المجلد: 2
العـدد:2

مجلة جامعة حماة

ISSN Online(2706-9214)

2019 ميلادي / 1441 هجري

المجلد: الثاني

العدد: الثاني

مجلة جامعة حماة

2018/ ميلادي

1440 / هجري

مجلة جامعة حماة

هي مجلة علمية محكمة دورية سنوية متخصصة تصدر عن جامعة حماة

المدير المسؤول: الأستاذ الدكتور محمد زياد سلطان رئيس جامعة حماة.

رئيس هيئة التحرير: الأستاذ الدكتور سامر كامل إبراهيم.

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

أعضاء هيئة التحرير:

أ.د. درغام الرحال.
أ.د. عبد الكريم قلب اللوز
أ.د. عبد الرزاق سالم.
أ.م.د. أسمهان خلف.
أ.د محمد زهير الأحمد.
أ.م.د. عادل علوش.
أ.م.د. حسان الحلبية.
أ.م.د. محمد أيمن الصباغ.
د.خالد زغريت.

الهيئة الاستشارية:

أ.د. دارم طباع.
أ.د. صفوان العساف.
أ.د. راتب سكر.
أ.د. كنجو كنجو.
أ.د. محمد فاضل.
أ.د. رباب الصباغ.
أ.م.د. محمد سبع العرب

الإشراف اللغوي:

أ.د. محمد فلفل.
أ.م.د. مها السلوم.

مجلة جامعة حماة

أهداف المجلة:

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

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

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

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

رسالة المجلة:

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

قواعد النشر في مجلة جامعة حماة:

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

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

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

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

إيداع البحوث العلمية للنشر:

أولاً – تقدم مادة النشر إلى رئيس هيئة تحرير المجلة على أربع نسخ ورقية (تتضمن نسخة واحدة اسم الباحث أو االباحثين وعناوينهم، وأرقام هواتفهم، وتغفل في النسخ الأخرى أسماء الباحثين أو أية إشارة إلى هويتهم)، وتقدم نسخة إلكترونية مطبوعة على الحاسوب بخط نوع Simplified Arabic، ومقاس 12 على وجه واحد من الورق بقياس 210×297 مم (A4) . وتترك مساحة بيضاء بمقدار 2.5 سم من الجوانب الأربعة، على ألا يزيد عدد صفحات البحث كلها عن **خمس عشرة صفحة**

(ترقيم الصفحات وسط أسفل الصفحة)، وأن تكون متوافقة مع أنظمة (Microsoft Word 2007) في الأقل، وبمسافات مفردة بما في ذلك الجداول والأشكال والمصادر، ومحفوظة على قرص مدمج CD، أو ترسل إلكترونياً على البريد الإلكتروني الخاص بالمجلة.

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

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

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

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

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

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

قواعد إعداد مخطوطة البحث للنشر في أبحاث الكليات التطبيقية:

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

– **العنوان:**

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

– **الملخص أو الموجز:**

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

– **المقدمة:**

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

- **المواد وطرائق البحث**:

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

- **النتائج والمناقشة:**

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

- **الاستنتاجات:**

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

- **الشكر والتقدير:**

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

ثانياً– الجداول:

يوضع كل جدول مهما كان صغيراً في مكانه الخاص، وتأخذ الجداول أرقاماً متسلسلة، ويوضع لكل منها عنوان خاص به، يكتب أعلى الجدول، وتوظف الرموز * و** و*** للإشارة إلى معنوية التحليل الإحصائي، عند المستويات 0.05 أو 0.01 أو0.001 على الترتيب، ولا تستعمل هذه الرموز للإشارة إلى أية حاشية أو ملحوظة في أي من هوامش البحث. وتوصي المجلة باستعمال الأرقام العربية (1 ،2.،3.....) في الجداول وفي متن النص أينما وردت.

ثالثاً – الأشكال والرسوم والمصورات:

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

رابعاً – المراجع:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

قواعد إعداد مخطوطة البحث للنشر في أبحاث العلوم الإنسانية والآداب:

- أن يتسم البحث بالأصالة والجدة والقيمة العلمية والمعرفية الكبيرة وبسلامة اللغة ودقة التوثيق.
- ألا يكون منشوراً أو مقبولاً للنشر في أية وسيلة نشر.
- أن يقدم الباحث إقراراً خطياً بألا يكون البحث منشوراً أو معروضاً للنشر.
- أن يكون البحث مكتوباً باللغة العربية أو بإحدى اللغات المعتمدة في المجلة.
- أن يرفق بالبحث ملخصان أحدهما بالعربية، والآخر بالإنكليزية أو الفرنسية، بحدود 250 كلمةً.
- ترسل أربع نسخ من البحث مطبوعة على وجه واحد من الورق بقياس (A4) مع نسخة إلكترونية (CD) وفق الشروط الفنية الآتية:

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

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

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

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

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

ب- اسم الكتاب، رقم الجزء، الصفحة.

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

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

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

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

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

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

عدد صفحات مخطوطة البحث:

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

مراجعة البحوث وتعديلها:

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

ملاحظات مهمة:

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

الاشتراك في المجلة:

يمكن الاشتراك في المجلة للأفراد والمؤسسات والهيئات العامة والخاصة.

عنوان المجلة:

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

****

فهرس محتويات

عنوان البحث	اسم الباحث	رقم الصفحة
فاعلية أنشطة التخطيط والتقويم في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة في مدينة حمص	أ.د. غسان بركات أ.د.محمد إسماعيل سمر موسى سعد الدين	1
مستوى الذكاء الوجداني لدى طلبة جامعة دمشق	أسماء ابراهيم محمد د.عزيزة عبد العال رحمة	51
أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات التواصل لدى عينة من معلمي الصف الخامس الأساسي	غنى فارس الفرا د. منال مرسي	71
تحليل محتوى دليل المعلم لمنهاج الفئة الثالثة في مرحلة رياض الأطفال في ضوء مهارات التواصل التربوي	غنى فارس الفرا د. منال مرسي	89
الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال من (4-5) سنوات من وجهة نظرهنَّ	حنان نصرالله محمد تركو	109
أنماط التعلق الوالدية وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة دمشق	دانيال عباس محمد عزت عربي كاتبي	133
علاقة استراتيجيات التنظيم الانفعالي بالتوافق الاجتماعي، لدى عينة من طلبة الصف الثاني الاعدادي في مدارس الحلقة الاولى في محافظة ريف دمشق	دانيال عباس محمد عزت عربي كاتبي	161
واقع تطبيق معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد في صفوفهم وعلاقتها ببعض المتغيرات في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي	عائشة السليم د.محمد غاوي د.سيف الدين قدي	181
صعوبات تعلم المفاهيم الرياضية من وجهة نظر المعلمين ومقترحات حلها	غنوة محمود د.محمد وحيد صيام	197
أثر استخدام استراتيجية فكر – زاوج – شارك في تنمية الكفاية الاجتماعية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة	غنى فارس الفرا	217

فاعلية أنشطة التخطيط والتقويم في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة في مدينة حمص

*أ.د. غسان بركات **أ.د.محمد اسماعيل ***سمر موسى سعد الدين

(الإيداع: 2 كانون الأول 2018 ، القبول: 19 شباط 2019)

ملخص:

التقويم عملية تربوية في مرحلة رياض الأطفال ، فهي تقيس العائد التربوي الذي يكتسبه الطفل من خلال ممارسته لمختلف الأنشطة المعتمدة بالمنهج وبما يحقق الأهداف التربوية المرسومة.

هدف الدراسة تطوير المفردات لدى أطفال الرياض باستخدام برنامج من الأنشطة القصصية وبطاقات التقويم المستخدمة معهم لزيادة الثروة اللغوية لدى أطفال الرياض بنسبة تسمح لهم بالحوار والمحادثة وخلق الاستعداد للقراءة والتهيئة للكتابة من خلال أنشطة محفزة ومثيرة . استخدمت الدراسة :

مجموعة من أنشطة القصص المناسبة لخبرات الأطفال المقررة من وزارة التربية لأطفال الفئة الثالثة من عمر(5-6) سنوات ، وبطاقات تقويمية صممتها الباحثة ، واستخدم طرائق التحليل مثل النسب المئوية و اختبار T . خلصت الدراسة للنتائج التالية:

- تحسناً واضحاً في الحوار والمحادثة والتعبير الشفوي لدى أفراد العينة .
- الحاجة إلى تدريب المعلمين على استخدام التخطيط والتقويم لإعادة التخطيط من جديد وفق الاحتياج .

كلمات مفتاحية : فاعلية ، التقويم ، التخطيط ، مهارات لغوية ، رياض الأطفال.

*أستاذ دكتور في قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة تشرين، اللاذقية، سورية.

**أستاذ دكتور في قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة البعث، حمص، سورية.

***طالبة دراسات عليا (دكتوراه)، قسم تربية الطفل، كلية التربية، جامعة تشرين، اللاذقية، سورية.

The Effectiveness of Planning And Evaluation Activities In The Kindergrten Child An Experimental In The City of HOMS

*Prof. Ghassan Barakat **Prof. Mohamed Ismail ***Samar Musa Saad Eddin

(Received:2 December 2018, Accepted:19 February 2019)

Abstract :

Evaluation is the educational process in the kindergarten stage, and measures the educational return of the child through the practice of various activities adopted curriculum and the achievement of specific educational goals.

The study was aimed to develop children's vocabulary in kindergartens through a program of narrative activities and assessment cards used to increase the child's linguistic wealth by allowing them to engage in dialogue and conversation and to create a readiness to read and write through stimulating activities.

The study used a series of narrative activities suitable for children's experiences from the Ministry of Education for children of the third category of age (5-6) years, and calendar cards designed by the researcher , and then used analysis methods such as percentages and T test.

The study concluded the following observations:

- The researcher found a clear improvement in dialogue, conversation and verbal expression among the sample members.
- The need to train teachers to use planning and evaluation to re-plan as needed.

Key words : Effectiveness, calendar, planning,Language Skills, kindergartens.

*Professor, Department of Foundations of Education, Faculty of Education, Tishreen University, Lattakia, Syria.

** Professor, Department of Curriculum and Teaching Methods, Faculty of Education, Al-Baath University, Homs, Syria.

*** Ph.D Student, Department of child Education, Faculty of Education, Tishreen University, Lattakia, Syria

1–مقدمة البحث :

تتميز الروضة المطورة بنظرتها إلى الطفل ككيان نامٍ، يمتلك مجموعة من الإمكانيات الفطرية، التي تدفعه إلى التفاعل مع بيئته (المادية والبشرية)، وتتحول هذه الإمكانيات الفطرية إلى قدرات تتعاظم بفعل النضج والخبرة. وكون الروضة مؤسسة تربوية هامة جداً من بين المؤسسات التربوية التي تعمل على تهيئة الطفل وتعنى به في كل مجالات تطوره النمائي اجتماعياً، ومعرفياً، وانفعالياً، وجسدياً، وذلك من خلال الخطة المنهجية للروضة التي يضعها القائمون على التخطيط، سيما جانبها المتعلق بالتنمية اللغوية لديه في جانب اللغة الذي يؤثر ويتأثر بالمحاور الأخرى مثل جانب تنمية التفكير والمنطق، وجانب الفنون التعبيرية والإبداعية، والتربية الحسية الحركية، وجانب تكامل الشخصية، بما يضمن له تكييفاً في المرحلة اللاحقة مرحلة التعليم الأساسي وانسجاماً معها.

حيث يطرح البحث الحالي استراتيجية لتنمية بعض المهارات اللغوية من خلال أنشطة التخطيط، والتقويم المستمرة وذلك بتخطيط مجموعة من الأنشطة التقويمية التي يتم انتقاؤها بحيث تناسب المرحلة العمرية المقدمة لها.

أولاً – مشكلة البحث:

من خلال خبرة الباحثة في ميدان الطفولة موجهة لرياض الأطفال ومدربة معتمدة في المركز الإقليمي للطفولة المبكرة لاحظت اعتماد طرائق التلقين وتخطيط أهداف سلوكية غير نمائية وعدم اهتمام المعلمات بأنشطة التخطيط والتقويم كوسيلة مهمة في تعديل الخطط التعليمية التعلمية الجاهزة في دليل معلمة الروضة بما يتناسب واحتياجات الأطفال وفق خصائصهم العمرية في رياض الأطفال، وغني عن البيان أن تعليم القراءة للأطفال كاتجاه عام ومقلق للأهل حصل على اهتمام كبير في المؤسسة التربوية والتي أصبحت تعلق أهمية كبيرة على تطوير قدرات الأطفال في مجال القراءة والكتابة دون الأخذ بعين الاعتبار قدرات الأطفال التى تتماشى مع خصائصهم النمائية، وهذا القلق له ما يبرره بأن مهارتي القراءة والكتابة مهمتان جداً إذا ما أحسن استثمارهما، واستغلالهما بطريقة مناسبة وفعالة، ولكن إذا فكرنا بأنشطة تخلق الاستعداد للقراءة والكتابة كخطوة أساسية وانتقال تدريجي وسلس يتناسب مع إمكانيات الطفل النمائية للقراءة والكتابة سنجد رواية القصص أفضل وأمتع طريقة للانطلاق للتعلم الذاتي لدى الطفل دون فرض قيد التنفيذ وبشكل يساعده على تطوير المهارتين دون عناء، وبذلك نكون قد تقدمنا خطوة مع الطفل إلى الأمام. وتعزو الباحثة قلة اهتمام القائمين على الرياض بتعليم مهارة القراءة من خلال أنشطة التخطيط والتقويم إلى:

1. استمرار المعلمات في اعتمادهن الطرائق التقليدية في التعليم بتلقين المعلومات بشكل مجرد يصعب إدراكه على الأطفال، وحاجتهن لأساليب مطورة في التعلّم تتيح الفرصة للطفل لأن يعيش الخبرة ويمر بها بشكل محسوس وهذا ما أكدته صاصيلا بأن تطوير المهارات اللغوية، يتطلب معلمة قادرة على التخطيط والتنفيذ والتقويم (صاصيلا ،2002) من خلال أنشطة حسية تخططها المعلمة ويعيشها الطفل من خلال بيئة آمنة ومثرية وداعمة لتعلمه.

2. جهل معظم معلمات الرياض بطريقة تعليم القراءة عن طريق إعادة التخطيط والتقويم بتعديل طرائق عرض المفردات بالاعتماد على الوسائل الحسية الجذابة على الرغم من أهميتها كأداة أساسية في تحقيق مهارة القراءة .

3. لاحظت الباحثة من خلال العمل في الرياض اهتمام مديرات رياض الأطفال تحت تأثير مطالبة الأهل الدائم، والملحّ بالتركيز على تعليم القراءة، والكتابة، والحساب بالطرائق التقليدية التلقينية المملّة للطفل، أي التركيز على الجانب المعرفي، وإهمال بقية الأهداف، والجوانب الاجتماعية، والنفسية، والحسية الحركية التي يمكن ان تمتّع الطفل وتعلّمه في آن معاً وتتحقق من خلال أنشطة اللّعب المتعددة من رواية القصص، ومسرح دمى العرائس، والغناء، والرقص، والموسيقا، والتعبير الحركي.

وهذا يلخص مشكلة البحث بالسؤال الرئيس التالي : ما فاعلية أنشطة التخطيط والتقويم في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى أطفال الرياض؟ يتفرع عنه الأسئلة التالية:

ثانياً – أسئلة البحث :

1. ما فاعليّة التخطيط والتقويم في إكساب بعض المهارات اللغوية لطفل الروضة .
2. ما أهمية أنشطة التخطيط والتقويم في رياض الأطفال .

ثالثاً– أهمية البحث تتأتى من :

- أهمية التخطيط والتقويم في الروضة من خلال رواية القصص كأداة تعليمية تعلّمية، وترفيهية في آن معاً. ودوره في تشكيل بعض المهارات اللغوية لدى أطفال الرياض.
- توقع نتائج جيدة في حال استخدام التخطيط والتقويم لدى أطفال الرياض لتنمية بعض مهاراتهم اللغوية.
- إمكانية الإفادة من التخطيط والتقويم، وأنشطته المختلفة (والحوار الذي تديره المعلمة بينها وبين الأطفال والمتضمن بطاقات مفردات القصة، والجمل، والاسئلة المطروحة بعد رواية القصة) وأثر ذلك في إثراء حصيلة الطفل اللغوية .

رابعاً– أهداف البحث: يهدف البحث إلى :

1– استخدام تقويم الأنشطة القصصية المصورة (بطاقات القصة) لإكساب الخبرات اللغوية لطفل الروضة.

2– – زيادة مفردات الطفل اللغوية في الروضة عن طريق الحوار وإعادة سلسلة أحداث القصة .

3– إثراء حصيلة الطفل اللغوية بمفردات جديدة من خلال :

–الإجابة عن أسئلة المعلمة حول أحداث القصة التي روتها.

إعادة قراءة الصورة من قبل الطفل بإسلوبه واعتماداً على مخزون الطفل اللغوي بعد إصغائه لرواية القصة.

- كتابة المفردات التي يقدر عليها الطفل .

رابعاً –فرضيات البحث: تمّ اختبار فرضيات البحث عند مستوى دلالة (0,05) وفق الآتي :

1– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار المهارات اللغوية.

2– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المهارات اللغوية من خلال أنشطة التخطيط والتقويم لصالح المجموعة التجريبية.

3– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المهارات اللغوية في كل من أنشطة التخطيط والتقويم لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية.

خامساً – منهج البحث : اعتمد البحث المنهج شبه التجريبي وذلك لعدم تمكن الباحثة من ضبط جميع العناصر والمتغيرات بدقّة أثناء التطبيق لتعرف فاعلية التخطيط والتقويم في تنمية بعض المهارات اللغوية " من قراءة الصورة مع الكلمة"، و"قراءة الصورة من دون الكلمة " وقراءة الكلمة مجردة " والحوار المنفذ حول القصص وكتابة بعض الكلمات لدى أطفال الرياض من الفئة الثالثة من أطفال العينة المختارة والذين تبلغ أعمارهم ما بين 5–6 سنوات .

سادساً– حدود البحث:

زمانية : تم تطبيق البحث خلال الأشهر الثلاثة (آذار، نيسان، أيار) من عام 2018.

مكانية : روضة السندباد الصغير التابعة لمديرية التربية في مدينة حمص .

الحدود البشرية : عينة من أطفال الفئة الثالثة من عمر (5–6) سنوات

الحدود العلمية : يقتصر البحث على بعض المهارات اللغوية من قراءة الصورة مع الكلمة ، و قراءة الصورة من دون الكلمة ، وقراءة الكلمة مجردة، وكتابة بعض الكلمات لدى أطفال الرياض من الفئة الثالثة من أطفال العينة المختارة والذين تبلغ أعمارهم ما بين 5–6 سنوات) . وكذلك أنشطة التقويم والتخطيط فقط .

سابعاً– أدوات البحث:

1. **مجموعة من الأنشطة التعليمية التعلمية :** من تصميم الباحثة وتنتمي لخبرة فصل الربيع المتضمن في دليل المعلمة لعام 2017 المعتمد من وزارة التربية لأطفال الفئة العمرية الثالثة في رياض الأطفال من عمر(5–6) سنوات حيث جاء فيه " جميع الأنشطة المقدمة في الخبرات مختصرة، ويمكن للمربية التوسع فيها وإضفاء روح المجتمع ومكتسبات الطفل إليها"(وزارة التربية، 2017، ص 4) بعد عرضها على مجموعة من المحكمين، وهي عبارة عن خمسة قصص ترويها المعلمة ليتفاعل معها الطفل فيوظف كل ما تعلّمه من خبراته السابقة في تطوير قدرته على التعلّم، ويمكن أن تكون أي خبرة منظمة خبرة تعليمية تعلمية وتقييمية في آن واحد. ففي مرحلة الروضة يحدث النمو بوتيرة سريعة إذا ما قورن بمراحل الطفولة الوسطى والمتأخرة، لكنه يتباطأ تدريجيا وتظهر معالمه على نحو غير ملحوظ على الأمد القصير. لذا نعتمد في برنامج الروضة التعلمية التقييم المستمر بالإضافة إلى التقييم المرحلي (القبلي والبعدي).
2. بعض البطاقات تحتوي على مفردات ("الصورة، مع، الكلمة" ، والصورة من دون الكلمة، وقراءة الكلمة مجردة " وقد بلغ عدد مفردات القصص أكثر من (100) مفردة مستلة من القصص، تم انتقاء /18/ مفردة منها وهي مفردات القصص التي روتها المعلمة على مسامع الأطفال لاختبار مهاراتهم اللغويةمن خلالها، وقد تمّ تطبيق الاختبار على مرحلتين قبلي وبعدي .

ثامناً– تعريفات مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية :

1– التخطيط : تعرفه الباحثة إجرائياً أنه عملية شمولية مُنظّمة مُحدّدة بإطار زمنيّ تتضمّن رصد جميع المؤثّرات والمتغيّرات والمعايير التربوية والاجتماعيّة والاقتصاديّة وغيرها، وفقاً للاحتياجات التربويّة في تخطيط القصة والأسئلة وطريقة عرض البطاقات على الأطفال ومدى امتلاك مربية الروضة للكفايات الأدائية المتمثلة بكفايات (إلقاء القصة ، طرح الأسئلة الشفوية والتعامل مع إجابات الأطفال) تتضمن أحداث القصة التي تعبر عنه الصور في البطاقات المستخدمة أثناء إلقاء القصة.

2– التقويم :هي عملية مراجعة المعلومات وإيجاد قيمة لها .

التقييم : هي عملية تجميع المعلومات والبيانات عن طريق الملاحظة ، تستطيع المعلمة باستخدام التقييم معرفة مستويات التطور ، وهي مهمة في التخطيط لمنهاج مناسب نمائياً .(هير،2006،ص 48–60).

أما إجرائياً : تعرف الباحثة التقويم بأنه العملية التي تجريها المعلمة عقب أي نشاط تعليمي تعلمي للمواقف التعلميّة المخططة من خلال إلقاء القصص على الأطفال للتأكد من اكتسابهم المعلومات ، وبالتالي الوصول إلى المهارة بالتدريج وفق آلية منظمة تراكمية بعد إنهاء القصص ضمن الزمن المحدد وانتقالاً من القصة إلى جملها ثم إلى المفردات أي الانتقال من الكل إلى الجزء.

3– المهارات اللغوية :

- مهارة الاستماع:عرفتها (سعدالدين، 2012 ص20) هي لحظات استقبال الطفل لنظام صوتي ما مع تفاعل وانسجام واندماج كلّي مع ما يسمعه ليحصل التمييز السمعي لفهم المسموع. إذاً الاستماع هو العملية التي يتحول بها الكلام المنطوق إلى معان في المخ أو العقل وفي الوقت نفسه الاستماع هو القاعدة الأساس لمهارة التحدث والقراءة والكتابة.وتتبنى الباحثة هذا التعريف
- مهارة التحدث: عرفتها (سعدالدين، 2012 ص 20) هي لحظات التكلّم لإرسال رسالة شفوية مقوماتها ذاكرة سمعية ونطق سليم وتعبير شفوي صحيح وحس نحوي لتصل الرسالة المطلوبة . وتتبنى الباحثة هذا التعريف

- القراءة : بمفهومها الحديث تشمل تعرف الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة، كما تشمل الفهم والربط والاستنتاج والتحليل والتفاعل مع المقروء ونقده والإسهام في حل المشكلات .(السيد،2000ص 114) وتتبنى الباحثة هذا التعريف.
- الكتابة : تعد الكتابة وسيلة من وسائل التواصل الإنساني، بها يتعرف الإنسان أفكار الآخرين، والتعبير عما لدى الفرد من معان ومفاهيم ومشاعر، وكثيرا ما يكون الخطأ الكتابي في الرسم أو في عرض الفكرة سببا في تغيير المعنى وعدم وضوح الفكرة لذلك تعد الكتابة الصحيحة عملية مهمة في التعليم إذ أنها عنصر أساسي من عناصر الثقافة، وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعبير عنها، والوقوف على أفكار الآخرين وآرائهم والإلمام بها.(السيد، 2000ص118)وتتبنى الباحثة هذا التعريف.

4- **تقويم الأطفال** :هي عملية ملاحظة نمو الأطفال وسلوكاتهم وتسجيلها وتوثيقها لاتخاذ قرارات تتعلق بتعليمهم وتعلمهم، إذ تجمع من خلال التقويم معلومات عن نمو الأطفال وتطورهم، وأساليب التعلم عندهم (هير، 2006، ص48). تهدف مجمل العمليات التقويمية إلى تحقيق أفضل النتائج وضمان جودة العمل ومستوى الأداء لأي نظام.تتبنى الباحثة هذا التعريف .

5- **الخطة القائمة على أنشطة التخطيط والتقويم:** هي الخبرات التربوية التي تحاكي واقع الطفل المعاش تراعي وثيقة المعايير وتخططها المعلمة وتنفذها وفق برنامج يومي تراعي فيه خصائص الطفل العمرية استناداً إلى النهج الشمولي التكاملي، وتتضمن محاور أساسية وهامة وهي أربع محاور محور اللغة، ومحور التفكير والمنطق، ومحور الفنون التعبيرية والإبداعية، ومحور تكامل الشخصية .

تعرفها الباحثة إجرائياً: هي الأنشطة المخططة لتنمية مهارات الطفل اللغوية من خلال مجموعة من القصص تتضمن أحداثاً ومواقف تعليمية – تعلمية تحقق أهدافاً معرفية ومهارية ووجدانية تقوم المعلمة بتقويمها بعد أن ترويها على مسامع الأطفال باستخدام بطاقات مصورة يقرؤها الطفل (قراءة شكل) ويسلسل أحداثها ويجيب عن أسألتها ويحاور أقرانه حولها ويطابق المفردات مع الصور مثلاً يطابق كلمة (بطيخة مع صورة البطيخة ، أرنب مع صورة الأرنب ... وهكذا) تخطط جميع هذه الأنشطة لتنمية مهارات الطفل اللغوية.

6- **الاختبارات اللغوية: تعرفه الباحثة إجرائياً:** الاسئلة التي تطرحها المعلمة على الأطفال للتأكد من امتلاكهم للمفردات اللغوية من خلال نطقها بشكل سليم ، والتعبير عن الصور بجمل صحيحة، وقراءة الصورة بجمل تعبر عن مضمونها، ونسخ الكلمات التي يستطيع نسخها إن أمكن بهدف تنمية مهارتي الاستماع والتحدث وخلق الاستعداد للقراءة والكتابة.

- متغيرات البحث :

متغيرات مستقلة : أنشطة التخطيط والتقويم وهي (القصص المصورة وبطاقات القاموس المنظور المتضمنة بالقصص) .

المتغيرات التابعة : بعض المهارات اللغوية : مهارتي الاستماع والتحدث.

- الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها :

الدراسات العربية :

1- -دراسة تميم .(2004) . سوريا: عنوان الدراسة فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات الكتابة في بعض مجالات التعبير الإبداعي عند طلبة المرحلة الثانوية.

هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلى تحديد أهم مجالات التعبير الإبداعي، وتحديد المهارات اللازمة للكتابة في كل مجال من مجالات التعبير الإبداعي، وإعداد برنامج لتدريب الطلبة عن الكتابة في بعض تلك المجالات، قياس فعالية برنامج التدريب المقترح لتنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي، الوصول إلى مجموعة من المقترحات في ضوء نتائج البحث يؤمل ان تسهم في تحسين تدريس التعبير الإبداعي في المرحلة الثانوية.

أدوات البحث: استبانة الطلبة، استبانة المدرسين، الاختبار القبلي، برنامج التدريب، الاختبار البعدي.

النتائج : أثبت البرنامج فعاليته لدى الطلبة في تنمية مهاراتهم الكتابية في بعض مجالات التعبير الإبداعي ، والتسلسل المنطقي في عرض الفكر ، واستخدام علامات الترقيم استخدماً صحيحاً، وفي الوصف، والتصوير، وفي العروض ونظم الشعر.

2- دراسة الناقة– شيخ العيد (2008) غزة :بعنوان مدى امتلاك طلبة المرحلة الأساسية لمهارات الاستماع

هدف الدراسة: التعرف على مدى امتلاك طلاب المرحلة الأساسية لمهارات الاستماع

عينة الدراسة : اختيرت العينة من مدرستين من مدارس منطقة خان يونس التعليمية بفلسطين ، وتتكون من (42) تلميذاً من الصف التاسع و(44) تلميذاً من الصف العاشر .

أداة الدراسة : استبانة للتعرف على مهارات الاستماع .

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى وضع قائمة بمهارات الاستماع المطلوب توافرها لتلاميذ العينة . أظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى تلاميذ العينة في جميع مهارات الاستماع المطلوبة عدا مهارة ترتيب الأفكار الواردة في النص المسموع . وأظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مدى امتلاك كلا الصفين (التاسع والعاشر) في مهارة: تحديد الفكرة العامة للنص المسموع ، التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية في النص ، إدراك أهداف النص المسموع ، استخلاص بعض النتائج الصحيحة من النص المسموع ، ترتيب الأفكار الواردة في النص المسموع ، القدرة على إيجاز المسموع . ووجود فروق دالة إحصائياً بين مدى امتلاك كلا الصفين (التاسع والعاشر) في مهارة : تذكر بعض المعلومات المتضمنة في النص ، ومهارة الحكم على النص المسموع في ضوء الخبرات السابقة، لصالح طلاب الصف العاشر.

3-دراسة خضر(2010). دمشق بعنوان فاعلية المسرح التعليمي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي هدفت الدراسة إلى :

1- بناء برنامج لتنمية مهارات القراءة الجهرية باستخدام المسرح التعليمي .

2- تعّرف فاعلية برنامج التعليم المسرحي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي (عينة البحث) ، مقارنة بالطريقة التقليدية التي تعتمد على الإلقاء والمناقشة .

أدوات البحث: برنامج مصمم وفق طريقة المسرح التعليمي بهدف تنمية مجموعة من مهارات القراءة الجهرية المختارة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي .

- بطاقة ملاحظة الأداء القرائي الجهري لقياس المهارات المرتبطة بالنطق .

- اختبار مهارات القراءة الجهرية (الفهم القرائي) المصمّم لتحقيق أغراض البحث وقياس مدى تنمية المهارات للتلاميذ .

نتائج البحث: أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العينة الضابطة والعينة التجريبية لصالح العينة **التجريبية في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي (عينة البحث)**

4-دراسة سعدالدين (2013) جامعة دمشق بعنوان فاعليّة برنامج مقترح قائم على الأنشطة المسرحيّة (مسرح الطفل ومسرح العرائس) في إكساب طفل الروضة بعض المهارات اللغويّة.

هدف الدراسة: وضع برنامج من الأنشطة المسرحية لإكساب بعض المهارات اللغوية لطفل الروضة. معرفة أثر البرنامج المقترح في الأنشطة المسرحية في إكساب بعض المهارات اللغوية لطفل الروضة عن طريق المتعة واللعب

عينة الدراسة : سحبت العينة من رياض الأطفال في مدينة حمص، وتتكون من (30) طفلاً وطفلة .

أداة الدراسة : البرنامج المقترح من تصميم الباحثة.(ملحق بالبحث " مجموعة النصوص المسرحية" سيتم عرضها على الأطفال)

اختبار المهارات اللغوية (مهارتي الاستماع والتعبير الشفوي" التحدث ") .

نتائج الدراسة : توصّل البحث إلى ما يلي :

1) – تقارب نتائج المجموعة الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي .

2) – تفوّق المجموعة التجريبيّة في الاختبار البعدي لمهارة الاستماع على المجموعة الضابطة .

3) – تفوّق المجموعة التجريبيّة في الاختبار البعدي لمهارة التعبير الشفوي على المجموعة الضابطة .

4)– تحسّن واضح في أداء المجموعة التجريبيّة في الاختبار البعدي.

5) – إنّ هذه النتائج تؤكّد فاعليّة البرنامج المقترح الذي صمّمته الباحثة والمؤلّف من مجموعة من القصص المحوّلة إلى أنشطة لإكساب طفل الروضة بعض المهارات اللغويّة .

5–دراسة رستم . (2016) سوريا: بعنوان فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الجدول الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي واتجاهات التلامذة نحوها (دراسة شبه تجريبية على تلامذة الصف الرابع في كتاب العربية لغتي في مدينة اللاذقية).رسالة ماجستير، قسم تربية الطفل، كلية التربية، جامعة تشرين، اللاذقية، سوريا.

أهداف البحث : يهدف البحث إلى :

أ– معرفة فاعلية استراتيجية الجدول الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة من تلامذة الصف الرابع الأساسي.

ب– معرفة الفروق في الفهم القرائي بين التلامذة الذين تعلموا وفق استراتيجية الجدول الذاتي وبين زملائهم ممن تعلموا بالطريقة المعتادة في مستوى الكلمة والجملة والفقرة.

ت– معرفة اتجاهات التلامذة نحو استراتيجية الجدول الذاتي.

ث– إغناء الأبحاث والدراسات التي تتناول متغير الفهم القرائي وتنميته.

أدوات البحث :استخدم البحث الأدوات الآتية:

أ– اختبار الفهم القرائي .

ب– استبانة تقيس اتجاهات التلامذة نحو استراتيجية الجدول الذاتي من تصميم الطالبة الباحثة.

ولتطبيق البحث صممت الباحثة برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الجدول الذاتي لتعليم اللغة العربية لوحدتين تعليمتين من كتاب العربية لغتي للصف الرابع الأساسي.

نتائج الدراسة : توصل البحث إلى: نتائج ايجابية لصالح المجموعة التجريبية وحيث كوّن التلامذة اتجاهات ايجابية نحو استراتيجية الجدول الذاتي ونحو استخدامها في مادة اللغة العربية واستخدامها في مواد أخرى ونحو الأنشطة التي تتضمنها هذه الاستراتيجية.

6–**دراسة سليمان (2017)** اللاذقية ، كفايات مربية الروضة وعلاقتها بالمهارات اللغوية (الاستماع والتحدث) لدى أطفال الروضة.

هدف الدراسة: تعرف درجة توافر الكفايات الشخصية والأدائية لدى مربيات الأطفال ومستوى مهارتي (الاستماع والتحدث) والعلاقة بين الكفايات الشخصية والأدائية لمربيات رياض الأطفال

عينة الدراسة : سحبت العينة من رياض الأطفال في مدينة بانياس، وتتكون من (30) مربية و(30) طفلاً.

أداة الدراسة : بطاقة ملاحظة لرصد الكفايات الشخصية والأدائية للمربية، ومقياس المهارات اللغوية لقياس مستوى مهارتي (الاستماع والتحدث) لدى أطفال الروضة من عمر (4–5) سنوات .

نتائج الدراسة: حصلت الكفايات الشخصية لدى مربية الروضة على درجة توافر عالية كما حصلت الكفايات الأدائية المرتبطة بطرح الاسئلة الشفوية على درجات توافر عالية إيضاً، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود علاقة ذات

دلالة إحصائية بين درجات مربيات رياض الأطفال على بطاقة ملاحظة الكفايات الشخصية والأدائية ودرجات الأطفال على مقياس مهارتي (الاستماع والتحدث).

ثانياً – الدراسات الأجنبية : الدراسات التي بينت أثر اللعب والتمثيل في النمو اللغوي :

7- دراسة –Tammy Gung , Heid Osterwalder and David WIPF) (2000) تيمي جونك هيد أوستروورد و ديفيد ويف بريطانية

T eaching and Assing and Middle- Years Student's" Speaking and Listening Skills" .

الدراسة بعنوان : تعليم وتقييم الطلاب من الأعمار المتوسطة في مهارتي التحدث والاستماع من عمر ست سنوات إلى عمر أربعة عشر عاماً .هدف الدراسة: تطوير وتعليم بعض مهارات اللغة مهارتي التحدث والاستماع وإعطاء بعض الطرائق العملية التي يستطيع أن يستخدمها المعلمون لتطوير مهارات اللغة من خلال التقييم .

أداة البحث : بعد وضع قائمة بالمهارات الفرعية لمهارتي (الاستماع والتحدث)تم وضع اختبار لهذه المهارات.

نتائج البحث :تحسن واضح بمهارات اللغة (الاستماع والتحدث) وتحقق فرضيات البحث لصالح المجموعة التجريبية .

8-دراسة ماك كوتشين وآخرون McCutchen, et al (2002) (الولايات المتحدة الأمريكية)

Beginning Literacy: Links among teacher knowledge, teacher practice, and student learning.

بعنوان : معرفة القراءة والكتابة المبكرة: العلاقات بين معرفة المعلم، وممارسة المعلم، وتعلم الطلاب (الولايات المتحدة الأمريكية).هدفت الدراسة إلى توضيح أثر تعميق معرفة معلمي الروضة بمهارات القراءة المبكرة على تغير أساليبهم في تعليم الأطفال، عينة الدراسة : /44/ معلم روضة جرى تقسيمهم إلى مجموعتين أما عينة الأطفال/492/طفل روضة .

أداة الدراسة:اختبار التمييز الصوتي (TOPA) واختبار متروبوليتان لقياس الاستعداد للقراءة، وكذلك اختبار خاص لقياس مهارات التعبير ومهارة التهجي وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

أثر البرنامج الإيجابي في تعميق معرفة المعلمين بمهارات، الإدراك الصوتي، وأهميتها في تعليم القراءة وفي تغير أساليب التعليم المتبعة، وإن تغير أساليب المعلمين أدى بالتالي إلى تطوير مهارات الأطفال .

9-دراسة موريس وبلوودجود وبيرني Morris, Bloodgood and Perny(2003) (الولايات المتحدة الأمريكية)

Kindergarten predicators of First – and Second- Grade Reading Achievement.

بعنوان : عوامل التنبؤ في الروضة بالقدرة على القراءة في الصف الأول والثاني الابتدائي (الولايات المتحدة الأمريكية)

هدفت الدراسة إلى تطوير وتحديد قائمة شاملة بمهارات ماقبل القراءة في مرحلة الروضة، التي يمكنها التنبؤ بالقدرة على القراءة في نهاية الصف الأول والثاني الابتدائي تكونت عينة البحث من (102) طفلا من أربع مدارس مختلفة، وقد جرى تقويم لأطفال الروضة في بداية ، ومنتصف ونهاية مرحلة الروضة في مهارات عدة شملتها الدراسة، وذلك من خلال أنشطة من تصميم الباحثين، كما جرى تقويم الأطفال في نهاية الصف الأول الإبتدائي ، وفي نهاية الصف الثاني الابتدائي في قدرتهم على القراءة وكان معلمو الروضة في الدراسة يركزون على أنشطة عدة مثل(القراءة يومياً للأطفال- وتعليم الأطفال بشكل موجه ومنتظم الحروف وأصواتها – وقراءة لوحة التقويم والطقس بشكل يومي – والرسم والكتابة الحرة – والإشارة إلى الحروف والكلمات من خلال الكتب كبيرة الحجم) وتوصلت الدراسة إلى :1-مهارة التعرف إلى الحروف وتعني التعرف إلى أسماء الحروف وأشكالها.

1- مهارة التعرف إلى الكلمة داخل الجملة، ويشير الطفل فيها إلى الكلمة المطلوبة داخل الجملة.

2- مهارة تهجئة الحرف الأول والأخير من الكلمات.

3- التعرف على بعض الكلمات التي جرى تعليمها للأطفال.

10- دراسة جيستس justise (2005) (الولايات المتحدة الأمريكية):

Learning new words from Storybook: An Efficacy study With At-Risk Kindergartners Language, Speech and Hearing Services in the School.

بعنوان :تعلم الكلمات الجديدة من القصص: دراسة ذات فعالية على الأطفال الذين لديهم ضعف في خدمات اللغة، والتحدث، والاستماع ، التي تقدمها لهم المدرسة (الولايات المتحدة الأمريكية)

هدف الدراسة معرفة أثر التعرض للغويات القصصية من خلال قراءة القصص بشكل مكرر يؤثر على تعلم الأطفال للكلمات.

أدوات الدراسة: اختبار قبلي وبعدي لعينة الدراسة العشوائية والبالغ عددها (57) طفلاً في رياض الأطفال باستخدام مقياس اللغويات

نتائج الدراسة : توصلت الدراسة إلى أن اكتساب الكلمات لدى المجموعة التجريبية أبدى تقدماً بشكل ملحوظ مقارنة بالمجموعة الضابطة.

11- دراسة دوفستون Doveston (2007) (الولايات المتحدة الأمريكية)

Developing Capacity For Social and Emothional Growth: An Action Research project.

بعنوان مشروع بحث عملي حول تنمية القدرات لتحقيق النمو الاجتماعي والعاطفي

هدفت الدراسة إلى تطوير مهارات الاستماع النشط لدى التلاميذ داخل الصف بمشاركة معلمين واستشاريين وباحثين اجتماعيين محليين، وجرى اختيار مواضيع ذات صلة بالعلاقات الاجتماعية التي تجعل الصف أكثر مرحاً وجاذبية، طبقت خلال ثمان جلسات على مدى ثلاثة أشهر، أماعينة الدراسة فشملت الأطفال الذين تراوحت أعمارهم مابين (7-9) سنوات، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

هناك علاقة وثيقة الصلة بين المواضيع الاجتماعية المرحة، وكل من الاستماع النشط والاهتمام والتعاون ، كما بينت الدراسة أهمية الترويح وأن هناك تحسناً ملحوظاً للمهارات السمعية والاجتماعية وهذا ناتج عن العلاقات الطيبة وجو المرحالذي يسود العملية التعاونية والجو العاطفي والاجتماعي بين المعلم والطفل .

12- دراسة المنصور والشورمان (2011) السعودية:

The effect of teacher's storytelling aloud on the reading comprehension of Saudi elementary stage Students.

عنوان الدراسة :أثر قراءة المعلمة للقصص بصوت عال في فهم تلامذة المرحلة الابتدائية في السعودية للقراءة

هدفت الدراسة إلى :تقصي أثر قراءة المعلمة للقصص بصوت عال في فهم تلامذة المرحلة الابتدائية في السعودية

عينة الدراسة :(40) تلميذ من منطقة الرياض التعليمية المخصصة للمجموعات التجريبية والضابطة وجمع البيانات خلال فصل دراسي

أداة الدراسة :اختبار القدرة معدّ مسبقاً للمجموعات المماثلة وقسم التلامذة مجموعتين ضابطة وتجريبية حيث درس أحد الباحثيين التجريبية ودرس الضابطة معلم نظامي مع إدارة مباشرة لأحد الباحثين ومن ثمّ قيم الباحثون أثر البرنامج حيث بينت نتائج الدراسة : تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة على المقياس مايشير إلى أن قراءة القصص بصوت عال قد يكون لها أثر إيجابي .

13-دراسة بيليكان وكوتلو ويلديريم (2012) تركيا :

The factors that predict the frequency of Activities Developing Student's Listening comprehension Skills.

عنوان الدراسة :العوامل التي تتنبأ بتكرار الأنشطة التي تنمي مهارات فهم الاستماع للطلاب (تركيا)

هدفت الدراسة إلى : تحديد العوامل التي تتنبأ بتكرار الأنشطة التي تنمي فهم الاستماع للطلاب شملت العينة (281) طالباً من طلاب المرحلة الاساسية أداة الدراسة اختبار أنشطة فهم الاستماع واستفتاء معلومات للطلاب لجمع البيانات، وقد بينت النتائج: تكرار الأنشطة التي تنمي مهارات الاستماع للطلاب وهي : كتابة ملخص حول نص القراءة في غرفة الصف، وإعطاء وظائف متعلقة بنصوص القراءة كل ذلك كان له دور مهم في نمو فهم الاستماع للطلاب .

موقع البحث من الدراسات السابقة:

1_ يتضح من عرض الدراسات السابقة عدم وجود دراسات عربية _ في حدود علم الباحثة_ تناولت أنشطة التخطيط والتقويم من خلال بطاقات القصص والمفردات المصورة لتنمية مفردات الطفل اللغوية، وقد أوضحت الدراسات التي تناولت واقع رياض الأطفال أهمية اللغة، والعوامل التي تؤثر فيها، والمشكلات والمعيقات التي تعترض الطفل في مراحل تعلّمها، وتشخيصها، والنمو اللغوي شرطاً ضرورياً للنمو الفكري لارتباطه بجميع الفنون اللغوية (سليمان، 2017،ص106)

معظم الدراسات العربية التي توفّرت للباحثة تناولت موضوع مهارات اللغة لدى الطفل في الرياض والمرحلة التي تليها(**سليمان،** 2017)، (**Tammy Gung**،2000) ولم تتعرض لبرنامج مقترح في أنشطة التخطيط والتقويم بالبحث والتجريب في تنمية المهارات اللغوية لدى طفل الروضة بحيث يتضمن أنشطة بطاقات مصورة : (أرنب، بندورة، تفاحة، ديك، حمار، بيت، كرسي....الخ). ولم تتناول أي دراسة عربية (على حد علم الباحثة) موضوع أنشطة التخطيط والتقويم المتعلق في رياض الأطفال بالبحث والتجريب باستخدام البطاقات المصورة المختلفة أو نشاط درامي أو قصصي.

اقتصرت الدراسات السابقة في مجال المناشط اللغوية الصفيّة و غير الصفيّة على عينات من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، مثل دراسة(Nasser. And–shorman, 2011)، وبعضها في الثانوي ، كدراسة (الناقة، 2008)، و(تميم، 2004).

2– أفادت الباحثة من بعض الدراسات، والأبحاث في المجالات التالية :

أ– كفايات معلمات رياض الأطفال وعلاقتها بالمهارات اللغوية ،ولعب الأدوار (رستم، 2016 _ سلسيمان،2017).

ب– تحديد المهارات اللغوية(**Tamm Gung**،2000 –**2003**،**Morris, Bloodgood and Perny** ،سعدالدين،2012).

4– جديد البحث : تخطيط أنشطة تقويمية لتنمية المهارات اللغوية لأطفال الفئة الثالثة، من خلال القصص المخططة بعد تحليل مضمونها واستخلاص الهدف منها وتحديد المفردات اللغوية الجديدة فيها وتخطيط البطاقات المتضمنة لمحتوى القصص والمفردات اللغوية .وضع تقنية خاصة باستخدام مفردات القاموس المنظور لتقويم الأطفال. وضعت الباحثة مجموعة أسئلة حول البطاقات لتهيئة واستثارة الأطفال وشدّهم للقصص بالتقويم القبلي قبل البدء بالقصص، ثم وضعت أسئلة تقويم نهائي تثير التفكير لدى الأطفال وهي حول موضوعات البطاقات. تم تدريب المعلمات على تقديم البطاقات وإدارة الحوار مع الأطفال حول مضمون البطاقات .

الدراسة النظرية

المهارات اللغوية لدى طفل الروضة

الاستعداد اللغوي عند الطفل: تعد اللغة أداة اتصال بين الناس، وتشير الدراسات السيكولوجية والتربوية أن للغة أهمية في التأثير على نشاط الإنسان في العمل. إن الاستعداد اللغوي عند الطفل، يعني ان يصل الطفل الى مرحلة يكون فيها قادراً على التعبير عمّا يجول في نفسه من خواطر وأفكار عند سماعه أو رؤيته أي شيء. وهذا الاستعداد اللغوي لا يتأتى إلى الطفل دفعة واحدة وفي مرحلة من المراحل. وإنما يتدرّج الطفل فيه تدريجاً واضحاً منذ ولادته وحتى تطوّر مراحل حياته المختلفة التي يمرّ فيها. فقد يبدأ هذا الاستعداد بحركات بسيطة يقوم بها الطفل في الأيام الأولى من حياته كأن يحرّك عيناه تجاه الصوت الذي يسمعه .

وحينما يصل الطفل إلى سن ست سنوات تصبح لغته قريبة جداً من لغة الراشدين، وتزداد حصيلتهم اللغوية من المفردات بشكل ملحوظ مع بداية دخولهم المدرسة كون لغة التعلم هي اللغة الفصحى (سليمان، 2017).

مهارات اللغة : يرى علماء اللغة وعلماء النفس المعرفي بأن أي لغة مجموعة من المهارات والمهارة هي نشاط عضوي إرادي مرتبط باليد أو اللسان أو العين أو الأذن.(البجة ،2001،ص19) .

ونستطيع القول : إن أول عناصر الاتصال اللغوي وجوداً هو الكلام، ثم الاستماع ثم الكتابة، ثم القراءة، لأن حاسة السمع إذا كانت أول حاسة تعمل عند الإنسان، فلا بد للمستمع من كلام يسمعه، فالكلام سابق للاستماع وكذلك الكتابة تسبق القراءة، لأنه لابد للقارئ من كلام مكتوب وأما من حيث الاستخدام(التوظيف) فأكثر عناصر اللغة استخداماً الاستماع، ويليه الكلام، ثمّ القراءة، ثمّ الكتابة ،فالإنسان يستمع أكثر يومه، ثمّ يتكلم في يومه أكثر مما يقرأ، ويقرأ أكثر مما يكتب (الهادي ، وآخرون ، 2003، ص 155) .ومن هذه المهارات :

مهارة القراءة : أولت الدراسات التربوية أهمية كبيرة لمهارة القراءة كونها تأتي بالأهمية بعد مهارة الاستماع والوعي الصوتي لما لهاتين المهارتين من قيمة خاصة، ذلك أن مهارة الاستماع تعد وسيلة الطفل الوحيدة في سن الروضة للتمييز السمعي وفهم المسموع والاتصال بينه وبين محيطه في البيت والروضة، ولأن مهارة الوعي الصوتي تلعب دورا حاسما في اكتساب مهارتي القراءة والكتابة عند التحاق الطفل بالمدرسة تقول سليمان : إذا حرم الطفل من الاستماع يفقد القدرة على التحدث (سليمان،2017،ص32) لذا من المفيد جداً قراءة القصص للأطفال لتنمية مهارة الاستماع والتحدث لديهم .

وقد خاطب الله سبحانه وتعالى رسوله الكريم : إقرأ باسم ربك الذي خلق * خلق الإنسان من علق * إقرأ وربك الأكرم * الذي علّم بالقلم * علم الإنسان ما لم يعلم * (صدق الله العظيم) .

و الاستماع شرط أساسي للنمو اللغوي لدى الطفل حيث يكتسب ثروته اللغوية عن طريق الربط بين الصوت والصورة، والصوت والحركة، والصوت والعمل، ولذلك فالاستماع عامل حاسم في ظهور النطق عند الطفل، ويتطور النطق والكلام عند الطفل حتى يدخل المدرسة. وعند دخوله المدرسة يبدأ المعلم في تدريب الأطفال على النطق وقراءة الكلمات والجمل.

تشكيل مفردات القاموس المنظور: نبني في الروضة برنامج الاستعداد للكتابة والقراءة على إيقاع قدرة الطفل الفطرية لاكتساب اللغة، وتبدأ مجموعة من كلمات "القاموس المنطوق " التي نحكيها ونستطيع أن نكتبها " كلمات القاموس المشترك "وهذا تمهيداً لتشكيل "القاموس المنظور" أي التعرف إلى الكلمة من خلا ل شكلها الكلي، أما بالنسبة لتشكيل " القاموس المنظور" فيتم ذلك باستخدام نظام بطاقات تربط بين الصور و كلمات "القاموس المنظور" فيصبح الطفل قادراً على استبدال الصورة بالكلمة المكتوب، ومن ثمّ نشجعه على الكتابة(رسم الكلمات) باستخدام كلمات "القاموس المنظور" في جمل بسيطّة مكونة من كلمتين أو ثلا ثK ثمّ يربط بين" الشكل الصوتي للكلمات "مع " شكلها المكتوب ("نخلة، نحلة، نملة). وبعدها ينتقل الى تمييز الشكل المرسوم للمقاطع والحروف في كلمات"القاموس المنظور"، ومن ثمّ يجردّ المقاطع والأحرف. وهذا المرحلة بدايةٌ القراءة والكتابة.

دور القصة في تنمية لغة الطفل: من الأساليب التي تسهم في تنمية لغة الطفل بشكل محبب سرد القصص على الأطفال. وقد اقترحت حنان العناني مجموعة من الصفات التي تساعد المعلمة على النجاح في تنفيذ أنشطة التمثيل التربوي ومن أهم هذه الصفات ما يلي (العناني ، 1991، ص 65 –66).

1–أن تكون ذات خيال واسع، مما يساعدها على اختيار القصص أو تأليفها أو توليفها .

2–أن تكون لديها القدرة على فهم الأطفال فهماً جيداً .

3–أن تعرف خصائص النشاط التمثيلي لدى الطفل، والقدرة على التخطيط والتنفيذ والتقويم لأنشطة التمثيل التربوي .

4–أن تشارك الأطفال سرورهم وتتعاون معهم في كل مراحل النشاط .

الأنشطة التي تخططها المعلمة وتساعد في تفعيل آلية فروع اللغة العربية:

1- كيف نحكي القصة للطفل: المعلمة تعد نفسها لذلك من خلال التحضير لفعالية القصة حيث تبدأ بـ :

- انتقاء قصة مصورة تظهر فيها أحداث وشخصيات القصة وموضوعها بوضوح .
- تحلل القصة لتفهم حبكتها ولتتعرف على شخصياتها وتقرر كيف ستسرد القصة للطفل للمرة الأولى في المجموعة الكلية، كيف نتعامل مع الكتاب(المعلمة، والطفل) نتفاعل مع القصة (الكتاب) في ركن المكتبة مع فرقة مصغّرة (3 –5 أطفال) لنتذكر أحداث القصة ونتعرف على شخصياتها من خلال الصور.(دليل العمل مع المعلمة،2012).

2- نضيف بطاقات القاموس المنظور في ركن الكتاب والكتابة، والمؤلفة من كلمة وصورة أي الكلمة ومدلولها وهي تخلق الاستعداد للكتابة لدى الطفل نضع الورقة والقلم في جميع الأركان، فيقوم الطفل باستخدامها لتوثيق خبراته (بالرسم وتقليد سلوك الكتابة) لخلق الاستعداد لدى الطفل لأنشطة الكتابة.عن طريق المحادثة نساعد الطفل على إعادة تنظيم خبراته واستخدام اللغة للتعبير عنها، فيكتشف العلاقة بين اللغة كوسيلة للتعبير، ومن ثم نستخدم اللغة كوسيلة تنظم أفكاره. عندما يستخدم الطفل أشكال التعبير الأخرى مثل الرسم والتعامل مع الصور يصبح قادراً على التعامل مع الرموز مما يُمكِّنه من وَصل ما في الداخل مع ما في الخارج (وبالعكس). آخر مراحل التجريد يكون باستخدام الكلمة المكتوبة لتصبح اللغة المكتوبة أداة تعبير وامتداد لقدرة الطفل على التفكير بطريقة مجردة حيث يبدأ بنسخ المفردات التي يراها أمامه.

يقول بياجيه: إن اللعب والتقليد والمحاكاة جزء لا يتجزأ من عملية النماء العقلي والذكاء، ومن خلال الوظائف التي يحققها اللعب يتبين أنه وسيط تربوي يعمل بدرجة هائلة على تشكيل شخصية الطالب بأبعادها المختلفة: المعرفية والجسمية والحركية والنفسية والوجدانية، وقد أصبحت نشاطات اللعب في التربية اليوم جزءاً لا يتجزأ من مناهج التربية والتعليم.(نواصرة ،2005، ص 67).

أنشطة التخطيط والتقويم في الروضة

المقدمة: التقويم: بمعنى تعديل المسار .(صفير، 2010) تهدف مجمل العمليات التقويمية إلى تحقيق أفضل النتائج وضمان جودة العمل ومستوى الأداء لأي نظام. فما هو التقويم في الروضة ؟ أنواعه؟ وأدواته ؟ أهدافه ؟

–تختلف الوسائل التي تتبع في التقويم باختلاف مجال التقويم فقد يتناول تقويم الطفل نفسه ، وقد يكون التقويم للمنهج أو البرنامج ، فما هو التقويم في الروضة؟ ...

التقويم في الروضة: هو عملية ملاحظة نمو الأطفال وسلوكياتهم وتسجيلها وتوثيقها لاتخاذ قرارات تتعلق ببرامج تعليمهم وتعلمهم. إذ تجمع من خلال التقويم معلومات عن نمو الأطفال وتطورهم ، وأساليب التعلم عندهم ، وفي بعض الأحيان تستعمل كلمة تقييم (ASSESSMENT) وأحياناً أخرى تستعمل كلمة تقويم (EVALUATION) لتعنيا الشيء نفسه مع إنهما عمليتان مختلفتان فالتقييم عملية تجميع المعلومات والبيانات عن طريق الملاحظة، أما التقويم، فهو عملية مراجعة المعلومات وإيجاد قيمة فيها(هير، 2006 ص48) .

أهداف التقويم : عملية في غاية الاهمية لعدة اسباب فالمعلومات التي جمعت تم جمعها من أجل:

1- التخطيط لمنهاج ملائم نمائيا
2- لتأثر عملية التقويم في جعل المعلمة و المنهاج متلمسين لحاجة الاطفال
3- لجمع معلومات عن الطفل من جوانب نموه الجسدية و الاجتماعية و العاطفية و المعرفية كافة.
4- يهدف التقويم إلى تقديم معلومات كافية للمعلمة عن ما يستطيع الطفل عمله إضافة إلى مواطن القوة عنده واهتماماته و تطوره خلال الوقت .
5- يعطي التقويم المعلمة فكرة عن اسلوب الاطفال في التعلم و عن حاجاتهم ، و ما هي مواطن الضعف و القوة عندهم و ماذا تعرف كل مجموعة من الاطفال و ما هي اهتمامات كل مجموعة و ما هي اتجاهات الاطفال، و في النهاية ما هي حاجاتهم التعلميّة و المعرفية (هير ، 2006،ص60).

أنواع التقويم: الملاحظة الرسمية و الملاحظة غير الرسمية

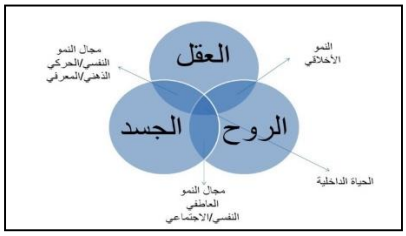
أدوات التقويم: يتم استخدام انواع متنوعة من ادوات التقويم في برامج الطفولة المبكرة و تتضمن هذه الادوات ، سجلات سردية، قوائم رصد، جداول المشاركة، سلالم التقدير (الدرجات)، نماذج من اعمال الاطفال وانتاجهم ، صوراً و أشرطة ، ويمكن للمعلمة مقابلة الوالدين للحصول على المعلومات.وقد استخدمت الباحثة في هذه الدراسة قائمة رصد، وسلم تقدير الدرجات .

أحد أنواع التقويم وأدواته ملفات الطفل التراكمية :إن المواد التي تقوم المعلمة بتجميعها بوصفها جزءاً من عملية التقويم المستمر ، يجب أن تحفظ في ملف الطفل.والملف التراكمي أو المجلد هو مجموعة من المواد التي تبين قدرات الطفل و مهاراته ، و كذلك انجازاته و تقدمه مع الوقت ، فالملفات التي تحتفظ المعلمة بها عادة ما تلخص قدرات الطفل و تتضمن هذه الملفات نبذات عن تقدم الطفل و نمائه مع مرور الوقت (هير ،2006 ص57) يَستمد برنامج التقويم في "الروضة التعلّمية" منطلقاته من مبادئ النهج الشمولي التكاملي) ومنها نشتق مواصفات الجودة في برنامج الروضة التعلمية. تأتي هذه المنطلقات في ثلاثة أبواب متداخلة: طبيعة الطفل النمائية، والسياق الذي تحدث فيه العملية التربوية، والمعرفة يقوم الإنسان ببناء المعرفة، أو يذوتها (أي يجعلها من ذاته) نتيجة ما يتعرض له من خبرات، فمن خلال المعالجة الذهنية للخبرات المعاشة، يتوصل الإنسان إلى إعادة بناء المعرفة أو يعيد اكتشافها، وهذا ما نسميه "تذويت المعرفة" إن مراقبة الأطفال ومتابعتهم في الروضة عمل ممتع جداً ، وكل ما نتعلمه عن نموهم وتطورهم يكون من خلال الملاحظة التي تعد من أقدم الطرائق وأفضلها للتعرف إلى الأطفال في كل مجالات نموهم وخاصة اللغوي وعندما نراقب الاختلافات بين الأطفال وفي الطفل الواحد لمدة زمنية معينة ، فإننا ندهش للاختلافات في نموهم وتطورهم .

وهذه الملاحظة هي التي تساعد في وضع الخطط لمنهاج يلاءم حاجات الأطفال جميعها.

برنامج الروضة التعلمية قائم على اللعب، كونه السلوك الفطري الذي يعمل على "جعل ما في الخارج في الداخل، أي تذويت المعرفة وتملُّكِهامن قبل الطفل نفسه أي إدخال المعلومات وفق طريقته وأسلوبه وإيقاع فهمه لهامن خلال اللعب أيضا نستظهر مافي الداخل، أي نعرف ما يدور في ذهن الطفل وما حققه من معرفة، ومن توجهات نحو ذاته ونحو العالم المحيط به.

يحدث التعلُّم نتيجة تفاعل ما في الداخل مع ما في الخارج وفق الشكل التالي :

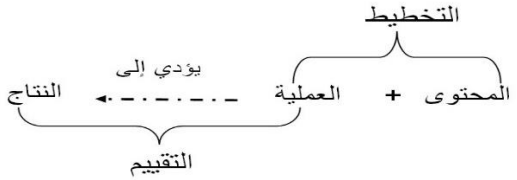


تتكامل العوامل الداخلية لتشكل مجالات نمو وتطور الطفل. يحدث التعلم نتيجة تفاعل العوامل الداخلية مع العوامل الخارجية، فتظهر معالم شخصية الطفل وتتشكل هويته الثقافية والاجتماعية. يعمل برنامج الروضة التعلمية كجسر يوصل ما بين عالم الطفل الداخلي والعالم المحيط به، وذلك عن طريق توفير الخبرات النوعية التي تسمح لتفاعل الطفل مع ما هو في الخارج. ينتج عن هذا التفاعل اكتشاف الطفل لذاته الجسمية والنفسية والاجتماعية وتتطور قدراته من ناحية، ومن ناحية أخرى "يعيد اكتشاف المعرفة". فالتعلم وفق المقاربة البنائية الاجتماعية هو بمثابة عملية اكتشاف المعرفة وليس اكتسابها. والمقصود هنا أن الطفل يتوصّل إلى المعرفة عن طريق المعالجة الذهنية والنفسية والحركية لما يعيشه. هذه النظرة إلى عملية التعلُّم تشكل جوهر الاختلاف بين الروضة التعليمية والروضة التعلمية. تظهر تداعيات هذا التباين على مختلف جوانب العمل التربوي بما

فيها عمليتي التخطيط والتقييم. حيث الكبار يساندون طفل الروضة في مسيرته التعلُّمية ، ويجب تخطيط بيئة الروضة بشكل يعكس بيئة الطفل الحياتية ومن الأهمية بمكان إشراك الأهل والمجتمع المحلي لضمان "المصلحة الفضلى" لطفل الروضة.

- إن عملية التقويم والتخطيط المستمر أساس تطوير برنامج الروضة التعلمية التي تجعل الطفل محور عملية التعلم يجد النظام البنائي أن مهمة الروضة تكمن في دعم ومساندة الطفل في المرور بخبرات متنوعة، تعمل على تحقيق أقصى درجات النمو في مختلف المجالات النمائية، ما يؤدي إلى رفع جاهزية الطفل للتعامل مع متطلبات الحياة بشكل عام والمدرسة بشكل خاص.

المعادلة التربوية إطار عام للتخطيط والتقييم في الروضة التعلُّمية



عندما نخطط الخبرات المنظمة ننطلق من ما يعرفه الطفل، ونبنيها حول هدف إجرائي. فالهدف الإجرائي إما أن يُفصح عن شكل التفاعل (مثل: يرمي ويلتقط كرة). أو ما سينتج عن هذا التفاعل (مثل: نصنع كرة من عجينة الجرائد).

حين نحدد الهدف الإجرائي نكون نفكر بالعملية، أي نفكر بما يستطيع الطفل القيام به، ومن ثم سؤال "ماذا يمكننا أن نضيف على ما يعرفه الطفل، و/أو على ما يستطيع فعله؟" أي ما هو "محتوى" الخبرة التي سنخططها.

الدراسة الميدانية : (الجانب الميداني) :

منهج البحث :يعتمد البحث المنهج شبه التجريبي وذلك لعدم تمكن الباحثة من ضبط جميع العناصر والمتغيرات بدقّة أثناء التطبيق حيث طبق البحث على أفراد العينة المختارة ، بعد عدة لقاءات بإشراف الباحثة على المعلمات تمّ خلالها شرح آلية التطبيق من إعداد بطاقات تتضمن مفردات مصورة عن خمس قصص لمساعدة الطفل في الوصول إلى مفهوم الكلمة المجردة .

عينة البحث :عينة تجريبية وعينة ضابطة من أطفال الرياض التابعة لمديرية التربية في حمص ممن أتموا الخمس سنوات وهم أطفال الفئة الثالثة. أما معلمات هذه الرياض فهنّ من حملة الإجازة الجامعية وخريجات كلية التربية / اختصاص معلم صف

الجدول رقم (1): يبين عدد أفراد العينة التجريبية ونسبة الذكور والإناث في العينة

الجنس	عدد المجموعة التجريبية	عدد المجموعة الضابطة	النسبة المئوية%
ذكور	16	16	50
إناث	16	16	50
المجموع	32	32	%100

الحدود المكانية : اختيرت عينتين ضابطة من روضة الغد في حي ضاحية الوليد والعينة التجريبية من روضة السندباد الصغير في حيّ الزهراء في مدينة حمص. حيث يبلغ عدد أطفال الفئة الثالثة فيها /66/ طفلاً وطفلةً وقد تمّ اختيار أفراد عينة البحث الحالي وهم / 32 / طفلاً وطفلةً بشكل مقصود من أصل /66/ لتعذّر جمع الأطفال في قاعة واحدة وإجراء التقويم معهم وذلك بسبب صغر مساحة القاعة ولتوخيّ الدقة في تطبيق البحث من قبل الباحثة. وقد ساهمت كل معلمات الروضة في تطبيق الجانب الميداني من البحث والذي تضمّن الاختبار القبلي والبعدي وعرض البطاقات وما يترتب على ذلك من تحضير دمى، واكسسوارات وتحضير القصص المصورة، ومتابعة الأطفال أثناء التقييم من خلال بطاقة الملاحظة، علماً بأن المكان هو قاعة الأنشطة في الروضة ويبلغ مساحتها / 35 / م وعدد المعلمات المشاركات /8/ معلمات. وبدأت

الباحثة عملها بالجانب الميداني في الروضة / 4 / آذار / 2018. حيث التقت المعلمات وشرحت آلية العمل ووضعت برنامجاً للعمل بحيث يتناسب مع الخطة المنهجية لعمل المعلمات مع الأطفال دون أن يؤثر ذلك على برنامج الروضة .

التطبيق : استغرق تطبيق البحث حوالي/20/ يوماً امتدّت من اللقاء الأول في /4/ آذار / ولغاية 23/ 3/ 2018 . بدءاً من توضيح الهدف من البحث، واطلاع المعلمات على بطاقات قصص الأنشطة والمفردات والصور المعنية ذات الصلة بوحدة فصل الربيع لتقييم هذه الخبرة لدى الأطفال لإعطائهن فكرة عنها، ثمّ شرح مضمون التقييم وشروط تطبيقه.

إجراءات التطبيق : الجانب المتعلق بالمعلمات : تمّ توزيع بطاقات قصة فصل الربيع المتضمنة الأنشطة والمفردات والصور المعنية بتقويم خبرة فصل الربيع على المعلمات ليتسنى للمعلمة التدرب على الحوار الذي تتضمنه قصة التقويم قبل موعد عرضها على الأطفال .

الجانب المتعلق بالأطفال : أجرت الباحثة بالتعاون مع المعلمات اختباراً قبلياً لمفردات خبرة فصل الربيع لأطفال (أفراد العينتين الضابطة والتجريبية) قبل عرض التقويم على الأطفال بواسطة البطاقات والقصص. واختباراً بعدياً بعد عرض القصص، باستخدام بطاقات مفردات القصة المستلة من نصوص القصة حيث سبق العروض أسئلة لتهيئة الأطفال ولاستثارتهم لمشاهدة البطاقات والتفاعل معها وقد نفذت الباحثة ذلك مع العينة التجريبية بمساعدة معلمات من الروضة .

أدوات البحث:1 التأكد من الخصائص السيكومترية لاختبار الأطفال وقائمة المهارات اللغوية (ضبط الأداة):

–أعدت الباحثة بطاقات خمس قصص لأنشطة ومفردات وصور ذات صلة بقصص البحث وعرضتها على المحكمين للتأكد من صدق الأداة التي اعتُمِدَت بعد أن جرى عرض برنامج تخطيط وتقويم قصص الأطفال المعد لهذا البحث بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعات تشرين ، البعث ، دمشق لإبداء الرأي فيه من حيث مناسبة قائمة المهارات اللغوية الخاصة بأطفال الرياض من عمر 5–6 سنوات والاختبار المعدّ للأطفال لإبداء الرأي فيه من حيث اختيار مفرداته والصياغة الإجرائية للمفردات ومدى وضوح العبارات وقد أبدى المحكمون رأيهم وأجريت التعديلات في ضوء آراء المحكمين بإضافة بعض البنود لقائمة المهارات اللغوية وحذف بعضها الآخر وتعديل بعض العبارات من الأسئلة الموجهة لتناسب مستوى الأطفال وإضافة بعض العبارات المتعلقة بالجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية .(ملحق 1–2–3)

2– **اختبار الأطفال** :باستخدام بطاقات قصة فصل الربيع (صورة + مفردة) تمّ انتقاؤها بعناية من نشاط رحلة إلى السوق.

إجراءات التطبيق الميداني : كانت الباحثة تطرح السؤال وتدوّن الإجابات التي يدلي بها الأطفال المفحوصين . وقد استغرق الاختبار القبلي خمسة أيام بسبب ظروف الاختبار حيث يتطلب بقاء المفحوص حوالي ثلاثة أرباع الساعة وكذلك طبيعة الطفل وحاجته إلى فسحة من الحرية تمنح في الفرص المخصصة للاستراحة وللطعام .

يعرض العرض القصصي في قاعة الأنشطة، ويسمعه الأطفال حيث تحتوي هذه القصص على ما ينمي المهارات اللغوية عند الطفل وتحقق مجموعة من القيم والمعارف، والقصص ترويها إحدى معلمات الروضة تمّ تدريبها مسبقاً على هذا العمل مستخدمة التلوين الصوتي بما يتناسب ودور الشخصية، وتساعدها معلمة أخرى في تنفيذ الأدوار وتحضير وتغيير الدمى كلما اقتضت الحاجة. وبعد انتهاء العرض تقوم المعلمة بمناقشة الأطفال حول القصص المعروضة وعرض المفردات المستلة من القصص والمطابقة لصورها الحقيقية لتتأكد من تحقق الأهداف المخططة.

ومن ثمّ تعرض المعلمة المفردات التي انتقتها والتي أجرى لها اختبار قبلي باستخدام بطاقات المفردات مع صورها على المجموعة التجريبية بمعدل ثلاث مفردات من كل قصة أما المجموعة الضابطة أعطيت المفردات بالطريقة التقليدية دون عروض قصصية ولا بطاقات مصورة. وبعد انتهاء عروض القصص الخمسة خلال عشرة أيام، حيث قدمتها المعلمات بالتناوب تمّ تنفيذ الاختبار البعدي بنفس الطريقة والشروط التي تمّ بها تنفيذ الاختبار القبلي من حيث المكان والزمان.

اختبار ومناقشة الفرضيات: تمّ اختبار فرضيات البحث عند مستوى دلالة (0,05) وفق الآتي :

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار المهارات اللغوية.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المهارات اللغوية من خلال أنشطة التخطيط والتقويم لصالح المجموعة التجريبية.

3- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المهارات اللغوية في كل من أنشطة التخطيط والتقويم لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية.

الجدول رقم (2): يبين التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي لأفراد المجموعتين.

	الاختبار القبلي				
المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية df	مستوى الدلالة
التجريبية	**2,339**	**0,298**	**1,726**	**58**	**0,09**
الضابطة	**2,218**	0,244			

يتبين من الجدول السابق: إن المتوسط الحسابي للاختبار القبلي للمجموعة التجريبية يساوي 2,339 والمتوسط الحسابي للاختبار القبلي للمجموعة الضابطة يساوي 2,218ومستوى الدلالة للفرق بين المتوسطات يساوي (0,09) وهو أكبر من (0,05) مما يدعو إلى قبول الفرضية الأولى أي لا يوجد اختلاف جوهري أو ذو دلالة إحصائية بين درجات الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية ومعدل الاختبار القبلي للمجموعة الضابطة، وذلك قبل تطبيق البرنامج

2- الفرضية الثانية : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المهارات اللغوية من خلال أنشطة التخطيط.

الجدول رقم (3) يبين الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي لأفراد العينتين.

	الاختبار البعدي)				
المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية df	مستوى الدلالة
التجريبية	**2,729**	**0,256**	**5,102**	**58**	**0,000**
الضابطة	**2,392**	0,255			

يتبين من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للاختبار البعدي للمجموعة التجريبية يساوي 2,729 والمتوسط الحسابي للاختبار البعدي للمجموعة الضابطة يساوي 2,392ومستوى الدلالة للفرق بين المتوسطات يساوي (0,000) وهو أصغر من (0,05) مما يدعو إلى قبول الفرضية الثانية أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المهارات اللغوية بوساطة أنشطة التخطيط والتقويم لصالح المجموعة التجريبية .

3-لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المهارات اللغوية في كل من أنشطة التخطيط والتقويم لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية.

الجدول رقم (4) يبين الفروق للمجموعة التجريبية بين الاختبار القبلي والبعدي

	المجموعة التجريبية				
التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية df	مستوى الدلالة
القبلي	2,339	0,298	5,310-	29	0,000
البعدي	2,607	0,261			

يتبين من الجدول السابق :

أن المتوسط الحسابي للاختبار البعدي للمجموعة التجريبية يساوي 2,607 أن المتوسط الحسابي للاختبار القبلي للمجموعة التجريبية يساوي 2,339ومستوى الدلالة للفرق بين المتوسطات يساوي(0,000) وهو أصغر من (0,05) مما يدعو إلى رفض الفرضية الثالثة أي توجد فروق بين التطبيق القبلي والبعدي مما يدل على فاعلية التخطيط والتقويم في تنمية المهارات اللغوية لدى طفل الروضة وهو الهدف المطلوب تحقيقه من الدراسة.

النتائج و تفسيرها: بينت النتائج فاعلية التخطيط والتقويم في تنمية بعض المهارات اللغوية لطفل الروضة، ولتعرف فاعلية أنشطة التخطيط والتقييم في تنمية بعض المفردات عند أطفال الروضة (عينة الدراسة) تمّ التأكد بحساب المتوسط الحسابي لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة وحيث أن المجموعة واحدة تمّ تطبيق الاختبار باستخدام بطاقات مفردات القصص مع صورها على المجموعة قبل تقديمها للأطفال وبعد تقديم العروض وكانت النتائج كما وردت في الجداول ذات الأرقام (2) و (3) والتي أظهرت تحسناً واضحاً مما يشير إلى فاعلية التخطيط والتقويم والإجابة على السؤال الأول للبحث .

1. من خلال تطبيق البحث في الميدان باستخدام التقويم وما لمسته الباحثة من تفاعل الأطفال مع بطاقات القصص ، وما استدعى ذلك لديهم من حوادث ومواقف حياتية متنوعة من ذاكرتهم بشكل عفوي، وتخيّلهم للجماد والحيوان في صفات إنسانية جعلهم يحدثونها، وأحياناً يقلدونها، وأحياناً أخرى يشركونها معهم بألعابهم وقصصهم وأحاسيسهم ومشاعرهم وهذا ما أتاح لهم التفكير بصوت عال حول تجاربهم مهما كانت سلبية أم إيجابية ممأأتاح لهم الفرصة لفهم ذاتهم والعالم المحيط من حولهم، وكذلك أعطاهم الفرصة الثمينة للتعبير الشفوي، وتبادل الحوار مع أقرانهم فعبروا عما في داخلهم دون التركيز على الشكل الصحيح للغة. وهذا ما أكدته جودي هير إذ أن الأطفال الصغار يحبون اللعب التخيلي، فهو يوفّر لهم فرصاً للنمو والتطور (د.هير ،2006،ص357). فالمهم أن التقويم المستخدم جعل الأطفال يبادرون بالكلام ويتمكنون من توصيل ما يريدونه للآخرين، وهنا يكمن في دورنا ككبار في الاستماع لهم وتدعيم لغتهم إما بالإجابة عليها أو بتوسيع ما يريدون أن يقولونه، أو بإعادة ما يقولونه بشكل صحيح بغرض التأكيد على ما يقولونه وبنفس الوقت إعطائهم النموذج الصحيح للتعبير اللغوي المعيّن. وهذا ما يوسّع قاعدة مفرداتهم التي تشكّل القاموس المنطوق لديهم كما توسّع خبراتهم النحويّة والصرفيّة. والنتائج التي توصّل إليها البحث تشير إلى الأهميّة الكبيرة لتقييم الأنشطة لما فيها من تكرار ومعروف عن الأطفال حبهم لتكرار القصص والأنشطة المحببة، ما يجعلنا نقرّ بأهمية إدخال أنشطة التقييم ضمن الخطة الدرسيّة للمعلّمة عند تخطيط أنشطة الأطفال اليومية في الروضة لما لأنشطة التخطيط من أثر في التعرف إلى مدى تعوّد الطفل حسن الاستماع والإصغاء للآخرين والمحادثة وهي المهارات المطلوبة في مرحلة الرياض. وهذا ماأجاب على السؤال الثاني في أهمية أنشطة التخطيط.

للإجابة على السؤال الثالث في أهمية أنشطة التقويم : أجاب عليه قراءة الأطفال للكلمة المكتوبة المرافقة للصورة التي تعبر عما شاهده وعاشه الطفل، ومع القصص التي يسمعها ويستمتع بها وهنا يبدأ الطفل بتشكيل قاموسه المنظور ليثري مفرداته

اللغوية من خلال تجربته الشخصية في استماعه إلى االقصص وتفاعله معهم على مبدأ التعلم النشط أو التعلم الذاتي والفعال .وهذ يتفق مع دراسة (الترتوري ، 2008).

أخيراً يمكن تفسير النتائج السابقة من خلال ما أثبتته أهمية التخطيط والتقويم في رياض الأطفال :

بأن القصص الواردة في هذه الدراسة والقائمة على أنشطة التخطيط والتقويم المستمر أظهر نجاحاً وفاعلية في تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال من استماع وتحدث، وخلق الاستعداد للقراءة والكتابة ويؤكد ذلك نتائج المعالجة الإحصائية السابقة فقد استطاع الأطفال وبنسبة جيدة تحديد الفكرة العامة لما عاشوه وماسمعوه، وتذكّر بعض القصص والذكريات التي مرت معهم، والإجابة عن الهدف من النص المسموع بشكل واضح، والتمييز بين الفكر الصحيحة والخاطئة، ومعظم الأطفال يعيدون سرد النص بأسلوبهم مضيفين عليه ثقافة بيئتهم الخاصة مما يسهم في تنمية شخصيتهم المستقلة مستفيدين من مجموع خبراتهم المكتسبة، والطفل يبدي رأيه بوضوح بما سمعه، وعند استخدام الصور التي تمثل القصص استطاع الأطفال قراءة المفردة المنتقاة ومطابقتها مع الصورة المعبرة وإعادة ترتيب الأحداث بسهولة ويسر وفق تسلسلها المنطقي في العرض، ولدى سؤالهم عن رأيهم بالنص المسموع وظفوا خبراتهم السابقة في الحكم على ما شاهدوه وسمعوه مما يدل على اكتسابهم مهارة اللغة بنسبة لا بأس بها. والبعض حاول نسخ المفردات دون الطلب إليه من المعلمة بأن يكتب.

كما أن امتلاكهم للمفردات ولبعض التراكيب جعلهم يحاورون بسرعة وطلاقة وثقة بالنفس وجرأة ويعبرون عن آرائهم وأفكارهم ، ويسردون قصصاً من حياتهم اليومية أحياناً تذهل المعلمة، وبذلك اتفق هذا البحث مع العديد من الأبحاث التي تؤكد فاعلية أنشطة التخطيط والتقويم.

مقترحات البحث :

1- دراسة فاعلية تخطيط برنامج البحث الحالي في التقويم كطريقة تربويّة لتنمية مهارات اللّغة لدى طفل الروضة.

2- وضع برنامج تدريبي لتدريب المعلمات على استخدام التخطيط والتقويم لتوظيفهما في أنشطة رياض الأطفال لما لهما من فوائد في تنمية الطفل في جوانبه كافة.

3- إقامة ورش للمعلمات لتصنيع وسائل للأطفال واستثمار المواهب المبدعة لدى المعلمات في رسم أحداث القصص على شكل بطاقات والإفادة منها عند رواية القصص بالإضافة لكتابة مفردات كل قصة على حدا.

المراجع العربية:

1. ابراهيم، عواطف.(1994).**الطرق الخاصة بتربية الطفل وتعليمه في الروضة**.القاهرة:مكتبةالأنجلو.
2. البجة، عبد الفتاح(2000). أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة. عمان : دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.
3. أحمد، نافر أيوب محمد علي.**(2008). معايير ومؤشرات تقييم أطفال رياض الأطفال من وجهة نظر مديرات ومعلمات هذه الرياض في محافظة سلفيت**، جامعة القدس،منطقة سلفيت، فلسطين.
4. بدر، سهام، **(1995). استراتيجيات التقويم في رياض الأطفال**، دار النشر، مكتبة الفلاح، الطبعة الأولى .
5. الترتوري، محمد عوض والقضاة، محمد فرحان، (2008) **المعلم الجديد: دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة**، دليل علمي وتطبيقي، ودار الحامد للنشر، عمّان.
6. **الترتوري، محمد عوض،(2015) النمو اللغوي عند طفل الروضة** https://www.abegs.org/aportal/article/article_detail?id=5087630690615296
7. تميم، راجح حسين.**(2004). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات الكتابة في بعض مجالات التعبير الإبداعي عند طلبة المرحلة الثانوية**، جامعة دمشق، كلية التربية، قسم المناهج وأصول التدريس .

8. الحريبات، ريمة، **(2012) فاعلية القصص والمسرح في تنمية التفكير الإبداعي لدى طفل الروضة**، بحث دكتوراه، قسم تربية الطفل، كلية التربية، جامعة دمشق .
9. خضر، قاسم علي ، (2010) ، فاعلية المسرح التعليمي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي، جامعة دمشق، كلية التربية، قسم المناهج، بحث ماجستير .
10. رستم، هديل فايز .(2016). فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الجدول الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي واتجاهات التلامذة نحوها (دراسة شبه تجريبية على تلامذة الصف الرابع في كتاب العربية لغتي في مدينة اللاذقية). ماجستير، قسم تربية الطفل، كلية التربية، جامعة تشرين، اللاذقية، سوريا.
11. سعدالدين، سمر موسى،(2012) فاعليّة برنامج مقترح قائم على الأنشطة المسرحيّة (مسرح الطفل ومسرح العرائس) في إكساب طفل الروضة بعض المهارات اللغويّة، جامعة دمشق، غير منشورة .
12. سليمان، مادلين محمد.(2017)كفايات مربية الروضة وعلاقتها بالمهارات اللغوية (الاستماع والتحدث)لدى أطفال الروضة، كلية التربية، قسم المناهج وطرائق التدريس، جامعة تشرين .
13. السيد، محمود أحمد.**(2000)علم النفس اللغوي**،سنة رابعة،علم نفس، طبعة ثالثة، جامعة دمشق.
14. صاصيلا ، رانيا ، (2002) ، **فاعلية برنامج لتدريب معلمات رياض الأطفال على طريقة لعب الأدوار وأثره في إكساب الأطفال خبرات علمية** ، رسالة دكتوراه ، جامعة دمشق ، كلية التربية .
15. صفير، وآخرون، (2007) **دليل الأنشطة التعبيرية الإبداعية في مرحلة ما قبل المدرسة**، مؤسسة مدد لبرامج الطفولة، نابلس .
16. صفير ، جاكلين ،(2012) **دليل العمل مع معلمة الروضة** ، مؤسسة مدد لبرامج الطفولة ، والفريق الوطني لوزارة التربية في الجمهورية العربية السورية ،غير منشورة .
17. عبد الهادي، نبيل وآخرون (2003). **مهارات في اللغة والتفكير**. عمان ، دار المسيرة .
18. العناني، حنان ، **(1991)** ، **الدراما والمسرح في تعليم الطفل**، دار الفكر،عمان .
19. عناية، أفنان صادق محمود .**(1995) نموذج مقترح لتقييم طفل الروضة في رياض الأطفال في لواء نابلس في الضفة الغربية** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس :فلسطين
20. الناقة، صلاح أحمد – شيخ العيد، إبراهيم سليمان – **(2008) مدى امتلاك طلبة المرحلة الأساسية لمهارات الاستماع** ، دراسة منشورة ، في كلية التربية الجامعة الإسلامية ، غزة .
21. هير ، جودي، (2006)،**العمل مع الأطفال الصغار**، مؤسسة إيمان للتعليم المبكر، الأردن
22. وزارة التربية .(2012). **دليل العمل مع معلمة الروضة** ، المكتبة المركزية في وزارة التربية ، دمشق.

المراجع الأجنبية :

23- Al-mansour, Nasser. And Al-shorman, Ra'ed Abdulgader . (2011). **The effect of teachers" storytelling aloud on the reading comprehension of Saudi elementary stage Students** .journal of king Saud University. Vol.23, no 2, 69-76

24-Bilican, Safiye; Kultu, Omer;& Yildirim, Ozen. (2012). **The factors that predict the frequency of Activities Developing Student's Listening comprehension Skills**. Social and Behavioral Sciences. Vol. 46 ,p 5219- 5224.

25–Doveston, Mary. (2007). **Developing capacity for social and Emotional Growth An action Research project, International Journal for pastoral car and personal Social Education**. Vol.25, no.2,p46–54 , ERIC

26–Earl Childhood Research Quarterly, **Comprehensive evaluation of a full–day kindergarten 2002** .

27– Justice, Meier (2005). **Learning New words From Storybooks: An Efficacy Study with At–risk Kindergartners Language, Speech and Hearing Services in the School**. University of Virginia, Vol.36, no. 1, p 17– 32.

28– MCcutchen, Deborah; Abbott, Rbert, Green , Laura;& Gary, Audrea . (2002). **Beginning Literacy: Links among teacher knowledge, teacher practice, and student learning", Jornal Of Learning Disabilities**. Vol35, no. 1, p69–86.

29– Morris, Darrell; Bloodgood, Janet; and Perney, janet; and Perney, jan (2003). **Kindergarten predictors of First – and Second– Grade Reading Achievement. The Elementary school** Journal, vol. 104, no. 2, p 93– 109.

30– Tammy jung , heidi osterwalder and David Wipf) (2000) **Teaching and Assessing Middle– Years students' Speaking and Listening Skills**(3rd ed.), London .

المـــــــــلاحـــــــق

الملحق رقم _ 1 _

المهارات اللغوية بشكلها النهائي بعد التحكيم

	الرقم	مهارات الاستماع والتحدث والحوار لدى طفل الروضة
مهارات الاستماع	1	يُحدّد الفكرة العامة للنص المسموع
	2	يتذكّر بعض المعلومات المتضمنة في النص المسموع
	3	يفهم أهداف النص المسموع
	4	يميّز بين الفكر الصحيحة والخاطئة
	5	يعيد سرد النص المسموع
	6	يبدي رأيه بالنص المسموع
	7	يرتّب احداث القصة (باستخدام الصور) .
	8	يحكم على النص المسموع في ضوء الخبرات السابقة
مهارات التحدث	9	يختار الكلمات المحددة والدقيقة المناسبة لملء الفراغ .
	10	ينطق المفردات الجديدة بشكل صحيح
	11	يستخدم المفردات الجديدة في جمل صحيحة
	12	يرّتب الكلمات مشكلاً منها جملاً سليمة .
	13	يؤلف جملاً في أنواع مختلفة (استفهام ، تعجب ، نفي)
	14	يوظّف مفرداته اللغوية في المحادثة .
	15	ينقل المعلومات للآخرين بسهولة ويسر .
	16	ينظّم الأفكار المنتقاة من النص بشكلٍ منطقي حسب ورودها فيه .
	17	يشير إلى الدعابة المناسبة في النص .
مهارات الحوار	18	يتكلم بصوت واضح مسموع
	19	يرفع نبرة صوته بشكل مناسب
	20	يراعي السرعة المناسبة في الحوار .
	21	يستعمل كلمات وعبارات تتناسب مع عمره أثناء الحوار .
	22	يحاور بثقة وجرأة معبراً عن رأيه بلغة واضحة ..
	23	يمتلك الطلاقة اللفظية في الحوار ..
	24	ينطق جملاً تامة المعنى دون تكرار أو تردّ د .
	25	يخرج الحروف من مخارجها الصحيحة .

الملحق رقم / 2 / القصص

قصة قصة الأرنب والسلحفاة

أولاً : تخطيط نشاط قصة الأرنب والسلحفاة لترويها المعلمة على الأطفال في المجموعة الكلية

أولا: **(التمهيد أو الإثارة):** استثارة دافعية الأطفال في المجموعة الكلية (أي جميع أطفال الصف)

الوصف:عرض مجسمات شخصيات القصة لمدة "1" دقيقة لاستثارة دافعية الأطفال لاستكشاف تفاصيل القصة.

ثانياً:عرض قصة الأرنب والسلحفاة تتحدث القصة عن غرور الأرنب وتحدّيه للسلحفاة في سباق أراده الأرنب ليغيظ السلحفاة ويسخر منها ولكن السلحفاة قبلت التحدي وبدأ السباق واجتهدت السلحفاة وكانت نشيطة ولم تضيع الوقت على عكس الأرنب الذي قضى وقته باللعب والتسلية والطعام اللذيذ حتى سبقته السلحفاة وأحس بخطئه واعتذر للسلحفاة ووعدها بألا يسخر من مخلوقات الله .

تروي المعلمة القصة بهدوء ، وبصوت واضح ، ونطق سليم ، وهي تعرض لوحات القصة بالتتالي.

ثالثاً :توزع الأطفال على الأركان: وفق رموزهم المطابقة لرموز الأركان(مكتبة، مسرح، ألعاب التفكير، مرسم).

الوصف :

1- في ركن المكتبة يستكشف الأطفال كلمات القاموس المنظور الجديدة .(الفرقة الأولى)

2 - في ركن ألعاب التفكير يفرز الأطفال القماش وفقاً لملمسه .(الفرقة الثانية)

3- في ركن المسرح يتحاور الأطفال فيما بينهم مرددين جمل القصة بشكل صحيح .(الفرقة الثالثة)

4-في ركن المرسم يلون الطفل الحيوان المفضل بشكل حر كما يحلو له .(ا الفرقة الرابعة)

رابعاً:توزع المعلمة عليهم المهام علما بأن الوسائل موجودة في كل ركن والتي تم تحضيرها مسبقا بما يتناسب والموضوع المراد تعلمه وتطلب منهم البدء بتنفيذ مهامهم ثم تعود إلى فرقة ركن القاموس المنظور لتعمل مع الأطفال بشكل موجه.

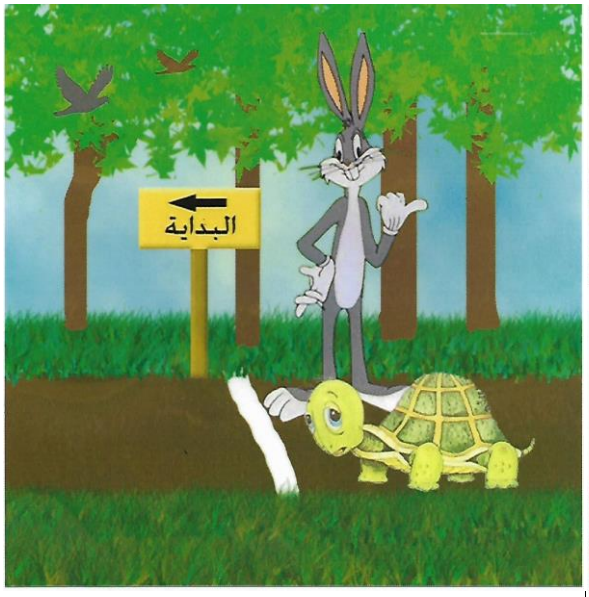
كلمات القاموس المنظور هي : سلحفاة، أرنب، جزر، شجرة

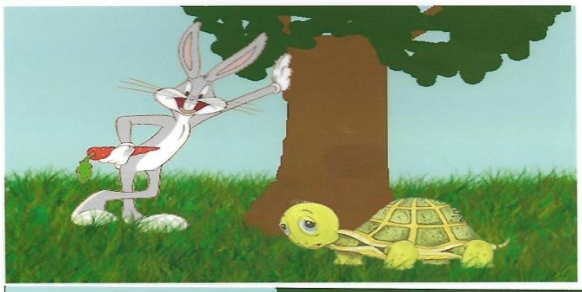
تحليل مضمون القصة : الهدف من القصة :

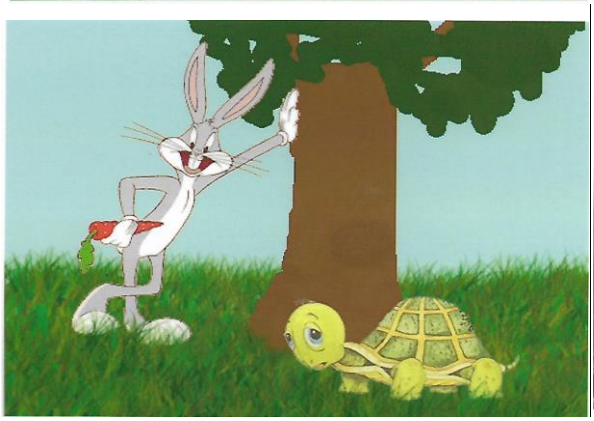
أن يحترم الطفل كل المخلوقات ولايسخر من أحد ويبتعد عن الغرور

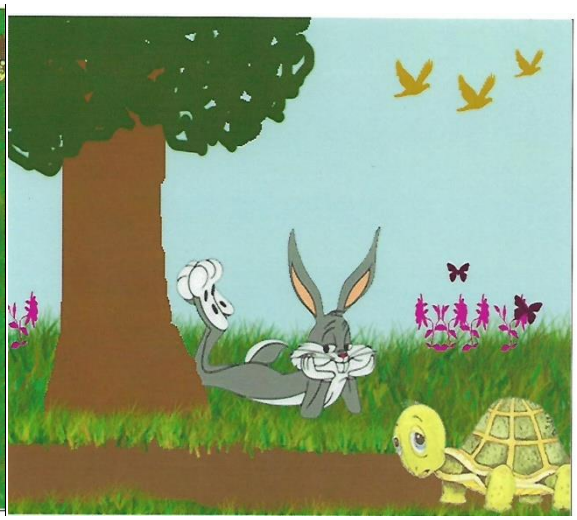
أن نعتذر لمن أخطأنا بحقهم أن نقدر إمكانات الآخرين

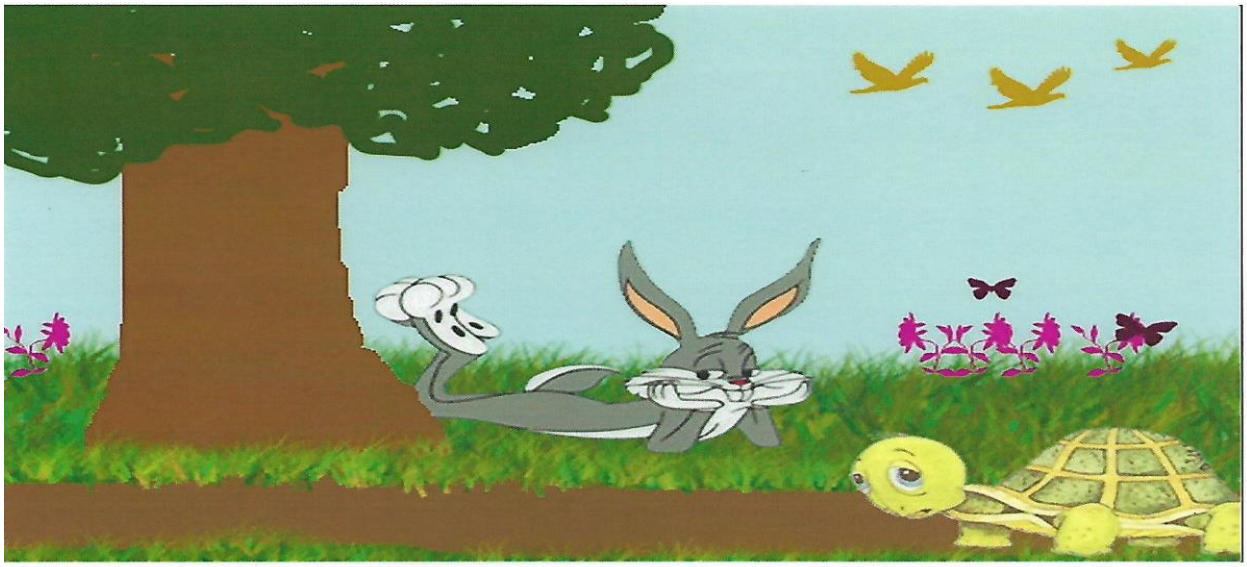
سلحفاة	أرنب	جزر	شجرة











النهاية

✓ **بعض مفردات القصة :** أرنب – سلحفاة – جزر – شجرة

– مفردات لغوية :

تحت الشجرة – غط في نوم عميق – تحدى السلحفاة – قبلت التحدي .

– مفردات وجدانية :

قفز فرحا – شعرت – ما أسعدني – أراد أن يغيظ السلحفاة – غرور الأرنب – السلحفاة النشيطة– أحس بخطئه اعتذر للسلحفاة – وعد بألا يسخر من مخلوقات الله ثانية

– مفردات مهارية :

قفز الأرنب فرحا – زحفت وزحفت دون كلل – قضى وقته في اللعب والتسلية – لم تضيع الوقت – أرجعتها إلى المطبخ .

✓ **أسئلة التهيئة لاستثارة الأطفال**

1– هل تحب السباق ؟

2– مع من تحب أن تتسابق ؟

3– هل تنام أثناء السباق ؟

4– هل تشعر بنفسك أفضل من الآخرين ؟

5– هل يزعجك أن يسبقك الآخرون ؟

6– ماذا تفعل لو سبقك الآخرون ؟

7– عدد بعضاً من مخلوقات الله ؟

8– في أي فصل من فصول السنة نشاهد الأزهار ؟

9– ما هي ألوان الأزهار ؟

10– هل حدث وشاهدت سلحفاة أو أرنب؟ ماحجمهما ؟ ماشكلهما ؟ مالونهما ؟

✓ **أسئلة التقويم النهائي**

1– من هم شخصيات القصة ؟

2– ماذا عرض الأرنب على السلحفاة ؟

3– هل عرض عليها السباق لأنه يحبها ؟ لماذا إذاً ؟

4– ماذا فعلت السلحفاة ؟

5– وماذا فعل الأرنب ؟

6– من كان أسرع في السباق ؟

7– لماذا غط الأرنب في نوم عميق؟

8– هل نامت السلحفاة إيضاً ؟

9– كيف تنتقل السلحفاة من مكان للآخر ؟ والأرنب كيف ينتقل؟

10– من فاز بالسباق ؟ لماذا؟

11– ماذا نفعل إذا أخطأنا بحق الآخرين ؟

12– هل تحبون السلحفاة أم الأرنب ؟ ولماذا ؟

13– من يذكر لي بعض الحيوانات التي تزحف ؟

14–ماذا نستفيد من هذه القصة ؟ ماالعبرة منها ؟

ثانياً: تخطيط نشاط قصة ياسمين والوحش

أولا: (التمهيد أو الإثارة): استثارة دافعية الأطفال في المجموعة الكلية (أي جميع أطفال الصف)

الوصف:عرض مجسمات لشخصيات القصة لمدة/2/ دقيقة لاستثارة دافعية الأطفال لاستكشاف تفاصيل القصة.

ثانياً:عرض قصة ياسمين والوحش وقفت الطفلة الصغيرة ياسمين خلف نافذتها تراقب المطر مرتدية ثوباً أحمراً وكانت تشعر بالملل، تمنّت لو يتوقّف المطر لتلعب بالجزمة الحمراء التي اشتراها لها والدها لكن المطر ازداد .

قالت لإمها : لقد مللت أريد أن ألوّن بالألوان ، أحضرت لها أمّها علبة الألوان وأوصتها بارتداء المريول .

بدأت ياسمين ترسم وتلوّن، رسمت شجرة ، بيت ، أخاها الصغير، يشدّ شعرها ، ثمّ شعرت بالملل ثانية فأمسكت بالفرشاة وغمستها باللونّ الأحمر فلوّنت وجهها كلّه ثمّ صبغت يديها باللون الأسود ، بحثت عن أخيها فوجدته يلعب فجأة، صرخت: "بو .. و..أنا الوحش "ضحك أخوها "ها. ها." وقال" لا أنت لست وحشاً... أنت ياسمين "

حاولت إخافة القطة ولكنها لم تفلح ، ذهبت إلى والدتها فتظاهرت والدتها بالخوف منها فضحكت ياسمين من الأعماق وركضت إلى أمّها وعانقتها .

تروي المعلمة القصة بهدوء ، وبصوت واضح ، ونطق سليم ، وهي تعرض لوحات القصة بالتتالي.

ثالثاً:توزع الأطفال على الأركان: وفق رموزهم المطابقة للأركان(المكتبة، المسرح، ألعاب التفكير، اللوحات التفاعلية).

الوصف :

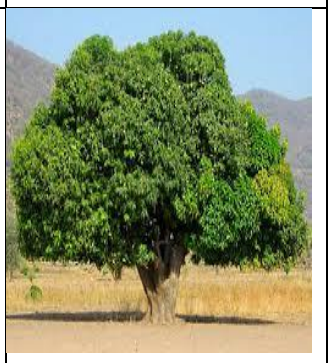
1- في ركن المكتبة يستكشف الأطفال كلمات القاموس المنظور الجديدة .(الفرقة الأولى)

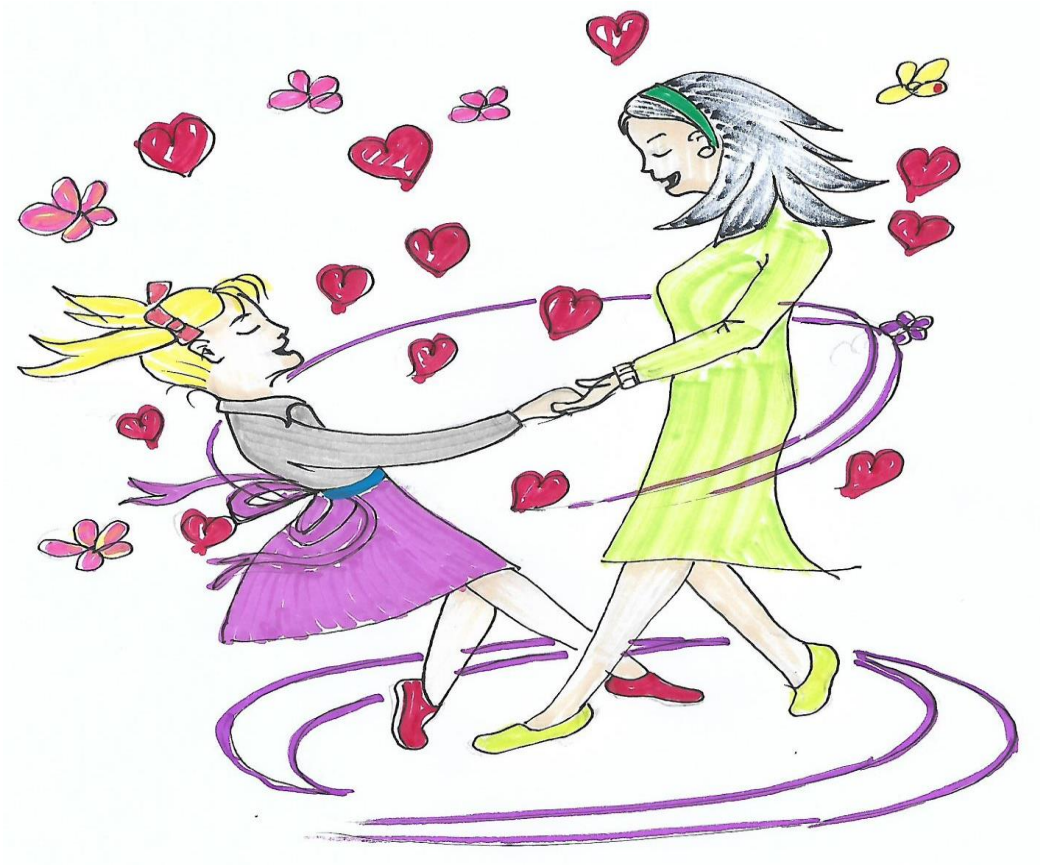
2- في ركن المرسم يقوم الطفل بالرسم والتلوين كما يحلو له .(الفرقة الثانية)

3- في ركن المسرح يتحاور الأطفال فيما بينهم مرددين جمل القصة بشكل صحيح .(الفرقة الثالثة)

4- في ركن ألعاب السجادة يقوم الطفل بفرز المكعبات بشكل صحيح . (الفرقة الرابعة)

رابعاً:توزع المعلمة عليهم المهام علما بأن الوسائل موجودة في كل ركن والتي تم تحضيرها مسبقا بما يتناسب والموضوع المراد تعلّمه وتطلب منهم البدء بتنفيذ مهامهم ثم تعود إلى فرقة ركن القاموس المنظور لتعمل مع الأطفال بشكل موجه. كلمات القاموس المنظور هي : شجرة ، بيت، مطر، كرسي

شجرة	بيت	مطر	كرسي
			



تحليل مضمون القصة :

- ✓ **هدف القصة :**

1- إعطاء ياسمين أفكاراً خيالية لتقضي على الملل .

2- إعطاء ياسمين عدة مهمات لإنجاز إعمال داخل البيت .

3- إعطاء ياسمين الفرصة (بعد تزويدها بالألوان)لتظهر بمظاهر مختلفة .

- ✓ **مفردات القصة :**

- مفردات لغوية :

باردٌ – ماطرٌ – نائمة – بيت – نافذة – كرسي – شجرة – مطر– ربيع

نظرت إلى ياسمين – وهزّت ذيلها – عادت إلى النوم – كي تساعدني .

- مفردات وجدانية :

ابتسمت برضى – صرخت – يضحك – غضبت – استغربت – مللت .

- مفردات مهارية :

بدأت ترسم – بدأت تلوّن – أمسكت بالفرشاة – لوّنت وجهها – صبغت يديها – مشت على أطراف أصابعها – ألوان الربيع

- ✓ **أسئلة التهيئة لاستثارة الأطفال**

1- كيف حال الطقس اليوم يا أطفال ؟

2- أين (ماما) الآن ؟ وماذا تفعل ؟

3- ماذا يوجد في المطبخ ؟

4- ماذا تفعل في المنزل عندما تكون وحدك ؟ إذا مللت و هل ترسم ؟

5- بماذا ترسم ، وماذا ترسم ؟

6- ما الحيوانات التي تحبّها ؟

7- هل حاولت أن تمثّل ؟

8- ماذا لو توّقف المطر نهائياً ماذا تتوقع ؟

- ✓ **أسئلة التقويم النهائي**

1- ما اسم الفتاة الصغيرة ؟

2- كيف كان الطقس ؟

3- لماذا تتمنى ياسمين أن يتوقف المطر ؟

4- هل توّقف المطر ؟ماذايحصل لو استمرّ المطر بالهطول دائماً ؟

5- ماذا طلبت ياسمين من أمها ؟

6- ماذا ارتدت ياسمين قبل البدء بالتلوين ؟

7- لماذا ارتدت المريول ؟

8- ماذا رسمت ياسمين ؟

9- هل تستطيع أن ترسم شجرة ؟ وما لونها ؟

10- لماذا ذهبت ياسمين إلى المرآة ؟

11- بماذا لوّنت ياسمين وجهها ؟

12- هل تحبّ اللون الأحمر ؟ عدّد أكبر عدد ممكن من الأشياء التي يكون لونها أحمر ؟

13 – بماذا صبغت ياسمين يديها ؟ هل تحبّ اللون الأسود ؟

14- لماذا فعلت ياسمين هذا بوجهها ويديها ؟

15- هل خاف أخوها ؟ هل خافت القطة ؟

16- ماذا قال أخوها حين رآها ؟

17- ماذا كانت تفعل القطة عندما ذهبت ياسمين لتخيفها ؟

18- لماذا مشت بهدوء على أطراف أصابعها ؟

19- ماذا كانت أم ياسمين تفعل ؟ وهل خافت ؟

20- هل فرحت ياسمين عندما تظاهرت أمها بالخوف ؟

21- هل أحببت القصة ، وماذا تعلمت منها ؟

22- هناك دعسوقة (أبو علي) في كل صفحة ، هل تستطيع إيجادها ؟

القصة الثالثة : أرنب كرمة

أولا: (التمهيد أو الإثارة): استثارة دافعية الأطفال في المجموعة الكلية (أي جميع أطفال الصف)

الوصف:عرض مجسمات شخصيات القصة لمدة/2/ دقيقة لاستثارة دافعية الأطفال لاستكشاف تفاصيل القصة.

ثانياً:عرض قصة **أرنب كَرْمَة** حيث يحضر والد كرمة أرنباً لها لتعتني به وبينما تلاعب كرمة الأرنب في الحديقة يقفز من النافذة المفتوحة ويختبئ في أماكن مختلفة من البيت . تبحث كرمة عن الأرنب الضائع كثيراً فلم تجده . وفي المساء ذهبت كرمة إلى سريرها لتنام فوجدت شيئاً دافئاً وناعماً كالحرير فظنته وحشاً وصاحت لوالديها فركضا باتجاه غرفتها وأسرع والدها إلى سريرها ودسّ يده في السرير وتحسس الشيء الذي أخاف كرمة فإذا به الأرنب فضحك والد كرمة وهو يقول أنت الوحش الذي أخفت ابنتي لقد وجدتك .

تروي المعلمة القصة بهدوء ، وبصوت واضح ، ونطق سليم ، وهي تعرض لوحات القصة بالتتالي.

ثالثاً:توزع الأطفال على الأركان: وفق رموزهم المطابقة للأركان(المكتبة، المسرح، ألعاب التفكير، اللوحات التفاعلية).

الوصف :

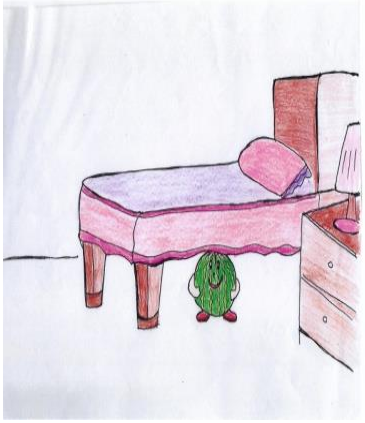
1- في ركن المكتبة يستكشف الأطفال كلمات القاموس المنظور الجديدة .(الفرقة الأولى)

2- في ركن المرسم يقوم الطفل بالرسم والتلوين كما يحلو له .(الفرقة الثانية)

3- في ركن المسرح يتحاور الأطفال فيما بينهم مرددين جمل القصة بشكل صحيح .(الفرقة الثالثة)

5- في ركن ألعاب السجادة يقوم الطفل بفرز المكعبات بشكل صحيح . (الفرقة الرابعة)

رابعاً:توزع المعلمة عليهم المهام علما بأن الوسائل موجودة في كل ركن والتي تم تحضيرها مسبقا بما يتناسب والموضوع المراد تعلمه وتطلب منهم البدء بتنفيذ مهامهم ثم تعود إلى فرقة ركن القاموس المنظور لتعمل مع الأطفال بشكل موجه .كلمات القاموس المنظور هي : بابا، ماما، أرنب، سرير

بابا	ماما	أرنب	سرير	
				

تحليل مضمون القصة

✓ هدف القصة :

1– تذكرأكبر عدد من الحيوانات الأليفة .

2– تسمية أجزاء اليوم .

3–تحديد ثلاثة أشياء تفعلها في كل جزء من أجزاء النهار .

4– تذكر خمس أشياء تبدأ بحرف الألف .

مفردات القصة :

– مفردات لغوية : بابا – ماما – أرنب – سرير

لونه أبيض – مثل الثلج – فرو ناعم كالحرير – أكل الجزر – والد كرمة – شكراً – أليف – الخشب – نعوم – الأرنب الصغير – خلف النبتة – بجانب الكرسي – بابا – مشغولة – الوحش المخيف – غطاء – السرير – ماما تحضر القهوة – أتعبني – بعد العشاء – شيء ناعم – شيء دافئ – شيء يتحرك – شيء يخرخش .

– مفردات وجدانية :

ضحك – يحب – ابتسم بابا – غضبت كرمة – شعرت – صاحت – تعبت ماما.

– مفردات مهارية :

حملت – مسحت بيدها – تدهن الصندوق – قفز – بحثت – يقلّب صفحة من الجريدة – أطفأت نور الغرفة – رفعت – تلاعب الأرنب – رجعت إلى فراشها ونامت – تحسس الشيء – دس يده بالسرير .

✓ أسئلة التهيئة لاستثارة الأطفال

1– في الصندوق حيوان لونه أبيض مثل الثلج له فرو ناعم كالحرير ، لطيف وأليف ، ويحبّ أكل الـ ..... ؟ هل عرفتم ما اسم هذا الحيوان ؟ عدّد أكبر عدد من الحيوانات يكسو جسمها فرو ؟

2– كيف يتحرك الأرنب ؟

هل تسمى حركته (ركض – مشي – .....) أم ماذا تسمى ؟

3– هل تحبون أن يكون لديكم أرنب في بيتكم ؟

4– كيف نعتني بالأرنب ؟ افترض إنك أرنب ماذا تفعل ؟

5– متى نستعد للنوم ؟

6– إذا كان لديك أرنبا ، ماذا تحب أن تسميه ؟

7– ما الحيوان الذي ترغب أن يحضره لك بابا ؟

✓ أسئلة التقويم النهائي :

1– ما اسم الطفلة ؟

2– ماذا أحضر لها والدها ؟

3– ماذا كان بداخل الصندوق ؟

4– ما لون الأرنب الذي أحضره والد كرمة ؟ وماذا يشبه ؟

5– هل الأرنب حيوان أليف ؟ ماذا نعني بأليف ؟

6– ماذا يحب أن يأكل الأرنب ؟

7– هل فرحت كرمة بالأرنب ؟

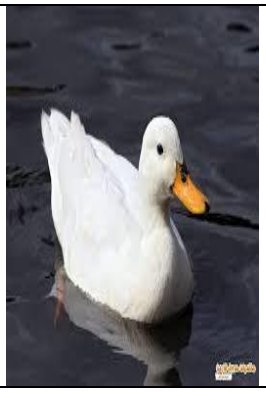
8– ما الاسم الذي أطلقته كرمة على الأرنب ؟

9- هل فرو الأرنب ناعم أم خشن ؟ وماذا يشبه ؟
10- أين اختبأ الأرنب ؟
11- ماذا كان يقرأ والد كرمة ؟
12- أين كانت والدة كرمة وماذا كانت تحضر ؟
13- ماذا وجدت كرمة في سريرها ؟
14- ما الاسم الذي أطلقته كرمة على الأرنب ؟
15- أين بحثت كرمة عن الأرنب الصغير ؟
16- ما المادة المصنوع منها الصندوق ؟
17- ما اللون الذي دهنت به كرمة الصندوق ؟

القصة الرابعة :

قصة من أكل الشعير في المجموعة الكلية

أولا: (التمهيد أو الإثارة): استثارة دافعية الأطفال في المجموعة الكلية (أي جميع أطفال الصف)
الوصف:عرض مجسمات شخصيات القصة لمدة/2/ دقيقة لاستثارة دافعية الأطفال لاستكشاف تفاصيل القصة.
ثانياً:عرض قصة من أكل الشعير حيث اتفق الديك والحمامة والبطة على جمع حبات الشعير حبّة حبّة في كيس كبير أثناء فصل الخريف ليصير عندهم طعاماً وفيراً ولكن قرّرَ الطيور الثلاثة بأنّ الحبّ كثير جداً وممكن زراعته وسقايته ليزيدوا الطعام ولكن يحتاجون لمساعدة صديق كبير يساعدهم بالفلاحة والزراعة والسقاية ثمّ يتعاونوا في الصيف على حصاده ، وقد وقع خيارهم على الحمار لأنّه كبير وقويّ وصبور .
ولكنّ الحمار لم يستطع الحفاظ على الأمانة بل أكل الشعير لوحده وحزنَ أصدقائه منه وفقدوا ثقتهم به ، وبعدَ الحوار والمناقشة ، والعتاب سامحَ الحيوانات صديقهم الحمار ، واتفقوا أن يعملوا معاً .
تروي المعلمة القصة بهدوء ، وبصوت واضح ، ونطق سليم ، وهي تعرض لوحات القصة بالتتالي.
ثالثاً:توزع الأطفال على الأركان: وفق رموزهم المطابقة للأركان(المكتبة، المسرح، ألعاب التفكير، اللوحات التفاعلية).
الوصف :
1- في ركن المكتبة يستكشف الأطفال كلمات القاموس المنظور الجديدة .(الفرقة الأولى)
2- في ركن المرسم يقوم الطفل بالرسم والتلوين كما يحلو له .(الفرقة الثانية)
3- في ركن المسرح يتحاور الأطفال فيما بينهم مرددين جمل القصة بشكل صحيح .(الفرقة الثالثة)
4- في ركن اللوحات التفاعلية يقوم الطفل بسلسلة القصة بشكل صحيح . (الفرقة الرابعة)
رابعاً:توزع المعلمة عليهم المهام علما بأن الوسائل موجودة في كل ركن والتي تم تحضيرها مسبقا بما يتناسب والموضوع المراد تعلمه وتطلب منهم البدء بتنفيذ مهامهم ثم تعود إلى فرقة ركن القاموس المنظور لتعمل مع الأطفال بشكل موجه .
كلمات القاموس المنظور هي ديك، بطة، حمار، حمامة، ريش.

ديك	بطة	حمار	حمامة	ريش
				

الهدف من القصة :

أن يذكر الطفل صفات الطفل الأمين .

أن يتعرّف الطفل معنى الأمانة .

أن يتعامل الأطفال فيما بينهم بصدق .

أن ينمّي الطفل مفهوم الثقة .

إذا عمل الطفل أنّ يعمل بجد ونشاط .

أن يسامح رفاقه إذا غضب منهم .

أن يغني مع رفاقه أغنية الحمار .

مفردات القصة : ديك – بطة – حمامة – ريش – حمار

1- مفردات لغوية : شريك – أكملي – وفير – ثقيل – الجبار – الفأس – تحدى – هول – نبحث عن شريك – قد طلع النهار – سيصير لدينا حقل كبير – بطني تقرقر–

2- مفردات وجدانية : أرفض – اقتراح – يظن – تقصدين – تقترحين – صبور – محتجاً –يكفينا – سنخسر – خائن – إنهم تعبون – صمت قصير – الديك متوتر – قلبي يحدثني – في السراء وفي الضراء– لنعيش بحب وصفاء .

مفردات مهارية : جر – يفلح – منغّم – انهض – حفنة – اجترها – يحرك جناحيه بعصبية – نستريح قليلاً ونعود – أفلق بالفأس الصخر– أتحدى هول الإعصار– الآن تطورت– نفلح نزرع نحصد نجمع – لا أجيد السباحة .

المفردات الجديدة : أتحدى – هول – اجترّ – تقرقر – التهم .

أسئلة تمهيدية لاستثارة اهتمام الأطفال

1- هل تستطيع جر الخزانة لوحدك لتنقلها الى الجدار المقابل ؟

2- كيف نستطيع جرّها ؟

3- إذا عمل الإنسان لفترة طويلة ماذا عليه أن يفعل ؟

4- لماذا يستريح الإنسان ؟

5- من هو أقدر الحيوانات على الحمل ؟

6- الإنسان الذي يتحمّل كثيراً ماذا نسميه ؟

7- هل الصبر صفة سيّئة ؟

8- إذا عجزت عن القيام بعمل ما ماذا تفعل ؟.

9– ممّن تطلب المساعدة حين تحتاجها ؟

10–إذا أودع صديقك معك بعضاً من طعامه وكنت جائعاً هل تأكل من طعامه ؟

11– إذا طلبت الطعام الذي أودعته مع زميلك ولم تجده ماذا تفعل ؟ هل تسامحه؟ .

12– كيف نحافظ على الأمانة التي أودعها معنا زميلنا ؟ .

13– هل نحكي لماما كل ما يحدث معنا ؟

14– هل يجوز أن نكذب على ماما في الحوادث التي تغضب منها ماما أو بابا ؟

أسئلة التقويم النهائي :

1– هل أعجبتك القصة ؟ .

2– من هم شخصياتها ؟.

3– من هي الشخصية التي أعجبتك أكثر من غيرها ؟.

4– كيف استطاع الجميع جرّ الكيس ؟

5– من هو الشريك الرابع الذي فكروا أن يطلبوا منه المساعدة ؟

6– لما احتجّ الديك على الحمار ؟

7– ما رأي الحمامة به ؟

8– من هو الحيوان الذي اقترحته الحمامة بديلاً للحمار ؟

9– هل وافق عليه الحيوانات ؟

10–عندما عرف الحمار بأن الكيس فيه شعيراً ماذا قال ؟

11–ما موقف الديك عندما قال الحمار أنا جوعان ؟

12–ماذا أجابته البطة ؟

13 – ماذا طلب الديك من الحمار ؟

14–هل كان الديك على ثقة بأنّ الحمار لم يأكل منه شيئاً؟

15–ماذا أجابت الحمامة الديك عندما شكّ بالحمار بأنّه سيخسر الشعير ؟

16– ماذا أحضر الحمار لكي يفلح الأرض ؟

17–ماهي الخطة التي وضعتها البطة للحمار لكي يفلح الأرض ؟

18–هل حافظ الحمار على كيس الشعير ؟

19–عندما أتى أصدقاء الحمار الثلاثة ليطمئنوا على الشعير وعلى العمل ماذا وجدوا ؟

20–لما تغيّر صّوت الحمار عندما رأى أصدقاءه ؟

هل قال الحمار الصدق لأصدقائه ؟

هل أعجبتهم الأرض ؟

ما هو العمل الذي تعاونوا فيه جميعهم ؟

هل ساعدهم الحمار في عملهم ؟ ماذا كان يفعل إذاً ؟

ماذا غنى الأصدقاء وهم يعملون ؟

متى ترك الأصدقاء العمل ؟ وهل ذهب الحمار معهم ؟ ولماذا؟

متى عاد الأصدقاء الثلاثة ؟ وماذا وجدوا ؟

هل اعترف الحمار بأكله للشعير ؟ ومن اتهم ؟

هل صدقه الديك ؟ وماذا أجابه ؟

كيف عرف الديك بأن الحمار هو من أكل الشعير ؟

ما الاقتراح الذي اقترحته البطة لمعرفة من أكل الشعير ؟

هل وافق الحمار على المقترح ؟

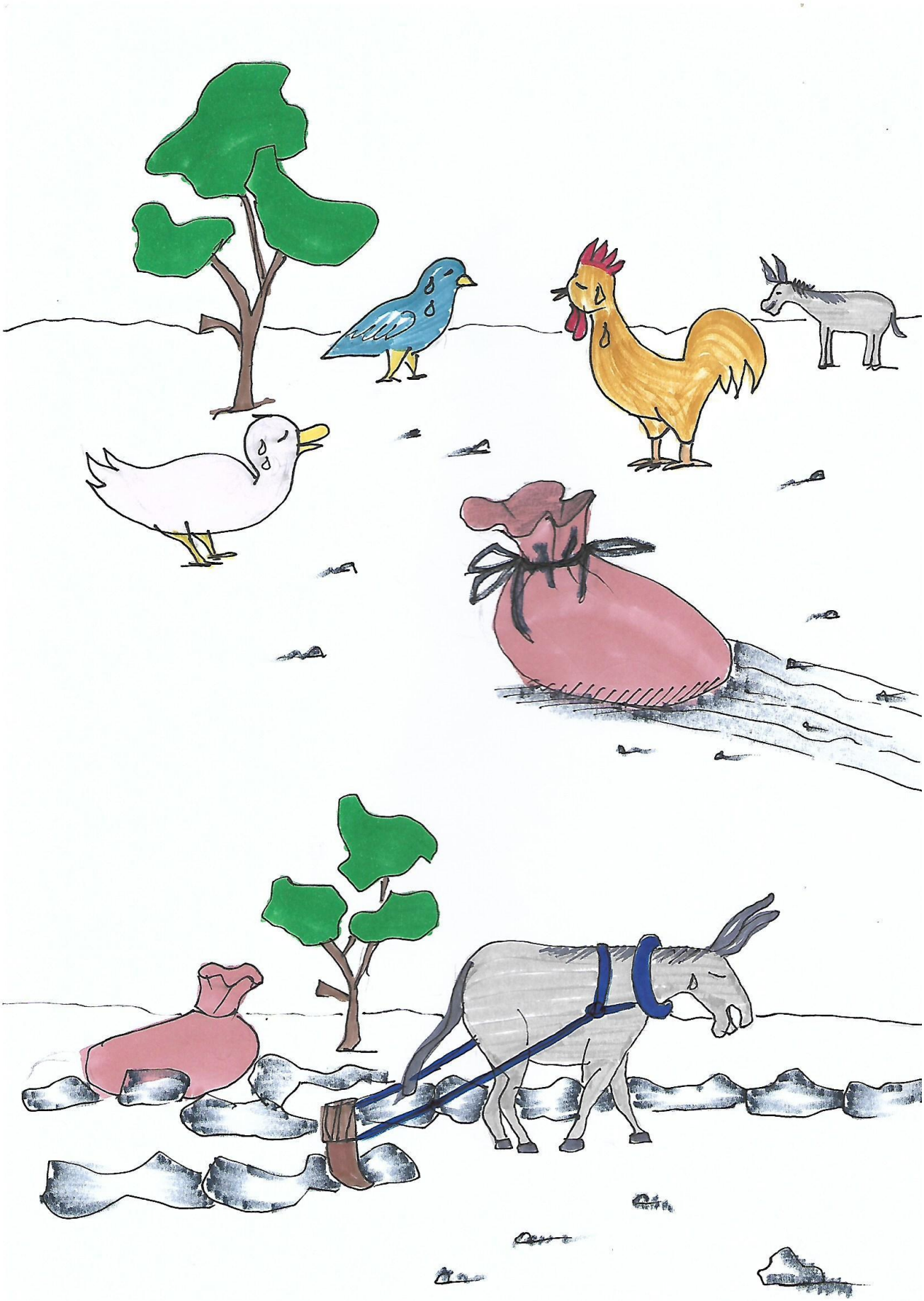
هل استطاع الحمار القفز من فوق الماء ؟.

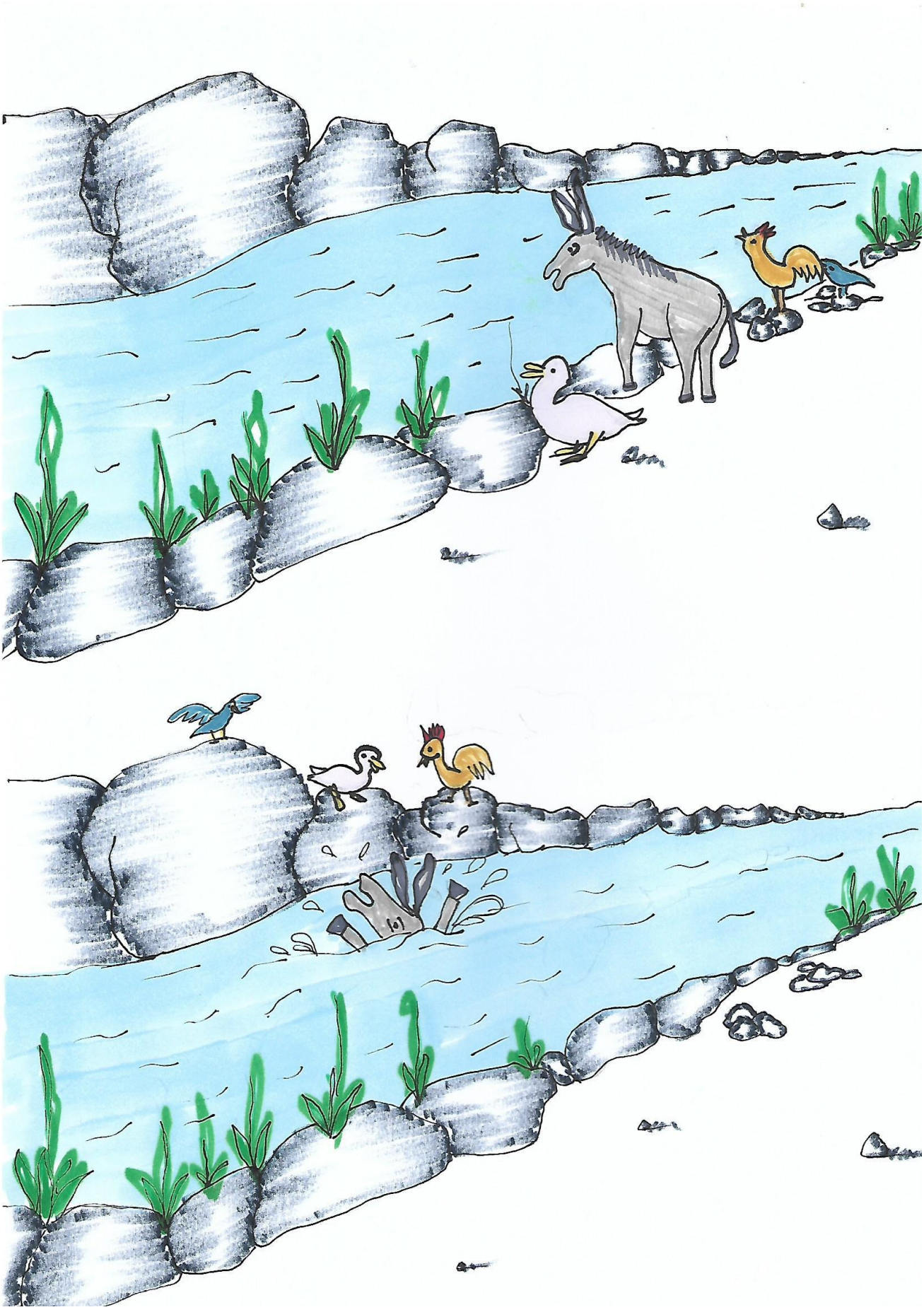
هل سامح الأصدقاء صديقهم الحمار عندما طلب السماح ؟

كيف خرج الحمار من الحقل ؟

ماذا فعل الأصدقاء عندما خرج الحمار ؟

لو كنت مكان أصدقاء الحمار ماذا تفعل ؟ هل تسامحه ؟





القصة الخامسة : نورا والبطيخة "

أولا: (التمهيد أو الإثارة): استثارة دافعية الأطفال في المجموعة الكلية (أي جميع أطفال الصف)

الوصف:عرض مجسمات شخصيات القصة لمدة /2/ دقيقة لاستثارة دافعية الأطفال لاستكشاف تفاصيل القصة.

ثانياً:عرض قصة نورا مع البطيخة التي تحب البطيخ كثيراً ، لدرجة أنها لا تأكل أي صنف من أصناف الطعام سوى البطيخ، وفي يوم ما خبأت بطيخة كبيرة تحت سريرها حتى تأكلها بعد أن ينام الجميع ، ولكن لشدة تفكيرها في البطيخة حلمت أنها كبرت وكبرت حتى أصبحت بحجم الغرفة وظلت طوال الليل تأكل نورا البطيخ حتى أصبح بطنها يؤلمها كثيراً، وفي الصباح عندما استيقظت ، تعلمت نورا درساً لن تنساه أبداً، حيث أصبحت تتناول طعام الغذاء مع والديها وتأكل بيضاً و زعتراً وتشرب الحليب أثناء الفطوروتأكل الملوخية عند الغذاء وبقية الأطعمة.

تروي المعلمة القصة بهدوء ، وبصوت واضح ، ونطق سليم ، وهي تعرض لوحات القصة بالتتالي.

ثالثاً:توزع الأطفال على الأركان: وفق رموزهم المطابقة للأركان(المكتبة، المسرح، ألعاب التفكير، اللوحات التفاعلية).

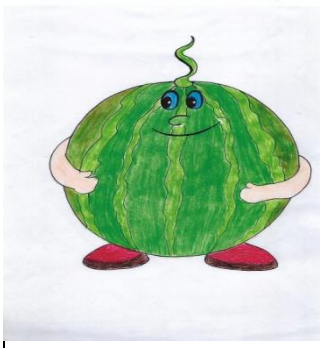
الوصف : 1- في ركن المكتبة يستكشف الأطفال كلمات القاموس المنظور الجديدة .(الفرقة الأولى)

2- في ركن ألعاب التفكير يسلسل الأطفال أحداث القصة وفقاً لتسلسلها الصحيح .(الفرقة الثانية)

3- في ركن المسرح يتحاور الأطفال فيما بينهم مرددين جمل القصة بشكل صحيح .(الفرقة الثالثة)

4-في ركن المرسم يقوم الطفل بتلوين البطيخة ووضع البذور حسب العدد الذي تحدده المعلمة .(الفرقة الرابعة)

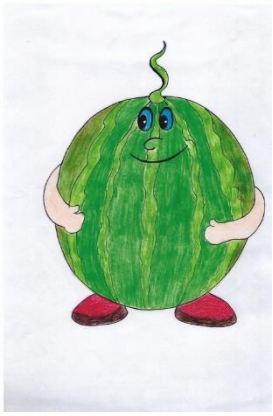
رابعاً:توزع المعلمة عليهم المهام علما بأن الوسائل موجودة في كل ركن والتي تم تحضيرها مسبقا بما يتناسب والموضوع المراد تعلمه وتطلب منهم البدء بتنفيذ مهامهم ثم تعود إلى فرقة ركن القاموس المنظور لتعمل مع الأطفال بشكل موجه .كلمات القاموس المنظور هي : بطيخ – رز – سرير – زعتر

بطيخ	رز	سرير	زعتر
			

✓ **مضمون القصة :**

تحب نور البطيخ كثيراً ، لدرجة أنها لا تأكل أي صنف من أصناف الطعام سوى البطيخ ، وفي يوم ما خبأت بطيخة كبيرة تحت سريرها حتى تأكلها بعد أن ينام الجميع ، ولكن لشدة تفكيرها في البطيخة حلمت أنها كبرت وكبرت حتى أصبحت بحجم الغرفة وظلت طوال الليل تأكل نورة البطيخ ولكثرة ما أكلت أصبح بطنها يؤلمها كثيراً .

في الصباح عندما استيقظت ، تعلمت نورة درساً ، حيث أصبحت تتناول طعام الغذاء مع والديها وتأكل بيضاً وزعتراً وتشرب الحليب على الفطور .



تحليل مضمون بالقصة :

- ✓ **الهدف من القصة :** أن نعلم الطفل الاعتدال والتنوع بالطعام الذي نأكله وألا نأكل صنفاً معيناً من الطعام طوال الوقت بكثرة بل يجب التوفيق بينه وبين باقي أنواع الأطعمة الغذائية .
- ✓ وأن نأكل الطعام الصحي المفيد الذي يساعد على بناء جسمنا ويقوي عظامنا مثل الحليب والبيض واللحم .
- ✓ **مفردات القصة :** بطيخ – سرسر – رز – زعتر

– مفردات لغوية :لذيذ – وجبة – قالت بحزم – سريرها يهتز – أكلتها ثم أكلتني – وضعتها تحت السرير .

– مفردات وجدانية :تحبّ – هزت – شعرت – ما أسعدني – ما ألذ – بخجلٍ

– مفردات مهارية :تزحلقت نورة على البطيخة – دارت نورة حول البطيخة – حملت نورة البطيخة – وضعتها تحت السرير – أرجعتها إلى المطبخ.

- ✓ **أسئلة التهيئة لاستثارة الأطفال**

1– هل تحب الطعام ؟

2– كم مرة تأكل في اليوم ؟ عدد الوجبات الرئيسية للطعام ؟

3– هل تأكل في كل مرة من الشيء ذاته ؟

4– هل تشرب حليباً في الصباح ؟

5– لماذا نشرب الحليب في الصباح ؟

6– هل تأكل الدجاج والحم والأرز على الغذاء ؟

7– من يعرف ما هو البطيخ ؟ وهل تحبونه ؟

8– في أي فصل من فصول السنة نشاهد البطيخ ؟

9– ما هو لون البطيخ (من الداخل والخارج) ؟

10– هل حدث وشاهد أحدكم بطيخة كبيرة بحجم الغرفة ؟

- ✓ **أسئلة التقويم النهائي**

1– ماذا تحب نورة ؟

2– كم مرة تأكل نورة بطيخاً في اليوم ؟

3– هل أكلت نورة ملوخية ودجاجاً على الغذاء ؟ ماذا أكلت إذاً ؟

4– ماذا فعلت نورة بالبطيخة التي في المطبخ ؟

5– كم صحن أكلت من البطيخ ؟

6– هل يجب أن نأكل من الشيء الذي نحبه بكثرة ؟

7– لماذا أصبح بطن نورة يؤلمها ؟

8– من وضع البطيخة تحت السرير ولماذا ؟

9– هل أرجعت نورة البطيخة إلى المطبخ ؟

10– ماذا نفعل عندما نأخذ شيئاً ليس لنا ؟

11– ماذا تناولت نورة على الفطور ؟

12– هل تحبون الحليب ؟ ولماذا ؟

13– من يذكر لي بعض الأطعمة المغذية ؟

14–من يعدد لي الوجبات الرئيسية للطعام ؟

الملحق رقم / 3 / الاختبار

الاختبار القبلي والبعدي لمهارتي الاستماع والتحدث

اسم الطفل : ..... الفئة العمرية :.....

اسم الروضة : ..... اسم المعلمة :.....

بعد أن يستمع الطفل لقصة نورا والبطيخة يقوم بالإجابة عن الأسئة التالية :

رقم السؤال	مضمون السؤال	المهارة التي يشملها السؤال	العلامة		
			1	2	3
س1–	عمّ تتحدث هذه القصة: ؟ لكل خيار بالتسلسل –1–2– 3 عن المطبخ – عن البطيخة – عن غذاء نورا –	مهارة رقم :1			
س2–	ماذا تتذكر من القصة ؟ على المعلمة تدوين الأفكار . فكرة – فكرتان – ثلاثة	مهارة رقم :2			
س3–	ما الهدف من القصة: لكل خيار بالتسلسل –1–2– 3 أن نشتري بطيخ – أن نطبخ ملوخية ودجاج . –أن ننوع بالغذاء	مهارة رقم :3			
س4–	ميز بين الفكر الصحيحة والخاطئة ؟ لكل خيار بالتسلسل –1–2– 3 أ–نأكل الطعام اللذيذ لوحدنا و بكثرة . ب – نتناول طعامنا مع أفراد الأسرة . ج– نأكل ثلاث وجبات في اليوم .	مهارة رقم :4			
س5–	أعد سرد القصة التي سمعتها : لكل فكرة بالتسلسل –1–2– 3	مهارة رقم :5			
س6–	عدد شخصيات القصة. من أحببت من الشخصيات ؟ ولماذا ؟	مهارة رقم :6			
س7–	رتب أحداث القصة حسب تسلسلها في الصورة –1–2– 3 البطيخة– نورا– نورا والبطيخة – نورا في البطيخة	مهارة رقم :7			
س8–	هل أعجبتك القصة ؟ ولماذا ؟	مهارة رقم :8			
س9–	أملأ الفراغ بالكلمة المناسبة : نأكل لـ ..... ننام لـ ..... . نلعب لـ	مهارة رقم :9			
س10–	الفظ المفردات التالية : التهمت – تثاءبت – انتفخت – انفجرت	مهارة رقم :10			
س11–	استخدم المفردات الجديدة في جمل صحيحة : كاد بطن نورا..... شعرت بالنعاس فت..... التهمت البطيخة حتى	مهارة رقم :11			

س12–	رتب الكلمات لتشكل جملة كان – لذيذاً – طعمها . كاد – ينفجر – نورا – بطن . نورا – البطيخ – تحب .	مهارة رقم :12			
س13–	أصيغ جملاً في : الاستفهام – والتعجب – والنفي كيف استفسرت نورا عن طعام اليوم . ماذا قالت نورا عندما حلمت ببطيخة كبيرة . ماذا قالت نورا لوالدها عندما استيقظت من الحلم .	مهارة رقم :13			
س14–	كيف تتصرف مع ماما إذا لم يعجبك الطعام ؟	مهارة رقم :14			
س15–	أشر إلى أصحاب الأصوات التالية : صوت نورة – صوت أمها – صوت أبيها	مهارة رقم :15			
س16–	نظم الأفكار المنتقاة من النص بشكل منطقي حسب ورودها : آ– لم تأكل ملوخية بالدجاج . ب– تحب نورا البطيخ . أكلت بطيخاً .	مهارة رقم :16			
س17–	ما المشهد الذي أضحكك ؟	مهارة رقم :17			

الملحق رقم / 4 / :بطاقة الملاحظة :بطاقة الملاحظة رقم : 1– (قائمة تقدير خاصة بالاستماع)

م	نوع المهارة الاستماع	ضعيف	وسط	جيد
1	يهم بالحديث مع المعلمة أثناء رواية القصة			
2	يرد على سؤال طرحته المعلمة أثناء رواية القصة			
3	يتحدث بكلمات تدل على انسجامه مع عرض القصة			

بطاقة الملاحظة رقم : 2– (قائمة تقدير خاصة بآداب الحديث)

م	يصغي عندما تروي المعلمة القصة	ضعيف	وسط	جيد
2	يتحدث دون إذن منها			
3	يتكلم حين يسمح له			
4	سلبي لم يصغ و لم يتحدث			
5	يتحدث بكلام جانبي لا علاقة له بالقصة			

بطاقة الملاحظة رقم : 3– (قائمة شطب خاصة بالإصغاء)

نوع المهارة	الرقم	سلوك الطفل أثناء عرض القصة	نعم	لا
وضعية الجسد	1	يتحرك		
	2	يتلفت		
	3	يتململ.		
	4	يحدث زميله		
	5	يفرك بيديه		
الإيماءات	1	يخبط برجليه		
	2	يميل برأسه (يشرأب استعداداً للتدخل)		
	3	يربت على فخذيه بيديه		
	4	يفرط بالإيماءات الجسدية .		
	5	يقلّل من الإيماءات الجسدية .		
تعابير الوجه	1	مندهش		
	2	متعاطف		
	3	فمه مفتوح		
	4	مقطب الحاجبين		
	5	ضاحك		
	6	مشدود		
	7	خائف		
التواصل البصري	1	نظرة العين على بؤرة الصوت		
	2	يرف برمشيه منتظرا حدثا ما		
	3	يتحرك بصره مع المعلمة أثناء رواية القصة أينما تحركت		
	4	ينظر باهتمام.		
	5	ضعف بالتواصل البصري		
اليقظة والانتباه	1	منتبه كل الوقت		
	2	منتبه بعض الوقت		
	3	غير منتبه، كل الوقت مشتت		
الإفراط باستخدام كلمات زائدة	1	يستخدم كلمات حشوية زائدة (ياخ ، طاخ ، آخ ، يا حرام ، لك ،له له له ،يشهق ، يضع يده على فمه مستغرباً) (كلمات دارجة وتعبيرات محلية يستخدمها الطفل تمّ رصدها أثناء رواية المعلمة للقصة)		

بطاقة الملاحظة رقم – 4– (قائمة شطب خاصة بالحوار)

الرقم	مستوى الأداء	ضعيف	وسط	جيد
18	يتكلم بصوت واضح مسموع			
19	يرفع نبرة صوته بشكل مناسب			
20	يراعي السرعة المناسبة في الحوار .			
21	يستعمل كلمات وعبارات تتناسب مع عمره أثناء الحوار .			
22	يحاور بثقة وجرأة معبراً عن رأيه بلغة واضحة ..			
23	يمتلك الطلاقة اللفظية في الحوار .			
24	ينطق جملاً تامة المعنى دون تكرار أو تردّ د .			
25	يخرج الحروف من مخارجها الصحيحة .			

ملاحظة : تستخدم بطاقات القاموس المنظور لمساعدة الطفل في الوصول إلى مفهوم الكلمة المكتوبة واكتشاف خصائصها وعلاقتها بالكلمات المنطوقة . ومن ثم تستخدم الكتب المصورة (من إنتاج المعلمة و الطفل) لوضع هذه الكلمات في جمل مفيدة (جمل اسمية، فعلية بسيطة) منها يتعرف الطفل على كلمات الأفعال والصفات و حروف الجر و تنتج هذه الكتب في سياق برنامج الروضة كأن نصنع كتاب يحكي قصة رحلتنا إلى سوق الخضار.

عندما يصل الطفل إلى مفهوم الكلمة المكتوبة يكون قد جردها ومفهوم التجريد يأتي من فعل جرّد والكلمة هي أقصى درجات التجريد ويكون التدرج بالتجريد بدءاً من الشيء الحقيقي، مجسمات الشيء، صور عن الشيء تمثيل الشيء بالرسم، استبدال صورة الشيء ورسمه بالكلمة الدالة عليه .(صفير ، 2012)

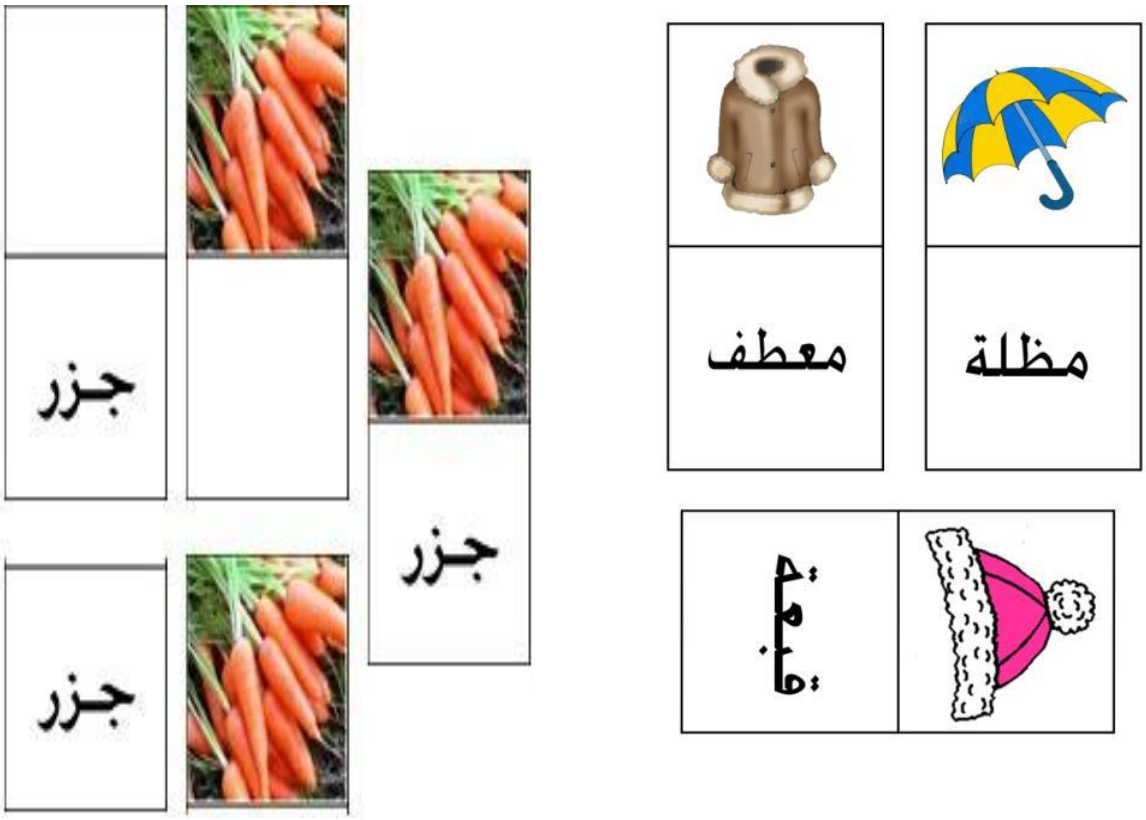
وفيما يلي مثال عن استخدام البطاقات التقويمية لبعض مفردات القصص والبالغ عددها 18 مفردة وهي:

المفردات المستخدمة في تقويم العينة التجريبية : أرنب – سلحفاة – جزر – شجرة – بطيخ – سرير – رز – زعتر – ديك – بطة – حمار – حمامة – ريش – بابا – ماما –بيت – مطر – كرسي .

أما المثال في عرض بطاقات القاموس المنظور لمفردات القصص المخططة كما هو وارد أدناه فهو كالتالي: يتعامل معها الطفل بالاعتماد على التمييز البصري وعند تجريد الكلمة يقرأ الطفل المفردة مجردة مستخدماً الذاكرة البصرية. وقد وردت بقية المفردات

اللغوية في القصص التي روتها المعلمة مستخدمة بطاقات القصص المخططة

وهو من عمل المعلمة أثناء التخطيط والتقويم باستخدام هذه البطاقات .



أرنب	ديـك

قائمة بأسماء المحكمين لأدوات البحث

م	اسم المحكم	المرتبة العلمية	قائمة المهارات اللغوية	تخطيط القصص	تقويم القصص	اختبار الأطفال
1.	أ.د.آصف يوسف	أستاذ في كلية التربية/ جامعة دمشق قسم المناهج وطرائق التدريس	✓			
2.	أ.د.جمال سليمان	أستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس كلية التربية/ جامعة دمشق	✓			✓
3.	د. حاتم البصيص	أستاذ مساعد في قسم المناهج وطرائق التدريس كلية التربية/ جامعة البعث	✓			
4.	أ.د زياد خولي	أستاذ مساعد في قسم القياس ، كلية التربية ، جامعة دمشق .	✓		✓	✓
5.	أ.د. سلوى مرتضى	أستاذ في قسم تربية الطفل كلية التربية ، جامعة دمشق	✓	✓		✓
6.	د.سميرة القاضي	مدرس في قسم تربية الطفل كلية التربية الرابعة/ جامعة القنيطرة	✓	✓	✓	✓
7.	د.فؤاد صبيرة	أستاذ مساعد علم نفس صحة قسم الإرشاد النفسي	✓	✓		✓
8.	د. محمد سعدالدين بيان	أستاذ مساعد في قسم المناهج وطرائق التدريس كلية التربية/ جامعة البعث	✓			
9.	أ.د.منال مرسي	أستاذ في قسم تربية الطفل كلية التربية ، جامعة البعث	✓	✓	✓	✓
10.	د.منال سلطان	مدرس في قسم فلسفة التربية كلية التربية/ جامعة تشرين	✓	✓	✓	
11.	د.ميساء حمدان	مدرس في قسم المناهج وطرائق التدريس كلية التربية/ جامعة تشرين	✓	✓	✓	

مستوى الذكاء الوجداني لدى طلبة جامعة دمشق

*أسماء ابراهيم محمد **د.عزيزة عبد العال رحمة

(الإيداع: 31 كانون الأول 2018 ، القبول: 3 آذار)

الملخص:

تهدف الدراسة إلى قياس الفروق في الذكاء الوجداني من خلال تطبيق اختبار الذكاء الوجداني ل(بار آون وباركر)، على عينة من طلبة جامعة دمشق، مؤلفة من 500 طالباً وطالبةً من كليتي الهندسة المعمارية والحقوق، منهم (200) من الذكور، و(300) من الإناث، وذلك للتعرف فيما إذا كانت هناك فروق في متوسط درجات الذكاء الوجداني بين طلبة التخصصات النظرية (الحقوق)، والتخصصات التطبيقية (الهندسة المعمارية)، وأيضاً دراسة الفروق بين طلبة السنوات الدراسية (الأولى، الثانية، الثالثة، والرابعة) لدى عينة البحث الكلية، وبين الطلبة الذكور في كليتي الهندسة المعمارية والحقوق، وبين الطالبات الإناث أيضاً في كليتي الهندسة المعمارية والحقوق، وبين الذكور والإناث في كلية الهندسة المعمارية، وبين الذكور والإناث في كلية الحقوق، ولدى عينة البحث بشكل كلي.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني بين طلبة كلية الهندسة المعمارية وطلبة كلية الحقوق لصالح طلبة كلية الحقوق.
- كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى عينة البحث تبعاً لمتغير السنة الدراسية لصالح السنة الأولى والسنة الثانية.
- توجد فروق دالة إحصائياً في الذكاء الوجداني بين الطلبة الذكور والإناث لصالح الطلبة الإناث.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الوجداني، الكليات التطبيقية، الكليات النظرية، الصدق، الثبات.

* طالبة دكتوراه في قسم القياس والتقويم التربوي والنفسي، كلية التربية، جامعة دمشق.

* أستاذ مساعد في قسم القياس والتقويم التربوي والنفسي، كلية التربية، جامعة دمشق.

Measurement the differences in Emotional Intelligence at students of theoretical and applied disciplines at the University of Damascus

*Asmaa Ibrahem Mohammad ** Dr. Aziza Abd Alaal Rahmah

(Accepted:31 December 2018, Received: 3 March 2019)

Abstract:

The study aims to measure the differences in emotional intelligence by applying the emotional intelligence test of Bar-On and Parker، On a sample of students from the University of Damascus, consisting of 500 male and female students from the architectural and law faculties, of whom 200 are males and 300 are females. In order to identify whether there are differences in the average emotional intelligence scores among students of theoretical disciplines (law) and applied disciplines (architecture), between male students in the architectural and law faculties, and between female students in the architectural and law faculties, and between males and females in college Architecture, between males and females in law school, and in the research sample in a holistic manner.

The study found the following results:

1. There are statistically significant differences in emotional intelligence between students of the Faculty of Architecture and students of the Faculty of Law in favor of students of the Faculty of Law.

2. The results showed that there were statistically significant differences in emotional intelligence in the research sample according to the variable of the school year in favor of the first year and the second year.

3. There are statistically significant differences in emotional intelligence between males and females in favor of females.

Key words: Emotional Intelligence, Theoretical Disciplines, Applied Discipline, Validity, Realibility.

---

* **An Phd Student in Educational and Psychological Evaluation and Measurement Department**

****An Assistant professor in Educational and Psychological Evaluation and Measurement Department**

أولاً- مقدمة البحث:

يعد مفهوم الذكاء من أكثر المفاهيم التي حظيت باهتمام علماء النفس بأشـــكال متباينة لتعرف طبيعة الذكاء ســـواء أكان مكوناً من قدرة عقلية أم من مجموعة من القدرات المستقلة، وكان أمثال هؤلاء العلماء: سبيرمان (Sperman)، وثورندايك (Thronadik)، وثرستون (Thorston) وغيرهم، وقد توصلوا إلى أن الذكاء عبارة عن مجموعة من القدرات تمت تسميتها بأنواع مختلفة من الذكاء، كالذكاء الميكانيكي، والذكاء العملي، والذكاء الشخصـي، وغيرها إلا أنه في فترة نشوء علم النفس كميدان مستقل لم يحظ الذكاء الوجداني(Emotional Intelligence) بالاهتمام نفسه بالمستوى الذي نالته الأنواع الأخرى من الذكاء وخصوصاً الذكاء العقلي.ولقد بدأ الاهتمام بالذكاء الوجداني في العصر الحديث على يد هوارد جاردنز (1983) في نظريته عن الذكاءات المتعددة التي لفتت النظر فيها إلى الاهتمام بالجوانب غير المعرفية للذكاء العام أو ما يســـمى بالذكاء الأكاديمي، وكان ما بين الذكاءات السبعة التي اقترحها جاردنز ما أسماه بالذكاء البيشخصـي (بين الأفراد)، والذكاء الداخل شخصـي (داخل الفرد)، وهما يكونان الذكاء الوجداني لدى الأفراد **(الزحيلي، 2011، 236- 237)**.

ولما حظي مفهوم الذكاء الوجداني في العقدين الأخيرين بأهمية بالغة، كان لابد من التعرف على أهم الفروق بين طلبة التخصصات النظرية والتخصصات التطبيقية في الذكاء الوجداني.

ثانياً- مشكلة البحث:

بناءً على ما أفرزته الدراسات السابقة النظريـة و حتـى العملية، من كشف للمكانة التي اختص بها الذكاء الوجداني باعتباره الخاصية التي لفتت أنظار الكثير مـــن العلمـــاء والباحثين عن الذكاء في صورته المعرفية، كونها من العوامل التي تحتل الصدارة في صـــناعة نجاحـــات الأفراد على كامل الأصعدة، فقد أشارت نتائج الدراسات- كدراسة **(الزحيلي، 2011)**، ودراسة **(القاضـي، 2012)**، إلى أن الذكاء العام لا يضـمن نجاح الفرد وتفوقه، وإنما يحتاج إلى الذكاء الوجداني الذي يعد مفتاح النجاح العلمي والمهني، لهذا نشـــطت الدراســـات التي تهتم بالذكاء الوجداني في تعريفه وقياســـه وطرائق تنميته، وأصـــبحت النظرية الحديثة للذكاء الوجداني تعترف بأهميته المتزايدة في حياة الانســـان، وبأن له علاقة بعمليات التفكير والدافعية بعد أن كانت النظرة إليه في الأربعينات من القرن الماضي تصفه بأنه غير مفهوم وغير منتظم، ويصعب السيطرة عليه وضبطه، وأنه يناقض التفكير المنطقي **(العلوان، 2011، 126)**.

ولما كان الجمع بين الذكاء العام، أو الأكاديمي والذكاء الوجداني يؤدي إلى توافق أعلى في الحياة اليومية للأفراد كما أن الحياة الوجدانية للفرد تعلن عن موقفه نحو نفسه وبيئته، وتجذبه أو تنفره من بعض الأفراد أو الأشياء أو الأفكار، لذلك فإن الاهتمام بتقنين أداة يعتبر جزءً من المجهود العلمي الذي يبذله الباحثون، خاصـة إذا مـــا تعلـــق الأمر بأداة حازت من المواصـفات الجيدة بعد تطبيقها على عدد كبير من المجتمعات، كمقيـــاس الذكاء الوجداني ل بار- آون و جيمس باركر، والذي طبق على العديد من الأفراد، وقد أثبتت الدراسات قوة المقياس العالية من حيث الخصائص السـيكومترية ممـا يجعلـه مرشح بقوة لتوظيفه في الميادين الحساسة للبحث العلمي و التطبيق التربوي و النفسي، الأمـــر الـــذي دفع بالباحثة إلى التسـاؤل حول مدى الفروق في الذكاء الوجداني بين طلبة الكليات التطبيقية وطلبة الكليات النظرية، وبذلك تبلورت مشـكلة الدراسة في السؤال التالي:

هل هناك فروق في الذكاء الوجداني لدى طلبة جامعة دمشق وفقاً لمتغيرات (التخصص، الجنس، السنة الدراسية)؟

ثالثاً- أهمية البحث:

1. أهمية اختبار الذكاء الوجداني ل (بار آون وباركر)، وحاجة الباحثين، والاختصـــاصـــين، والعاملين في مجال القياس النفسي لأدوات ذات خصائص سيكومترية جيدة صالحة للاستخدام في البيئة السورية المحلية .
2. أهمية العينة التي يطبق عليها الاختبار وهم الطلبة الجامعيين الملتحقين في الجامعات السورية.

3. أهمية النتائج التي من الممكن التوصل إليها، من خلال دراسة الخصائص السيكومترية لاختبار الذكاء الوجداني في البيئة السورية، ووضعها في متناول الباحثين ليتمكنوا من استخدام هذا الاختبار لقياس الذكاء أو للتشخيص، أو كمحك لمقاييس ذكاء، أو شخصية أخرى؛ بالإضافة إلى دراسة الفروق في الذكاء الوجداني بين طلبة التخصصات النظرية والتطبيقية.

رابعاً– أهداف البحث: والتي تتمثل في دراسة الفروق بين طلبة جامعة دمشق عند أدائهم على اختبار الذكاء الوجداني ل(بار أون وباركر) من خلال:

1. قياس الذكاء الوجداني لدى طلبة جامعة دمشق.
2. قياس الفروق في الذكاء الوجداني بين طلبة جامعة دمشق تبعاً لمتغير السنة الدراسية والجنس والتخصص.

خامساً– أسئلة البحث وفرضياته: يتطلب تحقيق أهداف البحث الإجابة عن السؤال الآتي:

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة جامعة دمشق عند أدائهم على اختبار الذكاء الوجداني تبعاً لمتغير (التخصص، السنة الدراسية، الجنس)؟

سادساً– حدود البحث:

1. **حدود بشرية:** يتحدد البحث بطلبة جامعة دمشق من التخصصات النظرية والتطبيقية الذين تتراوح أعمارهم بين (19– 22) سنوات.
2. **حدود مكانية:** جرى تطبيق البحث في جامعة دمشق، لذا فإن نتائجه ستكون صالحة للتعميم على مجتمع البحث فقط.
3. **حدود زمنية:** تم تطبيق أداة البحث على عينة البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي (2017– 2018).

سابعاً– مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

1. **الذكاء الوجداني:**
2. **اصطلاحاً:** عرف الذكاء الوجداني من قبل بار أون على أنه مجموعة من القدرات غير المعرفية والكفاءات والمهارات التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح والتعايش مع متطلبات وضغوط الحياة **(بخاري، 2007، 16).**

إجرائياً: هو الدرجة التي يحصل عليها طلبة المرحلة الجامعية من عينة البحث على مقياس الذكاء الوجداني ل بار أون وباركر بأبعاده المتمثلة في: الذكاء الشخصي، الذكاء البيشخصي، إدارة الضغوط النفسية، الكفاءة التكيفية، وكفاءة المزاج الايجابي العام.

3. **طلبة الجامعة:** وهم الطلبة المنتظمون في مرحلة الدراسة الجامعية (جامعة دمشق– كلية التربية) ذكوراً وإناثاً ضمن المرحلة العمرية من (19– 22) سنة.

ثامناً– مجتمع البحث:

يتألف مجتمع البحث من الطلبة المسجلين في كلية الهندسة المعمارية في جامعة دمشق للعام الدراسي 2017– 2018، والبالغ عددهم (2054) طالباً وطالبة، والطلبة المسجلين في كلية الحقوق، والبالغ عددهم (8252) طالباً وطالبة، والذين تتراوح أعمارهم بين (19_22) سنة، أما أعداد الذكور، والإناث فقد توزعت كما يلي: بلغ عدد الذكور في كلية الهندسة المعمارية (672) مقابل (4906) من كلية الحقوق، أما عدد الإناث فبلغ (1382) من كلية الهندسة المعمارية، مقابل (3346) من كلية الحقوق.

تاسعاً: عينة البحث: قامت الباحثة بإتباع الإجراءات التالية:

1. تم سحب عينة عشوائية بسيطة بنسبة 9.7% من المجتمع الأصلي لطلبة كلية الهندسة المعمارية، وقد بلغ حجم العينة (200) طالباً وطالبة، وتم سحب عينة عشوائية بسيطة بنسبة 3.7 % من المجتمع الأصلي لطلبة كلية الحقوق، وبلغ حجم هذه العينة (300) طالباً وطالبة من كلية الحقوق.

2. بلغ عدد أفراد العينة الكلية التي تم التطبيق عليها (500) طالباً وطالبة من طلبة كليتي الهندسة المعمارية وكلية الحقوق، (200) طالباً من كلية الهندسة المعمارية، و(300) طالباً من كلية الحقوق.
3. تم اختيار العينة بشكل عشوائي حيث يكون لكل فرد من أفراد المجتمع فرصة لأن يكون أحد أفراد العينة.
4. عند تفريغ البيانات تبين أن الطلبة المطبق عليهم الاختبار، سواء من الذكور أو الإناث، مسجلين في السنوات الدراسية (الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة)، وتوضح الجداول الآتية الخصائص الديموغرافية لعينة البحث وفق متغيرات الجنس والتخصص والسنة الدراسية.

الجدول رقم (1): الخصائص الديموغرافية لعينة البحث وفقاً للجنس والتخصص

التخصص	الجنس	العينة	أدنى قيمة	أعلى قيمة	متوسط العمر	الانحراف المعياري
الهندسة المعمارية	ذكور	100	19	22	20.48	1.255
	اناث	100	19	22	20.84	1.096
الحقوق	ذكور	100	19	22	20.49	1.240
	اناث	200	19	22	20.86	1.139

ويوضح الجدول الآتي الخصائص الديموغرافية لعينة البحث وفق متغير السنة الدراسية:

الجدول رقم (2): الخصائص الديموغرافية لعينة البحث وفقاً للسنة الدراسية

السنة	العينة	أدنى قيمة	أعلى قيمة	المتوسط	الخطأ المعياري للمتوسط	الانحراف المعياري	الإلتواء	الخطأ المعياري للإلتواء	التفلطح	الخطأ المعياري للتفلطح
الأولى	150	127	171	151.03	0.706	8.647	0.195	0.198	0.334-	0.394
الثانية	120	127	172	150.15	0.705	7.733	0.310	0.221	0.390-	0.438
الثالثة	115	129	170	145.66	0.848	9.102	0.200	0.321	0.260	0.447
الرابعة	115	124	168	145.39	0.803	8.612	0.431	0.226	0.430	0.432

عاشراً– إجراءات البحث:

1. تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مؤلفة من (50) طالباً وطالبة من طلبة كليتي الحقوق والهندسة المعمارية ضمن السنوات الدراسية (الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة)، للتأكد من وضوح تعليمات الاختبار وسهولة فهمها، ومعرفة الصعوبات التي قد تظهر أثناء التطبيق حتى يتم ضبطها وتلافيها عند التطبيق اللاحق للاختبار.
2. تطبيق الاختبار على عينة الدراسة المؤلفة من (500) طالباً وطالبة من طلاب كليتي الحقوق والهندسة المعمارية ضمن السنوات الدراسية (الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة).
3. حساب صدق اختبار الذكاء الوجداني ل بار أون وباركر (Bar– on & Parker)، باستخدام طرائق عدة (صدق المحتوى، الصدق المحكي، الصدق البنيوي)، وفيما يلي عرض لنتائج دراسة صدق الاختبار:

أ– صدق المحتوى Content validity:

قامت الباحثة بعرض مفردات الاختبار على مجموعة من المحكمين (6) محكمين من قسمي القياس والتقويم وعلم النفس في كلية التربية، حيث طُلب منهم بيان رأيهم في مدى صلاحيتها لقياس ما أعدت لقياسه، وقد أجمعوا أن الاختبار بغالبية فقراته يقيس الأبعاد المتضمنة فيه، وأن جميع الفقرات مفهومة وصالحة لقياس ما أعدت لقياسه، مع تأكيدهم على أهمية تغيير بعض العبارات لتتناسب مع بيئتنا المحلية، ثم أجريت التعديلات اللازمة بناء على ذلك. وبذلك تم التحقق من صدق المحتوى لفقرات الاختبار، وبعد ذلك قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مؤلفة من (50) طالباً وطالبة،

وهي تختلف عن العينة الأساسية، للتحقق من وضوح التعليمات ومعرفة الصعوبات التي يمكن أن تحدث ليتم ضبطها وتلافيها في التطبيق اللاحق للاختبار، ومعرفة الزمن الذي يستغرقه تطبيق الاختبار والذي لا يزيد عن (15– 30) دقيقة.

ب– الصدق البنيوي: تم التحقق من الصدق البنيوي من خلال:

– **صدق الاتساق الداخلي للاختبار:** تعد قوة الارتباط بين الفقرات المعدة لقياس خاصية ما مؤشراً إحصائياً لصدق الاتساق الداخلي، تشير أنستازي أن الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار يحسب عن طريق معامل الارتباط بين درجات الفقرات ودرجات المحك الخارجين، وعندما لا يتوفر محك خارجي فإن الدرجة الكلية للاختبار تعد أفضل محك داخلي يمكن الاعتماد عليه **(Anastasi,1976، 206)** ومن أجل تحقيق ذلك تم حساب معامل الارتباط بين درجات كل فقرة مع الدرجة الكلية للاختبار، ويوضح الجدول الآتي نتائج معاملات الاتساق الداخلي:

الجدول (3): معاملات ارتباط درجات كل فقرة مع الدرجة الكلية لاختبار الذكاء الوجداني

الفقرات	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرات	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرات	الارتباط مع الدرجة الكلية
1	0.210**	21	0.111*	41	0.107*
2	0.320 **	22	0.299**	42	0.502**
3	0.167**	23	0.174**	43	0.120*
4	0.831**	24	0.263**	44	0.317**
5	0.167**	25	0232**	45	0.183**
6	0.421**	26	0.416**	46	0.232**
7	0.170**	27	0.238**	47	0.105*
8	0.265**	28	0.524**	48	0.194**
9	0.167**	29	0.188**	49	0.149**
10	0.148**	30	0.326**	50	0.337**
11	0.266**	31	0.179**	51	0.427**
12	0.410**	32	0.376**	52	0.488**
13	0.108*	33	0.103*	53	0.203**
14	0.380**	34	0.387**	54	0.424**
15	0.163**	35	0.175**	55	0.165**
16	0.517**	36	0.258**	56	0.262**
17	0.128**	37	0.144**	57	0.153**
18	0.137**	38	0.327**	58	0.464**
19	0.290**	39	0.135**	59	0.144**
20	0.361**	40	0.399**	60	0.308**

*الارتباط دال عند مستوى معنوي 0.01 **الارتباط دال عند مستوى معنوي 0.05

يتبين من الجدول السابق، أن معظم فقرات الاختبار حققت ارتباطات جيدة ودالة مع الدرجة الكلية للاختبار عند مستوى الدلالة 0.01 ومستوى الدلالة 0.05، وقد تراوحت قيم هذه الارتباطات بين (0.103 و 0.831).

– التحليل العاملي لفقرات اختبار الذكاء الوجداني:

يعد التحليل العاملي من أهم طرائق التحقق من الصدق البنيوي للاختبارات والمقاييس، وقد قامت الباحثة بدراسة الصدق العاملي لاختبار الذكاء الوجداني بتطبيق التحليل العاملي الاستكشافي على عينة البحث والبالغ عددها (500)، حيث بلغ

عدد الذكور (300)، وعدد الإناث (200)، ولكن قبل البدء بإجراء التحليل العاملي كان لا بد من التحقق أولاً من شـــروط اســـتخدامه، وأولها فحص مصـــفوفة الارتباط إذ من الضـــرورة التأكد أن الارتباطات بين المتغيرات تحقق شـــروط قابلية المصفوفة للتحليل. ومنها التحقق من اعتدالية التوزيع الطبيعي، وقد تم ذلك باستخدام ثلاثة أساليب إحصائية، هي:

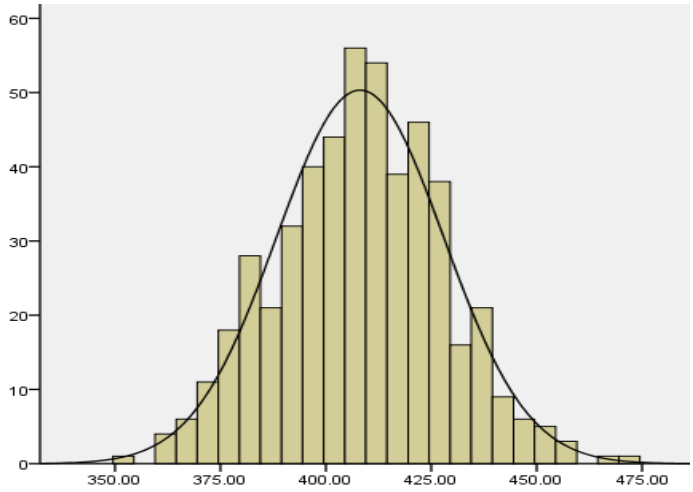
- حساب معاملات الالتواء والتفلطح.
- اختبار كولموغوروف – سميرونوف **Smironov–Kolmogorov** للاعتدالية.
- رسم المنحنى التكراري لمتغيرات البحث.

والجدول الآتي يوضح نتائج الإحصاءات الوصفية لبيانات درجات أفراد عينة البحث على اختبار الذكاء الوجداني:

الجدول (4): الإحصاءات الوصفية لاختبار الذكاء الوجداني

الإحصاءات الوصفية	البيانات
المتوسط الحسابي	408.11
الوسيط الحسابي	409
معامل الإلتواء	0.032
معامل التفلطح	0.101
اختبار Kolmogorov–Smirnov	0.622
المعنوية	0.833

يتضح من الجدول السابق أن معامل الالتواء يساوي **(0.032)** وهي قيمة تقترب من الصفر و لا تتعدى ±1، وأن معامل التفلطح يســاوي **(0.101)** وهذه القيمة تقترب أيضــاً من الصــفر ولا تتعدى (±3)، ومن جهة أخرى تشــير قيمة اختبار كولموغوروف – ســـميرونوف Kolmogorov Smironov إلى **(0.622)** وبما أن قيمة مســـتوى المعنوية أكبر من (0.05) إذاً نقبل الفرضية الصفرية القائلة أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، ويوضح المدرج التكراري توزع البيانات:



الشكل (1): المدرج التكراري لتوزع عينة البحث

ونستنتج مما سبق أن توزيع بيانات العينة يتبع التوزيع الطبيعي، وهذا يشير إلى إمكانية تعميم النتائج على عينة الطلبة.

– دراسة مؤشرات ملاءمة حجم العينة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي:

الجدول رقم (5): نتائج اختبارات ملاءمة حجم عينة البحث ومصفوفة الارتباط للتحليل العاملي الاستكشافي

اختبارات ملائمة حجم العينة		القيمة	المعيار	الحكم
اختبار كيزر– ماير– أولكين (K.M.O)		0.80	أعلى من 0.50	جيد
اختبار الدائرية (بارتليت) Bartlett	قيمة كا^2	5597.437	أدنى من 0.05	دال
	درجة الحرية	4005		
	الدلالة المعنوية	0.00		
محدد مصفوفة الارتباط Determinant		0.355	أكبر من 0.00001	جيد جداً

نلاحظ من الجدول السابق، أن قيمة محدد مصفوفة الارتباط بين استجابات أفراد العينة لفقرات الاختبار إلى خلوها من الارتباطات التامة، مما يشير إلى إمكانية استخدام أسلوب التحليل العاملي، وقد تم التأكّد من ذلك من خلال الكشف عن قيمة محدد المصفوفة والتي بلغت **(0.355)** وهي تزيد عن الحد الأدنى المقبول **(0.0001)** ومن جانب آخر بلغت قيمة مؤشر(KMO) للكشف عن كفاية حجم العينة **(0.603)** وهي تزيد عن الحد الأدنى المقبول لاستخدام أسلوب التحليل العاملي، وفي ما يلي عرض لهذه النتائج.

بعد التحقق من الافتراضات التي يتطلبها التحليل العاملي انتقلت الباحثة إلى الخطوة الثانية التي تتضمن إخضاع المصفوفة للتحليل العاملي الاستكشافي بأسلوب تحليل المكونات الأساسية مع الإشارة إلى أنه قد تم تحديد العوامل وانتقاء الفقرات وتصنيفها على العوامل وفقاً لعدة محكات: محك كايزر الذي يقبل العوامل التي يساوى أو يزيد جذرها الكامن value Eigenعن الواحد الصحيح **(عبد الخالق، 1993، 114)** وهو محك يتفق مع طريقة المكونات الأساسية المستخدمة في هذا البحث **(فرج، 1980، 244)**، وقد تبين وجود (6) عوامل فرعية زاد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح مسؤولة عن التباين في متغيرات عينة الدراسة الحالية، وقد فسرت هذه العوامل مجتمعة كمية من التباين قدرها (54.88%)، ويوضح الجدول التالي العوامل المستخلصة وجذورها الكامنة ونسب التباين المفسرة:

الجدول رقم (6): العوامل المستخلصة من التحليل العاملي الاستكشافي وجذورها الكامنة ونسبة تفسيرها لتباين الفقرات

العامل	الاختبار الفرعي	عدد الفقرات	قيمة الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر
العامل الأول	الذكاء البيشخصي	12	10.803	9.631
العامل الثاني	إدارة الضغوط النفسية	12	7.692	8.296
العامل الثالث	كفاءة المزاج الإيجابي العام	14	4.414	5.832
العامل الرابع	الكفاءة التكيفية	10	6.681	5.945
العامل الخامس	الذكاء الشخصي	6	5.315	5.921
العامل السادس	كفاءة الانطباع الإيجابي	6	3.817	4.728

يتبين من الجدول السابق أن العامل الأول قد استقطب أكبر نسبة من الفقرات حيث بلغ عددها **(12)** فقرة بجذر كامن يساوي **(10.803)**، ويسهم في تفسير نسبة **(9.631%)** من التباين الكلي، وهي نسبة تشير إلى مدى مساهمة هذا العامل في هذا الاختبار، استقطب العامل الثاني **(12)** فقرة بجذر كامن يساوي **(7.692)**، ويسهم في تفسير نسبة

(**8.296**%) من التباين الكلي، أما العامل الثالث، فقد تشبعت عليه (**14**) فقرة بجذر كامن يساوي (**6.681**) ويسهم في تفسير نسبة (**5.945** %) من التباين الكلي، بالنسبة للعامل الرابع فقد استقطب (**10**) فقرات بجذر كامن يساوي (**5.315**) ويسهم في تفسير نسبة (**5.921%**) من التباين الكلي، أما العامل الخامس فقد استقطب (**6**) فقرات بجذر كامن يساوي (**4.414**) ويسهم في تفسير نسبة (**5.832%**) من التباين الكلي، بينما كانت عدد فقرات العامل السادس (**6**) فقرات، وبجذر كامن (**3.817**)، وأسهم بتفسير التباين بنسبة (**4.728%**).

كما جرى التأكد من صدق البناء الخاص لاختبار الذكاء الوجداني بعد أن تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي والتوصل إلى ستة عوامل تشبعت عليها البنود، حيث تم حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين درجة كل عامل فيما بينها، وبينها وبين والدرجة الكلية للاختبار، وكانت النتائج وفق الآتي:

الجدول رقم (7): معاملات ارتباط درجات العوامل فيما بينها ومع الدرجة الكلية لاختبار الذكاء الوجداني

العوامل	البعد1	البعد2	البعد3	البعد4	البعد5	البعد6
البعد 1	1					
البعد2	0.444**	1				
البعد3	0.474**	0.583**	1			
البعد4	0.829**	0.359**	0.445**	1		
البعد5	0.663**	0.267**	0.265**	0.270**	1	
البعد6	0.606**	0.332**	0.261**	0.332**	0.147**	1
الدرجة الكلية	0.790**	0.605**	0.669**	0.683**	0.467**	0.505**

*الارتباط دال عند مستوى معنوية 0.01 **الارتباط دال عند مستوى معنوية 0.05

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ارتباط درجات العوامل الستة مع الدرجة الكلية لاختبار الذكاء الوجداني، كانت جميعها جيدة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) و (0.05)، وقد تراوحت قيمة هذه المعاملات بين (0.267 و 0.790) لدى عينة البحث. وأيضاً يشير الجدول السابق، إلى ارتباط جيد ودال بين درجات العوامل الستة، وهذا يدعم ايضاً صدق الاتساق الداخلي لاختبار الذكاء الوجداني.

ت- **الصدق المحكي بدلالة محك الفروق الطرفية Criterion validity**: تم التحقق من الصدق المحكي للاختبار بالاعتماد محك الفروق الطرفية، فالهدف منه هو حساب تمييز الفقرات، أي التأكد من قدرتها على تمييز الأفراد في الخاصية والكشف عن مدى قدرتها على التمييز بين الأفراد مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني. وتم حساب تمييز الفقرات باستخدام اختبار "ت" للمقارنة بين المتوسطات على المجموعتين المتطرفتين، حيث تؤخذ أعلى وأدنى 27 % من الدرجات (ما يعادل 122 حالة في هذا البحث) لتمثل عينتي المجموعتين المتطرفتين (العليا والدنيا)، وتمثل الدرجة الكلية للاختبار محكاً للحكم على صدق تمييز فقراته، واعتمدت قيمة (ت) الدالة إحصائياً مؤشراً لتمييز الفقرات. ويوضح الجدول الآتي مؤشرات الصدق التمييزي:

الجدول رقم (8): الصدق التمييزي لاختبار الذكاء الوجداني بدلالة محك الفروق الطرفية

اختبار	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الذكاء الوجداني	العليا	122	355.70	5.78	14.409	242	0.00	دال
	الدنيا	122	323.19	24.23				

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين العليا والدنيا لأفراد عينة البحث على اختبار الذكاء الوجداني، إذ كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يشير إلى وجود فروق بين المجموعتين لصالح المجموعة العليا، وهو ما يؤكد صدق الاختبار بدلالة محك الفرق الطرفية، وبالتالي فإن اختبار الذكاء الوجداني يميز بين الفئتين العليا والدنيا من أفراد عينة البحث.

4. حساب ثبات اختبار الذكاء الوجداني ل بار أون وباركر (Bar– on & Parker)، باستخدام طرائق عدة (الثبات بالإعادة، ثبات التجزئة النصفية، ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ)، وفيما يلي عرض لنتائج دراسة ثبات اختبار الذكاء الوجداني ل (بار آون وباركر).

أ- الثبات بالإعادة Repetition Reliability :

قامت الباحثة بحساب معامل الثبات بطريقة الإعادة، على عينة مؤلفة من (150) طالباً وطالبة حيث طبق الاختبار عليهم، وأعيد تطبيق الاختبار للمرة الثانية على العينة ذاتها بعد مضي عشرة أيام من التطبيق الأول، وجرى استخراج معاملات الثبات عن طريق حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين التطبيقين الأول الثاني، والجدول الآتي يوضح معاملات الثبات بطريقة الإعادة.

الجدول رقم (9): معاملات الثبات بالإعادة لأفراد عينة البحث

اختبار الذكاء الوجداني	معامل الثبات	القيمة الاحتمالية	القرار
	0.871 **	0.000	دال

**دال عند 5%

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثاني كانت مرتفعة وقد بلغت قيمتها (0.871**).

ب- ثبات التجزئة النصفية Reliability of Split Half Method :

تم استخراج معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية لأفراد عينة البحث المكونة من (500) تلميذاً وتلميذة باستخدام معادلة سبيرمان– براون، والجدول الآتي يوضح نتائج معاملات ثبات التجزئة النصفية لأفراد عينة البحث.

الجدول رقم (10): معاملات ثبات التجزئة النصفية لأفراد عينة البحث

اختبار الذكاء الوجداني	قيمة معامل ثبات
التجزئة النصفية	**0.794**

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ثبات التجزئة النصفية المحسوبة لدى أفراد عينة البحث كانت مرتفعة وتُظهر تمتع الاختبار بدرجة مرتفعة من ثبات التجزئة النصفية.

ت- ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ Internal Consistency Reliability :

تم حساب الاتساق الداخلي لدرجات أفراد عينة البحث المكونة من (500) تلميذاً وتلميذة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، والجدول الآتي يبين معاملات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ لدرجات أفراد العينة.

الجدول رقم (11): ثبات الاتساق الداخلي لاختبار الذكاء الوجداني بمعادلة ألفا كرونباخ

رقم البعد	الأبعاد	قيمة ألفا
1	الذكاء الشخصي	0.624
2	الذكاء البيشخصي	0.602
3	إدارة الضغوط النفسية	0.60
4	الكفاءة التكيفية	0.502
5	كفاءة المزاج الإيجابي العام	0.533
6	كفاءة الانطباع الإيجابي	0.403
	الاختبار الكلي	0.84

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات لعوامل اختبار الذكاء الوجداني باستخدام معادلة كرونباخ، تتميز بدرجة مقبولة من الثبات، تراوحت ما بين (0.403) و (0.624)، وهي قيم جيدة تختلف باختلاف عدد فقرات كل بعد، بينما بلغت درجة ثبات الاختبار الكلي (0.84)، تُظهر تمتع الاختبار بدرجة مرتفعة من ثبات الاتساق الداخلي.

أحد عشر- الإطار النظري:

1- مفهوم الذكاء الوجداني:

قبل تعريفه يجب أولاً تعريف كل من الذكاء والوجدان:

- **تعريف الذكاء:** هو مجموعة من القدرات الإدراكية المعرفية التي تسمح لنا باكتساب المعرفة وحل المشكلات **(المللي، 2010، 149)**.

- **تعريف الوجدان:** يعرف قاموس (أكسفورد) الوجدان، بأنه يشير إلى مشاعر معينة تصاحبها أفكار محددة، أي أنه حالة بيولوجية ونفسية واستعدادات متفاوتة للسلوك، إذاً الذكاء الوجداني هو دمج مكوني الوجدان والذكاء **(روبنس وسكوت، 2000، 82)**.

- تعددت التعاريف الخاصة بالذكاء الوجداني، حيث عرف عثمان ورزق (1998) **الذكاء الوجداني** بأنه: القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح، وتنظيمها وفقاً لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية واجتماعية إيجابية، تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني، وتعلم المزيد من المهارات الايجابية للحياة المهنية والاجتماعية **(عثمان ورزق، 1998، 220)**.

- مكونات الذكاء الوجداني:

1- المعرفة الوجدانية: وتشير إلى القدرة على الانتباه والادراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية، وحسن التمييز بينها والتعبير عنها، والوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر والأحداث.

2- إدراك الانفعالات (الوعي بالذات): وتشير إلى القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية والسيطرة عليها، واستدعاء الانفعالات الإيجابية بسهولة، وكسب الوقت والتحكم في الانفعالات السلبية وتحويلها إلى انفعالات إيجابية، وهزيمة القلق والاكتئاب وممارسة مهارات الحياة بفاعلية.

3- تنظيم الانفعالات: وتشير إلى القدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الانجاز والتفوق، واستعمال المشاعر والانفعالات في صنع أفضل القرارات حتى وإن كانت تحت ضغط انفعالي من الآخرين، وفهم كيف يتعامل مع الآخرين بالانفعالات المختلفة وكيف تتحول الانفعالات من مرحلة إلى أخرى.

4- التعاطف (التفهم): ويشـير إلى القدرة على إدراك انفعالات الآخرين والتوحد معهم انفعالياً وفهم مشـاعرهم وانفعالاتهم، والحساسية لاحتياجاتهم حتى وإن لم يفصحوا عنها، والتناغم معهم، والاتصال بهم دون أن يكون السلوك محمل بالانفعالات الشخصية.

5- التواصـــل الاجتماعي: ويشـــير إلى القدرة على التأثير الإيجابي في الآخرين، وذلك من خلال إدراك وفهم انفعالاتهم ومشـاعرهم، ومعرفة متى يمارس القيادة ومتى يتبع الآخرين ومسـاندتهم والتصـرف معهم بطريقة لائقة **(قدوري ولحسـن، 2016، 99)**.

- خصائص وسمات الأذكياء وجدانياً:

ذكر عدد من العلماء والباحثين سمات ومؤشرات الأذكياء وجدانياً كالآتي:

1- لديهم القدرة على التكيف، وإدارة الضغوط.

2- يتمتعون بدرجة منخفضة من الاكتئاب، والقلق.

3- أنهم أكثر مرونة، وانفتاحاً، وتقمصاً تجاه الآخرين.

4- لديهم إحساس كبير بالمسؤولية الاجتماعية.

5- لديهم القدرة عل التحكم بالذات، والتعبير المناسب عن المشاعر.

6- لديهم القدرة على التفاؤل، والوعي بالذات.

7- لديهم القدرة على حل المشكلات بشكل متروي، وهادئ.

8- لديهم القدرة على التخطيط، وتحديد الأهداف، والمثابرة في أداء الأعمال.

9- لديهم القدرة على بناء روابط الثقة مع الآخرين.

10- لديهم توازن عاطفي في حياتهم.

11- لديهم قدر كبير من التركيز، والتفكير.

12-لديهم القدرة على السيطرة على الانفعالات، وكبح جماح الغضب.

13- لديهم القدرة على توقع نتائج المترتبة على السلوك.

14- لديهم القدرة على إظهار التعاطف مع الآخرين وتحليل انفعالاتهم.

15- لديهم القدرة على تأكيد الذات.

15- لديهم قدرة على التعاون والتفاعل مع الآخرين **(العتري، 2010، 32)**.

- الفرق بين الذكاء الوجداني والذكاء الإجتماعي والذكاء العقلي:

1- الذكاء الوجداني (E.Q) والذكاء الاجتماعي:

يركز الذكاء الوجداني على اختبار شـخصـية الفرد ومعرفة مشـاعره، أما الذكاء الاجتماعي يتجه إلى خارج الذات نحو سـلوك ومشـاعر ودوافع الأفراد الآخرين **(جاردنر، 2004، 430)**، وقد ميز أبو حطب (1996) بين الذكاء الوجداني والاجتماعي بقوله: أن الذكاء الاجتماعي قدرة تتضـمن عمليات معرفية عن الأشـخاص الآخرين فيما يتصـل بمدركاتهم وأفكارهم ومشاعرهم واتجاهاتهم وسماتهم الشخصية وغيرها، أما الذكاء الوجداني فيتمثل في قدرة الشخص على قراءة رغبات ومقاصـد الآخرين حتى لو لم تكن واضـحة، وأشـار أن هذا النوع من الذكاء لا يعتمد على اللغة **(ابراهيم، 2010، 54)**، وبالتالي يمكن القول إن الذكاء الوجداني أشـمل وأوسـع من الذكاء الاجتماعي وهذا ما اقره كل من ماير وسـالوفي وجاردنر وبار- أون **(القاضي، 2012، 50)**.

2- الذكاء الوجداني (E.Q) والذكاء العقلي (I.Q):

يذكر كل من ريتش وجولمان (Reich- Golman, 1999)، وستوفت (Stufft, 1996)، أن الفروق بين الذكاء العام والذكاء الوجداني في أن الذكاء العام لا يتم تعلمه أو تدريسه كما أن له جانباً وراثياً وآخر بيئياً وله نسباً للذكاء، أما الذكاء الوجداني يمكن تعلمه ويدرس كما أن ليس له نسب للذكاء، وأوضح جونز وداي (Janse & Day, 1997) أن هناك تمايز بين الذكاء العام والذكاء الوجداني حيث أن الذكاء العام يختص بإضافة حلول للمشكلات التي تقابلنا، بينما الذكاء الوجداني يعمل على تنظيم وتوضيح لمشاعرنا ومشاعر الآخرين **(محمود، 2006، 765)**.

ويرى الدر (Elder, 1997) أن الذكاء الوجداني يختلف عن الذكاء العقلي أو الذكاء العام، فالذكاء الوجداني يحدد درجة نجاح الفرد في تطبيق حكم جيد، وفهم للمواقف في عملية تحديد الاستجابة الانفعالية أو الشعورية لهذه المواقف، بينما الذكاء العقلي يحدد ما إذا كانت استجاباتنا العاطفية أو الانفعالية مبررة عقلياً أم لا، ويضيف أن المعرفة والتفكير هما مفتاح الانفعال والدافعية حيث يمكن تغيير المشاعر والدافعية من خلال إحلال فكرة عقلية محل فكرة أخرى، ويميز كل من هتر (Hutter, 1991) ولابس (Laabs, 1999) بين الذكاء العقلي (IQ) بوصفه ضرورياً للنجاح في المدرسة والجوانب المرتبطة بالإنجاز الأكاديمي، والذكاء الوجداني (EQ) وهو ضروري للنجاح في مواقف الحياة والإدارة، ويرى هاماتشك (Ham- achek, 2000) أن الذكاء العقلي يشير إلى ما يعيده الناس للبيئة من خلال التحكم بالذات وزيادة الحساسية لمشاعر ووجهات نظر الآخرين، والعلاقات الاجتماعية المتطورة، والنظر إلى الأسباب الداخلية التي أدت إلى ظهور مشكلة ما **(هاشم، 2004، 150)**.

2- مقياس الذكاء الوجداني لـ(Parker & on-Bar):

أولاً- التعريف بمقياس الذكاء الوجداني:

أعد المقياس كلاً من بار أون وباركر (Parker & on-Bar) وفقاً لنموذج السمات أو النموذج المختلط ، وهو من ضمن مقاييس التقرير الذاتي، أعد استناداً إلى الأبحاث التي أجراها (on-Bar) على المفهوم، وقد طبق على عينة تعد بالآلاف كما أشارت إليه **(نور الهي، 2009)** وعن فئات عمرية يتعدى سنها (16 سنة)، وعلى مختلف الأجناس البشرية، وهو مقياس متعدد الأبعاد ولديه قدرة تخمينية عالية في مستوى مهارات الذكاء الوجداني المستقبلية لدى الفرد، وينطلق من النموذج المختلط للذكاء العاطفي ذي النظرة الشاملة لتكامل مهارات الفرد الفكرية والانفعالية والاجتماعية، وقد ترجم المقياس إلى العربية مرتان كانت المرة الأولى من طرف عجوة (2003)، ونقل مرة أخرى من طرف رزق الله (2006)، بعد أن تحققت من قوة خصائصه السيكومترية، بعدة طرائق (صدق المحتوى، صدقه الظاهري، صدق البناء)، والثبات وكان بعدة طرائق أيضاً (إعادة التطبيق، التجزئة النصفية، ومعامل ألفا كرونباخ)**(جعجع ومنصور، 2015، ص 158)**.

ثانياً– وصف المقياس:

يتألف المقياس من (60) فقرة ذات تدرج رباعي موزعة على (6) أبعاد وهذه الأبعاد تتكون من (15) مهارة، والجدول الآتي يوضح أبعاد المقياس وأرقام فقرات كل بعد.

الجدول رقم (12): توزيع فقرات اختبار الذكاء الوجداني على الأبعاد

أبعاد الاختبار	المفردات
الذكاء الشخصي	53 –* 43 –31 –28 –* 17 –7
الذكاء البيشخصي	59 – 55 – 51 – 45 –41 –36 –24 –20 –14 –10 – 5 –2
إدارة الضغوط النفسية	58 –* 54 –* 49 –* 46 –* 39 –35 –* 26 –* 21 –* 15 –* 11 –6 –* 3
الكفاءة التكيفية	57 –48 –44 –38 –34 –30 –25 –22 –16 –12
كفاءة المزاج الإيجابي العام	60 –56 –50 –47 –40 –37 –* 32 –29 –23 –19 –13 –9 –4 –1
كفاءة الانطباع الإيجابي	52 – 42 – 33 – 27 – 18 – 8

* تشير إلى العبارات ذات الاتجاه السلبي

ثالثاً– طريقة تطبيق المقياس:

يشتمل المقياس إضافة إلى لائحة الأسئلة، ورقة أولى تتضمن المعلومات ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة، الاسم واللقب، الجنس، السن، القسم، محل الإقامة، كما تتضمن هذه الورقة التالي:

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تشير إلى شعورك وسلوكك نحو بعض المواقف، المطلوب أن تضع علامة(X) مقابل العبارة التي تشعر أنها تنطبق عليك، قبل تقديم المقياس للطلبة بغرض الاجابة على فقراته، يقدم الباحث توضيحات حول الهدف من هذا المقياس، وطمأنة الأفراد بخصوص استخدامات استجاباتهم، ثم تم توزيع الأوراق عليهم مع إعطاء إشارة انطلاق وضع الاستجابات، دون تقييدهم بوقت معين.

رابعاً– تصحيح المقياس:

يعتمد المقياس على أربع بدائل هي: لا تنطبق أبداً، تنطبق بدرجة بسيطة، تنطبق بدرجة متوسطة، وتنطبق بدرجة كبيرة، تعطى القيم (1، 2، 3، 4) على التوالي في حالة الفقرات ذات الاتجاه الموجب، أما في حالة الفقرات ذات الاتجاه السالب يتم عكس الأوزان **(جعجع ومنصور، 2015، 159).**

اثنا عشر– دراسات سابقة:

1. دراسة (جعيجع ومنصور، 2015): تقنين مقياس الذكاء الوجداني ل بار– أون وجيمس باركر.

هدفت الدراسة الحالية إلى تقنين مقياس الذكاء الوجداني لـــ (بار – أون وجيمس باركر) على البيئة الجزائرية، وذلك من خلال تطبيقه على عينة من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، وتتكون العينة من (187) تلميذ، منهم (87) أنثى، وبعد إخضاع المقياس للشروط المنهجية و حساب خصائصه السيكومترية، توصل الباحثان إلى أن المقياس تتوفر فيه الخصائص المدروسة، فقد تمتع بمستوى من الصدق يؤهله للتطبيق والاعتماد عليه (صدق التمييز، الاتساق الداخلي، الصدق الذاتي)، ومن جهة أخرى يتمتع المقياس بمستوى من الثبات لما أجري عليه أنواع الثبات التالية: التجزئة النصفية، الثبات بالإعادة، وثبات معامل ألفا كرونباخ، وقد خلص هذا البحث إلى أن جميع الطرق المتبعة للتأكد من خصائص المقياس السيكومترية، أكدت على صلاحية المقياس للاستخدام، وعليه يمكن الوثوق بنتائجه إذا ما طبق على عينات مماثلة لعينة الدراسة الحالية في البيئة الجزائرية.

2. دراسة (القاضي، 2012): الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية (جامعة تعز):

تناولت علاقة الذكاء الوجداني بالاندماج الاجتماعي لدى طلبة كلية التربية جامعة تعز، وقد تم التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس بطرق متعددة، فتم التأكد من الصدق بطرائق: الصدق الظاهري حيث عرض على (14) أستاذاً جامعياً من تخصصي الإرشاد النفسي و علم النفس وقد كانت نسبة الاتفاق (0.80)، وصدق القوة التمييزية، حيث عمد الباحث إلى احتساب الفروق بين متوسطات نتائج الفئة الدنيا والعليا بحسب نتائج عينة البحث على المقياس وقد توصل إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، وهو مؤشر يشير إلى قدرة المقياس التمييزية، أما النوع الثالث من الصدق فيتمثل في صدق البناء العاملي، والذي تأكد منه عن طريق احتساب ارتباط الدرجة الكلية للمقياس بالدرجات الكلية الفرعية وكانت نتيجة ذلك أن هناك معاملات ارتباط قوية عند مستوى الدلالة (0.01)، أما فيما يتعلق بالثبات وطالما أن كل اختبار صادق فهو ثابت فقد اعتمد فقط على معامل ألفا كرونباخ، والذي كان أيضاً على قدر عال من الثبات.

3. دراسة (الزحيلي، 2011): دراسة الفروق في الذكاء الوجداني لدى طلبة التعليم المفتوح في جامعة دمشق وفقاً لبعض المتغيرات.

تهدف الدراسة إلى تعرف الذكاء الوجداني لدى طلاب التعليم المفتوح في قسمي رياض الأطفال ومعلم الصف بجامعة دمشق وعلاقته بالعمر والنوع الاجتماعي، والتخصص الدراسي ونوع الشهادة، واستخدمت الدراسة مقياس الذكاء الفعال، تأليف مجموعة من الباحثين (2011)، يتألف المقياس الذي طبق في هذه الدراسة من اثنين وثلاثين (32) بنداً موزعة على خمسة أبعاد هي: بعد الاتقان، وبعد التروي، وبعد التفاؤل، وبعد التعامل الفعال مع الذات، وبعد التعامل الفعال مع الآخر، ولكل بعد عباراته التي يتوزع عليها، وتم عرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمحكمين في كلية التربية بجامعة دمشق، بهدف التأكد من صدق الاختبار، وقد تم التأكد من ثبات الاختبار باستخدام الإجراءات المناسبة، وقد توصلت الدراسة إلى أن الذكاء الوجداني يعزز أساليب المواجهة الفعالة عندما تنشأ الخبرات الضاغطة.

4. دراسة (Parkeret ol, 2004): Emotional Intelligence and its Differences

الفروق في الذكاء الوجداني.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني كسمة، والإنجاز الأكاديمي، ومعرفة التطورات النمائية من الذكاء الوجداني لدى التلاميذ من الصف التاسع حتى الثاني عشر، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط بين الإنجاز الأكاديمي والذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية، ووجود فروق بين الذكور والإناث في الذكاء داخل الشخص والذكاء الاجتماعي لصالح الإناث. ووجود فروق بين الصفوف الدراسية في الذكاء داخل الشخص والذكاء الاجتماعي والقدرة على التوافق وإدارة الضغوط وفي الدرجة الكلية في الذكاء الوجداني.

– مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة:

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في الإطار النظري ومعرفة الطرائق المتبعة في التحقق من صدق وثبات اختبار الذكاء الوجداني، وقد اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في النقاط الآتية:

أ– تناول موضوع اختبار الذكاء الوجداني كأداة للبحث.

ب– حساب معاملات الصدق والثبات للاختبار.

تميزت هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات السابقة في:

إلقاء الضوء على الفروق في الذكاء الوجداني لدى عينة البحث تبعاً لاختلاف متغيرات (السنة الدراسية، التخصص، الجنس).

ثلاثة عشر- الإطار العملي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات طلبة الكليات التطبيقية (الهندسة المعمارية) وطلبة الكليات النظرية (الحقوق) عند أدائهم على اختبار الذكاء الوجداني لبار آون وباركر؟ ويتفرع عن هذا السؤال ما يلي:

أ- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكاء الوجداني لدى عينة البحث تبعاً لمتغير التخصص؟

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار **T** ستيودنت، والجدول الآتي يوضح نتائج هذا الاختبار:

الجدول رقم (13): نتائج اختبار (T-test) لدلالة الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث التي تعزى إلى الاختصاص

اختبار	الاختصاص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الذكاء الوجداني	الحقوق	300	262.76	24.57	4.362	498	0.00	دال
	الهندسة المعمارية	200	254.56	12.21				

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق في الذكاء الوجداني بين طلبة التخصصات التطبيقية وطلبة التخصصات النظرية لصالح التخصصات النظرية، إذ أن قيمة ت دالة إحصائياً عند (α= 0.05)، ولعل هذه النتيجة تفسر بسبب طبيعة المقررات في الكليات النظرية، والتي تتناول قضايا تختص بالتعامل والعلاقات الإنسانية والمهارات الاجتماعية، وتشجع العلاقات الاجتماعية، كما أنها تتطلب الاحتكاك والتعامل مع الآخرين أكثر من المقررات العلمية، بالإضافة إلى أن المقررات في الكليات النظرية تتطلب مراعاة مشاعر وعواطف الأفراد المحيطين، في حين أن طلبة التخصصات العلمية يتعاملون أكثر مع الأرقام والمعادلات.

ب- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الذكاء الوجداني لدى عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس؟

جرى حساب الفروق بين الذكور والإناث باستخدام اختبار **T** ستيودنت ، الجدول التالي يوضح نتائج دلالة الفروق في عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس:

الجدول رقم (14): نتائج اختبار (T-test) لدلالة الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث التي تعزى إلى الجنس

اختبار	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الذكاء الوجداني	الذكور	200	254.56	12.21	4.362	498	0.00	دال
	الإناث	300	262.76	24.57				

يلاحظ من الجدول السابق أنه توجد فروق بين الذكور والإناث في عينة البحث عند أدائهم على اختبار الذكاء الوجداني، وقد تفسر هذه النتيجة إلا أن الإناث أكثر تأثراً بطبيعة التنشئة الأسرية من حيث إدراكهم لانفعالاتهم وانفعالات الآخرين، كما ان التنشئة الأسرية تؤكد على أهمية التعاطف بالنسبة للإناث والاتزان الانفعالي كضرورة التصرف بهدوء، واللباقة الاجتماعية مع الآخرين، ومجاملتهم والصبر واحتواء مشاعر الإجهاد التي قد تعترضهن، وجميعها أبعاد أساسية للذكاء الوجداني، إضافة إلى ذلك فإن الإناث أقدر من الذكور في التعبير عن انفعالاتهم، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (العلوان، 2014) ودراسة (القاضي، 2012).

ج- هل توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية في متوســـط درجات الذكاء الوجداني لدى عينة البحث تبعاً لمتغير الســـنة الدراسية؟

تم حســاب مقاييس النزعة المركزية مثل المتوسـط لأنها تعد من المقاييس المهمة في وصـف درجات الاختبار وتفسـيرها، ومقاييس التشـتت مثل الانحراف المعياري، وأخيراً شـكل التوزيع مثل الالتواء والتفلطح على اعتبار أنها الأسـاس في بيان توزع القدرات بين الأفراد، إذ تستخدم هذه الطرائق غالباً لفحص ما إذا كان متغير ما يتوزع بشكل قريب من التوزع الطبيعي السوي، والجدول التالي يعبر عن الإحصاءات الوصفية لعينة الدراسة لكل فئة من فئات متغير السنة الدراسية:

الجدول رقم (15): قيم الإحصاء الوصفي لكل فئة من متغير السنة الدراسية

السنة الدراسية	حجم العينة	المتوسط	الدرجة الدنيا	الدرجة العليا	التباين	الانحراف المعياري	الالتواء	الخطأ المعياري للالتواء	التفلطح	الخطأ المعياري للتفلطح
الأولى	150	151.03	127	171	22.586	9.50	−0.138	0.198	0.336	0.394
الثانية	120	150.15	127	172	34.553	8.94	−0.200	0.221	0.024	0.438
الثالثة	115	145.66	129	170	43.413	8.89	−0.037	0.226	−0.156	0.447
الرابعة	115	145.39	124	168	41.685	9.25	−0.185	0.226	−0.099	0.447

ومن الجدول السـابق نلاحظ أن قيم المتوسـط والانحراف المعياري كانت متقاربة بين العينات ذات الأحجام المختلفة، كما يلاحظ أن جميع الالتواءات كانت ضمن الحدود الطبيعية (−1، +1)، ومعامل التفلطح داخل المجال من (+3، −3)، ومما سبق يمكن القول أن درجات المقاييس تتوزع بين أفراد العينة توزعاً طبيعياً اعتدالياً.

أما فيما يتعلق بدراســة الفروق في الذكاء الوجداني لدى عينة البحث (طلبة الهندســة المعمارية، طلبة كلية الحقوق) تبعاً لمتغير السنة الدراسية (الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة) تم باستخدام اختبار **Two Way Anova**، والجدول الآتي يوضح النتائج:

الجدول رقم(16): نتائج اختبار Two Way Anova

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المجموعات	ف	الدلالة
السنة الدراسية	2715.890	7	905.297	33.44	.000
التخصص	139.955	1	139.955	5.17	.023
السنة الدراسية* التخصص	966.091	3	322.030	11.89	.000

نلاحظ من الجدول السابق أن هناك فروق معنوية في الذكاء الوجداني تبعاً لمتغير السنة الدراسية، إذ أن قيمة "ف" دالة إحصـــائياً عند (α= 0.05)، ولتحديد جهة الفروق تم اســـتخدام اختبار **Scheffe** للمقارنات البعدية المتعددة للعينات المتجانسة، والجدول التالي يبين نتائج اختبار **Scheffe**:

الجدول رقم(17): نتائج المقارنات البعدية باختبار Scheffe

السنة الدراسية	باقي السنوات	الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	القيمة الاحتمالية	القرار
السنة الأولى	الثانية	*1.614	.677	.013	دال
	الثالثة	*6.137	.703	.000	دال
	الرابعة	*6.668	.668	.000	دال
السنة الثانية	الأولى	1.614-	.677	.013	دال
	الثالثة	*4.523	.692	.000	دال
	الرابعة	*5.054	.657	.000	دال
السنة الثالثة	الاولى	*6.137-	.703	.000	دال
	الثانية	4.523-	.692	.000	دال
	الرابعة	.5305	.683	.896	غير دال
السنة الرابعة	الأولى	*6.668-	.668	.000	دال
	الثانية	*5.054-	.657	.000	دال
	الثالثة	.-530	.683	.896	غير دال

يلاحظ من الجدول السابق أن هناك فروقاً في درجة الذكاء الوجداني بين طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الثانية والسنة الثالثة والسنة الرابعة لصالح طلبة السنة الأولى، وأيضاً توجد فروق بين طلبة السنة الثانية وطلبة السنة الثالثة والسنة الرابعة لصالح طلبة السنة الثانية، بينما لم يكن هنالك أية فروق بين طلبة السنة الثالثة وطلبة السنة الرابعة، وقد تفسر هذه النتيجة أن اندفاع الطلبة في السنة الاولى إلى الاحتكاك مع الآخرين وإنشاء علاقات اجتماعية، يدفعهم لتكوين صداقات جديدة تعزز قدرتهم على الاندماج مع المحيط الجديد، وبالتالي يمتلكون مهارات الذكاء الوجداني المتمثلة بالمهارات الشخصية والبينشخصية ومهارات التكيف وتحمل الضغوط، والتي قد تساعدهم إدراك قدراتهم وإمكاناتهم وتقبل مدى هذه القدرات والإمكانيات.

– المقترحات والتوصيات:

- إجراء المزيد من الدراسات للتعرف على تأثير متغيرات أخرى على قيم الذكاء الوجداني.
- دراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني والذكاء العقلي لدى الطلبة الجامعيين.
- القيام بدراسة تتبعية لتطور الذكاء الوجداني لدى الطلبة في المراحل الجامعية.

المراجع باللغة العربية:

1. ابراهيم، نجاح عبد الشهيد. (2010). أثر برنامج تدريبي في تحسين الذكاء الوجداني لدى طالبات التمريض بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية ببنها، العدد (83)، ص ص 47– 90.

2. بخاري، نبيلة محمد. (2007). الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية والمستوى التعليمي للوالدين لدى عينة من طالبات جامعة الطائف، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

3. جاردنر، هوارد. (2004). أطر العقل نظرية الذكاءات المتعددة، ترجمة محمد بلال الجيوسي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

4. جعجع، منصور، عمر و هامل. (2015). تقنين مقياس الذكاء الوجداني ل بار– آون وجيمس باركر على البيئة الجزائرية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (18).

5. روبنس، سكوت، بام وجان. (2000). الذكاء الوجداني في التربية السيكولوجية، ترجمة صفاء العسر وعلاء الدين كفافي، دار القباء للنشر والتوزيع، القاهرة.

6. الزحيلي، غسان. (2011). دراسة الفروق في الذكاء الوجداني لدى طلبة التعليم المفتوح في جامعة دمشق وفقاً لبعض المتغيرات، مجلة جامعة دمشق، العدد (3+4)، المجلد (27).

7. فرج صفوت. (1980). التحليل العاملي في العلوم السلوكية، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة.

8. قدوري ولحسن، رابح وذبيحي. (2016). الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (دراسة ميدانية بثانويتي هواري بومدين وبرهوم الجديدة بالمسيلة)، مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد (2)، العدد (1)، ص 94– 117.

9. عبد الخالق، أحمد محمد. (1993). استخبارات الشخصية، الطبعة الثانية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

10. عثمان، رزق، فاروق ومحمد (1998). الذكاء الوجداني مفهومه وقياسه، مجلة كلية التربية، العدد (38)، ص ص 3– 231.

11. علام، صلاح الدين. (2002). تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، دار الفكر العربي، القاهرة.

12. العنزي، يوسف بن سطام سليم. (2010). الذكاء الانفعالي والسمات الشخصية لدى المنتكسين وغير المنتكسين على المخدرات، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة نائف العربية للعلوم الأمنية.

13. العلوان، أحمد. (2011). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وانماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد 7، العدد 2، ص ص 125– 144.

14. القاضـــي، عدنان محمد عبده. (2012). الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية جامعة تعز، رسالة ماجستير منشورة، المجلة العربية لتطوير التفوق، المجلد (3)، العدد (4).

15. محمود، أحلام حسـن. (2006). الذكاء الانفعالي والتحصـيل الدراسـي لدى طلاب كلية التربية في ضـوء الأسـلوب المعرفي (الاندفاع- التروي)، مجلة دراسات عربية في علم النفس، العدد (4)، المجلد (5)، ص ص 757- 844.

16. المللي، ســهاد. (2010). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصــيل الدراســي لدى عينة من المتفوقين والعاديين "دراســة ميدانية على طلبة الصف العاشر من مدارس المتفوقين والعاديين في مدينة دمشق"، مجلة جامعة دمشق، المجلد (3)، العدد (26)، ص 135- 191.

17. ناصـــر، طالب. (2010). البنية العاملية لمقياس الذكاء العاطفي ل(بار- أون وباركر) مطبق على طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة بغداد، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد (25)، ص ص 92- 124.

- المراجع باللغة الأجنبية:

1. Anastasi , A . (1976) .Psychological testing , Macmillan , New York.

2. Brckett, M Mayer, J. & Women R. (2004). Emotional Intelligence and its Differences, *Personality and Individual Differences*, volume 36, issue 6, PP.1387- 1402.

أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات التواصل لدى عينة من معلمي الصف الخامس الأساسي

*غنى فارس الفرا ** د. منال مرسي

(الإيداع: 17 آذار 2019، القبول 14 نيسان 2019)

ملخص:

يهدف البحث الحالي إلى معرفة أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات التواصل لدى عينة من معلمي الصف الخامس الأساسي، وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، حيث تمّ تطبيق البحث على عيّنة من المعلمين، بلغ عددها (40) معلماً، موزعين إلى مجموعتين إحداهما تجريبية تتعرض للبرنامج التدريبي، والأخرى ضابطة يحجب عنها البرنامج، وقد تمّ اختيار العينة بطريقة مقصودة، وبعد تطبيق البرنامج على أفراد العينة وتطبيق مقياس مهارات التواصل، تم التوصل إلى النتائج الآتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس مهارات التواصل.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التواصل لصالح التطبيق البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التواصل لصالح المجموعة التجريبية.

وفي ضوء النتائج اقترحت الباحثة إقامة دورات تدريبية لمعلمي التعليم الأساسي لتدريبهم على كيفية توظيف مهارات التواصل واستخدامها في المواقف التعليمية المختلفة مع التلاميذ، إضافة إلى الاهتمام بدمج مهارات التواصل في مناهج التعليم الأساسي والتدريب عليها، وأيضاً إعادة النظر في برامج إعداد معلم الصف الحالية، وإدراج مهارات التواصل كمقرر مستقل أسوة ببقية الجامعات العربية.

الكلمات المفتاحية : التدريب – مهارات التواصل – معلمي الصف الخامس الأساسي.

* **طالبة دكتوراه – تربية الطفل – كلية التربية – جامعة البعث.**

** **أستاذ في قسم تربية الطفل – كلية التربية – جامعة البعث.**

The impact of a training program on developing the communication skills of a sample of fifth grade teachers

Ghina Alfarra **Dr. Manal Morse**

(Received:17 March 2019, Accepted: 14 April 2019)

Abstract:

The current research aims at identifying the impact of a training program on developing the communication skills of a sample of the fifth grade teachers. The researcher used the experimental method. The research was applied to a sample of teachers (40 teachers), divided into two groups, , And the other is a program-controlled observer. They were selected in a deliberate manner. After applying the program to the sample and applying the communication skills scale, the following results were obtained:

- There were no statistically significant differences between the mean scores of the experimental and control groups in the tribal application of the communication skill scale
- There were statistically significant differences between the average scores of the experimental group in the tribal and remote applications of the communication skill scale.
- There were statistically significant differences between the mean scores of the experimental and control groups in the post-application of the communication skill scale.

In the light of the results, the researcher proposed training courses for basic education teachers to train them on how to employ communication skills and use them in different educational situations with students, in addition to integrating the communication skills in the basic education curricula and training them, Communicate as an independent candidate, like other Arab universities

Key words: Training - Communication Skills - Fifth Grade Teachers.

1- المقدمة:

يحظى موضوع تدريب المعلمين أثناء الخدمة في الوقت الراهن بالمزيد من الاهتمام، وذلك بسبب الدور الهام الذي يقوم به المعلم في عملية التربية والتعليم، والذي يرجع إلى أهمية الفئة العمرية التي تتناولها مرحلة التعليم الأساسي باعتبارها الأساس في بناء المراحل اللاحقة. كما أن التطورات التي نشهدها في عالمنا المعاصر، والتقدم العلمي، وظهور العديد من النظريات التربوية، جعل إعداد معلمي التعليم الأساسي أثناء الخدمة غير كاف، وإنما أصبح هناك حاجة ماسة إلى متابعة التدريب أثناء الخدمة، وإطلاع المعلمين على كل ماهو جديد في مجال التربية، ووضعهم في مواقف عملية بطريقة تمكنهم من ربط المعلومات النظرية بالتطبيق العملي، وهذا ما يمكّن المعلم من مواكبة التطورات التربوية بما يعود بالفائدة عليه وعلى المتعلمين وعلى المجتمع.

ويعد الاتصال مع الآخرين أحد الأنشطة الرئيسة عند البشر، وعليه يعتمد كثير من التفاهم فيما بينهم، وتيسير سبل حياتهم والقدرة على الاستمرار فيها، فهو مهارة قد يصيب الفرد بسببها نجاحاً كبيراً في حياته، وقد يفشل بسبب ذلك، ولا سيما في المؤسسات التربوية، حيث يعد المعلم على رأس الفئات المتخصصة من حيث حاجته إلى اتقان مهارة التواصل، فلا يكفي أن يكون المعلم على مستوى عال من الخبرة في التدريس، ولكن يجب أن يكون ماهراً في توصيل المعلومات والخبرات التي تتضمنها المادة الدراسية إلى التلاميذ. وكثيراً مايكون التواصل غير الفعال بين المعلم والتلاميذ عائقاً دون استفادتهم من معلوماته وخبراته (شرف، 2003: 10). وقد أكدت عدة دراسات على أهمية التواصل، وضرورة التدريب على مهاراته كدراسة (Mark & Steven ,1992) التي أشارت إلى أهمية مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي داخل حجرة الصف، ودراسة (Richards et al,2005) التي أكدت ضرورة التدريب على مهارات التواصل في بيئة العمل التربوي المعاصر.

كما أن التدريب بمفهومه الحديث لم يعد مقتصراً على مجرد برامج تعليمية تقليدية تستهدف معالجة عيوب إعداد المعلم، بل أصبح يؤكد على طبيعة النمو المهني للمعلمين، ويدعو إلى اعتماد برامج تتناسب بتوازنها في الجانبين النظري والتطبيقي، وتراعي احتياجات المتدربين، وتساعدهم في اكتساب المزيد من المهارات والمعارف التي تسهم في رفع مستواهم الفكري والمهني، وبلوغ درجة عالية من الأداء الأكاديمي، وبالتالي بات من الضروري تطوير محتوى التدريب للتصدي للمتطلبات العالمية مثل مفاهيم التنوع، وتقبل الآخر، والاتصال والتواصل.

ومن الدراسات التي اعتمدت على تصميم البرامج التدريبية في تنمية مهارات التواصل، دراسة كل من (حنفي،2003) و(الصغير، 2003) و(Gillies, 2004) و(جاد، 2005) و(Kevin, 2006) حيث أكدت هذه الدراسات فاعلية البرامج التدريبية في تنمية مهارات التواصل لدى المعلمين، كما أكدت على أهمية التدريب كوسيط تربوي له دور في تلبية احتياجات المتدربين المتنوعة على نحو فعال، وتطوير مهاراتهم وكفاياتهم المهنية، وزيادة قدراتهم على مواجهة المستجدات التربوية. وفي ضوء ماسبق نجد أن المعلم يواجه تحدياً يتمثل في نجاح ايصال رسالته للآخرين، الأمر الذي يتطلب امتلاكه لمهارات ومعارف وخبرات يعجز عن توفيرها نظام تدريب المعلمين بشكله التقليدي، ولذلك سعت الباحثة لبناء برنامج لتدريب المعلمين لتنمية مهارات التواصل لديهم.

2- مشكلة البحث:

إن المتمعن في طبيعة العملية التعليمية يلاحظ أنها تقوم على التفاعل والمشاركة بين المعلم والمتعلم، سواء أكانت بالكلمة المنطوقة، أم بالحركة الدالة، أم بالإشارة المعبرة، وهذه الأمور هي التي تندرج تحتها مهارات التواصل. ويعد اتقانها مؤشراً واضحاً على حسن سير العملية التعليمية التعلّمية، وأما إغفالها فإنه يدل على ضعف التفاعل بين المعلمين والمتعلمين، مما ينعكس سلباً على الأهداف التعليمية المراد تحقيقها بمستوياتها ومجالاتها المختلفة. ومن ناحية أخرى فإن التعليم في حد ذاته مهمة صعبة ومعقدة، يمكن تجاوزها عن طريق الإعداد الجيد للمعلم في كل المراحل وخاصة مرحلة التعليم الأساسي، من خلال إكساب المعلمين المهارات اللازمة للتواصل بفاعلية مع تلاميذهم. ولأن الأساليب التدريبية للمعلمين _ في حدود علم

الباحثة_ اتجهت إلى تنمية مهارات التعليم المختلفة كمهارة الشرح، طرح الأسئلة، استخدام الوسائل التعليمية، التخطيط وغيرها، ولم تتجه إلى تنمية مهارات التواصل لدى المعلمين بشكل مباشر، ومن منطلق أن سلوك المعلم لا يتعدل بمجرد المعرفة النظرية، إنما يستلزم تنمية مختلف المهارات والتدرب عليها، كان لابد من اعتماد التطبيق العملي الذي يتيح الفرصة لممارسة مهارات التواصل، وتأتي مثل هذه البرامج التدريبية لتعزز هذه الأهداف وتنشط المتدربين وتجعلهم يشاركون بفاعلية فيما يتعلمونه، **وقد تم الوقوف على مشكلة البحث من خلال الآتي:**

- **الاطلاع على نتائج الدراسات والبحوث السابقة:** التي أثبتت أهمية تنمية مهارات التواصل لدى المعلمين كدراسة (بركات، 2010) و(زيود، 2015) و(البحيصي، 2015) و(كابور، 2011) بالإضافة إلى دراسة (الحسين، 2016) و(الكريمين، 2016) والتي وجدت أيضاً قصوراً في مهارات التواصل لدى المعلمين.
- **توصيات المؤتمرات:** حيث جاء في توصيات المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية بجامعة دمشق (2003) التأكيد على ضرورة اتقان المعلم للمهارات التي تمكنه من التواصل مع المتعلمين ضمن إطار المواقف التعليمية المختلفة، بالإضافة إلى توصيات المؤتمر العلمي التربوي النفسي الذي عقد أيضاً في دمشق (2009) والذي أكد على ضرورة تطوير المناهج التربوية وإعادة النظر ببرامج إعداد المعلمين لتصبح أكثر وظيفية بحيث تزودهم بالمهارات الحياتية، لما لها من أهمية في إعدادهم للمستقبل.
- **الدراسة الاستطلاعية:** قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية على عينة قوامها (15) معلماً ومعلمة، حيث تم تطبيق استبانة مهارات التواصل، وذلك بهدف التعرف على مدى استخدام المعلم لمهارات التواصل، وقد بينت النتائج وجود تدني في مستوى أداء المعلمين لمهارات التواصل. وقد يعزى ذلك إلى ضعف برامج إعداد المعلمين في المؤسسات التربوية قبل الخدمة وأثنائها، وإلى افتقار هذه البرامج إلى التطبيقات والتدريبات العملية في التدريب، مما يفقدها القدرة على تحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها، وهذا ما دفع الباحثة إلى استخدام برنامج للتدريب، في محاولة لتنمية مهارات التواصل لدى المعلمين. وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤال الآتي: **ما أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات التواصل لدى عينة من معلمي الصف الخامس الأساسي؟** ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية الآتية:
  - ما صورة المقياس المقترح لقياس مدى امتلاك المعلمين لمهارات التواصل؟
  - ما صورة البرنامج التدريبي لتنمية مهارات التواصل لدى المعلمين؟
  - ما أثر البرنامج في تنمية مهارات التواصل لدى المعلمين؟

3- أهمية البحث: يمكن أن يفيد البحث في الجوانب الآتية:

- أهمية البرامج التدريبية بمفهومها الحديث كأسلوب معاصر والذي ينظر للمتعلم على أنه محور العملية التعليمية وبالتالي زيادة فاعلية التعلم.
- يمكن الاستفادة من نتائج هذا البحث بالجامعات في تطوير برامج إعداد الطلاب المعلمين.
- توجيه أنظار القائمين على العملية التربوية إلى ضرورة التركيز على تنمية مهارات التواصل لدى المعلمين.
- قد يفيد البحث معلّمي المراحل الأخرى، وذلك بتطوير أدائهم من خلال البرنامج المعد بما يسهم في زيادة قدراتهم على تحقيق أهداف العملية التعليمية.
- قد يدفع الباحثين إلى البحث فيما يتعلق بتنمية مهارات التواصل باستخدام برامج أخرى في مراحل تعليمية مختلفة.

4- أهداف البحث: تمثلت أهداف البحث بالآتي:

- تصميم مقياس لقياس مهارات التواصل لمعلمي الصف الخامس الأساسي.
- تصميم برنامج لتدريب المعلمين لتنمية مهارات التواصل لديهم.
- تعرف الفروق في مهارات التواصل لدى المعلمين قبل تنفيذ البرنامج وبعده.

- الكشف عن أثر البرنامج في تنمية مهارات التواصل لدى المعلمين.
- تقديم بعض المقترحات التي يمكن أن تساهم في زيادة فاعلية التواصل لدى المعملين.

5- فرضيات البحث: يحاول البحث التحقق من الفرضيات الآتية:

- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس مهارات التواصل وأبعاده الفرعية.
- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التواصل وأبعاده الفرعية.
- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التواصل وأبعاده الفرعية.

6- حدود البحث:

- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق البحث في الفصل الأول من العام الدراسي 2018/ 2019 في الفترة الزمنية الواقعة ما بين 2018/10/6 ولغاية 2018/11/18.
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق البحث في إحدى مدارس التعليم الأساسي في مدينة حماه.
- **الحدود العلمية:** اقتصر البحث على تطبيق البرنامج التدريبي، كما اقتصر على مهارات التواصل للمعلم، وهي (الاستماع، التواصل الشفوي، لغة الجسد).

7- مصطلحات البحث:

البرنامج: مجموعة الأنشطة المنظمة والمخططة، التي تهدف إلى تطوير معارف وخبرات واتجاهات المتدربين، والتي تساعدهم على تجديد معلوماتهم ورفع كفاءتهم الإنتاجية وحل مشكلاتهم وتطوير أدائهم في عملهم (مصطفى،2005، 36).

وتُعرّف الباحثة البرنامج التدريبي إجرائياً بأنه: سلسلة من الخطوات المنظمة، محددة الأهداف والمحتوى والوسائل وأساليب التقويم، وتتضمن هذه الخطوات مجموعة من الإجراءات، والأنشطة والممارسات، والمهام المنظمة، التي يستخدمها القائم على عملية التدريب بهدف إكساب المتدربين المفاهيم والمهارات والقيم والسلوكيات المساعدة على تنمية التواصل لديهم.

وتعرف المهارة بأنها: نوع من الأداء يقوم به الفرد بسهولة وكفاءة ودقة مع اقتصاد في الوقت والجهد، سواء كان هذا الأداء عقلياً أو اجتماعياً أو حركياً. (الفتلاوي، 2003، 25)

ويعرف التواصل بأنه: عملية يتم فيها تكوين علاقة متبادلة بين طرفين تؤدي إلى التفاعل بينهما، وتشير إلى علاقة حية متبادلة بين الطرفين (العاجز، 2004، 117).

وتعرف الباحثة مهارات التواصل إجرائياً بأنها: مجموعة من الأساليب والسلوكيات والاستجابات التي يظهرها المعلم كمرسل أحياناً وكمستقبل أحيانا أخرى أثناء عملية تواصله مع التلميذ في غرفة الصف، وتؤدي إلى إحداث علاقة تفاعل وتفاهم و مشاركة حية، بحيث يتم التأثير على أنماط سلوك التلميذ وأدائه، بغرض تحقيق أهداف معينة، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة البحث، على مقياس مهارات التواصل.

8- الإطار النظري:

أولاً- التدريب:

مفهوم التدريب: يعد مفهوم التدريب من المفاهيم التي تفرض نفسها عند ذكر عملية التطوير أو الارتقاء بمستويات الأطر البشرية في أي مؤسسة للعمل في الحياة المعاصرة، لما له من دور وفاعلية كبيرة في الارتقاء بالمستوى المهني لأفراد تلك المؤسسات، وبالتالي تقدم هذه المؤسسات نحو تحقيق أهدافها. ويشير مفهوم التدريب أثناء الخدمة إلى عملية تلقي المعلم للتعليمات والتوجيهات التي يبين له أسلوب العمل وأيضاً توضيح الصواب من الخطأ والحقوق والواجبات، بما يؤدي إلى

النهوض بعمله وتطوير قدراته واستعداداته حتى يتقن ما يقوم به من عمل، ولقد أشار عدد من الباحثين والتربويين إلى أهمية هذا المفهوم كونه عملية نمو مهني وتدريب مستمر للمعلم. (محمد و حوالة، 2005: 172).

ومن أهم التعريفات التي وردت لمفهوم التدريب الآتي:

- يطلق مفهوم التدريب على مجموعة برامج الدورات الطويلة أو القصيرة، والورش التعليمية وغيرها من التنظيمات التي تنتهي بمنح شهادات أو مؤهلات دراسية، وتهدف إلى التقدم والارتقاء بأداء المعلم التربوي والأكاديمي من الناحيتين النظرية والتطبيقية (راشد، 2005: 177).
- والتدريب عبارة عن نشاط يهدف إلى تنمية معارف ومهارات واتجاهات المتدربين في جو يسوده العمل التعاوني وروح الجماعة واحترام الذات، فهو عملية صقل وتنمية للمهارات في سياق معرفي ومنهجي وعلمي.
- نشاط مخطط يهدف إلى تزويد الأفراد بمجموعة من المعلومات والمهارات التي تؤدي إلى زيادة معدلات أدائهم.
- عملية مخططة ومنظمة ومستمرة لتنمية سلوكيات واتجاهات الفرد أو المجموعة لتحسين الأداء، واكتساب الخبرة، من خلال توسيع معارفهم وصقل مهاراتهم وقدراتهم عن طريق التحفيز المستمر لتعلم واستخدام الأساليب الحديثة لتتفق مع طموحهم الشخصي، وذلك ضمن برنامج تخططه الإدارة مراعية فيها حاجاتهم المنظمة وحاجات الدولة في المستقبل من أعمال (جميل، 2016: 12– 13).

أنواع التدريب التربوي: صنف الباحثون أنواع البرامج التدريبية بحيث شملت جميع المستويات وبحسب المتغيرات في العملية التدريبية وهي كالآتي:

❖ **التدريب حسب مراحل الأهداف: وهو على أنواع:**

- **التدريب التكميلي:** يهدف هذا التدريب إلى استكمال الناقص الناتج عن مرحلة إعداد المعلم، وقد يكون هذا النقص في الجانب الأكاديمي أو الجانب المسلكي.
- **التدريب العلاجي:** وذلك لمعالجة ضعف في إحدى الكفايات التي يجب أن تتوافر لدى المعلم.
- **التدريب التجديدي:** وذلك لمسايرة المستجدات العلمية والتربوية.
- **التدريب للأعمال والمهام الجديدة:** وذلك عندما يرشح المعلم لعمل تربوي آخر خارج حجرة الدراسة.
- **التدريب الإنعاشي:** وهو التدريب الذي يقدم للمعلم في أثناء الخدمة لإنعاشه بمزيد من المعارف والمهارات، إلى جانب تطوير الاتجاهات الإيجابية نحو العمل التربوي (الأحمد، 2004: 26).

❖ **التدريب من حيث الشكل:**

- **التدريب النظامي:** ويتم وفق نظام محدد، أي يتم تدريب المعلمين وفق هذا النظام بناء على الحاجات التدريبية للمعلمين، بمعنى أن المعلم الذي لديها نقص في مهارات معينة كطرائق التدريس، يلتحق بدورة لسد هذا النقص، وهكذا كل معلم حسب حاجته، إن أهم ما يميز هذا النوع من التدريب وجود مراكز ثابتة للتدريب، وأساتذة متخصصون، وبرامج متنوعة، لذلك فإن هذا النوع يعطي شيء من الاستقرار.
- **التدريب غير النظامي:** وهذا التدريب يتم عن طريق إعلان أحد المراكز عن دورة للمعلمين في أحد المجالات، فيلتحق بهذه الدورة من يريد، دون أن تراعى الحاجات التدريبية للمعلم. (المرجع السابق: 27)

❖ **التدريب حسب مجالات الإعداد:** منها مايلي

- برامج تدريبية عامة
- برامج تدريبية لحل المشكلات التعليمية.
- برامج تدريبية في مجال طرائق التدريس وأساليبها.
- برامج تدريبية قائمة على الثقافة العامة (سعفان و محمود، 2000: 83).

ومما سبق نجد أنه ليس هناك نوع محدد يمكن تقديمه كبرنامج تدريبي بشكل دوري، وإنما يتوقف الأمر على حاجة المعلمين إلى موضوع التدريب، ومدى مساهمة البرنامج في رفع مستوى أداء المعلم وتطوير مهاراته.

ثانياً- مهارات التواصل:

مفهوم التواصل: تم تعريف التواصل من جوانب متعددة، حيث يختلف معنى التواصل باختلاف السياق والمكان والهدف من إجرائه، ومن هذه التعاريف:

التواصل: هو فن وعملية إيجاد وتبادل الأفكار، ويعتمد على غنى هذه الأفكار ويمكن أن يعرف بأنه: عملية يتم من خلالها نقل المعلومات بين الأفراد، وذلك من خلال نظام شائع للرموز والإشارات والسلوك (Mc Pheat , 2010 : 10).

وتعرف مهارات التواصل بأنها: أدوات تستخدم لإزالة معيقات التواصل الفعال(Rue & Byars,2013 :11).

كما تعرف بأنها: سلوكيات موجهة نحو تحقيق الأهداف، والتي تستخدم في التفاعل وجهاً لوجه بهدف الحصول على أهداف إيجابية مبتغاة (هيز، 2011: 28).

عناصر عملية التواصل: تتكون عملية التواصل من عدد من العناصر الضرورية وهي:

- **الهدف:** ويقصد به الغرض من عملية التواصل، إذ لا تقوم علاقة تواصلية بين طرفين بلا هدف، و يجب أن يكون الهدف واضحاً لطرفي عملية الاتصال، ومصاغاً بأسلوب مناسب
- **المرسل:** وهو الفرد مصدر الرسالة والذي يرغب في التأثير على الآخر، بإنشاء رسالة ونقلها إليه ليشاركه في أفكاره واتجاهاته (طعيمة،2004 ،159).
- **الرسالة:** هي الأفكار والمفاهيم والمعلومات والمشاعر والإيماءات ونبرة الصوت، التي تنتقل بين المرسل والمستقبل أثناء عملية التواصل (سيد والجمل،2014: 50).
- **الوسيلة:** هي حلقة الوصل بين المرسل والمستقبِل ويتم من خلالها نقل الرسالة، ويعتبر نجاح المرسل في اختيار قناة التواصل المناسبة مؤشرا لنجاح التواصل(سلام، 2007: 8).
- **المستقبِل:** من يستقبل الرسالة من المرسل، ويقوم بفك رموزها وتحليلها وتفسيرها، وترجمتها إلى معانيها، ثم اصدار الاستجابة التي تتمثل في فهمه للرسالة (أندرواس، 2012: 228).

خصائص عملية التواصل: يمكن تلخيص خصائص عملية التواصل على النحو الآتي:

- **التواصل عملية مستمرة:** ليس له بداية أو نهاية، فنحن في تواصل دائم مع أنفسنا والكون المحيط بنا، والتواصل لايمكن إعادته تماماً كما هو لأنه مبني على علاقات مستمرة بين الناس والبيئات التي تعزز التواصل في وقت وشكل محدد.
- **التواصل يشكل نظاماً متكاملاً:** يتكوّن من وحدات متراكبة، وتعمل جميعاً حينما تتفاعل مع بعضها البعض من مرسل ومستقبل ورسائل وتغذية راجعة، وإذا ما غابت بعض هذه العناصر فإن التواصل يتعطل ولا يحقق النتائج المرجوة منه.
- **التواصل عملية معقدة:** فهو عملية تفاعل تحدث في وقت ومكان بمستويات مختلفة، وهو عملية معقدة تتضمن أشكال وعناصر وشروط، يلزم اختيارها بدقة، وإلا ستفشل العملية.
- **التواصل تفاعلي وآني ومتغير:** فهو نشاط يبنى على التفاعل مع الآخرين حيث نقوم بإرسال واستقبال الرسائل في الوقت نفسه، بل عادة ما نبدأ في إرسال رسائل إلى الآخرين حتى قبل أن يكتمل إرسال رسائلهم إلينا (الهاشمي، 2001، 35).

أشكال عملية التواصل: هناك شكلان أساسيان لعملية التواصل:

أولاً – التواصل اللفظي: ويقصد به كل أنواع الاتصال التي يستعمل فيها اللفظ، حيث يكون بمثابة الوسيلة التي تنقل بها الرسالة من المرسل إلى المستقبِل، وهذا اللفظ من الممكن أن يكون منطوقاً ويصل إلى المستقبِل الذي يدركه عن طريق حاسة السمع، ومن الممكن أن يكون مكتوباً. وفي التواصل اللفظي يتم نقل الأفكار والآراء والمعاني بصورة متبادلة أي يحول

المرسل إلى المستقبِل وبالعكس. ويعرف بأنه: التفاعل بين الأفراد من خلال إرسال واستقبال المعلومات والأفكار والمشاعر والخبرات والاتجاهات باستخدام اللفظ منطوقاً أو مكتوباً كوسيلة لنقل الرسالة (شقير، 2002: 19).

ثانياً– التواصل غير اللفظي: ويقصد به جميع أنواع التواصل التي لاتعتمد على اللغة اللفظية، وإنما تقف اللغة غير اللفظية فيها في المكان الرئيسي، وتظهر واضحة في الإشارات والحركات المختلفة التي يستخدمها الشخص بهدف نقل فكرة أو معنى إلى شخص آخر، إلى أن يصبح شريكاً معه في الخبرة. ويعرف بأنه: الإجراء الذي يتم فيه استخدام الوسائل والأساليب المتاحة غير الكلام، للقيام بعملية التواصل، ويشتمل على الحركات والإيماءات والتعبيرات الوجهيه والتنغيم الصوتي ولغة الجسد والمسافة وغيرها (Laukka,et.al, 2011: 88).

الدراسات والبحوث السابقة:

أولاً– دراسات عربية:

دراسة كابور (2011): فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الاتصال بين المعلم والمتعلم وأثرها في التحصيل الدراسي. هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج تدريبي لتنمية مهارات الاتصال بين المعلم والمتعلم، وقياس فاعلية هذا البرنامج، وقد تكونت عينة البحث من(32) معلماً ومعلمة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، تجريبية وضابطة، حيث بلغ عددهم (287) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وكان من أبرز النتائج: وجود فروق بين المجموعتين بالنسبة للمعلمين لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق بين تلامذة مجموعتي المعلمين لصالح تلامذة المجموعة التجريبية.

دراسة زيود (2014): فاعلية برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال في تنمية التواصل الاجتماعي والشخصية القيادية لدى أطفال الرياض. هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية البرنامج في إكساب المعلمات الأساليب اللازمة لتنمية التواصل والشخصية القيادية لدى الأطفال، تكونت عينة الدراسة من (10) معلمات، و(240) طفلاً وطفلة من أطفال الرياض، وكان من أبرز النتائج: وجود فروق دالة إحصائياً بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي لعينة الدراسة على كل من مقياس التواصل والشخصية القيادية، ووجود فروق بين متوسط درجات مجموعة المعلمات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، لصالح المعلمات الجامعيات. وأن البرنامج التدريبي كان له أثر واضح في تنمية التواصل لدى الأطفال.

دراسة البحيصي (2015): مدى ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية مهارات التواصل غير اللفظي في مدارس وكالة الغوث بغزة. هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية مهارات التواصل غير اللفظي، وتكونت عينة الدراسة من(70) معلماً ومعلمة، وكان من أبرز النتائج: نسبة ممارسة المعلمين لمهارات التواصل من وجهة نظر مديري المدارس بلغ (78,22)، وعدم وجود فروق بين متوسطي درجات أفراد العينة في ممارسة مهارات التواصل غير اللفظي تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

ثانياً– الدراسات الأجنبية:

دراسة راج(Raj,2009): أبعاد التواصل ومؤشرات التفاعل الفعال في الصف. هدفت الدراسة إلى معرفة ماإذا كان هناك علاقة بين اتجاهات المعلمين وقاعدتهم المعرفية ومهاراتهم التواصلية في تحقيق التفاعل في حجرات الدراسة، وقد تكونت العينة من(600) معلم، وكان من أبرز النتائج: وجود علاقة كبيرة بين اتجاهات المعلمين من التدريس وقاعدتهم المعرفية ومهاراتهم التواصلية في تحقيق التفاعل في الصف.

دراسة كيفن (Kevin,2006): العلاقة بين مهارات التواصل الفعال وإنجاز الطلاب والمعلمين. هدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة التواصل الفعال وإنجاز الطلاب والمعلمين في مدارس ولاية أوهايو، وقد تكونت العينة من (285) معلماً من معلمي الصف الرابع الثانوي، وتم استخدام بطاقة ملاحظة، وكان من أبرز النتائج: أن المعلمين ذوي الخبرات ليست بالطويلة لديهم مهارات أعلى من ذوي الخبرة الطويلة، وأنه لا يوجد اختلاف بين المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بمهارات التواصل، وأن المعلمين الذين يحصلون على تجاوب كبير وتواصل مع الإدارة، لديهم فهم أعمق لرسالة المؤسسة التعليمية.

دراسة جيليز (Gillies,2004): تأثير تدريب المعلمين والطلاب على التواصل بالسلوك اللفظي من خلال التعلم التعاوني. هدفت الدراسة إلى المقارنة بين الآثار المترتبة على تدريب المعلمين على مهارات الاتصال التي تهدف إلى تشجيع التفكير والتعلم من خلال السلوكيات اللفظية في أثناء العمل التعاوني، تكونت عينة الدراسة من(30) معلم و(826) طفل بعمر (5–7) سنوات، وقد تم استخدام برنامج يقوم على أساس التعلم التعاوني ومن أبزر النتائج: أنه عندما يتم تدريب المعلمين على استخدام مهارات التواصل من خلال التعلم التعاوني ينخرطون أكثر في التعلم مقارنة بالمعلمين الذين لم يتم تدريبهم بالتعلم التعاوني، وبالمقابل فإن أطفال الفئات التعاونية يشكلون العديد من الإجابات ويقدمون المزيد من الشرح المفصل ويسألون أكثر من أقرانهم في المجموعات التقليدية، مما أدى إلى تحسن مستوى تعليمهم.

التعليق على الدراسات السابقة:

ما استفادت الباحثة من الدراسات السابقة: اعتمدت الباحثة المنهجية العلمية التي استخدمتها الدراسات السابقة في صياغة المشكلة، وكتابة الفرضيات، معالجة ومناقشة النتائج، كما استفادت منها في بناء أدوات البحث، فبعد الاطلاع على معظم هذه الدراسات تم إعداد مقياس لمهارات التواصل، وتصميم البرنامج، كما أن الاطلاع على النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسات ساعد الباحثة على توظيفها في نتائج الدراسة الحالية.

ما اختلفت فيه الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة: اختلفت الدراسة الحالية في إعداد مقياس خاص بمهارات التواصل لمعلمي الصف الخامس الأساسي، وأيضاً تميزت بتصميم البرنامج التدريبي حيث نوعت الباحثة في استخدام أساليب التدريب المناسبة في البرنامج، والتي يمكن أن تسهم في تنمية مهارات التواصل لدى المعلمين، كما تختلف هذه الدراسة عن سابقاتها من حيث العينة، حيث حصرت الباحثة العينة في معلمي الصف الخامس الأساسي، في حين أن معظم الدراسات تناولت فئة المعلمين دون تحديد لذلك، وبالتالي ستكون هذه الدراسة تكملة للدراسات السابقة في بعض الجوانب.

إجراءات البحث الميدانية:

منهج البحث: تم استخدام المنهج التجريبي في هذا البحث، حيث يعرّف بأنه: البحث الذي يجري تحت ظروف ضبط مقننة مقصودة بمتغيرات الموقف التي من شأنها أن تؤثر في الظاهرة المبحوثة من خلال استخدام مجموعتين، تجريبية تتعرض لتأثير متغير مستقل، والأخرى ضابطة يحجب عنها المتغير المستقل فيكون بالإمكان أن يعزى التباين بين مجموعتين إلى المتغير المستقل (ملحم،2002، 175). وقد اعتمدت الباحثة على تصميم المجموعتين المتكافئتين بقياس (قبلي / بعدي)، وذلك لأنه يناسب طبيعة هذا البحث، والذي يعد من أكثر مناهج البحث كفاية وأنجحها لاختبار صدق الفرضيات.

مجتمع البحث وعينته: يتكون مجتمع البحث من جميع معلمي الصف الخامس الاساسي المنتمين إلى المدارس الرسمية في مدينة حماه. وقد تمّ سحب العيّنة بطريقة مقصودة، حيث تم اختيار المعلمين الذين أبدوا رغبة وحماسة للمشاركة في البرنامج التدريبي، وذلك بعد قيام الباحثة بزيارات لعدد من المدارس، وقد بلغ عدد أفراد العينة (40) معلم ومعلمة من معلمي الصف الخامس، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين، الأولى تجريبية تتضمن(20) معلماً والثانية ضابطة تتضمن (20) معلماً أيضاً.

أدوات البحث : تتضمن أدوات البحث الآتي:

- مقياس مهارات التواصل للمعلمين.
- البرنامج التدريبي.

أولاً– مقياس مهارات التواصل للمعلمين:

قامت الباحثة بإعداد مقياس لقياس مهارات التواصل لدى المعلمين، واعتمدت على الصورة النهائية له بعد أن تمّ تقنينه على البيئة السورية.

هدف المقياس: يهدف المقياس إلى قياس مدى امتلاك معلمي الصف الخامس لمهارات التواصل، وذلك بعد تطبيق البرنامج التدريبي، لبيان فاعليته في تنمية مهارات التواصل لدى المعلمين.

وصف المقياس: يتضمن المقياس ثلاثة أبعاد أساسية: البعد الأول: يقيس مهارة الاستماع ، والثاني: يقيس مهارة التواصل الشفوي والثالث: يقيس مهارات لغة الجسد. ويتكون المقياس من عدد من البنود، تم ادراجها تحت كل بعد من الأبعاد الأساسية، ومن ثم يكون العدد الكلي لبنود المقياس (40) بنداً، تم توزيعها على الأبعاد الثلاثة للمقياس، وقد أعطي كل بند وزناً متدرجاً وفق مقياس ليكرت الثلاثي لتحديد درجة توافر هذه المهارة، تم توزيعها كالآتي: دائماً (3 درجات) أحياناً (2 درجة) أبداً (1 درجة) وبذلك تكون أعلى درجة للمقياس (120) وأدنى درجة هي (40).

الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات التواصل:

1- صدق المقياس: تمّ التأكد من صدق المقياس بالطرق الآتية:

صدق المحتوى: تم عرض الصورة الأولى للمقياس على مجموعة من المحكمين، لبيان رأيهم في مدى ملاءمة بنوده لقياس مهارات التواصل لدى المعلمين، وبعد جمع آراء المحكمين وتحليلها، تمّ حساب النسب المئوية للتكرارات، والتي تشير إلى درجة الاتفاق على المفردات حيث تراوحت بين (90- 100%)، وكان من أهم الملاحظات التي أبداها المحكمون: إعادة الصياغة اللغوية لبعض المفردات وحذف بعض البنود واستبدالها بأخرى مناسبة أكثر، وقد تمّ إجراء التعديلات في ضوء الملاحظات التي أبداها المحكمون.

صدق الاتساق الداخلي: تمّ تطبيق المقياس على عيّنة استطلاعية خارج عينة البحث الفعلية، حيث تكونت من(25) معلماً، وذلك لحساب صدق الاتساق الداخلي، وتمّ حساب معامل الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه جدول(2)، ومعامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس الجدول (1)، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

الجدول رقم(2): صدق الاتساق الداخلي لمقياس مهارات التواصل

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الاستماع			التواصل الشفوي			لغة الجسد		
1	0.676**	0,01	12	0.746**	0,01	26	0.734**	0,01
2	0.749**	0,01	13	0.746**	0,01	27	0.686**	0,01
3	0.667**	0,01	14	0.668**	0,01	28	0.695**	0,01
4	0.453**	0,01	15	0.553**	0,01	29	0.736**	0,01
5	0.498**	0,01	16	0.589**	0,01	30	0.776**	0,01
6	0.447**	0,01	17	0.449**	0,01	31	0.505**	0,01
7	0.691**	0,01	18	0.429**	0,01	32	0.352*	0,05
8	0.375*	0,05	19	0.802**	0,01	33	0.567**	0,01
9	0.750**	0,01	20	0.763**	0,01	34	0.405*	0,01
10	0.530**	0,01	21	0.407*	0,05	35	0.788**	0,01
11	0.388*	0,05	22	0.580**	0,01	36	0.612**	0,01
			23	0.755**	0,01	37	0.719**	0,01
			24	0.471**	0,01	38	0.675**	0,01
			25	0.593**	0,01	39	0.627**	0,01
						40	0.621**	0,05

الجدول رقم (1): معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس

م	الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	البعد الأول	0,62**	0,01
2	البعد الثاني	0,81**	0,01
3	البعد الثالث	0,65**	0,01

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

ويتضح من الجدولين السابقين أن جميع معاملات الصدق التي تم الحصول عليها هي دالة إحصائياً، وبذلك تمّ التأكد من صدق المقياس، وإمكانية تطبيقه.

2- **ثبات المقياس:** تمّ حساب ثبات المقياس بطريقتين:

- **طريقة الإعادة:** تمّ تطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من(25) معلماً خارج عينة البحث الفعلية، ثمّ إعادة تطبيقه وبفاصل زمني قدره أسبوعان، واستخدمت معادلة بيرسون لحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة في التطبيقين، الجدول(3).

- **طريقة التجزئة النصفية:** تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية؛ حيث تم حساب معامل الارتباط (سبيرمان وبراون) بين درجات المفردات الفردية ودرجات المفردات الزوجية لكل بعد من أبعاد المقياس الجدول(3).

الجدول رقم (3): قيم معاملات الثبات

البعد	الثبات بطريقة الإعادة	الثبات بطريقة التجزئة النصفية
الأول	0,82	0,72
الثاني	0,84	0,75
الثالث	0,85	0,79
المقياس ككل	0,84	0,80

ويوضح الجدول السابق أن معاملات الثبات مرتفعة، وتراوحت بين (0,72 – 0,85)، ومن ثمّ يمكن الوثوق بالمقياس والاطمئنان إلى النتائج التي يتمّ الحصول عليها، ملحق(1).

- **حساب زمن تطبيق المقياس:** تمّ تحديد الزمن اللازم للإجابة عن بنود المقياس باستخدام معادلة متوسط الزمن اللازم للتطبيق بين أول فرد وآخر فرد، وذلك كما تبين من خلال التطبيق الاستطلاعي للاختبار.

$$\text{متوسط الزمن اللازم لتطبيق المقياس} = \frac{\text{الزمن الذي استغرقه أول فرد} + \text{الزمن الذي استغرقه آخر فرد}}{2}$$

وتبين أن تطبيق المقياس يستغرق (15) دقيقة. **وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الأول وهو: ما صورة المقياس المقترح لقياس مدى امتلاك المعلمين لمهارات التواصل.**

ثانياً– البرنامج التدريبي:

❖ **الأسس التي يستند عليها البرنامج:** يستند البرنامج إلى مجموعة من الأسس وهي:

- الاعتماد على مهارات التواصل المناسبة للمعلمين.
- ترجمة هذه المهارات إلى أهداف تدريبية، يؤدي إنجازها إلى تنمية مهارات التواصل لدى المعلمين المتدربين.
- مراعاة مبدأ الاستمرارية عند تنظيم محتوى البرنامج، بحيث يتم تقديم المعلومات بصورة تدريجية، تيسر فهم المحتوى وتجنب تكرار المعلومات وتداخلها.
- مراعاة التنويع في المصادر التعليمية وطرق التدريب.
- التركيز على إيجابيات المعلمين ونشاطهم، وذلك من خلال الممارسة والتدريب على أداء مجموعة من الأنشطة المتنوعة والتي تركز على المهارات الأساسية للتواصل، أثناء مشاركتهم في المناقشة أو التدريب.

❖ **مكونات البرنامج:** تمّ بناء البرنامج في ضوء الخطوات العلمية المتبعة في بناء البرامج التربوية وفق الخطوات الآتية:

✓ **أهداف البرنامج:** تمّ تحديد الهدف العام لهذا البرنامج بالسعي إلى تنمية مهارات التواصل لدى المعلم، ولكي يتحقق هذا الهدف؛ فإنه يتطلب تحقيق الأهداف الفرعية الآتية:

- تنمية مهارة الاستماع لدى المعلم.
- تنمية مهارة التواصل الشفوي لدى المعلم.
- تنمية مهارة استخدام لغة الجسد لدى المعلم.

✓ **محتوى البرنامج :** تم مراعاة الأمور الآتية في اختيار محتوى البرنامج:

- مناسبة المحتوى للأهداف التي يسعى البرنامج لتحقيها.
- أن تكون موضوعات البرنامج مرتبطة بمهارات التواصل للمعلم في المواقف التعليمية التي يتعرض لها.
- اعتماد استراتيجيات حديثة للتعامل مع المتدربين من خلال تنفيذ البرنامج.
- تنظيم تلك الموضوعات وتوزيعها على شكل جلسات تدريبية حيث بلغ عدد الجلسات (14) جلسة بواقع جلستين في اليوم الواحد وبمدة زمنية (2) ساعة في الجلسة الواحدة موزعة على (7) أيام، ويتخلل الجلستين فترة استراحة تتراوح مدتها مابين (15 –20) دقيقة.

✓ **الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج:** في ضوء أهداف البرنامج التدريبي والمحتوى، تم اختيار طرائق التدريب التي تناسب المحتوى وتؤدي إلى تحقيق الأهداف المطلوبة، مع مراعاة توافر وتنوع المعينات السمعية والبصرية والحركية، وطبيعة المكان المعد للتدريب، وقد تم استخدام استراتيجيات متنوعة مثل (العروض المصورة، المناقشة، الألعاب التدريبية، دراسة الحالات، العصف الذهني، حل المشكلات، لعب الأدوار، خرائط المفاهيم...)

✓ **الأنشطة التدريبية:** تم مراعاة الشروط الآتية عند تحديد أنشطة البرنامج:

- أن تكون الأنشطة مناسبة لمحتوى البرنامج وأهدافه.
- إعدادها بشكل يثير الدافعية لدى المعلم ويحثه على إنجاز المهام المطلوبة.
- أن تكون متنوعة وممكنة التحقق في ضوء الإمكانات المتاحة.

✓ **الوسائل والمواد التعليمية:** تعددت الأدوات والوسائل المختارة لتنفيذ البرنامج مثل: (جهاز عرض، حاسوب، أوراق عمل، بطاقات كرتونية ملونة، أقلام ملونة، سبورة حاسوب..)

✓ **أساليب التقويم:** استخدمت الباحثة التقويم القبلي والبعدي من خلال تطبيق المقياس، وذلك لمعرفة أثر البرنامج في تنمية مهارات التواصل لدى أفراد العينة، ومقارنته قبل تطبيق البرنامج وبعده، بالإضافة إلى أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج أثناء الجلسات التدريبية، والتي تنوعت مابين تقويم مرحلي وتقويم في نهاية اليوم التدريبي.

- **إعداد البرنامج في صورته النهائية:** بعد الانتهاء من تصميم البرنامج، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين للاسترشاد بآرائهم، فكان من أبرز ملاحظاتهم: العمل على تعديل بعض الأهداف السلوكية وترتيبها ترتيباً منطقياً، حذف بعض الأهداف لعدم مناسبتها لموضوع الجلسة، إضافة جلسة في بداية البرنامج بهدف التعارف وإزالة الحواجز، بالإضافة إلى تصحيح بعض الأخطاء اللغوية، وقد أخذت الباحثة بملاحظات السادة المحكمين ليأخذ البرنامج شكله النهائي للتطبيق. وبذلك **تمت الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث وهو ما صورة البرنامج التدريبي لتنمية مهارات التواصل لدى المعلمين؟**

إجراءات التطبيق الميدانية: بعد الانتهاء من إعداد أدوات البحث نُفذت التجربة وفق الآتي:

- تمّ تطبيق مقياس مهارات التواصل على المجموعتين التجريبية والضابطة للتحقق من تكافؤ المجموعتين.
- تمّ تطبيق البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية بمعدل 2 جلسة في اليوم الواحد من كل أسبوع.
- بعد الانتهاء من التجربة تمّ تطبيق المقياس على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.
- تمّ تصحيح المقياس واستخراج الدرجات من أجل المعالجة الإحصائية.

عرض النتائج ومناقشتها: للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث تمّ اختبار صحة الفرضيات لتعرف أثر البرنامج في تنمية مهارات التواصل لدى المعلمين.

الفرضية الأولى: لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس مهارات التواصل وأبعاده الفرعية: تمّ التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث قياس مهارات التواصل بأبعادها الثلاثة والجدول الآتي يوضح نتائج التكافؤ بين المجموعتين.

الجدول رقم (4): قيمة (ت) لدراسة الفروق بين المجموعتين في التطبيق القبلي للمقياس

البعد	المجموعة التجريبية ن = 20		المجموعة الضابطة ن = 20		قيمة (ت) عند درجة حرية 38	القيمة الاحتمالية	القرار
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
الاستماع	12.60	1.348	12.50	1.235	0.366	0.71	غير دال
التواصل الشفوي	15.90	1.774	15.85	1.663	0.091	0.92	غير دال
لغة الجسد	17.40	2.258	17.30	2.154	0.366	0.71	غير دال
المقياس ككل	46,00	3.228	45,70	3.045	0.302	0.76	غير دال

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين على الدرجة الكلية للمقياس، وأبعاده الفرعية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية (46,00) وللمجموعة الضابطة (45,70) وبما أن القيمة الاحتمالية تساوي (0.76) وهي أكبر من مستوى الدلالة (5%) فإننا نقبل الفرض الصفري، أي أنه لاتوجد فروق بين المجموعتين. وهذا يدل على التكافؤ بينهما في مستوى مهارات التواصل قبل البدء بتطبيق البرنامج.

الفرضية الثانية: لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التواصل وأبعاده الفرعية: تمّ استخدام اختبار (t) لتعرف دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمقياس، والجدول الآتي يوضح النتائج.

الجدول رقم (5): دلالة الفروق بين درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمقياس لدى المجموعة التجريبية

البعد	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة (ت) عند درجة حرية 19	القيمة الاحتمالية	القرار
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
الاستماع	12.65	1.348488	26.60	3.898718	15.22	0,000	دال
التواصل الشفوي	15.90	1.774082	36.55	4.097175	16.67	0,000	دال
لغة الجسد	17.45	2.258901	35.25	6.616367	10.72	0,000	دال
المقياس ككل	46.00	3.228166	98.25	10.949045	18.34	0,000	دال

يتضح من الجدول وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، في المقياس ككل، وأبعاده الفرعية، حيث بلغ المتوسط الحسابي في القياس القبلي (46.00) وفي القياس البعدي (98.25) مما يشير إلى تفوق أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي للمقياس ككل. وبما أن القيمة الاحتمالية تساوي (0,00) وهي أصغر من مستوى الدلالة (5%) فإننا نرفض الفرض الصفري، أي أنه توجد فروق بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن طبيعة الأنشطة التي تعرض لها المعلمين من خلال البرنامج أدى إلى تحسن أدائهم على مقياس مهارات التواصل، حيث تنوعت الأنشطة في البرنامج مراعية مراحل تعلم مهارات التواصل المستهدفة. كما أن استخدام استراتيجيات متنوعة زادت من الدافعية والحيوية لدى المعلمين للمشاركة في البرنامج، بالإضافة إلى تقديم تغذية راجعة بعد الأنشطة الأساسية التي تهدف إلى اكساب المتدربين المعارف والمفاهيم المرتبطة بمهارات التواصل (المحتوى النظري) إما في صورة عرض مدرب، أو عرض للاستجابات الصحيحة، وإعطاء الفرصة لقراءتها والتفكير فيها ثم مناقشتها، أو استرجاع المحتوى التعليمي كما في النشاط الختامي لكل يوم تدريبي (ماذا، ولماذا)، كل ذلك حفز المتدربين على تصحيح الأخطاء، وشجعهم على استقبال المعلومات والاحتفاظ بها. هذا ما أكدته دراسة كل من(Mark & Steven,1992) و(Richards et al,2005) و(كابور،2011) و(محمد، 2014) والتي ترى أن تعرض المعلمين لبرامج تدريبية يشجع على المشاركة في الحوار والتواصل، سواء مع المدرب أو مع بعضهم البعض أو مع الآخرين، كما يشجع على استخدام الخطوات التي تنمي مهارات التواصل المختلفة (الاستماع، التواصل الشفوي، لغة الجسد).

الفرضية الثالثة: لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التواصل وأبعاده الفرعية. تمّ استخدام اختبار (t) لتعرف دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، الجدول(6).

الجدول رقم (6): دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمقياس

البعد	المجموعة التجريبية ن = 20		المجموعة الضابطة ن = 20		قيمة (ت) عند درجة حرية 38	مستوى الدلالة	القرار
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
الاستماع	26.60	3.898718	12.50	1.235442	15.418210	0,00	دال
التواصل الشفوي	36.55	4.097175	15.80	1.609184	21.081305	0,00	دال
لغة الجسد	35.25	6.616367	17.20	2.261811	11.544439	0,00	دال
المقياس ككل	98.25	10.949045	45.50	3.187145	20.687112	0,00	دال

يتبين من الجدول وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، لصالح المجموعة التجريبية، وذلك على المقياس ككل وأبعاده الفرعية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (98.25)، والمجموعة الضابطة (45.50)، وبما أن القيمة الاحتمالية تساوي (0,00) وهي أصغر من مستوى الدلالة (5%) فإننا نقبل الفرض الصفري، أي أنه توجد فروق بين المجموعتين، مما يشير إلى تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في التطبيق البعدي للمقياس، وتعزو الباحثة التحسن الذي طرأ على أداء أفراد المجموعة التجريبية إلى أن تركيز أهداف البرنامج على مهارات التواصل، ساعد على انغماس المتدربين في أداء تلك المهارات ومن ثم الاحتفاظ بها، كما أن تصميم البرنامج في صورة أنشطة وأوراق عمل ومهام تعليمية – تعلمية، ومناقشات وجلسات عصف ذهني، تستثير نشاط المتدربين بصورة مباشرة، إضافة إلى تركيز محتوى البرنامج على الممارسة العملية أكثر من التركيز على العرض النظري فقط، فضلاً عن تركيز موضوعات البرنامج على الربط بين مهارات التواصل وكيفية تطبيقها في المواقف التربوية المختلفة، وهذا يتفق مع دراسة كل من(Gillies,2004) و(زيود،2014) و(البحيصي، 2015) و(murray & Pérez, 2015) والتي أثبتت فاعلية البرامج في تطوير مهارات المعلمين في مختلف المجالات، وأكدت أن تركيز برامج تكوين المعلمين يجب ألا يقتصر على الجانب الفكري الذي يغلب عليه الطابع النظري قبل الخدمة، بل يجب أن يمتد الاهتمام ليشمل الشق الواقعي الحقيقي في عملية الإعداد، والذي يغلب عليه الطابع العملي، ولذلك لا بد من دعم المعلمين بالبرامج التدريبية التي تسهم في تطوير مستواهم المهني والأدائي.

ولتعرف أثر البرنامج: تم حساب حجم الأثر باستخدام معادلة كوهن Cohen والذي يرمز له بـ d وذلك باستخدام قانون كوهن لعينتين مرتبطتين، ولقد أشار كوهن (Cohen,1988) إلى معايير للحكم على قيمة حجم الأثر المستخرجة، حيث اعتبره صغيراً عند القيمة (0,2) ومتوسطاً عند القيمة (0,5) وكبيراً عند القيمة (0,8). (لبد، 2005، 27). والجدول الآتي يوضح قيمة كوهن لدرجات المجموعة التجريبية للتطبيق قبلي – بعدي للمقياس، وذلك لتقدير حجم تأثير البرنامج، الجدول (7).

الجدول رقم (7): قيمة d لحساب حجم الأثر

الأبعاد	قيمة t	قيمة d	حجم التأثير
المقياس ككل	18.34	4,10	كبير

ويلاحظ من الجدول السابق أن قيمة d على المقياس ككل تجاوزت (0,8) مما يعني أن حجم تأثير البرنامج في تنمية مهارات التواصل للمعلمين كان كبيراً. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن تصميم البرنامج بطريقة تراعي اهتمامات المتدربين وعدم اهمالها؛ ولد دافعاً قوياً للتعلم لدى المتدربين، مما أدى الى نجاح البرنامج في تحقيق أهدافه، كما أن تعرض المتدربين من خلال البرنامج إلى مواقف تتطلب منهم الاندماج في أنشطة ومشكلات واقعية بصورة أكثر فعالية، وذلك للوصول إلى حلول منطقية، انعكس بشكل إيجابي على تحسين التعلم وتنمية مهارات التواصل لديهم.

مقترحات البحث : في ضوء نتائج البحث تعرض الباحثة المقترحات الآتية:

- اعتماد البرنامج لما أثبتته من تحسن في أداء المعلمين وتطوير مهاراتهم التواصلية.
- إقامة دورات تدريبية لمعلمي التعليم الأساسي لتدريبهم على كيفية توظيف مهارات التواصل واستخدامها في المواقف التعليمية المختلفة مع التلاميذ.
- الاهتمام بدمج مهارات التواصل في مناهج التعليم الأساسي والتدريب عليها.
- إعادة النظر في برامج إعداد معلم الصف الحالية، وإدراج مهارات التواصل كمقرر مستقل أسوة ببقية الجامعات.
- توجيه الباحثين نحو المزيد من البحوث التربوية في مجال تنمية مهارات التواصل.

المراجع العربية:

- الأحمد، خالد طه.(2004): **إعداد المعلم وتدريبه**، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية.
- أندراوس، رامي جمال (2012): **الإدارة التربوية الفاعلة ومدرسة المستقبل**، عمان: دار عالم الكتب الحديث.
- البحيصي، محمد صلاح (2015): مدى ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية مهارات التواصل غير اللفظي في مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة، (**رسالة ماجستير غير منشورة**)، كلية التربية، جامعة الأزهر – غزة.
- بركات، زياد(2010): الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم بفلسطين، ورقة علمية مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثالث لجامعة جرش بعنوان" تربية المعلم العربي وتأهيله: رؤى معاصرة" المنعقد بتاريخ 6 – 9 /4/ 2010
- جاد، محمد (2005): فعالية برنامج مقترح في تنمية مهارات الاستماع الناقد لطلبة كليات التربية بسلطنة عمان، **مجلة العلوم التربوية**، العدد(3)، عمان.
- جميل، عبد الكريم أحمد.(2016): **تدريب وتنمية الموارد البشرية**، عمان: دار الجنادرية للنشر والتوزيع.
- راشد، علي.(2005): **كفايات الأداء التدريسي**، القاهرة: دار الفكر العربي.
- الحسين، سلوى (2016): مهارات التواصل غير اللفظي لدى المعلمات وعلاقتها بالتفاعل الاجتماعي عند أطفال الرياض "دراسة ميدانية على عينة من رياض الأطفال الحكومية في محافظة دمشق"، **مجلة جامعة البعث**، المجلد 38، العدد 53، ص– ص 1– 50

- حنفي، محمد زين العابدين (2003): فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات الاستماع الناقد وكفايات تدريسها لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية في ضوء المدخل التواصلي، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة القاهرة.
- زيود، لينا (2014): فاعلية برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال في تنمية التواصل الاجتماعي لدى أطفال الرياض، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة دمشق.
- سلام، عازة محمد (2007): **مهارات الاتصال**، جامعة القاهرة، مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث.
- سعفان، محمد أحمد ومحمود، سعيد عطية.(2000): **المعلم إعداده ومكانته وأدواره في التربية العامة – التربية الخاصة** – الإرشاد النفسي، القاهرة: دار الكتاب.
- سيد، أسامة محمد و الجمل، عباس حلمي (2014): **الاتصال التربوي– رؤية معاصرة**، القاهرة، دار العلم للنشر.
- شرف، عبد العزيز (2003): **نماذج الاتصال في الفنون والإعلام والتعليم وإدارة الأعمال**، القاهرة: الدار المصرية.
- شقير، زينب محمود (2002): **اضطرابات اللغة والتواصل**، ط(3)، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- الصغير، كليب (2003): بناء برنامج تدريبي لتطوير مهارات الاتصال لمديري المدارس الثانوية العامة في محافظة اربد في ضوء احتياجاتهم التدريبية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية، الأردن.
- طعيمة، رشدي(2004): **المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها**، القاهرة: دار الفكر العربي.
- العاجز، فؤ اد : (2004) **الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق** ، ط2 ، غزة: دار المقداد للطباعة.
- الفتلاوي، سهيلة (2003): **الكفايات التدريسية، المفهوم – التدريب –الأداء**، عمان: دار الشروق
- كابور، هند (2011): فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الاتصال بين المعلم والمتعلم وأثرها في التحصيل الدراسي، **(رسالة دكتوراه غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة دمشق.
- الكريمين، رائد أحمد و الخوالده، ناصر أحمد (2013): بناء برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال قائم على نظرية الاهتمامات واختبار أثره في تنمية كفايتهن التعليمية ومهارات التواصل لدى طلبتهن، **مجلة العلوم التربوية**، المجلد (43)، العدد(1)، ص – ص 243– 263.
- لبد، خليل أحمد (2005): تقويم بعض الإجراءات المنهجية المستخدمة في رسائل الماجستير المقدمة لكليات التربية في الجامعات الفلسطينية بغزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، غزة، الجامعة الإسلامية.
- محمد، مصطفى عبد السميع و حوالة، سهير. (2005): **إعداد المعلم تنميته وتدريبه**، عمان: دار الفكر.
- ملحم، سامي محمد (2002): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط2، عمان: دار المسيرة.
- المؤتمر العلمي التربوي النفسي، كلية التربية، جامعة دمشق، 25– 27 تشرين1 :2009 تحت عنوان: "**نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر**".
- المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية، جامعة دمشق، 28– 29 نيسان 2003 تحت عنوان: "**المستلزمات النفسية التربوية لمرحلة التعليم الأساسي في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة**".
- الهاشمي، مجد هاشم(2001) : **الاتصال التربوي وتكنولوجيا التعليم**، عمان: دار المناهج.
- هيز، جون.(2011): **مهارات التواصل بين الأفراد في العمل**، ترجمة: الزعبي، مروان، عمان: دار المسيرة.

المراجع الأجنبية

- Richards, Sally & Ruch, Gillian & Trevithick, Pamela (2005): Communication Skills Training for Ethical Dilemma for Social Work Education, **Social work Education**, vol(24), N(4), june 2005.
- Gillies,Robyn M (2004): The Effects of Communication Training on Teachers and Students Verbal Behaviors during Cooperative Learning, **international Journal of Educational Research**, v(41) n(3).
- Kevin, jon (2006). Effective Teacher Communication Skill and Teacher Quality, **ph.D**. Dissertation the Ohio State University.
- Mc Pheat ,Sean (2010): **Effective Communication Skills,** MTD Training & Ventus Publishing APS.
- Rue, leslie W. & Byars, Lioyd L, Ibrahim, Nabil A (2013): **Management: Skills and Application,** Edition(11), New York, NY: McGraw–Hill/Irwin.
- Laukka, P., Nerberg, D., Forseel, M., & Karlsson, L. (2011). Expressio of affect in spontaneous speech. Acoustic correlates and automatic detection of irritation and resignation. **journal of speech and language**. No. (25). P 84–104.
- Gillies,Robyn M (2004): The Effects of Communication Training on Teachers and Students Verbal Behaviors during Cooperative Learning, **international Journal of Educational Research**, v(41) n(3).
- Kevin, jon (2006). Effective Teacher Communication Skill and Teacher Quality, **ph.D**. Dissertation the Ohio State University.
- Raj, K amal (2009): Dimensions of communication as Predictors of Effective classroom interaction, Department of Education Administration and Policy Studies, Faculty of Education, Stud Home Comm Sci, 3(1).57,61(2009)
- Murray, M. C., & Pérez, J. (2015): Informing and performing: A study comparing adaptive learning to traditional learning, **Informing Science: the International Journal of an Emerging Transdiscipline**, vol(18),pp 111–125.

تحليل محتوى دليل المعلم لمنهاج الفئة الثالثة في مرحلة رياض الأطفال في ضوء مهارات التواصل التربوي

*غنى فارس الفرا ** د. منال مرسي

(الإيداع: 9 نيسان 2019 ، القبول 15 آيار 2019)

ملخص:

هدف البحث إلى تحديد مهارات التواصل التربوي الواجب توافرها في محتوى دليل المعلم لمنهاج الفئة الثالثة في مرحلة رياض الأطفال، ومعرفة مدى توافرها، واشتملت عينة البحث على دليل المعلم لمنهاج الفئة الثالثة في مرحلة رياض الأطفال في الفصل الثاني من العام الدراسي 2018–2019، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت أدوات البحث من:

قائمة مهارات التواصل التربوي، وأداة تحليل المحتوى، وقد تم التحقق من صدقو ثبات أدوات البحث.

وقد أشارت النتائج إلى: أن المهارات التي تعزز التواصل الرياضي تتوافر بشكل مقبول في دليل المعلمة المستهدف، وأظهرت نتائج التحليل أن أكثر مهارات التواصل تكراراً في جزئي دليل المعلمة هي مهارة التواصل الشفوي حيث بلغ مجموع تكراراتها في الجزء الأول 675 بنسبة 46.3%، وفي الجزء الثاني 541 بنسبة 47.33%، تليها مهارة الاحتواء، حيث بلغ مجموع تكراراتها في الجزء الأول 267 بنسبة 18.31%، وفي الجزء الثاني 174 بنسبة 15.22%، وفي المرتبة الثالثة مهارة الاستقبال بتكرارات بلغت في الجزء الأول 215 بنسبة 14.75%، وفي الجزء الثاني 170بنسبة 14.87% ، تليها مهارة المتابعة في الجزء الأول بتكرار 132 ونسبة 9.05%، مهارة لغة الجسد في الجزء الثاني بتكرار 107 ونسبة 9.36%، وتليها مهارة لغة الجسد في الجزء الأول بتكرار 125 ونسبة 8.57%، ومهارة المتابعة في الجزء الثاني بتكرار 86 ونسبة 7.52%، وتدنت مرتبة مهارتي نبرة الصوت و التواصل البصري في الجزء الأول بنسبة 2.74% و 0.27، أما في الجزء الثاني بلغت نسبة توافر هاتين المهارتين 9.36% و 5.51%، وفي ضوء النتائج أوصت الباحثة تدعيم دليل المعلمة بأنشطة وتوجيهات لاستخدام مهارات التواصل البصري ونبرة الصوت.

الكلمات المفتاحية: تحليل محتوى – رياض الأطفال – التواصل التربوي.

* طالبة دكتوراه – تربية الطفل – كلية التربية – جامعة البعث.

** أستاذ في قسم تربية الطفل – كلية التربية – جامعة البعث.

Analysis of the content of The teacher guide for the third category curriculum in the kindergarten stage in the light of educational communication skills

Ghina Alfarra **Dr. Manal Morse**

(Received: 9 April 2019, Accepted: 15 May 2019)

Abstract:

The study aimed at determining the skills of educational communication that should be available in the content of the teacher guide for the third stage curriculum in the kindergarten stage, and to know the availability of these skills in it. The sample included the teacher guide for the third stage curriculum in the kindergarten stage in the second semester of the academic year 2018-2019 , The study used descriptive analytical method, and the tools of the study consisted of:
A list of educational communication skills, a content analysis tool, and the veracity and honesty of search tools have been verified.
The results showed that the skills that enhance mathematical communication are acceptable in the target teacher's manual. The results of the analysis showed that the most frequent communication skills in the two parts of the teacher's manual is the verbal communication skill. The total frequency in the first part was 675 46.3% 54.1% by 47.33%, followed by the containment skill, with total recurrences in the first part 267 by 18.31%, in the second part 174 by 15.22%, and in third place, the reception skill was repeated in the first part 215 by 14.75% , Followed by follow-up skill in the first part by repeating 132 vies Followed by the skill of body language in the first part with frequency 125 and 8.57%, the follow-up skill in the second part with frequency 86 and 7.52%, and decreased the skill of voice tone and visual communication in the first part (2.74% and 0.27%). In the second part, the ratio of these skills was 9.36% and 5.51%.
In light of the results, the researcher recommended strengthening the teacher's guide with activities and guidance for the use of visual communication skills and sound tone.

Key words: Content Analysis - Kindergartens - Educational Communication

1- المقدمة:

تعد مرحلة الطفولة المبكرة مرحلة انتقالية يشكل فيها الطفل علاقاته الأولية مع الآخرين، وفي هذه المرحلة يبدأ الطفل أولى علاقاته غير الأسرية، وهذا الانتقال يتطلب منه استخدام ما يمتلكه من مهارات اكتسبها من التفاعل مع الوسط الأسري، ليستخدمها في علاقاته الاجتماعية مع العالم الخارجي.

كما يسهم تطوير مهارات التواصل لدى الأطفال في تطوير مهارات الحوار وبالتالي يصبحوا أكثر نجاحاً وفعالية في التواصل مع الآخرين، وحل المشكلات، وممارسة التفكير النقدي والإبداعي (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، 2015، 7) وتعد عملية التواصل العمود الفقري لعملية التفاعل التي تفضي إلى النشاط، فضعف الاتصال وتبادل المعلومات والأفكار يؤدي بالنهاية إلى فشل العملية التربوية بأكملها، لأن المعلم يعمل مع جماعة، وهو لا ينطلق إلى تحقيق الأهداف معتمداً على ذاته، وإنما على نشاط الجماعة وتبادل الأدوار فيما بينها (عريفج،2007، 127).

ويرى شرف (2003، 10) أن معلمة الروضة على رأس الفئات المتخصصة من حيث حاجتها لإتقان مهارات التواصل، فلا يكفي أن تكون على مستوى عال من الخبرة، ولكن يجب أيضاً أن تكون قادرة وماهرة في توصيل المعلومات والخبرات التي يحتاجها الطفل، فكثيراً ما يكون التواصل غير الفعال بين المعلمة والأطفال عائقاً دون استفادتهم من معارفها وخبراتها.

وأكدت كل من دراسة (حنفي،2003) ودراسة (الصغير، 2003) ودراسة(Gillies, 2004) ودراسة(جاد، 2005) ودراسة(Kevin, 2006) على أهمية الاهتمام بمهارات التواصل التربوي لدى المعلمة، والعمل على تنميتها بصورة مستمرة، كي تستطيع التوصل إلى الأهداف التي تسعى إلى تحقيقيها.

فمعلمة الروضة هي المسؤولة عن توفير مناخ تربوي آمن ومحفز ونشط وتواصلي تتيح من خلاله فرصاً عديدة أمام الأطفال للتواصل مع أقرانهم، وهي مسؤولية كبيرة تتطلب منها الانتباه لتفاصيل دقيقة في تعاملها مع الأطفال أو رد فعل الأطفال للأنشطة المطبقة في الروضة، فإتقان التواصل التربوي بمهاراته المتنوعة من احتواء ومتابعة واستقبال وتواصل شفوي وبصري واستخدام نبرة الصوت ولغة الجسد بطريقة صحيحة، أمر في غاية الدقة وخاصة أن الفئة التي تتعامل معها هي فئة عمرية حساسة، وقد يقلد الطفل كل حركة أو تفصيل تقوم به المعلمة أثناء النشاط ويقوم بنقله إلى أسرته، وبيئته المحيطة، وبالتالي فإن المعلمة بحاجة إلى مرشد ودليل مرافق لها بشكل يومي في جميع أنشطتها يوضح لها هذه المهارات، ومن هنا تبرز أهمية دليل المعلم كمرافق للمعلم في تحضير الأنشطة اليومية.

وانطلاقاً أهمية الدليل في تعرف مهارات التواصل وآلية اكتسابها، وحيث أن الباحثة في حدود ما اطلعت عليه من بحوث في هذا المجال، لم تتطلع على بحوث حللت أدلة معلمة الروضة للتعرف على مدى توافر مهارات التواصل التربوي فيها، يأتي البحث الحالي لتعرف درجة تضمين دليل معلمة أطفال الفئة الثالثة لمهارات التواصل التربوي، ليكون حافزاً لتطوير هذه الأدلة بما يطور الأنشطة المطبقة في رياض الأطفال.

2- مشكلة البحث:

أكد المركز الوطني لتطوير المنهاج الســـوري (2017، 43) في وثيقة الإطار العام للمنهاج الوطني للجمهورية العربية السورية أن من أهداف مرحلة رياض الأطفال ضرورة العمل على تمكين الطفل من التحدث والتعبير بلغته الخاصة والوصف للأفكار والمشاعر، وتمكينه من استخدام مهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي كالإيماءات في التعبير عن أفكاره ومشاعره. ولكن يلاحظ أن هناك ضعفاً ملحوظاً في عملية الاتصال التي تتم داخل حجرة النشاط أو خارجها، وذلك من خلال ملاحظة الباحثة لعينة من معلمات الرياض أثناء القيام بالأنشطة في الروضة، فعندما تستخدم المعلمة العقوبة المفرطة أو السخرية من الطفل، أو حتى الصـــراخ، فهذا يدل على افتقارها لمهارات التواصـــل الفعال مع الطفل، والتي تشـــير إلى انخفاض في مستوى مهاراتها المختلفة في التعامل والتواصل مع الطفل.

كما أن معظم الدراســـات التي تناولت البحث في ميدان تدريب المعلمين على مهارات التواصـــل في الجمهورية العربية السورية، كدراسة (علي، 2010) ودراسة (كابور، 2011) ودراسة (محمد، 2014) ودراسة (زيود، 2015) بينت عدم اتقان المعلم لمهارات التواصـل التربوي، مما يصـعب من نجاح مهمته التعليمية، كما بينت أن مهارات التواصـل تعد من المهارات الصـعبة التي تواجه المعلم سـواء أكان معلماً جديداً أو معلماً صـاحب خبرة، وأن اتقان معلمة الروضـة لمهارات التواصـل والتفاعل داخل حجرة النشاط، من أهم الكفايات اللازمة للنجاح في أداء مهامها التربوية والتعليمية.

ومن التوصـيات التي قدمت في مؤتمر الحوار والتواصـل التربوي الذي عقدته جامعة غزة بتاريخ 2011 /31/10–30/ ضـرورة ممارسـة المديرين والمعلمين والمتعلمين للتواصـل والحوار التربوي، وضـرورة النهوض بدور المؤسـسـة التربوية في ترسـيخ ثقافة التواصـل والحوار بوصـفها الحقل التربوي والميدان التطبيقي للنظرية التربوية، واعادة النظر في بناء الفلسـفة التربوية والسـياسـات التعليمية واسـتراتيجيات التطوير التربوي بما يحقق التواصـل والحوار فكراً وسـلوكاً، إضـافة إلى ضـرورة تطوير الأساليب التعليمية المعتمدة على التواصل والحوار بين أطراف العملية التعليمية.

وفي سـورية تظهر الحاجة لتحليل دليل معلم رياض الأطفال للفئة الثالثة في ضـوء مهارات التواصـل التربوي، خاصـة أن الفئة الثالثة هي أهم مرحلة في رياض الأطفال، ولا يخفى على أحد أهمية هذه المرحلة، حيث أنها تعد مرحلة الإعداد والتكوين للمراحل التي تليها، وتتوســع فيها مهارات التواصــل التربوي حيث يبدأ ادخال مهارات القراءة والكتابة، الأمر الذي يستدعي وجود مهارات لدى المعلمة تساعد على تعليم هذه المهارات، والتي تشكل أساساً معرفياً للتلميذ يحتاجه في المراحل اللاحقة.

انطلاقاً من أهمية هذه المرحلة، والدور الذي تؤديه مهارات التواصـل التربوي في تحقيق أهداف هذه المرحلة، وفي ضـوء ما سبق ظهرت لدى الباحثة ضـرورة إجراء دراسـة لتحليل محتوى دليل المعلمة لأطفال الفئة الثالثة في الفصـل الثاني من العام الدراسي 2018–2019 في ضوء مهارات التواصل التربوي.

تتمثل مشكلة الدراسة في السؤالين الآتيين:

1. ما مهارات التواصـــل التربوي اللازم تضـــمينها في محتوى دليل المعلمة لأطفال الفئة الثالثة في الجمهورية العربية السورية؟
2. ما درجة توافر مهارات التواصـل التربوي اللازم تضـمينها في محتوى دليل المعلمة لأطفال الفئة الثالثة في الجمهورية العربية السورية؟

3– أهمية البحث: يمكن أن يفيد البحث في الجوانب الآتية:

- قد يأتي أهمية هذا البحث من خلال الدراسة التحليلية لدليل المعلمة في ضوء مهارات التواصل التربوي الذي يهدف إلى مساعدة المعلمة في استخدام هذه المهارات في الأنشطة الصفية.
- قد يفيد في تزويد مؤلفي مناهج كراس رياض أطفال الفئة الثالثة بنتائج تحليل محتوى الدليل للإفادة من هذه النتائج عند تأليف المناهج وتطويرها.
- قد يسهم في تقديم نموذج منهجي للباحثين المهتمين بهذا المجال للاستفادة من نتائجه وتوصياته في إجراء بحوث أخرى مماثلة.

4– أهداف البحث: تمثلت أهداف البحث بالآتي:

- تحديد مهارات التواصل التربوي اللازم تضمينها في محتوى دليل المعلمة لأطفال الفئة الثالثة في الجمهورية العربية السورية.
- تحديد مدى توافر مهارات التواصل التربوي اللازم تضمينها في محتوى دليل المعلمة لأطفال الفئة الثالثة في الجمهورية العربية السورية.

5- حدود البحث:

- تم تطبيق هذا البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي 2019/2018 باستخدام دليل معلمة رياض الأطفال الفئة الثالثة.
- اقتصرت الدراسة على دليل المعلمة لأطفال الفئة الثالثة في الجمهورية العربية السورية
- اقتصرت الدراسة على مهارات التواصل التربوي وهي (الاحتواء، المتابعة، الاستقبال، التواصل الشفوي، التواصل البصري، نبرة الصوت، لغة الجسد).

6- مصطلحات البحث:

تحليل المنهج: عرفه طعمة (2004: 71) بأنه: أحد المناهج المستخدمة في دراسة مضمون وسائل الاتصال المكتوبة أو المسموعة بوضع خطة منظمة تبدأ باختيار عينّة من المادة محل التحليل وتصنيفها وتحليلها كماً وكيفاً.

وقد عرفته الباحثة إجرائياً بأنه: منهج البحث الذي استخدمته الباحثة في وصف محتوى دليل المعلمة لخبرات رياض أطفال الفئة الثالثة وتحديد مدى توافر مهارات التواصل التربوي من خلال بطاقة تحليل محتوى ومن ثم تحديد درجة توافر هذه المهارات.

تعرف المهارة بأنها: نوع من الأداء يقوم به الفرد بسهولة وكفاءة ودقة مع اقتصاد في الوقت والجهد، سواء كان هذا الأداء عقلياً أو اجتماعياً أو حركياً. (الفتلاوي، 2003، 25)

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: القدرة على أداء نوع من المهام بكفاءة عالية مع الاقتصاد في الوقت والجهد والتكلفة.

ويعرف التواصل بأنه: عملية تفاعل بين طرفين أو أكثر، يتم من خلالها تبادل للمعلومات (الأفكار والمعاني والآراء والصور والرموز والأحاسيس والمشاعر) لتحقيق هدف معين باستخدام أساليب معقدة ومناسبة للطرفين. (الشهري،2014، 14)

وتعرف الباحثة مهارات التواصل إجرائياً بأنها: مجموعة من الأساليب والسلوكيات والاستجابات والقدرات التي تظهرها معلمة الروضة كمرسل أحياناً وكمستقبل أحيانا أخرى أثناء عملية تواصلها مع الطفل في الروضة، وتؤدي إلى إحداث علاقة تفاعل وتفاهم و مشاركة حية، بحيث يتم التأثير على أنماط سلوك الطفل وأدائه، بغرض تحقيق أهداف معينة،

7- الإطار النظري:

إن توافر مهارات التواصل لدى معلمة الروضة أمر هام حتى تتحقق فاعلية التواصل، فالمعلمة الناجحة هي التي تمتلك مهارات تمكنها من التواصل مع الأطفال ومع الآخرين، وتمكنها من إيصال رسالتها بوضوح. فنجاح الفرد في الحياة مرهون بقدرته على الاتصال الفعال، ولكي ننجح في التواصل مع الآخرين، لابد لنا من إتقان أساسيات التواصل، والقيام ببناء المكون الرئيس للتواصل الفعال.

مفهوم مهارات التواصل التربوي:

يمكن تعريف مهارات التواصل بأنها: أدوات تستخدم لإزالة معيقات التواصل الفعال. (Rue & Byars,200 :11)

وأيضاً يمكن تعريفها بأنها: سلوكيات موجهة نحو تحقيق الأهداف، والتي تستخدم في التفاعل وجهاً لوجه بهدف الحصول على أهداف إيجابية مبتغاة. (هيز، 2011 : 28)

كما تعرف مهارات التواصل بأنها: قدرة الفرد على أن يعبر بصورة لفظية وغير لفظية عن مشاعره وآرائه وأفكاره للآخرين، وأن ينتبه ويدرك في الوقت نفسه الرسائل اللفظية وغير اللفظية لمشاعر وآراء وأفكار الآخرين. (فرج، 2003 :52)

وتعرف مشهور ومرسي (2016: 129) المهارات التواصلية لمعلمة الروضة بأنها: سلوكيات لفظية وغير لفظية تتسم بالتعاطف والمودة والتفاعل الإيجابي، تكتسبها المعلمة بهدف تبادل الخبرات مع الأطفال، وإحداث التغيير الإيجابي لديهم .

ويعرف الكريمين والخوالدة (2016: 246) مهارات تواصل معلمة رياض الأطفال بأنها: قدرة المعلمة على التفاعل مع طفل الرياض من خلال تمريره بمهارات عقلية واجتماعية ولغوية، في خبرات ومواقف تعليمية تعلّمية جديدة، وفق مهارات (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة)، بطريقة تتدرج من السهل إلى الصعب، ومتداخلة يصعب فصلها عن بعض وتؤثر في جودة الأداء العام.

ومن خلال التعريفات السابقة **تعرف الباحثة مهارات التواصل التربوي بأنها:** مجموعة من السلوكيات التواصلية التي تحدث في الموقف التعليمي التعلمي بين أطراف العملية التعليمية، والتي يتم من خلالها نقل المفاهيم والمعارف والمهارات، من المعلم إلى المتعلم، عبر وسيلة أو قناة مناسبة، بهدف تحقيق الأهداف المرغوبة.

المهارات الأساسية للتواصل التربوي: يحدد سيد و الجمل (2014 : 100– 102) مهارات التواصل الفعال الواجب توافرها عند المعلمة بالآتي:

- **مهارة حفظ النظام:** وهي مهارة هامة لتحقيق سهولة التواصل، وفي ضوئها تستطيع المعلمة أن تتحكم في سير النشاط، وتتمثل هذه المهارة في توعية الطفل بأهمية النظام داخل حجرة النشاط، وتدريبه عليه واستخدام العلاقات بصورة إيجابية كأسلوب لضبط العملية التعليمية، والحزم والإنصاف أثناء التعامل مع الطفل.
- **مهارة توفير المناخ الجيد وتحقيق احتياجات المستقبِل (الطفل):** وهذه المهارة من المهارات الأساسية، فالمناخ الجيد داخل حجرة النشاط، يساعد على التعلم ويعمل على انشغال المستقبِل في الأنشطة التعليمية؛ مما يقلل من مشكلات ضبط سلوك المتعلمين، وتتمثل في توفير الجو الودي والعاطفي وتقديم حوافز للأداء المتميز، وتقديم الأنشطة للأطفال، وإشراكهم فيها مع مراعاة الفروق الفردية فيما بينهم.
- **مهارة التخطيط قبل بدء النشاط وأثنائه:** إن اتقان المعلمة لهذه المهارة يبعدها عن العشوائية، ويجعلها في اتصال وتواصل دائم مع الأطفال، مما يساعدها في جذب انتباههم وانشغالهم في الأنشطة الصفية، وهذه الأنشطة تتمثل في التحضير اليومي المسبق للموقف التعليمي، والتأكد من جلوس المتعلمين في أماكن مناسبة لهم، وتوزيع المهام بينهم للقيام بأنشطة صفية وغير صفية.
- **المهارة التعليمية وأساليبها:** وتعمل هذه المهارة على شد انتباه الأطفال وتشويقهم لموضوع النشاط، مما يقلل من الملل والمشتتات الخارجية التي تجذب انتباه الأطفال نحوها، فيؤدي إلى إعاقة عملية التواصل، وتتمثل هذه المهارة في تفسير الأمور الغامضة المتعلقة بموضوع النشاط، والتنوع في استخدام الوسائل التعليمية، والتسلسل في شرح خطوات النشاط.
- **مهارة تنظيم وترتيب قاعة النشاط:** وهذه المهارة يتوقف عليها رغبة المتعلمين في الجلوس في أماكنهم والقيام بالمهام التعليمية، فكلما كانت غرفة النشاط منظمة ومرتبة، كان سبباً لجذب الأطفال ورغبتهم في الجلوس فيها أكبر مدة ممكنة، وتتمثل في مراعاة وجود ممرات مناسبة بين المقاعد لتسهيل عملية التواصل، وتوفير التهوية والإضاءة الجيدة لقاعة النشاط وتوفير الرؤية الجيدة للمتعلمين.
- **مهارة التفاعل الاجتماعي والإنساني أثناء عملية التواصل:** وينبغي على المعلمة اتقان هذه المهارة إذا أرادت كسب قلوب الأطفال، فالإنسان كائن اجتماعي بطبعه، وكلما كانت العلاقة قوية بين المعلمة والطفل، كانت قاعة التعليم أكثر انضباطاً، وتتمثل هذه المهارة في استخدام الحوار مع الأطفال والتعرف على ميولهم وحاجاتهم، والتوسع في الأنشطة التي تضم المعلمة والأطفال، وتنمية العلاقة الانسانية بينهما، وبين الأطفال بعضهم البعض.

- **مهارة ملاحظة المتعلمين ومتابعتهم:** وهذه المهارة تساعد المعلمة في معرفة الأطفال، والوقوف على المشكلات التي تواجههم، والعمل على حلها قبل استفحالها، وتتمثل في توزيع نظرات المعلمة على كافة الأطفال وإشراكهم في الأنشطة دون استثناء، والتقييم والتقويم المستمر أثناء عملية التعلم، لمعرفة مستوياتهم.

أشكال عملية التواصل: هناك شكلان أساسيان لعملية التواصل:

أولاً – التواصل اللفظي: ويقصد به كل أنواع الاتصال التي يستعمل فيها اللفظ، حيث يكون بمثابة الوسيلة التي تنقل بها الرسالة من المرسل إلى المستقبِل، وهذا اللفظ من الممكن أن يكون منطوقاً ويصل إلى المستقبِل الذي يدركه عن طريق حاسة السمع، ومن الممكن أن يكون مكتوباً. وفي التواصل اللفظي يتم نقل الأفكار والآراء والمعاني بصورة متبادلة أي يحول المرسل إلى المستقبِل وبالعكس. ويعرف بأنه: التفاعل بين الأفراد من خلال إرسال واستقبال المعلومات والأفكار والمشاعر والخبرات والاتجاهات باستخدام اللفظ منطوقاً أو مكتوباً كوسيلة لنقل الرسالة (شقير، 2002: 19).

ثانياً– التواصل غير اللفظي: ويقصد به جميع أنواع التواصل التي لاتعتمد على اللغة اللفظية، وإنما تقف اللغة غير اللفظية فيها في المكان الرئيسي، وتظهر واضحة في الإشارات والحركات المختلفة التي يستخدمها الشخص بهدف نقل فكرة أو معنى إلى شخص آخر، إلى أن يصبح شريكاً معه في الخبرة. ويعرف بأنه: الإجراء الذي يتم فيه استخدام الوسائل والأساليب المتاحة غير الكلام، للقيام بعملية التواصل، ويشتمل على الحركات والإيماءات والتعبيرات الوجهيه والتنغيم الصوتي ولغة الجسد والمسافة وغيرها (Laukka,et.al, 2011: 88).

الدراسات والبحوث السابقة:

أولاً– الدراسات العربية:

دراســة بني عمر (2010): مدى ممارســة معلمي المرحلة الابتدائية مهارات التواصــل غير اللفظي في مدارس وكالة الغوث بغزة. هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة تمثيل المنهاج الوطني المطور للمهارات اللغوية، الاستماع، المحادثة، القراءة والكتابة، وقد جسد هذا الهدف في أربعة أسئلة رئيسية، أما عينة الدراسة فقد كانت شاملة لمجتمعها متمثلة بأنشطة اللغة العربية في المنهاج الوطني المطور والبالغ عددها (662) نشاطاً، وتم استخدام قائمة المهارات اللغوية التي يتوقع من التلاميذ الإلمام بها، واشتملت على (124) مهارة توزعت على الفنون اللغوية الأربعة: (القراءة، الكتابة، المحادثة والاستماع) وقد تم استخدام هذه القائمة في تحليل المحتوى، وبينت النتائج أن المهارات المتعلقة بالكتابة والاستماع جاءت ممثلة بدرجة كبيرة، أما مهارة القراءة والمحادثة فكانت ممثلة بدرجة متوســطة، وأظهرت أن المهارات الفرعية للفنون اللغوية جاءت ممثلة بدرجات متفاوتة تتراوح مابين الكبيرة والمتوسطة والقليلة، وبعضها جاء غير ممثل.

دراسة مشهور و مرسي (2012): مدى توافر المهارات الحياتية في مناهج رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية. هدفت الدراسة إلى تحديد مدى توافر المهارات الحياتية في محتوى مناهج رياض الأطفال بفئاتها الثلاث في سورية، ولتحقيق ذلك تم استخدام قائمة للمهارات الحياتية من إعداد الباحثة (فاطمة عبد الفتاح عيسى ، ٢٠٠١) وتضمنت القائمة عشرة مجالات أساسية للمهارات الحياتية تفرع عنها(71) مهارة فرعية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وأظهرت نتائج التحليل في كراسات المستويات الثلاث أن مهارات التعلم محققة بدرجة جيدة والمهارات الشخصية ومهارات اتخاذ القرار محققة بدرجة متوسطة، بينما مهارات تقدير الذات والمهارات الاجتماعية ومهارات الاتصال ومهارات حل مواقف الصراع بين الأطفال ومهارات القيادة ومهارات المواطنة غير محققة أي غير متوافرة في محتوى مناهج رياض الأطفال.

دراسة الجماعين (2014): درجة توافر المهارات الحياتية في محتوى منهاج رياض الأطفال و درجة ممارسة المعلمات لهذه المهارات في المدارس الحكومية في محافظة مأدبا. هدفت هذه الدراسة إلى تقصي درجة توافر المهارات الحياتية في محتوى منهاج رياض الأطفال في المدارس الحكومية ودرجة ممارســة المعلمات لتلك المهارات ولتحقيق هذا الهدف تم

اختيار عينة عشـوائية بسـيطة من معلمات رياض الأطفال في المدارس الحكومية في محافظة مأدبا، بلغ عدد أفرادها (24) معلمة ، واسـتخدمت لجمع المعلومات : اسـتمارة تحليل المحتوى لرصـد تكرارات ظهور فئات التحليل في الجزء الثاني من المنهاج الوطني التفاعلي ، وبطاقة ملاحظة اشتملت على (30) فقرة من المهارات الحياتية الأكثر أهمية في المنهاج الوطني التفاعلي، وبينت النتائج:

- يركز محتوى المنهاج الوطني التفاعلي للأنشطة لمرحلة رياض الأطفال بنسبة مئوية عالية على المهارات الذهنية في حين لم يهتم بالمهارات العملية، وكانت مهارة التخطيط لأداء الاعمال أكثر المهارات الحياتية نسـبة في المنهاج الوطني التفاعلي
- جاءت درجة ممارسة المعلمين لفعالية استقبال الأطفال، التي تضم خمس مهارات حياتية بدرجة مرتفعة ، في حين جاءت درجة الممارسة لباقي الفعاليات متوسطة

التعليق على الدراسات السابقة:

ما استفادت الباحثة من الدراسات السابقة: اعتمدت الباحثة المنهجية العلمية التي استخدمتها الدراسات السابقة في صياغة المشكلة، وكذلك أسئلة البحث، معالجة ومناقشة النتائج، كما استفادت منها في بناء أدوات البحث، فبعد الاطلاع على معظم هذه الدراسات تم إعداد قائمة لمهارات التواصل، كما أن الاطلاع على النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسات ساعد الباحثة على توظيفها في تفسير نتائج الدراسة الحالية.

ما اختلفت فيه الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة: اختلفت الدراسة الحالية في إعداد قائمة خاصة بمهارات التواصل التربوي لمعلمات رياض الأطفال، وأيضاً تميزت بتحليل محتوى دليل المعلم، لتحديد مدى توافر مهارات التواصل التربوي فيه، في حين أن معظم الدراسات السابقة اعتمدت على تحليل المنهاج نفسه، وبالتالي ستكون هذه الدراسة تكملة للدراسات السابقة في بعض الجوانب، إضافة إلى ما ستأتي به من جديد.

إجراءات البحث:

منهج البحث: تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي القائم على تحليل المضمون، حيث تمّ بناء قائمة بمهارات التواصل التربوي اللازم توافرها في محتوى دليل المعلمة لرياض أطفال الفئة الثالثة، ومن ثم القيام بعملية العد الكمي لهذه المهارات في ضوء القائمة السابقة، للحكم على مدى توافر هذه المهارات.

مجتمع البحث وعينته: تكوّن مجتمع الدراسة من أدلة المعلمة لرياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية للعام الدراسي 2018–2019. أما عينة الدراسة فتكونت من جزئي دليل المعلمة لأطفال الفئة الثالثة في الجمهورية العربية السورية.

أدوات البحث : تتضمن أدوات البحث الآتي:

- قائمة مهارات التواصل التربوي.
- أداة تحليل المحتوى.

أولاً: قائمة مهارات التواصل التربوي:

- **خطوات بناء القائمة:** تمّ إعداد القائمة بالاعتماد على الخطوات الآتية:

- الاطلاع على مناهج رياض الأطفال والدليل المرفق له الصادرين من وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، إضافة إلى وثيقة المعايير الوطنية الصادرة عن وزارة التربية في سوريا، وذلك لمعرفة أهم مهارات التواصل المتضمنة في المنهج.
- الاطلاع على عدد من الدراسات والأدبيات التربوية المتعلقة بمهارات التواصل بشكل عام وبتدريب المعلمات في رياض الأطفال بشكل خاص، كدراسة (أبو سيف، 2016) و(البنا، 2016) و(رمو،2012) و(عويس،2009) و(مشهور،2016) و(الحسين،2016) وبناء على ذلك وضعت الباحثة صورة مبدئية للقائمة المذكورة.

– **وصف القائمة:** تتكون القائمة بصورتها المبدئية من (7) مهارات أساسية، يندرج تحتها(73) مهارة فرعية، وهذه المهارات هي:(الاحتواء، المتابعة، الاستقبال، التواصل الشفوي، التواصل البصري، نبرة الصوت، لغة الجسد).

– **ضبط القائمة:** بعد التوصل إلى الصورة المبدئية لقائمة المهارات، تمّ ضبط القائمة والتحقق من صدقها، بعرضها على عدد من المحكمين المتخصصين، لإبداء الرأي فيما يأتي:

- مناسبة المهارات الأساسية والفرعية لمعلمة الروضة.
- مدى انتماء المهارات الفرعية للمهارات الأساسية التي تندرج تحتها.
- مناسبة المهارات الأساسية والفرعية من حيث الصياغة العلمية واللغوية.
- إضافة أو حذف المهارات الغير مناسبة لمعلمة الروضة.

وقد تمّ الأخذ بآراء المحكمين وملاحظاتهم، ومن ثم تمّ حساب النسب المئوية للتكرارات، والتي تشير إلى درجة اتفاق تراوحت بين(80,66% – 98,84 %) جدول (1).

وبعد إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون، اشتملت القائمة على (7) مهارات أساسية، يندرج ضمنها (65) مهارة فرعية، ويبين الجدول (2) توزيع المهارات الفرعية على المهارات الأساسية.

الجدول رقم(1): يوضح تعديلات المحكمين، ونتائج اتفاقهم على مهارات الصورة المبدئية لقائمة مهارات التواصل

م	المهارة	النسبة المئوية	العبارات المضافة	التعديلات المقترحة
1	الاحتواء	90,84	_____	حذف عبارة تشجيع الأطفال على التعبير لأنها مكررة في مهارة التواصل الشفوي
2	المتابعة	96,56	_____	حذف بعض المهارات الفرعية لأنها لا تنتمي إلى المهارة الأساسية
3	الاستقبال	97,61	_____	حذف عبارة "إظهار تعبير الاهتمام والرغبة في الاستماع" لأنها مكررة
4	التواصل الشفوي	97,75	استخدام التعزيز اللفظي المناسب	حذف انتقاد السلوكيات غير المرغوبة" لأنها لا تنتمي للمهارة الأساسية
5	التواصل البصري	94,43	_____	حذف عبارة " استخدام الوسائل البصرية" لأنها لا تنتمي للمهارة الأساسية
6	نبرة الصوت	80,66	الوقوف على الكلام حتى يتم المعنى	حذف " استخدام درجة صوت مناسبة" لأنها مكررة.
7	لغة الجسد	98,67	_____	حذف عبارة" توظيف حركات الجسم عند رواية القصة" لأنها مكررة

الجدول رقم(2): يوضح المهارات الفرعية موزعة على المهارات الأساسية

م	المهارة الأساسية	عدد المهارات الفرعية	البنود
1	الاحتواء	9 عبارات	1 – 9
2	المتابعة	9 عبارات	10 – 18
3	الاستقبال	11 عبارة	19 – 29
4	التواصل الشفوي	13 عبارة	30 – 42
5	التواصل البصري	5 عبارات	43 – 47
6	نبرة الصوت	7 عبارات	48– 54
7	لغة الجسد	11 عبارة	55 – 65

وبناءً على ذلك فقد تم وضع الصورة النهائية لقائمة مهارات التواصل التربوي.

ثانياً: أداة تحليل المحتوى:

هدفت الأداة إلى استخدامها في تحليل محتوى دليل معلمة لرياض أطفال الفئة الثالثة في ضوء مهارات التواصل التربوي، وقد اشتملت هذه الأداة على قائمة مهارات التواصل التربوي المعدة في الخطوة السابقة وقد قامت الباحثة ببناء هذه الأداة وفق الخطوات الآتية:

1. التعرف إلى طرائق تحليل المحتوى المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة من خلال الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بهذا الجانب.
2. تحديد الهدف من عملية تحليل المحتوى، حيث هدفت إلى تعرف مدى توافر مهارات التواصل التربوي في محتوى دليل معلمة لرياض أطفال الفئة الثالثة.
3. تحديد عينة التحليل، حيث اشتملت عينة التحليل على دليل معلمة لرياض أطفال الفئة الثالثة.
4. تحديد فئات التحليل أو محاور التحليل حيث اعتمدت الدراسة على سبع مهارات رئيسة للتواصل التربوي تضمنت عدداً من المهارات الفرعية، وقد استخدمت الأخيرة كفئات للتحليل، والمهارات الرئيسة هي (الاحتواء، المتابعة، الاستقبال، التواصل الشفوي، التواصل البصري، نبرة الصوة، لغة الجسد)
5. تحديد وحدة التحليل، حيث اختيرت الفكرة كوحدة لتحليل محتوى دليل المعلمة.
6. ضوابط عملية التحليل، حيث تحتكم عملية التحليل للضوابط الآتية:
   - لم يتم تحليل مقدمة دليل المعلمة وأهداف الخبرة في كل يوم.
   - تم احتساب تكرار المهارات على أساس إما الكتاب يوجه التلميذ للقيام بها أو أن المهارات متضمنة في محتوى الكتاب.
7. خطوات عملية التحليل وهي:
   - قراءة جزئي دليل المعلمة لأطفال الفئة الثالثة قراءة تحليلية متأنية للوقوف على الأفكار الرئيسة في كل وحدة.
   - تصنيف الأفكار حسب فئات التحليل (مهارات التواصل التربوي).
   - تفريغ نتائج التحليل في الاستمارة المعدة لهذا الغرض، وحساب التكرارات المقابلة لكل فئة من فئات التحليل السبعة ثم تحويلها إلى نسب مئوية.
8. إجراءات الصدق الظاهري لأداة التحليل: تم عرض الأداة على محكّمين من أساتذة كليات التربية للتأكد من الصدق الظاهري للأداة وشمولها ومناسبتها للغرض المحدد في الدراسة الحالية، وتم إجراء بعض التعديلات المقترحة والمناسبة.

9. ثبات أداة تحليل المحتوى، وللتأكد من ثبات أداة تحليل المحتوى قامت الباحثة بحساب قيمة" الثبات عَبر الزمن كالتالي:

قامت الباحثة بإجراء تحليل الجزء الأول لدليل معلمة رياض أطفال الفئة الثالثة، ثم تمت إعادة التحليل من قبل الباحثة بعد مرور فترة ثلاثة أسابيع، ثم تم حساب ثبات الأداة باستخدام معادلة الثبات لهلوستي، والجدول (3) يوضح معاملات الثبات بين التحليلين:

الجدول رقم (3): معاملات الثبات بإعادة التحليل للجزء الأول من دليل المعلمة

المهارة	التحليل الأول	التحليل الثاني	معامل الثبات
الاحتواء	267	271	0.99
المتابعة	132	140	0.97
الاستقبال	230	215	0.97
التواصل الشفوي	675	680	0.99
التواصل البصري	4	5	0.89
نبرة الصوت	42	40	0.98
لغة الجسد	126	125	0.99

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معامل الثبات مرتفعة، حيث تراوحت بين (0.99-0.89) بما يشير إلى ثبات جيد لأداة تحليل المحتوى. وفي ما يلي جدول الثبات بين التحليلين للجزء الثاني لدليل معلمة رياض أطفال الفئة الثالثة:

الجدول رقم(4): معاملات الثبات بإعادة تحليل الجزء الثاني لدليل المعلمة

المهارة	التحليل الأول	التحليل الثاني	معامل الثبات
الاحتواء	174	185	0.97
المتابعة	86	92	0.97
الاستقبال	170	160	0.99
التواصل الشفوي	541	520	0.99
التواصل البصري	2	3	0.8
نبرة الصوت	65	63	0.98
لغة الجسد	107	108	0.99

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معامل الثبات مرتفعة، حيث تراوحت بين (0.99- 0.8) بما يشير إلى ثبات جيد لأداة تحليل المحتوى.

الأساليب الإحصائية: تم رصد تكرارات ظهور فئات التحليل (مهارات التواصل التربوي) في عينة التحليل وحساب النسبة المئوية لكل فئة.

عرض النتائج ومناقشتها:

أولاً :النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الأول الذي ينص على:

ما مهارات التواصل التربوي اللازم تضمينها في محتوى دليل المعلمة لأطفال الفئة الثالثة في الجمهورية العربية السورية؟

وقد تمت الإجابة عن هذا السؤال بعد إعداد قائمة مهارات التواصل التربوي، وقد تكونت قائمة المهارات التي أعدتها الباحثة في الصورة النهائية (65) مهارة فرعية موزعة في سبع مهارات رئيسة هي:

1. مهارة الاحتواء تحتوي على (9) مهارات فرعية.

2. مهارة المتابعة تحتوي على (9) مهارات فرعية.
3. مهارة الاستقبال تحتوي على (11) مهارة فرعية.
4. مهارة التواصل الشفوي تحتوي على (13) مهارة فرعية.
5. مهارة التواصل البصري تحتوي على (5) مهارات فرعية.
6. مهارة نبرة الصوت تحتوي على (7) مهارات فرعية.
7. مهارة لغة الجسد تحتوي على (11) مهارة فرعية

ومن خلال العرض السابق لقائمة مهارات التواصل التربوي يتضح أن المهارات الرئيسة والمهارات الفرعية تمثل في مجملها ما ينبغي أن يتضمنه دليل معلمة رياض أطفال الفئة الثالثة، حيث كان العدد(65) مهارة فرعية موزعة على سبع مهارات رئيسة، ومن خلال عرض الباحثة للمحاور السابقة تكون قد تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة.

ثانياً :النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثاني الذي ينص على:

ما درجة توافر مهارات التواصل التربوي اللازم تضمينها في محتوى دليل المعلمة لأطفال الفئة الثالثة في الجمهورية العربية السورية؟ للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بتحليل جزئي دليل المعلمة لرياض أطفال الفئة الثالثة بناءً على قائمة مهارات التواصل التربوي السابقة، والإجابة عن التساؤلات الفرعية الآتية:

1. ما درجة توافر مهارة الاحتواء في محتوى دليل المعلمة لأطفال الفئة الثالثة في الجمهورية العربية السورية؟

ويمكن توضيح الإجابة من خلال الجدول(5):

الجدول رقم(5): نتائج تحليل جزئي دليل المعلمة لرياض أطفال الفئة الثالثة.

	م	المهارة الفرعية	الجزء الأول			الجزء الثاني		
			ت	نسبة%	ترتيب	ت	نسبة%	ترتيب
مهارة الاحتواء	1	الجلوس بين الأطفال بدون حواجز مادية كالطاولة مثلا	6	2.25	6	0	0	0
	2	مراعاة الحالة الانفعالية للطفل أثناء حديثه	0	0	0	0	0	0
	3	إضفاء جو مريح خال من التوترات النفسية أثناء مناقشة الأطفال	55	20.6	2	38	21.84	2
	4	تقبل وجهات نظر الأطفال المختلفة أثناء محادثتهم	53	19.85	3	22	12.64	5
	5	تقبل انفعالات الطفل بصبر ورفق	0	0	0	0	0	0
	6	احترام مشاعر الطفل	5	1.87	7	2	1.15	6
	7	احترام أفكار الأطفال مهما بلغت درجة الاختلاف	40	14.98	5	32	18.39	3
	8	ممازحة الأطفال واللعب معهم	65	24.34	1	55	31.61	1
	9	تقديم المساعدة للأطفال عند حاجتهم إليها	43	16.1	4	25	14.37	4
المـــجمـــوع			267	100		174	100	

من الجدول السابق نلاحظ أنه في الجزء الأول حصلت المهارة الفرعية الثامنة على أعلى نسبة مئوية وبلغت (24.34%)، أما المهارة الفرعية السادسة حصلت على أدنى نسبة وبلغت (1.87%).

وفي الجزء الثاني حصلت المهارة الفرعية الثامنة على أعلى نسبة مئوية وبلغت (31.61%)، أما المهارة الفرعية السادسة حصلت على أدنى نسبة مئوية بلغت (1.15%) وانعدمت المهارات الأولى والثانية والخامسة.

2. ما درجة توافر مهارة المتابعة في محتوى دليل المعلمة لأطفال الفئة الثالثة في الجمهورية العربية السورية؟

ويمكن توضيح الإجابة من خلال الجدول (6).

الجدول رقم (6): نتائج تحليل جزئي دليل المعلمة لرياض أطفال الفئة الثالثة.

	م	المهارة الفرعية	الجزء الأول			الجزء الثاني		
			ت	نسبة%	ترتيب	ت	نسبة%	ترتيب
مهارة المتابعة	1	تعزيز الطفل المتفاعل	2	1.52	5	0	0	0
	2	دعم السلوك الإيجابي عند الطفل	63	47.73	1	42	48.84	1
	3	توجيه الانتباه للطفل المنصرف	0	0	0	0	0	0
	4	الحرص على متابعة الطفل المنشغل كما الطفل النشيط	0	0	0	0	0	0
	5	المتابعة باهتمام مستوى أداء الطفل في مختلف المجالات	12	9.09	4	7	8.14	4
	6	متابعة كل طفل على حده	25	18.94	3	12	13.95	3
	7	الاهتمام بمشكلات الأطفال المختلفة والعمل على حلها	30	22.73	2	25	29.07	2
	8	تشجيع الطفل المتعثر	0	0	0	0	0	0
	9	متابعة أداء الطفل أثناء تنفيذه المهمة	0	0	0	0	0	0
			132	100		86	100	

من الجدول السابق نلاحظ أن في الجزء الأول حصلت المهارة الفرعية الثانية على أعلى نسبة مئوية وبلغت (47.73%)، أما المهارة الفرعية الأولى حصلت على أدنى نسبة وبلغت (1.52%)، وفي الجزء الثاني حصلت المهارة الفرعية الثانية على أعلى نسبة مئوية وبلغت (48.84%)، أما المهارة الفرعية الخامسة حصلت على أدنى نسبة مئوية بلغت (8.14%) وانعدمت المهارات الثالثة والرابعة والثامنة والتاسعة في الجزء الأول، وانعدمت المهارات الأولى والثالثة والرابعة والثامنة والتاسعة في الجزء الثاني.

3. ما درجة توافر مهارة الاستقبال في محتوى دليل المعلمة لأطفال الفئة الثالثة في الجمهورية العربية السورية؟

ويمكن توضيح الإجابة من خلال الجدول (7).

الجدول رقم(7): نتائج تحليل جزئي دليل المعلمة لرياض أطفال الفئة الثالثة.

	م	المهارة الفرعية	الجزء الأول			الجزء الثاني		
			ت	نسبة%	ترتيب	ت	نسبة%	ترتيب
مهارة الاستقبال	1	الإصغاء لحديث الأطفال باهتمام	40	18.6	4	23	13.53	4
	2	تدوين بعض الملاحظات أثناء استماعها للأطفال	0	0	0	0	0	0
	3	إعطاء الطفل الفرصة ليتحدث من حين لآخر	55	25.58	2	37	21.67	3
	4	الاهتمام بمشاعر الأطفال عندما يعبرون عن آرائهم	70	32.56	1	45	26.47	2
	5	استخدام بعض الإيماءات وتعبيرات الوجه المختلفة عند الاستماع للأطفال	0	0	0	0	0	0
	6	إشعار الطفل بأهمية ما يقوله أثناء حديثه	0	0	0	0	0	0
	7	الإصغاء لمشكلات الأطفال الخاصة بهم	0	0	0	0	0	0
	8	الانتباه إلى تعابير وحركات الطفل في أثناء حديثه	0	0	0	0	0	0
	9	إضفاء جواً من المرح أثناء تنفيذ الأنشطة	50	23.26	3	65	38.24	1
	10	الاستجابة لمحاولات الأطفال للاتصال معها بشكل لفظي أو غير لفظي	0	0	0	0	0	0
	11	تجنب الانشغال بأي شيء في أثناء حديثها مع الطفل	0	0	0	0	0	0
		المجموع	215	100		170	100	

من الجدول السابق نلاحظ أن في الجزء الأول حصلت المهارة الفرعية الرابعة على أعلى نسبة مئوية وبلغت (32.56%)، أما المهارة الفرعية الأولى حصلت على أدنى نسبة وبلغت (18.6%)، وفي الجزء الثاني حصلت المهارة الفرعية التاسعة على أعلى نسبة مئوية وبلغت (38.24%)، أما المهارة الفرعية الأولى حصلت على أدنى نسبة مئوية بلغت (13.53%) وانعدمت المهارات الثانية والخامسة والسادسة والسابعة والثامنة والعاشرة والحادية عشر.

4. ما درجة توافر مهارة التواصل الشفوي في محتوى دليل المعلمة لأطفال الفئة الثالثة في الجمهورية العربية السورية؟

ويمكن توضيح الإجابة من خلال الجدول (8).

الجدول رقم(8): نتائج تحليل جزئي دليل المعلمة لرياض أطفال الفئة الثالثة.

	م	المهارة الفرعية	الجزء الأول			الجزء الثاني		
			ت	نسبة	ترتيب	ت	نسبة	ترتيب
مهارة التواصل الشفوي	1	التحدث بصوت مسموع لدى جميع الأطفال	64	9.48	6	23	4.25	10
	2	استخدام مفردات لغوية واضحة وبسيطة	50	7.41	8	30	5.55	8
	3	عرض الأفكار المطروحة بتسلسل منطقي بعيداً عن العشوائية والتشتت	82	12.15	3	75	13.86	3
	4	ذكر أسماء الأطفال أثناء الحديث معهم	2	0.3	11	0	0	0
	5	استخدام الحركات والإشارات الجسمية التي تعزز طريقتها في الحديث	0	0	0	0	0	0
	6	توفير فرص الحوار والمناقشة للأطفال	72	10.67	5	42	7.76	6
	7	استخدام أسلوباً مناسبا للإقناع	55	8.15	7	43	7.95	5
	8	استخدام كلمات متميزة بشكل متكرر أثناء الحديث	76	11.26	4	62	11.46	4
	9	طرح الأسئلة على الأطفال	84	12.44	2	85	15.71	2
	10	التعليق على إجابات الأطفال	92	13.63	1	112	20.7	1
	11	التحدث بسرعة مناسبة	20	2.96	10	10	1.85	11
	12	استخدام عبارات واضحة أثناء توجيه الأطفال	50	7.41	8	25	4.62	9
	13	تدريب الطفل على المبادأة في الحديث	28	4.15	9	34	6.28	7
		المجموع	675	100		541	100	

من الجدول السابق نلاحظ أن في الجزء الأول حصلت المهارة الفرعية العاشرة على أعلى نسبة مئوية وبلغت (13.63%)، أما المهارة الفرعية الرابعة حصلت على أدنى نسبة وبلغت (0.3 %)، وفي الجزء الثاني حصلت المهارة الفرعية العاشرة على أعلى نسبة مئوية وبلغت (20.7%)، أما المهارة الفرعية الحادية عشر حصلت على أدنى نسبة مئوية بلغت (1.85%) وانعدمت المهارات والخامسة والسادسة في الجزء الأول، وانعدمت المهارات الرابعة والخامسة في الجزء الثاني.

5. ما درجة توافر مهارة التواصل البصري في محتوى دليل المعلمة لأطفال الفئة الثالثة في الجمهورية العربية السورية؟

ويمكن توضيح الإجابة من خلال الجدول (9).

الجدول رقم (9): نتائج تحليل جزئي دليل المعلمة لرياض أطفال الفئة الثالثة.

	م	المهارة الفرعية	الجزء الأول			الجزء الثاني		
			ت	نسبة	ترتيب	ت	نسبة	ترتيب
مهارة التواصل البصري	1	النظر بشكل مباشر في عيني الطفل المتحدث	0	0	0	0	0	0
	2	توزيع نظراتها على جميع الأطفال أثناء الحديث	0	0	0	0	0	0
	3	التنويع في نظرات العين تبعاً للحالات الشعورية للموقف (حزن، ألم، فرح..)	4	100	1	2	100	1
	4	إظهار تقبلها واهتمامها بإجابة الطفل من خلال نظرات العينين	0	0	0	0	0	0
	5	جذب الأطفال نحو شيء معين بالإشارة بنظرها	0	0	0	0	0	0
المجموع			4	100		2	100	

من الجدول السابق نلاحظ أن توافرت المهارة الثالثة في الجزئيين الأول والثاني فقط وبتكرار 4، 2 على الترتيب.

6. ما درجة توافر مهارة نبرة الصوت في محتوى دليل المعلمة لأطفال الفئة الثالثة في الجمهورية العربية السورية؟

ويمكن توضيح الإجابة من خلال الجدول (10).

الجدول رقم(10): نتائج تحليل جزئي دليل المعلمة لرياض أطفال الفئة الثالثة.

	م	المهارة الفرعية	الجزء الأول			الجزء الثاني		
			ت	نسبة	ترتيب	ت	نسبة	ترتيب
مهارة نبرة الصوت	1	التنويع في نبرات الصوت بما يتناسب مع الموقف	0	0	0	0	0	0
	2	التنويع في سرعات الصوت وفقاً للمعنى	0	0	0	0	0	0
	3	التحكم بنبرة الصوت حسب الموقف	0	0	0	0	0	0
	4	اظهار الانفعالات بصوتها	0	0	0	0	0	0
	5	اخراج الأصوات من مخارجها الصحيحة	40	100	1	63	100	1
	6	استخدام الصمت أحياناً لجذب انتباه الأطفال	0	0	0	0	0	0
	7	الوقوف على الكلام عندما يتم المعنى	0	0	0	0	0	0
المجموع			40	100		63	100	

من الجدول السابق نلاحظ أن توافرت المهارة الرابعة في الجزئيين الأول والثاني فقط وبتكرار 40، 63على الترتيب.

7. ما درجة توافر مهارة لغة الجسد في محتوى دليل المعلمة لأطفال الفئة الثالثة في الجمهورية العربية السورية؟

ويمكن توضيح الإجابة من خلال الجدول (11).

الجدول رقم (11): نتائج تحليل جزئي دليل المعلمة لرياض أطفال الفئة الثالثة.

	م	المهارة الفرعية	الجزء الأول			الجزء الثاني		
			ت	نسبة	ترتيب	ت	نسبة	ترتيب
مهارة لغة الجسد	1	التربيت على كتف الطفل	8	6.4	5	5	4.67	5
	2	استخدام حركات الجسم في الحديث لجذب انتباه الأطفال	30	24	2	28	26.17	2
	3	استخدام حركة هز الرأس للموافقة أو المعارضة	0	0	0	0	0	0
	4	استخدام الرسم على السبورة أو في الهواء	50	40	1	44	41.12	1
	5	المواءمة بين الحركات والكلمات وربطهما معاً	0	0	0	0	0	0
	6	التحرك بهدوء واعتدال بين الأطفال في غرفة النشاط	12	9.6	4	8	7.48	4
	7	استخدام حركات اليدين للتوضيح	0	0	0	0	0	0
	8	الإشارة بالإصبع للدلالة أو التوضيح أو التعزيز	0	0	0	0	0	0
	9	الابتسام حيثما كان ذلك مناسباً	25	20	3	22	20.56	3
	10	استخدام حركات العينين والحاجب للتعبير عن الدهشة أو التقطيب	0	0	0	0	0	0
	11	استخدام تعبيرات الوجه لتكملة الكلام المنطوق	0	0	0	0	0	0
المجموع			125	100		107	100	

من الجدول السابق نلاحظ أن في الجزء الأول حصلت المهارة الفرعية الرابعة على أعلى نسبة مئوية وبلغت (40%)، أما المهارة الفرعية الأولى حصلت على أدنى نسبة وبلغت (6.4%)، وفي الجزء الثاني حصلت المهارة الفرعية الرابعة على أعلى نسبة مئوية وبلغت (41.12%)، أما المهارة الفرعية الأولى حصلت على أدنى نسبة مئوية بلغت (4.67%) وانعدمت المهارات الثالثة والخامسة والسابعة والثامنة والعاشرة والحادية عشر.

ويمكن توضيح نتائج التحليل لجميع المهارات الرئيسة بالجدول (12).

الجدول رقم (12): نتائج تحليل دليل المعلمة لرياض أطفال الفئة الثالثة في ضوء مهارات التواصل التربوي

	م	المهارة الفرعية	الجزء الأول			الجزء الثاني		
			ت	نسبة%	ترتيب	ت	نسبة%	ترتيب
قائمة مهارات التواصل التربوي	1	مهارة الاحتواء	267	18.31	2	174	15.22	2
	2	مهارة المتابعة	132	9.05	4	86	7.52	5
	3	مهارة الاستقبال	215	14.75	3	170	14.87	3
	4	مهارة التواصل الشفوي	675	46.3	1	541	47.33	1
	5	مهارة التواصل البصري	4	0.27	7	2	0.17	7
	6	نبرة الصوت	40	2.74	6	63	5.51	6
	7	لغة الجسد	125	8.57	5	107	9.36	4
المجموع			1458	100		1143	100	

من الجدول السابق يتبين أن في الجزء الأول حصلت مهارة التواصل الشفوي على أعلى نسبة وبلغت (46.3%)، وحصلت مهارة التواصل البصري على أدنى نسبة وبلغت (0.27%)، وفي الجزء الثاني حصلت مهارة التواصل الشفوي على أعلى نسبة وبلغت (47.33%)، وحصلت التواصل البصري على أدنى نسبة وبلغت (0.17%)

تفسير النتائج ومناقشتها:

- توافرت مهارات التواصل الشفوي في كلا الجزئيين بأعلى نسبة حيث أكد الدليل على ضرورة استخدام التواصل الشفوي داخل حجرة الأنشطة، إما من خلال سرد القصص أو السماح لهم بالمشاركة من خلال المناقشة والحوار، وطرح الأسئلة التي تحفز ذهن الطفل، وتشجيع التلاميذ على التعارف بين بعضهم في خبرة "من أنا"، أو من خلال توجيه المعلمة للتواصل الشفوي من خلال الأساليب المختلفة في محور الإضاءات.
- كما توافرت مهارات الاحتواء بنسبة جيدة أيضاً من خلال تحفيز المعلمة على استخدام الألعاب التعليمية، والتأكيد على احترام أفكار الأطفال، ومراعاة الحالة الانفعالية من خلال التوجيه للحديث الصباحي والنشاطات الخارجية المتنوعة.
- وانخفضت مهارات التواصل البصري ونبرة الصوت حيث لم يوجه الدليل المعلمة لاستخدام نبرات الصوت والتنويع بها، وتم التأكيد فقط على لفظ الأحرف بشكلها الصحيح، أما التواصل البصري فقط تواجد فقط في نشاط رغباتي لتوضيح حالات الفرد المختلفة من (حزن وفرح وغضب.....)، كما لم يوضح الكتاب مقايس تقدير لأداء الأطفال في دليل المعلمة، أو تقديم حلول لبعض المشكلات التي قد تواجهها داخل حجرة الأنشطة، أو توضيح لمشكلات متوقعة داخل الحجرة.
- ويلاحظ أن مهارات التواصل التربوي قد توافرت في الجزء الأول بنسب أعلى من الجزء الثاني، وذلك لحذف فقرة (إضاءات) في الجزء الثاني مما قد يضعف استخدام هذه المهارات من قبل المعلمة بشكل صحيح.

مقترحات البحث : في ضوء النتائج يقترح البحث الآتي:

- الاهتمام بمهارات التواصل التربوي خاصة المهارات التي يظهر فيها ضعفٌ واضح.
- تدعيم دليل المعلمة بالتعليمات المتعلقة بالاهتمام بمهارات التواصل البصري وتنويع نبرة الصوت، بما يسمح يجذب الأطفال داخل حجرة الأنشطة.
- توعية معلمة رياض الأطفال بمهارات التواصل التربوي، وعقد دورات تدريبية في كيفية توظيف مهارات التواصل التربوي في أنشطة الروضة، بما يخدم تحقيق المعايير الوطنية السورية.
- إجراء دراسات تتناول تحليل كراسات منهج الرياض لتحديد مدى تناولها أنشطة تنمي مهارات التواصل التربوي.
- إجراء دراسة تقويمية لكراسات وأدلة المعلمات في الفئات الأخرى في ضوء مهارات التواصل التربوي.
- تزويد أدلة المعلمة بمقاييس تقدير لأداء الأطفال في مهارات التواصل التربوي، مما يسمح لها بتقدير مدى تقدم الأطفال.
- تزويد الأدلة بتوجيهات وقائية للمشكلات التي قد تتعرض لها المعلم في تنفيذ أنشطة التوصل التربوي مما يساعد المعلمة على تنفيذها بشكل أفضل.

المراجع العربية:

- الشهري، نوح بن يحيى (2014): **مهارات الاتصال**. ط(3)، جدة: دار حافظ للنشر والتوزيع.
- أبو سيف، وفاء(2016): *فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجية التعلم النشط في تطوير الكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال "دراسة ميدانية على عينة من معلمات رياض الأطفال في محافظة دمشق"*. **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة دمشق.
- بنا، مزنة (2016): *فاعلية برنامج تدريبي مقترح لمعلمات رياض الأطفال معد وفق استراتيجيات التعلم النشط في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طفل الروضة*. **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة دمشق.
- بني عمر ، ختام أحمد جميل.(2010) : *دراسة تحليلية للمنهاج الوطني التفاعلي المطور لرياض الأطفال في الاردن لتعرف درجة تمثيله للمهارات اللغوية* ،(رسالة دكتوراة غير منشورة)، الجامعة الأردنية ،عمان:الأردن.
- بني عمر ، ختام أحمد جميل.(2010) : *دراسة تحليلية للمنهاج الوطني التفاعلي المطور لرياض الأطفال في الاردن لتعرف درجة تمثيله للمهارات اللغوية* ،(رسالة دكتوراة غير منشورة)، الجامعة الأردنية ،عمان:الأردن.
- جاد، محمد (2005): فعالية برنامج مقترح في تنمية مهارات الاستماع الناقد لطلبة كليات التربية بسلطنة عمان، **مجلة العلوم التربوية**، العدد(3)، عمان.
- الجماعين، رنا محمد عزام. (2014): درجة توافر المهارات الحياتية في محتوى منهاج رياض الأطفال ودرجة ممارسة المعلمات لهذه المهارات في المدارس الحكومية في محافظة مأدبا، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.
- الحسين، سلوى (2016): مهارات التواصل غير اللفظي لدى المعلمات وعلاقتها بالتفاعل الاجتماعي عند أطفال الرياض "دراسة ميدانية على عينة من رياض الأطفال الحكومية في محافظة دمشق"، **مجلة جامعة البعث**، المجلد 38، العدد 53، ص11– 50
- حنفي، محمد زين العابدين (2003): فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات الاستماع الناقد وكفايات تدريسها لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية في ضوء المدخل التواصلي، **رسالة دكتوراة غير منشورة**، كلية التربية، جامعة القاهرة.
- رمو، لمى (2013): *فاعلية برنامج تدريبي قائم على الكفايات في إتقان أداء معلمات الأطفال لأدوارهن التربوية*، **رسالة دكتوراه (غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة دمشق.
- زيود، لينا (2014): فاعلية برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال في تنمية التواصل الاجتماعي لدى أطفال الرياض، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة دمشق.
- سيد، أسامة محمد و الجمل، عباس حلمي (2014): **الاتصال التربوي– رؤية معاصرة**، القاهرة، دار العلم والإيمان للنشر.
- شرف، عبد العزيز (2003): **نماذج الاتصال في الفنون والإعلام والتعليم وإدارة الأعمال**، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

- شقير، زينب محمود (2002):**اضطرابات اللغة والتواصل**، ط(3)، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- الصغير، كليب (2003): بناء برنامج تدريبي لتطوير مهارات الاتصال لمديري المدارس الثانوية العامة في محافظة اربد في ضوء احتياجاتهم التدريبية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية، الأردن.
- عريفج، سامي (2007): **الإدارة التربوية المعاصرة**، عمان، دار الفكر.
- علي، عصام (2010): **أثر مهارات الاتصال لدى مدرس المرحلة الثانوية على فعالية التدريس**، المعهد العالي للدراسات والبحوث السكانية، دمشق.
- عويس، رزان (2009). *فاعلية برنامج لتدريب معلمات رياض الأطفال على تنمية بعض مهارات التفكير لدى أطفال الروضة*، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة دمشق.
- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2003): **الكفايات التدريسية، المفهوم – التدريب –الأداء**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- فرج، طريف (2003): **علم النفس الاجتماعي المعاصر**، القاهرة: ايتراك للنشر والتوزيع.
- كابور، هند (2011): فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الاتصال بين المعلم والمتعلم وأثرها في التحصيل الدراسي، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة دمشق.
- الكريمين، رائد أحمد و الخوالده، ناصر أحمد (2013): بناء برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال قائم على نظرية الاهتمامات واختبار أثره في تنمية كفايتهن التعليمية ومهارات التواصل لدى طلبتهن، **مجلة العلوم التربوية**، المجلد (43)، العدد(1)،2016. ص – ص 243– 263.
- محمد، سمر (2014): فاعلية برنامج لتدريب معلمات رياض الأطفال على التهيئة لمهارتي القراءة والكتابة لدى أطفال الرياض من (5–6) سنوات، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة دمشق.
- المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية. (2017). وثيقة الإطار العام للمنهاج الوطني للجمهورية العربية السورية. وزارة التربية. الجمهورية العربية السورية.
- مشهور، كندة و مرسي، منال (2016): فاعلية التدريس المصغر التأملي في تنمية بعض المهارات التواصلية أثناء الأزمات، **مجلة جامعة البعث**، المجلد (38)، العدد 36، عام 2016 ص – ص 121– 152
- مشهور، كندة و مرسي، منال. (2012): مدى توافر المهارات الحياتية في مناهج رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية، **مجلة الفتح**، عدد (48) شباط 2012 ص.ص 355 – 373.
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة. (2015). مهارات الحوار في الطفولة المبكرة. دليل للمدربين والميسرين العاملين في الطفولة المبكرة. مكتب اليونسكو الإقليمي. بيروت.
- **مؤتمر "الحوار والتواصل التربوي...نحو مجتمع فلسطيني أفضل"** (2011)، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة 30–31 تشرين الأول 2011. الموقع الرسمي لجامعة غزة.http://www.iugaza.edu.ps/
- هيز، جون.(2011) : ***مهارات التواصل بين الأفراد في العمل***، ترجمة: الزعبي، مروان، عمان: دار المسيرة.

المراجع الأجنبية:

- Gillies,Robyn M (2004): The Effects of Communication Training on Teachers and Students Verbal Behaviors during Cooperative Learning, ***international Journal of Educational Research***, v(41) n(3).
- Kevin, jon (2006). Effective Teacher Communication Skill and Teacher Quality, **ph.D**. Dissertation the Ohio State University.
- Laukka, P., Nerberg, D., Forseel, M., & Karlsson, L. (2011). Expressio of affect in spontaneous speech. Acoustic correlates and automatic detection of irritation and resignation. journal of speech and language. No. (25). P 84-104.
- Rue, leslie W. & Byars, Lioyd L, Ibrahim, Nabil A (2013): ***Management: Skills and Application***, Edition(11), New York, NY: McGraw-Hill/Irwin.

الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال من (4-5) سنوات من وجهة نظرهنَّ

*حنان نصرالله ** محمد تركو

(الإيداع: 20 آذار 2019، القبول: 20 آيار 2019)

ملخص:

هدف البحث الحالي إلى :

تعرُّف الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال من (4-5) سنوات من وجهة نظرهنَّ من **(4-5)** سنوات من وجهة نظرهنَّ، وتكونت أداة البحث من استبانة الاحتياجات التدريبية والمؤلفة من (79) بنداً.

تم تطبيق الاستبانة على عينة البحث وقد تم اختيار العينة على النحو الآتي:

أ. تم اختيار الروضات في مدينة دمشق بطريقة عشوائية.

ب. تم اختيار عينة المعلمات بطريقة عشوائية من معلمات الفئة الثالثة من عمر **(4-5)**سنوات بلغ عدد أفرادها (73) معلمة من معلمات الرياض.

وأظهرت النتائج:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال لاستخدام استراتيجية الاكتشاف في تنمية المفاهيم العلمية تعزى لمتغير(المؤهل العلمي).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال لاستخدام استراتيجية الاكتشاف في تنمية المفاهيم العلمية تعزى لمتغير(الخبرة).

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التدريبية، الاكتشاف، المفاهيم العلمية.

Training needs of kindergarten teachers (4-5) years from their point of view

Mohamad Turko **Hanan Nasralla**

(Received: 20 March 2019 ,Accepted:20 May 2019)

Abstract:

This research aims at :

The training needs of kindergarten teachers for (4-5) years from their point of view.

For this reason, the questionnaire was applied to the sample. The sample was selected as follows :

a. The kindergartens were randomly selected in Damascus.

B. The sample of parameters was randomly selected from the parameters of the third category of age (4-5) years, reached (73) parameter

The results showed:

-There were no statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the average grades of training needs of kindergarten teachers for the discovery strategy in the development of scientific concepts due to the variable (scientific qualification).

-There were no statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the average grades of training needs of kindergarten teachers for the discovery strategy in the development of scientific concepts due to the variable (experiencee).

Keywords: training needs, discovery, scientific concepts.

أولاً. مقدمة البحث:

تعد التربية أحد الجوانب المهمة في حياة المجتمع، كان لابد أن توظف هذه الثورة بالاكتشـــافات والمفاهيم العلمية، وأن تعكس خبراتها وأنشـطتها لمتطلبات الحياة وبالتالي نقلها للأجيال المعاصـرة حتى يمكنها التكيف مع طبيعة العصـر الذي يعيشونه، ومن جهة أخرى تستفيد التربية من مفاهيم علمية جديدة في تفعيل أنشطتها ومهامها وتحقيق أهدافها، كما يشهد تنمية المفاهيم العلمية في عصر العلم عالمياً ومحلياً اهتماماً كبيراً وتطويراً مستمراً لمواكبة خصائص هذا العصر ومتطلباته، وهذا يتطلب أن يكون للروضة دور مهم في مواكبة هذا التطوير ولكن عند النظر إلى الواقع الحالي نجد أنه لا تزال الفلسفة العامة للروضـة ودورها في المجتمع، وأهداف التربية والتعليم، ورسالة المعلمة، تركز على عملية نقل المعلومات وتوصيلها وعلى إكتساب المعرفة عن طريق السرد والتذكر بدل التركيز على إكتشافها، دون الاهتمام بالأسئلة والنشاطات التي تتطلب إمعان النظر والتفكير أو الاهتمام بإعطاء دور إيجابي للطفل الذي هو محور العملية التعليمية وغايتها ومن هنا لابد أن تركز تنمية المفاهيم على تقديم المعرفة والخبرات على أســاس التفكير والبحث و الإســتقصــاء والاكتشــاف و التجريب، واســـتخدام المهارات العلمية المختلفة، (حتى يكون للتعليم معنى لدى الأطفال، حيث أن وظيفة المفاهيم في حياة الأطفال، هي نقطة التي يجب أن يبدأ منها للإكتشاف)(الكرد، 2010، ص17).

فالتدريب ضـــرورة ملحة لجميع المهن والوظائف، بل إنه يشـــكل في التعليم ضـــرورة أكثر إلحاحاً، فتدريب معلمات رياض الأطفال يمثل ضـرورة ماسـة يقتضـيها التطور المسـتمر في مفاهيم التربية وأسـاليب التعليم وكفايات المعلمة، والاحتياجات الضرورية للتدريب.

" والتدريب هام وضـروري لبناء قوة بشرية منتجة، فقد تضـع بعض المؤسسـات خطة العمل وتوفر كل الوسائل لتنفيذها، إلا أنها تبقى قاصـــرة إذا ما أغفلت عملية تدريب الأفراد على هذه الخطة" (عايش،2008،ص74) فقد أصـــبح التدريب أثناء الخدمة مطلباً ضـرورياً في الوقت الحاضـر حتى لا تظل المعلمة محدودة الأفق في عصـر تتزايد فيه المسـتجدات المتلاحقة بشـكل سـريع، مما يلقى على المعلمة تبعة تجديد معارفها ومهاراتها بشـكل دوري ومسـتمر، ليكون على درجة عالية من المقدرة والكفاية، حيث لم تعد العملية التربوية تعتمد على الأساليب التقليدية التي سادت لأزمان طويلة (Diane،2008).

ولقد شـهدت السـنوات الأخيرة تقدماً هائلاً باسـتراتيجيات التعليم وهي اسـتراتيجيات تعليمية اسـتخدمت من أجل تطوير وإثراء العملية التعليمية، تزايد الطلب على التعليم، وماترتب عليه من زيادة أعداد الأطفال في مراحل الطفولة المختلفة بشكل أصبح معه من غير اليسير أن يقوم المعلم بتعليم الأطفال تعليماً فعالاً مثمراً من خلال الأساليب المعتادة، لذا دخلت الاستراتيجيات التعليمية بشـكل مؤثر وفعال في التربية والتعليم"(اللقماني، 2009،ص5)، وبالتالي أصـبح على المعلمة باعتبارها العنصـر الفعال في العملية التعليمية أن تتعرف إلى كل مستحدث في التعليم يمكن أن يثري العمل ويرفع مستوى الأداء والكفاية لديه، وبالتالي فإن تدريب المعلمة في مجال استخدام استراتيجيات التعليم الحديثة يعد أمراً هاماً وضـرورياً حتى تكون على ارتباط وثيق بالتطور التربوي في مجال التعليم، ولكي تحقق برامج التدريب الهدف منها، ينبغي أخذ راي المعلمات في المجالات التدريبية التي يحتاجون إليها، كما أن إتاحة الفرص للمعلمات لتقييم حاجاتهم التدريبية، وتحديد المواضـــيع التي تحتاج إلى تطوير وتحسـين تمكن من اختيار البرامج المناسـبة لهم، ومن هذا المنطلق ورغبة في مواكبة التطورات التربوية الحديثة في اســـتراتيجيات التعليم للإرتقاء بمســـتوى الأداء التعليمي في العملية التربوية والتعليمية ومســـاعدة القائمين عليها في إنجاز أعمالهم وتنفيذ مسـؤولياتهم بكل يسـر وسـهولة وبما يكفل تحقيق الأهداف المنشـودة، ومن هنا جاء البحث الحالي لتعرف الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في اسـتراتيجية الاكتشـاف. واسـتناداً إلى أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال لاســتراتيجية الاكتشــاف في تنمية المفاهيم العلمية ، فإن الدراســة العلمية المعمقة لهذا الاحتياج، وتبيان جوانبه المختلفة، أمر يستحق البحث الجاد والمستمر، لمواكبة مستجدات تربوية لهذا الدور في ظل المتغيرات التربوية والعلمية وهذا ما يسعى إليه البحث الحالي.

ثانياً. مشكلة البحث:

إن تنمية المفاهيم العلمية بالطرائق والأساليب الحديثة واستخدام استراتيجية الاكتشاف يُسهم في جعل الأطفال يمرون بخبرات تربوية مفيدة وإيجابية، ويتعملون مهارات تعليمية مفيدة خصوصاً إذا وجدت المعلمة الواعية والفاعلة " إذ إن العلوم تعد من أكثر الخبرات التعليمية في الروضات تغيراً وتبديلاً وفق للتغيرات المعرفية والإنسانية، حيث شهدت تنوعاً و تعدداً ودراسةً وتمحيصاً حتى تتناسب مع معطيات العصر، ومع مستوى نمو الأطفال وظروف مجتمعاتهم وتنوع المصادر التعليمية التي تسهم في تعزيز التعليم، (changeK2002Kw151) وتعد المفاهيم العلمية إحدى المفاهيم المهمة في خبرات رياض الأطفال التي لها دورها في تشكيل شخصيات الأطفال وبناءها بما تنقله من خبرات ومعلومات وأفكار شائقة، ويمكن أن يكون تنميتها أكثر فاعلية إذا ما استعانت المعلمة باستراتيجية تفاعلية مثل الاكتشاف، فقد أكدت دراسة عويس (2004) بعنوان دراسة الاكتشاف في تنمية المفاهيم الرياضية وكذلك أكدت دراسة فهمي (2005) بعنوان فاعلية استخدام الاكتشاف الموجّه في تنمية مهارات العلم الأساسية، والاهتمامات العلميّة لدى طفل الروضة، ويؤكد المختصون في التربية العلمية على أن أحد الأهداف الأساسية لتنمية المفاهيم العلمية التفكير لدى الأطفال (زيتون،2004) وذلك باستخدام المعلمات لاستراتيجيات الاكتشاف التي يمارس الأطفال من خلالها أنشطة تثير تفكيرهم وتشجعهم على طرح الأسئلة، إذ أكدت الدراسات سابقة أهمية استخدام استراتيجية الاكتشاف وجدواها في تنمية المفاهيم عامةً والمفاهيم العلمية خاصة، وكما أنه يمكن تعليم وتنمية التفكير لدى الأطفال من خلال توفير مواد والفرص والمواقف التي تحث الأطفال على التفكير.

ولاحظت الباحثة من خلال عملها كمشرفة على مقرر التربية العملية في رياض الأطفال أن غالبية الأطفال يحفظون المعلومات حفظاً آلياً وغير قادرين على تمثلها واستخدامها في حياتهم العملية فتبدو وكأنها معلومات غير مترابطة مبعثرة منفصلة عن الواقع، وأن ثمة صعوبات ومعوقات في تنمية المفاهيم العلمية، تجلت في محتوى خبرات رياض الأطفال وطرائق تدريسها على التلقين والحفظ والتسميع، وضعف استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية المناسبة، فضلاً عن أنه يدرسها معلمات غير مختصات رياض أطفال وهذا ما جعل الأطفال يعانون صعوبات كثيرة في فهم محتوى الخبرات واستيعابها، وندرة استخدام المعلمات الاكتشاف وتقنيات تعليمية فعالة، مما يعني التقليل إلى حد كبير من دور الطفل بحسبانه عنصراً فاعلاً ومشاركاً في العملية التعليمية التعلمية.

إن استخدام استراتيجية الاكتشاف في تنمية المفاهيم العلمية في الوقت الحاضر يشهد تطوراً بطيئاً، وهذا ما أكدته نتائج الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة على معلمات رياض الأطفال، كما تؤكده نتائج دراسة (Newton, Rogres,2001) التي أشارت إلى وجود معوقات واجهت معلمات الروضة في تنمية المفاهيم العلمية عند استخدام استراتيجية الاكتشاف، والوسائل التعليمية نتيجة لعدم تدريبهنَّ التدريب الكافي على استخدامها، كذلك دراسة (الشيخ، 2017) لمعلمات رياض الأطفال حول تنمية المفاهيم العلمية باستخدام استراتيجية الاكتشاف، ونظراً لقلة وجود برامج تدريبية لمعلمات رياض الأطفال بهذا الموضوع بحيث تتواءم مع احتياجاتهم_ في حدود علم الباحثة – الأمر الذي دفع الباحثة إلى القيام بالبحث الحالي بتحديد الاحتياجات التدريبية لاستخدام استراتيجية الاكتشاف في تنمية المفاهيم العلمية، وبذلك فإن مشكلة البحث تتجلى في محاولة تعرف درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال لاستراتيجية الاكتشاف في تنمية المفاهيم العلمية من **(4–5)** سنوات، مما يسهم في إلقاء الضوء على هذا الدور والاستفادة من تطويره وممارسته من قبل معلمة الروضة وامتلاك المهارات و الكفايات التدريسية اللازمة والمطلوبة في مرحلة رياض الأطفال.

ولذلك يمكن صوغ مشكلة البحث بالتساؤل الآتي: **ما الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال من(4–5)سنوات؟**

ثالثاً. أهميَّة البحث: تنبع أهمية البحث من أهمية الموضوع الذي يتصدى البحث لقياسه:

– قد تفيد نتائج البحث الحالي وزارة التربية بتزويدها بأهم الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال باستراتيجية الاكتشاف لتنمية المفاهيم العلمية.

– إن بحث الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في مجال استراتيجية الاكتشاف، تعد الانطلاق لتطوير النمو المهني لمعلمات رياض الأطفال، وهذا بدوره ينعكس إيجابياً على تحصيل الأطفال.

– قد تفيد نتائج البحث في إعداد برامج تدريبية في أثناء الخدمة لمعلمات رياض الأطفال في استخدام استراتيجيات التعليم وفق احتياجاتهم، ويعد البحث الأول من نوعها في الجمهورية العربية السورية– في حدود علم الباحثة_.

رابعاً. أهداف البحث: سعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية :

أ . تعرف الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال لاستراتيجية الاكتشاف في تنمية المفاهيم العلمية من **(4–5)**سنوات من وجهة نظرهنَّ في مدينة دمشق.

ب. تعرف الفروق بين إجابات معلمات رياض الأطفال تبعاً لمتغيرات البحث (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

خامساً. متغيرات البحث:

المتغيّر المستقل: " هو الذي يستطيع البحث أن يعالجه، ويغيره وفقاً لطبيعة البحث " (الريماوي، 2003، ص 50)، **فالمتغيّر المستقل في البحث** (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة) لمعلمة الروضة.

المتغيّر التابع: هو المتغير الذي يتأثّر بالمتغيّر المستقل، فكلما تغيّر أو عدل المتغيّر المستقل فإن البحث يلاحظ التغيُّرات التي تحدث للمتغيّر التابع وذلك لملاحظة العلاقة بينهما (المنيزل، 2006، ص 14).

والمتغير التابع في هذا البحث هو: إجابات أفراد العينة على استبانة الاحتياجات التدريبية لاستخدام استراتيجية الاكتشاف في تنمية المفاهيم العلمية.

سادساً. حدود البحث: جرى البحث في الحدود الآتية:

الحدود المكانية: طبق البحث في روضات من رياض الأطفال الرسمية التابعة لمديرية التربية في مدينة دمشق، **الحدود الزمانية:** طبق البحث بتاريخ (18/ 11/ 2018)، **الحدود البشرية:** عينة من معلمات رياض الأطفال للفئة الثالثة من عمر **(4–5)** سنوات، **الحدود العلميّة:** الاحتياجات التدريبية لاستراتيجية الاكتشاف في تنمية المفاهيم العلمية.

سابعاً. مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية: تناول البحث التعريفات والمصطلحات الآتية:

أطفال الرياض: "وهم الأطفال الذين يلتحقون بمؤسسة تربوية، تستقبل الأطفال بين سن (3 – 6) سنوات تهدف إلى تربية الطفل من النواحي الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية من خلال مجموعة من الأنشطة تنظمها الروضة داخل غرفة النشاط وخارجها" (مرتضى، 2006، ص109)، **ويعرَّف إجرائياً بأنه:** أطفال الفئة العمرية الثالثة في رياض الأطفال التي تضم الأطفال من **(4–5)** سنوات، المسجّلين في مؤسّسات رياض الأطفال في مدينة دمشق.

الاحتياجات التدريبية للمعلمات: " مجموعة من التغيرات والتطورات التي يجب إحداثها في معلومات ومهارات واتجاهات المعلمات لتجعلهم قادرين على أداء أعمالهم التربوية وتحسين مستوى أدائهم الوظيفي الذي يسهم بدوره في تحسين نوعية التعليم(الطعاني،2007)، **ويعرَّف إجرائياً بأنها:** مجموعة من المعلومات والمهارات، والاتجاهات والقدرات الفنية والسلوكية، يراد إحداثها أو تغيرها أو تعديلها أو تنميتها لدى المتدربة، لمواكبة تغيرات معاصرة أو نواحي تطويرية.

معلمة رياض الأطفال : المسؤلة عن تربية مجموعة من الأطفال وتنشئتهم والأخذ بيدهم نحو التكيف والنمو بما يزودهم به من الخبرات والمهارات بما يتناسب وخصائصهم المختلفة في هذه المرحلة العمرية (طلبة، 2004، 489)، **ويعرَّف إجرائياً بأنها:** وهي المتدربة التي ستقوم الباحثة بتحديد الاحتياجات التدريبية باستخدام الاستبانة الخاصة بها، و معلمة الروضة في غرفة النشاط هي المرشدة والموجهة والمنظمة للعملية التعليمية وتدعم الأطفال وترشدهم لاكتشاف الحقائق وتزويدهم بالأنشطة التي تنمي لديهم الخبرات وتنمية المفاهيم العلمية في المرحلة العمرية من **(4–5)**سنوات.

استراتيجية الاكتشاف: " عرفه جيروم برونر بأنه تعليم تقدم فيه المعلمة بعض التوجيهات، بدلاً من أن تقوم المعلمة بشرح كيفية حل المشكلات فإنها توفر الوسائل المناسبة، وتشجع على القيام بملاحظة وصياغة الفرضيات واختبار الحلول، وتزود

الأطفال بالتغذية الراجعة بحيث يســـتفيدون منها في مراجعة المفاهيم " (ملحم، 2006،ص329)، **وتعرَّف إجرائياً بأنها:** استراتيجية في التدريس تعتمد على طرح المشكلة من جانب المعلمة، ويتم تقسيمها إلى مشكلات فرعية وتبسيطها إلى أسئلة متعددة بسيطة، لكي يجيب عنها المتعلّم، ويقدم له المعلم التوجيه عند الحاجة إليه، وقد يكون في صورة إعطاء نصائح عن الخطوات التي يتبعها للإجابة عن تلك الأسئلة، وتقوم على وضع المتعلم موضع المكتشف معتمداً على الاستنتاج بدلاً من تقديم المعلومات بصورة متكاملة.

المفاهيم العلمية: وهي المفاهيم التي تنمو نتيجة تهيئة مواقف تعليميّة يكتسبها الطفل غالباً عن طريق مرشد (بدير، 1995، ص10)، **ويعرَّف إجرائياً بأنها:** لكل مفهوم علمي مجموعة من الخصائص المميّزة له التي يشترك فيها جميع أفراد فئة المفهوم وتميّزه من غيره من المفاهيم الأخرى.

ثامناًالدراســات الســابقة :هناك العديد من الدراســات والندوات والأبحاث التربوية التي تناولت باهتمام الاحتياجات التدريبية لمعلمة الروضة لاستراتيجية الاكتشاف في تنمية المفاهيم العلمية لدى أطفال الرياض(4–5) سنوات:

دراسة (محمد، داؤد، 2006) : بعنوان: الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال من وجهة نظرهن،**هدفت الدراسة :** تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في مجالي الكفايات المعرفية والكفايات الشخصية، **وتكونت العينة** التي تم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية من (74) معلمة يمثلن نسبة (25%) من مجتمع البحث.**أداة البحث :** استبانة الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال، **أظهرت النتائج:** أن هناك تسع فقرات تمثل حاجات ماسة للتدريب في مجال الكفايات المعرفية. كما تبين أن هناك ثمان فقرات تمثل الاحتياجات التدريبية لدى معلمات رياض الأطفال في مجال الكفايات الشخصية.

الورفلي(2011) بعنوان : تحديد الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة التعليمية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في طرائق التدريس، **هدفت الدراسة:** إلى تحديد الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة التعليمية في مجال طرائق التدريس لمعلمي مرحلة التعليم الاساسي بمدينة بنغازي في ليبيا من وجهة نظر المعلمين، أدوات الدراسة : استبانة و أداة مقابلة، **أظهرت النتائج :** التدرب على الأساليب العملية المناسبة لتدريس الرياضيات للتلاميذ، تنويع المثيرات لشد انتباه التلاميذ، والتدرب على استخدام طريقة الإلقاء بشكل صحيح، ربط الدرس بخبرات التلاميذ وحياتهم، تنظيم عناصر الدرس بخطوات متسلسلة ومنطقية، قواعد الرسم الإملائي وعلامات الترقيم، أنماط القراءة الصامتة والجهرية لاستفادة التلاميذ منها، مهارة اختيار طرق التدريس الملائمة لمحتوى المادة الدراسية، استعمال الأسئلة الشفوية بطريقة صحيحة تعزز المناقشة خلال عملية التدريس.

دراسة القاضي (2016) بعنوان : الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظة المفرق، **هدفت هذه الدراسة :** إلى الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظة المفرق، عينة الدراسة : (58) مشرفاً ومشرفة، **أدوات الدراسة :** الاستبانة، أظهرت النتائج : عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مجالات الأداة تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي.

دراسة الشديفات (2016) بعنوان : الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء المتطلبات التكولوجية من وجهة نظرهن في محافظة المفرق، **هدفت الدراسة :** تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء المتطلبات التكولوجية من وجهة نظرهن في محافظة المفرق، وبيان أثر المؤهل العلمي والخبرة التدريسية في الاحتياجات التدريبية، **عينة الدراسة :** جميع أفراد مجتمع الدراسة لصغر حجم مجتمع رياض الطفال الحكومية والخاصة في محافظة المفرق، والبالغ(100) معلمة، **أدوات الدراسة :** استبانة، **أظهرت النتائج :** وجود عدد من الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء المتطلبات التكنولوجية في التعليم الالكتروني، وتكنولوجيا المعلومات، والبعد الاجتماعي، والإرشاد على الترتيب، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بدرجة امتلاك الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في محافظة المفرق تعزى إلى متغيرات : المؤهل العلمي، والخبرة في التدريس.

دراسة (كوك2000) هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية والكفايات الممارسات التعليمية وتأثير بعض المتغيرات على توافر هذه الكفايات، واستخدم الباحث أداة الملاحظة حيث تمكن من حضور عدد من الحصص الصفية مع (6) من المعلمين والمعلمات، وتوصل إلى توافر كفايات الأساسية التعليمية كان متدنياً، كما أوضحت النتائج : أن الخبرة لها تأثير في توافر الكفايات التدريسية للمعلمين، وأن المعلمين الذين يقومون بتدريس أعداد طلبة أقل كانت لديهم تدريسية أفضل.

دراسة (Locasale, 2007) بعنوان : مدى قدرة برنامج إعداد معلمات الرياض على تزويدهن بالكفايات اللازمة، **هدفت** : لمعرفة فاعلية قدرة برنامج إعداد معلمات الرياض على تزويدهن بالكفايات اللازمة، تم إعداد بطاقة ملاحظة للتعامل مع عينة من (692) روضة في أحد عشر ولاية أمريكية، كشفت الدراسة عن نقص في تزويد المعلمات بالمهارات الخاصة بالتعامل مع الأطفال في مجال إجراء الدراسات والتجارب التربوية.

دراسة (شارون 2010): هدفت دراسة على تعرف احتياجات المعلمين نحو البرامج التدريبية في أثناء الخدمة، تكونت عينة الدراسة من (211) معلماً ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة : ملاحظات معلمي المدارس الأساسية في شمال كارولينا في الولايات المتحدة حول أهمية التدريب الإضافي للمعلمين ودوره في مساعدة الطلبة في المراحل الثانوية، كما أظهرت النتائج : أن غالبية المعلمين يرغبون في التدريب بهدف تقديم المساعدة وتلبية احتياجات الطلبة دون وجود فروق دالة إحصائياً بينهم نحو هذه الاحتياجات تبعاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص.

ما تميز به البحث الحالي عن الدراسات السابقة :تميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة بقيام الباحثة بتحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال لاستخدام استراتيجية الاكتشاف في تنمية المفاهيم العلمية، كما أنها تناولت مرحلة مهمة من مراحل رياض الأطفال وهي الفئة الثالثة التي تعد تهيئة لدخول الصف الأول، بالإضافة إلى تقديمها بعض المقترحات التي قد تفيد بدراسات اخرى.

تعد هذه الدراسة في حدود علم الباحثة هي الأولى التي تتناول موضوع الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال لاستراتيجية الاكتشاف في تنمية المفاهيم العلمية.

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة: استفادت الباحثة من الدراسات السابقة بالإطلاع على المنهجية المتبعة، وأدوات البحث المستخدمة في كل من الدراسات، وكيفية تصميم هذه الأدوات والتأكد من صدقها وثباتها، بالإضافة إلى معرفة النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات.

ثامناً . أدبيات البحث النظري:

أولاً. مفهوم التدريب: إن أي بناء للبرامج التدريبية خارج الإطار الفعلي للاحتياجات الفعلية يؤثر في جهود المؤسسات التربوية من أجل الإرتقاء بمستوى مهارات وكفاءات العاملين بها، هو الأداة الرئيسية التي يمكن بها تحديد مجالات أداء المعلمين وتنميتهم من خلال عملية تدريبية(السراج، 2010،ص16)، ويعرف (درة،2003،ص103) التدريب بأنه : " الجهد المنظم والمخطط له لتزويد الموارد البشرية في الممنظمة بمعارف معنية، وتحسين وتطوير مهاراتها وقدراتها، ويعرفه أيضاً بأنه : " عملية مخططة تهدف على تحسين مهارات وقدرات الفرد"، في حين عرف (موسى، 2006، ص74) التدريب بأنه: " نشاط منظم مستمر يركز على الفرد لتحقيق تغير في معارفه ومهارته وقدراته الفنية لمقابلة احتياجات محددة في الوضع الراهن والمستقبلي في ضوء متطلبات العمل"، أما الاحتياجات التدريبية فتعرف على أنها "الفرق بين الأداء المتوقع والأداء الفعلي لدى المعلم، ويمكن تحديدها من خلال تعرف أوجه النقص، والقصور في أداء المعللمين " (Hiten,2003,38)

فوائد التدريب على مستوى الفرد أو المنظمة (عبد السميع وحوالة، 2005):تحسين المعارف والمهارات الخاصة بالعمل في كل مستويات التعليمية، تحسين معنوية المعلمين ويمكنهم من استخدام الأساليب الحديثة في طرائق التدريس.

أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية : تكاد تجمع الأبحاث والدراسات السابقة إلى ضرورة إعداد المعلم بدقة وفقاً لاحتياجاته الفعلية إضافة إلى مراعاة خصائص المرحلة وليستطيعوا تقييم الطلبة بشكل فاعل والعمل على رفع مستواهم التحصيلي

(Nichols and Johnson,2010)، من جهته أكد سالي(Sally,2004)أن أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية ترجع إلى أنها: تعد العامل الحقيقي في رفع كفاية المعلمين في تأدية الأعمال الموكلة إليهم، وتعد المؤشر الذي يوجه التدريب إلى الاتجاه الصحيح، ومن جهة أخرى يرى الطراونة (2011) أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية بطرق علمية تسهم في الحد من طرح برامج تدريبية عشوائية لاتتناسب واحتياجات المعلمين الأساسية (الطراونة، 2011،ص34) يحفل الأدب التربوي بالعديد من أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية، إلا أن أغلب الدراسات تكاد تجمع على أن أفضل أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية يتمثل بالآتي(الكوري، 2006):

تحليل المنظمة (المدرسة، أو الروضة) بدءاً من الأهداف إلى خرائط التنظيم، تحليل المهام التدريسية والإدارية للمعلم، داخل الصف أو داخل المنظمة، تحليل المعلم (الفرد) من حيث اتجاهاته ومهاراته وبنية علاقاته داخل المنظمة، استخدام الاستبانات أسئلة مكتوبة واضحة تغطي جوانب العمل كافة، وترى الباحثة أن معلمة الروضة بحاجة لدورات تدريبية لتطوير مهاراتها وقدراتها في استراتيجية الاكتشاف وخصوصاً لتنمية المفاهيم العلمية، في فترة أثناء الخدمة وتنفيذ الأنشطة في غرفة النشاط، ويرى درويش أن للتدريب ثلاثة اتجاهات هي :

اتجاه معرفي : من خلال معايشة الفرد لخبرات جديدة أو تطوير معلوماته، اتجاه سلوكي : يهدف إلى تعديل سلوك الفرد نحو الأفضل، وتحريره من روتين العمل اليومي، اتجاه تطبيقي : يهدف على إتقان في المخرجات التعليمية (درويش، 1991،ص26,11).

مصادر اشتقاق الاحتياجات التدريبية عدة وأهمها :

أ.تحليل الوظائف : من أجل التيقن من الاحتياجات التدريبية في المؤسسة لابد من إجراء دراسة لمختلف أنواع الوظائف، لأن الهدف من التدريب يكمن في إنجاز العمل بصورة مرضية. والأسلوبين المستخدمين في تحليل الوظائف هما : ملاحظة العمل والمقابلة الشخصية.

ب.توصيف الوظائف: تجهيز الوصف الوظيفي، نتيجة لتحليل الوظائف في شكل بيان عام وكما و أنه بالإمكان تحديد الاحتياجات من خلال : تحليل الوظائف، وتحليل النظم، وتحليل الفرد شاغل الوظيفة، وتحليل المهمات (مستويات الأداء)، وتوصيات الإدارة العليا، وتقويم الأداء.

طرائق تحديد الاحتياجات التدريبية : من طرائق تحديد الاحتياجات التدريبية كما حددها (ياغي) :

- تحليل التنظيم : ويقصد به تحديد مواطن الحاجة إلى التدريب من منظمة ما وتحديد نوع التدريب الذي يلزمها.
- تحليل العمليات : ويهدف تحليل العمليات إلى دراسة الوظائف والأعمال المختلفة التي يقوم بها أفراد التنظيم.
- تحليل الفرد (شاغل العمل) : يقصد بتحليل الفرد قياس أداء الفرد في وظيفته الحالية وقدرته في المستقبل، وخبراته ومهاراته الخاصة والتدريب وكل مطالب العمل(ياغي، 1993، ص26).

أدوار المعلمة في مرحلة رياض الأطفال: يتجسد دور المعلمة بأنها: هي الموجهة والمرشدة في العمليّة التعليميّة فهي لا تسيطر على الموقف التعليميّ، ولكنها تدير الموقف التعليميّ، وينبغي على المعلمة أن تتمتع بالمؤهلات: "الجسدية، والمعرفية، والانفعالية، والعقلية، والأدائية (العمليّة)، وتتصف بالمرونة (الشماس، 2007) وأن تتحلى بالثقة بالنفس والحرية أثناء تنظيم النشاط التربوي، وتمتلك من المهارات والقدرات والمعلومات ما يجعل منها باحثةً تربويةً (منسي والمنير2009)، ويتجلى دورها بأن تكون معلمةً ممارسةً مفكرةً متأملةً تقوّم على نحو مستمر تأثير اختياراتها وأفعالها على الأطفال (الشديفات، 2009، ص3).

أما " عن أساليب إعداد معلمة رياض الأطفال: فإنها تتفاوت من حيث درجة الاعتماد على الجوانب النظرية والتطبيقية في التدريب، فمنها ما هو نظري بحت كالاعتماد على أسلوب المحاضرة في التدريب، ومنها ما يجمع بين الأسلوب النظري والتطبيقات العمليّة " (كنعان، 2007، ص23) مع التدريب المستمر للمعلمات على إعداد خطة مكتوبة للنشاط، وهذا يشجع المعلمة على التفكير بعمق واختيار جميع جوانب النشاط، بالإضافة إلى التنبؤ بالمشكلات المحتملة، وإيجاد حلول لها (Machado,et al, 2001 p 145).

وسنذكر أهمَّ الصفات التي ينبغي على المعلمة اكتسابها لتنمية المفاهيم العلمية (سعادة،2006،ص 67،68):

التركيز على المناقشة الفاعلة كإحدى طرائق إثارة التفكير، الاهتمام بتطبيق التعلُّم الذاتي، وتهيئة الفرص للأطفال.

بالتركيز على دور المعلمة في تنمية المفاهيم العلمية أثناء جمع البيانات باستخدام جميع الحواس يتمكن الأطفال من إدراك جميع المعلومات التي تدخل الدماغ من مداخل حسية، فهم يسعون إلى تشغيل الحواس جميعها (نوفل، 2008، ص88)، وعلى المعلمة أن توفق بين الأنشطة المقررة في محتوى كل خبرة، والأدوات التي ترافقها، ويمكن أن تبدع بعض الأنشطة (الخطيب، 2008، ص6) ودور المعلمة هو أن تحفز الأطفال على الحوار، والحديث المبني على المنطق، والتفكير بعيداً عن الترديد الببغاوي، وأسلوب التلقين، والمحافظة على دور المرونة في التعامل مع الأطفال ليتمكنوا من الابدَّاع، والتخطيط للأنشطة اليومية التي تتيح للأطفال مجالات الاستقصاء والاكتشاف والبحث وأنشطة للتركيز على عمل معين، وشحذ الخيال بالإضافة إلى تخصيص فترات محددّة للأنشطة الفنية المختلفة التي تساعد الطفل على التجربة، والابدَّاع (إلياس، مرتضى، 2006، ص175 – 176) والتي تحقق أهدافاً مرصودة من قبل المعلمة في هذه الأنشطة حيث يقومون بمجموعة من المهارات المتعددة بغية إدراك مفهوم معين أو استيعابه، أو حل مشكلة ما بحيث تتضمن مجموعة، أو سلسلة من المهارات المترابطة (أبو جادو، نوفل، 2007، ص78) ومن الأدوار التي يمكن لمعلمة الروضة القيام بها وفق استراتيجية الاكتشاف بهدف تنمية المفاهيم العلمية يذكر (حمادة، 2007، ص12) في بحثه: ملاحظة الأطفال أثناء النشاط الذاتي لتعرُّف طريقتهم في حل المشكلة، إتاحة الفرصة للأطفال ليكتسبوا مفاهيم ويكتشفوا أفكاراً جديدة.

وفيما يخص الاكتشاف لا يوجد اتفاق موحد بين التربويين على تعريفه، وربما يرجع ذلك إلى طبيعة تخصصاتهم فالمهتمون بعلم النفس ينظرون إلى الاكتشاف من جانب نفسي عقلي على أنه عملية عقلية بينما ينظر إليه المهتمون بعلم المناهج وطرق التدريس على أنه استراتيجية فاعلة للتدريس والاكتشاف، وفي اللغة الاكتشاف : يعني كشف الشيء يعني رفع عنه ما يواريه ويغطيه، ويقال كشف الأمر أي أظهره وكشف الأمر أكشف عنه بشيء من الجهد، واكتشف عنه : سأل أن يكشف له عنه.

عرفت استراتيجية الاكتشاف بأنه هو التعلم الذي يحدث كنتيجة لمعالجة المعلومات وتركيبها وتحويلها حتى يصل إلى معلومات جديدة. وعرفت استراتيجية الاكتشاف بأنها استراتيجية تعتمد على الحواس الخمس للأطفال، في تعلم العلوم وتطوير اتصالهم بالعالم الذي يحيط بهم، حتى يتسنى لهم اكتشافه وفهمه.

بينما عرف المركز الفرنسي للثقافة والتعاون بالقاهرة (CFCC): استراتيجية الاكتشاف بأنها تعتمد على مبادئ التعلم النشط، وتغيير دور الطفل من المستقبل السلبي إلى التفاعل مع الآخرين من جانب والبيئة من جانب آخر، ودور المعلم الإرشاد والتوجيه فقط.

أما عرفها بأنها : تعتمد على مجموعة من الأنشطة العلمية، حيث يستخدمون الأطفال الأدوات والمواد بأنفسهم، مع توفير الوقت الكافي للتعلم. وعرفت استراتيجية الاكتشاف : بأنها عملية تفكير يعيد فيها المتعلم بناء المعلومات السابقة بحيث تمكنه من تكوين مفاهيم أو علاقات أو مبادئ جديدة أو أن يصل المتعلم إلى المعلومات بنفسه، معتمداً على جهوده وعمله و تفكيره، لذلك نقول أنها من أهم الاستراتيجيات التي تنمي التفكير والاستقصاء والبحث العلمي، وهي استراتيجية قائمة على

مجموعة من الأنشطة التي تساعد المتعلم على أن يتوصل إلى المعرفة بنفسه، ويكتسب مهارات البحث، ويتعرف أسلوب التعلم وعملياته.

تاسعاً ـــ منهج البحث وإجراءاته: منهج البحث المتبع هو المنهج الوصفي، التحليلي، لأنه يتيح وصف الظاهرة المدروسة، ومن ثم الحصول على البيانات والمعلومات الخاصة بالدراسة، وتحليلها وتفسيرها، وهذا يناسب طبيعة البحث الحالي وهو مناسب للإجابة على أهداف البحث وفرضياته.

فرضيات البحث:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال لاستراتيجية الاكتشاف في تنمية المفاهيم العلمية تعزى لمتغير (المؤهل العلمي).

الفرضية الثانية : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال لاستراتيجية الاكتشاف في تنمية المفاهيم العلمية تعزى لمتغير (سنوات الخبرة).

مجتمع البحث وعينته: يشمل المجتمع الأصلي في البحث الحالي جميعَ معلمات رياض الأطفال الرسمية في محافظة دمشق، مديرية تربية دمشق، البالغ عددهم (336) في العام (2018)، **عينة البحث:** ومن أجل تطبيق الاستبانة على عينة البحث تم اختيار العينة على النحو التالي:

تم اختيار الروضات الرسمية في محافظة دمشق بطريقة عشوائية، وتم اختيار عينة المعلمات بطريقة عشوائية معلمات الفئة الثالثة من عمر (4–5)سنوات وتم تحديد حجم عينة البحث من عدد المعلمات في الروضات الرسمية، يبلغ عدد المعلمات في العينة الاستطلاعية (31)، وعينة المعلمات في العينة الأساسية (73).

عاشراً ـــ أداة البحث: لتحقيق أغراض البحث وبعد الاطلاع على الدراسات العربية والأجنبية التي تتعلق بموضوع هذه الدراسة تم تصميم أداة الدراسة وشملت الخطوات :

1. تم إعداد الاستبانة أداة أساسية لجمع المعطيات من معلمات الروضة حول الاحتياجات التدريبية، ومن ثم تحليل هذه المعطيات وتفسرها استناداً إلى فرضيات البحث ملحق رقم(1).
2. وقد مر إعداد الاستبانة بالمراحل الآتية : اشتملت هذه الاستبانة على قسمين أساسيين تضمن القسم الأول : بيانات أساسية اشتملت على المتغيرات الأساسية في البحث (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة).

– أما القسم الثاني يتضمن : إعداد الاستبانة الأولية تضمنت (79) بنداً، وكانت الإجابات مغلقة بخمسة احتمالات (عالية جداً،عالية، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جداً) وأعطيت درجات (1،2،3،4،5) مقسمة إلى عشرة مجالات.

الجدول رقم (1): توزع بنود الاستبانة إلى مجالات

اسم المجال	أرقام البنود
خصائص نمو الطفل	13-12-11-10-9-8-7-6-5-4-3-2-1
مراحل النمو المعرفي	20-19-18-17-16-15-14
مفهوم الاكتشاف	55-50-21
مفاهيم علمية	74-73-72-66-63-61-59-51-49-47-45
خصائص مفهوم علمي	79-78-77-76-75-65-64-56-54-52-48-46
استراتيجية الاكتشاف حر	29-28-27-26-24-23-22
استراتيجية شبه موجه	71-70-36-35-34-33-32-31-30
استراتيجية الاكتشاف الموجه	71-70-69-68-67-60-58-57-44-42-41-40-25
مقارنة بين الاستراتيجيات	43-37
دور معلمة	62-53-39-38
المجموع	79 بندً

3.صدق الأداة : تم عرض الاستبانة الاستطلاعية على سبعة محكمين خبراء في التربية ورياض الأطفال، في كلية الترب

ية بجامعة دمشق، وذلك لإبداء آرائهم فيما يخص فقرات الاستبانة بالمجال الذي يتدرج تحته ومناسبتها له، ومدى سلامة الصياغة اللغوية لكل فقرة، إضافة إلى إبداء ملاحظات أخرى يراها المحكمون ضرورية، من حيث تم تقدير مدى صدق الفقرات للغرض الذي أعدت من أجله، فأجري التعديل اللازم على الفقرات من حيث الأسلوب والصياغة ، وقد أضيفت مجموعة من البنود وحذفت مجموعة أخرى، بالإضافة إلى التقيد بالملاحظات التي أجمع غالبية المحكمون حتى أصبحت الاستبانة بشكلها الحالي، ونذكر على سبيل المثال بعض البنود التي عُدلت حسب ما ورد في **الجدول رقم (2):**

البنود قبل التعديل	البنود بعد التعديل
تعرف النمو عند الطفل بشكل عام	النمو عند الطفل بشكل عام.
تعرف خصائص النمو (الجسمي الحركي، اللغوي، العقلي، الاجتماعي).	خصائص النمو الجسمي الحركي عند طفل الروضة.
تعرف متطلبات كل نوع من أنواع النمو (الجسمي الحركي، اللغوي، العقلي).	متطلبات كل نوع من أنواع النمو؛ الجسمي الحركي.

وقد اشتملت الأداة بشكلها النهائي على (79) بنداً.

الصدق الداخلي :

الاتساق الداخلي للاستبانة: تم تطبيق الاستبانة على عينة مؤلفة من (31) معلمة، و ن= وتم حساب الاتساق الداخلي لبنود الاستبانة وذلك من خلال ترابط كل بند مع المجال الذي ينتمي إليه،ومن ثم ارتباط المجالات مع بعضها و بالاستبانة ككل.

المجال الأول خصائص نمو الطفل : تبين أن معاملات ارتباط بنود المجال الأول تراوحت من أصغر قيمة (0،457) وأكبر قيمة (0،71) وكلها دالة عند مستوى (0،05).

وهي بالتتالي: (0،45)- (0،59)-(0،42)-(0،57)-(0،51)-(0،61)-(0،65)-(0،59)-(0،58)-(0،70)-(0،71).

المجال الثاني مراحل النمو المعرفي : تبين أن معاملات ارتباط بنود المجال الأول تراوحت من أصغر قيمة (0،184) وأكبر قيمة (0،82) وكلها دالة عند مستوى (0،05).

وهي بالتتالي : (0،37)- (0،47)-(0،52)-(0،27)-(0،23)-(0،82)-(0،18).

المجال الثالث مفهوم الاكتشاف : تبين أن معاملات ارتباط بنود المجال الأول تراوحت من أصغر قيمة (0،774) وأكبر قيمة (0،887) وكلها دالة عند مستوى (0،05).وهي بالتتالي : (0،887)-(0،827)-(0،774).

المجال الرابع مفاهيم علمية : تبين أن معاملات ارتباط بنود المجال الأول تراوحت من أصغر قيمة (0،075) وأكبر قيمة (0،61) وكلها دالة عند مستوى (0،05).

وهي بالتتالي : (0،38)- (0،61)-(0،38)-(0،41)-(0،33)-(0،075)-(0،441)-(0،11)-(0،44)-(0،45)

المجال الخامس خصائص المفهوم العلمي : تبين أن معاملات ارتباط بنود المجال الأول تراوحت من أصغر قيمة (0،10) وأكبر قيمة (0،305) وكلها دالة عند مستوى (0،05).

وهي بالتتالي : (0،17)-(0،102)-(0،204)-(0،21)-(0،29)-(0،29)-(0،24)-(0،18)-(0،305)-(0،22)

المجال السادس استراتيجية الاكتشاف الحر: تبين أن معاملات ارتباط بنود المجال الأول تراوحت من أصغر قيمة (0،26) وأكبر قيمة (0،63) وكلها دالة عند مستوى (0،05).

وهي بالتتالي : (0،26)- (0،48)-(0،28)-(0،35)-(0،35)-(0،35)-(0،63).

المجال السابع استراتيجية الاكتشاف شبه الموجه : تبين أن معاملات ارتباط بنود المجال الأول تراوحت من أصغر قيمة (0،30) وأكبر قيمة (0،45) وكلها دالة عند مستوى (0،05).

وهي بالتتالي : (0،30)- (0،369)-(0،39)-(0،45)-(0،43)-(0،36)-(0،35).

المجال الثامن استراتيجية الاكتشاف الموجه : تبين أن معاملات ارتباط بنود المجال الأول تراوحت من أصغر قيمة (0،45) وأكبر قيمة (0،909) وكلها دالة عند مستوى (0،05).

وهي بالتتالي : (0،86)- (0،62)-(0،63)-(0،909)-(0،61)-(0،907)-(0،67)-(0،45)-(0،905)-(0،64).

المجال التاسع مقارنة بين الاستراتيجيات : تبين أن معاملات ارتباط بنود المجال الأول تراوحت من أصغر قيمة (0،797) وأكبر قيمة (0،819) وكلها دالة عند مستوى (0،05). وهي بالتتالي : (0،819) (0،797).

المجال العاشر دور المعلمة : تبين أن معاملات ارتباط بنود المجال الأول تراوحت من أصغر قيمة (0،603) وأكبر قيمة (0،848) وكلها دالة عند مستوى (0،05). وهي بالتتالي : (0،848)- (0،67)-(0،603)-(0،78).

ولمعرفة ترابط المجالات مع بعضها ومع الاستبانة ككل تم حساب معاملات الارتباط والجدول التالي يبين ذلك :

الجدول رقم(3): معاملات ترابط المجالات ومع الاستبانة ككل

البند / المجال		.نمو الطفل	لنمو المعرفي	مفهوم الاكتشاف	مفاهيم علمية	خصائص مفهوم علمي	اكتشاف حر	شبه الموجه	الاكتشاف الموجه	مقارنةبين استراتيج	دور المعلمة	مج
نمو الطفل	الترابط	–	0،329	0،849	0،809	0،715	0،436	0،436	0،65	0،542	0،589	0،820
	الدلالة	–	0،05	0،000	0،000	0،000	0،014	0،014	0،00	0،002	0،000	0،000
النمو المعرفي	الترابط	0،329	–	0،932	0،490	0،431	0،408	0،408	0،445	0،372	0،510	0،594
	الدلالة	0،070	–	0،029	0،005	0،015	0،023	0،023	0،012	0،039	0،003	0،000
مفهوم الاكتشاف	الترابط	0،849	0،392	–	0،893	0،889	0،405	0،405	0،810	0،648	0،774	0،886
	الدلالة	0،000	0،029	–	0،000	0،000	0،024	0،024	0،000	0،000	0،000	0،000
مفاهيم علمية	الترابط	0،809	0،490	0،893	–	0،895	0،486	0،486	0،907	0،683	0،865	0،947
	الدلالة	0،000	0،005	0،000	–	0،000	0،006	0،006	0،000	0،000	0،000	0،000
خصائص مفهوم علمي	الترابط	0،715	0،431	0،889	0،895	–	0،615	0،615	0،888	0،747	0،915	0،946
	الدلالة	0،000	0،015	0،000	0،000	–	0،000	0،000	0،000	0،000	0،000	0،000
اكتشاف حر	الترابط	0،436	0،408	0،405	0،486	0،615	–	1،000	0،352	0،688	0،553	0،676
	الدلالة	0،014	0،023	0،024	0،006	0،000	–	0،000	0،052	0،000	0،001	0،000
شبه الموجه	الترابط	0،436	0،408	0،405	0،486	0،615	1،000	–	0،352	0،688	0،553	0،676
	الدلالة	0،014	0،023	0،024	0،006	0،000	0،000	–	0،052	0،000	0،001	0،000
الاكتشاف الموجه	الترابط	0،650	0،445	0،810	0،907	0،888	0،352	0،352	–	0،596	0،870	0،877
	الدلالة	0،000	0،012	0،000	0،000	0،000	0،052	0،052	–	0،000	0،000	0،000
مقارنةبين استراتيج	الترابط	0،542	0،372	0،648	0،683	0،747	0،688	0،688	0،596	–	0،743	0،766
	الدلالة	0،002	0،039	0،000	0،000	0،000	0،000	0،000	0،000	–	0،000	0،000
دور المعلمة	الترابط	0،589	0،510	0،774	0،865	0،915	0،553	0،553	0،870	0،743	–	0،894
	الدلالة	0،000	0،003	0،000	0،000	0،000	0،001	0،001	0،000	0،000	–	0،000
مج	الترابط	0،820	0،594	0،886	0،947	0،946	0،676	0،676	0،877	0،766	0،894	–
	الدلالة	0،000	0،000	0،000	0،000	0،000	0،000	0،000	0،000	0،000	0،000	–

يتضح من خلال ما سبق أن بنود الاستبانة مترابطة مع مجالاتها وأن المجالات مترابطة مع بعضها وهذا مايؤكد صدقها الداخلي (اتساقها الداخلي) مما يدل على صدقها.

3. ثبات الاستبانة :

تم حساب ثبات

أ- باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (cronbach- alpha) : تم توزيع الاستبانة بعد تعديلها بموجب ملاحظات المحكمين، على عينة عشوائية استطلاعية تكونت من (31) معلمة من معلمات رياض الأطفال غير المشمولين في عينة الدراسة، وذلك بهدف التوصل إلى دلالات ثبات المقياس وفاعلية فقراته، ولهذا فقد حسب معامل ثبات المقياس بإتباع طريقة الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية (التنصيف)، وجوتمان.

1) ثبات ألفا كرونباخ : تم تطبيق الاستبانة على عينة (31) معلمة، من أجل حساب ثبات الاستبانة بألفا كرونباخ والجدول رقم (4) يبين ذلك.

2) حساب الثبات بالتجزئة النصفية: تم تطبيق الاستبانة على عينة (31) معلمة، من أجل حساب ثبات الاستبانة بالتجزئة النصفية وجوتمان والجدول رقم (4) يبين ذلك.

3) حساب الثبات وفق جوتمان : تم تطبيق الاستبانة على عينة (31) المعلمة، من أجل حساب ثبات الاستبانة وفق جوتمان.

الجدول رقم (5): يبين ثبات الاستبانة

المجال	معامل ألفاكرونباخ	التنصيف	جوتمان
خصائص نمو الطفل	0،597	0،764	0،714
مراحل النمو المعرفي	0،053	0،184	0،135
مفهوم الاكتشاف	0،774	0،682	0،598
مفاهيم علمية	0،890	0،861	0،848
مفهوم علمي	0،881	0،911	0،893
اكتشاف حر	0،850	0،846	0،831
شبه موجه	0،889	0،882	0،865
الموجه	0،948	0،922	0،909
مقارنةبين الاستراتيجيات	0،468	0،468	0،468
دور معلمة	0،680	0،749	0،738
الدرجة الكلية	0،950	0،931	0،930

بعد التحقق من صدق وثبات الاستبانة يمكن القول أنها تتمتع بصدق وثبات مناسبين للبحث الحالي.

5- تصحيح الاستبانة والمعالجة الإحصائية : تم توزيع الاستبانة النهائية على عينة تبلغ(73) معلمة من معلمات رياض الأطفال، عشوائياً من مدينة دمشق، وأعيدت الاستبانات كلها بعد أسبوع من التوزيع.

مناقشة النتائج وتفسيرها :

السؤال الأول ما الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال لاستراتيجية الاكتشاف في تنمية المفاهيم العلمية من **(4-5)**سنوات من وجهة نظرهنَّ في محافظة دمشق؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب النسبة المئوية و المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الفرضي لدرجات تقدير معلمات رياض الأطفال للاحتياجات التدريبية حول استراتيجية الاكتشاف في تنمية المفاهيم العلمية لدى أطفال

(4–5) سنوات في استبانة البحث، وفي الجدول التالي يبين أنه تراوحت نسبة الاحتياج لكل مجال مابين نسبتين للدرجة العالية والعالية جداً ورقم البند لكل نسبة مئوية كما يلي ملحق (2):

الجدول رقم (6): يوضح النسبة المئوية لكل مجال من المجالات، انظر الملحق رقم (2)

المجال	أصغر قيمة	رقم البند	أكبر قيمة	رقم البند	أدنى درجة للمجال	أعلى درجة للمجال
1.خصائص نمو الطفل	**%31،5**	**1**	**48،5**	**11**	34،00	51،00
2.مراحل النمو المعرفي	**53،4**	**17**	**63**	**18**	16،00	32،00
3.مفهوم الاكتشاف	**50،7**	**55**	**68،5**	**21**	6،00	14،00
4.مفاهيم علمية	**41،1**	**61**	**68،5**	**21،74**	32،00	49،00
5.مفهوم علمي	**52،1**	**77**	**64،3**	**54**	34،00	54،00
6.الاكتشاف الحر	**16،4**	**27**	**31،5**	**28**	14،00	25،00
7. الاكتشاف شبه موجه	**13،6**	**35**	**19،2**	**30**	14،00	29،00
8.الاكتشاف الموجه	**79،4**	**60**	**91،7**	**42**	41،00	58،00
مقارنة بين الاستراتيجيات	**71،3**	**43**	**74**	**37**	6،00	10،00
دور معلمة	**73،9**	**39**	**82،2**	**62**	11،00	20،00

تم حساب المتوسطات الفرضية لكل مجالات الاستبانة وذلك من خلال ضرب عدد بنود المجال ب(3) وتم مقارنة متوسط المجال مع المتوسط الفرضي باستخدام اختبار ت ستيودنت للعينة الواحدة وتم حساب الانحراف المعياري الجدول الآتي يبين ذلك.

الجدول رقم (7): يوضح الانحراف المعياري والمتوسط الحسابي لكل مجال وقيمة (ت)

المجال	عدد البنود	المتوسط	الانحراف ع	م الفرضي	قيمة ت	د ح	مستوى الدلالة	القرار
نمو الطفل	13	43،58	3،12	39	12،56	72	0،000	دال عند القرار 0،01
مراحل النمو المعرفي	7	25،90	3،20	21	13،06	72	0،000	دال عند القرار 0،01
مفهوم الاكتشاف	3	10،767	2،377	9	6،35	72	0،000	دال عند القرار 0،01
المفاهيم العلمية	11	39،73	3،570	33	16،126	72	0،000	دال عند القرار 0،01
خصائص المفهوم العلمي	12	43،76	4،151	36	15،98	72	0،000	دال عند القرار 0،01
الاكتشاف الحر	7	19،30	2،75	21	5،27	72	0،000	دال عند القرار 0،01
الاكتشاف شبه الموجه	7	18،575	3،188	21	6،498	72	0،000	دال عند القرار 0،01
الاكتشاف الموجه	13	52،02	3،639	39	30،57	72	0،000	دال عند القرار 0،01
مقارنة بين الأنواع الثلاث	2	8،232	1،389	6	13،72	72	0،000	دال عند القرار 0،01
أدوار المعلمة	4	17،027	1،985	12	21،630	72	0،000	دال عند القرار 0،01
مجموع المجالات	79	278،93	10،22	237	35،022	72	0،000	دال عند القرار 0،01

تبين من الجدول السابق أن جميع المتوسطات الحسابية أعلى من المتوسط الفرضي ما عدا (المجال السادس، والمجال السابع) أي أن المعلمات بحاجة للتدريب على جميع المجالات والاهتمام بها في برامج تدريبية أكثر من (المجال السادس، ،المجال السابع).

السؤال الثاني هل توجد فروق بين إجابات معلمات رياض الأطفال تبعاً (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟
تم إدخال البيانات إلى الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية والتربوية spss لمعالجة نتائج البحث وتفسيرها
الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال لاستراتيجية الاكتشاف في تنمية المفاهيم العلمية تعزى لمتغير(المؤهل العلمي).
للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب الفروق بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال والانحراف المعياري استناداً إلى متغير المؤهل العلمي: (ثانوية– إجازة جامعية)، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (7):

الجدول رقم (8): نتائج إجابات عينة البحث وفق متغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل	العدد	المتوسط	الانحراف ع	درجة الحرية	ت	مستوى الدلالة	القرار
خصائص نمو الطفل	الثانوية	25	44،7	2،22	71	2،299	0،024	دال
	إجازة	48	43،0	3،37	71			
مراحل النمو المعرفي	الثانوية	25	25،7	3،85	71	0،352	0،726	غير دال
	إجازة	48	26،0	2،85	71			
مفهوم الاكتشاف	الثانوية	25	0.11	2،24	71	0،705	0،483	غير دال
	إجازة	48	6.10	2،45	71			
مفاهيم علمية	الثانوية	25	9.39	3،18	71	0،309	0،758	غير دال
	إجازة	48	6.39	3،78	71			
مفهوم علمي	الثانوية	25	8.44	3،89	71	1،549	0،126	غير دال
	إجازة	48	2.43	4،21	71			
اكتشاف حر	الثانوية	25	19،2	3،25	71	0،226	0،822	غير دال
	إجازة	48	19،3	2،48	71			
شبه موجه	الثانوية	25	18،7	3،66	71	0،355	0،724	غير دال
	إجازة	48	18،4	2،94	71			
الموجه	الثانوية	25	4.52	2،27	71	0،629	0،532	غير دال
	إجازة	48	8.51	4،18	71			
مقارنةبين الاستراتيجيات	الثانوية	25	7،80	1،38	71	1،958	0،054	غير دال
	إجازة	48	8،45	1،35	71			
دور معلمة	الثانوية	25	16،8	2،32	71	0،704	0،484	غير دال
	إجازة	48	17،1	1،79	71			
مج.الاحتياجات	الثانوية	25	1.281	11،91	71	1،351	0،181	غير دال
	إجازة	48	7.277	9،15	71			

يتبين من الجدول رقم (8)، وبعد حساب المتوسط والانحراف المعياري أنه لا يوجد فروق وفق المؤهل العلمي، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال لاستخدام استراتيجية الاكتشاف في تنمية المفاهيم العلمية تعزى لمتغير(المؤهل العلمي)، أي أن قيمة ت ومستويات الدلالة كلها غير دالة في كافة المجالات، ماعدا مجال خصائص نمو الطفل فقد كانت قيمة ت (2،29) ومستوى الدلالة (0،024) وهي دالة عند (0،05) ولصالح الثانوية وهذا يعني أن حملة الثانوية بحاجة إلى تدريب في هذا المجال أكثر من حملة الإجازة.

ويمكن أن يفســـر ذلك بأنَّ هذه الاحتياجات التدريبية مطلوبة لدى أفراد العينة على الرغم من الاختلاف في المؤهل العلمي فهي تعد مطلب ضـروري يفضـل مراعاتها في البرامج التدريبية من أجل تلبية وبناء الحاجات وعدم التخطيط لبرامج تدريبية عشوائية لا تأخذ بعين الاعتبار احتياجات المعلمات الفعلية (محمد، داوؤد، 2006)، (الشديفات، 2016)(كافنغا، 2007).

الفرضـــية الثانية : لا توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى دلالة (0.05) بين متوســـطات درجات الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال لاســـتراتيجية الاكتشـــاف في تنمية المفاهيم العلمية تعزى لمتغير تعزى لمتغير(ســـنوات الخبرة).

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب الفروق بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال استناداً إلى متغير سنوات الخبرة: (أقل من 5 سنوات – 5 حتى 10 سنوات)، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول(8):

الجدول رقم(9): نتائج إجابات عينة البحث وفق متغير سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف ع	درجة الحرية	ت	مســـتوى الدلالة	القرار
خصائص نمو الطفل	أقل من 5	48	43،0	3،37	71	2،299	0،024	دال
	من 5–10	25	44،7	2،22	71			
مراحل النمو المعرفي	أقل من 5	48	26،0	2،85	71	0،352	0،726	غير دال
	من 5–10	25	25،7	3،85	71			
مفهوم الاكتشاف	أقل من 5	48	10،6	2،45	71	0،705	0،483	غير دال
	من 5–10	25	11،0	2،24	71			
مفاهيم علمية	أقل من 5	48	39،6	3،78	71	0،309	0،758	غير دال
	من 5–10	25	39،9	3،18	71			
مفهوم علمي	أقل من 5	48	43،2	4،21	71	1،549	0،126	غير دال
	من 5–10	25	44،8	3،89	71			
اكتشاف حر	أقل من 5	48	19،3	2،48	71	0،226	0،822	غير دال
	من 5–10	25	19،2	3،25	71			
شبه موجه	أقل من 5	48	18،4	2،94	71	0،355	0،724	غير دال
	من 5–10	25	18،7	3،66	71			
الموجه	أقل من 5	48	51،8	4،18	71	0،629	0،532	غير دال
	من 5–10	25	52،4	2،27	71			
مقارنةبين الاستراتيجيات	أقل من 5	48	8،4	1،35	71	1،958	0،054	غير دال
	من 5–10	25	7،8	1،38	71			
دور معلمة	أقل من 5	48	17،1	1،79	71	0،704	0،484	غير دال
	من 5–10	25	16،8	2،32	71			
مج.الاحتياجات	أقل من 5	48	277،7	9،15	71	1،351	0،181	غير دال
	من 5–10	25	281،1	11،91	71			

يتبين من الجدول (9)، وبعد حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري أنه لايوجد فروق وفق سنوات الخبرة، أي **لا** توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال لاستراتيجية الاكتشاف في تنمية المفاهيم العلمية تعزى لمتغير(سنوات الخبرة)، أي أن قيمة ت ومستويات الدلالة كلها غير دالة في كافة المجالات، ماعدا مجال خصائص نمو الطفل فقد كانت قيمة ت (2،29) ومستوى الدلالة (0،024) وهي دالة

عند (0،05) ولصالح (المعلمات الأقل خبرة من 5سنوات) وهذا يعني أن المعلمات اللواتي تقل خبرتهنَّ عن (5 سنوات) بحاجة إلى تدريب في هذا المجال أكثر من حملة الإجازة.

ويمكن أن يفسر ذلك بأنَّ لا علاقة لاحتياجات المعلمة التدريبية مع عدد سنوات الخبرة في مرحلة رياض الأطفال، بل ينبغي تصميم قائمة احتياجات تدريبية عند القيام بدورات تدريبية للمعمات لأن هذه الجهود تذهب هدراً إن لم تحدد أهدافها وحاجاتها، ويفضل العمل على إشباعها بدقة تمهيداً لدعم وترميم حاجات المعلمة التدريبية (القاضي، 2016)،(الورفلي، 2011)(Devaus,2007).

ثالثاً. مقترحات البحث:

1. التدريب المستمر لمعلمات رياض الأطفال على استخدام استراتيجية الاكتشاف لتنمية المفاهيم العلمية وغيرها من الاستراتيجيات.
2. التخطيط لتنفيذ برامج تدريبية أثناء الخدمة لمعلمات رياض الأطفال في ضوء الاحتياجات الفعلية لهم في في مجال استراتيجية الاكتشاف في تنمية المفاهيم العلمية.
3. توفير دليل شامل حول استراتيجية الاكتشاف في تنمية المفاهيم العلمية الممكن استخدامها في خبرات رياض الأطفال من (4–5) سنوات.

المراجع العربية :

- أبو جادو، صالح محمد علي – نوفل، محمد بكر (2007): *تعليم التفكير النظرية والتطبيق*. ط1، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- إلهام، الشيخ، 2017 *فاعلية برنامج قائم على طريقة التعليم بالاكتشاف الموجه في إكساب طفل الروضة بعض المفاهيم الفيزيائية*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.
- أبو حرب، يحي (2005) : **الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات مرحلة ما قبل المدرسة في ضوء تطوير نماذج المنهج الحادي والعشرين**، بحث مقدم لمؤتمر الأطفال والشباب في مدن الشرق الأوسط وشمال افريقيا، دبي، الإمارات العربية المتحدة.
- إلياس، أسما؛ ومرتضى، سلوى (2006) : *المناهج في رياض الأطفال. منشورات جامعة دمشق*. مركز التعليم المفتوح قسم رياض الأطفال.
- بدير، كريمان (1995). *الأنشطة العلمية لطفل ما قبل المدرسة*. القاهرة: عالم الكتب.
- درويش، عبد الكريم (1991) : **التدريب منظر علمي وعملي**، المجلة العربية للتدريب، المركز العربي للتدريب، الرياض، المجلد1، العدد 2.
- رمو، لمى.(2013) : **فاعلية برنامج تدريبي قائم على الكفايات في إتقان أداء معلمات رياض الأطفال لأدوارهن**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق.
- الجندي، نبيل– المناصرة، معن (2013) : *درجة امتلاك وممارسة معلمات رياض الأطفال الفلسطينيات للكفايات التعليمية*، المجلد (8)، العدد (2) ص (133–153)، مجلة جامعة الخليل للبحوث.
- حمادة، وليد (2007). *الأدوار التي تقوم بها المعلمة في رياض الأطفال*. ورقة عمل مقدمة لندوة "رياض الأطفال واقع وآمال" التي يقيمها المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية بالتعاون مع جامعة البعث. كلّية التربية.
- الخطيب، سليمان وآخرون (2008). **دليل المعلمة لرياض الأطفال الفئة الثالثة**. وزارة التربية. المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية.

- درة، عبد الباري إبراهيم(2003) : **تكنولوجيا الأداء البشـري في المنظمات**.المنظمة العربية للتنمية: القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- الريماوي، محمد عودة (2003): **علم نفس الطفل**. ط1. عمان: دار الشروق للنشر.
- زيتون، كمال(2004): **تدريس العلوم للفهم، رؤيا بنائية**. القاهرة: عالم الكتب.ط2.
- السراج، رجب(2010) : **واقع تحديد الاحتياجات التدريبية في المنظمات غير الحكومية بقطاع غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- سعادة، جودت، أحمد (2006): **تدريس مهارات التفكير "مع مئات الأمثلة التطبيقية"**. الإصدار الثاني. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.ط1.
- الشـديفات، جومانة حامد (2016) : *الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في ضـوء المتطلبات التكنولوجية من وجهة نظرهنّ في محافظة المفرق*.مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، جامعة آل البيت، كلية العلوم التربوية، الأردن، المجلد الثالث– العدد الثاني–2016.
- الشديفات، جومانة حامد (2009): *الدور المستقبلي لمعلمات رياض الأطفال في الأردن*. مقدم لمؤتمر: نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية. جامعة دمشق.
- الشماس، عيسى (2007*): مؤهلات معلمة الروضة*. بحث مقدم إلى ندوة "رياض الأطفال واقع وآفاق". جامعة البعث.
- الشـيخ، إلهام (2017) : فاعلية برنامج **قائم على طريقة التعلم بالاكتشـاف الموجه في إكسـاب طفل الروضـة بعض المفاهيم الفيزيائية**، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة دمشق. كلية التربية.
- صاصيلا، رانيا (2002): **فاعلية برنامج لتدريب معلمات رياض الأطفال على طريقة لعب الأدوار وأثره في اكتساب الأطفال (خبرات علميّة)**. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة دمشق. كلّية التربية.
- الطراونة، تحسين(2011) : **تحديد الاحتياجات التدريبية كأسـاس لعملية التخطيط للتدريب في الأجهزة الأمنية، ندوة الأسـاليب الحديثة في التخطيط والتدريب(على الصـعيدين النظري والعملي)**جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الطعاني، حسـن أحمد(2007) : **التدريب مفهومه وفعاليته وبناء البرامج التدريبية وتقويمها**، عمان، دار الشـروق للنشروالتوزيع، ط1.
- طلبة، جابر محمود(2004) : **البحث التربوي في مجال تربية الطفل**، مصر، مكتبة الإيمان.
- العليمات، علي مصطفى(2013) : **أثر المؤهل العلمي والخبرة على مهارات التنفيذ الخاصة بتعليم طفل الروضة لدى معلمات رياض الأطفال من وجهة نظرهنّ**، كلية العلوم التربوية، جامعة الإسراء، عمان، الأردن.
- عايش، أحمد جميل(2008) : **أساليب تدريس التربية الفنية والمهنية والرياضية**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1.
- عبد السميع، مصطفى وحوالة، سهير(2005) : **إعداد المعلم :تنميته وتدريبه**، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عويس، رزان سامي (2004): **توظيف الطريقة الاكتشافية في إكساب الأطفال مجموعة من المفاهيم الرياضية**. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة دمشق. دمشق. كلّية التربية.
- عويس، رزان سـامي (2009):**"فاعلية برنامج لتدريب معلمات رياض الأطفال على تنمية بعض مهارات التفكير لدى أطفال الروضة"** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق. كلية التربية.

- فهمي، عاطف عدلي (2005): *فاعلية استخدام الاكتشاف الموجه في تنمية مهارات عمليات العلم الأساسية والاهتمامات العلمية لدى طفل الروضة*. ***مجلة التربية العلمية. 8(4). ديسمبر*** جامعة القاهرة.
- القاضي، نجاح سعود فارس(2016) : *الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأساسية من وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظة المفرق*، مجلة كلية التربية للبنات، المجلد 27(6) 2016.
- الكرد، هايل(2010) : *تعليم العلوم وتوظيف دورة التعلم*، مجلة رؤى تربوية، العدد 29، ملف الثقافة العلمية.
- كنعان، أحمد علي (2007): *رؤية لإعداد معلم رياض الأطفال وتأهيله وفق متطلبات أنظمة الجودة*. مجلة جامعة دمشق. 12(2)، ص ص21–50.
- الكوري، عبد الله علي علي (2006) : **الاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير النمو المنهي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية**، دراسة ميدانية الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، يناير، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر الجديدة، القاهرة، جمهورية مصر العربية،(110)،136–164.
- اللقماني، عبد الحميد (2009) : **واقع تطوير المشرف التربوي لأداء معلمي التربية الإسلامية في مجال استخدام تقنيات التعليم**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- مرتضى، سلوى (2006): *تصميم برنامج من أنشطة إعداد الطعام إكساب الأطفال بعض المفاهيم العلمية*. بحث منشور في *مجلة كلّية التربية. جامعة دمشق. 22(2)*.
- محمد، جاجان جمعة، داؤد، أحلام أديب (2006) : *الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال من وجهة نظرهن*، جامعة الموصل/كلية التربية الأساسية، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، المجلد 4، العدد1.
- منسي، عبير محمود فهمي؛ والمنير، راندا عبد العايم أحمد (2009): "**التعلُّم النشط كمدخل لتنمية بعض مهارات التعليم الفعال التأمل في الممارسات التعليميّة لدى الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال بمصر والسعودية** "جامعة الملك سعود. جامعة قناة السويس.
- المنيزل، عبد الله (2006): **الإحصاء التربوي**. ط1. الأردن. عمان: دار المسيرة للنشر.
- ملحم، سامي (2006) : **سيكولوجية التعلّم والتعليم، الأسس النظرية والتطبيقية**، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- موسى، محمود عبد اللطيف(2006) : **الدافعية للتدريب الإداري " في ضوء التحديات العالمية والمحلية"**، الدار العالمية للنشر، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- نوفل، محمد بكر (2008): **تطبيقات عمليّة في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل**. ط1. دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان.
- الورفلي، فايدة إمحمد سالم(2011) : *تحديد الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة التعليمية لمعلمي مرحلة التعليم الإبتدائي في طرائق التدريس*، كلية التربية الجامعة الماليزية الوطنية،مجلة، 3(2)،2011، 41–52
- ياغي، محمد عبد الفتاح (1993) **التدريب الإداري بين النظرية والتطبيق**، دار الزهران، عمان.

. المراجع الانكليزية

- Cook,D.j(2000). South DaKot a elementary teachers perceptions of grading practices applied to students with disabilities DAI, 61(1), 878–965
- Change, c(2002). Does Computer – assisted instruction+ problem solving= improved science outcomes ?. **A Pioner study . Journal of Eductionl Research.95**(3)

- Diane Starke. (2008): professional development module on active learning ,Friday ,Texas, collaborative for teaching excellence .may 31st available at, http://www.texasolleporetive.org.
- Hiten, B.(2003). **Methods and techniques of training public enterprise manger**. Intermational Center for Public Enter Pries.
- Lo Cassaley Crounch, and others, (2007), **Observed classroom quality profieles in Pre. Kindergarten programs, early childhood programs,** Research quality, vol. 22. No. 1, Pp: 3-1
- Machado,j. & Botnarescue ,h.(2001).students teaching : early childhood practicum guide (4th ed) .U.S.A: Delmar.
- NEWTON , I, ROGRES, I (2001) **THE EFFECT OF information – Technology in Teaching Science** . London: Continuwm.
- Nichols,S.&Johnson, G.(2010)Perception and implementation of the Ohio academic content and process standards for methematics among middle school teachers. Ohio University. **ED520367**.
- Sally,B,A(2004). Affective Progrems for training Agricultral teatcher on the USE of Technology.Available at , www.bls.gov/hom/htm,Retrieved on.27/4/2007,1-18
- Sharon, M,et al (2010) . ' A survey of teacher Perception and Training Needs'. ERIC , CHNSP 512704
- Vastra, Rina and Devries Robert, (2007), **The effect of the learning environment to graduated**. The institutional journal of higher education and educational planning, vol. 55, No. 3, p: 335 – 337.

الملحق رقم (1): **الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال من (4-5) سنوات من وجهة نظرهنَّ**

- عزيزتي المعلمة :
- تهدف هذه الاستبانة: إلى تعرف الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال من (4-5) سنوات من وجهة نظرهنَّ، بهدف بناء برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال لذلك يرجى الإجابة على جميع بنود هذه الاستبانة بكل صدق و موضوعية، وذلك بوضع إشارة (صح) جانب الخانة التي ترينها مناسبة، بهدف الوصول إلى نتائج مفيدة يمكن أن تسهم في معرفة الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال من (4-5) سنوات، علماً بأن ما تقدمينه من معلومات سوف يستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، دون الحاجة إلى ذكر الاسم، وشكراً لتعاونك معنا.
- البيانات الأساسية:
- المؤهل العلمي : ثانوية ( ) إجازة( )

- عدد سنوات الخبرة: أقل من (5) سنة، من (5-10)سنوات

البند	ضعيفة جداً		ضعيفة		متوسط		عالية		عالية جداً	
	عدد المعلمات	النسبة المئوية	عدد المعلمات	النسبة المئوية	عدد المعلمات	النسبة المئوية	عدد المعلمات	النسبة المئوية	عدد المعلمات	النسبة المئوية
1	0	%0	30	%41،1	20	%27،4	13	%17،8	10	%13،7
2	0	%0	21	%28,8	19	%26،0	18	%24،7	15	%20،5
3	0	%0	18	%24،7	20	%27،4	18	%24،7	17	%23،3
4	0	%0	19	%26،0	22	%30،1	17	%23،3	15	%20،5
5	0	%0	21	%28،8	23	%31،5	19	%26،0	10	%13،7
6	0	%0	20	%27،4	22	%30،1	16	%21،9	15	%20،5
7	0	%0	22	%30،1	24	%32،9	17	%23،3	10	%13،7
8	0	%0	19	%26،0	20	%27،4	17	%23،3	17	%23،3
9	0	%0	18	%24،7	23	%31،5	13	%17،8	19	%26،0
10	0	%0	19	%26،0	23	%31،5	18	%24،7	13	%17،8
11	0	%0	17	%23،3	21	%28،8	19	%26،0	16	%21،9
12	0	%0	16	%21،9	27	%37،0	13	%17،8	17	%23،3
13	0	%0	17	%23،3	26	%35،6	14	%19،2	16	%21،9
14	0	%0	14	%19،2	18	%24،7	18	%24،7	23	%31،5
15	0	%0	17	%23،3	13	%17،8	17	%23،3	26	%35،6
16	0	%0	14	%19،2	18	%24،7	19	%26،0	22	%30،1
17	0	%0	17	%23،3	17	%23،3	19	%26،0	20	%27،4
18	0	%0	10	%13،7	17	%23،3	22	%30،1	24	%32،9
19	0	%0	15	%20،5	16	%21،9	20	%27،4	22	%30،1
20	0	%0	10	%13،7	19	%26،0	22	%30،1	22	%30،1
21	0	%0	10	%13،7	13	%17،8	20	%27،4	30	%41،1
22	0	%0	42	%57،5	18	%24،7	6	%8،2	7	%9،6
23	0	%0	42	%57،5	17	%23،3	6	%8،2	8	%11،0
24	0	%0	43	%58،9	17	%23،3	7	%9،6	6	%8،2
25	0	%0	5	%6،8	7	%9،6	22	%30،1	39	%53،4
26	0	%0	46	%63،0	14	%19،2	6	%8،2	7	%9،6
27	0	%0	43	58،9	18	%24،7	7	%9،6	5	%6،8
28	0	%0	28	%38،4	22	%30،1	18	%24،7	5	%6،8
29	0	%0	33	%45،2	22	%30،1	9	%12،3	9	%12،3
30	0	%0	40	%54،8	19	%26،0	7	%9،6	7	%9،6
31	0	%0	40	%54،8	21	%28،8	4	%5،5	8	%11،0
32	0	%0	46	%63،0	17	%23،3	4	%5،5	6	%8،2
33	0	%0	45	%61،6	18	%24،7	4	%5،5	6	%8،2
34	0	%0	47	%64،4	16	%21،9	3	%4،1	7	%9،6
35	0	%0	44	%60،3	19	%26،0	5	%6،8	5	%6،8
36	0	%0	40	%54،8	20	%27،4	6	%8،2	7	%9،6
37	0	%0	8	%11،0	11	%15،1	16	%21،9	38	%52،1
38	0	%0	5	%6،8	9	%12،3	18	%24،7	41	%56،2
39	0	%0	8	%11،0	11	%15،1	15	%20،5	39	%53،4
40	0	%0	5	6،8	8	%11،0	21	%28،8	39	%53،4
41	0	%0	5	%6،8	9	%12،3	19	%26،0	40	%54،8
42	0	%0	2	%2،7	4	%5،5	22	%30،1	45	%61،6
43	0	%0	4	%5،5	17	%23،3	21	%28،8	31	%42،5
44	0	%0	4	%5،5	6	%8،2	21	%28،8	42	%57،5
45	0	%0	11	%15،1	16	%21،9	17	%23،3	29	%39،7
46	0	%0	10	%13،7	19	%26،0	21	%28،8	23	%31،5
47	0	%0	15	%20،5	17	%23،3	19	%26،0	22	%30،1

%27،4	20	%30،1	22	%21،9	16	%20،5	15	%0	0	48
%30،1	22	%26،0	19	%23،3	17	%20،5	15	%0	0	49
%27،4	20	%26،0	19	%24،7	18	%21،9	16	0%0	0	50
%17،8	13	%27،4	20	%13،7	10	%41،1	30	%0	0	51
%31،5	23	%26،0	19	%24،7	18	%17،8	13	%0	0	52
%56،2	41	%23،3	17	%11،0	8	%9،6	7	%0	0	53
%34،2	25	%30،1	22	%23،3	17	%12،3	9	%0	0	54
%26،0	19	%24،7	18	%24،7	18	%24،7	18	%0	0	55
%35،6	26	%21،9	16	%21،9	16	%20،5	15	%0	0	56
%54،8	40	%32،9	24	%8،2	6	%4،1	3	%0	0	57
%54،8	40	%24،7	18	%11،0	8	%9،6	7	%0	0	58
%30،1	22	%26،0	19	%23،3	17	%20،5	15	%0	0	59
%53،4	39	%26،0	19	%13،7	10	%6،8	5	%0	0	60
%27،4	20	%13،7	10	%17،8	13	%41،1	30	%0	0	61
%56،2	41	%26،0	19	%9،6	7	%8،2	6	%0	0	62
%27،4	20	%24،7	18	%26،0	19	%21،9	16	%0	0	63
%30،1	22	%26،0	19	%24،7	18	%19،2	14	%0	0	64
%27،4	20	%26،0	19	%23،3	17	%23،3	17	%0	0	65
%41،1	30	%13،7	10	%23،3	17	%21،9	16	%0	0	66
%54،8	40	%30،1	22	%11،0	8	%4،1	3	%0	0	67
%56،2	41	%26،0	19	%9،6	7	%8،2	6	%0	0	68
%61،6	45	%24،7	18	%8،2	6	%5،5	4	%0	0	69
%53،4	39	%28،8	21	%11،0	8	%6،8	5	%0	0	70
%56،2	41	%23،3	17	%11،0	8	%9،6	7	%0	0	71
%30،1	22	%26،0	19	%20،5	15	%23،3	17	%0	0	72
%28،8	21	%26،0	19	%24،7	18	%20،5	15	%0	0	73
%27،4	20	%41،1	30	%17،8	13	%13،7	10	%0	0	74
%28،8	21	%26،0	19	%23،3	17	%21،9	16	%0	0	75
%27،4	20	%13،7	10	%17،8	13	%41،1	30	%0	0	76
%27،4	20	%24،7	18	%24،7	18	%23،3	17	%0	0	77
%30،1	22	%26،0	19	%24،7	18	%19،2	14	%0	0	78
%27،4	20	%31،5	23	%21،9	16	%19،2	14	%0	0	79

أنماط التعلق الوالدية وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة دمشق

*دانيال عباس **محمد عزت عربي كاتبي

(الإيداع: 3 شباط 2019، القبول: 26 آيار 2019)

ملخص:

هدف البحث إلى تعرف درجة شيوع أنماط التعلُّق لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية، وتعرف أكثر أساليب مواجهة الضغوط النفسية شيوعاً لدى الطلبة. وتعرف العلاقة بين أنماط التعلُّق وأساليب مواجهة الضغوط النفسية. وقياس مستوى دلالة الفروق في إجابات أفراد عينة البحث على مقياس أنماط التعلُّق ومقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية وفق متغيري البحث: (الجنس، الصف الدراسي). واعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة البحث من (302) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة دمشق، وقام الباحث بتطبيق مقياس أنماط التعلُّق، ومقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية. وخلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

. إنّ أكثر الأنماط انتشاراً لدى الطلبة هو النمط الأول: (التعلُّق الآمن) الذّي جاء في المرتبة الأولى بمتوسط بلغ (3.87) وهو مستوى مرتفع، يليه في المرتبة الثانية نمط التعلُّق المنشغل بمتوسط بلغ (3.50).

. إنّ أكثر أساليب مواجهة الضغوط النفسية شيوعاً في الاستخدام لدى الطلبة هو أسلوب: (الإحجام المعرفي) الذّي جاء في المرتبة الأولى بمتوسط بلغ (3.28) وهو مستوى متوسط، يليه في المرتبة الثانية أسلوب توجيه اللوم والعدوان بمتوسط بلغ (3.17).

. وجود علاقة ارتباطية بين أساليب مواجهة الضغوط النفسية وأنماط التعلُّق الوالدية.

. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات أفراد عينة البحث على مقياس أنماط التعلُّق الوالدية وفق متغير الجنس.

. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات أفراد عينة البحث على مقياس أنماط التعلُّق الوالدية وفق متغير الصف الدراسي لصالح الطلبة في الصف الثالث الثانوي.

. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات أفراد عينة البحث على مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية وفق متغير الجنس لصالح الطلبة الذكور.

. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات أفراد عينة البحث على مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية وفق متغير الصف الدراسي ولصالح طلبة الصف الثالث الثانوي في الأساليب الإيجابية. ولصالح طلبة الصف الاول الثانوي في الأساليب السلبية لمواجهة الضغوط النفسية.

الكلمات المفتاحية: أنماط التعلق الوالدية . أساليب مواجهة الضغوط النفسية.

Attachment parenting styles and their relationship to the face of stress among a sample of students from the Faculty of Education at the University of Damascus patterns

Daniel Abbas **Dr.Mohamed Ezzat Earabi Katby**

(Received:3 February 2019, Accepted:26 May 2019)

Abstract:

The research aims to identify the degree of prevalence of attachment patterns in a sample of students in the College of Education, and learn more about coping styles psychological pressure common among students. And defines the relationship between attachment patterns and methods of face psychological pressure. And measuring the level of significance differences in the answers to the research sample on attachment patterns Scale and coping styles of stress according to research variables (sex, school year). The researcher adopted the descriptive analytical method, the research sample consisted of 302 students from the Faculty of Education at the University of Damascus, and the researcher applying the attachment patterns of scale, and the scale of stress coping styles. The study concluded the following results:

The most prevalent types of students is the first pattern: (safe attachment), who came in first place with an average (3.87), a high level, followed by a second attachment pattern was busy with an average (3.50). The more stress coping styles in common use among students is a method: (refrain cognitive), who came in first place with an average (3.28), a medium level, followed in second place blame and aggression by an average method (3.17).

The existence of a correlation between stress coping styles and patterns of attachment parenting. There were no statistically significant differences between the average answers to the research sample differences on attachment parenting styles scale according to the variable sex.And no statistically significant between the average answers the research sample differences on attachment parenting styles scale according to the variable of the school year for the students in the fourth year. And no statistically significant between the average answers the research sample differences on a scale of psychological stress coping styles according to the sex variable in favor of male students. And no statistically significant between the average answers the research sample differences on a scale methods face psychological pressure variable according to the school year and for the fourth year students in positive ways. And for the first year students in the face of negative stress methods.

1. المقدمة:

إن تزايد المشكلات والمسؤوليات والمهام الملقاة على عاتق الأفراد يعرضهم للضغوط النفسية، والصعوبات التي يتأثرون بها سلباً على المستوى النفسي والصحي، مما يؤدي إلى نتائج ضارة عليهم ثم على المجتمع الذي يعيشون فيه، وهذا يتطلب منهم إعادة التفكير بمشاكلهم وبالضغوط النفسية وتحديد الأولويات والحاجات عبر سلوكهم طريقة تساعدهم على التكيف، وتقلل من الآثار السلبية لديهم، وذلك من خلال مجموعة من العمليات التي تهدف إلى مواجهة الضغوط والتعامل معها وهو ما يعرف باسم المواجهة أو التعايش "Coping"، إذ ينظر بعض الباحثين إلى تلك العمليات على أنها عوامل الاستقرار التي تعين الفرد على الاحتفاظ بالتوافق النفسي والاجتماعي أثناء الفترات الضاغطة من حياته شرط أن يعي الفرد كيفية طرق المواجهة، وما هي العمليات و الأساليب الملائمة لمعالجة موقف ما؟.

وتتوسط أساليب المواجهة العلاقة بين الموقف الضاغط والتكيف معه، ذلك أنها تتكون من مجموعة من الأنشطة المعرفية والسلوكية والانفعالية التي يسعى من خلالها الفرد لمواجهة الموقف الضاغط والتقليل من آثاره السلبية، فاذا استطاع أن يواجه هذه الضغوط بأساليب مواجهة فعّالة كان بإمكانه أن يقلل من احتمالات تأثره بالضغوط وتفادي الإصابة بالاحتراق النفسي.

ويشير مفهوم أساليب مواجهة الضغوط إلى العملية التي يقوم بها الفرد بالتصدى للمتطلبات الداخلية والخارجية وبمجموعة من الجهود، سواء النفسية أم السلوكية التي يحاول الفرد التغلب أو التقليل من المتطلبات الضاغطة، وعليه فإنَّ المواجهة تعبر عن مجموعة من الاستجابات التي تحدث عبر الزمن والتي يؤثر بها الفرد في البيئة المحيطة ويتأثر بها (يوسف، 2007، 43).

وشكّلت نظرية التعلق ل بولبي (Bowlby) ومن بعده آينزورث (Ainsworth) الإطار النظري الذي انطلقت منه معظم الدراسات المعاصرة لأنماط التعلُّق لدى الراشدين، وركّزت نظرية بولبي وآينزورث على أهمية تأثير العلاقات المبكرة للطفل مع والديه على علاقاته اللاحقة في مختلف مراحل الحياة، فالتفاعل المتكرر للطفل مع والديه يؤدي إلى تشكيل ما أسماه بولبي النماذج العامة الداخلية للتعلق (Internal Working Models of attachment) والتي تتكوّن من جانبين: جانب يتعلق بالذات ويتضمن تقديراً لمدى جدارة الذات بالحب والدعم، وجانب يتعلق بالآخرين ويتضمن تقديراً لمدى استجابة الآخرين لحاجات الفرد وإمكانية الاعتماد عليهم والثقة بهم كشركاء اجتماعيين (خوري، 2004، 5).

وهذه النماذج تعمل على استمرارية أنماط التعلق لدى الفرد، بحيث تصبح موجّهات لعلاقات الفرد الاجتماعية على امتداد حياته (أبو غزال وجرادات، 2009، 234).

ونظراً لأهمية التعلق كمظهر أساسي من مظاهر النمو الانفعالي والاجتماعي والعاطفي للفرد، حاول العديد من الباحثين توضيح العلاقة بينها وبين أساليب مواجهة الضغوط النفسية، ومنها دراسة كل من: (الدحين، 2012)، ودراسة كلارك (Clarck, 1999, 7)، ودراسة هامارتا وديز وسالتالي (Hamarta, Deniz, and Saltali, 2009) التي أشارت إلى أنَّ أنماط التعلق أصبحت مكوناً أساسياً في بناء الشخصية لدى الفرد.

وعليه يجد الباحث أن شخصية الفرد وما يمتلكه من سمات وخصائص نفسية وأساليب المعاملة الوالدية تحدد ما يستخدمه من أساليب لمواجهة ما يعترضه من ضغوط نفسية، وإذا توافق الطالب مع بيئته المحيطة به، بمعنى أنه استطاع أن يتعامل مع مشكلات المجتمع بطريقة فعالة مجدية تقضي على مثيرات الضغوط، فإنه يصل إلى حالة من الاتزان النفسي، أما إذا استخدم الفرد أساليب مواجهة غير فعالة، لا تساعده على حل ما يعترضه من مشكلات ومواقف ضاغطة، فإنه يقع أسيراً لتأثيرات هذه المواقف الضاغط.

أولاً. مشكلة البحث:

يعد التعلق مظهراً هاماً من مظاهر النمو الإنساني على الصعيد الانفعالي والمعرفي والاجتماعي والعقلي، ودراسة علاقة أنماط التعلق الوالدي بأساليب مواجهة الضغوط النفسية حاجة ملحة لأنها تُسهم في الجهود الرامية لبناء شخصية سوية

متكاملة تُسهم في النهوض بالمجتمع، فالتعلق مصدر حيوي من مصادر تكوين شخصية الفرد في المستقبل (قاسم، 2004، 2)، وتؤثر أنماط التعلق في عدد كبير ومتنوع من الأدوار الاجتماعية التي يمارسها الفرد في مرحلة الحياة الجامعية، كدور الصديق، والزميل، والطالب وغيرها من الأدوار التي يمارسها الفرد في حياته الاجتماعية (Clarck, 1999, 3)، وقام الباحث بدراسة استطلاعية، والتقى عدداً من الطلبة بلغ (20) طالباً وطالبة، وطرح السؤال التالي: ما الأساليب التي تستخدمها في مواجهة الضغوط التي تعاني منها في المدرسة؟ ومن خلال الإجابات لاحظ الباحث أنَّ هناك تزايد في ظهور بعض الأساليب السلبية كاللوم والعدوان تجاه الآخرين، وضعف في العلاقات الاجتماعية وأنماط الصداقة بين الطلبة وافتقار إلى السمات الاجتماعية الإيجابية؛ مما يؤثر في سلوك طلبة العام ويخلق لديهم مشكلات في المؤسسات التعليمية تعيق تكيفهم الاجتماعي، الأمر الذي يولد لديهم مشاعر اليأس والتشاؤم حيال المستقبل؛ وبالتالي استخدام أساليب سلبية في مواجهة الضغوط النفسية؛ وعدم قدرتهم الوصول إلى أهدافهم المستقبلية. وهذا ما أكدته بعض نتائج الدراسات السابقة، ومما سبق ومن خلال اطلاعات الباحث على الجانب النظري ونتائج الدراسة الاستطلاعية، ونتائج بعض نتائج الدراسات السابقة استطاع الباحث ان يحدد مشكلة البحث بالسؤال الاتي:

. ما هي علاقة أنماط التعلق الوالدية بأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة دمشق؟

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

1.2. أهمية البحث التطبيقية في تعرف أكثر أنماط التعلق شيوعاً لدى أفراد عينة البحث من الطلبة وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط النفسية.

2.2. تقديم الإرشادات للجهات المعنية في تقديم الخدمات للطلبة وتوجيههم بحيث تعزز نمط التعلق الآمن لدى الطلبة، والعمل على تطوير البرامج الارشادية التي تهدف إلى تغيير أنماط التعلق غير الآمنة لديهم.

2.3. الكشف عن أكثر أساليب مواجهة الضغوط النفسية شيوعاً لدى أفراد عينة البحث كونه يتعلق باتزان شخصياتهم، ويمثل علامة مهمة من علامات الروح المعنوية لهم وهم بحاجة إلى توفير القدر المناسب من الاتزان في الشخصية.

2.4. توعية الآباء والأمهات فيما يتعلق بالممارسات الوالدية التي تعزز أنماط التعلق الآمن لدى أبنائهم.

ثالثاً. أهداف البحث: يهدف البحث إلى تعرّف:

3.1. أنماط التعلق الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث.

3.2. أساليب مواجهة الضغوط النفسية الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث.

3.3. العلاقة الارتباطية بين أنماط التعلق وأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى أفراد عينة البحث.

3.4. مستوى دلالة الفروق الإحصائية لدى أفراد عينة البحث على مقياس أنماط التعلُّق الوالدلية وفق متغيري البحث: (الجنس، الصف الدراسي).

3.5. مستوى دلالة الفروق الإحصائية لدى أفراد عينة البحث على مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية وفق متغيري البحث: (الجنس، الصف الدراسي).

رابعاً. أسئلة البحث: يسعى البحث للإجابة عن الأسئلة الآتية:

4.1. ما أنماط التعلق الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث؟

4.2. ما أساليب مواجهة الضغوط النفسية الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث؟

خامساً. فرضيات البحث: يسعى البحث إلى اختبار الفرضيات الآتية عند مستوى الدلالة (0.05):

. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أنماط التعلُّق الوالدية وأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى أفراد عينة البحث.

. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات أفراد عينة البحث على مقياس أنماط التعلُّق الوالدية وفق متغير الجنس.

. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات أفراد عينة البحث على مقياس أنماط التعلُّق الوالدية وفق متغير الصف الدراسي.

. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات أفراد عينة البحث على مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية وفق متغير الجنس.

. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات أفراد عينة البحث على مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية وفق متغير الصف الدراسي.

سادساً. حدود البحث:

6.1. **الحدود البشرية:** جرى تطبيق أدوات البحث على لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة دمشق.

6.2. **الحدود المكانية:** تم تطبيق أدوات البحث في مدارس محافظة دمشق.

6.3. **الحدود الزمنية:** قامت الباحثة بتطبيق أدوات البحث في العام الدراسي (2019/2018م).

6.4. **الحدود العلمية:** دراسة العلاقة بين أنماط التعلق الوالدية وأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة دمشق.تبعاً لمتغيري الجنس الصف الدراسي، وقياسهما من خلال الأدوات المستخدمة.

سابعاً. تعريف مصطلحات البحث:

7.1. **التعلق:** "الميل الثابت لدى الفرد لبذل جهود كبيرة للحفاظ على القرب، والتواصل مع فرد معين أو عدد محدد من الأفراد، والذين يتوقع الفرد منهم أن يكونوا مصدراً محتملاً لتوفير الأمن النفسي والسلامة الجسدية له، وينظم هذا الميل من خلال النماذج العاملة الداخلية للتعلق والتي هي مخططات أو تمثيلات (Schemata) معرفية، وجدانية، دافعية تكونت نتيجة لخبرات الفرد في علاقته الشخصية مع الآخرين" (Berman & Sperling). ويضم المقياس المستخدم الأنماط الآتية:

(نمط التعلق الآمن، نمط التعلق المنشغل، نمط التعلق الرافض، نمط التعلق الخائف).

. التعريف الإجرائي لأنماط التعلق: هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب من أفراد عينة البحث على مقياس أنماط التعلق الوالدي الذي استخدمته الباحثة لهذا الغرض.

7.2. **أساليب مواجهة الضغوط النفسية** (Coping style): يعرفها كابرت (Kapbart 2003) بأنها: عملية إدراك وتقييم وتكييف يحدث كرد فعل على الضغوط، وتهدف إلى مقاومة الضغوط والتخفيف من الآثار السلبية المرتبطة بها فالأفراد ليسوا دائماً ضحايا مستسلمين وسلبيين للمواقف الضاغطة التي يواجهونها فهم عادة يحاولون التقليل أو تخفيف الضغوط بواسطة التفكير والشعور أو السلوك بطريقة متعددة، بمعنى مواجهتها (نقلاً عن الشويقي، 2009، 12).

ويعرِّف الباحث إجرائياً **أساليب مواجهة الضغوط النفسية بأنها:** نوع الأساليب التي يستخدمها الطالب ويوظفها في التعامل مع الضغوط النفسية التي تواجهه سواء داخل المدرسة أم خارجها وذلك على مقياس أساليب مواجهة الضغوط المستخدم لغايات البحث، وهي: أساليب سلبية، وأخرى إيجابية.

ثامناً. الدراسات السابقة:

. دراسات العربية:

. دراسة الضريبي (2004)، اليمن: بعنوان: (أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة ذمار وعلاقتها ببعض المتغيرات).

أهداف الدراسة: بناء مقياس الأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة. معرفة الأساليب الأكثر شيوعاً لدى طلبة هذه الجامعة. معرفة علاقة كل أسلوب بالمتغيرات الديمغرافية مجمعة مثل: (الجنس . المستوى الدراسي . التخصّص . مكان السكن . الحالة الاجتماعية).

أداة الدراسة: مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية من إعداد الباحث.

نتائج الدراسة: كشفت نتائج الدراسة: إنَّ أكثر الأساليب شيوعاً لمواجهة الضغوط النفسية هو أسلوب الهروب مع التجنب. إنَّ علاقة كل أسلوب مع المتغيرات الديمغرافية كانت على النحو التالي: وجود تأثير للجنس – المستوى الدراسي – التخصص بالنسبة لمجال الهروب والتجنب. وجود تأثير للجنس على مواجهة المشكلة. وجود تأثير لمتغيري (الجنس، الحالة الاجتماعية) على مجال اللجوء على الدين.

. دراسة أبو غزال وجرادات (2009)، الأردن:

عنوان الدراسة: (أنماط تعلق الراشدين وعلاقتها بتقدير الذات والشعور بالوحدة).

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى بحث علاقة أنماط تعلق الراشدين بتقدير الذات والشعور بالوحدة.

أدوات الدراسة: جرى استخدام: مقياس اليرموك تعلق الراشدين (Y–SAAS) من إعداد الباحثين، والنسخة المعربة لمقياس روزنبرغ لتقدير الذات من إعداد (جرادات، 2006)، مقياس اليرموك للشعور بالوحدة من إعداد (حداد وسوالمة، 1998).

نتائج الدراسة: وقد أظهرت نتائج الدراسة أنَّ أكثر أنماط التعلق شيوعاً هو التعلق الآمن يتلوه التعلق التجنبي ثم القلق. عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات على أنماط التعلق تعزى لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي. وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين نمط التعلق الأمن وتقدير الذات، وعلاقة سلبية دالة إحصائياً بين التعلق القلق وتقدير الذات.

. دراسة الضريبي (2010)، اليمن: بعنوان: (الضغوط النفسية وأساليب مواجهتها وعلاقتها بالرضا الوظيفي ودافعية الانجاز).

أهداف الدراسة: تعرف مدى انتشار الضغوط النفسية لدى مدرسي التعليم الثانوي في دمشق وصنعاء. تعرف مصادر الضغوط النفسية لدى أفراد عينة البحث. تعرف الأساليب المتبعة في مواجهة الضغوط النفسية لدى أفراد عينة البحث. تعرف أثر تفاعل متغيرات البحث (البلد– التخصص– الجنس– الخبرة) في الضغوط النفسية وأساليب مواجهة الضغوط والرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز. تعرّف طبيعة العلاقة بين الضغوط وكل من أساليب مواجهة الضغوط والرضا الوظيفي ودافعية الانجاز لدى أفراد عينة البحث.

أدوات الدراسة: مقياس الضغوط النفسية (إعداد الباحث). مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية (إعداد الباحث).

نتائج الدراسة: من أبرز نتائج الدراسة ما يلي: إن الدخل الشهري للمدرس أكبر مصدر للضغوط ثم أولياء الأمور يليه الطلبة ثم الإدارة، وجاءت في الترتيب الأخير الأبعاد التالية: (بيئة العمل، الموجه، زملاء العمل). أكثر الأساليب إتباعاً من قبل المدرسين في مواجهة الضغوط النفسية أسلوب طلب المساعدة من الآخرين، أسلوب التمني، يليه لوم الذات والآخرين، ثم التنفيس الانفعالي وجاءت في الزمر الأخيرة الأساليب التالية: (إعادة التقييم الإيجابي للمشكلة، الهروب، التجنب، اللجوء إلى الدين، أسلوب المواجهة والتحدي). وجود علاقة ارتباط عكسية ذات دلالة إحصائية بين الضغوط النفسية والأساليب الإيجابية

في مواجهة الضغوط النفسية، كما توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين الضغوط النفسية والأساليب السلبية في مواجهة الضغوط النفسية.

. دراسة الدحين (2012)، سورية: بعنوان: (أنماط تعلق الراشدين وعلاقتها بالعوامل الخمسة للشخصية "دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة دمشق").

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف طبيعة العلاقة الارتباطية بين أنماط تعلق الراشدين والعوامل الخمسة للشخصية لدى أفراد عينة البحث، والكشف عن الفروق في الأداء على مقياس أنماط التعلق، وقائمة العوامل الخمسة للشخصية لدى أفراد عينة البحث تعزى إلى متغير الجنس.

أدوات الدراسة: جرى تطبيق مقياس أنماط التعلق، وقائمة العوامل الخمسة للشخصية.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط دال وسالب بين التعلق الآمن والعصابية، وجود ارتباط دال وموجب بين التعلق الآمن والانبساطية، وجود ارتباط دال وموجب بين التعلق الخائف والعصابية، ووجود ارتباط دال وسالب بين التعلق الخائف والانبساطية، وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور والإناث على مقياس العصابية لصالح الإناث، وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور والإناث على مقياس الانبساطية لصالح الذكور، وعدم وجود فروق على مقياس أنماط التعلُّق تبعاً لمتغير الجنس.

. دراسات الأجنبية:

. دراسة ديان (Diann, 2002)، كاليفورنيا، الولايات المتحدة:

عنوان الدراسة: (أثر خصائص الشخصية واستراتيجيات المواجهة على الضغوط النفسية والاحتراق النفسي للمعلم). (the effect of personal characteristics and coping strategies on teacher stress and burnout).

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى: التحقق من الفروق الفردية في الخصائص لدى المتفائلين والانبساطيين والتي تؤدي إلى الإحساس المنخفض بالضغوط وبالتالي انخفاض مستوى الاحتراق النفسي. تعرف استراتيجيات المواجهة التي يستخدمها كل من المتشائمين ولمتفائلين لمواجهة الضغوط.

أدوات الدراسة: مقياس (ماسلاش) للاحتراق النفسي. مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى: وجود فروق دالة في التأثر بالضغوط والاحتراق النفسي بمعنى أن الشخص المتفائل أقل تأثراً بالضغوط عن المتشائم بفرق دال. أنَّ المتشائمين استخداماً لاستراتيجيات المواجهة غير الفعالة.

. دراسة كامانوف وجيلي (Kamenov & Jeli, 2007)، كرواتيا: بعنوان:

(The Role of Attachment in Adulthood: Is there a reason for Pessimism or Optimism).

(دور التعلق في مرحلة الرشد: هل هناك سبب للتفاؤل والتشاؤم).

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين التعلق والشخصية في نمط ثقافي مختلف عن السياق المعروف سابقاً وبشكل أكثر عمقاً.

أدوات الدراسة: استخدم الباحثان النسخة الكرواتية من قائمة (NEO PI-R) للعوامل الخمسة للشخصية من إعداد (Marusic., Bratko., Eterovic, 1996). والنسخة الكرواتية من مقياس الخبرة في العلاقات القريبة لقياس التعلق (ERC) وهي من إعداد (Kamenov & Zeljka, 2003).

نتائج الدراسة: من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود علاقة ارتباطية موجبة بين نمط التعلق والقلق والعصابية، وجود علاقة ارتباطية سالبة بين نمط التعلُّق التجنبي والانفتاح على الخبرة والانبساطية، وجود فروق بين الذكور والإناث في نمط التعلق القلق لصالح الإناث، وجود فروق بين الذكور والإناث في نمط التعلق التجنبي لصالح الذكور.

. دراسة أحمدي وزملاؤه (Ahmadi, et. al, 2010)، إيران: بعنوان:

(The Relationship Between Attachment Dimensions and the Big-Five Factors of Personality from the Dyadic and Individual Approaches).

(العلاقة بين أبعاد التعلق والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية من منظور زواجي ومنظور فردي).

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى دراسة العلاقة الارتباطية بين أنماط التعلق وعوامل الشخصية على مستوى الأزواج ومستوى الأفراد.

أدوات الدراسة: استخدم الباحثون مقياس الخبرة في العلاقات القريبة لقياس التعلق (ERC). وقائمة (NEW-FFI) للعوامل الخمسة للشخصية من إعداد (Costa & McCrae, 1992).

نتائج الدراسة: أظهرت الدراسة النتائج التالية: وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين نمط التعلق القلق وسمة العصابية، وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين نمط التعلق القلق وسمة الانبساطيةوجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين نمط التعلق التجنبي وسمتي الانبساطية والطيبة. وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين نمط التعلق التجنبي وسمات الانبساطية، الطيبة، ويقظة الضمير.

. دراسة دينز (Deniz, 2011)، تركيا: بعنوان:

(An Investigation of Decision Making Styles and the Five-Factor Personality Traits with Respect to Attachment Styles).

(التحقق من أساليب اتخاذ القرار والعوامل الخمسة للشخصية ذات الصلة بأنماط التعلُّق).

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى دراسة العلاقة الارتباطية بين أنماط التعلق والعوامل الخمسة للشخصية.

أدوات الدراسة: تم استخدام النسخة التركية من استبيان التقدير الذاتي للعلاقات (Relationship Scales Questionnaire-RSQ) من إعداد (Gungor & Sumer, 1999). ومقياس الشخصية المبني على المعاني (Adjective Based Personality Scale) من إعداد (Bacanli, et. Al, 2009).

نتائج الدراسة: أظهرت الدراسة النتائج التالية: وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين نمط التعلق الأمن وسمة العصابية، وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة بين دالة بين نمط التعلق الآمن وكل من سمة الانبساطية، الانفتاح على الخبرة، والطيبة، ويقظة الضمير. ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين نمط التعلق المنشغل ويقظة الضمير. ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين نمطي التعلق الخائف والرافض مع سمة الانفتاح على الخبرات.

. التّعليق على الدّراسات السّابقة: من خلال استعراض الدّراسات السّابقة لوحظ أنّ هذا البحث يتفق معها من حيث:

1. أهمية تناول موضوع أنماط التعلُّق الوالدية كدراسة **أبو غزال وجرادات** (2009)، الدحين (2012).
2. أهمية دراسة موضوع أساليب مواجهة الضغوط النفسية كدراسة الضريبي (2004).

وساعدت الدراسات السابقة الباحث فيما يلي:

1. تحديد وصوغ مشكلة البحث الحالية.
2. زيادة التفهم لأهمية دراسة موضوع أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة في مرحلة التعليم الثانوي.
3. صياغة فرضيات البحث الحالية.
4. التعرف على الأسس النظرية والعملية لبناء أدوات البحث.
5. الاستفادة من الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات في الدراسات السابقة. واستخدام الأسلوب الإحصائي المستخدم في البحث الحالي.

كما لوحظ أنّ هذا البحث يختلف مع الدّراسات السّابقة من حيث:

1. التّطرق إلى موضوع علاقة أنماط التعلُّق بأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة المدارس.
2. مكان وعينة البحث، في مدارس محافظة دمشق.

تاسعاً. الإطار النظري:

. علاقة أنماط التعلق الوالدي بأساليب مواجهة الضغوط النفسية:

يُسهم بعد التعاطف (القمص العاطفي) أو ما يسمى بالتعلّق (Attachment) إسهاماً رئيساً في استخدام الأساليب الإيجابية أو الأساليب السلبية في مواجهة الضغوط النفسية؛ إذ تؤكد بعض الدراسات وجود ارتباط بين أنماط التعلق وأساليب مواجهة الضغوط النفسية، فكلاهما مفاهيم تؤثر في قدرة الأفراد على فهم وضبط انفعالاتهم في مواجهة الضغوط النفسية (Konstantions, 2004). وتعدّ نظرية التعلق نموذجاً جيداً للتنظيم الانفعالي (Emotion Regulation Model) (Feeney, 1995). فعلى سبيل المثال، يدرك الأفراد ذوو نمط التعلق الآمن الانفعالات السالبة في التفاعلات الاجتماعية مقارنة بالأفراد ذوي النمط غير الآمن، وبالتالي يستخدمون أساليب المواجهة الإيجابية (Kobak and Sceery, 1988). ويمتلكون انفعالات أكثر ايجابية في علاقاتهم الاجتماعية من الأفراد ذوي النمط غير الآمن (Simpson, 1990)، ومهارات تنظيم انفعالي ايجابية ايضاً (Cooper, Shaver, and Colins, 1998). مما يشير إلى أن لدى الأفراد ذوي نمط التعلق الآمن قدرات جيدة في استخدام أساليب إيجابية لمواجهة الضغوط النفسية؛ أي لديهم قدرة جيدة على معرفة وتنظيم انفعالاتهم، وتعدّ هذه القدرات أبعاداً أساسية لمواجهة الضغوط النفسية (Searle and Meara, 1999).

ويرى اينزوورث وبولبي (Ainsworth and Bowlby, 1991) أن الأفراد القادرين على التعبير عن انفعالاتهم بطرق مقبولة اجتماعياً من المتوقع أن يكونوا أكثر تكيفاً وتوافقاً مع أصدقائهم، وأكثر قدرةً على مواجهة الضغوط النفسية، وفي هذا الصدد، يشير ماير وسالوفي (Mayer and Salovey, 1997) إلى أن أنماط التعلق تلعب دوراً أساسياً في الضبط العاطفي لدى الأفراد، فقد أشار الباحثان من خلال مراجعتهم للأدب النظري للتعلق إلى أن الأفراد ذوي نمط التعلق الآمن سوف يطوّرون مهارات الكفاية الانفعالية والتي تتضمن: الوعي بالحالة الانفعالية للآخرين، والتمييز بين انفعالات الآخرين بناء على المنبهات الموقفية والتعبيرية، والقدرة على الاندماج العاطفي مع الآخرين، والقدرة على مواجهة الضغوط النفسية بإيجابية.

وعلى النقيض من ذلك فان الأفراد ذوي نمط التعلق غير الآمن يظهرون ضعفاً في المهارات الاجتماعية وتدنياً في الكفايات الانفعالية؛ إذ تشير الدراسات إلى أن التباين في أنماط التعلق يقترن بتباين في الخبرات الانفعالية والاجتماعية التي يمر بها الأفراد في تفاعلاتهم الاجتماعية (Bartholomew and Horowitz, 1991). إذ ظهر أن النمط الآمن أكثر رضا وتوافقاً في حياته الاجتماعية مقارنة بالنمطين الآخرين (القلق والتجنبي). ويرى تيدويل وريس (Tidwell and Reis, 1996) أن أنماط التعلق تؤثر في تنظيم وضبط الانفعالات التي تساعد في اختيار أساليب مواجهة مناسبة للضغوط النفسية.

فعلى سبيل المثال، يكون الفرد ذو نمط التعلق الآمن أكثر مرونة ويظهر ضبطاً انفعالياً مناسباً نحو الآخرين، وعلى العكس يسعى الفرد ذو النمط التجنبي إلى تجنب الآخرين، في حين أن الفرد ذا نمط التعلّق القلق يصبح متقلباً انفعالياً في علاقاته المستقبلية وتفاعله مع الآخرين (Kim, 2005). وهناك اعتقاد بأن الأفراد من ذوي نمط التعلق الآمن أقدر على إدراك انفعالاتهم وانفعالات الآخرين من الأفراد ذوي النمطين الآخرين (القلق والتجنبي) (Konstantions, 2004). لذا يعرّف التعلّق بأنه رابطة نفسية من المشاعر والجاذبية بين الراشدين تأخذ شكل العلاقات الحميمة أو الصداقة (Kim, 2005). ويعرّفه اينزوورث وبولبي (Ainsworth and Bowlby, 1991) بأنه نزعة الفرد الإنساني إلى إقامة الروابط العاطفية الحميمة مع أشخاص معينين في محيطه وثمة اتفاق لدى معظم الباحثين (Shaver, 1987; Ainsworth et al., 1987) بأن أنماط التعلق ثلاثة هي:

1– النمط الآمن الذي يتمتع بالثقة بالآخر ويرتاح للقرب والحميمة في العلاقات بوجه عام، ويستخدم الأساليب الإيجابية في مواجهة الضغوط النفسية

2– النمط القلق المتناقض وجدانياً الذي يغرق في الاهتمام بالعلاقة ويغالي في طلب القرب المستمر من الآخر في العلاقة، ويستخدم غالباً أسلوب الهروب في مواجهة الضغوط النفسية.

3– النمط التجنبي الذي يتصف بعدم الارتياح للقرب والحميميّة في العلاقات.

عاشراً ـــ منهج البحث: اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي التحليلي الذي يحاول "وصف طبيعة الظاهرة موضع البحث، فالمنهج الوصفي التحليلي يساعد على تفسير الظواهر التربوية الموجودة، كما يفسر العلاقات بين هذه الظواهر" (عباس وآخرون، 2007، 161)، يضاف إلى ذلك أنه يُساعد الباحث في الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات حول هذه الظواهر استناداً إلى حقائق الواقع، وتعد الأبحاث الوصفية أكثر من مشروع لجمع معلومات فهي تصف وتحلل وتقيس وتُقيم وتفسر.

. تصميم أدوات البحث.

. إجراء تجربة استطلاعية للتأكد من صدق وثبات أدوات البحث.

. التطبيق النهائي لأدوات البحث على العينة الأساسية.

. استخراج النتائج النهائية وتحليلها وتفسيرها في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة.

. المجتمع الأصلي للبحث: تكوَّن المجتمع الأصلي من جميع الطلبة المسجلين في مدارس محافظة دمشق، للعام الدراسي (2018–2019م) والبالغ عددهم (5990) طالباً وطالبة بحسب الإحصائية الصادرة عن مديرية الإحصاء في وزارة التربية دمشق للعام الدراسي (2018– 2019).

. عينة البحث: لتحقيق أهداف البحث اعتمد الباحث أسلوب العينة العشوائية الطبقية في السحب، لأنَّ المجتمع الأصلي غير متجانس من حيث الخصائص العمرية والمستويات الدراسية، وهي العينة التي يتم فيها تقسيم المجتمع إلى فئات أو طبقات تمثل خصائص المجتمع، ثمَّ يتم الاختيار العشوائي ضمن كل فئة أو طبقة، إذ إن هذه العينة (الطبقية) تعطي نفس النسب الموجودة في مجتمع الدراسة.و سُحبت العينات العشوائية (الطبقية) منها، واختار عدداً من الطلبة عشوائياً، بحيث يكون كل طالب أو طالبة في كل صف دراسي من الصفوف الدراسية سابقة الذكر مرشحاً لتطبيق المقياس عليه، بنسبة تمثيل بلغت (5.04%) من المجتمع الأصلي بواقع (302) طالباً وطالبة، ويمكن توضيح نسبة السحب من المجتمع الأصلي، وتوزع أفراد عينة البحث وفق **متغير الجنس** من خلال الجدول الآتي:

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

المتغير	الفئة	عدد الطلبة	النسبة
الجنس	ذكور	89	%29.5
	إناث	213	%70.5
	المجموع الكلي	**302**	**% 100**

أدوات البحث:1. مقياس أنماط التعلُّق: . مرحلة الاطلاع واختيار المقياس:

تم الاطلاع على بعض الدراسات التي تناولت موضوع أنماط التعلُّق، وقد اختار الباحث المقياس الذي قام بإعداده الباحث الدحين (2012) والذي قام بتطبيقه على البيئة السورية. ويتكون المقياس من (40) بنداً موزعة وفق الآتي:

الجدول رقم (2): يبين توزع بنود مقياس أنماط التعلُّق

أبعاد مقياس أنماط التعلُّق	عدد البنود	أرقام البنود
البعد الأول: (التعلُّق الآمن).	10	1، 7، 13، 14، 19، 20، 25، 32، 37، 39
البعد الثاني: (التعلُّق المنشغل).	10	3، 9، 11، 21، 23، 24، 26، 27، 28، 29
البعد الثالث: (التعلُّق الرافض).	10	2، 5، 6، 10، 12، 30، 33، 34، 35، 40
البعد الرابع: (التعلُّق الخائف).	10	4، 8، 15، 16، 17، 18، 22، 31، 36، 38

تتم الإجابة على عبارات المقياس بواحدة من الإجابات التالية حسب مقياس ليكرت: (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة). فالعبارات تُعطى درجاتها وبالترتيب السابق على النحو التالي: (1.2.3.4.5).

. الدراسة الاستطلاعية لمقياس أنماط التعلُّق ومقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية:

بهدف التحقق من وضوح بنود المقياسين وتعليماتهما، قام الباحث بدراسة استطلاعية، إذ طبَّق المقياسين على عينة صغيرة من الطلبة بلغت (24) طالباً وطالبة، الهدف منها تعديل صياغة بعض البنود غير وضوحهما وفق رأي الطلبة، وبقيت التعليمات المتعلقة بالمقياسين كما هي، حيث تبين أنها واضحة تماماً ومفهومة.

. صدق مقياس أنماط التعلُّق:

1ـــ الصدق الظاهري: بهدف التحقق من صلاحية بنود مقياس أنماط التعلُّق عُرِض المقياس على عدد من أعضاء الهيئة التدريســية بكلية التربية في جامعة دمشــق بلغ (6) محكمين، لبيان رأيهم في صـــحة كل بند، ودرجة ملاءمته للبُعد الذي ينتمي إليه، فضلاً عن ذكر ما يرونه مناسباً من إضافات أو تعديلات، وبناءً على الآراء والملاحظات لم يتم استبعاد أي بند من المقياس، وبالتالي بلغ المجموع النهائي لبنود هذا المقياس بصورته النهائية (40) بنداً تم توزيعها بصورة عشوائية على أبعاده.

2ـ الصدق الداخلي: وهو يبين الارتباط بين المجموع الكلي والأبعاد الفرعية، حيث قام الباحث بإجراء ارتباط المجموع الكلي بالأبعاد الفرعية، وجاءت النتائج كما يظهر في الجدول (3):

الجدول رقم(3): معاملات الارتباطات (بيرسون) بين المجموع الكلي والأبعاد الفرعية

أبعاد مقياس أنماط التعلُّق	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
البعد الأول: (التعلُّق الآمن).	0.700**	0.000
البعد الثاني: (التعلُّق المنشغل).	0.800**	0.000
البعد الثالث: (التعلُّق الرافض).	0.886**	0.000
البعد الرابع: (التعلُّق الخائف).	0.909**	0.000

يلاحظ من الجدول السابق أنَّ ارتباط المجموع الكلي مع الأبعاد الفرعية مرتفع ما يدل على أنَّ مقياس أنماط التعلُّق متجانس في قياس الغرض الذي وضع من أجله، ويتسم بالصدق الداخلي.

. ثبات مقياس أنماط التعلُّق: اعتمد الباحث في حساب ثبات المقياس على الطرق الآتية:

إنَّ إعادة تطبيق الاختبار يدل على الاستقرار عبر الزمن لذلك تمَّ تطبيق الاستبانات على العينة الاستطلاعية مرتين متتاليتين بفارق زمني أسبوعين، وتمَّ حساب معامل الارتباط سبيرمان بين استجابات الأفراد حسب التجزئة النصفية، وبيرسون حسب الإعادة، وألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (4):

الجدول رقم(4): نتائج الثبلات بالإعادة وسبيرمان براون وألفا كرونباخ لمقياس أنماط التعلُّق

أبعاد مقياس أنماط التعلُّق	ثبات الإعادة	سبيرمان براون	ألفا كرونباخ
البعد الأول: (التعلُّق الآمن).	0.848	0.794	0.712
البعد الثاني: (التعلُّق المنشغل).	0.821	0.776	0.741
البعد الثالث: (التعلُّق الرافض).	0.839	0.791	0.735
البعد الرابع: (التعلُّق الخائف).	0.815	0.762	0.718
الدرجة الكلية	0.850	0.796	0.729

يلاحظ من الجدول (4) أنَّ جميع قيم معاملات الثبات مرتفعة وتدل على ثبات الأداة، وتسمح بإجراء البحث.

. مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية:

. مرحلة الاطلاع واختيار المقياس: قام الباحث بالاستعانة بعدد من المقاييس التي صممت لقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية وفيما يلي المقاييس التي أتيح للباحث الاطلاع عليها والاستفادة منها:

مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية: إعداد "رجاء مريم".(2006). مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية: إعداد "ليلى الشريف".(2003).

وعليه فقد طوَّر الباحث مقياس البحث الحالي في ضوء المقاييس السابقة الذكر وقام ببناء مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية إذ يتكون المقياس من (36) عبارة موزعة على ثمانية أبعاد تعكس ثمانية أساليب في مواجهة الضغوط النفسية ثلاثة منها: تسمى بالأساليب الايجابية وهي: أسلوب حل المشكلة، أسلوب إعادة التقويم الايجابي، أسلوب طلب الدعم والمساعدة. أما الأبعاد الخمسة الأخرى تسمى بالأساليب السلبية وتتضمن: الإحجام المعرفي، الانشغال الذاتي، توجيه اللوم والعدوان، التجنب، المواجهة الانفعالية. وفيما يلي توزع البنود على أبعاد المقياس:

الجدول رقم (5) :توزع بنود مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية

	أساليب مواجهة الضغوط النفسية	عدد البنود	أرقام العبارات
الأساليب الإيجابية	**أسلوب حل المشكلة**	9	27-26-25-24-23-16-9-6-1
	أسلوب إعادة التقويم الإيجابي	3	17-11-2
	أسلوب طلب الدعم والمساعدة	5	28-18-12-7-3
الأساليب السلبية	**أسلوب الإحجام المعرفي**	3	21-13-10
	أسلوب التجنب	4	32-31-30-29
	أسلوب الانشغال الذاتي	4	19-14-8-4
	أسلوب توجيه اللوم والعدوان	4	22-20-15-5
	أسلوب المواجهة الانفعالية	4	36-35-34-33

وتم استخدام بدائل الإجابة (أبداً، نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً). ويصحح المقياس بإعطاء أربع درجات وهي (1-2-3-4-5) بالنسبة للعبارات التي تعبر عن الأساليب الإيجابية وبإعطاء الدرجات (5-4-3-2-1) بالنسبة للعبارات التي تعبر عن الأساليب السلبية.

. صدق مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية:

ـ الصدق الظاهري: بهدف التحقق من صلاحية بنود مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية تم عرض المقياس على عدد من المحكمين المختصين في مجالي القياس النفسي والإرشاد النفسي في كلية التربية في جامعة دمشق وبلغ عددهم (6) محكمين أبدوا رأيهم في المقياس من حيث مدى مناسبة فقراته للطلبة، ومدى انتماء الفقرات لأبعادها. إذ وجدوه بشكل عام مناسباً للطلبة ووجدوا فقراته منتمية لأبعادها. إلا أن بعض المحكمين لاحظ عدم وضوح الصياغة اللغوية لبعض الفقرات لذلك عمد الباحث إلى تعديلها بحيث تصبح أكثر وضوحاً وملائمة وقد تمت إعادة عرض المقياس على المحكمين بعد التعديل بهدف اعتماد الصورة النهائية للمقياس.

. الصدق الداخلي: هو يبين الارتباط بين المجموع الكلي بالأبعاد الفرعية، حيث قام الباحث بإجراء ارتباط المجموع الكلي بالأساليب الفرعية، وجاءت النتائج كما يظهر في الجدول (7):

الجدول رقم (6): معاملات الارتباطات (بيرسون) بين المجموع الكلي والاختبارات الفرعية لمقياس أساليب المواجهة

أساليب مواجهة الضغوط النفسية	**معامل الارتباط بيرسون**	**مستوى الدلالة**
أسلوب حل المشكلة	0.928**	0.000
أسلوب إعادة التقويم الإيجابي	0.804**	0.000
أسلوب طلب الدعم والمساعدة	0.935**	0.000
أسلوب الإحجام المعرفي	0.835**	0.000
أسلوب التجنب	0.843**	0.000
أسلوب الانشغال الذاتي	0.876**	0.000
أسلوب توجيه اللوم والعدوان	0.827**	0.000
أسلوب المواجهة الانفعالية	0.704**	0.000

يلاحظ من الجدول السابق أنَّ ارتباط المجموع الكلي مع الأساليب الفرعية مرتفع ما يدل على أنَّ مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية متجانس في قياس الغرض الذي وضع من أجله، ويتسم بالصدق الداخلي.

. ثبات مقياس أساليب المواجهة: اعتمد الباحث في حساب ثبات المقياس على الطرق الآتية:

تمَّ حساب معامل الارتباط سبيرمان بين استجابات الأفراد حسب التجزئة النصفية، وبيرسون حسب الإعادة، وألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (7):

الجدول رقم (7): نتائج الثبات بالإعادة وسبيرمان براون وألفا كرونباخ لمقياس أساليب مواجهة الضغوط

أساليب مواجهة الضغوط النفسية	ثبات الإعادة	سبيرمان براون	ألفا كرونباخ
أسلوب حل المشكلة	0.871	0.823	0.764
أسلوب إعادة التقويم الإيجابي	0.886	0.841	0.779
أسلوب طلب الدعم والمساعدة	0.849	0.807	0.736
أسلوب الإحجام المعرفي	0.863	0.829	0.757
أسلوب التجنب	0.875	0.831	0.762
أسلوب الانشغال الذاتي	0.890	0.840	0.771
أسلوب توجيه اللوم والعدوان	0.862	0.822	0.749
أسلوب المواجهة الانفعالية	0.881	0.847	0.760
الدرجة الكلية	0.892	0.838	0.784

يلاحظ من الجدول (8) أنَّ جميع قيم معاملات الثبات مرتفعة وتدل على ثبات الأداة، وتسمح بإجراء البحث.

. عرض نتائج أسئلة البحث:

1. ما أنماط التعلق الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث؟

لحساب أكثر أنماط التعلق شيوعاً لدى أفراد عينة البحث تم حساب المتوسط الحسابي لكل بند ثمَّ لكل بُعد وتحديد المستويات كما يلي:

الجدول رقم (9): مستويات شيوع أنماط التعلُّق و أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة

المتوسط	المستوى
1 – 1.8	ضعيف جداً
1.81 – 2.60	ضعيف
2.61 – 3.40	متوسط
3.41 – 4.20	مرتفع
4.21 – 5	مرتفع جداً

وتمَّ ذلك بالاعتماد على استجابات المقياس 5-1 ÷ 5 = 0.8 وجاءت النتائج على الشكل الآتي:

الجدول رقم (10): يبين الدّرجة الكلية لمتوسط الأبعاد كافة في مقياس أنماط التعلُّق

م	أبعاد مقياس أنماط التعلُّق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرّتبة	الوزن النسبي	المستوى
1.	**البعد الأول: (التعلُّق الآمن).**	**3.87**	**4.960**	1	%77.4	مرتفع
2.	**البعد الثاني: (التعلُّق المنشغل).**	**3.50**	**6.248**	2	%70	مرتفع
3.	**البعد الثالث: (التعلُّق الرافض).**	**3.37**	**6.726**	4	%67.4	متوسط
4.	**البعد الرابع: (التعلُّق الخائف).**	**3.47**	**7.109**	3	%69.4	مرتفع
	الدّرجة الكلية	**3.55**	**20.890**		%71	مرتفع

يلاحظ من الجدول(10) أنَّ متوسط الأبعاد جميعها، ومتوسط بنود كلّ بُعد يشير إلى درجة مرتفعة لمستوى التعلق لدى أفراد عينة البحث، عدا البعُد الثالث: (التعلُّق الرافض) يشير إلى درجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابة أفراد عينة البحث على مقياس أنماط التعلق (3.55). فقد تبين من وجهة نظر أفراد عينة البحث أنّ أكثر الأنماط انتشاراً لدى الطلبة هو النمط الأول: (التعلُّق الآمن) الذّي جاء في المرتبة الأولى بمتوسط بلغ (3.87) وهو مستوى مرتفع، يليه في المرتبة الثّانية نمط التعلُّق المنشغل بمتوسط بلغ (3.50)، يتبعها في المرتبة الثّالثة بُعد التعلُّق الخائف بمتوسط بلغ (3.47)، وأخيراً جاء في المرتبة الرابعة بُعد التعلُّق الرافض بمتوسط بلغ (3.37)، **وقد يُعزى ذلك** إلى أنماط التنشئة والتربية في الأسرة السورية التي تعزز وتدعم نمو التعلق الأمن للفرد، فالبرغم مما يشهده المجتمع السوري من تحولات اجتماعية وتغيرات ثقافية متسارعة، إلا أنَّ النسيج الاجتماعي ما زال متماسكاً وداعماً للفرد لا سيما وقت الشدائد. كما أنَّ وزارة التربية التي ينتمي إليها أفراد العينة تتيح لهم فرصة الخضوع لمقررات دراسية، يمكن لها أن تساعدهم على إدراك أفضل لذواتهم وللآخرين، كما يُمكن أن تنعكس إيجابياً على طبيعة علاقاتهم الاجتماعية والشخصية.

2 – ما أساليب مواجهة الضغوط النفسية الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث؟

لحساب أكثر أساليب مواجهة الضغوط النفسية شيوعاً لدى أفراد عينة البحث تم حساب المتوسط الحسابي لكل بند ثمَّ لكل أسلوب، وجاءت النتائج على الشكل الآتي:

الجدول رقم (11): الدّرجة الكلية لمتوسط الأساليب كافة في مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية

م	أساليب مواجهة الضغوط النفسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرّتبة	الوزن النسبي	المستوى
.1	**أسلوب حل المشكلة**	**3**	**7.587**	6	%60	متوسط
.2	**أسلوب إعادة التقويم الإيجابي**	**3.16**	**2.497**	3	%63.2	متوسط
.3	**أسلوب طلب الدعم والمساعدة**	**3.10**	**4.018**	4	%62	متوسط
.4	**أسلوب الإحجام المعرفي**	**3.28**	**2.372**	1	%65.6	متوسط
.5	**أسلوب التجنب**	**2.93**	**4.647**	8	%58.6	متوسط
.6	**أسلوب الانشغال الذاتي**	**3.3**	**3.087**	5	%66	متوسط
.7	**أسلوب توجيه اللوم والعدوان**	**3.17**	**2.687**	2	%63.4	متوسط
.8	**أسلوب المواجهة الانفعالية**	**2.97**	**3.992**	7	%59.4	متوسط
	الدّرجة الكلية	**3.09**	**26.437**		%61.8	متوسط

يلاحظ من الجدول (11) أنَّ متوسط انتشار الأساليب الإيجابية والأساليب السلبية يُشير إلى مستوى متوسط في شيوع استخدام الأساليب الإيجابية والأساليب السلبية في مواجهة الضغوط النفسية، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابة أفراد عينة البحث على مقياس أساليب المواجهة (3.09). فقد تبين من وجهة نظر أفراد عينة البحث أنّ أكثر الأساليب شيوعاً في الاستخدام لدى الطلبة هو أسلوب: (الإحجام المعرفي) الذّي جاء في المرتبة الأولى بمتوسط بلغ (3.28) وهو مستوى متوسط، يليه في المرتبة الثّانية أسلوب توجيه اللوم والعدوان بمتوسط بلغ (3.17)، يتبعها في المرتبة الثّالثة أسلوب إعادة التقويم الإيجابي بمتوسط بلغ (3.16).

وقد يُعزى ذلك إلى أنَّ الطلبة في مرحلة التعليم الثانوي عامةً والطلبة في الأول الثانوي خاصةً لم تكون لديهم القدرة على إقامة علاقات اجتماعية كافية ومستقرة ومستمرة، ليحيطوا أنفسهم بعلاقات اجتماعية داعمة للضغوط النفسية التي يواجهونها، كما لم ينمو لديهم بعد القدرة على إدراك انفعالاتهم الخاصة، والاستجابة لها، والتعبير عنها للآخرين، وتقدير الاستجابات لدى

الآخرين، واختيار أساليب مواجهة للضغوط متوافقة اجتماعياً عند الاستجابة لها من أجل تفاعل اجتماعي متوافق وعلاقات شخصية ناجحة.

. نتائج فرضيات البحث ومناقشتها وتفسيرها:

نتيجة الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أنماط التعلُّق الوالدية وأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى أفراد عينة البحث.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون بين إجابات الطلبة على مقياس أنماط التعلُّق، وإجاباتهم على مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية. وجاءت النتائج كالآتي:

الجدول (12) معامل الارتباط بيرسون بين أنماط التعلُّق وأساليب مواجهة الضغوط لدى أفراد عينة البحث

أساليب المواجهة		التعلُّق الآمن	التعلُّق المنشغل	التعلُّق الرافض	التعلُّق الخائف	أنماط التعلُّق
أسلوب حل المشكلة	معامل الارتباط بيرسون	**0.345**	**0.012**	**-0.126**	**-0.236**	**0.207**
	مستوى الدلالة	**0.000**	**0.837**	**0.028**	**0.000**	**0.000**
أسلوب إعادة التقويم الإيجابي	معامل الارتباط بيرسون	**0.275**	**-0.051**	**-0.115**	**-0.199**	**0.155**
	مستوى الدلالة	**0.000**	**0.376**	**0.046**	**0.001**	**0.007**
أسلوب طلب الدعم والمساعدة	معامل الارتباط بيرسون	**0.359**	**-0.037**	**-0.146**	**-0.234**	**0.201**
	مستوى الدلالة	**0.000**	**0.526**	**0.011**	**0.000**	**0.000**
أسلوب الإحجام المعرفي	معامل الارتباط بيرسون	**-0.347**	**0.034**	**0.087**	**0.237**	**0.210**
	مستوى الدلالة	**0.000**	**0.561**	**0.073**	**0.000**	**0.000**
المزاج العام	معامل الارتباط بيرسون	**-0.272**	**0.007**	**0.113**	**0.188**	**0.163**
	مستوى الدلالة	**0.000**	**0.910**	**0.049**	**0.001**	**0.004**
أسلوب التجنب	معامل الارتباط بيرسون	**-0.354**	**0.041**	**0.147**	**0.245**	**0.202**
	مستوى الدلالة	**0.000**	**0.478**	**0.011**	**0.000**	**0.000**
أسلوب الانشغال الذاتي	معامل الارتباط بيرسون	**-0.313**	**0.025**	**0.087**	**0.205**	**0.165**
	مستوى الدلالة	**0.012**	**0.663**	**0.133**	**0.000**	**0.004**
أسلوب توجيه اللوم والعدوان	معامل الارتباط بيرسون	**-0.248**	**0.042**	**0.149**	**0.183**	**0.182**
	مستوى الدلالة	**0.000**	**0.463**	**0.009**	**0.001**	**0.002**
أسلوب المواجهة الانفعالية	معامل الارتباط بيرسون	**-0.361**	**0.014**	**0.140**	**0.246**	**0.210**
	مستوى الدلالة	**0.000**	**0.808**	**0.015**	**0.004**	**0.000**
الدرجة الكلية للأساليب الإيجابية	معامل الارتباط بيرسون	**0.359**	**0.010**	**-0.160**	**-0.249**	**0.219**
	مستوى الدلالة	**0.000**	**0.867**	**0.005**	**0.000**	**0.000**
الدرجة الكلية للأساليب السلبية	معامل الارتباط بيرسون	**-0.369**	**0.012**	**0.154**	**0.254**	**0.220**
	مستوى الدلالة	**0.000**	**0.834**	**0.007**	**0.000**	**0.000**

يوضح الجدول السابق قيمة (ر= 0.219**) للارتباط بين الأساليب الإيجابية في مواجهة الضغوط النفسية وأنماط التعلُّق الوالدية، قيمة (ر= 0.220**) للارتباط بين الأساليب السلبية في مواجهة الضغوط النفسية وأنماط التعلُّق الوالدية، وهو يعني ارتباطاً إيجابياً ضعيفاً بلغ في الدرجة الكلية للأسلوبين، أي **ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة** لوجود علاقة

ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين أنماط التعلُّق وأساليب مواجهة الضغوط النفسية عند مستوى الدلالة (0.01) لدى أفراد عينة البحث.

ويمكن تفسير ذلك بأنَّ الأساليب الإيجابية لمواجهة الضغوط النفسية تتضمن أوجه وصفات تبدو مشابهة ومتداخلة مع مظاهر التعلق الأمن، فالأساليب الإيجابية لمواجهة الضغوط النفسية تحتوي من الناحية النظرية خصائص وصفات ترتبط بالتعلُّق الآمن كالدفء في العلاقات الاجتماعية، والألفة، والانفعالات الإيجابية، وطلب المساعدة، والقدرة على حل المشكلات. وفي هذا الصدد يشير كولن وريد (1990) إلى أنَّ الأفراد ذوي التعلق الآمن بصورة عامة أكثر ثقة، وأكثر استخداماً للأساليب الإيجابية في مواجهة الضغوط النفسية والحياتية، ويؤمنون بقيمة الإيثار وأهمية تبادله مع الناس (Colline & Read, 1990, 654).

كما أنَّ أفراد نمط التعلُّق الآمن يمتلكون نماذج إيجابية حول ذواتهم، ونماذج إيجابية حول الآخرين، ويتمتعون بالكفاءة الاجتماعية والشخصية، فإنهم يجدون سهولة في السعي للآخرين طلباً للدعم في مواجهة الضغوط النفسية، ويتمتعون بمزاج جيد بشكل عام الأمر الذي يرفع من مستوى استخدامهم للأساليب الإيجابية في مواجهة الضغوط النفسية، ويتميز الأفراد ذوي التعلُّق الآمن بقدرتهم على التعامل مع ظروف الحياة الضاغطة والضيق النفسي، ويتسمون بالكفاءة الاجتماعية، واستخدامهم للأساليب الإيجابية في مواجهة الضغوط الحياتية، فهم قادرون على تعديل المشاعر السلبية بطريقة بنَّاءة تؤدي إلى تقليل القلق (زين الدين، 2005، 26).

في حين يشير نمط التعلق الخائف إلى الأفراد الذين يمتلكون نماذج سلبية حول الذات، ونماذج سلبية حول الآخرين، فأصحاب هذا النمط هم أقل الأفراد شعوراً بالأمان، وثقة بالنفس، واستخداماً للأساليب السلبية في مواجهة الضغوط النفسية، وأكثرهم عرضة لاضطرابات الشخصية و النفسية عموماً (Woo, 2009, 81).

نتيجة الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات أفراد عينة البحث على مقياس أنماط التعلُّق الوالدية وفق متغير الجنس.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس أنماط التعلق الوالدية، تعزى إلى متغير الجنس: (ذكور، إناث)، وذلك باستخدام اختبار ت ستودينت (t–test)، وجاءت النتائج على النحو التالي:

الجدول رقم (13): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لدى أفراد عينة البحث على مقياس أنماط التعلُّق تبعاً لمتغير الجنس

أبعاد المقياس أنماط التعلُّق	متغير الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
التعلُّق الآمن	ذكور	89	39.09	5.083	300	0.811	0.418	غير دال
	إناث	213	38.58	4.912				
التعلُّق المنشغل	ذكور	89	35.37	6.434	300	0.517	0.612	غير دال
	إناث	213	34.96	6.180				
التعلُّق الرافض	ذكور	89	32.82	6.595	300	1.632	0.101	غير دال
	إناث	213	34.20	6.753				
التعلُّق الخائف	ذكور	89	34.10	7.161	300	0.556	0.578	غير دال
	إناث	213	34.60	7.099				
الدرجة الكلية	ذكور	89	141.38	21.461	300	0.366	0.715	غير دال
	إناث	213	142.35	20.691				

يظهر الجدول (13) بأن قيمة ت = (0.366)، عند درجة حرية = (300)، والقيمة الاحتمالية (0.715)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05). وهذا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً في جميع الأنماط بين متوسط درجات استجابات الطلبة الذكور ومتوسط درجات استجابات الطلبة الإناث على مقياس أنماط التعلُّق، **ويمكن تفسير ذلك** بأنَّ أفراد عينة البحث من كلا الجنسين يتعرضون إلى خبرات متشابهة تقريباً خاصةً على صعيد التفاعل الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية، والظروف المحيطة. كما نجم عن التطور الحاصل في المجتمع تقارباً في الأدوار والمسؤوليات لكلا الجنسين، مما يجعل الخصائص النفسية والاجتماعية والمعرفية للإناث والذكور أكثر تشابهاً، وبالتالي تضاؤل الفروق بينهما في تلك الخصائص (هاينز، 2008، 23). وهذا ما يتفق مع نتيجة دراسة كل من: الدحين (2012)، أبو غزال وجرادات (2009) التي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين على مقياس أنماط التعلُّق.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات أفراد عينة البحث على مقياس أنماط التعلُّق الوالدية وفق متغير الصف الدراسي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس أنماط التعلق الوالدية، تعزى إلى متغير الصف الدراسي: (الأول الثانوي، الثالث الثانوي)، وذلك باستخدام اختبار ت ستودينت وجاءت النتائج على النحو التالي:

الجدول رقم (14): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لدى أفراد عينة البحث على مقياس أنماط التعلُّق تبعاً لمتغير الصف الدراسي

أبعاد المقياس أنماط التعلُّق	متغير السنة الدراسية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
التعلُّق الآمن	الأول الثانوي	213	36.93	5.105	300	8.914	0.000	دال عند (0.05)
	الثالث الثانوي	89	41.58	3.021				
التعلُّق المنشغل	الأول الثانوي	213	35.22	7.228	300	0.466	0.641	غير دال
	الثالث الثانوي	89	34.87	4.282				
التعلُّق الرافض	الأول الثانوي	213	32.90	7.778	300	2.953	0.003	دال عند (0.05)
	الثالث الثانوي	89	35.21	4.254				
التعلُّق الخائف	الأول الثانوي	213	32.60	8.002	300	6.022	0.000	دال عند (0.05)
	الثالث الثانوي	89	37.38	3.928				
الدرجة الكلية	الأول الثانوي	213	137.64	24.522	300	4.789	0.000	دال عند (0.05)
	الثالث الثانوي	89	149.05	9.905				

من الجدول (14) بأن قيمة ت = (4.789)، عند درجة حرية = (300)، والقيمة الاحتمالية (0.000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05). وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائياً في بعض الأنماط بين متوسط درجات استجابات الطلبة في الأول الثانوي ومتوسط درجات استجابات الطلبة في الثالث الثانوي على مقياس أنماط التعلُّق ولصالح الطلبة في الثالث الثانوي، وخاصةً النمط الأول: (التعلُّق الآمن) كانت الفروق فيه لصالح الطلبة في الثالث الثانوي. **ويمكن تفسير ذلك** بأنَّ الطلبة في الثالث الثانوي مروا بخبرات وتجارب اجتماعية أكثر، وبالتالي أصبحوا أكثر قدرة على إدارة الضغوط الحياتية، وأكثر قدرة على النجاح في العلاقات الاجتماعية، والتواصل مع المحيطين به. كما أنهم يصبحون أكثر إدراكاً لمسؤولياتهم والتزاماتهم الاجتماعية، ويشعرون بالارتياح للعلاقات الاجتماعية الجديدة.

نتيجة الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات أفراد عينة البحث على مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية وفق متغير الجنس.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية، تعزى إلى متغير الجنس: (ذكور، إناث)، وذلك باستخدام اختبار ت ستودينت (t–test)، وجاءت النتائج على النحو التالي:

الجدول رقم (15): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس أساليب المواجهة تبعاً لمتغير الجنس

أساليب المقياس	متغير الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
أسلوب حل المشكلة	ذكور	89	29.54	5.868	300	3.787	0.000	دال عند (0.01)
	إناث	213	25.99	7.982				
أسلوب إعادة التقويم الإيجابي	ذكور	89	10.31	1.868	300	3.822	0.000	دال عند (0.01)
	إناث	213	9.14	2.645				
أسلوب طلب الدعم والمساعدة	ذكور	89	16.72	3.141	300	3.441	0.000	دال عند (0.01)
	إناث	213	15.00	4.238				
أسلوب الإحجام المعرفي	ذكور	89	10.55	1.954	300	3.436	0.001	دال عند (0.01)
	إناث	213	9.54	2.470				
أسلوب التجنب	ذكور	89	12.64	4.216	300	2.211	0.028	دال عند (0.05)
	إناث	213	11.35	4.773				
أسلوب الانشغال الذاتي	ذكور	89	14.11	2.352	300	3.395	0.001	دال عند (0.01)
	إناث	213	12.81	3.275				
أسلوب توجيه اللوم والعدوان	ذكور	89	13.48	1.978	300	3.407	0.001	دال عند (0.01)
	إناث	213	12.35	2.872				
أسلوب المواجهة الانفعالية	ذكور	89	12.90	3.690	300	2.890	0.004	دال عند (0.01)
	إناث	213	11.46	4.045				
الدرجة الكلية للأساليب الإيجابية	ذكور	89	56.57	9.977	300	3.980	0.000	دال عند (0.01)
	إناث	213	50.13	13.834				
الدرجة الكلية للأساليب السلبية	ذكور	89	63.69	11.204	300	3.576	0.000	دال عند (0.01)
	إناث	213	57.51	14.582				

من الجدول (15) بأن قيمة ت = (3.980) عند درجة حرية = (300)، والقيمة الاحتمالية (0.000) في أساليب المواجهة الإيجابية، وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.01). كما يظهر من خلال الجدول (15) بأن قيمة ت = (3.576) عند درجة حرية = (300)، والقيمة الاحتمالية (0.000) في أساليب المواجهة السلبية، وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.01). وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائياً في جميع الأساليب بين متوسط درجات استجابات الطلبة الذكور ومتوسط درجات استجابات الطلبة الإناث على مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية ولصالح الطلبة الذكور.

ويمكن تفسير ذلك بأنَّ الطلبة الذكور أكثر مشاركة وتفاعل في العلاقات الاجتماعية داخل الصف الدراسي، فضلاً عن أنَّ الطلبة الذكور أكثر رغبة في التحدي وإثبات الذات، كما قد تعزى تلك الفروق إلى أساليب التربية والتنشئة الأسرية التي تعد بدورها مسؤولة عن هذه الفروق في السمات الأساسية بين الذكور والإناث ضمن المجتمع الواحد، أو الثقافة الواحدة.**وقد يُعزى ذلك** إلى قدرة الطلبة الذكور على المواجهة الفعلية للمشكلات أو المواقف الضاغطة، واعتمادهم على الأساليب الإيجابية الفعالة في مواجهتهم للضغوط النفسية الناجمة عن ظروف الدراسة الصعبة، فهم لديهم قدرة أكبر على المواءمة وسرعة التكيف مع الحياة الدراسية، وهم أكثر نشاطاً وفاعلية، ويفرضون على أنفسهم مستويات صعبة من الإنجاز عليهم تحقيقها، وقدرتهم عالية على تحمل الضغوط النفسية، مما يشكل دافع لهم من أجل تطوير واستخدام أساليب فعّالة في مواجهة الضغوط النفسية التي يتعرضون لها، ويعود ذلك إلى الظروف الاجتماعية والثقافية التي يتمتع بها الطالب في مجتمعنا والتي تمكنه من استخدام طاقاته بشكل مناسب وفعال. وهذا ما تشير إليه رايا (1998) ,Raya إلى أنَّ استراتيجيّات المواجهة تتأثر إلى حدّ ما أيضاً بالمعتقدات الثقافيّة للفرد فلكل مجتمع من المجتمعات ثقافته، ومعتقداته الخاصة، والتي تؤثر على تشكيل استراتيجيات المواجهة لدى أفراده، وتشمل المعتقدات الثقافيّة تفاعل الفرد مع البيئة الأسريّة، والاجتماعيّة كما تشمل تأثرّه بالواقع الاجتماعي، والسياسي بما يشمله من معايير، وعادات، وقيم اجتماعيّة، وسياسية (عسكر، 2000، 150)، وهذا ما يتفق مع دراسة الضريبي (2010) بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب مواجهة الضغوط النفسية تعزى لمتغير الجنس، و دراسة عبد الله صالح الضريبي (2004) بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب مواجهة الضغوط النفسية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ودراسة (Diann,2002) بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب مواجهة الضغوط النفسية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

نتيجة الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات أفراد عينة البحث على مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية وفق متغير الصف الدراسي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية، تعزى إلى متغير **الصف الدراسي:** (الأول الثانوي، الثالث الثانوي)، وذلك باستخدام اختبار ت ستودينت (t–test)، وجاءت النتائج على النحو التالي:

الجدول رقم (16): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس أساليب المواجهة تبعاً لمتغير الصف الدراسي

أبعاد المقياس	متغير الصف الدراسي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
أسلوب حل المشكلة	الأول الثانوي	213	22.89	4.893	300	16.463	0.000	دال عند (0.01)
	الثالث الثانوي	89	33.60	6.364				
أسلوب إعادة التقويم الإيجابي	الأول الثانوي	213	8.33	2.323	300	12.392	0.000	دال عند (0.01)
	الثالث الثانوي	89	11.31	1.465				
أسلوب طلب الدعم والمساعدة	الأول الثانوي	213	13.26	2.930	300	17.158	0.000	دال عند (0.01)
	الثالث الثانوي	89	19.06	2.743				
أسلوب الإحجام المعرفي	الأول الثانوي	213	11.71	1.722	300	14.001	0.000	دال عند (0.01)
	الثالث الثانوي	89	8.65	1.922				
أسلوب التجنب	الأول الثانوي	213	15.06	4.440	300	12.032	0.000	دال عند (0.01)
	الثالث الثانوي	89	9.63	3.376				
أسلوب الانشغال الذاتي	الأول الثانوي	213	15.84	1.752	300	16.148	0.000	دال عند (0.01)
	الثالث الثانوي	89	11.52	2.530				
أسلوب توجيه اللوم والعدوان	الأول الثانوي	213	14.79	1.833	300	13.823	0.000	دال عند (0.01)
	الثالث الثانوي	89	11.35	2.258				
أسلوب المواجهة الانفعالية	الأول الثانوي	213	14.07	4.197	300	8.388	0.000	دال عند (0.01)
	رابعة	89	10.50	3.164				
الدرجة الكلية للأساليب الإيجابية	أولى	213	44.48	8.802	300	18.169	0.000	دال عند (0.01)
	رابعة	89	63.97	9.502				
الدرجة الكلية للأساليب السلبية	أولى	213	71.46	11.058	300	16.649	0.000	دال عند (0.01)
	رابعة	89	51.66	9.392				

من الجدول (16) بأن قيمة ت = (18.169) عند درجة حرية = (300)، والقيمة الاحتمالية (0.000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.01). وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائياً في جميع الأساليب الإيجابية بين متوسط درجات استجابات طلبة الأول الثانوي ومتوسط درجات استجابات طلبة الثالث الثانوي على مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية ولصالح الطلبة في الثالث الثانوي.وبأن قيمة ت = (18.169) عند درجة حرية = (300)، والقيمة الاحتمالية (0.000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.01). وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائياً في الأساليب السلبية بين متوسط درجات استجابات طلبة السنة الأولى ومتوسط درجات استجابات طلبة السنة الرابعة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية ولصالح الطلبة في الأول الثانوي.

ويمكن تفسير ذلك بأنَّ طلبة السنة الرابعة أقدر على مواجهة الضغوط النفسية بأساليب مواجهة إيجابية، كونهم أكثر إدراكاً لوجود الضغوط التي تسبب الضيق، وتؤدي للتراجع في الأداء الدراسي، ولذلك هم أكثر استخداماً لأساليب مواجهة

الضغوط النفسية، بالرغم من اختلاف الأساليب التي يستخدمونها، وهذا ما ذكره لازاروس في "نظرية التعاملات التقييمية"، الذي أشار إلى أنَّ المواجهة ناتجة عن تفاعل المتغيرات الشخصية، والظروف النفسية للفرد مع بيئته الفيزيقية. كما ركز على التقدير الشخصي للحدث الضاغط، إذ أنه يعد ذا تأثير على عملية المواجهة، وأشار إلى دور المشاعر الإيجابية والسلبية، وأهميتها في التأثير على الأحداث الضاغطة، فافترض أن المشاعر السلبية تزيد الحدث الضاغط سوءاً، أما الإيجابية فإنها تزوّد الفرد بالاسترخاء والراحة النفسية التي تدعم مجهودات المواجهة، ويمكنها إشباع المصادر التي استنفذت أثناء الضغوط (Folkman & Judith, 2000, 647).

. مقترحات البحث: في ضوء النتائج السابقة خلُص الباحث إلى المقترحات الآتية:

1. توعية الطلبة بالاهتمام بتبني أساليب مواجهة فعالة تقيهم وتجنبهم التعرض للمواقف الضاغطة المؤدية للاحتراق النفسي، وتساعدهم على التعامل مع المشكلات بفاعلية.
2. بناء برامج إرشادية وتدريبية للطلبة في مرحلة التعليم الثانوي والجامعي تهدف إلى تغيير أنماط التعلُّق غير الآمنة، وتعديل الأساليب السلبية لمواجهة الضغوط النفسية.
3. إجراء أبحاث أخرى لنفس المتغيرين على مراحل عمرية مختلفة كالطلبة في مرحلة التعليم الجامعي.
4. الاهتمام بأساليب مواجهة الضغوط النفسية في كل المراحل التعليمية، وفي مختلف الاختصاصات لما له من أهمية واضحة في النجاح في الحياة المهنية والاجتماعية، والتفوق في أي عمل يطمح إليه الفرد.

. المراجع العربية:

1. أبو غزال، معاوية.، جرادات، عبد الكريم. (2009). أنماط تعلق الراشدين وعلاقتها بتقدير الذات والشعور بالوحدة. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**. 5(1)، ص. ص: 45– 57.
2. خوري، لمى سميح. (2004). العلاقة بين أنماط تعلق الراشدين بأزواجهم والتكيف الزواجي. **رسالة اجستير غير منشورة**، كلية التربية، الجامعة الأردنية، الأردن.
3. الدحين، عادل عدنان. (2012). أنماط تعلق الراشدين وعلاقتها بالعوامل الخمسة للشخصية "دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة دمشق". **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق.
4. زين الدين، حنان لطفي. (2005). أنماط تعلق المراهقين بالوالدين وعلاقتها بتقديرهم لشدة الضغوط النفسية وأساليب تدبرهم لهذه الضغوط. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، الجامعة الأردنية، الأردن.
5. الشريف، ليلى. (2003). أساليب مواجهة الضغط النفسي وعلاقتها بنمطي الشخصية (أ، ب) لدى أطباء الجراحة القلبية والعصبية والعامة. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة دمشق.
6. الشويقي، أبو زيد سعيد. (2009). التفكير البنائي وعلاقته بالشعور بالسعادة واستراتيجيات مواجهة الضغوط، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، المجلد /65/، العدد/19/، القاهرة، مصر.
7. الضريبي، عبدالله محمد. (2004). أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة ذمار وعلاقتها ببعض المتغيرات. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة ذمار، اليمن.
8. الضريبي، عبدالله محمد. (2010). الضغوط النفسية وأساليب مواجهتها وعلاقتها بالرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة دمشق.
9. عباس، محمد وآخرون (2007). **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
10. عسكر، علي. (2000). **ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها**. القاهرة: الكتاب الحديث.
11. قاسم، نادر فتحي. (2004). الاتجاهات الحديثة في دراسات وبحوث ظاهرة التعلق كأحد مظاهر نمو الشخصية. بحث مقدم إلى الملتقى الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم النفسية والتربوية، الرياض، السعودية.

12.مريم، رجاء. (2007). الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة للتعامل مع الضغوط النفسية. ***مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس***، المجلد/5/، العدد/1/، دمشق.

13. هاينز، ميليسا. (2008). جنوسة الدماغ. ترجمة: ليلى الموسوي، ***مجلة عالم المعرفة***، العدد (353)، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

14.يوسف، جمعة سيد. (2007). إدارة ضغوط العمل. ***مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث***، كلية الهندسة، جامعة القاهرة.

. المراجع الأجنبية:

15. Ahmadi, S. A., et, al. (2010). The Relationship Between Attachment Dimensions and the Big-Five Factors of Personality from the Dyadic and Individual Approaches. **Journal of Family Research**, Vol. 6(2), p.p: 257- 272.

16. Ainsworth, M., and Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. **American Psychological,** 46, p. p: 333 – 341.

17. Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., and Wall, S. (1987). Patterns of attachment: A Psychological study of the strange situation. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

18. Bartholomew, K. (1994). The Structure and Function of adult attachment. In M. B. Sperling and W. H. Berman (Eds). **Attachment In adults: Clinical and Development Perspectives (3-28)**. New York: Guilford.

19. Bartholomew, K., Horowits, L. M. (1991). Attachment Styles among Young adults: A test of a four-category Model. **Journal of Personality and Social Psychology**, (61), p.p: 226- 244.

20. Clarck, M. D. (1999). The Relationship Between Adult Attachment and Personality: Including Normal Personality and Personality disorder. **Unpublished Masster Dissertion**, The University of British Columbia: Vancouver, Canada.

21. Cooper, M. Shaver, P., and Colins, V. (1998). Attachment styles, emotion regulation, and adjustment in adolescence. **Journal of Personality and Social Psychology**, 74 (5), 1380 – 1397.

22. Deniz, M. Engin. (2011). An Investigation of Decision Making Styles and the Five-Factor Personality Traits with Respect to Attachment Styles. **Educational Sciences: Theory Traits**, 11(1), p. p: 19-32.

23. Diann, H. (2002). **More than an apple a day: The effect of personal characteristics and coping strategies on teacher stress and burnout**. Dissertation Abstracts International.

24. Feeney, J. (1995). Adult attachment and emotional control. **Personal Relationships,** 2, p. p: 143 – 159.

25. Folkman, S., Judith, M. (2000). Positive Affect and the other Sid of Coping. **American Psychologist,** June,Vol (55), No (6).

26. Hamarta, E., Deniz, M., and Saltali, N. (2009). Attachment styles as a predictor of emotional intelligence. **Educational Sciences: Theory and Practice**, 9 (1), p. p: 213 – 229.

27. Kamenov, Z., Jeli, C. M. (2007). The Role of Attachment in Adulthood: Is there a reason for Pessimism or Optimism. In Vera, C. A (2007). 15th Psychology Days in Zader: Book of Selected Proceedings, p. p: 9-28, University of Zader, Croatia.

28. Kim, Y. (2005). Emotional and cognitive consequences of adult attachment: The mediating effect of the self. **Personality and Individual Differences**, 39, p. p: 913 – 923.

29. Kobak, R., and Sceery, A. (1988). Attachment in late adolescence. **Child Development**, 59, p. p: 135 – 146.

30. Konstantions, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities cross the life Course. **Personality and Individual Differences,** 37 (1), p. p: 129 – 145.

31. Mayer, J., and Salovey, P. (1997). What is emotional intelligences. In P. salovey, and D. J. Sluyter (Eds.). **Emotional lintelligence**, (pp. 3 – 31). New York : Basic Books.

32. Schmitt, P., et, al. (2004). Patterns and Universals of adult Romantic attachment across 62 Cultural Regions are Models of Self and of Other Pancultural Contructs? **Journal of Cross-Cultural Psychology,** Vol. (35). No. (4). P. p: 367- 402.

33. Searle, B., and Meara, N. (1999). Affective Dimensions of Attachment Style: exploring self –reported attachment style, gender, and emotional experience among college students. **Journal of Counseling Psycholo**gy, 46 (2), p. p: 147 -158.

34. Simpson, J. (1990). Influence of attachment styles on romantic relationships. **Journal of Personality and social Psychology**, 59 (5), p. p: 971 – 980.

35. Tidwell, M., and Reis, H.. (1996). Attachment, attractiveness, and social interaction : A diary study. **Journal of Personality and Social Psychology,** 71 (4), 729 – 745.

36. Woo, K. Y. (2009). Pain During Dressing Change: How does Attachment Style affect Pain in the older Adults. **Unpublished Doctoral Dissertation**, University of Toronto: Toronto, Canada.

الملحق رقم (1): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة البحث على مقياس أنماط التعلُّق

م	بنود المقياس	النسبة المئوية للإجابة %					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة		
.1	أنا واثق من أنني سوف أجد من يُساعدني عندما أجتاج للمساعدة.	32.5	35.1	14.6	7	10.9	3.71	1.286
.2	أفضل ألا يعتمد علي الآخرون.	35.1	32.8	12.6	11.3	8.3	3.75	1.271
.3	يُشعرني من حولي بأهميتي.	33.4	31.8	19.2	6.3	9.3	3.74	1.245
.4	أشعر أنني متقوقع على نفسي.	41.1	24.8	16.2	8.3	9.6	3.79	1.316
.5	اعتمدت على نفسي طوال حياتي.	40.1	21.5	23.8	7.6	7	3.80	1.239
.6	أكون مرتاحاً عندما لا يتدخل الآخرون بشؤوني، وبغض النظر عن درجة قربهم مني.	45	14.2	28.1	7.3	5.3	3.86	1.219
.7	لا تزعجني محاولة الآخرين التقرُّب مني.	32.1	33.4	24.5	6	4	3.84	1.068
.8	مقابلة أشخاص جدد تعتبر بالنسبة لي خبرة مخيفة ومقلقة.	41.4	24.5	19.2	6.3	8.6	3.84	1.269
.9	أحتاج دائماً إلى من يُساعدني فيما أقوم به من أعمال.	41.4	30.1	15.6	7.3	5.6	3.94	1.170
.10	تفكيري مركَّز حول ذاتي.	45	26.8	16.6	5.3	6.3	3.99	1.183
.11	أكون سعيداً عندما أستطتيع جذب انتباه الآخرين إلي.	42.1	25.2	20.9	4	7.9	3.89	1.224
.12	من المهم بالنسبة إلي أن أكون مستقلاً بشكل تام عن الآخرين.	41.4	28.8	19.5	5	5.3	3.96	1.135
.13	أشعر أنني محبوب من معظم الناس حولي.	40.1	31.1	21.2	4	3.6	4.00	1.050
.14	لا يزعجني أن يعتمد علي الآخرون وأن أعتمد عليهم أيضاً.	39.7	28.1	23.8	2.6	5.6	3.94	1.117
.15	لا أستطيع أن أبوح لأي شخص بما في قلبي من أسرار.	35.4	27.8	20.9	5	10.9	3.72	1.293
.16	كثيراً ما يخذلني الآخرون.	35.1	27.8	23.2	7.3	6.6	3.77	1.193
.17	ليس هناك شخص أشعر معه بالأمان.	37.4	31.5	18.2	7.9	5	3.88	1.145
.18	أرغب أن تكون لي علاقات وثيقة مع الآخرين، لكنني أخشى أن أتأذى من هذه العلاقات.	36.4	28.5	23.2	5.3	6.6	3.83	1.174
.19	أشعر بالارتياح عندما أكون قريباً من الآخرين.	34.1	33.1	21.2	5	6.6	3.83	1.150

1.100	3.86	4	8.6	18.5	35.1	33.8	يُشاركني الكثير من الأشخاص مشاعري وأفكاري.	**.20**
1.424	2.77	27.8	18.9	13.9	26.8	12.6	لا يقدرني أو يحترمني الآخرون، كما أقدرهم وأحترمهم.	**.21**
1.374	2.82	22.5	23.2	17.9	22.5	13.9	بالرغم من أنني أرغب بالتعرف إلى مزيد من الناس، فإنني أكره أن أخرج لهم وأقابلهم.	**.22**
1.306	3.49	12.3	10.3	19.5	32.5	25.5	أكون قلقاً عندما لا تكون لدي علاقات وديّة مع الآخرين.	**.23**
1.379	3.22	15.2	18.5	16.9	27.5	21.9	يبدي الآخرون درجة عالية من الفتور واللامبالاة تجاهي.	**.24**
1.107	3.85	5.6	6.3	17.2	39.4	31.5	أجد أنه من السهولة علي أن أكون قريباً من الآخرين.	**.25**
1.166	3.58	6.6	9.9	27.8	29.8	25.8	لدي انطباع أنني أحب الآخرين أكثر مما يحبونني.	**.26**
1.203	3.48	11.3	7	23.5	39.4	18.9	إلحاحي في التقرّب من الآخرين، يجعلهم يبتعدون عني.	**.27**
1.268	3.61	11.9	4.6	21.9	33.8	27.8	يسهل التأثير علي من قبل الآخرين.	**.28**
1.275	3.35	15.2	5	27.8	33.1	18.9	أنا كثير الانشغال والقلق بقدرتي على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين.	**.29**
1.251	3.17	14.6	10.9	33.4	24.8	16.2	لا أقلق عندما أكون وحيداً لمدة طويلة، فأنا لست بحاجة ماسة للآخرين.	**.30**
1.375	3.01	25.5	4	27.8	29.5	13.2	أخشى أن يرفضني الآخرون لذلك غالباً ما أتجنبهم.	**.31**
0.974	3.90	3.3	3	24.2	39.7	29.8	يفتقدني الآخرون إذا ابتعدت عنهم.	**.32**
1.374	2.90	26.2	9.3	24.2	28.8	11.6	أشعر بالتوتر إذا ما حاول أحد التقرُّب إلي.	**.33**
1.355	2.76	27.5	12.6	26.8	22.2	10.9	من الصعب علي أن أثق بالآخرين تماماً.	**.34**
1.350	2.74	27.8	13.2	26.8	21.5	10.6	عندما أواجه مشكلة ما في حياتي فإنني دائماً أعتمد على قدراتي لحلها دون طلب للمساعدة من أحد.	**.35**
1.204	2.92	17.2	15.6	34.4	23.5	9.3	أرحّب دائماً بالبُعد عن الآخرين والإنفراد بنفسي.	**.36**
0.866	3.96	0.7	3.6	24.5	41.4	29.8	أنا مقرّب لعدد كبير من الأفراد.	**.37**
1.230	2.86	19.5	16.2	30.8	25.2	8.3	أشعر بالأمان فقط عندما أكون وحيداً.	**.38**
0.935	3.85	3.6	1.7	25.5	44.7	24.5	يشعر الآخرون وهم معي بالطمأنينة والراحة.	**.39**
1.288	2.85	22.8	15.2	23.8	30.5	7.6	حاجتي لمساعدة الآخرين تشعرني بالضعف.	**.40**

الملحق رقم (2)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة البحث على مقياس أساليب مواجهة الضغوط

م	بنود المقياس	النسبة المئوية للإجابة %					المتوسط	الانحراف المعياري
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً		
.1	أواجه الموقف باتخاذ إجراء حاسم للتخلص من المشكلة	6	18.9	40.1	24.8	10.3	2.85	1.034
.2	أتحدث إلى نفسي أن الأمور ستكون بخير مهما حدث.	7	22.5	42.1	16.6	11.9	2.96	1.071
.3	ألجأ إلى أخذ رأي بعض من أعرفهم ممن صادفتهم نفس المشكلة أو ما يشابهها.	7	24.8	38.7	16.2	13.2	2.96	1.105
.4	ألجأ إلى الأكل الزائد عندما تواجهني مشكلة ما.	7	53.6	12.6	13.6	13.2	3.27	1.187
.5	ألوم نفسي حول الأشياء التي حدثت لي.	14.9	17.5	29.5	27.2	10.9	2.98	1.219
.6	أضع خطة بما يجب عمله للخروج من المشكلة.	13.9	15.6	43.4	22.2	5	3.11	1.060
.7	ألجأ إلى التحدث مع أصدقائي وأقربائي لمشاركتي بمشاعري تجاه المشكلة.	13.6	29.1	36.1	18.5	2.6	3.32	1.012
.8	أصرخ بصوت عالي للتنفيس عما بداخلي.	18.2	25.8	35.4	19.9	0.7	3.41	1.023
.9	استبعد التفكير في مشاغلي الأخرى وأركز على المشكلة الحالية.	19.9	25.2	38.1	14.9	2	3.46	1.033
.10	ألجأ إلى الانشغال بأشياء تقلل من تفكيري في المشكلة /التلفاز – القراءة/.	17.2	26.8	31.8	19.5	4.6	3.32	1.112
.11	أقنع نفسي بأني قادر على مواجهة المشكلة.	12.3	36.8	30.8	13.9	6.3	3.35	1.064
.12	أطلب المساعدة ممن هم أكثر خبرة مني.	17.9	23.5	34.8	21.5	2.3	3.33	1.074
.13	أحاول أن أنكر مدى الخطورة الحقيقية للمشكلة.	15.9	24.8	36.1	15.9	7.3	3.26	1.127
.14	أبكي حتى أشعر بالراحة عندما يواجهني موقف ضاغط	15.2	23.5	40.7	11.9	8.6	3.25	1.118
.15	ألجأ إلى لوم الآخرين وتأنيبهم لأنهم السبب في مشكلتي	9.9	33.1	36.1	14.2	6.6	3.25	1.036
.16	أجد بدائل عديدة لحل المشكلة واختيار الأفضل من بينها.	11.3	26.5	41.1	15.9	5.3	3.23	1.019
.17	أقنع نفسي بأن ما حدث يمكن تغييره للأفضل.	7.3	29.1	43	14.9	5.6	3.18	0.964
.18	ألجأ إلى الله للمساعدة وأزيد من الدعاء والصلاة لتنفرج الأزمة.	5.3	21.9	49.3	19.5	4	3.05	0.886

19.	ألجأ إلى التدخين عندما أتعرض لضغط نفسي /الموقف يوترني/.	4.6	36.1	44.7	9.9	4.6	3.26	0.875
20.	أصب غضبي وانفعالي على الآخرين عندما أكون متوتراً.	7	28.5	44.4	17.2	3	3.19	0.906
21.	أجلس وحيداً في غرفتي عندما أكون متوتراً.	5	29.8	52.3	11.3	1.7	3.25	0.784
22.	أفكر بالمشكلة من مختلف جوانبها لأفهمها أكثر.	5.3	33.4	45.4	12.9	3	3.25	0.857
23.	أستفيد من خبراتي السابقة لحل المشكلة الحالية.	7.3	32.1	50	9.6	1	3.35	0.792
24.	أدرس عواقب ونتائج الحل الذي سأنفذه.	13.6	15.6	20.9	31.8	18.2	2.75	1.298
25.	أغير خططي لتتوافق مع المشكلات الجديدة.	14.2	17.5	18.5	25.8	23.8	2.73	1.374
26.	أبادر فوراً لحل المشكلة المسببة للضغط النفسي.	14.9	23.2	16.6	18.2	27.2	2.80	1.437
27.	تفيدني مناقشة الآخرين في إدراك أوسع للمشكلة.	18.9	18.5	10.6	23.5	28.5	2.76	1.505
28.	ألجأ للنوم عندما تواجهني مشكلة ما.	18.9	19.5	12.3	25.8	23.5	2.84	1.460
29.	أترك المشكلة حتى يسمح لي الوقت بحلها.	14.9	21.9	12.9	32.8	17.5	2.84	1.351
30.	ألجأ للرياضة (المشي مثلاً) كي أخفف من الوضع الضاغط.	12.3	25.8	17.5	30.8	13.6	2.92	1.264
31.	أتجنب مناقشة المتسببين بالمشكلة.	16.6	19.5	21.2	30.5	12.3	2.98	1.287
32.	تثبط همتي بسهولة عند مواجهة الموقف الضاغط.	16.6	19.9	23.2	27.2	13.2	2.99	1.291
33.	تشعرني المواقف الضاغطة بقدر كبير من المعاناة	13.2	20.5	22.2	30.8	13.2	2.90	1.252
34.	ألوم نفسي لعدم معرفتي ما سأفعله تجاه المشكلة.	9.9	30.5	25.8	19.9	13.9	3.03	1.209
35.	أصبح شديد الغضب عندما أكون في مأزق.	10.9	29.5	20.9	32.5	6.3	3.06	1.144
36.	ألوم نفسي لأنني أتعامل بانفعال مع المشكلة.	7.3	33.4	16.9	26.5	15.9	2.90	1.233

علاقة استراتيجيات التنظيم الانفعالي بالتوافق الاجتماعي، لدى عينة من طلبة الصف الثاني الاعدادي في مدارس الحلقة الاولى في محافظة ريف دمشق

*دانيال عباس **محمد عزت عربي كاتبي

(الإيداع: 7 آيار 2019، القبول:16 حزيران 2019)

الملخص:

هدف البحث إلى تعرف العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي والتوافق الاجتماعي. وتعرف الفروق في استراتيجيات التنظيم الانفعالي والتوافق الاجتماعي وفقاً لمتغير الجنس. اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة البحث من (373) طالباً وطالبة في الصف الثاني الاعدادي، استُخدم مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي و مقياس التوافق الاجتماعي وخلصت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود تقدير مرتفع لدرجة استراتيجيات التنظيم الانفعالي والتوافق الاجتماعي لدى (أفراد عينة البحث). وجود علاقة ارتباط بين التوافق الاجتماعي واستراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلبة الصف الثاني الاعدادي. وعدم وجود فروق على مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي وفق متغير الجنس.وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التوافق الاجتماعي ولمصلحة الذكور.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التنظيم الانفعالي، التوافق الاجتماعي.

Relationship of strategies of emotional regulation to social harmony in a sample of students in the second grade in the primary schools of the first seminar in the province of Damascus

*Daniel Abbas Dr. Mohamed Ezzat Earabi Katby

(Received: 7 May 2019, Accepted: 16 June 2019)

Abstract:

The aim of the research is to identify the relationship between the strategies of emotional regulation and social harmony. Differences in strategies of emotional regulation and social compatibility are defined according to gender variables. The study was based on the analytical descriptive approach. The research sample consisted of (373) students in the second grade of the secondary school. It used the measure of emotional regulation strategies and the measure of social compatibility. The study found the following results: The existence of a correlation between social compatibility and the strategies of emotional organization in the second grade students, and the absence of differences on the scale of strategies of emotional regulation according to sex variables, there are statistically significant differences between the average scores of the members of the research sample on the scale of social compatibility and for the benefit of males.

Keyword; strategies of emotional regulation,social harmony.

1–المقدمة:

يؤكد بعض الباحثين والعلماء أنّ المراهقة هي الميلاد النفسي الحقيقي للانسان كذات فردية، ومن أهم المراحل التي يمر بها نظراً للتغيرات التي تحدث أثناءها، فالنمو فيها لا يقتصر على جانب من الشخصية، وإنما يشملها جميعها (زهران، 1977، 292). ويُعد التنظيم الانفعالي أبرز مجالات النمو الانفعالي في مرحلة المراهقة نتيجة للتغيرات التي تطرأ على الانفعالات من ناحية حدتها وتناقضها، وعدم تناسبها مع مثيراتها، وهذه التغيرات الانفعالية تستدعي أن يجرب المراهق طرق متعددة لتنظيمها (Gross &Thompson, 2007, p.26).

وتتمثل هذه الطرق بمجموعة من الاستراتيجيات المعرفية والسلوكية، والتي تركز بشكل أساسي على الانفعالات السلبية للتخفيف من حدتها، بما يضمن النمو الانفعالي السوي للمراهق، فالمراهق يسعى إلى إثبات ذاته والرضا عنها والتحكم بانفعالاته وضبطها للحصول على الأمان النفسي والشعور بالانتماء للجماعة التي يعيش فيها، أي أن تحقيق التوافق الشخصي يُعد عاملاً أساسياً للتفوق والتحصيل الدراسي والتماسك الاجتماعي، فتمتع الطالب بتوافق شخصي يساعده على تركيز الانتباه، وينمي دافعيته للإنجاز ويساعده على تبني استراتيجيات تضبط انفعالاته في مواقف الشدة، واستناداً إلى ماسبق يحاول البحث الحالي دراسة علاقة استراتيجيات التنظيم الانفعالي بالتوافق الاجتماعي، لمعرفة دور التوافق الاجتماعي في استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي للتخفيف من حدة الخبرات الانفعالية المؤلمة والمحافظة على الاستجابات الانفعالية الجيدة، وذلك لدى عينة من طلبة الصف الثاني الاعدادي.

أولاً. مشكلة البحث:

يعاني العديد من المراهقين من ضعف القدرة على التحكم بالانفعالات والسيطرة في المواقف الصعبة أو المواقف التي تتطلب قدراً كبيراً من التروي وضبط النفس وانخفاض الشعور بالسعادة مع الذات ومع الآخرين، وتدني الشعور بالانتماء بسبب عدم اشباع الاحتياجات النفسية، فالفرد الذي لا يشعر بالانتماء لا يستطيع أن ينمو نمواً نفسياً سليماً. (يعقوب، 2011، 173)، كما يعتبر الانخفاض في الشعور بالأمان النفسي في معيشتهم مع الجماعة، وعدم قدرتهم على التفاعل الاجتماعي وتحمل المسؤولية، وظهور بعض النزعات العدائية، سبباً رئيساً في عدم التوافق الاجتماعي للفرد، الأمر الذي سينعكس سلباً عليهم، فالتوافق الشخصي والاجتماعي يؤثر في مجالات متعددة تتمثل إحداها بتنظيم الانفعالات، فالتوافق هو المحرض الأساسي لهذا التنظيم، نتيجة للأثر الذي يتركه على الانفعالات من ناحية تضخيمها، والتي تعتبر الزيادة في الانفعال من العوامل المؤثرة في نوع الاستراتيجية التي يستخدمها المراهق لتنظيم انفعالاته(sorić, etal, 2013). إلا أنه في بعض الأحيان تدفع المعايير والقواعد الاجتماعية التي يأخذها المراهق بعين الاعتبار لينال الاستحسان والتقبل من الآخرين إلى التعبير أو كبت الانفعال في المواقف الاجتماعية المختلفة الأمر الذي يمكن أن يُعرض المراهقين للعديد من المشكلات، فمن خلال اطلاع الباحث على العديد من الدراسات العربية والأجنبية والأدبيات المتعلقة بمتغيرات البحث الحالي، كدراسة النابلسي2009 والكنج 2010 وغارنيفسكي(2000)، يعقوب(2011)،الموسى(2011) وسوبرامانيان (2008)وسوريك (2013) والتي بينت أهمية التوافق الاجتماعي في حياة المراهقين وأهمية استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي في ضبط الانفعالات السلبية والخبرات المؤلمة، أدرك الباحث ضرورة إجراء دراسة على هذين المتغيرين – في حدود علم الباحث – لم تكن هناك أية دراسات تناولت هذين المتغيرين مجتمعين، من هنا انبثق الشعور بأهمية بحث العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي والتوافق الاجتماعي، ويمكن صياغة مشكلة البحث بالسؤال الاتي: **ماطبيعة العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي والتوافق الاجتماعي لدى عينة من طلبة الصف الثاني الاعدادي؟**

ثانياً. أهمية البحث: تتمثل أهمية البحث في النقاط الاتية:

1.2. دراسة العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي والتوافق الاجتماعي الأمر الذي يمكن أن يمدنا بمعلومات عن طبيعة العلاقة بينها، وكيف تؤثر هذه الجوانب ببعضها بعضاً.

2.2. أهمية المرحلة النمائية لطلبة الثاني الاعدادي لكونها نقطة تحول يرتكز عليها المراهق لتحديد هويته، ويمكن الاستفادة من هذا البحث بالشكل الذي يسمح للمراهق بتوظيف الجانب الايجابي من التوافق الاجتماعي استراتيجيات التنظيم الانفعالي بما يساعده على اختيار المجال الدراسي المناسب له.

3.2. تعتبر دراسة محلية جديدة (في حدود علم الباحث) ربطت بين المتغيرين، وبالتالي يمكن أن تكون الدراسة الحالية نقطة انطلاق للقيام بأبحاث أخرى تتناول العلاقة بين متغيرات الدراسة.

ثالثاً. أهداف البحث: يهدف البحث إلى تعرّف:

1.3. استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكثر استخداما لدى أفراد عينة البحث.

2.3. مستوى التوافق الاجتماعي لدى أفراد عينة البحث.

3.3. العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي والتوافق الاجتماعي لأفراد عينة البحث.

4.3. دلالة الفروق لأفراد عينة البحث على مقياس التوافق الاجتماعي وفق متغير الجنس.

5.3. دلالة الفروق لدى أفراد عينة البحث على مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي وفق متغير البحث الجنس.

رابعاً. أسئلة البحث: يسعى البحث للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1.4. ما هي إستراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكثر استخداما لدى أفراد عينة البحث ؟

2.4. ما مستوى التوافق الاجتماعي لدى أفراد عينة البحث؟

خامساً. فرضيات البحث: يسعى البحث إلى اختبار الفرضيات الآتية:

1.5. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات استراتيجيات التنظيم الانفعالي ومتوسط درجات التوافق الاجتماعي لدى أفراد عينة البحث عند مستوى الدلالة (0.05).

2.5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي وفق متغير الجنس.

3.5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التوافق الاجتماعي وفق متغير الجنس عند مستوى الدلالة (0.05).

سادساً. حدود البحث:

1.6. **الحدود البشرية:** طُبّقت أدوات البحث على عينة من طلبة الصف الثاني الاعدادي في مدارس محافظة ريف دمشق الرسمية.

2.6. **الحدود المكانية:** بعض مدارس الحلقة الأولى في محافظة ريف دمشق.

3.6. **الحدود الزمنية:** الفصل الاول من العام الدراسي (2018/2017م).

سابعاً. تعريف مصطلحات البحث النظرية والإجرائية:

1.7. استراتيجيات التنظيم الانفعالي: Emotional regulation strategies

يعرّف(جيمس كروسJames Gross) استراتيجيات التنظيم الانفعالي بأنها الأساليب التي يستخدمها الفرد للتأثير على الاستجابة الانفعالية. (Gross, 2003, p.11) **تعرف إجرائياً:** الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي.

2.7. التوافق الاجتماعي: personal and social adjustment يُعرف التوافق عموماً " بأنه إشباع الفرد لحاجاته النفسية وتقبله لذاته واستمتاعه بحياة تقل فيها التوترات والصراعات النفسية، واستمتاعه بعلاقات اجتماعية حميمية ومشاركته في الأنشطة الاجتماعية وتقبله لعادات وتقاليد وقيم مجتمعه.(صيام، 8،2010)، **والتوافق الاجتماعي**"بأنه الاحساس بالانتماء إلى المجتمع والتفاعل المستمر معه سواء كان هذا التفاعل في شكل علاقات خارجية أو اتصالات مباشرة".(النيال، 2002، 147).

و**يعرف إجرائياً**: الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس التوافق الاجتماعي المستخدم في هذا البحث بأبعاده المختلفة.

ثامناً. دراسات سابقة:

. دراسة النابلسي، حياة (2009)، سورية:

عنوان الدراسة: (المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالضغط النفسي والتوافق مع الحياة الجامعية).

أهداف الدراسة: معرفة الفروق بين أداء أفراد عينة البحث على مقياس التوافق مع الحياة الجامعية تبعا لمتغير الجنس.

عينة الدراسة: بلغ عدد أفراد العينة (696) طالبا وطالبة ، ومن المقيمين مع أسرهم والمقيمين في المدينة الجامعية.

أدوات الدراسة: مقياس التوافق مع الحياة الجامعية (اعداد الباحثة 2009).

أهم نتائج الدراسة : تبين أن الإناث أكثر توافقاً من الناحية الشخصية والعاطفية أما في الجانب الاجتماعي لم يكن هناك فروق.

. دراسة الكنج، أحمد (2010)، سورية:

عنوان الدراسة: (الحاجات النفسية وعلاقتها بالتوافق الشخصي والاجتماعي والتحصيل الدراسي).

أهداف الدراسة: معرفة الفروق على مقياس التوافق الشخصي والاجتماعي لدى عينة من طلبة جامعة دمشق تبعاً لمتغير الجنس.

عينة الدراسة: تألفت العينة من(553) طالبا وطالبة من طلبة كلية التربية والآداب والمعلوماتية والصيدلة.

أدوات الدراسة: مقياس التوافق الشخصي والاجتماعي من (اعداد الباحث 2010) .

أهم نتائج الدراسة: عدم وجود فروق بين متوسطات درجات مقياس التوافق الشخصي والاجتماعي تبعا لمتغير الجنس عند مستوى دلالة (5%).

. دراسة الموسى، نضال (2011)، الأردن:

عنوان الدراسة: (الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات لدى عينة من طلبة الجامعة الأردنية، وجامعة عمّان الأهلية، والجامعة العربية المفتوحة فرع الأردن).

أهداف الدراسة: الكشف عن الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات وفق متغيرات التخصص والجنس.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (383) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة مقياس الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات (اعداد الباحث2011).

أهم نتائج الدراسة: وجدت الدراسة فروقاً في الاستراتيجيات المعرفية تبعاً لمتغير الجنس فالإناث أكثر استخداماً لاستراتيجيتي الأفكار الدينية والمقارنة مع أحداث سابقة واختبار الواقع بالمقارنة مع الذكور.

. دراسة يعقوب، حيدر مزهر (2011)، العراق:

عنوان الدراسة: (التنظيم الانفعالي لدى الطلبة المتميزين والمتميزات في مدارس ديالى).

أهداف الدراسة: قياس التنظيم الانفعالي لدى الطلبة المتميزين والمتميزات في مدارس محافظة ديالى، وتعرف الفروق وفقاً لاستراتيجيتي إعادة التقييم المعرفي وكبت التعبير لدى الذكور والاناث.

عينة الدراسة: تألفت العينة من (100) طالب وطالبة من المتميزين، والذين اختيروا من مدرستين ثانويتين.

أدوات الدراسة: مقياس التنظيم الانفعالي لجيمس كروس (2003).

أهم نتائج الدراسة: عدم وجود فروق في التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس.

2.8. دراسات أجنبية:

1 . دراسة جو وفوكادا Jou, Fukada(1996)، اليابان:

عنوان الدراسة: (Cross–Cultural Adjustment Of Chinese Students İn Jaban) (التوافق بين الثقافات للطلاب الصينيين في اليابان).

أهداف الدراسة: معرفة ما إذا كان التوافق يختلف بين الطلاب وفقا لمتغير الجنس.

أدوات الدراسة: مقياس التوافق للطلاب الصينيين في اليابان.

عينة الدراسة: تكونت من (92)طالبا وطالبة من الصينيين المقيمين في اليابان.

أهم نتائج الدراسة: كان هناك فروق بين الجنسين على مقياس التوافق العاطفي والدراسي، ولمصلحة الذكور.

2 . دراسة غارنيفسكي وآخرين Garnefski,et al (2000) ، هولاندا:

عنوان الدراسة: (Negative life events, cognitive emotion (regulation and emotional problems).

(أحداث الحياة السلبية، تنظيم الانفعال المعرفي والمشكلات الانفعالية)

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور الاستراتيجيات المعرفية في العلاقة بين أحداث الحياة السلبية وأعراض القلق والاكتئاب.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (547) طالباً و طالبة من طلبة المدارس الثانوية بنسبة (41.7%) من أفراد العينة من الذكور، و (58.3%) من الإناث.

أدوات الدراسة: مقياس التنظيم الانفعالي المعرفي، ومقياس القلق والاكتئاب.

أهم نتائج الدراسة: وجدت الدراسة أن الاستراتيجيات المعرفية تؤدي دوراً في العلاقة بين أحداث الحياة السلبية وأعراض الاكتئاب والقلق.

3.دراسة سوبرامانيان ونيثياناندا Subramanian& Nithyanandan (2008):

عنوان الدراسة: (Hardiness and optimism as moderators of cognitive emotion regulation strategies in coping negative life events by adolescents))

(الصلابة النفسية والتفاؤل كمنبئات باستراتيجيات التنظيم الانفعالي في مواجهة أحداث الحياة السلبية في المراهقة).

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة لأي مدى تتنبأ الصلابة والتفاؤل بأنواع استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى المراهقين الذين واجهوا أحداث حياة سلبية، ودراسة الفروق بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي التكيفية وغير التكيفية لدى المراهقين الذين واجهوا أحداث حياة سلبية.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (160) مراهقا تتراوح أعمارهم بين 17–19 سنة.

أدوات الدراسة: استبانة تنظيم الانفعال المعرفي غارنيفسكي وآخرون (2000)، ومقياس الصلابة النفسية Kobasa, (1982)، ومقياس التفاؤل(Scheier, Carver, and Bridges, 1994) .

أهم نتائج الدراسة: بينت وجود ارتباط ايجابي بين الاستراتيجيات التكيفية والصلابة والتفاؤل، وارتباط سلبي بين الاستراتيجات غير التكيفية مع الصلابة والتفاؤل.

4 . دراسة سوريك ,Sorić, etal 2013: كرواتيا:

عنوان الدراسة: (Big Five Personality Traits, Cognitive Appraisals and Emotion Regulation Strategies as Predictors of Achievement Emotions)

(سمات الشخصية الخمس الكبرى، التقييمات المعرفية واستراتييجات تنظيم الانفعال كمنبئات بالانفعالات المتحصلة).

أهداف الدراسة: هدفت إلى تعرف العلاقة بين التقييمات واسترتيجيات تنظيم الانفعال (إعادة التقييم، الكبت) و سمات الشخصية الخمس الكبرى.

عينة الدراسة: مؤلفة من (500) طالب وطالبة من طلبة المدارس الثانوية الكرواتية متوسط اعمارهم (16.19).

أدوات الدراسة: مقياس عوامل الشخصية الخمسة الكبرىIPIP ، ومقياس الكفاءة الذاتية في التعلم ,Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1991، ومقياس تنظيم الانفعال الاكاديمي (اعداد الباحثين2013)، والذي يتضمن ثمانية مقاييس فرعية من ضمنها (إعادة التقييم، والكبت) مقياس الخبرة الانفعالية.

أهم نتائج الدراسة: وجود ميول لدى الطلاب لإستخدام إعادة التقييم لتنظيم انفعالات ارتبطت مع مستويات مرتفعة من عدم السعادة، القلق، الاذلال، بينما نزعات كبت الانفعالات لم ترتبط مع أي من الانفعالات المدروسة.

3.8. التّعليق على الدّراسات السّابقة:

تناولت الدراسات العربية والأجنبية (استراتيجيات التنظيم الانفعالي والتوافق الاجتماعي)، بينت الدراسات وجود علاقة بين التوافق الاجتماعي والمساندة الاجتماعية والضغط النفسي والحاجات النفسية، كما في دراسات جو وفوكادا(1996)، النابلسي (2009)، الكنج (2010)، وعلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي وسمات الشخصية والتفاؤل والصلابة وأحداث الحياة السلبية والمشكلات الانفعالية كما في دراسة غارنيفسكي(2000)، يعقوب (2011)، الموسى (2011). وبينت دراسة النابلسي(2009) أن الإناث أكثر توافقاً من الناحية الشخصية والعاطفية أما في الجانب الاجتماعي لم يكن هناك فروق، ودراسة الكنج(2010) بينت عدم وجود فروق بين متوسطات درجات مقياس التوافق الشخصي والاجتماعي تبعاً لمتغير الجنس عند مستوى دلالة (5%)، ودراسة الموسى (2011) بينت وجود فروق في الاستراتيجيات المعرفية تبعاً لمتغير الجنس، فالإناث أكثر استخداماً لاستراتيجيتي الأفكار الدينية والمقارنة مع أحداث سابقة واختبار الواقع بالمقارنة مع الذكور، ودراسة غارنيفسكي(2000) بينت أن الاستراتيجيات المعرفية تؤدي دوراً في العلاقة بين أحداث الحياة السلبية وأعراض الاكتئاب والقلق، ودراسة سوبرامانيان(2008) بينت الدراسة وجود ارتباط ايجابي بين الاستراتيجيات التكيفية والصلابة والتفاؤل، وارتباط سلبي بين الاستراتييجات غير التكيفية مع الصلابة والتفاؤل، ودراسة سوريك(2013) بينت وجود ميول لدى الطلاب لإستخدام إعادة التقييم لتنظيم انفعالات ارتبطت مع مستويات مرتفعة من عدم السعادة، القلق.

تاسعاً . الإطار النظري:

1.9. استراتيجيات التنظيم الانفعالي: Emotional regulation strategies

تمثل استراتيجيات التنظيم الانفعالي حجر الزاوية في مفهوم التنظيم الانفعالي، فمعظم تعاريفه تركز على الاستراتييجات التي يستخدمها الأفراد ويوظفونها لتعديل التعبير عن الخبرات الانفعالية، ويشمل ذلك الانفعالات الايجابية والسلبية على حد سواء، ويعرفه كروس (2002) "بأنه كل الاستراتيجيات الشعورية واللاشعورية التي يستخدمها الفرد لكي يزيد أو ينقص أو يحافظ على واحد أو أكثر من مكونات الاستجابة الانفعالية، وتتحد هذه المكونات بثلاثة هي: مكون الخبرة (ويمثل المشاعر الذاتية للفرد وفقاً لخبراته الحياتية)، والمكون السلوكي (يتضمن الاستجابات السلوكية)، والمكون الفيزيولوجية (يتضمن الاستجابات الفيزيولوجية كضربات القلب، وضغط الدم، وتصلب الشعر والجلد) (Gross, 2003, 9). ويحدد "كروس" في نظريته نوعين من استراتيجيات التنظيم الانفعالي هما:

استراتيجيات التركيز المسبق: ويلجأ إليها الفرد في حالة الإستعداد للاستجابة قبل أن يكون متفاعلاً بشكل كلي مع المثير الانفعالي. ويميّز في هذا النوع بين أربعة أنواع مختلفة، والتي يمكن أن تطبق في مواقف مختلفة من عملية حدوث الانفعال وهي: اختيار الموقف، تعديل الموقف، توزيع أو نشر الانتباه والتغيير المعرفي **استراتيجيات التركيز على الاستجابة** وفيها يكون الفرد متفاعلاً مع الحالة الانفعالية، والانفعال قائم بشكل اعتيادي، هذه الاستراتيجية لها نوع واحد يسميه كروس تعديل الاستجابة تطبق بعد حدوث الاستجابة الانفعالية، ويدعى هذا النوع أيضاً بكبت التعبير (Suppression).(يعقوب، 2011، 5).

وتتعدد أشكال استراتيجيات التنظيم الانفعالي، كالاستراتيجيات المعرفية والسلوكية، نذكر منها **الاستراتيجيات المعرفية:**

إعادة التقييم (Reappraisal) وهي عبارة عن توليد تفسيرات ايجابية عن المواقف المجهدة نفسياً كطريقة لخفض التوتر.

الاجترار (Ruminating) وتتحدد بتركيز الفرد بشكل متكرر على الانفعالات السلبية، وعلى الأسباب والنتائج المرتبطة بهذه الانفعالات (Aldo & Hoeksema, 2010, pp.974-975)،

الكوارثية (Catastrophizing) وتشير إلى أفكار تركز على فظاعة ما اختبره الفرد.

إعادة التركيز الايجابي (Positive refocusing) وتشير إلى التفكير حول الخبرات الإيجابية بدلاً من التفكير حول الحدث الحالي.

القبول(Acceptance) وتشير إلى أفكار حول درجة رضوخ واذعان الفرد لما حدث.(Omran, 2011, p.106).

أما **الاستراتيجيات السلوكية** نذكر من أنواعها:

الكبت: (Repression) وتشير إلى تثبيط السلوك المعبر عنه انفعالياً والكبت نوعان: إما كبت الأفكار، أو كبت الانفعال. تعتبر الأولى استراتيجية تنظيم انفعال دفاعية تتضمن تجنب الأفكار التي تسبب الاضطراب الانفعالي. وتفشل هذه الاستراتيجية في حالات الانفعال والتوتر الزائد، وتقود إلى زيادة الانفعال السلبي. في حين أن الثانية تركز على كبت الأفكار وعلى تجنب الانفعالات السلبية.

الالهاء (Distraction) التي تتضمن أفعالا تتخذ من أجل أن يشعر الفرد على نحو أفضل، كالتلاعب بالبيئة أو الإنخراط في نشاط يوفر إلهاءاً أو عوناً انفعالياً للفرد يرتبط مع انخفاض التوتر و تحسين الضبط النفسي.

حل المشكلات (Problem Solving) هي عبارة عن استجابات واعية يحاول الفرد من خلالها تغيير المواقف الضاغطة أو احتواء أثارها. ولهذه الاستراتيجية أثار مفيدة على الانفعالات من خلال تعديل الضغوطات أو القضاء عليها (Silk, et al., 2006, pp.69-70 & hoeksema, 2010, p. 975; Rusk, 2012, p.9).

2.9. التوافق الاجتماعي: يعد امتداداً طبيعياً للتوافق الشخصي، فإذا فقد الإنسان توافقه الشخصي، فإنه حتماً لا يستطيع التوافق مع الجماعة أو مع أسرته أو مدرسته. لذا يُعرف التوافق الاجتماعي: بأنه الشعور بالسعادة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمع ومساندة المعايير الاجتماعية والضبط الاجتماعي وتقبل الآخرين في المجتمع.(حسين وعبد اليمة، 2011، 181).

3.9 **أبعاد التوافق الاجتماعي:**

البعد الأول: المقدرة على التفاعل الاجتماعي: من المؤشرات التي تدل على توافق الإنسان هو تفاعله الاجتماعي مع الآخرين، وسعيه في مساعدة الآخرين لتحقيق حوائج الناس والتعامل معهم والعمل من أجل مصلحتهم العامة. وأنَّ العلاقة بينه وبين الآخرين وثيقة الصلة، يتفاعل معهم ويتحمل المسؤولية الاجتماعية، ويحقق التعاون البناء، و يحظى بحب الناس له وحبه لهم، لأنَّ الانطواء والبعد عن الناس دلالة لعدم التكيف السليم وهي سمة الإنسان غير السوي.(جبل، 2000، 87).

البعد الثاني:المسؤولية الاجتماعية : هي مفهوم يعبر عن محصلة استجابات الفرد لقيامه بدور محدد نحو نفسه، ونحو أسرته، ونحو مجتمعه، ومعرفته لحقوقه وواجباته من خلال المواقف التي يتعرض لها.(نجاتي، 1989، 257).

البعد الثالث: المهارات الاجتماعية: عرف **هاسيلت hasselt** المهارات الاجتماعية بأنها مجموعة من الأنماط السلوكية اللفظية وغير اللفظية التي يستجيب بها الفرد مع غيره من الناس كالرفاق، والأخوة، والوالدين، والمعلمين، والتي تعمل كميكانيزم يُحدد معدل تأثير الفرد في الآخرين داخل البيئة عن طريق التحرك قريباً أو بعيداً عما هو مرغوب في البيئة الاجتماعية، من دون أذى أو ضرر للآخرين من حوله.(شاش، 2000، 110).

البعد الرابع: الميول العدائية: عُرف العدوان بأنه سلوك عمدي بقصد إيذاء الغير او الإضرار بهم، ويأخذ صوراً وأشكالاً متعددة منها العدوان البدني واللفظي. وإنَّ من يمارسون هذه الممارسات العدوانية السلبية يتسمون بانعدام الرشد والعقلانية، ولديهم أفكار غير عقلانية تدعم لديهم ممارسة هذا السلوك.(العيسوي، 1990، 360).

عاشراً. منهج البحث: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، إذ يفيد المنهج الوصفي التحليلي في رصد ظاهرة البحث كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار أو حجم الظاهرة. كما يهتمُ بتحديد الممارسات الشائعة ومعرفة المعتقدات والاتجاهات عند الأفراد والجماعات وطرائقها في النمو والتطور ويشمل محاولات للتنبؤ بوقائع المستقبل.(الكيلاني والشريفين، 2007، 27).

الحادي عشر. المجتمع الأصلي للبحث: تكوَّن المجتمع الأصلي للبحث من جميع طلبة الصف الثاني الاعدادي جميعهم في المدارس العامة الرسمية في محافظة ريف دمشق والبالغ عددهم (12394) طالباً وطالبة (5091 ذكوراً، 7303 إناثاً)، وفق آخر إحصاء رسمي (2017/ 2018م) لدى وزارة التربية (مديرية التخطيط والإحصاء في وزارة التربية، 2018).

. **عينة البحث:** لتحقيق أهداف البحث اعتمدت العينة العشوائية العنقودية ومن خلالها قسمت مدارس محافظة ريف دمشق إلى عناقيد فرعية بحسب التوزع الجغرافي (الشمال – الجنوب – الوسط – الشرق – الغرب)، وسحبت عينة عشوائية، اذ اختيرت مدرستان من كل منطقة. كما تم سحب عينة من طلبة هذه المدارس المختارة، أيضاً بالطريقة العشوائية، مع مراعاة متغير الجنس، واختيرت شعبة دراسية واحدة من كل مدرسة، ويكون العدد الإجمالي للعينة المختارة بشكل نهائي (373) طالباً وطالبة من الصف الثاني الاعدادي في المدارس الرسمية موزعة على (153) ذكوراً و(220) إناثاً. وبذلك تكون نسبة عينة البحث مقارنة مع نسبة أفراد المجتمع الأصلي للبحث تقدر بحوالي (3%). كما هو مبين في الجدول رقم(1):

الجدول رقم(1): توزع أفراد عينة البحث

المجتمع الأصلي	نسبة السحب	ذكور	إناث	المجموع
12394		5091	7303	
عينة البحث	%3	153	220	373

أدوات البحث: **.** مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي: **تم إعداده بالرجوع إلى عدة مقاييس تشمل:(مقياس استراتيجيات تنظيم الانفعالات المعرفي غارنفسكي وكارايج (2000)، مقياس التنظيم الانفعالي كروس 2003، مقياس استراتيجيات تقييم المواجهة شاير وآخرون(1989)، مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي كراتز ورومر(2004)، والتي استفيد منها في تحديد الاستراتيجيات اذا تضمن المقياس أكثر من نوع للاستراتيجيات (معرفية، سلوكية، اجتماعية)، ثم صيغت العبارات بالرجوع إلى الأدبيات النظرية وما تضمنته من تعاريف.**

وقد تألف المقياس بصورته النهائية من (24) عبارة موزعة على (8) استراتيجيات تشمل القبول ذات الأرقام (1–9–17) التركيز الإيجابي ذات الأرقام (2–10–18)، المشاركة الاجتماعية ذات الأرقام (3–11–19)، الالهاء (4–12–20)،إعادة

التقييم ذات الأرقام (5–13–21)، الاجترار ذات الأرقام (6–14–22)، الكوارثية ذات الأرقام (7–15–23)، الكبت ذات الأرقام (8–16–24)، أي بواقع ثلاث عبارات لكل استراتيجية، جميعها إيجابية ويجاب عنها باختيار أحد احتمالات الإجابة الاتية: لا تنطبق أبداً، تنطبق بدرجة بسيطة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة كبيرة، وتعطى درجات تتراوح بين (1–2–3–4).

. مقياس التوافق الاجتماعي: استخدم الباحث مقياس التوافق الاجتماعي وهو من إعداد الباحث، مؤلف من (32) بنداً موزعة على مجالين هما: **مجال التوافق الاجتماعي:** ويتألف من الابعاد الأتية:الرضا عن الذات(**1، 4، 14، 30**)، النضج الانفعالي والمقدرة على ضبط النفس(**5، 17، 23، 29**)، الأمان النفسي(**6، 25، 28، 32**)، الشعور بالانتماء(**15، 20، 27، 31**)، و المقدرة على التفاعل الاجتماعي(**3، 8، 16، 21**)، المهارات الاجتماعية(**9، 11، 19، 24**)، المسؤولية الاجتماعية(**7، 10، 18، 22**)، الميول العدوانية(**2، 12، 13، 26**)، أما فيما يتعلق بصدق وثبات المقياس: فلقد بلغت قيمة **Z** (3.787) في الأبعاد كافة والدرجة الكلية لمقياس التوافق الشخصي والاجتماعي، وجميعها دالة إحصائياً لأن قيمة الاحتمال بلغت (0.000) وهي أصغر (0.01)، مما يدل على وجود صدق تمييزي للمقياس، أي المقياس له قدرة تمييزية لوجود فروق بين الربيع الأعلى والربيع الأدنى، أي أصحاب الدرجات العالية والمنخفضة، أما ثبات الإعادة فبلغ 0.886 ، والتجزئة النصفية 0.963 ، وألفا كرونباخ 0.799 ، ويجاب عن كل بند من بنود المقياس من خلال مفتاح تصحيح (ليكرت) الخماسي، وهو مكون من خمسة احتمالات (موافق بدرجة كبيرة جداً، موافق بدرجة كبيرة، موافق بدرجة متوسطة، غير موافق بدرجة كبيرة، غير موافق بدرجة كبيرة جداً)، ويقابل هذه الإجابات درجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب السابق لخيارات الإجابة في العبارات الإيجابية على المقياس، ويقابل الإجابات على العبارات السلبية درجات (1، 2، 3، 4، 5)، العبارات السلبية هي: (2، 4، 6، 8، 10، 11، 12، 13، 14، 17، 20، 21، 22، 24، 25، 26، 29، 31) أمّا العبارات الإيجابية هي: (1، 3، 5، 7، 9، 15، 16، 18، 19، 23، 27، 28، 30، 32).

الدراسة السيكومترية للمقياس: تم التأكد من صدق وثبات الأداة بتطبيقها على عينة مكونة من (60) طالباً وطالبة اذ حسب صدق المقياس **بطريقة الصدق الظاهري (صدق المحكمين)** وذلك بعرضه على عدد من السادة المحكمين (الملحق رقم 1) لبيان مدى تمثيله لموضوع الأداة ومدى ملاءمته للعينة، و**الصدق الذاتي:** يقاس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار (السيد، 1986، 553) ويساوي (0.839). كما تم حساب ثبات الأداة **بطريقة الاعادة** من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (60) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي، وإعادة التطبيق بعد مرور اسبوعين على التطبيق الأول، ثم حساب معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين، وقد بلغت قيمته (0.794). كما تم حساب **ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ:** يقوم على حساب معاملات الإرتباط الثنائي لكل بند مع الدرجة الكلية للمقياس؛ حيث بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (0.704).

. عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها:

نتيجة السؤال الأول: ماهي استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكثر استخداماً لدى أفراد عينة البحث؟ للتحقق من سؤال البحث حُسبت المتوسطات الحسابية، لدرجات أفراد عيّنة البحث على مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي وأبعاده الفرعية كما هو موضح في الجدول(**2**):

الجدول رقم (2): يبين فئات قيم المتوسط الحسابي(الرتبي) ودرجة استخدام الاستراتيجية الموافق لها

1 – 1.75	ضعيف
1.76 – 2.50	متوسط
2.51 – 3.25	مرتفع
3.26 – 4	مرتفع جداً

واعتمد في ذلك على استجابات المقياس 4–1 ÷ 4 = 0.75 وجاءت النتائج على الشكل الآتي، كما هو موضح في الجدول رقم(3):

الجدول رقم(3): المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عيّنة البحث على الدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي وأبعاده الفرعية.

م	الاستراتيجيات	المتوسط	الانحراف	الرّتبة	درجة الاستراتيجية الأكثر استخداماً
.1	الالهاء	3.05	2.09	2	مرتفع
.2	التركيز الايجابي	3.25	2.39	1	مرتفع
.4	إعادة التقييم	2.61	1.81	6	مرتفع
.5	القبول	2.53	1.56	8	مرتفع
.6	الكبت	2.96	1.97	3	مرتفع
.7	الكوارثية	2.59	1.61	7	مرتفع
.8	المشاركة	2.63	1.87	5	مرتفع
.9	الاجترار	2.66	1.92	4	مرتفع
	الدرجة الكلية	2.68	1.67		مرتفع

يبين الجدول(3) أن الاستراتيجية الأكثر استخداماً لدى أفراد عينة البحث هي التركيز الايجابي إذ بلغ متوسط استجابة عينة البحث على هذه الاستراتيجية (3.25)، في حين كانت الاستراتيجية الأقل استخداماً لدى عينة البحث على الرغم من درجتها المرتفعة هي القبول، إذ بلغ متوسط استجابة عينة البحث على هذه الاستراتيجية (2.53)، يمكن تفسير هذه النتيجة بطبيعة المرحلة التي يمرون بها، فصغر سنهم وقلة الخبرات السيئة التي تعرضوا لها بشكل عام دفعتهم أن يكونوا تفاؤليين وتفكيرهم ايجابي كالتفكيرفي أشياء جميلة وسارة مرت معهم، والبحث عن الجوانب الايجابية للمشكلات التي تعترضهم، في حين أن طبيعة انفعالات مرحلة المراهقة التي تتصف بالحدة والتناقض دفعت بالمراهقين باتجاه استخدام استراتيجية الالهاء (التي جاءت في المرتبة الثانية) في مواقف الزيادة الانفعالية المرتفعة لكي يشعروا على نحو أفضل كالتلاعب بالبيئة أو الانخراط في نشاط يوفر إلهاءاً أو عوناً للفرد يرتبط بانخفاض التوتر وتحسين الضبط النفسي أو اللجوء إلى النوم أكثر من العادة عند الاحساس بمشاعر سلبية كما بينت دراسة (Scherer, et. al, 2004)، وجاءت استراتيجية الكبت في المرتبة الثالثة لأنها تثبط السلوك المعبر عنه انفعالياً، وجاءت استراتيجية الاجترار بالمرتبة الرابعة اذ يركز المراهقون بشكل متكرر على الانفعالات السلبية، وعلى الأسباب والنتائج المرتبطة بهذه الانفعالات، واسترتيجية المشاركة جاءت في المرتبة الخامسة اذ يلجأ المراهقون إلى الآخرين لكي يتفهموا مشاعرهم من خلال مشاركتها معهم، واستراتيجية إعادة التقييم في المرتبة السادسة حيث يغير المراهقون من طريقة تفكيرهم لكي يشعروا بالسرور والبهجة، ويسيطروا على انفعالاتهم بواسطة تغيير طريقة تفكيرهم بخصوص

الموقف الذي يكونون فيه وهذا ما أكدته دراسة سوريك(2013) من ميل الطلاب إلى استخدام استراتيجية إعادة التقييم لتنظيم انفعالات ارتبطت مع مستويات مرتفعة من عدم السعادة والقلق، واستراتيجية الكوارثية في المرتبة السابعة لأنها تشير إلى أفكار تركز على فظاعة ما اختبره الفرد كالإعتقاد بأن ما اختبروه أكثر سوءاً مما اختبره الآخرين، والتفكير باستمرار بفظاعة التجربة التي مروا بها، والشعور بأنهم المسؤولون عما حدث لهم من أمور سيئة، وجاء استخدام استراتيجية القبول في المرتبة الآخيرة كونها تشير إلى أفكار حول درجة رضوخ واذعان الفرد لما حدث كتقبل الأمور السيئة التي تحدث مع المراهقين، والاعتقاد بأنهم لا يستطيعون تغيير أي شيء مما حدث لهم، وتشير الأبحاث إلى أن استراتيجيات التنظيم الانفعالي (إعادة التقييم والتقبل) تشكل عوامل وقاية من الإضطربات النفسية؛ في حين تشكل استراتيجيات (الكبت، الاجترار) عوامل خطر للاصابة بالإضطربات النفسية في علم النفس المرضي (Gross,1998, p.277).

نتيجة السؤال الثاني: مامستوى التوافق الاجتماعي لدى أفراد عيّنة البحث؟

للتحقق من سؤال البحث حُسبت المتوسطات الحسابية، لدرجات أفراد عيّنة البحث على مقياس التوافق الاجتماعي وأبعاده الفرعية كما هو موضح في الجدول**(4)**:

الجدول رقم (4): يبين فئات قيم المتوسط الحسابي(الرتبي) ومستوى التوافق الموافق لها

1 – 1.8	**ضعيف جداً**
1.81 – 2.60	**ضعيف**
2.61 – 3.40	**متوسط**
3.41 – 4.20	**مرتفع**
4.21 – 5	**مرتفع جداً**

واعتمد في ذلك على استجابات المقياس 5–1 ÷ 5 = 0.8 وجاءت النتائج على الشكل الآتي، كما هي موضحة في الجدول الاتي:

الجدول رقم (4): المتوسطات الحسابية لأفراد عيّنة البحث على الدرجة الكلية لمقياس التوافق الاجتماعي وأبعاده الفرعية.

م	أبعاد التوافق الاجتماعي	المتوسط	الانحراف	الرّتبة	المستوى
.1	الرضا عن الذات	3.625	2.925	5	مرتفع
.2	النضج الانفعالي و ضبط النفس	3.595	2.750	6	مرتفع
.3	الأمان النفسي	3.48	2.565	7	مرتفع
.4	الشعور بالانتماء	3.675	2.495	3	مرتفع
.5	المقدرة على التفاعل الاجتماعي	3.71	3.393	1	مرتفع
.6	المسؤولية الاجتماعية	3.672	2.707	4	مرتفع
.7	المهارات الاجتماعية	3.68	3.099	2	مرتفع
.8	الميول العدائية	3.39	3.118	8	متوسط
	الدرجة الكلية	3.60	2.88		مرتفع

يلاحظ من الجدول رقم (4) أنَّ مجموع الأبعاد كلّها، ومجموع بنود كلّ بعد تشير إلى وجود مستوى مرتفع للتوافق الاجتماعي لدى أفراد عينة البحث، إذ بلغ المتوسط لاستجابة عينة البحث (3.60) درجة. وكان من وجهة نظر أفراد عينة البحث أكثر الأبعاد التي استحوذت على رضاهم، البعد المتعلق بالمقدرة على التفاعل الاجتماعي الذّي جاء في المرتبة الأولى بدرجة(3.71)، وفي المرتبة الثامنة والأخيرة بُعد الميول العدائية بدرجة (3.39)، **وقد يعود السبب في ذلك** إلى توافر الإمكانيات والظروف الملائمة، وتوفير الخدمات الكافية في المدارس، وتهيئة الجو المناسب الذي يساعدهم على استذكار دروسهم، والعمل على نشر ثقافة التعاون والتواؤم وتحمل المسؤولية بين طلابها، وتكوين العلاقات الطيبة، لذلك يسموا لدى بعض الطلاب السلوك المقبول اجتماعياً، ويغلب على طباعهم، فتقوية التعاون بين أفراد مجتمع الدراسة يؤدي إلى زيادة الأفراد الإيجابيين الذين يسهمون إيجابياً في تنمية المجتمع وتقدمه، **ويرى الباحث** أنَّ المجتمع يؤدي دوراً بالغ الأهمية في تشكيل شخصية وسلوك الطلبة، إذ إنَّ العديد من السمات الشخصية التي تتعلق بالتفاعل بين الوالدين وأبنائهما، والمدرسين وطلبتهم من العوامل المساعدة على حدوث التوافق الاجتماعي والشخصي لهؤلاء الأبناء، فمن الضروري أن تكون العلاقة بينهم جيدة أو في حدود الوضع الاجتماعي الطبيعي، فإذا عاملت الأسرة أبناءها بقسوة وشدة، وتجاهلت حاجاتهم ومطالبهم ولم تقدم لهم الحب والعطف والرعاية المناسبة فمن المتوقع أن ينعكس ذلك سلباً على سلوك أبنائها وتوافقهم الشخصي والاجتماعي، وقد لا تكون المدرسة أقل أثراً من البيت في جعل الطالب متوافقاً مع نفسه ومع الآخرين، ومع بيئته أو مكتسباً لميول الانتماء للجماعة من خلال ما تقدمه المدرسة من رعاية في النواحي العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية.

عرض نتائج فرضيات البحث:

نتيجة الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي وفق متغير الجنس، للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث، وذلك باستخدام (t–test)، وجاءت النتائج على النحو الاتي:

الجدول رقم (5): قيمة اختبار ت لدلالة الفروق في استراتيجيات التنظيم الانفعالي تبعاً إلى متغير الجنس

استراتيجيات التنظيم الانفعالي	العينة	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
إناث	220	65.000	6.913	1.411	0.159
ذكور	153	66.239	8.438		

يوضح الجدول السابق قيمة الاختبار والتي بلغت (1.411) عند مستوى دلالة (0.159) وهو أكبر من 0.05 وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ولا توجد فروق في استراتيجيات التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس، **ويمكن تفسير هذه النتيجة** بطبيعة المرحلة التي ينتمي إليها كل من الجنسين فهما يتعرضان لضغوط متقاربة تقلل من الفروق بينهما، لكونهما ينتميان إلى مرحلة المراهقة (اسماعيل والنفيعي،2001، 145). خاصة وأن ضغوط مرحلة المراهقة تعتبر من العوامل الهامة في استراتيجيات التنظيم الانفعالي **واختلفت نتائج هذه الدراسة** مع دراسة (الموسى، 2011) التي وجدت فروقاً في استخدام الاستراتيجيات المعرفية للتنظيم الانفعالي لمصلحة الاناث. **واتفقت** مع دراسة (يعقوب، 2011) التي لم تجد أي فروق في استراتيجييات التنظيم الانفعالي(إعادة التقييم، الكبت) تبعاً للجنس لدى عينة من المتميزين، فالثقافة الواحدة والمرحلة العمرية الواحدة، والمرجعية الدراسية المشتركة. والسلم التعليمي المشترك. أسفر ذلك عن تقارب في فهمهم لانفعالاتهم والكيفية التي يتعاملون بها مع مواقف الحياة المختلفة، **ويرى الباحث** أن طبيعة التكوين النفسي المتشابه قلل الهوة بين الجنسين فيما يتعلق بالاستراتيجيات

نتيجة الفرضية الثانية: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التوافق الاجتماعي واستراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى أفراد عينة البحث، للتحقق من هذه الفرضية قام الباحث بتطبيق معامل الارتباط، كما هو موضح في الجدول:

الجدول رقم (6): قيمة بيرسون الكلية لمقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي والتوافق الاجتماعي

المتغير	العدد	بيرسون	الدلالة	القرار
استراتيجيات التنظيم الانفعالي	373	0.454	0.000	دال
التوافق الاجتماعي				

يبين الجدول السابق أن قيمة اختبار بيرسون للعلاقة الإرتباطية بلغت (0.454) عند مستوى دلالة (0.000) وهو أصغر من 0.05 وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة بأنه يوجد ارتباط ايجابي مرتفع بين المتغيرين، **ويمكن تفسير ذلك** بأن قدرة الفرد على تقبله لذاته والرضا عنها ونضجه الانفعالي وقدرته على ضبط نفسه، وتحقيق احتياجاته ببذل الجهد والعمل المتواصل بجانب شعوره بالقوة واحساسه بقيمته الذاتية وأنه شخص ذو قيمة في الحياة وخلوه من الاضطراب النفسي وتمتعه باتزان انفعالي وهدوء نفسي، وإحساسه بالانتماء إلى المجتمع والتفاعل المستمر معه سواء كان هذا التفاعل في شكل علاقات خارجية أو اتصالات مباشرة **تؤثر** على نوعية الاستراتيجيات التي يستخدمها لتنظيم انفعالاته، فلقد بينت دراسة سوبرامانيان ونيثياناندا(2008) وجود ارتباط ايجابي بين الاستراتيجيات التكيفية والصلابة والتفاؤل، وارتباط سلبي بين الاستراتييجات غير التكيفية مع الصلابة والتفاؤل، فالدرجة العالية من الصلابة والتفاؤل كجانب من النضج الانفعالي والمقدرة على ضبط النفس تؤدي دوراً هاما في تحقيق التوافق الشخصي وبالتالي تؤثر في نوعية الاستراتيجية المستخدمة، كما بينت دراسة غارنيفسكي(2000) أن الاستراتيجيات المعرفية تلعب دوراً هاماً في العلاقة بين أحداث الحياة السلبية وأعراض القلق والاكتئاب، كاستراتيجية التركيز الايجابي مثلا التي تساعد على تنظيم الانفعالات وضبطها، فتحقيق التوافق لدى المراهقين يؤثر على كثافة الخبرة الانفعالية، وبالتالي على نوع استراتيجيات التنظيم الانفعالي، (silvia, 2002,.3)، ففي المواقف التي يرتفع فيها مستوى الانفعال يميل الأفراد إلى استخدام استراتيجية الالهاء بالمقارنة مع اعادة التقييم ويحدث العكس في المواقف التي ينخفض فيها مستوى الانفعال، وارتفاع درجة الوعي بالحالات الانفعالية التي يتميزون بها تؤثر على نوع الاستراتيجية وفقاً لما أشار إليه رومر وكراتز (2004) أن الوعي الانفعالي من العوامل التي تؤدي إلى الاستخدام المرن لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي (Gratz & Roemer, 2004, p.42). وبالتالي كلما ارتفعت درجة الوعي بالحالة الانفعالية كلما زادت قدرة المراهق على القيام باستجابات الهدف منها تنظيم انفعالاته(الموسوي، 2002، 51).

نتيجة الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد على مقياس التوافق الاجتماعي وفق متغير الجنس عينة البحث، للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث، وذلك باستخدام (t–test)، وجاءت النتائج على النحو الاتي:

الجدول رقم (7): اختبار ت لدلالة الفروق في التوافق الاجتماعي تبعاً إلى متغير الجنس

التوافق	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
إناث	220	58.100	11.789	2.411	0.016
ذكور	153	61.161	11.106		

يوضح الجدول السابق قيمة اختبار **ت** بلغت (2.411) عند مستوى دلالة (0.016) وهو أصغر من(0.05) وبالتالي نرفض الفرضية ونقبل بالفرضية البديلة وتوجد فروق في التوافق الاجتماعي ولمصلحة الذكور، **وتتفق هذه النتيجة** مع دراسة جو وفوكادا(1996) وعاقل (2015) التي بينت وجود فروق بين الجنسين ولمصلحة الذكور، بينما تختلف مع دراسة

النابلسي(2009) التي بينت أن الإناث أكثر توافقاً من الناحية الشخصة والعاطفية أما في الجانب الاجتماعي فلم يكن هناك فروق، وفي دراسة الكنج(2010) فلم يكن هناك أية فروق بين الجنسين.

ويُمكن تفسير نتيجة الفرضية: بأنَّ الطلبة الذكور يحاولون جاهدين أكثر من الإناث إثبات ذواتهم وتوجيهها، ويبدو ذلك واضحاً في محاولتهم كسر أي قيود توضع على نشاطاتهم المستمرة لتحقيق الاستقلال، كما أنَّ ثقتهم بأنفسهم وشعورهم بالكفاءة عالية جداً، ويظهر ذلك من خلال إحساسهم بحقيقة كيانهم وادراكهم لواقع قدراتهم والتطلع إلى تحقيق طموحاتهم، إضافة إلى أن لديهم قدرة عالية على التحكم بانفعالاتهم والسيطرة عليها في المواقف الصعبة، وعلى اشباع حاجاتهم البيولوجية والاجتماعية بطريقة سوية لاتلقى رفضاً اجتماعياً. (حسين ، 2011، 183). الأمر الذي يؤدي على استعادة الاتزان الانفعالي والشعور بالآمان النفسي، كما أنهم يسعون إلى تحقيق شعورهم بالانتماء إلى الجماعة من خلال تقديم خدماتهم لها والالتزام بما اصطلحت عليه الجماعة من أنماط سلوك والقيام بالمسؤوليات التي تقع على عاتقهم، وهذا يدل على مدى عقلانيتهم وبعدهم عن أنماط السلوك غير السوي.

. مقترحات البحث: خلُص الباحث إلى المقترحات الآتية:

1- إجراءالمزيد من الأبحاث والدراسات التي تتناول العلاقة بين المتغيرين لتوضيح العلاقة بينهما ولدى عينات مختلفة، وإجراء المزيد من الأبحاث التي تتناول استراتييجات التنظيم الانفعالي وفقاً لمتغير الجنس ولدى عينات وشرائح عمرية مختلفة، مما يمدنا بمزيد من المعلومات عن أثر هذا المتغير على الاستراتييجات خاصة وأن نتائج الدراسات قد تضاربت فيما يتعلق بهذا المتغير.

2- تصميم برامج ارشادية لتحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي لدى الطلبة في المدارس كإجراء وقائي لأهميته للصحة النفسية.

3- توجيه مرشدي المدارس لتضمين أنشطتهم الصفية بمحاضرات تركز على انفعالات مرحلة المراهقة، وكيف يستخدم المراهق استراتيجيات فعالة لإدارة هذه الانفعالات.

قائمة المراجع

. المراجع العربية:

1. سماعيل، أحمد السيد، النفيعي، عابد عبد الله.(2001). **البنية العاملية للقائمة العربية لاكتئاب الأطفال لدى عينة من طلاب التعليم العام وطالباته بمدينة مكة المكرمة**، مجلة علم النفس، القاهرة، العدد 57 ، ص 131-163.
2. جبل، فوزي.(2000). **الصحة النفسية وسيكولوجيا الشخصية**، الاسكندرية، المكتبة الجامعية.
3. حسين، علي عبد الحسن. وعبد اليمة، حسين عبد الزهرة.(2011). **التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بتقدير الذات لدى طلبة كلية التربية الرياضية جامعة كربلاء، مجلة القادسية لعلوم التربية الرياضية**، العراق، المجلد (11)، العدد (3)، ص174-204.
4. السيد، فؤاد البهي. (1986). **علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري**، ط5، مصر، دار المعارف.
5. . شاش، سهير.(2002). **التربية الخاصة للمعاقين عقليا بين العزل والدمج**، مصر.
6. شقير، زينب محمود.(2003). **مقياس التوافق النفسي**، ط1، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
7. صيام، صفاء.(2010). **سمات الشخصية وعلاقتها بالتوافق النفسي للمسنين في محافظات غزة**، كلية التربية، غزة، جامعة الأزهر.
8. عبد الغفار، عبد السلام.(1990). **مقدمة في علم النفس**، بيروت، دار النهضة العربية.
9. العيسوي، عبد الرحمن.(1990). **الإرشاد النفسي**، الاسكندرية، دار الفكر العرب.

10. الكنج، أحمد.(2010). **الحاجات النفسية وعلاقتها بالتوافق الشخصي والاجتماعي والتحصيل الدراسي**، رسالة ماجستير في علم النفس التربوي، كلية التربية جامعة دمشق.
11. الكيلاني، عبدالله زيد، والشريفين، نضال كمال.(2007). **مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والإجتماعية**، ط 20، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
12. محمود، ابراهيم وجيه، (1981). **المراهقة خصائصها ومشكلاتها**. دار المعارف، مصر .
13. الموسى، نضال.(2011). **الاستراتيجيات المعرفية الشائعة لتنظيم الانفعالات لدى عينة من طلبة الجامعات الاردنية في ضوء متغيرات النوع والجامعة والتخصص**،عمادة اللغات فرع الأردن.
14. الموسوي، عباس نوح سليمان.(2002). **السلوك الاجتماعي وعلاقته بالشعور بالذات والأمن النفسي لدى طلبة جامعة الموصل**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الموصل، العراق.
15. النابلسي، حياة.(2009). **المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالضغط النفسي والتوافق مع الحياة الجامعية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة دمشق.
16. يعقوب ، حيدر مزهر.(2011). **التنظيم الانفعالي للطلبة المتميزين في محافظة ديالى**. جامعة ديالى ،العراق.

. المراجع الأجنبية:

17. Garnefski, nadia. Kraaij, vivian p. Spinhoven. (2000): **Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems**. Personality and individual differences. n30 . pp.1311-1327.
18. Gross, James J. (1998): **The Emerging Field of Emotion Regulation**: An Integrative Review of General Psychology Vol. 2, No. 5,271-299.
19. Gross, JAMES J.(2003): **Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences**. Society for Psychophysiological Research.(39). Pp.281-291.
20. Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). **Emotion regulation: Conceptual foundations**. In J. Gross (Ed.), Handbook of emotion regulation (pp. 3–24). New York, NY:Guilford.
21. Jou,Y.H.& Fukada, H.(1996) : **Cross-Cultural Adjustment of Chainese Students in Jaban**. Hiroshima University, Psychological Reports. 78,pp.435-444.
22. Scherer, K. R., Wranik, T., Sangsue, J., Tran, V., & Scherer, U. (2004). **Emotions in everyday life: Probability of occurrence, risk factors, appraisal and reaction pattern**. Social Science Information, 43, 499–570.
23. Silk, Jennifer S., Shaw, Daniel S., Skuban, Emily M., Oland, Alyssa A., and Kovacs, Maria. (2006): **Emotion regulation strategies in offspring of childhood-onset depressed mothers**. Journal of Child Psychology and Psychiatry. v47. n.1, pp. 69–78.
24. Silvia, P. J., (2002). **Self-awareness and the regulation of emotional intensity**. Self and Identity, 1, pp. 3-10.

25. Sorić, Izabela. Penezić. Zvjezdan, Burić, Irena, (2013): **Big Five Personality Traits, Cognitive Appraisals and Emotion Regulation Strategies as Predictors of Achievement Emotions**. Psychological Topics, n1. pp. 325–349.

26. Subramanian, S, Nithyanandan, D, V. (2008): **Hardiness and optimism as moderators of cognitive emotion regulation strategies in coping negative life events by adolescents**. Journal of Indian Health Psychology. N2. Pp. 167–177.

الملحق رقم (1): أسماء السادة المحكمين

اسم المحكم	الصفة العلمية	الكلية والجامعة
أ.د محمود ميلاد	أستاذ في قسم علم النفس	التربية جامعة دمشق
د. بشرى علي	أستاذ في قسم علم النفس	التربية جامعة دمشق
د.أنور علي	مدرس في قسم علم النفس	التربية جامعة دمشق
د. رنا قوشحة	مدرس في قسم القياس	التربية جامعة دمشق
د. عزيزة رحمة	مدرس في قسم القياس	التربية جامعة دمشق

الملحق رقم (2): مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي

الرقم	العبارة	لا تنطبق أبدا	تنطبق بدرجة بسيطة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة كبيرة
1	أتقبل الأمور السيئة التي تحدث معي.	1	2	3	4
2	أفكر بأشياء أجمل مما مررت به.	1	2	3	4
3	أتحدث إلى شخص ما حول مشاعري حتى أفهمها .	1	2	3	4
4	أقوم بأنشطة متنوعة لأبعد تفكيري عن المشاعر السلبية.	1	2	3	4
5	أغير من طريقة تفكيري لكي أشعر بالسرور والبهجة.	1	2	3	4
6	أنشغل بالتفكير في مشاعري حول التجارب التي عشتها.	1	2	3	4
7	أعتقد بأن ما مررت أكثر سوءاً مما عايشه الآخرين.	1	2	3	4
8	أحتفظ بمشاعري داخلي.	1	2	3	4
9	أعتقد بأنني لا أستطيع تغيير أي شيء مما حدث لي.	1	2	3	4
10	أفكر بالأشياء السارة بدلاً عن الاشياء السيئة التي عشتها .	1	2	3	4
11	أحاول الحصول على دعم نفسي من أصدقائي أو أقاربي.	1	2	3	4
12	تراودني أحلام يقظة حول أشياء تختلف عما يقلقني .	1	2	3	4
13	عندما أواجه موقفاً ضاغطا أفكر فيه بطريقة تبقيني هادئاً.	1	2	3	4
14	أنشغل بالتفكير في المواقف غير السارة التي مررت بها.	1	2	3	4
15	أفكر باستمرار بمدى فظاعة التجربة التي مررت بها.	1	2	3	4
16	عندما أحس بمشاعر سلبية أكون حذراً في التعبير عنها.	1	2	3	4
17	من الأفضل لي أن أتعايش مع ما حدث من أمور سيئة.	1	2	3	4
18	أبحث عن الجوانب الإيجابية للمشكلة.	1	2	3	4
19	أحصل على التفهم والتعاطف من شخص ما.	1	2	3	4
20	أنام أكثر من المعتاد عندما أحس بمشاعر سلبية.	1	2	3	4
21	أسيطر على انفعالاتي بواسطة تغيير طريقة تفكيري	1	2	3	4
22	أفكر في المشاعر التي أثارها الموقف في نفسي.	1	2	3	4
23	أشعر بأنني المسؤول عما حدث لي من أمور سيئة.	1	2	3	4
24	عندما أشعر بانفعالات سلبية أكون لا أفصح عنها.	1	2	3	4

الملحق رقم (3): مقياس التوافق الاجتماعي

الرقم	العبـــــــــارة	غير موافق بدرجة كبيرة جداً	غير موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة كبيرة جداً
1	أعتقد بأن سلوكي مقبول و مناسب مع الآخرين.					
2	أعامل الآخرين بعنف دفاعا عن حقوقي.					
3	أشارك زملائي في الأنشطة الاجتماعية المختلفة.					
4	أشعر بعدم الرضا عن نفسي رغم كل الجهود التي أبذلها لإنجاز أعمالي.					
5	أشعر بالسعادة عند القيام بأعمال تدخل السرور إلى نفوس الآخرين .					
6	أخشى أن يحدث لي مكروه ما .					
7	ألتزم في تنفيذ ما يوكل إلي من مهام.					
8	أجد صعوبة في التعرف إلى أصدقاء جدد.					
9	أجد سهولة في التعامل مع الأشخاص الذين أقابلهم لأول مرة.					
10	أظهر عدم الرضا على من يخالفني بالرأي.					
11	من الصعب علي تكوين صداقات جديدة.					
12	أشعر بالمتعة حين يظلم من ظلمني.					
13	أتشاجر مع البعض حتى يعاملوني معاملة عادلة.					
14	أتمنى لو كنت إنسانا آخر.					
15	تغمرني السعادة لأنه لدي عدد كبير من الأصدقاء.					
16	أجد سهولة في بدء الحديث مع شخص تعرفت إليه لأول مرة .					
17	أشعر بالضيق إزاء المواقف الغامضة.					

18	ألتزم في المواعيد مع الآخرين.					
19	أشعر بالمتعة في تعريف الناس بعضهم على بعض.					
20	أشعر بالخوف من دعوة زملائي لي لممارسة الهوايات المختلفة.					
21	يصعب علي قضاء أوقات فراغي مع زملائي.					
22	أجد صعوبة في الالتزام بالنظام.					
23	أضبط نفسي عند مضايقة الآخرين لي.					
24	أتمنى السعادة للآخرين اكثر مما يتمنوها لي.					
25	أتضايق من نفسي عندما أرتكب خطأ ما.					
26	أحصل على الأشياء التي يمنعني عنها الآخرون بالقوة.					
27	أشعر بالسعادة حينما أكون في المناسبات الرسمية.					
28	أشعر بالأمان نحو المستقبل .					
29	أدافع عن أفكاري بقوة .					
30	أنا راض عن نفسي لأنني أقوم بأعمالي على أكمل وجه.					
31	أصدقائي لا يفرحون لنجاحي.					
32	أشعر بالاستقرار في حياتي .					

واقع تطبيق معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد في صفوفهم وعلاقتها ببعض المتغيرات في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي

*عائشة السليم **د.محمد غاوي ***د.سيف الدين قدي

(الإيداع: 28 آذار 2019 ، القبول: 25 حزيران 2019)

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف على واقع تطبيق معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حلب من وجهة نظرهم، كما سعت إلى التعرّف على أثر متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وخبرة المعلم في واقع تطبيق مهارات التفكير الناقد. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانة مؤلفة من (25) بند. وشملت عينة الدراسة (89) من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. وأظهرت نتائج الدراسة أن تطبيق أفراد العينة لمهارات التفكير الناقد كان متوسطاً، كما بينت النتائج غياب الفروق في تطبيق المعلمين لمهارات التفكير الناقد وفق متغيري الجنس والمؤهل العلمي، في حين بينت النتائج وجود فروق تُعزى لمتغير خبرة التدريس. وفي ضوء نتائج الدراسة قدمت الباحثة عدداً من المقترحات أهمها: إقامة دورات تدريبية للمعلمين حول أهمية مهارات التفكير الناقد وضرورة توظيفها في الصف المدرسي، وتطوير المناهج المدرسية بحيث تتفق مع حاجات الطلاب، وتهيئة البيئة المدرسية المناسبة لممارسة مهارات التفكير الناقد.

الكلمات المفتاحية: مهارات التفكير الناقد، الدراسات الاجتماعية، الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

* طالبة دكتوراه –المناهج وطرائق التدريس – كلية التربية – جامعة حلب.

** أستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس – كلية التربية – جامعة حلب.

*** مدرس في قسم تربية الطفل – كلية التربية – جامعة حلب.

The Reality of applying Critical Thinking Skills by Social Studies Teachers in Their Classrooms and Its Relationship with Some Variables in the First Stage of Basic Education

*Ayesha Al- Saleem **Mohamed Ghawi ***Saif Eddin Qadi

(Received: 28 March 2019, Accepted: 25 June 2019)

Abstract:

The study aimed to identify the reality of applying Critical Thinking Skills in the First Stage of Basic Education by Social Studies teachers. It also seeked to identify the effect of the variables of gender, scientific qualification and experience of the teacher in Aleppo. To achieve the objectives of the study, the researcher developed a questionable which consisted of (25) items. The study sample included (89) teachers of the First Stage of Basic Education. The results showed that the level of applying Critical Thinking Skills was generally moderate. Besides, the results showed the absence of statistically significant differences in the level of applying Critical Thinking Skills according to the variables of gender and academic qualification, while the results showed the existence of statistically significant differences in the level of applying Critical Thinking Skills according to the experience of the teacher. In light of the results of the study, the researcher offered a number of recommendations, including: providing training courses for teachers on the importance of Critical Thinking Skills and the necessity of implementing it in the classroom, developing school curricula to meet the needs of students and creating an appropriate school environment for practicing Critical Thinking Skills .

Keywords: Critical Thinking Skills, Social Studies, First Stage of Basic Education.

* Post Graduate Student (PhD)Dept. of Curricula and Teaching Methods, Faculty of Education, University of Aleppo

** Professor in the Dept. of Curricula and Teaching Methods, Faculty of Education, University of Aleppo

*** Instructor in the Dept. of Child Education, Faculty of Education, University of Aleppo

1- مقدمة الدراسة:

يعد العقل أداة التفكير، وتعد مهارات التفكير وسيلة لاكتساب المعرفة فهي تساعد الإنسان في اتخاذ القرارات السليمة، وحل المشكلات بشكل صحيح، فالتفكير الناقد في أبسط معانيه هو قدرة الإنسان على تقدير الحقيقة والتوصل إلى القرارات في ضوء تقييم المعلومات وفحص الآراء ومراعاة وجهات النظر المتعددة، لقد أصبحت مهارات التفكير الناقد موضوعاً رئيساً في التعليم المعاصر، وقد ازداد اهتمام التربويين بالتفكير الناقد باعتباره متطلباً رئيساً لجميع فئات المجتمع بغض النظر عن فئاتهم العمرية، واختلاف أعمالهم ومستوياتهم الثقافية، فالفرد الذي يمتلك تلك القدرات يكون مستقلاً في تفكيره وقادراً على اتخاذ قرارات صائبة في حياته، وواعياً للأنظمة الاقتصادية والاجتماعية وغيرها من المتغيرات في وطنه (الحموري والوهر،1998، 147).

وتسعى مناهج الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ، حيث تعد تنمية مهارات التفكير الناقد من الأهداف المهمة المرجو تحقيقها، فقد أكدت المعايير الوطنية لمناهج التعليم ما قبل الجامعي التي اعتمدتها وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية بتاريخ (2017/5/15) على تبني مدخل مهارات التفكير بجميع أشكاله، وأكدت على أهمية مساعدة المتعلم على توظيف معارفه المكتسبة وتمكينه من حل المشكلات واتخاذ القرار المنطقي واستخدام التفكير الناقد في جميع المواقف التي تعترضه في حياته.

ويعد المعلم من أهم عوامل نجاح تعليم التفكير الناقد، فأي تطبيق لخطة تعليم التفكير يتوقف على نوعية التعليم الذي يمارسه المعلم داخل غرفة الصف، ومن هذه الممارسات (تهيئة الفرص للتعامل مع مواقف من الحياة الحقيقية أو طرح مواقف واقعية، تمركز التدريس حول المتعلم، تحفيز الطلاب على التعاون والتفاعل بينهم وبين المعلم وبين بعضهم البعض، إتاحة الفرص للطلاب للتعبير عن آرائهم والدفاع عنها، تشجيع الاكتشاف والاستقصاء وتعزيز مسؤولية المتعلم عما يتعلمه) (المغيضيب، 2010، ص32). وهناك العديد من المعلمين الذين يمارسون السخرية والاستهزاء من سؤال ذكي، أو طرح جديد للموضوع، أو رأي جديد يتعارض مع آرائهم، وقيامهم بمكافأة التلاميذ الذين يتصفون بالهدوء والطاعة والتقيد بالتعليمات والآراء التي يؤمنون بها، مما يساهم في تنشئة جيل يميل إلى الرضوخ وقبول الأفكار والآراء ووجهات النظر دون مناقشة أو تفكير عميق بها، ولذلك اختارت الباحثة موضوع الدراسة الحالية بهدف التعرف على واقع تطبيق معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد في صفوفهم.

2- مشكلة الدراسة:

أصبحت الاتجاهات التربوية والمناهج المعاصرة في كثير من الدول تعطي اهتماماً أكبر للتفكير الناقد، وتضعه هدفاً من الأهداف التي يجب أن تنتهي إليه عملية التعليم والتعلم، وقد طورت برامج تربوية تهدف إلى تدريب الطلبة على مهاراته بشكل خاص من خلال تدريس المواد الدراسية المنهجية، كما اقترحت أساليب وإجراءات يمكن للمعلم أن يتبعها في تدريس تلك المهارات، إذ من الصعوبة أن تنمو قدرات التفكير الناقد وتتطور دون مساعدة من خلال المادة الدراسية، كما أنه من الصعب تكوين تلك القدرات بمجرد استماع الطلاب إلى معلميهم، أو قراءة النصوص، وعلى المعلمين أن يدركوا تماماً ماذا يعني التفكير الناقد في إطار تخصصاتهم المعرفية المختلفة، كما أن عليهم إتاحة الفرصة لطلابهم لممارسة مهارات واتجاهات التفكير الناقد (عبيد وعفانة، 2003، 37).

ويعد التفكير الناقد المفتاح لحل المشكلات اليومية التي يواجهها المعلمين، فإذا لم يستخدموا التفكير الناقد يصبحوا جزءاً من المشكلة، وعادة ما يتعرض المعلمون لمواقف يضطرون فيها لصنع القرارات الحاسمة والتكيف مع هذه المواقف الجديدة، وإن تحديث المعلومات بشكل مستمر هو مبرر للتفكير الناقد وتنميته بشكل مستمر لدى المعلمين وتلاميذهم، فالمعلم يعد جوهر العملية التربوية والتعليمية، ومنفذاً لجميع عناصر العملية التعليمية بالممارسة اليومية والواقعية للحياة المدرسية، فالكتاب المدرسي مثلاً لن يدرس بفاعلية إن لم ينظم المعلم محتواه، ويقترح الأنشطة المتنوعة والمناسبة ليحقق الأهداف التي وضع

المحتوى في ضوئها، لذا فإن كل تطوير يتم التخطيط له للرقي بالعملية التعليمية التعلمية، وجعلها أكثر كفاءة وجودة، تتوقف على المعلم بصورة أساسية، وبدونه يصعب تحقيق الرغبة في التطوير والتغيير، بالإضافة إلى ذلك فالمعلم لا يكفيه أن يكون ملماً بجوانب المعرفة في تخصصه أو حتى بأساليب التربية الحديثة، وإنما ينبغي أن يكون إلى جانب ذلك قادراً على تكوين علاقات سليمة مع التلاميذ والزملاء والإدارة، وأن يكون مدرباً على العديد من الكفايات والمهارات. (النوايسة،2007، 19).

وعلى هذا لا بدَّ للمعلم من أن يطبق التفكير الناقد بمهاراته المتعددة لكي يوفر هذه المهارات لدى طلابه، لأن ممارسة المعلم لمهارات التفكير الناقد يساعد في تنمية هذه المهارات لدى التلاميذ من خلال الأساليب والطرائق التعليمية التي يستخدمها.

وبشكل عام، تتلخص مشكلة الدراسة في تحديد واقع تطبيق المعلمين لمهارات التفكير الناقد في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لما لهذه المرحلة الدراسية من أهمية في مستقبل تلاميذهم الدراسي، ومن هنا تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤل التالي:

ما واقع تطبيق معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد في صفوفهم في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؟

3- أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة الحالية من خلال ما يلي:

1- تعد الدراسة الحالية استجابة للاتجاهات المعاصرة التي تنادي بضرورة تنمية التفكير الناقد وأهميته في تنمية شخصية التلميذ.

2- أهمية دراسة التفكير الناقد ومهاراته لدى المعلمين، حيث يساعد على المرونة والموضوعية في مواجهة المشكلات التي قد يواجهها تلاميذهم وحلها بطريقة واعية منظمة.

4- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1- تعرف واقع تطبيق معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات التفكير الناقد في صفوفهم.

2- تعرف علاقة تطبيق المعلمين والمعلمات للتفكير الناقد ببعض المتغيرات (الجنس- المؤهل العلمي- سنوات الخبرة).

5- أسئلة الدراسة:

تنطلق الدراسة الحالية من السؤالين الآتيين:

1. ما واقع تطبيق معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات التفكير الناقد؟

2. هل توجد فروق في تطبيق المعلمين والمعلمات لمهارات التفكير الناقد وفقاً لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

6- فرضيات الدراسة:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات واقع تطبيق معلمي الحلقة الأولى لمهارات التفكير الناقد تبعاً لمتغير الجنس؟

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات واقع تطبيق معلمي الحلقة الأولى لمهارات التفكير الناقد تبعاً لمتغير المؤهل العلمي؟

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات واقع تطبيق معلمي الحلقة الأولى لمهارات التفكير الناقد تبعاً لمتغير سنوات الخبرة؟

7- حدود الدراسة:

1- الحدود البشرية: معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حلب.

2–الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2019/2018.

3–الحدود المكانية: شملت الدراسة بعض مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حلب.

8– مصطلحات الدراسة:

التفكير الناقد (Critical Thinking): هو تفكير تأملي معقول يركز على ما يعتقد به الفرد أو يقوم بأدائه، كما أنه عملية تحليل للمشكلة وفحص مكوناتها وتقويمها لاستنتاج وتركيب أفكار جديدة ووظائف جديدة للأشياء، تمكن التلميذ من اتخاذ قرار للعيش والعمل داخل هذا العالم التكنولوجي المعقد المتغير (قطامي، 2004، 35).

ويعرف التفكير الناقد إجرائياً بأنه: أحد أنماط التفكير بغرض التمييز بين المفاهيم السليمة والأخرى الخاطئة باستخدام خمس مهارات (معرفة الافتراضات– التفسير– تقويم المناقشات– الاستنباط– الاستنتاج) وتدل عليه الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على الاستبانة الخاصة باستخدام المعلم لمهارات التفكير الأساسية.

9– متغيرات الدراسة:

متغيرات الدراسة الديموغرافية الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.

المتغير التابع مهارات التفكير الناقد.

10– الإطار النظري:

يرجع مفهوم التفكير الناقد في أصوله إلى أيام سقراط التي عرفت معنى غرس التفكير العقلاني بهدف توجيه السلوك، وفي العصر الحديث بدأت حركة التفكير الناقد مع أعمال جون ديوي عندما استخدم فكرة التفكير المنعكس والاستقصاء، وفي الثمانينات من القرن العشرين بدأ فلاسفة الجامعات بالشعور أن الفلسفة يجب أن تعمل شيئاً للمساهمة في حركة إصلاح المدارس والتربية، ومن ثم بدأ علماء النفس والتربويون في بناء وجهات النظر الفلسفية المتعلقة بالتفكير الناقد ووضعها في أطر معرفية وتربوية للتوظيف الأمثل القدرات العقلية والإنسانية (العظمة، 2006، 30).

ويرتبط التفكير الناقد بعدد غير محدد من السلوكيات ويتداخل مع مفاهيم أخرى، وهو مشتق من الأصل اللاتيني (Kritikos)، والذي يعني القدرة على التمييز أو إصدار الأحكام، وقد يفسر هذا المدلول اللغوي للكلمة اليونانية النظرة في مهارات التحليل والكم والمجادلة للوصول إلى الحقيقة، وقد يكون مفهوم التفكير الناقد متأثراً بهذه النظرة التقليدية للتفكير في الأدب التربوي المعاصر، ويؤدي التفكير الناقد إلى تطوير تفكير الأشخاص لكي يصبحوا موضوعيين وغير متحيزين، ويراعون الدقة والوضوح عند اتخاذ القرار (الحارثي، 2001، 50).

ويحدد عطية أهمية التفكير الناقد في أنه يزيد من نشاط المتعلم العقلي ويدفعه إلى مراقبة تفكيره، كما يكسبه القدرة على التحليل والتمييز بين الحقائق والآراء والمعلومات والحجج، والتعرف على أوجه التناقض والتطابق، ويعد من المقومات الأساسية في عصر العولمة (عطية، 2008، 14).

تعددت خصائص الشخص الذي يفكر تفكيراً ناقداً، فقد أورد عرفة مجموعة من الخصائص، فالشخص لا يجادل في أمر لا يعرف عنه شيئاً، ولديه القدرة على اتخاذ القرار ويفصل بين التفكير المنطقي والتفكير العاطفي، ويمتلك القدرة على الملاحظة والتخيل الواسع (عرفة، 2006، 21)، كما أنه يتفاعل بحيوية ونشاط مع عناصر البيئة، ويتجنب الأخطاء الشائعة في استدلاله على الأمور، ويمتلك القدرة على طرح الأسئلة وتحديد الفرضيات والاستدلال وتوليد الأفكار، وهو صادق مع نفسه ويتميز بالاستقلال الفكري (الخيكاني، 2016، 24).

ورغم الفوائد الكثيرة التي حددها المربون والمهتمون بالمناهج وطرق التدريس لتعليم التفكير ومهاراته المختلفة، إلا أن هناك العديد من المعوقات والعوامل التي تحول دون تحقيق هذه الأهداف ومنها الدوغماتية وتعني النمطية أي التسليم بأن الأفكار

المطروحة صحيحة أو خاطئة دون التأكد من أسباب صحتها أو خطئها، مسايرة أفكار الآخرين، التصلب وعدم المرونة الفكرية، والإيمان بالخرافة وتفسير بعض الأحداث الغامضة بناء على ما تمليه تلك الخرافات (المولد، 2007، 19).

كما أن الطابع السائد في وضع المناهج الدراسية في صفوف المرحلة الأساسية، متأثراً بالافتراض الواسع الانتشار والذي مفاده أن عملية مواكبة كم هائل من المعلومات والحقائق ضرورية وكافية لتنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ، وينعكس هذا الافتراض في أساليب التعلم الصفي التي تركز على حشو عقول التلاميذ بالمعلومات والقوانين والنظريات عن طريق التلقين، كما ينعكس في بناء الاختبارات المدرسية والعامة والتدريبات المعرفية الصفية والبيئة التي تثقل الذاكرة ولا تنمي مستويات التفكير عند التلميذ من تحليل ونقد وتقييم وغيرها.

والفلسفة العامة للمدرسة وأهداف التربية والتعليم ورسالة المعلم لا زالت تركز على عملية نقل وتوصيل المعلومات بدلاً من التركيز على توليدها أو استعمالها، وفي معظم الصفوف يستأثر المعلمون بالكلام معظم الوقت دون الاهتمام بإعطاء دور إيجابي للتلاميذ.

وقد حدد الزيود وآخرون (2006) مهارات التفكير الناقد في خمس مهارات إجرائية كما يلي:

1- الاستنتاج: ويقصد به استخلاص مجموعة من الحقائق.

2- معرفة المسلمات أو الافتراضات: ويقصد به معرفة الفكرة، أو القضية المراد التحقق منها.

3- الاستنباط: يقصد به استخلاص حكم من القاعدة.

4- التفسير: يقصد به محاولة تحديد أسباب سلوك الظاهرة.

5- تقويم الحجج: يقصد به محاولة إثبات صحة النتائج المستخلصة.

وترى الباحثة أن هذه المهارات التي تم الإشارة إليها كمهارات للتفكير الناقد يمكن أن تساهم في بناء شخصية إنسانية متميزة على كافة المستويات المعرفية، والوجدانية، والأخلاقية، والاجتماعية، حيث تتطور قدرات التلاميذ على استخدام عقولهم بدلاً من عواطفهم، كما تتحسن قدرتهم على التعليم الذاتي والبحث العميق في الكثير من الأمور وهذا يجعلهم أكثر صدقاً مع ذواتهم، ويساعدهم على صنع القرارات السليمة في حياتهم.

10- الدراسات السابقة:

1- دراسة حمادنة والشواهين (2017):

هدفت الدراسة معرفة درجة امتلاك معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة الأساسية العليا في تربية بني كنانة في الأردن لمهارات التفكير الناقد ودرجة ممارساتهم لها من وجهة نظرهم، بلغ عدد أفراد العينة (100) معلم ومعلمة، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي حيث طبقا استبانة مكونة من (46) فقرة موزعة على خمس مجالات، توصلت الدراسة إلى أن درجة امتلاك معلمي اللغة العربية ومعلماتها لمهارات التفكير الناقد ودرجة ممارستهم لها كانت عالية، وجود فروق دالة إحصائياً في امتلاك المعلمين لمهارات التفكير الناقد ودرجة ممارستهم لها تعزى لمتغير الخبرة في التدريس لصالح (10) سنوات فأكثر، وعدم وجود فروق تعزى إلى الجنس والمؤهل العلمي، وجود علاقة ارتباطية قوية إيجابية بين درجة امتلاك معلمي اللغة العربية ومعلماتها لمهارات التفكير الناقد ودرجة ممارستهم لها.

2- دراسة سليمان (2012):

هدفت الدراسة تحديد درجة ممارسة مدرسي مادة التاريخ في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم ومن خلال ملاحظتهم في غرفة الصف. وتكونت العينة من (60) مدرساً ومدرسة من مدرسي مادة التاريخ في المرحلة الثانوية في مدينة دمشق، وقد استخدم الباحث قائمة بمهارات التفكير الناقد اللازمة لمدرسي مادة التاريخ في المرحلة الثانوية واستبانة شملت خمس مجالات أساسية تتضمن ممارسات مدرس مادة التاريخ المتعلقة بمهارات التفكير الناقد، وبطاقة ملاحظة تضمنت

عبارات الاستبانة ذاتها. وقد أشارت النتائج إلى أن وجهة نظر مدرسي مادة التاريخ في درجة ممارستهم لمهارات التفكير الناقد ككل متوسطة، وأن درجة ممارستهم لمهارات التفكير الناقد من خلال ملاحظتهم في غرفة الصف قليلة، كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في ممارسة المعلمين لمهارات التفكير الناقد تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في التدريس.

3- دراسة العدوان (2011):

هدفت الدراسة تقصي درجة توافر مهارات التفكير الناقد في كتاب الجغرافية للصف التاسع الأساسي ودرجة ممارسة المعلمين لتلك المهارات، تكونت عينة الدراسة من (40) معلماً ومعلمة من معلمي الجغرافية للصف التاسع الأساسي، وقد استخدمت الباحثة أداتين تمثلت الأولى باستمارة تحليل المحتوى لرصد تكرارات ظهور فئات التحليل، وتمثلت الأداة الثانية ببطاقة ملاحظة اشتملت على (41) فقرة من مهارات التفكير الناقد، وقد أشارت النتائج إلى تركيز مقرر الجغرافية للصف التاسع الأساسي بنسبة عالية على مهارة الاستنتاج وبنسبة قليلة من مهارات الاستقراء والتتابع والمقارنة والتباين، ارتفاع درجة ممارسة المعلمين لخمس مهارات من مهارات التفكير الناقد (الاستقراء، الاستنتاج، التتابع، المقارنة والتباين، تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في مهارة الاستقراء تعزى لسنوات الخبرة ولصالح (10) سنوات فأكثر.

4- دراسة الزيادات والعوامرة (2009):

هدفت الدراسة استقصاء مدى امتلاك معلمي مبحث التاريخ في مديرية تربية السلط لمهارات التفكير الناقد، تكونت عينة الدراسة من (53) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية في عدة مدارس في مدينة السلط في الأردن. اشتملت أدوات الدراسة على اختبار (إبراهيم 2001) الذي يتكون من (87) فقرة ذات المحتوى التاريخي موزعة على خمسة مجالات (التمييز بين الحقيقة التاريخية ووجهة النظر، وتشخيص الموضوعية والتحيز في النص التاريخي، تكوين استنتاجات حول النص التاريخي، وتقويم الحجج أو الأدلة التاريخية، وتقرير الافتراضات المنطقية)، وقد دلت النتائج على أن درجة امتلاك معلمي مبحث التاريخ لمهارات التفكير الناقد دون المستوى المقبول تربوياً والذي حُدد ب (80%) على الاختبار الكلي والاختبارات الفرعية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى امتلاك معلمي مبحث التاريخ لمهارات التفكير الناقد تبعاً لمتغير الجنس، ووجود فروق في مدى امتلاك معلمي مبحث التاريخ لمهارات التفكير الناقد تبعاً لمتغير الخبرة ولصالح المعلمين ذوي الخبرة الطويلة.

5- دراسة المبيريك (2008):

هدفت الدراسة تعرّف واقع ممارسة أعضاء هيئة التدريس للتفكير في جامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سعود وعلاقة هذه الممارسة ببعض متغيرات البيئة الجامعية. تكونت عينة الدراسة من (565) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في جامعتي الملك سعود والإمام محمد بن سعود، اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق استبيان لقياس ممارسة التفكير الناقد، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود اتجاه إيجابي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في ممارسة التفكير الناقد، ووجود علاقة بين إدراك أعضاء هيئة التدريس لأهمية وممارسة التفكير الناقد ومتغيرات البيئة الجامعية في محوري (المناخ العام في البيئة الجامعية والتقويم)، عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين ممارسات أعضاء هيئة التدريس للتفكير الناقد وفقاً لمتغيرات الجامعة والجنسية والتخصص والرتبة الأكاديمية، بينما انعدمت الفروق تبعاً لمتغيرات الجنس والخبرة.

6- دراسة الكخن وعتوم (2007):

هدفت الدراسة تعرّف مدى تركيز معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في محافظة جرش على مهارات التفكير الناقد أثناء تدريسهم، اشتملت عينة الدراسة على (10) من معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية، اتبع الباحثان المنهج

الوصفي، واستخدما قائمة مهارات التفكير الناقد مكوّنة من (101) مهارة موزّعة على خمس قوائم فرعية وفق فروع اللغة العربية الخمسة، وتوصلت الدراسة إلى أن نسبة التركيز على مهارات التفكير الناقد لدى معلمي اللغة العربية بلغت (30%).

7- دراسة تشايدو (Chiodo, 2006)

هدفت الدراسة إلى استقصاء اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو مهارات التفكير الناقد في مادة الدراسات الاجتماعية ومدى معرفتهم بها في الصين. تكونت عينة الدراسة من (20) من معلمي الدراسات الاجتماعية. استخدم الباحث استبيان مكون من (50) بنداً بالإضافة إلى استخدام المقابلة وسؤال المعلمين حول مفهوم التفكير الناقد ومدى ممارستهم لمهاراته، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن معلمي الدراسات الاجتماعية يجهلون مفهوم التفكير الناقد، وأن الطلبة لم يكتسبوا مهارات التفكير الناقد، كما بينت النتائج أن (7) معلمين فقط يمارسون مهارات التفكير الناقد من أصل عشرين معلماً شملتهم الدراسة.

11- منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لدراسة واقع تطبيق معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات التفكير الناقد ضمن صفوفهم.

مجتمع الدراسة:

تكوّن المجتمع الأصلي للدراسة من جميع معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمدينة حلب للعام الدراسي 2019/2018.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (89) من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي موزعين على الصفوف المختلفة من الأول الأساسي حتى السادس الأساسي، وفي عدد من المدارس في مدينة حلب.

أدوات الدراسة:

بعد أن اطلعت الباحثة على أدبيات البحث، والدراسات السابقة التي اهتمت بتنمية مهارات التفكير الناقد وعدد من المقاييس الخاصة بهذه المهارات، قامت بإعداد استبانة تقيس واقع تطبيق المعلمين للتفكير الناقد في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي.

ولقد تم إعداد الاستبانة وفقاً للآتي:

1- تحديد الهدف من الاستبانة: يتمثل الهدف من الاستبانة في تحديد واقع تطبيق معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات التفكير الناقد في صفوفهم استناداً لوجهة نظرهم.

2- تم إعداد الصورة الأولية للاستبانة وعرضها على مجموعة من المحكمين لاستطلاع آرائهم حول صلاحية الأمور الآتية: (وضوح بنود الاستبانة، ملاءمة بنود الاستبانة للهدف الذي وُضعت من أجله، مدى صحة بنود الاستبانة لغوياً وعلمياً) وتم تعديل بعض بنود الاستبانة في ضوء ملاحظات السادة المحكمين.

3- أصبحت الاستبانة بشكلها النهائي مكوّنة من (25) بنداً، وتم استخدام مقياس ليكرت ذو التدرج الثلاثي (درجة كبيرة- درجة متوسطة- درجة ضعيفة) وتم اعتماد الأوزان النسبية كما يلي (درجة كبيرة ثلاث درجات- درجة متوسطة درجتان- درجة ضعيفة درجة واحدة)، وبذلك تكون الدرجة النهائية للاستبيان (75)، والدرجة الدنيا (25).

4- تطبيق الاستبانة استطلاعياً: تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من المعلمين بلغ عددهم (36) من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من مجتمع الدراسة وخارج عينتها بهدف حساب صدق وثبات الاستبانة.

تم حساب صدق الاستبانة من خلال الآتي:

صدق المحتوى: تم التحقق من صدق محتوى الاستبانة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين للتأكد من ملائمة الاستبانة للغرض الذي وضعت من أجله وهو تحديد واقع تطبيق معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات التفكير الناقد.

صدق الاتساق الداخلي: تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال إيجاد معامل الارتباط بين كل بند من بنود الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة كما يوضحها الجدول رقم (1)

الجدول رقم(1): درجات الارتباط بين بنود الاستبانة والدرجة الكلية

البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط
1	0.701	**6**	0.606	**11**	0.412	**16**	0.318	**21**	0.462
2	0.487	**7**	0.387	**12**	0.394	**17**	0.421	**22**	0.703
3	0,614	**8**	0.524	**13**	0.309	**18**	0.532	**23**	0.531
4	0.568	**9**	0.712	**14**	0.478	**19**	0.601	**24**	0.397
5	0.552	**10**	0.465	**15**	0.367	**20**	0.403	**25**	0.691

حساب ثبات الاستبانة: تم التأكد منه من خلال:

أ- طريقة التجزئة النصفية: تم تقسيم الاستبانة إلى نصفين (بنود فردية وبنود زوجية)، وتم حساب معامل الارتباط بين استجابات أفراد العينة الاستطلاعية على البنود الفردية واستجاباتهم على البنود الزوجية باستخدام معادلة بيرسون وكان معامل الثبات (0.79) وهذا يدل على أن الاستبانة تتميز بثبات جيد.

ت- طريقة كرونباخ: تم التأكد من ثبات الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ وذلك لأنها تعطي الحد الأدنى لمعامل ثبات الاستبانة بجانب أنها لا تتطلب إعادة تطبيقه، كما أنها تستخدم كل عبارات الاستبانة، ولقد تبين أن معامل ألفا كرونباخ (0.76) وهو معامل جيد أيضاً.

الجدول رقم(2): معاملات ثبات ألفا كرونباخ لبنود الاستبانة

البند	معامل الثبات	البند	معامل الثبات	البند	معامل الثبات	البند	معامل الثبات	البند	معامل الثبات
1	0.78	**6**	0.71	**11**	0.79	**16**	0.71	**21**	0.79
2	0.69	**7**	0.83	**12**	0.81	**17**	0.89	**22**	0.72
3	0,89	**8**	0.69	**13**	0.64	**18**	0.73	**23**	0.72
4	0.71	**9**	0.79	**14**	0.81	**19**	0.68	**24**	0.75
5	0.78	**10**	0.75	**15**	0.78	**20**	0.79	**25**	0.73

المعالجات الإحصائية:

تم تحليل البيانات إحصائياً باستخدام برنامج (SPSS)، وتمت الإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من فرضياتها بعد استخراج النتائج باستخدام بعض الأساليب الإحصائية (المتوسطات الحسابية، اختبار T.Test، اختبار (Kruskal – Wallsh)، اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة).

12- نتائج البحث ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول:

ما واقع تطبيق معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات التفكير الناقد (معرفة الافتراضات، التفسير، تقويم الحجج، الاستنباط، الاستنتاج)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات التفكير الناقد، والجدول (2) يظهر ذلك

الجدول رقم(3): واقع تطبيق المعلمين والمعلمات لمهارات التفكير الناقد

البند	ممارسة التفكير الناقد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	أولاً: مهارة معرفة الافتراضات		
1	أطلب من التلاميذ مناقشة الأدلة وطرح البدائل والفرضيات.	2.37	0.58
2	أدرب الطلاب على صياغة الأفكار والإجابات بناء على ما يتوافر من مقدمات منطقية.	2.11	0.35
3	أشجع التلاميذ على الحوار معي وفيما بينهم.	2.87	0.41
4	أربط بين الموضوعات المتعلمة والحياة المعاشة.	2.39	0.32
5	أساعد التلاميذ على التدقيق في المعلومات والتحقق منها.	2.45	0.54
	ثانياً: مهارة التفسير		
6	أزود التلاميذ بمهارات البحث العلمي الذاتي.	2.18	0.71
7	أشجع التلاميذ في الاعتماد على أنفسهم في العملية التعليمية.	1.86	0.32
8	أشجع التلاميذ على ممارسة ميولهم ورغباتهم.	2.74	0.64
9	أطرح الأسئلة التي تتطلب التفكير والاستنتاج والتأمل.	1.58	0.70
10	أنمي المرونة الفكرية لدى التلاميذ.	1.42	0.37
	ثانياً: مهارة تقويم الحجج		
11	أطلب من التلاميذ استنتاج المعلومات من الأدلة المتوافرة.	2.56	0.54
12	أعامل التلاميذ كأفراد مسؤوليين في المجتمع.	2.61	0.71
13	أحرص على تنمية الملاحظة الدقيقة لتمييز قوة الحجة عن الحجج الأخرى لدى الطلاب.	1.93	0.71
14	أدرب التلاميذ على عقد مقارنات بين المعلومات لمساعدتهم في التفسير والاستنتاج.	2.39	0.51
15	أحرص على إدارة المناقشات الجماعية لمساعدة الطلاب على توليد الأفكار.	1.89	0.64
	ثانياً: مهارة الاستنباط		
16	أحلل العناصر المرتبطة بالمشكلات قبل صياغة الفرضيات لحلها.	2.03	0.45
17	أوجه الطلاب للتأمل في المصطلحات والمفاهيم الواردة في الدرس بهدف إدراك العلاقات.	2.09	0.41
18	أشجع الطلاب على ربط الخبرات السابقة بما يتوافر لديهم من حقائق ومقدمات.	1.78	0.32
19	أوجه الطلاب إلى استنباط الجزيئات من الكليات للوصول إلى الحقائق.	2.31	0.54
20	أبرهن على صحة محتوى الأجزاء بوجودها منطقياً ضمن سياق الكل.	2.17	0.71
	ثانياً: مهارة الاستنتاج		
21	أوجه الطلاب إلى المبادئ العامة (الكليات) التي تساعدهم على استنتاج الجزئيات.	1.98	0.42
22	أربط بين أفكار الدروس بخبرات مشابهة من الطبيعة لتفسير البيانات والعلاقات الموجودة بين الأفكار والحقائق.	2.37	0.51
23	أشجع الطلاب على المناقشة الواقعية المستندة إلى الأدلة الصحيحة.	1.74	0.54
24	أدرب التلاميذ على التمييز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الفرعية.	2.41	0.42
25	أشجع التلاميذ على طرح أفكار جديدة ذات قيمة.	1.32	0.45
	الاستبانة بشكل عام	48.48	11.25

تشير النتائج إلى أن متوسط تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية لواقع تطبيقهم لمهارات التفكير الناقد كانت بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي قدره (48.48%) وانحراف معياري قدره (11.25)، ويتضح من الجدول السابق أن تدريس المعلمين لمهارات التفكير الناقد متوسط في الأداء وفقاً لاستجاباتهم على بنود الاستبانة، ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى أنه من الصعب على المعلمين أن يُظهروا خلال استجاباتهم على الاستبانة تقصيرهم في الاهتمام بمهارات التفكير الناقد أثناء التدريس، وقد تكون هذه الاستجابة في إطار إضفاء الصيغة الإيجابية عن أنفسهم.

وتفسر الباحثة ذلك بقلة اهتمام المعلمين بإكساب تلاميذهم مهارات التفكير الناقد، فالطرق التدريسية المتبعة تعتمد على اللفظية أحادية الاتجاه التي تتسم بالتقليدية والارتجالية في طرح القضايا وإغفال الطرق التي تشجع على النقاش وتبادل الآراء بين الطلاب أثناء تنفيذ الدرس، وعدم اهتمام المعلمين بالممارسات التدريسية التي تؤكد على العلاقات السببية والأنشطة التدريسية التي تساعد الطلاب على استخدام البراهين والمعلومات التي تساعدهم على التوصل إلى استنتاجات جديدة ومعارف تسهم في تطوير مهارات التفسير والتحليل والتقييم والاستنتاج، والاعتماد على الأساليب اللفظية التي تقتصر على الإلقاء والمناقشة المتمثلة في توجيه الأسئلة من جانب المعلم وتلقي الإجابات من جانب التلاميذ دون الاهتمام باستخدام أساليب الحوار وغيرها من الممارسات التدريسية التي تسهم في إكساب الطلاب مهارات التفكير الناقد، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (سليمان 2012)، بينما تختلف مع نتائج دراسات (حمادنة والشواهين 2017، العدوان 2011).

نتائج السؤال الثاني:

هل يختلف واقع تطبيق المعلمين لمهارات التفكير الناقد باختلاف كل من(الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

للإجابة على السؤال الثاني، تم صياغة فروض صفرية للدراسة وهي:

أولاً: الفرضية الأولى: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) في واقع تطبيق المعلمين والمعلمات لمهارات التفكير الناقد تُعزى لمتغير الجنس.

لاختبار صحة هذه الفرضية تم التأكد من شرط الاعتدالية في التوزيع، وبعد التأكد من كون المجتمعين المدروسين يحققان شرط الاعتدالية نقارن بينهما باستخدام اختبار (T–Test) كما يظهر في الجدول (4).

الجدول رقم(4): نتائج تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة وفقاً للجنس

الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
ذكور	28	46.6	9.74	0.113	غير دالة
إناث	61	47.1	10.89		

من خلال الجدول السابق نلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمين تبعاً لمتغير الجنس، وهذا يعني أن تطبيق المعلمين لمهارات التفكير الناقد لا يختلف باختلاف جنسهم، ويمكن تفسير ذلك بأن الجنسين نتاج المجتمع نفسه وتركيبته الاجتماعية والثقافية وكلا الجنسين تعرضوا للمواقف التعليمية ذاتها وتعاملوا مع المنهاج نفسه والعوامل ذاتها من حيث الوقت المخصص للحصة الدراسية وأساليب التدريس المتبعة وبرامج الإعداد والتأهيل، مما يجعل مستوياتهم متقاربة ومتشابهة في القدرة النقدية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات (حمادنة والشواهين 2017، سليمان 2012، العدوان 2011، الزيادات والعوامرة 2009).

ثانياً: الفرضية الثانية: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) في واقع تطبيق المعلمين لمهارات التفكير الناقد تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

لاختبار صحة هذه الفرضية تم أولاً التأكد من شرط الاعتدالية في التوزيع وذلك باستخدام برنامج (SPSS) حيث تبين أن التوزيع غير اعتدالي في المجموعات الثلاث (معهد، إجازة جامعية، دراسات عليا)، وبعد التأكد من كون العينة المدروسة لا تحقق شرط الاعتدالية تمت المقارنة بينها باستخدام اختبار (Kruskal – Wallsh)

الجدول رقم (5): نتائج تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة وفقاً للمؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	قيمة Sig
معهد	33	31.42	0.52
إجازة جامعية	42	30.14	
دراسات عليا	14	32.96	

ومن خلال النتائج تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات المعلمين تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي كما يظهر في الجدول(5) ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمين باختلاف مؤهلهم العلمي لا يحصلون على المعلومات الكافية عن مهارات التفكير الناقد وكيفية استخدامها وتنميتها داخل غرفة الصف، ومعظم برامج الإعداد والتأهيل التربوي لا تركز على هذه المهارات، فلا تهتم بتدريب المعلمين على استخدام هذه المهارات أثناء تدريسهم، حيث يتم التركيز على التدريس الروتيني الذي يقوم على تزويد التلاميذ بالمعلومات وتقويم ذلك، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات (حمادنة والشواهين 2017، سليمان 2012).

ثالثاً: الفرضية الثالثة: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) في واقع تطبيق المعلمين لمهارات التفكير الناقد تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

لاختبار صحة هذه الفرضية تم أولاً التأكد من شرط الاعتدالية في التوزيع وذلك باستخدام برنامج (SPSS) حيث تبين أن التوزيع غير اعتدالي في المجموعات الثلاث (أقل من 5 سنوات، من 5–10، أكثر من 10 سنوات)، وبعد التأكد من كون العينة المدروسة لا تحقق شرط الاعتدالية تمت المقارنة بينها باستخدام اختبار (Kruskal – Wallsh)

الجدول رقم(6): نتائج تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة وفقاً للخبرة التدريسية

الخبرة	العدد	متوسط الدرجات	الدلالة
أقل من 5 سنوات	21	36.21	0.001
من 10-5 سنوات	32	37.48	
أكثر من 10 سنوات	36	43.05	

ومن خلال النتائج تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات المعلمين تُعزى إلى متغير خبرة المعلم التدريسية كما يظهر في الجدول(6)، ولتعرف دلالة الفروق بين المتوسطات تم استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة أثر متغير الخبرة التدريسية في تطبيق مهارات التفكير الناقد.

الجدول رقم(7): تحليل التباين الأحادي لمعرفة أثر متغير الخبرة التدريسية في تطبيق مهارات التفكير الناقد

	مجموع المتوسطات	درجة الحرية	مربع المتوسط	F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1657.97	2	828.98	3.44	.032
داخل المجموعات	13608.65	86	158.24		
الكلي	15266.62	88			

ولبيان مصادر الفروق لجأت الباحثة إلى استخدام اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة، والجدول (8) يظهر ذلك.

الجدول رقم(8): اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة لبيان مصدر الفروق

خبرة المعلم		فروق المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
أقل من 5 سنوات	من 5 –10	6.1	2.92	0.071
	أكثر من 10 سنوات	9.052	3.54	0.024
من 5 –10	أقل من 5 سنوات	-6.1	2.92	0.071
	أكثر من 10 سنوات	1.726	2.37	0.428
أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-9.052	3.54	0.024
	من 5 –10	-1.726	2.37	0.428

حيث أظهرت النتائج تمركز الفروق بين تقييمات المعلمين الذي يمتلكون خبرة في التدريس تزيد عن (5) سنوات ومن يمتلكون خبرة في التدريس تقل عن (5) سنوات ويمكن تفسير النتيجة بأن عدد سنوات الخبرة تزيد من قدرة المعلم النقدية وتجعله متحرراً من التبعية وفقاً لمعايير محددة، وقادراً على اتخاذ قرارات صائبة ومحاكمة البدائل أكثر من المعلم الذي لا يمتلك خبرة طويلة المدة، فالمعلمين الذين تجاوزت سنوات خدمتهم (5) سنوات يمتلكون تجارب سابقة في التعامل مع مثل هذه المهارات، وتم تهيئة البيئة المناسبة لهم لتعلم هذا النوع من التفكير والتعرف إلى مهاراته وممارسته، وهذا يعني أنه كلما ازدادت سنوات الخبرة زاد إدراك وممارسة التفكير الناقد نتيجة لتوافر الخبرة وتراكم المعرفة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات (حمادنة والشواهين 2017، الزيادات والعوامرة 2009) وتختلف مع دراسات (سليمان 2012، العدوان 2011، المبيريك 2008).

13. المقترحات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث، فإن الباحثة تقترح بما يلي:

1- إيجاد برامج تدريبية تهدف إلى رفع كفاءة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في توظيف مهارات التفكير الناقد أثناء تدريسهم.

2- تطوير طرائق التدريس والمناهج الدراسية بحيث تتفق مع حاجات الطلاب وقدراتهم العقلية، والتركيز على أساليب التدريس القائمة على الحوار والمناقشة لا على الحفظ والتلقين.

3- تضمين أدلة المعلم استراتيجيات تدريسية قائمة على مهارات التفكير الناقد لتكون دليل لعمل المعلمين أثناء تدريسهم.
4- الاهتمام بالندوات واللقاءات المشجعة على التفكير وإبداء الرأي وتقديم الحجج والأدلة.
5- تهيئة البيئة المدرسية المناسبة لممارسة مهارات التفكير الناقد من فصول ومختبرات وقاعات مصادر تعلم.
وتقترح الباحثة إجراء دراسات تتناول درجة ممارسة المعلمين لمهارات التفكير الأخرى كالتفكير العلمي والإبداعي وغيرها.

14- المراجع:

1- الحارثي، إبراهيم (2001)، تعليم التفكير، مكتبة الشقري، الرياض.
2- حمادنة، أديب والشواهين، سوزان (2017)، درجة امتلاك معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في تربية بني كنانة لمهارات التفكير الناقد ودرجة ممارستهم لها، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد (15)، العدد (2)، 243- 286.
3- الحموري، هند والوهر، محمود (1998)، قدرة طلبة السنة الأولى في جامعة الهاشمية على التفكير الناقد وعلاقته بفرع دراسة الطالب في المرحلة الثانوية ومستوى تحصيلهم في امتحان الثانوية العامة، مجلة دراسات سلسلة العلوم التربوية، العدد (1)، 142-176.
4- الخيكاني، زيد (2016)، أثر إستراتيجية التعلم الفعال في التحصيل والتفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ العربي الإسلامي، جامعة القادسية، العراق.
5- الرشايدة، محمد (2006)، الكفايات التعليمية لقراءة الخريطة والاستقصاء في الدراسات الاجتماعية، دار يافا للنشر والتوزيع، عمان.
6- الزيادات، ماهر، العوامرة، محمد (2009)، مدى امتلاك معلمي مبحث التاريخ في مديرية تربية السلط لمهارات التفكير الناقد، مجلة المنارة، المجلد (15)، العدد (3)، 181-202.
7- الزيود، نادر وآخرون، (2006)–التعلم والتعليم الصفي. دار الفكر، الأردن.
8- سعادة، جودت (2011)، تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية، ط4، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.
9- سليمان، جمال (2012)، درجة ممارسة مدرسي مادة التاريخ في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد (دراسة ميدانية في مدارس مدينة دمشق الرسمية)، مجلة جامعة دمشق، المجلد (28)، العدد (2)، 97- 154.
10- عبيد، وليم وعفانة، عزو (2003)، التفكير والمنهاج الدراسي، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
11- العتوم، عدنان والجراح، عبد الناصر وبشارة، موفق (2007)، تنمية مهارات التفكير (نماذج نظرية وتطبيقات عملية)، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
12- العدوان، فايزة (2011)، درجة توافر مهارات التفكير الناقد في كتاب الجغرافية للصف التاسع الأساسي ودرجة ممارسة المعلمين لتلك المهارات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، كلية العلوم التربوية، الأردن.
13- عطية، محسن (2008)، تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن.
14- العظمة، رند (2006)، تنمية التفكير الناقد من خلال برنامج الكورت برنامج تدريبي ضمن المنهاج المدرسي، دار ديبونو، عمان.
15- قطامي، نايفة (2004)، تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، ط2، دار الفكر للطباعة والتوزيع، الأردن.
16- فتح الله، مندور عبد السلام (2009)، أثر استراتيجية خرائط المفاهيم القائمة على الدمج في تنمية التحصيل في مادة العلوم والتفكير الناقد والاتجاه نحو التعلم التعاوني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في السعودية، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (101)، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 53-101.

17- الكخن، أمين وعتوم، كامل (2007)، مدى تركيز معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في محافظة جرش على مهارات التفكير الناقد أثناء تدريسهم، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد (24)، 137- 162.

18- المبيريك، هيفاء (2008)، ممارسة أعضاء هيئة التدريس للتفكير الناقد وعلاقته بمتغيرات البيئة الجامعية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

19- مقبل، محمد (2003)، كيف تكتب أنشطة منمية للتفكير الناقد، مجلة المعلم، غزة.

20- المغيضيب، عبد العزيز (2010)، تعليم التفكير الناقد (قراءة في تجربة تربوية معاصرة)، كلية التربية، جامعة قطر، قطر.

21- المولد، هاجر (2007)، تنظيم وحدة الوراثة في مقرر الأحياء على ضوء المدخل المنظومي وأثرها على التحصيل الدراسي وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني الثانوي علمي بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، الملكة العربية السعودية.

22- النوايسة، عايش (2007)، تطوير نموذج للبيئة الصفية التعليمية التعلمية للدراسات الاجتماعية قائم على مهارات التفكير الناقد في ضوء المعايير المعاصرة وقياس فاعليته في تنمية تلك المهارات لدى الطلبة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

23- Chiodo, J, (2006), Secondary School Teachers Perspectives of Teaching Critical Thinking in Social Studies Classes in the Republic of China, The Journal of Social Studies Review, 21(2), 3-12.

صعوبات تعلم المفاهيم الرياضية من وجهة نظر المعلمين ومقترحات حلها

غنوة محمود د .محمد وحيد صيام

(الإيداع: 30 آيلول 2018 ، القبول: 17 حزيران 2019)

الملخص:

هدف البحث إلى تحديد صـــعوبات التلامذة في تعلم المفاهيم الرياضـــية من وجهة نظر المعلمين ، وقد بلغ أفراد عينة البحث (200) تمَّ اختيارهم بالطريقة العشـــوائية ، وقد قامت الباحثة بإعداد اســـتبانة آراء تتناســـب مع أســـئلة البحث وفروضه وتمَّ تطبيقها على عينة البحث بعد التحقق من خصائصها السيكومترية.

وقد خلص البحث إلى النتائج الآتية:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية، بين متوســـطات درجات المعلمين على محاور الاســـتبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية، بين متوسطات درجات المعلمين على محاور الاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

Difficulties in learning mathematical concepts from the point of view of Teacher and Suggestions for Their Development

Ghinwa Mahmoud MohammedWahid Siam

(Received:30 August 2018,Accepted: 17 June 2019)

Abstract:

The research aimed to identifying the difficulties of students in the learning of mathematical concepts from the teachers 'points of view, and the number of members of the research sample was (200) who were chosen at random. The researcher prepared a questionnaire of opinions commensurate with the questions of the research and its hypotheses of the research and it has applied on the research samples after verifying of its psychometric characteristics.

The research concluded the following results:

1- The are statistical significant differences between the average scores of teachers on the questionnaire according to the variable of scientific qualification.

2- The are statistical significant differences between the average scores of teachers on the questionnaire according to the variable years of experience.

1- المقدمة:

تعد مادة الرياضيات من الدعائم الأساسية لأي تقدم علمي، وهي من أكثر المواد الدراسية أهمية وحيوية لما تحتويه من معارف ومهارات تساعد التلامذة على التفكير السليم لمواجهة المواقف المختلفة، ولهذه المادة مكانة بارزة بين المواد الدراسية الأخرى لعدة أمور من أهمها:

- الإسهام في تنمية مهارات التفكير العليا.
- الإسهام في فهم المعلومات وتذكرها لفترة طويلة.
- الإسهام في تطبيق المعلومات وتوظيفها في مواقف حياتية(علي،212،2000).
- تعليم التلامذة أهمية العمليات الحسابية وهي الجمع والطرح، والضرب والقسمة، والتي تعتبر مهمة جداً في الحياة اليومية.

كما أن تعلم الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي واكتساب مفاهيمها عملية نشطة يتفاعل معها التلامذة ليطوروا فهمهم لها وتجعل تعلمهم تعلماً ذا معنى، وعلى المعلمين تهيئة بيئة مشجعة على ملاحظة واكتشاف وتطبيق القوانين التي يتعلمونها، حيث تركز النظرة التربوية الحديثة لتدريس الرياضيات على المعرفة المفاهيمية التي تتضح من خلال فهم التلميذ للأفكار الرياضية والعلاقات المتداخلة بين تلك الأفكار.

وتعتبر المفاهيم الرياضية الأساس في بناء الرياضيات، حيث تعتمد عناصر المعرفة الرياضية الأخرى من تعميمات ومهارات على المفاهيم في تكوينها واستيعابها، فهي تمثل إحدى أربع أساسيات، يتشكل منها جسم الرياضيات المتكامل والمتناسق وهي المفاهيم والتعميمات والمهارات والمسائل الرياضية.

ولقد شهدت المناهج عموماً ومناهج الرياضيات على وجه الخصوص تطورات عديدة عالمياً ومحلياً، حيث بدأت معظم الدول بمراجعة برامج تدريس الرياضيات بغرض تطويرها والارتقاء بها في ظل التطورات ، وكان نتيجة لذلك ظهور عدة مشاريع عالمية منها على سبيل المثال مشروع المنهج القومي بالمملكة المتحدة، ومشروع للرياضيات في منطقة ويلز، كما عقدت كثير من المؤتمرات لتطوير تدريس الرياضيات ومناهجها، على سبيل المثال مؤتمر المعلمين العرب السادس لتدريس الرياضيات الذي عُقد في القاهرة عام1990، ومؤتمر المشرفين التربويين للرياضيات المنعقد في وكالة الغوث بعمان عام 1990(دياب،234،2004).

ولكن على الرغم من الأهمية المتزايدة للرياضيات في عصرنا الحالي وتنوع استخداماتها وتطبيقاتها في جميع مجالات الحياة، إلا أنه يلاحظ أن كثيرا من التلامذة يعانون صعوبات في تعلمهم لهذه المادة وبالأخص المفاهيم الرياضية باعتبارها مكون من مكونات الرياضيات، إذ تمثل لدى فئة واسعة من التلامذة مشكلة حقيقية تتطلب دراستها مهارة وذكاءً خاصاً، فكان هذا البحث للتعرف على هذه الصعوبات من أجل وضع الخطط العلاجية.

2- مشكلة البحث:

تعد الرياضيات من أهم الموضوعات الدراسية والتي يجد معظم التلامذة صعوبة في التعامل معها كونها مجرد خبرات مجردة وأرقام، وأصبح تعلمها يشكل إشكالية بالنسبة لهم (سليمون،2013، 3)، فمن خلال خبرة الباحثة في تدريس الرياضيات للصف السادس الأساسي، لاحظت تدنياً في مستوى التلامذة في اكتسابهم للمفاهيم الرياضية كالنسبة والتناسب، النسبة المئوية ، المعادلات، نظراً لأنها مفاهيم مجردة يصعب عليهم استيعابها بسهولة، وربما حفظ الكثير من التلامذة للمفهوم دون فهم، وللوقوف على مستوى التعلم في هذه المادة، أجرت الباحثة مقابلات قصيرة مع(20) تلميذ وتلميذة، من تلامذة الصف السادس الأساسي، سألتهم عن الصعوبات التي تعترضهم ، تبين وجود قلق لديهم من التقدم لاختبارات الرياضيات وتوقعهم الفشل أكثر من النجاح، بالإضافة لصعوبات تواجههم جراء كثافة المحتوى العلمي، وصعوبة المفاهيم الرياضية الواردة في الكتاب بشكل عام.

وبعد اطلاع الباحثة على عدد من الدراسات السابقة المحلية كدراسة(المنصور ،2011) والعربية كدراسة(زيلعي،2013) و(الخزندار،2007) تبين وجود صعوبة في تعلم المفاهيم الرياضية، واستناداً للمبررات السابقة جاءت مشكلة البحث وتبلورت بالسؤال الرئيس الآتي : **ما صعوبات تعلم المفاهيم الرياضية من وجهة نظر المعلمين ومقترحات حلها؟**

3- أهمية البحث:

تتجلى أهمية البحث بالنقاط الآتية:

3-1- يعد البحث الحالي في حدود علم الباحثة من أوائل الأبحاث المحلية التي تناولت صعوبات تعلم المفاهيم الرياضية ومقترحات حلها.

3-2- أهمية الكشف عن العوامل المسببة لصعوبة تعلم المفاهيم الرياضية بغية اتخاذ الحلول المناسبة.

3-3- قد تفيد نتائج البحث معلمي الرياضيات في التغلب على صعوبات التعلم للمفاهيم الرياضية من خلال اتباع طرائق جديدة.

3-4- من الممكن أن تساعد التربويين والأكاديميين بكليات التربية في معرفة صعوبات تعلم التلامذة للمفاهيم الرياضية للاستفادة منها في مجال إعداد معلمي الرياضيات.

3-5- قد تساعد القائمين على تخطيط وتطوير مناهج الرياضيات لوضع مناهج تأخذ بعين الاعتبار هذه الصعوبات .

4- أهداف البحث:

يهدف البحث إلى :

4-1- تقصي العوامل المسببة لظهور الصعوبات في تعلم المفاهيم الرياضية.

4-2- اقتراح الحلول المناسبة في سبيل تجاوز الصعوبات من وجهة نظر المعلمين.

5- أسئلة البحث:

5-1- ما الصعوبات التي تواجه معلمي الرياضيات من خلال تدريسهم للمفاهيم الرياضية؟

5-2- ما أسباب صعوبات تعلم المفاهيم الرياضية من وجهة نظر المعلمين؟

5-3- ما المقترحات التي تساعد على تحسين اكتساب التلامذة للمفاهيم الرياضية من خلال آراء معلمي الرياضيات؟

6- فرضيات البحث:

6-1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.05) بين متوسطات درجات المعلمين على محاور الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

6-2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات المعلمين على محاور الاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

7- متغيرات البحث:

للبحث متغيرات مستقلة وتابعة:

7-1- المتغيرات المستقلة وتشمل المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.

7-2- المتغيرات التابعة وتشمل صعوبات تعلم التلامذة للمفاهيم الرياضية.

8- حدود البحث:

8-1- حدود مكانية: عيّنة من مدارس محافظة طرطوس الرسمية للتعليم الأساسي(حلقة أولى).

8-2- حدود زمنية: تمَّ إجراء البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2017-2018.

9- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

9-1- التعلم: "مدى امتلاك الطلبة للمهارات والحقائق والمفاهيم والنظريات والمبادئ العلمية الموجودة في المناهج الدراسية الجديدة"(سكر ونشوان،13،2001-14).

وتعرّفه الباحثة إجرائياً: اكتساب التلامذة للمفاهيم الواردة في مقرر الرياضيات للصف السادس والقدرة على توظيفها في مواقف جديدة.

9-2- المفهوم الرياضي: "عبارة عن فكرة أو مجموعة من الأفكار التي تستخدم، لتبويب مجموعة من المدركات، وتتميز دائماً بكلمة أو عبارة أو رمزاً يصبح اسماً للمفهوم" (الشمري،157،2017).

- وتعرفه الباحثة إجرائياً: مجموعة من الأشياء التي تجمعها مجموعة من الصفات والخصائص المشتركة، وهي عبارة عن أفكار مجردة، ويمكن التعبير عنها برمز أو لفظ يصبح اسماً للمفهوم الرياضي، كالمستطيل، المربع، الموشور القائم.

9-3- صعوبات تعلم المفاهيم الرياضية: العجز في اكتساب المفاهيم الرياضية، مما يعيق تحقيق الأهداف لمادة الرياضيات، وعدم تمكنهم من حل التمارين المتعلقة بدروسهم بدقة ومهارة.

9-4- المؤهل العلمي: أعلى شهادة علمية أو تربوية حصل عليها المعلمون قبل الخدمة أو في أثنائها تؤهلهم للعمل في مجال التعليم الأساسي، وشمل المؤهل العلمي بالبحث أربع مستويات الإجازة، الدبلوم، الماجستير، الدكتوراه.

9-5- سنوات الخبرة: المدة الفعلية التي أمضاها المعلمون في العمل في المرحلة التعليمية الأساسية، وشملت سنوات الخبرة بالبحث أربع مستويات: أقل من(5) سنوات، و(6- 10) سنوات، و(11- 20) سنة، وأكثر من (20) سنة.

10- الدراسات السابقة:

أوردت الباحثة بعض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث التي استطاعت الوصول إليها مبتدئة بالأحدث.

10-1- الدراسات العربية

10-1-1- دراسة(زيلعي،2013)

عنوان الدراسة: مستوى استيعاب طلاب المرحلة المتوسطة للمفاهيم الجبرية.

هدفت الدراسة: إلى معرفة مستوى استيعاب طلاب الأول المتوسط للمفاهيم الجبرية الموجودة في كتاب الرياضيات للصف الأول المتوسط.

منهج الدراسة والعينة: استخدم المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (287) طالباً، وأعد اختبار تعلمي.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة للنتائج الآتية:

- تدنياً في مستوى استيعاب طلاب الأول المتوسط للمفاهيم الجبرية بشكل عام.

10-1-2- دراسة (المنصور،2011)

عنوان الدراسة: التعلم في الرياضيات وعلاقته بمهارات التفكير.

هدفت الدراسة: إلى الكشف عن العلاقة المحتملة في التعلم في الرياضيات والأداء على مقياس مهارات التفكير لدى عينة من تلامذة الصف السادس الأساسي .

منهج الدراسة والعينّة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وصمم الباحث مقياس لمهارات التفكير بالاعتماد على برنامج كورت لتعليم التفكير مؤلف من (12) مسألة أدائية، بلغ عدد أفراد العينة (241) تلميذاً وتلميذة من مدارس مدينة دمشق الرسمية.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- وجود علاقة ارتباطية بين التعلم في الرياضيات والأداء على مقياس مهارات التفكير.
- وجود أثر لمتغير الجنس في مستوى التعلم في مادة الرياضيات وفي مستوى الأداء الكلي على مقياس مهارات التفكير.

– وجود أثر لمستوى التعلم في مادة الرياضيات (مرتفع- وسط- ضعيف) ومستوى الأداء على مقياس مهارات التفكير.

10-1-3- دراسة(حمدان،2010)

عنوان الدراسة: مدى مطابقة المفاهيم الرياضية المتضمنة في كتب الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا للمعايير الدولية NCTM في فلسطين.

هدفت الدراسة: إلى التعرف على مدى مطابقة المفاهيم الرياضية المتضمنة في كتب الرياضيات في المنهاج الفلسطيني للمرحلة الأساسية(6-8) لمعايير المجلس القومي الأمريكي لمعلمي الرياضيات، NCTM وذلك من جانبين: تمثل الأول مدى توافر المفاهيم الرياضية المنبثقة من معايير NCTM في كتب المرحلة المذكورة، أما الجانب الآخر فتمثل في التعرف على مدى مطابقة طرائق عرض المفاهيم الرياضية في تلك الكتب، وطريقة تقديمها للطلاب مع معايير NCTM الخاصة بطرائق عرض المفاهيم الرياضية في كتب الرياضيات.

منهج الدراسة والعينة: استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وأعدت ثلاث أدوات تمثلت في أداة تحليل المحتوى، وقائمة المفاهيم الرياضية المنبثقة من معايير NCTM ، واستبانة موجهة للمعلمين حول طرائق عرض المفاهيم الرياضية .

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة للنتائج الآتية:

– توفرت المفاهيم المنبثقة من معايير NCTM في كتب المرحلة الأساسية بنسبة (83%)، وهي درجة مرتفعة، وجود قصور في توافر المفاهيم المنبثقة من معايير NCTM في كتب المرحلة الأساسية في مستوى الجبر والهندسة.

10-1-4- دراسة(الشرع وظاظا،2010)

عنوان الدراسة: درجة امتلاك الطلبة المعلمين في الجامعة الأردنية لبعض المفاهيم الرياضية في الهندسة والجبر والحساب.

هدفت الدراسة: إلى معرفة درجة امتلاك معلمي ما قبل الخدمة لبعض المفاهيم الرياضية في الهندسة والجبر والهندسة.

منهج الدراسة والعينة: استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (212) طالباً معلماً، واعتمد المقياس التالي: درجة متدنية أقل من (33%) ، ودرجة متوسطة من (34%) إلى(66%)، ودرجة مرتفعة من (67%) إلى(100)%.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة للنتائج الآتية:

– أن درجة امتلاك الطلبة المعلمين لبعض مفاهيم الرياضيات بشكل عام، والجبر والحساب على وجه الخصوص متوسطة.

10-1-5- دراسة (الخزندار،2007)

عنوان الدراسة: مستوى تعلم المفاهيم الرياضية وعلاقته بمستوى التفكير التجريدي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بغزة.

هدفت الدراسة: إلى تحديد مستوى تعلم المفاهيم الرياضية وعلاقتها بمستوى التفكير التجريدي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بغزة.

منهج الدراسة والعينة: استخدم المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من(86) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي بمنطقة شمال غزة، وأعد اختبار للتعلم في الرياضيات، واختبار التفكير التجريدي في الرياضيات.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة للنتائج الآتية:

– أن مستوى تعلم الطالبات كان متوسطاً، ووجود ضعف في قدرات التفكير التجريدي لدى الطالبات.

10-2- الدراسات الأجنبية:

10-2-1- دراسة أيو ديل(Ayodele,2011)

عنوان الدراسة: تأثير التعرض المسبق للطلاب للمفاهيم الرياضية الأساسية على أدائهم في الجوانب الكمية للتفاعلات الكيمائية.

Effect of Pre-exposure of Students to Basic Mathematical Concepts on their Performance in Quantitative Aspects of Chemical Reactions.

هدفت الدراسة: إلى قياس أداء الطلاب في المواد العلمية المختلفة، وعلاقة الأداء الدراسي بمستوى فهمهم للمفاهيم العلمية.

منهج الدراسة والعينة: استخدم المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من (12) معلماً، واستخدمت المقابلة كأداة.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة للنتائج الآتية:

– ارتباط تعلم المفاهيم الرياضية وفهمها لدى الطلاب بأداء متميز في المواد العلمية، الذي أرجعته الدراسة إلى قدرة الطالب على بناء العلاقات المنطقية بين المفاهيم الرياضية المختلفة.

10-2-2- دراسة جوراد وسميث(Gorad &Smith,2008)

عنوان الدراسة: خلق بيئات تعلم مثالية للرياضيات تجمع بين الجدال والكتابة.

Creating optimal mathematics learning enviroments: combining argumentation and writing.

هدفت الدراسة: للكشف عن الأسباب المؤدية لتدني التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية في بريطانيا.

منهج الدراسة والعينّة: استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينّة الدراسة من(2312) طالب وطالبة من مختلف المدارس الحكومية البريطانية.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة للنتائج الآتية:

– التدني الواضح لمستويات طلاب العينة في مبحث الرياضيات في كلا الجنسين حيث لم تكن الفروق الإحصائية دالة بين متوسطي علامات كلّ من الطلاب والطالبات في الرياضيات.

أنّ تدني مستويات الطلاب في الرياضيات لم يتأثر بمتغير العرق أو الصف الدراسي وأنَّ أسباب ضعف التحصيل الدراسي في الرياضيات يرجع إلى عدم استخدام الأساليب الحديثة والمتطورة، كما كان لاتجاهات الطلبة السلبية نحو مبحث الرياضيات أثر هام في تدني المستويات التحصيلية لديهم في ذلك المقرر.

ويتّضح من خلال العرض السابق لمجموعة من الدراسات ما يأتي:

– تكشف الدراسة الحالية التي اعتمد عليها البحث عن ندرة الدراسات المحلية، التي اهتمت بدراسة صعوبات تعلم المفاهيم الرياضية للصف السادس الأساسي.

– استخدمت الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي، باستثناء دراسة (زيلعي،2013) استخدمت المنهج الوصفي المسحي، تعددت الأدوات وفقاً لطبيعة كلّ دراسة وأهدافها.

– أفاد البحث من الدّراسات السابقة من حيث المنهجية المتبعة وبناء الأداة وتفسير النتائج والمعالجات الإحصائية، وطريقة عرض النتائج، الاطلاع على النتائج والمقترحات التي توصلت إليها تلك الدراسات.

– يختلف البحث عن الدراسات السابقة من حيث المحاور، فقد اشتمل البحث الحالي على خمسة محاور تتعلق بالصعوبات بالنسبة للمنهاج المدرسي، والتلميذ والمعلم، وطرائق التدريس، وأساليب التقويم.

– يختلف البحث عن الدراسات السابقة من حيث حجم العينة وتوزعها وأماكن تطبيقها.

11- الإطار النظري

11-1- المفاهيم الرياضية:

لا يوجد تعريف محدد وجامع ومتفق عليه للمفهوم الرياضي، ولكن جرت عدة محاولات لتقديم تعريف للمفهوم منها :

- عُرِّف جود (1973) المفهوم الرياضي بأنه عبارة عن فكرة أو مجموعة من الأفكار، وتستخدم لتبويب مجموعة من المدركات، وتتميز دائماً بكلمة أو عبارة أو رمز يصبح اسماً للمفهوم (عفانة وآخرون،82،2007).

- ويُعرّف أيضاً: بأنّه الوحدة البنائية للرياضيات ولكلّ مفهوم مدلول معين يرتبط به، فالمفهوم فكرة مجردة تشير إلى شيء له صورة في الذهن وقد تُعطى هذه الفكرة اسماً ليدل عليها (الهويدي،24،2006).

وترى الباحثة أن للمفهوم تعريفات متعددة منها: مجموعة من الأشياء المدركة بالحواس أو الأحداث التي يُمكن تصنيفها مع بعضها البعض على أساس من الخواص المشتركة والمميزة ويمكن الإشارة إليها باسم أو رمز.

- مجموعة من الاستدلالات الذهنية المنظمة التي يكونها الفرد.

- بناء عقلي أو تجريد ذهني، إنه الصورة الذهنية التي تتكون لدى الفرد نتيجة تعميم صفات وخصائص استنتجت من أشياء متشابهة.

- ويمكن اعتبار المفهوم كزوج مرتب ذي بعدين، الأول: هو العبارة التي تحدد المفهوم، أو الاسم(المصطلح) الذي تطلق عليه، والثاني: القاعدة التي تستخدم في استعمال هذه العبارة.

11-2- تشكيل المفهوم الرياضي: أنّ عملية تعريف المفهوم تحتاج إلى ثلاثة أنشطة يجب القيام بها لتحديد مفهوم ما.

- تحديد المحتوى الذي يمكن أن يستخدم المفهوم.

- تحديد الاسم أو العنوان الذي سيتم استخدامه لعملية تصنيف المفهوم.

- كتابة تعريف موجز للمفهوم.

وتتشكل المفاهيم من تصورات وتأملات ونتاج الفكر الخيالي، وتختلف الصورة الذهنية التي تتشكل لدى التلميذ عن المفهوم باختلاف الخبرات التي يمر بها وطرائق التفكير المختلفة، لذا تجدر الإشارة إلى أن طلاب الصف الواحد قد تتشكل لديهم مفاهيم متقاربة نتيجة تعرضهم للخبرات نفسها داخل الغرفة الصفية، ولكن تختلف درجة اكتسابهم لها(أبو أسعد،163،2010)، وترى الباحثة أنّه عند تكوين المفهوم يجب أن ينتبه المعلم إلى درجة اكتساب المفهوم من قبل التلامذة لمحاولة تقليص ذلك الفارق بالاستعانة بطرائق مختلفة لعرض المفهوم، والتركيز على مراحل تكون المفهوم من تحديد السمات الحرجة للمفهوم، وتحديد اسم واضح للمفهوم.

11-3- أنواع المفاهيم الرياضية:

لقد صنف العديد من الباحثين المفاهيم الرياضية إلى عدة تصنيفات:

أولاً: تصنيف جونسون ورايزنج

- مفاهيم متعلقة بالمجموعات يتم التوصل إليها من خلال تعميم الخصائص على الأمثلة.

- مفاهيم متعلقة بالإجراءات تركز على طريقة العمل.

- مفاهيم متعلقة بالعلاقات تركز على عمليات المقارنة والربط بين العناصر.

- مفاهيم متعلقة بالبنية الرياضية كمفهوم العنصر.

ثانياً: تصنيفات برونر:

- مفاهيم ربطية تستخدم أداة الربط" و" ، أي يجب توفر أكثر من خاصية واحدة في الأشياء التي تقع ضمن المفهوم، مثل المعين.

- مفاهيم فصلية: تستخدم أداة الربط "أو"، مثل مفهوم العدد الصحيح غير السالب.

– مفاهيم العلاقات: وتشمل على علاقة معينة بين الأشياء كمفهوم أكبر من أو أصغر من(سلامة،79،2007-82).

وترى الباحثة أن المفاهيم تصنف إلى- مفاهيم حسية ومجردة : وهي مفاهيم مجموعتها المرجعية غير خالية فمثلاً المفاهيم الحسية تنتمي إلى مجموعة من الأشياء المادية التي يمكن ملاحظتها وقياسها مثل مفهوم المسطرة، والمفهوم المجرد هو مفهوم دلالي غير حسي وينتمي إلى مجموعة من الأشياء المجردة والتي لا يمكن ملاحظتها وقياسها كالمعادلة.

– المفاهيم الأولية (المفردة) والثانوية(العامة): المفاهيم الأولية المفردة هي التي تنتمي إلى مجموعات أحادية أي تتكون من عنصر واحد ويعتمد بناؤها على المحسوسات مثل مفهوم العدد الأولي الأصغر، أما المفاهيم الثانوية العامة يتم اشتقاقها وبناؤها من مفاهيم أولية.

– المفاهيم المتعلقة بالإجراءات: وهي مفاهيم تركز على طرائق العمل مثل ضرب المقادير وجمها، وطرحها وقسمتها.

– مفاهيم علائقية: وهي مفاهيم لا يظهر معناها إلا إذا كانت مشتملة على علاقة بين مفهومين أو أكثر مثل مفهوم مقياس الرسم.

– مفاهيم غير معرفة: وهي مفاهيم غير قابلة للتعريف حيث لا يمكن إيجاد عبارة تصف المفهوم وصفاً محدداً مثل مفهوم النقطة، المستقيم.

11-4- استعمالات المفاهيم:

– للمفهوم في العادة ثلاثة استعمالات (أبو زينة،135،1995)

– الاستخدام الاصطلاحي للمفهوم **Connotative use**: نستخدم خصائص الأشياء التي تدخل ضمن إطار أو حدود المفهوم أو المصطلح الدال على المفهوم.

– الاستخدام الدلالي للمفهوم **Denotative use**: فقد يُستخدم مصطلح العدد النسبي لتمييز العدد النسبي عن غيره من الأعداد، أي أننا نفرد أمثلة المفهوم من اللا أمثلة عن المفهوم.

– الاستخدام التضميني للمفهوم **Implication use** : نستخدم مصطلح المفهوم أكثر من الأشياء المسماة به، فنعرف العدد النسبي مثلاً أو العدد الأولي وتُعطى مصطلحات مرادفة للمفهوم.

– أن المفهوم الرياضي يجب أن تتوافر فيه المعايير الثلاث التالية (خليفة،156،1999):

– أن يكون مصطلحاً أو رمزاً ذو دلالة لفظية، أي يمكن تعريفه.

– أن يكون تجريداً للخصائص المشتركة لمجموعة من الحقائق أو المواقف غير المتشابهة تماماً.

– أن يكون شاملاً كاملاً في تطبيقه، فلا يشير إلى موقف معين بل يشير إلى كافة المواقف التي تتضمنها مجموعة ما.

وترى الباحثة أن للمفاهيم استخدامات أخرى حيث يمكن استخدام المفاهيم فيما يأتي:

– التصنيف: حيث يمكن تصنيف الأشكال والأعداد.

– التمييز بين الأشياء: التلميذ الذي لديه مفهوم العدد الطبيعي يمكنه أن يميز عدداً طبيعياً من بين أعداد أخرى.

– الاتصال والتفاهم: عند تدريس جمع الكسور ذات المقامات المختلفة لا يستطيع المعلم التفاهم مع التلامذة الذين ليس لديهم أي معرفة بالمصطلحات التي سيتطرق إليها المعلم مثل(مضاعف مشترك).

– التعميم: مفهوم المساحة يمكن تعميمه على جميع الأشكال.

11-5- التحركات في تعليم المفاهيم الرياضية:

تشكل مهمة اكتساب المفهوم جزءاً رئيسياً من عملية التعليم داخل غرفة الصف، حيث يقوم المعلمون وبشكل مستمر، بتعليم مفاهيم جديدة ومتنوعة للتلامذة تتباين في عرضها طرائقهم وأساليبهم، حتى إن التباين قد يحدث لدى نفس المعلم في عرض مفهومين مختلفين لصف واحد(أبو زينة،226،2010) والمعلم في تعليمه للمفاهيم يلجأ إلى استخدام التمثيلات المصورة

وكذلك الأنشطة المحسوسة والنماذج والتمثيل بالكلمات أو الرموز الدالة على المفهوم، والتحركات في لغة المحسوس يمكن تصنيفها بدلالة الاستخدامات الاصطلاحية أو الاستخدامات الدلالية للمفهوم، وتحركات تعلم المفاهيم تتمثل بالآتي:

أ) التحركات الاصطلاحية نذكر منها:

– تحرك الشرط الكافي: نناقش في هذا التحرك خاصية أو أكثر من الخصائص المتعلقة بالمفهوم من حيث كفايتها لإدراج الشيء في مجموعة الإسناد للمفهوم، مثال: يكون العدد أولياً إذا كانت عوامله العدد نفسه والعدد واحد.

– تحرك الشرط الضروري: نناقش في هذا التحرك أو الشروط اللازم توافرها في الشيء ليكون عنصراً في مجموعة إسناد المفهوم الدلالي ويعطى اسم المفهوم، مثال: ليكون الشكل الرباعي معيناً يجب أن تتساوى أضلاعه الأربعة.

– تحرك التصنيف: نحدد في هذا التحرك مجموعة أعم وأشمل تحوي مجموعة إسناد المفهوم، مثل: شبه المنحرف شكل رباعي.

– تحرك التحديد: حيث يتم تحديد الشيء الذي يطلق عليه المفهوم عن طريق ذكر خصائصه الكافية، مثل: شبه المنحرف هو شكل رباعي فيه ضلعان متوازيان فقط.

– تحرك التحليل: نسمي في هذا التحرك مجموعة جزيئة أو أكثر من مجموعة الإسناد، فمثلاً: المستطيل، المربع، المعين، شبه المنحرف هي أشكال رباعية.

– تحرك المقارنة: في هذا التحرك يعالج الوضع الذي يكون فيه الشيء الذي يدل على المفهوم مشابهاً في الصفات للشيء الآخر، مثل يتقاطع قطرا الشكل الرباعي المحدد داخل الشكل، بينما يتقاطع قطرا الشكل المقعر خارج الشكل.

وترى الباحثة أنه في كل تحرك من التحركات السابقة يحتاج المعلم إلى تمثيل محدد للمفهوم ليعرضه ويوضح الشروط اللازمة لانضمام هذا العنصر للمفهوم، وذلك من خلال عرض مجموعة أمثلة توضح العلاقات والشروط للمفهوم، ويكون ذلك واضحاً في تحرك التحديد وتحرك التحليل وتحرك المقارنة، حيث يمكن الاستعانة بنماذج التمثيل الأشكال الهندسية وتوضيح العلاقات بينها وكذلك الفروق.

ب) التحركات الدلالية: والتي تضم بإيراد الأمثلة على المفهوم واللا أمثلة عليه، وهذه التحركات مقصورة على المفاهيم الدلالية: ومن أمثلة هذه التحركات

– تحرك المثال(أمثلة الانتماء): حيث يعطى مثال أو أكثر على المفهوم، مثل الأعداد 3،5،17 هي أعداد أولية.

– تحرك اللا مثال (أمثلة عدم الانتماء): حيث يعطى مثال غير منتمي إلى مجموعة إسناد المفهوم مثل$\sqrt{2}$، ليس عدد نسبي.

– تحرك المثال مع التبرير: وفيه يعطى مثال انتاء مع التبرير مثل: 19 عدد أولي لأن عوامله 1، 19.

ج) تحركات الرسم والتمثيل: هناك العديد من المفاهيم الرياضية تحتاج إلى تحركات الرسم والتمثيل كمفاهيم الأعداد والعمليات عليها، وكذلك المفاهيم الهندسية لتوضيحها للتلاميذ عند تدريسها.

د) تحركات التعريف: تتناول التحركات التي يمكن استخدامها لتعليم المفهوم، وترى الباحثة أنها تحتاج في كل منها إلى مجموعة من التمثيلات التي توضح المفهوم على شكل رموز تمثل المفهوم، أو لفظياً أو على شكل صورة أو رسمة أو يمكن تمثيلها بالجداول أو بشكل محسوس من خلال صنع بعض النماذج، ويساعد التلميذ على التعمق فيه.

11-6- استراتيجيات تعليم المفاهيم الرياضية:

عند تعليم أي مفهوم يقوم المعلم بإعطائه أمثلة إيجابية عن المفهوم، أي يقوم بتحرك المثال، وقد يعقبه بتعريف فيسمى ذلك تحرك التعريف، وقد يعطى التعريف مثال مضاد للمفهوم ويسمى ذلك بتحرك اللامثال، وكل مجموعة متتابعة من التحركات التي يقوم بها المعلم تسمى استراتيجية تعليم ذلك المفهوم، وهناك بعض الاستراتيجيات الشائعة في تعليم المفهوم وهي(أبو زينة وعبابنة،219،2007).

– الاستراتيجية المكونة من سلسلة من تحرك أمثلة الانتماء.
– الاستراتيجية المكونة من أمثلة الانتماء وأمثلة عدم الانتماء.
– استراتيجية: تعريف– أمثلة انتماء_ أمثلة عدم انتماء.
– استراتيجية: أمثلة انتماء– أمثلة عدم انتماء– تعريف.
– استراتيجية: تحرك الرسم– تحرك المقارنة.

11–7– الصعوبات التي تواجه التلامذة في تعلمهم للمفاهيم الرياضية:

يصعب على تلامذة مرحلة التعليم الأساسية تعلم بعض المفاهيم الرياضية وذلك لأن هذه المفاهيم تتفاوت من حيث درجة بساطتها وتعقيدها وتجريدها، وبالتالي ينبغي مراعاة المستويات المختلفة للصعوبة والتجريد بما يتناسب مع طبيعة التلامذة، ويمكن تحديد مصادر الصعوبة في تعلم المفاهيم الرياضية بالتالي(أحمد،88،2016):

– عدم اعتماد التلامذة في هذه المرحلة على الخبرة الحسية في تعلم المفاهيم.
– الخلط في المعنى بين المعاني الدارجة غير الدقيقة في معظم الحالات وبين المعاني الدقيقة لكلمات وعبارات علمية.

وتصنف الباحثة صعوبات أخرى تواجه التلامذة في تعلم المفاهيم الرياضية:

– عدم استطاعة التلميذ التمييز بين عبارة معينة تتضمن مفهوماً أو قانوناً أو تعميماً معيناً، ولذلك يميل البعض منهم إلى اعتبار هذه المكونات المعرفية في العلم على أنها أنواع من المفاهيم.
– اعتماد معظم المعلمين الطريقة الإلقائية في التدريس دون أن يمارس التلامذة عمليات المقارنة أو التمييز أو العرض الإلقائي وبذلك تبدد المعلومات مفككة غير مترابطة.
– عدم وجود معلومات سابقة عن المفهوم المراد تعلمه لدى التلامذة.

12– الجانب العملي:

12–1– منهج البحث:

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي في هذا البحث، وذلك لملاءمته لطبيعة البحث وظروفه، فالمنهج الوصفي التحليلي يهدف إلى جمع أوصاف دقيقة علمية للظاهرة موضوع الدراسة في وضعها الراهن، وإلى دراسة العلاقات التي توجد بين الظواهر المختلفة (زهران،29،1977).

ويكثر استخدام هذا المنهج في الدراسات النفسية والتربوية، لأنَّ كثيراً من المواقف النفسية والتربوية لا يمكن دراستها إلا وفق هذا المنهج (منصور،الأحمد،الشماس،66،2009).

12–2– المجتمع الأصلي للبحث وعيّنته: تكّون المجتمع الأصلي من معلمي ومعلمات الرياضيات (من داخل الملاك) للصف السادس الأساسي في المدارس التابعة لمديرية التربية في محافظة طرطوس، وبلغ عددهم (600) معلماً ومعلمة، وقد جرى تعرّف المجتمع الأصلي للعيّنة من دائرة التخطيط والإحصاء في مديرية التربية بمحافظة طرطوس.

12–2–1– تحديد حجم العيّنة: عينّة البحث هي الجزء الممثل للمجتمع الأصلي، الذي أجرى عليه البحث بشكل فعلي، وقد اعتمدت الباحثة الطريقة العشوائية لكونها الطريقة الأكثر إلماماً بجوانب المجتمع الأصلي وأبعاده المتعددة.

12–2–2– مراحل اختيار العيّنة:

اختيرت عينّة عشوائية من معلمي الرياضيات للصف السادس، وقد بلغ حجم العيّنة (200) معلماً ومعلمة من ثلاث مناطق تعليمية وهي منطقة بانياس، والشيخ بدر، والقدموس، التي تعاونت مع الباحثة على تطبيق البحث ؛ وبلغت نسبة العيّنة (33.33%) من المجتمع الأصلي.

12-3- إجراءات البحث: تمت إجراءات البحث وفق الخطوات التالية:

- الزيارات الميدانية لبعض المدارس التي طبق فيها البحث لتوضيح أهداف البحث والحصول على بعض البيانات والمعلومات من المعلمين.
- توزيع الاستبانات على أفراد عينة البحث .
- لقاء أفراد عينّة البحث، حيث وضحت الباحثة لهم أهداف الدراسة وأهميتها.
- جمع الاستبانات من أفراد العيّنة المشمولة بالتطبيق بعد أربعة أسابيع وذلك لغرض تحليل استجاباتهم ووضعها قيد المعالجة الإحصائية، وكان عددها (200) استبانة ، من أصل(230) استبانة.

12-4- أداة البحث: قامت الباحثة بتصميم استبانة آراء كأداة لقياس صعوبات تعلم التلامذة للمفاهيم الرياضية، في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة طرطوس، وذلك ومن خلال زيارة الباحثة لبعض مدارس التعليم الأساسي كمشرفة تربوية لطلاب معلم الصف بمحافظة طرطوس، ومقابلاتها الشخصية لعدد من المعلمين والمعلمات في هذه المدارس، وبالرجوع إلى الدراسات والبحوث المتعلقة دراسة (زيلعي،2013) و(الشرع وظاظا،2010)، تكّونت الاستبانة من قسمين : ضم القسم الأول المعلومات العامة، وتألف القسم الثاني في صورته النهائية من (32) بنداً، بالإضافة إلى ثلاثة أسئلة مفتوحة.

جدول (1)عدد بنود ومجالات استبانة الآراء

رقم المجال	صعوبات تعلم المفاهيم الرياضية	عدد البنود
1	الصعوبات التي تتعلق بالمنهاج المدرسي	11
2	الصعوبات التي تتعلق بالتلميذ	6
3	الصعوبات التي تتعلق بالمعلم	9
4	الصعوبات التي تتعلق بطرائق التدريس	3
5	الصعوبات التي تتعلق بأساليب التقويم	3
المجموع		32

واعتمدت استبانة الآراء مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق، غير موافق بشدة)، وقد تمَّ إعطاء كلّ استجابة درجات معيَّنة لتتم معالجتها إحصائياً على النحو الآتي: موافق بشدة(5) درجات، موافق(4) درجات، موافق إلى حد ما(3) درجات، غير موافق(2) درجتان، غير موافق درجة واحدة، وتم التحقق من وضوح بنود الاستبانة وتعليماتها حيث طبقت على عينة استطلاعية بلغ عددها(20) معلم ومعلمة ونتيجة ذلك تم حذف (5) بنود، أما التعليمات المتعلقة بها تبين أنها مفهومة وواضحة.

وقد تحققت الباحثة من صدق الأداة باستخدام أنواع الصدق التالية:

12-4-1- صدق المحكمين : قامت الباحثة بالتأكد من صدق الأداة عن طريق أخذ آراء المحكمين حول البنود المختلفة للاستبانة، من حيث: وضوح العبارات، دقة الصياغة اللغوية، انتماء البنود للمجال، وملاءمة الاستبانة لهدف البحث، حيث كانت الاستبانة بصورتها الأولية مؤلفة من(37) بنداً، وتمت الاستفادة من ملاحظات هؤلاء المحكمين للوصول إلى أفضل صياغة لبنود الاستبانة، حيث تمَّ حذف (5) بنود، حتى ظهرت الاستبانة بشكلها النهائي.

12-4-2- صدق الاتساق الداخلي:

الجدول رقم(2): معاملات ارتباط البند بالدرجة الكلية لدى عينة البحث

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
1	0.453	20	0.302**
2	0.421	21	0.299**
3	0.643**	22	0.278**
4	0.245**	23	0.331**
5	0.203**	24	0.291**
6	0.714**	25	0.366**
7	0.721**	26	0.361*
8	0.816**	27	0.876**
9	0.611**	28	0.881*
10	0.643**	29	0.938**
11	0.777**	30	0.832**
12	0.816*	31	0.686*
13	0.351**	32	0.927*
14	0.917**		
15	0.649*		
16	0.363*		
17	0.566**		
18	0.345**		
19	0.439**		

تمَّ حساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية، تبين من خلال الجدول(2) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية لمحور الصعوبات المتعلقة بالمنهاج تراوحت بين (0.203) و(0.816) وجميعها دالة عند مستوى(0.05) ، وتمَّ حساب معامل الارتباط بين كلّ عبارة من عبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية، تبيّن أنَّ قيم معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية لمحور الصعوبات المتعلقة بالتلميذ تراوحت بين(0.351) و(0.917) وجميعها دالة عند مستوى (0.05)، وتمَّ حساب معامل الارتباط بين كلّ عبارة من عبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية، وتبيّن أن قيم معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية لمحور الصعوبات المتعلقة بالمعلم تراوحت بين (0.278) و(0.439) وجميعها دالة عند مستوى(0.05) ، وتمَّ حساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية، تبين أن قيم معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية لمحور الصعوبات المتعلقة بطرائق التدريس تراوحت بين (0.361) و(0.881) وجميعها دالة عند مستوى(0.05)، وتمَّ حساب معامل الارتباط بين كلّ عبارة من عبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية، تبيّن أنَّ قيم معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية لمحور الصعوبات المتعلقة بأساليب التقويم تراوحت بين (0.686) و(0.927) وجميعها دالة عند مستوى(0.05).

12-4-3- ثبات الأداة : تمَّ حساب الثبات للاستبانة ، للتأكد من صلاحيتها للتطبيق كما يلي: تمَّ حساب معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أدوات البحث، حيث يعدُّ معامل ألفا كرونباخ:" طريقة في حساب ثبات الاختبار دون إعادة، ويستخدم لتقدير الاتساق الداخلي للاختبار، إذ يستخدم مع الاختبارات الموضوعية والمقالية" (النبهان،248،2004).

الجدول رقم (3): قيم معامل الثبات لاستبانة آراء المعلمين

الاستبانة	معامل الثبات ألفا كرونباخ
صعوبات تتعلق بالمنهاج المدرسي	0.607
صعوبات تتعلق بالمتعلم	0.702
صعوبات تتعلق بالمعلم	0.707
صعوبات تتعلق بطرائق التدريس	0.880
صعوبات تتعلق بأساليب التقويم	0.837
الاستبانة ككل	0.824

نلاحظ من الجدول (3) أن معامل ارتباط ألفا كرونباخ لمحور الصعوبات التي تتعلق بالمنهاج بلغ (0.607) وهو ارتباط مقبول، ومعامل ارتباط ألفا كرونباخ لمحور الصعوبات التي تتعلق بالتلميذ بلغ (0.702) وهو ثبات جيد، وبلغ معامل ألفا كرونباخ لمحور الصعوبات التي تتعلق بالمعلم (0.707) وهو ثبات جيد، وأنّ معامل ارتباط ألفا كرونباخ لمحور الصعوبات التي تتعلق بطرائق التدريس بلغ (0.880) وهو ثبات قوي، ومعامل ارتباط ألفا كرونباخ لمحور الصعوبات التي تتعلق بأساليب التقويم بلغ (0.837) وهو ثبات قوي، ومعامل الارتباط للاستبانة ككل بلغ(0.824) وهو ثبات جيد، ممّا يدل على صلاحية الأداة للتطبيق على عينة البحث.

13- مناقشة نتائج أسئلة البحث و فرضياته:

13-1- نتائج أسئلة البحث:

13-1-1- الإجابة عن السؤال المفتوح الأول: ما الصعوبات التي تواجه معلمي الرياضيات من خلال تدريسهم للمفاهيم الرياضية؟

الجدول رقم (4): صعوبات تدريس المفاهيم الرياضية

الصعوبات	التكرارات	النسبة المئوية
انتشار المفاهيم الرياضية البديلة .	120	%41.37
الحفظ الآلي للمفاهيم الرياضية.	90	%31.03
ضعف عام في المعرفة الإجرائية للمفهوم.	80	%27.58
المجموع	290	%100

تم تطبيق النسبة المئوية $\frac{100\times120}{290}$ =41.37، يتبين من الجدول (4) أنّ انتشار المفاهيم الرياضية البديلة يعدُّ من أكثر الصعوبات إذا تكررت الصعوبة حوالي(120) وبنسبة(41.37%) من مجموع الصعوبات وهي تصورات وأفكار في البنية المعرفية للتلميذ لا تتفق مع المعرفة الرياضية السليمة، وهي ناتجة عن قصور في فهم التلامذة لهذه المفاهيم، أو إدراكهم الجزئي لبعض شروط وحدود المفاهيم الرياضية، وتكمن الصعوبة الثانية في الحفظ الآلي للمفاهيم الرياضية وقد تكررت الصعوبة (90) وبنسبة(31.03%) وهذا يحول دوم استيعابها ويؤدي إلى النقص في تعريفها أو نسيانها، أما الصعوبة الثالثة فتمثلت بالضعف العام للمعرفة الإجرائية للمفهوم وقد تكررت الصعوبة (80) وبنسبة(27.58%) ويعود ذلك لتدني القدرة على الربط بين المفاهيم الرياضية السابقة والمفاهيم الرياضية اللاحقة.

13-1-2- الإجابة عن السؤال المفتوح الثاني: ما أسباب صعوبات تعلم المفاهيم الرياضية من وجهة نظر المعلمين؟

الجدول رقم(5): أسباب صعوبات تعلم المفاهيم الرياضية

الصعوبات	التكرارات	النسبة المئوية
طرائق التدريس التقليدية.	120	%52.17
نقص خبرة المعلمين في استخدام المفاهيم الرياضية.	110	%47.82
المجموع	230	%100

يتبين من الجدول(5) أن السبب الأول للصعوبات يكمن في طرائق التدريس التقليدية التي يتبعها المعلمون في تدريس الرياضيات قد تكرر(120) وبنسبة مئوية (52.17%)، لعدم تجسيد المفاهيم بصورة حسية وملموسة، أما السبب الثاني تكرر(110) وبنسبة مئوية(47.82%) نقص خبرة المعلمين في استخدام المفاهيم في مواقف تعليمية جديدة ومتمايزة، وبذلك لن تتضح الصورة الذهنية للمفهوم بشكل سليم وثبت.

13-1-3- الإجابة عن السؤال المفتوح الثالث: ما المقترحات التي تساعد على تحسين اكتساب التلامذة للمفاهيم الرياضية من خلال آراء معلمي الرياضيات؟

الجدول رقم (6): مقترحات تحسين التعلم بالرياضيات من خلال آراء معلمي الرياضيات

المقترحات	التكرارات	النسبة المئوية
تقديم المفاهيم بشكل متتابع ومتسلسل.	130	%38.23
استخدام التكنولوجيا في تدريس المفاهيم الرياضية.	110	%32.35
تنظيم الدروس على شكل بطاقات عمل.	100	%29.41
المجموع	340	%100

تم تطبيق النسبة المئوية $\frac{100\times130}{340}$ =38.23، يتبين من الجدول (6) أن أكثر المقترحات أهمية تقديم المفاهيم بشكل متتابع ومتسلسل إذ تكررت حوالي(130) وبنسبة(38.23%) من مجموع المقترحات من أجل معرفة التصورات الخاطئة للمفاهيم واتباع الترتيب الهرمي في تقديم المفاهيم، لأن العلم بناء تراكمي ، ويكمن المقترح الثاني استخدام التكنولوجيا في تدريس المفاهيم إذ تكرر(110) وبنسبة(32.35%) من أجل التأكيد على أهمية الخبرات الحسية في عملية اكتساب المفاهيم الرياضية، وقد جاء المقترح الثالث تنظيم الدروس على شكل بطاقات بتكرار(100) وبنسبة (29.41%) حيث يتم من خلالها تنفيذ المهام بصورة مفردة، أو على شكل مجموعات للحصول على تمثيل جيد للمفهوم الرياضي.

13-2- نتائج فرضيات الدراسة

13-2-1- **الفرضية الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات المعلمين على محاور الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. (إجازة – دبلوم – ماجستير – دكتوراه)

الجدول رقم (7): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي على محاور الاستبانة حسب متغير المؤهل العلمي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	sig	القرار
الأول	بين المجموعات	73.157	3	24.386	1.285	.281	لا توجد
	داخل المجموعات	3718.523	196	18.972			
	الكلي	3791.680	199				
الثاني	بين المجموعات	440.843	3	146.948	8.605	.000	توجد
	داخل المجموعات	3347.077	196	17.077			
	الكلي	3787.920	199				
الثالث	بين المجموعات	29.077	3	9.692	2.628	.051	لا توجد
	داخل المجموعات	722.923	196	3.688			
	الكلي	752.000	199				
الرابع	بين المجموعات	165.653	3	55.218	11.624	.000	توجد
	داخل المجموعات	931.067	196	4.750			
	الكلي	1096.720	199				
الخامس	بين المجموعات	451.044	3	150.348	22.910	.000	توجد
	داخل المجموعات	1286.236	196	6.562			
	الكلي	1737.280	199				

يتبّين من الجدول (7) أن قيمة (sig) على الصعوبات التي تتعلق بالمنهاج المدرسي (0.281)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي لا يوجد فروق بين متوسط درجات المعلمين حول الصعوبات التي تتعلق بالمنهاج لأنّ الكتاب المدرسي يمثل الجانب المعرفي للمحتوى ويعتبر مساعداً ومرشداً لجميع المعلمين، فهو المرجع الذي تستقى منه جميع المعلومات على اختلاف تأهيلهم العلمي وتمثلت أعدادهم بالإجازة(90)، دبلوم(50)، ماجستير(40)، دكتوراه(20) معلم ومعلمة، وأنّ قيمة (sig) على محور الصعوبات التي تتعلق بالتلميذ (0.000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) ولتتبع مصادر الفروق، أجرت الباحثة اختبار شيفيه التتبعي، وظهر مصدر الفروق لصالح درجة الماجستير وبالتالي يوجد فروق بين متوسط درجات المعلمين حول الصعوبات التي تتعلق بالتلميذ ، لأن طالب الماجستير تتاح له الفرصة للمشاركة الفعلية والممارسة العملية لمهنة التدريس بإمضائه فترة زمنية طويلة نسبياً، وهو يمارس عملية التدريس بتوجيه وإشراف أساتذة المناهج وطرائق التدريس، لذلك يكون أقدر على التعامل مع الطرائق الحديثة، وأنّ قيمة (sig) على محور الصعوبات التي تتعلق بالمعلم (0.51)، أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي لا يوجد فروق بين متوسط درجات المعلمين حول الصعوبات التي تتعلق بالمعلم لأنّ جميع المعلمين على اختلاف مؤهلهم العلمي لديهم الدافعية والاستعداد للاطلاع على المراجع العلمية ليتمكنوا من سد الثغرات في مقرر الرياضيات ، وأنّ قيمة(sig) على محور الصعوبات التي تتعلق بطرائق التدريس (0.000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، ولمعرفة مصدر الفروق قامت الباحثة بإجراء شيفيه التتبعي، وأظهرت النتائج بأنه يوجد فروق بين متوسط درجات المعلمين حول الصعوبات التي تتعلق بطرائق التدريس ، لصالح درجة الماجستير ، وفسرت النتيجة لأنهم يخضعون باستمرار لدورات تدريبية يطلعون من خلالها على أحدث طرائق التدريس، وأنّ قيمة(sig) على محور الصعوبات التي تتعلق بأساليب التقويم (0.00)، وهي أصغر من

مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي يوجد فروق بين متوسط درجات المعلمين حول الصعوبات التي تتعلق بأساليب التقويم، لصالح الفئات(دبلوم، ماجستير، دكتوراه) على حساب الإجازة لعدم خضوعه لبرامج التدريب الأكاديمي إلا لفترة قصيرة ضمن فترة الدراسة، وبالتالي امتلاكه للمهارات اللازمة لتسيير عملية التدريس تكون في بدايتها.

13-2-2 - **الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات المعلمين على محاور الاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

(أقل من 5 سنوات - 6- 10 سنوات - 11- 20 سنة - أكثر من 20 سنة)

الجدول رقم(8): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي على محاور الاستبانة حسب متغير سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	Sig	القرار
الأول	بين المجموعات	705.600	3	235.200	13.245	.000	توجد
	داخل المجموعات	3480.400	196	17.757			
	الكلي	4186.000	199				
الثاني	بين المجموعات	40.320	3	13.440	.703	.551	لا توجد
	داخل المجموعات	3747.600	196	19.120			
	الكلي	3787.920	199				
الثالث	بين المجموعات	10.400	3	3.467	.916	.434	لا توجد
	داخل المجموعات	741.600	196	3.784			
	الكلي	752.000	199				
الرابع	بين المجموعات	60.320	3	20.107	3.802	.011	توجد
	داخل المجموعات	1036.400	196	5.288			
	الكلي	1096.720	199				
الخامس	بين المجموعات	650.880	3	216.960	39.142	.000	توجد
	داخل المجموعات	1086.400	196	5.543			
	الكلي	1737.280	199				

يتبّين من الجدول (8) أن قيمة (sig) على محور الصعوبات التي تتعلق بالمنهاج المدرسي (0.000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، ولمعرفة مصادر الفروق قامت الباحثة بإجراء اختبار شيفيه التتبعي، وأظهرت النتائج بأنه يوجد فروق بين متوسط درجات المعلمين حول الصعوبات التي تتعلق بالمنهاج لصالح المعلمين أكثر من 20 سنة لأنّ المعلم ذي الخبرة الطويلة يظهر مهارات أفضل ويصل إلى مرحلة التمكن من المادة العلمية، وبالتالي يكون أقدر على تحديد

الصـــعوبات، وأنّ قيمة (sig) على محور الصـــعوبات التي تتعلق بالتلميذ (0.551)، وهي أكبر من مســـتوى الدلالة (0.05)، ، وأظهرت النتائج بأنه لا يوجد فروق بين متوسـط درجات المعلمين حول الصـعوبات التي تتعلق بالتلميذ لأن هناك ميول واتجاهات وإمكانات وقدرات لكل تلميذ فهم غير متساوون في مستواهم الدراسي بغض النظر عن خبرة المعلم ، وأنّ قيمة(sig) على محور الصـعوبات التي بالمعلم (0.434) وهي أكبر من مسـتوى الدلالة (0.05) وبالتالي لا يوجد فروق بين متوســـط درجات المعلمين حول الصـــعوبات التي تتعلق بالمعلم لأنّ المعلمين على اختلاف ســـنوات خبرتهم يسـتخدمون عدة مصـادر للحصـول على المعلومات التي تفيدهم في تدريس الرياضـيات سـواء من خلال الانترنت أو المقاطع التعليمية الموجودة على اليوتيوب ، وأن قيمة(sig) على محور الصـــعوبات التي تتعلق بطرائق التدريس (0.011)، وهي أصـغر من مسـتوى الدلالة (0.05) ولمعرفة مصـادر الفروق قامت الباحثة بإجراء اختبار شـيفيه التتبعي وأظهرت النتائج بأنه يوجد فروق بين متوسط درجات المعلمين حول الصـعوبات التي تتعلق بطرائق التدريس لصـالح 11– 20 سـنة، لأن الخبرة التدريسـية تزود المعلمين بالأسـاليب والاسـتراتيجيات التدريسـية المتعددة، التي تم التدرب عليها خلال سنين العمل وتحت إشراف المدرسة ، وأنّ قيمة(sig) على محور الصعوبات التي تتعلق بأساليب التقويم (0.00)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) ولمعرفة مصادر الفروق قامت الباحثة بإجراء اختبار شيفيه التتبعي وأظهرت النتائج بأنه يوجد فروق بين متوسط درجات المعلمين حول الصـعوبات التي تتعلق بأسـاليب التقويم لصـالح(6– 10 سنوات–11– 20 سنة– أكثر من 20 سنة) على حساب أقل من 5 سنوات لأنهم في طور التكيّف مع مهنة التدريس.

14– المقترحات والاستنتاجات: في ضوء النتائج السابقة يمكن تقديم المقترحات الآتية:

– إعداد بحوث أخرى تتناول صعوبات أخرى في تعلم المفاهيم الرياضية.

– إعداد بطاقة التمرين العملي في نهاية كل حصة دراسية لتنظيم المفاهيم الرياضية على شكل خريطة.

– تضمين أدلة المعلمين خطوات الاستراتيجيات الحديثة، بحيث تشكل دليل أثناء تدريسهم للمفاهيم الرياضية.

– إعطاء تمارين مناسبة لتمثيل المفهوم الرياضي بأكثر من شكل.

المراجع:

- أبو أسعد، صلاح عبد اللطيف.(2010). **أساليب تدريس الرياضيات**. ط1، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

- أبو زينة، فريد كامل .(1995). **الرياضيات مناهجها وأصول تدريسها**. عمان: دار الفرقان .

- أبو زينة، فريد كامل و عبابنة، عبد الله يوسف .(2007). **مناهج تدريس الرياضيات للصفوف الأولى**. ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- أبو زينة، كمال.(2010). **تطوير مناهج الرياضيات المدرسية وتعليمها**. عمان: دار وائل للنشر.

- أحمد، آلاء قاسم .(2016). **مدى اعتماد معلمي الصف لاستراتيجيات التدريس التي أوصت بها المناهج الحديثة لتلاميذ الصف الرابع الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

- حمدان، عماد .(2010). **مدى مطابقة المفاهيم الرياضية المتضمنة في كتب الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا للمعايير الدوليةNCTM في فلسطين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.

–الخزندار، نائلة نجيب.(2007). مستوى تعلم المفاهيم الرياضية وعلاقته بمستوى التفكير التجريدي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بغزة. **مجلة التربية العملية**، مجلد 5 ، العدد 1، ص259–286.

- خليفة، عبد السميع .(1999). **تدريس الرياضيات في التعليم الأساسي**. ط3، القاهرة: مكتبة الانجلو مصرية.

- دياب، سهيل .(2004). أثر استراتيجية مقترحة لحل المسائل الهندسية على تعلم طالبات الصف الثامن الأساسي واتجاهاتهم نحو الرياضيات، **مجلة جامعة الأزهر**، سلسلة العلوم الإنسانية، مجلد11، العدد 1، غزة.

- زهران، حامد عبد السلام .(1977). **علم نفس الطفولة والمراهقة**. ط4، عالم الكتب، القاهرة،

–زيلعي، أحمد عبد الله.(2013). **مستوى استيعاب طلاب المرحلة المتوسطة للمفاهيم الجبرية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

- سكر، ناجي رجب ونشوان، جميل .(2006). تقويم مستوى التعلم في المناهج الفلسطينية لدى طلبة الصفين السادس والتاسع في مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة. **المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية**، جامعة الأقصى، غزة.

- سلامة، عبد الحافظ.(2007).**أساليب تدريس العلوم والرياضيات**. عمان: دار اليازوردي العلمية للنشر والتوزيع.

- سليمون، ديمة .(2013). **فاعلية الألعاب التعليمية في تعليم مادة الرياضيات**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

–الشرع، ابراهيم وظاظا، حيدر.(2010). درجة امتلاك الطلبة المعلمين في الجامعة الأردنية لبعض المفاهيم الرياضية في الهندسة والجبر والحساب. **مجلة العلوم التربوية**، مجلد37، العدد2، ص273–285.

-الشمري، شيخة.(2017). الكشف عن المفاهيم البديلة لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، مجلد 6، العدد5، ص145-165.

- عفانة، عزو وآخرون .(2007). **استراتيجيات تدريس الرياضيات في التعليم العام**. الجامعة الإسلامية، غزة.

- علي، محمد السيد .(2000). **مصطلحات في المناهج وطرائق التدريس**. كلية التربية، جامعة المنصورة ، ط2.

- منصور، علي، والأحمد، أمل، الشماس، عيسى .(2009). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. منشورات جامعة دمشق، مركز التعليم المفتوح، دمشق.

- المنصور، غسان.(2011).التعلم في الرياضيات وعلاقته بمهارات التفكير دراسة ميدانية على عينة من تلامذة الصف السادس في مدارس دمشق الرسمية، **مجلة جامعة دمشق**، مجلد27، العدد(3+4)، ص19.

- نبهان، موسى .(2004). **أساسيات القياس في العلوم السلوكية**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

- الهويدي، زيد.(2006). **أساليب واستراتيجيات تدريس الرياضيات**. العين : دار الكتاب الجامعي.

المراجع الأجنبية

-Ayodele, J. (2011). Effect of Pre-exposure of Students to Basic Mathematical Concepts on their Performance in Quantitative Aspects of Chemical Reactions. European Journal of Educational Studies, 3(3).

-Cross ,Dionne.(2009). Creating optimal mathematics learning environments: combining argumentation and writing intertional journal of scince and methematics education,7(5) ,905-930.

أثر استخدام استراتيجية فكر – زاوج – شارك في تنمية الكفاية الاجتماعية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة

*غنى فارس الفرا

(الإيداع: 23 آيار 2019، القبول: 8 تموز 2019)

ملخص:

الهدف من البحث الحالي معرفة أثر استخدام استراتيجية فكر – زاوج – شارك في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة بعمر 5– 6 سنوات. وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي للإجابة عن فرضيات البحث، حيث تمّ تطبيق البحث في العام الدراسي (2018/ 2019) وتكوّنت عيّنة البحث من (40) طفلاً من أطفال الروضة ، موزعين إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والثانية ضابطة، وقد تمّ اختيارهم بطريقة مقصودة، حيث تمّ تطبيق التجربة من قبل الباحثة على المجموعتين، وبعد تنفيذ الخطة التعليمية التي أعدتها الباحثة وتطبيق اختبار الكفاءة الاجتماعية وعرض النتائج وتفسيرها تبيّن الآتي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في اختبار الكفاءة الاجتماعية، وذلك لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبيّة والضابطة في القياس البعدي لاختبار الكفاءة الاجتماعية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وفي ضوء النتائج اقترحت الباحثة الآتي:

- تعميم فكرة استراتيجية (فكر – زاوج– شارك) على رياض الأطفال وممارسة ذلك من قبل المعلمين.
- تدريب المعلمين على استراتيجيات التعلم النشط وبشكل خاص استراتيجية فكر – زاوج – شارك.

الكلمات المفتاحية : استراتيجية (فكر – زاوج – شارك) – الكفاية الاجتماعية – أطفال الرياض.

* **طالبة دكتوراه – تربية الطفل – كلية التربية – جامعة البعث.**

The Impact of Using The Think –Pair – Share Strategy in The Development of Social Competence in pre–School Childre

*Ghina Alfarra

(Received: 23 May 2019, Accepted: 8 July 2019)

Abstract:

The aim of this research is to find out the impact of the use of a strategy (think – Pair – Share) in the development of social competence in preschool children aged 5–6 years. The researcher used the experimental method to answer the hypotheses of the research. The research was applied in the academic year 2018/2019. The research sample consisted of (40) kindergarten children, divided into two groups, one experimental and the other controlled, They were chosen in a deliberate method, Where the experiment was applied by the researcher on the two groups, After the implementation of the educational plan prepared by the researcher and apply the test of social competence and the presentation and interpretation of the results show the following:

– There are statistically significant differences between the average scores of the experimental group members in the tribal and remote measurements in the social competence test, in favor of the post–measurement.

– There are statistically significant differences between the average scores of the experimental and control groups in the post–measurement to test the social efficiency, in favor of the experimental group.

In light of the results, the researcher suggested the following:

– Dissemination of a strategic idea (think – Pair – Share) on kindergartens and practice it by teachers.

– Teacher training on active learning strategies, especially strategy (think– Pair – Share).

Keywords: Strategy (Think –Pair – Share)– Social Competence – Kindergarten Children.

1–مقدمة

تشكّل الحياة الاجتماعية ركناً هاماً وأساسياً في حياة كل إنسان ، وتتطلب عديداً من المهارات التي يعد امتلاكها الأساس في نجاحه واندماجه في المجتمع، ويبدأ الطفل باكتساب مهاراته الاجتماعية من الأسرة من خلال تفاعله مع والديه وإخوته والآخرين من حوله، وعند انتقاله إلى رياض الأطفال تعكس هذه المهارات طريقة تفاعله مع أقرانه، وتعمل رياض الأطفال على تنميتها لما لها من أهمية في عملية التعلم. ولهذه المرحلة أهمية كبيرة في حياة الطفل، وتأتي أهميتها من كونها تعد الأساس في تكوين شخصيته، إذ تتكون في هذه المرحلة عادات ومهارات يصعب التخلص منها في مراحل النمو اللاحقة.

ويشير سميث وستيرن (Smith & Strain) إلى أن التدريب على المهارات الاجتماعية يمثل أحد الأسس المهمة والمؤثرة في النمو الاجتماعي للأطفال الصغار، ويتفق معهما ليبلانك وماتسون (Leblanc & Matson) في أن التدريب المبكر على المهارات الاجتماعية يجعل طفل الروضة، طفلاً متميزاً عن الأطفال الذين لم يتلقوا مثل ذلك التدريب، لأن اكتساب المهارات الاجتماعية يجعل الطفل أكثر تميزاً في تفاعلاته الاجتماعية وصلاته ونموه الاجتماعية (عز الدين، 2008، 5).

وأيضاً فإن المهارات التي لا تتكون في هذه المرحلة يصعب تكوينها لاحقاً، فالطفل الذي لا تتكون لديه مهارة المشاركة الوجدانية مع الآخرين قد يخفق في تنميتها في فترة المراهقة وما بعدها من المراحل العمرية.

ويشير علماء النفس والتربية إلى أهمية النمو الاجتماعي للطفل في المراحل المختلفة من حياته، حيث أن العلاقات الاجتماعية تولد الإحساس بالكفاية الاجتماعية، وتوفر الدعم الاجتماعي الذي يؤدي إلى تكيف نفسي وصحة نفسية وجسمية سليمة (الهروط ،2000، 17). وقد حدد جريشام (Gresham,1987) ثلاث مجالات فرعية للكفاية الاجتماعية وهي: السلوك التكيفي (Adaptive Behavior) والمهارات الاجتماعية (Social Skills) وتقبل الأقران (Peer Acceptance) (Gresham , 1987,38).

وإن نجاح الطفل في تنمية المهارات الاجتماعية واكتسابها يزيد من قدرته على الاندماج مع جماعة الأقران، والاقتراب من جماعة الكبار، وإقامة تفاعلات اجتماعية ناجحة، مما يؤدي إلى اكتساب مزيداً من الخبرات الاجتماعية التي تحقق نمواً اجتماعياً سليماً (السيد ، 1998، 7).

ولما كانت مرحلة الطفولة المبكرة هي مرحلة اكتشاف واستفسار وحب البحث والاطلاع، كان لابد من استخدام استراتيجيات وطرائق تتناسب وخصائص الطفل في هذه المرحلة، وتأخذ بعين الاعتبار رغبته في البحث والاستكشاف وإشباع الفضول، وتتيح له فرصة المشاركة في العملية التعليمية التعلّمية بحيث يكون محورها ومسؤولاً عنها، مما يساعد في تنمية مختلف المهارات، وبخاصة المهارات الاجتماعية، ولعل من أفضل هذه الاستراتيجيات وأنسبها بالنسبة للطفل استراتيجيات التعلم النشط، فهي تعتمد على نشاط المتعلم وفاعليته في مشاركة الآخرين للوصول إلى المعلومات والحقائق، وذلك تحت أشرف المعلم وتوجيهه.

وبالرغم من اهتمام الباحثين بالمهارات الاجتماعية، إلا أنه لا يزال هناك قصوراً في هذه المهارات، وهذا ما أكدته دراسة (السباعي،2015) حيث بينت أن المهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة لم تصل إلى مستوى المتوسط، مما يشير إلى وجود ضعف عام في امتلاك المهارات الاجتماعية، وكذلك دراسة (حمدي،2014) التي بينت أن هناك ضعفاً في تقديم الخبرات الاجتماعية لأطفال الروضة بأسلوب يتكامل مع طبيعتهم التوّاقة للفضول المعرفي والاجتماعي، وميلهم الفطري للعب والحركة والنشاط.

وتأسيساً على ما تقدم، وانطلاقاً من الأهمية الكبيرة للكفاءة الاجتماعية واستراتيجيات التعلم النشط، عمدت الباحثة إلى اختيار استراتيجية (فكر– واج – شارك)، والتي هي إحدى استراتيجيات التعلم النشط الحديثة، وذلك بهدف تعرف أثرها في تنمية الكفاية الاجتماعية لأطفال الرياض.

مشكلة البحث:

إن عملية تطوير كفاءة اجتماعية مناسبة وملائمة أثناء مرحلة الطفولة؛ تعد عاملاً حاسماً في نجاح الفرد في مرحلة طفولته، وفي المراحل اللاحقة من حياته. (Merrell, 1993,8) ويعتقد الباحثون أن الكثير من المشكلات التعليمة التي يعاني منها المتعلمين ترتبط باكتسابهم للمهارات الاجتماعية السلوكية حيث أشارت الدراسات إلى أن افتقار المتعلم للمهارات الاجتماعية قد يسبب عدم كفايته في التعلم وتدني تحصيله وانخفاض مفهوم الذات لديه (الخطيب ، 2003، 128). كما بينت العديد من الدراسات كدراسة (عز الدين، 2008)، ودراسة (سليمان و الأحمد، 2011) أن الأطفال الذين لديهم قصور في مهاراتهم الاجتماعية يجعلهم أطفالاً مرفوضين ومنسحبين، ولا يتمتعون بأية شعبية بين أقرانهم وغيرهم من الأشخاص الآخرين. بينما وجود هذه المهارات يساعدهم في التوجه نحو الآخرين والانبساطية والقدرة على التصرف بنجاح في مواقف التفاعل الاجتماعي.

وللوقوف على مشكلة البحث بصوة أدق قامت الباحثة بدراسة استطلاعية على عينة من أطفال الرياض في مدينة حماه، واستخدمت بطاقة ملاحظة للكفايات الاجتماعية لطفل الروضة، بهدف التعرف على درجة امتلاك الأطفال للكفايات الاجتماعية، وقد بينت النتائج وجود تدني في مستوى الكفايات الاجتماعية لدى أطفال الرياض، وقد يعود ذلك إلى عدم تضمين منهاج رياض الأطفال بالمهارات الاجتماعية الكافية أو عدم التركيز على تنمية تلك المهارات لدى الأطفال أثناء تنفيذ أنشطة المنهاج، وربما تدني هذه المهارات لدى الأطفال يعود إلى اتباع الطرق التقليدية المتبعة في التعليم وعدم الاعتماد على استراتيجيات تساعد على تنمية المهارات الاجتماعية مثل استراتيجيات التعلم النشط، حيث يعد التعلم النشط من الأساليب الحديثة التي يمكن أن تستخدم لتنمية الكفاية الاجتماعية لدى الأطفال، لأنه يقوم على تحقيق أقصى استفادة بما لدى الجماعة (البنا، 1999، 6). بالإضافة إلى أنه في جلسات التعلم النشط يصوغ الطفل المشكلة أو الموقف بأسلوبه؛ ليفهمه الآخرون، ويشارك الجميع في الحل، مما يعكس قيام الأطفال بسلوكيات تتضمن: (التعاون ، المشاركة الوجدانية ، التفاعل مع الأقران) وهذا يدل على وجود بعض المهارات الاجتماعية لديهم، ومساهمة في تأكيد ذلك كان تصميم هذه الدراسة التي سوف تتناول إحدى استراتيجيات التعلم النشط الحديثة لبحث أثرها على تنمية الكفاية الاجتماعية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة وهي استراتيجية (فكر – زاوج – شارك).

وتتسم استراتيجية (فكر– زاوج – شارك) بأنها لا تحتاج إلى وقت طويل في تنفيذها، وخطواتها محددة وبسيطة يمكن تطبيقها بسهولة، إضافة إلى أنها تدعم الكفايات الاجتماعية لدى الأطفال من خلال مناقشتهم لأفكار بعضهم البعض، ولذلك أرادت الباحثة التحقق من أثر استخدام استراتيجية (فكر – زاوج – شارك) في تنمية الكفاية الاجتماعية لدى أطفال الرياض ومدى اهتمام الرياض بها وتنميتها. وعليه يمكن أن تتحدد مشكلة البحث في السؤال الآتي: **ما أثر استخدام استراتيجية (فكر – زاوج – شارك) في تنمية الكفاية الاجتماعية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة؟**

أهمية البحث: تأتي أهمية البحث في الجوانب الآتية:

- إثراء بيئة التعلم من خلال استخدام أساليب تدريس فعالة يكون فيها الطفل هو محور العملية التعليمية بدلا من الأساليب التقليدية التي تجعل الطفل مستقبلا سلبياً.
- تقديم دليل للمعلم يوضح كيفية استخدام استراتيجية (فكر – زاوج – شار) في تعليم بعض المفاهيم للأطفال الأمر الذي قد يفيد المعلمين في بناء وحدات تعليمية أخرى باستخدام هذه الاستراتيجية.
- تقديم اختبار لقياس الكفاية الاجتماعية مما قد يفيد المعلمين والباحثين في الكشف عن مدى توافر المهارات الاجتماعية، كما يمكن الاسترشاد بهذه الاختبارات عند إعداد اختبارات مماثلة.
- إفادة مخططي ومطوري المناهج في تضمين منهاج الرياض أنشطة ووسائل تركز على تنمية المهارات الاجتماعية .

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

- تنمية الكفاية الاجتماعية (التعبير عن النفس، المشاركة والتعاطف، التعاون، المرونة الاجتماعية وتقبل الآخرين، اتباع القواعد الاجتماعية) لدى أطفال الرياض
- تعرف الفروق في الكفاية الاجتماعية لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، ولصالح من.
- تعرف الفروق في الكفاية الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي– البعدي، ولصالح أي من القياسين.
- الكشف عن أثر استخدام استراتيجية (فكر، زاوج ، شارك) في تنمية الكفاية الاجتماعية لدى أطفال الرياض.
- تقديم بعض المقترحات التي يمكن أن تساهم في زيادة فاعلية كفاءة الأطفال الاجتماعية.

فرضيات البحث: تمثلت فرضيات البحث بالآتي:

- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الكفاية الاجتماعية.
- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الكفاية الاجتماعية.

حدود البحث:

- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي 2018/ 2019 في الفترة الزمنية الواقعة ما بين 2019/2/6 ولغاية 2019/2/28.
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق البحث في روضة النور الخاصة في مدينة حماه.
- **الحدود العلمية:** اقتصر البحث على تطبيق استراتيجية (فكر– زاوج– شارك) كما اقتصر على الكفاية الاجتماعية لأطفال الرياض، والي تم تحديدها في هذا البحث بـ (التعبير عن النفس، المشاركة والتعاطف، التعاون، المرونة الاجتماعية وتقبل الآخرين، اتباع القواعد الاجتماعية)

مصطلحات البحث:

استراتيجية (فكر – زاوج – شارك) Think – Pair – Share) Strategy): هي استراتيجية نمت في ظل التعلم التعاوني تتحدى مواقف التعلم الجماعي؛ فهي تتيح للتلاميذ وقتاً أطول للتفكير واستخدام خبراتهم السابقة، ومساعدة الزميل للآخر، وتمر بالخطوات الآتية: (نصر،2003 ، 213).

- خطوة التفكير: "Thinking": يطرح المعلم سؤالاً يرتبط بالدرس ، ويطلب من التلاميذ أن يفكر كل منهم بمفرده (لمدة دقيقة).
- خطوة المزاوجة : "Pairing": يطلب المعلم من التلاميذ أن يناقشوا ما فكروا فيه في شكل أزواج كل اثنين معا ويتحدد الزمن وفقاً للسؤال المطروح.
- خطوة المشاركة : "sharing" يطلب المعلم من كل زوج أن يشارك مع الصف كله فيما تم التحدث فيه.

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: طريقه تدريسية مشتقة من التعلم التعاوني تهدف إلى الحصول على مساهمات أفضل وأكثر في مناقشات غرفة النشاط، وتنشيط ماعند التلاميذ من معرفة سابقة، حيث يقوم المعلم بطرح سؤال للتحدي أو سؤال مفتوح ويعطى التلاميذ مدة للتفكير في السؤال، بعد ذلك يتجمع التلاميذ على هيئة أزواج ليتبادل كل تلميذ أفكاره حول إجابة السؤال مع زميله المجاور له، وأخيرا يشارك كل زوج من التلاميذ زوجاً آخر؛ ليتكون(المربع الطلابي) وتصبح مجموعة

عمل من أربعة تلاميذ يتحاورون ويفكرون معاً حتى يتوصلوا إلى إجابة واحدة يتفقون على صحتها، تعرض أمام باقي المجموعات في الفصل.

الكفاية الاجتماعية Social competence: هي قدرات الفرد ومهاراته الشخصية التي يتم تطويرها ضمن علاقة الفرد بالآخرين وما يمتلكه من استعدادات وإمكانيات ذاتية. (Felner, 1990,151)

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: المهارات التي تستخدم للاستجابة في مواقف اجتماعية محددة، وهي مهارة: (التعبير عن النفس، المشاركة والتعاطف، التعاون، المرونة الاجتماعية وتقبل الآخرين، اتباع القواعد الاجتماعية) وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة البحث على اختبار الكفاية الاجتماعية.

الإطار النظري:

أولا- استراتيجية فكر – زاج – شارك:

❖ **مفهوم استراتيجية فكر – زاوج – شارك:**

تعتبر استراتيجية فكر – زاوج – شارك ، تركيبة صغيرة للتعلم التعاوني النشط حيث يعمل التعلم النشط على تفعيل عمليتي التعلم والتعليم، ويؤدي إلى تنشيط المتعلم وجعله يشارك بفعالية ، وتتمثل الغاية من نهج التعلم النشط في مساعدة المتعلمين على اكتساب مجموعة من المهارات والمعارف والاتجاهات والمبادئ والقيم إضافة إلى تطوير استراتيجيات التعلم الحديثة التي تمكنهم من الاستقلال في التعلم وقدرتهم على حل مشكلاتهم الحياتية ، واتخاذ القرارات وتحمل مسؤوليتها. والتعلم النشط : هو طريقة التدريس التي تدمج مجموعة منوعة من الأنشطة لجعل الدماغ يعمل فالطلبة بحاجة إلى أن يسمعوا و يروا ويسألوا ويتناقشوا، ويبحثوا ويوظفوا ويدرسوا المحتوى، وهذا صحيح في بيئات التعلم وجهاً لوجه داخل الصف. ويعد التعلم التعاوني أحد استراتيجيات التعلم النشط "ذي المعنى" وذلك بوصفه عملية تعلم بديلة لنظام التعلم التقليدي. والتعلم التعاوني : هو أسلوب أو نموذج تدريس يتيح للطلاب فرص المشاركة والتعلم من بعضهم البعض في مجموعات صغيرة غير متجانسة عن طريق الحوار والتفاعل مع بعضهم البعض ومع المعلم واكتساب خبرات التعلم بطريقة اجتماعية ، ويقومون معاً بأداء المهام والأنشطة التعليمية تحت توجيه ومساعدة المعلم ،وتؤدي بهم في النهاية لاكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات بأنفسهم وتحقيق الأهداف المرغوبة (أبو عميره، 2000، 78)

❖ **الأسس التي تقوم عليها هذه الاستراتيجية:** تقوم فكرة هذه الاستراتيجية على ثلاث أسس (التفكير – المزاوجة – المشاركة) ويكون التفكير أيضاً على ثلاث مراحل

- ✓ فكر لوحدك أولاً: يفكر الطالب بصمت لمدة دقيقتين لا يتحدث مع زميله أو يساعده أو يطلب منه المساعدة أو يرفع يده
- ✓ فكر مع زميلك ثانياً: كل طالب يطرح فكرته الأفضل لزميله الآخر وسبب اختياره لهذه الفكرة أو الإجابة لمدة دقيقتين لكل منهما ويتفقان على إجابة واحدة .
- ✓ فكر مع مجموعتك ثالثاً: كل مجموعة ثنائية تشارك فكرتها مع المجموعة الثنائية الأخرى موضحين سبب اختيارهم لهذه الإجابة (دقيقتان لكل مجموعة ثنائية)، ثم شارك الصف رابعاً: تشارك المجموعة عندما يحين دورها لمدة دقيقتين حول مشاركتهم و أسباب اختيارهم من خلال تعيين متحدث المجموعة. (لطف الله ، 2005، 125)

❖ **خطوات تنفيذ الاستراتيجية :**

- **الخطوة الأولى:** يقسم المعلم الأطفال إلى مجموعات تتألف من أربع أطفال بحيث يجلس كل اثنين من المجموعة وجها لوجه ومتجاورين.
- **الخطوة الثانية:** يعطي المعلم رقم للمجموعة ورقم لكل طفل في المجموعة

- **الخطوة الثالثة:** مرحلة التفكير: يطرح المعلم سؤال أو يعرض مشكلة، و يفكر الأطفال في الحل بشكل فردي ضمن وقت محدد
- **الخطوة الرابعة:** مرحلة المزاوجة، حيث يطلب المعلم من كل زوج من الأطفال المناقشة في ما يفكران فيه ويتعاون كل طفلين للخروج بحل موحد.
- **الخطوة الخامسة:** مرحلة المشاركة، حيث يطلب المعلم من جميع أفراد المجموعة المشاركة في الحل واختيار إجابة واحدة.
- **الخطوة السادسة:** مرحلة التقويم : يختار المعلم أحد الأطفال عشوائياً من المجموعة باختيار الرقم ليمثلها في الإجابة عن السؤال وبذلك يشعر كل طفل بأنه عرضة للسؤال من المعلم
- **الخطوة السابعة:** يقدم المعلم تغذية راجعة ويلخص طريقة الحل بمشاركة جميع المجموعات (جابر ، 1999، 92)

❖ **مميزات استراتيجية فكر – زاوج – شارك:**

- تزيد من الوعي بالتحصيل وتنمي مستويات التفكير العليا.
- تساعد التلاميذ على بناء معارفهم خلال مناقشاتهم الثنائية والجماعية.
- وقت التفكير يساعد على إطلاق أكبر عدد من الأفكار والاستجابات الأصيلة.
- تساعد كل من التلاميذ المندفعين ، والمنطوين في التغلب على مشكلاتهم وذلك نتيجة توفير بيئة حرة خالية من المخاطرة في عملية التعلم. (Jones,2002,286)
- تتيح الفرصة للتلاميذ لكي يكونوا نشطين فعالين في عملية تعلمهم ، مما يساعد على بقاء أثر التعلم.
- تزيد أيضا من دافعيتهم للتعلم وتنمي الثقة في نفس المتعلمين وتعطي الفرصة للجميع للمشاركة بدلا من عدد محدود من المتطوعين في المناقشات العادية.
- تساعد على بناء المسؤولية الشخصية والقدرة على التفسير و إيجاد العلاقات في علمية التعلم، كما تدعم مهارات الاتصال والتواصل اللفظي ، وتتيح فرص التدريب على بعض المهارات الاجتماعية المرغوبة.
- تساعدهم في اختبار أفكارهم قبل المغامرة بها أمام تلاميذ الفصل. (Gunter,Etal.,1999)

❖ **عيوب استراتيجية فكر – زاوج شارك :**

- تحتاج إلى وجود معلمين مؤهلين للقيام بتوجيه نشاط الطلاب وتحديد الأدوار.
- عدم تحملها لأعداد كبيرة للتلاميذ وضيق الصفوف.
- لا تساعد على التعمّق في المادة العلميّة. (السيد ، 2005، 187).

ثانياً– الكفاية الاجتماعية:

❖ **مفهوم الكفاية الاجتماعية:** تعد الكفاية الاجتماعية مظلة لجميع المهارات الاجتماعية التي يحتاجها الفرد لكن ينجح في حياته وعلاقاته الاجتماعية ، فالشخص ذو الكفاية الاجتماعية ينجح في اختيار المهارات المناسبة لكل موقف، ويستخدمها بطرق تؤدي إلي نواتج إيجابية. (مصطفى حسن، 2003، 212) كما أنها تعني: إجادة مهارات اجتماعية تسهل وتيسر التفاعل الاجتماعي، وفهم عواطف الفرد وعواطف الآخرين وإدراكها، ومعرفة المفاهيم الدقيقة للموقف لنتمكن من التفسير الصحيح للسلوكيات الاجتماعية والاستجابات الملائمة لها، وفهم الأحداث الشخصية والتنبؤ بها. ويعرف عبد الحميد وعلاء الدين (1993) الكفاية الاجتماعية بأنها: بعد وجداني يتمثل في التعاطف والتواصل مع الآخرين والفهم المتبادل للمشاعر الوجدانية، وتكوين العلاقات الشخصية المرضية معهم، بحيث يكون الفرد مستمعاً جيداً لهم، وقادراً على تعرف اهتماماتهم، وتقدير مشاعرهم وتفهمها. (عبد الحميد وكفافي، 1993، 27).

❖ **أهمية الكفاية الاجتماعية للطفل:** ترتبط عدة متغيرات بالكفاية الاجتماعية وتسهم في تطورها في مراحل العمر الأولى من حياة الطفل. إن لطريقة التنشئة الأسرية، ولجماعة الرفاق والمدرسة دوراً هاماً في عملية النضج الاجتماعي . فظروف البيت الذي يعيش فيه الطفل لها آثار على سلوكه وشخصيته؛ إذ يستشهد عاقل بدراسة لـ بالدوين (Baldwin) حاول فيها تقصي أثر أسلوب التنشئة الأسرية إلى نمطين هما، الديمقراطي، والتسلطي، حيث تبيّن أن الأطفال من عائلات يسودها الجو الديمقراطي يكونون نشيطين وغير هيابين، ومخططين وفضوليين، وميالين لحب السيطرة، وقياديين، أما الأطفال من بيوت يسودها جو التسلط فيميلون للهدوء، وحسن السلوك، وغير ميالين للقيادية، ومحدودي الفضول، وضعاف الخيال، ثم يضيف أن الأطفال من بيوت تسودها المشاكل الاجتماعية ولا يسودها التفاهم يكونوا أطفالاً معضلين. كما أن سلوك الطفل الاجتماعي يتأثر بجو الأسرة والعلاقات السائدة بين أفراد الأسرة وبعلاقتهم مع الآخرين. كما أن لترتيب الطفل الولادي في الأسرة دوراً هاماً في تطور بُعد الاستقلالية أو الاعتمادية، فالطفل الأول غالباً ما يعاني من التناقض بين الاعتمادية والاستقلالية بحكم معاملة الوالدين له، كما أن لعمر الأبوين تأثير أيضاً، فالطفل من أب كبير السن غير طفل من أب صغير السن (الريماوي ، 1993، 71). وهناك أمور يجب مراعاتها في البيت لتساعد في بناء شخصية اجتماعية للطفل منها:

- توفير الأمن والاستقرار داخل الأسرة،.
- شجيع المشاركة الاجتماعية، والتعاون داخل الأسرة وخارجها.
- توفير الخبرة الاجتماعية الجيدة والعادات والتقاليد والعيش من أجل تحقيق أهداف الآخرين.
- توفير فرص التطور المعرفي، ومنح الطفل الوقت الكافي للعب والواجبات المدرسية.
- مساعدة الطفل على تكوين مفهوم إيجابي عن ذاته وعن الطبيعة المحيطة به ، فللعب أثر هام في تطور الكفاية الاجتماعية عند الطفل حيث أن الطفل يصل في كل مرحلة إلى مستوى من الكفاية الاجتماعية تتناسب مع المرحلة العمرية التي يمر بها كأن يقوم ببعض السلوكيات المتوقعة في كل مرحلة فتتطور هذه السلوكيات وتنمو تبعاً للبيئة ولحاجات الطفل النفسية والاجتماعية.

❖ **مهارات الكفاية الاجتماعية:** هناك مجموعة مهارات مكونه للكفاية الاجتماعية ومنها توكيد الذات، ومهارات المواجهة، والتواصل، ومهارة تنظيم المعرفة والمشاعر. ويرى حبيب مجدى (2003) أن مكونات الكفاية الاجتماعية تشمل خمسة عناصر هي:

1- القدرة على تأكيد الذات.
2- الإفصاح عن الذات.
3- مشاركة الآخرين في نشاطات اجتماعية.
4- إظهار الاهتمام بالآخرين.
5- فهم منظور الشخص الآخر. (حبيب ، 2003، 70)

ويشير طريف شوقي (2002) إلى أربع مهارات مكونة للكفاءة الاجتماعية وهي :

1- مهارات توكيد الذات: تظهر هذه المهارات في قدرة الفرد على التعبير عن المشاعر والآراء والدفاع عن الحقوق ، وتحديد المهارات في مواجهة ضغوط الآخرين.
2- مهارات وجدانية: تظهر هذه المهارات في تيسير إقامة الفرد لعلاقات وثيقة وودودة مع الآخرين، وإدارة التفاعل معهم على نحو يساعد على الاقتراب منهم، وتشتمل على التعاطف والمشاركة الوجدانية.
3- مهارات الاتصال: وتعبر عن قدرة الفرد على توصيل المعلومات للآخرين لفظياً أو غير لفظياً، وتلقي الرسائل اللفظية وغير اللفظية من الآخرين وفهم مغزاها والتعامل معهم في ضوئها.

4- مهارات الضبط والمرونة الاجتماعية والانفعالية: وتشير إلي قدرة الفرد على التحكم بمرونة في سلوكه اللفظي وغير اللفظي الانفعالي وخاصة في موقف التفاعل مع الآخرين، وتعديله وفقاً لما يطرأ من تغيرات على الموقف، ومعرفة السلوك الاجتماعي الملائم للموقف، واختيار التوقيت المناسب لإصداره فيه (شوقي، 2002، 50 –52)

❖ **علاقة استراتيجية (فكر – زاوج – شارك) بالكفاية الاجتماعية:** إن الكفايات الاجتماعية ليست مهارات موروثة، ولكنها مكتسبة، يتعلمها الفرد ويكتسبها أثناء التفاعل الاجتماعي، ووفقاً لمعايير اجتماعية وثقافية خاصة بكل مجتمع (المرجع السابق، 45). ويتعلم الطفل المهارات الاجتماعية من خلال التعامل والتفاعل في المواقف الاجتماعية المختلفة، من خلال الملاحظة وتقليد سلوك الآخرين، وخاصة الوالدين والرفاق والمعلمة، والذين هم بمنزلة النموذج التي تتشكل من خلالها سلوكيات الطفل، وقد أشارت حسونة (1995، 30) إلى إمكانية تعليم المهارات الاجتماعية من خلال:

- أسلوب التعليم المباشر: وفيه يتم تعليم المهارات الاجتماعية بأسلوب تعلم المهارات المعرفية نفسه
- اسلوب التعليم غير المباشر: ويتم عن طريق استراتيجيات ثلاث هي:

✓ التعزيز الإيجابي.
✓ التوقعات المتعلقة بالنواتج المستقبلية.
✓ النموذج الاجتماعي.

وتتمثل استراتيجية التعلم غير المباشر كما يرى ستيفنز Stevins في الخطوات الآية:

- تحديد السلوك الاجتماعي المراد تعلمه عن طريق تعريف هذا السلوك ومراحل تطوره.
- تقدير الأهداف السلوكية وذلك بتقديم المهارات وتقدير مستوى أداء الأطفال فيها.
- تقييم مدى فعالية استراتيجية تعلم المهارات. (حسونة،1995، 45).

وترى الباحثة أن استراتيجيات التعليم غير المباشر المتمثلة في التعزيز الإيجابي والتوقعات المتعقلة بالنواتج المستقبلية والنموذج الاجتماعي، يمكن تحقيقها من خلال تطبيق استراتيجية (فكر – زاوج – شارك) وذلك من خلال تطبيق خطوات هذه الاستراتيجية، فهي تعتمد في جوهرها على التعلم النشط والمشاركة في عملية التعلم أو ما يسمى بالتعلم التعاوني، والذي بدوره يؤدي إلى تطوير مهارات المتعلمين اجتماعياً.

الدراسات السابقة:

أولاً- الدراسات التي تناولت استراتيجية فكر – زاوج – شارك.

الدراسات العربية:

دراسة سلطان (2007) : عنوان الدراسة ومكانها: أثر استخدام استراتيجية فكر – زاوج – شارك في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، أجريت الدراسة في المملكة العربية السعودية، هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى تأثير استراتيجية فكر – زاوج – شارك في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة، وقد تكونت عيّنة الدراسة من تلاميذ المرحلة الابتدائية تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وعددها (35) طالباً قام الباحث بتدريسها باستخدام الاستراتيجية، والأخرى كانت ضابطة وكان عددها (38) طالبا وتم تدريسها بالطريقة التقليدية، وقد استخدم الباحث اختبار مهارات التعبير الكتابي، ودليل للمعلم والذي قام الباحث بإعداده وذلك ليتم استخدامه عند تنفيذ الدراسة، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والأخرى الضابطة لصالح المجموعة التجريبية

دراسة عبد الفتاح (2008): عنوان الدراسة: أثر استخدام استراتيجية (فكر زاوج شارك) في تدريس الرياضيات علي تنمية التواصل و الإبداع الرياضي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية، أجريت الدراسة في مصر، وهدفت الدراسة إلى قياس أثر استخدام استراتيجية (فكر – زوج – شارك) على تنمية التواصل الرياضي والإبداع الرياضي لدى تلاميذ الصف الخامس

الابتدائي، وقد تكونت العينة من(٧٧) تلميذاً وتلميذة، قسمت إلى مجموعتين تجريبية(٣٧) تلميذاً وتلميذة تدرس باستخدام استراتيجية (فكر – زاوج –شارك)، وضابطة تكونت من (40) تلميذاً وتلميذة تدرس بالطريقة التقليدية، وتم استخدام اختبار التواصل الرياضي / واختبار الإبداع الرياضي. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالّة إحصائيا بين المجموعتين في اختبار التواصل الرياضي لصالح المجموعة التجريبية كما يوجد حجم أثر كبير لاستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) كمتغير مستقل على التواصل والإبداع الرياضي كمتغيّرين تابعين.

الدراسات الأجنبية:

دراسة نجوزي (Ngozi,2009): هدفت الدراسة إلى الكشف عن الآثار المترتبة لاستراتيجيات ما وراء المعرفة واستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) على مشاركة الطلاب لإنجاز كبير في صفوف العلوم في المدارس الثانويّة، أجريت الدراسة في نيجيريا، وقد قامت الباحثة بتقسيم عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات الأولى (24) طالباً، تمّ تدريسها باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، الثانية (22) طالباً، تم تدريسها باستخدام استراتيجية فكر زاوج شارك، والثالثة (21) طالباً تم تحديدها كمجموعة ضابطة، وقد توصلت الدراسة إلى أنّ المجموعة الأولى كانت أكثر فعالية في تعزيز التحصيل، تليها المجموعة الثانية والتي درست باستخدام استراتيجية فكر – زاوج – شارك.

دراسة كارس (Carss, 2007): هدفت الدراسة إلى وصف آثار استراتيجية فكر – زاوج – شارك التي استخدمت خلال دروس القراءة للراشدين، أجريت الدراسة في نيوزلاندا، وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين كل مجموعة تضم (6) أطفال وكانت إحدى المجموعتين تقرأ قراءة فوق عمرهم الزمني والأخرى أقل من عمرهم الزمني. وقد أكدت النتائج الآثار الايجابية لاستخدام استراتيجية (فكر – زاوج – شارك) في القراءة والإنجاز وخاصة الطلبة الذين قاموا بالقراءة فوق عمرهم الزمني.

التعقيب على الدراسات السابقة: بعد العرض السابق للدراسات السابقة يمكن أن نسوق الملاحظات التالية:

من حيث المتغيرات: معظم الدراسات السابقة أخذت متغير استراتيجية فكر – زاوج – شارك ودرست أثره في متغيرات مختلفة منها تنمية بعض المفاهيم العلمية كـ دراسة عبد الفتاح (2008)، أما دراسة سلطان (2007) و دراسة كارس (2007) فتناولت أثرها في تنمية مهارات التعبير الكتابي ومهارات القراءة، في حين أنّ دراسة نجوزي (2009) تناولت التحصيل الدراسي كمتغير تابع، وبذلك اتفقت مع الدراسة الحالية فقط من حيث المتغير المستقل في حين أنها لم تتفق مع هذه الدراسة في المتغير التابع.

من حيث العيّنة: تناولت معظم الدراسات السابقة أعمار مختلفة ومن خارج البيئة السورية فدراسة نجوزي (2009) تناولت المرحلة الثانوية، أما دراسة كلٍ من سلطان (2007) وعبد الفتاح (2008) وكارس (2007) فتناولت المرحلة الابتدائية.

والدراسة الحالية تتناول أطفال الرياض بعمر 5– 6 سنوات، وبذلك تختلف هذه الدراسة مع الدراسات السابقة من حيث اختيار العيّنة.

من حيث النتائج: خلصت الدراسات السابقة إلى نتائج متشابهة فيما يتعلق بأثر استخدام استراتيجية فكر – زاوج – شارك سواءً في تنمية المفاهيم العلمية أو في التحصيل الدراسي أو حتى في تنمية مهارات القراءة والتعبير حيث أنّ معظم الدراسات خلصت إلى أنّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والأخرى الضابطة لصالح المجموعة التجريبية. مثل دراسات كلٍ من (سلطان و عبد الفتاح وكارس).

ثانياً– الدراسات التي تناولت الكفاية الاجتماعية:

الدراسات العربية:

دراسة عبد الله (2002): عنوان الدراسة ومكانها: العلاقة بين المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى عينة من الأطفال السوريين، أجريت الدراسة في سورية وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى عينة من الأطفال السوريين، تكونت عينة الدراسة من (225) طفلاً من مرحلة الطفولة المتأخرة تتراوح أعمارهم بين 9 إلى

12سنة بواقع (115) من الذكور (110) من الإناث، وقد تم الاستعانة بمقياس المهارات الاجتماعية للأطفال ومقياس تقدير الذات للأطفال، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين درجات المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى الأطفال، كما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الجنس، الذكور والإناث.

دراسة السباعي (2015): عنوان الدراسة ومكانها: فاعلية استراتيجية التعلم بالأقران في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة، أجريت الدراسة في سورية، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية التعلم بالأقران في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة، وتكونت عينة البحث من (60) طفلاً وطفلة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين، تجريبية وضابطة، وقد تم تطبيق مقياس للمهارات الاجتماعية بالإضافة إلى بطاقة ملاحظة، وبينت النتائج وجود فروق دالة احصائياً بين أفراد المجموعتين في القياس البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية على كل من المقياس وبطاقة الملاحظة.

الدراسات الأجنبية :

دراسة ليليان (Lillian, 2008): هدفت الدراسة إلى معرفة وجود ارتباط للبيئة الأسرية في تكوين مفهوم ذات والكفاية الاجتماعية عند الأطفال، أجريت الدراسة في بريطانيا، وكان الجنس متغيراً تصنيفياً، وقد تكونت العينة من (60) طفلاً من أطفال الحضانة والروضة تراوحت أعمارهم ما بين (8 – 57) شهراً لـ (58) أم و(35) أب، وقد تم واستخدام مقياس هارتر وبايك (Harter & Pike, 1983) للتقبل الاجتماعي للأطفال ومقياس الاتجاهات التربوية، وأظهرت النتائج وجود أثر ذو دلالة للبيئة الأسرية في تنمية سلوك الاستقلالية وسلوك مهارات الكفاية الاجتماعية وتكوين مفهوم الذات عند الأطفال.

دراسة براون وآخرون (Brown, et al; 1988): عنوان الدراسة: أثر الخبرات العائلية المبكرة كأنماط لأساليب واستراتيجيات حل المشكلات الاجتماعية والكفاية الاجتماعية للأطفال. هدفت الدراسة إلى معرفة أثر العلاقات والخبرات الأسرية على فاعلية التدريب على الكفاية الاجتماعية في مرحلة ما قبل المدرسة. 6 سنوات، وقد تكونت العينة من مجموعة من أطفال الرياض بعمر (4سنوات) عددهم (46) طفلاً وطفلة جرى تقسيمهم إلى (25) ذكراً و (21) أنثى، وتمّ استخدام استبيان المهارات الاجتماعية ومقياس الكفاية الاجتماعية واستمارة المستوى الاقتصادي للأسرة. وبينت النتائج أن هناك ارتباطاً بين الخبرات الاجتماعية المبكرة للطفل وبين درجة كفاية الاجتماعية مع أقرانه، وأن سلوك الوالدين وقيمهم وتوقعاتهم لها أثر فعال على سلوك الطفل الاجتماعي في رياض الأطفال.

التعقيب على الدراسات السابقة: بعد العرض السابق للدراسات السابقة يمكن أن نسوق الملاحظات التالية :

من حيث المتغيرات: معظم الدراسات السابقة أخذت متغير الكفاية الاجتماعية ودرست علاقته بمتغيرات مختلفة منها دراسة براون وآخرون (1988). ومنها ما تناول الكفاية الاجتماعية وعلاقتها بمفهوم الذات كدراسة عبد الله (2002) ودراسة ليليان (2008) وبذلك اتفقت مع الدراسة الحالية فقط من حيث متغير الكفاية الاجتماعية، في حين أنها اتفقت مع دراسة (السباعي، 2015) من حيث دراسة فاعلية إحدى استراتيجيات التعلم النشط في تنمية المهارات الاجتماعية.

من حيث العيّنة: تناولت معظم الدراسات السابقة أعمار مختلفة فدراسة دراسة عبد الله (2002) تناولت طلاب الطفولة المتأخرة، أما دراسة السباعي (2015) وليليان (2008) و براون وآخرون (1988) فتناولت أطفال الرياض، والدراسة الحالية تتناول أطفال الرياض بعمر 5– 6 سنوات، وبذلك تتفق هذه الدراسة مع دراسات كلٍ من السباعي وليليان وبروان وآخرون من حيث اختيار العيّنة.

من حيث النتائج: خلصت الدراسات السابقة إلى نتائج متشابهة فيما يتعلق بوجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الكفاية الاجتماعية وتقدير الذات كما في دراسة عبد الله (2002) وأمّا دراسة ليليان (2008) ودراسة براون وآخرون (1988) فقد دلت على وجود علاقة ارتباطيه بين الخبرات الاجتماعية المبكرة للطفل ودرجة كفايته الاجتماعية، في حين أن دراسة السباعي (2015)

أثبتت وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية، وكذلك بطاقة الملاحظة لطفل الروضة.

إجراءات البحث :

منهج البحث: تمّ الاعتماد على المنهج التجريبي لدراسة أثر استخدام استراتيجية (فكر – زاوج – شارك) كمتغير مستقل في تنمية الكفاية الاجتماعية لطفل الروضة كمتغير تابع، والمنهج التجريبي هو تصميم يهدف إلى اختبار علاقات العلّة والمعلول حتى يصل إلى أسباب الظواهر(أبو علاّم، 2004، 185).

متغيرات البحث: المتغير المستقل: استراتيجية فكر – زاوج – شارك / المتغير التابع : الكفاية الاجتماعية

مجتمع البحث وعيّنته: يتكون المجتمع الأصلي للبحث من جميع أطفال الرياض في مدينة حماه، والبالغ عددهم (4316) طفلاً وطفلة، (2244 ذكور و 2072 إناث) بحسب ما جاء في الدليل الإحصائي الصادر عن مديرية التربية في مدينة حماه للعام الدراسي (2018– 2019) موزعين على رياض الأطفال الخاصة، ونقابة المعلمين، والرياض الحكومية.

وقد تمّ سحب عيّنة البحث بطريقة مقصودة، حيث تم اختيار عدداً من أطفال الرياض (الفئة الثالثة) بروضة النور الخاصة بمدينة حماه، وقد تم اختيارها بسبب التعاون الذي أبداه الكادر التدريسي فيها، وخصوصاً بعد أن تم توضيح طبيعة البحث وأسلوب تطبيق الجانب العملي فيه، وما يحققه من فائدة لكل من المعلمة والأطفال على حد سواء، وقد بلغ عدد أفراد العيّنة (40) طفلاً وطفلة مقسمين على مجموعتين، مجموعة تجريبيّة: تتكون من (20) طفلاً وطفلة تتعلم باستخدام استراتيجية (فكر – زاوج – شارك)، ومجموعة ضابطة تكونت من (20) طفلاً وطفلة تتعلم باستخدام الطريقة التقليدية.

أدوات البحث: تتضمن أدوات البحث الآتي:

- اختبار الكفاية الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة، إعداد د. فاروق عبد الفتّاح علي موسى.
- البرنامج التعليمي المصمم باستخدام استراتيجية فكر – زاوج – شارك.

أولاً– اختبار الكفاية الاجتماعيّة لأطفال ما قبل المدرسة:

- **هدف الاختبار:** يهدف الاختبار إلى معرفة درجة الكفاية الاجتماعية لدى الأطفال من عمر سنتين وستة أشهر وحتى سبع سنوات .
- **وصف الاختبار:** تمّ تصميم اختبار الكفاية الاجتماعيّة لأطفال ما قبل المدرسة للاستخدام في تقويم الكفاية الاجتماعيّة للأطفال، وتعتمد المعايير على تقديرات المعلّمين للأطفال الملتحقين برياض الأطفال. ويتكون هذا الاختبار من 30 فقرة تمثّل عيّنة من السلوكيات ذات الأهميّة في الإطار الاجتماعي لطفل ما قبل المدرسة. تغطي فقرات الاختبار مدى واسعاً من السلوكيات مثل الاستجابة للأمور التقليديّة، والاستجابة لغير المألوف، وإتباع التعليمات، والقيام بالشرح، والمشاركة، ومساعدة الآخرين، والمبادأة بالأنشطة، وتوجيه التعليمات للأنشطة، ورد الفعل للإحباط ، وقبول الحدود. وتحتوي كل فقرة أربع خيارات تمثّل الدرجات المتفاوتة من الكفاية التي تنتمي إلى السلوك الذي تقيسه هذه الفقرة . وتعتمد إجابة فقرات الاختبار الحالي على ملاحظات الأداء الفعلي للطفل بدلاً من التفسيرات التي تكمن وراء الإجابة على فقرات مقاييس القدرة العقليّة، ولذلك فقد تمّت صياغة فقرات الاختبار بوصف الأداء الذي يجري تقويمه في صورة سلوكيّة ، وبذلك تقلّ الذاتيّة في عمليّة التقويم ويرتفع ثبات الحكم.
- **مفتاح التصحيح:** تمّ ترتيب العبارات الوصفيّة في كل فقرة بناءً على مستوى الكفاية الاجتماعيّة للطفل ، وأعطيت هذه المستويات الأرقام من 1 إلى 4 حيث يمثّل أكبر درجة من الكفاية، وتكون أقلّ درجة في الاختبار ككل 30 وأعلى درجة هي 120. وقد تمّ حساب معامل ثبات نصف الاختبار وهو (0,67) ومعامل ثبات كل الاختبار وهو (0,80) كما قام معدّ الاختبار بالتأكد من صدق الاختبار عن طريق صدق البناء وصدق المحكّمين.

وقد قامت الباحثة (كزيدة طوغاجي) بتقنين الاختبار على البيئة السوريّة، على عينة من أطفال الرياض، حيث قامت بحساب صدقه وثباته كالآتي:

- **صدق الاختبار:** تمّ توزيع نسخ من الاختبار بصورته الأوليّة على عدد من المحكّمين من المدرّسين في كليّة التربية من أجل معرفة مدى مناسبتها للتطبيق على عيّنة البحث، وبعد جمع آراء المحكّمين وتحليلها، لمعرفة مدى مناسبتها للتطبيق على عيّنة البحث وصحة الصياغة اللغويّة؛ حيث تمّ الالتزام بعبارات المقياس مع بعض التعديلات في الصياغة اللغويّة وتراوحت النسبة المئويّة لتكرارات عباراته ما بين (80 –100%).
- **ثبات الاختبار:** تمّ حساب ثبات الاختبار باستخدام معامل ألفا كرونباخ فوجد أن قيمة المعامل (82,6).

الخصائص السيكومترية للاختبار: للتأكد من أن الاختبار صالح كأداة لتقييم كفايات الأطفال الاجتماعية، قامت الباحثة بالآتي:

صدق الاختبار: قامت الباحثة بالتأكد من صدق الاختبار بالطرق الآتية:

- **صدق المحتوى:** تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين، ملحق (2)، لبيان رأيهم في مدى ملاءمة بنوده لقياس الكفاية الاجتماعية، وكان من أهم الملاحظات التي أبداها المحكمون: إعادة الصياغة اللغوية لبعض المفردات وحذف بعض البنود واستبدالها بأخرى مناسبة أكثر، وقد تمّ إجراء التعديلات في ضوء الملاحظات التي أبداها المحكمون.
- **صدق الاتساق الداخلي:** تمّ تطبيق الاختبار على عيّنة استطلاعية خارج عينة البحث الفعلية، تكونت من (20) طفلاً، بعمر (5–6) سنوات، وذلك لحساب صدق الاتساق الداخلي، وتمّ حساب معامل الارتباط بين كل مفردة من مفردات الاختبار والدرجة الكلية له.

الجدول رقم(1): صدق الاتساق الداخلي لمقياس مهارات التواصل

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.519*	11	0.480*	21	0.500*
2	0.521*	12	0.511*	22	0.686*
3	0.455*	13	0.470*	23	0.69**
4	0.462*	14	0.453*	24	0.555**
5	0.521*	15	0.526*	25	0.455**
6	o.491*	16	0.461*	26	0.505*
7	0.460*	17	0.429**	27	0.48*
8	0.528*	18	0.554**	28	0.499*
9	0.516*	19	0.482*	29	0.405*
10	0.539*	20	0.500*	30	0.581**

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

*Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الصدق التي تم الحصول عليها هي دالة إحصائياً، مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة جيدة من صدق الاتساق الداخلي، وبذلك تمّ التأكد من صدق المقياس.

ثبات الاختبار: تمّ حساب ثبات الاختبار بطريقتين، طريقة الإعادة وطريقة التجزئة النصفية، وذلك بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية، والجدول الآتي يوضح النتائج.

الجدول رقم (2): قيم معاملات الثبات

المتغير	الثبات بطريقة الإعادة	الثبات بطريقة التجزئة النصفية
الكفاية الاجتماعية	0,96	0,71

ويوضح الجدول أن معاملات الثبات مرتفعة، ومن ثمّ يمكن الوثوق بالمقياس والاطمئنان إلى النتائج التي يتمّ الحصول عليها.

ثانياً– البرنامج التعليمي:

❖ **الأسس التي يستند عليها البرنامج:** يستند البرنامج إلى مجموعة من الأسس العلمية وهي:

- تحديد الأهداف العامة والمصاحبة لكل نشاط داخل البرنامج.
- صياغة الأهداف التعليمية صياغة إجرائية، في ضوء ما تحاول قياسه، وترتيبها بحسب التتابع المنطقي للأهداف.
- أن تتناسب محتويات البرنامج مع ميول واتجاهات وقدرات واحتياجات واستعدادات طفل الروضة في هذه المرحلة.
- اعتماد مبدأ التنظيم المنطقي عند تنظيم محتوى البرنامج، بحيث تقدم المعلومات تدريجياً، من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب.
- أن تناسب الأنشطة المقدمة في البرنامج الفئة العمرية لعينة البحث.
- أن تكون الأنشطة المقدمة في البرنامج مشوقة وممتعة ومثيرة لطفل الروضة.
- تنظيم وترتيب المكان، والاستفادة من الإمكانات المتاحة في الروضة.
- اختيار الأدوات والوسائل التعليمية بحيث تكون مشوقة وجذابة للأطفال.
- تحديد وسائل التقويم المناسبة لكل نشاط، وتنوعها.

❖ **مكونات البرنامج:** تمّ بناء البرنامج في ضوء الخطوات العلمية المتبعة في بناء البرامج التربوية وفق الخطوات الآتية:

✓ **أهدف البرنامج:** قامت الباحثة بصياغة الأهداف الخاصة للبرنامج، استناداً إلى الأسس الآتية:

- أن تناسب خصائص أطفال ما قبل المدرسة.
- أن تعمل على تحقيق الأهداف العامة للبعد الاجتماعي في رياض الأطفال.
- أن تركز على سلوك المتعلم وليس سلوك المعلم.
- أن تصف نواتج التعلم وليس أنشطة التعلم.
- أن تكون قابلة للملاحظة والقياس.
- أن يحتوي الهدف على جميع المكونات الممثلة له.(مرسي و إسماعيل، 2009، 141)

وقد تم صياغة أهداف البرنامج على النحو الآتي:

الهدف العام للبرنامج: تم تحديد الهدف العام بالسعي إلى تنمية بعض الكفايات الاجتماعية لدى طفل الروضة.

الأهداف الخاصة للبرنامج: تم تحديد الأهداف الخاصة للبرنامج بالآتي:

- تنمية كفاية الطفل في التعبير عن نفسه لفظياً بأسلوب مقبول اجتماعياً.
- تنمية كفاية المشاركة والتعاطف مع الآخرين.
- تنمية كفاية التعاون مع الآخرين.
- تنمية كفاية المرونة الاجتماعية وتقبل الآخرين.
- تنمية كفاية اتباع القواعد الاجتماعية والالتزام بها.

- ✓ **محتوى البرنامج:** تم مراعاة الأمور الآتية في اختيار محتوى البرنامج:
- مناسبة المحتوى للأهداف التي يسعى البرنامج لتحقيها.
- أن تكون موضوعات المحتوى مرتبطة بمهارات الكفاية الاجتماعية التي يسعى البرنامج لتنميتها.
- اعتماد خطوات استراتيجية(فكر –زاوج – شارك)، في تخطيط أنشطة البرنامج التعلمي.
- تنظيم تلك الموضوعات وتوزيعها على شكل أنشطة حيث بلغ عددها (5) أنشطة بواقع نشاط في اليوم الواحد وبمدة زمنية (45) دقيقة للنشاط الواحد، موزعة على (5) أيام. ملحق (3) و(4).
- ✓ **الأنشطة التعليمية:** تم مراعاة الشروط الآتية عند تحديد أنشطة البرنامج:
- أن تكون الأنشطة مناسبة لمحتوى البرنامج وأهدافه.
- إعدادها بشكل يثير الدافعية لدى المتعلم ويحثه على إنجاز المهام المطلوبة.
- أن تكون متنوعة وممكنة التحقق في ضوء الإمكانات المتاحة.
- أن تعتمد بشكل أساسي على فاعلية المتعلمين والتعاون فيما بينهم لتنفيذ المهام المطلوبة.

والأنشطة التي تم تطبيقها في البرنامج هي:

- الأنشطة القصصية: قصة الخباز الطيّب – قصة ثوب ليلى.
- نشاط العروض العملية: عرض فيلم عن مهنة الطبيب
- نشاط تمثيل الأدوار: تمثيل دور الفلاح
- النشاط الموسيقية: عرض فيلم غنائي.

- ✓ **الوسائل والمواد التعليمية:** تعددت الأدوات والوسائل المختارة لتنفيذ البرنامج مثل: (جهاز عرض، حاسوب، أوراق عمل، بطاقات كرتونية ملونة، أقلام ملونة، سبورة، وسائل ومواد لتعزيز للطفل مثل النجوم والأوسمة وهدايا رمزية.
- ✓ **أساليب التقويم:** اعتمدت الباحثة على الآتي في عمليات التقويم:

- **التقويم القبلي للبرنامج:** ويتم فيه تطبيق اختبار الكفاية الاجتماعية لطفل الروضة، قبل البدء بتطبيق البرنامج، للوقوف على مستوى الكفاية الاجتماعية للطفل، ومقارنته قبل تطبيق البرنامج وبعده.
- **التقويم القبلي لكل نشاط من أنشطة البرنامج:** ويطبق قبل البدء بتنفيذ كل نشاط من أنشطة البرنامج، للوقوف على الخبرات السابقة للمتعلمين حول موضوع النشاط، حيث يتخذ شكل أسئلة شفوية، يتم طرحها على الأطفال.
- **التقويم المرحلي:** ويطبق هذا النوع من التقويم في أثناء تنفيذ النشاط، للتأكد من مدى استيعاب الأطفال للمفاهيم، ويتم من خلال الأسئلة الشفوية والأنشطة المصاحبة لتعلم المفاهيم، والتي تدور حول موضوع النشاط.
- **التقويم النهائي لكل نشاط من أنشطة البرنامج:** ويطبق في نهاية كل نشاط، وذلك لتقويم تعلم الأطفال، والوقوف على مدى تحقيقهم للأهداف المنشودة، وتقديم التغذية الراجعة لهم، ويتخذ شكل اختبارات مصورة، تناسب طفل الروضة، كما يتم تكليف الأطفال بواجب منزلي اختياري.
- **التقويم النهائي للبرنامج:** ويتم فيه تطبيق اختبار الكفاية الاجتماعية، بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج، وذلك بهدف معرفة مقدار التحسن الذي طرأ على المتعلمين، نتيجة تطبيق البرنامج.

- ✓ **إعداد البرنامج في صورته النهائية:** بعد الانتهاء من تصميم البرنامج، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين للاسترشاد بآرائهم، ملحق (2)، فكان من أبرز ملاحظاتهم: تصحيح بعض الأخطاء اللغوية، وتحدد الزمن اللازم لكل نشاط، وقد أخذت الباحثة بملاحظات السادة المحكمين ليأخذ البرنامج شكله النهائي للتطبيق.

ضبط متغيرات البحث: للتأكد من السلامة الداخلية للبحث إزاء بعض المتغيرات التي قد تؤثر في الضبط، فقد تم تحقيق التكافؤ بين المجموعتين على النحو الآتي:

1- **العمر الزمني لأفراد العينة:** من خلال الاطلاع على بيانات الأطفال في إدارة الروضة وجد أن العمر الزمني لأطفال العيّنة يتراوح ما بين(5–6) سنوات للمستوى الثالث

2- **المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي:** تم اختيار أطفال عينة البحث من روضة واحدة ؛ لذلك فإن أطفال العينة ينتمون إلى بيئة اجتماعية واقتصادية واحدة، وحرصاً على التأكد من ذلك، قامت الباحثة بتوزيع استمارة خاصة موجهة إلى أولياء الأمور، ملحق (5)، لتحديد المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأسرة، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم(3): الخصائص الإحصائية المتعلقة بتجانس المجموعتين التجريبية والضابطة

المتغير	المتوسط		الانحراف المعياري		قيمة ت عند درجة حرية 38	القيمة الاحتمالية	القرار
	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية			
العمر الزمني	5,55	5,52	0,237	0,247	0,46	0,64	غير دال
المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي	74,60	75,50	4,12	4,54	0,07	0,20	غير دال

وبالعودة إلى تحليل الجدول تبيّن لنا:

- بالنسبة للعمر الزمني: وبالرجوع إلى الجدول السابق، نجد أن قيمة ت (0,46) وأن القيمة الاحتمالية هي (64%) وهي أكبر من مستوى الدلالة (5%) وهذا يعني أن الفرق غير دال إحصائياً، مما يعني تجانس المجموعتين من حيث العمر الزمني.
- بالنسبة للمستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي: تبين أن قيمة ت (0,07) وأن القيمة الاحتمالية هي (20%) وهي أكبر من مستوى الدلالة (5%) وهذا يعني أن الفرق غير دال إحصائياً، مما يعني تجانس المجموعتين من حيث المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي.

3- فيما يتعلق باختبار الكفاية الاجتماعية: تمّ التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث مستوى الكفاية الاجتماعية، والجدول الآتي يوضح نتائج التكافؤ بين المجموعتين.

الجدول رقم (4): قيمة (ت) لدراسة الفروق بين المجموعتين في التطبيق القبلي للاختبار

المتغير	المجموعة التجريبية ن = 20		المجموعة الضابطة ن = 20		قيمة (ت) عند درجة حرية 38	القيمة الاحتمالية	القرار
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
الكفاية الاجتماعية	67,49	10,95	66,93	9,90	0,60	0,45	غير دال

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ت (0,60) ونلاحظ أن القيمة الاحتمالية تساوي (45%) وهي أكبر من مستوى المعنوية (5%) وهذا يعني أن الفرق غير دال احصائياً، مما يعد دليلاً على تكافؤ المجموعتين في مستوى الكفاية الاجتماعية لديهم قبل البدء بتطبيق البرنامج. وبعد التأكد من تكافؤ أفراد العينة عبر ضبط متغيرات التجربة، وقبل البدء بتنفيذ البرنامج، كان لابد من القيام ببعض الإجراءات التي سيتم عرضها على النحو الآتي:

الإجراءات الميدانية لتنفيذ تجربة البحث:

- تطبيق اختبار الكفاية الاجتماعية قبلياً على أفراد العيّنة لتحقيق التكافؤ والتأكد من عدم وجود فروق بين متوسط درجات المجموعتين.
- تعليم الخبرة المختارة (خبرة المهن) لأطفال المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية فكر – زاوج – شارك، ولأطفال المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية.
- تطبيق اختبار الكفاية الاجتماعية بعدياً على أفراد العيّنة.
- رصد النتائج ومعالجتها إحصائياً باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.
- عرض النتائج وتفسيرها، وتقديم مقترحات البحث بناءً على النتائج.

عرض النتائج وتفسيرها:

الفرضية الأولى: لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الكفاية الاجتماعية. للتحقق من هذه الفرضيّة تمّ حساب الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي ومتوسط درجاتهم في القياس البعدي على اختبار الكفاية الاجتماعية كما تمّ حساب (ت) لعينتين مرتبطتين وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (5): دلالة الفروق بين درجات التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار لدى المجموعة التجريبية

المتغير	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة (ت) عند درجة حرية 19	القيمة الاحتمالية	القرار
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
الكفاية الاجتماعية	67,49	10,95	111,02	3,27	13,78	0,000	دال

يتضح من الجدول وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، الاختبار، حيث بلغ المتوسط الحسابي في القياس القبلي (67,49) وفي القياس البعدي (111,02) مما يشير إلى تفوق أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي للمقياس ككل. وبما أن القيمة الاحتمالية تساوي (0,00) وهي أصغر من مستوى الدلالة (5%) فإننا نرفض الفرض الصفري، أي أنه توجد فروق بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ استخدام استراتيجية (فكر – زاوج – شارك) تتيح للأطفال فرصاً لممارسة المهارات الاجتماعية المختلفة (التعاون– المشاركة– التعبير عن الذات– تقبل الآخرين– اتباع القواعد) أثناء تنفيذ خطواتها الثلاث (التفكير – المزاوجة – المشاركة)، حيث أنه:

في مرحلة التفكير: يحاول كل طفل بمفرده أن يصوغ المشكلة بأسلوبه ليكون لكل منهم فكرة ووجهة نظر شخصية حول السؤال أو المشكلة المطروحة للحل.

وفي مرحلة المزاوجة: يحاول كل طفل أن يوضح ويشرح وجهة نظره لزميله، بأسلوب واضح ومفهوم في جو من المناقشة والحوار الثنائي المتبادل، إلى أن يصلا معاً إلى حل مثالي للمشكلة المطروحة.

مرحلة المشاركة: والتي تتم فيها المناقشات الجماعية حيث يقوم الأطفال فيها بتبادل الآراء والأفكار، ونقلها وتوضيحها للآخرين بشكل مترابط وواضح، ومشاركة حلولهم مع أفراد الصف كافة مستخدمين الحجج والبراهين حتى يحصلوا من خلال هذه المناقشات على الإجابة الصحيحة. مما يعزز لديهم مهارة التعاون والمشاركة والتعبير عن الذات، وتقبل آراء الآخرين،

بالإضافة إلى اتباع القواعد أثناء الحوار، وكل ذلك يسهم بشكل فعّال في تحسين مهارات الكفاية الاجتماعية لدى الأطفال، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلٍ من سلطان(2007) وعبد الفتاح (2008) ودراسة كارس (2007) و السباعي (2015)

الفرضيّة الثانية: لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الكفاية الاجتماعية. للتحقق من هذه الفرضيّة تمّ حساب الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة على اختبار الكفاية الاجتماعية، كما تمّ حساب (ت) لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (6): دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار

المتغير	المجموعة التجريبية ن = 20		المجموعة الضابطة ن = 20		قيمة (ت) عند درجة حرية 38	مستوى الدلالة	القرار
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
الكفاية الاجتماعية	111,02	3,27	66,93	9,90	20,81	0,00	دال

يتبين من الجدول وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (111,02)، والمجموعة الضابطة (66,93)، وبما أن القيمة الاحتمالية تساوي (0,00) وهي أصغر من مستوى الدلالة (5%) فإننا نرفض الفرض الصفري، أي أنه توجد فروق بين المجموعتين، مما يشير إلى تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار. وربما يعود ذلك إلى أن استراتيجية فكر – زاوج شارك، تساعد الأطفال على التعاون والمشاركة الفعالة مع بعضهم البعض، من خلال المناقشات الثنائية والجماعية، والتي تتيح لهم فرص التعبير عن أفكارهم وآرائهم ونقلها وتوضيحها للآخرين في جو من التعاون والمحبة بعيداً عن الخوف والرهبة، وهذا ما تفتقر إليه الطريقة التقليدية، ولذلك نجد أن الطريقة التقليدية أقل تأثيراً في تنمية الكفاية الاجتماعية. كما تعزو الباحثة تفوق أطفال المجموعة التجريبية على أقرانهم أطفال المجموعة الضابطة يرجع إلى عوامل منها: زيادة الدافعية والمشاركة الإيجابية للأطفال في أثناء تنفيذ التجربة حيث أن إثارة اهتمام الأطفال وحب استطلاعهم إلى أمور جديدة، والتنوع في الأنشطة التعليمية التعلّمية، كنشاط تمثيل الأدوار، والنشاط الموسيقي على سبيل المثال، تزيد من الدافعية لدى الأطفال والتي تعمل على رفع مستوى الكفاية الاجتماعية لديهم للتعاون مع أقرانهم لإيجاد الحل المناسب للمشكلة المطروحة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة سلطان (2007) ودراسة عبد الفتاح (2008) ودراسة نجوزي (Ngozi ,2009) ودراسة السباعي (2015) من حيث تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة.

ولتعرف حجم أثر البرنامج: تم حساب مربع معامل إيتا لدرجات المجموعة التجريبية للتطبيق قبلي – بعدي للاختبار وذلك لتقدير حجم تأثير البرنامج الجدول (5).

الجدول رقم(7): قيمة معامل إيتا لحساب حجم الأثر

المتغير	قيمة t	معامل إيتا	حجم التأثير
الكفاية الاجتماعية	13,78	0,90	كبير

ويلاحظ من الجدول السابق أن قيمة معامل إيتا تجاوزت (0,8) مما يعني أن حجم تأثير الاستراتيجية في تنمية الكفاية الاجتماعية للأطفال كان كبيراً. وتفسر الباحثة ذلك بأنه يعود إلى أن أنشطة البرنامج تم تصميمها بالاستناد إلى خطوات

استراتيجية فكر – زاوج – شارك، والتي تعتمد على التفاعل المتبادل بين أفراد المجموعة، مما يجعل الأطفال يندمجون بالأنشطة لأنها تحقق لهم المتعة والتسلية من جهة، وتساعدهم على اكتساب المعلومات والمهارات من جهة أخرى، الأمر الذي انعكس بشكل إيجابي على تحسين الكفاية الاجتماعية لديهم.

مقترحات البحث: في ضوء نتائج البحث تعرض الباحثة المقترحات الآتية:

- إجراء أبحاث مماثلة للبحث الحالي في تنمية الكفاية الاجتماعية في مراحل دراسية أخرى.
- إجراء أبحاث في أثر استراتيجية فكر – زاوج – شارك في تنمية مهارات أخرى.
- إجراء دراسات لتنميه المهارات الاجتماعية لدي الأطفال والشباب في البيئة السورية.
- إجراء دورات تدريبية للمعلمين لتطبيق استراتيجيات التعلم النشط.

المراجع العربية :

- أبو علام، رجاء (2004): **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- أبو عميرة، محبات (2000): تجريب استخدام استراتيجيتي التعلم التعاوني الجمعي والتعلم التنافسي في تعليم الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانويّة، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد 44، ص 231– 250.
- البنا، عبد العظيم (1999): فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحقيق بعض أهداف تدريس العلوم للطلاب المعاقين سمعيا بالمرحلة الثانوية ، **مجلة كلية التربية بالمنصورة** ، العدد 41، ص 37– 65.
- حبيب، مجدي عبد الكريم (2003): **اتجاهات حديثة في تعليم التفكير**، القاهرة: دار الفكر.
- حسونة، أمل (1995): تصميم برنامج لإكساب أطفال الرياض بعض المهارات الاجتماعية، **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- حمدي، لميس (2014): أثر برنامج تدريبي متعدد الأنشطة في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى أطفال الرياض، **رسالة دكتوراه (غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة دمشق.
- الخطيب، إبراهيم وآخرون (2003): **التنشئة الاجتماعية للطفل**، عمان: الدار العلمية للنشر والتوزيع.
- الريماوي، محمد (1993): **في علم نفس الطفل**، عمان: دار الشروق.
- السباعي، ضحى (2015): فاعلية استراتيجية التعلم بالأقران في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة، **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة البعث.
- سلطان، صفاء عبد العزيز (2007): أثر استخدام استراتيجية فكر – زاوج – شارك في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، المجلد 1، العدد (4)، ص 69– 118.
- سليمان، فريال (2011): بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال الرياض وعلاقتها بتقييم الوالدين، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد 27، ملحق، ص 13– 56.
- السيد، عبد الرحمن (1998): **دراسات في الصحة النفسية**، الجزء الثاني، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.
- السيد، يسري مصطفى (2005): **استراتيجيات تعليمية تساهم في تنمية التفكير الابداعي**، موقع التربوي، د. يسري مصطفى السيد، على الرابط . .http://www.khayma.com/yousry/index
- شوقي ، طريف (2002): **المهارات الاجتماعية والاتصالية**، دراسات وبحوث نفسية، القاهرة: دار غريب.
- عبد الحميد، جابر و كفافي، علاء الدين (1993): **معجم علم النفس والطب النفسي**، الجزء السادس، القاهرة: دار النهضة العربية.
- عبد الحميد، جابر(1999): **استراتيجيات التدريس والتعلم**، القاهرة: دار الفكر العربي.

- عز الدين، رزان (2008): فاعلية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفال مرحلة ماقبل المدرسة المودعين في المؤسسات الإيوائية، **رسالة دكتوراه (غير منشورة)**، معهد التربوية، جامعة القاهرة.
- عبد الفتاح، ابتسام (2008): أثر استخدام استراتيجية فكر زاوج شارك في تدريس الرياضيات علي تنمية التواصل و الإبداع الرياضي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية، **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- لطف الله ، نادية (2013): اثر استخدام استراتيجية (فكر – زاوج – شارك) في التحصيل والتفكير الابتكاري ودافعية الانجاز لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي المعاقين بصرياً، **مجلة التربية العلمية**، المجلد الثامن، العدد الثالث، ص 121– 152.
- مرسي، منال و إسماعيل، محمد (2009): **أصول التدريس**، منشورات جامعة البعث، كلية التربية.
- نصر، محمود، (2013) : **أثر استخدام استراتيجية (فكر , زوج , شارك) بمساعدة بيئة الكمبيوتر والمواد البيئية التناولية في تدريس هندسة الصف الرابع الابتدائي على التحصيل والاحتفاظ والاعتماد الايجابي المتبادل**، المؤتمر العلمي الثالث، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، المؤتمر العلمي الثالث ، تعليم وتعلم الرياضيات وتنمية الإبداع ، دار الضيافة ، جامعة عين شمس ، ٨ – ٩ تشرين الأول.
- الهروط ، هنادي عبد الوهاب ،(2000: أنماط التعلق وعلاقتها بالقلق والكفاية الاجتماعية في مرحلة الطفولة المتأخرة ، **رسالة ماجستير (غير منشورة)** ، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

المراجع الأجنبية :

- Carss, W. D.(2007). The Effects of using Think-Pair-Share during Guided Reading Lessons. **Master's Thesis**, University of Waikato, New Zealand.

- Felner, R.D(1999).The Development of social competence in adolescence. **Beverly Hills**, CA:Sage pp 64 – 245.

- Gresham, F.M. (1987). Dimensions of social competence: Method factors in the assessment of adaptive behavior, social skills, and peer acceptance. **Journal of School Psychology**, 25, 367-381.

- Gunter, M.A & Estes, T.H & Schwab, J.H (1999): "Strategies for reading to learn "think-pair-share", Instruction: A model approach, 3rd **edition**. **Boston**, Ellyn & Bacon, PP.279-315.

- Jones, R. (2002): "**Strategies for reading comperehension think-Pair- Share**", Available at: http://curry.edschool.virginia.edu8/readquest/start/tps.html

- Merrell, K. W. (1993). **Preschool and kindergarten behavior scales**: Examiner's manual.

- Millis, B.J (1998): "**Cooperative learning for higher education faculty**", **American council on Education, series on higher Education**, The oryx Press, phoenix, Available at: www.wisc.edu/archieve/CLI/CL/doingcl/thinkps.

- Ngozi, Helen , (2009) , Metacognitive Strategies on Classroom Participation and Student Achievement in Senior Secondary School Science Classrooms, **Science Education International,** Vol.20, No.1/2, December 2009, 25-31
http://www.icaseonline.net/sei/files/p2.pdf

أخي المعلّم/ أختي المعلّمة:

تأتي هذه الاستبانة ضمن إجراءات بحث بعنوان" صعوبات تعلم المفاهيم الرياضية من وجهة نظر المعلمين ومقترحات حلها"

أرجو الإجابة على بنود الاستبانة بوضع إشارة (×) أمام الخيار الموافق لرأيك علماً أن هذه المعلومات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

المؤهل العلمي: إجازة – دبلوم – ماجستير – دكتوراه.

سنوات الخبرة : أقل من 5 سنوات – 6–10 سنوات – 11–20 سنة – أكثر من 20 سنة .

العبارات	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة
المحور الأول: صعوبات تتعلق بالمنهاج المدرسي.					
1–عدم وضوح الأهداف العامة لمقررات الرياضيات لدى التلامذة.					
2– ازدحام منهاج الرياضيات بالمفاهيم الجديدة.					
3– صعوبة ربط المفاهيم الرياضية في الكتب المقررة بالجوانب التطبيقية المهمة في حياة التلميذ.					
4– عرض المفاهيم الرياضية بشكل ممتع.					
5– صعوبة المفاهيم الرياضية التي يتضمنها كتاب الصف السادس مقارنة مع قدرات التلميذ.					
6– عرض أنشطة تطبيقية كافية لتوضيح المفاهيم الرياضية الأساسية.					
7–كثرة المفاهيم الرياضية المجردة التي يصعب على التلميذ فهمها.					
8– الأشكال التوضيحية قليلة بمقارنة المفاهيم الرياضية الواردة في الكتاب.					
9– افتقار مقررات الرياضيات للترابط والتكامل بين عناصر الموضوع الواحد والموضوعات الأخرى.					
10– اللغة التي كتبت بها كتب الرياضيات المقررة يصعب فهمها.					
11–خلو المحتوى من المعلومات الإثرائية التي توضح المفاهيم والعلاقات والحقائق الواردة في الكتاب.					

المحور الثاني: صعوبات تتعلق بالتلميذ.					
12- الانطباع السائد لدى التلامذة بأنّ المفاهيم الرياضية في غاية الصعوبة وبالتالي يتعذر فهمها.					
13- تركيز معظم التلامذة على الحفظ دون الفهم.					
14- عدم قدرة التلامذة على التمييز والربط بين المفاهيم الرياضية المختلفة.					
15- قلة إطلاع التلميذ وندرة قراءاته الخارجية.					
16- الهدف الأساسي لمعظم التلامذة هو النجاح في الاختبار والحصول على الشهادة أكثر من تعلم الرياضيات للفائدة.					
17- افتقار التلامذة إلى المفاهيم الرياضية الأساسية الأولية.					
المحور الثالث: صعوبات تتعلق بالمعلم.					
18- اهتمام المعلم بتحفيز وتشويق التلامذة لدراسة المفاهيم الرياضية.					
19- قلة اطلاع المعلم على الكتب والمراجع العلمية المختلفة أثناء الخدمة.					
20- تدريس الرياضيات من قبل معلمين غير متخصصين في الرياضيات.					
21- قلة الدورات التدريبية للمعلمين التي تساعدهم على تطوير أساليب تدريس المفاهيم الرياضية.					
22- تصحيح المعلم للمفاهيم الرياضية الخاطئة لدى التلامذة.					
23-عدم تمكن المعلم من المادة العلمية ومعرفة المفاهيم الرياضية الأساسية سواء المجردة أو الحسية.					
24- بعض المفاهيم الرياضية في مقررات الرياضيات تعتبر جديدة على المعلم.					
25-عدم معرفة المعلم لكيفية مراعاة الفروق الفردية في التعليم.					
26- إعطاء فرصة قليلة للمناقشة للتلامذة أثناء الحصة.					

المحور الرابع: صعوبات تتعلق بطرائق التدريس.					
27- التركيز في التدريس على تقديم المفاهيم بصورة حقائق مسلمة دون التطرق إلى منهجية العلماء في الوصول إلى تلك المفاهيم.					
28- معظم المعلمين يستخدمون طرائق التدريس التي تركز على الشرح والتلقين وحفظ المفاهيم دون استخدام المناقشة والاستقصاء.					
29- يركز المعلمون على استخدام طرائق تدريس التي تعمل على تنمية التفكير الناقد والابتكار.					
المحور الخامس: صعوبات تتعلق بأساليب التقويم.					
30- تركز أساليب التقويم على المستويات الدنيا في المجال المعرفي(تذكر–فهم–تطبيق).					
31- أساليب التقويم التي يتبعها المعلم تشجع التلامذة على حفظ المفاهيم.					
32- يستخدم المعلمون التقويم البنائي أو التكويني للتعرف إلى مدى تقدم التلامذة في إدراك المفاهيم الرياضية.					

السؤال المفتوح الأول

ما الصعوبات التي تواجه معلمي الرياضيات من خلال تدريسهم للمفاهيم الرياضية؟

1.....

2.....

3.....

السؤال المفتوح الثاني

ما أسباب صعوبات تعلم المفاهيم الرياضية من وجهة نظر المعلمين؟

1.....

2.....

3.....

السؤال المفتوح الثالث

ما المقترحات التي تساعد على تحسين اكتساب التلامذة للمفاهيم الرياضية من خلال آراء معلمي الرياضيات؟

1.....

2.....

3.....

الاستبانة قبل التحكيم

أخي المعلّم/ أختي المعلّمة

تأتي هذه الاستبانة ضمن إجراءات بحث بعنوان" صعوبات تحصيل المفاهيم الرياضية من وجهة نظر المعلمين ومقترحات تطويرها "

أرجو الإجابة على بنود الاستبانة بوضع إشارة (×) أمام الخيار الموافق لرأيك علماً أن هذه المعلومات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

الجنس: ذكر – أنثى.

المؤهل العلمي: إجازة – دبلوم – ماجستير – دكتوراه.

سنوات الخبرة : أقل من 5 سنوات – 6–10 سنوات – 11–20 سنة – أكثر من 20 سنة .

العبارات	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة
المحور الأول: صعوبات تتعلق بالكتاب المدرسي.					
1–عدم وضوح الأهداف العامة لمقررات الرياضيات لدى التلامذة.					
2– ازدحام منهاج الرياضيات بالمفاهيم الجديدة.					
3– صعوبة ربط المفاهيم الرياضية في الكتب المقررة بالجوانب التطبيقية المهمة في حياة التلميذ.					
4– عدم عرض المفاهيم الرياضية بطريقة شائقة.					
5– صعوبة وحدات الرياضيات التي يتضمنها كتاب الصف السادس مقارنة مع قدرات التلميذ.					
6– عدم عرض أنشطة تطبيقية كافية لتوضيح المفاهيم الرياضية الأساسية.					
7–كثرة المفاهيم الرياضية المجردة التي يصعب على التلميذ فهمها.					
8– الأشكال التوضيحية قليلة بمقارنة المفاهيم الرياضية الواردة في الكتاب.					
9– افتقار مقررات الرياضيات للترابط والتكامل بين عناصر الموضوع الواحد والموضوعات الأخرى.					
10– وجود بعض الأخطاء في المنهاج.					
11– اللغة التي كتبت بها كتب الرياضيات المقررة يصعب فهمها.					
12–خلو المحتوى من المعلومات الإثرائية التي توضح المفاهيم والعلاقات والحقائق الواردة في الكتاب.					

المحور الثاني: صعوبات تتعلق بالمتعلم.					
13- الانطباع السائد لدى التلامذة بأنّ المفاهيم الرياضية في غاية الصعوبة وبالتالي يتعذر فهمها.					
14- تركيز معظم التلامذة على الحفظ دون الفهم.					
15- افتقار التلامذة لمهارات التفكير التي التمييز والربط بين المفاهيم الرياضية المختلفة.					
16- قلة إطلاع التلميذ وندرة قراءاته الخارجية.					
17- التلامذة ليس لديهم رغبة في تعلم المفاهيم الرياضية.					
18- الهدف الأساسي لمعظم التلامذة هو النجاح في الاختبار والحصول على الشهادة أكثر من تعلم الرياضيات للفائدة.					
19- افتقار التلامذة إلى المفاهيم الرياضية الأساسية الأولية.					
المحور الثالث: صعوبات تتعلق بالمعلم.					
20- عدم اهتمام المعلم بتحفيز وتشويق التلامذة لدراسة المفاهيم الرياضية.					
21- قلة اطلاع المعلم على الكتب والمراجع العلمية المختلفة أثناء الخدمة.					
22- تدريس الرياضيات من قبل معلمين غير متخصصين في الرياضيات.					
23- قلة الدورات التدريبية للمعلمين التي تساعدهم على تطوير تدريس المفاهيم الرياضية.					
24- إهمال متابعة حل النشاط البيتي مع التلامذة وتصحيح الأخطاء.					
25- عدم تصحيح المعلم للمفاهيم الرياضية الخاطئة لدى التلامذة.					
26-عدم تمكن المعلم من المادة العلمية ومعرفة المفاهيم الرياضية الأساسية سواء المجردة أو الحسية.					
27- بعض المفاهيم الرياضية في مقررات الرياضيات تعتبر جديدة على المعلم.					
28- العبء الدراسي على المعلم الذي يحول بينه وبين تعليم التلامذة بشكل جيد.					
29-عدم معرفة المعلم لكيفية مراعاة الفروق الفردية في التعليم.					
30- إعطاء فرصة قليلة للمناقشة للتلامذة أثناء الحصة.					

المحور الرابع: صعوبات تتعلق بطرائق التدريس.					
31- التركيز في التدريس على تقديم المفاهيم بصورة حقائق مسلمة دون التطرق إلى منهجية العلماء في الوصول إلى تلك المفاهيم.					
32- معظم المعلمين يستخدمون طرائق التدريس التي تركز على الشرح والتلقين وحفظ المفاهيم دون استخدام المناقشة والاستقصاء.					
33-لا يركز المعلمون على استخدام طرائق تدريس التي تعمل على تنمية التفكير الناقد والابتكار.					
المحور الخامس: صعوبات تتعلق بأساليب التقويم.					
34- تركز أساليب التقويم على المستويات الدنيا في المجال المعرفي(تذكر–فهم–تطبيق).					
35- أساليب التقويم التي يتبعها المعلم تشجع التلامذة على حفظ المفاهيم.					
36- لا يستخدم المعلمون التقويم البنائي أو التكويني للتعرف على مدى تقدم التلامذة في إدراك المفاهيم الرياضية.					
37- اتباع أساليب التقويم القديمة القائمة على الاختبارات التقليدية					

أسماء المحكمين

أسماء المحكمين	الاختصاص	الجهة التي يعمل لصالحها
أ.د. رمضان درويش	إحصاء رياضي	جامعة دمشق
د. عزيزة رحمة	تقويم وقياس تربوي	جامعة دمشق
د. ياسر جاموس	تقويم وقياس تربوي	جامعة دمشق
د. منذر بوبو	إحصاء رياضي	جامعة تشرين
د. منار طومان	تقويم وقياس تربوي	جامعة حلب
أ. أمين حمود	موجه رياضيات	طرطوس
أ. عيسى نزهة	مدرس رياضيات	طرطوس
أ.أحمد حسن	مدرس رياضيات	طرطوس
أ.محمود صبح	مدرس رياضيات	طرطوس

Journal of Hama University

Editorial Board and Advisory Board of Hama University Journal

Managing Director: Prof. Dr. Muhammad Ziad Sultan

Chairman of the Editorial Board: Prof.Dr.Samer Kamel Ebraheem

Secretary of the Editorial Board (Director of the Journal): Wafaa AlFeel

Members of the Editorial Board:

- **Prof. Dr. Dergham AlRahhal**
- **Prof. Dr. AbdulKareem Kalb Alloz**
- **Prof. Dr. AbdulRazzaq Salem**
- **Asst. Prof. Dr. Asmahan Khalaf**
- **Asst. Prof. Dr. Muhammad Zuher Alahmad**
- **Asst. Prof. Dr.Adel Alloush**
- **Asst. Prof. Dr. Hassan AlHalabiah**
- **Asst. Prof. Dr. Muhammad Ayman Sabbagh**
- **Dr. Khaled Zeghreed**

Advisory Body:

- **Prof. Dr. Darem Tabbaa**
- **Prof. Dr. Safwan Al Assaf**
- **Prof. Dr. Rateb Sukkar**
- **Prof. Dr. Kanjo Kanjo**
- **Prof. Dr. Muhammad Fadel**
- **Prof. Dr. Rabab Sabbagh**
- **Asst. Prof. Dr. Muhammad Sabea AlArab**

Language Supervision:

- **Prof. Dr. Muhammad Fulful**
- **Asst. Prof. Dr. Maha Al Saloom**

Journal of Hama University

Objectives of the Journal

Hama University Journal is a scientific, coherent, periodical journal issued annually by the University of Hama; aims at:

1- publishing the original scientific research in Arabic or English which has the advantages of human cultural knowledge and advanced applied sciences, and contributes to developing it, and achieves the highest quality, innovation and distinction in various fields of medicine, engineering, technology, veterinary medicine, sciences, economics, literature and humanities, after assessing them by academic specialists.
2- publishing the distinguished applied researches in the fields of the journal interests.
3- publishing the research notes, disease conditions reports and small articles in the fields of the journal interests.

Purpose of the Journal:

• Encouraging Syrian and Arab academic specialists and researchers to carry out their innovative researches.

• It controls the mechanism of scientific research, and distinguishes the originals from the plagiarized, by assessing the researches of the journal by specialists and experts.

• The journal seeks the enrichment of the scientific research and scientific methods, and the commitment to quality standards of original scientific research.

• Aiming to publish knowledge and popularize it in the fields of the journal interests and specialties, and to develop the service fields in society.

• Motivating researchers to provide research on the development and renewal of scientific research methods.

• It receives the suggestions of researchers and scientists about everything that helps in the advancement of academic research and in developing the journal.

• popularization of the aimed benefit through publishing its scientific contents and putting its editions in the hands of readers and researchers on the journal website and developing and updating the site.

Publishing Rules in Hama University Journal:

1. The material sent for publication have to be authentic, of original scientific and knowledge value, and should be characterized by language integrity and documentation accuracy

2. It should not be published or accepted for publication in other journals, or rejected by others. The researcher guarantees this by filling out a special entrusting form for the journal.

3- The research has to be evaluated by competent specialists before it is accepted for publication and becomes its property. The researcher will not be entitled to withdraw research in case of refusal to publish it.

4. The language of publication is either Arabic or English, and the administration of the journal is provided with a summary of the material submitted for publication in half a page (250 words) in a language other than the language in which the research has been written, and each summary should be appended with key words.

Deposit of scientific research for publication:

Firstly, the publication material should be submitted to the editor of the journal in four paper copies (one copy includes the name of the researcher or researchers, the addresses, telephone numbers. The names of the researchers or any reference to their identity should not be included in the other copies). Electronic copy should be submitted, printed in Simplified Arabic, 12 font on one side of paper measuring 297 x 210 mm (A4). A white space of 2.5 cm should be left from the four sides, but the number of search pages are not more than fifteen pages (pagination in the middle bottom of the page), and be compatible with (Microsoft Word 2007 systems) at least, and in single spaces including tables, figures and sources , saved on CD, or electronically sent to the e-mail of the journal.

Secondly, The publication material shall be accompanied by a written declaration confirming that the research has not been published before, published in another journal or rejected by another journal.

Thirdly, the editorial board of the journal has the right to return the research to improve the wording or make any changes, such as deletion or addition, in proportion to the scientific regulations and conditions of publication in the journal.

Fourthly, The journal shall notify the researcher of the receiving of his research no later than two weeks from the date of receipt. The journal shall also notify the researcher of the acceptance of the research for publication or refusal of it immediately upon completion of the assessment procedures.

Fifthly, the submitted research shall be sent confidentially to three referees specialized in its scientific content. The concerned parties shall be notified of the referee's observations and proposals to be undertaken by the candidate in accordance with the conditions of publication in the journal and in order to reach the required scientific level.

Sixthly. The research is considered acceptable for publication in the journal if the three referees (or at least two of them) accept it, after making the required amendments and acknowledging the referees.

- If the third referee refuses the research by giving rational scientific justifications which the editorial board found fundamental and substantial, the research will not be accepted for publication even if approved by the other two referees.

Rules for preparing research manuscript for publication in applied colleges researches:

First, The submitted research should be in the following order: Title, Abstract in Arabic and English, Introduction, Research Objective, Research Material and Methods, Results and Discussion, Conclusions and Recommendations, and finally Scientific References.

- **Title**:

It should be brief, clear and expressive of the content of the research. The title font in the publishing writing is bold, (font 14), under which, in a single – spaced line, the name of the researcher (s) is placed, (bold font 12), his address, his scientific status, the scientific institution in which he works, the email address of the first researcher, mobile number, (normal/ font 12). The title of the research should be repeated again in English on the page containing the Abstract. The font of secondary headings should be (bold/ font 12), and the style of text should be (normal/ font 12).

- **Abstract or Summary:**

The abstract should not exceed 250 words, be preceded by the title, placed on a separate page in Arabic, and written in a separate second page in English. It should include the objectives of the study, a brief description of the method of work, the results obtained, its importance from the researcher's point of view, and the conclusion reached by the researcher.

- **Introduction** :

It includes a summary of the reference study of the subject of the research, incorporating the latest information, and the purpose for which the research was conducted.

- **Materials and methods of research:**

Adequate information about work materials and methods is mentioned, adequate modern resources are included, metric and global measurement units are used in the research. The statistical program and the statistical method used in the analysis of the data are mentioned, as well as, the identification of symbols, abbreviations and statistical signs approved for comparison.

- **Results and discussion :**

They should be presented accurately, all results must be supported by numbers, and the figures, tables and graphs should give adequate information. The information should not be repeated in the research text. It should be numbered as it appears on the research text. The scientific importance of the results should be referred to, discussed and supported by up-to-date resources. The discussion includes the interpretation of the results obtained through the relevant facts and principles, and the degree of agreement or disagreement with the previous studies should be shown with the researchers' opinion and personal interpretation of the outcome.

- **Conclusions**:

The researcher mentions the conclusions he reached briefly at the end of the discussion, adding his recommendations and proposals when necessary.

- **Thanks and acknowledgement:**

The researcher can mention the support agencies that provided the financial and scientific assistance, and the persons who helped in the research but were not listed as researchers.

Second- Tables:

Each table, however small, is placed in its own place. The tables take serial numbers, each with its own title, written at the top of the table, the symbols *, ** and *** are used to denote the significance of statistical analysis at levels 0.05, 0.01, or 0.001 respectively, and do not use these symbols to refer to any footnote or note in any of the search margins. The journal recommends using Arabic numerals (1, 2, 3 .....) in the tables and in the body of the text wherever they appear.

Third- Figures, illustration and maps:

It is necessary to avoid the repetition of the figures derived from the data contained in the approved tables, either insert the numerical data in tables, or graphically, with emphasis on preparing the figures, graphs and pictures in their final shapes, and in appropriate scale and be scanned accurately at 300 pixels / inch. Figures or images must be black and white with enough color contrast, and the journal can publish color pictures if necessary, and give a special title for each shape or picture or figure at the bottom and they can take serial numbers.

- **Fourth- References:**

The journal follows the method of writing the name of the author - the researcher - and the year of publication, within the text from right to left, whatever the reference is, for example: Waged Nageh and Abdul Karim (1990), Basem and Samer (1998). Many studies indicate (Sing, 2008; Hunter and John, 2000; Sabaa et al., 2003). There is no need to give the references serial numbers. But, when writing the Arabic references, write the researcher's (surname), and then, the first name completely. If the reference is more than one researcher, the names of all researchers should be written in the above mentioned manner. If the reference is non-Arabic, first write the surname, then mention the first letter or the first letters of its name, followed by the year of publication in brackets, then the full title of the reference, the title of the journal (journal, author, publisher), the volume, number and page numbers (from - to), taking into account the provisions of the punctuation according to the following examples:

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

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

If the reference is a book: the surname of the author and then the first letters of his name, the year in brackets, the title of the book, the edition, the place of publication, the publisher and the number of pages shall be included as in the following example:

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

If the research or chapter of a specialized book (as well as the case of Proceedings), scientific seminars and conferences), the name of the researcher or author (researchers or authors) and the year in brackets, the title of the chapter, the title of the book, the name(s) of editor (s), publisher and place of publication and page number as follows:

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

If the reference is a master's dissertation or a doctoral thesis, it is written like the following example:

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

• The following points are noted:

- The Arabic and foreign references are listed separately according to the sequence of the alphabets (أ، ب، جـ) or (A, B, C).

- If more than one reference of one author is found, it is used in chronological order; the newest and then the earliest. If the name is repeated more than once in the same year, it is referred to after the year in letters a, b, c as (1998)[a] or (1998)[b]… etc.

- Full references must be made to all that is indicated in the text, and no reference should be mentioned in case it is not mentioned in the body of the text.

- Reliance, to a minimum extent, on references which are not well-known, or direct personal communication, or works that are unpublished in the text in brackets.

- The researcher must be committed to the ethics of academic publishing, and preserve the intellectual property rights of others.

Rules for the preparation of the research manuscript for publication in the researches of Arts and Humanities:

• The research should be original, novel, academic and has a cognitive value, has language integrity and accuracy of documentation.

• It should not be published, or accepted for publication in other publication media.

• The researcher must submit a written declaration that the research is not published or sent to another periodical for publication.

• The research should be written in Arabic or in one of the languages approved in the journal.

• Two abstracts, one in Arabic and the other in English or French, should be provided with no more than 250 words.

• Four copies of the research should be printed on one side of A4 paper with an electronic copy (CD) according to the following technical conditions:

The list (sources and references) shall be placed on separate pages and listed in accordance with the rules based on one of the following two methods:

(A) The surname of the author, his first name, the title of the book, the name of the editor (if any), the publisher, the place of publication, the edition number, the date of publication.

(B) The title of the book: the name of the author, the title of the editor (if any), the publisher, the place of publication, the edition number, the date of the edition.

• Footnotes are numbered at the bottom of each page according to one of the following documentation ways

A - Author's surname, his first name: book title, volume, page.

B - The title of the book, volume number, page.

• Avoid shorthand unless indicated.

• Each figure, picture or map in the research is presented on a clear independent sheet of paper.

• The research should include the foreign equivalents of the Arabic terms used in the research.

For postgraduate students (MA / PhD), the following conditions are required:

(A) Signing declaration that the research relates to his or her dissertation.

(B) The approval of the supervisor in accordance with the model adopted in the journal.

C – The Arabic abstract about the student's dissertation does not exceed one page.

• The journal publishes the researches translated into Arabic, provided that the foreign text is accompanied by the translation text. The translated research is subject to editing the translation only and thus is not subject to the publication conditions mentioned previously. If the research is not assessed, the publishing conditions shall be considered and applied on it.

• The journal publishes reports on academic conferences, seminars, and reviews of important Arab and foreign books and periodicals, provided that the number of pages does not exceed ten.

Number of pages of the manuscript Search:

The accepted research shall be published free of charge for educational board members at the University of Hama without the researcher having any expenses or fees if he complies with the publishing conditions related to the number of pages of research that should not exceed 15 pages of the aforementioned measures, including figures, tables, references and sources. The publication is free in the journal up to date.

Review and Amendment of researches:

The researcher is given a period of one month to reconsider what the referees referred to, or what the Editorial Office requires. If the manuscript does not return within this period or the researcher does not respond to the request, it will be disregarded and not accepted for publication, yet there is a possibility of its re-submission to the journal as a new research.

Important Notes:

- The research published in the journal expresses the opinion of the author and does not necessarily reflect the opinion of the editorial board of the journal.

- The research listing in the journal and its successive numbers are subject to the scientific and technical basis of the journal.

- A research that is not accepted for publication in the journal should not be returned to its owners.

- The journal pays nominal wages for the assessors, 2000 SP.

- Publishing and assessment wages are granted when the articles are published in the journal.

- The researches received from graduation projects, master's and doctoral dissertations do not grant any financial reward; they only grant the researcher the approval to publish.

- In case the research is published in another journal, the Journal of the University of Hama is entitled to take the legal procedures for intellectual property protection and to punish the violator according to regulating laws.

Subscription to the Journal:

Individuals, and public and private institutions can subscribe to the journal

Journal Address:

- The required copies of the scientific material can be delivered directly to the Editorial Department of the journal at the following address: Syria - Hama - Alamein Street - The Faculty of Veterinary Medicine - Editorial Department of the Journal.

Email: hama.journal@gmail.com

magazine@hama-univ.edu.sy

website: : www.hama-univ.edu.sy/newssites/magazine/

Tel: 00963 33 2245135

contents		
Title	**Resarcher Name**	**Page number**
The Effectiveness of Planning And Evaluation Activities In The Kindergrten Child An Experimental In The City of HOMS	**Prof. Ghassan Barakat Prof. Mohamed Ismail Samar Musa Saad Eddin**	**2**
Measurement the differences in Emotional Intelligence at students of theoretical and applied disciplines at the University of Damascus	**Asmaa Ibrahem Mohammad Dr. Aziza Abd Alaal Rahmah**	**52**
The impact of a training program on developing the communication skills of a sample of fifth grade teachers	**Ghina Alfarra Dr. Manal Morse**	**72**
Analysis of the content of The teacher guide for the third category curriculum in the kindergarten stage in the light of educational communication skills	**Ghina Alfarra Dr. Manal Morse**	**90**
Training needs of kindergarten teachers (4-5) years from their point of view	**Hanan Nasralla Mohamad Turko**	**110**
Attachment parenting styles and their relationship to the face of stress among a sample of students from the Faculty of Education at the University of Damascus patterns	**Daniel Abbas Mohamed Ezzat Earabi Katby**	**134**
Relationship of strategies of emotional regulation to social harmony in a sample of students in the second grade in the primary schools of the first seminar in the province of Damascus	**Daniel Abbas Mohamed Ezzat Earabi Katby**	**162**
The Reality of applying Critical Thinking Skills by Social Studies Teachers in Their Classrooms and Its Relationship with Some Variables in the First Stage of Basic Education	**Ayesha Al- Saleem Mohamed Ghawi Saif Eddin Qadi**	**182**
Difficulties in learning mathematical concepts from the point of view of Teacher and Suggestions for Their Development	**Ghinwa Mahmoud Mohammed Wahid Siam**	**198**
The Impact of Using The Think -Pair – Share Strategy in The Development of Social Competence in pre-School Childre	**Ghina Alfarra**	**218**

Volum :2
Number :2

Journal Of Hama University

ISSN Online (2706-9214)