

المجلد: 3

العدد: 9



مجلة جامعة حماة



2020 ميلادي / 1442 هجري

ISSN Online(2706-9214)

المجلد: الثالث

العدد: التاسع



مجلة جامعة حماة

2020 / ميلادي

1442 / 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.د. حسان الحلبيّة. | 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 سبيع 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 العلمي، وتمييز الأصيل من المزيف، بعرض البحوث المقّمة 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.
- تحفّر 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 المجلة.
- تعميم الفائدة المرجوة من نشر محتوياتها العلمية، بوضع أعدادها بين أيدي القراء والباحثين على موقع المجلة في الشبكة (الإنترنت) وتطوير الموقع وتحديثه.

قواعد النشر في مجلة جامعة حماة:

- أ- أن تكون المادة المرسلّة للنشر أصيلة، ذات قيمة علمية ومعرفية إضافية، وتتمتع بسلامة اللغة، ودقة التوثيق.
- ب- ألا تكون منشورة أو مقبولة للنشر في مجالات 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 الإنكليزية، 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 الباحثين 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 بسرعة تامة إلى ثلاثة محكمين متخصصين بمادته العلمية، ويتم إخطار ذوي العلاقة بملاحظات 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 بفواصل 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 ثانياً 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 مسبقاً 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 المترية والعالمية 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 أو 0.001 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 إما 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 أي كان المرجع، مثال: وجد ناجح وعبد الكريم (1990)، وأورد Basem و Samer (1998)، وأشارت العديد من الدراسات.... (Sing، 2008؛ Hunter و John، 2000؛ Sabaa وزملاؤه، 2003) ولا ضرورة لإعطاء المراجع أرقاماً 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 المجلد Volume، 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 بالألا 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 كلمة.
- 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 الآتين:
- 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 الآتين:
- أ- نسبة المؤلف، اسمه: اسم الكتاب، الجزء، الصفحة.
- ب- اسم الكتاب، رقم الجزء، الصفحة.
- يُتَجَنَّب الاختزال ما لم يُشْرَ إلى ذلك.
- يقدم كل شكل أو صورة أو خريطة في البحث على ورقة صقيلة مستقلة واضحة.
- أن يتضمن البحث المُعادلات 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 ففسر 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 تقيّد 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، ومعاينة المخالف بحسب القوانين النازمة.

الإشتراك في المجلة:

يمكن الإشتراك 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 الإلكتروني: www.hama-univ.edu.sy/newssites/magazine/
- رقم الهاتف: 00963 33 2245135

فهرس محتويات

رقم الصفحة	اسم الباحث	عنوان البحث
1	د صائل مخلوف	دور مناهج التاريخ في بناء الفكر الإنساني
12	نور عبده عفور محمد وحيد صيام	معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى في مدارس مدينة دمشق
38	حاتم لبّان	واقع استخدام الطلبة لتقانات التعليم في دروس التربية العملية وتحديات الاستخدام، ومقترحات التطوير
54	د. دارين الرمضان	دور الأسرة في إشباع" الحاجة للانتماء "وعلاقتها بالأمن النفسي لدى عينة من المراهقين في مدينة حماه
71	غيث سلمان د. سعاد معروف د. رلى مهنا	اتجاهات مدرسي اللغة الانكليزية نحو استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في المدارس الثانوية بمدينة اللاذقية
90	د. رولا محمد عسيلا	فاعلية الاسترخاء في خفض حدة أعراض الخبرات الصادمة لدى المراهقين المهجرين في مدينة دمشق
112	رؤى هشام عبد الله غسان خلف	واقع الكفايات التخطيطية لدى رؤساء الأقسام في جامعة دمشق -دراسة ميدانية-
141	فاضل السلیمان طاهر السلوم	درجة استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية دراسة ميدانية على عينة من معلمي ومعلمات الحلقة الأولى في محافظة دمشق
159	علي عفيف تجور	فاعلية استخدام الخرائط الذهنية في تحصيل الطلاب وخفض العبء المعرفي (دراسة تجريبية على عينة من طلاب الصف السابع في مدينة دمشق)
180	د.علي مؤيد محمد	الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية في مدارس الحلقة الثانية في محافظة طرطوس من وجهة نظر المدرسين الاختصاصيين

دور مناهج التاريخ في بناء الفكر الإنساني.

د صائل مخلوف

(الإيداع: 12 كانون الثاني 2020 ، القبول: 23 آذار 2020)

ملخص :

يهدف هذا البحث إلى إلقاء الضوء على مناهج التاريخ بشكل عام ودور مناهج التاريخ في بناء الفكر الإنساني ومحاولة شرح أن التاريخ هو تاريخ العقل والإبداع والفكر، وليس بالضرورة أن يكون التاريخ هو تاريخ حروب وكوارث وويلات وإن إبداعات ومخترعات الحضارات القديمة قد استفادت منها الحضارات المتلاحقة في الفنون والعمارة والطب وغيرها وبالتالي فهي نتاج المجتمع البشري ككل من أجل خير البشرية كلها. وكيف استطاعت مناهج التاريخ في سورية أن تقدم لطلابنا الأعزاء أن تقدم لطلابنا هذا الفهم الصحيح لمعنى التاريخ. وإن هذا الفهم هو شيء ضروري لإدراك معنى التاريخ، وبالتالي أخذ العبر وتلافي الكوارث والحروب والبحث عن سبل التقارب مع الحضارات وتحاورها وليس البعد والتناحر والحروب.

The Role of The Curricula of History in Building Human Thought.

Dr Saeel makhloof

(Received: 12 January 2020, Accepted: 23 March 2020)

Abstract:

This research aims to shed light on the curricula of history in general and the role of the curricula of history in building human thought.

It is an attempt to explain that history the history of reason , creativity and thought and not necessarily that history of wars, disasters and woes .

This innovation and inventions of ancient civilization have benefited from successive civilizations in the arts , architecture, medicine, and other fields.

Thus, it is the product of human society as a whole for the good of all humanity.

And how the curricula of history in Syria provide our students with this right understanding of the meaning of history , and that this understanding is an essential matter for realizing the meaning of history.

Thus learning lessons and avoiding disasters and wars and searching for ways of rapprochement and dialogue with civilizations, not far from them, rivalries each other because of wars.

يقصد من كلمة التاريخ، السعي لإدراك الماضي وإحيائه، الماضي في جميع وجوهه ومظاهره، المعتقدات، التقاليد، النظم الاقتصادية والعلاقات الاجتماعية، وليس فقط المعارك الحربية والوقائع السياسية. وكتابة التاريخ عبارة عن شكل الحوار الذي لا يتوقف بين عصرنا والعصور السابقة، إنه معرفة الماضي وتحليل الحاضر وبالتالي استشرف المستقبل، أي إن فهم الماضي يساعد الإنسان على إدراك مشكلات الحاضر وبالتالي الإعداد للمستقبل بوعي وإدراك.¹

" لماذا التاريخ "

يتساءل بعضنا اليوم لماذا التاريخ ولماذا العودة إلى الماضي في كل هذا العالم المضطرب من حولنا في هذا الوقت الذي تتصارع فيه الأمم والشعوب ويسعى كل منها إلى الغلبة والعلو والتفوق ويطغى على البشرية جميعاً وحالة من القلق والخوف من المصير الذي قد ننتمي إليه جميعاً.

أليس من الأفضل أن ننسى الماضي ومشكلاته وأن نتحول إلى ما يكفل استمرار البشرية وبقائها الأخطار والمنزلاقات. نعم هذا الكلام صحيح ولكن هذا القلق والخوف لا يعالج معالجة صحيحة تبعد الخطر من جذوره إلا بمعرفة جذوره التاريخية العميقة لا أن تنصرف إلى خلافاته السطحية البارزة، فكل معالجة غير ذلك هي معالجة محكوم عليها بالفشل وإن تبدت في مظاهرها الأولية ساطعة براقاة لأن الأصل في معالجة أي مشكلة هي المعالجة الجذرية الشاملة²

ولعل دور مناهج التاريخ في معرفة الجذور العميقة للمشكلات التاريخية التي واجهت البشرية في الماضي وتواجهها في الحاضر أمر مهم جداً لتقادي حدوث المصائب والويلات لأن معرفة جذور المشكلة بشكل صحيح وتقديمها بمعطياتها الواقعية يساعدنا على إيجاد حلول واقعية وقابلة للتنفيذ والاستمرارية. فكم من مشكلة استمرت ونمت وأحدثت حرباً أحرقت الأخضر واليابس هي ناجمة أصلاً عن الجهل بأسبابها أو معرفة خلفياتها التاريخية سواء على مستوى الأفراد أو على مستوى الشعوب. يستند فهم التاريخ إلى حالة واقعية يعول عليها أن تأخذ الدروس والعبر من الأخطاء التي حصلت وبالتالي تلافي هذه الأخطار في الحاضر وقد وعى قادة وساسة الدول لهذه الحقيقة فتجدونهم في كل منعطف تتعرض فيه بلدانهم للخطر يعودون إلى التاريخ يذكرون فيه أبناء بلدانهم بتاريخهم التليد وبحضاراتهم التي أنتجوها وبطولاتهم السابقة ومن هنا يثبت لنا التاريخ أنه من أكثر العلوم قدرة على استنهاض الأمة وبعثها من جديد.³

لا ينبغي أن نغفل عاملاً مهماً من عوامل تأثير التاريخ على الفكر الإنساني وهو العامل الديني فقد استندت الأديان إلى تبيان السلوك القويم لبني الإنسان وسوقهم إلى فضائل الأخلاق عن طريق كشف أغوار الماضي ومقارنة الحضارات السابقة بالحضارات اللاحقة وتبيان مصير الأمم والشعوب التي لم تأخذ بمكارم الأخلاق وقد درج الكتاب الكريم على هذا المنوال على الرغم من أنه لم يحتو أي إشارة إلى وقت معين أو تاريخ وإنما اكتفى بإيراد الأسباب والنتائج.

" قد خلت من قبلكم سنن فسيروا في الأرض فانظروا كيف كان عاقبة المكذبين " ⁴

نرى القرآن في هذه الآية يذكر الناس بضرورة النظر إلى الماضي ومعرفة العواقب التي آلت إليها مصائر الشعوب والأقوام السابقة بل إن القرآن يفرد سور كاملة بعرض فيها لأهل الكهف وأصحاب الأيكة وناقاة صالح وقصة يوسف وموسى وفرعون ويذكر الناس ويدعو إلى التخلق وأخذ العبر وقدم التطاول والتكبر والتجبر مما يقود إلى النهاية المحتومة.

¹ . خيرية قاسمية : إعادة النظر في كيفية كتابة التاريخ لماذا؟ كيف ن مجلة شؤون عربية ن أيلول ، 2000م ، ص63

² . قسطنطين زريق : نحن والتاريخ، بيروت ، 1985 ، ط6، ص14

³ قاسمية: مرجع سابق، ص64

⁴ آل عمران ، 137

ويبدو إن الخطاب القرآني هو امتداد للأمر الديني في الحضارات القديمة هذه الحضارات التي مالت إلى تفسير الظواهر المادية تفسيراً روحياً أو باطنياً إذ أن لعدد من الأمور الجارية في عالمنا أسراراً طواها الله عنا فلا يطلع عليها إلا قليل⁵. ينبغي للباحثين في التاريخ أن يركزوا على الضرورات التي يسعى علم التاريخ لإبرازها فلا بد من قلب الفكرة السلبية التي لا ترى في تاريخ الإنسانية سوى تاريخ أخطائها وضلالها⁶.

بل على العكس من ذلك إذ أن تاريخ أي أمة أو شعب لا يمكن أن يكون تاريخاً منفصلاً عما سبقه بل هو جزء من تاريخ البشرية جمعاء تأثر فيما قبله وأثر فيما بعده ولا بد من تأكيد استمرار التفاعل والعطاء الحضاري على مر العصور وفاعلية هذا العطاء وقيمه الإنسانية الرفيعة، وقد أسس هذا الأمر لمجموعة كبيرة من الأسئلة والتساؤلات عن هوية التاريخ نفسه هل هو علم أم أدب أم الاثنين معاً؟ هل التاريخ حركة أم هو الذي يحتوي الحركة، ولماذا ندرس التاريخ؟ هل في التاريخ عبرة؟ هل التاريخ والتأريخ شيء واحد؟⁷

كيف طور التاريخ الفكر:

قلنا في مقدمة البحث إن التاريخ هو السعي لإدراك الماضي وإحيائه وهذا الماضي ليس فقط أحداث ومعارك بل فكر أيضاً، وإحياء الفكر هو أهم ما تتطلبه مسيرة البشر ولا أجد بدأ في هذا المجال من ذكر عصر النهضة في أوربة فقد أطلق اسم عصر النهضة من الناحية الفكرية على الحالة التي خرجت فيها أوربة من عقلية القرون الوسطى وانطلقت نحو مسارات جديدة في التفكير بعد أن كانت عقول الناس قد وقعت تحت تأثير رجال الدين والكنيسة وإن العلم بالنسبة لهم هو ما وجد في الكتب المقدسة أما الثقافتين اليونانية والرومانية فهما ثقافتان وثنيتان لا يجوز الأخذ والاقْتباس عنهما وبالتالي فقد أغلقت الكنيسة الفكر ضمن حواجز الدين وقتلت روح البحث والتجديد فيه.⁸

نبت الأوربيون التفكير السلبي وعادوا إل كتب الإغريق والرومان القديمة وكتب العرب يتدارسونها إلى جانب الكتاب المقدس فشرعوا يبحثون وينقبون عن الكتب اليونانية اللاتينية القديمة وكذلك عن الآثار الفنية في إطار الحضارتين القديمتين حيث تمت الموازنة العقلية بين الحضارات القديمة وحضارة العصور الوسطى وبالتالي الانفتاح على مبادئ واتجاهات لم يألفها الفكر البشري وأهم هذه المبادئ النظرة إلى الحياة الإنسانية على أنها غاية في ذاتها وإن الإنسان مركز ومقياس لها⁹. وبالتالي فإن حركة التاريخ بمجملها تابعة لهذا الإنسان بل إن أرنولد تونبيي¹⁰ درس الحضارات التي ظهرت في العالم كلها وخلص إلى نظرية التحدي والاستجابة التي تقوم على أن تاريخ البشرية هو تاريخ حضارات وليس دول وتتلخص فكرة تونبيي في أن الجماعات قابلها تحدي في حياتها فالتى استجابت لهذا التحدي صنعت حضارة ومثال ذلك حضارات وادي الرافدين وكذلك وادي النيل وأما التي لم تستجب فقد تحجرت وعجزت عن إدراك سلم الحضارة¹¹.

لم يكن التطور الفكري الذي لحق الحضارة الأوروبية في عصر النهضة سببه الوحيد هو العودة إلى التراثين الروماني واليوناني والأخذ منهما بل هناك عامل لا يمكن إغفاله وهو الاحتكاك بالحضارة العربية الإسلامية والأخذ عنها سواء أكان ذلك عن

5. عمر فروخ : تجديد التاريخ في تحليله وتدوينه ، دار الباحث، بيروت ، ط1 ، 1980 ص65

6. منتيسكو السياسة والتاريخ ، ت نادر ذكرى دار التنوير للطباعة والنشر ، بيروت ط1 ، ص15

7. نقولا زيادة : التاريخ ضروريه أبعاده فلسفته ، جامعة اليرموك ، 1993، ص69

8. ليلي صباغ معالم تاريخ أوربة في العصر الحديث، جامعة دمشق ، ط4 ، 1998، ص116

9. ليلي صباغ : المرجع نفسه ، ص116

10. مؤرخ بريطاني ولد في 1889/4/14 في لندن توفي في 12 تشرين الأول 1975 م أهم أعماله موسوعة دراسة التاريخ في عشر مجلدات

11. نقولا زيادة ، مرجع سابق ، ص85

طريق الأندلس التي سيطر عليها العرب لفترة طويلة من الزمن أو عن طريق التجارة وكذلك الحروب الصليبية¹² والتي كانت عبارة عن تماس مباشر بين الحضارة العربية والقادمين الجدد من الغرب، وقد رأى أمراء وملوك أوروبا في هذه الحروب فرصة لا تقوت من أجل مد نفوذهم خارج أوروبا وكذلك فرصة لتلبية ميول المغامرة وحب الثروة والسيطرة على الطرق بين الشرق والغرب¹³.

ومهما يكن من أمر فإن ما يهمنا في هذا المجال هو القول إن علم التاريخ كان مجالاً واسعاً ورحباً لإعادة إطلاق زمام المبادرة العقلية وإعمال العقل في كافة العلوم التي قدمها الأقدمون سبباً لأغوار الماضي واستقراء لمجالات المستقبل وأهم النتائج الفكرية لدراسة التاريخ هو الوصول إلى نتيجة أساسية وهامة وهي وحدة الحضارة البشرية إذ إن أي إبداع حضاري في مرحلة تاريخية معينة قد شكل أساساً ومقدمة لإبداعات أخرى بنيت عليها

على سبيل المثال: تقدم الفراعنة في علم الهندسة والعمارة كان مقدمة وأساساً لتطور علم الهندسة في العصور الحديثة وإذا ذهبنا إلى أبعد من هذا نلاحظ أن كل علم لا غنى له عن الأخذ بالماضي بعين الاعتبار فالطبيب عندما يعالج المرض يبدأ بالسؤال عن نشوئه وتطوره وعما اعتري المريض من علل سابقة، والفلكي الذي يعاين الكون لا بد له من أن ينظر إلى الأجرام السماوية وتحولها كيف كانت وأين أصبحت

فالتاريخ هو إذن من هذا الوجه مناسب في شتى العلوم والآداب مرتبط بها متفاعل وإياها ولكنه يتميز عنها من حيث انصبابه على الماضي بالذات¹⁴

بالرغم من كل هذا فإن التركيز على الجوانب الحضارية في التاريخ هو أمر أسمى بكثير من السياسة وأحداثها والحروب وويلاتها ومن الخطأ الافتراض إن التطور التاريخي قد حدث دفعة واحدة، وهذا لا يعني النظر إلى التاريخ على أنه أجزاء متفرقة بل ككل متكامل¹⁵

إن التركيز على دور التاريخ في بعث التفكير الفعلي وإعمال العقل في قضايا الماضي والقضايا المعاصرة لا يعني أن نغفل الجوانب السلبية في كتابة التاريخ فنحن نحتاج إلى الموضوعية في كتابة التاريخ، ولبس إلى المبالغات وافتعال المفاخر ولا إلى التمويه والتغطية على ما يجري في التاريخ من نقائص وأخطاء وعلينا أن ندرس تاريخنا بروح النقد والتفهم فلا نضفي روح القدسية عليه فهو في النهاية تاريخ بشر ولا يمكننا هدم وتقويض حقائقه على الشك الساخر¹⁶

منهج التاريخ الوطني

سعت وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية من خلال المركز الوطني لتطوير المناهج إلى إعداد مناهج مطورة في مجموعة من المواد ومنها مادة التاريخ، بما يلبي الحاجة إلى التطور العلمي في هذه المادة ويحفز التفكير لدى المتعلمين وأقتبس مما ورد في مقدمة كتاب قضايا تاريخية للصف الثاني الثانوي

12 . استخدم المؤرخون العرب المعاصرون للحروب الصليبية مثل ابن القلانسي وابن الأثير والعماد الأصفهاني مصطلح حروب الفرنجة لأنهم رأوا في الصليب رمز للفداء والتضحية بالنفس في سبيل الآخرين ولم يكن الصليب رمزاً للحرب والقتل والعدوان : لمزيد من التفاصيل انظر قاسم عبده :

ماهية الحروب الصليبية ، عالم المعرفة العدد 149 أيار 1990

13 . عبد الله سليم عمارة : حملات الفرنجة وإسرائيل : الهيئة العامة للكتاب ، دمشق 2009 ، ط1 ، ص39

14 . قسطنطين زريق : مرجع سابق ، ص50

15 . عبد العزيز الدوري : كتابة التاريخ العربي ، مجلة المستقبل ، مركز دراسات الوحدة العربية ، عدد 1069 ، أيلول 1992 ، ص9

16 . خيرية قاسمية : مرجع سابق ، ص75

"ركز المؤلفون على أساسيات المعرفة وعلى العمليات العقلية لدى المتعلم والتي تؤثر في سلوكه وبخاصة تنمية مهارات التفكير التاريخي، مهارة الإدراك الزمني، الفهم التاريخي، الإدراك المكاني، التفسير التاريخي، التحليل التاريخي، التفكير الناقد، البحث والاستقصاء التاريخي، اتخاذ القرار، مهارات حياتية كالتعلم الذاتي ويعمل ضمن فريق"¹⁷

يشير الاقتباس السابق بما لا يقبل الشك إلى أن المنهج الوطني لمادة التاريخ قد ركز على المفاهيم الفكرية وحفز العقل على الانطلاق وممارسة عمليات التفكير والإبداع من خلال تحليل الأحداث التاريخية وتحليلها وتعزيز القيم الوطنية ومفاهيم المواطنة يتضح من مشروعات التطوير لمناهج المواد الاجتماعية أن هناك إجماعاً على أن الهدف الرئيسي من تدريس المواد الاجتماعية هو تربية المتعلم اجتماعياً من خلال مساعدته على فهم ماضي مجتمعه وتراثه وفهم العالم من حوله واكسابه كفايات ومهارات يتفاعل من خلالها مع قضايا مجتمعه إيجابياً ويمتلك القدرة على اتخاذ القرار وروح المبادرة لصالح وطنه وأمته والإنسانية جمعاء وذلك بعد اكسابه المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم المناسبة¹⁸

كما يتضح من خلال المناهج الاجتماعية أنها ترتبط بمنهاج لصف محدد أو مرحلة محددة بل هي تتصف بالعمومية والعمق وتضمنت هذه المناهج مجموعة كبيرة من الأسئلة والتساؤلات التي تستثير المتعلم وتحفزه على البحث والإبداع وتحليل الأحداث ووضعها ضمن سياقها الزمني والمجتمعي

تضمنت المناهج مجموعة من الأنشطة الصفية واللاصفية التي تثري العملية التعليمية وتسهم بشكل فعال في مهارات التفكير التاريخي وتجعل المناخ المدرسي يتناسب وميول المتعلمين وتحفزهم على الاطلاع والبحث والتقصي والاستنتاج تجدر الإشارة إلى أن عملية إعداد المنهاج في مركز تطوير المناهج قد تمت بأيدي وعقول المدرسين والتربويين السوريين الذين تم اختيارهم من ذوي الخبرة والكفاءة وأصحاب الميول للبحث العلمي والتقصي الدقيق للحقائق والأحداث وإن هذا الجهد لم ينجز بين عشية وضحاها بل هو ثمرة عمل مضمن أخذ وقتاً طويلاً وكلف جهداً حقيقياً حتى وصل بشكل متكامل إلى أيدي أبنائنا في المدارس السورية كافة

وعلى الرغم من الجهد الكبير الذي تم حتى خرج المنهاج الحديث بهذا الشكل فإن المؤلفين لم يغفلوا الطلب من زملائنا المدرسين والمعلمين والقائمين في الميدان وأيضاً أولياء الأمور وذوي الخبرة والشأن وجميع المهتمين من إبداء ملاحظاتهم ومقترحاتهم حول المنهاج بما يكفل تلافي الضعف والهنات داخل المنهاج إن وجدت

وقد يقول قائل كيف تعلق الواقعة التاريخية وهي نسبة مختلف عليها من طرف إلى آخر من طرف منتصر إلى طرف مهزوم ومن جيش غالب إلى جيش مغلوب فهي مختلفة باختلاف الراوي، نقول له إن أعمال الفكر في التاريخ لا يقتضي التركيز على الحدث وإنما التركيز على البعد الحضاري للحدث فلبس المهم بالنسبة لنا مثلاً دخول العرب إلى الأندلس وفتحهم لها بقدر ما هو المهم النتائج الحضارية التي تمخضت عن ذلك من فنون وعمارة وغيرها كما إننا لا نركز على حروب الفرنجة من حيث كونها أحداث عسكرية بقدر ما نركز على ما أحدثته من احتكاك بين الحضارتين العربية والأوروبية وهكذا فإن أعمال الفكر ليس بالضرورة التركيز على الحدث وهنا لا بد من الإشارة حول ما هي عليه الدراسات التاريخية وما يجب أن تكون¹⁹

بمعنى إننا نركز على التاريخ ليس التاريخ بمفهومه الحديث وإنما بمفهومه الحضاري وهنا أهم تجليات التاريخ بمفهومه الفكري

17 . مجموعة من المختصين ، قضايا تاريخية ، مركز تطوير المناهج التربوية ، ط1 ، 2018 ، ص4

18 علي الحصري وآخرون : العلوم الاجتماعية (التاريخ والجغرافيا) وطرائق تدريسها ، جامعة دمشق ، 2005م ، ص361

19 . ليلي الصباغ : دراسة في منهجية البحث التاريخي ، جامعة دمشق ، ط6، 1997، ص7

تعليل التاريخ

إن محاولة معرفة أسباب الحوادث التاريخية والإجابة عن مجموعة الأسئلة، لماذا وقعت الحادثة وكيف وقعت ولماذا اتخذت هذا الشكل وبالمعنى الواسع فإن مجمل الإجابات في هذه الحالة هي ما يطلق عليها تعليل التاريخ²⁰

يلاحظ من خلال التعمق في المفاهيم التاريخية إن الإنسان منذ نشأته الأولى وهو يبذل المحاولة مرة تلو المرة النفاذ إلى الماضي وتقمم القوى العاملة في تكوينه ومن هنا كانت النظم الدينية والفلسفية والعلمية التي أنتجها العقل البشري لمعرفة القوى التي تسيّر هذا التاريخ

ففي فجر التاريخ توجه الإنسان إلى قوى خارجية أطلق عليها الآلهة أو الأرواح ثم أتى الأنبياء وبشروا بوجود إله واحد هو خالق الإنسان ومبدعه وحافظه والمهيمن على حياته أما في العصور الحديثة فقد مال الإنسان إلى تقمّم أثر العقل في العوامل الطبيعية وفي الكشف عن المجهول وفهم من لق بالمادة المتحركة وبالعلاقات الاقتصادية وفهم من خلط هذا كله وما هذا كله إلا دليل على أن هذا الأمر هو ميزة أصيلة في الإنسان منذ وجوده على هذه الأرض، وسبب هذه الميزة هو قلق الإنسان الذي يدفع به إلى البحث عن الحقيقة والتساؤل عن المصير وهذه ميزة غريزية في الإنسان دفعت به لتعليل التاريخ والبحث عن جذور الحوادث

نجافي الحقيقة إذا قلنا إن الوصول إلى الحقيقة التاريخية هو أمر ثابت لدى الجميع بل على العكس إن النظر إلى التاريخ بذهن مفتوح ومحاولة قراءته للتوصل إلى النتائج لا يفترضان ذهنًا خاليًا، لأن التاريخ يتعامل مع وقائع إنسانية هي نتاج خبرات بشرية وليست حقائق مجردة كالمواد العلمية

ولا يمكن لمن يتعاطى التاريخ إلا أن يتأثر باتجاهاته الفكرية وبيئته الاجتماعية الثقافية وإرثه الحضاري فالمؤرخ ذو انتماء فكري واجتماعي يترك أثرًا في التعامل مع التاريخ مادة ومنهجًا وتتكون لديه بعض الفرضيات والمفاهيم العامة قد تكون منطلقًا للبحث يفسر بها الأحداث وتطورها²¹

على الرغم من أننا أسهبنا في الحديث عن المعطى الحضاري والفكري للتاريخ إلا إن هذا لا ينبغي أن يصرفنا عن دور الأبطال والقادة العظماء في التاريخ بل إن بعض المؤرخين يميلون إلى الاعتقاد بأن تاريخ أي شعب ليس إلا تاريخاً للملوك بل إن المجتمع المدني هو المجتمع الذي قوام له إلا بالملك²²

يركز أصحاب هذا التيار على شخص القائد سواء كان قائداً عسكرياً أو زعيماً دينياً أم ملكاً إدارياً كبيراً فالإسكندر وبوليس قيصر كانوا بالنسبة إلى هذه المدرسة هم الذين صنعوا أوقامهم وأزمانهم وحضارتهم وهو ما عرف باسم التفسير البطولي للتاريخ²³

يميل التفسير البطولي للتاريخ إلى الاتزان بتفاسير أخرى فهو يعد النظرية الدينية عبارة عن دور بطل في التاريخ قاده النبي أو الرسول للوصول بشعبه أو وطنه إلى مرحلة متقدمة من القوة والعنفوان وإذا ما تخيلنا عن منظورنا الذاتي فقد نجد هذا الكلام مقبولاً من وجهة نظر عقلية

20 قسطنطين زريق ، مرجع سابق، ص 133

21 خيرية قاسمية مرجع سابق، ص75

22 . عزيز العظمة الكتابة التاريخية والمعرفة التاريخية مقدمة في أصول صناعة التأريخ العربي ، دار الطليعة ، بيروت ، ط1، 1983، ص77

23 . نقولا زيادة ، مرجع سابق، ص83

الموقف من التاريخ بين الإبداع والجمود

يمكن القول إن التاريخ من حيث كونه أحداث هو نفسه لا يتغير ولا يمكن لأحد مهما عظم ومهما حاول أن يغير في الأحداث الماضية شيئاً أو يبدل من وقائع التاريخ ليعود ويرسمها، ولكن الذي يتغير هو موقفنا نحن من التاريخ، وهذا الموقف تابع بطبيعة الحال إلى الخبرة والاستعداد والموروث الثقافي والاجتماعي للفرد أو الجماعة، ومدى الاستعداد العقلي لفهم الأحداث بشكل صحيح، فكم من تاريخ ماجد جميل كان بالنسبة لأهله عامل تأخر وقعود وكسل، وكم من تاريخ ضعيف أسود كان لأهله مثار نعمة ومبدأ انطلاق لأعمال رائعة وإبداعات جليلة أي بكلام أو بأخر إن موقف الفرد من التاريخ متوقف عليه نفسه فكيف نستطيع تقادي الوقوع في الزلل وأن لا يكون تاريخنا عامل جمود بالنسبة إلينا وكيف نستطيع أن نحول هذا التاريخ إلى حالة من حالات الإبداع

يكون تاريخنا بالنسبة إلينا عامل جمود وعزلة إذا سحرنا وقبض على نفوسنا وشدنا إليه ولم نستطع الخروج من قفصه نحن إليه ونستذكره بعنفوان ويصبح جل حديثنا هو هذا الماضي وهذه الأمجاد وفي مثل هذه الحالة طبيعي جداً أن تملنا الناس ونبقى رهين هذا الماضي وتضعف حيويتنا وتخف قابليتنا للإبداع ويصبح التاريخ عامل إعاقة وتأخر بدل من أن يصبح مصدر بعث وتقدم

إن أهم معوقات تطور مجتمعنا في هذا الزمن هو تحول تاريخنا إلى حالة من حالات الجمود وذلك بفعل موقفنا منه وليس بفعل التاريخ نفسه

فكم من ناظر إلى الحاضر بأفكار الماضي وسننه وقوانينه ودوافعه وذلك دون التنبه إلى اختلاف الظروف وتبدل الأحوال فكم نرى من أشخاص وقد يكون بعضهم من المتعلمين والمتورين وأصحاب الشهادات لازالوا يتكلمون ويتصرفون تصرفات لا تتسجم مع معطيات العصر ذلك إن تاريخهم قد قبض على نفوسهم وجعلهم يعيشون فيه ويتناسون سواه ولا يجافي الحقيقة إذا قلنا أن هذه التصرفات والسلوكيات لم يعد لها مبرر أو مسوغ في هذا الزمن مهما حاول أصحاب هذا الاتجاه من محاولات لإعادة الحياة إلى الوراثة فهي محاولات محكوم عليها بالفشل لأن العقل الإنساني في تطور مستمر وأشكال الحياة ونظمها التي تبتدع في درجة من درجات التطور الإنساني لا تصلح للدرجات التالية، وقد دلت التجارب التي مرت بها الأمم والشعوب التي سبقتنا على استحالة العودة إلى الوراثة وكل ممارسة للعودة إلى الوراثة ليس إلا هدر للطاقات ومضيعة للوقت وربما جل ما تعانيه مجتمعاتنا العربية في هذه الأيام من أزمت سياسية واجتماعية وفكرية هو محاولات العودة إلى الماضي أو فرضه وهذا أمر لم يعد ينسجم مع متطلبات العصر ونظمه الفكرية وكل ما يمكن أن نقوله في هذا الجانب هو اعتقادنا الراسخ بأن كل جهد يتعمى عن الحقيقة سيصطدم بها آخر الأمر وينحني لها ولا خير في الانخداع عن الواقع والعودة إلى التاريخ والتفوق داخله بكل الخير في محاولة فهمه وإدراكه وتجاوز السلبيات وتعزيز الإيجابيات ومعرفة السلبيات والإيجابيات لا تكون إلا بدراسة شاملة واقعية تبدأ من التشوق إلى الحقيقة والكشف عنها وليس بمحاولة توهم تاريخنا وكأنه كتلة من الإيجابيات لا سلبيات فيها

التاريخ إبداع

يكون تاريخنا تاريخاً مبدعاً عندما نعود إلى الماضي ونستلهم منه روح التمرد والكرامة ومواد الصدق والأخلاق والبعد عن الأنانية وهذه الأشياء مجتمعة هي سبيل الإنسانية إلى التقدم والرقي ومن المعروف لدينا إن تقدم الإنسانية مرتبط بعاملين اثنين أحدهما مادي والآخر روحي فالمادي يتمثل في السيطرة على الطبيعة وإخطارها من خلال إيجاد الوسائل والآلات والأفكار اللازمة لذلك والثاني هو السيطرة على الأهواء الشخصية والأنانية وذلك من خلال الروح المتسامية والعقل الفاعل وعدم الخضوع لنوازع النفس الشريرة وكما هو معروف إن وسائل العلم وقول السيطرة على الطبيعة إذا وقعت بين أيدي نفس

شريعة قادت المجتمعات والدول إلى الهلاك وليس أدل إلى ذلك من تحكم القوى المجنونة والمتطرفة بأنواع متطورة من السلاح والنتائج هو ما نراه اليوم

ماذا نقول عن التاريخ

لا نقصد بالقول عن التاريخ في هذا الموضوع إلا الجانب الفكري والروحي ونقصد بالجانب الفكري والروحي تلك الأعمال التي يتجلى فيها الإبداع والتقدم الصحيحين بغض النظر عن العرق أو الأمة التي أنتجت تلك الأعمال بكل العلوم التي عرفها الإنسان من تقدم في فن العمارة والطب والرياضيات وكل الإبداعات التي عرفتها البشرية استغادت الأمم كلها دون استثناء ولم يكن الإبداع والفكر حكراً على أمة بعينها مما يدل على وحدة التراث الإنساني فما أنتجته الفراعنة في الطب والهندسة استغادت منه الحضارات اللاحقة وأضافت عليه ما أنتجته الحضارة المعاصرة من وسائل الرفاهية والتواصل والاتصال يستفيد منه عموم بني البشر مما يدفع الإنسان نحو مجال أوسع في الرقي والرفاهية

وبالمقابل فإن هناك أعمال ونظم فكرية فاسدة تعطل قابلية الفرد والمجتمع للإبداع أو التقدم وهي بذلك تبتعد تماماً عن المفهوم الإيجابي للإبداع والتقدم

وربما يتخذ الإنسان خطوات وإجراءات كبيرة لمقاومة هذه الأعمال سواء على المستوى الشخصي أو المجتمعي وهنا تصبح المحاولات الرامية إلى التخلص من الأثنية وحب الذات من انتماءاتنا السطحية الصغيرة على مستوى العشيرة والطائفة نوع آخر من الإبداع والفكر ويتحول اتجاهنا من النقائض السلبية إلى الوجه الإيجابي ونمارس رقابة داخلية على أنفسنا وهي رقابة الضمير التي أجمع الفلاسفة على إنها أفضل أنواع الرقابة

يضاف إلى كل ما سبق عن الجانب الإبداعي الفكري وربما هذا أهم ما في الأمر إذ إن قوة أي حضارة تقاس في تعميم نتائج إبداعها بين سائر المجتمعات ومكافحة كل ما يقف في طريق نشره ويتجلى هذا الإبداع فيما يحققه هذا الجهد من نجاح في رفع مستوى المعيشة المادية وفي تحقيق الحرية السياسية والاقتصادية والاجتماعية والفكرية. وغيرها من مظاهر التحرير والتنظيم المنصرفة إلى تعميم الفوائد " المنفعة " المكتسبة بالجهد العقلي والروحي

ونعود ونوجز كل ما قلناه عن التاريخ كونه إبداع هو مقدار ما يقدمه من فوائد روحية ومعنوية للبشرية جمعاء

ماذا يقول التاريخ عنا

نخطئ كثيراً إذا كنا نعتقد إننا نحن من نقول ونتحدث عن التاريخ وإن التاريخ لا يقول فينا بل العكس هو الصح وإن التاريخ يقول فينا سواء قلنا فيه أم لم نقل وأقصد بالتاريخ السجل الزمني للأجيال القادمة ماذا تقول عن جيلنا وماذا ستقول عن المرحلة الزمنية التي نعيشها

فكما نقول نحن الأبد عمن سبقنا ونقدر مواقفهم ونحم في إداراتهم وتضحياتهم ونتائج عملهم وهل كانت ذات نفع أم لا ستحكم الأجيال اللاحقة فينا وفي أعمالنا ونتائجها ولذلك علينا أن ندرك هذه الحقيقة جيداً ولتكن جل أعمالنا موجهة بشكل صحيح لمستقبل أبنائنا وأجيال أمتنا اللاحقة خير البشرية جمعاء على اختلاف مشاربها وأشكالها وألسنتها

يجب علينا ألا نغفل حقيقة أخرى فكما يحكم فينا المستقبل يحكم فينا الماضي، فنحن نجد في الماضي قمماً وذرى من الحالات الفكرة والكسب الخلفي وخاصة عندما نشير إلى أولئك المبدعين الذين قدموا للبشرية مخترعات واكتشافات وقوانين ونظم ساهمت في تطور الحياة وبالتالي فكما نشعر بالفخر تجاه إبداعاتهم وعطاءاتهم نستلهم هذا الشعور تجاه المستقبل وبالتالي يكون الحكم بالتاريخ في مثل هذه الحالة إذن فإن موقفنا تجاه الإبداعات البشرية تتوقف إلى حد بعيد على ما نستلهمه وعلى من سيحكم عليه وكذلك حال المجتمع والأمة فإذا حرصنا على أن تكون كلمة التاريخ فينا بيضاء واضحة وجب علينا أن نسعى إلى قمع وأن نسأل أنفسنا السؤال التالي بنور من نحن اهتدينا ومن أجل من نحن نعمل وهكذا يكون قول التاريخ فينا

واقعاً مستمراً من الماضي ويجري في الحاضر ويتجه نحو المستقبل وهو قول لا يرحم من يخطئ ولا يتجاهل من يصيب ويكون قوله واضحاً أبيض مبين ولهذا السبب والأسباب السابقة تقوم المجتمعات والدول بدراسة التاريخ وسبر أغواره ولهذا السبب تحرص الدول على استلهاهم مفاتيح الرقي والتطور الروحي والمادي الذي يضمن لمواطنيها حياة كريمة بعيدة عن الاضطهاد والظلم

مقترحات

بما أن للتاريخ دور في تنمية مهارات التفكير وتحفيز المتعلم على اتباع سبل الخير والمحبة فإنني أرى أن نعرز مناهجنا التربوية بالمقترحات التالية:

- 1- التركيز على البعد الإنساني للتاريخ فمستقبل البشرية جمعاء يخصنا جميعاً وكذلك ماضينا هو لنا جميعاً وكل تتطور هو لخير العموم وأي تراجع ينعكس على العموم
- 2- إن الاختلاف في توجهاتنا ورؤيتنا للماضي والمستقبل هو أمر طبيعي جداً إذ ليس مطلوب من البشر جميعاً أن يكونوا في نفس السوية الفكرية والثقافية حتى يلتقوا في نظرتهم إلى الماضي وفي تطلعاتهم إلى المستقبل أي إن الاختلاف في وجهات النظر لا ينبغي أن يكون سبباً لاندلاع حروب تعود بالبلاء علينا جميعاً
- 3- يجب أن نركز على العبرة من التاريخ وليس على الحدث فسقوط قلعة ودمارها وانهايار سد ومقتل عالم لا ينبغي أن ننظر له من زاوية الحدث ومن ربح الحرب أو المعركة وإنما ننظر إليه على إنه تراث فقدته الإنسانية سواء أكان مادياً كالمتاحف والقلاع والمعابد أو فكرياً مثل مقتل العلماء والفقهاء
- 4- إبراز المحتوى الإنساني للتاريخ العربي وتباين العلاقة الواضحة بينهم وبين الإسلام فهما يشكلان كلاً متماسكاً لا يمكن تجزئته فعلاقة العروبة بالإسلام هي علاقة روح بجسد ولا يمكن لإحدهما أن يبقى قائماً بذاته بدون الآخر
- 5- إشراك جيل الشباب في إعداد مناهج تربوية تعنى بالتراث الثقافي ولاسيما التراث العالمي منه وهذا يساعد على فهم موقع التراث العربي من التراث العالمي
- 6- التعاون مع المؤسسات والهيئات التعليمية الأخرى ولاسيما وزارتي التعليم العالي ووزارة الثقافة تشكيل مجموعة عمل لتنسيق اللقاءات والندوات العلمية وإعداد المناهج بحيث تكون المناهج عبارة عن سلسلة مترابطة لا انفصام بينها
- 7- إعادة كتابة التاريخ العربي على ضوء ما يستمد من وقائع وما يتم كشفه من وثائق تلقي الضوء على هذا التاريخ ولاسيما إن الكثيرين منا يعلمون إن هناك وثائق كثيرة تم اخفاؤها حفاظاً على واقع معين دون إحداث مشكلات سياسية واجتماعية كذلك ينبغي إعادة كتابة التاريخ لتقوية الفرصة على بعض الجهات التي قد تتدب نفسها لمثل هذا العمل دون أن تتوافر لها المقومات العلمية المطلوبة وبالتالي نظم التاريخ بأقلام غير جديرة بالكتابة وما نخشاه أن تظهر بعض الأقلام غير الجديرة بالكتابة

خاتمة:

ينبغي ألا نغفل عن حقيقة كبيرة وهي إن الكتابة عن الجانب الفكري في التاريخ تحتاج إلى أكثر من بحث وربما أكثر من باحث، خاصة في ظل حالة تاريخية طويلة الأمد ظلت تنظر إلى التاريخ على إنه تاريخ الأحداث وتاريخ ملوك وحكام حتى إن مجموعة من أمهات الكتب التاريخية أخذت ذات الاسم ومثل ذلك تاريخ الرسل والملوك للطبري وتاريخ الخلفاء للسيوطي

... وغيرها من الكتب الكثيرة وإذا أخذنا بعين الاعتبار إن الحالة الفكرية في التاريخ هي الأكثر نوراً وإشراقاً بكافة أبعاد الكتابة التاريخية فإن هذا الأمر يشكل حافزاً ممتازاً للباحثين في هذا الميدان

المصادر والمراجع

- 1- الحصري علي وآخرون :العلوم الاجتماعية (التاريخ والجغرافيا) وطرائق تدريسها ، جامعة دمشق ، 2005م
- 2- الدوري عبد العزيز : كتابة التاريخ العربي ، مجلة المستقبل ، مركز دراسات الوحدة العربية ، عدد 1069 ، أيلول ، 1992،
- 3- زريق قسطنطين: نحن والتاريخ، بيروت، ، ط6، 1985
- 4- زيادة : نقولا التاريخ ضروريه أبعاده فلسفته ، جامعة اليرموك ، 1993
- 5-الصباغ، ليلي معالم تاريخ أوربية في العصر الحديث، جامعة دمشق ، ط4 ، 1998،
- 6- الصباغ ليلي: دراسة في منهجية البحث التاريخي ، جامعة دمشق ، ط6، 1997،
- 7- العظمة عزيز ،الكتابة التاريخية والمعرفة التاريخية مقدمة في أصول صناعة التأريخ العربي ، دار الطليعة ، بيروت ، ط1، 1983
- 8- عمارة عبد الله سليم : حملات الفرنجة وإسرائيل : الهيئة العامة للكتاب ، دمشق 2009 ، ط1
- 9- فروخ عمر : تجديد التاريخ في تعليه وتدوينه ، دار الباحث، بيروت ، ط1 ، 1980
- 10- قاسمية خيرية : إعادة النظر في كيفية كتابة التاريخ لماذا؟ كيف ، مجلة شؤون عربية ، أيلول، 2000م ،
- 11- القرآن الكريم ، سورة آل عمران.

معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى في مدارس مدينة دمشق

محمد وحيد صيام* نور عبده عفور**

(الإيداع: 5 تشرين الثاني 2019، القبول: 19 آيار 2020)

المُلخَص:

يهدفُ البحثُ إلى تعرّف أهم معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى في مدارس مدينة دمشق للعام 2019/2018 ودراسة الفروق الإحصائية في استجابات أفراد العينة على استبانة معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم تبعاً لمتغيرات (الجنس- عدد سنوات الخبرة- المؤهل العلمي)؛ حيثُ بلغت عيّنة الدراسة (360) معلماً ومعلمةً، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي لإجراء البحث، وللوصول إلى نتائجه قامت بتصميم أدوات البحث المُتمثلة باستبانة تكوّنت من محورين للمعوقات (مادية - بشرية)، ولكل محور عددٌ من العبارات، وبيّنت الدراسة عدّة نتائج أهمها؛ إنّ درجة الموافقة على تواجد معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم على الاستبانة ككل وعلى محورها قد كان بدرجة متوسطة، وأن درجة تواجد المعوقات المادية والبشرية كل على حدى قد كان بدرجة متوسطة، وبمقارنة المتوسطات تبين أنّ درجة تواجد المعوقات المادية كان أعلى من درجة تواجد المعوقات البشرية، كما توصلَ البحثُ إلى أنه لا يوجد فرق في استجابات أفراد العينة على استبانة المعوقات تبعاً لمتغير الجنس بينما توجد فروق تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح سنوات الخبرة الأقل وتوجد فروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح المؤهل العلمي الأعلى.

الكلمات المفتاحية: تكنولوجيا التعليم- معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم - معلّمي الحلقة الأولى.

* أستاذ دكتور في قسم المناهج وطرائق التدريس- جامعة دمشق- دمشق- سورية.

** طالبة دراسات عليا (دكتوراه)- قسم تقنيات التعلّم- جامعة دمشق- دمشق- سورية.

Obstacles of Integrating Technology in Education from the Point of View of Teachers of the First Episode in the Schools of Damascus

**Nour Abdo Affour

*Mohammad Wahid Siam

(Received: 5 November 2020 ,Accepted: 19 May 2020)

Abstract:

The research aims to identify the most important obstacles to the integration of technology in education from the point of view of the teachers of the first ring in the schools of the city of Damascus for the year 2018/2019, And study the statistical differences in the responses of respondents on the identification of obstacles to the integration of technology in education according to variables (sex – number of years of experience – educational qualification), The sample of the study reached 360 teachers. The researcher used the descriptive approach to conduct the research, In order to reach its results, the researcher designed the research tools represented by a questionnaire consisting of two axes of obstacles (physical – human), Each axis has a number of phrases, The study showed several results, the most important of which are: the degree of approval of the presence of obstacles to the integration of technology in education on the questionnaire as a whole was moderate, and on its axes. Also the degree of the presence of physical and human constraints individually was moderate, and by comparison of averages shows that the degree of presence of physical obstacles was higher than the degree of presence of human obstacles. The research found also that there is no difference in the responses of respondents to the identification of obstacles according to the sex variable, while there are differences according to the number of years of experience (in favor of years of less experience) and there are differences according to the educational qualification (in favor of the higher educational qualification).

Keywords: Educational Technology –Obstacles to integrating technology in education–
The first episode teachers.

*Professor–department of Curricula and Methods of Instruction–Damascus University–
Damascus– Syria.

** Higher education student (Ph.D) –Damascus University – Damascus – Syria.

1- مقدمة:

يشهد العالم في عصرنا الحالي ثورة تكنولوجية وتقنية هائلة شملت مجالات الحياة كافة السياسية والاقتصادية والاجتماعية وكذلك التعليمية؛ حيث أصبح الاهتمام بدمج التكنولوجيا ومستحدثاتها في العملية التعليمية من الاتجاهات الحديثة التي يجب الاهتمام بها لما لها من أثر كبير في تحقيق الأهداف التعليمية، وكذلك تمكين الأجيال من مسايرة متطلبات العصر من وعي معلوماتي ونهج في التفكير ومسايرة للانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي وهذا ما أكد عليه مؤتمر التطوير التربوي الذي عقد في سورية عام 2019 تحت عنوان "رؤية تربوية مستقبلية لتعزيز بناء الإنسان والوطن" مشيراً إلى ضرورة إدراج مهارات القرن الحادي والعشرين في برامج إعداد المعلم والمدرّس بمؤسسات التعليم العالي وتعزيزها وتعميقها في أثناء الخدمة مع التأكيد على توفير المتطلبات التقنية والمادية لتحقيق جودة التعليم بما يتوافق مع الاتجاهات العالمية المعاصرة وصولاً إلى توطین التقانة للارتقاء بالعملية التعليمية.

فاستخدام التكنولوجيا في التعليم أصبح ضرورة من ضرورات العصر وله فوائد وأهميّة كبيرة للمتعلمين والمعلمين، ولكن بالرغم من ذلك فإن دمج التكنولوجيا في التعليم يكتنفه الكثير من الغموض لدى الكثير من المعلمين فهو في نظر الكثير منهم ليس أكثر من إضافة التقنية لبيئة تعليمية تقليدية واستخدام هذه التقنية في التدريس أي أنه مازال هناك فجوة ما بين الجهود المبذولة لدمج التكنولوجيا في التعليم وواقع الممارسة الحقيقي لها وهذا يعود إلى وجود عوائق وعقبات تواجه الاستخدام الفعال للتكنولوجيا في الغرفة الصفية وهذه المعوقات قد تكون معوقات مادية تتعلق بعدم توافر الأجهزة والبنية التحتية المناسبة لاستخدام التكنولوجيا وقلة الدعم المادي المقدم للمعلمين ومعوقات بشرية تتمثل بكثرة أعداد الطلاب داخل الصف الواحد بالإضافة إلى قناعات واتجاهات المعلمين أنفسهم ورغباتهم والتي تختلف بين مؤيد ومعارض لاستخدام التكنولوجيا في التعليم ومعوقات فنية وأكاديمية وإدارية وثقافية واجتماعية واقتصادية وهذه المعوقات وغيرها تنعكس سلباً على تحقيق الأهداف التعليمية بصورة عامة لذلك جاءت هذه الدراسة للتعرف على أهم المعوقات التي تواجه استخدام التكنولوجيا في التعليم من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى في مدينة دمشق وتقديم بعض المقترحات التي تساعد على الحد منها.

2- مشكلة البحث:

تركّز الباحثة على تقصي أهم معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم لدى معلمي الحلقة الأولى في مدينة دمشق لما لذلك من أهمية في بناء مستقبل تعليمي أفضل ينسجم مع متطلبات القرن الحادي والعشرين حيث أصبح استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية هو الأمل الذي يساعد على بناء مستقبل أفضل للأجيال اللاحقة؛ إلا أنه على الرغم من الأهمية الكبيرة لاستخدام التكنولوجيا في التعليم فقد لاحظت الباحثة قلة في توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية ووجود معوقات عديدة تمنع استخدامها كما يجب، ولهذا أدركت الباحثة وجود مشكلة كان من أهم مسوغاتها:

- الملاحظة الشخصية: حيث لاحظت الباحثة من خلال عملها في الميدان التربوي وتدريسها لمادة التربية العملية في عدد من المدارس في مدينة دمشق إضافة لمشاركتها في العديد من الورشات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى بحكم عملها الحالي في المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية أنّ غالبية المعلمين يناوون بأنفسهم عن هذا التطور وما زالوا يتبعون طرائق تقليدية تعتمد بشكل كبير على المعلم حيث إن استخدام التكنولوجيا في التعليم لا يزال في أدنى درجاته، وهذا يعود إلى معوقات عديدة مادية وبشرية وفنية تواجه المعلمين وتعيق دمجهم للتكنولوجيا في التعليم.

- نتائج الدراسات السابقة التي اطلعت عليها الباحثة والتي أكدت أهمية استخدام التكنولوجيا في التعليم وتناولت أهم المعوقات التي تحول دون استخدامها والتي تتمثل بالخوف والرغبة من استخدام مستحدثات التكنولوجيا في التعليم، وعدم توفر القدرة على تشغيل الأجهزة التعليمية، وعدم توفر مكتبة رقمية وأجهزة حديثة كدراسة (عمر، 2016) إضافة إلى عدم توافر المكان

أو البنية التحتية المناسبة لأجهزة الحاسوب، ونقص الدعم الفني والتقني، وعدم توافر الوقت الكافي للاستخدام الأمثل للتكنولوجيا داخل الفصول الدراسية كدراسة داكش وآخرون (Dakich & Others, 2008).

- الدراسة الاستطلاعية: على الرغم من اهتمام وزارة التربية بدمج التكنولوجيا بالتعليم والسعي لإدخال التقنية في العملية التعليمية، فقد لاحظت الباحثة من خلال دراسة استطلاعية قامت بها قلة استخدام التكنولوجيا ومستحدثاتها في التدريس ووجود معوقات مادية وبشرية تعيق استخدامها كعدم توافر التجهيزات اللازمة وقلة الدعم الفني وعدم تأهيل المعلمين تكنولوجياً بشكل كاف وغيرها.

فاستناداً لما سبق ونظراً لقلّة الدراسات التي تناولت معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم لدى معلمي الحلقة الأولى على المستوى المحلي - على حد علم الباحثة - شكّل دافعاً لإجراء هذه الدراسة والإحاطة بجميع جوانبها وأبعادها كافة وعليه تتحدد مشكلة البحث بالتساؤل التالي:

ما معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى في مدارس مدينة دمشق؟

3-أسئلة البحث: يسعى البحث الحالي إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 3-1- ما معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى في مدارس مدينة دمشق؟
- 3-2- ما الفروق في استجابات أفراد العينة على استبانة معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم لدى معلمي الحلقة الأولى في مدارس مدينة دمشق تبعاً لمتغير الجنس؟
- 3-3- ما الفروق في استجابات أفراد العينة على استبانة معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم لدى معلمي الحلقة الأولى في مدارس مدينة دمشق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة؟
- 3-4- ما الفروق في استجابات أفراد العينة على استبانة معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم لدى معلمي الحلقة الأولى في مدارس مدينة دمشق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي؟

4-أهميّة البحث: تتبّع أهمية البحث من:

- 4-1- أهمية الموضوع الذي يتناوله البحث؛ حيث إن معرفة المعوقات التي تواجه المعلمين أثناء دمجهم للتكنولوجيا في التعليم هو الخطوة الأولى والأساسية للحد من هذه المعوقات وإيجاد الحلول اللازمة ليتم استخدام التكنولوجيا في التعليم بشكل صحيح.
- 4-2- تسليط الضوء على ما تحتاجه المدارس من دعم للبنية التحتية وأجهزة ومستلزمات وكوادر بشرية مؤهلة حتى تأخذ عملية دمج التكنولوجيا في التعليم الاهتمام الذي تتطلبه.
- 4-3- تسليط الضوء على ما يحتاجه المعلمون من دعم فني ومادي وأكاديمي حتى يكونوا قادرين على استخدام التكنولوجيا في التعليم بشكل فعال وأكثر كفاءة مما هو عليه الآن.
- 4-4- يتماشى هذا البحث مع ما تسعى إليه وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية والمؤتمرات التربوية في مجال دمج التكنولوجيا في التعليم والتي تعد من أحدث التوجهات العالمية في مجال التعليم.
- 4-5- يفتح البحث الآفاق لأبحاث أخرى جديدة وعلى مراحل تعليمية مختلفة حتى يكون هناك إمام كامل بالموضوع.
- 4-6- نتائج البحث قد تفيد في توجيه أنظار المسؤولين التربويين إلى معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم حتى يكونوا على دراية تامة بالمتطلبات المادية والبشرية والإدارية اللازمة حتى يتم دمج التكنولوجيا في التعليم بشكل مناسب يحقق الغاية المرجوة منه.

5-أهداف البحث: يهدف البحث إلى:

- 5-1- تعرّف أهم معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى في مدارس مدينة دمشق.

5-2- دراسة الفروق الإحصائية في استجابات أفراد العينة على استبانة معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم لدى معلمي الحلقة الأولى في مدارس مدينة دمشق تبعاً لمتغير الجنس.

5-3- دراسة الفروق الإحصائية في استجابات أفراد العينة على استبانة معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم لدى معلمي الحلقة الأولى في مدارس مدينة دمشق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

5-4- دراسة الفروق الإحصائية في استجابات أفراد العينة على استبانة معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم لدى معلمي الحلقة الأولى في مدارس مدينة دمشق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

6-فرضيات البحث: تمّ اختبار فرضيات البحث عند مستوى الدلالة (0.05):

6-1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على استبانة معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى في مدارس مدينة دمشق تبعاً لمتغير الجنس.

6-2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى في مدارس مدينة دمشق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

6-3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى في مدارس مدينة دمشق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

7-متغيرات البحث:

7-1- المتغيرات المستقلة: الجنس (ذكور، إناث) - سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات) - المؤهل العلمي (معهد متوسط، إجازة جامعية، دراسات عليا).

7-2- المتغيرات التابعة: الفروق في استجابات أفراد العينة على استبانة معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى في مدارس مدينة دمشق تبعاً لمتغيرات (الجنس - سنوات الخبرة - المؤهل العلمي).

8-حدود البحث:

8-1- الحدود البشرية اقتصر هذا البحث على عينة من معلمي الحلقة الأولى في مدينة دمشق للعام الدراسي 2018/2019

8-2- الحدود المكانية: اقتصر تطبيق هذا البحث على بعض مدارس التعليم الأساسي - الحلقة الأولى في مدينة دمشق.

8-3- الحدود الزمانية: تم إجراء البحث خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2018/2019.

8-4- الحدود الموضوعية: اقتصر هذا البحث على أداة الاستبانة لإجراءه، وذلك بعد قياس صدق فقرات الاستبانة وثباتها.

9-مُصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

9-1- **تكنولوجيا التعليم:** وتعرّف بأنها "عملية الإفادة من المعرفة العلمية وطرائق البحث العلمي في تخطيط وحدات النظام التربوي وتنفيذها وتقييمها كل على انفراد وكل متكامل بعلاقاته المتشابكة بغرض تحقيق سلوك معين لدى المتعلم مستعينة في ذلك بكل من الإنسان والآلة" (شحادة، 2010، 16).

9-2- **دمج التكنولوجيا في التعليم:** ويعرّفها العبدالله بأنها "التوظيف الهادف والمنظم من قبل المعلم للمستحدثات التكنولوجية في المنظومة التعليمية من أجل رفع مستوى هذه المنظومة وزيادة فاعليتها وكفايتها" (العبدالله، 2010، ص183).

وتعرّف الباحثة دمج التكنولوجيا في التعليم إجرائياً بأنه: استخدام وتوظيف كل ما هو جديد ومستحدث في مجال تكنولوجيا التعليم في خدمة العملية التعليمية بشكل يؤدي إلى الاستفادة من هذه التكنولوجيا في تحسين ورفع سوية المتعلمين والعملية التعليمية كاملة وتحقيق أهدافها بشكل أكثر كفاءة.

9-3- **معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم:** تعرّفها الباحثة إجرائياً: بأنها الصعوبات التي تعيق وتحد من استخدام الأدوات والأجهزة والمستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية الأمر الذي يؤدي إلى عدم التماشي مع الاتجاهات الحديثة التي

تتادي بدمج التكنولوجيا في التعليم، وتقاس من خلال الدرجات التي يحصل عليها أفراد عينة البحث نتيجة استجاباتهم لقرارات الاستبانة المعدّة لهذا البحث.

9-4- مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الأولى: "مرحلة تعليمية إلزامية ومجانية من مراحل التعليم الأساسي تضم التلامذة من الصف الأول حتى الصف الرابع" (وزارة التربية، 2004، ص2)، علماً أنه جرى تعديل على الصفوف التي تشملها هذه المرحلة لتصبح من الصف الأول وحتى الصف السادس بناءً على التعميم الوزاري رقم (443/23) بتاريخ 2015/12/15. وتعرّف الباحث معلّم الحلقة الأولى إجرائياً بأنهم: المعلمون الذين يقومون بتدريس تلامذة الحلقة الأولى (1-6) جميع المواد ماعدا التربية الفنية والرياضة والموسيقية والمعلوماتية واللغة الإنكليزية.

10-دراسات سابقة: من خلال مراجعة الباحثة للمراجع والدراسات ذات الصلة بالموضوع تم التوصل إلى عدد من الدراسات العربية والأجنبية المرتبطة بدمج التكنولوجيا في التعليم ومعوقات هذا الدمج، ورُتبت هذه الدراسات من الأقدم إلى الأحدث: **10-1-دراسات عربية:**

10-1-1-دراسة الكندي (2004) عمان:

عنوان الدراسة: واقع استخدام التقنيات التعليمية الحديثة والصعوبات التي تواجهها بمدارس التعليم العام بسلطنة عمان. **أهداف الدراسة:** تحديد واقع استخدام التقنيات التعليمية الحديثة والصعوبات التي تواجهها بمدارس التعليم العام بسلطنة عمان، وتبسيط الضوء على صعوبات توظيف التقنيات في خدمة التعليم العام بسلطنة عمان. **منهج الدراسة:** المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة وأدواتها: استخدم الباحث استبانة وزعت على عينة عشوائية مكونة من (31) معلماً، و(60) طالباً وطالبة. **نتائج الدراسة:** كشفت نتائج الدراسة عن وعي المعلمين والطلبة بأهمية استخدام تقنيات التعليم الحديثة. كما أوضحت الدراسة أن توظيف المعلم لبعض برامج الحاسب الآلي في العملية التعليمية كانت متواضعة. **10-1-2-دراسة عبد الحق (2008) فلسطين:**

عنوان الدراسة: العوامل المؤثرة على استخدام تكنولوجيا المعلومات في العملية التعليمية في المدارس الثانوية في شمال فلسطين.

أهداف الدراسة: فهم الدوافع النفسية والاجتماعية للمدرسين نحو استخدام وتبني تكنولوجيا المعلومات في العملية التعليمية ومدى تقبلهم لها، مما يساعد على إزالة المعوقات التي قد تحول دون الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا في العملية التعليمية، كماهدفت الدراسة إلى حصر الصعوبات التي تعيق استخدام تكنولوجيا المعلومات في العملية التعليمية في فلسطين. **منهج الدراسة:** المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة وأدواتها: شمل مجتمع الدراسة أعضاء الهيئة التدريسية في مدارس مدينة نابلس وخلال الفصل الأول للعام الدراسي 2007/2006 والبالغ عددهم ما يزيد عن أربعة آلاف معلم ومعلمة، وتم توزيع (420) استمارة في مدارس مدينة نابلس تم اختيارها بشكل عشوائي من قبل مكتب التربية والتعليم في المدينة. تم استلام (392) استبانة من (18) مدرسة في محافظة نابلس (7) منها كانت لاغية. (49.4%) من العينة إناث و(50.6%) من العينة ذكور، أغلبية العينة (42%) من العينة تتراوح أعمارهم بين (35 و45 عام)، (12%) ماجستير، (75%) بكالوريوس و(13%) دبلوم، (64%) مدينة، (26%) قرية، (10%) مخيم، (62%) من العينة من التخصصات الأدبية.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن العمر والتمكن من اللغة الإنجليزية والمهارات في استخدام الحاسوب وتوفّر الانترنت والبرمجيات وتوفر جهاز الحاسوب في المنزل لدى المعلم له ارتباط إيجابي وقوي لذا فإن عقد دورات لزيادة مهارات المعلمين في استخدام الحاسوب له أثر إيجابي لتسهيل إدخال التكنولوجيا كأداة للتعليم في المدارس، مع اعتقاد المعلم بسهولة استخدام

تكنولوجيا المعلومات في العملية التعليمية، يؤدي إلى توجهه نحو استخدام التكنولوجيا، وقد توصلت الدراسة إلى أن الصعوبات في استخدام التكنولوجيا في التعليم تتلخص في: عدم توافر الانترنت ومشاكل التأهيل في ذلك، الحاجز النفسي والتوجهات السلبية والاجتماعية، عدم التمكن من اللغة الإنجليزية وصعوبات الوصول إلى المعلومات مع ضيق الوقت المتاح للعملية التعليمية وتطبيق المنهاج، بالإضافة إلى الاعتقاد بصعوبة استخدام التكنولوجيا وقلة الدعم الفني مع ازدحام الصفوف.

10-1-3- دراسة شقور (2013م) فلسطين:

عنوان الدراسة: واقع توظيف المستحدثات التكنولوجية ومعوقات ذلك في مدارس الضفة الغربية وقطاع غزة من وجهة نظر المعلمين.

أهداف الدراسة: تحديد واقع استخدام المستحدثات التكنولوجية في مدارس الضفة الغربية وقطاع غزة من وجهة نظر المعلمين، والمعوقات التي تواجه المعلمين في استخدامها، إضافة إلى تحديد تأثير الإقليم والجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة ونوع المدرسة ومكانها على واقع استخدام المستحدثات التكنولوجية في المدارس الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة وأدواتها: طبقت الدراسة في العام الدراسي 2010/2011، وشمل مجتمع الدراسة جميع المعلمين والمعلمات في الضفة الغربية وقطاع غزة والبالغ عددهم (50468) وطبقت الدراسة على عينة قوامها (790) معلماً ومعلمة، منهم (419) معلماً و(371) معلمة، واستخدمت الدراسة استبانة قياس واقع استخدام المستحدثات التكنولوجية ومعوقاتها والتي تكوّنت من (22) فقرة موزعة على أربع مجالات بشكل يحقق أهداف الدراسة جميعها.

نتائج الدراسة: وتوصلت الدراسة إلى أن واقع استخدام المستحدثات التكنولوجية في المدارس الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين كان بدرجة متوسطة وبنسبة مئوية (64.60%)، حيث كانت أعلى درجة لمعوقات استخدام التكنولوجيا تتعلق بعدم توفر الأجهزة بشكل كافٍ - عدم القدرة على استخدام الأجهزة من قبل المعلمين والمعلمات، إضافة إلى وجود فروق في واقع استخدام المستحدثات التكنولوجية في المدارس الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين تبعاً إلى متغيرات الإقليم والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة ونوع المدرسة، بينما لم تكن الفروق دالة إحصائياً تبعاً إلى متغير الجنس.

10-1-4- دراسة عمر (2016) السعودية:

عنوان الدراسة: أهمية ومعوقات استخدام التكنولوجيا في التعليم كما يتصورها طلبة التربية العملية بجامعة نجران.

أهداف الدراسة: تعرّف مدى أهمية توظيف الطلاب المعلمين للتكنولوجيا في التعليم أثناء ممارستهم عملية التدريس في الميدان التربوي، كما هدفت للتعرف على أهم المعوقات التي تقف حاجزاً أمام التوظيف الفعال لوسائل التكنولوجيا في التعليم والكشف عن درجة معاناة الطلاب المعلمين منها، كما سعت للكشف عما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائياً في درجة معاناة الطلاب المعلمين من معوقات استخدام التكنولوجيا في التعليم تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي والتخصص والمستوى الأكاديمي.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي.

عينة الدراسة وأدواتها: كانت الأداة المستخدمة هي الاستبانة حيث تم تطبيقها على عينة بلغت (118) طالبا وطالبة.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة أن (70%) من المشاركين كشفوا عن رغبتهم في استخدام التكنولوجيا في التعليم أثناء التربية العملية، وأن (86%) منهم يعتقدون بأهمية استخدام التكنولوجيا في التعليم في الغرفة الصفية، وأن معاناتهم كانت بدرجة كبيرة أثناء توظيفهم لوسائل التكنولوجيا في عملية التدريس؛ وتمثلت أهم هذه المعوقات في: الخوف والرغبة من استخدام مستحدثات التكنولوجيا في التعليم، وعدم توفر القدرة على تشغيل الأجهزة التعليمية إضافة إلى عدم توفر مكتبة رقمية وأجهزة حديثة وعدم السماح لهم باستخدام الحواسيب الخاصة بالمدرسة، وقد كشفت أيضاً أن هناك فرق دال إحصائياً بين استجابات

المشاركين حول معوقات استخدام التكنولوجيا في التعليم يعزى للتخصص، بينما لم توجد فروق تعزى للنوع الاجتماعي والمستوى الأكاديمي.

10-2-دراسات أجنبية:

10-2-1- دراسة داكش وآخرون (Dakich & Others, 2008) استراليا:

عنوان الدراسة: "Factors Influencing Teachers' ict Literacy".

"العوامل المؤثرة في معرفة المعلمين لمحو الأمية المعلوماتية"

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة تصورات المعلمين حول العوائق، والمحفزات لممارسات فعالة لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في المدارس الابتدائية.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة وأدواتها: استخدم في الدراسة استبانة تم تطبيقها على (350) معلماً في المدارس الابتدائية باستراليا.

نتائج الدراسة: أظهرت الدراسة أهم العوائق التي واجهت المعلمين في تطوير تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تلك المدارس تمثلت في عدم توافر المكان، أو البنية التحتية المناسبة لأجهزة الحاسوب، ونقص الدعم الفني والتقني، وعدم توافر الوقت الكافي للاستخدام الأمثل للتكنولوجيا داخل الفصول الدراسية.

10-2-2- دراسة هوتسون (Hutchison, 2010) الولايات المتحدة الأمريكية:

عنوان الدراسة:

Teacher's perceptions of integrating information and communication technology into "literacy instructional"

"تصورات المعلمين في دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في محو الأمية التعليمية"

أهداف الدراسة: قياس مدى إدراك معلّمي القراءة والكتابة بعملية دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، وإظهار معتقداتهم اتجاه دمج ICT في التعليم كوصف لواقع الحال وتحديد المستوى الذي وصلت إليه قنوات معلّمي القراءة والكتابة بضرورة دمج تكنولوجيا المعلومات في التعليم.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي المسحي.

عينة الدراسة وأدواتها: تكونت عينة الدراسة من (1444) من معلّمي القراءة والكتابة موزعين على كافة المساحات الجغرافية من الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت الدراسة بطاقة مقابلة، واستبانة، وبطاقة ملاحظة.

نتائج الدراسة: أكدت النتائج أن جميع المعلمين يؤمنون بأن دمج التكنولوجيا في التعليم واجب وأساسي، إلا أن ثلثي المعلمين أقرّوا بأنها تكميلية ومساندة للتعليم، إلا أن (86%) اعتقدوا بأهميتها العالية والمتوسطة، ووضحوا أن من معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم: قلة الوقت المناسب في الغرفة الصفية، وعدم توفر الامكانيات التكنولوجية، ونقص الدعم التكنولوجي المناسب، وعدم توفر الوقت للتخطيط لحصص محوسبة، ونقص التطوير المهني، وكيفية دمج التكنولوجيا في التعليم.

10-2-3- دراسة ارستي وكورت (Eristi & Kurt, 2012) تركيا:

عنوان الدراسة: "Teacher's view about effective use of technology in class room"

وجهات نظر المعلمين نحو الاستخدام الفعال للتكنولوجيا في الفصول الدراسية.

أهداف الدراسة: تحديد وجهات نظر المعلمين واقتراحاتهم حول عملية دمج التكنولوجيا في التعليم في البيئات التعليمية، وحول المشاكل التي يعانها المعلمون بشأن استخدام التكنولوجيا، ومن ثم التوصل إلى الاقتراح الفعال لاستخدام التكنولوجيا. منهج الدراسة: المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة وأدواتها: شملت عينة الدراسة (210) من معلمي المدارس الابتدائية، وتم جمع بيانات الدراسة عن طريق مقابلات أجريت مع المعلمين بالإضافة إلى الملاحظة المباشرة للمعلمين.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن أهم المشاكل التي يعانيها المعلمون هي مشاكل بسبب عدم قدرتهم على مواكبة التكنولوجيا، وعن وجود احتياجات تدريبية لاستخدام التكنولوجيا في الغرف الصفية، كما لاحظ الباحثان وجود مشاكل بسبب الأعطال الفنية الناجمة عن الاستخدام غير الصحيح، ويلاحظ وجود مشاكل بسبب سوء الاتصال بالإنترنت، مع أن هناك اتجاهات إيجابية لاستخدام هذه التكنولوجيا في العملية التعليمية.

10-3-التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت دمج التكنولوجيا وأهميتها في العملية التعليمية ومعوقات استخدامها في التعليم لدى عينات مختلفة وفي مناطق مختلفة يمكن تحديد أوجه الاستفادة من تلك الدراسات في كتابة الإطار النظري للدراسة الحالية وصوغ مشكلة الدراسة وتصميم الاستبانة التي تم تطبيقها، الاستفادة في تفسير وتحليل نتائج الدراسة، ورغم استفادة الباحثة من الدراسات السابقة إلا أن الدراسة الحالية تتميز عن سابقتها بتركيزها على معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم لدى معلمي الحلقة الأولى والتي تعتبر مرحلة تعليمية أساسية لكل المراحل التعليمية اللاحقة.

11- الإطار النظري:

11-1 - مفهوم دمج التكنولوجيا في التعليم: عُرِّفَت تكنولوجيا التعليم من قبل جمعية الاتصال التعليمي والتكنولوجيا بأنها "هي الدراسة والتطبيق الأخلاقي من أجل تيسير التعليم وتطوير الأداء من خلال إيجاد واستخدام وتنظيم عمليات تكنولوجيا مناسبة" (الشرمان، 2013، ص49).

وتعرفها شحادة بأنها "عملية الإفادة من المعرفة العلمية وطرائق البحث العلمي في تخطيط وحدات النظام التربوي وتنفيذها وقويمها كل على انفراد وككل متكامل بعلاقاته المتشابهة بغرض تحقيق سلوك معين في حل المشكلات يعتمد على اتباع مخطط منهجي أو أسلوب نظام لتحقيق أهدافه" (شحادة، 2010، ص16).

ويعرّف العبد الله دمج التكنولوجيا في التعليم بأنه: "التوظيف الهادف والمنظم من قبل المعلم للمستحدثات التكنولوجية في المنظومة التعليمية من أجل رفع مستوى هذه المنظومة وزيادة فاعليتها وكفائتها" (العبد الله، 2010، ص183).

أما أساليب ومجالات دمج التكنولوجيا في التعليم يمكن تصورها في المجالات الآتية:

برامج الحاسب المختلفة، منها: (Word، Access، Excel، Power point) - الأقراص المدمجة وCD - الشبكة المعلوماتية (Internet) (Rendys. Earle, 2002, p13).

وتتطلب عملية دمج التكنولوجيا في التعليم توفير ما يأتي:

- البنية التكنولوجية التحتية والربط الشبكي والأجهزة، والبرامج التي تيسر وصول التلاميذ للإنترنت وأدواتها وتطبيقاتها المختلفة.
- الدعم الفني للمعلمين والتلاميذ والبنية التكنولوجية.
- مناهج دراسية تحتوي نشاطات تعلم يعتمد تنفيذها على مصادر إلكترونية من بينها مواقف مدمجة في المنهج.
- مصادر معلوماتية إلكترونية ترتبط بمحتوى المناهج ونشاطات التعلم.
- تبني أو تكيف معايير تكنولوجية لتوجيه جهود دمج التكنولوجيا في التعليم وقياس مستويات هذا الدمج (الصالح، 2007، ص9).

11-2- أهمية دمج التكنولوجيا في التعليم: هناك عدد من الأهداف التربوية والاقتصادية المهمة التي يمكن تحقيقها من خلال استخدام التكنولوجيا في عمليتي التعليم والتعلم، ولا يمكن تحقيق مثل هذه الأهداف بدون توفر مدى من الظروف التي

تحسن احتمالية تحقيق الفوائد المرجوة، ويشمل ذلك دمج التكنولوجيا بشكل صريح وواضح في المنهج وفق أساليب التقويم المستخدمة، وبالطبع لا يمكن تطبيق أساليب التقويم المطوّرة ما لم يكن الوصول للمصادر التكنولوجية اللازمة لتحقيق الأهداف متاحاً للجميع، وكذلك فإن المعلمين لن يعطوا الوقت والجهد اللازمين لاستخدام التكنولوجيا ما لم يكن استخدامها مونتقاً ضمن المخرجات التي يسعى النظام التربوي إلى تحقيقها. (Erekson and Shumway, 2006, pp28–30).

وبرى عبد السميع أنّ أهمية دمج التكنولوجيا في التعليم تكمن فيما يلي:

- تساعد تكنولوجيا التعليم على استثارة اهتمام التلميذ وإشباع حاجاته للتعليم.
- تساعد على زيادة خبرة التلميذ مما يجعله أكثر استعداداً للتعليم.
- تساعد على إشراك أكبر عدد من حواس التلميذ في عملية التعلم.
- تساعد على تغادي الوقوع في اللفظية وهي الكلمات التي تختلف في دلالاتها. (عبد السميع وآخرون، 2004، ص21)
- تحقّق مبدأ التفاعل بين التلميذ وبين الوسائل المعروضة (فتح الله، 2007، ص163).
- تقلّل من الوقت والتكلفة وتسرع في عملية التعلم، وتنقل التلاميذ إلى خبرات واقعية مرتبطة بحياتهم وبذلك يكون للتعليم دور وظيفي في حياتهم (الحقندي، 2008، ص 342-343).

11-3- أثر دمج التكنولوجيا في التعليم على كل من المعلم والمتعلم:

أثّرت التكنولوجيا في دور كل المعلم والمتعلم وأسهمت في زيادة الدور الإيجابي لكل منهما، ويؤكد الدسوقي (2006) أن: "توظيف تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية أسهم في تطوير أداء المعلم، سواء في مرحلة الإعداد، أو العمل الفعلي، إذ ظهرت التكنولوجيا في عملية إعداد المعلم، وتيسير أدائه لمهامه ورفع كفايته في أثناء الخدمة (الدسوقي، 2006، ص462-463)، كما يؤكد علميات أهمية إعداد المعلم القادر على توظيف تكنولوجيا التعليم بكفاية في أثناء عملية التعليم، ولا يمكن أن يتم ذلك إلا من خلال وعي المعلم بها، ولا نقصد أن يكون المعلم مهنيّاً في هذا المجال ولكن يجب أن يمتلك ما يأتي:

- 1- مستوى من القدرة المنطقية اللازمة لمتابعة التطورات التقنية الحديثة.
- 2- القدرة على قراءة الموضوعات، والقضايا التقنية المستجدة وفهمها.
- 3- القدرة على فهم كيفية عمل التكنولوجيا الأساسية اللازمة لحياة الفرد.
- 4- أن يكون لديه الإحساس بأن التكنولوجيا جهد عقلي يساعد الطلبة على الفهم. (علميات، 2009، ص133).

أمّا بالنسبة للمتعلم فقد لعبت التكنولوجيا دوراً بارزاً فيما يلي:

- 1- نقله إلى موقع المتفاعل النشط.
- 2- يسير وفق قدراته، وخبراته.
- 3- يعرف أهدافه ويتابع حصصه.
- 4- يتبادل الخبرات.
- 5- يملك تحديد الوقت والمكان ونوع التعليم (الدسوقي، 2006، ص17).

11-4- دواعي الأخذ بتكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية:

هناك جملة من الأسباب أو الحاجات التي تستدعي دعم العملية التعليمية بتكنولوجيا التعليم بمختلف أشكالها ومنها ما يلي:

- 1- الحاجة التعليمية: تسعى المؤسسة التعليمية إلى تحسين وتطوير أساليب التعليم وذلك لا يتم إلا من خلال استعمال وسائل تقنية تساعد على توصيل المادة التعليمية بطريقة فعالة تساعد على تفعيل دور الطالب وجعله عنصراً أساسياً من عناصر العملية التعليمية.

- 2- الحاجة الاجتماعية: إنّ التقنيات الحديثة من تكنولوجيا التعليم استطاعت التكيف مع مختلف مجالات الحياة مما دفع جميع أفراد المجتمع إلى اكتساب مهارات استخدامه وحتى تتم عملية وعي المجتمع وتثقيفه تكنولوجياً بنجاح، كان لا بدّ من إدخاله في العملية التعليمية لتسهيل عملية التعليم والتعلم، وجعلها متاحة أمام أكبر فئة ممكنة من المجتمع.

3- الحاجة المهنية: نتيجة لسيطرة الحاسوب على مختلف المجالات في العصر الحالي أصبح من بين أهم الضروريات إتقان استعمال الحاسوب ومختلف تقنياته، ومن هذا المنطلق عمدت مختلف المؤسسات التعليمية بمختلف أطوارها إلى دمجها في العملية التعليمية من أجل تكوين أفراد قادرين على التعامل مع مختلف التقنيات التكنولوجية واستخدام تطبيقاتها.

4- صناعة التكنولوجيا: يقاس تطوّر الدول ونموها بمدى تقدمها التكنولوجي، وهذا يستدعي إعداد الكوادر البشرية لتكون قادرة على التعامل مع هذا التنامي التكنولوجي الهائل، ومن هنا كان على المؤسسة التعليمية إعداد وتكوين هذا المورد البشري القادر على التصنيع والبرمجة والتطوير.

5- الحافز أو الرغبة إلى التغيير: من طبيعة الإنسان البحث، والسعي نحو التغيير والتجديد، وتعد محاولة إدماج التكنولوجيا الحديثة نوعاً من التجديد في العملية التعليمية يؤدي إلى تحقيق الأهداف بأكثر كفاية وفعالية، ولأكبر فئة ممكنة من الأفراد.

6- ذو الاحتياجات الخاصة: لا يخلو مجتمع على وجه الأرض من فئة حرمت من إحدى نعم الله الحسية أو الجسدية، ومن حق هؤلاء على مجتمعاتهم توفير الفرص المتاحة للأشخاص العاديين في مختلف المجالات ومنها على وجه الخصوص حق التعليم، فهذه التكنولوجيا الحديثة ساعدت هذه الفئة في الحصول على فرص للتعليم والتكوين كل حسب قدراته، حيث فتحت المجال واسعاً في التعليم أمام هذه الفئة الخاصة في مجال تهيئة البيئة المناسبة التي تتلاءم مع احتياجات وقدرات وسرعة كل فرد أو عنصر من عناصر العملية التعليمية سواء كان ذلك من خلال برمجيات حديثة، أو من خلال منصات خاصة تتيحها الشبكة العالمية للمعلومات (الهرش وغزاوي، 2003، ص24).

11-5- مزايا توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية:

إنّ توظيف التكنولوجيا في التعليم له العديد من المزايا التي تؤدي إلى النهوض بالعملية التعليمية، حيث تساهم التكنولوجيا في حل العديد من مشكلات النظام التعليمي، ومنها:

- الفروق الفردية: إذ تقدّم التكنولوجيا معارف تتناسب مع قدرات، خبرات المتعلّم السابقة، وتتيح له الفرصة لاختيار ما يتناسب معه بالأسلوب الذي يناسبه.
- معدّل سرعة التعلّم: فالتكنولوجيا تتيح للمتعلم أن يسير في تعلمه وفق سرعته الخاصة، بحيث يتعلّم المهارة أكثر من مرة حتى يصل إلى معدل الإتقان المطلوب.
- الدافعية: لكي يواصل المتعلّم تعلمه إلى النهاية لابد من وجود دافعية لديه على امتداد عملية التعلّم، ويمكن للتكنولوجيا أن تفعل ذلك.
- تصحيح الأداء للمعلّم والمتعلّم وتطويره المستمر: فعند استخدام التكنولوجيا تقدّم تغذية راجعة مستمرة من أجل تطوير أداء كل من المعلّم والمتعلّم.
- نقل أثر التعلّم (التعميم): هناك الكثير من تكنولوجيا التعليم التي تجعل المتعلّم قادراً على تعميم ما تعلّمه، ونقله إلى مواقف أخرى مشابهة في حياته الواقعية (حسان، 2006، ص71-72).

11-6- معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم:

ليست قضية التغيير بالأمر السهل على المتعلّم والمعلّم، فحين نطالب المعلّم بدمج التكنولوجيا في الغرفة الصفية كاستخدام الحاسوب مثلاً فهذا مختلف عما اعتاد عليه من استخدام السبورة والكتاب المدرسي والوسائل التعليمية البسيطة، فضلاً عن تغيير طرائق التدريس المعتادة بعد أن تحول دور المعلّم من ملقٍ للمعلومة إلى موجّه، وميسرٍ للعملية التعليمية، ومن الأمور التي يمكن أن تحول دون استخدام التكنولوجيا في الغرفة الصفية عدم توفر التكنولوجيا، والبنية الأساسية مثل الانترنت، والموارد المادية، أو عدم إتاحتها للطلاب والمعلمين، وكذلك عدم توفرها في المنازل (Daniel & Day, 2005, 12)، كما يمكن أن يؤثر عنصر الوقت فيعوق دمج التكنولوجيا بالتعليم؛ فدمج التكنولوجيا في التعليم يحتاج إلى وقت كبير للتخطيط

والتحضير، فالمعلمون مثقلون بالحصص، والجدول التدريسية فضلاً عن عدم خبرتهم بتشغيل الأجهزة والبرمجيات وكيفية التعامل معها (Alessi,2001,102)؛ فإذا لم يكن لدى المعلمون الخبرة والاستعداد لاستخدام التكنولوجيا برزت أمامهم عقبات كثيرة وغالباً يصابون بالإحباط الناجم عن عدم تعلمهم استخدام التكنولوجيا، وكيفية استخدامها في التعليم، وهو أمر يسبب القلق نتيجة هذه العقبات التي يمكن أن تواجههم في المواقف التعليمية (الغزو، 2004، ص159).

12- الدراسة الميدانية وإجراءات البحث:

12-1- منهج البحث:

اتبع البحث المنهج الوصفي نظراً لملاءمته لهدف البحث، ويُعرّف المنهج الوصفي بأنه "أسلوب من أساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد من خلال فترة أو فترات زمنية معلومة وذلك من أجل الحصول على نتائج عملية وتفسيرها بطريقة موضوعية وبما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة" (عبيدات وآخرون، 1999، ص46).

12-2- المجتمع الأصلي للبحث وعينته:

12-2-1- المجتمع الأصلي للبحث: تكون مجتمع البحث من جميع معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمدينة دمشق للعام الدراسي 2018/2019 والبالغ عددهم (4783) معلماً ومعلمة وفقاً لبيانات مديرية تربية دمشق.

12-2-2- عينة البحث: تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية من خلال استخدام أسلوب القرعة لمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، وبلغ عدد أفراد العينة (360) معلم ومعلمة والذين يمثلون ما نسبته (7.53%) تقريباً من المجتمع الأصلي للبحث.

الجدول رقم (1): توزيع أفراد عينة البحث وفق متغيرات البحث

المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	29
	إناث	331
	العدد الكلي	360
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	106
	من 5 إلى 10 سنوات	101
	أكثر من 10 سنوات	153
	العدد الكلي	360
المؤهل العلمي	معهد متوسط	133
	إجازة جامعية	184
	دراسات عليا	43
	العدد الكلي	360

12-3- أدوات البحث:

12-3-1- استبانة معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم:

تم بداية الاطلاع على بعض الأبحاث والمراجع والدراسات التي تناولت موضوع تكنولوجيا التعليم وأهميتها في العملية التعليمية ومعوقات دمجها بشكل يحق استخدامها بشكل فعال في التعليم، ثم قامت الباحثة بتصميم استبانة لمعرفة معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى في مدينة دمشق في ضوء الدراسات السابقة والأدب النظري حيث

تألفت الاستبانة من قسمين؛ القسم الأول يتعلق بالبيانات الشخصية (الجنس- المؤهل العلمي- عدد سنوات الخبرة) القسم الثاني: ويتضمن محورين وهما (معوقات مادية - معوقات بشرية)، ولكل عبارة ثلاث بدائل للإجابة (كبيرة - متوسطة- صغيرة)، وتمثل رقمياً وفق الترتيب التالي (3، 2، 1).

12-3-2- الدراسة الاستطلاعية:

قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مؤلفة من (35) معلماً ومعلمة وهم من خارج عينة البحث الأساسية، وقد أجريت الدراسة الاستطلاعية للتأكد من وضوح تعليمات الاستبانة، ووضوح بنودها، وسهولة فهمها وتعديل البنود غير الواضحة، ومعرفة الصعوبات التي قد تظهر أثناء التطبيق حتى يتم ضبطها وتلافيها عند التطبيق اللاحق للاستبانة، وبعد ذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية الملحق رقم (1) جاهزة ليمت تطبيقها على أفراد عينة البحث.

12-3-3- صدق وثبات الاستبانة:

12-3-3-1-الصدق: تم التحقق من الصدق وفق طريقتين:

12-3-3-1-1- صدق المحتوى: تم التحقق من صدق محتوى استبانة المعوقات من خلال عرضها في صورتها الأولية وتقيحها وإبداء الملاحظات عليها من قبل الدكتور المشرف ومن قبل مجموعة من السادة المحكمين في كلية التربية في جامعة دمشق، وقد تركزت آرائهم وملاحظاتهم على الأمور الآتية:

- حذف بعض العبارات التي تحمل نفس المعنى. - نقل بعض العبارات من محور إلى آخر. وبناء على آراء المحكمين وملاحظاتهم واقتراحاتهم، تم حذف بعض البنود المتكررة، وتعديل الأخرى ليستقر العدد النهائي للاستبانة على محورين، معوقات مادية ومعوقات بشرية ولكل منها عدد من العبارات الفرعية وسؤال مفتوح. الملحق رقم (1)

الجدول رقم (2): التعديلات على استبانة معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم

قبل التعديل	بعد التعديل
قلة التجارب السابقة في مجال دمج التكنولوجيا في التعليم	حذف العبارة.
عدم وجود أسس واضحة لتقويم المتعلمين عند استخدام التكنولوجيا في التعليم.	حذف العبارة.
قلة الحوافز المقدمة للمعلمين والمشجعة على استخدام التكنولوجيا.	نقل من محور المعوقات البشرية إلى محور المعوقات المادية.
عدم وجود خطة واستراتيجية واضحة لدمج التكنولوجيا في التعليم.	نقل من محور المعوقات البشرية إلى محور المعوقات المادية.

12-3-3-2- الصدق البنوي:

تم التأكد من صدق البناء الخاص بالاستبانة بعد تطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية من خلال دراسة الاتساق الداخلي لها، من خلال حساب معاملات الارتباط (معامل بيرسون) بين درجة كل بند من بنود الاستبانة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه، وحساب معاملات الارتباط بين درجات كل بند من بنود الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، وحساب معاملات الارتباط بين المحاور الفرعية مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية للاستبانة، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجداول الآتية:

الجدول رقم (3): معاملات ارتباط بنود الاستبانة مع درجة المحور الذي تنتمي إليه

رقم البند	معامل الارتباط	القرار	رقم البند	معامل الارتباط	القرار	رقم البند	معامل الارتباط	القرار	رقم البند	معامل الارتباط	القرار	
										المعوقات المادية		
1	**0.633	دال	12	**0.599	دال	21	**0.603	دال	32	**0.551	دال	
2	**0.449	دال	13	**0.621	دال	22	**0.628	دال	33	**0.622	دال	
3	**0.502	دال	14	**0.539	دال	23	**0.561	دال	34	**0.603	دال	
4	*0.422	دال	15	**0.630	دال	24	**0.600	دال	35	**0.593	دال	
5	**0.511	دال	16	**0.594	دال	25	**0.638	دال	36	**0.651	دال	
6	**0.601	دال	المعوقات البشرية			27	**0.672	دال	37	**0.590	دال	
7	**0.554	دال	17	**0.519	دال	28	**0.574	دال	38	**0.587	دال	
8	**0.465	دال	18	**0.566	دال	29	**0.527	دال	39	**0.541	دال	
9	**0.498	دال	19	**0.577	دال	30	**0.509	دال				
10	**0.523	دال	20	**0.635	دال	31	**0.662	دال				

يتبين من الجدول السابق أن معاملات ارتباط درجات بنود الاستبانة مع درجة المحور الذي تنتمي إليه كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01 أو 0.05). وقد تراوحت قيمة هذه المعاملات بين (0.422-0.672) لدى أفراد عينة البحث.

الجدول رقم (4): معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية على الاستبانة

رقم البند	معامل الارتباط	القرار	رقم البند	معامل الارتباط	القرار	رقم البند	معامل الارتباط	القرار	رقم البند	معامل الارتباط	القرار	
										المعوقات المادية		
1	**0.602	دال	12	**0.576	دال	21	*0.423	دال	32	**0.487	دال	
2	**0.431	دال	13	**0.593	دال	22	**0.525	دال	33	**0.562	دال	
3	**0.485	دال	14	**0.518	دال	23	**0.527	دال	34	**0.500	دال	
4	*0.396	دال	15	**0.587	دال	24	**0.544	دال	35	**0.536	دال	
5	*0.414	دال	16	**0.522	دال	25	**0.552	دال	36	*0.408	دال	
6	**0.520	دال	المعوقات البشرية			27	**0.515	دال	37	**0.554	دال	
7	**0.488	دال	17	**0.501	دال	28	**0.504	دال	38	**0.506	دال	
8	**0.490	دال	18	**0.506	دال	29	**0.522	دال	39	**0.536	دال	
9	*0.401	دال	19	**0.562	دال	30	**0.463	دال				
10	**0.492	دال	20	**0.613	دال	31	**0.465	دال				

يتبين من الجدول السابق أن معاملات ارتباط درجات البنود مع الدرجة الكلية للاستبانة كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01 أو 0.05). وقد تراوحت قيمة هذه المعاملات بين (0.396-0.613) لدى أفراد عينة البحث.

الجدول رقم (5): معاملات ارتباط المحاور مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية للاستبانة

معامل الارتباط	المعوقات المادية	المعوقات البشرية	الدرجة الكلية
المعوقات المادية	1	**0.668	**0.690
المعوقات البشرية	-	1	**0.681
الدرجة الكلية	-	-	1

يتبين من الجدول السابق أن معاملات ارتباط المحاور مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية للاستبانة كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01). وقد تراوحت قيمة هذه المعاملات بين (0.668-0.690) لدى أفراد عينة البحث، وبالتالي فإن الاستبانة تتصف بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي، وتحقق مؤشرات جيدة لصدقها البنوي.

12-3-2- الثبات:

تم التحقق من ثبات الاستبانة وفق طريقتين:

12-3-3-1- ثبات الإعادة:

أعيد تطبيق الاستبانة على عينة مؤلفة من (35) معلم ومعلمة، وذلك بعد مضي (15) يوماً من التطبيق الأول، وتم استخراج معاملات الثبات عن طريق حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثاني، والجدول (6) يوضح هذه المعاملات.

12-3-3-2- ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ:

تم حساب الاتساق الداخلي لدرجات أفراد عينة البحث الاستطلاعية المكونة من (35) معلم ومعلمة باستخدام معامل ألفا كرونباخ والجدول (6) يبين معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ لدرجات أفراد عينة البحث.

الجدول رقم (6): معاملات ثبات الاستبانة

المحور	ثبات الإعادة	ثبات ألفا كرونباخ
المعوقات المادية	**0.822	0.847
المعوقات البشرية	**0.806	0.855
الدرجة الكلية	**0.834	0.852

يلاحظ من الجدول أن قيمة معامل ثبات الإعادة للاستبانة ككل كان جيداً وقد بلغت قيمته (0.834)، كما أن معامل ثبات ألفا كرونباخ كان جيداً، وقد بلغت قيمته للاستبانة ككل (0.852). ومنه فإن الاستبانة تتصف بمؤشرات ثبات جيدة. نستج ما سبق أن الاستبانة تتصف بمؤشرات جيدة للصدق والثبات، وبالتالي فإن الاستبانة قد أصبحت صالحة للتطبيق على عينة البحث نظراً لتوافر مؤشرات جيدة لصدقها وثباتها.

13- عرض نتائج البحث ومناقشتها:

13-1- سؤال البحث:

ما معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى في مدارس مدينة دمشق؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة على تواجد معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى في مدارس مدينة دمشق ولتحديد درجة التواجد تم تحديد طول خلايا مقياس ليكرت الثلاثي (الحدود الدنيا والعليا) تم حساب المدى (3-1=2) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (3÷2=0.66) وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وهكذا أصبح طول الخلايا كما يلي:

1- من (1-1,66) بدرجة صغيرة.

2- أكبر من (2,33-1,67) بدرجة متوسطة.

3- أكبر من (3-2,34) بدرجة كبيرة.

وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة على تواجد معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم من وجهة نظر عينة البحث.

درجة الموافقة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المعوقات
متوسطة	2.951	36.69	معوقات مادية
متوسطة	.775	2.30	1 عدم ملاءمة البيئة التعليمية الحالية لاستخدام التكنولوجيا في التعليم.
كبيرة	.634	2.43	2 قلة الدعم المادي والذي تحتاجه كثيراً عملية دمج التكنولوجيا في التعليم.
متوسطة	.556	2.12	3 عدم جاهزية المباني المدرسية لدمج التكنولوجيا في التعليم.
كبيرة	.594	2.60	4 التكلفة المالية المرتفعة المترتبة على استخدام التكنولوجيا في التعليم.
متوسطة	.535	1.98	5 خلو الكتب المدرسية من توجيهات تؤكد على استخدام التكنولوجيا في التعليم.
كبيرة	.588	2.63	6 عدم توافر البنية التحتية المساعدة لدمج التكنولوجيا في التعليم.
متوسطة	.578	2.05	7 عدم توافر الأجهزة والبرمجيات التعليمية التي تفي بمتطلبات المنهاج.
متوسطة	.476	2.10	8 عدم وضوح الطرق والأساليب التي يتم من خلالها دمج التكنولوجيا في التعليم.
كبيرة	.568	2.65	9 انقطاع التيار الكهربائي بشكل مستمر.
كبيرة	.614	2.61	10 عدم وجود اتصال بالانترنت داخل المدارس.
متوسطة	.488	2.03	11 عدم كفاية وقت الحصة الدراسية لاستخدام التكنولوجيا بشكل فعال.
كبيرة	.568	2.58	12 قلة الحوافز المقدمة للمعلمين والمشجعة على استخدام التكنولوجيا.
كبيرة	.543	2.58	13 عدم الانسجام بين طرائق التدريس المستخدمة وطرائق التدريس التي تتطلبها التكنولوجيا.
متوسطة	.791	2.29	14 الوقت الكبير الذي تتطلبه عملية الدمج في التخطيط والتحضير.
متوسطة	.778	1.72	15 صعوبة دمج التكنولوجيا في التعليم في بعض المواد.
متوسطة	.492	2.03	16 عدم وجود خطة واستراتيجية واضحة لدمج التكنولوجيا في التعليم.
متوسطة	3.237	51.18	معوقات بشرية
متوسطة	.564	1.95	17 ضعف مهارات المعلمين باستخدام الأجهزة والبرمجيات التعليمية.
متوسطة	1.184	2.00	18 عدم مواكبة المعلمين لأخر ما يستجد في مجال التكنولوجيا.
متوسطة	.607	2.04	19 عدم قناعة المعلمين بأهمية دمج التكنولوجيا في التعليم.
كبيرة	.632	2.46	20 غموض مفهوم دمج التكنولوجيا في التعليم لدى المعلمين.
كبيرة	.669	2.56	21 الحالة الذهنية السائدة لدى الكثيرين بمقاومة التغيير.
كبيرة	.617	2.64	22 تدني رغبة المعلمين في استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم.
صغيرة	.694	1.55	23 اعتقاد المعلمين أن دمج التكنولوجيا يفقد العملية التعليمية طابعها الإنساني.
كبيرة	.692	2.52	24 قصور في متابعة الموجهين لاستخدام المعلمين للتكنولوجيا أثناء زيارتهم الميدانية.
كبيرة	.698	2.45	25 قصور في الدورات التدريبية المقدمة للمعلم حول دمج التكنولوجيا في التعليم.
متوسطة	.569	2.11	26 النفور من كل ما هو جديد من مستجدات العصر.
متوسطة	.530	2.01	27 إصرار المعلمين على استخدام الأساليب التعليمية التقليدية.
متوسطة	.580	2.02	28 خوف المعلمين من الفوضى أثناء استخدام التكنولوجيا في الحصة الدراسية.
متوسطة	.655	1.99	29 اعتقاد المعلمين أن دمج التكنولوجيا في التعليم يقلل التفاعل بين المتعلمين.
كبيرة	.680	2.50	30 العدد الكبير للمتعلمين في الصف الواحد.
صغيرة	.734	1.55	31 اعتقاد المعلمين بأن دمج التكنولوجيا في التعليم مضيعة للوقت.
متوسطة	.591	1.97	32 تشتت انتباه المتعلمين بالتكنولوجيا المستخدمة أكثر من تركيزهم على معلومات الدرس نفسه.
متوسطة	.833	2.27	33 ضيق الوقت والأعباء التدريسية الكثيرة الملقاة على عاتق المعلم.
كبيرة	.676	2.50	34 ضعف المهارات التكنولوجية اللازمة لدى المعلمين.
كبيرة	.638	2.63	35 عدم إعداد المعلمين إعداد مسلكي وعملي يمكنهم من دمج التكنولوجيا بشكل فعال.
كبيرة	.554	2.66	36 عدم وجود أخصائي تكنولوجيا تعليم في المدارس لتقديم الدعم الفني للمعلمين.
كبيرة	.678	2.45	37 اتجاهات المعلمين السلبية نحو دمج التكنولوجيا في التعليم.
متوسطة	.926	1.81	38 وجود قناعة لدى المعلمين أن استخدام التكنولوجيا يؤثر على نضوج المتعلمين الفكري والثقافي.
كبيرة	.665	2.56	39 قلة معرفة المعلمين بإنتاج البرمجيات التعليمية التي تخدم المنهاج المقرّر.
متوسطة	4.375	87.87	الدرجة الكلية للاستبانة

يتبين من الجدول السابق أن درجة الموافقة على تواجد معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى في مدارس مدينة دمشق على الاستبانة ككل قد كان بدرجة متوسطة، وذلك من خلال قسمة المتوسط الحسابي للاستبانة ككل على عدد البنود ($2.25=39/87.87$ أي بدرجة متوسطة).

كما يتبين من الجدول السابق أن درجة تواجد المعوقات المادية قد كان بدرجة متوسطة، وذلك من خلال قسمة المتوسط الحسابي لمحور المعوقات المادية على عدد بنوده ($2.29=16/36.69$ أي بدرجة متوسطة).

وإن درجة تواجد المعوقات البشرية قد كان بدرجة متوسطة، وذلك من خلال قسمة المتوسط الحسابي لمحور المعوقات البشرية على عدد بنوده ($2.23=23/51.18$ أي بدرجة متوسطة). وبمقارنة المتوسطات نجد أن درجة تواجد المعوقات المادية قد كان أعلى من درجة تواجد المعوقات البشرية.

ويتبين من الجدول السابق أن البند رقم 36 (عدم وجود أخصائي تكنولوجيا تعليم في المدارس لتقديم الدعم الفني للمعلمين) قد جاء في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (2.66) ودرجة موافقة كبيرة، بينما جاء البند رقم 23 (اعتقاد المعلمين أن دمج التكنولوجيا يفقد العملية التعليمية طابعها الإنساني) في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (1.55) ودرجة موافقة صغيرة.

13-2- الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على استبانة معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى في مدارس مدينة دمشق تبعاً لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار (ت) ستيودنت للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات، وجاءت النتائج كما في الجدول الآتي:

الجدول رقم: (8) اختبار (ت) ستيودنت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد العينة على استبانة معوقات دمج

التكنولوجيا في التعليم تبعاً لمتغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
المعوقات المادية	ذكور	29	35.79	2.871	1.7	358	0.087	غير
	إناث	331	36.77	2.949	15			دال
المعوقات البشرية	ذكور	29	51.55	4.323	0.6	358	0.517	غير
	إناث	331	51.15	3.130	48			دال
الدرجة الكلية	ذكور	29	87.34	6.229	0.6	358	0.501	غير
	إناث	331	87.92	4.184	73			دال

يتبين من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية للاستبانة ككل ولمحورها قد كانت جميعها أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية أي: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على استبانة معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى في مدارس مدينة دمشق تبعاً لمتغير الجنس.

13-3- الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى في مدارس مدينة دمشق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة المؤلفة من (360) معلماً ومعلمة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة على استبانة معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (9): الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد العينة على معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المحور	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
المعوقات المادية	أقل من 5 سنوات	106	38.83	3.112
	من 5-10 سنوات	101	36.05	2.132
	أكثر من 10 سنوات	153	35.63	2.510
	الكلية	360	36.69	2.951
المعوقات البشرية	أقل من 5 سنوات	106	54.07	2.691
	من 5-10 سنوات	101	50.71	1.961
	أكثر من 10 سنوات	153	49.48	2.891
	الكلية	360	51.18	3.237
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	106	92.90	3.014
	من 5-10 سنوات	101	86.76	1.041
	أكثر من 10 سنوات	153	85.12	3.489
	الكلية	360	87.87	4.375

ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة تم استخدام قانون تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

الجدول رقم (10): تحليل التباين الأحادي على استبانة معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية	القرار
المعوقات المادية	بين المجموعات	697.576	2	348.788	51.259	0.000	دال
	داخل المجموعات	2429.199	357	6.804			
	كلي	3126.775	359				
المعوقات البشرية	بين المجموعات	1345.202	2	672.601	99.411	0.000	دال
	داخل المجموعات	2415.420	357	6.766			
	كلي	3760.622	359				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	3960.826	2	1980.413	242.788	0.000	دال
	داخل المجموعات	2912.038	357	8.157			
	كلي	6872.864	359				

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (F) للاستبانة ككل ولمحورها كانت دالة إحصائياً إذ كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، ومنه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى في مدارس مدينة دمشق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

ولتحديد جهة الفروق على استبانة معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير سنوات الخبرة تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) لإجراء المقارنات البعيدة المتعددة وفق الآتي:

الجدول رقم (11): اختبار شيفيه للمقارنات البعيدة المتعددة على استبانة معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم لدى

أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

القرار	القيمة الاحتمالية	الخطأ المعياري	فرق المتوسطات (I-J)	(J) المجموعة	(I) المجموعة	المتغير التابع
دال لصالح أقل من 5 سنوات	.000	.363	2.781*	من 5-10 سنوات	أقل من 5 سنوات	المعوقات المادية
دال لصالح أقل من 5 سنوات	.000	.330	3.196*	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	
غير دال	.463	.334	.416	أكثر من 10 سنوات	من 5-10 سنوات	
دال لصالح أقل من 5 سنوات	.000	.362	3.353*	من 5-10 سنوات	أقل من 5 سنوات	المعوقات البشرية
دال لصالح أقل من 5 سنوات	.000	.329	4.582*	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	
دال لصالح من 5-10 سنوات	.001	.333	1.229*	أكثر من 10 سنوات	من 5-10 سنوات	
دال لصالح أقل من 5 سنوات	.000	.397	6.134*	من 5-10 سنوات	أقل من 5 سنوات	الدرجة الكلية
دال لصالح أقل من 5 سنوات	.000	.361	7.779*	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	
دال لصالح من 5-10 سنوات	.000	.366	1.645*	أكثر من 10 سنوات	من 5-10 سنوات	

يتبين من الجدول السابق:

- وجود فرق جوهري بين متوسطي درجات أفراد العينة ذوي سنوات الخبرة الأقل من 5 سنوات وذوي سنوات الخبرة من 5-10 سنوات، وذلك على الدرجة الكلية للاستبانة وعلى محورها، وكان الفرق لصالح ذوي سنوات الخبرة الأقل من 5 سنوات.

- وجود فرق جوهري بين متوسطي درجات أفراد العينة ذوي سنوات الخبرة الأقل من 5 سنوات وذوي سنوات الخبرة الأكثر من 10 سنوات، وذلك على الدرجة الكلية للاستبانة وعلى محورها، وكان الفرق لصالح ذوي سنوات الخبرة الأقل من 5 سنوات.

- وجود فرق جوهري بين متوسطي درجات أفراد العينة ذوي سنوات الخبرة من 5-10 سنوات وذوي سنوات الخبرة الأكثر من 10 سنوات، وذلك على الدرجة الكلية للاستبانة وعلى محورها (المعوقات البشرية)، وكان الفرق لصالح ذوي سنوات الخبرة من 5-10 سنوات، بينما لم يكن الفرق جوهرياً بين المجموعتين في محور (المعوقات المادية).

13-4- الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى في مدارس مدينة دمشق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة المؤلفة من (360) معلماً ومعلمة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي على استبانة معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (12): الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد العينة على معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
المعوقات المادية	معهد	133	34.89	2.109
	إجازة جامعية	184	37.16	2.334
	دراسات عليا	43	40.26	3.526
المعوقات البشرية	الكلية	360	36.69	2.951
	معهد	133	48.95	2.733
	إجازة جامعية	184	51.84	2.373
	دراسات عليا	43	55.21	2.704
الدرجة الكلية	الكلية	360	51.18	3.237
	معهد	133	83.84	2.561
	إجازة جامعية	184	89.01	2.026
	دراسات عليا	43	95.47	3.011
	الكلية	360	87.87	4.375

ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي تم استخدام قانون تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

الجدول رقم (13): تحليل التباين الأحادي على استبانة معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية	القرار
المعوقات المادية	بين المجموعات	1020.172	2	510.086	86.443	0.000	دال
	داخل المجموعات	2106.603	357	5.901			
	كلي	3126.775	359				
المعوقات البشرية	بين المجموعات	1437.347	2	718.674	110.433	0.000	دال
	داخل المجموعات	2323.275	357	6.508			
	كلي	3760.622	359				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	4875.487	2	2437.744	435.709	0.000	دال
	داخل المجموعات	1997.376	357	5.595			
	كلي	6872.864					

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (F) للاستبانة ككل ولمحورها كانت دالة إحصائياً إذ كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، ومنه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى في مدارس مدينة دمشق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

ولتحديد جهة الفروق على استبانة معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير المؤهل العلمي تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) لإجراء المقارنات البعيدة المتعددة وفق الآتي:

الجدول رقم (14): اختبار شيفيه للمقارنات البعيدة المتعددة على استبانة معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم لدى

أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المتغير التابع	(I) المجموعة	(J) المجموعة	فرق (المتوسطات-I-J)	الخطأ المعياري	القيمة الاحتمالية	القرار
المعوقات المادية	معهد	إجازة جامعية	-2.276*	.276	.000	دال لصالح الإجازة الجامعية
		دراسات عليا	-5.369*	.426	.000	دال لصالح الدراسات العليا
	إجازة جامعية	دراسات عليا	-3.093*	.411	.000	دال لصالح الدراسات العليا
المعوقات البشرية	معهد	إجازة جامعية	-2.888*	.290	.000	دال لصالح الإجازة الجامعية
		دراسات عليا	-6.254*	.448	.000	دال لصالح الدراسات العليا
	إجازة جامعية	دراسات عليا	-3.367*	.432	.000	دال لصالح الدراسات العليا
الدرجة الكلية	معهد	إجازة جامعية	-5.163*	.269	.000	دال لصالح الإجازة الجامعية
		دراسات عليا	-11.623*	.415	.000	دال لصالح الدراسات العليا
	إجازة جامعية	دراسات عليا	-6.460*	.401	.000	دال لصالح الدراسات العليا

يتبين من الجدول السابق:

- وجود فرق جوهري بين متوسطي درجات أفراد العينة ذوي المؤهل العلمي المعهد وذوي المؤهل العلمي إجازة جامعية، وذلك على الدرجة الكلية للاستبانة وعلى محورها، وكان الفرق لصالح ذوي المؤهل العلمي إجازة جامعية.
- وجود فرق جوهري بين متوسطي درجات أفراد العينة ذوي المؤهل العلمي المعهد وذوي المؤهل العلمي دراسات عليا، وذلك على الدرجة الكلية للاستبانة وعلى محورها، وكان الفرق لصالح ذوي المؤهل العلمي دراسات عليا.
- وجود فرق جوهري بين متوسطي درجات أفراد العينة ذوي المؤهل العلمي إجازة جامعية وذوي المؤهل العلمي دراسات عليا، وذلك على الدرجة الكلية للاستبانة وعلى محورها، وكان الفرق لصالح ذوي المؤهل العلمي دراسات عليا.

13-5- مناقشة النتائج:

- سؤال البحث: ما معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى في مدارس مدينة دمشق؟

بيّنت النتائج أن درجة الموافقة على تواجد معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى في مدينة دمشق على الاستبانة ككل كان بدرجة متوسطة، ودرجة الموافقة على تواجد كل من المعوقات المادية البشرية كل على حدى كان أيضاً بدرجة متوسطة كما أنّ درجة الموافقة على تواجد المعوقات المادية كان أعلى من درجة تواجد المعوقات البشرية. وتغزو الباحثة ما توصلت إليه إلى التكلفة المالية التي يحتاجها استخدام التكنولوجيا في التعليم بالإضافة إلى قلة الدعم المادي المقدم للمدارس في هذا المجال وعدم توافر البنية التحتية اللازمة من أجهزة وبرمجيات يستطيع المعلمون استخدامها في عملية الدمج وعدم وجود اتصال بالانترنت في المدارس إضافة إلى عدم ملائمة القاعات الدراسية وتجهيزاتها للاستخدام الفعال للتكنولوجيا فهي عبارة عن صفوف اعتيادية تقتصر إلى المعدات اللازمة لاستخدام التكنولوجيا مما يشكل عبئاً إضافياً على المعلمين مع قلة الحوافز المقدمة لهم، كما أنّ العنصر البشري يعد من أهم المعوقات التي تعيق دمج التكنولوجيا في التعليم حيث أنّ هذا المفهوم لا يزال غامضاً لدى الكثير من المعلمين مما يجعلهم يقاومون التغيير ويبتعدون عن استخدام التكنولوجيا

بالإضافة إلى إصرار الكثير من المعلمين على استخدام طرائق تدريس تقليدية لا تعتمد على التكنولوجيا الحديثة كما أن عدم تأهيل المعلمين بشكل كاف لاستخدام التكنولوجيا ومستحدثاتها في التعليم يعتبر من أهم المعوقات التي تعيق دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية.

الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على استبانة معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى في مدارس مدينة دمشق تبعاً لمتغير الجنس. بينت نتائج البحث أننا نقبل الفرضية الصفرية أي لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على استبانة معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى في مدارس مدينة دمشق تبعاً لمتغير الجنس.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المعوقات المادية المتعلقة بتكلفة استخدام التكنولوجيا وعدم توافر الأجهزة اللازمة لدمج التكنولوجيا في التعليم وغيرها من المعوقات لا علاقة لها بالجنس كما أن الكثير من المعوقات البشرية كمقاومة المستحدثات الجديدة وتدني الرغبة في استخدام التكنولوجيا وغيرها لا تختلف بين الذكور والإناث.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى في مدارس مدينة دمشق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. بينت نتائج البحث أننا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى في مدارس مدينة دمشق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وكان الفرق دال لصالح المعلمين ذوي سنوات الخبرة الأقل من خمس سنوات على الدرجة الكلية للاستبانة وعلى محورها مقارنة بالمعلمين ذوي الخبرة من خمس سنوات إلى عشر سنوات و الخبرة أكثر من عشر سنوات، كما أن الفرق كان دال لصالح المعلمين ذوي سنوات الخبرة من خمس إلى عشر سنوات على الدرجة الكلية للاستبانة وعلى محور المعوقات البشرية.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المعلمين الجدد والذين تكون خبرتهم أقل من عشر سنوات هم أكثر معرفة ودراية بموضوع التكنولوجيا ودمجها في العملية التعليمية سواء من خلال الدورات التي يقومون بها بشكل خاص أو من خلال الدراسة الجامعية التي دخلت فيها حديثاً الكثير من المواد التي تلقي الضوء على موضوع التكنولوجيا فكانوا أكثر دقة في تحديد هذه المعوقات أما المعلمين القدامى فإنهم أساساً لم يطلعوا على موضوع التكنولوجيا ومستحدثاتها بشكل كاف فلم يكونوا قادرين على تحديد هذه المعوقات بدقة.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى في مدارس مدينة دمشق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. بينت نتائج البحث أننا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى في مدارس مدينة دمشق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وكان الفرق دال لصالح المعلمين ذوي الإجازة الجامعية والدراسات العليا وتعزو الباحثة ذلك أن هؤلاء كانوا أكثر دراية ومعرفة وقدرة على تحديد معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم أكثر من حملة شهادة المعهد وذلك لأنهم اطلعوا خلال الدراسة الأكاديمية على موضوع التكنولوجيا بشكل واسع وكان هناك تطبيق عملي للتكنولوجيا ومستحدثاتها في التعليم فكانوا قادرين على تحديد المعوقات بشكل أفضل.

14-مقترحات البحث: في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث تقترح الباحثة:

14-1- دعم البنية التحتية في المدارس بالأجهزة والبرمجيات والمواد اللازمة لدمج التكنولوجيا في التعليم.

- 14-2- توفير أخصائي تكنولوجيا تعليم في المدارس يكون لديه معرفة نظرية وتطبيقية بكل ما يتطلبه استخدام التكنولوجيا ويتم تدريبه على كل ما هو جديد في هذا المجال بشكل مستمر.
- 14-3- إقامة دورات تدريبية للمعلمين بشكل مستمر حتى يكون قادرين على استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية بشكل أكثر كفاءة وليس مجرد عرض لوسائط الكترونية باستخدام الحاسوب.
- 14-4- زيادة الاهتمام في كليات التربية بتدريس دمج التكنولوجيا في التعليم بشكل عملي كافٍ ووافٍ وليس أساسيات بسيطة فقط.
- 14-5- إجراء المزيد من الأبحاث حول معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم على مراحل تعليمية أخرى ومتغيرات مختلفة حتى يكون هناك إمام بالموضوع بشكل كامل للوصول إلى حلول لدمج التكنولوجيا في التعليم بشكل فعال.
- 15- مراجع البحث:
- المراجع العربية:
- 1- الجفندي، عبد السلام عبد الله. (2008). دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس. دمشق. دار قتيبة.
- 2- حسان، عماد محمد حسن سالم. (2006). تصميم برنامج تدريبي لتنمية كفايات العاملين بمراكز مناهل المعرفة في ضوء احتياجاتهم المهنية والمستحدثات التكنولوجية. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم تكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة حلوان.
- 3- الدسوقي، محمد إبراهيم. (2006). المستحدثات التكنولوجية وسلبياتها على بيئة التعليم والتعلم. المؤتمر العلمي السنوي الرابع عشر، القاهرة. من 19-20 مارس.
- 5- شحادة، أمل عايد. (2010). التكنولوجيا التعليمية. عمان. الأردن. دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط2.
- 6- الشрман، عاطف أبوح حميد. (2013). تكنولوجيا التعليم المعاصرة وتطوير المنهاج. عمان. دار وائل للنشر.
- 7- شقور، علي. (2013). واقع توظيف المستحدثات التكنولوجية ومعوقات ذلك في مدارس الضفة الغربية وقطاع غزة من وجهة نظر المعلمين. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، فلسطين. المجلد 27(2)، ص 383-416.
- 8- الصالح، بدر بن عبد الله. (2007). مدخل دمج تقنية المعلومات في التعليم للتربية الإعلامية إطار مقترح للتعليم العام السعودي. المؤتمر الدولي الأول للتربية الإعلامية، جامعة الملك سعود، كلية التربية، الرياض. السعودية.
- 9- عبد الحق، بكر وياسين، اسماعيل. (2008). العوامل المؤثرة على استخدام تكنولوجيا المعلومات في العملية التعليمية في المدارس الثانوية في شمال فلسطين. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، فلسطين. المجلد 22(4)، ص 1063-1097.
- 10- عبد السميع، مصطفى وآخرون. (2004). تكنولوجيا التعليم مفاهيم وتطبيقات. عمان. دار الفكر.
- 11- العبد الله، فواز. (2010). العلاقة بين دمج التكنولوجيا في التعليم والأدوار المستقبلية للمعلم من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد (9)، العدد (3)، ص 140-165.
- 12- عبيدات، محمد وآخرون. (1999). منهجية البحث العلمي. عمان. دار وائل للنشر، ط2.
- 13- عليما، علي مقبل. (2009). مستوى وعي معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بمستحدثات تقنيات التعليم. مجلة المنارة، المجلد (15)، العدد (3)، ص 131-151.
- 14- عمر، روضة أحمد. (2016). أهمية ومعوقات استخدام التكنولوجيا في التعليم كما يتصورها طلبة التربية العملية بجامعة نجران. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، السعودية. المجلد (5)، العدد (1)، ص 226-240.

- 15- الغزو، إيمان. (2004). إعداد المعلم تقنياً للألفية الثالثة. جامعة الإمارات العربية المتحدة، كلية التربية، دبي. دار القلم.
- 16- فتح الله، مندور عبد السلام. (2007). وسائل وتقنيات التعليم. الرياض. مكتبة الرشيد.
- 17- الكندي، سالم بن مسلم. (2004). واقع استخدام التقنيات التعليمية الحديثة والصعوبات التي تواجهها بمدارس التعليم العام بسلطنة عمان. دراسة مقدمة إلى المديرية العامة بمنطقة الشرقية، وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.
- 18- الهرش، عايد حمدان وغزاوي، محمد ذبيان. (2003). تصميم البرمجيات التعليمية وإنتاجها. اربد. المؤلفين.
- 19- وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية. (2004). النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي المعدل بالقرار رقم 3053/443 تاريخ 2014/8/16م، دمشق.
- 14- مؤتمر التطوير التربوي. (2019). رؤية تربوية مستقبلية لتعزيز بناء الإنسان والوطن. سورية. دمشق.

المراجع الأجنبية:

- 1- Alessi, M. (2001). Intregrating Technology InThe Classroom. Multimedia For Learning Methods And Development, New York, State University Of New York.
- 2- Dakich, E., Vale, C., Thalathoti, V., & Cherednichenko, B. (2008). "Factors Influencing Teachers' ict Literacy: A snapshot From Australia in J. Luca and E. Weippl (Eds.)". World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications, 3672–3680, Chesapeake, VA: AACE.
- 3- Daniel, W. (2005). Monitoring and Evaluation of ICT in Education Projects: A handbook for Developing Countries Washington DC: infodev/ World Bank, p12.
- 4- Earle, R. (2002). The Integration of Instructional Technology into Public Education: promises and cgalleges, v.42, No.1.
- 5- Erekson, T & Shumway, S. (2006). Integrating The study of Technology Into The curriculum: A consulting Teach Model.vol18, NO, 1.
- 6- Eristi & Kurt. (2012). "Teacher's view about effective use of technology in class room Turkish online Journal of Qualitativ Inquiry, April, 3(2).
- 7- Hutchison, A.(2010) . Teacher, s Perceptions of Integrating Information and Communication Technolohies into Litracy Instructional Antional. Survey in the United States, low State University.

ملاحق البحث:

الملحق رقم (1)

استبانة معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم

بدائل الإجابة			العبرة	م
كبيرة	متوسطة	صغيرة	معوقات مادية	المحور الأول
			عدم ملاءمة البيئة التعليمية الحالية لاستخدام التكنولوجيا في التعليم.	1
			قلة الدعم المادي والذي تحتاجه كثيراً عملية دمج التكنولوجيا في التعليم.	2
			عدم جاهزية المباني المدرسية لدمج التكنولوجيا في التعليم.	3
			التكلفة المالية المرتفعة المترتبة على استخدام التكنولوجيا في التعليم.	4
			خلو الكتب المدرسية من توجيهات تؤكد على استخدام التكنولوجيا في التعليم.	5
			عدم توافر البنية التحتية المساعدة لدمج التكنولوجيا في التعليم.	6
			عدم توافر الأجهزة والبرمجيات التعليمية التي تفي بمتطلبات المنهاج.	7
			عدم وضوح الطرق والأساليب التي يتم من خلالها دمج التكنولوجيا في التعليم.	8
			انقطاع التيار الكهربائي بشكل مستمر.	9
			عدم وجود اتصال بالانترنت داخل المدارس.	10
			عدم كفاية وقت الحصة الدراسية لاستخدام التكنولوجيا بشكل فعال.	11
			قلة الحوافز المقدمة للمعلمين والمشجعة على استخدام التكنولوجيا.	12
			عدم الانسجام بين طرائق التدريس المستخدمة وطرائق التدريس التي تتطلبها التكنولوجيا.	13
			الوقت الكبير الذي تتطلبه عملية الدمج في التخطيط والتحضير.	14
			صعوبة دمج التكنولوجيا في التعليم في بعض المواد.	15
			عدم وجود خطة واستراتيجية واضحة لدمج التكنولوجيا في التعليم.	16
بدائل الإجابة			معوقات بشرية	المحور الثاني
			ضعف مهارات المعلمين باستخدام الأجهزة والبرمجيات التعليمية.	17
			عدم مواكبة المعلمين لآخر ما يستجد في مجال التكنولوجيا.	18
			عدم قناعة المعلمين بأهمية دمج التكنولوجيا في التعليم.	19
			غموض مفهوم دمج التكنولوجيا في التعليم لدى المعلمين.	20
			الحالة الذهنية السائدة لدى الكثيرين بمقاومة التغيير.	21
			تدني رغبة المعلمين في استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم.	22
			اعتقاد المعلمين أن دمج التكنولوجيا يفقد العملية التعليمية طابعها الإنساني.	23
			قصور في متابعة الموجهين لاستخدام المعلمين للتكنولوجيا أثناء زيارتهم الميدانية.	24

25	قصور في الدورات التدريبية المقدمة للمعلم حول دمج التكنولوجيا في التعليم.
26	النفور من كل ما هو جديد من مستجدات العصر.
27	إصرار المعلمين على استخدام الأساليب التعليمية التقليدية.
28	خوف المعلمين من الفوضى أثناء استخدام التكنولوجيا في الحصة الدراسية.
29	اعتقاد المعلمين أن دمج التكنولوجيا في التعليم يقلل التفاعل بين المتعلمين.
30	العدد الكبير للمتعلمين في الصف الواحد.
31	اعتقاد المعلمين بأن دمج التكنولوجيا في التعليم مضيعة للوقت.
32	تشنت انتباه المتعلمين بالتكنولوجيا المستخدمة أكثر من تركيزهم على معلومات الدرس نفسه.
33	ضيق الوقت والأعباء التدريسية الكثيرة الملقاة على عاتق المعلم.
34	ضعف المهارات التكنولوجية اللازمة لدى المعلمين.
35	عدم إعداد المعلمين إعداد مسلكي وعملي يمكنهم من دمج التكنولوجيا بشكل فعال.
36	عدم وجود أخصائي تكنولوجيا تعليم في المدارس لتقديم الدعم الفني للمعلمين.
37	اتجاهات المعلمين السلبية نحو دمج التكنولوجيا في التعليم.
38	وجود قناعة لدى المعلمين أن استخدام التكنولوجيا يؤثر على نضوج المتعلمين الفكري والثقافي.
39	قلة معرفة المعلمين بإنتاج البرمجيات التعليمية التي تخدم المنهاج المقرر.

بيانات أخرى ترغب باضافتها:

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....

وشكراً لتعاونكم

واقع استخدام الطلبة لتقانات التعليم في دروس التربية العملية

وتحديات الاستخدام، ومقترحات التطوير

*حاتم لبّان

(الإيداع: 3 أيار 2019 ، القبول: 4 حزيران 2020)

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى دراسة واقع استخدام الطلبة لتقانات التعليم في دروس التربية العملية وتحديات الاستخدام، ومقترحات التطوير. ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وذلك بالاعتماد على أداة البحث والتي تمثلت باستبانة وزعت على عينة البحث، والبالغ عددها (39) مشرفاً ومشرفةً لتعرف استجاباتهم نحو واقع استخدام الطلبة لتقانات التعليم في دروس التربية العملية وتحديات الاستخدام، ومقترحات التطوير.

وتوصل البحث إلى:

- ❖ واقع استخدام الطلبة لتقانات التعليم في دروس التربية العملية هو واقع مرتفع إلى متوسط التقدير عموماً من وجه نظر مشرفي التربية العملية.
- ❖ أهم التحديات التي تواجه استخدام الطلبة لتقانات التعليم في دروس التربية العملية، من وجهة نظر مشرفي التربية العملية، هي: ضعف تعاون أمناء المكتبات وأمناء المخابر والمسؤولين عن تقانات التعليم مع الطلبة، وقلة توافر معظم التقانات التعليمية في المدارس، وضعف معرفة القائمين على تقانات التعليم في كيفية استخدام تقانات التعليم.
- ❖ أهم مقترحات تطوير استخدام الطلبة لتقانات التعليم في دروس التربية العملية، من وجهة نظر مشرفي التربية العملية، هي: ضرورة تعاون القائمين على تقانات التعليم في المدرسة مع الطلبة، وتوظيف المدخل النظامي عند استخدام تقانات التعليم، وتدريب القائمين على تقانات التعليم في المدرسة على كيفية استخدام تقانات التعليم لتقديم الدعم للطلبة.

الكلمات المفتاحية: تقانات التعليم- الطلبة- التربية العملية.

*دكتوراه في تقنيات التعليم

The reality of students' use of educational technologies in practical education lessons Usage challenges, and development prospects

Hatem Labban*

(Received: 3 May 2019, Accepted: 4 June 2020)

Abstract:

The current research aims to study the reality of students' use of educational technologies in practical education lessons, usage challenges, and development prospects. To achieve the goals of the research, the researcher used the descriptive analytical approach, by relying on the research tool, which was represented by a questionnaire distributed to the research sample, and the number (39) supervisors to know their responses towards the reality of students' use of education technologies in practical education lessons, usage challenges, and development prospects.

The study found:

- ❖ The reality of students' use of educational technologies in practical education lessons is generally high to medium in general from the perspective of practical education supervisors.
- ❖ The most important challenges facing students' use of education technologies in practical education lessons, from the viewpoint of supervisors of practical education, are: the lack of cooperation of librarians and laboratory secretaries and those responsible for education technologies with students, the lack of most educational technologies in schools, the lack of knowledge of those responsible for education technologies on how to use education technologies
- ❖ . The most important proposals for developing students' use of educational technologies in practical education lessons, from the viewpoint of supervisors of practical education, are: the need for those in charge of educational technologies in school to collaborate with students, employ the systemic approach when using education technologies, and train those responsible for education technologies in school on how to use education technologies to support students.

Key words: education technology – practical education.

***Doctorate in Educational Techniques.**

1- المقدمة:

تعد تقانات التعليم ركناً أساسياً من أركان العملية التعليمية، وجزءاً لا يتجزأ من النظام التعليمي الشامل. ولعل التحديات التي يواجهها العالم اليوم، والتغير السريع الذي يطراً على جميع نواحي الحياة، تجعل من الضروري على المؤسسات التعليمية الأخذ بتقانات التعليم ومستجداتها من أجل تحقيق أهدافها وفق المنظومة التعليمية.

إذ تأتي أهمية تقانات التعليم من إسهامها في تيسير عملية التعليم والتعلم، فعندما يولد الطفل يكتسب المعارف المادية بشكل ملموس؛ ففي السنين الأولى لا يستطيع الطفل أن يعطي مفاهيم غير مباشرة أو يقتبس منها مفهوماً ما، فجميع المعارف ناجمة عما تراه عيناه وتسمعه أذناه وما تلمسه يده وتسمى خبرات حسية، وبعد ذلك يستطيع الطفل بدون معلم أن يعرف إن فعل يشرب يدل على سلوك الشرب، وعليه فإن العقل البشري ينتقل من المحسوس إلى المجرد، وهذا يعد إحدى الوظائف الأساسية التي توفرها تقانات التعليم.

وبالتالي فإن تقانات التعليم تشكل الوسيط بين الإنسان الذي يمتلك خبرات محسوسة ناتجة عن واقعه العملي الاجتماعي، وبين الإنسان الذي يمتلك الخبرات المجردة الناتجة من المعارف والعلوم التي تختص بذلك.

بدايةً ترى فودة (2011) أن مفهوم التقنية في حد ذاته يعني " كل وسيلة أو أداة تعمل على تسهيل أو تطوير الطريقة التي نعمل بها. وهي عادة ما تبدأ بفكرة تخطر ببال شخص معين للعمل على تطوير أسلوب عمل، أو تصميم أداة، أو جهاز يُحسِّن من عمل شيء أو يساعد فرداً آخر. إذاً هي تطوير لفكرة تتبع من الحاجة وتنتهي بحل" (ص 442)، وبالتالي "فللتقنية مجالات متعددة يرتبط كل مجال منها بنوع الممارسات، والأداءات والنشاطات البشرية، والمواد والأجهزة ذوات الصلة بذلك المجال، فهي لا تعني الآلات والأجهزة، إنما تنظيم المعرفة العلمية وتطبيقاتها بقصد تحقيق أغراض علمية بأدوات وأجهزة ومواد وأنشطة فعالة في تحقيق الأغراض العلمية المنشودة" (عطية، 2014، ص 21).

لقد أوردت عدة مراجع تعريفات لتقانات التعليم، وما أورته جمعية الاتصالات التربوية والتكنولوجيا في تعريفها الثاني (1977) لتقانات التعليم هو أكثر مناسبة للبحث الحالي، فعرفت: "بأنها عملية معقدة ومتداخلة تتضمن الناس والإجراءات، والفكر والأدوات، والتنظيم، من أجل تحليل المشكلات وتصميم وتنفيذ وتقييم وإدارة حلول هذه المشكلات المتعلقة بجميع أوجه التعلم الإنساني وبناء الحلول المناسبة للمشكلات وإدارتها ثم تنفيذها وتقييم نتائجها" (صيام؛ وآخرون، 2010، ص ص 23-24). ومن منطلق أن تقنيات التعليم: هي منظومة متكاملة من منظومات العملية التعليمية وهي جزء لا يتجزأ من الموقف التعليمي؛ فهي ترتبط بأهداف الدرس التعليمي ومحتواه، وأنشطته، وطرائق تدريسيه، وأساليب تقيومه، وغياب استعمالها، أو سوء استخدامها، يؤثر في فاعلية الدرس التعليمي ونجاحه؛ لذا نجد أهمية تقنيات التعليم لجميع عناصر الموقف التعليمي، إذ إن إتقان العملية التعليمية-التعلمية وفق مدخل النظم الذي: يربط بين التقنية التعليمية والهدف التعليمي والطرائق والأساليب التعليمية والتقييمية؛ فيجعلها كلاً متكاملاً تتفاعل فيما بينها بصورة ديناميكية للوصول إلى فاعلية عالية المستوى من الدقة والإتقان في التعليم والتعلم" (الدبسي، 2012، ص 116).

ولذا فإن تدريب الطالب (معلم المستقبل) في مرحلة الإعداد على استخدام تقانات التعليم بشكل وظيفي، يمكنه أن يألف ويعتاد على استخدامها بعد تخرجه وممارسته لمهنة التعليم على أرض الواقع، إذ يذكر الأكليبي 2004 عن المشيخ 1993 "إن المعلم الذي تعود على استخدام طريقة المحاضرة، فإنه سيجد صعوبة جمة في تغير طريقته هذه أو التخلص منها، واستبدالها بطريقة أخرى، كما إن استخدامه لتقنيات التعليم بشتى أنواعها، وفي كافة الاختصاصات أمام معلمي المستقبل يجعلهم يؤمنون بها وبالتالي استخدامها في المستقبل".

وعليه فإن التعرّف على تقانات التعليم المستخدمة من قبل الطلبة في دروس التربية العملية، يمكن أن تُسهم في استشراف ما يمكن أن يستخدمه الطالب (المعلم مستقبلاً) في ممارساته المهنية بعد تخرجه، وبالتالي توجيهها بالطريق الصحيح لتحقيق الأهداف المطلوبة.

ومما تقدم يرى الباحث أهمية دراسة واقع استخدام تقانات التعليم في دروس التربية العملية وتحديات الاستخدام، ومقترحات التطوير.

2- مشكلة البحث:

تُعد تقانات التعليم ضرورة لا يمكن الاستغناء عنها في الغرفة الصفية، وذلك لإنشاء جسر بين عالم المعاني النظرية، وبين عالم المدركات الحسية، ويرى الباحث أنه، لا بد للطلاب (معلم المستقبل)، أن يخطط لخبرات تعليمية شاملة، تركز على استخدام تقانات تعليمية محسوسة بالعمل لتوفير الخبرات المباشرة للتلميذ، وتقانات تعليمية محسوسة بالملاحظة، لتوفير الخبرات البديلة للتلميذ لحدوث التعلم، مما يجعل التلميذ قادراً على استيعاب وفهم الرموز والألفاظ المجردة وبناء المعاني والمفاهيم والربط بينها؛ وبالتالي توظيفها في مواقف حياتية بالشكل المناسب، ولقد أكدت المعايير المرجعية الأكاديمية الوطنية (NARS) لبرنامج معلم الصف "ضرورة أن يمتلك الخريج القدرة على "تصميم التقانات التعليمية واستخدامها" (المعايير المرجعية الأكاديمية الوطنية، C3، ص40).

ولدى استقراء الباحث لأبحاث ودراسات سابقة ذات صلة بالموضوع الحالي، لاحظ وجود دراسات تتعلق بواقع التربية العملية عموماً، ولم تخصص أبحاث ودراسات تسلط الضوء على استخدام الطلبة لتقانات التعليم في دروس التربية العملية خصوصاً، وبحكم اختصاص الباحث يرى أنه من الضروري بحث واقع تقانات التعليم المستخدمة في دروس التربية العملية من قبل الطلبة؛ إذ تمثل هذه المرحلة الواقع العملي والتجريبي للطلاب لإسقاط الخبرات والمعارف التربوية، وتصميم التقانات التعليمية واستخدامها على أرض الواقع المهني بما يتفق مع طبيعة التلاميذ، وعملية بناء المفاهيم لديهم من ناحية، وبما يتفق مع المنهاج، وطرائق التدريس، والبيئة الصفية من نواحي أخرى، إضافة إلى أنها تساعد على اكساب معلم المستقبل الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التعليم وتعرّف المشكلات والصعوبات التي يمكن أن تواجههم عن قرب؛ للمساهمة في حلها. إن معرفة طبيعة التقانات التعليمية المستخدمة من قبل الطالب (معلم المستقبل) في دروس التربية العملية يمكن أن يسهم تعرّف ما يمكن أن يستخدمه الطالب (معلم المستقبل) في واقعه الميداني بعد التخرج، وتوجيهه بالاتجاه الصحيح وتقادي الأخطاء التي يمكن أن تظهر سواء من سوء الاستخدام أم سوء الاختيار لتقانات التعليم. وعطفاً على ما سبق تتجلى مشكلة البحث في التعرف إلى: واقع استخدام الطلبة لتقانات التعليم في دروس التربية العملية، وتحديات الاستخدام، ومقترحات التطوير.

3- أهمية البحث:

ينبع أهمية البحث من النقاط الآتية:

- 1- أهمية استخدام تقانات التعليم في دروس التربية العملية.
- 2- قد يساعد في تزويد القائمين على دروس التربية العملية بتقانات التعليم التي يركز الطلبة على استخدامها في دروس التربية العملية.
- 3- قد يساعد في تزويد القائمين على دروس التربية العملية بمعلومات عن التحديات التي تواجه استخدام الطلبة لتقانات التعليم في دروس التربية العملية، ومقترحات تطوير هذا الاستخدام.

4- أهداف البحث:

يسعى البحث الحالية إلى تحقيق أهدافه من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما واقع استخدام الطلبة لتقانات التعليم المحسوسة بالعمل، في دروس التربية العملية من وجهة نظر مشرفي التربية العملية؟

2- ما واقع استخدام الطلبة لتقانات التعليم المحسوسة بالملاحظة، في دروس التربية العملية، من وجهة نظر مشرفي التربية العملية؟

3- ما واقع استخدام الطلبة لتقانات التعليم المجردة، في دروس التربية العملية، من وجهة نظر مشرفي التربية العملية؟

4- ما التحديات التي تواجه استخدام الطلبة لتقانات التعليم في دروس التربية العملية، من وجهة نظر مشرفي التربية العملية؟

5- ما مقترحات تطوير استخدام الطلبة لتقانات التعليم في دروس التربية العملية، من وجهة نظر مشرفي التربية العملية؟

5- الخلفية النظرية

أهداف تقانات التعليم:

تسعى تقانات التعليم من خلال توظيفها في العملية التعليمية/التعلمية إلى تحقيق جملة من الأهداف، وسيستعرض البحث الحالي أهم هذه الأهداف، وهي:

- 1- جعل المتعلم يثق بقدراته على مواجهة الصعوبات والتصدي للمشكلات، وتولد لديه الحس بالاستقلال الذاتي.
- 2- إيقاظ فضولية المتعلم الذهنية، وتزويده بموقف علمي في الحالات التي يتعذر تفسيرها ظاهرياً، وذلك عن طريق إعطائه الوسائل التي تسمح له بتفسير المعلومات بروح نقدية، وتقديم الحلول الممكنة عندما يكون عليه اتخاذ القرار.
- 3- تمكين المتعلم من اكتساب المعارف، وإقامة برهنة منطقية من خلال إجراء تقصيات بسيطة، وتعريفه بالبنى، والعلاقات القائمة في الطبيعة، والطرائق التي تسمح بدراستها.
- 4- تلقين المتعلم مهارة التعبير عن الفكرة بوضوح ومناقشة الفكر والآراء مع الآخرين بطريقة عقلانية.
- 5- إعطاؤه فكرة عن ماهية التفاعل بين العلم والمجتمع وما يقدمه العلم للتراث الثقافي للأمة والبشرية. (الحياري، 2017، ص ص 16-17).

وظائف تقانات التعليم:

تقوم تقانات التعليم بالعديد من الوظائف التي تسهم في تطوير العملية التعليمية/التعلمية، وقد تناول العديد من الباحثين وظائف تقانات التعليم، ولكن ما أورده القلا وصيام (2019) أكثر مناسبة للبحث الحالي:

- 1- "الإثارة والتحفيز: تلعب الوسائل التعليمية بجميع أشكالها دوراً مهماً وبارزاً في إثارة اهتمام المتعلمين، وتحفزهم على التعامل مع الموضوع المعروض عليهم وعدم تشتيت انتباههم. وهذه الوظيفة مهمة للتحفيز في مقدمة الدرس، وللتأثير في المتعلمين لاستخدام الوسيلة المحسنة في البيئة للتعلم منها، والتعليم بها.
- 2- تقديم المعلومات: يمكن أن تسهم الوسيلة التعليمية بعرض معلومات المادة العلمية، وذلك حسب طريقة التدريس، وأسلوب عرض المعلومات التي يخطط لها المدرس. فقد يقوم المعلم بعرض المعلومات مباشرة من خلال الوسيلة التعليمية، كما يمكن أن تكون الوسيلة التعليمية أداة لربط خبرات المتعلم النظرية بالخبرات العملية التطبيقية، فالعروض الإيضاحية التي شاهدها المتعلمون في غرفة الصف تشكل أرضية علمية تساعدهم على تطبيق التجارب وإجراء الاختبارات. كما أنه ترتبط بوظيفة عرض المعلومات سرعة وآلية نقل المعلومات من خلال الوسائل التعليمية، مما يؤدي إلى حفز وتشويق كبيرين في عملية التعلم، إضافة إلى الاسهام في إيضاح إيصال المعلومات للمتعلم.
- 3- الوظيفة التوجيهية: لا تقتصر مهمة الوسائل التعليمية على إثارة المتعلمين وتقديم المعلومات، بل يمكن أن تسهم في توجيه المتعلمين في شكلين أساسيين فكري، وجسدي:

أ: التوجيه الفكري: ويتم من خلال خلق تصورات لدى المتعلمين تساعدهم على تحقيق المهمات الموكلة إليهم. كما أنها تعمل على حفز التفكير الإبداعي عندهم، وذلك يقودهم إلى تقديم حلول ابتكارية جديدة للمشكلات المطروحة عليهم.

ب: التوجيه الجسدي: عندما يطلب إلى المتعلمين تنفيذ عمل معين، وليكن تطبيق تجربة فيزيائية على سبيل المثال، فإن عرض صور متتابعة لمراحل تطبيق التجربة وذلك من خلال اللوحات التعليمية أو شفافيات السبورة الضوئية مثلاً يمكن أن يؤدي إلى أن يتابع المتعلمون تنفيذ العمل، وقيادتهم إلى النجاح في تنفيذ المهمة، أي أن العروض بالتجربة والصور تسهم في متابعة الأعمال والتوجيهات.

4- الوظيفة التنظيمية: تُحقق الوظيفة التنظيمية الجانب الاقتصادي في عملية التعلم من خلال الحصول على أفضل النتائج بأقل التكاليف المادية والزمانية، فالوسائل التعليمية تعمل على اختصار الزمن وتوفير جهد المعلم، وكذلك التوفير في تكاليفها المادية، ويبرر ذلك من خلال الاستخدام المتعدد للوسيلة التعليمية. عندما تتسم الوسيلة التعليمية بهذه المواصفات وتعمل على تحقيق التعلم الفعال والأكثر نشاطاً، فإنها تكون قد عملت بذلك أيضاً على تحقيق الوظيفة التنظيمية وقيادة عملية التعلم بأفضل مردود وأقل كلفة (ص 15-16).

ويضيف الباحث:

5- استرجاع المعلومات السابقة للطلبة، والتي تعد متطلباً لتعلم المعلومات الحديثة، وذلك من خلال عرض لوحة تعليمية، أو مقطع فيديو، أو صورة فتوغرافية.

6- تقويم الطلبة باستخدام التقنيات التعليمية: كاستخدام فيلم تعليمي صامت وترك المجال للمتعلم لوضع الفكر الرئيسة، أو عرض صورة تعليمية لمجسم الإنسان، وقيام المتعلم بوضع المسميات الصحيحة في المكان المناسب.

7- الوظيفة التواصلية: سواء أكان ذلك مع أولياء الأمور في ما يخص أوضاع أبنائهم، أم مع الإدارة التعليمية لتوصيل المعلومات الإدارية والتوجيهية من خلال التقنيات التعليمية الاتصالية والتكنولوجية.

مع تطور العلم الحديث، واكتشاف أثر الحواس في العملية التعليمية التعلمية، والذي أجمع المربون على فائدتها وأثرها الواضح في إثراء عملية التعلم، لذا كان لا بد من تصنيفها لاختيار الأفضل للمواقف التعليمية/التعلمية، والمتتبع لتقانات التعليم نجد أن تصنيفها اختلف باختلاف الأسس التي اعتمدها المؤلفون، فمنهم من صنفها على أساس الهدف منها، أو على أساس الحاسة التي تتأثر بها مباشرة بها أو على أساس الخبرة التي تقدمها، أو على أساس ما تحتاج إليه من أجهزة، أو طريقة الحصول عليها، أو طريقة عرضها، أو في ضوء المستفيدين منها. وقد اعتمد البحث الحالي في تصميم أداة بحثه في تعرف واقع استخدام الطلبة لتقانات التعليم في دروس التربية العملية؛ على تصنيف تقانات التعليم على أساس الخبرات التي تهيئها؛ الذي أشار أدمار ديل له Edgar Dale في كتابه "الطرق السمعية والبصرية في التدريس" -والذي يعد من أكثر التصنيفات شمولاً- إلى ترتيب التقانات التعليمية التعلمية في مخروط أسماه مخروط الخبرة وفيه رتب التقانات، بدءاً من الخبرات الحسية الهادفة المباشرة في قاعدة الهرم، وحتى اللفظية المجردة في قمة الهرم، مروراً بمجموعة الخبرات التي أقرب إلى الحسية، كلما كانت قريبة للقاعدة، وتأخذ بالتجريد كلما ابتعدنا عن القاعدة نحو قمة الهرم، وقد تضمن هذا التصنيف ثلاث مجموعات من تقانات التعليم؛ وهي على الشكل الآتي:

المجموعة الأولى: وسائل المحسوسة بالعمل:

تضم هذه المجموعة الوسائل التعليمية التي تسمح للمتعلم باكتساب الخبرة من خلال ما يقوم به من ممارسة فعلية لأنشطة ومهام عملية واقعية تتطلب استخدام كافة حواسه، من سمع وبصر وشم وذوق ولمس، وكذلك الحدس العقلي، وفقاً لطبيعة المهام العملية التي يمارسها المتعلم، والخبرة التي يكتسبها المتعلم باستخدام وسائل العمل المحسوس تكون أبقى أثراً وأعمق استيعاباً، إضافة لحفز المتعلم وتشويقه لمزيد من التعلم.

أ. الخبرات التعليمية المباشرة:

وهي المواقف التعليمية التي يكون فيها المتعلم إيجابياً نشيطاً فعالاً وتكون الخبرة التي يمر بها غنية وواقعية يمكن أن تُرى وتُسمع وتُذاق وتُشم وتُلمس، وتُعد لغرض معين في نفس المتعلم، "ومن أهم ميزات الخبرات المباشرة الهادفة أنها تعتبر أساساً مهماً لغيرها من الخبرات التي تليها، وعليه فإنها توفر للتلميذ تواجداً مباشراً مع وسطه الاجتماعي، وتمكنه من اكتساب خبرات واقعية، وتمكنه أيضاً من التواصل مع زملائه، ومعلمه، ومن أن يصبح مسؤولاً عن تعلمه وقائماً عليه" (رجم، 2016، ص168)، كما أنها باقية الأثر غالباً في ذهن المتعلم بسبب مشاركته ورغبته، ولما كانت ظروف التلاميذ والمدرس لا تُمكن من تعليم التلاميذ كل شيء عن طريق الخبرات المباشرة الهادفة، فإن المدرس يلجأ لاستخدام تقانات أخرى.

ب. الخبرات المعدلة:

"تلك الخبرات التعليمية التي يكتسبها المتعلم نتيجة الاعتماد على وسائل تعليمية بديلة، عن الوسائل الواقعية المباشرة" (الحيلة، 2008، ص 93). وتشمل النماذج والأشياء والمعينات، ومن أمثلتها نموذج العين، ونموذج الزهرة، والجهاز الهضمي، والكرة الأرضية، والخرائط البارزة، وأنواع مختلفة من الأشياء كالفحم، والقماش، والزجاج، والمحنطات النباتية والحيوانية، والمجسمات التي قد تختلف في الواقع من حيث الحجم، والتعقيد، أو المادة المصنوعة منها، وبالتالي فالمجسمات هي كل ما يمكن الحصول عليه نتيجة لإعادة تشكيل الواقع أو الشيء الأصلي، أو تعديله، أو إعادة ترتيبه، أو اختصاره لاستيعاد بعض عناصره.

ج. (الخبرات الممثلة) التمثيليات:

هناك أحداث ومواقف مضت، وأحداث أخرى تقع في بلاد بعيدة، ومسائل تتصف بالخطورة، ومسائل أخرى، لا يمكن التحكم في مواعيدها، مما يجعل لمسها بطريقة مباشرة أمراً متعزراً، وتُعد التمثيليات أو الخبرات بطريقة التمثيل أداة ناجحة في توفير خبرات بديلة تقرب صورة الخبرات الواقعية إلى المتعلمين، وتُعرف بأنها: "تلك الخبرات التعليمية التي يكتسبها المتعلم عن طريق ممارسته عملياً لمواقف تعليمية تعتمد على التمثيل والدراما" (الحيلة، مرجع سابق، ص95). ومما يشجع استخدام أسلوب التمثيليات أن الإنسان يميل إلى التقليد وخاصة الأطفال، فيستطيع المعلم أن يستغل هذا الميول لدى التلاميذ لتعليمهم الكثير مما يستعصي دراسته في صورة طبيعية، والتمثيلية ليست هي الشيء الطبيعي نفسه ولكنها محاولة للتعبير عنه، وتعتبر أكثر تجزئاً من الخبرات الهادفة المباشرة والمجسمات، ومع ذلك فهي قادرة على تحقيق الأهداف التعليمية ومن مزايا التمثيليات، يمكن للمعلم من خلالها معالجة بعض الظواهر النفسية كالخجل وعيوب النطق لدى المتعلم، وكذلك تعود المتعلمين على التعاون في سبيل تحقيق الأهداف المشتركة، كما أنها تتيح للمتعلم التعبير عن نفسه وتعد كسراً للحياة المدرسية الرتيبة.

المجموعة الثانية: وسائل المحسوس بالملاحظة:

وهي تلك المستويات التي تتيح للمتعلم أن يتعلم من خلال ما يشاهده فقط أو يسمعه فقط، أو يشاهده ويسمعه معاً، وهذا يعني أن التقانات التعليمية في هذه المجموعة لا تتيح للمتعلم أن يتعلم بالممارسة أو العمل الفعلي، ومن ثم فإنها تقل كثيراً من حيث عمق الخبرات عن وسائل المجموعة الأولى، "وتعتمد تقانات هذه المجموعة على الملاحظة المحسوسة وتتضمن تقنياتها التوضيحات العملية، والرحلات والمعارض والصور والرسومات" (شاش، 2016، ص 55)، وتضم هذه المجموعة المستويات الآتية:

أ. التوضيحات العملية:

من أمثلتها التجارب التي يجريها المدرس أمام المتعلمين في حصص العلوم كتحضير غاز أو دراسة مسار الضوء أو الشرح على السبورة أو دراسة نظرية هندسية أو تحديد مواقع على الكرة الأرضية أو السياحة، ومع أن التوضيحات العملية تحتل أساساً على الملاحظة من جانب المتعلمين، فإن هذا لا ينفي ضرورة إشراكهم فعلاً في الدرس بالسؤال والإجابة والآراء والاختبار للأهمية القصوى.

ب. الرحلات، الزيارات الميدانية:

حيث تقتضي العملية التعليمية التعرف على مظاهر الكون في أماكنهم الطبيعية فيزيورها في شكل جولات تعريفية منظمة، وتعد جزءاً أساسياً متكامل مع العمل المدرسي المألوف مثل زيارة المتعلمين أماكن أثرية تاريخية.

ج. المعارض والمتاحف التعليمية:

يميل بعض المتعلمين إلى جمع كثير من الأشياء أو العينات كالصور والرسوم وغيرها، فيمكن أن يستغل المعلم هذا الميل في إقامة المعارض، وفكرة المعرض تتجلى في ترتيب تلك الأشياء ترتيباً معيناً ليظهر من خلال ذلك الترتيب فكرة معينة يُقصد نقلها للآخرين، وبالرغم من أن المعارض لا تقدم للتلاميذ الحياة الواقعية، إلا أنها تحاول جمع أطرافها وتقديمها في وحدة متكاملة لإبراز فكرة معينة عن طريق التكبير وتبسيط الأضواء المتباينة. وتنقسم المعارض إلى معرض الصف، ومعرض المدرسة، والمعرض الدائم والمعرض الجاهز. هنالك أشياء يجب مراعاتها في المعرض لنجاحه منها: تحديد الهدف من المعرض، وتحديد مكان المعرض، وتحديد نوع الزائرين، واشتراك الطلبة في إعداد المعرض، وتوجيه الزائرين، وشرح المعارضات وتبيان مصادرها وكيفية استعمالها بلغة بسيطة، وعمل خريطة مصغرة للمعرض تظهر مواقع محتوياته وأهميتها. وللمعارض مميزات منها تمكن المعلم من تقديم حقائق وأفكار مفيدة للمتعلمين، تمكن المتعلمين من اكتساب مهارات العمل الجماعي وخلق علاقات وطيدة وروح طيبة بينهم.

د. الصور المتحركة:

تأتي هذه المواد في المرتبة الرابعة من قطاعات الملاحظة المحسوسة وهي تخاطب السمع والبصر معاً في آن واحد وتتميز هذه المواد عن غيرها بأنها أكثر الوسائل التعليمية وطرق اكتساب المهارات والمعارف تشويقاً، بل أنها أحدث وسائل التعلم والتعليم وأكثرها تقنية وحداثة، ويشمل هذا النوع أفلام الصور المتحركة السينمائية وبرامج التلفزيون وأشرطة الفيديو المباشرة أو بالدائرة المغلقة والتي يقصد بها المواد التعليمية التي تعرض بهذه الأجهزة وليست الأجهزة نفسها.

هـ. الصورة الثابتة:

يقصد بها المرئيات من الصور على أنواعها المختلفة سواء كانت صوراً شفافة أو أفلاماً ثابتة أو شرائح مجهرية أو صور غير شفافة على (SLIDES) أو شرائح بأنواعها سواء كانت صور فتوغرافية أو رسومات توضيحية أو صوراً مجسمة. وكل نوع من هذه المواد المرئية يُعرض بواسطة جهاز خاص به، فالصور غير الشفافة أو الرسوم التي لا يخترقها الضوء تُعرض بواسطة جهاز عرض الصور المعتمة، أما الصور الشفافة الصغيرة والأفلام الثابتة فتعرض بواسطة جهاز عرض الشرائح، وإذا كانت كبيرة المساحة فتعرض بواسطة جهاز الرأس المرتفع، وأما الشرائح المجهرية فتعرض بواسطة المجهر. وعاد الاهتمام بالصورة والرسوم في الاتصال والإعلام والتعليم بعد تحسين الطباعة والصحافة المكتوبة، وأمكن نقل الصورة بخطوط الهاتف وربطها بالحاسوب وتسجيلها على أشرطة الفيديو، وأصبح للصورة مكان الصدارة في وسائل التوجيه والإعلام والدعاية، ولا بد أن نعطيها مكانه في التعليم وتدريب الطلبة عليها.

وتمتلى الصحف بكثير من الصور الجميلة والتوضيحية التي يمكن اختيار بعضها واستخدامها لتقريب بعض المفاهيم المجردة إلى أذهان المتعلمين، مثل استعمالها في شتي أنواع الدروس مما تضفي أبعاداً مختلفة من المعنى تجعل الفكرة المجردة أقرب إلى الواقعية فيسهل إدراكها.

و. الرسوم:

هي أقل شبيهاً من الوسائل السابقة بالواقع وأقل ماديةً، ونشاط المتعلم في التعامل معها بصفة مباشرة أقل ولكنها أكثر تجديداً، لأنها تتطلب أن يتعلم المتعلم الرموز المستخدمة في هذه الرسوم، مثل رسم بياني عن نمو السكان في بلد ما ويلاحظ أن الشبه بين هذه الرسوم وبين الواقع يكاد يكون معدوماً، وكذلك الحال في الخرائط والرسوم التوضيحية واللوحات.

المجموعة الثالثة: الوسائل البصرية المجردة

هي أكبر مستويات المخروط تجديداً، حيث تخاطب العقل مباشرة وتكسب المتعلم خبرات تعليمية لا عن طريق الممارسة، ولا عن طريق الملاحظة بل عن طريق سماعه لألفاظ مجردة أو رؤيته لكلمات ورموز ليس لها صفات الشيء الذي يتدل عليه وتضم هذه المجموعة مستويين من الوسائل التعليمية وهي:

أ. "الرموز البصرية":

هي الأشكال والعلامات البصرية المجردة، التي تنطوي على مدلولات لأشياء ومواقف محددة.

ب. الرموز اللفظية:

هي تقع في قمة المخروط، وتمثل الحروف والأرقام والكلمات المنظومة، والمكتوبة، والمطبوعة، وغيرها من الرموز كالجبرية والهندسية (محمد، والخاتم، 2015، ص 54)

خطوات تطبيق تقانات التعليم:

يرى لال والجندي (2008) أن تطبيق تقانات التعليم يسير وفق الخطوات الآتية:

- 1- تحديد الموضوع التربوي والتعليمي المراد تناوله.
- 2- تحديد الأهداف من وراء تناول هذا الموضوع.
- 3- اختيار التقنية الملائمة.
- 4- تصميم البيئة التعليمية (المحتوى والأنشطة التعليمية).
- 5- التنفيذ.
- 6- مرحلة التقييم التي تحدد مدى صلاحية التكنولوجيا المستخدمة، ونقاط الضعف ونقاط القوة فيها (ص 18).

6- المواد وطرائق البحث:

6-1 منهج البحث:

بما أن هذا البحث يندرج ضمن دراسات تشخيص الواقع (واقع استخدام الطلبة لتقانات التعليم في دروس التربية العملية وتحديات الاستخدام، ومقترحات التطوير)؛ فقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي كونه من مناهج البحث الأكثر مناسبة لتلبية احتياجات هذا النوع من الأبحاث.

ويعرف المنهج الوصفي التحليلي بأنه: "المنهج الذي يعتمد على دراسة الظاهرة، كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً؛ فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويبين خصائصها، بينما التعبير الكمي يعطينا وصفاً رقمياً، لمقدار الظاهرة أو حجمها" (عبيدات وآخرون، 2003، 310).

2-6 مصطلحات البحث، والتعريفات الإجرائية:

تقانات التعليم: منظومة العمليات المتكاملة التي تشتمل على التخطيط لتحديد المشكلات المطروحة في المواقف التعليمية وتصميم حلول مناسبة لمعالجتها، وإنتاج المعينات التعليمية واستخدامها في تنفيذ هذه الحلول ومتابعة المستجدات بهدف تقييمها والتحكم فيها؛ لتحقيق الأهداف المطلوبة بدرجة عالية من الكفاءة، وذلك باستخدام مجموعة من العناصر تشتمل: الأفراد، وأساليب العمل، والأفكار، والأدوات والتنظيمات (فتح الله، 2004، ص166) وقد تبنى الباحث هذا التعريف إجرائياً. الطلبة: هم طلبة كلية التربية قسم معلم الصف في السنة الرابعة في كلية التربية بجامعة حماة، والذين يتلقون مهارات وخبرات وتربوية في برنامج التربية العملية، بمعدل ست ساعات أسبوعية في كل فصل دراسي.

التربية العملية: هي عملية تربوية منظمة، وهادفة تتيح للطلبة المعلمين من خلال مجموعة من الأنشطة والفعاليات تطبيق معظم المفاهيم والمبادئ والنظريات التربوية تطبيقاً سلوكياً بالشكل الذي يؤدي إلى اكتساب الطالب المعلم الكفايات التربوية المطلوبة بنجاح، وذلك من خلال الخبرة الواقعية والحقيقية التي تتأتى من خلال التدريب على التدريس، والاحتكاك المباشر بالبيئة ومكوناتها من خلال مدة زمنية معينة محددة (المطلق، 2010، ص64).

وقد عرفها الباحث إجرائياً: مادة عملية تربوية، تسهم في تطبيق المعلومات النظرية التربوية إجرائياً من قبل الطلبة، واكتساب الخبرات التربوية والاحتكاك بالواقع التعليمي المهني بشكل مباشر، من خلال مرحلتين؛ المرحلة الأولى تتضمن مرحلة الإلقاء يُعطي الطالب فيها دروساً تعليمية بحضور الطلبة الزملاء ومشرف الزمرة، والمرحلة الثانية تتضمن مرحلة الانفراد يُعطي الطالب فيها دروساً تعليمية منفرداً حيناً، وبحضور مشرف الزمرة حيناً آخر.

3-6 مجتمع البحث: تكون المجتمع الأصلي للبحث من جميع مشرفي التربية العملية الذين يدرسون في كلية التربية بجامعة حماة، والبالغ عددهم (90) مشرفاً ومشرفةً من العام الدراسي 2019-2020.

4-6 عينة البحث: جرى توزيع أداة البحث على جميع مشرفي التربية العملية البالغ عددهم (90) وقد أبدى (39) مشرفاً ومشرفة رغبتهم المشاركة في الإجابة عن أداة البحث، وعليه بلغت عينة البحث (39)، مشرفاً ومشرفةً أي ما نسبته (43.33%) من المجتمع الأصلي.

5-6 حدود البحث:

❖ الحدود المكانية: كلية التربية/ جامعة حماة.

❖ الحدود البشرية: مشرفو ومشرفات التربية العملية؛ يدرسون في كلية التربية بجامعة حماة.

❖ الحدود الزمانية: تم تطبيق أداة البحث في الفصل الأول من العام الدراسي 2019-2020.

❖ الحدود العلمية: تم بناء أداة البحث بالاعتماد على تصنيف إدجار ديل لتقانات التعليم.

6-6 أداة البحث: هدف البحث الحالي إلى تعرّف واقع استخدام الطلبة لتقانات التعليم في دروس التربية العملية وتحديات الاستخدام، ومقترحات التطوير، ولتحقيق ذلك تم بناء استبانة كأداة رئيسة لجمع المعطيات وجهت إلى عينة من مشرفي التربية العملية الذين يدرسون في كلية التربية بجامعة حماة، إذ تم تطوير أداة البحث بالاعتماد على مراجعة الإطار النظري، والدراسات السابقة، واستشارة ذوي الاختصاص. وقد اختار الباحث تصنيف إدجار ديل Edgar Dale والذي يعد بحسب رأي الباحث من أكثر التصنيفات -لتقانات التعليم- شمولاً وتدرجاً وملانمة لعملية اكتساب المعرفة، ولطبيعية تعلم التلميذ في هذه المرحلة العمرية التي تتطلب تنوعاً في الخبرات وفي وسائل وتقديمها من البسيط إلى المعقد، ومن المحسوس إلى المجرد؛ لتصميم أداة البحث. وصنفت بنود الاستبانة إلى عدة محاور: المحور الأول: التقانات المحسوسة بالعمل وتألف من (6) بنود، المحور الثاني: التقانات المحسوسة بالملاحظة وتألف من (11) بنوداً، المحور الثالث: التقانات المجردة وتألف من (4) بنود، المحور الرابع: تضمن سؤالاً مفتوحاً عن تحديات استخدام الطلبة لتقانات التعليم في دروس التربية العملية، المحور

الخامس: تضمن سؤالاً مفتوحاً عن مقترحات تطوير استخدام الطلبة لتقانات التعليم في دروس التربية العملية، واعتمد المقياس الثلاثي (دائماً، أحياناً، نادراً)، وذلك بإعطاء ثلاث درجات عندما تكون الإجابة دائماً، ودرجتين عندما تكون الإجابة أحياناً، ودرجة واحدة عندما تكون الإجابة نادراً، واعتمد المعيار الآتي للحكم على استجابة العينة على محاور الاستبانة نحو دراسة واقع استخدام الطلبة لتقانات التعليم في دروس التربية العملية وتحديات الاستخدام، ومقترحات التطوير من خلال تطبيق القانون الآتي: القيمة العليا للبدل - القيمة الدنيا للبدل/ عدد المستويات (العزم، 2017، 27): ومن ثم $3/1-3=0.66$ ، وعليه يكون المتوسط الحسابي (من 3 إلى 2.34) يمثل استجابة مرتفعة - المتوسط الحسابي (من 2.33 إلى 1.67) يمثل استجابة متوسطة - المتوسط الحسابي (من 1.66 إلى 1) يمثل استجابة منخفضة.

6-7 صدق أداة البحث: للتأكد من صدق المحتوى لأداة البحث عرضت في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من الأساتذة المختصين، وذلك لإبداء الرأي وأخذ الملاحظات على الاستبانة. كما تم التأكد من الصدق المحكي بدلالة المجموعات المتطرفة لأداة البحث؛ إذ جرى تطبيق أداة البحث على عينة عشوائية بسيطة، بلغت (10) مشرفين. وتعتمد هذه الطريقة على "المقارنة بين الفئات المتطرفة في أداة البحث ذاتها كأن يؤخذ الربع (أو الثلث) الأعلى من الدرجات المتحصلة في هذا المقياس، (والذي يمثل الفئة العليا) ويقارن بالربع (أو الثلث) الأدنى للدرجات فيه (والذي يمثل الفئة الدنيا)، ثم تحسب الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي الفئتين فإذا ظهرت هذه الدلالة عند الاختبار صادقاً" (مخائيل، 2008، ص152). جرى التحقق من هذا النوع من الصدق بوساطة اختيار أعلى، وأدنى 20% من الدرجات على هذه الأداة، وذلك للدرجات الخاصة بعينة الصدق والثبات. بعد ذلك حُسبت الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي الفئتين بوساطة الاختبار اللامعلمي ولكولكسن (Wilcoxon Signed Ranks test) "لصغر حجم عينة الصدق والثبات؛ وذلك للتأكد مما إذا كانت الفروق الظاهرة بين المتوسطات فروقاً حقيقية وثابتة، أم أنها ناجمة عن طريق الصدفة وظروف اختيار العينة" (مخائيل، 2011، 122). وقد دلت النتائج على وجود فروق دالة إحصائية بين أعلى الدرجات وأدناها على هذه الأداة إذ بلغت قيمة "Z" (2.805) وهي دالة إحصائية، وهذا يدل على القدرة التمييزية الجيدة للأداة، والجدول الآتي يوضح ذلك.

الجدول رقم (1): نتائج اختبار ولكولكسن (Wilcoxon Signed Ranks test) يبين الصدق التمييزي

الدرجات	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	القرار
أعلى 25% أدنى 25%	رتبة سالبة	10	5.50	55.00	-2.805	0.005	دال
	رتبة موجبة	0	0.00	0.00			
	تعادل	0					
	المجموع	10					

6-8 ثبات أداة البحث: تم حساب ثبات أداة البحث باستخدام الاختبار، وإعادة الاختبار (Test - Retest)، وذلك بتطبيقها على عينة عشوائية من المشرفين بلغ عددهم (10) مشرفاً ومشرفة، بتاريخ 2019/12/5، وبعد مضي أسبوعين أعيد تطبيق أداة البحث على المجموعة نفسها، وحُسب معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني، إذ بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين لإجابات عينة الطلبة (0.80)، كما حُسب معامل الثبات لاستبانة الطلبة باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)، وقد بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للاستبانة ككل (0.84). وبذلك تم التأكد من صدق الأداة وثباتها، مما يجعلها صالحة للتطبيق على عينة البحث.

9-6 المعالجات الإحصائية: استخدم برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية في إجراء التحليلات الإحصائية Statistical Packages for Social Sciences (SPSS) بغية حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، وللفروق بين متوسطي الفئتين بواسطة الاختبار اللامعلمي ولكولكسن (Wilcoxon Signed Ranks test) لحساب الصندق التمييزي، ومعامل الارتباط بيرسون وألفا كرونباخ لحساب قيم معاملات الارتباط والثبات، وكذلك حساب العبارات الأكثر تكراراً لاستجابات عينة الدراسة عن الأسئلة المفتوحة.

7- النتائج والمناقشة:

الإجابة عن أسئلة البحث:

أولاً: ما واقع استخدام الطلبة لتقانات التعليم المحسوسة بالعمل في دروس التربية العملية من وجهة نظر مشرفي التربية العملية؟

لتعرف ذلك استخدم الباحث المتوسطات الحسابية لكل عبارة لتحديد درجة استجابة مشرفي التربية العملية نحو استخدام الطلبة لتقانات التعليم المحسوسة بالعمل، وترتيبها تنازلياً حسب متوسطاتها. واعتمد المقياس الثلاثي (دائماً، أحياناً، نادراً). واعتمد المعيار الآتي للحكم على استجابة العينة على عبارات الاستبانة للمحور الخاص باستخدام التقانات المحسوسة بالعمل: وعليه يكون المتوسط الحسابي (من 3 إلى 2.34) يمثل استجابة مرتفعة - المتوسط الحسابي (من 2.33 إلى 1.67) يمثل استجابة متوسطة - المتوسط الحسابي (من 1.66 إلى 1) يمثل استجابة منخفضة. كما يوضحه الجدول الآتي:

الجدول رقم (2): المتوسطات الحسابية والتقدير والترتيب لاستجابات عينة البحث على أداة البحث للمحور الخاص باستخدام الطلبة لتقانات التعليم المحسوسة بالعمل

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	
		الدرجة	التقدير
المحور الأول:			
5	يستخدم المجسمات سواء أكانت مماثلة للشيء الحقيقي أم أكبر أم أصغر منه.	2.65	مرتفع
4	يستخدم النماذج، من مثل (العين، الجهاز الهضمي، الهيكل العظمي).	2.54	مرتفع
2	يستخدم الأشياء الحقيقية، من مثل (الفحم، القماش، الزجاج، الرمل، مخلفات البيئة).	2.36	مرتفع
6	يستخدم التمثيلات والمسرحيات التعليمية.	2.33	متوسط
3	يستخدم العينات، من مثل (حيوان أليف، عصفور، عينة من خلية، عينة من مادة غذائية، عينة من صخور، عينة من أتربة).	2.18	متوسط
1	يشرك التلاميذ بتصميم التقنيات التعليمية وتنفيذها (تجارب، زراعة، تشريح).	2.15	متوسط

المحور الثاني:

ثانياً: ما واقع استخدام الطلبة لتقانات التعليم المحسوسة بالملاحظة في دروس التربية العملية، من وجهة نظر مشرفي التربية العملية؟

لتعرف ذلك استخدم الباحث المتوسطات الحسابية لكل عبارة لتحديد درجة استجابة مشرفي التربية العملية نحو استخدام الطلبة لتقانات التعليم المحسوسة بالعمل، وترتيبها تنازلياً حسب متوسطاتها. واعتمد المقياس الثلاثي (دائماً، أحياناً، نادراً). واعتمد المعيار الآتي للحكم على استجابة العينة على عبارات الاستبانة للمحور الخاص باستخدام التقانات المحسوسة بالعمل: وعليه يكون المتوسط الحسابي (من 3 إلى 2.34) يمثل استجابة مرتفعة - المتوسط الحسابي (من 2.33 إلى 1.67) يمثل استجابة متوسطة - المتوسط الحسابي (من 1.66 إلى 1) يمثل استجابة منخفضة. كما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (3) المتوسطات الحسابية والتقدير والترتيب لاستجابات عينة البحث على أداة البحث للمحور الخاص باستخدام الطلبة لتقانات التعليم المحسوسة بالملاحظة:

الترتيب	المتوسط الحسابي		العبارة	الرقم
	التقدير	الدرجة		
1	مرتفع	2.74	يستخدم بطاقات، أدوات تعليمية (مكعبات، خرز، أشكال هندسية).	2
2	مرتفع	2.72	يستخدم الصور المطبوعة من خلال تمريرها على التلاميذ.	7
3	مرتفع	2.59	يشجع التلاميذ على جمع الأشياء الحقيقية والعينات للقيام بعرضها ضمن معارض صفية محلية.	4
4	متوسط	2.33	يحث التلاميذ لاستخدام الانترنت لأغراض التوسع في محتويات المنهج الدراسي، أو لتمية الأنشطة المقترحة في المنهاج.	11
5	متوسط	2.13	يستخدم الحاسوب في الغرفة الصفية لعرض محتويات المنهج الدراسي وتوضيحها.	10
6	متوسط	2.03	يستخدم الفيديو من خلال عرضه عبر ربط الحاسوب بجهاز العرض الرأسي (Head Show).	8
7	متوسط	1.87	يستخدم الشفافيات من خلال جهاز السبورة الضوئية.	9
7 مكرر	متوسط	1.87	يستخدم الصور الرقمية من خلال عرضها عبر تمرير جهاز الهاتف المحمول على التلاميذ.	6
8	متوسط	1.82	يقوم باصطحاب التلاميذ للزيارات الميدانية والرحلات الميدانية العلمية المرتبطة بالمنهاج الدراسي.	3
9	متوسط	1.77	يستخدم الصور الرقمية من خلال عرضها عبر ربط الحاسوب بجهاز العرض الرأسي (Head Show).	5
10	متوسط	1.69	يقوم بتصميم التقانات التعليمية وتنفيذها (تجارب، زراعة، تشرح)؛ وعرضها على التلاميذ؛ الملاحظين فقط.	1

المحور الثالث:

ثالثاً: ما واقع استخدام الطلبة لتقانات التعليم المجردة في دروس التربية العملية، من وجهة نظر مشرفي التربية العملية؟ لتعرف ذلك استخدم الباحث المتوسطات الحسابية لكل عبارة لتحديد درجة استجابة مشرفي التربية العملية نحو استخدام الطلبة لتقانات التعليم المحسوسة بالعمل، وترتيبها تنازلياً حسب متوسطاتها. واعتمد المقياس الثلاثي (دائماً، أحياناً، نادراً). واعتمد المعيار الآتي للحكم على استجابة العينة على عبارات الاستبانة للمحور الخاص باستخدام التقانات المحسوسة بالعمل: وعليه يكون المتوسط الحسابي (من 3 إلى 2.34) يمثل استجابة مرتفعة - المتوسط الحسابي (من 2.33 إلى 1.67) يمثل استجابة متوسطة - المتوسط الحسابي (من 1.66 إلى 1) يمثل استجابة منخفضة. كما يوضحه الجدول الآتي:

الجدول رقم (4): المتوسطات الحسابية والتقدير والترتيب لاستجابات عينة البحث على أداة البحث للمحور الخاص باستخدام الطلبة لتقانات التعليم المجردة

الترتيب	المتوسط الحسابي		العبارة	الرقم
	التقدير	الدرجة		
1	مرتفع	2.74	يستخدم الخرائط.	3
2	مرتفع	2.72	يستخدم الرسومات البيانية التوضيحية.	1
3	مرتفع	2.59	يستخدم الألفاظ العلمية ذات الدلالة الصحيحة من مثل (المبادئ، الحقائق، المفاهيم).	4
4	متوسط	2.33	يستخدم الرسومات الخطية من مثل (الرسوم الكاريكاتيرية، والرموز الإرشادية للسلامة، وأماكن الخطر، الحفاظ على الهدوء، الحفاظ على النظافة).	2

رابعاً: ما التحديات التي تواجه استخدام الطلبة لتقانات التعليم في دروس التربية العملية، من وجهة نظر مشرفي التربية العملية؟ للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت النسب المئوية للاستجابات الأكثر تكراراً لعينة البحث، لتعرف تحديات استخدام الطلبة لتقانات التعليم في دروس التربية العملية من وجهة نظر مشرفي التربية العملية وترتيبها تنازلياً، كما يوضحه الجدول الآتي:

الجدول رقم (5): النسب المئوية لاستجابات عينة البحث حول تحديات استخدام الطلبة لتقانات التعليم في دروس التربية العملية، مرتبة تنازلياً

الرقم	التحديات	النسبة المئوية
1	ضعف تعاون أمناء المكتبات وأمناء المخابر والمسؤولين عن تقانات التعليم مع الطلبة.	90%
2	قلة توافر معظم التقانات التعليمية في المدارس.	75%
3	ضعف معرفة القائمين على تقانات التعليم في كيفية استخدام تقانات التعليم.	70%
4	كثافة التلاميذ في الغرفة الصفية.	60%
5	ضيق مساحة الغرفة الصفية.	55%
6	قصر وقت الحصة الدراسية.	40%
7	مشكلات تتعلق بالطلبة (ارباك الطالب، قلة الثقة بالنفس....)	10%

خامساً: ما مقترحات تطوير استخدام الطلبة لتقانات التعليم في دروس التربية العملية، من وجهة نظر مشرفي التربية العملية؟ للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت النسب المئوية للاستجابات الأكثر تكراراً لعينة البحث، لتعرف مقترحات تطوير استخدام الطلبة لتقانات التعليم في دروس التربية العملية من وجهة نظر مشرفي التربية العملية وترتيبها تنازلياً، كما يوضحه الجدول الآتي:

الجدول رقم (6): النسب المئوية لاستجابات عينة البحث حول مقترحات تطوير استخدام الطلبة لتقانات التعليم في دروس التربية العملية، مرتبة تنازلياً

الرقم	التحديات	النسبة المئوية
1	ضرورة تعاون القائمين على تقانات التعليم في المدرسة مع الطلبة.	90%
2	توظيف المدخل النظامي عند استخدام تقانات التعليم.	84%
3	تدريب القائمين على تقانات التعليم في المدرسة على كيفية استخدام تقانات التعليم لتقديم الدعم للطلبة.	79%

8- الاستنتاجات:

إن واقع استخدام الطلبة لتقانات التعليم في دروس التربية العملية هو واقع مرتفع إلى متوسط التقدير عموماً، ولعل ذلك يرجع إلى ضعف توافر بعض الإمكانيات اللوجستية داخل المدرسية، إضافة إلى مشكلات تتعلق بالطلبة أنفسهم كالخوف من الفوضى التي يمكن أن تحدث أثناء استخدام تقانات التعليم، وضعف الخبرة لدى الطالب (معلم المستقبل)؛ بإدارة الوقت المخصص للحصة الدراسية، وضعف تشجيع الطلبة من قبل إدارة المدارس لاستخدام التقانات التعليمية الموجودة في المدارس، والأعباء المادية الملقى على الطالب نتيجة إحضار التقانات التعليمية معه لتنفيذ دروس التربية العملية. وعليه يرى الباحث استناداً لنتائج البحث، أن الطلبة تنوع قدر الإمكان في استخدام التقانات التعليمية في دروس التربية العملية وتسعى لاستخدام الأفضل والأكثر ملائمة لطبيعة التلاميذ وطبيعة الوقف التعليمي (منهاج، وطرائق التدريس، بيئة صفية)؛ بما توفره الإمكانيات المدرسية من جهة، وإمكاناتهم الشخصية من جهة أخرى.

وختاماً يقترح الباحث:

- ❖ توثيق التعاون الاستراتيجي بين كليات التربية ووزارة التربية ومديرياتها لتطوير واقع التربية العملية عموماً، واستخدام تقانات التعليم في دروس التربية العملية خصوصاً.
- ❖ زيادة الساعات النظرية والعملية لمادة تقانات التعليم في السنة الثالثة وإدراجها والتوسع بها ضمن الخطة الدراسية في السنة الرابعة بإضافة مادة التصميم التعليمي تكون في الفصل الأول، مع تخفيض عدد الطلبة في الزمرة الواحدة للساعات العملية؛ لإتاحة الفرصة للطلبة لتصميم تقانات تعليمية معتمدة على الخبرة المباشرة والخبرة البديلة، وتكون مرتبطة بطبيعة التلاميذ ومفردات المنهاج الدراسي وطرائق التدريس في مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الأولى.
- ❖ تفعيل عمل مخابر تقانات التعليم في كلية التربية، وتنفيذ الجانب العملي للمقرر في هذه المخابر، من خلال توفير التقانات التعليمية، وتدريبهم على أسس تصميمها، وكيفية تشغيلها واستخدامها في الغرفة الصفية، بما يتفق بطبيعة التلاميذ ومفردات المنهاج الدراسي وطرائق التدريس في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
- ❖ تزويد المدارس بالمختصين في مجال تقانات التعليم لمساعدة الطلبة على استخدام تقانات التعليم والتغلب على المشكلات التي يمكن أن تواجه الطلبة أثناء استخدامها.

الشكر والتقدير:

يشكر الباحث مشرفي التربية العملية في كلية التربية بجامعة حماة على ما أبدوه من تعاون لإنجاز هذا البحث، والشكر موصول لعامة كلية التربية، ومكتب التربية العملية، ولرئاسة جامعة حماة للكرم بإعطاء الباحث التسهيلات اللازمة لإنجاز البحث.

المراجع:

1. الحيارى، ياسمين (2017). *تقويم مقررات تخصص تكنولوجيا التعليم لمرحلة البكالوريوس في الجامعات الأردنية الخاصة من وجهة نظر الطلبة*. (رسالة ماجستير)، كلية العلوم التربوية، قسم الإدارة والمناهج جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
2. الحيلة، محمد محمود (2008). *أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية*. ط4، عمان: دار المسيرة.
3. الخطة الوطنية لتطوير برامج التعليم العالي ومناهجه (2011). *بناء المعايير المرجعية الأكاديمية الوطنية (NARS)*، سوريا، دمشق.
4. الدبسي، أحمد عصام (2012). *واقع تقنيات التعليم الخاصة في مختبرات مدارس التعليم الأساسي بالحسكة من وجهة نظر لمعلمين والمعلمات واتجاهاتهم نحوها، دراسة مسحية في ندارس ريف محافظة الحسكة*. مجلة جامعة دمشق، المجلد 28، العدد (4)، ص ص 113-146.
5. رجم، سميرة (2016). *واقع استخدام الوسائل التعليمية في تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي وعلاقتها بتنشيط التواصل الصفي*. مجلة العلوم الإنسانية، المجلد 45، العدد 45، ص ص 165-180.
6. شاش، محمد حسن (2016). *تقنيات التعليم في رياض الأطفال*. دمشق: منشورات جامعة دمشق، نظام التعليم المفتوح، برنامج رياض الأطفال.
7. صيام، محمد وحيد؛ العبدالله، فواز؛ زيتون، عدنان (2010). *تقنيات التعلم الذاتي والتعليم من بعد*. كلية التربية، دمشق: منشورات جامعة دمشق.
8. عبيدات، ذوقان وآخرون (2003). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه*. الرياض: دار أسامة للنشر والتوزيع.

9. العزام، فريال ناجي مصطفى (2017). درجة استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية (دراسة ميدانية من وجهة نظر طلبة تكنولوجيا لتعليم في الجامعات الأردنية الخاصة). (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم التربوية، قسم الإدارة والمناهج، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
10. عطية، محسن علي (2014). تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال. عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
11. فتح الله، مندور عبد السلام (2004). وسائل وتقنيات التعليم. الطبعة الأولى، الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتبة الرشد.
12. فودة، ألفت (2011). الحاسب الآلي واستخداماته في التعليم. الطبعة الثالثة، كلية التربية، الرياض: منشورات جامعة الملك سعود.
13. القلا، فخر الدين؛ صيام، محمد وحيد (2019). تقنيات التعليم. كلية التربية، دمشق: منشورات جامعة دمشق.
14. لال، زكريا؛ الجندي، علياء (2008). تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق. الطبعة الأولى، جمهورية مصر، القاهرة: علم الكتب.
15. محمد، ياسر والخاتم، عبدالباسط (2015). أثر مهارات التربية الفنية في إعداد الوسيلة التعليمية بالمرحلة الثانوية ولاية الخرطوم. مجلة العلوم التربوية، المجلد (16)، العدد (1)، ص ص 46-59.
16. مخائيل، امطانيوس (2011). القياس والتقويم في التربية الحديثة. كلية التربية، دمشق: منشورات جامعة دمشق.
17. مخائيل، امطانيوس (2008). القياس النفسي (ج1، ط2، معدلة وموسعة). كلية التربية، دمشق: منشورات جامعة دمشق.
18. المطلق، فرح سليمان (2010). واقع التربية العملية لطلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق وآفاق تطويرها، دراسة ميدانية على طلبة السنة الرابعة- معلم صف. مجلة جامعة دمشق، المجلد(26)، العدد (1+2)، ص ص 61-96.

دور الأسرة في إشباع" الحاجة للانتماء "وعلاقتها بالأمن النفسي لدى عينة من المراهقين في مدينة حماه

*د. دارين الرمضان

(الإيداع: 12 تشرين الثاني 2020 ، القبول: 8 حزيران 2020)

الملخص:

هدف البحث إلى تعرف دور الأسرة في إشباع" الحاجة للانتماء"، والتعرف على علاقة الانتماء بالأمن النفسي لدى عينة من المراهقين، والكشف عن الفروق في الانتماء والأمن النفسي تعزى لمتغير البحث) الجنس(، وتكونت عينة البحث من (200) طالب وطالبة من طلبة الصف العاشر في مدارس مدينة حماه الرسمية بواقع (100) من الذكور و (100) من الإناث، واستخدمت الباحثة مقياس الحاجة للانتماء ومقياس الأمن النفسي، وتوصلت الباحثة إلى النتائج الآتية :

- وجود دور كبير للأسرة في إشباع الحاجة للانتماء لدى المراهقين.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الحاجة للانتماء والأمن النفسي لدى أفراد عينة البحث.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط أداء الطلبة على مقياس الحاجة للانتماء ومقياس الأمن النفسي تعزى لمتغير الجنس، لصالح الإناث.

الكلمات المفتاحية: الحاجة للانتماء، الأمن النفسي

*مدرس. كلية التربية، جامعة حماه، تخصص علم نفس نمو

The Role of Family in Meeting "Belongingness" and its Relationship with Psychological Security in a Sample of Adolescents in Hama City

*Dr. Daren AL Ramadan

(Received: 12 November 2020, Accepted: 8 June 2020)

Abstract:

The study aims at recognizing The Role of Family in meeting the " belongingness" and recognizing its Relationship with Psychological Security in a Sample of Adolescents, and finding out the differences between belongingness and Psychological Security according to gender.

The sample of study includes (200) students at the 10th class in public schools in Hama city,(100) male, (100) female.

The researcher used the scales of belongingness and Psychological Security.

The results:

1. There is a great role for the family in meeting the Belongingness need for adolescents.
2. There is a positive relational between belongingness need and Psychological Security.
3. There are statistical significant differences between the average performance of students on the scales of belongingness and Psychological Security according to gender on behalf of female.

Key words: belongingness need, Psychological Security

*Professor at Education College, Hama University, specialize of Development Psychology

مقدمة:

يولد الإنسان مزود بحاجات ورغبات" فسيولوجية - نفسية اجتماعية "تتطلب الإشباع، وهذه الحاجات تمثل مطالب نمائية أساسية للنمو بشكل عام، والنمو النفسي الاجتماعي بشكل خاص .ووصول الفرد إلى حالة من التكامل في الشخصية والنمو الاجتماعي الانفعالي هو نتيجة لإشباع حاجاته النفسية.

وتعد الحاجة للانتماء **Belongingness need** من الحاجات النفسية الاجتماعية التي تكتسب من خلال التربية والتعليم والتنشئة الاجتماعية، وليس مجرد صفة موروثه لديهم، وتعرف الحاجة للانتماء على أنها " حاجة الفرد إلى الارتباط بالآخرين وقبولهم والثقة بهم والتعاطف معهم." (خليفة وعبدالله، 199، ويعتبر الأمن النفسي **Psychological Security** أيضاً من الحاجات النفسية الهامة لبناء الشخصية الإنسانية حيث إن جذوره تمتد إلى الطفولة وتستمر حتى الشيخوخة عبر المراحل العمرية المختلفة، و"أمن الفرد يصبح مهدداً إذا ما تعرض إلى ضغوطات نفسية واجتماعية لا طاقة له بها في أي مرحلة من تلك المراحل مما يؤدي إلى الاضطراب، لذا فالأمن النفسي يعد من الحاجات ذات المرتبة العليا للإنسان لا يتحقق إلا بعد تحقق الحاجات الدنيا للإنسان . " (جبر، 1996، 80)

ومن المتفق عليه بين المشتغلين بعلم النفس أن الأسرة تلعب دوراً بالغ الأهمية في إعداد الفرد وتأهيله للقيام بأدواره ووظائفه داخل النسق الاجتماعي، حيث تمثل الأسرة أولى المؤسسات الاجتماعية التي تحتضن الطفل منذ اللحظات الأولى لخروجه إلى الحياة وخلال كافة مراحل العمرية التالية .

ونظراً لأهمية دور الأسرة في إشباع الحاجات النفسية لأبنائها بصورة عامة، والحاجة للانتماء وانعكاسها على شعورهم بالأمن النفسي بصورة خاصة، وجدت الباحثة ضرورة الوقوف عند هذه المؤسسة الاجتماعية، محاولة منها في التعرف على دورها في إشباع الحاجة للانتماء وعلاقتها بالأمن النفسي للأطفال

أولاً: مشكلة البحث ومسوغاته: ثمة مسوغات عديدة اقتضت معالجة هذه المشكلة، من أهمها:

*تشكل الحاجة للانتماء مطلب أساسي للنمو النفسي للطفل، يبدأ من طفولته وحتى آخر سني حياته، إذ لا غنى للطفل عن النشأة في أسرة، والشعور بالانتماء إليها، فقد أكدت الدراسات النفسية كدراسة (Alien et al, 1994 &Gallagher,1996) أن حاجة الإنسان إلى أسرة لا تنتهي بتجاوز سن الطفولة، بل ينبغي شعوره بالانتماء والعاطفة الجياشة نحوها في مختلف سني حياته، ويرى أنور الشرقاوي: أنه من العسير إن لم يكن من المستحيل الفصل علمياً بين رعاية الأسرة ورعاية الطفولة بسبب التلازم الحتمي بينهما، وإن للجو والاستقرار النفسي للأسرة أهمية في النمو الانفعالي السوي عند المراهق والدور الفعال في تحقيق القدرة على التكيف والنضج الانفعالي المنشود للفرد (مقبل، 2014،-15 (16).

*كما تعد دراسة الأمن النفسي محور اهتمام من قبل الباحثين، حيث أن تمتع الفرد بالأمن النفسي بشكل مرضي يكشف عن شخصية سليمة تتسم بالاستقرار والطمأنينة والتفاعل مع الآخرين بسلام، وهذا ما أشار إليه البدراني (2004) من أن الشعور بالأمن النفسي من أهم الحاجات النفسية التي تؤثر في بناء الشخصية عند الفرد، وأنه عند دراسة الفرد لا يوجد عامل أهم من عامل الشعور بالأمن وإن كل عنصر من عناصر البيئة ينطوي تقريباً على شيء من التهديد لحاجته . (البدراني، 2004، 4)

*ما أشارت إليه نتائج العديد من الدراسات كدراسة باشا(2002) ، ودراسة مهندس(2006) ، ودراسة درويش وشحاتة (2010)، ودراسة جودوين.(Goodenw, 1993)

*ولأهمية دور الأسرة في إشباع الحاجات النفسية بصورة عامة، والحاجة للانتماء والشعور بالأمن النفسي بصورة خاصة، كان من اللازم أن تحرص الأسرة على إشباعها لدى أبنائها لا سيما أبنائها المراهقين لما يترتب عليها من سلوكيات مرغوبة

يجب أن يسلكها الطفل منذ صغره وحتى بقية مراحل عمره، إذ يؤدي الشعور بالانتماء والأمن النفسي إلى التعاون مع الغير، والوفاء للوطن والولاء له، حيث يؤكد ماسلو Maslow على " أهمية الشعور بالأمن النفسي في هذا العالم الذي يتصف بالحروب والكوارث والأزمات الاقتصادية والخوف من المستقبل.(Maslow, 1970, 43)"

*لاحظت الباحثة من خلال إشرافها على مادة التربية العملية ومتابعتها لعدد من الطلبة لأدائهم العملي في مدارس التعليم الأساسي، محافظة حماه، وجود شريحة كبيرة من المراهقين تعاني من مشكلات تتعلق بتحقيق حاجتهم للانتماء، وتمثلت هذه المشكلات في الشعور بالغربة وفقدان الأمان العاطفي المتمثلة بمظاهر الخجل والخوف التي تبنت على المظاهر الجسمية والتعبير الوجهية لديهم، وفقدان الشعور بالمحبة نتيجة لفقدانهم الشعور بالأمن والانتماء. وقد يعود السبب في ذلك -من وجهة نظر الباحثة- إلى:

*الجو الأسري والعلاقات الأسرية القائمة على المشاحنات والخلافات والاضطرابات، تؤدي إلى انشاء مراهق يعاني الحرمان العاطفي، أي أنه افتقر إلى مشاعر الألفة والمودة والمحبة في طفولته، مما جعله يعيش في حالة اغتراب عن نفسه وعن بيئته.

*ولعل السبب الأكثر بروزاً في الواقع هو، الظروف الاستثنائية التي يمر بها بلدنا سورية، هذه الظروف أدت إلى الكثير من الضغوطات النفسية، والاجتماعية، والأمنية، والمادية، والمعنوية، شكلت بمجملها مجموعة من العوامل التي أثرت في إشباع الحاجات النفسية للأفراد، أطفالاً كانوا أم مراهقين أم راشدين، وخاصة الحاجة إلى الانتماء والأمن النفسي . واستناداً إلى المسوغات السابقة تتحدد مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

ما دور الأسرة في إشباع الحاجة للانتماء وعلاقتها بالأمن النفسي لدى عينة من المراهقين في مدينة حماه؟

ثانياً: أهمية البحث على الصعيدين النظري والتطبيقي: تنبع أهمية البحث من النقاط التالية :

1.لم تحظ دراسة الحاجات النفسية بشكل عام، والحاجة للانتماء بشكل خاص، بالاهتمام من قبل الباحثين المحليين والعرب، كما حظيت موضوعات علم النفس الأخرى، ولذلك فإن هذا البحث قد يكون الأول من نوعه لا سيما على الصعيد المحلي، في محاولة للكشف عن دور الأسرة في إشباع الحاجات النفسية" الحاجة للانتماء "وعلاقة الحاجة للانتماء بالأمن النفسي لدى عينة من المراهقين ، وقلة الدراسات العربية التي تصدت لدراسة الحاجة للانتماء عند المراهقين لا سيما في علاقتها بالأمن النفسي لدى المراهقين (في حدود علم الباحثة).

2.أهمية الوقوف عند مؤسسة تربية تعتبر من أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية في حياة الفرد، ألا وهي الأسرة، الخلية الأولى والنواة الأساسية في إعداد الفرد وتكوين شخصيته، ولأهمية هذه المؤسسة في حياة الفرد سعت الباحثة إلى معرفة الدور الذي تلعبه الأسرة في إشباع الحاجات النفسية بصورة عامة، والحاجة للانتماء بصورة خاصة، وانعكاس ذلك على شعور المراهق بالأمن النفسي.

3.إمكانية استثمار نتائج البحث في إعداد برامج تدريبية وإرشادية لتنمية الحاجة إلى الانتماء لدى المراهقين، حرصاً على النمو السوي وارتقائه لديهم بشكل عام وشعورهم بالأمن النفسي بشكل خاص.

ثالثاً: أهداف البحث :هدف هذا البحث إلى:

- 1.التعرف على دور الأسرة في إشباع الحاجة للانتماء لدى المراهقين.
- 2.الكشف عن طبيعة العلاقة بين الحاجة للانتماء والأمن النفسي لدى المراهقين من طلاب الصف العاشر .
- 3.الكشف عن الفروق بين متوسطي درجات الحاجة للانتماء والأمن النفسي لدى أفراد عينة البحث من طلاب الصف العاشر في مدارس حماه الرسمية تعزى لمتغير الجنس.

رابعاً: أسئلة البحث :سعى هذا البحث للإجابة عن السؤال التالي:

-ما دور الأسرة في إشباع الحاجة للانتماء لدى المراهقين وعلاقتها بالأمن النفسي؟

خامساً: فرضيات البحث: سعى هذا البحث إلى اثبات الفرضيات الآتية عند مستوى دلالة: 0.05%

1. توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين الحاجة للانتماء و الأمن النفسي لدى المراهقين من طلاب الصف العاشر في مدارس مدينة حماه الرسمية.

2. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الحاجة للانتماء لدى المراهقين من طلاب الصف العاشر في مدارس مدينة حماه الرسمية تعزى لمتغير الجنس.

3. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الأمن النفسي لدى المراهقين من طلاب الصف العاشر في مدارس مدينة حماه الرسمية تعزى لمتغير الجنس.

سادساً: مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

***الدور: Role**

يُعرف الدور بأنه: "الوجه الدينامي من البنية الاجتماعية، إنه النشاط الذي يقوم به الشخص وفق الموقع الذي يحتله في الجماعة أو في مخطط المؤسسة التنظيمية (طيارة، 2000، ،15)

***الأسرة: Family**

تُعرف الأسرة بأنها: "رابطة اجتماعية تتكون من زوج وزوجة وأطفال، أو قد تكون دون اطفال وقد تتوسع الأسرة لتصبح أكبر من ذلك فتشمل أفراداً آخرين كالأجداد والأحفاد، يشتركون في معيشة واحدة (حليلو، 2013، ، 4) ويُعرف دور الاسرة إجرائياً: بأنه الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في بعد الانتماء الاسري، والمأخوذ من مقياس الحاجة للانتماء الذي اعتمد في البحث .

***الحاجة للانتماء: Belongingness need**

تُعرف الحاجة للانتماء بأنها " شعور الفرد بكونه جزء من مجموعة اشمل مثل (جماعة الأسرة أو جماعة الرفاق في مدرسة أو الوطن ككل (فضلا عن شعوره بالاعتزاز والفخر لانتمائه لهذه الجماعات ويتوقف الانتماء لدي أي فرد علي مدى إشباع الجماعة لحاجاته) عبد السلام، 1995، ، 3) وتعرف الحاجة للانتماء إجرائياً: بأنها الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الحاجة للانتماء الذي اعتمد في البحث .

***الأمن النفسي: Psychological Security**

يُعرف الأمن النفسي بأنه " شعور الفرد بالقدرة على اجتياز المخاطر بدون الخوف من العواقب والنتائج المترتبة (Fenniman, 2010, 35)" ويعرف الأمن النفسي إجرائياً: بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على مقياس الأمن النفسي.

سابعاً: حدود البحث: تتعين حدود البحث بالمحددات الآتية:

1. حدود بشرية: أجري هذا البحث على عينة من طلاب الصف العاشر.

2. حدود مكانية: عدد من مدارس مدينة حماه الرسمية منها (مدرسة ابن رشد للبنين /حي الشريعة، مدرسة السيدة عائشة للبنات / سوق ابن رشد).

3. حدود زمانية: استغرق تطبيق أدوات البحث في الفترة الواقعة ما بين (7/10 / 2018) ولغاية (9 / 10/ 2019) من العام الدراسي.(2019- 2018)

4. حدود علمية: تقتصر حدود البحث على دراسة العلاقة بين الحاجة إلى الانتماء وعلاقتها بالأمن النفسي لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس في مدارس مدينة حماه الرسمية، إضافة إلى الكشف عن الفروق في الحاجة للانتماء والأمن

النفسي، والوقوف على حجم الدور الذي تلعبه الأسرة في إشباع الحاجة للانتماء وذلك باستخدام أدوات مناسبة لتحقيق أهداف وإمكانية تعميم نتائجه على أفراد العينة المستخدمة ومن في حكمهم.

ثامناً: الإطار النظري:

أولاً: الحاجة للانتماء: من الولادة، ينمو لدى الأطفال شعور حول من هم، وهنا تلعب العلاقات مع الأسرة وغيرهم من الكبار والأصدقاء وأفراد المجتمع، دوراً رئيساً في تكوين شخصياتهم، ويصل الطفل إلى حالة التكامل في الشخصية والنمو الاجتماعي الانفعالي وفقاً لـ ديس وريان Deci & Ryan، نتيجة لإشباع حاجاته النفسية وخاصة حاجته للانتماء، ويرى أن الحاجة للانتماء هي " من ميزات الكائنات الاجتماعية، التي تعتبر من الأمور الدافعية للاندماج في التنظيم الاجتماعي، ويمكن تحديد مستوى تطور الفرد، ومستوى تكيفه وتفاعله داخل المجموعة من خلال الفائدة التكميلية للحاجة للانتماء". (Deci & Ryan, 2000، 253) وتُعرف الحاجة للانتماء بأنها " شعور الطفل بأنه ينتمي إلى والديه وعائلته من أخوة وأخوات وإلى المجتمع الكبير، ويتوقف شعور الطفل نحو والديه وعلاقته بهما، وانتمائه إليهما على نوع المعاملة التي يعاملونه بها (شعبان وتيم، 1999، 112) وبناءً على ما سبق تعرف الباحثة الحاجة للانتماء بأنها حاجة اجتماعية هامة لدى كل فرد، والتي تعكس شعوره بأنه جزء من أسرة، وتلميذ له مكانته في مدرسة، وفرد من أفراد الوطن الذي ينتمي إليه .

***دور الأسرة في إشباع الحاجة للانتماء:** مما لا شك فيه أن مرحلة الطفولة تعد من أهم المراحل وأكثرها تأثيراً في حياة الفرد المستقبلية، إذ يتوقف عليها تحديد المعالم الرئيسية للشخصية من خلال ما يكتسبه من خبرات وقيم واتجاهات. ولعل لون الحب الذي يحصل عليه الطفل من والديه هو أساس شعوره بالانتماء، فإذا كانت الأم تحب طفلها حب مفروط يشوبه القلق واللهفة، كان ذلك مدعاة لبذر بذور الثقة بنفسه، أما إذا كانت تقتر في حبها له فقد الثقة والأمان واتجه نحو الاعتزاب،

ويأتي إحساس الطفل بانتمائه لأسرته لأنها مصدر غذائه، كما أنها تكفل له الإقامة في سكن، يجمع في إطاره أفراد الأسرة، بحيث يعني السكن عملية نفسية، لأنه بمثابة جهاز تجميع متكامل لأعضاء الأسرة، فيضمن لأفراده الدفء والحماية والشعور بالأمن، هذا التكامل البيولوجي والسيكولوجي للأسرة-ومن ثم الإحساس بالانتماء إليها من جانب أعضائها-إنما يرجع إلى عوامل وراثية من جهة وإلى عوامل بيئية من جهة أخرى، وحيث أن الأبناء هم نتاج بيولوجي للوالدين، فإنهم يحملون مقومات الوراثة، وما دامت حياتنا الوجدانية العاطفية منبثقة من وجودنا البيولوجي، وما دما متكاملين بيولوجياً مع الأسرة لزم أن يتم التكامل العاطفي بالارتباط وجدانياً وعاطفياً بالأسرة). مختار، 2001، (282)، وعليه ترى الباحثة أن إشباع حاجة الطفل إلى الشعور بالانتماء هو وظيفة من وظائف الأسر الكثيرة تجاه طفلها، حيث يرى علماء النفس أن للأسرة مجموعة من الوظائف الأساسية، كالوظيفة النفسية المتمثلة " بالحب والشعور بالانتماء"، والتي لا يمكن لأي مؤسسة أخرى القيام بها، خاصة بالنسبة للسنوات الأولى من عمر الطفل والتي لا تتجاوز فيها دنيا الطفل حدود أسرته، والتي تعد من وجهة نظر المختصين الفترة الخصبة الأساسية في نقل قيم المجتمع إلى الطفل، وتأسيس العمليات الخاصة بالتنشئة الاجتماعية، ومن أهم عمليات التنشئة الاجتماعية والتي تقوم بها الأسرة هي تأسيس الانتماء، حيث يحيا الفرد من طفولته المبكرة في ظل مجموعة من القيم والأفكار والمبادئ التي تترسب في وجدانه، ومن خلال ذلك يصبح الفرد منتبهاً إلى أسرته وإلى جماعته ووطنه. (عبد الباقي، 2009، 1) وهذا الانتماء يؤدي إلى التعاون مع الغير والوفاء لهم والعطاء والتضحية، وهنا تلعب العلاقات الأسرية دوراً كبيراً في تكوين الشعور بالانتماء وتطوير مفهوم الذات الإيجابي عند الطفل، وهذا ما توصلت إليه نتائج عدد من الدراسات، حيث توصلت ألين وآخرون (Allen et al, 1994، 179) إلى أن تطور انتماء الفرد يرتبط بتقدير الذات وتطور الانتماء الذي يلقاه الفرد منذ مراحل طفولته الأولى، كما توصلت دراسة جاليجر (Gallagher, 1996، 1) إلى أن إحساس المراهقين بالانتماء يتكون في ضوء بناء الأسرة ونوعية الحياة

التي يحياها الفرد داخل أسرته، وتوصل توث وسيكثشت (Toth, & Cicchetti, 1996a-b) إلى أن الشعور بالأمان يرتبط بالأسلوب السليم في معاملة الطفل وأن ذلك يرتبط بالتكيف الايجابي والانتماء، وأن حسن المعاملة يؤدي إلى خفض أعراض الاكتئاب وتحسن من درجة الانتماء.

يُستنتج مما سبق مدى أهمية الدور الذي تلعبه الأسرة في إشباع حاجة أبنائها للانتماء، فالألفة التي تخلقها المحبة داخل الأسرة تنقلب إلى ولاء لهذا المجتمع الصغير، ولهذا يتعين على الوالدين إشباع هذه الحاجات للطفل من خلال قبوله واحترامه ومنحه المحبة الكافية بما يسهم في نمو شخصيته وتقديره لها وبما يعزز انتمائه لنفسه ومن ثم انتمائه للمجموعة، حيث إن للعمل الجماعي والمشارك بين أعضاء الأسرة الواحدة، اسهاماً كبيراً في بناء الشعور بالتقارب الحميم لدى أفراد الأسرة، وهذا يعزز بالمقابل الشعور بالانتماء.

ثانياً: الأمن النفسي :

يعد الأمن النفسي أحد الحاجات المهمة للشخصية الإنسانية، حيث تمتد جذوره إلى طفولة المرء، والأم هي أول مصدر لشعور الطفل بالأمن، ولخبرات الفرد دور مهم في شعور الفرد بالأمن النفسي، حيث يرى فكر Felker أن علاقة الطفل بوالديه أو أي فرد مهم في بيئته يتفاعل معهم باستمرار، تعتبر البدايات الأولى في تكوين الأمن النفسي لديه، فالوالدين أول خبرة إنسانية يتفاعل معها الطفل، ثم يأتي دور الآخرين كالمعلمين والأصدقاء لاحقاً وتستمر البيئة الاجتماعية في التأثير على الأمن النفسي للفرد كالأسرة وجماعة العمل وغير ذلك من مؤثرات اجتماعية). (الشرعة، 1998، 98)

هذا ويعرف ميللياد (Mulyadi, 2010) الأمن النفسي بأنه "شعور الفرد بالراحة والثقة بالنفس، والقدرة على تقدير ذاته وتحسين ابداعاته (Mulyadi, 2010, 73)"، وهو شعور الفرد بالإيجابية تجاه حياته، والكفاءة في ادارة بيئته، وتحقيق الأهداف الشخصية وفقاً لقدراته، والاحساس بالمعنى والهدف من الحياة، والاتجاه الايجابي نحو ذاته وتقبلها (Rubin, et al, 2013, 420)، ويستنتج من التعريفات السابقة أن الأمن النفسي حالة نفسية داخلية تتطور لدى الفرد وتتعاكس في

شعور مزدوج يتجلى بالاطمئنان نحو الذات والثقة بها والاطمئنان نحو الآخرين والثقة بهم، ويرى زهران (2005) أن الأمن النفسي مركب من اطمئنان الذات والثقة في الذات، والتأكد من الانتماء إلى جماعة آمنة، ويكون الشخص الآمن في حالة توازن أو توافق (أمني) زهران، 2005، (445) وفي ضوء ما سبق يتضح أن الأمن النفسي يتضمن الأبعاد الآتية :

1. اطمئنان الذات والثقة بها :وهو شعور الفرد بالاطمئنان، والأمن، والراحة، والهدوء، وعدم الخوف، وثقته بقدرته وامكاناته واحكامه.

2.الاطمئنان نحو الآخرين والثقة بهم :وهو شعور الفرد بأنه ينتمي إلى جماعات انسانية تشعره بالأمن، والمحبة والتقبل والثقة بهم وثقتهم به، والتعاون والتسامح والاحترام بما ينمي احساسه بالأمن النفسي.

وعليه فإن عدم الشعور بالأمن يسبب حالة من القلق وزيادة الهموم والتفكير والشعور بعدم الارتياح وإبداء القلق الزائد تجاه مواقف الحياة اليومية، ويصبح فريسة سهلة للمرض والكدر، ويترتب على عدم الإحساس بالأمن النفسي العديد من المشكلات النفسية والاضطرابات السلوكية، والخوف والقلق والتوتر وانعدام الثقة.

تاسعاً: الدراسات السابقة: العربية والأجنبية:

1.دراسة باشا- 2002 مصر

عنوان الدراسة: الانتماء للأسرة والمدرسة لدى تلاميذ الحلقة الثانية.

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى الانتماء إلى الأسرة والمدرسة لدى عينة من تلاميذ الحلقة الثانية وتأثيرها في المعيشة الأسرية والتحصيل الدراسي، وقد تكونت عينة الدراسة من (849) تلميذ وتلميذة في الصف الثالث الإعدادي، استخدمت الباحثة مقياس الانتماء للأسرة ومقياس الانتماء للمدرسة من إعداد الباحثة، ومقياس البيئة الاجتماعية للأسرة من إعداد

رودولف موسن وبرنيس موسن ترجمة رياض(1985) ، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط دال بين كلٍ من الانتماء للأسرة والانتماء للمدرسة، ووجود ارتباط دال بين الانتماء للأسرة والبيئة الأسرية، والانتماء للمدرسة والبيئة الأسرية، إضافة إلى عدم وجود فروق دالة احصائياً بين الذكور والإناث في كلٍ من الانتماء للأسرة والانتماء للمدرسة.

2.دراسة اقرع (2005) فلسطين.

عنوان الدراسة :الأمن النفسي وتأثره ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الأمن النفسي وتأثره ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية، كما هدفت إلى الكشف عن دور متغيرات الدراسة في الأمن النفسي .وتكونت عينة الدراسة من (1002) طالب وطالبة من طلبة جامعة النجاح الوطنية، واستخدم الباحث مقياس ماسلو للأمن النفسي .ودلت نتائج الدراسة على وجود مستوى منخفض من الشعور بالأمن النفسي لدى عينة الدراسة، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى أفراد العينة تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، الكلية، مكان السكن، المعدل، المستوى التعليمي).

3.دراسة مهندس (2006) السعودية

عنوان الدراسة :أساليب المعاملة الوالدية والشعور بالأمن النفسي والقلق لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة جدة .

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين اساليب المعاملة الوالدية والأمن النفسي والقلق، والكشف عن الفروق في الأمن النفسي والقلق تعزى لمتغير الصف الدراسي .وتكونت عينة الدراسة من (411) طالب وطالبة من طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة جدة، واستخدمت الباحثة مقياس أساليب المعاملة الوالدية إعداد النفعي(1998) ، ومقياس الطمأنينة النفسية إعداد الدليم وآخرون(1993) ، ومقياس القلق إعداد جمل الليل .(2005) وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة احصائية سالبة بين اسلوبي المعاملة للأب والأم) العقاب - سحب الحب (والشعور بعدم الأمن النفسي، ووجود علاقة سالبة بين اسلوب الأب) التوجيه والارشاد (والشعور بعدم الأمن النفسي، كذلك وجود فروق ذات دلالة احصائية في الأمن النفسي والقلق ترجع إلى الاختلاف في الصف الدراسي.

4.دراسة درويش وشحاته (2010)

عنوان الدراسة :الانتماء وعلاقته بالأمن النفسي -دراسة تحليلية -مصر.

هدفت الدراسة إلى معرفة الخصائص السيكومترية لمقياس الانتماء لدى طلاب الجامعة، والكشف عن مستوى كل من الانتماء والأمن النفسي، ومعرفة العلاقة بين الانتماء والأمن النفسي، إضافة إلى تحديد دور كل من الجنس والعمر على مستوى الانتماء والأمن النفسي .وتكونت عينة الدراسة من (395) طالب وطالبة ممن تتراوح أعمارهم ما بين 18) و (23) سنة، منهم (189) ذكور و (170)إناث، واستخدم الباحث مقياس الانتماء اعداد تريسي وآخرون(Tracy et al, 2009) ، ومقياس الأمن النفسي إعداد ماسلو .وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى جيد من الشعور بالانتماء و الأمن النفسي لدى أفراد عينة البحث، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين الشعور بالانتماء والأمن النفسي، ووجود فروق بين الفئات العمرية المختلفة في درجتهم على مقياس الانتماء والأمن النفسي لصالح الأصغر سنناً، ووجود فروق في الانتماء تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، وعدم وجود فروق في الأمن النفسي تبعاً لمتغير الجنس .

5.دراسة الشريفي-2011 العراق

عنوان الدراسة :تطور الشعور بالانتماء للأطفال والمراهقين .

هدفت الدراسة التعرف على تطو الشعور بالانتماء لدى الأطفال والمراهقين تبعاً لمتغيري العمر (10-11-12-13-14-15-16، والجنس) ذكور -إناث) ، كما هدفت إلى التعرف على دلالة الفروق في الشعور بالانتماء تبعاً لمتغيري العمر

من 10 وحتى 16 سنة، والجنس ذكور وإناث، وتكونت عينة الدراسة من (660) تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية والاعدادية في مدينة بغداد بجانبها الكرخ والرصافة، واستخدم الباحث مقياس الشعور بالانتماء اعداد الخضور (2006)، وكان أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج: وجود مسار تطوري في الشعور بالانتماء لدى الأطفال والمراهقين، وأن الشعور بالانتماء يظهر لدى الأطفال بعمر 11 سنة، وأن الذكور أكثر شعوراً بالانتماء من أقرانهم الإناث .

6.دراسة الثبتي-2013 السعودية

عنوان الدراسة: الانتماء الأسري والمدرسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة جدة وقرية ليه بمحافظة الطائف.

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الانتماء الأسري والمدرسي لدى عينة من تلامذة المرحلة الثانوية، والكشف عن العلاقة بين الانتماء الأسري والمدرسي لدى عينة الدراسة، وكذلك الكشف عن الفروق في الانتماء الأسري والمدرسي تبعاً لبعض المتغيرات المستقلة، وقد تكونت عينة الدراسة من (300) تلميذ وتلميذة في المرحلة الثانوية. استخدم الباحث مقياس الانتماء الأسري والانتماء المدرسي من إعداد الباحث، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات أبعاد الانتماء الأسري وفقاً لمتغير الموقع الجغرافي، ومستوى الدخل، ومستوى التعليم لدى الوالدين، ووجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات أبعاد الانتماء المدرسي وفقاً لمتغيرات الدراسة، إضافة إلى وجود علاقة ارتباطية بين متوسطات أبعاد الانتماء الأسري ومتوسطات أبعاد الانتماء المدرسي.

7.دراسة جودوين-1993 Goodenow, ماساشوستس

Classroom Belonging among Early Adolescent Students Relationships to Motivation and Achievement.

عنوان الدراسة: الانتماء للتلاميذ في الصف في مرحلة المراهقة المبكرة، وعلاقته مع الدافع والإنجاز.
-هدفت الدراسة إلى الكشف عن شعور المراهقين في مرحلة المراهقة المبكرة بالانتماء للفصول الدراسية وعلاقته مع الدافع والإنجاز من خلال فحص تعرض المراهق لخبرة الحب والاحترام والتقدير من قبل زملاء التلاميذ والمعلم، تكونت عينة الدراسة من (353) من تلاميذ الصفوف السادس، السابع، الثامن، استخدم الباحث مقياس الانتماء للمدرسة، ومقياس الدعم المتوقع للنجاح، والفائدة الجوهرية والقيمة لهذا الدعم، أشارت نتائج الدراسة إلى قوة الارتباط بين الدعم والتحفيز انخفضت بشكل كبير من تلاميذ الصف السادس إلى تلاميذ الصف الثامن، ويرتبط دعم المعلمين ارتباطاً وثيقاً بصورة أكبر بالدافع لدى الفتيات من الفتيان، وهذه النتائج تؤكد أهمية الشعور بالانتماء ودعم المعلمين المتمثل بمحبة واحترام المعلمين للتلاميذ وتقديرهم في تعزيز الدافع الدراسي والإنجاز

8.دراسة جودوين وجرادي-1993 Goodenow &Grady, ماساشوستس

The Relationship of School Belonging and Friends Values to Academic Motivation Among Urban Adolescent.

عنوان الدراسة: علاقة الانتماء للمدرسة والأصدقاء بالدافع الأكاديمي بين التلاميذ المراهقين في المناطق الحضرية .
هدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة الانتماء للمدرسة والأصدقاء ودورها في الدافع الأكاديمي بين عينة من التلاميذ المراهقين في المناطق الحضرية، تكونت عينة الدراسة من (301) مراهق ومراهقة من الأمريكيين والاسبان في مدرستين من مدارس المرحلة الاعدادية، واستخدم الباحثان مقياس الشعور بالانتماء للمدرسة والأصدقاء ومقياس الدافع للنجاح، وكان أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج إلى ارتباط الانتماء للمدرسة بشكل كبير مع العديد من الدوافع ذات الصلة بتوقعات النجاح، وتقييم المدرسة ودوافع دراسية عامة إضافة إلى الجهد الذاتي المبذول، وأن معتقدات التلاميذ حول

أصدقائهم ارتبط بشكل ضعيف فيما يتعلق بالدوافع الأكاديمية، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن الارتباطات بين الشعور بالانتماء للمدرسة والدوافع الايجابية ارتبطت بتأثير الأصدقاء على الدوافع الأكاديمية، إضافة إلى أن الشعور بالانتماء ظهر بصورة أكبر لدى الاناث منه لدى الذكور.

عاشراً: تعقيب عام على الدراسات السابقة:

*تناولت العديد من الدراسات السابقة كلاً من الحاجة للانتماء والأمن النفسي في علاقتهما بمتغيرات أخرى، كدراسة أقرع (2005)، دراسة مهندس (2006)، ودراسة باشا. (2002)

*على الرغم من أهمية هذين المتغيرين في حياة الفرد بشكل عام، والطفل بشكل خاص، إلا أنهما لم يحظيا بالدراسة في علاقتهما ببعض، باستثناء دراسة درويش وشحاته (2010) التي هدفت إلى الكشف عن علاقة الانتماء بالأمن النفسي لدى طلبة الجامعة، في حين أغفلت أهم مراحل حياة الفرد النمائية ألا وهي مرحلة الطفولة.

*العديد من الدراسات السابقة ركزت على الانتماء للمدرسة كدراسة جودوين (Goodenew, 1993)، ودراسة جودوين وجراي (Goodenew & Grady, 1993)، في حين أغفلت الأسرة وأهميتها في إشباع الحاجة للانتماء للأطفال، باستثناء دراسة الثبتي (2013) التي بحثت في مستوى الانتماء للأسرة والمدرسة.

* هذا وقد استفيد من الدراسات السابقة التي اطلع عليها سواء من الناحية النظرية أم من الناحية المنهجية، حيث يسرت هذه الدراسات تحديد مشكلة البحث وأهدافه وفرضياته، إضافة إلى تحديد بعض المصطلحات الخاصة به .

*ومن الملاحظ أن معظم الدراسات السابقة التي تناولت هذين المتغيرين الحاجة إلى الانتماء / الأمن النفسي - تناولت دراستهما من خلال علاقتهما مع متغيرات مختلفة، ولا يوجد أية دراسة محلية تناولت الحاجة للانتماء وعلاقتها بالأمن النفسي لدى عينة من طلبة الصف العاشر في مدارس مدينة حماه، وذلك وفق- حدود علم الباحثة-، الأمر الذي دفع للاهتمام بهذا الموضوع وتناوله بالدراسة العلمية المعمقة .

إحدى عشر: منهج البحث وإجراءاته:

1. منهج البحث: اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي، الذي يعتم على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضحها، ويوضح خصائصها، كما يهتم بدراسة العلاقات بين الظواهر وتحليل تلك الظواهر والتعمق فيها لمعرفة الارتباطات الداخلية في هذه الظواهر، والارتباطات الخارجية بينها وبين الظواهر الأخر (عباس وآخرون، 2007، 75.)

2. مجتمع البحث: يتكون المجمع الأصلي للبحث من جميع طلاب الصف العاشر للعام الدراسي 2019/ 2018، في مدارس مدينة حماه الرسمية والبالغ عددهم (4220)، بواقع (1735) من الذكور، و (2495) من الإناث، حيث تم الحصول على أعداد الطلاب من دائرة الاحصاء في مديرية تربية حماه. والجدول الآتي يبين توزيع أفراد المجتمع الأصلي حسب الجنس.

الجدول رقم (1): توزيع أفراد المجتمع الأصلي للبحث حسب الجنس

عدد الإناث	عدد الذكور	المجتمع الأصلي
2495	1735	4220

3. عينة البحث: بلغ عدد أفراد عينة البحث (200) طالب وطالبة من طلاب الصف العاشر في مدينة حماه، بواقع (100) ذكور، و (100) إناث تم سحبهم من المجتمع الأصلي للبحث بطريقة عرضية وبنسبة 5% والجدول الآتي يبين توزيع أفراد عينة البحث حسب متغير الجنس.

الجدول رقم (2): توزع أفراد عينة البحث حسب متغير الجنس

م	الجنس	المجتمع الأصلي	عدد أفراد عينة البحث	نسبة السحب
طلاب صف العاشر	الذكور	1735	100	5%
	الإناث	2495	100	

اثنا عشر: أدوات البحث: تم الاعتماد في هذا البحث على:

*مقياس الحاجة إلى الانتماء: (إعداد) الرمضان، (2016 سوريا

وصف المقياس: بلغ عدد بنود المقياس بعد عرضه على المحكمين 30 بنداً، موزعة على ثلاث أبعاد هي) بعد الانتماء للأسرة، المدرسة، الوطن (لكل بعد (10) عبارات تتم الإجابة عليها بوضع إشارة X أمام ثلاثة احتمالات "نعم دائماً"، أو "أحياناً"، أو "لا أبداً"، ويعطى المراهق ثلاث درجات إذا كان اختياره نعم دائماً، ودرجتان اثنتان إذا كان اختياره أحياناً، ودرجة واحدة إذا كان اختياره لا أبداً، وبذلك تكون أعلى درجة يحصل عليها الطفل أو المراهق لكامل بنود المقياس هي 90 درجة كحد أقصى و 30 درجة كحد أدنى، و 60 درجة كحد وسطي، حيث تشير الدرجة المرتفعة على هذا المقياس إلى ارتفاع الحاجة للانتماء، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض الحاجة إلى الانتماء، هذا وقد أجريت للمقياس دراسة سيكومترية على البيئة السورية للتأكد من مستويات صدقه وثباته، حيث بلغت قيمة الثبات بالإعادة 0.90، وبالتصنيف 0.72، كما تروحت قيم صدق التكوين لمعاملات ارتباط أبعاد مقياس الحاجة للانتماء بالدرجة الكلية للمقياس ما بين 0.52 و 0.89، إضافة إلى الصدق بدلالة الفرق الطرفية، أن القيمة الاحتمالية لاختبار مان وتتي كانت أصغر من مستوى الدلالة 0.05 وهذا يشير إلى وجود فروق بين الفئتين العليا والدنيا، مما يعني صدق المقياس بدلالة الفرق الطرفية، ونظراً لتمتع المقياس بمستويات مناسبة من الصدق والثبات، وجدت إمكانية تطبيقه على البيئة السورية .

*مقياس الأمن النفسي: (إعداد) الرمضان، (2014 سوريا

وصف المقياس: يتكون المقياس من (26) عبارة لقياس الأمن النفسي ببعديه وهما: الاطمئنان نحو الذات والثقة بها، والاطمئنان نحو الآخرين والثقة بهم، ويتضمن كل بعد (13) عبارة، مع مراعاة وضوح العبارة ودقتها وسهولة صياغتها، وللمقياس ثلاث بدائل للإجابة) نعم -أحياناً -لا(، ولكل بديل درجة (1-2-3) على التوالي. وبناءً عليه تكون الدرجة الكلية للمقياس (78) وهي الدرجة العظمى، والدرجة الدنيا (26)، والمتوسطة (52) درجة. أجري للمقياس دراسة صدق وثبات، صدق التكوين: تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من بعدي المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين 0.87% و 0.93% كما بلغت قيمة الثبات بالإعادة باستخدام معامل بيرسون (**0.937)، وهو ثبات عالٍ، ويوضح أيضاً قيمة معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية (**0.932) وهو أيضاً ثبات عالٍ، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بمستوى عالٍ من الثبات. الأمر الذي دفع الباحثة إلى إمكانية تطبيقه على البيئة السورية.

ثلاث عشر: عرض نتائج البحث وتفسيرها:

*سؤال البحث: أجاب البحث عن السؤال الآتي: ما دور الأسرة في إشباع الحاجة للانتماء لدى المراهقين؟

لتحقق من نتيجة سؤال البحث تم حساب طول الخلايا للبعد الخاص بالانتماء الأسري / و الأرقام الآتية (2, 4, 7, 8, 13, 14, 19, 20, 25, 26) وفق الآتي:

- من 1 — 1.66 بدرجة قليلة.
- من 1.67 — 2.33 بدرجة متوسطة.
- من 2.34 — 3 بدرجة كبيرة.

يبين الجدول الآتي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة

الجدول رقم (3) : المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الموافقة

الدرجة الكلية لمحور دور الأسرة	المتوسط الحسابي	الانحراف	درجة الموافقة
	2.77	2.148	كبيرة

يتبين من الجدول السابق وجود دور كبير للأسرة في اشباع الحاجة للانتماء لدى المراهقين .وهي نتيجة منطقية ذلك أن الأسرة تمثل أساس كيان المجتمع، والركيزة الأولى التي يصلحها يصلح المجتمع، كما تقع على عاتقها الكثير من الوظائف، حيث إن منح الشعور بالحب والانتماء لا تزال هي الوظيفة الأساسية التي لا يمكن لأي مؤسسة أخرى للقيام بها، خاصة بالنسبة للسنوات الأولى في عمر الطفولة، والتي لا تتجاوز فيها دنيا الطفل حدود أسرته، والتي هي من وجهة نظر المتخصصين تُعدُّ الفترة الخصبة الأساسية في نقل قيم المجتمع إلى الطفل .

*نتائج فرضيات البحث :الفرضية الأولى :توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الحاجة للانتماء والأمن النفسي لدى عينة من المراهقين :للتحقق من نتائج هذه الفرضية تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب الارتباطات بين الحاجة للانتماء والأمن النفسي لدى أفراد عينة البحث كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (4): قيمة معامل الارتباط بين الحاجة للانتماء والأمن النفسي لدى أفراد عينة البحث الكلية.

العلاقة الارتباطية	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	أفراد العينة	
موجبة	0.01	0.72**	200	الحاجة للانتماء
			200	الأمن النفسي

يتبين من الجدول السابق وجود ارتباط موجب بين الحاجة للانتماء والأمن النفسي لدى أفراد عينة البحث، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون (0.72^{**}) ، عند مستوى دلالة (0.01) وتتفق نتيجة هذه الفرضية مع نتيجة دراسة درويش وشحاته (2011) ، وما توصلت إليه (توث وسيكتشتت 1996a-b, Toth, & Cicchetti) اللاتي أشارت إلى وجود ارتباط بين الشعور بالانتماء والأمن النفسي، ويمكن تفسير نتيجة هذه الفرضية بالنظر إلى أن كلاً من الحاجة إلى الانتماء والأمن النفسي من الحاجات النفسية الاجتماعية الهامة والضرورية لنمو الفرد بصورة عامة، والمراهق بصورة خاصة، كما أنه لا يمكن الحديث عن إحداها دون استحضار الأخرى، فالانتماء يعني إحساس الفرد بأنه فرد من مجموعة تحبه، تحميه، تسانده، يألف بوجودها ويحس بالحنان، ومن خلال هذه المشاعر ينمو لديه الاحساس بالأمن والراحة النفسية، كما أن إحساس الفرد بالأمن النفسي يعني أنه يعيش حالة من الراحة، والهدوء، وعدم الخوف، والثقة بقدراته وامكاناته واحكامه، وهذا كله يشبع لديه الشعور بالانتماء لدرجة كبيرة، ومن هنا يمكن القول أن الفرد الأمن نفسياً هو فرد مُشبع لحاجة الانتماء لديه.

الفرضية الثانية :توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الحاجة للانتماء لدى المراهقين من تلاميذ الصف العاشر في مدارس مدينة حماه الرسمية تعزى لمتغير الجنس :وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب اختبار (T-test) لقياس دلالة الفروق بين متوسط درجات طلبة الصف العاشر على مقياس الحاجة للانتماء تعزى لمتغير الجنس كما هو موضح بالجدول الآتي.

الجدول رقم (5): دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلبة الصف العاشر على مقياس الحاجة للانتماء .تعزى لمتغير

الجنس

الدلالة	مستوى الدلالة	قيمة (T)	ع	م	ن	
دالة عند 0.05	0.000	3.739	7.07303	80.95	100	الذكور
			3.05192	83.05	100	الإناث

يتبين من الجدول السابق أن قيمة $P > a$ وبالتالي نقبل بالفرضية القائلة بوجود فروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على مقياس الحاجة للانتماء، لصالح الإناث من طلبة صف العاشر، وتتفق نتيجة هذه الفرضية مع نتيجة دراسة الشريفي (2011)، ودراسة درويش وشحاته (2010) التي أشارت إلى وجود فروق بين الجنسين في الشعور بالانتماء لصالح الذكور، ويمكن تفسير نتيجة هذه الفرضية بالنظر إلى الطبيعة البيولوجية التكوينية لكل من الذكور والإناث. فالأنثى بطبيعتها حنونة، ودودة، لطيفة وهادئة بصورة أكبر من الذكور الذين يتصفون بالخشونة بطبيعتهم الذكورية، ولعل هذه الطبيعة انعكست بعلاقة كل منهما بوالديه، فإظهار الأنثى لمشاعر المحبة والحنان والود ما هي إلا تعبير عن مدى الارتباط العاطفي بينها وبين والديها التي تعبر بنفس الوقت عن مشاعر الانتماء لديه والتي يكون للأسرة الدور الأكبر والأول في تميمتها واشباعها لدى الأفراد خاصة في السنوات الخمس الأولى من حياتهم، وربما أن تكون الإناث من أفراد عينة البحث قد حظيت بوافر أكبر من العلاقة الطيبة بوالديها جعلها تتفوق على الذكور من أفراد عينة البحث بظهور مشاعر الانتماء لديهم .

الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الأمن النفسي لدى المراهقين من طلبة الصف العاشر في مدارس مدينة حماة الرسمية تعزى لمتغير الجنس: وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب اختبار (T-test) لقياس دلالة الفروق بين متوسط درجات طلبة الصف العاشر على مقياس الأمن النفسي تعزى لمتغير الجنس كما هو موضح بالجدول الآتي.

الجدول رقم (6): دلالة الفروق بين متوسط درجات طلبة الصف العاشر على مقياس الأمن النفسي. تعزى لمتغير

الجنس

الدلالة	مستوى الدلالة	قيمة (T)	ع	م	ن	
دالة عند 0.05	0.000	10.114	6.721030	65.11	100	الذكور
			2.96599	72.5300	100	الإناث

يتبين من الجدول السابق أن قيمة $P > a$ وبالتالي نقبل بالفرضية القائلة بوجود فروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس الأمن النفسي من طلبة الصف العاشر، لصالح الإناث من أفراد عينة البحث، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسات كل من شحاته ودرويش (2011) ودراسة اقرع (2005) ودراسة جودوين وجرادي (1993) التي أشارت بوجود فروق جنسية في الأمن النفسي، أضف إلى ذلك أن ما توصلت إليه نتيجة فرضية البحث السابقة من انخفاض مستوى الشعور بالانتماء لدى الذكور، يعكس نتيجة طبيعية ومنطقية لانخفاض مستوى الأمن النفسي لديهم، أضف إلى ذلك الواقع المرير الذي يعيشه بلدنا سوريا منذ حوالي عشر سنوات مضت، تركت آثاراً جمة على كافة شرائح المجتمع، بما فيهم المراهقين من الذكور والإناث، انعكس بصورة سلبية أكبر على الذكور لما يقع عليهم من مسؤوليات وواجبات تفوق مسؤوليات وواجبات الإناث، وإن للخوف من عدم إمكانية القيام بمسؤولياتهم زاد من انخفاض الشعور بالأمن والأمان والانتماء .

اربع عشر: التوصيات والمقترحات: استناداً إلى ما توصل إليه البحث من نتائج توصي الباحثة:

- تفعيل الدور الأسري بصورة أكبر لرفع مستوى الدور الذي تلعبه في إشباع الحاجات النفسية بصورة عامة، والحاجة للانتماء بصورة خاصة، خاصة الأسر المتضررة من الحرب، وذلك من خلال العمل على القيام بدورات دعم نفسي للأسر جميعاً، وللأسرة المتضررة بصورة خاصة. عن طريق تفعيل اللقاءات مع الأسر التي تتم وفق برنامج أو خطة مدرسية لأجتماعات أولياء الأمور والبحث بمشكلات الأبناء والعمل على حلها بصورة مشتركة .

- دراسة كل من الحاجة للانتماء والأمن النفسي في علاقتها بمتغيرات نمائية أخرى كالصلابة النفسية والتوافق النفسي والاجتماعي، والتكيف المدرسي .. وغيرها .
- عمل برامج إرشادية وتنموية لرفع مستوى الشعور بالانتماء والأمن النفسي للأفراد بكافة المراحل العمرية، لا سيما مرحلة المراهقة ومن كلا الجنسين.

مراجع:

1. اقرع، إياد محمد نادي: (2005) الشعور بالأمن النفسي وتأثره ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية، رسالة ماجستير في الإدارة التربوية بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين .
2. *باشا، نجاه عدلي: (2002) الانتماء للأسرة والمدرسة لدى تلاميذ الحلقة الثانية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر .
3. البدراني، جلال عزيز: (2004) الأمن النفسي وعلاقته بالتوجه الزمني لدى طلبة جامعة الموصل، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الموصل، كلية التربية، العراق .
4. *الثبيتي، نايف بن جابر بن محمد: (2013) الانتماء الأسري والمدرسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة جدة وقرية ليه بمحافظة الطائف، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
5. خليفة، عبد اللطيف وعبد الله، معتز سيد: (1997) الدوافع والانفعالات، مكتبة المنار الإسلامية، الكويت.
6. *جبر، محمد جبر: (1996) بعض المتغيرات الديموغرافية المرتبطة بالأمن النفسي، مجلة علم النفس، ع(2) ، ص 80- 93
7. *خليلو، نبيل: (2013) الأسرة وعوامل نجاحها، ط1 ، ج1 ، الجزائر .
8. درويش، زينب؛ وشحاته، شامية سمير: (2010) الانتماء وعلاقته بالأمن النفسي -دراسة تحليلية-، المؤتمر الإقليمي الثاني لعلم النفس، مصر .
9. *زهران، حامد: (2005) علم النفس النمو، عالم الكتب، مصر .
10. عباس، محمد خليل؛ نوفل، محمد؛ العبيسي، محمد؛ أبو عواد فريال: (2007) مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط1 ، المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .
11. *عبد الباقي، صابر أحمد: (2009) الانتماء والمواطنة، كلية الآداب، جامعة المنيا، مصر .
12. *عبد السلام، كريمان محمد: (1995) أثر بعض الأنشطة لطفل ما قبل المدرسة في تنمية الانتماء للوطن، كلية التربية للبنات، جامعة عين شمس، عالم الكتب، القاهرة، مصر .
13. *مختار، وفيق صفوت: (2001) أبنائنا وصحتهم النفسية، دار العلم والثقافة، القاهرة، مصر .
14. مقبل، فهمي توفيق محمد: (2014) العمل الاجتماعي الوقاية والعلاج في مؤسسات الرعاية الخاصة في المجتمع العربي، كلية التربية، جامعة الملك فيصل، السعودية.
15. مهندس، ميساء يوسف بكر: (2006) أساليب المعاملة الوالدية والشعور بالأمن النفسي والقلق لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
16. *شعبان، كاملة الفرخ وتيم، عبد الجابر: (1999) النمو الانفعالي عند الطفل، ط1 ، عمان، دار صفاء، الاردن.
17. *الشرعة، حسين سالم: (1998) الأمن النفسي وعلاقته بوضوح الهوية المهنية .ندوة علم النفس وآفاق التنمية في دول مجلس التعاون الخليجي، الدوحة، قطر .
18. *الشريفي، حسن محمد أنور: (2011) تطور الشعور بالانتماء للأطفال والمراهقين، رسالة ماجستير، العراق .

19. *طيارة، رجاء مكي: (2000) **دراسات نظرية وعملية لتقنيات وميادين في علم النفس الاجتماعي**، دار بيسان للنش، ط1، بيروت، لبنان.
20. *Allen, J. P., Hauser, S. T., Bell, K.L., & O'Connor, T. G. (1994). **Longitudinal assessment of autonomy and relatedness in adolescent family interactions as predictors of adolescent ego development and self**
21. *Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). **The "What" and "Why" of goal pursuits: Human needs and the Self-Determination of behavior**. *Journal of Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
22. **esteem**. *Child Development*, 65, 179–194.
23. Fenniman, A. (2010). **Understanding each at work: An examination of the effects of perceived empathetic listening on psychological safety in the supervision–subordinate relationship**. Unpublished dissertation, George Washington University.
24. *Gallagher, S. L. (1996). **Adolescents' Perceived Sense of Belonging**
25. Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). **The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students**. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60–71.
26. *Goodenow, C. (1993). **Classroom Belonging among Early Adolescent Students Relationships to Motivation and Achievement**. *Journal of Early Adolescence*, 13, (1), 21– 43.
27. Maslow, A. (1970): **Motivation and Personality** (2 nd edition). New York. Harper and Row Publishers.
28. Mulyadi, S. (2010). **Effect of psychological security and psychological freedom on verbal creativity of Indonesia homeschooling students**. New York, USA: Centre for Promoting Idea. Available online at: [HYPERLINK](http://www.ijbssnet.com/) ["http://www.ijbssnet.com/"www.ijbssnet.com](http://www.ijbssnet.com/). (pp. 72–79)
29. Rubin, A., Weiss, E. L., and Coll, J. E. (2013). **Handbook of military social work**. New Jersey, USA: John Wiley & sons, Inc.
30. Toth, S. L., & Cicchetti, D. (1996a). **The impact of relatedness with mother on school functioning in maltreated children**. *Journal of School Psychology*, 34 (3), 247–266.
31. Toth, S. L., & Cicchetti, D. (1996b). **Patterns of relatedness, depressive symptomatology, and perceived competence in maltreated children**. *Journal of consulting and clinical psychology*, 64(1), 3

مقياس الحاجة للانتماء

ملاحق البحث

عزيمي الطالب /عزيمي الطالبة

فيما يلي مجموعة من العبارات تعبر عن حاجتك للانتماء، أقرأ كل عبارة بدقة وضع إشارة (X) في الخانة المناسبة .

الصف:

المدرسة:

الجنس

الرقم	العبارة	نعم دائماً	أحياناً	لا أبداً
1-	يهتم والديّ بشؤوني الخاصة.			
2-	أشعر بمحبة أفراد أسرتي لي.			
3-	ألتزم بحضور تحية العلم.			
4-	أحافظ على قوانين مدرستي.			
5-	لديّ الاستعداد لدفاع عن وطني بكل ما أملك .			
6-	أشعر بالسعادة عندما أرى علم وطني يرفرف عالياً .			
7-	يساعدني أفراد أسرتي باستمرار .			
8-	أقدم المساعدة لوالديّ قدر المستطاع.			
9-	أشارك زملائي في أداء الأنشطة المدرسية.			
10-	أحرص على سلامة أثاث المدرسة.			
11-	أحفظ النشيد الوطني، لأنه يعني لي الكثير .			
12-	أحرص على سلامة الممتلكات العامة.			
13-	أعتز بتعريف زملائي بالأسرة التي أنتمي إليها.			
14-	أحافظ على أسرار أسرتي.			
15-	أتحدث مع معلميّ بطريقة لائقة.			
16-	ألتزم بارتداء اللباس المدرسي الخاص.			
17-	أشارك زملائي الاحتفال بالأعياد الوطنية.			
18-	أحب العيش في ربوع وطني.			
19-	أدافع عن أفراد أسرتي ضد أي خطر يهددهم.			
20-	هدية والدي لي في عيد ميلادي تعني لي الكثير .			
21-	أشارك زملائي بالرحلات المدرسية.			
22-	أتواصل مع زملائي بشكل إيجابي.			
23-	أحافظ على العادات الوطنية السائدة.			
24-	أفتخر بلغتي العربية وأعتز بها.			
25-	أشارك بحل المشكلات التي يتعرض لها أفراد أسرتي.			
26-	أفتخر بانتمائي لأسرتي.			
27-	أقدر معلميّ تقديراً عالياً.			
28-	يبادلني معلميّ المحبة والاحترام.			
29-	أحافظ على الآثار الوطنية.			
30-	أولي دراسة تاريخ وطني العناية والاهتمام.			

مقياس الأمن النفسي

عزيري الطالب /عزيرتي الطالبة:

فيما يلي مجموعة من العبارات وأمام كل عبارة عدد من الاحتمالات للإجابة، والمطلوب منك وضع علامة (X) في الخانة التي تعبر تعبيراً صادقاً عن درجة موافقتك على كل عبارة، مع مراعاة أن تستجيب لجميع العبارات الواردة بالمقياس دون أن تترك إحداها.

الرقم	العبارة	نعم	أحياناً	لا
1	أشعر بالارتياح عندما أخلو إلى نفسي.			
2	لدي ثقة عالية بنفسي.			
3	تبدو لي الحياة جميلة.			
4	أفكر بالمستقبل بكل تفاؤل.			
5	لدي احساس بالكفاءة الذاتية.			
6	أثق في قدرتي على مواجهة المشكلات			
7	أشعر بالارتياح عندما أكون بين رفاقي.			
8	أشعر بالود نحو معظم الناس.			
9	أتحلى بالصبر في المواقف الصعبة.			
10	أتحمل مسؤولية ما أقوم به من أعمال.			
11	أتوقع الخير من الناس.			
12	أشعر بالأمن والاستقرار في حياتي.			
13	لدي ثقة في الناس من حولي.			
14	اتحمل مسؤوليتي تجاه مجتمعي.			
15	أرى أن الحياة تسير نحو الأفضل.			
16	أشعر بالسعادة عند وجودي بين الناس.			
17	أحرص على إتقان العمل الذي أقوم به.			
18	لدي إيمان كافٍ بإمكاناتي.			
19	أشعر أن زملائي يقدرون آرائي.			
20	أشعر بالانسجام مع زملائي في الدراسة.			
21	أحافظ على هدوئي عندما يضايقني أحد.			
22	أشعر بالأمن وسط أفراد أسرتي.			
23	إيماني بالقضاء والقدر يبعدني عن القلق.			
24	لدي القدرة على إقامة صداقات مع زملائي في المدرسة.			
25	أواجه صعوبات الحياة دون انزعاج.			
26	أسامح الآخرين إذا أساء لي.			

اتجاهات مدرسي اللغة الانكليزية نحو استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في المدارس الثانوية بمدينة اللاذقية

* غيث سلمان ** د. سعاد معروف. *** د. رلى مهنا

(الإيداع: 21 تشرين الثاني 2020 ، القبول: 23 حزيران 2020)

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى تعرف اتجاهات مدرسي اللغة الانكليزية نحو استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية، ولتحقيق هدف البحث قام الباحث بتطبيق مقياس للاتجاهات تضمن (30) بنداً موجهاً لمدرسي ومدرسات اللغة الانكليزية في مرحلة التعليم الثانوي، وتم التأكد من صدقه وثباته ومن ثم طُبِّق على عينة مؤلفة من (200) مدرسي ومدرسة، وقد أظهرت نتائج البحث عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين اتجاهات أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير الجنس، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين اتجاهات المدرسين أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة شهادة الماجستير والدكتوراه ثم حملة الدبلوم تليها الإجازة ، وتبين وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات اتجاهات المدرسين أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير سنوات الخبرة. وقدم الباحث مجموعة من المقترحات منها تنمية الاتجاهات الايجابية لدى مدرسي اللغة الانكليزية نحو استخدام الحاسوب من خلال تشجيعهم وتوفير أجهزة الحاسوب والحوافز المادية والمعنوية.

الكلمات المفتاحية_ (Key Words): 1- الاتجاهات 2 - مدرسي اللغة الانكليزية 3- الحاسوب.

*طالب دكتوراه في تقنيات التعليم، قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

** عميد كلية التربية الرابعة بالقيصرية وأستاذ مساعد في قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية ، جامعة دمشق، سوريا

*** مدرس في قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

Attitudes of English language teachers towards the use of computers as an educational tool in secondary schools in Lattakia

*Ghaith Salman

**Dr. Soad Maarouf

***Dr Rola. Muhanna

(Received: 21 November 2020 , Accepted: 23 June 2020)

Abstract:

The purpose of this study is to find out the teachers' attitude towards the use of computer as an educational tool. The researcher developed a scale of (30) items to determine teachers' attitudes , the items of scale were directed to English language teachers (male and female) in secondary schools . Confirmatory and reliability of the scale were conducted. Then , scale were determined to be applied to a sample of (200) male and female English language teachers . The findings suggested that there are no statistically significant differences among English language teachers' attitudes according to sex variable. The findings also suggested There are statistically significant differences among English language teachers' attitudes according to scientific qualification variable in favor of doctorate and master degrees then, diploma. The results mainly showed that there are statistically significant differences among English language teachers' attitudes due to the variable of teaching experience . The researcher suggested that the use of computer for educational purposes should be given greater consideration by developing positive attitudes of English language teachers through providing secondary schools with modern computers and encouraging English teachers by giving them rewards to use modern technology in education .

Key Words: 1– Trends. 2 – Teachers of English Language 3 – Computer.

*PhD student in Educational Technology, Department of Curriculum and Teaching Methods, Faculty of Education, University of Damascus, Syria.

**Dean of the Fourth Faculty of Education in Kenitra and Assistant Professor of Curriculum and Teaching Methods Department, Faculty of Education, Damascus University, Syria

*** Lecturer in Curriculum and Teaching Methods Department, Faculty of Education, Damascus University, Syria.

1- مقدمة:

لقد أسهمت الاتجاهات الحديثة لتكنولوجيا التعليم في ظهور نظم جديدة للتعليم والتعلم والتي كان لها أكبر الأثر في إحداث تغييرات وتطويرات على الطريقة التي يتعلم بها الطلاب والأساليب التي يقوم بها المدرس من أجل توصيل المعلومات بسرعة وسهولة بعيداً عن الطرق التقليدية للتعليم، والتي أصبحت مصدراً للسأم والملل في غرفة الصف من قبل الطالب وحتى المدرس، ومن النظم التي أسفرت عنها الاتجاهات الحديثة لتكنولوجيا التعليم نظم التعليم والتعلم الإلكتروني، والتي تعتمد على الحاسوب والانترنت والوسائل التفاعلية.

حيث أصبحت هذه التطبيقات وسيلة اتصال فعالة بين المتعلم والمعلم من ناحية وبين المتعلم وأقرانه من ناحية أخرى وتزود المعلم والمتعلم تغذية راجعة فورية كما أن هذا التعلم ساعد على تنحي نظم التعليم النمطية القائمة على التلقين والحفظ كما أنها أوجدت حلولاً غير تقليدية للعديد من المشكلات التي يعاني منها النظام التعليمي مثل معالجة الكثافة الطلابية في قاعات التدريس، واتساع محتوى المادة العلمية، وقصور المادة المطبوعة عن مواجهة ظاهرة الانفجار المعرفي. (سلامة، 2005، 190)

فأصبح المختصون يدعون إلى ضرورة الخروج عن المألوف وضرورة تهيئة بيئة تعليمية تسير عصر التقنية، وتشجيع الطلاب على استخدام البرامج التعليمية المحوسبة وذلك بهدف الكشف عن آثار طرق توظيف التكنولوجيا في التعليم ومن الضروري أيضاً تدريب المدرسين على هذه المهارات ومن بينها استخدام الحاسوب في التدريس وتنمية اتجاهات ايجابية لدى المدرسين حول استخدامه في التدريس لأن استخدام الحاسوب في التدريس مرهون بتغيير اتجاهات المدرسين نحوه .

وبجانب كل هذا لا ينبغي إغفال العنصر الأساسي في هذه المنظومة وهو المدرس، فعملية تثقيف وتدريب المدرسين الذين سيقومون باستخدام هذه التكنولوجيا وتوظيفها في مواقفهم التعليمية داخل الصف الدراسي يعتبر شرطاً أساسياً لإنجاح المشروع، والتدريب لا ينبغي أن يقتصر فقط على أساليب استخدام التكنولوجيا بل تنمية الرغبة والاتجاهات والدافع لديهم نحو استخدام هذه التكنولوجيا كأسلوب وأداة للتدريس والتعلم. (Ouma,2013,98).

لذلك أصبح لزاماً على المدرس الساعي إلى التميز ومواكبة التغييرات التي تطرأ على الساحة التربوية أن يهتم بتثقيف نفسه وينمي اتجاهاته نحو استخدام التقنيات الحديثة سيما الحاسوب في العملية التعليمية.

2- مشكلة البحث:

نظراً لما تلعبه اتجاهات المدرسين من دور مهم في استخدام الوسائل التعليمية أو عدم استخدامها، فهناك قصور في تناول هذا الموضوع، حسب البحوث والدراسات السابقة، لوحظ أنه لا يوجد دراسات اهتمت باتجاهات مدرسي اللغة الانكليزية نحو استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية ، وتعد مادة اللغة الانكليزية بأمس الحاجة إلى استراتيجيات تدريسية تؤدي إلى التخلص من حفظ المعارف الواردة في المنهاج، وبالتالي يتغير معها دور المدرس من تلقين تلك المعرفة إلى مساعدة الطلاب على توليد معرفة جديدة مفيدة قابلة للتطبيق لذلك لابد من توظيف أحدث ما توصل إليه العالم من تقنيات وتوفير شبكة معلوماتية في المدارس وتوفير الحواسيب لذا اهتمت وزارة التربية بمشروع دمج التكنولوجيا في التعليم نتيجة لما شهده العالم من تحديات ذات أبعاد تربوية واقتصادية واجتماعية ومن أجل مواجهة تلك التحديات لابد من الاستخدام الأمثل للطرائق والوسائل التقنية الحديثة في العملية التعليمية التعليمية ومنها استخدام الحاسوب الذي بدوره قد يساعد المدرس على تنمية اتجاهات ايجابية نحو استخدامه كوسيلة تعليمية مما قد ينعكس إيجاباً على زيادة فاعلية الطلاب ومستواهم التحصيلي .

لذا إن تنمية اتجاهات مدرسي اللغة الانكليزية نحو استخدام الحاسوب في التعليم تساعد مدرس اللغة الانكليزية على توفير بيئة تعليمية مناسبة تساعد الطلاب على التعلم بطريقة ذات معنى تضمن زيادة تحصيل الطالب لذلك كان من الضروري الوقوف على اتجاهات مدرسي مادة اللغة الانكليزية في المرحلة الثانوية نحو استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية لما لها من

أهمية كبيرة في تأهيل الفرد للدخول إلى مرحلة التعليم الجامعي، وذلك في ضوء بعض المتغيرات مثل الجنس، المؤهل، وسنوات الخبرة في التدريس، وما هذا البحث إلا محاولة لاكتشاف اتجاهات مدرسين اللغة الانكليزية نحو استخدام الحاسوب في التعليم كمحاولة للوصول إلى مقترحات قد تساعد المختصين التحسين المستمر للعملية التعليمية، وعلى ذلك يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي :

- 1- ما اتجاهات مدرسي اللغة الانكليزية في المرحلة الثانوية نحو استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية من وجهة نظرهم؟
- 2- أهمية البحث: تتجلى أهمية البحث الحالي من خلال الآتي:

- 1- تسليط الضوء على اتجاهات مدرسي اللغة الانكليزية نحو استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في تدريس مادة اللغة الانكليزية في مرحلة التعليم الثانوي.
- 2- يمكن أن يسهم تعرّف اتجاهات مدرسي اللغة الانكليزية نحو استخدام الحاسوب في تقييم استخدامهم له من عدة جوانب، وبالتالي يمكن إقامة دورات متعددة لتسهيل كيفية استخدامه من قبل مدرسي مادة اللغة الانكليزية.
- 3- أن دراسة موضوع استخدام الحاسوب في التدريس يمكن أن يساعد على تعليم أفضل للدارسين على مختلف أعمارهم ومستوياتهم العقلية، ويوفر الجهد في التدريس، ويخفف العبء عن كاهل المدرس، كما أنه قد يسهم في رفع مستوى التعليم ونوعيته.

3- أهداف البحث: هدَفَ البحث الحالي إلى

- 1- تعرف اتجاهات مدرسي اللغة الانكليزية نحو استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية من وجهة نظرهم.
 - 2- تعرّف دلالة الفروق في اتجاهات مدرسي اللغة الانكليزية نحو استخدام الحاسوب تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).
 - 3- تعرّف دلالة الفروق في اتجاهات مدرسي اللغة الانكليزية نحو استخدام الحاسوب تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (إجازة، دبلوم، ماجستير أو دكتوراه).
 - 4- تعرّف دلالة الفروق في اتجاهات مدرسي اللغة الانكليزية نحو استخدام الحاسوب تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.
- ### 4- أسئلة البحث:

1. ما اتجاهات مدرسي اللغة الانكليزية نحو استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في تدريس مادة اللغة الانكليزية في بعض المدارس الثانوية في مدينة اللاذقية من وجهة نظرهم؟
 2. هل تختلف اتجاهات مدرسي اللغة الانكليزية نحو استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية باختلاف متغير (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟
- ### 5- متغيرات البحث:

- 1- المتغيرات المستقلة: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).
- 2- المتغيرات التابعة: هي متوسطات تقديرات أفراد عينة البحث على جميع فقرات مقياس الاتجاهات.
- 6- فرضيات البحث: تم اختبار الفرضيات الآتية عند مستوى دلالة (0.05)

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات مدرسي اللغة الانكليزية نحو استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية تعزى لمتغير الجنس.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات مدرسي اللغة الانكليزية نحو استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

- 3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات مدرسي اللغة الانكليزية نحو استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.
- 7- **حدود البحث: يقتصر البحث على الحدود الآتية:**
1. **الحدود البشرية:** تكونت عينة البحث من (200) مدرساً ومدرسة ، للعام الدراسي(2019-2020).
 2. **الحدود الزمانية:** طُبّق البحث في الفصل الأول للعام الدراسي 2020/2019.
 3. **الحدود المكانية:** تم تطبيق البحث في بعض المدارس الحكومية الثانوية في مدينة اللاذقية.
 4. **الحدود الموضوعية(العلمية):** اقتصر البحث الحالي على تعرف اتجاهات مدرسي اللغة الانكليزية نحو استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية من وجهة نظرهم.
- 8- **مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:**
- يعرف جانبيه وبريجز (Gang&Briggs) الاتجاه: بأنه هو حالة داخلية تؤثر على اختيار الشخص لفعل معين تجاه موضوع أو شخص أو حدث. (أبو علام، 2004، 80).
- ويعرف الباحث الاتجاهات إجرائياً: بأنها الدرجة الكلية التي يتم الحصول عليها من خلال إجابة مدرسي اللغة الانكليزية على مقياس الاتجاهات نحو استخدام الحاسوب.
- اتجاه مدرس اللغة الانكليزية نحو الحاسوب:** هو شعور مدرس اللغة الانكليزية نحو الحاسوب ومدى تقبله لاستخدامه في التعليم الصفي وشعوره نحوه وتقديره لأهميته وقيمه في العملية التعليمية التعليمية .
- الحاسوب: هو جهاز الكتروني صمم بطريقة تسمح باستقبال البيانات واختزانها ومعالمتها وذلك بتحويل البيانات إلى معلومات صالحة للاستخدام واستخدام النتائج المطلوبة لاتخاذ القرار. (محامدة، 2005، 137) .
- استخدام الحاسوب في التعليم:** استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية مساعدة في تقديم الدروس إلى الطلبة مباشرة أو من خلال تفاعل الطلبة مع البرامج التعليمية المحوسبة.
- مرحلة التعليم الثانوي:** وهي تلي مرحلة التعليم الأساسي، مدتها ثلاث سنوات تبدأ من الصف الأول الثانوي، وتنتهي بنهاية الصف الثالث الثانوي وهي مرحلة تعليم مجانية. (وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، 2016، 3).
- 10- **بعض الدراسات السابقة:**
- دراسة الخطيب(2002) في إربد: عنوانها "اتجاهات المعلمين في محافظة إربد نحو تكنولوجيا التعليم. هدفها: تعرف اتجاهات المعلمين في محافظة إربد نحو تكنولوجيا التعليم وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات".
- العينة والأدوات: وقد اشتملت عينة الدراسة على 139 معلماً ومعلمة في المدارس الحكومية في محافظة إربد وقد استخدم الباحث استبانة من(40) فقرة نصفها سلبي والآخر إيجابي .
- نتائج الدراسة: دلت النتائج على وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين في مجتمع الدراسة نحو تكنولوجيا التعليم، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين نحو تكنولوجيا التعليم من ناحية والمؤهل العلمي من ناحية أخرى لصالح من يحملون شهادة البكالوريوس على من يحملون شهادة دبلوم كلية المجتمع، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين نحو تكنولوجيا التعليم من ناحية وكل من الجنس (ذكر، أنثى)، والتخصص، وسنوات الخبرة في التدريس.

-دراسة الريماوي وصبري: (2011) بعنوان "الاتجاهات نحو الحاسوب ومعوقات استخدامه في التعليم لدى معلمي العلوم في المدارس الحكومية في الضفة الغربية.

هدف الدراسة: الكشف عن اتجاهات معلمي العلوم للصفوف من الخامس إلى العاشر في المدارس الحكومية الفلسطينية في الضفة الغربية نحو الحاسوب واستخدامه في التعليم، وعلاقة هذه الاتجاهات ببعض المتغيرات كالجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة في التدريس، وعدد مساقات الحاسوب التي درسها المعلم في الجامعة أو الكلية، وعدد الدورات التدريبية التي التحق بها في الحاسوب.

منهج الدراسة: وصفي تحليلي.

عينة الدراسة: تكونت من جميع معلمي العلوم للصفوف من الخامس إلى العاشر الذين يدرسون في المدارس المختارة لعينة الدراسة وقد بلغ عددهم (409) معلم ومعلمة.

نتائج الدراسة: وبينت النتائج أن اتجاهات معلمي العلوم نحو الحاسوب واستخدامه في التعليم ايجابية، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين هذه الاتجاهات تعزى إلى كل من: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في التدريس، مع وجود فروق

ذات دلالة إحصائية في هذه الاتجاهات تعزى إلى كل من عدد مساقات الحاسوب التي درسها المعلم في الجامعة أو الكلية، وعدد الدورات التدريبية في مجال الحاسوب التي التحق بها المعلم أثناء الخدمة لصالح الذين درسوا أربعة مساقات فأكثر، أو التحقوا بأربع دورات فأكثر، كما تبين أن أكثر من ثلثي معلمي العلوم لا يستخدمون الحاسوب في تعليم العلوم. -دراسة عمران(2013): اتجاهات المعلمين نحو استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في المدارس في الجزائر. هدف الدراسة: تعرف اتجاهات المعلمين نحو استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في المدارس.

منهج الدراسة: وصفي تحليلي.

عينة الدراسة: تكونت من (100) معلم ومعلمة.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أن اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية ايجابي، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية تعزى إلى متغير كل من الجنس والعمر والتخصص وسنوات الخبرة في التدريس.

دراسة العنزي والفيلكاوي(2017): اتجاهات الهيئة التدريسية نحو استخدام تكنولوجيا التعليم في كلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت.

هدف الدراسة: تعرف اتجاهات الهيئة التدريسية نحو استخدام تكنولوجيا التعليم في كلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت

منهج الدراسة: وصفي تحليلي.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (246) عضو من هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية.

نتائج الدراسة: وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

دراسة شارلوت(Charlotte, 2000) في لوزيانا: عنوانها " أثر التقنيات على اتجاهات المعلمين الصفية."

The Effects of Technology on the Attitudes of classroom Teachers

هدفها: تعرّف الاتجاهات نحو تكنولوجيا التدريس في ثلاثة أحياء مدرسية في لوزيانا، ودراسة تأثير الاختلافات بين النظم المدرسية والفروق في الجنس وخبرات التدريس.

العينة والأدوات: تكونت من (242) معلماً ومعلمة في مدارس حضرية وريفية، واستخدم الباحثة الاستبانة.

نتائج الدراسة: أظهرت أن الفروق والاختلافات في الاتجاهات نحو التكنولوجيا كانت بارزة بين المعلمين الذين يقومون بالتدريس في إطار هذه النظم سابقة الذكر، وقد أظهر المعلمون العاملون في مناطق حضرية اتجاهاً أفضل نحو التكنولوجيا مقارنة بأقرانهم في النظم الريفية، ولم يكن للجنس أو سنوات الخبرة أي تأثير في اتجاهاتهم.

دراسة فرانكلين وآخرون (Franklin, 2001) في فلوريدا: عنوانها "اتجاهات أساتذة الجامعة نحو تكنولوجيا التعليم داخل حجرات الدراسة".

Faculty Attitudes about Instructional Technology in a Metropolitan university classroom.

هدفها: تعرّف اتجاهات أساتذة الجامعة نحو تكنولوجيا التعليم.

العينة والأدوات: جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة ميتروبوليتن بولاية فلوريدا الأمريكية، استخدم الباحثون بطاقة ملاحظة. نتائج الدراسة: أظهرت اهتمام أعضاء هيئة التدريس بقدراته بالتكنولوجيا واستخدامها لتعزيز تعلم الطلاب واعتبار تكنولوجيا التعلم أداة فعالة في عرض المعلومات .

دراسة (شين 2007) (Shin, 2007) بعنوان " معرفة اتجاهات المدرسين تجاه أمان المختبر في المرحلة الابتدائية في المنطقة الوسطى في تايوان."

"Knowing teachers ' attitudes towards laboratory's safety and authenticity in the elementary school in the middle area of Taiwan .

هدف الدراسة: تعرّف مواقف المدرسين تجاه أمان المختبر في المرحلة الابتدائية في تايوان الوسطى.

العينة والأدوات: تكونت عينة الدراسة من (363) مدرساً، تم اختيارهم بشكل عشوائي من (64) مدرسة ابتدائية. نتائج الدراسة: وتوصلت الدراسة إلى أن المدرسين في المرحلة الابتدائية يحتاجون إلى تعزيز معرفتهم في مجال أمان المختبر، وكذلك يجب تقوية مواقف المدرسين تجاه أمان المختبر، كما أظهرت الدراسة علاقات ذات دلالة بين المعرفة في مجال أمان المختبر لدى المدرسين واتجاهاتهم نحو أمان المختبر.

11-التعليق على الدراسات السابقة: موقع البحث الحالي من الدراسات السابقة: تشابه البحث الحالي في بعض جوانبه مع عدد من الدراسات السابقة في المنهجية العلمية، وبعض الأدوات المستخدمة، ويختلف في نقاط عدة كأدوات البحث ومجتمعه، وأهدافه، والعينة والمادة المختارة ومن خلال استعراض الدراسات السابقة، يمكن إجمال النقاط التي توصلت إليها الدراسات السابقة فيما يأتي: من حيث المنهج والعينة: اتبعت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي، كما تم تطبيق الدراسات السابقة على عينات مختلفة، تم تطبيق الدراسات السابقة في أماكن مختلفة كدراسة الخطيب(2002) في اربد، ودراسة صبري(2011) في الضفة الغربية، ودراسة عمراني(2013) في الجزائر، ودراسة العنزي و الفليكاوي(2017) في الكويت، وتم تطبيق أغلب الدراسات السابقة على عينات مختلفة ومواد مختلفة ، كدراسة الخطيب(2002) على معلمي المدارس الحكومية، ودراسة الريماوي (2011) على معلمي العلوم ، ودراسة العنزي و الفليكاوي(2017)على أعضاء الهيئة التدريسية ، ويلاحظ ندرة الدراسات التي تناولت اتجاهات مدرسي اللغة الانكليزية وهذا ما يميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة، واختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة من حيث المكان حيث تم تطبيقه في بعض المدارس الثانوية بمدينة اللاذقية.

12-الإطار النظري للبحث:

اتجاهات مدرسي اللغة الانكليزية نحو استخدام الحاسوب في التعليم: إن الاتجاه نحو استخدام الحاسوب في التعليم هو مجموعة من المكونات المعرفية والانفعالية والسلوكية التي تتصل بمصلحة استجابات المتعلم أو المعلم وموقفهم نحو قضية معينة (استخدام الحاسوب في التعليم) وطبيعة تلك الاستجابات من حيث الرفض أو القبول نتيجة مروره بخبرة معينة تتعلق

بذلك الشيء أو الحدث أو القضية (المليجي، 2011، 31) ففي مجال اتجاهات المعلمين نحو الحاسوب تلعب الحواجز النفسية دوراً كبيراً في مدى نجاح دوره في التعليم حيث يفضل الكثير من المعلمين الأساليب التقليدية القديمة في التعلم والتعليم بسبب تعودهم عليها وإحساسهم بصعوبة التغيير وان هذا التغيير سيؤدي إلى مشكلات إضافية بالإضافة إلى اعتقادهم بأن استخدام الحاسوب في التعليم يزيد من الأعباء الملقاة على عاتق كل منهم.

فالعوامل النفسية والوجدانية كثيراً ما تتدخل لاستغلال المقاومة لذلك، و لكن هناك من المعلمين من تكون ميولهم ايجابية لهذا الموضوع لاعتقاداتهم أنها مهارة تكنولوجية جديدة في هذا النوع من التعلم فهي تساهم في إكساب المتعلمين خبرات متعددة وتمكنهم من التواصل مع المادة الدراسية في الوقت الذي يناسبهم أي أن التوافر الدائم للمادة الدراسية عبر الانترنت بواسطة الحاسوب وبجودة عالية يسهل من أدوار المعلمين في مسار العملية التعليمية فالمعلم لم يعد ملقناً ومرسلاً للمعلومات بل أصبح مرشداً و ناصحاً ومحفزاً للحصول على المعلومات مما يشجع على استقلالية الطالب واعتماده على نفسه.(فهيم 2006، 118).

دور الاتجاهات في استخدام تقنيات التعليم والتعلم:

تلعب الاتجاهات دوراً حاسماً في التعليم والأداء، لأن مشاعر المدرسين واتجاهاتهم نحو تقنيات التعليم والمواد الدراسية تؤثر في قدرتهم على تحقيق الأهداف التعليمية .

حيث يذكر دي سكول (De Scool, 2005, p214) أن قدرات الشخص وإمكاناته قد تؤثر على اتجاهاته وكذلك القيام بأي سلوك، ومما يقوي الاتجاهات التشجيع والتعزيز الذي يلقاه الشخص من قبل الآخرين، ومن أجل تحسين الاتجاه نحو تقنيات التعليم يجب دراسة الصعوبات والعوائق التي تؤدي إلى عزوف الشخص عن استعمال تلك الوسائل والقيام بإزالتها، لأن هذا يمكن أن يساعد على تحسين اتجاه المدرسين نحو تلك الوسائل، فتقنيات التعليم تلعب دوراً هاماً في النظام التعليمي. والتعليم باستخدام التقنيات الحديثة يمكن أن يزداد حينما تكون لدى المدرسين اتجاهات إيجابية نحوها (Anderson, 2001, p89).

ويؤكد روب (Roob, 2001, p201) ، أن الخبرة في مجال تقنيات التعليم لها تأثير كبير في التقليل من مستوى الخوف من استعمال التقنيات وفي تحسين اتجاهاتهم نحوها. يلاحظ مما سبق أن اتجاهات المدرس الإيجابية تؤثر في استخدامه لتقنيات التعليم في التدريس بشكل فعال الأمر الذي يرفع من سوية العملية التعليمية.

13-مجتمع البحث وعينته:

- **مجتمع البحث:** شمل مجتمع البحث جميع مدرسي اللغة الإنكليزية العاملين في مديرية تربية مدارس التعليم الثانوي في مدينة اللاذقية في الفصل الأول من العام الدراسي(2019- 2020)، البالغ عددهم(3040) مدرساً ومدرسة للغة الانكليزية، في مدارس مدينة اللاذقية والبالغ عددها (150) مدرسة رسمية للعام الدراسي(2019-2020).
- **عينة البحث:**
- **العينة الاستطلاعية:** تم توزيع أداة البحث وهي مقياس الاتجاهات على عينة قوامها (40) مدرساً ومدرسة من مدرسي اللغة الإنكليزية في مدينة اللاذقية وهم من خارج عينة البحث الأصلية، وذلك بهدف معرفة مدى ملائمة ووضوح فقرات المقياس لأفراد عينة البحث، وكذلك للتحقق من الخصائص السيكومترية للأداة.
- **العينة الأصلية:** تكونت عينة البحث الأصلية من مدرسي ومدرسات اللغة الإنكليزية في مدارس التعليم الثانوي في مدينة اللاذقية، وقد بلغ حجم العينة(200) مدرساً ومدرسة، بلغت نسبة العينة (6.58%) من مجتمع البحث وتم اختيارهم بطريقة عشوائية، وذلك بعد استبعاد عينة الدراسة الاستطلاعية. وتم توزيعهم حسب الجدول رقم(1).

الجدول رقم(1) : يوضح توزيع أفراد عينة البحث وفق متغيرات البحث

عدد سنوات الخبرة			المؤهل العلمي			الجنس		المتغير
أكثر من 10سنوات	من 5 حتى 10سنوات	أقل من 5سنوات	ماجستير	دبلوم تأهيل تربوي	إجازة جامعية	إناث	ذكور	
18	44	138	28	35	137	155	45	
200			200			200		

14-إعداد الأداة في صورتها الأولية:تم إعداد الأداة بعد الاطلاع على الأدبيات النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، والاطلاع على بعض أدوات الأبحاث الخاصة بدور اتجاهات المدرسين، وفي ضوء ذلك تم إعداد الأداة في صورتها الأولية مكونة من (30) بنداً موزعة على ثلاثة مجالات، وتحديد بدائل الإجابة بالآتي (موافق- لا أدري- غير موافق).

- التحقق من صدق الأداة:

أولاً صدق المحكمين: تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين حيث بلغ عددهم (9) من أصحاب الخبرة والاختصاص، وللتحقق من ملائمة الأداة للهدف الذي وضعت من أجله، ومدى ملائمة مفردات المقياس ووضوحه وسلامة الصياغة اللغوية، وفي ضوء آراء السادة المحكمين تم إعادة صياغة بعض الفقرات وكان عددها (3) فقرات. ، وبذلك أصبح عدد فقرات الأداة (30) فقرة، وبعد تحكيم الأداة طبقت على عينة استطلاعية قوامها (40) مدرساً ومدرسة للغة الانكليزية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة اللاذقية، وهم من خارج عينة البحث الأصلية، وذلك بهدف معرفة مدى ملائمة ووضوح فقرات المقياس، وكذلك للتحقق من الخصائص السيكمترية للأداة، وعلى ضوء نتائج العينة الاستطلاعية تم تعديل بعض المفردات في البنود التي لم تكن واضحة وتم التحقق من صدق وثبات الأداة كالاتي:

صدق التكوين: تراوحت قيم الارتباطات بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس بين ($-0,564^* - 0,726^*$) وهي درجات دالة عند مستوى دلالة 0,05، وبناءً على ذلك يعتبر المقياس صادق التكوين.

الصدق الذاتي: يقاس بالجزر التربيعي لمعامل ثبات المقياس، وبما أن معامل الثبات بالإعادة = 0,737، وجزره التربيعي = $\sqrt{0,737} \approx 0,858$. مما يدل على صدق ذاتي للمقياس.

الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية): في هذا النوع من الصدق تقسم درجات العينة إلى ربيعيات، وتتم مقارنة نتائج أداء المجموعة الأعلى والمجموعة الأدنى في ضوء نتائج العينة الكلية، وبالتالي تتم دراسة الفروق بين الربيع الأعلى والربيع الأدنى باستخدام اختبار الفروق (ت - ستودنت)، وتدل الفروق بين المجموعتين على أن المقياس قادر على تمييز طرفي الأداء المرتفع والمنخفض، وبالنسبة للمقياس الحالي فإن الفروق بين المجموعتين تدل على التمييز بين المعلمين ذوي الاتجاهات الايجابية والمعلمين ذوي الاتجاهات السلبية نحو استخدام الحاسوب في مادة اللغة الانكليزية وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

الجدول (2) المقارنة الطرفية لمقياس اتجاهات المعلمين نحو استخدام الحاسوب في مادة اللغة الانكليزية.

القرار	مستوى الدلالة	t	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	المجموعة	
دالة	0.002	9.137	.8711	76.34	10	الفئة العليا	اتجاهات المعلمين
			91.04	.5045	10	الفئة الدنيا	

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق بين الفئتين العليا والدنيا، وأن مستوى الدلالة أقل من 0.05، وبالتالي فالمقياس يميز اتجاهات المدرسين الإيجابية والسلبية مما يدل على صلاحيته للاستخدام.

-**ثبات المقياس:** للتأكد من ثبات وصدق المقياس تم تطبيقه على (40) مدرساً ومدرسة من خارج عينة البحث، (20) من الذكور و(20) إناث، واعتمد الباحث للتأكد من ثبات المقياس على الطرائق الآتية:

ثبات الاتساق بالإعادة: ويهدف التحقق من الثبات بالإعادة جرت إعادة تطبيق المقياس على العينة ذاتها بعد مرور (15) يوماً من التطبيق الأول، وكان معامل الثبات بالإعادة بين التطبيق الأول والثاني يساوي 0.737، وهو ثبات جيد ودال عند درجة 0.01، كما يوضح الجدول (3):

الجدول رقم (3): الارتباط بين التطبيق الأول للاستبانة وإعادة التطبيق

الارتباط بين التطبيق الأول	العدد	ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
وإعادة التطبيق	30	.737**	.000
** ارتباط عند مستوى 0.01			

ثبات التجزئة النصفية: كما تم حساب معامل الثبات والاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ ≈ 0.74 ، والتجزئة النصفية ≈ 0.72 . وهي معاملات ثبات مقبولة.

الجدول رقم (5): معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ	عدد البنود
.716	.743	30

مما سبق عرضه نجد أن النتائج الاستطلاعية تؤكد صدق وثبات المقياس وصلاحيته للتطبيق على عينة البحث.

-**الأداة في صورتها النهائية وكيفية تصحيح درجاتها:** تتكون الأداة في صورتها النهائية من (30) بنداً، حيث تكون العلامة المقابلة للبند ثلاث درجات إذا كانت الإجابة عليه (موافق)، ودرجتان إذا كانت الإجابة عليه (لا أدري)، ودرجة إذا كانت الإجابة عليه (غير موافق) بحال العبارات الإيجابية، ودرجة إذا كانت الإجابة عليه (موافق)، ودرجتان إذا كانت عليه (لا أدري) وثلاث درجات إذا كانت الإجابة عليه (غير موافق) في حال العبارات السلبية.

مفتاح التصحيح للاستبانة:

للعبارات الإيجابية:

موافق	لا أدري	غير موافق
3	2	1

للعبارات السلبية:

موافق	لا أدري	غير موافق
1	2	3

15-تطبيق أداة البحث: قام الباحث بتطبيق أداة البحث (مقياس الاتجاهات) على عينة البحث من مدرسي ومدرسات اللغة الانكليزية للتعليم الثانوي في مدارس مدينة اللاذقية، حيث تم توزيع الاستبانات وجمعها بعد توضيح موضوع البحث والهدف منه وكيفية الإجابة عن بنود المقياس، وكان التطبيق الميداني للمقياس خلال تشرين الأول من عام (2020).

16- عرض نتائج البحث ومناقشتها:

النتائج الخاصة بسؤال البحث: ما اتجاهات المعلمين نحو استخدام الحاسوب في مادة اللغة الانكليزية؟ للتحقق من سؤال البحث تم لمعرفة اتجاهات المعلمين نحو استخدام الحاسوب، تم تقسيمهم بحسب نتائج أدائهم على المقياس وفق القاعدة التالية: الاتجاهات الايجابية = المتوسط+ الانحراف المعياري.

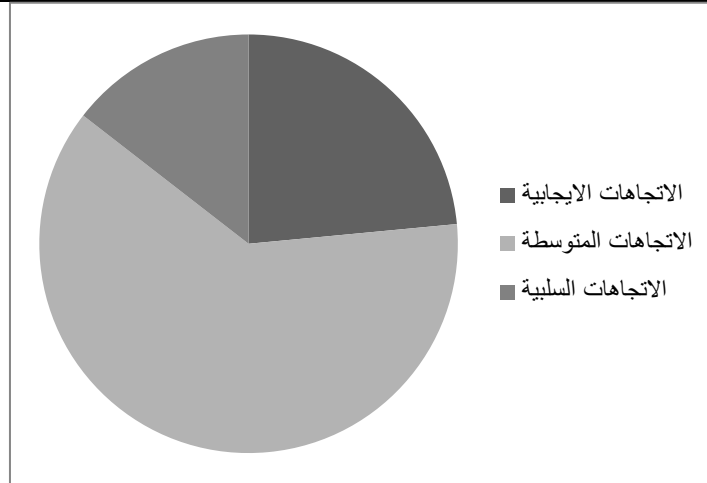
الاتجاهات المتوسطة = ما بين القيمتين.

الاتجاهات السلبية = المتوسط- الانحراف المعياري.

وبذلك تكون اتجاهات المعلمين عينة البحث موزعة حسب الآتي:

الجدول (6): توزيع المعلمين بحسب اتجاهاتهم نحو استخدام الحاسوب في مادة اللغة الانكليزية.

أعداد المعلمين	المعيار	تطبيق القاعدة	قاعدة تحديد المستوى	المستوى	المتوسط = 67.01 ≈ 67
47	77 فما فوق	10 + 67	المتوسط+ الانحراف المعياري	الاتجاهات الايجابية	
124	من 77 إلى 57	ما بين القيمتين	ما بين القيمتين	الاتجاهات المتوسطة	الانحراف المعياري =
29	أقل من 57	10 - 67	المتوسط- الانحراف المعياري	الاتجاهات السلبية	9.969 ≈ 10



الشكل رقم (1) : توزيع المعلمين بحسب اتجاهاتهم نحو استخدام الحاسوب في مادة اللغة الانكليزية.

اختبار الفرضيات:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في اتجاهاتهم نحو استخدام الحاسوب في مادة اللغة الانكليزية تعزى لمتغير الجنس، عند مستوى دلالة (0.05).

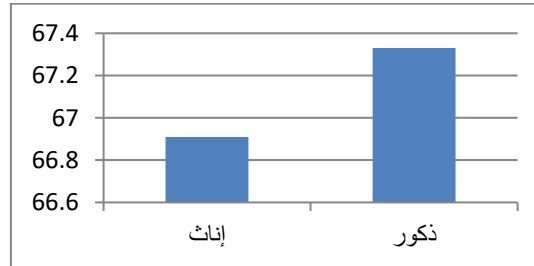
الجدول رقم (7): الإحصاءات الوصفية لاختبار الفرضية الأولى

الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
اتجاهات المعلمين	ذكور	45	67.33	12.506
	إناث	155	66.91	9.148

الجدول (8) نتيجة اختبار ت- ستودنت لاختبار الفرضية الأولى

مقارنة نتائج ذكور/ إناث	الحالة	اختبار ليفين	مستوى الدلالة	(ت) ستودنت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
اتجاهات المعلمين	تجانس	22.539	.000	.250	198	.803
	عدم تجانس			.211	58.328	.833

يُظهر اختبار ليفين من خلال الجدول السابق في نتائج مقارنة متوسطات الذكور والإناث على مقياس اتجاهات المعلمين نحو استخدام الحاسوب أن $(p = 0.000 > 0.05)$ مما يعني عدم تجانس العينتين، وللحكم على T نجد أن $(0.05 < p = 0.833)$ وهذا يعني عدم وجود فروق بين متوسطات الذكور والإناث على المقياس، وبالتالي تُقبل الفرضية الأولى والتي نصت على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في اتجاهاتهم نحو استخدام الحاسوب في مادة اللغة الانكليزية تعزى لمتغير الجنس ويفسر الباحث هذه النتيجة: تشابه الظروف البيئية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي يعيشها كلا الجنسين من المدرسين والمدرسات، حيث يتم تدريسهم قبل الخدمة بنفس الكليات، ويتم توظيفهم وترقيتهم بناء على معايير واحدة، كما أنهم يعملون في مدارس واحدة أحياناً، أو تشابه المدارس من ناحية النظام والإمكانات المادية والفنية، فضلاً عن المناهج التعليمية الواحدة لكلا الجنسين، وكذلك المشرفين الاختصاصيين الذين يقيمون سلوك وقدرات المدرس التعليمية، ويخضع المدرسون لنفس الدورات والبرامج التدريبية، وتتفق نتائج هذه الفرضية مع نتائج دراسة كل من (الخطيب، 2002) و الريماوي وصبري(2011) وعمراني(2013) التي أظهرت عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس.



الشكل رقم(2): توزيع أفراد العينة حسب الجنس

نتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين من حيث مؤهل العلمي (إجازة - دبلوم - ماجستير أو دكتوراه) في اتجاهاتهم نحو استخدام الحاسوب في مادة اللغة الانكليزية، عند مستوى دلالة (0.05) .

الجدول رقم (9): الأعداد والمتوسطات.

المؤهل العلمي	العدد	المتوسطات
ماجستير ودكتوراه	28	83.04
دبلوم	35	71.34
إجازة	137	62.62

الجدول رقم (10): نتائج تحليل التباين الأحادي One way ANOVA

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	10487.882	2	5243.941	111.235	.000
داخل المجموعات	9287.113	197	47.143		
المجموع	19774.995	199			

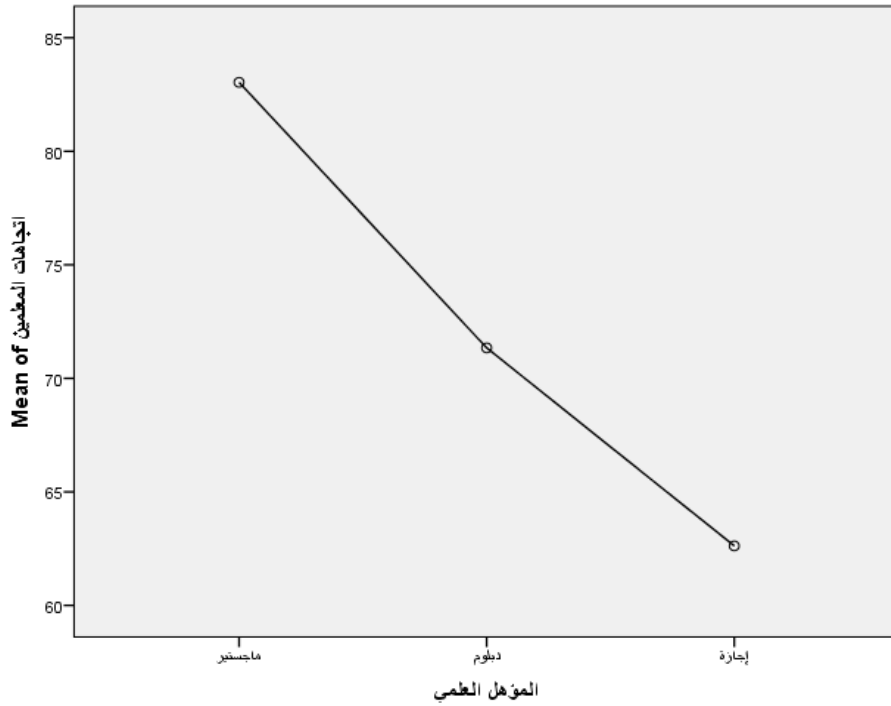
الجدول رقم (11): نتائج اختبار Tukey للمقارنة المتعددة

المجموعات	متوسط الفرق بين المجموعات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	حدا الثقة 95%		
				الحد الأدنى	الحد الأعلى	
ماجستير	دبلوم	11.693*	1.741	.000	7.58	15.80
	إجازة	20.415*	1.424	.000	17.05	23.78
دبلوم	ماجستير	-11.693*	1.741	.000	-15.80	-7.58
	إجازة	8.722*	1.300	.000	5.65	11.79
إجازة	ماجستير	-20.415*	1.424	.000	-23.78	-17.05
	دبلوم	-8.722*	1.300	.000	-11.79	-5.65

* اختلاف المتوسطات دال في مستوى الدلالة 0.05

يتبين من الجدول السابق أن $(p = 0.000 > 0.05)$ وهذا يعني وجود فروق بين متوسطات اتجاهات المعلمين بحسب المرحلة التعليمية وبالتالي تُرفض الفرضية الثانية فتصبح: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين من حيث مؤهل العلمي (إجازة- دبلوم - ماجستير أو دكتوراه) في اتجاهاتهم نحو استخدام الحاسوب في مادة اللغة الانكليزية. ومن الجدول (11) يبين اختبار المقارنة المتعددة (Tukey) أن الفروق موجودة بين متوسطات أداء المعلمين من المؤهلات العلمية الثلاثة، أي أن هناك فروق دالة بين المجموعات الثلاث، وهذا ما يوضحه الرسم البياني الشكل (3)، وبالنظر إلى المتوسطات الجدول (11) نجد أن الاتجاهات الأكثر إيجابية نحو استخدام الحاسوب كانت لدى المعلمين حملة الماجستير أو الدكتوراه، تلاها حملة الدبلوم ثم حملة الإجازة الجامعية. وقد يعود السبب في ذلك لأن مدرسي اللغة الانكليزية ستزداد معلوماتهم ومهاراتهم فيما يتعلق بتكنولوجيا التعليم واستخدامات الحاسوب في التعليم كلما ازداد مستوى التعليم عندهم وهذا بالتالي سيؤدي إلى تكون اتجاه إيجابي لديهم نحو هذا الموضوع.

تختلف نتائج هذه الفرضية مع نتائج دراسة الريماوي وصبري (2011) التي أظهرت عدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي.



الشكل رقم(3): توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي

نتائج الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين بحسب سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات- من 5 إلى 10سنوات- أكثر من 10 سنوات) في اتجاهاتهم نحو استخدام الحاسوب في مادة اللغة الانكليزية، عند مستوى دلالة (0.05).

الجدول رقم (12): الأعداد والمتوسطات.

مرحلة التعليم	العدد	المتوسطات
أقل من 5	138	70.82
من 5- 10	44	58.36
أكثر من 10	18	58.89

الجدول رقم (13): نتائج تحليل التباين الأحادي One way ANOVA

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	6478.564	2	3239.282	47.993	.000
داخل المجموعات	13296.431	197	67.495		
المجموع	19774.995	199			

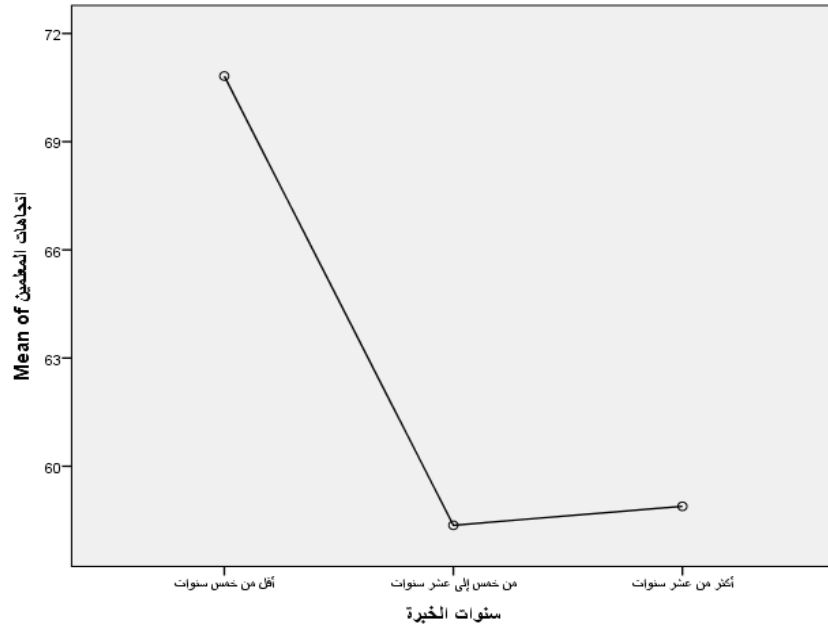
الجدول رقم (14): نتائج اختبار Tukey للمقارنة المتعددة

المجموعات بحسب عدد سنوات الخبرة	متوسط الفرق بين المجموعات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	حدا الثقة 95%		
				الحد الأدنى	الحد الأعلى	
أقل من 5	من 5- 10	12.455*	1.422	.000	9.10	15.81
	أكثر من 10	11.930*	2.059	.000	7.07	16.79
من 5- 10	أقل من 5	-12.455*	1.422	.000	-15.81	-9.10
	أكثر من 10	-.525	2.299	.972	-5.95	4.90
أكثر من 10	أقل من 5	-11.930*	2.059	.000	-16.79	-7.07
	من 5- 10	.525	2.299	.972	-4.90	5.95
* اختلاف المتوسطات دال في مستوى الدلالة 0.05						

بالنظر إلى الجدول (13) نجد أن $(p = 0.000 > 0.05)$ وهذا يعني وجود فروق بين متوسطات اتجاهات المعلمين بحسب سنوات الخبرة، وبالتالي تُرفض الفرضية الثانية فتصبح: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين بحسب سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات- من 5 إلى 10 سنوات- أكثر من 10 سنوات) في اتجاهاتهم نحو استخدام الحاسوب في مادة اللغة الانكليزية.

ومن الجدول (14) يبين اختبار المقارنة المتعددة (Tukey) وجود الفروق بين متوسطات درجات المعلمين الأقل خبرة (أقل من خمس سنوات) ومتوسطات درجات المعلمين مع سنوات الخبرة الأكثر لصالح الأقل خبرة، بينما لم تظهر فروق بين متوسطات درجات المعلمين ذوي الخبرة ما بين 5 - 10 سنوات و المعلمين أصحاب الخبرة أكثر من 10 سنوات، وهذا يعني أن المعلمين الجدد أو الأقل خبرة يحملون اتجاهات إيجابية أكثر من غيرهم من المعلمين الأقدم نحو استخدام الحاسوب. وتفسر هذه النتيجة بأن التعليم في الوقت الحالي أصبح أكثر يسراً من ذي قبل، فالخريجون الجدد من ذوي سنوات الخبرة (1- 5) تلقوا تعليمهم بتقنيات حديثة واستخدموا الحاسوب في الحصول على معلوماتهم من خلال الانترنت مما سهل عليهم التعامل معها، في عصر المعلومات وسهولة استخدامها، كما أنهم أكثر خبرة في استخدام الحاسوب، في حين يتعامل بعض المدرسين القدامى بالطريقة نفسها التي تلقوا بها تعليمهم حيث يفضل الكثير من المدرسين الأساليب التقليدية القديمة في التعليم بسبب تعودهم عليها وإحساسهم بصعوبة التغيير أو أن هذا التغيير سيؤدي إلى مشكلات إضافية بالنسبة لهم. بالإضافة إلى اعتقادهم أن استخدام الحاسوب في التعليم يزيد من الأعباء الملقاة على عاتق كل منهم، الأمر الذي يؤثر على اتجاهاتهم نحو استخدام الحاسوب في التعليم.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من الخطيب(2002)، والعنزي والفلكاوي(2017) التي توصلتا إلى وجود فرق لصالح سنوات الخبرة، بينما تختلف نتائج هذه الفرضية مع نتائج دراسة الريماوي وصبري(2011)، وعمراني(2013) التي أظهرتا عدم وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة .



الشكل رقم (4): توزيع أفراد البحث حسب عدد سنوات الخبرة

17- بعض المقترحات:

- بعد عرض نتائج البحث وتحليلها وتفسيرها، تم التوصل إلى مجموعة من المقترحات وهي:
- 1- تنمية الاتجاهات الايجابية لدى مدرسي اللغة الانكليزية نحو استخدام الحاسوب من خلال تشجيعهم وتوفير أجهزة الحاسوب والحوافز والمكافآت المادية والمعنوية.
 - 2- عقد مؤتمرات تربوية تعزز اتجاهات مدرسي اللغة الانكليزية نحو استخدام الحاسوب.
 - 3- إجراء دورات وندوات ولقاءات تربوية تساعد في تثقيف مدرسي اللغة الانكليزية حول تقنيات التعليم بشكل عام واستخدام الحاسوب بشكل خاص و تنمية مهارات توظيف استخدامه في التدريس.

-المراجع:

1. أبو علام، رجا. (2004). *التعلم أسسه وتطبيقاته*. الأردن: دار المسيرة.
2. الخطيب، لظفي. (2002). *اتجاهات المعلمين في محافظة إربد نحو تكنولوجيا التعليم*، مجلة جامعة الملك سعود، م14، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (2)، ص ص523-550.
3. الريماوي، صوفيا وصبري، خولة: (2011). *الاتجاهات نحو الحاسوب ومعوقات استخدامه في التعليم لدى معلمي العلوم في المدارس الحكومية في الضفة الغربية*. مجلة العلوم التربوية، المجلد 38، العدد 1،
4. سلامة، عبد الحافظ (2006). *وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم*. عمان: دار الفكر.
5. عمراني، أمال. (2013): *اتجاهات المعلمين نحو استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في المدارس في الجزائر*. رسالة ماجستير، كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية والإنسانية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، جامعة د.مولاي الطاهر سعيدة.
6. العنزي، عبد العزيز والفيلكاوي، أحمد. (2017): *اتجاهات الهيئة التدريسية نحو استخدام تكنولوجيا التعليم في كلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت*. مجلة العلوم التربوية. العدد الأول. يناير 2017.
7. فهيم، هيثم (2009). *اتجاهات طلبة الجامعات نحو التعلم الالكتروني*. ط1، دار الجليس الزمان. عمان.
8. محامدة، ندى. (2005). *التعليم المستمر والتثقيف الذاتي*، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن.

9. المليجي، ثناء(2011). **بحوث في التربية وعلم النفس التربوية العلمية والبيئية**. ط1. دار الكتاب الحديث. القاهرة.
10. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية. (2016). النظام الداخلي لمدارس مرحلة التعليم الثانوي العام . المعدل بالقرار (8)/443/الصادر بتاريخ 2016/6/25. وزارة التربية. دمشق.
11. Anderson ,R (2001). **Using Multimedia in Education** , Mc Hill, P 89.
12. Charlotte, H, & Magoun, A., (2000). **The Effects of Technology on the Attitudes of classroom Teachers. Teacher Education International Conference** ,San Diego California ERIC : ED444531
13. De Scool, A (2005). **The Need for Technology Instruction in Teacher Education, Exit Project**. Indiana University at south bend P 214.
14. Frankli ,K & others(2001). **Faculty Attitudes about Instructional Technology in a Metropolitan university classroom**. metropolitan – universities . ERI ED 697309 .
15. Ouma ,Gordon.etal.(2013) : E-Learning Readiness in Public Secondary school in Kenya ,European **Journal Of Open And Distance Learning** 16(2),97,ISSN1027–5207 .P 97–110
- 16.. Roob, A.G. : **Effectiveness of Using Web in Education With An Experience, University of Salzbur** , 2001 P. 201
17. Shin, C. (2007), A Study of the Use of Mathematic Laboratory for Teachinga Strategy and Testing Its Effectiveness in Taiwan.

مقياس اتجاهات مدرسي اللغة الانكليزية نحو استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في المدارس الثانوية بمدينة اللاذقية

التعليمات: عزيزي المدرس، عزيزتي المدرسة، التحية الطيبة، وبعد:

فيما يلي (30) عبارة وأمام رقم كل عبارة ثلاث احتمالات متدرجة، والمطلوب منك:

- 1- أن تقرأ العبارة جيداً.
- 2- أن تضع إشارة (✓) على الاحتمال الذي ينطبق على المدرس وذلك في الحقل المناسب أمام كل عبارة، كما يطلب منك أن تجيب على كل العبارات.
- 3- كما يرجى منك عدم كتابة أي شيء على المقياس، علماً أن هذا المقياس لن يستخدم إلا للبحث العلمي.
الجنس: (ذكر)، (أنثى)
المؤهل العلمي: (إجازة)، (دبلوم تأهيل تربوي)
سنوات الخبرة: (أقل من 5سنوات)، (من 5حتى 10سنوات)، (أكثر من 10سنوات)

شكراً لتعاونك.

غير موافق	لا أدري	موافق	العبارة
			1. يزيد الحاسوب من المتعة في أثناء التدريس
			2. يحرر الحاسوب مدرسي اللغة الانكليزية من روتين العمل.
			3. أشعر أن استخدام الحاسوب يطور طريقة تدريس اللغة الانكليزية.
			4. أشعر أن تدريس اللغة الانكليزية يصبح أسهل باستخدام الحاسوب.
			5. أرى أن تعليم اللغة الانكليزية من خلال الحاسوب أفضل من التعليم بالطريقة التقليدية.
			6. أستمتع بالعمل عندما استخدم الحاسوب لتعليم اللغة الانكليزية
			7. أفقد السيطرة على الصف عند استخدام الحاسوب في التدريس.
			8. أرى أن الحاسوب سيأخذ دور المدرس يوماً ما.
			9. أرى أن استخدام الحاسوب في تدريس اللغة الانكليزية يجرد من التفاعل بين المدرس والطلبة وبين الطلبة أنفسهم.
			10. أعتقد أنه من الصعب علي استخدام الحاسوب في التعليم الصفي.
			11. أرغب أن التحق بدورات حاسوبية تنمي مهاراتي باستخدامه في تدريس اللغة الانكليزية.
			12. أفضل استخدام الحاسوب في تدريس اللغة الانكليزية بشكل دائم.
			13. أعتقد أن استخدام الحاسوب في تدريس اللغة الانكليزية يزيد قدرة الطالب على التحصيل.

			14. أرى أن استخدام الحاسوب ضرورة ملحة لمدرس المستقبل.
			15. أرى أن استخدام الحاسوب في تدريس اللغة الانكليزية مضيعة للوقت.
			16. أعتقد أن التعليم باستخدام الحاسوب أكثر وضوحاً ويثير الدافعية لدى الطلبة للتعلم.
			17. أرى أن زمن الحصة غير كافي لاستخدام الحاسوب في تدريس اللغة الانكليزية.
			18. أعتقد أن استخدام الحاسوب في تدريس اللغة الانكليزية يثير اهتمام الطلبة ويحفزهم نحو التعلم.
			19. أرى أن استخدام الحاسوب يساعد على رفع أدائي في تدريس اللغة الانكليزية.
			20. أرى أن استخدام الحاسوب في تدريس اللغة الانكليزية يزيد من نشاط الطلبة داخل الصف.
			21. أؤيد استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في تدريس اللغة الانكليزية.
			22. أرى أن استخدام الحاسوب في تدريس اللغة الانكليزية يساعد في تغير دور المدرس من ملقن إلى موجه ومرشد.
			23. أرى أن استخدام الحاسوب في تدريس اللغة الانكليزية يشوق الطالب لاكتساب المعلومات الجديدة.
			24. أشعر بالمتعة عند استخدام الحاسوب في تدريس اللغة الانكليزية.
			25. لا امتلك المهارات اللازمة لاستخدام الحاسوب.
			26. أرى أن استخدام الحاسوب من أساسيات التقنيات الحديثة في التدريس.
			27. أشعر أن استخدام الحاسوب في التعليم يؤدي إلى رفع شعور الطلبة بالمساواة في توزيع الفرص في العملية التعليمية .
			28. أرى أن استخدام الحاسوب في التعليم يؤدي إلى زيادة حاجز الخوف لدى الطلبة.
			29. أرى أن استخدام الحاسوب في تدريس اللغة الانكليزية يوفر وسائل تغذية راجعة للطلاب.
			30. أرى أن استخدام الحاسوب في التعليم يؤدي إلى تطوير قدرة الطلبة على العمل كفريق.

فاعلية الاسترخاء في خفض حدة أعراض الخبرات الصادمة لدى المراهقين المهجرين في مدينة

دمشق

*د. رولا محمد عسيلا

(الإيداع: 12 آيلول 2019 ، القبول: 12 تموز 2020)

الملخص:

تتاول البحث فاعلية الاسترخاء في خفض حدة أعراض الخبرات الصادمة لدى عينة من المراهقين المهجرين في محافظة دمشق هدف البحث إلى الكشف عن مدى فاعلية الاسترخاء في خفض حدة أعراض الخبرات الصادمة، وتألف البحث من إطارين هما النظري والعملي ، وتم تطبيق البحث على عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي وعددهم (12) طالباً وطالبة، وعبر الإطار النظري قدم الخلفية النظرية لموضوع الاسترخاء أما الإطار العملي فعرض مراحل تنفيذ العمل الشبه تجريبي واستعراضاً للنتائج التي توصل إليها البحث من عرض وتحليل وتفسير، والتي تم من خلالها هذه النتائج، وتوصلنا إلى بعض المقترحات، تمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام بعض القوانين الإحصائية اللازمة مثل اختبار ولكوكسون وذلك لمعرفة أثر الاسترخاء وتحديد مدى فاعليته. وهدف البحث إلى إعداد وتطبيق برنامج مقترح للاسترخاء على أفراد عينة البحث والتعرف على تأثير البرنامج المقترح في خفض حدة أعراض الخبرات الصادمة لدى المراهقين المهجرين في مدينة دمشق وكانت أهم النتائج الأثر الإيجابي للاسترخاء ويعود ذلك إلى فاعلية الاسترخاء بعد أن بين البحث أن نسبة انتشار أعراض الخبرات الصادمة التي يعاني منها المراهقون المهجرون وصلت 13.2 %، أما أعراض الخبرات التي يعاني منها المراهقون المهجرون أن أعراض الاستعادة قد اكتسبت أعلى قيمة وتليها أعراض الاستثارة ومن ثم الأعراض.

الكلمات المفتاحية : الاسترخاء - الخبرات الصادمة - المراهقين المهجرين.

The Effectiveness of Relaxation in Reducing The Symptoms of Traumatic Experiences Among Displaced Teenagers in Damascus

*Dr. Rola Muhammad Asela

(Received: 12 September 2019 , Accepted: 12 July 2020)

Abstract:

The study examined the role of relaxation in reducing the symptoms and traumatic experiences in a sample of displaced adolescents in Damascus Governorate. The aim of the research was to uncover the effectiveness of relaxation in reducing the symptoms of traumatic experiences. The research consisted of two theoretical and practical frameworks. The research was applied on a sample of the second grade secondary school students, consisted of (12) male and female students. Through the theoretical framework, it provided the theoretical background for the topic of relaxation. As for the practical framework, it presented the stages of carrying out the semi-experimental work and a review of the findings of the research, including presentation, analysis, and interpretation, through which these results were obtained, and we reached some suggestions, The data was statistically processed using some of the necessary statistical laws such as the Welcocson test to know the effect of relaxation and determine its effectiveness. The aim of the research was to prepare and apply a proposed program for relaxation on the individuals of the research sample and to identify the impact of the proposed program in reducing the severity of symptoms of traumatic experiences among displaced teenagers in the city of Damascus. The most important results were the positive effect of relaxation, due to the effectiveness of relaxation, after research showed that the prevalence of symptoms of traumatic experiences experienced by displaced teenagers reached 13.2%. As for the symptoms of experiences of abandoned adolescents, the symptoms of restoration have acquired the highest value, followed by symptoms of arousal and then symptoms.

Keywords: relaxation – traumatic experiences – displaced adolescents

*Department of psychological counseling at the University of Damascus

المقدمة :

الاسترخاء هو شعور بالاستقرار النفسي والذهني عن طريق إرخاء عضلات وأعصاب الجسم تماماً، وهو التوقف الكامل لكل الانقباضات والتقلصات العضلية المصاحبة للتوتر. والاسترخاء بهذا المعنى يختلف عن الهدوء الظاهري أو حتى النوم، لأنه ليس من النادر أن تجد شخصاً ما يرقد على أريكته أو السرير لساعات معدودة لكنه لا يكف عن إبداء العلامات الدالة عن الاضطراب العضوي أو الحركي مثل: عدم الاستقرار، والتقلب المستمر، والذهن المشحون بالأفكار والصراعات، وإذا كان الاضطراب الانفعالي يؤدي إلى إثارة التوتر العضلي فإن من الثابت أيضاً أن إثارة التوتر العضلي تجعل الشخص مستقراً للانفعال السريع في الاتجاه الملائم لهذه التوترات، فرسم علامات الغضب، وكذلك تجاه أي انفعال سلبي آخر، والعكس صحيح بمعنى أن إرخاء التوترات العضلية، وإيقاف انقباضاتها يؤدي إلى التقليل من الانفعالات المصاحبة لهذه التوترات. يحتاج الإنسان في الظروف العادية إلى للتوتر الخفيف والمؤقت استجابة للمشكلات العقلية الاجتماعية والتي تحتاج لدرجة من التركيز والاهتمام وتعبئة الطاقة، وهنا يعتبر التوتر ضرورياً للإبقاء على الفرد في حالة يقظة. ومن جانب آخر هناك بعض الأفراد يعيشون في حالة توتر دائم، يصاحبه استئثار في الجهاز العصبي، ويظهر بأشكال: ارتفاع ضغط الدم، زيادة نبضات القلب، اضطراب انتظام التنفس. وقد يظهر بشكل أعراض قلق وتختلط أعراض القلق بالتوترات العضلية، فيشعر الفرد بعدم الاستقرار، الشد الاستئثار الزائدة الحركة المستمرة كقضم الأظافر، فرك اليدين. وقد يظهر التوتر في حالات القلق في الجسم بشكل: صداع، الآم في الظهر، خفقان بالقلب، الآم بالساقين، حالات القولون العصبي، الأرق، مشاعر الاكتئاب قلق الامتحانات. ومن جراء ذلك بات المرء يشعر بالوهن والتعب لدى قيامه بأدنى جهد ممكن وتضطرب شهيته للطعام ويزداد اقباله على تناول المنبهات.

1- هدف البحث: يسعى البحث إلى تعرف فاعلية الاسترخاء في خفض حدة أعراض الخبرات الصادمة، والسعي لتحسين حالة أفراد عينة البحث الذين يعانون من أعراض الخبرات الصادمة، وإكساب أفراد العينة الذين يعانون من أعراض الخبرات الصادمة مهارات الاسترخاء لجعلهم قادرين على مواجهة ضغوط وصددمات الحياة على نحو أكثر إيجابية، الوصول إلى عدد من المقترحات يمكن أن تكون مفيدة في ضوء النتائج التي سيتوصل إليها هذا البحث.

2- مواد طرائق البحث :

1-2- إشكالية البحث: يتعرض الأفراد في أوقات معينة لمواقف وخبرات صادمة، وأقل ما توصف بها هذه المواقف بأنها تخرج عن المدى العادي للخبرات البشرية فتصل إلى حد الأزمة أو الصدمة، وقد تنقسم الأزمة إلى أزمات طبيعية مثل الزلازل والبراكين والفيضانات، وأزمات من صنع البشر كالحروب والتعرض للاعتداء الجسدي ويستجيب الإنسان لهذه الخبرات الصادمة باستجابات عديدة منها ما هو سوي، ومنها ما هو مرضي.

إن الظروف الصادمة التي يعاني منها الإنسان تفوق طاقة الاحتمال الإنساني التي بدت آثارها على الوجوه الباكية لأمهات فقدن الأبناء أو زوجات فقدن شريك الحياة، وكذلك مشاهد تدمير المدن مثل القصف وهدم المنازل، كل ذلك لا يمثل فقد خسائر اقتصادية بل صدمات نفسية لا تحتمل لأصحاب هذه الممتلكات وللإنسان في هذه الأماكن، (الشريبي، 2001، 76). وسعيًا وراء تحقيق فاعلية أكبر في التخفيف من معاناة الأشخاص الذين يعانون من أعراض الخبرات الصادمة واستناداً إلى واقع نقص الخدمات النفسية وإلى نتائج الأبحاث التي أشارت إلى فاعلية الاسترخاء ويمكن صياغة مشكلة البحث بالسؤال التالي: **ما فاعلية الاسترخاء في خفض حدة أعراض الخبرات الصادمة؟**

2-2- أهمية البحث: تنبع أهمية هذا البحث من أهمية تمتع الفرد بالصحة النفسية اللازمة لأداء دوره بشكل فعال ومفيد لنفسه ولمجتمعه. فأهمية العلم تتبلور في اهتمامه بقضايا المجتمع رسداً وتفسيراً كما تتجلى أهمية هذا البحث في رصده لأعراض الخبرات الصادمة وتبرز أهمية التطبيقية الدراسة الحالية في أنه:

يعدّ محاولة أولية لدراسة فاعلية الاسترخاء لخفض حدة أعراض الخبرات الصادمة، في القطر العربي السوري ظل الحرب التي يتعرض لها المجتمع من خلال إعداد وتطبيق برنامج مقترح للاسترخاء على أفراد عينة البحث والتعرف على تأثير البرنامج المقترح في خفض حدة أعراض الخبرات الصادمة لدى المراهقين المهجرين في مدينة دمشق.

2-3- فرضيات البحث: تم اختبار الفرضيات عند مستوى دلالة (0.05) :

- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياس القبلي (قبل تطبيق الاسترخاء) والقياس البعدي (بعد تطبيق الاسترخاء) لصالح القياس البعدي على مقياس أعراض الخبرات الصادمة.
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمتابعة (بعد شهر من انتهاء من تطبيق الاسترخاء) لصالح قياس المتابعة على مقياس أعراض الخبرات الصادمة.
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على أبعاد المقياس (الاستعادة والتجنب والاستثارة) بين القياس القبلي (قبل تطبيق الاسترخاء) والقياس البعدي (بعد تطبيق الاسترخاء) لصالح القياس البعدي على مقياس أعراض الخبرات الصادمة.
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على أبعاد المقياس (الاستعادة والتجنب والاستثارة) بين القياس البعدي (بعد تطبيق الاسترخاء) والمتابعة (بعد شهر من انتهاء من تطبيق الاسترخاء) لصالح قياس المتابعة على مقياس أعراض الخبرات الصادمة.

2-4- أسئلة البحث:

- ما نسبة انتشار أعراض الخبرات الصادمة التي يعاني منها المراهقون المهجرون ضمن أفراد عينة البحث؟
- ما أكثر أعراض الخبرات التي يعاني منها المراهقون المهجرون ضمن أفراد عينة البحث؟

2-5- متغيرات البحث:

- المتغير المستقل: الاسترخاء وهي التقنية التي تم اختيارها من قبل الباحثة.
- المتغير التابع: التغيرات الحاصلة لدى أفراد عينة البحث المتعلقة بخفض حدة أعراض الخبرات الصادمة والمقاسة من خلال المقياس المستخدم في البحث.

2-6- التعريف بمصطلحات البحث:

- فاعلية **Effectiveness**: هي وصف لكل ما هو فاعل وهي مصدر صناعي من فاعل: أي مقدرة الشيء على التأثير وهي القدرة على تحقيق الأهداف في ظل الموارد المحدودة المتاحة، ويمكن تعريفها إجرائياً بأنها: مدى تحقق الأهداف المحددة أو الأثر الذي يحققه الاسترخاء في خفض حدة الأعراض.

-الخبرات الصادمة **Traumatic Experience**: وتعرف بأنها "أحداث مفاجئة وغير متوقعة تكون خارج حدود الخبرة الإنسانية العادية، تهدد أو تدمر صحة الفرد أو حياته، ويستجيب لها الفرد بالخوف أو العجز أو الرعب" (اليونيسيف، 1995، (22

- 3- الدراسات السابقة: من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة للاستفادة منها في معرفة فاعلية الاسترخاء لخفض حدة أعراض الخبرات الصادمة تم تقسيمها إلى دراسات تناولت برنامج إرشادي لخفض أعراض الصادمة . ودراسات تناولت الاسترخاء كتقنية في خفض الأعراض.

دراسة شاهين (2007)، فلسطين:

عنوان الدراسة: أثر برنامج تدريبي معرفي لتحسين التفكير العقلاني وتقدير الذات، وخفض أعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى الطلبة الجامعيين في فلسطين.

هدف الدراسة: التعرف إلى أثر برنامج تدريبي معرفي لتحسين التفكير العقلاني وتقدير الذات، وخفض أعراض اضطراب الكرب ما بعد الصدمة لدى الطلبة الجامعيين في فلسطين.

عينة الدراسة: (60) ستون طالباً وطالبة من طلاب الجامعة.

أدوات الدراسة: برنامج تدريبي ومقياس اضطراب الكرب ما بعد الصدمة.

أهم نتائج الدراسة: فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مستويات التفكير العقلاني، وزيادة تقدير الذات وخفض أعراض اضطراب الكرب ما بعد الصدمة.

- دراسة الشيخ (2012)، سورية:

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج إرشادي في التخفيف من أعراض الصدمة النفسية الناتجة عن إساءة المعاملة الجنسية لدى الأطفال.

هدف الدراسة: التعرف على أعراض اضطراب شدة ما بعد الصدمة من النوع المتأخر لدى الأطفال الذين تعرضوا لاستغلال جنسي، وبيان مدى فاعلية البرنامج الإرشادي المتبع في علاج أعراض اضطراب الضغوط التالية للصدمة من النوع المتأخر.

عينة الدراسة: دراسة الحالة على فتاة بعمر 10-11 عشر سنوات إلى إحدى عشرة سنة بعد أن ظهر لديها أعراض اضطراب شدة ما بعد الصدمة.

أهم نتائج الدراسة: تبين أن أكثر الأعراض شدة، والتي ظهرت على الحالة موضوع الدراسة الأعراض الإقحامية، أعراض الاستتارة، وهي من الأعراض الأساسية، أما مشاعر الذنب فتعد من الأعراض الثانوية المصاحبة لاضطراب الضغوط التالية للصدمة الناتجة عن PTSD

-فاعلية البرنامج الإرشادي الفردي في التخفيف من أعراض إساءة المعاملة الجنسية لدى الطفلة موضوع الدراسة.
دراسات في الاسترخاء:

دراسة كار (1997)، عمان

عنوان الدراسة: اثر الاسترخاء العضلي كطريقة في ضبط التوتر النفسي على مركز الضبط وتقدير الذات.

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء اثر الاسترخاء العضلي - كطريقة في ضبط التوتر النفسي على مركز الضبط وتقدير الذات.

عينة الدراسة: قد تألف أفراد الدراسة من (50) طالباً من طلبة الصفين التاسع والعاشر في مدرسة بشرى الثانوية في محافظة إربد. وقد تم اختيار أفراد الدراسة الذين يعانون من التوتر النفسي.

أهم نتائج الدراسة: تبين فاعلية الاسترخاء العضلي - كطريقة في ضبط التوتر النفسي على مركز الضبط وتقدير الذات.
دراسة التميمي (2000) ، بغداد:

عنوان الدراسة: أثر استخدام تقنية الاسترخاء في خفض العادات العصابية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.
هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام تقنية الاسترخاء في خفض العادات العصابية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

عينة الدراسة: قد تألف أفراد الدراسة من طلبة المرحلة الإعدادية.
أهم نتائج الدراسة: تبين فاعلية الاسترخاء في خفض العادات العصابية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.
دراسات أجنبية:

دراسة نانسي وهنيفير (Nancy & Henefer, 2008) ، لندن:

عنوان الدراسة: فعالية برنامج علاجي قائم على استخدام العلاج بالتعرض، والاسترخاء، وتغيير الأفكار السلبية تجاه الذات، ولوم الذات لفتاة تعرضت للاغتصاب.

The Effectiveness Of A Treatment Program Based On Exposur Therapy, Relaxation, Changing Negative Thoughts Towards Self, And Self-Blame For A Girl Who Was Raped.

فقد كانت الدراسة حول فتاة تعرضت للاغتصاب والاعتداء من قبل مجموعة من الأفراد، أثناء رجوعها إلى بيتها، حيث كانت تعاني من أعراض اضطراب الكرب ما بعد الصدمة، وتم استخدام أسلوب علاجي وهو علاج الصدمة المعرفي، حيث استخدم العلاج بالتعرض، والاسترخاء، وتغيير الأفكار السلبية تجاه الذات، ولوم الذات.

أدوات الدراسة: برنامج علاجي يتألف من 15 خمسة عشرة جلسة.

أهم نتائج الدراسة: أشارت إلى انخفاض أعراض اضطراب الكرب ما بعد الصدمة، ومن خلال المتابعة بعد 4 أربعة أشهر لوحظ أن هناك تغييراً في أسلوب الحياة إلى النواحي الإيجابية.

4- الإطار النظري:

4-1- مفهوم الاسترخاء:

تستجيب الناس للاضطرابات الانفعالية بتغيرات وزيادة في الانشطة العضلية- وتتركز بعض هذه التغيرات في الجبهة وفي سنة 1958 تبين أيضاً أن إثارة الانفعالات تؤدي أيضاً إلى توترات في الرقبة ومفاصل الذراعين- والركبتين والعضلات، كذلك تتوتر العضلات الداخلية كالمعدة والقفص الصدري وعندما يتعرض الشخص لمنبهات انفعالية شديدة تزداد الحركات اللاإرادية في اليدين والذراع، الأشخاص في حالات الشد والتوتر والقلق تنهار مقاومتهم وقدرتهم على الاستمرار في النشاط العقلي والجسمي بسبب عجزهم عن توظيف العضلات النوعية المختلفة توظيفاً بناءً. (إبراهيم ، 1994).

فالاسترخاء في لغة: أسترخي، إسترخاء (رخى) بمعنى صار رخواً وتسترخي به حاله بمعنى حسنت وتسهلت بعد الشدة الضيق، (ولس براورز، 1968، 63).

واصطلاحاً: هو طريقة علاجية من العلاجات النفسية ووسيلة لخفض التوترات الانفعالية المرتبطة بحالات نفسية مثل: الربو، القرحة، التشنج، التقيؤ اللاإرادي، شدة التوتر، التخفيف من الأرق والألم و فقدان الشهية، (إبراهيم ، 1994).

عرفت الموسوعة المختصة لعلم النفس " الراحة الجسمية والذهنية وإرخاء وزوال توترها مع تمدد الجسم أو استلقائه وهو انبساط العضلات ونقص توترها أو زواله وهو عكس الانقباض وفي الأحوال العادية لا يكون الاسترخاء كاملاً" إذ تحتفظ العضلات الهيكلية في إنشاء انبساطها بدرجة بسيطة من التوتر". (الخولي، 1976).

وتكمن أهمية الاسترخاء وتنظيم التنفس إلى خفض تأثير الاستجابة للضغط العصبي والمساعدة في الوصول إلى المستوى الأمثل من الاستثارة كما تساعد اللاعبين على التحكم بانفعالاتهم قبل وأثناء المنافسة الرياضية ، هذا من الناحية السيكلوجية ، بينما من الناحية الفسيولوجية تسهم القدرة على الاسترخاء في خفض ضغط الدم وتقليل الحمل الواقع على القلب وتتمى قدرة اللاعب في السيطرة على انفعالاتهم لأثرها الإيجابي على الجهاز العصبي ، كما إن عدم قدرة اللاعب على الاسترخاء قد تفقده جانباً من لياقته البدنية نظراً لانفعاله الزائد الذي قد يؤدي إلى اختلال توزيع الجهد أثناء الأنشطة الرياضية " ،(منصور، 1990، ص89).

لكن هنالك أفراد يعيشون طول الوقت تقريباً في حالة من التوتر الشديد، ويصطحب ذلك باستثارة في الجهاز العصبي من مظاهرها: جمود عضلات بعض الاعضاء، ارتفاع ضغط الدم، زيادة نبضات القلب اضطراب انتظام التنفس. وفي حالات القلق والصراعات النفسية-فهناك شبه اتفاق على أن اعراض القلق تختلط بالتوتر العضلي- فعدم الاستقرار- والاستثارة الزائدة- والحركة المستمرة كقضم الاظافر- واللوازم الحركية ماهي الا مظاهر قليلة من الاضطرابات العضوية الناتجة عن القلق-وقد يظهر التوتر في الجسم :كصداع، الام الظهر، خفقان القلب، آلام الساق ،و إن هدف الاسترخاء هو الوصول إلى النفس المتوازنة، إذ أصبح الاسترخاء ضرورة من ضروريات الحياة لابد من تعلّمه لمواجهة ضغوط الحياة والتغلب على مشاكلها وضغوطها. يسيطر عادةً عندما التوتر النفسي على شخص ما عندئذ لا يستطيع الإنسان: أن يفكر بشكل سليم وحينئذٍ تصبح ردود أفعاله مبالغاً فيها، أو غير الطبيعية ولهذا يمكن أن تنعكس بشكل سلبي على الصحة الجسمية والنفسية معاً .

ويرى باحثون أن الاسترخاء هو: تدريبات للجسم والعقل في مرحلة الوعي يستطيعان من خلالها تنشيط عمليات الشفاء الذاتي للجسم داعياً إلى أن يستلقى الإنسان على ظهره في مكان مريح، ويسند رأسه إلى وسادة منخفضة مع إبقاء العينين مغلقتين بدون الضغط عليها ثم يترك لإحساسه العنان. (إبراهيم، 1994، 64).

4-2 هدف وفوائد الاسترخاء : يجمع علماء النفس الإكلينيكي على أهمية أسلوب الاسترخاء في التقليل من الشعور بالقلق، وتحسين الصحة النفسية لدى الأفراد. ويعد الاسترخاء أحد أهم الأساليب المستخدمة في العلاج النفسي، حيث يستخدم للعديد من الاضطرابات النفسية، ومنها اضطراب قلق ما بعد الصدمة، والاضطرابات الجسمية المرتبطة بالضغوط النفسية مثل ضغط الدم، وأمراض القلب، واضطرابات المعدة، (إبراهيم، 1994، 67).

تتداخل أهداف وفوائد الاسترخاء في مستويين النفسي و العضلي:

1. مساعدة الاشخاص في تعلم الاسترخاء الكلي : يمكن أن يتم تدريس ذلك إما على المستوى الفردي أو الجماعي.
2. يستخدم في علاج بعض المشكلات: مثل : الاضطرابات وتقلصات في المعدة والجهاز الهضمي والتخلص من الضغط والقلق في النشاطات اليومية ،وعلاج حالات الخوف المرضي.
3. يمكن جمع الاسترخاء بطرق أخرى مثل :طرق إدارة الضغط النفسي المناهج المعرفية.
4. إزالة التشنجات والألام العضلية وجعلها في حالة راحة.
5. نقل الانعكاسات العصبية من عضلات الهيكل العظمي وتعميمها إلى القلب والعضلات الداخلية.
6. إزالة الألم والشعور بالخوف والقلق و التوتر .
7. التحكم في العضلات المتوترة وبالتالي توازن بين الجسم والعقل وضبط الذات ومنه الثقة بالنفس.
8. تغيير بعض الافكار تجاه مواقف معينة تكون أحياناً سبباً في إثارة الاضطرابات الانفعالية وبالتالي إدراكها.

9. القدرة على الاستنباط و تكوين شعور خاص بالحالة النفسية (جريدة البداية الجديدة، 2011).
- 4-3- عوامل الاسترخاء:** وهناك ثلاثة عوامل مهمة جداً يجب ذكرها والتركيز عليها ، وهي تحدد مدى الاستفادة من تمارين الاسترخاء كما ذكرها العالم بيتل Beetle :
1. **الدافعية:** أن توجد لدى الانسان دافعيه للحصول على الاسترخاء وتعلم وسائل الاسترخاء وطرقها . ان كانت هذه الدافعية موجوده فأننا نحصل على درجة استرخاء عالية
 2. **الفهم:** يجب أن يفهم الفرد الأسباب التي دفعته للقيام بهذه التمارين وماهي الفائدة منها والفلسفة من القيام بهذه التمارين .
 3. **الالتزام:** يجب ان يلتزم الفرد بالاستمرار بممارسة التمارين . يجب أن يحدد فترة زمنية يومية يقوم من خلالها بهذه التمارين وتكون عملية ممارسة التمارين منتظمة ومستمرة .
- 4-4- طرق الاسترخاء:** تتعدد طرق الاسترخاء ومنها:
1. **الاسترخاء التنفس العميق:** تمرين التنفس العميق يوفر كمية الاكسجين المناسبة التي يحتاجها الجسم في إخراج أكبر قدر من الفضلات وثاني اكسيد الكربون وينقل العقل والجسم إلى حالة استرخاء ويحسن من الدورة الدموية في منطقة البطن .
 2. **الاسترخاء العضلي:** نلاحظ عندما تتقبض كل عضلة من الجسم وينتج من الانقباض والانبساط الألم من الشحنات الكهربائية وهذه الشحنات تنتقل إلى جزء في المخ وهو الهايبوثالاموس. مسؤول عن تقديم الاستجابات المناسبة للضغوط سواء كانت هذه الاستجابات نفسيةً أو سلوكية بينما تقوم الأجهزة الفيزيولوجية بنقل الشحنات الكهربائية الى الهايبوثالاموس يصبح الهايبوثالاموس قي توتر شديد. فأى تغير جديد في حياة الانسان تحول الى عامل من عوامل الضغوط والاسترخاء يعمل على تقليل هذه الشحنات المتتالية من الكهرباء برجع الجسم والهايبوثالاموس الى حالة الاتزان ولهذا يقوم الفرد بعملية الاسترخاء بعد مواجهة ضغوط الحياة بأنواعها .
 3. **الاسترخاء الذهني:** يعد الاسترخاء الذهني من أفضل العلاجات للتوتر والقلق والضغط النفسي والعصبي، وهو من الطرق الفعالة المستخدمة منذ القدم، ويمكن تعريف الاسترخاء بأنه القيام بمجموعة من التمارين بهدف تخفيف الضغط وإراحة الأعصاب وغالبًا ما يستغرق الشخص ٢٠ دقيقة للقيام بالتمارين .
- 4-5- مراحل عملية الاسترخاء:** اختر غرفة هادئة مظلمة، أو شبه مظلمة وتأكد من هدوء المكان ، وخلوه من المشتتات . واستلق في وضع مريح على أداة لا يوجد بها أجزاء ناعرة أو ضاغطة على بعض أجزاء الجسم. ليس بالضرورة أن تكون مستلقيًا ، بل يمكن البدء وأنت جالس في وضع مريح. في البداية ابدأ بتدريب عضو واحد ، كما في الخطوات التالية
- أغلق راحة يدك اليمنى بإحكام
 - لاحظ أن عضلات اليد ومقدمتها تتقبض وتتوتر وتشد
 - بعد ثوان معدودة ، ابسط يدك وأرخها وضعها في مكان مريح
 - لاحظ أن العضلات بدأت تسترخي وتنتقل

- كرر التمرين لمرات. بعدها انتقل تدريجياً بتفكيرك إلى بقية عضلات الجسم ، الفك ، العنق ، الكتفين ، الظهر ، البطن .والساقين والقدمين . ركز على كل عضو على حدة (الشدة والإرخاء) مع التكرار المستمر لكل عضو حتى تصل إلى حالة الاسترخاء التام ، لتتخفف أي تقلصات أو انقباضات في كل الأعضاء حاول أن يتخلل التدريب بين عضو وآخر فترة راحة من 10 إلى 15 ثانية. تنفس أثناء التمرين بعمق ، واملأ رئتيك بالهواء بهدوء وأخرجه بهدوء ، فالتنفس العميق يساعد على تحقيق الاسترخاء. من المهم في الاسترخاء ، التركيز وتصفية العقل من أي تفكير سلبي حتى لا تشعر بالتوتر فتشدد أعصابك ، وان لم تستطع فحاول تخيل صور المواقف الجميلة بحياتك. في نهاية نصف ساعة ستجد أنك قد استرخيت تماماً ، وستشعر بالفرق بين مرحلة الاسترخاء والوضع المعتاد والفرق المحسوس سيثبتهك على ممارسة الاسترخاء بشكل منتظم لمدة نصف ساعة ومع تكرار التجربة ستجد أنك تحتاج إلى وقت أقل للقيام به (جريدة الفجر، 2014).

5- إجراءات الدراسة الميدانية : تم تنفيذ تقنية الاسترخاء إثر الانتهاء من إعدادها، و بعد أخذ الملاحظات من السادة المحكمين والقيام بالتعديلات اللازمة. وقد نفذ العمل شبه تجريبي على خمس مراحل: التدريب على استخدام فنية الاسترخاء، وذلك ضمن الظروف التي أتاحت للباحثة. والتطبيق القبلي لمقياس الخبرات الصادمة. وتطبيق الاسترخاء والتطبيق البعدي لمقياس الخبرات الصادمة. وتطبيق قياس المتابعة.

5-1 حدود البحث: تم إنجاز هذا البحث ضمن مجموعة حدود تمثلت بالاتي:

- **الحدود البشرية:** وشملت عينة للبحث جميع المراهقين المهجرين المقيمين في مدينة دمشق، الذين يعانون من أعراض نفسية مصاحبة للخبرات الصادمة تتراوح اعمارهم بين (15-17).
- **الحدود المكانية:** وتتمثل في محافظة دمشق،، ثانوية ابن الأثير.
- **الحدود الزمنية:** وتتمثل في الفترة الواقعة من 29 / 4 / 2018 م حتى 23 / 8 / 2019 م
- **الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث على التعرف قابلية الاسترخاء في تخفيف أعراض الخبرات الصادمة لدى عينة من المراهقين المهجرين.

5-2 منهج البحث: اعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي حيث يمثل أحد المناهج العلمية التي تستخدم في دراسة الظاهرة النفسية والظواهر الطبيعية ويقوم بإحداث الظاهرة النفسية ذاتها والتدخل في مسارها الطبيعي. (حمصي، 2002، 149). وقد استخدم في تنفيذ هذا البحث مخطط المجموعة الواحدة باختبار قبلي وبعدي، ويمثل هذا المخطط كما يلي: اختبار قبلي - معالجة - اختبار بعدي - متابعة ويحكم على تأثير المعالجة بموجب التغير في الدرجات بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي بالنسبة لكل طريقة على حدة ومقارنة التغيرات الحاصلة بين المجموعات العلاجية.

5-3 مجتمع البحث وعينة البحث:

مجتمع البحث: يتكون مجتمع البحث من جميع المراهقين المهجرين المقيمين في محافظة دمشق من العام الدراسي (2018-2019).

عينة البحث: عينة مقصودة مؤلفة من (12) اثني عشر طالباً من طلاب الصف الثاني الثانوي من المراهقين المهجرين في محافظة دمشق.

5-4 أدوات البحث: قامت الباحثة بإعداد مقياس للخبرات الصادمة بالاستعانة بعدد من الاختبارات المعدة سابقاً وهي استمارات خاصة بالإرشاد المعرفي السلوكي وهي(السجل اليومي للأفكار المختلة وظيفياً DRDT (سيامو) : يسجل فيه

المراهق أفكاره التلقائية والانفعال حولها والاستجابات العقلانية المستخدمة ثم النتيجة، استمارة النشاط اليومي: تتضمن وضع برنامج يومي لما يفعله المراهق بالساعة وعمل خاثة للتصحيح، استمارة التقييم الذاتي عن الجلسة العلاجية: بوصفه للمشاعر التي تحدث أثناء الجلسة ويذكر فائدته من الجلسة محدداً ذلك برقم من صفر إلى 10)، واستخدم البحث الأدوات التالية: مقياس الخبرات الصادمة (إعداد الباحثة)، تقنية خاصة بالاسترخاء.

بعد الاطلاع على الأبحاث والدارسات التي تناولت أعراض الخبرات الصادمة للتعرف أبعادها والاستفادة منها في تحديد مكونات المقياس، بعد أن تم توجيه سؤال مفتوح إلى المراهقين (العينة الاستطلاعية) ماهي أعراض الخبرات الصادمة التي تعاني منها (وذلك بعد توضيح معنى الخبرة الصادمة) سجلوا إجاباتهم حول هذه الأعراض ثم تم فرز وانتقاء الإجابات التي حصلت على أعلى نسبة من التكرارات واعتمدت عليها في بناء أبعاد و فقرات المقياس وقامت الباحثة بحساب التحليل العاملي وكانت النتائج كمايلي: فكان اختبار كايزر ماير 0.96، اختبار مربع كاي 5524.227، درجات الحرية 435 Df، الدالة الإحصائية Sig 0.000.

5-5- الخصائص السيكومترية لأدوات البحث:

أولاً: ثبات المقياس: يشير الى مدى اتساق درجات الاختبار من قياس إلى آخر (مراد وسليمان، 2002، ص 359) استخدم البحث لحساب الثبات ما يلي:

الثبات بإعادة تطبيق المقياس: تمت دراسة الثبات بالإعادة بفاصل زمني قدره (15) يوماً على العينة الاستطلاعية 100 طالب، و استخدم معامل الارتباط (بيرسون) لحساب درجة الارتباط بين درجات المراهقين بين التطبيقين وقد بلغ معامل الثبات (0.89) هو معامل ثبات مرتفع، وبذلك يتصف المقياس بقدر من الثبات يوثق به. ويلاحظ أن معامل الثبات بالإعادة كان مرتفعاً (0,89)

ثانياً: صدق المقياس: صدق يشير إلى فعاليته في قياس ما يجب أن يقيسه (كوافحة، 2005، 108)، واستخدم للتأكد من الصدق ما يلي:

صدق المحكمين: تم عرض تقنية الاسترخاء بصورتها الأولية على مجموعة من الأساتذة في كلية التربية، وذلك للتحقق من مدى دقة الصورة الأولية، ومدى تغطيتها للموضوعات المستهدفة وبعد اطلاعهم عليها قدم المحكمون مجموعة من الآراء و الملاحظات المهمة وبعض التعديلات التي ساهمت في تطوير هذه الصيغة الملحق (1)، كذلك مقياس الخبرات الصادمة الملحق (2).

صدق الاتساق الداخلي: تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس وكانت النتائج أنه هناك ارتباطاً ذا دلالة إحصائية بين كل بعد ودرجة الكلية للمقياس وقد بلغت قيمة الارتباط بين الدرجة الكلية وبعد الاستعادة (0,747) بين درجة الكلية والبعد التجنب (0,510) وبين الدرجة الكلية وبعد الاستشارة (0,629) وهي جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

5-6- عرض نتائج البحث وتفسيرها:

- المرحلة الأولى (التقييم): تقصي حالة من خلال تطبيق مقياس أعراض الخبرات الصادمة وتعريف الاسترخاء.
- المرحلة المتوسطة (تطبيق التقنيات): التعديل السلوكي للمراهقين من خلال تطبيق الاسترخاء.
- المرحلة الأخيرة والمتابعة: تهيئة لإنهاء الجلسات الاسترخاء، بلورة الأهداف المكتسبة، تأكيد اكتساب مهارات التعامل مع الخبرات الصادمة في المستقبل، تقييم التطبيق والمتابعة، مواجهة الانتكاسات بعد انتهاء الاسترخاء.

بعد الانتهاء من تطبيق المرحلة الأخيرة من تقنية الاسترخاء تم تطبيق المقياس البعدي بهدف قياس فاعلية الاسترخاء في خفض حدة أعراض الخبرات الصادمة وذلك من خلال استخراج الفرق في درجات المقياس القبلي والبعدي لدى أفراد العينة، تم إخضاع نتائج هذا المقياس للمعالجات الإحصائية المناسبة، وذلك للإجابة على سؤال البحث والتحقق من الفرضيات التي طرحها البحث، ومعرفة مدى تحقق الأهداف التي سعى إليها.

5-6-1 نتائج أسئلة البحث وتفسيرها:

السؤال الأول: ما نسبة انتشار أعراض الخبرات الصادمة التي يعاني منها المراهقون المهجرون ضمن أفراد عينة البحث؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري و تم النسب المئوية وفق الجدول التالي:

الجدول (1) يبين نسبة انتشار أعراض الخبرات الصادمة لأفراد عينة البحث

الدرجة الكلية	عدد	الحد الأدنى	الحد الأعلى	المتوسط الحسابي
	38	39	53	47.7632
القياس	عدد	نسبة المئوية	نسبة الفشل	نسبة تراكمية
القيمة (1)	3	7.9	7.9	7.9
القيمة (2)	30	78.9	78.9	86.8
القيمة (3)	5	13.2	13.2	100
العدد الكلي	38	100	100	

الانتشار = متوسط الحسابي +/- - الانحراف المعياري

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الانتشار 13.2 %، وهذا يدل على أنها نسبة معقولة مما يدل على تعرض المراهقين لخبرات صادمة أثرت عليهم وأدت لظهور أعراض الخبرات الصادمة.

- ما أكثر أعراض الخبرات التي يعاني منها المراهقون المهجرون ضمن أفراد عينة البحث؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط والانحراف المعياري للأبعاد الثلاثة:

الجدول (2) يبين المتوسط والانحراف المعياري لأفراد المجموعة التجريبية

المقياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الحد الأدنى	الحد الأقصى
الاستعادة قبلي	12	19.4167	2.02073	16	23
الاستعادة بعدي	12	15.0833	1.37895	13	17
التجنب قبلي	12	10.5833	3.05877	7	16
التجنب بعدي	12	9.0833	1.83196	7	12
الاستثارة قبلي	12	17.3333	2.18812	14	21
الاستثارة بعدي	12	11.8333	2.329	9	16

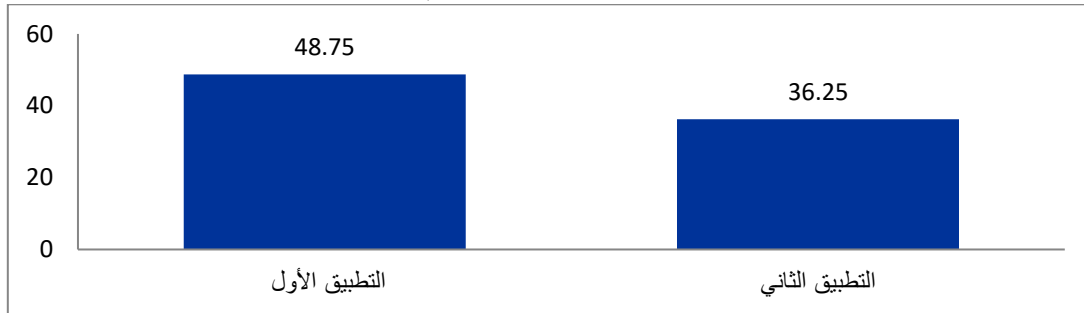
يتضح من الجدول السابق أن أعراض الاستعادة قد اكتسبت أعلى قيمة وتليها أعراض الاستثارة ومن ثم الأعراض التجنبية. أعراض "الاستعادة" قد اكتسبت أعلى قيمة وتليها أعراض "الاستثارة" ومن ثم الأعراض "التجنبية"، وهذا يتفق مع دراسة الشيخ

(2012)، وهذا ما يؤكد الدليل التشخيص DSM5 أن أعراض الاستعادة تظهر بشكل أكبر لدى المتعرضين للصدمة على عكس التجنب لأنهم يتجنبوا الحديث عن المواقف الصادمة.

5-6-2- نتائج الفرضيات:

الفرضية الأولى: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياس القبلي (قبل تطبيق الاسترخاء) والقياس البعدي (بعد تطبيق الاسترخاء) لصالح القياس البعدي على مقياس أعراض الخبرات الصادمة.

نتائج الفرضية الأولى: بعد تطبيق جلسات الاسترخاء على أفراد العينة تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد العينة على مقياس أعراض الخبرات الصادمة، كما يبين الشكل التالي:



الشكل رقم (1): يبين المتوسط والانحراف المعياري لأفراد المجموعة التجريبية

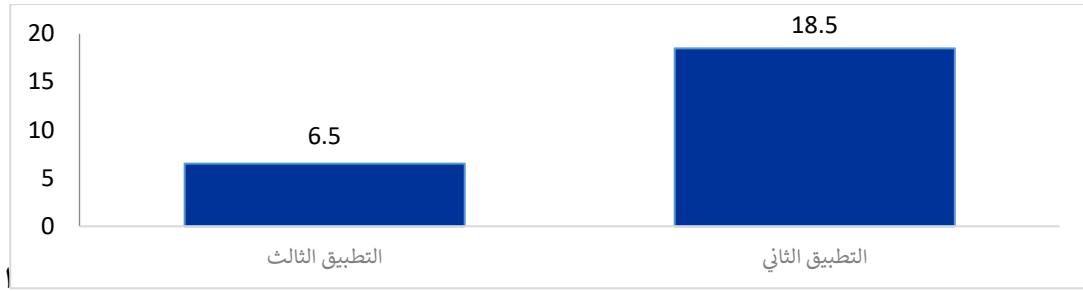
لاختبار صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة البحث في القياسين القبلي (الأول) والبعدي (الثاني) والجدول التالي يوضح ما تم توصل إليه من نتائج:

الجدول رقم (3): يبين الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين الأول والثاني

التطبيق	العدد	الحد الأدنى	الحد الأعلى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التطبيق الأول (القبلي)	12	46	53	48.75	2.09436
التطبيق الثاني (البعدي)	12	33	44	36.25	3.84057

عند المقارنة بين نتائج التطبيق القبلي (الأول) والتطبيق البعدي (الثاني)، يتضح من الشكل (1) إن التطبيق البعدي أقل من القبلي، هذا يدل على أن المجموعة التجريبية تأثرت بالاسترخاء بشكل كبير. أما بالنسبة للتغذية الراجعة من أفراد العينة، تم ذلك من ذكركم أن أعراض الخبرات الصادمة قد انخفضت، وهذا يؤكد أن الاسترخاء أتاحت لأفراد العينة الفهم العميق للخبرة الصادمة وكيفية التغلب على أعراضها، تم حساب اختبار ولوكسون لرتب الإشارة هو يستخدم للقياسات القبلي والبعدي

لعينة واحدة Wilcoxon Signed Ranks Test



الشكل رقم (2): يبين الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين الأول والثاني

ومن خلال الشكل السابق تبين أن هناك فروق ظاهرية بين متوسط درجات أفراد المجموعة في القياس القبلي والبعدي بمقياس الخبرات الصادمة، ولمعرفة ما إذا كانت الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام اختبار ولكوكسون للعينات المترابطة صغيرة الحجم.

الجدول رقم (4): يبين نتائج اختبار ولكوكسون للقياسين القبلي والبعدي

التطبيق	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	اختبار ولكوكسون	القيمة المحسوبة Z	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر
التطبيق الأول	12	18.5	222	0	4.178	0	1.207
التطبيق الثاني	12	6.5	78				

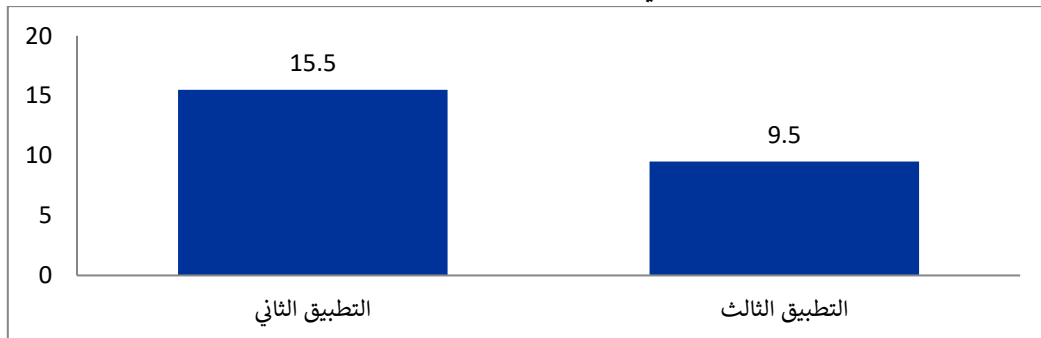
يوضح الجدول نتائج اختبار ولكوكسون للتعرف إلى دلالة الفروق بين متوسط درجات أفراد العينة للقياسين القبلي والبعدي وتم حساب حجم الأثر Effect size الذي يمثل نسبة تباين المتغير التابع التي ترجع للمتغير المستقل، أي أنه يبين قوة العلاقة بين المتغير التابع والمتغير المستقل، فهو يعطينا الدلالة العملية لفروق الإحصائية أو العلاقات بين المتغيرات ما إذا كانت تلك الدلالة كبيرة بحيث تبرر الأخذ بنتائجها. وفق المعادلة التالية:

حجم الأثر = $\frac{Z}{\sqrt{N}}$ حيث Z القيمة المحسوبة لاختبار ولكوكسون وأما N فهي عدد أفراد العينة.

حجم الأثر = $\frac{4.178}{\sqrt{12}} = 1.207$ وهو حجم أثر كبير، حيث أن (ان كوهين حدد مستويات حجم الأثر كالتالي: مستويات كوهين لحجم الأثر أقل من (0.4) ضعيف من (0.4 - 0.7) متوسط، أكبر من (0.7) مرتفع). (بالانت، 2006، 237)

الفرضية الثانية: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والمتابعة (بعد شهر من انتهاء من تطبيق الاسترخاء) لصالح قياس المتابعة على مقياس أعراض الخبرات الصادمة.

نتائج الفرضية الثانية: بعد تطبيق جلسات الاسترخاء على أفراد العينة كانت المتوسطات الدرجات افراد العينة بمقياس أعراض الخبرات الصادمة ، كما يبين الشكل التالي:



الشكل رقم (3): يبين درجات أفراد العينة بأعراض الخبرات تطبيق الثاني والثالث

من خلال الشكل السابق تبين أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسط درجات أفراد المجموعة في القياس البعدي والمتابعة بمقياس الخبرات الصادمة، ولمعرفة ما إذا كانت الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام اختبار ولكوسون للعينات المترابطة.

الجدول رقم (5): يبين نتائج اختبار ولكوسون للقياسين البعدي والمتابعة

التطبيق	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	اختبار ولكوسون	القيمة المحسوبة Z	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر
الثاني	12	15.5	186	36	2.098	0.36	0.61

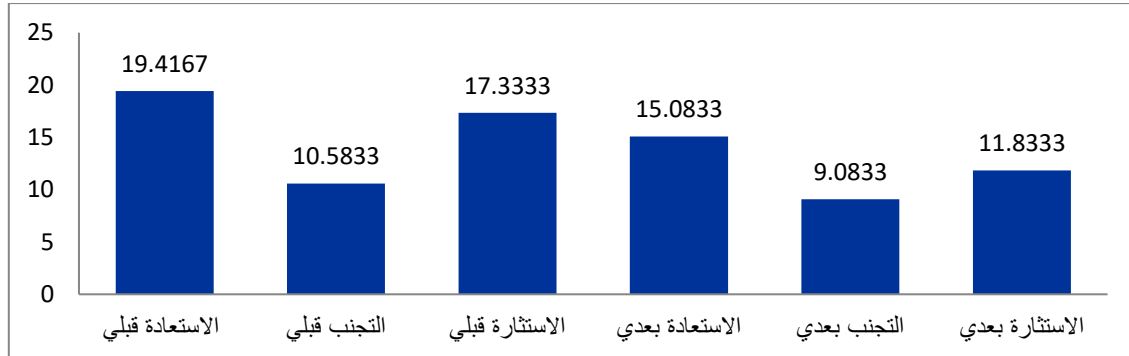
يوضح نتائج اختبار ولكوسون للتعرف إلى دلالة الفروق بين متوسط درجات أفراد العينة بالقياسين البعدي والمتابعة وتم حساب حجم الأثر وفق المعادلة التالية:

حجم الأثر = $\frac{2.098}{\sqrt{12}} = 0.61$ ، وهو حجم أثر كبير، حيث أن (كوهين حدد مستويات حجم الأثر كالتالي: مستويات كوهين لحجم الأثر أقل من (0.4) ضعيف من (0.4 - 0.7) متوسط، أكبر من (0.7) مرتفع).

يلاحظ من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية لاختبار ولكوسون دالة إحصائياً إذ بلغت 0.36 حيث أن مستوى الدلالة 0.05 وحجم الأثر كان كبيراً 0.61 وعند المقارنة بين نتائج التطبيق البعدي ومتابعة تبين أن حجم الأثر أكبر لصالح تطبيق المتابعة. وهذا يشير إلى أثر مرتفع وكبير الاسترخاء في خفض أعراض الخبرات الصادمة لدى أفراد العينة، فهذه القيم أكبر من المستوى المرتفع الذي حدد كوهين بـ 0.14.

الفرضية الثالثة: هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على أبعاد الاستعادة والتجنب والاستشارة بين القياس القبلي (قبل تطبيق الاسترخاء) والقياس البعدي (بعد تطبيق الاسترخاء) لصالح القياس البعدي.

نتائج الفرضية الثالثة: بعد تطبيق جلسات الاسترخاء على أفراد العينة كانت متوسطات درجات أفراد العينة بمقياس أعراض الخبرات الصادمة على لأبعاد الثلاثة بين القياس القبلي والبعدي لصالح البعدي والشكل (4) يظهر ذلك:



الشكل رقم (4): يبين الفروق بين أفراد المجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي للأبعاد الثلاثة

من خلال الشكل السابق تبين أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسط درجات أفراد المجموعة في القياس القبلي والبعدي بمقياس الخبرات الصادمة للأبعاد الثلاثة، ولمعرفة ما إذا كانت الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام اختبار ولكوسون للعينات المترابطة صغيرة الحجم، والجدول الآتي يوضح نتائج اختبار ولكوسون للتعرف إلى دلالة الفروق بين متوسط درجات أفراد العينة بالقياسين القبلي والبعدي للأبعاد الثلاثة.

الجدول (6) يبين الرتب السالبة والموجبة للمقياسين القبلي والبعدى

المقياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الحد الأدنى	الحد الأقصى
الاستعادة قبلي	12	19.4167	2.02073	16	23
التجنب قبلي	12	10.5833	3.05877	7	16
الاستثارة قبلي	12	17.3333	2.18812	14	21
الاستعادة بعدي	12	15.0833	1.37895	13	17
التجنب بعدي	12	9.0833	1.83196	7	12
الاستثارة بعدي	12	11.8333	2.329	9	16

لأجل التحقق من الرتب السالبة والموجبة لدى أفراد المجموعة التجريبية في المقياسين القبلي والبعدى للأبعاد الثلاثة وتم حساب اختبار ولكوكسون كما في الجدول التالي:

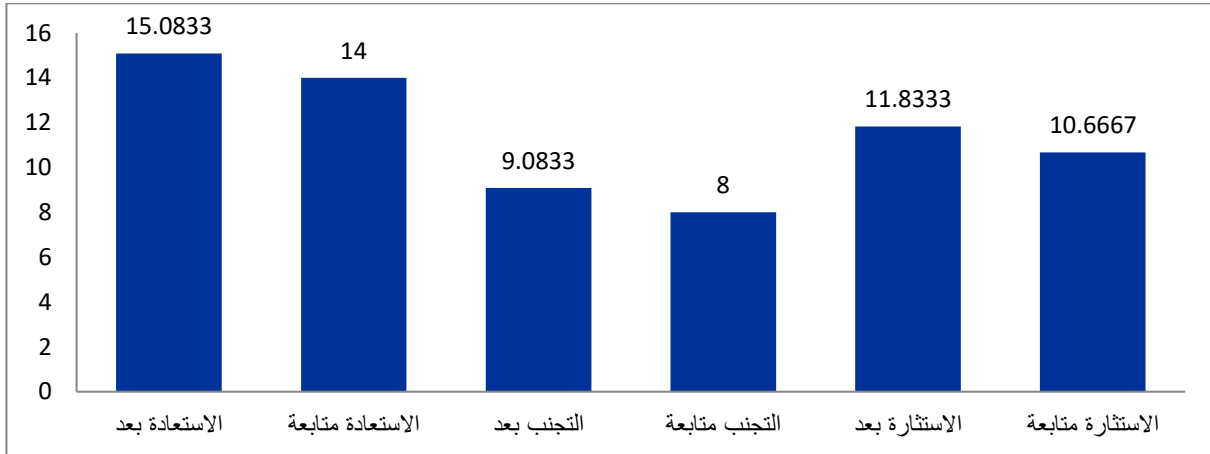
الجدول رقم (7): يبين الرتب السالبة والموجبة للأبعاد الثلاثة

البعد	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	القيمة المحسوبة Z	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر
الاستعادة	11 ^a	6	66	-2.941 ^b	0.003	0.85
	0 ^b	0	0		دال	كبير
	1 ^c					
التجنب	9 ^a	5.5	49.5	-2.262 ^b	0.024	0.65
	1 ^b	5.5	5.5		دال	حجم أثر كبير
	2 ^c					
الاستثارة	11 ^a	6	66	-2.950 ^b	0.003	0.85
	0 ^b	0	0		دال	حجم أثر كبير
	1 ^c					

يتضح من الجدول السابق أن قيمة Z المحسوبة (-2.941b) لبعد الاستعادة ، تم حساب حجم الأثر و كان 0.85 وهو أثر كبير، وأن قيمة Z المحسوبة (-2.262b) لبعد التجنب، حيث كان حجم الأثر 0.65 وهو أثر كبير، وقيمة Z المحسوبة (-2.950b) لبعد الاستثارة ، حيث كان حجم الأثر 0.85 وهو أثر كبير، هذا يدل فعالية الاسترخاء في خفض أعراض الخبرات الصادمة للأبعاد الثلاثة.

الفرضية الرابعة: هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على أبعاد الاستعادة والتجنب والاستثارة بين القياس البعدي (بعد تطبيق الاسترخاء) والمتابعة (بعد شهر من انتهاء من تطبيق الاسترخاء) لصالح قياس المتابعة.

نتائج الفرضية الرابعة: بعد تطبيق جلسات الاسترخاء على أفراد العينة كانت متوسطات درجات أفراد العينة بمقياس أعراض الخبرات الصادمة في أبعاده الثلاثة بين المقياسين البعدي والمتابعة لصالح المتابعة والشكل (5) يظهر ذلك:



الشكل رقم (5): يبين الفروق أفراد المجموعة في التطبيقين الثاني والثالث لأبعاده الثلاثة

من خلال الشكل السابق تبين أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسط درجات أفراد المجموعة في القياس البعدي والمتابعة بمقياس الخبرات الصادمة للأبعاد الثلاثة ، ولمعرفة ما إذا كانت الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام اختبار ولكوكسون للعينات المترابطة صغيرة الحجم، والجدول الآتي يوضح نتائج اختبار ولكوكسون للتعرف إلى دلالة الفروق بين متوسط درجات أفراد العينة بالمقياسين البعدي والمتابعة لأبعاده الثلاثة.

الجدول رقم (8): يبين الرتب السالبة والموجبة للمقياسين البعدي والمتابعة

المقياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الحد الأدنى	الحد الأقصى
الاستعادة بعد	12	15.0833	1.37895	13	17
الاستعادة متابعة	12	14	1.12815	12	16
التجنب بعد	12	9.0833	1.83196	7	12
التجنب متابعة	12	8	1.20605	8	11
الاستثارة بعد	12	11.8333	2.329	9	16
الاستثارة متابعة	12	10.6667	2.22928	8	15

ولأجل التحقق من الرتب السالبة والموجبة لدى أفراد المجموعة التجريبية في المقياسين البعدي والمتابعة للأبعاد الثلاثة تم حساب اختبار ولكوكسون كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (9): يبين الرتب السالبة والموجبة للأبعاد الثلاثة

البيد	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	القيمة المحسوبة	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر
الاستعادة	10 ^a	5.5	55	-2.919 ^b	0.004	0.84
	0 ^b	0	0			كبير
	2 ^c					
التجنب	9 ^a	5.5	49.5	-2.262 ^b	0.024	0.65
	1 ^b	5.5	5.5		دال	حجم أثر كبير
	2 ^c					
الاستشارة	7 ^a	4	28	-2.414 ^b	0.016	0.7
	0 ^b	0	0		دال	حجم أثر كبير
	5 ^c					

يتضح من الجدول السابق أن قيمة Z المحسوبة (-2.919b) لبيد الاستعادة، تم حساب حجم الأثر وكان 0.84 وهو أثر كبير، أن قيمة Z المحسوبة (-2.262b) لبيد التجنب، وكان حجم الأثر 0.65 وهو اثر كبير، بينما قيمة Z المحسوبة (-2.414b)، وكان حساب حجم الأثر وكان 0.7 وهو أثر كبير، هذا يدل فعالية الاسترخاء في خفض أعراض الخبرات الصادمة للأبعاد الثلاثة وهذا يعني أن الاسترخاء المستخدم ساعد أفراد العينة في الحفاظ على خفض أعراض الخبرات الصادمة.

6- خاتمة: لقد كان الهدف الأساسي الذي سعى إليه البحث هو التعرف إلى فاعلية الاسترخاء في خفض أعراض الخبرات الصادمة ذلك لدى عينة من مرافقين الذين يعانون من هذه الأعراض وقد دللت نتائج القياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبية على فعالية الاسترخاء للعرض الذي أعد من أجله إذا بلغ حجم الأثر 1.07 بالنسبة للقياس المتابعة ثبت استمرار التحسن إذا بلغ حجم الأثر 0.61 .

7- مقترحات البحث: وضع بعض المقترحات في ضوء نتائج البحث نذكر منها:

- العمل على إعداد برنامج خاص الاسترخاء وأثره في خفض أعراض الخبرات الصادمة.
- استثمار الاسترخاء والذي ثبت فاعليته في علاج الطلاب الذين يعانون من PTSD أعراض الصدمة في المدارس.
- استثمار الجلسة الإرشادية في تدريب المرافقين في فنية الاسترخاء.
- إجراء بحوث متابعة لمدة سنة بعد انتهاء الجلسات الاسترخاء لاختبار فاعليته على المدى الطويل.

المراجع

1. إبراهيم، عبد الستار.(1994). العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث ، أساليبه ومبادئ تطبيقه ، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
2. بالانت ، جولي.(2006). تحليل الاحصائي باستخدام برنامج Spss، ترجمة خالد العامري، ط (2).
3. جريدة الفجر.(2014). الإسترخاء. مقال متاح على الرابط التالي:<https://www.elfagr.com/644592>
4. حمصي، انطون.(2002). أصول البحث في علم النفس. ط3 جامعة دمشق: دمشق
5. الخولي، وليم.(1976). الموسوعة المختصرة في علم النفس الطب القلبي، ط1، القاهرة، دار المعارف، ص 372 .
6. كار، سليمان علي.(1994).اثر الاسترخاء العضلي كطريقة في ضبط التوتر النفسي على مركز الضبط وتقدير الذات ، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن
7. الشربيني، لطفي.(2001).الإكتئاب المرضي و الإرشاد، منارة المعارف ، الإسكندرية.
8. شاهين، محمّد.(2007). فاعلية برنامج تدريبي معرفي في تحسين التفكير العقلاني وتقدير الذات وخفض ضغوط ما بعد الصدمة لدى الطلبة الجامعيين في فلسطين، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
9. الشيخ، منال حسن.(2012). فاعلية برنامج إرشادي فردي في التخفيف من أعراض الصدمة النفسية الناتجة عن إساءة المعاملة الجنسية لدى الأطفال. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، دمشق، سورية.
- 10.كوافحة ، تيسير .(2005).القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة. ط2. دار الميسرة: عمان. الأردن.
- 11.جريدة البداية الجديدة .(2011). الاسترخاء علاج فعال للمرض النفسي. الصادرة يوم 14-10-2011. مقال متاح على الرابط التالي: <https://www.masress.com/albedaya/4096>
- 12.مراد ، صلاح أحمد. سليمان، أمين علي. (2002). الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها. القاهرة: دار الكتاب الحديث .
- 13.منصور، سامية فرغلي. شكيب ، وسلوى عبد الهادي.(1990). برنامج مقترح لتنمية القدرة على الاسترخاء وتنظيم التنفس وأثره على بعض المتغيرات الفسيولوجية ومستوى الأداء في الجمباز للناشئات ، مجلة علوم وفنون الرياضة ، القاهرة ، جامعة حلوان ، (المجلد الثاني) العدد الأول ، يناير ، 89-105 .
- 14.ولس براورز.(1968). المنجد الأبجدي. ط5. دار المشرق : بيروت. لبنان .
- 15.اليونيسيف .(1995). العلاج المعرفي . وزارة الصحة . مشفى الامل بيروت.

1. Ingo ،Schafer ،et al.(2006).post Trauma syndmes in children an adolescents after road traffic accidents – aprospe chort study . In ternational journal of descriptive and experimental psyhopathology،vol.39.no .4.
2. Nancy & Henefer.(2008). A systematic review of cognitive and behavioural therapies for methamphetamine dependence. Drug and Alcohol Review ،vol 27 no .3:309–17.

الملحق (1) الاسترخاء

ماهية الاسترخاء:

إن هدف الاسترخاء هو الوصول إلى النفس المتوازنة إذ أصبح الاسترخاء ضرورة من ضروريات الحياة لا بد من تعلمه لمواجهة ضغوط الحياة والتغلب على مشكلاتها وضغوطها.

عادة عندما يسيطر التوتر النفسي على شخص ما عندئذ لا يستطيع الإنسان:

أن يفكر بشكل سليم وحينئذ تصبح ردود أفعاله مبالغاً فيها، أو غير طبيعية ولهذا يمكن أن تنعكس بشكل سلبي على الصحة الجسمية والنفسية معاً.

ويؤدي التعرض المتزايد للتوتر كل يوم إلى زيادة إفراز بعض الهرمونات التي ينجم عنها:

- الارتفاع في الضغط الدموي.
- الإصابة بنقص الدورة الدموية للأعضاء الحيوية في الجسم كالقلب والمخ وحدوث الجلطة.
- الاضطرابات الهضمية، كأمراض القولون والمعدة.
- الاضطرابات النفسية المتعلقة بالنوم والاكتئاب.
- فقدان الرغبة بالعمل وبالحياة.

وبالرغم من أننا لا نستطيع أن نتجنب الأحداث التي تحدد اتجاه حياتنا، ولكننا نستطيع إزالة التوتر والتغلب عليها بالاسترخاء الذي يسمح:

- بتعديل ردود الفعل إزاء العوامل الخارجية.
- وبالتخلص بشكل تدريجي من العوامل المؤهلة لحدوث التوتر.

ويرى باحثون أن الاسترخاء هو:

تدريبات للجسم والعقل في مرحلة الوعي يستطيعان من خلالها تنشيط عمليات الشفاء الذاتي للجسم داعياً إلى أن يستلقى الإنسان على ظهره في مكان مريح، ويسند رأسه إلى وسادة منخفضة مع إبقاء العينين مغلقتين بدون الضغط عليهما ثم يترك لإحساسه العنان.

خطوات تمرين التنفس العميق:

- الجلوس بشكل مستقيم والقدمين متباعدتين بعض الشيء، أو أثناء الاستلقاء على الأرض.
- إغلاق العينين، وتخيل عالم آخر خيالي جميل أو تذكر مكان تحبه، وذلك للتقليل من المؤثرات الخارجية.
- ضع إحدى اليدين على منطقة الصدر والأخرى على منطقة البطن (مكان السرة)، والهدف هو استشعار ارتفاع اليد الموضوعة على البطن أكثر من الصدر، فهذا دليل أن كمية الهواء جيدة وتصل إلى جميع أنحاء الرئة.
- يأخذ الإنسان الهواء بشكل بطيء من خلال الأنف حتى يشعر أن يده الموضوعة على منطقة البطن ارتفعت قليلاً.... قليلاً، أي لا تعتمد ذلك بل بشكل طبيعي.
- إذا شعر الإنسان بارتفاع اليد على البطن يقوم بحبس الهواء في الرئتين لفترة زمنية حسب قدرات الإنسان وشعوره بالارتياح وقد تأخذ من 3-5 ثوان، وقد تمتد من 1-10 ثوان.
- العملية التي تليها يقوم الإنسان بإخراج الهواء بشكل بطيء من منطقة الفم حتى يشعر أن يده الموضوعة على البطن قد عادة إلى وضعها الطبيعي.
- تكرر هذه العملية (الاستنشاق من الأنف وحبس الهواء ثم زفير من الفم 3 مرات).

الملحق (2)

مقياس الخبرات الصادمة

تعليمات المقياس:

السنة الدراسية:..... الجنس:..... العمر

أخي الطالب:

أمامك مجموعة من العبارات عن أحداث يمكن أن تكون قد مررت بها في الفترة الماضية والمطلوب منك أن تضع إشارة أمام الحقل الذي يعبر عن حالتك علماً أن هذه المعلومات ستكون لأغراض البحث العلمي فقط، لذا يرجى منك الإجابة بكل مصداقية وموضوعية ولا داعي لذكر اسمك في المقياس. وأرجو منك عدم اختيار أكثر من اجابة واحدة لكل عبارة وعدم ترك أي عبارة دون إجابة.

ولكم جزيل الشكر على تعاونكم

الإجابة		محتوى البند
لا	نعم	
		1.تسيطر عليّ ذكريات محزنة عن الخبرة الصادمة.
		2.تسيطر عليّ أفكار متكررة عن الخبرة الصادمة.
		3.تسيطر عليّ صور عن الخبرة الصادمة.
		4.أشعر بالخوف عندما أفكر بالخبرة الصادمة.
		5.تنتابني أحلام متكررة تتعلق بالخبرات الصادمة.
		6.أخاف كثيراً "من إمكانية وقوع الخبرة ذاتها معي أو مع غيري مجدداً"
		7.أشعر بالتوتر والانزعاج عندما أتذكر الخبرة الصادمة.
		8.أشعر بعدم قدرتي على استعادة بعض جوانب الخبرة الصادمة.
		9.ينتابني شعور مفاجئ عن الخبرة الصادمة كما لو أنني أعيشها الآن.
		10.أحياناً أشم بعض الروائح التي تعيد إليّ ذكرياتي للخبرة الصادمة.
		11.أحياناً تلمع أمامي بعض المواقف المرتبطة بالخبرة الصادمة.
		12.أحياناً تتكرر الخبرة الصادمة كأنها شريط سينما.
		13.أتجنب المشاعر التي تذكرني بالخبرة الصادمة.
		14.أتجنب لقاء أي شخص كان موجوداً ضمن الخبرة الصادمة.
		15.أتجنب التحدث عما وقع لي عن الخبرة الصادمة.

		16. أتجنب الأشخاص الذين يذكرونني بالخبرة الصادمة.
		17. أتجنب كل ما يذكرنني بالمكان الذي وقعت فيه الخبرة الصادمة .
		18. أتجنب الأنشطة التي تذكرني بالخبرة الصادمة .
		19. أصبحت مبتعدا عن رفاقي.
		20،أغضب وأتوتر لأنفه الأسباب.
		21.أشعر بالذخر (التميل) عند تتابني الذكريات المؤلمة.
		22.لدي مشاكل في النوم
		23.أشعر بالذنب لأمر كان علي القيام بها عندما وقعت الخبرة الصادمة .
		24.أحمل الآخرين مسؤولية ما حدث.
		25.أصبحت نظرتي لمن حولي متشائمة بعد الخبرة.
		26.أصبحت نظرتي للعالم متشائمة بعد الخبرة
		27.أشعر بأنني فقدت القدرة على منح الآخرين مشاعر الحب(القدرة على العطاء) بعد وقوع الخبرة الصادمة.
		28.لدي صعوبة في التركيز وتشتت في الانتباه أثناء دراستي.
		29.أشعر أن أحلامي المستقبلية لن تتحقق.
		30.أشعر بعدم الأمان بعد تعرضي للخبرة الصادمة.

واقع الكفايات التخطيطية لدى رؤساء الأقسام في جامعة دمشق

-دراسة ميدانية-

** غسان خلف

* رؤى هشام عبد الله

(الإيداع: 28 كانون الثاني 2020 ، القبول: 9 آب 2020)

ملخص:

هدف هذا البحث إلى تحديد واقع الكفايات التخطيطية التي يمتلكها رؤساء الأقسام في جامعة دمشق من وجهة نظر رؤساء الأقسام ، وتبيان الفروق بينهم تبعاً لمتغيرات البحث (الجنس- سنوات الخبرة- تخصص الكلية). ولتحقيق ذلك اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي باستخدام استبانة تضمنت 39 بنداً موزعة على محاور البحث (الكفاية المعرفية - كفاية وضع الخطة التربوية- كفاية تنفيذ الخطة التربوية- كفاية تقويم الخطة ومتابعتها) وطبقت الاستبانة على عينة مكونة من 65 رئيساً ورئيسة قسم في جامعة دمشق ضمن الكليات التابعة لها، والتي تم تقسيمها بناءً على تخصص الكلية ، الكليات النظرية : كلية التربية، كلية الحقوق، كلية الاقتصاد، كلية الإعلام والكليات العملية: كلية العلوم، كلية الطب البشري، طب الأسنان، وكلية الصيدلة ،استرد منهم (63) استبانة، واستبعدت استبانة واحدة لعدم اكتمالها، ليلعب العدد النهائي لأفراد عينة البحث (62) فرداً.

وتوصل البحث إلى النتائج التالية:

- 1- جاءت النتيجة الكلية لدرجة تقدير رؤساء الأقسام في جامعة دمشق لواقع الكفايات التخطيطية لديهم المتعلقة بالمجالات الأربعة بمتوسط حسابي (2.10) ونسبة مئوية (70.42)، وبدرجة تقدير متوسطة، وكانت ترتيب الكفايات تنازلياً كالآتي : كفاية وضع الخطة أولاً ثم تنفيذ الخطة ثانياً ، أما الكفاية المعرفية جاءت ثالثاً وكفاية تقويم الخطة أخيراً.
- 2- لا يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين درجة متوسط إجابات رؤساء الأقسام في جامعة دمشق لواقع الكفايات التخطيطية لديهم يعزى إلى المتغيرين الآتين : "الجنس ، اختصاص الكلية (عملي، نظري) "
- 3- يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين درجة متوسط إجابات رؤساء الأقسام في جامعة دمشق لواقع الكفايات التخطيطية لديهم يعزى إلى متغير سنوات الخبرة لصالح رؤساء الأقسام الذين لديهم خبرة أكثر من 6 سنوات.

الكلمات المفتاحية : التخطيط التربوي - الكفايات التخطيطية - رؤساء الأقسام

* طالبة ماجستير - قسم أصول التربية- كلية التربية - جامعة دمشق .

** الأستاذ المساعد - قسم أصول التربية - كلية التربية - جامعة دمشق .

The Reality of Planning Efficiencies Among Department Heads at the University of Damascus

*Rwaa Abdallah ** DR. Gassan Alkhalf

(Received: 28 January 2020 , Accepted: 9 August 2020)

Abstract:

The aim of this research is to determine the reality of the planning efficiencies owned by the heads of departments at the University of Damascus (knowledge efficiency – the efficiency of setting the educational plan – the efficiency of implementation the educational plan – the efficiency of evaluating the educational plan and its follow-up) from the viewpoint of the department heads, and clarifying the differences between them according to the research variables (gender – years Experience – faculty Specialization), To achieve this, the researcher adopted the descriptive analytical method using a questionnaire that included 39 items distributed on the research axes(knowledge efficiency – the efficiencies of setting the educational plan – the efficiency of implementation the educational plan – the efficiency of evaluating the educational plan and its follow-up) and applied the questionnaire to a sample of 65 heads of department at Damascus University within the faculties , which were divided based on the specialization of the faculty ,the theory faculties are : education college, faculty of law, faculty of economics, faculty of media and practical faculty: The Faculty of Science, the Faculty of Human Medicine, Dentistry and the Faculty of Pharmacy, recovered (63) questionnaires, and excluded one questionnaire for incompleteness, to reach the final number of research sample members (62) individuals, and The research reached the following results: *The overall result came to the degree of department heads 'assessment at the University of Damascus for the reality of their planning efficiencies related to the four fields with an arithmetic average (2.10) and a relative weight (70.42), with an average degree of appreciation *There are no statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the average estimates of department heads in Damascus University for the reality of their planning efficiencies according to the gender variable and the college's specialization (process, theory). *There are statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the average estimates of department heads at Damascus University for the reality of planning efficiencies they have according to the variable of years of experience in favor of department heads who have more than 6 years experience

KEYWORD :Educational planning–Planning Efficiencies.

* Master degree of foundations of Education , Faculty of Education, Damascus University, Syria.

**Assistant professor ,Department of foundations of Education. , Faculty of Education, Damascus University, Syria.

1- المقدمة:

تعد الأقسام الأكاديمية في التنظيمات الجامعية من أصغر الوحدات إلا أنها تعد حجر الزاوية في الجامعة، فالجامعة لا تستطيع أن تؤدي رسالتها أو أن تحقق أهدافها إلا من خلال عمل الأقسام الأكاديمية، هذا وبالإضافة إلى أن كفاءة القسم الأكاديمي ومقدرته على تحقيق أهدافه وأهداف الجامعة تعتمد إلى حد كبير على الكفاءة الإدارية والأكاديمية لرئيسه حيث يقع عليهم العبء في إنجاح العملية التربوية في أقسامهم وتحقيق المهام الموكلة إليهم، وفي هذا الاتجاه جاءت دراسة (السيد ومصطفى ، 2002، 224) التي تؤكد على أن رئيس القسم يمثل القيادة الأكاديمية والإدارية وما تتضمنه من تعدد في المهام والأدوار المنوطة به، وتزداد مسؤولياته فيواجه تحديات كثيرة و متنوعة ، إذ أن عمله ليس قاصراً على تسيير شؤون القسم تسييراً روتينياً ومباشرة أعماله التنظيمية فقط بل يجب أن يشتمل على جانبين متلازمين ومتكاملين في منظومة واحدة أولهما الجانب الأكاديمي المتعلق بالعملية التعليمية والبحثية وهو أساس بيان الجامعة وموضوعه الرئيسي الذي يعمل على تحقيق أهدافه وثانيهما الجانب الإداري وهو المسؤول عن تهيئة المناخ المناسب لتحقيق أعباء الجانب الأول.

وإن رئيس القسم الأكاديمي الذي يتحمل هذه المسؤوليات المهمة والمتنوعة كلها لا بد من أن يكون لديه تصور واضح وشامل لطبيعة عمله ومهامه وواجباته وأن تتوفر فيه مهارات إدارية و أكاديمية وصفات شخصية تؤهله للعمل بكفاءة وفاعلية وتحقيق أهداف قسمه.(الحجلي وسنقر وبرية ، 2010، 62)

وهذا يتطلب ضرورة توافر العديد من الكفايات و المهارات لدى رئيس القسم حتى يتمكن من إدارة قسمه بشكل فعال كالقدرة على التخطيط واتخاذ القرارات المتعلقة بأداء القسم والقدرة على المخاطبة وبناء العلاقات وإعداد التقارير المناسبة بالإضافة إلى الكفاءة في تفعيل القسم بإنجازاته والقدرة على التواصل وحل الخلافات والأزمات الأكاديمية في القسم ولعل أهم تلك الكفايات كفاية التخطيط التي تضمن سير العملية التعليمية ضمن المجرى الصحيح بما يضمن تحقيق أهداف القسم بشكل خاص والجامعة بشكل عام والتي تؤثر بشكل أو بآخر على الكفايات الأخرى التي يجب أن يمتلكها رئيس القسم ومدى القدرة على القيام بها بالشكل الأمثل.

ويقصد بالكفايات التخطيطية بأنها مجموعة من المعارف والمفاهيم والاتجاهات التي توجه سلوك المخطط أثناء عمله التخطيطي بمستوى معين من التمكن ، ويمكن قياسها بمعايير خاصة متفق عليها.(السيد، 2007، 112)

أي أنها قدرة رئيس القسم على توظيف ما يمتلكه مع معارف ومهارات في تسيير أمور القسم ووضع خطته التربوية وتحديد إجراءات التنفيذ اللازمة ومن ثم تنفيذها وتقييمها بما يضمن تحقيق أهداف القسم وأهداف الجامعة ، وإن توافر هذه الكفايات التخطيطية لدى رؤساء الأقسام توفر المهارات اللازمة لعمليات التخطيط ، كما أن وجودها يمثل مؤشرات دالة على مدى قدراتهم حتى يتم تنمية هذه القدرات وتعزيزها من خلال البرامج التدريبية والتي بدورها تؤدي إلى أداء أفضل ومن ثم إلى مستقبل أفضل وفي هذا الاتجاه أكدت دراسة (الحمدي، 2000) على أهمية الكفايات التخطيطية لدى رؤساء الأقسام ومدى وضوح وصعوبة الأهداف وعلاقتها بأدائهم من خلال تحديد مستوى كفاءة أداء رؤساء الأقسام الأكاديمية في خمسة مجالات هي (عملية التخطيط لعمل القسم ، تنظيم أعمال القسم ، تطوير الموارد البشرية في القسم ، التوجيه والقيادة لأعضاء القسم ،التقويم والرقابة) وأوصت بضرورة توضيح المهام والأدوار الوظيفية لرؤساء الأقسام من خلال إيجاد صيغ تنسيقية إدارية مناسبة لوصف وظيفة رئيس القسم الأكاديمي

ومن هذا المنطلق ترى الباحثة أن امتلاك رؤساء الأقسام للكفايات التخطيطية أمر ضروري ليؤدي عمله بطريقة منتظمة بعيداً عن التخبط والعشوائية ، ويبرز أهمية التخطيط للقسم في توفير الوقت واستغلال الموارد المادية والبشرية الاستغلال الأمثل ، بالإضافة إلى أنه وسيلة فعالة في تحقيق الرقابة على مدى تنفيذ الأهداف والاهتمام بالتنبؤ بما يتوقع حدوثه من مشكلات

لوضع تصور مستقبلي للقسم من خلال تحليل واقع القسم وإمكاناته المادية والبشرية والموارد المتاحة وتحسين أساليب العمل وتطوير العملية التعليمية والبحثية وتحديد جوانب القوة وتعزيزها ونقاط الضعف والعمل على معالجتها، لذا يأتي هذا البحث للوقوف على واقع الكفايات التخطيطية لدى رؤساء الأقسام في جامعة دمشق.

2- مشكلة البحث:

تسعى الجامعات نحو مواكبة التغييرات المعرفية في مطلع الألفية الثالثة ، فمن يتأمل الواقع التعليمي يلحظ ازدياد عدد الكليات مما أدى إلى زيادة عدد الأقسام في كل كلية فضلاً عن ازدياد عدد التخصصات الدراسية داخل كل قسم من الأقسام الأكاديمية وهذه الزيادة في كل ما سبق تتطلب من رئيس القسم الأكاديمي تخطيطاً تربوياً حتى يتم النهوض بالقسم أولاً ومن ثم بالجامعة ثانياً.

حيث تعتبر الأقسام الأكاديمية هي المسؤولة عن تحقيق مهام و أهداف الجامعة وتؤدي رسالتها من خلال التخصصات المختلفة ، حيث يحتل القسم الأكاديمي في الجامعة مكانة كبيرة ، ويؤكد ذلك الرشايدة بقوله : أنه يقع على عاتق رؤساء الأقسام مسؤولية كبيرة في إدارة الأقسام وتطويرها ونموها والسير بها نحو التميز من أجل تحقيق أهداف الجامعة ، ويجب أن يمتلك رؤساء الأقسام معارف ومهارات وخبرات تجعلهم قادرين على تحقيق رسالة الجامعة وتحقيق أهداف القسم الأكاديمي بكفاءة وفاعلية ، حيث يعد رئيس القسم قائداً إدارياً وأكاديمياً من خلال المنصب الذي يشغله والواجبات والمسؤوليات المطلوبة منه (الرشايدة، 2009، 30)

وفي هذا السياق أيضاً أشارت العديد من الدراسات ومنها دراسة (محجوب، 2004) إلى أن كفاءة القسم الأكاديمي في تحقيق أهدافه و أهداف الجامعة ، تعتمد إلى حد كبير على الكفاءة الإدارية لرئيسه ، فوعية وكفاءة القسم الأكاديمي تتحدد بقدرات واستعدادات رئيس القسم فهو قائد ومدير ، يتولى توجيه الآخرين نحو تحقيق أهداف القسم ، فهو المشرف المباشر على فعاليات و أنشطة القسم ، المخطط لها والمتابع والمقيم لمستويات الأداء ، سواء بالنسبة للطلاب أو أعضاء الهيئة التدريسية والإداريين بصفة عامة فهو المسؤول عن إدارة شؤون القسم.

وبذلك نرى أن قدرات واستعدادات رئيس القسم من الأركان المهمة التي تُحدد كفاءة القسم الأكاديمي بها ، الأمر الذي يجعل دوره حيوياً وصعباً يقوم على الكثير من التحديات ولا يستطيع رؤساء الأقسام تخطي هذه التحديات إلا إذا كانوا يمتلكون مجموعة من الكفايات والمهارات ، ولعل أهم تلك الكفايات - والتي تعبر بمثابة القاعدة المتينة التي يستند عليها رؤساء الأقسام في تسيير شؤون القسم- الكفايات التخطيطية والتي تمكنهم من القيام بواجباتهم اتجاه أقسامهم وصولاً بها إلى تحقيق أعلى مستوى ممكن من الأهداف المرجوة ، وبناءً عليه تبرز الحاجة الملحة لوجود رئيس قسم يمتلك الكفايات التخطيطية متمثلة بالكفاءة المعرفية ، كفاية وضع الخطة التربوية ، كفاية تنفيذ الخطة التربوية - كفاية تقويم الخطة التربوية ومتابعتها. واستناداً لما سبق لابد من التنويه إلى أنه على الرغم من أهمية رئيس القسم وأهمية دوره في تحقيق أهداف القسم والجامعة فإن كثيراً ممن يتولى هذا العمل يبدؤون أعمالهم دون رؤية واضحة لمجال الإدارة ودون سابق إعداد أو خبرة إدارية ، فاختيار رئيس القسم وتعيينه في منصبه يعتمد بالغالب على مهاراته في البحث والتدريس وليس من الضروري أن من يتفوقون بالبحث والتدريس يتفوق في تصريف شؤون القسم وإدارته . (الحربي ، 2008)

وبذلك نرى أن الكفايات التخطيطية التي ينبغي أن يمتلكها رئيس القسم أكثر صعوبة من نظيراتها الإدارية كونها الأساس الذي يحدد نجاح باقي مهام ومسؤوليات رئيس القسم وذلك بالتخطيط التربوي الناجح والفعال لها، لان المخطط يجب أن تكون له رؤية يحدد من خلالها إلى أين يريد أن يصل، لذا فعلى رئيس القسم كمخطط أن يعمل على إيجاد رؤية إستراتيجية واضحة للقسم والاعتماد عليها في وضع خطة القسم وما يترتب عليها من إعداد وتحليل و تحديد الإجراءات التنفيذية ومن ثم التنفيذ والمتابعة والتقييم فضلاً عن أن ممارسات رؤساء الأقسام لكفاياتهم التخطيطية- إن وجدت بالشكل المطلوب- تختلف من

رئيس قسم لأخر وقد تنعكس هذه الممارسات على أدائه في القسم ، وبذلك برزت فكرة الدراسة الحالية لتسليط الضوء على واقع الكفايات التخطيطية لدى رؤساء الأقسام في جامعة دمشق للوقوف على نقاط القوة ونقاط الضعف لديهم بما يضمن الارتقاء بأدائهم في هذه الكليات باتجاه تحقيق رسالتها التربوية والعلمية بشكل فاعل ومتكامل.

ومما سبق يمكن بلورة مشكلة البحث في التساؤل التالي:

ما واقع الكفايات التخطيطية التي يمتلكها رؤساء الأقسام في جامعة دمشق؟

3- أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في الآتي:

3-1- الكشف عن أهمية التخطيط في تحقيق جودة أي عمل تربوي

3-2- قد يساعد هذا البحث الجهات المختصة في وزارة التعليم العالي في إعداد البرامج المتخصصة في التخطيط التربوي

3-3- قد يتم الاستفادة من نتائج هذا البحث في التخطيط للمستقبل ولاسيما بإقامة دورات تدريبية في عملية التخطيط التربوي لرؤساء الأقسام.

3-4- قد يكون البحث إضافة جديدة للأدب التربوي حيث أنه يتناول موضوع هام ويُلمح في الأدبيات المتاحة غياب الحديث عنه حسب رأي الباحثة ألا وهو واقع الكفايات التخطيطية لدى رؤساء الأقسام في جامعة دمشق.

4- أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى:

4-1- تحديد واقع الكفايات التخطيطية التي يمتلكها رؤساء الأقسام في جامعة دمشق .

4-2- تعرّف الفروق بين درجة متوسط إجابات رؤساء الأقسام في جامعة دمشق تبعاً لمتغيرات البحث(الجنس- سنوات الخبرة-تخصص الكلية) .

4-2- تقديم بعض المقترحات للنهوض بواقع الكفايات التخطيطية لدى رؤساء الأقسام حسب رأي الباحثة.

5- أسئلة البحث:

5-1- ما واقع الكفايات التخطيطية التي يمتلكها رؤساء الأقسام في جامعة دمشق ؟

5-2- ما الفروق بين درجة متوسط إجابات رؤساء الأقسام في جامعة دمشق تبعاً لمتغيرات البحث (الجنس- سنوات الخبرة- تخصص الكلية)؟

5-3- ما المقترحات للنهوض بواقع الكفايات التخطيطية لدى رؤساء الأقسام حسب رأي الباحثة ؟

6- فرضيات البحث: تسعى الباحثة إلى التأكد من صحة الفرضيات الآتية عند مستوى دلالة 0.05%:

6-1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة متوسط إجابات رؤساء الأقسام في جامعة دمشق حول واقع الكفايات التخطيطية لديهم تبعاً لمتغير الجنس .

6-2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة متوسط إجابات رؤساء الأقسام في جامعة دمشق حول واقع الكفايات التخطيطية لديهم تبعاً لمتغير تخصص الكلية (كلية نظرية -كلية عملية).

6-3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة متوسط إجابات رؤساء الأقسام في جامعة دمشق حول واقع الكفايات التخطيطية لديهم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة .

7- مصطلحات البحث:

7-1- **الكفاية:** تعرف بأنها قدرات يعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهمات تكوّن الأداء النهائي المتوقع إنجازه، بمستوى معين مرضي من ناحية الفاعلية.(القتلاوي، ٢٠٠٣، ٧٤)

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها قدرة رئيس القسم على أداء مهامه بمستوى معين من الإتقان والتمكن.

7-2- **التخطيط التربوي:** يعرف بأنه التنبؤ بسير المستقبل في التربية والسيطرة عليه من أجل الوصول لتنمية تربوية متوازنة وتحقيق الاستخدام الأمثل للموارد المادية والبشرية المتاحة، والربط بين التنمية التربوية والتنمية الاقتصادية والاجتماعية. (عبد الدايم، ١٩٩٣، ٣٦) وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه عملية منظمة يقوم بها رئيس القسم عن طريق وضع خطط وأهداف إستراتيجية للقسم ومعالجة المشكلات التي يمر بها القسم واختيار أحسن الحلول الممكنة بغية الوصول إلى الأهداف المراد تحقيقها.

7-3- **الكفايات التخطيطية:** مجموعة القدرات والمهارات التي يمتلكها المخطط التربوي من خلال الإعداد التربوي الذي تلقاه أو من خلال الخبرات والممارسات التي اكتسبها والتي تساعده في أداء مهامه التخطيطية في التخطيط التربوي. (الشهري، ٢٠٠٨، ٢٢) وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها قدرة رئيس القسم المعرفية والإجرائية في مجال التخطيط وتوظيف هذه القدرات في إعداد خطط القسم ومتابعتها بهدف تحقيق أهداف القسم وتحقيق رسالة الجامعة.

7-4- **القسم الأكاديمي:** يعرف بأنه الجهاز الفرعي لكل كلية من كليات الجامعة ويختص باقتراح ما يتصل بالقسم من أحكام متعلقة بمشروع اللائحة الداخلية للكلية واقتراح الخطط طويلة الأمد والفصلية والسنوية في مجالات التدريس والبحث العلمي وممارسة المهنة و الإيفاد والإعارة وما تحتاجه تلك الخطط من تمويل وإنشاءات وتجهيزات وعاملين علميين وفنيين وإداريين . (القانون رقم 6 تنظيم الجامعات، 2006)

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: الوحدة التنظيمية الأساسية للجامعة حيث أن كل كلية في الجامعة تتألف من عدد من الأقسام الأكاديمية كل قسم يختص بمجال معرفي معين يقوم بدراسته وبحثه، بالإضافة إلى وضع الخطط الخاصة به وتحديد إجراءات تنفيذها ومتابعتها ومن ثم تقييمها بحيث يهدف إلى تحقيق أهداف القسم والكلية ورسالة الجامعة بكفاءة وفاعلية .

7-5- **رئيس القسم الأكاديمي:** هو عالم مختص في جانب من جوانب المعرفة ، مسؤول عن تنفيذ القرارات المتعلقة بالقسم ومجلسه ، وعن حسن انتظام الدروس والمحاضرات و الأعمال التدريسية والبحث العلمي وممارسة المهنة ، وعليه أن يقدم إلى عمادة الكلية و الهيئة العامة للقسم تقريراً سنوياً عن فعاليات القسم العلمية وأعضاء الهيئات المختلفة فيه (القانون رقم 6 تنظيم الجامعات ، 2006)

وتعرفه الباحثة بأنه عضو من الهيئة التدريسية تحدد صلاحياته وفق النظام الجامعي بما يضمن حسن سير العملية التعليمية، وتتمثل مهامه بالشؤون الإدارية والأكاديمية للقسم بالإضافة إلى وضع خطط القسم وتحديد ما يلزمه لتنفيذها من موارد بشرية ومادية واختيار أحسن البدائل المتاحة بهدف نجاح الخطط المحددة وتحقيق أهداف القسم والكلية.

8- الدراسات السابقة

لم تتناول دراسة واقع الكفايات التخطيطية لدى رؤساء الأقسام الاهتمام من قبل الباحثين في الجامعات السورية حسب علم الباحثة لذلك لم تحصل الباحثة على دراسات سابقة حول الموضوع المذكور أعلاه في الجامعات السورية، لديهم ولم تجد الباحثة دراسات ذات صلة وثيقة بموضوع البحث وفيما يلي إيجاز لبعض الدراسات السابقة للوقوف لاحقاً على الأبعاد التي لم تعالجها هذه الدراسات.

8-1- الدراسات العربية:

8-1-1- دراسة (الكندري ، 2017)، بعنوان " درجة ممارسة رؤساء الأقسام العلمية للعمليات الإدارية في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت"

هدفت الدراسة التعرف على درجة ممارسة رؤساء الأقسام العلمية في كلية التربية الأساسية في إدارة أقسامهم . وركزت الدراسة على درجة ممارسة كل من التخطيط – القيادة – التنظيم – الاتصال – التوجيه – اتخاذ القرار – التقييم.

كما بحثت الدراسة أثر متغير الجنس والمسمى الوظيفي والخبرة على نتائج الدراسة ، قام الباحث بتطبيق استبانة مكونة من 51 عبارة موزعة على 7 محاور تشكل العمليات الإدارية المذكورة أعلاه ، وتم توزيع الاستبانة على عينة مقصودة من رؤساء الأقسام العلمية لكلية التربية الأساسية بلغ عددهم 18 رئيس قسم من الجنسين.

وجاءت نتائج الدراسة لتشير إلى وجود ممارسة قوية للعمليات الإدارية التالية : التخطيط- القيادة- التخطيط -التنظيم- الاتصال-التوجيه-اتخاذ القرار ، بينما جاءت درجة ممارسة عملية التقويم بدرجة دون المتوسطة ، كما دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لممارسة العمليات الإدارية تعزى لمتغير الجنس، ولم تدل النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري المسمى الوظيفي والخبرة.

8-1-2- دراسة (البطي، ٢٠١٤) ، بعنوان " الكفايات القيادية لرؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعك حائل"

هدفت الدراسة إلى التعرف على الكفايات القيادية التي يجب أن يمتلكها رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة حائل ودرجة امتلاك هؤلاء الرؤساء لها ودرجة أهميتها لديهم. ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائية في تحديد الكفايات القيادية لرؤساء الأقسام وفقاً لمتغير الرتبة العلمية والخبرة العملية وامتلاك الكلية، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي معتمداً على استبانة لجمع البيانات تكونت من ٥٢ فقرة موزعة على ٦ مجالات وفق بعدين (امتلاك الكفايات، وأهمية الكفايات). قام الباحث بتطبيقها على عينة من رؤساء الأقسام في جامعة حائل بلغت ٢٤ فرداً بنسبة مئوية بلغت ٧٣٪ من المجتمع الكلي، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها:

- أن درجة امتلاك الكفايات القيادية لرؤساء الأقسام جاءت بدرجة عالية، بينما جاءت درجة الأهمية عالية جداً.
- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في تحديد درجة امتلاك الكفايات القيادية وأهميتها وفقاً لمتغير المرتبة العلمية وامتلاك الخبرة العملية في جميع مجالات الدراسة وأبعادها
- وجود فروق دالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في تحديد درجة امتلاك الكفايات القيادية وأهميتها وفقاً لمتغير الكلية (علمية- أدبية) لصالح الكليات العلمية، باستثناء مجال كفايات العلاقات. وعدم وجود فروق في درجة أهمية الكفايات القيادية وذلك في جميع مجالات البحث وأبعادها

2-8- الدراسات الأجنبية:

8-1-2- دراسة بلالوك (Blalock,2010) بعنوان :

"Administrative Development needs of department chairmen ,in selected four years"

"احتياجات التطوير الإداري لرؤساء الأقسام في أربع سنوات مختارة "

ركزت الدراسة على التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والعمداء نحو تطوير المهام الإدارية لرؤساء الأقسام في الجامعات الأمريكية ، وتكونت عينة الدراسة من 433 من أعضاء هيئة التدريس وعمداء الكليات ، وبينت الدراسة أن أكثر من نصف أعضاء هيئة التدريس يقفون موقفاً إيجابياً نحو تطوير المهام الإدارية ، وأكد ما نسبته 60 % من العمداء ورؤساء الجامعات أن هنالك حاجة لتطوير المهام الإدارية لرؤساء الأقسام.

8-2-2- دراسة توكر (Tuker، ٢٠٠٧) بعنوان "

" Roles ,power and responsibilities of chair person at Florida state universities"

"دور رؤساء الأقسام الأكاديمية وسلطاتهم وواجباتهم في جامعة فلوريدا"

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور وسلطات وواجبات رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة ولاية فلوريدا، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستعان بالاستبانة التي تم تطبيقها على عينة بلغت ٤٠٠ رئيس قسم في جامعات الولاية. وقد

توصلت الدراسة إلى أن نسبة ٦٠٪ من رؤساء الأقسام لا يملكون خبرة إدارية سابقة، وأنهم راضون عن أساليب تعامل رؤساء الأقسام وأدائهم الأكاديمي والإداري.

8-3- التعقيب على الدراسات السابقة:

في ضوء ما تم استعراضه من دراسات عربية وأجنبية نلاحظ تأكيدها على أهم الخصائص والمهارات التي تؤثر في أداء رئيس القسم بالإضافة إلى احتياجاته للتطور المهني التي تمكنه أكثر من القيام بمسؤولياته واتجه بعضها إلى تناول الكفايات القيادية أو المهارات القيادية اللازمة لرؤساء الأقسام التي تمكنه من القيادة الناجحة وكان البحث الحالي امتداداً للدراسات السابقة فيما يخص الكفايات والمهارات اللازمة لرؤساء الأقسام لكنه كان أكثر خصوصية بتناول الكفايات التخطيطية لديهم.

8-4- موقع البحث من الأدب التربوي:

يعتبر هذا البحث إضافة جديدة لكونه من الدراسات القليلة التي تناولت الكفايات المطلوب توافرها لدى رؤساء الأقسام والدراسة الأولى التي تناولت الكفايات التخطيطية لدى رؤساء الأقسام في الجامعات على حد علم الباحثة حيث أن العديد من الدراسات اتجهت إلى الكفايات التخطيطية لدى مديري المدارس ولكن لم يتم تناول هذا النوع من الكفايات لدى رؤساء الأقسام على الرغم من أهميتها في إنجاح القسم وتحقيق أهدافه وبالتالي تحقيق أهداف رسالة الجامعة ويرأي الباحثة إن هذا البحث سيسلط الضوء على هذا النوع من الكفايات ليتم تناولها بشكل مفصل من قبل باحثين آخرين نظراً لأهميتها. بالإضافة إلى أن هذا البحث سيوضح ضرورة إخضاع رؤساء الأقسام لمجموعة من التدريبات للعمل على تعزيز هذا النوع من الكفايات.

الخلفية النظرية للبحث

أولاً التخطيط التربوي

من أهم المجالات التي أصبحت محط أنظار الكثير في المجال التربوي هو التخطيط التربوي، حيث يعد التخطيط مفهوماً جديداً نسبياً ولم يستخدم بصورة شائعة في كتابات رجال الاقتصاد أو الاجتماع أو الإدارة أو التربية إلا منذ سنوات قليلة من النصف الثاني من القرن العشرين إلا في الدول الاشتراكية التي سبقت في اتخاذ التخطيط أسلوباً عاماً للتنمية الاقتصادية. (فهيم، ٢٠٠٠، ١٧)

وسنتناول في هذا البحث مفهوم التخطيط والتخطيط التربوي بالإضافة إلى المراحل التي ينبغي إتباعها من قبل المخطط للقيام بالتخطيط التربوي الناجح

1-1- مفهوم التخطيط التربوي:

التخطيط التربوي عامل أساسي ولا يتجزأ فهو يتناول شريحة هامة من شرائح المجتمع التي يركز عليها البناء التنموي والاقتصادي والاجتماعي، ويؤثر في الحراك التكنولوجي والتقني المتعلق بحياة المواطنين.

ولكن قبل التطرق لمفهوم التخطيط التربوي لابد من تسليط الضوء على مفهوم التخطيط حيث يعرفه بيرتراند (Bertrand, 106, 1992) أنه " تصور المستقبل المرغوب، وحشد الطاقات والوسائل الممكنة من أجل تحقيقه ، ومن ثم فهو توقع معياري، قد يحالفه الصواب أحياناً ويجانبه أحياناً أخرى. خاصة في الدول النامية بسبب نقص المعلومات، وضعف الهياكل الإدارية والتبعية مما يجعل عملية التخطيط غير قادرة على التحكم بالمستقبل"

وتعرف الباحثة التخطيط إجرائياً بأنه عملية منظمة تعتمد على النظرة المستقبلية للمؤسسة وما تسعى إليه في الفترة القادمة وما هي الوسائل والأساليب التي ينبغي استخدامها لتحقيق الأهداف المراد تحقيقها بالإضافة إلى القدرة على التوقع تبعاً للأوضاع الراهنة لتلافي الأخطاء والمفاجآت في المستقبل

أما بالنسبة للتخطيط التربوي يعرفه الحاج بأنه عملية منظمة واعية لاختيار أحسن الحلول الممكنة، للوصول إلى أهداف معينة، أو كعملية ترتيب أولويات العمل التربوي في ضوء الإمكانيات المادية والعناصر البشرية المتاحة. (الحاج، ٢٠٠٠، ٤٥)

وانطلاقاً من التعريف السابق تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه قدرة رئيس القسم على التفكير الموضوعي والتحليلي الذي يعمل من خلاله على التنبؤ بسير القسم الأكاديمي ووضع الخطط التعليمية وتحديد مواردها المادية والبشرية ومن ثم تحديد الأولويات ومعالجة المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة لتحقيق الأهداف المرجوة.

ومن خلال ما سبق نرى أن التخطيط التربوي يكتسب أهمية كبيرة تكمن في مقدرته على إحداث التوازن بين مراحل التعليم وبين أنواعه وبين التخصصات المختلفة و بين الكم والكيف، وفي قدرته على إيجاد نوع من التنسيق بين الموارد الداخلية للمؤسسة والتحديات الخارجية التي تواجهها. (قناديل، ٢٠٠٧، ١٤٧)

وتجدر الإشارة إلى أن التخطيط التربوي لا يتم بصورة عشوائية بل يتبع مراحل منهجية متسلسلة حتى يحقق الأهداف المرجوة منه وهي:

1-2- مراحل التخطيط التربوي:

التخطيط عملية متصلة يصعب الفصل بين أجزائها، ولكن تقتضي المنهجية القيام بالتخطيط دفعة واحدة، لهذا لابد من وضع الخطوات الرئيسية للقيام بمهام التخطيط والمتمثلة بالمراحل الآتية :

أولاً: مرحلة التحضير والإعداد:

أهم ما يجب القيام به في هذه المرحلة ما يلي:

جمع الدراسات التفصيلية ، تقدير الاحتياجات من القوى العاملة اللازمة لخطط التنمية من حيث الكم والكيف على المدى القريب والمتوسط والبعيد ، مسح دقيق لنظام التعليم وإمكاناته والإسقاطات المتوقعة بهدف تحديد مجالات التطوير والواجبات اللازم إدخالها لتحقيق الأهداف الملقاة عليه خلال فترة الخطة ، وضع دليل عمل لكيفية صياغة جزئيات الخطة من قبل كل المستويات الإدارية المختلفة حتى أدنى وحدة نظام في التعليم ، وضع تصور مخطط مبدئي لما تحتاجه كل وحدات النظام التعليمي من نمو وتطوير لتكون تابعة من كل وحدات الجهاز التعليمي ومعبرة عن المتطلبات الفعلية لها ، رصد الإمكانيات البشرية والمادية (الحاج محمد، 2002: 22) .

ثانياً: مرحلة تحديد الأهداف:

في ضوء الدراسات والبحوث والإجراءات التي تمت في المرحلة السابقة تتضح إمكانيات الحاضر ، و التي في ضوءها يمكن تحديد احتياجات المستقبل ، و تمكن المخططين القيام بترجمة الأهداف القومية الكبرى للمجتمع إلى أهداف تفصيلية جزئية واضحة المعالم (الجواد، 2004: 22) .

ثالثاً: مرحلة وضع إطار الخطة:

وتتضمن هذه المرحلة ترجمة الصورة العامة إلى صور رقمية ومؤشرات مادية في هيئة برامج عمل مفصل لأولويات المشاريع وبرامج العمل بناءً على ما تقترحه وحدات التعليم . (آدم، 2006: 23) .

رابعاً: مرحلة إقرار الخطة:

بعد وضع الصورة النهائية للخطة على المستوى الشامل لقطاع التعليم ، تقوم الهيئة العليا بدراساتها مع غيرها من مشاريع الخطط القطاعية الأخرى ومناقشتها على مستوى الإتحاد القومي ، فتعدل في ضوء اعتبارات وظروف كل قطاع وطبيعة النشاط الذي يمارسه ، والتأكد من قابلية الخطة للتنفيذ ، بحيث لا تحدث اختناقات تعطيل الإنتاج. (الحاج محمد، 2002: 23) .

خامساً: مرحلة التنفيذ:

بعد إقرار الخطة فإنها تصبح موجبة التنفيذ ، ومن هنا تتخذ القرارات الداخلية لقطاع التعليم في كل الوحدات الإدارية بما فيها الوظائف الأدنى، والعمل على تعديل أنماطها السلوكية بما يتفق مع متطلبات تنفيذ الخطة (الحاج محمد ، 2002: 24)

سادساً: مرحلة المتابعة والتقويم:

لا تقع مسؤولية المتابعة والتقويم على المخططين أنفسهم فقط ، ولكنها تقع على عاتق جهاز المتابعة ، والتي تؤدي إلى عدة أغراض أهمها:

التعرف على الانحرافات للأهداف وتحديد أسبابها بهدف تصحيحها، التعرف على الأهداف التي تجاوزت التحقيق، والتي تتشا أصلاً من خلال ممارسة التخطيط أو الموازنة، تبيين حدود التعديل وشروطه الجديدة لتتلاءم معها ومع بعضها على أساس منسق، مع الحفاظ على الأهداف الأساسية أو البرامج (الجواد، 2004: 24) .

من خلال ما سبق يتضح لنا بأن التخطيط التربوي يمر بعدة مراحل ، وهذه المراحل تقوم بجمع الدراسات التفصيلية ، وتقدير الاحتياجات من القوى العاملة ، والتي تترجم فيها الأهداف العامة إلى أهداف تفصيلية جزئية ، وتطوير نظم ومؤسسات التعليم والتنسيق بين المشروعات والفعاليات ، وتهيئة المناخ الملائم للتخطيط التربوي .

لذلك فالسير الحسن لهذه العملية يتطلب توفر كفايات معينة لدى المخطط وتشكل الإطار المنهجي الذي تقوم عليه عملية التخطيط التربوي وسيتم تناول هذه الكفاية في الفقرات التالية.

ثانياً كفاية التخطيط المطلوب توافرها لدى رؤساء الأقسام

سنتطرق من خلال البحث للكفايات من حيث المفهوم ومن ثم التطرق إلى رئاسة القسم و كفاية التخطيط المطلوب توافرها لدى رئيس القسم

2-1- مفهوم الكفايات:

ورد عدة تعريفات لمفهوم الكفايات فقد عرفها (زيدان، ١٩٩٥، ٤٣) بأنها "قدرة الفرد الذي تمكنه من الوصول إلى أعلى المستويات من الإتقان والكفاءة والفاعلية."

كما عرفها سميث (smith, 2002,72) بأنها القدرة على عمل نشاط معين حسب معايير محددة.

وانطلاقاً من التعاريف السابقة تعرف الباحثة الكفاية بأنها قدرة رئيس القسم على إنجاز الأعمال الخاصة بالقسم بكفاءة وفاعلية مع توفير في الوقت والجهد وبمستوى معين من الإتقان.

وبعد التطرق إلى مفهوم الكفايات أصبح بالإمكان الوقوف على الكفايات التخطيطية المطلوب توافرها لدى رؤساء الأقسام في الجامعة وهذا ما سيتم تناوله في الفقرات التالية ولكن قبل ذلك لابد من التطرق أولاً إلى تعريف رئيس القسم والكفايات المطلوب توافرها لديه

2-2- رئيس القسم:

هو عضو من أعضاء الهيئة التدريسية يعين بقرار من الوزير لمدة سنتين قابلة للتجديد مرة واحدة ، يتولى تنفيذ القرارات المتعلقة بالقسم ومجلسه وعن حسن انتظام الدروس والمحاضرات والأعمال التدريسية والبحث العلمي وممارسة المهنة وعليه أن يعمل ما يلزم للنهوض باستمرار بمستوى المناهج الدراسية والبحوث العلمية في مجال تخصص القسم، وعلى رئيس القسم أن يقدم إلى عمادة الكلية تقريراً سنوياً عن فعاليات القسم العلمية و أعضاء الهيئات المختلفة فيه (قانون تنظيم الجامعات رقم 6 ، 2006)

و تناط برئيس القسم أدوار ومهام مختلفة وذلك في ضوء حجم القسم نفسه من حيث عدد أعضاء هيئة التدريس فيه، وتنوع البرامج الأكاديمية أو التخصصية التي يشرف عليها، ومقدار الخدمات أو الاستشارات التي يقدمها داخل الجامعة أو خارجها ومن خلال ما سبق نرى أنه يجب على المسؤولين القياديين للأقسام الأكاديمية أن يمتلكوا الكفايات اللازمة لتحقيق أهداف القسم ذات الارتباط الوثيق بالأهداف العامة التي تصبو الجامعة إلى تحقيقها وتختلف هذه الكفايات وتتعدد باختلاف طبيعة الوظائف بالأعمال ومتطلباتها إضافة إلى اختلاف وجهات نظر الباحثين واجتهاداتهم وفيما يلي تلخيص لأهم الكفايات:

2-3- الكفايات اللازم توافرها لدى رؤساء الأقسام في الجامعات:

بين برايت (Bright, 2001,29) الكفايات التي يجب أن يمتلكها رؤساء الأقسام والتي تتمثل في الآتي:

- * القدرة على التخطيط والتنبؤ بالمستقبل.
- * القدرة على المخاطبة وبناء العلاقات
- * القدرة على اتخاذ القرارات المتعلقة بالقسم
- * القدرة على التواصل وحل الخلافات
- * إعداد التقارير حسب النظام المتبع.
- * تفعيل القسم بإنجازاته ومشاركاته داخل الجامعة وخارجها.
- وسنقتصر في دراستنا الحالية على كفاية التخطيط كونها أحد أهم تلك الكفايات التي ينبغي على رئيس القسم أن يمتلكها.

2-4- كفاية التخطيط:

إن أول وظيفة من الوظائف الجوهرية للإدارة هي مهارة التخطيط ، فالتخطيط عملية منظمة واعية لاختيار أحسن الحلول الممكنة للوصول إلى أهداف معينة ، فالتخطيط عملية ذكية وتصرف ذهني لعمل الأشياء بطريقة منظمة ، فهو التفكير قبل العمل والعمل في ضوء الحقائق بدلا من التخمين ، فالتخطيط هو التدابير والإجراءات التي يقوم بها رئيس القسم للوصول إلى الأهداف المحددة وهو بذلك وسيلة لا غاية، كما تعتبر وظيفة التخطيط من أهم الوظائف الإدارية ويجب أن تسبق أي وظيفة إدارية أخرى ، لأنها الإطار الذي بموجبه تنفذ الوظائف الأخرى.(الحجار ، ٢٠٠١ ، ٦٣)

ومفهوم التخطيط للأقسام الجامعية يتضمن الخصائص العامة التالية:

- أن يدرك رئيس القسم أن التخطيط عملية واعدة لاستشراف للمستقبل والتنبؤ باتجاهاته
- أن يعي رئيس القسم أن التخطيط أسلوب علمي يتجه إلى تحقيق أهداف محددة للأقسام
- أن يعمل رئيس القسم على تعبئة الموارد الطبيعية والبشرية والفنية واستخدامها بصورة مستمرة لإحداث أقصى نمو ممكن
- أن يدرك رئيس القسم أن التخطيط السليم يتسم بالواقعية والشمول والمرونة والاستمرارية
- أن يتأكد رئيس القسم من أن التخطيط يسير في الاتجاه المحدد سلفاً ووفقاً لجدول زمني مقدر من قبله
- أن يدرك رئيس القسم أن الخطة هي وضع التخطيط في صورة برنامج محدد بمراحل وخطوات وتحديد الزمان والمكان والموارد المتاحة والأهداف.

ومن ناحية أخرى ترى(الزعيبي، ٢٠٠١ ، ١٩٢ - ١٩٣) أن أهمية التخطيط لرئيس القسم تنبع من أنه:

- يساعد في تقليل الغموض والتنافس عند العاملين داخل القسم وتصبح عملية التنبؤ بسلوكهم أسهل
 - يقلل التخطيط من إمكان إصدار الرؤساء لقرارات عشوائية فيها ضرر بمصالح القسم
 - يساعد التخطيط في التعامل مع العوامل المفاجئة وغير المتوقعة بكفاءة أكبر
 - يساعد التخطيط الجيد في تحقيق الوظائف الإدارية الأخرى بشكل أفضل.
- وبناءً على ما سبق وبالاعتماد على مراحل التخطيط التربوي المذكورة سابقاً يتم تحديد كفايات التخطيط حيث يجب على رئيس كل قسم أن يمتلك الكفاية الخاصة بكل مرحلة من مراحل التخطيط حتى يتمكن من القيام بها وهي بذلك أربع كفايات:
- (الكفاية المعرفية - كفاية وضع الخطة التربوية -كفاية تنفيذ الخطة -كفاية التقييم والمتابعة)

ومن هنا نرى أن قدرات واستعدادات رئيس القسم من الأركان المهمة التي تحدد كفاءة القسم الأكاديمي بها، الأمر الذي يجعل دوره حيوياً وصعباً يقوم على الكثير من التحديات ولا يستطيع رؤساء الأقسام تخطي هذه التحديات إلا إذا كانوا يمتلكون الكفايات اللازمة التي تمكنهم من القيام بواجباتهم تجاه أقسامهم وصولاً إلى تحقيق أعلى مستوى ممكن من الأهداف المرجوة ويأتي على رأس هذه الكفايات كفاية التخطيط، حيث يجب على رؤساء الأقسام أن يمتلكوا الكفايات التخطيطية اللازمة لتحقيق أهداف القسم ذات الارتباط الوثيق بالأهداف العامة التي تصبو الجامعة إلى تحقيقها وما تتضمنه هذه الكفايات من كفاية معرفة وكفاية وضع الخطة التربوية وكفاية تنفيذ الخطة التربوية وأخيراً كفاية تقييم الخطة ومتابعتها، حيث أن توافر هذه الكفايات لدى رئيس القسم بالمستوى المطلوب يصب في مصلحة القسم بشكل خاص وتحقيق أهدافه ومن ثم في مصلحة الجامعة بشكل عام وتحقيق رسالتها لذلك كان لابد من الوقوف على واقع الكفايات التخطيطية لدى رؤساء الأقسام في جامعة دمشق لتحديد نقاط القوة والضعف فيها وهذا ما سيتم التطرق إليه في الجانب الميداني للبحث.

-إجراءات البحث الميدانية:

1- حدود البحث:

- الحدود البشرية: تشمل الدراسة جميع رؤساء الأقسام في كليات جامعة دمشق.
- الحدود المكانية: تتمثل بجميع كليات جامعة دمشق.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث خلال العام الدراسي 2019-2020
- حد الموضوع: التعرف على واقع الكفايات التخطيطية لدى رؤساء الأقسام في بعض كليات جامعة دمشق.

2- منهج البحث:

تحقيقاً لأهداف البحث في معرفة واقع الكفايات التخطيطية لدى رؤساء الأقسام في جامعة دمشق؛ استخدمت الباحثة المنهج الوصفي؛ لملاءمته طبيعة البحث الحالي، فهو منهج واسع الانتشار في العلوم الإنسانية، يصف الظاهرة المدروسة كما هي في واقعها الراهن وصفاً دقيقاً بعد جمع معلومات كافية عنها، عبر واحدة أو أكثر من أدوات متعددة: (المقابلة والملاحظة والاستبانة وتحليل الوثائق وتحليل المضمون والروايات) ويقدم لها وصفاً كمياً أو نوعياً. (عمار والموسوي، 2014، 20)

3- مجتمع البحث وعينه:

شمل المجتمع الأصلي للبحث جميع رؤساء الأقسام في جامعة دمشق (كليات ومعاهد)، والبالغ عددهم (149) رئيساً ورئيسة، منهم (99) رئيساً و(50) رئيسة وفقاً لإحصائيات شؤون العاملين في جامعة دمشق.

تم اختيار عينة البحث بالطريقة الطباقية بنسبة (40%)، حيث تم أولاً اختيار عينة الكليات من خلال وضع أسماء الكليات والمعاهد في وعاء وتم سحب العينة منها أما بالنسبة للعينة البشرية فالكليات التي تم سحبها أخذ منها جميع رؤساء الأقسام ووزعت الباحثة (65) استبانة على رؤساء الأقسام في بعض كليات جامعة دمشق بناءً على تخصص الكلية والتي شملت الكليات النظرية: كلية التربية، كلية الحقوق، كلية الاقتصاد، كلية الإعلام والكليات العملية: كلية العلوم، كلية الطب البشري، وطب الأسنان، وكلية الصيدلة، استرد منهم (63) استبانة، واستبعدت استبانة واحدة لعدم اكتمالها، ليلعب العدد النهائي لأفراد عينة البحث (62) فرداً. والجدول رقم (1) يوضح توزع العينة وفق المتغيرات

الجدول رقم (1): توزيع العينة وفق متغيرات البحث

النسبة المئوية	عدد أفراد العينة 12	خصائص العينة
54.45%	35	ذكر
43.55%	27	أنثى
100%	62	المجموع
46.78%	29	عملية
53.22%	33	نظرية
100%	62	المجموع
32.25%	20	أقل من ثلاث سنوات
38.70%	24	من 3 إلى 6 سنوات
29.03%	18	أكثر من 6 سنوات
100%	62	المجموع
12.90%	8	كلية التربية
8.06%	5	كلية الحقوق
8.06%	5	كلية الاقتصاد
12.90%	8	كلية العلوم
25.80%	16	كلية الطب البشري
16.12%	10	طب الأسنان
9.67%	6	كلية الصيدلة
6.45%	4	كلية الإعلام
100%	62	المجموع

4- أداة البحث: لمعرفة واقع الكفايات التخطيطية لدى رؤساء الأقسام في جامعة دمشق؛ قامت الباحثة بتصميم استبانة

آراء رؤساء الأقسام في جامعة دمشق. وقد اعتمدت الباحثة في إعدادها الخطوات المنهجية الآتية:

4-1-مراجعة الأدب النظري

4-2-بناء الاستبانة في صورتها الأولية: صاغت الباحثة الفقرات التي تقع تحت كل مجال من المجالات السابقة

مراعية انتماء كل فقرة للمجال المندرجة تحته، ثم قامت بتنظيمها في استبانة اشتملت على قسمين:

- القسم الأول، اشتمل على مقدمة تضمنت تحديد الهدف من البحث، وكيفية ملء الاستبانة، ومعلومات عامة (الجنس، وتخصص الكلية، والخبرة في الإدارة).

- القسم الثاني، تضمن مجالات الاستبانة: وكان عددها أربعة مجالات، يندرج تحتها (41) فقرة، بواقع (14) فقرة لمجال الكفاية المعرفية، و(12) لمجال كفاية وضع الخطة التربوية، و(8) لمجال كفاية تنفيذ الخطة، و(7) لمجال كفاية تقييم الخطة.

4-3-الإفادة من آراء المحكمين، قامت الباحثة بعرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة دمشق. وقد أبدى المحكمون آراءهم ومقترحاتهم التي تلخص في:

حذف بعض الفقرات وإضافة فقرات أخرى، بالإضافة إلى إعادة صياغة بعض الفقرات، ونقل بعضها من مجال إلى آخر. وقد أخذت الباحثة بهذه الآراء، ولتبت جميع الملاحظات، وبذلك تكوّنت الاستبانة في صورتها النهائية من (39) فقرة، بواقع (12) فقرة لمجال الكفاية المعرفية، و(12) لمجال كفاية وضع الخطة التربوية، و(8) لمجال كفاية تنفيذ الخطة، و(7) لمجال كفاية تقويم الخطة. وبهذا تحقّق الصدق الظاهري للاستبانة.

4-4-4- التطبيق الاستطلاعي للاستبانة: قامت الباحثة بتطبيق أداة البحث على عينة استطلاعية قوامها (21) فرداً من رؤساء الأقسام من خارج عينة البحث الأصلية؛ وذلك للتحقق مما يأتي:

4-4-1 صدق الاتساق الداخلي: للتأكد من ذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون لقياس ارتباط المحاور مع بعضه البعض، ومع الدرجة الكلية لجميع محاور الاستبانة. والجدول (2) يبيّن معاملات الارتباط الناتجة.

الجدول رقم (2): معامل ارتباط بيرسون لقياس ارتباط مجالات الاستبانة مع بعضها البعض، ومع لدرجة الكلية

الدرجة الكلية	كفايات تقويم الخطة	كفايات تنفيذ الخطة	كفايات وضع الخطة	الكفايات المعرفية	المجالات	الاستبانة
.852**	.775**	.928**	.681**	-	الكفايات المعرفية	الكفايات التخطيطية
.573**	.781**	.583**	-	-	كفايات وضع الخطة	
.844**	.613**	-	-	-	كفايات تنفيذ الخطة	
.753**	-	-	-	-	كفايات تقويم الخطة	

(**) دال عند مستوى الدلالة 0.01

يبيّن من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين كل مجال من المجالات، وبينها وبين الدرجة الكلية للاستبانة، موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، وتتراوح بين (0.573-0.928). وهذا يعني أنّ الاستبانة تتصف بانتساق داخلي جيّد، ما يدلّ على صدقها البنوي.

4-4-2 ثبات أداة البحث: تحققت الباحثة من ثبات أداة البحث باستخدام معامل ألفا-كرونباخ، وطريقة الإعادة. تم حساب الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ Cronbach's alpha لدرجات العينة الاستطلاعية عن الاستبانة. كما حسبت الباحثة الثبات بطريقة الإعادة؛ إذ قامت بتطبيق الاستبانة بعد عشرة أيام على العينة السابقة نفسها، وحسبت معامل ارتباط بيرسون بين درجات العينة في التطبيقين، والجدول رقم (3) يبيّن ثبات الاستبانة عند استخدام معامل ألفا كرونباخ، وطريقة الإعادة.

الجدول رقم (3): ثبات أداة البحث باستخدام معامل ألفا كرونباخ وطريقة الإعادة

الاستبانة	المجالات	عدد البنود	معامل الثبات	
			معامل ألفا كرونباخ	الثبات بالإعادة
الكفايات التخطيطية	الكفاية المعرفية	12	.761	.813**
	كفاية وضع الخطة	12	.742	.796**
	كفاية تنفيذ الخطة	8	.707	.754**
	كفاية تقويم الخطة	7	.716	.834**
الدرجة الكلية		40	.818	.847**

(**) دال عند مستوى الدلالة 0.01

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ألفا كرونباخ تتراوح بين (0.707- 0.761)، وتدلّ على درجة ثبات من جيدة جداً إلى ممتازة. كما يتضح في الثبات بالإعادة وجود معاملات ارتباط مرتفعة بين درجات التطبيقين الأول والثاني، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.754- 0.834)، وتدلّ على درجة ثبات من جيدة جداً إلى ممتازة، الأمر الذي يشير إلى أن الاستبانة على درجة عالية من الثبات.

5- تطبيق الاستبانة : لتحقيق أهداف البحث طُبِّقَت الاستبانة على عينة من رؤساء الأقسام في جامعة دمشق للعام الدراسي 2019/2020. واستخدمت الباحثة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية والتربوية "SPSS" لمعالجة البيانات باستخدام الحاسب، إذ قامت بتفريغ إجابات العينة، وترميزها من خلال إعطاء إجابات رؤساء الأقسام عن الاستبانة قيماً مندرجة وفقاً لمقياس ثلاثي: (نعم = 3، أحياناً = 2، لا = 1). وللوصول إلى فئات قيم المتوسط الحسابي ودرجة التقدير الموافقة لها؛ حُسب طول الفئة باستخدام القانون الآتي:

$$\text{وطول الفئة} = \frac{\text{أعلى درجة للاستجابة في المقياس} - \text{أدنى درجة للاستجابة في المقياس}}{\text{عدد فئات تدجّج المقياس}} ، \text{ طول الفئة} = \frac{1-3}{3} = \frac{2}{3} = 0.66$$

بإضافة طول الفئة (0.66) إلى أصغر قيمة في المقياس وهي (1)، نحصل على الفئة الأولى (من 1 إلى 1.66). وبإضافة طول الفئة إلى الحد الأعلى من الفئة الأولى نحصل على الفئة الثانية، وهكذا إلى أن نصل إلى الفئة الأخيرة. والجدول الآتي يوضّح فئات قيم المتوسط الحسابي ودرجة التقدير الموافقة له.

الجدول رقم (4): فئات قيم المتوسط الحسابي ودرجة التقدير الموافقة له

فئات قيم المتوسط الحسابي	درجة التقدير الموافقة له
من 1 إلى 1.66	صغيرة
من 1.67 إلى 2.33	متوسطة
من 2.34 إلى 3	كبيرة

6- نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

1-6- نتائج أسئلة البحث

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصه: مواقع الكفايات التخطيطية لدى رؤساء الأقسام في جامعة دمشق؟ للإجابة عن السؤال : قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، والأوزان النسبية لاستجابة أفراد عينة الدراسة من رؤساء الأقسام لمجالات الاستبانة الأربعة وما تحتويه من بنود فرعية ولدرجتها الكلية ، والجدول (5) يوضح تلك النتائج.

الجدول رقم(5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة حول واقع الكفايات التخطيطية لديهم (الكفاية المعرفية ، وكفاية وضع الخطة التربوية ، كفاية تنفيذ الخطة التربوية ، وكفاية تقويم الخطة التربوية):

تسلسل	واقع الكفايات التخطيطية لدى رؤساء الأقسام فيما يخص المجالات الأربعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التقدير
1	الكفاية المعرفية	2.05	.14861	68.82	3 متوسطة
2	كفاية وضع الخطة	2.33	.22909	77.82	1 متوسطة
3	كفاية تنفيذ الخطة	2.28	.24160	76.07	2 متوسطة
4	كفاية تقويم الخطة	1.76	.23332	58.98	4 متوسطة
	الدرجة الكلية	2.10	.13677	70.42	متوسطة

من خلال ملاحظة الجدول السابق نرى أن النتيجة الكلية لدرجة تقدير رؤساء الأقسام في جامعة دمشق لواقع الكفايات التخطيطية لديهم المتعلقة بالمجالات الأربعة جاء بمتوسط حسابي (2.10) ووزن نسبي (70.42)، وبدرجة تقدير متوسطة وذلك بسبب نقص الخبرات المتخصصة في التخطيط التربوي وإعداد الخطط وتنفيذها ولعل هذا النقص يعود إلى أن الجهات المعنية بالتخطيط في وزارة التعليم العالي لا تعطي القدر الكافي من الاهتمام لإعداد رؤساء الأقسام في الكليات لممارسة العملية التخطيطية كونها تحتاج إلى برامج تدريبية طويلة المدى في الإعداد على كيفية إعداد الخطط التربوية وكيفية متابعة تنفيذها وتقييمها ، ولكن رؤساء الأقسام يرون أنه وإن لم تتوفر لديهم هذه الكفايات بالدرجة المطلوبة فإنهم يرون أهميتها بدرجة أعلى وهذا ما يبرز أهمية إعداد البرامج التدريبية التي تلبي احتياجات رؤساء الأقسام وتمكنهم من تلك الكفايات، وهذا يختلف مع دراسة (البطي ، 2014) التي أشارت إلى أن درجة امتلاك رؤساء الأقسام للكفايات بدرجة عالية.

كما يتبين من الجدول السابق أنّ (مجال كفاية وضع الخطة) حصل على أعلى درجة تقدير لواقع الكفايات التخطيطية لدى رؤساء الأقسام؛ إذ بلغ متوسطها لحسابيّ (2.33)، بوزن نسبي (77.82)، وبدرجة تقدير متوسطة؛ ولعلّ السبب في ذلك يكمن في أن هنالك وعي و قناعة وإدراك لدى رؤساء الأقسام حول أهمية وضع الخطط التربوية لمالها من أثر كبير على القسم وموارده المادية والبشرية أولاً وامتداد هذا التأثير على الجامعة ثانياً وأن نوعية هذه الخطط وجودتها هي التي تحدد تحقيق أهداف القسم وتصب في أهداف الجامعة ولكن هذه النسبة العالية بتقدير رؤساء الأقسام لكفاية وضع الخطط التربوية ووعيم لأهميتها تتطلب بالضرورة وجود كفايات أخرى توازرها وغير كافية لوحدها وإلا ستكون الخطط عشوائية وغير مدروسة وغير قابلة للتنفيذ لاحقاً

يليه (مجال كفاية تنفيذ الخطة) الذي حصل على ثاني درجة تقدير لواقع الكفايات التخطيطية؛ إذ بلغ متوسطها الحسابيّ (2.28)، بوزن نسبي (76.07)، وبدرجة تقدير متوسطة؛ ولعلّ السبب في ذلك يكمن في إدراك رؤساء الأقسام لأهمية هذا النوع من الكفايات بما تتطلبه من مهارات إجرائية لتحويل الخطط المكتوبة إلى صورة عملية وهذا يعتمد بشكل كبير على المهارة في كفاية وضع الخطط التربوية حيث يمكن أن يواجه رئيس القسم صعوبات في إمكانية تطبيق الخطط المكتوبة حتى وإن كان لديه مهارات عالية في التنفيذ أي إذا كانت الخطط اجتهادية أو ظرفية فقد لا تنال النجاح في أثناء التنفيذ.

يليه (مجال الكفاية المعرفية) الذي حصل على ثالث درجة تقدير لواقع الكفايات التخطيطية؛ إذ بلغ متوسطه الحسابيّ (2.05)، بوزن نسبي (68.82) ، وبدرجة تقدير متوسطة؛ ولعلّ السبب في ذلك يكمن في أن المهارات والكفايات التخطيطية تتم داخل الأقسام الأكاديمية وفق اجتهادات شخصية ومحاولات ذاتية من رؤساء الأقسام مبنية على تجارب وخبرات مهنية سابقة إذ أن الترتيب المنطقي لهذه الكفاية يجب أن يبتدئ بالكفاية المعرفية وتليها الكفايات الأخرى لأنها بمثابة الأساس المنهجي الذي يجب أن يتم الاعتماد عليه في الكفايات الأخرى وهذا ما يفسر حصول كفاية وضع الخطط التربوية وكفاية تنفيذ الخطط التربوية على درجة تقدير أعلى من الكفاية المعرفية وهذا لا يعني التقليل من أهمية كفاية وضع وتنفيذ الخطط ولكن يجب أن تتبع أسلوب علمي يجري وفقاً لمنطق وتفكير منظم تحكمه القوانين العلمية الذي سيؤدي حتماً إلى النجاح في التخطيط بدلا من الاعتماد على الاجتهادات والخبرات الذاتية التي قد لا تؤدي دوماً إلى النجاح.

وحصل (مجال كفاية تقييم الخطة) على أقل درجة تقدير لواقع الكفايات التخطيطية لدى رؤساء الأقسام في جامعة دمشق؛ إذ بلغ متوسطه الحسابيّ (1.76)، بوزن نسبي (58.98)، وبدرجة تقدير متوسطة؛ ويمكن تفسير ذلك بضعف ثقافة التقييم لدى رؤساء الأقسام واقتصار معرفتهم بمفهوم التقييم على تقييم الأداء فقط بل إن التقييم ملازم للعمليات الإدارية وأن عملية تقييم الخطط نفسها بحاجة إلى تقييم ، وإن التقييم داخل الأقسام الأكاديمية تبعاً لذلك دون المستوى المطلوب وقد يكون السبب في ذلك عدم وجود خطط واضحة ومحددة للعمل الإداري والأكاديمي داخل الأقسام وعليها يتم مراقبة الأعمال وتقييمها

وأن ما يتم داخل الأقسام يعتمد على قدرة رئيس القسم الإدارية وخبرته، وهذا يتفق مع دراسة (الكندري ، 2017) حيث جاءت ممارسة عملية التقويم من قبل رؤساء الأقسام بدرجة دون المتوسطة.

وللوصول إلى معرفة أدق لدرجة تقدير رؤساء الأقسام لواقع الكفايات التخطيطية لديهم قامت الباحثة بالإجابة عن الأسئلة الفرعية بكل محور على حدى كما يأتي:

▪ **السؤال الفرعي الأول الذي نصه: مواقع الكفايات التخطيطية لدى رؤساء الأقسام في جامعة دمشق في ما يخص مجال الكفاية المعرفية؟**

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، والأوزان النسبية لاستجابة أفراد عينة البحث حول بنود المجال الأول في الاستبانة (الكفاية المعرفية)، والجدول (6) يوضح تلك النتائج.

الجدول رقم (6): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة حول بنود المجال الأول في الاستبانة (الكفاية المعرفية)

الدرجة	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	واقع الكفايات التخطيطية لدى رؤساء الأقسام فيما يخص الكفاية المعرفية	ت	المجال
كبيرة	98.38	.21633	2.95	أعتمد المنهجية العلمية في صياغة خطط القسم	1	الكفاية المعرفية
كبيرة	96.23	.31906	2.88	لدي المعرفة بالمفاهيم اللازمة لعملية التخطيط واستراتيجياته	2	
متوسطة	70.43	.36686	2.11	لدي إلمام بالعلاقة بين الأهداف والاستراتيجيات في عملية التخطيط	3	
متوسطة	67.20	.22117	2.01	يمكنني التنبؤ باحتياجات القسم الفعلية من الإمكانيات المادية والبشرية	4	
متوسطة	66.66	.25607	2.00	أفضل بين الأهداف العامة في العملية التخطيطية والأهداف التفصيلية لها	5	
كبيرة	94.08	.42558	2.82	أضع الأولويات والبدائل في عملية التخطيط	6	
كبيرة	95.16	.35514	2.85	أملك القدرة على وضع الإطار العام لعملية التخطيط للقسم	7	
صغيرة	36.02	.27451	1.08	أقوم الوضع القائم قبل وضع الخطة	8	
صغيرة	36.02	.27451	1.08	أحدد المشكلات التي تواجه القسم	9	
كبيرة	93.01	.48374	2.79	أحدد احتياجات القسم من الموارد وأعضاء هيئة تدريسية اللازمة لتنفيذ الخطة	10	
صغيرة	35.48	.24768	1.06	أحلل مخزون البيانات والمعلومات عن أداء القسم السابق	11	
صغيرة	34.94	.21633	1.04	أتوقع المشكلات الاقتصادية التي يمكن أن تؤثر على الخطة	12	
متوسطة	68.82	.14861	2.05	الدرجة الكلية		

لدى قراءة الجدول رقم (6) نجد أن الفقرة: (أعتمد المنهجية العلمية في صياغة خطط القسم) حصلت على أعلى درجة تقدير لواقع الكفايات التخطيطية فيما يخص الكفاية المعرفية؛ إذ بلغ متوسطها الحسابي (2.95)، بوزن نسبي (98.38)؛ ولعل

السبب في ذلك يكمن في إدراك رئيس القسم الأكاديمي لأهمية إتباع المنهج العلمي في اتخاذ القرارات ووضع الخطط والابتعاد عن التقدير الشخصي والتأثر بالعوامل الشخصية والاجتماعية

أما أقل الفقرات تقديراً فكانت الفقرة: (توقع المشكلات الاقتصادية التي يمكن أن تؤثر على الخطة)؛ إذ جاءت بمتوسط حسابي (1.04)، وبوزن نسبي (34.94)؛ وقد يعود السبب في ذلك إلى أن قلة النسبة ليست مرتبطة بتوقع المشكلات في حد ذاته إنما بنوعية المشكلات الاقتصادية والتي يمكن أن يعتبرها رئيس القسم ليست من مهامه بل إن ممارستها قد لا تكون موجودة في الأصل.

■ **السؤال الفرعي الثاني الذي نصه: ما واقع الكفايات التخطيطية لدى رؤساء الأقسام في جامعة دمشق فيما يخص مجال كفاية وضع الخطة التربوية؟**

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لاستجابة أفراد عينة البحث حول بنود المجال الثاني في الاستبانة (كفاية وضع الخطة التربوية)، والجدول (7) يوضح تلك النتائج.

الجدول رقم (7): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة حول بنود المجال الثاني في الاستبانة (كفايات وضع الخطة التربوية)

الدرجة	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	واقع الكفايات التخطيطية لدى رؤساء الأقسام فيما يخص مجال كفاية وضع الخطة التربوية	ت	المجال
كبيرة	96.23	.36686	2.88	أعمل على وضع الخطط للقسم في ضوء السياسة العامة للجامعة وأهدافها التربوية	1	كفاية وضع الخطة التربوية
صغيرة	35.48	.30681	1.06	أصمم الخطط في ضوء الاحتياجات المستقبلية	2	
كبيرة	95.16	.43783	2.85	أصوغ الأهداف العامة للقسم	3	
متوسطة	68.28	.28211	2.04	أضع أهداف تفصيلية للخطة	4	
كبيرة	93.55	.50696	2.80	أحدد المصادر البشرية والمادية اللازم توافرها لتنفيذ الخطة	5	
متوسطة	65.05	.33522	1.95	أضع وأخصص الموازنات والبرامج المدعمة لتنفيذ خطة القسم	6	
متوسطة	69.89	.29806	2.09	أعمل على وضع خطة مرنة في القسم لتطوير المناهج والمقررات	7	
كبيرة	92.47	.55573	2.77	أوجه أعضاء الهيئة أثناء وضع خططهم الدراسية والفصلية والسنوية وناقشها	8	
كبيرة	91.39	.57075	2.74	أشرك أعضاء الهيئة التدريسية في وضع الخطط	9	
كبيرة	94.08	.42558	2.82	أوزع المسؤوليات والأدوار والمهام على أعضاء مجلس القسم حسب اختصاصاتهم الدقيقة من ناحية وحسب ميولهم واهتماماتهم من ناحية أخرى	10	
متوسطة	66.13	.38377	1.98	أخطط لعقد ورش تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالقسم	11	
متوسطة	66.13	.38377	1.98	أضع التصور النهائي لخطة القسم	12	
متوسطة	77.82	.22909	2.33	الدرجة الكلية		

لدى قراءة الجدول رقم (7) نجد أن الفقرة: (أعمل على وضع الخطط للقسم في ضوء السياسة العامة للجامعة وأهدافها التربوية) حصلت على أعلى درجة تقدير لواقع الكفايات التخطيطية فيما يخص كفاية وضع الخطة التربوية؛ إذ بلغ متوسطها الحسابي (2.88)، وبوزن نسبي (96.23)؛ ولعلّ السبب في ذلك يكمن في أن جميع وظائف العمل الإدارية والتنظيمية للجامعة

ولرؤساء الأقسام دور فيها تتوقف بدرجة كبيرة على نوعية الخطط وجودة التخطيط المسبق لجميع المهام التي يقوم بها رئيس القسم بما يساعد على تحقيق أهداف القسم ومن ثم الأهداف العامة للجامعة
 أمّا أقل الفقرات تقديراً كانت الفقرة: (أصمّ الخطط في ضوء الاحتياجات المستقبلية)؛ إذ جاءت بمتوسط حسابي (1.06)، وبوزن نسبي (35.48)؛ وقد يعود السبب في ذلك إلى افتقار نظام المعلومات في الأقسام الأكاديمية إلى المعلومات المستقبلية والتي يتم التوصل إليها عبر أساليب وتقنيات تنبؤية دقيقة وذلك بجعل رئيس القسم يعتمد فقط على المعلومات المتاحة لإعداد الخطط وغير قادر على وضع خطط في ضوء الاحتياج المستقبلي

■ **السؤال الفرعي الثالث الذي نوصيه:** ما واقع الكفايات التخطيطية لدى رؤساء الأقسام في جامعة دمشق فيما يخص مجال كفاية تنفيذ الخطة التربوية؟

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لاستجابة أفراد عينة البحث حول بنود المجال الثالث في الاستبانة (كفاية تنفيذ الخطة التربوية)، والجدول (8) يوضح تلك النتائج.

الجدول رقم (8): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة حول بنود المجال الثالث في الاستبانة (كفاية تنفيذ الخطة التربوية)

المجال	ت	واقع الكفايات التخطيطية لدى رؤساء الأقسام فيما يخص مجال كفاية تنفيذ الخطة التربوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التقدير
كفاية تنفيذ الخطة التربوية	1	أحدد إجراءات تنفيذ الخطة ومتابعتها	2.87	.38342	95.7	كبيرة
	2	استخدم الوسائل اللازمة لتنفيذ أهداف الخطة	1.98	.22117	66.13	متوسطة
	3	أنفذ الخطط حسب الجدول الزمني المعد لكل خطة	1.08	.32885	36.02	صغيرة
	4	أوائم بين المطالب الطارئة ومدى الالتزام بتنفيذ الخطة	2.03	.25400	67.74	متوسطة
	5	أمتلك ثقافة الحوار مع أعضاء هيئة التدريس	2.75	.56352	91.93	كبيرة
	6	أوفر الأجواء المناسبة لرفع الروح المعنوية لدى أعضاء القسم	2.75	.56352	91.93	كبيرة
	7	أخصص وقت لزملائي من أعضاء هيئة التدريس للاستفسار	2.75	.56352	91.93	كبيرة
	8	أقوم بتنفيذ خطة القسم وأشرك أعضاء الهيئة في التنفيذ	2.01	.28584	67.20	متوسطة
		الدرجة الكلية	2.28	.24160	76.07	متوسطة

لدى قراءة الجدول رقم (8) نجد أنّ الفقرة: (أحدد إجراءات تنفيذ الخطة و متابعتها) حصلت على أعلى درجة تقدير لواقع الكفايات التخطيطية فيما يخص كفاية تنفيذ الخطة التربوية؛ إذ بلغ متوسطها الحسابي (2.87)، وبوزن نسبي (95.7)؛ ولعل السبب في ذلك يعود إلى إدراك رئيس القسم أهمية إرفاق الخطط بخطوات وإجراءات تنفيذية لضمان سيرها وفق المطلوب والمخطط له.

أمّا أقل الفقرات تقديراً كانت الفقرة: (أنفذ الخطط حسب الجدول الزمني المعد لكل خطة)؛ إذ جاءت بمتوسط حسابي (1.08)، وبوزن نسبي (36.02)؛ وقد يعود السبب في ذلك إلى أنّ إدارة الوقت مهارة تحتاج إلى فن وأسلوب في التعامل والإدارة وهذا ما يفقده رؤساء الأقسام حيث أنّ إدارة الوقت تتم داخل الأقسام الأكاديمية وفق اجتهادات شخصية من رئيس القسم ومحاولات ذاتية لا تعتمد على أسس علمية وطرق صحيحة لإدارة الوقت بفاعلية

▪ السؤال الفرعي الرابع الذي نصه: ما واقع الكفايات التخطيطية لدى رؤساء الأقسام في جامعة دمشق فيما يخص كفاية تقويم الخطة التربوية؟

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لاستجابة أفراد عينة البحث حول بنود المجال الأول في الاستبانة (كفاية تقويم الخطة التربوية)، والجدول (9) يوضح تلك النتائج.

الجدول رقم (9): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة حول بنود المجال الخامس في الاستبانة (كفاية تقويم الخطة التربوية)

المجال	ت	واقع الكفايات التخطيطية لدى رؤساء الأقسام فيما يخص كفاية تقويم الخطة التربوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التقدير
كفاية تقويم الخطة التربوية	1	أعتمد الأساليب العلمية والمنهجية في عملية التقويم	1.09	.34875	36.56	صغيرة
	2	أقوم كل مرحلة من مراحل الخطة	2.01	.33836	67.20	متوسطة
	3	أتابع سير خطوات تنفيذ الخطة	2.82	.46250	94.08	كبيرة
	4	أجري تقويماً نهائياً للخطة	2.04	.33522	68.28	متوسطة
	5	أحدد نقاط الضعف وأعمل على معالجتها	1.19	.47352	39.78	صغيرة
	6	أحدد نقاط القوة وأعمل على تعزيزها	1.17	.46250	39.24	صغيرة
	7	أطور عمليات التخطيط بناء على نتائج التقويم	2.03	.31193	67.74	متوسطة
		الدرجة الكلية	1.76	.23332	58.98	متوسطة

لدى قراءة الجدول رقم (9) نجد أن الفقرة: (أتابع سير خطوات تنفيذ الخطة) حصلت على أعلى درجة تقدير لواقع الكفايات التخطيطية فيما يخص كفاية تقويم الخطة التربوية؛ إذ بلغ متوسطها الحسابي (2.82)، وبوزن نسبي (94.08)؛ ولعل السبب في ذلك يكمن في اهتمام رئيس القسم بالتنظيم المستمر لشؤون القسم والمراجعة الدورية لتنفيذ الخطط والنظم والعمليات فيه وأن هذا العمل هو الأساس الذي يجب أن يتم الاعتماد عليه في تسيير شؤون القسم.

أما أقل الفقرات تقديراً كانت الفقرة: (أعتمد الأساليب العلمية والمنهجية في عملية التقويم)؛ إذ جاءت بمتوسط حسابي (1.09)، وبوزن نسبي (36.56)؛ وقد يعود السبب في ذلك إلى قلة إتباع رؤساء الأقسام لمنهج ديناميكي و أسلوب علمي يجري وفقاً لقوانين واضحة يتم في ضوئها تقويم خطط القسم وذلك لأنه ليس لديهم المهارات والقدرات اللازمة واقتصر ذلك على الاجتهادات الشخصية والتي قد تختلف من رئيس قسم إلى آخر

6-2- نتائج فرضيات البحث

الفرضية الأولى: لا يوجد فرق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين درجة متوسط إجابات تقديرات رؤساء الأقسام في جامعة دمشق لواقع الكفايات التخطيطية لديهم يعزى إلى متغير الجنس.

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار (t test) للعينات المستقلة، حيث حُسب الفرق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث من رؤساء الأقسام، ودرجات أفراد عينة البحث من رؤساء الأقسام على الدرجة الكلية لاستبانة الكفايات التخطيطية، كما هو موضح في الجدول (10).

الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (t test) وفق متغير الجنس

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	درجة الحرية	قيمة الدلالة	القرار
ذكر	35	2.0791	.15431	.903	60	.370	غير دال
أنثى	27	2.1108	.11029				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت (.903) عند درجة حرية (60)، وقيمة الدلالة تساوي (.370)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)؛ أي أن الفرق غير دال، وهكذا نقبل الفرضية الصفرية التي تقول: لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط تقديرات رؤساء الأقسام في جامعة دمشق لواقع الكفايات التخطيطية لديهم يعزى إلى متغير الجنس. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الأعمال الإدارية التي يمارسها رؤساء الأقسام وما يرتبط بها من مهارات تخطيطية وكفايات لازمة لهذا العمل لا تختلف باختلاف الجنس حيث أن الحاجة لممارسة هذه الكفايات مطلوبة من الجنسين بنفس الدرجة لكافة رؤساء الأقسام في الكليات باختلاف الجنس.

الفرضية الثانية: لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين درجة متوسط إجابات تقديرات رؤساء الأقسام في جامعة دمشق لواقع الكفايات التخطيطية يعزى إلى متغير تخصص الكلية (عملية، نظرية).

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار (t test) للعينات المستقلة، حيث حُسب الفرق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث من الكليات العملية، ودرجات أفراد عينة البحث من الكليات النظرية على الدرجة الكلية لاستبانة واقع الكفايات التخطيطية، كما هو موضح في الجدول (11).

الجدول رقم (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (t test) وفق متغير تخصص الكلية

تخصص الكلية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	درجة الحرية	قيمة الدلالة	القرار
عملية	29	2.0744	.16441	.997	60	.323	غير دال
نظرية	33	2.1091	.10689				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت (.997) عند درجة حرية (60)، وقيمة الدلالة تساوي (0.323)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)؛ أي أن الفرق غير دال، وهكذا نقبل الفرضية الصفرية التي تقول: لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط تقديرات رؤساء الأقسام في جامعة دمشق لواقع الكفايات التخطيطية يعزى إلى متغير تخصص الكلية. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى تشابه التنظيم الإداري للأقسام الأكاديمية في الكليات العملية والكليات النظرية وأن طبيعة عمل رئيس القسم الأكاديمي تتطلب أداء مهارات إدارية معينة لا تختلف باختلاف تخصص الكلية، كما أن الجامعات لا تختلف بأنظمتها وسياساتها الداخلية تجاه أقسامها الأكاديمية سواء التابعة لكليات نظرية أو عملية، بالإضافة إلى أن الظروف التي تعيشها الجامعة تؤثر في جميع رؤساء الأقسام بنفس الدرجة فلا تختلف الظروف من كلية لأخرى مما يجعل هنالك تشابه بين آراء رؤساء الأقسام في الكليات لواقع الكفايات التخطيطية في جامعة دمشق.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق دالة إحصائية ل عند مستوى الدلالة (0.05) بين درجة متوسط إجابات تقديرات رؤساء الأقسام في جامعة دمشق لواقع الكفايات التخطيطية تعزى إلى متغير تخصص سنوات الخبرة الإدارية.

للتحقق من هذه الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري لإجابات العينة على استبانة واقع الكفايات التخطيطية حسب سنوات الخبرة الإدارية، فكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (12).

الجدول رقم (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة حسب متغير سنوات الخبرة الإدارية

سنوات الخبرة الإدارية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
أقل من ثلاث سنوات	20	1.95	.16000	.03578
من 3 إلى 6 سنوات	24	2.12	.01250	.00255
أكثر من 6 سنوات	18	2.19	.04671	.01101
المجموع	62	2.09	.13677	.01737

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (12) إلى وجود فروق ظاهرية في الدرجة الكلية لاستبانة واقع الكفايات التخطيطية لدى رؤساء الأقسام وفقاً لمتغير سنوات الخبرة الإدارية. حيث بلغ أعلى متوسط حسابي (2.19) لرؤساء الأقسام الذين لديهم خبرة (أكثر من 6 سنوات)، يليه من لديه خبرة (من 3 إلى 6 سنوات) بمتوسط حسابي (2.12)، وأقل متوسط حسابي كان (1.95) لأصحاب الخبرة (أقل من ثلاث سنوات).

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين مستويات متغير سنوات الخبرة الإدارية، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA) فكانت النتائج كما يبينها الجدول رقم (13).

الجدول رقم (13): اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات متغير سنوات الخبرة الإدارية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيم F	قيمة الدلالة	القرار
بين المجموعات	.614	2	.307	34.363	.000	دال
داخل المجموعات	.527	59	.009			
المجموع	1.141	61				

يتضح من الجدول السابق أنّ قيمة "F" بلغت (34.363)، وقيمة الدلالة تساوي (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)؛ أي أنّ الفرق دال، وهكذا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تقول بوجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات تقديرات رؤساء الأقسام في جامعة دمشق لواقع الكفايات التخطيطية تعزى إلى متغير تخصص سنوات الخبرة الإدارية.

ولمعرفة اتجاه الفروق في الدرجة الكلية و لصالح أي مستوى من مستويات هذا المتغير، تم إجراء المقارنات البعدية، باستخدام اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول (14)

الجدول رقم (14):نتائج اختبار "شيفيه"؛ لمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة (إ)	سنوات الخبرة (J)	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	القرار
أقل من 3 سنوات	من 3 إلى 6 سنوات	.17232	.02862	.000	دال **
	أكثر من 6 سنوات	.24468	.03071	.000	دال **
من 3 إلى 6 سنوات	أكثر من 6 سنوات	.07236	.02947	.050	دال *

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

يتبين من الجدول السابق من خلال المقارنات البعدية بين فئات متغير سنوات الخبرة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطاتها لصالح رؤساء الأقسام الذين لديهم خبرة (أكثر من 6 سنوات)، والمتوسط الحسابي الأعلى في الجدول (12) يؤيد ذلك. وتغزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن عامل الخبرة يؤثر بصورة واضحة في إجابات رؤساء الأقسام حول الكفايات التخطيطية وذلك لأن رؤساء الأقسام ذوي سنوات الخبرة الأكثر يمتلكون المعارف والمهارات والمعلومات بمستوى أعلى من ذوي سنوات الخبرة الأقل الذين قد تكون معارفهم ومعلومات لا تترقي إلى المستوى المطلوب في التخطيط التربوي وهذا ما قد تم التطرق إليه سابقاً وتم تفسيره بأن رؤساء الأقسام يؤدون العمليات التخطيطية داخل أقسامهم بناءً على خبرتهم واجتهاداتهم الشخصية بسبب عدم وجود آلية عمل واضحة للتخطيط داخل الأقسام يتم تحديد المهارات اللازم امتلاكها من قبل رؤساء الأقسام في ضوءها.

7- نتائج البحث:

- 7-1- حصل مجال كفاية وضع الخطة على أعلى درجة تقدير لواقع الكفايات التخطيطية لدى رؤساء الأقسام؛ إذ بلغ متوسطه الحسابي (2.33)، بوزن نسبي (77.82) وبدرجة تقدير كبيرة.
- 7-2- حصل مجال كفاية تنفيذ الخطة على ثاني درجة تقدير لواقع الكفايات التخطيطية؛ إذ بلغ متوسطه الحسابي (2.28)، بوزن نسبي (76.07)، وبدرجة تقدير متوسطة.
- 7-3- حصل مجال الكفاية المعرفية على ثالث درجة تقدير لواقع الكفايات التخطيطية؛ إذ بلغ متوسطه الحسابي (2.05)، بوزن نسبي (68.82)، وبدرجة تقدير متوسطة.
- 7-4- حصل مجال كفاية تقويم الخطة على أقل درجة تقدير لواقع الكفايات التخطيطية لدى رؤساء الأقسام في جامعة دمشق؛ إذ بلغ متوسطه الحسابي (1.76)، بوزن نسبي (58.98)، وبدرجة تقدير متوسطة.
- 7-5- جاءت النتيجة الكلية لدرجة تقدير رؤساء الأقسام في جامعة دمشق لواقع الكفايات التخطيطية لديهم المتعلقة بالمجالات الأربعة بمتوسط حسابي (2.10) ووزن نسبي (70.42)، وبدرجة تقدير متوسطة.
- 7-6- لا يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط تقديرات رؤساء الأقسام في جامعة دمشق لواقع الكفايات التخطيطية لديهم يعزى إلى متغير الجنس و متغير تخصص الكلية (عملية، نظرية).
- 7-7- يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات تقديرات رؤساء الأقسام في جامعة دمشق لواقع الكفايات التخطيطية يعزى إلى متغير تخصص سنوات الخبرة الإدارية لصالح رؤساء الأقسام الذين لديهم سنوات خبرة أكثر من 6 سنوات.

8- توصيات البحث ومقترحاته

8-1- التوصيات :

في ضوء نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها؛ توصي الباحثة بالآتي:

- ضرورة زيادة وعي رؤساء الأقسام بأهمية الكفايات التخطيطية في تطوير العمل الأكاديمي داخل القسم والكلية، حيث يمكن أن تكون نتائج هذه الدراسة مؤشراً مبدئياً لتشخيص جوانب الضعف بالمهارات والكفايات اللازمة وبالتالي توجيه المسؤولين لاتخاذ الإجراءات المناسبة لرفع مستوى تلك الكفايات وذلك من خلال:

8-1-1- إعداد وتنفيذ برامج تدريبية لرؤساء الأقسام في الجوانب المتعلقة بالكفايات التخطيطية لإكسابهم المعارف والمعلومات والمهارات الإجرائية الكافية التي تمكنهم من ممارسة العملية التخطيطية في أقسامهم وخاصة الكفايات التي حصلت على تقدير متوسط ومنخفض لرفع كفاءتهم وحصولهم وامتلاكهم لهذه الكفايات.

8-1-2- إقامة ورشات عمل من قبل مختصين في تقويم الخطط التربوية لإكسابهم كفاية تقويم الخطط ومتابعتها.

8-1-3- إقامة دورات تدريبية وورش عمل من قبل مختصين في التخطيط التربوي لرؤساء الأقسام ذوي سنوات الخبرة الأقل بما يحقق نوعاً من التوازن بين مهاراتهم الحالية في التخطيط وبين المستوى المطلوب توافره في العملية التخطيطية من جهة وبين مستواهم ومستوى رؤساء الأقسام الأكثر خبرة من جهة أخرى.

8-2- المقترحات: استكمالاً لجوانب البحث، ومن خلال ما أظهرته النتائج؛ تقترح الباحثة إجراء مزيد من الدراسات التي أبان البحث أهميتها، منها:

8-2-1- إجراء دراسة علاقة مدى توافر الكفايات التخطيطية المطلوبة مع متغيرات إدارية أخرى كأنماط القيادة أو الإبداع الإداري أو الرضا الوظيفي.

8-2-2- إجراء دراسة حول المشكلات التي تواجه رؤساء الأقسام لتفعيل مهارات التخطيط في أقسامهم والكشف عن الصعوبات.

8-2-3- إجراء المزيد من الدراسات عن درجة أداء رؤساء الأقسام لوظائفهم ومسئولياتهم وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات المرتبطة بأهداف القسم الأكاديمية

8-2-4- إجراء دراسة مسحية لتحديد الحاجات التدريبية لرؤساء الأقسام بصورة دقيقة يتم فيها تصنيف رؤساء الأقسام بحسب طبيعة حاجاتهم وبالتالي بناء برامج تدريبية لكل فئة تناسب حاجاتهم على مستوى الجامعات ككل.

المراجع:

1- آدم ، عصام الدين،(2006). *التخطيط التربوية والتنمية البشرية*. دار الكتاب الجامعي ، العين ، الإمارات العربية المتحدة.

2- البطي، عبد الله بن محمد. (٢٠١٤). *الكفايات القيادية لرؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة حائل. مجلة العلوم التربوية والنفسية*. كلية التربية . مج 15: (2)

3- الجواد ، عبدالله.(2004). *الإدارة التربوية والتخطيط التربوي*. دار النشر الدولي. الرياض.السعودية.

4- الحاج ، عمر أحمد.(٢٠٠٠). *التخطيط التربوي إطار لمدخل تنموي جديد*. عمان. دار المناهج

5- الحاج محمد ، أحمد علي.(2002). *التخطيط التربوي إطار لمدخل تنموي جديد*. عمان. دار المناهج . عمان.الأردن

6- الحجار، رائد حسين.(٢٠٠١). *تطوير التخطيط الإداري للتعليم بقطاع غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة

- 7- الحربي، محمد بن محمد .(2008). الإدارة الإبداعية في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية . نموذج مقترح.رسالة ماجستير غير منشورة .جامعة الملك سعود. الرياض.
- 8- الحجيلي، نصر محمد وسنقر، صالحة و بريا، قاسم .(2010). آراء رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة ذمار نحو مهامهم الإدارية والأكاديمية. مجلة جامعة دمشق ، المجلد 26.
- 9- الحمدي، فؤاد محمد .(2000). وضوح وصعوبة الأهداف وعلاقتها بأداء رؤساء الأقسام العلمية في جامعة صنعاء .رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الكوفة ، العراق.
- 10- الرشايدة،محمد .(2009). مهارات الإدارة والقيادة والإشراف التربوي .عمان. دار وائل للنشر
- 11- الزعبي، دلال محمد.(2001).أهمية المهارات الإدارية للمديرين ورؤساء الأقسام الإداريين في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، مج 17:3). مطابع دار البحث 0 دمشق.
- 12- زيدان، همام بدرأوي.(١٩٩٥). التخطيط الاستراتيجي في مجال التربية، مفهومه وعملياته، مبرراته ومتطلباته. مجلة الدراسات التربوية، مج1:74). القاهرة. عالم الكتب
- 13- السيد ، هدى ومصطفى أميمة ، مصطفى .(2002). الاحتياجات التدريبية لرؤساء مجالس الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية بالتطبيق على جامعة طنطا. مجلة التربية ، الجامعة المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ، المجلد 28، العدد 7
- 14- السيد، يسرى مصطفى.(2007). تنمية الكفايات المهنية للمعلمات في كفاية إعداد الخطط العلاجية لتحسين مستوى التحصيل ، أبو ظبي ، جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- 15- الشهري، عوض.(٢٠٠٨). واقع الكفاية المهنية لمشرفي الإدارة المدرسية. رسالة ماجستير غير منشورة، السعودية جامعة أم القرى.
- 16- عبد الدايم، عبد الله.(١٩٩٣). التخطيط التربوي أصوله وأساليبه وتطبيقاته في البلاد العربية. بيروت. دار العلم للملايين. ط6
- 17- عمار ، سام والموسوي، علي.(2014).مصطلحات المناهج والتدريس وتقنيات التعليم. سلطنة عمان، جامعة السلطان قابوس ، مجلس النشر العلمي.
- 18- الفتاوي، سهيل محسن كاظم.(٢٠٠٣). كفايات التدريس :المفهوم التدريب الأداء. عمان. دار الشروق للنشر والتوزيع.
- 19- فهمي، محمد سيف الدين.(٢٠٠٠). التخطيط التعليمي. أسسه وأساليبه ومشكلاته. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية
- 20- القانون رقم 6 تنظيم الجامعات .(2006). جامعة دمشق .
- 21- قناديل، جواهر بنت أحمد.(2007).التخطيط لإعداد الكفاءات البشرية في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية. مجلة التربية (21).
- 22- الكندري ، عيسى.(2017). درجة ممارسة رؤساء الأقسام العلمية للعمليات الإدارية في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت. الكويت
- 23- محجوب، بسامات فيصل .(2004). الدور القيادي لعمداء الكليات في الجامعات العربية. المنظمة العربية للتنمية الإدارية. القاهرة..

- 1– Bertrand. Olivier. (1992). **Planning human resources methods, experience and practice**. Paris. Unesco ,liep
- 2– Bright. F.(2001). **the American deanship**. Sanfrancisco. jossey–bass.
- 3– Blalock,cw.(2010),**Administrative Development needs of department chairmen ,in selected four years** ,private liberal arts colleges .university microfilms ,michingan.
- 4– Smith. M.(2002). **competence and competency**. retrived 10/4/2012 from www.infed.org
- 5– Taker. Allan.(2007). **Roles,powerand responsibilities of chair person at Florida state universities**. in charring the academic department .American council on education. McMillan publishing.

الملاحق

استبانة موجهة لرؤساء الأقسام في جامعة دمشق

الأستاذة/الفاضل/ة المحترم/ة:

تحية طيبة ..وبعد:

تقوم الباحثة بإعداد بحث بعنوان (واقع الكفايات التخطيطية لدى رؤساء الأقسام في جامعة دمشق) وقد تم تصميم هذه الاستبانة بهدف التعرف على واقع هذه الكفايات لدى رؤساء الأقسام حيث تعرف الباحثة الكفايات التخطيطية في هذا البحث بأنها قدرة رئيس القسم المعرفية والإجرائية في مجال التخطيط وتوظيف هذه القدرات في إعداد خطط القسم ومتابعتها بهدف تحقيق أهداف القسم وتحقيق رسالة الجامعة.

ولما تعهده الباحثة فيكم من خبرة وسعة إطلاع تود أن تستعين بأرائكم السديدة في تحديد درجة أهمية كل فقرة من فقرات الاستبانة لوصف واقع الكفايات التخطيطية، علماً بأن إجاباتكم ستكون موضع ثقة وسوف تعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي

ولكم جزيل الشكر والتقدير لجهدكم العلمي المبارك

أولاً- البيانات الشخصية:رجاءً ضع إشارة (√) عندالخيارالمناسبلك:

- الاسم (حسب رغبتك):
- الجنس: <input type="checkbox"/> ذكر. <input type="checkbox"/> أنثى.
- تخصص الكلية: <input type="checkbox"/> علمية. <input type="checkbox"/> نظرية.
- سنوات الخبرة: <input type="checkbox"/> أقل من 3 سنوات. <input type="checkbox"/> من 3 إلى 6 سنوات. <input type="checkbox"/> أكثر من 6 سنوات.

ثانياً- بنود الاستبانة : رجاءً ضع إشارة (√) عند الخيار الموافق رأيك لأبند من البنود الآتية:

المجال	ت	واقع الكفايات التخطيطية لدى رؤساء الأقسام في جامعة دمشق	درجة التقدير		
			نعم	أحياناً	لا
الكفاية المعرفية	1	أعتمد المنهجية العلمية في صياغة خطط القسم			
	2	لدي المعرفة بالمفاهيم اللازمة لعملية التخطيط واستراتيجياته			
	3	لدي إلمام بالعلاقة بين الأهداف والاستراتيجيات في عملية التخطيط			
	4	يمكنني التنبؤ باحتياجات القسم الفعلية من الإمكانيات المادية والبشرية			
	5	أفصل بين الأهداف العامة في العملية التخطيطية والأهداف التفصيلية لها			
	6	أضع الأولويات والبدائل في عملية التخطيط			
	7	أملك القدرة على وضع الإطار العام لعملية التخطيط للقسم			
	8	أقوم الوضع القائم قبل وضع الخطة			
	9	أحدد المشكلات التي تواجه القسم			
	10	أحدد احتياجات القسم من الموارد وأعضاء هيئة تدريسية اللازمة لتنفيذ الخطة			
	11	أحلل مخزون البيانات والمعلومات عن أداء القسم السابق			
	12	أتوقع المشكلات الاقتصادية التي يمكن أن تؤثر على الخطة			
كفايات وضع الخطة التربوية	1	أعمل على وضع الخطط للقسم في ضوء السياسة العامة للجامعة وأهدافها التربوية			
	2	أصمم الخطط في ضوء الاحتياجات المستقبلية			
	3	أصوغ الأهداف العامة للقسم			
	4	أضع أهداف تفصيلية للخطة			
	5	أحدد المصادر البشرية والمادية اللازم توافرها لتنفيذ الخطة			
	6	أضع وأخصص الموازنات والبرامج المدعمة لتنفيذ خطة القسم			
	7	أعمل على وضع خطة مرنة في القسم لتطوير المناهج و المقررات			
	8	أوجه أعضاء الهيئة أثناء وضع خططهم الدراسية والفصلية والسنوية و مناقشها			
	9	أشرك أعضاء الهيئة التدريسية في وضع الخطط			
	10	أوزع المسؤوليات والأدوار والمهام على أعضاء مجلس القسم حسب اختصاصاتهم الدقيقة من ناحية وحسب ميولهم واهتماماتهم من ناحية أخرى			
	11	أخطط لعقد ورش تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالقسم			
	12	أضع التصور النهائي لخطة القسم			

			أحدد إجراءات تنفيذ الخطة ومتابعتها	1	كفاية تنفيذ الخطة التربوية
			استخدم الوسائل اللازمة لتنفيذ أهداف الخطة	2	
			أنفذ الخطط حسب الجدول الزمني المعد لكل خطة	3	
			أوائم بين المطالب الطارئة ومدى الالتزام بتنفيذ الخطة	4	
			أمتلك ثقافة الحوار مع أعضاء هيئة التدريس	5	
			أوفر الأجواء المناسبة لرفع الروح المعنوية لدى أعضاء القسم	6	
			أخصص وقت لزملائي من أعضاء هيئة التدريس للاستفسار	7	
			أقوم بتنفيذ خطة القسم وأشرك أعضاء الهيئة في التنفيذ	8	
			اعتمد الأساليب العلمية والمنهجية في عملية التقييم	1	كفاية تقييم الخطة التربوية
			أقوم كل مرحلة من مراحل الخطة	2	
			أتابع سير خطوات تنفيذ الخطة	3	
			أجري تقييماً نهائياً للخطة	4	
			أحدد نقاط الضعف وأعمل على معالجتها	5	
			أحدد نقاط القوة وأعمل على تعزيزها	6	
			أطور عمليات التخطيط بناء على نتائج التقييم	7	

درجة استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية دراسة ميدانية على عينة من معلمي ومعلمات الحلقة الأولى في محافظة دمشق

فاضل السليمان
ظاهر السلوم
(الإيداع: 26 شباط 2020 ، القبول: 17 آب 2020)

الملخص:

هدف البحث الحالي تعرف درجة استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية، وتعرف فروق درجة استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) في استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية، تكون المجتمع الأصلي للبحث من (2207) معلماً ومعلمة، وبلغت عينة البحث من (341) معلماً ومعلمة، واتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت الاستبانة كأداة لجمع البيانات ، تكونت الاستبانة من (25) عبارة، واستخدم البرنامج الإحصائي (SPSS) للوصول إلى النتائج.

وكانت نتائج البحث:

- إن درجة استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية من قبل معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي كانت قليلة، ومتوسط حسابي (1.92) وانحراف معياري (1.31).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لدرجة استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية تعزى لمتغير الجنس.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لدرجة استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لدرجة استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: درجة استخدام، الهواتف الذكية، العملية التعليمية.

The Degree of Use of Smartphones in the Educational Process a Field Study on a Sample of the First Cycle Teachers in Damascus Governorat

Fadel Al-Sulaiman

Taher Salloum

(Received: 26 February 2020, Accepted: 12 August 2020)

Abstract:

The aim of the current research is to identify the degree of use of smart phones in the educational process, and to identify the differences in the variables (gender, educational qualification, years of experience) on using smart phones in the educational process. The original community of the research consisted of (2207) teachers, and the research sample consisted of (341) male and female teacher, and the study followed the descriptive analytical method, adopted the questionnaire as a data collection tool, and used the statistical program (SPSS) to reach the results.

The search results were:

- There degree of use of smart phones in the educational process by teachers of the first cycle of basic education was low, average (1.92) and standard deviation (1.31).
- There were no statistically significant differences between the averages of male and female teachers 'grades for the first cycle of basic education to the degree of using smart phones in the educational process due to the variable (gender).
- There were no statistically significant differences between the averages of male and female teachers 'grades for the first cycle of basic education to the degree of using smart phones in the educational process due to the variable (educational qualification).
- There were no statistically significant differences between the averages of male and female teachers 'grades for the first cycle of basic education to the degree of using smart phones in the educational process due to the variable (years of experience).

Keywords: degree of use, smartphones, educational process.

مقدمة:

يشهد العالم تطوراً علمياً وتقنياً في مختلف قاعات الحياة، والذي تطلب مواكبة هذا التطور وخلق أفراد مبدعين، وقادرين على العطاء في مختلف الميادين، والتي أسهمت في تغيير طبيعة الحياة وشكل المؤسسات بمختلف المجالات، "ومع ظهور تكنولوجيا الإعلام والاتصال، ورقمنة خدمات المعلومات، تم تحويل العديد من مجالات النشاط الإنساني وتغيرت بذلك ديناميكية العمل في المؤسسات بمختلف أنواعها، سواء كانت اقتصادية أو اجتماعية أو ثقافية، وأصبحت المعطيات الحديثة القائمة على التخاطب الإلكتروني بين أجهزة الحاسبات الآلية بدائل ضرورية للرفع من مستوى أدائها وإنتاجها" (الملتقى الوطني الخامس حول تطبيقات الهواتف الذكية في الجزائر، 2016، 4).

وأن التطور الذي شمل مختلف مجالات الحياة أثر بدوره على النظم التعليمية ودورها في تطوير الأفراد والوسائل والأدوات وسعيها إلى تطوير أجهزة تتميز بسرعة الأداء، والوصول الشبكي لاستثمار ذلك في عمليتي التعليم والتدريب باعتبارهما عمليات قائمة على الاتصال والتفاعل حيث أنهما شرطان لا يمكن حصول التعليم دونهما، ومع انتشار أجهزة الهاتف النقال في بدايات التسعينيات بدأت بوادر استخدام الهواتف الخلوية في التعليم، وكان ذلك عبر استخدام خدمات الرسائل القصيرة المتبادلة بين المؤسسة التعليمية والطلاب، أو تحميل بعض البرامج، أو التطبيقات التعليمية، ومع تطور الحاسبات المحمولة والهواتف الذكية ظهر على الساحة مصطلح التعليم عبر الأجهزة المحمولة أو التعلم الجوال Mobile Learning، والذي لا يقتصر على الهواتف المحمولة فقط بل يمتد إلى جميع الأجهزة الإلكترونية التي يستخدمها المدرس والطالب للاتصال والتفاعل في العملية التعليمية، حيث يساعد التعلم النقال على استخدام الأجهزة المحمولة في عمليات التعليم والتدريب ودعم العمل الوظيفي ويسمح للمشرفين والمحاضرين والمدرسين بتقديم موادهم التعليمية والمهنية والتدريبية على أجهزة الهواتف الخلوية المختلفة، كما يسمح للطلاب متابعة التمارين التدريبية والتعلم الذاتي والإرشاد المهني من خلال الأجهزة المحمولة (وحدة التدريب والتنمية البشرية، 2012، 178).

وأن ظهور الهواتف الذكية أو ما يعرف بالهواتف النقالة تعد بحق الثمرة الأهم في هذا المجال (التميمي، 2011، 34)، إذ أنها من أكثر وسائل الاتصال التكنولوجية تأثيراً في العلاقات الإنسانية والتفاعلات بين البشر على نحو مباشر وغير مباشر (Chen and Katz, 2009, 59)، كما أنها أصبحت الوسيلة الأساس للاتصال بالإنترنت.

ويمكن أن نستخدم الهواتف المحمولة في العملية التعليمية التعلمية من خلال ما تحويه من تقنيات وما تقدمه من خدمات، إذ أنها تعطي فرصاً جديدة للتعلم في الصفوف الدراسية، كما يعد استخدام الهاتف المحمول في التعليم شكلاً جديداً من أشكال نظم التعليم عن بعد، وحتى يتم استخدام الهاتف المحمول في التعليم بكفاءة لابد من توافر البنية التحتية والدعم المالي وتوعية أطراف العملية التعليمية بالدور الذي يمكن أن تقوم به في خدمة العملية التعليمية (الدهشان، 2010، 124).

فضلاً عن دراسات أكدت أهمية التعليم النقال من خلال الهواتف الذكية ومنها دراسة العمري (2013)، ودراسة سليم (2017)، حيث يمكن القول أن الهواتف الذكية أهم وسائل الاتصال الحديثة وأكثرها تطوراً، لما تتمتع به من مزايا، كأحجامها المختلفة وتطبيقاتها المتنوعة التي من شأنها تقديم خدمات متنوعة، وقدرتها الهائلة على حفظ المعلومات وعرضها بكل مرونة وسرعة وقدرتها على تذليل عقبات الزمان والمكان، ويعد الطالب أهم حلقة في عملية التعليم والعنصر الأكثر تأثراً بالموجة الرقمية عموماً والتكنولوجيا المتقلة خاصة، حيث يستخدمها الطلاب بشكل مفرط في حياتهم اليومية، وكأن الحياة لا يمكن أن تكون من دون الهواتف الذكية، فقد رأى الباحث ضرورة القيام بهذا الجهد المقصود لدراسة درجة استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية وأهمية ذلك الاستخدام.

1-مشكلة البحث ومسوغاتها:

يلاحظ أن هناك ازدياد ملموس وواضح وكبير في عدد مستخدمي الهواتف الذكية في جميع القطاعات الاجتماعية والاقتصادية والتربوية وتعد فئة الشباب من أكثر فئات المجتمع استخداماً لها مقارنة مع الأشخاص الأكبر سناً، وذلك نتيجة لمتطلبات العصر الذي ينادي بأهمية مواكبة التطورات التكنولوجية في جميع مجالات الحياة بشكل عام وفي مجال العملية التعليمية التعلمية بشكل خاص (Mackay and Weidlich, 2007). وتشير العديد من الدراسات السابقة إلى أن استخدام الهواتف الذكية بين الشباب يتم بطريقة بعيدة عن أهدافها المخططة، وعن حاجاتهم الحقيقية إليها، بالإضافة إلى غياب التوجيه الأسري أو المؤسسي (التميمي، 2011، 17) مما أدى بهم إلى الاستخدام غير المنظم لها، وإلى الهوس والارتباط بها إلى حد كبير وصل إلى الاعتمادية النفسية الكبيرة عليها والإدمان عليها في كثير من الحالات.

وعلى الرغم من وجود الكثير من الإيجابيات لاستخدام الهواتف الذكية إلا أن لها تأثيرات سلبية كبيرة في الحياة، ومن خلال الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع شبكات التواصل الاجتماعي والإدمان عليها من قبل طلبة الجامعات إلا أن الحديث بشكل خاص عن استخدام الهواتف الذكية كان قليلاً، منها دراسة (أبو جدي، 2008)، ودراسة (عيساني، 2014) التي أشارت إلى أن دخول الهواتف الذكية إلى حياة الأفراد يعد ثورة حقيقية أحدثت تغييرات هيكلية في بنية العمليات الاتصالية، وعملت على اختصار المسافات بين المستخدمين واستثمارهم الجيد للوقت.

وأيضاً بناءً على تجربة شخصية من قبل الباحث وعمله كمعلم في مدارس مدينة دمشق وجد أن لاستخدام الهاتف الذكي في العملية التعليمية الكثير من الفوائد التي تهم المعلم والطالب من حيث سهولة وصول المعلومات وجذب الطلبة وانتباههم إلى الكثير من المعلومات والبحث عنها بطريقة سهلة، وسهولة حفظها واسترجاعها وغيرها من الأمور ذات الأهمية فيما يتعلق باستخدام الهواتف الذكية، فضلاً عن وجود صعوبات في استخدام الهواتف الذكية في المدارس نتيجة عدد من المعوقات التي تحول دون استخدامها بشكل صحيح ومثمر، ومنها غياب الإنترنت، وعدم وجود تطبيقات داعمة للعملية التعليمية، وغياب التدريب للمعلمين على استخدام التطبيقات التعليمية بالشكل المناسب، فضلاً عن دراسة استطلاعية بسيطة قام بها الباحث على عينة من المعلمين عددها (7) معلمين و(8) تلاميذ حول آرائهم في استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية وجد الدافع لديهم لاستخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية لدورها في تحقيق الفائدة والجذب والحفظ والاسترجاع واختصار الوقت وغيرها من الفوائد.

ومنها هنا جاء البحث الحالي لتحديد درجة استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية، والخدمات التي يمكن أن توفرها الهواتف الذكية في الميدان التربوي للطلبة والمعلمين، ويمكن تلخيص مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الآتي:

ما درجة استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية من قبل معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؟

2- أهمية البحث:

تأتي أهمية البحث من الأمور الآتية:

1- تسليط الضوء على أهمية استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية من قبل معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

2- قد يفتح المجال أمام الباحثين، وخاصة المهتمين بالأدوات التكنولوجية الحديثة لمزيد من الأبحاث والدراسات.

2- يسهم في إلقاء الضوء على الجوانب الأكثر أهمية في استخدام الهواتف الذكية وخاصة في المجال التربوي والتعليمي.

3- قد يقدم الفائدة للقائمين على العملية التعليمية لأهمية هذا النوع من التكنولوجيا في العملية التعليمية.

3- أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحقيق الأمور الآتية:

- 1- تعرف درجة استخدام معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للهواتف الذكية في العملية التعليمية من وجهة نظرهم.
- 2- تعرف الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام المعلمين للهواتف الذكية في العملية التعليمية تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

4- متغيرات البحث:

المتغيرات المستقلة: الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.
المتغيرات التابعة: درجة استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية.

5- أسئلة البحث:

- ما درجة استخدام معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للهواتف الذكية في العملية التعليمية؟
- هل توجد فروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام المعلمين للهواتف الذكية في العملية التعليمية تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

6- فرضيات البحث:

تم اختبار صحة الفرضيات الآتية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

- الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لدرجة استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية تعزى لمتغير الجنس.
- الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لدرجة استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
- الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لدرجة استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

7- حدود البحث:

- الحدود بشرية: عينة من معلمي ومعلمات الحلقة الأولى للتعليم الأساسي في مدينة دمشق.
- الحدود مكانية: مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.
- الحدود زمنية: تم تطبيق أداة البحث خلال العام الدراسي 2019 - 2020، في الفصل الأول.
- الحدود العلمية: درجة استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية.

8- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

الحلقة الأولى: وتعرف إجرائياً: هي المرحلة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وتشمل الصفوف الممتدة من الصف الأول حتى الصف السادس يعلم فيها خريجي معلم الصف، تتبع التعليم الأساسي، وهي مرحلة إلزامية مجانية.
الهواتف الذكية: جهاز يستخدم كوسيلة تعليمية في الكثير من المدارس ولمساعدة الطلاب على متابعة مسيرتهم الأكاديمية وواجباتهم العلمية ومواعيد دروسهم ودرجاتهم الإمتحانية وكذلك المتابعات الإدارية المختلفة من قرارات وتعليمات مما يوفر على الطالب والمعلم الكثير من الوقت والجهد ويسهل عملية التواصل التقني بين جميع أطراف العملية التعليمية (الدليمي، 2006، 12).

وتعرف إجرائياً: هي الأجهزة التي يحملها معلمو ومعلمات الحلقة الأولى في التعليم الأساسي ويستعملونه للاتصال بالآخرين وتبادل المعلومات والأفكار معهم ويستخدم نظام تشغيل شبيه بالحاسوب ويحتوي على العديد من تطبيقات الحاسوب منها الوسائط المتعددة، البلوتوث، الانترنت.

9- الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية:

دراسة (العمرى، 2013)، الأردن:

عنوان الدراسة: درجة استخدام تطبيقات التعلم النقال لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك ومعوقات استخدامها. هدفت الدراسة الكشف عن درجة استخدام تطبيقات التعلم النقال لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك ومعوقات استخدامها، ومعرفة أثر كل من متغيرات (التخصص والعمر والمستوى الدراسي والنوع الاجتماعي ومعدل الاستخدام) على ذلك، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (342) طالباً وطالبة، واستخدمت الاستبانة كأداة، وتوصلت إلى النتائج الآتية:

أن درجة الاستخدام كانت بدرجة متوسطة، ووجود معوقات بشرية ومادية تحول دون الاستخدام، وعدم وجود فروق لصالح أي من متغيرات الدراسة.

دراسة (الهزاني، 2013)، السعودية:

عنوان الدراسة: فاعلية الشبكات الاجتماعية الإلكترونية في تطوير التعليم والتعلم لدى طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود.

هدفت الدراسة التعرف إلى واقع استخدام طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود للشبكات الاجتماعية في عمليتي التعليم والتعلم، وركزت الدراسة على استخدام الشبكات الاجتماعية في تطور تعلم الطالبات ومدى اختلاف وجهة نظرهن لفاعلية استخدام الشبكات الاجتماعية في عملية التعليم والتعلم باختلاف متغيرات (التخصص والمستوى)، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة، وتوصلت إلى النتائج الآتية:

إن (73%) من الطالبات يستخدمن الشبكات الاجتماعية، بينما (27%) من العينة لا يستخدمنها، وإن (75.7) وجد أن الشبكات الاجتماعية ساهمت لديهن في إثراء الحصيلة المعرفية في التخصص.

دراسة (سليم، 2017)، الأردن:

عنوان الدراسة: واقع استخدام طلبة المرحلة الثانوية لتطبيقات الهاتف النقال في العملية التعليمية ومعوقات استخدامها في الأردن.

هدفت الدراسة تعرف واقع استخدام طلبة المرحلة الثانوية لتطبيقات الهاتف النقال في العملية التعليمية، وتكونت عينة الدراسة من (317) طالباً وطالبة، واتبعت المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: إن مدل استخدام الطلبة لتطبيقات الهاتف النقال في العملية التعليمية جاء متوسطاً، ووجود فروق تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، ووجود فروق تبعاً لمتغير الفرع الدراسي لصالح الفرع العلمي.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

دراسة يوين وما (Yuen and Ma, 2008)، هونغ كونغ:

Teachers accept e-learning technology.

عنوان الدراسة: تقبل المعلمين لتكنولوجيا التعليم الإلكتروني.

هدفت الدراسة استكشفت الدراسة تقبل المعلمين لتكنولوجيا التعليم الإلكتروني وخاصة أن نجاح هذا النوع من التعليم يتوقف على تقبل المعلمين واتجاهاتهم نحو هذه التكنولوجيا، وبلغت عينة الدراسة (152) معلماً من الذين يتم تدريبهم في أحد برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمين في هونغ كونغ، واتبعت المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة، وتوصلت إلى النتائج الآتية:

إن المعايير الموضوعية وفاعلية الذات في استخدام الهواتف الذكية تعتبر من أهم المكونات الرئيسية في النموذج، وكذلك أشارت أن المعايير الموضوعية وفاعلية الذات وسهولة الاستخدام المدركة تفسر 68% من التباين في استخدام تكنولوجيا التعليم الإلكتروني.

دراسة سوكي (Suki, 2011)، ماليزيا:

The use of the mobile device in learning from the perspective of learners

عنوان الدراسة: استخدام الجهاز النقال في التعلم من وجهة نظر المتعلمين

هدفت الدراسة معرفة مدى تقبل المتعلمين لفكرة استخدام التكنولوجيا النقالة في التعليم، وتكونت عينة الدراسة من (20) طالباً في الجامعة المهنية في سيلانغور في ماليزيا، واتبعت المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة، وتوصلت إلى النتائج الآتية:

إن المتعلمين لم يكونوا مهتمين باستخدام تكنولوجيا التعليم الإلكتروني وأنهم أكثر تألفاً مع التعلم باستخدام المحاضرات المصورة أو التعلم وجهاً لوجه رغم أنهم يستخدمون الهواتف الذكية.

دراسة (Ebiye, 2015)، نيجيريا:

The effect of using smart phones on the ability to search for information for students of medical colleges and faculty

عنوان الدراسة: أثر استخدام الهواتف الذكية في قدرة البحث عن المعلومات لطلبة الكليات الطبية وأعضاء هيئة التدريس.

هدفت الدراسة معرفة أثر استخدام الهواتف الذكية في قدرة البحث عن المعلومات لطلبة الكليات الطبية وأعضاء هيئة التدريس في نيجيريا، وتكونت عينة الدراسة من (500) فرداً ما بين طالب وعضو هيئة تدريس لأربع كليات، واتبعت المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة، وتوصلت إلى النتائج الآتية:

هناك درجة كبيرة من الوعي والاستخدام الجيد لأعضاء هيئة التدريس، والطلبة للهواتف الذكية واستخدامها في البحث عن المعلومات.

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسات السابقة العربية والأجنبية من حيث موضوعاتها وأهدافها ونتائجها، فقد تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث المنهجية العلمية، واتباعها للمنهج الوصفي التحليلي، واستخدام الاستبانة كأداة، وتناولها لجانب من جوانب التعليم الإلكتروني، ولكن اختلفت بالمحتوى والمجتمع والعينة والبيئة والهدف، واستفاد الباحث من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة الدراسة، وفي بناء الأداة، والمنهجية العلمية المتبعة، والاطلاع على آلية العمل العلمي، والنتائج التي توصلت إليها الدراسات وكذلك مقترحاتها.

10- الجانب النظري:

استخدم الباحثين مصطلح التعلم بالأجهزة الذكية أو التعليم المتنقل لوصف استخدام الأجهزة المتنقلة لأغراض التعليم والتي تتم بالهواتف الذكية المتنقلة أو الأجهزة اللاسلكية.

- توظيف الهواتف النقالة في التعليم:

ازداد انتشار أدوات التعلم النقال مع تطور التقنيات اللاسلكية، وذلك لأن كافة الأجهزة المستخدمة في التعلم النقال تتصل بشبكة الإنترنت لاسلكياً، ولعل أكثر تلك الأدوات انتشاراً هي الهواتف النقالة، وقد يُعزى ذلك إلى انخفاض تكلفتها، وسهولة حملها أثناء التنقل، وتعدد خدماتها، ويُعد الهاتف النقال من أهم تطبيقات التكنولوجيا في التعليم، لأنه عبارة عن وسائل تعليمية عدة في وسيلة واحدة، فضلاً عن إمكانية قيامه بوظائف جديدة لا يمكن تحقيقها باستخدام وسائل أخرى، إذ يمكن استثمار قدرته في توليد الحركة، وعرض الرسوم والصور والأفلام والأشكال التوضيحية، والاتصال بشبكة الإنترنت وغيرها من القدرات الأخرى. (الراوي، 2016 ، 2).

و هناك العديد من المبررات لاستخدام الهواتف النقالة في العملية التعليمية كما نكرتها الجريسي وآخرون (2015)، ومن أهمها:

- 1- النمو المتزايد لاستخدام الهواتف النقالة وانتشارها الواسع بين أيدي الطلاب، فلا تكاد تفارقهم.
 - 2- تعدد وتنوع الخدمات التي يمكن أن تقدمها الهواتف النقالة في مجال التعليم والتعلم.
 - 3- انتشار أنماط التعليم عن بعد حول العالم، وإثبات جدواها وحاجة المجتمعات لها.
 - 4- المساهمة في التغلب على ما يعانیه التعليم التقليدي من تحديات ومشكلات مادية وبشرية.
 - 5- تحقيق مبادئ التعلم الذاتي، والتعلم مدى الحياة أو التعلم المستمر دون بذل مجهود.
 - 6- تطبيق مفهوم تفريد التعليم، حيث يتم التعلم حسب اختيارات المتعلم وحاجاته وقدراته.
- إن للهواتف الذكية الكثير من الدوافع لتوظيفها في العملية التعليمية لما لها من فوائد ومبررات تسهم في جذب المتعلم وتحقيق الفائدة له.

- فوائد استخدام الهواتف الذكية على المتعلم:

إن التعليم بواسطة الهاتف النقال يحقق عدة فوائد للمتعلم، قد لا تتحقق باستخدام وسائل تعليمية أخرى، وقد أشار كل من (الراوي، 2016، 54) و(السنوسي، 2013، 133) إلى أهم تلك الفوائد فيما يلي:

- 1- منح المتعلم اهتماماً خاصاً، ومتابعته بصورة مستقلة، مما يساعده في بناء ثقته بنفسه وقدراته.
- 2- يزيد من دافعية المتعلم نحو التعليم؛ نظراً لما تتمتع به تقنية الهواتف النقالة من حداثة.
- 3- اكتساب المتعلم مهارات التعامل مع التقنيات الحديثة، وكيفية توظيفها في التعلم الذاتي.
- 4- تعزيز مبدأ تحمل المسؤولية، لأن قرار المتعلم نحو التعلم بالهاتف النقال هو قرار شخصي.
- 5- إزالة الحاجز النفسي السلبي تجاه عملية التعلم وجعلها أكثر جاذبية؛ وذلك بفضل الألفة التي يشعر بها المتعلم تجاه هاتفه النقال الشخصي.

الفوائد المحققة من قبل الهواتف الذكية والتي تسهم في تعزيز التعلم لدى المتعلم تتطلب العمل على تدليل العقبات التي تقف ضد استخدامها وتأمين متطلبات استخدامها.

- متطلبات توظيف الهواتف الذكية في العملية التعليمية: ويرى كلاً من (الدهشان، 2010، 11-12) و (سالم 2006، 198-199) أن استخدام الهواتف النقالة في التعليم يتطلب توافر مجموعة من المتطلبات الأساسية، وتُعد كذلك بمثابة التحديات التي تواجه توظيف الهواتف النقالة في العملية التعليمية، ومن أهمها:

- 1- اقتناع القائمين على العملية التعليمية والطلاب وأولياء الأمور بجدوى استخدام الهواتف النقالة في بيئة التعليم والتعلم بالمدرسة.
 - 2- توفير البنية التحتية وتشمل وجود شبكة لاسلكية متصلة بالإنترنت، وكذلك ملحقات الأجهزة اللاسلكية مثل الطابعات والسماعات وأجهزة الشحن.
 - 3- توفير التطبيقات المتوافقة مع أنظمة تشغيل الهواتف النقالة، والملائمة لمحتوى المناهج مثل برمجيات الوسائط المتعددة، والكتب التفاعلية، والمكتبات الإلكترونية.
 - 4- تحويل المادة العلمية الواردة في المنهاج إلى صيغة إلكترونية تفاعلية تناسب التعلم بالهاتف النقال، فمثلاً الحجم الصغير للشاشة قد يعيق عرض مادة علمية مكتوبة بشكل متواصل، لذا يجب الاعتماد على أشكال أخرى مثل مقاطع الفيديو، والصور، ومقاطع الصوت وغيرها.
 - 5- تحديد نمط التعلم المناسب للموقف التعليمي، حيث توجد ثلاثة أنماط لاستخدام الهاتف النقال وهي: التعلم الجزئي، والتعلم الكامل، والتعلم المختلط.
- إن هذه المتطلبات تؤكد أهمية العمل على توفير البنية التحتية لاستخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية لتحقيق الفائدة المرجوة منها.

- العلاقة بين التعلم بالهاتف الذكي والتعلم الإلكتروني :

تعد العلاقة بين التعلم المتنقل والتعلم الإلكتروني من أبرز القضايا المثيرة للجدل، إذ يرى البعض أن التعلم المتنقل هو أحد أشكال أو مداخل التعلم الإلكتروني التي تعتمد على الأجهزة المتنقلة مؤكدين على أن الأجهزة المتنقلة المتطورة يمكنها تقديم المحتوى الإلكتروني باستخدام وسائل الاتصال بالويب والنقل من خلال البلوتوث، وخلافاً لذلك يرى بسيوني (2007) أن التعلم المتنقل والتعلم الإلكتروني هما مفهومان يتطلبان مدخلين مختلفين عند التطبيق العملي. إذ نجد أن التعلم المتنقل يمكن فقط تقديمه من خلال الأجهزة والتقنيات المتعلقة بما تتضمنه من نقاط قوة وضعف خاصة، كما لا يمكن لنا تطبيق متطلبات التصميم المتعلقة بالتعلم الإلكتروني بشكل عام .

التعليم المتنقل والتعليم الإلكتروني جزء من التكنولوجيات التي تتطلب مهارة في التطبيق من خلال المعلم لتحقيق الفائدة للمعلم والمتعلم.

11 - منهجية البحث :

- أ - منهج البحث: يعتمد هذا البحث من حيث طريقة إجرائه على المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة التربوية ووصفها كما توجد في الواقع والتعبير عنها كمياً وكيفياً (ملحم، 2007، 370).
- ب - المجتمع الأصلي: شمل المجتمع الأصلي للبحث جميع معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وقد بلغ عددهم حسب دائرة الإحصاء والتخطيط في مديرية تربية دمشق (2207) معلماً ومعلمة.
- ج - عينة البحث: سحبت عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة، فقد أتاحت الفرصة لكل فرد من المجتمع أن يكون جزء من العينة، وعن طريق القرعة تم اختيار العينة، حيث يتم حصر العناصر التي يتكون منها مجتمع البحث الأصلي، ثم يتم الاختيار من هذه العناصر، ويعطى لكل عنصر فرصة الظهور نفسها في العينة المختارة (الشماس وميلاد، 2016، 182)، وتكونت عينة الدراسة من (341) معلماً ومعلمة.
- د - أداة البحث : بناء على ما تقتضيه أهداف البحث تم الاعتماد على أداة واحدة لجمع البيانات (الاستبانة) حيث تم بناء الاستبانة وصياغة العبارات باتباع الطرق العلمية المنظمة لتصل إلى استبانة تتصف بصفات المقياس الجيد، وتم ذلك بعد

مراجعة الأدبيات النظرية والأبحاث ذات الصلة، حيث شمل الاستبانة على (25) عبارة، وقد شملت العبار كافة محاور العملية التعليمية التي يمكن خلال استخدام الهواتف الذكية تحقيق الفائدة منها.

هـ - الخصائص السيكمترية لأداة القياس :

**صدق الاستبانة : تم التحقق من صدق الاستبانة باتباع الطرق الآتية:

- **صدق المحتوى :** ذلك من خلال عرض الاستبانة على مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة دمشق، وتم الأخذ بملاحظاتهم حول وضوح العبارات ومدى سلامتها اللغوية وملاءمتها للموضوع، والجدول الآتي يوضح آراء المحكمين ببعض عبارات الاستبانة:

الجدول رقم(3): بعض بنود الاستبانة قبل التعديل وبعد التعديل

الاستبانة قبل التعديل	الاستبانة بعد التعديل
استخدم الهاتف الذي لغايات تعليمية ودراسية وتطبيقية في التعليم.	استخدم الهاتف الذكي لغايات تعليمية.
استخدم الهاتف الذي للوصول للمراجع والكتب والمكتبات.	استخدم الهاتف الذكي للوصول إلى مصادر التعلم.
استخدم الهاتف الذكي في تعريف الطلاب بنتائج عملهم.	استخدم الهاتف الذكي في التغذية الراجعة.
يسهم الهاتف الذي في التواصل مع الإدارة والمعلمين الآخرين.	استخدم الهاتف الذكي يعزز من التواصل مع الزملاء والإدارة.

- **صدق المجموعات الطرفية :** تم حساب الصدق بدلالة المجموعات الطرفية للاستبانة من خلال تحديد المجموعتين العليا والدنيا وذلك باختيار أعلى 25% وأدنى 25% وكانت النتائج كالاتي :

الجدول رقم (4): صدق المجموعات الطرفية لعبارات الاستبانة

الاستبانة	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	قيمة الدلالة	القرار
درجة استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية	الفئة العليا	17.09	1.52	2.6	0.00	دال *
	الفئة الدنيا	19.26	1.64			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة T المحسوبة دالة إحصائياً، إذ كانت القيم الاحتمالية لها أصغر من 0.05 وهذا يعني أن هناك فروق دالة بين المجموعة العليا والدنيا وهذا يشير إلى الصدق بدلالة المجموعات الطرفية.

****ثبات الاستبانة :** تم حساب الثبات على عينة استطلاعية بلغت (34) معلماً ومعلمة من خارج العينة الأساسية للبحث، وتم حساب الثبات بالطرق الآتية:

- **طريقة التجزئة النصفية :** في هذه الطريقة تم تقسيم بنود الاستبيان إلى جزئين، البنود الفردية والبنود الزوجية ثم حساب معامل الارتباط "بيرسون" بينهما، وتم تصحيح هذه الطريقة بمعادلة "سبيرمان براون" (Spearman-Brown)، والجدول الآتي يوضح الثبات لكل من العبارات المتعلقة بدور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تحسين جودة العملية التعليمية:

الجدول رقم (1): الثبات بطريقة التجزئة النصفية لعبارات الاستبانة

مستوى الدلالة	بعد التعديل	قبل التعديل	الاستبيان
دال عند 0.01	0,83	0,79	درجة استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية

كما هو واضح في الجدول السابق أن عبارات الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

- كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) : الجدول الآتي يوضح نتائج الثبات بطريقة كرونباخ ألفا :

الجدول رقم (2): نتائج الثبات بطريقة كرونباخ ألفا :

مستوى الدلالة	قيمة معامل كرونباخ ألفا	الاستبيان
دال عند 0.01	0,86	درجة استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية

ونتائج معامل كرونباخ ألفا تدل على الثبات العالي لعبارات الاستبانة.

نستخلص من مجمل النتائج السابقة أن الاختبار صادق وثابت ويمكن الاعتماد عليه في قياس درجة استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية.

- عرض نتائج البحث وتفسيراته:

أولاً- الإجابة عن سؤال البحث وتفسيره:

تناولت الدراسة هنا المعالجات الإحصائية، وعرض النتائج التي أسفرت عنها، في تعرف درجة استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية، وتم عرض ومناقشة النتائج حسب ما تنص عليه أسئلة البحث وفق المعيار الآتي: تم حساب المدى أو طول الفئة، وهو محك (Ozen, Yaman and Acar, 2012)، وتم تحديد طول الفئات في مقياس ليكرت الخماسي من خلال حساب المدى بين درجات المقياس (4=1-5)، ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس (5) للحصول على طول الفئة (0.8)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (1)، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، وهكذا أصبح طول الفئات كما هو موضح في الجدول (5).

الجدول رقم (5): طول الفئة لدرجة استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية

التفسير	طول الفئة
قليلة جداً	1.80 – 1
قليلة	2.60 – 1.81
متوسطة	3.40 – 2.61
كبيرة	4.20 – 3.41
كبيرة جداً	5 – 4.21

سؤال الدراسة: ما درجة استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية ؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب الإحصاء الوصفي لمحاوَر الاستبانة كما في الجدول (6).

الجدول رقم (6): الإحصاء الوصفي

التفسير	الانحراف المعياري	متوسط الاستجابات	الاستبانة
قليلة	1.31	1.92	المجموع الكلي

التفسير: يتضح من الجدول (6) أن المتوسط الكلي لهذه الأبعاد (1.92) والانحراف المعياري (1.31)، بمعنى أن درجة استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية كانت قليلة، ويمكن تفسير النتيجة الحالية بعدم الاهتمام الكافي من قبل المعلمين باستخدامات الهواتف الذكية في المجال التربوي، وزيارة المواقع التعليمية واستخدام التطبيقات العلمية، وربما عدم امتلاك

المهارة الكافية باستخدام الهاتف الذكي لتبادل المعلومات والبيانات بين المعلمين من جهة وبينهم وبين الطلبة من جهة أخرى، واعتبار الطريقة التقليدية أكثر نجاحاً مع الطلبة، وأن استخدام الهواتف الذكية والتطبيقات والصور والفيديوهات والبيانات الالكترونية يحتاج لكثير من الوقت، وربما يؤثر في ضبط الصف، وقلة توافر التطبيقات على الهاتف الذكي المعتمدة من قبل وزارة التربية، وأن استخدام الهاتف الذكي برأي وزارة التربية هو مخالف للقوانين والأنظمة التعليمية والتربوية، وتختلف النتيجة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة العمري (2014) والتي كانت درجة الاستخدام متوسطة.

ثانياً: نتائج الفرضيات وتفسيرها:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لدرجة استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية تعزى لمتغير الجنس.

لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لاستبانة آراء معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي حول استخدام الهواتف الذكية في المناهج التعليمية تبعاً لمتغير الجنس، تم استخدام اختبار ت ستيودنت، ويوضح الجدول (7) ذلك:

الجدول رقم (7): الفروق في المتوسطات على استبانة درجة استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية تبعاً لمتغير

الجنس

الاستبانة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	القيمة الاحتمالية	القرار
الدرجة الكلية	ذكور	87	49.88	9.316	0.845	0.422	غير دال
	إناث	254	76.91	16.769			

يتبين من الجدول (7) أن قيمة ت بلغت (0.845) عند القيمة الاحتمالية (0.422) بالنسبة للدرجة الكلية لاستبانة درجة استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية تبعاً لمتغير الجنس، وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05)، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لدرجة استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية تعزى لمتغير الجنس، ويمكن تفسير النتيجة الحالية بسبب التشابه الكبير بين الذكور والإناث في الإعداد والتدريب والمعلومات التي اكتسبوها في فترة قبل الخدمة، وعدم وجود قوانين أو تعليمات تخص أحد الجنسين دون الآخر في المجال التربوي، فضلاً عن غياب التوجيه اللازم لاستخدام التدريس من خلال الهواتف الذكية أو التكنولوجيات الحديثة، واعتبار كلا الجنسين للهواتف الذكية أنها تحتاج لوقت كبير في ظل ضيق وقت الحصة الدراسية، وغياب التشريعات التربوية التي تسمح باستخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية، تتفق النتيجة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة العمري (2014) والتي وصلت لعدم وجود فروق لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لدرجة استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

لوصول إلى نتيجة الفرضية وتفسيرها وإظهار الفروق ودلالاتها حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والخطأ المعياري، وتحليل التباين الأحادي الاتجاه (One Way ANOVA) وتظهر النتائج في الجدول (8).

الجدول رقم (8): الإحصاء الوصفي لإجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي				المتغير
الكلية	دبلوم تأهيل تربوي	إجازة جامعية	معهد	فئات المتغير
341	51	191	99	العينة
63.42	35.94	77.12	48.78	المتوسط الحسابي
4.39	5.13	8.69	6.55	الانحراف المعياري

ويتبين من الجدول (8) ومن خلال المتوسطات السابقة حسب المؤهل العلمي، وجود فروق ظاهرية، ولاختبار دلالة هذه الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي الاتجاه (ANOVA)، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (9).

الجدول رقم (9): تحليل التباين الأحادي الاتجاه (ANOVA) للفروق في إجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل

العلمي

القرار	قيمة الدلالة	قيمة F	متوسطات المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
غير	0.608	2.979	433.717	2	867.434	بين المجموعات
دال			7.932	338	2681.051	داخل المجموعات
				340	3072.44	الكلية

التفسير: يتبين من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وبذلك نقبل الفرضية الصفرية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لدرجة استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ويفسر الباحث هذه النتيجة بسبب غياب التدريب على استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية، واقتصار التدريب على بعض الجوانب التي تضمنتها المناهج المطورة، وعدم الإعداد الكافي في المرحلة الجامعية على الوسائل التكنولوجية الحديثة واقتصارها على التكنولوجيات القديمة التي أصبحت قديمة المضمون لا تقدم الجديد، وعدم الاهتمام بالتكنولوجيا الخاصة بالهواتف الشائعة رغم أنها شائعة وبكثرة بين الطلاب وذويهم، واعتبارها للتسلية والترفيه، وأن التطبيقات على الهواتف الذكية مستخدمة من جميع شرائح المجتمع بغض النظر عن تأهيلهم العلمي أو تحصيلهم الدراسي، وغياب الدعم لحملة المؤهلات العلمية بالتدريب على التطبيقات لتربوية الحديثة ومنها تطبيقات الهاتف الذكي التي يمكن أن تقدم الكثير للعملية التعليمية، تتفق النتيجة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة العمري (2014) والتي وصلت لعدم وجود فروق لمتغير الجنس.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لدرجة استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

للوصول إلى نتيجة الفرضية وتفسيرها وإظهار الفروق ودلالاتها حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والخطأ المعياري، وتحليل التباين الأحادي الاتجاه (One Way ANOVA) وتظهر النتائج في الجدول (9).

الجدول رقم (9): الإحصاء الوصفي لإجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة				المتغير
الكلية	10 سنوات فأكثر	من 5-10 سنوات	أقل من 5 سنوات	فئات المتغير
341	120	146	75	العينة
42.15	46.68	49.57	38.12	المتوسط الحسابي
4.98	4.89	7.42	5.73	الانحراف المعياري

ويتبين من الجدول (9) ومن خلال المتوسطات السابقة حسب سنوات الخبرة، وجود فروق ظاهرية، ولاختبار دلالة هذه الفروق استخدم تحليل التباين الاحادي الاتجاه (ANOVA)، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (10).

الجدول رقم (10): تحليل التباين الاحادي الاتجاه (ANOVA) للفروق في إجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات

الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة F	قيمة الدلالة	القرار
بين المجموعات	714.229	2	357.115	3.031	0.472	غير دال
داخل المجموعات	2476.157	338	7.326			
الكلية	3187.386	340				

التفسير: يتبين من الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وبذلك نقبل الفرضية الصفرية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعلّم الأساسي لدرجة استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ويفسر الباحث هذه النتيجة بسبب غياب التدريب أثناء الخدمة في ظل التسارع العلمي والمعرفي والتكنولوجي، وغياب التشجيع من قبل وزارة التربية للمعلمين لتطوير قدراتهم التقنية والتكنولوجية، وغياب الدعم المادي والمعنوي الموجه للمعلمين على اختلاف خبراتهم، فضلاً عن محاولة المعلمين المحافظة على الوضع الراهن كون أي جديد يكون محارباً ويعتبر مضيعة للوقت، وخاصة الخروج عن التقاليد التربوية، وغياب القوانين والتشريعات التربوية الحديثة، وأن موانع استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية واحدة على اختلاف جنس المعلم ومؤله وخبرته.

نتائج البحث:

- إن درجة استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية من قبل معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعلّم الأساسي كانت بدرجة قليلة، ومتوسط حسابي (1.92) وانحراف معياري (1.31).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعلّم الأساسي لدرجة استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية تعزى لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

المقترحات:

- إقامة دورات تدريبية للمعلمين على كيفية توظيف التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية وخاصة الهواتف الذكية.
- إسهام مركز تطوير المناهج بإعداد حقائب تدريبية تتعلق بكيفية استخدام الهواتف الذكية في التعلّم، وكيفية جعل الهواتف الذكية وبرمجياتها وسيلة لتطوير المعلمين والطلبة.
- ضرورة تبني وزارة التربية للتكنولوجيات الحديثة في العملية التعليمية، وابتكار وتطوير التطبيقات والبرمجيات التعليمية المساعدة على ذلك.
- العمل على تذليل العقبات التي تقف بوجه استخدام التكنولوجيا الرقمية والذكية في العملية التعليمية، واعتبارها جزءاً من تطوير التعلّم.
- إعداد المناهج بطريقة إلكترونية تساعد الطالب والمعلم على توظيف الهواتف الذكية في العملية التعليمية.
- إدخال أساليب التدريس بالتكنولوجيات الحديثة وخاصة الهواتف الذكية كجزء من المواد في المرحلة الجامعية، والتدريب العملي عليها، للاستفادة منها خلال عمل الطالب المعلم في المدرسة بعد تخرجه.

المراجع:

1. أبو جدي، أمجد (2008). الإدمان على الهاتف النقال وعلاقته بالكشف عن الذات لدى عينة من طلبة الجامعتين الأردنية وعمان الأهلية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 4: (2) 137-150.
2. بسيوني، عبد الحميد (2007). التعليم الإلكتروني والتعليم الجوال: مستقبل التعليم عن بعد، القاهرة: دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، مصر.
3. التميمي، عبدالله محمد رضا (2011). الأسباب الكامنة وراء انتشار أجهزة البلاك بيري والآثار التربوية المترتبة على ذلك من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية في منطقة أبو ظبي التعليمية، أبو ظبي: مجلس أبو ظبي للتعليم، منطقة أبو ظبي التعليمية.
4. الجريسي، آلاء والرحيلي، تغريد والعمرى، عائشة (2015). أثر تطبيقات الهاتف النقال في مواقع التواصل الاجتماعي على تعلم وتعليم القرآن الكريم لطالبات جامعة طيبة واتجاههن نحوها، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 11: (1) 1-15.
5. الدهشان، جمال (2010). استخدام الهاتف المحمول في التعليم والتدريب لماذا؟ وفي ماذا وكيف؟ ورقة عمل مقدمة إلى الندوة الأولى في تطبيقات تقنية المعلومات والاتصال في التعليم والتدريب، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
6. الدليمي، عبد الرزاق (2006). الإعلام والعولمة، عمان: مكتبة الرائد العلمية، الطبعة الأولى، الأردن.
7. الراوي، ضمياء (2016). أثر استخدام بعض تقنيات الهاتف النقال في تحصيل مادة الكيمياء لدى طلبة كلية التربية للعلوم الصرفة واستبقائهم للمعلومات، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي الحادي عشر: التعلم في عصر التكنولوجيا الرقمية، طرابلس، مركز جيل البحث العلمي.
8. سالم، أحمد (2006). التعلم الجوال "رؤية جديدة للتعلم باستخدام التقنيات اللاسلكية، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثامن عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرائق التدريس 25-26/7/2016 متاح على: <http://www.khayma.com/education-technology/newL.htm>
9. سليم، تيسر. (2017). واقع استخدام طلبة المرحلة الثانوية لتطبيقات الهاتف النقال في العملية التعليمية ومعوقات استخدامها في الأردن. متاح على. www.inl.Journal Cybrarians. العدد 47، سبتمبر.
10. السنوسي، هالة (2013). مدى وعي طلاب جامعة الدمام باستخدام التعلم بالجوال M-learning، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)، 2: (43) 127-148.
11. الشماس، عيسى وميلاد، محمود (2016). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، منشورات جامعة دمشق، سورية.
12. العمري، محمد عبد القادر (2013). درجة استخدام التعلم النقال لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك ومعوقات استخدامها، مجلة المنارة للبحوث والدراسات، 20: (1).
13. عيساني، رحيمة الطيب (2014). استخدامات طلاب جامعة الشارقة للانترنت والهواتف النقالة وتأثيراتها على تواصلهم الاجتماعي، المجلة العربية للإعلام والاتصال، (11) 169-174.
14. الملتقى الوطني الخامس حول تطبيقات الهواتف الذكية في الجامعات الواقع، الرهانات، الآفاق (2016). 26-27 أكتوبر، الجزائر: جامعة عبد الحميد مهري، مخبر البحث والدراسات حول التوثيق العلمي والتكنولوجي.
15. ملحم، سامي محمد (2007). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
16. الهزاني، نورة سعود (2013). فاعلية الشبكات الاجتماعية الإلكترونية في تطوير عملية التعليم والتعلم لدى طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، (33) 129-164.

17. وحدة التدريب والتنمية البشرية (2012). التعلم عبر الجوال - حقيبة تدريبية، منشورات عمادة التعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد، جدة، جامعة الملك عبد العزيز، السعودية.

المراجع الأجنبية:

1. Cagan, Ozlem., (2014). The level of smartphone addiction for university students at Osmagans University School of Health. Evaluation of college.
2. Chen, Y and Fan, d and Katz, James., (2009). Extending family to school life: college students use of mobile phone. Human Computer Studies, 67; 179–191.
3. Ebiye, E. (2015). The effect of using smart phones on the ability to search for information for students of medical colleges and faculty. Library Philosophy and practice (ejournal) paper1288.
4. Mackay, M and Wrildlich, O., (2007). Australian Mobile Phone Lifestyle Index, (3rd ed). Special topic: adverting in the mobile phone. Sydney: Australian Interactive Media Industry Association.
5. Ozen, G., Yaman, M. & Acar , G., (2012). Determination of the employment status of graduates of recreation department. The Online Journal of Recreation and Sport, 1(2); pp 220–242.
6. Yuen, A. & Ma, W., (2008). Teachers accept e-learning technology. Asia– pacific, journal of teacher Education, 36; (3) 229.

الملحق (1)
"استبانة رأي"

تحية طيبة:

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان "درجة استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية"، (دراسة ميدانية على عينة من معلمي ومعلمات الحلقة الأولى في محافظة دمشق)، واستكمالاً لإجراءات الدراسة، أعد الباحث هذه الاستبانة المؤلفة من عدد من البنود، بهدف تعرف درجة استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية، علماً أن نتائج الاستبانة موجهة لخدمة البحث العلمي وجميع المعلومات التي تتضمنها ستبقى ضمن السرية. نرجو التكرم بوضع إشارة √ أمام العبارة التي ترونها تعبر عن وجهة نظركم.

شكراً لحسن تعاونكم

البيانات الشخصية:

الجنس: نكر أنثى

المؤهل العلمي: معهد إجازة دبلوم تأهيل تربوي

سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات من 5 إلى 10 سنوات 10 سنوات فأكثر

الاستبانة:

الرقم	الفقرات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	استخدم الهاتف الذكي لغايات تعليمية.					
2	استخدم الهاتف الذكي لعرض الشرائح التقديمية.					
3	استخدم الهاتف الذكي لعرض الأفلام التعليمية.					
4	استخدم الهاتف الذكي لعرض الصور التي تغني العملية التعليمية.					
5	استخدم الهاتف الذكي للوصول إلى مصادر التعلم.					
6	استخدم الهاتف الذكي لتبادل الرسائل مع الطلاب والأهل.					
7	استخدم الهاتف الذكي للوصول لمواقع التواصل الاجتماعي.					
8	استخدم الهاتف الذكي لعرض الكتب المدرسية بصيغة الكترونية.					
9	استخدم الهاتف الذكي لإرسال المطلوب دراسياً للطلبة والأهل.					
10	استخدم الهاتف الذكي للاطلاع على التعليمات الوزارية المتتالية.					
11	استخدم الهاتف الذكي يساعد على التعليم الجاذب للطلاب.					
12	استخدم الهاتف الذكي في التغذية الراجعة.					
13	استخدم الهاتف الذكي لتحديد الواجبات والاختبارات.					
14	استخدم الهاتف الذكي لعرض نتائج الطلاب.					

					15	استخدم الهاتف الذكي لتسجيل الدروس للاستفادة منها فيما بعد من قبل الطلاب.
					16	استخدم الهاتف الذكي يزيد من دافعية الطلاب للتعلم.
					17	استخدم الهاتف الذكي يسمح بالتواصل مع الطلاب خارج المدرسة.
					18	استخدم الهاتف الذكي يزيد التفاعل بين المعلم والطالب.
					19	استخدم الهاتف الذكي في العملية التعليمية أكثر فاعلية من الأسلوب التقليدي.
					20	استخدم الهاتف الذكي يجعل للتعلم متعة مختلفة للطلاب.
					21	استخدم الهاتف الذكي يدفع إلى المزيد من البحث والتقصي.
					22	استخدم الهاتف الذكي يسهل الوصول إلى المعلومة وتخزينها واسترجاعها.
					23	استخدم الهاتف الذكي يعزز من التواصل مع الزملاء والإدارة.
					24	استخدم الهاتف الذكي يتيح مجالات للتعلم مختلفة عن الأساليب التقليدية.
					25	استخدم الهاتف الذكي يجعل من المتعلم محور العملية التعليمية.

فاعلية استخدام الخرائط الذهنية في تحصيل الطلاب وخفض العبء المعرفي (دراسة تجريبية على
عينة من طلاب الصف السابع في مدينة دمشق)
*علي عفيف تجور
(الإيداع: 15 حزيران 2020 ، القبول: 19 آب 2020)

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية استخدام الخرائط الذهنية في تحصيل الطلاب وخفض العبء المعرفي في مادة علم الأحياء والأرض. وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف السابع في مدرسة نصير شوري بمدينة دمشق للعام الدراسي 2019-2020 وتكونت عينة البحث من (48) طالباً وطالبة. ولتحقيق هدف الدراسة صمم الباحث الخرائط الذهنية والاختبار التحصيلي بالإضافة إلى استخدام مقياس العبء المعرفي للدكتور حلمي الفيل. تم استخدام المنهج شبه التجريبي.

وتوصل الباحث إلى النتائج الآتية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيلي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس العبء المعرفي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية على مقياس العبء المعرفي تبعاً لمتغير الجنس (نكر، انثى).

الكلمات المفتاحية: الخرائط الذهنية، العبء المعرفي.

* دكتوراه في تقنيات التعليم قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة دمشق.

The Effectiveness of Using Mind Maps in Achieving Students and Reducing the Burden of Knowledge (Experimental study on a sample of seventh graders in Damascus)

***Dr. ALI Afif Tajjour**

(Received: 15 June 2020 , Accepted: 19 August 2020)

Abstract:

The study aimed to know the effectiveness of using mind maps in achieving students and reducing the burden of knowledge in biology and earth. The study population consisted of all seventh grade students in the Nasir Shura School in Damascus in the academic year 2019–2020 and the research sample consisted of (48) students. To achieve the goal of the study, the researcher designed mental maps and achievement test, in addition to using the measure of cognitive burden of Dr. Helmy Al-Fil. The semi experimental approach was used.

The researcher reached the following results:

- There are statistically significant differences between the mean scores of students of the experimental and control groups in the post application of the achievement test for the benefit of the experimental group students.
- There are statistically significant differences between the mean scores of students of the experimental and control groups in the post application of the measure of cognitive burden in favor of students of the experimental group.
- There were no statistically significant differences between the mean scores of students of the experimental group on the scale of cognitive burden according to the gender variable (male, female).

Key words: mind maps, achievement, burden of knowledge.

* Ph. d in education technology. department of instruction methods and curricula. faculty of education Damascus university.

مقدمة:

كانت عملية التعلم ومازالت وسوف تظل بمحدداتها وشروطها وطبيعتها من أكثر العمليات المعرفية استقطاباً لاهتمام علماء التربية وعلم النفس بالبحث والتنظير والتطبيق؛ وذلك سعياً لتجويد هذه العملية، والتعرف على أفضل الاستراتيجيات والطرائق التي يمكن أن تستخدم لتسهيل إحداثها وصولاً إلى أفضل النتائج.

وترتبط مهام التعلم بمستوى العبء المعرفي، حيث يزداد معدل العبء المعرفي بصعوبة المهمة ومهام التعلم الثرية تتطلب مهارات حل المشكلة، أي أن العبء المعرفي يلعب دوراً هاماً أثناء قيام الفرد بحل المشكلة (pass,1992,p320). وقد أشارت العديد من الدراسات إلى ضرورة خفض العبء المعرفي لدى الطلاب مثل دراسة (Amadiou & other,2009)، (عز الدين، 2017)، ودراسات أخرى اهتمت بالعبء المعرفي المصاحب للتعلم كدراسات (Merrienboer, Sweller, 2005)، (جليل، 2015).

ومن المعروف أن جميع الأفراد لديهم القدرة على التعلم إلا أنهم لا يتعلمون بفاعلية بذات الطريقة فالأفراد يتعلمون بطرق مختلفة ولديهم طرق متنوعة في استقبال المعلومات ومعالجتها، ويطلق على الطريقة التي يتميز بها الفرد عن غيره في التعلم واستقبال المعلومات ومعالجتها مصطلح أسلوب التعلم. وهناك العديد من أساليب التعلم، وقد اهتمت العديد من الدراسات بتأثير أساليب التعلم على العبء المعرفي ومنها دراسات (Lehman, 2011) ودراسة (Allen, 2011) وقد توصلت غالبية الدراسات أن العبء المعرفي يختلف باختلاف أساليب التعلم تبعاً للعديد من نماذج أساليب التعلم.

وتعد الخرائط الذهنية من أساليب التعلم الفعالة التي يمكن أن يستخدمها المعلم في التدريس لما تتمتع به من مزايا تمكن الطلاب من فرز ودمج المعلومات بحيث تنشأ الأفكار والرؤى الجديدة وتنمي التفكير النشط في المعلومات النصية، والاحتفاظ بالمعلومات وتنظيمها على نحو أفضل تتناسب وطبيعة المادة العلمية. (Dexter, Park & Hughes, 2011, 204).

كما تساعد على تنظيم وترتيب معلومات المتعلم لأنها تعتبر منظماً تخطيطياً تنتظم فيه المادة العلمية والمعلومات بصورة فنية وبصرية تتيح للمتعلم الفرصة للتفاعل مع المادة العلمية، مما يقلل من المتطلبات المعرفية لمعالجة المعلومات، والمتطلبات الخاصة باستخدام الذاكرة العاملة، وتسهيل انتقال المعلومات في الذاكرة طويلة المدى (Singleton & Filce, 2015, 110). وانطلاقاً مما سبق فإن هذا البحث سيعمل على اختبار فاعلية الخرائط الذهنية في خفض العبء المعرفي لدى الطلاب في أثناء تعلم مادة علم الأحياء والأرض مما يساعد في تحسين الفهم والتحصيل لديهم.

أولاً: مشكلة البحث: لاحظ الباحث من خلال إشرافه على بعض مجموعات التربية العملية في كلية التربية بجامعة دمشق أن معظم المعلمين يعتقدون أساليب تعليم تقليدية مما يصاحبها وجود عبء معرفي يتمثل في قصور الذاكرة العاملة والطلاب بحاجة لخفض العبء المعرفي على الذاكرة أثناء التعلم. ويعد استخدام نمط تعليمي يستند إلى البناء المعرفي للطلاب أحد أساليب خفض العبء المعرفي. وقد يتحقق ذلك من خلال استخدام المنظمات الرسومية (الخرائط الذهنية مثلاً)، كما أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية استخدام الخرائط الذهنية في تنمية التحصيل الدراسي (Holland & Davies, 2003)، (تجور، 2018). فضلاً عن قلة الدراسات المحلية والعربية- على حد علم الباحث- فيما يتعلق بخفض العبء المعرفي في التعليم، وقلة الدراسات الخاصة بعلاقة أساليب التعلم بالعبء المعرفي. حيث أن أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب تؤثر على العديد من النواحي المعرفية لديهم، لذا بات من الضروري بحث اختلاف العبء المعرفي لدى الطلاب باختلاف أساليب التعلم المستخدمة من قبل المعلم وأثر ذلك على تحصيل الطلاب لاسيما مع انخفاض تحصيل الطلاب في مادة علم الأحياء والأرض وهذا ما أوضحتها الدراسة الاستطلاعية، حيث قام الباحث بعمل اختبار تحصيلي في مادة علم الأحياء والأرض، تضمن 3 أسئلة من مستوى التذكر، 3 أسئلة من مستوى الفهم، 3 أسئلة من مستوى التطبيق وأشارت النتائج إلى وجود انخفاض في تحصيل الطلاب.

وفي ضوء ما سبق يتضح مدى الحاجة إلى التعرف على مدى فاعلية الخرائط الذهنية في خفض العبء المعرفي في أثناء دراسة مادة علم الأحياء والأرض لدى الطلاب، والإسهام في إيصال المعلومات بصورة ملائمة للفهم والاستيعاب بما ينعكس على تحصيلهم الدراسي. وبناءً على ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الآتي:

- ما فاعلية استخدام الخرائط الذهنية في تحصيل الطلاب وخفض العبء المعرفي في مادة علم الأحياء والأرض ؟

ثانياً: أهمية البحث: يمكن تحديد أهمية هذا البحث من خلال النقاط الآتية:

- قد يؤكد هذا البحث أهمية الخرائط الذهنية في تحسين التحصيل، وخفض العبء المعرفي مما يسهم في إقناع المعلمين من جهة والمسؤولين التربويين من جهة أخرى بتطوير طرائق تعليم مادة علم الأحياء والأرض، وإقامة دورات تدريبية لتزويد المعلمين بالمهارات اللازمة لاستخدامها في التعليم.

- مساعدة المعلمين على استخدام الخرائط الذهنية مما يسهم في استيعاب الطلاب للمفاهيم وتنظيم المعلومات في البنية المعرفية، وترابطها واستنتاجها واستنباطها وتنمية مهارات التفكير لديهم.

- التعرف بإستراتيجية (الخرائط الذهنية) حيث أن استخدامها قد يسهم في حل بعض الصعوبات المتعلقة بالكم الهائل من المعلومات، والمفاهيم المجردة في مقرر علم الأحياء والأرض.

- ندرة الدراسات التي تناولت الربط بين أسلوب التعلم والعبء المعرفي على الرغم من أهميتهما.

ثالثاً: أهداف البحث: يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تعرف فاعلية استخدام الخرائط الذهنية في تحسين التحصيل في مادة علم الأحياء والأرض.

- تعرف فاعلية استخدام الخرائط الذهنية في خفض العبء المعرفي أثناء التعلم.

- تعرف الفروق بين الجنسين (ذكور، إناث) في مستوى العبء المعرفي.

- وضع المقترحات اللازمة لتحسين تعليم مادة علم الأحياء والأرض باستخدام الخرائط الذهنية.

رابعاً: فرضيات البحث: تمت معالجة الفرضيات التالية عند مستوى دلالة ($a=0.05$):

5-1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي.

5-2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس العبء المعرفي.

5-3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية على مقياس العبء المعرفي تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، انثى).

خامساً: حدود البحث:

6-1- الحدود المكانية: مدرسة نصير شوري بمدينة دمشق.

6-2- الحدود الزمانية: تم تطبيق البرنامج خلال الفصل الأول للعام الدراسي 2020/2019.

6-3- الحدود البشرية: طلاب الصف السابع.

سادساً: مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

-الفاعلية: "مستوى يبين مدى تحقيق أهداف النظام التعليمي بنجاح" (القلا، ناصر، 1996، 167).

ويقصد بالفاعلية في هذا البحث: مقدار التحسن الذي يحدثه استخدام الخرائط الذهنية في التحصيل وخفض العبء المعرفي لدى طلاب الصف السابع الأساسي.

-الخرائط الذهنية: "أنها طريقة لتمثيل الأفكار بصرياً ولمساعدة عملية تداعي المعاني عن طريق العصف الذهني" (عبيد، 2009، 129).

ويعرفها الباحث إجرائياً: استراتيجية تدريسية تعتمد على إيجاد تمثيلات بصرية إبداعية لبنية النص، تتكون من فروع تتشعب من المركز باستخدام الكلمات الخطوط والرموز والألوان، تزود المتعلم بمفاتيح تساعد على استخدام طاقته العقلية.

-العبء المعرفي: يعرفه سويلر بأنه السعة المطلوبة للذاكرة العاملة من أجل بناء المخطط المعرفي وعمله الآلي الذي يحدث تغيرات الذاكرة طويلة الأمد (Sweller, 1989, 460).

ويعرف إجرائياً: الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على مقياس العبء المعرفي.

سابقاً: دراسات سابقة: حاول الباحث استقصاء ما أمكن من الدراسات السابقة التي أمكن الحصول عليها والإفادة منها في منهجية البحث وأدواته والإطار النظري للبحث، وقد تم عرض تلك الدراسات وفق محورين الدراسات التي تناولت الخرائط الذهنية، الدراسات التي تناولت خفض العبء المعرفي:

أولاً: الدراسات التي تناولت الخرائط الذهنية:

- دراسة جودت وهلال (2014) العراق.

عنوان الدراسة: فاعلية استراتيجيتي الخريطة الذهنية والتساؤل الذاتي في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة تاريخ أوروبا وأمريكا الحديث والمعاصر.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية استراتيجيتي الخريطة الذهنية والتساؤل الذاتي في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة تاريخ.

نتائج الدراسة: أظهرت الدراسة أن استراتيجيتي الخريطة الذهنية والتساؤل الذاتي اثبتتا بدلالة إحصائية فاعليتهما في تدريس مادة التاريخ لطالبات الصف الخامس الأدبي.

- دراسة شوبوروا (Choporova, 2014) روسيا.

عنوان الدراسة: Application Of Mind Map–Based Abstracting Technique In Pedagogical

Strategy For ESP Teaching /Learning

استخدام تقنية التلخيص المعتمدة على الخريطة الذهنية كاستراتيجية تربوية في تعليم وتعلم (ESP).

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التوصل إلى نتائج نظرية وتطبيقية في استخدام تقنية التلخيص المعتمدة على الخريطة الذهنية كاستراتيجية تربوية في التعليم والتعلم.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أن بناء الخريطة الذهنية أساسي لعملية التلخيص كأداة خاصة بالنقاط المفتاحية لإعادة التمثيل الذهني والتعبيري، وهي من خطوات الفعالة في التلخيص الفكري والإبداعي باستخدام برنامج الخريطة الذهنية الإلكترونية، أو رسمها اليدوي.

- دراسة دباغ (2015) سورية.

عنوان الدراسة: فاعلية استراتيجية الخريطة الذهنية في تدريس المهارات الحياتية".

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية استراتيجية الخريطة الذهنية في تدريس وحدة المهارات الحياتية للمواطنة المقررة في مادة التربية الوطنية لطلبة الصف السابع الأساسي.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي والبعدي والمؤجل لصالح طلاب المجموعة التجريبية، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية

بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في إجاباتهم عن بنود مقياس الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي لمصلحة متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياس البعدي المباشر.

ثانياً: الدراسات التي تناولت خفض العبء المعرفي:

- دراسة الحارثي (2014) العراق.

عنوان الدراسة: العبء المعرفي وعلاقته بمهارات الإدراك لدى عينة تلاميذ الصف السادس الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف علاقة العبء المعرفي بمهارات الإدراك المتمثلة في الإدراك السمعي والإدراك البصري، الإدراك العقلي، والإدراك الحس-حركي.

نتائج الدراسة: كشفت الدراسة عن وجود علاقة ذات دلالة احصائية سالبة بين درجات الطلاب على مقياس العبء المعرفي ودرجاتهم على مقياس مهارات الإدراك المختلفة، ومن هنا يشير البحث إلى ضرورة تخفيف العبء المعرفي للطلاب من ذوي صعوبات التعلم.

- دراسة جليل (2015) العراق.

عنوان الدراسة: أثر التدريس وفق نظرية العبء المعرفي في تحصيل مادة الكيمياء الحياتية واستبقاء المعلومات والتنوير العلمي والتكنولوجي.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة للتعرف على أثر التدريس وفق نظرية العبء المعرفي في تحصيل مادة الكيمياء واستبقاء المعلومات والتنوير العلمي والتكنولوجي.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى فاعلية التدريس وفق نظرية العبء المعرفي في زيادة التحصيل الدراسي واستبقاء المعلومات والمفاهيم الكيميائية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

- دراسة يونغ وباس (Yung & Paas, 2015) الصين.

عنوان الدراسة: **Effects of computer-based visual representation on mathematics learning and cognitive load**

أثر التمثيل البصري المعتمد على الحاسوب على تعلم الرياضيات والعبء المعرفي.

هدف الدراسة: للتعرف على أثر التعلم القائم على التمثيل البصري في التحصيل والعبء المعرفي في مجال الرياضيات. نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن التلاميذ الذين تعلموا عن طريق التمثيل البصري كان أداءهم في التحصيل وانخفاض مستوى العبء المعرفي في الرياضيات من التلاميذ الذين تعلموا دون التمثيل البصري.

التعليق الدراسات السابقة: في ضوء ما تم عرضه من الدراسات السابقة، تبين للباحث أن البحث الحالي يتفق مع بعض الدراسات السابقة التي سبق ذكرها في استخدام الخرائط الذهنية، وخفض العبء المعرفي، يختلف عنها في أنه أول بحث- على حدود علم الباحث- تناول المحورين معاً (الخرائط الذهنية، وخفض العبء المعرفي) معاً لهذا رأى الباحث أن هناك حاجة ماسة لتسليط الضوء على دور الخرائط الذهنية في خفض العبء المعرفي، كمحاولة لرفد البحث التربوي بكل جديد والمساهمة في سد هذه الثغرة. كما شملت الدراسات السابقة عينات مختلفة تنوعت ما بين طلبة التعليم الأساسي والثانوي، بينما تكونت عينة هذا البحث من طلاب الصف السابع الأساسي. وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في إعداد الإطار النظري، وإعداد وتصميم الخرائط وبناء الاختبارات.

الإطار النظري:

تعد الخرائط الذهنية من أحدث التقنيات المبتكرة في المجال التربوي، وتعود في نشأتها إلى توني بوزان. وتعد الخريطة الذهنية أقرب في شكلها إلى الخلية العصبية؛ إذ يكون لها نقطة مركزية تتفرع منها أفرع ومن كل فرع تتفرع أفرع أصغر. وإن الفكرة الأساسية للخريطة الذهنية تقوم على حقيقة أن كل كلمة أو صورة يمكن أن تتم كتابتها في منتصف أية صفحة، ويمكن أن تخرج منها فروع تمثل معاني متعددة لانتهائية، ويمكن وصفها بأنها شبكة مترابطة من الكلمات والصور، علاوة على أنها تستعمل جميع العناصر التي تخص كلاً من شقي الدماغ الأيسر والأيمن.

ويعرفها بوزان (Buzan) بأنها: "أداة للتفكير البصري التي يمكن تطبيقها على كل الوظائف الإدراكية، وخاصة الذاكرة والتعلم والإبداع، والتحليل، وترسم من خلال خطوات منهجية تقوم على مجموعة متميزة من الصور واللون والكلمات، وهذه التقنية ترسم أفكارك باستخدام الكلمات الرئيسية التي تحفز الدماغ لإثارة المزيد من الأفكار" (بوزان، 2006، 32).

***خطوات بناء الخريطة الذهنية:**

- 1- وضع العنوان في المنتصف ويمكن كتابته ضمن شكل هندسي (دائرة - مربع) أو ضمن رسم له علاقة بالموضوع.
 - 2- حصر العناوين الفرعية المتعلقة بالموضوع الرئيسي.
 - 3- جعل الخطوط مائلة حيث العين تستسهل تتبع الخطوط المائلة عديمة الزوايا.
 - 4- التعبير عن الكلمات بالصور أو الرموز من أجل الربط بين جانبي الدماغ.
 - 5- الكتابة فوق الخطوط المائلة والهدف مساعدة العين على التقاط صورة يمكن تخزينها ذهنياً في الدماغ، حيث الكتابة تحت الخطوط أو الكتابة المائلة بزوايا حادة تجعل الكلمات صعبة التتبع.
 - 6- استخدام الألوان ليسهل على الدماغ التخزين والاسترجاع.
 - 7- استخدام الأرقام للتعبير عن عدد العناصر الداخلة في بعض الفروع.
 - 8- إضافة مسحة فنية حتى تصبح أكثر قبولاً وتستمتع بها (أمبو والبلوشي، 2009، 477-478).
- *مميزات الخرائط الذهنية:** تمتاز الخرائط الذهنية بجملة من المزايا نذكر أهمها:

1. وضوح الفكرة الرئيسية في الموضوع.
2. تساعد على الاستدعاء والمراجعة للأفكار والموضوعات بصورة شاملة وفعالة.
3. تتميز بالنهايات المفتوحة التي تسمح للعقل أن يعمل اتصالات جديدة بين الأفكار.
- 4- ربط الفكرة الرئيسية بالأفكار والموضوعات بصورة متتابعة (محمود، 2006، 303-304).
- 5- ترتيب الأفكار وتوفير الوقت.
- 6- استخدام أفضل للدماغ.
- 7- إيجاد علاقات بين المتغيرات والربط بينها.
- 8- تمكن من اكتشاف موضوعات وأفكار جديدة ترتبط بالفكرة الرئيسية.
- 9- تمنح المتعة في العمل والأداء.
- 10- تبسط وتسهل المعلومات المركبة.
- 11- تنشيط قدرات التفكير (وقاد، 2009، 30-31).
- 12- السماح للعين بالنظر إلى الموضوعات من جميع جوانبها. (بوزان، 2009، 58).

*** أنماط الخرائط الذهنية:**

تصنف الخرائط الذهنية إلى نمطين لكل نمط ميزاته وعيوبه:

1- الخريطة الذهنية المرسومة باليد: تمتاز بأنه غير مكلفة، ولا يوجد قيود على تصميمها وتخطيطها، كما يمكن تصميمها في أي وقت باستعمال الورقة والقلم. وكل خريطة ذهنية هي إبداع مميز من تصميم صانعها، كما يمكن أن يتعاون مجموعة من الأشخاص في رسمها إذا كانوا في نفس المكان. عيوبها: لا يمكن تخزينها إلا باستخدام الماسح الضوئي Scanner ، كما أن حجمها محدود.

2- الخريطة الذهنية المعدة عن طريق الحاسوب: تتميز بالقدرة على الارتباط مع وصلات أخرى مثل الانترنت، والقدرة على تعديل المعلومات أو الرسم بسهولة. كما يمكن دمج الخريطة الذهنية مع برامج أخرى، ويمكن عمل عدة نسخ منها بسهولة. كما تسمح بتعاون عدة أشخاص. ولا حدود للخريطة الذهنية حيث يمكن الإضافة عليها في أي وقت. أما عيوبها فتتمثل في التكلفة العالية للبرامج غير المجانية. ولا يمكن استخدامها في أي وقت حيث تتطلب وجود حاسوب. كما أن تصميم الخريطة الذهنية مقيد بتعليمات البرنامج (خضرة، 2012، 34).

* نظرية العبء المعرفي:

يعد جون سويلر (John Sweller) واضع حجر الأساس لنظرية العبء المعرفي، في عام (1980) وهو عالم نفس استرالي من جامعة نيو ساوث ويلز، وهذه النظرية بنيت على نواتج الأبحاث ذات العلاقة بين التعليم والتعلم.

استخدمت مصطلحات نظرية معالجة المعلومات خاصة في ما يتعلق بالذاكرة العاملة التي تنتبه إلى المعلومات وتقوم بمعالجتها، وتتسع الى تسع عناصر بصرية وسمعية فقط ، كما تتصف بمحدودية الزمن اللازم لحفظ المعلومات وهذه المحدودية كانت تقف وراء ضعف التعليم، مما يستلزم وجود آليات لمواجهة هذا الضعف وهذا ما قام بها سويلر في منتصف الثمانينيات، أما الذاكرة طويلة المدى فتمثل الخزين المعرفي للفرد من المعلومات والمهارات وسعتها غير محدودة (أبو رياش، 2007، 171) وقد استندت نظرية العبء المعرفي على افتراضين:

الأول: افتراض المعالجة النشطة: يعني أن المتعلم يقوم بمعالجة المعلومات بصورة نشطة من خلال ثلاث عمليات معرفية هي:

- أ- الانتباه إلى كل ما يتعلق بالموضوع .
- ب- تنظيم الموضوع ذهنياً (عقلياً) بصورة مترابطة ومتناسكة .
- ت- ربط الخبرات الجديدة مع الخبرات السابقة بحيث تشكل بنية متكاملة مترابطة.

الثاني: افتراض القناة الثنائية (المزدوجة): افترضت نظرية العبء المعرفي أن المعالجة النشطة للمعلومات تتم عن طريق قناتين (مخزنيين منفصلتين هما:

- أ- القناة السمعية: تقوم بمعالجة المدخلات السمعية واللفظية.
- ب- القناة البصرية - المكانية: تقوم بمعالجة المدخلات البصرية والمكانية (Elliott & Others, 2009, P.5).

* أنواع العبء المعرفي:

- العبء المعرفي الداخلي: ويشير إلى عدد العناصر التي يتوجب معالجتها في وقت واحد في الذاكرة العاملة وهذا يعني تفاعل العناصر مما يسبب العبء المعرفي.

- العبء المعرفي الخارجي: ويعرف بأنه العبء الغير فعال وهو نتيجة التقنيات التعليمية التي يحتاجها المتعلمون للمشاركة في أنشطة الذاكرة العاملة والتي لا ترتبط مباشرة بمخطط البناء المعرفي للمتعلم.

- العبء المعرفي وثيق الصلة: وهو العبء الناتج عن المعالجة المعرفية التي يقوم بها المتعلم عند بناء مخططات حول المحتوى أو بهدف القيام بمعالجة أعمق مثل التفسير الذاتي أو التطبيق الواعي لاستراتيجيات التعلم (Blayney & Kalyuga & Sweller, 2016,203)

***علاقة العبء المعرفي وطرائق التعليم:**

تقوم نظرية العبء المعرفي بدور فعال في عملية التعلم، وهي تركز بشكل كبير على الطرائق التي تستخدم فيها المصادر المعرفية خلال عملية التعلم، كما أنها تسعى إلى تصميم المواد التعليمية، بحيث تبقى مستوى العبء المعرفي لدى الطلاب عند أدنى مستوياته خلال عملية التعلم. حيث يشير Sweller إلى أنه نظراً للأهمية التي حظيت بها نظرية العبء المعرفي في الآونة الأخيرة، قام الكثير من الباحثين بإجراء العديد من الدراسات، التي تقوم على هذه النظرية لخفض العبء المعرفي عن المتعلم، بحيث يستطيع تحقيق أكبر قدر من التعلم، وأسفر هذا الجهد عن التوصل لنتيجتين؛ الأولى: تتمثل في بناء تصميمات تعليمية وفقاً للبناء المعرفي للمتعلم، أما الثانية: فهي تنمية قدرات المتعلمين ومساعدتهم على تطوير أبنيتهم المعرفية من خلال استخدام استراتيجيات تعمل على توسيع حدود الذاكرة العاملة، وخفض العبء المعرفي لدى المتعلم (الشامي، 2017، 494).

ومن هنا كان لإعادة تصميم المواد التعليمية واعتماد طرائق تعليمية مناسبة دور كبير في خفض مستوى العبء المعرفي عند الطلاب، وهذا ما يزيد بدوره من فاعلية التعلم؛ حيث أن التعلم بواسطة الطرائق التقليدية، يرهق الذاكرة العاملة، ولا يؤدي إلى تعلم فعال، والبديل المناسب هو اعتماد استراتيجيات وطرائق نظرية العبء المعرفي وترتيب المادة التعليمية وزيادة الانتباه والربط بين المصادر المتنوعة للمعلومات.

منهج البحث: استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، والمنهج الوصفي.

وتتبع الباحث شبه المنهج التجريبي لتناسبه مع هدف البحث في تعرف فاعلية استخدام الخرائط الذهنية في تحسين تحصيل الطلاب وخفض العبء المعرفي في مادة علم الأحياء والأرض مقارنة بالطريقة التقليدية مما يتطلب وجود مجموعتين الأولى تجريبية تعلمت عن طريق الخرائط الذهنية والثانية ضابطة تعلمت نفس المحتوى بالطريقة التقليدية. والمنهج الوصفي لوصف ظاهرة العبء المعرفي.

المجتمع الأصلي للبحث وعينته:

- **مجتمع الأصلي للبحث:** يتكون المجتمع الأصلي من جميع طلاب الصف السابع بمدرسة نصير شوري بمدينة دمشق والبالغ عددهم 97 طالب وطالبة.

- **عينة البحث:** تألفت العينة من (48) طالباً وطالبة من طلاب الصف السابع في مدرسة نصير شوري للتعليم الأساسي بمدينة دمشق أي ما نسبته 49.48%. وتم تقسيمهم إلى مجموعتين بعد التأكد من تكافؤ المجموعتين في التحصيل باطلاع على مستوياتهم التحصيلية، وهما: مجموعة تجريبية بلغ عدد أفرادها (25) طالب وطالبة ومجموعة ضابطة بلغ عدد أفرادها (23) طالب وطالبة.

تصميم أدوات البحث:

أ- **تحديد الهدف العام:** يهدف البحث الحالي إلى تعرف فاعلية استخدام الخرائط الذهنية في تحسين تحصيل الطلاب وخفض العبء المعرفي في مادة علم الأحياء والأرض لطلاب الصف السابع.

ب- **اختيار المحتوى التعليمي:** وقد اختيرت وحدة الأرض والبيئة - الزلازل والبراكين.

ت- **تحليل المحتوى التعليمي:** إن الإجراءات التحليلية تساعد في وضع الأهداف السلوكية، وتحديد المفاهيم العلمية المتعلقة بالبراكين والزلازل المتضمنة في وحدة الأرض والبيئة وتنظيمها بطريقة تناسب خصائص الطلاب، وتعرف طرائق تقويمهم، ولهذا الشأن تم تحليل محتوى الوحدة المذكورة سابقاً. اعتمد الباحث في التحليل على استخراج المفاهيم العلمية والمهارات والقيم والاتجاهات. يهدف تحليل المحتوى التعليمي للوصول إلى: بناء الاختبار التحصيلي، تصميم الخرائط الذهنية.

ث- تحديد الأهداف التعليمية:

يعرف الهدف إجرائياً "السلوك المراد تعلمه من قبل التلميذ باعتبار ذلك السلوك الناتج التعليمي المراد بلوغه عند نهاية عملية التعلم. وقد راع الباحث في النقاط الآتية عند كتابته للأهداف التعليمية: * أن تكون محددة بوضوح ودقة، واقعية قابلة للتطبيق، قابلة للقياس والملاحظة. وقد بلغ عدد الأهداف (17) هدفاً موزعة على دروس البرمجية الملحق رقم (1).

ضبط أدوات البحث:

الخرائط الذهنية: طور الباحث الخرائط الذهنية من خلال صدق المحتوى (عرضه على مجموعة من السادة المحكمين) ومن ثم تجربته بشكل فردي ثم على عينة استطلاعية من طلاب الصف السابع.

- صدق المحتوى: عرض الباحث الخرائط الذهنية على مجموعة من المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية وقد أبدى السادة المحكمين ملاحظاتهم والتي تتلخص في الآتي: تعديل بعض الأهداف السلوكية التي تضمنه البرنامج وإعادة صياغتها، تغيير ألوان بعض الشرائح حتى تكون رؤيتها أكثر وضوحاً، تغيير بعض الصور المستخدمة. وقد قام الباحث بإجراء التعديلات المطلوبة.

كما قام الباحث بعرض الخرائط الذهنية على عينة استطلاعية من الطلاب تألفت من (24) طالب وطالبة بهدف التأكد من جاهزية الخرائط الذهنية، ووضوح المادة العلمية المتضمنة فيه، والتأكد من مناسبة إخراج هذه المادة التعليمية، من حيث حجم الخط، وتقدير الزمن اللازم لتطبيق البرنامج، والكشف عن الثغرات والأخطاء والصعوبات لتلافيها قبل البدء بالتجربة النهائية.

الاختبار التحصيلي:

أ- الهدف من الاختبار: جرى إعداد اختبار خاص بوحدة الأرض والبيئة- الزلازل والبراكين. من كتاب علم الأحياء والأرض للصف السابع الأساسي. بهدف قياس تحصيل عينة البحث لمحتوى الوحدة التعليمية والتحقق من فاعلية الخرائط الذهنية في تحقيق أهدافها.

ب- بناء جدول المواصفات: صمم الباحث جدولاً صنف فيه الأهداف التعليمية في جميع المستويات المعرفية التي تغطي المحتوى الملحق رقم (2) حيث بلغ عدد أسئلة الاختبار 20 سؤالاً موزعة على الشكل الآتي (9) أسئلة في مستوى التذكر وسؤالين في مستوى الفهم و(4) أسئلة في مستوى التطبيق و(5) أسئلة في مستوى التحليل.

ت- أسئلة الاختبار: تضمن الاختبار نوعين من الأسئلة (أسئلة الصواب الخاطئ، أسئلة الاختيار من متعدد) راع الباحث في صياغة أسئلة الاختبار التحصيلي السهولة اللغوية والوضوح قدر الإمكان.

- التجريب الاستطلاعي للاختبار التحصيلي: تم اختيار عينة التجربة الاستطلاعية بصورة عشوائية من طلاب الشعبة الثانية عددهم (24) طالباً وطالبة، وذلك بهدف حساب زمن تطبيق الاختبار، حساب معامل الصدق والثبات للاختبار، وملائمة فقرات الاختبار لمستوى الطلاب، حساب معاملات السهولة والصعوبة والتميز للفقرات للاختبار.

- نتائج التجريب الاستطلاعي للاختبار التحصيلي:**أ- صدق الاختبار:**

- صدق المحتوى: للتحقق من صدق الاختبار عُرض في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين لإبداء رأيهم فيه وقد جاءت آراء المحكمين في النواحي الآتية: حذف بعض الأسئلة وإضافة أسئلة أخرى، تعديل بعض الفقرات لتلائم المستويات المعرفية التي حددت، تغيير بدائل بعض الإجابات لأنها تحتمل أكثر من إجابة صحيحة.

- ثبات الاختبار: اعتمد الباحث لحساب معامل ثبات الاختبار التحصيلي طريقة الإعادة، من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها 24 طالباً وطالبة من المجتمع الأصلي للبحث (مع مراعاة عدم شمولها في عينة البحث)، وقد تم تطبيق الاختبار بتاريخ 2020/1/5، ثم أعيد تطبيق الاختبار على العينة ذاتها بعد مرور أسبوعين بتاريخ 2020/1/19،

وبعد ذلك تم حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد في التطبيقين فكانت النتيجة أن معامل الارتباط يشير إلى معامل ثبات عال 0.812. وقد بلغ معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للتناسق الداخلي لفقرات الاختبار (0.814). وهذا يعطي مؤشراً جيداً إلى أن الاختبار على درجة جيدة من الثبات مما يجعله صالحاً للتطبيق.

- حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار التحصيلي: تم حسابه وفق المعادلة الآتية: الزمن الذي استغرقه أول طالب انتهى من الاختبار (20) دقيقة + الزمن الذي استغرقه آخر طالب انتهى من الاختبار (30) دقيقة / 2 = 25 دقيقة. إذ يحتاج كل طالب من الوقت للإجابة عن أسئلة الاختبار (25) دقيقة.

- حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز للفقرات الاختبار: يقصد بمعامل السهولة: نسبة عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة على المفردة إلى عدد الإجابات الصحيحة والخاطئة ويجري حسابها باستخدام المعادلة الآتية:

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة}}{\text{عدد الإجابات الصحيحة} + \text{عدد الإجابات الخاطئة}}$$

معامل الصعوبة فيشير إلى نسبة عدد الطلاب الذين أجابوا عن المفردة إجابة خاطئة إلى عدد الإجابات الصحيحة والخاطئة أو باستخدام المعادلة الآتية: معامل الصعوبة = 1 - معامل السهولة (ميخائيل، 2009، 97).

وقد قام الباحث بحساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار التحصيلي، ووجد أن معامل السهولة تراوح بين (0.76-0.83) ومتوسط معامل السهولة (0.72). وأن معاملات الصعوبة تراوحت بين (0.24-0.40) ومتوسط معامل الصعوبة (0.27). وهذا يدل على صلاحية فقرات الاختبار.

حساب معامل التمييز: تم التأكد من القدرة التمييزية للاختبار في التمييز بين الطالب الممتاز والطالب الضعيف عند الإجابة عن الاختبار، باستخدام المعادلة التالية: معامل التمييز = ص ع - ص س / 0.27 × ن حيث أن: ص ع = عدد الذين أجابوا عن المفردة إجابة صحيحة من المجموعة العليا.

ص س = عدد الذين أجابوا عن المفردة إجابة صحيحة من المجموعة الدنيا، ن = عدد التلاميذ. (زيتون، 2005، 571). ووجد الباحث أن معاملات التمييز تتراوح بين (0.20-0.61) ومتوسط معامل التمييز (0.51) وتجدر الإشارة إلى أنه لكي تعد الفقرة مقبولة يجب أن يزيد معامل التمييز عن 0.20% وترفض إذا قل عن ذلك (ميخائيل، 2009، 99).

مقياس العبء المعرفي:

* إعداد: د. حلمي الفيل نشر مكتبة الأنجلو المصرية (2015).

* الهدف من المقياس: يهدف هذا المقياس إلى قياس العبء المعرفي بأنواعه الثلاثة (الجوهري، الدخيل، وثيق الصلة).

* وصف المقياس: يتكون المقياس من ثلاثة أبعاد: البعد الأول العبء المعرفي الجوهري، البعد الثاني العبء المعرفي الدخيل، البعد الثالث العبء المعرفي وثيق الصلة. يتكون البعد الأول من 6 مفردات، والبعد الثاني من 5 مفردات، أما البعد الثالث من 5 مفردات. لكل بند 5 إجابات (منخفض جداً، منخفض، متوسط، مرتفع، مرتفع جداً).

* تعليمات المقياس: تضمن المقياس توصيف للعبء المعرفي، وإرشاد الطالب إلى اختيار الإجابة المناسبة بوضع علامة (X) في المكان المناسب، بالإضافة إلى تحديد جنس المفحوص (ذكر، أنثى)..

* تصحيح المقياس: تختلف طريقة تصحيح مفردات مقياس العبء المعرفي من مفردة لأخرى، ويوضح الجدول رقم (1) طريقة تصحيح مفردات مقياس العبء المعرفي.

الجدول رقم (1): يبين طريقة تصحيح مفردات مقياس العبء المعرفي

النهاية العظمى	النهاية الصغرى	مرتفع جداً	مرتفع	متوسط	منخفض	منخفض جداً	الإجابة
80	16	1	2	3	4	5	الدرجة المستحقة
		1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.12					أرقام المفردات
		مرتفع جداً	مرتفع	متوسط	منخفض	منخفض جداً	الإجابة
		5	4	3	2	1	الدرجة المستحقة
		11.13.14.15.16					أرقام المفردات

* صدق المقياس: يتمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق حيث تحقق (الفيل، 2015) من صدق المقياس باستخدام الصدق المحكمين حيث بلغ متوسط اتفاق المحكمين على المقياس (96.88%)، وبلغت نسبة تشبعات أبعاد مقياس العبء المعرفي على العامل الوحيد الناتج من التحليل العاملي على التوالي (0.579، 0.688، 0.817). وهذا يظهر تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق.

* ثبات المقياس: أظهرت دراسة (الفيل، 2015) أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات حيث بلغت قيمته بطريقة ألفا كرونباخ (0.752). كما تم التأكد من ثبات المقياس من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية وحساب معامل الثبات بطريقتين الآتيتين:

(1) - حساب الثبات بطريقة الإعادة: للتأكد من ثبات المقياس قام الباحث باستخدام طريقة إعادة الاختبار وذلك بتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية المؤلفة من (24) طالباً وطالبة، وبعد 21 يوماً أعاد الباحث تطبيق المقياس مرة أخرى، ومن ثم رصد نتائج التطبيقين للمقياس، وحساب معامل الارتباط بينهما وفقاً لقانون بيرسون والذي بلغ (0.81)، وتعد هذه النسبة مقبولة إحصائياً لأغراض الدراسة.

(2) - حساب الثبات بطريقة كرونباخ ألفا: بلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا للمقياس ككل (0.742) وهي قيمة مرتفعة ومقبولة إحصائياً لأغراض الدراسة.

قام الباحث بإجراء التجربة النهائية في مدرسة نصير شوري بمدينة دمشق، حيث بدأ بتطبيق أدوات البحث قبلياً لتأكد من تجانس المجموعتين في كل من التحصيل والعبء المعرفي.

الجدول رقم (2): يبين دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي

الأدوات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
اختبار التحصيل	التجريبية	25	7.23	3.128	0.116	47	0.491	غير دالة
	الضابطة	23	7.36	3.614				
مقياس العبء المعرفي	التجريبية	25	73.11	4.812	1.521	47	0.118	غير دالة
	الضابطة	23	73.32	3.714				

يتضح من الجدول رقم (2) أن مستوى الدلالة للاختبار التحصيلي ومقياس العبء المعرفي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي. وهذا يؤكد تكافؤ المجموعتين في التحصيل والعبء المعرفي. ثم قام الباحث بتعليم الدروس المصممة بالخرائط الذهنية في 20\11\2019 وانتهى في 11\12\2020 بمعدل حصتين في الأسبوع. حصة للمجموعة الضابطة وحصة للمجموعة التجريبية، وبعد تطبيق التجربة تم تطبيق أدوات الدراسة بعدياً على كلا المجموعتين الضابطة والتجريبية، وتم رصد النتائج ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج (spss) لاستخلاص النتائج وتقديم المقترحات.

مناقشة نتائج فرضيات البحث: اختبرت الفرضيات الآتية عند مستوى دلالة (0.05):

- للتحقق من صحة الفرضية الأولى التي نصت على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي. جرى استخدام اختبار (ت) ستودنت كما يبين ذلك الجدول (3).

الجدول رقم(3): نتائج اختبار "ت" للمتوسطات بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي

البعدي

الاختبار التحصيلي البعدي	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
	التجريبية	25	18.76	1.512	10.134	47	0.000	دال
	الضابطة	23	16.36	2.931				

يلاحظ من الجدول (3) أن قيمة مستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلاب المجموعة التجريبية والمتوسطات الحسابية لاستجابات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، لصالح طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الخرائط الذهنية، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات طلاب المجموعة التجريبية (18.76)، في حين بلغت قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات طلاب المجموعة الضابطة (16.36). ويرى الباحث أن ذلك قد يعزى إلى أن الخرائط الذهنية تقدم المادة العلمية بشكل فكرة عامة، ثم تنتقل إلى المعرفة الجزئية بشكل منظم وتدرجي مع حذف وعزل التفاصيل غير المرتبطة مما سهل على الطلاب تخزين المعلومات واستيعابها بطريقة سهلة ومنظمة بفضل ما تتضمنه من استخدام الألوان الرسوم والرموز والأشكال التوضيحية (التمثيلات البصرية لبنية النص) وبالتالي إعمال شقي الدماغ (الأيمن والأيسر) أي إعمال الذاكرة اللفظية والذاكرة البصرية مما أدى إلى تشجيع الطلاب وأثارت الدافعية لديهم للتعلم، وساعدتهم على تذكر المعلومات بشكل أفضل.

- للتحقق من صحة الفرضية الثانية التي نصت على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس العبء المعرفي. جرى استخدام اختبار (ت) ستودنت كما يبين ذلك الجدول (4).

الجدول رقم (4): نتائج اختبار "ت" للمتوسطات الحسابية بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق

البعدي لمقياس العبء المعرفي

مقياس العبء المعرفي	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة	القرار	حجم الأثر
	التجريبية	25	36.512	5.514	8.941	0.00	دالة	0.761
	الضابطة	23	75.924	7.573				

يتبين من الجدول (5) أن قيمة مستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلاب المجموعة التجريبية والمتوسطات الحسابية لاستجابات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس العبء المعرفي، لصالح المجموعة الضابطة حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (75.924)، في حين بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (36.512). وهذا يعني أن للخرائط الذهنية أثر في خفض العبء المعرفي المصاحب للتعلم لدى طلاب المجموعة التجريبية حيث بلغ حجم الأثر (0.761) وهي تعتبر قيمة متوسطة. ويعزو الباحث ذلك أن الخرائط الذهنية ساعدت في التمثل الداخلي للمعلومات في الذاكرة الدائمة لدى الطلاب وبالتالي انعكس أثر ذلك على سهولة استرجاعها عند الاختبار مما قلل من العبء المعرفي. - للتحقق من صحة الفرضية الثالثة التي نصت على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية على مقياس العبء المعرفي تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، انثى). جرى استخدام اختبار (ت) ستيونديت كما يبين ذلك الجدول (6).

الجدول رقم (6): نتائج اختبار "ت" بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس

العبء المعرفي تبعاً لمتغير الجنس

مقياس العبء المعرفي	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
	ذكر	21	31.135	4.329	0.731	47	0.706	غير دال
	انثى	27	32.004	4.842				

يلاحظ من الجدول (6) أن قيمة مستوى الدلالة بلغت (0.706) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05). وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية على مقياس العبء المعرفي تبعاً لمتغير الجنس، ويعزو الباحث ذلك إلى تشابه عينة البحث في مستوى التحصيل بالإضافة إلى تشابه المنهج وطريقة التدريس وطريقة الاختبار وإن جميع هذه العوامل تؤدي إلى تشابه الذاكرة العاملة بين الطلاب، وبالتالي تؤدي إلى تشابه مستوى العبء المعرفي بين الطلاب والطالبات لأن مستوى العبء المعرفي يتأثر بسعة الذاكرة العاملة، أي إذا ازدادت سعة الذاكرة العاملة قل العبء المعرفي والعكس صحيح.

13- مقترحات البحث: خلاص البحث إلى عدد من المقترحات منها:

- ضرورة تبني الخرائط الذهنية واستخدامها على نطاق واسع في التعليم لما تحققة من تحسين للتحصيل وخفض العبء المعرفي عند المتعلمين.
- تضمين محتوى مقرر طرائق التدريس الخاص بكليات التربية في الجمهورية العربية السورية موضوعات تتعلق بالخرائط الذهنية وتطبيقاتها التربوية وأيضاً نظرية العبء المعرفي.

- عقد دورات تدريبية لمعلمين حول استخدام الخرائط الذهنية وكيفية تصميم الخرائط الذهنية للدروس التعليمية (ورقياً، إلكترونياً).
- تدريب المعلمين على كيفية استخدام نظرية العبء المعرفي وتوظيفها في العملية التعليمية.
- إجراء مزيد من الأبحاث حول فاعلية الخرائط الذهنية في تحسين التحصيل وخفض العبء المعرفي في مواد تعليمية مختلفة ومراحل تعليمية متعددة.
- توفير بيئات صفية وتجهيزات مدرسية غنية ومتنوعة تستجيب لحاجات المتعلمين.

المراجع:

- أبو رياش، حسين محمد .(2007). **التعلم المعرفي**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.
- أمبو سعدي، عبد الله ، البلوشي، سليمان. (2009). **طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية**، دار المسيرة: الأردن.
- بوزان، توني (2006). **العقل أولاً**. ط 7، ترجمة مكتبة جرير: الرياض، المملكة العربية السعودية.
- بوزان، توني (2009). **كيف ترسم خريطة العقل**. ترجمة: مكتبة جرير: الرياض، المملكة العربية السعودية.
- تجور، علي عفيف. (2014). فاعلية استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية على تحصيل تلامذة الصف الرابع في مادة العلوم- دراسة تجريبية على عينة من تلامذة الصف الرابع الأساسي في محافظة دمشق. مجلة جامعة دمشق: دمشق.
- جليل، وسن، (2015) أثر التدريس وفق نظرية العبء المعرفي في تحصيل مادة الكيمياء الحياتية واستبقاء المعلومات والتتوير العلمي والتكنولوجي لدى طلبة قسم الكيمياء/ كلية التربية ابن الهيثم للعلوم. **مجلة التربية العلمية**، 18(4). 19- 43.
- جودت، عبد السلام؛ هلال، ميس عريبي. (2014). فاعلية استراتيجيتي الخريطة الذهنية والتساؤل الذاتي في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة تاريخ أوروبا وأمريكا الحديث والمعاصر. **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**، جامعة بابل: العراق. العدد(19).
- الحارثي، صبحي (2014): **العبء المعرفي وعلاقته بمهارات الإدراك لدى عينة تلاميذ الصف السادس الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية**، مجلة ديالى، العدد64، 244-282.
- خضرة، ياسر، 2012- **محاضرات في تقنيات التعليم**. كلية التربية، جامعة دمشق.
- دباغ، سامية. (2015). **فاعلية استراتيجية الخريطة الذهنية في تدريس المهارات الحياتية**، رسالة ماجستير غير منشورة. دمشق: جامعة دمشق.
- الشامي، حمدان ممدوح إبراهيم. (2017). فاعلية برنامج قائم على نظرية العبء المعرفي في حل المشكلات الهندسية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر. مج.36، ع. 175، ج. 3.
- عبيد ، وليم. (2009). **استراتيجيات التعلم والتعليم في سياق ثقافة الجودة أطر مفاهيمية ونماذج تطبيقية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان ، الأردن.
- القلا، فخر الدين ، ناصر ، يونس .(1996). **أصول التدريس** ، دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- محمود، صلاح الدين عرفة.(2006). **تفكير بلا حدود رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه**، عالم الكتب للنشر والتوزيع: القاهرة.
- ميخائيل، امطانيوس (2009). **القياس والتقييم في التربية الحديثة**، منشورات جامعة دمشق، مطبعة الروضة: دمشق.
- Allen, CG.(2011).The effects of visual complexity on cognitive load as influenced by field dependency and spatial ability. A doctoral dissertation, New York University.

- Amadiou, Frack, Manne, Claudette, & Liamay , Carole ,(2009) **Attention –Guiding Effect During A Learning Task From Animation**. CLLE.LTC, University Of Toulouse Le Mirail , France.
- Blayney, Paul, Kalyuga, Slava & Sweller, John.(2016).The impact of complexity on the expertise reversal effect: experimental evidence from testing accounting students. **Journal Educational Psychology**. Volume 36, – Issue 10, P1868–1885.
- Choporova, Ekaterina. (2014). Application Of Mind Map–Based Abstracting Technique In Pedagogical Strategy For ESP Teaching /Learning, Voronezh Institute Of Ministry Of Interior, **Journal Of Education Culture and Society**, Voronezh, Russia. No.1–2014 .Experience (110–123).
- Dexter, D.D., Park, Y.J. & Hughes, C.A. (2011). A Meta–analytic review of graphic organizers and science instruction for adolescents with learning disabilities: Implications for the intermediate and secondary Science classroom. **Learning Disabilities Research & Practice**, 26(4), 204–213.
- Elliott. N, Stephen , Kurz. Alexander , Beddown , Peter& Frey, Jwnnifer.(2009) , Conitive load theory instruction– based research with applications for designing test of van derbilt university.
- Holland, Brian; Holland, Lynda; Davies, Jenny (2003) "An Investigation Into The Concept Of Mind Mapping And The Use Of Mind Mapper Software To Support And Improve Student Academic Performance" University of Wolverhampton. UK.
- Lehman, M.E. (2011).Relationships of learning styles, grades, and instructional preferences, NACTA journal, 55(2),40–45.
- Paas, F. G. (1992). Training strategies for attaining transfer of problem–solving skill in statistics: A cognitive load approach. **Journal of Educational Psychology**, 87 (2) 319–334.
- Singleton, S. & Filce.H (2015) Graphic organizers for secondary students with learning disabilities. **Teaching Exceptional Children**, 48(2), 110–117
- Sweller, J. (1989), Cognitive technology; some procedures for facilitating learning and problem solving inmathematics and science, Journal of
- Yung, H. & Paas, F. (2015). Effects of computer–based visual representation on mathematics learning and cognitive load.**Educational Technology & Society**, 18 (4), 70–77.

الملاحق

الملحق رقم(1) الأهداف التعليمية

المستوى	الدرس الأول
فهم	أن يعرّف البركان.
تذكر	أن يعدد أقسام البركان.
تحليل	أن يصنف أنواع البراكين.
تطبيق	أن يحدد التلميذ أماكن انتشار البراكين على المصور.
تطبيق	أن يرسم مخروطاً بركانياً.
المستوى	الدرس الثاني
تذكر	أن يعدد آثار البراكين.
تذكر	أن يسمي جزيرة بركانية.
تحليل	أن يبين فائدة التربة البركانية.
تذكر	أن يوضح النتائج السلبية لثوران البركان.
المستوى	الدرس الثالث
تذكر	أن يعدد نواتج البراكين.
تحليل	أن يحدد العوامل المؤثرة في ثوران البركاني.
المستوى	الدرس الرابع
تذكر	أن يعرف الزلزال.
تحليل	أن يوضح أسباب حدوث الزلزال.
تذكر	أن يعدد آثار الناجمة عن حدوث الزلزال.
تطبيق	أن يحدد مناطق انتشار الزلزال على المصور.
تذكر	أن يذكر أسماء عدد من الزلازل.
فهم	أن يعطي أمثلة عن الإجراءات الواجب إتباعها لتقليل من مخاطر الزلزال.

الملحق رقم (2) جدول المواصفات

الأهداف التعليمية							الوزن النسبي	المحتوى
المجموع	تقويم	تركيب	تحليل	تطبيق	فهم	تذكر		
5	-	-	1	2	1	1	%29.41	الدرس 1
4	-	-	1	-	-	3	%23.52	الدرس 2
2	-	-	1	-	-	1	%11.76	الدرس 3
6	-	-	1	1	1	3	%35.29	الدرس 4
17	.	0	4	3	2	8	%100	المجموع
%100	0	0	%23.52	%17.64	%11.76	%47.05	الوزن النسبي للمستوى	
العدد المقترح لأسئلة الاختبار (20)	0	0	4.70	3.52	2.35	9.41	عدد الأسئلة في المستوى	
20	-	-	5	4	2	9	عدد الأسئلة بالتقريب	
المجموع			الدرس 4	الدرس 3	الدرس 2	الدرس 1	عدد الأسئلة في الدرس	
20			7.02	2.35	4.70	5.88		
20			7	2	5	6	عدد الأسئلة بالتقريب	

الملحق رقم (3) الاختبار التحصيلي

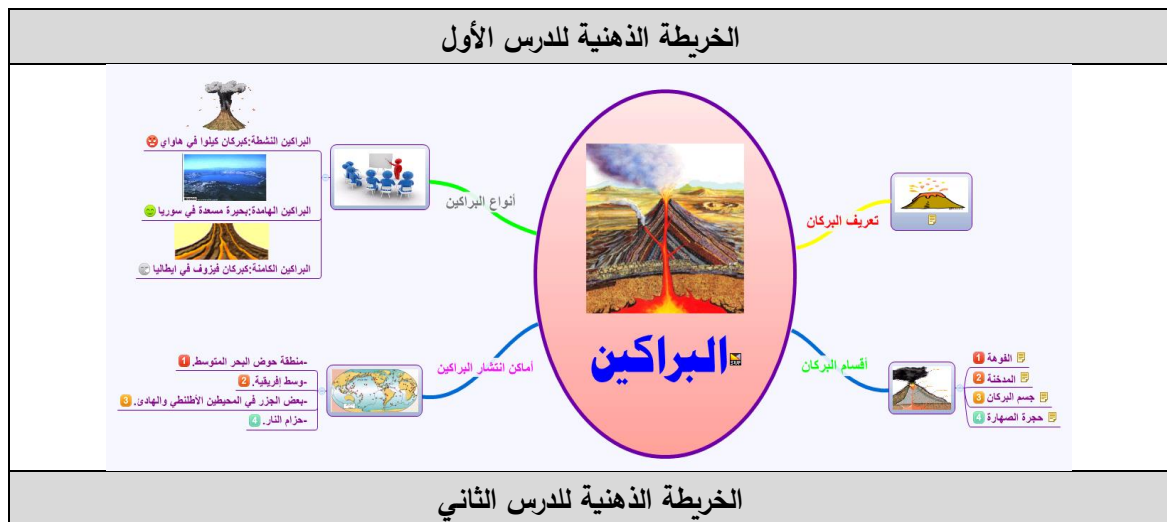
- ضع إشارة صح (√) بجانب العبارة الصحيحة وإشارة (x) بجانب العبارة الخاطئة:

- 1- من أسباب حدوث الزلازل الأمطار.
- 2- من نواتج البراكين تشكل الجزر.
- 3- عندما يقع الرماد البركاني الساخن على النباتات تنمو بشكل أسرع .
- 4- من أنواع البراكين الكامنة بركان فيزوف .
- 5- يحدث الزلازل تشوهات في القشرة الأرضية.
- 6- من أقسام البركان حجرة الصهارة.
- 7- البركان هو موضع ضعف في القشرة الأرضية.
- اختر الإجابة الصحيحة وذلك بوضع دائرة حول الحرف الموجود أمام خيارات الإجابة:
- 8- تدعى الفتحة التي تخرج منها المادة البركانية لتصل إلى سطح الأرض:
 - أ- قناة البركان
 - ب- فتحة البركان
 - ج- فوهة البركان.
- 9- من أنواع البراكين:
 - ا- الكامنة
 - ب- النائمة
 - ج- المتنبهة.
- 10- من مناطق انتشار الزلازل :
 - ا- حزام البحر المتوسط الآسيوي
 - ب- حزام البحر الأحمر الآسيوي
 - ج- حزام النار
- 11- الرماد البركاني هو عبارة عن:
 - ا- حبيبات دقيقة
 - ب- غازات سامة
 - ج- مياه ساخنة
- 12- تتشكل في بعض فوهات البراكين بحيرات تملأها الأمطار مثل بحيرة :
 - ا- الأسد
 - ب- مسعدة
 - ج- قطينة.
- 13- من الأمثلة عن البراكين النشطة بركان :
 - ا- مسعدة
 - ب- فيزوف
 - ج- كيلوا
- 14- من أهم أشهر الزلازل في العالم :
 - ا- زلزال هايتي
 - ب- زلزال ليبيا
 - ج- زلزال بيروت.
- أكمل العبارات التالية بما يناسبه من الكلمات :
- 15 - من نواتج البراكين
- 16- من الإجراءات الواجب اتخاذها لتقليل من مخاطر الزلازل.....
- 17- من أسباب حدوث البراكين
- 18- من الآثار الناجمة عن ثوران البراكين تشكل هضاب تراكمية مثل هضبة
- 19- من مناطق انتشار البراكين.....
- 20- من أسباب حدوث الزلازل.....

الملحق رقم 4:مفتاح إجابات الاختبار التحصيلي

السؤال	الجواب	السؤال	الجواب
1	X	11	أ- حبيبات دقيقة
2	X	12	ب- مسعدة
3	X	13	ج- كيلوا
4	X	14	أ- زلزال هايتي
5	X	15	أ- الرماد البركاني
6	X	16	أ- تهدم المنازل والمنشآت
7	X	17	أ- تصميم خطط الطوارئ ...
8	ج- فوهة البركان	18	أ- هضبة الحبشة
9	أ- الكامنة	19	أ- وسط افريقية – حزام النار. ...
10	أ- حزام البحر المتوسط الآسيوي	20	أ- الصدوع – الشقوق الكبيرة ..

الملحق رقم (5) الخرائط الذهنية





الخريطة الذهنية للدرس الثالث



الخريطة الذهنية للدرس الرابع



الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية في مدارس الحلقة الثانية في محافظة طرطوس من وجهة نظر المدرسين الاختصاصيين

*د.علي مؤيد محمد

(الإيداع: 10 حزيران 2020 ، القبول: 31 آب 2020)

ملخص :

يهدف البحث إلى تعرّف الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية في الحلقة الثانية من مدارس التعليم الأساسي بمحافظة طرطوس، والفروق بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية في الحلقة الثانية من مدارس التعليم الأساسي بمحافظة طرطوس وفق متغيرات: (الجنس، المؤهل التربوي، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية).

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت أداة البحث من استبانة قام الباحث بإعدادها ودراستها سيكومترياً، وتكونت عينة البحث من (444) معلماً ومعلمة، بنسبة تمثيل بلغت (45.49%) من المجتمع الأصلي، وتوصل البحث إلى النتائج الآتية:

1. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية وفق متغير الجنس.
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية وفق متغير المؤهل التربوي لصالح المدرسين الذين لا يحملون مؤهلاً تربوياً.
3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية وفق متغير عدد سنوات الخبرة لصالح المدرسين الذين لديهم سنوات خبرة (5 سنوات فأقل).
4. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية وفق متغير عدد الدورات التدريبية لصالح (دورتين فأقل).

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التدريبية، مدرسي اللغة العربية.

Training needs for Arabic teachers in the second cycle schools In Tartous, from the point of view of the specialized teachers

Ali Moaead Mouhamad

(Received: 10 June 2020 , Accepted: 31 August 2020)

Abstract:

The research aims to identify the training needs of the Arabic language teachers in the second cycle of basic education schools in Tartous Governorate, and the differences between the average degrees of the answers of the individuals in the research sample to the questionnaire of training needs for Arabic language teachers in the second cycle of basic education schools in Tartous Governorate according to variables: (gender, Educational qualification, number of years of experience, number of training courses). The current research relied on the descriptive analytical approach, and the research tool consisted of a questionnaire prepared by the researcher and studied psychometrically, and the research sample consisted of (444) teachers, with a representation rate of (%45.49) of the original community, and the research reached the following results: 1– There were no statistically significant differences between the mean scores for the answers of the members of the research sample to identify the training needs of Arabic language teachers according to the gender variable.

2– There are statistically significant differences between the average scores for the answers of the members of the research sample on the questionnaire of training needs for Arabic language teachers according to the variable of the educational qualification in favor of teachers who do not have an educational qualification.

3– There are statistically significant differences between the average scores for the answers of the members of the research sample on the questionnaire of training needs for Arabic language teachers according to the variable number of years of experience in favor of teachers who have years of experience (5 years or less).

5– There are statistically significant differences between the average scores for the answers of the members of the research sample on the questionnaire of training needs for Arabic language teachers according to the variable number of training courses in favor of (two courses or less).

Keywords: training needs, Arabic language teachers.

مقدمة:

إن الحاجة إلى التدريب حاجة مستمرة ودائمة وأساسية ولا سيما أن نسبة كبيرة من المدرسين يلتحقون بمهنة التدريس من دون إعداد كافٍ؛ لذلك نجد الحاجات التدريبية والمشكلات التي تواجه المدرسين مختلفة أحياناً ومتشابهة أحياناً أخرى فالمدرسون الجدد لهم حاجات تدريبية تختلف عن القدامى ومن ثم لا بد من التعرف إلى هذه الفروق والعمل على معرفة هذه الاحتياجات، وحظي موضوع إعداد المدرسين وتدريبهم في أثناء الخدمة بالمزيد من اهتمام المسؤولين والمربين، في البلدان المتقدمة والنامية على حد سواء، بالنظر للدور القيادي الذي سيزل المعلم يمارسه في مجال التربية والتدريس، ومع انفجار المعرفة والتفجر السكاني والقفزات العلمية والتكنولوجية الهائلة، يصبح دور المعلم أخطر من ذي قبل، إذ لا بد له أن يلم بالكثير من التطورات الجارية وأن ينمي لديه نظرة ثاقبة وفاحصة إلى معطيات الحاضر وتطلعات المستقبل، فلقد ولّى الزمان الذي كان دور المعلم فيه يقتصر على تلقين ونقل المعارف المقررة، "وكون التدريب مدخل أساسى من مداخل تنمية القوى البشرية في المؤسسات فإن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية عملية أساسية في العملية التدريبية مفادها أن فعالية تخطيط البرامج التدريبية وتصميمها وتنفيذها وتقويمها تعتمد أساساً على عملية تحديد الاحتياجات التدريبية، حيث إن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية يترتب عليها تقرير النوع المطلوب من التدريب ومن يحتاج إليه ومستوى الخبرة المطلوب" (ياغي، 1988، 11-26).

والاحتياجات التدريبية للمدرسين وللمدرسي اللغة العربية بشكل خاص تمثل سلسلة من حلقات مترابطة تكوّن العملية التدريبية، وعملية تحديد الاحتياجات التدريبية تلعب دوراً أساسياً في نجاح عملية التدريب، فلا يمكن تحديد الفئة المستهدفة من التدريب قبل تحديد الاحتياجات اللازمة وخاصة لشريحة المدرسين.

ويعد التدريب مدخل أساسى من مداخل تنمية الموارد البشرية في المؤسسات لذلك تعد عملية تحديد الاحتياجات التدريبية عملية أساسية في العملية التدريسية مفادها أن فعالية تخطيط البرامج التدريبية وتصميمها وتنفيذها وتقويمها تعتمد أساساً على عملية تحديد الاحتياجات التدريبية، حيث أن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية يترتب عليها تقرير النوع المطلوب من التدريب ومن يحتاج إليها ومستوى الخبرة المطلوبة.

وبهذا تمثل الاحتياجات التدريبية للمعلمين سلسلة من الحلقات المترابطة التي تكوّن العملية التدريبية، والتدريسية ودوراً أساسياً في نجاح عملية التدريب لذلك لا يمكن تحديد الفئة المستهدفة من التدريب قبل تحديد الاحتياجات اللازمة وخاصة لشريحة المدرسين، ويعد المدرس عنصراً رئيساً في العملية التدريسية، فهو المنفذ الفعلي للمناهج الدراسية وهو عنصر فعال قائم بالمهام والأعباء التربوية والتفاعل مع الطلبة مباشرة، ومن هنا تكمن أهمية حسن اختيار المدرس ودقة إعداده وتدريبه لنجاح العملية التربوية.

أولاً. مشكلة البحث ومسوغاتهما: تعد عملية تحديد الاحتياجات التدريبية من العوامل الهامة لتدريب المدرسين على تحقيق الأهداف المنشودة من خلال وجود نشاط مخطط يقوم على دراسة علمية وعملية لتعرف الحاجات التدريبية، والحاجات التدريبية تصنف إلى صنفين: فردية وهدفها تحقيق حاجة فرد يحتاج إلى المعارف والمهارات الخاصة بالعمل، وجماعية وهي التي تتعلق بمجموعة كبيرة من العاملين الذين يحتاجون إلى معارف ومهارات.

وتأتي أهمية الاحتياجات التدريبية في النظم التربوية من أنها تساعد على زيادة فاعلية المدرس ولا سيما مدرس اللغة العربية، ورفع نوعية التدريس وتطوير الكفايات الضرورية للمعلمين في كل من مهارة القراءة والكتابة والمحادثة والاستماع، وإدخال طرائق تدريس حديثة وتقنيات جديدة، لذا فإن برامج التدريب توفر فرصة جيدة لمساعدة المدرس على تحمل مسؤولياته والوصول إلى أقصى درجة من الكفاية في أداء عمله، إذ يعتبر التدريب نوعاً من التنظيم والتعاون والتوجيه للوصول إلى نمو مهني للمدرس في الأساليب السلوكية التربوية التي تميز المدرس من غيره (السواط، 2013، 33). وقد أشار الطعاني

(1999، 27) إلى أن نجاح التدريب تخطيطاً وتنفيذاً ومتابعة يعتمد على الدقة في تحديد الاحتياجات التدريبية التي تعد الخطوة التي تحدد نوع التدريب، ومن يحتاج إليه، والأداء المطلوب لمواجهة المشكلات، وكذلك وضع الأهداف لتطوير أساليب العمل وتحسين الأداء الحالي للعاملين.

إن تحديد الاحتياجات التدريبية بطريقة علمية سليمة تعتبر الخطوة الجوهرية لسلسلة من الحلقات المترابطة التي تكون العملية التدريبية، فهي تشكل الأساس الذي يقوم عليه التدريب الفعال لتحقيق كفاءة المدرسين وتحسين أدائهم، بالإضافة إلى إكسابهم المعلومات والمهارات وتحسين اتجاهاتهم (دره، 17، 1991). فالتدريب في أثناء الخدمة يعد نمطاً من التدريس يتم التخطيط له وفق منهج علمي مدروس قابل لقياس فعاليته، وتكمن أهمية التدريب في رفع مستوى كفاءة المدرسين وتحسين أدائهم، وإحداث التنمية الشاملة التي تنشدها المجتمعات، وتنمية الكفاءات والخبرات والمهارات اللازمة للأفراد، وإعداد القوى لتكون أقدر على الأداء والإنتاج وبالمقابل فهو يلبي للفرد رغباته وميوله.

وقد سعى هذا البحث إلى تعرّف الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية في مدارس التعليم الأساسي من الحلقة الثانية في محافظة طرطوس من وجهة نظرهم، وذلك من أجل رسم استراتيجية فنية وإدارية ملائمة لرفع مهارات المدرسين وتطويرها، بالإضافة إلى إلقاء الضوء على الاحتياجات التدريبية من حيث نوعها وأهميتها لمدرسي اللغة العربية، مما يمكن المختصين والمخططين لبرامج التدريب من وضع برامج تدريبية ملائمة لتلبية الاحتياجات، إذ أكدت العديد من الأبحاث والدراسات ومنها دراسة كل من: (شديفات وإرشيد، 2018؛ المرماحي، 2013؛ أبو نيلة، 2015) على الدور الهام والكبير للدورات التدريبية في أثناء الخدمة في تحسين أداء ومهارات التدريس لدى مدرسي اللغة العربية خاصة.

وعلى الرغم مما نصت عليه الأنظمة والقوانين فيما يتعلق بمرحلة التعليم الأساسي في سورية، فإن واقع مدارس التعليم الأساسي يكشف عن اختلاف المستويات التدريسية فيها، وإن مشكلة توفير مدرسي اللغة العربية وإعدادهم وتدريبهم من أهم المشكلات التي تواجه هذه المرحلة، وتزداد المشكلة سوءاً عندما يتعلق الأمر بتدريب مدرسي اللغة العربية وتزويدهم بمستجدات تكنولوجيا وطرائق التدريس بما يوائم مع التوجهات الحديثة في التدريب، وقد لاحظ الباحث من خلال عمله مدرساً في بعض المدارس أن هناك العديد من الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية، إذ إن هناك نقصاً في الوسائل التدريسية التي يستخدمها المدرس، إضافة إلى وجود ضعف في طرائق واستراتيجيات التدريس المستخدمة والتي تعزى إما إلى نقص المعرفة بها من قبل المدرسين أو لضيق الوقت المخصص، أو المكان المخصص للتعليم والذي يكون في أغلب الأوقات هو الصف الدراسي في الوقت المفترض فيه أن يتم تعليم اللغة في مختبر لغوي مجهز بالمعدات اللازمة للتعليم والتدريس، وهذا كله يندرج تحت مسمى الاتجاهات الحديثة التي تستخدم تكنولوجيا التدريس والمعلومات. وإن الابتعاد عن الاحتياجات التدريبية الفعلية لمدرسي اللغة العربية ينعكس بدوره سلباً على كل من أداء المدرسين وتحصيل الطالب، مما يسبب الابتعاد عن تحقيق الأهداف التربوية المنشودة من العملية التدريسية. وفي ضوء ذلك تكمن مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الآتي:

ما الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية في مدارس الحلقة الثانية في محافظة طرطوس من وجهة نظر المدرسين الاختصاصيين؟

ثانياً. أهمية البحث:

1. قد تفيد نتائج هذا البحث بتزويد القائمين على العملية التربوية بقائمة الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية من وجهة نظرهم؛ من أجل بناء برامج تدريبية لمدرسي اللغة العربية على أسس سليمة، بحيث تلبي احتياجاتهم التدريبية الملائمة لمسايرة التوجهات الحديثة للتدريب.

2. أهمية مرحلة التعليم الأساسي، لما تمثله هذه المرحلة من أهمية في بناء شخصية التلميذ، وتهيئته لمرحلة التدريس الثانوي، بوصفها مرحلة عمرية هامة تتشكل فيها معظم مهارات التلميذ وقدراته، وخاصة فيما يتعلق بتعليم اللغات.

3. وضع قائمة بالاحتياجات التدريبية الفعلية لمدرسي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي وفق التوجهات الحديثة للتدريب من وجهة نظر المدرسين أنفسهم.

4. تحديد قائمة الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية والتزود بمهارات التدريس يعد أمراً ملحاً لتأهيل المدرسين للحياة المهنية المستقبلية.

5. قد يقدم البحث مؤشرات واضحة للمسؤولين عن تخطيط الدورات التدريبية عن حاجات تحسين الأداء التدريسي لمدرسي اللغة العربية مما قد يساهم في تطوير تدريس مناهج اللغة العربية.

6. قد يساهم البحث في زيادة الوعي بأهمية الدورات التدريبية في أثناء الخدمة في تحسين الأداء التدريسي لمدرسي اللغة العربية، ولفت انتباه المسؤولين بضرورة توفير مناخ يشجع على الإبداع.

ثالثاً. أهداف البحث: يهدف البحث إلى التعرف على:

1. الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية في الحلقة الثانية من مدارس التعليم الأساسي بمحافظة طرطوس.
2. الفروق بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث عن استبانة الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية في الحلقة الثانية من مدارس التعليم الأساسي بمحافظة طرطوس وفق متغيرات: (الجنس، المؤهل التربوي، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية).

3. تقديم مفهوم نظري عن الاحتياجات التدريبية ومدى أهميتها للاعداد المدرسين.

4. تقديم مقترحات في ضوء نتائج البحث تفيد المهتمين بتحديد الاحتياجات التدريبية.

رابعاً. فرضيات البحث: تتم الإجابة عن الفرضيات عند مستوى الدلالة الافتراضي (0.05):

. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث عن استبانة الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية وفق متغير الجنس (ذكور. إناث).

. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث عن استبانة الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية وفق متغير المؤهل التربوي.

. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث عن استبانة الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية وفق متغير عدد سنوات الخبرة.

. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث عن استبانة الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية وفق متغير عدد الدورات التدريبية.

خامساً. حدود البحث:

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذا البحث في الفصل الأول من العام الدراسي (2019. 2020).

الحدود المكانية: تم تطبيق هذا البحث في مدارس التعليم الأساسي (حلقة ثانية) في محافظة طرطوس.

الحدود البشرية: مدرسو اللغة العربية في مدارس التعليم الأساسي (حلقة ثانية) في محافظة طرطوس.

الحدود العلمية: تم إعداد استبانة تتضمن قائمة بالاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية، ومحاور الاستبانة هي: (مهارة التخطيط، الممارسات الصفية، المهارات العلمية، مهارة استخدام الوسائل التدريسية، أساليب التقويم، إدارة الصف وتنظيمه).

سادساً: متغيرات البحث:

. **المتغيرات المستقلة:** متغير الجنس: (ذكور، إناث).

متغير الخبرة: (خمس سنوات فما دون، من ست سنوات إلى عشر سنوات، من 11 إلى 15 سنة، من 16 سنة فأكثر).

المؤهل التربوي: (إجازة في اللغة العربية، دبلوم تأهيل تربوي).

- الدورات التدريبية: (دورتان تدريبيتان فأقل، من 3 إلى 5 دورات، 6 دورات فأكثر).
- . **المتغيرات التابعة:** تقدير أفراد عينة البحث للاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية في الحلقة الثانية من مدارس التعليم الأساسي في محافظة طرطوس، وذلك من خلال إجاباتهم عن فقرات الاستبانة المعدة.
- سابعاً. مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:**
- . **التدريب:** عرّفه الخطيب بأنه: "عملية مخططة ومنظمة ومستمرة تهدف إلى تنمية مهارات وقدرات المدرس وزيادة معلوماته وتحسين سلوكه واتجاهاته بما يمكنه من أداء وظيفته بكفاءة وفاعلية" (2006، 301).
- ويعرف الباحث التدريب إجرائياً بأنه:** عملية اكتساب مدرسي اللغة العربية للمعارف والمهارات والخبرات التي تهدف إلى رفع كفاياتهم المهنية والعلمية للحصول على مخرجات تعليمية متميزة.
- . **الاحتياجات التدريبية:** هي "مجموعة التغيرات والتطورات المطلوب إحداثها في معارف ومعلومات ومهارات واتجاهات الأفراد العاملين في المنظمة، لتعديل أو تطوير سلوكهم أو استحداث السلوك المرغوب صدوره عنهم، والذي يمكن أن يحقق وصولهم إلى الكفاءة الإنتاجية في أدائهم والقضاء على نواحي القصور والعجز في هذا الأداء، وبالتالي زيادة فاعليتهم في العمل والإنتاج" (العزاوي، 2006، 22).
- ويعرف الباحث الاحتياجات التدريبية إجرائياً بأنها:** المعارف والمهارات المطلوب تزويد مدرسي اللغة العربية بها، وهي مجموعة التغيرات المطلوب إجراؤها عند المدرس، والتي تتعلق بمعلوماته ومهاراته وخبراته واستراتيجيات التدريس، وفي هذا البحث تتحدد الحاجات التدريبية في إجابة مدرسي اللغة العربية عن كل فقرات الاستبانة المعدة لهذه الغاية.
- . **اللغة العربية:** هي اللغة الأم التي يتعلمها الفرد ويستوعبها، ويحصل هذا التعلم إما داخل البيئة الأسرية التي ينتمي إليها التلميذ، أو في البيئة الخاصة التي تستخدم اللغة العربية، داخل مدرسته في وطنه" (وزارة التربية، 87، 2014).
- . **مدرس اللغة العربية:** هو الذي يقوم بتعليم الطلبة في المدارس داخل غرفة الصف المعارف والمهارات والمعلومات في مادة اللغة العربية، وتهدف خلال عمله إلى تنمية الأداء اللغوي لدى المتعلمين وتحقيق الأهداف التربوية لمرحلة التعليم الأساسي" (وزارة التربية، 2014، 16).
- . **مدارس التعليم الأساسي:** هي مرحلة تعليمية مدتها تسع سنوات تبدأ من الصف الأول وتنتهي بنهاية الصف التاسع وهي مجانية وإلزامية، وتشمل حلقتين: الحلقة الأولى تبدأ من الصف الأول وحتى الصف السادس، والحلقة الثانية تبدأ من الصف السابع حتى الصف التاسع (وزارة التربية، 2014، 4).
- . **بعض الدراسات السابقة:**
- . **دراسة الاحمري (2013)، السعودية:** بعنوان: بطاقة مقترحة لتقويم أداء مدرس اللغة العربية في ضوء نموذج مارزانو للتقويم. هدفت الدراسة إلى اقتراح بطاقة لتقويم أداء مدرس اللغة العربية في ضوء نموذج مارزانو لتقويم المدرس من وجهة نظر المختصين ومشرفي اللغة العربية ومعلميها، فضلاً عن تعرّف الفروق بين إجابات أفراد العينة تعزى إلى طبيعة العمل أو المؤهل العلمي. واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (7) مختصين (أعضاء هيئة تدريسية) من كليتي التربية بجامعة أم القرى وجامعة الطائف، وكذلك من (20) مشرفاً تربوياً لمادة اللغة العربية، و(90) معلماً للغة العربية بمدينة الطائف. استخدم الباحث استبانة ضمت (61) بنداً، وكان من أهم نتائج الدراسة: إنَّ درجة أهمية توفر المهارات التدريسية في مدرس اللغة العربية كانت في مستوى (مهم جداً ومهم) من وجهة نظر عينة الدراسة. وجود فروق في استجابات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير طبيعة العمل لصالح المختصين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة (من المدرسين والمشرفين) تبعاً لمتغير طبيعة العمل ونوع المؤهل لصالح ذوي المؤهل التربوي.

. دراسة السواط (2013)، السعودية: بعنوان: درجة استخدام مدرسي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في تقويم طلاب الصف السادس بمحافظة الطائف.

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة استخدام مدرسي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في تقويم طلاب الصف السادس واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأجريت الدراسة على عينة من مدرسي اللغة العربية بلغ عددهم (122) مدرساً. وتمثلت أدوات الدراسة باستبانة لجمع البيانات.

أهم نتائج الدراسة: إن درجة استخدام المدرس لإستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي جاءت بدرجة كبيرة مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات المدرسين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ووجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الخبرة لصالح من خبرتهم أقل من خمس سنوات، وأوصت الدراسة بضرورة تنوع إستراتيجيات التقويم عند المدرس وإخضاعه لدورات تدريبية عليها لتطوير الإستراتيجيات.

. دراسة المرامي (2013)، السعودية: بعنوان: الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية في ضوء مطالب منهج اللغة العربية المطور بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المدرسين والمشرفين التربويين.

هدفت الدراسة إلى تعرف أهم الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية في ضوء مطالب منهج اللغة العربية المطور بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المدرسين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير الخبرة وعدد الدورات التدريبية. وتقديم قائمة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمدرسي اللغة العربية في ضوء مطالب منهج اللغة العربية المطور، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم استبانة لجمع البيانات المتعلقة بالدراسة، وبلغت عينة الدراسة (168) معلماً، و(30) مشرفاً تربوياً. ومن نتائج الدراسة: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية تعزى لمتغيرات: المؤهل العلمي، خبرة المعلم، عدد الدورات التدريبية.

. دراسة أبو ليلة (2015)، فلسطين: بعنوان: واقع أداء مدرسي اللغة العربية في ضوء الاتجاهات المعاصرة: دراسة تقويمية.

هدفت الدراسة إلى تعرف سبل تطوير أداء مدرسي اللغة العربية في ضوء الاتجاهات المعاصرة. اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة (144) مديراً ومديرة. وطبق الاستبيان المكون من (65) فقرة موزعة على خمسة مجالات. ومن أهم نتائج الدراسة: إن واقع أداء مدرسي اللغة العربية في ضوء الاتجاهات المعاصرة كان بدرجة تقدير كبيرة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع أداء مدرسي اللغة العربية في ضوء الاتجاهات المعاصرة تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص.

. دراسة جاد الله (2016)، فلسطين:

عنوان الدراسة: الاحتياجات التدريبية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في المدارس الحكومية.

هدفت الدراسة إلى تعرف الاحتياجات التدريبية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في المدارس الحكومية. ودراسة أثر متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل. وتم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من (400) معلم ومعلمة. قام الباحث بتصميم استبانة من (80) فقرة. أظهرت الدراسة النتائج التالية:

1. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المدرسين تعزى إلى متغير سنوات الخدمة.
2. وجود فروق بين تقديرات المدرسين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي ولصالح حملة الإجازة.
3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المدرسين تعزى إلى متغير الجنس ولصالح المدرسين الذكور.

. دراسة شديفات وإرشيد (2018)، الأردن:

عنوان الدراسة: الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسية من وجهة نظرهم في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم.

هدفت الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسية من وجهة نظرهم في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم والتدريب للعام الدراسي 2009/2008. وتم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية في مديرية التربية والتعليم للعام الدراسي 2009/2008، وعددهم (327) معلم ومعلمة. تم تطوير استبانة للاحتياجات التدريبية. وقد تكونت استبانة الدراسة من جزئين: الأول احتوى على معلومات شخصية تتضمن المتغيرات المستقلة وهي الجنس والخبرة في التدريس، والجزء الثاني تكون من مجالات الاستبانة الخاصة بالاحتياجات التدريبية وهي: التخطيط والتقييم ومهارة الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة. توصلت الدراسة إلى أن الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي ومعلمات اللغة العربية كانت كالآتي: مجال مهارة المحادثة أكثر المجالات أهمية وأقلها مجال مهارة القراءة، وكان ترتيب الاحتياجات التدريبية كالآتي: مجال مهارة المحادثة ثم مهارة الكتابة ثم مهارة الاستماع ثم التخطيط ثم التقييم ثم مهارة القراءة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيري الجنس والخبرة.

. دراسة فولمر (Fullmer, 1996): الولايات المتحدة الأمريكية

عنوان الدراسة:

The Good Teacher: An ethnographic study of First Year Graduate instructors of English composition

هدفت الدراسة إلى تعرف الحاجات التدريبية للمعلمين في سنتهم الأولى من حيث أساليب التدريس ونظريات أصول التدريس. وتم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من (13) معلماً من مدرسي كليات اللغة في جامعة يوتا في الولايات المتحدة الأمريكية. استخدم الباحث المقابلة الشخصية كأداة للدراسة حيث استمرت ثمانية شهور. توصلت الدراسة إلى وجود حاجة ملحة للتدريب في مجال أساليب التدريس وإدارة الصف والتقييم. وأكدت الدراسة ضرورة تطوير برامج تعليمية تدريبية للمعلمين.

. دراسة كانغ (Kang, 1997): كوريا الجنوبية

عنوان الدراسة:

An EFL Teacher Training–Program: Evaluation of the International Education Workshop for Koreon Elementary School English Teachers

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الحاجة الملحة للبرامج التدريبية لمعلمي اللغة العربية كونها لغة أجنبية في المدارس الإعدادية في كوريا الجنوبية، بحيث تم مناقشة كيفية تطوير الورش التدريبية لمدرسي المدارس. تكونت أداة الدراسة من استبانة ومقابلة شخصية لأفراد عينة الدراسة المشتركين في الورش التدريبية وبلغت عينة الدراسة (164) معلماً ومعلمة للغة العربية. من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود حاجة كبيرة إلى التخطيط للورش التدريبية وتنفيذها، وضرورة الانتقال إلى البلاد الناطقة باللغة العربية، وكذلك الحاجة للتدريب في مجال الازدواج الثقافي.

. دراسة والكي (Walqui, 1998): الولايات المتحدة الأمريكية

عنوان الدراسة:

The Development of Teachers understanding: In – Service Professional Growth for teachers of English language Learners.

هدفت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة الإنكليزية الذين يتعاملون مع برامج خاصة بتدريس اللغة الإنكليزية في الولايات المتحدة الأمريكية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة البحث من (96) معلماً ومعلمة من اختصاص اللغة الإنكليزية الذين يتعاملون مع برامج خاصة بتدريس اللغة الإنكليزية في الولايات المتحدة الأمريكية. واستخدمت الباحثة المقابلة الشخصية والملاحظة حيث استمرت مدة (9) أشهر. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها: وجود حاجات ملحة لمدرسي اللغة الإنكليزية للجانب العملي والتطور العلمي الذاتي، كما بينت الدراسة ضرورة إشراك المدرسين في عمليتي التخطيط والتقييم.

- دراسة سيلزر (Sulzer, 1998): الولايات المتحدة الأمريكية

عنوان الدراسة:

. Supporting the Developing of Self- efficacy in First Year Teacher

هدفت الدراسة إلى تحديد الوسائل والحاجات التدريبية التي تؤدي إلى تطوير الفاعلية الذاتية للمدرسي الجدد في سنتهم الأولى في مدينة فلوريدا. وتم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (125) معلماً في سنتهم الأولى في مدينة فلوريدا. استخدم الباحث استبانة ومحاضرات من خلال ورش تعليمية. من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي: وجود حاجة ملحة لتدريب المدرسين فيما يتعلق بإدارة الصف والتقييم، والتفاعل الصفوي، وجود فرق دال إحصائياً يعزى لمتغير الخبرة فيما يتعلق بمجال النمو المهني للمعلم، وأكدت الدراسة ضرورة وجود تدريب على أساليب التدريس والمهارات التدريسية.

. دراسة فيزا دوريان (Feyza Doyran. 2012) (اليونان):

عنوان الدراسة: **Research on Teacher Education and Training "دراسة تدريب وتعليم المدرسين"**

تهدف الدراسة الصادرة عن معهد التدريس والأبحاث في أثينا إلى إلقاء الضوء على بعض الأعمال المتعلقة بتدريب المدرسين والتطبيقات العملية في عمليات التعلم والتدريس وتجمع عدداً من أعمال الباحثين، تكونت عينة الدراسة كانت معلومات المركز الوطني للإحصائيات التدريسية في تركيا في جزء منها بالإضافة إلى مقابلات أجريت مع ثمان مدرسين من سبع مؤسسات في غرب كندا في جزء آخر، واعتمدت الدراسة منهج التحليل والمقارنة، وأظهرت النتائج العامة إلى:

- الهدف العام هو تحقيق نتائج تعلم مرضية من وجهة نظر بناءة.

- إن التخطيط الجيد يأخذ بالاعتبار الأفكار المسبقة التي يحملها الطالب والتي يسأل عنها بطريقة استطلاعية ويعبر عنها بكلماته وهذا منهج اعتمده العديد من الباحثين المشار إليهم في هذا العمل.

- بإمكان المعلم أن يصبح قائداً محفزاً للتغييرات الإيجابية لدى طلابه ومؤثراً في حياتهم وذا دور رئيسي في تشكيل بيئاتهم وحتى مستقبلهم كما أنه بنفس الوقت يمكن أن يفسدها، بالتالي يجب البحث عن كيفية تعليم وتدريب هذا المثل أو القدوة.

مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

. أسهمت الدراسات السابقة في إثراء معلومات الباحث التي وظفها في تقديم وصياغة الإطار النظري.

. من خلال الاطلاع على أدوات الدراسات السابقة استطاع الباحث أن يصمم أداة بحثه الرئيسية تبعاً للمنهجية العلمية المتبعة بذلك.

. التنوع بسحب عينات الدراسات السابقة، أفاد الباحث وأغناه بالطريقة المناسبة لسحب عينته.
 . أفادت الدراسات السابقة الباحث في أساليب المعاملات الإحصائية من حيث تنوع الأساليب الإحصائية لمعالجة نتائج دراسته.
 . استخدام المنهجية العلمية في تقديم الدراسة، إضافة إلى إغناء أساليب الباحث في تناول النتائج من حيث المناقشة والتفسير، وربط نتائج بعض نتائج الدراسات السابقة.
 . تعد إضافة جديدة متواضعة وخاصة في الدراسات التربوية.
 . تعد أول دراسة في الجمهورية العربية السورية – في حدود علم الباحث- تتناول مجتمعاً تربوياً هاماً من حيث الخصائص، والسمات وهو مدرسي اللغة العربية.
 . إعداد مقياس خاص يقيس بعض الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي.

الجانب النظري:

أولاً. **الاحتياجات التدريبية (Training Needs):** إنَّ اهتمام المنظمات والمؤسسات بالتدريب ينطلق من حرص المسؤولين فيها على تلافي المشكلات التي تواجه المدرسين أو من أجل تطوير أدائهم بشكل أفضل، وهذا يحتم عليهم تحديد احتياجاتهم التدريبية لأنها تمثل إحدى الخطوات الأساسية في العملية التدريبية إذ يتم في ضوءها تحديد الأهداف التي تسعى البرامج لتحقيقها وتمثل العنصر الرئيس في التدريب حيث تقوم عليها جميع دعائم العملية التدريبية. وتؤكد مجريات الأحداث خلال السنوات الماضية من هذا القرن حجم التحديات التربوية التي تواجه الأنظمة التدريسية في البلدان العربية في ميادين التعلم المختلفة بشكل عام، وميدان التعلم اللغوي بشكل خاص؛ وعليه فقد أضحت من الضروري أن ترتقي نوعية مدرّسي اللغة العربية إلى مستوى هذه التحديات ليصبحوا أكثر نجاحاً وفعالية إذا أُريد لأعداد أكبر من المتعلمين أن يكتسبوا مهارات لغوية أكثر تقدماً، ويشاركوا في مجتمع عالمي قائم على المعرفة، ويعد المدرّس الفعّال العنصر الأساسي في الموقف التدريسي؛ لذلك تلعب الخصائص المعرفية والانفعالية التي يتميز بها دوراً بارزاً في فعالية هذه العملية كونها تشكل أحد المدخلات التربوية المهمة التي تؤثر بشكل أو بآخر في النتائج التحصيلية على المستويات المختلفة من معرفية ونفسية وأدائية وانفعالية وعاطفية، فالمدرّس الفعّال هو ذلك المدرّس القادر على أداء دوره بكل فعاليته واقتدار، وهو الذي يكرس جهوده في سبيل إيجاد فرص تعليمية أكثر ملاءمة لطلّبه، ويسعى باستمرار لأن يكون أكثر تأثيراً في طلبته في المستويات كافة، لذا فإننا بحاجة إلى مدرّس جديد لمجتمع جديد وإلى مدرّس كفء وفعّال لأجيال حديثة، ينمي لدى المتعلم صفات شخصية وأنماطاً سلوكية جديدة، فيصبح لدى الطالب ثقة في نفسه وفي قدرته على تحقيق أهدافه.

وعليه تعد الاحتياجات التدريبية مجموعة التغيرات والتطورات المطلوب إحداثها في معارف ومعلومات ومهارات واتجاهات الأفراد العاملين في المنظمة، لتعديل أو تطوير سلوكهم أو استحداث السلوك المرغوب صدوره عنهم، والذي يمكن أن يحقق وصولهم إلى الكفاءة الفعّالة في أدائهم والقضاء على نواحي القصور والعجز في هذا الأداء، وبالتالي زيادة فاعليتهم في العمل والإنتاج، وللاحتياجات التدريبية أهمية كبيرة في نجاح التدريب السليم أثناء الخدمة الذي تقوم به أي منظمة أو جهة لتحسين أداء العاملين فيها، ولأسيما عندما يتعلق الأمر بالمدرسين، إذ تتضح هذه الأهمية في أنها تعدّ العامل الحقيقي في رفع كفاءة المدرسين، وتحسين أدائهم، والارتقاء بمعلوماتهم ومهاراتهم، وتحسين اتجاهاتهم، وتعتبر المؤشر الذي يوجّه التدريب إلى الاتجاه الصحيح، فالتدريب الجيد يجب أن يقوم على أساس التحديد الواقعي لاحتياجات المدرسين (الأحمري، 2013، 66)، وحدّد (العزاوي 2006، 22) مفهوم الاحتياجات التدريبية بأنه "ما يحتاج إليه الموظفون من تدريب لتنمية شخصياتهم

من المعارف والمهارات الإدارية والفكرية، والمعارف والمهارات السلوكية، والمعارف والمهارات الفنية ومن الخبراء في تنمية الموارد البشرية".

ثانياً. أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية: إنَّ الحاجة إلى النمو المهني والتدريب قائمة باستمرار نظراً لأنَّ المدرّس لا يمكن أن يعيش مدى حياته بمجموعة محدّدة من المعارف والمهارات، فتحت ضغط الحاجات الداخلية والتقدم المعرفي الهائل الذي يمتاز به العصر الحالي، هذا الأمر يتطلب ضرورة أن يحافظ المدرّس على مستوى متجدد من المعلومات والمهارات والأساليب الحديثة في طرائق التدريس وتقنياته، وبهذا يكون التدريس بالنسبة للمدرّس عملية نمو مستمرة ومتواصلة، فالمدرّس المبدع هو طالب علم طوال حياته في مجتمع دائم التعلم والتطور وفي ظل التكنولوجيا والمعلومات، وليس المدرّس الذي يقتصر في حياته على المعارف والمهارات التي اكتسبها في مؤسسات الإعداد، ونظراً لصعوبة إعداد المدرّس الصالح لكل زمان ومكان، في ظل ثورة التكنولوجيا والمعلومات أصبح التخطيط التربوي للبرامج التدريبية أكثر ضرورة من أجل توفير الخدمة التربوية اللازمة للمدرّس، التي تتضمن تزويد المدرّس بمواد التجدد في مجالات العملية التربوية، وبالمستجدات في أساليب وتقنيات التدريس والتعلم وتدريبه عليها، واستيعاب كل ما هو جديد في النمو المهني من تطورات تربوية وعلمية، وبالتالي رفع أداء المدرّسين وإنتاجيتهم من خلال تطوير كفاياتهم التدريسية بجانبها المعرفي والسلوكي (الأدائي) وتطلب عملية النمو المهني جهداً كبيراً ووقتاً كافياً ومساعدة مستمرة، في تعلم أي سلوك تعليمي جديد، يعدل أو يضيف أو يحل محل السلوك التدريسي شبه الثابت، الموجود عند المدرّسين، وهذا بدوره يتطلب موجهين مختصين مقترنين يعملون لتغيير سلوك المدرّس الصفي ونموه مهنيّاً، ويختارون الأسلوب الملائم الذي يتطلبه الموقف التدريسي، ونظراً لصعوبة إعداد المدرّس الصالح لكل زمان ومكان، في ظل ثورة التكنولوجيا والمعلومات أصبح التخطيط التربوي للبرامج التدريبية أكثر ضرورة من أجل توفير الخدمة التربوية اللازمة للمدرّس، التي تتضمن تزويد المدرّس بمواد التجدد في مجالات العملية التربوية، وبالمستجدات في أساليب وتقنيات التدريس والتعلم وتدريبه عليها، واستيعاب كل ما هو جديد في النمو المهني من تطورات تربوية وعلمية، وبالتالي رفع أداء المدرّسين وإنتاجيتهم من خلال تطوير كفاياتهم التدريسية بجانبها المعرفي والسلوكي (الأدائي) وتطلب عملية النمو المهني جهداً كبيراً ووقتاً كافياً ومساعدة مستمرة، في تعلم أي سلوك تعليمي جديد، يعدل أو يضيف أو يحل محل السلوك التدريسي شبه الثابت، الموجود عند المدرّسين، وهذا بدوره يتطلب موجهين مختصين مقترنين يعملون لتغيير سلوك المدرّس الصفي ونموه مهنيّاً، ويختارون الأسلوب الملائم الذي يتطلبه الموقف التدريسي (الياور، 2005، 127).

وتتبع أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية أيضاً من كونها المصدر الرئيسي لأهداف البرامج التدريبية، وبالتالي فإن أي قصور أو تساهل في تحديد الاحتياجات التدريبية بأسلوب علمي سوف ينعكس سلبياً على الجهد التدريبي، ومن هنا تأتي أهمية التدقيق في تحديد الاحتياجات التدريبية وفي الأسس والأساليب التي تعتمد عليها (زاهر، 1990، 24).

وأكد (الخطيب، 2006، 125) أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية من خلال المبادئ الآتية:

تعد عملية تحديد الحاجات التدريبية الأساس الذي يقوم عليه التدريب، وبالتالي تصبح هذه العملية نقطة انطلاق موضوعية لتخطيط وتصميم البرامج التدريبية.

تساعد في تحديد النقص المطلوب تعويضه عن طريق التدريب، وذلك من خلال مقارنة الكفاءات والمهارات المختلفة المتاحة المنظمة مع ما سيتم تحديده من الحاجات التدريبية.

تحديد الحاجات التدريبية الفعلية، وبالتالي الفئات المستهدفة في التدريب ونوع هذا التدريب.

تعتمد الدقة المتناهية في جمع البيانات والمعلومات وتحليلها، وبالتالي تحديد الحاجات التدريبية وفقاً لأسس ومعايير موضوعية تستند إلى حقائق علمية.

تهدف إلى تخفيض النفقات وتقليل الإهدار من خلال تحقيق أهداف التطوير بصورة شاملة.

ثالثاً. أساليب جمع البيانات لتحديد الاحتياجات التدريبية:

تتنوع الأساليب التي يتم من خلالها جمع البيانات بهدف تحديد الاحتياجات التدريبية وقد رصد الباحثين في مجال الإدارة والتدريب ما يقارب 63 طريقة أو أسلوباً لجمع البيانات، من الأساليب الأكثر شيوعاً واستخداماً لجمع البيانات:

3.1. المقابلة: وتتم المقابلة بالمواجهة الشخصية بين خبير التدريب والمتدربين المحتملين بقصد تعرف احتياجاتهم التدريبية، من خلال الحصول على معلومات كاملة ودقيقة تمكن من تقدير وتقييم أهمية البيانات، وتتيح الفرصة للفرد الى الحصول على معلومات كافية عن أسباب المقابلة وأهدافها، وهذا ما يشبع الناحية النفسية لديه ويعطي مزيداً من الصدق والثبات للمعلومات التي يقدمها، (الخطيب، 2006، 62).

3.2. الاستبانة: هي المدلول العربي الصحيح الذي يشير الى تلك الاستبانة التي تحوي مجموعة من الأسئلة او العبارات المكتوبة المزودة بإجاباتها او الآراء المحتملة او بفرغ للإجابة ويطلب من المجيب عليها الإشارة الى ما يراه مهما او ما ينطق عليه منها او ما يعتقد انه الإجابة الصحيحة وتقوم فكرتها على ان الانسان أفضل من يصف ذاته او سلوكه او فكره، وتعتبر عن أسئلة يتم كتابتها على قائمة تستخدم لجمع المعلومات عن الموضوع المراد بحثه، وتعطي الاستبانة فرصة للأفراد أن يعبروا بكل صراحة عن احتياجاتهم التدريبية إذا توفرت السرية وأن تكون الاستبانة نظرة إيجابية من قبل الإدارة (العنزي، 2009، 28).

3.3. الملاحظة: بطاقة يستعملها مسؤول التدريب لملاحظة وتسجيل سلوك الموظف عند حدوثه، ومختلف المواقف والعلاقات التي تصاحب وقوع السلوك، ومدى التزام الموظف قواعد العمل. وتتميز الملاحظة بأنها لا تتطلب أي نوع من التعاون ممن هم تحت الملاحظة، أي إن سلوكهم يكون تلقائياً، مما يكسب المعلومات التي يتم الحصول عليها مصداقية أكبر (عبيدات وآخرون، 2003، 177).

3.4. الاختبارات: طريقة مستنبطة من قائمة الاستقصاء (الاستبانة) وتكون شفوية أو تحريرية، يلجأ إليها خبراء التدريب بهدف الوصول إلى الاحتياجات التدريبية للموظفين، وتستخدم كوسيلة لتحديد وتشخيص أوجه القصور في الأداء غير أنها تعطي مؤشرات أولية لانتهائية عن تقويم أداء الموظف للعمل أو احتياجاته التدريبية (الغامدي، 2005، 178).

3.5. تقويم الأداء: أداة توفر مؤشراً واضحاً عن الواجبات التي لم تنجز، وأسباب عدم إنجازها كما تبين نتيجة التقويم مدى حاجة العاملين إلى التدريب، تقدم معلومات دقيقة عن واجبات ومسؤوليات الوظائف وأنواع التدريب التي يحتاج إليها شاغلوها ولكنها تستنفذ وقتاً طويلاً (سلامة، 2012، 67).

3.6. اللجان الاستشارية: تتشكل اللجان الاستشارية من خبراء ومسؤولين لهم علاقة وثيقة، وخبرة بالنشاط أو الوظيفة المطلوب دراستها، ولديهم المعلومات الكافية عنها لكي يقرروا المهام والأعباء التي تتكون منها هذه الوظائف، ثم تعرف الحاجات التدريبية بشكل دقيق، وتتكون هذه اللجان من أعضاء من داخل المؤسسة بشكل أساسي، وأعضاء من خارجها إذا دعت الحاجة إلى ذلك. (توفيق، 2005، 263).

3.7. تحليل المشكلات: من أهم وسائل نجاح التدريب تحليل مشكلات العمل ومعرفة السبب الحقيقي للمشكلة، إذ يساهم التدريب في حل وعلاج مثل هذه المشكلات بكفاءة.

3.8. دراسة السجلات والتقارير: دراسة يظهر من خلالها نقاط الضعف التي تحتاج إلى علاج وتدريب. وتتماز بإظهارها مشاكل الأداء بوضوح تام وتقديم معلومات واضحة للرؤساء والمسؤولي التدريب، وتقديم اقتراحات لحل المشاكل وتحديد التدريب اللازم لها.

3.9. آراء العاملين: يعدُّ العامل (الفرد) هو الأقدر على تحديد نوع التدريب الذي يحتاج إليه، وإن أخذ رأي العاملين في أنواع التدريب التي يحتاجون إليها يجعلهم يقبلون على التدريب، الأمر الذي جعل هذه الوظيفة تساعد على رفع معنويات المديرين بدرجة كبيرة (البلوي، 2011، 23).

رابعاً. خصائص عملية جمع المعلومات اللازمة لتحديد الاحتياجات التدريبية:

ينبغي أن تتمتع عملية جمع المعلومات اللازمة لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين بمجموعة من الخصائص ومن أهمها:

4.1. الموضوعية: يقصد بالموضوعية الاعتماد على المعلومات التي يتم جمعها على حكم أو رأي الشخص الذي يقوم بجمعها.

4.2. الصدق: يعني أن تتصف المعلومات التي يتم جمعها بالدقة والموضوعية وأن تعبر بدقة عن الاحتياجات التدريبية للمعلمين في المدرسة التي يتم مسحها.

4.3. الثبات: يعني أن المعلومات التي يتم جمعها عن الاحتياجات التدريبية للمعلمين هي نفس المعلومات فيما لو تم جمعها في أوقات مختلفة.

4.4. التحرر من عوامل التحيز: هناك بعض العوامل المتدخلة (الوسيطية) التي يمكن أن تؤثر في دقة المعلومات التي يتم جمعها والمتعلقة بالاحتياجات التدريبية، ولذلك يجب أن يتم ضبط هذه العوامل وألا يفسح المجال لإفساد صدق المعلومات التي سيتم جمعها. (سلامة، 2012، 67).

4.5. توزيع النتائج: ينبغي أن يكون المتدرب على علم بواقع واحتياجاته التدريبية وأولوياتها، مما يكون نوعاً من التغذية الراجعة له.

4.6. العملية: أن تكون الإجراءات والأدوات التي يتم على أساسها جمع المعلومات سهلة الإدراك والفهم.

خامساً: معايير تحديد الاحتياجات التدريبية:

لا شك في أن أساس طريقة تحليل الاحتياجات التدريبية يعتمد على مجموعة من المعايير والاختبارات، ونظراً لاختلاف أهمية بعض المعايير، فإن مدير التدريب يجب أن يقوم بإعداد معايير خاصة تتناسب مع طبيعة العمل التي يقوم بها الفرد في مؤسسته، وفيما يلي مجموعتان من المعايير يمكن دمجهما للتوصل إلى مجموعة من معايير الاختيار، ويمكن الاعتماد عليها. وقد قام جيسون ومارتنكو وباليينا (Jim Gepsen Mark J. Martnka, and James, 1981, 79) بإعداد المعايير التشخيصية الآتية لتحليل الاحتياجات التدريبية:

. المشاركة: أن تتطلب الطريقة مشاركة كل المدرسين.

. قلة التكلفة: ألا تتطلب الطريقة استخدام أساليب مسح أو أساليب وضع درجات أو خدمات استشارية مكلفة.

. الكفاءة: إمكانية استخدام الطريقة أثناء العمل في المدرسة، وألا تتطلب أكثر من أربع ساعات من كل معلم.

. الملكية: أن يكون تصميم الإجراء الذي تستخدمه الطريقة بحيث يجعل المدرس يشعر بأن المشكلات التي تم تحديدها تمثل إسهامه ومحور اهتمامه.

. وضوح المفاهيم: أن يصمم الإجراء المستخدم في الطريقة بحيث يكون سهل الفهم بواسطة كل المدرسين والمديرين وذلك لتحقيق الشعور بالمشكلة الحقيقية لديهم.

. التفرقة بين المشكلات: أن يفرق الإجراء المستخدم بين المشكلات، ويصنفها إلى فئات حسب مصادرها.

. الانطباعات الوجدانية: يتمخض استخدام الإجراء عن استشفاف لمشاعر المدرسين تجاه المدرسة ومشاكلها.

وقام نيو ستورم، وليليكوست (John W. Newstorm and John M. Lilyguist, 1991, 51). بإعداد مجموعة مختلفة من المعايير للتفرقة بين طرق تحديد الاحتياجات:

. مشاركة المدرسين: توجد لدى المدرسين حاجة مشروعة ورغبة في معرفة سبب اختيارهم للتدريب.

. مشاركة الإدارة: إذا استبعد المشرفون في عملية تحليل الاحتياجات التدريبية فإنه يتوقع عدم مساندةهم للبرنامج التدريبي.
تحديد الوقت المطلوب: يعتبر الوقت الكلي المخصص لعملية جمع البيانات وتحليلها قبل إعداد تقرير بالاحتياجات ذات الأولوية المرتفعة من الأبعاد المهمة لتحديد الاحتياجات.

. مراعاة كمية الوقت المطلوب من المتدربين الذين يصعب ابتعادهم عن أعمالهم لفترات طويلة.
الاقتصاد في التكاليف يجب النظر إلى عنصر التكاليف من منطلق تبسيطي، وفحصه في ضوء التكلفة والعائد الناتج من استخدام الطريقة. وفي الواقع فإنه غالباً ما تستبعد الطرائق الأفضل عند إعداد الموازنات التخطيطية للتدريب ببساطة، نظراً للمحدودية الكبيرة للموارد، وبناء عليه فإنه يتم اختيار الطرائق ذات التكلفة الأقل.

. الملاءمة وتوفير بيانات كمية: يُعنى المسؤولون في وزارة التربية بالتبرير المنطقي لنفقات التدريب، حيث تغشال الطلبات العاطفية التي تعتمد على تقديرات غير موضوعية للاحتياجات التدريبية في إقناع المديرين بوجود احتياجات تدريبية فعلية مهمة، بالإضافة إلى أن الخلفيات الفنية (الهندسية)، والكمية (المالية)، والمنطقية (القانونية) للكثير من المسؤولين في المدارس تؤدي إلى توجيههم إلى الاعتماد على البيانات الموضوعية في صنع القرارات. (تريسي، 2004، 135).

سادساً. أهم الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية:

يمكن للباحث ان يقدم أهم الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية بناءً على نتائج البحث في الجانب العملي وهي كالاتي:
أظهرت النتائج أن مستويات جميع محاور استبانة الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية العاملين في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة طرطوس، إذ بلغ متوسط الدرجة الكلية لمتوسط إجابات أفراد عينة البحث من المدرسين (3.62)، وكان أعلى ترتيباً في الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية وفق تقدير أفراد عينة البحث هو محور الممارسات الصفية الذي جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي رتبي وقدره (3.78)، ثم جاء في المرتبة الثانية محور المهارات العلمية بمتوسط حسابي رتبي بلغ (3.68)، يليه في المرتبة الثالثة محور أساليب التقويم بمتوسط حسابي رتبي بلغ (3.63)، ثم جاء في المرتبة الرابعة محور مهارة التخطيط بمتوسط حسابي رتبي بلغ (3.58)، يليه في المرتبة الخامسة محور مهارة استخدام الوسائل التدريسية بمتوسط حسابي رتبي بلغ (3.55)، يتبعه في المرتبة السادسة والأخيرة محور إدارة الصف وتنظيمه بمتوسط حسابي رتبي بلغ (3.49).

. اجراءات البحث:

. منهج البحث: اتبع البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي بهدف تعرف الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية في ضوء الاتجاهات التدريبية المعاصرة، والذي يحاول "وصف طبيعة الظاهرة موضع البحث، فالمنهج الوصفي التحليلي يساعد على تفسير الظواهر التربوية الموجودة، كما يفسر العلاقات بين هذه الظواهر، يضاف إلى ذلك أنه يساعد في الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات حول هذه الظواهر استناداً إلى حقائق الواقع، وتعدّ الأبحاث الوصفية أكثر من مشروع لجمع معلومات فهي تصف وتحلل وتقيس وتُقيّم وتفسر" (عباس وآخرون، 2007، 76).

مجتمع البحث وعينه: يتكوّن المجتمع الأصلي للبحث من جميع مدرسي اللغة العربية في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) بمحافظة طرطوس للعام الدراسي (2020/2019).

وبعد رجوع الباحث إلى مديرية التربية في محافظة طرطوس بلغ عدد أفراد المجتمع الأصلي (976) معلماً ومعلمة، منهم (425) معلماً، و(551) معلمة يتوزعون على (43) مدرسة رسمية.

. عينة البحث: اعتمد الباحث أسلوب العينة العشوائية الطبقية في السحب، واختار عدداً من المدرسين عشوائياً، وسحب عينة بنسبة تمثيل بلغت (45.49%) من المجتمع الأصلي بواقع (444) معلماً ومعلمة، والجداول الآتية توضح النسبة المئوية للعينة المسحوبة وتوزيعها وفق متغيرات البحث:

الجدول رقم (1): النسبة المئوية للعينة المسحوبة

النسبة المئوية	عينة البحث	المجتمع الأصلي للبحث
45.49 %	444	976

الجدول رقم (2): توزيع أفراد عينة البحث وفق متغير الجنس

المتغير	الفئة	عدد أفراد العينة	النسبة
الجنس	ذكور	195	43.9%
	إناث	249	56.1%
	المجموع الكلي	444	100 %

الجدول رقم (3): توزيع أفراد عينة البحث وفق متغير المؤهل التربوي

المتغير	الفئة	عدد أفراد العينة	النسبة
المؤهل التربوي	يحملون مؤهل تربوي	321	72.30%
	لا يحملون مؤهل تربوي	123	27.70%
	المجموع الكلي	444	100 %

الجدول رقم (4): توزيع أفراد عينة البحث وفق متغير عدد سنوات الخبرة

المتغير	الفئة	عدد أفراد العينة	النسبة
عدد سنوات الخبرة	5 سنوات فأقل	133	30%
	من 6-10 سنوات	179	40.3%
	من 11-15 سنة	88	19.8%
	16 سنة فأكثر	44	9.9%
	المجموع الكلي	444	100 %

الجدول رقم (5): توزيع أفراد عينة البحث وفق متغير عدد الدورات التدريبية

المتغير	الفئة	عدد أفراد العينة	النسبة
عدد الدورات التدريبية	دورتين فأقل	180	40.5%
	من 3-5 دورات	176	39.6%
	6 دورات فأكثر	88	19.8%
	المجموع الكلي	444	100 %

. أدوات البحث وخصائصها السيكومترية:

أعدّ الباحث استبانة الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية بالاستناد إلى مجموعة من المقاييس السابقة ذات الصلة جاد الله(2011)، الجبول(2014) العلي(2015) وغيرهم، وإلى ما ورد في الدراسة النظرية، وتكونت الاستبانة من قسمين القسم الأول: مقدمة الاستبانة، توضيح هدف الاستبانة، ومتغيرات البحث التصنيفية المعتمدة وهي: (الجنس، المؤهل التربوي، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية)، أما القسم الثاني: يضم بنود الاستبانة والبالغ عددها (70) بنوداً للاستبانة الموجهة إلى مدرسي اللغة العربية في مدارس التعليم الأساسي في محافظة طرطوس. وتشتمل الاستبانة على المحاور الفرعية الآتية:

الجدول رقم (6): توزيع بنود استبانة الاحتياجات التدريبية على المحاور الفرعية

أرقام البنود	عدد البنود	محاور استبانة الاحتياجات التدريبية
1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8	8	المحور الأول: (مهارة التخطيط)
9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22	14	المحور الثاني: (الممارسات الصفية)
23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33	11	المحور الثالث: (المهارات العلمية)
34، 35، 36، 37، 38، 39، 40، 41، 42، 43، 44	11	المحور الرابع: (مهارة استخدام الوسائل التدريسية).
45، 46، 47، 48، 49، 50، 51، 52، 53، 54، 55، 56، 57، 58	14	المحور الخامس: (أساليب التقويم)
59، 60، 61، 62، 63، 64، 65، 66، 67، 68، 69، 70	12	المحور السادس: (إدارة الصف وتنظيمه)

. طريقة تصحيح استبانة البحث: تتم الإجابة عن كل بند من بنود الاستبانة وفق مفتاح تصحيح (ليكرت) الخماسي، وهو مكون من خمسة احتمالات (درجة الحاجة مرتفعة جداً، بدرجة مرتفعة، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة، بدرجة منخفضة جداً)، ويقابل هذه الإجابات درجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب.

1. **صدق المحتوى (صدق المحكمين):** اعتمد الباحث في التحقق من صدق الاستبانة طريقة صدق المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق، وبلغ عددهم (7) محكمين انظر الملحق (رقم 1/)، وذلك للاسترشاد بأرائهم حول ما تضمنته استبانة الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية في ضوء الاتجاهات المعاصرة، ومدى مناسبة الفقرات للأهداف، وطولها وصياغتها، ومن أهم ملاحظات السادة المحكمين هي: اختصار بعض العبارات، وضع التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث في بداية الاستبانة، تصويب بعض البنود من الناحية اللغوية. تصحيح بعض البنود من صيغة ضمير المتكلم إلى ضمير الغائب، إعادة صوغ عناوين المحاور الفرعية للاستبانة.

. **الدراسة الاستطلاعية:** تم تطبيق الاستبانة على عينة عرضية من (40) معلماً ومعلمة لغة عربية في مدارس مديرية تربية طرطوس، لم تشملهم العينة الأصلية للبحث لدراسة الصدق والثبات لاستبانة الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية في ضوء الاتجاهات المعاصرة.

2. **الصدق التمييزي (صدق المقارنات الطرفية):** قام الباحث بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية بلغ عددها (40) معلماً ومعلمة لغة عربية لم تشملهم عينة البحث الأساسية للتأكد من صدق استبانة البحث، وتمّ اختبار الصدق التمييزي على المحاور الخمسة والدرجة الكلية للاستبانة. وتمّ إجراء الصدق التمييزي على الاستبانة بين الرباعي الأعلى في درجات الاستبانة، وهم (10) معلمين من أفراد الدراسة الاستطلاعية، والرباعي الأدنى في درجات إجاباتهم على الاستبانة، وهم (10) معلمين من أفراد الدراسة الاستطلاعية لاستجابات أفراد عينة البحث، وفق درجاتهم الكلية على الاستبانة، وإهمال (20) معلماً الذين كانت درجاتهم في الوسط، ثم رتبت البنود تنازلياً.

الجدول رقم (7): اختبار ويلكسون لدراسة الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا لاستبانة الاحتياجات التدريبية

القرار	مستوى الدلالة	ويلكسون المحسوبة	Z	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	الصدق التمييزي
دالة عند (0.05)	0.000	64.000	4.008	0.00	0.00	10	1.00
				210.00	10.50	10	4.00
						20	المجموع
دالة عند (0.05)	0.000	68.000	3.978	0.00	0.00	10	1.00
				210.00	10.50	10	4.00
						20	المجموع
دالة عند (0.05)	0.000	65.000	4.038	0.00	0.00	10	1.00
				210.00	10.50	10	4.00
						20	المجموع
دالة عند (0.05)	0.000	70.000	3.992	0.00	0.00	10	1.00
				210.00	10.50	10	4.00
						20	المجموع
دالة عند (0.05)	0.000	75.000	4.021	0.00	0.00	10	1.00
				210.00	10.50	10	4.00
						20	المجموع
دالة عند (0.05)	0.000	60.000	3.462	0.00	0.00	10	1.00
				210.00	10.50	10	4.00
						20	المجموع
دالة عند (0.05)	0.000	85.000	3.994	0.00	0.00	10	1.00
				210.00	10.50	10	4.00
						20	المجموع

يُظهر الجدول (7) أن قيمة Z المقابلة لقيمة ويلكسون المحسوبة في الدرجة الكلية بلغت (3.994)، وجميعها دالة إحصائياً لأن قيمة الاحتمال بلغت (0.000) وهي أصغر من (0.05)، مما يدل على وجود صدق تمييزي للاستبانة أي أن الاستبانة له قدرة تمييزية؛ لوجود فروق بين الأرباعي الأعلى والأرباعي الأدنى أي أصحاب الدرجات العالية والمنخفضة.

3. **الصدق الداخلي:** وهو يبين الارتباط بين المجموع الكلي والمحاور الفرعية، وقد قام الباحث بإجراء معامل ارتباط بيرسون بين المجموع الكلي والمحاور الفرعية، كما يظهر في الجدول (8):

الجدول رقم (8): معاملات الارتباطات (بيرسون) بين المجموع الكلي والأبعاد الفرعية لاستبانة الاحتياجات

مستوى الدلالة	معامل الارتباط بيرسون	استبانة الاحتياجات التدريبية
0.000	0.822**	المحور الأول: (مهارة التخطيط)
0.000	0.801**	المحور الثاني: (الممارسات الصفية)
0.000	0.706**	المحور الثالث: (المهارات العلمية)
0.000	0.812**	المحور الرابع: (مهارة استخدام الوسائل التدريسية)
0.000	0.760**	المحور الخامس: (أساليب التقويم)
0.000	0.684**	المحور السادس: (إدارة الصف وتنظيمه)

يلاحظ من الجدول (8) ارتباط المجموع الكلي مع المحاور الفرعية، مما يدل على أن الاستبانة متجانسة في قياس الغرض الذي وضعت من أجله، وتتسم بالصدق الداخلي.
دراسة الثبات لأداة البحث:

الثبات بالإعادة، وسبيرمان براون، وألفا كرونباخ: إن إعادة تطبيق الاختبار يدل على الاستقرار عبر الزمن لذلك تم تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية المؤلفة من (40) معلماً ومعلمة، بواقع مرتين متتاليتين بفارق زمني أسبوعين، وتم حساب معامل الارتباط سبيرمان بين استجابات الأفراد وثبات الإعادة، وألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (9):

الجدول رقم (9): ثبات الإعادة وسبيرمان براون وألفا كرونباخ لاستبانة الاحتياجات التدريبية

ألفا كرونباخ	سبيرمان براون	ثبات الإعادة	استبانة الاحتياجات التدريبية
0.841	0.851	0.825	المحور الأول: (مهارة التخطيط)
0.791	0.817	0.819	المحور الثاني: (الممارسات الصفية)
0.833	0.893	0.873	المحور الثالث: (المهارات العلمية)
0.823	0.915	0.838	المحور الرابع: (مهارة استخدام الوسائل التدريسية).
0.815	0.854	0.882	المحور الخامس: (أساليب التقويم)
0.813	0.880	0.814	المحور السادس: (إدارة الصف وتنظيمه)
0.790	0.822	0.866	الدرجة الكلية

يلاحظ من الجدول (9) أن جميع قيم معاملات الثبات مرتفعة وتدل على ثبات الأداة، وتسمح بإجراء الدراسة.
عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها:

نتيجة الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية وفق متغير الجنس.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب الفروق بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية، تعزى إلى متغير الجنس وذلك باستخدام اختبار ت ستودينت (t-test)، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

الجدول رقم (10): قيمة ت ستودينت لدلالة الفروق بين متوسط إجابات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس

القرار	مستوى الدلالة	قيمة ت	درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	متغير الجنس	استبانة الاحتياجات التدريبية
غير دال	0.526	0.455	442	7.646	29.03	195	ذكور	المحور الأول: (مهارة التخطيط)
				8.204	29.87	249	إناث	
غير دال	0.813	0.201	442	11.651	52.25	195	ذكور	المحور الثاني: (الممارسات الصفية)
				12.352	52.10	249	إناث	
غير دال	0.358	0.663	442	8.688	39.61	195	ذكور	المحور الثالث: (المهارات العلمية)
				9.117	38.95	249	إناث	
غير دال	0.214	0.898	442	9.848	39.42	195	ذكور	المحور الرابع: (مهارة استخدام الوسائل التدريسية)
				11.461	38.45	249	إناث	
غير دال	0.533	0.539	442	11.624	50.93	195	ذكور	المحور الخامس: (أساليب التقويم)
				11.528	49.91	249	إناث	
غير دال	0.741	0.296	442	11.812	43.17	195	ذكور	المحور السادس: (إدارة الصف وتنظيمه)
				11.633	43.35	249	إناث	
غير دال	0.159	1.070	442	49.806	254.40	195	ذكور	الدرجة الكلية
				50.058	252.63	249	إناث	

يلاحظ من خلال الجدول (10) أنَّ قيمة ت ستودينت (T) للدرجة الكلية بلغت (1.070)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.159) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يبين أنَّ الفرق غير دال إحصائياً، لذلك تقبل الفرضية الصفرية التي تقول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية وفق متغير الجنس عند مستوى الدلالة (0.05)، ويعزو الباحث ذلك إلى أنَّ أفراد عينة البحث من المدرسين سواءً أكانوا ذكوراً أم إناثاً يقومون بأعمال ومهام تدريسية مقاربة إلى حد كبير، إذ إنَّ الوظائف والمهام التدريسية والصفية التي يقومون بها لا تختلف باختلاف النوع الاجتماعي (الجنس) للمعلم، والأنظمة والقوانين التي يتم العمل بموجبها متشابهة ومحددة سابقاً من الإدارة المركزية في وزارة التربية، كما أنهم يعملون تحت إشراف نظام تعليمي واحد، ويخضعون للدورات التدريبية والتأهيلية نفسها؛ لذا من الطبيعي أن تكون استجاباتهم وحاجاتهم التدريبية في المجال التدريسي مقاربة بصرف النظر عن وسطهم الاجتماعي، كذلك تتشابه ظروف العمل والبرامج التدريبية التي يتم تداولها على مستوى المؤسسات التدريسية. وتتفق النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة أبو ليلة (2015)، ودراسة شديفات وإرشيد (2009) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي. نتيجة الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية وفق متغير المؤهل التربوي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب الفروق بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية، تعزى إلى متغير المؤهل التربوي وذلك باستخدام اختبار ت ستودينت (t-test)، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

الجدول رقم (11): قيمة ت ستودينت لدلالة الفروق بين متوسط إجابات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير المؤهل التربوي

القرار	مستوى الدلالة	قيمة ت	درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	متغير مؤهل التربوي	استبانة الاحتياجات التدريبية
دالة عند (0.05)	0.013	2.338	442	8.128	30.02	321	اجازة	المحور الأول: (مهارة التخطيط)
				8.423	27.85	123	دبلوم تأهيل	
دالة عند (0.05)	0.007	2.701	442	12.577	51.23	321	اجازة	المحور الثاني: (الممارسات الصفية)
				12.150	47.66	123	دبلوم تأهيل	
دالة عند (0.05)	0.002	3.046	442	9.392	40.26	321	اجازة	المحور الثالث: (المهارات العلمية)
				8.931	37.27	123	دبلوم تأهيل	
دالة عند (0.05)	0.010	2.578	442	10.912	39.91	321	اجازة	المحور الرابع: (مهارة استخدام الوسائل التدريسية)
				11.583	36.88	123	دبلوم تأهيل	
دالة عند (0.05)	0.004	2.870	442	11.847	51.11	321	اجازة	المحور الخامس: (أساليب التقويم)
				11.411	47.54	123	دبلوم تأهيل	
دالة عند (0.05)	0.000	3.245	442	11.865	43.35	321	اجازة	المحور السادس: (إدارة الصف وتنظيمه)
				12.499	40.76	123	دبلوم تأهيل	
دالة عند (0.05)	0.004	2.876	442	53.467	255.87	321	اجازة	الدرجة الكلية
				48.760	237.95	123	دبلوم تأهيل	

يلاحظ من خلال الجدول (11) بأن قيمة ت ستودينت (T) للدرجة الكلية بلغت (2.876)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.004) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) وهذا يشير إلى أن الفرق دال إحصائياً، لذلك ترفض الفرضية الصفرية، وتقبل الفرضية البديلة التي تقول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية وفق متغير المؤهل التربوي عند مستوى الدلالة (0.05) لصالح المدرسين الذين لا يحملون مؤهلاً تربوياً. ويُعزى ذلك إلى أن أفراد عينة البحث من المدرسين الذين يحملون مؤهلاً تربوياً يكونون أكثر اطلاعاً على أساليب وطرائق التدريس الحديثة الذين يكونون قد اطلعوا عليها في مقررات دبلوم التأهيل التربوي، وفي مادة التربية العملية عند خروجهم للمدارس وتطبيقهم لبعض الدروس النموذجية؛ في حين أن المدرسين الذين لم يحصلوا على مؤهل تربوي، كان مستوى الحاجات لديهم مرتفعاً أكثر، بسبب قلة اطلاعهم على خطوات وضع الخطة الدراسية، وأنواع الخطط الأخرى الشهرية والفصلية، ويعانون من صعوبة في وضع الأهداف.

نتيجة الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية وفق متغير عدد سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب الفروق بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية، تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة، وذلك باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا (ANOVA)، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

الجدول رقم (12): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (أنوفا Anova) للفروق بين إجابات أفراد عينة البحث وفق متغير عدد سنوات الخبرة

محاور الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الاحتمال	القرار
مهارة التخطيط	بين المجموعات	3007.029	3	1002.343	16.389	0.000	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	26910.924	440	61.161			
	المجموع	29917.953	443				
الممارسات الصفية	بين المجموعات	8998.777	3	2999.592	21.721	0.000	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	60761.917	440	138.095			
	المجموع	69760.694	443				
المهارات العلمية	بين المجموعات	5231.828	3	1743.943	22.888	0.000	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	33525.145	440	76.194			
	المجموع	38756.973	443				
مهارة استخدام الوسائل التدريسية	بين المجموعات	5304.825	3	1768.275	15.566	0.000	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	49984.869	440	113.602			
	المجموع	55289.694	443				
أساليب التقويم	بين المجموعات	6359.504	3	2119.835	16.785	0.000	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	55568.406	440	126.292			
	المجموع	61927.910	443				
إدارة الصف وتنظيمه	بين المجموعات	6052.913	3	2017.638	15.233	0.000	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	58279.114	440	132.453			
	المجموع	64332.027	443				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	201887.291	3	67295.764	28.873	0.000	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	1025515.058	440	2330.716			
	المجموع	1227402.349	443				

يظهر من خلال قراءة الجدول (12)، أن قيمة (ف) المحسوبة التي بلغت (28.873) دالة عند مستوى الدلالة (0.05) في إجابات أفراد العينة على استبانة الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية، وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية، وتُقبل الفرضية البديلة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث عن استبانة الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية وفق متغير عدد سنوات الخبرة لصالح المدرسين ممن لديهم خبرة تدريسية أقل من 6 سنوات. ويُمكن تفسير ذلك بأنَّ مدرسي اللغة العربية ذوي الخبرة القليلة في مجال التدريس قليلو الاطلاع على طرائق التدريس الحديثة المتبعة في تدريس مادة اللغة العربية، وأنَّ الأبحاث التربوية والنفسية في مجال تنمية مهارات الطلبة اللغوية في تطور وتجدد مستمرين، لذا يكون المدرس بحاجة إلى من يطلعه على كل شيء جديد في مجال طرائق التدريس. في حين نجد أن المدرسين أصحاب سنوات الخبرة التدريسية لديهم خبرة بالممارسات والطرائق التدريسية القديمة فقط، ولديهم بعض الاطلاع على طرائق

التدريس الجديدة، واطلاع كبير على كل جديد في مجال طرائق التدريس والممارسات الصفية وتنظيمه، وأكثر إتقاناً في استخدام الوسائل التدريسية المناسبة لكل درس وهذا ما يتفق مع دراسة السواط (2013) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الخبرة لصالح من خبرتهم أقل من خمس سنوات. في حين تختلف النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة جاد الله (2011)، ودراسة شديفات وإرشيد (2009) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المدرسين تعزى إلى متغير سنوات الخدمة.

نتيجة الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية وفق متغير عدد الدورات التدريبية.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية، تعزى إلى متغير عدد الدورات التدريبية وذلك باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا (ANOVA)، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

الجدول رقم (13): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (أنوفا ANOVA) للفروق بين إجابات عينة البحث وفق متغير

عدد الدورات التدريبية

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الاحتمال	القرار	محاور الاستبانة
بين المجموعات	536.235	2	268.117	4.024	0.019	دالة عند (0.05)	مهارة التخطيط
داخل المجموعات	29381.718	441	66.625				
المجموع	29917.953	443					
بين المجموعات	1521.783	2	760.892	4.917	0.008	دالة عند (0.05)	الممارسات الصفية
داخل المجموعات	68238.910	441	154.737				
المجموع	69760.694	443					
بين المجموعات	648.247	2	324.123	3.751	0.024	دالة عند (0.05)	المهارات العلمية
داخل المجموعات	38108.726	441	86.414				
المجموع	38756.973	443					
بين المجموعات	1213.461	2	606.730	4.948	0.007	دالة عند (0.05)	مهارة استخدام الوسائل التدريسية
داخل المجموعات	54076.233	441	122.622				
المجموع	55289.694	443					
بين المجموعات	954.052	2	477.026	3.450	0.033	دالة عند (0.05)	أساليب التقويم
داخل المجموعات	60973.858	441	138.263				
المجموع	61927.910	443					
بين المجموعات	1246.919	2	623.459	4.358	0.013	دالة عند (0.05)	إدارة الصف وتنظيمه
داخل المجموعات	63085.108	441	143.050				
المجموع	64332.027	443					
بين المجموعات	35185.342	2	17592.671	6.508	0.002	دالة عند (0.05)	الدرجة الكلية
داخل المجموعات	1192217.007	441	2703.440				
المجموع	1227402.349	443					

من الجدول (13) يتبين أن قيمة (ف) المحسوبة التي بلغت (6.508) دالة عند مستوى الدلالة (0.05) في إجابات أفراد العينة على استبانة الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية. وبالتالي تُرفض الفرضية الصفرية، وتُقبل الفرضية البديلة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية وفق متغير عدد الدورات التدريبية لصالح المدرسين ممن لديهم عدد دورات تدريبية أقل من زملائهم. ويُمكن تفسير ذلك بأنَّ المدرسين الذين خضعوا لعدد كبير من الدورات التدريبية استفادوا من تلك الدورات، وأغنوا معلوماتهم وخبراتهم المهنية، وزادوا من مهاراتهم التدريسية في استخدام طرائق التدريس واستخدام وسائل التدريس، وتنوع أساليب التقويم، وأساليب إدارة الصف وتنظيمه؛ في حين أنّ مدرسي اللغة العربية الذين لم يخضعوا لدورات تدريبية، أو خضعوا لدورة تدريبية واحدة، يكونون بحاجة أكبر للخضوع للدورات التدريبية في أثناء خدمتهم بالمدارس، لأنَّ كل شيء يُقدّم لهم بالدورة التدريبية يكون جديداً بالنسبة لهم، كما أنّ المدرسين حديثي التعيين في المدارس بحاجة إلى حضور الدورات التدريبية لتطوير مهاراتهم في التخطيط، ووضع الأهداف، وتعلّم طرائق واستراتيجيات تدريسية حديثة، والوسائل التدريسية الحديثة، تسير التطور العلمي والتكنولوجي الحاصل في العالم.

مقترحات البحث: في ضوء النتائج توصل الباحث إلى المقترحات الآتية:

. تدريب مدرسي اللغة العربية على استخدام طرائق التدريس الحديثة وأساليب التقويم الحديثة في التدريس سواء أكان قبل الخدمة أو في أثناءها؛ من خلال تنفيذ دورات تدريبية تطلعهم على الاستراتيجيات والنظريات والأساليب الحديثة في التدريس. تأسيس مركز تدريبي متخصص لتدريب مدرسي اللغة العربية في المؤسسات التدريسية وتدريبهم، وياكب المتغيرات والتطورات الجديدة في ميادين تدريب مدرّسي المستقبل.

. زيادة الميزانية المخصصة لبرامج التدريب والتنمية المهنية للمعلمين، وذلك للإيفاق على أوجه النشاط، وتطوير إعداد المدرس على نحو يتفق وياكب التطورات العلمية والتكنولوجية.

. العمل على تطوير برامج التدريب والتنمية المهنية الحالية التي تنفذها وزارة التربية ومراكز التدريب، وإعادة النظر في محتواها والارتقاء بها وفق حاجة المدرسين لكل مجال، ورفع كفاءة التدريب المهني في ضوء عمليات المتابعة والتقييم والتطورات العلمية التي تحدث في مجال التدريس.

. الاتصال المستمر بين مراكز التدريب ومدرسي اللغة العربية في المدارس لنعرف المشكلات التي تعترضهم في أعمالهم، وتصنيفها لمعالجتها معالجة دورية ومستمرة كي لا تشكل عقبة في انسيابية العمل التدريسي داخل المدرسة وتنفيذه. تشجيع مدرسي اللغة العربية على حضور ورش العمل التي تعالج المشكلات التدريسية بهدف تطوير أدائهم، وتعاملهم مع أساليب التقويم المختلفة.

المراجع

- . أبو ليلة، حسين عبد الكريم. (2015): واقع أداء مدرسي اللغة العربية في ضوء الاتجاهات المعاصرة "دراسة تقييمية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، عمادة الدراسات العليا، جامعة الأزهر، غزة.
- . الأحمرى، صالح عائض. (2013): بطاقة مقترحة لتقويم أداء مدرس اللغة العربية في ضوء نموذج مارزانو للتقويم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة، السعودية.
- . البلوي، مرزوقة حمود. (2011): دور المشرف التربوي في تنمية المدرسين الجدد مهنيًا في منطقة تبوك التدريسية من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة.
- . تريسي، وليم. (2004): تصميم نظم التدريب والتطوير، ترجمة: سعد الجبالي، معهد الإدارة العامة، الإدارة العامة للبحوث، الرياض.

- . توفيق، عبد الرحمن. (2005): **التدريب المباشر لقيادة أكثر سمواً**، ط2، القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة.
- . الخطيب، رداح. (2006): **التدريب الفعال**، ط1، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن.
- . درة، عبد الهادي. (1991): **التدريب الإداري بين أسسه افتراضاته الفكرية، مجلة رسالة المعلم**، العدد الأول والثاني، المجلد (32)، الأردن.
- . زاهر، ضياء الدين. (1990): **تدريب الكوادر الإدارية والتدريبية لتعليم الكبار: إطار تخطيطي مقترح**، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، الدوحة.
- . سلامة، نظام نعيم محمد. (2012): **الاحتياجات التدريبية لرؤساء الأقسام الإدارية في مديريات التربية والتعليم بمحافظة غزة من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.**
- . السواط، سامي عيد محمد. (2013): **درجة استخدام مدرسي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في تقويم طلاب الصف السادس بمحافظة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة، السعودية.**
- . شديفات، يحيى وإرشيد. (2018): **الاحتياجات التدريبية لمدرسي ومعلمات اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسية من وجهة نظرهم في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق، مجلة المنارة**، المجلد 15، العدد 3.
- . صادق، هدى أحمد. (1992). **تحديد الاحتياجات التدريبية في القطاع الحكومي. المجلة العربية للتدريب، المجلد (2)، العدد (10).**
- . الطعاني، حسن أحمد. (1999): **التدريب مفهومه وفعالياته بناء البرامج التدريبية وتقويمها**، عمان: دار الشروق.
- . عباس، محمد وآخرون. (2007). **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- . عبيدات، نوقان؛ عدس، عبد الرحمن؛ عبد الحق، كايد. (2003): **البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه**، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- . العزاوي، نجم. (2006): **التدريب الإداري**، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- . العنزري، قاط علي. (2009): **الاحتياجات التدريبية لمدرسي الصفوف الأولية من وجهة نظرهم ووجهة نظر مديري مدارسهم في مدينة تبوك التدريسية، رسالة ماجستير غير منشورة، عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة.**
- . الغامدي، علي بن محمد زهدي. (2005): **نموذج مقترح لبرنامج التدريب التحويلي لتأهيل معلمين للعمل في التدريس العام بالمملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.**
- . المرماحي، عيد سمران. (2013): **الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة الإنجليزية في ضوء مطالب منهج اللغة الإنجليزية المطور بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المدرسين والمشرفين التربويين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.**
- . وزارة التربية. (2014): **واقع تعليم اللغة العربية في المدارس الابتدائية وآفاق تطويرها**، دمشق: منشورات وزارة التربية (مديرية البحوث – شعبة الدراسات).
- . ياغي، محمد عبد الفتاح. (1988): **التدريب الإداري بين النظرية والتطبيق**، ط1، عمان: دار زهران للطباعة والنشر والتوزيع.
- . الياور، عفاف صلاح. (2005): **التدريب التربوي في ضوء التحولات المعاصرة**، القاهرة: دار الفكر العربي.

- Fullmer, S. E. (1996). *The Good Teacher: An ethnographic study of First Year Graduate instructors of English composition*, Utah state University, Dissertation Abstract International, 35/03.
- Feyza Doyran. (2012). Research on Teacher Education and Training. Athens Institute for Education and Research.
- Kang, A – J. (1997). *An EFL Teacher Training–Program: Evaluation of the International Education Workshop for Koreon Elementary School English Teachers*, Michigon State University, Dissertation Abstract International, 36 (4).
- Sulzer, D. A. (1998). *Supporting the Developing of Self– efficacy in First Year Teacher*, University of Central Florida, Dissertation Abstract International, A59 (11).
- Walqui, A. (1998). *The Development of Teachers understanding*. In –Service Professional Growth for teachers of English language Learners, Stanford University. Dissertation Abstract International, A 59(6).
- John W. Newstorm and John M. Lilyguist, (1991) "*Selection Needs Assessment methods*," *Training and Development. Journal*, October 1991. Pp.54–55.
- Marcos, K. M. (2001). *Starting a Foreign Language Program*. Washington, D.C. : ERIC Clearinghouse on Languages and Lingustics and Center for Applied Linguistics. The ERIC Review: k–12, Foreign Language Education, Vol.6, No.1.

قائمة الملاحق
الملحق رقم (1) قائمة بأسماء السادة المحكمين

م	السيد المحكم	الصفة العلمية	جامعة دمشق
1	أ. د. خالد الأحمد	الأستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس	كلية التربية
2	أ. د. محمود ميلاد	الأستاذ في قسم علم النفس	كلية التربية
3	أ. د. فرح المطلق	الأستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس	كلية التربية
4	د. محمود علي محمد	الأستاذ المساعد في قسم أصول التربية	كلية التربية
5	د. محمد حسني طالب	قسم المناهج وطرائق التدريس	كلية التربية
6	د. أنور علي	قسم علم النفس	كلية التربية

الملحق رقم (2) استبانة الاحتياجات التدريبية

م	بنود الاستبانة	درجة الحاجة			
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة جداً
1	التدرب على صياغة الأهداف السلوكية حسب الموضوعات بدقة.				
2	التدرب على وضع خطة (يومية، فصلية، سنوية) لتدريس مادة اللغة العربية.				
3	التدرب على أساليب تحديد التدريس القبلي اللازم للتعلم الجديد.				
4	التدرب على أساليب إدارة الوقت وتوزيعه على أنشطة الحصة.				
5	التدرب على استثمار المعلومات الموجودة في السجل التراكمي للطالب.				
6	التدرب على أساليب تخطيط الأنشطة التدريسية الصفية.				
7	التدرب على أساليب تخطيط الدرس لتلبية احتياجات الطلبة الذين يأتون من بيئات ثقافية واجتماعية مختلفة.				
8	التدرب على وضع العناصر الأساسية اللازم توافرها في الخطة الدراسية.				
9	التدرب على أساليب تنفيذ الأنشطة الطلابية.				
10	التدرب على العمل بروح الفريق التشاركي.				
11	التدرب على أساليب مساعدة الطلبة الأقل تحصيلاً.				
12	التدرب على توزيع المهام على الجنسين من الأطفال دون تمييز.				
13	التدرب على تعريف الطلبة بأهداف تعلم اللغة العربية.				
14	التدرب على إتاحة الفرصة الكاملة للطلبة للتحديث باللغة العربية.				
15	التدرب على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في التدريس.				
16	التدرب على كل جديد في مجال طرائق تدريس اللغة العربية.				
17	التدرب على مشاركة الطلبة في معالجة المعلومات الجديدة باستخدام أساليب متنوعة مثل: (التلخيص، التدريس التبادلي).				
18	التدرب على استخدام مدخل الدراما في تعليم اللغة العربية.				
19	التدرب على استخدام الألعاب التربوية في تعليم اللغة العربية.				
20	التدرب على تصميم أنشطة للتعلم الذاتي في اللغة العربية.				
21	التدرب على ربط مناهج اللغة العربية بالممارسات الحياتية.				
22	التدرب على وضع خطط علاجية لتحسين مستوى الطلبة في اللغة العربية.				
23	التدرب على إجراء البحوث الميدانية الإجرائية المتعلقة بتدريس المادة.				
24	التدرب على مستجدات وتطورات تدريس اللغة العربية				
25	التدرب على تعزيز التفكير الإبداعي لدى الطلبة.				
26	التدرب على وضع خطط علاجية لذوي صعوبات التعلم في اللغة العربية				
27	التدرب على كتابة تقرير عن الكتاب المدرسي المقرر في نهاية الفصل الدراسي.				
28	التدرب على ربط مقرر اللغة العربية بحاجات وميول واهتمامات الطلبة.				
29	التدرب على تلافي الأخطاء الواردة في الكتاب المدرسي.				

					التدرب على تقديم مادة دراسية مناسبة لمستوى الطلبة.	30
					التدرب على تقديم بعض الاثراء لمحتوى الكتاب المدرسي.	31
					التدرب على تحليل محتوى كتب اللغة العربية.	32
					التدرب على تكوين بنية معرفية باللغة العربية (مفردات، جمل).	33
					التدرب على توظيف الوسائل التدريسية في تدريس اللغة العربية بشكل فعال.	34
					التدرب على اختيار الوسائل التدريسية التي تخدم المنهاج .	35
					التدرب على تصميم الوسائل التدريسية وإنتاجها.	36
					التدرب على الاستفادة الإمكانيات البيئية في إنتاج الوسائل التدريسية.	37
					التدرب على إشراك الطلبة في إعداد وإنتاج الوسائل التدريسية.	38
					التدرب على استخدام المستحدثات التكنولوجية في تدريس اللغة العربية	39
					التدرب على مراعاة الأسس النفسية والتربوية في استخدام الوسائل التدريسية.	40
					التدرب على أساليب تنظيم البيئة الفيزيائية للغرفة الصفية بشكل فاعل.	41
					التدرب على استئثار مرافق المدرسة (المكتبة، المخبر) كمصادر للتعلم.	42
					التدرب على أساليب توظيف الحاسوب والإنترنت في تعلم اللغة العربية	43
					التدرب على تحديد الوقت المناسب لاستخدام الوسيلة التدريسية.	44
					التدرب على استخدام أدوات ووسائل التقويم المختلفة والمناسبة للغة العربية	45
					التدرب على اتقان مهارات أساليب توجيه الأسئلة باللغة العربية داخل الصف.	46
					التدرب على استخدام سجل يشمل ملاحظات حول تحصيل الطلبة.	47
					التدرب على تحليل نتائج اختبارات اللغة العربية وتفسيرها.	48
					التدرب على وضع أسئلة تحفيزية للطلبة.	49
					التدرب على أساليب مراعاة الفروق الفردية للطلبة عند اختيار أساليب التقويم	50
					التدرب على استخدام بطاقة الملاحظة لتقويم أداء الطلبة.	51
					التدرب على إجراء الاختبارات التشخيصية لتحديد نقاط ضعف الطلبة.	52
					التدرب على تصميم الاختبارات التحصيلية حسب جدول المواصفات.	53
					التدرب على أساليب تقديم التغذية الراجعة للطلبة.	54
					التدرب على توظيف التقويم البنائي أثناء الموقف التدريسي.	55
					التدرب على أساليب التعامل مع الواجبات المنزلية بشكل فاعل.	56
					التدرب على أساليب استخدام أسئلة متدرجة في الصعوبة لمراعاة التنوع النمائي لدى الطلبة.	57
					التدرب على أساليب إشراك الطلبة في تقويم أدائهم أثناء الحصة الدراسية.	58
					التدرب على مهارات الإدارة الفاعلة في البيئة الصفية.	59
					التدرب على أساليب التعامل مع أنماط الطلبة المختلفة.	60
					التدرب على أساليب تشكيل مجموعات صفية مختلفة.	61
					التدرب على أساليب جذب انتباه الطلبة طوال الحصة الدراسية.	62

					التدرُّب على أساليب إثارة دافعية الطلبة للتعلم.	63
					التدرُّب على أساليب التفاعل اللفظي وغير اللفظي داخل الصف الدراسي.	64
					التدرُّب على أساليب حفظ النظام بأسلوب ديمقراطي.	65
					التدرُّب على أساليب التواصل مع أولياء الأمور.	66
					التدرُّب على أساليب إشراك الطلبة جميعهم في المناقشة.	67
					التدرُّب على أساليب احترام وجهات نظر الطلبة.	68
					التدرُّب على أساليب تعويد الطلبة على الانضباط الذاتي داخل الصف الدراسي.	69
					التدرُّب على تنويع أساليب التعزيز الإيجابي لمبادرات الطلبة في المناقشة الصفية	70

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**
- **Prof. Dr. Muhammad Zuher Alahmad**
- **Asst. Prof. Dr. Adel Alloush**
- **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، ج) 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 Role of The Curricula of History in Building Human Thought.	Dr Saeel makhloof	2
Obstacles of Integrating Technology in Education from the Point of View of Teachers of the First Episode in the Schools of Damascus	Nour Abdo Affour Mohammad Wahid Siam	13
The reality of students' use of educational technologies in practical education lessons Usage challenges, and development prospects	Hatem Labban	39
The Role of Family in Meeting "Belongingness" and its Relationship with Psychological Security in a Sample of Adolescents in Hama City	Dr. Daren AL Ramadan	55
Attitudes of English language teachers towards the use of computers as an educational tool in secondary schools in Lattakia	Ghaith Salman Dr. Soad Maarouf Dr Rola. Muhanna	72
The Effectiveness of Relaxation in Reducing The Symptoms of Traumatic Experiences Among Displaced Teenagers in Damascus	Dr. Rola Muhammad Asela	91
The reality of Planning efficiencies among department heads at the University of Damascus	Rwaa Abdallah DR. Gassan Alkhalf	113
The Degree of Use of Smartphones in the Educational Process a Field Study on a Sample of the First Cycle Teachers in Damascus Governorat	Fadel Al-Sulaiman Taher Salloum	142
The Effectiveness of Using Mind Maps in Achieving Students and Reducing the Burden of Knowledge (Experimental study on a sample of seventh graders in Damascus)	Dr. ALI Afif Tajjour	160
Training needs for Arabic teachers in the second cycle schools In Tartous, from the point of view of the specialized teachers	Ali Moeaad Mouhamad	181



Volum :3
Number :9



Journal Of Hama University

ISSN Online (2706-9214)