاً التّعلّم التّعاونيّ؛ الذّي سيتمّ تسليط الضّوء على مفهومه وتعريفه ومبادئه التّي يقوم عليها، وذلك من خلال الآتي:

- **مفهوم التّعلّم التّعاونيّ وتعريفه:** إنّ التّعلّم التّعاونيّ ليس طريقة واحدة، وإنّما يوجد له العديد من الطّرائق التّي وإن اختلفت مسمّياتها؛ تشترك وتتقاطع معاً في نقاط مهمّة ترسم الملامح العامّة للتّعلّم التّعاونيّ.

يعدّ التّعلّم التّعاونيّ أحد الأساليب الفعّالة للتّعلّم النّشط، ويتطلّب التّعلّم التّعاونيّ أن يقوم التّلاميذ بمشاريع بحثيّة جماعيّة، وتشكيل مجموعات من أجل تسهيل عمل التّلميذ وتشجيعه على النّشاط. ويقدّم هذا النّوع من التّعلّم القواعد الأساسيّة للتّعلّم القائم على حلّ المشكلات والتّعلّم الاستقصائيّ (سعادة وآخرون، 2011، 152).

ويعرّف التّعلّم التّعاونيّ بأنّه: "إحدى استراتيجيّات التّدريس النّظاميّة البنائيّة التّي ظهرت للتّغلّب على التّنافسيّة في طرائق التّدريس التّقليديّة المُعتادة التّي يتمّ فيها تجاهل اكتساب التّلاميذ للمهارات الاجتماعيّة ومهارات التّعاون مع الآخرين (الخفاف، 2013، 35). كما ويعرّف بأنّه: "الاستخدام التّعليميّ للمجموعات الصّغيرة بحيث يعمل التّلاميذ مع بعضهم البعض لزيادة تعلّمهم إلى أقصى حدّ ممكن، وهو أحد أساليب التّعلّم التّي تتطلّب من التّلاميذ العمل في مجموعات صغيرة لحلّ مشكلة ما، أو لإتمام عمل معيّن، أو تحقيق هدف ما بحيث يشعر كلّ فرد من أفراد المجموعة بمسؤوليته تجاه مجموعته (خضر، 2014، 247). أمّا أسعد (2017، 71) فتعرّف التّعلّم التّعاونيّ على أنّه: "أسلوب تعلّم يتمّ فيه تقسيم

التّلاميذ إلى مجموعات غير متجانسة (تضمّ مستويات معرفيّة مختلفة)، ويتراوح عدد أفراد كلّ مجموعة ما بين (4-6) أفراد، ويتعاون تلاميذ المجموعة الواحدة في تحقيق هدف أو أهداف مشتركة.

يتبيّن من العرض السّابق لتعريفات التّعلّم التّعاونيّ بأنّه: التّعلّم الذّي يتعاون فيه التّلاميذ من خلال مجموعات صغيرة متنوّعة غير متجانسة من حيث (القدرات المعرفيّة، والتّحصيل، والجنس)، بحيث يعملون على تحقيق هدف مشترك واحد لمجموعتهم، ويشعر كل تلميذ بمسؤوليّته عن تعلّمه وتعلّم زملائه في المجموعة ذاتها، ويكتسب من خلال هذا التّعلّم عدداً من المهارات الاجتماعيّة المرغوبة.

- **مبادئ التّعلّم التّعاونيّ:** للتّعلّم التّعاونيّ عدّة مبادئ لابدّ من توافرها كي تصل مجموعات التّعلّم التّعاونيّ إلى مستوىعالٍ من التّعلّم، وتحقّق أهداف التّعلّم التّعاونيّ، وتوضّح الخفاف (2013، 71-77) هذه المبادئ كالآتي:

- **الاعتماد الإيجابيّ المتبادل:** ويعني أن يعتقد التّلاميذ بأنّهم "يغرقون معاً أو ينجون معاً"، ويجب أن يدرك التّلاميذ أنّهم يشاركون إيجابيّاً زملائهم في مجموعتهم التّعليميّة. وتكون على التّلاميذ مسؤوليّتان؛ أن يتعلّموا المادّة المخصّصة وأن يتأكدّوا من أنّ جميع أعضاء مجموعتهم يتعلّمون هذه المادّة. ويتحقّق هذا المبدأ عندما تكون المهمة المطلوبة من المجموعة واضحة من حيث الأهداف والمحتوى والمهمّات المطلوبة من كلّ عضو في المجموعة.
- **التّفاعل بالمواجهة:** ويُقصد به التّفاعل المعزّز وقيام كل تلميذ في المجموعة بتشجيع جهود زملائه ليكملوا المهمّة ويحقّقوا هدف المجموعة، ويشمل ذلك تبادل المصادر والمعلومات فيما بينهم بأقصى كفاءة ممكنة، ويتمّ التّأكّد من هذا التّفاعل من خلال مشاهدة التّفاعل اللّفظي الذّي يحدث بين أفراد المجموعة وتبادلهم الشّرح والتّوضيح والتّلخيص الشّفهيّ، ولا يعدّ التّفاعل وجهاً لوجه غايّة في حدّ ذاته بل وسيلة لتحقيق أهداف مثل: تطوير التّفاعل اللّفظيّ في الصّفّ، وتطوير التّفاعلات الإيجابيّة بين التّلاميذ.
- **المساءلة الفرديّة والمسؤوليّة الشّخصيّة:** يتحمّل كل عضو في المجموعة مسؤوليّة إتقان المادّة التّعليميّة المقرّرة، أو القيام بالمهمة المحدّدة الموكلة إليه. ويمكن اختيار أعضاء المجموعة عشوائيّاً واختبارهم شفويّاً إلى جانب إعطاء اختبارات فرديّة للتّلاميذ، والطّلب منهم كتابة وصف للعمل أو أداء أعمال معيّنة، ولكي يتحقّق الهدف من التّعلّم التّعاونيّ فإنّه على أعضاء المجموعة مساعدة من يحتاج من أفراد المجموعة إلى مساعدة إضافيّة لإنهاء المهمّة، وبذلك يتعلّم التّلاميذ معاً لكي يتمكّنوا من تقديم أداء أفضل في المستقبل.
- **مهارات التّواصل بين الأشخاص والمجموعات الصّغيرة:** يُقصد بمهارات التّواصل بين الأشخاص تعليم التّلاميذ كيفيّة تطوير العلاقات الشّخصيّة المناسبة ومهارات التّواصل بين الأشخاص، أي يتمّ تعلّمهم مهارات التّواصل الاجتماعي الصّفّيّ ومهارات العمل التّعاوني الجماعي الحافز. ومن أهمّ مهارات العمل التّي يجب تعلّمها للعمل بإيجابيّة وبفاعليّة في المجموعات: مهارات الثّقة بالنّفس، والقدرة على التّفاهم والاتّصال، والتّعامل مع الاختلافات، واتّخاذ القرار، وتقدير العمل التّعاونيّ، والقيادة، وحلّ الصّراع، وتبادل الأدوار.
- **المعالجة الجمعيّة:** أي تقويم عمل المجموعة، فمن خلالها يقوم أفراد المجموعة بمناقشة مدى نجاحهم في تحقيق هدف عملهم والتّعرّف إلى مستوى عملهم. إنّ الهدف من هذه الخطوة هو تطوير فاعليّة إسهام الأعضاء في الجهد التّعاونيّ لتحقيق أهداف المجموعة؛ باستمرار التّصرّفات المفيدة وتعديل التّصرّفات التّي تحتاج إلى ذلك، وذلك بهدف تحسين عمليّة التّعلّم. ويمكن تعريف المعالجة الجمعيّة بأنّها: تفكير بعمل أعضاء المجموعة التّعاونيّة ويكون بغرض:
  - وصف أيّ أعمال الأفراد كانت مُساعدة وأيّها كانت غير مساعدة.
  - اتّخاذ القرارات حول أيّ الأعمال التّي ينبغي الاستمرار فيها، وأيّها ينبغي تغييرها.

ثانياً: التّربية العمليّة: يعدّ مقرر التربيّة العمليّة من أبرز المقررات الهادفة إلى تمكين الطّلبة _ المعلّمين من المهارات التّدريسيّة كالتّخطيط والتّنفيذ والتّقويم والمتابعة، إذ يسمح لهم بتطبيق المفاهيم والنّظريات التّي تعلّموها في السّنوات الدّراسيّة السّابقة في مواقف فعليّة، ويوفر لهم فرصة الحصول على التّغذية الرّاجعة من المشرفين، مما يساعدهم على تحسين أساليبهم التّدريسيّة وتطوير مهاراتهم.

- **مفهوم التّربية العمليّة: تعرّف التّربية العلميّة والّتي يطلق عليها أحياناً التّدريب الميدانيّ بأنّها:** "تدريب على الممارسة الفعليّة لمهنة التّدريس تحت إشراف وتوجيه المسؤولين (البوهي وآخرون، 2019، 522).
- **أهميّة التّربية العمليّة:** للتّربية العملية أهميّة كبيرة بالنّسبة إلى الطّالب _ المعلّم، وتوضّح خضر (2018، 193) هذه الأهميّة في النّقاط الآتية:

- تُشكّل الميدان الحقيقيّ الّذي ينشأ من خلاله الاّتجاه الفعليّ للطّالب _ المعلّم نحو مهنة التّدريس، ويكتسب أصول وقواعد تلك المهنة.
- تُشكّل خبرةً هامّةً للطّالب _ المعلّم لأنّها تتيح له الفرصة لتنمية علاقة عمل مباشرة بينه وبين المشرف المسؤول عن توجيهه أثناء التّدريب، وبينه وبين زملائه الّذين يتدرّبون معه، وتلك العلاقة يكتسب منها الطّالب _ المعلّم خبرات كثيرة تسهم في نمائه المهنيّ، وتعدّه بطريقة صحيحة ليتحمّل مهام ومسؤوليّة عمله في المستقبل.
- تُكسب الطّالب _ المعلّم مهارات تربويّة تؤهّله للعمل في مجال التّربية والتّعليم بفاعليّة، وتولّد لديه ثقة بالنّفس ممّا يدفعه إلى النّجاح عند مزاولة المهنة.
- تساعد على تنمية الاتّجاهات الإيجابيّة لدى الطّلبة _ المعلّمين نحو مجال التّعليم، وتساعدهم على تطبيق المبادئ النّظريّة وترجمتها إلى مواقف تربويّة عمليّة.

دراسات سابقة

تستعرض الباحثتان فيما يأتي الدّراسات السّابقة التّي تناولت التّعلم التّعاوني مرتّبة من الأقدم إلى الأحدث:

دراسة **نصّار** (2010) في الأردن بعنوان: **صعوبات تطبيق التّعلّم التّعاونيّ للمرحلة الأساسيّة (1-3) في الأردنّ من وجهة نظر المعلّمين**. هدفت الدّراسة إلى تعرّف الصّعوبات التّي تواجه تطبيق التّعلّم التّعاونيّ في المدارس الحكوميّة والخاصّة للحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ (1-3). استُخدم المنهج الوصفيّ، وتكوّنت أداة الدّراسة من استبانة للكشف عن صعوبات تطبيق التّعلّم التّعاونيّ، وشملت عيّنة الدّراسة (300) معلّماً ومعلّمةً من المدارس العامّة والخاصّة. كشفت نتائج الدّراسة عن وجود صعوبات في تطبيق التّعلّم التّعاونيّ في مدارس الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ بدرجة متوسّطة، وقد جاءت الصّعوبات ذات الصّلة بالتّلميذ في المرتبة الأولى، وذات الصّلة بالمنهج الدّراسيّ في المرتبة الثّانية، في حين جاءت الصّعوبات الفنيّة الإداريّة في المرتبة الأخيرة.

دراسة **حسن وونوس** (2011) في سوريّة بعنوان: **اتّجاهات المدرّسين نحو استخدام استراتيجيّة التّعلّم التّعاونيّ في التّدريس "دراسة ميدانيّة في مدارس التّعليم الثّانويّ بمحافظة اللّاذقيّة"**. هدفت الدّراسة إلى تعرّف اتّجاهات المدرّسين نحو استخدام استراتيجيّة التّعلّم التّعاونيّ في التّدريس في ضوء متغيّرات: الجنس، والاختصاص، وعدد سنوات الخبرة. استُخدم المنهج الوصفيّ، وتكوّنت أداة الدّراسة من استبانة أعدّها الباحثان لتحقيق هدف الدّراسة، وشملت عيّنة الدّراسة (200) مدرّساً ومدرّسةً من مدارس التّعليم الثّانويّ في اللّاذقيّة. كشفت نتائج الدّراسة أنّه لا يوجد أثر لمتغيّري الجنس والاختصاص في اتّجاهات المدرّسين نحو التّعلّم التّعاونيّ، في حين كان هناك أثر لعدد سنوات الخبرة في اتّجاهات المدرّسين ولصالح سنوات الخبرة المتقدّمة.

دراسة **البهادلي** (2011) في العراق بعنوان: **أثر استخدام أسلوب التّعلّم التّعاونيّ في التّحصيل الدّراسيّ والتّفاعل الاجتماعيّ لدى طلبة الجامعة في البصرة**. هدفت الدّراسة إلى تعرّف أثر استخدام أسلوب التّعلّم التّعاونيّ في التّحصيل

الدّراسيّ والتّفاعل الاجتماعيّ لدى طلبة المرحلة الرّابعة في قسم الفنون الجميلة. استُخدم المنهج شبه التّجريبيّ، وتكوّنت أدوات الدّراسة من اختبار للتّحصيل الدّراسيّ ومقياس للتّفاعل الاجتماعيّ، وشملت العيّنة (40) طالباً وطالبةً. وقد كشفت النّتائج عن تفوّق طلبة المجموعة التّجريبيّة التّي درست باستخدام أسلوب التّعلّم التّعاونيّ على طلبة المجموعة الضّابطة التّي درست وفق الطّريقة المعتادة في الأداء على اختبار التّحصيل الدّراسيّ وعلى مقياس التّفاعل الاجتماعيّ وذلك في التّطبيق البعديّ.

دراسة **علي** (2011) في سورية بعنوان: **اتّجاهات مدرسيّ التّعليم الثّانويّ نحو التّعلّم التّعاونيّ "دراسة ميدانيّة في مدارس مدينة دمشق الرّسميّة"**. هدفت الدّراسة إلى تعرّف اتّجاهات مدرّسيّ التّعليم الثّانويّ في مدينة دمشق نحو استراتيجيّة التّعلّم التّعاونيّ. استُخدم المنهج الوصفيّ، وكانت أداة الدّراسة استبانة من إعداد الباحثة، وشملت عيّنة البحث (569) مدرّساً ومدرّسةً سحبت بالطّريقة العشوائيّة من (28) مدرسةً. كشفت نتائج الدّراسة عن وجود اتّجاهات إيجابيّة نحو التّعلّم التّعاونيّ لدى مدرّسيّ التّعليم الثّانوي. كما تبيّن وجود فروق في اتّجاهات المدرّسين نحو التّعلّم التّعاونيّ تعزا لمتغيّر الجنس، ولصالح الإناث، فضلاً عن عدم وجود فروق في اتّجاهات المدرّسين نحو التّعلّم التّعاوني تعزا لمتغيّر عدد سنوات الخدمة.

دراسة **ليو Liu** (2015) في الصّين بعنوان: **استخدام التّعلّم التّعاونيّ في الصّفوف الدّراسيّة الابتدائيّة في الصّين: تصوّرات المعلّمين :The Use of Cooperative Learning in China's Elementary Classrooms Perceptions by Teachers.** هدفت الدّراسة إلى الكشف عن معدّل استخدام المعلّمين للتّعلّم التّعاونيّ في الصّفوف الدّراسيّة للمرحلة الابتدائيّة في مدن متطوّرة وأخرى أقلّ تطوّراً، إلى جانب فحص مدى قدرة بعض العوامل على التّنبّؤ باستخدام التّعلّم التّعاونيّ. استُخدم المنهج الوصفيّ المسحيّ، وكانت أداة البحث استبانة أعدّها الباحث لهذا الغرض. وشملت عيّنة الدّراسة (1029) معلّماً ومعلّمةً من (38) مدرسة ابتدائيّة عامّة من خمس مدن صينيّة. وكشفت النّتائج أنّ غالبيّة المعلّمين يستخدمون التّعلّم التّعاونيّ في صفوفهم الدّراسيّة، لكن القليل منهم أشار إلى اتّباعه مبادئ التّعلّم التّعاونيّ بشكلٍ منظّم وجيّد، كما وأظهر المعلّمون في المناطق الأكثر تطوّراً معدّلات أعلى لاستخدام التّعلّم التّعاونيّ مقارنة بأولئك في المناطق الأقل تطوّراً، كما وتنبّأت منطقة المدرسة، والكفاءة الذّاتيّة للمعلّمين، والتّكلفة المتصوّرة، والتّدريب على التّعلّم التّعاونيّ بالاستخدام المتكرر للتّعلّم التّعاونيّ بشكل كبير.

دراسة **صبيرة وسلطان** (2016) في سوريّة بعنوان: **أثر استخدام استراتيجيّة البحث الجماعيّ للتّعلّم التّعاونيّ في تحصيل تلاميذ الصّفّ الرّابع الأساسيّ في مادّة العلوم والتّربيّة الصّحيّة – دراسة شبه تجريبيّة في مدينة اللّاذقيّة.** هدفت الدّراسة إلى تعرّف أثر استخدام استراتيجيّة البحث الجماعيّ للتّعلّم التّعاونيّ في تحصيل تلاميذ الصّفّ الرّابع الأساسيّ في مادّة العلوم والتّربيّة الصّحيّة. استُخدم المنهج شبه التّجريبيّ، وتكوّنت أداة الدّراسة من اختبار تحصيليّ، وشملت عيّنة الدّراسة (100) تلميذاً وتلميذةً من تلاميذ الصّفّ الرّابع الأساسيّ موزّعين إلى مجموعتين؛ تجريبيّة وضابطة. كشفت نتائج الدّراسة عن تفوّق تلاميذ المجموعة الضّابطة على تلاميذ المجموعة التّجريبيّة في الاختبار التّحصيليّ في التّطبيق البعديّ، في حين لم يوجد فرق بين ذكور وإناث المجموعة التّجريبيّة في الأداء على الاختبار التّحصيليّ في التّطبيق البعديّ.

التّعقيب على الدّراسات السّابقة وموقع البحث الحالي منها

يتبيّن من العرض السّابق للدّراسات السّابقة تنوّع أهدافها بين دراسات هدفت إلى تقصّي صعوبات تطبيق التّعلّم التّعاونيّ، وأخرى هدفت إلى تعرّف اتّجاهات المدرّسين نحو استخدام استراتيجيّة التّعلّم التّعاونيّ، وثالثة هدفت إلى تقصّي أثر استخدام طريقة التّعلّم التّعاوني في تنميّة بعض المتغيّرات، ورابعة هدفت إلى تحديد معدّل استخدام المعلّمين للتّعلّم التّعاونيّ في صفوفهم الدّراسيّة والكشف عن العوامل المُنبئة باستخدام التّعلّم التّعاونيّ. كما واختلفت عيّنات الدّراسات؛ فمنها ما كانت عيّنته معلّمي أو متعلّمي المرحلة الأساسيّة، وكانت عيّنة بعضها الآخر مدرّسي المرحلة الثّانويّة، ومن هذه الدّراسات ما كانت عيّنته الطّلبة الجامعيين. هذا وقد طال التّنوّع أدوات الدّراسات السّابقة؛ إذ استخدم بعضها استبانة أو مقياس أو

اختبار بحسب الهدف من الدّراسة. كذلك استخدمت بعض الدّراسات المنهج الوصفي في حين استخدم بعضها الآخر المنهج شبه التّجريبي، وقد تشابه البحث الحاليّ مع دراسات نصّار (2010) وحسن وونوس (2011) وعلي (2011) وليو (2015) في استخدام المنهج الوصفيّ، في حين اختلف عن الدّراسات السّابقة جميعها في استخدام بطاقة ملاحظة معدّة من قبل الباحثتين لتحقيق أهداف البحث الحاليّ، كما تشابه البحث الحاليّ مع دراسة البهادلي (2011) في استهداف الطّلبة الجامعيين واختلف عنها في تخصص هؤلاء الطّلبة؛ حيث استهدفت دراسة البهادلي (2011) الطّلبة في قسم الفنون الجميلة في حين استهدف البحث الحالي طلبة معلّم صف.

ويتميّز البحث الحاليّ عن جميع الدّراسات السّابقة في كونه البحث المحليّ الوحيد الذي هدف إلى الكشف عن درجة ممارسة الطّلبة _ المعلّمين لمبادئ التّعلّم التّعاونيّ في أثناء تنفيذ دروس التّربيّة العمليّة، وذلك في حدود علم الباحثتين، ويُشار هنا إلى أنّ دراسة ليو (2015) هدفت جزئيّاً إلى تحديد معدّل اتّباع المعلّمين لمبادئ التّعلّم التّعاوني عامّة بشكل منظّم وجيّد عند استخدامهم طرائق التّعلّم التّعاوني في الصّفوف الدّراسيّة للمرحلة الابتدائيّة من وجهة نظرهم، وتميّز عنها هذا البحث بدراسة هذه المبادئ تفصيليّاً وتحديد درجة ممارسة الطّلبة _ المعلّمين لكل منها كما يلاحظها المشرفون عليهم في أثناء تنفيذ دروس التّربية العمليّة.

حدود البحث

- **الحدود الزّمانيّة:** تمّ إجراء البحث خلال الفترة الممتدة ما بين شهريّ (حزيران وكانون الأوّل) من العام (2023)، وتمّ تطبيق بطاقة المُلاحظة على أفراد عيّنة البحث خلال الفترة الممتدة ما بين (2023/11/20) و(2023/12/11).
- **الحدود المكانيّة:** طُبّقت بطاقة الملاحظة في كليّة التّربيّة/ جامعة تشرين.
- **الحدود البشريّة:** طُبّق البحث على عينة من طلبة السّنة الرّابعة/ معلّم صفّ في كليّة التّربيّة في جامعة تشرين، مؤلّفة من (155) طالباً وطالبةً.
- **الحدود الموضوعيّة:** اقتصر البحث على مبادئ التّعلّم التّعاونيّ الخمسة الآتية: (الاعتماد الإيجابيّ المتبادل، التّفاعل بالمواجهة، المساءلة الفرديّة والمسؤوليّة الشّخصيّة، مهارات التّواصل بين الأشخاص والمجموعات الصّغيرة، والمعالجة الجمعيّة).

منهج البحث

استخدمت الباحثتان المنهج الوصفيّ، والذّي يُعرّف بأنّه: "المنهج الذّي يعتمد على دراسة الواقع أو الظّاهرة كما توجد في الواقع، ويهتمّ بوصفها وصفاً دقيقاً من خلال التّعبير النّوعي الذّي يصف الظّاهرة ويوضّح خصائصها، أو التّعبير الكمّيّ الذّي يعطي وصفاً رقميّاً يوضّح مقدار وحجم الظّاهرة" (عباس وآخرون، 2014، 74). وقد اعتُمد هذا المنهج لملائمته في تحقيق أهداف البحث الحاليّ.

مجتمع البحث

شمل المجتمع الأصليّ للبحث جميع طلبة السّنة الرّابعة/ معلّم صفّ في كليّة التّربيّة في جامعة تشرين للعام الدّراسي (2024/2023)، وقد بلغ عدد أفراد المجتمع الأصلي للعام الدّراسي (2024/2023) (259) طالباً وطالبةً، موزّعين إلى (14) زمرة للتّربيّة العمليّة، يتراوح عدد أفراد الزّمرة الواحدة بين (17–20) طالباً وطالبة.

عيّنة البحث

لتحديد عدد أفراد العيّنة الممثّلة للمجتمع الأصليّ، اعتمدت الباحثتان على معادلة حساب حجم العيّنة الآتيّة:

(Naing; *et. al*, 2006, 13)

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

حيث: N المجتمع الأصلي للبحث، Z قيمة تساوي (1.96) عند مستوى الثّقة (95%)، p قيمة تساوي (0.5)، d قيمة تساوي (0.05). وحسب هذه المعادلة تبيّن أنّ عدد أفراد عيّنة البحث يجب ألّا يقل عن (155) طالباً وطالبةً من طلبة السّنة الرّابعة/ معلّم صفّ، وعليه وزّعت الباحثتان بطاقة الملاحظة على مشرفي التّربيّة العمليّة الأربعة عشر، حيث تمّ الطّلب من ثلاث عشر مشرفاً ملاحظة أداء أحد عشر طالباً من طلبتهم، ومن مشرف واحد ملاحظة أداء اثنا عشر طالباً من طلبته على مدار أربع جلسات، بحيث يبلغ عدد الطّلبة المُلاحَظين (155) طالباً وطالبةً، قام المشرفون باختيارهم وفق الطّريقة العشوائيّة البسيطة.

أداة البحث

لتحقيق أهداف البحث صمّمت الباحثتان بطاقة لمُلاحظة درجة ممارسة الطّلبة _ المعلّمين لمبادئ التّعلّم التّعاوني في أثناء تنفيذ دروس التّربيّة العمليّة، وفي الآتي توضيح لهذه البطاقة:

- **تحديد الهدف من بطاقة المُلاحظة:** هدفت بطاقة الملاحظة إلى تحديد درجة ممارسة الطّلبة _ المعلّمين لمبادئ التّعلّم التّعاوني في أثناء تنفيذ دروس التّربيّة العمليّة باستخدام طرائق التّعلّم التّعاوني.
- **تحديد مصادر بناء بطاقة الملاحظة:** لبناء بطاقة الملاحظة في صورتها الأوليّة تمّ الاطّلاع على المراجع والدّراسات السّابقة التّي استخدمت بطاقات ملاحظة، والأدب النّظريّ التّربويّ ذو الصّلة بمبادئ التّعلّم التّعاونيّ.
- **وصف بطاقة المُلاحظة:** تكوّنت بطاقة الملاحظة من (27) مؤشراً، وقد توزّعت المؤشرات على مبادئ التّعلّم التّعاونيّ الخمسة؛ مبدأ الاعتماد الإيجابي المتبادل (5 مؤشرات)، مبدأ التّفاعل بالمواجهة (4 مؤشرات)، مبدأ المساءلة الفرديّة والمسؤوليّة الشّخصيّة (5 مؤشرات)، مبدأ مهارات التّواصل بين الأشخاص والمجموعات الصّغيرة (6 مؤشرات)، ومبدأ المعالجة الجمعيّة (7 مؤشرات)، وتتدرج الإجابة في كلّ مؤشر منها على سلّم ثنائيّ: (نعم– لا)، حيث تتراوح الدّرجة الكليّة لبطاقة المُلاحظة بين (0) كحد أدنى و(27) كحد أعلى، وتشير الدّرجة المرتفعة إلى ارتفاع درجة ممارسة أفراد عيّنة البحث لمبادئ التّعلّم التّعاونيّ، بينما تشير الدّرجة المنخفضة إلى انخفاض درجة ممارسة أفراد العيّنة لتلك المبادئ.
- **تعليمات بطاقة المُلاحظة:** وضعت الباحثتان مجموعة من التّعليمات لبطاقة الملاحظة بحيث تكون واضحة وسهلة الاستخدام، وذلك عن طريق اتّباع الخطوات الآتيّة:
  - تعريف القائم بالملاحظة (مشرف التّربيّة العمليّة) بالهدف من بطاقة الملاحظة.
  - تكليف المشرف لطلبته بتنفيذ دروسهم باستخدام طرائق التّعلّم التّعاوني.
  - التّأكيد على المشرف قراءة محتوى بطاقة الملاحظة جيّداً، قبل أن يقوم بعمليّة الملاحظة.
  - الإجابة على المؤشرات الواردة في البطاقة في أثناء تنفيذ الطّالب _ المعلّم لدرسه بوضع علامة (x) بجوار كلّ مؤشر من مؤشرات البطاقة، بحيث تقابل أحد البديلين: (نعم، لا).
- **تصحيح بطاقة المُلاحظة:** تم تحديد التّقدير الكمّي بالدّرجات لكل مؤشر من مؤشرات بطاقة الملاحظة؛ بحيث ينال الطّالب _ المعلّم درجة واحدة على كلّ مؤشر قام مشرفه بوضع علامة (x) بجواره في الخانة المقابلة لـ (نعم)، ودرجة الصّفر على كلّ مؤشر قام مشرفه بوضع علامة (x) بجواره في الخانة المقابلة لـ (لا).

- **إجراءات الصّدق والثّبات التّي قامت بها الباحثتان:**

- **الصّدق الظّاهريّ لبطاقة المُلاحظة (صدق المحكّمين):** عُرضت بطاقة المُلاحظة بصورتها الأوليّة على مجموعة من المحكّمين ذوي الخبرة والاختصاص للتّحقّق من سلامة الصّياغة اللّغويّة للمؤشرات، ووضوحها، ومناسبتها للهدف الذّي وضعت من أجله، وارتباط كل مؤشر من مؤشرات بطاقة الملاحظة بمبدئه، وملاءمة البديلين الموضوعين، ووجود أيّة صعوبة أو غموض في فهم تعليمات الإجابة، مع اقتراح إضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسباً، وقد أجمع المحكّمون على صلاحيّة بطاقة المُلاحظة للتّطبيق بعد إجراء تعديلات بسيطة على صياغة بعض المؤشرات، كما أشاروا إلى أنّ مؤشرات البطاقة تقيس ما وضعت من أجله؛ ممّا يعني أنّ بطاقة المُلاحظة تتميّز بدرجة عاليّة من الصّدق الظّاهريّ، وبذلك بقي عدد مؤشراتها (27) مؤشراً.
- **تطبيق بطاقة المُلاحظة على العيّنة الاستطلاعيّة:** تمّ تطبيق بطاقة الملاحظة من قبل مشرفي التّربيّة العمليّة على عيّنة استطلاعيّة مكوّنة من (32) طالباً وطالبةً من طلبة السّنة الرّابعة/ معلّم صفّ في كليّة التّربيّة في جامعة تشرين من خارج عينة البحث الأساسيّة؛ حيث قام عشرة مشرفين بملاحظة أداء طالبين، وأربع مشرفين بملاحظة أداء ثلاث طلاب على مدار جلستين، وذلك خلال الفترة الممتدة بين (30/ 10/ 2023) و (6/11/ 2023) بهدف التّأكد من وضوح المؤشرات وتعليمات الإجابة، والتّحقّق من صدق الأداة وثباتها.
  - **حساب معامل ثبات بطاقة المُلاحظة:** بعد التّوصل إلى درجات أفراد العيّنة الاستطلاعيّة تمّ حساب ثبات الأداة بالطّرائق الآتيّة:

الجدول رقم (1): معاملات ثبات بطاقة المُلاحظة كليّاً وفرعيّاً

البعد	طريقة الاتّساق الدّاخلي	طريقة التّجزئة النّصفيّة		طريقة الإعادة
	معامل كودر – ريتشاردسون	معامل ثبات نصف بطاقة المُلاحظة	معامل جتمان	معامل الارتباط بيرسون
الدّرجة الكليّة	0.962	0.845	0.915	0.946**
الاعتماد الإيجابي المتبادل	0.807	0.770	0.827	0.901**
التّفاعل بالمواجهة	0.881	0.743	0.852	0.888**
المساءلة الفرديّة والمسؤوليّة الشّخصيّة	0.894	0.767	0.872	0.944**
مهارات التّواصل بين الأشخاص والمجموعات الصّغيرة	0.891	0.795	0.886	0.880**
المعالجة الجمعيّة	0.895	0.734	0.826	0.902**

يتّضح مما سبق أنّ بطاقة المُلاحظة تتمتّع بدرجة ثبات مقبولة لأغراض البحث العلميّ تشير إلى إمكانيّة تطبيقها.

- **التّحقّق من صدق بطاقة المُلاحظة:** قامت الباحثتان بالتّحقق من أنواع الصّدق الآتيّة:

❖ **الصّدق التّمييزي:** استُخدم اختبار T للعينات المستقلّة لاختبار دلالة الفرق بين متوسطيّ درجات المجموعتين العليا والدّنيا، ويوضّح الجدول أدناه نتائج التّحليل الإحصائي:

الجدول رقم (2): صدق المقارنات الطّرفيّة لبطاقة المُلاحظة كليّاً وفرعيّاً

البعد	المجموعات الطّرفيّة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدّلالة	القرار
الكلّي	الفئة العليا 8 طلّاب	26.12	1.45	10.495	0.000	دال
	الفئة الدّنيا 8 طلّاب	5	5.50			
الأوّل	الفئة العليا 8 طلّاب	5	0	11.667	0.000	دال
	الفئة العليا 8 طلّاب	0.62	1.06			
الثّاني	الفئة العليا 8 طلّاب	4	0	22.913	0.000	دال
	الفئة العليا 8 طلّاب	0.25	0.46			
الثّالث	الفئة العليا 8 طلّاب	4.62	0.51	6.857	0.000	دال
	الفئة العليا 8 طلّاب	0.87	1.45			
الرّابع	الفئة العليا 8 طلّاب	6	0	8.367	0.000	دال
	الفئة العليا 8 طلّاب	1	1.69			
الخامس	الفئة العليا 8 طلّاب	6.50	1.06	4.123	0.003	دال
	الفئة العليا 8 طلّاب	2.25	2.71			

يتّضح من الجدول رقم (2) وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة بين متوسطيّ درجات أفراد المجموعتين العليا والدّنيا على الدّرجة الكلّيّة لبطاقة الملاحظة وعلى كلّ بعد منها على حدة، وهذا يؤكّد قدرة بطاقة المُلاحظة على التّمييز بين الأفراد ذوي الدّرجات المرتفعة والأفراد ذوي الدّرجات المنخفضة.

- **الاتّساق الدّاخلي كمؤشّر لصدق التّكوين الفرضيّ:** استُخدم برنامج SPSS لحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل مؤشر والدّرجة الكليّة للبعد الذّي ينتمي إليه، وأظهرت النّتائج أنّ معاملات الارتباط تراوحت بين (0.610–0.912) وجميعها دالّة عند مستوى (0.01)، كما وحُسب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل بعد والدّرجة الكليّة لبطاقة الملاحظة، وتراوحت معاملات الارتباط تراوحت بين (0.766–0.877) وجميعها دالّة عند مستوى (0.01). والجدول أدناه يبيّن نتائج الاتّساق الدّاخلي:

الجدول رقم (3): نتائج صدق الاتّساق الدّاخلي لبطاقة المُلاحظة كليّاً وفرعيّاً

البعد	س	معامل الارتباط	س	معامل الارتباط	س	معامل الارتباط	س	معامل الارتباط
الكلي	البعد الأوّل	0.766**	البعد الثّاني	0.800**	البعد الثّالث	0.877*	البعد الرّابع	0.723**
	البعد الخامس	0.767**						
الأوّل	1	0.809**	2	0.660**	3	0.865**	4	0.663**
	5	0.772**						
الثّاني	6	0.912**	7	0.841**	8	0.843**	9	0.839**
الثّالث	10	0.844**	11	0.886**	12	0.855**	13	0.874**
	14	0.732**						
الرّابع	15	0.720**	16	0.830**	17	0.894**	18	0.824**
	19	0.830**	20	0.730**				
الخامس	21	0.806**	22	0.840**	23	0.783**	24	0.788**
	25	0.857**	26	0.806**	27	0.610**		

** دالة عند مستوى الدّلالة (0.01)

تشير نتائج التّحليل الإحصائي الواردة في الجدول أعلاه إلى تمتّع بطاقة المُلاحظة بالاتّساق الدّاخلي.

❖ **صدق التّكوين الفرضيّ:** استخدمت الباحثتان برنامج SPSS لحساب معامل الارتباط بيرسون بين أبعاد بطاقة المُلاحظة، وقد أظهرت نتائج التّحليل الإحصائي، أنّ معاملات الارتباط تراوحت بين (0.583- 0.789)، وجميعها دالة عند مستوى (0.01).

الجدول رقم (4): نتائج صدق التّكوين الفرضي لبطاقة المُلاحظة

البعد	الأول	الثّاني	الثّالث	الرّابع	الخامس
الأوّل	-	0.778**	0.614**	0.777**	0.583**
الثّاني	-	-	0.734**	0.700**	0.701**
الثّالث	-	-	-	0.708**	0.789**
الرّابع	-	-	-	-	0.761**
الخامس	-	-	-	-	-

تشير نتائج التّحليل الإحصائيّ في الجدول السّابق إلى تمتّع بطاقة المُلاحظة بصدق التّكوين الفرضي.

- **الصّورة النّهائيّة لأداة البحث:** في ضوء ما سبق أخذت بطاقة المُلاحظة صورتها النّهائيّة الجاهزة للتّطبيق على أفراد عينة البحث الأساسيّة، انظر الملحق رقم (1)؛ إذ تمّ ترتيب مؤشراتها وفق ما يأتي:

- البعد الأوّل: يقيس الاعتماد الإيجابي المتبادل، ويشمل المؤشرات (1، 2، 3، 4، 5).
- البعد الثّاني: يقيس التّفاعل بالمواجهة، ويشمل المؤشرات (6، 7، 8، 9).
- البعد الثّالث: يقيس المساءلة الفرديّة والمسؤوليّة الشّخصيّة، ويشمل المؤشرات (10، 11، 12، 13، 14).

- البعد الرّابع: يقيس مهارات التّواصل بين الأشخاص والمجموعات الصّغيرة، ويشمل المؤشرات (15، 16، 17، 18، 19، 20).
- البعد الخامس: يقيس المعالجة الجمعيّة، ويشمل المؤشرات (21، 22، 23، 24، 25، 26، 27).

نتائج الإجابة عن سؤال إشكاليّة البحث واختبار فرضيتيه ومناقشتها:

أولاً: للإجابة عن سؤال إشكاليّة البحث: ما درجة ممارسة الطّلبة _ المعلّمين لمبادئ التّعلّم التّعاونيّ في أثناء تنفيذ دروسهم من وجهة نظر مشرفي التّربية العمليّة؟ حُسبت المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات أفراد عيّنة البحث على بطاقة الملاحظة كليّاً وفرعيّاً، ولتعرّف دلالة الفرق بين المتوسّط الحسابيّ والمتوسّط الفرضيّ الذّي يمثّل درجة الحياد على بطاقة الملاحظة كليّاً وفرعيّاً تم استخدام اختبار (T) لعيّنة واحدة One Sample T Test، ويوضّح الجدول (5) النّتائج.

الجدول رقم (5): نتائج اختبار T للفرق بين المتوسط الحسابيّ والفرضيّ لبطاقة الملاحظة كليّاً وفرعيّاً

البعد	المتوسط الفرضيّ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدّلالة	القرار
الدّرجة الكليّة	13.5	13.92	5.51	0.953	0.342	غير دالة
الاعتماد الإيجابي المتبادل	2.5	2.62	0.87	1.787	0.076	غير دالة
التّفاعل بالمواجهة	2	2.08	0.70	1.487	0.139	غير دالة
المساءلة الفرديّة والمسؤوليّة الشّخصيّة	2.5	2.43	0.92	0.911	0.364	غير دالة
مهارات التّواصل بين الأشخاص والمجموعات الصّغيرة	3	3.20	1.41	1.813	0.072	غير دالة
المعالجة الجمعيّة	3.5	3.57	1.95	0.473	0.637	غير دالة

يتبيّن من الجدول (5) أنّ المتوسّط الحسابيّ لأفراد عيّنة البحث يقارب المتوسّط الفرضيّ كليّاً وفرعيّاً، وأن مستوى دلالة T أكبر من مستوى الدّلالة الافتراضي (0.05)؛ وهذا يؤكّد صحّة الفرضيّة، وعليه يُتخّذ القرار الآتي: لا يوجد فرق دال إحصائيّاً بين متوسّط درجات الطّلبة _ المعلّمين على بطاقة ملاحظة درجة ممارسة مبادئ التّعلّم التّعاونيّ، وبين المتوسّط الفرضيّ كليّاً وفرعيّاً، وعليه؛ **يمارس الطّلبة– المعلّمون مبادئ التّعلّم التّعاونيّ في أثناء تنفيذ دروس التّربيّة العمليّة بدرجة متوسّطة.** وقد يعود ذلك إلى عدم الوعي الكافي بفوائد التّعلّم التّعاوني، ونقص في المعرفة والتّدريب على كيفيّة تطبيق مبادئ التّعلّم التّعاوني بشكل فعال، ومن مبررات ذلك ضيق وقت التّدريب على تنفيذ طرائق التّعليم بصفة عامة، وضعف اهتمام القائمين على التّدريب بمبادئ التّعلّم التّعاوني بصفة خاصة، بالتّالي لم يجد الطّلبة _ المعلّمون التّوجيه المناسب لتطبيق هذه المبادئ في أثناء تنفيذ دروسهم باستخدام طرائق التّعلّم التّعاوني.

ثانياً: للتّحقق من صحة الفرضيّة الأولى: لا يوجد فرق دال إحصائيّاً بين متوسّط درجات الطّلبة _ المعلّمين في درجة ممارستهم مبادئ التّعلّم التّعاونيّ تبعاً لمتغير عمل الأب و/أو الأم في مهنة التّعليم.

حُسب المتوسطين الحسابيين والانحرافين المعياريين لدرجات أفراد عينة البحث في الدّرجة الكليّة لبطاقة الملاحظة، والأبعاد الفرعيّة لها، ولتعرّف دلالة الفرق بين هذين المتوسطين استُخدم اختبار T للعينات المستقلة Independent Samples T Test، ويوضّح الجدول (6) النّتائج.

الجدول رقم (6): نتائج اختبار T لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على بطاقة ملاحظة درجة ممارسة مبادئ التّعلّم التّعاوني كليّاً وفرعيّاً تبعاً لمتغيّر عمل الأب و/أو الأم في مهنة التّعليم

المتغير	عمل الأب و/أو الأم في مهنة التّعليم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدّلالة	القرار
الدّرجة الكلّيّة	يعمل	63	19.36	2.83	18.252	0.000	دالة
	لا يعمل	92	10.19	3.39			
الاعتماد الإيجابي المتبادل	يعمل	63	3.25	0.67	9.303	0.000	دالة
	لا يعمل	92	2.19	0.72			
التّفاعل بالمواجهة	يعمل	63	2.71	0.45	13.833	0.000	دالة
	لا يعمل	92	1.65	0.47			
المساءلة الفرديّة والمسؤوليّة الشّخصيّة	يعمل	63	3.12	0.33	11.365	0.000	دالة
	لا يعمل	92	1.95	0.90			
مهارات التّواصل بين الأشخاص والمجموعات الصّغيرة	يعمل	63	4.68	0.69	21.281	0.000	دالة
	لا يعمل	92	2.19	0.72			
المعالجة الجمعيّة	يعمل	63	5.58	1.32	18.458	0.000	دالة
	لا يعمل	92	2.19	0.72			

يتبيّن من الجدول السّابق أنّ متوسط درجات الطّلبة _ المعلّمين الذّين يعمل أحد والديهم على الأقل في مهنة التّعليم أكبر من متوسط درجات الطّلبة _ المعلّمين الذّين لا يعمل أحد والديهم على الأقل في مهنة التّعليم في الدّرجة الكليّة لبطاقة الملاحظة، وكلّ بعد من الأبعاد الفرعيّة لها، كما يُلاحظ أنّ مستوى دلالة T أصغر من مستوى الدّلالة الافتراضي (0.05) كليّاً وفرعيّاً، وهذا ينفي صحة الفرضيّة؛ لذا: **يوجد فرق دال إحصائيّاً بين متوسّط درجات الطّلبة _ المعلّمين في درجة ممارستهم مبادئ التّعلّم التّعاونيّ تبعاً لمتغير عمل الأب و/أو الأم في مهنة التّعليم**، لصالح من يعمل أحد والديهم على الأقل في مهنة التّعليم؛ أي ترتفع درجة ممارسة مبادئ التّعلّم التّعاوني عند الطّالب _ المعلّم الذّي يعمل أحد والديه على الأقل في مهنة التّعليم، مقارنة بزميله الذّي لا يعمل أحد والديه على الأقل في مهنة التّعليم، مما يؤكّد أنّ **عمل أحد الوالدين على الأقل في مهنة التّعليم يرفع درجة ممارسة مبادئ التّعلّم التّعاوني عند الطّالب _ المعلّم**، وتعزو الباحثتان هذه النّتيجة إلى أنّ الطّلبة _ المعلّمين الذّين يعمل أحد والديهم على الأقل في مهنة التّعليم يكونون أكثر عرضة للمفاهيم والممارسات التّعليميّة التّعلّميّة بصفة عامة، ويرون أمامهم نموذجاً حيّاً يؤدي الدّور المطلوب منهم القيام به مستقبلاً وفق المعايير الموضوعة، وفي ظل حرص وزارة التّربيّة على تدريب المعلّمين كافة على تنفيذ الدّروس التّعاونيّة بطريقة صحيحة، فقد يتكوّن لدى الطّلبة _ المعلّمين فهماً أعمق لمبادئ التّعلّم التّعاوني جراء تلقيهم دعم وتوجيه إضافي من أحد أو كلا والديهم ممن يمتلكون خبرة في التّعليم، مما يجعلهم أقدر على تطبيق مبادئ التّعلّم التّعاوني.

ثالثاً: للتّحقق من صحة الفرضيّة الثّانية: لا يوجد فرق دال إحصائيّاً بين متوسّط درجات الطّلبة _ المعلّمين في درجة ممارستهم مبادئ التّعلّم التّعاونيّ تبعاً لمتغير اتّباع دورة في مجال إعداد المعلّمين.

حُسب المتوسطين الحسابيين والانحرافين المعياريين لدرجات أفراد عينة البحث في الدّرجة الكليّة لبطاقة الملاحظة، والأبعاد الفرعيّة لها، ولتعرّف دلالة الفرق بين هذين المتوسطين استُخدم اختبار T للعينات المستقلة، ويوضّح الجدول (7) النّتائج.

الجدول رقم (7): نتائج اختبار T لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على بطاقة ملاحظة درجة ممارسة مبادئ التّعلّم التّعاوني كليّاً وفرعيّاً تبعاً لمتغيّر اتّباع دورة في مجال إعداد المعلّمين

المتغير	اتّباع دورة في مجال إعداد المعلّمين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدّلالة	القرار
الدّرجة الكلّيّة	متبع	46	20.45	2.19	18.670	0.000	دالة
	غير متبع	109	11.16	3.94			
الاعتماد الإيجابي المتبادل	متبع	46	3.34	0.76	7.872	0.000	دالة
	غير متبع	109	2.32	0.73			
التّفاعل بالمواجهة	متبع	46	2.91	0.28	18.455	0.000	دالة
	غير متبع	109	1.73	0.50			
المساءلة الفرديّة والمسؤوليّة الشّخصيّة	متبع	46	3.17	0.38	10.153	0.000	دالة
	غير متبع	109	2.11	0.91			
مهارات التّواصل بين الأشخاص والمجموعات الصّغيرة	متبع	46	4.89	0.37	20.950	0.000	دالة
	غير متبع	109	2.49	1.04			
المعالجة الجمعيّة	متبع	46	6.13	0.97	20.188	0.000	دالة
	غير متبع	109	2.49	1.04			

يتبيّن من الجدول السّابق أنّ متوسط درجات الطّلبة _ المعلّمين الذّين اتّبعوا دورة في مجال إعداد المعلّمين أكبر من متوسط درجات الطّلبة _ المعلّمين الذّين لم يتبعوا دورة في مجال إعداد المعلّمين في الدّرجة الكليّة لبطاقة الملاحظة، وكلّ بعد من الأبعاد الفرعيّة لها، كما يُلاحظ أنّ مستوى دلالة T أصغر من مستوى الدّلالة الافتراضي (0.05) كليّاً وفرعيّاً، وهذا ينفي صحة الفرضيّة؛ لذا: **يوجد فرق دال إحصائيّاً بين متوسّط درجات الطّلبة _ المعلّمين في درجة ممارستهم مبادئ التّعلّم التّعاونيّ تبعاً لمتغير اتّباع دورة في مجال إعداد المعلّمين**، لصالح من اتّبع دورة في مجال إعداد المعلّمين؛ أي ترتفع درجة ممارسة مبادئ التّعلّم التّعاوني عند الطّالب _ المعلّم الذّي اتّبع دورة في مجال إعداد المعلّمين، مقارنة بزميله الذّي لم يتبع دورة في مجال إعداد المعلّمين، مما يؤكّد أنّ **اتّباع دورة في مجال إعداد المعلّمين يرفع درجة ممارسة مبادئ التّعلّم التّعاوني عند الطّالب _ المعلّم**، وقد يعود ذلك إلى أنّ الدّورات في مجال إعداد المعلّمين غالباً ما تسلط الضّوء على أهميّة طرائق التّعلّم التّعاوني وفوائدها في تحسين تجربة التّعليم والتّعلّم، وضرورة الالتزام بمبادئها وتطبيقها عملياً بصورة سليمة. بالتّالي، فإنّ الطّلبة الذّين اتبعوا هذه الدّورات يكون لديهم وعي أعمق بطرائق التّعلّم التّعاوني ومعرفة ومهارة أكبر بكيفيّة تنفيذها تنفيذاً سليماً مبنياً على الالتزام بمبادئها، سيّما أنّه تتاح لهم الفرصة لإجراء تدريبات عمليّة مصحوبة بإرشاد وتوجيه المدربين المختصين.

المقترحات: في ضوء نتائج البحث، اقتُرح ما يأتي:

- رفع وعي الطّلبة _ المعلّمين بأهميّة طرائق التّعلّم التّعاونيّ وانعكاساتها الإيجابيّة على مردود العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.
- إكساب الطّلبة _ المعلّمين المعارف والمهارات اللّازمة لتطبيق طرائق التّعلّم التّعاونيّ تطبيقاً سليماً يراعي مبادئها؛ من خلال توفير فرص كافيّة للتّدريب عليها، تدريباً مصحوباً بإرشاد وتوجيه المشرفين المختصّين.

- تدريس المشرفين على المقرّرات الجامعيّة لطلبتهم باستخدام طرائق التّعلّم التّعاونيّ مع الالتّزام بمبادئها كافّة، ليرى الطّلبة _ المعلّمون أمامهم مثالاً عملياً لكيفيّة التّطبيق السّليم يفيدون منه في أدوارهم المستقبليّة.
- تشجيع الطّلبة _ المعلّمين على الاحتكاك بالمعلّمين في الميدان والإفادة من خبراتهم.
- تشجيع الطّلبة _ المعلّمين على اتّباع دورات في مجال إعداد المعلّمين.
- إجراء دراسة حول درجة ممارسة المعلّمين لمبادئ التّعلّم التّعاونيّ في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة من وجهة نظر الموجّهين التّربويّين، للتّأكد من تحقيق التّدريب في أثناء الخدمة لأهدافه، والعمل على سدّ الاحتياجات التّدريبيّة في حال وجودها.
- إجراء دراسات حول أثر الالتزام بتطبيق كافّة مبادئ التّعلّم التّعاونيّ في تحقيق مختلف النّتاجات التّعلّميّة المرغوبة.

المراجع:

1) ابراهيم، مجدي. (2009). **معجم مصطلحات ومفاهيم التّعليم والتّعلّم**. القاهرة: عالم الكتب.
2) أسعد، فرح. (2017). **استراتيجيات التّعلّم النّشط**. الأردن: دار ابن النّفيس للنشر والتّوزيع.
3) البهادلي، أمل. (2011). أثر استخدام أسلوب التّعلّم التّعاونيّ في التّحصيل الدّراسيّ والتّفاعل الاجتماعيّ لدى طلبة الجامعة في البصرة. **مجلة أبحاث البصرة، *36 (1)***، 125-152.
4) البوهي، رأفت؛ المصري، ابراهيم؛ ماجد، أحمد؛ عبد الرحيم، منى. (2019). **أصول التربية المعاصرة**. مصر: دار العلم والإيمان للنشر والتّوزيع.
5) حسن، علي؛ ونوس، ياسمين. اتّجاهات المدرّسين نحو استخدام استراتيجيّة التّعلّم التّعاونيّ في التّدريس "دراسة ميدانيّة في مدارس التّعليم الثّانويّ بمحافظة اللّاذقيّة. **مجلة جامعة تشرين، *33 (1)***، 200-214.
6) خضر، فخري (2014). **طرائق تدريس الدّراسات الاجتماعيّة**. الأردن: دار المسيرة للنّشر والتّوزيع.
7) خضر، وفاء. (2018). **رؤية جديدة في الإعلام التّربوي**، ط1. مصر: دار الفجر للنشر والتوزيع.
8) الخفاف، إيمان (2013). **التّعلّم التّعاوني**. ط1، الأردن: دار المناهج للنّشر والتّوزيع.
9) الرّبيعي، محمود؛ الطّائي، مازن. (2019). **المرتكزات الأساس للتعلم التّعاوني**. لبنان: دار الكتب العلميّة.
10) سعادة، جودت؛ عقل، فواز؛ زامل، مجدي؛ شتيّة، جميل؛ أبو عرقوب، هدي (2011). **التّعلّم النّشط بين النّظريّة والتّطبيق**. الأردن: دار الشّروق.
11) صبيرة، فؤاد؛ سلطان، منال. (2016). أثر استخدام استراتيجيّة البحث الجماعيّ للتّعلّم التّعاونيّ في تحصيل تلاميذ الصّفّ الرّابع الأساسيّ في مادّة العلوم والتّربيّة الصّحيّة دراسة شبه تجريبيّة في مدينة اللّاذقيّة. **مجلة جامعة تشرين، *38 (4)***، 87-107.
12) عبّاس، محمد، ونوفل، محمد، والعبسي، محمد، وأبو عوّاد، فريال. (2014). **مدخل إلى مناهج البحث في التّربيّة وعلم النّفس**، ط5. الأردن: دار المسيرة
13) علي، لينا. (2011). اتّجاهات مدرسيّ التّعليم الثّانويّ نحو التّعلّم التّعاونيّ "دراسة ميدانيّة في مدارس مدينة دمشق الرّسميّة". **مجلة جامعة دمشق، *مج (27)، ملحق***، 157-191.
14) نصار، منذر. (2010). **صعوبات تطبيق التّعلّم التّعاونيّ للمرحلة الأساسيّة (1-3) في الأدنّ من وجهة نظر المعلّمين**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلّيّة العلوم التّربويّة، جامعة الشّرق الأوسط.

15) LIU, CH. (2015). **The Use of Cooperative Learning in China's Elementary Classrooms: Perceptions by Teachers**. Unpublished Thesis, The Pennsylvania State University, The Graduate School, China.

16) NAING, L; WINN, T; RUSLI, N. (2006). Practical Issues in Calculating the Sample Size for prevalence Studies. **Medical Statistics Archives of Orofacial Science**. ***1***, 9-14.

17) NAKATA, Y.; NITTA, R.; TSUDA, A. (2022). Understanding Motivation and Classroom Modes of Regulation in Collaborative Learning: An Exploratory Study, **Innovation in Language Learning and Teaching,** ***16 (1),*** 14-28.

القيادة الرقميّة لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التّعليم الأساسي من وجهة نظر المعلّمات (دراسة ميدانيّة في مدينة طرطوس)

قمر عمر قاسم آغا*

(الإيدع: 14 آذار 2024، القبول: 7 آيار 2024)

الملخّص

هدف البحث إلى تعرّف درجة تطبيق القيادة الرقمية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمات في مدينة طرطوس، وتكونت عينة البحث من (367) معلمة من معلمات الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة طرطوس، وفق متغيرات البحث (المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية)، ولتحقيق هدف البحث، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت استبانة مكونة من (25) فقرة، شملت خمس أبعاد (التخطيط، التمكين، تصميم النظام، التنمية المهنية، المواطنة الرقمية) من إعداد الباحثة، وذلك بعد أن تم التحقق من صدقها وثباتها، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

- درجة تطبيق القيادة الرقمية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمات في مدينة طرطوس متوسطة، بمتوسط حسابي (2.92)، وانحراف معياري (0.529).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات إجابات المعلمات على استبانة القيادة الرقمية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ولصالح الدراسات العليا.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات المعلمات على استبانة القيادة الرقمية تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية.

واقترح البحث الحالي في ضوء النتائج توصّل إليها ضرورة تصميم برامج تدريبية مخصصة لتطوير قدرات مديري المدارس في مجال القيادة الرقمية، وتعزيز ثقافة التعلم المستمر والتحديث المهني بين مديري المدارس والمعلمات، من خلال تنظيم ورش عمل وندوات تعليمية حول أحدث التقنيات التعليمية.

الكلمات المفتاحية: القيادة الرقمية، مديري المدارس.

* حاصلة على (ماجستير تربية الطفل) _ كلية التربية_ جامعة طرطوس_ سورية

Digital leadership among school principals in the first cycle of basic education from the point of view of female teachers (Field study in the city of Tartous)

GHAMAR KASEM AGHA*

(Received: 14 March 2024, Accepted: 7 May 2024)

Abstract

The research aimed to identify the degree of application of digital leadership among principals of schools in the first cycle of basic education from the point of view of female teachers in the city of Tartous. The research sample consisted of (367) female teachers of the first cycle of basic education 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 (25) items was used, which included five dimensions (planning, empowerment, system design, professional development, digital citizenship) prepared by the researcher, after it was Verifying its validity and reliability, the results were as follows:

- The degree of application of digital leadership among school principals in the first cycle of basic education from the point of view of female teachers in the city of Tartous is average, with an arithmetic mean (2.92) and a standard deviation (0.529).
- There are statistically significant differences at the significance level (0.05) between the average scores of teachers' answers to the digital leadership questionnaire according to the academic qualification variable, and in favor of postgraduate studies.
- There are no statistically significant differences between the average scores of teachers' answers to the digital leadership questionnaire according to the teaching experience variable.

In light of the results obtained, the current research suggested the need to design training programs dedicated to developing the capabilities of school principals in the field of digital leadership, promoting a culture of continuous learning and professional modernization among school principals and teachers, through organizing educational workshops and seminars on the latest educational technologies.

Key words: Digital leadership, School principals.

* A postgraduate student (MA in Child Education) at Tartous University, Syria

1. المقدمة:

في ظل التطور التكنولوجي الحالي، يسعى العالم إلى إنشاء نظام جديد يستند إلى التقنية الرقمية لمواجهة التحديات الرقمية، فلقد أدى التطور التقني إلى ظهور أنماط جديدة من القيادة في المؤسسات التعليمية، مثل القيادة الرقمية، التي تتطلب من قادة المدارس امتلاك مهارات جديدة تتعلق باستخدام التقنيات والأدوات الرقمية، وتوظيفها في العملية التعليمية، وكذلك في إدارة وتقييم الهيئة التعليمية والتلاميذ بشكل يعزز ممارسة تعليم رقمي آمن.

وتعرّف القيادة الرقمية بأنها: الإجراءات والممارسات القيادية التي يقوم بها مديرو المدارس في العملية الإدارية والتعليمية، باستخدام التقنيات الرقمية، لتحسين جودة العمل، والوصول إلى الأهداف المنشودة (الشيباني والجميعي، 2024، 118).

وتعدّ القيادة الرقمية أساسية في تحقيق التطوير والتحسين المستمر في المؤسسات التعليمية في العصر الرقمي الحديث، وتعزيز كفاءة وفعالية العملية التعليمية والإدارية في المدارس، من خلال تبني التقنيات الرقمية واستخدامها استخداماً فعالاً، وتحقيق تحسينات في جودة التعليم والتعلم، وتعزيز التواصل والتفاعل بين أعضاء الهيئة التعليمية والتلاميذ، مما يسهم في تحقيق الأهداف المنشودة بشكل أكثر فاعلية، وتعزيز مستوى الابتكار والإبداع في العملية التعليمية (Antonopoulou, et, al, 2020, 123).

وقد أكدت العديد من الدراسات التي تناولت القيادة الرقمية كدراسة أحمد (2022)، Riski (2023)، أهمية استخدام القيادة الرقمية في إدارة العملية التعليمية لمواكبة العصر الحديث، وتوفير بيئة زاخرة بالخبرات التعليمية التي تساعد على تطوير العملية التعليمية.

ومن هنا جاء هذا البحث محاولة لمعرفة درجة تطبيق القيادة الرقمية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمات في مدينة طرطوس.

2. مشكلة البحث:

في ظل التطورات المتسارعة التي تشهدها المؤسسات التعليمية، ولاسيّما المدرسية، نتيجة الثورة العلمية والتقنية وانتشار الأجهزة الرقمية، فإنه من المهم ألا تقتصر مهمة مدير المؤسسة التعليمية على محاكاة مديري الأمس في القيام بالعمليات الإدارية، وإنما عليه مواكبة التطور العلمي التقني بكل كفاءة وفعالية وصولاً لبيئة تعليمية مثمرة ناجحة ومحفزة.

وانطلاقاً من أهمية القيادة الرقمية في تحسين واقع العملية التربوية التعليمية، أكدت دراسة الحربي والخوفي (2023) ضرورة استحداث وحدة رقمية في إدارات التعليم تقوم على استقصاء وفحص القيادة الرقمية لمديري المدارس وتحسين جوانب القصور أو الضعف، كما أوصت دراسة الشيباني والجمعي (2024) بضرورة عقد برامج تدريبية تتضمن مؤشرات الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم لقادة المدارس وعقد شراكات مجتمعية في التقنية الرقمية.

وانطلاقاً من إحساس الباحثة بأهمية امتلاك مديري المدارس لمهارات القيادة الرقمية، ونظراً لعمل الباحثة في مجال العمل التربوي الإداري، وتواصلها اليومي مع مديري المدارس، وإشرافها على زمر مادة التربية العملية في المدارس فقد لاحظت ضعف لدى العديد من المدراء في استخدام التقنية الحديثة في تسيير العملية الإدارية وتحسين جودة الأداء.

وبناءً على توصيات المؤتمر العلمي الثاني الذي أقيم في كلية التربية الثالثة في فرع جامعة دمشق بدرعا تحت شعار "الرقمنة رؤية استراتيجية في تطور التربية والتعليم بعنوان "المؤسسات التربوية والتحول الرقمي في التعليم" والذي أكد ضرورة وضع الخطط المستقبلية وتعزيز الموارد الرقمية للتحول الرقمي في مجال التعليم، وتعديل بيئة المؤسسة التعليمية، واعتماد أسلوب التكنولوجيا شرطاً من شروط تعيين مدير المدرسة.

https://www.damascusuniversity.edu.sy/index.php?lang=1&set=4&type=1&id=7287

ونظراً لعدم توفر دراسات محلية (في حدود علم الباحثة) تناولت الكشف عن درجة تطبيق القيادة الرقمية لدى مديري المدارس، يمكن تلخيص مشكلة البحث الحالي بالسؤال الرئيس الآتي: ما درجة تطبيق القيادة الرقمية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمات في مدينة طرطوس؟

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

- قد تساعد النتائج في تحديد الأبعاد التي يمكن تعزيزها لتحسين أدائهم وتطوير قدراتهم في إدارة المدارس تطويراً أكثر فاعلية وكفاءة.
- يعد رأي المعلمات في هذا البحث ذو أهمية كبيرة، وفهم وجهة نظرهن حول ممارسة مديري المدارس للقيادة الرقمية يمكن أن يكشف عن التحديات التي تواجههن ويساعد في تحديد الاحتياجات التدريبية والتطويرية للمديرين.
- قد يساهم هذا البحث في إثراء المعرفة العلمية في مجال القيادة الرقمية، وقد يساهم في توجيه الأبحاث المستقبلية وتطوير الممارسات الأفضل في هذا المجال.

4. أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

- تعرّف درجة تطبيق القيادة الرقمية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمات في مدينة طرطوس.
- دراسة الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على استبانة القيادة الرقمية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (إجازة جامعية، دراسات عليا).
- دراسة الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على استبانة القيادة الرقمية تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية (أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

5. أسئلة البحث:

- ما درجة تطبيق القيادة الرقمية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمات في مدينة طرطوس؟

6. فرضيات البحث:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على استبانة القيادة الرقمية 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 القيادة الرقمية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية (أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

7. متغيرات البحث:

- المتغيرات المستقلة: المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية.
- المتغير التابع: درجة تطبيق القيادة الرقمية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمات.

8. حدود البحث:

- الحدود الزمنية: تم التطبيق خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2024/2023.
- الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة طرطوس.
- الحدود البشرية: معلمات الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة طرطوس.

- الحدود الموضوعية: دراسة درجة تطبيق القيادة الرقمية (بناء الثقافة الرقمية، مخطط ذو رؤية، القائد الممكّن، تصميم النظام، التنمية المهنية للمعلمين) لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمات في مدينة طرطوس.

9. مصطلحات البحث:

– **القيادة:** السلوك الذي يقوم به الفرد حين يوجه نشاط جماعة نحو هدف مشترك (هاشم، 2010، 35).

– **القيادة الرقمية (Digital Leadership)** : منهجية إدارية جديدة تقوم على ممارسة القائد للعمليات الإدارية من خلال الاستخدام الواعي لتقنيات المعلومات والاتصالات في منظمات عصر العولمة والتغيير المستمر (عطير، 2017، 18).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: استخدام مدير المدرسة التقنيات الرقمية بفاعلية، ودمج التقانة في عمليات القيادة واتخاذ القرارات لتحقيق النجاح والتميز، والارتقاء بالعملية التعليمية في عصر الرقمنة، وتقاس من خلال الدرجات التي يحصل عليها مديرو الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة طرطوس، من خلال استجابات المعلمات على الأداة التي أعدت لهذا الغرض.

مديري المدارس (School principals): مدير المدرسة هو الشخص المسؤول الأول عن إدارة المدرسة وتوفير البيئة التعليمية المناسبة فيها، والضامن لسلامة العملية التربوية والمنسق لجهود العاملين في المدرسة (الرفاعي، 2024). وتعرف الباحثة مديري المدارس إجرائياً بأنهم الأشخاص المسؤولين عن تنسيق وتنظيم جميع الأنشطة التعليمية والإدارية في مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة طرطوس.

10. الإطار النظري:

أولاً: مفهوم القيادة الرقمية (Digital Leadership):

عرّفت القيادة الرقمية على أنها: القدرة على اختيار واستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات بفعالية لتحقيق أهداف تنظيمية والنهوض والارتقاء بالعملية التعليمية (Van Wart, et al, 2017, 15).

وتعرّف القيادة الرقمية أنها: الممارسات القيادية التي يقوم بها قائد المنظمة من خلال استخدام مجموعة من التقنيات والأدوات الرقمية، مثل: المنصات الإلكترونية، الندوات عبر الشابكة (الإنترنت)، وسائل التواصل الاجتماعي، الذكاء الاصطناعي، وتعلم الآلة، لتحسين جودة العملية التعليمية (Antonopoulou, et al, 2020, 113).

كما تعرّف القيادة الرقمية بأنها: الإجراءات والممارسات القيادية التي يقوم بها مديري المدارس في العملية الإدارية والتعليمية، باستخدام التقنيات الرقمية، لتحسين جودة العمل، والوصول إلى الأهداف المنشودة (الشيباني والجميعي، 2024، 118).

وقامت الباحثة بتعريفها إجرائياً بأنها: القدرة على استخدام التكنولوجيا الحديثة بفاعلية في تحسين العملية التعليمية وتحقيق الأهداف المنشودة؛ عن طريق تطبيق مجموعة من الأدوات الرقمية والممارسات القيادية في الإدارة التعليمية.

ثانياً: أهمية القيادة الرقمية:

تتمثل أهمية القيادة الرقمية فيمايأتي:

- تساعد في دفع عمليات التحول الرقمي في المؤسسات والشركات من خلال اعتماد التكنولوجيا الحديثة وتوجيه الجهود نحو الاستفادة القصوى منها.
- تساهم في تعزيز الإبداع والابتكار من خلال تشجيع استخدام التكنولوجيا لتطوير حلول جديدة ومبتكرة للتحديات المختلفة (Eberl& Drews, 2021, 15).
- تساعد في تعزيز التواصل والتعاون بين أفراد المؤسسة من خلال استخدام وسائل الاتصال الرقمية المتقدمة (علاونة وآخرون، 2022، 57).

- تساهم في تحسين أداء العمل بفاعلية من خلال استخدام التقنيات لتحليل البيانات واتخاذ القرارات الاستراتيجية (الفضلى، 2019، 28).
- تعمل على تطوير قدرات ومهارات الفريق من خلال توجيههم نحو تطبيق أحدث التقنيات والممارسات الرقمية (لطفي، 2023، 22).

وترى الباحثة بأن القيادة الرقمية تؤدي دوراً حيوياً في تعزيز التطور والنمو في المؤسسات الحديثة.

ثالثاً: مهارات القيادة الرقمية:

هي مجموعة من القدرات والمهارات التي يحتاج إليها القادة للنجاح في بيئة رقمية متطورة، وتشمل هذه المهارات:

- الفهم العميق للتكنولوجيا: قادة يجب أن يتمتعوا بفهم عميق للتكنولوجيا وكيفية استخدامها بأفضل طريقة لتحسين العملية التعليمية.
- التواصل الرقمي: أي القدرة على التواصل والتعامل بفعالية مع الآخرين عبر الوسائل الرقمية.
- القدرة على اتخاذ القرارات الرقمية: أي القدرة على استخدام البيانات والمعلومات الرقمية لاتخاذ قرارات استراتيجية فيما يتعلق بالتحسينات والتطوير (الشيباني والجميعي، 2024، 119).
- القدرة على تنسيق وتنظيم الموارد الرقمية: أي القدرة على تنظيم وإدارة الموارد الرقمية بكفاءة لتحقيق أهداف المدرسة.
- القدرة على تحليل البيانات: أي القدرة على استخدام التحليلات البيانية لفهم أداء المدرسة وتحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين.
- التوجيه والإلهام: أي القدرة على توجيه وإلهام المعلمين والموظفين لتبني التكنولوجيا الرقمية وتطوير مهاراتهم.
- تحفيز الابتكار: أي القدرة على تحفيز الإبداع والابتكار في استخدام التكنولوجيا الرقمية لتحسين التعليم والتعلم.
- القدرة على التغير والتكيف: القدرة على التكيف مع التقنيات الجديدة والتغيرات في بيئة التعليم الرقمية بسرعة وفعالية (الشعراوي وسعدون، 2022، 255).

وترى الباحثة بأن امتلاك مدير المدرسة –القائد الرقمي– لتلك المهارات يساعد في مواجهة تحديات العصر الرقمي، وقدرته على توظيف التقنية الرقمية بشكل هادف، وفق استراتيجية واضحة.

رابعاً: أبعاد القيادة الرقمية:

أصدرت الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE) (International Society For Technology in Education)، في عام 2018 معايير جديدة لقيادة التعليم تسلط الضوء على الكفاءات المطلوبة للقادة للاستفادة من التكنولوجيا لتغيير طريقة التعلم والتعليم والقيادة، وضمان استدامة التعليم في الوقت الراهن، وهي: بناء الثقافة الرقمية، وتوفير مخطط ذو رؤية، والقائد الممكن، وتصميم النظام، والتنمية المهنية للمعلمين (ISTE, 2018, 2)، وهذه المعايير تقيم المهارات والمعارف التي يحتاج إليها المديرون لدعم العملية التعليمية في الوقت الحاضر، وتحويل البيئة المدرسية إلى مكان تعلم رقمي باستخدام التقنيات الرقمية الجديدة، وهي:

- بناء الثقافة الرقمية: وهي السلوكات التي يقوم القادة بممارستها في التقنية الرقمية لرفع مستوى العدالة والشمولية والمواطنة الرقمية.
- توفير مخطط ذو رؤية: وهو السلوك الذي يقوم به القادة لتحويل التعليم باستخدام التقنية الرقمية بمشاركة الآخرين في وضع استراتيجيات ورؤى واضحة ودورات تقييم رقمية مستمرة (الحربي وآخرون، 2023، 559).
- القائد الممكّن: هو القائد الذي يستخدم التقنية الرقمية لتوفير ثقافة معرفية تمكّن المعلمين والمتعلمين لاستخدام التقنيات الرقمية بطرق مبتكرة وإبداعية لإثراء التعليم والتعلم لديهم (Sonal, et, al, 2019, 432).

- تصميم النظام: يتمثل هذا البعد بقيام مديري المدارس بتصميم أنظمة وفرقاً لتنفيذ استخدام التقنيات الرقمية والمحافظة عليها، وعمل التحسينات لها باستمرار وتحسينها لدعم التعلم.
- التنمية المهنية للمعلمين: وهي عملية مستمرة ومنظمة تهدف إلى تطوير كفايات المعلمين لتكون أكثر كفاءة وفاعلية لمقابلة احتياجات محددة حالية أو مستقبلية يحتاج إليها المجتمع والمدرسة والمعلمون أنفسهم لمواجهة متطلبات المهنة وما يستحدث في هذا المجال من تطورات ومستجدات (ISTE, 2018).

خامساً: معوقات تطبيق القيادة الرقمية:

من أهم المعوقات التي قد تواجه مديري المدارس في تطبيق القيادة الرقمية:

- نقص التدريب والمهارات الرقمية: قد يواجه المدراء نقصاً في المهارات الرقمية اللازمة لتبني واستخدام التقنيات الرقمية بفعالية في الإدارة المدرسية.
- نقص البنية التحتية والموارد: قد تكون هناك صعوبات في توفير البنية التحتية اللازمة والموارد المالية لدعم تطبيق القيادة الرقمية (أبو الخير، 2019، 10).
- مقاومة التغيير: قد يكون هناك مقاومة لتبني تقنيات جديدة وتغيير الأساليب التقليدية في الإدارة التعليمية.
- قلة الدعم الإداري: قد يشعر المديرون بنقص الدعم من الإدارة العليا أو الهيئات التوجيهية لتطبيق القيادة الرقمية بنجاح.
- مشكلات الخصوصية والأمان: قد تثير استخدام التقنيات الرقمية قضايا تتعلق بالخصوصية والأمان التي تثير قلق المعلمات والأطراف المعنية (أحمد، 2022، 502).

11. الدّراسات السّابقة:

- **دراسة أحمد (2022) في الأردن بعنوان:** معوقات تطبيق القيادة الرقمية من وجهة نظر مديرات المرحلة الثانوية في لواء قصبة إربد، هدفت الدراسة إلى تعرّف معوقات تطبيق القيادة الرقمية من وجهة نظر مديرات المرحلة الثانوية في لواء قصبة إربد، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق استبانة مكونة من (20) فقرة، وبلغ عدد عينة الدراسة (135) مديرة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وأظهرت النتائج أن تقديرات أفراد عينة الدراسة الدرجة الكلية للمعوقات بلغ المتوسط الحسابي (4.07) جاءت بدرجة مرتفعة، وأن تقديرات أفراد عينة الدراسة للمعوقات البشرية التي تواجه تطبيق القيادة الرقمية من وجهة نظر مديرات المرحلة الثانوية في لواء قصبة إربد بلغ المتوسط الحسابي (3.92) جاءت بدرجة مرتفعة، وأن تقديرات المعوقات الفنية التي تواجه تطبيق القيادة الرقمية من وجهة نظر مديرات المرحلة الثانوية في لواء قصبة إربد بلغ المتوسط الحسابي (4.12) جاءت بدرجة مرتفعة، وأن تقديرات المعوقات التنظيمية التي تواجه تطبيق القيادة الرقمية من وجهة نظر مديرات المرحلة الثانوية في لواء قصبة إربد بلغ المتوسط الحسابي (4.17) جاءت بدرجة مرتفعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية باستثناء المعوقات تنظيمية وجاءت الفروق لصالح البكالوريوس.
- **دراسة الشراري والصالح (2022) في مصر بعنوان:** دور الإدارة الرقمية في تنمية المهارات الإبداعية لمديري المدارس الابتدائية الحكومية في مدينة سكاكا من وجهة نظر المعلمين، هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توافر متطلبات الإدارة الرقمية ودورها في تنمية المهارات الإبداعية لمديري المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة سكاكا من وجهة نظر المعلمين، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي والاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (312) معلماً، وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع مستوى ممارسة الإدارة الرقمية لدى مديري المدارس الابتدائية الحكومية في مدينة سكاكا بمتوسط حسابي (4.07)، وبانحراف معياري (0.72)، وكذلك ارتفاع مستوى المهارات الإبداعية لمديري المدارس الابتدائية بمتوسط حسابي (4.09)، وانحراف معياري (0.69)، كما توجد علاقة ارتباطية قوية بين الإدارة

الرقمية وتنمية المهارات الإبداعية لمديري المدارس الابتدائية الحكومية، وكما قدمت الدراسة تصوراً مقترحاً لتفعيل دور الإدارة الرقمية في تنمية المهارات الإبداعية لدى مديري المدارس الابتدائية الحكومية.

- **دراسة الطراونة Al tarawneh (2022) في اليونان بعنوان:** The Effectiveness of the Practice of Digital Leadership and Information Technology among Public School from Their Point of View فاعلية ممارسة القيادة الرقمية وتكنولوجيا المعلومات لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظرهم، هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية ممارسة القيادة الرقمية وتكنولوجيا المعلومات لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظرهم، تكونت عينة الدراسة من (64) مديراً، ولجمع البيانات تم تطوير استبانة مكونة من ثلاثة أبعاد رئيسية هي (القيادة الحكيمة، ثقافة التعلم في عصر التكنولوجيا الرقمية، التميز المهني الممارسات)، وتم التأكد من صدقها وثباتها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وخلصت الدراسة إلى: انخفاض فعالية ممارسة الرقمية القيادة وتكنولوجيا المعلومات لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظرهم، في مجال التميز في الممارسة المهنية، ثقافة التعلم في العصر الرقمي و وسيلة للقيادة الحكيمة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية ممارسة القيادة الرقمية والمعلومات التكنولوجيا لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظرهم حسب الجنس والمؤهل العلمي.

- **دراسة لطفي (2022) في مصر بعنوان:** واقع تطبيق القيادة الرقمية لمديري المدارس الثانوية العامة بمحافظة المنوفية وسبل تفعيلها. هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف واقع تطبيق القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة المنوفية من وجهة نظر المعلمين في ضوء الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم وسبل تفعيلها، وتكونت عينة الدراسة من (293) معلماً ومعلمة بالمدارس الثانوية الحكومية بمحافظة المنوفية، يمثلون (6%) من مجتمع الدراسة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية ما يلي: واقع تطبيق القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة المنوفية جاء بدرجة متوسطة، وبوزن نسبي (63.24%)، ولا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع تطبيق القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة المنوفية وفقاً لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي.

- **دراسة ريسكي ونوردن وهاتيني وبراجوري Riski& Nurdin& Hatini& Prajuri (2023) في أندونيسيا بعنوان:** Implementation Of Digital Leadership Of School Principals In Indonesia: Systematic Literature Review تنفيذ القيادة الرقمية لمديري المدارس في إندونيسيا: مراجعة منهجية للأدبيات. هدفت الدراسة إلى تقييم القدرات القيادية الرقمية لمديري المدارس الإندونيسية، تم استخدام المنهج الوصفي، بلغ حجم العينة (40) مديراً ومديرة، وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن مديري المدارس في إندونيسيا يقومون بممارسة القيادة الرقمية بدرجة ضعيفة، وهم بحاجة إلى المزيد من المعرفة والمساعدة والتدريب عندما يتعلق الأمر بتنفيذ مهارات القيادة الرقمية، نظراً للتغيرات السريعة في المشهد التعليمي التي أحدثتها التكنولوجيا، وذلك لأن دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتعزيز التعلم والإدارة يتطلب منهم أن يكونوا متعلمين رقمياً، بالإضافة إلى ذلك، ومن أجل ضمان توفير الموارد والبنية التحتية اللازمة لدعم التطوير الرقمي الفعال القيادة في المدارس الإندونيسية، فالتعاون بين المؤسسات التعليمية والحكومة ومرافق التدريب أمر بالغ الأهمية.

- **دراسة العدوان (2023) في مصر بعنوان:** تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس الحكومية في ضوء مهارات التحول الرقمي: دراسة ميدانية بمديرية تربية لواء الجامعة، هدفت الدراسة إلى تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس الحكومية في ضوء مهارات التحول الرقمي، واستخدم البحث المنهج الوصفي، وطبّقت استبانة على عينة مكونة من (214) مديراً من مديري المدارس، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أهمية التحول الرقمي في زيادة المعرفة الإدارية والذاتية لمديري المدارس الحكومية من خلال صقل إمكانيات المدير وقدراته وإمدادهم بأنماط إدارية

جديدة، وتوفير المناخ الإبداعي اللازم من أجل المشاركة والتطوير وصنع اتخاذ القرار والتنمية المهنية المستدامة، وأوصى البحث بالاستفادة من تجارب المدارس الرائدة عالمياً في مجال المدارس الرقمية، مع الأخذ بعين الاعتبار ظروف وواقع المجتمع الأردني، ومراعاة تطبيق ما يناسب من العادات والقيم وفلسفة المجتمع وثقافته، وإجراء عملية المراجعة والتقييم المستمر للأداء من قبل المسؤولين لتصميم الانحرافات في أداء مديري المدارس.

- **دراسة الرفاعي والمقبل (2024) في السعودية بعنوان:** تصور مقترح لمعايير اختيار مديري المدارس الثانوية في ضوء متطلبات القيادة الرقمية، هدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتطوير معايير اختيار مديري المدارس الثانوية في ضوء متطلبات القيادة الرقمية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وطبقت الاستبانة على عينة عشوائية طبقية بلغ عددها (102) مديراً للمرحلة الثانوية بمدينة حائل، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في مدينة حائل للقيادة الرقمية قد جاءت بدرجة متوسطة، حيث جاء متطلب إدارة التحول الرقمي في المرتبة الأولى بدرجة عالية، كما جاءت (المهارات الشخصية، المهارات الرقمية، الاقناع للقيادة الرقمية، الابتكار للقيادة الرقمية) بالتوالي بدرجة متوسطة، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متطلب الإقناع للقيادة الرقمية، ومتطلب الابتكار للقيادة الرقمية تعزى لمتغير الجنس، وذلك لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتطلبات التالية: إدارة التحول الرقمي، والمواطنة الرقمية، والمهارات الشخصية، تعزى لمتغير سنوات الخدمة، وذلك لصالح (15 سنة فأقل)، كما كشفت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، كما تم وضع تصور مقترح لمعايير اختيار مديري المدارس الثانوية في ضوء متطلبات القيادة الرقمية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تتفق الدراسات السابقة في تأكيد ضرورة الاهتمام بمفهوم وأبعاد القيادة الرقمية لدى القادة التربويين، وتناول بعضها تعرّف واقع تطبيق مهارات القيادة الرقمية كدراسة Al tarawneh (2022)، لطفي (2022)، Riski (2023) فيما اهتمت دراسات أخرى بدراسة معوقات تطبيق القيادة الرقمية لدى المديرين كدراسة أحمد (2022)، وأكدت دراسة الشراري والصالح (2022) دور الإدارة الرقمية في تنمية المهارات الإبداعية، 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 تطبيق القيادة الرقمية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة طرطوس من وجهة نظر المعلمات، ووفقاً لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة التدريسية، ويتميز في أنه أول الدراسات –في حدود علم الباحثة– التي تناولت القيادة الرقمية في العملية التعليمية في الجمهورية العربية السورية.

12.الإطار الميداني:

- منهج البحث:

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي نظراً لمناسبته لطبيعة البحث وظروفه، وهو "أسلوب من أساليب البحث، يدرس الظواهر الطبيعية والاجتماعية والنفسية والاقتصادية والسياسية الراهنة دراسة كيفية توضح خصائص الظاهرة، ومقدار حجمها وتغيراتها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى" (الشماس وميلاد، 2017، 43).

- مجتمع البحث وعينته:

تمثل المجتمع الأصلي للبحث بجميع مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة طرطوس التابعة لوزارة التربية البالغ عددها حسب الإحصاءات الرسمية (23) مدرسة، وبلغ عدد معلمات هذه المدارس (1142) معلمة بحسب إحصائية مديرية التربية في محافظة طرطوس للعام الدراسي 2023–2024، والملحق رقم (2) يبين أسماء مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي التي تم تطبيق البحث فيها.

أما عينة الدراسة فهي عينة عشوائية بلغت (376) بنسبة 33% من المجتمع الأصلي، ويبين الجدول التالي توزع عينة البحث تبعاً للمتغيرات المدروسة:

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

المؤهل العلمي	الخبرة التدريسية		المجموع
	أقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر	
إجازة جامعية	141	120	261
دراسات عليا	80	35	115
المجموع	221	155	376

- أدوات البحث:

قامت الباحثة بإعداد استبانة القيادة الرقمية بعد الاطلاع على عدد من الأدبيات كمعايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE)، والدراسات السابقة كدراسة الشيباني والجميعي (2024)، لطفي (2023)، العدوان (2023)، الشراري والصالح (2022)، أحمد (2022)، الفضلى (2019)، Al tarawnen (2022)، 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 قامت الباحثة بالتحقق من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) للاستبانة قبل تطبيقها على عينة البحث، وذلك على النحو الآتي:

أ- صدق الاستبانة:

- صدق المحكمين: اعتمدت الباحثة 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 (25) فقرة، والجدول التالي يوضح الفقرات التي تم تعديلها وحذفها من قبل السادة المحكمين:

الجدول (2) الفقرات التي حذفت وعّدلت من قبل السادة المحكمين

الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
يشجع الابتكار في التدريس باستخدام التقنية الرقمية.	يشجع استخدام التقنيات الرقمية في العملية التعليمية.
يوفر المدير خطة بديلة لاستعادة البيانات في حال فقدانها.	حذف
يعتمد على استخدام الوسائل الرقمية أثناء قيامه بوظيفته.	يعتمد على الأدوات الرقمية في ممارسة مهامه الإدارية.
يوفر كافة المواد اللازمة لتنفيذ الخطة التعليمية.	حذف
ينشر المدير قصص نجاح المدرسة عبر وسائل التواصل.	حذف
يوفر جميع أدوات التقنيات الرقمية اللازمة في عمليات التعليم الرقمي.	حذف
يحذر المعلمات من التحديثات المزيفة لبرامج التعلم الرقمي.	حذف
يحدد احتياجات التطور المهني للمعلمات فيما يتعلق بالرقمنة.	حذف
يوفر بيئة سليمة لاستخدام الأدوات الرقمية.	يوفر بيئة صحية للمعلمين عند استخدام التقنية الرقمية.

- الصدق البنيوي: قامت الباحثة بحساب الصدق الداخلي للاستبانة من تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (20) معلماً من داخل مجتمع البحث وخارج عينته، ثم خلال إيجاد معامل الارتباط بيرسون بين كل بعد فرعي والدرجة الكلية للاستبانة، كما في الجدول (3):

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

	بناء الثقافة الرقمية	مخطط ذو رؤية	القائد الممكّن	تصميم النظام	التنمية المهنية للمعلمين
الدرجة الكلية للاستبانة	**0.762	**0.923	*0.900 *	**0.862	**0.854

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 قامت الباحثة بحساب الصدق البنيوي للاستبانة من خلال إيجاد معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للاستبانة، كما في الجدول (4):

الجدول رقم (4): معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للاستبانة

م	الفقرة	درجة الارتباط	مستوى الدلالة
1	يوفر المدير وسائل تكنولوجيا المعلومات بشكل كافي للمعلمين.	**0.280	0.000
2	يشجع استخدام التقنيات الرقمية في العملية التعليمية.	**0.786	0.000
3	يعقد ورش عمل أو تدريبات حول استخدام التقنيات الرقمية للمعلمين.	**0.754	0.000
4	يوضح للمعلمين أخلاقيات التعامل مع الأدوات الرقمية.	**0.539	0.000
5	يوفر بيئة صحية للمعلمين عند استخدام التقنية الرقمية.	**0.591	0.000
6	يتبنى المدير نهجاً ريادياً في استخدام التقنيات الرقمية لتعزيز جودة العملية التعليمية.	**0.856	0.000
7	يشارك المعلمين في وضع الرؤى والاستراتيجيات المستقبلية لتحويل التعلم باستخدام التقنيات الرقمية.	**0.281	0.000
8	يستعين بالجهات ذات الخبرة لجمع البيانات التي تفيد في وضع خطة استراتيجية لدمج التقنية الرقمية.	**0.367	0.000
9	يتأكد أن الخطة الاستراتيجية الرقمية تحقق الأهداف التربوية المرجوة.	**0.536	0.000
10	يستخدم التقنيات الرقمية لتحقيق أفضل الأهداف في أقصر وقت.	**0.344	0.000
11	يشجع مدير المدرسة التواصل بين المعلمين وأولياء الأمور عن طريق التقنيات الرقمية.	**0.430	0.000
12	يقدم الحوافز للمعلمين الذين يستثمرون التقنيات الرقمية في تحسين عمليتي التعليم والتعلم.	**0.298	0.000
13	يوفّر الدعم اللازم ويتبنى المبادرات لتعزيز استخدام التقنيات الرقمية في المدرسة.	**0.851	0.000
14	يسهّل التدريب والتطوير المهني للمعلمين في مجال التكنولوجيا الرقمية.	**0.775	0.000
15	يستعين بوسائل التواصل الاجتماعي في مشاركة المعرفة الرقمية مع المعلمين.	**0.395	0.000
16	يشجع مدير المدرسة على إعداد الدروس الرقمية للتعليم.	**0.794	0.000
17	يعتمد على الأدوات الرقمية في ممارسة مهامه الإدارية.	**0.840	0.000
18	يتواصل مع متخذي القرار لتوفير احتياجات المدرسة من التقنيات الرقمية.	**0.757	0.000
19	يولي اهتماماً خاصاً بصيانه الأدوات الرقمية في المدرسة.	**0.815	0.000
20	يعتمد على الأدوات الرقمية في أداء مهامه الإدارية.	**0.832	0.000
21	يدعم مدير المدرسة التطور المهني للمعلمين عن طريق مشاركتهم مقاطع فيديو ومستندات.	**0.895	0.000
22	يشارك في مجموعات تعليمية رقمية على منصات التواصل الاجتماعي.	**0.775	0.000
23	يستضيف خبراء في مجال تقنيات الوسائط الرقمية ليستفيد المعلمين من خبراتهم.	**0.727	0.000
24	يقوم بتوثيق أداء المعلمين في مجال التعليم الرقمي.	**0.816	0.000
25	يعتمد جزئياً على استخدامهم للتقنيات الرقمية في عمليات التقييم.	**0.361	0.000

يتضح من الجدول (4) 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): تعد هذه الطريقة من طرائق حساب الاتساق الداخلي لبنود الاستبانة، والتوافق في أداء المفحوصين من فقرة إلى أخرى، لذلك قامت الباحثة بحساب معامل ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)، وجاءت النتائج وفق الجدول التالي:

الجدول رقم (5): معامل ثبات الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ

أبعاد الاستبانة	عدد العينة	عدد البنود	ألفا كرو نباخ
بناء الثقافة الرقمية	20	5	0.904
مخطط ذو رؤية	20	5	0.819
القائد الممكّن	20	5	0.879
تصميم النظام	20	5	0.915
التنمية المهنية للمعلمين	20	5	0.964
الكلي	20	25	0.913

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

- المعالجة الإحصائية:

حلّلت الباحثة البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية (spss)، وأجابت عن أسئلة البحث وتحققت 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 تطبيق القيادة الرقمية لدى المدراء إلى ثلاث فئات، وتم حساب طول الفئة باستخدام المعادلة:

مدى الفئة= $\frac{\text{نسبة أعلى}-\text{نسبة أدنى}}{3}$ = 1.33

وحساب الفئات 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 تطبيق القيادة الرقمية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمات في مدينة طرطوس؟

للإجابة عن هذا السؤال حلّلت الباحثة استجابات أفراد العينة واستخراجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على الاستبانة ككل، وكل فقرة من فقراتها، وكل محور من محاورها كما هو موضح في الجدول (6):

الجدول رقم (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الاستجابة على الاستبانة ككل وعلى كل فقرة من فقراتها

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاستجابة
1	يوفر المدير وسائل تكنولوجيا المعلومات بشكل كافي للمعلمين.	3.20	.746	متوسطة
2	يشجع استخدام التقنيات الرقمية في العملية التعليمية.	3.19	.682	متوسطة
3	يعقد ورش عمل أو تدريبات حول استخدام التقنيات الرقمية للمعلمين.	3.03	.617	متوسطة
4	يوضح للمعلمين أخلاقيات التعامل مع الأدوات الرقمية.	3.10	.776	متوسطة
5	يوفر بيئة صحية للمعلمين عند استخدام التقنية الرقمية.	2.99	.554	متوسطة
	بعد بناء الثقافة الرقمية	**3.12**	**.449**	**متوسطة**
6	يتبنى المدير نهجاً ريادياً في استخدام التقنيات الرقمية لتعزيز جودة العملية التعليمية.	2.98	.556	متوسطة
7	يشارك المعلمين في وضع الرؤى والاستراتيجيات المستقبلية لتحويل التعلم باستخدام التقنيات الرقمية.	3.07	.792	متوسطة
8	يستعين بالجهات ذات الخبرة لجمع البيانات التي تفيد في وضع خطة استراتيجية لدمج التقنية الرقمية.	2.89	.674	متوسطة
9	يتأكد أن الخطة الاستراتيجية الرقمية تحقق الأهداف التربوية المرجوة.	2.73	.726	متوسطة
10	يستخدم التقنيات الرقمية لتحقيق أفضل الأهداف في أقصر وقت.	2.77	.786	متوسطة
	بعد مخطط ذو رؤية	**2.88**	**.539**	**متوسطة**
11	يشجع مدير المدرسة التواصل بين المعلمين وأولياء الأمور عن طريق التقنيات الرقمية.	2.84	.853	متوسطة
12	بقدم الحوافز للمعلمين الذين يستثمرون التقنيات الرقمية في تحسين عمليتي التعليم والتعلم.	2.83	.774	متوسطة
13	يوفّر الدعم اللازم ويتبنى المبادرات لتعزيز استخدام التقنيات الرقمية في المدرسة.	3.12	1.68	متوسطة
14	يسهّل التدريب والتطوير المهني للمعلمين في مجال التكنولوجيا الرقمية.	3.00	.723	متوسطة
15	يستعين بوسائل التواصل الاجتماعي في مشاركة المعرفة الرقمية مع المعلمين.	2.94	.967	متوسطة
	بعد القائد الممكّن	**2.94**	**.668**	**متوسطة**
16	يشجع مدير المدرسة التواصل بين المعلمين وأولياء الأمور عن طريق التقنيات الرقمية.	2.73	.772	متوسطة
17	بقدم الحوافز للمعلمين الذين يستثمرون التقنيات الرقمية في تحسين عمليتي التعليم والتعلم.	2.85	.863	متوسطة
18	يوفّر الدعم اللازم ويتبنى المبادرات لتعزيز استخدام التقنيات الرقمية في المدرسة.	2.87	.861	متوسطة
19	يسهّل التدريب والتطوير المهني للمعلمين في مجال التكنولوجيا الرقمية.	2.87	.851	متوسطة
20	يستعين بوسائل التواصل الاجتماعي في مشاركة المعرفة الرقمية مع المعلمين.	2.94	.818	متوسطة
	بعد تصميم النظام	**2.85**	**.717**	**متوسطة**
21	يدعم مدير المدرسة التطور المهني للمعلمين عن طريق مشاركتهم مقاطع فيديو ومستندات.	2.85	.834	متوسطة
22	يشارك في مجموعات تعليمية رقمية على منصات التواصل الاجتماعي.	3.34	.839	متوسطة
23	يستضيف خبراء في مجال تقنيات الوسائط الرقمية ليستفيد المعلمين من خبراتهم.	3.13	.690	متوسطة
24	يقوم بتوثيق أداء المعلمين في مجال التعليم الرقمي.	2.89	.938	متوسطة
25	يعتمد جزئياً على استخدامهم للتقنيات الرقمية في عمليات التقييم.	3.17	.805	متوسطة
	بعد التنمية المهنية للمعلمين	**3.07**	**.658**	**متوسطة**
	درجة الاستبانة ككل	**2.92**	**.526**	**متوسطة**

نلاحظ من الجدول (6) أن درجة تطبيق القيادة الرقمية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمات في مدينة طرطوس متوسطة، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لاستجاباتهم على الاستبانة ككل (2.92) بانحراف معياري (0.526)، واحتل بعد بناء الثقافة الرقمية المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.12)، وبانحراف معياري (0.449)، وبالمرتبة الثانية بعد التنمية المهنية للمعلمين بمتوسط حسابي (3.07) وانحراف معياري (0.658)، وبالمرتبة الثالثة بعد القائد الممكّن بمتوسط حسابي (2.94) وانحراف معياري (0.668)، وبالمرتبة الرابعة بعد مخطط ذو رؤية بمتوسط حسابي (2.88) وانحراف معياري (0.539)، والمرتبة الأخيرة بعد تصميم النظام بمتوسط حسابي (2.85) وانحراف معياري (0.717). ويمكن أن تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى كثرة المهام والأعمال الإدارية الملقاة على عاتق

مديري المدارس، مما يحول دون قدرتهم على ممارسة القيادة الرقمية بالشكل الأمثل، وقد يكون عدم الاستعداد التام للتكنولوجيا، وضيق الوقت، وقلة التمويل معوقات تعترض طريق تطبيق هذا النوع من القيادة.

تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة لطفي (2022)، وتختلف مع نتيجة دراسة Risski (2023) التي أظهرت أن درجة تطبيق القيادة الرقمية لدى أفراد عينة الدراسة كانت ضعيفة.

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 القيادة الرقمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي (إجازة جامعية، دراسات عليا)، ويظهر الجدول رقم (7) نتيجة هذه الفرضية:

الجدول رقم (7): نتائج اختبار (T-test) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث على استبانة القيادة الرقمية وفق متغير المؤهل العلمي

أبعاد القيادة الرقمية	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
بناء الثقافة الرقمية	إجازة جامعية	261	2.887	.486	2.874	.000
	دراسات عليا	115	2.941	.478		
مخطط ذو رؤية	إجازة جامعية	261	2.921	.492	2.698	.001
	دراسات عليا	115	3.002	.564		
القائد الممكّن	إجازة جامعية	261	2.910	.477	2.457	.004
	دراسات عليا	115	3.091	.601		
تصميم النظام	إجازة جامعية	261	2.932	.494	2.882	.021
	دراسات عليا	115	3.087	.652		
التنمية المهنية للمعلمين	إجازة جامعية	261	2.874	.554	2.921	.005
	دراسات عليا	115	2.987	.657		
الاستبانة ككل	إجازة جامعية	261	2.922	.4803	2.791	.006
	دراسات عليا	115	3.085	.6067		

نلاحظ من الجدول (7) 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 القيادة الرقمية وفق متغير المؤهل العلمي، ولصالح الفئة ذات المتوسط الحسابي الأعلى، أي الدراسات العليا، وقد يعزى السبب لكون المعلمات ذوات المؤهلات العلمية العليا لديهنّ معرفة وخبرة أكبر في مجال التكنولوجيا والقيادة الرقمية، ووعي أعمق بالتطورات التكنولوجية وأهميتها في تحسين عملية التعليم، مما يمكنهن من تقييم تطبيق القيادة الرقمية بشكل أفضل، وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة لطفي (2022) 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 القيادة الرقمية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية (أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر)، ويظهر الجدول رقم (8) نتيجة هذه الفرضية:

الجدول رقم (8): نتائج اختبار (T-test) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث على استبانة القيادة الرقمية وفق متغير الخبرة التدريسية

أبعاد القيادة الرقمية	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
بناء الثقافة الرقمية	أقل من 10 سنوات	221	2.887	.476	2.883	.511
	10 سنوات فأكثر	155	2.841	.475		
مخطط ذو رؤية	أقل من 10 سنوات	221	2.921	.490	2.698	.602
	10 سنوات فأكثر	155	2.934	.575		
القائد الممكّن	أقل من 10 سنوات	221	2.909	.470	2.477	.403
	10 سنوات فأكثر	155	2.909	.601		
تصميم النظام	أقل من 10 سنوات	221	2.944	.507	2.812	.500
	10 سنوات فأكثر	155	2.932	.652		
التنمية المهنية للمعلمين	أقل من 10 سنوات	221	2.966	.511	2.921	.505
	10 سنوات فأكثر	155	2.987	.604		
الاستبانة ككل	أقل من 10 سنوات	221	2.983	.4923	.487	.627
	10 سنوات فأكثر	155	2.956	.5736		

نلاحظ من الجدول (8) أن قيمة احتمال الدلالة لاختبار(T-test) هو (0.627) أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة القيادة الرقمية وفق متغير الخبرة التدريسية، ويمكن أن تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى التركيز الكبير على تدريب وتطوير المعلمين والحاقهم بالدورات التدريبية في مجال المهارات الرقمية بغض النظر عن خبرتهم التدريسية، مما يؤدي إلى توحيد مستوى وعي المعلمين فيما يتعلق بتطبيق القيادة الرقمية.

14- المقترحات:

في ضوء نتائج البحث يقترح البحث الحالي ما يلي:

- تصميم برامج تدريبية مخصصة لتطوير قدرات مديري المدارس في مجال القيادة الرقمية، ويمكن أن تتضمن هذه البرامج مهارات الابتكار التقني، والتواصل الرقمي، والقيادة الإستراتيجية في سياق التكنولوجيا التعليمية.
- تعزيز ثقافة التعلم المستمر والتحديث المهني بين مديري المدارس والمعلمات، من خلال تنظيم ورش عمل وندوات تعليمية حول أحدث التقنيات التعليمية وكيفية تطبيقها بفعالية في العملية التعليمية.
- دعم وتشجيع المديرين والمعلمين على التحول الرقمي والابتكار في التعليم، من خلال إنشاء مكافآت وتحفيزات تعكس الجهود المبذولة في تطوير القيادة الرقمية.
- إجراء المزيد من الدراسات التي تهدف إلى معرفة درجة تطبيق القيادة الرقمية لدى مديري المدارس في بيئات ومراحل تعليمية أخرى، وإجراء دراسات مقارنة مع مدارس التعليم الخاص أيضاً.

15-المصادر والمراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1- أبو الخير، أحمد. (2019). المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية في تطبيق التعليم الالكتروني من وجهة نظر المديرين والمعلمين بمدارس المرحلة الأساسية بمحافظة غزة، ***مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث***، غزة، 7 (13)، 1- 15.

2- أحمد، نوال. (2022). معوقات تطبيق القيادة الرقمية من وجهة نظر مديرات المرحلة الثانوية في لواء قصبة إربد، ***المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية***، الأردن، 11 (3)، 498- 517.

3- الحربي، ماجد؛ الخوفي، سعد، القرني، صالح. (2023). القيادة الرقمية لدى مديري المدارس المتوسطة بمحافظة جدة وعلاقتها بسلوك العمل الابتكاري للمعلمين، ***مجلة الدراسات التربوية والإنسانية***، كلية التربية، جامعة دمنهور، 15 (4)، 536- 613.

4- الرفاعي، هدى؛ المقبل، معاز (2024). تصور مقترح لمعايير اختيار مديري المدارس الثانوية في ضوء متطلبات القيادة الرقمية، ***المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي***، مركز إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي.

5- الشراري، شاكر؛ الصالح، محمد علي. (2022). دور الإدارة الرقمية في تنمية المهارات الإبداعية لمديري المدارس الابتدائية الحكومية في مدينة سكاكا من وجهة نظر المعلمين، ***مجلة التربية***، كلية التربية بالقاهرة، جامعة الأزهر، 195 (1)، 486- 533.

6- الشعراوي، محمد؛ سعدون، محمد. (2022). رؤية مقترحة لتحسين ممارسة رؤساء الأقسام العلمية بجامعة الأزهر لأبعاد القيادة الرقمية، ***مجلة كلية التربية***، جامعة بني سويف، مصر، 175 (2)، 250- 335.

7- الشماس، عيسى؛ ميلاد، محمود. (2017)، ***مناهج البحث في التربية وعلم النفس***. منشورات جامعة دمشق.

8- الشيباني، شيخه؛ الجميعي، وفاء. (2024). القيادة الرقمية لدى مديرات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر المعلمات، المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي، عدد خاص بالمؤتمر الدولي الرابع للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول، ***مركز إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي***، 116- 133.

9- العدوان، تغريد. (2023). تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس الحكومية في ضوء مهارات التحول الرقمي: دراسة ميدانية بمديرية تربية لواء الجامعة، ***مجلة كلية التربية***، 39 (1)، الأردن، 207- 228.

10- عطير، ربيع شفيق. (2017). ***الإدارة الالكترونية كمدخل إداري لتطوير الأنظمة التعليمية***، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

11- علاونة، يوسف؛ مسودة، ضياء؛ جبارة، لبنى. (2022). ***التعليم الالكتروني وتحدياته المعاصرة***، دار اليازوري للنشر، الأردن.

12- الفضلى، منال. (2019). تحديات القيادة الرقمية في ظل العالم الرقمي، ***ورقة مقدمة للمؤتمر الإقليمي الأول للقيادة التنموية في ظل العالم الرقمي (قيادة، تكنولوجيا، تنمية مستدامة)***، الكويت، 25- 76.

13- لطفي، هناء. (2023). واقع تطبيق القيادة الرقمية لمديري المدارس الثانوية العامة بمحافظة المنوفية وسبل تفعيلها، ***مجلة كلية التربية***، 1 (2)، مصر، 3- 74.

14- هاشم، عبد الرزاق. (2010). ***القيادة وعلاقتها بالرضا الوظيفي***، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

15- Al tarawnen, Balqis. (2022). The Effectiveness of the Practice of Digital Leadership and Information Technology among Public School Principals from Their Point of View. **Journal of Education and Practice**.

16- Antonopoulou, H., Halkiopoulos, C., Barlou, O., & Beligiannis, G. (2020). Leadership types and digital leadership in higher education: behavioural data analysis from University of Patras in Greece. **International Journal of Learning**, Teaching and Educational Research, 19 (4), 110-129. https://doi.org/10.26803/ijlter.19.4.8.

17- Eberl, J., Drews, p. (2021). **Digtal Leadership- Mountain or Molehill? A Literature Review. International Konferenz Wirtschafts informatic**, Essen, Germany.

18- International Society for Technology in Education (ISTE). (2018). **ISTE Standards for Education Leaders. education-leaders.**

19- Riski, A., Nurdin, D., Hartini, N., & Prajuri, M.D. (2023). Implementation Of Digital Leadership of School Principals in Indonesia: Systematic Literature Review. Jupiis: **Jurnal Pendidikan Ilmu-Ilmu Sosial.**

20- Sonal, J., Sangeeta, J., & Vivek, S. (2019). Empowering Leadership Behavior– An Empirical Study with Special Reference to Selected Service Sector in India. **Advances in Management**, 12(1), 54-58.

21- Van Wart, M., Roman, A., Wang, X., & Liu, C. (2017). Integrating ICT Adoption issues into € leadership theory. **Telematics and informatics**, 34 (5), 527- 537.

ثالثاً: المواقع الالكترونية:

22- https://www.damascusuniversity.edu.sy/index.php?lang=1&set=4&type=1&id=7287 تمت زيارته بتاريخ 25-2-2024.

دور معلمات رياض الأطفال في تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة

ريم خزام*

(الإيداع: 30 نيسان 2024، القبول: 12 حزيران 2024)

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى تحديد دور معلمات رياض الأطفال في تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة، ولتحقيق هذا الهدف صممت الباحثة استبانة تضم محاور في التربية المدنية تم توجيهها إلى(91) معلمة من معلمات رياض الأطفال في مدينة حمص واستخدمت في تحليلها المنهج الوصفي التحليلي، وقد أوضحت النتائج الآتي:

– أهمية تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة من وجهة نظر معلمات الرياض جاءت بدرجة مرتفعة.

–دور معلمات رياض الأطفال عينة البحث في تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة جاء بدرجة متوسطة.

–وجود بعض التحديات التي لها تأثير بدرجة متوسطة في تنمية مفاهيم التربية المدنية من وجهة نظر المعلمات.

–وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمات على الاستبانة تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة الشهادات العليا على محوري (أهمية تنمية مفاهيم التربية المدنية ودور معلمات رياض الأطفال في تنمية مفاهيم التربية المدنية) في حين كانت هذه الفروق لصالح حملة الإجازة الجامعية على محور المعوقات.

–وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمات على الاستبانة تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة أكثر من 10سنوات على محوري (أهمية تنمية مفاهيم التربية المدنية ودور معلمات رياض الأطفال في تنمية مفاهيم التربية المدنية) في حين كانت هذه الفروق لصالح ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات على محور المعوقات.

وقد قدمت الباحثة مجموعة من المقترحات أبرزها: تزويد كراسات رياض الأطفال ببعض الأنشطة الإثرائية لتنمية مفاهيم التربية المدنية لدى الأطفال، وتدريب معلمات رياض الأطفال على اختيار وتخطيط وتنفيذ وتقويم الأنشطة التي تنمي مفاهيم التربية المدنية لدى الأطفال، والعمل على توفير جميع الأدوات والوسائل التي تحتاجها المعلمة لتنفيذ أنشطة تنمي مفاهيم التربية المدنية لدى الأطفال في الروضات.

الكلمات المفتاحية: معلمات رياض الأطفال– مفاهيم التربية المدنية.

* **دكتوراه في التربية – اختصاص تربية الطفل – قسم تربية الطفل – كلية التربية – جامعة البعث.**

The role of kindergarten teachers in developing civic education concepts among kindergarten children

Reem Khozam*

(Received: 30 April 2024, Accepted: 12 June 2024)

Abstract:

The aim of the current research is to determine the role of kindergarten teachers in developing the concepts of civic education for kindergarten children. To achieve this goal، the researcher used the descriptive approach by designing a questionnaire directed at kindergarten teachers and verifying its validity and reliability، then applying it to a stratified random sample of (91) kindergarten teachers. Children in the city of Homs. The results showed the following:

- The importance of developing civic concepts among kindergarten children from the point of view of kindergarten teachers came at a high degree.

- The role of kindergarten teachers in developing civic concepts among kindergarten children was moderate.

-Obstacles to developing civic concepts among kindergarten children from the point of view of teachers were moderate.There are statistically significant differences between the averages of teachers' answers to the questionnaire due to the academic qualification variable in favor of those with higher degrees on the two axes (the importance of developing civic concepts and the role of kindergarten teachers in developing civic concepts)، while these differences were in favor of university degree holders on the obstacles axis.There are statistically significant differences between the averages of teachers' answers to the questionnaire due to the years of experience variable، in favor of those with more than 10 years' experience on the two axes (the importance of developing civic concepts and the role of kindergarten teachers in developing civic concepts)، while these differences were in favor of those with less than 5 years' experience. On the obstacles axis.The researcher presented a set of proposals، the most prominent of which are: providing kindergarten notebooks with some enrichment activities to develop concepts of civic education among children، training kindergarten teachers during service on selecting، planning، implementing and evaluating activities that develop concepts of civic education among children، and working to provide all the necessary tools and means. The teacher implements activities that develop civic education concepts for children in kindergarten.

Keywords: kindergarten teachers - concepts of civic education

***PhD in Education – Child Education – Department of Child Education – Faculty of Education – Al-Baath University.**

المقدمة:

تعد مرحلة رياض الأطفال من المراحل الهامة في تكوين الفرد، إذ يبدأ فيها غرس القيم والمبادئ والأسس التي تسهم في إكسابه السلوكيات السليمة، وتنمية الاتجاهات الإيجابية لديه تجاه نفسه والآخرين ووطنه، وهذه القيم والاتجاهات ما تلبث أن تتعزز وتتأصل في نفسه في المراحل التالية، مما يستوجب زيادة الاهتمام بنوعية الخبرات المقدمة للطفل في هذه المرحلة من أجل ضمان إعداده ليصبح مواطناً صالحاً في مجتمعه.

وانطلاقاً من ذلك برزت أهمية التربية المتكاملة والشاملة للطفل مثل التربية الاجتماعية، والتربية البدنية، والتربية الأخلاقية، والتربية المدنية للطفل في مرحلة رياض الأطفال، ويعنى كل نوع من أنواع التربية بإكساب مفاهيم وخبرات وسلوكات تسهم في تحقيق هذا النمو فالتربية الاجتماعية تعنى بتنمية المهارات والخبرات الاجتماعية التي تساعد الطفل على الاندماج السوي ع أفراد مجتمع، أما التربية البدنية فتعنى بإكساب الطفل العادات الصحية السلمية التي تساعده على الحفاظ على صحته وسلامته، وتستند التربية المدنية إلى تعزيز مفاهيم الحقوق والواجبات وتحمل المسؤولية واحترام الآخرين والمشاركة الفعالة في المجتمع وتعزيز مشاعر الحب الانتماء والولاء للوطن لدى الأطفال، وفي هذا السياق يذكر خليل (2011، 3) أن التربية المدنية تعمل على رفع قدرات الأطفال، وتنمية مداركهم، وكذلك سد الثغرات التي يعاني منها المنهج التربوي، كما أنها تزودهم بالمفاهيم الضرورية التي تسهم في تحقيق الانسجام داخل المجتمع، وتجعلهم قادرين على بناء علاقات سليمة تتسم بالتسامح والاحترام.

ويرى بوسنينة (2013، 2) أن المجتمع الدولي قد أدرك الدور الهام الذي يمكن أن تقوم به التربية المدنية في تحقيق تغيير أساسي في المجتمعات المتقدمة والنامية على حد سواء، من أجل إنتاج أجيال جديدة تتحلى بمعارف ومهارات متعددة الأبعاد، وتدرك قيم ومبادئ الديمقراطية والمواطنة.

وهذا ما يفرض ضرورة البدء بالتربية المدنية للطفل من المراحل التعليمية الدنيا وبما يلائم مستوى الطفل، ثم التوسع بالمفاهيم والمهارات والقيم المدنية المقدمة للأطفال مع التقدم في مراحل السّلم التعليمي، وهذا ما تؤكده ياركندي (2021، 183) التي تشير إلى أن التربية المدنية من هذا المنظور لا يمكن تقديمها جملة واحدة للأطفال؛ وإنما تتدرج في أهميتها وفقاً لمستوى المتعلم، ويمكن أن تبدأ من رياض الأطفال من خلال تقديم المفاهيم المناسبة للطفل في صور مبسطة يتم التوسع فيها تدريجياً بما يناسب تطوره العقلي وإدراكه وفهمه واحتياجاته في إطار النمو الاجتماعي والوجداني، والتحولات المجتمعية، ودرجة التغير في البيئة المحيطة، وما يتطلبه ذلك من مفاهيم ومعارف ومهارات جديدة للتعامل معه؛ سعياً لإعداد المواطن الصالح الذي تسعى المجتمعات إلى إعداده، وتطمح إليه من خلال كل الجهود التي تقوم بها في مجال التنشئة والتربية على كافة المستويات.

وبما أن المعلمة هي المسؤولة الأولى عن تربية الأطفال داخل الروضة، فالأنشطة التعليمية التي تعدها تعد أنسب الوسائل لتقديم المفاهيم والخبرات المدنية للأطفال، وذلك من خلال مجموعة من الأدوات والألعاب والفنيات والقصص والصور التي تحمل قيم التسامح والديمقراطية والمسؤولية الاجتماعية والاحترام المتبادل وروح المواطنة والانتماء والولاء للوطن وما إلى ذلك من مفاهيم التربية المدنية الواسعة، وبناءً على ذلك جاء البحث الحالي لتعرف دور معلمات رياض الأطفال في تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة.

1- مشكلة البحث:

لقد شهد المجتمع السوري تغيرات متسارعة بعد الأزمة التي مر بها بدءاً من عام (2011) وما تبعها من تغيرات اجتماعية واقتصادية وأخلاقية أدت إلى غياب الكثير من القيم والاتجاهات الإيجابية التي كانت سائدة وظهور قيم واتجاهات أخرى كان لها آثاراً سلبية كثيرة لعل أبرزها خلخلة النظم الأخلاقية في المجتمع، وضعف الروح الجماعية وتعزيز الاتجاهات الفردية وتغليب المصلحة الشخصية على المصلحة العامة، وهذا ما وضع العملية التعليمية أمام تحدي حقيقي وصعب لتصحيح المسار وإعادة بناء الإنسان المشبع بقيم التسامح والديمقراطية والمسؤولية والاحترام للآخرين، ومشاعر الانتماء والولاء للوطن.

وقد تطرقت العديد من المؤتمرات التي عقدت مؤخراً في الجمهورية العربية السورية لهذا الموضوع، لعل أبرزها مؤتمر التطوير التربوي الأول الذي أقيم في دمشق (27-2019/9/28) والذي أوصى بضرورة تعزيز مفهوم الوطن وقيم المواطنة وتنمية المسؤولية الوطنية لدى الأطفال والتنسيق بين الجهات الإعلامية والمؤسسات التربوية من أجل تكوين الهوية الوطنية وتعزيز الانتماء الوطني، وكذلك تناولت الكثير من المؤتمرات العربية أهمية التربية المدنية للأطفال وتعليمهم حقوقهم وواجباتهم وغرس قيم المسؤولية الاجتماعية وحب الوطن لديهم مثل مؤتمر التربية المدنية الذي عقد في الدار البيضاء بالمغرب (8-10 مايو 2011) بمشاركات عربية وإقليمية وعالمية وأوصى بضرورة تبني استراتيجيات تربوية تتماشى وما يفرضه التطور التربوي المطرد من تحديات أمام ترسيخ قيم المواطنة والسلوك المدني لدى الأطفال.

لكن وبالرغم من ذلك ما زالت الدراسات التي تطرقت للتربية المدنية ومفاهيمها تبرز وجود قصور في هذا الجانب، حيث أوضحت دراسة الشاويش (2017) أن طفل الروضة يشارك في أنشطة المشاركة المدنية في الروضة بدرجة متوسطة، كما أكدت دراستا محمد (2016) و بخيت وآخرون (2017) وجود قصور واضح في تقديم وتوضيح مفاهيم المواطنة والانتماء للطفل وممارستها بطريقة عملية بدلاً من تقديمها بطريقة تقليدية تعتمد على التلقين والحفظ فقط دون وعي أو فهم لمحتواها.

كما أكدت دراسة غنيمي (2011) ودراسة عباس (2013) على وجود قصور في إعداد تدريبات وممارسات تعليمية خاصة بتدريب معلمات الروضة على كيفية توظيف التربية على المواطنة في رياض الأطفال من حيث تخطيط وتنفيذ الأنشطة التعليمية إلا من بعض الجهود الفردية لبعض المعلمات والتي لا تتعدى حيز المناقشات حول الملكية العامة والخاصة.

وهذا ما لاحظته الباحثة من خلال خبرتها بالعمل في الميدان التربوي وزياراتها المتكررة إلى رياض الأطفال بحكم عملها مشرفة على التربية العملية، فالواقع لا يعكس بشكل كبير الاهتمام بتنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة، حيث أن الكثير من الأنشطة المنهجية واللامنهجية المقدمة للطفل لا تعتمد في مضمونها على تنمية هذه المفاهيم بشكل مخطط، ولكن غالباً ما تعتمد المعلمات على المواقف العرضية والمناسبات القليلة التي تحدث لتشير إلى ضرورة احترام الآخرين ومساعدتهم والحفاظ على المرافق العامة واحترام الملكية الخاصة وغيرها بشكل عرضي دون تخطيط مسبق أو تركيز مباشر على مفاهيم التربية المدنية، وبناءً على ذلك تتحدد مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

- ما دور معلمات رياض الأطفال في تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة؟

2- أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث الحالي من الجوانب الآتية:

1. مسايرة البحث الحالي للاهتمام المتزايد بالتربية المدنية على المستوى المحلي والاتجاه نحو تعزيز قيم التسامح والعدالة والانتماء والولاء للوطن لدى أطفال الروضة خاصة بعد التغيرات الاجتماعية والاقتصادية الأخيرة.
2. أهمية المرحلة العمرية التي يتناولها البحث، إذ أن ما يكتسبه الطفل في مرحلة الروضة يبقى ويستمر معه في المراحل التالية، لذلك فإن تنمية مفاهيم التربية المدنية لديه في هذه المرحلة يسهّل تعزيزها وتأصيلها في نفسه في المراحل التعليمية القادمة.
3. يمكن أن يفيد البحث القائمين والمهتمين بمرحلة رياض الأطفال من خلال زيادة الاهتمام بالتربية المدنية في سبيل تعزيز قيم المواطنة والانتماء والمسؤولية الاجتماعية لدى الأطفال، وذلك من خلال زيادة تضمين مفاهيمها في المناهج الخاصة برياض الأطفال.

4. توجيه انتباه القائمين على إعداد برامج تدريب معلمات الرياض الأطفال قبل وأثناء الخدمة إلى ضرورة تقديم تدريبات عملية للمعلمات تمكنهم من تطبيق أنشطة هادفة وفعالة وبشكل غير تقليدي لتنمية مفاهيم التربية المدنية لدى الأطفال.
5. قد يفيد البحث الحالي الباحثين في إجراء أبحاث مشابهة تتناول التربية المدنية في رياض الأطفال وغيرها من المراحل التعليمية.

3- أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. تحديد مفاهيم التربية المدنية التي يمكن تنميتها في مرحلة رياض الأطفال.
2. تعرّف أهمية تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات.
3. تحديد دور معلمات رياض الأطفال في تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة.
4. تعرّف التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة.
5. تعرف فيما إذا كان هناك فروق بين متوسطات إجابات المعلمات على استبانة دور معلمات رياض الأطفال في تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

4- أسئلة البحث:

يسعى البحث إلى الإجابة على الأسئلة الآتية:

1. ما مفاهيم التربية المدنية التي يمكن تنميتها في مرحلة رياض الأطفال؟
2. ما أهمية تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات؟
3. ما دور معلمات رياض الأطفال في تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة؟
4. ما المعوقات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة؟

5- فرضيات البحث:

يسعى البحث إلى اختبار صحة الفرضيات الصفرية الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات إجابات المعلمات على استبانة دور معلمات رياض الأطفال في تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات إجابات المعلمات على استبانة دور معلمات رياض الأطفال في تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

6- حدود البحث:

-**الحدود الزمانية:** تم تطبيق البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي (2024/2023).

-**الحدود المكانية:** تم تطبيق البحث في (12) روضة من روضات الأطفال في مدينة حمص الملحق (2).

-**الحدود الموضوعية:** تم الاقتصار على تحديد دور معلمات رياض الأطفال في تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة، وقد تناول البحث (5) مفاهيم رئيسة للتربية المدنية (العمل التطوعي، المسؤولية العامة، احترام النظام العام، الولاء والانتماء، الاحترام المتبادل).

7- مصطلحات البحث:

1-التربية المدنية Civic Education :

يعرفها غبيش (2013، 184) بأنها العملية التي تهدف إلى تنمية المبادئ الأساسية والسلوكيات الضرورية، وتكوين ميول إيجابية نحو الذات والآخرين للقيام بالواجب في الشأن العام والوطني من خلال ممارستهم لمجموعة من الأنشطة التربوية المناسبة لمرحلتهم العمرية.

وهي مجموعة أنشطة تهدف إلى إعداد الطفل بأن يكون عضواً مسؤولاً ومشاركاً في مجتمعه سواء كان داخل روضته أو الأسرة أو جماعة الرفاق عارفاً حقوقه وواجباته وانتمائه وولائه لمجتمعه واعتزازه لقيمه وعاداته ملتزماً بقيم المواطنة وتحمله المسؤولية المنوط بها مع الآخرين (بخيت وآخرون، 2017، 247).

وتعرّفها الباحثة إجرائياً على أنها العملية التي تكسب الأطفال المعارف والقيم والمهارات المدنية، وتوجه الأطفال كي يكونوا فاعلين في بناء مؤسسات المجتمع، وتهدف إلى إيجاد المواطن الصالح المشبع بقيم الولاء والانتماء حب الوطن الواعي بحقوقه وواجباته الملتزم بمسؤولياته الاجتماعية نحو وطنه والآخرين.

2-مفاهيم التربية المدنية Concepts of Civic Education:

يعرّفها بخيت وآخرون (2017، 184) على أنها الكلمات أو العبارات ذات الدلالة على المبادئ الأساسية والسلوكيات الضرورية وتكوين ميول إيجابية نحو الذات والآخرين للقيام بالواجب في الشأن العام والوطني لدى أطفال الروضة.

وتعرّفها الباحثة إجرائياً على أنها مجموعة من المصطلحات المعبرة عن أنماط السلوك الناظمة للعلاقات بين الأطفال بعضهم ببعض، والمشاركة الفاعلة في خدمة الآخرين والمجتمع، واحترام النظام وقواعد السلوك المتفق عليها، والحفاظ على المصلحة العامة وتغليبها على المصلحة الخاصة، والتي تحرص معلمات الروضة على تنميتها لدى الأطفال.

وقد تضمن البحث المفاهيم الآتية للتربية المدنية:

- **العمل التطوعي:** ويعرّف إجرائياً بأنه مساعدة الطفل للآخرين والتضامن معهم والشعور بحاجاتهم وقضائها، وتقديم الخدمات والقيام بالأعمال التي تعود بالفائدة على الآخرين والمجتمع.

-**المسؤولية العامة:** وتعرّف إجرائياً بأنها قيام الطفل بواجباته تجاه الآخرين والمجتمع الذي يتواجد فيه.

-**الانتماء والولاء:** ويعرّف إجرائياً بأنه شعور الطفل بأنه مرتبط بوطنه مما يزيد من حبه له، ويعزز انشغاله به واهتمامه بقضاياه، والدفاع عنه، والإسهام في رقيه.

-**احترام النظام العام:** ويعرّف إجرائياً بأنه التزام الطفل بالقوانين المتعارف عليها في المكان الذي يتواجد فيه، وفي جميع الأنشطة التي ينضم إليها.

-**الاحترام المتبادل:** ويعرّف إجرائياً بأنه التزام الطفل بآداب التعامل والحوار مع الآخرين، وذلك بتجنب السخرية منهم، ودعمهم، والثناء على إنجازاتهم.

3-معلمات رياض الأطفال kindergarten teacher :

المربيات اللواتي يعملن في رياض الأطفال، وحاصلات على إجازة في التربية باختصاص رياض أطفال أو وكلاء (وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، 2018)

8- الدراسات السابقة:

الدراسات المحلية:

-دراسة الشاويش (2017) في سورية، بعنوان: درجة ممارسة الطفل لسلوكيات المشاركة المدنية في الروضة من جهة نظر معلمات الروضات الحكومية في مدينة حمص.

هدفت الدراسة إلى تحديد مدى ممارسة الطفل لسلوكيات المشاركة المدنية في الروضة من جهة نظر معلمات الروضات الحكومية في مدينة حمص، وقد استخدمت الباحثة لذلك المنهج الوصفي بتطبيق استبانة على عينة قوامها (43) معلمة من معلمات الرياض الحكومية وقد أوضحت النتائج أن طفل الروضة يشارك في أنشطة المشاركة المدنية في الروضة بدرجة متوسطة وهناك علاقة ارتباطية عالية بين مشاركة الطفل داخل قاعة النشاط وخارجها.

الدراسات العربية:

-دراسة غبيش (2013) في مصر، بعنوان: فعالية برنامج مقترح باستخدام اللعب التمثيلي في تنمية بعض مفاهيم وسلوكيات التربية المدنية لدى أطفال الروضة.

هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى تحصيل مفاهيم التربية المدنية لدى أطفال الروضة، وتحديد مدى ممارسة أطفال الروضة لسلوكيات التربية المدنية وتصميم برنامج مقترح وقياس فعاليته في تنمية مفاهيم وسلوكيات التربية المدنية لدى طفل الروضة واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على تحليل المحتوى إلى جانب المنهج شبه التجريبي، أما أدوات الدراسة فتألفت من استبانة مفاهيم التربية المدنية المناسبة لأطفال الروضة، واختبار مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة وبطاقة ملاحظة السلوكات المدنية لدى طفل الروضة، وقد تم تطبيق البرنامج والأدوات على عينة قوامها (50) طفلاً من أطفال الروضة، وقد بيّنت النتائج أن مستوى مفاهيم وسلوكيات التربية المدنية لدى أطفال الروضة يقل عن المتوسط، ويمكن تصميم برنامج لتنمية مفاهيم وسلوكيات التربية المدنية لدى أطفال الروضة باستخدام اللعب التمثيلي ويؤدي استخدام البرنامج المقترح إلى تنمية مفاهيم وسلوكيات التربية المدنية لدى أطفال الروضة.

-دراسة بخيت وآخرون (2017) مصر بعنوان: أثر التربية المدنية في تنمية الانتماء والمواطنة والمسؤولية الاجتماعية لدى طفل الروضة.

هدفت الدراسة إلى تنمية بعض مفاهيم الانتماء والمواطنة والمسؤولية الاجتماعية لدى طفل الروضة، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي أما أدوات الدراسة فقد تكونت من استطلاع رأي للمعلمات حول دور التربية المدنية في تنمية الانتماء والمواطنة والمسؤولية الاجتماعية لدى طفل الروضة، ومقياس مفاهيم الانتماء لدى طفل الروضة ومقياس مفاهيم المواطنة لدلى طفل الروضة ومقياس المسؤولية الاجتماعية لدى طفل الروضة من إعداد (حسنية عنيمي، 2010)، وقد أسفرت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً للتربية المدنية في تنمية بعض مفاهيم الانتماء والمواطنة وتحمل المسؤولية لدى أطفال الروضة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة لتجريبية مما يؤكد فاعلية البرنامج.

-دراسة ياركندي (2021) في مصر بعنوان: فاعلية برنامج قائم على التعلم التعاوني في تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى أطفال الروضة بمدينة مكة المكرمة.

هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج مقترح قائم على التعلم التعاوني وقياس أثره في تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى أطفال الروضة بمدينة مكة المكرمة، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي بتطبيق البرنامج واختبار لمفاهيم التربية المدنية على عينة قوامها (30) طفلاً من أطفال الروضة في المستوى التمهيدي (المستوى الثالث)، وقد بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي للاختبار مما يشير إلى فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تنمية مفاهيم التربية المدنية التي حددت بالدراسة.

الدراسات الأجنبية:

دراسة أشلي (Ashley, 2009) في الولايات المتحدة الأمريكية، بعنوان: تدريس حقوق الإنسان في الصفوف الابتدائية باستخدام كتاب حياة مثل حياتي: كيف يعيش الأطفال حول العالم.

Teaching about Human Rights in the Elementary Classroom Using the Book A Life Like Mine: How Children Live around the World

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج بالقصص في التربية المدنية لإكساب أطفال المرحلة الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية مفاهيم حقوق الإنسان، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وتمثلت الأداة في مقياس لمفاهيم حقوق الإنسان، وطبقت على عينة قوامها (30) تلميذاً من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج القائم على القصص في تدريس مفاهيم حقوق الإنسان لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

دراسة ماريا وكريستيان (Somitca & Stan, 2019) في إيطاليا بعنوان: دور التعليم بين الأجيال في بناء الهوية الوطنية و تربية الأطفال الوطنية.

The Role of Intergenerational Learning in Building National Identity and in Children's Patriotic Education

هدفت هذه الدراسة إلى تقديم نشاطين تعليميين تم تطبيقهما في روضة الأطفال الموسعة البرنامج حول دور تمكين التعليم الوطني للأطفال في سن ما قبل المدرسة وتوعيتهم بهويتهم المحلية والإقليمية والوطنية، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي وتوصلت إلى أن أنشطة التعليم الوطني في سن ما قبل المرسة رفعت وعي الأطفال بهويتهم المحلية والإقليمية والوطنية من خلال مناقشة الرموز الوطنية ومن خلال غناء النشيد الوطني والأغاني الوطنية الأخرى ومن خلال ارتداء الأزياء التقليدية، كما أكدت أن للأنشطة تأثير عاطفي قوي على الأطفال.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال العرض السابق للدراسات التي تناولت التربية المدنية تنوع الجوانب التي تناولتها هذه الدراسات ضمن التربية المدنية، إذ أن غالبية هذه الدراسات اتجهت نحو تصميم برامج لتنمية التربية المدنية أو أحد مكوناتها لدى الأطفال كدراسة غبيش (2013) ودراسة بخيت وآخرون (2017) ودراسة ياركندي (2021) في حين هدف البحث الحالي إلى تعرف دور معلمات رياض الأطفال في تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة من وجهة نظرهم، كما أن غالبية الدراسات استخدمت المنهج التجريبي وشبه التجريبي كدراسة ماريا وكريستان (Maria & Kristian, 2019) ودراسة أشلي (Ashley,2009) ودراسة غبيش (2013) ودراسة بخيت وآخرون (2017) ودراسة ياركندي (2021) في حين يتفق البحث الحالي مع دراسة الشاويش (2017) في استخدام المنهج الوصفي، أما بالنسبة لعينة الدراسة فيتفق البحث الحالي مع دراسة غبيش (2013) ودراسة ياركندي (2021) ودراسة ماريا وكريستيان (Maria & Kristian, 2019) ودراسة بخيت وآخرون (2017) في تطبيق البحث على مرحلة رياض الأطفال.

9- الجانب النظري:

أولاً: تعريف التربية المدنية في رياض الأطفال:

تتعدد التعريفات التي تطرقت للتربية المدنية ويمكن ذكر أهمها على النحو الآتي:

ترى ياركندي (2021، 181) أن التربية المدنية مجموعة خبرات مدنية قوامها مفاهيم وقيم ومهارات واتجاهات وممارسات تعزز الجانب المدني لدى الأطفال في مختلف جوانب الحياة المدنية، ليكونوا فاعلين في بناء مؤسسات المجتمع؛ فهي عملية تربوية تثقيفية يرتبط نشاطها بمنظومة الثقافة المدنية لإيجاد وعي مجتمعي بحقوق وواجبات الأفراد المختلفة في المجتمع، وغايتها الرئيسية إكساب الأطفال المعارف اللازمة للتفاعل الاجتماعي، وتعليمهم كيفية استعمال المهارات والمعارف والمواقف التي تؤهلهم ليكونوا مواطنين فاعلين ومسؤولين في كافة مجالات حياتهم.

ويعرفها سعيد وجاسم (2007، 22) بأنها العملية التعليمية التي تركز على تزويد الطفل بالمعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات والقيم بهدف جعله عضواً مسؤولاً ومشاركاً نشطاً في جماعته، وعلى وعي تام بحقوقه وواجباته، ويدين بالولاء والانتماء لوطنه ولديه اتجاه إيجابي نحو السلطة السياسية وإطاعة القوانين والأعراف الاجتماعية والقيم الأصيلة للمجتمع.

ومما سبق يمكن تحديد خصائص التربية المدنية في رياض الأطفال بالنقاط الآتية:

- عملية تعليمية تكسب الأطفال المعارف والقيم والمهارات المدنية.
- توجه الأطفال كي يكونوا فاعلين في بناء مؤسسات المجتمع.

- تهدف إلى إيجاد المواطن الصالح المشبع بقيم الولاء والانتماء حب الوطن الواعي بحقوقه وواجباته الملتزم بمسؤولياته الاجتماعية نحو وطنه والآخرين.

ثانياً: أهداف التربية المدنية في رياض الأطفال:

إن توعية الفرد بحقوقه وواجباته وتنمية قدرته على المشاركة الفعالة في المجتمع يعتبر الهدف الأسمى للتربية المدنية، وفي إطار رياض الأطفال تهدف التربية المدنية إلى تحقيق الأهداف الآتية لدى الأطفال:

1- أن يتعلم الأطفال من البداية السلوك المسؤول اجتماعياً داخل وخارج حجرات الدراسة.
2- أن يصبحوا منخرطين بشكل متعاون في حياة الروضة والمجتمع من خلال الخدمة التطوعية.
3- أن يكونوا نشطين في الحياة العامة من خلال المعرفة والمهارات والقيم الضرورية لذلك (سعيد والدسوقي، 2009، 71).
4- تمكين الأطفال من تعلم قواعد الحياة الجماعية المشتركية في الروضة والبيت.
5- اكتشاف المسؤوليات الفردية والجماعية في محيطهم الجديد.
6- تعويد الأطفال استخدام مفردات تخص المكان والزمان لتحديد مواقع الأشياء ومواقع الآخرين في محيطهم والتفاعل معهم.
7- تربية الأطفال على تحمل المسؤولية لسلامتهم وسلامة الأشخاص من حولهم.
8- إكساب الأطفال بعض القيم الأخلاقية والاجتماعية التي تناسب أعمارهم.
9- تنمية ثقافة الطفل حول حقوقه وواجباته.
10-تعليم الطفل مفاهيم حقوق الإنسان، والمسؤولية الاجتماعية والتسامح والوعي القانوني (ياركندي، 2021، 182).

ومن خلال ما سبق يتضح تنوع الأهداف التي ترمي التربية المدنية إلى تحقيقها لدى أطفال الروضة وإن كانت جميعها ترمي إلى بناء الإنسان المسؤول المرتبط بوطنه والذي يحمل قيم الديموقراطية والتسامح والمسؤولية الاجتماعية واحترام الحقوق والواجبات والمبادرة إلى مساعدة الآخرين.

ثالثاً: مكونات التربية المدنية:

تهدف التربية المدنية إلى تنشئة الأفراد تنشئة شاملة ومتوازنة وإيجابية، وهذا ما جعل للتربية المدنية مجموعة من المكونات التي تجتمع معاً لتحقيق أهدافها وجني ثمارها في شخصية الأفراد، ويمكن ذكر هذه المكونات على النحو الآتي:

1- المكون المعرفي النظري:

من خلاله تسعى التربية المدنية إلى رفع نسبة التثقيف المعرفي في المجالين السياسي والاجتماعي، والتعريف بحقوق الآخرين، ومعرفة المواطنين بما لديهم من حقوق أيضاً، ويتم ذلك من خلال تداول أهم المفردات المدنية وتبسيطها، ودمجها في الممارسة اليومية على صعيد الحلقات التفاعلية المجتمعية، تمهيداً لتعميمها بين الشرائح المختلفة (ياركندي، 2021، 185).

2- المكون الوجداني (القيمي):

وهذا البعد يرتبط بتمثل قيم واتجاهات إيجابية في مجالات عديدة وعلى المستويات كافة، السياسية منها والاجتماعية، من خلال غرس قيم التسامح والعدالة والانتماء وغيرها من القيم المهمة، وهنا تبرز أهمية التثقيف والتعريف ثم السعي لممارسة هذه القيم ثم امتلاك القدرة على محاكمة الممارسة برؤية نقدية واعية (قاسم وآخرون، 2010، 25)

3- المكون المهاري:

يركز هذا البعد على عملية التمكين للمشاركة، وترسيخ الانتماء من خلال التطوع في الأعمال الوطنية والخيرية، وتزايد عضوية الفرد في مختلف مؤسسات المجتمع المدني، وهنا تأتي أهمية المواطنة والديمقراطية (فرج، 2006، 57).

ومن خلال ما سبق يتضح أن المكونات الثلاثة مترابطة وبينها علاقات وثيقة فامتلاك المعرفة المدنية يحتاج إلى سلوكيات فعلية حتى تكتسب هذه المعرفة قيمتها، كما أن الفرد لا يقوم بالسلوكيات المدنية دون وجود معرفة بها واتجاهات إيجابية نحوها، كما أن القيم المدنية تحتاج إلى المعرفة والسلوك حتى تتعزز لتصبح جزء من البناء القيمي للفرد.

رابعاً: التربية المدنية في رياض الأطفال:

تعد مرحلة رياض الأطفال من أهم المراحل التي يمر بها الفرد، حيث يكتسب فيها العديد من الخبرات والمعارف والمهارات والسلوكيات الاجتماعية التي تميل إلى الثبات النسبي ويصعب تغييرها بتقدمه في العمر، وهذا ما يتطلب بذل المزيد من الجهود من أجل أن تكون الخبرات والسلوكيات المكتسبة من قبل الأطفال في هذه المرحلة سليمة وإيجابية ومفيدة لهم ولمجتمعهم.

وهذا ما يؤكد الأهمية الكبيرة للتربية المدنية في رياض الأطفال من أجل تعزيز فهم الأطفال لحقوقهم وواجباتهم وتنمية قدرتهم على المشاركة الإيجابية في المجتمع وتعميق احترامهم لذواتهم وللآخرين وإحساسهم بالمسؤولية تجاه وطنهم والآخرين من حولهم منذ صغرهم مما يعزز من فرصة إيجاد المواطن الصالح المشبع بالقيم والمفاهيم والمهارات المدنية.

وفي هذا السياق يرى سعيد والدسوقي (2009، 62) أن مفهوم التربية المدنية يتفق –إلى حد بعيد– مع أهداف التعليم في رياض الأطفال كما أن التربية المدنية بأبعادها ومكوناتها تتمشى مع فلسفة المجتمع وأهدافه، وأيضاً مع الهدف الجوهري للتعليم في مرحلة رياض الأطفال، وهذا ما يؤكد على ضرورة أن تتضمن برامج رياض الأطفال ضمن ما تقدمه للناشئة أبعاد ومكونات التربية المدنية.

ويمكن تضمين أسس التربية المدنية بطريقة مبسطة ومناسبة للطفل في هذه المرحلة؛ بحيث يتعرّف على أهم حقوقه وواجباته التي يمكنه أن يدرك أبعادها ويطبقها عملياً، وحدود مسؤوليته الاجتماعية وخصائص المشاركة الثقافية والفنية والاجتماعية، وبعض المفاهيم والأسس والقيم المتصلة بالعلاقات الاجتماعية والسلطة والقانون والأعراف والنظام الاجتماعي وما إلى ذلك (ياركندي، 2021،187).

وفي هذ الخصوص ينبغي التنويه إلى أمر هام وهو ضرورة مناسبة المفاهيم والسلوكات المدنية المقدمة للأطفال في رياض الأطفال لمستوى إدراكهم ودرجة وعيهم بحيث يتشرّبوها بسهولة وسلاسة بعيداً عن الغموض والتعقيد الذي يمكن أن يؤدي إلى نتائج سلبية ، ويعيق تحقيق أهداف التربية المدنية لديهم.

خامساً: نمو مفاهيم التربية المدنية لدى الأطفال ودور معلمة رياض الأطفال في تنميتها:

ترى خلف (2006، 35) أن التنشئة السياسية تبدأ من سن الثالثة أي من مرحلة الطفولة المبكرة، فالطفل يرتبط عاطفياً برموز بلده وهيكل النظام القائم من خلال الإعجاب الذي يجعلها جزءاً من خبراته الشخصية فيتعلق بها مثل العلم ورجل الشرطة، ومن ثم يكتسب نظم القيم والاتجاهات السياسية السائدة في المجتمع فضلاً عن تسهيل القيام بأدوار المواطنة المنوعة.

ويضيف مكروم (2004، 277) أن حيث يكون دور التربية المدنية في تنمية ثقافة الديمقراطية يجب القيام بعملية التطبيع في شكل عادات سلوكية خاضعة للتوجيه والإرشاد في إطار قواعد اللعب الجماعي، وهنا يكون دور التربية في تنمية ثقافة التعاون والإخاء في صورة توجيه فردي أو جماعي، وتكون مهمة القائمين على العملية التربوية –هي العمل على تهيئة البيئة المناسبة لظهور ودعم مظاهر السلوك الديمقراطي.

ويذكر حمدان (2011) خصائص نمو مفاهيم التربية المدنية ومنها ما يرتبط بمرحلة ما قبل المدرسة كما يأتي:

- التعايش (عمر المولود– سنتين): وهو أول أنواع السلوك الاجتماعي وأدناها فعالية في الاجتماع المدني للناس، حيث يكون به الطفل على علاقات حيادية أو رسمية مع البيئة.
- التكيف (عمر ثلاث– ست سنوات): وهو سلوك العادات اليومية في الأسرة والروضة ومواقف ومتطلبات الحياة العامة، حيث يكون الطفل متوافقاً جزئياً من حيث المبدأ مع البيئة ومقبولاً نفس اجتماعياً منها، كما أن البيئة تكون أيضاً مقبولة منه.

وهذا ما يؤكد على ضرورة تعليم الأطفال سلوكيات التكيف فمن خلال الأنشطة المقدمة لهم داخل الروضة، من خلال تعليمهم العادات اليومية والآداب العامة المطلوبة في المجتمع والسلوكات المقبولة من الآخرين ونتائجها.

أما فيما يتعلق بدور معلمة رياض الأطفال في تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى الأطفال، فيمكن تحديد مهامها في هذا الخصوص في الآتي:

- ✓ القيام بأنشطة تعليمية متنوعة لتعزيز مفاهيم التربية المدنية لدى الأطفال.
- ✓ استخدام المواقف المختلفة التي تحدث في الروضة لتعزيز مفاهيم التربية المدنية لدى الأطفال من خلال الملاحظة والتقليد.
- ✓ استغلال المناسبات الوطنية والاجتماعية المختلفة لتعزيز المفاهيم الوطنية والمدنية لدى الأطفال.
- ✓ التركيز على تنمية مفاهيم التربية المدنية من خلل إيجاد الجو العام والعلاقات الاجتماعية وأنماط التواصل بالتي تنمي مفاهيم التربية المدنية لدى الأطفال داخل الروضة.

10- إجراءات البحث الميدانية:

أولاً: منهج البحث:

من أجل تحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث يعد هذا المنهج من أفضل المناهج التي تناسب طبيعة البحث، وقد تم استخدام هذا المنهج في عرض الأدبيات التربوية المتعلقة بموضوع البحث، ومعرفة دور معلمات رياض الأطفال في تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة، وفي بناء أدوات البحث وعرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها.

ثانياً: مجتمع البحث وعينته:

تكوّن مجتمع البحث من جميع معلمات رياض الأطفال في مدينة حمص لعام (2024/2023) والبالغ عددهم (457) حسب الدليل الإحصائي الصادر عن مديرية التربية في محافظة حمص لعام (2024/2023)، أما عينة البحث فقد تم سحبها بالطريقة العشوائية الطبقية، إذ يتكون مجتمع البحث من أربع طبقات (أربع مناطق تعليمية: منطقة شرقية، ومنطقة غربية، ومنطقة شمالية، ومنطقة جنوبية) وقد تم اختيار (3) روضات من كل منطقة تعليمية بالطريقة العشوائية البسيطة، وتكونت العينة من (91) معلمة من معلمات الرياض في مدينة حمص، والجدول الآتي يوضح توزع أفراد العينة على متغيرات البحث:

الجدول رقم (1): توزع أفراد العينة على متغيرات البحث:

المتغير	المستويات	العدد
المؤهل العلمي	إجازة جامعية	64
	دراسات عليا	27
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	28
	5-10 سنوات	39
	أكثر من 10 سنوات	24
العدد الكلي		91

ثالثاً: تصميم أدوات البحث:

تتمثل أدوات البحث في:

1. **قائمة مفاهيم التربية المدنية التي يمكن تنميتها لدى طفل الروضة.**
2. **استبانة دور معلمات رياض الأطفال في تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة.**

وقد قامت الباحثة بإعداد الأدوات وفق الآتي:

أولاً: قائمة مفاهيم التربية المدنية التي يمكن تنميتها لدى طفل الروضة:

1. **الهدف من القائمة:** تم إعداد القائمة بهدف تحديد مفاهيم التربية المدنية التي يمكن تنميتها لدى طفل الروضة.

2. **مصادر إعداد القائمة:** تم تصميم الاستبانة استناداً إلى بعض الدراسات السابقة ذات الصلة كدراسة ياركندي (2021)، ودراسة الشاويش (2017)، ودراسة عبد العزيز (2014).
3. **الصورة الأولية للقائمة:** تم وضع الصورة الأولية للقائمة بحيث تضمنت خمسة مفاهيم رئيسة للتربية المدنية، يندرج تحتها (27) مؤشراً فرعياً.
4. **صدق القائمة:** قامت الباحثة بالتأكد من صدق القائمة بطريقة صدق المحتوى فقد عرضت القائمة بصورتها الأولية على (6) محكمين في تخصص تربية الطفل والمناهج وطرائق التدريس الملحق (1)، وذلك لإبداء الرأي حول مدى ملاءمة الصياغة العلمية واللغوية للمفاهيم الرئيسة ومؤشراتها، ومدى مناسبة المؤشرات للمفاهيم المرافقة وكفاية المؤشرات الخاصة بكل مفهوم، وكان من أبرز ملاحظاتهم حذف بعض المؤشرات مثل (يتقيد بالانتظام عند الوقوف في طابور الصباح، وينتظر الدور عند المشاركة في اللعب مع رفاقه) وتعديل صياغة بعضها الآخر مثل (يمارس أنشطة تطوعية مع الأطفال تنمي لديهم حب خدمة المجتمع تم تعديلها إلى يمارس أنشطة تطوعية مع الأطفال لخدمة الروضة) مما كان له دور إيجابي في ضبط القائمة والوصول إلى الصورة النهائية لها.
5. **الصورة النهائية للقائمة:** تم اعتماد ما أجمع عليه أكثر من (80%) من المحكمين، وقد اشتملت القائمة في صورتها النهائية بعد إجراء التعديلات عليها على خمسة مفاهيم رئيسة يندرج تحتها (25) مؤشراً (الملحق رقم 3).

ثانياً: **استبانة دور معلمات رياض الأطفال في تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة:**

تم تصميم الاستبانة وفق الآتي:

1- تحديد الهدف من الاستبانة:

تم إعداد الاستبانة لتعرّف دور معلمات رياض الأطفال في تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة في مدينة حمص.

2- مصادر إعداد الاستبانة:

تم تصميم الاستبانة استناداً إلى بعض الدراسات السابقة ذات الصلة كدراسة غبيش (2013) ودراسة القططي (2017) ودراسة الشاويش (2017)، ودراسة عبد العزيز (2014).

3-الصورة الأولية للاستبانة:

اشتملت الصورة الأولية للاستبانة على سبعة محاور يندرج تحتها (37) بنداً فرعياً، وقد تم التحقق من صدقها وثباتها وفق الآتي:

أ- صدق الاستبانة:

-صدق المحتوى: تم التأكد من صدق الاستبانة بطريقة صدق المحتوى من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين بلغ عددهم (6) محكمين من تخصص تربية والمناهج وطرائق التدريس الطفل الملحق (1)، بغية تحديد مدى مناسبة الاستبانة لتحقيق الهدف من البحث، وارتباط كل عبارة بالمحور الذي أدرجت تحته والدقة اللغوية للعبارات، وكان أبرز التعديلات:

الجدول رقم (2): أمثلة عن تعديلات السادة المحكمين على بنود الاستبانة:

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
أمارس أنشطة تطوعية مع الأطفال تنمي لديهم حب خدمة المجتمع	أمارس أنشطة تطوعية مع الأطفال لخدمة الروضة
أركز على تعليم الأطفال تقديم المساعدة لبعضهم البعض	أدرب الأطفال على تقديم المساعدة لبعضهم البعض
أشجع الأطفال على المشاركة في ترتيب غرفة النشاط	أطلب من الأطفال المشاركة معاً في ترتيب وتزيين غرفة النشاط
أحرص على تعليم الأطفال التقيد بالانتظام عند الوقوف في طابور الصباح	حذف
أنبه الأطفال إلى ضرورة انتظار الدور عند المشاركة في اللعب مع الرفاق	حذف

-**الصدق البنيوي:** تم التحقق من الصدق البنيوي للاستبانة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية تكونت من (23) معلمة من معلمات رياض الأطفال في مدينة حمص من خارج عينة البحث، وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، واستخدمت الباحثة لذلك برنامج spss.

الجدول رقم (3) معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه:

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.710	10	**0.564	19	**0.756	28	**0.790
2	**0.628	11	**0.740	20	**0.622	29	**0.656
3	**0.736	12	**0.609	21	**0.740	30	**0.775
4	**0.605	13	**0.755	22	**0.535	31	**0.716
5	**0.792	14	**0.606	23	**0.720	32	**0.636
6	**0.568	15	**0.564	24	**0.574	33	**0.564
7	**0.613	16	**0.762	25	**0.759	34	**0.819
8	**0.685	17	**0.659	26	**0.874	35	**0.833
9	**0.519	18	**0.780	27	**0.572		

(**) دال عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه تتراوح ما بين (0.519 و0.874)وهي جميعها دالة عند مستوى دلالة 0.01، كما تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول رقم (4) معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للاستبانة:

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.799	10	**0.693	19	**0.495	28	**0.594
2	**0.754	11	**0.752	20	**0.721	29	**0.748
3	**0.778	12	**0.767	21	**0.846	30	**0.815
4	**0.621	13	**0.570	22	**0.502	31	**0.699
5	**0.689	14	**0.555	23	**0.696	32	**0.597
6	**0.471	15	**0.572	24	**0.464	33	**0.582
7	**0.661	16	**0.615	25	**0.792	34	**0.835
8	**0.739	17	**0.701	26	**0.860	35	**0.772
9	**0.702	18	**0.762	27	**0.505		

(**) دال عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة تتراوح ما بين (0.464 و0.860) وهي جميعها دالة عند مستوى دلالة 0.01، ، كما تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية لها وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول رقم (5): معاملات ارتباط كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية لها:

المحاور	معاملات الارتباط
أهمية تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة	**0.859
العمل التطوعي	**0.856
المسؤولية العامة	**0.863
احترام النظام العام	**0.854
الانتماء والولاء	**0.874
الاحترام المتبادل	**0.877
التحديات التي تواجه معلمات الروضة في تنمية مفاهيم التربية المدنية	**0.852

(**) دال عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بيرسون بين كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية لها جميعها دالة عند مستوى دلالة 0.01، مما يشير إلى الصدق البنيوي للاستبانة.

ب- ثبات الاستبانة:

للتأكد من ثبات الاستبانة استخدمت الباحثة معامل ألفا كرو نباخ والتجزئة النصفية وثبات الإعادة لكل محور من محاور الاستبانة، وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول رقم (6): معاملات ثبات محاور الاستبانة:

المحاور	عدد المفردات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	ثبات الإعادة
أهمية تنمية مفاهيم التربية المدنية	5	0.780	0.774	0.891
العمل التطوعي	5	0.742	0.736	0.877
المسؤولية العامة	5	0.741	0.738	0.866
احترام النظام العام	5	0.719	0.725	0.888
الانتماء والولاء	5	0.752	0.747	0.875
الاحترام المتبادل	5	0.744	0.739	0.863
التحديات التي تواجه معلمات الروضة في تنمية مفاهيم التربية المدنية	5	0.725	0.729	0.889

من خلال الجدول السابق يتضح أن قيم معاملات ثبات محاور الاستبانة بالطرائق الثلاثة كانت مقبولة ودالة إحصائياً، وهو مؤشر إلى إمكانية ثبات النتائج التي سيتم التوصل إليها من خلال الاستبانة.

3- الصورة النهائية للاستبانة:

بقيت الاستبانة في صورتها النهائية تتألف من جزأين:

الجزء الأول: ويتضمّن المعلومات الديموغرافية المعتمدة وهي: (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)

الجزء الثاني: ويتضمن عبارات الاستبانة والبالغ عددها (35) عبارة موجهة إلى معلمات رياض الأطفال، كما تم الاعتماد على مقياس ليكرت خماسي أمام كل عبارة (بدرجة كبيرة جداً- بدرجة كبيرة-بدرجة متوسطة-بدرجة منخفضة-بدرجة منخفضة جداً)، وقد تم إعطاء الدرجات على المقياس وفق الآتي:

-بدرجة كبيرة جداً (5) درجات

-بدرجة كبيرة (4) درجات

-بدرجة متوسطة (3) درجات

-بدرجة منخفضة درجتان

-بدرجة منخفضة جداً درجة واحدة.

كما تشمل الاستبانة في صورتها النهائية المحاور الآتية:

الجدول رقم (7): توزع عبارات استبانة دور معلمات رياض الأطفال في تنمية مفاهيم التربية المدنية على المحاور في صورتها النهائية:

محاور الاستبانة	عدد العبارات	أرقام العبارات	الدرجة
أهمية تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة	5	5-4-3-2-1	25=5×5
العمل التطوعي	5	10-9-8-7-6	25=5×5
المسؤولية العامة	5	15-14-13-12-11	25=5×5
احترام النظام العام	5	20-19-18-17-16	25=5×5
الانتماء والولاء	5	25-24-23-22-21	25=5×5
الاحترام المتبادل	5	30-29-28-27-26	25=5×5
التحديات التي تواجه معلمات الروضة في تنمية مفاهيم التربية المدنية	5	35-34-33-32-31	25=5×5
المجموع	35	35-1	175=5×35

وبالتالي فأعلى درجة للاستبانة هي (175) درجة، وأدنى درجة هي (35) درجة الملحق (4).

رابعاً: عرض النتائج وتفسيرها:

أولاً: الإجابة عن أسئلة البحث:

السؤال الأول: ما مفاهيم التربية المدنية التي يمكن تنميتها لدى طفل الروضة؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال إعداد قائمة بمفاهيم التربية المدنية التي يمكن تنميتها لدى طفل الروضة والتأكد من صدقها الملحق (3).

السؤال الثاني: ما أهمية تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والرتب لإجابات معلمات رياض الأطفال على محور أهمية تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة، وتم حساب طول الفئة على النحو الآتي:

-حساب المدى، وذلك بطرح أكبر قيمة في الاستبانة من أصغر قيمة (5-1=4)

-حساب طول الفئة وذلك بتقسيم المدى على أكبر قيمة في الاستبانة (4÷5=0.80)

-إضافة طول الفئة لأصغر قيمة في المقياس (0.80+1=1.80).

واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي يمكن التعامل مع قيم المتوسطات الحسابية لإجابات المعلمات على العبارات وفق الجدول الآتي:

الجدول رقم (8): تقدير الدرجات على الاستبانة:

المستويات	المتوسطات	التقدير
المستوى الأول	1-1.80	منخفض جداً
المستوى الثاني	1.81-2.60	منخفض
المستوى الثالث	2.61-3.40	متوسط
المستوى الرابع	3.41-4.20	كبير
المستوى الخامس	4.21-5	كبير جداً

أما الوزن النسبي فقد تم حسابه وفق القاعدة: المتوسط÷ 5× 100

حيث تم التقسيم على (5) لأن أعلى قيمة في الاستبانة (5).

وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول رقم (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والرتب لإجابات معلمات رياض الأطفال على محور أهمية تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة:

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	التقدير
1	هناك ضرورة ملحة لتنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة	3.64	1.09	%72.8	1	مرتفع
2	تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة يساعد في إنشاء جيل يتمتع بقيم المواطنة الصالحة	3.58	1.24	%71.6	4	مرتفع
3	تزداد قدرة أطفال الروضة على المشاركة الفعالة في الحوار والإقناع من خلال امتلاكهم للمفاهيم المدنية	3.59	1.02	%71.8	3	مرتفع
4	تتعزز ثقافة السلام والتسامح لدى أطفال الروضة من خلال تنمية مفاهيم التربية المدنية لديهم	3.57	1.23	%71.4	5	مرتفع
5	تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى أطفال الروضة يسهم في التقليل من السلوكيات غير المقبولة اجتماعياً كالإهمال وسوء استخدام المرافق العامة...	3.63	1.20	%72.6	2	مرتفع
محور أهمية تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة		3.60	1.10	%72	....	مرتفع

يتضح من الجدول (9) أن أهمية تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة من جهة نظر معلمات الرياض جاءت بدرجة مرتفعة إذ بلغ متوسط استجاباتهن على محور أهمية تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة (3.60) بانحراف معياري (1.10) وهو يقع ضمن المستوى الرابع الذي يشير إلى التقدير الكبير، وقد جاءت عبارة (هناك ضرورة ملحة لتنمية مفاهيم التربية

المدنية لدى طفل الروضة) في المرتبة الأولى بمتوسط (3.64) وهو يقع ضمن المستوى الرابع الذي يشير إلى التقدير الكبير، كما جاءت عبارة (تتعزز ثقافة السلام والتسامح لدى أطفال الروضة من خلال تنمية مفاهيم التربية المدنية لديهم) في المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.57) وهو يقع ضمن المستوى الرابع الذي يشير إلى التقدير الكبير.

ويعود ذلك إلى وعي معلمات رياض الأطفال بالدور الكبير الذي تلعبه مفاهيم التربية المدنية في تنمية الشخصية السليمة للطفل وتطبيعه بالشكل الذي ينشده المجتمع وإيجاد المواطن الكفء الذي لديه معرفة ومهارات واتجاهات تجعله قادراً على المشاركة وتحمل المسؤولية والتفاعل الإيجابي وممارسة الحياة الديمقراطية، بالإضافة إلى تزايد الدعوات المنادية بضرورة تعزيز التربية المدنية لدى الأطفال وتنمية الانتماء والولاء لديهم بعد التغيرات المتسارعة الأخيرة التي يشهدها المجتمع السوري.

السؤال الثاني: ما دور معلمات رياض الأطفال في تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والرتب لإجابات معلمات رياض الأطفال على محاور دور معلمات رياض الأطفال في تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة، وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول رقم (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والرتب لإجابات معلمات رياض الأطفال على محاور دور معلمات رياض الأطفال في تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة:

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	التقدير
محور العمل التطوعي		3.08	1.10	%61.6	....	متوسط
6	أمارس أنشطة تطوعية مع الأطفال لخدمة الروضة	3.12	1.17	%62.4	2	متوسط
7	أشجع الأطفال على مساعدتي أثناء تنفيذ الأنشطة المختلفة	3.07	1.14	%61.4	3	متوسط
8	أدرّب الأطفال على تقديم المساعدة لبعضهم البعض	3.14	1.20	%62.8	1	متوسط
9	أطلب من الأطفال المشاركة معاً في ترتيب وتزيين غرفة النشاط	3.01	1.02	%60.2	5	متوسط
10	أشارك الأطفال في زيارة صديقهم المريض	3.06	1.13	%61.2	4	متوسط
محور المسؤولية العامة:		3.08	1.11	%61.6	.....	متوسط
11	أشجع الأطفال على إلقاء القمامة في سلة المهملات الخاصة بها	3.16	1.21	%63.2	1	متوسط
12	أنبه الأطفال إلى ضرورة تجنب العبث بالمرافق العامة في الروضة	3.08	1.16	%61.6	3	متوسط
13	أحرص على تعليم الأطفال الحفاظ على أثاث الروضة	3.09	1.22	%61.8	2مكرر	متوسط
14	أنبه الأطفال إلى ضرورة إغلاق الصنابير المفتوحة	2.97	1.01	%59.4	4	متوسط
15	أمارس أنشطة مع الأطفال للحفاظ على نظافة الروضة	3.09	1.17	%61.8	2	متوسط
محور احترام النظام العام:		3.10	1.09	%62	....	متوسط
16	أحث الأطفال تعلى التقيد بقواعد الألعاب التي يشتركون بها	3.12	1.20	%62.4	3	متوسط
17	أشجع الأطفال على تنفيذ قواعد الاشتراك في الأنشطة	3.14	1.17	%62.8	1	متوسط
18	أنبه الأطفال إلى ضرورة رفع الإصبع قبل لإجابة عن السؤال الذي أطرحه	3.13	1.20	%62.6	2	متوسط
19	أحرص على تذكير الأطفال بقوانين الروضة	3.03	1.07	%60.6	5	متوسط
20	أدرب الأطفال على الدخول والخروج بانتظام من غرفة النشاط	3.10	1.17	%62	4	متوسط
محور الانتماء والولاء:		3.07	1.11	%61.4	....	متوسط
21	أمارس أنشطة مع الأطفال تعزز حبهم لوطنهم	3.08	1.18	%61.6	3	متوسط
22	أحرص على ترديد النشيد الوطني السوري مع الأطفال	3.06	1.16	%61.2	4	متوسط
23	أروي للأطفال قصص عن بطولات الأجداد	3.12	1.22	%62.4	1	متوسط
24	أحرص على تعريف الأطفال بتاريخ وطنهم	2.98	1.02	%59.6	5	متوسط
25	أشارك مع الأطفال في الاحتفال بالأعياد والمناسبات الوطنية	3.09	1.17	%61.8	2	متوسط
محور الاحترام المتبادل:		3.06	1.11	%61.2	.....	متوسط
26	أشجع الأطفال على احترام بعضهم البعض بعدم توجيه إي إساءة لرفاقهم	3.10	1.22	%62	1	متوسط
27	أنبه الأطفال إلى ضرورة شكر رفاقهم الذين يقدمون المساعدة لهم	3.08	1.16	%61.6	2	متوسط
28	أدرب الأطفال على آداب الحوار	3.08	1.21	%61.6	2مكرر	متوسط
29	أنبه الأطفال إلى ضرورة تجنب السخرية من بعضهم البعض	2.96	1.00	%59.2	4	متوسط
30	أشجع الأطفال على التصفيق ومدح بعضهم البعض عند القيام بسلوك صحيح	3.07	1.18	%61.4	3	متوسط

يتضح من الجدول (10) أن:

– دور معلمات رياض الأطفال في تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة كان متوسطاً على جميع المحاور، وقد جاء محور احترام النظام العام في المرتبة الأولى بمتوسط (3.10) ثم محوري العمل التطوعي والمسؤولية العامة بمتوسط (3.08) ثم محور الانتماء والولاء بمتوسط (3.07) وفي المرتبة الأخيرة محور الاحترام المتبادل بمتوسط (3.06).

– بالنسبة لمحور العمل التطوعي جاءت عبارة (أدرب الأطفال على تقديم المساعدة لبعضهم البعض) في المرتبة الأولى بمتوسط (3.14) وهو يقع ضمن المستوى الثالث الذي يشير إلى التقدير المتوسط، وجاءت عبارة (أطلب من الأطفال المشاركة معاً في ترتيب وتزيين غرفة النشاط) في المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.01) وهو يقع ضمن المستوى الثالث الذي يشير إلى التقدير المتوسط

– بالنسبة لمحور المسؤولية العامة جاءت عبارة (أشجع الأطفال على إلقاء القمامة في سلة المهملات الخاصة بها) في المرتبة الأولى بمتوسط (3.16)وهو يقع ضمن المستوى الثالث الذي يشير إلى التقدير المتوسط، وجاءت عبارة (أنبه الأطفال إلى ضرورة إغلاق الصنابير المفتوحة) في المرتبة الأخيرة بمتوسط (2.97) وهو يقع ضمن المستوى الثالث الذي يشير إلى التقدير المتوسط.

– بالنسبة لمحور احترام النظام العام جاءت عبارة (أشجع الأطفال على تنفيذ قواعد الاشتراك في الأنشطة) في المرتبة الأولى بمتوسط (3.14) وهو يقع ضمن المستوى الثالث الذي يشير إلى التقدير المتوسط، وجاءت عبارة (أحرص على تذكير الأطفال بقوانين الروضة) في المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.03) وهو يقع ضمن المستوى الثالث الذي يشير إلى التقدير المتوسط.

– بالنسبة لمحور الانتماء والولاء جاءت عبارة (أروي للأطفال قصص عن بطولات الأجداد) في المرتبة الأولى بمتوسط (3.12) وهو يقع ضمن المستوى الثالث الذي يشير إلى التقدير المتوسط، وجاءت عبارة (أحرص على تعريف الأطفال بتاريخ وطنهم) في المرتبة الأخيرة بمتوسط (2.98) وهو يقع ضمن المستوى الثالث الذي يشير إلى التقدير المتوسط.

– بالنسبة لمحور الاحترام المتبادل جاءت عبارة (أشجع الأطفال على احترام بعضهم البعض بعدم توجيه أي إساء لرفاقهم) في المرتبة الأولى بمتوسط (3.10) وهو يقع ضمن المستوى الثالث الذي يشير إلى التقدير المتوسط، وجاءت عبارة (أنبه الأطفال إلى ضرورة تجنب السخرية من بعضهم البعض) في المرتبة الأخيرة بمتوسط (2.96) وهو يقع ضمن المستوى الثالث الذي يشير إلى التقدير المتوسط.

وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة القطيطي (2017) التي أوضحت أن محور (الواقع الفعلي) قد جاء في المرتبة الأخيرة بين محاور الاستبانة حيث بلغت الأهمية النسبية له (69.05%).

ويمكن تفسير الدور المتوسط لمعلمات رياض الأطفال في تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة بالرغم من تأكيدهم على أهميتها حسب النتائج السؤال الأول، بضيق الوقت وكثافة المنهاج المطلوب من المعلمة إنهاءه قبل انتهاء العام الدراسي مما يمنع المعلمات من ممارسة دورهن في تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى الأطفال بالشكل الكافي، فغالباً ما يقتصر الأمر على بعض المفاهيم المتضمنة في الكراس والمنهاج المخصص للروضة دون القيام بأنشطة إثرائية توسع من اكتساب الأطفال لهذه المفاهيم، كما يمكن أن يعود ذلك إلى ضعف تدريب المعلمات على تخطيط وتنفيذ وتقويم أنشطة تنمي مفاهيم التربية المدنية وقيم المواطنة لدى الأطفال وهذا ما تؤكده دراسة غنيمي (2011) ودراسة عباس (2013) اللتان أشارتا إلى وجود قصور في إعداد تدريبات وممارسات تعليمية خاصة بتدريب معلمات الروضة على كيفية توظيف التربية على المواطنة في رياض الأطفال من حيث تخطيط وتنفيذ الأنشطة التعليمية إلا من بعض الجهود الفردية لبعض المعلمات والتي لا تتعدى حيز المناقشات حول الملكية العامة والخاصة.

السؤال الثالث: ما التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والرتب لإجابات معلمات رياض الأطفال على محور التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة، وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول رقم (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والرتب لإجابات المعلمات على محور التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة:

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	التقدير
1	صعوبة إدراك طفل الروضة لبعض مفاهيم التربية المدنية التي تفوق مستوى إدراكه	3.15	1.24	%63	3	متوسط
2	ضعف تضمين مفاهيم التربية المدنية في مناهج رياض الأطفال	3.27	1.11	%65.4	1	متوسط
3	ضيق الوقت الذي يمنع من ممارسة الأنشطة التي تنميس مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة بالشكل المطلوب	3.18	1.21	%63.6	2	متوسط
4	ضعف تدريب معلمات رياض الأطفال على تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة قبل وأثناء الخدمة	3.14	0.96	%62.8	4	متوسط
5	ضعف الإمكانيات المتوفرة في الروضة التي تساعد المعلمات على تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى الأطفال	3.13	1.21	%62.6	5	متوسط
محور التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة		3.17	1.07	%63.4	....	متوسط

يتضح من الجدول (11) أن التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة جاءت بدرجة متوسطة إذ بلغ متوسط استجابات المعلمات على محور التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة (3.17) بانحراف معياري (1.07) وهو يقع ضمن المستوى الثالث الذي يشير إلى التقدير المتوسط، وقد جاءت عبارة (ضعف تضمين مفاهيم التربية المدنية في مناهج رياض الأطفال) في المرتبة الأولى بمتوسط (3.27) وهو يقع ضمن المستوى الثالث الذي يشير إلى التقدير المتوسط، كما جاءت عبارة (ضعف الإمكانيات المتوفرة في الروضة التي تساعد المعلمات على تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى الأطفال) في المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.13) وهو يقع ضمن المستوى الثالث الذي يشير إلى التقدير المتوسط.

وهذه النتائج تختلف مع نتائج دراسة القططي (2017) التي أوضحت أن معوقات تنمية مفاهيم الانتماء الوطني لدى طفل الروضة جاءت بدرجة مرتفعة إذ بلغت الأهمية النسبية استجابات المعلمات على محور المعوقات (76.26%).

ويمكن تفسير تقدير المعلمات للتحديات التي تواجههن في تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة بدرجة متوسطة إلى الجهود المستمرة التي تبذل من قبل القائمين على مرحلة رياض الأطفال لتعزيز مفاهيم التربية المدنية وخلق الفرص التي تساعد المعلمات على تنمية هذه المفاهيم وتعزيزها لدى الأطفال ومعالجة التحديات التي تعيق قيام المعلمات بالدور المنوط بهن في تعزيز الثقافة المدنية للطفل وغرس القيم والمبادئ والأسس التي تنمي السلوكيات والاتجاهات الإيجابية لديه نحو الوطن والمجتمع والآخرين والذات.

ثانياً: اختبار صحة فرضيات البحث:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات إجابات المعلمات على استبانة دور معلمات رياض الأطفال في تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة تعزى لمتغير المؤهل العلمي:

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب قيمة (T-Test) لمجموعتين مستقلتين باستخدام برنامج SPSS، لتعرف دلالة الفروق بين درجات المجموعتين (شهادة جامعية/دراسات عليا)، والجدول الآتي يوضح النتائج:

الجدول رقم (12): دلالة الفروق بين متوسطات إجابات معلمات رياض الأطفال على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي:

المحور	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	قيمة الدالة sig	القرار
أهمية تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة	شهادة جامعية	64	17.25	5.50	89	2.13	0.03	دال
	دراسات عليا	27	19.88	5.13				
العمل التطوعي	شهادة جامعية	64	14.32	5.10	89	3.03	0.00	دال
	دراسات عليا	27	18.00	5.64				
المسؤولية العامة	شهادة جامعية	64	14.39	5.15	89	2.85	0.00	دال
	دراسات عليا	27	17.88	5.78				
احترام النظام	شهادة جامعية	64	14.48	5.32	89	2.86	0.00	دال
	دراسات عليا	27	18.03	5.61				
الانتماء والولاء	شهادة جامعية	64	14.28	5.17	89	2.96	0.00	دال
	دراسات عليا	27	17.25	5.76				
الاحترام المتبادل	شهادة جامعية	64	14.25	5.14	89	2.96	0.00	دال
	دراسات عليا	27	17.88	5.83				
التحديات التي تواجه المعلمة في تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة	شهادة جامعية	64	16.81	5.30	89	2.60	0.01	دال
	دراسات عليا	27	13.70	4.91				

يتضح من الجدول (12):

-بالنسبة لمحور أهمية تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة يتضح أن قيمة الدالة (T) = (2.13) و قيمة الدالة Sig= (0.03) وهي أصغر من قيمة مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات إجابات المعلمات على محور أهمية تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة الشهادات العليا.

ويمكن تفسير ذلك بأن الدراسات العليا تزيد من معارف وخبرات معلمات رياض الأطفال من خلال الاطلاع على المزيد من المراجع التربوية والتعمق في اختصاص تربية طفل الروضة وهذا ما يعزز فهم المعلمات لضرورة تحقيق التربية المتكاملة للطفل، والتي تعد التربية المدنية أحد أهم جوانبها في سبيل إعداد المواطن المشبع بقيم المواطنة وحب الوطن والولاء والانتماء له.

-بالنسبة لمحاور دور معلمات رياض الأطفال في تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة (العمل التطوعي-المسؤولية العامة-احترام النظام العام-الانتماء والولاء-الاحترام المتبادل) يتضح أن قيمة الدالة Sig= (0.00) وهي أصغر من قيمة مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات إجابات المعلمات على محاور دور معلمات رياض الأطفال في تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة الشهادات العليا.

وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة (الرفاعي،2015) التي أوضحت أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمات رياض الأطفال تعزى لمتغير المؤهل العلمي في تنمية قيم المواطنة لدى الأطفال.

ويمكن تفسير ذلك بأن الشهادات العليا تكسب المعلمات المزيد من المعارف والمفاهيم الخاصة بتربية الطفل من جميع النواحي ومن ضمنها مفاهيم التربية المدنية من خلال المناقشات العلمية التي يحضرونها، والكتب والمراجع الإضافية التي يطلّعون عليها، والأبحاث والدراسات التي يجرونها في مجال تربية الطفل، كما تكسبهن خبرات عملية تنمي مهاراتهن في تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى الأطفال بشكل فعلي ومن خلال الطرائق والأساليب التي يفضلّها الطفل وتناسبه في آن معاً.

-بالنسبة لمحور التحديات التي تواجه المعلمة في تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة يتضح أن قيمة الدالة (T)= (2.60) و قيمة الدالة Sig= (0.01) وهي أصغر من قيمة مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات إجابات المعلمات على محور التحديات التي تواجه المعلمة في تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة الإجازة الجامعية.

ويمكن تفسير ذلك بأن معلمات رياض الأطفال اللواتي يحملن شهادات أعلى من الإجازة يمتلكون خبرات أكبر من زميلاتهم اللواتي يحملن إجازة جامعية فقط، وذلك بحكم التعمق وزيادة الاطلاع على أفضل الأساليب التي تساعد المعلمة على التغلب على التحديات التي تواجهها في تنمية المفاهيم المختلفة لدى الطفل ومن بينها مفاهيم التربية المدنية، والتي تتلاءم مع بيئة الروضة من جهة وتناسب مستوى الطفل من جهة أخرى، وهذا ما يسهم بشكل إيجابي في مساعدة المعلمات على التغلب على الكثير من التحديات التي تعيق تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى الأطفال.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات إجابات المعلمات على استبانة دور معلمات رياض الأطفال في تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة تعزى لمتغير سنوات الخبرة:

لاختبار صحة هذه الفرضية استخدمت الباحثة تحليل التباين (One Way Aova) وذلك من أجل التحقق من دلالة الفروق بين متوسطات إجابات المعلمات على محاور الاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وكانت النتائج ما يأتي:

الجدول رقم (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المعلمات تبعاً لمتغير سنوات الخبرة:

المحاور	سنوات الخبرة:	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أهمية تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة	أقل من (5) سنوات	28	11.85	4.84
	بين (5-10) سنوات	39	19.41	2.81
	أكثر من (10) سنوات	24	23.00	1.53
	الكلي	91	18.03	5.50
العمل التطوعي	أقل من (5) سنوات	28	9.96	3.75
	بين (5-10) سنوات	39	15.05	1.89
	أكثر من (10) سنوات	24	22.37	3.01
	الكلي	91	15.41	5.50
المسؤولية العامة	أقل من (5) سنوات	28	9.81	3.59
	بين (5-10) سنوات	39	15.02	2.19
	أكثر من (10) سنوات	24	22.37	2.68
	الكلي	91	15.42	5.55
احترام النظام	أقل من (5) سنوات	28	9.89	3.59
	بين (5-10) سنوات	39	15.33	2.65
	أكثر من (10) سنوات	24	22.45	5.82
	الكلي	91	15.53	5.62
الانتماء والولاء	أقل من (5) سنوات	28	9.98	3.59
	بين (5-10) سنوات	39	14.97	2.41
	أكثر من (10) سنوات	24	22.37	3.01
	الكلي	91	15.36	5.58
الاحترام المتبادل	أقل من (5) سنوات	28	9.82	3.46
	بين (5-10) سنوات	39	14.94	2.42
	أكثر من (10) سنوات	24	22.37	3.01
	الكلي	91	15.32	5.58
التحديات التي تواجه المعلمة في تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة	أقل من (5) سنوات	28	21.89	3.41
	بين (5-10) سنوات	39	15.02	2.43
	أكثر من (10) سنوات	24	10.29	3.31
	الكلي	91	15.89	5.35

الجدول رقم (14): نتائج اختبار One Way Aova لإجابات المعلمات تبعاً لمتغير سنوات الخبرة:

المحاور	التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	قيمة Sig	القرار
أهمية تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة	بين المجموعات	1734.03	2	867.01	77.15	0.00	دال
	داخل المجموعات	988.86	88	11.23			
	الكلي	2722.90	90				
العمل التطوعي	بين المجموعات	1999.64	2	999.82	121.10	0.00	دال
	داخل المجموعات	726.48	88	8.25			
	الكلي	2726.13	90				
المسؤولية العامة	بين المجموعات	2078.67	2	1039.33	131.10	0.00	دال
	داخل المجموعات	697.61	88	7.92			
	الكلي	2776.28	90				
احترام النظام	بين المجموعات	2043.31	2	1021.65	112.19	0.00	دال
	داخل المجموعات	801.30	88	9.10			
	الكلي	2844.61	90				
الانتماء والولاء	بين المجموعات	2023.75	2	1011.87	114.26	0.00	دال
	داخل المجموعات	779.27	88	8.85			
	الكلي	2803.03	90				
الاحترام المتبادل	بين المجموعات	2046.48	2	1023.24	118.85	0.00	دال
	داخل المجموعات	757.60	88	8.60			
	الكلي	2804.11	90				
التحديات التي تواجه المعلمة في تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة	بين المجموعات	1790.29	2	895.14	99.38	0.00	دال
	داخل المجموعات	792.61	88	9.00			
	الكلي	2582.90	90				

يتضح من الجدول(14) أن قيمة الدالة الإحصائية sig في جميع المحاور = (0.00) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) وهذا يعني وجود فروق بين متوسطات إجابات المعلمات على محاور الاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة اتجاهات هذه الفروق قامت الباحثة باستخدام اختبار شيفيه (Scheffe) وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول رقم (15): نتائج اختبار شيفيه لاتجاهات الفروق بين متوسطات إجابات المعلمات على محاور الاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة:

المتغير المستقل	سنوات الخبرة (I)	سنوات الخبرة (J)	متوسط الفروق (I-J)	الخطأ المعياري	قيمة (Sig)	القرار
أهمية تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة	أقل من (5) سنوات	بين (5-10) سنوات	-7.55-	0.83	0.00	دال
		أكثر من (10) سنوات	-11.14-	0.93	0.00	دال
	بين (5-10) سنوات	أقل من (5) سنوات	7.55	0.83	0.00	دال
		أكثر من (10) سنوات	-3.58-	0.86	0.00	دال
	أكثر من (10) سنوات	أقل من (5) سنوات	11.14	0.93	0.00	دال
		بين (5-10) سنوات	3.58	0.86	0.00	دال
العمل التطوعي	أقل من (5) سنوات	بين (5-10) سنوات	-5.08-	0.71	0.00	دال
		أكثر من (10) سنوات	-12.41-	0.79	0.00	دال
	بين (5-10) سنوات	أقل من (5) سنوات	5.08	0.71	0.00	دال
		أكثر من (10) سنوات	-7.32-	0.74	0.00	دال
	أكثر من (10) سنوات	أقل من (5) سنوات	12.41	0.79	0.00	دال
		بين (5-10) سنوات	7.32	0.74	0.00	دال
المسؤولية العامة	أقل من (5) سنوات	بين (5-10) سنوات	-5.13-	0.69	0.00	دال
		أكثر من (10) سنوات	-12.64-	0.78	0.00	دال
	بين (5-10) سنوات	أقل من (5) سنوات	5.13	0.69	0.00	دال
		أكثر من (10) سنوات	-7.51-	0.73	0.00	دال
	أكثر من (10) سنوات	أقل من (5) سنوات	12.64	0.78	0.00	دال
		بين (5-10) سنوات	7.51	0.73	0.00	دال
احترام النظام العام	أقل من (5) سنوات	بين (5-10) سنوات	-5.44-	0.74	0.00	دال
		أكثر من (10) سنوات	-12.56-	0.83	0.00	دال
	بين (5-10) سنوات	أقل من (5) سنوات	5.44	0.74	0.00	دال
		أكثر من (10) سنوات	-7.12-	0.78	0.00	دال
	أكثر من (10) سنوات	أقل من (5) سنوات	12.56	0.83	0.00	دال
		بين (5-10) سنوات	7.12	0.78	0.00	دال
الانتماء والولاء	أقل من (5) سنوات	بين (5-10) سنوات	-5.08-	0.73	0.00	دال
		أكثر من (10) سنوات	-12.48-	0.82	0.00	دال
	بين (5-10) سنوات	أقل من (5) سنوات	5.08	0.73	0.00	دال

		أكثر من (10) سنوات	-7.40-	0.77	0.00	دال
	أكثر من (10) سنوات	أقل من (5) سنوات	12.48	0.82	0.00	دال
		بين (5-10) سنوات	7.40	0.77	0.00	دال
الاحترام المتبادل	أقل من (5) سنوات	بين (5-10) سنوات	-5.12-	0.72	0.00	دال
		أكثر من (10) سنوات	-12.55-	0.81	0.00	دال
	بين (5-10) سنوات	أقل من (5) سنوات	5.12	0.72	0.00	دال
		أكثر من (10) سنوات	-7.42-	0.76	0.00	دال
	أكثر من (10) سنوات	أقل من (5) سنوات	12.55	0.81	0.00	دال
		بين (5-10) سنوات	7.42	0.76	0.00	دال
التحديات التي تواجه المعلمة في تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة	أقل من (5) سنوات	بين (5-10) سنوات	6.86	0.74	0.00	دال
		أكثر من (10) سنوات	11.60	0.83	0.00	دال
	بين (5-10) سنوات	أقل من (5) سنوات	-6.86-	0.74	0.00	دال
		أكثر من (10) سنوات	4.73	0.77	0.00	دال
	أكثر من (10) سنوات	أقل من (5) سنوات	-11.60-	0.83	0.00	دال
		بين (5-10) سنوات	-4.73-	0.77	0.00	دال

يتضح من الجدول (15):

-بالنسبة لمحور أهمية تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة يتضح وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمات من ذوي الخبرة أقل من (5) سنوات والمعلمات من ذوي الخبرة بين (5-10) سنوات لصالح المعلمات من ذوي الخبرة بين (5-10) سنوات، ووجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمات من ذوي الخبرة أقل من (5) سنوات والمعلمات من ذوي الخبرة أكثر من (10) سنوات لصالح المعلمات من ذوي الخبرة أكثر من (10) سنوات، ووجود فروق بين المعلمات من ذوي الخبرة بين (5-10) سنوات والمعلمات من ذوي الخبرة أكثر من (10) سنوات لصالح المعلمات من ذوي الخبرة أكثر من (10) سنوات.

ويمكن تفسير ذلك بأن سنوات الخبرة الطويلة تزيد من معرفة معلمة الروضة باحتياجات الطفل وضرورة تنمية شخصيته من جميع النواحي بهدف تحقيق التربية المتكاملة له وذلك بحكم السنوات الطويلة التي قضتها في تربية الأطفال، وهذا ما يعزز من فهمها لأهمية التركيز على التربية المدنية ومفاهيمها كأحد الجوانب الهامة في تحقق التربية الشاملة للطفل.

-بالنسبة لمحاور دور معلمات رياض الأطفال في تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة (العمل التطوعي-المسؤولية العامة-احترام النظام العام-الانتماء والولاء-الاحترام المتبادل) يتضح وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمات من ذوي الخبرة أقل من (5) سنوات والمعلمات من ذوي الخبرة بين (5-10) سنوات لصالح المعلمات من ذوي الخبرة بين (5-10) سنوات، ووجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمات من ذوي الخبرة أقل من (5) سنوات والمعلمات من ذوي الخبرة أكثر من (10) سنوات لصالح المعلمات من ذوي الخبرة أكثر من (10) سنوات، ووجود فروق بين المعلمات من ذوي الخبرة بين (5-10) سنوات والمعلمات من ذوي الخبرة أكثر من (10) سنوات لصالح المعلمات من ذوي الخبرة أكثر من (10) سنوات.

وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة الرفاعي (2015) التي أوضحت أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمات رياض الأطفال تعزى لمتغير سنوات الخبرة في تنمية قيم المواطنة لدى الأطفال.

ويمكن تفسير ذلك بأن تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى الأطفال يحتاج إلى خبرة طويلة تكسب المعلمة المهارة الكافية التي تمكنها من اختيار وتخطيط وتنفيذ وتقويم الأنشطة التعليمية المناسبة لتعزيز تلك المفاهيم لدى الأطفال، كما أن الخبرة الطويلة تكسب المعلمة

فهماً أعمق لمستويات الأطفال وقدراتهم واهتماماتهم مما يمكنها من اختيار مفاهيم التربية المدنية المناسبة لمستوى الطفل والأسلوب المحبب له لتنمية لهذه المفاهيم لديه.

-بالنسبة لمحور التحديات التي تواجه المعلمة في تنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة يتضح وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمات من ذوي الخبرة أقل من (5) سنوات والمعلمات من ذوي الخبرة بين (5-10) سنوات لصالح المعلمات من ذوي الخبرة أقل من (5) سنوات، ووجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمات من ذوي الخبرة أقل من (5) سنوات والمعلمات من ذوي الخبرة أكثر من (10) سنوات لصالح المعلمات من ذوي الخبرة أقل من (5) سنوات، ووجود فروق بين المعلمات من ذوي الخبرة بين (5-10) سنوات والمعلمات من ذوي الخبرة أكثر من (10) سنوات لصالح المعلمات من ذوي الخبرة بين (5-10) سنوات.

ويمكن تفسير ذلك بأن سنوات الخبرة الطويلة تكسب معلمة الروضة معرفة أكبر بأفضل الأساليب للتغلب على التحديات التي تواجهها أثناء سعيها لتحقيق أهداف العملية التعليمية لدى الطفل بما فيها تنمية مفاهيم التربية المدنية لديه، وذلك بحكم خبراتها السابقة التي تساعدها على تمييز الأساليب الناجحة والملائمة للطفل من الأساليب الأخرى التي لم تحقق النجاح المطلوب.

11- المقترحات:

1- تزويد كراسات رياض الأطفال ببعض الأنشطة الإثرائية لتنمية مفاهيم التربية المدنية لدى الأطفال.

2- تدريب معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة على اختيار وتخطيط وتنفيذ وتقويم الأنشطة التي تنمي مفاهيم التربية المدنية لدى الأطفال.

3- العمل على توفير جميع الأدوات والوسائل التي تلزم المعلمة لتنفيذ أنشطة تنمي مفاهيم التربية المدنية لدى الأطفال في الروضات.

4- زيادة التركيز على التربية المدنية للطفل ومفاهيمها ومهاراتها في مناهج إعداد معلمات رياض الأطفال في كليات التربية.

5- إجراء المزيد من الأبحاث التي تتناول مفاهيم التربية المدنية والأساليب المناسبة لتنميتها لدى الأطفال.

المراجع:

- بخيت، ماجدة ،وسيد، منال ،ومصطفى، جمالات. (2017). أثر التربية المدنية في تنمية الانتماء والمواطنة والمسؤولية الاجتماعية لدى طفل الروضة. *المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال-جامعة أسيوط، 1* (2)،236-295.
- بوسنينة، المنجي. (2013). *آفاق تطوير التربية المدنية في المنظومة التربوية العربية*. مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- حمدان، محمد زياد. (2011). التربية المدنية وتعليم المواطنة والديمقراطية وحقوق الإنسان -وقاية الإنسان في البلدان النامية- ضرورة الإصلاح الآن. *مجلة التربية والتقدم*.
- خلف، أمل. (2006). *التنشئة السياسية لطفل ما قبل المدرسة*. عالم الكتب.
- خليل، محمد. (2011). *تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بالصف الأول الإعدادي في ضوء أبعاد ومكونات التربية المدنية [رسالة ماجستير غير منشورة]*. جامعة قناة السويس.
- الرفاعي، غالية. (2015). دور معلمات رياض الأطفال الحكومية في تنمية قيم المواطنة لدى الأطفال: تصور مقترح. *مجلة كلية التربية-جامعة الأزهر*، (164)،635-684.
- سعيد، عاطف ،والدسوقي، أماني. (2009، يوليو 26-27). *فعالية برنامج مقترح في التربية المدنية في تنمية السلوك الإيجابي والمسؤولية الاجتماعية لدى أطفال الروضة [ورقة عمل]*. المؤتمر العلمي الثاني للجمعة التربوية للدراسات الاجتماعية – حقوق الإنسان ومنهج الدراسات الاجتماعية.
- سعيد، عاطف ،وجاسم، محمد. (2007). *الاتجاهات الحديثة في تدريس الدراسات الاجتماعية*. جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- الشاويش، هبه. (2017). درجة ممارسة الطفل لسلوكيات المشاركة المدنية في الروضة من جهة نظر معلمات الروضات

مستوى الإبداع الانفعالي لدى عينة من طلبة الإرشاد النفسي – دراسة ميدانيّة في جامعة تشرين

* نعمه حسون ** د. ريما سعدي

(الإيداع: 13 آيار 2024، القبول: 27 حزيران 2024)

الملخص:

يهدف البحث إلى تعرّف مستوى الإبداع الانفعالي لدى عينة من طلبة السنة الرابعة – قسم الإرشاد النفسي في جامعة تشرين، كما يهدف إلى تعرّف الفروق في مستوى الإبداع الانفعالي وفقاً لمتغيرات (التخصص العلمي، المعدّل الجامعي)، تكوّنت عينة البحث من (64) طالباً من طلاب السنة الرابعة في قسم الإرشاد النفسي في جامعة تشرين، استخدمت الباحثة استبانة الإبداع الانفعالي (البلال، 2020) بعد دراسة خصائصها السيكومترية. أظهرت نتائج البحث أنَّ مستوى الإبداع الانفعالي لدى عينة من طلبة السنة الرابعة في قسم الإرشاد النفسي بجامعة تشرين جاء بمستوى متوسط، كما بيّنت النّتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيّاً في تقديرات أفراد عيّنة البحث من طلبة السنة الرابعة في قسم الإرشاد النفسي بجامعة تشرين على استبانة الإبداع الانفعالي، وعند كل بُعد من أبعاده تبعاً لمتغير التخصص (علمي، أدبي)، في حين وجدت فروق دالة إحصائيّاً حسب متغيّر المعدل الجامعي لصالح الطلبة الذين كانت معدلاتهم جيدة وجيدة جداً. بناء على هذه النتائج قدمت الباحثة عدة مقترحات أهمها: الاهتمام بتنمية الإبداع الانفعالي لدى طلبة الإرشاد النفسي وإعداد محاضرات وندوات جامعية حول أهمية الإبداع الانفعالي في مواجهة المواقف وحلّ المشكلات بشكل فعال.

الكلمات المفتاحيّة: الإبداع الانفعالي، طلبة الإرشاد النفسي، جامعة تشرين.

* طالب دراسات عليا (دكتوراه)، قسم الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة تشرين، سورية.

** أستاذ مساعد، قسم الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة تشرين، سورية.

The Level of Emotional Creativity among a Sample of Psychological Counseling Students – Afield Study at Tishreen University

* Noamah Hasson ** Dr. Rema Sady

(Received: 13 May 2024 , Accepted: 27 June 2024)

Abstract:

The research aims to identify the level of emotional creativity among a sample of fourth-year students in the department of psychological counseling at Tishreen university. It also aims to identify the differences in the level of emotional creativity of according to the variables (university average and scientific specialization). The research sample included (64) fourth- year students in the department of psychological counseling at Tishreen university

The researcher used the Emotional Questionnaire (Al-Bilal,2020), after studding its psychometric properties.

The results of the research showed that the level of emotional creativity among the research sample of fourth-year students in the department of psychological counseling at Tishreen university was average, The results also showed that there were no statistically significant differences in the level of their emotional creativity depending on the scientific specialization variable (scientific and literary), While differences were found according to the university average variable in favor of students whose averages were good and very good.

Based on these results, the researcher presented several proposals, the most important of which is interest in developing emotional creativity among psychological counseling students and preparing university lectures and seminars on the importance of emotional creativity in comforting situations and solving problems effectively.

Key Words: Emotional Creativity, Psychological Counseling Students Tishreen University.

* PhD Student, Psychological Counseling Department, Faculty of Education, Tishreen University, Lattakia, Syria.

** Assistant Professor, Department of Psychological Counseling, Faculty of Education, Tishreen University, Syria.

1. مقدمة البحث:

يعد ميدان التربية والتعليم من الميادين الحيوية والفعالة في إعداد شخصية الطالب في ظل عصر اتسم بالتطور التكنولوجي والعلمي، ومن أهم جوانب الاهتمام بالطالب التركيز على قدراته الإبداعية، فالعناية بالإبداع من وجهة نظر التربويين، يعدّ تطويراً لأهداف التربية ووسائل تحقيقها كالمنهاج وإجراءات التدريس والتخطيط المدرسي (الزيات، 2009، ص16)

كما يشكل الإبداع قيمة متميزة بشكل خاص أثناء التطور الاجتماعي والعاطفي لليافعين واليافعات وذلك عند ظهور خبرات فكرية وعاطفية واجتماعية جديدة، فتجهيز البيئة النفسية والاجتماعية من البداية يعد أمراً ضرورياً للإتيان بالإمكانات الإبداعية، وعلى النقيض من ذلك فإن تعطيل الظروف النفسية والاجتماعية في مرحلة الطفولة والمراهقة يشكل أحد معوقات الإبداع (هوسكينز وليو، 2019، ص 18-19).

يضاف إلى ذلك أنّ الإبداع من القدرات العقلية الهامة إذ أنّه يتكون من عدة عناصر وهي أولاً: الأصالة أي تقديم استجابات غير مألوفة لمنبهات مألوفة والخروج عن الحلول التقليدية، وثانياً: المرونة وهي القدرة على التغيير والمواجهة وتعديل المواقف وتحسن نقاط الضعف حسب ما يقتضيه إعادة التنظيم، وأخيراً الطلاقة وهي كثرة الحلول الإبداعية والأفكار الأصيلة والحساسية للمشكلات أي تحسس مظاهر النقص والقصور في الأداء ثم اقتراح بدائل مبدعة (محمد، 2002).

وظهر مفهوم الإبداع باعتباره القدرة على توليد التصورات والأفكار والتفسيرات والقرارات وعادة ما يوصف الإبداع بازدواجيته (الابتكار والفعالية)، كما وتتمحور خصائصه حول الإدراك وحل المشكلات، وفي عام (1992) قام كل من Averill & (Nunley) بتوسيع مفهوم الإبداع ليشمل الخاصية الانفعالية مقدمين افتراضاً مفاده أنه القدرة على الشعور والتواصل أي الإبداع الانفعالي يختلف من فرد لآخر، بعد ذلك أضاف كل من (Averill, Chon and Hann) بأن التحولات العاطفية في حد ذاتها تعبير عن الإبداع، في هذه الحالة يفيد اكتساب الإبداع الانفعالي في تقدير الفرد واستمتاعه بالحياة (Mahasneh & Gazo, 2019, p138)

بالتالي فإن مفهوم الإبداع الانفعالي يظهر في الممارسات الحياتية اليومية للأفراد، ونستدل على ذلك من خلال الاختلافات الثقافية في الانفعالات، والفروق الفردية في فهم وتفسير واستيعاب المشاعر والانفعالات الخاصة بالفرد أو الخاصة بالآخرين، يضاف إلى ذلك القدرة على إدارة الانفعالات، والتعبير عن الانفعالات غير التقليدية (Averill, 2002, p 8)

ويتكون الإبداع الانفعالي من نظامين هما النظام المعرفي والنظام الانفعالي، حيث يقوم النظام المعرفي بالاستدلال المجرد حول الانفعالات في حين يعزز النظام الانفعالي القدرة المعرفية (كريم وجوده، 2020، ص8)، هذا ما أشار إليه Goleman (1990) في كتابه الذكاء الوجداني أنّ للإنسان عقلان: عقل منطقي يفكر، وعقل عاطفي يشعر، يعملان معاً بصورة دقيقة، فالعاطفة تمدّ العقل بالمعلومات، والعقل يعمل على تنقية مدخلات العاطفة (Goleman, 2000, p25).

وعمليّة الإبداع الانفعالي لا تحدث في فراغ اجتماعي، إنّما تتأثر بتفاعلات الأشخاص الآخرين وعلاقتهم داخل البيئة الأسرية والاجتماعية التي يوجد فيها المبدعين، وهذه البيئة تسهم في ظهور الإبداع وتشجيعه وتعمل على استمراره، لذلك يجب تركيز الاهتمام على دراسة الإبداع الانفعالي في البيئات المختلفة والمراحل المتعدّدة التي يمرّ بها الطالب وبخاصّة المرحلة الجامعية، لاسيما الطلبة الذين يتطلب إعدادهم تنمية الإبداع الانفعالي لديهم ومنهم طلبة قسم الإرشاد النفسي، فهم يحتاجون إلى تنمية مهارات فهم وإدارة انفعالاتهم وفهم انفعالات الآخرين وقدراتهم على إظهار استجابات انفعالية فريدة، تسهم في فهم مشكلات المسترشدين ومساعدتهم على حلّها .

بناء على ما سبق جاء اهتمام الباحثة بدراسة موضوع الإبداع الانفعالي لدى طلبة السنة الرابعة في قسم الإرشاد النفسي.

2. مشكلة البحث

تعدّ المرحلة الجامعية من أهمّ مراحل بناء الأفراد وإعدادهم لمستقبل مهنيّ يشكل دعامة للمجتمع وركيزة في عملية التنمية، مّما يجعل الحاجة تزداد للتميز في كافة الاختصاصات، بناءً على ذلك كان لابدّ للخبراء والتربويين وعلماء النفس من إيجاد الوسيلة الملائمة لتحقيق ذلك والتركيز على شخصية الطلبة واستثمار كل نقاط القوة وترميم نقاط النمو والعمل على تقويتها. بالتالي أصبح الاهتمام بالفرد المبدع القادر على مواجهة المشكلات ضرورة حتمية في ظل عصر معقد سيطرت فيه التكنولوجيا في مختلف مجالات الحياة، وازدادت المشكلات الحياتية والأكاديمية، كما ازدادت معها الحاجة إلى شباب مبدع منفتح قادر على تقديم الحلول الجديدة وتحويل انفعالاته السلبية والإيجابية إلى إبداع من خلال استخدام الأساليب والإجراءات الفعالة النشطة وغير المألوفة (عمر وزيدان، 2014، ص3).

إذ إنّ التحكم في الانفعال بشكل مرن وإبداعي يوفر آلية تكيف للتعامل مع القلق وتقليل ردود الفعل المنعكسة المبالغ فيها تجاه الضغوط والتوترات الطبيعية في الحياة اليومية، فالقدرة على تغيير رد الفعل السلبي العاطفي بسرعة واستبداله باستجابة عاطفية بناءة تعدّ ذات تأثير مهدئ، كما أن تطوير الإبداع الانفعالي يحسن الثقة بالنفس ويخلق نظرة متفائلة (Mahasneh & Gazo, 2019, 146).

ممّا لاشك فيه أنّ التغيرات والمشكلات الحياتية التي يمرّ بها المجتمع والتي تزداد يوماً بعد يوم تجعل الأفراد في حالة انفعال دائم، وبحاجة لتنظيم الانفعال والتوافق والتأمل حيال هذه الانفعالات والتصرف السليم تجاهها بما يحافظ على العلاقات الاجتماعية مع الآخرين والصحة النفسية (العابدي، 2017، 21).

من واقع خبرة الباحثة التربوية لاحظت أنّ الطلبة بشكل عام في قسم الإرشاد النفسي يعانون من مجموعة من الضغوط الحياتية والمجتمعية والظروف الاقتصادية الصعبة فضلاً عن خصوصية المرحلة الجامعية وما تتطلبه من اعتماد على الذات وأحياناً تتطلب الانفصال في السكن عن الأهل واضطرار البعض من الطلبة للعمل، يضاف إلى ذلك الضغوط الدراسية والقلق بشأن تحصيلهم، ممّا قد يزيد من الضغوط النفسية والانفعالات السلبية لديهم، هذا ما لفت نظر الباحثة إلى ضرورة التركيز على الجانب الوجداني في شخصية الطلبة على وجه الخصوص مستوى الإبداع الانفعالي لديهم، إذ أنّ قدرة الفرد على التوافق ومواجهة الحياة بنجاح يعتمد على التوظيف المتكامل لقدراته العقلية والانفعالية وتوظيفها في حل المشكلات والتحديات بطريقة توجّهه نحو الحياة بصورة إيجابية (العابدي، 2017، 11).

وقد أشارت نتائج بعض الدراسات ومنها (Diker&Ulku,2014) إلى أهمية المهارات والمرونة التي يجب أن يتمتع بها الطلاب في التعامل مع مشكلاتهم والقدرة على التكيف والتغلب على التحديات والصدمات والأزمات في الحياة الجامعية، فالنظرة السلبية وقلة المهارة تجعل الطلاب غير قادرين على حلّ المشكلات

هنا لابدّ من الإشارة إلى دور الإبداع الانفعالي في التحصيل الدراسي فقد أشارت دراسة (محمد، 2002، ص45) أن الطلاب ذوي التحصيل المرتفع لديهم مستويات أعلى في الإبداع الانفعالي من الطلاب ذوي التحصيل المنخفض، بينما تباينت نتائج الدراسات فيما يخص متغير الجنس إذ أشارت دراسة (عمر وزيدان، 2014) بأنّه لا توجد فروق دالة وفقاً لمتغير الجنس في مستوى الإبداع الانفعالي في حين أشارت دراسة (خلف، 2021) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث لصالح الذكور.

بالتالي تتحدد مشكلة البحث بالسؤال الرئيس: ما مستوى الإبداع الانفعالي لدى عينة من طلبة السنة الرابعة في قسم الإرشاد النفسي جامعة تشرين؟

3. أهمية البحث:

تتجلّى أهمّيّة البحث في عدّة جوانب أساسيّة أهمّها:

- **الأهمّيّة النّظريّة:**

1. للبحث الحالي أهمية خاصة من حيث تناولها لمتغير الإبداع الانفعالي لدى طلبة قسم الإرشاد النفسي، إذ يعدّ الإبداع الانفعالي من المفاهيم الحديثة التي مزجت بين الجوانب العقلية والجوانب الوجدانية في شخصية الفرد، فضلاً عن دور الانفعالات في تنشيط قدرات الفرد على التفكير والإبداع وحل المشكلات.
2. أهمية العينة التي تتناولها وهم الطلبة في قسم الإرشاد النفسي السنة الرابعة، حيث أنهم بدأوا مرحلة جديدة من التدريب العلمي وصقل المهارات الشخصية والعلمية بغية تأهيلهم ليكونوا مرشدين فاعلين ومؤثرين في القطاعات المختلفة، إذ لابدّ من التركيز على التوظيف المتكامل لقدراتهم العقلية والانفعالية لضمان توجههم بصورة إيجابية لمواجهة التحديات في هذه المرحلة والمراحل المهنية المقبلة.
3. يضاف إلى ذلك محدودية الدراسات المحلية –على حد علم الباحثة–التي تناولت الإبداع الانفعالي لدى طلبة الجامعة.

- **الأهمّيّة التّطبيقيّة:**

1. قد تفيد نتائج هذه الدراسة المشرفين على الإعداد العلمي لطلبة الإرشاد النفسي في إعطاء الأهمية للجانب الوجداني والعمل على تطوير الإبداع الانفعالي لديهم وتحويل هذا المفهوم إلى ممارسة علمية تطبيقية يساعد في نقلها الطلبة بعد تخرجهم للجيل الجديد.
2. قد تسهم هذه الدراسة في لفت أنظار التربويين في المراحل الدراسية ما قبل الجامعة على ضرورة الاهتمام بتطوير وتنمية الإبداع الانفعالي لدى الطلبة، ممّا يساعدهم في حل المشكلات واتخاذ القرارات وتخفيف الضغوط الحاصلة خاصة في المرحلة الثانوية.

4. أهداف البحث:

سعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. تعرف مستوى الإبداع الانفعالي لدى عينة من طلبة السنة الرابعة في قسم الإرشاد النفسي في جامعة تشرين
2. تعرف الفروق في مستوى الإبداع الانفعالي لدى عينة من طلبة الإرشاد النفسي في جامعة تشرين وفقاً لمتغيري (التخصص: علمي/أدبي، المعدل الجامعي: مقبول/جيد/جيد جداً).

5. سؤال البحث:

سعى البحث إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما مستوى الإبداع الانفعالي لدى عينة من طلبة السنة الرابعة في قسم الإرشاد النفسي بجامعة تشرين؟

6. فرضيات البحث:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عيّنة البحث من الطلبة على استبانة الإبداع الانفعالي تعزى لمتغيّر التخصص (علمي، أدبي).

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عيّنة البحث من الطلبة على استبانة الإبداع الانفعالي تعزى لمتغيّر المعدل الجامعي (مقبول/جيد/جيد جداً).

7. حدود البحث:

- **الحدود المكانية:** أجري البحث في جامعة تشرين، محافظة اللاذقية.
- **الحدود الزّمانية:** أجري البحث في العام الدراسي (2024/2023)، حيث تمّ تطبيق أداة البحث في الفترة الواقعة بين (2023/11/6) و(2023/12/24).
- **الحدود البشرية:** شملت عيّنة البحث عينة من طلبة الإرشاد النفسي من السنة الرابعة في كلية التربية جامعة تشرين.
- **الحدود العلميّة:** اقتصرت حدود البحث العلميّة على معرفة مستوى الإبداع الانفعالي لدى عينة من طلاب السنة الرابعة في قسم الإرشاد النفسي جامعة تشرين.

8. مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

- الإبداع الانفعالي: (Emotional Creativity). (Ec): عرّف (Averill, 1999) الإبداع الانفعالي بأنّه: نمط من القدرات المعرفية والسمات الشخصية المتعلقة بالأصالة والملاءمة في التجربة العاطفية، وهو ينطوي على التطبيق الفعال لعاطفة موجودة بالفعل وعلى مستوى أكثر تعقيداً تعديل العاطفة لتلبية احتياجات الفرد أو المجموعة بشكل عام (Trnka et al. 2016) وتعرّفه الباحثة إجرائياً بأنّه: الدرجة التي يحصل عليها الأفراد على استبانة الإبداع الانفعالي (البلال، 2020)، والمتمثلة بأبعادها الثلاث: (الاستعداد الانفعالي، الفاعلية، الأصالة).
  - ويعرّف الاستعداد الانفعالي (Emotional preparedness) بأنّه: قدرة الفرد على فهم انفعالاته وانفعالات الآخرين ورغبته في اكتشافها خلال سياقات متنوعة للوصول إلى قدر من التطور الانفعالي يضاهي التطور العقلي (عبد المجيد،2021، ص181)
  - وتعرّف الفاعلية (Effectiveness) بأنها: قدرة الفرد على التعبير عن انفعالاته بفعالية وانفتاحيه حتى تخدم الفرد والمجتمع (عفيفي، 2016، ص141)
  - وتعرّف الأصالة (Authenticity) بأنها: استجابة الفرد الإبداعية التي تعكس قيمه ومعتقداته عن العالم (عفيفي،2016، ص142).
- طلبة الإرشاد النفسي:(Psychological Counseling Students): هم الطلبة الذين يدرسون في برنامج علمي تربوي في التعليم النظامي، ومدته خمس سنوات، يهدف إلى إكساب المنتسبين إليه المهارات المرتبطة بالعملية الإرشادية، وتزويدهم بالأسس الفلسفية والتربوية والإرشادية والنفسية لطرائق التدريس وتقنيات التعليم وأساليب التقويم ونظريات التعلم (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الجمهورية العربية السورية، اللائحة الداخلية لقانون تنظيم الجامعات،2006).

فيما يلي عرض لبعض الدراسات العربية والمحلية والأجنبية التي تناولت الإبداع الانفعالي ابتداء من الأحدث إلى الأقدم:

9. الدّراسات السابقة:

- **الدّراسات العربيّة والمحلّيّة:**

- **دراسة (البلال، 2020) بعنوان: الأنموذج البنائي للعلاقة بين الإبداع الانفعالي والكفاءة الذاتية لدى طلاب وطالبات السنة التحضيرية في جامعة تبوك.** هدف البحث إلى: التعرف على النموذج البنائي للعلاقة بين الإبداع الانفعالي والكفاءة الذاتية لدى طلاب وطالبات السنة التحضيرية في جامعة تبوك، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، بالنسبة لأدوات الدراسة أعدّت الباحثة استبانة مجزّأة إلى قسمين رئيسين الإبداع الانفعالي والكفاءة الذاتية مكونة في صورتها النهائية من (60) بنداً، تمّ اختيار العينة بالطريقة الطبقية العشوائية وبلغت العينة (183) من طلاب السنة

التحضيرية في جامعة تبوك. وأظهرت النتائج بأنه توجد علاقة ارتباطية إيجابية ودالة إحصائياً بين مستوى الإبداع الانفعالي وأبعاده ومستوى الكفاءة الذاتية وأبعادها كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الإبداع الانفعالي وفقاً لمتغيرات (النوع والتخصص).

- **دراسة (كريم وجوده، 2020) بعنوان الإبداع الانفعالي لدى طلبة معهد الفنون الجميلة (العراق).** هدف البحث إلى الكشف عن الإبداع الانفعالي لدى طلبة معهد الفنون الجميلة، كما هدف إلى معرفة دلالة الفروق في الإبداع الانفعالي تبعاً لمجموعة من المتغيرات (الجنس، التخصص، الصف الدراسي). تألّفت العينة من (357) طالباً وطالبة من طلبة معهد الفنون الجميلة في الديوانية واستخدم الباحث مقياس الإبداع الانفعالي (العابدي، 2017) المؤلف من ثلاثة أبعاد وهي الاستعداد الانفعالي، الجدة الانفعالية، الفعالية. أظهرت النتائج بأنّ طلبة معهد الفنون الجميلة لديهم مستوى عال من الإبداع الانفعالي ولا توجد فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير الجنس والصف الدراسي في حين وجدت فروق دالة إحصائياً وفقاً لمتغير التخصص لصالح قسم الخط والزخرفة يليه قسم التشكيلي ثم المسرح وأخيراً التصميم.
- **دراسة (العتابي والجنابي،2019) بعنوان: الإبداع الانفعالي لدى طلبة الجامعة(العراق).** هدف البحث إلى تعرّف درجة الإبداع الانفعالي لدى طلبة جامعة واسط والفروق في درجة الإبداع الانفعالي وفقاً لمتغيري الجنس والتخصص، اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (400) طالباً وطالبة من طلبة جامعة واسط للعام الدراسي (2016-2017)، استخدم الباحث مقياس الإبداع الانفعالي الذي أعدّه في ضوء قائمة Averill (1996) وتكون المقياس من (30) فقرة موزعة على أربعة أبعاد وهي (الاستعداد الانفعالي، الجدة، الفاعلية، الأصالة). أظهرت النتائج أنّ أفراد عينة البحث لديهم إبداع انفعالي بدرجة فوق المتوسط، ولا توجد فروق دالة إحصائياً في درجات الإبداع الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس، في حين وجدت فروق دالة إحصائياً وفقاً لمتغير التخصص لصالح التخصصات العلمية.
- **دراسة (بركات، 2018) بعنوان: الإبداع الانفعالي وعلاقته بأساليب المواجهة لدى عينة من طلبة الجامعة (مصر).** هدف البحث إلى :الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين الإبداع الانفعالي وأساليب المواجهة لدى عينة من طلبة الجامعة، وتكونت أدوات البحث من مقياس الإبداع الانفعالي من إعداد الباحثة ومقياس أساليب المواجهة (إعداد: منال عبد الخالق،2006)، في حين شملت العينة (200) طالباً وطالبة من طلاب جامعة بنها بكليتي الفنون التطبيقية والتربية، أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات الطلاب على مقياس الإبداع الانفعالي ودرجاتهم على مقياس أساليب المواجهة، كما أشارت النتائج إلى أنّه يمكن التنبؤ بالإبداع الانفعالي من خلال أساليب المواجهة لدى عينة الدراسة.

الدراسات الأجنبية

- **دراسة (Trnka et al.2016) بعنوان:** Emotional **Creativity and real-life involvement in different types of creative leisure activities. الإبداع الانفعالي والمشاركة في الحياة الواقعية في أنواع مختلفة من أنشطة وقت الفراغ الإبداعية (جمهورية التشيك).** هدف البحث إلى: دراسة ارتباط الإبداع الانفعالي مع المشاركة في الحياة الواقعية في أنواع مختلفة من أنشطة أوقات الفراغ الإبداعية، تضمّنت عينة البحث (251)

طالباً وخريجاً جامعياً من أربع تخصصات، استخدم الباحثون مقياس الإبداع الانفعالي (Averill, 1999) ومقياس أنشطة الفراغ المكوّن من سبع أنشطة ترفيهية بمقياس ثلاثي لمعرفة مدى تكرارها. وأظهرت النتائج أن طلاب وخريجو الفنون سجلوا درجات أعلى في الإبداع الانفعالي من بقية التخصّصات، في حين سجّلت العلوم الإنسانية درجات أعلى بكثير من التخصصات التقنية/الاقتصادية، كما ارتبطت خمسة أنشطة ترفيهية إبداعية بشكل كبير بالإبداع الانفعالي وهي: الكتابة والرسم والموسيقا والدراما وافعل ذلك بنفسك لتحسين المنزل.

- دراسة (Mahasneh& Gazo,2019) **بعنوان: Effect of the training program to improve emotional creativity among undergraduate students. أثر برنامج تدريبي في تحسين الإبداع الانفعالي لدى طلاب المرحلة الجامعية (الأردن).** هدف البحث إلى معرفة أثر برنامج تدريبي على قواعد الإبداع الانفعالي لدى طلبة المرحلة الجامعية، تضمن البرنامج مجموعة من الجلسات (18) **جلسة** فيها المناقشة والعصف الذهني والتفكير التباعدي والأنشطة والعمل في مجموعات صغيرة ولعب الأدوار والتغذية الراجعة، وإعطاء الأمثلة وقراءة القصة. استخدم الباحثون مقياس (Averill,1999) المكون من ثلاث أبعاد وهي الاستعداد، الجدة، الفعالية/الأصالة بعد ترجمته إلى اللغة العربية والتحقق من خصائصه السيكومترية، بالنسبة لعينة البحث شملت (67) طالباً وطالبة في مرحلة البكلوريوس في الجامعة الهاشمية الأردنية (35) في المجموعة التجريبية و(32) في المجموعة الضابطة. أظهرت النتائج أن البرنامج كان فعالاً في تحسين الإبداع الانفعالي لدى طلبة الجامعة، إذ وجدت فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

التعقيب على الدراسات السابقة: تشابهت الدراسات السابقة في تناولها لمتغير الإبداع الانفعالي، هدف البعض من الدراسات لدراسة مستوى أو درجة الإبداع الانفعالي كدراسة (كريم وجوده، 2020)، ودراسة (العتابي والجنابي، 2019)، في حين تناولت بقية الدراسات علاقة الإبداع الانفعالي ببعض المتغيرات كدراسة (البلال، 2020) التي هدفت التعرف على النموذج البنائي للعلاقة بين الإبداع الانفعالي والكفاءة الذاتية ودراسة (بركات، 2018) التي هدفت إلى تعرف العلاقة بين الإبداع الانفعالي وأساليب المواجهة، في حين هدفت دراسة (Trnka et al., 2016) إلى دراسة ارتباط الإبداع الانفعالي مع المشاركة في الحياة الواقعية في أنواع مختلفة من أنشطة أوقات الفراغ الإبداعية. كما هدفت دراسة (Mahasneh & Gazo, 2019) إلى تعرّف أثر برنامج تدريبي في تحسين الإبداع الانفعالي. تشابهت الدراسات السابقة فيما بينها من حيث تناولها لفئة طلبة الجامعة مع اختلاف تخصصاتهم، كما تشابهت من حيث المنهج إذ اعتمدت المنهج الوصفي باستثناء دراسة (Mahasneh & Gazo, 2019) التي اعتمدت المنهج شبه التجريبي. وبالنسبة للأدوات فقد اعتمد الباحثون في الدراسات العربية على مقاييس الإبداع الانفعالي من إعدادهم، أما الدراسات الأجنبية فقد اعتمدت قائمة (Avrill, 1999). استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في إعداد أداة البحث وهي استبانة الإبداع الانفعالي واعتمدت على دراسة (البلال، 2020)، كما اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، بالنسبة للعينة فقد لفتت انتباه الباحثة أهمية العينات في الدراسات السابقة وهي الطلبة في المرحلة الجامعية بتخصصات مختلفة، وتفرّد البحث الحالي في العينة التي تناولها وهم طلبة السنة الرابعة في قسم الإرشاد النفسي في جامعة تشرين.

10. الإطار النّظري:

أولاً: مفهوم الإبداع الانفعالي: يشكل الإبداع الانفعالي مدخلاً جديداً في مجال دراسة الشخصية، إذ يحدّد مدى إبداع الفرد في تعامله مع ذاته ومع الآخرين، ويبدو في قدرة الفرد في السيطرة على سلوكه، وضبط انفعالاه وقدرته على التعامل مع

الآخرين بالتأثير فيهم عن طريق مشاركتهم أحاسيسهم وانفعالاتهم متقبلاً لها ومنفعلاً بها (عويضة، 2002، ص46)، فالإبداع الانفعالي هو القدرة على تجربة مزيج من الانفعالات والتعبير الأصلي والمناسب عنها وتتطلب الانحراف عن القاعدة (Pringle et al, 2007, p200)، ويقترح (Averill, 1999, 2000) ثلاثة مكونات للإبداع الانفعالي وهي (الاستعداد، الجدة، الفاعلية/ الأصالة) (Nezhdyan & Abdi, 2010, p1442). وتظهر هذه المكونات أو العوامل تداخلاً مفاهيمياً كبيراً مع الذكاء الانفعالي، ولكن ما يميز هذين المفهومين من الناحية النظرية هو عنصر الجدة والأصالة وهو ما يميز الإبداع الانفعالي، كما أن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والإبداع الانفعالي تشبه العلاقة بين الذكاء المعرفي والقدرات الإبداعية (Martsksvishvili et al., 2017).

ثانياً مستويات الإبداع الانفعالي: للإبداع الانفعالي ثلاث مستويات وهي: المستوى الأدنى: يشير إلى قدرة الفرد على التعبير عن انفعالاته في ضوء العادات والتقاليد السائدة في المجتمع، وتتطلب استجابات فعالة فقط في مواجهة مواقف معينة ومحدودة. **المستوى المتوسط:** أي قدرة الفرد على تعديل طريقته في التعبير عن انفعالاته لتلبية حاجات الفرد والمجتمع، وبمعنى آخر قدرته على تعديل الاستجابات الانفعالية لتكون ملائمة بشكل أفضل لمتطلبات الفرد واحتياجاته. **المستوى المرتفع:** أي القدرة على التعديل على الانفعالات بما يتفق مع المعايير الاجتماعية المقبولة، يتطلب هذا المستوى تطوير أشكال جديدة من الاستجابات الانفعالية تعتمد على التغير في المعتقدات والقواعد التي تكونت من خلال الانفعالات (العتابي والجنابي، 2019، 164).

النظريات المفسرة للإبداع الانفعالي: يوجد العديد من وجهات النظر للعلماء والمفكرين لمفهوم الإبداع الانفعالي، تعرض الباحثة إحدى النظريات المفسرة لهذا المفهوم وهي النظرية البنائية الاجتماعية: ظهرت هذه النظرية في أواخر القرن العشرين بفضل كتابات العالم الروسي lev-vygotsky (فايجو تسكي)، وتسمى هذه النظرية أحياناً بالنظرية الثقافية الاجتماعية Social-Culture Theory، وتقدم تصوراً عميقاً للتعلم وشروط حدوثه مقارنة بالنظريات التقليدية، وتعدّ التعلم على أنّه نشاط اجتماعي يمارس فيه المتعلمون أنشطة فردية واجتماعية مثل المناقشات والمفاوضات مع المعلمين ومع أقرانهم، فالبنائية الاجتماعية تؤكد أن المتعلمين عليهم بناء فهمهم بأنفسهم وذلك استناداً إلى تجاربهم وتفاعلهم مع المجتمع (العنزي، 2018، ص625-626). ويفسر (Averill) فكرة الإبداع الانفعالي في ضوء البنائية الاجتماعية على أنّه امتداد للنمو الفردي وتأسيساً على ذلك فإن الانفعالات تتكون وتنمو وليس فقط تنظم بالتوقعات والقواعد الاجتماعية، كما يرى أنّ المواقف غير العادية أو المثيرة قد تؤدي إلى ظهور انفعالات أصيلة لدى معظم الأفراد، والفروق الفردية في هذه الانفعالات مرتبطة بالعديد من المتغيرات سواء سابقة لهذه الانفعالات أو مترتبة عليها، وإذا نظرنا إلى الانفعالات على أنّها أنماط خاصة من الاستجابات التي تظهر في السلوك وتتّخذ أسماء مختلفة مثل الخوف والغضب والحب فإن الانفعال يكون ناتجاً عن الأنشطة الابتكارية، وبذلك يستحسن استخدام مفهوم الزملة الانفعالية بدلاً من مفهوم المشاعر الانفعالية(عمر وزيدان، 2014). إنّ الإبداع الانفعالي هو بنية مفاهيمية تسهل الإدراك، ويمكن تحديد العواطف وفقاً لذلك بأنها ذاتية أو إبداعية أو موضوعية، وقد حدّد (Averill) أربعة معايير رئيسة للإبداع الانفعالي وفقاً للنظرية البنائية الاجتماعية: وهي:

1 – **الجدة:** تشير إلى قدرة الفرد على الحصول على استجابة جديدة أو مختلفة عن ردة فعله السلوكي السابق أو بشكل أعم عن ردود الفعل المجتمعية المعتادة، وفي نفس الوقت إثبات صلتها بالقرارات الحالية.

2 – **الفعالية:** نظرياً لكي يكون الفرد مبدعاً لابد أن يكون لرد الفعل أو الاستجابة فائدة تعود عليه، ولذلك ليست كل ردود الفعل الجديدة إبداعية، وعلى العكس من ذلك فبعضها قد يكون غير مفيد.

3 – **الأصالة:** هي المعايير والمثل والأخلاق والمبادئ التي يتبناها الفرد وتنعكس في استجابات الفرد الإبداعية.

4 – **التأهب والاستعداد:** يمرّ الفرد بمرحلة إبداعية قد تحتاج لسنوات طويلة من الإعداد قبل أن يتحقق الإبداع الحقيقي في مجال معين (Mahasneh & Gazo, 2019, p139).

مراحل الإبداع الانفعالي:

1-الاستعداد: تتمّ في هذه المرحلة تحديد المشكلة وتجميع المعلومات حولها وتفحصها من جميع الجوانب من خلال القراءات ذات العلاقة ومن المهارات والخبرة من الذاكرة

2-الاحتضان: ويتم في هذه المرحلة التركيز على الفكرة، أو المشكلة بحيث تصبح واضحة في ذهن المبتكر وهي مرحلة ترتيب الأفكار وتنظيمها

3-الإلهام: وهو إدراك الفرد للعلاقة بين الأجزاء المختلفة.

4-التحقق والاثبات: ويتم في هذه المرحلة اختبار وتقويم الفرد لأفكاره، وهي مرحلة التجريب للفكرة الجديدة المبدعة، ويعيد النظر فيها ويتم تقييم الاستجابة الإبداعية، وتعدّ هذه المراحل معايير الإبداع إذ تبدأ بالتدرج المبكر للحداثة والتأثر والأصالة وصولاً إلى المرحلة الأخيرة من عملية التحقق والإثبات (عسكر وكريم، 2018، ص744).

11. منهج البحث وإجراءاته:

1. منهج البحث

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، الذي يقوم على دراسة الظاهرة كماهي في الواقع ويصفه وصفاً علميّا من خلال جمع البيانات واستخراج النّتائج وتحليلها بالاعتماد على الأساليب الإحصائيّة المناسبة بغية الوصول إلى نتائج عن الظاهرة موضوع البحث. كما اتبعت الباحثة الخطوات الآتية في تطوير وتطبيق أداة البحث (سلاطينة والجيلاني،2012، ص133).

2. مجتمع البحث وعينته: تكوّن مجتمع البحث من طلبة السنة الرابعة قسم الإرشاد النفسي في كلية التربية جامعة تشرين والبالغ عددهم (111) طالباً وطالبة وقد اختارت الباحثة عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة بنسبة (85%)، المتضمنة (71) طالباً وطالبة، تمّ توزيع الاستبانة عليهم، واسترجاع الاستبانات، واستبعاد غير الصالح منها للتحليل الاحصائي، أصبحت العيّنة (64) طالباً وطالبة. ويظهر الجدول (1) توزع العيّنة بحسب متغيّرات البحث.

الجدول رقم (1): عيّنة البحث حسب المتغيّرات المدروسة ونسبتها المئويّة

المتغيّر		العدد	النّسبة %
الاختصاص	علمي	13	%20.31
	أدبي	51	%79.69
المعدل الجامعي	مقبول	10	%15.63
	جيد	38	%59.37
	جيد جداً	16	%25
المجموع		64	%100

3. متغيّرات البحث:

- **المتغيّرات التصنيفية:**

- **الاختصاص:** 1. علمي، 2. أدبي.

- المعدل الجامعي: 1. من 50 – 60 درجة(مقبول)، 2. من 61 – 70 درجة(جيد). 3 – 71 درجة فما فوق (جيد جداً).

- **المتغيّر التابع:** مستوى الإبداع الانفعالي لدى عينة من طلبة السنة الرابعة في قسم الإرشاد النفسي جامعة تشرين.

4. أداة البحث: استبانة الإبداع الانفعالي:

أ – **إعداد الاستبانة:** قامت الباحثة بمراجعة الدراسات السابقة العربية والأجنبية في مجال الإبداع الانفعالي، واطلعت على المقاييس المعتمدة في هذه الدراسات، واختارت استبانة ملائمة لعينة البحث (البلال، 2020). وقد تكوّنت الاستبانة من قسمين: القسم الأول يضم معلومات شخصية عن الطالب (الاختصاص، المعدل الجامعي)، وتكون القسم الثاني من عبارات المقياس، الذي احتوى على (29) عبارة. واعتمد أسلوب التصحيح وفق مدرج ثلاثي لكل فقرة من فقراتها، وأعطيت الدرجات على النّحو الآتي: (موافق: الدّرجة 3، محايد: الدّرجة 2، غير موافق: الدّرجة 1). وحُدد المعيار الإحصائي الآتي للحكم على فقرات أداة الاستبانة: مستوى منخفض، إذا تراوحت قيمة المتوسطات الحسابيّة بين (1 – 1.67)، ومستوى متوسط بين (1.68 – 2.33)، ومستوى مرتفع بين (2.34 – 3).

ب – **صدق استبانة البحث: – صدق المحتوى (صدق المحكمين):** تمّ عرض الاستبانة على مجموعة من السادة المحكمين من الأساتذة الاختصاصيين في قسم الإرشاد النفسي في كلية التربية في جامعة تشرين ملحق (1)، من أجل تحكيم البنود وإبداء الرأي فيها من حيث صياغتها، ومعرفة مدى وضوحها، وإضافة أو حذف ما يرونه مناسباً بالإضافة إلى التأكد من مدى ملاءمة تلك البنود لقياس ما وضعت لقياسه بغية الوصول إلى أداة ملائمة لتحقيق أهداف الدراسة. وبناءً على ملاحظات المحكمين، تمّ حذف بند وإعادة صياغة العديد من البنود، وكانت نسبة الاتفاق بين المحكمين على ذلك في حدود (70%)، تكوّنت الأداة في صورتها الأولية من (30) بنداً من نوع التقرير الذاتي وفق سلم ثلاثي البدائل (موافق، محايد، غير موافق). وتتوزع البنود على ثلاثة أبعاد وهي (التأهب والاستعداد، الأصالة، الفاعلية)، إذ تضمّن كل بعد من الأبعاد حزمة من البنود، ويوضح الجدول (2): عبارات الاستبانة قبل التعديل من قبل السادة المحكمين وبعده.

الجدول رقم (2): عبارات الاستبانة قبل التعديل وبعده

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
من السهل على التعرف على انفعالاتي وانفعالات من حولي	أستطيع أن أتعرف على انفعالاتي وانفعالات من حولي
لدي خبرات انفعالية مختلفة من السهل عليّ استرجاعها	يمكنني استرجاع خبراتي الانفعالية المتنوعة
أن ما امتلكه من انفعالات صادقة تجعلني أكثر توافقاً مع الآخرين	تجعلني انفعالات الصادقة أكثر تكيفاً مع المواقف المختلفة التي تواجهني
لدي القدرة على التعبير عن انفعالاتي من خلال استخدام لغة الجسد	عبارة محذوفة
لدي القدرة على التعبير عن انفعالاتي بطريقة لفظية	لدي القدرة على التعبير عن انفعالاتي بطريقة لفظية وغير لفظية

– **الصدق البنائي الاتساق الداخلي:** إذ تم حساب معامل الارتباط بين كلّ بُعد من أبعاد الاستبانة مع الدَّرجة الكليَّة لها كما في الجدول (3)، الذي يظهر وجود معاملات ارتباط جيدة، ويدل على اتساق الأبعاد مع الدَّرجة الكليَّة للاستبانة.

الجدول رقم (3): معامل الارتباط بين كل بُعد مع الدَّرجة الكليَّة للاستبانة الموجه إلى أفراد العينة الاستطلاعية

البُعد	البُعد الأول: التأهب والاستعداد (الجدة)	البُعد الثاني: الأصالة	البُعد الثالث: الفاعلية
معامل الارتباط	**0.887	**0.853	**0.928
قيمة الاحتمال	0.000	0.000	0.000

كما تم حساب الاتساق الداخلي بين كل عبارة من عبارات الاستبانة مع الدَّرجة الكليَّة لها، كما في الجدول (4)، الذي يظهر وجود معاملات ارتباط جيدة، ودالة عند مستوي دلالة (0.05)، و(0.01)، وهذا يدل على أنّ الاستبانة صادقة.

الجدول رقم (4): معاملات الارتباط الداخلية بين كل عبارة من عبارات الاستبانة مع الدَّرجة الكليَّة لكل بُعد

البُعد الأول: التأهب والاستعداد (الجدة)			البُعد الثاني: الأصالة			البُعد الثالث: الفاعلية		
رقم العبارة	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	رقم العبارة	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	رقم العبارة	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
1	0.932**	0.000	13	0.86**	0.000	22	0.789**	0.000
2	0.815**	0.000	14	0.702**	0.000	23	0.518**	0.001
3	0.852**	0.000	15	0.741**	0.000	24	0.616**	0.000
4	0.716**	0.002	16	0.628**	0.000	25	0.852**	0.000
5	0.831**	0.005	17	.8250**	0.000	26	0.724**	0.000
6	0.786**	0.006	18	0.808**	0.000	27	0.84**	0.000
7	0.687**	0.001	19	0.734**	0.000	28	0.849**	0.000
8	0.638**	0.000	20	0.654**	0.000	29	0.809**	0.000
9	0.867**	0.000	21	0.679**	0.000	–	–	–
10	0.818**	0.005	–	–	–	–	–	–
11	0.627**	0.000	–	–	–	–	–	–
12	0.713**	0.000	–	–	–	–	–	–

**دال عند مستوى دلالة (0.01).

ج- ثبات الاستبانة: تم التحقق من ثبات استبانة الإبداع الانفعالي على عينة استطلاعية بلغت (28) طالباً وطالبة من طلبة قسم الإرشاد النفسي في كلية التربية بجامعة تشرين، بطريقتي (ألفا كرونباخ، والتَّجزئة النصفية)، على النحو الآتي:

- **طريقة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha):** حسب معامل الاتساق الداخلي بطريقة ألفا كرونباخ، وقد بلغ (0.915) على مستوى الاستبانة ككل، كما هو مبين في الجدول (5). أي أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

الجدول رقم (5): معاملات ثبات استبانة الإبداع الانفعالي بطريقة ألفا كرونباخ

أبعاد استبانة الإبداع الانفعالي	عدد العبارات	ألفا كرونباخ
البُعد الأول: التأهب والاستعداد (الجدة)	12	0.922
البُعد الثاني: الأصالة	9	0.88
البُعد الثالث: الفاعلية	8	0.887
الدرجة الكلية للاستبانة	29	0.915

- **طريقة التَّجزئة النصفية:** قسمت الاستبانة إلى نصفين بعد تطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية، يضم الأول عبارات فردية والثاني إلى عبارات زوجية، واحتسبت مجموع درجات النصف الأول وكذلك مجموع درجات النصف الثاني، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson) بين النصفين، كما هو مبين في الجدول (6)، وقد بلغ معامل الارتباط بيرسون (0.936) ثم جرى تعديل طول البعد باستخدام معادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown) الذي بلغ (0.948)، كما بلغ معامل غوتمان (Guttman) (0.935) للاستبانة ككل، وهي قيم مقبولة لأغراض البحث الحالي.

الجدول رقم (6): معامل ثبات الاستبانة بطريقة التَّجزئة النصفية

استبانة الإبداع الانفعالي	عدد العبارات	معامل الارتباط قبل التَّعديل	معامل الارتباط بعد التَّعديل	معامل غوتمان
	29	0.936	0.948	0.935

13. نتائج البحث:

نتائج السؤال الرئيس: ما مستوى الإبداع الانفعالي لدى عينة من طلبة السنة الرابعة في قسم الإرشاد النفسي بجامعة تشرين؟

للوصول إلى مستوى الإبداع الانفعالي لدى عينة من طلبة السنة الرابعة في قسم الإرشاد النفسي بجامعة تشرين، تم حساب المتوسط الحسابي والأهمية النسبية، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (7).

الجدول رقم (7): المتوسط الحسابي الأهمية النسبية لدرجات أفراد عينة البحث من طلبة السنة الرابعة (قسم الإرشاد النفسي) في جامعة تشرين على استبانة الإبداع الانفعالي ككل

الرقم	أبعاد الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
.1	البُعد الأول: التأهب والاستعداد (الجدة)	2.38	0.33	%79.33	مرتفع
.2	البُعد الثاني: الأصالة	2.26	0.31	%75.33	متوسط
.3	البُعد الثالث: الفاعلية	2.36	0.29	%78.67	مرتفع
الدرجة الكلية للاستبانة		2.33	0.25	%77.67	متوسط

يلاحظ من الجدول (7) أنَّ الدرجة الكلية مستوى الإبداع الانفعالي لدى عينة من طلبة السنة الرابعة في قسم الإرشاد النفسي بجامعة تشرين بمتوسط حسابي بلغ (2.33)، وأهمية نسبية بلغت (77.67%)، وبمستوى متوسط، وجاء بُعد التأهب والاستعداد (الجدة) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (2.38)، وأهمية نسبية بلغت (79.33%)، وبمستوى مرتفع، أما بُعد الفاعلية فقد ورد في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (2.36)، وأهمية نسبية بلغت (78.67%)، وبمستوى مرتفع، أما بُعد الأصالة فقد ورد في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (2.26)، وأهمية نسبية بلغت (75.33%)، وبمستوى متوسط.

تختلف هذه النتيجة مع كل من دراسة (العتابي والجنابي، 2019) ودراسة (كريم وجوده، 2020). وتعزو الباحثة النتيجة إلى أنّ الإعداد الأكاديمي لطالب الإرشاد النفسي يتضمّن في جزء منه المهارات الشخصية التي تشمل الاتزان الانفعالي والتوافق الشخصي والتعاطف واحترام الآخرين والمرونة التي تعدّ نقطة ارتكاز في نجاحه في مهامه وعمله لاحقاً، كما أنّ طلبة الإرشاد النفسي في السنة الرابعة يدخلون في مرحلة الإعداد العملي التي لم تكتمل بعد لممارسة مهنة الإرشاد النفسي التي تعد مهنة إنسانية لمساعدة الأشخاص في حلّ مشكلاتهم مما يوفر لهم الفرصة للتعلم والتدريب على حل المشكلات الشخصية التي تواجههم ، فالقدرة على مواجهة المشكلات تعتمد على ما يمتلك الفرد من ضبط انفعالي وتمتّعه بصفات شخصية بما فيها الانفتاح على الآخر، وتضيف الباحثة دور كلّ من عامل الخبرة الذي تكون خلال السنوات الدراسية الأولى و عامل النضج لديهم، الذي قد يفسر المستوى المتوسط من الإبداع الانفعالي لدى طلبة السنة الرابعة في قسم الإرشاد النفسي.

كما تفسّر الباحثة ترتيب الأبعاد والدرجات المرتفعة على كلّ من بعدي التأهب والاستعداد الذي جاء في المرتبة الأولى، يليه بعد الفعالية، في حين في المرتبة الأخيرة جاء بعد الأصالة بالمستوى المتوسط،: بأنّ الطلبة الجامعيون الذين هم في مرحلة الشباب بحكم المرحلة العمرية ،أصبحوا قادرين على تمييز وتقييم واختيار الاستجابات الانفعالية التي تعود عليهم بالفائدة، في حين أنّ بعد الأصالة في الانفعالات الذي جاء في المرتبة الأخيرة والذي يتضمن نظرياً التفرد في الاستجابات الإبداعية الانفعالية المرتكزة إلى قيم الشخص ومعتقداته حول العالم من وجهة نظر الباحثة فإنّه يخضع للفروق الفردية بين الطلبة وطبيعة الأفراد والبيئة الاجتماعية التي ينتمي إليها كلّ منهم، والتي تحدد بشكل ما قيم ومعتقدات هذه الفرد. وهذا ما يشير إليه (عسكر وكريم، 2018، ص743) بأنّ الاستجابة الانفعالية قد تتسم بالجدة والفعالية لكنها قد لا تعبر عن الأصالة ممّا يفسر النتيجة السابقة.

2. نتائج فرضيات البحث:

الفرضيّة الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عيّنة البحث من الطلبة على استبانة الإبداع الانفعالي تعزى لمتغيّر التخصص (علمي، أدبي).

للتحقق من صحة الفرضيّة تمّ حساب المتوسطات الحسابيّة لإجابات أفراد عيّنة البحث من الطلبة على استبانة الإبداع الانفعالي، واختبار (t – test) ما هو موضح في الجدول (8):

الجدول رقم (8): المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة واختبار (t) للفروق بين متوسطات درجات من طلبة السنة الرابعة في قسم الإرشاد النفسي بجامعة تشرين على استبانة الإبداع الانفعالي تبعاً لمتغيّر الاختصاص

أبعاد الاستبانة	متغيّر الاختصاص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	قيمة الاحتمال (p)	القرار
البُعد الأول: التأهب والاستعداد (الجدة)	علمي	13	29.69	4.37	1.184	0.241	غير دال
	أدبي	51	28.25	3.79			
البُعد الثاني: الأصالة	علمي	13	21	2.89	0.932	0.355	غير دال
	أدبي	51	20.2	2.75			
البُعد الثالث: الفاعلية	علمي	13	19.31	2.96	0.733	0.466	غير دال
	أدبي	51	18.78	2.11			
الدرجة الكلية للاستبانة	علمي	13	70	8.59	1.254	0.214	غير دال
	أدبي	51	67.24	6.69			

يتضح من خلال الجدول (8) لاختبار (t – test) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في تقديرات أفراد عيّنة البحث من طلبة السنة الرابعة في قسم الإرشاد النفسي بجامعة تشرين على استبانة الإبداع الانفعالي تبعاً لمتغير الاختصاص، إذ بلغت قيمة الاحتمال (0.214)، على مستوى الدرجة الكلية للاستبانة، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبناء على ذلك تقبل الفرضيّة الصّفريّة المخصصة لذلك.

تشير الباحثة إلى أن نتائج الدراسات السابقة قارنت بين الفروع العلمية والأدبية في المرحلة الجامعية، مما لفت نظر الباحثة إلى أهمية المقارنة بين الطلبة من الفرعين العلمي أو الأدبي، فالقبول في فرع الإرشاد النفسي يشمل المتقدمين من كلا التخصصين، وتعزو الباحثة النتيجة القائلة بعدم وجود فروق بين متوسطي درجات الأفراد وفقاً لمتغير التخصص (علمي/أدبي)، إلى أنّ انتقال الطلبة من المرحلة المدرسية التي يهتم بها الطالب غالباً بالتركيز على الجوانب المعرفية والمستوى التحصيلي، إلى المرحلة الجامعية ممثلة بقسم الإرشاد النفسي، الذي يتضمّن مقررات تمتاز بالمرونة وتفرض بحسب طبيعتها تطوير الجانب الوجداني لدى الطلبة من كلا التخصصين، وتأهيلهم وإعدادهم للقيام بالدور المهني المطلوب منهم والذي يركز على فهم الشخصية الإنسانية، بجوانبها الوجدانية والسلوكية والمعرفية في آن واحد، وفهم السياقات الاجتماعية التي ينمو فيها الفرد. أي إنّ عملية الإعداد والتأهيل تلعب دوراً في تطوير الإبداع الانفعالي لدى الطلبة من كلا التخصصين بالتالي عدم وجود فروق بينهم.

فمن وجهة نظر (Averill&Thomas,1991) فإنّ الإبداع الانفعالي لا يرتبط بالجوانب المعرفية إنمّا يرتبط بفهم المحددات والتباينات الثقافية في المجتمع والقدرة على التعبير وإدارة الانفعالات وتغييرها ونموها بمرور الوقت من خلال التفاعلات الاجتماعية والمعايير السائدة في المجتمع.

الفرضيّة الثّانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عيّنة البحث من الطلبة على استبانة الإبداع الانفعالي تعزى لمتغيّر المعدل الجامعي.

للتحقق من صحة الفرضيّة تمّ حساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لإجابات أفراد عيّنة البحث من طلبة السنة الرابعة في قسم الإرشاد النفسي بجامعة تشرين، وجاءت النّتائج كما هو مبين في الجدول (9).

الجدول رقم (9): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عيّنة البحث

من طلبة السنة الرابعة في قسم الإرشاد النفسي بجامعة تشرين على استبانة الإبداع الانفعالي تبعاً لمتغيّر المعدل الجامعي

أبعاد الاستبانة	المعدل الجامعي	العيّنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
البُعد الأول: التأهب والاستعداد (الجدة)	مقبول	10	23.50	2.76	0.87
	جيد	38	28.68	3.10	0.50
	جيد جداً	16	31.38	3.26	0.82
البُعد الثاني: الأصالة	مقبول	10	17.10	1.52	0.48
	جيد	38	20.34	2.53	0.41
	جيد جداً	16	22.44	1.86	0.47
البُعد الثالث: الفاعلية	مقبول	10	16.90	1.91	0.61
	جيد	38	18.84	2.24	0.36
	جيد جداً	16	20.25	1.69	0.42
الدرجة الكلية للاستبانة	مقبول	10	57.50	4.33	1.37
	جيد	38	67.87	5.23	0.85
	جيد جداً	16	74.06	4.71	1.18

وللكشف عن الفروق بين متوسطات درجات إجابات طلبة السنة الرابعة في قسم الإرشاد النفسي بجامعة تشرين على استبانة الإبداع الانفعالي تبعاً لمتغيّر المعدل الجامعي، تمّ استُخدام تحليل التّباين الأحادي (One-Way ANOVA)، وأدرجت النّتائج في الجِدول رقم (10).

الجدول رقم (10): تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات درجات أفراد عيّنة البحث

من طلبة السنة الرابعة في قسم الإرشاد النفسي بجامعة تشرين على الاستبانة تبعاً لمتغيّر المعدل الجامعي

أبعاد الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحريّة	متوسط المربعات	قيمة F	قيمة الاحتمال	القرار
البُعد الأول: التأهب والاستعداد (الجدة)	بين المجموعات	383.399	2	191.699	20.008	0.000	دال
	داخل المجموعات	584.461	61	9.581			
	المجموع	967.859	63				
البُعد الثاني: الأصالة	بين المجموعات	175.344	2	87.672	17.286	0.000	دال
	داخل المجموعات	309.390	61	5.072			
	المجموع	484.734	63				
البُعد الثالث: الفاعلية	بين المجموعات	69.282	2	34.641	8.098	0.001	دال
	داخل المجموعات	260.953	61	4.278			
	المجموع	330.234	63				
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	1688.580	2	844.290	34.067	0.000	دال
	داخل المجموعات	1511.780	61	24.783			
	المجموع	3200.359	63				

يتضح من الجدول رقم (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (0.05) في تقديرات أفراد عيّنة البحث من طلبة السنة الرابعة في قسم الإرشاد النفسي بجامعة تشرين على استبانة الإبداع الانفعالي تبعاً لمتغيّر المعدل الجامعي، إذ جاءت قيمة الاحتمال، وهي قيمة أقل من قيمة مستوى الدلالة 0.05، عند درجتي حريّة (2، 61) على استبانة الإبداع الانفعالي، وعند كل بُعد من أبعادها. ولمعرفة اتجاه هذه الفروق، استخدم اختبار (Scheffe) للمقارنات البعديّة، كما هو مبين في الجدول (11):

الجدول رقم (11): نتائج اختبار (Scheffe) للفروق بين متوسطات درجات أفراد عيّنة البحث من طلبة السنة الرابعة في قسم الإرشاد النفسي بجامعة تشرين على الاستبانة تبعاً لمتغيّر المعدل الجامعي

أبعاد الاستبانة	(I)المعدل الجامعي	(J) المعدل الجامعي	اختلاف المتوسط	قيمة الاحتمال	القرار
البُعد الأول: التأهب والاستعداد (الجدة)	جيد	مقبول	5.184*	0.000	دال
	جيد جداً	مقبول	7.875*	0.000	دال
		جيد	2.691*	0.019	دال
البُعد الثاني: الأصالة	جيد	مقبول	3.242*	0.001	دال
	جيد جداً	مقبول	5.337*	0.000	دال
		جيد	2.095*	0.011	دال
البُعد الثالث: الفاعلية	جيد	مقبول	1.942*	0.037	دال
	جيد جداً	مقبول	3.350*	0.001	دال
		جيد	1.408	0.082	غير دال
الدرجة الكلية للاستبانة	جيد	مقبول	10.368*	0.000	دال
	جيد جداً	مقبول	16.563*	0.000	دال
		جيد	6.194*	0.000	دال

يظهر الجدول (11) أنَّ الفرق بين المتوسطات جاء بين المعدل مقبول وجيد لصالح الطلبة الذيم معدلاتهم بدرجة جيدة، كما جاءت الفروق بين كل من المعدل وجيد جداً جيد ومقبول لصالح المعدل جيد جداً.

تفسّر الباحثة النتيجة السابقة التي تقول بأنّ الطلبة ذوي المعدلات الأعلى لديهم مستويات أعلى من الإبداع الانفعالي، بأنّ الفرد المبدع انفعالياً أكثر قدرة على حلّ المشكلات بطرق جديدة ومبتكرة بالتالي القدرة على اتخاذ القرارات الفعالة والسليمة، هذا ما يجعل الطالب المبدع انفعالياً أكثر استقراراً نفسياً، الأمر الذي قد يجعل الطلبة أكثر دافعية للإنجاز وتحقيق الأهداف.

ويدعم هذه النتيجة ما أشار إليه (Martsksvishvili et al.2017) بأنّه بالرغم عدم وجود ارتباطات هامة بين الابداع الانفعالي والذكاء العقلي إلّا أنّه يمكن من خلاله التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي. كما أنّ الإبداع الانفعالي يعدّ وسيلة لفهم الانفعالات واستخدامها بطرق جديدة الأمر الذي ينتج عنه إمكانات بديلة يمكن أن تعزز حياة الفرد على المستوى التحصيلي والاجتماعي والشخصي (عبد المجيد، 2022)

14. الاستنتاجات:

أظهرت نتائج البحث أنَّ مستوى الإبداع الانفعالي لدى عينة من طلبة السنة الرابعة في قسم الإرشاد النفسي بجامعة تشرين بمستوى متوسط، كما بيّنت النّتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيّاً في تقديرات أفراد عيّنة البحث من طلبة السنة الرابعة في قسم الإرشاد النفسي بجامعة تشرين على استبانة الإبداع الانفعالي، وعند كل بُعد من أبعاده تبعاً لمتغير الاختصاص (علمي، أدبي)، في حين وجدت فروق دالة إحصائيّاً حسب متغيّر المعدل الجامعي لصالح الطلبة الذين كانت معدلاتهم جيدة وجيدة جداً.

15. المقترحات:

بناءً على النّتائج المُستخلصة من البحث قدَّمت الباحثة المقترحات الآتية:

- تعزيز الإبداع الانفعالي لدى طلبة قسم الإرشاد النفسي من خلال إعداد برامج إرشادية ودورات تدريبية تهدف إلى تنمية الإبداع الانفعالي لديهم.

- إجراء بحث آخر حول الإبداع الانفعالي لدى الطلبة في الأقسام الأخرى في كلية التربية بجامعة تشرين ومقارنة نتائجه بنتائج البحث الحالي.
- إجراء المزيد من الأبحاث حول علاقة متغير الإبداع الانفعالي ببعض المتغيرات الأخرى ولدى فئات عمرية مختلفة.
- إعداد محاضرات وندوات جامعية حول الإبداع الانفعالي، وأهميته في مواجهة المواقف والمشكلات، وآثاره الإيجابية على الصحة النفسية.

16. المراجع:

1. بركات، ريهام. (2018). **الإبداع الانفعالي وعلاقته بأساليب المواجهة لدى عينة من طلاب الجامعة**. *مجلة كلية التربية ببنها*، 3(116)، 281-294.
2. البلال، إلهام. (2020). **الأنموذج البنائي للعلاقة بين الإبداع الانفعالي والكفاءة الذاتية لدى طلاب وطالبات السنة التحضيرية في جامعة تبوك**. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*. 17(67)، 153-195.
3. جولمان، دانييل .(2000).**الذكاء العاطفي**. ترجمة ليلى الجبالي ومحمد يونس، الكويت: عالم المعرفة.
4. خلف، حيدر .(2021).**دراسة مقارنة في القدرة على حل المشكلات على وفق الإبداع الانفعالي لدى الطلبة في مدارس المتميزين**. *مركز البحوث النفسية*.32 (4)، 71-628.
5. الزيات، فاطمة محمود .(2009).**علم النفس الإبداعي**. عمان: دار المسيرة للنشر، الأردن.
6. سلاطينة، بلقاسم والجيلاني، حسان.(2012).**أسس المناهج الاجتماعية**. دار الفجر للنشر والتوزيع: القاهرة.
7. العابدي، نهلة .(2017). **الإبداع الانفعالي وعلاقته بالتوجه نحو الحياة لدى طلبة الجامعة**. جامعة القادسية، رسالة ماجستير، العراق.
8. عبد المجيد، أماني .(2022).**الإنجاز الأكاديمي وعلاقته الإبداع الانفعالي وأنماط الاستثارات الفائقة الفائقة لدى عينة من طلبة مدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجياSTEM**.*المجلة المصرية للدراسات النفسية*.32(114)، 166-230.
9. العتابي، حازم والجنابي، فاضل .(2019). **الإبداع الانفعالي لدى طلبة الجامعة**. مجلة *لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية*.3 (32)، 158-177.
10. عسكر، سهيلة وكريم، ياسمين.(2018). **الإبداع الانفعالي وعلاقته بالتفكير الإيجابي لدى طلبة الجامعة**. مركز البحوث النفسية. 2 (28)، 733-770.
11. عفيفي، صفاء.(2016).**الاسهام النسبي للإبداع الانفعالي واستراتيجيات الدراسة في أبعاد الاندماج الأكاديمي في ضوء النوع والتخصص لدى طلاب الجامعة**. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*.(40)،الجزء الثالث،119-139.
12. عمر، بشرى وزيدان، ربيعة .(2014).**الإبداع الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة**. *مجلة الدراسات التاريخية الحضارية*.6 (18).

13. العنزى، فياض بن حامد .(2018).**فعالية برنامج مقترح قائم على النظرية البنائية الاجتماعية في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في الاستقصاء العلمي لدى طلاب مقرر الكيمياء للصف الأول الثانوي.** *مجلة التربية جامعة الأزهر*. 1 (18)، 662-616.

14. عويضة، منشار. (2002). **الابتكارية الانفعالية وعلاقتها بكل من التفكير الأخلاقي والرضا عن الدراسة.** مجلة كلية التربية، مصر، 12(52)، 10 – 46.

15. كريم، عبد الكريم وجوده، حبيب .(2020).**الإبداع الانفعالي لدى طلبة معهد الفنون الجميلة**. *مجلة العلوم الإنسانية جامعة ذي قار*. 10(3)، 1-42.

16. محمد، محمد علي. (2002). **الإبداع الانفعالي والحساسية للثواب والعقاب لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل من طلبة وطالبات القسمين العلمي والأدبي لدى عينة من طلاب الصف الثالث بالمرحلة الثانوية العامة**. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*. 13(28).

17. هوسكينز، براوني وليو، ليوان .(2019). **قياس المهارات الحياتية في سياق تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا**. صندوق الأمم المتحدة للطفولة "اليونيسيف" والبنك الدولي.

18. Averill, J &Thomas-Knowles, C.(1991).**Emotional and creativity. In K. T. Strongman (ED.),** international review of studies on emotion,1, (pp.269-299). London: Wiley. Retrived from http:/people.umass.edu/ua/studiesofemotion/articles/creativity /Emotional creativity91 . pdf.

19. Averill, J.(2002).**Emotional creativity: Toward" spiritualizing the passions "handbook of positive psychology**,127-185.new york: Oxford university press.

20. Diker, C & Ulku, T. (2014). **Analysis OF The Relationship Between theResilieency Level and problem solving skills of university students.** *Social and behavioral sciences journal*, 114,673-680.

21. Mahasneh, Ahmad & Gazo, Ahmad.(2019). **Effect of the training program to improve emotional creativity among undergraduate students.** *Psychology in Russia: state of the art*.12(3),137-148.

22. Martsksvishvili, khatuna and Abuladze, Nino and Sordia, Natia.(2017).**Emotional creativity inventory: factor structure reliability and validity in a Georgian-speaking population**. *proplems of psychologyin21st century*.11(1),31-41.

23. Nezhdyan, Fatemeh and Abdi, Beheshteh.(2010). **Factor structure of emotional creativity inventory(ECI-Averill,1999) among Iranian undergraduate students in Tehran univercities.** *procedia social and behavioral sciences*.5, 1442-1446.

24. Prngle, Zorana and Brackett,Marc and Mayer,Jhon. (2007). **Emotional intellegencw and emotional creativity**. *Journal of personality.*75(2), 200-236.

25. Trnka,Radek and Zahradnik, Martin and Kuska,Martin.(2016). **Emotional creativity and real-life involvement in different types of creative leisure activities**.*Creativity research journal.*28(3), 348-356.

أعراض اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية لدى عينة من العاملين في منظمات الرعاية الاجتماعية بمحافظة دمشق

نور الحسن*

(الإيداع: 22 آيار 2024، القبول: 30 حزيران 2024)

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن أعراض اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية لدى العاملين في المنظمات التي تُقدّم خدمات الرعاية الاجتماعية بمحافظة دمشق، واستقصاء الفروق تبعاً لمتغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة). واعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، أُستخدم مقياس اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية (PCL-5)، من إعداد سيرنوفسكي وآخرون (2021). ويضم (20) بنداً. وبلغ عدد أفراد عينة البحث الذين لديهم مستوى مرتفع من الاضطراب (157) عاملاً وعاملة من العاملين في المنظمات الآتية في محافظة دمشق (دائرة العلاقات المسكونية والتنمية، الهلال الأحمر السوري، الأمانة السورية للتنمية). ومن أهم نتائج البحث: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير الجنس، ووجود فروق وفق متغير المؤهل العلمي في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لصالح العاملين الذين كان مؤهلهم العلمي (ثانوية، ومعهد)، ووفق متغير عدد سنوات الخبرة لصالح العاملين الذين كان عدد سنوات الخبرة لديهم (4 سنوات فأقل).

الكلمات المفتاحية: اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية، منظمات الرعاية الاجتماعية.

*باحث – اختصاص علم النفس – كلية التربية – جامعة دمشق

Symptoms of Post-Traumatic Stress Disorder Among a Sample of Workers in Social Care Organizations in Damascus Governorate

Nour Al , Hassan*

(Received: 22 May 2024,Accepted: 30 June 2024)

Abstract:

The aim of the current research is to detect symptoms of post-traumatic stress disorder among workers in organizations that provide social care services in Damascus Governorate, and to investigate differences according to the variables: (gender, educational qualification, number of years of experience). The research relied on the descriptive analytical method. The Post-Traumatic Stress Disorder Scale (PCL-5), prepared by Cernovsky et al (2021), was used. It includes (20) items. The number of individuals in the research sample who had a high level of disorder was (157) male and female workers in the following organizations in Damascus Governorate (Department of Ecumenical Relations and Development, Syrian Red Crescent, Syrian Trust for Development). Among the most important results of the research: the absence of statistically significant differences attributed to the gender variable, and the presence of differences according to the academic qualification variable in the total degree and sub-dimensions in favor of workers whose educational qualification was (high school, institute), and according to the number of years of experience variable in favor of workers whose number of years was They have experience (4 years or less).

Keywords: post-traumatic stress disorder, Social welfare organizations.

***Researcher – Psychology – Faculty of Education – Damascus University**

. مقدمة:

يعد التحول من المجتمع الزراعي إلى المجتمع الصناعي أكبر تحول في تاريخ البشرية؛ إذ فتح الباب أمام إشباع الحاجات، وكما أنه مثَّلَ تحديًا حضاريًّا وثقافيًّا للقيم السائدة، ولعل أهم ما ابتكره المجتمع الصناعي هو إنشاء فضاء غير مسبوق وهو السوق، ومن هنا تغير اتجاه الدول لعملية التنمية، واتجهت الدول إلى التحول من المركزية إلى اللامركزية. وبالتالي أصبح لابد من خلق عمل مشترك بين المنظمات الحكومية والمنظمات غير الحكومية، ومن المعروف أن هذه التغيرات واتباع برامج الإصلاح الاقتصادي يؤدي إلى حدوث مشكلات عديدة يواجهها المجتمع مثل: الفقر والبطالة؛ وبالتالي بدأت الدولة تتخلى تدريجيًّا عن دورها الأساسي في تحمل أعباء التنمية، وبدأت منظمات الرعاية المجتمعية في الظهور كشريك أساسي في عملية التنمية وخاصة الجمعيات الأهلية.

وتطوَّرت الرعاية الاجتماعية مع تطور المجتمع الإنساني حتى أصبحت إحدى النظم الاجتماعية التي نشأت مع المجتمعات القديمة، وتطوَّرت بتطورها، وهي تؤدي وظائف لا غنى عنها لحياة الناس في المجتمع شأنها في ذلك شأن النظم الاجتماعية الأخرى.

ويشتكي العاملون في منظمات الرعاية الاجتماعية من الكوابيس وذكريات الماضي؛ وفرط الإثارة، وتجنُّب المحفّزات المتعلقة بالحدث الصادم، والأفكار أو المشاعر السلبية التي يتضح من الإفراط في إلقاء اللوم على الذات أو الآخرين للتسبب في الصدمة؛ إضافةً إلى عزل النفس، وعدم القدرة على تذكر التفاصيل المهمة حول الصدمة التي أدَّت إلى نشوء اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية (Olashore, et al, 2018, 12).

نشأ اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية من تقارير عن الصدمة المرتبطة بالحرب، وتم تطبيقه تدريجياً على مجموعة متنوعة من الكوارث من صنع الإنسان والطبيعية. علاوة على ذلك، ركزت معظم الدراسات النفسية حول اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية على الحروب وحوادث المرور والكوارث الطبيعية. كما لوحظت أعراض اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية والمجموعة الكاملة من المعايير التي تشتمل على تشخيص اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية في أفراد المنظمات مقدمي الرعاية الاجتماعية، كالتجارب المؤلمة الخاصة، على سبيل المثال، (العنف في مكان العمل)، وغير المباشرة (المشاركة غير الشخصية في الأحداث الصادمة من خلال مواجهات الآخرين، مما يؤدي إلى تجارب مؤلمة للآخرين، على سبيل المثال، مشاهدة تجارب الآخرين المباشرة للعنف في مكان العمل، ورعاية المرضى المحتضرين والتهديدات الشديدة الإصابة أو التعرض للصدمة) (Laposa, et al, 2003, 24)، (de Boer, et al, 2011, 318).

في هذه الدراسة، يشير الحدث الصادم إلى تعرض عامل الرعاية الاجتماعية للعنف الجسدي في مكان العمل. ينقسم العنف في مكان العمل إلى عنف جسدي ونفسي (Krug, et al, 2002, 1084)، يتسبب العنف الجسدي في أضرار جسدية ونفسية أكثر خطورة (على سبيل المثال، اضطراب ما بعد الصدمة والقلق والخوف والاكتئاب) من أشكال العنف الأخرى (Ray, 2007, 258)، (Ramacciati, et al, 2015, 275).

تُمثِّل الوقاية من أعراض اضطراب الشدة ما بعد الصدمة (PTSD) لدى العاملين في مجال الرعاية الاجتماعية الذين يواجهون اضطرابات العنف في سورية واضطرابات جائحة COVID-19 الحالية تحدياً في جميع أنحاء العالم حيث من المحتمل أن يعاني العاملون في مجال الرعاية الاجتماعية من ضغوط مهنية حادة ومزمنة، وغالباً ما لا يمكن التنبؤ بها، مما يؤدي إلى متلازمة ما بعد الصدمة.

ومما سبق يُلاحظ أنَّ العمل في منظمات الرعاية الاجتماعية يؤدي إلى ضغوط نفسية هائلة على العاملين، بالإضافة إلى البؤس الجسدي. ويوجد حالياً ندرة في البيانات حول التأثير النفسي للعمل مع منظمات الرعاية الاجتماعية للعاملين في مجال الرعاية الاجتماعية. لذلك، كان هذا البحث يهدف إلى تقييم أعراض اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية (PTSD) بين العاملين في مجال الرعاية الاجتماعية.

1. مشكلة البحث:

تؤدي منظمات الرعاية الاجتماعية دوراً كبيراً في مختلف المجتمعات الإنسانية المعاصرة، من خلال تقديم الخدمات الصحية والتعليمية والرعاية الاجتماعية، ويستفيد منها عشرات الملايين من الفقراء والمرأة والأطفال وغيرهم، وحتى تقدم الجمعيات الأهلية خدمة تتلاءم مع توقعات العملاء وتلبي حاجاتهم لابد من أن نبحث عن الطرق والوسائل لتطوير وتحسين جودة الخدمة، ولذلك فعلى منظمات الرعاية الاجتماعية أن تتعرف على المعايير والمؤشرات التي يعتمد عليها العملاء في الحكم على جودة الخدمة المقدمة لهم، وتتمثل مؤشرات جودة خدمات الرعاية الاجتماعية في الآتي: (الاعتمادية– الوصول للخدمة– الاتصال– الاعتبارات الإنسانية – الكفاءة والجدارة – الاستجابة)، ولاسيما أن منظمات الرعاية الاجتماعية هي هيئات شُكّلت لتعبر عن إرادة المجتمع، ولمقابلة حاجات الإنسان، سواء كانت هذه الحاجات مادية أو معنوية، ولا تهدف تلك المؤسسات إلى تحقيق ربح ماديٍّ، بل هدفها هو تقديم المساعدة أو الخدمات لكل من الأفراد والجماعات والمجتمعات، وتقوم منظمات الرعاية الاجتماعية بتوفير نوعين من الخدمات للمستفيدين منها وللعاملين بها، فالنوع الأول: خدمات تقدم للمستفيدين، وتتمثل في المساعدات المادية أو العينية كالملابس ووسائل المواصلات أو المساعدات المالية، أو الإيوائية في حالة الأزمات، وتوفير البرامج الترويحية والاجتماعية والثقافية، والنوع الثاني: خدمات للعاملين بها؛ وهو تدريب العاملين في ميادين الرعاية الاجتماعية والمساهمة في التأهيل المهني، وذلك من خلال إدارة الموارد البشرية بالمنظمة، ومن ثم فإن تحقيق الهدف يرتبط بتقديم الخدمة، وبأن تكون هذه الخدمة مرغوبة وتحظى بتأييد واهتمام العملاء. ولكي تحقق إدارة الموارد البشرية هدفها العام فإنها تمارس مجموعة من الوظائف والأهداف الفرعية، وهي: "توفير المورد البشري الملائم للعمل بالقطاع الأهلي، تعزيز التعاون بين العاملين بالجمعية، إحداث التكامل بين أهداف العاملين وأهداف الجمعية، تطوير أفراد المجتمع، استخدام التحفيز المعنوي للعاملين وزيادة الخدمات المجتمعية وغيرها، التوظيف، التطوير، التحفيز.

كما تسعى إدارة الموارد البشرية في منظمات الرعاية المجتمعية لتحقيق شعور الارتياح والسعادة لدى العاملين أثناء عملهم، وذلك من خلال مجموعة الاتجاهات التي يكونها العامل عن طبيعة العمل والأجر والفرص المتاحة له؛ مما يشعرهم بالولاء والرضا تجاه العمل، مما يؤدي ذلك إلى تحمل المسؤولية والسعي نحو أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات والمعوقات والصدمات التي قد تواجههم.

حيث يتسبَّب العمل في مجال الرعاية الاجتماعية بضغوط كبيرة على العاملين الذين يعملون مع الأسر المهجَّرة والنازحة السورية، مما قد يزيد من مخاطر نتائج الصحة النفسية السلبية. كما يسبّب العمل ضغوطاً نفسية كبيرة ومشكلات أخرى متعلقة بالصحة النفسية في العاملين في مجال الرعاية الاجتماعية (Pappa, et al, 2020, 902)، حيث أنهم مسؤولون عن تقديم خدمات الرعاية الاجتماعية لأفراد الأسر، ولديهم تفاعلات متكررة مع أسر/أقارب الأفراد (Xiang, et al, 2020, 228). أيضاً يخشى العاملون في منظمات الرعاية الاجتماعية من إمكانية تعرُّضهم للأخطار النفسية الناجمة عن التواصل مع تلك الأسر، إضافةً إلى عبء العمل المفرط والعزلة عن الوسط الاجتماعي نتيجة مهام عملهم الصعبة، ولذلك فهم معرضون بشدة للإرهاق الجسدي والاضطراب العاطفي (Kang, et al, 2020).

وأشارت نتائج الدراسات السابقة إلى وجود مشكلات نفسية للعاملين في الرعاية الاجتماعية متعلقة بالصحة النفسية قد ارتبطت بأعراض اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية (PTSD) (Jeong, et al, 2016; Asukai, et al, 2002, 176). ووفقاً للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM-5)، فإن وجود الأعراض من مجموعات الأعراض الأربعة التالية مطلوب لتشخيص اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية: أعراض التسلل المرتبطة بالحدث (الأحداث) الصادمة؛ التجنب المستمر للمنبهات المرتبطة بالحدث (الأحداث) الصادمة؛ التغيرات السلبية في الإدراك والمزاج المرتبطة بالحدث (الأحداث) الصادمة؛ والتغيرات الكبيرة في الاستثارة والتفاعل المرتبط بالحدث (الأحداث)

الصادمة التي تبدأ أو تصبح أكثر شدة بعد وقوع الحدث (الأحداث) الصادمة (American Psychiatric Association, 2013). وأظهرت مجموعة كبيرة من الأبحاث والدراسات السابقة كدراسة: زهانج وآخرون Zhang, et al (2021)، لو وآخرون Lu, et al (2021)، زهو وآخرون Zhou, et al (2021)، زهانج وآخرون Zhang, et al (2020)، وجود انتشاراً كبيراً لاضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية المحتمل والأمراض النفسية الوخيمة بين العاملين في مجال الرعاية، إضافة إلى معاناتهم من حدوث مشكلات نفسية في المستقبل نتيجة الصدمات النفسية التي تعرَّضوا لها.

وتمَّ إجراء دراسة استطلاعية من أجل تبرير القيام بالبحث الحالي، وجَّهت فيها مقياس اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية لمجموعة مؤلفة من (16) عاملاً وعاملة في الهلال الأحمر فرع دمشق، وأظهرت نتائج الدراسة الاستطلاعية: أنَّ العامل يتذكر الحدث الصادم بشكل متكرر ومزعج وغير مرغوب فيه بنسبة (93.75%)، وأنَّ (93.75%) يقول إنه يرى أحلام متكررة ومزعجة عند الحدث الصادم، و(87.6%) يشعرون بضيق شديد عند تذكر الحدث الصادم، وأنَّ (81.25%) لديهم مشاعر سلبية قوية. (مثل، الخوف، الرعب، الغضب، الشعور بالذنب، الخجل)، وأنَّ (81.25%) يتصرفون بعصبية أو نوبات غضب او بعدوانية. وبالتالي يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الآتي: **. ما أعراض اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية لدى العاملين في المنظمات التي تُقدّم خدمات الرعاية الاجتماعية بمحافظة دمشق؟**

2 – **أهمية البحث:** تتمثل أهمية البحث في النقاط التالية:

. أهمية نظرية:

2-1- تعاظم دور المنظمات الأهلية عالمياً وإقليمياً وعربياً وداخلياً في تقديم خدمات الرعاية الاجتماعية، وفي تحقيق التنمية للإنسان، حتى أصبح دورها ضرورة للتقدُّم في جميع المجالات.

2-2- يمثّل البحث استجابة لحاجة ماسة ومشكلة واقعية تعاني منها الجهات المسؤولة عن التخطيط لتقديم خدمات الرعاية الاجتماعية للمحتاجين لتلافي أوجه القصور والمشكلات النفسية التي يعاني منها بعض العاملين في المنظمات الأهلية من أجل تحسين أدائهم في تقديم خدمات الرعاية الاجتماعية.

. أهمية عملية:

2-3- أهمية الشريحة المُستهدفة بالبحث وهم العاملين في المنظمات التي تُقدّم خدمات الرعاية الاجتماعية وما يتعرضون له صدمات نفسية قد تتطور وتصبح لديهم اضطراب الكرب التالي للصدمة.

2-4- قد تفيد نتائج البحث الحالي المهتمون بالمجال النفسي والمهني بالمنظمات الرعاية الاجتماعية بمعلومات عن سُبل وأساليب علاج الاضطراب، مما يزيد من قدرتهم على مواجهة اضطراب شدة ما بعد الصدمة، لما له من نتائج إيجابية في تحسين مستوى التوافق النفسي لدى العاملين في منظمات الرعاية الاجتماعية.

3- أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

3-1- تعرُّف الفروق على مقياس أعراض اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية لدى العاملين في المنظمات التي تُقدّم خدمات الرعاية الاجتماعية بمحافظة دمشق تبعاً لمتغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة).

4- سؤال البحث: يسعى البحث إلى الإجابة عن السؤال الآتي:

4-1- ما أعراض اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية لدى العاملين في المنظمات التي تُقدّم خدمات الرعاية الاجتماعية بمحافظة دمشق؟

5 . فرضيات البحث: تمَّ اختبار الفرضيات الآتية عند مستوى الدلالة (0.05):

5-1- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية وفق متغير الجنس.

5-2- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية وفق متغير المؤهل العلمي: (ثانوية، معهد، إجازة جامعية).

5-3- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية وفق متغير عدد سنوات الخبرة: (4 سنوات فأقل، من 5- 8 سنوات، 9 سنوات فأكثر).

6 - حدود البحث:

6-1- الحدود البشرية: شملت عينة من العاملين في المنظمات الآتية في محافظة دمشق (دائرة العلاقات المسكونية والتنمية، الهلال الأحمر السوري، الأمانة السورية للتنمية) للعام (2024م).

6-2- الحدود المكانية: تم التطبيق في المنظمات الآتية في محافظة دمشق (دائرة العلاقات المسكونية والتنمية، الهلال الأحمر السوري، الأمانة السورية للتنمية).

6-3- الحدود الزمنية: تم تطبيق أدوات البحث في الفترة الزمنية ما بين (2024/2/4- 2024/2/23م).

6-4- الحدود الموضوعية: تشمل فحص أعراض اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية، ودراسة الفروق وفق متغيرات البحث: (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة).

7- مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

7-1- اضطراب ما بعد الصدمة (Post-traumatic stress disorder): يعرَّف حسب الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع (DSM-5) استناداً إلى الرابطة الأمريكية للطب النفسي تعريفاً للاضطراب على النحو الآتي: "إنَّه فئة من فئات اضطرابات القلق، الذي يعقب تعرض الفرد لحدث ضاغط (Stressor) نفسي أو جسمي، غير عادي، في بعض الأحيان بعد التعرض له مباشرة، وفي أحيان أخرى ليس قبل ثلاثة أشهر أو أكثر بعد التعرض لتلك الضغوط" (American psychiatric Association, 2005, 76).

– يُعرَّف اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية إجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها العامل في الرعاية الاجتماعية أحد أفراد عينة البحث على مقياس اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية. حيث تُشير الدرجة المرتفعة للمقياس (80) درجة على ارتفاع مستوى الاضطراب، بينما تشير الدرجة المنخفضة (20) درجة إلى انخفاض مستوى الاضطراب، أما الدرجة الوسط تتراوح ما بين (40- 60) درجة.

7-2- الرعاية الاجتماعية (Social Welfare Services): "هي الأنشطة المنظمة لمؤسسات حكومية كانت أو منظمات أهلية، والتي تسعى إلى منع الحاجة والمساهمة في حل المشكلات الاجتماعية أو تحسين الأحوال الاجتماعية للأفراد والجماعات والمجتمعات، وهذه الأنشطة تتضمن جهود مختلف المهنيين مثل: الأطباء والممرضين والقانونيين والمهندسين والمعلمين والأخصائيين الاجتماعيين" (Dunkle, 1981, 744).

وتعرَّف خدمات الرعاية الاجتماعية في البحث الحالي بأنها: ذلك النسق المنظم للخدمات الاجتماعية التي تقدمها المنظمات الأهلية التي تعنى بالأسر السورية المهجَّرة والنازحة في الأزمة السورية، وهي: (الخدمات التعليمية، الاقتصادية، الاجتماعية، النفسية، الرعاية الصحية، قروض تشغيل ميسرة، معونات غذائية).

8 - الإطار النظري:

يُعرَّف اضطراب شدة ما بعد الصدمة بأنه: هو حالة صحية عقلية يستثيرها حدث مخيف — قد يحدث لك أو قد تشهده. قد تتضمن الأعراض استرجاع الأحداث، والكوابيس والقلق الشديد، بالإضافة للأفكار التي لا يمكن السيطرة عليها بخصوص الحدث (الحمادي، 2015، 76). ومن معايير تشخيص اضطراب الكرب ما بعد الصدمة وفق ما جاء في دليل (DSM-5):

تطبق المعايير التالية للبالغين والمراهقين، والأطفال الأكبر من 6 سنوات:

A- التعرض لاحتمال الكوت الفعلي أو التهديد بالموت، أو لإصابة خطيرة، أو العنف الجنسي خبر واحد (أو أكثر) من الطرق التالية:

1- التعرض مباشرة للحدث الصادم.

2- المشاهدة الشخصية للحدث عند حدوثه للآخرين.

3- المعرفة بوقوع الحدث الصادم لأحد أفراد الأسرة أو أحد الأصدقاء المقربين، في حالات الموت الفعلي أو التهديد بالموت لأحد أفراد الأسرة أو أحد الأصدقاء المقربين، فالحدث يجب أن يكون عنيفاً أو عرضياً.

4- التعرُّض المتكرر أو التعرض الشديد للتفاصيل المكروهة للحدث الصادم.

ملاحظة: لا يتم تطبيق (أ 4) إذا كان التعرُّض من خلال وسائل الإعلام الإلكترونية، والتلفزيون، والأفلام، أو الصور، إلا إذا كان التعرُّض ذا صلة بالعمل (الحمادي، 2015، 77).

إن الأفراد بين (16-18سنة) عادة ما تكون ردود فعلهم على الصدمة أكثر شبهاً بردود فعل الراشدين، فتنتابهم أفكار وصور متكررة عن الأحداث الصادمة، ويعانون الكوابيس ومشكلات النوم، ويفقدون القدرة على التركيز والانتباه، وقد يعانون فرط الانتباه، ويدمنون على الأدوية للتخفيف من أعراض القلق والإجهاد ويصبحون غير اجتماعيين (سلوك عدائي) مع غيرهم. وقد ينسحبون من أنشطتهم المعتادة ويصابون بالاكتئاب أو القلق الزائد نتيجة فقدانهم لأبيهم (Kaufman, et al, 2015, 124). ومن ردود الفعل الفورية (قصيرة الأمد):

- الإحساس باللا واقع وصعوبة التفكير المنطقي. وغالباً ما ينتاب المصدومين إحساس بأن ما حدث ليس حقيقياً، وهنا إما أن يشعروا بأنهم قد تجمدوا أو أنهم مشحونون بالمشاعر.
- سوء الإدراك: فقد يبدؤون بإدراك الأمور بطريقه مغايرة أو يفسرون أحداثاً أو حقائق عادية بطريقة مغلوطة.
- مظاهر القلق والارتباك وعدم القدرة على المبادرة.
- اضطّرابات النوم (مع أو بدون كوابيس أو أحلام مزعجة) (النابلسي، 1995، 142).

. ردود الفعل المتوسطة الأمد:

- الشعور بالخوف وعدم الاطمئنان، وذلك بدوره يؤدي إلى سلوك يقظة زائد.
- تجنب الأماكن والظروف التي تذكرهم مباشرة بالخبرة الصدمة.
- استرجاع الحدث برمته وبكافة جوانبه مره تلو أخرى، إما بشكل صور متفرقة أو أصوات أو روائح أو من خلال الكوابيس.
- فضلاً عن المخاوف والقلق، تجنب العوامل المذكرة بالصدمة، تشوه الفهم، التخيلات، الأحلام، استنكار الحدث، الحزن والغضب، الشعور بالذنب ولوم الذات، مشكلات في التركيز، مشكلات في النوم (النابلسي، 1995، 143).

- ردود الفعل طويلة الأمد:

1-ردات الفعل طويلة الأمد الطبيعية للصدمة وفيها تظهر:

تغيرات في نمط النوم -تغيرات في نمط الأكل -الشعور بالتعب-صعوبات في التركيز -اضطّرابات في الذاكرة -حزن أو قلق -فقدان الاهتمام بالمثيرات المحيطة-توتر تغيرات في بعض العادات السلوكية.

2-ردات الفعل طويلة الأمد المقلقة والتي تستدعي تدخلاً علاجياً، وفيها تظهر الأعراض التالية: ظهور علامات الاكتئاب السريري، ظهور سلوكيات غريبة، بدء تعاطي الكحول، بدء تعاطي المخدرات، ظهور أفكار انتحارية (Kaufman, et al, 2015).

ومما سبق يتضح أنَّ هناك العديد من ردود الأفعال لدى الأفراد، والتي يختلف مدتها الزمنية بين فرد وآخر تبعاً لشدّة تأثير اضطّراب الصدمة، وفيما يلي سوف تتناول أعراض اضراب الشدة ما بعد الصدمة.

. أعراض اضطراب الشدة ما بعد الصدمة:

وفقاً لـ DSM-5، تنقسم هذه الأعراض إلى أربع مجموعات من الأعراض:

1- الأعراض الاقتحامية: حيث الأفكار غير المرغوب فيها واللاإرادية، والذكريات، وذكريات الماضي، والكوابيس التي تسبب ضائقة عاطفية و / أو رد فعل جسدي. وهي سمة مميزة وعلامة تشخيصية لاضطراب ما بعد الصدمة، وهي شائعة في الأسابيع والأشهر التي تلي الحدث الصادم، حتى بالنسبة لأولئك الذين لا يصابون باضطراب ما بعد الصدمة. فبالنسبة لمعظم الأشخاص الذين يعانون من الصدمة، تصبح هذه الذكريات والتدخلات الأخرى أقل تكراراً وأقل شدة مع مرور الوقت. أما بالنسبة لأولئك الذين يعانون من اضطراب الشدة ما بعد الصدمة، فإن تجربة الصدمة المتطفلة المؤلمة لا تهدأ مع مرور الوقت.

تتكون ذكريات الماضي في الغالب من الإدراكات الحسية الحية (الصور والأصوات والروائح والأذواق والقوام) التي تم اختبارها أثناء الحدث مثل: (أستطيع أن أشعر بوزنه على جسدي، وأسمع أنفاسه بأذني).

ليست ذكريات الماضي هي النوع الوحيد من المشاهد والصور المزعجة التي قد يواجهها الشخص. فقد يكون هنالك أيضاً ذكريات مزعجة أو كوابيس، وأفكار دخيلة. تتكون من أفكار مروعة وعنيفة ومثيرة للاشمئزاز ومزعجة للغاية والتي قد تكون مرتبطة أو غير مرتبطة بالصدمة. صوراً لأشياء مخيفة تحدث له أو لأحبائه، أو حتى مشاهد لأشياء مروعة يقوم بها، وهو لا يفعلها أبداً بالواقع (مهاجمة شخص ما، أو إيذاء طفل، أو سلوك غير لائق أو غير قانوني جنسياً، أو مظاهر عدوانية علنية، إلخ.). هذه الأفكار اللاإرادية تجلب الشعور بالذنب ويمكن أن تجعل الشخص يخاف من أنه قد يفقد السيطرة (النوايسة، 2013، 211).

2- التجنب: وتعني تجنب الأفكار والمشاعر والمحفزات الخارجية المتعلقة بالصدمة (مثل الأشخاص والأماكن والأشياء والمواقف التي تعمل بمثابة تذكير بالصدمة). ويمكن أن يكون التجنب جسدي، وهو تجنب الأشخاص والأماكن والمواقف، أو تجنب انفعالي أي تجنب المشاعر، أو تجنب عقلي وهو تجنب الأفكار والذكريات المرتبطة بالحدث الصادم.

3- التغيرات السلبية في الإدراك والمزاج: حيث الأفكار والافتراضات السلبية للغاية عن الذات والآخرين والعالم، بالإضافة إلى المزاج السلبي المستمر وصعوبة الوصول إلى الحالات الانفعالية الإيجابية. فاضطراب ما بعد الصدمة يغير النظرة للعالم بطرق سلبية ويؤدي إلى انعدام الثقة والتشاؤم. مما يؤثر سلباً على الآراء والمعتقدات عن الذات. لتنتقل من إلقاء اللوم على الآخرين إلى لوم الذات على الصدمة أو على أشياء أخرى. وقد يشعر في الغالب بحالة مزاجية مزعجة (التهيج والغضب والخوف والحزن والشعور بالذنب – وصعوبة في الوصول إلى الحالات الانفعالية الإيجابية.

4- الاستثارة: فرط اليقظة (دائماً على أهبة الاستعداد) وردود فعل فجائية، وعدم القدرة على الاسترخاء وانخفاض الوصول إلى الوظائف المعرفية وقلة القدرة على تنظيم العواطف، والتي تتميز بالإفراط. حيث تفعيل استجابة القتال أو الهروب، وعندما يتجاوز فرط الاستثارة القدرة على التحمل، أو عندما يكون التهديد قوياً للغاية بحيث لا يمكن مواجهته أو الهروب منه، فإن استجابة التجميد الدفاعي تصبح استجابة البقاء الوحيدة المتبقية. حيث يعاني الشخص من الاغتراب عن الواقع (تجربة الشعور بالانفصال والتفكك عن المحيط أو عن نفسه، كمراقب خارجي) (LeBlanc, 2020, 46-52).

مراحل اضطراب الشدة ما بعد الصدمة:

يحدد هورويتز (Horowitz) نموذجا وفقاً لأطوار متتابعة لمعالجة المعلومات من حيث رد الفعل للحدث الصدمي، وما يتبع أحداث الحياة الصدمية من أطوار على النحو الاتي:

1- مرحلة الصرخة أو الغضب أو الطوارئ: وفيها تتصاعد ردود فعل الضحية تجاه الاحداث التي تهدد الحياة، فتزداد نبضات القلب، وضغط الدم، والتنفس، ونشاط العضلات، وتسيطر مشاعر الخوف والعجز، والارتباك وكثرة الاسئلة عن سبب حدوث ما حدث، وما هي نتائجه، وهذه الافكار تكون هي المسيطرة على تفكير الشخص.

2- مرحلة الخدر العاطفي والإنكار: وفيها يحمي الناجي نفسه من الصدمة بدفن الخبرة في الذاكرة، وبذلك يتجنب الخبرة التي تعرض لها، فيقلل الشخص مؤقتا أعراض القلق والتوتر، وهذا يبقي العديد من الضحايا وإلى الأبد في هذه المرحلة ما لم يحصل على تدخل إرشادي.

3- مرحلة الاقتحام المتكرر: إن الانغمار الافكار الملتصقة بالصدمة والتكرار القسري لتلك الأفكار يشكل مشكلة صعبة عند الافراد؛ لان هذه الافكار تأخذ دورها في التسلط على وجوده ذاته. وهذه الافكار التي تقتحم عقله بالقسر أو بإجبار التكرار تأخذ شكل الصور البصرية التي تتواتر في ذهنه كوميض؛ نتيجة للمناظر أو الاصوات أو الروائح، أو الملموسات التي اقترنت بأحداث الصدمة وتسترجعها إلى عالمه في الحاضر، وذلك ما ينقل الصور المكبوتة إلى بؤرة الوعي. وكلما استمرت هذه الأفكار في اقتحام وعي الفرد وتغمره، تواترت معها انفعالات الذنب والحزن والغضب والانتقام، وهنا ينتاب الشخص كوابيس، وصور اقتحاميه واستجابة الجفلة، ويكون المزاج متقلباً.

4- مرحلة الانتقال العكسي: أو طور العمل على مواجهة الواقع، حيث تنشط حالات القلق والاكتئاب، وحالات التجمد السباتي (Hibernative frozen states)، والتغيرات النفسية الجسمية، والتغير في طبائع الفرد. وتتصف هذه المرحلة الانتقالية بتقدم التفكير والمشاعر والعلا قات مع الاخرين والتواصل معهم، وتكوين خطط معرفية جديدة أو مراجعة الخطط المعرفية القائمة كي تتوافق الابنية المعرفية الداخلية مع المعلومات الجديدة المتعلقة بالحدث الصدمي، وبكل ما تأثر بهذا الحدث من سلسلة الخبرات التي عاشها الفرد. وتغلب على هذه المرحلة الاستعادة التدريجية لحالة الاتزان التي تتمثل معالجة معنى الحدث الصدمي، وتجهيزه كي تتمثله الذات داخل الخطط المعرفية، لذلك تتصف هذه المرحلة لتنظيم الذاتي، وبالتوصل إلى بعض القرارات الضرورية للبقاء.

5- مرحلة الدمج أو الاكتمال: التي تتميز باكتمال عملية تجهيز المعلومات المتعلقة بالحدث الصدمي، حيث يتصف الفرد هنا باستعادته لتوازنه ولفاعليته في الحياة ومواصلته لأدواره ووظائفه ومسؤولياته فيها. أما الاخفاق في إحراز هذا التقدم، فيعني تغيراً في شخصية الفرد، يتضح في عدم القدرة على العمل، أو التفاعل مع الآخرين والتواصل معهم، أو أفول العاطفة وافتقاد الحب، أو نضوب الانتاجية والابداع، وينجح الناجي في هذه المرحلة بدمج الصدمة مع التجارب السابقة، ويعيد الإحساس في الاستمرار في الحياة، وتوضع الصدمة بنجاح تام في الماضي (النوايسة، 2013، 228).

. علاج اضطراب الشدة ما بعد الصدمة:

المُعالجة النفسيَّة:

تعد المُعالجة النفسيَّة أساسية في تدبير اضطراب الكرب بعد الصدمة (PTSD). يمكن للتثقيف حول اضطراب الكرب بعد الصدمة أن يكون خطوة مبكّرة مهمة في العلاج. وقد تكون أعراض اضطراب الكرب بعد الصدمة مُربكةً بشكلٍ كبيرٍ، وغالباً ما يكون مفيدًا جدًا للأشخاص والأحباء أن يفهموا كيف يمكن أن تشتمل الإصابة باضطراب الكرب بعد الصدمة على أعراض تبدو غير ذات صلة.

وتعد **طرائق تدبير الشدّة**، مثل التنفُّس والاسترخاء، مهمَّة. يمكن للتمارين التي تُقلِّل من القلق أو تضبطه (مثل اليوغا والتأمُّل) أن تُخفِّفَ الأعرَاض، كما تُهيِّئ الأشخاص للعلاج الذي ينطوي على التعرُّض إلى ذكريات الصدمة التي تُحرِّضُ الشدة.

تؤيِّد أقوى الأدلة الحالية العلاج النفسي المنظَّم والمركَّز، وهو نوع من العلاج المعرفي السُّلُوكي يسمَّى المعالجة بالتعرُّض، حيث يساعد على إطفاء الخوف المتبقي من الحدث الصادم (Pappa, et al, 2020, 904).

في **العلاج بالتعرُّض**، يجعل المعالجُ المرضى يتصوَّرون أنَّهم في حالات أو ظروف أو مع أشخاص يتجنَّبونهم، بسبب أنَّ ذلك يربط بين هذه الحالات أو الظروف والأشخاص وحدوث الصدمة؛ فعلى سبيل المثال، قد يُطلب من المريض تخيُّل زيارة الحديقة حيث جَرَى الاعتداء عليه فيها. قد يساعد المعالج الناس على إعادة تخيل الحدث الصادم نفسه. وبسبب القلق الشديد الذي غالبًا ما يرتبط مع الذكريات المؤلمة، يمارس العلاج النفسي الداعم دورًا مهمًّا بشكلٍ خاص في المعالجة. قد يكون الأشخاصُ الذين تعرّضوا لصدمة نفسية حسّاسين بشكلٍ خاص للرضوض مرّة أخرى، لذلك يمكن أن تتوقف المعالجة إذا سارت الأمور بسرعة كبيرة. وفي كثير من الأحيان، قد تتحول المعالجة من العلاج بالتعرض إلى علاج أكثر دعماً وانفتاحاً، لمساعدة المرضى على أن يكونوا أكثر راحة في العلاج بالتعرض، كما يمكن للعلاج النفسي الموسّع والأكثر استكشافًا أن يسهل العودة إلى الحياة السعيدة، مثل التركيز على العلاقات التي قد تكون مضطربة بسبب اضطراب الكرب بعد الصدمة. وقد تكون أنواع أخرى من العلاج النفسي الداعم والديناميكي مفيدة أيضًا ما دام أنها لا تحوّل تركيز العلاج بعيداً عن العلاج بالتعرض (Asukai, et al, 2002, 178).

وتعدُّ إزالة الحساسية بمراقبة حركات العينين وإعادة ضبطها شكلاً من أشكال العلاج بالتعرُّض. وفي هذه المعالجة، يتتبَّع المرضى إصبع المعالج المتحرِّكة بعيونهم في حين يتخيَّلون التعرُّض للصدمة. ويعتقد بعضُ الخبراء أنَّ حركات العين نفسها تساعد على إزالة الحساسية، ولكن ربَّما تعمل هذه الطريقة أساساً بسبب التعرُّض، وليس بسبب حركات العين.

العلاجُ الدَّوائي: تعدَ مضادات الاكتئاب خط المعالجة الأوَّل لاضطراب الكرب ما بعد الصدمة، حتى في غير المصابين بالاكتئاب الكبير، غالباً ما يوصى باستعمال مثبطات استرداد السيروتونين الانتقائية ومضادَّات الاكتئاب الأخرى، مثل: ميرتازابين mirtazapine وفينلافاكسين (venlafaxine). ولعلاج الأرق والكوابيس، يقوم الأطباء أحيانًا بإعطاء أدوية مثل أولانزابين olanzapine وكيتيابين quetiapine الأدوية المُضادَّة للذهان أو برازوسين (يُستخدَم أيضًا لعلاج ارتفاع ضغط الدَّم). ولكن هذه الأدوية لا تعالج اضطراب الكرب بعد الصدمة نفسه (LeBlanc, 2020, 53).

9- دراسات سابقة:

. دراسة جاب الله (2023)، مصر: بعنوان: "فاعلية إدارة الموارد البشرية على جودة خدمات الرعاية الاجتماعية بالجمعيات الأهلية".

هدفت الدراسة إلى لوقوف على فاعلية دور إدارة الموارد البشرية في تحقيق جودة خدمات الرعاية الاجتماعية. بلغ عدد الجمعيات النشطة بمحافظة الفيوم (23) جمعية وتم اختيار(3) جمعيات أهلية نشطة في بندر الفيوم (جمعية صلاح الدين الأيوبي– الجمعية العلمية لمركز الأورام– جمعية رسالة للأعمال الخيرية)، وبلغ عدد العاملين الذين تم اختيارهم من الجمعيات الثلاث (56) مفردة، تم تطبيق أداة الاستبانة عليهم، ومن أهم نتائج الدراسة: جاءت الأهداف التي تسعى إليها إدارة الموارد البشرية بالجمعية في الترتيب الأول الجمعية، ويلي في الترتيب الثاني "العاملون"، ويلي في الترتيب الثالث المجتمع فالجمعيات الأهلية تضع اهتمامها الأول في تحقيق أهدافها الخاصة بالجمعية وتنميتها، ثم تعمل على تطوير مهارات العاملين، وينتج عنه تحقيق هدف الجمعية فهما مرتبطان ببعض لا ينفصلان، وتهتم بالمجتمع، ولكن إدارة الموارد البشرية تولي الاهتمام باستثمار الطاقات المجتمعية، وذلك من خلال إشراكهم في تنمية الجمعية، والعمل على تطوير مهاراتهم من خلال مجموعة من الدورات التدريبية؛ فالاهتمام بالمجتمع ضروري وهام في تنمية قدرات الجمعية، وينعكس ذلك على تلبية احتياجات المجتمع المحلي.

. دراسة أيالو وآخرون Ayalew, ET AL (2022)، أثيوبيا: بعنوان: أعراض اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية وتنبؤاته بين العاملين في مجال الرعاية الصحية بعد جائحة COVID-19 في جنوب إثيوبيا: دراسة مقطعية.

Post-traumatic Stress Disorder Symptoms and Its Predictors Among Healthcare Workers Following COVID-19 Pandemic in Southern Ethiopia: A Cross-Sectional Study.

هدفت الدراسة إلى تقييم أعراض اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية (PTSD) والتنبؤ به بعد جائحة COVID-19 بين العاملين في مجال الرعاية الصحية (HCWs) في جنوب إثيوبيا. تم استخدام تصميم دراسة مستعرضة مستندة إلى المستشفى بين (387) من العاملين في مجال الرعاية الصحية في أربعة مستشفيات، جنوب إثيوبيا. تم استخدام تأثير مقياس الأحداث المنقح (IES-R) لجمع بيانات أعراض اضطراب ما بعد الصدمة (PTSD). ومن أهم نتائج الدراسة: تم العثور على انتشار أعراض اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية في (56.8٪) من المشاركين.

. دراسة زهانج وآخرون Zhang, et al (2021)، الصين: بعنوان: اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية بين العاملين في مجال الرعاية الصحية أثناء تفشي فيروس كورونا: دراسة تثير القلق للموظفين غير الطبيين في المناطق منخفضة المخاطر.

PTSD Among Healthcare Workers during the COVID-19 Outbreak: A Study Raises Concern for Non-medical Staff in Low-Risk Areas.

هدفت الدراسة الى التحقيق في مدى انتشار أعراض اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية وجودة النوم (PTSD) للعاملين في الرعاية الصحية (HCWs) وتحديد محدِّدات أعراض اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية بين العاملين في مجال الرعاية الصحية في الصين. تم استخدام مؤشر جودة النوم في بيتسبرغ، وتأثير مقياس الأحداث لتقييم جودة النوم، وأعراض اضطراب ما بعد الصدمة، وشملت عينة الدراسة (421) من العاملين الصينيين في الرعاية الصحية، على التوالي، من (30) يناير إلى 2 مارس (2020). ومن أهم نتائج الدراسة: كانت نسبة الإصابة بأعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى العاملين في مجال الرعاية الصحية (13.2٪). كان العاملون في مجال الرعاية الصحية من المناطق عالية الخطورة لديهم جودة نوم أقل بشكل ملحوظ.

. دراسة لو وآخرون Lu, et al (2021)، تايوان: انتشار أعراض اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية ومشاكل النوم والاضطراب النفسي بين العاملين في مجال الرعاية الصحية في الخطوط الأمامية لـ COVID-19 في تايوان.

The Prevalence of Post-traumatic Stress Disorder Symptoms, Sleep Problems, and Psychological Distress Among COVID-19 Frontline Healthcare Workers in Taiwan.

هدفت الدراسة إلى فحص مدى انتشار أعراض اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية (PTSD)، ومشاكل النوم، والضيق النفسي بين العاملين في مجال الرعاية الصحية في الخطوط الأمامية لـ COVID-19 في تايوان. شملت عينة الدراسة ما مجموعه (500) من العاملين في مجال الرعاية الصحية في الخطوط الأمامية للمشاركة في هذه الدراسة المقطعية. أشارت النتائج إلى وجود معدل انتشار بلغ (15.4٪) لأعراض اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية، و(44.6٪) للأرق، و(25.6٪) لأعراض الاكتئاب، و(30.6٪) لأعراض القلق، و(23.4٪) للتوتر بين المشاركين. كانت هناك علاقات متبادلة إيجابية بشكل ملحوظ بين كل هذه المتغيرات. تنبأت أعراض القلق والخوف من COVID-19 باضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية؛ تكشف معدلات انتشار المشكلات النفسية عن وجهة نظر مقلقة لتحديات الصحة النفسية بين العاملين في مجال الرعاية الصحية في الخطوط الأمامية التايوانية.

. دراسة زهو وآخرون Zhou, et al (2021)، الصين: بعنوان: الدعم التنظيمي الملحوظ وأعراض اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية للعاملين في الرعاية الصحية في الخطوط الأمامية في اندلاع COVID-19 في ووهان: التأثيرات الوسيطة للفعالية الذاتية واستراتيجيات المواجهة.

Perceived organizational support and PTSD symptoms of frontline healthcare workers in the outbreak of COVID-19 in Wuhan: The mediating effects of self-efficacy and coping strategies.

هدفت الدراسة إلى فحص تأثير الدعم التنظيمي الملحوظ على أعراض اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية للعاملين في الرعاية الصحية في الخطوط الأمامية، ودراسة التأثيرات الوسيطة للتكيف مع الكفاءة الذاتية واستراتيجيات المواجهة في هذه العلاقة. تم استخدام تصميم دراسة طولية قصيرة المدى لإجراء موجتين من الاستطلاعات عبر الإنترنت في مارس وأبريل (2020). وكان المشاركون يتألفون من (107) عاملاً في الطاقم الطبي في كلتا موجتي التحقيق. تم الإبلاغ عن الفعالية الذاتية، واستراتيجيات المواجهة، والدعم التنظيمي المتصور في الموجة 1، وتم الإبلاغ عن أعراض اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية في الموجة 2. أشارت النتائج إلى أن (1) انتشار اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية المحتمل كان (9.3٪)، و(4.7٪) على النسخة الصينية من التأثير. كان عمال الرعاية الصحية المحليون أكثر عرضة للإصابة باضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية من أعضاء فرق الإنقاذ الطبية من غير الصينيين. أبلغ الأطباء عن أعراض اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية أعلى من الممرضات.

. دراسة زهانج وآخرون Zhang, et al (2020)، الصين: بعنوان: أعراض اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية لدى العاملين في مجال الرعاية الصحية بعد ذروة تفشي :COVID-19 مسح لمستشفى رعاية من الدرجة الثالثة كبير في ووهان.

Posttraumatic stress disorder symptoms in healthcare workers after the peak of the COVID-19 outbreak: A survey of a large tertiary care hospital in Wuhan.

هدفت الدراسة إلى فحص انتشار أعراض اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية (PTSD) وقيمت المرض النفسي من خلال مسح عبر الإنترنت بين العاملين في مجال الرعاية الصحية (HCWs) في المستشفى المركزي في ووهان بعد ذروة تفشي.COVID-19 ، تم قياس أعراض اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية باستخدام النسخة المدنية من قائمة مراجعة اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية (PCL-C)، مع درجة قطع 50. شملت عينة الدراسة (642) عاملاً في الرعاية الصحية، كان انتشار اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية المحتمل (20.87٪). بالإضافة إلى ذلك، أبلغ (88.88٪) و(82.09٪) و(100٪) و(95.52٪) من العاملين في مجال الرعاية الصحية المصابين باضطراب ما بعد الصدمة المحتمل عن درجات متفاوتة من القلق والاكتئاب والأعراض الجسدية والأرق على التوالي. حصل العاملون في مجال الرعاية الصحية الذين يعانون من اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية المحتمل على درجات أعلى في مقياس القلق والاكتئاب بالمستشفى(HADS) ، واستبيان صحة المريض -15 (PHQ-15)، ومؤشر شدة الأرق (ISI) من غير المصابين باضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية، وكان العاملون في مجال الرعاية الصحية الذين اختبر أفراد أسرهم سلبياً أقل احتمالاً للإصابة باضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية.

. دراسة عشوري وآخرون (2009)، الجزائر: بعنوان: (الاضطرابات التالية للصدمات في الجزائر).

هدفت الدراسة إلى تتبع الحالة النفسية ودراسة الاضطرابات التالية للصدمات لعينة من المصدومات والمصدومين جراء أحداث صدمية متنوعة، ومعرفة مدى استمرار معاناة الاضطرابات التالية للصدمة بعد مرور عدة سنوات على حدوثها، ومعرفة مدى ارتباط المعاناة النفسية جراء الاضطرابات التالية للصدمات ببعض الخصائص الديموغرافية لأفراد العينة.

تكونت عينة الدراسة من (147) شخصاً، معظمهم من الذي أصيبوا بصدمات نفسية لأحداث مختلفة تتراوح أعمارهم ما بين (12- 50) سنة. وتم تطبيق مقياس الضغوط التالية للصدمات. أهم نتائج الدراسة: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص مجموع الضغوط الثلاثة التالية للصدمات حسب متغير الجنس. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات السن فيما يخص مجموع الضغوط الثلاثة التالية للصدمات. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في الضغوط التالية للصدمات حسب متغير المستوى التعليمي.

. موقع البحث الحالي من الدراسات السابقة

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة وجدت أن دراستها الحالية قد اتفقت مع الدراسات السابقة في بعض الجوانب من ناحية دراسة متغير اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية كدراسة كل من: زهانج وآخرون Zhang, et al (2021)، الشهري والغامدي Alshehri & Alghamdi (2021)، لو وآخرون Lu, et al (2021)، زهو وآخرون Zhou, et al (2021)، زهانج وآخرون Zhang, et al (2020)، لدى العاملين في مؤسسات الرعاية الصحية؛ **بينما يتميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة في أنه:** خصص لدراسة اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية لدى العاملين في منظمات الرعاية الاجتماعية في سورية.

10 . تصميم خطة البحث وتحديد خطواته الإجرائية:

10-1- منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي إذ يفيد المنهج الوصفي في رصد ظاهرة البحث كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً (عباس وآخرون، 2007، 74)، وتمَّ جمع المعلومات من خلال أداة البحث بعد الاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة، وتمَّ اختيار مقياس: (اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية)، وتم إجراء معاملات الصدق والثبات له، ومن ثمَّ اختيار أفراد عينة البحث وتطبيق الأداة عليهم، ثم بعد ذلك تم تحليل المعلومات باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS للوصول إلى نتائج كمية، وبعدها تم التحليل الكيفي وذلك من خلال التفسير والمناقشة وربط النتائج مع نتائج الدراسات السابقة.

10-2- المجتمع الأصلي للبحث: تكوَّن المجتمع الأصلي من جميع العاملين في المنظمات الآتية في محافظة دمشق (دائرة العلاقات المسكونية والتنمية، الهلال الأحمر السوري، الأمانة السورية للتنمية) للعام (2024م)، والبالغ عددهم (654) عاملاً وعاملة بحسب الإحصائية الصادرة عن إدارة تلك الجمعيات الأهلية.

10-3- عينة البحث: لتحقيق أهداف البحث اعتمدت أسلوب العينة القصدية في السحب، وهي العينة التي يتمُّ اختيارها بعد تطبيق مقياس اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية، وأخذت الباحثة العاملين الذين حصلوا على درجات في الربيعيين الثالث والرابع (الأعلى) (الدرجات المرتفعة على مقياس اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية). وسُحبت عينة البحث من العاملين في المنظمات الآتية في محافظة دمشق (دائرة العلاقات المسكونية والتنمية، الهلال الأحمر السوري، الأمانة السورية للتنمية)، وبلغ عدد أفراد عينة البحث الذين لديهم مستوى مرتفع من الاضطراب (157) عاملاً وعاملة، بنسبة بلغت (24%) من المجتمع الأصلي للبحث. وتوزَّع أفراد عينة البحث وفق متغيرات البحث من خلال الجداول الآتي:

الجدول رقم (1): توزع أفراد عينة البحث وفق متغير الجنس

م	الجنس	عدد العاملين	النسبة
.1	ذكور	66	%42
.2	إناث	91	%58
	المجموع الكلي	**157**	**% 100**

الجدول رقم (2): توزع أفراد عينة البحث وفق متغير المؤهل العلمي

المتغير	الفئة	عدد العاملين	النسبة
المؤهل العلمي	ثانوية	71	%45.2
	معهد	55	%35
	إجازة جامعية	31	%19.7
	المجموع الكلي	**157**	**% 100**

الجدول رقم (3): توزع أفراد عينة البحث وفق متغير عدد سنوات الخبرة

المتغير	الفئة	عدد العاملين	النسبة
عدد سنوات الخبرة	4 سنوات فأقل	62	%39.5
	من 5- 8 سنوات	56	%35.7
	9 سنوات فأكثر	39	%24.8
	المجموع الكلي	**157**	**% 100**

10-4- أداة البحث:

10-4-1- مقياس اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية (PCL-5):

. وصف المقياس: قامت الباحثة بمراجعة أدبيات البحث المتعلقة باضطراب الشجة ما بعد الصدمة، واطلعت الباحثة على العديد من الأدوات، والدراسات النظرية، والدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع، وقام باختيار مقياس اضطراب الشدة ما (PTSD Check List) (PCL-5)، من إعداد سيرنوفسكي وآخرون (Cernovsky, et al, 2021).

ويحتوي المقياس على أربعة أبعاد تم وضعها في هذا المقياس، وهي على الشكل الآتي:

- **البُعد الأول: (إعادة معايشة الخبرة):** يبلغ عدد بنوده (5)، وعباراته هي: (1، 2، 3، 4، 5)، وتتراوح الدرجة على هذا البُعد بين (0-20).
- **البُعد الثاني: (التجنُّب):** يبلغ عدد بنوده (2)، وعباراته هي: (6، 7)، وتتراوح الدرجة على هذا البُعد بين (0-8).
- **البُعد الثالث: (تشوهات سلبية بالمعارف والمزاج):** يبلغ عدد بنوده (7)، وعباراته هي: (8، 9، 10، 11، 12، 13، 14)، وتتراوح الدرجة على هذا البُعد بين (0-28).
- **البُعد الرابع: (فرط الاستثارة):** يبلغ عدد بنوده (6)، وعباراته هي: (15، 16، 17، 18، 19، 20)، وتتراوح الدرجة على هذا البُعد بين (0- 24).

. طريقة تصحيح المقياس: يتألف المقياس من (20) بنداً، يتوزعون على أربعة أبعاد أساسية، حيث يجيب المفحوص عن كل عبارة من عباراته من خلال اختيار إجابة مكونة من: (لا على الاطلاق، قليلاً، إلى حد ما، بقوة، بقوة كبيرة).

. الخصائص السيكومترية لمقياس اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية:

تمَّ التحقُّق من صدق المقياس وثباته بتطبيقه على عينة استطلاعية من العاملين في دائرة المسكونية بمحافظة دمشق، بلغ عددهم (30) عاملاً وعاملة.

. دراسة الصدق البنيوي لمقياس اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية:

1 . صدق المحتوى لمقياس اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية:

اعتمد في التحقق من صدق المقياس طريقة صدق المحكمين إذ عرض المقياس بشكله الأولي على مجموعة من السادة المحكمين المختصين، من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق، وبلغ عددهم (5) محكمين الملحق /2/، للاسترشاد بآرائهم حول ما تضمنه مقياس اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية، ومدى مناسبة الفقرات للأهداف، وطولها وصياغتها، وكانت أهم ملاحظات السادة المحكمين هي: تصويب بعض البنود من الناحية اللغوية، وإعادة صياغة بعض

البنود. وقد قامت بالتعديل المطلوب، فأصبح مقياس اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية بصيغته النهائية مكوَّناً من (20) بنداً (انظر الملحق رقم /1/). ثم قامت بتطبيق المقياس على عينة عرضية من (30) عاملاً وعاملة من العاملين في دائرة المسكونية – من غير عينة البحث الأصلية– لدراسة الصدق والثبات.

. صدق البناء الداخلي لمقياس اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية:

تمَّ إجراء ارتباط الدرجة الكلية بالأبعاد الفرعية، وأظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي ودال إحصائياً بين المجموع الكلي والأبعاد الفرعية؛ وتراوحت قيم معامل الارتباط ما بين (.6020 – .7750)، مما يدل على أنَّ مقياس اضطراب ما بعد الصدمة متجانس في قياس الغرض الذي وضع من أجله، ويتسم بالصدق الداخلي. كما أظهرت النتائج أنَّ قيم معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والفقرات الفرعية تراوحت بين (0.387 – 0.671)، وهذا يدلُّ وجود ارتباط إيجابي ودال إحصائياً بين المجموع الكلي والفقرات الفرعية المكوّنة له؛ مما يدل على أنَّ مقياس اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية متجانس في قياس الغرض الذي وضع من أجله، ويتسم بالصدق الداخلي.

الجدول رقم (4): معاملات الارتباطات (بيرسون) بين الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية

أبعاد مقياس اضطراب ما بعد الصدمة	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار
البُعد الأول: (التعرض للصدمة النفسية)	6020.**	0.000	دالة عند (0.01)
البُعد الثاني: (التجنُّب)	6950.**	0.000	دالة عند (0.01)
البُعد الثالث: (تشوهات سلبية بالمعارف والمزاج)	7660.**	0.000	دالة عند (0.01)
البُعد الرابع: (فرط الاستثارة)	7750.**	0.000	دالة عند (0.01)

الجدول رقم (5): معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
.1	**0.410	.7	**0.483	.13	**0.535	.19	**0.470
.2	**0.507	.8	**0.538	.14	**0.603	.20	**0.421
.3	**0.397	.9	**0.521	.15	**0.346	.21	**0.402
.4	**0.387	.10	**0.496	.16	**0.421	.22	**0.395
.5	**0.501	.11	**0.504	.17	**0.531	.23	**0.568
.6	**0.586	.12	**0.483	.18	**0.499	.24	**0.671

دراسة الثبات لمقياس اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية:

تمَّ تطبيق المقياس على العينة السيكومترية: (من العاملين في دائرة المسكونية بمحافظة دمشق، بلغ عددهم (30) عاملاً وعاملة) مرتين متتاليتين بفارق زمني مدته أسبوعان، وتمَّ حساب معامل الارتباط سبيرمان بين استجابات الأفراد حسب الإعادة، والتجزئة النصفية، وألفا كرونباخ، وأظهرت النتائج أنَّ قيم معاملات الثبات بالإعادة بلغت (0.872) وهي دالة إحصائياً، كما بلغت قيمة الثبات بالتجزئة النصفية باستخدام معامل الارتباط سبيرمان (0.866)، وبلغت قيمة ألفا كرونباخ (0.831)، وهي دالة إحصائياً وتدل على ثبات مقياس اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية، وتسمح بإجراء البحث.

الجدول رقم (6): نتائج ثبات الإعادة وسبيرمان براون وألفا كرونباخ لمقياس اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية

أبعاد مقياس اضطراب ما بعد الصدمة	ثبات الإعادة	التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ
البُعد الأول: (التعرض للصدمة النفسية)	**0.847**	**0.873**	**0.784**
البُعد الثاني: (التجنُّب)	**0.861**	**0.767**	**0.729**
البُعد الثالث: (تشوهات سلبية بالمعارف والمزاج)	**0.852**	**0.867**	**0.782**
البُعد الرابع: (فرط الاستثارة)	**0.839**	**0.806**	**0.736**
الدرجة الكلية	**0.872**	**0.866**	**0.831**

11- مناقشة نتائج أسئلة البحث وفرضياته:

11-1- اختبار توزع عينة البحث:

تم حساب اختبار كولموغروف – سميرنوف (**Kolmogorov- Smirnov Z**) لمعرفة توزع البيانات وتحديد الاختبارات المناسب لدراسة الفروق بيت إجابات أفراد عينة البحث، وأظهرت النتائج أنَّ جميع قيم سميرنوف غير دالة إحصائياً لأنَّ القيم الاحتمالية (Sig) المحسوبة أكبر من (0.05)، وبالتالي فالبيانات موزعة توزعاً طبيعياً، ويجب استخدام اختبار معلمي لدلالة الفروق بين إجابات أفراد عينة البحث. لذلك عولجت النتائج إحصائياً باستخدام اختبارات معلمية لاستخراج دلالة الفروق في إجابات أفراد عينة البحث عن المقياس.

الجدول رقم (7): اختبار كولموغروف – سميرنوف لمعرفة توزع البيانات في مقياس اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية

	إجمالي مقياس ما بعد الصدمة
المطلق	0.168
إيجابي	0.168
سلبي	0.000
اختبار كولموغروف – سميرنوف	0.477
القيمة الاحتمالية	0.977

11-2- نتائج أسئلة البحث: تفسيرها ومناقشتها:

11-2-1- ما ترتيب أعراض اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية لدى العاملين في المنظمات التي تُقدّم خدمات الرعاية الاجتماعية بمحافظة دمشق؟

للإجابة عن هذا السؤال جرى حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والمتوسط الرتبي لدرجات العاملين في المنظمات التي تُقدّم خدمات الرعاية الاجتماعية بمحافظة دمشق في مقياس اضطراب الشدة ما بعد الصدمة لكل بند ثمَّ لكل المقياس، واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي يمكن التعامل مع قيم المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة البحث، وتحديد المستويات كما يلي:

الجدول رقم (8): تقدير مستوى /اضطراب الشدة ما بعد الصدمة/ لدى أفراد عينة البحث

المتوسط الحسابي	التقدير
0 – 0.8	ضعيف جداً
0.81 – 1.60	ضعيف
1.61 – 2.40	متوسط
2.41 – 3.20	مرتفع
3.21 – 4	مرتفع جداً

وتمَّ ذلك بالاعتماد على استجابات الاستبانة 4-1 ÷ 4 = 0.8 وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (9): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الرتبي لاستجابة أفراد عينة البحث في مقياس اضطراب الشدة ما بعد الصدمة

م.	أبعاد مقياس اضطراب ما بعد الصدمة	مجموع المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الرتبي	الرتبة	التقدير
.1	البُعد الأول: (التعرض للصدمة النفسية)	19.15	2.250	3.83	3	مرتفع جداً
.2	البُعد الثاني: (التجنُّب)	7.87	1.155	3.93	2	مرتفع جداً
.3	البُعد الثالث: (تشوهات سلبية بالمعارف والمزاج)	27.72	3.724	3.96	1	مرتفع جداً
.4	البُعد الرابع: (فرط الاستثارة)	21.49	3.946	3.58	4	مرتفع جداً
	الدّرجة الكلية	76.22	6.874	3.81		مرتفع جداً

يلاحظ من الجدول (9) أنَّ مجموع البنود كلّها، تشير إلى أنَّ أكثر أعراض اضطراب الشدة ما بعد الصدمة وفق تقدير أفراد عينة البحث من العاملين في منظمات الرعاية الاجتماعية كانت الأعراض المرتبطة بالتشوهات السلبية بالمعارف والمزاج، يليه أعراض التجنُّب، ثم أعراض التعرُّض للصدمة النفسية، وأخيراً أعراض فرط الإثارة.

وقد يُعزى حصول البُعد الثالث: (تشوهات سلبية بالمعارف والمزاج) على المرتبة الأولى إلى ارتفاع مستوى الصدمة النفسية لدى بعض العاملين في منظمات وجمعيات الرعاية الاجتماعية في محافظة دمشق، وتعرضهم للخبرات الصادمة على نحو متكرر ومتزايد، فقد مرّ هؤلاء العاملين بظروف صعبة في أثناء تعاملهم مع المستفيدين من خدمات تلك الجمعيات، فأصبح العامل في منظمات الرعاية الاجتماعية يلوم نفسه والآخرين بعد رؤيته للأحداث الصادمة لدى الأفراد الذين يتعامل معهم، وأصبح شائع لدى معظم العاملين وجود المشاعر السلبية القوية كالخوف والقلق والرعب والغضب، كما أنه فقد المتعة والاهتمام بالتواصل مع الآخرين والأنشطة الاجتماعية التي كان يُزاولها.

إضافة إلى الظروف الصعبة التي عاشوها في أثناء العمل في الأزمة السورية. وقد أخذت الظروف والأوضاع الصعبة أشكالاً وصوراً متعددة؛ عند سماعهم لمآسي وقصص الأفراد الذين تعرَّضوا لأحداث صادمة أيضاً، مما زاد من تعرُّضهم للخبرات الصادمة؛ لأنهم الأكثر تأثراً وتضرراً نتيجة تواصلهم مع أفراد المجتمع المتضررين والذين تعرَّضوا لأحداث صادمة مختلفة. كما أنَّ الحوادث الصادمة نفسياً التي يتعرض لها الأفراد العاملين تترك ضغوطاً شديدة غير عادية، حيث تشكّل في مجملها صدمة نفسية ذات أبعاد متعدِّدة، وتهدِّد التكوين النفسي للفرد باختلاف مستوياتها، إضافة إلى أنها عبء شديد على آليات التكيف، والصدمة النفسية المرتبطة بالظروف الراهنة التي يعيشها المجتمع السوري يمكن أن تحدث في أية مرحلة عمرية، ومن الأعراض النفسية التي قد تظهر لدى بعض العاملين الذين تعرَّضوا لمستويات مختلفة من الصدمة النفسية: صعوبات في تركيز الانتباه والذاكرة في أثناء العمل، وعدم القدرة على الاسترخاء، والاندفاع، والميل إلى الانزعاج، وسرعة القابلية للاستثارة، واضطرابات النوم والقلق واليقظة الزائدة.

وتتفق نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة أيالو وآخرون Ayalew, ET AL (2022) التي أكَّدت انتشار أعراض اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية في (56.8٪) من المشاركين. ودراسة زهانج وآخرون Zhang, et al (2021) التي أظهرت أنَّ نسبة الإصابة بأعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى العاملين في مجال الرعاية الصحية (13.2٪). كما أشارت دراسة لو وآخرون Lu, et al (2021) إلى وجود معدل انتشار بلغ (15.4٪) لأعراض اضطراب الكرب ما بعد الصدمة، ودراسة زهو وآخرون Zhou, et al (2021) التي أشارت النتائج إلى أن انتشار اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية المحتمل كان (9.3٪)، ودراسة زهانج وآخرون Zhang, et al (2020) التي وجدت انتشاراً كبيراً لاضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية المحتمل والأمراض النفسية الوخيمة بين العاملين في مجال الرعاية.

11-3- نتائج فرضيات البحث: تمَّ اختبار الفرضيات الآتية عند مستوى (0.05):

الفرضية الأولى: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية وأبعاده الفرعية وفق متغير الجنس.

الجدول رقم (10): نتائج اختبار (ت ستيودنت) لدلالة الفروق بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور – وإناث)

مقياس اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية	متغير الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	القرار
التعرض للصدمة النفسية	ذكور	66	19.20	2.262	155	0.239	0.812	غير دالة عند (0.05)
	إناث	91	19.11	2.253				
التجنُّب	ذكور	66	7.97	1.163	155	0.955	0.341	غير دالة عند (0.05)
	إناث	91	7.79	1.150				
تشوهات سلبية بالمعارف والمزاج	ذكور	66	27.98	3.789	155	0.759	0.449	غير دالة عند (0.05)
	إناث	91	27.53	3.686				
فرط الاستثارة	ذكور	66	20.79	3.967	155	1.916	0.057	غير دالة عند (0.05)
	إناث	91	22.00	3.873				
الدرجة الكلية	ذكور	66	75.94	6.686	155	0.439	0.661	غير دالة عند (0.05)
	إناث	91	76.43	7.037				

أظهرت النتائج أنَّ قيمة (ت) في الدرجة الكلية قد بلغت (0.439)، وبلغت القيمة الاحتمالية (0.661)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)؛ وبالتالي تُقبل فرضية البحث الصفرية التي تقول: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية تُعزى إلى متغير الجنس (ذكور – إناث).

وقد يُعزى ذلك إلى أنَّ الأفراد العاملين في الرعاية الاجتماعية باختلاف جنسهم قد تعرَّضوا للتجارب المؤلمة الخاصة التي تعاملهم وتقديمهم خدمات الرعاية الاجتماعية لأفراد عاشوا أحداث صادمة ومؤلمة، على سبيل المثال، تعرَّضهم للعنف في مكان العمل وبطريقة غير المباشرة (المشاركة غير الشخصية في الأحداث الصادمة من خلال مواجهات الآخرين مما يؤدي إلى تجارب مؤلمة للآخرين). وتتفق نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة عشوري وآخرون (2009) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص مجموع الضغوط الثلاثة التالية للصدمات حسب متغير الجنس.

الفرضية الثانية: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية وأبعاده الفرعية وفق متغير المؤهل العلمي.

الجدول رقم (11): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا لدلالة الفروق بين إجابات أفراد عينة البحث على مقياس اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية وفق متغير المؤهل العلمي

أبعاد المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	مجموع المتوسط	F	القيمة الاحتمالية	القرار
التعرض للصدمة النفسية	بين المجموعات	212.308	2	106.154	28.316	0.000	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	577.323	154	3.749			
	المجموع	789.631	156				
التجنُّب	بين المجموعات	23.259	2	11.630	9.684	0.000	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	184.932	154	1.201			
	المجموع	208.191	156				
تشوهات سلبية بالمعارف والمزاج	بين المجموعات	603.456	2	301.728	29.782	0.000	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	1560.213	154	10.131			
	المجموع	2163.669	156				
فرط الاستثارة	بين المجموعات	63.797	2	31.898	7.077	0.000	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	2365.439	154	15.360			
	المجموع	2429.236	156				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2616.498	2	1308.249	42.373	0.000	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	4754.700	154	30.875			
	المجموع	7371.197	156				

يُلاحظ من الجدول (11) أنَّ قيمة (F) بلغت (42.373) والقيمة الاحتمالية (0.000)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0,05)؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة البحث من العاملين على مقياس اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية وفق متغير المؤهل العلمي في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية، وكما تبين بعد تطبيق اختبار شيفيه (Scheffe) لمقارنة الفروق بين المتوسطات أنَّ الفروق كانت لصالح العاملين الذين كان مؤهلهم العلمي (ثانوية، ومعهد).

الجدول رقم (12): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) لمقارنة الفروقات بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية وفق متغير المؤهل العلمي

	متغير البحث (أ)	متغير البحث (ب)	اختلاف المتوسط	قيمة (sig)	القرار
الدرجة الكلية	**ثانوية**	معهد	-0.900	1.000	غير دالة
		إجازة جامعية	*9.813	0.000	دالة لصالح حملة الثانوية
	معهد	إجازة جامعية	*10.713	0.000	دالة لصالح حملة المعهد

وتعزى هذه النتيجة إلى أنَّ الأفراد العاملون ذوي المؤهل العلمي المرتفع أقدر على التعامل مع التجارب المؤلمة والأحداث الصادمة التي يواجهونها في مكان العمل، كما أنَّهم يمتلكون سمات الشخصية الأنضج وأسلوب التأقلم مع صعوبات العمل الإنساني ومشكلاته التي تُخفف إلى حد كبير من أعراض اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية؛ بينما العاملون الذين يمتلكون مؤهل علمي أدنى يحتاجون إلى تلقي المزيد من الدعم النفسي والاجتماعي في مكان العمل، والتدريب على المزيد من مهارات العمل وكيفية التعامل مع الأفراد الذين تعرضوا لأحداث صادمة، وكيفية مواجهتها، والعمل على ضبط انفعالاتهم، وسرعة استثارتهم، والتخفيف من مستوى الاكتئاب والقلق لديهم التي ترتبط بشكل كبير بأعراض اضطراب ما

بعد الصدمة لديهم. وتختلف نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة عشوري وآخرون (2009) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في الضغوط التالية للصدمات حسب متغير المستوى التعليمي.

الفرضية الثالثة: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية وأبعاده الفرعية وفق متغير عدد سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تمَّ حساب دلالة الفروق بين إجابات أفراد عينة البحث على مقياس اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية وفق متغير عدد سنوات الخبرة: (4 سنوات فأقل، من 5- 8 سنوات، 9 سنوات فأكثر)، وذلك باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا (ANOVA)، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (13):

الجدول رقم (13): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا لدلالة الفروق بين إجابات أفراد عينة البحث على مقياس اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية وفق متغير عدد سنوات الخبرة

أبعاد المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	مجموع المتوسط	F	القيمة الاحتمالية	القرار
التعرض للصدمة النفسية	بين المجموعات	152.642	2	76.321	18.452	0.000	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	636.989	154	4.136			
	المجموع	789.631	156				
التجنُّب	بين المجموعات	19.692	2	9.846	8.044	0.000	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	188.500	154	1.224			
	المجموع	208.191	156				
تشوهات سلبية بالمعارف والمزاج	بين المجموعات	406.374	2	203.187	17.806	0.000	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	1757.295	154	11.411			
	المجموع	2163.669	156				
فرط الاستثارة	بين المجموعات	58.913	2	29.457	8.914	0.000	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	2370.323	154	15.392			
	المجموع	2429.236	156				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1897.013	2	948.507	26.683	0.000	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	5474.184	154	35.547			
	المجموع	7371.197	156				

يُلاحظ من الجدول (13) أنَّ قيمة (F) بلغت (26.683) والقيمة الاحتمالية (0.000)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0,05)؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة البحث من العاملين على مقياس اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية وفق متغير عدد سنوات الخبرة في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية، وكما تبين بعد تطبيق اختبار شيفيه (Scheffe) لمقارنة الفروق بين المتوسطات أنَّ الفروق كانت لصالح العاملين الذين كان عدد سنوات الخبرة لديهم (4 سنوات فأقل).

الجدول رقم (14): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) لمقارنة الفروقات بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية وفق متغير عدد سنوات الخبرة

	متغير البحث (أ)	متغير البحث (ب)	اختلاف المتوسط	قيمة (sig)	القرار
الدرجة الكلية	4 سنوات فأقل	من 5- 8 سنوات	*7.910	0.000	دالة لصالح 4 سنوات فأقل
		9 سنوات فأكثر	*8.158	0.000	دالة لصالح 4 سنوات فأقل
	من 5- 8 سنوات	9 سنوات فأكثر	0.249	0.975	غير دالة

وتعزى هذه النتيجة إلى أنَّ الأفراد العاملون ذوي الخبرة في العمل الاجتماعي ومجالات الرعاية الاجتماعية أقدر على التعامل مع التجارب المؤلمة والأحداث الصادمة التي يواجهونها في مكان العمل، كما أنَّهم لديهم أقدر على ضبط ردود الفعل الجسدية والنفسية الناجمة عن الأحداث الصادمة؛ بينما العاملون الأقل خبرة يعانون من ردود فعل جسدية قوية عند تذكر الحدث الصادم. (خفقان القلب، صعوبة بالتنفس، تعرق...)، ويتجنبون الذكريات والأفكار والأحاسيس المتعلقة بالحدث الصادم، كما يتجنّبون تأثيرات خارجية تجعلهم يتذكرون الحدث الصادم (مثلاً أشخاص، أماكن، أحاديث، أنشطة، أشياء، مواقف)، أيضاً يوجد لديهم معتقدات سلبية قوية عن نفسهم وعن الأشخاص الآخرين أو العالم (مثلا: أنا أنسان سيئ، أنا لست بخير، لا يمكن الوثوق بأحد، العالم مليء بالأخطار)، وهذا ما يرفع من مستوى أعراض اضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية لديهم.

12- مقترحات البحث:

بناءً على نتائج البحث تم تقديم المقترحات الآتية:

1) تحسين استخدام العاملين لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي ذات الآثار الإيجابية، كإعادة التركيز الإيجابي والمشاركة الاجتماعية لما لها من آثار ايجابية على الصحة النفسية للعامل في مكان عمله.
2) العمل على تحسين مستويات الصحة النفسية لدى العاملين قليلي الخبرة من خلال زيادة الاهتمام بتدريبهم وتنمية مهاراتهم على ضبط الانفعالات لديهم وبأساليب تنظيمها وعدم استثارتهم، وذلك عن طريق تقديم الدعم النفسي المناسب لهم، وإخضاعهم للدورات التدريبية والتأهيلية المختصة.
3) ضرورة تخصيص برامج دعم نفسي للعاملين في منظمات وجمعيات مقدمي الرعاية الاجتماعية الذين تعرضوا لصدمات نفسية، ومساعدتهم على إعادة تشكيل البناء النفسي لديهم.
4) العمل على مُساعدة العامل الذي يسعى إلى تجاوز أعراض اضطراب ما بعد الصدمة وتحقيق أهدافه المهنية والإنسانية في العمل، ومساعدته على إيجاد الوسائل المناسبة لتحقيق أهدافه.
5) العمل على زيادة الاهتمام بالانفعالات وبأساليب تنظيمها لدى العاملين في منظمات الرعاية الاجتماعية، وذلك عن طريق تسليط الضوء على أساليب ضبط انفعالاتهم وتنظيمها، مع ضرورة التأكيد على سياقية هذه الاستراتيجيات وارتباط فعاليتها بالموقف الصادم الذي تطبَّق فيه.
6) تدريب العاملين في منظمات الرعاية الاجتماعية على التخلص من المعتقدات السلبية القوية عن أنفسهم أو الأشخاص الآخرين أو العالم، والتخلص من تلك الانفعالات السلبية المرافقة لها، (مثل: الخوف، الرعب، الغضب، الشعور بالذنب، الخجل)
7) زيادة وعي العاملين في منظمات الرعاية الاجتماعية بعدم فقدان المتعة والاهتمام بالأنشطة التي كانوا يُمارسونها سابقاً.

. قائمة المراجع

1) جاب الله، دينا قرني. (2023). *فاعلية إدارة الموارد البشرية على جودة خدمات الرعاية الاجتماعية بالجمعيات الأهلية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة الفيوم، مصر.

2) الحمادي، أنور. (2015). *خلاصة الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية DSM-5*. بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون.

3) عباس، محمد؛ نوفل، محمد؛ العبسي، محمد؛ أبو عواد، فريال. (2007). مدخل إلى منهاج البحث في التربية وعلم النفس. ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

4) عشوري، مصطفى؛ خياطي، مصطفى؛ قهار، صبرنية؛ خلال، نبيلة. (2009). الاضطرابات التالية للصدمات في الجزائر. *مجلة الثقافة النفسية*، عدد (27)، مجلد (20)، مركز الدراسات النفسية والجسدية، طرابلس، لبنان.

5) النابلسي، محمد أحمد. (1995). *نحو سيكولوجية عربية*. بيروت: دار الطليعة.

6) النوايسة، فاطمة عبد الرحيم. (2013). *الضغوط والأزمات النفسية وأساليب المساندة*. عمان: الأردن. دار المناهج للنشر والتوزيع.

1. American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic Statistical Manual of Mental Disorders*. 5th ed. Washington, DC: APA.
2. American Psychiatric Association. (2005). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders.* 4 the Ed. Text rev. Washington, Dc. American psychiatric association, copyright with permission.
3. Asukai N, Kato H, Kawamura N, Kim Y, Kishimoto J, Miyake Y, et al. Reliability and validity of the Japanese-language version of the impact of event scale-revised (IES-R-J): Four studies of different traumatic events. *J Nerv Ment Dis.* (2002) 190:175–82. doi: 10.1097/00005053-200203000-00006.
4. Ayalew, M., Deribe, B., Abraham, Y., ET AL. (2022). Post-traumatic Stress Disorder Symptoms and Its Predictors Among Healthcare Workers Following COVID-19 Pandemic in Southern Ethiopia: A Cross-Sectional Study. *Front. Psychiatry,* 04 January 2022 | https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.818910.
5. de Boer, J., Lok, A., Van't Verlaat, E., et al. (2011). Work-related critical incidents in hospital-based health care providers and the risk of post-traumatic stress symptoms, anxiety, and depression: a meta-analysis. *Soc Sci Med,* 73:316–26.
6. Dunkle, Ruth, E. (1981). *Protective service for children.* New York, Encyclopedia of Social work, Vol (2), New York, National Association of social workers.

7. Jeong H, Yim HW, Song YJ, Ki M, Min JA CJ CJ. Mental health status of people isolated due to Middle East Respiratory Syndrome. *Epidemiol Heal.* (2016) 38:e2016048. doi: 10.4178/epih.e2016048.
8. Kang, L., Li, Y., Hu, S., Chen, M., Yang, C., Yang, BX., et al. (2020). The mental health of medical workers in Wuhan, China dealing with the 2019 novel coronavirus. *Lancet Psychiatry.* 7:e14. doi: 10.1016/S2215-0366(20)30047-X.
9. Kaufman, E. A; Cundiff, J. M; Crowell, S. E. (2015). The development, factor structure, and validation of the self-concept and identity measure (SCIM): A self-report assessment of clinical identity disturbance. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment,* 9, 122–133. doi:10.1007/s10862-014-9441-2.
10. Krug, EG., Mercy, JA., Dahlberg, LL , et al. (2002). The world report on violence and health. *Lancet,* 360:1083–1088.
11. Laposa, JM., Alden, LE., Fullerton, LM. (2003). Work stress and posttraumatic stress disorder in ED nurses/personnel. *J Emerg Nurs,* 29:23–8.
12. Leblanc, L. (2020). *Mental Health Recovery: PTSD Guide*. Stratford, Canada.
13. Lu, M., Ahorsu, D., Kukreti, SH., ET AL. (2021). The Prevalence of Post-traumatic Stress Disorder Symptoms, Sleep Problems, and Psychological Distress Among COVID-19 Frontline Healthcare Workers in Taiwan. *Front. Psychiatry,* 12 July 2021 | https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.705657.
14. Olashore, A., Akanni, O., Molebatsi, K., et al. (2018). Post-traumatic stress disorder among the staff of a mental health hospital: Prevalence and risk factors. *S Afr J Psychiatr,* 24: 1222.
15. Pappa, S., Ntella, V., Giannakas, T., Giannakoulis, VG., Papoutsi, E KP. (2020). Prevalence of depression, anxiety, and insomnia among healthcare workers during the COVID-19 pandemic: a systematic review and meta-analysis. *Brain Behav Immun.* 88:901–7. doi: 10.1016/j.bbi.2020.05.026.
16. Ramacciati, N., Ceccagnoli, A., Addey, B. (2015). Violence against nurses in the triage area: an Italian qualitative study. *Int Emerg Nurs,* 23:274–80.
17. Ray, MM. (2007). The dark side of the job: violence in the emergency department. *J Emerg Nurs,* 33:257–61.
18. Xiang, Y-T., Yang, Y., Li, W., Zhang, L., Zhang, Q., Cheung, T., et al. (2020). Timely mental health care for the 2019 novel coronavirus outbreak is urgently needed. *Lancet Psychiatry.* 7:228–9. doi: 10.1016/S2215-0366(20)30046-8

19. Zhang, H., Shi, Y., Jing, P., et al. (2020). Posttraumatic stress disorder symptoms in healthcare workers after the peak of the COVID-19 outbreak: A survey of a large tertiary care hospital in Wuhan. *Psychiatry Res,* 2020 Dec;294:113541.

20. Zhang, R., Hou, T., Kong, X., ET AL. (2021). PTSD Among Healthcare Workers During the COVID-19 Outbreak: A Study Raises Concern for Non-medical Staff in Low-Risk Areas. *Front. Psychiatry,* 12 July 2021 | https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.696200

21. Zhou, T., Guan, R., Sun, L. (2021). Perceived organizational support and PTSD symptoms of frontline healthcare workers in the outbreak of COVID-19 in Wuhan: The mediating effects of self-efficacy and coping strategies. *ORIGINAL ARTICLE,* First published: 20 March 2021, **https://doi.org/10.1111/aphw.12267**.

التوافق الدراسي وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة دمشق

*خيرية أحمد

(الإيداع: 20 آيار 2024، القبول: 4 تموز 2024)

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى تعرّف العلاقة بين التوافق الدراسي وتقدير الذات وتعرّف الفروق بين طلبة السنة الأولى والرابعة في قسم المناهج وتقنيات التعليم بكلية التربية–جامعة دمشق في التوافق الدراسي وتقدير الذات تبعاً لمتغير الجنس (ذكور وإناث)، ومتغير السنة الدراسية (سنة أولى وسنة رابعة)، وقد تكونت عينة الدراسة من (310) طالباً وطالبة من طلبة السنة الأولى والرابعة في قسم المناهج وتقنيات التعليم بكلية التربية–جامعة دمشق، موزعين إلى (184) سنة أولى و(126) سنة رابعة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من كلية التربية في جامعة دمشق، وطُبق عليهم مقياس التوافق الدراسي ومقياس تقدير الذات من إعداد الباحثة.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى:

- وجود توافق دراسي وتقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة بدرجة متوسطة.
- وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين التوافق الدراسي وتقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة وبلغت قيمة الارتباط (0.72).
- وجود وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التوافق الدراسي لصالح الإناث.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في تقدير الذات لصالح الإناث.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة السنة الأولى والسنة الرابعة في التوافق الدراسي لصالح السنة الرابعة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة السنة الأولى والسنة الرابعة في تقدير الذات لصالح السنة الأولى.

الكلمات المفتاحية: التوافق الدراسي– تقدير الذات.

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

Academic compatibility and its relationship to self-esteem Among a sample of students from the Faculty of Education at Damascus University

Khiria Ahmed*

(Received: 20 May 2024, Accepted: 4 July 2024)

Abstract:

This study aims to identify the relationship between academic adjustment and self-esteem and identify the differences between first and fourth year students in the Department of Curriculum and Educational Technologies at the College of Education - University of Damascus in academic adjustment and self-esteem according to the gender variable (males and females), and the academic year variable (first year and fourth year) The study sample consisted of (310) male and female students from the first and fourth years in the Department of Curricula and Educational Technologies at the College of Education - University of Damascus, distributed into (184) first years and (126) fourth years. They were selected by a simple random method from the Faculty of Education at the University of Damascus., and they were administered an academic adjustment scale and a self-esteem scale prepared by the researcher. The results of the study indicated: - The presence of academic compatibility and self-esteem among members of the study sample to a moderate degree. - There is a statistically significant positive correlation between academic adjustment and self-esteem among members of the study sample, and the correlation value reached (0.72). - There are statistically significant differences between males and females in academic compatibility in favor of females. - There are statistically significant differences between males and females in self-esteem in favor of females. - There are statistically significant differences between first-year and fourth-year students in academic compatibility in favor of the fourth year. - There are statistically significant differences between first-year and fourth-year students in self-esteem in favor of the first year

Keywords: Academic compatibility - self-esteem.

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

مقدمة:

تُشكل مرحلة الشباب الجامعية بما فيها من خصائص عمرية مرحلة مهمة في حياة الطالب المستقبلية، لأن فيها يتوجب على الطالب أخذ العديد من القرارات التي ستحدد أهدافه في الحياة بمجالات مختلفة، فعندما يشعر الفرد بعدم الارتياح والانسجام مع اختصاصه ومقرراته وزملائه وأساتذته، فإن هذا قد يؤثر على قراراته ويزيد من قلقه وشعوره بصعوبة تحقيق التوافق الدراسي، فلا يستطيع معها أن يخطط أو يفكر بعقلانية نحو مستقبله، وبالتالي سيكون هناك آثار على حياته بمختلف الجوانب النفسية والشخصية والاجتماعية والمهنية، ولا سيما أن التوافق الدراسي للطالب في الجامعة يُعد واحداً من أقوى المؤشرات المتعلقة بصحة الفرد النفسية، ونتاج تفاعل الفرد مع المواقف التربوية والحياة الجامعية، فالبيئة الجامعية ليست مكاناً يتم فيه تعلم المهارات الأكاديمية فحسب، إنما هي مجتمع متكامل يتفاعل فيه الأعضاء ويؤثر بعضهم في بعض فالعلاقات الاجتماعية بين الطلبة وهيئة التدريس والطلبة بعضهم بعضاً تؤثر تأثيراً كبيراً في الجو الاجتماعي لحجرة الدراسة، كما يُمثل الطالب الجامعي المحور الأساسي في التعليم الجامعي الذي يهدف إلى تنمية المهارات العقلية والاجتماعية وتثقيف عقل الطالب وتنمية ملكة البحث العلمي والفكر الحر والمنطق (المغربي، 1993، 34)، كما أن الخبرات التي يحصل عليها الطالب داخل الجامعة تعتبر مصدراً مهماً في توافقه مع الحياة بصورة عامة وتساعده في تقدير ذاته حق تقدير وتسهم في تفادي العديد من المشكلات في مختلف الجوانب.

ويُعد تقدير الذات من أهم المفاهيم المتعلقة بشخصية الإنسان ويعتبر أحد الأبعاد الهامة للشخصية بل يعده العلماء من أكثر تلك الأبعاد أهمية وتأثيراً في السلوك، فلا يمكن أن نحقق فهماً واضحاً للشخصية أو السلوك الإنساني بوجه عام دون أن يشمل ضمن المتغيرات الوسيطة مفهوم تقدير الذات، فيتضمن العديد من أساليب السلوك فضلاً عن ارتباطه بمتغيرات متباينة منها: الاعتماد على الذات، مشاعر الثقة بالنفس، احساس المرء بكفاءته، تقبل الخبرات الجديدة، فاعلية الاتصال الاجتماعي، البعد عن السلوك العدواني (سليمان، 1992، 88).

ويتأثر تقدير الذات بالدرجة التي يشعر فيها الفرد بامتلاك نقاط القوة، ويرتبط تقدير الذات بقدرة الفرد على التفكير العقلاني، واستخدام هذه القدرة في معالجة المشكلات التي تواجهه، وتجاوز المعوّقات التي تعترضه، والسيطرة على التغيرات التي تحدث في بيئته (Murk, 1999, 278) كما أن الأفراد الذين يتميزون بتقدير ذات مرتفع لديهم ثقة كبيرة في قدراتهم، وهذا يساعد على مواجهة الضغط الذي يفسرونه أنه تحدياً أكثر من أن يكون تهديداً.

مشكلة الدراسة:

تتميز مرحلة الشباب بالحيوية والنشاط والقدرة على تحمل المسؤولية واكتساب الخبرات والتجارب في مجال الحياة، وقد تتخلل مرحلة الشباب أزمات نفسية والتعبير عن بعض هذه الأزمات ينعكس في الشعور بعدم التوافق، فبعضهم يرجعها لطبيعة المرحلة العمرية بما تتطلب من إشباع الحاجات وتأكيد الذات والسعي للاستقرار ولكن الظروف الصعبة تقف عائقاً أمامه فيشعر بالإحباط والقلق تجاه مجتمعه وذاته، وبعضهم يرجعها إلى الظروف الحضارية والنظام الاجتماعي والاقتصادي الذي يعيشه الفرد. (المعمرية، 2012، 133). وقد توصل كلاً من (شقورة 2002)، و(شاهين، وحمدي 2008)، و(مورجان Morgans 2003) إلى أن التوافق الدراسي على صلة بالدافع المعرفي والتفكير العقلاني والإرشاد الأكاديمي، كما توصل أيضاً (فور Furr 2005)، و(عثمان، محمد 2007) إلى أن تقدير الذات له صلة بمعنى الحياة والشعور بالسعادة الذي يتمتع به الطلبة.

لذا فان تقدير كل شخص لذاته يؤثر في أسلوب حياته، وطريقة تفكيره، وعمله، ومشاعره نحو الآخرين، ويؤثر في نجاحه، ومدى انجازه لأهدافه في الحياة، فمع احترام الشخص وتقديره لذاته تزداد إنتاجيته، وفاعليته في حياته العملية والاجتماعية (ملا، 2008، 22)، إذ أن كل فرد ينظر لنفسه بطريقة ما، فقد يرى نفسه أقل من الآخرين وبالتالي ينعكس ذلك سلباً على

سلوكه حيث لا يتصرف بحماس وإقبال نحو غيره من الناس، كما قد يقدّر نفسه حقّ قدرها هذا ما يجعله يتصرف بشكل أفضل مع الغير (وحيد، 2003، 2).

كما أن الملاحظة الشخصية للباحثة من خلال تعاملها وتواصلها مع الطلبة أظهرت وجود ضعف في انسجام الطلاب مع حياتهم الجامعية بما فيها الجانب الدراسي التي تؤثر على مدى تقديرهم لذواتهم، فهذه الملاحظة تُعد من المؤشرات والمسوغات التي مكنت الإحساس بمشكلة البحث، وللتأكد من احساس الباحثة بمشكلة بحثها أجرت دراسة استطلاعية على عينة تكونت من (40) طالباً وطالبة من السنة الأولى والرابعة في قسم المناهج وتقنيات التعليم لكونهم يدرسون التخصص الذي يبنى عليه المناهج وطرائق التدريس وبالتالي يمكن أن يكون له صلة بتوافقهم الدراسي، وذلك باستخدام بعض من أدوات الدراسة المعتمدة، وأوضحت الدراسة الاستطلاعية أن نسبة التوافق الدراسي 62% وتقدير الذات 58% لدى أفراد العينة، ووجود بعض الضغوطات البسيطة والصعوبات حول حياتهم الجامعية ومقرراتهم الدراسية ومستقبلهم، وذلك حسب الدراسة الاستطلاعية، علاوة على ذلك قلة الدراسات العربية التي تناولت التوافق الدراسي وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلبة الجامعة حسب متغيرات (الجنس، السنة الدراسية)، وندرة الدراسات المحلية التي تناولت هذه المشكلة في حدود علم الباحثة.

واستناداً إلى ذلك تتحدد مشكلة الدراسة الأساسية بالسؤال التالي:

ما العلاقة بين التوافق الدراسي وتقدير الذات لدى عينة من طلبة قسم المناهج وتقنيات التعليم بكلية التربية في جامعة دمشق؟

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة كالتالي:

- **الأهمية النظرية:**

1- قلة الدراسات المحلية التي تناولت التوافق الدراسي وتقدير الذات لدى عينة من طلبة الجامعة في ضوء متغيري (الجنس، السنة الدراسية)، وذلك بحدود علم الباحثة.

2- تناول شريحة مهمة من شرائح المجتمع ومرحلة عمرية لها خصائصها وأدوارها وهي مرحلة الشباب الجامعي.

3- عرض أهم الجوانب النظرية التي يتضمنها التوافق الدراسي وتقدير الذات.

- **الأهمية العلمية:**

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

2- يتوقع أن يستفيد من نتائج هذا الدراسة الجهات التعليمية بما فيها وزارة التعليم العالي، والقائمين على عملية التدريس بغية العمل على الأخذ بعين الاعتبار الصعوبات والتحديات ومساعدة الطلاب على التوافق الدراسي.

3- قد يساعد إعداد الباحثة لمقياسي التوافق الدراسي وتقدير الذات باحثين آخرين في دراسات لاحقة، وذلك باستخدامهما في بحوثهم، لأنهما معدا لعينة محلية في جامعة دمشق.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

1- تعرّف مستوى التوافق الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة.

2- تعرّف مستوى تقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة.

3- تعرّف العلاقة بين التوافق الدراسي وتقدير الذات لدى عينة من طلبة السنة الأولى والرابعة بقسم المناهج وتقنيات التعليم بكلية التربية في جامعة دمشق.

4- الكشف عن الفروق بين أفراد عينة الدراسة في التوافق الدراسي تبعاً لمتغير الجنس.

5- الكشف عن الفروق بين أفراد عينة الدراسة في تقدير الذات تبعاً لمتغير الجنس.

6- الكشف عن الفروق بين أفراد عينة الدراسة في التوافق الدراسي تبعاً لمتغير السنة الدراسية (أولى، رابعة).

7- الكشف عن الفروق بين أفراد عينة الدراسة في تقدير الذات تبعاً لمتغير السنة الدراسية (أولى، رابعة).

أسئلة الدراسة: للوصول إلى أهداف الدراسة السابقة تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما مستوى التوافق الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة؟

2- ما مستوى تقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة؟

فرضيات الدراسة: تحاول الدراسة الحالية التحقق من الفرضيات التالية:

1- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين التوافق الدراسي وتقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة عند مستوى الدلالة .0.05

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التوافق الدراسي وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) عند مستوى الدلالة .0.05

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) عند مستوى الدلالة .0.05

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التوافق الدراسي وفقاً لمتغير السنة الدراسية (أولى، رابعة) عند مستوى الدلالة .0.05

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات وفقاً لمتغير السنة الدراسية (أولى، رابعة) عند مستوى الدلالة 0.05.

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

التعريفات النظرية والإجرائية لمصطلحات الدراسة:

يُعرف **بيكر وسيرك Baker and Circus التوافق الدراسي Academic compatibility:** "بأنه حالة تبدو في العملية الديناميكية المستمرة التي يقوم بها الطالب الجامعي لاستيعاب مواد الدراسة والنجاح فيها، وتحقيق التواؤم بينه وبين البيئة الجامعية ومكوناتها الأساسية وهي: الأساتذة، والزملاء، الأنشطة الاجتماعية والثقافية والرياضية، مواد الدراسة وأسلوب التحصيل الدراسي" (بيكر وسيرك، 2002، 4).

ويُعرف **التوافق الدراسي إجرائياً:** بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب الجامعي من خلال أدائه على مقياس التوافق الدراسي المُعد من قبل الباحثة والمستخدم في هذا البحث، والدرجة المرتفعة في هذا المقياس (190) درجة، والمتوسطة (114) درجة، والمتدنية (38) درجة.

كما يُعرف **جوندوبي** Jendoubi **تقدير الذات Self-esteem:** بأنه (إعطاء أهمية للذات وهذا بتقييمها بشكل عام، وهو من بين الأسس التي تتبنى عليها صورة الذات إذ توجه الوعي بالذات عن طريق التقييم الإيجابي أو السلبي الذي ينسبه الفرد لها). (Jendoub,V,2002, p9).

وتعرف الباحثة تقدير الذات إجرائياً: بأ بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب الجامعي من خلال أدائه على مقياس تقدير الذات المُعد من قبل الباحثة والمستخدم في هذا البحث، والدرجة المرتفعة في هذا المقياس (300) درجة، والمتوسطة (180) درجة، والمتدنية (60) درجة.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: طُبقت أدوات الدراسة على عينة من طلبة السنة الأولى والرابعة المناهج وتقنيات التعليم في جامعة دمشق للعام الدراسي (2022-2023).

الحدود المكانية: كلية التربية في جامعة دمشق.

الحدود الزمانية: طُبقت أدوات الدراسة في الفترة الواقعة بين 2023/3/19 و2023/5/11.

الحدود العلمية: تتناول الدراسة التوافق الدراسي وعلاقتها بتقدير الذات لدى عينة من طلبة قسم المناهج وتقنيات التعليم بكلية التربية في جامعة دمشق، وقياسها بالأداتين المستخدمتين في الدراسة.

الإطار النظري:

1- مفهوم التوافق لدراسي: يُعد التوافق الدراسي جانباً من جوانب التوافق، ويعد الفرد متوافقاً دراسياً إذا كان في حالة رضا عن إنجازه الأكاديمي مع رضا المؤسسة عنه سواء في أدائه أو في علاقاته مع مدرسيه وزملائه والعاملين بالمؤسسة التعليمية (دمنهوري، 1996، 87).

2- أهمية التوافق الدراسي في الميدان التربوي: يمثل التوافق الجيد مؤشراً إيجابياً أو دافعاً قوياً يدفع الطلبة إلى التحصيل، ويرغبهم في الدراسة ويساعدهم على إقامة علاقات متناغمة مع زملائهم ومعلميهم، بل ويجعل من العملية التعليمية خبرة ممتعة وجذابة والعكس صحيح (الشاذلي، 2001، 58-59)

3- اتجاهات التوافق الدراسي: هناك ثلاثة اتجاهات رئيسية حسب دمنهوري، وهي:

أ- الاتجاه الفردي: يرى أصحاب هذا الاتجاه أن التوافق يمثل إشباع لحاجات الفرد التي تثيرها دوافعه.

ب- الاتجاه الاجتماعي: التوافق بهذ الاتجاه هو المسايرة للمجتمع وموافقته على معاييره وأنماطه السائدة.

ج- الاتجاه التكاملي: يرى أصحاب هذا الاتجاه أن التوافق عبارة عن عملية مواءمة بين حاجات الفرد ومطالب البيئة (دمنهوري، 1996، 91).

4- أبعاد التوافق الدراسي: يشير (فهمي، 1995، 183)، إلى أن التوافق الدراسي يشتمل أبعاد ستة تعبر الأبعاد الثلاثة الأولى منها عن العلاقات الاجتماعية وهي: العلاقة بالزملاء، والعلاقة بالأساتذة، والأنشطة الاجتماعية، وتعبر الأبعاد الثلاثة عن العمل الأكاديمي وهي: الاتجاه نحو مواد الدراسة، وتنظيم الوقت، وعادات الاستذكار.

5- مظاهر التوافق الدراسي: الاتجاه الإيجابي نحو الدراسة، علاقة الاحترام والتقدير بالمدرسين، والود بين الزملاء داخل الكلية وخارجها، تنظيم الوقت، طريقة الدراسة تتلاءم مع المادة الدراسية، الارتياد إلى مكتبة الكلية، التميز الدراسي (شقورة، 2002، 46).

6- العوامل المساعدة على التوافق الدراسي: التوافق النفسي للفرد وقدرته على الاستقلال النفسي والظروف الاقتصادية والمعيشية والمستوى الاجتماعي والتعليمي الجيد للأسرة وإثارة الدوافع للتعلم وتهيئة الفرص اللازمة وبث روح المنافسة بين الطلبة وتشجيعهم على العمل المشترك (الزهراني، 2005، 52).

7- المشكلات التي تؤثر على التوافق الدراسي: الحالة الصحية للطالب والتذبذب في المعاملة الأسرية وعدم وجود صلة بين المؤسسة التعليمية والمجتمع والتأخر الدراسي وعدم قدرة الطالب على متابعة الدروس بالإضافة لارتكاب مخالفات داخل المؤسسة التعليمية كالعدوان والغش (العمرية، 2005، 148).

8- مفهوم تقدير الذات: يُعد مفهوم تقدير الذات أحد الأبعاد الهامة للشخصية، بل ويعده العلماء من أكثر تلك الأبعاد أهمية وتأثيراً في السلوك، فلا يمكن أن نحقق فهماً واضحاً للشخصية أو السلوك الإنساني بوجه عام، دون أن نشمل ضمن متغيراتنا الوسيطة مفهوم تقدير الذات، فهو في الأساس شعور المرء بالكفاءة الذاتية وقيمة الذات، وأبرز سمة تميز الفرد عمن سواه هي تقدير الذات (Ranjit& Robert, 2005, p2).

9- العوامل المؤثرة في تقدير الذات: عوامل متضافرة تؤثر في تقدير الذات، فأن الأسرة تشرف على النمو النفسي للفرد، وتؤثر في تكوين شخصيته، كما تلعب المدرسة وجماعة الأقران أيضاً دوراً بارزاً في إكمال ما بدأت به الأسرة، لما لها من أهمية تربوية كبيرة تساعد على التأثير على شخصية الطالب، فالمعلم، باحترامه لطلابه، يجعل من التعليم عملية إنسانية تضفي على الحياة عمقاً وقيمة (زهران، 1997، 77).

ويساهم النمو العقلي الطبيعي والنضج المبكر على ظهور تقدير الذات السليم، أما التأخر العقلي يؤدي إلى تقدير الذات المنخفض. كما أن ملامح الجسم الجميلة لها تأثير ايجابي في رؤية الفرد لنفسه لأنها تدعو إلى إجابات القبول والرضا والتقدير والحب والاستحسان. (الظاهر، 2004، 147).

10- مصادر تقدير الذات: يرى عبد الرحمن (2004) بأنَّ هناك مصادر عدة لتقدير الذات منها: الخبرات الشخصية، واختلاف أثر الخبرات باختلاف الأشخاص، والمقارنات الاجتماعية، وتقييم الذات بناء على معايير داخلية (عبد الرحمن، 2004، 135).

- **الدراسات السابقة:** لم تعثر الباحثة على دراسات عربية تناولت موضوع الدراسة علاقة التوافق الدراسي وتقدير الذات لدى عينة من طلبة الجامعة، إنما استشهدت ببعض الدراسات التي درست كل متغير وعلاقته بمتغيرات مختلفة غير المتغيرين المدروسين.

1- الدراسات العربية:

دراسة شقورة (2002) فلسطين المحتلة.

عنوان الدراسة: الدافع المعرفي واتجاهات طلبة كليات التمريض نحو مهنة التمريض وعلاقة كل منها بالتوافق الدراسي.

أهداف الدراسة: تعرّف العلاقة بين الدافع المعرفي والاتجاه نحو مهنة التمريض والتوافق الدراسي لدى طلبة كليات التمريض في محافظات غزة، وتعرّف الفروق في الاتجاهات والتوافق الدراسي بين طلبة المستوى الأول والرابع، وبين الطلاب والطالبات.

عينة الدراسة: بلغت (218) طالباً وطالبة من كلية فلسطين للتمريض وكلية التمريض بالجامعة الإسلامية.

أدوات الدراسة: مقياس الدافع المعرفي من إعداد حمي الفرماوي، استبانة الاتجاهات نحو مهنة التمريض من إعداد الباحث، مقياس التوافق الدراسي من إعداد حسين الدريني.

نتائج الدراسة: وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الدافع المعرفي والاتجاه نحو مهنة التمريض والتوافق الدراسي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في بعدي الجد والاجتهاد والإذعان، والدرجة الكلية لمقياس التوافق الدراسي لصالح الطالبات، بالإضافة إلى عدم وجود فروق في البعد الخاص بالعلاقة بالمدرس.

دراسة عثمان، محمد (2007) مصر.

عنوان الدراسة: الاكتئاب وعلاقته بتقدير الذات ومعنى الحياة لدى الشباب.

أهداف الدراسة: التعرف إلى طبيعة العلاقة بين الاكتئاب وتقدير الذات ومعنى الحياة لدى الشباب كما تهدف إلى استجلاء درجة التباين بين الذكور والإناث على متغيرات الدراسة، وكذلك استجلاء درجة التباين بين طلبة المرحلة الجامعية الأولى وطلبة الدراسات العليا على متغيرات الدراسة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (350) طالباً وطالبة من كلية التربية بجامعة عين شمس.

أدوات الدراسة: مقياس الاكتئاب لدى الشباب (إعداد الباحث)، ومقياس تقدير الذات (إعداد محمد ابراهيم عيد 1990)، ومقياس معنى الحياة (إعداد كرومباخ ترجمة تقنين محمد ابراهيم عيد 1983).

نتائج الدراسة: وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين الاكتئاب ومعنى الحياة وبين الاكتئاب وتقدير الذات، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات كلاً من الذكور والإناث على مقياس تقدير الذات لصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات كلاً من الذكور والإناث على مقياس معنى الحياة.

دراسة شاهين؛ محمد، وحمدي؛ محمد (2008) فلسطين المحتلة.

عنوان الدراسة: درجة تقدير الذات لدى عينة من طلبة الجامعة في فلسطين: علاقتها بالتفكير اللاعقلاني وفاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في تحسينها.

هدف الدراسة: معرفة العلاقة بين درجة تقدير الذات والتفكير اللاعقلاني.

عينة الدراسة: بلغت العينة (249) طالباً وطالبة، منهم (119) من الذكور و(130) من الإناث من طلبة منطقة رام الله والبيرة التعليمية في جامعة القدس المفتوحة وتمَّ اختيارها بطريقة عشوائية طبقية.

أدوات الدراسة: مقياس الأفكار العقلانية واللاعقلانية للريحاني (1985)، ومقياس تقدير الذات (جبريل1983)، برنامج إرشادي عقلاني انفعالي.

نتائج الدراسة: وجود ارتباط موجب بين درجة التفكير العقلاني ودرجة تقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة، وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس تقدير الذات، مما يشير إلى فاعلية البرنامج الارشادي.

دراسة ويس (2010) العراق.

عنوان الدراسة: التوافق الدراسي لدى طلبة الجامعة.

أهداف الدراسة: تعرّف التوافق الدراسي لدى طلبة كلية التربية/سامراء، وتعرّف الفروق في التوافق الدراسي وفق المتغيرات: الجنس– الاختصاصات العلمية والإنسانية–الدراسات الصباحية والمسائية.

عينة الدراسة: تألفت من (86) طالباً وطالبةً، منهم (59) ذكور و(27) إناث.

أدوات الدراسة: استبانة عن التوافق الدراسي من إعداد الباحث.

نتائج الدراسة: تتمتع عينة الدراسة بتوافق دراسي إيجابي، وجود فروق في التوافق الدراسي تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، وعدم وجود فروق في التوافق الدراسي تبعاً لمتغير الاختصاص، ووجود فروق في التوافق الدراسي تبعاً لمتغير (الدراسات الصباحية، الدراسات المسائية) لصالح الدراسات المسائية.

دراسة حسين؛ علي، واليمة؛ حسين (2011) العراق.

عنوان الدراسة: التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بتقدير الذات لدى طلبة كلية التربية الرياضية جامعة كربلاء.

هدف الدراسة: معرفة العلاقة بين التوافق النفسي والاجتماعي وتقدير الذات لدى طلبة كلية التربية الرياضية.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (120) طالباً، ينتمون إلى أربعة مراحل دراسية من أصل (295) طالباً.

أدوات الدراسة: مقياس التوافق النفسي الاجتماعي ومقياس تقدير الذات من إعداد محمد العربي، وماجدة اسماعيل.

نتائج الدراسة: هناك فروق معنوية في واقع التوافق النفسي الاجتماعي وفي واقع تقدير الذات لطلبة كلية التربية الرياضية مما يدل على اختلاف مستوياتهم وقدراتهم وامكانياتهم.

دراسة العبيدي (2013) العراق.

عنوان الدراسة: التفكير (الإيجابي – السلبي) وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى طلبة جامعة بغداد.

أهداف الدراسة: اختبار طبيعة التفكير (الإيجابي– السلبي) لدى طلبة الجامعة وعلاقته بالتوافق الدراسي، وتعرّف الفروق في التفكير (الإيجابي– السلبي) والتوافق الدراسي لدى الطلبة وفق متغير (الجنس– التخصص الدراسي– المرحلة الدراسية).

عينة الدراسة: بلغت (200) طالب وطالبة من كليتي العلوم السياسية والهندسة الخوارزمي بجامعة بغداد.

أدوات الدراسة: مقياسا التفكير (الإيجابي – السلبي) والتوافق الدراسي من إعداد الباحثة.

نتائج الدراسة: يتمتع الطلبة بتفكير إيجابي ومستوى مرتفع من التوافق الدراسي، عدم وجود فروق في التوافق الدراسي تعزى لمتغير (الجنس – التخصص الدراسي– المرحلة الدراسية)، وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التفكير الإيجابي والتوافق الدراسي.

2- الدراسات الأجنبية:

دراسة مورجان Morgans (2003) الولايات المتحدة الأمريكية.

عنوان الدراسة: Academic compatibility and its relationship to academic guidance with university students

التوافق الدراسي وعلاقته بالإرشاد الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

هدف الدراسة: اختبار العلاقة بين الإرشاد الأكاديمي والتوافق الدراسي لدى طلبة جامعة أولينز.

عينة الدراسة: تألفت العينة من (610) طالباً وطالبة بجامعة أولينز.

أدوات الدراسة: مقياسا الإرشاد الأكاديمي والتوافق الدراسي من إعداد الباحث.

نتائج الدراسة: وجود ارتباط عالي بين الإرشاد الأكاديمي وبين التوافق الدراسي.

دراسة جامز Gamze (2004)، بريطانيا.

عنوان الدراسة: Social Phobia Among University Students and Its Relation to Self-Esteem and Body Image

(الرهاب الاجتماعي بين طلاب الجامعات وعلاقته بتقدير الذات وصورة الجسم).

هدف الدراسة: إثبات انتشار الرهاب الاجتماعي وعلاقته بصورة الجسم وتقدير الذات.

عينة الدراسة: تم سحب عينة عشوائية بلغت 1003طالباً من طلبة الجامعة.

أدوات الدراسة: الجدول الزمني المعدل (DIS-III-R)-III-مقياس الخوف المرضي الاجتماعي، واحترام الذات مقياس روزنبرغ، ومتعددة الأبعاد العلاقات الجسم الذاتي استبيان(MBSRQ) .

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أن نسبة انتشار الرهاب الاجتماعي بين طلاب الجامعات 9.6٪ وكان احترام الذات بين أولئك الذين لديهم رهاب اجتماعي منخفضاً أكثر ممن هم من دون رهاب اجتماعي. كما أظهرت النتائج أيضاً أنَّ ذوي الرهاب الاجتماعي لديهم انخفاض تقدير الذات وصورة الجسم المشوهة أكثر من أولئك الذين ليس لديهم الرهاب الاجتماعي.

دراسة فور Furr (2005) الولايات المتحدة الامريكية.

عنوان الدراسة: Differentiating happiness and self- esteem

(تمايز الشعور بالسعادة وتقدير الذات).

أهداف الدراسة: التعرف إلى العلاقة بين الشعور بالسعادة وتقدير الذات، والكشف عن الفروق بين الشعور بالسعادة وتقدير الذات وفق جنس الطلبة.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (146) طالباً منهم (82) طالبة من الإناث، و(64) طالباً من الذكور من طلبة كلية (Wake Forest) بكاليفورنيا الشمالية في الولايات المتحدة.

أدوات الدراسة: مقياس الشعور بالسعادة إعداد فورديس Fordyce (1988)، ومقياس تقدير الذات إعداد روزنبرغ Rosenberg (1965).

نتائج الدراسة: وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الشعور بالسعادة وتقدير الذات، ووجود فروق دالة إحصائياً في الشعور بالسعادة لصالح الذكور، وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات لصالح الذكور.

3- تعقيب على الدراسات السابقة: استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في المنهج والأدوات التي اعتمدت، حيث تم الرجوع إلى العديد من الأدوات عند إعداد المقياسيين ومنها مقياس ويس 2010 عند إعداد مقياس التوافق الدراسي، والاطلاع على الأهداف والفرضيات التي ركزت عليها الدراسات السابقة، والاستفادة منها في وضع أهداف وفرضيات الدراسة الحالية. وتميزت الدراسة الحالي عن الدراسات السابقة بأنها تدرس العلاقة بين التوافق الدراسي وتقدير الذات لدى عينة من طلبة الجامعة وهي من الدراسات التي لم تتناول بحدود علم الباحثة.

إجراءات الدراسة: 1- مجتمع الدراسة وعينته: يتألف المجتمع الأصلي للدراسة من جميع طلاب السنة الأولى والرابعة في قسم المناهج وتقنيات التعليم في كلية التربية بجامعة دمشق، للعام الدراسي (2022-2023) وهو العام الذي طُبق فيه أدوات الدراسة، وقد بلغ عدد أفراد المجتمع الأصلي في السنة الأولى والرابعة قسم المناهج وتقنيات التعليم في جامعة دمشق، (525) طالباً وطالبة، (201) طالباً و(324) طالبة، وتم اختيار العينة لهذه الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة "بحيث يكون لكل فرد من أفراد العينة حظوظ متساوية في أن يجري اختياره من بين أفراد العينة، والاّ يؤثر اختيار أي فرد بأية صورة من الصور في اختيار فرد آخر" (حمصي، 1991، 116). وتم سحب عينة الدراسة بنسبة (59%) فبلغ عددها (310) طالب وطالبة، (119) طالباً (191) طالبة، والجدول رقم (1) يبين عدد أفراد المجتمع الأصلي والعينة حسب الجنس.

الجدول رقم (1): عدد أفراد المجتمع الأصلي والعينة موزعين حسب الجنس والسنة الدراسية

الاختصاص	عدد أفراد المجتمع الأصلي				عدد أفراد العينة				المجموع		النسبة المئوية
	السنة الأولى		السنة الرابعة		السنة الأولى		السنة الرابعة		المجتمع	العينة	
المناهج وتقنيات التعليم	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	525	310	%59
	113	198	88	126	67	117	52	74			

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

أ- مقياس التوافق الدراسي: أعد مقياس التوافق الدراسي لطلبة الجامعة، وذلك بالرجوع إلى العديد من الدراسات السابقة والأدبيات النظرية والمقاييس التالية: مقياس عبد السلام (2002)، مقياس قلندر(2003)، مقياس ناصر (2006)، مقياس ويس (2010)، مقياس دليلة (2011)، مقياس الطوطو (2014)، وكان الهدف من الرجوع إلى هذه المقاييس هو معرفة أبعاد التوافق الدراسي وقد تم تحديد خمسة أبعاد رئيسية (التوافق مع التخصص الدراسي بشكل عام- التوافق مع المقررات الدراسية- التوافق مع الأساتذة- التوافق مع زملاء الدراسة- التوافق مع الإمكانات الخدمية في الجامعة) في ضوء هذه المقاييس ليتألف منها المقياس، وبلغ عدد بنود المقياس (38) بنداً تتم الإجابة عليها بخمس بدائل (لا، قليلاً، متوسط،

كثيراً، كثيراً جداً)، حيث تشير الدرجة المرتفعة وهي (190) على هذا المقياس إلى ارتفاع التوافق الدراسي، والدرجة المتوسطة (114)، بينما تشير الدرجة المنخفضة وهي (38) إلى انخفاض التوافق الدراسي.

ولحساب صدق المقياس اعتمد: - **صدق المحكين:** تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق، لبيان رأيهم في مدى ملاءمة بنود المقياس لقياس التوافق الدراسي عند طلبة الجامعة، وبعد الاطلاع على آراء المحكمين حول المقياس تمت إعادة صياغة بعض البنود لتناسب طلبة الجامعة.

- **صدق التماسك الداخلي:** تم حسابه من خلال الارتباط ما بين البنود والدرجة الكلية للمقياس.

الجدول رقم (2): صدق التماسك الداخلي لمقياس التوافق الدراسي بأبعاده.

البعد والدرجة الكلية	التوافق مع التخصص الدراسي	التوافق مع المقررات الدراسية	التوافق مع الأساتذة	التوافق مع زملاء الدراسة	التوافق مع الإمكانات الخدمية	الدرجة الكلية
التوافق مع التخصص الدراسي	-	0.65*	0.61*	0.78*	0.82*	0.72*
التوافق مع المقررات الدراسية	-	-	0.56*	0.64*	0.78*	0.67*
التوافق مع الأساتذة	-	-	-	0.58*	0.71*	0.71*
التوافق مع زملاء الدراسة	-	-	-	-	0.60*	0.68*
التوافق مع الإمكانات الخدمية	-	-	-	-	-	0.72*

يبين الجدول (2) أن الدرجة الكلية للمقياس قد ارتبطت بدلالة إحصائية بأبعاد المقياس.

- **الصدق التمييزي (المجموعات الطرفية):** تم حسابه من خلال ترتيب الدرجات تنازلياً من ثم أخذ أعلى 25% منها وأدنى 25% منها، وبعدها حساب متوسطات هاتين المجموعتين وانحرافهما المعياري، واستخدمت اختبار (ت) ستيودنت لبيان دلالة الفروق بين المتوسطين على الدرجة الكلية والجدول التالي يبين هذه المتوسطات ودلالتها:

الجدول رقم (3): الصدق التمييزي (المجموعات الطرفية) لمقياس التوافق الدراسي

	الفئة العليا ن= 30		الفئة الدنيا ن= 30		(ت) ستيودنت	مستوى الدلالة	القرار
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الدرجة الكلية	181.8667	6.06137	117.9333	24.07307	14.106	0.00	دال
التوافق مع التخصص الدراسي	16.8333	2.06920	10.9667	4.20577	6.855	0.00	دال
التوافق مع المقررات الدراسية	24.7667	3.38030	14.5667	5.72763	8.400	0.00	دال
التوافق مع الأساتذة	14.3000	2.52095	8.1333	3.15937	8.357	0.00	دال
التوافق مع زملاء الدراسة	24.1333	1.83328	14.8333	4.35560	10.779	0.00	دال
التوافق مع الإمكانات الخدمية	19.8000	2.91725	14.6667	6.12701	4.143	0.00	دال

لقد تبين من الجدول رقم (3)، بأنَّه توجد فروق بين الربع الأعلى والربع الأدنى، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة (0.00) وهي أقل من (0.05) بالنسبة للدرجة الكلية والأبعاد الفرعية، وهذه الفروق لصالح الربع الأعلى، لأن المتوسط الحسابي أكبر (181.8667) مقابل (117.9333)، وهذا يدل على تمتع المقياس بالصدق بدلالة الفروق الطرفية (التمييزي).

ثبات المقياس: تم حسابه بطريقة ألفا، والتجزئة النصفية، والإعادة، والجدول (4) يبين ثبات مقياس التوافق الدراسي.

الجدول رقم (4): ثبات مقياس التوافق الدراسي

البعد والدرجة الكلية	الثبات بالتجزئة النصفية	الثبات بألفا	الثبات بالإعادة
التوافق مع التخصص الدراسي	0.79	0.76	0.84
التوافق مع المقررات الدراسية	0.80	0.84	0.89
التوافق مع الأساتذة	0.89	0.88	0.86
التوافق مع زملاء الدراسة	0.84	0.82	0.82
التوافق مع الإمكانات الخدمية	0.76	0.80	0.81
الدرجة الكلية	0.81	0.82	0.84

يتضح من الجدول رقم (4) أن جميع قيم معاملات الثبات مرتفعة فالمقياس يتمتع بثبات عالي.

ب- مقياس تقدير الذات: قامت الباحثة بإعداده، وذلك بالرجوع إلى المقاييس التالية: (كوبر سميث Cooper smith 1967)، (روزنبرغ Rosenberg 1979)، (الدريني وآخرين 1983)، (جعفر، 2007)، مقياس الثقة بالنفس (الشبؤون 2011). وكان الهدف من الرجوع إلى هذه المقاييس هو معرفة أبعاد تقدير الذات وقد تم تحديد أربعة أبعاد رئيسية (البعد الدراسي- البعد الاجتماعي- البعد النفسي- البعد الجسمي) في ضوء هذه المقاييس ليتألف منها المقياس، تم توزيعها بشكل متساوٍ على البنود. فبلغ عدد بنود الاختبار (60) بنداً تتم الإجابة عليها بخمس بدائل (لا، قليلاً، أحياناً، كثيراً، كثيراً جداً)، حيث تشير الدرجة المرتفعة وهي (300) على هذا المقياس إلى ارتفاع تقدير الذات، والدرجة المتوسطة (180)، بينما تشير الدرجة المنخفضة وهي (60) إلى انخفاض تقدير الذات.

ولحساب صدق المقياس فقد اعتمدت الباحثة:

- **صدق المحكين:** فقد تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق، لبيان رأيهم في مدى ملاءمة بنود المقياس لقياس تقدير الذات عند طلبة الجامعة. بعد الاطلاع على آراء المحكمين حول الاختبار تمت إعادة صياغة بعض البنود لتناسب طلبة الجامعة بالإضافة إلى حذف بعض البنود لأنها غير مناسبة فأصبح بذلك المقياس يتضمن (60) بنداً.

- **صدق التماسك الداخلي:** تم حساب التماسك الداخلي من خلال الارتباط ما بين البنود والدرجة الكلية للاختبار. ويبين الجدول رقم (5) صدق التماسك الداخلي لمقياس تقير الذات بأبعاده.

الجدول رقم (5): صدق التماسك الداخلي لمقياس تقدير الذات بأبعاده.

البعد والدرجة الكلية	البعد الدراسي	البعد الاجتماعي	البعد النفسي	البعد الجسمي	الدرجة الكلية
البعد الدراسي	0.72*				
البعد الاجتماعي	0.45*	0.80*			
البعد النفسي	0.38*	0.46*	0.32*		
البعد الجسمي	0.18*	0.40*	0.32*	0.77*	
الدرجة الكلية	0.77*	0.68*	0.62*	0.82*	0.78*

يبين الجدول (5) أن الدرجة الكلية للمقياس قد ارتبطت بدلالة إحصائية بأبعاد المقياس.

- **الصدق التمييزي (المجموعات الطرفية):** طُبق المقياس على عينة عرضية مقصودة قوامها 120 طالباً وطالبةً، ثم حُسبت درجاتهم، ورُتبت تنازليا، وتمَّ أخذ أعلى 25% منها وأدنى25%، تمَّ حساب متوسطات هاتين المجموعتين وانحرافهما المعياري، واستخدمت اختبار (ت) ستيودنت لبيان دلالة الفروق بين المتوسطين على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية والجدول التالي يبين هذه المتوسطات:

الجدول رقم (6): يبين الصدق التمييزي (المجموعات الطرفية) لمقياس تقدير الذات

	الفئة العليا ن= 30		الفئة الدنيا ن= 30		(ت) ستيودنت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	
الدرجة الكلية	189.5000	6.10681	122.8000	25.23872	14.069	0.000
البُعد الدراسي	41.5333	5.82937	25.0333	6.22278	10.599	0.000
البُعد الاجتماعي	46.6333	4.19756	31.6000	11.99598	6.479	0.000
البُعد النفسي	49.7333	6.64848	31.7000	13.16513	6.697	0.000
البُعد الجسمي	51.6000	7.27110	34.4667	13.48494	6.125	0.000

لقد تبين من خلال الجدول رقم (6) السابق، بأنه يوجد فروق بين الربع الأعلى والربع الأدنى، حيث كانت قيمة (ت) ستيودنت (14.069) في الدرجة الكلية، ومستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من (0.05) وهذه الفروق لصالح الربع الأعلى، لأن المتوسط الحسابي الأكبر (189.5000) مقابل (122.8000)، كما أن قيمة مستوى الدلالة (0.000) في المجالات الفرعية وهي أقل من (0.05) وهذه الفروق لصالح الربع الأعلى، لأن المتوسط الحسابي أكبر، وهذا يدل على تمتع المقياس بالصدق بدلالة الفرق الطرفية (التمييزي).

ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا، وبالتجزئة النصفية. والإعادة، والجدول رقم (7) يبين ثبات مقياس تقدير الذات.

الجدول رقم (7): ثبات مقياس تقدير الذات

البعد والدرجة الكلية	الثبات بالتجزئة النصفية	الثبات بألفا	الثبات بالإعادة
البعد الدراسي	0.89	0.76	0.86
البعد الاجتماعي	0.88	0.86	0.87
البعد النفسي	0.80	0.65	0.81
البعد الجسمي	0.79	0.84	0.82
الدرجة الكلية	0.86	0.90	0.84

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

عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها:

اختبار السؤال الأول: "ما مستوى التوافق الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة؟".

تم حساب مستوى التوافق الدراسي لدى أفراد عينة البحث، من خلال حساب الوزن النسبي باستخدام المعادلة التالية

$\frac{\text{المتوسط الحسابي} \times ١٠٠}{\text{الدرجة الكلية للمقياس}} = \frac{100\times116.48}{190} = 61.30\%$ لمعرفة نسبة هذا الانتشار للعينة الكلية، والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول رقم (8): يبين نسبة التوافق الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة

	عدد البنود	الدرجة الكلية للمقياس	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي
التوافق الدراسي	38	190=5*38	116.48	%61.30

ويتضح من الجدول رقم (8) السابق أنَّ نسبة التوافق الدراسي لدى طلبة السنة الأولى والرابعة بقسم المناهج وتقنيات التعليم بكلية التربية في جامعة دمشق، أفراد عينة الدراسة يساوي(61.30%)، وهي درجة فوق المتوسطة، وتعزى هذه النتيجة إلى تمتع الطلاب بالانسجام والتوافق الدراسي والرضا عن المقررات والأنشطة الجامعية، كما أن العلاقة مع المدرسين والزملاء اتسمت بالمودة والاحترام والتقدير وهذا ينعكس على درجة التوافق والانسجام معهم، ويمكن تفسير درجة التوافق بوجود الدافعية الذاتية الجيدة للدراسة والتعلم بظل العلاقة الإيجابية مع الزملاء والمدرسين وهذه الدافعية ساهمت في السير وفق أهداف محددة للوصول لها مع الشعور بالارتياح والانسجام، وهذا ما تؤكده نظرية الأهداف التي يرى أصحابها أن الهدف الأساسي للأشخاص في المواقف التي تتطلب الإنجاز هو إظهار ما يكونه من مؤهلات وقدرات معينة من أجل بلوغ الأهداف المعينة (عبد الوهاب، 2010، 157)، وتختلف نتيجة هذه الدراسة عن دراسة العبيدي (2013) حيث كان مستوى التوافق الدراسي فيها مرتفع.

اختبار السؤال الثاني: "ما مستوى تقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة؟".

تم حساب مستوى تقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة، من خلال حساب الوزن النسبي باستخدام المعادلة التالية $\frac{\text{المتوسط الحسابي} \times 100}{\text{الدرجة الكلية للمقياس}} = \frac{178.32 \times 100}{300} = 59.44\%$ لمعرفة نسبة هذا الانتشار للعينة الكلية.

جدول رقم (9) يبين نسبة تقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة

	عدد البنود	الدرجة الكلية للمقياس	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي
تقدير الذات	60	300=5*60	178.32	%59.44

ويتضح من الجدول رقم (9) السابق أنَّ نسبة تقدير الذات لدى طلبة السنة الأولى والرابعة بقسم المناهج وتقنيات التعليم بكلية التربية في جامعة دمشق، أفراد عينة الدراسة يساوي (59.44%)، وهي درجة متوسطة، وتُعزى هذه النتيجة إلى أنَّ الفرد إذا أدرك نفسه على أن يتصرف في مختلف المواقف بما يتلاءم مع صورته عن نفسه فإنه يشعر بالكفاية والجدارة والأمن، أما إذا شعر بأنَّه يتصرف خلاف فكرته عن نفسه، فسوف يشعر بالتهديد والخوف والقلق (الداهري، 2008، 358)، فالإنسان حسب رأي ماسلو فاعل ومنفعل، أي أنه ليس سلبياً، بل وإيجابياً، يؤثر ويتأثر فهو في حركة دائمة نحو الأمام، يسعى نحو التخلص من المعوقات التي تعترضه في سير حياته (بني يونس، 2004، 230) كما ان تقدير الذات لا يقتصر على تعيين قيم إيجابية للنفس بل يتعلق أيضاً بعملية التكيف بواسطة القدرة على التحكم في المحيط المادي والاجتماعي، هذا التحكم يولّد لدى الفرد إحساساً على أنَّه قادر على التدخل في مجرى الأشياء والحوادث وبذلك تقوى الذات إيجابياً.

اختبار الفرضية الأولى: وتنص هذه الفرضية: "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين التوافق الدراسي وتقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة عند مستوى الدالة 0.05".

من أجل اختبار هذه الفرضية تم حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين درجات الطلبة على ومقياس التوافق الدراسي ومقياس تقدير الذات، والجدول رقم (10) يبين قيمة معامل الارتباط بين التوافق الدراسي وتقدير الذات لدى طلبة السنة الأولى والرابعة قسم المناهج وتقنيات التعليم في جامعة دمشق.

الجدول رقم (10) يبين معامل الارتباط بين التوافق الدراسي وتقدير الذات.

	أفراد العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القيمة الاحتمالية	القرار
التوافق الدراسي	310	0.72**	0.05	0.00	دال
تقدير الذات	310				

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

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أنه كلما ارتفعت درجة التوافق الدراسي للطالب ارتفعت قدرته على تقدير الذات، حيث أن الاندماج الايجابي في الحياة الجامعية والتوافق الدراسي يجعل الفرد متحكماً في انفعالاته، متحملاً لمسؤولياته، فاهماً لذاته ولأهدافه ومقدرا إياها حق تقدير، ومتقبلاً للآخرين، ومبتعداً عن التمركز حول الذات، مما يتيح له تحقيق المواءمة بينه وبين أفراد الجماعة التي ينتمي لها هذا يؤدي إلى درجة كبيرة من النضج الشخصي والاجتماعي والعقلي لشخصية الطالب (القضاة، 2007، 101). كما أن تقدير الذات الايجابي يشير إلى الصحة النفسية والتوافق النفسي، وتقبل الذات مرتبط ارتباطاً جوهرياً موجباً بتقبل الآخرين، وأن تقبل الذات وفهمها، يعتبر بعداً رئيساً في عملية التوافق الشخصي (زهران، 1997، 72).

كما يذكر الخطيب (2004) فإنَّ الأفراد الذين يمتلكون تقديراً إيجابياً لذواتهم، يتميزون بالاستمتاع بالتفاعل مع الآخرين، وهم مرتاحون وتلقائيون في المواقف الاجتماعية، وهم يبحثون دوماً عن اهتمامات جديدة وإيجاد حلول للمشكلات، وهم متعاونون ولديهم القدرة على ممارسة الأنشطة واللعب بشكل منفرد أو بمشاركة الآخرين (الخطيب، 2004، 89).

اختبار الفرضية الثانية: وتنص هذه الفرضية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التوافق الدراسي وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) عند مستوى الدلالة 0.05".

لاختبار هذه الفرضية تم حساب الفروق بين متوسطات درجات طلبة المناهج وتقنيات التعليم على مقياس التوافق الدراسي وفق اختبار (T)، وكانت النتائج كما بالجدول رقم (11).

الجدول رقم (11) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المناهج وتقنيات التعليم على مقياس التوافق الدراسي.

	أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (T)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الذكور	119	77.4785	9.6342	3.901	298	0.01	دالة
الإناث	191	81.2670	11.3045				

يتبين من الجدول رقم (11) أن قيمة اختبار (T) بلغت (3.901)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها p = (0.01) < وهي أصغر من مستوى الدلالة a = (0.05)، ومن ثم فإن الفرق دال إحصائياً، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية أو العدم وتقبل

الفرضية البديلة: وهي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التوافق الدراسي وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) عند مستوى الدلالة 0.05، لصالح الإناث.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الإناث يثابرن من أجل النجاح والتخرج من الجامعة وبالتالي لاختيار حياتهن بما هو مناسب حسب رأيهن سواء الزواج أم العمل أو الاثنان معاً، وذلك لأن أدوارهن وأولياتهن ومسؤولياتهن الاجتماعية تختلف عن أدوار وأولويات ومسؤوليات الذكور بما فيها تأمين المعيشية ومساعدة الأهل في الأمور الاقتصادية والسعي للاستقلال المادي والمعنوي، كما أن أنماط وأساليب التنشئة الاجتماعية والمعاملة تختلف بين الجنسين تبعاً لما يفرضه المجتمع من قيم وثقافة وتقاليد وعادات في تربية الإناث والذكور. فطبيعة الأنثى تتميز بالبقاء والمكوث في المنزل ساعات أطول مدة من الذكور الذين هم أكثر انفتاحاً على العالم الخارجي. بالإضافة إلى أن الاناث اجتماعيات بطبعهن وهذا يساهم في علاقتهن بالزملاء وممارسة الأنشطة، وتتشابه هذه النتيجة مع نتائج دراسة شقورة (2002) بوجود فروق في التوافق الدراسي تعزى لمتغير الجنس، وتختلف مع دراسة العبيدي (2013) بعدم ووجود فروق في التوافق الدراسي تعزى لمتغير الجنس، وكدراسة وويس (2010) بوجود فروق في التوافق الدراسي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

اختبار الفرضية الثالثة: وتنص الفرضية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) عند مستوى الدلالة 0.05".

لتحقق من هذه الفرضية حُسبت الفروق بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس تقدير الذات، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (12).

الجدول رقم (12) يبين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة (الذكور والإناث) على مقياس تقدير الذات

	أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (T)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الذكور	119	78.7640	11.9825	3.120	298	0.03	دالة
الإناث	191	84.1678	12.3345				

بالعودة إلى الجدول رقم (12) يتبين أن قيمة اختبار (T) بلغت (3.120)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها p = (0.03) < وهي أصغر من مستوى الدلالة a = (0.05) ومن ثم فإن الفرق دال إحصائياً، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية أو العدم وتقبل الفرضية البديلة: وهي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) عند مستوى الدلالة 0.05، لصالح الإناث.

ويمكن تفسير هذه النتيجة لأن الطلاب الذكور في هذه المرحلة الشبابية يسعون إلى تأكيد الهوية الشخصية بعمق الهوية الذكورية بما فيها الاستقلال المادي فيجدون صعوبة في ذلك فيقل تقديرهم لذاتهم. ويذكر أبو زيد (1994، 118) أنَّ الشاب يقوم بتجميع هويات مختلفة لتحديد ذاته، ويقوم أيضاً بتقليد عدد من الشخصيات الهامة في حياته وتحدث مشاكل الهوية التي تنتج عن محاولة الشاب لعبور الهوة بين الطفولة والبلوغ، بينما يكون غارقاً في مناخ اجتماعي منفصل تماماً عن الاثنين ويكون في مرحلة عدم ثبات داخلي. وتنتج هذه المشاعر عندما يشعر الطالب بأنه غير قادر على القيام بأدواره الاجتماعية في حاضره أو مستقبله، وذلك تبعاً للظروف والضغوط والأزمات التي يمر بها، كما أن الصعوبة والفشل والعجز عن تأدية الأدوار الاجتماعية الحياتية التي تكون بعيدة قليلاً عن نطاق الأهل ينتج عنها انخفاض تقدير الذات، أما الفتيات فيكون تقديرهم لذاتهم أعلى من الذكور لأنهم يسعون لتقليد الأدوار الاجتماعية التي تناسب بيئتهم وتنشئتهم الاجتماعية وهذه

الأدوار مسموح بها وقادرين على تحقيقها ضمن نطاق الأهل والأسرة. وهذه النتيجة تؤكدها دراسة عثمان (2007)، وتخالف دراسة فور Furr (2005) بوجود فروق لصالح الذكور في تقدير الذات.

اختبار الفرضية الرابعة: وتنص هذه الفرضية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التوافق الدراسي وفقاً لمتغير السنة الدراسية (أولى، رابعة) عند مستوى الدلالة 0.05".

من أجل اختبار هذه الفرضية تم حساب الفروق بين متوسطات درجات طلبة السنة الأولى والرابعة على مقياس التوافق الدراسي، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (13).

الجدول رقم (13) يبين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة (السنة الأولى والرابعة) على مقياس التوافق الدراسي.

	أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (T)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
السنة الأولى	184	79.1834	9.1701	3.642	298	0.00	دالة
السنة الرابعة	126	82.2064	12.9642				

بالعودة إلى الجدول رقم (13) يتبين أن قيمة اختبار (T) بلغت (3.642)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها p = (0.00) < وهي أصغر من مستوى الدلالة a = (0.05) فالفرق دال إحصائياً، وبذلك رفض الفرضية الصفرية أو العدم وقبول الفرضية البديلة: وهي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التوافق الدراسي وفقاً لمتغير السنة الدراسية (أولى، رابعة) عند مستوى الدلالة 0.05 لصالح السنة الرابعة.

ويعود ذلك حسب الباحثة إلى بأن التوافق الدراسي عملية دينامية يتم تنفيذها من خلال إجراءات يقوم بها الطالب وصولاً إلى تحقيق الأهداف، ويتعرض الطالب لتنبيهات ومثيرات داخلية وتولد عنده حاجة ودافعية يسعى إلى تحقيقها من خلال عملية التفاعل المتبادل بينه وبين عناصر المواقف التعليمية المختلفة (التوبي، 2010، 29)، حيث يكون من بين التنبيهات والمثيرات الخارجية التي لها تأثير الجد والاجتهاد لدى الطالب وتكوين اتجاه ايجابي لديه نحو الجامعة. كما أن الجامعة تساعد الطالب على اكتساب المهارات الاجتماعية المعرفية والحركية والانفعالية والصحية، وذلك من خلال ما تقدمة الجامعات من أنشطة طلابية مختلفة يختبر الطالب من خلالها حدود قدراته وإمكانياته مما يساعده على فهم واقعي لشخصيته، بالإضافة إلى أن التعليم الجامعي يتيح فرصة للاستقلال والتميز وإثبات الذات تختلف عما تعود عليه في المراحل التعليمية السابقة، وقد يواجه الطالب صعوبات في ذلك تتفاعل مع ظروفه الشخصية والأكاديمية مما يؤدي إلى إعاقة تقدمه وتوافقه الجامعي والاجتماعي والشخصي والصحي، وقد تنتهي بعض هذه الصعوبات بتوافق الطالب النفسي واندماجه في الحياة الجامعية (المشرف، 2000، 172). فجميع ما ذكر سابقاً من مثيرات ومواقف وخبرات يكون عاشها أغلب طلبة السنة الرابعة وبالتالي أثرت على توافقهم الدراسي بأبعاده، فأصبحوا أكثر قدرة على الانخراط بالمجتمع وامتلكوا المهارات الدراسية والاجتماعية التي تجعلهم أكثر تواصلاً مع زملائهم وأساتذتهم، كما قد تعود الفروق لصالح طلبة السنة الرابعة إلى أن طلاب السنة الأولى يجدون أنفسهم أمام بيئة مغايرة لم يعتادوا عليها بعد بالشكل المناسب، وهذا ما يجعلهم يمرون بصعوبات نفسية نتيجة عوامل كثيرة منها الانفصال عن الشبكات الاجتماعية السابقة، وصعوبة تكوين شبكات اجتماعية جديدة، وظروف ومتطلبات اقتصادية كثيرة، واختلاف أنظمة الجامعة بكل ما فيها من مدرسين وطلاب ومواد

وخدمات وأنشطة وطرق التدريس وغيرها من متطلبات وحاجات جامعية خاصة (القضاه، 2007، 100). ونتيجة الدراسة الحالية تخالف هذه النتيجة دراسة العبيدي (2013) بعدم وجود فروق في التكيف الأكاديمي وفق متغير السنة الدراسية.

اختبار الفرضية الخامسة: وتنص هذه الفرضية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات وفقاً لمتغير السنة الدراسية (أولى، رابعة) عند مستوى الدلالة 0.05".

لتحقق من هذه الفرضية حسبت الفروق بين متوسطات درجات الطلبة السنة الأولى والرابعة على مقياس تقدير الذات، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (14).

الجدول رقم (14) يبين المتوسطات لدرجات الطلبة (السنة الأولى والرابعة) على مقياس تقدير الذات

	أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (T)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
السنة الأولى	184	83.7852	13.6813	3.278	298	0.01	دالة
السنة الرابعة	126	78.1409	11.6091				

بالعودة إلى الجدول رقم (14) يتبين أن قيمة اختبار (T) بلغت (3.278)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها p = (0.01) < وهي أصغر من مستوى الدلالة a = (0.05) ومن ثم فإن الفرق دال إحصائياً، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية أو العدم وتقبل الفرضية البديلة: وهي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات وفقاً لمتغير السنة الدراسية (أولى، رابعة) عند مستوى دلالة 0.05، لصالح السنة الأولى.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى الأجواء التي يمر فيها طلبة السنة الأولى جامعة، حيث أنَّهم ينتقلون من المرحلة الثانوية إلى المرحلة الجامعية المختلفة عن المراحل الدراسية السابقة، والدخول إلى الجامعة يعطيهم الثقة بنفسهم وبقدراتهم الدراسية لأن معدلاتهم في الشهادة الثانوية عالية، ومتفوقين في دراستهم، كما أنَّ جو الجامعة مليء بالحياة الاجتماعية، حيث أنَّ الطلبة يتعرفون على بعضهم ويتفاعلون ويتعاونون فيما بينهم، وهذا يقلل عندهم شعور القلق ففي هذا الأثناء لا يشعرون بالمسؤولية والأعباء التي ستعترض مسيرتهم وطريقهم، ففي السنة الأولى يكونوا مهتمين بالحياة الجديدة بما فيها من اهتمام بالناحية الشكلية الجسمية والاجتماعية، لذا فثقتهم واحترامهم لذواتهم مرتفع. ويذكر الحسين (2001، 41) أنَّ الشاب في هذه المرحلة يبدأ في الانشغال بتوسيع نطاق ومعنى واضح لحياته في المجتمع، أي البحث عن وسائل جديدة يعبر بها عن ذاته وخاصة في مواقف العلاقات الإنسانية والاجتماعية وكثيراً من الأشخاص في هذا الطور يكون لديهم شغف بالتعرف على أصدقاء جدد والالتحاق بالجماعات التطوعية والخيرية والحصول على عضوية عدد كبير من المؤسسات الاجتماعية (كالنقابات). ويشير حجازي (1990، 50) إلى أنَّ أهم خاصية معرفية في سلوك الشاب السعي للإنجاز وتسمى هذه المرحلة مرحلة "الإنجاز".

- **مقترحات الدراسة:** خلصت الدراسة إلى مجموعة من المقترحات يأتي في مقدمتها:

1- إقامة دورات تدريبية لتعزيز التوافق الدراسي بما فيه من تمكين علاقة المدرس بالطالب المبنية على أساس الاحترام والتحفيز، والعمل على إقامة الندوات والمحاضرات التي تهتم بموضوعات التوافق الدراسي وتقدير الذات، ومناقشتها بشكل أوسع وأشمل وبيان القضايا المتعلقة فيها بكافة المجالات.

2- تشجيع المختصين في مجال علم النفس على إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث حول تصميم برامج إرشادية تساعد على التوافق الدراسي للطلبة الجامعيين وتقدير ذاتهم.

3- العمل على زيادة الأنشطة والفعاليات في الجامعات التي تساعد في تغيير الروتين في البرنامج الدراسي مثل الأنشطة الفنية والمهارية والاجتماعية، والتي تساهم في بناء صداقة فيما بين صفوف الطلبة.

4- تهيئة المناخ الجامعي، وذلك بتوفير القاعات والمخابر والمكتبات وقاعات المطالعة المناسبة.

5- تشجيع الطلبة على استخدام أساليب واستراتيجيات تساعد في تقوية توافقهم الدراسي وتقدير ذاتهم.

المراجع العربية:

1- أبو زيد، ابراهيم. (1994). *سيكولوجية الذات والتوافق*، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

2-بني يونس، محمد. (2004). *مبادئ علم النفس*، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

3- بيكر، روبيرت؛ سيرك، يوهدن. (2002). *دليل تطبيق مقياس التوافق مع الحياة الجامعية*، ترجمة عبد السلام، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

4- التوبي، محمد علي. (2010). *مقياس التوافق النفسي- الشخصي- الدراسي- الاجتماعي للعاديين ولذوي الإعاقة السمعية*، الطبعة الأولى، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

5- جعفر، فاكهة. (2007). "*الخجل وعلاقته بتقدير الذات والوحدة النفسية دراسة مقارنة بين عينتين من طلبة جامعة دمشق وعدن*"، رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة دمشق.

6- حجازي، عزت. (1990). *الشباب العربي ومشكلاته*، مجلة عالم المعرفة، الكويت، المجلد.6

7- الحسين، إبراهيم. (2001). *اتجاهات طلبة الجامعة نحو العولمة وانعكاساتها على الهوية الثقافية*، جامعة دمشق.

8- حسين؛ علي، اليمة؛ حسين. (2011). التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بتقدير الذات لدى طلبة كلية التربية الرياضية جامعة كربلاء، *مجلة القادسية لعلوم التربية الرياضية*، المجلد (11)، العدد (3)، ص177- 193.

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

10- الخطيب، بلال عادل عبد الله. (2004). معاير تقدير الذات للأعمار 13- 17 سنة على مقياس مطور للبيئة الأردنية، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

11- الداهري، صالح. (2008). *أساسيات الارشاد الزواجي والأسري*، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

12- الدريني؛ حسين، سلامة؛ محمد. (1993). *مقياس تقدير الذات في البيئة القطرية*، جامعة قطر، مركز البحوث التربوية.

13- دليلة، بوصفر. (2011). "الاستقلال النفسي عن الوالدين وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى الطالب الجامعي المقيم (18-21 سنة) دراسة ميدانية بجامعة مولود معمري – ولاية تيزي وزو"، *رسالة ماجستير منشورة*، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، الجامعة الجزائرية.

14- دمنهوري، رشا. (1996). بعض العوامل النفسية والاجتماعية ذات الصلة بالتوافق الدراسي (دراسة مقارنة)، *مجلة علم النفس*، القاهرة، العدد 38، ص 82-87.

15- زهران، حامد. (1997). *الصحة النفسية والعلاج النفسي*، طبعة 3، القاهرة: عالم الكتب.

16- الزهراني، نجمة. (2005). "النمو النفسي – اجتماعي وفق نظرية إريكسون وعلاقته بالتوافق والتحصيل الدراسي لدى عينة الطلاب والطالبات المرحلة الثانوية بالطائف"، *رسالة ماجستير منشورة*، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

17- سليمان، عبد الرحمن سعيد. (1992). *"بناء مقياس تقدير الذات لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية"* مجلة علم النفس، العدد 24، ص.88

18- الشاذلي، عبد الحميد. (2001). *الصحة النفسية وسيولوجية الشخصية*، ط2، القاهرة: المكتبة الأزاريطة.

19- شاهين؛ محمد، حمدي؛ محمد. (2008). درجة تقدير الذات لدى عينة من طلبة الجامعة في فلسطين- علاقتها بالتفكير اللاعقلاني وفاعلية برنامج الإرشادي عقلاني في تحسينها، *رسالة ماجستير منشورة*، جامعة القدس المفتوحة.

20- الشبؤون، دانيا. (2012)." *الشعور بالذنب وعلاقته بمتغيري القلق والثقة بالنفس"* ، رسالة دكتوراه غير منشورة. سورية، جامعة دمشق، كلية التربية.

21- شقورة، عبد الرحيم شعبان. (2002). "الدافع المعرفي واتجاهات طلبة كليات التمريض نحو مهنة التمريض وعلاقة كل منها بالتوافق الدراسي"، *رسالة ماجستير منشورة*، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

22- الطوطو، هنادي. (2014). "فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مهارات إدارة الوقت في تحسين مستوى التوافق الدراسي- دراسة شبه تجريبية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة"، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية التربية، جامعة دمشق.

23- الظاهر، قحطان محمد. (2004). *مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق*، عمان: دار وائل للنشر.

24-عبد الرحمن، محمد. (2004). *علم النفس الاجتماعي المعاصر*، القاهرة، دار الفكر العربي.

25- عبد السلام، علي. (2002). "المساندة الاجتماعية وأثر الحياة الضاغطة وعلاقتها بالتوافق مع الحياة الجامعية لدى طلاب الجامعة المقيمين مع أسرهم والمقيمين في المدن الجامعية"، *مجلة علم النفس*، المجلد 10، العدد 1، ص 115 – 138.

26- عبد الوهاب، جنان. (2012). أثر بعض العوامل الأسرية والاجتماعية والاقتصادية كمحددات للدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، *دراسات نفسية وتربوية*، العدد (9)، ص197- 231.

27- العبيدي، عفراء. (2013). التفكير (الإيجابي – السلبي) وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى طلبة جامعة بغداد، *المجلة العربية لتطوير التفوق*، المجلد الرابع، العدد (7)، ص124- 152.

28- عثمان، محمد سعد. (2007). *"الاكتئاب وعلاقته بتقدير الذات ومعنى الحياة لدى الشباب"*، رسالة ماجستير غير منشورة، مصر: جامعة عين شمس، كلية التربية.

29- العمرية، صلاح الدين. (2005). *الصحة النفسية والإرشاد النفسي*، الطبعة 1، عمان: مكتبة المجتمع.

30- فهمي، مصطفى. (1995). *الصحة النفسية–دراسات في سيكولوجية التكيف*، القاهرة: مكتبة الخانجي.

31- القضاة، محمد أمين. (2007). درجة تكيف الطلبة العمانين مع البيئة الثقافية في الجامعات الأردنية وعلاقتها بالتحصيل وبعض المتغيرات الأخرى، *مجلة العلوم التربوية النفسية*، المجلد (8)، العدد (22)، يوليو ص 98- 116.

32- قلندر، سهيلة. (2003). "القلق الاجتماعي وعلاقته بالتكيف الدراسي لدى طلبة جامعة الموصل"، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة الموصل.

33- المشرف، فريه. (2000). مشكلات طلبة جامعة صنعاء وحاجاتهم الإرشادية – دراسة استطلاعية، *المجلة التربوية*، المجلد (14)، العدد (54)، ص 169-207.

34- المعمرية، بشير. (2012). *علم نفس الذات تقنين استبانات على المجتمع الجزائري مفهوم الذات، تقدير الذات، فاعلية الذات، توكيد الذات*، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر.

35- المغربي، نهى (1993). "العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والتكيف الأكاديمي لدى طلبة كليات المجتمع في مدينة عمان"، *رسالة ماجستير غير منشورة*، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

36- ملا، أمل. (2008). "تقدير الذات"، *مجلة تواصل*، العدد الثالث، الكويت، ص 73-101. ص22.
ملحم، سامي. (2007). *علم نفس البحث في التربية وعلم النفس*، عمان: دار المسيرة.

37- ناصر، أماني. (2006). "التكيف المدرسي عند المتأخرين والمتفوقين تحصيلاً في مادة اللغة الفرنسية وعلاقته بالتحصيل الدراسي في هذه المادة دراسة مقارنة على طلبة الصفين الثاني والثالث الثانوي (علمي وأدبي) في مدارس مدينة دمشق الرسمية"، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة دمشق.

38- وحيد، مصطفى كامل. (2003). *"علاقة تقدير الذات بالقلق الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع" رسالة دكتوراه غير منشورة*، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الزقازيق، مصر.
39- ويس، صاحب. (2010). "التوافق الدراسي لدى طلبة الجامعة"، *مجلة سر من رأى*، الملجد 6، العدد 30، السنة السادسة أيار، ص 190- 210.

المراجع الأجنبية:

1- COOPER SMITH, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
2- FURR, R. M. (2005). *Differentiating Happiness and self- esteem*. Journal. Individual Differences Research, vol (3) (2), pp 105-133.
3- Gamze, I. (2004). *Social Phobia Among University Students and Its Relation to Self-Esteem and Body Image*, Brief Communication, p (630).
4- JENDOUBI, V. (2002). *Estime de soi et éducation scolaire Document de travail, service de la recherche en education,* Genéve. P9.
5 -Morgans, K.A. (2003). *Academic compatibility and its relationship to cademic guidance with university students. www. Educational research. Org.*

6- MURK, J. (1999). *Self- esteem. Second Edition*, London: Springer Publishing Company Inc. p278.

7-Ranjit Singh Malhi & Robert W. Reasoner. (2005). *Enhancing Self- Esteem Reengineering Yourself For Success in the New Millennium*, Copyright by Jarir Bookstore.

8- ROSENBERG, M. (1979). *Conceiving the self,* New York: Basic Books.

فاعلية استراتيجية كيود (KUD) في تنمية التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم (دراسة شبه تجريبية في مدينة حماة)

د. أسماء عدنان الحسن* د. دارين محمود سوداح**

(الإيداع: 28 آذار 2024، القبول: 16 تموز 2024)

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى تعرف فاعلية استراتيجية كيود في تنمية التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم في مدينة حماة، استخدم المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (64) تلميذاً وتلميذة موزعين (32) تلميذاً وتلميذة في المجموعة التجريبية و(32) تلميذاً وتلميذة في المجموعة الضابطة. وتم إعداد اختبار تحصيلي مكون من (20) بنداً من نوع الاختيار من متعدد، وبينت النتائج فاعلية استراتيجية كيود في تنمية التحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي.

وفي ضوء هذه النتائج يوصي البحث تشجيع معلمي مرحلة التعليم الأساسي على استخدام استراتيجيات وطرائق التدريس الحديثة في العملية التعليمية. وإجراء دورات تدريبية للمعلمين في أثناء الخدمة على تطبيق استراتيجية كيود. والتأكيد على تنفيذ الطلبة المعلمين في كليات التربية لطرائق التدريس الحديثة خلال التدريب الميداني.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية كيود، التحصيل الدراسي

*مدرس في كلية التربية– تخصص قياس وتقويم – جامعة حماة

**مدرس في كلية التربية– تخصص المناهج وطرائق التدريس –جامعة حما

The Effectiveness of The (KUD) Strategy in Developing Academic Achievement in Science Subject for Fourth Grade Students

Dr. Dareen Mahmoud Soudah** **Dr. Asmaa Adnan Alhasan***

(Received: 28 March 2024, Accepted: 16 July 2024)

Abstract:

The current research aimed to determine the effectiveness of the (KUD) strategy in developing the academic achievement of fourth-grade students in science in the city of Hama. The quasi-experimental approach was used, and the sample consisted of (64) male and female students distributed (32) male and female students in the experimental group and (32) Male and female students in the control group. An achievement test consisting of (20) multiple-choice items was prepared, and the results showed the effectiveness of the (KUD) strategy in developing academic achievement in science among fourth-grade students.

In light of these results, the research recommends encouraging basic education teachers to use modern teaching strategies and methods in the educational process. Conducting in-service training courses for teachers on applying the KUD strategy. Emphasizing the implementation of modern teaching methods by student teachers in colleges of education during field training.

Keywords: KUD strategy, academic achievement.

*Instructor at the College of education- Specialty measurement and evaluation -Hama University.

**Instructor at the College of education - Specialty Curricula and Teaching Methods - Hama University.

مقدمة:

يشهد العالم تقدماً ملحوظاً، الأمر الذي يدفع الأمم إلى توجيه اهتماماتها لمواكبة هذا التطور التكنولوجي والانفجار المعرفي، ويعد مجال التعليم أحد هذه المجالات الذي حظي باهتمام وتقدم كبيرين، إذ طورت وعدلت أساليب التعليم وطرائقه واستراتيجياته بعد أن كان المتعلم مجرد متلقي سلبي أصبح محور العلمية التعليمية، وأصبح الاهتمام والتركيز على استخدام استراتيجيات تدريس حديثة تركز على المتعلم وتنمي مهارات تفكيره ومعلوماته ومعارفه بما يمكنه من مواكبة التطورات الحاصلة في المواد الدراسية عموماً ومادة العلوم خصوصاً، باعتبارها من أكثر المواد التي يحتاج فيها إلى توظيف مستحدثات التكنولوجيا المتطورة باستمرار في تعلميها، وكذلك لارتباطها المباشر بحياة الإنسان والمجتمع.

وتعد مادة العلوم مادة من مواد المنهاج الدراسي المهمة، حيث يلم الكتاب الواحد عدداً من الوحدات الدراسية التي تتدرج من وعي الإنسان بجسمه وببيئته الطبيعية وما تحتويه من كائنات حية كالحيوانات والنباتات، وصولاً إلى تعرف كوكب الأرض عموماً وطبقات الجو وغيرها من الموضوعات التي جعلت من مادة العلوم عصباً مركزياً في المنهاج المقرر، وهناك استراتيجيات عدة تركز على التفاعل النشط والمشاركة الإيجابية للمتعلم قد تنعكس إيجاباً على تحصيل التلاميذ الدراسي، ويجعل من مادة العلوم مادة سهلة الفهم وسلسة ومحببة لديهم. ومن هذه الاستراتيجيات استراتيجية كيود (KUD) والتي تحفز التفاعل بين المعلم والمتعلمين، وتعد وسيلة مهمة للتفكير والتعلم (العزاوي، 2017، 34). وتندرج ضِمن استراتيجيات النظرية البنائية التي نالت قدراً كبيراً مِن اهتمام الأستاذة في القيادة التربوية المُشاركة والتطوير على يد الدكتورة (Carol Ann Tomlinson) في جامعة فيرجينيا سنة 1999 م لمعرفة نواتج التعلم التي يِجب أن يحققها المتعلم. وتوفر هذه الاستراتيجية بيئة تعليمية مناسبة لجميع المتعلمين لأنها تراعي الفروق الفردية من حيث الخبرات والقدرات والتفاوت في المستوى الاجتماعي والثقافي أي استعمال طرائق مختلفة لإيصال المحتوى التعليمي للمتعلمين (Strickland, 2009, 23). ونظراً إلى ما أشارت إليه دراسات سابقة عديدة كدراسة (يونس، 2022)، ودراسة (مهدي وآخرون، 2021)، ودراسة (لعيبي، 2019) التي أكدت أهمية استراتيجية كيود في تطوير مهمات تتسم بالاحتواء لكل متعلم، وتوفير فرص متنوعة للتعلم، حيث أشارت بعض الدراسات في نتائجها إلى أهمية استراتيجية كيود في تطوير أنشطة تعليمية تعتمد على المفاهيم والموضوعات الجوهرية والمهارات والعمليات واستخدام طرائق متنوعة لعرض عملية التعليم، وتتم هذه الاستراتيجية وفق ثلاث خطوات هي المعرفة والفهم والتطبيق. ومنه جاء هذا البحث بهدف تعرف فاعلية استراتيجية حديثة وهي استراتيجية كيود (KUD) في تنمية التحصيل الدراسي في مادة العلوم لتلاميذ الصف الرابع الأساسي.

1. مشكلة البحث:

لم تعد الأساليب التقليدية في التعليم والتي تركز على دور المعلم في الموقف التعليمي، وتجعل دور المتعلم سلبياً، يقتصر على مجرد استقبال المعلومات وحفظها واسترجاعها، صالحة في ظل ظروف العصر الحالي الذي يتسم بالتطور العلمي والتقني الهائل في شتى مجالات الحياة، وتطور وسائل الاتصالات والحصول على المعارف (الشربيني والطناوي، 2011، 47).

وإن الطرائق التقليدية في التعليم لم تعد قادرة على مواكبة هذه التطورات والتكيف معها، فالأهم ليس جعل المتعلمين يتلقون المعلومات وإنما تعليمهم كيف يستخدمون ويوظفون معلوماتهم بطريقة مفيدة، تعود على مجتمعهم بالنفع وتحقيق الذات (زيتون، 2007). واستخدام هذه الأساليب في التعليم والتي يغلب عليها الحفظ والاستظهار، بقيت شائعة في الأوساط التعليمية بالرغم من التوصيات الكثيرة والدراسات التي طالبت بالابتعاد عنها وذلك بسبب تأثيرها الكبير في خفض تحصيل المتعلمين، إذ تجعلهم يتخذون موقفاً جامداً في التعليم بصفتهم متلقين للمعلومات من مرحلة إلى أخرى، دون أي تغير في أسلوب تعليمهم، وما يؤكد ذلك وجود بعض الظواهر الدراسية وخاصة في التعليم الأساسي من الحفظ الآلي للمعلومات (السلطاني، 2012، 20).

وعلى الرغم من الجهود الكبيرة التي تبذلها وزارة التربية والمركز الوطني لتطوير المناهج السورية في سبيل تشجيع المعلمين على استخدام استراتيجيات وطرائق تدريس حديثة ومتنوعة وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين وترفع مستوى التحصيل الدراسي، إلا أننا نلاحظ تدني التحصيل الدراسي لدى التلاميذ في العديد من المواد الدراسية ومنها مادة العلوم، وهذا ما تأكدت منه الباحثتان من خلال الرجوع إلى سجلات مئة تلميذ وتلميذة المتعلمين في عدد من مدارس للتعليم الأساسي في مدينة حماه، وجدتا أن هناك ضعفاً في تحصيلهم الدراسي في مادة العلوم إذ بلغ متوسط درجاتهم في هذه المادة (11 من أصل 20) بينما كان في مواد أخرى كالرياضيات واللغة العربية أعلى من (11).

وتعد مادة العلوم من المواد المهمة في حياة التلاميذ لارتباطها المباشر بحياة الإنسان والمجتمع، الأمر الذي يدعو إلى ضرورة الاهتمام بتعليم هذه المادة واستخدام استراتيجيات حديثة، ومن هذه الاستراتيجيات استراتيجية KUD التي تعدّ من استراتيجيات الفلسفة البنائية، كدراسة (يونس، 2022) التي هدفت إلى تعرف أثر استراتيجية KUD في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الأساسي في مادة العلوم، ودراسة (Abdel Kadhim, 2021) التي هدفت إلى تعرف فاعلية استخدام استراتيجية كيود في حل المسائل الرياضية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، ودراسة (قادر ومهدي، 2021) التي هدفت إلى معرفة أثر هذه الاستراتيجية في التحصيل والاستبقاء لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الاجتماعيات، وبحث (لعيبي، 2019) الذي هدف إلى تعرف أثر استراتيجيتي KUD وكرة الثلج في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، وأكدت نتائج الدراسات السابقة جميعها فاعلية استراتيجية KUD في تحقيق أهدافها في إحداث الأثر المطلوب في المتغيرات المختلفة التي تمت دراستها.

مما سبق نجد أن البحث الحالي ينطلق من مشكلة واقعية وهي ضعف استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة التي تؤثر على التحصيل الدراسي للتلاميذ، إضافة إلى قلة الدراسات السابقة التي تناولت استراتيجية كيود كاستراتيجية يمكن أن تكون محفزة وتساعد على رفع مستوى التحصيل الدراسي في مادة العلوم، لذلك تتحدد مشكلة البحث في السؤال الآتي: **ما فاعلية استراتيجية كيود (KUD) في تنمية التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم؟**

2. **أهمية البحث:** تتجلى أهمية البحث في

- قد يلقي الضوء على استراتيجية كيود (KUD) والتي تحفز التفاعل بين المعلم والتلاميذ من خلال سلسلة منظمة من الخطوات وبطريقة منطقية وبالتالي قد تسهم في رفع تحصيل التلاميذ في مادة العلوم بما قد ينعكس إيجاباً على تحصيل التلاميذ الدراسي، ويجعل من مادة العلوم مادة سهلة الفهم وسلسة ومحببة لديهم ولا سيما أن مادة العلوم تعد من مواد المنهاج المهمة وأكثر شمولية واتساعاً وأكثرها ارتباطاً بحياة الإنسان والمجتمع
- يعد هذا البحث تجاوباً مع المؤتمرات والندوات التي أوصت بضرورة استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة في العلوم، وضرورة إجراء البحوث الميدانية والتطبيقية لتطوير تعليم العلوم.
- قد يسهم هذا البحث في دعم استراتيجيات التعليم، وإغناء المكتبة التربوية بهذه الدراسة.

3. **أهداف البحث:** تمثل الهدف الرئيس للبحث الحالي في تعرف فاعلية استراتيجية كيود (KUD) في تنمية التحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي.

4. **سؤال البحث:** يهدف البحث الحالي إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية استراتيجية كيود (KUD) في تنمية التحصيل الدراسي في مادة العلوم لتلاميذ الصف الرابع الأساسي؟.

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

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي المباشر للاختبار التحصيلي.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر للاختبار التحصيلي.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل للاختبار التحصيلي.

6. مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

- **الفاعلية:**" مدى أثر عامل أو بعض العوامل المستقلة في عامل أو بعض العوامل التابعة" (شحاتة والنجار، 2003، 220). **وتعرّف إجرائياً:** درجة التغير الذي يمكن أن تحدثه استراتيجية كيود في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم، وتقاس بنسبة الشغل المحصل لهريدي (H-OWr).
- **استراتيجية كيود (KUD):** "وهي إعادة تنظيم ما يجري داخل غرفة الصف لكي تتوفر للمتعلمين خيارات متعددة للوصول على المعلومة وبناء معنى للأفكار والتعبير عما تعلموه" (Tomlinson, 2001, 1). وتعرف "بأنها سلسلة من الإجراءات لتعليم المتعلمين الذين تختلف قدراتهم في العمل الواحد، أي أنها المدخل الذي صمم لكي يلبي احتياجات جميع المتعلمين، وهي طريقة تتمركز حول المتعلم وتستند الى ممارسات واضحة لتحسين تحصيل المتعلمين وطريقة مختلفة للتفكير والتخطيط وتخاطب احتياجات مجموعة واسعة من المتعلمين" (Campblle, 2008, 1). و**تعرف إجرائياً:** هي استراتيجية تعليمية تعلمية تأخذ بعين الاعتبار الاختلاف والتنوع الموجود بين تلاميذ الصف الواحد وتلبي ميولهم واهتماماتهم وتضم مجموعة من الخطوات المنتظمة تتضمن تقسيم التلاميذ إلى مجموعات تعاونية صغيرة ثم نقوم باتباع الخطوات الآتية: **Know** تقديم المفهوم العلمي، **Understand** توزيع الانشطة التعليمية للمفهوم العلمي، **DO** إدراك التلميذ لمعنى المفهوم العلمي من خلال تطبيق المفهوم.
- **التحصيل الدراسي:** "مدى استيعاب التلاميذ لما تعلموه من خبرات معينة لمادة دراسية مقررة" (الجلالي، 2011، 23). **ويعرف إجرائياً:** مجموعة معلومات ومعارف تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم وذلك بعد تعلمهم هذه المعارف وفق الخطط الدرسية المعدة باستخدام استراتيجية كيود (KUD) للمجموعة التجريبية وتعلمهم وفق الطريقة المعتادة للمجموعة الضابطة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على الاختبار التحصيلي المعد من قبل الباحثتين، والمكون من (20) سؤالاً

6. الدراسات السابقة:

- **دراسة (الجنابي والسعدي، 2023) بعنوان: أثر استراتيجية (KUD) المحوسبة في التحصيل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الاجتماعيات.**

هدف البحث إلى معرفة أثر استراتيجية (KUD) المحوسبة في التحصيل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الاجتماعيات. وقد اعتمد على المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (71) طالباً بواقع (35 للتجريبية و36 للضابطة) وتم إعداد اختبار تحصيلي أداة للبحث، وتبين وجود أثر لاستراتيجية (KUD) المحوسبة في التحصيل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الاجتماعيات لصالح المجموعة التجريبية.

- **دراسة (يونس، 2022) بعنوان: أثر استراتيجية KUD في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم.**

هدف البحث تعرف أثر استراتيجية KUD في تحصيل طلاب الصف الخامس في العلوم، استخدم الباحث التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي (المجموعة الضابطة) و(المجموعة التجريبية). وقد أعدت الباحثة اختبار تحصيلي، وبالوسائل الإحصائية أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق استراتيجية KUD على المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي.

- **دراسة عبد الله (Al-Abdullah, 2022) بعنوان: Effectiveness (KUD) strategy in future thinking among fourth grade scientific students in the subject of physics**
أثر استراتيجية (KUD) في التفكير المستقبلي لدى متعلمي الصف الرابع العلمي في مادة الفيزياء

والتي هدفت إلى تعرف أثر استراتيجية كيود على التفكير المستقبلي لمتعلمي الصف الرابع العلمي في مادة الفيزياء. وقد اشتملت العينة على مجموعتين إحداهما تجريبية وعددها (58) متعلماً وضابطة وعددها (62) متعلماً. واعتمد البحث المنهج التجريبي، وتم اختيار التصميم التجريبي لتعديل متغيرات البحث، وقبل البدء في تطبيق التجربة تم التحقق من التكافؤ بين المجموعتين البحثيتين بالمتغيرات (العمر الزمني للمتعلمين محسوبًا بالأشهر، وأولياء الأمور الأكاديمي الإنجاز، التحصيل الدراسي للأمهات، البيولوجي السابق اختبار المعلومات، اختبار ذكاء دانيلز)، وبعد تحليل النتائج إحصائياً تبين أن متعلمين المجموعة التجريبية تفوقهم على متعلمين المجموعة الضابطة حسب استراتيجية كيود في التفكير المستقبلي.

- **دراسة (إبراهيم، 2021) بعنوان: أثر استخدام استراتيجية (KUD) في التحصيل وحل المسائل الرياضية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية.**

هدفت الدراسة إلى تعرف أثر استراتيجية كيود في تحصيل مادة الرياضيات وحل المسائل الرياضية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية. وتكونت عينة البحث من (67) تلميذة من تلميذات الصف الخامس الابتدائي للعام الدراسي (2020_2021) وزعت إلى مجموعتين أحدهما تجريبية دُرست على وفق استراتيجية كيود (34) تلميذة والأخرى ضابطة دُرست على وفق الطريقة الاعتيادية بواقع (33) تلميذة، وكوفئت المجموعتان في متغيرات (العمر الزمني والذكاء والمؤهل العلمي للوالدين، والمعرفة السابقة في مادة الرياضيات والتحصيل السابق في مادة الرياضيات)، إذ تم بناء أداتا البحث المتمثلة في (اختبار تحصيلي في مادة الرياضيات واختبار حل المسائل الرياضية)، أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي في مادة الرياضيات واختبار حل المسائل الرياضية ولصالح المجموعة التجريبية.

- **دراسة (الساعدي، 2021) بعنوان: أثر استراتيجية (KUD) في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط وتفكيرهم الاستدلالي في مادة العلوم**

هدف البحث الحالي إلى معرفة أثر استراتيجية (KUD) في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط وتفكيرهم الاستدلالي في مادة العلوم، واعتمد المنهج التجريبي، واستخدم اختبار التحصيل الدراسي واختبار التفكير الاستدلالي، وتكونت العينة من (61) طالباً منهم (30 تجريبية) و(31 ضابطة)، وتبين وجود أثر لاستراتيجية (KUD) في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط وتفكيرهم الاستدلالي في مادة العلوم إذ كانت الفروق على هذين الاختبارين لصالح المجموعة التجريبية.

- **دراسة (مهدي وآخرون، 2021) بعنوان: أثر استراتيجية KUD في التحصيل والاستبقاء عند متعلمين الصف الثاني المتوسط في مادة الاجتماعيات**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استراتيجية KUD في التحصيل والاستبقاء عند متعلمين الصف الثاني المتوسط في مادة الاجتماعيات، تم اختيار التصميم التجريبي (ذا الضبط الجزئي) لمجموعتين متكافئتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، إذ تم اختيار عينة البحث عشوائياً من متعلمين (متوسطة القاهرة للبنين) كوفئت مجموعتي البحث في متغيرات (العمر الزمني– تحصيل المتعلمين في مادة علم الاجتماعيات للصف الأول المتوسط (العام السابق) – اختبار المعلومات السابقة في مادة الاجتماعيات – اختبار الذكاء)، كما تم إعداد اختباراً لمجموعتي البحث تكون من (50) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ذو أربعة بدائل وقد تم حساب صدق وثبات ومعامل التمييز والصعوبة وفعالية البدائل لهذا الاختبار. وتم التوصل الى النتائج الآتية: يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات متعلمين الصف الثاني المتوسط الذين يدرسون مادة الاجتماعيات ومتوسط درجات متعلمين الصف الثاني المتوسط الذين يدرسون المادة نفسها وفقاً للطريقة المعتادة في اختبار التحصيل واختبار الاستبقاء ولصالح المجموعة التجريبية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

- **أوجه إفادة البحث الحالي من الدراسات السابقة:**

تمثلت أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في النقاط الآتية:

- الاطلاع على منهجية البحث المتبعة في كل دراسة.
- صياغة أهداف البحث الحالي وفرضياته.
- تكوين تصور لكيفية إعداد أدوات البحث.
- الاطلاع على المنهج المناسب للبحث الحالي.

- **أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:**

- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كل من (الجنابي والسعدي، 2023) و(ابراهيم، 2021) و(مهدي وآخرون، 2021) و(يونس، 2022) و(الساعدي، 2021)، في اختيار متغير التحصيل الدراسي كمتغير تابع في فاعلية كيود، واختلف عن دراسة (Al-Abdullah, 2022) في اختيار متغير التفكير المستقبلي كمتغير تابع.
- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة جميعها في المنهج وهو المنهج شبه التجريبي ما عدا دراسة (الساعدي، 2021) إذ اتبعت المنهج التجريبي.
- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كل من (الجنابي والسعدي، 2023) و(ابراهيم، 2021)، و(مهدي وآخرون، 2021) و(يونس، 2022) و(الساعدي، 2021) في استخدام اختبار التحصيل الدراسي كأداة للبحث، واختلف عن دراسة (Al-Abdullah, 2022) في استخدام اختبار التفكير المستقبلي.
- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (Al-Abdullah, 2022) في العينة وهم تلاميذ الصف الرابع، واختلف الدراسة الحالية في المرحلة العمرية عن دراستي (مهدي وآخرون، 2021) و(الجنابي والسعدي، 2023) التي كانت عينتها تلاميذ الصف الثاني المتوسط، ودراستي (ابراهيم، 2021) و(يونس، 2022) إذ كانت على تلاميذ الصف الخامس، ودراسة (الساعدي، 2021) إذ كانت العينة طلاب الصف الأول المتوسط.

وتميز البحث الحالي بأنه يعد البحث الأول– على حد علم الباحثتين– في البيئة المحلية والذي تناول توظيف استراتيجية KUD في مادة العلوم وتعرف فاعليتها في تنمية التحصيل الدراسي في مادة العلوم.

8. الإطار النظري:

أولاً-استراتيجية كيود (KUD):

- **مراحل استراتيجية كيود (KUD):**

تتحدد استراتيجية كيود (KUD) بثلاث مراحل هي:

المرحلة الأولى: (K) وتعني (know) ومعناها (يعرف)

يحتاج المتعلم أن يعرف المفاهيم والتعريفات والأماكن والمعلومات، فالمعرفة هي ثروة الفهم للمتعلم والعلم، وتحويل المتعلم من سلبي هامشي إلى فعال ونشط، وتعد المعرفة أيضاً من أبواب الدراسة والبحث لفهم أساليب التعلم (قطامي، 2013، 135).

المرحلة الثانية: (U) وتعني (understand) ومعناها (الفهم)

في هذه المرحلة يفهم المتعلم (المفاهيم والحقائق والتعميمات والقواعد) ضمن مجال معرفي معين، فبدون الفهم لا يستطيع المتعلم أن يمارس القدرات العقلية الأعلى من تطبيق وتحليل وتركيب وتقويم (الربيعي، 2015، 23).

المرحلة الثالثة (D) وتعني (DO) بمعنى (التطبيق)

يؤدي المتعلم مهارات أساسية مثل مهارات التفكير والتخطيط ومهارات القراءة والكتابة والتواصل واستخدام الأرقام والإنتاج (توملينسون، 2005، 33) أي يستطيع المتعلم في هذه المرحلة استخدام ما تعمله من معلومات في مستوى المعرفة والفهم في مواقف جديدة (خطابية، 2005، 56).

- **خطوات التدريس وفق استراتيجية كيود (KUD):**

- **الخطوة الأولى Know:** يقدم المعلم المفهوم العلمي للمتعلمين ويقوم بتعريفه وتقديم نماذج وعرض صور وعينات لتوضيحه.
- **الخطوة الثانية Understand:** يقوم المعلم في هذه الخطوة بتوزيع أنشطة تعليمية متعددة للمجموعات مثل رسم لوحة أو كتابة قصة عن المفهوم أو موقف تمثيلي يتحدث عن المفهوم المراد تعلمه ثم السماح للمتعلمين بطرح الأسئلة وتقديم التغذية الراجعة لأسئلتهم.
- **الخطوة الثالثة Do:** في هذه الخطوة يكشف المعلم عن مدى إدراك المتعلمين لمعنى المفهوم العلمي من خلال تطبيق المفهوم بشكل تجارب مختبرية، أو حل مسائل أو كتابة التقارير القصيرة، أو النشرات الجدارية كدعم لعملية تعلمهم (زاير وآخرون، 2013، 77).

- **مبادئ استراتيجية كيود (KUD):**

- يراعي المعلم الفروق الفردية بين المتعلمين ويقدرها ويبني عليها خطواته.
- لدى المعلم فكرة واضحة بشأن كُل ما هو هام في المادة الدراسية.
- عملية التعليم والتقويم مُتلازمتان.
- جميع المتعلمين يُشاركون في العمل.
- تعاون المعلم والمتعلمين في عملية التعلم.
- الهدف الأساسي هو تحقيق النجاح لكُل متعلم.
- الصفة المميزة هي المُرونة.
- يعدل المعلم (المعرفة، والفهم والنواتج) استجابة لاستعداد المتعلمين وميولهم وأسلوبهم (الربيعي، 2015، 32).

- **الافتراضات التي تقوم عليها استراتيجية كيود (KUD):**

- إن المتعلمين يختلفون عن بعضهم البعض في المعرفة السابقة، والقدرات، والمواهب، والبيئة التي ينحدر مِنها كُل متعلم، والخصائص، والميول، والأساليب التي يتعلمون بها ودرجة الاستجابة للتعليم.
- توفر بيئة تعليمية مُناسبة لجميع المتعلمين لأنها تقوم على أساس تنويع الأنشطة والأدوات بالتالي تمكن كُل متعلم من بلوغ الأهداف.
- عدم قدرة المعلمين على تحقيق المُستوى المطلوب لجميع المتعلمين باستخدام الطريقة الاعتيادية للتدريس (عطية، 2009، 234).

- **الإجراءات المتبعة في تطبيق استراتيجية (KUD):**

- التقويم القبلي: وهو إجراء تقويم للطلاب من أجل تحديد المعارف السابقة، وتحديد القدرات والمواهب والميول والخصائص الشخصية وتحديد أسلوب التعلم الملائم والخلفيات الثقافية.
- توزيع الطالب في مجموعات في ضوء نتائج التقويم القبلي.
- تحديد أهداف التعلم.
- تنظيم البيئة التعليمية بطريقة تستجيب لجميع المجموعات.
- تحديد الأنشطة التي تكلف بها كل مجموعة.
- اختيار المواد والأنشطة التعليمية ومصادر التعلم الملائمة.
- إجراء عملية التقويم بعد التنفيذ لقياس نواتج أو مخرجات التعلم (Tomlinson, 2001, 45)

ثانياً–مادة العلوم:

الأهداف العامة لتدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية:

الأهداف المعرفية:

1. إكساب التلاميذ الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين العلمية الوظيفية والتي تتناسب مع مرحلة النمو العقلي للتلميذ تطبيقاتها في الحياة العملية.
2. إدراك العلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع.
3. التعرف على الظواهر الطبيعية والكونية، التي يشاهدها التلميذ وتفسيرها.
4. التعرف على البيئة ومكوناتها وملوثاتها وأهم الموارد الطبيعية في الوطن العربي وتنميتها والمحافظة عليها.
5. إدراك أهمية الماء ومصادره وكيفية الاستفادة المثلى منه والمحافظة عليه.
6. التعرف على مفهوم الطاقة وأشكالها وتحولاتها وتطبيقاتها في الحياة.
7. التعرف على أهم التغيرات والعمليات الفيزيائية والكيميائية والحيوية التي تحدث في البيئة وعلاقتها بالمجتمع.
8. التعرف على الأحياء وبنيتها وبنية جسم الإنسان وأجهزته ووظائف كل منها، والطرق الصحية في التعامل معها، والغذاء الصحي.
9. التعرف على الآثار السلبية على الصحة العامة الناتجة عن سوء التغذية والتلوث البيئي من خلال دراسة بعض الأمراض الناتجة عن ذلك.
10. التعرف على الجهود التي بذلت في مجال غزو الكون والفضاء والاتصالات وأثرها على تقدم المجتمع.

ثانياً. الأهداف المهارية:

1. تنمية المهارات وعمليات العلم الأساسية مثل الملاحظة والقياس والتصنيف...إلخ.
2. تدريب التلاميذ على إجراء التجارب المخبرية البسيطة وحسن التعامل مع الأجهزة.
3. تدريب التلاميذ على حل المشكلات البسيطة بطرق ابتكارية.
4. تنمية مهارات التلاميذ في الحصول على المعلومات من مصادر مختلفة وفهمها وتفسيرها وإعادة تنظيمها وتوظيفها.
5. تنمية مهارات التعلم الذاتي تحقيقاً لعمليات التعلم المستمر.
6. ممارسة العادات الصحية والابتعاد عن العادات السيئة كالتدخين والمخدرات والمسكرات.
7. تدريب التلاميذ على التطبيقات العملية للمعلومات والمفاهيم التي يدرسونها بما يعينهم على حسن التعامل مع البيئة.
8. تعويد التلاميذ على ترشيد استهلاك الموارد والخدمات والطاقات المتاحة والمحافظة على الملكية العامة (المال العام).

ثالثاً. الأهداف الوجدانية

1. تنمية الاتجاهات العملية وتقدير دور العلماء بصفة عامة والعلماء العرب بصفة خاصة.
2. تعزيز القيم الروحية والأخلاقية والمثل العليا في نفوس التلاميذ ونبذ الخرافات ومحاربتها.
3. تنمية اتجاه الانتماء للوطن والمحافظة على البيئة ومواردها.
4. تنمية الوعي البيئي وإكساب الناشئة اتجاهات ايجابية نحو البيئة.
5. إكساب المرونة في التفكير العلمي وتقبل رأي الآخرين والمناقشة بروح واعية.
6. تنمية الاتجاهات الايجابية نحو استخدام الأسلوب العلمي في البحث والاستقصاء مما ينمي التفكير العلمي والتفكير الناقد (وزارة التربية السورية، 2009، 5-7).
9. **منهج البحث:** اعتمد على المنهج شبه التجريبي، لمناسبته طبيعة البحث الحالي، إذ يعد المنهج الأنسب للبحث والإجابة عن أسئلتها والتحقق من فرضياتها كونه من مناهج البحث التي تسمح بدراسة ظاهرة حالية مع إدخال تغييرات في أحد العوامل أو أكثر، ورصد نتائج هذا التغيير (الأغا والأستاذ، 2003، 83).
10. **متغيرات البحث:** وهي
    - المتغير المستقل: استراتيجية كيود (KUD) والطريقة المعتادة.
    - المتغير التابع: التحصيل الدراسي في مادة العلوم.
11. **مجتمع البحث:** تكون مجتمع الدراسة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مدارس مدينة حماة، وتم تحديد أعداد المجتمع بالرجوع إلى دائرة الإحصاء في مديرية التربية، البالغ عددهم (9416) تلميذ وتلميذة.
12. **عينة البحث:** تكونت عينة البحث من (64) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مدارس مدينة حماة، منهم (32) تلميذاً وتلميذة يشكلون المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية كيود (KUD) و(32) تلميذاً وتلميذة يشكلون المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة المعتادة.

وقد تم التحقق من تكافؤ المجموعتين من خلال تطبيق الاختبار التحصيلي في مادة العلوم للصف الرابع الأساسي عليهم قبل البدء بتطبيق الخطط الدرسية، وبينت نتائج اختبار ت عينات مستقلة عدم وجود فرق بين متوسطي المجموعتين مما يشير إلى تكافؤهما.

14. **أدوات البحث:** تتمثل أدوات البحث في:

الخطط التدريسية وفق استراتيجية كيود: تم إعداد الخطط وفق الخطوات الآتية:

1. تحديد الهدف العام من الخطط التدريسية: يهدف إلى تحديد فعالية استراتيجية كيود في تنمية التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم.
2. اختيار محتوى الخطط التدريسية: الوحدة الثالثة من كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي تتضمن الدروس الآتية: (استمرار الحياة، لم نعد نراها، تنير الكون، دولاب الهواء).
3. تحليل محتوى دروس الوحدة الثالثة: حلل 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.
4. تحديد الأهداف التعليمية: من خلال تقسيمها حسب مستويات بلوم في المجال المعرفي، وكذلك الأهداف في المجال الوجداني والأهداف في المجال الحس–حركي.
5. تحضير الخطط التدريسية وفق استراتيجية كيود أُعدت الدروس من خلال تحديد الأهداف السلوكية والمهارية والوجدانية في كل درس، وتطبيق خطوات الاستراتيجية بدءاً من تحليل محتوى الدرس لتحديد المفاهيم العلمية، ثم تعريف المفهوم وانتهاءً بالتقويم الختامي.
6. التجريب الاستطلاعي للخطط التدريسية: بعد إجراء التعديلات المطلوبة على الخطط التدريسية المعدة وفق استراتيجية كيود استناداً إلى ملاحظات السادة المحكمين، 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.

اختبار التحصيل الدراسي:

اتبعت الخطوات الآتية لإعداد اختبار التحصيل الدراسي:

- تحديد الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار إلى قياس تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي المحددة في الوحدة الثالثة من كتاب العلوم.
- إعداد جدول مواصفات الاختبار: بهدف التأكد من أنّ الاختبار يقيس الأهداف التعليميّة 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 (1): الأهمية النسبيّة لموضوعات الدروس

رقم الدرس	الموضوع	عدد الصفحات	الوزن النسبي %
1	استمرار الحياة	4	4/17×100= 24%
2	لم نعد نراها	3	3/17×100= 18%
3	تضيء الكون	5	5/17×100= 29%
4	دولاب الهواء	5	5/17×100= 29%
	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 (2): 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 (3): الأهمية النسبية للأهداف المعرفية في دروس الوحدة الثالثة

الأهداف	النسبة المئوية لأهمية الأهداف السلوكية %					
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 (4): عدد الاسئلة لاختبار التحصيل الدراسي لكل مستوى من مستويات الأهداف

الموضوعات	مستويات الأهداف					
	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 (5): أرقام الأسئلة في اختبار التحصيل الدراسي 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**

تحديدُ نوع اختبار التحصيل الدراسي:

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.

صياغة بنود اختبار التحصيل الدراسي:

تم مراعاة الآتي عند صياغة بنود اختبار التحصيل الدراسي 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 على 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

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 (38) تلميذاً وتلميذة في مدرسة فاطمة السقا للتعليم الأساسي، ثم حللت النتائج، وأظهرت النتائج بأن : معاملات السهولة تراوحت بين (0.21-0.79)، وتراوحت معاملات التمييز بين (0.28-0.74) وهي معاملات تمييز جيدة، وتم التحقق من صدق الاختبار من خلال **صدق المحتوى** وعرضه على محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في المناهج وطرائق التدريس وفي القياس والتقويم وعلم النفس، ولم يتم إجراء أي تعديلات، كما تم التحقق من **الصدق المحكي بدلالة محك الفئات المتطرفة (الصدق التمييزي)** وتبين أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين الفئتين الدنيا والعليا لصالح الفئة العليا، مما يدل على أن الاختبار يتصف بدرجة عالية من الصدق التمييزي. كما تم التحقق من **الصدق البنيوي** للاختبار من خلال دراسة الاتساق الداخلي له، من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للاختبار، وكانت معاملات ارتباط درجات بنود الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) و(0.01). وقد تراوحت قيمة هذه المعاملات بين (0.522-0.706).

وتم التحقق من ثبات الاختبار من خلال **ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ** وبلغت قيمته (0.875) وهي قيم مرتفعة مما يشير إلى ثبات الاختبار.

14. الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث: اعتمدت الباحثتان على الأساليب الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- نسبة الشغل المحصل لهريدي لحساب الفاعلية.
- اختبار ت عينات مرتبطة لدراسة الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر وفي التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل على الاختبار التحصيلي في مادة العلوم.
- اختبار ت عينات مستقلة لدراسة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر والبعدي المؤجل على الاختبار التحصيلي في مادة العلوم.

15. عرض نتائج البحث ومناقشتها:

سؤال البحث: ما فاعلية استراتيجية كيود (KUD) في تنمية التحصيل الدراسي في مادة العلوم لتلاميذ الصف الرابع الأساسي؟

لتعرف فاعلية استراتيجية كيود (KUD) في تنمية التحصيل الدراسي في مادة العلوم لتلاميذ الصف الرابع الأساسي، حسبت الباحثتان نسبة الشغل المصحح لهريدي لدرجات لاختبار الفاعلية والذي ينص على:

$$H - OWr = 100 * \frac{R^2}{P} * (M_2 - M_1)\%$$

(هريدي، 2011، 159)

حيث:

$H - OWr$: نسبة الشغل المحصل لهريدي

R: معامل ارتباط بيرسون بين صفي الدرجات القبلية والبعدية.

M_1: متوسط الدرجات القبلية.

M_2: متوسط الدرجات البعدية.

P: الدرجة العظمى للاختبار وهي (40) درجة في هذا البحث.

وتم التوصل إلى النتائج الآتية:

الجدول رقم (6): نسبة الشغل المصحح لهريدي في اختبار التحصيل الدراسي القبلي والبعدي المباشر للمجموعة التجريبية والضابطة

المجموعة	معامل ارتباط بيرسون بين صفي الدرجات القبلية والبعدية	المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي	المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي المباشر	نسبة الشغل المصحح لهريدي
المجموعة التجريبية	0.754	14.97	36.88	%31.14
المجموعة الضابطة	0.052	15.13	23.81	%5
المجموع		الدّرجة الكلية للاختبار=40		

يتبيَّن من الجدول السابق أنَّ نسبة الشغل المصحح لهريدي للمجموعة التجريبية بلغت (31.14%) وتعد فاعلية مقبولة[1]، في حين كانت نسبة الشغل المصحح لهريدي للمجموعة الضابطة (5%) وهي غير فعالة.

وهذا يُشير إلى وجود فاعلية مقبولة لاستراتيجية كيود (KUD) في تنمية التحصيل الدراسي في مادة العلوم لتلاميذ الصف الرابع الأساسي، ويمكن تفسير النتيجة السابقة بأن استخدام الطرائق الحديثة في التدريس يسهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي وتحسين الأداء لدى التلاميذ مما يدل على أهميتها في التدريس وضرورة استخدامها، كما أن استراتيجية كيود تتسم بسهولة خطواتها ووضوحها في ذهن التلميذ، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (الجنابي والسعدي، 2023) و(ابراهيم، 2021) و(يونس، 2022) و(الساعدي، 2021) التي أكدت فاعلية استراتيجية كيود في التحصيل الدراسي.

حساب متوسط فاقد الكسب:

للتحقق من فاعلية استراتيجية كيود (KUD) في تنمية التحصيل الدراسي في مادة العلوم لتلاميذ الصف الرابع الأساسي وفق متوسط فاقد الكسب، حسب الفرق بين متوسطي درجات التلاميذ كل مجموعة في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لاختبار التحصيل الدراسي، ومن ثم حساب النسبة المئوية لمتوسط فاقد الكسب والنسبة المئوية لبقاء أثر التعلم لدى المجموعتين وذلك وفق الطريقة الآتية:

*** متوسط فاقد الكسب= متوسط درجات التلاميذ في الاختبار البعدي المباشر-متوسط درجات التلاميذ في الاختبار البعدي المؤجل.**

*** النسبة المئوية لفاقد الكسب = متوسط فاقد الكسب/ متوسط درجات التلاميذ في الاختبار البعدي المباشر* 100**

*** النسبة المئوية لبقاء أثر التعلم = متوسط درجات التلاميذ في الاختبار البعدي المؤجل/ متوسط درجات الأطفال في الاختبار البعدي المباشر* 100.**

والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (7): متوسط فاقد الكسب بين التطبيقين البعدي المباشر والمؤجل والنسبة المئوية لفاقد الكسب والنسبة المئوية لبقاء أثر التعلم للمجموعتين

المجموعة	المتوسط الحسابي للاختبار		متوسط فاقد الكسب	النسبة المئوية لفاقد الكسب	النسبة المئوية لبقاء أثر التعلم
	البعدي المباشر	البعدي المؤجل			
المجموعة التجريبية	36.88	36.69	0.19	%0.52	%99.5
المجموعة الضابطة	23.81	21.88	1.93	%8.11	%91.9

يظهر الجدول (2) أن متوسط فاقد الكسب بلغ للمجموعة التجريبية بلغ (0.19) وللمجموعة الضابطة (1.93)، كما أن نسبة بقاء أثر التعلم لدى المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية كيود (KUD) بلغت (99.5%) مقابل (91.9%) للمجموعة، وهذا يدل على فاعلية استراتيجية كيود (KUD) في الاحتفاظ بالتعلم في مادة العلوم لتلاميذ الصف الرابع الأساسي بصورة أفضل من الطريقة المعتادة.

[1] تعد الفاعلية مقبولة إذا تراوحت بين (30%-70%) أو (0.30-0.70) حسب (هريدي، 2011، 161).

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال الربط مع النتيجة السابقة والتي أظهرت تفوق المجموعة التي تعلمت وفق استراتيجية كيود في الاحتفاظ وبقاء أثر التعلم إذ أن استراتيجية كيود تعتمد بشكل أساسي على التكرار التطبيق العملي والعمل بعد الانتهاء من كل مهمة، مما يسهم في تثبيت المعلومات في أذهان التلاميذ وفهم المعلومات واستيعابها.

عرض نتائج فرضيات البحث ومناقشتها:

الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي المباشر للاختبار التحصيلي.

للتحقق من صحة الفرضية طبق الاختبار التحصيلي على المجموعتين بعد الانتهاء من تطبيق الخطط الدرسية مباشرة، وتم تطبيق اختبار ت للعينات المستقلة (Independent Samples Test)، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (8): نتائج اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين في التطبيق البعدي المباشر للاختبار

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
المجموعة التجريبية	32	36.88	1.827	14.312	62	0.000	دال
المجموعة الضابطة	32	23.81	4.829				

من الجدول السابق نجد أن قيمة ت قد بلغت (14.312) بقيمة احتمالية (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) ومنه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة أي: **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي المباشر للاختبار التحصيلي**، وعند مقارنة المتوسطات تبين أن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية كيود (KUD). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن استراتيجية كيود تحفز التفاعل بين التلاميذ بطريقة منظمة ومتسلسلة وسهلة، وتتيح مشاركة التلميذ في التخطيط للأنشطة مما يساعده على التفاعل معها وتبنيها بشكل أكبر، والتدريس وفق كيود يقدم أنواع متعددة من الأنشطة داخل غرفة الصف فالتدريس وفق هذه الاستراتيجية يبدأ بتقويم ما يعرفه التلاميذ وتنتهي بوضع الأهداف لهم وتقديم أنشطة متنوعة للوصول إلى مخرجات متنوعة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (الجنابي والسعدي، 2023) و(إبراهيم، 2021) و(مهدي وآخرون، 2021) و(يونس، 2022) و(الساعدي، 2021) التي بينت تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في التحصيل الدراسي.

الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر للاختبار التحصيلي.

للتحقق من صحة الفرضية تم تطبيق الاختبار التحصيلي على تلاميذ المجموعة التجريبية وذلك قبل تطبيق الخطط الدرسية ثم أعيد تطبيق نفس الاختبار عليهم بعد الانتهاء من تطبيق الخطط الدرسية مباشرة، وطبق اختبار ت للعينتين المترابطتين (Paired Samples Test)، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (9): نتائج اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر للاختبار التحصيلي

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
القبلي	32	14.97	3.095	33.718	31	0.000	دال
البعدي المباشر		36.88	1.827				

من الجدول السابق نجد أن قيمة ت قد بلغت (33.718) بقيمة احتمالية (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) ومنه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة أي: **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي.**

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالآتي:

- تقديم المادة التعليمية من خلال استراتيجية كيود التي تتكون من خطوات تحتوي على نشاطات متسلسلة ومنتظمة، ساهمت في تشجيع التلاميذ على اكتساب المفاهيم بأنفسهم، من خلال نشاطهم ومشاركاتهم خلال الموقف التعليمي، الأمر الذي يجعل التعلم ذو معنى.
- مساهمة عملية عرض المفاهيم العلمية، باستخدام استراتيجية كيود بما فيه من استخدام الامثلة التي يعرفونها وتطبيق هذه الأمثلة ومن ثم توفير الفرص الكافية للتلاميذ 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 التلميذ والمعلم والتعاون بينهما يجعل جو تعليمي مناسب وفعال.
- تخفف استراتيجية كيود من الجمود والتجريد، الذي يلحق بكثير من المفاهيم، حيث جعل تعلم المفاهيم بطريقة ممتعة وأكثر متعة للتلاميذ.
- مراعاة استراتيجية كيود الفروق الفردية بين التلاميذ كما تحفزهم نحو المادة العلمية وتعزز عملية تعلمهم، والتفاعل الكبير الذي يظهر لدى التلاميذ أثناء تطبيقها وخاصة أثناء خطوة الفهم والسماح لهم بطرح الأسئلة وتقديم التعزيز المناسب.
- كما وساعدت هذه الاستراتيجية على خلق جو إيجابي بين التلاميذ من خلال توزيع المهام على كل مجموعة، مما أتاح فرص متنوعة للتعلم والاستجابة لمستويات الاستعداد لدى التلاميذ والاحتياجات والاهتمامات.

تتفق هذه النتيجة مع ما أكدته دراسة (الجنابي والسعدي، 2023)، ودراسة (يونس، 2022) التي أكدت فاعلية استراتيجية كيود في تنمية التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

الفرضية الثالثة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل للاختبار التحصيلي.

للتحقق من صحة الفرضية تم تطبيق الاختبار التحصيلي على تلاميذ المجموعة التجريبية بعد الانتهاء من تطبيق الخطط الدرسية مباشرة وأعيد تطبيق الاختبار عليهم بعد الانتهاء من تطبيق الخطط الدرسية بفترة 20 يوماً، وطبق اختبار ت للعينتين المترابطتين (Paired Samples Test)، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (10): نتائج اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل للاختبار التحصيلي

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
البعدي المباشر	32	36.88	1.827	1.139	31	0.263	غير دال
البعدي المؤجل		36.69	2.070				

من الجدول السابق نجد أن قيمة ت قد بلغت (1.139) بقيمة احتمالية (0.263) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ومنه نقبل الفرضية الصفرية أي: **لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل للاختبار التحصيلي.**

ويمكن تفسير النتيجة: باحتفاظ تلاميذ المجموعة التجريبية التي تعلمت وفق استراتيجية كيود بالمعلومات والمعارف التي حصلت عليها بعد التعلم وفق هذه الاستراتيجية، إذ تتيح الخطط الدراسية التي تم إعدادها وفق استراتيجية كيود للتلاميذ إعطاء أمثلة خارجية من خارج المقرر وأنشطة متنوعة زائدة من اقتراحهم، وهذا يزيد من رغبتهم في التعليم، فالرغبة تولد الدافعية للتعلم ومحاولة البحث والاكتشاف والوصول للفهم، وإمكانية التطبيق العملي تتيح للمتعلم إمكانية معالجة الخبرة بعمق، وتخزينها بالذاكرة بشكل منظم واسترجاعها بسهولة أكير وهذا ما أدى إلى إمكانية الاحتفاظ بالخبرة، واستخدامها، وخاصة بأنه من أهم مبادئ التدريس وفق استراتيجية كيود تعديل المعلم (المعرفة والفهم والنواتج) استجابة لاستعداد المتعلمين وميولهم وأسلوبهم التعليمي وتطوير إمكانية الاحتفاظ بمعلوماتهم لوقت أطول من خلال المرونة في طريقة الحصول على المفاهيم والمعلومات، والتأكيد على أن دور المتعلم وفق استراتيجية كيود هو فهم كل ما يدور في داخل الصف الدراسي من أهداف وإجراءات والاقتناع بأنها لصالحهم لمُساعدتهم في الحصول على تعلم افضل، وتعلم يبقى في الذاكرة لأطول فترة ممكنة، مما يؤكد بأن الخطط التدريسية التي تم تطبيقها على المجموعة التجريبية قد حققت الفائدة المرجوة منها في التطبيق المؤجل.

16. المقترحات للبحث:

- تشجيع معلمي مرحلة التعليم الأساسي على استخدام استراتيجية كيود في العملية التعليمية.
- إجراء دورات تدريبية لمعلمي التعليم الأساسي في أثناء الخدمة على تطبيق مجموعة من استراتيجية كيود.
- التأكيد على تنفيذ الطلبة المعلمين في كليات التربية لطرائق التدريس الحديثة خلال التدريب الميداني.
- إجراء دراسة مماثلة على مواد دراسية أخرى وفي مراحل دراسية مختلفة.

17. مراجع البحث:

- إبراهيم، سارة. (2021). *أثر استخدام استراتيجية (KUD) في التحصيل وحل المسائل الرياضية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية*. [رسالة ماجستير]. كلية التربية، الجامعة المستنصرية، العراق.
- الآغا، إحسان والأستاذ، محمود. (2003). *تصميم البحث التربوي*. (ط.3). مكتبة الأمل التجارية، غزة، فلسطين.
- بلال، نكتل. (2019). *أثر استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمادة العلوم وتنمية مهارات التفكير المحوري*. [رسالة ماجستير]. كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل، العراق.
- الجلالي، لمعان مصطفى. (2011). *التحصيل الدراسي*. دار المسيرة، عمان، الأردن.
- الجنابي، حسين؛ والسعدي، صلاح. (2023). أثر استراتيجية (KUD) المحوسبة في التحصيل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الاجتماعيات. *مجلة الباحث*، 42(1)، ج2، 818-842.
- حسنين، خولة. (2011). *فاعلية برنامج تعليمي قائم على التعليم المستند إلى الدماغ في تحسين التحصيل واكتساب المفاهيم العلمية وزيادة الدافعية للتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في العلوم*. [رسالة دكتوراه]. كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.
- الدبسي، أحمد والشهابي، صالح. (2003). *طرائق تدريس العلوم والطبيعة*. منشورات جامعة دمشق، دمشق، سوريا.
- الربيعي، حلا عصام محمد. (2015). *أثر استراتيجية KUD والعروض التقديمية في اكتساب المفاهيم العلمية عند تلميذات الصف الرابع الابتدائي في مادة العلوم*. [رسالة ماجستير]. كلية التربية للعلوم الانسانية–ابن رشد، جامعة بغداد.

- الركابي، رشا. (2012). *فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية دي بونو في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الاجتماعيات وتنمية تفكيرهن العلمي*. [رسالة ماجستير]. كلية التربية، جامعة بابل، العراق.
- زاير، سعد علي وآخرون. (2013). *الموسوعة الشاملة استراتيجيات وطرائق ونماذج وأساليب وبرامج*. دار المرتضى، بغداد، دار المرتضى.
- زيتون، عايش. (2007). *النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم*. دار الشروق، عمان، الأردن.
- الساعدي، باسم محمد مطلك. (2021). *أثر استراتيجية (KUD) في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط وتفكيرهم الاستدلالي في مادة العلوم*. [رسالة ماجستير]. قسم العلوم، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالى، العراق.
- السلطاني، نسرين. (2021). *أثر استخدام الخريطة الدلالية في التحصيل والاستبقاء لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم العامة*. [رسالة ماجستير]. كلية التربية، جامعة بابل، العراق.
- شحاتة، حسن والنجار، زينب. (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر.
- الشربيني، فوزي والطناوي، عفت. (2011). *تطوير المناهج التعليمية*. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- العزاوي، سارة. (2017). *أثر استراتيجية KUD في تحصيل مادة الكيمياء والتواصل الكتابي عند طالبات الصف الثاني المتوسط*. [رسالة ماجستير]. كلية التربية للعلوم الصرفة–ابن الهيثم، جامعة بغداد، العراق.
- عطية، محسن علي. (2009). *الجودة الشاملة والجديد في التدريس*. دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- قطامي، يوسف. (2013). *استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- لعيبى، حسين أحمد. (2019). أثر استراتيجية KUD في التفكير الاستدلالي لمتعلمين الخامس العلمي الإحيائي لمادة الكيمياء. *مجلة جامعة الانبار للعلوم الإنسانية*، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة الانبار، العدد(3).
- مازن، حسام. (2008). *اتجاهات حديثة في تعليم وتعلم العلوم*. دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- مهدي، هاجر؛ قادر، أوس؛ والعبيدي، سراب. (2021). أثر استراتيجية KUD في التحصيل والاستبقاء عند متعلمين الصف الثاني المتوسط في مادة الاجتماعيات. *مجلة كلية التربية*، *1*(42)، 545-566.
- هريدي سيد، مصطفى محمد. (2017). الفاعلية الإحصائية مفهوماً وقياساً (نسبيتي الكسب البسيطة والموقوتة لهريدي). مجلة تربويات الرياضيات، 20(1)، 149-164.
- وزارة التربية السورية. (2009). *النظام الداخلي لمرحلة التعليم الأساسي*. الجمهورية العربية السورية.
- يونس، نكتل جميل. (2022). أثر استراتيجية KUD في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم. *مجلة بحوث كلية التربية الأساسية*، *18*(3)، 227-253.
- Abdel Kadhim, Taghreed. (2021). The Effect of Using the (KUD) Strategy in Solving Mathematical Problems for Primary School Students. T*urkish Journal of Computer and Mathematics Education*, Vol.12 No.14.
- Al-Abdullah, HadiKatafan. (2022). Effectiveness (KUD) strategy in future thinking among fourth grade scientific students in the subject of physics. *Journal of Positive School Psychology*, *6*(2).

- Strickland, Vera. (2009). *Drop Out or Persist? The Influence of Differentiated Instruction and Teacher Behavior on College Freshmen and GED Students*. (Ph. D.), University of Southern Mississippi.
- Tomlinson, Carol Ann. (2001). *How to differentiate instruction in mixed – ability classrooms*. (2^{nd} ed). Alexandria ،VA; Association for Supervision and Curriculum Development.

الاستراتيجيات المُتّبعة لاستدراك الفاقد التعليمي بعد جائحة كورونا وعوائق تطبيقها (حلول عمليّة مُقترحة لأزمات مُشابهة) "دراسة ميدانية في مدارس مدينة اللاّذقية"

د.روز حمراء *

(الإيداع: 30 نيسان 2024، القبول: 1 آب 2024)

المُلخّص:

هدف البحث إلى تعرّف أهمّ استراتيجيات استدراك وتعويض الفاقد التعليمي التي طُبّقت عند استئناف العملية التعليمية بعد جائحة كورونا؛ في مدارس التعليم الأساسي في مدينة اللاّذقية، وأهمّ الصعوبات والعوائق التي واجهت ذلك، والتوصّل إلى أهمّ الحلول العملية لمُواجهة أزمات مُشابهة.

ولتحقيق أهداف البحث استُخدم المنهج الوصفي، وصُمّمت استبانة تكوّنت من (22) بنداً موزعة على محوّرين (الاستراتيجيات المُطبّقة) و (الصعوبات والعوائق)، بالإضافة لسؤال مفتوح عن الحلول المُقترحة، واشتملت عيّنة البحث على (223) مُعلّماً ومُعلّمة للعام الدراسي 2023/2022.

وخلُص البحث إلى نتائج أهمّها: تطبيق استراتيجيات التعويض بدرجة تراوحت بين متوسطة ومرتفعة بحسب آراء عيّنة البحث، وأن شحّ التيار الكهربائي وضعف شبكة الانترنت كانت من أبرز الصعوبات التي واجهت عملية التعويض، ومن أبرز الحلول المُقترحة: تشكيل فريق من المعلّمين مُخصّص للعمل في الأزمات التعليمية.

الكلمات المفتاحيّة: فاقد تعليمي، جائحة كورونا، تعليم أساسي

*مُدرّس– قسم المناهج وتقنيات التعليم– جامعة تشرين– اللاّذقية– سورية

Strategies used to recover educational losses after the Corona pandemic And obstacles to its application(Proposed practical solutions for similar crises)" A field study in the schools of Latakia city "

Dr. Rose Hamra'a*

(Received: 30 April 2024, Accepted: 1 Augast 2024)

Abstract:

The research aimed to identify the most important strategies to recover and compensate educational loss that were applied when the educational process had resumed after Corona pandemic, in basic education schools in the city of Latakia, the most impor difficulties and obstacles faced, and finding the most important practical solutions confront similar crises.

To achieve the research objectives, the descriptive approach was used, and a questionn was designed that consisted of (22) items divided into two axes (applied strategies) (difficulties and obstacles), in addition to an open question about the proposed solutions. The research sample included (223) male and female teachers for the academic y 2022/2023.

The research concluded with the most important results, which are: applying compensat strategies to a degree that ranged between medium and high, according to the opinions the research sample, and that the scarcity of electricity and the weakness of the Inter network were among the most prominent difficulties facing the compensation process, one of the most prominent solutions proposed was: Forming a team of teachers dedicate work in educational crises.

Keywords: Educational loss, Corona pandemic, Basic education

***Assistant Professor – Department of Curricula and Educational Technologies – Tishreen University – Lattakia – Syria**

مُقدّمة الدراسة:

إن تقدّم الأمم ومعيار تفوّقها يُبنى على أساس التربية، لذلك تحظى بالاهتمام والعناية الكبيرين، إذ أنه بات مؤكّداً أن تنمية العُنصر البشري تظهر كنتاج لجودتها، فأصبحت التربية بذلك استثماراً في رفع المُستوى الاجتماعي والاقتصادي والنهوض بالمُجتمع، ولا بدّ أن تُرصد لها إمكانات كافية لتحقيق العائد التنموي المرجو منها، إلاّ أنه مهما ارتفعت الإمكانات المتوفرة للرُقي بالقطّاع التربوي فإن النظام التعليمي لا زال مشوباً بالكثير من العوائق التي تُعطّل تحقيق الأهداف المرجوة، وقدّ تتسبب هذه العوائق باستنزاف قوى التعليم وضياع الكثير من الوقت والجهد والمال المنفق عليها، وتأخير الحصول على النتائج المُستهدفة، ومن هذه العوائق الانقطاع الطويل للمُتعلّمين عن التعليم أو تسرّبهم أو تدّني مُستوى كفاءة العناصر المُشاركة في العملية التعليمية، فيُفضي ذلك إلى ظهور فجوة بين واقع ما اكتسبه المُتعلّمون وما كان مُخطّطاً لهم في مُختلف المراحل، وقدّ تتمثّل هذه الفجوة في نسيان ما قدّ تعلّموه أو فقدانهم للمهارات وإعاقة تطويرها، وعدم إلمامهم بالمفاهيم والمهارات الجديدة وتفاوتهم في ذلك؛ هذا وقدّ أدّت جائحة كورونا التي ابتُلي بها العالم في بداية سنة 2020 إلى فقدان المُتعلّمين في المُتوسط ثلث العام الدراسي بسبب إغلاق المدارس، وبالتالي حصول خسارة غير مُقدّرة بدقّة في التعلّم أو ما يُمكن تسميته بالهدر المدرسيّ، والذي يُعتبر من المُشكلات الخطيرة التي تُواجه القطّاع التعليمي في مُختلف دول العالم، وتظهر هذه المُشكلة بوضوحٍ ومعدّلٍ أكبر في الدول النامية مُقارنةً بالدول المُتقدّمة؛ إذ ذُكر في موجز سياساتي عن التعليم أثناء جائحة كوفيد19 وما بعدها، أن 56% ممّن هم في سنّ المدرسة الابتدائية يفتقرون المهارات الأساسية، وبسبب الجائحة تحصل زيادة نسبتها 25% في عدد التلاميذ الذين ينخفض مُستواهم إلى ما دون مُستوى الكفاءة اللاّزمة للمُشاركة المنتجة في مُجتمعهم (الأُمم المُتحدة، ،2020، 4-8)، وتزداد خُطورة هذا الفاقد التعليمي في بلدٍ لا زال يُعاني من حصارٍ اقتصادي واحتلال للعديد من مواقع مصادر الطاقة والغذاء كبلدنا سورية، يُضاف إلى ذلك إرهاصات الحرب التي أثّرت على مفاصل الحياة كافّة والتي كان على رأسها قطّاع التعليم.

وبالرغم من الجهود الحثيثة التي بذلتها وزارة التربية والتعليم، والتي تمثّلت بجُملة الإجراءات العمليّة المُتنوعة التي شملت كل ما يتعلّق بالعملية التعليمية على المستوى الصحيّ والتربويّ وحتى المدرسيّ، في مسعىً جدّيّ لعودة سير التعليم بالسويّة التي سبقت الجائحة مُتطلّعةً للأفضل؛ إلاّ أن النظام التعليمي لا زال يُواجه عوائق تحول دون تحقيق الأهداف المنشودة؛ فلم تُحقق تلك الجهود الفائدة المرجوة منها إذ لا زالت أعداد المُتسرّبين والمُنقطعين عن التعليم ومُتدنيّ التحصيل تُسجّل زيادةً بعد الجائحة عمّا كانت من قبلها، كشفت دائرة التعليم الإلزامي في وزارة التربية عن ازدياد نسبة الفاقد التعليمي خلال عام 2022 لتصل إلى 31.18% قياساً بعام 2021 حيث بلغت النسبة 22.89% بمقدار 9% خلال عام واحد؛ الأمر الذي يدعو لدراسة عن الاستراتيجيات المُتبعة لتعويض الفاقد التعليمي والحدّ من آثاره، والعوائق التي تحول دون تطبيق هذه الاستراتيجيات.

مشكلة الدراسة:

إن الظروف الاستثنائية التي أوجدتها الجائحة أثّرت بشكلٍ مباشر على المؤسسات التعليمية، إذ لم يعُد بإمكان المُتعلّمين ومُعلّميهم مواصلة التعليم الوجاهي، فسارعت دول العالم كلّ حسب إمكاناتها للبحث عن أساليب بديلة سعياً لتخفيض الآثار السلبية لانقطاع التعليم؛ فظهرت تجارب مُختلفة في هذا المجال، وظهر مُصطلح التعليم الطارئ كتعبير عن التحوّل المُستجد في طرائق التعليم التقليدية بهدف إيجاد حلول سريعة لمُتابعة التعليم يُمكن اعتمادها في حال حدوث أزمات مُشابهة.

وفي إطار الجهود التي بذلتها المُنظّمات الدولية والإقليمية والعربية لدعم جهود الدول العربية في مواجهة توقّف التعليم وإغلاق المدارس؛ أطلقت المُنظّمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الإلكسو) العديد من المُبادرات لدعم الدول العربية في إيجاد سُبل للوصول إلى مُختلف شرائح المُتعلّمين عن طريق التعلّم عن بُعد، إذ أن أكبر انقطاع في نُظم التعليم في الذاكرة

التاريخية الحديثة حصل بسبب جائحة كورونا فتضرّر نحو 1.6 بليون طالب علم في أكثر من 190 بلداً، وتأثّر ما يُقارب 94% من الطلاب جرّاء هذا الانقطاع وتصل هذه النسبة إلى 99% في الدول النامية والمُنخفضة الدخل، وفي هذا السياق أفاد موجز سياساتي للتعليم أثناء جائحة كوفيد_19 وما بعدها أن هذا التأثير قد يمتدّ في خسائره إلى ما يتجاوز هذا الجيل ويمحو عقوداً من التقدّم؛ فقد تسرّب نحو 23.8 مليون مُتعلّم من مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي وحتى التعليم العالي، وقد لا يتمكّنون من الالتحاق التعليم بسبب تأثير الجائحة وحده في مُختلف مجالات الحياة، ويُفاقم من أزمة الفوارق التعليمية القائمة أصلاً قبل الجائحة (الأُمم المُتحدّة، 2020، 2).

وكما تمّت الإشارة إليه في مُقدّمة الدراسة عن زيادة الفاقد التعليمي بنسبة 9% بعد الجائحة وعودة سير العملية التعليمية، الأمر الذي يُشير إلى استمرار تراكم الفاقد بالرغم من الجهود والإجراءات المبذولة من قِبَل وزارة التربية والجهات المُتعاونة، وبحسب دراسة استطلاعية أجرتها الباحثة فيما يخصّ حدوث الفاقد التعليمي؛ لا زالت هناك تأثيرات واضحة للانقطاع عن الدوام المدرسيّ وتوقّف التعليم لمدّة زادت عن خمسة أشهر جاءت على انقطاعين تسبّب بهما انتشار الجائحة، حيث أفادت عيّنة من مُعلّميّ مرحلة التعليم الأساسي بمدينة اللاّذقية مُكّونة من (23) مُعلّماً و (6) مُدراء و(5) موجّهين بأنه لا زالت المواقف التدريسيّة والتعليمية اليوميّة تكشف عن ثغرات وفجوات علّمية ومعرفية ومهارية بين واقع ما تعلّمه المُتعلّمين وما يجب أن يكونوا قد تمكّنوا منه في الصفوف الحالية، وما ترتّب عن ذلك من نسيان ما تمّ تعلّمه في الصفوف السابقة وزيادة نسبة تفاوت التعليم بين المُتعلّمين؛ والافتقار إلى الكفايات اللاّزمة لدى نسبة كبيرة من أولياء أمور الطلاب لاستدامة التعلّم ولتدريس أبنائهم المناهج الدراسيّة، إضافةً إلى غياب الأبناء عن المدرسة لأسباب صحيّة أو اقتصاديّة أو لمشاكل اجتماعية وأُسرية؛ مع الشُحّ في الموارد اللاّزمة لتوفير بدائل سريعة مُجدية لغياب الطلاب عن حضور الحصّص في المدرسة؛ الأمر الذي حذا بالباحثة لمعرفة الإجراءات العمليّة التي طُبّقت خلال فترة الانقطاع في ظلّ استمرار انتشار الجائحة، والأساليب التي استُخدمت عند استئناف العملية التعليمية والعودة للدوام المدرسيّ، للتوصّل إلى أهمّ الاستراتيجيات المُتبعة لاستدراك الفاقد، واقتراح حلول من المُمكن اتخاذها في حال حدوث أزمات مُشابهة، انطلاقاً من أن التعليم ليس هدفه نجاح المُتعلّمين وحصولهم على شهادات تعليمية أو اجتياز صفوف دراسيّة، وإنما إثراء عقولهم وصقل خُبراتهم ومهاراتهم لتمكينهم من توظيفها للنهوض بذواتهم والمُساهمة في رُقي أوطانهم.

تتلخّص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما الاستراتيجيات المُتّبعة لاستدراك الفاقد التعليمي في مدارس مدينة اللاّذقية؟ وما العوائق التي واجهت تطبيقها؟

أهمّية الدراسة:

الأهمّية النظرية: تستمدّ الدراسة أهمّيتها من أنها:

– تتناول ظاهرة الفاقد التعليمي كموضوع بات يؤرّق العاملين في المؤسسات التربوية والتعليمية، كظاهرة انتشرت بشكلٍ واسع في السنوات الثلاث الأخيرة.

– ترصد أهمّ التدابير المُتّخذة والأساليب المُتّبعة من قِبَل الإدارات المدرسيّة بتوجيه من وزارة التربية لتعويض الفاقد التعليمي الحاصل جرّاء الجائحة.

– تكشف أهمّ الصعوبات والعوائق لتي واجهت تطبيق استراتيجيات تعويض الفاقد التعليمي الناتج عن الجائحة في مدارس مدينة اللاّذقية.

الأهمّية التطبيقيّة:

– قدّ ترفد الدراسة العاملين في المجال التربوي بنتائج تُبيّن الاستراتيجيات التي طُبّقت للحدّ من الفاقد التعليمي بعد الجائحة.

- تُقدّم قائمة بأهمّ الحلول العمليّة لمُشكلة الفاقد المُمكن اللجوء لاستخدامها في مرحلة التعليم الأساسي في حال حدوث أزمات مُشابهة.

أهداف الدراسة:

1- الكشف عن أهمّ استراتيجيات استدراك وتعويض الفاقد التعليمي التي طُبّقت عند استئناف العملية التعليمية بعد جائحة "كورونا" في مدارس مدينة اللاّذقية للتعليم الأساسي؟

2- تحديد أبرز الصعوبات والعوائق التي واجهت مُعلّميّ مرحلة التعليم الأساسي في السعي لاستدراك الفاقد التعليمي؟

3- التوصّل إلى حلول عمليّة لمُشكلة الفاقد التعليمي؛ يُمكن استخدامها في مرحلة التعليم الأساسي في حال حدوث أزمات مُشابهة

أسئلة الدراسة:

1- ما أهمّ استراتيجيات استدراك وتعويض الفاقد التعليمي التي طُبّقت عند استئناف العملية التعليمية بعد جائحة "كورونا" في مدارس مدينة اللاّذقية للتعليم الأساسي؟

2- ما أبرز الصعوبات والعوائق التي واجهت مُعلّميّ مرحلة التعليم الأساسي في السعي لاستدراك الفاقد التعليمي؟

3- ما الحلول العمليّة لمُشكلة الفاقد التعليمي؛ التي يُمكن استخدامها في مرحلة التعليم الأساسي في حال حدوث أزمات مُشابهة؟

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: مدارس التعليم الأساسي الحلقة الأولى في مدينة اللاّذقية.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عيّنة من مُعلّميّ مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الأولى والبالغ عددها (223).

الحدود الزمانية: الفصل الثاني من العام الدراسيّ 2022- 2023.

الحدود الموضوعيّة: اقتصرت الدراسة على تحديد أهمّ استراتيجيات استدراك الفاقد التعليمي بعد الجائحة والصعوبات التي تُواجه تطبيقها، وذكر أهم الحلول العملية لمشكلة الفاقد التعليمي من وجهة نظر المُعلّمين في مدارس التعليم الأساسي في اللاذقية.

منهج الدراسة: من أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة استُخدم المنهج الوصفي الذي يُعرّف على أنه مجموعة الإجراءات البحثيّة التي تتكامل لوصف الظاهرة المدروسة، بالاعتماد على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلاً دقيقاً كافياً لاستخلاص دلالاتها والوصول إلى النتائج أو التعميمات عن الظاهرة (عطية،2009، 138) لأنه الأنسب في وصف مثل هذه الظواهر والأكثر استخداماً لوصف الواقع والتعبير عنه كمّاً وكيفاً.

مُصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:

الفاقد التعليمي: "مُصطلح يُعبّر عن الخسارة العامّة أو المُحدّدة في المعرفة والمهارات التعليمية، وما لها من انعكاسات في التقدّم الأكاديمي اللاّحق لدى المُتعلّمين، ويعود السبب في ذلك للانقطاع المؤقت أو المُمتدّ في تعليم وتعلّم الطلبة، بمعنى أنه النتائج التعليمية التي كان مُخطّطاً لها ولم تتحقق رغم ما تمّ تخصيصه من موارد (الوقت- الجهد البشري- المال) لتسهيل العملية التعليمية" (الرمحي، 2021، 4).

ويُعرّف إجرائياً: أنه الفجوة التي حدثت في التعلّم، ما تمّ فقدانه أو خسارته لدى مُتعلّمي مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الأولى في مدارس مدينة اللاّذقية بسبب انتشار الجائحة، وبالتالي عدم الوصول إلى النتائج التي كان مُخطّطاً لها؛ وحدوث فارق بين ما تعلّمه وامتلكه المُتعلّم، وبين ما كان يجب أن يكون مُتمكّناً منه في صفّه الحالي في المجالات (المعرفي- الاجتماعي- السلوكي)؛ بحسب آراء مُعلّميّ هذه المرحلة.

- **جائحة كورونا:** هو الاسم الذي أطلقته مُنظّمة الصحّة العالمية على الجائحة المُرتبطة بالمُتلازمة التنفسيّة الحادّة لفيروس كوفيد19، والتي تفشّت لأول مرّة في أوائل شهر ديسمبر 2019؛ وتسبّبت بأضرار جسيمة في مُختلف نواحي الحياة وجوانبها الصحيّة والاجتماعية والاقتصادية والنفسيّة والتعليمية (لأُمم المُتحدّة GG، 2020).

إجرائياً: الجائحة التي حدثت في نهاية عام (2019) وأَجبَرت العملية التعليمية بمُختلف عناصرها ومراكزها على التوقّف والإغلاق بسبب انتشارها عن طريق العدوى، فاضّطُرّ المُعلّمون والمُتعلّمون إلى الانقطاع عن الدوام المدرسيّ لفترة تزيد عن خمسة أشهر، الأمر الذي تسبّب بحدوث فاقد تعليمي في مجالات عدّة.

- **الاستراتيجيات:** مجموعة الخطط والطرائق الموضوعة لتحقيق هدف مُعيّن على المدى البعيد اعتماداً على استخدام المصادر المُتوفّرة في المدى القصير، وهي مجموعة السياسات والأساليب والخُطط والمناهج المُتّبعة لتحقيق الأهداف المنشودة في أقلّ وقت مُمكن وبأقلّ جهد مبذول (بشارة، إلياس،2016، 126).

إجرائياً: جُملة الأساليب والإجراءات التي قامت بها وزارة التربية والتعليم السوريّة لتعويض الفاقد التعليمي، عبر المنصّات التربوية والقناة الفضائية التربوية والعديد من المُبادرات التطوّعية للمُعلّمين في مديرية التربية باللاّذقية والمؤسسات والجمعيات المدنية، وكذلك القرارات التي اتخذتها الوزارة بشأن نقل التلامذة إلى الصفوف الأعلى على أن يتمّ تعويض الفاقد المُتعلّق بالمهارات والمعارف الأساسية الضرورية لمُتابعة العملية التعليمية التربوية وذلك مع بداية العام الدراسيّ 2020-2021.

- **عوائق التطبيق:** العقبات التي تحول دون اكتساب المُتعلّم معرفة جديدة، أو تمنع المُعلّمين من مواصلة عملية تعويض الفاقد التعليمي الحاصل جرّاء الجائحة، ومن المُمكن أن تكون نفسيّة أو بيداغوجية (مُرتبطة بمنهجية التدريس وأساليبه) أو ابستمولوجية (مُتعلّقة بطبيعة البُنية المعرفية للمُتعلّم) أو مادّية.

مُجتمع الدراسة وعيّنتها:

اشتملت المجتمع الأصلي للدراسة جميع مُعلّميّ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة اللاّذقية والبالغ عددهم بحسب إحصائيات مديرية التربية في اللاّذقية للعام الدراسيّ 2022-2023؛ (2428) معلّمةً ومُعلّماً، وتمّ اختيار عيّنة عشوائية بسيطة بلغت عند تطبيق الاستبانة (251) مُعلّمةً ومُعلماً، أُعيد منها (232) استبانة وتمّ استبعاد (9) لنقص في الإجابات وعدم صلاحيتها للتحليل الإحصائي، فبلغ العدد النهائي للعيّنة المُستجيبة (223) ويُظهر الجدول رقم (1) توزّع أفراد عيّنة الدراسة:

الجدول رقم (1) توزّع أفراد عيّنة الدراسة

الصف	المادة						المجموع	النسبة المئوية
	رياضيات	لغة أجنبية	علوم	اجتماعيات	لغة عربية	تربية دينية		
الأول	3	6	-	-	15	-	24	%10.76
الثاني	6	6	6	-	6	-	24	%10.76
الثالث	6	9	3	-	9	-	27	%12.11
الرابع	9	3	6	-	18	4	40	%17.94
الخامس	6	12	3	9	9	6	45	%20.18
السادس	15	9	3	12	24	-	63	%28.25
المجموع	45	45	21	21	81	10	223	%100
النسبة المئوية	%20.18	%20.18	%9.42	%9.42	%36.32	%4.48	%100	

أداة الدِّراسةِ:

استبانة آراء مُعلّميّ مرحلة التعليم الأساسي حول الاستراتيجيات المُتّبعة لاستدراك الفاقد التعليمي بعد جائحة كورونا وعوائق تطبيقها:

قامت الباحثة بإعداد استبانة الاستراتيجيات المُتبعة لاستدراك الفاقد التعليمي بعد جائحة كورونا وعوائق تطبيقها؛ وذلك بالرجوع والاطّلاع على أبحاث ودراسات مُتعلّقة بموضوع الدراسة، ومنها: دراسة سعادة وسمية (2023) في الجزائر، ودراسة خيري وآخرون (2023) في السعودية.

وقد تألفت الاستبانة بصورتها الأوّلية من (25) بنداً موزّعة على محورين، وقد تم التحقق من صدق المحتوى من خلال عرض الاستبانة على (9) مُحكّمين من أعضاء هيئة التدريس من قسم المناهج وطرائق التدريس وقسم أصول التربية في كلية التربية في جامعتيّ تشرين ودمشق ممّن لديهم خبرة في هذا المجال من أجل الكشف عن مدى صدق بنود الاستبانة وملائمتها لقياس ما وضعت لقياسه، وفي ضوء آراء المُحكّمين وملاحظاتهم، تمّ استبعاد (3) بنود وتعديل صياغة بعض البنود الأخرى، لتصبح الاستبانة في صيغتها النهائية مكونة (22) بنداً موزعة على محورين هما:

1- محور الاستراتيجيات التي طُبّقت لاستدراك وتعويض الفاقد التعليمي عند استئناف العملية التعليمية بعد الجائحة: ويتكون من (12) بنداً، وتتراوح درجة الفرد على هذا المحور بين (12 – 36) درجة.

2- محور الصعوبات والعوائق التي واجهت مُعلّميّ مرحلة التعليم الأساسي في السعي لاستدراك الفاقد التعليمي: ويتكون من (10) بنود، وتتراوح درجة الفرد على هذا المحور بين (10 – 30) درجة.

بالإضافة إلى سؤال مفتوح عن الحلول المُقترحة لأزمات مُشابهة بحسب خبرتهم.

- **صدق وثبات الاستبانة:** لدراسة الصدق البنيوي للاستبانة وثباتها قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلماً ومعلمة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة اللاّذقية، ومن خارج عينة الدراسة. وتم حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة كما يلي:

بالنسبة لكل من محور الاستراتيجيات التي طُبّقت لاستدراك وتعويض الفاقد التعليمي عند استئناف العملية التعليمية بعد الجائحة ومحور الصعوبات والعوائق التي واجهت مُعلّميّ مرحلة التعليم الأساسي في السعي لاستدراك الفاقد التعليمي، تم حساب معاملات ارتباط درجة كل بند بالدرجة الكلية للمحور، والجدول رقم (2) يعرض النتائج التي أسفرت عنها المعالجة الإحصائية للصدق.

الجدول رقم (2): قيم معامل ارتباط درجة كل بند بالدرجة الكلية لكل من محور الاستراتيجيات المُطبّقة لاستدراك الفاقد التعليمي ومحور الصعوبات والعوائق

المحور	البنود	معامل الارتباط
الاستراتيجيات المُطبّقة لاستدراك وتعويض الفاقد التعليمي	تسريع التعليم	0.478**
	التركيز على أولويات محتوى المواد الدراسيّة	0.869**
	التركيز على المواد الأساسية مثل اللّغة والحساب	0.871**
	اعتماد نظام التعليم عن بُعد	0.762**
	استخدام تطبيق (فيس بوك) بإنشاء صفحات تعليمية	0.625**
	إنشاء مجموعات تعليمية على تطبيق (واتس أب)	0.611**
	دروس تعويضية في أيام العطل	0.710**
	إجراء اختبارات تشخيصيّة دوريّة لتحديد المواد الأكثر إلحاحاً في عملية التعويض	0.779**
	اعتماد المنصّات التربوية التي أنشأتها وزارة التربية	0.821**
	الاستفادة من القناة التربوية السورية في استكمال الدروس	0.811**
	التعاون مع أولياء الأمور في تقسيم جهود العملية التعويضية	0.717**
	إعادة بعض فئات المُتعلّمين للصف السابق	0.595**
الصعوبات والعوائق	الافتقار للبُنى التحتّية اللاّزمة لاعتماد نظام التعليم عن بُعد	0.619**
	قلّة دراية المُعلّمين باستخدام الوسائل التكنولوجية وتطبيقاتها	0.699**
	عدم تناسب الزمن المُتاح للتعويض بالتوازي مع تطبيق الخطّة الدرسيّة للعام الجديد	0.827**
	عدم توفّر قاعدة بيانات لأوضاع المُتعلّمين التعليمية والاجتماعية	0.594**
	ضآلة عدد المُعلّمين المُتطوعين للتعليم والتعويض في أيام العطل	0.692**
	انخفاض إمكانية المُتعلّمين في استخدام الوسائل التكنولوجية	0.613**
	عدم وصول شبكة الانترنت لجميع فئات المُتعلّمين	0.704**
	شحّ التيار الكهربائي	0.573**
	الافتقار لتعاون أولياء الأمور في عملية التعويض	0.548**
	تسرّب عدد من المُتعلّمين وخروجهم من المدرسة	0.770**

**** دال عند 0.01**

يتضح من الجدول (2) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط بين **(0.478)** و **(0.871)**، وهذا يعطي دلالة على صدق الاتساق الداخلي، ممّا يؤكّد صدق هذه الاستبانة وإمكانية اعتمادها كأداة في تطبيق الدراسة الحالية.

كما تم حساب ثبات محوري الاستبانة وفق طريقة ألفا كرونباخ (Alpha's Cronbach) ذلك لأنها تعطي الحد الأدنى لمعامل ثبات الاستبانة، وذلك باستخدام برنامج (SPSS)، كما هو موضح في الجدول رقم (3).

الجدول رقم (3): معامل ثبات محوري استبانة آراء المعلمين حول الاستراتيجيات المتبعة لاستدراك الفاقد التعليمي وعوائق تطبيقها حسب معادلة ألفا كرونباخ

المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
الاستراتيجيات المطبقة	12	0.862
الصعوبات والعوائق	10	0.818

ويتضح من الجدول (3) أن معاملات ثبات محوري الاستبانة ذات قيمة مرتفعة، حيث بلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ لمحور الاستراتيجيات (0.862) ولمحور الصعوبات والعوائق (0.818)، مما يدلّ على أن الاستبانة تتمتّع بقدر جيد من الثبات يجعلها صالحة للاستخدام في الدراسة الحالية.

الدراسات السابقة:

الدراسات العربية:

- **دراسة (خيري وآخرون 2023) في السعودية بعنوان "الفاقد التعليمي أثناء جائحة كورونا لدى طلاب التعليم العام".** هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف واقع الفاقد التعليمي الناتج عن الجائحة لدى طلاب التعليم العام وتحديداً الإدارة العامّة للتعليم، وتعرّف المُمارسات التي نُفّذت في الميدان لمُعالجة الفاقد التعليمي من وجهة نظر القيادات التعليمية والمُعلّمين، وتعرّف المُعيقات التي واجهت المُعلّم في مُعالجة الفاقد أثناء الجائحة، ومعرفة سُبل تقليص الفاقد من وجهة نظر القيادات التعليمية. استُخدم المنهج الوصفي وتحليل المُحتوى، تكوّنت عيّنة الدراسة من (384) معلّمةً ومُعلّماً بالإدارة العامّة للتعليم بمنطقة عسير، تمّ استخدام تحليل الوثائق والمُقابلات والاستبانة المُغلقة، أبرز النتائج التي توصّلت إليها الدراسة: حاجة الميدان التعليمي إلى تحديد المهارات الأساسية في المُقرّرات التعليمية التي قدّ يفقدها الطلاب لاتخاذ الإجراءات العلاجية للفاقد؛ ضرورة توحيد مفهوم الفاقد التعليمي لدى المعنيين بمُعالجته، دعم وتعزيز وعي المُعلّم وكفاءاته لمُعالجة الفاقد التعليمي، الاهتمام بالجانب النفسي والاجتماعي للطلبة أثناء مُعالجة الفاقد التعليمي.
- **دراسة (الرشيدي 2022) في الكويت، بعنوان " مُشكلات الفاقد التعليمي في ظلّ جائحة كوفيد19 ومُقترحات علاجها بمرحلة التعليم الثانوي بدولة الكويت من وجهة نظر الطلاب والمُعلّمين والموجّهين"** هدفت إلى تعرّف مُشكلات تفاقم الفاقد التعليمي في ظلّ جائحة كوفيد19 ومُقترحات علاجها للحدّ من الفاقد التعليمي بمرحلة التعليم الثانوي بدولة الكويت من وجهة نظر كل من الطلاب والمُعلّمين والموجّهين، استخدمت المنهج الوصفي واستبانة لمُشكلات تفاقم الفاقد التعليمي في ظلّ جائحة كوفيد19 تتعلّق بالإدارة التعليمية والمُعلّم والمُتعلّم والمنهاج الدراسيّ، تكوّنت عيّنة الدراسة من (145) مُعلّماً ومُوجّهاً و (266) طالباً وطالبة، وتوصّلت إلى أن أكثر المُشكلات التي تزيد من حدّة الفاقد التعليمي بنظام التعليم الثانوي بدولة الكويت تمثّلت في غياب اهتمام الإدارة المدرسيّة بالأنشطة وبظروف الطلاب النفسيّة، و سلّبية المُعلّمين تجاه التعليم المُدمج وعدم فاعليته، غياب العلاقة التكاملية بين (المُعلّم وولّي الأمر)، انعدام وجود بيئة تعليم تفاعلي من شأنها أن ترفع من استجابة الطلبة للتعلّم، وأن بعض المناهج الدراسيّة تحتاج لتطبيقات عمليّة يفتقر إليها النظام التعليمي الحالي، وتوصّلت الدراسة أيضاً لبعض المُقترحات للحدّ من الفاقد ومن أهمّها تفعيل التعليم المُتمازج وتوفير نماذج مُختلفة من التعليم وتضمين برامج تعلّم اللّغات، ودعم التدريس المُساند والتعليم الصيفي.
- **دراسة (العنزي 2021) في السعودية، بعنوان "مُقترحات المُعلّمين والمُشرفين التربويين لمُعالجة الفاقد التعليمي (دراسة نوعيّة)".** هدفت إلى التوصّل إلى مُقترحات المُعلّمين والمُشرفين التربويين لمُعالجة الفاقد التعليمي لدى طلاب وطالبات مدارس التعليم العام في السعودية، استُخدم المنهج الوصفي، تكوّنت عيّنة الدراسة من (17) مُعلّماً ومُشرفاً تربوياً، واستُخدمت المُقابلة كأداة للدراسة، أظهرت النتائج أن مُعالجة الفاقد التعليمي وفق مُقترحات المُشاركين يُمكن أن تتمّ عبر ستّ استراتيجيات هي: استخدام برامج وآليات التدريس المُساندة، مرونة الجدول المدرسيّ، تحسين أداء

المُعلّمين والطلاب، اعتماد التقويم على الأُسس العلّمية، توظيف تقنيات التدريس، تعاون الجهات ذات العلاقة بالعملية التعليمية داخل المدرسة وخارجها.

- **دراسة (أخضير 2021) في السعودية، " تعويض الفاقد التعليمي (السُبل والمُخرجات)**، هدفت إلى الكشف عن العوامل المدرسيّة والاجتماعية والاقتصادية التي تؤثّر في رسوب طلاب المرحلة المُتوسطة، وتحديد العوامل المؤدّية إلى التسرّب وتقديم مُقترحات تحدّ من رسوب وتسرّب طلاب المرحلة المُتوسطة، تكوّنت العيّنة من مُعلّمي المدارس الحكومية المُتوسطة للبنين في منطقة حفر الباطن، استخدم الباحث المنهج الوصفي المُعتمد على الدراسات السابقة والأدب النظري ليُقدّم مُلخّصاً لما خرجت من الأبحاث والدراسات السابقة، أظهرت النتائج أن هناك عدّة عوامل اجتماعية ومدرسيّة ترتبط بالفاقد التعليمي منها: الغياب المُتكرّر عن المدرسة والنظرة المُتشائمة إلى المُستقبل العلمي والوظيفي ولنوعيّة التعليم والتخصّص وعدم تحقيق رغبة الطالب في التخصّص الذي يختاره، والاضطرابات والتغيّرات النفسيّة التي يمرّ بها الطالب أثناء دراسته وافتقار الطلاب إلى تنظيم الوقت.

الدراسات الأجنبية:

- **دراسة باسيلايا وكافاداز (Basiliaia & Kavadaz 2020) في أمريكا، بعنوان:**

Transition to on line Education in schools during a SARS-COV-2 Corona virus (COVID-19) Pandemic in Georgia.

" الانتقال إلى التعليم عبر شبكة الانترنت في المدارس أثناء جائحة فيروس كورونا- كوفيد19 في جورجيا"

هدفت إلى تحديد مستوى قدرات المدارس على مواصلة العملية التعليمية عن طريق التعليم عن بُعد عبر شبكة الانترنت بعد جائحة كورونا من خلال استخدام المنصّات التعليمية المُتاحة مثل البوابة الإلكترونية وفرق مايكروسوفت للمدارس العامة التي يمكن استخدامها للتعليم عبر الانترنت الاتصال المباشر، وتم استخدام المنهج الوصفي وتكوّنت عينة الدراسة (950) من طلاب وطالبات مدارس ولاية جورجيا، وتوصّلت إلى نتائج عدّة أهمها: ضرورة الانتقال السريع نحو التعليم عن بُعد، مع الإشارة إلى أن التعليم التقليدي يظلّ أكثر فاعلية من التعلّم عن بُعد نظراً لعدم وجود منهج مُصمّم للتعليم الإلكتروني.

دراسة أورهان وبيهان (Orhan&Beyhan 2020) بعنوان: Teachers' perceptions And Teaching Experiences On Distance Education Through Synchronous Video Conferenecing During Covid-19 Pandemic.

" تصوّرات المُعلّمين وخبراتهم التدريسيّة حول التعليم عن بُعد من خلال مؤتمرات الفيديو المُتزامنة خلال جائحة كوفيد-19"

هدفت إلى: تقّصي تصوّرات المُعلّمين وخبراتهم التدريسية حول التعليم عن بُعد خلال جائحة كورونا ، وتم اتّباع منهج دراسة الحالة، وصُممّت بطاقة مقابلة طُبّقت على (15) مُعلّماً، وبعد إجراء تحليل محتوى الأداة؛ توصّلت الدارسة إلى أن المُعلّمين يرون أن التعليم عن بُعد عملية موجّهة نحو التكنولوجيا وليس نموذجاً تعليمياً جديداً، كما يرون أن الطلاب يشاركون فقط لإرضاء المُعلّم، كما أفاد المعلمون بأن التعليم عن بُعد أقلّ نجاحاً من التعليم التقليدي بسبب قلّة التواصل المُباشر بين الطالب والمُعلّم.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من العرض السابق لبعض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية يُمكن التعقيب بالآتي:

– التقت الدراسة الحالية مع الدراسات الآنفة الذكر بهدف تعرّف واقع الفاقد التعليمي ومُشكلات تفاقمه بعد جائحة كورونا، وتعرّف المُمارسات التي نُفّذت في الميدان لمُعالجته ومعرفة سُبل تقليصه من خلال الاستعانة بآراء المُعلّمين والموجّهين كدراسة (خيري وآخرون 2023) ودراسة (الرشيدي 2022)، واعتمادها المنهج الوصفي، واعتماد الاستبانة كأداة بحث.

– كما التقت الدراسة الحالية مع كلّ من دراسة (العنزي 2021) و (أخضير 2021) بتقديم خُلاصة لمُقترحات تُساعد في مُعالجة وتعويض الفاقد التعليمي، وفي تطبيقها على عينة من المعلّمين.

– أكّدت نتائج الدراسة الحالية ما سعت إليه الدراسات السابقة في دولٍ أُخرى وهو حاجة مدارسنا إلى تدعيم الجانب النفسي والاجتماعي للمُتعلّمين وتعزيز تكامل العلاقة بين المُعلّم وولّي الأمر، وتبّني استراتيجيات التعليم المُساند، وتداخل العوامل المؤثّرة في تراكم الفاقد التعليمي بين عوامل اجتماعية وأخرى سلوكية.

ما يُميّز هذه الدراسة:

– أنها من الدراسات القليلة التي تناولت الاستراتيجيات المُتّبعة لتعويض الفاقد التعليمي بعد الجائحة في مدينة اللاّذقية، وأبرز العوائق التي تحول دون تطبيقها بالشكل المُجدي.

– تناول مرحلة التعليم الأساسي بحلقته الأولى لما لها من خصوصية وأهمّية في إعداد المُتعلّم للمراحل اللاّحقة.

– خصوصية الحدود المكانية للدراسة (سورية– اللاّذقية) التي لا زالت تفتقر لكثير من مقوّمات جودة التعليم وذلك لظروف اقتصادية تعدّدت أسبابها؛ بخلاف أماكن إجراء الدراسات السابقة ومقوّمات التعليم لديها.

الإطار النظري:

يُشكّل الفاقد التعليمي مُشكلة تظهر بوضوح وبمعدّل أكبر في الدول النامية مُقارنةً بالدول المُتقدّمة، وتتفاقم هذه المُشكلة إذا ما أضفنا إليها حقيقة وجود فاقد تعليمي على مدار سنوات سَبقت الجائحة؛ نتيجة الأزمة التي عانت منها سورية في الحرب عليها، والتي تجلّت أبرز أضرارها في قطّاع التعليم ومُخرجاته، الذي تأثّر بمُختلف مُكوّناته من أبنية المدارس والكوادر التعليمية والإدارية فيها وحتى المُتعلّمين.

ومن سِمات الفاقد التعليمي أنه يتراكم ويتفاقم بسرعة، وتختلف درجة وجودها من مُتعلّم لآخر، ومن مرحلة دراسيّة لأخرى، ولا ينتج فقط عن توقّف التعلّم، بل ينتج أيضاً عن نسيان ما تمّ تعلّمه، وكذلك يحتاج إلى بعض الوقت لكي نكوّن صورة كاملة عنه، ويكون أكثر وضوحاً لدى تلامذة الصفوف الأساسية الأولى، ومُتعلّمي الفئات المُهمّشة. حيث يذكر كلاً من هانكوك وكاراكاتسنس أن الفاقد التراكمي جرّاء الجائحة قد يكون كبيراً إذّ يفقد الطلاب ما متوسطه خمسة إلى تسعة أشهر من التعليم (Dorn, Karakatsanis ,2020, 3) هذا ما يؤكّد ضرورة البحث في الآثار الناجمة عن الفاقد وتكوين صورة تُساعد في العمل على استدراكه. ويتصل هذا الفاقد بعموم ما يُمكن اكتسابه في المدرسة ولا يتوفّر في التعليم عن بُعد في المنازل، مثل اللعب باستخدام الحواسّ الخمس للأطفال في الصفوف المُبكّرة والنمو الاجتماعي من خلال التواصل مع الآخرين في النشاطات والرياضية وغيرها، وبناء العلاقات واكتساب الصداقات (joint ,2021,25)، ممّا عمّق من الآثار الناتجة عن الفاقد التعليمي، والتي تمتدّ سنوات كثيرة حتى يتمّ تداركها وفق برامج مُتوافقة مع جميع المعايير التربوية والتعليمية العالمية (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، OECD، 2020).

أضرار الفاقد التعليمي:

يتسبّب الفاقد التعليمي في حدوث العديد من الأضرار بحسب ما أشار إليه كل من (عبد الودود، 2020) و(عيسى، 2020) وهذه الأضرار يُمكن تصنيفها من حيث الجهة التي تُعاني منها:

الأضـــــرار	
بالنسبة للمُتعلّم	بالنسبة للمُجتمع
التسرّب من المدرسة	إهدار كبير للموارد المادّية
الغياب المُتكرّر	زيادة نسبة التسرّب ونسبة الطلبة خارج المدرسة، ومُعدّل الأُمّية
فقدان الاهتمام بالتعلّم	ارتفاع نسب الرسوب في العملية التعليمة
التأخّر الدراسيّ وتراجع التحصيل	انتشار مُعدّل البطالة
الرسوب	انخفاض النمو الاقتصادي للدول
فقدان الثقة بالتعليم وقيمته	عدم وجود تطوّر ومواكبة للعصر الحالي
	زيادة الجرائم بسبب قلّة الوعي لدى الأشخاص

إضافة للأضرار التي تمّ ذكرها أعلاه؛ من المُرجّح أن يؤدّي الفاقد التعليمي وانخفاض الالتحاق بالمدارس إلى تأخير كبير في تحقيق هدف التنمية المُستدامة للأُمم المُتحدّة المُتمثّل في ضمان تعميم التعليم الأساسي والثانوي بحلول عام (2030)، ناهيك عن ارتفاع التكاليف في مُحاولة تزويد الطلبة بالمُساعدة التي يحتاجونها لتعويض ما فاتهم، الأمر الذي أكّده كلاً من (Mckinsey& Company, 2020) في دراستهما بأن الآثار المُترتبة على الفاقد التعليمي جرّاء جائحة كورونا والخسائر الكبيرة في العملية التعليمية نتج عنها آثار دائمة على الطالب وعلى الدولة التي لم تُعالج ذلك بشكل فعّال.

، ومن المُرجّح أن يستمر التأثير الكامل لهذا التحوّل العالمي غير المسبوق على التعلّم لسنوات قادمة، بالنسبة للطلبة الذين يفتقرون إلى الأدوات والمُعلّمين الذين يحتاجونهم للتقدّم إلى المُستوى التالي من التعلّم، على الرغم من أن التحصيل التعليمي الرسمي ليس سوى عُنصر واحد من عناصر النجاح في الحياة، إلاّ أنه يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمكاسب أعلى ونتائج حياة أفضل، علاوةً على ذلك فإن الطلب على المهارات والدرجات المُتقدّمة آخذٌ في ازدياد.(Chen, Dorn, 2021)

الحدّ من الفاقد التعليمي الناتج عن جائحة كورونا:

أدّت جائحة كورونا التي ابتُلي بها العالم في السنتين الأخيرتين إلى أن يفقد الطلبة في المُتوسط ثُلثي العام الدراسيّ بسبب إغلاق المدارس، وبالتالي حصول خسارة في التعلّم، ويُعدّ العمل على الحدّ من الفاقد التعليمي في ظلّ هذه الجائحة مسؤولية جماعية يجب أن تتشارك في تحمّلها أربعة أطراف مُجتمعة هي:

الأسرة بما في ذلك؛ الطلبة وأهاليهم، والمدرسة أو الجامعة، بما في ذلك الإدارة والمُرشد الأكاديمي أو التربوي، وأعضاء الهيئة التدريسيّة، والوزارات المعنية وتضمّ وزارتيّ التربية والتعليم، ووزارة التعليم العالي، وكذلك مؤسسات المُجتمع المحلّي التربوية، ويُمكن إضافة طرف خامس في حالة اللجوء إلى التعليم عن بُعد بما في ذلك التعليم الإلكتروني في مُعالجة الفاقد التعليمي؛ يتمثّل في وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات والقطّاع الخاصّ العامل في مُعالجة التكنولوجيا والمعلومات. وتتوزّع هذه المسؤولية الجماعية على نحوٍ تكاملي بين هذه الأطراف بحيث يقوم كل طرف بجانب مُحدّد. (الرمحي،2021).

وللتخفيف من الضرّر الذي أحدثته الجائحة ومُعالجته، فإن الخُطوة الأولى الحاسمة تتمثّل في تحسين جودة التعليم عن بُعد لأولئك الطلبة الذين يحتاجون لتعويض الخسائر التي حدثت بالفعل، إلى جانب تقديم المزيد من الدعم للطلبة المُتأخرين من خلال الدروس الخُصوصية عالية الكثافة، أو البرامج الأكثر تخصّصاً والقائمة على الإتقان، وقد يحتاج الطلبة إلى قضاء وقت إضافي في الفصل الدراسي، وهذا يعني أيام دراسيّة أطول.

الإجابة عن أسئلة الدِّراسة ومُناقَشتها:

السُّؤالُ الأول:

ما أهمّ استراتيجيات استدراك وتعويض الفاقد التعليمي التي طُبّقت عند استئناف العملية التعليمية بعد جائحة "كورونا" في مدارس مدينة اللاّذقية للتعليم الأساسي؟

لتعرف أهمّ استراتيجيات استدراك وتعويض الفاقد التعليمي التي طُبّقت عند استئناف العملية التعليمية بعد جائحة "كورونا" في مدارس مدينة اللاّذقية للتعليم الأساسي، تم حساب نتائج المحور الأول من استبانة آراء مُعلّميّ مرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة اللاّذقية حول الاستراتيجيات التي طُبّقت لاستدراك وتعويض الفاقد التعليمي عند استئناف العملية التعليمية بعد جائحة "كورونا"، وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجات تطبيق الاستراتيجيات بحسب آراء المعلمين، كما هو موضّح في الجدول رقم (4):

الجدول رقم (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجات تطبيق استراتيجيات تعويض الفاقد التعليمي بعد جائحة "كورونا" بحسب آراء المُعلّمين

الرقم	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة التطبيق
1	تسريع التعليم	2.40	0.656	%80	3	مرتفعة
2	التركيز على أولويات محتوى المواد الدراسيّة	2.63	0.607	%87.67	1	مرتفعة
3	التركيز على المواد الأساسية مثل اللّغة والحساب	2.62	0.632	%87.33	2	مرتفعة
4	اعتماد نظام التعليم عن بُعد	1.62	0.801	%54	11	منخفضة
5	استخدام تطبيق (فيس بوك) بإنشاء صفحات تعليمية	1.93	0.723	%64.33	5	متوسطة
6	إنشاء مجموعات تعليمية على تطبيق (واتس أب)	2.35	0.762	%78.33	4	مرتفعة
7	دروس تعويضية في أيام العطل	1.77	0.781	%59	7	متوسطة
8	إجراء اختبارات تشخيصيّة دوريّة لتحديد المواد الأكثر إلحاحاً في عملية التعويض	1.70	0.767	%56.67	9	متوسطة
9	اعتماد المنصّات التربوية التي أنشأتها وزارة التربية	1.69	0.787	%56.33	10	متوسطة
10	الاستفادة من القناة التربوية السورية في استكمال الدروس	1.52	0.740	%50.67	12	منخفضة
11	التعاون مع أولياء الأمور في تقسيم جهود العملية التعويضية	1.83	0.795	%61	6	متوسطة
12	إعادة بعض فئات المُتعلّمين للصف السابق	1.72	0.708	%57.33	8	متوسطة
	محور الاستراتيجيات	23.78	5.251	%66		متوسطة

يبين الجدول رقم (4) أن الاستراتيجيات التي طُبّقت لاستدراك وتعويض الفاقد التعليمي عند استئناف العملية التعليمية بعد جائحة "كورونا" بحسب آراء المعلمين قد تحققت بدرجة تراوحت بين المتوسطة والمرتفعة، بأوزان نسبية تتراوح بين (56.33 %) و (87.67 %)، باستثناء البندين (اعتماد نظام التعليم عن بُعد، الاستفادة من القناة التربوية السورية في استكمال الدروس) اللذين تحققا بدرجة منخفضة؛ بأوزان نسبية بلغت (54%) و(50.67%)، وذلك بسبب ضُعف البُنى التحتية اللاّزمة لتطبيق التعليم عن بُعد، إضافة إلى شحّ التيار الكهربائي الذي يحول دون الاستفادة من برامج التربوية السورية، في حين جاء في المرتبة الأولى كأعلى متوسط حسابي البند (التركيز على أولويات محتوى المواد الدراسيّة) بمتوسط حسابي بلغ (2.63) ووزن نسبي قدره (87.67 %). نجد أن الاستراتيجيات (1-2-3) كانت أكثرها إمكانيةً للتطبيق في ظلّ الموارد المُتاحة حالياً، وبالنسبة للاستراتيجية رقم (8) حصلت على الترتيب التاسع إذ أن التعويض كان يتمّ

بالتركيز على المواد الأساسية وأولويات المُحتوى دون تعرّف احتياجات المُتعلّمين المُلحّة في عملية التعويض تلك، وبالنسبة للاستراتيجية رقم (11) فإن انشغال أولياء الأمور بتأمين مُتطلّبات الحياة التي تضاعفت في ظلّ الجائحة هو الذي أضعف درجة تعاونهم في العملية التعويضية، والاستراتيجية رقم (12) كانت تحتاج لشجاعة في اتخاذ القرار من قِبَل أولياء الأمور وخاصّةً في مُجتمعنا ونظرته للمُتعلّم الذي يُعيد صفّه عاماً آخر.

السُّؤالُ الثاني:

2- ما أبرز الصعوبات والعوائق التي واجهت مُعلّميّ وموجّهي مرحلة التعليم الأساسي في السعي لاستدراك الفاقد التعليمي؟

لتعرّف أبرز الصعوبات والعوائق التي واجهت مُعلّميّ مرحلة التعليم الأساسي في السعي لاستدراك الفاقد التعليمي بعد جائحة "كورونا" في مدارس مدينة اللاّذقية، تم حساب نتائج المحور الثاني من استبانة آراء مُعلّميّ مرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة اللاّذقية حول الصعوبات والعوائق التي واجهت مُعلّميّ مرحلة التعليم الأساسي في السعي لاستدراك الفاقد التعليمي بعد جائحة "كورونا"، وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجات تواجد الصعوبات والعوائق بحسب آراء المُعلّمين، كما هو موضّح في الجدول رقم (5):

الجدول رقم (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجات تواجد صعوبات وعوائق تعويض الفاقد التعليمي بعد جائحة "كورونا" بحسب آراء المعلمين

الرقم	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة التواجد
1	الافتقار للبُنى التحتّية اللاّزمة لاعتماد نظام التعليم عن بُعد	2.57	0.719	%85.67	4	مرتفعة
2	قلّة دراية المُعلّمين باستخدام الوسائل التكنولوجية وتطبيقاتها	2.42	0.679	%80.67	8	مرتفعة
3	عدم تناسب الزمن المُتاح للتعويض بالتوازي مع تطبيق الخطّة الدرسيّة للعام الجديد	2.53	0.683	%84.33	5	مرتفعة
4	عدم توفّر قاعدة بيانات لأوضاع المُتعلّمين التعليمية والاجتماعية	2.58	0.679	%86	3	مرتفعة
5	ضآلة عدد المُعلّمين المُتطوعين للتعليم والتعويض في أيام العطل	2.50	0.664	%83.33	7	مرتفعة
6	انخفاض إمكانية المُتعلّمين في استخدام الوسائل التكنولوجية	2.52	0.663	%84	6	مرتفعة
7	عدم وصول شبكة الانترنت لجميع فئات المتعلمين	2.70	0.609	%90	2	مرتفعة
8	شحّ التيار الكهربائي	2.76	0.633	%92	1	مرتفعة
9	الافتقار لتعاون أولياء الأمور في عملية التعويض	2.26	0.738	%75.33	9	متوسطة
10	تسرّب عدد من المُتعلّمين وخروجهم من المدرسة	2.10	0.759	%70	10	متوسطة
	محور الصعوبات والعوائق	24.94	5.019	%83		مرتفعة

يُبيّن الجدول رقم (5) أن الصعوبات والعوائق التي واجهت مُعلّميّ مرحلة التعليم الأساسي في السعي لاستدراك الفاقد التعليمي بعد جائحة "كورونا قد تواجدت بدرجة مرتفعة، بأوزان نسبية تتراوح بين (80.67 %) و (92 %)، باستثناء البندين (الافتقار لتعاون أولياء الأمور في عملية التعويض، تسرّب عدد من المُتعلّمين وخروجهم من المدرسة) اللذين تحققا

بدرجة متوسطة؛ بأوزان نسبية بلغت (75.33%) و(70%). في حين جاء في المرتبة الأولى كأعلى متوسط حسابي البند (شحّ التيار الكهربائي) بمتوسط حسابي بلغ (2.76) ووزن نسبي قدره (92 %). نجد أن ترتيب العوائق يعود بالدرجة الأولى لظروف البلد بشكلٍ عام بعد مضي 12 سنة على بداية الحرب عليه والتي طالت آثارها مُختلف جوانب الحياة، وللظروف الاقتصادية بشكلٍ خاصّ التي أضعفت من توفّر الكهرباء والانترنت ووسائل التعليم عن بُعد.

السُّؤالُ الثالث: ما الحلول العمليّة لمُشكلة الفاقد التعليمي؛ التي يُمكن استخدامها في مرحلة التعليم الأساسي في حال حدوث أزمات مُشابهة؟

لخّصت الباحثة أهم الأمور التي تفيد في تقليل الفاقد التعليمي بحسب آراء أفراد عينة البحث، وقامت بترتيب هذه الحلول بعد حساب التكرارات والنسب المئوية لها، كما هو موضح في الجدول رقم (6):

الجدول رقم (6): التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة البحث عن سؤال الحلول العملية لمشكلة الفاقد التعليمي

م	الحل	التكرار	النسبة المئوية
1	إعداد برامج تعويضية أو علاجية لمُساعدة المُتعلّمين الذين يحتاجون إلى دعم إضافي للتعلّم	186	%83.41
2	توفير بيئات تعليمية مُناسبة للمُتعلّمين قدر الإمكان، وتقليل تكدّس الطلبة داخل الصفوف، و تشخيص صعوبات التعلّم لديهم للعمل على مُعالجتها	166	%74.44
3	تشكيل فريق تعليمي كفء بعددٍ كافٍ من المُعلّمين لسدّ الفجوة التعليمية، وللعمل في حال الأزمات التعليمية.(كانت محاولات تطوعية فردية من بعض المُعلّمين)	164	%73.54
4	تحفيز الطلبة وتعزيز دافعيتهم للتعلّم، ومُكافحة العُنف والتنمّر المدرسيّ في المدارس	151	%67.71
5	تعزيز وعي العاملين في مجال التربية والتعليم بأهمّية رسالتهم وتأثيرهم على المُتعلّمين؛ وتحفيزهم بمُختلف أنواع التحفيز المُتاحة	151	%67.71
6	التركيز على المعارف والمهارات الأساسية للتعلّم الجديد من خلال الأنشطة التعليمية داخل الصفّ وخارجه، وربط المفاهيم العلّمية بالحياة العمليّة، والتركيز على مُتعلّميّ الصفوف الأساسية الأولى (*الأمر الذي عَملَت عليه وزارة التربية والتعليم السوريّة مُمَثلاً بالدروس التعويضية لمدّة أسبوعين بمراجعة للمواد الأساسية للصفّ السابق عند استئناف عملية التعليم بعد الانقطاع- والاختبارات القَبليّة التي أُجريت قبل البدء بالصفّ الحالي*)	143	%64.13
7	استثمار جزء من العطلة الصيفيّة بتنظيم ما يُسمّى بالمدرسة الصيفيّة؛ لترسيخ المعارف والمهارات الأساسية بطريقة فعّالة	143	%64.13
8	توظيف التكنولوجيا على نحوٍ فاعل في العملية التعليمية على نحوٍ عام وفي معالجة الفاقد التعليمي على نحوٍ خاصّ؛ إذ أنه رغم ما أحدثته الثورة الصناعيّة الرابعة من تطوّرات في القطّاعات المُختلفة، فإن التعليم يُعدّ أقلّ القطاعات تأثّراً بالتكنولوجيا الرقمية، وما زلنا نشاهد في التعليم وفي جميع المراحل مجموعة من الطلبة يجلسون في غرفة يتلقّون تعليمات من مُعلّم في مُقدّمة الصفّ، فعلينا جعل سدّ فجوات التعلّم لدى الطلبة أولوية، وعلينا العمل على جعل استخدام التكنولوجيا لدعم التعلّم هي النقطة التي تجد فيها التكنولوجيا في صدارة الصفّ	142	%63.68
9	إعادة العام الدراسيّ بأكمله: (وفّرت وزارة التربية السوريّة عبر مُديرياتها هذا الخيار لأولياء أمور الطلبة، إذا كان لديهم رغبة في إعادة أبنائهم للعام الدراسيّ فيتقدّمون بطلب رسمي بذلك)	138	%61.88
10	التخفيف من المناهج الدراسيّة: وذلك لكي يتمكّن الطلبة من التركيز على بعض الموضوعات وتعلّمها بشكلٍ جيد، مع التركيز على المواد الرئيسية مثل الرياضيات والإنجليزية والعربية. (تمّ ذلك الأمر في مرحلة التعليم الأساسي في مدارس مُحافظة اللاذقية فقد ركّزت على اللّغة العربية والرياضيات عند العودة للدوام)	137	%61.43
11	إتاحة مزيد من الوقت للتعلّم: يُمكن أن يتمّ ذلك من خلال الفصول الصيفية أو عطلة نهاية الأسبوع أو زيادة وقت إضافي في نهاية اليوم المدرسيّ	137	%61.43
12	توجيه اهتمام مُخصّص لبعض المُتعلّمين: يُمكن عمل ذلك من خلال مجموعات فرعية صغيرة أو دروس فردية خاصّة للمُتعلّمين الأكثر حرماناً	133	%59.64
13	تنظيم برامج التعليم المُعجّل: تختصر هذه البرامج عدّة سنوات من الدراسة في بضعة أشهر، تمّ وضعها للأطفال الذين توقف تعليمهم أو لم يبدأ بسبب الصراع والفقر والتهميش مثل (منهاج الفئة –ب- في سورية)	128	%57.40
14	تفعيل دور الإذاعات المحلّية (محطّات الراديو) في بثّ تعليمي لمُختلف المراحل، كون (الراديو) الوسيلة الأكثر توفّراً لدى أغلبية شرائح المُجتمع في ظلّ الظروف الاقتصادية العامّة	118	%52.91

المراجع:

- أخضير، منصور بن عبد الله محمد. (2021). تعويض الفاقد التعليمي (السُبل والمُخرجات)، *مجلة العلوم التربوية والإنسانية*، الإمارات العربية المُتحدة، العدد (4)، 145-157.

- الأُمم المُتحدّة (GG). (2020). *موجز سياساتي: التعليم أثناء جائحة كوفيد19 وما بعدها*. مجموعة الأُمم المُتحدّة للتنمية المُستدامة، مكتب التنسيق الإنمائي، أغسطس، 23.

- بشارة، جبرائيل؛ وإلياس، أسما. (2016). *المناهج التربوية*. منشورات جامعة دمشق، كُلّية التربية.

- جبران، وحيد. (2021). الفاقد التعليمي ما هو؟ وكيف نعمل على الحدّ منه، *مركز إبداع المعلّم*. https://www.teachercc.org/uploads/articles/7208c82f5f295e6cce79809a428f9440.pdf

- خيري، مريم عبد الله؛ آل كاسي، عبد الله بن علي؛ العمري، أحمد بن خضران؛ الخصاونة، محمد بن أحمد؛ الخصاونة، فادي بن ماهر؛ الأسمري، سعيد بن محمد. (2023). الفاقد التعليمي الناتج عن التعليم أثناء جائحة كورونا لدى طلاب التعليم العام، *المجلة السعودية للعلوم التربوية*، السعودية، الرياض، العدد (12)، سبتمبر، 107-129.

- الرشيدي، العنود حمد مقبل. (2022). مُشكلات تفاقم الفاقد التعليمي في ظلّ جائحة كوفيد19 ومُقترحات علاجها بمرحلة التعليم الثانوي بدولة الكويت من وجهة نظر الطلاب والمُعلّمين والمُوجهين، *مجلة التربية*، كُلّية التربية بالقاهرة، جامعة الأزهر، العدد (193)، الجزء (1)، يناير.

- الرمحي، رفاء. (2021). *الفاقد التعليمي وجائحة كورونا*. نشر بتاريخ: 2021/04/16 https://www.maannews.net/articles/2037587.html

- سعاد، راهب؛ سمية، خطّاب. (2023). *الفاقد التعليمي في مؤسسات التعليم الابتدائي بعد جائحة كورونا*، رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس والفلسفة، تيارت، الجزائر، 108.

- عبد الودود، مها. (2020). مفهوم الفاقد التعليمي وأسبابه ما هو الفاقد التعليمي. *الموسوعة العربية الشاملة*، أغسطس. https://www.mosoah.com/career-and-education/education/educational-wastage

- عطية، محسن. (2009). *البحث العلّمي في التربية: مناهجه- أدواته- وسائله الإحصائية*. دار المناهج للنشر والتوزيع، عمّان.

- العنزي، سلامة بن عواد. (د.ت). مُقترحات المُعلّمين والمشرفين التربويين لمُعالجة الفاقد التعليمي دراسة نوعية، *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، الموسوعة العربية للتربية والعلوم والآداب، السعودية، المجلد (5)، العدد (23)، 227-256.

- عيسى، أحمد، (2020). ما الفاقد التعليمي؟ http://bit.ly/3oRO7NB

- منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD. (2020). *إطار عمل لتوجيه واستجابة التعليم تجاه جائحة فيروس كورونا المستجد*. تحرير: فرناندو ريمرز، أندرياس شلايشر، ترجمة: مكتب التربية العربي لدول الخليج، 52.

- Basiliaia, G., Kavadaz D. (2020). *Transition to on line Education in schools during a SARS-COV-2 Corona virus (COVID-19) Pandemic in Georgia. Pedagogical Research.* 5(4). 125-132.

- Chen, Li-Kai, Dorn, Emma, Sarakatsannis, Jimmy and Wiesinger, Anna (2021). *Teacher survey: Learning loss is global—and significant.* Available at: https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our- insights/teacher-survey-learning-loss-is-global-and-significant

- Dorn, E; Hancock, B; Karakatsanis, J; Viruleg, E. *(2020): COVID-19 and learning loss—disparities grow, and students need help.* McKinsey & Company, December 8. Senter for strategic change.

- Joint Economic *Committee*, US Congress. (2021): *What's Next for Schools :Balancing the Costs of School Closures Against COVID-19 Health Risks* Available at: https://www.jec.senate.gov/public/index.cfm/republicans/2021/2/what-s-nextfor-schools-balancing-the-costs-of-school-closures-against-covid-19-health-risks

- McKinsey & Company. (2020): *COVID-19 and student learning in the United States: The hurt could last a lifetime*. Available at: https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/covid-19-andstudent-learning-in-the-united-states-the-hurt-could-last-a-lifetime

- Orhan, G., & Beyhan, Ö. (2020). *Teachers' perceptions And Teaching Experiences On Distance Education Through Synchronous Video Conferencing During Covid-19 Pandemic.* Social Sciences and Education Research Review, 7(1), 8-44.

القيم الأخلاقية الإلكترونية الواجب توفرها في مناهج الحلقة الثانية من وجهة نظر المعلمين والموجهين الاختصاصيين

د. سمر يوسف* شروق سهيل الشندي**

(الإيداع: 27 آيار 2024، القبول: 1 آب 2024)

الملخص:

هدف هذا البحث إلى تعرّف القيم الأخلاقية الإلكترونية الواجب توفرها في مناهج الحلقة الثانية من وجهة نظر المعلمين والموجهين الاختصاصيين، ولتحقيق هدف البحث جرى استخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال تصميم استبانة تكونت من (23) عبارة توزعت على أربعة أبعاد رئيسة هي (الشخصي، الاجتماعي، القانوني، الوطني)، بالإضافة إلى سؤالين مغلقين، وقد تكونت عينة البحث من (371) مُدرّساً ومُدرّسة في مدارس الحلقة الثانية في محافظة اللاذقية و (79) موجهاً اختصاصياً وموجهة، وكان من أهم نتائج البحث:

- وافق أفراد عينة البحث على تضمين مناهج الحلقة الثانية لأبعاد القيم الأخلاقية الإلكترونية الواردة في الاستبانة.
- جاء ترتيب أبعاد القيم الأخلاقية الإلكترونية الواجب توفرها في مناهج الحلقة الثانية وفق أهميتها من وجهة نظر المعلمين والموجهين الاختصاصيين وفق الآتي(الوطني، القانوني، الشخصي، الاجتماعي).
- رأى أفراد عينة البحث أنه يجب تضمين القيم الأخلاقية الإلكترونية في جميع عناصر مناهج الحلقة الثانية.
- اتفق جميع أفراد عينة البحث على ضرورة استمرار جميع القيم الأخلاقية الإلكترونية في مناهج المرحلة الثانوية.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات استجابات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بالقيم الأخلاقية الإلكترونية الواجب توفرها في مناهج الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي وفق متغير الصفة الوظيفية (مُدّرس، موجه).
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات استجابات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بالقيم الأخلاقية الإلكترونية الواجب توفرها في مناهج الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي وفق متغير شهادة ICDL لصالح الحاصلين على هذه الشهادة.
- لا توجد فروق دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بالقيم الأخلاقية الإلكترونية الواجب توفرها في مناهج الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي وفق متغير المؤهل العلمي.

الكلمات مفتاحية: القيم الأخلاقية الإلكترونية، مناهج الحلقة الثانية، المعلمين، الموجهين الاختصاصيين.

* مدرسة في قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة تشرين، اللاذقية، سورية.

** طالبة ماجستير، قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة تشرين، اللاذقية، سورية.

The electronic moral values that must be present in the second cycle curricula from the point of view of teachers and specialist mentors

Dr.Samar Youssef * Shorouk Suhail Al-Shindi**

(Received: 27 May 2024, Accepted: 1 Augast 2024)

Abstract:

The aim of this research is to determine the electronic ethical values that must be present in the curricula of the second cycle from the point of view of teachers and specialist mentors. In order to achieve the goal of the research, the descriptive analytical method was used by designing a questionnaire consisting of (23) statements distributed over four dimensions: (personal, social). , legal, and national), in addition to two closed questions. The research sample consisted of (371) male and female teachers in the second cycle schools in Latakia Governorate and (79) male and female specialist mentors. Among the most important results of the research were:

The research sample members agreed to include in the second cycle curricula the dimensions of electronic ethical values contained in the questionnaire.

The dimensions of electronic moral values that must be provided in the second cycle curricula were arranged according to their importance from the point of view of teachers and specialist mentors according to the following (national, legal, personal, social).

The research sample members believed that electronic ethical values should be included in all elements of the second cycle curricula.

- All members of the research sample agreed on the necessity of continuing all electronic moral values in the secondary school curricula.
- There is no statistically significant difference between the average scores of the research sample's responses regarding the electronic moral values that must be provided in the curricula of the second cycle of basic education according to the job variable (teacher, mentor).
- There is a statistically significant difference between the average scores of the research sample's responses regarding the electronic moral values that must be provided in the curricula of the second cycle of basic education according to the ICDL certificate variable, in favor of those who have obtained this certificate.
- There are no statistically significant differences between the average scores of the responses of the research sample members with regard to the electronic moral values that must be provided in the curricula of the second cycle of basic education according to the academic qualification variable.

Keywords: electronic moral values, second cycle curricula, teachers, specialist mentors

* Instructor in the Department of Curriculum and Teaching Methods, College of Education, Tishreen University, Latakia, Syria

**Master's student, Department of Curriculum and Teaching Methods, Faculty of Education, Tishreen University, Latakia, Syria

- **مقدمة:**

يتسم العصر الحالي بالتطورات العلمية والتكنولوجية التي جعلت العالم غرفة صغيرة يتحاور الأفراد فيها من مشارق الأرض ومغاربها، ويحصل الفرد على ما يريد في ثوان معدودة نتيجة لانتشار تطبيقات هذه التكنولوجيا ووسائل الاتصال الحديثة؛ إذ تقدم هذه التطبيقات الكثير من خدمات الاتصال والتواصل ونقل الملفات ومشاركة المعلومات والتعلم والتدريب والثقافة والتعرّف على أخبار العالم بشكل سريع ومجاني أو شبه مجاني.

إلا أنه كغيرها من التطورات التقنية فهي سيف ذو حدين، يمكن أن تسهم بتطور البشرية ورقي المجتمع وتيسر حياة الأفراد، ويمكن في حال تم استخدامها بشكل خاطئ أن تؤذي أفراد المجتمع وتهدد تماسكه، ولأن منع المواقع الإلكترونية التي يمكن أن تهدد أمن المجتمع وأخلاقه أو حظرها غير مجد وغير فعال، وكذلك فإن الرقابة على المراهقين من قبل الأهل غير ممكنة بشكل دائم، فإن الحل الأمثل يكون في إكساب الأفراد وهم في مرحلة النشء قيم أخلاقية تمكنهم من الاستخدام الإيجابي للمواقع والمنصات الإلكترونية، والابتعاد عن كل ما هو سلبي وغير مفيد ومضيع للوقت ومشتت للتفكير،

إذ تتبوأ القيم درجة عالية من الأهمية في كل مكان وزمان، فهي تحدّد أفضل الإجراءات الواجب اتخاذها أو أفضل الطرائق في التعامل مع مشكلات الحياة اليومية؛ إذ إن القيم تؤثر في كيفية التواصل مع الآخرين، وكذلك في جميع الأنشطة التي يمارسها الفرد، وبالتالي له أثر كبير في الأهداف المستقبلية، وهي تولّد السلوك وتؤثّر في الخيارات الشخصية للفرد، وتساعد على حلّ المشكلات الإنسانيّة المشتركة من أجل البقاء، وقد يؤدي الالتزام الشديد بالقيم الأخلاقية والدينية والاجتماعية والشخصية إلى نشوب نزاعات ناجمة عن اختلاف وجهات النظر في حال لم تتوفر أساليب الحوار الناجحة، وعلى النقيض من ذلك، يؤدي عدم وجود قيم في المجتمع إلى انحلال المجتمع وتفككه.

وتشجّع القيم الأخلاقية على التميز الأكاديمي والتفوق البشري، وهذا ما يضفي الجانب الإنساني على التربية. أما على المستوى الاجتماعي فيهدف تعلّم القيم الأخلاقية إلى تعزيز التماسك الاجتماعي والتكامل الوطني بهدف إحداث نقلة نوعية في المجتمعات والأمم وبناء عالم أفضل، ويمكن أن تسهم القيم الأخلاقية في تحويل التطلع من ثقافة الحرب والعنف إلى ثقافة السلام؛ إذ يرغب الأفراد في تعلّم المزيد عن الخصائص المميزة لكلّ منهم، بالإضافة إلى فهمهم قيم حقوق الإنسان والحريّات الأساسيّة. ليتعلم الناس كيفية إبداء الاهتمام والتعايش معاً في مجتمع عادل وسلمي على الصعيدين المحلي والعالمي أيضاً (وزارة التربية، 2016، 15)،

ونظراً لأن المؤسسات التعليمية منوطة بمهام إكساب المتعلمين القيم الأخلاقية بالإضافة إلى المعارف والمعلومات والمهارات التي تمكنهم من التكيف مع التطورات والتغيرات المتسارعة، كان لابد من تضمين هذه المناهج قيم أخلاقية تساعد المتعلمين على الاستخدام الإيجابي للمواقع والمنصات الإلكترونية وتقيهم من مخاطرها وسلبياتها، وتعد الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي من أنسب المراحل لإكساب المتعلمين هذه القيم، فهي تمثل الحلقة الوسطى بين مراحل التعليم، وفي هذه المرحلة يكتسب المتعلمون مبادئ ومفاهيم جديدة تكون أساساً له فيما بعد، ويكونون على استعداد لاكتساب مهارات عملية تثبت ذواتهم وتنمي شخصيتهم، وتكون بمثابة تطبيق للمعارف التي اكتسبوها في المرحلة السابقة، وهي تقابل مرحلة المراهقة الأولى، والتي تعد من أخطر المراحل التي يمر بها الفرد ضمن مراحل نموه المختلفة التي تتسم بالتجدد المستمر والتطور نحو الكمال الإنساني، ومكمن الخطر في هذه المرحلة التي تنتقل بالفرد من الطفولة إلى الرشد هي التغيرات في مظاهر النمو المختلفة "الجسمية والفيزيولوجية والعقلية والاجتماعية والانفعالية والخلقية" وما يتعرض الفرد فيها إلى صراعات متعددة داخلية وإلى مؤثرات خارجية أبرزها ما ينشر على المواقع والمنصات الإلكترونية.

وباعتبار المعلمين هم حلقة الوصل بين المنهاج الدراسي وما يتضمنه من معارف ومعلومات ومهارات وقيم، وبين المتعلمين، ونظراً لدورهم المهم في تصميم المناهج فكان لابد من التعرّف على آرائهم حول القيم الأخلاقية الإلكترونية الواجب توفرها في المناهج الدراسية، وكذلك لابد من التعرّف على رأي الموجهين الاختصاصيين باعتبارهم مدرسين ذو خبرة واسعة، ومشاركين بشكل مباشر أو غير مباشر في تصميم تلك المناهج.

1- مشكلة البحث:

إنّ التهديدات التي تواجه البشرية جرّاء العولمة، وتعدّد الخيارات التقنية، ونشر العنف والإرهاب والتطرف باستخدام المنصات الإلكترونية ، تُلقي بعبء كبير على المنظومة التربويّة، فالمدارس صورة مصغرة من المجتمع العالمي، ولاشك أنّ أيّ اضطراب يحدث في المجتمع والعالم سوف ينعكس بشكل سلبي على المدارس بطرائق عدة تتطلب دائماً الاهتمام بالقيم الأخلاقية وتعزيز مكانتها لدى المتعلّم؛ إذ إن الخطورة المرتبطة باستخدام الأنترنت بشكل سيء والاسراف في استخدامه على حساب العلاقات الإنسانية الأخرى أنه يستتر خلف قناع براق هو قناع الحداثة والعولمة، ومن ثم فهو يلقى الترحيب والمشروعية والمفاخرة في كثير من الأوساط ويحظى باهتمام الجميع دون أن يدركوا ماهي خطورة الجانب الآخر الذي ينطوي عليه الأنترنت، فهو يعد أحد أسباب للمشاكل النفسية والاجتماعية بصفة عامة كونه يفتح المجال لتكوين ارتباط عاطفي مع أصدقاء الأنترنت والأنشطة التي يقومون بها داخل شاشات الحاسوب حيث توفر تلك الجماعات وسيلة للهروب من الواقع والدراسة عن طريقه لتحقيق احتياجات نفسية وعاطفية غير محققة في الواقع.

وبما أن الشباب وبشكل خاص المراهقين هم أكثر فئات المجتمع تقبلاً للجديد ما يعكس كونهم أكثر الفئات تعاملاً مع الأنترنت وأكثر انبهاراً أو تأثراً بالأفكار الواردة عبره ومما يشجع على ذلك انتشاره في كثير من الأماكن وسهولة الوصول إليه إلى جانب مواقع ذات جاذبية خاصة مثل مواقع الدردشة والألعاب والأفلام الواردة من كل أنحاء العالم ومواقع الرياضة أو الدخول إلى المواقع الإباحية أو أي مواقع أخرى قد تكون غير ملائمة لمرحلتهم العمرية.

ولذلك فقد ازداد الاهتمام بتطوير المناهج الدراسية وتضمينها قيم أخلاقية تمكن المتعلمين من الاستخدام الإيجابي للإنترنيت والتطبيقات الإلكترونية، فقد أكدت دراسة كل من Tamada & Matsuda, (2009) والموسى(2019)، والغامدي (2022)، وعميش والحارثي (2023) على ضرورة تضمين المناهج الدراسية للقيم الأخلاقية، وقد استخدمت بعض تلك الدراسات مصطلح القيم الأخلاقية الإلكترونية للإشارة إلى تلك القيم التي تساعد المتعلم على استخدام المواقع والتطبيقات الإلكترونية على نحو أخلاقي،

وعلى الرغم من اهتمام المناهج المطورة في الجمهورية العربية السورية بالقيم الأخلاقية مثل الصدق والمحبة والإخلاص والتعاون، إلا أنه ومن خلال اطلاع الباحثة على تلك المناهج فقد لاحظت قلة الإشارة إلى القيم المتعلقة باستخدام مواقع الإنترنيت والمنصات الإلكترونية ووسائل التواصل الاجتماعي.

بناء على ما سبق ونظراً لقلة الدراسات على المستويين المحلي والعربي- في حدود ما أتيح للباحثة الاطلاع عليه من الدراسات ذات الصلة- حول تضمين المناهج الدراسية للقيم الأخلاقية الإلكترونية فإنه يمكن تحديد مشكلة البحث في الإجابة على السؤال الآتي: **ما القيم الأخلاقية الإلكترونية الواجب توفرها في مناهج الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين و الموجهين الاختصاصيين ؟**

2- أهمية البحث:

تتجلى أهمية البحث في النقاط الآتية:

2-1- أهمية القيم الأخلاقية الإلكترونية والحاجة الضرورية لتوفرها لدى المتعلمين في ظل التطور التكنولوجي المتسارع، وانتشار الأجهزة الذكية وتزايد استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لدى مختلف شراح المجتمع لدرجة أنها أصبحت جزءاً من جميع مجالات وميادين الحياة.

2-2- يؤمل أن تسهم نتائج البحث في تطوير المناهج الدراسية من خلال التوصل إلى قائمة بالقيم الأخلاقية الإلكترونية اللازم توفرها في هذه المناهج.

2-3- يمكن أن يستفيد من نتائج البحث المعلمين من خلال لفت نظرهم إلى أهمية إكساب المتعلمين القيم الأخلاقية الإلكترونية اللازم توفرها في هذه المناهج.

2-4- يتوقع أن يستفيد من نتائج البحث مصممي المناهج الدراسية في تضمين القيم الأخلاقية الإلكترونية اللازمة بشكل متوازن في المناهج الدراسية.

3- أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تعرّف الآتي:

3-1- القيم الأخلاقية الإلكترونية الواجب توفرها في مناهج الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين والموجهين الاختصاصيين.

3-2- ترتيب القيم الأخلاقية الإلكترونية الواجب توفرها في مناهج الحلقة الثانية وفق أهميتها من وجهة نظر المعلمين والموجهين الاختصاصيين.

3-3- أي من عناصر المنهاج يجب أن تتضمن القيم الأخلاقية الإلكترونية.

3-4- القيم الأخلاقية الإلكترونية الواجب استمرارها في مناهج المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والموجهين الاختصاصيين.

3-5- دلالة الفروق في متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بالقيم الأخلاقية الإلكترونية الواجب توفرها في مناهج الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي وفق متغيرات (الصفة الوظيفية، شهادة ICDL، المؤهل العلمي).

4- أسئلة البحث:

يسعى البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

4-1- ما القيم الأخلاقية الإلكترونية الواجب توفرها في مناهج الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين والموجهين الاختصاصيين؟

4-2- ما ترتيب أبعاد القيم الأخلاقية الإلكترونية الواجب توفرها في مناهج الحلقة الثانية وفق أهميتها من وجهة نظر المعلمين والموجهين الاختصاصيين؟

4-3- أي من عناصر المنهاج يجب أن تتضمن القيم الأخلاقية الإلكترونية؟

4-4- ما القيم الأخلاقية الإلكترونية الواجب استمرارها في مناهج المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والموجهين الاختصاصيين ؟

5- فرضيات البحث:

تم اختبار الفرضيات التالية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05):

5-1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات استجابات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بالقيم الأخلاقية الإلكترونية الواجب توفرها في مناهج الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي وفق متغير الصفة الوظيفية.

5-2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات استجابات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بالقيم الأخلاقية الإلكترونية الواجب توفرها في مناهج الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي وفق متغير شهادة ICDL.

5-3- لا توجد فروق دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بالقيم الأخلاقية الإلكترونية الواجب توفرها في مناهج الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي وفق متغير المؤهل العلمي.

6- متغيرات البحث:

تتحدد المتغيرات المستقلة بـ:

- الصفة الوظيفية: وله فئتان (موجه اختصاصي، معلم).
- شهادة ICDL: وله فئتان (غير حاصل على الشهادة، حاصل على الشهادة).
- المؤهل العلمي: وله ثلاث فئات (معهد متوسط، إجازة جامعية، دبلوم تأهيل تربوي).

أما المتغير التابع فيتحدد بالقيم الأخلاقية الإلكترونية في مناهج الحلقة الثانية.

7- حدود البحث:

- الحدود العلمية: القيم الأخلاقية الإلكترونية الواجب توفرها في مناهج الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2024/2023).
- الحدود المكانية: مدارس الحلقة الثانية في محافظة اللاذقية.
- الحدود البشرية: المعلمين والموجهين الاختصاصيين.

8- منهج البحث:

اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي، وهو المنهج المناسب لطبيعة البحث وأهدافه، ويقوم 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 (النعيمي وآخرون، 2015، 227)، وتم استخدام هذا المنهج من خلال تصميم استبانة وتطبيقها على أفراد عينة البحث وتحليل نتائجها ومناقشتها بهدف تحديد القيم الأخلاقية الإلكترونية الواجب توفرها في مناهج الحلقة الثانية من وجهة نظر المعلمين والموجهين الاختصاصيين

9- مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

- القيم: "مجموعة متناسقة من المفاهيم والتصورات والأفكار والأحكام والمعايير المتعلقة بطبيعة وجود المنافع والفوائد في حقائق الأشياء والأفعال والأقوال من وجهة النظر الإسلامية، فالقيم مجموعة مبادئ وضوابط سلوكية أخلاقية، تحدد تصرفات الأفراد والمجتمعات و تقوم بتوجيه السلوك و تبريره والحكم عليه، والسمو به وتأكيد إنسانيته. ضمن مسارات معينة؛ إذ تصبها في قالب مع عادات وتقاليد وأعراف المجتمع" (الشمراني، 2023، 184).
- القيم الأخلاقية: تعرّف بأنها "مجموعة المبادئ والمثل الصالحة لكل زمان ومكان، ومصدرها الدين السماوي، والتي تقي الأفراد الملتزمين بها من الوقوع فريسة لمغريات الحياة أو التعرض للاضطرابات النفسية، وهي قيم متنوعة وتحث

عليها المؤسسات التربوية الرسمية وغير الرسمية(الأبيض، 70،2023)، وهي أيضاً معتقدات يتبناها الفرد وتتقاسمها مجموعة متماسكة اجتماعيًا من الأفراد فيما يتعلق بما هو خطأ وصحيح في السلوك البشري والتمييز بين الاثنين" (Abdullah et al., 2010, 106).

- القيم الأخلاقية الإلكترونية: تلك "المعايير الأخلاقية التي تهتم بشكل عام في العلاقة والتفاعل ما بين البشر والتكنولوجيا الرقمية في الوقت المعاصر، وتهدف إلى فحص هذه العلاقة التواصلية والتفاعلية أخلاقياً، بحيث تعمل على زيادة الوعي المرجو من هذه العلاقة"(Ward, 2014)، وتعرف إجرائياً بأنها مجموعة من المعايير والمبادئ والأحكام تساعد الطالب على الاستخدام الأخلاقي والإيجابي للمنصات الإلكترونية والتطبيقات المرتبطة بها، وتمكنه من المحافظة على سلوكه القويم والتواصل الفعال مع الآخرين والالتزام بالقوانين الوطنية والإلكترونية وتصنف في أربعة مجالات القيم الشخصية، القيم الاجتماعية، القيم القانونية، القيم الوطنية).
- المنهاج: مشروع تربوي يتضمن مجموعة من العناصر هي: "الغايات والأهداف والأغراض التربوية، المحتوى: أي كل المعارف والمعلومات والخبرات والمهارات والقيم والاتجاهات التي تترجم الأغراض التربوية، الفعاليات والأنشطة والطرائق والوسائل المستخدمة من أجل بلوغ الأغراض التربوية، وأساليب التقويم وأدواته لمعرفة درجة تحقق الأغراض التربوية" (بشارة، الياس، 2006، 23).

وفي هذا البحث يقصد بالمنهاج: المناهج الدراسية المقررة للصفوف السابع والثامن والتاسع الأساسي.

- الحلقة الثانية من التعليم الأساسي: مرحلة تعليمية تلي الحلقة الثانية وتتألف من الصفوف السابع والثامن والتاسع وهي إلزامية ومجانية.

10- دراسات سابقة

دراسة Tamada & Matsuda,(2009) بعنوان:

- **Guidelines for Development of Information Moral Curriculum for Primary School Teachers.**

- **المبادئ التوجيهية لتطوير المنهج الأخلاقي المعلوماتي لمعلمي المدارس الابتدائية.**

تهدف هذه الدراسة إلى وضع مبادئ توجيهية من شأنها أن تساعد معلمي المدارس الابتدائية على تطوير المنهج الأخلاقي المعلوماتي الأكثر فعالية على أساس احتياجات مدارسهم، وتطوير الأدلة الإرشادية المناسبة، ومن أجل تحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي، أما أدوات البحث فقد تكونت من المقابلات مع المعلمين، وقد توصلت الدراسة إلى وضع قائمة بالقيم الأخلاقية الإلكترونية التي يجب أن يكتسبها المتعلمين، وقدت الدراسة إطاراً يساعد المعلمين في اختيار الموضوعات الأخلاقية المعلوماتية وأنواع المعرفة بقواعد الأخلاق ومعرفة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي مطلوب منهم أن يعلموها، واقترحت الدراسة مبادئ توجيهية لتطوير المنهج الأخلاقي المعلوماتي على مستوى المدارس الابتدائية.

- **دراسة الموسى(2019) بعنوان: واقع المناهج في تزويد المتعلمين بقيم أخلاقية حول استخدام وسائل التواصل الاجتماعي**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع المناهج في تزويد المتعلمين بقيم أخلاقية حول استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، ولتحقيق الهدف قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي، حيث قامت بتطبيق استبانة مكونة من (33) فقرة،

مقسمة على ثلاث أبعاد، وتم تطبيق الاستبانة على عدد من الطالبات والبالغ عددهم (75) طالبة وقد توصل البحث إلى عدة نتائج أهمها: يمتلك جميع أفراد العينة حسابات في وسائل التواصل الاجتماعي، كما يستغرق الأغلب مدة طويلة عليها تمتد لأربع ساعات وأكثر، كما يرى الأغلب أن اليوتيوب أكثر برامج التواصل الاجتماعي فائدة، كما تباينت الآراء حول استخدام بعض الأخلاقيات الغير جيدة مثل مشاهدة محتويات غير لائقة ونسب ما يكتبه الآخرين أو استخدام ألفاظ بذيئة، كما اختلفت الآراء حول دور المدرسة في تقديم أخلاقيات حول وسائل التواصل الاجتماعي من خلال الكتب المدرسية أو المحاضرات التوعوية أو الأنشطة اللاصفية أو الإذاعة المدرسية أو من خلال المعلمين في الحصص الدراسية، تباينت الآراء ولكن يتفق الأغلب على قلة توجيهات المدرسة.

- **دراسة الغامدي (2022) بعنوان: متطلبات التربية الأخلاقية في ضوء التعليم الرقمي – دراسة تحليلية.**

هدفت هذه الدراسة إلى بيان المتطلبات التربوية الضرورية المتعلقة بالمتعلم والأسرة والهيئة التعليمية، لتحقيق التربية الأخلاقية في التعليم الرقمي، وتم استخدام المنهج الوصفي من خلال وصف البيانات المتعلقة بالتربية الأخلاقية والتعليم الرقمي ومتطلباته، والإفادة منها لتحقيق أهداف الدراسة، وكانت أهم النتائج التي توصل إليها البحث: قائمة بأهم المتطلبات التي تحقق التربية الأخلاقية للمتعلم في التعليم الرقمي منها أن يكون المتعلم واعي ومدرك للقوانين والتشريعات الخاصة بالتعليم الرقمي، ومعرفته طرق حفظ حقوقه وحماية معلوماته الشخصية في التعليم الرقمي، وتعريفه بالقيم الأخلاقية التي يجب أن يتحلى بها، وتحذيره من الممارسات اللاأخلاقية في العالم الرقمي وبيان عقوبتها وخطورتها، وكذلك وضع قائمة بأهم متطلبات التربية الأخلاقية لعناصر الهيئة التعليمية المتعلقة بكل من المعلم والإدارة المدرسية والمنهج.

- **دراسة عميش والحارثي (2023) بعنوان: دور المدرسة في تنمية القيم الأخلاقية لمواجهة تحديات العصر الرقمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة بيش.**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرّف إلى دور المدرسة في تنمية القيم الأخلاقية لمواجهة تحديات العصر الرقمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة بيش، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة على عينة البحث المكونة من (335) طالبة، وكانت أهم النتائج التي توصل إليها البحث: جاء واقع المدرسة في تنمية القيم الأخلاقية لمواجهة تحديات العصر الرقمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظه بيش بدرجة متوسطة وتمثلت في تنبه المدرسة على ضرر استخدام المواقع المشبوه على أخلاق الفرد والمجتمع، وكانت العقبات التي تواجه المدرسة في تنمية القيم الأخلاقية لمواجهة تحديات العصر الرقمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة بيش بدرجة كبيرة وذلك لضعف ثقافة الشفافية لدى الطالبات سواء مع المدرسة أو الأسرة في حال حدوث مضايقات عبر المواقع الإلكترونية تخوفاً من ردود الفعل السلبية، وعدم وجود فروق في استجابات الطالبات حسب الصف الدراسي.

11- التعقيب على الدراسات السابقة:

11-1- أوجه التشابه بين الدراسات السابقة والبحث الحالي: تشابه البحث الحالي مع جميع الدراسات السابقة من حيث الموضوع الرئيس للبحث وهو القيم الأخلاقية الإلكترونية، كما تشابه مع الدراسات السابقة من حيث المنهج المستخدم، وتشابه مع بعضها من حيث الأداة والعينة.

11-2- أوجه الاختلاف بين البحث الحالي والدراسات السابقة: اختلف البحث الحالي مع جميع الدراسات السابقة من حيث الحدود المكانية، كما اختلف مع الدراسات السابقة من حيث عينة الموجهين الاختصاصيين.

11-3- ما يميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة: تميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة من حيث الهدف (تعرف القيم الأخلاقية الإلكترونية الواجب توفرها في مناهج الحلقة الثانية) والعينة (الموجهين الاختصاصيين)، وبعض

المتغيرات المدروسة مثل (الصفة الوظيفية، شهادة ICDL)، ومن حيث تقديمه قائمة للقيم الأخلاقية الإلكترونية الواجب توفرها في مناهج الحلقة الثانية.

11-4- أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة: أفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في تصميم أداة البحث، والاطلاع على الأدب النظري والأساليب الإحصائية وكيفية عرض النتائج.

12- الإطار النظري:

- **أهمية القيم الأخلاقية الإلكترونية:**

تأتي أهمية القيم الأخلاقية كونها متصلة بكافة مجالات الحياة، فهي تؤثر وتتأثر بصورة متبادلة، وتعد من الضمانات الأساسية للمحافظة على الحياة الاجتماعية المتزنة والمستقرة والمتطورة، كذلك مما يجعل القيم الأخلاقية الرقمية ضرورة مهمة من ضروريات الحياة، هو تردي الأخلاق لدى الناشئة على مستوى عالمي والمتمثل في انتشار الجريمة والفساد وضعف الضمير الإنساني وتغليب المصلحة الخاصة، فالعالم اليوم يتعرض لهزات أخلاقية تتابعية، والتي تتمثل في أنماط السلوك الفردية والجماعية، ومن أسباب ذلك هو تكنولوجيا الاتصال الذي فتح العالم على مصراعيه دون ضوابط أخلاقية، فالتوسع في استعمال التكنولوجيا والاتصال والانفتاح العالمي على جميع المعارف والعلوم ولدّ الكثير من المشكلات في المنظومة الأخلاقية، وبما أن المدرسة هي حارسة القيم والمكان الذي يغرس القيم الأخلاقية في نفوس الناشئين؛ فإنها مكلفة بحماية هذه القيم وحماية عقيدة الأمة وثقافتها من الاختراق، فالتعليم الرقمي أفرز مشكلات جديدة لدى المتعلمين كالإدمان الرقمي، والتأثر بالأخلاقيات السلبية المنتشرة عبر الشبكات وهدر الوقت وغيرها، الأمر الذي يوجب على المجتمع بكل مؤسساته التربوية لاسيما المدرسة التصدي لها والمحافظة على القيم الأخلاقية وغرسها في النشء بطرق تتناسب مع متطلبات التكنولوجيا(الغامدي، 2022، 200)

- **دمج القيم الأخلاقية الإلكترونية في المناهج الدراسية:**

تعد عملية غرس القيم الأخلاقية واكتسابها عملية تعلم بالدرجة الأولى؛ ذلك أن الإنسان في بدء حياته لا يمتلك أية قيمة أو معرفة، بل تلقن له وتغرس في نفسه، فمسؤولية غرس وتنمية القيم الأخلاقية لدى الفرد تلقى على عاتق مؤسسات تربوية مختلفة لابد من تجانسها وتناسقها مع بعضها البعض، وتقوم بوظائف تكاملية ومشتركة ليس فيها تضارب أو تناقض فإنه من المحال أن تستقل مؤسسة تربوية بغرس القيم الأخلاقية دون الأخرى؛ إذ أن المؤسسات التربوية كل متكامل يصب في قالب واحد؛ إذ إن الثقافة والتربية من المصادر الأساسية لنشر القيم وتعليمها للأجيال ويمكن إجمال أبرز المؤسسات التي يمكن أن تقوم بدور فاعل في تدعيم وغرس القيم الأخلاقية الإلكترونية من خلال النظام التعليمي والإداري، وفريق العمل بالمدرسة، ومحتوى المنهج الدراسي، والأنشطة، كما لابد للمنهج المدرسي أن يؤدي الأدوار المناطة به ويحقق الأهداف المرجوة منه، وعليه مراعاة أسس كثيرة منها الأسس المعرفية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية وأهمها الأخلاقية وهنا لابد من اختيار المواضيع التي تتناسب مع المستوى العقلي والإدراكي للطلاب التي تحث على التحلي بالقيم الأخلاقية الإلكترونية، و صياغة القيم الأخلاقية بأسلوب سهل يمكن من استيعابها، كما انه لابد من اهتمام المدرسة بالأنشطة المدرسية سواء كانت الأنشطة الصّفية أو اللاصفية لما لها من أهمية في غرس القيم الأخلاقية بين المتعلمين سواء كانت بطريقة مباشرة أو غير مباشرة؛ فالعمل الجماعي أو الفردي تحت إشراف المدرسة، والمعلمين يكسب المتعلمين القيم الأخلاقية بصورة أسهل، وأكثر تطبيقاً داخل المجتمع، ومن ثم فإن المدرسة من واجبها إيجاد التكامل بين القيم الأخلاقية للأسرة والمجتمع والدين، حيث أن الفرد في تكوينه لتلك القيم؛ لا يتأثر بوالديه فحسب، وإنما بمعلميه داخل المدرسة، وبالنظم الاجتماعية المختلفة التي ينتمي إليها(موسى، 2019، 200).

12- إجراءات البحث الميدانية:

- **المجتمع الأصلي للبحث وعيناته:**

- **المعلمين:**

بلغ المجتمع الأصلي للمدرسين القائمين على رأس عملهم في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة اللاذقية والبالغ (2050) مُدرّساً ومُدرّسة، وقد تم سحب العينة بالطريقة العشوائية، وذلك بعد الرجوع إلى التوزع الجغرافي لمدارس الحلقة الثانية المعتمد في مديرية التربية في محافظة اللاذقية، ليكون عدد الاستبانات الموزعة (400) استبانة، تم استرجاع (384) استبانة منها، وبعد استبعاد الاستبانات غير المكتملة بلغ العدد النهائي لعينة المعلمين (371) معلماً ومعلمة بنسبة (18.09 %)، وقد تم توزيع العينة من خلال الطرائق الآتية:

- التوزيع المباشر للاستبانات من خلال زيارة الباحثة الميدانية للمدارس.
- تصميم الاستبانة بشكل إلكتروني باستخدام تطبيق غوغل فورم وإرسالها من خلال مواقع التواصل الاجتماعي إلى أفراد عينة البحث.
- توزيع بعض الاستبانات عن طريق الموجهين الاختصاصيين.

- **الموجهين الاختصاصيين:**

بلغ المجتمع الأصلي للموجهين الاختصاصيين في مديرية التربية في محافظة اللاذقية (152) موجهاً وموجهة، وقد تكونت عينة البحث النهائية من (79) موجهاً وموجهة بنسبة (51.79 %)، وبذلك تكون عينة البحث من المعلمين والموجهين الاختصاصيين مناسبة لحجم المجتمع الأصلي وفقاً لجداول كريجسي ومورغان (الكاف، 2014، 104).

- **أداة البحث:**

تكونت أداة البحث من استبانة جرى تصميمها من خلال الاستناد إلى عدد من الدراسات السابقة، وقد تكونت الاستبانة من (23) عبارة توزعت على أربعة أبعاد، ويوضح الجدول (1) توزع عبارات الاستبانة على أبعادها.

الجدول رقم (1): توزع عبارات الاستبانة على أبعادها

م	البعد	أرقام العبارات	المجموع
1	الشخصي	7-1	7
2	الاجتماعي	13-8	6
3	القانوني	18-14	5
4	الوطني	23-19	5

وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي في تفريغ النتائج من خلال مفتاح التصحيح الآتي:

الجدول رقم (2): مفتاح التصحيح لاستجابات أفراد العينة

الاستجابة في المقياس	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جداً
التقدير	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

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

الجدول رقم (3): 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
التقدير	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 كليتي التّربية في جامعة تشرين وجامعة دمشق الملحق (1)، وبناء على ملاحظاتهم تم تعديل بعض العبارات وحذف البعض الآخر. وكن من أبرز التعديلات:

- نقل بعض العبارات من محور إلى آخر مثل العبارة "إبداء الرأي حول قضايا معينة عبر مواقع التواصل الاجتماعي" حيث تم نقلها من البعد الاجتماعي إلى البعد الشخصي.
- إعادة صياغة بعض العبارات مثل العبارة " إدارة الوقت عند استخدام المواقع الإلكترونية" فقد كانت على النحو الآتي: تنظيم الوقت في اثناء استخدام وسائل التواصل الاجتماعي.
- جعل عدد العبارات متجانس بين المحاور.
- صياغة جميع العبارات بذات الاسلوب.
- عدم استخدام أداة النفي في العبارات

- **صدق الاتساق الداخلي:** جرى تطبيق الاستبانة على (30) مدرساً وموجهاً من خارج العينة النهائية للبحث بهدف التحقق من صدقها وثباتها باستخدام الأساليب الاحصائية المناسبة، فتم التّحقّق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال استخراج قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ومجموع الدرجات الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وكانت جميع القيم دالة إحصائيا بين (0.30) و(0.99) مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للاستبانة. إذ تراوحت بين (0.309) و(0.486)، الملحق (2).
- **ثبات الاستبانة:** جرى التحقق من ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ، والجدول (4) يوضح نتائج ذلك.

الجدول رقم (4): قيم ألفا كرونباخ على أبعاد الاستبانة

م	البعد	قيم ألفا كرونباخ
1	الشخصي	0.785
2	الاجتماعي	0.732
3	القانوني	0.711
4	الوطني	0.718
الدرجة الكلية		0.851

يتبين من الجدول (4) أن قيم ألفا كرونباخ و قيم معامل الثبات أكبر من (0.70) ما يدل على ثبات مقبول للاستبانة.

13- نتائج البحث ومناقشتها:

- **الإجابة عن أسئلة البحث:**

- **الإجابة عن السؤال الأول: ما القيم الأخلاقية الإلكترونية الواجب توفرها في مناهج الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين والموجهين الاختصاصيين ؟**

بهدف الإجابة عن السؤال الأول جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على أبعاد الاستبانة.

- **البعد الشخصي:**

يبين الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على عبارات البُعد الشخصي من الاستبانة. كما يبين درجة الموافقة على البعد ككل.

الجدول رقم (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على عبارات البُعد الشخصي

البعد الشخصي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
1) المحافظة على الأسرار والمعلومات الشخصية عند استخدام مواقع الإنترنيت	3.95	0.19	4	مرتفعة
2) التحلي بالصدق عند استخدام المواقع الإلكترونية	4.06	0.97	3	مرتفعة
3) تنمية الثقافة الشخصية من خلال المواقع الإلكترونية	3.75	0.99	6	مرتفعة
4) إبداء الرأي حول قضايا معينة عبر مواقع التواصل الاجتماعي	3.41	0.36	7	مرتفعة
5) إدارة الوقت عند استخدام المواقع الإلكترونية	4.42	0.85	1	مرتفعة جداً
6) التنبه إلى عدم استخدام مواقع إلكترونية ذات محتوى غير أخلاقي	4.25	0.18	2	مرتفعة جداً
7) المحافظة على الأمن الشخصي من (الاحتيال، الابتزاز،..) عند استخدام المواقع الإلكترونية	3.91	0.58	5	مرتفعة
المتوسط الحسابي للبعد الشخصي	3.96	0.58	مرتفعة	

يتبين من الجدول السابق أن درجة موافقة أفراد عينة البحث قد جاءت مرتفعة جداً بالنسبة لعبارتين، ومرتفعة على باقي العبارات، كما يتبين أن المتوسط العام للبعد الشخصي قد بلغ (3.96) وهي قيمة تدل على درجة موافقة مرتفعة، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (0.58) وهي قيمة منخفضة تدل على قلة التباين بين درجات استجابات أفراد عينة البحث على عبارات هذا البعد وبين المتوسط العام، وتبين النتائج السابقة أهمية تضمين القيم الأخلاقية الإلكترونية المتعلقة بالبعد الشخصي في مناهج الحلقة الثانية، ولاسيما ما يتعلق بإدارة الوقت؛ إذ جاءت درجة الموافقة على هذه العبارة مرتفعة جداً، نظراً لأن أغلب المتعلمين ولاسيما في مرحلة المراهقة يتعرضون إلى الاستخدام المفرط للإنترنيت والمواقع الإلكترونية، والذي قد يصل إلى درجة الإدمان، ونتيجة وجود مواقع ومنصات عديدة غير أخلاقية وخارج الرقابة يمكن أن يؤدي ذلك الاستخدام إلى انحطاط القيم الأخلاقية الشخصية، أو على تصرفات غير سوية، أو مشكلات سلوكية لدى المراهقين، ولذلك لابد من تضمين المناهج الدراسية القيم الأخلاقية التي تساعد الفرد على الاستخدام الإيجابي للمنصات والمواقع الإلكترونية.

- **البعد الاجتماعي:**

يبين الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على عبارات البُعد الاجتماعي من الاستبانة. كما يبين درجة الموافقة على البعد ككل.

الجدول رقم (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على عبارات البُعد الاجتماعي

البعد الاجتماعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
8) آداب التعرف على الآخرين عبر المواقع الإلكترونية	3.95	0.25	2	مرتفعة
9) آداب التواصل مع الأصدقاء عبر المواقع الإلكترونية	3.95	0.36	3	مرتفعة
10) مراعاة عادات وتقاليد الأخرين في أثناء التواصل معهم عبر المواقع الإلكترونية	3.55	0.14	6	مرتفعة
11) احترام الآراء التي تطرح في المواقع الإلكترونية	3.85	0.25	4	مرتفعة
12) احترام خصوصية الآخرين في المواقع الإلكترونية	4.12	0.82	1	مرتفعة
13) انتقاء كلمات وعبارات مناسبة في أثناء التواصل عبر المواقع الإلكترونية	3.84	0.32	5	مرتفعة
المتوسط الحسابي للبعد الاجتماعي	3.88	0.36	مرتفعة	

يتبين من الجدول (6) أن درجة موافقة أفراد عينة البحث بالنسبة لعبارات البعد الاجتماعي قد جاءت مرتفعة على جميع العبارات، كما يتبين أن المتوسط العام للبعد الاجتماعي قد بلغ (3.88) وهي قيمة تدل على درجة موافقة مرتفعة، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (0.36) وهي قيمة منخفضة تدل على قلة التباين بين درجات استجابات أفراد عينة البحث على عبارات هذا البعد وبين المتوسط العام، وتعزو الباحثة أهمية هذا البعد نتيجة الاستخدام الكبير لمواقع التواصل الاجتماعي والتي تجاوزت كونها وسيلة اتصال فحسب، فأصبحت تلك المواقع منصات للتعبير عن الرأي ومشاركة المنشورات والملفات والوسائط المتعددة، ويمكن أن تقوم بدور إيجابي في حياة الفرد ولاسيما المتعلمين؛ إذ تم ترشيد استخدامها، وعلى النقيض من ذلك يمكن أن تؤدي إلى هدم حياة الفرد؛ إذ تم استخدامها بدون وعي وإدراك.

- **البعد القانوني:**

يبين الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على عبارات البُعد القانوني من الاستبانة. كما يبين درجة الموافقة على البعد ككل.

الجدول رقم (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على عبارات البُعد القانوني

البعد القانوني	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
14) الالتزام بقانون الجرائم الإلكترونية عند استخدام المواقع الإلكترونية	4.55	0.25	1	مرتفعة جداً
15) احترام حقوق التأليف والنشر المتعلقة بالمعلومات المتوفرة عبر المواقع الإلكترونية	4.01	0.14	3	مرتفعة
16) الالتزام بالقوانين الخاصة للمواقع الإلكترونية	3.85	0.36	5	مرتفعة
17) الاطلاع على بيان الخصوصية لأي تطبيق أو موقع إلكتروني قبل استخدامه	4.01	0.85	4	مرتفعة
18) التعامل المناسب مع الرسائل مجهولة المصدر أو المشبوهة	4.11	0.15	2	مرتفعة
المتوسط الحسابي للبعد القانوني	4.11	0.35	مرتفعة	

يتبين من الجدول (7) أن درجة موافقة أفراد عينة البحث بالنسبة لعبارات البعد القانوني قد تراوحت بين المرتفعة جداً على عبارة واحدة، والمرتفعة على باقي العبارات، كما يتبين أن المتوسط العام للبعد القانوني قد بلغ (4.11) وهي قيمة تدل على درجة موافقة مرتفعة، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (0.35) وهي قيمة منخفضة تدل على قلة التباين بين درجات استجابات أفراد عينة البحث على عبارات هذا البعد وبين المتوسط العام، وتكمن أهمية هذا البعد نظراً لأن الكثير من الأفراد ولاسيما المراهقين يعتقدون بعدم وجود أي قوانين وضوابط تحكم سلوكاتهم في البيئة الافتراضية، ولذلك لابد من توعيتهم بتلك القوانين، ولاسيما قانون الجرائم الإلكترونية رقم 20 الصادر بتاريخ 2022.

- **البعد الوطني:**

يبين الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على عبارات البُعد الوطني من الاستبانة، كما يبين درجة الموافقة على البعد ككل.

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

البعد الوطني	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
19) الحذر من الأخبار والمعلومات المضللة التي تنشر عبر المواقع الإلكترونية	4.21	0.58	5	مرتفعة جداً
20) عدم نشر أي معلومات أو أخبار تضر بالمصلحة العامة عبر المواقع الإلكترونية	4.31	0.36	2	مرتفعة جداً
21) التحقق من مصداقية المعلومات المنشورة على المواقع الإلكترونية	4.25	0.86	4	مرتفعة جداً
22) استخدام المواقع الإلكترونية الرسمية في معرفة الأخبار المحلية والعالمية	4.28	0.33	3	مرتفعة جداً
23) التعرف على خطورة التهديدات التي تمس أمن الوطن وسلامته (الإرهاب، الفكر المتطرف، الإشاعات) المنتشرة عبر مواقع التواصل الاجتماعي	4.43	0.93	1	مرتفعة جداً
المتوسط الحسابي للبعد الوطني	4.30	0.61	مرتفعة جداً	

يتبين من الجدول (8) أن درجة موافقة أفراد عينة البحث بالنسبة للبعد الوطني قد جاءت مرتفعة جداً على جميع العبارات، كما يتبين أن المتوسط العام للبعد الوطني قد بلغ (4.30) وهي قيمة تدل على درجة موافقة مرتفعة جداً، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (0.61) وهي قيمة منخفضة تدل على قلة التباين بين درجات استجابات أفراد عينة البحث على عبارات هذا البعد وبين المتوسط العام، وتكمن أهمية هذا البعد نظراً للدور السلبي الذي قامت به العديد من المواقع والمنصات الإلكترونية في تعريض أمن الوطن والمواطنين في أثناء الحرب التي تعرضت لها البلاد، ولذلك فلابد من توعية المتعلمين بأهمية الانتباه إلى المعلومات والأخبار المضللة والتي يمكن أن تهدد أمن الوطن والمجتمع، وكذلك الانتباه إلى عدم نشر أي معلومات تؤذي أمن البلاد سواء عن قصد أم من دون قصد.

- **الإجابة عن السؤال الثاني: ما ترتيب أبعاد القيم الأخلاقية الإلكترونية الواجب توفرها في مناهج الحلقة الثانية وفق أهميتها من وجهة نظر المعلمين والموجهين الاختصاصيين ؟**

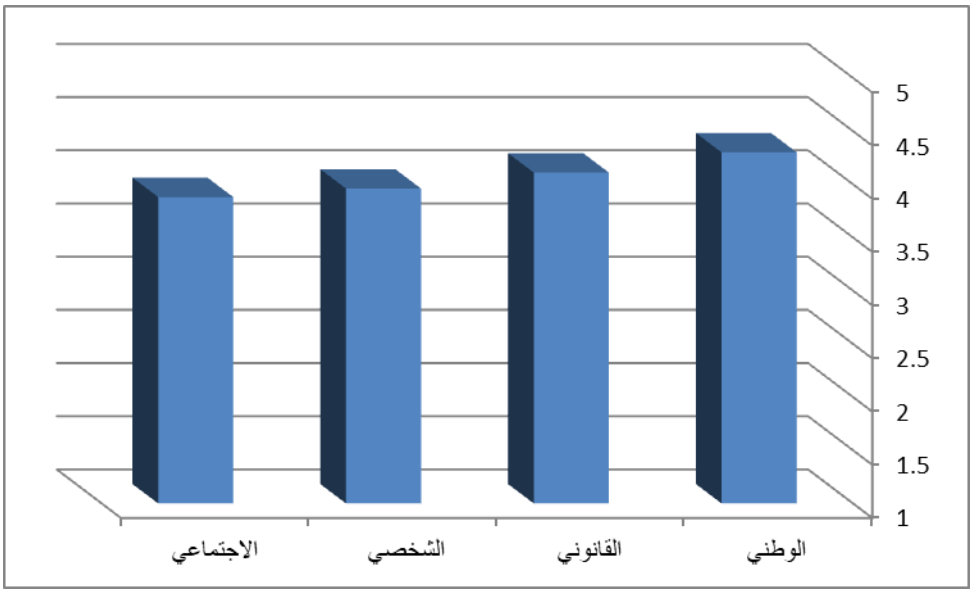
بهدف الإجابة عن السؤال الثاني جرى استخراج المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على أبعاد الاستبانة وتريبتها وفق أهميتها النسبية والجدول الآتي يبين نتائج ذلك.

الجدول رقم (9): المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على أبعاد الاستبانة وتريبتها وفق أهميتها النسبية

البعد	المتوسط الحسابي	الأهمية النسبية	درجة الموافقة	الترتيب
الوطني	4.30	%86	مرتفعة جداً	1
القانوني	4.11	%82.20	مرتفعة	2
الشخصي	3.96	%79.20	مرتفعة	3
الاجتماعي	3.88	%77.60	مرتفعة	4

يتبين من الجدول (9) أن البعد الوطني جاء بالمرتبة الأولى بدرجة موافقة مرتفعة جداً، تلاه البعد القانوني، ثم البعد الشخصي، وأخيراً البُعد الاجتماعي بدرجة موافقة مرتفعة، وبالنتيجة فإن أفراد عينة البحث قد وافقوا على جميع القيم الأخلاقية الإلكترونية المتضمنة في الاستبانة لدمجها في مناهج الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي. ويلاحظ أن القيم الاخلاقية الإلكترونية ذات البعد الوطني جاءت بالمرتبة الأولى، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المنصات الإلكترونية ولاسيما وسائل التواصل الاجتماعي يمكن أن تقوم بدور سلبي في المجتمع ولاسيما إذا تم توظيفها من قبل جهات خارجية، وإن توفر القيم الأخلاقية الإلكترونية في البعد الوطني يعد أمراً مهماً في حماية المتعلمين من الآثار السلبية لتلك المنصات وما تبثه من أخبار أو معلومات يمكن أن تؤثر سلباً على أمن الوطن بقصد أو دون قصد، كما يلاحظ من الجدول السابق أن أبعاد القيم الاخلاقية الإلكترونية (القانوني، الشخصي، الاجتماعي) قد جاءت بدرجة موافقة مرتفعة ما يشير إلى أهمية تضمين هذه القيم ضمن المناهج الدراسية نظراً لأن شبكة الإنترنت وما تتضمنه من منصات أصبحت جزءاً لا يتجزأ من حياة الأفراد وفي مختلف المجالات، ولابد ان تتوفر القيم الاخلاقية الإلكترونية بجميع ابعادها لدى مستخدمي هذه المنصات ولاسيما المتعلمين في الحلقة الثانية والذين هم في مرحلة المراهقة وفي طور النمو وأي مؤثرات خارجية يمكن أن تؤثر على شخصيتهم من مختلف النواحي.

ويبين الشكل (1) ترتيب أبعاد القيم الأخلاقية الإلكترونية الواجب توفرها في مناهج الحلقة الثانية وفق أهميتها



الشكل رقم (1) ترتيب أبعاد القيم الأخلاقية الإلكترونية الواجب توفرها في مناهج الحلقة الثانية وفق أهميتها

- **الإجابة عن السؤال الثالث: أي من عناصر المنهاج يجب أن تتضمن القيم الأخلاقية الإلكترونية؟**

بهدف الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث جرى المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة البحث على السؤال الأول الوارد في الاستبانة، والجدول (10) يوضح نتائج ذلك.

الجدول رقم (10): عناصر المنهاج الواجب دمج أبعاد القيم الأخلاقية الإلكترونية فيها

عناصر المنهاج	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة	الترتيب
محتوى المناهج	4.15	مرتفعة	3
استراتيجيات التدريس	3.85	مرتفعة	4
الأنشطة التعليمية	4.55	مرتفعة جداً	2
أساليب التقويم	3.61	مرتفعة	5
جميع عناصر المنهاج	4.61	مرتفعة جداً	1

يتبين من الجدول (10) أن تضمين القيم الأخلاقية الالكترونية يجب أن يكون ضمن جميع عناصر المناهج وبالدرجة الأولى في الأنشطة التعليمية، ويمكن تفسير حصول الأنشطة التعليمية على الأهمية النسبية الأعلى نظراً للتطورات المتسارعة التي تطرأ على البيئة الإلكترونية؛ إذ إن الأنشطة التعليمية تتمتع بالمرونة على خلاف محتوى المنهاج الذي يكون ثابت نوعاً ما، وبالتالي يمكن للمدرسين تطوير القيم الأخلاقية الإلكترونية وإكسابها للمتعلمين من خلال تنفيذ أنشطة تعليمية أو تكليف المتعلمين بأبحاث ومشاريع عملية يكتسبون من خلالها القيم الأخلاقية الإلكترونية.

- **الإجابة عن السؤال الرابع: ما القيم الأخلاقية الإلكترونية الواجب استمرارها في مناهج المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والموجهين الاختصاصيين ؟**

بهدف الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث جرى استخراج المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة البحث على السؤال الثاني الوارد في الاستبانة، والجدول (11) يبين نتائج ذلك.

الجدول رقم (11): القيم الأخلاقية الإلكترونية الواجب استمرارها في مناهج المرحلة الثانوية من وجهة نظر الموجهين الاختصاصيين والمعلمين

البعد	المتوسط الحسابي	الأهمية النسبية	الموافقة	الترتيب
الشخصي	4.05	%81	مرتفعة	4
الاجتماعي	4.11	%82.2	مرتفعة	3
القانوني	4.75	%95	مرتفعة جداً	1
الوطني	4.61	%92.2	مرتفعة جداً	2

يتبين من الجدول (11) أن أفراد عينة البحث متفقون على استمرار جميع أبعاد القيم الأخلاقية الإلكترونية الواردة في الاستبانة في مناهج المرحلة الثانوية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن ترسخ القيم الأخلاقية الإلكترونية لدى المتعلمين يتطلب تضمنيها في جميع المناهج الدراسية وفي جميع المراحل التعليمية بشكل يتناسب مع مستواهم العمري ومع درجة استخدامهم للمنصات الإلكترونية؛ إذ إن استخدامهم لتلك المنصات يزداد في المرحلة الثانوية ولاسيما مع اقتناء الكثير من المتعلمين لأجهزة هاتف ذكية في تلك المرحلة، وبالتالي تكون الحاجة ماسة لتوعية المتعلمين من مخاطر الاستخدام السلبي للإنترنت وأفضل طريقة في سبيل ذلك هي إكسابهم القيم الأخلاقية الإلكترونية.

- **اختبار فرضيات البحث:**
- **الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات استجابات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بالقيم الأخلاقية الإلكترونية الواجب توفرها في مناهج الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي وفق متغير الصفة الوظيفية (مُدّرس، موجه).**

لاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث وفق متغير الصفة الوظيفية، وجرى استخدام اختبار (Independent Samples)، والجدول (12) يوضح نتائج ذلك.

الجدول رقم (12): نتائج اختبار Independent Samples وفق متغير الصفة الوظيفية

البعد	الصفة الوظيفية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيم t	الدلالة الإحصائية	القرار
الشخصي	موجه	79	27.85	7.32	448	0.34	0.73	غير دال
	مُدّرس	371	27.50	5.72				
الاجتماعي	موجه	79	23.33	5.96	448	0.67	0.51	غير دال
	مُدّرس	371	23.14	4.79				
القانوني	موجه	79	20.85	3.46	448	0.18	0.86	غير دال
	مُدّرس	371	20.55	4.51				
الوطني	موجه	79	21.81	4.41	448	0.77	0.44	غير دال
	مُدّرس	371	21.56	4.49				

يتبين من الجدول(12) أن قيم الدلالة الإحصائية لاختبار (Independent Samples) وفق متغير الصفة الوظيفية بالنسبة لجميع أبعاد الاستبانة أكبر من (0.05) ما يعني عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات استجابات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بالقيم الأخلاقية الإلكترونية الواجب توفرها في مناهج الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي وفق متغير الصفة الوظيفية (مُدّرس، موجه)، وبالتالي فإن أفراد عينة البحث من الموجهين الاختصاصيين والمعلمين متفقين على أهمية تضمين القيم الأخلاقية الإلكترونية في مناهج الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي.

- **الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات استجابات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بالقيم الأخلاقية الإلكترونية الواجب توفرها في مناهج الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي وفق متغير الحصول على الشهادة الدولية لقيادة الحاسوب ICDL**

لاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث وفق متغير الحصول على شهادة ICDL ، وجرى استخدام اختبار (Independent Samples)، والجدول (13) يوضح نتائج ذلك.

الجدول رقم (13): نتائج اختبار Independent Samples وفق متغير الحصول على شهادة ICDL

البعد	شهادة ICDL	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيم t	الدلالة الإحصائية	القرار
الشخصي	غير حاصل على ICDL	407	27.02	3.07	448	15.580-	0.00	دالة
	حاصل على ICDL	43	34.33	0.52				
الاجتماعي	غير حاصل على ICDL	407	23.08	1.73	448	11.079-	0.00	دالة
	حاصل على ICDL	43	26.00	0.53				
القانوني	غير حاصل على ICDL	407	19.71	2.81	448	10.183-	0.00	دالة
	حاصل على ICDL	43	24.09	0.78				
الوطني	غير حاصل على ICDL	407	21.12	2.73	448	10.183-	0.00	دالة
	حاصل على ICDL	43	25.37	0.49				

يتبين من الجدول (13) أن قيم الدلالة الإحصائية لاختبار (Independent Samples) أصغر من (0.05) بالنسبة لأبعاد استبانة القيم الأخلاقية الإلكترونية، ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بالقيم الأخلاقية الإلكترونية وفق متغير الحصول على الشهادة الدولية لقيادة الحاسوب ICDL، وهذه الفروق لصالح الفئة ذات المتوسط الحسابي الأعلى، وهم الحاصلين على شهادة ICDL ، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه من ابتع دورة على قيادة الحاسوب وحصل على شهادة ICDL يكون أكثر لإدراكاً لأهمية تضمين المناهج الدراسية

القيم الأخلاقية الإلكترونية، نظراً لأنه من خلال هذه الدورة يكون قد تعرف على المخاطر التي يمكن تهدد أمن الفرد وأمن المجتمع من خلال الاستخدام الخاطئ أو المفرط أو غير الأخلاقي للمنصات والمواقع الإلكترونية.

- **الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بالقيم الأخلاقية الإلكترونية الواجب توفرها في مناهج الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي وفق متغير المؤهل العلمي.**

لاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أبعاد الاستبانة ثم تم استخدام تحليل التباين الأحادي وفق متغير المؤهل العلمي، والجدول (14) يوضح نتائج ذلك.

الجدول رقم (14): تحليل التباين أحادي الاتجاه (أنوفا) على أبعاد الاستبانة وفق متغير المؤهل العلمي

البعد	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمF	قيمة الدلالة
الشخصي	معهد متوسط	60	27.48	3.43	بين المجموعات	47.62	2	23.81	1.816	0.164
	إجازة جامعية	272	27.53	3.50	داخل المجموعات	5859.54	447	13.11		
	دبلوم تأهيل	118	28.26	3.97	المجموع	5907.16	449			
الاجتماعي	معهد متوسط	60	23.32	1.80	بين المجموعات	1.34	2	.67	0.194	0.823
	إجازة جامعية	272	23.33	1.80	داخل المجموعات	1542.06	447	3.45		
	دبلوم تأهيل	118	23.45	2.01	المجموع	1543.40	449			
القانوني	معهد متوسط	60	20.08	2.87	بين المجموعات	.52	2	.26	0.029	0.971
	إجازة جامعية	272	20.12	2.85	داخل المجموعات	3965.48	447	8.87		
	دبلوم تأهيل	118	20.19	3.31	المجموع	3966.00	449			
الوطني	معهد متوسط	60	21.38	2.82	بين المجموعات	2.92	2	1.46	0.175	0.840
	إجازة جامعية	272	21.51	2.67	داخل المجموعات	3733.20	447	8.35		
	دبلوم تأهيل	118	21.64	3.38	المجموع	3736.12	449			

يتبين من الجدول (14) أن قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار (تحليل التباين الاحادي) على أبعاد الاستبانة وفق متغير المؤهل العلمي أكبر من (0,05)، ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بالقيم الأخلاقية الإلكترونية الواجب توفرها في مناهج الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي وفق متغير المؤهل العلمي، وتبين هذه النتيجة أهمية أبعاد القيم الأخلاقية الإلكترونية الواردة في الاستبانة من وجهة نظر أفراد عينة البحث من المعلمين والموجهين الاختصاصيين بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية، وذلك نظراً لما ذكر سابقاً بأن استخدام المنصات الإلكترونية سواء من خلال الحاسوب أم من خلال أجهزة الهاتف أصبح شائعاً جداً لدى الكثير من المتعلمين، ولذلك فإن أفراد عينة الدراسة متفقين على خطورة هذا الاستخدام إن لم يترافق مع حد أدنى من توفر القيم الاخلاقية الإلكترونية لدى المتعلمين.

مقترحات البحث:

- تضمين القيم الأخلاقية الإلكترونية في مناهج الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي سواء من خلال محتوى المناهج أم من خلال طرائق واستراتيجيات التدريس والتقويم المستخدمة من قبل المعلمين، وكذلك من خلال الأنشطة والمشاريع التعليمية.
- تنفيذ ورش عمل ودورات تدريبية للمدرسين على إكساب المتعلمين القيم الأخلاقية الإلكترونية من خلال أنشطة التعليم واستراتيجيات التدريس.

- تطوير أساليب التقويم في مرحلة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بحيث تتضمن تقويم المتعلمين لدرجة اكتسابهم القيم الأخلاقية الإلكترونية.

المراجع:

- الأبيض، محمد حسن.(2023). دور الجامعة في تعزيز القيم الأخلاقية لدى الشباب وعلاقته بالأمن الفكري لديهم، *مجلة العلوم التربية والإنسانية*، العدد(21)، ص 65-85.
- بشارة، جبرائيل؛ الياس، أسما.(2006). *المناهج التربوية*. منشورات جامعة اللاذقية، اللاذقية، سورية.
- الشمراني، عبد الغني سعد.(2023). الاختلاف في القيم الأخلاقية بين المعرفة والسلوك دراسة تحليلية، *مجلة القلم*، العدد الخامس والثلاثون، ص 180-216.
- عميش، مريم محمد؛ الحارثي، عبد الرحمن محمد. (2023). دور المدرسة في تنمية القيم الأخلاقية لمواجهة تحديات العصر الرقمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة بيش، *المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*.
- الغامدي، وفاء أحمد عياض.(2022).متطلبات التربية الأخلاقية في ضوء التعليم الرقمي – دراسة تحليلية، *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، المجلد الثامن والثلاثون، العدد الحادي عشر، جزء ثاني، ص190-216.
- الكاف، عبد الله عمر زين.(2014). *تطبيق العمليات الإحصائية في البحوث العلمية مع استخدام برنامج SPSS* . الرياض، السعودية: مكتبة القانون والاقتصاد.
- موسى، دينا صابر عبد الحليم.(2019).برنامج مقترح قائم على قضايا التنمية المستدامة لمعلمي مادة علم الاجتماع لتنمية القيم الأخلاقية ومهارات التأمل الذاتي المهني، *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، المجلد(16)، العدد(113)، ص 180-234.
- الموسى، ميمونة عبد الرحمن .(2019).واقع المناهج في تزويد المتعلمين بقيم أخلاقية حول استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، *مجلة كلية التربية (أسيوط)*، المجلد 35- العدد 11.
- النعيمي، محمد عبد العال؛ البياتي، عبد الجبار توفيق؛ خليفة، غازي جمال خليفة. (2015). *طرق ومناهج البحث العلمي*. عمان، الأردن: الوراق للنشر والتوزيع.
- وزارة التربية (2016). *وثيقة الإطار العام للمنهاج الوطني في للجمهورية العربية السورية*. دمشق، سورية.
- Tamada, K., & Matsuda, T. (2009). Guidelines for Development of Information Moral Curriculum for Primary School Teachers. In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (pp. 1669-1674). *Association for the Advancement of Computing in Education* (AACE)
- Ward, S. 2014. Digital Media Ethics, University of Wisconsin, center for Journalism ethics، http://ethics.journalism.wisc.edu/resources/digitalmedia- ethics

- Yilmaz, Y., & Çelebi, C. (2022). Views of Information Technologies Teachers on the Effects of Values Education on Informatics Ethics. *International Online Journal of Education and Teaching*, 9(1), 506-530.

دور المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة التسامح لدى طلبتها من وجهة نظر المدرسين

د. علي أحمد عداد*

(الإيداع: 11 تموز2024، القبول: 25 آب 2024)

الملخص:

هدف البحث إلى الكشف عن دور المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة التسامح لدى طلبتها من وجهة نظر المدرسين في مدينة دمشق، وكذلك الكشف عن الفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث تعزى للمتغيرات(المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وبلغت عينة البحث(196) مدرساً ومدرسة من مدرسي مرحلة التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق، وتوصل البحث إلى النتائج التالية:

1-بلغ دور المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة التسامح لدى طلبتها من وجهة نظر المدرسين في مدينة دمشق درجة كبيرة، أما ترتيب مجالات استبانة دور المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة التسامح فكان وفق التالي: جاء المجال (دور المدرس في تنمية ثقافة التسامح) بالمرتبة الأولى وبدرجة كبيرة، يليه المجال (دور المناهج في تنمية ثقافة التسامح) بالمرتبة الثانية وبدرجة كبيرة، وأخيراً المجال (دور الإدارة المدرسية في تنمية ثقافة التسامح) بالمرتبة الثالثة وبدرجة كبيرة.

2-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة دور المدرسة في تنمية ثقافة التسامح تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

3-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة دور المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة التسامح تعزى لمتغير سنوات الخدمة وذلك لصالح المدرسين أصحاب سنوات الخدمة الأقدم (5 سنوات فأكثر).

الكلمات المفتاحية: ثقافة التسامح، المدرسة الثانوية.

* محاضر في كلية التربية جامعة حماة

The Role Of Secondary School In Developing A Culture Of Tolerance Among Its Students From The Point Of View Of Teachers

Dr. Ali Ahmed Addad*

(Received: 11 July 2024, Accepted: 25 Augast 2024)

Abstract:

The research aimed to reveal the role of secondary school in developing a culture of tolerance among its students from the point of view of teachers in the city of Damascus, as well as to reveal the differences between the averages of the answers of the members of the research sample due to the variables (academic qualification, years of service),The descriptive analytical method and the questionnaire were used as a tool for collecting data. The research sample included (196) male and female teachers of the general secondary education level in the city of Damascus. The research reached the following results:

1- The role of the secondary school in developing a culture of tolerance among its students, from the point of view of teachers in the city of Damascus, has reached a great degree, As for the arrangement of the fields of the questionnaire to identify the role of the secondary school in developing a culture of tolerance, it was as follows: The field (the role of the teacher in developing a culture of tolerance) came in first place and to a large degree, followed by the field (the role of curricula in developing a culture of tolerance) in second place and to a large degree, and finally the field (the role of administration School level in developing a culture of tolerance) ranked third and to a large degree.

2- There are no statistically significant differences between the averages of the answers of the research sample members to the questionnaire about the role of the school in developing a culture of tolerance due to the academic qualification variable.

3- There are statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the averages of the answers of the research sample members to the questionnaire about the role of the secondary school in developing a culture of tolerance due to the variable of years of service, in favor of teachers with the oldest years of service (5 years or more).

Keywords: Culture Of Tolerance, Secondary School

* Lecturer at the Faculty of Education, University of Hama

المقدمة:

يشهد العصر الحالي تغيراً قيماً بفعل التغيرات الناتجة عن الثورة العلمية والتقدم في التقنيات الرقمية وأمام هذه التغيرات لجأت المجتمعات إلى التعليم في مختلف مراحله لضمان استمرارها وأصبح إعداد الفرد الهدف الأسمى الذي تسعى إليه كافة مؤسسات التعليم، وتعد المدرسة الثانوية إحدى المؤسسات التي تعمل على تكوين الطلبة وتزويدهم بالمعرفة وغرس القيم الأخلاقية كالاحترام، والحب والعطف، وإكسابهم السلوكيات الإيجابية، وتصحيح السلوكيات السيئة لديهم، وذلك لإعداد جيل واع قادر على التعايش مع الآخرين بعيداً عن العنف ونبذ التعصب مما يساهم في استقرار المجتمع وتقدمه.

ويعد التسامح أحد المفاهيم الإنسانية الإيجابية التي تعددت حوله الآراء" فهو مفهوم مألوف ومتداول لدى الكثير من أفراد المجتمع ولكن دلالات ومعنى ذلك المفهوم تختلف اختلافاً كلياً بين الأفراد وذلك تبعاً للبيئة والثقافة التي ينتمي إليها الفرد" (القرش، 2017، 372)، فالتسامح يمثل ضرورة فردية اجتماعية لتحقيق السلام الاجتماعي، لذلك يجب على المجتمعات أن تبدأ بترسيخ ثقافة الحوار وقبول الرأي الآخر واحترامه والتعايش معه، والمشاركة والإخاء، ونبذ العنف لتصبح هذه القيم جزءاً أصيلاً من سلوك الفرد وثقافة المجتمع تسمو بهما إلى درجة إنسانية عالية، كما أنه الخيار الاستراتيجي لإعادة صياغة علاقة أفراد المجتمع مع بعضهم البعض من منظور الاحترام المتبادل وتقبل الاختلاف والتنوع، وذلك من أجل القضاء على كل مظاهر التعصب والعنف وأشكال الإلغاء والتهميش للآخرين، فالتسامح من المصطلحات التي شاع استخدامه بكثرة في الآونة الأخيرة، ولا سيما عندما اعتمده المؤتمر العام لمنظمة اليونسكو في دورته الثامنة و العشرين عام 1995 في إعلان مبادئ التسامح (جامعة منيسوتا ، 2005، 1)، فيقوم التسامح على وجود قيم وتصورات تفرز ضوابط سلوكية كالعفو واحترام اختلاف الآخرين ومعتقداتهم و مشاعرهم بغض النظر عن ألوانهم و انتماءاتهم الدينية ، أو العرقية ، أو المذهبية ، أو خلفياتهم الاجتماعية مما يُشيع الأمن في النفوس، وتجافي الجنوح إلى العنف، كما ينظر إلى التسامح على أنها " قيمة لها نظام نفسي عقلي يستند إلى منظومة من الميول والاتجاهات يتحكم بها، ويوجهها نسق من المعتقدات، وتعبّر عن نفسها بنظام تراتبي من العادات في التعامل مع الذات ومع الآخر" (Asiyai,2019, 201).

وتتجلى أهمية التسامح كثقافة تمثل أحد الشروط الأساسية لتحقيق السلام للمجتمع، وحماية النسيج الاجتماعي من خلال تعليم أفراد المجتمع أخلاقيات التعامل مع الآخرين واحترامهم وقبول آرائهم ووجهات نظرهم، ولكي يتجسد التسامح في فكر وثقافة الأجيال لابد أن يسهم المجتمع بكل مكوناته ومؤسساته وفي مقدمتها مؤسسات التربية والتعليم في نشر الفكر التسامحي وترسيخ ثقافة التسامح وقبول الآخر، فالمدرسة الثانوية مطالبة بالسعي إلى غرس قيم التسامح بين طلبتها من خلال الإدارة المدرسية التي تسعى إلى نشر قيم التعاون والتسامح بين جميع أفراد المجتمع المدرسي وأيضاً من خلال المدرس الذي له الدور الأبرز في تعليم مفاهيم التسامح وتجسيدها في سلوكيات الطلبة وتمثلها في منظومتهم القيمية باعتباره أنموذجاً للتسامح بين طلبته، كما للمناهج الدراسية دور في نشر التسامح من خلال تضمينها مفاهيم التسامح وأهمية احترام الاختلاف مع الآخرين ونبذ التعصب والتمييز بكافة أشكالهما.

يتضح مما سبق أن نشر ثقافة التسامح بين الطلبة أصبح أمراً ملحاً حيث تتحمل المدرسة الثانوية القيام بهذا الدور بوصفها مؤسسة تساهم في عملية التنمية الشاملة للفرد والمجتمع، من خلال عناصرها المتعددة من الإدارة المدرسية والمدرسين وما تقدمه من مناهج دراسية، مما يسهم في تعزيز ثقافة التسامح بين الطلبة لتصبح ثقافة راسخة تجسدها سلوكياتهم وتعاملاتهم مع الآخرين، وإكسابهم القدرة على مواجهة التحديات والتغيرات القيمية، وتمكينهم من حل نزاعاتهم بطرق آمنة وسليمة بعيدة عن العنف، لذلك جاء هذا البحث لتعرف دور المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة التسامح لدى طلبتها.

1-مشكلة البحث

إن الحرب التي شهدها المجتمع السوري في الآونة الأخيرة، أثرت سلباً على الحياة الاجتماعية إذ عمت معايير المصالح وبرزت القيم المادية كمتطلبات للعلاقات الاجتماعية وانحسرت منظومة القيم الإنسانية والأخلاقية، وسادت العادات الفاسدة مثل (عدم تقبل الآخر وكراهيته وغياب الحوار)، في ظل هذه الاوضاع باتت ثقافة التسامح ضرورة وطنية وانسانية ملحة ومطلوبة أكثر من أي وقت مضى، وهذا ما أكدته بعض الدراسات مثل دراسة (الجسار،2019، 466) إذ جاء فيها " إن تعليم ثقافة التسامح أصبح ضرورة تعليمية وتربوية ومجتمعية يفرضها واقع الحياة العصرية والذي يشهد أنواع من الصراعات والفوضى بين أفراد المجتمع، وصعوبة التعايش فيما بينهم"

وتحتل المؤسسات التعليمية ومن ضمنها المدرسة الثانوية المقام الأول الذي يتحمل مسؤولية تعزيز ثقافة التسامح نظراً لحساسية المرحلة العمرية لطلبتها، فيمر الطلبة في هذه المرحلة بالعديد من التغيرات الجسمية والنفسية والعاطفية ويحاولون البحث عن استقلالهم بعيداً عن سلطة الكبار، ونتيجة لنقص الخبرات والتجارب لديهم يكونوا عرضة للانحرافات الأخلاقية، ولا سيما مع انتشار وسائل التقنيات الرقمية وتكنولوجيا المعلومات التي ترتب عليها ظهورها سلوكيات غير لائقة مثل التنمر الإلكتروني، التعصب، الجرائم الالكترونية، فقد أشارت دراسة برادي (Brady,2018) " أن الطلبة في المرحلة الثانوية هم الأكثر إقبالاً على استخدام التقنيات الرقمية، وأغلبهم يمتلكون الهواتف الذكية، ولكن يفتقرون إلى القدرة على مواجهة الضغوط التي قد يمارسها الغير عليهم، فيصبحوا أكثر عرضة لتبني السلوكيات السلبية من الانحراف والتعصب"

لذلك لابد للمدرسة الثانوية فمن خلال إدارتها ومناهجها أن تسعى لإكساب الطلبة قيم التسامح وآداب الاختلاف مع الأخر في ممارساتهم على المستوى العلمي والعملي ليتحقق الأمن الفكري والاستقرار المجتمعي، وليكونوا قادرين على تحمل مسؤولياتهم تجاه أنفسهم والأخرين، ووطنهم، هذا ما أكدته دراسة (القرش،2017، 371) فالمؤسسات التعليمية تعتبر الأداة الأكثر فعالية لتدعيم ثقافة التسامح بين الطلبة للوقاية من العنف والتعصب من خلال تعليمهم حقوقهم وواجباتهم لضمان احترام بعضهم البعض".

لذلك برزت الحاجة إلى الوقوف على دور المدرسة الثانوية في تعزيز ثقافة التسامح كقيمة عظيمة ذات أهمية في إيجاد مجتمع يسوده التفاهم والمحبة والاستقرار كما أن المدرسة تعد منبعاً لتعليم قيم التسامح ومهاراته لمساعدة الطلبة على فهمه وتطبيقه لأجل تقبل الأخرين والتعايش معهم بسلام، وعليه تنبثق مشكلة البحث في التعرف على الدور الذي تقوم به المدرسة الثانوية بما تحويه من إدارة ومدرسين ومناهج دراسية في ترسيخ ثقافة التسامح لدى طلبتها وبذلك تكون مشكلة البحث متمثلة في التساؤل الرئيس الآتي:

ما دور المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة التسامح لدى طلبتها من وجهة نظر المدرسين في مدينة دمشق؟

2-أهمية البحث: وتتجلى في الآتي:

2-1-أهمية ثقافة التسامح باعتبارها ضرورة اجتماعية وإنسانية لحماية النسيج الاجتماعي وضمان تحقيق السلام والقضاء على مظاهر العنف والكراهية والخلافات في المجتمع.

2-2-أهمية المدرسة الثانوية كونها المسؤولة عن تنشئة الطلبة على احترام الآخر وقبول التنوع والتعايش السلمي ضمن المجتمع وتنمية قدراتهم على التفكير الأخلاقي.

2-3-قد تسهم نتائج هذا البحث في توجيه أنظار القائمين على شؤون التربية والتعليم في تخطيط برامج إرشادية لنشر ثقافة التسامح بين الطلبة.

2-4- قد تسهم نتائج البحث الحالي في توجيه أنظار الباحثين لإجراء دراسات أخرى تتناول عينات مختلفة من الطلبة

3-أهداف البحث: يهدف البحث إلى:

3-1-الكشف عن دور المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة التسامح لدى طلبتها من وجهة نظر المدرسين في مدينة دمشق.

3-2-الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة دور المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة التسامح تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

4-3-الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة دور المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة التسامح تعزى لمتغير سنوات الخدمة .

4-أسئلة البحث: يسعى البحث الإجابة عن السؤال التالي:

4-1-ما دور المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة التسامح لدى طلبتها من وجهة نظر المدرسين في مدينة دمشق؟

5-متغيرات البحث: وتشمل:

5-1-المتغيرات المستقلة: متغير المؤهل العلمي وله فئتان (إجازة جامعية/ دبلوم فأعلى)، **متغير سنوات الخدمة:** وله فئتان (أقل من 5 سنوات/ 5 سنوات فأكثر)

5-2-المتغيرات التابعة: وتشمل إجابات أفراد عينة البحث على استبانة دور المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة التسامح.

6-فرضيات البحث: يسعى البحث إلى اختبار الفرضيات الآتية عند مستوى دلالة (0,05) وفقاً للآتي:

6-1-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة دور المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة التسامح تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

6-2-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة دور المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة التسامح تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

7-حدود البحث: وتشمل

7-1-الحدود البشرية: تمثلت بجميع مدرسي ومدرسات مرحلة التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق.

7-2-الحدود المكانية: تمثلت في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق.

7-3-الحدود الزمانية: طُبق البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي(2023-2024)

7-4-الحدود العلمية: وتشمل دور المدرسة الثانوية من خلال (الإدارة، المناهج الدراسية، المدرسين) في تنمية ثقافة التسامح لدى طلبتها

8-مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية

التسامح (Tolerance):"هو مكون معرفي وجداني سلوكي نحو الذات والآخر والمواقف متمثلاً في مجموعة من المعارف والمعتقدات والمبادئ والمشاعر والسلوكيات التي تدفع صاحبها للتصالح مع ذاته ومع الآخر وتجعله متصفاً بالتسامح في مواقف الحياة المختلفة" (أحمد، 2017، 395)

ويعرف أيضاً : بأنه قبول الرأي الآخر واحترامه والتعايش معه" (جبر،2022، 211)

التسامح (Tolerance) إجرائياً : هو امتثال الطلبة في المدرسة الثانوية لمنظومة القيم الإنسانية والأخلاقية والدينية والاجتماعية والسياسية والعلمية كسلامة الصدر والصفح والإخاء وقبول الآخر وأدب الحوار والانفتاح وغيرها من القيم التي تشيع المحبة والأمن والسلم في المجتمع.

دور المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة التسامح(إجرائياً): هو ما تقوم به المدرسة الثانوية من خلال الإدارة والمدرسين والمناهج الموجودة لتنمية ثقافة التسامح لدى طلبتها، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة البحث على الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

9-الدراسات السابقة

الدراسات العربية

دراسة (الجسار، 2019) بعنوان: دور معلم الاجتماعيات في تعزيز ثقافة التسامح لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور معلم الاجتماعيات في تعزيز ثقافة التسامح لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، وكذلك معرفة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول دور معلم الاجتماعيات في تعزيز ثقافة التسامح لدى الطلبة تعزى للمتغيرات(الجنس، المنطقة التعليمية)، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، تكونت عينة الدراسة من (378) طالباً وطالبة في مرحلة التعليم الثانوي، وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة التالي:

1-بلغ دور معلم الاجتماعيات في تعزيز ثقافة التسامح لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظر الطلبة أنفسهم درجة كبيرة.

2-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول دور معلم الاجتماعيات في تعزيز ثقافة التسامح لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح الطلبة الإناث.

3-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول دور معلم الاجتماعيات في تعزيز ثقافة التسامح لدى الطلبة تعزى لمتغير المنطقة التعليمية.

دراسة (علي،2020) بعنوان: دور المعلم والمجتمع المدرسي في نشر قيم التسامح واحترام ثقافة الأخرين

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور إدارة المدرسة والمعلم في نشر قيم التسامح واحترام ثقافة الأخرين بين الطلبة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، تكونت عينة الدراسة من (51) مدرسة من مدارس شرق الدمام في مختلف المراحل الدراسية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1-بلغ دور إدارة المدرسة في نشر قيم التسامح واحترام ثقافة الأخرين بين الطلبة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة درجة متوسطة.

2-بلغ دور المعلم في نشر قيم التسامح واحترام ثقافة الأخرين بين الطلبة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة درجة كبيرة

دراسة (الذهلي وزحوط، 2022) بعنوان: دور مديري المدارس في سلطنة عمان في تعزيز قيم التسامح الفكري لدى الطلبة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور مديري المدارس في سلطنة عمان في تعزيز قيم التسامح الفكري لدى الطلبة، ومعرفة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث تعزى للمتغيرات (الجنس، الصف، المحافظة)، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة البحث من (2000) طالباً وطالبة، أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الآتي:

1-بلغ دور مديري المدارس في سلطنة عمان في تعزيز قيم التسامح لدى الطلبة درجة متوسطة.

2-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث حول دور مديري المدارس في تعزيز قيم التسامح لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث.

3-لا فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث حول دور مديري المدارس في تعزيز قيم التسامح لدى الطلبة تعزى لمتغير الصف.

4-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث حول دور مديري المدارس في تعزيز قيم التسامح لدى الطلبة تعزى لمتغير المحافظة وذلك لصالح محافظة شمال الباطنة.

دراسة (العنزي،2023) بعنوان: دور المدرسة الثانوية في تعزيز قيم التسامح لدى طالباتها

هدفت الدراسة إلى تعرف دور المدرسة الثانوية في تنمية قيم التسامح لدى طالباتها في مدينة بريدة من وجهة معلماتها، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (311) مدرسة من المرحلة الثانوية في مدينة بريدة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: بلغ دور المدرسة الثانوية في تنمية قيم التسامح لدى طالباتها من وجهة نظر أفراد عينة البحث درجة كبيرة جداً

الدراسات الأجنبية

دراسة ليسينكو (Lesinco,2020) بعنوان: دمج قيم التسامح في المناهج المدرسية: تجربة نظام التعليم الفرنسي الحديث

Incorporating the values of tolerance into school curricula: the experience of the modern French education system

هدفت الدراسة إلى إدخال جوهر مشترك من المعرفة والمهارات والثقافة في المناهج الدراسية بهدف تعليم الطلبة على العيش ضمن مجتمع حر ومتسامح، واستخدمت المنهج شبه التجريبي وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: إن إدخال قيم ومبادئ التسامح خلال المناهج الدراسية يتطلب تدريباً مناسباً للمعلمين

التعقيب على الدراسات السابقة: بعد الاطلاع على الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت ثقافة التسامح يتضح مدى الاهتمام الذي حظي به هذا الموضوع، ويمكن إبراز أوجه التشابه والاختلاف من خلال الآتي: **أوجه التشابه والاختلاف من حيث: <u>المنهج:</u>** تشابه هذا البحث مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي التحليلي مثل دراسة(الجسار،2019)، ودراسة(علي،2020)، ودراسة (الذهلي وزحوط، 2022)، بينما اختلفت مع دراسة ليسينكو (Lesinco,2020) التي استخدمت المنهج شبه التجريبي، **<u>الأداة:</u>** تشابه هذا البحث مع الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة مثل: دراسة (العنزي،2023)، ودراسة(علي،2020)،**<u>العينة:</u>** تشابه هذا البحث في العينة مع دراسة (علي،2020) ودراسة (العنزي،2023) إذ شملت عينة الدراسة في هذه الدراسات المدرسين، بينما اختلف هذا البحث مع بعض الدراسات السابقة في العينة مثل: دراسة(الجسار،2019) ودراسة (الذهلي وزحوط، 2022) إذ شملت عينة الدراسة في هذه الدراسات طلاب المرحلة الثانوية.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة: تكوين إطار عامل وشامل عن موضوع البحث، الاستفادة من منهجية الدراسات السابقة في صوغ مشكلة البحث وفرضياته، واختيار منهج البحث وتعريف مصطلحاته.

ما يميز هذا البحث عن الدراسات السابقة: تناول هذا البحث دور المدرسة الثانوية من خلال (الإدارة ، المدرسين، المناهج) في تنمية ثقافة التسامح لدى طلبتها، بينما الدراسات السابقة تناولت ثقافة التسامح من جوانب متعددة ومراحل تعليمية مختلفة مثل دراسة ليسينكو (Lesinco,2020) تناولت دمج قيم التسامح في المناهج المدرسية، وتناولت دراسة

(الجسار، 2019) دور معلم الاجتماعيات في تعزيز ثقافة التسامح لدى الطلبة، كما تناولت دراسة (علي،2020) دور المعلم والمجتمع المدرسي في نشر قيم التسامح واحترام ثقافة الأخرين.

10-الإطار النظري

10-1-ثقافة التسامح ومبادئه

إن ثقافة التسامح مصطلح مركب من كلمتين : الأولى : ثقافة (Cultural)، والثانية : التسامح (Tolerance) بالنسبة للثقافة فهي من المصطلحات التي كثر تناولها ، لذلك فالبحث الحالي سيقتصر في تناول مصطلح ثقافة التسامح على لفظة التسامح في اللغة والاصطلاح، فالتسامح لغةً يشير ابن منظور في لسان العرب إلى التسامح و التساهل بوصفهما مترادفين " أسمح و سامح أي وافقني على المطلوب، وأسمحت الدابة بعد استصعاب أي لانت و انقادت و قولهم الحنيفة السمحة، أي التي ليس فيها ضيق ولا شدة، والمساهلة كالمسامحة، وتسامحوا : تساهلوا" (ابن منظور، 1990، 489- 495)

وبناء على ما سبق يرى الباحث أن مصطلح التسامح في جذوره اللغوية له معاني مختلفة منها التساهل، الجود، الكرم، المسامحة، العفو، أما اصطلاحاً فقد تم تناول لفظة التسامح من زوايا مختلفة، وأكد ذلك (نصر وآخرون، 2007، 313) وأبرز تلك الزوايا ما يلي:

10-1-1-**زاوية فلسفية:** والمصطلح هنا يُعد حجر الزاوية لفكرة التنوع والتعددية بين الشعوب، فهو ذو صلة وطيدة بحقيقة التصورات البشرية.

10-1-2- **زاوية علم الاجتماع:** وتعطي هذه الزاوية الرؤية من خلال السيطرة الاجتماعية ذات الطابع الدفاعي في أصلها بمعنى أن المفهوم يطغى عليه الطابع الاجتماعي فيسود بناء على الرؤية الاجتماعية.

10-1-3-**الزاوية السياسية:** بحيث يستخدم المصطلح في إطار تحقيق المصالح السلطوية فالأفكار والقيم والآراء تنتشر بقدر تحقيق المصلحة السياسية بالمجتمع .

كما عرفه (حسام الدين، 2021، 310) بأنه: " عملية معرفية ونفسية تقوم على قرار واع ومتعمد للتخلص من المشاعر السلبية مثل الاستياء والانتقام واستبدالها بأخرى إيجابية مثل الرحمة والتعاطف."

ويعرف أيضاً بأنه: "موقف يزدهر بقبول حقوق الإنسان العالمية والحريات الأساسية للآخرين" (yasmin & et al,2020,21)

يتضح من التعريفات السابقة أن ثقافة التسامح تشير إلى قدرة الفرد على قبول الأخر واحترامه، والمعاملة الحسنة وعدم اللجوء إلى العنف تجاه الآخرين.

ويقوم التسامح على العديد من المبادئ منها:

1-الاعتراف بأن الاختلاف ضرورة و سنة من سنن الوجود، وأن الاختلاف والتنوع غايتهما التعارف والتعايش.

2-إن للآخر الحق في الاختيار الحضاري بعيداً عن الإكراه سواء بالجبر، والقهر، أو بالغزو الفكري، وتزييف الوعي بما يضمن المساواة .

3-إشاعة روح التعايش والتعاون بدل الصراع، والنظر إلى الآخر بشكل يضمن حريته وكرامته بما يحقق السلام العالمي (الغامدي،2010، 30)

يتضح مما سبق أنه لكي تشيع ثقافة التسامح في المجتمع، لابد أن يعترف الأفراد بالتنوع، و إعطاء كل فرد حرية الاختيار في الرؤى والمعتقدات في ظل أجواء تنعم بالتعايش السلمي مما يؤدي إلى العيش في مجتمع يسوده التسامح و الوئام.

10-2-الآثار التربوية لثقافة التسامح

للتسامح أهمية كبيرة حيث يتميز أصحاب التسامح بسلام داخلي وهدوء نفسي، التسامح والتغافل عن صغائر الأمور يورث الهيبة والرفعة بين الناس وعلى العكس من يقف على كل صغيرة وكبيرة يصغر قدره بين الناس يسهم التسامح بنشر المودة والمحبة بين أفراد المجتمع. وعليه تكمن الآثار التربوية لثقافة التسامح كما حددها (جمعة، 2015، 37) في التالي:

10-2-1-التعامل مع الآخر من خلال الإيمان بوحدة الأصل البشري في مواجهة التعصب والتشدد.

10-2-2-إعادة صياغة صورة الآخر في إطار التسامح لإحداث التفاعل الحضاري.

10-2-3-الإسهام في تثبيت السمة الرئيسة للثقافات الإنسانية والتفاعل فيما بينها.

10-2-4-التأكيد على التسامح والتعايش السلمي مع الآخر.

10-3-دور المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة التسامح

جاء في بيان اليونسكو حو ل التسامح إن التعليم هو أنجح الوسائل لمنع اللا تسامح، مما يفرض على المدرسة على توفير بيئة آمنة ونبذ العنف والتطرف، من خلال إدارتها والمناهج التعليمية والمدرسين وأسلوب تدريسهم على ترسيخ قيم التسامح لدى الطلبة، " من خلال توفير المعلمين والمعلمات والمناهج التي تبتعد عن الغلو والتطرف والعنف، وإتاحة مزيداً من الحرية للطلبة في التعبير عن أنفسهم والإجابة عن استفساراتهم من خلال تقديم إجابات علمية صحيحة (عساف،2016، 24)، "كما يقع على عاتق الإدارة المدرسية العديد من الوظائف والمهام التربوية داخل وخارج المدرسة ومن أهمها تعزيز قيم التسامح لدى الطلبة من خلال استخدام أسلوب الإدارة بالمشاركة في اتخاذ القرارات بحيث يتم تبادل المعلومات والأفكار والمقترحات بينها وبين العاملين في المدرسة والطلبة مما يؤدي إلى بناء علاقات وطيدة داخل المجتمع المدرسي" (الذهلي، وزحوط، 2022، 124).

يتضح مما سبق أن تقوم المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة التسامح لدى الطلبة من خلال الإدارة المدرسية التي تعمل على ترسيخ الثقة بين أفراد المجتمع المدرسي، وتأسس لمنهجية الحوار وقبول الآخر من خلال تفاعلها مع المدرسين والطلبة وأولياء الأمور، من خلال تنظيم لقاءات دورية لمعرفة مشكلات المدرسين والطلبة، ومناقشتها لإيجاد الحلول المناسبة لها، كما يحتل المدرس مكانة هامة في تنمية ثقافة التسامح لدى طلبته فيجب أن يكون قدوة لهم من خلال احترامه لوجهات النظر المختلفة وتقبله النقد، إضافةً إلى استخدامه لاستراتيجيات التدريس التي تعتمد على التعاون بين الطلبة، كما تسهم المناهج الدراسية التي تعد المصدر الرئيسي الذي يستقي منه الطلبة معارفهم واتجاهاتهم وقيمهم، ومن خلالها يواكبون متطلبات العصر وما توصلت إليه المجتمعات من معارف واكتشافات علمية، وتضمين المناهج مواقف ومضامين تفيد في تنمية ثقافة التسامح لدى الطلبة يفيد في توعيتهم من أخطار التعصب والعنف والانحراف ويحميهم من الوقوع من الأخطاء التي تضر مجتمعاتهم كالجريمة، مما يؤدي إلى تنشئة الطلبة على التربية التسامحية من خلال نشر ثقافة الحوار والسلام والتعايش السلمي واحترام التنوع والاختلاف وقبول الرأي الآخر، وتشجيع الطلبة على العمل معاً، وغرس في نفوسهم أهمية التسامح باعتباره لبنة مهمة لبناء مجتمع متناغم.

11-منهج البحث: اقتضت طبيعة البحث الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي لأنه المنهج المناسب لتحديد دور المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة التسامح لدى طلبتها من وجهة نظر المدرسين إذ تم إعداد استبانة دور المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة التسامح بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بهذا الجانب ومن ثم جُمعت البيانات من أفراد عينة البحث وتم وصفها وتحليلها من خلال العمليات الإحصائية المناسبة وبعد ذلك نُوقشت وفُسرت في ضوء الأدب النظري السابق.

12-مجتمع البحث وعينته: تكون مجتمع البحث من جميع المدرسين في مرحلة التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق والبالغ عددهم (1832) مدرساً ومدرسة حسب إحصائيات مديرية التخطيط والإحصاء للعام الدراسي (2023-2024)، وهو العام الذي طُبق فيه البحث، ولتحقيق أهداف البحث سحبت عينة عشوائية بسيطة بلغت (196) مدرساً ومدرسة من مدرسين مرحلة التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق، بنسبة (10,6 %) من المجتمع الأصلي والجدول التالي يوضح خصائص مجتمع البحث وعينته.

الجدول رقم (1): عدد عينة البحث

متغير المؤهل العلمي	عدد العينة	النسبة من العينة
إجازة جامعية	103	%53
دبلوم فأكثر	93	%47
متغير سنوات الخدمة	عدد العينة	النسبة من العينة
أقل من 5 سنوات	84	%43
5 سنوات فأكثر	112	%57

13- أداة البحث: لتحقيق أهداف البحث تم إعداد استبانة دور المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة التسامح بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، كدراسة(الجسار،2019)، ودراسة (الذهلي وزحوط، 2022)، ودراسة(العنزي،2023) وفي ضوء ذلك تم إعداد الاستبانة في صورتها الأولية مكونة من(26) عبارة، مع بدائل إجابة خماسية (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً)، ولدراسة الخصائص السيكومترية (الصدق- الثبات) للاستبانة دور المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة التسامح تم تطبيق هذه الاستبانة على عينة بلغت (50) مدرساً ومدرسة وهي من خارج أفراد العينة الأساسية للبحث، وفق الآتي:

13-1-صدق استبانة دور المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة التسامح: للتحقق من صدق الاستبانة تم الاعتماد على الطرائق التالية:

13-1-1-صدق المحتوى: تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المختصين ذوي الخبرة في كلية التربية بجامعة دمشق وجامعة حماة وجامعة الفرات، لبيان رأيهم في صحة صياغة كل عبارة، وبناءً على الآراء والملاحظات تم تعديل بعض العبارات من حيث الصياغة اللغوية، والجدول التالي يوضح ذلك، وبذلك بلغ المجموع النهائي لعبارات الاستبانة (26) عبارة

الجدول رقم (2): العبارات التي تم تعديلها في استبانة دور المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة التسامح في ضوء آراء السادة المحكمين

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
تخطط مجموعة أنشطة لتدريب الطلبة على التسامح	تنظم أنشطة تساعد الطلبة في تنمية ثقافة التسامح
يغرس في نفوس الطلبة حرية التفكير ويدربهم عليها	يرسخ حرية التفكير والإبداع لدى الطلبة
يترك مجالاً الطلبة لممارسة إدارة الحوار	يدرب الطلبة على مهارات إدارة الحوار فيما ينهم
يعمل على تنقية أفكار الطلبة من التطرف والانغلاق	يطهر ثقافة الطلبة من أفكار التطرف والانغلاق

13-1-2-صدق الاتساق الداخلي: للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لاستبانة دور المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة التسامح تم حساب معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات الاستبانة مع الدرجة الكلية له كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (3): معاملات ارتباط درجة كل مجال من مجالات استبانة دور المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة التسامح مع الدرجة الكلية له

المجالات	الارتباط	مستوى الدلالة
دور الإدارة المدرسية في تنمية ثقافة التسامح	0,714**	0,01
دور المناهج في تنمية ثقافة التسامح	0,722**	0,01
دور المدرس في تنمية ثقافة التسامح	0,735**	0,01

يتضح من الجدول السابق وجود ارتباط بين درجة كل مجال من مجالات استبانة دور المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة التسامح مع درجتها الكلية وهذه الارتباطات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01)، مما يشير إلى أن عبارات الاستبانة تقيس ما وضعت لقياسه.

13-2-ثبات استبانة دور المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة التسامح: للتحقق من ثبات الاستبانة تم الاعتماد على الطرائق التالية:

13-2-1-طريقة التجزئة النصفية: تم تقسيم فقرات الاستبانة إلى فقرات فردية وأخرى زوجية وتم إيجاد معامل ارتباط سيبرمان براون (Spearman- Brown) بين معدل الفقرات الفردية، ومعدل الفقرات الزوجية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، وقد تم تصحيح معاملات الارتباط باستخدام معامل جتمان للتجزئة النصفية، والجدول (4) يوضح ذلك

13-2-2-طريقة الثبات بالإعادة: إذ تم استخراج معامل الثبات بطريقة الإعادة، على العينة الاستطلاعية نفسها بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول، وتم استخراج معاملات الثبات عن طريق حساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني والجدول التالي يوضح نتائج معاملات الثبات بهذه الطريقة.

الجدول رقم (4): معاملات ثبات بالإعادة والتجزئة النصفية لاستبانة دور المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة التسامح

المجالات والدرجة الكلية	معامل الارتباط قبل التعديل	معامل الارتباط بعد التعديل	معامل جتمان للتجزئة النصفية	معامل الثبات بالإعادة
دور الإدارة المدرسية في تنمية ثقافة التسامح	0,511	0,702	0,802	0,812
دور المناهج في تنمية ثقافة التسامح	0,432	0,786	0,810	0,789
دور المدرس في تنمية ثقافة التسامح	0,468	0,736	0,796	0,832
الدرجة الكلية	0,520	0,759	0,825	0,822

يتضح من الجدول السابق أن معامل جتمان للتجزئة النصفية للدرجة الكلية للاستبانة ومجالاتها الفرعية تراوح بين (0,796 -0,825)، كما تراوح معامل الثبات بالإعادة للدرجة الكلية للاستبانة ومجالاتها الفرعية بين (0,789-0,832) وبالتالي تتمتع الاستبانة بدرجة ثبات جيدة، ويتضح مما سبق أن استبانة دور المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة التسامح تتصف بدرجة مناسبة من الصدق والثبات، مما يجعلها صالحاً للاستخدام كأداة للبحث الحالي.

13-3-الصورة النهائية لاستبانة دور المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة التسامح: تَكَوَّنت استبانة دور المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة التسامح في صيغتها النهائية من (26) عبارة وبدائل إجابة خماسية (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً) إذ تُعْطَى كبيرة جداً (خمسة درجات)، وكبيرة (أربعة درجات)، ومتوسطة (ثلاثة درجات)، وقليلة(درجتان)، وقليلة جداً(درجة واحدة).

14-الأساليب الإحصائية تم استخدام برنامج (Spss) الإحصائي لتحليل البيانات باستخدام الحاسب إذ تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم استخدام الاختبارات المعلمية والمتمثلة باختبار معامل الارتباط بيرسون واختبار (T) للعينات المستقلة.

15-المعيار المعتمد في البحث: لتحديد المحك المعتمد في البحث فقد تم تحديد طول الخلايا في مقياس ليكرت الخماسي من خلال حساب المدى بين درجات الاستبانة (5-1= 4) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في الاستبانة للحصول على طول الخلية أي (5/4=0,80)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في الاستبانة (بداية الاستبانة وهي العدد 1)، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا على النحو الذي يوضح الجدول الآتي :

الجدول رقم (5): المعيار المعتمد في البحث

درجة الموافقة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
فئات المتوسط الحسابي الرتبي	أكبر من 4,20	3,40 إلى 4,19	2,60 إلى 3,39	1,80إلى 2,59	أقل من 1,80
النسبة المئوية	أكبر من 84%	68% إلى %83,9	52% إلى %67,9	36% إلى %51,9	أقل من 36%

16-نتائج البحث ومناقشتها

16-1-السؤال الأول: ما دور المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة التسامح لدى طلبتها من وجهة نظر المدرسين في مدينة دمشق؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بالاعتماد على برنامج (spss) لاستخراج المتوسطات الحسابية والنسبة المئوية والانحراف المعياري لاستجابات عينة البحث على استبانة دور المدرسة في تنمية ثقافة التسامح، لتحديد الدور الذي تقوم به المدرسة في تنمية ثقافة التسامح لدى طلبتها من وجهة نظر المدرسين في مرحلة التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق والجدول التالي يوضح هذه النتائج:

الجدول رقم (6): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والنسبة المئوية لمجالات استبانة دور المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة التسامح

المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	درجة الموافقة
دور الإدارة المدرسية في تنمية ثقافة التسامح	3,58	0,422	%71,6	3	كبيرة
دور المناهج في تنمية ثقافة التسامح	3,61	0,481	%72,2	2	كبيرة
دور المدرس في تنمية ثقافة التسامح	3,65	0,426	%73	1	كبيرة
الاستبانة ككل	3,61	0,463	%72,2		كبيرة

يُلاحظ من الجدول السابق أن دور المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة التسامح لدى طلبتها من وجهة نظر المدرسين جاء بدرجة كبيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3,61) ونسبة مئوية بلغت (72,2%) ويمكن تفسر ذلك إلى أن للمدرسة الثانوية دور كبير في نشر ثقافة التسامح لدى طلبتها، فيقع عليها مسؤولية كبيرة في تحصين الطلبة ووقايتهم من العنف والتطرف وذلك بتنمية وترسيخ القيم التربوية في نفوسهم وفي مقدمتها القيم المتصلة بالتسامح من خلال عناصرها المتعددة (المناهج الدراسية والإدارة المدرسة والمدرسين) يتعلم الطلبة الحقوق والحريات التي يتشاركون فيها، وانتهاج الحوار الهادئ الإيجابي، وتقبل واحترام الآخر، وإشاعة المحبة والتفاهم والتعاون والرفق ضمن المناخ المدرسي مما يؤدي إلى ترسيخ ثقافة التسامح بين الطلبة، فضلاً عن كون المدرسة مؤسسة تعليمية وتربوية تعمل ضمن التوجيهات التربوية الصادرة عن وزارة التربية التي تؤكد على ضرورة التسامح بين جميع فئات الشعب، الأمر الذي يساعدها على تحقيق هدفها في تنشئة طلبة مواطنين يقظين مسؤولين ومنفتحين على ثقافات الآخرين، يحترمون كرامة الإنسان والفروق بين البشر وقادرين على حل النزاعات

بطرق غير عنيفة، اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (العنزي،2023) إذ بينت أن دور المدرسة الثانوية في تنمية قيم التسامح لدى طالباتها جاء بدرجة كبيرة جداً.

أما ترتيب مجالات استبانة دور المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة التسامح فكان وفق التالي:

جاء المجال **(دور المدرس في تنمية ثقافة التسامح)** بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3,65) وبدرجة كبيرة، ويمكن تفسير ذلك إلى المدرس يمثل القدوة الحسنة في نفوس الطلبة في التقيد بالأنظمة والسلوكيات الصحيحة فهو من أكثر العاملين في المدرسة ارتباطاً بالطلبة وتواصلاً معهم خلال اليوم المدرسي سواء من خلال الأنشطة الصفية المتعلقة بالمنهاج أو الأنشطة اللاصفية، فهو يمارس ثقافة التسامح في تعامله مع طلبته واحترامهم من خلال وتشجيعهم على المشاركة في كافة الأنشطة وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن آرائهم بمناخ صفي مريح يتسم بتقبل الرأي والرأي الآخر ويشجع على الحوار والمناقشة وطرح الأفكار، اتفقت هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (الجسار، 2019) إذ بينت أن دور معلم الاجتماعيات في تعزيز ثقافة التسامح لدى الطلبة جاء بدرجة كبيرة، ودراسة (علي،2020) التي أوضحت أن دور المعلم في نشر قيم التسامح واحترام ثقافة الأخرين بين الطلبة جاء بدرجة كبيرة

كما جاء المجال **(دور المناهج في تنمية ثقافة التسامح)** بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ(3,61) وبدرجة كبيرة، ويمكن تفسير ذلك إلى المناهج المدرسية تتضمن المبادئ الأساسية لثقافة التسامح (الحب، التعاون، المسؤولية، الأمانة، السلام، احترام الآخرين وتفهم الآخر، الحوار وآدابه) كما تقوم على نبذ التعصب والعنف مما يساهم في تعليم الطلبة التسامح مع الذات ومع الآخرين والتعاون أثناء وجود مشكلات من أجل مواجهتها بطريقة منطقية، وقد بينت دراسة ليسينكو (Lesinco,2020) أن إدخال قيم ومبادئ التسامح خلال المناهج الدراسية يتطلب تدريباً مناسباً للمعلمين

أما المجال **(دور الإدارة المدرسية في تنمية ثقافة التسامح)** جاء بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (3,58) وبدرجة كبيرة، ويمكن تفسير ذلك إلى أن الإدارة المدرسية تعمل على توفير مناخ مدرسي يتسم بالمحبة والاحترام مما يساهم في تشرب الطلبة للقيم التسامحية وتعليمهم قبول الرأي الآخر مهما اختلف وتباين وغرس وتعزيز أخلاقية المحبة والتعاطف بين جميع أفراد المجتمع المدرسي، اختلفت هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (علي،2020) إذ بينت أن دور إدارة المدرسة في نشر قيم التسامح واحترام ثقافة الأخرين بين الطلبة جاء بدرجة متوسطة، ودراسة (الذهلي وزحوط، 2022) التي أوضحت أن دور مديري المدارس في تعزيز قيم التسامح لدى الطلبة جاء بدرجة متوسطة

16-2-نتائج فرضيات البحث

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة دور المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة التسامح تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث على استبانة دور المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة التسامح ، ومن ثم استخدام اختبار (T.Test) للتحقق من دلالة الفروق بين مدرسي مرحلة التعليم الثانوي العام وفقاً لمتغير المؤهل العلمي (إجازة جامعية-دبلوم فأعلى) وجاءت النتائج على النحو الآتي:

الجدول رقم (7): قيمة (T.Test) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة دور المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة التسامح وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
إجازة جامعية	3,57	0,402	0,727	194	0,06	غير دالة
دبلوم فأعلى	3,66	0,532				

يُلاحظ من الجدول السابق أن مستوى الدلالة بلغت (0,06) وهي أكبر من (0,05) وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية والتي تنص على: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة دور المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة التسامح تعزى لمتغير المؤهل العلمي.**

ويمكن تفسير ذلك إلى أن المدرسين بمختلف مؤهلاتهم العلمية لا يختلفون في آرائهم حول دور المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة التسامح لدى الطلبة لأنهم ينتمون إلى بيئة تعليمية واحدة ويعملون على تطبيق الإجراءات التي تسعى من خلالها المدرسة لغرس قيم التسامح.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة دور المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة التسامح تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث على استبانة دور المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة التسامح ، ومن ثم استخدام اختبار (T.Test) للتحقق من دلالة الفروق بين مدرسي مرحلة التعليم الثانوي العام وفقاً لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات–5سنوات فأكثر) وجاءت النتائج على النحو الآتي:

الجدول رقم (8): قيمة (T.Test) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة دور المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة التسامح وفقاً لمتغير سنوات الخدمة

سنوات الخدمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
أقل من 5 سنوات	3,43	0,423	0,962	194	0,00	دالة
5 سنوات فأكثر	3,79	0,503				

يُلاحظ من الجدول السابق أن مستوى الدلالة بلغت (0,00) وهي أكبر من (0,05) وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل بالفرضية البديلة والتي تنص على: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة دور المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة التسامح تعزى لمتغير سنوات الخدمة وذلك لصالح المدرسين أصحاب سنوات الخدمة الأقدم (5 سنوات فأكثر)**

ويمكن تفسير ذلك إلى أن المدرسين أصحاب سنوات الخبرة الأقدم كانوا أقدر على تحديد دور المدرسة في تنمية ثقافة التسامح نتيجة تراكم الخبرات العملية والعلمية لديهم فهم قد أمضوا في المدرسة وقتاً أطول وواكبوا خلال سنوات خدمتهم ما تقوم به المدرسة من أنشطة وإجراءات للارتقاء بسلوك الطلبة ولإكسابهم القدرة على تقبل الآراء والأفكار المختلفة، وآداب الحوار، واحترام الاختلاف سعياً لنشر ثقافة التسامح بينهم.

17–المقترحات: في ضوء النتائج التي تم الوصول إليها يقترح الباحث الآتي:

17–1–ضرورة أن تعمل إدارة المدرسة على ترسيخ قيم التسامح لدى الطلبة والعمل على تعزيزها وتنميتها من خلال برامج موجهة، وخطط علمية وأنشطة.

17–2–إشاعة مناخ تسامحي داخل المدرسة وذلك بانتهاج نمط إداري تسامحي وترسيخ أجواء التواصل والحوار داخل المدرسة

17–3–ترسيخ ثقافة التسامح في المناهج التعليمية وإدخال مفاهيم التسامح في الخطط الدراسية مع أهمية التركيز على الجانب التطبيقي لها

17–4–إقامة المدرسة الندوات والمحاضرات حول (ثقافة التسامح وقبول الاختلاف والمساواة بين الجميع) وحث الطلبة وأولياء الأمور لحضورها

17–5–تشجيع المدرسين على تبني الطرق التدريسية التي تحث الطلبة على الحوار والتعبير عن الرأي وتبادل الآراء، وتزودهم بالخبرات المعرفية الداعمة للسلوم التسامحي.

المراجع:

- ابن منظور ، جمال. (1990). ***لسان العرب*** ، بيروت : دار صادر للطباعة و النشر .
- أحمد، صفاء.(2017). برنامج مقترح من منظور الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية لتنمية التسامح للمراهقين. ***مجلة الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين***. المجلد 3. العدد(57). ص–ص: 383–442.
- جامعة منيسوتا (2005). ***إعلان مبادئ بشأن التسامح*** ، مكتبة حقوق الإنسان.
- جبر، محمد. (2022). دور مواقع التواصل الاجتماعي في اكتساب الشباب الجامعي لثقافة التسامح والحوار مع الآخر. ***المجلة العلمية لبحوث الصحافة***. العدد (23).
- الجسار، سلوى. (2019). دور معلم الاجتماعيات في تعزيز ثقافة التسامح لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت. المجلة العلمية لكلية التربية جامعة أسيوط. المجلد 35. العدد(3).ص–ص:463–489.
- جمعة، محمد. (2015). ***وجهة نظر تربوية الحوار والتسامح والتعايش***. القاهرة: الجوهرة للنشر والتوزيع.
- حسام الدين، مي.(2021). التسامح وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية. ***رسالة ماجستير***. كلية التربية. جامعة مدينة السادات.
- الذهلي، ربيع، وزحوط، لخضر. (2022). دور مديري المدارس في سلطنة عمان في تعزيز قيم التسامح الفكري لدى الطلبة. ***المجلة الأردنية في العلوم التربوية***. المجلد 18. العدد(1). ص–ص:121–138.
- عساف، محمد. (2016). التطرف بين طلاب المدارس الثانوية من وجهة نظر معلميهم في غزة. . ***مجلة جامعة فلسطين للبحوث والدراسات***، المجلد 6. العدد(3).ص–ص: 1–26.
- علي، محمد. (2020). دور المعلم والمجتمع المدرسي في نشر قيم التسامح واحترام ثقافة الأخرين. ***مجلة تنمية الموارد البشرية للدراسات والأبحاث***. العدد(19).ص–ص: 119–130.
- العنزي، غدير. (2023).دور المدرسة الثانوية في تعزيز قيم التسامح لدى طالباتها. ***مجلة كلية التربية جامعة طنطا***. المجلد 89. ص–ص:1397–1453.
- الغامدي، مريم.(2010). ثقافة التسامح مع الآخر ومدى انتشارها بين طلاب وطلبة جامعة طيبة. ***أطروحة دكتوراه***. كلية التربية. جامعة طيبة. السعودية.
- القرش، عمر.(2017). تصور مقترح لتنمية قيم التسامح لدى طلاب التعليم الصناعي. ***مجلة كلية التربية جامعة الأزهر***. العدد(176).ص–ص:370–399.

- نصر ، حسين و آخرون .(2007). ***التسامح ليس منة أو هبة*** ، بيروت : دار الهادي للطباعة والنشر
- Asiyai, R. (2019). ***Strategies Towards Effective Management of Higher Education for Building a Culture of Peace in Nigeria*** . Delta State University, Abraka, Nigeria.
- Brady, L. (2018). Cultural tolerance at the secondary level. ***Education Digest Journal*** 82(3), 25-65
- Lesinco, J.(2020). Incorporating the values of tolerance into school curricula: the experience of the modern French education system. ***American Sociological Review***, 2020. pp.79-88.
- Yasmin, A. , & et al . (2020). Tolerance, Peace and Social Cohesion among University Students of Pakistan. ***Social Sciences Review*** . Vol. 4.

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. Nora Hakmeh
Secretary of the Editorial Board (Director of the Journal): Soaad Al-Tabaa

Members of the Editorial Board:

- **Prof. Dr. Abdul Karim Qalb Aloz**
- **Prof. Dr. Hassan Halabieh**
- **Prof.Dr. Rawad Khabbaz**
- **Prof.Dr. Asmahan Khalaf**
- **Prof.Dr. Jabr Hanna**
- **Prof.Dr. Jamil Hazouri.**
- **Dr. Abdel Hamid Al Molki**
- **Dr. Loujail Al-Mohammed**
- **Dr. Samer To'meh**
- **Dr. Wisam Huzwani**
- **Dr. Anas al-Sibai**

Advisory Body:

- **Prof. Dr. Darem Tabba**
- **Prof. Dr. Mohamed Ayman Sabbagh**
- **Prof. Dr. Nasr Al-Qasim**
- **Prof. Dr. Hussein Al-Issa.**
- **Prof. Dr. Walid Saragbi.**
- **Dr. Shukria Haqqi**
- **Dr. Majid Mousa**

Language Supervision:

- **Asst. Prof. Dr. Maha Al Saloom (English)**
- **Dr. Raed Al-Hallaq (Arabic)**

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 Effect of Educational Digital Games in Seventh Grade Students' Achievement in English and Retention of Information	Dr. Madar Jaodat Essa Dr. Reem Bader Issa	2
Digital leadership among school principals in the first cycle of basic education from the point of view of female teachers (Field study in the city of Tartous)	GHAMAR KASEM AGHA	20
The role of kindergarten teachers in developing civic education concepts among kindergarten children	Reem Khozam	37
The Level of Emotional Creativity among a Sample of Psychological Counseling Students – Afield Study at Tishreen University	Noamah Hasson Dr. Rema Sady	63
Symptoms of Post-Traumatic Stress Disorder Among a Sample of Workers in Social Care Organizations in Damascus Governorate	Nour Al , Hassan	82
Academic compatibility and its relationship to self-esteem Among a sample of students from the Faculty of Education at Damascus University	Khiria Ahmed	106
The Effectiveness of The (KUD) Strategy in Developing Academic Achievement in Science Subject for Fourth Grade Students	Dr. Dareen Mahmoud Soudah Dr. Asmaa Adnan Alhasan	128
Strategies used to recover educational losses after the Corona pandemic And obstacles to its application(Proposed practical solutions for similar crises)" A field study in the schools of Latakia city "	Dr. Rose Hamra'a	148
The electronic moral values that must be present in the second cycle curricula from the point of view of teachers and specialist mentors	Dr.Samar Youssef Shorouk Suhail Al-Shindi	165
The Role Of Secondary School In Developing A Culture Of Tolerance Among Its Students From The Point Of View Of Teachers	Dr. Ali Ahmed Addad	185