المجلد:3
العـدد:17

مجلة جامعة حماة

ISSN Online(2706-9214)

2020 ميلادي / 1442 هجري

المجلد: الثالث

العدد: السابع عشر

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 عبد الكريم الخالد.

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

أعضاء هيئة التحرير:

أ. د. حسان الحلبية.
د. رامز الخطيب.
أ. د. عبد الرزاق سالم.
د. إيهاب الضمان.
أ. د. محمد زهير الأحمد.
د. عبد الحميد الملقي.
أ.م. د. أيام ياسين.
د. نورا حاكمة.
أ.م. د. رود خباز.

الهيئة الاستشارية:

أ.د. هزاع مفلح.
أ.م. د. محمد أيمن الصباغ.
أ.د. محمد فاضل.
أ.م. د. جميل حزوري.
أ.د. عبد الفتاح المحمد.
د. مرعي غضنفر
أ.د. رباب الصباغ.
د. بشر سلطان
د. محمد مرزا

الإشراف اللغوي:

أ.د. وليد سراقبي.
أ.م.د. مها السلوم.

مجلة جامعة حماة

أهداف المجلة:

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

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

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

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

رسالة المجلة:

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

قواعد النشر في مجلة جامعة حماة:

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

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

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

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

إيداع البحوث العلمية للنشر:

أولاً – تقدم مادة النشر إلى رئيس هيئة تحرير المجلة على أربع نسخ ورقية (تتضمن نسخة واحدة اسم الباحث أو االباحثين وعناوينهم، وأرقام هواتفهم، وتغفل في النسخ الأخرى أسماء الباحثين أو أية إشارة إلى هويتهم)، وتقدم نسخة إلكترونية مطبوعة

على الحاسوب بخط نوع Simplified Arabic، ومقاس 12 على وجه واحد من الورق بقياس 297×210 مم (A4) . وتترك مساحة بيضاء بمقدار 2.5 سم من الجوانب الأربعة، على ألا يزيد عدد صفحات البحث كلها عن **خمس عشرة صفحة** (ترقيم الصفحات وسط أسفل الصفحة)، وأن تكون متوافقة مع أنظمة (Microsoft Word 2007) في الأقل، وبمسافات مفردة بما في ذلك الجداول والأشكال والمصادر، ومحفوظة على قرص مدمج CD، أو ترسل إلكترونياً على البريد الإلكتروني الخاص بالمجلة.

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

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

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

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

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

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

قواعد إعداد مخطوطة البحث للنشر في أبحاث الكليات التطبيقية:

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

– **العنوان:**

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

– **الملخص أو الموجز:**

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

– **المقدمة:**

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

- **المواد وطرائق البحث**:

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

- **النتائج والمناقشة:**

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

- **الاستنتاجات:**

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

- **الشكر والتقدير:**

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

ثانياً– الجداول:

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

ثالثاً – الأشكال والرسوم والمصورات:

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

رابعاً – المراجع:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- **تلحظ النقاط الآتية:**

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

قواعد إعداد مخطوطة البحث للنشر في أبحاث العلوم الإنسانية والآداب:

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

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

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

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

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

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

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

ب- اسم الكتاب، رقم الجزء، الصفحة.

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

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

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

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

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

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

عدد صفحات مخطوطة البحث:

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

مراجعة البحوث وتعديلها:

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

ملاحظات مهمة:

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

الاشتراك في المجلة:

يمكن الاشتراك في المجلة للأفراد والمؤسسات والهيئات العامة والخاصة.

عنوان المجلة:

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

****

فهرس محتويات

عنوان البحث	اسم الباحث	رقم الصفحة
تحليل محتوى أنشطة التعلم المتضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في ضوء قيم المواطنة	مروة سلامة أ.د طاهر سلوم	1
واقع الأداء الوظيفي لمديري مدارس التَّعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر المعلّمين	حسن عبد إبراهيم أ.د محمد حلاق	23
الخصائص السّيكومترية لمقياس جودة الحياة الأسريّة "دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية التّربية في جامعة حماه"	إيفلين الصهيوني جلال السّناد	41
علاقة جنس و نوع الفرد باختيار الأنشطة الرياضية	د. أنجيلا ماضي د. لؤي سالمة	60
دور المرشد النفسي في الحد من العنف المدرسي دراسة ميدانية على عينة من المرشدين النفسيين في عدد من مدارس مدينة اللاذقية	محمد مهنا نصور	71
الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال في ضوء الممارسات الاقتصادية	د. غنى فارس الفرا	89
مستوى الوعي المعلوماتي باستخدام مصادر المعلومات على شبكة الانترنت دراسة ميدانية على عينة من طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة دمشق	د.علي عفيف تجور	110
فاعلية العلاج المعرفي بالقبول والالتزام في تحسين مفهوم الذات و خفض أعراض اضطراب الوسواس القهري دراسة إكلينيكية في مشفى المواساة بدمشق	رأفات أحمد أحمد	127
سمات الشخصية لدى عينة من الكادر التدريسي والإداري في ثانويات محافظة دمشق	معتصم عبيد أ.د أمينة رزق	144
رجة امتلاك مهارات التنور المعلوماتي وعلاقتها باستخدام مصادر المعلوما لرقمية لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية/جامعة دمشق	ولاء الدعبل فواز العبدالله	167
" دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم من وجهة نظر المعلمين في مدينة دمشق "	يحيى محمد نادر نجار أ.د عيسى علي	202

تحليل محتوى أنشطة التعلم المتضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في ضوء قيم المواطنة

مروة سلامة* أ.د طاهر سلوم**

(الإيداع: 26 شباط 2020 ، القبول: 13 آيلول 2020)

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى تعرف درجة توافر قيم المواطنة في محتوى أنشطة كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي ودرجة التركيز عليها، إذ قامت الباحثة باختيار عينة قصدية تشمل كل نشاط تعليمي متضمن في كتب الدراسات الاجتماعية موضوع البحث، ونظراً لطبيعة البحث والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، بأسلوب تحليل المحتوى، وتمّ إعداد قائمة شملت أهم قيم المواطنة الرئيسة والفرعية بمقدار(28) قيمة فرعية موزعة في خمسة قيم رئيسة (الانتماء للوطن، الوعي بالحقوق، الالتزام بالواجبات، التسامح، المشاركة)، وبعد التحقق من صدق الأداة وثباتها تمّ تحليل الكتب، وقد أسفرت عملية التحليل عن النتائج الآتية: نالت قيم المواطنة ككل نسب مرتفعة من مجمل أنشطة كل كتاب، ورغم اختلاف النسب المئوية للقيم الفرعية للمواطنة، كان هناك نوع من التدرج في عرضها ككل، إذ بلغت نسبتها في الصف الأول (43%) وارتفعت في الصف الثاني لتبلغ (51%)، ثم نالت في الصف الثالث نسبة (56%) وفي الصف الرابع بلغت (57%)، أما بالنسبة لدرجة التركيز عليها فقد احتلت قيم المواطنة نصيباً وافراً من محتوى أنشطة المقرر، إذ بلغت عدد الصفحات التي احتلتها قيم المواطنة الرئيسة من مجمل صفحات كتاب الصف الأول ما نسبته (45%)، وارتفعت لتبلغ (49%) من مجمل صفحات كتاب الصف الثاني، أما في كتاب الصف الثالث فقد بلغت (59%) وبقيت محافظة على الزيادة لتبلغ (61%) في كتاب الصف الرابع. وإن كانت هذه النسب غير متساوية فهي متقاربة ومتدرجة نوعاً ما رغم اختلاف النسب الفرعية لها، وخلُص البحث إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات التي يؤمل تنفيذها وأخذها بعين الاعتبار.

الكلمات المفتاحية: أنشطة التعلم، الدراسات الاجتماعية، قيم المواطنة.

*طالبة دراسات عليا (دكتوراه) . قسم المناهج وطرائق التدريس . كلية التربية . جامعة دمشق.

**أستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس . كلية التربية . جامعة دمشق.

Analysis the Learning Activities which included in the Social Studies books for the First Four grades of the Basic Education Stage in Light of the Values of Citizenship

Marwa Salama* **Dr.Taher Salom****

(Received: 26 February 2020,Accepted: 13 September 2020)

Abstract:

This research aims to know the degree of citizenship values availability in the content of the activites of social studies books for the first four grades of the basic education stage and the degree of focus on it. The researcher selected an intentional sample that cover every educational activity include the subject of the research in the social studies books. Due to the nature of the research and the goals which it seeks to achieve, the researcher used the descriptive analytical approach, by content analysis method.

A list of the most important major and minor citizenship values was prepared by (28) sub-values which are distributed in five main values (belonging to the homeland, a wareness of rights, commitment to duties, forgiveness, participation). After verifying the validity and reliability of the tool, the books were analyzed and the analysis process led to the following results; the values of citizenship as a whole got high percentages from all activities of each book despite of the different sub-values percentages, there was a kind graduation in its percentages as a whole, it reached 43% in the first grade and increased in the second grade to reach 51% then it got 56% in the third grade and 57% in the fourth grade.

As for the degree of focusing on it, the citizenship values occupied a large share of the course activities content, as the number of pages which occupied by the main citizenship values reached 45% out of all the pages of the first grade book and it increased to 49% from the entire pages of second grade books, but in the third grade books it reached 59% and it maintained this increasing to reach 61% in the fourth grade. Although the percentages are not equal, but they are close and gradual despite of different sub-ration. The research concluded to set of recommendations and proposal that it is hoped to implement and take into account.

Key words; the learning activities, the social studies, the citizenship values.

---

*Postgraduate Student, Department of Curricula and Teaching Methods, Faculty of Education, Damascus University.

**Professor, Department of Curricula and Teaching Methods, Faculty of Education, Damascus University.

1. مقدمة:

يلعب التعليم دوراً مهماً في مواجهة التحديات الناجمة عن الثورة العلمية والمعرفية، والتقدم في وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وما واكب ذلك من ظهور العولمة بمظاهرها المختلفة، وما نجم عنها من تداعيات سلبية، تعاني منها كثير من المجتمعات، مثل انتشار العنف والتطرف، والإخلال بالحقوق والواجبات، وضعف التمسك بالقيم الوطنية الأصيلة وانتشار القيم الوافدة، وغيرها من المظاهر التي أضعفت قيم المواطنة.

من هنا تبرز أهمية التربية على المواطنة، للحفاظ على الهوية الخاصة بكل مجتمع، في مجابهة أقصى التحديات التي من شأنها الفتك بكيانه وتماسكه، فالمواطنةُ إحدى الضروراتِ الحيوية والجوهرية إذا ما رغبنا في قيام المجتمع الديمقراطي، وأيُّ مشروعٍ يسعى لبناء المجتمع وتقدمه لا بدّ أن تكون له أسس وطنية سليمة ومتينة يرتكز عليها في تجربته التقدمية (الغزي،2009، ص68). لذلك عقدت عدة مؤتمرات حول أهمية المؤسسات التربوية في بناء المواطن الإيجابي الفعّال ومنها "مؤتمر حول التربية المدنية في الوطن العربي الذي عقد في عمان بالأردن في الفترة الممتدة من 1–4 تشرين الثاني 2004 بمشاركة دول عربية كثيرة وبعض المنظمات الأجنبية العاملة في مجال التربية المدنية أكّدت من خلاله على ضرورة تفعيل دور المؤسسة التعليمية في الإعداد للمواطنة" (قاسم،2006، ص23).

وتُعدُّ سورية بأمسّ الحاجة لطرح موضوع المواطنة في مناهجها لا سيما بعدما تعرضت له خلال السنوات الثمان الماضية من أعمالٍ إرهابيّة كبّدت المجتمعَ خسائرَ جسيمةً سواءٌ مادية أو بشريّة، أعمالٌ نفّذها أفرادٌ فقدوا الإحساس بأهميّة الوطن وانعدمت لديهم قيم الإنسانية فسلّموا أنفسهم لشبكات الإرهاب والتدمير، وأصبحوا أدواتٍ في أيدي بعض المنظمات الإرهابيّة، وقد أكّدت دراسة قام بها سلوم ومطلق ويوسف (2017) أنّ ما هدمته الحرب الكونيّة على سورية يتطلب إعادةَ بناءٍ تربويّ للأجيال تسهم به المؤسسات التربوية ومنها المناهج الدراسيّة وأنشطتها.

لذا نظّمت وزارة التربية في سورية "ورشةَ عمل بالتعاون مع المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية عقدت أعمالها في22 و23 من تشرين الثاني 2015، تناولت عناصرَ وأسسَ المواطنة الصالحة وأكّدت على دور المناهجِ التربوية في بناء شخصية المواطن الثقافية والعلمية والاجتماعية المنفتحة على ثقافات الشعوب وعوالم المعرفة المتنوعة ضمن إطار الثقافة الوطنيّة السوريّة" (وزارة التربية، 2015).

وبناء على توصيات هذه الورشة وبتوجيهات من وزارة التربية قام المركز الوطني لتطوير المناهج للعام الدراسي 2017_2018 بإجراء تعديلات كبيرة على مجموعة من المواد ومنها مادة الدراسات الاجتماعية التي جاءت في مقدمة أهدافها تعزيز الانتماء الوطني للتلميذ من خلال أنشطة تسهم في تربيته تربية وطنية سليمة تجعل منه مواطناً متأصّلاً بجذوره العميقة المرتبطة بمجتمعه وتراثه، ومتطلعاً إلى مستقبل مبني على حب الوطن والحرص عليه وتطويره بما يتفق ومتطلبات التنمية المستدامة (وزارة التربية، 2017).

فمن خلال المشاركة في هذه الأنشطة يكتسب التلميذ بعضَ القيمِ التي يصعب اكتسابها نظرياً، مثل قيم التعاون، والانتماء، والتضحية، وحب العمل الجماعي وتحمّل المسؤوليّة، وإتقان العمل، والتواضع والإيثار، واحترام الآخر، واحترام الوقت (مزيو، 2014، ص568)، وغيرها من القيم التي تعدّ أرضاً خصبة لتنمية المواطنة بما يساعد التلاميذ على أن يكونوا واثقين بأنفسهم، وأن يكون لهم صوتٌ في تقرير شؤون مدارسهم، والحي الذي يعيشون فيه، والمجتمع بأسره، وأخيراً يكون لهم إسهامٌ في تطوير جودة الحياة في المجتمع، سواء بالرأي أو الخبرة أو بالعمل الإبداعي، ولذلك جاء اهتمام التربويين بتطوير أنشطةٍ مناسبةٍ للارتقاء بالمواطنة وتنميتها.

في ضـوء ما سـبق كان من الواجب على الباحثين التربويين إجراء دراسـات تحليلية للوقوف على نقاط القوة والضـعف في مناهجنا المطورة ومدى تحقيقها للأهداف الموضـوعة، لذا جاءت هذه الدراسة كمحاولة للكشف عن قيم المواطنة المتضـمنة في محتوى أنشطة مادة الدراسات الاجتماعية للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.

ومن هنا يمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

ما درجة تضـمين قيم المواطنة في محتوى أنشـطة كتب الدراسـات الاجتماعية للصـفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي؟

2. أهمية البحث وهدفه:

يستمدّ هذا البحث أهميته كونه يعدُّ استجابةً للأهداف العامة التي وضعتها وزارة التربية في مرحلة التعليم الأساسي، والتي أكدت على ضرورة إعداد التلاميذ للمواطنة الإيجابيّة المسؤولة، وتنمية الوعي لديهم، وتعريفهم بحقوقهم وواجباتهم، كما جاء انسجاماً مع الاتجاه المتنامي في مختلف دول العالم نحو إشراك المؤسسات التعليمية في عملية الإعداد للمواطنة والمسؤولية الاجتماعية والتعددية الثقافية (حسين، 2013، ص154) وهو ما يجدر بنا في سورية التجاوب معه، إضافة إلى إنّ نتائج التحليل تلقي الضوء على صفة الاستمرارية والتتابع الواجب مراعاتها في طرح قيم المواطنة في محتوى أنشطة مادة الدراسات الاجتماعية موضوع البحث، مما يمكن أن يساعد القائمين على تطوير المناهج في تقويم عملهم، وتخطي جوانب النقص فيه.

ويهدف إلى رصـد قيم المواطنة في محتوى أنشـطة كتب الدراسـات الاجتماعية للصـفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وتعرف درجة التركيز عليها، من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما درجة توافر قيم المواطنة في محتوى أنشـطة كتب الدراسـات الاجتماعية للصـفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي؟
- ما درجة التركيز على قيم المواطنة في محتوى أنشـطة كتب الدراسـات الاجتماعية للصـفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي؟

3. مواد البحث وطرائقه:

3-1 مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

3-1-1 أنشطة التعلم:

عرّفها شـحاتة (2006) بأنّها كل ما يشـترك فيه المتعلم داخل المؤسـسـات التعليميّة وخارجها من أعمالٍ تتطلب مهاراتٍ وقدراتٍ عقليّةً أو يدويّةً أو عمليّة، نظاميّة أو غير نظاميّة، تعود عليه بمزيد من الخبرات التي تدعم تعلمه لموضـوعات متنوعة (ص62). وتعرّفها الباحثة إجرائياً بأنّها: "مجموعةُ الأنشـطة المتضـمنة في كتب الدراسـات الاجتماعية للصّـفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأسـاسـي، والتي تسـتهدفُ مسـاعدة التلميذ في اكتسـابِ المعارف والمهارات والقيم أو الاتجاهات المرغوب فيها بما يعزّز فيه حبَّهُ لوطنه ويشـجعه على ممارسـة واجباتهِ وتعرّف حقوقه ويدفعُهُ لمشـاركةِ الآخرين والتعايشِ معهم ضمنَ إطار تنميةِ المواطنة لديه."

3-1-2 قيم المواطنة:

تعرّف القيم كمصـطلح بأنّها محددات للسلوك الإنساني، فهي تشكل إطاراً مرجعياً يحكم سلوك الفرد عند ممارسة نشاطه وأفعاله المختلفة، وتمثل في الوقت ذاته أحكاماً معيارية يستند إليها الفرد في إصدار حكم على الموضوعات والأشياء وسلوك وأفعال الآخرين (نصار والمحسن، ص20).

أما المواطنة فتعرفها الموسوعة العربية العالمية (1996) بأنّها مصطلح يشير إلى "الانتماء إلى أمة أو وطن" (ص311). وقد يشير إلى ممارسة الحقوق وتحمل المسؤوليات، التى تتضمن: احترام حقوق الإنسان والتسامح والمساواة واحترام القانون والولاء للوطن والتعاون والمشاركة وغيرها (European Commission, 2005:11).

في ضـــوء ما تقدم يمكن تحديد مفهوم قيم المواطنة إجرائياً في الدراســـة الحالية بأنّها: مجموعة الأطر المعيارية الواردة في محتوى أنشطة كتب الدراسات الاجتماعية (إما بشكل مباشر (صريح) أو غير مباشر (ضمني)) والتي توجه سلوكيات وممارســـات التلميذ بما يعكس شـــعوره بالانتماء للوطن، والاعتزاز برموزه الوطنية، والوعي بحقوقه وواجباته، وقدرته على التسامح والمشاركة والانفتاح على الثقافات الأخرى، .

3-2 دراسات سابقة:

يتناول هذا الجزء من البحث عرض وتحليل مجموعة من الدراسات السابقة التي تتصل بموضوع البحث الحالي، وجاءت وفق الآتي:

دراسة لوسيتو Losito (2003) في إيطاليا، وهدفت إلى تعرف مدى فاعلية مناهج التربية الوطنية والنشاطات والفعاليات الوطنية في تنمية المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية، وأظهرت نتائج الدراسة أن مناهج التربية الوطنية تنمي في الطلاب قيم المواطنة المتمثلة في المحافظة على الدستور واحترام حقوق الوطن وحقوق المواطنين، وأشار الباحث أن طلاب المرحلة الثانوية يمارسون ضمن هذا المنهج نشاطات تنمي فيهم العمل التطوعي والمشاركة الديمقراطية، وخلصَ الباحث من دراسته إلى وجود فجوة بين الواقع والمناهج المخطط لها، وأن الوقت الذي يمضيه المعلمون في تدريس المقرر أقل من الوقت المخصص له في الخطة، وهناك نقص أساسي في استيعاب الطلاب لمفاهيم التربية الوطنية.

وفي مصر سعت دراسة الحسين (2005م) إلى تحليل عينة من الأنشطة التربوية اللاصفية في الحلقة الثانية من التعليم الأســـاســـي وذلك لتعرّف الدور الذي تقوم به في تنمية الوعي الوطني لدى التلاميذ. وقد اعتمد الباحث المنهج الوصـــفي، باستخدم أسلوب تحليل المحتوى، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها وجود بعض جوانب القصور والضعف في الاهتمام ببعض أبعاد الوعي الوطني، حيث جاء الوعي الديني في مقدمة هذه الأبعاد، يليه الوعي الاجتماعي فالوعي التاريخي فالوعي السياسي وأخيراً الوعي الاقتصادي، وكان من أهم توصيات الدراسة التخطيط السليم والمتابعة والتقويم للأنشطة التربوية في مرحلة التعليم الأساسي حتى يمكنها من إعداد التلاميذ للمواطنة الصالحة.

وهدفت دراسة المالكي(2009م) في السعودية إلى تعرف مدى توفر القيم الوطنيّة في مقرر التربية الوطنيّة لتلاميذ المرحلة الابتدائيّة من وجهة نظر المعلمين، ومدى إســـهام تلك المقررات في تعديل ســـلوك التلاميذ. وقد اســـتخدم الباحث المنهج الوصفي وصمّم استبانة لهذا الغرض، وتمّ توزيعها على مجتمع الدراسة المكوّن من جميع معلمي مادة التربية الوطنيّة في المرحلة الابتدائيّة بمحافظة الليث وعددهم (85) معلماً، وقد خلصـــت الدراســـة للنتائج التالية: إنّ القيم الوطنيّة في مقررات التربية الوطنية بالمرحلة الابتدائية توفرت بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط العام (3.28)، وكان لهذه المقررات دور كبير في تعديل سلوك التلاميذ إيجابياً فقد بلغ المتوسط العام (3.13).

أما دراســة مرتجى والرنتيســي (2011م) في فلســطين المحتلة فقد هدفت إلى إعداد قائمة بقيم المواطنة المناســبة لمناهج التربية المدنيّة للصفوف السابع والثامن والتاسع في ضوء الخصوصية الفلسطينية وتحديد مدى توافر تلك القيم بمحتوى هذه المناهج، واســتخدم الباحثان المنهج الوصــفي بالاعتماد على أســلوب تحليل المحتوى، وتوصــلت النتائج إلى تدني مراعاة محتوى هذه المناهج لقيم المواطنة وعدم التوازن في توزيعها، حيث كانت حقوق الإنســـان والقيم الســـياســـية والمســـؤولية الاجتماعية أعلى القيم، بينما كان الوعيُ البيئيُّ والوحدة الوطنيّة والانفتاح على الثقافات الأخرى أقلُ القيم تضـمناً بالرغم من

أهميتها، وأوصت الدراسة بضرورة تضمين محتوى المناهج لقيم المواطنة، والتوازن في تضمينها، وتدريب معلمي التربية المدنية على إثراء مناهج التربية المدنية بقيم المواطنة وترجمتها إلى سلوكيات وقيم في نفوس التلاميذ.

وفي سورية تعددت الدراسات التي تناولت مفهوم المواطنة كموضوع للتحليل ومنها دراسة زيود (2011) التي هدفت إلى تعرف درجة تركيز كتب التربية القومية الاشتراكية للمرحلة الثانوية في سورية على مكونات المواطنة، ولتحقيق ذلك تم إعداد أداة تألفت من سبعة مفهومات رئيسة للمواطنة و(60) مفهوماً فرعياً، وفي ضوء هذه الأداة، تم تحليل محتوى الكتب، وتم التوصل إلى عدد من النتائج منها: أنه لم يتم رصد أي توافق في توزيع التكرارات على المفهومات الرئيسة للمواطنة ولا على المفهومات الفرعية، فقد أظهرت النتائج أن نسبة (100٪) من نتائج التوافق أشارت إلى غياب التوزيع المتوازن لهذه التكرارات. وقد خلص البحث إلى عدد من المقترحات منها الحرص على إقامة تنسيق وتوافق في درجة تركيز كتب التربية القومية الاشتراكية للمرحلة الثانوية في سورية، على مفهومات المواطنة الرئيسة والفرعية، واعتمادها كأحد الأسس في وضع المناهج الدراسية.

أما في عمان فقد هدفت دراسة يعقوب وآخرون (2012) إلى تعرف أبرز قيم المواطنة من منظور حقوق الإنسان المتضمنة في كتب التربية المدنية والوطنية لآخر صف من صفوف المرحلة الثانوية للعام الدراسي 2011/2012 في الدول مجتمع الدراسة (الأردن ومصر ولبنان)، وقد اعتمد الباحثون المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، وأمكن إحصاء (685) قيمة مرتبطة بقيم المواطنة الواردة في أداة تحليل المضمون، وقد أظهر التحليل الكمي عدم التوازن في درجة التركيز على قيم المواطنة من منظور حقوق الانسان سواء بين الدول نفسها أو بين القيم التي تضمنتها المواطنة، إضافة إلى ضآلة عدد قيم المواطنة التي تضمنتها المقررات، فهي تميل بقصد أو دون قصد نحو تكريس الأنماط السياسية والاجتماعية والثقافية القائمة في هذه الدول، كما أنها غيبت الكثير من المواضيع التي تخاطب احتياجات المجتمع الاساسية (المشاركة العامة، التفكير النقدي في النظر إلى قضايا المجتمع)، و بدى واضحاً بأن تغييب بعض الحقوق عن المناهج أو ضعف الإشارة اليها قد جعلها ضمن الحقوق الأكثر إنتهاكاً وخصوصا للفئات الأكثر عرضة للانتهاك كالطفل والمرأة والمعاقين والعمالة المهاجرة وغيرها.

وبالعودة إلى سورية فقد سعت دراسة سعد الدين(2013م) إلى تعرف مدى توافر القيم الوطنيّة في محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية للصفين الرابع والخامس من مرحلة التعليم الأساسي، وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي بالاعتماد على أسلوب تحليل المحتوى، وكانت الأداة عبارة عن قائمة بالقيم الوطنيّة تألفت من (25) قيمة مقسمة في أربعة أبعاد، واستمارة تحليل محتوى. وأكدت النتائج وجود تفاوت في مدى توافر القيم في محتوى منهج الدراسات الاجتماعية للصفين، فبالنسبة للصف الرابع فقد تحقّقت بعض القيم بدرجة عالية مثل تقدير المظاهر السياحيّة وحبّ الوطن والدفاع عنه وترشيد الاستهلاك، وهناك بعض القيم لم تنل وزنها النسبي التي تستحقه مثل قيمة التسامح واحترام الرأي الآخر، أما بالنسبة للصف الخامس فقد تحقّقت القيم الوطنيّة بنسب عالية ما عدا العلم والنشيد الوطني فقد كان وزنهما النسبي ضعيفاً كما كان هناك ضعفٌ في تناول القيم البيئيّة، وأوضحت الدراسة وجودَ علاقةٍ ارتباطية ذات دلالةٍ إحصائية بين التوزيع الداخلي للقيم في محتوى منهج الدراسات الاجتماعية للصفين الرابع والخامس حيث وجدت الدراسة أن بعض القيم تحققت بدرجة ضعيفة في الدراسات الاجتماعية للصف الرابع بينما نجدها قد تحققت بدرجة عالية في الدراسات الاجتماعية للصف الخامس كالتعاون واحترام الأهل والإخلاص في أداء الواجب.

ودراسة يوسف ورمضان(2014م) إذ قام الباحثان بإعداد قائمة بمفاهيم المواطنة الواجب توفرها في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي، ومعيار للتحليل في ضوء هذه القائمة. استخدم الباحثان المنهج

الوصفي التحليلي. وأسفرت نتائج الدراسة أن مفاهيم البعد الوطني كانت من أكثر المفاهيم تكراراً في الكتاب وحققت نسباً مرتفعةً وجاءت في المرتبة الأولى، أما مفاهيم البعد المدني فقد احتلت المرتبة الأخيرة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات يمكن ملاحظة أنها تتشابه في هدفها المتمثل بتحليل محتوى المناهج لتعرف مدى توافر قيم المواطنة ضمن مضامينها المعرفية باستثناء دراسة الحسين (2005) التي اهتمت بتحليل الأنشطة التربوية اللاصفية، إلا أنها تختلف بالمرحلة التعليمية فمنها من ركز على المرحلة الأساسية كدراسة الحسين (2005) والمالكي (2009) وسعد الدين (2013) ويوسف ورمضان (2014) ومنها من ركز على المرحلة المتوسطة كدراسة مرتجى والرنتيسي (2011)، ومنها من ركز على المرحلة الثانوية كدراسة زيود (2011) وودراسة يعقوب وأخرون (2012) ودراسة لوسيتو (2003).

وقد اعتمدت الدراسات في معظمها المنهج الوصفي وأسلوب تحليل المحتوى لتحقيق هدفها باستثناء دراسة المالكي (2009) التي اعتمدت الاستبانة لاستقصاء آراء المعلمين حول هذا الموضوع، أما بالنسبة للنتائج فقد أشارت البعض منها إلى تدني مراعاة محتوى المنهاج لقيم المواطنة وعدم التوازن في توزيعها كدراسة مرتجى والرنتيسي (2011) وزيود (2011) وسعد الدين (2013) ودراسة يعقوب وآخرون (2012)، ومنها من أكدت على توافر القيم الوطنية بدرجة كبيرة في المنهاج كدراسة المالكي (2009) ودراسة يوسف ورمضان (2014).

تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة فى تناول موضوع المواطنة واستخدام نفس المنهج والأدوات البحثية، بينما تختلف عنها في سعيها إلى التعرف على قيم المواطنة المتضمنة في أنشطة التعلم لكتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، واطلاع الباحثة على هذه الدراسات أفاد في تحديد مشكلة الدراسة بشكل دقيق، وساهم في تصميم أدوات الدراسة وفي تفسير النتائج ومناقشتها.

3-3 الإطار النظري:

3-3-1 أنشطة التعلم:

تعدّ الأنشطة التعليمية في الفكر التربوي المعاصر عنصراً أساسياً في المنهاج المدرسي، وأحد العناصر المهمّة في تشكيل شخصية التلميذ وصقلها وتنميتها من مختلف جوانبها الجسميّة والعقليّة والنفسيّة والاجتماعيّة، وإنّ كثيراً من الأهداف التربوية يتم تحقيقها من خلال الأنشطة التي يقوم بها التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي، إذ بيّنت دراسة قام بها يونس والسويدي (1992) أنّ الأنشطة تعمل على تحقيق العديد من الأهداف التربوية المتعلقة بحصول التلميذ على تقدير المعلم وتنمية علاقات طيبة بين التلاميذ، وتجديد نشاطهم، كما لها أثر إيجابي في تحقيق النجاح والإنجاز الأكاديمي، وهذا ما أكّدته دراسة قهوجي (2009)، وفي دراسة كل من بوركمان ورفاقه (Bureckman, et al. 1997) ودراسة إدوارد (Edward,1994 أظهرت النتائج إيجابية التلاميذ المشاركين بالأنشطة مع زملائهم وأساتذتهم، وتمتّعهم بروح القيادة والتفاعل الاجتماعي السّوي.

ويضيف المكّاويّ (2006) أنّ النشاط يساعد في مواجهة الفروق الفرديّة بين التلاميذ (ص216)، لذا أجمع المربون على أهمية النشاط التعليمي في رفد العملية التربوية واعتباره جزءاً مهماً من المناهج الدراسية يخصص له ما يكفي من الوقت والإمكانات المادية والبشرية لتحقيق أهدافه التربوية والثقافية والعلمية والاجتماعية والتي أشار إليها عابد (1998) وفق الآتي: تعريف التلميذ بماهية المجتمع، تعميق الانتماء إلى الأسرة البشرية واحترام إنسانية الإنسان وثقافات الآخرين، احترام العمل اليدوي، تعميق الاهتمام بصحة الجسد، إتاحة الفرصة للطلبة بملء أوقات الفراغ، اكتشاف قدرات وميول ومهارات التلاميذ والعمل على رعايتها وتوجيهها (ص 29-30).

ويؤكّد عبد الهادي والعزة (1999) أنّ من أهم أهداف النشاط التعليمي تدعيم وإثراء المناهج الدراسية وإزالة الجمود والحواجز بين المواد الدراسية المتنوعة، واكتساب خبرات ومهارات في حل المشكلات في جو ديمقراطي خارج حجرات الدراسة (ص113).

وحتى تحقق الأنشطة التعليمية أهدافها التربوية، ذكر شحاته (2006) جملة من المعايير التي ينبغي مراعاتها، وأخذها بالحسبان عند اختيارها وتنفيذها، ومنها: الارتباط بينه وبين عناصر المنهج الأخرى، إتاحة الفرصة أمام جميع التلاميذ للمشاركة بفعالية وإيجابية، الحاجة إلى استخدام المعلم لمصادر متنوعة غير استخدام الكتب المدرسية، اعتمادها على التخطيط المشترك بين المعلم وطلابه، مراعاة ظروف كل مدرسة وظروف كل بيئة (ص60)، ويضيف ريّان (1993) أنها يجب أن تكون متنوعة، وغير متكررة في كل المواقف التعليمية أو معظمها(ص75)، وهناك ألوان كثيرة من الأنشطة المدرسيّة التي يمكن أن يزاولها التلاميذ وفق استعداداتهم وقدراتهم، منها: النشاطات الثقافية والعلمية والرياضية والفنية والاجتماعية.

خلاصة القول أنّنا نُعدُّ الأنشطة التعليمية أداةً أساسية في المجال التربوي، إذ إنّها تساعد التلميذ في إبراز مواهبه وقدراته المختلفة وإكسابه قيم وعادات حسنة واتجاهات مرغوبة، فعلى القائمين عليها أن يضعوا نصب أعينهم ضرورة التخطيط الجيد لها، وتوفير الإمكانات المناسبة التي تتيح لها تحقيق أهدافها المرسومة.

3-3-2 قيم المواطنة:

يقصد بتنمية قيم المواطنة التربية الهادفة إلى تعزيز شعور الفرد بالانتماء إلى مجتمعه وقيمه ونظامه وبيئته وثقافته ليرتقي هذا الشعور إلى حد تشبّع الفرد بثقافة الانتماء، وأن يتمثّل ذلك في سلوكه وفي دفاعه عن قيم وطنه ومكتسباته (أبو دف، 1999، ص127).

فالتربية على المواطنة تتضمن تنمية معرفة الفرد بمجتمعه وتفاعله إيجابياً مع أفراده بشكل يسهم في تكوين مواطنين صالحين متمكّنين من الحكم على ما يعترضهم داخل مجتمعهم وخارجه. وهي بهذا " تبحث حقوق المواطن وواجباته، عندما يدخل في علاقة مع مواطنين آخرين خارج نطاق الوطن، وقد ميّز ناصر (2002) بين حقوق المواطنة وواجباتها، فأشار بأنّ "الحقوق هي المزايا التي يشعر الفرد أو الجماعة أن من حقّهم أن يحصلوا عليها من المجتمع، أما الواجب فيتمثّل في أيّ أفعال تفرضها قواعد مقبولة تحكم أي ناحية هامّة من نواحي الحياة الإجتماعيّة أو أي عمل تعاوني، وهذه الواجبات تتمثل في الواجبات الخلقيّة، والقانونيّة، والوطنيّة، والإجتماعيّة، والعائليّة، والعقائديّة".

وتحقيق المواطنة لا يقتصر على مجرد معرفة المواطن بحقوقه وواجباته فقط ولكن حرصه على ممارستها من خلال شخصية مستقلة قادرة على حسم الأمور لصالح الوطن وحتى تكون المواطنة مبنية على وعي لابد أن تتم بشكل مقصود من خلال الدولة حيث يتم تعريف التلميذ بمفاهيم المواطنة وخصائصها منذ بداية المرحلة التعليمية الأولى وعبر مراحل التعليم المختلفة (الماجد،www.eduqatif.com).

والمواطنة هي التعبير الاجتماعي لعملية انتماء الفرد وعطائه لمجتمعه، ويتم دعم الانتماء خلال مراحل نمو وتشكيل شخصية الفرد من خلال التنشئة الاجتماعية عبر المؤسسات التربوية المختلفة، ويعرّف الحبيب (2005) الانتماء على أنّه "مفهوم يرتبط بالانتساب إلى الجماعة والوطن ومؤسسات المجتمع المدني بحيث يكون الفرد متوحداً معه، مندمجاً فيه باعتباره عضواً مقبولاً ومتقبلاً له" (ص13)، كما يُعرّف بأنه شعور أو إحساس داخلي لدى الفرد يتركّز على الحاجات والدوافع الاجتماعية والنفسية، ويعوِّد الفرد الارتباط بلغة المجتمع وثقافته ونظمه ومؤسساته المختلفة باعتبار الفرد جزءاً من هذا المجتمع وعليه الالتزام بمعاييره وقوانينه عن اقتناع وحب مع الاستعداد للتضحية من أجل نصرته والدفاع عنه والمساهمة في حل مشكلاته (الرشيدي، 2004، ص70).

وترتبط بقيمة الانتماء قيم أخرى متداخلة معها ومحققة لها مثل تعزيز المشاركة؛ إذ يرى علي (2005) أنّها تعبّر عن كون الفرد داخل مجتمعه ليس منفصلاً عنه بل يأخذ من المجتمع ويعطي للمجتمع، وذلك من خلال المشاركة الاجتماعية الفعّالة والتفاعل الإيجابي في كلّ ما يتصل بمجتمعه، ويظهر ذلك من خلال الرغبة في تعزيز الارتباط بالآخرين ودعم المشاركة مع البيئة المحلية (ص31).

يُستخلص مما سبق أنّ هذه الأبعاد والمكونات الأساسية ينبغي أن تكتمل حتى تتحقق المواطنة الصالحة، فالشعور بالانتماء للوطن وحده لا يكفي إذا لم تعكسه تصرفاتنا، والمطالبة بحقوقنا لا جدوى منها ما لم نلتزم بما علينا من واجبات، وخوفي أن يجرفنا تيار العولمة ما لم نتمسك بجذور هويتنا ونفتخر بها.

3-3-3 الدراسات الاجتماعية و تنمية المواطنة:

إنّ الهدف الرئيس لتدريس الدراسات الاجتماعية هو تربية المتعلم ليكون مواطناً متمتعاً بمشاعر الانتماء الوطني والقومي والإنساني، مقدراً للجهود التي تبذلها الحكومة في المجالات كافة على المستوى المحلي والعربي والعالمي، مراعياً القوانين المعمول بها في بلده والعالم، معتزاً بالأمة العربية ولغتها القومية وتراثها ومستعدا للدفاع عنها، محافظاً على البيئة المحلية والعالمية، قادراً على التواصل في مجتمعه، منفتحاً على الآخرين ومؤمناً بإيجابيات التعددية وتوظيفها لخدمة المجتمع والمصلحة العامة، قادراً على اتخاذ القرار وروح المبادرة لصالح وطنه وأمته والإنسانية جمعاء وذلك بعد اكتسابه المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم المناسبة (وزارة التربية السورية،2007)، والدراسات الاجتماعية في طبيعتها تتضمن الأبعاد التالية: التاريخية والجغرافية والاقتصادية والثقافية والوطنية، وهي بذلك تمثل بيئة ملائمة لتكوين شخصية الفرد المشبعة بقيم المواطنة، ومعارفها ومهاراتها(هويدي وحوامدي، 2016، ص57_58). ويضيف تيرنر(د.ت) "إنّ إعداد مواطنين مسؤولين ذوي وعي بقضاياهم المعاصرة، وذوي رؤية تتجاوز حدود بلدهم لتصل إلى العالم الفسيح من أهم أهداف مادة الدراسات الاجتماعية حيث تحرص على إعداد التلاميذ للكليات والجامعات، وللمهن التي يمارسوها مستقبلاً (ص30).

3-4 مجتمع البحث:

تكون المجتمع الأصلي للبحث من كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، طبعة 2020/2019م.

3-5 عينة البحث:

قامت الباحثة باختيار عينة قصدية تشمل كل نشاط تعليمي متضمن في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.

3-6 منهج البحث:

في ضوء طبيعة البحث والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، ويعرّفه الرشيدي (2000) "مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتماداً على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلاً كافياً ودقيقا، لاستخلص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث" (ص59)، واعتمدت الباحثة أسلوب تحليل المحتوى باعتباره "أحد أساليب البحث العلمي الذي يهدف إلى الوصف الكمي للمحتوى الظاهر والمضمون الصريح للمادة المراد تحليلها، وفق أسس منهجية ومعايير موضوعية "(الهاشمي وعطية،2014، ص174) وذلك لتحليل محتوى أنشطة التعلم موضوع الدراسة بهدف تعرف قيم المواطنة التي تتضمنها، وتم استخدامه ضمن مجموعة من القواعد والضوابط العلمية المنظمة والمحددة.

3-7 أداة البحث:

تطلب تحقيق أهداف البحث استخدام قائمة شملت أهم قيم المواطنة الرئيسة والفرعية وقد تم اعتمادها كمعيار لتحليل أنشطة التعلم المتضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.

وقد توصلت الباحثة إلى إعداد هذه القائمة بعد الاطلاع على أدبيات البحث التربوي، ومعايير مناهج الدراسات الاجتماعية وأهدافها، والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث ففي دراسة سعد الدين (2013) وضعت الباحثة قائمة تتضمن 25 قيمة مقسمة في أربعة أبعاد (البعد الوطني، البعد الاجتماعي، البعد الاقتصادي)، وفي دراسة قام بها يوسف ورمضان (2014) وضع الباحثان قائمة تتضمن 60 مفهوماً فرعياً من مفاهيم المواطنة مقسمة في ثلاثة أبعاد (البعد الوطني، البعد المدني، البعد البيئي) وكذلك دراسة زيود (2011) إذ قامت الباحثة بإعداد قائمة تألفت من 60 مكوناً فرعياً تندرج تحت سبع مكونات رئيسة للمواطنة وهي (الانتماء الوطني، الانتماء القومي، الانتماء الإنساني، حقوق المواطن، واجبات المواطن، المشاركة المجتمعية، القيم الأساسية) أما القائمة التي أعدتها الباحثة فقد اشتملت في صورتها الأولية على (28) قيمة فرعية موزعة في خمسة قيم رئيسة، ويبين الجدول الآتي الصورة الأولية لقائمة قيم المواطنة الرئيسة وعدد القيم الفرعية المنتمية لها:

الجدول رقم(1): الصورة الأولية لقائمة قيم المواطنة الرئيسة وعدد القيم الفرعية المنتمية لها

	القيم الرئيسة	عدد القيم الفرعية
1	الانتماء للوطن	6
2	الوعي بالحقوق	7
3	الالتزام بالواجبات	7
4	التسامح	3
5	المشاركة	5

بعد ذلك عُرضت هذه القائمة على عدد من المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة دمشق وبعض المعلمين والأساتذة في وزارة التربية والمركز الوطني لتطوير المناهج، لبيان رأيهم حول مدى مناسبتها لاعتمادها كمعيار لتحليل الأنشطة التعليمية في كتب الدراسات الاجتماعية موضوع البحث، وبناء على ملاحظاتهم والمقترحات التي طرحوها أُجريت مجموعة من التعديلات على القائمة وفق الآتي:

- تعديل بعض القيم، مثل قيمة (احترام التنوع) لتصبح (احترام التنوع والاختلاف)، وقيمة الاعتزاز بصروح الوطن (الأماكن الأثرية والدينية والتاريخية) لتصبح الاعتزاز بصروح الوطن (الأماكن الأثرية والدينية).
- إضافة (شخصيات تاريخية، العملة) إلى قيمة الاعتزاز بالرموز الوطنية.
- لم يتم حذف أو نقل أي قيمة فرعية أو رئيسة.

وأصبحت القائمة في صورتها النهائية صالحة للتطبيق، وتم اعتمادها معياراً للتحليل.

3-8 خطوات التحليل:

هدف التحليل: تهدف عملية التحليل إلى تعرف قيم المواطنة المتضمنة في محتوى أنشطة التعلم في كتب الدراسات الاجتماعية المقررة على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وفق القائمة التي تم إعدادها مسبقاً.

عينة التحليل: تمثلت عينة التحليل في الأنشطة التعليمية لكتب الدراسات الاجتماعية المقررة على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي للعام الدراسي(2020/2019م).

وحدة التحليل: اعتمدت الباحثة الفكرة كوحدة للتحليل، وسوف يتم النظر إلى كل نشاط على أنه فكرة، واستخدمت وحدة المساحة التي تمثلت في عدد الصفحات التي تشغلها كل قيمة من القيم المحددة، متضمنة المادة المكتوبة والصور والأشكال التوضيحية في الكتاب، وذلك لتقدير الحجم الذي تحتله قيم المواطنة بالنسبة للحجم الكلي للكتب.

فئات التحليل: تمثلت فئات التحليل في هذا البحث في قيم المواطنة الفرعية الواردة فيها.

ضوابط عملية التحليل: لقد تم تحليل الأنشطة التعليمية المتضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية المقررة على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وفق قائمة قيم المواطنة.

- اسم الوحدة الدراسية ورقمها.
- القيمة كما أوردتها الكتب المدرسية إما بشكل مباشر أو غير مباشر.
- يشمل التحليل الأنشطة التعليمية المتضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية المقررة على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.
- استبعاد (مشاريع للإنجاز) الواردة في نهاية كل كتاب لأنها تعتمد على اختيار الطالب لمشروع واحد لتنفيذه دون بقية المشاريع.
- استخدام استمارة لرصد النتائج وتكرار كل وحدة وفئة تحليل.

3-9 صدق أداة التحليل وثباتها:

3-9-1 الصدق:

ويقصد بالصدق هنا "مدى تحقيق الأداة للغرض الذي أعدت من أجله، فتقيس ما وضعت لقياسه فقط" (الآغا، 1997، ص18)، وقد تم الاستدلال على صدق أداة التحليل من خلال عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في المجال التربوي، حيث تم تضمين ملاحظاتهم في الأداة سواء المتعلقة بمدى شمولها وكفاية أبعادها، أو تلك المتعلقة بصياغة بعض الأبعاد أو المؤشرات الفرعية لها لتكون مفهومة وواضحة، الأمر الذي يفترض معه أن الأداة صالحة لقياس ما صممت لقياسه وأنها تتمتع بالصدق.

3-9-2 الثبات:

والمقصود بالثبات هنا " الحصول على النتائج نفسها عند تكرار القياس باستخدام الأداة نفسها"(الأغا، 1997، ص120)، وللتأكد من ثبات التحليل قامت الباحثة بتحليل محتوى الأنشطة وفق القائمة المعدة مرتين، يفصل بينهما مدة زمنية قدرها (15) يوماً، وذلك بالاعتماد على قراءة الدروس الواردة في المقررات عينة البحث قراءة واعية بهدف التعرف على قيم المواطنة المتضمنة فيها، وكما وردت في أداة التحليل، وسوف ينظر إلى كل نشاط على أنه فكرة، ثم تحديد المدلول لكل فكرة من أفكار المحتوى وتحديد المجال الذي تنتمي له هذه الفكرة، وهكذا تم تسجيل تكرار واحد لكل فكرة ظهرت في المحتوى الذي تم تحليله، ثم جرى تفريغ نتائج التحليل في جداول تكرارية لكل كتاب. وقام باحث آخر ذات دراية بعملية تحليل الكتب المدرسية بتحليل الكتب نفسها وهذه الخطوة تسهم في جعل عملية التحليل أكثر دقة، حيث تم حساب نسبة الاتفاق بين تحليل الباحثة الأول والثاني، وتحليل الباحثة الثاني والمحلل باستخدام معادلة هولستي والتي تنص على: $R = \frac{2(C_1.C_2)}{C_1+C_2}$ حيث:

R: معامل الثبات.

$2(C_1.C_2)$: عدد مرات الاتفاق بين التحليل الأول والثاني ×2

C_1: مجموع التكرارات في التحليل الأول.

C_2: مجموع التكرارات في التحليل الثاني.

والجدول الآتي يوضـــح معامل الثبات بين تحليل الباحثة الأول والثاني، وتحليل الباحثة الثاني والمحلل لكتب الدراســـات الاجتماعية للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي:

الجدول رقم(2): معامل الثبات بين تحليل الباحثة الأول والثاني، وتحليل الباحثة الثاني والمحلل لمحتوى الأنشطة التعليمية في كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي

كتاب الدراسات الاجتماعية	تحليل الباحثة الأول	تحليل الباحثة الثاني	الثبات	تحليل المحلل	الثبات
الصف الأول	44	49	0.94	55	0.94
للصف الثاني	65	56	0.92	69	0.89
للصف الثالث	115	101	0.93	89	0.93
للصف الرابع	70	82	0.92	95	0.92

من خلال الجدول السابق اتضح لنا أن معاملات الثبات مرتفعة وهذا يعني قبول التحليل، حيث تراوحت قيمة معامل الثبات بين (0.89–0.94)، وهذه القيم المرتفعة لمعامل الثبات يدل على قبول التحليل.

3–10 المعالجة الإحصائية: لقد تمّ استخدام التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية.

3–11 إجراءات تحليل الأنشطة التعليمية في كتب الدراسات الاجتماعية:

إن تحليل المحتوى يعد أسلوباً أساسياً لاتخاذ أي قرار يستهدف تحسين المنهج أو تطويره، ويحتاج من يقوم بعملية تحليل المحتوى إلى الوصف والتقدير الكمي لمحتوى منهج ما، ويعتبر هذا من المسائل الأساسية التي يعتمد عليها من يتصدى لاتخاذ قرارات تتعلق بتعديل المنهج أو تطويره، وهو في هذا الأمر يحتاج إلى معايير يســـتطيع من خلالها التوصـــل إلى القرار المناسب.(Eraut,1975,p;11–31)

ومن ثم يعد أســـلوب تحليل المحتوى بمثابة أداة يمكن من خلالها التوصـــل إلى جوانب التركيز أو الاهتمام في المحتوى المقدم، كما أنه يمثل حكماً على محتوى المادة العلمية التي يحتويها المنهج الدراسي بطريقة موضوعية إلى حد كبير. إذ أنه يعتمد على التحليل المنطقي ووصف المحتوى العلمي سواء أكان مكتوباً أو لفظياً أو مرئياً، وكذلك تعيين الهدف من عملية التحليل، ومن جانبه يعتمد أسلوب تحليل المحتوى على تحديد أقسام المادة المراد تحليلها (فئات التحليل) وقد قسمت في هذه البحث إلى قيم المواطنة الرئيسة والفرعية، يستتبع ذلك عادة تحديد وحدة التحليل، والتي قد تكون فقرة أو جملة أو حتى كلمة واحدة، أو وحدة الموضـوع نفسـها(عبد المنعم والسـيد مراد، 2012، ص17). وقد اختارت الباحثة الفكرة كوحدة تحليل في هذه البحث، فهذا من وجهة نظر الباحثة يتناســب مع طبيعة المادة العلمية وكون الفكرة تعطي معنى متكاملاً بما يتضــمنه المحتوى من أنشطة.

واستخدمت وحدة المساحة التي تمثلت في عدد الصفحات التي تشغلها كل قيمة من القيم المحددة، وفي ضوئها تم حساب النسب المئوية لعدد الصفحات المخصصة لكل قيمة نسبة إلى العدد الكلي لصفحات الكتاب. وسنوضح نتائج حصر عدد الصفحات المخصصة لكل قيمة من القيم المحددة، والنسب المئوية لهذا العدد نسبة إلى العدد الكلي لعدد صفحات الكتاب لمقرر الدراسات الاجتماعية موضوع البحث. وينحصر الهدف من عملية تحليل المحتوى التوصل إلى إجابات عن التساؤلات التي حددت بها مشكلة البحث، وإلى أي مدى تنعكس قيم المواطنة في محتوى المادة العلمية.

وفيما يلي عرض تفصيلي لما تم من إجراءات في هذا الشأن: تشتمل هذه الكتب على:

الدراسات الاجتماعية للصف الأول الأساسي (كتاب التلميذ)، الفصل الدراسي الأول والثاني، طبعة (2020/2019م).

الدراسات الاجتماعية للصف الثاني الأساسي (كتاب التلميذ)، الفصل الدراسي الأول والثاني، طبعة (2020/2019م).

الدراسات الاجتماعية للصف الثالث الأساسي (كتاب التلميذ)، الفصل الدراسي الأول والثاني، طبعة (2020/2019م).

الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي (كتاب التلميذ)، الفصل الدراسي الأول والثاني، طبعة (2020/2019م).

تشتمل هذه المادة في كل صف على كتاب واحد للفصلين، ويوضح الجدول التالي عدد وحدات ودروس وصفحات كل كتاب:

الجدول رقم (3): عدد وحدات ودروس وصفحات كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الأربعة الأولى في الفصل الأول والثاني

رقم الوحدة	عنوان الوحدة	كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول		كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثاني		كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث		كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع	
		عدد الدروس	رقم الصفحات	عدد الدروس	رقم الصفحات	عدد الدروس	رقم الصفحات	عدد الدروس	رقم الصفحات
الوحدة الأولى	أنا	6	23-10	5	27-10	3	23-10	3	21-10
الوحدة الثانية	أنا وأنت	4	33-24	3	41-28	4	39-24	2	31-22
الوحدة الثالثة	سلامتي	4	43-34	2	47-42	3	49-40	2	39-32
الوحدة الرابعة	مجتمعي	3	51-44	4	61-48	4	71-50	6	63-40
الوحدة الخامسة	بيئتي	6	73-52	6	83-62	7	105-72	8	105-64
الوحدة السادسة	وطني	6	87-74	5	99-84	5	125-106	5	121-106

وكما ذكرت سابقاً سيتم النظر إلى كل نشاط على أنه فكرة، وبالتالي تم حصر عدد الأفكار الواردة في كل كتاب ، ويبين الجدول التالي توزيع الأفكار على وحدات الكتب:

الجدول رقم (4): توزيع الأفكار في كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي

رقم الوحدة	الصف الأول		الصف الثاني		الصف الثالث		الصف الرابع	
	عدد الأفكار الكلية	عدد الأفكار المرتبطة بقيم المواطنة	عدد الأفكار الكلية	عدد الأفكار المرتبطة بقيم المواطنة	عدد الأفكار الكلية	عدد الأفكار المرتبطة بقيم المواطنة	عدد الأفكار الكلية	عدد الأفكار المرتبطة بقيم المواطنة
الأولى	17	3	20	11	15	5	15	5
الثانية	13	9	15	10	22	10	10	7
الثالثة	12	10	6	6	18	11	8	8
الرابعة	14	10	12	7	50	32	29	15
الخامسة	36	5	29	5	46	16	57	28
السادسة	21	12	26	17	30	27	24	19
المجموع	113	49	108	56	181	101	143	82

وقد تم تحليل الأنشطة وفق الأفكار المتضمنة فيها وذلك للتعرف على قيم المواطنة وتقسيمها إلى أفكار ترتبط بـــ(الانتماء للوطن، الوعي بالحقوق، الالتزام بالواجبات، التسامح، المشاركة)، وقد تمت مراجعة الأفكار في كل وحدة من وحدات الكتاب على حدة لتصنيفها حسب قيم المواطنة التي سبق وذكرناها.

4- نتائج البحث ومناقشتها: فيما يلي عرض لنتائج التحليل الكمي للمحتوى الذي أجري للإجابة على أسئلة البحث.

4-1 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما درجة توافر قيم المواطنة في محتوى أنشطة كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الأربعة من مرحلة التعليم الأساسي؟

تضمن التحليل الكمي لكتب الدراسات الاجتماعية في الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في سورية تحويل محتوى الأنشـطة إلى أرقام يمكن التعامل معها إحصـائياً واسـتخلاص الدلالات الضـمنية لها، وقد اشـتمل التحليل الكمي حساب تكرارات ورود قيم المواطنة في محتوى الأنشطة (إما بشكل مباشر أو غير مباشر)، والنسب المئوية لهذه االتكرارات، وقد أسفرت عملية التحليل إلى النتائج المبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (5): التكرارات والنسب المئوية والرتب لقيم المواطنة الرئيسة المتضمنة في محتوى أنشطة كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الأربعة الأساسية في الفصلين

قيم المواطنة	كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول الأساسي			كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثاني الأساسي			كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث الأساسي			كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي			الكتب ككل		
	التكرار	النسبة المئوية	الرتب	التكرار	النسبة المئوية	الرتب	التكرار	النسبة المئوية	الرتب	التكرار	النسبة المئوية	الرتب	التكرار	النسبة المئوية	الرتب
الانتماء للوطن	18	16%	**1**	25	23%	**1**	51	28%	**1**	52	36%	**1**	**146**	**27%**	**1**
الوعي بالحقوق	4	3.5%	**4**	2	2%	**5**	15	8%	**3**	4	3%	**5**	**25**	**5%**	**4**
الالتزام بالواجبات	15	13%	**2**	13	12%	**2**	21	12%	**2**	10	7%	**2**	**59**	**11%**	**2**
التسامح	8	7%	**3**	3	3%	**4**	6	3.5%	**5**	7	5%	**4**	**24**	**4%**	**5**
المشاركة	4	3.5%	**4**	12	11%	**3**	8	4.5%	**4**	9	6%	**3**	**33**	**6%**	**3**
العدد الكلي لأنشطة المواطنة	49			56			101			82			**288**		
		43%			**51%**			**56%**			**57%**			**53%**	
العدد الكلي لأنشطة الكتاب	113			108			181			143			**545**		

يمكن ملاحظة أن قيم المواطنة ككل قد نالت نسب مقبولة من مجمل أنشطة كل كتاب، ورغم اختلاف النسب المئوية للقيم الفرعية للمواطنة، كان هناك نوع من التدرج في عرضها ككل، إذ بلغت نسبتها في الصف الأول (43%) وارتفعت في الصف الثاني لتبلغ (51%)، ثم نالت في الصف الثالث نسبة (56%) وفي الصف الرابع بلغت (57%)، وفيما يأتي شرح تفصيلي لكل كتاب:

بالنسبة لكتاب الدراسات الاجتماعية في الصف الأول: يتضح لنا من الجدول السابق أن هناك تفاوت في توزيع قيم المواطنة، فقد نالت قيمة (الانتماء للوطن) المرتبة الأولى بتكرار (18) ونسبة مئوية (16%) تليها قيمة (الالتزام بالواجبات) التي بلغت عدد تكراراتها (15) بنسبة مئوية (13%) ومن ثم قيمة (التسامح) بتكرار (8) ونسبة مئوية (7%) أما في المرتبة الرابعة فجاءت قيمتي (الوعي بالحقوق والمشاركة) بتكرار (4) ونسبة مئوية (3.5%)، وعند حساب متوسط التكرارات الذي بلغ (9.8) وجدنا أن هناك قيمتين فقط من أصل خمسة كانتا فوق المتوسط وهما الانتماء للوطن والالتزام بالواجبات، أما قيم الوعي بالحقوق والتسامح والمشاركة فقد كانت دون المتوسط.

بالنسبة لكتاب الدراسات الاجتماعية في الصف الثاني: يوضّح لنا الجدول السابق أن قيمة (الانتماء للوطن) جاءت في المرتبة الأولى بتكرار (25) ونسبة مئوية (23%)، تليها قيمة (الالتزام بالواجبات) التي نالت (13) تكرار ونسبة مئوية

(12%)، لتأتي بعدها في المرتبة الثالثة قيمة (المشاركة) بتكرار (12) ونسبة مئوية (11%) أما في المرتبة الرابعة فجاءت قيمة (التسامح) بتكرار (3) ونسبة مئوية (3%)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت قيمة (الوعي بالحقوق) بتكرار (2) ونسبة مئوية (2%) وعند حساب متوسط التكرارات الذي بلغ (11.2) وجدنا أن هناك ثلاث قيم من أصل خمسة كانت فوق المتوسط وهي الانتماء للوطن والالتزام بالواجبات والمشاركة، أما قيمتا الوعي بالحقوق والتسامح فقد كانت دون المتوسط.

بالنسبة لكتاب الدراسات الاجتماعية في الصف الثالث: يتضح لنا من الجدول السابق أن قيمتي (الانتماء للوطن) و(الالتزام بالواجبات) قد حافظتا على المرتبتين الأولى والثانية بتكرار (51) ونسبة مئوية (28%) للأولى وتكرار (21) بنسبة مئوية (12%) للثانية، تليها قيمة (الوعي بالحقوق) بتكرار (15) ونسبة مئوية (8%) أما في المرتبة الرابعة فجاءت قيمة (المشاركة) بتكرار (8) ونسبة مئوية (4.5%)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت قيمة (التسامح) بتكرار (6) ونسبة مئوية (3.5%) وعند حساب متوسط التكرارات الذي بلغ (20.2) وجدنا أن هناك قيمتين فقط من أصل خمسة كانتا فوق المتوسط وهما الانتماء للوطن والالتزام بالواجبات، أما قيم الوعي بالحقوق والتسامح والمشاركة فقد كانت دون المتوسط.

بالنسبة لكتاب الدراسات الاجتماعية في الصف الرابع: يتضح لنا من الجدول السابق أن هناك تفاوت كبير في توزيع قيم المواطنة في الصف الرابع، فقد تكررت قيمة (الانتماء للوطن) بشكل كبير نسبة لباقي القيم إذ نالت المرتبة الأولى بتكرار (52) ونسبة مئوية (36%) تليها قيمة (الالتزام بالواجبات) التي بلغت عدد تكراراتها (10) بنسبة مئوية (7%) ومن ثم قيمة (المشاركة) بتكرار (9) ونسبة مئوية (6%) أما في المرتبة الرابعة فجاءت قيمة (التسامح) بتكرار (7) ونسبة مئوية (5%) وبقيت قيمة (الوعي بالحقوق) التي نالت المرتبة الخامسة والأخيرة بتكرار (4) ونسبة مئوية (3%)، وعند حساب متوسط التكرارات الذي بلغ (16.4) وجدنا أن هناك قيمة واحدة فقط من أصل خمسة كانت فوق المتوسط وهي الانتماء للوطن، أما باقي القيم فقد كانت دون المتوسط.

بالنسبة لمجموع الكتب: نلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (الانتماء للوطن) قد نالت المرتبة الأولى بأكبر عدد للتكرارات بلغ (146) ونسبة مئوية (27%) بفارقٍ واضح بينها وبين بقية القيم، تليها في المرتبة الثانية قيمة (الالتزام بالواجبات) بتكرار (59) ونسبة مئوية (11%)، وجاءت قيمة (المشاركة) في المرتبة الثالثة بتكرار (33) ونسبة مئوية (6%)، أما قيمة (الوعي بالحقوق) فقد نالت المرتبة الرابعة بتكرار (25) ونسبة مئوية (5%)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت قيمة (التسامح) بتكرار (24) ونسبة مئوية (4%)، وعند حساب متوسط التكرارات الذي بلغ (57.4) وجدنا أن هناك قيمتين فقط من أصل خمسة كانتا فوق المتوسط وهما الانتماء للوطن والالتزام بالواجبات، أما باقي القيم فقد كانت دون المتوسط.

وقد يعود السبب في حرص المناهج على تنمية قيمة الانتماء لدى التلاميذ من خلال الأنشطة التعليمية كونها مطلب أساسي لتحقيق المواطنة، فالمواطنة هي التعبير الاجتماعي لعملية انتماء وعطاء الفرد لمجتمعه، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سكران (2010) والتى تشير إلى أن "الإنتماء الوطني يأتي فى مقدمة القيم والمبادئ الأساسية للمواطنة، والتي يجب دعمه وتغذيته لدى الفرد بالممارسات القانونية التى تكفل الحصول على كافة حقوقه"، ومن الملفت للانتباه أن قيم التسامح والمشاركة والوعي بالحقوق نالت نسب منخفضة رغم أهميتها، لذا لا بدّ من زيادة اهتمام الكتب بها فهي من المكونات الأساسية للمواطنة، إذ إنّ الحديث عن مواطنة التلاميذ مرتبط بمدى وعيهم بحقوقهم التي تمكنهم من الاستقلالية والمشاركة في الحياة العامة، والانفتاح على الآخر.

4-2<u>النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني</u>: ما درجة التركيز على قيم المواطنة الواردة في أنشطة مقرر الدراسات الاجتماعية للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي؟

استخدمت وحدة المساحة التي تمثلت في عدد الصفحات التي تشغلها كل قيمة من القيم المحددة، متضمنة كل نشاط موجود في الكتاب يهدف إلى تنمية هذه القيم إما بشكل مباشر أو غير مباشر. وتم حساب النسب المئوية لعدد الصفحات المخصصة

لكل قيمة نسبة إلى العدد الكلي لصفحات الكتاب. ويوضح الجدول (6) نتائج حصر عدد الصفحات المخصصة لكل قيمة من القيم المحددة، والنسب المئوية لهذا العدد نسبة إلى العدد الكلي لعدد الصفحات، في كل كتاب على حده.

الجدول رقم (6): عدد الصفحات المخصصة لكل قيمة من القيم، ونسبها المئوية لمجموع عدد الصفحات الفعلية في كتاب الدراسات الاجتماعية

قيم الموطنة الرئيسة	كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول الأساسي		كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثاني الأساسي		كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث الأساسي		كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي		الكتب ككل	
	عدد الصفحات	النسبة المئوية	عدد الصفحات	النسبة المئوية	عدد الصفحات	النسبة المئوية	عدد الصفحات	النسبة المئوية	عدد الصفحات	النسب المئوية
الانتماء للوطن	12	18%	16	20%	36	34%	40	39%	104	29%
الوعي بالحقوق	2	3%	2	2.5%	5	5%	4	4%	13	4%
الالتزام بالواجبات	9	13%	9	11%	11	10%	6	6%	35	10%
التسامح	5	7%	2	2.5%	4	4%	6	6%	17	5%
المشاركة	3	4%	10	13%	6	6%	6	6%	25	7%
المجموع	**31**		**39**		**62**		**62**		194	
العدد الفعلي لصفحات الكتاب	**68**	45%	**79**	49%	**106**	59%	**102**	61%	355	55%

نلاحظ من الجدول رقم (6) أن قيم المواطنة الرئيسة قد احتلت نصيباً وافراً من محتوى أنشطة المقرر، إذ بلغت عدد الصفحات التي احتلتها قيم المواطنة الرئيسة من مجمل صفحات كتاب الصف الأول ما نسبته (45%)، وارتفعت لتبلغ (49%) من مجمل صفحات كتاب الصف الثاني، أما في كتاب الصف الثالث فقد بلغت (59%) وبقيت محافظة على الزيادة لتبلغ (61%) في كتاب الصف الرابع. وإن كانت هذه النسب غير متساوية فهي متقاربة ومتدرجة نوعاً ما رغم اختلاف النسب الفرعية لها.

بالنسبة لكتاب الصف الأول: كان التركيز على قيمتي (الانتماء للوطن والالتزام بالواجبات) اللتين احتلتا النصيب الأكبر من عدد الصفحات بنسب بلغت على التوالي (18% و13%) أما قيمة (التسامح) فقد بلغت نسبة التركيز عليها (7%) وكان التركيز على قيمتي (المشاركة والوعي بالحقوق) قليل جداً بنسب بلغت (4%) و(3%) على الترتيب.

بالنسبة لكتاب الصف الثاني: زادت نسبة التركيز على قيمة (الانتماء للوطن) التي بلغت (20%) كما زادت المساحة المخصصة بالنسبة لقيمة (المشاركة) بنسبة بلغت (13%) مع الحفاظ على نسبة لا بأس بها لقيمة (الالتزام بالواجبات) والتي بلغت (11%) وبقيت قيمتا (الوعي بالحقوق) و(التسامح) تحتلان مساحة صغيرة بلغت (2.5%).

بالنسبة لكتاب الصف الثالث: من الجدول السابق يمكننا ملاحظة الاستمرار في التركيز على قيمة (الانتماء للوطن) التي يزداد كلما ارتفعنا صفاً، فقد بلغت نسبتها من عدد صفحات كتاب الصف الثالث (34%)، تليها قيمة (الالتزام بالواجبات) التي نالت نسبة (10%) في حال نالت بقية القيم نسب صغيرة بلغت (6%) لقيمة (المشاركة) و(5%) لقيمة (الوعي بالحقوق) و(4%) لقيمة (التسامح).

بالنسبة لكتاب الصف الرابع: بقي التركيز على قيمة (الانتماء للوطن) واضحاً إذ بلغت نسبته (39%) من مجمل صفحات كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع، جاء بعدها قيمة الالتزام بالواجبات بنسبة بلغت (10%) أما بقية القيم فقد نالت نسبة صغيرة متساوية بلغت (6%).

بالنسبة لمجموع الكتب: نلاحظ من الجدول رقم (6) أن مجمل الكتب ركزت بالمرتبة الأولى على قيمة (الانتماء للوطن) بنسبة بلغت (26%) من مجمل صفحاتها، وربما يعود ذلك إلى أهمية هذه القيمة في تنمية شعور التلاميذ بالارتباط بأرض الوطن والاعتزاز به، تليها قيمة (الالتزام بالواجبات) بنسبة بلغت (10%) ويمكن ملاحظة الانخفاض التدريجي في التركيز على هذه القيمة، إذ بلغت أعلى نسبة لها في الصف الأول وبدأت بعدها تدريجياً بالتناقص في الصفوف اللاحقة، أما قيمة (المشاركة) فقد بلغت نسبة التركيز عليها (7%) اختلفت من صف لآخر إذ بلغت أعلاها في الصف الثاني وأقلها في الصف الأول، ورغم الأهمية الكبيرة لقيمة (التسامح) في زرع بذور المحبة والتآلف في نفوس التلاميذ، وتشجيعهم على تقبل الآخر واحترامه كإنسان بغض النظر عن انتماءاته الأخرى، فقد كان الاهتمام بها قليل نسبياً إذ بلغت نسبتها (5%)، وهذا ما يقودنا إلى قيمة (الوعي بالحقوق) التي بلغت نسبتها (4%) من مجمل صفحات الكتب والتي حافظت تقريباً على نسب قليلة متقاربة نوعاً ما في جميع الصفوف.

4-3تفسير النتائج:

بالنظر إلى نتائج تحليل محتوى أنشطة كتب الدراسات الاجتماعية وجدت الباحثة أن كل القيم الرئيسة للمواطنة كانت متوافرة، ولكن بنسب متفاوتة، فهناك بعض القيم التي نالت نسب كبيرة في كل الكتب كقيمة (الانتماء للوطن) أما قيمة (الالتزام بالواجبات) فقد نالت نسب متوسطة، وعلى الرغم من أهمية بقية القيم إلا أنها لم تنل حظها في التكرار فنالت نسب صغيرة كقيمة (الوعي بالحقوق والتسامح والمشاركة)، وفي ذلك إشارة لقلة الاهتمام في التوزيع المتساوي للقيم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (زيود، 2011) التي أشارت في نتائجها إلى غياب التوزيع المتوازن لمفهومات المواطنة الواردة في كتب التربية القومية الاشتراكية للمرحلة الثانوية، ودراسة (مرتجى والرنتيسي، 2011) التي أكدت عدم التوازن في توزيع قيم المواطنة وتدني مراعاة محتواها في مناهج التربية المدنية للصفوف السابع والثامن والتاسع. وقد يعود السبب في ذلك إلى غياب المصفوفة الوطنية الناظمة لتوزيع أولويات المناهج التي تحدد نوع وكم القيم الأساسية التي يفترض أن تتضمنها المقررات الدراسية، ومن ثم اختلاف توزيع القيم التي ترغب هذه المناهج في غرسها لدى التلاميذ وتشكيل سلوكياتهم، فجاءت هذه القيم اعتباطية التوزيع كماً ونوعاً، كما أن التركيز على عدد من القيم الرئيسة للمواطنة، دون غيرها في كل كتاب، قد يعود لمحاولة مؤلفي الكتب مراعاة الظروف الآنية التي تمر بها البلاد فكان التركيز على قيمة (الانتماء للوطن) واضحاً وخصص لها مساحة كبيرة في كل الكتب، بينما اختلف التركيز على بقية القيم، وهذا ما تؤكده النتائج التي توصلت إليها دراسة يعقوب وآخرون (2012) في عدم التوازن في درجة التركيز على قيم المواطنة، ما يقودنا للقول أن اختيار محتوى المقررات الدراسية لا يتم في ضوء معايير موضوعية محددة بشكل مسبق، وإنما في ضوء المعرفة والخبرة والاهتمام لأعضاء لجان تأليف الكتب، وهنا قد لا تكون منظومة قيم المواطنة موجوده لدى لجان تأليف المناهج بشكل واضح ومتكامل، وإن كانت موجودة فهي لا تشكل بعداً اساسياً في عملية تأليف المنهج.

5-مقترحات البحث: في ضوء النتائج التي توصّل إليها البحث، يُقترح الآتي:

5-1مراجعة الكتب الدراسية بصورة دورية بهدف تحقيق التوازن في ايراد ومعالجة قيم المواطنة، ومراعاة التدرج والتسلسل في عرضها وبما يتفق مع المستويات التعليمية وأولويات المجتمع.

5-2تعميم خطة للأنشطة تقوم بتنفيذها الإدارات التعليمية والمدارس التابعة لها، نظراً لأهمية الأنشطة التعليمية في دعم المواطنة وتنمية القيم.

5-3إجراء دراسات مماثلة على التلاميذ والمعلمين والإدارة المدرسية للنظر في مدى إلمامهم بالمواطنة وممارستها.

5-4تصميم أنشطة لاصفية تستهدف تنمية قيم المواطنة في نفوس التلاميذ والتوعية بقضايا تنوع الثقافات وتداخلها والتفاهم بين الشعوب والدول.

5-5بناء برنامج قائم على الأنشطة الصفية وقياس أثره في تنمية قيم المواطنة.

5-6تحليل كتب الدراسات الاجتماعية في ضوء أبعاد قيم المواطنة العالمية.

6-مراجع البحث:

1- أبو دف، محمود. (1999). *المواطنة الصالحة -السمات والواجبات-*، ورقة عمل مقدمة لليوم الدراسي حول التربية المدنية والمجتمع المدني، فلسطين.

2- الآغا، إحسان. (1997). *البحث التربوي (عناصره، مناهجه، أدواته)*، ط2، غزة: المقداد للطباعة.

3- الحبيب، فهد إبراهيم. (2005). الاتجاهات المعاصرة في تربية المواطنة، بحث مقدم للقاء الثالث عشر لقادة العمل التربوي، السعودية: منطقة الباحة.

4- الحسين، الحسيني حامد محمد.(2005). *الأنشطة التربوية وتنمية الوعي الوطني لدى تلاميذ التعليم الأساسي*، رسالة ماجستير غير منشورة، مصر: كلية التربية بسوهاج.

5- حسين، عدنان. (2013). *المواطنة "أسسها وأبعادها"*، بيروت: دائرة المنشورات في الجامعة اللبنانية.

6- الرشيدي، بشير. (2000). *مناهج البحث التربوي: رؤية تطبيقية مبسطة*، الكويت: دار الكتاب الحديث.

7- الرشيدي، بشير. (2004). *الموسوعة العلمية للتربية*، سلسلة الموسوعات العلمية، الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

8- ريان، فكري حسن. (1993). *النشاط المدرسي (أسسه، أهدافه، تطبيقاته)*، ط4، القاهرة: عالم الكتب.

9- زيود، زينب. (2011). مفهومات المواطنة في كتب التربية القومية الاشتراكية للمرحلة الثانوية في سورية (دراسة تحليلية)، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، 9(4)، ص206_230.

10-سكران، محمد. (2010). التربية وتنمية ثقافة المواطنة، *مجلة رابطة التربية الحديثة*، 3(8).

11-سلوم، طاهر والمطلق، فرح ويوسف، آصف. (2017). *الدولة السورية والتحديات الراهنة_الجزء الثاني*، دمشق: مركز الدراسات العسكرية.

12-سعد الدين، هبة. (2013). القيم الوطنية في محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية لمرحلة التعليم الأساسي في سورية، *مجلة كلية الآداب*، (106)، ص739_762.

13-شحاته، حسن. (2006). *النشاط المدرسي (مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه)*، ط9، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

14-عابد، رسمي. (1998). *النشاطات التربوية بين الأصالة والتحديث*، عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

15-عبد الهادي، جودت والعزة، سعيد. (1999). *نظريات الإرشاد والعلاج النفسي*، القاهرة: دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع.

16-الغزي، ناجي. (2009). دور مؤسسات المجتمع المدني في التنشئة السياسية . *مجلة الحوار المتمدن*، (2638)، ص66_91.

17-قاسم، مصطفى. (2006). *التعليم والمواطنة*، القاهرة: مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان.

18- قهوجي، سناء. (2009). *أثر الأنشطة العلمية اللاصفية في مستوى التحصيل الدراسي في مادة علم الأحياء للصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق: كلية التربية.

19- المالكي، عطية. (2009). *دور تدريس مادة التربية الوطنية في تنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى: كلية التربية.

20- مرتجى، زكي والرنتيسي، محمود. (2011). تقييم محتوى مناهج التربية المدنية للصفوف السابع والثامن والتاسع في ضوء قيم المواطنة، *مجلة الجامعة الإسلامية* (سلسلة الدراسات الإنسانية)، 19 (2)، ص 161_195.

21- مزيو، منال.(2014). الدور التربوي للأنشـــطة الطلابية في تنمية بعض المبادئ التربوية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بتبوك، *مجلة العلوم التربوية*. (4)، ص566 ــ 602.

22- المكاوي، محمد أشرف. (2006). *أساسيات المناهج*، الرياض: دار النشر الدولي.

23- الموسوعة العربية العالمية. (1996). *أعمال الموسوعة*، الرياض: مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع.

24- ناصر، ابراهيم. (2002). *المواطنة*، عمان: مكتبة الرائد العلمية.

25- الهاشمي، عبد الرحمن وعطية، محسن. (2014). تحليل مضمون المناهج المدرسية، ط2، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

26- هويدي، عبد الباسط وحوامدي، الساسي. (2016). المناهج التربوية ودورها في تنمية المواطنة، *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*،(15)، ص52_60.

27- وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية.(2007). معايير المناهج الوطنية في سورية، دمشق: وثائق وزارة التربية.

28- وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية.(2015). *دور المناهج التربوية في بناء شخصية المواطن وتنمية المواطنة*، ورشة عمل بالتعاون مع المركز الوطني لتطوير المناهج، 22 ـ 23 تشرين الثاني.

29- وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية.(2017). *المناهج المطورة*، دمشق.

30- يعقوب، محمد وأبو عزام، صدام وزعيتر، منار والشيخ، نجوى. (2012). المواطنة من منظور حقوق الإنسان في مناهج التربية الوطنية في الأقطار العربية –دراسة حالة لكل من الأردن ومصر ولبنان، معهد راؤول ولينبرغ لدراسات حقوق الإنسان والقانون الإنساني ضمن برنامج مشروع منح أبحاث حقوق الإنسان لعام 2012، عمان.

31- يوسف، آصف ورمضان، عصمت الله.(2014). مفاهيم المواطنة المتضمنة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي ودرجة إسهام المعلمين في تنميتها، *مجلة جامعة البعث*، 36(5)، ص127_155.

32- يونس، محمد جمال الدين والسويدي، وضحى علي. (1992). *الأنشطة الصفية واللاصفية ومكانتها في مناهج المدرسة الإبتدائية بدولة قطر*، المؤتمر العلمي الرابع_نحو تعليم أساسي أفضل_الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الثالث، (3 – 6 آب)، القاهرة، ص 77-154.

33- Bureckman, J. Madden, D. & Littlejohn, K. (1997). A contrast of amount and type of activity in elementary school years between academically successful and unsuccessful youth. ERIC, ED, no 411067.

34- Edward, K. (1994). The third curriculum student activities. National Association of Secondary School Principles. Reston: VA.

35- Eraut, M. (1975*). The analysis of Curriculum Materials*, University of Sussex, Education Area, Occasional paper 2, p: 11-31.

36- European Commission. (2005). *Citizenship Education at School in Europe, Directorate General for Education & Culture*, Belgium, p: 11.

37- Losito, Bruno. (2003). Civic Education in Italy Intended Curriculum & Students, Opportunity to Learn.

6-1مراجع الشبكة العنكبوتية:

38- عبد المنعم، منصـور والسـيد مراد، محمود. (2012). تقويم مناهج الدراسـات الاجتماعية (في ضـوء مفهوم المواطنة بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية)، مراجعة الموقع: bishaedu.gov.sa، تاريخ الدخول: 2019/8/11.

39- الماجد، علي. دور المعلم في توظيف المقررات الدراسية لتنمية الانتماء الوطني، بحث مقدم لندوة الانتماء الوطني في التعليم العام رؤى وتطلعات المنعقدة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية،الرياض، مراجعة الموقع: www.eduqatif.com، تاريخ الدخول: 2019/9/9.

40- نصار، علي والمحسن، محسن: تصور مقترح لتفعيل قيم المواطنة لدى الطلاب المعلمين فى كليات التربية بالجامعات السعودية على ضوء التحديات المعاصرة، جامعة القصيم، كلية التربية، المملكة العربية السعودية، مراجعة الموقع www.qu.edu.sa، تاريخ الدخول: 2019/8/28.

ملحق (1)

قائمة قيم المواطنة في صورتها النهائية

مفاهيم المواطنة الرئيسة	مفاهيم المواطنة الفرعية
الانتماء للوطن	1- حب الوطن.
	2- الوعي بتاريخ الوطن.
	3- الوعي بجغرافيا الوطن.
	4- الاعتزاز بصروح الوطن (الأماكن الأثرية والدينية).
	5- الاعتزاز بالتراث الشعبي.
	6- الاعتزاز بالرموز الوطنية (العلم، النشيد، الجيش، شخصيات تاريخية، العملة)
الوعي بالحقوق	7- حق الحصول على غذاء متوازن.
	8- حق التعليم.
	9- حق الرعاية الصحية.
	10- حق اللعب.
	11- حق العيش في بيئة نظيفة.
	12- حق التعبير عن الرأي.
	13- حق التعبير عن المشاعر.
الالتزام بالواجبات	14- احترام الذات والثقة بالنفس.
	15- المساهمة في بناء الوطن.
	16- المحافظة على الممتلكات العامة.
	17- المحافظة على الحياة والصحة وعدم العبث بها.
	18- المحافظة على النظافة.
	19- التقيد بقواعد السلوك السليم.
	20- المحافظة على الموارد الطبيعية.
التسامح	21- احترام التنوع والاختلاف.
	22- تقديم المساعدة للآخرين.
	23- الانفتاح على شعوب العالم.
المشاركة	24- العمل التعاوني.
	25- تحمل المسؤولية.
	26- مراعاة آداب الحوار.
	27- تكوين صداقات جديدة.
	28- اتخاذ القرار.

واقع الأداء الوظيفي لمديري مدارس التَّعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر المعلّمين

حسن عبد إبراهيم* أ.د محمد حلاق**

(الإيداع: 5 تموز 2020، القبول: 30 آبلول 2020)

الملخص:

هدف البحث إلى تعرّف درجة الأداء الوظيفي لمديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من خلال وجهة نظر معلمي تلك المدارس في مدينة دمشق، والكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات إجابات المعلمين تبعاً لمتغيرات (سنوات الخبرة والمؤهل العلمي). ولتحقيق أهداف البحث أُعدّت استبانة لقياس درجة الأداء الوظيفي لمديري المدارس مكونة من (31) بنداً، تم التأكد من صدقها وثباتها، ثم وُزعت على عينة مكونة من (175) من المعلمين في مدارس الحلقة الأولى للتعليم الأساسي في مدينة دمشق. وكانت أهم النتائج التي تم التوصل إليها الآتي:

1- توسّط مستوى الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر المعلمين على غالب بنود الاستبانة.

2 -عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات إجابات المعلمين على الاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

3- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات إجابات المعلمين على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. واقترح الباحث إجراء دراسة حول أسباب انخفاض توقعات المعلمين حول أداء المديرين، وتدريب مديري المدارس على أساليب الإدارة الفاعلة والحديثة.

الكلمات المفتاحيّة: الأداء الوظيفي، مديرو مدارس التعليم الأساسي.

* طالب دكتوراه كلية التربية جامعة دمشق قسم التربية المقارنة

**الاستاذ في قسم التربية المقارنة جامعة دمشق

The Reality of The job performance of Managers of Basic Education Schools in Damascus from The Viewpoint of Teachers

Hasan Abd Ebrahim * **Prof. Dr. Muhmad Hallaq****

(Received: 5 July 2020, Accepted: 30 September 2020)

Abstract:

The aim of the research is to identify the degree of job performance of school principals in the first cycle of basic education from the point of view of the teachers of those schools in Damascus, and to reveal the significance of the differences in the averages of the teachers 'answers according to the variables (gender, years of experience and academic qualification).

To achieve the objectives of the research, a questionnaire was prepared to measure the job performance of school principals, consisting of (31) items, whose validity and reliability were ascertained, and then distributed to an accessible random sample consisting of (175) teachers in the first cycle of basic education schools in Damascus. The most important results that were reached were the following:

1- The level of job performance of basic education school principals in Damascus was mediated from the teachers 'viewpoint on most of the items in the questionnaire.

2- There are no statistically significant differences at the level of (0.05) between the averages of teachers 'answers to the questionnaire according to the years of experience variable.

3- There are no statistically significant differences at the level of (0.05) between the averages of teachers 'answers to the questionnaire according to the scientific qualification variable. The researcher suggested conducting a study on the causes of low teachers 'expectations about the performance of principals, and training school principals on effective and modern management methods.

Key Words: Functional Performance, Basic Education School Managers.

مقدّمة:

تعدّ مرحلة التعليم الأساسي من أهم المراحل العمرية في حياة الإنسان، لأنها المرحلة الرئيسة لتشكيل أبعاد الشخصية وتكوين المواطن الصالح الذي يحمل كافة المفاهيم والمؤهلات المناسبة ومجموعة القيم والمعتقدات السليمة التي تمكنه من العيش في المجتمع.

ونظراً لحدوث التطورات المعرفية المتسارعة في جميع المجالات العلمية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية وغيرها، خاصة في الفترات الأخيرة، أصبحت المؤسسات التربوية ولا سيما المدرسة تواجه عديداً من التحديات فيما يخصّ المهامّ والأدوار التربوية لها.

ويمكن القول إنّ مجموع هذه التحديات هو نتيجة طبيعية من أجل السعي نحو مواكبة تلك التطورات الحاصلة والتأقلم معها، وذلك لضما تحقيق أهداف المدرسة بالشكل المطلوب.

ومن المعروف أن تحقيق أهداف أي مؤسسة تربوية، ومن ضمنها المدرسة، يقع على عاتق الإدارة في تلك المؤسسة.

من هنا يمكن القول إن الإدارة المدرسية عنصر مهم وفعال في سبيل تطوير أداء المدرسة وتحقيق أهدافها. إذْ يعدّ مدير المدرسة المسؤول والمشرف الأول على جميع شؤونها، وذلك من خلال ممارسته للعمليات الإدارية من تخطيط وتنظيم وتنفيذ وتطوير وغيرها في المدرسة، ومتابعة سير الخطط وتوجيهها؛ لتحديد نقاط القوة وتعزيزها، ونقاط الضعف ومعالجتها، وهذا كله في سبيل إنجاح أهداف العملية التعليمية والتربوية.

إذْ "لم تعد المدرسة مكاناً للمعرفة فقط، وانما أصبحت مكاناً يساعد على اكتساب أساليب التكيف الإيجابي للمتعلم مع نفسه وبيئته ومجتمعه كي يستطيع أن يواكب التغيرات السريعة التي تحدث من حوله، ومن هنا تعددت مسؤوليات الإدارة المدرسية نحو الفرد والمجتمع، وأصبح لها دور واضح، وأثر بالغ في تنمية المجتمع وتطويره" (البنا،2013، 60).

ومدير المدرسة باعتباره قائداً تربوياً يترأس الإدارة المدرسية، فإنه يعد مسؤولاً عن قيادة جميع الموارد البشرية والمادية وتوجيهها، وتهيئة وتوفير جميع التسهيلات اللازمة لتحقيق الأهداف. وهذا يعني أن يقوم مدير المدرسة بأداء وظيفي متميز ضمن الإمكانات المتاحة، والسعي الدائم نحو التطوير وحل المشكلات وتذليل الصعوبات كافة التي يواجهها المتعلمون والمعلمون، مما يتطلب من مدير المدرسة أن يكتسب أساليب وأفكار حديثة، تصب جميعها في أداء وظيفي جيد وممارسة إدارة ناجحة.

1- مشكلة البحث:

تعدّ الإدارة المدرسية في العصر الحالي موضوعاً يستحق مزيداً من الاهتمام، ولذا فمن المهم الوقوف على أهمّ الصعوبات التي تحدّ من تطوير العمل المدرسي. وقد صار من المهم تزويد المدير بمجموعة من الأساليب الحديثة التي تسهم في تنمية هذا العمل والارتقاء به إلى أقصى درجات النجاح والتميز، بما ينعكس على المتعلم والمعلم وجعلهم أكثر حيوية وفاعلية في العملية التعليمية. ونتيجةً لعمل الباحث الميداني في الإدارة المدرسية كمدر مدرسة لسنوات عدة، لمس العديد من الصعوبات والمشكلات في عملية تطوير الأدوار الإدارية، وخاصة بسبب كثرة المهام والواجبات الملقاة على عاتق مدير المدرسة. وهذا ما أكدته نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة أندرسون (2003)، ودراسة رايفيلد وديامانتس (2002) التي أثبتت كثرة المهام والواجبات والأعباء المطلوبة من مدير المدرسة، والحاجة لخضوع المديرين للبرامج التطويرية. ويمكن القول إن هذه الصعوبات قد تعيق سير الأداء الوظيفي لمدير المدرسة، مما يؤثر على نجاح العملية الإدارية. ومن هنا كان تقييم درجة الأداء الوظيفي لمدير المدارس مهماً ولاسيما مدارس التعليم الأساسي.

وانطلاقاً مما سبق لقد أثبتت نتائج بعض الدراسات الأخرى وجود درجة مرتفعة للأداء الوظيفي لمديري المدارس مثل دراسة علي (2016)، في حين أثبت بعضها الآخر وجود درجة متوسطة لأدائهم كدراسة علي وعلي (2015).

مما سبق تولّدت الرغبة لدى الباحث للسعي نحو تعرّف درجة الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي لمعرفة واقع أداء المديرين، وبذلك يمكن تحديد مشكلة البحث من خلال الإجابة عن السؤال الآتي:

ما واقع الأداء الوظيفي لمديري الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر المعلّمين؟

2- أسئلة البحث: وينتج عن السؤال السابق السؤالين الآتيين:

2-1- ما درجة الأداء الوظيفي لمديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمي تلك المدارس؟

2-2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير درجة الأداء الوظيفي لمديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة المعلمين تبعاً لمتغيري (عدد سنوات الخبرة ونوع المؤهل العلمي) للمعلمين؟

3- أهمّية البحث: وتتلخّص أهمية البحث في أنه:

- يكشف عن نقاط الضعف والقوة في أداء مديري المدارس، وبالتالي قد يساعد في وضع نقاط الأساس لبحوث ودراسات لتقويم وتطوير هذا الأداء.
- لفت انتباه المسؤولين إلى أهمية تطوير الأساليب الإدارية في المدارس.

4- أهداف البحث: هدف البحث إلى:

4-1- تعرف درجة الأداء الوظيفي لمديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمي تلك المدارس.

4-2- تعرّف الفروق في تقدير درجة الأداء الوظيفي لمديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة المعلمين تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

4-3- تعرّف الفروق في تقدير درجة الأداء الوظيفي لمديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة المعلمين تبعاً لمتغير نوع المؤهل العلمي.

5- فرضيات البحث ومتغيراته:

تضمنت متغيرات البحث متغيرات تابعة وهي: تقدير درجة الأداء الوظيفي للمديرين. ومتغيرات مستقلة: عدد سنوات الخبرة للمعلمين، نوع المؤهل العلمي للمعلمين، لاختبار الفرضيات التالية عند مستوى دلالة (0.05):

5-1- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات المعلمين حول تقدير الأداء الوظيفي لمديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي على الاستبانة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

5-2- لا توجد فروق دالة إحصائياً عد مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات المعلمين حول تقدير الأداء الوظيفي لمديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي على الاستبانة تبعاً لمتغير نوع المؤهل العلمي.

6- حدود البحث: تحدد البحث بما يلي:

6-1-حدود مكانية: تم تطبيق البحث في عدد من مدارس الحلقة الأولى للتعليم الأساسي في مدينة دمشق.

6-2- حدود زمانية: تمّ تطبيق أداة البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي 2018/ 2019م.

6-3-حدود بشرية: عينة من المعلمين في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

6-4-حدود الموضوع: تحدد البحث بمعرفة درجة الأداء الوظيفي لمديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر عينة من المعلمين في مدارس مدينة دمشق، وتناول متغيري سنوات الخبرة والمؤهل العلمي للمعلمين.

7- المصطلحات والتعريفات الإجرائية:

- الأداء الوظيفي Functional Performance:

يعرفه عبد المحسن (2002، 98) بأنه مجموعة المخرجات أو أهداف المؤسسة التي يسعى النظام إلى تحقيقها، يربط بين أوجه النشاط والأهداف التي تسعى الأنشطة إلى تحقيقها داخل المؤسسة.

أما التعريف الإجرائي للأداء الوظيفي في هذا البحث فيقصد به: مجموعة الوظائف والمهام المناطة بالمدير في المدرسة والتي يُعبّر عنها من خلال إجابة المعلمين على بنود الاستبانة التي أعدت لهذا الغرض.

- **الإدارة المدرسية Management of School** :

عرفها الخليلي (2005، 169) بأنها: الإدارة التي يمارسها المدير، والتي تساعد على إيجاد جو إداري وتعليمي واجتماعي فعّال في المدرسة.

أما التعريف الإجرائي: فيُقصد بالإدارة المدرسية: جميع ما يتعلق بالمدير باعتباره الأساس في زيادة كفاءة وفاعلية المدرسة وهو على صلة مباشرة بعملية الضبط والإشراف على سير الأعمال والتلاميذ والمعلمين، أي مجموعة المهام الوظيفية التي يستخدمها المدير كي يدير المدرسة لتوفير بيئة تعليمية مناسبة لتحقيق الأهداف المنشودة، والتي تم تمثيلها ببنود الاستبانة الخاصة بالبحث.

- **مديرو مدارس التعليم الأساسي:** يُقصد بالمدير الشخص الذي يتولى مهمة إدارة العمل داخل المدرسة من تخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة، ويقصد بهم الباحث هنا (مديرو مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق).

8- الإطار النظري: وتضمّن الإطار النظري ملخّصاً حول مفهوم الأداء الوظيفي وعناصره، وأهميته في المؤسسات التربوية، ثم تعريف الإدارة المدرسية وأهميتها وأبرز خصائص الإدارة المدرسية الحديثة، والمهام والمسؤوليات الأدائية لمدير المدرسة، بالإضافة إلى كيفية تقييم أداء المدير، وذلك كما يلي:

8-1- مفهوم الأداء الوظيفي:

يشير مفهوم الأداء بشكل عام إلى التزام الموظف بواجبات وظيفته وقيامه بالواجبات المسندة إليه من خلال أدائه لمهام وظيفته وتحمّله للأعباء والمسؤوليات الوظيفية، والالتزام بالأخلاق والآداب الحميدة داخل المؤسسة التي يعمل فيها والالتزام بمواعيد العمل الرسمي في الحضور والانصراف وغير ذلك. ويعرّف الأداء الوظيفي بشكل عام بأنه: تنفيذ الموظف لعمله ومسؤولياته التي تكلفه بها المؤسسة أو الجهة التي تربطه الوظيفة بها، أي النتائج المحددة للسلوك، وبالمقابل فإن الأداء السلبي هو النتائج غير المرغوبة المحددة للسلوك (الزهراني، 2000، 121). إذاً يُقصد بمفهوم الأداء المخرجات والأهداف التي تسعى المنظمة إلى تحقيقها عن طريق العاملين فيها، ولذا فهو مفهوم يعكس كلاً من الأهداف والوسائل اللازمة لتحقيقها. مما سبق يمكن القول إن الأداء هو مجموعة الأنشطة والمهام التي يزاولها الموظف في المؤسسة، والنتائج الفعلية التي يحققها في مجال عمله بنجاح لتحقيق الأهداف بكفاءة وفاعلية وفقاً للموارد المتاحة والأنظمة الإدارية والقواعد والإجراءات والطرق المحددة للعمل. وبالتالي فإن الأداء الوظيفي لمدير المدرسة هو مدى تحقيق المدير للأهداف المرجوة بشكل فعال وكما هو مرغوب باستعمال كافة الموارد المتاحة في المدرسة.

8-2- عناصر الأداء الوظيفي: وهي كما يلي:

- الموظف: وما يمتلكه من معرفة وقدرات ومهارات وقيم واتجاهات ودوافع.
- الوظيفة: وما تتصف به من متطلبات وتحديات وواجبات ومسؤوليات وما تقدمه من فرص للتطوير والترقيات والحوافز.
- الموقف: وهو ما تتصف به البيئة التنظيمية والتي تتضمن مناخ العمل والإشراف والأنظمة الإدارية والهيكل التنظيمي (كردي، 2015، 2).

وبالتالي فإن الأداء الحقيقي ينظر إليه على أنه نتاج لعدد من العوامل المتداخلة التي يجب ألا يتم التركيز على واحدة دون أخرى وألا يتم تجاهلها تماماً، بل يتم محاولة التوفيق فيما بينها جميعاً والتركيز على جميع العناصر معاً في آنٍ واحد.

8-3- أهمية الأداء الوظيفي في المؤسسات التربوية:

تنبثق أهمية أداء مدير المدرسة كونه المسؤول الأول عن حسن سير العمل في مدرسته التي تشكل الوحدة التعليمية في النظام التعليمي، وبشخصيته واستعداداته وقدراته يستطيع مواجهة المشكلات التي تعترض العمل المدرسي ما دامت أهداف المدرسة ماثلة أمامه، وما دام يأمل في تحقيق الأهداف التربوية، ويستطيع مدير المدرسة أن يبثّ روح العمل والنشاط في مدرسيه وتلاميذه ويكون رأياً عاماً مستنيراً يدعم الحياة الاجتماعية التي تشمل كل أسرة المدرسة وبيئتها، وكلّ ذلك يتوقف بالدرجة الأولى على كيفية أدائه وقيامه بواجباته، واتجاهاته وشخصيته وإدراكه للأهداف البعيدة والقريبة التي يحققها التعليم (أحمد، 2010، 87).

8-4- تعريف الإدارة المدرسية:

يعرّف (الإبراهيم ،2011، 141) الإدارة المدرسية بأنها:" هيئة يرأسها مدير تسعى إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم، وتوجيهها وفق ما تتطلّبه مصلحة المجتمع. وعرفها (سلمان، 2012، 18) بأنها:" مجموعة عمليات وظيفية تمارس بغرض تنفيذ مهام مدرسية بواسطة آخرين عن طريق تخطيط وتنظيم وتنسيق ورقابة مجهوداتهم وتقويمها، وتؤدي هذه الوظيفة من خلال التأثير في سلوك الأفراد لتحقيق أهداف المدرسة. كما تعرّف الإدارة المدرسية بأنها:

"كل نشاط منظم مقصود وهادف تتحقق من ورائه الأهداف التربوية المنشودة من المدرسة، وهي ليست غاية في حد ذاتها وإنما وسيلة لتحقيق الأهداف العلمية التعليمية" (مرسي نقلاً عن: (يعقوب، 2015).

8-5- أهمّية الإدارة المدرسية:

تأتي أهمية الإدارة المدرسية من خلال قيامها بمهمة تسهيل وتطوير نظام العمل بالمدرسة، وتنظيم العمل بطريقة تحقق العمليات التربوية بشكل ميسور وفعال، كما تكمن أهميتها في اعتبارها وسيلة لتحقيق التعاون المثمر الذي يؤدي إلى تحقيق أهداف المدرسة (ربيع، 2008، 24). ويمكن بيان أهمية الإدارة المدرسية من خلال النقاط التالية:

1 – أنها ضرورية ولازمة لكل جهد جماعي، فهي مسؤولية جماعية، ووسيلة لتطوير المدرسة.

2 – قيامها بتخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة مجهودات العاملين وتصرفاتهم.

3 – الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية المتاحة.

4- الإشباع الكامل للحاجات والرغبات الإنسانية داخل المدرسة وخارجها، وتحقيق التوازن بين المصالح المتعارضة لأفراد المجتمع المدرسي ككل.

5- ارتباط الإدارة المدرسية بمصالح وأهداف الدولة.

6- تحقيق المواءمة بين مصلحة المدرسة ومصلحة العاملين فيها (البنا، 2013، 64).

8-6- خصائص الإدارة المدرسية الحديثة: وتتمثل بمجموعة من الخصائص وهي:

– إدارة هادفة: تعمل وفق أهداف محددة عن طريق التخطيط السليم، ولا تعتمد العشوائية أو التخبط.

– إدارة إيجابية: فهي لا تركن إلى السلبيات أو المواقف الجامدة، بل يكون لها الدور القيادي الرائد في مجالات العمل وتوجيهه والإشراف عليه (عبوي، 2010، 24).

–إدارة جماعية: أي بعيدة عن الاستبداد والتسلط، تستجيب للمشورة وتأخذ بآراء الجماعة.

– إدارة اجتماعية: وهذا يعني أنها تتم في وسط اجتماعي يهدف لخدمة الطلبة الذين يمثلون اللبنات الأولى في نهضة المجتمع (سلمان، 2012، 26).

– إدارة إنسانية: أي حسن معاملة الآخرين وتقديرهم والاستماع إلى وجهة نظرهم، وتعرف مشكلاتهم، ومساعدتهم في الوصول إلى الحلول السليمة (حسين، 2004، 3).

– إدارة تكنولوجية: ويقصد بالتكنولوجيا الإدارية مجموعة المعارف العلمية والأساليب المنظمة التي تطبق في مواجهة المعوقات العلمية بغية حلها في ميدان الإدارة .

–إدارة فاعلة: بحيث تكون ذات مبادئ تعاونية، تعمل على تحقيق الأهداف باستمرار من خلال استثمار الموارد المادية والبشرية بكفاءة وفاعلية (البنا، 2013، 68).

إذاً يمكن القول: تمثل خصائص الإدارة المدرسية المعايير التي ينبغي أن تتوفر في الإدارة المدرسية حتى تتمكن من تأدية مهامها بكفاءة ونجاح، حيث إن فقدان الإدارة المدرسية لأحد هذه المعايير يؤدي إلى عرقلتها وذلك؛ لأن الإدارة المدرسية جهد مشترك وعملية تربوية اجتماعية تتعامل مع العنصر البشري مباشرة.

8–7– المهام والواجبات الأساسية لأداء مدير المدرسة: تتعدّد تلك الواجبات التي يؤديها مدير المدرسة بين الفنية والإدارية والمالية، ويمكن إجمالها فيما يلي:

– وضع الخطة السنوية للمعلمين، وزيارة الفصول الدراسية بهدف تقويم المعلمين والتلاميذ.

– توفير أكبر عدد من الخدمات التربوية الاجتماعية والنفسية لتلاميذ المدرسة.

– تخطيط وتنظيم الاختبارات المدرسية والإشراف على تنفيذها وفق اللوائح المنظمة لذلك ودراسة نتائجها بغرض الاستفادة منها، مع إرسال تقارير لأولياء الأمور.

– تقديم التقارير الفنية والإدارية إلى السلطات العليا للتعليم في المناطق التعليمية.

– تفعيل المجالس واللجان المدرسية وتنظيم الاجتماعات مع هيئة العاملين بالمدرسة لمناقشة الجوانب الإدارية والتنظيمية.

– مساعدة المعلمين الجدد وتقديم العناية الخاصة بهم وتزويدهم بالتعاميم والقرارات واللوائح والتعليمات المنظمة للعمل المدرسي.

– تنفيذ القوانين والنظم واللوائح والتعاميم التي تصدرها الوزارة.

– قبول التلاميذ الجدد والمحولين من مدارس أخرى وإعادة قيدهم في حدود اللوائح والتعليمات المنظمة لذلك.

– توزيع التلاميذ على الفصول الدراسية في بداية كل عام دراسي.

– تفقد منشآت المدرسة وتجهيزاتها والتأكد من نظافتها وسلامتها وحسن مظهرها.

– الإلمام الكامل بأهداف المرحلة الدراسية التي يعمل فيها.

–إعداد الجدول قبل بداية العام الدراسي وتوزيع الإشراف اليومي على معلمي المدرسة.

–حصر احتياجات المدرسة من قوى بشرية ومادية، ورفعها للإدارة التعليمية.

–وضع نظام جيد للسجلات المدرسية (عبد الحميد وفاروق، 2003، 113). وفي هذا البحث تم الأخذ بأغلب هذه البنود بالإضافة إلى الرجوع إلى بعض الدراسات السابقة من أجل إعداد الاستبانة الموجهة للمعلمين لتقدير درجة الأداء الوظيفي للمديرين.

8–8– تقييم أداء مدير المدرسة: يمكن تقييم الأداء الوظيفي للمديرين من خلال تقييم المعلمين لمديرهم، أو موازين التقدير، والإشراف الإكلينيكي لممارسات المهام والأدوار، وسجلات الموجهين أو المشرفين، وتقويم الزملاء، وتقويم الذات، وبيانات شخصية عن خلفياتهم العلمية وخبراتهم السابقة، والمقابلات الشخصية، ومحك الكفاءة، والسلم المهني الذي يتضمن مدة الخدمة وغير ذلك. (الصالحي، 2011، 91). وفي هذا البحث تمّ توجيه تقدير درجة الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي إلى فئة من المعلمين.

9– دراسات سابقة: تم الاطلاع على بعض الدراسات السابقة العربية والأجنبية وقد تم ترتيبها من الأقدم إلى الأحدث كما يلي:

9-1- دراسة رايفيلد وديامانتس (2002) Rayfield, Diamantes، الولايات المتحدة:

بعنوان:Task Analysis of the Duties Performed in Secondary School Administration

تحليل مهام الواجبات الأدائية لدى إدارة المدارس الثانوية. هدفت الدراسة إلى تحليل المهام والواجبات المطلوب إنجازها من مديري المدارس الثانوية، والوقوف على مستويات الرضا الوظيفي لدى المديرين في مدينة بيرلنجتون من مقاطعة توليدا في الولايات المتحدة. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي. والاستبانة كأداة لجمع البيانات. وكانت أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: كثرة المهام والواجبات والأعباء المطلوبة من مدير المدرسة، والحاجة لخضوع المديرين للبرامج التطويرية؛ من أجل إعدادهم المسبق للعمل في المدرسة.

9-2- دراسة القواسمي (2003)، في البحرين.

بعنوان: تقويم الأداء الوظيفي لمديري المدارس الحكومية في البحرين.

هدفت الدراسة إلى تقويم الأداء الوظيفي لمدير المدرسة من قبل المعلمين في تلك المدرسة، وقد تم استخدام منهج البحث الوصفي، من خلال الاستبانة، وتكونت العينة من (33) مديراً، و(432) معلماً ومعلمة يعملون في المدارس الابتدائية بالبحرين، وقد أظهرت النتائج أن مستوى الأداء الوظيفي لعينة مديري ومديرات المدارس بلغ قيمة دون المستوى المتوقع بقليل.

9-3- دراسة أندرسون (2003) Anderson، الولايات المتحدة:

بعنوان: Tasks Practiced by Florida Managers

المهام التي يمارسها مديرو المدارس في فلوريدا.

هدفت الدراسة إلى تعرف المهام التي يمارسها مديرو المدارس في ولاية فلوريدا الأمريكية، والتأكد من حجم الممارسات الإدارية والتعليمية التي يقوم بها المديرون. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات على عينة مكون من (92) مديراً. وكانت أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن مديري المدارس في فلوريدا يهتمون بتطوير التعليم، والإشراف على الطلبة، يواجهها المدير في ممارسة بعض المهمات، كتطوير المنهاج. وأظهرت النتائج صعوبة تطوير أساليب التدريس والإشراف على المعلمين والأعمال المالية.

9-4- دراسة جدكغلر وكيسر (2008) GediKoglu & Kesr، تركيا:

بعنوان:

Determining the extent to which high school principals exercise their authority and responsibility

معرفة مدى ممارسة مديري المدارس الثانوية لسلطتهم ومسؤولياتهم.

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في تركيا لسلطاتهم في ضوء مسؤولياتهم، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وطبقت أداة الدراسة على جميع مديري المدارس الثانوية في المناطق التعليمية وكانت أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن مديري المدارس الثانوية يدركون مسؤولياتهم بمتوسط حسابي (6.3) أي ما نسبته (72%) وأن أعلى متوسط لهذه المسؤوليات كان في الوظائف الروتينية، بينما كان أدنى متوسط في تطوير المدرسة.

9-5- دراسة حلاق (2012)، سورية:

بعنوان: المتطلبات اللازمة للإدارة اللامركزية في مدارس التعليم الأساسي والثانوي في مدارس الجمهورية العربية السورية.

هدفت الدراسة إلى تعرف المتطلبات اللازمة لتحقيق الإدارة اللامركزية في المدارس الثانوية في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر مديري تلك المدارس. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال استبانة تكونت من (50) بنداً، على عينة مكونة ممن (200) من المديرين. وقد أظهرت النتائج وجود أربعة متطلبات للإدارة اللامركزية وهي المادية والبشرية والتنظيمية والمعرفية، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفق متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

9-6- دراسة المسوري (2012)، في العراق:

بعنوان: واقع الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المديرين والمعلمين.

هدفت هذه الدراسة الى تعرف مدى فاعلية الأداء الوظيفي لمديري مدارس الشق الأول من التعليم الأساسي بحسب وجهة نظر معلمي تلك المدارس ومديريها. وقد أعدت أداة الاستبانة لقياس الأداء الوظيفي لمديري المدارس، ثم وزعت على عينة من مجتمع الدراسة تكونت من (35) مديراً و(175) معلماً ومعلمة. وقد توصلت الدراسة إلى تنوع مستوى الأداء لمديري المدارس لمهماتهم، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين اجابات المديرين والمعلمين حول طبيعة أداء المديرين لمهماتهم.

9-7- دراسة البلوي (2014)، السعودية:

بعنوان: تطوير أداة لتقييم أداء مدراء المدراس العامة في منطقة تبوك في السعودية.

هدفت الدراسة إلى تطوير أداة لتقييم أداء مدراء المدراس العامة في منطقة تبوك التعليمية في السعودية. وقد تكونت العينة العشوائية من (403) من المديرين مدارس التعليم (العامة) الابتدائية والمتوسطة والثانوية. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي من خلال استبانة خاصة بتقييم أداء المدراء تكونت من (60) فقرة. وأثبتت النتائج أن واقع تقييم أداء مدراء المدراس العامة في منطقة تبوك التعليمية كان متوسطاً في جميع المجالات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور في مجال التقييم والقيادة والعلاقات الإنسانية، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في مجال التخطيط.

9-8- دراسة علي وعلي (2015)، سورية:

بعنوان: فاعلية أداء مديري المدارس الثانوية في مديرية تربية دمشق من وجهة نظر المدرسين فيها.

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة فاعلية أداء مديري المدارس الثانوية في مديرية التربية في محافظة دمشق من وجهة نظر المدرسين فيها. و لتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة مكونة من (44) فقرة موزعة على ستة مجالات، على عينة عشوائية مكونة من (236) مدرساً و مدرسة في المدارس الثانوية الرسمية في مديرية التربية في محافظة دمشق، وقد بينت النتائج أن درجة فاعلية أداء مديري مدارس التعليم الثانوي من وجهة نظر المدرسين كانت متوسطة بوجه عام، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمتغيرات المستقلة عدا متغير الخبرة على مجال الاختبارات المدرسية، وجاءت الفروق لصالح ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات، و وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتفاعل الجنس مع المؤهل العلمي في مجال التحصيل الدراسي، وجاءت الفروق لصالح الذكور من حملة الإجازة.

9-9- دراسة أبو ريالة (2016) فلسطين:

بعنوان: واقع الممارسات الإدارية لمديري مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة وعلاقتها بمستوى الروح المعنوية.

هدفت الدراسة إلى تعرف واقع الممارسات الإدارية لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة وعلاقتها بمستوى الروح المعنوية للمعلمين، ودراسة الفروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة). وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وأعدت استبانتين كأداة لجمع البيانات.

وتكونت العينة من (775) معلماً ومعلمة، ممن يعملون في مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة. وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية إيجابية بين الممارسات الإدارية لمديري مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة ومستوى الروح المعنوية، وعدم وجود فروق بالنسبة للمتغيرات.

9-10- دراسة علي (2016)، فلسطين:

بعنوان: الرقابة الإدارية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المديرين أنفسهم.

هدفت الدراسة إلى تعرُّف درجة الرقابة الإدارية المُطبّقة، ودرجة الأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المديرين أنفسهم، والعلاقة بينهما. وهدفت أيضاً إلى تعرُّف أثر بعض المتغيرات في عملية الرقابة وعلاقتها بالأداء الوظيفي لديهم. وقد أُجريت هذه الدراسة على عينة عشوائية بلغ عدد أفرادها (229) مديراً ومديرةً. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وأعدت استبانة خاصة بموضوع الدراسة. وقد وصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: 1) جاءت الدرجة الكلية لمجالات الرقابة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المديرين أنفسهم مرتفعة جداً للرقابة الإدارية.

2) جاءت الدرجة الكلية لمجالات واقع الأداء الوظيفي مرتفعة لواقع الأداء الوظيفي.

3) وُجدت علاقة ذات دلالة إحصائية بين عملية الرقابة الإدارية والأداء الوظيفي.

4) وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة الرقابة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية تُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث دون الذكور.

9-11- دراسة محمد (2019)، مصر:

بعنوان: تطوير أداء مديري المدارس الثانوية في ضوء مدخل القيادة الاستراتيجية.

هدفت الدراسة إلى تعرف واقع ممارسة مديري المدارس الثانوية بمدينة جدة لأبعاد القيادة الاستراتيجية، ووضع تصور مقترح لمتطلبات تطوير أداء مديري المدارس الثانوية في ضوء مدخل القيادة الاستراتيجية. استخدم الباحث المنهج الوصفي وأسلوب تحليل النظم، وطبق البحث على عينة قوامها (194) من معلمي التعليم الثانوي الحكومي (بنين) من مكاتب التربية والتعليم بمدينة جدة، وأعد الباحث استبانة مكونة من (54) فقرة مقسمة على أربعة أبعاد (الإداري، التحويلي، السياسي، والأخلاقي). ولقد توصلت النتائج إلى أنّ مديري المدارس الثانوية يمارسون القيادة الاستراتيجية أحياناً وليس توجهاً دائماً لهم، ووجود فروق دالة إحصائية عند (0.01) بين استجابات المعلمين لصالح الذين حضروا دورات تدريبية متخصصة في هذا الجانب، ووجود فروق تعزى للمؤهل لصالح المؤهل الأعلى في معظم الأحيان، وفروق تعزى للخبرة لصالح الخبرة الأعلى.

10- مجتمع البحث وعينته: تكون المجتمع الأصلي للبحث من جميع معلمي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق للعام الدراسي (2018- 2019) والبالغ عددهم حسب إحصائية مديرية تربية مدينة دمشق (6368) معلماً ومعلمة توزعوا على (267) مدرسة. والعينة هي جزء من المجتمع الإحصائي المدروس، أي مجموعة جزئية من أفراد المجتمع الإحصائي، يتم اختيارها لأغراض جمع البيانات، وإصدار الأحكام، واتخاذ القرارات، وتعميم النتائج على المجتمع الإحصائي التي سحبت منه (عباس وآخرون، 2007، 218). وأسلوب العينة هو أسلوب عملي تلجأ إليه معظم الدراسات الإحصائية، يقوم على أخذ البيانات من جزء ممثل تمثيلاً تاماً لأفراد مجتمع الدراسة، والنتائج التي نحصل عليها تُعمّم على كافة مفردات مجتمع الدراسة (بدر وعبابنة، 2007، 21).

وقد اختار الباحث أسلوب العينة العشوائية العنقودية لاختيار المدارس الموجودة في مناطق مدينة دمشق وفق التوزع الجغرافي لها، وذلك كما يلي:

المنطقة الشمالية: ركن الدين، المهاجرين، أبو رمانة، المالكي.

المنطقة الجنوبية: الميدان، الزاهرة، باب مصلى.

المنطقة الشرقية: عدوي، مساكن برزة، التجارة، العباسيين.

المنطقة الغربية: كفرسوسة، المزة، الشيخ سعد، مشروع دمر.

المركز: البحصة، البرامكة، الحلبوني.

– ثم تم اختيار عينة قصدية عشوائية من نوع (العشوائية المتيسرة) ممن تيسر للباحث لقاءه بهم من المعلمين في مدارس المناطق السابقة. وبذلك تكونت العينة النهائية من (175) معلماً ومعلمة موزعين على (18) مدرسة، وبنسبة تقارب (3%) من المجتمع الأصلي للمعلمين.

11- منهج البحث وأداته:

لتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي الذي يقوم على وصف الموضوع والظاهرة المراد دراسته وتحليل البيانات بناءً على الواقع، وبعد الاطلاع على بعض المراجع النظرية والبحوث السابقة المتعلقة بالأداء الوظيفي للمديرين في المدارس، تم إعداد استبانة لقياس درجة الأداء الوظيفي لمديري الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. وقد تكونت الاستبانة من (31) عبارة تتعلق بالمهام الوظيفية التي يؤديها مديرو المدارس، موجهة لعينة من المعلمين، وقد تطلبت الإجابة عليها اختيار أحد البدائل (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً).

***التحقق من صدق وثبات الاستبانة:**

تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين مكونة من الأساتذة من ذوي الخبرة والاختصاص في كلية التربية، للحكم على عبارات الاستبانة من حيث قياس ما وضعت لأجله، ودقة الصياغة وسلامة اللغة ووضوح المعاني، ودرجة ملاءمتها لموضوع البحث وأهدافه، وتم الأخذ باقتراحات التعديلات المناسبة بالإضافة أو الحذف أو النقل من مجال إلى آخر .وبناءً على آراء المحكمين عُدّلت صياغة بعض العبارات.

– **حساب معامل ثبات الاستبانة بوساطة معادلة ألفا كرو نباخ**، وذلك كما يلي:

الجدول رقم(1): قيم معامل ثبات الاستبانة

الاستبانة	معامل ثبات ألفا لكرو نباخ
الأول من (1- 31)	0.95

ويتضح من الجدول السابق أنّ قيم معامل الثبات مقبولة وجيدة.

12- الأساليب الإحصائية المستخدمة: تمت المعالجة الإحصائية للاستبانة بتحويل استجابات عينة البحث إلى قيم رقمية، بإعطاء الأرقام التالية: الإجابة دائماً (4)، وغالباً (3)، وأحياناً (2)، ونادراً (1). كما تم حساب دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات إجابات المعلمين تبعاً لمتغيري سنوات الخبرة والمؤهل العلمي، باعتماد اختباري (T- test)، و(On Way Anova).

13- عرض النتائج ومناقشتها: بعد الانتهاء من تطبيق الاستبانة على العينة، جُمعت البيانات، وبغرض الإجابة عن أسئلة البحث تم حساب المتوسطات الحسابية وذلك من خلال قسمة درجاتهم على أربعة بدائل للإجابة على الاستبانة فكان متوسط درجات أفراد العينة (2.98) وهو يقع في المستوى المتوسط، إذ يمكن تقسيم الدرجات إلى أربعة مستويات وهي على النحو التالي:

قيمة المتوسط	الدرجة
3 فأكثر	مرتفعة
من 2.55 إلى 2.99	متوسطة
أقل من 2.5 إلى 2.00	ضعيفة
أقل من 2	قليلة (ضعيفة جداً)

13-1- نتائج السؤال الأول:

ما درجة الأداء الوظيفي لمديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وفق وجهة نظر المعلمين؟ وللإجابة عنى هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب لاستجابات معلمي المدارس على عبارات الاستبانة مرتبة ترتيباً تنازلياً وبحسب درجة تقدير الأداء الوظيفي للمديرين.

الجدول رقم (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والدرجة والترتيب لاستجابات أفراد عينة المعلمين لتقدير الأداء الوظيفي للمديرين

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة	الترتيب
1	حضور الاجتماع الصباحي للتلاميذ	3.06	0.064	76.5	مرتفعة	12
2	متابعة دوام الكوادر في المدرسة	3.11	0.049	77.75	مرتفعة	7.5
3	الإشراف على سير الامتحانات المدرسية	3.11	0.085	77.5	مرتفعة	7.5
4	عمل اجتماعات مع أهالي التلاميذ	2.56	0.094	64	متوسطة	30
5	عمل اجتماعات مع كوادر المدرسة	2.76	1.02	69	متوسطة	24
6	عمل لقاءات دورية مع لجان تطويرية في المدرسة	2.55	0.076	63.75	متوسطة	31
7	متابعة الخطط المدرسية	2.76	0.069	69	متوسطة	24
8	متابعة دفاتر التحضير اليومي للمعلمين	2.60	0.089	65	متوسطة	29
9	المتابعة الميدانية للمعلمين في الصفوف	3.04	0.059	76	مرتفعة	13.5
10	تقويم أداء المعلمين	2.73	0.088	68	متوسطة	27
11	الاطلاع الدائم على المنهاج	3.09	0.092	77	مرتفعة	10.5
12	توفير الأدوات والمستلزمات الدراسية	2.94	0.063	73	متوسطة	20
13	المرونة في وضع الجدول المدرسي	3.01	0079	75	مرتفعة	17.5
14	تقويم الكتب المدرسية	2.71	0.083	67.75	متوسطة	28
15	التعامل بمصداقية مع جميع المتعاملين في المدرسة	3.16	0.092	79	مرتفعة	4
16	الحرص على تطبيق القوانين الصادرة عن مديرية التربية	3.13	0.066	78	مرتفعة	5
17	مواكبة التطورات العلمية الجديدة مع المدرسة	3.01	0.081	75	مرتفعة	17.5
18	اتخاذ قرارات لتطوير العمل	2.87	0.078	71.75	متوسطة	21
19	إشراك العاملين في المدرسة والأهل باتخاذ القرارات لهدف التطوير	2.76	0.075	69	متوسطة	24
20	الترحيب بكل الاقتراحات من قبل المعلمين والأهالي حول القرارات الواجب اتخاذها	3.10	0.082	77.50	مرتفعة	9
21	التعامل بحزم مع العاملين المقصرين	3.03	0.097	75.75	مرتفعة	15
22	توفير اللوازم المدرسية عند الحاجة إليها	2.97	0.091	74	متوسطة	19
23	متابعة إعداد البيانات الخاصة بالمدرسة	3.02	0.022	75.5	مرتفعة	16
24	تقييم جهود العاملين بكل موضوعية	3.09	0.074	77.5	مرتفعة	10.5
25	متابعة مشكلات التلاميذ وحلها	3.12	0.065	78	مرتفعة	6.5
26	تبليغ التربية بحاجات المدرسة أولاً بأول	3.23	0.072	80.75	مرتفعة	2
27	التنسيق مع التربية لتأمين احتياجات المدرسة في المواعيد المحددة	2.86	0.098	71.5	مرتفعة	22
28	تذليل كافة الصعوبات والتحديات التي تؤثر على سير العملية التعليمية	3.04	0.090	76	مرتفعة	13.5
29	متابعة أمور الصيانة اللازمة	3.12	0.045	78	مرتفعة	6.5
30	تفعيل أواصر المحبة والألفة في المدرسة	3.21	0.048	80	مرتفعة	3
31	مشاركة المعلمين في لمدرسة أفراحهم وأتراحهم	3.27	0.038	75.81	مرتفعة	1
	المجموع	92.12	23.26			
	المتوسط العام	2.97	0.075		متوسطة	
	النسبة العامة	74.25				

يتضح من الجدول السابق أنّ النسب المئوية لمتوسطات درجات أداء مديري مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين قد جاءت في الغالب بدرجة متوسطة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (القواسمي، 2003).

وقد نالت العبارة (31) وهي مشاركة المعلمين في المدرسة أفراحهم وأتراحهم، على أعلى نسبة وهي: (75.81) من تأييد العينة، وقد تدل هذه النتيجة إلى أن معظم مديري المدارس يستخدمون العلاقات الإنسانية في الإدارة بشكل عالي الفاعلية، لإيمانهم بأنها من أفضل الأساليب في الإدارة المدرسية للتعامل مع العاملين من معلمين وموظفين.

وقد تدرّجت العبارات (26- 30- 15- 11- 25- 29) من حيث الأهمية وبنسب عالية، وتركز على بعض المهمات التي يقوم بها مدير المدرسة، وقد تشير هذه النتيجة إلى أن معظم المعلمين والمعلمات كانوا ا راضين عما ينجزونه مديروهم في أداء تلك المهمات المتعلقة بتطبيق القوانين الصادرة عن التربية ومتابعة أمور الصيانة والحرص على التعامل بموضوعية ومصداقية مع جميع العاملين في المدرسة. أما العبارات (4- 5- 6- 7- 8- 10- 14- 18- 19- 22- 27)، فقد حصلت على نسب متوسطة من موافقة أفراد العينة من المعلمين، وهي تركز في مجموعها على مهمات من المفترض أن يقوم بها مدير المدرسة بفاعلية. كما يُلاحظ أنّ نسبة الدرجة النهائية متوسطة لغالب بنود الاستبانة لكنها قريبة من المرتفعة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من جدكغلر وكيسر(2008) ، والبلوي (2014)، وعلي وعلي (2015). في حين تختلف مع نتيجة دراسة كل من المسوري (2012)، وعلي (2016).

13-2- نتائج السؤال الثاني: وأجيب عنه من خلال اختبار الفرضيتين الآتيتين:

13-2-1-نتائج الفرضية الأولى:

لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات المعلمين حول تقدير الأداء الوظيفي لمديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي على الاستبانة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

ويبين الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية للاستبانة وفئات متغير سنوات الخبرة.

الجدول رقم (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية للاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

	المتغير/ سنوات الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	74	115.82	11.337
	من 5 – 10 سنة	34	112.27	12.700
	10 سنوات فأكثر	67	115.83	15.772
	الكلي	175	115.02	13.474

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين باختلاف عدد سنوات الخبرة: (أقل من 5 سنوات، من 5 – 10 سنة، و10 سنة فأكثر)، على الدرجة الكلية للاستبانة، وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تمّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما هو موضّح في جدول (4).

الجدول رقم (4): نتائج تحليل التباين لأثر متغير سنوات الخبرة لإجابات المعلمين

	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	(ف)	الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	بين المجموعات	507.457	2	253.729	1.403	.248	غير دال
	داخل المجموعات	41066.473	172	180.910			
	الكلي	41573.930	174				

يُلاحظ من الجدول (4) عدم وجود فرق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) لدى المعلمين باختلاف سنوات الخبرة. ويمكن تفسير ذلك ربما بأن الأداء الوظيفي للمديرين وفق وجهة نظر المعلمين لم يتغير على مدى عشر سنوات، إذ يرون أداءهم بالمستوى المتوسط، سواء الحديثين أو ممن هم قديمي العهد وممن لديهم الخبرة؛ وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من حلاق (2012)، وأبو ريالة (2016)، في حين تختلف مع نتيجة دراسة محمد (2019).

13-2-2-نتائج الفرضية الثانية:

لا توجد فروق دالة إحصائياً عد مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات المعلمين حول تقدير الأداء الوظيفي لمديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي على الاستبانة تبعاً لمتغير نوع المؤهل العلمي.

ويبين الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية للاستبانة وفئات متغير المؤهل العلمي.

الجدول رقم(5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية للاستبانة وفئات متغير المؤهل العلمي

	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	معهد إعداد معلمين	73	116.02	13.960	1.07	0.282
	إجازة جامعية	102	114.10	13.003		

يبين الجدول (5) أن مستوى الدلالة للدرجة الكلية للاستبانة أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي يشير هذا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي في الدرجة الكلية للاستبانة، أي لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمين في تقدير درجة الأداء الوظيفي للمديرين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (معهد، إجازة جامعية). ويمكن تفسير ذلك باتفاق جميع المعلمين من حملة شهادة معهد إعداد المعلمين والإجازة الجامعية حول تقدير الدرجة المتوسطة للأداء الوظيفي للمديرين، ربما لتقارب المؤهلين كونهم يعملون في نفس المدارس ببيئات تعليمية واجتماعية متشابهة وأجواء مدرسية واحدة، ولذا لم تختلف تقديراتهم حول أداء المديرين.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من حلاق (2012)، وأبو ريالة (2016). في حين تختلف مع نتائج دراسة كل من علي وعلي (2015)، ومحمد (2019).

14- مقترحات البحث: بناءً على نتائج البحث يمكن تقديم المقترحات التالية:

1- إجراء دراسة حول أسباب انخفاض توقعات المعلمين حول أداء المديرين.

2- تدريب مديري المدارس على أساليب الإدارة الفاعلة والحديثة.

3- تدريب المديرين على الإعداد والتخطيط للاجتماعات المدرسية مع المعلمين وأولياء الأمور، وتقييم أداء المعلمين والمتعلمين، وإشراكهم في تطوير المناهج.

4- الإبراهيم، عدنان. (2011). **الإدارة التربوية_ المدرسية_ الصفية**. عمّان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

5- أبو ريالة، مها. (2016). **واقع الممارسات الإدارية لمديري مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة وعلاقتها بمستوى الروح المعنوية**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية، غزة.

6- حمد، عباس بلة محمد. (2010). **مبادئ الإدارة المدرسية، وظائفها – مجالاتها– مهاراتها – تطبيقاتها**. الرياض: مكتبة الرشد.

7- بدر، سالم عيسى وعماد غصاب عبابنة. (2007). **مبادئ الإحصاء الوصفي والاستدلالي**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

8- البلوي، نادية. (2014). **تطوير أداة لتقييم أداء مدراء المدارس العامة في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية**. مجلة كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، https://platform.almanhal.com/Reader/2/108324.

9- البنا، هالة. (2013). **الإدارة المدرسية المعاصرة**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

10- حسين، سالمة. (2004). **اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية الفعالة**. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

11- حلاق، محمد أحمد. (2012). المتطلبات اللازمة للإدارة المركزية في مدارس التعليم الأساسي والثانوي في مدارس الجمهورية العربية السورية، دراسة ميدانية في مدارس محافظة ريف دمشق. **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية**. 2(28)، دمشق.

12- الخليلي، أمل عبد السلام. (2005). **إدارة الصف المدرسي**. عمّان: دار صفاء للنشر.

13- ربيع، هادي. (2008). **تطوير الإدارة المدرسية**. عمان: مكتبة المجمع العربي للنشر والتوزيع.

14- الزهراني، حسين جمعان. (2000). **خصائص الوظيفة وأثرها في أداء العاملين**. رسالة ماجستير غير منورة. أكاديمية نايف للعلوم الأمنية، الرياض.

15- سلمان، زيد. (2012). **الاتجاهات الحديثة في الإدارة المدرسية**. عمّان: دار البداية ناشرون وموزعون.

16- عباس، محمد خليل وآخرون (2007). **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. ط2. عمّان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

17- عبد المحسن، توفيق محمد. (2002). **تقييم الأداء مداخل جديدة لعالم جديد**. القاهرة: دار الفكر العربية ودار النهضة الجديدة.

18- عبد الحميد، صلاح وفاروق، **مصطفى. (2003). مقدمة في الإدارة والتخطيط التربوي. الرياض:** مكتبة الرشد.

19- عبوي، زيد. (2010). **دور القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

20- علي، مرح طاهر شكري. (2016). **الرقابة الإدارية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المديرين أنفسهم**. رسالة ماجستير. كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

21- علي، عيسى وجلال، علي. (2015). فاعلية أداء مديري المدارس الثانوية في مديرية تربية دمشق من وجهة نظر المدرسين فيها. **مجلة جامعة تشرين**. 2(20)، اللاذقية، سورية.

22- الصالحي، نبيل. (2011). **استراتيجيات الإدارة المدرسية في ضوء الاتجاهات المعاصرة**. عمّان: المكتبة الوطنية، الجنادرية للنشر والتوزيع.

23- القواسمي، أحمد. (2003). **تقويم الأداء الوظيفي لمدير المدرسة من وجهة نظر المعلمين**. مجلة دراسات العلوم التربوية، 1(30).

24- كردي، أحمد. (2015). مفهوم الأداء الوظيفي. أخذ من: (http://kenanaonline.com/users/ahmedkordy/posts/785131)، نشر في 17- أكتوبر، 2015. تاريخ الزيارة: 1-5- 2020م.

25- محمد، أشرف. (2019). **تطوير أداء مديري المدارس الثانوية في ضوء مدخل القيادة الاستراتيجية**. رسال ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر.

26- المسوري، عبد القادر. (2012). واقع الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المديرين والمعلمين. **المجلات الأكاديمية العراقية: https://www.iasj.net/iasj?func=article&ald=40822**.

27- يعقوب، رقية الطيب. (2015). **مدى تطبيق مهام الوظائف الإدارية لدى مديري ومديرات مدارس مرحلة الأساس بولاية غرب دارفور**. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

28- Anderson, R. (2003). Tasks practiced by Florida principals. Educational Journal Leadership, 44, 9-11.

29- Gedikoglu, T & Keser, Z. (2008). Determining the extent to which high school principals exercise their authority and responsibility. International Journal of Human sciences, 5 (2), 2-23.

30- Rayfield, R, Diamantes, T. (2002). Task analysis of the duties performed in secondary school administration. Education, 124, 1-5

31- https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%A3%D8%AF%D8%A7%D8%A1_%D9%88%D8%B8%D9%8A%D9%81%D9%8A:

ملحق: استبانة تقدير واقع الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي

عزيزي المعلم/ المعلمة:

بين يديك مجموعة من العبارات التي تستهدف تقدير درجة الأداء الوظيفي لمدير المدرسة من وجهة نظرك.. يرجى قراءة العبارات بدقة ووضع إشارة (X) في خانة العبارة التي تراها مناسبة، بالإضافة إلى ملء البيانات أدناه.. مع جزيل الشكر والاحترام ..

-سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات(...)، من 5 – 10 سنة (...)، 10 سنة فأكثر (...)

-نوع المؤهل العلمي: معهد إعداد معلمين (....)، إجازة جامعية (...)

العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً
1. حضور الاجتماع الصباحي للتلاميذ				
2. متابعة دوام الكوادر في المدرسة				
3. الإشراف على سير الامتحانات المدرسية				
4. عمل اجتماعات مع أهالي التلاميذ				
5. عمل اجتماعات مع كوادر المدرسة				
6. عمل لقاءات دورية مع لجان تطويرية في المدرسة				
7. متابعة الخطط المدرسية				
8. متابعة دفاتر التحضير اليومي للمعلمين				
9. المتابعة الميدانية للمعلمين في الصفوف				
10. تقويم أداء المعلمين				
11. الاطلاع الدائم على المنهاج				
12. توفير الأدوات والمستلزمات الدراسية				
13. المرونة في وضع الجدول المدرسي				
14. تقويم الكتب المدرسية				
15. التعامل بمصداقية مع جميع المتعاملين في المدرسة				
16. الحرص على تطبيق القوانين الصادرة عن مديرية التربية				
العبارة	**دائماً**	**غالباً**	**أحياناً**	**نادراً**
17. مواكبة التطورات العلمية الجديدة مع المدرسة.				
18. اتخاذ قرارات لتطوير العمل				
19. إشراك المعلمين في المدرسة والأهل باتخاذ القرارات لهدف التطوير				
20. الترحيب بكل الاقتراحات من قبل المعلمين والأهالي حول القرارات الواجب اتخاذها				
21. التعامل بحزم مع العاملين المقصرين				
22. توفير اللوازم المدرسية عند الحاجة إليها				
23. متابعة إعداد البيانات الخاصة بالمدرسة				
24. تقييم جهود العاملين بكل موضوعية				
25. متابعة مشكلات التلاميذ وحلها				
26. تبليغ التربية بحاجات المدرسة أولاً بأول				
27. التنسيق مع التربية لتأمين احتياجات المدرسة في المواعيد المحددة				
28. تذليل كافة الصعوبات والتحديات التي تؤثر على سير العملية التعليمية				
29. متابعة أمور الصيانة اللازمة				
30. تفعيل أواصر المحبة والألفة في المدرسة				
31. مشاركة العاملين في لمدرسة أفراحهم وأتراحهم				

الخصائص السّيكومترية لمقياس جودة الحياة الأسريّة "دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية التّربية في جامعة حماه"

إيفلين الصهيوني* جلال السّناد**

(الإيداع: 12 تموز 2020، القبول: 17 آيلول 2020)

الملخص

يهدف البحث الحالي إلى دراسة الخصائص السّيكومترية لمقياس جودة الحياة الأسرية ل يوسف علي (2017)، ولتحقيق هذا الهدف، اختيرت عينة قوامها (274) طالباً وطالبةً من جامعة حماه، وذلك بطريقة عرضية. وقد تمّ التّحقق من صدق المقياس من خلال: (صدق المحتوى، الصدق المحكي بدلالة الفروق الطّرفية، الصّدق البنيوي من خلال دراسة الاتساق الدّاخلي للمقياس وإجراء التّحليل العاملي)، أمّا ثباته فقد قيس بطريقتي (التّجزئة النّصفية، والاتساق الدّاخلي من خلال استخراج معامل ألفا كرونباخ).

وباستخدام الأساليب الإحصائية السّابقة، بينت النّتائج أنّ مقياس جودة الحياة الأسرية يتصف بمستويات جيدة من الصّدق والثّبات بعد تطبيقه على عينة من طلبة الجامعة، أي أنّ خصائصه السّيكومترية تتفق وخصائص الاختبار الجيد.

الكلمات المفتاحية: الخصائص السيكومترية (الصّدق، الثّبات)، جودة الحياة الأسرية.

*طالبة دكتوراه في قسم أصول التربية في جامعة دمشق.

** أستاذ في قسم أصول التربية في جامعة دمشق.

The psychometric properties the scale of quality of family life

"Study among student of education faculty in Hama university"

Dr. Jala Alsnad ** Evelen Al sahuoni*

(Received: 12 July 2020, Accepted: 17 September 2020)

Abstract:

The aim of this study is to extraction the psychometric properties the scale of quality of family life, by usef ali. For this purpose, we have chosen a sample of (274) students (boys and girls) from hama university, they were chosen random sample. We have applied two methods: half dividing and the internal coherence method through counting Alpha cronback. . The validity of scale was confirmed by: (the content validity, criterion related validity significance the comparison peripheral believe, and the structural validity through the study of the internal coherence of the scale and the procedure of factorial analysis).

Using the above mentioned statistical styles we have reached that the measurement of quality of family life realized accepted levels of validity and reliability after it has been applied with a sample of students at university, that its characteristics agree with successful evaluation feature.

Key words: psychometric-characteristic (validity, reliability) , quality of family life.

* Doctorate Student in the Department of Foundations of Education At Damascus University

**Professor in the Department of foundations of education

المقدمة:

الأسرة هي وحدة المجتمع الأولى، وهي الوسيط أو حلقة الوصل بين الفرد والمجتمع، وعند وجود أي نقص أو خلل أو أي ظرف غير طبيعي في حياة الأسرة فإنّه يؤثّر على تكيف الأخوة والأخوات وعلى كافة أعضاء الأسرة، ويضاعف الضّغوط الأسريّة ويصبح بداية لسلسلة من الهموم النّفسية التي لا تحتمل، واختلاف الأداء، مما يهدد استقرار الأسرة، ولكن تظل الأسرة تمثّل بيئة لا تعوض بالنسبة للتربية بمعناها الدّقيق، ولتكييف الفرد ليصبح عضواً فعالاً في المجتمع، وتنمية شخصيته وقدراته الخاصة، لذلك ظهرت في الآونة الأخيرة حاجة ملحة إلى دراسة مفهوم "جودة الحياة" بالنسبة للأسرة من جميع جوانبها، والوقوف على مدى بلوغ هذه الجودة باعتبارها سبيل إلى رفاهية المجتمع.

وتحظى فئة الشّباب في المجتمع بمكانة مرموقة، لأنّها قوة لا بد من استغلالها الاستغلال الأمثل باعتبار المجتمعات بحاجة ماسة إلى بناء طاقة بشرية من الشّباب خاصة، فهم عماد التّنمية في أي مجتمع يريد أن يحقق أي إنجاز في أي مرحلة من مراحل التّنمية، ومرحلة التّعليم الجامعي من أهم المراحل في حياة الشّباب ذكوراً وإناثاً لأنّها مرحلة انتقالية في حياتهم، تكثر فيها التّحديات والصّعوبات والقلق من المستقبل العلمي والعملي، فالشّاب يبحث عن الحياة الجيدة لهذه المرحلة من حياته.

وبما أنّ الطّالب الجامعي يعيش ضمن سياقات مختلفة ومتعددة منذ بداية حياته، فالسّياق الأسري يُعد من بين أهم السّياقات تأثيراً لأن ما يحدث للإنسان فيه ومن خلاله يؤثر في طريقة تفاعله مع السّياقات الأخرى، فكل ما يتعلّمه الفرد في الأسرة يحكم سلوكياته ويحكم كذلك خبراته في المواقف التي يتعرض لها، ومن ثم ينمي مهاراته فيها ويكتسب خبراته من خلالها.

فالأسرة مسؤولة عن رعاية الأبناء وخلق معنى لحياتهم من خلال إكسابهم المهارات وأسلوب العيش والاهتمام بتحقيق التّوازن بين الحاجات الجسمية، والعقلية، والاجتماعية، والعلمية، والرّوحية والتّرويحية وغيرها، والعمل على تنمية قدرات ومهارات ومفاتيح النّجاح في الحياة والتّغلب على مشكلاتها وشدائدها حتى يشعروا بالسّعادة ويفيدوا أنفسهم ومجتمعهم.

ويؤكّد الأشول (2005) على أنّه لا يمكن التّحدث عن جودة الحياة لدى الفرد دون الأخذ في الاعتبار جودة الحياة لدى من يقعون في دائرة تفاعلاته، وأهمية التّأثير المتبادل في جودة الحياة بين الآباء والأمهات والأبناء، وبالتّالي لا يتمتع الأبناء بحياة جيدة وسوية إذا لم تتحقق جودة الحياة الأسريّة لهم.

أولاً: مشكلة البحث:

إنّ مرحلة التّعليم الجامعي من أهم المراحل التّعليمية كون طلبة الجامعة يمرون بمرحلة نمائية مهمة في حياتهم، يستعدّون من خلالها للالتحاق بالمهن المختلفة، والزّواج والاستقرار الأسري، ومن ثم فإنّ نظرتهم لجودة حياتهم تؤثّر على حياتهم (كاظم ومنسي، 2010، 62)، وأنّ تدني الشّعور بجودة الحياة ينجم عنه عدم الارتياح وقلة الشّعور بالسّعادة والإحساس بعدم قيمة الحياة مما يؤدي إلى تدني مستوى الصّحة النّفسية، والشّعور بالقلق (حسن، 2010، 3)، كذلك تشير نتائج دراسة (rayff et all, 2006) أنّ انخفاض الشّعور بجودة الحياة له علاقة ارتباطية عالية مع الكثير من المتغيرات السّلبية مثل الاكتئاب وتدني تقدير الذّات وانخفاض القدرة على الإنجاز، وكذلك يرتبط تدني جودة الحياة بالأفكار التّشاؤمية وفقدان الأمل والاستمتاع بنعم الحياة، إذ لا يشعر الأفراد الفاقدين لجودة الحياة بالحياة الطّيبة والاندماج الممتع بخبرات الحياة والشّعور بالسّعادة بأنشطة الحياة اليومية مما يؤثر ذلك على نظرتهم الإيجابية للعالم (rayff et all, 2006,85) ، والأسرة هي المنظمة الأساسية الأكثر تماسكاً في المجتمع، وهي تمثّل رأس المال الاجتماعي، وإنّ الصّحة النّفسية للفرد ونجاحه في أداء وظائفه المختلفة في الحياة يرتبط إلى حد كبير بالمتغيرات المتصلة بهذا التّنظيم الأسري من قبل مثل نوع المناخ السّائد في الأسرة وطبيعة المعاملة الوالدية، لذلك فإنّ فشل الفرد في أداء وظائفه أو تعرّضه لاضطرابات نفسية أو سلوكية يرتبط إلى حد كبير بالأسرة، ويشير (هاشم، 2001) إلى أهمية العلاقات والأدوار الأسريّة في إدراك الطلّاب لجودة الحياة، ويؤكد على دور التفكك الأسري والصّراعات الأسرية في الشّعور بالتّعاسة وعدم الإحساس بالرّفاهية وجودة الحياة5(هاشم، 2001، 135)، كما أكدت دراسة

(بكر، 2013) أنّ الطّلبة الذين كانت مستويات المعيشة ضمن أسرهم جيدة جداً، وجيدة، ومتوسطة هم أكثر إدراكاً لجوانب " جودة الحياة" من الآخرين الذين كانت مستويات المعيشة لديهم ضعيفة، وضعيفة جداً، لذلك زاد الاهتمام في الآونة الأخيرة بدراسة جودة الحياة الأسريّة، ذلك نظراً لأهميتها في توافق الأبناء على المستوى الاجتماعي، والانفعالي، والنفسي، ومن ثم تحسين مستوى الصّحة النفسية لديهم.

وأنتجت الحرب التي تعيشها سورية منذ أكثر من ثمانية أعوام معاناةً كبيرة انعكست تأثيراتها المأساوية على الحياة الإنسانية في مختلف المستويات الاجتماعية والاقتصادية والنّفسية والصّحية، وبالتّالي كانت تأثيراتها شديدة القساوة على الأسرة السّورية لذلك لا بد من الاهتمام بدراسة جودة حياتها، إلا أنّه وعند البحث في مجال الاختبارات والمقاييس النّفسية التي تعنى بدراسة هذا الموضوع بهدف الكشف عن مدى جودة حياة الأسرة السوريّة لدى طلبة الجامعة فقد لاحظت الباحثة – في حدود اطلاعها – ندرة الأدوات والمقاييس المصممة خصيصاً للكشف عن مستوى جودة الحياة الأسريّة خاصة على المستوى المحلي، ومع ما استوقفنا من ندرة في حدود اطلاع الباحثة– لمقاييس جودة حياة الأسرية يبرز مقياس "جودة الحياة الأسرية " ل يوسف علي (2017)، لذا هدفت هذه الدّراسة إلى دراسة خصائصه السّيكومترية بعد إجراء بعض التّعديلات عليه وتطبيقه على مجموعة من طلبة الجامعة، هادفة من وراء ذلك إلى دعم وإثراء المجال السّيكولوجي بسوريا بمقاييس من هذا النّوع من أجل استغلالها في البحوث والدّراسات النّفسية مستقبلاً بكل ثقة واطمئنان هذا من جهة، ومن جهة أخرى تمّ تسليط الضّوء على فكرة استخدام المقاييس النّفسية والتّربوية المعدة في البيئات العربية إلى جانب المقاييس النّفسية والتّربوية المصممة في البيئات الأجنبية. وذلك قصد الاستفادة من هذه المقاييس في مجالات البحث في العلوم النّفسية والتّربوية.

وبناءاً على ما تقدم توضيحه، صيغ التّساؤل الرّئيسي لهذه الدراسة كما يلي:

ما الخصائص السّيكومترية لمقياس جودة الحياة الأسرية ل (يوسف علي، 2017) بعد تطبيقه على عينة من طلبة كلية التّربية في جامعة حماة؟

ثانياً: أهمية البحث: تتجلى أهمية البحث في النّقاط الآتية:

1. أهمية الموضوع الذي يتناوله، وهو محاولة توفير مقياس يهتم بالكشف عن جودة الحياة الأسريّة لدى طلبة الجامعة.
2. أهمية المقياس المعد من قبل (يوسف علي، 2017).
3. إمكانية استثمار الطّلبة والباحثين للمقاييس والاختبارات النّفسية والتّربوية المصممة في البيئات العربية على غرار ما يتم تصميمه من مقاييس طالما أنّ مصممي هذه المقاييس في البيئات العربية قد تحققوا من مدى ملائمة خصائصها السّيكومترية .
4. إجراء مزيد من الدّراسات باستخدام مقياس جودة الحياة الأسرية وعلى عينات مختلفة.

ثالثاً: أهداف البحث: يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. تعرّف مؤشرات صدق مقياس جودة الحياة الأسرية بعد تطبيقه على أفراد العينة السّيكومترية باستخدام طرائق عدة.
2. تعرّف مؤشرات ثبات مقياس جودة الحياة الأسرية بعد تطبيقه على أفراد العينة السّيكومترية باستخدام طرائق عدة.

رابعاً: أسئلة البحث:

1. ما مؤشرات صدق مقياس جودة الحياة الأسرية المستخرجة وفق طرائق عدة؟
2. ما مؤشرات ثبات مقياس جودة الحياة الأسرية المستخرجة وفق طرائق عدة؟

خامساً: حدود البحث:

1. **الحدود البشرية:** طُبقت أداة البحث على عينة من طلبة كلية التّربية في جامعة حماه، وتمّ اختيار الطّلبة المداومون في العام 2020/2019.

2. **الحدود المكانية:** طُبق البحث في كلية التّربية في جامعة حماه.
3. **الحدود الزّمانية:** طُبق البحث خلال الفصل الأول من العام الدّراسي (2019/ 2020).

سادساً: مصطلحات البحث والتّعريفات الإجرائية:

الخصائص السّيكومترية (psychometric–characteristic): هي دلائل أو مؤشرات إحصائية عن مدى جودة المقياس، وهي عبارة عن مجموعة مؤشرات تعبر عن إمكانية الثّقة في نتائج الاختبار واستقرار نتائجه واتساقها، كما أنّها تعبر عن الأسس التي يعتمد عليها الاختبار في تفسير نتائجه (مشري، الأشرف، 2017، 31).

تُعرّف الخصائص السّيكومترية إجرائياً: هي المؤشرات التي تدل على صلاحية المقياس للاستخدام الذي أُعد له، واستقرار درجاته عند تكرار استعماله، وتقصد الباحثة في البحث الحالي (الصّدق والثّبات).

الثّبات (reliability): يُقصد به مدى استقرار الأفراد على نفس الاختبار مهما أعيد تطبيقه من مرات، أو مدى اتساق الاختبار داخلياً واحتفاظه بدرجة مرتفعة من دقة قياس السّمة موضع القياس (علام، 2000، 133).

يُعرّف الثّبات إجرائياً: بحساب معاملات ثبات المقياس بالطّرق الآتية، وهي: ثبات الاتساق الدّاخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ، ثبات التّجزئة النّصفية بمعادلة (سبيرمان براون).

الصّدق(validity) : هو أن يقيس الاختبار فعلاً القدرة أو السّمة أو الاتجاه الذي وضع الاختبار من أجل قياسه، ويتراوح معامل الصّدق نظرياً بين (+1 و –1) (بو سالم، 2014، 64).

يعرّف الصّدق إجرائياً: بحساب معاملات صدق المقياس بالطّرق الآتية، وهي: صدق المحتوى، الصدق المحكي بدلالة الفروق الطّرفية، الصّدق البنيوي من خلال دراسة الاتساق الدّاخلي للمقياس وإجراء التّحليل العاملي.

جودة الحياة الأسريّة (quality of family life): هي العلاقات والممارسات الإيجابية التي يتّبعها الوالدين في تنشئة الأبناء، وما تتسم به من دفء وتقبل ومشاركة وتشجيع واستحسان في المواقف الحياتية المختلفة، وإدراك الأبناء ذلك وردود أفعالهم تجاه هذه الممارسات، والعلاقات المتبادلة بين أفراد الأسرة وما تتسم به هذه العلاقات من أساليب سوية في التّعامل لتحقيق الأهداف، وإنجاز الأعمال والمهام ودعم أفراد الأسرة في المواقف المختلفة (المقصود؛ شند، 2010، 514).

وتُعرّف جودة الحياة الأسرية إجرائياً: هي الدّرجة التي يحصل عليها الطّالب على مقياس جودة الحياة الأسرية والمعد من قبل (يوسف علي، 2017) والتي تتراوح بين (33 – 99).

سابعاً: الدّراسات السّابقة:

دراسة عبد الله (2008)، السّعودية:

بعنوان: (إعداد مقياس لجودة الحياة في البيئة العربية في ضوء مؤشرات جودة الحياة لمنظمة الصّحة العالمية).

سعت الدّراسة إلى إعداد مقياس لجودة الحياة في البيئة العربية في ضوء مؤشرات جودة الحياة لمنظمة الصّحة العالمية (who)، وتألّف المقياس من 107 فقرة ببدائل تقدير ثلاثي موزعة على سبعة أبعاد، وتمّ تطبيق المقياس على عينة قوامها 379 طالباً وطالبةً من طلاب الصّف الرّابع بكليات (التّربية– الآداب– العلوم الإنسانية)، وأسفرت نتائج التّحليل العاملي الاستكشافي عن تشبع جميع أبعاد المقياس على عامل واحد يفسر 59.42 من التّباين الكلي المفسر.

دراسة سليمان (2010)، السّعودية:

بعنوان: (قياس جودة الحياة لدى عينة من طلاب جامعة تبوك بالمملكة العربية السّعودية وتأثير بعض المتغيرات عليها).

هدفت الدّراسة إلى تطوير وتقنين مقياس جودة الحياة من إعداد الباحث، واتبع الباحث المنهج الوصفي التّحليلي، وكانت العينة (649) طالباً اختيرت بطريقة عشوائية عنقودية، وأسفرت النّتائج عن وجود (11) عاملاً، تفسّر بمجموعها (65.61%)

من التّباين الكلي. كما قام الباحث بدراسة صدق الاتساق وكانت جميع قيم هذه المعاملات دالة إحصائياً، بينما تم تقدير الثّبات بطريقة ألفا كرونباخ حيث أظهرت النّتائج أن قيم هذه المعاملات تراوحت من (0.72 إلى 0.89).

دراسة يحي (2016)، الجزائر:

بعنوان: (تقنين مقياس جودة الحياة لمحمود منسي وعلي كاظم على الطّلبة الجامعيين "دراسة ميدانية بجامعة الجلفة").

هدفت الدّراسة إلى تقنين مقياس جودة الحياة لكاظم ومنسي على الطّلبة الجامعيين بجامعة زيان عاشور بولاية الجلفة، لهذا الغرض سعت هذه الدّراسة المستندة إلى المنهج الوصفي للتحقق من الخصائص السّيكومترية للمقياس بعد تطبيقه على عينة التقنين، ويتألف المقياس من (60) بنداً موزعة على 6 أبعاد هي (جودة الصّحة العامة، جودة الحياة الأسريّة، جودة التّعليم والدّراسة، جودة العواطف، جودة الصّحة النّفسية، جودة شغل الوقت وإدارته)، ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة ممثلة قوامها (847) طالباً. ومن أهم النّتائج تمتع بنود المقياس بمستوى عالي من الفعالية دلت عليها المؤشرات الكمية المستخرجة من ئتوظيف اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، كما تتوافر في المقياس مؤشرات صدق وثبات مرضية.

دراسة يوسف علي (2017)، مصر:

بعنوان: (الخصائص السّيكومترية لمقياس جودة الحياة الأسريّة لدى عينة من التّلاميذ المراهقين).

هدفت الدّراسة إلى إعداد مقياس لجودة الحياة الأسريّة لدى عينة من التّلاميذ المراهقين، أمّا المنهج المتبع الوصفي، ويتكون المقياس من (56) عبارة موزعة على أربعة أبعاد هي: (التّفاعل الأسري، التّوافق الأسري، التّنشئة الوالدية، المساندة الأسريّة)، وقد تمّ التّحقق من الخصائص السّيكومترية لمقياس جودة الحياة الأسريّة على عينة قوامها (151) تلميذاً مقسمين (75 ذكوراً، 76 إناثاً)، وقد أظهرت النّتائج أنّه على درجة جيدة من الصّدق والثّبات والقابلية للتطبيق.

موقع الدّراسة الحالية من الدّراسات السّابقة: من خلال الاطلاع على الدّراسات السّابقة وجدت الباحثة أنّ دراستها الحالية تتفق مع الدّراسات السّابقة التي تمّ عرضها في أنّها تتناول دراسة الخصائص السّيكومترية لمقياس جودة الحياة من وجهة نظر طلبة الجامعة ماعدا دراسة (يوسف علي، 2017) اهتمت بدراسة الخصائص **لمقياس جودة الحياة الأسريّة** لدى المراهقين، بينما تميزت الدّراسة الحالية عن الدّراسات السّابقة في أنّها اهتمت بدراسة الخصائص السّيكومترية لمقياس جودة الحياة الأسرية لدى طلبة كلية التّربية في جامعة حماه.

ثامناً:الإطار النّظري:

1- جودة الحياة الأسريّة (family quality of life): تمثّل جزءاً أساسياً من مفهوم أكثر شمولاً وعمومية وهو نوعية الحياة بصفة عامة ويشتمل هذا المفهوم على عدة أبعاد تتمثل في التّفاعلات الأسريّة الدّاخلية والخارجية، والممارسات الوالدية، والمشاكل والنّزاعات الأسريّة، ومدى قدرة الأسرة على إشباع الحاجات النّفسية، وتوفير المساندة الدّاخلية والخارجية لأفرادها، وتحقيق النّمو الشّخصي والاجتماعي لهم بما يحقق الرّضا عن الحياة الأسريّة، ويؤدي إلى شعور أفرادها بالسّعادة والتّوافق الأسري، هذا بالإضافة إلى مدى ملائمة الجانب المادي داخل الأسرة، ومدى قدرة أفرادها على إقامة علاقات اجتماعية وتفاعلات خارج الأسرة، ومقدار ما يتلقاه أفرادها من دعم ومساندة خارجية (يوسف علي، 2017، 336).

ويعرّفها (Issaace et al,2007) بأنّها: الأداء الجيد للوالدين في الأسرة أو السّعادة الأسريّة، ويُعتبر الرّضا والفرص المتاحة لزيادة دخل الأسرة أو فرص الاشتراك في أنشطة وقت الفراغ من أهم مؤشرات جودة الحياة الأسريّة (Issaace et al,2007, 180).

وتوصلت (عبدالسّلام، 2009) إلى تحديد أربعة عشر مكوناً أساسياً لأبعاد نوعية الحياة الأسريّة وهي: التّفاعلات الأسريّة، القيام بالأدوار الأسريّة، حل المشاكل والصّراعات الأسريّة، إشباع الحاجات النّفسية، الدّعم والمساندة الأسريّة، تحقيق النّمو الاجتماعي والشّخصي، الرّضا عن الحياة الأسريّة، السّعادة الأسرية، الممارسات الوالدية، الجانب المادي وظروف المعيشة، التّوافق الأسري، نمط الحياة اليومية للأسرة، التّفاعلات الاجتماعية خارج الأسرة، الدّعم والمساندة الخارجية.

أمّا (Daniel et al, 2007) يرى أنّها تتضمن بعدين أساسيين هما: المناخ العائلي، ودرجة الارتباط بين أفراد العائلة (Daniel et al, 2007, 393).

2–الخصائص السّيكومترية:

معنى مصطلح سيكومتري (psychometric): يتكون مصطلح سيكومتري من مقطعين هما:

سيكو (psycho): هي صفة مأخوذة من من الكلمة (psychic) وتعني نفسي، ومتري أو قياسي (metric): وهي لاحقة تتصل بالقياس عموماً، وأكثر تخصيصاً القياس المعتمد على وحدات المتر والغرام.

تصنيفات الخصائص السّيكومترية: يمكن تصنيف الخصائص السّيكومترية للاختبار إلى ثلاثة أقسام رئيسية هي:

الخصائص السّيكومترية التي تقدر من خلال الدّرجة الكلية للاختبار: يمكن التّعرف عليها بشكل رئيسي من خلال درجات الخصائص السّيكومترية التي تقدر من خلال الدّرجة الكلية للاختبار: مثل: مقاييس النّزعة المركزية، ومقاييس التّشتت.

الخصائص السّيكومترية التي تقدر من خلال درجة الفقرة الاختبارية: ومن هذه الخصائص: صعوبة الفقرة، تمييزها، وتباينها.

الخصائص السّيكومترية المشتركة: مثل: الصّدق والثّبات للاختبار وهما من أهم الخصائص (محمد، 2018، 22 – 23).

يُشير (بو سالم، 2014) إلى أنّ المقصود بالخصائص السّيكومترية للاختبار" تلك الصّفات الضّرورية والمتعلقة بمدى فاعلية بنود الاختبار وكذلك بالصّدق والثّبات وما يرتبط بهما من معاملات تمييز ومستويات السّهولة والصّعوبة في حالة اختبارات التّحصيل والقدرات ومعايير تفسير النّتائج والتي يتم التّحقق منها بعد تطبيق الاختبار على عينة تسمى بعينة التقنين، وذلك باعتبار أنّ جودة الاختبار وموضوعيته تعتمد على مدى توافر درجات مقبولة من هذه الخصائص.

الصّدق (validity): هو أن يقيس الاختبار فعلاً القدرة أو السّمة أو الاتجاه الذي وضع الاختبار من أجل قياسه، ويتراوح معامل الصّدق نظرياً بين (+1 و –1)، أمّا عن أنواع الصّدق فقد تعددت حسب وجهات نظر الباحثين، إلا أنّ التّصنيف الأكثر اعتماداً هو التّصنيف الذي وضعته الجمعية الأمريكية لعلم النفس (64)، وفيما يلي نحاول التّطرق لبعض أنواع الصّدق:

صدق المحتوى (content validity): ويتم التّحقق من صدق المحتوى من خلال عرض الأداة على عدد من المحكمين من المتخصصين والخبراء في المجال الذي تقيسه الأداة، فإذا قالوا أنّ هذه الأداة تقيس السّلوك الذي وضعت لقياسه فإنّ الباحث يستطيع الاعتماد على حكمهم.

المقارنات الطّرفية: تستخدم لمعرفة قدرة الاختبار على التّمييز بين المجموعات التي تمتلك درجات مرتفعة من السّمة والتي تمتلك درجات منخفضة منها، فإذا كشفت النتائج عن وجود فرق حقيقي مما دلّ ذلك على صدق الاختبار(عباس ، 2014، 265).

الصّدق المرتبط بالمحك (criterion related validity): هو الدّرجة التي يرتبط بها الأداء على المقياس مع الأداء على مقياس آخر يعد محكاً للمقياس الأول، ولعل هذا ما جعل بعض الباحثين يسمونه بالصّدق التّجريبي أو الصّدق الإحصائي.

صدق التّكوين الفرضي (construct validity): يهدف لتحديد التّكوينات الفرضية التي يعزى إليها تباين الأداء في الاختبارات، وإحدى طرائق التّحقق من الصّدق البنيوي أو صدق التّكوين الفرضي هو التّحليل العاملي (factorial analysis validity)وهو: طريقة إحصائية لدراسة التّرابطات المتبادلة بين مجموعة من درجات اختبارات بغية تحديد عدد العوامل (المفاهيم البنائية) المطلوبة لتفسير هذه التّرابطات، وتقدّم كذلك معلومات عن العوامل التي تحدد الأداء في كل اختبار وكذلك النّسبة المئوية للتباين في درجات الاختبار التي تفسرها العوامل (دونالد وآخرون، 2013، 294)، والهدف الرّئيس للتحليل العاملي هو تبسيط عملية وصف السّلوك عن طريق خفض عدد المتغيرات التي تقيسها الاختبارات إلى عدد ضئيل من العوامل (السّمات) المشتركة. (أمطانيوس، 2006، 172).

الثّبات (reliability): نظرياً يُقصد به مدى استقرار الأفراد على نفس الاختبار مهما أعيد تطبيقه من مرات، أو مدى اتساق الاختبار داخلياً واحتفاظه بدرجة مرتفعة من دقة قياس السّمة موضع القياس، أمّا إحصائياً هو ذلك الجزء من تباين الدّرجات الملاحظ الذي يعزى إلى تباين الدّرجات الحقيقية وتتراوح قيم هذا المعامل بين (0) الصّفر و(1) الواحد، ، فكلما اقتربت قيمته من الواحد الصحيح دل ذلك على قدر كبير من ثبات الدّرجات عليها (علام، 2000، 133).

طرق حساب معامل الثّبات: عند إجراء صورتين متكافئتين من المقياس وحساب معامل الارتباط بين درجات نفس الأفراد (ثبات الأشكال المتعاونة)، أو إجراء نفس الصّورة من المقياس على نفس الأفراد مرتين وحساب معامل الارتباط (ثبات الإعادة)، أو تجزئة المقياس إلى مجموعتين متكافئتين من المفردات، وإعطاء درجة لكل فرد على كل من القسمين وحساب معامل الارتباط (ثبات التّجزئة النّصفية) (أبو علام، 2004، 433).

العلاقة بين الصّدق والثّبات: يرتبط مفهوم الصّدق بمفهوم الثّبات ارتباطاً وثيقاً، فكلاهما وجهان لشيء واحد هو مدى صلاحية الاختبار في أن يقيس ما وضع لقياسه وفي إعطائه نتائج متماثلة، حيث أنّ الثّبات يبحث في مدى اتساق مفردات الاختبار، بينما الصّدق يتعلق بالغرض الذي بني من أجله، فالعلاقة بينهم يفترض أن تكون ارتباطية عالية (علام، 2000، 167).

تاسعاً: منهج البحث: تمّ في هذا البحث الاعتماد على المنهج الوصفي باعتباره المنهج العلمي الأكثر ملائمة للإجابة على تساؤلات البحث، كما أنّه يمد البحث بمعلومات دقيقة تكشف لنا الخصائص السّيكومترية للمقياس بعد تطبيقه على عينة من الطّلبة "إذ يهدف المنهج الوصفي إلى جمع البيانات حول الظّواهر المدروسة، ووصف هذه الظّواهر وتحديد خصائصها تحديداً كيفياً أو كمياً، وتقسيم وتحليل البيانات بغرض اختبار الفروض أو الإجابة على التّساؤلات التي تتعلق بالظاهرة أو الحالة الرّاهنة لأفراد العينة" (عباس، 2007، 161).

عاشراً: مجتمع البحث: يتكون المجتمع الأصلي للبحث من الطّلبة المسجلين في كلية التّربية جامعة حماه للعام الدراسي (2019 – 2020) وبعد الرّجوع إلى جداول الكلية، تبين أنّ عدد الطّلبة المسجلين في كلية التّربية جامعة حماه خلال هذا العام (2743).

إحدى عشر: عينة البحث: قامت الباحثة باختيار عينة عرضية من طلبة كلية التّربية في جامعة حماه والبالغ عددهم (274) طالباً وطالبةً أي ما نسبته من المجتمع الأصلي للدراسة (10%).

الجدول رقم (1): توزيع أفراد عينة البحث

العينة	العدد	النّسبة
ذكور	70	%25.55
إناث	204	%74.45
المجموع	274	%100

اثنا عشر: أدوات البحث:

استخدمت الباحثة مقياس (يوسف علي، 2017) والمقنن في البيئة المصرية، ويتكّون المقياس من (56) عبارة موزعة على أربعة أبعاد هي:(التّفاعل الأسري، التّوافق الأسري، التّنشئة الوالدية، المساندة الأسريّة)، وتتدرج الإجابة على المقياس في ثلاثة مستويات (نعم، إلى حد ما، لا)، تتراوح الدّرجة لكل عبارة مابين ثلاث درجات ودرجة واحدة، بحيث تأخذ (نعم) درجة (3)، (إلى حد ما) تأخذ درجة (2)، و(لا) تأخذ درجة (1).

التّعديلات التي تمت على الأداة:

قامت الباحثة بقراءة متمعنة لبنود المقياس وأبعاده وتعليماته، ثم قامت بعرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المحكمين الذين اقترحوا حذف بعض البنود لتفادي التّكرار، ومن أجل تناسب المقياس مع عينة الدّراسة، ثم قامت الباحثة بإجراء التّحليل العاملي لبنود المقياس وإعادة ترتيب الأبعاد بما يتناسب مع نتائج التّحليل العاملي.

الأساليب الإحصائية المستخدمة: للإجابة عن تساؤلات الدّراسة استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية الآتية:

صدق التّحليل العاملي، معامل الارتباط بيرسون (person) بين البنود ودرجات الأبعاد وكذلك الأبعاد فيما بينها والدّرجة الكلية للمقياس، قيمة اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة لحساب صدق الفروق الطّرفية، الثّبات بألفا كرونباخ، والتّجزئة النّصفية.

ثلاثة عشر: عرض نتائج البحث ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مؤشرات صدق مقياس جودة الحياة الأسرية؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب صدق المقياس وفق طرائق عدة وهي:

1-صدق المحكّمين: Trustees validity

تمّ عرض الصّورة المبدئية على مجموعة من المحكمين وعددهم خمسة من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال القياس والتّقويم وأصول التّربية، وذلك لقياس سلامة صياغة العبارات وهي كالآتي: مدى مناسبة العبارات للعينة ووضوح صياغتها اللغوية، واستبعاد العبارات غير المناسبة، إضافة ما يرونه من تعديلات.

الجدول رقم (2): نسب اتفاق السّادة المحكمين على عبارات المقياس

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع	
م	نسبة الموافقة	م	نسبة الموافقة	م	نسبة الموافقة	م	نسبة الموافقة
1	%30	1	%100	1	%100	1	%50
2	%80	2	%80	2	%100	2	%80
3	%80	3	%80	3	%100	3	%100
4	%50	4	%100	4	%90	4	%50
5	%80	5	%50	5	%80	5	%60
6	%80	6	%100	6	%90	6	%50
7	%90	7	%70	7	%90	7	%50
8	%50	8	%90	8	%100	8	%50
9	%50	9	%30	9	%50	9	%60
10	%70	10	%30	10	%80	10	%100
11	%70	11	%60			11	%60
12	%90	12	%90			12	%100
13	%90	13	%80			13	%80
14	%60	14	%100			14	%100
15	%80	15	%100				
16	%90						
17	%90						

قامت الباحثة بتحليل استجابات المحكمين، وتم الإبقاء على العبارات التي حصلت على نسبة 80% من آراء السّادة المحكمين، وبذلك تم استبعاد (21) عبارة من المقياس، وبالتّالي أصبح عدد عبارات المقياس(35) عبارة.

واقترح السّادة المحكمين تعديل بعض العبارات كما يأتي:

الجدول رقم (3): تعديل بعض العبارات حسب آراء السّادة المحكمين

العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التّعديل
أشعر بوجود توافق وتفاهم بين والدي ووالدتي	والداي متفقان ومتفاهمان في معظم شؤونهما
أشعر بالرّضا عن قيام أسرتي بوظائفها	يقوم كل فرد من أفراد أسرتي بواجباته المنزلية
أشعر بأنّ علاقتي بأخوتي علاقة جيدة	علاقتي بأخوتي جيدة
أشعر بالفخر لانتمائي لأسرتي	أفتخر بانتمائي لأسرتي
أشعر أنّ والدي يفضلان أخوتي عني	يفضل والداي أخوتي عني

2-**الصدق العاملي: factorial analysis validity**

استخدمت الباحثة هذا الأسلوب وفقاً لطريقة المكونات الأساسية principal component التي وضعها هوتيلنج hotelling وتم تدوير المحاور تدويراً متعامداً بطريقة الفاريماكس varimax وفقاً لمحك Kaiser normalization، وطبقاً لما جاء في نتائج التّحليل العاملي تم استخلاص مجموعة من الأبعاد التي يتكون منها مقياس جودة الحياة الأسريّة وهي كالآتي:

الجدول رقم (4): مصفوفة العوامل الدّالة إحصائياً وتبعاتها بعد تدوير المحاور

العبارات	العوامل			
	1	2	3	4
22	.726			
29	.707			
12	.538			
32	.515			
27	.514			
25	.512			
7	.501		.415	
15	.496	.411		
13	.480			
28	.479			
17	.413			
2		.790		
1		.765		
6		.731		
4		.719		
5		.594		
8		.418		
21			.662	
33			.646	
20			.645	
19			.584	
24			.544	
18			.536	
23			.532	
9			.501	
16	.472		.480	
34				
2				.575
1	.486			.563
6				.522
4				.516
10				.469
31	.481			-.515
30				.425
35				
الجذر الكامن	7.986	3.160	3.018	2.564
نسبة التباين	%16.992	%6.723	%6.422	%5.455
نسبة التباين التراكمية	%16.992	%23.716	%30.138	%35.593

يتّضح من الجدول السّابق وجود 4 عوامل يفسرون 35.383 % من التّباين الكلي وفيما يلي تفسير هذه العوامل سيكولوجيا بعد تدوير المحاور تدويراً متعامداً، وسيتم استبعاد العبارات رقم (34-35) لأنّ تشبعاتهم أقل من 0.3، وبالتّالي أسفر التّحليل العاملي عن وجود أربعة عوامل دالة إحصائياً وهي:

العامل الأول: أسفرت عملية التّحليل العاملي عن وجود 12 بنداً ذات تشبعات دالة على هذا العامل، حيث تتراوح معاملات تشبعها على هذا علي بين (.413 – .726) وبلغ جذره الكامن 7.986، ويفسر هذا العامل 16.992% من حجم التّباين الكلي، وفيما يلي جدول يوضح هذه العبارات على الوجه الآتي:

الجدول رقم (5): يوضح عدد البنود ذات التّشبعات الدّالة على العامل الأول ومعاملات تشبعات كل منها

م	رقم العبارة	العبارات	درجة التشبع
1	22	يوجد قدر كبير من الصّدق والصّراحة المتبادلة بين أفراد أسرتي	.726
2	29	أشعر بالدفء والود والحب بين أفراد أسرتي	.707
3	12	يتشارك أفراد أسرتي مع بعضهما البعض مشاعر الفرح والحزن	.538
4	32	والداي متفقان ومتفاهمان في معظم شؤونهما	.515
5	27	يتشارك والدي معاً في القرارات الأسريّة	.514
6	25	يحرص كل فرد في الأسرة على سعادة باقي أفرادها	.512
7	7	أجد ما يُطمأنني من أسرتي إذا كنت مضطرباً وقلقاً	.501
8	15	أشعر بقرب أفراد أسرتي من بعضهم البعض	.496
9	13	تشجعني أسرتي دائماً على مزيد من التّفوق والنّجاح	.480
10	28	يقوم كل فرد من أفراد أسرتي بواجباته المنزلية	.479
11	17	التّعاون والمساندة هو المبدأ السّائد بين أفراد أسرتي	.413
12	31	علاقتي بأخوتي جيدة	.481

العامل الثاني: أسفرت عملية التّحليل العاملي عن وجود(6) بنود ذات تشبعات دالة على هذا العامل حيث تتراوح معاملات تشبعها على هذا العامل ما بين (.790 -.418) وبلغ جذره الكامن 3.160، ويفسر هذا العامل 6.723% من حجم التّباين الكلي، وفيما يلي جدول يوضح هذه العبارات على الوجه الآتي:

الجدول رقم (6) :يوضح عدد البنود ذات التشبعات الدالة على العامل الثاني ومعاملات تشبعات كل منها

م	رقم العبارة	العبارات	درجة التشبع
1	**2**	**تمنحني أسرتي مشاعر الأمن والأمان والاستقرار النفسي**	**.790**
2	**1**	**وجود أسرتي جانبي يشعرني بالقوة والثّبات**	**.765**
3	**6**	**تقدم لي أسرتي المساندة العاطفية التي أحتاجها**	**.731**
4	**4**	**أجد مساعدة ومساندة من أسرتي عندما أتعرض لمواقف ضاغطة**	**.719**
5	**5**	**سكن أسرتي مناسب ومريح**	**.594**
6	**8**	**تستطيع أسرتي التّوصل إلى حلول لمعظم مشاكلنا الأسريّة**	**.418**

العامل الثّالث: أسفرت عملية التّحليل العاملي عن وجود(9) بنود ذات تشبعات دالة على هذا العامل حيث تتراوح معاملات تشبعها على هذا العامل بين (.480 – .662)، وبلغ جذره الكامن 3.018، ويفسر هذا العامل 6.422% من حجم التّباين الكلي، وفيما يلي جدول يوضح هذه العبارات على الوجه الآتي:

الجدول رقم (7) :يوضح عدد البنود ذات التشبعات الدالة على العامل الثالث ومعاملات تشبعات كل منها

م	رقم العبارة	العبارات	درجة التشبع
1	21	أثق ثقة تامة في أنّ أسرتي لايمكن أن تتخلى عني وقت الازمات	.662
2	33	أرى أن علاقتي بوالدي جيدة	.646
3	20	تقوم أسرتي بتقديم النصح والإرشاد وإكسابي القيم الأخلاقية والدينية	.645
4	19	لا تطالبني أسرتي بأكثر من قدراتي وإمكانياتي	.584
5	24	أفتخر بانتمائي لأسرتي	.544
6	18	تتيح لي أسرتي قدراً مناسباً من الاستقلالية والاعتماد على النفس	.536
7	23	تتيح لي أسرتي فرصة للتعبير عن آرائي	.532
8	9	تساعدني أسرتي مادياً إذا كنت في حاجة لذلك	.501
9	16	أشعر بالسعادة عندما أكون مع أسرتي	.480

العامل الرّابع: أسفرت عملية التّحليل العاملي عن وجود (6) بنوداً ذات تشبعات دالة على هذا العامل حيث تتراوح معاملات تشبعها ما بين (.575 – 425.) وبلغ جذره الكامن ، 2.564ويفسر هذا العامل 5.455% من حجم التّباين الكلي، وفيما يلي جدول يوضح هذه العبارات على الوجه الآتي:

الجدول رقم(8): يوضح عدد البنود ذات التّشبعات الدالة على العامل الرّابع ومعاملات تشبعات كل منها

م	رقم العبارة	العبارات	درجة التشبع
1	14	يفضل والداي أخوتي عني	.575
2	11	عندما أكو ن في مشكلة يمكنني طلب المساعدة من أسرتي	.563
3	26	أشعر بالجفاء وفقد الود تجاهي في الأسرة	.522
4	3	تهتم أسرتي بحياتي الدراسية	.516
5	10	أشعر بالراحة عندما أطلب المساندة من أسرتي	.469
6	30	لا توجد أدوار محددة لأفراد أسرتي	.425

نجد أنّه من خلال عملية التّحليل العاملي، أنّ توزيع العبارات على أبعاد المقياس بقي كما في مقياس يوسف علي (2017)، البعد الأول (المساندة الأسريّة)، والبعد الثّاني (التّنشئة الوالدية)، البعد الثّالث (التّوافق الأسري)، البعد الرّابع (التّفاعل الأسري). وبذلك أصبح المقياس في بنيته السّورية المعدلة مكون من (33) بند تقيس (4) عوامل.

3- – الصّدق المحكي بدلالة محك الفروق الطّرفية (الصّدق التّمييزي): وهي من أهم الطّرائق التي تُستخدم لبيان صدق الاختيار، وتقوم على دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأفراد ذوي الدّرجات المرتفعة على مقياس جودة الحياة الأسريّة ومتوسطات درجات الأفراد ذوي الدّرجات المنخفضة على نفس الاختبار، وعندما تصبح لتلك الفروق دلالة إحصائية واضحة فهذا يشير إلى صدق الاختبار ولهذا استخدمت الباحثة اختبار(ت) لبيان دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأفراد ذوي الدّرجات المرتفعة والأفراد ذوي الدّرجات المنخفضة، وقد تمّ أخذ أعلى 25% من درجات الأفراد أي درجات أعلى (69) طالباً وطالبةً، أو أدنى 25% من درجات الأفراد أي أدنى درجات (69) طالباً وطالبةً، وهذا ما نراه في الجدول الآتي:

وفيما يلي جدول يوضح هذه العبارات على الوجه الآتي:

الجدول رقم (9) :الصّدق المحكي بدلالة الفروق الطّرفية لأبعاد مقياس جودة الحياة الأسرية

الأبعاد	الدرجات الأدنى		الدرجات الأعلى		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
البعد الأول	29.19	3.727	36	.000	13.437	.000
البعد الثّاني	14.56	1.723	18	.000	14.691	.000
البعد الثّالث	23.11	2.271	27	.000	12.584	.000
البعد الرّابع	10.52	.795	15.11	1.745	17.603	.000
كلي	87.56	3.927	99.19	2.664	18.009	.025

وتوصلت الباحثة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأفراد ذوي الدّرجات المنخفضة ومتوسطات درجات الأفراد ذوي الدّرجات المرتفعة على المقاييس الفرعية والدّرجة الكلية لمقياس جودة الحياة الأسريّة، ومن خلال هذه الفروق التي توصلت إليها الباحثة في كل بعد على حدة وفي مجموع درجات أفراد المقياس ككل يتضح من ذلك صدق المقياس.

4-صدق البناء التّكويني: تمّ حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد على كل عبارة والدّرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

الجدول رقم (10) :معاملات الارتباط بين العبارات والأبعاد لمقياس جودة الحياة الأسرية

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
32	.733**	2	.721**	31	.633**	19	.420**
39	.730**	1	.607**	47	.614**	16	.490**
17	.503**	6	.755**	30	.534**	36	.708**
45	.511**	4	.617**	29	.687**	44	.662**
37	.678**	5	.601**	34	.579**	15	.431**
35	.637**	12	.498**	28	.616**	42	.573**
11	.554**			33	.689**		
20	.624**			14	.425**		
18	.477**			22	.564**		
38	.029**						
24	.504**						
43	.643**						

يتّضح من الجدول السّابق أن قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وقد تراوحت قيمتها بين(.420 – 733.) ثم حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد على الدّرجة الكلية للبعد والدّرجة الكلية للمقياس.

الجدول رقم (11): معاملات الارتباط بين الأبعاد والدّرجة الكلية لمقياس جودة الحياة الأسريّة

الأبعاد	معامل الارتباط
البعد الأول: المساندة الأسرية	.773**
البعد الثاني: التّنشئة الوالدية	.476**
البعد الثالث: التّوافق الأسري	.599**
البعد الرابع: التّفاعل الأسري	.361**

(*) دال عند a<0.05، (**) دال عند a<0.01

السّؤال الثّاني: ما مؤشرات ثبات مقياس جودة الحياة الأسرية؟

لحساب ثبات المقياس بصورته السّورية المعدلة تمّ استخدام ثبات الاتساق الدّاخلي باستخدام معامل ألفا- كرونباخ، وطريقة التّجزئة النّصفية، يعتمد معامل ألفا كرونباخ على تباينات أسئلة الاختبار، وتشترط أن تقيس البنود سمة واحدة فقط، ولذلك قامت الباحثة بحساب معامل الثبات لكل بعد على انفراد، أمّا في طريقة التّجزئة النّصفية فتحاول الباحثة قياس معامل الارتباط لكل بُعد بَعد تقسيم فقراته لقسمين، ثم إدخال معامل الارتباط في معادلة التّصحيح للتجزئة النّصفية لسبيرمان براون.

الجدول رقم (12) : قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا-كرونباخ والتّجزئة النّصفية

الأبعاد	عدد العبارات	معامل الثبات بطريقة ألفا – كرونباخ	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية
المساندة الأسرية	12	.823	.843
التّنشئة الوالدية	6	.585	.680
التّوافق الأسري	9	.761	.816
التّفاعل الأسري	6	.546	.675
الدرجة الكلية	36	.682	.504

نجد أنّ جميع قيم معاملات ألفا مرتفعة، وكذلك قيم معاملات الثّبات بطريقة التّجزئة النّصفية مما يجعلنا نثق في ثبات المقياس، ومنه فإنّ مقياس جودة الحياة الأسرية بصورته السّورية المعدلة يمتلك مؤشرات ثبات مرتفعة.

أربعة عشر: خلاصة نتائج الدّراسة: نلخص أهم النّتائج التي توصّل إليها البحث:

1. امتلاك مقياس جودة الحياة الأسرية لمؤشرات صدق تتلاءم مع خصائص المقياس الجيد على عينة من طلبة الجامعة.
2. امتلاك مقياس جودة الحياة الأسرية لمؤشرات ثبات تتلاءم مع خصائص المقياس الجيد على عينة من طلبة الجامعة.

خمسة عشر: مقترحات البحث:

1. إجراء مزيد من الدّراسات باستخدام مقياس جودة الحياة الأسرية بصورته السّورية المعدلة وتطبيقه على عينات أخرى وفي مراحل عمرية مختلفة.
2. إجراء أبحاث عن جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بمتغيرات أخرى وقياس مستوى جودة الحياة الأسرية لدى عينات مختلفة.

المراجع :

1. أبو علام، رجاء محمود .(2004). **مناهج الحث في العلوم التربوية والنفسية**. مصر : دار النشر للجامعات.
2. الأشرف، فطيمة؛ مشري، سلاف.(2017). استخراج الخصائص السيكومترية لمقياس التّحول في القيم الشّخصية على عينة من التّلاميذ في البيئة الجزائرية. ***مجلة كلية التّربية الأساسية للعلوم التّربوية والإنسانية***، العدد(35)، 28-42.
3. أمطانيوس، خليل.(2006). **القياس النفسي**. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
4. بكر، جوان اسماعيل.(2013). **جودة الحياة وعلاقتها بالانتماء والقبول الاجتماعيين**. عمان: دار حام للنشر والتوزيع.
5. بوسالم، عبد العزيز.(2014). **القياس في علم النفس والتربية**. الجزائر: دار قرطبة.
6. دونالد، آري وآخرون.(2013). **مقدمة للبحث في التربية**. ترجمة سعد الحسيني. الأردن: دار المسيرة.
7. شند، سميرة؛ عبد المقصود، أماني. (2010). جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى عينة من الأبناء المراهقين، المؤتمر السنوي الخامس عشر، كلية التربية، جامعة عين شمسن، 491- 536.
8. عباس، محمد وآخرون.(2007). **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النّفس**. عمان: دار المسيرة.
9. عبد الله، هشام ابراهيم.(2008). **جودة الحياة لدى عينة من الراشدين في ضوء بعض المتغيرات الدّيمغرافية**. المجلة المصرية للدراسات النفسية. المجلد4، 137-180.
10. عبد السلام، سميرة.(2009). **فاعلية برنامج إرشادي لتحسين نوعية الحياة الأسرية في خفض حدة الانفعالات السلبية لدى أخوة المعاقين عقلياً**. المؤتمر الإقليمي الأول لقسم علم النفس بعنوان "نوعية الحياة والتغيرات المجتمعية" جامعة القاهرة، 251 – 345.
11. علام، محمود.(2000). **القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته التربوية**. القاهرة: دار الفكر العربي.
12. كاظم، علي مهدي؛ ومنسي، محمود عبد الحليم. (2010). تطوير وتقنين مقياس جودة الحياة لدى طلبة الجامعة في سلطنة عمان. ***المجلة العلمية الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا***، العدد(1)، المجلد(1)، 41 – 60.
13. هاشم، موسى.(2001). جودة الحياة لدى المعوقين جسمياً وطلاب الجامعة. ***مجلة الإرشاد النّفسي***، العدد(13)، 125 -180.
14. يحي، عبد الحفيظي. (2016). **تقنين مقياس جودة الحياة لمحمود منسي وعلي كاظم على الطلبة الجامعيين "دراسة ميدانية بجامعة الجلفة"**. رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.
15. يوسف علي، رانيا. (2017). الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة الأسرية لدى عينة من التّلاميذ المراهقين. ***مجلة الإرشاد النّفسي***، العدد (51)، 333-356.

1. Daniel, T.(2007). Family life quality and emotional quality of life in chine adolescents with and without economic disadvantage.***social introduction research***. Vol 80, 390-403.
2. Issas, B; Brown, R; Bauma, N; Myerscough; T; Neikrug, S; Roth, D; Shearer, J & Wang, M. (2007). **The internal family quality of life project**. ***Goal and practice€ in Intellectual Disabilities***, num(3), vol(4), 177 – 185.
3. Ryff, C ,and et all ,(2006).Psychological Well-Being And Ill-Being : Do The Have Distinct Or Mirroved Biological Correlates. Psychotherapy Psychometrics .(75).pp85-95.

الملحق (1): مقياس جودة الحياة الأسريّة ل (يوسف علي، 2017)

م	العبارات	نعم	أحيانا	لا
	المساندة الأسريّة			
1	يهتم والدي بإشباع حاجاتنا الأساسية مثل (الطّعام – الشّراب– الملبس– الرّعاية الصّحية)			
2	وجود أسرتي جانبي يشعرني بالقوة والثبات			
3	تمنحني أسرتي مشاعر الأمن والأمان والاستقرار النفسي			
4	أجد مساعدة ومساندة من أسرتي عندما أتعرض لمواقف ضاغطة			
5	تهتم أسرتي بحياتي الدراسية			
6	سكن أسرتي مناسب ومريح			
7	تقدم لي أسرتي المساندة العاطفية التي أحتاجها			
8	توفر لي أسرتي الجو المناسب لعملية الاستذكار			
9	يساندني كل أخوتي وأخواتي وقت الأزمات			
10	تساعدنا مساندتنا الأسرية لبعضنا البعض على تخطي الكثير من المصاعب والأزمات			
11	ظروف أسرتي المادية تؤثر سلباً على أدائي الدّراسي			
12	أجد ما يُطمأنني من أسرتي إذا كنت مضطرباً وقلقاً			
13	تستطيع أسرتي التوصل إلى حلول لمعظم مشاكلنا الأسرية			
14	أفضل أن أطلب المساعدة من أصدقائي وليس من أسرتي			
15	تساعدني أسرتي مادياً إذا كنت في حاجة لذلك			
16	أشعر بالراحة عندما أطلب المساندة من أسرتي			
17	عندما أكون في مشكلة يمكنني طلب المساعدة من أسرتي			
	التّنشئة الوالدية			
18	يتشارك أفراد أسرتي مع بعضهما البعض مشاعر الفرح والحزن			
19	تشجعني أسرتي دائماً على مزيد من التّفوق والنّجاح			
20	أشعر أنّ أمي تفضل أخوتي عني			
21	أشعر بقرب أفراد أسرتي من بعضهم البعض			
22	أشعر بالتّقدير من جانب أسرتي			
23	أشعر بالسّعادة عندما أكون مع أسرتي			
24	أشعر بالرّضا عن أسلوب معاملتي داخل الأسرة			
25	التّعاون والمساندة هو المبدأ السّائد بين أفراد أسرتي			
26	أشعر بإفراط أسرتي بأسلوب العقاب			
27	أشعر بإهمال أبي لي مقارنة بأخوتي			
28	أشعر أنّ أبي يحب أخوتي أكثر مني			
29	تتيح لي أسرتي قدراً مناسباً من الاستقلالية والاعتماد على النّفس			
30	لا تطالبني أسرتي بأكثر من قدراتي وإمكانياتي			
31	تقوم أسرتي بتقديم النّصح والإرشاد وإكسابي القيم الأخلاقية والدّينية			

32	أثق ثقة تامة في أنّ أسرتي لايمكن أن تتخلى عني وقت الأزمات			
	التّوافق الأسري			
33	يوجد قدر كبير من الصدق والصراحة المتبادلة بين أفراد أسرتي			
34	تتيح لي أسرتي فرصة للتعبير عن آرائي			
35	أشعر بالفخر لانتمائي لأسرتي			
36	يحرص كل فرد في الأسرة على سعادة باقي أفرادها			
37	أشعر بالجفاء وفقد الود تجاهي في الأسرة			
38	يتشارك والدي معاً في القرارات الأسرية			
39	أشعر بالرضا عن قيام أسرتي بوظائفها			
40	أشعر بالدفء والود والحب بين أفراد أسرتي			
41	أشعر أن والدي متفق مع والدتي بشأن طريقة تربيتي			
42	لا توجد أدوار محددة لأفراد أسرتي			
	التّفاعل الأسري			
43	أشعر أنني وحدي في الحياة بدون أي سند أو معين			
44	علاقتي بأسرتي مليئة بالمشاحنات والخلافات			
45	أشعر بأنّ علاقتي بأخوتي علاقة جيدة			
46	أشعر بوجود خلافات مستمرة بين والداي			
47	أشعر أنّ العلاقة بين أبي وأمي جافة			
48	تسود روح الأنانية وحب الذات بين أفراد أسرتي			
49	لا أجد من أثق فيه من أفراد أسرتي			
50	أشعر بوجود ظلم كبير من توزيع المهام والمسؤوليات في أسرتي			
51	أشعر بتجاهل كل فرد في أسرتي لمشكلة الآخر			
52	العلاقات داخل أسرتي مبنية على الاحترام والتقدير المتبادل			
53	أفضل أن أقضي وقت فراغي مع أصدقائي أكثر من أسرتي			
54	أشعر بوجود توافق وتفاهم بين والدي ووالدتي			
55	أجد صعوبة في إرضاء والدي في وقت واحد			
56	أرى أن علاقتي بوالدي جيدة			

الملحق (2) مقياس جودة الحياة الأسريّة بصورته السّورية المعدلة

م	العبارات				
	المساندة الأسرية				
1	يوجد قدر كبير من الصّدق والصّراحة المتبادلة بين أفراد أسرتي				
2	أشعر بالدفء والود والحب بين أفراد أسرتي				
3	يتشارك أفراد أسرتي مع بعضهما البعض مشاعر الفرح والحزن				
4	والداي متفقان ومتفاهمان في معظم شؤونهما				
5	يتشارك والدي معاً في القرارات الأسريّة				
6	يحرص كل فرد في الأسرة على سعادة باقي أفرادها				
7	أجد ما يُطمأنني من أسرتي إذا كنت مضطرباً وقلقاً				
8	أشعر بقرب أفراد أسرتي من بعضهم البعض				
9	تشجعني أسرتي دائماً على مزيد من التّفوق والنّجاح				
10	يقوم كل فرد من أفراد أسرتي بواجباته المنزلية				
11	التّعاون والمساندة هو المبدأ السّائد بين أفراد أسرتي				
12	علاقتي بأخوتي جيدة				
	التنشئة الوالدية				
13	تمنحني أسرتي مشاعر الأمن والأمان والاستقرار النفسي				
14	وجود أسرتي جانبي يشعرني بالقوة والثّبات				
15	تقدم لي أسرتي المساندة العاطفية التي أحتاجها				
16	أجد مساعدة ومساندة من أسرتي عندما أتعرض لمواقف ضاغطة				
17	سكن أسرتي مناسب ومريح				
18	تستطيع أسرتي التّوصل إلى حلول لمعظم مشاكلنا الأسريّة				
	التّوافق الأسري				
19	أثق ثقة تامة في أنّ أسرتي لايمكن أن تتخلى عني وقت الازمات				
20	أرى أن علاقتي بوالدي جيدة				
21	تقوم أسرتي بتقديم النصح والإرشاد وإكسابي القيم الأخلاقية والدينية				
22	لا تطالبني أسرتي بأكثر من قدراتي وإمكانياتي				
23	أفتخر بانتمائي لأسرتي				
24	تتيح لي أسرتي قدراً مناسباً من الاستقلالية والاعتماد على النفس				
25	تتيح لي أسرتي فرصة للتعبير عن آرائي				
26	تساعدني أسرتي مادياً إذا كنت في حاجة لذلك				
27	أشعر بالسعادة عندما أكون مع أسرتي				
	التّفاعل الأسري				
28	أشعر أنّ والدي يفضلان أخوتي عني				
29	عندما أكو ن في مشكلة يمكنني طلب المساعدة من أسرتي				
30	أشعر بالجفاء وفقد الود تجاهي في الأسرة				
31	تهتم أسرتي بحياتي الدراسية				
32	أشعر بالراحة عندما أطلب المساندة من أسرتي				
33	لا توجد أدوار محددة لأفراد أسرتي				

الجدول رقم (3): تعديل بعض العبارات حسب آراء السّادة المحكمين

العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التّعديل
أشعر بوجود توافق وتفاهم بين والدي ووالدتي	والداي متفقان ومتفاهمان في معظم شؤونهما
أشعر بالرّضا عن قيام أسرتي بوظائفها	يقوم كل فرد من أفراد أسرتي بواجباته المنزلية
أشعر بأنّ علاقتي بأخوتي علاقة جيدة	علاقتي بأخوتي جيدة
أشعر بالفخر لانتمائي لأسرتي	أفتخر بانتمائي لأسرتي
أشعر أنّ والدي يفضلان أخوتي عني	يفضل والداي أخوتي عني

علاقة جنس و نوع الفرد باختيار الأنشطة الرياضية

د. أنجيلا ماضي * د. لؤي سالمة **

(الإيداع:19 آب 2020، القبول: 5 تشرين الأول 2020)

الملخص:

هدف هذا البحث الى التعرف فيما إذا كانت بعض انواع الرياضات تعتبر مجالاً ذكورياً، وهل يتم اختيار وممارسة النشاط الرياضي وفقاً لجنس الفرد أم لنوعه أم كلاهما. تألفت عينة البحث من 179 متطوعاً (99 ذكراً و80 أنثى) الذين يمارسون أنشطة رياضية مختلفة والتي تم تصنيفها ذكورية، أنثوية أو مختلطة. تم تحديد نوع أفراد العينة باستخدام النسخة العربية لمقياس بيم لقياس النوع (The Bem Sex-Role Inventory: BSRI) المقننة من قبل ماضي وسالمة (2017).

أظهرت النتائج أن عدد الذكور الممارسين للأنشطة الرياضية كان أكبر من عدد الإناث، وأن اختيار الأنشطة الرياضية يكون عموماً بالتوافق مع القوالب النمطية للجنس الموجودة في مجتمعنا السوري. أما بالنسبة للنوع، فقد أثبتت النتائج أن النوع الانثوي هو الوحيد الذي يمارس الأنشطة الرياضية الموافقة له أكثر من باقي الأنواع.

الكلمات المفتاحية : النوع، مقياس BSRI، النوع الذكوري، النوع الأنثوي، الأنشطة الرياضية.

* مدرسة – قسم المناهج وأصول التدريس – كلية التربية الرياضية – جامعة تشرين – اللاذقية – سوريا.

** مدرس – قسم المناهج وأصول التدريس – كلية التربية الرياضية – جامعة تشرين – اللاذقية – سوريا.

The Relationship between Sex and Individual Gender in choosing physical activities

*Dr. Angela MADI **Dr. Louay SALMEH

(Received: 19 August 2020 , Accepted: 5 October 2020)

Abstract:

This research aims to verify whether some sports were a masculine domain and if physical activities were selected and practiced according to individual's sex or gender or both. The sample consisted of 179 volunteers (99 male and 80 female), who were practicing various sportive activities which were classified as Maculin, feminin or Androgynous. The gender of the sample was determined by using the Arabic version of the BSRI: The Bem Sex-Role Inventory, valied by Madi and Salmeh (2017).

The results showed that the number of males practicing sports activities was greater than females, adding that, in our syrian society, the selection of sports activities was consistent with typical sex stereotypes. As for gender, research proved that Femininity is the only gender that practices convenient sports activities rather than other types of gender.

Key words: Gender, BSRI scale, masculinity، femininity, physical activities.

* Assistant professor, Curriculum and Pedagogy Department, Educational sport faculty, Tishreen University, Lattakia, Syria.

** Assistant professor, Curriculum and Pedagogy Department, Educational sport faculty, Tishreen University, Lattakia, Syria.

1. المقدمة Introduction:

يبدو أن الأدوار التي يقوم بها الأفراد وسلوكياتهم هي نتيجة الإرث الحضاري والثقافي للمجتمعات، حيث أشار كلاً من Cross و Madson (1997) الى أن الثقافات المختلفة الموجودة تعمل على تشجيع أفرادها في تبني سلوكيات وصفات وأنشطة تتوافق مع جنسهم. فتعمل البيئة الاجتماعية والثقافية في مرحلة مبكرة على غرس الأفكار والمعتقدات حول ما هو مناسب لهم على أساس جنسهم، الأمر الذي يؤدي لاحقاً الى إشراكهم في أنشطة وفقاً لتوافق هذه الأنشطة مع جنسهم. بشكل عام، تصنف الأدوار الجنسية، التي يقوم بها الأفراد، اجتماعياً على أنها مخصصة إما للذكور أو للإناث. بمعنى أنه يوجد أدوار وسلوكيات، لاسيما في المجتمعات العربية، خاصة بالذكور مثل المهن التي تتطلب القوة والتحمل والقسوة واخرى خاصة بالإناث كتلك التي تمتاز باللين والتعاطف والرقة.

بالرغم من أن المجال الرياضي يعتبر بصفة عامة مجالاً ذكورياً (Clement-Guillotin، Chalabaev وFontayne، 2012)، إلا أن اختيار نوع النشاط الرياضي يخضع لنفس التصنيف السابق، بمعنى أن هناك رياضات خاصة بالذكور ورياضات خاصة بالإناث. ومع ذلك ما يزال هناك اختلاف في أعداد الذكور والإناث الممارسين للنشاط الرياضي الذكوري أو الأنثوي. حيث يرى كلا من Eccles وHarold (1991) أن تلك الاختلافات والتي تظهر في مرحلة مبكرة يبدو أنها حصيلة التنشئة الاجتماعية للأدوار الجنسية أكثر من كونها ناتجة عن الاختلافات في القدرات الطبيعية للجنسين. وعلى الرغم من الزيادة الملحوظة في اعداد النساء اللواتي تمارسن النشاط الرياضي، نتيجة الفوائد الصحية له، إلا أن أعداد الممارسين وشكل الممارسة لا تزال تختلف بين الرجال والنساء. ومن هنا كان لابد من اللجوء على مفهوم النوع لتفسير هذه الاختلافات في أعداد الممارسين للرياضة ولتفسير السلوكيات التي لا تخضع الى نفس التصنيف السابق أي عندما يمارس الذكر رياضة مخصصة للإناث وعندما تمارس الأنثى رياضة مخصصة للذكور.

بدأ مصطلح النوع (Gender) بالظهور في بادئ الأمر في عام 1973 عندما مثل Constantinople الذكورة والأنوثة ببعدين مستقلين على طرفي خط متصل واحد. ولوحظ أنه من الممكن أن يمتلك الفرد مستوى أعلى أو أدنى من هاتين السمتين أياً كان جنسه البيولوجي (Alain, 1996). إلا أنه وجد فيما بعد أن هذان البعدان يمكن أن يلتقيا. ومن ثم بدأت، اعتماداً على ذلك، Bem أبحاثها وتوصلت في عام 1974 إلى تصنيف النوع في أربع أنواع متمايزة: النوع الذكوري (Masculinity) وهم الأشخاص الذين يتمتعون بالصفات الذكورية المرغوبة ثقافياً والتي تشكل التراكيب والأبنية المعرفية للمجتمع لدور النوع الذكوري مع رفضهم الصفات الانثوية، والنوع المؤنث (Femininity) وهم الأشخاص الذين يتمتعون بالصفات الأنثوية المرغوبة ثقافياً والتي تشكل وتعكس التراكيب والأبنية المعرفية للمجتمع لدور النوع الأنثوي مع رفضهم الصفات الذكورية. في حين شكل النوع المختلط (Androgynous) الأشخاص الذين يتمتعون بالصفات الأنثوية والذكورية معاً، أما النوع غير المحدد (اللاجنسي، Undifferentiated) فيضم الأشخاص الذين لا يتمتعون بالصفات الأنثوية ولا الذكورية منها.

عرف Gill (1992) النوع على أنه السمات الشخصية والنشاطات والاهتمامات والسلوكيات التي تعرف اجتماعياً الذكورة والأنوثة، وهو يحدد بحسب المجال الثقافي والتاريخي ما يجعله متضمناً تلك الصفات الاجتماعية والحضارية المرتبطة بالرجال والنساء في إطار محتوى اجتماعي زمني محدد كما أكدت Money (1973). وتمثل التنشئة الاجتماعية خطوات ثقافية اجتماعية يتعلم ويستبطن الفرد من خلالها الأدوار الجنسية للذكر والأنثى تحت تأثير الوسط المحيط به (آباء، معلمين، مدربين، أقران....)، حيث يشير Mennesson (2006) إلى أن ذلك يتم من خلال إرشاد الأفراد وتشجيعهم على سلوكيات معينة دون سواها. وتسهم خطوات التنشئة الاجتماعية بحسب الجنس في تكوين مخططات إدراكية للأفراد والتي تعمل على

تقسيم المهام اعتماداً على الجنس، الأمر الذي يرى من قبل الأفراد على أنه هدف مباشر من أهداف التصنيف الاجتماعي بحيث تعمل هذه المخططات على توجيه الأفراد لاختيار الأنشطة وتقرير مناسبتها أو عدمه لجنسهم (Bourdieu، 1998). وبمجرد استيعابها من قبل الأفراد، فإنها تشكل "مخططات ذاتية" (ادراكية) حقيقية مرتبطة بالنوع تعمل كمرشحات معرفية لتفسير الأحداث والسلوك التوجيهي للفرد. على سبيل المثال، إن اختيار نشاط رياضي معين يعتمد بشكل مباشر على توقعات الأفراد للنجاح، وكذلك على القيمة التي يعلقونها على المهمة أو النشاط الممارس. بالنسبة لهم، إن هذه التوقعات والقيم سوف تحددها جزئياً الهوية الجنسية. فالفتيان يميلون إلى أن يثمنوا أكثر من الفتيات الأنشطة التي تتناسب وجنسهم، وعليه فهم يجدون أنها أقل صعوبة ويتوقعون المزيد من النجاح في هذه الأنشطة (Eccles و .al، 1983).

بشكل عام، تحمل الأنشطة الرياضية صفات وخصائص معينة تجعلها ممارسة من قبل نوع بعينه. من هنا، فإن الأنشطة التي يكون فيها، على سبيل المثال، الاحتكاك الجسمي والتواجه مع الخصم والقدرة على التحمل تعتبر أنشطة ذكورية أما الأنثوية منها فتشمل على التعامل مع الأجسام الخفيفة الوزن، القليلة أو المعدومة الاحتكاك الجسمي أو تلك التي تتمتع بالمرونة أو الرشاقة (Davisse وLouveau، 1991). و يرى Hardin و Greer (2009) أنه توجد أنشطة رياضية خاصة بالذكور كالألعاب الجماعية والمنازلات وألعاب القوى، وأخرى خاصة بالإناث كالرقص بأنواعه والسباحة الإيقاعية والجمباز وأنشطة رياضية مناسبة لكلا الجنسين كالسباحة والمشي.

إن الأبحاث التي درست علاقة متغير النوع (Gender) باختيار الأنشطة الرياضية لا تزال غير كافية في المجتمعات الغربية. وإن الدراسات العربية حول موضوع النوع وعلاقته بالرياضة بصورة عامة وباختيار النشاط الرياضي المناسب بصورة خاصة تعتبر شبه معدومة. وهذا جعلنا نتساءل حول العلاقة بين النوع والنشاط الرياضي المختار، فهل يتم اختيار النشاط الرياضي وفقاً لجنس الفرد أم لنوعه (Gender) ؟ من هنا تتلخص مشكلة البحث في عدم معرفة فيما إذا كان هناك توافقاً بين جنس الفرد أو نوعه مع طبيعة النشاط الرياضي الممارس. بمعنى آخر هل يمارس الفرد النشاط الرياضي المناسب لجنسه أم يتغلب نوعه على اختياره لذلك النشاط ؟ وتكمن أهمية هذا البحث في القدرة على معرفة مدى توافق وانسجام النوع (Gender) لدى الفرد مع النشاط الرياضي المختار من قبله وبالتالي من الممكن لاحقاً توجيه الأشخاص إلى ممارسة النشاط الرياضي المناسب لنوعهم وذلك بغض النظر عن جنسهم.

2. هدف البحث Aim of the research:

يهدف البحث الى معرفة اولاً فيما إذا لايزال المجال الرياضي هو مجال ذكوري وثانياً التعرف على ما إذا كان جنس الفرد أو نوعه يؤثران في اختياره للأنشطة الرياضية. ويتحقق الهدفان السابقان من خلال:

1. دراسة الفروق بين أعداد الممارسين للنشاط الرياضي من الذكور والإناث.
2. دراسة مدى تناسب جنس الفرد الممارس للنشاط الرياضي مع طبيعة النشاط الرياضي الممارس على الشكل الآتي:
   - هل يمارس أفراد الجنس المذكر الأنشطة الرياضية الذكورية أكثر من أفراد الجنس المؤنث ؟.
   - هل يمارس أفراد الجنس المؤنث الأنشطة الرياضية الأنثوية أكثر من أفراد الجنس المذكر ؟.
3. التعرف على النوع (Gender) لدى أفراد عينة البحث من الرياضيين الممارسين للأنشطة الرياضية.
4. دراسة مدى تناسب أصناف النوع مع طبيعة النشاط الرياضي المختار (ذكوري، أنثوي) على الشكل الآتي:
   - أفراد النوع الذكوري (Masculinity) يمارسون الأنشطة الرياضية الذكورية أكثر من بقية الأنواع.
   - أفراد النوع الأنثوي (Femininity) يمارسون الأنشطة الرياضية الأنثوية أكثر من بقية الأنواع.

وبناءً على ما سبق تم وضع الفرضيات التالية :

1. نسبة الذكور الذين يمارسون الأنشطة الرياضية أكثر من نسبة الإناث.
2. يمارس الذكور الأنشطة الرياضية الذكورية أكثر من الإناث.
3. تمارس الإناث الأنشطة الرياضية الأنثوية أكثر من الذكور.
4. إن ممارسة الأفراد للأنشطة الرياضية يختلف وفقا للنوع:

- يمارس أفراد النوع الذكوري (Masculinity) الأنشطة الرياضية الذكورية أكثر من باقي الأنواع.
- يمارس أفراد النوع الأنثوي (Femininity) الأنشطة الرياضية الأنثوية أكثر من باقي الأنواع.

3. المواد وطرائق البحث Materials and Methods:

المنهج: تم استخدام المنهج الوصفي المسحي بأسلوب الاستبيان لملائمته لطبيعة وأهداف البحث

عينة البحث: كانت العينة عشوائية ممن وافقوا على الإجابة طواعيةً على عبارات المقياس. وقد تألفت العينة الكلية من 197 متطوعاً (99 ذكراً و80 أنثى ; متوسط أعمارهم= 23.6) من الممارسين للأنشطة الرياضية المختلفة والمصنفة (ذكورية، أنثوية أو مختلطة).

أدوات البحث: استخدمت النسخة العربية المصغرة المقننة من قبل ماضي وسالمة (2017) من مقياس بيم (The : BSRI Bem Sex-Role Inventory) وهو عبارة عن مقياس لتحديد النوع الذي يسمح بتقييم درجة امتلاك الشخص للصفات الذكورية والانثوية وفقا للمعايير الاجتماعية (Bem، 1974) المقنن باللغة العربية على أفراد المجتمع السوري. وتألفت هذه النسخة من 17 عبارة مثلت محورين أساسين متمايزين هما محور الذكورة الذي تألف من 9 عبارات شملت ثلاثة أبعاد (الثقة بالنفس، الرياضية، القيادية) ومحور الأنوثة الذي احتوى على 8 عبارات قاست بعدين (الرقة والميل لمساعدة الآخرين). تم التأكد من صدق المقياس باستخدام الاتساق الداخلي حيث بلغ بحسب ألفا كرونباخ a.= 0.74، بينما تم التأكد من ثبات المقياس من خلال استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) والذي بلغ r= 0.88. تمت الإجابة على عبارات المقياس باستخدام مقياس ليكرت خماسي الأبعاد ابتداءً من "لا يتوافق مع شخصيتي أبداً " وصولاً إلى " يتوافق مع شخصيتي دائماً". أجاب أفراد العينة على عبارات المقياس بدون أية صعوبة تذكر. واستخدم النسخة 10 من برنامج «SPSS» في التحليل الإحصائي، حيث طُلب إلى أفراد العينة تحديد ما إذا كانوا ممارسين أم غير ممارسين لنشاط رياضي معين وبناءً عليه تم انتقاء أفراد العينة الممارسين للأنشطة الرياضية.

لتحديد نوع الفرد (الجدول رقم 3) تم حساب المتوسطات الحسابية أولاً ومن ثم حساب الوسيط لجميع عبارات المقياس ومن ثم تم تحديد النوع على الشكل الآتي (Fontayne، Sarrazin وFamose ، 2000):

- عندما كانت قيمة المتوسط الحسابي للعبارات الذكورية أكبر من الوسيط لنفس العبارات وكذلك قيمة المتوسط الحسابي للعبارات الأنثوية أكبر من الوسيط لنفس العبارات، اعتبر أفراد العينة من النوع المختلط (Androgynous).
- عندما كانت قيمة المتوسط الحسابي للعبارات الذكورية أكبر من الوسيط لنفس العبارات وكذلك قيمة المتوسط الحسابي للعبارات الأنثوية أصغر من الوسيط لنفس العبارات، اعتبر أفراد العينة من النوع الذكوري (Masculinity).
- أما عندما كانت قيمة المتوسط الحسابي للعبارات الذكورية أصغر من الوسيط لنفس العبارات وكذلك قيمة المتوسط الحسابي للعبارات الأنثوية أكبر من الوسيط لنفس العبارات، اعتبر أفراد العينة من النوع الأنثوي (Femininity).
- وأخيراً عندما كانت قيمة المتوسط الحسابي للعبارات الذكورية أصغر من الوسيط لنفس العبارات وكذلك قيمة المتوسط الحسابي للعبارات الأنثوية أصغر أيضاً من الوسيط لنفس العبارات، اعتبر أفراد العينة من النوع غير المحدد (اللاجنسي، Undifferentiated).

صنفت الأنشطة الرياضية الممارسة من قبل عينة البحث فقط وفقاً لنوع ممارسيها (Koivula، 1995) وتوزعت بحسب الجدول الآتي:

الجدول رقم (1): تصنيف النشاط الرياضي بحسب نوع الممارسين

تصنيف النشاط الرياضي	النشاط الرياضي	عدد الممارسين
الأنشطة الرياضية المختلطة	السباحة- كرة الطاولة- التنس- الريشة الطائرة- الجري	50
الأنشطة الرياضية الذكورية	كرة القدم- كرة السلة- كرة اليد- كمال الأجسام- الملاكمة- المصارعة- ألعاب القوى- رفع الأثقال- الكيك بوكسنغ.	75
الأنشطة الرياضية الأنثوية	المشي- الرقص- الجمباز- الآيروبيك	54

4. <u>النتائج Results:</u>

<u>تحليل النتائج بحسب الجنس:</u> تم تصنيف الممارسين لطبيعة النشاط الرياضي بحسب الجنس ومن ثم احتسبت قيمة K^2 كما في الجدول رقم (2).

الجدول رقم (2): تصنيف الممارسين بحسب الجنس وطبيعة النشاط الرياضي

تصنيف النشاط الرياضي	عدد الممارسين بحسب جنسهم		قيمة K^2	مستوى الدلالة
الأنشطة الرياضية الذكورية	**64 ذكراً**	**11 أنثى**	**74.91**	**0.0000*** **
الأنشطة الرياضية الأنثوية	11 ذكراً	43 أنثى	37.93	0.0000***
الأنشطة الرياضية المختلطة	24 ذكراً	26 أنثى	0.16	0.69
جميع الأنشطة الرياضية	99	80	4.03	0.045*

نلاحظ من الجدول السابق:

- أن عدد الذكور الذين يمارسون نشاطاً رياضياً ذكورياً أكبر من عدد الإناث الذين يمارسون نفس نوع النشاط، حيث بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً (P: 0.0000 ; K^2 :74.91 ; p. >.05).
- أن عدد الإناث الذين يمارسون نشاطاً رياضياً أنثوياً أكبر من عدد الذكور الذين يمارسون نفس نوع النشاط، حيث بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً (P:0.0000 ; K^2 :37.93 ; p. >.05).
- لا يوجد أي اختلاف بين عدد الذكور وعدد الإناث الذين يمارسون الأنشطة الرياضية المختلطة والفرق بينهما غير دال إحصائياً (P: 0.69 ; K^2 :0.16 ; p. >.05).
- أن عدد الذكور الذين يمارسون الأنشطة الرياضية (بغض النظر عن طبيعة النشاط) أكبر من عدد الإناث وهذا الفرق دال إحصائياً (P: 0.045 ; K^2 :4.03 ; p. >.05).

تحليل النتائج بحسب النوع:

تم تصنيف الممارسين لطبيعة النشاط الرياضي بحسب النوع ومن ثم احتسبت قيمة K^2 كما في الجدول رقم (3).

الجدول رقم (3): تصنيف الممارسين بحسب النوع وطبيعة النشاط الرياضي

تصنيف النشاط الرياضي	الأنشطة الرياضية الأنثوية		الأنشطة الرياضية الذكورية		الأنشطة الرياضية المختلطة		جميع الأنشطة الرياضية	
عدد الممارسين الكلي	54		75		50		179	
النوع المؤنث (F)	23		18		16		57	
النوع المذكر(M)	9		12		4		25	
النوع المختلط (AN)	13		33		15		61	
النوع غير المحدد (IN)	9		12		15		36	
عدد الممارسين بحسب الجنس	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
	11	43	64	11	24	26	99	80

بعد حساب قيمة K^2 نستنتج أن:

- عدد الممارسين من النوع المذكر للأنشطة الرياضية الذكورية لايختلف إحصائياً عن عدد الممارسين من كلا النوعين المؤنث وغير المحدد، بينما يختلف إحصائياً عن النوع المختلط (الجدول رقم 4):

الجدول رقم (4): قيمة K^2 للممارسين من النوع المذكر للأنشطة الرياضية الذكورية

المقارنات	F*M	IN*M	AN*M	F*AN	IN*AN
قيمة K^2	1.5	0	14	6.68	14
مستوى الدلالة	0.22 غير دال	1.00 غير دال	*** 0.0002 دال	** 0.0097 دال	*** 0.0002 دال

- عند حساب قيمة K^2 بين الممارسين من النوع المذكر والممارسين من النوع المؤنث يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائياً (P: 0.22 ; K^2 :1.5 ; p. >.05).
- عند حساب قيمة K^2 بين الممارسين من النوع المذكر والممارسين من النوع غير المحدد يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائياً (P :1.00 ; K^2 :0 ; p. >.05).
- أما عند حساب قيمة K^2 بين الممارسين من النوع المذكر والممارسين من النوع المختلط يتضح أن الفرق دال إحصائياً ولصالح النوع المختلط (P : 0.0002 ;K^2 :14 ; p. >.05).

- بشكل عام تظهر النتائج أن أعداد النوع المختلط هم الأكثر ممارسة للأنشطة الرياضية الذكورية من بقية الأنواع الأخرى (المذكر، المؤنث والغير محدد). حيث بلغت قيمة K^2 على التوالي (14، 6.68 و 14) ومستوى الدلالة ايضاً (0.0002، 0.0097 و 0.0002).

➢ عدد الممارسين من النوع المؤنث للأنشطة الرياضية الأنثوية أكثر من باقي الأنواع (الجدول رقم 5):

الجدول رقم (5): قيمة K^2 للممارسين من النوع المؤنث للأنشطة الرياضية الأنثوية

المقارنات	F*M	F*AN	F*IN
قيمة K^2	8.7	4.17	8.7
مستوى الدلالة	0.0032 ** دال	0.041 * دال	0.0032 ** دال

- عند حساب قيمة K^2 بين الممارسين من النوع المؤنث والممارسين من النوع المذكر يتضح أن هذا الفرق دال إحصائياً ولصالح النوع المؤنث ($p. >.05$; K^2 :8.7 ; P: 0.0032).
- عند حساب قيمة K^2 بين الممارسين من النوع المؤنث والممارسين من النوع المختلط يتضح أن هذا الفرق دال إحصائياً ولصالح النوع المؤنث ($p. >.05$; K^2 :4.17 ; P: 0.041).
- عند حساب قيمة K^2 بين الممارسين من النوع المؤنث والممارسين من النوع غير المحدد يتضح وجود فروق دالة إحصائية ولصالح النوع المؤنث ($p. >.05$; K^2 :8.7 ; P:0.0032).

5. المناقشة Discussion:

تضمنت هذه الدراسة هدفين أساسيين: كان الهدف الأول معرفة فيما إذا كانت الرياضة هي نشاط ذكوري، بينما أردنا في الثاني التعرف على ما إذا كان جنس الفرد أو نوعه يؤثران في اختياره للأنشطة الرياضية. تساءلنا بشكل عام عن تأثير النوع ومدى انسجامه مع النشاط الرياضي المختار، لكننا أردنا في فرضيتنا الأولى، أن نعرف فيما إذا لازالت ممارسة الأنشطة الرياضية تمارس غالباً من قبل الذكور وذلك بالرغم من ازدياد عدد الإناث الممارسات لها في الآونة الأخيرة.

بعد تحليل النتائج أكدت العمليات الإحصائية تلك الفرضية، حيث كان الذكور أكثر عدداً من الإناث في ممارسة الأنشطة الرياضية. وهذا يعني أن الذكور مازالوا مسيطرين على المجال الرياضي. هذه النتائج تتفق مع ما نادى به كل من Cross و Madson (1997) و Moghaddam (2019) بالأهمية المعطاة للرياضة في بناء الذات الذكورية. أثبتت أيضاً النتائج صحة فرضياتنا في أن الذكور يمارسون الأنشطة الرياضية الذكورية أكثر من الإناث والعكس بالعكس، أي تمارس الإناث الأنشطة الرياضية الأنثوية أكثر من الذكور بمعنى أنه يتم اختيار النشاط الرياضي بما يتوافق مع جنس الفرد. هذه النتائج تتفق من الفكرة السائدة بأن الرياضة تعد حافظة للذكورة والأنوثة كما يرى كل من Davisse و Louveau (1998) وأيضاً كل من Clement–Guillotin وآخرون (2012). يمكن تعليل أسباب قلة أعداد الإناث الممارسات للأنشطة الرياضية الذكورية بما جاء به Salmeh (2011) بكون الإناث تملن بشكل أسرع إلى ترك هذه الأنشطة نتيجة تعارض هذه الأخيرة مع جنسهن. لم تأكد النتائج صحة فرضياتنا القائلة بأن ممارسة الأفراد للأنشطة الرياضية تختلف وفقاً للنوع بشكل كلي، حيث لم تبين هذه النتائج أن أفراد النوع المذكر يمارسون الأنشطة الرياضية الذكورية أكثر من باقي الأنواع. هذه النتيجة تختلف مع نتائج دراسة Fontayne، Sarrazin و Famose (2001) التي بينت أن عدد الممارسين من النوع المذكر للأنشطة الرياضية الذكورية هو اكبر من عدد الممارسين من بقية الأنواع الأخرى. بينما أظهرت النتائج أن أفراد النوع الأنثوي

يمارس الأنشطة الرياضية الأنثوية أكثر من باقي الأنواع، أي أن أفراد النوع الأنثوي هم الأكثر اتفاقاً مع طبيعة النشاط الرياضي الأنثوي المختار من قبلهم. وهذا يؤكد صحة الفرضية القائلة بأن عدد الممارسين من النوع المؤنث للأنشطة الرياضية الأنثوية أكثر من بقية الأنواع وهذه النتيجة تتفق مع اعتقاد Bem (1981) بأن الأفراد الذين ينتمون لأحد النوعين الأساسيين (المذكر أو المؤنث) يجب أن يكون لديهم تفضيل للأنشطة الرياضية التي تتفق مع هذه الهوية، بغض النظر عن تلك التي تتوافق مع جنسهم البيولوجي.

أظهرت نتائج البحث أن أفراد النوع المختلط هم الأكثر ممارسة للأنشطة الرياضية الذكورية من بقية أصناف النوع الأخرى (المذكر، المؤنث والغير محدد). نستطيع أن نعزو هذه النتيجة الى كون أفراد النوع المختلط يمتلكون بنفس الوقت صفات ذكورية وأنثوية. ما يجعلهم يمارسون الأنشطة الرياضية الذكورية بسهولة بالإضافة لقدرتهم على التأقلم مع طبيعة أي نشاط رياضي ممارس، بغض النظر عن طبيعته، فهم لا يبالون بممارسة الأنشطة الرياضية المتفقة مع القوالب النمطية للجنسين ومن الممكن بالتالي أن يمارسوا أنشطة لا تتناسب جنسهم (Matteo، 1986؛ Salminen، 1990؛ Fontayne و Sarrazin، Guillet، 2000).

يتبين إذاً من هذا البحث أن المجال الرياضي مازال ذكورياً وأن جنس الأفراد يقودهم الى اختيار أنشطة رياضية تتوافق طبيعتها مع جنسهم، أي يختار الذكور الأنشطة الرياضية المذكرة أكثر من الاناث وتختار الاناث الأنشطة الرياضية المؤنثة أكثر من الذكور. ويتبين أيضاً أن النوع المؤنث للأفراد يقودهم الى اختيار أنشطة رياضية مؤنثة أكثر من بقية أصناف النوع الأخرى (المذكر، المختلط والغير محدد). يمكننا إذاً القول بأن الجنس والنوع المؤنث يقودان الى اختيار الأنشطة الرياضية المؤنثة.

6. الإستنتاجات conclusions:

أظهرت نتائجنا أن الرياضة هي نشاط ذكوري بامتياز في المجتمع السوري ذلك أن عدد الذكور الممارسين للأنشطة الرياضية فاق عدد الإناث. كما أكدت تلك النتائج إننا وبالعموم، لازلنا، كمجتمع سوري، نختار الأنشطة الرياضية المتفقة مع القوالب النمطية للجنس فيختار كلا الجنسين الأنشطة الرياضية المتفقة مع جنسهم. بالمقابل نجد وفقاً للنتائج، أن أفراد النوع الأنثوي يمارسون، أكثر من بقية الأنواع، الأنشطة الرياضية التي تتفق ونوعهم، كما وأن أفراد النوع المختلط يمارسون أكثر من بقية الأنواع، الأنشطة الرياضية الذكورية.

7. التوصيات Recommendations:

1. إجراء دراسة معمقة (تتبعية) لأفراد النوع الأنثوي وتركهم أم لا لممارسة الأنشطة الرياضية الذكورية.
2. إجراء دراسة معمقة (تتبعية) لأفراد النوع الذكوري وتركهم أم لا لممارسة الأنشطة الرياضية الأنثوية.
3. إجراء بحث لدراسة العلاقة بين جنس الفرد، نوعه واختيار المهن المستقبلية.

8. المراجع:

1. ماضي، أنجيلا و سالمة، لؤي (2017) تقنين مقياس BSRI باللغة العربية لقياس النوع (Gender). مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث العلمية، المجلد (39)، العدد (5).
2. ALAIN, M. (1996) La mesure des rôles sexuels. Bulletin de Psychologie, n° 424, 396-404.
3. BEM, S.L. (1981) Gender schema theory : A cognitive account of sex-typing. Psychological Review, 88, 354-364.

4. BEM, S.L. (1974) The measurement of psychological androgyny. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 42, 155-162.
5. BOURDIEU, P. (1998) La domination masculine. Paris : Éditions du Seuil.
6. CLEMENT-GUILLOTIN, C. CHALABAEV, A., and FONTAYNE, P. (2012) Is sport still a masculine domain? International journal of sport psychology, 80, 389-407.
7. COGERINO, G. (2007) Enseignants d'éducation physique face à la mixité, STAPS, n° 75, p. 25-42.
8. CONSTANTINOPLE, A. (1973) Masculinity-feminity : An exception to a famous dictum? Psychological Bulletin, 80, 389-407.
9. CROSS, S.E., and MADSON, L. (1997) Models of the self : self-construals and gender. Psychological Bulletin, 122 (1), 5-37.
10. DAVISSE, A. and LOUVEAU, C. (1998) Sports, école, société : la différence des sexes. Paris : édition L'Harmattan (2ème éd.).
11. DAVISSE, A. and LOUVEAU, C. (1991) Sports, école, société. La part des femmes. Joinville-le-Pont : Actio.
12. ECCLES, J.S., and HAROLD, R.D. (1991) Gender differences in sport involvement : Applying the Eccles' Expectancy-Value Model. Journal of Applied Sport Psychology, 3, 7-35.
13. ECCLES, J.S., ADLER, T.F., FUTTERMAN, R., GOFF, S.B., KACZALA, C.M., MEECE, J.L., and MIDGLEY, C. (1983) Expectancies, values, and academic behaviors. In J.T. Spence (Ed.), Achievement and achievement motivation (pp. 75-146). San Francisco, CA : Freeman.
14. FONTAYNE, P., SARRAZIN, P., and FAMOSE, J.P. (2001) Les pratiques sportives des adolescents : une différenciation selon le genre. Rapport de recherche, vol. 55 n° 2.
15. FONTAYNE, P., SARRAZIN, P., and FAMOSE, J.P. (2000) The Bem Sex-Role Inventory : Validation of a Short Version for French Teenagers. European Review of applied Psychology. Trimester. vol. 50. n° 4. pp. 405 – 416.
16. GILL, D.L. (1992) Gender and sport behaviour. In T.S. Horn (Ed.), Advances in sport psychology (pp. 143-160). Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
17. GUILLET, E., SARRAZIN, P., and FONTAYNE, P. (2000) "If it contradicts my gender role, I'll stop!": Introducing survival analysis to study the effects of gender typing on the time of withdrawal from sport practice: A 3-year study. European Review of Applied Psychology, 50, 417–421.

18. Hardin, M., and Greer, J. (2009) The influence of gender-role socialization, media use, and sports participation on perceptions of gender appropriate sports. Journal of Sport Bebavior, 32, 207-227.
19. KOIVULA, N. (1995) Rating of gender appropriateness of sports participation : Effects of gender based schematic processing. Sex Roles, 33, 543-547.
20. MATTEO, S. (1986) The effect of sex and gender-schematic processing on sport participation. Sex Roles, 15, 417-432.
21. MENNESSON, C. (2006) Le gouvernement des corps des footballeuses et boxeuses de haut niveau. *Clio, histoire, femmes et sociétés*, 23 : 179-196.
22. MOGHADDAM, F. (2019) Le milieu sportif, toujours très (trop) masculin. France culture
23. MONEY, J. (1973) Gender role, gender identity, core gender identity: usage and definitions of terms. Journal of American Academic Psychoanalisis, 1, 399-402.
24. SALMEH, L. (2011) L'abandon sportif : des motifs d'abandon aux modèles théoriques : une recherche longitudinale chez les handballeuses et les basketteuses. Thèse Doctorat : S.T.A.P.S. : Bourgogne.
25. SALMINEN, S. (1990) Sex role and participation in traditionaly inappropriate sports. Perceptual and Motor Skills, 71, 1216-1218.
26. CLEMENT-GUILLOTIN, C. CHALABAEV, A., and FONTAYNE, P. (2012) Is sport still a masculine domain? International journal of sport psychology, 80, 389-407.

دور المرشد النفسي في الحد من العنف المدرسي
دراسة ميدانية على عينة من المرشدين النفسيين في عدد من مدارس مدينة اللاذقية

محمد مهنا نصور *

(الإيداع: 31 آب 2020، القبول: 20 تشرين الأول 2020)

الملخص:

تسعى هذه الدراسة إلى التعرف على دور المرشد النفسي في الحد من العنف المدرسي من وجهة نظر المرشدين النفسيين، وقد تكونت عينة الدراسة من (100) مرشد ومرشدة نفسية في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة اللاذقية في الجمهورية العربية السورية، وقد أظهرت النتائج أن إيجاد البرامج التي تقي الطلاب من الوقوع في مشكلة العنف المدرسي، وإتاحة الفرص الكافية لاشتراكهم في النشاطات التي تحد من سلوكهم العنيف من أهم الأدوار التي يجب أن يمارسها المرشد النفسي مع الطالب للحد من عنفهم في المدارس، بعد أن جاءت هذه الخيارات ضمن العامل الأول الأكثر أهمية، حيث يفسر 54,903% من عينة الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن خوف بعض الأسر من تدخل المرشد النفسي في شؤونها الخاصة، وعدم القناعة بالدور المهني للمرشد النفسي من أهم معوقات ممارسة المرشدين النفسيين لدورهم في الحد من العنف المدرسي.

الكلمات المفتاحية: الدور، المرشد النفسي المدرسي، العنف، العنف المدرسي.

* **دكتوراه في علم الاجتماع ، كلية الآدب ، جامعة القاهرة.**

The role of the Psychological counselor in reducing school violence A field study on the Psychological counselors in the city of Latakia, the Syrian Arab Republic

Muhammad Muhanna Nassour*

(Received: 31 August 2020, Accepted: 20 October 2020)

ABSTRACT:

This study seeks to identify the role of psychological counselors in reducing school violence from the point of view of psychological counselors, and the study sample consisted of (100) psychological counselors in basic education schools in Lattakia Governorate in the Syrian Arab Republic, and the results showed that finding programs that protect Students from falling into the problem of school violence, and providing adequate opportunities for them to participate in activities that limit their violent behavior is one of the most important roles that a psychological counselor must play with students to reduce their violence in schools, after these options came within the first most important factor, which explains 54,903% From the study sample, the study also found that the fear of some families from the intervention of the psychological counselor in their private affairs, and the lack of conviction in the professional role of the psychological counselor are among the most important obstacles to the practice of psychological counselors for their role in reducing school violence.

Key words: role, school psychological counselor, violence, school violence.

PhD in Sociology, Faculty of Arts, Cairo University

1-مقدمة:

يعتبر العصر الحالي عصر التقدم المذهل في مختلف ميادين الحياة، والذي له علاقة مباشرة بالفرد والمجتمع، وصاحبَ هذا التقدُّمَ كثيرٌ من المتغيرات في المجالات الثقافية والفكرية والعلمية والصناعية والتربوية، وأصبح الفرد محتاجاً إلى من يرشده، ويوجهه إلى الطريق الصحيح الذي يشعره بالسعادة والرضا عن نفسه وعمله، ولذلك أصبح التوجيه والإرشاد من الموضوعات التي لا غنى للفرد عنها؛ فهو بحاجة إليها، والتي من أهم أهدافها تحقيق التوافق في الحياة للفرد والمجتمع، والطالب في المدرسة جزء من المجتمع الذي يتأثر بهذا التقدم العلمي المذهل، وما حصل عنه من أفكار وتيارات عديدة وظهور العديد من المشكلات. سواء داخل المدرسة أو خارجها. المصاحبة لهذا التغيير، فلا بد من توجيهه وإرشاده إلى الطريق المستقيم الذي يحقق له السعادة والرضا، ويحوله إلى عنصر إيجابي فعال في مجتمعه (العمري، 2004، 2).

تعد مشكلة العنف بين طلبة المدارس من أكثر المشكلات المدرسية سلبيةً وانتشاراً، تلك التي قد تعيق العمل التربوي والتعليمي المتوقع من المدرسة، وتجعلها بيئة غير ملائمة لتحقيق الأهداف التربوية المنوطة بها، فمشكلة العنف المدرسي من المشكلات الرئيسة الأكثر شيوعاً في المدارس، وباتت تشكل عبئاً ثقيلاً على كاهل العاملين فيها لتعاملهم اليومي مع هذه السلوكات، وأصبحت مشكلة رئيسة لإدارة المدرسة والمعلمين والمرشدين التربويين وللأسرة، وهذا ما يدعو إلى التفكير في معالجة هذه المشكلة والحد منها (الشهري، 2010، 2).

أولاً: مشكلة البحث:

تشير نتائج ودراسات عديدة إلى أن ممارسة المرشد النفسي المدرسي لأدواره ووظائفه لا زالت غير واضحة ليس له فقط وإنما أيضاً للمستفيدين من خدمات الإرشاد سواء كانوا طلبة أو معلمين أو مدراء أو أولياء أمور، فكثير من الطلاب لا يلجؤون إلى المرشد النفسي في حل مشكلاتهم، وهذا ما وضحته دراسة (السمري، 2000) عن سلوك العنف بين الشباب، ومفادها أنّ الغالبية العظمى من الطلاب والطالبات في المرحلة الثانوية في نمطي التعليم الفني والعام تلجأ إلى حل المشكلات بنفسها، حيث بلغت نسبة ذلك بين طلاب وطالبات التعليم الفني والتعليم العام 76%، في حين بلغت نسبة اللجوء إلى الاختصاصي النفسي في المدرسة في التعليم الفني 48% ، والتعليم العام 36%، وهي نسبة قليلة تدفعنا إلى التعرف على أسباب هذا الضعف، وإذا ما كان يعود إلى قلة الإمكانات المادية المتوفرة للمرشد، أو إلى الإعداد المهني السيئ له.

وتشير دراسة (بركات، 2001) ، أن 52,3 % من تلاميذ المدرسة يتعرضون للضرب باليد من قبل زملائهم، و28,7 % يتعرضون للركل بالقدم، و11,9 % من التلاميذ يتعرضون للضرب بأداة ما (عصا، حزام)، وأشارت الدراسة أيضاً أن 66,1 % يتعرضون للاستهزاء والسخرية من قبل بعض التلاميذ داخل المدرسة، وهنا تأتي أهمية معرفة الدور الذي يقوم به المرشد النفسي للحد من هذا العنف.

كما أن الدراسات السورية التي تناولت أدوار المرشد ووظائفه في المؤسسة التربوية هي نادرة في حدود علم الباحث، وربما تعود هذه الندرة إلى حداثة تعميم الخدمات الإرشادية، حيث تم البدء بتعيين المرشدين الاجتماعيين في الجمهورية العربية السورية في بداية العام 2001م، والمرشدين النفسيين عام 2002م، في إطار التحول من التعليم الابتدائي إلى التعليم الأساسي حتى بلغ عددهم في نهاية السنة الدراسية 2003-2004م (1931) مرشداً، وسيصار إلى استيعاب أعداد الخريجين تباعاً حتى يتم تغطية مدارس القطر كلها: (التقرير الوطني الثاني عن التنمية البشرية، 2004، 4).

كما أن معظم الدراسات المحلية أعطت الأهمية للطالب في التعرف على دوافع العنف ومظاهره لديه، ولم تعط المرشد النفسي ودوره الأهمية المطلوبة في الحد من هذه المشكلة أو التعرف على أسبابها وأشكالها، ويأمل الباحث أن تكون هذه الدراسة باكورة لسلسلة من الدراسات تسهم في تحديد الدور الفعلي للمرشدين النفسيين في حل مشكلات الطلبة، ومنها مشكلة

العنف المدرسي، ولذلك تتركز مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس: ما دور المرشد النفسي المدرسي في الحد من ظاهرة العنف المدرسي في مدارس محافظة اللاذقية في الجمهورية العربية السورية؟

ثانياً: أهمية البحث:

تأتي أهمية هذه الدراسة من كونها تشكل إضافة معرفية لظاهرة العنف، وإضافة معرفية جديدة لاتجاه إرشادي لم يلق من الاهتمام والبحث والدراسة ما يستحقه كاتجاه يمثل الإرشاد في ثوبه الجديد، ونتيجة قلة الكتابات والدراسات وافتقادها للتناول الإرشادي من خلال بناء برامج إرشادية لمواجهة المشكلات، وتتبع أهميتها العملية في إعداد المرشدين النفسيين العاملين في الحقل المدرسي إعداداً جيداً لحماية الطلبة ووقايتهم من العنف المدرسي، ويمكن أن تسهم هذه الدراسة من خلال نتائجها في إعداد برامج إرشادية وتوجيهية تسهم في رقابة الطلاب من السلوكيات العدوانية بتفعيل دور المرشد النفسي.

ثالثاً: أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحقيق الآتي:

1- التعرف على الدور الفعلي الذي يقوم به المرشد النفسي للحد من العنف المدرسي.
2- التعرف على مدى مناسبة الإعداد المهني للمرشدين النفسيين مع قيامهم بهذا الدور.
3- التعرف على مظاهر العنف لدى الطلاب من وجهة نظر المرشدين النفسيين.
4- رصد معوقات ممارسة المرشدين النفسيين لدورهم في الحد من العنف المدرسي.

رابعاً: تساؤلات البحث:

1- ما الأدوار التي تعد أكثر أهمية للأداء المهني للمرشدين النفسيين تجاه الحد من العنف المدرسي؟
2- ما المهارات والإمكانات المادية والبشرية التي يجب أن تتوافر للمرشدين النفسيين للقيام بدورهم في الحد من العنف المدرسي؟
3- ما أهم مظاهر العنف السائدة لدى الطلاب من وجهة نظر المرشدين النفسيين؟
4- ما معوقات ممارسة المرشدين النفسيين لدورهم في الحد من العنف المدرسي؟

خامساً: حدود البحث:

- **الحدود الزمانية:** أجري هذا البحث في الفصل الأول من العام الدراسي 2019/ 2020.
- **الحدود المكانية:** تمت الدراسة في عدد من مدارس التعليم الأساسي في مدينة اللاذقية.
- **الحدود البشرية:** يشتمل المجال البشري على المرشدين النفسيين في مرحلة التعليم الأساسي.

سادساً: مصطلحات البحث وتعريفاتها الإجرائية:

ـ مفهوم الدور Role: هو الجانب الدينامي للمكانة، فإذا كانت المكانة تمثل وضعاً اجتماعياً معيناً له مجموعة محددة من الحقوق والواجبات المرتبطة به، فإن الدور يعني تنفيذ توقعات المكانة وتوقعات الدور بوساطة السلوك المتوقع لمكانة معينة (سيمور، 1998، 267).

وهو نموذج يتركز حول بعض الحقوق والواجبات، ويرتبط بوضع محدد للمكانة داخل جماعة أو موقف اجتماعي معين، ويتحدد دور الشخص في أي موقف عن طريق مجموعة توقعات يعتنقها الآخر كما يعتنقها الشخص نفسه (غيث، 1979، 391).

التعريف الإجرائي للدور: السلوك الفاعل في علاقة المرشد النفسي مع الآخرين نتيجة لشغله مكانة أو منصباً معيناً في المؤسسة التربوية.

- **مفهوم المرشد النفسي المدرسي:** يعد المسؤول الرئيس في عملية الإرشاد؛ لأن خدماته تمتد لتشمل مجالات التخطيط والإشراف والمتابعة والتقويم للخدمات الإرشادية في مجال الدراسة (الليل، 2007، 26).

التعريف الإجرائي للمرشد النفسي المدرسي: هو شخص مؤهل /اختصاص تربية إرشاد نفسي/ يقوم بمساعدة الطالب على فهم ذاته ومعرفة قدراته والتغلب على ما يواجهه من صعوبات، ليصل إلى تحقيق التوافق النفسي والتربوي وبناء شخصية سوية.

- **مفهوم العنف violence:** يرجع أصل كلمة العنف Violence إلى الكلمة اللاتينية Violentia التي يشير معناها إلى القوة (Raymond, 1997, 20).

في قاموس (لالاند، 2001، 1555): هو الاستخدام غير المشروع أو غير القانوني للقوة (لالاند، 2001).

معجم العلوم النفسية ينظر إلى العنف على أنّه : استخدام الضغط أو القوة استخداماً غير مشروع أو غير مطابق للقانون، ومن شأنه التأثير على إرادة فرد ما (بدوي، 1982).

ويرى (Kenneth, 1987, 190) أن العنف هو أحد أشكال العدوان البشري الذي يتضمن ضرراً مادياً بالأفراد والممتلكات.

ويرى (Ernest,1972, 54) أنه يمكن تعريف العنف بأنه: استخدام القوة المادية، مباشرة أو من خلال السلاح، لإلحاق الأذى بالأشخاص، وقد يكون الهدف من استخدام العنف اكتساب القوة وممارستها وتحدي السلطة.

كما يرى(**Richard, 1980, 873, 885**) أن تعريفات العنف يمكنها أن تشير إلى جميع أشكال العدوان البدني (الفيزيقي)، بينما تشير تعريفات الإساءة abuse إلى العدوان البدني الذي قد يسبب الإصابة، بالإضافة إلى الأفعال غير البدنية التي تسبب الضرر أو الإيذاء، مثل الإساءة العاطفية أو الحرمان العاطفي والإهمال والهجر.

التعريف الإجرائي للعنف: سلوك متعمد يتسبب في إحداث ألم أو ضرر معنوي أو مادي (جسدي) أو حرمان من الحقوق والحريات.

ـــــ **مفهوم العنف المدرسي School violence:** يشير (Jeanine,2010, 25, 26) إلى أن العنف المدرسي هو كل سلوك عنيف متعمّد يترتب عليه إيذاء الآخر، ويمثل تهديداً للنظام المدرسي أو خرقاً للقانون الجاري داخل المؤسسات التعليمية، وقد يمارس بشكل مباشر أو غير مباشر على الآخرين.

ويرى (Corene,2007, 673- 689) أن العنف المدرسي يشمل مجموعة من الأفعال الإجرامية والعدوانية داخل المدرسية والتي من شأنها أن تؤدي إلى منع تطور التعليم وإيذاء المناخ المدرسي.

ويمكن تحديد هذا المفهوم إجرائياً من خلال مجموعة من المؤشرات العامة، يمكن أن تتفرع عنها مؤشرات فرعية؛ مثل إتلاف البيئة المدرسية، كإتلاف التجهيزات الدراسية، أو أجهزة الرياضة، أو الكتابة على الحوائط والأبواب، أو إتلافها، والاعتداء بالضرب على زملاء الدراسة أو التلاميذ من فصول أخرى أو من مدارس أخرى، والاعتداء بآلة حادة، أو بعصا، أو أية أداة مادية على زملاء الدراسة أو تلاميذ آخرين، أو على المدرسين، والاعتداءات اللفظية التي تتضمن الشتائم والسباب والقذف، وسلب ممتلكات الآخرين من التلاميذ أو المدرسين؛ كالنقود أو الأدوات المدرسية أو الكتب وإتلافها.

سابعاً: الدراسات السابقة:

قسمت هذه الدراسات إلى محورين رئيسين:

المحور الأول: الدراسات التقويمية: هدفها الوصول إلى تقويم حقيقي وواقعي للأدوار الفعلية التي قام بها المرشد المدرسي، ودورها في حل مشكلات الطلبة، أي إنها دراسات اهتمت بدور المرشد المدرسي وما يتعلق بعمله الإرشادي، ومن تلك الدراسات: دراسة الباحث (مصطفى،2011) بعنوان المتطلبات المهارية للمرشدين النفسيين في مرحلة التعليم الأساسي (دراسة ميدانية في مدارس مدينة دمشق)، هدفت الدراسة إلى تحديد المهارات الفعلية التي يتمتع بها المرشدون النفسيون

وتقويمها في المجال المدرسي، وتحديد المعوقات التي يواجهها المرشدون النفسيون، واعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي، وعلى الاستبانة أداةً لجمع البيانات من عينة البحث، وجرى اختيار 100 مرشد ومرشدة على رأس عملهم من مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: افتقار المرشد المدرسي إلى المعرفة التامة بدور اختصاصات المرشد النفسي، ولا سيما المهارات الأساسية، وأن هناك مجموعة من المهارات التي يجب أن تتوافر لمن يعمل في المجال التعليمي من المرشدين النفسيين، وفي مقدمة هذه المهارات مهارة الإصغاء الفعال للطلاب بنسبة 36 %، ومهارات الاتصال والتواصل مع الطلاب بنسبة 35 %.

ودراسة الباحث (عبد الله،2009) بعنوان: واقع عمل المرشد النفسي في سورية، وهدفت الدراسة إلى تقييم واقع عمل المرشد النفسي المدرسي في سورية، حيث تركزت مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات الآتية: ما هي مهارات المرشد المدرسي؟ ما هي مهمات المرشد المدرسي وأدواره؟ وقد أجريت الدراسة على عينة مؤلفة من 240 مرشدا نفسيا 125 ذكور، 115 إناث، من خمس محافظات (دمشق، حلب، حماه، اللاذقية، دير الزور)، وقد استخدمت استبانة صممت خصيصا لهذه الدراسة، وقد أظهرت النتائج أن أكثر المهارات أهمية واستخداماً هي استقبال الطلاب وإجراء المقابلة الأولية والإرشادية، وتشخيص المشكلات، وصياغة الأهداف الإرشادية.

ودراسة (إبراهيم،2001) وجاءت تحت عنوان تقويم دور التوجيه النفسي في تحقيق التنمية المهنية للاختصاصيين النفسيين بالمدارس في ضوء التحولات الجديدة، وهدفت الدراسة إلى التعرف على المهارات والأدوار التي يقوم بها المرشد المدرسي، وقد أجريت الدراسة على عينة مؤلفة من 200 مرشد ومرشدة، واعتمدت هذه الدراسة على منهج دراسة الحالة لإدارة شرق التعليمية بالزقازيق في جمهورية مصر العربية، واعتمدت في أدواتها على المقياس إلى جانب دليل المقابلة، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: أن ممارسة المرشد المدرسي لأدواره ووظائفه ما زالت غير واضحة، وأن مهارة استخدام السجلات ومهارة التخطيط والتنظيم ومهارة البحث العلمي وتوظيف النتائج لمصلحة الطلبة من أهم المهارات التي يجب أن تتوفر لدى المرشد النفسي.

وهناك دراسة (Morse and Russel,1988) بعنوان: الأدوار التي يمارسها المرشدون النفسيون، وقد هدفت إلى التعرف على الصعوبات التي يواجهها المرشدون النفسيون، وقد أجريت الدراسة على عينة مؤلفة من 560 مرشد ومرشدة نفسية في مدارس التعليم الابتدائي، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى أن الأعداد المكتظة في الصفوف، وتدخل الإدارة في عمل المرشد من أهم الصعوبات التي تواجه المرشدين النفسيين.

نقاط الاتفاق والاختلاف بين دراسات المحور الأول:

1- تلتقي دراسات المحور الأول في دراسة الأدوار الفعلية التي يقوم بها المرشد المدرسي.
2- هدفت كل الدراسات إلى التعرف على المهارات والأدوار التي يقوم بها المرشد المدرسي.
3- تختلف هذه الدراسات في بعض الأمور المنهجية، حيث إن بعضها اعتمد في أدوات دراسته على دليل المقابلة، وعلى بعض المقاييس؛ مثل دراسة (إبراهيم،2001)، وبعضها الآخر اعتمد على الاستبانة كأداة رئيسة لبحثه؛ مثل دراسة (عبد الله،2009).
4- اتفقت معظم هذه الدراسات على أن ممارسة المرشد المدرسي لأدواره ووظائفه ما زالت غير واضحة، ليس له فقط وإنما أيضاً للمستفيدين من خدمات الإرشاد، سواء أكانوا طلبة أم معلمين أم مديرين أم أولياء أمور، مثل دراسة (عبد الله،2009).

المحور الثاني: الدراسات الارتباطية: تهتم الدراسات الارتباطية في مجال دراسة العنف المدرسي بإلقاء الضوء على طبيعة العلاقة بين العنف المدرسي وبعض المتغيرات الاجتماعية والنفسية والمدرسية من جهة، وطبيعة العلاقة بين العنف

المدرسي وبعض الخصال الشخصية لدى طلاب المدارس من جهة أخرى، وأهم تلك الدراسات: دراسة الباحث (السبيعي،2011) بعنوان: العلاقة بين العنف والقيم الشخصية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج، وهدفت الدراسة إلى التعرف على أنماط العنف السائدة في المدارس، ودور المرشد النفسي في الحد من العنف المدرسي، وتم استخدام استمارة الاستبيان كأداة للدراسة، وتم تطبيقها على عينة عشوائية عنقودية بلغت 715 طالباً، وطالبة، ومن أهم نتائج هذه الدراسة: غياب السلطة الوالدية الضابطة في الأسرة والمجتمع من أهم الأسباب المؤدية إلى العنف المدرسي لدى الطلاب، وتَحُدّ القيم الشخصية من ارتكاب العنف لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج بدرجة قوية، وأن الأنماط السائدة للعنف هو الاعتداء باليد والأرجل على الزملاء أو المعلمين أو الإداريين، وتشويه منظر السور الخارجي والداخلي للمدرسة، وأن عقد لقاءات دورية بين المرشدين التربويين وأسر الطلاب الذين يرتكبون العنف في المدارس ووضع خطة عمل تقويم سلوكيات الطلاب وإعادتهم لجادة الصواب من أهم الأدوار التي يجب أن يقوم بها المرشد في المدرسة.

ودراسة الباحث (غانم،2009) بعنوان الصورة المدركة للطالب العدواني في المجال المدرسي لدى عينة من طلاب المدارس الثانوية، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على الصورة المدركة لمجموعة من طلاب المرحلة الثانوية بمختلف تخصصاتهم للطالب المشاغب في المجال المدرسي من حيث الصفات، والأسباب، والعلاج، وتكونت عينة الدراسة من مجوعة ضابطة ضمت 300 طالب بواقع 60 طالباً في كل نوع من أنواع المدارس الثانوية (عام – أزهر—زراعة– صناعة– تجارة) ومجموعة من الطلاب المشاغبين عددهم 50 طالباً، وقد تم التوصل إلى العديد من النتائج المهمة منها: أن العدوان والعنف متعلمان ومن الضروري البحث عن الأسباب التي تقود إلى اندلاعهما مما يتيح مجالاً أوسع للضبط والتحكم بهما، ومن بين الأسباب التي رصدتها الدراسة: التفكك الأسري، التدليل الزائد للطالب من قبل الأسرة، محاولة لفت الأنظار إليه، وفاة الأب والتفرقة في المعاملة، كثرة الشجار بين الوالدين.

ودراسة الباحث (الطيار،2005) بعنوان العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف لدى طلاب المرحلة الثانوية (دراسة ميدانية لمدراس شرق الرياض)، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الأنماط السائدة في العنف المدرسي والتعرف على دور التنشئة الأسرية في العنف المدرسي، والتعرف على دور المستوى الاقتصادي للأسرة في العنق المدرسي، والتعرف على دور البيئة المدرسية في العنف المدرسي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وطبق استبانة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدارس شرق الرياض، كما طبق الباحث استمارة المقابلة الشخصية عن العوامل الاجتماعية المؤدية إلى العنف لدى طلاب المرحلة الثانوية على عينة من المدراء والوكلاء والمعلمين والمرشدين الطلابيين في المدارس نفسها، وتوصل الباحث إلى مجموعة من النتائج ومن أهمها: وجود أنماط سائدة نوعا ما من العنف المدرسي وأبرزها الصراخ، ورفع الصوت، ومن النتائج كذلك وجود دور متوسط للتنشئة الأسرية في العنف المدرسي وأهمه: انعدام الرقابة الوالدية، ووجود دور متوسط للمستوى الاقتصادي للأسرة في العنف المدرسي وفي مقدمته الفوارق الاقتصادية والمعيشية بين طلاب المدارس، ووجود دور متوسط للبيئة المدرسية في العنف المدرسي وعلى رأسه عدم وجود أماكن مجهزة للترويح وممارسة الأنشطة الرياضية.

ودراسة (Sausjord,1997) عن العوامل الأسرية والنفسية في عنف الشباب لدى تلاميذ وتلميذات المدارس الثانوية، وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العوامل الاجتماعية والنفسية التي تسهم في العنف لدى التلاميذ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة 168 طالباً وطالبة، واستخدم الباحث استبانه مكونة من ثلاث مجالات هي العوامل الأسرية، والنفسية، والمدرسية، وتوصل الباحث إلى مجموعة من النتائج أهمها: أنّ أهم أسباب ممارسة الطلاب للعنف المدرسي هو سوء التنشئة الاجتماعية والتفكك الأسري، وطبيعة البيئة في المجتمع حيث تسيطر عليه المعاملات

والعلاقات الرسمية الخالية من المجاملات أو الزيارات الودية، وأكدت هذه الدراسة على ضرورة توفير اختصاصيين نفسيين واجتماعيين في المدارس، لتفهّم نفسيات الطلبة ودراسة الظاهرة وتحليلها والعمل على علاجها.

نقاط الاتفاق والاختلاف بين دراسات المحور الثاني:

1- تتفق دراسات المحور الثاني في التركيز على طبيعة العلاقة بين العنف المدرسي وبعض العوامل الاجتماعية والنفسية من جهة وطبيعة العلاقة بين العنف المدرسي وبعض الخصال لدى طلاب المدارس من جهة ثانية.

2- هدفت دراسات هذا المحور إلى تعرف أنماط وأسباب العنف الذي يرتكبه طلاب المدارس.

3- إن هذه الدراسات تختلف في اختيارها لمجتمع الدراسة، إذ إن هناك بعض الدراسات التي تم تطبيقها على طلاب المدارس، مثل دراسة (السبيعي،2011)، ودراسة (غانم،2009)، ودراسة (Sausjord,1997)، وهناك دراسات أخرى تم تطبيقها على الإدارة المدرسية من معلمين ومديرين ووكلاء، ومرشدين طلابيين، إلى جانب طلاب المدارس، مثل دراسة الباحث (الطيار،2005).

4- اختلفت هذه الدراسات في النتائج التي توصلت إليها حول أسباب العنف الذي يرتكبه طلاب المدارس فدراسة (Sausjord,1997) رأت أن سوء التنشئة النفسية والتفكك الأسري من أهم أسباب ممارسة الطلاب للعنف المدرسي، أما دراسة (السبيعي،2011) فرأت أن غياب السلطة الوالدية الضابطة في الأسرة والمجتمع من أهم الأسباب المؤدية إلى العنف المدرسي لدى الطلاب، أما دراسة (غانم،2009) فرأت أن فقدان الثقة بالنفس والتدليل الزائد من قبل الأسرة أهم الأسباب التي تدفع الطلاب إلى العنف المدرسي.

نقاط الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

1- من حيث موضوع الدراسة وأهدافها: تناول موضوع هذه الدراسة دور المرشد النفسي في الحد من العنف المدرسي لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسي، وهذا يمثل إحدى نقاط الاختلاف عن الدراسات السابقة، والتي تناولت هذا الموضوع من جوانب مختلفة، فدراسات المحور الأول ركزت على المرشد المدرسي وما يتعلق بعمله الإرشادي، أما دراسات المحور الثاني فركزت على علاقة العنف المدرسي ببعض العوامل النفسية والمدرسية، وبعض القيم الشخصية، ولذلك فإن هذه الدراسة تكون قد جمعت بين الإرشاد والعنف المدرسي في دراسة واحدة.

2- من حيث مجتمع وعينة الدراسة: تمثلت عينة الدراسة الحالية ومجتمعها من مرشدي مدارس التعليم الأساسي بمدينة اللاذقية؛ حيث تشابهت هذه الدراسة مع دراسات المحور الأول، واختلفت مع دراسات المحور الثاني، الذي تكَوّنَ مجتمعُ وعينةُ الدراسة فيه من طلبة المدارس باستثناء دراسة "فهد بن علي عبد العزيز الطيار"، حيث أضاف إلى مجتمع دراسته إلى جانب طلاب المرحلة الثانوية كلّاً من الإدارة المدرسية (مديرين ووكلاء)، ومعلمين، ومرشدين طلابيين.

3- من حيث المنهج المستخدم في الدراسة: تتفق الدراسة الحالية مع دراسات المحور الأول والثاني في اختيار المنهج الوصفي باستثناء دراسة (ابراهيم، 2001) في المحور الأول الذي استعان بمنهج دراسة الحالة التي كانت على إدارة شرق التعليمية بالزقازيق في جمهورية مصر العربية.

4- من حيث أداة الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية على أدة واحدة هي الاستبانة، وهي تتفق مع دراسات المحور الأول والثاني في اختيار الاستبيان كأداة للدراسة، عدا دراسة (ابراهيم، 2001) الذي اعتمد في أدواته على المقياس إلى جانب دليل المقابلة. وستحاول الدراسة الحالية الاستفادة من الدراسات السابقة، وتكمن هذه الاستفادة من: تحديد أداة الدراسة المناسبة، ومعرفة الدوافع التي تؤدي إلى السلوك العنيف، والتعرف على مواطن الضعف لدى بعض الدراسات السابقة، وتلافي الوقوع فيها، ومعرفة جوانب القوة والعمل على تعزيزها.

ثامناً: الإطار النظري: لقد ظهرت الحاجة إلى الإرشاد النفسي المدرسي منذ الربع الأول من القرن الماضي نتيجة التغيرات التي طرأت على المجتمعات والأسر والمدارس والعمل وما زالت المجتمعات تشهد مزيداً من التعقيد في جوانب كثيرة من حياتها، مما زاد من التحديات والأعباء التي تواجهها المدارس لتحقيق أهدافها، وهذا ما أدى إلى ضرورة وجود شخص يساعد التلاميذ على تحقيق التوافق الذاتي والنفسي بفضل خبرته ومهاراته، وهذا الشخص هو المرشد النفسي الذي عرّفه العديد من الباحثين على أنه: شخص يمتلك المعرفة والخبرة والمهارة، ويُعدُّ عاملاً أساسياً في إحداث التغيير المنشود في حياة المسترشد، وأن مهمته الأساسية تتلخص في القيام بالعمليات المهنية (دراسة، تشخيص، علاج) بطريقة دقيقة ومنظمة، فهو الذي يقوم بتحديد المشكلات والمساعدة في وضع الخطط العلاجية المناسبة والمشتركة في عملية التنفيذ، إضافة إلى مسؤوليته في متابعة المسترشد وتقويمه.

- **المهام الرئيسة للمرشد النفسي المدرسي:**

ـ الفهم الكامل والدقيق للتلميذ.

ـ جمع المعلومات وتحليلها وتصنيفها وتنظيمها بطريقة تيسر الاستفادة منها.

ـ اختيار الطريقة الإرشادية المناسبة للتعامل مع التلميذ.

ـ التسجيل المختصر للمعلومات التي تتوفر حول التلميذ وكذلك تسجيل موجز لما يتم في كل جلسة إرشادية.

ـ الإشراف المباشر على التنمية الوقائية في تجمعات التلاميذ.

ـ مساعدة التلاميذ على التعامل مع مشكلاتهم النفسية والسلوكية.

ـ العمل مع الأهل وتقديم استشارة للتعامل مع أطفالهم ووضع خطة تعاون مشتركة.

ـ العمل مع المعلمين والإدارة المدرسية لفهم أوضح للتلاميذ ووضع الآليات الأفضل للتعامل معهم.

- **الخصائص المهنية والنفسية للمرشد:**

ـ الاهتمام بالآخرين والرغبة في تقديم المساعدة لهم.

ـ التقدير الإيجابي والتقبّل غير المشروط للمسترشد بصرف النظر عن سلوكه.

ـ التحلي بالصبر والهدوء والروح المرحة.

ـ الثبات والاتزان الانفعالي ومواجهة المواقف الطارئة.

ـ ضبط الذات والقدرة العالية على التكيف والمواقف الطارئة.

ـ يتعرف على نواحي القصور عن عمله ويتقبلها ويحاول تجاوزها.

ـ القدرة على التأثير على الآخرين.

ـ الأمانة والالتزام المهني والعلمي.

ـ حب الاختلاط بالتلاميذ والشعور بالمسؤولية نحوهم.

ـ القدرة على القيادة وتوجيه التلاميذ والتعاون معهم. (فرج الله، 2016، 51- 86).

- **أنماط العنف:**

تتعدد أنماط العنف التي يمارسها التلاميذ فيما بينهم، منها البسيط، ومنها المؤذي، مثل: اشتباكات التلاميذ فيما بينهم، الضرب والجرح، إشهار السلاح، واستعماله أو التهديد به، التدافع الحاد والقوي بين التلاميذ في أثناء الخروج من قاعة الدرس، وفي أثناء مغادرته إلى المنزل، السرقة وتخريب الأدوات (كتب، دفاتر...الخ). ولم يعد فعل العنف مقتصراً على التلاميذ فيما بينهم، بل تعدى ذلك إلى العنف الذي يقوم به التلميذ ضد أستاذه، فنلاحظ الأساتذة يتحدثون فيما بينهم عن حالات جرت مثل ضرب أستاذ تلميذاً لسبب ما فقام التلميذ بالرد الفوري أمام تلاميذ الصف، أو قد يقوم التلميذ بتهديد أستاذه بعد

الدرس، أو بعد الخروج من المدرسة، وبالفعل نلاحظ أن هذه الأمور جديدة إلى حد ما، ففي السابق لم يكن هذا معروفاً، وإن وجدت هذه الحالات تكاد تكون نادرة الحدوث، وعلينا عندئذ أن ندرس هذه الظاهرة لنصل إلى أسباب حدوثها، ودور المرشد النفسي في الحد منها. (بركات، 2011، 101، 102).

- **النظريات المفسرة للإرشاد:**

1- **نظرية الذات:** تعتمد هذه النظرية على أسلوب الإرشاد غير المباشر، وقد أطلق عليها الإرشاد المتركز حول المسترشد "العميل"، وصاحب هذه النظرية هو كارل روجرز، وتعتمد هذه النظرية على أسلوب الإرشاد غير المباشر، وترى هذه النظرية أن الذات تتكون وتتحقق من خلال النمو الإيجابي، وتتمثل في بعض العناصر مثل: صفات الفرد وقدراته والمفاهيم التي يكوّنها بداخله نحو ذاته والآخرين، والبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها وكذلك عن خبراته وعن الناس المحيطين به، وهي تمثل صورة الفرد وجوهره وحيويته، لذا فإن الإنسان ذاته له أثر كبير في سلوكه من حيث السواء أو الانحراف، وتعاون المسترشد مع المرشد أمر أساسي في نجاح عملية الإرشاد، فلا بد من فهم ذات المسترشد كما يتصورها بنفسه، ولذلك فإنه من المهم دراسة خبرات الفرد وتجاربه وتصوراته عن نفسه والآخرين من حوله (سلطان،2008، 179- 181).

2- **نظرية التعلم الاجتماعي:** تعد من أهم النظريات السوسيولوجية التي تهتم بتفسير ظواهر العنف عموماً، ويرجع الفضل الأكبر إلى ألبرت باندورا A. Bandura ، ويرى باندورا أن معظم سلوك الإنسان سلوك متعلم، ويتم تعلمه من خلال القدوة (Craig, 2002, 27- 51)، ويعد باندورا ومعاونوه من أكثر منظري التعلم الاجتماعي الذين حاولوا أن يقدموا تفسيراً للعنف، حيث أكدوا أن تعلم العنف هو نتاج للتفاعل الاجتماعي، فنحن جميعاً؛ والأطفال منا بخاصة نكتسب عدداً كبيراً من وحدات السلوك من خلال مراقبتنا لسلوك الآخرين وتقليدنا إياهم. ووفقاً لنظرية التعلّم الاجتماعي فالعنف يتم تعلمه من خلال السلوك الاجتماعي، وحدوث العنف في موقف معين يعتمد على عوامل الخبرة السابقة بالمثيرات العنيفة، والتدعيمات الحالية للعنف، والعديد من العوامل الاجتماعية والمعرفية التي تحدد مدركات الفرد في كل سلوك يقوم به وأفكار الأفراد حول نواتج هذا السلوك (زايد وآخرون، 2004، 36).

3- **نظرية الضبط الاجتماعي:** وتعد نظرية الضبط الاجتماعي إحدى النظريات التي تسهم في تفسير سلوك العنف، كما تعد هذه النظرية من بين النظريات السوسيولوجية التي تنظر إلى العنف على اعتبار أنه استجابة للبناء الاجتماعي، ويرى أصحاب هذه النظرية أن العنف غريزة إنسانية فطرية تعبر عن نفسها عندما يفشل المجتمع في وضع قيود محكمة على أعضائه (لطفي وآخرون، 1998، 189).، وتركز نظرية الضبط بشكل رئيس على درجة الروابط التي تربط الفرد بالمجتمع، وقد وضع "ترافس هيرشي" أربعة عناصر للرابطة الاجتماعية، ويتمثل العنصر الأول في: "الارتباط" Attachment، والعنصر الثاني في: "الاندماج" Involvement، كما يتمثل العنصر الثالث في: "الالتزام" Commitment، أما العنصر الأخير فيتمثل في: "العقيدة" Belief (Marvin, 1980, 529- 543)، فالطاعة والامتثال هما الشيء الذي يجب أن يتعلمه الفرد في نظرية الضبط الاجتماعي، وتعد الأسرة من أهم مصادر الضبط المباشر وغير المباشر، وكلما زاد التكامل الأسري زادت قدرة الأسرة على ممارسة الضبط وحماية أطفالها من التيارات المنحرفة (الخشاب، 1993، 16).

تاسعاً: منهج البحث:

يتضمن البحث الوصفي جمع البيانات من أجل فحص النظريات أو الإجابة على أسئلة تهتم بالوضع الحالي للفئات المدروسة ومن الأنواع الشائعة في مثل هذه الدراسات تلك المتعلقة بدراسة الاتجاهات أو الآراء نحو المؤسسات والأفراد

والحوادث، والتي يمكن الحصول على المعلومات حيالها عن طريق المقابلة أو الملاحظة أو الاستبيان. (الضامن، 2007، 133، 134).

وتنتمي الدراسة بحكم موضوعها إلى نمط الدراسات الوصفية، حيث تعتمد على المنهج الوصفي بصورة أساسية، وتسعى إلى رصد دور المرشد النفسي المدرسي في الحد من العنف المدرسي وتحليله.

–**مجتمع البحث:** تكون مجتمع الدراسة من المرشدين النفسيين في مرحلة التعليم الأساسي في المدارس التابعة لمديرية التربية في محافظة اللاذقية، والذي يبلغ مجموع أفرادهم 450 مرشداً ومرشدة ممن يحملون درجة الإجازة في التربية (إرشاد نفسي)، وذلك وفقاً لتقديرات دائرة الإحصاء في مديرية التربية في اللاذقية.

–**عينة البحث:** جرى اختيار عينة البحث بطريقة عمدية بلغت (100) مرشد ومرشدة على رأس عملهم في مدارس التعليم الأساسي في مدينة اللاذقية.

ـ أدوات البحث: اعتمدت الدراسةُ على الاستبانة أداةً لجمع البيانات من عينة البحث، لما لها من دور فعال وقدرة جيدة على جمع البيانات من قطاعات كبيرة في المجتمع في وقت قصير نسبياً، وإمكانات مادية مقبولة مقارنة بالأساليب الأخرى؛ كالمقابلة والملاحظة، وصُممت الاستبانة وفق أهداف الدراسة وتساؤلاتها، وروعي في تصميمها أن تكون أسئلتها واضحة ومفهومة.

ويعد الاستبيان وسيلة من وسائل جميع المعلومات، وقد يستخدم في إطار واسع ليشمل الأمة أو في إطار ضيق على نطاق المدرسة، وبطبيعة الحال فهو يختلف بطوله ودرجة تعقيده، إن الجهد الأكبر في الاستبيان ينصب على بناء فقرات جيدة، والحصول على استجابات كاملة. (الضامن، 2007، 91)

وتكونت استمارة الاستبيان في مجموعها من البيانات الآتية:

1– مجموعة البيانات الأولية عن المرشدين النفسيين العاملين مع الطلاب.

2– بيانات مرتبطة بأدوار المرشد النفسي المدرسي للحد من العنف المدرسي.

3– بيانات مرتبطة بطبيعة المهارات الفعلية التي يجب أن تتوفر لدى المرشدين النفسيين.

4– بيانات مرتبطة بمظاهر العنف السائدة لدى الطلاب من وجهة نظر المرشدين النفسيين.

5– بيانات مرتبطة بطبيعة معوقات ممارسة المرشدين النفسيين لدورهم في الحد من العنف المدرسي.

وتكونت استمارة الاستبيان من 49 سؤالاً من النوع المغلق حتى يسهل تصنيف البيانات وتحليلها.

اختبار صدق الأداة وثباتها:

قام الباحث بعرض الاستمارة على فريق من المختصين في كلية التربية قسم الإرشاد النفسي، وتم اختبارها على عينة منفصلة مقدارها 10 % من عينة الدراسة لاستدراك مواطن النقص، وبذلك تعرضت لتعديلات عديدة في الشكل والمضمون حتى أخذت شكلها الأخير، كما قام الباحث بإجراء اختبار الثبات ألفا كرونباخ على جميع بنود الاستمارة وعلى العبارات الخاصة بكل محور من محاور الدراسة على حدة من أجل دراسة الاتساق الداخلي للبيانات للتأكد من ثبات البيانات وصلاحيتها للدراسة.

عاشراً: نتائج البحث ومناقشتها:

أولاً: الدور الذي يقوم به المرشد النفسي للحد من العنف المدرسي:

الجدول رقم (1): مصفوفة العوامل بعد التدوير لأدوار المرشد النفسي المدرسي المؤثرة في الحد من العنف المدرسي

Rotated Component Matrix[a]			
	Component		
	1	2	3
إيجاد البرامج التي تقي الطلاب من الوقوع في مشكلة العنف المدرسي	.896	.359	
تدعيم القيم والمبادئ الدينية والأخلاقية للطالب	.888		
إتاحة الفرص الكافية لاشتراكهم في النشاطات التي تحد من سلوكهم العنيف	.886		
الاكتشاف المبكر لمشكلة العنف	.859	.396	
تعريف الطالب بعواقب السلوكيات الخاطئة	.854		
متابعة السلوكيات الخاطئة خارج المدرسة في حال العلم بها	.838		
الحد والتقليل من الآثار المترتبة على حدوث المشكلة واستفحالها	.619	.475	
تكوين مفهوم إيجابي للطالب عن ذاته وقدراته وميوله		.921	
مساعدة الطلاب على مواجهة المشكلات الانفعالية المسببة للعنف		.868	
تنظيم النشاطات المدرسية (حفلات-معارض-رحلات-ندوات)			.959
تنسيق العلاقة بين الأسرة والبيئة المحلية والمدرسة لمصلحة الطالب			.957

يكشف الجدول رقم (1) أن العامل الأول يتكون من عدد من المتغيرات وهي (على الترتيب): إيجاد البرامج التي تقي الطلاب من الوقوع في مشكلة العنف المدرسي، تدعيم القيم والمبادئ الدينية والأخلاقية للطالب، إتاحة الفرص الكافية لاشتراكهم في النشاطات التي تحد من سلوكهم العنيف، الاكتشاف المبكر لمشكلة العنف، تعريف الطالب بعواقب السلوكيات الخاطئة، متابعة السلوكيات الخاطئة خارج المدرسة في حال العلم بها، متابعة السلوكيات الخاطئة خارج المدرسة في حال العلم بها، الحد والتقليل من الآثار المترتبة على حدوث المشكلة واستفحالها، أما العامل الثاني فيتكون من عدد من المتغيرات أهمها (على الترتيب): تكوين مفهوم إيجابي للطالب عن ذاته وقدراته وميوله، مساعدة الطلاب على مواجهة المشكلات الانفعالية المسببة للعنف، أما العامل الثالث فيتكون من متغيرين وهما (على الترتيب): تنظيم النشاطات المدرسية (حفلات-معارض-رحلات-ندوات)، تنسيق العلاقة بين الأسرة والبيئة المحلية والمدرسة لمصلحة الطالب.

ثانياً: المهارات الفعلية للمرشدين النفسيين:

الجدول رقم (2): مصفوفة العوامل بعد التدوير لأهم المهارات الفعلية التي يجب أن تتوفر لدى المرشدين النفسيين

Rotated Component Matrix[a]			
	Component		
	1	2	3
مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات	.906		
مهارة البحث العلمي وتوظيف النتائج لمصلحة الطالب	.844		
مهارة استخدام السجلات	.832		
مهارات الإرشاد والتوجيه	.781		
مهارات التخطيط والتنظيم	.739		
مهارات الاتصال والتواصل مع الطلاب	.728		
القدرة على التوسط والتفاوض بين أطراف متنازعة		.819	
لم يستطع تحديد المهارات المطلوبة		.482	
مهارة تقويم النتائج وتوظيفها لتحسين العمل			.882
مهارات الإصغاء الفعال		.542	.599

يوضح الجدول رقم (2) أن العامل الأول يتكون من عدد من المتغيرات وهي (على الترتيب): مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات، مهارة البحث العلمي وتوظيف النتائج لمصلحة الطالب، مهارة استخدام السجلات، مهارات الإرشاد والتوجيه، مهارات التخطيط والتنظيم، مهارات الاتصال والتواصل مع الطلاب، أما العامل الثاني فيتكون من عدد من المتغيرات أهمها: القدرة على التوسط والتفاوض بين أطراف متنازعة، أما العامل الثالث فيتكون من متغيرين وهما (على الترتيب): مهارة تقويم النتائج وتوظيفها لتحسين العمل، مهارات الإصغاء الفعال.

ثالثاً: مظاهر العنف المدرسي من وجهة نظر المرشدين:

الجدول رقم (3): مصفوفة العوامل بعد التدوير لمظاهر العنف السائدة لدى الطلاب من وجهة نظر المرشدين النفسيين

Rotated Component Matrix[a]			
	Component		
	1	2	3
الاعتداء على المعلمين بالضرب	.906		
الاعتداء بآلة حادة أو بعصا	.905		
كتابة ألفاظ غير أخلاقية على الجدران	.870		
التحرش بالآخرين جنسياً	.863		
تحطيم ممتلكات الغير	.756	.473	
تحطيم ممتلكات المدرسة	.723	.326	.417
الشدة في التعامل بين الطلاب	.689	.457	.390
التهجم على الآخرين بألفاظ غير لائقة		.953	
تهديد الآخرين		.953	
الاعتداء على الآخرين جسدياً		.943	
التمرد على السلطة المدرسية			.870

نلاحظ من الجدول رقم (3) أن العامل الأول يتكون من عدد من المتغيرات أهمها (على الترتيب): الاعتداء على المعلمين بالضرب، الاعتداء بآلة حادة أو بعصا، كتابة ألفاظ غير أخلاقية على الجدران، التحرش بالآخرين جنسياً، تحطيم ممتلكات الآخرين، تحطيم ممتلكات المدرسة، الشدة في التعامل بين الطلاب، أما العامل الثاني فيتكون من عدد من المتغيرات أهمها (على الترتيب): التهجم على الآخرين بألفاظ غير لائقة، تهديد الآخرين، الاعتداء على الآخرين جسدياً، أما العامل الثالث فيتكون من عدد من المتغيرات أهمها: التمرد على السلطة المدرسية.

رابعاً: معوقات ممارسة المرشدين النفسيين لدورهم في الحد من العنف المدرسي:

الجدول رقم (4): مصفوفة العوامل بعد التدوير لمعوقات ممارسة المرشدين النفسيين لدورهم في الحد من العنف المدرسي

Rotated Component Matrix[a]				
	Component			
	1	2	3	4
خوف بعض الأسر من تدخل المرشد في شؤونها الخاصة	.907			
عدم القناعة بالدور المهني للمرشد	.855			
عدم توافر الوقت الكافي لإتمام العملية الإرشادية بنجاح	.787		.355	
عدم التحديد الواضح للصلاحيات الممنوحة	.692		.508	
قلة الدورات التدريبية التي حصل عليها المرشد للتعامل مع الطلاب		.933		
عدم تقبل الطلاب للمرشد		.926		
عدم تعاون الإدارة والهيئة التعليمية مع المرشد		.869		
عدم تعاون أهل الطالب مع المرشد			.921	
عدم اعتراف المسترشد (الطالب) بنتائج سلوكه			.913	
لا توجد صعوبات				.971
عدم وضوح دور المرشد وشخصيته في المدرسة				.963

تكشف البيانات الواردة من الجدول رقم (4) أن العامل الأول يتكون من عدد من المتغيرات وهي (على الترتيب): خوف بعض الأسر من تدخل المرشد في شؤونها الخاصة، عدم القناعة بالدور المهني للمرشد، عدم توافر الوقت الكافي لإتمام العملية الإرشادية بنجاح، عدم التحديد الواضح للصلاحيات الممنوحة، أما العامل الثاني فيتكون من عدد من المتغيرات وهي (على الترتيب): قلة الدورات التدريبية التي حصل عليها المرشد للتعامل مع الطلاب، عدم تقبل الطلاب للمرشد، عدم تعاون الإدارة والهيئة التعليمية مع المرشد، أما العامل الثالث فيتكون من عدد من المتغيرات أهمها (على الترتيب): عدم تعاون أهل الطالب مع المرشد، عدم اعتراف المسترشد (الطالب) بنتائج سلوكه. أما العامل الرابع فيتكون من متغيرين وهما (على الترتيب): لا توجد صعوبات، عدم وضوح دور المرشد وشخصيته في المدرسة.

تفسير نتائج البحث:

من كل ما سبق خلص البحث إلى النتائج الآتية:

1- **النتائج الخاصة بالدور الفعلي الذي يقوم به المرشد النفسي للحد من العنف المدرسي:** بينت الدراسة أن هناك ثلاثة عوامل أساسية لممارسة المرشد النفسي لدوره في الحد من العنف المدرسي، ويعد العامل الأول الأكثر أهمية حيث يفسر 54.903% و يتكون من عدد من المتغيرات وهي (على الترتيب): إيجاد البرامج التي تقي الطلاب من الوقوع في مشكلة العنف المدرسي، تدعيم القيم والمبادئ الدينية والأخلاقية للطالب، إتاحة الفرص الكافية لاشتراكهم في النشاطات التي تحد من سلوكهم العنيف، الاكتشاف المبكر لمشكلة العنف، تعريف الطالب بعواقب السلوكيات

الخاطئة، متابعة السلوكيات الخاطئة خارج المدرسة في حال العلم بها، الحد والتقليل من الآثار المترتبة على حدوث المشكلة واستفحالها، يليه العامل الثاني ويفسر 16.986% ، ويتكون من عدد من المتغيرات أهمها (على الترتيب): تكوين مفهوم إيجابي للطالب عن ذاته وقدراته وميوله، مساعدة الطلاب على مواجهة المشكلات الانفعالية المسببة للعنف، يليه العامل الثالث ويفسر 11.490% ، ويتكون من متغيرين هما (على الترتيب): تنظيم النشاطات المدرسية (حفلات–معارض–رحلات–ندوات)، تنسيق العلاقة بين الأسرة والبيئة المحلية والمدرسة لمصلحة الطالب.

2- **النتائج الخاصة بمدى مناسبة الإعداد المهني للمرشدين النفسيين مع قيامهم بهذا الدور:** بينت الدراسة أن هناك ثلاثة عوامل أساسية تظهر المهارات الفعلية التي يجب أن تتوافر لدى المرشدين النفسيين، ويعد العامل الأول الأكثر أهمية حيث يفسر 42.422% ، ويتكون من عدد من المتغيرات وهي (على الترتيب): مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات، مهارة البحث العلمي وتوظيف النتائج لمصلحة الطالب، مهارة استخدام السجلات، مهارات الإرشاد والتوجيه، مهارات التخطيط والتنظيم، مهارات الاتصال والتواصل مع الطلاب، يليه العامل الثاني ويفسر 13.549% ويتكون من عدد من المتغيرات أهمها: القدرة على التوسط والتفاوض بين أطراف متنازعة . يليه العامل الثالث ويفسر 10.428% ويتكون من متغيرين وهما (على الترتيب): مهارة تقويم النتائج وتوظيفها لتحسين العمل، مهارات الإصغاء الفعال.

3- **نتائج خاصة بمظاهر العنف لدى الطلاب من وجهة نظر المرشدين النفسيين:** بينت الدراسة أن هناك ثلاثة عوامل أساسية لمظاهر العنف السائدة لدى الطلاب من وجهة نظر المرشدين النفسيين، ويعد العامل الأول الأكثر أهمية حيث يفسر 58.594% يتكون من عدد من المتغيرات أهمها (على الترتيب): الاعتداء على المعلمين بالضرب، الاعتداء بآلة حادة أو بعصا، كتابة ألفاظ غير أخلاقية على الجدران، التحرش بالآخرين جنسياً، تحطيم ممتلكات الغير، تحطيم ممتلكات المدرسة، الشدة في التعامل بين الطلاب. يليه العامل الثاني ويفسر 16.752% ويتكون من عدد من المتغيرات أهمها (على الترتيب): التهجم على الآخرين بألفاظ غير لائقة، تهديد الآخرين، الاعتداء على الآخرين جسدياً. يليه العامل الثالث ويفسر 10.342% فيتكون من عدد من المتغيرات أهمها: التمرد على السلطة المدرسية.

4- **نتائج خاصة بمعوقات ممارسة المرشدين النفسيين لدورهم في الحد من العنف المدرسي:** بينت الدراسة أن هناك أربعة عوامل أساسية تظهر معوقات ممارسة المرشدين النفسيين لدورهم في الحد من العنف المدرسي، ويعد العامل الأول الأكثر أهمية حيث يفسر 35.142% يتكون من عدد من المتغيرات وهي (على الترتيب): خوف بعض الأسر من تدخل المرشد في شؤونها الخاصة، عدم القناعة بالدور المهني للمرشد، عدم توافر الوقت الكافي لإتمام العملية الإرشادية بنجاح، عدم التحديد الواضح للصلاحيات الممنوحة. يليه العامل الثاني ويفسر 23.215% فيتكون من عدد من المتغيرات وهي (على الترتيب): قلة الدورات التدريبية التي حصل عليها المرشد للتعامل مع الطلاب، عدم تقبل الطلاب للمرشد، عدم تعاون الإدارة والهيئة التعليمية مع المرشد. يليه العامل الثالث ويفسر 16.448% فيتكون من عدد من المتغيرات أهمها (على الترتيب): عدم تعاون أهل الطالب مع المرشد، عدم اعتراف المسترشد (الطالب) بنتائج سلوكه. يليه العامل الرابع ويفسر 10.135%.

المقترحات:

1- أن تعمل وزارة التربية على إرسال مرشدين اجتماعيين ونفسيين متخصصين وخاضعين لبرامج ودورات تربوية تؤهلهم لمراقبة التلاميذ وتوعيتهم اجتماعياً ونفسياً للوصول إلى الهدف التربوي المنشود.

2- الاهتمام بالمشكلات التي تواجه الطلاب وإيجاد الحلول المناسبة والسريعة لهم، والاتصال المستمر بين المدرسة والأسرة.

3- قيام المرشد الاجتماعي والنفسي بزيارة إلى منازل التلاميذ للاطلاع على أوضاعهم الأسرية ومحاولة مساعدة الأسرة للوصول إلى حلول تربوية صحيحة وكيفية التعامل مع التلميذ في المنزل.

4- على المرشد النفسي أن يأخذ دوره في مراقبة سلوك التلميذ الذي ينحو إلى العنف اللفظي والجسدي بكل أشكاله ومحاولة إصلاحه بالتوجيه دون اللجوء إلى العنف.

5- زيادة الوعي بمظاهر العنف وآثاره السلبية على الصحة النفسية والتوافق الاجتماعي والنفسي من خلال قنوات الإعلام المختلفة ومؤسسات المجتمع المعنية بالتربية والثقافة، وذلك بما تقدمه تلك المؤسسات من البرامج والتقارير والنشرات والندوات.

6- ضرورة تعزيز دور المرشد النفسي بالمدرسة ومد يد العون معه في توجيه الطلاب وإرشادهم إلى ما ينفعهم في الدين والدنيا.

المراجع:

1- إبراهيم، أحمد حسن . (2001). **تقويم دور التوجيه النفسي في تحقيق التنمية المهنية للأخصائيين بالمدارس في ضوء التحولات الجديدة**، المؤتمر العلمي الثاني عشر، كلية الخدمة النفسية بالفيوم، جامعة القاهرة.

2- بدوي، أحمد ذكي. (1982). **معجم مصطلحات العلوم النفسية**، مكتبة لبنان: بيروت.

3- بركات، علي. (2011م). **العوامل المجتمعية للعنف المدرسي دراسة ميدانية في مدينة دمشق**، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب: دمشق.

4- **التقرير الوطني الثاني عن التنمية البشرية**. (2004). هيئة تخطيط الدولة.

5- جمل الليل، محمد جعفر. (2007). **فعالية دور المرشد المدرسي في مساعدة الطلاب على التوافق مع بعض المتغيرات البيئية في مدينة جدة**، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

6- الخشاب، سامية مصطفى. (1993). **دراسة الأسرة والنظرية النفسية**، دار الثقافة العربية ومكتبة النصر: جامعة القاهرة.

7- زايد وآخرون، أحمد. (2004). **العنف بين طلاب المدارس بعض المتغيرات النفسية الارتباطات والمنبئات**، المركز القومي للبحوث النفسية والجنائية: القاهرة.

8- السبيعي، محمد ثامر. (2011). **العلاقة بين العنف والقيم الشخصية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج**. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم الشرطية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.

9- سلطان، وجدي. (2008). **السلوك الطلابي نظرياً وتطبيقياً**، الطبعة الأولى، أسامة للنشر والتوزيع: الأردن عمان.

10- السمري، عدلي. (2000). **سلوك العنف بين الشباب، دراسة ميدانية على عينة من طلبة وطالبات المرحلة الثانوية**، الندوة السنوية السابعة لقسم الاجتماع، الشباب ومستقبل مصر، مركز البحوث والدراسات النفسية: كلية الآداب، جامعة القاهرة.

11- سيمور، شارلوت؛ شميث. (1998). **موسوعة علم الإنسان المفاهيم والمصطلحات الأنثربولوجية**، ترجمة: مجموعة من أساتذة إرشاد نفسي بإشراف محمد الجوهري، المشروع القومي للترجمة، جمهورية مصر العربية.

12-الشـــهري، علي بن نوح عبد الرحمن. (2010). **العنف لدى طلاب المرحلة المتوســـطة في ضـــوء بعض المتغيرات النفســـية والنفســـية في مدينة جدة**، رسـالة ماجسـتير غير منشـورة، قسـم علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

13-الضامن، منذر. (2007). **أساسيات البحث العلمي**، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان.

14-الطيار، فهد بن علي عبد العزيز. (2005). **العوامل النفســـية المؤدية للعنف لدى طلاب المرحلة الثانوية (دراســـة ميدانية لمدارس شـرق الرياض)**، رسـالة ماجسـتير غير منشـورة، كلية الدراسـات العليا، قسـم العلوم النفسـية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.

15-عبد الله، محمد قاسم. (2009). **واقع عمل المرشد النفسي ومهاراته**، المؤتمر العلمي التربوي النفسي، نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر، كلية التربية، جامعة دمشق، من 25 إلى 27/ 10.

16-العمري، عبد الله عايد رجا الله. (2004). **الاحتياجات التدريبية المهنية للمرشدين الطلابيين بمدارس التربية والتعليم بمنطقة المدينة المنورة**، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية بمكة المكرمة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

17-غانم، محمد حسن. (2009). **الشباب المعاصر وأزماته دراسات نفسية ميدانية، الصورة المدركة للطالب العدواني في المجال المدرسي لدى عينة من طلاب المدارس الثانوية**، مكتبة الدار العربية للكتاب.

18-غيث، عاطف. (1979). **قاموس إرشاد نفسي**. الهيئة العامة المصرية للكتاب.

19-فرج الله، سعاد. (2016). **دور المرشد النفسي في التخفيف من بعض المشكلات الانفعالية (الخوف والغضب) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين دراسة ميدانية في بعض المدارس الابتدائية بولاية بسكرة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والنفسية، قسم علم النفس، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

20-لالاند، أندريه. (2001). **موســـوعة لالاند الفلســـفية**، ترجمة: خليل أحمد خليل، المجلد الأول، الطبعة الثانية، منشورات عويدات: بيروت.

21-لطفي وآخرون، طلعت إبراهيم. (1998). **التنشئة النفسية وسلوك العنف عن الأطفال دراسة ميدانية لمجموعة من التلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي بمدينة بني ســـويف**، الأســـرة والطفولة دراســـات اجتماعية وأنثروبولوجية، دار المعرفة الجامعية: مصر.

22-مصطفى، طلال عبد المعطي. (2011). المتطلبات المهارية للمرشدين النفسيين في مرحلة التعليم الأساسي (دراسة ميدانية في مدارس مدينة دمشق). **مجلة جامعة دمشق**، المجلد27، العدد(1، 2). 499- 533.

23-Corene de Wet. (2007). School violence in Lesotho: the perceptions, experiences and observations of a group of learners, **South African Journal of Education**, Vol 27, 673-689.

24-Craig A. Anderson and Brad J. Bushman. (2002). Human aggression, Department of Psychology, Iowa State University, pp27-51.

25- Ernest Van den Haag, Political violence and civil disobedience, New York: Harper& Row publishers, p54.

26-Jeanine M. Henriques. (2010). Perceptions of school violence School personnel views of violent behavior and preparedness, A Dissertation Presented in Partial Fulfillment Of

the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy In Sociology, Capella University, pp25, 26.

27- Kenneth Evan Moyer. (1972). Violence and aggression: A physiological perspective, New York: Paragon House publishers, 1987, p190.

28-Marvin D. Krohn, James L. Massey. (1980). Social Control and Delinquent Behavior: An Examination of the Elements of the Social Bond, University of Iowa, The Sociological Quarterly 21, pp529-543.

29-Morse, C. L., & Russell. (1988). T, How elementary counselors see their role: An empirical study, Elementary School Guidance and Counseling, v23, n1, pp54-62.

30-Raymond B.JR.Flannery. (1997). Violence in America: Coping with Drugs, Distressed Families, Inadequate Schooling, and Acts of Hate, continuum, New York, p20.

31-**Richard J. Gelles**. (1980). Violence in the Family: A Review of Research in the Seventies, **Journal of Marriage and Family**, Vol. 42, No. 4, pp. 873-885.

32-Sausjord, I . Friedman. (1997). The Challenge of youth violence: Finding our role, doing our part, social studies Review, Social Studies Review, v36 n2 ,pp48-50.

الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال في ضوء الممارسات الاقتصادية

***د. غنى فارس الفرا**

(الإيداع: 1 آيلول 2020 ، القبول: 28 تشرين الأول 2020)

ملخص :

يهدف البحث الحالي إلى تعرف الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء الممارسات الاقتصادية، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، حيث تمّ تطبيق البحث على عيّنة من معلمات رياض الأطفال، بلغ عددها (95) معلمة، وقد تمّ اختيار العينة بطريقة عشوائية عنقودية، ولتحقيق أهداف البحث، تم استخدام قائمة بالممارسات الاقتصادية المناسبة لأطفال الرياض، بالإضافة إلى استبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمات، وقد بينت النتائج وجود عدد من الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء الممارسات الاقتصادية: (العمل ضمن فريق، البيع، الشراء، التسويق، الترويج)، وكانت درجة الاحتياج كبيرة جداً، وأن أكثرها إلحاحاً تمثل في الآتي على الترتيب:

المرتبة الأولى: بعد العمل ضمن فريق، وكان أكثرها احتياجاً "تطبيق المراحل الأربع لبناء الفريق"

المرتبة الثانية: بعد الترويج، وكان أكثرها احتياجاً " تطبيق خطوات تصميم الإعلان لترويج المنتج"

المرتبة الثالثة: بعد الشراء، وكان أكثرها احتياجاً " تعرف مهارات التفاوض مع البائع عند الشراء"

المرتبة الرابعة: بعد البيع، وكان أكثرها احتياجاً " استخدام استراتيجيات مناسبة لتدريب الأطفال على البيع"

المرتبة الخامسة: بعد الترويج، وكان أكثرها احتياجاً " تعرف استراتيجيات التسويق المناسبة للمنتج"

وفي ضوء النتائج اقترحت الباحثة إقامة دورات تدريبية لمعلمات رياض الأطفال لتدريبهن على كيفية توظيف الممارسات الاقتصادية واستخدامها في المواقف التعليمية المختلفة، في الروضة، والاهتمام بدمج الممارسات الاقتصادية في منهاج رياض الأطفال.

الكلمات المفتاحية : الاحتياجات التدريبية – الممارسات الاقتصادية – معلمات رياض الأطفال.

* دكتوراه في التربية – كلية التربية – جامعة البعث.

Training Needs for Kindergarten Teachers in The Light of Economic Practices

Dr. Ghina Alfarra*

(Received: 1 September 2020, Accepted: 28 October 2020)

Abstract

The current research aims to identify the training needs of kindergarten teachers in light of economic practices, and the researcher used the descriptive approach, where the research was applied to a sample of kindergarten teachers, numbering (95) teachers, and the sample was chosen in a cluster random manner, and to achieve the research objectives a list of appropriate economic practices for kindergarten children was used, in addition to a questionnaire of the training needs of teachers, and the results indicated the existence of a number of training needs for kindergarten teachers in light of economic practices: (working in a team, selling, buying, marketing, promotion), the degree of need was very great, and the most urgent of them are represented in the following order:

First place: after working in a team, and the most needed was "the application of the four stages of team building".

Second place: after promotion, and the most needed one was "Applying advertising design steps to promote the product".

Third place: after the purchase, and the most needy was "Know the skills of negotiating with the seller when buying".

Fourth place: After the sale, and the most needy "Use appropriate strategies to train children to sell".

Fifth place: after the promotion, and the most needy "know the appropriate marketing strategies for the product". In light of the results, the researcher suggested setting up training courses for kindergarten teachers to train them on how to employ economic practices and use them in different educational situations, in kindergarten, and pay attention to integrating economic practices into the kindergarten curriculum.

Key words: Training needs – Economic Practices – kindergarten teachers.

*PhD in Education – Faculty of Education – Al Baath University.

1- المقدمة:

تعد مرحلة الطفولة المبكرة فترة حاسمة يستطيع الطفل من خلالها اكتساب العديد من المفاهيم والقيم والسلوكيات، التي تعتبر القاعدة الأساسية للمراحل التعليمية اللاحقة، كما تعد رياض الأطفال حجر الأساس الذي يمكن من خلاله توفير النمو المتكامل والسوي لشخصية الطفل بجميع جوانبها المعرفية والاجتماعية والنفسية والمهارية.

ومؤخراً أصبح الاهتمام بالممارسات الاقتصادية أحد أهم المداخل الحديثة في مجال التربية الاقتصادية، فتقدم الأمم وازدهارها لايقاس فقط بما يتوفر لديها من موارد طبيعية، وإنما بمدى امتلاكها للقوى البشرية الواعية والقادرة على الانتاج بكفاءة واتقان، وهذا ما يمكن تحقيقه إذا ماتوافرت تربية اقتصادية بكل ما تحتويه من مفاهيم وقيم وممارسات صحيحة، بالشكل الذي يسمح بترسيخها لدى الأطفال في عمر مبكر، فمن الجيد أن يتم إعداد الطفل في سن مبكرة وتهيئته لممارسة الأعمال الاقتصادية، الأمر الذي يتيح له اكتساب بعض المهارات البسيطة، المبنية على أسس علمية سليمة.

وقد يكون مصطلح الممارسات الاقتصادية كبيراً بالنسبة لطفل الروضة، ولكن توصيله بشكل مبسط ومناسب لعمر الطفل سيوفر عليه الاندماج في هذا المجال بيسر وسهولة، فمعرفة طرق عرض وتسويق المنتج، وكيفية بيعه وشرائه إضافة إلى الترويج له من خلال العمل المتكامل مع الفريق، كل ذلك يعتبر من أهم الممارسات التي يمكن أن يكتسبها الطفل داخل الروضة، كخطوة أولية تمهد له الطريق للتعرف على الممارسات الاقتصادية بمضمونها الفعلي بطريقة تضمن له النجاح المهني مستقبلاً.

وقد أكدت دراسة (Hill, 2010) أن الأطفال في المراحل العمرية المبكرة يمكن أن يتعلموا بعض المفاهيم والممارسات الاقتصادية الأساسية، ويحتفظوا بها إذا تم تعليمهم بطرائق وأساليب مناسبة لأعمارهم.

وهذا ما يستدعي وجود المعلمة الكفء القادرة على الإشراف على العملية التعليمية في هذه المرحلة، والسير بها نحو أهدافها، الأمر الذي يتطلب تطوير إمكاناتها ومهاراتها بشكل مستمر،

فمعلمة الروضة ركيزة أساسية من ركائز تحقيق الروضة لأهدافها، لأنها تقوم بأدوار عديدة ومتداخلة وتؤدي مهام كثيرة ومتنوعة، لذلك كان من الضروري إعدادها إعداداً متميزاً وعلى مستوى عال في الأداء، حيث تستطيع المعلمة إكساب الطفل بعض الممارسات الاقتصادية من خلال الأنشطة المتنوعة التي يتم تنفيذها داخل الروضة، كتشجيع الطفل على العمل مع فريقه في ترويج نماذج للمنتجات، وتسويقها، وأيضاً المساهمة في الأنشطة المتنوعة للبيع والشراء داخل الروضة، من خلال أنشطة لعب الأدوار أو ورشات العمل أو نشاط التاجر الصغير.....

وهنا يبرز أهمية التدريب أثناء الخدمة على التخطيط لمثل هذه الأنشطة وتنفيذها في تنمية مهارات المعلمات وقدراتهن.

وقد أكدت عدة دراسات على أهمية تدريب معلمات رياض الأطفال، بناء على احتياجاتهن التدريبية، كدراسة (محجوب، 2018) و(الجعبري، 2006) و(نصرالله، 2019) و(المغوش، 2015)، حيث بينت هذه الدراسات أن هناك حاجة ماسة لتدريب المعلمات في رياض الأطفال، وأن معظم البرامج التدريبية التي تتعرض لها المعلمات، تفتقر إلى الاحتياجات الحقيقية لهن، حيث يتم تصميمها دون الاستناد إلى دراسة الاحتياجات بشكل علمي وإجرائي.

كما قد يكون امتلاك المعلمات لمهارات التخطيط والتصميم لأنشطة الممارسات الاقتصادية إحدى أهم الاحتياجات التدريبية للمعلمات، وهذا ما بينته عليه دراسة (الصادق، 2018) والتي أكدت أن ما يقدمنه المعلمات من أنشطة وممارسات تربوية في مجال التربية الاقتصادية يسهم بدرجة ضعيفة في تحقيق أهداف المنهج، كما أشارت الدراسة إلى حاجة المعلمات للتدريب والتزود بالمهارات الضرورية لتطبيق منهج التربية الاقتصادية، حيث بينت أن مهارات مثل التخطيط والتصميم يقل الاهتمام بها في تنفيذ أنشطة المنهج في رياض الأطفال، وكذلك دراسة (عبيد، 2012) التي بينت نتائجها أن تدريب المعلمة على

تصميم أنشطة تساعد الطفل على امتلاك بعض المهارات الاقتصادية قد نجح بصورة واضحة على إكساب الطفل هذه المهارات.

ومن هنا جاء هذا البحث لتعرف الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء الممارسات الاقتصادية، لتعطي صورة واضحة عن الأمور التي تحتاجها المعلمات فيما يخص هذه الممارسات، وكمحاولة لتطوير أدائهن المهني، خاصة وأن معظم المعلمات الملتحقات حديثاً في المهنة، لم يحصلن على التدريب التربوي المناسب بعد الحصول على المؤهل الأكاديمي.

2- مشكلة البحث:

بعد قيام الباحثة بعدد من الزيارات الميدانية لرياض الأطفال، تم أخذ آراء عدد من المعلمات والمديرات ومشرفات رياض الأطفال، حول الدورات التدريبية التي تعرضن لها، فكانت معظم الآراء ترى أن هذه الدورات لا تتعدى عن كونها محاضرات نظرية تفتقر إلى التدريب العملي والتطبيق الميداني الذي يسهم في النمو المهني للمعلمة، وعدم مراعاتها للاحتياجات الفعلية لمعلمات رياض الأطفال، وخاصة فيما يتعلق بمجال الممارسات الاقتصادية، والتي تبين أن المعلمات لا يمتلكن معرفة كافية تتعلق بهذا المجال، وذلك بعد توجيه الأسئلة المباشرة للمعلمات حول هذه الممارسات، مما يستدعي الوقوف على أهم الاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير أداء المعلمات، ومن ضمنها الممارسات الاقتصادية.

وقد تم الوقوف على مشكلة البحث من خلال الآتي:

أولاً- الاطلاع على نتائج الدراسات والبحوث السابقة: أكدت نتائج العديد من الدراسات على أهمية إكساب الأطفال المفاهيم والممارسات الاقتصادية، كدراسة كل من (الحسيني، 2018) و(Vanlalthlana, 2014) و(Sunaryo ,2014) و(أمين، 2013) حيث بينت هذه الدراسات أن اكتساب الأطفال لهذه الممارسات في وقت مبكر، مثل ممارسات الاستثمار والبيع والشراء، تدعم العادات والأساليب الاقتصادية الجيدة، مما يسهم في تحسين جودة حياتهم المهنية في المستقبل وتنمي لديهم الاعتماد الذاتي اقتصادياً، بالإضافة إلى مهارة تخطيط وتنفيذ القرارات الاقتصادية بالشكل الصحيح، كما أكدت على ضرورة الاهتمام بتقديم برامج تساعد معلمة الروضة في تنمية المفاهيم الاقتصادية المبكرة لطفل الروضة، وتعزيز منهاج الروضة بالأنشطة الاقتصادية التي تتميز بمحاكاتها لمواقف اقتصادية يمر بها الطفل في حياته اليومية.

كما بينت دراسة كل من (العواد، 2009) و(الزبيدي، 2010) و(اسماعيل، 2010) أن حصر الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال يسهم في تطوير الممارسات التعليمية والنمو المهني وتنمية الاتجاهات الإيجابية لدى المعلمات نحو الروضة والعمل فيها، والتي ترتبط ارتباطاً وثيقاً مع احتياجات العملية التعليمية، وأوصت بضرورة الاهتمام بتوافر معايير الجودة المهنية لمعلمات رياض الأطفال، ومراعاة الاحتياجات التدريبية لهؤلاء المعلمات باعتبارهما بعدين رئيسين في تطوير برامج تدريب المعلمات في رياض الأطفال.

ثانياً- الدراسة الاستطلاعية: قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية على عينة من معلمات رياض الأطفال، حيث تم تطبيق بطاقة ملاحظة للممارسات الاقتصادية لمعلمات رياض الأطفال، وذلك بهدف التعرف على مستوى تحقيق المعلمات للممارسات الاقتصادية، وقد بينت النتائج أن هناك تدني في درجة تحقيقهن للممارسات الاقتصادية، وهذا ما دفع الباحثة إلى دراسة الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء الممارسات الاقتصادية.

ومما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤالين الآتيين:

- ما الممارسات الاقتصادية المناسبة لأطفال الرياض؟
- ما الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء الممارسات الاقتصادية؟

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

- تحديد الممارسات الاقتصادية المناسبة لأطفال الرياض.
- تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء الممارسات الاقتصادية.
- يمكن أن تسـهم نتائج البحث في توفير البيانات اللازمة لتطوير برامج تدريب المعلمين بشـكل عام، وتدريب معلمات رياض الأطفال بشكل خاص.
- توجيه انتباه مصممي المناهج نحو أهمية التربية الاقتصادية لطفل الروضة.
- تحسين أداء المعلمات وتنمية مهاراتهم المختلفة في مجال العمل مع الطفولة المبكرة.
- قد يدفع الباحثين إلى البحث فيما يتعلق بتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين في مراحل تعليمية أخرى، وفي ضوء متغيرات جديدة.

4- أهداف البحث: تمثلت أهداف البحث بالآتي:

- تحديد الممارسات الاقتصادية المناسبة لأطفال الرياض.
- تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء الممارسات الاقتصادية.
- تقديم بعض المقترحات التي يمكن أن تساهم في زيادة فاعلية تدريب معلمات رياض الأطفال.

5- حدود البحث:

- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق البحث في العام الدراسي 2018/ 2019 في الفترة الزمنية الواقعة ما بين 2019/12/15 ولغاية 2019/12/19.
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق البحث في رياض الأطفال في مدينة حماه.
- **الحدود العلمية:** اقتصر البحث على الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال، للممارسات الاقتصادية الآتية: (العمل ضمن فريق، البيع، الشراء، التسويق، الترويج).

6- مصطلحات البحث:

تعرف الاحتياجات التدريبية بأنها: معلومات ومهارات واتجاهات وقدرات فنية وسلوكية يراد إحداثها أو تغييرها أو تعديلها أو تنميتها لدى المتدرب لتواكب تغييرات معاصرة أو نواحي تطويرية (الطعاني، 2003، 30).

وتُعرّفها الباحثة إجرائياً بأنها: مجموعة من المهارات التي تفتقر إليها معلمة رياض الأطفال، وتحتاج التدريب عليها لتكون قادرة على القيام بمهامها التعليمية من أجل تحقيق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية، وتتحدد باستجابة أفراد العينة على استبانة الاحتياجات المعدة لهذا الغرض.

الممارسات الاقتصادية: هي قدرة الفرد على استخدام دلالات ومفردات مرتبطة بالتعاملات الاقتصادية، يكتسبها من خلال خبراته اليومية وتشكل لديه المعرفة بممارسة مختلف الأنشطة الاقتصادية كالبيع والشراء وغيرها (الجندي وشلبي، 2019، 10).

وتعرف الباحثة الممارسات الاقتصادية إجرائياً بأنها: قدرة الفرد على معرفة واستخدام المعلومات المرتبطة بممارسة مجموعة من السلوكيات والاستجابات التي يظهرها الفرد أثناء أدائه للأنشطة الاقتصادية، وتساعده على تطوير سلوكه المهني من خلال تعاملاته الاقتصادية، والتي تؤدي إلى تحقيق أهداف معينة، وتقاس بالدرجة التي تستجيب بها أفراد عينة البحث، على استبانة الاحتياجات التدريبية للممارسات الاقتصادية.

8- الإطار النظري:

❖ **مفهوم الاحتياجات التدريبية:** تعد الاحتياجات التدريبية القاعدة التي تنطلق منها عملية تخطيط وتصميم البرامج التدريبية، وهي تمثل الحلقة الأولى من العملية التدريبية، لذا فإن عدم تحديدها بدقة ومهارة يقلل من جدوى البرامج التدريبية، كما أن تقدير الاحتياجات التدريبية وتحديدها يمثل نقطة البداية لنجاح برامج التدريب، وعلى أساسه يتم تقويم هذه البرامج (الدهشان، 2017، 31).

ويطلق مفهوم التدريب على مجموعة برامج الدورات الطويلة أو القصيرة، والورش التعليمية وغيرها من التنظيمات التي تنتهي بمنح شهادات أو مؤهلات دراسية، وتهدف إلى التقدم والارتقاء بأداء المعلم التربوي والأكاديمي من الناحيتين النظرية والتطبيقية (راشد، 2005، 177).

ولتوضيح مفهوم الاحتياجات التدريبية لا بد من الإشارة إلى الآتي:

- الاحتياجات التدريبية تتعلق بما يحتاجه الأفراد من تدريب لتنمية شخصياتهم بجميع مقوماتها.
- الاحتياجات التدريبية هي دائماً احتياجات فردية، ولا يجوز العمل على تحديدها أو حصرها إلا على قاعدة فردية.
- الاحتياجات الجماعية هي محصلة احتياجات فردية.
- إذا كان الاحتياج التدريبي فردي، فإن تحقيقه يتم ضمن عملية تدريب هي في الغالب جماعية.
- يجب تنفيذ برامج التدريب والتطوير التي تلبي الاحتياجات الواقعية وليست الاحتياجات المبنية على مجرد شعور الحاجة لها (العساف، 2000، 219).

❖ **أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية:** تكمن أهمية تحديد الحاجات التدريبية للمعلمين في كونها عاملاً أساسياً لتحقيق البرنامج التدريبي لأهدافه حتى يؤدي دوره بشكل مناسب، والاحتياجات التدريبية هي مجموع التغييرات المطلوب إحداثها في معارف ومهارات واتجاهات المتدربين التي يحتاجونها فعلاً، وطرائق التعليم التي يستخدمونها، وعليه ينبغي قياس الاحتياجات التدريبية بأسلوب علمي منظم لتحديدها بدقة كماً وكيفاً، وتحديد المعلومات والمهارات الهادفة إلى إحداث التغيير المستهدف لرفع كفايته، وعدا ذلك يؤدي إلى هدر الإمكانات البشرية والمادية، وبالتالي فشل البرنامج التدريبي جزئياً أو كلياً، ويصبح التدريب نشاطاً غير ذي جدوى، فيه مضيعة للوقت والجهد والمال، وقد حدد شويطر (2009، 84) أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية بالآتي:

- تعد الاحتياجات التدريبية الأساس الذي يعتمد عليه أي نشاط تدريبي.
- تعد المؤشر الذي يوجه التدريب إلى الاتجاه الصحيح.
- تعد العامل الأساسي في توجيه الإمكانات المتاحة لتفعيل عملية التدريب.
- إن تحديد الاحتياجات التدريبية يسبق أي نشاط تدريبي، فهي تأتي قبل تصميم البرامج التدريبية وتنفيذها.
- إن عدم التعرف على الاحتياجات التدريبية مسبقاً، يؤدي إلى ضياع الجهد والمال والوقت المبذول في التدريب.

❖ **أسس البرامج التدريبية لمعلمات رياض الأطفال:** أورد الطعاني (2003، 18- 19) مجموعة من الأسس التي تقوم عليها برامج التدريب وهي:

- **تحديد الأهداف العامة للتدريب:** بأن تكون أهداف واضحة ومحددة ومفهومة من قبل كل المدربين والمتدربين والمشرفين على التدريب، وأن تكون مشتقة من الأهداف العامة لسياسة التعليم في الدولة، ومعبرة عن غاياتها وطموحاتها التنموية للمجتمع.

- **تحديد الاحتياجات التدريبية:** أن تبنى برامج التدريب التربوي على الاحتياجات الفعلية للمؤسسة التربوية، وأن تنبع من المتدربين أنفسهن.
- **مشاركة جميع المعنيين بالتدريب:** عند تخطيط البرامج التدريبية لا بد من إشراك جميع الأفراد الذين لهم صلة بالبرنامج، خاصة المتدربين للاستفادة من وجهات نظرهم، وأفكارهم الجديدة، وذلك من أجل أداء المهام الوظيفية بفاعلية وكفاءة لتحقيق الأهداف المرسومة.
- **الشمولية ومواكبة التطورات الجديدة:** يجب أن يشمل البرنامج التدريبي أنشطة متعددة وشاملة، وأن يتصف بالمرونة من أجل إجراء التعديلات حسب ما تتطلبه ظروف البرنامج، والتغيرات التي ربما قد تحدث في المناهج وغيرها، وأن يتصف كذلك بالاستمرار أثناء الخدمة، بهدف إثراء خبرات المعلمات، وتنمية معلوماتهن واطلاعهن على ما هو جديد ومتطور، مما يساعد على النمو المهني ومواكبة التطورات المعاصرة.

ومما سبق يمكن القول أن لكل عمل تربوي أسس يجب أخذها بعين الاعتبار حتى يتحقق الهدف المرجو منه، ولذلك يجب أن تخطط البرامج المقدمة للمعلمات وتنفذ وتقوم بناء على حاجات المتدربات الفعلية، والتي تتمحور حول ربط الجوانب النظرية بالعملية، والتعرض لمواقف تدريبية مشابهة تماماً للحياة الواقعية، بما يعود بالفائدة على الجميع.

ثانياً- الممارسات الاقتصادية:

❖ **مفهوم الممارسات الاقتصادية:** يجمع مفهوم الممارسات الاقتصادية في التربية بين مفهومي التربية والاقتصاد، فأما التربية فهي مصطلح واسع الانتشار يحظى باهتمام كبير بين كثير من العلماء والباحثين في مختلف العلوم الاجتماعية والإنسانية، وتعبر التربية في جوهرها عن عملية نقل مجموعة معارف ومهارات وقيم من المرسل إلى المتلقي، والغاية من التربية دائما حسب هذا المنظور، هي إنتاج سلوكيات وأفعال تساعد الفرد على العيش والعمل والاندماج في المجتمع (عبد القادر، 2007، 18).

وأما الاقتصاد كعلم فقد اختلفت آراء الاقتصاديين في عرض تعريف محدد لعلم الاقتصاد فمنهم من يرى الاقتصاد كأحد العلوم الإنسانية التي تهتم بدراسة إدارة ثروات المجتمع، ومنهم من يرى الاقتصاد كعلم تطبيقي يهدف إلى وضع أسس وطرق لإشباع الرغبات والحاجات المتجددة للأفراد والمجتمعات، ومنهم من يرى أن الاقتصاد علم يبحث في دراسة سلوك المستهلك في المواقف الاستهلاكية التي تتطلب اتخاذ قرار محدد.

وقد عُرف علم الاقتصاد بأنه العلم الذى يهتم بدراسة عملية الإنتاج والتوزيع والاستهلاك والسلع والخدمات، ويهتم بدراسة السلوك الإنساني وعلاقته بالغايات والموارد النادرة والمتاحة لإشباع جميع الاحتياجات والرغبات الإنسانية (أبو العلا، 2013، 15).

ووفقاً لما سبق يمكن القول أن الممارسات الاقتصادية هي العلم الذى يهتم بدراسة السلوكيات والنشاطات البشرية التي يقوم بها الإنسان لتحقيق هدف ما، سواء كان إنتاج السلع والخدمات أم توزيعها أم حتى تبادلها واستهلاكها، ويضم في ثناياه مفاهيم كثيرة ترتبط فيما بينها بعلاقات اقتصاديّة متعددة، وفي هذا البحث تم التركيز على الممارسات الاقتصادية الآتية: (العمل ضمن فريق، البيع، الشراء، التسويق، الترويج).

❖ **أهمية التربية الاقتصادية للطفل:** إن الاقتصاد قوام الحياة، ويؤثر في كافة مجالاتها، وهو علم له أصول وقواعد يسهم بشكل كبير في خدمة الانسان وتطوره، وتكمن التربية الاقتصادية في التركيز على الانسان، فهو مناط التربية، وإذا صلح الفرد صلحت الأسرة والمجتمع ككل، فالطفل هو رجل أعمال الغد، واقتصادي المستقبل، ومؤسس مشاريع الأمة مستقبلاً، والطفلة هي منظمة اقتصاديات الأسرة، ويتم تشكيل شخصية الطفل الاقتصادية منذ سنوات عمره

الأولى من خلال دعم ثقافته الاقتصادية التي تنمي عنده الرقابة الذاتية لتفسير وتحليل الظواهر الاقتصادية المختلفة (الجندي وشبلي، 2019، 60)

وقد أشارت دراسة جيمس (James, 2001) إلى أن للمفاهيم الاقتصادية أهمية تربوية لأنها مصدر تشكيل السلوك الاقتصادي، كما تلعب دوراً في توجيه الأطفال لتنفيذ الممارسات الاقتصادية بطريقة صحيحة من خلال العملية التربوية، فالتربية هي المسؤولة عن اكساب تلك الممارسات للطفل، من خلال تدريبه عملياً، كعمليات البيع والشراء، وتسويق المنتجات، وغير ذلك من الممارسات الاقتصادية.

ويؤكد التربويون على أهمية دور التربية في توفير الممارسات التي تساعد الأفراد على فهم نظام عالم الاقتصاد، وتكوين القدرة على الحكم السليم (حنفي، 2012، 131) كما يؤكدون على أهمية تعلم هذه الممارسات واكتسابها، ودورها في مساعدة المتعلم على وضع وترتيب الخبرات التي مرت به، واستخدامها وتوظيفها في المكان الصحيح (زارع، 2014، 138).

- **دور معلمة الروضة في تنمية الممارسات الاقتصادية:** تحتل معلمة الروضة دوراً مهماً في العملية التعليمية، حيث تعد عنصراً فعالاً بما أنها أكثر العناصر احتكاكاً بالطفل وأكثرهم تفاعلاً معه، ومن خلال هذا التفاعل يتأثر الطفل إما سلباً أو ايجاباً، ومعلمة الروضة الناجحة، هي التي تعمل على تهيئة المناخ الفعال داخل غرفة النشاط بصورة تدفع الطفل إلى العمل معها أو مع بقية الأقران، ولذلك يتوجب عليها أن تحسن اختيار الأنشطة المناسبة للطفل فيما يتعلق بالممارسات الاقتصادية، واختيار طرائق تربوية حديثة تناسب تلك الأنشطة، ومن ثم تقديم المفاهيم بأسلوب جذاب وشيق، يثير دافعية الأطفال لتعلم الممارسات المطلوبة.

ومن الأمور الواجب على المعلمة مراعاتها في تعليم الممارسات الاقتصادية الآتي:

- إعداد بيئة صفية غنية بالمثيرات تساعد على اكتساب الطفل للمفاهيم الاقتصادية.
- التخطيط لأنشطة متنوعة تسهم في تعريف الأطفال بأهم المفاهيم والممارسات الاقتصادية المناسبة لإعمارهم.
- تنفيذ أنشطة التربية الاقتصادية داخل غرفة النشاط في الروضة، من خلال وضع الأطفال في مواقف تحاكي الواقع.
- التركيز على الأنشطة خارج الروضة، كعنصر فعال في اكتساب الطفل للمفاهيم الاقتصادية، كزيارة أحد المتاجر القريبة من الروضة، وتعريف الأطفال بالسلع المتوافرة فيه وممارسة علمية البيع والشراء.
- تبسيط المفاهيم والممارسات الاقتصادية، وتقديمها للطفل في سياقات متعددة لتحقيق الهدف منها (اسماعيل ومرسي، 2011، 125).

9- الدراسات والبحوث السابقة:

دراسة الحمود (2010): دور معلمة الروضة في بناء القيم الاقتصادية لدى أطفال الرياض مابين سن (5-6) سنوات/ في سورية. هدفت الدراسة إلى تعرف دور معلمة الروضة في بناء القيم الاقتصادية لدى أطفال الرياض، ودور الموجهين في مساعدة المعلمة لبناء هذه القيم لدى الطفل، وقد تكونت عينة الدراسة من (200) معلمة، و(41) موجهاً ولتحقيق أهداف البحث تم استخدام استبانتين موجهة إلى كل من المعلمات والموجهين التربويين، حيث أظهرت النتائج أن أكثر الأساليب التي تستخدمها معلمة الروضة لبناء القيم الاقتصادية لدى الطفل هو أسلوب سرد القصص تلاه لعب الأدوار ثم المحاكاة فاللعب ثم القدوة ثم الممارسة والتجربة، وقد جاءت الرحلات في المرتبة الأخيرة من حيث الأساليب المستخدمة، وفيما يتعلق بالصعوبات التي تواجهها المعلمات في أثناء بناء أسس القيم الاقتصادية فهي كالآتي:

- الصعوبات المتعلقة بأولياء أمور الأطفال جاءت في المرتبة الأولى مثل (اهتمام الأهالي بالجوانب التعليمية أكثر من اهتمامهم بسلوكيات أطفالهم الاقتصادية، وضعف تعاون بعضهم مع المعلمات، وغياب القدوة الحسنة)
- الصعوبات المتعلقة بالمعلمة والطفل جاءت في المرتبة المتوسطة.

- صعوبة الاستفادة من أنشطة الروضة لترسيخ القيم الاقتصادية، ومطالبة المعلمة بوسائل من غير إنتاج الأطفال، جاءت في المرتبة الأخيرة.

كما أظهرت النتائج أهم الصعوبات التي تواجه الموجهين في هذه العملية على الترتيب:

- المرتبة الأولى: صعوبات عائدة إلى بيئة الطفل المحيطة به.
- المرتبة الثانية، الصعوبات المتعلقة بتدريب المعلمات وضيق الوقت وكثرة أعباء الموجهين والمهام الموكلة إليهم.
- المرتبة الثالثة: عدم تقبل التوجيهات – عوائق مادية– عدم وجود وقت لإقامة دورات تتناسب مع وقت المعلمات<
- الرابعة: قلة تعاون المعلمة والإدارة وعدم تبني بعض المعلمات للقيم الاقتصادية.

دراسة بورغ (Borg,2017) Kids, Cash and Sustainability: Economic Knowledge and Behaviors among preschool Children في السويد بعنوان: الأطفال والنقد والاستدامة: المعرفة الاقتصادية والسلوكيات بين أطفال ما قبل المدرسة. هدفت الدراسة إلى استكشاف المعرفة والسلوك لأطفال الروضة فيما يتعلق باستخدام المال واستعدادهم لتقاسم الموارد مع الأصدقاء، ومصادر المعرفة حول القضايا الاقتصادية، وقد تكونت العينة من(53) طفلاً وطفلة، وقد تم استخدام المقابلات الفردية كأداة للدراسة، وأظهرت النتائج أن معظم الأطفال يعتبرون أن المال يستخدم لاستهلاك السلع، في حين القليل منهم أراد التبرع بالمال للفقراء ولأفراد الأسرة، وفيما يتعلق بتقاسم الموارد، أراد معظم الأطفال مشاركة الحلوى مع الأصدقاء، واعتبروا المشاركة بمثابة مسؤولية اجتماعية أو التزام خلقي.

دراسة الجندي وشلبي (2019): فاعلية بعض الممارسات الاقتصادية لتهيئة طفل الروضة للتفكير بعقلية اقتصادي صغير في ضوء التحديات الاقتصادية الراهنة /في السعودية هدفت الدراسة إلى تنمية قدرة الطفل على معرفة وملاحظة ووصف الممارسات الاقتصادية، وقد تكونت عينة الدراسة من(15) طفلاً من أطفال الروضة بعمر (5–6) سنوات، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام بطاقة ملاحظة مكونة من ثلاثة مجالات، (مهارة استخلاص المعلومات، اتخاذ القرار، الاحترافية)، وأظهرت النتائج: وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، كما توصلت النتائج إلى أن طفل الروضة لديه معارف ومفاهيم ذات دلالة اقتصادية كثيراً ما يرددها، أثرت في اتجاهه نحو المفاهيم الاقتصادية، فلا يمكنه ملاحظتها ومعرفتها تلقائياً دون احتكاك وممارسة.

دراسة فراج (2019): فاعلية برنامج دراما إبداعية في تنمية بعض القيم الاقتصادية لدى طفل الروضة. هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية برنامج الدراما الابداعية في تنمية بعض القيم الاقتصادية لدى طفل الروضة، وقد تكونت عينة الدراسة من(60) طفلاً من أطفال الرياض، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس القيم الاقتصادية لطفل الروضة، بالإضافة إلى برنامج الدراما الابداعية، وأظهرت النتائج:

– وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية الضابطة، على مقياس القيم الاقتصادية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

– وجود فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس القيم الاقتصادية، وذلك لصالح القياس البعدي، مما دل على فاعلية البرنامج في تنمية القيم الاقتصادية لدى أفراد العينة.

التعليق على الدراسات السابقة:

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

ما اختلفت فيه الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة: اختلفت الدراسة الحالية في إعداد قائمة خاصة بالممارسات الاقتصادية المناسبة لطفل الروضة، وأيضاً تميزت بتصميم استبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمات في ضوء هذه الممارسات، كما تختلف هذه الدراسة عن سابقاتها من حيث متغير الممارسات الاقتصادية، حيث حصرت الباحثة الاحتياجات التدريبية في ضوء الممارسات الاقتصادية لأطفال الروضة، في حين أن معظم الدراسات تناولت موضوع مفاهيم التربية المهنية والاقتصادية، واعتمدت على بناء البرامج في تنميتها لدى الطفل، ودراسة فاعلية هذه البرامج كما أن بعض الدراسات تناولت الاحتياجات التدريبية دون تحديد لمتغير معين، وبالتالي ستكون هذه الدراسة تكملة للدراسات السابقة في بعض الجوانب.

10- إجراءات البحث الميدانية:

منهج البحث: تم الاعتماد على المنهج الوصفي في هذا البحث، حيث استخدم في جمع المعلومات عن الممارسات الاقتصادية، ووضع قائمة بالممارسات المناسبة لأطفال الرياض، كما تمّ الاستعانة به في تصميم استبانة الاحتياجات التدريبية، وتحليل نتائجها؛ لتعرف درجة الاحتياجات لدى معلمات رياض الأطفال في ضوء الممارسات الاقتصادية.

مجتمع البحث: يتكون مجتمع البحث من جميع معلمات رياض الأطفال اللواتي يدرّسن أطفال الفئة الثالثة بعمر (5-6) سنوات في مدينة حماه، والبالغ عددهم (212) معلمة، بحسب إحصائيات مديرية التربية في مدينة حماه للعام الدراسي (2018- 2019) موزعين على رياض الأطفال التابعة لـ مديرية التربية (الرياض الحكومية)، ونقابة المعلمين، ورياض الأطفال الخاصة، والرياض التابعة للجمعيات الخيرية، وروضات الاتحاد النسائي سابقاً.

عينة البحث: تكونت العينة من (95) معلمة من معلمات رياض الأطفال، تم سحبها بالطريقة العشوائية العنقودية، حيث أن المجتمع في هذا النوع من العينات يقسم إلى مجموعات، ونختار من هذه المجموعات عينة عشوائية بسيطة، وتكون هذه المجموعات متجانسة فيما بينها إلى حد ما، ثم نأخذ جميع الأفراد في المجموعات المختارة فتسمى عينة عنقودية عشوائية من مرحلة واحدة، وقد تم توزيع الاستبانة على العدد المذكور.

أدوات البحث: تتضمن أدوات البحث الآتي:

- قائمة الممارسات الاقتصادية المناسبة لطفل الروضة.
- استبانة الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال.

أولاً- قائمة الممارسات الاقتصادية المناسبة لطفل الروضة:

1. **الهدف من القائمة:** تهدف القائمة إلى تحديد الممارسات الاقتصادية المناسبة لأطفال الروضة، وذلك من أجل انتقاء بعض هذه الممارسات التي يمكن أن تفيد في تصميم استبانة الاحتياجات التدريبية.
2. **مصادر اشتقاق القائمة:** اعتمدت الباحثة على العديد من المصادر في اشتقاق الممارسات الاقتصادية، وتمثلت تلك المصادر بالآتي:

- قائمة المعايير الوطنية لمناهج التعليم ما قبل الجامعي، الصادرة عن المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية (2016/ 2017)، لتعرف الممارسات الاقتصادية المتضمنة في منهاج رياض الأطفال.
- الأدبيات والدراسات السابقة المحلية والعربية، التي تناولت الجانب والاقتصادي، كدراسة (الجندي وشلبي،2019) و(الخضر، 2019) و(العيوطي، 2013) و(محمود، 2013) و(حنفي، 2012) و(الحمود، 2010).

3. **وصف القائمة في صورتها الأولية:** تكونت القائمة في صورتها الأولية من (8) محاور أساسية، يندرج تحتها (77) عبارة فرعية، الملحق(2) والمحاور الأساسية هي: (التفاوض، العمل ضمن فريق، البيع، الشراء، التسويق، الترويج، إدارة الوقت، الالتزام بأخلاقيات العمل).

4. **ضبط القائمة:** بعد التوصل إلى الصورة الأولية لقائمة الممارسات الاقتصادية، وللتأكد من صدقها تم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين ملحق (1) وذلك لإبداء الرأي فيما يأتي:
   - أهمية المحاور الأساسية والعبارات الفرعية بالنسبة لطفل الروضة.
   - مدى مناسبة المحاور الأساسية والعبارات الفرعية لطفل الروضة.
   - مدى انتماء العبارات الفرعية للمحور الأساسي الذي أدرجت تحتها.
   - التأكد من سلامة الصياغة العلمية واللغوية للقائمة.
   - إضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسباً.

وبعد الانتهاء من تحكيم القائمة، تم جمع آراء المحكمين وتحليلها، والتي نتج عنها:

- مناسبة معظم المحاور الأساسية في القائمة لأطفال الروضة وشموليتها وتغطيتها جوانب الممارسات الاقتصادية.
- حذف محور التفاوض لعدم مناسبته لطفل الروضة.
- حذف بعض العبارات الفرعية لعدم انتمائها للمحور الأساسي، والجدول الآتي يوضح النسب المئوية لاتفاق المحكّمين على قائمة الممارسات الاقتصادية باستخدام معادلة كوبر لحساب نسبة الاتفاق.

الجدول رقم (1): النسب المئوية لاتفاق المحكمين على بنود قائمة الممارسات الاقتصادية

م	المحاور الأساسية	النسبة المئوية	الملاحظات
1	التفاوض	%33	حذف المحور لعدم مناسبة لطفل الروضة
2	العمل ضمن فريق	%89	تعديل بعض العبارات لتصبح أكثر مناسبة للطفل
3	البيع	%100	حذف بعض العبارات لعدم مناسبتها للمحور
4	الشراء	%100	_____
5	التسويق	%100	_____
6	الترويج	%88	_____
7	إدارة الوقت	%66	حذف بعض العبارات لعدم مناسبتها للمحور
8	الالتزام بأخلاقيات العمل	%55	_____

يتضح من الجدول السابق أن النسب المئوية لاتفاق المحكمين على قائمة الممارسات الاقتصادية تتراوح بين (33% و100%) بناءً على ذلك تم تضمين جميع الممارسات التي حازت نسبة (75%) فما فوق من آراء المحكمين واستبعاد الممارسات التي اتفق المحكمون على حذفها والتي حازت نسبة أقل من(75%)، وقد تمّ اعتماد هذه النسبة كمعيار لقبول الممارسات حسب ما ورد في العديد من الدراسات والأبحاث، ومنها دراسة (السباعي، 2018).

5. الصورة النهائية للقائمة: في ضوء ما أسفرت عنه عملية التحكيم، تم إجراء التعديلات المناسبة التي أشار إليها المحكمين والوصول إلى القائمة بصورتها النهائية، حيث اشتملت القائمة على (5) محاور أساسية يندرج تحتها (42) عبارة فرعية، ملحق (3)، والجدول الآتي يوضح ذلك.

الجدول رقم(2): العبارات الفرعية للممارسات الاقتصادية موزعة على المحاور الأساسية

م	المحاور الأساسية	عدد العبارات الفرعية	العبارات
1	العمل ضمن فريق	8	1 – 8
2	البيع	14	9 – 22

3	الشراء	6	23- 28
4	التسويق	6	29 - 34
5	الترويج	8	35 - 42

وهذه هي الممارسات التي سيتم تصميم الاستبانة بناء عليها، **وبذلك تم الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث وهو: ما الممارسات الاقتصادية المناسبة لأطفال الروضة؟**

ثانياً- استبانة الاحتياجات التدريبية:

1. الهدف من الاستبانة: تعرف الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء الممارسات الاقتصادية.
2. وصف الاستبانة: تكونت الاستبانة من قسمين:

- ✓ القسم الأول: تضمّن مقدمة توضح الهدف من الاستبانة، والتعريف بمتغيرات البحث.
- ✓ القسم الثاني: تضمن بنود الاستبانة التي تعبر عن احتياجات المعلمات في الممارسات الاقتصادية، وقد تم توزيعها على خمس أبعاد رئيسية، تشمل (51) احتياجاً فرعياً، وقد تم إعطاء كل احتياج من الاحتياجات وزناً متدرجاً وفق مقياس ليكرت الخماسي، لتقدير هذه الاحتياجات من حيث ضرورة التدرب عليها، حيث وزعت الدرجات على النحو الآتي:

- حاجة كبيرة جداً: 5 درجات
- حاجة كبيرة: 4 درجات
- حاجة متوسطة: 3 درجات
- حاجة ضعيفة: درجتان
- حاجة ضعيفة جداً: درجة واحدة

3. **الخصائص السيكومترية لاستبانة الاحتياجات التدريبية:**

أولاً: صدق الاستبانة: للتأكد من صدق الاستبانة اتبعت الباحثة الطرق الآتية:

- **صدق المحتوى:** قامت الباحثة بعرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين، ملحق (1)، وذلك لإبداء آرائهم فيما يأتي:

- ✓ التأكد من مناسبة بنود الاستبانة للأهداف المرجوة منها.
- ✓ مدى وضوح البنود وصحة صياغتها اللغوية.
- ✓ اقتراح ما يرونه مناسباً من التعديلات.

وقد تمّ الأخذ بآراء المحكمين وملاحظاتهم، كما تم حساب نسبة اتفاق المحكمين على كل عبارة من عبارات الاستبانة باستخدام معادلة كوبر، وإجراء التعديلات اللازمة، جدول (3)،

الجدول رقم (3): نسب اتفاق المحكمين على بنود استبانة الاحتياجات التدريبية

رقم الفقرة	نسبة الموافقين	رقم الفقرة	نسبة الموافقين	رقم الفقرة	نسبة الموافقين	رقم الفقرة	نسبة الموافقين
البعد الأول		13	%100	26	%77	39	%56
1	%90	14	%67	27	%66	40	%100
2	%100	15	%89	28	%100	41	%33
3	%75	16	%56	29	%100	42	%81
4	%81	17	%100	30	%100	البعد الخامس	
5	%90	18	%100	البعد الرابع		43	%100
6	%100	19	%77	31	%100	44	%78
7	%100	20	%33	32	%44	45	%88
8	%100	21	%100	33	%88	46	%89
9	%56	22	%56	34	%77	47	%100
10	%44	البعد الثالث		35	%56	48	%67
البعد الثاني		23	%89	36	%100	49	%100
11	%100	24	%100	37	%77	50	%100
12	%89	25	%89	38	%78	51	%89

ويبين الجدول السابق أن نسب الاتفاق تراوحت بين (33- 100%) وقد تم استبعاد العبارات التي حازت على نسبة أقل من (75%) من آراء المحكمين، وبذلك أصبحت الاستبانة مكونة من (40) بنداً موزعاً على خمس أبعاد أساسية.

- **صدق الاتساق الداخلي:** لحساب صدق الاتساق الداخلي، قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية خارج عينة البحث، وهي مكونة من (50) معلمة من معلمات رياض الأطفال، ومن ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات كل بند من بنود الاستبانة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وأيضاً معامل الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للاستبانة، الجدولين الآتيين يوضحان ذلك.

الجدول رقم (4): معاملات الاتساق الداخلي لبنود استبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمات مع الدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع		البعد الخامس	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
1	0,83**	9	0.63**	17	0.63**	25	0.40*	33	0.80**
2	0,67**	10	0.66**	18	0.71**	26	0.55**	34	0.88**
3	0,73**	11	0,78**	19	0,73**	27	0.69**	35	0.68**
4	0,84**	12	0.53**	20	0.81**	28	0.76**	36	0.76**
5	0.69**	13	0.46**	21	0.41*	29	0.84**	37	0.66**
6	0.70**	14	0.67**	22	0.40*	30	0.82**	38	0.71**

0.44*	39	0.71**	31	0.86**	23	0.49**	15	0.58**	7
0.79**	40	0.65**	32	0.60**	24	0.63**	16	0.72**	8

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

*Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

الجدول رقم (5): معاملات الاتساق الداخلي لكل بعد مع الدرجة الكلية لاستبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمات

الأبعاد	معامل الارتباط
البعد الأول	0.71**
البعد الثاني	0.80**
البعد الثالث	0.76**
البعد الرابع	0.78**
البعد الخامس	0.80**

ويتضح من خلال الجدولين السابقين، أن جميع معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها جيدة وهي دالة عند مستوى دلالة (0,01) و (0.05) مما يدل على أن استبانة الاحتياجات التدريبية تتمتع بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي.

ثانياً: ثبات الاستبانة: للتأكد من ثبات استبانة الاحتياجات التدريبية اتبعت الباحثة الطرق الآتية:

- **الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:** للتأكد من ثبات الاستبانة، تم حساب معامل ألفاكرونباخ لكل بعد من أبعاد الاستبانة، وكذلك على الاستبانة ككل، حيث بلغت قيمته (0.82) وهي قيمة جيدة، الجدول (6).
- **الثبات بطريقة التجزئة النصفية:** تم حساب معامل ثبات التجزئة النصفية للاستبانة حيث بلغت قيمته (0.79) وهي قيمة جيدة، وهذا يدل على ثبات الاستبانة وصلاحيتها للتطبيق، والجدول الآتي يوضح النتائج.

الجدول رقم (6): ك قيم معاملات ثبات استبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمات

الأبعاد	عدد المفردات	قيمة معامل الثبات	
		ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
البعد الأول	8	0.73	0.72
البعد الثاني	8	0.71	0.83
البعد الثالث	8	0.75	0.93
البعد الرابع	8	0.73	0.85
البعد الخامس	8	0.87	0.75
الاستبانة ككل	40	0.82	0.79

ويتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معامل الثبات جيدة وهي دالة إحصائياً، وهذا يدل على ثبات الاستبانة.

4. **الصورة النهائية لاستبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمات:** تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (5) أبعاد أساسية، وهي العمل ضمن فريق- البيع- الشراء- التسويق- الترويج. يندرج تحتها (40) بنداً فرعياً، وهي على النحو الآتي:
   * البعد الأول: العمل ضمن فريق، ويشمل على (8) بنود فرعية.
   * البعد الثاني: البيع، ويشمل على (8) بنود فرعية.
   * البعد الثالث: الشراء، ويشمل على (8) بنود فرعية.

* البعد: الرابع: التسويق، ويشمل على (8) بنود فرعية.
* البعد الخامس: الترويج، ويشمل على (8) بنود فرعية.

وبذلك أصحبت الاستبانة في صورتها النهائية صالحة كأداة لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمات، ملحق (4).

11- عرض النتائج ومناقشتها:

❖ **النتائج المتعلقة بالسؤال الأول؛ وهو: ما الممارسات الاقتصادية المناسبة لأطفال الروضة؟**

وقد تمت الإجابة عن هذا السؤال عند بناء قائمة الممارسات الاقتصادية وضبطها وفق ما ورد في القسم الخاص بإجراءات إعداد القائمة.

❖ **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني؛ وهو: ما الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء الممارسات الاقتصادية؟** للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق استبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال، حيث بلغ عدد أفراد العينة (95) معلمة، ثم تم حساب المتوسطات والتكرارات والأوزان النسبية لكل بند من بنود الاستبانة، وذلك بعد تحديد معياراً للحكم على درجة الاحتياج، حيث تم حسابها وفق مقياس ليكارت الخماسي (Likart Scale) على النحو الآتي:

الجدول رقم (7): المعيار المعتمد عند تفسير النتائج الخاصة بالاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال

م	التقدير	تقدير مستوى الاحتياج
1	درجة منخفضة جداً	من 1 إلى 1.8
2	درجة منخفضة	من 1.81 إلى 2.6
3	درجة متوسطة	من 2.61 إلى 3.4
4	درجة كبيرة	من 3.41 إلى 4.2
5	درجة كبيرة جداً	من 4.21 إلى 5

وفيما يلي عرض الجداول المتعلقة بالاحتياجات التدريبية في كل بعد من أبعاد الاستبانة.

أولاً- النتائج المتعلقة بالاحتياجات التدريبية في بُعد العمل ضمن فريق:

الجدول رقم(8): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والأوزان النسبية للاحتياجات التدريبية المتعلقة في البُعد الأول

البعد الرئيسي	رقم الاحتياج	درجة الاحتياج										المتوسط الموزون	التقدير
		كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً			
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
العمل ضمن فريق	1	27	36	43	57.3	10	13.3	10	13.3	5	6.6	4.83	كبيرة جداً
	2	29	38.6	25	33.3	20	26.6	9	12	12	16	4.47	كبيرة جداً
	3	52	69.3	15	20	13	17.3	9	12	6	8	5.11	كبيرة جداً
	4	43	57.3	29	38.7	9	12	7	9.3	7	9.3	5.05	كبيرة جداً
	5	40	53.3	32	42.6	8	10.6	7	9.3	8	10.6	4.99	كبيرة جداً
	6	60	80	17	22.6	9	12	6	8	3	4	5.47	كبيرة جداً
	7	30	40	30	40	10	13.3	10	13.3	15	20	4.47	كبيرة جداً
	8	37	49.3	22	29.3	10	13.3	12	16	14	18.6	4.55	كبيرة جداً
البعد ككل												4,33	كبيرة جداً

يوضح الجدول السابق أن جميع متوسطات بنود الاحتياجات التدريبية في مجال العمل ضمن فريق، تراوحت ما بين (4,33 و 5,47) أي أن درجة الاحتياج كبيرة جداً، وأن أكثرها إلحاحاً تمثل في:

- رقم (6) وهو " تطبيق المراحل الأربعة لبناء الفريق": وهذا يعني أنه احتل المرتبة الأولى بين بنود بُعد العمل ضمن فريق، وقد يعزى ذلك إلى رغبة المعلمات بالتعرف إلى كيفية تطبيق هذه المراحل بشكل علمي صحيح، لأنه لا يمكن للمعلمة أن تؤدي أي مهمة تربوية بشكل مرتجل ودون الاستناد إلى الأسس العلمية الصحيحة في تطبيقها، الأمر الذي يجنبها الكثير من المواقف الطارئة والمحرجة، خاصة أن المعلمات أبدين عدم التركيز على تدريب الأطفال على مثل هذه الممارسات في الروضة، وذلك لاعتقادهن بعدم قدرة الطفل على الانخراط في العمل مع الفريق، وأن تطبيق ذلك يمكن أن يؤدي إلى حدوث فوضى داخل غرفة النشاط، وقد بينت دراسة (دالاتي، 2020) أن نسبة توافر مهارة العمل ضمن فريق لدى أطفال الروضة قد بلغت (70%) بدرجة ضعيفة، و(15%) بدرجة متوسطة، و(15%) بدرجة جيدة، وذلك من وجهة نظر المعلمات، وقد عزت الباحثة هذه النتيجة إلى افتقار المعلمات للمعرفة النظرية والعملية لكيفية تطبيق هذه المهارة وتنميتها لدى الطفل، على الرغم من وجود استعداد لدى الطفل لممارسة العمل ضمن فريق.
- وقد بلغ المتوسط الموزون للبعد ككل (4,33)، مما يعني أن هناك احتياجاً بدرجة كبيرة جداً بحسب معيار الحكم على مستوى الاحتياج في الجدول (7)

ثانياً- النتائج المتعلقة بالاحتياجات التدريبية في بُعد البيع :

الجدول رقم (9): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والأوزان النسبية للاحتياجات التدريبية المتعلقة في بعد البيع

البعد الرئيسي	رقم الاحتياج	درجة الاحتياج										المتوسط الموزون	التقدير
		كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً			
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
البيع	1	37	49.3	26	34.6	12	16	9	12	11	14.6	4.72	كبيرة جداً
	2	36	48	24	32	13	17.33	13	17.3	9	12	4.67	كبيرة جداً
	3	38	50.6	20	26.6	16	21.33	11	14.6	10	13.3	4.67	كبيرة جداً
	4	10	13.3	10	13.3	15	20	27	36	33	44	2.96	متوسطة
	5	32	42.6	27	36	15	20	12	16	9	12	4.61	كبيرة جداً
	6	7	9.33	10	13.3	15	20	26	34.6	37	49.3	2.79	متوسطة
	7	39	52	23	30.6	12	16	9	12	12	16	4.71	كبيرة جداً
	8	42	56	20	26.6	12	16	9	12	12	16	4.75	كبيرة جداً
البعد ككل		3,08											متوسطة

يوضح الجدول السابق أن جميع متوسطات بنود الاحتياجات التدريبية في مجال البيع، تراوحت ما بين (2,79 و 4,75) أي أن درجة الاحتياج كبيرة جداً، وأن أكثرها إلحاحاً تمثل في:

- رقم (8) وهو" استخدام استراتيجيات مناسبة لتدريب الأطفال على البيع": وهذا يعني أنه احتل المرتبة الأولى بين بنود مجال البيع، ويمكن القول أنه على الرغم من معرفة المعلمات بكيفية تطبيق الاستراتيجيات في أنشطة الروضة إلا أنهن بحاجة حسب رأيهن إلى الإلمام بطريقة اختيار الاستراتيجية المناسبة لتدريب الأطفال على الممارسات الاقتصادية بشكل خاص، والتي من ضمنها أنشطة البيع، فالطريقة التي تناسب نشاط في التسويق، قد لا تناسب نشاط آخر في البيع، كما قد يعود ذلك إلى وعي المعلمات بأهمية الحصول على تدريب أكاديمي يحسّن من أسلوبهن في تقديم المعلومات والأنشطة بطرق سليمة، حيث لا يمكن للطفل أن يستفيد من هذه الأنشطة دون استخدام طريقة أو استراتيجية سليمة تُعرض من خلالها، وهذا يتوقف على المعلمة المتمكنة والطريقة التي تعرض فيها النشاط أو المعلومات للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة، وهذا ما أكدته دراسة (فراج، 2019) والتي بينت فاعلية استخدام استراتيجية الدراما في تنمية القيم الاقتصادية لدى طفل الروضة، حيث أثبتت فاعلية هذه الطريقة بوصفها إحدى الاستراتيجيات المناسبة لتدريب الأطفال على ممارسة أنشطة التربية الاقتصادية في الروضة، والتي كان من ضمنها نشاط البيع، وهذا يدل على مدى أهمية تدريب المعلمات على اختيار الاستراتيجية المناسبة لتنفيذ وتطبيق الأنشطة في الروضة.

- وقد بلغ المتوسط الحسابي للبعد ككل (3,08)، مما يعني أن هناك احتياجاً بدرجة متوسطة لدى المعلمات على التدرب في مجال البيع.

ثالثاً- النتائج المتعلقة بالاحتياجات التدريبية في بُعد الشراء:

الجدول رقم (10): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والأوزان النسبية للاحتياجات التدريبية المتعلقة في بعد الشراء

البعد الرئيسي	رقم الاحتياج	درجة الاحتياج										المتوسط الموزون	التقدير
		كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً			
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
الشراء	1	30	40	29	38.6	12	16	16	21.3	8	10.6	4.56	كبيرة جداً
	2	25	33.3	19	25.3	18	24	18	24	15	20	4.08	كبيرة
	3	40	53.3	28	37.3	9	12	12	16	6	8	4.92	كبيرة جداً
	4	30	40	19	25.3	17	22.6	15	20	14	18.6	4.28	كبيرة جداً
	5	18	24	14	18.7	12	16	22	29.3	29	38.6	3.4	كبيرة
	6	33	44	23	30.6	11	14.6	16	21.3	12	16	4.45	كبيرة جداً
	7	21	28	17	22.6	15	20	20	26.6	22	29.3	3.73	كبيرة
	8	38	50.6	22	29.3	15	20	11	14.6	9	12	4.72	كبيرة جداً
البُعد ككل		3,41											كبيرة

يوضح الجدول السابق أن جميع متوسطات بنود الاحتياجات التدريبية في مجال الشراء، تراوحت ما بين (3,4 و 4,92) أي أن درجة الاحتياج كبيرة جداً، وأن أكثرها إلحاحاً تمثل في:

- رقم (3) وهو" تعرف مهارات التفاوض مع البائع عند الشراء": وهذا يعني أنه احتل المرتبة الأولى بين بنود بُعد الشراء، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن المعلمات يعتبرن أن هذه المهارة لا يمكن تطبيقها مع الأطفال، أو أنها لا تتناسب مع المرحلة العمرية للأطفال، خاصة وأن هناك تشابهاً بين الأساليب التي يستخدمها الأفراد عامة في التفاوض وبين الأساليب التي يستخدمها الأطفال بشكل خاص، ولذلك وجدت المعلمات أنهن بحاجة للتعرف على هذه المهارات بصورة أدق وأوسع، وقد بينت دراسة (عبد الملاك، 2011) التي اهتمت بالكشف عن أساليب التفاوض لدى أطفال ما قبل المدرسة، ووجدت أن هناك تشابهاً بين ما يستخدمه الأطفال الصغار في الروضة، وبين ما يستخدمه الكبار عادة، كما أن تدريب الأطفال على هذه المهارات في وقت مبكر يساعد على إعدادهم إعداداً جيداً للحياة العملية والاجتماعية والمهنية لاحقاً، وهذا ما أكدته دراسة (الشرقاوي وابراهيم، 2017) والتي أثبتت إمكانية تنمية مهارات التفاوض لأطفال الرياض، من خلال التخطيط لأنشطة الروضة ومن ضمنها أنشطة الشراء.
- وقد بلغ المتوسط الحسابي للبُعد ككل (3,41)، مما يعني أن هناك احتياجاً بدرجة كبيرة لدى المعلمات على التدرب في مجال الشراء

رابعاً- النتائج المتعلقة بالاحتياجات التدريبية في بُعد التسويق:

الجدول رقم (11): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والأوزان النسبية للاحتياجات التدريبية المتعلقة في بعد التسويق

البعد الرئيسي	رقم الاحتياج	درجة الاحتياج										المتوسط الموزون	التقدير
		كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً			
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
التسويق	1	37	49.3	27	36	10	13.33	12	16	9	12	4.75	كبيرة جداً
	2	39	52	25	33.3	13	17.33	10	13.3	8	10.6	4.83	كبيرة جداً

	3	13	17.3	12	16	18	24	33	44	19	25.3	3.36	متوسطة
	4	40	53.3	25	33.3	12	16	11	14.6	7	9.33	4.87	كبيرة جداً
	5	10	13.3	16	21.3	12	16	14	18.6	43	57.3	2.95	متوسطة
	6	38	50.6	31	41.3	11	14.67	8	10.6	7	9.33	4.93	كبيرة جداً
	7	38	50.6	19	25.3	10	13.33	16	21.3	12	16	4.53	كبيرة جداً
	8	14	18.6	15	20	13	17.33	26	34.6	27	36	3.31	متوسطة
البعد ككل	3,05												كبيرة

يوضح الجدول السابق أن جميع متوسطات بنود الاحتياجات التدريبية في بُعد التسويق، تراوحت ما بين (2,92 و 4,93) أي أن درجة الاحتياج كبيرة، وأن أكثرها إلحاحاً:

- رقم (6) وهو " تعرف استراتيجيات التسويق المناسبة للمنتج": وهذا يعني أن هناك اتفاقاً في الحاجة للتدريب على هذا البند بدرجة كبيرة، وأنه احتل المرتبة الأولى بين بنود بُعد التسويق، مما يدل على أن المعلمات بحاجة إلى خلفية معرفية تتصل بالتعرف إلى الاستراتيجيات التي يمكن اتباعها لممارسة التسويق بصورة خاصة، والاطلاع أيضاً على الاستراتيجيات الحديثة في هذا المجال وكيفية تطبيقها، حيث أثار ذلك التساؤل لديهن حول مدى التشابه بين الاستراتيجيات المتبعة في تنفيذ أنشطة الروضة بشكل عام وبين الاستراتيجيات المتعلقة بالتسويق، وبالتالي وجدن أن لديهن نقص في المعرفة النظرية حول هذا الموضوع، وهذا ما أكدته دراسة (الحمود، 2010) والتي بينت أن من الصعوبات التي تواجه معلمة الروضة في أثناء بناء أسس التربية الاقتصادية، هي الالتزام باتباع الطرائق والاستراتيجيات الحديثة في تعليم القيم الاقتصادية، وأن هناك فروقاً دالة بين المعلمات في تفضيلهن لاستخدام طريقة أو أسلوب على آخر.
- وقد بلغ المتوسط الحسابي للبعد ككل (3,05)، مما يعني أن هناك احتياجاً بدرجة كبيرة لدى المعلمات على التدرب في مجال التسويق، بحسب معيار الحكم على مستوى الاحتياج في الجدول (7).

خامساً– النتائج المتعلقة بالاحتياجات التدريبية في بُعد الترويج:

الجدول رقم(12): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والأوزان النسبية للاحتياجات التدريبية المتعلقة في بعد الترويج

البعد الرئيسي	رقم الاحتياج	درجة الاحتياج										المتوسط الموزون	التقدير
		كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً			
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
الترويج	1	32	42.6	25	33.3	12	16	14	18.6	12	16	4.48	كبيرة جداً
	2	34	45.3	26	34.6	10	13.33	12	16	13	17.3	4.55	كبيرة جداً
	3	12	16	10	13.3	15	20	24	32	34	45.3	3.03	متوسطة
	4	35	46.6	23	30.6	15	20	12	16	10	13.3	4.61	كبيرة جداً
	5	25	33.3	19	25.3	22	29.3	17	22.6	12	16	4.17	كبيرة جداً
	6	12	16	12	16	14	18.67	17	22.6	40	53.3	2.99	متوسطة
	7	35	46.6	26	34.6	15	20	9	12	10	13.3	4.69	كبيرة جداً
	8	39	52	22	29.3	16	21.33	9	12	9	12	4.77	كبيرة جداً
البعد ككل	3.7												كبيرة

يوضح الجدول السابق أن جميع متوسطات بنود الاحتياجات التدريبية في بعد الترويج، تراوحت ما بين (2,99 و 4,77) أي أن درجة الاحتياج كبيرة جداً، وأن أكثرها إلحاحاً تمثل في:

- رقم (8) وهو"تطبيق خطوات تصميم الإعلان لترويج المنتج": وهذا يعني أنه احتل المرتبة الأولى بين بنود بُعد الترويج، حيث عدّت المعلمات أن هذا البند هو الأكثر أهمية من بين بنود بعد الترويج، كونه يتضمن الجانب الإجرائي التطبيقي لممارسة الترويج، والذي هن بحاجة إليه، خاصة وأنهن لا يمتلكن المعرفة الكافية حول هذه الخطوات، وهذا يعكس رغبتهن وجديتهن في العمل، وطموحهن في التجديد والتطوير المعرفي، الأمر الذي يشعرهن بأنهن قادرات على مواكبة كل ماهو جديد في الميدان التربوي.

- وقد بلغ المتوسط الموزون للبعد ككل (3,7)، مما يعني أن هناك احتياجاً بدرجة كبيرة لدى المعلمات على التدرب في مجال الترويج، بحسب معيار الحكم على مستوى الاحتياج في الجدول (7).

وقد تم ترتيب الاحتياجات التدريبية للمعلمات على الممارسات الاقتصادية من حيث أكثرها احتياجاً للتدريب كالآتي:

الجدول رقم (13): نتائج ترتيب الاحتياجات التدريبية للمعلمات في ضوء الممارسات الاقتصادية

	م	الأبعاد الرئيسية	درجة الاحتياج		
			المتوسط الموزون	التقدير	ترتيب
الممارسات الاقتصادية	1	العمل ضمن فريق	4,33	كبيرة جداً	1
	2	البيع	3,08	متوسطة	4
	3	الشراء	3,41	كبيرة	3
	4	التسويق	3,05	كبيرة	5
	5	الترويج	3.7	كبيرة	2

ويوضح الجدول السابق أن أكثر الممارسات الاقتصادية احتياجاً للتدريب كان على الترتيب، بعد العمل ضمن فريق، الذي جاء في المرتبة الأولى، يليه بعد الترويج، في المرتبة الثانية، ثم بعد الشراء، في المرتبة الثالثة، وبعد البيع في المرتبة الرابعة، وأخيراً بعد الترويج، في المرتبة الخامسة.

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

- تصميم برنامج لمعلمات رياض الأطفال لتدريبهم على كيفية تنفيذ الأنشطة المتعلقة بالممارسات الاقتصادية بناء على الاحتياجات التدريبية التي تم رصدها.
- الاهتمام بدمج الممارسات الاقتصادية في منهاج رياض الأطفال.
- إعداد دليل للمعلمة يتضمن أنشطة خاصة بالتربية الاقتصادية داخل خبرات المنهاج في رياض الأطفال.
- إجراء دراسة لتحليل محتوى منهاج رياض الأطفال في ضوء الممارسات الاقتصادية.

المراجع العربية:

1- أبو العلا، يسرى (2013): ***علم الاقتصاد***، القاهرة: دار الفكر الجامعي.

2- اسماعيل، انشراح (2010). *برنامج مقترح لتنمية الكفايات المهنية اللازمة لمربيات رياض الأطفال بالجمهورية اليمنية في ضوء معايير الاعتماد المهني*، **(رسالة ماجستير غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

3- اسماعيل، محمد ومرسي، منال(2011). ***المدخل إلى رياض الأطفال (2)***، منشورات جامعة البعث، كلية التربية.

4- أمين مروه (2013). تنمية بعض المفاهيم الاقتصادية لدى الأم وأثرها على طفل الروضة، ***مجلة البحث العلمي في التربية***، ج(1)، ع(14)، ص 264- 295.

5- الجعبري، طارق (2006). *الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال الأهلية في مدينة الخليل*، **(رسالة ماجستير غير منشورة)** كلية الدراسات العليا، جامعة القدس.

6- الجندي، إكرام وشلبي، ريمان (2019). فاعلية بعض الممارسات الاقتصادية لتهيئة طفل الروضة للتفكير بعقلية اقتصادي صغير في ضوء التحديات الاقتصادية الراهنة، ***المجلة التربوية***، العدد (64). 50- 88.

7- الحسيني، مروة (2018). توظيف الأنشطة التعبيرية في تنمية بعض المفاهيم الاقتصادية لدى طفل الروضة في ضوء متطلبات العصر، ***مجلة الطفولة***، ع (39)، 487- 541.

8- الحمود، هناء (2010). *دور معلمة الروضة في بناء القيم الاقتصادية لدى أطفال الرياض مابين سن (5-6) سنوات*. **(رسالة ماجستير غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة دمشق.

9- حنفي، هشام (2012). فاعلية برنامج مقترح في تنمية المفاهيم الاقتصادية لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ***مجلة القراءة والمعرفة***، ع(123)، ص 139-163.

10- حنفي، هشام (2012). فاعلية برنامج مقترح في تنمية المفاهيم الاقتصادية لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ***مجلة القراءة والمعرفة***، ع(123)، ص 139- 163.

11- الخضر، نيروز (2019). *فاعلية برنامج مقترح قائم على الأنشطة المتكاملة لتنمية بعض المفاهيم الاقتصادية لدى طفل الروضة*، **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة البعث.

12- دالاتي، أسماء (2019). درجة توافر مهارات فريق العمل لدى أطفال الروضة من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال في مدينة حمص، ***مجلة جامعة البعث، م(42)***، ع(36)، 11- 52.

13- الدهشان، جمال (2017). الاحتياجات التدريبية، مفهومها- أهميتها- أساليب تحديدها، ***مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس***، عدد خاص، 38-27.

14- راشد، علي.(2005): ***كفايات الأداء التدريسي***، القاهرة: دار الفكر العربي.

15- زارع، أحمد (2014). فاعلية استخدام الألعاب الذكية التفاعلية في تنمية المفاهيم الاقتصادية ومهارات التربية التفكير البصري لدى التلاميذ الموهوبين، ***مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية***، ع (60)، 132- 172.

16- الزبيدي، نوال (2010). *برنامج تدريبي مقترح لمعلمات رياض الأطفال بأمانة العاصمة في ضوء احتياجاتهن التدريبية*، **(رسالة ماجستير غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة صنعاء.

17- السباعي، ضحى تحسين (2018). *فاعلية برنامج مقترح قائم على التدريب المتمايز للقائمين على تربية طفل الروضة في تحقيق الأهداف الاجتماعية والوجدانية في أثناء الأزمات* **(رسالة دكتوراه غير منشورة)**. كلية التربية، جامعة البعث.

18- الشرقاوي، سعدية وابراهيم، محمد (2017). فعالية برنامج قائم على طريقة المشروع في تنمية مهارات التفاوض لدى طفل الروضة، ***المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال***، العدد (11)، ص: 487- 512.

19- شويطر، عيسى (2009). ***إعداد وتدريب المعلمين***، الدمام: دار ابن الجوزي.

20- الصادق، حنان محمد(2018). دراسة تقويمية لأبعاد التربية الاقتصادية للطفل في ضوء المعايير القومية لرياض الأطفال، ***مجلة الطفولة***، العدد (28)، يناير 2018.

21- الطعاني، حسن (2003). ***التدريب مفهومه وفعاليته، بناء البرامج التدريبية وتقويمها***. عمان: دار الشروق.

22- عبد القادر، سيد (2007). ***التربية الاجتماعية والدينية في رياض الأطفال***، دار المسيرة، الأردن.

23- عبد الملاك، نيفين (2011). *أساليب التفاوض لدى أطفال ما قبل المدرسة*، **(رسالة دكتوراه غير منشورة)**، جامعة عين شمس، معه الدراسات التربوية.

24- عبيد، أمل (2012). فاعلية برنامج تدريبي قائم على فنية دي بونو لقبعات التفكير الست لإكساب معلمة الروضة بعض مهارات الحل الابتكاري للمشكلة وتأثيره على اكتساب الطفل لتلك المهارات، ***مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، م(3)***، ع(23). 70 -108.

25- العساف، عبد المعطي (2000). ***التدريب وتنمية الموارد البشرية***، عمان: دار زهران.

26- العواد، منى (2009). *تحديد الحاجات التدريبية لمربيات رياض الأطفال أثناء الخدمة في مجال المنهج*، **(رسالة ماجستير غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

27- العيوطي. ريهام (2013). *تنمية بعض المفاهيم الاقتصادية باستخدام الأنشطة المسرحية وعلاقتها بمظاهر السلوك التوافقي لدى طفل الروضة*، **رسالة دكتوراه (غير منشورة)**، كلية رياض الأطفال، جامعة بورسعيد.

28-فراج، عبير (2019). ***فاعلية برنامج دراما إبداعية في تنمية بعض القيم الاقتصادية لدى طفل الروضة، مجلة الطفولة*، العدد (32)**، مايو 2019، ص 451- 510.

29- محجوب، خالد (2018). بناء برنامج مقترح لتنمية الكفايات التعليمية الأدائية لمعلمات التعليم قبل المدرسة أثناء الخدمة بولاية الجزيرة – السودان، ***المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، مجلد.3***، ع.3، 704-719.

30- محمود، هنية (2013). *فاعلية برنامج مقترح لتنمية بعض المفاهيم الاقتصادية لدى طفل الروضة باستخدام التعلم النشط*، **رسالة دكتوراه (غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة أسيوط.

31- المغوش، علا سمير (2015). *فاعلية برنامج لتدريب معلمات رياض الأطفال على تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة* **(رسالة دكتوراه غير منشورة)**. كلية التربية، جامعة دمشق.

32- نصـــر الله، حنان (2019). **الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال من (4-5) ســـنوات من وجهة نظرهن. *مجلة جامعة حماه، م (2)*.** ع(2)، 109-130.

33- Borg, F (2017). Kids, Cash and Sustainability: Economic Knowledge and Behaviors among preschool Children. ***Cogent Education, V4***, N1. P6- 20.

34- Hill, A. (2010). Money Matters for the young learner, Social Studies and the Young Learner. V22. N3. P25- 31.

35- James D. (2001). Children's Ideas About Economic Concepts Before and After an Integrated Unit of Instruction, Children's ***Social and Economic Education***, ***Vol. (1),*** No. (1).

36- Sunaryo, S. U (2014). Developing An Economics Education Model For Children To Form Money-Saving Attitude, ***Interdisciplinary Journal Of Contemporary Research In Business***, 33(6), 65-70.

37- Vanlalthlana, L. (2014). "Modern Financial Education Practices Adopted by Household Investors for Children: A Study of Mizoram", The International Journal Of Business & Management; 2 (10), ISSN 2321 – 8916.

مستوى الوعي المعلوماتي باستخدام مصادر المعلومات على شبكة الانترنت
دراسة ميدانية على عينة من طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة دمشق

***د.علي عفيف تجور**

(الإيداع: 22 آب 2020، القبول: 1 تشرين الثاني 2020)

الملخص:

هدف البحث إلى تحديد مستوى الوعي المعلوماتي باستخدام مصادر المعلومات على شبكة الانترنت لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة دمشق، ولتحقيق هدف البحث أعدّ الباحث استبانة مؤلفة من (31) بنداً مقسمة على ثلاثة محاور: مهارات الوصول للمعلومات، مهارات تقييم المعلومات، مهارات استخدام المعلومات. وطُبقت الاستبانة على عينة مؤلفة من (112) طالباً وطالبة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي2019- 2020.

وتوصل البحث إلى النتائج الآتية:

- بلغت درجة الوعي المعلوماتي لدى طلبة الدراسات العليا (3.241) وهي درجة متوسطة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة حول مستوى وعيهم المعلوماتي باستخدام مصادر المعلومات على شبكة الانترنت تُعزى لمتغير الجنس.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة حول مستوى وعيهم المعلوماتي باستخدام مصادر المعلومات على شبكة الانترنت تُعزى لمتغير المستوى العلمي لصالح طلبة الدكتوراه.

الكلمات المفتاحية: الوعي المعلوماتي، مصادر المعلومات، شبكة الانترنت.

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

The level of informational awareness using information sources on the internet A field study on a sample of graduate students in the Faculties of Education

*DR. Ali Afif Tajjour

(Received: 22 August 2020, Accepted: 1 November 2020)

Abstract:

The aim of the research is to determine the level of information awareness by using information sources on the Internet among graduate students at the Faculty of Education at the University of Damascus, and to achieve the goal of the research, the researcher prepared a questionnaire consisting of (31) items divided into three axes: information access skills, information evaluation skills, information use skills . The questionnaire was applied to a sample of (112) male and female students during the second semester of the academic year 2019-2020.

The research reached the following results:

The degree of information awareness among postgraduate students reached (3.241), which is a medium degree.

-There are no statistically significant differences between the average scores of the sample members about their level of informational awareness using Internet information sources due to the gender variable.

- There are statistically significant differences between the average scores of the sample members about their level of informational awareness using information sources on the Internet due to the scientific level variable in favor of doctoral students.

Keywords: Informational awareness, Sources of information, World wide web

* Ph. d in education technology. department of instruction methods and curricula. faculty of education Damascus university.

1-المقدمة

أصبحت المعلومات ركيزة أساسية في المجتمعات، فقد ارتبطت بشتى مناحي الحياة، وتغيرت طبيعة الحاجة إلى المعلومات كما تغير شكل المعلومات وأساليب البحث عنها. وإن الإحاطة بأهمية المعلومات، واستغلالها، وإمكانية التعامل معها في الوقت المناسب وبالقدر المناسب لحل المشكلات المعلوماتية، وتلبية الحاجات البحثية بقدرات ذاتية تتناسب مع المتطلبات العصرية للوصول إلى مرحلة من الوعي المعلوماتي.

أصبح الوعي المعلوماتي ضرورة ملحة ومحطّ اهتمام الدول والمجتمعات في هذا العصر وذلك بعد التقدم التكنولوجي المتسارع، واعتماد الكثير من المهن والأعمال على المعلومات الدقيقة، فكان لا بد من تأسيس مجتمع واعٍ معلوماتياً، وذلك من خلال تشجيع أفراد المجتمع للتوجه نحو التثقف معلوماتياً، لأنهم الطاقة البشرية المؤهلة للتنمية والتقدم، وإن المؤسسات التعليمية وخصوصاً الجامعات هي مراكز للتعلم والبحث وتنمية القدرات البشرية. وبحاجة للاستفادة من هذه المعلومات، وإنتاج المزيد من المعرفة من خلال البحث العلمي، فالجامعة تهيئ الطالب لكي يتدرب على البحث العلمي وعلى التنقيب وجمع المعلومات وتحريرها، بغرض الوصول إلى معارف جديدة تضاف إلى رصيد المعرفة العلمية (بركات، 2012، 43).

وخلال عملية جمع المعلومات يتعامل طلبة الدراسات العليا مع أنواع مختلفة؛ منها: المصادر الورقية، كالكتب، الدوريات، تقارير البحوث...الخ، والمصادر الإلكترونية، ومنها: مصادر سمعية، ومصادر بصرية، ومصادر سمعبصرية كالتلفزيون والانترنت. لذا يجب على الطالب اعتماد الطرق المثالية في الوصول إلى المراجع، كالبحث في محركات البحث الأكاديمية، وفي الموسوعات العامة، وفي الموسوعات المتخصصة، والبحث في مواقع الأخبار، والبحث في المدونات.

وبما أن طلبة الدراسات العليا يعتمدون على البحث المنهجي في دراستهم، فقد أصبح من الضروري الاهتمام بمتابعة حاجاتهم ومتطلباتهم وإمكاناتهم المعلوماتية، والمهارات المتوفرة لديهم في البحث عن المعلومات وفقاً للمعايير الدولية للوعي المعلوماتي، حيث أن للوعي المعلوماتي أهمية كبيرة، بحيث يكون لدى الطالب القدرة على إدراك متى يحتاج إلى المعلومات، وقدرته على تحديد مكانه، ومن ثم تقييمها لاستخدامها على الوجه الأمثل بفاعلية وكفاءة.

ويسعى هذا البحث لتعرف درجة الوعي المعلوماتي باستخدام مصادر المعلومات على شبكة الانترنت لدى عينة من طلبة الدراسات العليا نظراً لما يتسمون به من طاقات وقدرات يمكن أن تستغل وتستثمر في بناء المجتمع.

1- مشكلة البحث:

تكمن إحدى أهم مزايا القرن الواحد والعشرين في وفرة المعلومات، وذلك نتيجة للتنوع في مصادرها، وتعدد طرائق الوصول إليها، مما يؤدي إلى صعوبة فهم المعلومات المتوفرة وأخذ المناسب منها وتحديد مدى مصداقيتها، ناهيك عن وجود تلك المعلومات بصيغ مختلفة ومتعددة. مما يعرض إلى زيادة الاهتمام بالوعي المعلوماتي؛ لأنه الوسيلة التي يستطيع الأفراد من خلالها التعامل مع المعلومات التي يحتاجون إليها، لذا فإن مسألة الوعي المعلوماتي مسألة تفرض نفسها بقوة في هذا العصر، لذلك تسعى العديد من الدول إلى نشرها والاهتمام بها لمواجهة التحديات التي يفرضها عصر المعلومات، وبما أن مفهوم الوعي المعلوماتي مازال جديدًا، فإن هذه الدراسة تسعى إلى تقصّي مدى الوعي المعلوماتي لدى عينة من طلبة الدراسات العليا في جامعة دمشق في أثناء استخدام المصادر المعلومات الإلكترونية. خاصة في ظل الدور الهام الذي يقوم به طلبة الجامعة عموماً، والدراسات العليا خصوصاً في المجتمع، بالإضافة إلى دور طلبة الدراسات العليا في البحث العلمي وطبيعة دراستهم المعتمدة أساسًا على البحث وتقصي المعلومات، فضلاً عن أن موضوع الوعي المعلوماتي، يعد حجر الزاوية في تطوير مهارات التعلم الذاتي، والتعلم المستمر، وذلك لأن إحدى المهارات الضرورية هي القدرة على البحث عن المعلومات وترتيبها وتنظيمها (اليونسكو، 2005)، ومن ثمّ فهم بحاجة إلى مهارات الوعي المعلوماتي لتطوير قدراتهم.

ويأتي الاهتمام بهذا الموضوع نتيجة إدراك الباحث أهمية مهارات الوعي المعلوماتي لدى طلبة الدراسات العليا، ومن خلال ما أكدته دراسات عدة عن الوعي المعلوماتي؛ كدراسة سكرودير وكاهوي (Schroeder& cahoy ، 2010)، ودراسة العسافين (2018)، التي أكدت افتقار غالبية الطلبة للمهارات المكتبية والبحثية والتكنولوجية، وهذا ما أكدته ملاحظات الباحث الشخصية، ومن منطلق أن قياس مستوى الطلبة يعد خطوة أولى لتحديد احتياجاتهم، ومن ثم البحث عن أفضل الوسائل والطرق، التي يمكن من خلالها إكساب الطلبة مهارات الوعي المعلوماتي، وعلى ذلك تحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الآتي:

ما مستوى الوعي المعلوماتي باستخدام مصادر المعلومات على شبكة الانترنت؟

2- **أهمية البحث:** تكمن أهمية البحث في:

2-1- قد يساعد إبراز أهمية الوعي المعلوماتي، وطرق الوصول إلى المعلومات، والبحث عنها، وتقيمها، حتى يتسنى لهم استخدامها في أبحاثهم.

2-2- قد يؤدي إلى تنمية الوعي المعلوماتي؛ لتمكين طلبة الدراسات العليا من التعامل مع التغيرات السريعة للمعلومات.

2-3- قد يمد أصحاب القرار بأفضل الوسائل والطرق المساعدة والداعمة، التي يمكن من خلالها إكساب الطلبة مهارات الوعي المعلوماتي.

3- أهداف البحث: يهدف هذا البحث إلى:

3-1- التعرف على مستوى وعي طلبة الدراسات العليا المعلوماتي، باستخدام مصادر المعلومات على شبكة الإنترنت.

3-2- التعرف على الفروق بين آراء عينة البحث حول درجة الوعي المعلوماتي وفقاً لمتغيرات (الجنس، المستوى العلمي).

4- **أسئلة البحث:**

4-1- ما مستوى وعي طلبة الدراسات العليا المعلوماتي باستخدام مصادر المعلومات على شبكة الإنترنت؟

4-2- هل توجد الفروق بين آراء عينة البحث حول درجة الوعي المعلوماتي وفقاً لمتغيرات (الجنس، المستوى العلمي).

5- فرضيات البحث: تمت معالجة الفرضيات الآتية عند مستوى دلالة (a= 0.05):

6-1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة حول درجة وعيهم المعلوماتي باستخدام مصادر المعلومات على شبكة الإنترنت تُعزى إلى متغير الجنس.

6-2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة حول درجة وعيهم المعلوماتي باستخدام مصادر المعلومات على شبكة الإنترنت تُعزى إلى متغير المستوى العلمي.

6- حدود البحث:

7-1- **الحدود الزمانية:** الفصل الثاني من العام الدراسي 2019-2020.

7-2- **الحدود المكانية:** كلية التربية بجامعة دمشق.

7-3- **الحدود البشرية:** طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة دمشق.

7- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

7-1- الوعي المعلوماتي: منظومة مهارات وقدرات تمكن الأفراد من تمييز وقت الاحتياج للمعلومات، ثم تحديدها وتقييمها لاستخدامها بعد ذلك بفاعلية (Sullivan,2002,11).

كما عرفته منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (UNESCO) بأنه "تحديد الحاجات والاهتمامات المعلوماتية، والقدرة على تحديد مكانها، وتقييمها، وتنظيمها، وخلقها بكفاءة، واستخدامها، والاتصال بالمعلومات لمعالجة القضايا والمشاكل، فهو شرط المشاركة في مجتمع المعلومات وجزء أساسي من حقوق الإنسان(.Webber & Johnston,2006).

- **يعرفه الباحث إجرائياً:** قدرة ومهارة طالب الدراسات العليا على تحديد المعلومات التي يحتاج إليها، وإمكانية الوصول إليها عبر مصادر المعلومات على شبكة الإنترنت، واستخدامها لإنجاز أبحاثه بشكل صحيح وسريع وبأقل جهد ممكن، وتقاس من خلال الدرجة الكليّة التي يحصل عليها أفراد عينة البحث على الأداة المُعَّدة لهذه الغاية.

7-2- مصادر المعلومات على شبكة الإنترنت: فئة عريضة ومتنوّعة من الأوعية، بداية من الدَّوْريات الإلكترونية وحتى الأقراص المُلَيزرة، وبداية من الكتب الإلكترونية وانتهاء بالمواقع الإلكترونية، وبداية من قوائم البريد الإلكتروني وحتى بُنوك المعلومات (حمدي، 2007، 26).

يعرفه الباحث إجرائياً: هي المعلومات كافة التي نحصل عليها بشكل غير ورقي وغير تقليدي، حيث تكون هذه المعلومات مخزّنة إلكترونياً على شبكة الإنترنت، وتؤخذ من مصادر عدّة ، تتمثل في: المواقع الإلكترونية، الموسوعات الرقمية، المدونات، قواعد البيانات، الصفحات الشخصية، المستودعات الرقمية، المجلات والدوريات
الإلكترونية، الكتب الإلكترونية.

7-3- طلبة الدراسات العليا: وهم الطلبة الملتحقون ببرامج الدراسات العليا (الماجستير والدكتوراه) في كلية التربية بجامعة دمشق لغاية الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2019-2020.

8- دراسات سابقة:

8-1- دراسة العمودي والسلمي(2008) السعودية.

عنوان الدراسة: الوعي المعلوماتي في المجتمع الأكاديمي دراسة تطبيقية على طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز.

هدف الدراسة: استكشاف واقع الوعي المعلوماتي لدى عينة من طالبات الدراسات العليا، ودور المكتبة الأكاديمية بجامعة الملك عبد العزيز.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج توافر مهارة تقييم المعلومات واستخدامها بشكل واضح لدى الطالبات، في حين ظهر افتقار غالبية الطالبات للمهارات المكتبية والبحثية والتكنولوجية، كما بينت النتائج أن أهم الصعوبات التي تواجه الطالبات قد تركزت حول مصادر المعلومات، وطرق استخدام المكتبة وخدماتها، وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق دالة في مستوى الوعي المعلوماتي تبعاً لمتغيري التخصص والمعدل التراكمي.

8-2-دراسة بركات (2012) فلسطين.

عنوان الدراسة: كفاءات الوعي المعلوماتي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في منطقة طولكرم التعليمية وفق المعايير العالمية.

هدف الدراسة: الكشف عن كفاءات الوعي المعلوماتي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، في منطقة طولكرم التعليمية وفق المعايير العالمية.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: إن مستوى كفاءات الوعي المعلوماتي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في منطقة طولكرم التعليمية وفق المعايير العالمية لهذه الكفاءات كان بمستوى مرتفع جداً، وجود فروق دالة إحصائياً في المستوى العام لكفاءات الوعي المعلوماتي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وفق المعايير العالمية تبعاً لمتغيري المعدل

التراكمي ومستوى السنة الدراسية؛ وذلك لصالح فئة الطلبة المتفوقين في المعدل التراكمي، والطلبة من مستوى السنة الرابعة والثالثة، بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى كفاءات
الوعي المعلوماتي العام لدى الطلبة تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص.

8-3- دراسة العسافين (2018) سورية.

عنوان الدراسة: الوعي المعلوماتي لدى طلاب كلية الإعلام بجامعة دمشق.

هدف الدراسة: معرفة درجة تعرف واقع الوعي المعلوماتي ومدى توافر مهاراته لدى طلاب الإعلام، وتعرف مهارة استخدام المكتبة ومصادرها بتلك الكلية.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج توافر مهارة تحديد الحاجة للمعلومات ومهارة التعامل مع المصادر الإلكترونية بشكل واضح بين طلاب عينة الدراسة، في حين ظهر افتقار غالبية الطلاب لمهارة التعامل مع المكتبة، كما اتضح أن أكثر الصعوبات التي تواجه الطلاب تركزت حول مصادر المعلومات الأجنبية واستخدام المكتبة.

8-4-دراسة العمروسي (2019) السعودية.

الوعي المعلوماتي وعلاقته بالتمكين النفسي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الملك خالد بالسعودية.

هدف الدراسة: معرفة درجة ممارسة الوعي المعلوماتي ومستوى التمكين النفسي لدي طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بأبها جامعة الملك خالد.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى نتائج منها: إن أفراد عينة الدراسة يمارسون الوعي المعلوماتي بدرجة تتراوح ما بين مرتفعة جداً ومرتفعة، ومستوى التمكين النفسي لديهم ما بين مرتفع جداً ومرتفع، وتوجد علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الوعي المعلوماتي والتمكين النفسي لديهم، كما توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة في الوعي المعلوماتي تُعزى للعمر الأكبر والذكور والدكتوراه والمستوى الدراسي، وإن الذكور أكثر كفاءة من الإناث، وطلبة الدكتوراه أكثر كفاءة من طلبة الماجستير في التمكين النفسي، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة في التمكين النفسي تُعزى للعمر وللمستوى الدراسي.

8-5- دراسة سكرودير وكاهوي (Schroeder& cahoy , 2010) الولايات المتحدة الأمريكية.

عنوان الدراسة:"تقييم التَّنوّر المعلوماتي: التعليم الفعال ومعايير رابطة الجامعات ومكتبات البحث (ACRL)".

هدف الدراسة: هدفت إلى تقويم مستوى التَّنوّر المعلوماتي لدى الطلبة الجامعيين، وفق معايير عالمية محددة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم.

عينة الدراسة: بلغ حجم عينة الدراسة (344) طالباً وطالبة ملتحقين للدراسة في جامعة أمريكية ، **نتائج الدراسة:** أظهرت النتائج أن مستوى التَّنوّر المعلوماتي للطلبة كان مرتفعاً، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التَّنوّر المعلوماتي لدى الطلبة تبعاً لمتغيرالتخصص لصالح الطلبة المتفوقين
والطلبة من التخصصات العلمية، وعدم وجود فروق في هذا المستوى تبعاً لمتغيرات الجنس الأكاديمي.

8-6- دراسة لوو وفريمان (Luu & Freeman ,2011). كندا واستراليا.

عنوان الدراسة: " تحليل العلاقة بين مستوى الوعي المعلوماتي وفعالية التواصل التكنولوجي". هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى الوعي المعلوماتي وفعالية التواصل التكنولوجي والتكيف الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين في كل من كندا واستراليا.

نتائج الدراسة: خلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط ايجابي بين مستوى الوعي المعلوماتي وفعالية التواصل والتكيف التكنولوجي والأكاديمي لدى الطلبة، ومن جهة أخرى أظهرت الدراسة وجود فروق في مستوى الوعي المعلوماتي لدى الطلبة تبعاً لمتغيري التخصص والمستوى الدراسي لصالح التخصصات العلمية والطلبة من السنوات الدراسية العليا.

8-7- دراسة غيلبفاسر (Gelbwasser ,2004). الولايات المتحدة الأمريكية.

عنوان الدراسة: " الوعي المعلوماتي لدى دارسي معاهد تعليم مدى الحياة".

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف مهارات الوعي المعلوماتي لدى الدارسين ومدى الحاجة إلى هذه المهارات

نتائج الدراسة: كان من أهم النتائج إدراك الحاجة إلى تعليم الوعي المعلوماتي، فضلاً عن استخدام طرق كثيرة لتنمية هذه المهارات تشمل التوعية المكتبية، والربط السريع بشبكة الإنترنت والدروس على الخط المباشر.

8-8- دراسة وين، شيه (Wen & Shih ,2008) الصين.

عنوان الدراسة: "كشف معايير كفايات التَّنوّر المعلوماتي لمعلمي المرحلة الأساسية والثانوية".

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى وضع معايير لكفاءة التَّنوّر المعلوماتي لدى معلمي المرحلة الأساسية والثانوية.

نتائج الدراسة: وجدت الدراسة أن بعد الاتجاه هو البعد الأكثر تأثيراً في تعزيز كفاءة التَّنوّر المعلوماتي لدى المعلمين، وفي رغبتهم المستقبلية لتطبيق تكنولوجيا المعلومات في التدريس. وأوصت الدراسة بالاستفادة من المعايير كأداة للتقويم الذاتي من قبل المعلمين، وكذلك الاستفادة منها كأساس للبرامج التدريبية التي يتم تنفيذها لمعلمي المرحلتين الأساسية والثانوية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسات السابقة العربية والأجنبية من حيث موضوعاتها وأهدافها ونتائجها، فقد تناولت دراسة العمودي والسلمي(2008)، ودراسة العسافين (2018)، ودراسة غيلبفاسر (Gelbwasser ،2004) الوعي المعلوماتي، وتناولت دراسة بركات (2012) كفاءات الوعي المعلوماتي، ودراسة العمروسي (2019) تناولت الوعي المعلوماتي وعلاقته بالتمكين النفسي، وتناولت دراسة سكرودير وكاهوي (Schroeder& cahoy ، 2010) تقييم التَّنوّر المعلوماتي، وتناولت دراسة لوو وفريمان (Luu & Freeman ،2011) تحليل العلاقة بين مستوى الوعي المعلوماتي وفعالية التواصل التكنولوجي، وتناولت دراسة وين وشيه (Wen & Shih ،2008) كشف معايير كفايات التَّنوّر المعلوماتي، حيث اتبعت الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي، أما بالنسبة للعينة فقد تنوعت من حيث حجمها، أما النتائج فقد كانت متنوعة وتؤكد أهمية الوعي المعلوماتي، أما الدراسة الحالية تتميز عن سابقتها بتركيزها على تعرف مستوى الوعي المعلوماتي لدى عينة من طلبة الدراسات العليا باستخدام المصادر المعلومات على شبكة الانترنت وأثر بعض المتغيرات (الجنس – المستوى العلمي – نوع الاختصاص)، بالإضافة للاختلاف بالمحتوى والمجتمع والعينة والبيئة والهدف من الدراسة، 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.

9- الإطار النظري:

9-1- مفهوم الوعي المعلوماتي:

يعد مصطلح الوعي المعلوماتي من المصطلحات الحديثة في عالم المعلومات، وقد اكتسب هذا المصطلح أهمية أكبر بعد ظهور الإنترنت وإتاحة المعلومات بسهولة، فالوعي المعلوماتي المشتمل على معرفة الشخص باحتياجاته المعلوماتية، وقدرته على تحصيلها، وتقييمها، واستخدامها بفاعلية وأخلاقية لدراسة قضايا ومشكلات واقعية، هو متطلب للمشاركة الفاعلة في مجتمع المعلومات، ولقد تطور مفهوم الوعي المعلوماتي منذ السبعينات من القرن الماضي، حيث قدم زوركوسكي _ وهو رئيس جمعية صناعة المعلومات_ مفهوماً جديداً للوعي المعلوماتي على أنه:" تدريب الناس على استخدام مصادر التعلم في

أعمالهم"(Bhola,2002, 3)، أي أن الأشخاص الذين لديهم وعي معلوماتي هم الأشخاص القادرون على حل مشاكلهم باستخدام مصادر معلومات عديدة ومتنوعة.

ومع مرور الوقت اكتسب مفهوم الوعي المعلوماتي واكتسب معاني جديدة، حيث أصبح وكما تعرفه جمعية المكتبات الأمريكية مجموعة القدرات التي يحتاج إليها الفرد ليعرف متى يكون هناك حاجة إلى المعلومة، وكيف يحدد مكانها ويقيمها، وكيف يستخدمها بشكل فعال (ALA,2000,p2).

وقد اختلفت هذه المعاني بعد ثورة الإنترنت واستخدام مصادر المعلومات على شبكة الإنترنت فأصبح الوعي المعلوماتي يشير إلى قدرة الفرد على أكتساب مهارة الوصول إلى المعلومات التي يحتاج إليها، وفهم كيفية استخدام التقنية في عمليات البحث وتقييم المعلومات والاستفادة منها واستخدامها بفاعلية، فضلاً عن فهم البنى التحتية للتقنية التي تعد أساس نقل المعلومات.

9-2- أهمية الوعي المعلوماتي: يمكن تحديد أهميّة الوعي المعلوماتي من خلال النقاط الآتية:

9-2-1- التعامل مع المتغيرات السريعة للمعلومات: لقد ظهر الوعي المعلوماتي لأن هناك كميات متزايدة من المعلومات أصبحت متوفرة من خلال الكتب –المجلات–ووسائل الإعلام– ومن الإنترنت، إلا أن نوعية هذه المعلومات وصلاحيتها متفاوتة؛ الأمر الّذي جعل الوعي المعلوماتي أكثر أهميّة من أيّ وقت مضى.

9-2-2- الاستخدام الأخلاقي للمعلومات: إن المعلومات يمكن أن تستخدم بشكل سلبي كما تستخدم بطرق إيجابية لذا فالوعي المعلوماتي بما يتضمن من مهارات تستدعي الاستخدام الأخلاقي للمعلومات حيث يتعلم الطلاب عن السرقات الأدبية، وحقوق المؤلف وتحديد معرفة ما يهمهم.

9-2-3- التعلم مدى الحياة: الوعي المعلوماتي يروج للتعلم مدى الحياة ومهارات الوعي المعلوماتي تجعل الأفراد قادرين على التعلم بأنفسهم مباشرة سواء في الجامعة أو في نواحي حياتهم كافة.

9-2-3- الإعداد للقوة العاملة: تتطلب العديد من الأعمال وجود أفراد قادرين على تزويد العمال بمهارات حل المشكلات ليكونوا قادرين على استكشاف التغيرات السريعة في المعلومات والتقنية. ويستطيع الطلبة أن يتعلموا ذلك من برامج الوعي المعلوماتي (العزري، 2011، 18-19).

9-2-4- حل المشكلات: تبرز أهمية الوعي المعلوماتي في الدور الذي يلعبه في تمكين الأفراد من حل المشكلات والإلمام بالمتغيرات المختلفة لبناء أحكام موضوعية عن مختلف ما يواجهونه من قضايا ومشكلات

وتيسير وصولهم إلى ما يحتاجونه من معلومات(http://www.library.uwf.edu)

9-3- مهارات الوعي المعلوماتي: تتمثل مهارات الوعي المعلوماتي في النقاط الآتية:

9-3-1- تحديد الحاجة للمعلومات وكيفية الوصول إليها: وتعني قدرة الباحث على تحديد المعلومات التي يحتاج إليها في بحثه ومعرفته بمصادر المعلومات المختلفة وإمكانية البحث في قواعد البيانات الإلكترونية سواء على موقع الجامعة أو عبر شبكة الإنترنت والوصول إلى المعلومات كاملة النص سواء في المراجع العربية أو الأجنبية بسهولة وسرعة والقدرة على تطوير معلوماته لإنجاز بحثه بشكل مبتكر وسد الفجوة البحثية أو ثغرة المعلومات بشكل متميز والحصول على الدعم والمساعدة بطرق مختلفة عند الحاجة إلى ذلك.

9-3-2- تقييم المعلومات واختيار المناسب منها: وتعني قدرة الباحث على قراءة المعلومات التي يحصل عليها قراءة ناقدة بشكل إيجابي لتحديد النقاط الرئيسية لبحثه وتقييم تلك المعلومات من حيث مصداقيتها وجودتها ودقتها وتقييم مصادرها واختيار المعلومات التي تناسب موضوع بحثه من أفضل المصادر المتاحة على شبكة الإنترنت واختيار المصادر المناسبة من موقع الجامعة وقدرته على فهم المعلومات التي جمعها وتفسيرها علمياً وتنظيمها وأنتقاد أبحاث الآخرين بإيجابية وتحديد الفائدة منها وتوثيق مصادرها بأسلوب علمي صحيح حتى يخرج بمعرفة جديدة تضيف لمجال البحث العلمي.

9-3-3- استخدام المعلومات: تعني قدرة الباحث على استخدام المعلومات التي لديه لإنجاز بحثه وتحمله المسؤولية الشخصية للبحث عن المعلومات واستخدامها في معالجة تساؤلات بحثه وتطوير تلك المعلومات باستمرار واتباع القواعد الأخلاقية في استخدامها والالتزام بالأمانة العلمية في الحصول عليها وتحمل مسؤولية توظيفها بشكل مبدع في بحثه وتوثيقها بطريقة صحيحة في ضوء القضايا الأخلاقية والقانونية المتعلقة بتقنيات المعلومات مع مراعاة حقوق النشر والملكية الفكرية للآخرين من أجل الخروج ببحث علمي يسهم إيجابياً في خدمة المجتمع.

9-4- مصادر المعلومات على شبكة الانترنت:

تنبغي الإشارة إلى أنَّ هناك العديدَ من المصطلحات المستخدمة للإشارة إلى هذه الفئة الخاصَّة من أوعية المعلومات، منها على سبيل المثال: الوثائق الإلكترونية، أو الوثائق الرَّقمية، أو المصادر الإلكترونية، أو المواد الإلكترونية، أو المجموعات الإلكترونية، وقد سعت الباحث إلى تخصيص بحثها في مجال المعلومات التي يتم الوصول إليها عبر شبكة الانترنت والتي هي جزء من مصادر المعلومات الإلكترونية والتي تعرّف بأنها تلك الفئة التي يتمُّ تسجيلها أو إنشاؤها واختزانها والبحث عنها، واسترجاعها وتناقلها واستخدامُها إلكترونيًّا أو رقميًّا بوساطة الحاسب الآلي، سواء كانت محمَّلة على أحد الوسائط المادِّية، كالأقراص المَرِنَة، أو الأقراص الصلبة، أو الأقراص المليزرة، أو مُتاحةً عبر الشَّبَكات"(جبال، 2010، https://www.alukah.net/library/0/26109/#_ftn3).

9-5- أهمية مصادر المعلومات على شبكة الإنترنت:

تعد مصادر المعلومات المتاحة على شبكة الإنترنت بأشكالها وأنواعها المختلفة مصدراً مهماً للمعلومة للباحثين في ظل التطور العلمي والبحثي، والتّنافس على إيصال المعلومة بأشكال مختلفة، والرغبة في الوصول السريع للمعلومات، وتكمن أهمية مصادر المعلومات على شبكة الإنترنت في النقاط الآتية:

- التعامل مع مصادر المعلومات على شبكة الإنترنت يؤمن جهة عريضة جداً في موضوع مختص أو أكثر.
- تعد من الأدوات مهمة في تمكين الباحث، وبلورة طرق تفكيره، وتمكينه من استيعاب وتدعيم المعلومات التي يلقنها له الأساتذة من خلال المحاضرات.
- حلت مصادر المعلومات على شبكة الإنترنت مشكلة المكان التي تعاني منها العديد من المكتبات، وحتى إتاحة ميزة التفاعلية، وهي القدرة على البحث في قواعد عديدة للربط الموضوعي.
- الرضا الذي يحصل عليه الباحث نتيجة لهذا التنوع من القدرات والسرعة والدقة، مما ينعكس إيجابياً على الباحثين عن المعلومة (جاسم، 2010، 158، 161).

10- إجراءات البحث:

10-1- منهج البحث: اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي نظراً لملاءمته لهذا النوع من الأبحاث حيث يستدعي وصف الظاهرة ثم القيام بتحليلها وصولاً إلى النتائج، ويعرف المنهج الوصفي التحليلي بأنه: "المنهج الذي يقوم على دراسة المشكلة كما هي موجودة في الواقع ويسهم في وصفها وصفاً دقيقاً ثم القيام بتحليلها وصولاً إلى النتائج" (الجراح، 2008، 75).

10-2- المجتمع الأصلي وعينة البحث: شمل المجتمع الأصلي للبحث جميع طلبة الدراسات العليا في كلية التربية والبالغ عددهم (480) طالباً وطالبة في كلية التربية، حسب إحصاءات مكتب الدراسات العليا في الكلية، وتم توزيع الاستبانات بالطريقة العشوائية حيث تم توزيع 150 استبانة على من استطاع الباحث التواصل معهم بشكل شخصي أو إلكترونياً، وقد تم استرجاع (133) استبانة مكتملة وصالحة للمعالجة الإحصائية، مع مراعاة عدم شمول العينة الاستطلاعية التي بلغت (32) طالباً وطالبة طبقت عليهم إجراءات حساب صدق ثبات الاستبانة، والجدول (1) يبين توزع أفراد عينة البحث حسب متغيرات الدراسة.

الجدول رقم (1): يبين توزع الطلاب وفق متغيرات الدراسة

المتغير	المستوى	العينة	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	51	%38.34
	إناث	82	%61.65
المستوى العلمي	ماجستير	87	%65.41
	دكتوراه	46	%34.85

11-3-أداة البحث:

قام الباحث بتصميم الاستبانة بهدف تحديد مستوى الوعي المعلوماتي باستخدام مصادر المعلومات على شبكة الإنترنت لدى طلبة الدراسات العليا، وذلك بعد الاطلاع على عدد من الدراسات ذات الصلة، وتكونت الاستبانة بشكلها النهائي من (31) بنداً مقسمة لثلاثة محاور (الملحق:1). وأعطي لكل بند وزن متدرج وفق سلم خماسي لتقدير درجة الانتشار (دائما، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) وتمثل رقمياً وفق الترتيب الآتي: (1.2.3.4.5).

11-3-1- مفتاح تصحيح استبانة مستوى الوعي المعلوماتي باستخدام مصادر المعلومات على شبكة الإنترنت. للإجابة عن أسئلة البحث تم اعتماد معيار الحكم على متوسط اجابات الطلبة كما هو واضح في الجدول رقم (2). مستخدماً القانون الآتي:

طول الفئة = **أعلى درجة للاستجابة– أدنى درجة للاستجابة**

عدد فئات تدرج الاستجابة (درويش، رحمة، 2012، 75)

المعيار = درجة الاستجابة العليا(بدرجة كبيرة جداً) – درجة الاستجابة الدنيا(بدرجة قليلة جداً)/ تقسيم عدد فئات الاستجابة.

المعيار = 5 – 1 / 5 = 0,8 وبناء عليه تكون الدرجات على النحو الآتي:

الجدول رقم (2): يبين معيار الحكم على متوسط نتائج البحث

مستوى الوعي	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً
المجال	من 1– 1.80	2.60 -1.81	3.40 -2.61	4.20 – 3.41	5 – 4.21

11-3-2- صدق الاستبانة:

* **صدق المحتوى:** وللتأكد من صدق الاستبانة والتحقق من صلاحيتها من حيث الصياغة والوضوح، وشموليتها للأبعاد التي تضمنتها، وعرضت الاستبانة على مجموعة من السادة المحكمين من ذوي الخبرة والكفاءة في كلية التربية بجامعة دمشق بغرض توفير البيانات والمعلومات اللازمة عن صدق المحتوى لهذه الاستبانة، وبناء على ملاحظاتهم المحكمين واقتراحاتهم، تمت إعادة صياغة بعض البنود، وحذف بعضها، وإضافة فقرات تتناسب مع موضوع البحث، ليستقر العدد النهائي على (31) بنداً، والملحق (2) يبين الصورة النهائية للاستبانة.

* **الصدق التمييزي:**

الجدول رقم (3): نتائج الصدق التمييزي لاستبانة

الصدق التمييزي	T- test	مستوى الدلالة	درجة الحرية	القرار
	0.116	0.000	30	دال إحصائياً

ويبين الجدول (3) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (a= 0.05) بين المجموعتين أي أن الأداة تميز بين الفئات العليا والدنيا وهذا يحقق الصدق التمييزي لأدوات البحث.

11-3-3- ثبات الاستبانة: تم التأكد من ثبات الاستبانة من خلال حساب معامل الثبات للاستبانة:

(1)- حساب الثبات بطريقة الإعادة:

للتأكد من ثبات الاستبانة قام الباحث باستخدام طريقة إعادة التطبيق وذلك بتطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية المؤلفة من (32) طالباً وطالبة، وبعد أسبوعين أعاد الباحث تطبيق الاستبانة مرة أخرى، ومن ثم رصد نتائج التطبيقين للاستبانة، وحساب معامل الارتباط بينهما وفقاً لقانون بيرسون والذي بلغ (0.83)، وتُعد هذه النسبة مقبولة إحصائياً لأغراض البحث.

(2)- حساب الثبات بطريقة كرونباخ ألفا:

تم حساب معامل كرونباخ ألفا لمعرفة مستوى ثبات الاستبانة، ويتضح من الجدول رقم (4) أن قيمة معامل كرونباخ ألفا للمقياس ككل تساوي (0.705) وهي قيمة مرتفعة ومقبولة إحصائياً لأغراض البحث، ومن ثم يمكن الاعتماد على النتائج والوثوق بها، كذلك كانت جميع قيم كرونباخ ألفا لجميع المحاور مناسبة كما يوضحها الجدول رقم(4).

الجدول رقم (4): يبين نتائج ثبات معامل كرونباخ ألفا

المحاور	معامل كرونباخ ألفا
مهارات الوصول للمعلومات	**0.641**
مهارات تقييم المعلومات	**0.724**
مهارات استخدام المعلومات	**0.752**
الاستبانة ككل	**0.705**

تطبيق أداة البحث:

التقى الباحث بعض أفراد عينة البحث في كلية التربية وذلك خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2019\2020)، وقام بتوزيع الاستبانات عليهم وارسال الاستبانة للبعض الآخر عبر البريد الإلكتروني، بعد أن شرح لهم كيفية الإجابة عنه، وبعد الانتهاء من جمع البيانات استخدم الباحث برنامج الحزم الإحصائية (SPSS) لاستخراج النتائج، وقد أسفر البحث عن النتائج الآتية:

12- عرض نتائج البحث ومناقشتها:

12-1- النتائج المتعلقة بسؤال البحث: ما مستوى وعي طلبة الدراسات العليا المعلوماتي باستخدام مصادر المعلومات على شبكة الانترنت؟.

وللإجابة عن السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات الطلبة عن بنود الاستبانة، والجدول رقم (5) يبيّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة عن محاور الاستبانة.

الجدول رقم (5): يبيّن مستوى الوعي المعلوماتي لدى طلبة الدراسات العليا

المحور		المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الوعي
الأول	مهارات الوصول للمعلومات	2.82	0,741	متوسطة
الثاني	مهارات تقييم المعلومات	2.65	0,412	متوسطة
الثالث	مهارات استخدام المعلومات	3.33	0,645	متوسطة
المتوسط الكلي		2.93	0.599	متوسطة

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (5) أن المتوسط الحسابي الكلي لاستجابات الطلبة عن محاور استبانة الوعي المعلوماتي قد بلغ (2.93) وهو يقع في المجال المتوسط وفق مفتاح التصحيح، وبالرجوع إلى نتائج الجدول رقم (2) نلاحظ

أن محاور مستوى الوعي المعلوماتي لدى طلبة الدراسات العليا جاءت مرتبة كالآتي: مهارات استخدام المعلومات بمتوسط بلغ (3.33)، تلاه مهارات الوصول إلى المعلومات بمتوسط بلغ (2.82). ثم مهارات تقييم المعلومات بمتوسط بلغ (2.65)، ويعزو الباحث هذه النتائج إلى أن العينة التي يتعامل معها البحث هي من طلبة الدراسات العليا الذين غالباً ما تعتمد دراستهم على البحث عن المعلومات سواء بشكلها التقليدي أو الإلكتروني وبالتالي يكون لدى الطلبة مستوى جيد حول كيفية الوصول إليها وتقييمها ومن ثم استخدامها إلا أن هذا المستوى لم يرتق إلى المستوى المطلوب ومرد ذلك إلى ضعف البنية التحتية التي تمكن من توظيف المستحدثات التكنولوجية واستثمار إمكاناتها في الوصول إلى المعلومات، وضعف الوعي المعلوماتي باستخدام مصادر المعلومات على شبكة الإنترنت لمعظم المشرفين الأكاديميين ومن ثم ضعفه لدى الطلبة.

12-2- فرضيات البحث:

12-2-1- الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة حول درجة وعيهم المعلوماتي باستخدام مصادر المعلومات على شبكة الإنترنت تُعزى إلى متغير الجنس.

وللتحقق من صحة الفرضية الأولى جرى استخدام اختبار (ت) ستيودنت Student-(T) كما يبيّن الجدول رقم(6)

الجدول رقم (6): يبيّن نتائج اختبار(ت) ستيودنت متوسطات درجات أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس

المتغير	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الجنس	ذكر	51	91.878	7.163	0.712	180	0.446	غير دال
	أنثى	82	91.130	6.959				

تشير النتائج في الجدول (6) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة حول درجة وعيهم المعلوماتي باستخدام مصادر المعلومات على شبكة الإنترنت تُعزى إلى متغير الجنس، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة بركات (2012) ودراسة (Schroeder& cahoy,2010) وتختلف مع دراسة العمروسي (2019). وتعني هذه النتيجة أن الطلبة على اختلاف نوعهم الاجتماعي (الذكور والإناث) متجانسون في درجة وعيهم المعلوماتي وفي قدرتهم على الوصول إلى المعلومات وتقييمها وذلك لكونهم تعرضوا للظروف التعليمية نفسها خلال دراستهم، وبالرغم من استخدام المكثف للإنترنت ومصادرها خارج الجامعة إلا أن هذا الاستخدام يتسم بالنمطية لدى الجنسين.

12-2-2- الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة حول درجة وعيهم المعلوماتي باستخدام مصادر المعلومات على شبكة الإنترنت تُعزى إلى متغير المستوى العلمي.

وللتحقق من الفرضية الثانية جرى استخدام اختبار (ت) ستيودنت Student-(T) كما يبيّن ذلك الجدول رقم(7).

الجدول (7): يبيّن نتائج اختبار(ت) ستيودنت متوسطات درجات أفراد العينة تبعاً لمتغير المستوى العلمي

المتغير	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
المستوى العلمي	ماجستير	87	90.339	7.490	2.783	180	0.015	دال
	دكتوراه	46	93.271	5.870				

تشير النتائج في الجدول (7) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة حول درجة وعيهم المعلوماتي باستخدام مصادر المعلومات على شبكة الإنترنت تُعزى إلى متغير المستوى العلمي لصالح طلبة الدكتوراه، وتتفق هذه النتيجة مع كل من دراسة العمروسي (2019)، ودراسة (Luu & Freeman ,2011). ويعزو الباحث هذه

النتيجة إلى أن طلبة الدكتوراه أصبحوا أكثر خبرة ونضجاً علمياً بسبب إكتسابهم مهارات الوعي المعلوماتي خلال سنوات دراستهم في (الماجستير والدكتوراه) مما ساعدهم على تحديد المعلومات والوصول إليها وتقييمها لاستخدامها وتوظيفها في العمل البحثي في رسالة الماجستير والدكتوراه، ولكون بعض أفراد عينة طلبة الماجستير مازلوا في مرحلة دراسة المقرارات.

13- مقترحات البحث:

في ضوء ما توصل إليه البحث يقترح الباحث ما يأتي:

1- ضرورة وجود خطط واضحة لتنمية مهارات الوعي المعلوماتي لدى طلبة الدراسات العليا في مختلف الكليات.

2- دمج مهارات الوعي المعلوماتي لتكون جزءاً من المناهج الدراسية في المرحلة الجامعية، مع المساعدة في إعداد الأدبيات الفكرية التي تساعد على إيضاح تلك المهارات والتعرف عليها.

3- إقامة دورات تدريبية بالتعاون مع المكتبات الجامعية حول الوعي المعلوماتي بمصادر المعلومات على شبكة الإنترنت وكيفية استخدامها وطرق تقييمها.

4- إجراء المزيد من الأبحاث للتعرف على احتياجات طلبة الجامعة وأفضل السبل لزيادة الوعي المعلوماتي ومهاراته.

5- العمل على إقامة مكتبة إلكترونية تستثمر فيها إمكانات التكنولوجيا المتاحة في الجامعة لتقديم الخدمات المتطورة وإتاحتها للاستفادة منها.

المراجع

1. بركات، زياد .(2012). كفاءات الوعي المعلوماتي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في منطقة طولكرم التعليمية وفق المعايير العالمية، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، 28، ص11-50.
2. جاسم، جعفر حسن .(2010). المكتبات الرقمية، واقعها ومستقبلها. عمان: دار البداية ناشرون وموزعون.
3. جبال، يحيى.(2010). مصادر المعلومات الإلكترونية، تاريخ الدخول للموقع، 2019/3/8 https://www.alukah.net/library/0/26109/#_ftn3
4. الجراح، محمود .(2008). **أصول البحث العلمي**، ط 1. القاهرة: دار الراية للنشر والتوزيع.
5. حمدي، أمل وجيه .(2007). **المصادر الإلكترونية للمعلومات**، ط1، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
6. درويش، رمضان، رحمة، عزيزة. (2012). **الإحصاء الوصفي**، دمشق: منشورات جامعة دمشق.
7. العزري، حمد بن محمد بن سالم .(2011). **الوعي المعلوماتي لدى طلبة البكالوريوس بجامعة السلطان قابوس:** دراسة تقييمية باستخدام نموذج المهارات الست الكبرى، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط.
8. العسافين، عيسى .(2018). الوعي المعلوماتي لدى طلاب كلية الإعلام بجامعة دمشق، **مجلة جامعة دمشق**، م 34، ع1، ص241- 278.
9. العمروسي، نيللي .(2019). الوعي المعلوماتي وعلاقته بالتمكين النفسي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الملك خالد بالسعودية، **مجلة الجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي**، م 7 ، ع 1. ص79- 112.
10. العمودي، هدى، والسلمي، فوزية.(2008). الوعي المعلوماتي في المجتمع الاكاديمي: دراسة تطبيقية على طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز. **مجلة دراسات المعلومات**، ع3. ص161-224.
11. اليونسكو (2005). من مجتمع المعلومات إلى مجتمعات المعرفة. التقرير العالمي لليونسكو، باريس، فرنسا، 48،2005.

المراجع الأجنبية:

11- ALA. (2000). **Information Literacy Competency Standards for Higher Education**, Chicago, USA.

12- Bhola, H. (2002) . **Report on complaining for literacy seminar held** in-Udaipur. India.

13- Gelbwasser, Sherry .(2004). **Literacy for lifelong learning institute students**.-Johnson & Wales University .

Information Literacy . **University of West Florida Libraries** available at: accessed on:11/3/2019 http://www.library.uwf.edu/reference/infolit.html

14- Luu, k & Freeman, J. (2011). An Analysis of Relationship between Information and Communication Technology (ICT) and Scientific Literacy in Canada and Australia. **Computer & Education**, 56 (4), 1072-1082.

15- Schroeder, R & Cahoy, E. (2010) . Valuing Information Literacy: Affective Learning and the ACRL Standards. **Portal Libraries and the Academy**, 10 .**146 -127** (2).

16-Sullivan, Carmel. ISI information literacy relevant in the real world - Reference Services Review.- Vol .30 , No.1, 2002.- PP 7-14.

17- Webber. Sheila & Johnston. Bill. (2006). **Information Literacy Definitions and models**. http://dis.shef.ca.uk/litracy/definitions.htm

18- WEN, J., SHIH, W.(2008) Exploring the Information literacy Competence Standards for Elementary andHigh School Teachers. **Journal of Computer & Education ,**Vol.50,N.3, 787-806".

الملحق رقم 1

استبانة مستوى الوعي المعلوماتي باستخدام المصادر المعلومات على شبكة الانترنت

دراسة ميدانية على عينة من طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة دمشق

الزملاء الأعزاء: تحية طيبة وبعد:

يقوم الباحث بإعداد بحث بهدف التعرف على مستوى الوعي المعلوماتي باستخدام المصادر المعلومات على شبكة الانترنت، ولتحقيق هدف البحث تم تصميم الاستبانة، والتي تتألف من قسمين:

- القسم الأول يتعلق بالبيانات الشخصية.
- القسم الثاني يتعلق بمستوى الوعي المعلوماتي باستخدام المصادر المعلومات على شبكة الانترنت ويضم ثلاثة محاور.

نرجو قراءة كل بند من بنود الاستبانة بتمعن والإجابة عنها بوضع إشارة (x) بجانب الدرجة المناسبة، علماً أن المعلومات التي سيحصل عليها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرة لكم حسن تعاونكم

القسم الأول:

- **الجنس:** ☐ ذكر ☐ أنثى
- **المستوى العلمي:** ☐ ماجستير ☐ دكتوراه

القسم الثاني : **بنود الاستبانة**

	المعـــايير	مستوى الوعي				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
أولاً	مهارات الوصول للمعلومات					
1	أستطيع تحديد المعلومات التي أحتاجها لبحثي.					
2	أستطيع البحث في قواعد البيانات الإلكترونية بكفاءة عالية.					
3	أستطيع تحديد الكلمات المفتاحية قبل البدء بالبحث.					
4	أحمل مراجع عربية وأجنبية كاملة النص إلكترونياً بسهولة.					
5	أستطيع البحث عما أحتاج من معلومات باللغة الإنكليزية.					
6	أتواصل مع المختصين عبر الإنترنت للحصول على الدعم والمساعدة.					
7	أقدر على الاستقصاء والتحليل المنطقي والاستنتاج للخروج بقرارات تفيد عملي البحثي.					

8	أستطيع إيجاد المعلومات داخل المصادر الإلكترونية المختلفة بسهولة.					
9	اختار أفضل الوسائط لاستخلاص المعلومات المطلوبة (مقاطع فيديو، صور، ..).					
10	أميز ما بين أنواع وأشكال مصادر المعلومات على شبكة الانترنت.					
11	أستطيع تحميل ورفع الملفات إلى برامج التخزين الإلكترونية مثل google drive					
ثانياً	**مهارات تقييم المعلومات**					
12	أقيم المعلومات التي أحصل عليها من حيث مصداقياتها وشموليتها.					
13	أقارن مصادر المعلومات المتاحة عبر شبكة الإنترنت وأختار الأفضل.					
14	أقرأ المعلومات بنقد إيجابي لتحديد النقاط الرئيسية لموضوع بحثي.					
15	أستطيع تقييم المعلومات من حيث جودتها ودقتها وحداثتها.					
16	اختار موقع ما كمصدر موثوق به إذا كانت الجهة المشرفة عليها موثوق بها.					
17	احدد صلاحية المعلومات وعلاقتها بموضوع البحث.					
18	أقارن بين المعلومات التي حصلت عليها باللغتين العربية والإنكليزية للتأكد من مصداقيتها.					
19	أنقد نتائج أبحاث الآخرين بإيجابية للوصول إلى المعلومات المناسبة لحاجاتي البحثية.					
20	أستشير أصحاب الاختصاص في المعلومات التي أجمعها الكترونياً.					
21	أنظم المعلومات التي أحصل عليها بشكل يسهل استخدامها فيما بعد.					
22	اتأكد من امتداد مجال موقع الويب (org،com ..) قبل استخدامه.					
ثالثاً	**مهارات استخدام المعلومات**					
22	أطور معلوماتي لأنجز بحثي بشكل مبتكر ومتميز.					

23	أوثق مصادر المعلومات توثيقاً علمياً صحيحاً من مصادرها الأصلية.					
24	أستشهد بنتائج الأبحاث العربية والأجنبية لدعم عملي البحثي.					
25	أستخدم المعلومات التي أجمعها لمعالجة أسئلة بحثي بفاعلية.					
26	أراعي حقوق النشر والملكية الفكرية للآخرين.					
27	ألتزم بالأمانة العلمية في استخدام المعلومات لأغراض بحثي.					
28	أستطيع ترتيب ما أجمعه من مصادر مختلفة لبناء مفاهيم جديدة.					
29	أعالج الفيديوهات والنصوص والصور من مصادرها الأصلية بما يخدم حاجتي من المعلومات.					
30	أستخدم المعلومات التي أجمعها بكفاءة وأعرضها بطريقة جديدة متميزة.					
31	إعداد مادة للنشر العلمي مما جمعت من المعلومات.					

فاعلية العلاج المعرفي بالقبول والالتزام في تحسين مفهوم الذات و خفض أعراض اضطراب الوسواس القهري دراسة إكلينيكية في مشفى المواساة بدمشق

رأفات أحمد أحمد*

(الإيداع: 28 تموز 2020، القبول: 16 تشرين الثاني 2020)

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية العلاج المعرفي بالقبول والالتزام في تحسين مفهوم الذات، و خفض أعراض اضطراب الوسواس القهري لدى مرضى الوسواس القهري المراجعين للشعبة النفسية في مشفى المواساة بدمشق. تم اختيار حالة مريضة منهم لتوثيق خطوات العلاج التي تم اتباعها وفق المنهج الكيفي في البحث.

استُخدم في الدراسة، برنامج علاجي يستند إلى المبادئ الأساسية للعلاج بالقبول والالتزام من إعداد الباحثة. كما استُخدم مقياس تنسي لمفهوم الذات، ومقياس الصحة النفسية المعدل SCL- 90- R

أظهرت النتائج فعالية العلاج بالقبول والالتزام لدى مرضى الوسواس القهري إذ انخفضت أعراض الاضطراب وتحسّن مفهوم الذات لدى الحالة المدروسة على المقاييس المستخدمة في التطبيق البعدي عنه في التطبيق القبلي.

الكلمات مفتاحية: العلاج بالقبول والالتزام، العلاج المعرفي، الموجة الثالثة للعلاج المعرفي، الوسواس القهري

*عضو هيئة تدريسية في جامعة دمشق-كلية التربية -قسم الإرشاد النفسي.

The effectiveness of cognitive therapy with acceptance and commitment in improving self-concept and reducing symptoms of obsessive-compulsive disorder Clinical study in Mouwasat Hospital in Damascus

Dr. Rafat Ahmad Ahmad*

(Received: 28 July 2020, Accepted: 16 November 2020)

Abstract:

This study aimed at identifying the effectiveness of cognitive therapy with acceptance and commitment in improving self-concept and reducing symptoms of obsessive-compulsive disorder in OCD patients attending the Psychological Division at the Mouwasat Hospital in Damascus. A patient was selected from them to document the treatment steps that were taken according to the qualitative method of the research.

In the study, a therapeutic program based on the basic principles of acceptance and commitment therapy was used by the researcher. The Tennessee Scale for self-concept was also used, and the revised mental health scale SCL- 90- R

The results showed the effectiveness of acceptance and commitment therapy in OCD patients. The symptoms of disorder decreased and the self-concept improved in the case studied on the scales used in the post application more than in the pre application.

Mots-clés: thérapie de pleine conscience, thérapie d'acceptation, thérapie cognitive, troisième vague

*Membre du personnel enseignant de l'Université de Damas / Faculté d'éducation / Département de conseil psychologique

المقدمة:

تمثل المعالجة بالقبول والالتزام أو الانخراط، جزءاً مهماً لا يتجزأ من الموجة الثالثة للعلاج المعرفي السلوكي. وهي بالنسبة لهايز Hayes (1996) تستند إلى الفكرة القائلة؛ بأن هناك عدد من الاضطرابات النفسية تتعلق "بتجربة التجنب"، وُيقصد بها محاولة الفرد الهروب وعدم المواجهة لحدثٍ ما غير مرغوب فيه، ومحاولة تغيير شكل وتكرار الحدث، والسياق الذي يسببه، على الرغم من السلبية الوظيفية (Hayas,1996).

يندرج العلاج بالقبول والالتزام، ضمن إطار الموجة الثالثة من العلاج المعرفي السلوكي TCC. الذي يرتكز إلى تغيير العلاقات مع الأحداث النفسية (مشاعر، أحاسيس، أفكار)، أكثر من تغيير المحتوى. ولما أُثبت العلاجات المعرفية فعاليتها في علاج اضطرابات القلق عامة (Benabdallah, 2014,16) فمن المهم القيام بعملية التحديد والتخصيص، والبحث في فعالية الموجة الثالثة في علاج اضطراب الوسواس القهري باعتباره احد اهم اضطرابات القلق شيوعاً (الحمادي، 2018، 102).

تتضمن الموجة الثالثة إضافة للعلاج بالقبول والالتزام؛ العلاج المعرفي القائم على الوعي الكامل(MBCT)، المعالجة لخفض الضغط النفسي القائم على الوعي الكامل (MBSR)، والعلاج الجدلي السلوكي TBD. تقدم المعالجة بالقبول والالتزام، نموذجا توفيقياً تكاملياً متقاطعاً مع هذه النماذج. حيث أنه يستند إلى تقبل الأحداث النفسية أولاً ومن ثم الانخراط أو الالتزام بسلوك موجه نحو القيم (Ducasse, 2013, 6).

مشكلة الدراسة:

لوحظ تواتر مراجعة المرضى للشعبة النفسية في مشفى المواساة بشكل يومي تقريباً، ممن يعانون من اضطراب الوسواس القهري والذين يستجيبون وقتيا لأدوية حالاّت القلق ومضادات الاكتئاب. ولكن تبقى الأعراض الوسواسية الفكرية والسلوكية المتعلقة بالتكرار غير الوظيفي لسلوكيات قهرية نمطية يومية لا يستطيع المريض التخلص منها.

ومن خلال الاطلاع على أدبيات العلاج النفسي باللغة العربية، وجدت الباحثة افتقار المكتبة العربية لمراجع باللغة العربية التي تتطرق للعلاج بالقبول والالتزام (الانخراط) والتي تعرّف الباحثين والعاملين في ميدان العلاجات النفسية بالخطوات التجريبية التي يمكن اعتمادها في علاج الاضطرابات النفسية. وعلى الرغم من ظهور هذا النوع من العلاج في أدبيات علم النفس والعلاج النفسي في السبعينات والثمانينات والتسعينات من القرن الماضي هايز Hayes (1989)، إلا أن التطرق لأهميته التطبيقية في العلاجات النفسية لم يتم إلا في بدايات القرن الحالي في أعمال رومير Roemer (2008) وأعمال جراتز Gratz (2006) و غيرهم في الولايات المتحدة وفرنسا. حيث أثبتت العديد من الدراسات فعاليته و أصبح بحد ذاته مدرسة ذات اتجاه خاص متميز عن باقي العلاجات.

إلا أنه وإلى الآن، لم يتم التطرق له من الناحية التطبيقية أو اعتماده في المدارس العلاجية في العالم العربي عموما وفي سوريا تحديداً، نظراً لندرة الترجمات العربية لهذا النوع من العلاجات، مما انعكس ندرةً في الأبحاث التطبيقية التي تتصدى لإثبات فعاليته.

لذلك تحاول الدراسة الحالية أولاً: وضع إطار نظريٍّ داعم، وأسس تطبيقية للعلاج بالقبول والانخراط لتكون سنداً للباحثين الراغبين في إجراء بحوث تجريبية تطبيقية. كما تجيب ثانياً عن فعالية العلاج بالقبول والالتزام في تحسين مستوى مفهوم الذات وخفض أعراض الاضطراب لدى مرضى الوسواس القهري

انطلاقاً مما سبق، حددت الباحثة مشكلة الدراسة بالسؤال التالي: ما مدى فعالية العلاج بالقبول والالتزام في تحسين مفهوم الذات، وخفض أعراض الاضطراب لدى مرضى الوسواس القهري.

1. أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن سؤال البحث الرئيس حول مدى فعالية العلاج بالقبول والالتزام في تحسين مستوى مفهوم الذات وخفض أعراض الاضطراب لدى مرضى الوسواس القهري.

كما تهدف هذه الدراسة إلى:

1. شرح الأسس والمبادئ التي يستند إليها العلاج المعرفي بالقبول والالتزام.
2. توضيح الخطوات التطبيقية التي يمكن أن يعتمدها الباحث في جلساته العلاجية.
3. إثبات فعالية هذا النوع من العلاج في علاج اضطراب الوسواس القهري

2. أهمية الدراسة:

1. تكتسب هذه الدراسة أهميتها من افتقار المكتبة العربية، للإطار النظري الناظم والمُحدد لهذا المصطلح " العلاج بالقبول و الالتزام". مما يحتم بالضرورة غياب المُحددات الأساسية للتطبيق العملي لهذا العلاج.
2. تمثل هذه الدراسة محفزاً رئيساً ودافعاً مهماً لطلبة البحث العلمي لاسيما المتقدمين للحصول على رسائل الماجستير والدكتوراه، لتناول هذا النوع من العلاج بالبحث والتطبيق مما يفتح أمامهم المجال واسعاً لتناوله في علاج مختلف أنواع الاضطرابات العُصابية كالقلق المُعمم والاكتئاب العُصابي والفوبيا وغيره.

3. أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما هو المقصود بالعلاج بالقبول والالتزام (الانخراط).
2. ما هي الخطوات التطبيقية للعلاج بالقبول و الالتزام.
3. ما مدى فعالية العلاج بالقبول والالتزام في تحسين مفهوم الذات وخفض أعراض الوسواس القهري.

4. الدراسات السابقة:

- دراسة (الفقي، 2016) بعنوان "فعالية العلاج بالقبل والالتزام في تنمية المرونة النفسية لدى أمهات أطفال الأوتيزم" والتي هدفت إلى التعرف على فعالية هذا النوع من العلاجات في تنمية المرونة النفسية لدى أمهات أطفال الأوتيزم في مصر. بلغ عدد أفراد العينة 10 أمهات من المراجعات لمراكز رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة في بنها. استُخدم في الدراسة برنامج للعلاج بالقبول والالتزام، ومقياس المرونة النفسية من إعداد الباحثة. بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أمهات أطفال الأوتيزم في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المرونة النفسية وأبعاده.
- دراسة رومير Roemer (2008) في أمريكا بعنوان فعالية العلاج السلوكي المستند إلى القبول في علاج القلق المعمم. التي قام فيها بتطبيق العلاج بالقبول والالتزام ولمدة ستة عشر أسبوعاً على خمسة عشر شخصاً مصاباً باضطراب القلق المعمم، مقابل ستة عشر آخرين في المجموعة الضابطة أيضاً مصابين بذات المرض. كانت النتيجة، تحسن بنسبة 45% لصالح مجموعة العلاج مقابل 5% للمجموعة الضابطة.
- دراسة بولمبير وآخرون Bohlmeijer & al (2011) في هولندا بعنوان: "فعالية التدخل المبكر المستند إلى القبول والالتزام مع الأعراض المرضية الاكتئابية لدى الراشدين". تمت الدراسة على تسعة وأربعين شخصاً مصابين بالاكتئاب من شدات مختلفة. حيث طبق العلاج بالقبول والالتزام مدة ثمانية أسابيع مقابل أربعةٍ وأربعين شخصاً في المجموعة الضابطة. كانت نسبة التحسن 33% مقابل 15% لدى المجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها أي نوع علاج.
- دراسة جراتز Gratz (2006) في الولايات المتحدة بعنوان "بيانات أولية عن تدخل مجموعة تنظيم العاطفة القائمة على القبول لإيذاء النفس المتعمد لدى النساء المصابات باضطراب الشخصية الحدية هدفت الدراسة لبيان فعالية العلاج

بالقبول، لدى النساء ذوات الشخصية الحدية. طُبق العلاج لمدة أربعة عشر أسبوعاً، على اثني عشر مريضاً مقابل عشر مريضات في المجموعة الضابطة. أظهرت النتائج؛ تحسن ملحوظ لصالح مجموعة العلاج بنسبة 40% مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها أي علاج.

بالمقابل أُجريت العديد من الدراسات التي لم توفر لنا مقدار من البراهين لإثبات فعالية هذا النوع من المعالجة ونذكر على سبيل المثال لا الحصر؛ دراسة ويترل Wetherell (2011) في الولايات المتحدة تحت عنوان: "العلاج بالقبول والالتزام لاضطراب القلق المعمم لدى كبار السن". حيث طُبق العلاج على سبعة من مرضى القلق المعمم الذين تزيد أعمارهم عن ستين سنة، بينما طبق على المجموعة الضابطة العلاج المعرفي السلوكي. لم تبين النتائج فرقاً دالاً إحصائياً على فعالية العلاج بالقبول والالتزام. كما قام زيتل Zettle (2011) بدراسة التغيرات الحاصلة لدى المرضى أثناء تطبيق هذا النوع من العلاج فجاءت دراسته بعنوان: " عمليات التغيير في العلاج بالقبول والالتزام والعلاج المعرفي للاكتئاب". حيث قام بتطبيق العلاج بالقبول والالتزام على مجموعة مؤلفة من اثني عشر مريضاً مصابين بالاكتئاب بدرجات مختلفة، مقابل مجموعة أخرى، تألفت من ثلاثة عشر مشاركاً، طُبق عليهم العلاج المعرفي السلوكي. بالمحصلة، وبعد اثني عشر أسبوعاً، لم يكن هنالك فرق في درجة التحسن الحاصل بين المجموعتين.

5. مصطلحات الدراسة:

- العلاج بالقبول والالتزام أو الانخراط: يعرف العلاج بالقبول والانخراط نظرياً بأنه اتجاه في العلاج المعرفي يقوم على التحكم بالمشاعر من ناحية تقبلها وليس رفضها أو منعها ولا حتى الغوص فيها. يستند هذا النوع من العلاج على مرحلتين متتابعتين. الأولى هي التقبل والثانية هي الانخراط أو الالتزام. و وفقاً لهاتين المرحلتين، فإن سبب معاناتنا في الحياة اليومية، هو صراعنا المستمر مع اللحظة الراهنة المسببة للتجنب، أي تجنب الموقف المؤلم وعدم تقبله. (Fontaine,2007, 9).

أما إجرائياً فيُعرف العلاج بالقبول والالتزام إجرائياً في هذا البحث على أنه البرنامج العلاجي الذي وضعته الباحثة بالاستناد إلى مبادئ العلاج بالقبول والالتزام التي تحدث بها هايز Hayes (1999).

- مفهوم الذات: يُعرف مفهوم الذات نظرياً بأنه الصورة التي يحملها الإنسان عن نفسه وسلوكه ,Pressman,2001 (23) أي أنه المجموع الكلي للخصائص التي يعزوها الفرد لنفسه. أما إجرائياً فيُقصد به في هذا البحث الدرجة التي تحصل عليها المفحوصة على مقياس تنسي لمفهوم الذات.
- اضطراب الوسواس القهري: يعرف اضطراب الوسواس القهري نظرياً بأنه اضطراب نفسي عُصابي ينتمي لطائفة اضطرابات القلق. ويتميز بسيطرة أفكار وسواسية قهرية على فكر المريض، وأفعال قهرية مسيطرة على سلوكه. ومع علم المريض وإدراكه عدم منطقية هذه الأفكار إلا أنه لا يستطيع التحرر منها ويبقى خاضعاً لتكرار الأفعال القهرية المرتبطة بها.(حمد، 2018، 102). أما إجرائياً فيقصد به؛ الدرجة التي تحصل عليها المريضة على محور الوسواس القهري في مقياس الصحة النفسية المعدل SCL- 90- R

6. الجانب النظري

6- 1. المقصود بالمعالجة بالقبول والالتزام (الانخراط) ACT :

الحقيقة العلمية التي يعيشها الإنسان، والتي هي جزء من عمل الدماغ، هي أن الدماغ يسمم الشعور من خلال محاولة تجنب اللحظة المؤلمة ومحاولة الهروب منها، ولكن في النتيجة؛ نركز أكثر على ما نحاول الهروب منه. ما نهرب منه، نجده دائماً أكثر حضوراً في تفكيرنا.

في تجربة قام بها وينر Wegner (1989)، طلب من المشاركين رؤية صورة دب أبيض. ومن ثم طلب منهم عدم التفكير بهذه الصورة، وأن يحاولوا منع الدماغ من التفكير في أي شيء له علاقة بالصورة. كانت النتيجة هي أنه لم يفشل المشاركون بعدم بالتفكير بالصورة فقط، وإنما وجدوا تفكيرهم مركّزاً أكثر حول الصورة وما يمكن أن يتعلق بها. من هنا، فإن التجنّب يؤدي بالعقل إلى إعطاء رد فعل معاكس لدى الإنسان، ويجعله أكثر تركيزاً على الصور أو الأحاسيس أو المشاعر أو المواقف التي يحاول الهرب منها وتجنبها.

محاولات التجنب هذه، يحتفظ بها الشخص كسلوك معَزَّز، انطلاقاً من حالة الراحة المؤقتة التي يحصل عليها على المدى القصير. فيستمر لديه هذا السلوك _أي التجنب_ ويقوى ويتعزز بالاستناد إلى مبادئ الإشراط الإجرائي، وانطلاقاً من عدم المعرفة، وعدم الوعي بكيفية قيادة لغته الداخلية لسلوكه الخارجي. أوضح هايز Hayes (1989) هذه النقطة عندما وجد في تجربة له أن؛ المجموعة المشاركة التي لا تخضع لقواعد ونماذج لغوية مسبقة، هي أكثر تكيفاً مع المواقف، وأسرع تغييراً للسلوك.

في العلاج بالقبول و الالتزام، يُظهر المعالج للمريض أنه ومن الطبيعي بل وغالباً؛ يكون فعالاً أن نتجنب حالات منفرة موجودة في العالم الخارجي. وهذه، في أغلب الحالات، غير ممكنة التجنب في العالم الداخلي. فالهدف إذاً يكون هو زيادة التباعد بين أنا الشخص (ذاته)، وبين المنظومة الداخلية المبنية على أساس تاريخي (تراكمي) (Fontaine, 2007).

6-2. مبادئ العلاج بالتقبل والالتزام (الانخراط):

يقوم العلاج بالتقبل والانخراط على مبدأين أساسيين نعبر عنهما بمصطلحي: القيم و الأهداف. فالقيم (الأولويات)، هي اتجاهات الحياة المرغوبة من قِبل الشخص نفسه. هذه القيم (الأولويات) توجه بشكل عام حياة الشخص باتجاه الواقع الذي يريده. بينما الهدف؛ فهو الذي يوفر مساقاً حسّياً، يسلك الشخص من خلاله طريقاً واضحاً باتجاه تحقيقه. فبعد أن يتم تحديد القيم (الأولويات) لدى المريض، يتم البحث معه لتحديد أهداف محدودة محددة في الحياة اليومية يتطلع لإنجازها. إن تجميع الأولويات، والانخراط في تأدية الأهداف على أرض الواقع في الحياة اليومية ضمن إطار هذه الأولويات، يجعل المرضى يكتسبون اتجاهات بأنهم هم أكثر من مجرد أفكارهم ومشاعرهم، يتعلمون أن أفكارهم ومشاعرهم، هي أحداث قد تطرأ في أي لحظة، وعليهم استقبالها وعدم الهروب منها لأنها ستمر. وبالتالي يجب عدم الانشغال بها، إنما الانشغال بكيفية التوجه نحو الهدف (Fontaine,2007).

لتحقيق التقبل و تحديد الأولويات وتحقيق الأهداف، لا بد أن نتخلص من الانصهار المعرفي Fusion cognitive والذي يشير إلى التركيز المبالغ فيه على اللغة العقلية في تفكيرنا الداخلي، المستند إلى ما قاله أو يمكن أن يقوله الآخرون عن سلوكنا (Blackledge, 2007) بغض النظر عن نتائج هذا التفكير على سلوكنا. بمعنى آخر؛ يُقصد بالانصهار المعرفي؛ التركيز على ما تقوله أفكارنا لنا، دون الانتباه إلى مدى فعاليتها من عدمه بالنسبة لنا، مما يجعلنا غير قادرين على التصرف بشكل مستقل عنها، للتوجه إلى ما هو مهم في الحياة بالنسبة لنا. فالعلاج بالتقبل والانخراط، يخدم هدف الخروج من التركيز حول حقيقة أفكارنا والانتباه إلى مدى فعاليتها في حياتنا اليومية (Ducasse, 2013).

كل ما سبق، يمكن للمريض تجاوزه اذا ما استطاع التخلص من التركيز على ذاته كموضوع وهنا ننتقل الى مبدأ مهم جداً في العلاج بالقبول والانخراط وهو الذات كسياق.

في العلاج بالقبول والانخراط ننتقل بالمريض من الوعي بذاته كمحتوى، إلى وعي الذات كسياق. ولربما المثال الآتي عن سائق الحافلة قد يوضح المعنى. لينظر المريض إلى نفسه كسائق حافلة وأن هناك مجموعة من الركاب يصعدون وينزلون. قد يزعجه بعضهم، وقد يبتسم له البعض الآخر، لكن في النهاية هم عابرون، وليسوا حقيقة مطلقة بالنسبة له. هؤلاء المسافرون هم : أفكاره ، مشاعره ، أحاسيسه ..الخ في لحظة ما (Hayes,1999).

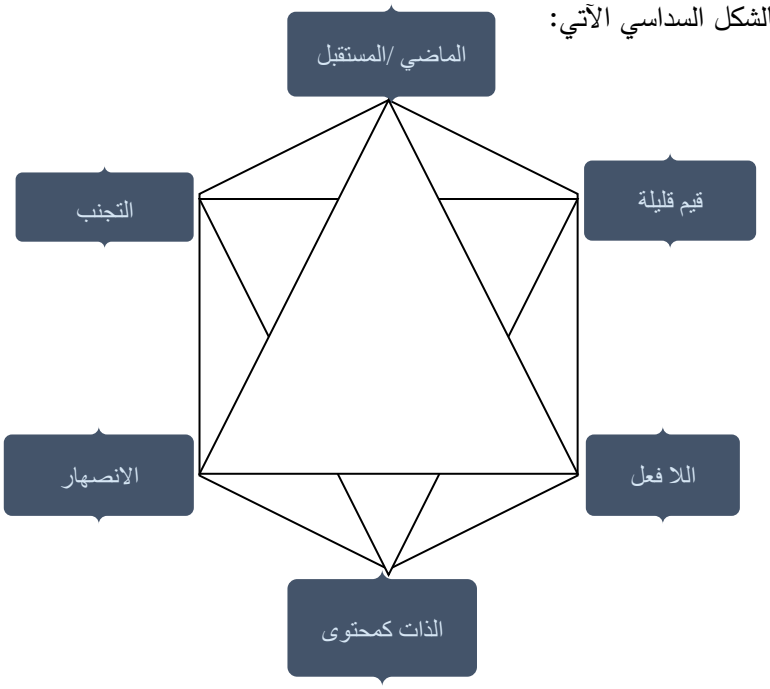
3-6. مراحل العلاج بالقبول والالتزام (الانخراط) :

يمكن تمثيل العلاج بالقبول و الالتزام، من خلال مسدس بستة أوجه، تمثّل ستة مجالات تشرح مراحل العلاج:

- الوجه الأول يمثل المريض بأفكاره التي يتمركز بها ويحاول تجنبها.
- الوجه الثاني يمثل حالة التقبل و الشفاء.

الوجه الأول الذي يمثل عدم المرونة النفسية؛

يُعبَّر عن هذا الوجه بالشكل السداسي الآتي:

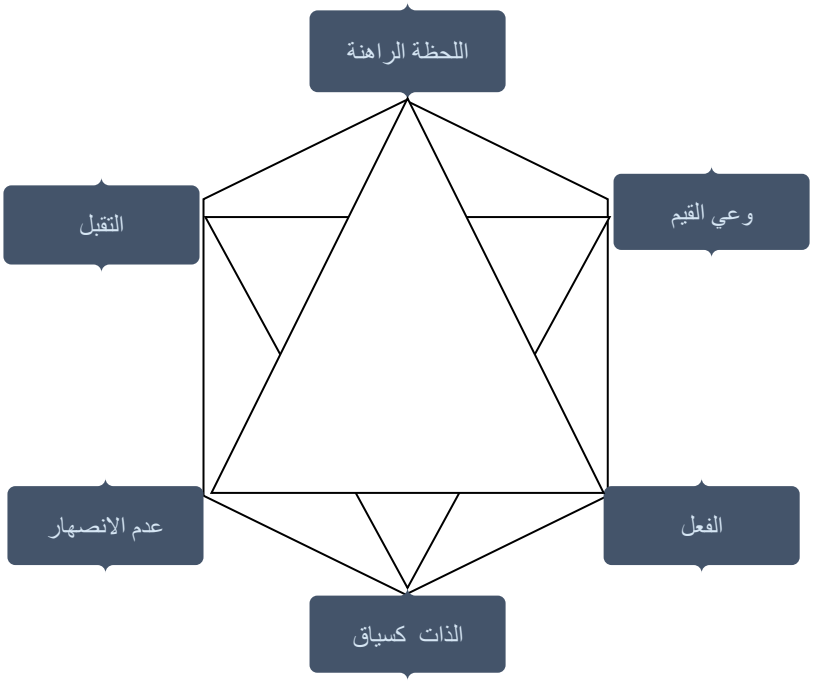


الشكل رقم (1): مسدس الوجه الأول لمراحل العلاج بالقبول والالتزام والذي يمثل المريض بأفكاره التي يحاول تجنبها

يبين الشكل السابق "عدم المرونة النفسية"، والتي تعني؛ أن الشخص المريض يكون غارقاً في التفكير في الماضي أو في المستقبل: اجترار للماضي ، تخطيط للمستقبل؛ قلق، انتظار، خوف، ينقل كل هذه الأحاسيس إلى اللحظة الراهنة (هنا والآن)، مما يجعله عاجزاً عن رؤية أولوياته و أهدافه الحالية. الأمر الذي يدخله في حالة من العجز، واللافعل، والغرق أكثر بالأفكار السلبية، فيصبح أكثر تركيزاً على ذاته باعتبارها هي بحد ذاتها الأفكار والأحساسيس المزعجة التي تراوده. عندها يقوم بتقيّيم هذه الأفكار على أنها حقيقة مطلقة عن ذاته وعن الواقع المعاش، فينصهر أكثر بها أكثر و يغرق أكثر وأكثر. والنتيجة: هي محاولة التجنب للمواقف المزعجة المرتبطة بهذه الأفكار، لكنه يعود ليواجهها بشكل أقوى ويتثبت عليها ويبقى تحت وطأتها بشكل أقوى من السابق.

الوجه الثاني: الوصول لحالة التقبل

يُعَّبر عن هذا الوجه بالشكل السداسي الآتي



الشكل رقم (2): مسدس الوجه الثاني، يمثل المرونة النفسية للمريض بعد العلاج

يمثل هذا الوجه "المرونة النفسية بعد العلاج". وهذا يعني أنه في لحظة راهنة ما (هنا والآن)، يعي المريض ما هي القيم الأهم في عالمه المحيط، ما هي أهدافه المرحلية والمستقبلية التي يجب أن ينطلق باتجاهها، لتأتي بعدها مرحلة الفعل. والفعل هنا يشمل تطبيق الأولويات التي تقود إلى الهدف. على المريض أن ينظر إلى الذات باعتبارها سياق وليست محتوى. هي سياق عام تمر به جملة من المشاعر والأحاسيس والأفكار المرغوبة وغير المرغوبة. فيكون عمل المريض هنا كعمل المراقب للأفكار المزعجة التي تتعلق بأحكام مسبقة لديه.

مع هذا الوعي، وبدلاً من أن يقول المريض "أنا فاشل" أو "أشعر بالفشل" : يستبدلها بالقول: " في هذه اللحظة لدي فكرة عن نفسي أني فاشل، أشعر في هذه الحظة أن لدي إحساس يداهمني يتعلق بكذا وكذا...." .

كل ذلك يحمي المريض من أن يعيش حالة من الانصهار مع أفكاره السلبية المسبقة، وأحكامه القاسية عن نفسه وتجاربه، ويسمح لكل تلك الأفكار بالمرور والعبور لتنتهي حالة الإحساس بها بحالة من التقبل.

كل مرحلة من المراحل السابقة، تحتاج إلى جملة من التقنيات المعرفية التي تساعد المريض على الانتقال من مرحلة إلى أخرى ومن التجمد النفسي إلى حالة المرونة النفسية التي تنشدها هذه المعالجة ACT (Russell, 2006).

انطلاقاً مما سبق يمكن تطبيق المعالجة بالقبول والانخراط وفق الخطوات التالية:

- **المرحلة الأولى : تحديد القيم.** أي تحديد الأولويات التي يعتبرها الشخص كأساس لاستمرار حياته. ولا يُقصد بها بأي حال من الأحوال " المعايير الأخلاقية". فقد تكون الأولوية في حياة شابة في مقتبل العمر تعرضت لصدمة الفقد، أن

تجتاز امتحان فصلي ما في دراستها الجامعية، بعد ما مني به من خسارة الفقد. هذه الأولويات؛ هي التي تمنح الشخص القدرة على التحرك والتوجه، وتمده بالطاقة النفسية اللازمة للاستمرار.

- **المرحلة الثانية: تشخيص الحياة.** ويقصد بها أن يقوم المتعالج نفسه بتقييم شامل لحياته : ما الأنشطة التي يحبها ؟ مع أي الأشخاص يحب ممارستها؟ كيف يمكن له أن يتواصل معهم وفي أية ظروف ؟ ما الأنشطة المحبِطة له ؟ مَن الأشخاص الذين يمكن أن يسببوا له الإحباط ؟ في أية ظروف يتواجد هؤلاء الأشخاص وكيف يمكن له أن يبتعد عنهم ؟ ..الخ. إذاً تقييم شامل لحياته في إطار ما يمكن أن يقربه أو يبعده عن الأولويات التي قام بتحديدها.
- **المرحلة الثالثة: التطبيق.** أي القيام بتطبيق ما قام بتقييمه من نشاطات في المرحلة السابقة، ليقوم بتنفيذها في الحياة اليومية في إطار يقربه من أولوياته. وهنا لابد أن يقوم المعالج بالتوضيح للمتعالج؛ أن الفعل أو التطبيق يمكن أن يكون حتى في أبسط السلوكيات اليومية، وليس بالضرورة أن يكون هناك قفزات نوعية واسعة جداً لنختبر حالة التطبيق. بل قد يكون فعل بسيط جداً، يقرب المتعالج من أولوياته.
- **المرحلة الرابعة: التوقف عن محاولة مواجهة المشاعر السلبية التي تمر في الذهن حول المواقف المزعجة:** فعادة ما يسمع المريض في الحياة اليومية نصائح الأصدقاء والمقربين؛ " لا تحزن" "لا تتوتر"، "حاول أن تنسى"، لا تنزعج....الخ كل تلك الأوامر النفسية، تعطي انطباعاً للشخص المتلقي، بأن عليه أن يخبئ هذه المشاعر، وأن يقنع ذاته بالتخلي والابتعاد والهرب من ذاته ومما يعتمل داخلها من مشاعر وأحاسيس. هذه المرحلة، على العكس من ذلك، تشجع الشخص على مواجهة مشاعره السلبية وعدم الخوف منها أو تجنبها.
- **المرحلة الخامسة: تلقي وتقبل المشاعر السلبية:** بما أنه في المرحلة السابقة لم تتم مواجهة المشاعر السلبية ولم يتم رفضها، إذاً على المريض أن يتقبلها. فهو عليه أن ينتبه جيداً ويركز، باستخدام الوعي الكامل، على أحاسيسه التي تمر في لحظة ما من التوتر أو الانزعاج عبر جسده على منطقة ما.
- **المرحلة السادسة: تعرّف التفكير باعتباره مجرد أفكار تجتاح التفكير في لحظة ما و ليس الحقيقة الماثلة في الواقع:** فالدماغ يعمل باستمرار دون توقف، ينتج ويتلقى الأفكار. ففي لحظة ما، هي لحظة الألم، يجب أن يسترجع المريض الأفكار التي تجتاحه وأن يقوم بعملية إعادة تعرف وتركيز أن هذه الأفكار ليست حقيقة واقعة لا مفر منها إنما هي مجرد أفكار، يحملها في دماغه ستمر إن سمح لها بالمرور. وهنا يتم الانتقال إلى المرحلة السابعة.
- **المرحلة السابعة: استقبال الأفكار السلبية التي يحملها المريض عن لحظة الألم:**هنا يتحول المريض لمراقب لنفسه ولأفكاره. و من خلال عملية التركيز والوعي الكامل، يعتبر الفكرة كموجة عابرة نتركها تمر ونقوم بملاحظتها في هذه اللحظة.
- **المرحلة الثامنة: هي الفعل أي تغيير ما كان قد اعتاد على فعله المريض والقيام بخطوات بسيطة معاكسة لهذا الاعتياد:** قد لا يستطيع المريض محاربة أفكاره السلبية، لكنه يستطيع تقبلها، ومن ثم تغيير ما اعتاد من فعل. ففي لحظة الخوف في أثناء حضور اجتماع ما _على سبيل المثال_ يستطيع المريض بدلاً من السلوك الذي اعتاد فعله _وهو الصمت والانغماس في مقعده_ أن يشارك بمداخلة بسيطة أو طرح سؤال صغير ليتلاشى خوفه أو على الأقل ليتكيف معه.

6-4. مفهوم الذات:

عرف بريسمان Pressman (2001) مفهوم الذات بأنه الصورة التي يحملها الإنسان عن نفسه وسلوكه. وعرفه روجرز Rogers (1990)بأنه المجموع الكلي للخصائص التي يعزوها الفرد لنفسه.

ترى شيرتل Shertill (1998)، أن هناك معنيين لمفهوم الذات: تقليدي ومُستحدَث. المفهوم التقليدي عبارة عن المعتقدات والنوايا التي يحملها الشخص في نفسه عن نفسه. أما المعنى الجديد فهو، المعرفة والملاحظة القابلة للقياس التي يحملها الشخص عن نفسه، والتي يمكن صقلها وتنميتها. وهكذا فإننا يمكن أن نعرف مفهوم الذات بأنه هو المجموع الكلي لإدراكات الفرد عن نفسه وإمكاناته وقدراته. إنه صورته الواضحة كما يراها هو عن صفاته النفسية والجسدية، ومكانته وعلاقته بالمحيط: من يكون وكيف ونحو أي هدف.

إن لمفهوم الذات مكوناتٍ ثلاث. وهي على الترتيب: وجهة نظر الفرد حول ذاته، القيمة التي يضعها لنفسه أو ما يعرف بتقدير الذات أو قيمة الذات وأخيراً ما يتمنى أن يكون مثله (الذات المثالية).إن وجهة نظر الفرد عن نفسه هو التصور الذي يحمله عن قدراته وإمكاناته وهي ليست بالضرورة الصورة الواقعية الفعلية الحقيقية، ولكنها في النهاية، مطبوعة في ذهن الشخص وفي بنيته المعرفية عن نفسه. أما تقدير الذات؛ فهو التقييم الإيجابي أو السلبي لوجهة نظرنا عن أنفسنا، والذي يتأثر بردود فعل الآخرين من حيث الإعجاب والقبول أو الرفض، ويتأثر بأدوارنا الاجتماعية التي قد تحمل معنىً إيجابياً رفيعاً أو سلبياً متدنياً في الوسط الذي نعيش به. كما يتأثر بتحديد هويتنا وانتمائنا للجماعة التي ننتسب إليها. أما الذات المثالية التي يتمنى الفرد أن يكون عليها، فهي قائمة من المعايير المثالية التي يقيمها وعي ولا وعي المجتمع عالياً، ويسعى الفرد لتحقيقها في ذاته. فكلما كان هناك تفاوت بين الذات المثالية والذات الحقيقية المُدركة، أدى هذا إلى حالة من الاضطراب أُطلق عليها التناقض أو عدم التطابق(صالح، 2019).

اضطراب الوسواس القهري Obsessive-Compulsive Disorder

اضطراب نفسي ينتمي لطائفة اضطرابات القلق التي يمكن أن تصيب الفرد في أي مرحلة من حياته. ويلزم لتشخيصه تزامن مجموعة من الأعراض التشخيصية الفارقة. نوردها كما وردت في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي.

A . وجود إما وساوس أو أفعال قهرية أو كلاهما- :

1) أفكار أو اندفاعات أو صور متكررة وثابتة، تُختبر في وقت ما أثناء الاضطراب باعتبارها مقتحمة متطفلة وغير مرغوبة، وتسبب عند معظم الأفراد قلقاً أو إحباطاً ملحوظاً.

2) يحاول المريض تجاهل أو قمع مثل هذه الأفكار أو الاندفاعات أو الصور أو تحييدها بأفكار أو أفعال أخرى(أي بأداء فعل قهري.

هذا وتُعرَّف الأفعال القهرية في 1 و 2 بأنها:

a. سلوكيات متكررة(مثل، غسل اليدين، الترتيب، التحقُّق)أو أفعال عقلية (مثل، الصلاة، العد، تكرار الكلمات بصمت) والتي يشعر المريض أنه مُساقَ لأدائها استجابةً لوسواس، أو وفقاً لقواعد ينبغي تطبيقها بصرامة.

b. تهدف إلى منع أو تقليل الإحباط أو القلق، أو منع حادث أو موقف فظيع، بيد أن هذه السلوكيات أو الأفعال العقلية إما أنها ليست مرتبطة بطريقة واقعية بما هي مُصمَّمة لتحييده أو منعه أو أنها مُفرطة.

B. تكون الوساوس والأفعال القهرية مستهلكة للوقت (تستغرق أكثر من ساعة يومياً مثلا) ، أو تسبب إحباطاً- سريرياً هاماً أو ضعف الأداء في المجالات الاجتماعية والمهنية أو غيرها من مجالات الأداء الهامة الأخرى.

C. أعراض الوسواس القهري لا تُعزى للتأثيرات الفيزيولوجية لمادة (مثلاً إساءة استخدام عقار/دواء)أو لحالة- طبية أخرى.

D. لا يُفسر الاضطراب بشكلٍ أفضل بأعراض اضطراب عقلي آخر(على سبيل المثال، المخاوف المفرطة، كما في اضطراب القلق المعمم، الانشغال بالمظهر، كما في اضطراب تشوه شكل الجسم، وصعوبة التخلص أو فراق المقتنيات،

كما هو الحال في اضطراب الاكتناز، نتف الشعر، كما في هوس نتف الأشعار، نزع الجلد، كما هو الحال في "اضطراب نزع الجلد"، النمطية، كما هو الحال في اضطراب الحركة النمطية، طقوس سلوك الأكل، كما هو الحال في اضطرابات الأكل، الانشغال بالمواد أو بالمقامرة، كما هو الحال في الاضطرابات الإدمانية وذات الصلة بالمواد، الانشغال بوجود المرض، كما هو الحال في اضطراب قلق المرض، الاندفاعات أو التخيلات الجنسية، كما هو الحال في اضطرابات الولع الجنسي، الاندفاعات، كما هو الحال في اضطراب السلوك والسيطرة على الانفعالات، واجترار الذنب، كما هو الحال في الاضطراب الاكتئابي الجسيم، زرع الأفكار أو الانشغالات التوهمية، كما في طيف الفصام والاضطرابات الذهانية الأخرى، أو الأنماط متكررة من السلوك، كما في اضطراب طيف التوحد.). (الحمادي، 2018، 102)

7. الجانب التطبيقي:

7-1. منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الإكلينيكي في دراسة حالة المريضة. واعتمدت أسلوب التحليل الكيفي لجمع المعلومات والبيانات عن الحالة، ومعالجتها معالجة نوعية و تفسيرها.

يستخدم المنهج الإكلينيكي القائم على التحليل الكيفي للبيانات، مجموعة من التقنيات كالمقابلة والملاحظة، بهدف القيام بالتحليل النوعي للدراسة. وقد يتم استخدام الاختبارات والاستبانات والمقاييس، ولكن الاستخدام يأتي بغرض التحليل النوعي للبيانات، وليس بهدف القياس الكمي. (ريان، 2003)

7-2. المجتمع الأصلي للدراسة

يشكل المراجعون للعيادة النفسية التابعة لمشفى المواساة والمحولون إلى العيادة المعرفية السلوكية والذين يعانون من اضطرابات القلق بأنواعها المجتمع الأصلي للدراسة. حيث بلغ عددهم 15 مريضاً من تاريخ 1/ 2019/10 وحتى تاريخ12 / 3 / 2020

تم اتباع أسلوب العينة القصدية في اختيار عينة من المرضى الذين يعانون من سلوكيات وسواس قهرية سواء تواجدت لوحدها أم جاءت متداخلة مع اضطرابات عُصابية أخرى لتطبيق استراتيجيات العلاج بالقبول والالتزام، بلغ عدد أفراد العينة القصدية خمسة عشر مريضاً.

7_3. عينة الدراسة:

تم تطبيق الدراسة على عينة من مراجعي الشعبة النفسية في مشفى المواساة والذين تم اختيارهم بطريقة العينة القصدية سواء ممن تم تشخيصهم باضطراب الوسواس القهري أو ممن جاءت السلوكيات القهرية لديهم مرافقة لاضطراب عُصابي آخر. حيث بلغ عدد المرضى الذين طُبقت عليهم الإجراءات العلاجية 15 مريضاً ومريضة. بعدها قامت الباحثة باختيار إحدى الحالات للقيام بالتحليل الكيفي لما تم تطبيقه.

7- 4. أدوات الدراسة:

A. استخدمت الباحثة برنامجاً علاجياً، مستنداً إلى المراحل الستة التي يمثلها الوجه السداسي للمرونة النفسية والتي تحدث بها هايز Hayes (1999). حددت الباحثة خطوات البرنامج العلاجي كالتالي:

1. بناء العلاقة مع المريضة قائمة على التفهم و التعاطف.
2. تثقيف المريضة حول معنى العلاج المعرفي ودور الأفكار والمشاعر في قيادة السلوك.
3. تدريب المريضة على الحديث عن اللحظة الراهنة، أي الواقع الذي عاشته وتعيشه.
4. تدريب المريضة على تقنية التركيز على اللحظة الراهنة، ومراقبة المشاعر دون إطلاق أحكام.

5. تحديد القيم. أي وضع قائمة بالقيم التي تؤمن بها المريضة، والتي هي مهمة بالنسبة لها، والتي يمكن أن تكون متعلقة بالحياة الدينية أم الدنيوية.

6. الالتزام أو الانخراط: أي وضع قائمة بالأفعال اليومية البسيطة التي يمكن أن تقوم بها المريضة تحقيقاً وتجسيداً لهذه القيم. مع الأخذ بعين الاعتبار أن هذه الأفعال قد لا تكرر بشكل يومي . الأكثر أهمية؛ هو القيام بها بغض النظر عن مرات التكرار.

7. التوقف عن لوم الذات وصهرها في دوامة المشاعر السلبية والانتقادات الحادة. و وصف الواقع المحيط بكل ما يحويه من سلبيات وإيجابيات، من خلال تدريب التركيز على اللحظة الراهنة.

8. الطلب إلى المريضة بين الجلسات كتابة وصف لبعض المواقف التي تنعكس بشكل سلبي على ذاتها ووضع التقييم السلبي و الإيجابي في جدولين متقابلين بعيداً عن إطلاق الأحكام على الذات، ومناقشة الباحثة أثناء الجلسة وكأن المريضة تلعب دور مراقب خارجي للحدث بعيداً عن إقحام الذات.

9. إمكانية تغيير قائمة القيم التي في ضوئها تم تحديد الأفعال اليومية. وهذا التغيير يستند إلى أولويات المريضة في الحياة اليومية، وكيفية تبدلها يوماً بعد يوم.

10. مهمات منزلية وتدريبات تكررها المريضة في المنزل.

B. مقياس تنسي لمفهوم الذات لقياس مستوى مفهوم الذات لدى المريضة. وُضع المقياس في الأصل، في قسم الصحة النفسية في تنسي 1955، وقد تم تطويره في الشكل الحالي على يد وليام فتس 1965وأعد صورته العربية علاوي وشمعون 1983(أبو اسعد،2009). قننته على البيئة السورية د. إيمان عز (عز، 2003، 19) حيث تم دراسة صدق المقياس بطريقة المجموعات الطرفية وطريقة التجانس الداخلي والتي تراوحت معاملات الارتباط وفقها بين (5 0 و 1) فيما يتعلق بمعاملات الثبات فقد دُرست بطريقة التجزئة وطريقة الإعادة وتراوحت بين 5، 0 و 8 ، 0.

يتألف المقياس من مئة بند؛ تمثل الأبعاد التالية : الذات الجسمية ، الذات الشخصية، الذات الاجتماعية ، الذات الأسرية ، الذات الأخلاقية.

لكل بند من البنود؛ خمسة خيارات للإجابة: (صحيحة دائما، صحيحة، بين بين، غير صحيحة، غير صحية أبداً) وتُعطى الخيارات درجة تصحيح كالتالي على الترتيب: (5، 4، 3، 2، 1). تتروح علامة المقياس بين 100 التي تمثل مفهوم ذات منخفض تماماً ويشير إلى حالة مرضية. والدرجة 500 التي تمثل مفهوم ذات مرتفع تماماً و صحي. تمثل الدرجة 300 نقطة الوسط؛ فكلما ارتفعت درجة المفحوص عن الدرجة 300، فالمفحوص ينحو باتجاه مفهوم الذات المرتفع. وكلما هبطت الدرجة عن ال 300 فالمفحوص ينحو باتجاه مفهوم ذات منخفض.

C. مقياس الصحة النفسية المعدل: SCL– 90– R الذي قام بوضعه ديروجيتس وآخرون Derogatis& al (1985, 1981) ترجمه وقننه على البيئة الفلسطينية (أبوهين، 1992).

تمت دراسة الخصائص السيكومترية للمقياس في بحث سابق لتطبيقه على البيئة السورية. حيث تم دراسة صدق التجانس الداخلي للمقياس بحساب مصفوفة معاملات الارتباط بين المحاور المكونة للمقياس من جهة، وبين هذه المحاور ودرجة المقياس الكلية من جهة أخرى. تراوحت معاملات الارتباط بين 0,5 وَ 0,6 عند مستوى دلالة 0.05.كما أظهر المقياس قدرة تمييزية عالية عند دراسة الصدق بطريقة الجماعات المحكية، واستطاع تمييز مجموعة المرضى عن مجموعة الأسوياء. أما بالنسبة لثبات المقياس فقد تم حساب معامل ثباته بطريقة الاتساق

الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا والذي بلغت قيمته 0.64، كما تم حسابه بطريقة الإعادة، حيث بلغ 0,6 . كما تراوحت معاملات الثبات على محاور المقياس التسعة بين 0.5 و 0,8. (أحمد، 269,2019).

يتألف المقياس من 90 بند ولكل بند أربع خيارات. يُطلب إلى المفحوص استخدام أرقام من 0 إلى 4 أثناء الإجابة للإشارة إلى شدة وجود العرض لديه. تتوزع بنود المقياس كالتالي:

الجدول رقم (1): يمثل محاور مقياس الصحة النفسية المعدل SCL – 90 – R وأرقام الفقرات المُمثلة لكل محور

محاور المقياس	عدد	أرقام الفقرات
الأعراض الجسمانية	12	1-53-4-48-27-49-12-56-58-52-43
الوسواس القهري	10	3-65-28-10-55-46-9-51-38-45
الحساسية التفاعلية	9	73-69-61-41-37-36-34-21-6
الاكتئاب	13	79-71-54-32-31-30-29-26-22-20-15-14-5
القلق	10	86-80-78-72-57-39-33-23-17-2
العداوة	6	81-74-67-63-24-11
قلق الخواف (الفوبيا)	7	5-82-75-70-47-25-13
البارانويا	6	83-76-68-43-18-8
الذهانية	10	90-88-87-85-84-77-62-35-16-7
عبارات إضافية: صحة نفسية عامة يتم احتسابها مع الدرجة الكلية للمقياس.	7	89-59-66-64-44-60-19

7-5.إجراءات الدراسة:

تم تطبيق الدراسة في الفترة الزمنية الواقعة من منتصف شهر كانون الثاني 2020 إلى منتصف شهر أذار 2020 بواقع جلستين أسبوعيا في الشهر الأول وجلسة واحدة في الشهر الثاني. مدة كل جلسة ساعة على الأقل. تمت الجلسات في العيادة المعرفية السلوكية في الشُعبة النفسية في مشفى المواساة بدمشق.

وصف الحالة:

س. م شابة في السابعة و العشرين من عمرها، تعاني من سلوكيات وسواس قهري متعلقة بالنظافة (غسيل اليدين).كانت تعمل في مكتب سكرتاريا تابع لشركة محاماة لكنها تركت العمل بسبب معاناتها الشديدة من سلوكيات الوسواس، و لعدم تحملها تململ زملائها من سلوكها الوسواسي المتكرر. ساءت حالتها أكثر فأكثر عند جلوسها في المنزل، ومالت إلى الانعزال التدريجي عن الحياة الاجتماعية وأصبحت سلوكيات النظافة شغلها الشاغل. انخفض وزنها وتغيرت اهتماماتها في الحياة لتصبح متمحورة أكثر حول قضايا النظافة.

لا يوجد حدث صادم واضح في حياة الشابة جعلها تنتقل لسلوكيات الوسواس القهري. لكنها تنتمي لعائلة ذات نمط جامد، محافظة ومنغلق، غير متفاعلة مع المحيط من حولها. قائمة الممنوعات لدى الأسرة، أكثر بكثير من المسموحات في جميع من المجالات. الأب ذو شخصية قاسية متسلطة. والأم ذات شخصية ضعيفة تابعة. تسود في الأسرة علاقات من نمط المثلث اللاسوي أي تشكل الأم رابطة مع أبنائها مشكلة اتحاد سري خفي في مواجهة الوالد المتسلط.

تم بادئ ذي بدء تطبيق مقياس تنسي لمفهوم الذات ومقياس الصحة النفسية المعدلSCL- 90- R ثم تم الانتقال إلى جلسات التثقيف الفردية حول العلاجات المعرفية، وارتباط الفكرة بالسلوك ومعنى التركيز وطرق التنفس الصحيحة المرافقة له. تم الانتقال بعدها إلى تطبيق البرنامج العلاجي الذي أعدته الباحثة. أثناء الجلسات كان يتم شرح الوجهين السداسيين الذَين يمثلان العلاج بالقبول والالتزام على لوح مثبت أمام الحالة ويتم تحديد -بالاشتراك مع الباحثة- في أي مرحلة من مراحل العلاج قد وصلت بعد أداء المهمات المطلوبة منها.

في نهاية الفترة الزمنية المحددة للبرنامج، تم إعادة تطبيق الاختبارات في تطبيقٍ بعديَ لرصد التغيرات الحاصلة لدى المريضة.

8. عرض نتائج الدراسة:

- **التطبيق القبلي**

- نتائج المريضة في التطبيق القبلي على مقياس الصحة النفسية المعدل: SCL- 90- R

الجدول رقم (2): يمثل درجات المفحوصة على كل محور من محاور مقياس الصحة النفسية المعدل -SCL R -90 في التطبيق القبلي

الأعراض الجسمانية	26/44	القلق	31/40
الوسواس القهري	40/45	العداوة	6/30
الحساسية التفاعلية	23/36	الفوبيا	15/28
الاكتئاب	21/52	البارانويا	15/28
الذهانية	12/40	عبارات أخرى	24/36
العلامة الكلية للمقياس 213/360			

- درجة المريضة على مقياس تنسي لمفهوم الذات في التطبيق القبلي: 150/ 500

نلاحظ من مطالعة درجات المفحوصة على مقياس الصحة النفسية المعدل؛ ارتفاع درجتها على محوري القلق والوسواس القهري بينما انخفضت درجتها في محاور الذهانية، البارانويا، والفوبيا وباقي المحاور. وهذا يبدو منطقياً للباحثة إذ أن المريضة مصنفة في الشُعبة النفسية في المشفى ضمن إطار المرضى العُصابيين وتعاني من الوسواس القهري الذي هو من اضطرابات القلق. كما نلاحظ من خلال مطالعة درجة المفحوصة على مقياس تنسي لمفهوم الذات، انخفاض الدرجة لتشير إلى مفهوم ذات منخفض لدى المريضة. حيث كلما ارتفعت الدرجة على المقياس كلما كان هذا دليلا على تمتع المريضة بمفهوم ذات مرتفع.

- **التطبيق البعدي:**

نتائج المريضة في التطبيق البعدي على مقياس الصحة النفسية المعدل SCL- 90- R

الجدول (3) يمثل درجات المفحوصة على كل محور من محاور مقياس الصحة النفسية المعدل R -90 -SCL في التطبيق البعدي

الأعراض الجسمانية	44 /20	القلق	40/15	
الوسواس القهري	45/15	العداوة	30 /5	
الحساسية التفاعلية	36/ 13	الفوبيا	28 /11	
الاكتئاب	52 /15	البارانويا	28/10	
الذهانية	40 /10	عبارات أخرى	36/13	
العلامة الكلية للمقياس: 112/ 360				

- درجة المريضة على مقياس تنسي لمفهوم الذات في التطبيق البعدي: 320 / 500

نلاحظ من خلال درجات جدول التطبيق البعدي الانخفاض الملحوظ لدرجات المريضة على محوري القلق والوسواس القهري مما أدى إلى انخفاض الدرجة الكلية للمقياس مقارنة بها في التطبيق البعدي مما يعني انخفاض أعراض الوساوس القهرية التي عانت منها المريضة. كما نلاحظ ارتفاع في درجات المريضة على مقياس تنسي لمفهوم الذات مقارنة بدرجة التطبيق القبلي، مما يشير إلى تأثر مفهوم الذات لدى المريضة بجملة الإجراءات العلاجية النفسية المُتبعة مع المريضة.

9. مناقشة النتائج و تفسيرها:

بمقارنة نتائج المريضة في القياسين القبلي والبعدي نجد انخفاضاً في درجاتها على محاور الوسواس القهري، القلق، في التطبيق البعدي على مقياس الصحة النفسية المعدل SCL- 90- R مقارنة بالتطبيق القبلي . كما نجد ارتفاعاً في مفهوم الذات لديها في التطبيق البعدي عنه في التطبيق القبلي. هذا يشير إلى تغير في طريقة تفاعل المريضة مع العالم المحيط من حولها وطرق التعامل مع مشكلاتها و إحباطاتها اليومية التي تمر بها. إن العلاج بالقبول الالتزام بما يضم من خطوات ومبادئ تطبيقية، وفر للمريضة فرصة أفضل لفهم ذاتها وتقبلها والتعامل معها كما هي عليه الآن بسلبياتها وإيجابياتها بعيداً عن محاولات الهروب والتجنب. إن حالة تقبل الذات التي منحها إياها العلاج بالقبول والالتزام، من خلال قبول مجريات الأحداث اليومية الواقعية، اسهم في إخراج المريضة من دوامة القلق اليومي الذي كانت تحاول تجنبه باستمرار. وبمحاولات التجنب المستمرة كانت تغرق اكثر فاكثر في دوامة القلق. لقد انخفضت أعراض الوسواس القهري لدى المريضة_حسب تقييم الطاقم الطبي في المشفى _ من حيث عدد مرات تكرار سلوك الغسل وانخفضت مدة الانشغال به (كانت المدة نصف ساعة في كل مرة تمسك فيها الصابون للغسيل، وأصبحت خمس دقائق).

عادت المريضة لحياتها الاجتماعية، وشرعت بالبحث عن عمل وخضعت لعدة مقابلات في إطار السعي لذلك. الأمر الذي يشير إلى عودتها لحياتها الطبيعية مما يعني بدوره، فعالية العلاج بالقبول والالتزام في تحسين مفهوم الذات لدى المريضة من ناحية، وفعاليته في خفض أعراض اضطراب الوسواس القهري من ناحية أخرى.

إن سبب الانطواء والعزلة والأفكار الوسواسية القهرية والتقوقع حول الذات لدى المريضة، وحسبما يظهره الوجه السداسي الأول لمراحل ما قبل العلاج بالقبول، هو تمركز المفحوصة حول الماضي، حول إخفاقاتها المتكررة، وحول سلوك والدها العنيف حيال أخوتها وأمها. لقد وصلت إلى مرحلة كراهية الذات، واطلاق أحكام عليها من قبيل: اني لا أستحق السعادة أستحق العذاب، أنا أقل جمالاً من الآخرين، الفتاة مخلوق نجس..الخ. فإذا ما أخذنا بعين الإعتبار طبيعة المحيط الأسري الذي تنتمي إليه المريضة، لوجدنا الكم الهائل من الانتقاد واللوم الواقع على المريضة بدون أي سبب مباشر. فهي عرضة لكل أنواع الانتقاد مهما كان السلوك الذي تأتي به. لقد غدت حياتها محاولة للهرب من مواجهة الذات ومن اللوم الذي تلقيه عليها واللوم الذي تتلقاه من الآخرين. إذاً هي تعامل الذات كمحتوىً سلبي، تغرق فيه لا بل تنصهر داخله، كما تعيشه وتستشعر به في الوقت الحالي. هي غير قادرة على الخروج من هذا المحتوى، والنظر إليه كمراقب خارجي، بل هي منصهرة تماماً في دوامة النقد واللوم والتشوه الفكري عما مرت وتمر به، الأمر الذي يقودها لعدم تقبل ذاتها وواقعها وبالتالي تجنب هذه الذات ومحاولة الهرب من الكم الهائل من القلق و الإحساس بالدونية. وحسب مدرسة القبول بالعلاج و الالتزام: مزيداً من التجنب، يعني مزيداً من المرض. مما طور لديها سلوك وسواسي قهري نمطي، قائم على الغسيل المتكرر لليدين.

في اللحظة التي تبدأ فيها المريضة وعي ذاتها كسياق عام، واعتبارها عالماً مستقلاً بحد ذاته تعتمل في دواخله الأحداث وهي تراقب مرور اللحظة السلبية، وتراقب ما يعبر من خلالها من صور وذكريات وأحداث، وفي اللحظة التي تستطيع معها تحديد أولوياتها في الحياة و وضع خطط وأهداف لما سيأتي من الأيام، فإنها ستنتقل وبشكل طبيعي –حسبما يوضح لنا الوجه

السداسي الثاني الذي يمثل المرونة النفسية- إلى تقبل الذات وتقبل دورها في الحياة، وتقبل ما مرت وتمر به من ذكريات وأحاسيس. مزيداً من التقبل يعني مزيداً من الخروج من الحالة الإشكالية التي تعيش فيها المريضة.

تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة رومير Roemer (2008) على مرضى القلق المعمم، دراسة بولمبير Bohlmeijer (2011) على مرضى الاكتئاب، ودراسة جراتز Gratz (2006) مع المصابين باضطراب الشخصية الحدية، من حيث إثبات فعالية العلاج بالقبول والالتزام في خفض حدة أعراض الاضطرابات النفسية قيد الدراسة.

10. توصيات ومقترحات:

1. ضرورة التوسع في البحث النظري الذي يتناول التعريف بهذه المعالجة وخطواتها ومراحلها.
2. اقتراح بتنظيم المؤتمرات العلمية والمنتديات الطبية بالتشارك مع كليات الطب والتربية للتعريف بهذا النوع من المعالجة وإيجاد نقاط تلاقيها وتميزها عن أنواع المعالجات النفسية الأخرى.
3. العمل على تنشيط حركة الترجمة من كل اللغات الحية إلى اللغة العربية لإغناء المكتبة العربية الفقيرة أصلاً بأنواع المعالجات النفسية التي تطرق لها كبار المعالجين النفسيين في الولايات المتحدة وفرنسا وغيرها من البلدان.
4. اقتراح السماح لدخول كل أنواع العلاجات المعرفية السلوكية للمشافي العامة والخاصة في الشُعب النفسية في سوريا لما أثبت عن فعاليتها في الأبحاث العربية والعالمية في علاج الاضطرابات النفسية جنباً إلى جنب مع العلاجات الدوائية.

قائمة المراجع:

1. أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (2009). دليل المقاييس و الاختبارات النفسية و التربوية. ج1.
2. أبو هين، فضل (1992). تقنين قائمة الأعراض المرضية في البيئة الفلسطينية بقطاع غزة. التقويم و القياس النفسي التربوي، العدد الأول.
3. أحمد، رآفات أحمد (2019). فاعلية العلاج المعرفي المستند إلى الوعي الكامل في علاج اضطراب الشدة التالي للرض PTSD. مجلة العلوم النفسية والتربوية، 5(2)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 254-276.
4. بن عبد الله، فوزية (2014). فعالية العلاج المعرفي السلوكي في علاج اضطراب القلق العام. عالم التربية، مجلد15.
5. الحمادي ، أنور (2018). الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية. صادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي، توزيع مكتبة جهاد محمد حمد
6. ريان، عادل محمد (2003). استخدام المدخلين الكيفي والكمي في البحث دراسة استطلاعية لواقع أدبيات الإدارة العربية. كلية التجارة، جامعة أسيوط.
7. عز، إيمان (2003). الخصائص القياسية لمقياس تنسي. كلية التربية، اتحاد الجامعات العربية، دمشق، 1 (4) 84-47
8. صالح، علي عبد الرحيم(2019). سيكولوجيا مفهوم الذات، مقال مترجم منشور في شبكة العلوم النفسية التربوية.
9. الفقي، آمال (2016). فعالية العلاج بالقبل والالتزام في تنمية المرونة النفسية لدى أمهات أطفال الأوتيزم. مجلة الإرشاد النفسي، بنها 2 (47) 94- 136

1. Blackledge JT. (2007). Disrupting verbal processes: cognitive defusion in acceptance and commitment therapy and other mindfulness psychotherapies. Psychol Rec; 57: 555-76
2. Bohlmeijer, ET. & al. (2011). Efficacy of an early intervention based on acceptance and commitment therapy for adults with depressive symptomatology: evaluation in a randomized controlled trial. Behav Res Ther; 49(1):62-7.

3. Derogatis, L R., & al., (1981). Psychopathology in individuals with sexual dysfunction. American Journal of psychiatry, 138(6).757- 763.
4. Derogatis, L.R., & al., (1985). Psychiatric diagnostic and psychological symptoms in impotence. Hillside. J. Clin. Psychiatry. 7(2). 120-133.
5. Ducasse, DG. (2013). La thérapie d'acceptation et d'engagement. Science direct, 8 Novembre, 1- 9.
6. Fontaine. O., (2007). Guide clinique de thérapie comportemental et cognitive, RETZ.
7. Gratz, KL., (2006). Preliminary data on an acceptance based emotion regulation group intervention for deliberate self-harm among women with borderline personality disorder. Behav Ther; 37(1). 25- 35.
8. Hayes, SC. Et al (1996). Experiential avoidance and Behavioral disorders: A functional dimensional approach to diagnosis and treatment, Journal of consulting and clinical psychology, 64(6). 1152- 1168.
9. Hayes, SC., (1989). Rule-governed behavior: cognition, contingencies and instructional control. New-York: Plenum.
10. Hayes, SC., (1999). Acceptance and commitment therapy: an experiential approach to behavior change. New-York: The Guilford Press.
11. Pressman, L., (2001). Early self- development in children with hearing loss. University of Colorado.
12. Rogers, J.R., (1990). The effects of running on Self-concept and self-efficacy. Research Report. Ohio. U.S. Eric.
13. Roemer L., (2008). Efficacy of an acceptance-based behavior therapy for generalized anxiety disorder: evaluation in a randomized controlled trial. Consulte Clin Psychol; 76(6):1083-9.
14. Wetherell, JL., (2011). Acceptance and commitment therapy for generalized anxiety disorder in older adults: a preliminary report. Behav Ther; 42(1):127-34.
15. Wegner, DM., (1989). White bears and other unwanted thoughts: suppression, obsession and the psychology of mental control. New-York: The Guilford Press.
16. Zettle, RD., (2011). Processes of change in acceptance and commitment therapy and cognitive therapy for depression: a mediation reanalysis of Zettle and Rains. Behav Modif; 35(3):265-83.

سمات الشخصية لدى عينة من الكادر التدريسي والإداري في ثانويات محافظة دمشق

معتصم عبيد* أ.د أمينة رزق**

(الإيداع: 30 آيلول 2020، القبول: 17 تشرين الثاني 2020)

الملخص :

هدف البحث الحالي إلى تعرّف سمات الشخصية لدى عينة من الكادر التدريسي والإداري في ثانويات محافظة دمشق، وقياس دلالة الفروق فيها تبعاً للمتغيرات الآتية: (الجنس، والحالة الاجتماعية، والمسمى الوظيفي، وعدد سنوات الخبرة). تألفت عينة البحث من (251) من المدرسين والمديرين والمرشدين النفسيين والإداريين، واستخدم الباحث مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية إعداد كوستا وماكريه (Costa & McCare, 1992) بعد التحقق من خصائصه السيكومترية. وتوصل البحث إلى النتائج الآتية:

– جاء ترتيب سمات الشخصية لدى أفراد عينة البحث على النحو الآتي: (يقظة الضمير، فالانفتاح على الخبرة، فالانبساطية، فالطيبة، فالعصابية).

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تبعاً لمتغيرات (الجنس، والحالة الاجتماعية، وعدد سنوات الخبرة).

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في سمة (الانفتاح على الخبرة) تبعاً لمتغير (المسمى الوظيفي) وذلك بين:

– الإداريين والمديرين لصالح الإداريين.

– الإداريين والمرشدين النفسيين لصالح الإداريين.

الكلمات المفتاحية: سمات الشخصية، الكادر التدريسي والإداري، ثانويات محافظة دمشق.

*طالب دكتوراه – قسم علم النفس – كلية التربية – جامعة دمشق

**أستاذ دكتور – قسم علم النفس – كلية التربية – جامعة دمشق

Personal Traits Among a Sample of Teaching and Administrative Stuff in the Secondary Schools of Damascus Governorate

Moutasem Obeid **Dr. Amina Rezq**

(Received: 30 September 2020, Accepted: 17 November 2020)

Abstract:

This research aimed at identifying the personal traits among a sample of teaching and administrative stuff in the secondary schools of Damascus governorate, and measuring the differences in these traits according to variables of (gender, marital status, job title, and years of experience). The research sample consisted of (251) teachers, principals, counseling psychologists, and administrative employees. The researcher used the scale of Big Five Factors of Personality, which prepared by (Costa & Mcrcae, 1992) after checking its psychometric characteristics.

The research results indicated the following:

-The order of personal traits among research sample were as following: (conscientiousness, openness to experiences, extraversion, agreeableness and neuroticism).

-There were no statistically significant differences between the mean scores of research sample members on the scale of Big Five Factors of Personality according to variable of (gender, marital status, and years of experience). -There were statistically significant differences between the mean scores of research sample members on the (openness to experiences) trait according to variable of (job title) between:

- Administrative employees and principals in favor of administrative employees.
- Administrative employees and counseling psychologists in favor of administrative employees.

Key words: Personal Traits, teaching and administrative stuff, and secondary schools of Damascus governorate.

1- مقدمة البحث:

حاول الباحثون في ميدان التربية وعلم النفس منذ سنوات عديدة دراسة السمات الشخصية لدى مختلف عناصر العملية التربوية كالمدرسين، والمديرين، والمرشدين النفسيين، والإداريين، والتي يمكن أن تلعب دوراً رئيساً في أدائهم التدريسي والإداري لتكون معياراً يؤخذ به عند اختيارهم من قبل الجهات المعنية في وزارة التربية؛ حيث تنامى الاهتمام بإعدادهم وتأهيلهم علمياً ومعرفياً وتربوياً بالإضافة إلى تشخيص شامل للسمات الشخصية التي تميز كل منهم بقصد تحسين العملية التعليمية وتطويرها وتجديدها. ويعد التركيز على السمات الشخصية لدى القائمين على العملية التعليمية أمراً ضرورياً وبالغ الأهمية بغية مساعدتهم في تنمية كفاياتهم الأدائية وتحفيزهم على الإنجاز المتقن وتحقيق الأهداف المنشودة.

ويعد نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لكوستا وماكريه (Costa & McCare) من أهم النماذج والتصنيفات التي فسرت سمات الشخصية في الوقت الحاضر؛ فضلاً عن أنه تصنيف شامل ودقيق لوصف الشخصية الإنسانية التي أثبتت صحته الأدلة العلمية للبحوث التجريبية، ويهدف هذا النموذج إلى تجميع السمات الإنسانية المتناثرة في خمس فئات أساسية، وهي: (العصابية، والانبساطية، والانفتاح على الخبرة، والطيبة، ويقظة الضمير)؛ بحيث تبقى هذه الفئات محافظة على وجودها كعوامل لا يمكن الاستغناء عنها في وصف الشخصية الإنسانية (Saucier & Goldberg, 2002).

وانطلاقاً مما سبق فإن البحث الحالي يسعى إلى تعرّف السمات الشخصية لدى عينة من الكادر التدريسي والإداري في ثانويات محافظة دمشق من خلال استخدام مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية الذي يعد من أكثر الأدوات استخداماً في مجال قياس وتقويم الشخصية ودراستها، وقد يكون من أكثر النماذج تطبيقاً من الناحية العلمية في مجال علم نفس الشخصية (الحارثي وشاهين، 2017، 218).

2- مشكلة البحث:

تعد الشخصية من الموضوعات الأساسية التي تعرض لها علم النفس بالبحث والدراسة؛ فكل شخص يتميز عن الآخر نفسياً وعقلياً ووجدانياً واجتماعياً مما يدل على التباين والاختلاف في الشخصية بين الأفراد والتي هي جملة الصفات أو الأبعاد أو السمات التي تطبع الشخصية وتحدد استجاباتها ونمط سلوكياتها. وتحرص المنظومة التربوية على تطوير عناصرها لتحافظ على بقائها وفاعليتها، ويعد العنصر البشري من أهم الموارد الحقيقية المؤثرة في كفاءة هذه المنظومة وفاعليتها (Stuart & Anne Marie, 2011)، لذا كان من الضروري الاهتمام بالسمات الشخصية التي تميز العاملين في هذه المنظومة على اختلاف مسمياتهم الوظيفية سواء أكانوا مدرسين، أم مديرين، أم مرشدين نفسيين، أم إداريين)؛ إذ تلعب سماتهم الشخصية دوراً مهماً في الكشف عن القوى المحركة لهم، وتتحكم بإنجازاتهم وتنفيذ مسؤولياتهم على أكمل وجه لدفع أقصى طاقاتهم نحو العمل البنّاء والإنتاجية بصورة مرضية.

وبعد اطلاع الباحث على عدة دراسات عربية وأجنبية تناولت السمات الشخصية لدى العاملين في المجال التربوي كدراسة (الوهيبي، 2013)، و(بقيعي، 2015)، و(محمد وحجازي، 2017)، و(الشهري وعتوم، 2018)، و(هومبرد وغابل، 2010)، و(بوزغيكلي، 2017)، و(روجيري وآخرين، 201)، و(فيلافيردي وآخرين، 2019)، فقد لاحظ أن غالبيتها استخدمت مقياس العوامل الخمسة الكبرى لكوستا وماكريه (Costa & Mcrcae, 1992) في تعرّف هذه السمات وقياس الفروق في كل منها تبعاً لعدة متغيرات، في حين لم يجد الباحث أي دراسة محلية اهتمت بالكشف عن السمات الشخصية لدى الكادر التدريسي والإداري في المرحلة الثانوية، وهذا ما دفعه للقيام بالبحث الحالي في محاولة لتعرّف السمات الشخصية لدى هذه الشريحة، وقياس الفروق في تلك السمات تبعاً لمتغيرات (الجنس، والحالة الاجتماعية، والمسمى الوظيفي، وعدد سنوات الخبرة). ومما تقدم يمكن تحديد مشكلة البحث بالإجابة عن السؤال الآتي:

- ما سمات الشخصية لدى عينة من أعضاء الكادر التدريسي والإداري في ثانويات محافظة دمشق؟

3- أهمية البحث: تكمن أهمية البحث في النقاط الآتية:

1- أهمية موضوع البحث وما يسعى للكشف عنه وهو تعرّف السمات الشخصية لدى أعضاء الكادر التدريسي والإداري في ثانويات محافظة دمشق.

2- أهمية الفئة المستهدفة بالبحث (عينة البحث) المتمثلة بالمدرسين، والمديرين، والمرشدين النفسيين، والإداريين في المدارس الثانوية في محافظة دمشق؛ نظراً للأدوار المهمة التي تناط بهم في العملية التعليمية وتقديم التوجيه والدعم النفسي والتربوي للطلبة.

3- قد تفيد نتائج البحث الحالي الجهات المعنية في وزارة التربية لاختيار المدرسين والمرشدين النفسيين في ضوء سماتهم الشخصية بما ينعكس إيجاباً على العملية التعليمية.

4- يعد البحث الحالي –في حدود علم الباحث- الأول على الصعيد المحلي الذي يسعى إلى تعرّف السمات الشخصية لدى عينة من أعضاء الكادر التدريسي والإداري في المدارس الثانوية في محافظة دمشق.

4- أهداف البحث: هدف البحث الحالي إلى:

- تعرّف السلم التراتبي لسمات الشخصية كما يقيسها مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى عينة من أعضاء الكادر التدريسي والإداري في المدارس الثانوية في محافظة دمشق.

- قياس الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في سمات الشخصية كما يقيسها مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تبعاً للمتغيرات الآتية: (الجنس، والحالة الاجتماعية، والمسمى الوظيفي، وعدد سنوات الخبرة).

5- سؤال البحث:

ما السلم التراتبي لسمات الشخصية كما يقيسها مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى أفراد عينة البحث؟

- فرضيات البحث:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تعزى إلى متغير الجنس.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تعزى إلى متغير الحالة الاجتماعية.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تعزى إلى متغير المسمى الوظيفي.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.

6- حدود البحث:

الحدود المكانية: تم تطبيق أداة البحث في عينة من ثانويات محافظة دمشق (الملحق، 3).

الحدود البشرية: عينة من الكادر التدريسي والإداري في المدارس الثانوية بمحافظة دمشق.

الحدود الزمانية: تم تطبيق أداة البحث على أفراد العينة خلال الفصلين الأول والثاني من العام الدراسي (2019-2020) خلال الفترة الممتدة ما بين (3-11-2019) حتى (5-3-2020).

7- مصطلحات البحث النظرية والإجرائية:

سمات الشخصية: عبارة عن خاصيات مستقرة ودائمة نسبياً للشخصية، تميل بها إلى أداء سلوكات معينة في المواقف المتعددة، وهي أيضاً أبعاد محددة تختلف مواقع شخصيات الأفراد عليها بصورة متسقة وثابتة نسبياً (رزق، 2009، 99).

ويعرّفها الباحث إجرائياً بأنها: الخاصيات أو الصفات ذات الدوام النسبي والتي يمكن أن يختلف أفراد عينة البحث فيها فتميز بعضهم عن البعض، وتوجد فروق فردية فيها، ويعبر عنها إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة البحث على كل سمة في مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية: (العصابية، والانبساطية، والانفتاح على الخبرة، والطيبة، ويقظة الضمير).

8- المجتمع الأصلي للبحث وعينته:

تألف المجتمع الأصلي للبحث من جميع المدرسين والمديرين والمرشدين النفسيين والإداريين في المدارس الثانوية بمحافظة دمشق خلال العام الدراسي (2019-2020)، والبالغ عددهم (4785) فرداً وفق إحصائية دائرة التخطيط والإحصاء في مديرية التربية بمحافظة دمشق.

وبلغ عدد أفراد عينة البحث (251) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة بنسبة سحب بلغت (5.24%) من المجتمع الأصلي، والجدول (1) يوضح خصائص أفراد العينة تبعاً لمتغيرات البحث:

الجدول رقم (1): خصائص عينة البحث تبعاً لمتغيرات البحث

المسمى الوظيفي	العدد	سنوات الخبرة	العدد
مدرس	107	10 سنوات فأقل	52
مدير	22	من (11-20) سنة	102
مرشد نفسي	32	أكثر من 20 سنة	97
إداري	90		
الجنس	**العدد**	**الحالة الاجتماعية**	**العدد**
ذكر	54	عازب	50
أنثى	197	متزوج	201

- أداة البحث (مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية):

قام كوستا وماكريه (Costa & Mcrcae, 1992) بإعداد مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، بحيث يتألف من (60) بنداً تتوزع على خمسة مقاييس فرعية يشكل كل منها عاملاً من عوامل الشخصية الكبرى، وهي: (العصابية، والانبساط، والانفتاح على الخبرة، والطيبة، ويقظة الضمير)، حيث يتألف كل عامل منها من (12) بنداً موزعاً وفق تتابع معين، وكانت بدائل الإجابة خماسية وفق مقياس ليكرت، وهي: (لا تنطبق أبداً، لا تنطبق قليلاً، لا تنطبق أحياناً، تنطبق كثيراً، تنطبق دائماً)، وتتدرج درجاته من (1-5)، وهناك بعض البنود المعكوسة في كل عامل من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (القيق، 2011، 81-82). ويوضح الجدول (2) توزيع بنود المقياس على العوامل الخمسة والبنود المعكوسة في كل منها:

الجدول رقم (2): توزيع بنود المقياس على العوامل الخمسة والبنود المعكوسة في كل منها

السمة	البنود	البنود المعكوسة
العصابية	6، 11، 21، 26، 36، 41، 51، 56	1، 16، 31، 46
الانبساط	2، 7، 17، 22، 32، 37، 47، 52	12، 27، 42، 57
الانفتاح على الخبرة	13، 28، 43، 53، 58	3، 8، 18، 23، 33، 38، 48
الطيبة	4، 19، 34، 49	9، 14، 24، 29، 39، 44، 54، 59
يقظة الضمير	5، 10، 20، 25، 35، 40، 50، 60	15، 30، 45، 55

وقد قام (الأنصاري، 1997) بإعادة صياغة بنود المقياس بما يلائم البيئة العربية، وهو الأداة التي تم اعتمادها في البحث الحالي بعد التأكد من خصائصها السيكومترية.

الدراسة السيكومترية للمقياس:

1– **صدق المقياس:** أ– **صدق المحتوى:** قام الباحث بعرض مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية إعداد (كوستا وماكريه، 1992) تعريب (الأنصاري، 1997) على مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق (الملحق، 1) لإبداء آرائهم في مدى وضوح بنوده، وملاءمة كل بند للعامل الذي ينتمي إليه، وأوضحت آراء المحكمين مناسبة بنود المقياس وملاءمتها للعامل الذي تنتمي إليه، ووضوحها، وعدم حذف أي منها.

ب– صدق الاتساق الداخلي: قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة من الكادر التدريسي والإداري في المرحلة الثانوية خارج عينة البحث الأساسية بلغ عدد أفرادها (68)، ثم حسب معامل ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه، حيث تراوحت معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للعامل الذي ينتمي إليه بين (0.579–0.815) وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) مما يشير إلى الاتساق الداخلي لبنود المقياس (الملحق، 4).

2– ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتي (إعادة التطبيق، ومعادلة ألفا كرونباخ):

أ– الثبات بطريقة إعادة التطبيق: قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة من الكادر التدريسي والإداري في المرحلة الثانوية خارج عينة البحث الأساسية بلغ عدد أفرادها (68)، ثم أعاد تطبيقه على العينة ذاتها بعد حوالي أسبوعين تقريباً، باستثناء (4) أفراد لم يكونوا موجودين في أثناء إعادة التطبيق ليصبح عدد أفراد عينة الثبات بالإعادة (64)، وقد تراوحت معاملات الارتباط بهذه الطريقة بين (0.797–0.915).

ب– الثبات بطريقة معادلة ألفا كرونباخ: تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة معادلة ألفا كرونباخ لدرجات (68) فرداً (عينة صدق الاتساق الداخلي ذاتها)، وتراوحت معاملات الثبات بهذه الطريقة بين (0.747–0.836) (الملحق، 4).

وبعد التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، أصبح جاهزاً للتطبيق على أفراد عينة البحث الأساسية، وإجراء المعالجات الإحصائية اللازمة للإجابة عن سؤال البحث وفرضياته.

9– الإطار النظري والدراسات السابقة:

– **الشخصية وفقاً لنموذج العوامل الخمسة الكبرى:** يعد كوستا وماكريه (Costa & Mcrcae, 1992) رائدين في إقناع الباحثين بوجود خمسة أبعاد للشخصية توصلا إليها بطريقة التحليل العاملي، ويعد نموذج العوامل الخمسة الكبرى (Big Five Factors Model) أكثر نماذج السمات قبولاً في بحوث الشخصية المعاصرة؛ إذ أيّد كثير من العلماء فكرة وجود

خمسة عوامل كبرى للشخصية، ومع ذلك لم يتفق العلماء حول الطبيعة الحقيقية لكل عامل لذا لم يستخدموا المسميات نفسها، وهذه العوامل هي:

– العصابية (Neuroticism): وتسمى الانفعالية السلبية التي يقابلها الاتزان الانفعالي، وتتضمن الشعور بالقلق والعصبية والحزن والتوتر، ومن السمات السلوكية الدالة على العصابية عند الطلبة: الشعور بالتوتر عندما يغضب الآخرون منهم، وتقبل الأحداث السلبية بتذمر، وتقبل الأحداث الإيجابية بتباهٍ.

– الانبساطية (Extraversion): وتسمى أيضاً بالطاقة أو الحماس، وتتضمن سمات مثل حب التفاعل الاجتماعي والنشاط والتوكيد والانفعالية الإيجابية، ومن السلوكيات الدالة على الانبساطية عند الطلبة: الاقتراب من الغرباء في الاجتماعات والمناسبات الاجتماعية، وتقديم الفرد لنفسه أو التعريف بها، وعدم الصمت والتعبير عن الرأي في حال مخالفة آراء الآخرين لآرائه (John & Naumann, 2007).

– الانفتاح على الخبرة (Openness to Experience): وتتصف هذه السمة بالاتساع وعمق حياة الفرد العقلية وأصالتها (John & Srivastava, 1999)، ومن المؤشرات السلوكية الدالة على هذه السمة عند الطلبة: الاستمتاع بالتعلم، ومشاهدة البرامج التلفزيونية التربوية والوثائقية، والبحث عن النشاطات التي تكسر الروتين أو غير النمطية.

– الطيبة (Agreeableness): وتسمى أيضاً الإيثار أو حب الآخرين، ويقصد بها مقابلة خصومة وعداء الآخرين بتوجهات وسلوكيات مساندة للمجتمع، ومن السلوكيات الدالة على الطيبة عند الطلبة: التركيز على سمات الآخرين الإيجابية عند الحديث عنهم، ومواساة الآخرين والأصدقاء القلقين، وإعارة الكتب، وتوجيه الملاحظات بطريقة ودية لزملاء الدراسة.

– يقظة الضمير (Conscientiousness): وتسمى أيضاً ضبط الاندفاع أو الكبح الذي يسهل السلوك الموجه نحو الهدف أو المهمة؛ كالتفكير قبل التصرف، وتأجيل الإشباع، والتنظيم والتخطيط، واتباع المعايير والقواعد، وإعطاء الأولوية لإنجاز المهام، ومن السلوكيات الدالة على يقظة الضمير عند الطلبة: الوصول قبل أو على الموعد المحدد، والدراسة بجد للحصول على درجات مرتفعة، والتحقق المستمر من الأخطاء (جرادات وأبو غزال، 2014، 131).

الدراسات السابقة:

– دراسة الوهيبي (2013): سلطنة عمان

عنوان الدراسة: سمات الشخصية وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية لدى الاختصاصيين الاجتماعيين العاملين بمدارس وزارة التربية والتعليم في محافظة مسقط.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين سمات الشخصية والكفاءة الاجتماعية ومعرفة مدى إسهام سمات الشخصية في التنبؤ بالكفاءة الاجتماعية. تألفت عينة الدراسة من (96) اختصاصياً اجتماعياً من العاملين في مدارس محافظة مسقط، واستخدم الباحث مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وأعدَّ مقياساً للكفاءة الاجتماعية. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: جاء ترتيب العوامل الخمسة الكبرى للشخصية كالآتي: (يقظة الضمير، فالطيبة، فالانبساطية، فالانفتاح على الخبرة، وأخيراً العصابية). ووجود فروق في سمة الطيبة تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، وتبعاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة المتوسطة والطويلة، بينما لم توجد فروق في بقية سمات الشخصية تبعاً لمتغيرات الدراسة.

– دراسة بقيعي (2015): الأردن

عنوان الدراسة: العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في منطقة إربد التعليمية.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن ترتيب السمات الشخصية وعلاقتها بالرضا الوظيفي، وقياس الفروق في كل منهما لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في محافظة إربد تبعاً لمتغيرات (الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والصفوف التي يدرسونها). تألفت

عينة الدراسة من (186) معلماً ومعلمة، واستخدم الباحث مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وقام ببناء مقياس للرضا الوظيفي للمعلمين. وأظهرت نتائج البحث أن أكثر سمات الشخصية شيوعاً لدى أفراد عينة الدراسة هي سمة الطيبة، وأقلها العصابية، ووجود فروق في سمتي (الانبساطية، ويقظة الضمير) تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق في سمات الشخصية تبعاً لمتغيرات (الخبرة، والمؤهل العلمي، والصفوف التي يدرسونها).

- دراسة محمد وحجازي (2017): المملكة العربية السعودية

عنوان الدراسة: دافعية المعلم وعلاقتها بسمات الشخصية.

هدفت الدراسة إلى تعرف طبيعة العلاقة بين دافعية المعلم وسمات الشخصية، وقياس الفروق في كل منهما تبعاً لمتغيرات (الجنس، والعمر، وعدد سنوات الخبرة). تألفت عينة الدراسة من (66) معلماً ومعلمة؛ منهم (50) ذكوراً، و(16) إناثاً، واستخدمت الباحثتان مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وأعدتا مقياس الدافعية لدى المعلم. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: وجود فروق في سمتي (العصابية، والانبساط) تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، وفي سمة (الانفتاح على الخبرة) لصالح الإناث، وعدم وجود فروق في سمات الشخصية تبعاً لمتغيري (العمر، وعدد سنوات الخبرة).

- دراسة الشهري وعتوم (2018): المملكة العربية السعودية

عنوان الدراسة: العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالأداء التدريسي لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية في محافظة شرشورة.

هدفت الدراسة إلى تعرّف ترتيب سمات الشخصية وعلاقتها بالأداء التدريسي لدى عينة من معلمي ومعلمات اللغة العربية في محافظة شرشورة، وقياس الفروق في كل منهما تبعاً لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي). تألفت عينة الدراسة من (126) معلماً ومعلمة لغة عربية، واستخدم الباحثان مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وقاما ببناء مقياس للأداء التدريسي. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج أهمها: جاء ترتيب سمات الشخصية لدى أفراد عينة الدراسة كالآتي: (يقظة الضمير، فالطيبة، فالانفتاح على الخبرة، وأخيراً العصابية)، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تبعاً لمتغيرات الدراسة.

- دراسة هومبرد وغابل (Humbyrd & Gabel, 2010): الولايات المتحدة الأمريكية

The Relationship of Personality Traits to Satisfaction with the team.

عنوان الدراسة: العلاقة بين سمات الشخصية والرضا عن الفريق.

هدفت الدراسة إلى تعرّف العلاقة بين سمات الشخصية والرضا عن فريق العمل لدى عينة من المعلمين في المدارس الثانوية في ولاية رود آيلاند الأمريكية، وقياس الفروق في كل منهما تبعاً لمتغيرات (عدد أعضاء الفريق، وعدد سنوات الخبرة). تألفت عينة الدراسة من (244) معلماً ومعلمة، واستخدم الباحث مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأعدَّ استبانة لتعرف الرضا عن فريق العمل، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج أهمها: جاء ترتيب العوامل الخمسة الكبرى للشخصية كما يلي: (الطيبة، فيقظة الضمير، فالانفتاح على الخبرة، فالانبساط، وأخيراً العصابية)، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في سمات الشخصية تبعاً لمتغيرات الدراسة.

- دراسة بوزغيكلي (Bozgeyikli, 2017): تركيا

Big Five Personality Traits as the Predictor of Teachers' Organizational Psychological Capital.

عنوان الدراسة: العوامل الخمسة الكبرى لسمات الشخصية كمنبئ برأس المال النفسي التنظيمي لدى المعلمين.

هدفت الدراسة إلى تعرّف فيما إذا كانت السمات الشخصية للمعلمين تتنبأ برأس المال النفسي التنظيمي لديهم. تألفت عينة الدراسة من (416) معلماً ومعلمة في المرحلتين الابتدائية والثانوية في مدينة اسطنبول؛ منهم (251) إناثاً و(165) ذكوراً، واستخدم الباحث مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، ومقياس رأس المال النفسي التنظيمي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن سمات الشخصية توزعت وفق الترتيب الآتي (الطيبة، فيقظة الضمير، فالانفتاح على الخبرة، فالانبساطية، وأخيراً العصابية)، وأن سمات (الطيبة، ويقظة الضمير، والعصابية) أهم متنبئين برأس المال النفسي التنظيمي لدى أفراد العينة.

- دراسة روجيري وآخرين (Ruggieri, et.al, 2018): إيطاليا

Predictability of Big Five Traits in High School Teacher Burnout.

عنوان الدراسة: العوامل الخمسة الكبرى للشخصية كمنبئ بالاحتراق النفسي لمعلم المرحلة الثانوية.

هدفت الدراسة إلى تعرف القدرة التنبؤية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية بالاحتراق النفسي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدينة ساليرنو الإيطالية. تألفت عينة الدراسة من (171) معلماً ومعلمة؛ منهم (49) ذكوراً، و(122) إناثاً، واستخدم الباحثون مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، واستبانة الاحتراق النفسي (LBQ)، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج أهمها: أن ترتيب سمات الشخصية لدى أفراد عينة البحث كالآتي: (يقظة الضمير، فالطيبة، فالانفتاح على الخبرة، فالانبساطية، وأخيراً العصابية)، وأن سمتي (الطيبة، والعصابية) الأكثر تنبؤاً بالاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية.

- دراسة فيلافيردي وآخرين (Villaverde, et.al, 2019): المكسيك

Personality Traits that Predict the Burnout Syndrome on Mexican Teachers.

عنوان الدراسة: سمات الشخصية التي تتنبأ بمتلازمة الاحتراق النفسي لدى المعلمين المكسيكيين.

هدفت الدراسة إلى تعرّف أهم سمات الشخصية التي تتنبأ بمتلازمة الاحتراق النفسي لدى عينة من المعلمين في العاصمة المكسيكية، وقياس الفروق في كل منهما تبعاً لمتغيرات (العمر، والحالة الاجتماعية، وطبيعة العمل). تألفت عينة الدراسة من (375) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة مقصودة من ست مدارس ثانوية في مدينة مكسيكو سيتي. واستخدم الباحثون النسخة المكسيكية من مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، والنسخة الاسبانية من مقياس الاحتراق النفسي لماسلاش. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج أهمها: جاءت سمات الشخصية على النحو الآتي: (الطيبة، فالتنظيم، فالاجتماعية، فالتحكم العاطفي، فالحساسية الفكرية)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سمات الشخصية تبعاً لمتغيرات الدراسة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من حيث الهدف: اتفق البحث الحالي مع جميع الدراسات السابقة التي هدفت إلى تعرّف سمات الشخصية وقياس الفروق فيها تبعاً لعدة متغيرات.

من حيث العينة: اتفق البحث الحالي جزئياً مع جميع الدراسات السابقة التي تعد عينة كل منها جزء من عينة البحث الحالي؛ حيث تناولت دراسة (الوهيبي، 2013) الاختصاصيين الاجتماعيين (المرشدين)، بينما تناولت دراسة كل من (بقيعي، 2015)، و(محمد وحجازي، 2017)، و (الشهري وعتوم، 2018)، و(هومبرد وغابل، 2010)، و(بوزغيكلي، 2017)، و(روجيري وآخرين، 2018)، و(فيلافيردي وآخرين، 2019) المعلمين كعينات في تلك الدراسات.

من حيث الأداة: اتفق البحث الحالي مع دراسة كل من (الوهيبي، 2013)، و(بقيعي، 2015)، و(محمد وحجازي، 2017)، و(الشهري وعتوم، 2018)، و(هومبرد وغابل، 2010)، و(بوزغيكلي، 2017)، و(روجيري وآخرين، 2018)، و(فيلافيردي وآخرين، 2019) في استخدام مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية كأداة للدراسة.

10- عرض النتائج وتفسيرها:

سؤال البحث: ما السلم التراتبي لسمات الشخصية كما يقيسها مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى أفراد عينة البحث؟ للإجابة على هذا السؤال، أعطيت كل درجة من الدرجات المتعلقة بدرجة وجود سمات الشخصية لدى أفراد عينة البحث في مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، قيماً متدرجة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، وحددت فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة باستخدام القانون الآتي:

$$\frac{\text{عدد مستويات ليكرت} - 1}{\text{عدد المستويات}} = \frac{1-5}{5} = 0.8$$

واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي، يمكن التعامل مع متوسطات الدرجات على النحو الآتي:

الجدول رقم (3): درجات المقياس المتعلقة بوجود سمات الشخصية كما يقيسها مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى أفراد عينة البحث

درجة وجود السمة	القيمة المعطاة لكل درجة	فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة
كبيرة جداً	5	5.00 – 4.21
كبيرة	4	4.20 – 3.41
متوسطة	3	3.40 – 2.61
قليلة	2	2.60 – 1.81
قليلة جداً	1	1.80 – 1.00

وفي ضوء الجدول السابق يمكن تحديد درجة وجود سمات الشخصية لدى أفراد عينة البحث من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على كل عامل من عوامل مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على كل سمة (عامل) من عوامل مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

السمة (العامل)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الوجود	الترتيب
العصابية	2.55	0.559	قليلة	5
الانبساطية	3.34	0.342	متوسطة	3
الانفتاح على الخبرة	3.37	0.514	متوسطة	2
الطيبة	3.20	0.506	متوسطة	4
يقظة الضمير	3.68	0.575	كبيرة	1

من قراءة الجدول (4) يتبين أن سمة (يقظة الضمير) جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.68) وبدرجة كبيرة، وجاءت سمة (الانفتاح على الخبرة) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.37) وبدرجة متوسطة، وجاءت سمة (الانبساطية) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (3.34) وبدرجة متوسطة، وجاءت سمة (الطيبة) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (3.20) وبدرجة متوسطة، في حين جاءت سمة (العصابية) في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (2.55) وبدرجة قليلة.

التفسير: يلاحظ أن أفراد عينة البحث يتصفون بسمات شخصية إيجابية، حيث جاءت سمة (يقظة الضمير) في المرتبة الأولى بدرجة كبيرة، وهذا يشير إلى أن لديهم مستوى مرتفعاً من الإحساس بالواجب والمسؤولية والالتزام بالضمير والتقيد بالأحكام الأخلاقية، والميل إلى التفكير قبل القيام بأي عمل، والميل إلى الحرص والحذر واليقظة والتروي قبل اتخاذ أي قرار. وجاءت سمات (الانفتاح على الخبرة، والانبساطية، والطيبة) بدرجة متوسطة مما يشير إلى امتلاك أفراد عينة البحث قدراً لا بأس به من الانفتاح العقلي والفطنة وعدم الجمود والتجديد بالأفكار والرغبة بالتخلص من الروتين، وأنهم ودودون حسنو المعشر ويميلون إلى الشعور بالتفاؤل والبهجة والثقة بالنفس والآخرين والمشاركة الوجدانية مع الآخرين. وجاءت سمة (العصابية) في المرتبة الأخيرة وبدرجة قليلة مما يشير إلى قدرتهم على تحمل الضغوط والابتعاد عن الاتكالية والقدرة على اتخاذ القرارات في المواقف الضاغطة (ملحم، 2009، 52). اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (الوهيبي، 2013)، و(بقيعي، 2015)، و(الشهري وعتوم، 2018)، و(هومبرد وغابل، 2010)، و(بوزغيكلي، 2017)، و(روجيري وآخرين، 2018) من حيث امتلاك أفراد العينة لسمات إيجابية وأن سمة العصابية جاءت في المرتبة الأخيرة.

مناقشة الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تعزى إلى متغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدم اختبار (T-Test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم (5): نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تبعاً لمتغير الجنس

السمة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
العصابية	ذكر	54	2.48	.499	1.050	249	0.295
	أنثى	197	2.57	.574			
الانبساطية	ذكر	54	3.35	.320	0.146	249	0.884
	أنثى	197	3.34	.348			
الانفتاح على الخبرة	ذكر	54	3.31	.571	0.848	249	0.397
	أنثى	197	3.38	.498			
الطيبة	ذكر	54	3.15	.497	0.836	249	0.404
	أنثى	197	3.21	.509			
يقظة الضمير	ذكر	54	3.68	.573	0.010	249	0.992
	أنثى	197	3.68	.577			

يتضح من الجدول (7) أن قيمة (ت) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل سمة من سمات الشخصية (1.050، 0.146، 0.848، 0.836، 0.010) عند القيم الاحتمالية (0.295، 0.884، 0.397، 0.404، 0.992) وجميعها أكبر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية؛ أي **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تعزى إلى متغير الجنس.**

التفسير: أشارت نتائج الفرضية إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في سمات الشخصية، وقد أشار (جرادات وأبو غزال، 2014، 135) إلى أن نتائج الدراسات الخاصة بالفروق في مستويات العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

تبعاً لمتغير الجنس كانت متناقضة وغير واضحة بشكل جيد، وبأن الفروق التي تظهر إنما تعود إلى عدة عوامل مختلفة منها ثقافة المجتمع، والتنشئة الأسرية، والخبرات الشخصية للفرد. ويمكن أن يعزو الباحث هذه النتيجة إلى تشابه أفراد العينة (ذكوراً وإناثاً) بالسمات الخمس الكبرى للشخصية في حياتهم الوظيفية اليومية من حيث التفاني بالعمل، والقيام بالواجبات، والسعي إلى بناء العلاقات الاجتماعية، والسعي إلى تطوير أنفسهم مهنياً، والبحث والاطلاع على كل ما هو جديد في العملية التربوية. اتفقت النتيجة الحالية مع نتائج دراسة كل من (الشهري وعتوم، 2018)، و(هومبرد وغابل، 2010)، و(فيلافيردي وآخرين، 2019).

مناقشة الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تعزى إلى متغير الحالة الاجتماعية.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدم اختبار (T-Test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم (6): نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية

السمة	الحالة الاجتماعية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
العصابية	عازب	50	2.63	.536	1.144	249	0.254
	متزوج	201	2.53	.564			
الانبساطية	عازب	50	3.28	.287	1.421	249	0.157
	متزوج	201	3.35	.353			
الانفتاح على الخبرة	عازب	50	3.33	.538	0.602	249	0.548
	متزوج	201	3.38	.509			
الطيبة	عازب	50	3.18	.489	0.273	249	0.785
	متزوج	201	3.20	.511			
يقظة الضمير	عازب	50	3.56	.601	1.608	249	0.109
	متزوج	201	3.71	.566			

يتضح من الجدول (6) أن قيمة (ت) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل سمة من سمات الشخصية (1.144، 1.421، 0.602، 0.273، 1.608) عند القيم الاحتمالية (0.254، 0.157، 0.548، 0.785، 0.109) وجميعها أكبر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية؛ أي **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تعزى إلى متغير الحالة الاجتماعية.**

التفسير: أشارت نتائج الفرضية إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في سمات الشخصية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية مما يعني أن أفراد عينة البحث سواء أكانوا متزوجين أم عازبين يمتلكون قدراً لا بأس به من الإحساس بالواجب والمسؤولية وتحقيق الإنجازات والقدرة على التروي وضبط الذات وحب الاستطلاع ومراعاة مشاعر الآخرين والتعاون والتعاطف معهم والرغبة في مساعدتهم (Laursen, et al, 2002, 591). ويرى الباحث أن تكوّن سمات الشخصية في مراحل العمر المبكرة يكسبها درجة من الثبات النسبي الذي يجعلها في كثير من الأحيان معنّدة على أن تتغير سواء بالمحو أم الاستبدال أم التغيير، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (فيلافيردي وآخرين، 2019).

مناقشة الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تعزى إلى متغير المسمى الوظيفي

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (7): الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي

السمة	مستويات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العصابية	مدرس	107	2.56	.556
	مدير	22	2.54	.474
	مرشد نفسي	32	2.61	.507
	إداري	90	2.52	.604
	المجموع	251	2.55	.559
الانبساط	مدرس	107	3.36	.377
	مدير	22	3.41	.306
	مرشد نفسي	32	3.27	.271
	إداري	90	3.32	.326
	المجموع	251	3.34	.342
الانفتاح على الخبرة	مدرس	107	3.38	.512
	مدير	22	3.17	.499
	مرشد نفسي	32	3.23	.534
	إداري	90	3.45	.498
	المجموع	251	3.37	.514
الطيبة	مدرس	107	3.27	.478
	مدير	22	3.17	.545
	مرشد نفسي	32	3.06	.590
	إداري	90	3.17	.493
	المجموع	251	3.20	.506
يقظة الضمير	مدرس	107	3.69	.569
	مدير	22	3.59	.591
	مرشد نفسي	32	3.55	.592
	إداري	90	3.73	.572
	المجموع	251	3.68	.575

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، كما يبين ذلك الجدول (8):

الجدول رقم (8): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي

السمة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية	القرار
العصابية	بين المجموعات	.232	3	.077	.245	0.865	غير دال
	داخل المجموعات	77.898	247	.315			
	المجموع	78.130	250				
الانبساط	بين المجموعات	.368	3	.123	1.052	0.370	غير دال
	داخل المجموعات	28.810	247	.117			
	المجموع	29.178	250				
الانفتاح على الخبرة	بين المجموعات	2.064	3	.688	2.657	0.049	دال
	داخل المجموعات	63.962	247	.259			
	المجموع	66.026	250				
الطيبة	بين المجموعات	1.215	3	.405	1.591	0.192	غير دال
	داخل المجموعات	62.853	247	.254			
	المجموع	64.068	250				
يقظة الضمير	بين المجموعات	.945	3	.315	0.953	0.416	غير دال
	داخل المجموعات	81.667	247	.331			
	المجموع	82.612	250				

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (f) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل سمة من سمات الشخصية كما يقيسها مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (0.245، 1.052، 2.657، 1.591، 0.953) عند القيم الاحتمالية (0.865، 0.370، 0.049، 0.192، 0.416) وجميعها أكبر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث باستثناء سمة الانفتاح على الخبرة، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية جزئياً؛ **أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي بالنسبة لسمة (الانفتاح على الخبرة)**، بينما تقبل الفرضية الصفرية جزئياً بالنسبة لبقية سمات الشخصية؛ أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي بالنسبة لسمات (العصابية، والانبساط، والطيبة، ويقظة الضمير). ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على سمة (الانفتاح على الخبرة) تم استخدام اختبار (LSD) لأقل فرق معنوي كما يوضح الجدول الآتي:

الجدول رقم (9): اختبار (LSD) لأقل فرق معنوي

السمة	مستويات المتغير		الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
الانفتاح على الخبرة	إداري	مدرس	0.065	0.073	0.376
		مدير	0.279*	0.121	0.022
		مرشد نفسي	0.216*	0.105	0.04

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على سمة الانفتاح على الخبرة في مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي وذلك بين:

– الإداريين والمدراء في سمة الانفتاح على الخبرة لصالح الإداريين ذوي المتوسط الحسابي الأكبر.

– الإداريين والمرشدين النفسيين في سمة الانفتاح على الخبرة لصالح الإداريين ذوي المتوسط الحسابي الأكبر.

التفسير: أظهرت نتائج الفرضية عدم وجود فروق في سمات الشخصية (العصابية، والانبساط، والطيبة، ويقظة الضمير) تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي مما يشير إلى وجود ميل لدى أفراد عينة البحث لبناء العلاقات الاجتماعية مع الآخرين وحل المشكلات المختلفة بشكل إيجابي، كما يشير إلى قدرتهم على إنجاز أعمالهم الموكلة إليهم وفق القوانين والضوابط والتعليمات، والالتزام بالعمل والمسؤوليات ويقظة الضمير تجاه ما يقومون به والعمل بإخلاص والجد والمثابرة ووضع الخطط وإنجازها بمستوى مناسب. كما أظهرت النتائج وجود فروق في سمة (الانفتاح على الخبرة) بين الإداريين وكل من (المديرين، والمرشدين النفسيين) لصالح الإداريين، ويمكن أن يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن ذلك يعود بدرجة أساسية إلى الإحساس العالي بالمسؤولية لديهم وإلى المتابعة الحثيثة لعملهم من قبل الجهات المعنية والتقييم المستمر لأدائهم مما يدفعهم إلى بذل المزيد من الجهد من أجل تطوير قدراتهم والرفع من مستوياتهم مما يمنحهم فرصاً أفضل للترقية والمنافسة وظيفياً.

مناقشة الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (10): الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

السمة	مستويات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العصابية	10 سنوات فأقل	52	2.63	.629
	11–20 سنة	102	2.51	.515
	أكثر من 20 سنة	97	2.55	.565
	المجموع	251	2.55	.559
الانبساط	10 سنوات فأقل	52	3.28	.358
	11–20 سنة	102	3.36	.334
	أكثر من 20 سنة	97	3.36	.340
	المجموع	251	3.34	.342
الانفتاح على الخبرة	10 سنوات فأقل	52	3.40	.498
	11–20 سنة	102	3.35	.546
	أكثر من 20 سنة	97	3.37	.491
	المجموع	251	3.37	.514
الطيبة	10 سنوات فأقل	52	3.17	.462
	11–20 سنة	102	3.17	.490
	أكثر من 20 سنة	97	3.25	.546
	المجموع	251	3.20	.506
يقظة الضمير	10 سنوات فأقل	52	3.64	.575
	11–20 سنة	102	3.69	.579
	أكثر من 20 سنة	97	3.69	.576
	المجموع	251	3.68	.575

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، كما يبين ذلك الجدول (11):

الجدول رقم (11): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

السمة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية	القرار
العصابية	بين المجموعات	.544	3	.272	.869	0.420	غير دال
	داخل المجموعات	77.586	247	.313			
	المجموع	78.130	250				
الانبساط	بين المجموعات	.269	3	.134	1.153	0.317	غير دال
	داخل المجموعات	28.909	247	.117			
	المجموع	29.178	250				
الانفتاح على الخبرة	بين المجموعات	.091	3	.046	0.172	0.842	غير دال
	داخل المجموعات	65.935	247	.266			
	المجموع	66.026	250				
الطيبة	بين المجموعات	.344	3	.172	0.669	0.513	غير دال
	داخل المجموعات	63.724	247	.257			
	المجموع	64.068	250				
يقظة الضمير	بين المجموعات	.076	3	.038	0.114	0.892	غير دال
	داخل المجموعات	82.536	247	.333			
	المجموع	82.612	250				

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (f) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل سمة من سمات الشخصية كما يقيسها مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (0.869، 1.153، 0.172، 0.669، 0.114) عند القيم الاحتمالية (0.420، 0.317، 0.842، 0.513، 0.892) وجميعها أكبر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية؛ أي **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.**

التفسير: أشارت نتائج الفرضية إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في سمات الشخصية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة؛ مما يشير إلى أن أفراد عينة البحث مهما اختلف عدد سنوات خبرتهم في مجال الإدارة والتدريس والإرشاد النفسي فإنهم يتشابهون بسماتهم الشخصية رغم اختلاف المهام والواجبات المطلوبة منهم وما يتبع ذلك من فهمهم ووعيهم لكيفية التعامل مع الآخرين وتقيدهم بالأنظمة والقوانين المتبعة إضافة إلى قدرتهم على ضبط النفس والانفعالات المختلفة والتروي في اتخاذ القرارات وحل المشكلات المختلفة بطريقة إيجابية. اتفقت النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة كل من (بقيعي، 2015)، و(محمد وحجازي، 2017)، و(الشهري وعتوم، 2018)، و(هومبرد وغابل، 2010).

11- مقترحات البحث: يقترح الباحث في ضوء نتائج البحث ما يأتي:

- ضرورة الاهتمام من قبل وزارة التربية بسمات الشخصية في أثناء اختيار أفراد الكادر التدريسي والإداري لما لها من أثر إيجابي على العملية التعليمية.

- إجراء مزيد من البحوث والدراسات حول علاقة سمات الشخصية لدى أفراد الكادر التدريسي والإداري بمتغيرات أخرى كالرضا الوظيفي، والرضا عن الحياة، والأداء التدريسي، وغيرها.

مراجع :

1- بقيعي، نافز أحمد (2015). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في منطقة إربد التعليمية. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 11: (4)، 427-447.

2- جرادات، عبد الكريم محمد وأبو غزال معاوية محمود (2014). الفروق في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وفقاً للجنس والحاجة إلى المعرفة. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 15: (3)، 125-152.

3- الحارثي، عبد الرحمن وشاهين، عوني معين (2017). العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى الموهوبين والعاديين. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، 6: (5)، 217-231.

4- رزق، أمينة محمد (2009). **نظريات الشخصية**. منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، دمشق.

5- الشهري، محمد هادي وعتوم، عبد القادر محمد (2018). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالأداء التدريسي لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية في محافظة شرشورة. **مجلة جامعة الخليل للبحوث**، 13: (2)، 185-212.

6- محمد، أميرة أحمد وحجازي، عائشة علي (2017). دافعية المعلم وعلاقتها بسمات الشخصية. **مجلة الإرشاد النفسي**، العدد (49)، 98-122.

7- ملحم، مازن (2009). **العوامل الخمسة للشخصية وعلاقتها ببعض الأساليب المعرفية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

8- الوهيبي، عبد الله محمد (2013). **سمات الشخصية وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية لدى الاختصاصيين الاجتماعيين العاملين بمدارس وزارة التربية والتعليم في محافظة مسقط**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.

9- Bozgeyikli, H, (2015). Big Five Personality Traits as the Predictor of Teachers' Organizational Psychological Capital. **Journal of Education and Practice**, 8: (18), 125-135.

10- Humbyrd, M., D, Gable, R., K, (2010). **The Relationship of Personality Traits to Satisfaction with the team**. Johnson & Wales University Education.

11- **John, O., P., Naumann, L., P, (2007). Correlation of BFI Scales and Self-reported act Frequencies in an Undergraduate Sample. Unpublished data, Institute of Personality and Social Research, University of California.**

12- John, O., P., & Srivastava, S. (1999). *The Big Five Trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives.* Guilford Press, New York, USA.

13- Laurson, B., Pulkkinen, L., Adams, R, (2002). The Antecedents and Correlates of Agreeableness in Adulthood. **Developmental Psychology**, 38: (4), 591-603.

14- Ruggieri, R., A, Crescenzo, P, Lervolino, A, Mossi, P., G, Boccia, G (2018). Predictability of Big Five Traits in High School Teacher Burnout. **Epidemiology Biostatistics and Public Health**, 15: (3), 1-7.

15- **Saucier, G., Goldberg, L. R., (2002). Assessing the big five: Applications of 10 psychometric criteria to the development of marker scales. Hogrefe & Huber Publishers.**

16- Stuart, A., Anne Marie, C, (2011). **Teacher Motivation for Professional Development.** MSP-MAP II: A Guide to Resources.

17- Villaverde, D., Unda, S., Escotto, E., Flores, R (2019). Personality Traits that Predict the Burnout Syndrome on Mexican Teachers. **Propsitos y Representaciones**, 7: (3), 41-71.

الملحق رقم (1): أسماء السادة محكمي مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

الاسم	المرتبة العلمية	الاختصاص
د. رمضان درويش	أستاذ	القياس والتقويم
د. رانية صاصيلا	أستاذ	المناهج وطرائق التدريس
د. عالية الرفاعي	أستاذ مساعد	التربية الخاصة
د. رنا قوشحة	مدرس	القياس والتقويم
د. مازن ملحم	مدرس	علم النفس
د. بشرى بركات	مدرس	التربية الخاصة
د. لينا علي	مدرس	علم النفس

الملحق رقم (2): مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

الجنس: ذكر أنثى **الحالة الاجتماعية:** عازب متزوج

المسمى الوظيفي: مدرس مدير مرشد نفسي إداري

عدد سنوات الخبرة: ..... اسم الثانوية: .....

فيما يلي عدد من العبارات التي تصف كيف يسلك ويشعر ويتصرف الأشخاص بشكل عام. المطلوب هو أن تحدد– تحددي إلى أي درجة تنطبق عليك هذه العبارات، الإجابة تكون في ورقة الإجابة المرفقة، وذلك بوضع الدرجة المناسبة حسب الجدول التالي أمام الرقم التسلسلي لكل عبارة في ورقة الإجابة المرفقة، وعدم ترك أي واحدة مع الترجيح إذا ترددت ما بين إجابتين، علماً أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة بل هي آراء فقط.

الغرض من هذا المقياس هو البحث العلمي فقط. الرجاء الإجابة دون أن تفكر-ي في المعنى الدقيق للسؤال.

لا تنطبق أبداً	تنطبق قليلاً	تنطبق أحياناً	تنطبق كثيراً	تطبق تماماً
1	2	3	4	5

م	العبارة	الاجابة
1	أنا لست قلقا.	
2	أحب أن يكون حولي عدد كبير من الناس.	
3	لا أحب أن أبدد وقتي في أحلام اليقظة.	
4	أحاول أن أكون لطيفا مع كل فرد ألتقي به.	
5	أحتفظ بممتلكاتي نظيفة ومرتبة.	
6	غالبا ما أشعر بأنني أقل من الاخرين.	
7	أضحك بسهولة.	
8	عندما أستدل على الطريقة الصحيحة لعمل شيء ما أستمر عليها.	
9	كثيرا ما أدخل في نقاش مع أفراد عائلتي وزملائي.	
10	أنا جيد لحد ما في دفع نفسي لإنجاز الأشياء في وقتها المحدد.	
11	عندما أكون تحت قدر كبير من الضغوط أشعر أحيانا كما لو أنني سوف أنهار.	
12	لا أعتبر نفسي شخصاً مزعجاً.	
13	تعجبني التصميمات الفنية التي أجدها في الفن أو الطبيعة.	
14	يعتقد بعض الناس بأنني أناني ومغرور.	
15	أنا لست بالشخص الذي يحافظ جدا على النظام.	
16	نادراً ما أشعر بالوحدة أو الكآبة.	
17	أستمتع حقا بالتحدث مع الناس.	
18	أعتقد أن ترك الطلاب يستمعون إلى متحدثين يتجادلون يمكن أن يشوش تفكيرهم ويضللهم.	
19	أفضل التعاون مع الآخرين على التنافس معهم.	

20	أحاول إنجاز الأعمال المحددة لي بضمير.	
21	كثيرا ما أشعر بالتوتر أو النرفزة.	
22	أحب أن أكون في مكان حيث يوجد العمل والنشاط.	
23	ليس للشعر إلا تأثير قليل أو لا تأثير له مطلقاً.	
24	أميل الى الشك والسخرية من نوايا الاخرين.	
25	لدي مجموعة أهداف واضحة أسعى الى تحقيقها بطريقة منظمة.	
26	أحياناً ما أشعر بأنه لا قيمة لي.	
27	عادة ما أفضل عمل شيء بمفردي.	
28	كثيراً ما أجرب الأكلات الجديدة والأجنبية.	
29	أعتقد بأن معظم الناس سوف تستغلني إذا ما سمحت لهم بذلك.	
30	أضيع كثيراً من الوقت قبل أن أستقر كي أعمل.	
31	نادراً ما أشعر بالخوف او القلق.	
32	كثيراً ما أشعر وكأنني أفيض قوة ونشاطاً.	
33	نادراً ما ألاحظ المشاعر والحالات المزاجية التي تحدثها البيئات المختلفة.	
34	يحبني معظم الناس الذين أعرفهم.	
35	أعمل باجتهاد في سبيل تحقيق أهدافي.	
36	كثيراً ما أغضب من الطريقة التي يعاملني بها الناس.	
37	أنا شخص مبتهج ومفعم بالحيوية والنشاط.	
38	أعتقد أنه يجب أن نلجأ الى السلطات الدينية للبت في الأمور الأخلاقية.	
39	يعتقد بعض الناس أنني بارد وحذر.	
40	عندما أتعهد بشيء أستطع دائماً الالتزام به ومتابعته للنهاية.	
41	غالباً عندما تسوء الأمور تثبط همتي وأشعر كما لو كنت مستسلماً.	
42	إنني لست بمتفائل أو مبتهج.	
43	أحياناً عندما أقرأ شعراً او أنظر إلى قطعة من الفن أشعر بقشعريرة ونوبة من الاستثارة.	
44	أنا صلب الرأي ومتشدد في اتجاهاتي.	
45	أحياناً لا يوثق بي ولا يعتمد عليّ كما ينبغي أن أكون.	
46	نادراً ما أكون حزيناً ومكتئباً.	
47	حياتي تجري بسرعة.	
48	لدي اهتمام قليل بالتأمل في طبيعة الكون أو الظروف الإنسانية.	
49	أحاول أن أكون حذراً ويقظاً مراعياً لمشاعر الآخرين.	
50	أنا إنسان منتج ودائماً أنهي العمل.	
51	غالباً ما أشعر بالعجز وبحاجة الى شخص ليحل مشكلاتي.	
52	أنا شخص نشيط جداً.	
53	لديّ الكثير من حب الاستطلاع الفكري.	
54	إذا لم أكن أحب بعض الناس أدعهم يعرفون ذلك.	
55	لم أبدو مطلقاً على أنني قادر على أن اكون منظماً.	
56	أحياناً أكون خجولاً لدرجة أنني حاولت الاختفاء.	
57	أفضل أن أدبر أمور نفسي على أن أكون قائداً للأخرين.	
58	كثيرا ما أستمتع بالتأمل في النظريات والأفكار المجردة.	
59	إذا كان ضرورياً يمكن أن أتحايل على الناس للحصول على ما أريد.	
60	أكافح من أجل التميّز في كل شيء أقوم به.	

الملحق رقم (3): أسماء الثانويات التي سحب أفراد عينة البحث منها

م	الثانوية	العنوان
1	عباس محمود العقاد	كفرسوسة
2	أمية	القصاع
3	بسام بكورة	مزة جبل
4	بور سعيد	المهاجرين
5	فايز منصور	الفحامة
6	ابن العميد	ركن الدين
7	الواقدي	التجارة
8	محمد مسلم عابدين	برزة
9	أحمد إسكندر أحمد	فيلات غربية
10	جلال فاروق الشريف	الشاغور
11	القدس	باب توما
12	عبد الرحمن الشهبندر	الميسات
13	زين العابدين التونسي	الميدان
14	مأمون منصور	مزة شيخ سعد
15	صلاح الدين الهبج	مزة شيخ سعد
16	ممدوح قره جولي	مساكن برزة
17	نبيل يونس	ركن الدين
18	عمر شخاشيرو التجارية	البرامكة
19	مصطفى صادق الرافعي المهنية	مزة جبل
20	ياسين الشيخ نعيم المهنية	مشروع دمر
21	عدنان اللحفي المهنية	مشروع دمر
22	مطيع المعلم النسوية	مزة جبل

الملحق (4) معاملات الصدق والثبات لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للعامل الذي ينتمي إليه

العصابية		الانبساط		الانفتاح على الخبرة	
البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	0.593**	2	0.605**	3	0.673**
6	0.604**	7	0.684**	8	0.61**
11	0.675**	12	0.772**	13	0.714**
16	0.703**	17	0.716**	18	0.787**
21	0.587**	22	0.604**	23	0.597**
26	0.617**	27	0.692**	28	0.802**
31	0.678**	32	0.765**	33	0.718**
36	0.593**	37	0.584**	38	0.744**
41	0.734**	42	0.789**	43	0.721**
46	0.756**	47	0.707**	48	0.656**
51	0.779**	52	0.681**	53	0.728**
56	0.745**	57	0.725**	58	0.71**

الطيبة		يقظة الضمير	
البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
4	0.672**	5	0.579**
9	0.664**	10	0.615**
14	0.76**	15	0.605**
19	0.815**	20	0.705**
24	0.602**	25	0.67**
29	0.664**	30	0.627**
34	0.693**	35	0.68**
39	0.676**	40	0.6**
44	0.777**	45	0.694**
49	0.797**	50	0.696**
54	0.734**	55	0.716**
59	0.757**	60	0.728**

معاملات ثبات كل عامل من عوامل المقياس بطريقتي (الإعادة، ومعادلة ألفا كرونباخ)

العوامل	الثبات بالإعادة	الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ
العصابية	0.797**	0.747
الانبساط	0.825**	0.786
الانفتاح على الخبرة	0.915**	0.836
الطيبة	0.866**	0.805
يقظة الضمير	0.837**	0.817

درجة امتلاك مهارات التنور المعلوماتي وعلاقتها باستخدام مصادر المعلومات الرقمية لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية/جامعة دمشق

فواز العبدالله* ولاء الدعبل**

(الإيداع: 26 آب 2020 ، القبول: 22 كانون الأول 2020)

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة التنور المعلوماتي وعلاقته باستخدام مصادر المعلومات الرقمية لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة دمشق ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بتصميم أداتين: الأولى مقياس التنور المعلوماتي مكون من (35) بنداً موزعة على ثلاثة محاور: الوصول للمعلومات، تنظيم المعلومات واستخدامها، تقييم المعلومات، أما المقياس الثاني فهو استخدام مصادر المعلومات الرقمية مكون من(20) بنداً وتم استخدام المنهج الوصفي وتطبيق أدوات البحث على (77) طالب دراسات عليا في كلية التربية في جامعة دمشق في الفصل الثاني للعام الدراسي2019/2018.

توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية: بلغت درجة التنور المعلوماتي بشكل كلي لدى طلبة الدراسات العليا (2.73) وهي درجة متوسطة، وبلغت درجة استخدام مصادر المعلومات الرقمية (2.95) وهي درجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة بين استخدام مصادر المعلومات الرقمية ودرجة التنور المعلوماتي، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة حول درجة التنور المعلوماتي تعزى لمتغير الجنس، بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة حول درجة التنور المعلوماتي تعزى لمتغير المستوى العلمي لصالح طلبة الدكتوراه، قدم البحث مجموعة مقترحات مثل: تزويد الطلبة في الجامعات بمهارات التَّنوّر المعلوماتي، بسبب طبيعة دراستهم التي تعتمد على البحث والتقصي في العصر المعرفي والرقمي وزيادة الاهتمام بتصميم برامج تدريبية لإكساب الطلبة مهارات التَّنور المعلوماتي.

الكلمات المفتاحية: التنور المعلوماتي، استخدام مصادر المعلومات الرقمية، طلبة الدراسات العليا.

*أستاذ– قسم مناهج وطرائق التدريس– جامعة دمشق– دمشق– سورية.

** طالبة دراسات عليا(دكتوراه)–قسم تقنيات التعليم–جامعة دمشق– سورية.

The degree of possessing information literacy skills and its relationship to the use of digital information resources among postgraduate students at the faculty of education/university of Damascus.

Fawaz al abdallah* **Walaa aldebal****

(Received: 26 August 2020, Accepted: 22 December 2020)

Abstract:

The study aimed to identify the degree of information literacy and its relationship to the use of digital information sources for graduate students in the Faculty of Education at the University of Damascus. To achieve the goal of the study, the researcher designed two tools: The first scale of technological literacy consists of (35) items distributed on three axes: access to information, organization Information, information evaluation, and the second measure is the use of digital information sources consisting of (20) items. The descriptive approach was used and research tools were applied to (77) graduate students at the Faculty of Education at the University of Damascus in the second semester of the academic year 2018/2019.

The researcher reached the following results: The degree of information literacy has reached a total level for graduate students (2.73) which is an average degree, and the degree of using digital information sources (2.95), and the results also showed a relationship between the use of digital information sources and the degree of information literacy, as the results showed There were no statistically significant differences between the mean scores of the sample individuals about the degree of informational literacy due to the gender variable, while the results showed that there were statistically significant differences between the mean scores of the sample individuals about the degree of informational literacy attributed to the variable of the scientific level in favor of the Ph.d students. The research presented a set of proposals, such as: Providing students in universities with the skills of informational literacy, due to the nature of their studies that depend on research and investigation in the knowledge and digital age and increasing interest in designing training programs to provide students with informational literacy skills.

Key words: information literacy, use of digital information sources, graduate students.

***Professor-department of Curricula and Methods of Instruction-Damascus university-Damascus-Syria.**

****Higher education student(Ph.d)- Damascus university-damascus-syria**

المقدمة:

حقق الإنسان خلال السنوات الماضية تقدماً هائلاً في مجال التكنولوجيا كان أبرزه استخدام الحاسوب، وقد واكب ذلك تطور تكنولوجي أخر لا يقل أهمية عن الأول وهو ظهور الإنترنت الذي أحدث ثورة في مجال الاتصالات والمعلومات ألقت بظلالها على مختلف مناحي الحياة .ونتيجة لذلك أصبحت ظاهرة المعلومات في هذا العصر أمراً لابد من التعايش معه والانتباه إلى تفاعلاته المختلفة ومردوداته على مختلف جوانب الحياة المعاصرة، سواء من حيث الكم الهائل من المعلومات المنتجة التي تُبث عبر الوسائط والأدوات المختلفة، أو من حيث الأشكال المنوعة لهذه المعلومات(عليان،124، **2006**).ولهذا أصبح الفهم الجيد المرتبط بالاستخدام الجيد لتلك الوسائط والأدوات أمراً ضرورياً للاستفادة من الزيادة المستمرة في المعلومات (**Lyman, 2000**).فمن يملك المعلومات الصحيحة في الوقت المناسب، يملك عناصر القوة والسيطرة في عالم متغير يستند على العلم في كل شيء ولا يسمح بالارتجال والعشوائية (بن يحيى، حمدي،2011)، لذلك وفي ظل متغيرات هذا العصر اتخذت العديد من المصطلحات مفاهيم جديدة ولعل من أهم تلك المصطلحات التَّنوّر المعلوماتي **informational literacy** الذي ينطوي على عدة مهارات تمثل القدرة على البحث عن المعلومات وترتيبها وتنظيمها. ولذلك يبقى الأساس في عصر التقنية الدمج بين مهارات المعلومات وأدوات التقنية ليؤهل المستفيد إلى عدم الاقتصار على المصادر التقليدية في بحثه عن المعلومات بل الحاسوبية والتكنولوجية حيث أن مصادر المعلومات الرقمية كما أشار (**النجار**، 2007) غالبًا ما تشير إلى فئة عريضة ومتنوعة من الأوعية، بداية من الدّوْريات الإلكترونية وحتى الأقراص المليزرة، وبداية من الكتب الإلكترونية وانتهاء بالمواقع الإلكترونية، وبداية من قوائم البريد الإلكتروني وحتى قواعد المعلومات.

ولذلك في هذا العصر يمثل التنور المعلوماتي حجر الزاوية في تطوير مهارات التعلم الذاتي و التعليم المستمر في حياة الإنسان ، حيث أن المعلومات تحيط بنا من كل مكان وتتطور في كل ثانية وللتعامل مع هذا الكم الهائل لابد من توافر مهارات تفكير ناقد وقدرة على التحليل لاستخدام المعلومات الأفضل في الوقت المناسب وحسب الحاجة مع تقييم هذه المعلومات، و بذلك يتمكن أجيال الحاضر و المستقبل من المهارات المعلوماتية اللازمة التي تجعلهم مستخدمين جيدين لتقنيات الاتصالات و المعلومات و باحثين و محللين واعين و مقومين لفعالية و كفاءة المعلومات التي يحصلوا عليها أو يواجهوها. وعليه فإن مهارات الوعي المعلوماتي هي المهارات التي يحتاجها الفرد ليستطيع العيش في عصرنا الحالي عصر المعلومات ، فنحن دائماً نبحث عن المعلومات ونحتاجها لاتخا ذقارت هامة لى الصعيد العمل والدراسة والتطور المهني والمستقبلي، وبالتحديد يبقى طالب الدراسات العليا الذي يدرس ويبحث عن مراجع دائماً في حالة تواصل مع مصادر المعلومات المتنوعة من كتب ودوريات ومجلات ومصادر سمعية وبصرية ومواقع إلكترونية ومصادر رقمية متعددة ومدونات وغيرها.

وبما أن طلاب الدراسات العليا يعتمدون على البحث المنهجي في دراستهم، فقد أصبح من الضروري الاهتمام بمتابعة حاجاتهم ومتطلباتهم وإمكاناتهم المعلوماتية، والمهارات المتوفرة لديهم في البحث عن المعلومات واستخدامها، حيث أن للتنور المعلوماتي أهمية كبيرة في دراستهم، من خلاله يكون لدى الطالب القدرة على إدراك متى يحتاج إلى المعلومات، وقدرته على تحديد مكانها، ومن ثم تقييمها لاستخدامها على الوجه الأمثل بفاعلية وكفاءة.

لذلك تسعى الباحثة إلى الكشف عن درجة امتلاك مهارات التَّنوّر المعلوماتي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية باعتبارهم باحثين ومن أهم فئات المجتمع لما يتسمون به من طاقات وقدرات يمكن أن تستغل وتستثمر في بناء المجتمع ولأن مستقبلهم العلمي والمهني ينطوي على تجدد وتطوير معلوماتهم بشكل دائم في ظل التطور الرقمي الهائل.

1-مشكلة البحث:

أثرت الثورة المعلوماتية والتكنولوجية وتنوع مصادر المعلومات والمعرفة التي نعيشها اليوم على مختلف جوانب الحياة الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية للفرد والمجتمع، وكذلك تنوع المصادر المختلفة للمعلومة وخاصة تلك الإلكترونية المرتبطة بظهور منصات التعليم والتدريب والمواقع الإلكترونية والمدونات والمحتوى الرقمي الهائل الموجود على الإنترنت(وسائط متعددة، مقالات، فيديو، صور ، أفلام... والتي أدت بدورها إلى تضخم المعلومات المنتجة التي تُبث عبر الوسائط والأدوات المختلفة، وتنبع أهمية موضوع كالتَّنوّر المعلوماتي من أنّه يعد حجر الزاوية في تطوير مهارات التعلم الذاتي والتعلم المستمر وذلك لأن إحدى مهاراته الضرورية هي القدرة على البحث عن المعلومات وترتيبها وتنظيمها (اليونسكو، 2005)، وتبقى مسألة التَّنوّر المعلوماتي تفرض نفسها بقوة في المجتمعات الحديثة لمواجهة أزمة الكم الهائل من المعلومات وتدفقها الكبير، لذلك تسعى العديد من الدول إلى نشرها والاهتمام بها بدءاً من جميع مؤسسات الدولة التعليمية وخاصة الجامعات التي تواجه مجموعة كبيرة من التحديات تفرض عليها تغيير أسلوب عملها التقليدي سواء من ناحية المحتوى العلمي أو الأساليب و التقنيات المستخدمة، وهنا نركز تحديداً على طلاب الجامعات ذلك أن البحث العلمي والتقصي من طبيعة عملهم والاطلاع على ما هو جديد من طرائق واستراتيجيات هو أساس نجاحهم المهني بغض النظر عن اختصاصهم فهم أحوج من غيرهم لمهارات التَّنوّر المعلوماتي، ولكن ما لاحظته الباحثة كطالبة دراسات عليا في كلية التربية وعلى تواصل مع الطلبة من ضعف في مهارات التَّنوّر المعلوماتي سواء في البحث عن المعلومات واختيار أفضل استراتيجياته وتقويم ما تم التوصل له من المعلومات سواء إلكترونياً أوورقياً لدى زملائها، وانطلاقاً مما أكدته دراسات سابقة عربية وأجنبية على أهمية معرفة درجة التَّنوّر المعلوماتي وتوافر مهاراته لدى عينات مختلفة من الطلبة كدراسة العمودي والسلمي (2008) ودراسة العسافين (2018) ودراسة (Schroeder& cahoy ، 2010)، وأيضاً باعتبار الباحثة طالبة دراسات عليا لاحظت عند اعتمادها على مراجع وأبحاث سابقة لبعض زملائها عدم وجود طريق محدد للوصول للمعلومات واستخدامها وتقييمها وعدم وجود معيار محدد للبحث عن المعلومات واعتمادهم على النسخ واللصق في كثير من المراجع والمواقع، ومن منطلق أن قياس مستوى امتلاك الطلبة لمهارات التنور المعلوماتي يعد خطوة أولى لتحديد احتياجاتهم في هذا المجال، ومن ثم البحث عن أفضل الوسائل والطرق لتطوير مهاراتهم وانطلاقاً من ذلك ومن قلة الأبحاث المحلية –على حد علم الباحثة– التي ربطت التنور المعلوماتي باستخدام مصادر المعلومات الرقمية ورغبة الباحثة في تحديد ذلك لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية انبثقت فكرة البحث وتحدد الباحثة المشكلة في السؤال الآتي:

ما درجة امتلاك مهارات التنور المعلوماتي وعلاقتها باستخدام مصادر المعلومات الرقمية لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية/جامعة دمشق؟

2-أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في أنه:

1. قد يساعد على إبراز أهمية موضوع التَّنوّر المعلوماتي وذلك لتمكين طلبة الدراسات العليا من حل المشكلات التي تواجههم في ظل ما يقومون به من أبحاث والبحث بشكل علمي دقيق فيه توفير للوقت الجهد.
2. قد يسهم في تشجيع الاختصاصيين في مجال تكنولوجيا التعليم والتعلم الإلكتروني، على تصميم برامج تدريبية لاستخدام مصادر المعلومات الرقمية بحكم انتشارها الواسع والكبير وسهولة الوصول لها أكثر من المواد المطبوعة.
3. قد يسهم في حث متخذي القرار على الاهتمام بقضية التَّنوّر المعلوماتي وعمل برامج وخطط تابعة لوزارة التعليم العالي لتمكين طالب الدراسات العليا من هذه المهارات.
4. قد يمد أصحاب القرار بأفضل الوسائل والطرق المساعدة والداعمة، التي يمكن من خلالها إكساب الطلبة مهارات التنور المعلوماتي.

3-هدف البحث:

1. تعرف درجة امتلاك مهارات التَّنوّر المعلوماتي المرتبطة بـ (الوصول إلى المعلومات، تنظيم المعلومات واستخدامها، تقييم المعلومات) لدى عينة من طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة دمشق.
2. تعرف درجة استخدام مصادر المعلومات الرقمية و حساب معامل الارتباط بين درجة التنور المعلوماتي ودرجة استخدام مصادر المعلومات الرقمية لدى أفراد العينة.
3. تعرف الفروق بين درجات المتوسطات لأفراد العينة وفقاً لمتغير الجنس والمستوى العلمي.

4-أهداف البحث:

4-1-تعرف درجة امتلاك مهارات التَّنوّر المعلوماتي (الوصول إلى المعلومات وتنظيم المعلومات واستخدامها و تقييم المعلومات) لدى عينة من طلبة الدراسات العليا في كلية التربية.

4-2-تعرف درجة استخدام مصادر المعلومات الرقمية.

4-3-تعرف وجود علاقة بين التنور المعلوماتي واستخدام مصادر المعلومات الرقمية.

4-4-تعرف الفروق في درجة التنور المعلوماتي تبعاً لمتغير المستوى العلمي.

4-5-تعرف الفروق في درجة التنور المعلوماتي تبعاً لمتغير الجنس.

5--أسئلة البحث:

5-1-ما درجة امتلاك مهارات التَّنوّر المعلوماتي (الوصول إلى المعلومات وتنظيم المعلومات واستخدامها و تقييم المعلومات) لدى عينة من طلبة الدراسات العليا في كلية التربية؟

5-2-ما درجة استخدام مصادر المعلومات الرقمية؟

5-3-هل توجد علاقة بين التنور المعلوماتي واستخدام مصادر المعلومات الرقمية؟

6-فرضيات البحث:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس التنور المعلوماتي تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس التنور المعلوماتي تعزى لمتغير المستوى العلمي.

7-متغيرات البحث:

7-1- -**المتغير المستقل:** الجنس، امستوى العلمي.

7-2 -المتغير التابع: درجة امتلاك مهارات التنور المعلوماتي

درجة استخدام مصادر المعلومات الرقمية.

8-حدود البحث:

الحدود المكانية: كلية التربية جامعة دمشق.

الحدود الزمنية. الفصل الدراسي الثاني للعام 2019/2018.

الحدود البشرية: طلبة الدراسات العليا في كلية التربية (ماجستير ودكتوراه).

9-مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

9-1-التَّنوّر المعلوماتيinformation literacy:

تعرفه اليونسكو 2005 أنه: (UNESCO) "تحديد الحاجات والاهتمامات المعلوماتية والقدرة على تحديد مكانها وتقييمها وتنظيمها وخلقها بكفاءة واستخدامها والإتصال بالمعلومات لمعالجة القضايا والمشاكل، فهو شرط المشاركة في مجتمع المعلومات وجزء أساسي من حقوق الإنسان للتعلم مدى الحياة"

وتعرفه الباحثة إجرائياً أنه: قدرة طالب الدراسات العليا على تحديد ما الذي يحتاج إليه من المعلومات سواء كانت ورقية أو إلكترونية وتحديد أفضل طرق واستراتيجيات البحث وكيفية تنظيم وتصنيف وتخزين ومعالجة هذه المعلومات واختيار المناسب منها بعد تقييمها والتحقق من صدقها وموثوقيتها وذلك لإنجاز أبحاثه ودراساته بالشكل الأمثل وتوفير الوقت والجهد وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على استبانة امتلاك مهارات التنور التكنولوجي.

9-2-مصادر المعلومات الرقمية:

و يعرّفها كل من(قنديلجي، سامرائي،2004 ، 225): كل أنواع أوعية المعلومات التي تحولت من شكلها الورقي التقليدي ، إلى الشكل الذي يقرأ ويبحث بواسطة الحاسوب ، فالكتاب الورقي أصبح كتابًا إلكترونيًّا ، وكذلك الحال بالنسبة للدوريات الإلكترونية، ومختلف أنواع الوثائق والمصادر الورقية التي تحولت كلياً إلى الشكل الإلكتروني ، أو أنها ما زالت متوفرة بالشكل التقليدي الورقي إلى جانب الشكل الإلكتروني.

وتعرفه الباحثة إجرائياً: فئة عريضة ومتنوعة من المعلومات المرجعية والوثائق المتوفرة على وسيط إلكتروني(كمبيوتر ، موبايل، قرص مدمج) ، بدءاً من المجلات الرقمية والكتب الرقمية وانتهاء بالمواقع الإلكترونية على شبكة الإنترنت إضافة إلى المدونات الإلكترونية والصفحات الشخصية والمستودعات الرقمية.

10-الدراسات السابقة:

دراسات العربية:

10-1- دراسة **العمودي والسلمي(2008)** السعودية :

" **الوعي المعلوماتي في المجتمع الأكاديمي دراسة تطبيقية على طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز**" إذ هدفت الدراسة لاستكشاف مستوى الوعي المعلوماتي لدى عينة من طالبات الدراسات العليا في جامعة الملك عبد العزيز بلغ حجمها (173) طالبة، وأظهرت النتائج توافر مهارة تقويم المعلومات واستخدامها بشكل واضح لدى الطالبات، في حين ظهر افتقار واضح لدى أغلبية الطالبات للمهارات الرقمية المكتبية والبحثية والتكنولوجية ، كما بينت النتائج أن أهم الصعوبات التي تواجه الطالبات قد تركزت حول مصادر المعلومات الرقمية وطرق استخدام المكتبة وخدماتها، وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق دالة في مستوى الوعي المعلوماتي تبعاً لمتغيري التخصص والمعدل التراكمي.

10-2- دراسة بن يحيى و حمدي (2011) الأردن : "مدى وعي طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية لمفهوم التنور المعلوماتي ودرجة امتلاكهم لمعلوماته" حيث هدفت الدراسة إلى تعرف مدى وعي طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية بمفهوم التَّنوّر المعلوماتي . ودرجة امتلاكهم لمهاراته. تكونت العينة من 166 طالباً وطالبة في أربع كليات اثنتين علميتين واثنتين إنسانيتين. وتم بناء أدوات الدراسة التي كانت عبارة عن استبانتين الأولى تناولت مدى وعي الطلبة بمفهم التنور المعلوماتي وتكونت من 3أبعاد التنور المعلوماتي وماهية التنور المعلوماتي وأهمية التنور المعلوماتي، والأداة الثانية استبانة لياس درجة توافر مهارات انتور وتكونت من20فقرة. وأظهرت النتائج أن وعي الطلبة اتجاه التنور المعلوماتي مرتفع وبلغ المتوسط الحسابي 1.87 كما أظهرت النتائج أن الطلبة يواجهون صعوبات في مسألة تقييم المعلومات ومصادرها، ووجود فروق في مدى وعي الطلبة بمفهوم التَّنوّر المعلوماتي ودرجة امتلاكهم له لصالح الطلبة في الكليات الإنسانية.

10-3-دراسة العسافين (2018) سورية عنوان الدراسة: "الوعي المعلوماتي لدى طلاب كلية الإعلام بجامعة دمشق".

هدف الدراسة: معرفة درجة تعرف واقع الوعي المعلوماتي ومدى توافر مهاراته لدى طلاب الإعلام، وتعرف مهارة استخدام المكتبة ومصادرها بتلك الكلية. أظهرت النتائج توافر مهارة تحديد الحاجة للمعلومات ومهارة التعامل مع المصادر الإلكترونية بشكل واضح بين طلاب عينة الدراسة، في حين ظهر افتقار غالبية الطلاب لمهارة التعامل مع المكتبة، كما اتضح أن أكثر الصعوبات التي تواجه الطلاب تركزت حول مصادر المعلومات الأجنبية واستخدام المكتبة.

10-4-دراسة العمروسي (2019) " الوعي المعلوماتي وعلاقته بالتمكين النفسي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الملك خالد بالسعودية".

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة الوعي المعلوماتي ومستوى التمكين النفسي لدي طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بأبها جامعة الملك خالد. وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: إن أفراد عينة الدراسة يمارسون الوعي المعلوماتي بدرجة تتراوح ما بين مرتفعة جداً ومرتفعة، ومستوى التمكين النفسي لديهم ما بين مرتفع جداً ومرتفع، وتوجد علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الوعي المعلوماتي والتمكين النفسي لديهم، كما توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة في الوعي المعلوماتي تُعزى للعمر الأكبر والذكور والدكتوراه والمستوى الدراسي، وإن الذكور أكثر كفاءة من الإناث، وطلبة الدكتوراه أكثر كفاءة من طلبة الماجستير في التمكين النفسي، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة في التمكين النفسي تُعزى للعمر وللمستوى الدراسي.

11-دراسات أجنبية:

11-1-دراسة جريمز وبونينج (Grimes and Boening, 2001)

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى استخدام الطلاب لمصادر الويب الموثوق بها وتقييمها. أُجريت الدراسة في كلية شيلتون الجامعية في ألباما،استخدم الباحثان استبانة حيث طُبقت على خمسين طالبًا وطالبة في السنة الأولى من مرحلة البكالوريوس تعاملوا مع مصادر الويب استخدموها في أبحاثهم وتقييمها وفق معايير.وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب يستخدمون مصادر غير موثوق بها كما أنهم لا يقيمون المصادر التي يستخدمونها ولا يعطون اهتماما لمصدر الويب الموثوق أثناء بحثهم، وأكدت الدراسة بأن الطلاب لا يتلقون إرشادات كافية من معلميهم حول كيفية اختيار وتقييم مصادر الويب.

11-2- **دراسة وين وشيه Wen & Shih(2008)** التايوان:

" Exploring the Information literacy Competence Standards for Elementary and High School Teachers".

"كشف معايير كفايات التَّنوّر المعلوماتي لمعلمي المرحلة الأساسية والثانوية"

هدفت إلى وضع معايير لكفاءة التَّنوّر المعلوماتي لدى معلمي المرحلة الأساسية والثانوية، وقد تم إعداد استبانة حول تلك المعايير وتم توزيعها على(33) من مديري المدارس وأساتذة الجامعات والمختصين والمعلمين، وقد تضمنت المعايير في صورتها النهائية ثلاثة أبعاد هي: المعرفة، والمهارات، والاتجاهات. وقد وجدت الدراسة أن بعد الاتجاه هو البعد الأكثر تأثيراً في تعزيز كفاءة التَّنوّر المعلوماتي لدى المعلمين، وفي رغبتهم المستقبلية لتطبيق تكنولوجيا المعلومات في التدريس. وأوصت الدراسة بالإفادة من المعايير كأداة للتقويم الذاتي من قبل المعلمين، وكذلك الإفادة منها كأساس للبرامج التدريبية التي يتم تنفيذها لمعلمي المرحلتين الأساسية والثانوية.

11-3- دراسة سكرودير وكاهوي **Schroeder& cahoy (2010)** الولايات المتحدة الأمريكية:

"**Valuing Information Literacy: Affective Learning and the Assossiation of college & Research Libraries (ACRL) Standard**"

"**تقييم التَّنوّر المعلوماتي: التعليم الفعال ومعايير رابطة الجامعات ومكتبات البحث (ACRL)**"

فقد ركزت على تقويم مستوى التَّنوّر المعلوماتي لدى الطلبة الجامعيين وفق معايير عالمية محددة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، وبلغ حجم عينة الدراسة (344) طالباً وطالبة ملتحقين للدراسة في جامعة أمريكية، وأظهرت نتائج الدراسة أن تقويم الطلبة لمستوى التَّنوّر المعلوماتي كان مرتفعاً، كما ووجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التَّنوّر المعلوماتي لدى الطلبة تبعاً لمتغيري التحصيل والتخصص لصالح الطلبة المتفوقين والطلبة من التخصصات العلمية وعدم وجود فروق تبعاً لمتغيرات الجنس والتحصيل الأكاديمي.

11-4-دراسة فان دي فورد (van de vord, 2010) بلجيكيا.

"**Distance Students and Online Research: Promoting Information Literacy through Media Literacy**."

" **البحث للطلاب عبر الإنترنت: تعزيز التنور المعلوماتي من خلال الثقافة الإعلامية".**

هدفت الدراسة إلى تحديد فعالية برامج التنور المعلوماتي لدى عينة من الطلبة الجامعيين الذين يدرسون عن بعد باستخدام وسائط وتقنيات التعليم الإلكتروني، وتكونت عينة الدراسة من66 طالباً وطالبة من إحدى الجامعات البلجيكية خضعوا تجريبياً لبرنامج تثقيفي لرفع مستوى التنور المعلوماتي لديهم بأبعاده المختلفة وأظهرت النتائج فعالية هذا البرنامج حيث ارتفع مستوى التنور لديهم بشكل ملحوظ، وأظهرت النتائج عدم وجود فرق جوهري في مستوى التنور المعلوماتي بين الطلبة تبعاً لمتغيرات التخصص والجنس والمعدل التحصيلي.

11-5-دراسة (كوكلار، يمان، ياردوكال، 2017) (Çoklar, Yaman, Yurdakul)

" التنور المعلوماتي والتثقيف الرقمي كمحددات لاستراتيجيات البحث عن المعلومات عبر الإنترنت". **تركيا**

Information literacy and digital nativity as determinants of online information search strategies

كان الغرض من الدراسة هو التحقق من الفرضية القائلة بأن التنور المعلوماتي والتثقيف الرقمي هما محددات لكفاءة البحث عن المعلومات عبر الإنترنت تم ابتاع المنهج الوصفي حيث كانت أدوات جمع البيانات هي عبارة عن:

- قائمة استراتيجيات البحث عن المعلومات عبر الإنترنت (OISSI).
- مقياس التنور المعلوماتي.
- مقياس تقييم التثقيف الرقمي.

تم تطبيق هذه الأدوات على عينة الدراسة التي كانت عبارة عن 398 طالبًا في المرحلة الجامعية في كلية التربية في جامعة الأناضول في تركيا، تم استخدام تحليل الانحدار الهيكلي، وهو فرع من نمذجة المعادلة الهيكلية، في التحليل. بالإضافة إلى ذلك، تم فحص الترابط بين متغيرات النموذج. أظهرت النتائج أن كفاءات البحث عن المعلومات كانت درجتها كبيرة ولديها علاقة عالية المستوى مع التنور المعلوماتي وارتباط أقل مع التثقيف الرقمي وبالتالي كان للتنور المعلوماتي تأثير أكبر على البحث في المعلومات عبر الإنترنت من التثقيف الرقمي الرقمي. ومنه فكفاءات البحث عن المعلومات تمتلك علاقة قوية علاقة عالية المستوى مع التنور المعلوماتي وعلاقة منخفضة المستوى مع التثقيف الرقمي.

نتائج الدراسة: أسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين لصالح المجموعة ذات التخصص العلمي في استخدام مهارات التفكير الناقد التمييزية وفى جمع الأدلة والدقة والوضوح في جمع المعلومات، وأوصت الدراسة بضرورة الربط بين الوعى المعلوماتي ومهارات التفكير الناقد، وإجراء الدراسات المستقبلية عن مهارات التفكير الناقد الأخرى .

تعقيب على الدراسات السابقة: بعد الاطلاع على الدراسات (العربية والأجنبية) التي تناولت التَّنوّر المعلوماتي لدى عينات مختلفة من الطلبة يمكن تحديد أوجه الإفادة من تلك الدراسات في توجيه واقتداء الدراسة الحالية في عدة مجالات بحثية هي:- الإطار النظري للدراسة الحالية وفي صوغ مشكلة الدراسة الحالية وفرضياتهاو تصميم أداة الدراسة وكذلك الإفادة في تفسير وتحليل نتائج الدراسة الحالية، ورغم إفادة الباحثة من الدراسات السابقة إلا أن الدراسة الحالية تتميز عن سابقتها بتركيزها على تعرف درجة امتلاك مهارات التَّنوّر المعلوماتي المرتبطة المتمثلة في الوصول إلى المعلومات وتنظيم المعلومات واستخدامها وتقييم المعلومات . لدى طلبة الدراسات العليا وفقاً لمتغيرات متنوعة(الجنس و المستوى العلمي) ثم علاقتها باستخدام مصادر المعلومات الرقمية.

12-الإطار النظري:

12-1مفهوم التَّنوّر المعلوماتي:

يتبين لنا في بيئة اليوم الغنية بالمعلومات، أصبح التعلم المستمر شيئاً أساسياً في هذا العصر، حيث ينبغي على الطلاب أن يكونوا قادرين على تحديد المشكلات التي تواجههم، ومعرفة ماهية المعلومات المطلوبة لحل تلك المشكلات، كما عليهم أن يعرفوا كيف يحددون مصادر تلك المعلومات، وكيف يحللونها، ويلخصونها، ويتشاركونها مع الأخرين فمع ارتباط العالم بالتحديات فإن هذه القدرات تصبح أكثر ضرورة. وعليه فإن التنور المعلوماتي في عصر الانفجار المعرفي والتطور التقني الهائل من حولنا يتضمن الوصول، التقييم، الإدارة، والاتصال بالمعلومات. نستطيع القول بأن الوعي المعلوماتي هو المحور الرئيس في المؤسسات التعليمية في كل المراحل.

وهذا يتطلب التزاماً بالتعلم مدى الحياة ولأن المجتمعات الحديثة غدت أكثر تعقيداً من ذي قبل، فقد أصبحت الحاجة إلى مهارات متطورة والقدرة على الخروج بأفكار جديدة وتحويلها بسرعة إلى سلع أو خدمات امراً أساسياً، وأصبحت الشركات والمؤسسات تبحث عمن يمتلكون مهارات حل المشكلات ولديهم القدرة على التعلم الذاتي والمستمر . (Hepworth, 1999) لذلك وفي ظل متغيرات العصر هذا العصر اتخذت العديد من المصطلحات مفاهيم جديدة تتضمن أهمية توعية الأفراد بعصر المعلومات وأهمية إكسابهم المهارات اللازمة للتعايش مع هذا العصر، ولعل من أهم تلك المصطلحات مصطلح التنور المعلوماتي(Information Literacy (IL. لقد تطور مفهوم التَّنوّر المعلوماتي منذ السبعينات من القرن الماضي حيث قدم زوركوسكي رئيس جمعية صناعة المعلومات في أمريكا عام 1974 في ورقته المقدمة إلى اللجنة الوطنية للمكتبات وعلم المعلومات (the National Commission on Libraries and Information (NCLIS مفهوماً جديداً للتنور المعلوماتي بأنه" تدريب الناس على استخدام مصادر التعلم في أعمالهم"(بركات، 2012، 24) أي أن الناس يستخدمون كثيراً من تقنيات الوصول للمعلومات من أجل حل المشكلات، وهذا يعني أن المتنورين معلوماتياً هم الأشخاص القادرون على حل مشاكلهم باستخدام استراتيجيات ومصادر معلومات عديدة ومتنوعة، كما عرف ويبرو جونستون (webber&Johnston,2006,321) التَّنوّر المعلوماتي بانه "قدرة الشخص على الوصول لهذه المعلومات، وفهم المصادر المتنوعه للمعلومات كما عُرف بأنه "قدرة الأفراد على إدراك حاجاتهم من المعلومات، وتحديد مصادر تلك المعلومات وتقييم نوعيتها، وتخزين واسترجاع المعلومات، واستخدامها بشكل أخلاقي والإفادة منها لخلق وابتكار معرفة جديدة."(Catts and Lan,2008,p:7). وعرفته جمعية المكتبات الامريكية (American Library Assosiation) بأنه "مجموعة القدرات التي يحتاج إليها الفرد ليعرف متى يكون هناك حاجة للمعلومة، وكيف يحدد مكانها ويقيمها، وكيف يستخدمها بشكل فعال"(

ALA,2000, 2). أما تعريف المجلس الأسترالي لأمناء المكتبات الجامعية Council of Australian University Librarians : " التنور المعلوماتي هو مجموعة القدرات التي تتطلب من الأفراد فهم وتحديد متى يحتاجون للمعلومات وتحديد مكان المعلومات المطلوبة واستخدامها وتقييمها بكفاءة".

وعرفه المنتدى القومي للتنور المعلوماتي(national fourm on information literacy) NFIL "بأنه القدرة على معرفة متى تكون هناك حاجة للمعلومات أو المشكلة ليكون قادراً على تمييز وتحديد مكانها وتقويمها واستخدامها، وكذلك عليهم أن يعرفوا كيف يحددون مصادر تلك المعلومات، وكيف يحللونها، ويلخصونها، ويتشاركونها مع الآخرين (Fledmann and Fledmann.2000). وبحسب التقرير النهائي لجمعية المكتبات الأمريكية، ALAفإن المتنور معلوماتياً هو الشخص الذي تعلّم كيف يتعلم، وهو يعرف ذلك لأنه يعرف كيفية تنظيم المعارف، وكيفية إيجاد المعلومات، وكيفية استعمالها بحيث يستطيع الآخرون الاستفادة منها. فهو شخص قادر على التعلم الذاتي والتعلم المستمر، لأنه يستطيع الوصول إلى المعلومات متى احتاجها. نلاحظ من التعرفات السابقة في أنها تشترك في نقاط كثير أهمها بأن التنور المعلوماتي هو إكتساب مهارة الوصول للمعلومات التي يحتاجها الفرد وفهم كيفية تنظيم مصادر المعلومات في المكتبات وإعداد المعلومات وأدوات البحث الإلكترونية واستخدام التقنية في عمليات البحث وتقييم المعلومات والاستفادة منها بفاعلية وفهم التأثيرات الثقافية والاجتماعية للمعلومات وانتشارها. هذا وقد وضعت الجمعية ALA2000, مجموعة من الصفات الخاصة بالشخص المتنور معلوماتياً وهي:

- يحدد طبيعة المعلومات التي يحتاجها ومدى حاجته لها.
  يصل للمعلومات التي يحتاجها بفاعلية وكفاءة.
- يقييم المعلومات ومصادرها، ويربط المعلومات التي اختارها مع المعرفة السابقة التي يمتلكها.
- يستخدم المعلومات أو يتشاركها مع الأخرين بشكل فعال لينجز مهمة معينة.
- يفهم القضايا الاقتصادية والقانونية والاجتماعية المحيطة باستعمال المعلومات .كما أنه يصل إلى المعلومات ويستخدمها بشكل قانوني وأخلاقي.

12-2-الأوجه السبعة للتنور المعلوماتي:

1. تحديد الحاجة من المعلومات والتعامل معها، والتعبير الواضح والدقيق عن هذه الحاجة:
2. تحديد المصادر واختيار أنسبها والتعامل مع المصادر التي يقع عليها الاختيار أي معرفة مصادر المعلومات
3. التعامل مع تقنيات وشبكات المعلومات.
4. التعامل مع مصادر المعلومات الإلكترونية (Young، 2012 : 77).
5. الإلمام بأماكن توفير خدمات المعلومات، ونوعية الخدمات المقدمة
6. القدرة على تحليل وتقييم المعلومات واستخدامها ويقصد بها عمليات المعلومات
7. القدرة على عمل توليفة من المعلومات الجديدة والسابقة، وخلق وإبداع معلومات جديدة أي التحكم في المعلومات

(مها إبراهيم، 2008: 125، فاتن عزازى،2009 :66، 2007).

12-3-مصادر المعلومات الرقمية:

يتميز عصر الإنترنت ومجتمع المعلومات بقفزات كبيرة في عالم الاتصالات بدأت باستخدام البرقية ووصلت إلى الفيس بوك وتدوينات تويتر وصدى جوجل.أدى هذا التطور إلى قصر المسافة بين العالم والعلم والتكنولوجيا، كما أن انتشار المصادر المتعددة والمتنوعة للمعلومة بالإضافة إلى الورقية وجود مصادر إلكترونية و رقمية متعددة ومتنوعة أدى إلى ضرورة التفكير بكيفية التعامل معها والاستفادة منها، وغالباً ماتشير المصادر الإلكترونية إلى فئة عريضة ومتنوعة من الأوعية، بداية من الدّوريات الإلكترونية وحتى الأقراص الليزرية، و من الكتب الإلكترونية وانتهاء بالمواقع الإلكترونية، ومن قوائم البريد الإلكتروني

حتى قواعد المعلومات. ومن هنا تحظى مصادر المعلومات الإلكترونية بتعريفات عدة، منها: أنها مصادر معلومات مرجعية متاحة على وسيط إلكتروني يتم التعامل معه بواسطة الكمبيوتر، أو الأجهزة اللوحية والكفية ، وهي في الغالب متاحة على أقراص مدمجة أو من خلال مواقع المعلومات المتوافرة على الإنترنت. أما منظمة "الأيزو"، فتعرِّفها بأنها: "تلك الوثائق التي تتَّخذ شكلاً إلكترونيًّا؛ ليتم الوصول إليها عن طريق الحاسب الآلي". و يعرّفها كل من (قنديلجي والسامرائي، 2004، 32) بإنها: تعني كل أنواع أوعية المعلومات التي تحولت من شكلها الورقي التقليدي ، إلى الشكل الذي يقرأ ويبحث بواسطة الحاسوب، فالكتاب الورقي أصبح كتابًا إلكترونيًّا ، وكذلك الحال بالنسبة للدوريات الإلكترونية، ومختلف أنواع الوثائق والمصادر الورقية التي تحولت كلياً إلى الشكل الإلكتروني ، أو أنها ما زالت متوفرة بالشكل التقليدي الورقي إلى جانب الشكل الإلكتروني. أما منظمة "الأيزو"، فتعرِّفها بأنها: "تلك الوثائق التي تتَّخذ شكلاً إلكترونيًّا؛ ليتم الوصول إليها عن طريق الحاسب الآلي". وهي:

- **الكتاب الرقمي Digital Book :**
- **الدورية الرقمية Digital Journal :**
- **المواقع المرجعية : Digital References**
- **قواعد البيانات Databases :**
- **قواعد البيانات الرقمية : Numerical Databases:**
- **قواعد البيانات الببليوجرافية Bibliographic Databases:**
- **قواعد بيانات الصور Images Databases**

كما تشترك مصادر المعلومات المرجعية الإلكترونية مع المصادر المرجعية المطبوعة في الوظيفة والهدف حيث أن كلاهما توفر الوصول إلى المعلومات. ولكنها تتفوق على نظيرتها المطبوعة مصادر المعلومات الإلكترونية في الآتي :

- ❖ القدرة على الربط بين عناصر الاستفسار .
- ❖ تعدد أساليب البحث وطرق الاسترجاع .
- ❖ السهولة والمرونة والسرعة .

و تختلف مصادر المعلومات الإلكترونية عن تلك المطبوعة في النقاط التالية :

- ❖ أن المصادر الإلكترونية يتم التعامل معها عن طريق الحاسبات، ومحطات العمل وشبكات الاتصال سواء عند البحث أو القراءة.
- ❖ المصادر المرجعية الإلكترونية يمكن البحث فيها والوصول لمعلوماتها بأي مدخل ، وبأي كلمة في معظم الأحيان ، خلاف المصادر المطبوعة والتي تحتاج لتنظيم معين للبحث فيها .
- ❖ مجال المصادر المرجعية الإلكترونية أرحب بكثير من المصادر المطبوعة ، ذلك أنه عند ربط الملفات والمواقع معا يمكن الوصول في الغالب إلى معلومات أخرى إضافية ليست في نفس المرجع بمفهومه المحدد .

كما تتميز شبكة الإنترنت عن كل من المصادر المطبوعة ورقياً والمصادر الإلكترونية المتاحة على اسطوانات الليزر من حيث:

- ❖ مدى الحداثة وسهولة الاستخدام .
- ❖ استراتيجيات البحث المتاحة . (النجار،2007).

12-4-أهمية مصادر المعلومات الرقمية للباحثين:

تعد مصادر المعلومات المتاحة على شبكة الإنترنت بأشكالها وأنواعها المختلفة مصدراً مهماً للمعلومة للباحثين وخاصة في ظل التطور العلمي والبحثي، والتّنافس على إيصال المعلومة بأشكال مختلفة، والرغبة في الوصول السريع للمعلومات، وتكمن أهمية مصادر المعلومات على شبكة الإنترنت في النقاط الآتية:

- التعامل مع مصادر المعلومات على شبكة الإنترنت يؤمن جهة عريضة جداً في موضوع مختص أو أكثر.
- تعد من الأدوات مهمة في تمكين الباحث، وبلورة طرق تفكيره، وتمكينه من استيعاب وتدعيم المعلومات التي يلقنها له الأساتذة من خلال المحاضرات.
- حلت مصادر المعلومات على شبكة الإنترنت مشكلة المكان التي تعاني منها العديد من المكتبات، وحتى إتاحة ميزة التفاعلية، وهي القدرة على البحث في قواعد عديدة للربط الموضوعي.
- الرضا الذي يحصل عليه الباحث نتيجة لهذا التنوع من القدرات والسرعة والدقة، مما ينعكس إيجابياً على الباحثين عن المعلومة (جاسم، 2010، 158، 161).

13-منهجية البحث: اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي الذي يعتمد كما وصفه (عبيدات، 2007، 176) "على دراسة الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى".

14-مجتمع البحث: شمل المجتمع الأصلي للبحث جميع طلبة الدراسات العليا ماجستير أكاديمي وماجستير تأهيل وتخصص ودكتوراه في كلية التربية في جامعة دمشق حتى الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2019/2018 والبالغ عددهم (859) حيث بلغ عدد طلاب الماجستير الأكاديمي(287) والتخصصي (337) والدكتوراه (235) .

15-عينة البحث: تم اختيار عينة بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة قدرها (9%) وبلغ عدد العينة 77طالب دراسات عليا 44طالب ماجستير و33طالب دكتوراه.

16-أداة البحث: تم إعداد الأداتين الآتيتين:

الأداة الأولى: تم تصميم استبانة للتنور المعلوماتي كأداة أولى للبحث وتكونت الأداة من (22) بنداً.

-**الأداة الثانية:** تم تصميم أداة الدراسة البحث وهي استبيان لاستخدام مصادر المعلومات الرقمية وتكونت من (20) بنداً.

16-1-صدق الأدوات:

16-1-1-صدق المحتوى: للتحقق من صدق أداتي البحث تم عرض الأدوات بصورته الأولية على(10) من المحكمين من أصحاب الخبرة والاختصاص (مناهج وطرائق تدريس، قياس وتقويم)، للتحقق من مدى ملائمة مفردات المقياس للهدف الذي وضعت من أجله، ومدى وضوح المفردات وسلامة الصياغة اللغوية، وفي ضوء آراء السادة المحكمين تم إعادة صياغة بعض الفقرات وحذف البعض الآخر حتى تألفت الأداة الأولى من 35 فقرة والاداة الثانية من 21 فقرة .

16-1-2-الصدق التمييزي: تم التأكد من القدرة التمييزية للأدوات في التمييز بين الاستجابات العليا لأفراد العينة وبين الاستجابات الدنيا لها، باستخدام طريقة الفروق الطرفية، من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية قدرها 20من المجتمع الأصلي للبحث خارج عينة البحث، ويبين الجدول التالي الصدق التمييزي للأداتين ككل:

الجدول(1)

الصدق التمييزي	T- test	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الأداة الأولى	12.36	24	0.000	دال إحصائياً
الأداة الثانية	9.145	24	0.000	دال إحصائياً

ويبين الجدول (1) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (a= 0.05) بين المجموعتين أي أن الأداتين تميزان بين الفئات العليا والدنيا وهذا يحقق الصدق التمييزي لأدوات البحث.

16-2-ثبات الاستبانة: للتحقق من ثبات الأداتين قامت الباحثة بحساب معاملات الثبات لهما بطريقتين:

***- (ثبات الاتساق الداخلي أو معادلة ألفا كرونباخ "Cronbach Alpha")**

وذلك للتعرف على اتساق الفقرات، فتراوحت قيم معاملات الثبات للأداتين على الترتيب (0.86-0.80) وهذه القيمة تدل على درجة ثبات عالية للأداة، وهذا ما يمكننا من استخدام الأداتين وتطبيقهما.

***-الثبات بالإعادة:** تم استخراج معامل الثبات بطريقة الإعادة على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالب وطالبة ثم أعيد تطبيق الأداتين للمرة الثانية على العينة نفسها بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول، حيث قامت الباحثة بتطبيق الأداتين على العينة الاستطلاعية تاريخ 3/7 /2019 وبعد أسبوعين تم التطبيق للمرة الثانية ، ثم قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط (بيرسون) للتأكد من وجود ارتباط بين نتائج التطبيقين الأول والثاني وأتت النتيجة بوجود ارتباط موجب وقيمته للأداتين على الترتيب (0.80 -0.82) وهي قيمة مرتفعة.

-تصحيح الاستبانة: تم استخدام استبانتين كل واحدة منها خماسية التدريج وفق مقياس ليكرت الخماسي على النحو الآتي:(بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً). وجرى حساب طول الفئة فأعطيت كل درجة من الدرجات قيماً متدرجة وفقاً لمقياس ليكرت، وذلك للحكم على درجة التَّنوّر

التّكنولوجي لكل عبارة من العبارات التي تضمنتها الاستبانة مستخدماً القانون الآتي:

طول الفئة = أعلى درجة للاستجابة في الاستبانة – أدنى درجة للاستجابة في الاستبانة

عدد فئات تدرج الاستجابة

طول الفئة = 5-1\ 5= 0,8 (درويش، رحمة، 2012، 75)

الجدول رقم (2): معيار الحكم على متوسط نتائج الاستبانة.

فئات درجة الاستجابة	فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة
بدرجة قليلة جداً	1,80 - 0,8
بدرجة قليلة	2,60 - 1,81
بدرجة متوسطة	3,40 - 2,61
بدرجة كبيرة	4,20 - 3,41
بدرجة كبيرة جداً	5 - 4,21

17-إجراءات البحث: من أجل تحقيق أهداف هذا البحث، تم تطبيق مجموعة من الإجراءات نلخصها بما يلي:

-تحديد مجتمع البحث وعينته.

-إعداد أدوات البحث والتأكد من صدقها وثباتها والحصول على إذن توزيع الاستبانات.

-توزيع الاستبانات على أفراد العينة، وجمعها وتدقيقها واستبعاد غير المستوفية للشروط.
-تفريغ البيانات وإدخالها على الحاسوب ومعالجتها إحصائياً باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS).
-استخراج النتائج ومناقشتها وتقديم المقترحات بناءً على نتائج الدراسة.

18-النتائج والمناقشة:

فيما يلي عرض للنتائج التي تم التوصل إليها بعد أن تم جمع البيانات وعرض النتائج وفقاً لأسئلة البحث وفرضياته.

18-1-النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة التَّنوّر المعلوماتي المرتبطة بـ (الوصول إلى المعلومات وتنظيم المعلومات واستخدامها وتقييم المعلومات) لدى عينة من طلبة الدراسات العليا كلية التربية؟

الإجابة عن سؤال البحث: للإجابة عن سؤال البحث الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مهارة من مهارات التَّنوّر المعلوماتي بناءً على إجابات أفراد العينة على المقياس المقترح كما هو موضح في الجدول رقم (3).

الجدول رقم (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة حول درجة امتلاكهم لمهارات التَّنوّر المعلومات

المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التنور
الوصول للمعلومات	2,51	0,212	قليلة
تنظيم المعلومات	2,44	0,304	قليلة
تقييم المعلومات	3,26	0,460	متوسطة
الدرجة الكلية للاستخدام	2.73	0,325	متوسطة

يتضح من الجدول(5) أن متوسط درجة التَّنوّر المعلوماتي لدى طلبة كلية التربية/الدراسات العليا على المهارات مجتمعة كانت 2.73 وهي درجة متوسطة وفقاً لمعيار الحكم الذي وضعته الباحثة عند تصحيح المقياس في الجدول رقم(2).

وتتفق نتائج هذا البحث مع دراسة (بن يحيى، حمدي،2011) حيث بينت الدراسة وجود وعي بمفهوم التنور المعلوماتي وامتلاك لمهاراته لدى طلبة الجامعات مع الإشارة إل ،ا العنية هنا طلبة درسات عليا. ويلاحظ من الجدول أن المحور الأول الوصول للمعلومات احتل المرتبة الثانية بمتوسط حسابي 2.51 وهي درجة قليلة وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الطلبة يبحثون بشكل عشوائي ولا يوجد خطة واضحة للبحث سواء ورقياً أو إلكترونياً وقد يكون ذلك بسبب عدم معرفة الطلاب بالمواقع العلمية المحكمة ، فيقوم كل طالب بالبحث بشكل فردي بدون خطة وكلمات مفتاحية وبوابات وقواعد بينات لأبحاث علمية معروفة، واحتل تنظيم المعلومات المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي 2.44 ويمكن أن يكون ذلك بسبب عدم القدرة على تنظيم البيانات والمعلومات التي يتم الوصول بحسب أهميتها والحاجة إليها مما ينعكس على إمكانية الاستفادة منها بالشكل الصحيح، وبالنظر إلى تقييم المعلومات فقد جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي 3.26 وهذا يتفق مع دراسة العمودي والسلمي(2008) حيث أظهرت النتائج توافر مهارة تقويم المعلومات واستخدامها بشكل كبير وتختلف مع دراسة بن يحيى و حمدي (2011) حيث أظهرت النتائج أن الطلبة يواجهون صعوبات في مسألة تقييم المعلومات ومصادرها وتختلف مع دراسة جريمز وبونينج (Grimes and Boening,2001) التي بينت أن الطلاب يستخدمون مصادر غير موثوق بها كما أنهم لا يقيمون المصادر التي يستخدمونها ولا يعطون اهتماما لمصدر الويب الموثوق أثناء بحثهم أن نعزو الدرجة المتوسطة

للتنور المعلوماتي إلى أن طلبة كلية التربية تعتمد دراستهم في جزء منها على البحث عن المعلومات وتقديم حلقات بحث خلال سنوات الدراسة واختيار أنسب الطرق والوسائل لتقييم المعلومات من خلال الجانب العملي في المقررات الدراسية لديهم.

18-2-السؤال الثاني: ما درجة استخدام مصادر المعلومات الرقمية؟

ما درجة استخدام مصادر المعلومات الرقمية لدى عينة من طلبة الدراسات العليا في كلية التربية ؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بناءً على إجابات أفراد العينة على المقياس المقترح كما هو موضح في الجدول رقم (4).

الجدول رقم (4): درجة استخدام مصادر المعلومات الرقمية

الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
الدرجة الكلية للاستخدام	2.95	0,325	متوسطة

تبين من الجدول أن درجة استخدام مصادر المعلومات الرقمية كبيرة بدرجة 2.73 وهذا يتفق مع دراسة (كوكلار، يمان، ياردوكال، 2017) حيث بينت أن كفاءات البحث عن المعلومات عبر الإنترنت كانت درجتها كبيرة وتختلف مع دراس جريمز وبونينج (Grimes and Boening,2001) التي بينت أن الطلاب يستخدمون مصادر غير موثوق بها كما أنهم لا يقيمون المصادر التي يستخدمونها ولا يعطون اهتماما لمصدر الويب الموثوق أثناء بحثهم وتعزو الباحثة النتيجة هنا ذلك إلى أن التعامل مع مصادر المعلومات الرقمية قد ارتفع بشكل كبير بسبب التطور التكنولوجي وتوافر الأجهزة الرقمية واللوحية والهواتف المحمولة والإنترنت في كل منزل أو بالأحرى مع كل شخص إضافة إلى ما توفره هذه الأدوات من توفير للوقت وللجهد والوصول لكم كبير من المصادر المتنوعة من كتب ودوريات ومواقع وملخصات للدراسات ومنديات ومحركات بحث وقواعد بيانات تساعد على استخدامها لأغراض علمية أو شخصية أو مهنية ترتبط بالدراسة أو بالتطوير المهني.

18-3-الإجابة عن **السؤال الثالث:**

هل توجد علاقة بين التنور المعلوماتي واستخدام مصادر المعلومات الرقمية؟

الجدول رقم(5): معامل الارتباط بين درجة التَّنوّر المعلوماتي واستخدام مصادر المعلومات الرقمية

		درجة التَّنوّر
درجة التَّنوّر	**معامل بيرسون**	**1**
	مستوى الدلالة	**-**
	العينة	**77**
درجة الاستخدام	**معامل بيرسون**	**0.712**
	مستوى الدلالة	**0.000**
	العينة	**77**

من خلال استخدام معامل الارتباط بيرسون نجد أن قيمة ر= 0.712 ومستوى دلالتها0.000 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي(a=0.05)، وبالتالي توجد علاقة بين درجة التَّنوّر المعلوماتي واستخدام مصادر المعلومات الرقمية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (كوكلار، يمان، ياردوكال، 2017) التي بينت أن كفاءات البحث عن المعلومات واستخدام مصادر المعلومات تمتلك علاقة قوية عالية المستوى مع التنور المعلوماتي. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طلبة الدراسات العليا لديهم المعارف والرغبة في استخدام مصادر المعلومات الرقمية بحكم توافرها بمتناول الجميع وبحكم وجود العديد من الأدوات

التكنولوجية من هواتف وحواسيب شخصية وأجهزة لوحية(tap) التي يتم استخدامها للوصول لمصار المعلومات الرقمية على الإنترنت من مواقع وروابط ومستندات وكتب رقمية وأبحاث، وبنفس الوقت لدى طلاب الدراسات العليا بحكم دراستهم واعتمادهم على مصادر المعلومات الرقمية درجة من التنور تمكنهم من الوصول للمعلومات وتصنيفها والاستفادة منها من مصادرها المتنوعة وهذا مايفسر درجة الارتباط بين استخدام مصار المعلومات الرقمية وبين درجة التنور المعلوماتي.

19-فرضيات البحث:

19-1- الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة حول درجة التنور المعلوماتي تعزى لمتغير الجنس.

وللتحقق من صحة الفرضية الأولى جرى استخدام اختبار (ت) ستيودنت T-Student كما يبيّن ذلك الجدول رقم(6).

الجدول رقم (6): يبيّن نتائج اختبار(ت) ستيودنت متوسطات درجات أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس

المتغير	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الجنس	ذكر	20	91.831	8.270	0.417	180	0.76	غير دال
	أنثى	57	91.103	7.386				

تشير النتائج في الجدول (6) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة حول درجة درجة التنور المعلوماتي تعزى لمتغير النوع الجنس.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة سكرودير وكاهوي **Schroeder& cahoy (2010) ودراسة فان دي فورد van de vord, 2010)** وتختلف مع دراسة العمروسي (2019) التي بينت توافر مهارات التنور المعلوماتي لدى الذكزر بشكل أكبر من الإناث. وتعني هذه النتيجة أن الطلبة على اختلاف جنسهم (الذكور والإناث) متجانسين في امتلاكهم التنور المعلوماتي كونهم تعرضوا للظروف التعليمية نفسها خلال دراستهم، ولتشابه واقع البنية التحتية الإلكترونية والمصادر التي يتعاملون معها في الكلية وفي حياتهم اليومية وكذلك فإن التعامل مع المحتويات الرقمية والوصول للمعلومات إلكترونياً قد أصبح ثقافة في المجتمع للذكور والإناث على حد سواء على اختلاف المستويات والبيئات.

19-2-**الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة حول درجة التنور المعلوماتي تعزى لمتغير المستوى العلمي(ماجستير، دكتوراه).** وللتحقق من الفرضية الثانية جرى استخدام اختبار (ت) ستيودنت T-Student كما يبيّن ذلك الجدول رقم(7).

الجدول رقم (7): يبيّن نتائج اختبار(ت) ستيودنت متوسطات درجات أفراد العينة تبعاً لمتغير المستوى العلمي

المتغير	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
المستوى العلمي	ماجستير	44	91.471	3.149	0.155	180	0.000	دال
	دكتوراه	33	93.136	5.943				

تشير النتائج في الجدول (7) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة حول درجة التنور المعلوماتي تعزى لمتغير المستوى العلمي لصالح طلبة الدكتوراه. وتتفق نتائج هذه الفرضية مع النتائج في دراسة العمروسي 2019 وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن طلبة الدكتوراه أصبحوا أكثر خبرة ونضج علمي بسبب إكتسابهم مهارات التنور المعلوماتي خلال سنوات دراستهم في (الماجستير والدكتوراه) مما ساعدهم على تحديد المعلومات والوصول إليها وتقييمها

لاستخدامها حيث قاموا بالبحث واستخدام مصادر المعلومات الرقمية وتقييم مايصلون إليه من معلومات نتيجة الخبرة والممارسة خلال سنوات الدراسة وهذا مايفسر النتيجة السابقة.

20–مقترحات وتوصيات:

1. التركيز على تزويد طبة الدراسات العليا بمهارات التَّنوّر المعلوماتي، بسبب طبيعة دراستهم التي تعتمد على البحث والتقصي .
2. زيادة الاهتمام بتصميم برامج تدريبية لإكساب الطلبة مهارات التَّنوّر المعلوماتي.
3. التركيز على تزويد الطلبة بمعايير وطرق تقييم المعلومات بشكل عملي إجرائي .
4. إجراء المزيد من الأبحاث محلياً للتعرف على أفضل السبل لزيادة الوعي بالتَّنوّر المعلوماتي ومهاراته.

المراجع العربية:

1. إبراهيم، مها أحمد.(2008). أبعاد الوعي المعلوماتي لدى طالبات الدراسات العليا دراسة لواقعها واتجاهاتها المستقبلية العليا في تخصص المكتبات والمعلومات بالجامعات السعودية، المؤتمر الخامس لجمعية والمكتبات المعلومات السعودية، دور مؤسسات المعلومات في المملكة في عصر مجتمع المعرفة : تحديات الواقع وتطلعات المستقبل،2008.
2. بركات، زياد. (2012). كفاءات الوعي المعلوماتي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في منطقة طولكرم التعليمية وفق المعايير العالمية، مجلة جامعة القدس المفتوحة، ع28، ج2، ص11–50.
3. بن يحيى، ميسون ونرجس حمدي. (2011). مدى وعي طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية لمفهوم التَّنوّر المعلوماتي ودرجة امتلاكهم لمهاراته. مجلة دراسات العلوم التربوية، الأردن: مج38، الملحق2، 725–739.
4. جاسم، جعفر حسن .(2010). المكتبات الرقمية، واقعها ومستقبلها. عمان: دار البداية ناشرون وموزعون.
5. درويش، رمضان وعزيزة رحمة. (2012). الإحصاء الوصفي، منشورات جامعة دمشق: دمشق.
6. زيتون، كمال عبد الحميد. (2004). تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات. القاهرة: عالم الكتب.
7. زيتون، كمال عبد الحميد: تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات. القاهرة، عالم الكتب، 2004.
8. عبيدات، ذوقان وعبد الحق، كايد عدس، عبد الرحمن (2008). البحث العلمي مفهومه، أدواته، وأساليبه، عمان، دار الفكر.
9. العسافين، عيسى .(2018). الوعي المعلوماتي لدى طلاب كلية الإعلام بجامعة دمشق، **مجلة جامعة دمشق**، م 34، ع1، ص241– 278.
10. عليان، ربحي مصطفى: مجتمع المعلومات والواقع العربي.ط1، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان،2006، 254.
11. العمروسي، نيللي .(2019). الوعي المعلوماتي وعلاقته بالتمكين النفسي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الملك خالد بالسعودية، **مجلة الجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي**، م 7 ، ع 1. ص79– 112.
12. العمودي، هدى، والسلمي، فوزية (2008). الوعي المعلوماتي في المجتمع الأكاديمي دراسة تطبيقية على طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز، **مجلة دراسات المعلومات**، ع3، 161–224.
13. عيد، سهير عبد الباسط. (2004). **مجتمع المعلومات دراسة في المفاهيم والخصائص والقياسات، الاتجاهات الحديثة في المكتبات والمعلومات**، مج11، ع22، 139–149.
14. قنديلجي، عامر و إيمان السامرائي. (2004). **حوسبة المكتبات**، عمان: دار المسيرة.
15. اليونسكو، من مجتمع المعلومات إلى مجتمعات المعرفة.(2005). التقرير العالمي لليونسكو، باريس، فرنسا.

16. علم الدين ، محمود ،**مؤتمر الجامعات وشباب المستقبل**، القاهرة 21 /2002/12 تاريخ دخول الموقع: www.ahram.org.eg.2019/9/14

17.**رضا محمد النجار** .معايير تقييم مصادر المعلومات المرجعية المتاحة على الإنترنت – ع 13 ،يونيو 2007 متوفر على الموقع: www.journal.cybrarians.org.

18. ALA. (2000). **Information Literacy Competency Standards for Higher Education**, Chicago, USA.

19. Assossiation of College and Research Libraries (ACRL).(2000). **Information Literacy: position paper on information solving**. Chicago, American Literacy Information, 125.

20. ENGELMANN, T & TERGAN, S.(2010). **Evoking Knowledge and Information Awareness for Enhancing Computer- Supported Collaborative Problem Solving**. Journal of Experimental Education, Vol. 78,N . 2, p.p 268- 290.

21. FELDMANN, L.& FELDMANN. (2000). **Developing Information Literacy Skills in Freshmen Engineering technology students**, proceedings of the 30 the Frontiers in Education Conference, Kansas City, October 18 21,2000,17/11/2019.<http://www.ficonference.org/fie2000/papers/1382.

22. LYMAN, P. (2000). **Information literacy, Libral Educational**, Vol. 87, N .1,p.p 28-38.

23. Mckenzie, K.(2000) Developing information literacy skills in freshmen engineering technology students, 2000, 22/8/2019, <http:// www. umanitoba. ca/ libraries/ mala/ infolit. pdf.html>

24. Schroeder, R. & Cahoy, E. (2010). **Valuing Information Literacy: Affective Learning and the ACRL Standard**. Portal Libraries and the Academy, Vol.10, N.2, p.p 127- 146.

25. THOMPSON, M. & HENLY, J.(2007). **The role of academic libraries in the enhancement of information literacy**. Journal of Library & Information Science,Vol.71, N 3 ,p.p 259- 267.

26. WEBBER, S. & JOHNSTON, B.(2006). **Information literacy definitions and models**. 2006, 9/8/2015, http:// dis.shef.ac.uk/ litracy/ definitions.html.

27. WEN, J. & SHIH, W. (2008). **Exploring the Information literacy Competence Standards for Elementary and High School Teachers**. *Journal of Computer & Education* ,Vol.50,N.3, p.p787-806".

28. Young, S. (2012). **Linking Learning: Connecting Traditional and Media Literacies in 21st Century Learning**. Journal of Media Literacy Education. 4 (1) ,70-81.

29. Van de Vord, R. (2010) . **Distance Students and Online Research: Promoting Information Literacy through Media Literacy**. Internet and Higher Education, 13 (3) , 170- 175.

30. Grimes, D. & Boening, C. 2001. **Worries with the Web: A look at student use of Web resources**. College and Research Libraries, 62(1), 11-22.

استبانة امتلاك مهارات التنور المعلوماتي

عزيزي الطالب/عزيزتي الطالبة

تقوم الباحثة بإعداد بحث بهدف التّعرف على درجة التَّنوّر المعلوماتي وعلاقته باستخدام مصادر المعلومات الرقمية لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بتصميم الاستبانة الآتية المتعلقة بمحاور التَّنوّر المعلوماتي وتضم ثلاث محاور:

1-الوصول إلى المعلومات2 -تنظيم المعلومات واستخدامها3 -تقييم المعلومات

الرجاء قراءة كل بند من بنود الاستبانة بتمعن، عنها بوضع إشارة(√) بجانب الدرجة التي تعبر عن رأيك ، علماً ان المعلومات التي ستحصل عليها الباحثة لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط، مما يسهم في تطوير العمل التربوي.

	المهارات	درجة الامتلاك للمهارة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
أولاً	مهارة الوصول للمعلومات					
1	أستطيع تحديد الكلمات المفتاحية قبل البدء بالبحث.					
2	أستطيع الوصول للمعلومات الموجودة بالمجلات المتخصصة عبر الإنترنت.					
3	أستطيع الدخول إلى الموسوعات للحصول على معلومات متعلقة بموضوع ما.					
4	أضع خطة بحث فعالة للوصول للمعلومات المطلوبة.					
5	أميز بين المصادر المختلفة للوصول إلى المعلومات المطلوبة (مصادر رقمية-مطبوعة-إعلام، وكالات، إنترنت...)					
6	أستطيع إعداد خطة بحث منطقية للبحث عن المعلومات.					
7	أستطيع تحديد المصطلحات والمفاهيم الرئيسية من خلال وضع خريطة معلوماتية لما احتاجه.					
8	أوضح بدقة مصادر المعلومات التي أستخدمها.					
9	أستطيع أن أحدد بالضبط ما أحتاج إليه من معلومات.					
ثانياً	مهارات تنظيم المعلومات واستخدامها					
10	أستطيع تصنيف وتخزين المعلومات التي أحصل عليها.					
11	أستطيع ترتيب الأفكار الرئيسة من مصادر مختلفة لبناء مفاهيم جديدة.					
12	أعالج النص الرقمي والصور والبيانات من مصادرها الأصلية بما يخدم حاجتي من المعلومات.					

13	أربط بين المعلومات الحالية والمعلومات السابقة.					
14	اربط بين المعلومات الحالية للوصول إلى أفكار جديدة عن الموضوع.					
15	استخلص المعلومات وأوظفها بما يخدم بحثي.					
ثالثاً	مهارات تقييم المعلومات					
16	أنظم آراء الخبراء بموضوع معين من خلال المقابلات والبريد الالكتروني لتعزيز معلوماتي.					
17	أتحقق من صدق وموثوقية ودقة المعلومات وذلك بفحصها ومقارنتها بمعلومات من مصادر متنوعة.					
18	أكتشف إذا ما كان هناك تناقض في المعلومات المستخدمة من مصادر أخرى					
19	أحدد صلاحية المعلومات ومناسبتها لموضوع بحثي.					
20	ألخص المعلومات التي حصلت عليها					
21	أستطيع التوثيق لمصادر المعلومات المختلفة.					
22	أستطيع المشاركة وإبداء الرآي مع مجموعة أقراني بما وصلت له من معلومات.					

ملحق استخدام مصادر المعلومات الرقمية

عزيزي الطالب/عزيزتي الطالبة

تقوم الباحثة بإعداد بحث بهدف التّعرف على درجة التَّنوّر المعلوماتي وعلاقته باستخدام مصادر المعلومات الرقمية لدى طلبة كلية التربية/دراسات عليا ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بتصميم الاستبانة الآتية المتعلقة بدرجة استخدام مصادر المعلومات الرقمية الرجاء قراءة كل بند من بنود الاستبانة بتمعن، عنها بوضع إشارة(√) بجانب الدرجة التي تغبر عن رأيك ، علماً ان المعلومات التي ستحصل عليها الباحثة لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط، مما يسهم في تطوير العمل التربوي.

	استخدام مصادر المعلومات الرقمية	درجة الاستخدام				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	أحدد ما أريد البحث عنه بدقة					
2	أستطيع تحديد تكاليف ومنافع الوصول إلى المعلومات قبل الحصول عليها سواء كانت ورقية أو الكترونية					
3	أحدد المصادر الرقمية التي يمكن الوصول لها (كتب، مجلات ،مواقع....					

" دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم من وجهة نظر المعلمين في مدينة دمشق "

يحيى محمد نادر نجار* **أ.د عيسى علي****

(الإيداع:26 تموز 2020 ، القبول: 4 كانون الثاني 2020)

الملخص:

هدف هذا البحث الكشف عن دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم من وجهة نظر المعلمين في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، وتكوّن مجتمع البحث من (4208) معلمين ومعلمات، وتكونت عينة البحث من (480) معلماً ومعلمةً، ولتحقيق أهداف البحث قام الباحث بتطوير أداة لقياس دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم من وجهة نظر المعلمين وهي عبارة عن استبانة تتكون من خمسة مجالات تشتمل على (53) فقرة، وتم التأكد من صدق الأداة بعرضها على المحكمين، ومن ثباتها باستخراج معاملات الثبات وبلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ (0.89)، وللإجابة عن أسئلة البحث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (T) لمعرفة الفروق بين الجنسين واختبار تحليل التباين الأحادي لمتغيرات سنوات الخبرة والمؤهل العلمي والدورات التدريبية، وأسفرت نتائج البحث عن ما يلي: لمدير المدرسة دور كمشرف تربوي مقيم بدرجة مرتفعة وكان ترتيب مجالات البحث وفق الترتيب الآتي: (المنهاج الدراسي، التنمية المهنية للمعلمين، التخطيط للتدريس، الإدارة الصفية، التقويم)، كما أظهرت نتائج البحث – وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط درجات استجابات عينة البحث على أداة البحث تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور –وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح الإجازة الجامعية – وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيرات سنوات الخبرة لصالح الفئتين (أقل من 5 سنوات، والفئة أكثر من 10 سنوات) – وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية وكانت الفروق لصالح من اتبع دورات تدريبية.

الكلمات المفتاحية: مدير المدرسة – مشرف تربوي مقيم.

***طالب دكتوراه في قسم التربية المقارنة**

****الأستاذ في قسم التربية المقارنة**

The role of the school principal as a resident educational supervisor from the teachers' point of view in Damascus

Yahya Mohammed Nader Najjar* Prof. Issa Ali**

(Received: 26 July 2020, Accepted: 4 January 2021)

Abstract:

The aim of this research is to uncover the role of the school principal as a resident educational supervisor from the teachers 'point of view in the first cycle of basic education in the city of Damascus. The research community consisted of (4208) teachers, and the study sample consisted of (480) male and female teachers, and to achieve the study goals the researcher Developing a tool to measure the role of the school principal as a resident educational supervisor from the teachers' point of view, which is a paragraph on a questionnaire consisting of five fields comprising (53) paragraphs, The validity of the tool was verified by presenting it to the arbitrators, and for its stability by extracting the stability parameters, and the stability factor of Cronbach alpha reached (0.89). The educational qualification and training courses, and the results of the study resulted in the following: The school principal has a role as a highly resident educational supervisor, and the research fields are arranged according to the following order: (curriculum, professional development for teachers, teaching planning, classroom management, evaluation), as the study results showed – there were statistically significant differences at the level of significance ($0.05 \geq \alpha$) The average score of study sample responses on the study tool according to the gender variable in favor of males – the presence of statistically significant differences according to the variable of the educational qualification in favor of university leave – the presence of statistically significant differences according to the variables of years of experience in favor of the two categories (less than 5 years, and the category more than 10 years) – There is an escape S statistically significant variable depending on the training courses and the differences in favor of follow training courses.

Key words: School Principal – Resident Educational Supervisor

*PhD student in the Department of Comparative Education

**Professor in the Department of Comparative Education

المقدمة:

يمتاز العصر الحالي بالتطور السريع والتغيرات المتلاحقة في كافة مجالات الحياة، وشمل هذا التطور مفهوم التربية وأهدافها، حيث تطور دور المدرسة الحديثة تطوراً كبيراً واتسعت رسالتها وتغيرت أهدافها، فلم تعد الإدارة المدرسية عملية روتينية تركز على تسيير شؤون المدرسة فحسب، بل أصبحت وسيلة هدفها تحقيق العملية التربوية الاجتماعية، وتعنى بكل ما يتصل بالطلاب والمعلمين والعاملين في المدرسة والمناهج، وطرائق التدريب والنشاط والإشراف الفني وتمويل البرنامج التعليمي، وتنظيم العلاقة بين المدرسة والمجتمع من خلال مواكبة التطوير التربوي الذي يركز على النهوض بالنظام التربوي ليستطيع مجاراة عصر المعلوماتية والمعرفة في أحدث المستويات العالمية (الطعاني، 2008، 455).

فالإشراف التربوي في غاية الأهمية بالنسبة للعملية التعليمية، حيث يساعد الإشراف التربوي في تشخيص المشكلات والأخطاء والعمل على معالجتها، كما أنه يعمل على تطوير مستوى الأداء داخل المدرسة. ويعد الإشراف التربوي مفتاح التقدم والتعليم وعليه يتوقف ممارسات المعلمين، فإذا كانت أسس إعداد المعلم سليمة ومناسبة، فلا يمكن الاستغناء عن الإشراف كعملية مساعدة للمعلم حيث له التأثير الكبير في تحسين أساليب التعليم مما يحقق الأهداف التربوية (حسين وعوض الله، 2006، 12). ويهتم الإشراف التربوي بجميع جوانب العملية التربوية، ولهذا يعتبر وسيلة مهمة لتطوير نوعية التعليم باعتبار هذا التطوير الهدف الأول للإشراف التربوي ليحقق التعليم أهدافه وغاياته بكفاءة وفعالية.

وبناء على هذا نجد أن السنوات الماضية شهدت اتجاهاً وتطوراً في الإدارة المدرسية فلم تعد مجرد تسيير شؤون المدرسة تسييراً روتينياً، ولم يعد هدف المدير مجرد المحافظة على النظام في مدرسته، والتأكد من سير المدرسة وفق الجدول الموضوع والتأكد من أن المعلمين أتموا جداولهم، ويحصر الحضور والغياب لكل من المعلمين والطلاب، بل أصبح محور الإدارة المدرسية ينصب على توفير الظروف والإمكانيات التي تساعد المعلم على أن يقوم بدوره خير قيام، والطالب لتنمية النمو العقلي والجسمي والأخلاقي والروحي والاجتماعي لديه، هذا بدوره ينعكس إيجابياً على تحسين العملية التربوية مما يؤدي إلى إحداث نقلة نوعية بمخرجات التعليم نحو الأفضل (أسعد، 2005، 13).

ويحمل مدير المدرسة أيضاً مسؤوليات إشرافية، تتعلق بالجانب الفني من العملية التربوية، حيث نجد أن" مدير المدرسة نظام فرعي من النظام الإشرافي التربوي ، وعليه مسؤوليات وواجبات إشرافية، وله دور بارز في نجاح العملية الإشرافية وتطورها – في ظل المفاهيم الإشرافية الحديثة– فهو قائد تربوي في مدرسته ، ومشرف تربوي مقيم" (نشوان ونشوان، 2004، 149). ونجد أن مدير المدرسة يلعب دوراً إشرافياً مهماً يفرضه وجوده داخل المدرسة بوصفه قائد ومشرف تربوي يسعى إلى تحفيز العاملين وتصويب أخطائهم ومعالجة مشكلاتهم.

وبرزت فكرة أن مدير المدرسة مشرف تربوي، نتيجة لتطور التربية بوجه عام وتطور وظيفة المدرسة بشكل خاص، وأخذ المربون يولون هذا الموضوع أهمية كبيرة، باعتبار أن المدير هو المسؤول الأهم في هذه العملية، فهو المشرف التربوي المقيم الذي يعيش في المدرسة، ويعرف مشكلاتها، وحاجاتها، وقدرات، ومشكلات، وحاجات المعلمين، والطلبة، والبيئة المحلية، لذا فإن هذا كله يتطلب مهارات وكفايات خاصة من مدير المدرسة بما يقتضي إعداده، وتدريبه بصورة مستمرة للقيام بمثل هذا العمل (عطوي، 2012، 283).

ولما ذكر من أهمية الإدارة المدرسية وأهمية الدور الإشرافي لمدير المدرسة، ولما حظيت به الإدارة المدرسية من اهتمام الباحثين ومسؤولي الإدارة التربوية بجميع مستوياتها، وعلى وجه الخصوص الأدوار المتوقعة من مدير المدرسة في الجوانب الإشرافية من عمله، وانطلاقاً من أهمية الحلقة الأولى من التعليم الأساسي باعتبارها أهم المراحل في التعليم العام من حيث أهدافها وأهميتها، فقد تكون لدى الباحث الدافع للقيام بإجراء هذا البحث للتعرف على دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بما يحقق النتائج المرجوة.

أولاً- مشكلة البحث:

تسعى جميع الأوساط التربوية الحاضنة للإدارات التربوية إلى تحسين وتطوير دور العاملين فيها، خاصة مديري المدارس لما لهم من دور أساسي وفعال في العملية التربوية ، فإذا ما حسن أداؤهم انعكس ذلك على جميع جوانب العملية التعليمية، فالمدير الناجح يقود مدرسة ناجحة ذات مخرجات جيدة . كما أكد مؤتمر التطوير التربوي الأردني الذي عقد في عمان (1987) على تعزيز دور المدير مشرفاً مقيماً وإبراز دور الإدارة المدرسية في عملية الإشراف التربوي (الطعاني،2008، 457).

ومن خلال عمل الباحث بصفة معلم في مدارس مدينة دمشق واطلاعه على واقع العمل التربوي والإشرافي لمدير المدرسة تبين للباحث أهمية توضيح دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم، وفي ظل النقص الكبير في أعداد المشرفين التربويين على المدارس وازدياد أعداد المعلمين والتلاميذ وكل هؤلاء يحتاجون إلى إشراف ومتابعة مستمرة وحثيثة تبرز الحاجة إلى تفعيل دور مدير المدرسة بوصفه المشرف المقيم في المدرسة، وبعد اطلاعي على نتائج وبحوث دراسات ذات صلة بالدراسة مثل دراسة غبور (2011) ودراسة سلامة (2011) ودراسة البارقي (2013) والتي تناولت الأدوار الإدارية والإشرافية ومهام مدير المدرسة واحتياجاته التدريبية وبناء على بعض المقترحات والتوصيات لتلك الدراسات تعزز إيماني بضرورة توضيح دور مدير المدرسة كمشرف تربوي، وتتمثل مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الآتي:

"ما دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم من وجهة نظر المعلمين في مدينة دمشق؟"

ثانياً- أهمية البحث:

1. أهمية الدور الذي يقوم به مدير المدرسة بوصفه مشرف تربوي مقيم.
2. قد ينسجم هذا البحث مع سياسة وزارة التربية التي تعمل على الانتقال من فلسفة التوجيه التربوي إلى فلسفة الإشراف التربوي.
3. من المتوقع لهذا البحث أن تقدّم صورة واضحة عن دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم من وجهة نظر المعلمين في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.
4. من الممكن أن تضطلع البحث المختصين في وزارتي التربية والتعليم العالي بدور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم بهدف معرفة مواطن القوة والضعف وسبل النهوض بها.
5. قلة الدراسات المحلية التي تناولت دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم على حد علم الباحث.

ثالثاً- أهداف البحث:

- تحديد دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم من وجهة نظر المعلمين في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.
- الكشف عن الفروق بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة حول دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم من وجهة نظر المعلمين في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تبعاً لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية).
- تقديم بعض المقترحات لتطوير دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

رابعاً- أسئلة البحث:

- دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم من وجهة نظر المعلمين في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات إجابات أفراد العينة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي على مقياس دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية)؟

خامساً- متغيرات البحث: يشتمل البحث على المتغيرات الآتية

المتغيرات المستقلة: وهي: متغير الجنس وله فئتان ذكر وأنثى، ومتغير الخبرة وله ثلاثة مستويات(أقل من 5 سنوات- ما بين 5 و10 سنوات – أكثر من 10 سنوات)، ومتغير المؤهل العلمي وله ثلاثة مستويات(معهد إعداد المعلمين – إجازة جامعية – دراسات عليا)، ومتغير الدورات التدريبية وله ثلاثة مستويات (لم أتبع أي دورة – من 1 إلى 3 دورة – أكثر من 3 دورات).

المتغير التابع: ويتمثل في دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم.

سادساً- فرضيات البحث:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات إجابات أفراد العينة على مقياس دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم تعزى لمتغير الجنس (ذكر ، أنثى).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات إجابات أفراد العينة على مقياس دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم تعزى لمتغير المؤهل العلمي (معهد إعداد المعلمين، إجازة جامعية، دراسات عليا).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات إجابات أفراد العينة على مقياس دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، بين 5 – 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات إجابات أفراد العينة على مقياس دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم تعزى لمتغير الدورات التدريبية (ولا دورة ، من 1 – 3 دورة ، أكثر من 3 دورات).

سابعاً- حدود البحث:

- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق البحث الحالية في الفصل الثاني من العام الدراسي 2020/2019.
- **الحدود المكانية:** اقتصرت على مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة دمشق.
- **الحدود البشرية:** المعلمين في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
- **الحدود الموضوعية:** تمثلت في دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم في المجالات الآتية: (التخطيط للتدريس، المنهاج الدراسي، الإدارة الصفيّة، التنميّة المهنية للمعلمين، التقويم).

ثامناً- مصطلحات البحث وتعريفاتها الإجرائية:

مدير المدرسة (School director) : هو الذي يقوم بتخطيط وتنظيم العمل وتوجيه المعلمين والعاملين والطلاب والإشراف عليهم، وكذلك بمتابعتهم، وتحفيزهم من أجل تحقيق الأهداف المنشودة" (العبد الله وكحيل، 2012، 118).

ويعرّف الباحث مدير المدرسة إجرائياً: هو ذلك الشخص المؤهل علمياً وتربوياً والمعين من قبل وزارة التربية وهو المسؤول المباشر في مدرسته وهو المشرف على جميع شؤونها التربوية والإدارية والتعليمية والاجتماعية، لتحقيق بيئة تعلم أفضل، والعمل على تهيئة كل الظروف والإمكانيات لتحقيق الأهداف المدرسية في أقل وقت وجهد وتكلفة.

الإشراف التربوي (Educational supervision): هو "عملية ديمقراطية تقوم على التعاون والاحترام المتبادل بين المشرف التربوي والمعلم وتقديم خدمات للمعلم ليؤدي عمله بشكل أفضل، وتهيئة الفرص المشجعة على الابتكار والإبداع ونمو كل فرد ونمو كل جماعة إلى أقصى ما تستطيعه، من أجل النهوض بالعملية التربوية التعليمية" (سنقر، 2008، 21)

ويعرّف الباحث الإشراف التربوي لمدير المدرسة إجرائياً: مجموعة الأعمال والمهام الموكلة للمدير من قبل وزارة التربية والتي يقوم بها المدير خارج غرفة الإدارة من إشراف ومتابعة للعاملين والمعلمين في المدرسة وتقويم لسير العملية التعليمية.

معلم الصف (Grade teacher): هو "المعلم الذي يدرّس جميع المواد الدراسية في الصفوف الستة الأولى (1-6) من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية" (وزارة التربية،2015، 2).

ويعرّف الباحث معلم الصف إجرائياً: بأنه المعلم المؤهل تربوياً وعلمياً في كليات التربية والذي يعلم تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي (من الصف الأول إلى الصف السادس) في الجمهورية العربية السورية جميع المواد الدراسية ما عدا مادة اللغة الأجنبية والمواد الفنية والرياضية.

تاسعاً- بعض الدراسات السابقة:

-دراسة هيبرت (Hibert, 2000) عنوان الدراسة:" **مدير المدرسة كمشرف مقيم** ".

"**The School Principal As A Resident Supervisor**".

تهدف إلى إعطاء وصف عن واقع مهام مديرة المدرسة كمشرفة مقيمة تجاه الهيئة الإدارية والتعليمية والطلاب في ثانوية سانتامونيكا في ولاية كاليفورنيا في الولايات المتحدة. وتهدف الباحثة أيضاً لإعطاء وصف لطرائق معالجة المشكلات الإدارية والتربوية التي واجهت مديرة المدرسة ومساعدتها داخل المدرسة.

نتائج الدراسة: من مهام مديرة المدرسة كمشرفة مقيمة إشراك الهيئة الإدارية والتعليمية في حل المشكلات الإدارية والتربوية التي تواجه المدرسة من خلال عقد اجتماع أسبوعي بشكل منتظم معهم لمعالجة تلك المشكلات، وأيضاً تنمية روح الدعاية والتشجيع والتعزيز لدى العاملين بالمدرسة للتغلب على المشكلات التي تواجهها، وكذلك ومن مهامها داخل المدرسة تقديم مصلحة الطلاب على جميع الاعتبارات، وإعطاء وصف لطرق معالجة المشكلات الإدارية والتربوية التي واجهت مديرة المدرسة ومساعدتها داخل المدرسة

-دراسة ايلين وآخرون (Ellen & Others, 2006)، عنوان الدراسة: "قياس كفاية القيادة التعليمية لمديري المدارس".

"**Measuring the Instructional Leadership Competence of School Principals**".

هدفت هذه الدراسة إلى قياس كفاية القيادة التعليمية لمديري المدارس وقد قُدم هذا البحث لجمعية البحث التربوي الأمريكي، مدعوماً من قبل قسم التعليم بمعهد علوم التربية بالولايات المتحدة الأمريكية. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من مديرو مدارس منطقة ساوثرن التعليمية، وجميع المعلمين العاملين فيها، حيث أجاب على أداة الدراسة (45) مديراً من أصل (52) مديراً، وأجاب جميع المعلمين على الأداة الخاصة بهم. وقدمت هذه الدراسة ثلاث أدوات لقياس كفاءة الإدارة التعليمية لمديري المدارس وهي استبانة مديري المدارس، واستبانة المعلمين، والسيناريوهات منفتحة النهاية. نتائج الدراسة: مديرو المدارس بحاجة إلى معرفة المناهج وطرق التدريس، لا يوجد تحديد للمعرفة الإجرائية التي تساعد المديرين على تحسين التعليم، الطرق المتبعة في الدراسة تقيس بنيات مختلفة، أسلوب السيناريو أقدر على قياس المهارات من قياس الكفايات.

-دراسة الطعاني (2008)، عنوان الدراسة: " **درجة ممارسة مديري المدارس لمهامهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في الأردن** ".هدفت إلى تحديد درجة ممارسة مديري المدارس في الأردن لمهامهم الإشرافية، ومدى تنفيذهم لها. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتكون مجتمع الدراسة من (3200)، معلماً ومعلمةً، وتكونت عينة الدراسة من (201)

معلماً ومعلمةً. وقام الباحث بتطوير أداة لقياس ممارسة مديري المدارس في الأردن لمهامهم الإشرافية تكونت من أربع مجالات تشمل على (36) فقرة. نتائج الدراسة: إن ترتيب مجالات الدراسة حسب المتوسطات الحسابية كالتالي: (تطوير العلاقات الإنسانية، التخطيط، النمو المهني للمعلمين، تطوير المناهج). عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس ووجود فروق ذات دلالة لكل من الخبرة وكانت الفروق لصالح الخبرة من (6-10) سنوات، والمؤهل العلمي لصالح حملة درجة الماجستير وتفاعل الجنس مع الخبرة وتفاعل الجنس مع الخبرة والمؤهل.

-**دراسة غبور (2011)**، عنوان الدراسة: " **أثر برامج التنمية المهنية لمديري مدارس التعليم الثانوي في ممارسة أدوارهم الإدارية والفنية** ". هدفت هذه الدراسة إلى رصد واقع التنمية المهنية ومفهومها وصعوباتها لدى مديري مدارس التعليم الثانوي في الجمهورية العربية السورية، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من مديري المدارس ومعاونيهم جميعهم، ومن خمسة مدرسين من كل مدرسة من مدارس التعليم الثانوي في مدينة دمشق للعام 2009-2010م، إذ بلغ عدد المديرين (74) مديراً ومديرةً والمعاونين (74) معاوناً ومعاونةً أيضًا، أما عدد المدرسين فكان (370) مدرساً ومدرسةً، واستخدم الباحث استبانة بالإضافة لمقابلات شخصية مع بعض مديري المدارس الثانوية العامة. نتائج الدراسة: تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \geq 0.05$) بين إجابات المدرسين وإجابات المديرين حول ممارسة المديرين لأدوارهم الفنية، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \geq 0.05$) بين إجابات معاوني المديرين وإجابات المديرين أنفسهم حول ممارستهم لأدوارهم الإدارية والفنية.

-**دراسة سلامة (2011)**، عنوان الدراسة: " **العلاقة بين التمكين الإداري لمديري المدارس ودرجة ممارستهم لأدوارهم الإدارية والفنية من وجهة نظر المديرين والمدرسين في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق** ". هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى العلاقة بين التمكين الإداري لمديري المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق ودرجة ممارستهم لأدوارهم الإدارية والفنية، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق والبالغ عددهم (76) مديراً، ومن (500) مدرساً، وقامت الباحثة ببناء استبانة وتألفت الاستبانة من (111) بنداً موزعة على ثلاثة مجالات هي (التمكين الإداري، الأدوار الإدارية للمدير، الأدوار الفنية للمدير).

نتائج الدراسة: بلغ المتوسط الحسابي لمستوى التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين (3.77)، وهو مستوى تمكين مرتفع، كما بلغ المتوسط الحسابي لممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق لأدوارهم الفنية من وجهة نظرهم (4)، ومن وجهة نظر المدرسين (3.8) وهي درجة ممارسة مرتفعة.

-**دراسة البارقي (2013)**، عنوان الدراسة: " **درجة ممارسة مدير المدرسة الثانوية لمهامه مشرفاً مقيماً في ضوء تحديات العولمة من وجهة نظر مديري، ومعلمي المرحلة الثانوية في محافظة جدة**" هدفت هذه الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة مدير المدرسة الثانوية لمهامه مشرفاً مقيماً المتعلقة بالمعلمين، والطلاب، والمنهج، وأولياء الأمور، والمجتمع المحلي، والمباني، والتجهيزات المدرسية في ضوء تحديات العولمة التربوية. وهدفت إلى الكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول درجة ممارسة مديري المدرسة الثانوية لمهامه مشرفاً مقيماً في ضوء متغيرات العمل، والمؤهل التربوي، وعدد سنوات الخبرة، استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (380) معلم، و(104) مدير، و(203) وكيل. وتمثلت أداة الدراسة في استبانة مكونة من خمسة. نتائج الدراسة: إن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لمهامهم المتعلقة بالمعلمين كانت بمجملها عالية حيث بلغ المتوسط العام لهذا المجال (3.14)، إن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لمهامهم المتعلقة بالمنهاج كانت بمجملها عالية، حيث بلغ المتوسط العام لهذا المجال (3.46)، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات حول درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لمهامهم مشرفين مقيمين في ضوء التحديات التربوية للعولمة للأبعاد الخمسة، تُعزي لنوع المؤهل العلمي.

التعقيب على الدراسات السابقة: من خلال استعراض الدراسات السابقة تبين للباحث أن البحث الحالي اتفق مع الدراسات السابقة في تناولها الدور الإشرافي لمدير المدرسة وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي واعتماد الاستبانة كأداة للدراسة واستخدمت أيضاً المعلمين كعينة للدراسة وبعضها المدرسين والمديرين، واستفاد الباحث من الدراسات السابقة في تصميم استبانة البحث والتعرف على منهجية البحث والاستفادة في الجانب النظري للبحث، والجديد في البحث الحالي تناوله لدور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة).

2-الجانب النظري:

أولاً- تعريف الإشراف التربوي:

حاول الكثيرون تقديم تعريف للإشراف التربوي متفق عليه وقابل للفهم والتطبيق إلا أن هناك اختلافات واضحة حول تعريف الإشراف التربوي ولم يتم الاتفاق على تعريف محدد ويعزى تعدد التعريفات إلى اتجاه كل باحث إلى تقديم تعريف محدد ينطلق منه في دراسته بحيث يؤدي ذلك إلى الانسجام وعدم التناقض، وهناك آراء وتعريفات عديدة للإشراف التربوي أخذت من زوايا ووجهات نظر مختلفة، ومن هذه التعريفات:

عرفت سنقر (2008) الإشراف التربوي بأنه: "عملية بناءة مخططة ومنظمة تهدف إلى مساعدة المعلمين فرادى وجماعات في مواقفهم التعليمية، للنهوض بعمليتي التعلم والتعليم وتحسين الناتج التعليمي من خلال تقديم الخبرات المناسبة للمعلمين والعاملين في المدارس، وتحقيق النمو المتكامل للمعلمين وتزويدهم بأفضل الخدمات" (سنقر، 2008، 22).

ويعرف المقطرن والجمل (2010) الإشراف التربوي بأنه: "عملية إنسانية شاملة علمية ديمقراطية فنية، تعترف بقيمة الفرد وإنسانيته، تعنى بجميع العوامل المؤثرة في تحسين العملية التعليمية وتطويرها ضمن الأهداف التعليمية، وتقوم على البحث والتجريب لتحسين التعليم، وتحترم المعلمين والطلبة وكل المتأثرين والمؤثرين فيها، وتسعى لتهيئة فرص متكاملة للنمو لكل فئة من هذه الفئات وتشجعها على الابتكار والإبداع وذلك لاعتمادها على أساليب ووسائل متنوعة ومتعددة" (المقطرن وجمل، 2010، 18)

ويعرف سيرجيوفاني وستارت (Sergiovanni & Start) الإشراف التربوي بأنه: "عملية قيادية تعاونية منظمة، تتمثل في السلوك القيادي الذي يقوم به المشرف التربوي القادر على إحداث التغيير والتطوير في العملية التربوية" (Sergiovanni & Start,2007, 123)

وفي ضوء كل ما سبق يرى الباحث أن الإشراف التربوي يمكن تعريفه بأنه عملية قيادية تعاونية منظمة تعنى بالنظام التعليمي بجميع عناصره، وتهدف إلى دراسة العوامل المؤثرة فيه، وتقويمها للعمل على تنظيمها وتطويرها، من أجل الارتقاء بمستوى الأداء في النظام التعليمي بشكل عام، وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

ثانياً- أهمية الإشراف التربوي:

تزداد الحاجة اليوم إلى الإشراف التربوي بفعل عوامل اقتصادية، وسياسية، واجتماعية سائدة، فيمكن التوصل إلى أهمية الإشراف التربوي على أنه أداة لتطوير البيئة التعليمية. ويبدو ذلك مما يأتي:

- التطور الكبير، والسريع في مجالات المعرفة، وتطبيقاتها، والحاجة إلى تطوير مجتمعنا، بحيث يكون أكثر إيماناً بالعلم، والتكنولوجيا تمشياً مع الانفجار المعرفي.
- التطور الكبير في البحوث التربوية، واكتشاف الكثير من الحقائق، والمفاهيم التي يمكن أن تسهم في النمو المهني للمعلمين (سيسالم وآخرون، 2007، 40).

- الإنسان بطبيعته يحتاج إلى المساعدة، والتعاون مع الآخرين، ومن هنا تنبع حاجة المعلم للمشرف التربوي كونه مستشارًا مشاركاً، ومتمماً له.
- التحاق عدد من غير المؤهلين تربوياً للعمل في مهنة التدريس يتطلب وجود مدرب، ومرشد.
- الإشراف التربوي ضروري للمعلم القديم الذي لم يتدرب على الاتجاهات المعاصرة والطرق الحديثة في التدريس.
- المعلم المتميز يحتاج أحياناً إلى الإشراف لا سيما عند تطبيق أفكار جديدة، ويمكن للمشرف التربوي أن يستغل كفاءة المعلم المتميز وخبرته في مساعدة المعلمين الأقل اقتداراً أو خبرة.
- تشير الملاحظة اليومية، والخبرة إلى أن المعلم المبتدئ. مهما كانت صفاته الشخصية، واستعداده، وتدريبه، يظل في حاجة ماسة إلى الإشراف، والمساعدة
- التعرف على وسائل التقويم المناسبة، وأهمية التقويم المستمر في التدريس، والتأكد من مدى تحقيق أهداف التدريس (البستان، 2003، 334-335).

ثالثاً- أهداف الإشراف التربوي:

يهدف الإشراف التربوي إلى تحسين عملية التعليم والتعلم، من خلال تحسين جميع العوامل المؤثرة عليها، ومعالجة الصعوبات التي تواجهها، وتطوير العملية التعليمية في ضوء الأهداف التي تضعها وزارة التربية والتعليم أو في ضوء الفلسفة التربوية السائدة؛ ولتحقيق الهدف العام تتنوع الأهداف الفرعية فيما بينها، وتتكامل، لكنها تختلف باختلاف ظروف البيئة أو المجتمع، ويذكر عايش (2010) مجموعة من أهداف الإشراف التربوي يوجزها الباحث فيما يأتي:

- تطوير الاستراتيجيات التعليمية التعلمية وتوظيفها لدعم برنامج التربية والتعليم.
- مساعدة التلاميذ على التعلم في حدود إمكانات كل منهم، بحيث ينمو نمواً متكاملاً إلى أقصى ما يستطيعه الفرد حسب قدراته.
- مساعدة المعلمين على تحديد أهداف عملهم ووضع خطة لتحقيق هذه الأهداف.
- تشخيص الموقف التعليمي وإبراز ما فيه من قوة وضعف، وتوجيه المعلمين لبناء الخطط العلاجية، التي تكفل استثمار أقصى ما تستطيعه قدرات التلاميذ على التعلم.
- احترام شخصية المعلم واحترام قدراته الخاصة ومساعدته على أن يصبح قادراً على توجيه نفسه، وتحديد مشكلاته وتحليلها.
- التأكيد على القيم والاتجاهات التربوية لدى القائمين على تنفيذ العملية التعليمية (عايش، 2010، 35-37)

ويرى الباحث أن الأهداف السابقة تتناول الإشراف التربوي كعملية متكاملة تغطي كثيراً من جوانب العملية التعليمية، من خلال سعيها الدائم لتحسين أداء المعلمين إضافةً لتيسير الصعوبات التي قد تواجهه بما ينعكس بشكل إيجابي على مستوى التلاميذ.

رابعاً- مجالات عمل مدير المدرسة الإشرافية:

كان الإشراف التربوي بمعناه القديم ينحصر في تقييم أعمال المعلمين داخل فصولهم، ولكنه الآن امتد إلى جوانب ومجالات أخرى متعددة تشمل كل الظواهر المكونة للبيئة المدرسية والعوامل المؤثرة فيها وما ينتج عنها وذلك حتى يقوم الإشراف التربوي بوظائفه على نحو سليم (حسين وعوض الله، 2006، 32). ويذكر الرشايدة (2009) مجالات الإشراف التربوي لمدير المدرسة فيما يأتي: (التخطيط الفعال، إغناء المنهج وتقويمه، التنمية المهنية للمعلمين، إدارة الصفوف، العلاقات مع الزملاء والمجتمع المحلي، الامتحانات والاختبارات، تقويم العملية التربوية في المدرسة) (الرشايدة، 2009، 51). ويذكر الطعاني (2005) أن

مجالات الإشراف التربوي هي: (مجال القيم التربوية، التلاميذ، المعلمون، المناهج والكتب المدرسية، الخطة المدرسية) (الطعاني، 2005، 26-28).

إن من أهم المجالات الإشرافية في عمل مدير المدرسة العمل على تحسين وتطوير العملية التعليمية في المدرسة، والتي من أهمها تحسين البرامج التعليمية، وتوجيه هيئة التعليم بالمدرسة، وتقويمهم، وإتاحة فرص النمو المهني لهم، بل والعمل على تنمية المعلمين مهنياً، وتطوير المنهج الدراسي وتحسين تنفيذه، ومتابعة التحصيل العلمي للمتعلمين، وتوفير فرص النمو المتكامل والشامل لهم، وكذلك تحسين بيئة المدرسة بكافة محاورها، المادية والاجتماعية، وإيجاد نظام للتقويم المستمر للعملية التربوية والتعليمية داخل المدرسة، للحصول على تغذية راجعة، والإفادة منها في تطوير عمليتي التربية والتعليم، لذا يجب أن يسعى مدير المدرسة جاهداً إلى العمل على القيام بمهامه الفنية، والأخذ بكل الأسباب التي تمكنه من أدائها بكفاءة وفاعلية (عابدين، 2001، 102).

ويرى الباحث أنه على مدير المدرسة بوصفه مشرف تربوي أن يكون تركيزه منصباً على جميع المجالات وعم الاهتمام بمجال على حساب مجال آخر، وبذلك يقوم بدوره الإشرافي على أكمل وجه ويساهم في تحقيق أهداف العملية التعليمية بالشكل المطلوب.

إجراءات البحث الميدانية:

منهج البحث: تقتضي طبيعة البحث الاعتماد على المنهجَ الوصفي التحليلي بهدف التعرف على دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم من وجهة نظر المعلمين في مدينة دمشق. ويعرف المنهج الوصفي :" بأنه المنهج الذي يدرس المتغيرات كما هي موجودة في حالاتها الطبيعية لتحديد العلاقات التي يمكن أن تحدث بين هذه المتغيرات" (wiersma,2004,p15). ويعتمد المنهج الوصفي التحليلي على وصف الظاهرة كما هي في الواقع ومن ثم تحليلها وتفسيرها وربطها بالظواهر الأخرى مع تفسير هذه البيانات التي يتم الحصول عليها المرتبطة بمشكلة البحث، بهدف صياغة مبادئ هامة والتوصل لحل المشكلة (إبراهيم، 2000، 128)

مجتمع وعيّنة البحث: تكون مجتمع البحث من جميع معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق والبالغ عددهم (4208) معلماً ومعلمةً (مديرية التخطيط والإحصاء في مديرية التربية بدمشق). وتكونت عينة البحث من (480) معلماً ومعلمةً من معلمي مرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية، وبلغت نسبة عينة المعلمين إلى المجتمع الأصلي بحدود (11%)، وتم اختيار أفراد العينة باستخدام العينة العشوائية البسيطة، وهي "العينة التي يكون فيها لكل عنصر من عناصر مجتمع البحث فرصة متكافئة مع بقية عناصر المجتمع للظهور في العينة" (الصيرفي، 2001، 191).

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

المتغير		العدد	نسبة كل فئة إلى عينة البحث
الجنس	ذكر	139	%29
	أنثى	341	%71
	المجموع	480	%100

الجدول رقم (2): توزع المعلمين أفراد عينة البحث حسب متغير عدد سنوات الخبرة

المتغير		العدد	نسبة كل فئة إلى عينة البحث
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	88	%18
	من 5 إلى 10 سنوات	271	%57
	أكثر من 10 سنوات	121	%25
	المجموع	480	%100

الجدول رقم (3): توزع المعلمين أفراد عينة البحث حسب متغير المؤهل العلمي

المتغير		العدد	نسبة كل فئة إلى عينة البحث
المؤهل العلمي	معهد	127	%27
	إجازة جامعية	280	%58
	دراسات عليا	73	%15
	المجموع	480	%100

الجدول رقم (4): توزع المعلمين أفراد عينة البحث حسب متغير الدورات التدريبية

المتغير		العدد	نسبة كل فئة إلى عينة البحث
الدورات التدريبية	لم أتبع أي دورة	98	%20
	من 1- 3 دورة	249	%52
	أكثر من 3 دورات	133	%28
	المجموع	480	%100

أداة البحث: اعتمد الباحث في البحث الحالي على الاستبانة كأداة لجمع المعلومات والبيانات والإجابة عن أسئلة البحث، والتحقق من فرضياتها، حيث أن الاستبانة تساعد في الحصول على المعلومات من المفحوصين أنفسهم، وتتيح للأفراد التعبير عن رأيهم في موضوع البحث. والجدول الآتي يوضح أبعاد الاستبانة، أرقام البنود لكل بعد، وعددها.

الجدول رقم (5): أبعاد استبانة دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم وأرقام بنود كل بعد وعددها

أبعاد الاستبانة	أرقام البنود لكل بعد	العدد
البعد الأول: التخطيط للتدريس	11-10-9-8-7-6-5-4-3-2-1	11
البعد الثاني: المنهاج الدراسي	22-21-20-19-18-17-16-15-14-13-12	11
البعد الثالث: الإدارة الصفية	29-28-27-26-25-24-23	7
البعد الرابع: التنمية المهنية للمعلمين	42-41-40-39-38-37-36-35-34-33-32-31-30	13
البعد الخامس: التقويم	53-52-51-50-49-48-47-46-45-44-43	11
مجموع بنود الاستبانة ككل		53

تصحيح الاستبانة: تكونت الاستبانة من (53) بندٍ، وهي مؤلفة من خمسة أبعاد. وتم تدريج بنود الاستبانة اعتماداً على مقياس ليكرت الخماسي وفق البدائل الآتية (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) وأعطيت هذه البدائل الدرجات الآتية وبالترتيب

(5، 4، 3، 2، 1). وتتم الإجابة عن الاستبانة باختيار بديل واحد من البدائل الخمسة لكل بند. والجدول الآتي يبين كيفية الإجابة على بنود الاستبانة.

الجدول رقم (6): أوزان الإجابات على بنود الاستبانة

درجة المقياس	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
القيم الرقمية للبنود	5	4	3	2	1

صدق المحكمين (صدق المحتوى): تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من السادة المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في كلية التربية بجامعة دمشق (الملحق 1) وذلك للتحقق من صدق مضمون بنود الاستبانة، واقترح بعض السادة المحكمين تغيير بعض البنود من البعد الذي وضعه الباحث إلى بعد آخر تنتمي إليه بالإضافة إلى إعادة صياغة بعض البنود لسهولة الفهم والتوضيح، وبالنتيجة أشار جميع المحكمين إلى أن الأداة تقيس ما وضعت لقياسه وبالتالي أصبحت الاستبانة بصورتها النهائية مؤلف من 53 بنداً (الملحق رقم 2) موزعة على خمسة أبعاد بعد أن كانت ستة مجالات وتم دمج مجال طرائق التدريس مع المنهاج الدراسي حسب رأي المحكمين.

ثبات الاستبانة: اعتمد الباحث في دراسته لثبات الاستبانة على عدة طرائق وذلك للتأكد من أن الاستبانة تتصف بمستوى ثبات موثوق به، ومن هذه الطرائق:

أ- الثبات بالإعادة: قام الباحث بحساب معامل الثبات بطريقة الإعادة، على عينة استطلاعية مؤلفة من (30) معلماً، وهي غير العينة الأساسية للدراسة، ثم أعيد تطبيق الاستبانة للمرة الثانية على العينة نفسها بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول، وجرى استخراج معاملات الثبات لأبعاد الاستبانة والدرجة الكلية عن طريق حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين التطبيق الأول والثاني.

ب- ثبات التجزئة النصفية: قام الباحث بحساب الثبات بالتجزئة النصفية لاستبانة دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم للدرجة الكلية للاستبانة وأبعادها الفرعية.

ج- ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل الاتساق الداخلي للاستبانة للعينة نفسها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ. والجدول (7) يُبين نتائج معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة.

الجدول(7) يبين نتائج معاملات الثبات بالإعادة ومعامل الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ وثبات التجزئة النصفية للاستبانة

أبعاد الاستبانة	الثبات بالإعادة	التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ
التخطيط للتدريس	0,81**	0,82	0,84
المنهاج الدراسي	0,79**	0,83	0,86
الإدارة الصفية	0,78**	0,80	0,83
التنمية المهنية للمعلمين	0,75**	0,77	0,79
التقويم	0,77**	0,78	0,80
الدرجة الكلية للاستبانة	0,86**	0,87	0,89

(**) دال عند مستوى دلالة 0,01

يتضح من الجدول (7) أن معامل ثبات الإعادة للدرجة الكلية للاستبانة بلغ (0,86) وهو معامل ثبات مرتفع لأداة البحث، ويتبين أيضاً أن معامل ثبات التجزئة النصفية للاستبانة (0,87) وهو معامل ثبات مرتفع. كما يتضح أيضاً أن معامل ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ للاستبانة بلغ (0,89) وهي معامل ثبات مرتفع وملائم لأغراض البحث، يتضح مّما سبق أن استبانة دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم تتصف بدرجة جيدة من الصدق والثبات تجعلها صالحة للاستخدام كأداة للبحث الحالي.

الأساليب الإحصائيّة المستخدمة في البحث:

اعتمد الباحث في الدراسة السيكومترية لأداة البحث وفي تحليل نتائج أسئلة البحث وفرضياتها على البرنامج الحاسوبي (SPSS)، حيث استخدم الباحث ما يأتي:

- لحساب ثبات أداة البحث تم حساب ثبات الإعادة باستخدام قانون بيرسون، ومعادلة ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاتساق الداخلي للاستبانة، ومعامل ثبات التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان- براون.
- للإجابة عن أسئلة البحث استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الرتبي.
- للإجابة عن فرضيات البحث استخدم الباحث اختبار ت- ستيودنت (T-test) للعينات المستقلة، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) للتعرف إلى دلالة الفروق بين متغيرات البحث.
- لتحديد دلالة الفروق قام الباحث بإجراء اختبار شيفيه لإجراء المقارنات البعدية المتعددة.

4-عرض نتائج البحث ومناقشتها

عرض النتائج المرتبطة بأسئلة البحث ومناقشتها:

لتحديد دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم أعطيت كل درجة من درجات الاستبانة ومحاورها المتعددة في استبانة الرأي قيماً متدرجة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي وتم حساب طول الفئة على النحو الآتي:

- حساب المدى وذلك بطرح أكبر قيمة في المقياس من أصغر قيمة 5-1=4
- حساب طول الفئة وذلك بتقسيم المدى على أكبر قيمة في المقياس وهي 5

4÷5=0.8 وهي طول الفئة

- إضافة طول الفئة إلى أصغر قيمة في المقياس وهي (1)، فكانت الفئة الأولى من (1-1.79) ومن ثم إضافة (0.8) إلى الحد الأدنى من الفئة الأولى للحصول على الفئة الثانية وهكذا للوصول إلى الفئة الأخيرة.

واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي يمكن التعامل مع متوسطات الدرجات كما هو مبين في الجدول (8) الذي يوضح ذلك:

الجدول رقم (8): يبين فئات قيم المتوسط الحسابي والقيم الموافقة لها

فئات قيم المتوسط الحسابي	التقدير في الأداة
5-4.2	**دائماً**
4.19-3.4	**غالباً**
3.39-2.6	**أحياناً**
2.59-1.8	**نادراً**
1.79-1	**أبداً**

ولتسهيل تفسير النتائج، فقد تم دمج الإجابتين (دائماً وغالباً) وكذلك دمج الإجابتين (نادراً وأبداً) وبذلك أصبح المعيار المستخدم للحكم على دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم على النحو الآتي:

الجدول رقم (9): يبين المعيار المعتمد للحكم على درجة الإشراف التربوي للمدير

فئات المتوسط	التقدير للتعليق
5–3.4	**درجة مرتفعة**
3.39–2.6	**درجة متوسطة**
2.59 فما دون	**درجة منخفضة**

وعدّ الباحث المتوسطات في الجدول (9) هي الحد الفاصل بين مستوى الاستجابات في أداة البحث، وذلك لمتوسط الاستجابة للبند أو البعد أو المجال ككل.

عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها:

ما دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الرتبية لدرجات المعلمين على استبانة دور مدير المدرسة كمشرف تروي مقيم ومجالاته المتعددة والدرجة الكلية، والجدول (10) يوضح ذلك:

الجدول رقم (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث

المجال	العينة	عدد البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الرتبي	الترتيب	الدرجة
التخطيط للتدريس	480	11	38.10	11.051	3.46	3	**مرتفع**
المنهاج الدراسي	480	11	41.40	10.028	3.76	1	**مرتفع**
الإدارة الصفية	480	7	24.10	8.973	3.44	4	**مرتفع**
التنمية المهنية للمعلمين	480	13	45.53	8.371	3.50	2	**مرتفع**
التقويم	480	11	33.77	12.7	3.07	5	**متوسط**
الدرجة الكلية	480	53	316.58	63.134	3.44		**مرتفعة**

يتضح من الجدول السابق أن قيمة المتوسط الرتبي لمتغير الإشراف التربوي لمدير المدرسة بشكل عام (3.44) وتقع هذه القيمة في درجة المرتفع، أي أن دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة، أما بالنسبة لمحاور دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم فقد حصلت المحاور الآتية (المنهاج الدراسي، التنمية المهنية للمعلمين، التخطيط للتدريس، الإدارة الصفية) على درجة مرتفع، وذلك

بمتوسط رتبي بلغ على التوالي (3.76، 3.50، 3.46، 3.44) بينما حصل محور التقويم على درجة متوسط حيث بلغ المتوسط الرتبي (3.07)، ويفسر الباحث النتيجة كما يلي:

جاء في المرتبة الأولى **مجال المنهاج** ويعزو الباحث النتيجة إلى اهتمام مديري المدارس بإثراء، وتطوير المنهاج بل يأتي التطوير كثمرة لجهد مشترك يساهم في تحقيقه المدير كمشرف تربوي مقيم بالتعاون مع المعلمين مما يؤدي إلى تعلم نوعي. وجاء في المرتبة الثانية **مجال التنمية المهنية للمعلمين** بتقدير مرتفع ويعزو الباحث النتيجة إلى اهتمام مديري المدارس بتطوير أداء معلميهم مهنياً، لما له أهمية كبرى على أداء الطالب، ومن ثم انعكاس ذلك على تحقيق الأهداف التعليمية التي تسعى إليها كل مدرسة تريد التميز بالإضافة إلى قناعة مديري المدارس بعدم قدرة المعلمين على تحقيق النمو المهني بمفردهم، وإنما من خلال العمل التشاركي، مما ينعكس أثره ايجابياً على المناخ المدرسي، والتحصيل الدراسي للتلاميذ. وجاء في المرتبة الثالثة **مجال التخطيط للتدريس** وبتقدير مرتفع ويفسر الباحث النتيجة إلى زيادة اهتمام مدير المدرسة بتحسين أداء المعلمين في مهارات التخطيط بكافة مستوياتها والتي تشمل التوزيع الزمني للخطة الفصلية في بداية الفصل الدراسي وتوزيعها على جميع الصفوف من بداية الفصل الدراسي ويزود مدير المدرسة المعلمين بالكفايات اللازمة في مجال التحضير اليومي للدروس مع متابعة هذا التحضير بشكل مستمر ويومي والتركيز على حسن صياغة الأهداف وتوزيع الوقت على الحصة الدراسية. وجاء في المرتبة الرابعة **مجال الإدارة الصفية** وبتقدير مرتفع أيضاً ويعزو الباحث النتيجة إلى متابعة مدير المدرسة للتلاميذ داخل صفوفهم من حيث الانضباط وسلوكهم ودرجاتهم ومستوى تقدمهم وتوجيه التلاميذ إلى المرشد النفسي والاجتماعي لمتابعة وضعه والاتصال بأولياء الأمور لمعالجة أسباب المشكلات وحرصاً على سير العملية التعليمية داخل الصفوف، وجاء في المرتبة الخامسة أخيراً **مجال التقويم** وبتقدير متوسط ويفسر الباحث النتيجة إلى أن الاهتمام بالاختبارات وبنائها يحظى بأهمية في العملية التعليمية، ويعد اطلاع مدير المدرسة على كل ما يتعلق بالتقويم كالاختبارات والعلامات جزء من مهمته الإشرافية، ويجد الباحث ضعفاً في بناء الاختبارات وفق جدول المواصفات لدى مديري المدارس. واتفقت هذه النتيجة إلى حد كبير مع ما جاء في دراسة (سلامة، 2011) حيث بلغ المتوسط الحسابي لممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق لأدوارهم الفنية من وجهة نظر المدرسين بدرجة مرتفعة. وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة (البارقي، 2013) في مجال المناهج وتنمية المعلمين حيث كانت درجة ممارسة مدير المدرسة الثانوية للإشراف على المناهج وتنمية المعلمين في دراسة البارقي والدراسة الحالية درجة مرتفعة.

عرض نتائج الفرضيات ومناقشتها:

الفرض الأول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات إجابات أفراد العينة على مقياس دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم تعزى لمتغير الجنس. وللتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث باستخدام اختبار "ت" (T-Test) لدراسة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة حول دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم وفق متغير الجنس لدى عينة المعلمين، والجدول (11) يوضح نتيجة المعالجة الإحصائية:

الجدول رقم (11): الفروق في المتوسطات وفق متغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	ت المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	ذكور	139	236.83	35.278	7.007	478	0.000	0.05	دال
	إناث	341	209.87	39.392					

يتضح من الجدول السابق أنه تُرفض الفرضية الصفرية وتُقبل الفرضية البديلة وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث حول دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم وفق متغير الجنس لدى عينة المعلمين، (ذكور – إناث)، إذ كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وكانت الفروق لصالح الفئة ذات المتوسط الحسابي الأكبر وهي فئة الذكور، ويعزو الباحث النتيجة إلى أن المعلمين أكثر اهتماماً بالأمور الإدارية والإشرافية وهذا بسبب طموح الذكور لاستلام الأعمال الإدارية وممارسة الأعمال الإشرافية في المستقبل أما المعلمات فيبدين رغبة في العمل في الصفوف مع التلاميذ لما يتطلبه عمل الإدارة والإشراف من تفرغ ومسؤولية في العمل. وتختلف نتيجة هذا البحث مع نتيجة دراسة (الطعاني، 2008) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مديري المدارس لمهامهم الإشرافية تعزى لمتغير الجنس في جميع المجالات.

الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)بين متوسط درجات إجابات أفراد العينة على مقياس دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم تعزى لمتغير المؤهل العلمي. للتحقق من صحة الفرض قام الباحث باستخدام قانون تحليل التباين الأحادي (ANOVA) واستخراج قيمة ف لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات وكانت كما في الجدول (12):

الجدول رقم (12): قيمة ف لدلالة الفروق بين المتوسطات وفق متغير المؤهل العلمي

الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	المربعات متوسط	F	القيمة الاحتمالية	القرار
جميع المجالات	بين المجموعات	191788.983	2	95894	78.952	0.000	دال
	داخل المجموعات	579362.317	477	1214.596			
	الكلي	771151.300	479				

يتبين من الجدول (12) وجود فروق دالة إحصائياً على استبانة دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم وفق متغير سنوات الخبرة لدى عينة المعلمين وكانت القيمة الاحتمالية لمجالات الاستبانة (0.00) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، ولتحديد اتجاه الفروق قام الباحث بإجراء اختبار شيفيه لإجراء المقارنات البعدية المتعددة وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (33):

الجدول رقم (13): نتائج اختبار شيفيه لمعرفة دلالة اتجاه الفروق وفق متغير سنوات الخبرة

	فئات سنوات الخبرة (I)	فئات سنوات الخبرة(J)	(I-J) فرق المتوسطات	الخطأ المعياري	القيمة الاحتمالية	القرار
الإشراف التربوي	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	-21.186*	3.598	0.000	دال لصالح أقل من 5 سنوات
		أكثر من 10 سنوات	-32.147*	4.524	0.000	دال لصالح أكثر من 10 سنوات
	من 5 إلى 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	21.186*	3.598	0.000	دال لصالح أقل من 5 سنوات
		أكثر من 10 سنوات	-53.333*	4.280	0.000	دال لصالح أكثر من 10 سنوات
	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	32.147*	4.524	0.000	دال لصالح أكثر من 10 سنوات
		من 5 إلى 10 سنوات	53.333*	4.280	0.000	دال لصالح أكثر من 10 سنوات

نلاحظ من الجدول (13) أن الفئتين اللتين لديهما خبرة في الإشراف التربوي هي (أقل من 5 سنوات، والفئة أكثر من 10 سنوات) مقارنة مع الفئة الأولى (من 5-10 سنوات) وبالتالي تُرفض الفرضية الصفرية وتُقبل الفرضية البديلة حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم وفق متغير سنوات الخبرة لدى عينة المعلمين لصالح الفئة أكثر من 10 سنوات، ويعزو الباحث ذلك إلى أن المعلمين الذين لديهم خبرة في التعليم أكثر من 10 سنوات، بحكم خبرتهم وتفاعلهم مع المديرين لسنوات طويلة أصبح لديهم القدرة على تحديد مدى مساهمة مدير المدرسة في الإشراف عليهم، وأن المعلمين الذين لديهم خدمة في التعليم أقلّ من خمس سنوات، فهم يحتاجون اهتماماً أكثر من المعلم الأكثر خبرة، وهذا يعني أن مديري المدارس يمارسون عملهم الإشرافي بشكل روتيني بحيث يكون إشرافهم على جميع المعلمين القدماء والمعلم الجديد أيضاً حيث يوليه أهمية خاصة من الإشراف والمتابعة. واتفقت هذا النتيجة مع نتيجة دراسة (الطعاني، 2008) حيث أظهرت نتائج الاختبار وجود فروق ذات دلالة احصائية لمتغير الخبرة.

الفرض الثالث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات إجابات أفراد العينة على مقياس دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وللتحقق من صحة الفرض قام الباحث باستخدام قانون تحليل التباين الأحادي (ANOVA) واستخراج قيمة ف لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات وكانت كما في الجدول (14):

الجدول رقم (14): قيمة ف لدلالة الفروق بين المتوسطات وفق متغير المؤهل العلمي

الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	المربعات متوسط	F	القيمة الاحتمالية	القرار
جميع المجالات	بين المجموعات	25716.505	2	12858.253	8.228	0.000	دال
	داخل المجموعات	745434.795	477	1562.756			
	الكلي	771151.300	479				

يتبين من الجدول (14) وجود فروق دالة إحصائياً على الاستبانة وفق متغير المؤهل العلمي لدى عينة المعلمين حيث جاءت القيمة الاحتمالية أصغر من (0.00)، ولتحديد اتجاه الفروق قام الباحث بإجراء اختبار شيفيه لإجراء المقارنات البعدية المتعددة وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (15):

الجدول رقم (15): يبين نتائج اختبار شيفيه لمعرفة دلالة اتجاه الفروق لدى عينة المعلمين على الاستبانة وفق متغير المؤهل العلمي

الإشراف التربوي	فئات الحالة الاجتماعية(I)	فئات الحالة الاجتماعية (J)	(J–I) فرق المتوسطات	الخطأ المعياري	القيمة الاحتمالية	القرار
	معهد	إجازة جامعية	12.498–*	4.046	0.009	دال لصالح الإجازة
		دراسات عليا	7.191	6.495	0.542	غير دال
	إجازة جامعية	معهد	12.498*	4.046	0.009	دال لصالح الإجازة
		دراسات عليا	19.689*	6.058	0.005	دال لصالح الإجازة
	دراسات عليا	معهد	7.191–	6.495	0.542	غير دال
		إجازة جامعية	19.689–*	6.058	0.005	دال لصالح الإجازة

نلاحظ من الجدول (15) أن الفروق كانت لصالح المعلمين الذين حصلوا على المؤهل العلمي (إجازة جامعية) مقارنة مع الحاصلين على شهادة معهد إعداد مدرّسين أو شهادة دراسات عليا وبالتالي تُرفض الفرضية الصفرية وتُقبل الفرضية البديلة حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم وفق متغير المؤهل العلمي لدى عينة المعلمين لصالح الإجازة.

ويعزو الباحث النتيجة إلى أن المعلمين من حملة الإجازات الجامعية يتمتعون بالمعرفة والمعلومات عن الأساليب والمهام الفنية والإشرافية لمدير المدرسة من خلال تأهيلهم العلمي في الجامعة على مدى سنوات الدراسة وتزودهم المستمر بالمعلومات والخبرات التي تدعم نموهم المهني واطلاعهم على أهم المستجدات في ميدان التربية والتعليم وأيضاً غالبية المعلمين غفي المدارس من حملة الإجازة الجامعية مقارنة بحملة شهادات المعاهد أو الدراسات العليا.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (الطعاني، 2008) حيث أظهرت نتائج الاختبار وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة ممارسة مديري المدارس لمهامهم الإشرافية تعزى لمتغير المؤهل العلمي وتختلف هذه النتيجة مع ما وصلت إليه دراسة (البارقي، 2013) حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لمهامهم مشرفين مقيمين تُعزى لنوع المؤهل العلمي.

الفرض الرابع: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)بين متوسط درجات إجابات أفراد العينة على مقياس دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم تعزى لمتغير الدورات التدريبية. وللتحقق من صحة الفرض قام الباحث

باستخدام قانون تحليل التباين الأحادي (ANOVA) واستخراج قيمة ف لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات وكانت كما في الجدول (16):

الجدول رقم (16): قيمة ف لدلالة الفروق بين المتوسطات وفق متغير عدد الدورات التدريبية

الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	المربعات متوسط	F	القيمة الاحتمالية	القرار
الإشراف التربوي	بين المجموعات	23597.160	2	11798.160	7.528	0.001	دال
	داخل المجموعات	747554.140	477	1567.199			
	الكلي	771151.300	479				

يتبين من الجدول (16) وجود فروق دالة إحصائياً على الاستبانة وفق متغير عدد الدورات التدريبية لدى عينة المعلمين حيث جاءت القيمة الاحتمالية (0.01) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، ولتحديد اتجاه الفروق قام الباحث بإجراء اختبار شيفيه لإجراء المقارنات البعدية المتعددة، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (17):

الجدول رقم (17): يبين نتائج اختبار شيفيه لمعرفة دلالة اتجاه الفروق وفق متغير عدد الدورات التدريبية

	فئات الدورات التدريبية (I)	فئات الدورات التدريبية (J)	(J-I) فرق المتوسطات	الخطأ المعياري	القيمة الاحتمالية	القرار
الإشراف التربوي	لم أتبع أي دورة	من 1-3 دورة	-13.440*	4.542	0.013	دال لصالح من 1-3 دورة
		أكثر من 3 دورات	-18.699*	4.939	0.001	دال لصالح أكثر من 3 دورات
	من 1-3 دورة	لم أتبع أي دورة	13.440*	4.542	0.013	دال لصالح من 1-3 دورة
		أكثر من 3 دورات	-5.259	4.243	0.06	غير دال
	أكثر من 3 دورات	لم أتبع أي دورة	18.699*	4.939	0.001	دال لصالح أكثر من 3 دورات
		من 1-3دورة	5.259	4.243	0.06	غير دال

نلاحظ من الجدول (17) أن الفروق كانت لصالح المعلمين الذين اتبعوا الدروات التدريبية سواءً من (1-3 دورة) أو (أكثر من 3 دورات) مقارنة مع الفئة التي لم تتبع أي دورة، وبالتالي تُرفض الفرضية الصفرية وتُقبل الفرضية البديلة حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم وفق متغير عدد الدورات التدريبية لدى عينة المعلمين لصالح المعلمين الذين اتبعوا الدورات التدريبية (1-3 دورة) و (أكثر من 4 دورت)، ويعزو الباحث النتيجة إلى أن المعلمين يحصلون على معلومات مهمة عن ماهية عمل الإشراف التربوي لمدير المدرسة وأساليبه المختلفة من خلال الدورات التي يلتحقون بها ودور مدير المدرسة في هذا المجال ويرجع ذلك لأسباب تتعلق برغبة المعلم في تطوير نفسه مهنياً ودعم خبراته ومهاراته في مجال عمله.

نتائج البحث: يمكن تلخيص نتائج البحث على النحو الآتي:

- كان هناك دور لمدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم بدرجة مرتفعة من وجهة نظر المعلمين في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وحصلت المحاور الآتية على درجة مرتفع (المنهاج الدراسي، التنمية المهنية للمعلمين، التخطيط للتدريس، الإدارة الصفية) على درجة مرتفع، بينما حصل محور(التقويم)على درجة متوسط

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم وفق متغير الجنس لدى عينة المعلمين، وكانت الفروق لصالح فئة الذكور.

– توجد فروق دالة إحصائياً على استبانة دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم وفق متغير سنوات الخبرة لدى عينة المعلمين، وكانت الفروق لصالح الفئتين اللتين لديهما خبرة في الإشراف التربوي هي (أقل من 5 سنوات، والفئة أكثر من 10 سنوات) مقارنة مع الفئة الأولى (من 5-10 سنوات).

– وجود فروق دالة إحصائياً على استبانة دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم وفق متغير المؤهل العلمي لدى عينة المعلمين، وكانت الفروق لصالح المؤهل العلمي (إجازة جامعية) مقارنة مع الحاصلين على شهادة معهد إعداد مدرّسين أو شهادة الدراسات العليا.

– وجود فروق دالة إحصائياً على استبانة دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم وفق متغير عدد الدورات التدريبية لدى عينة المعلمين، وكانت الفروق لصالح المعلمين الذين اتبعوا الدروات التدريبية سواءً من (1-3 دورة) أو (أكثر من 3 دورات) مقارنة مع الفئة التي لم تتبع أي دورة.

مقترحات البحث: يقترح الباحث بناءً على ما توصل إليه من نتائج البحث ما يأتي:

1- تدعيم دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم.
2- عقد دورات تدريبية لمديري المدارس للتدريب على الإشراف التربوي داخل المدرسة.
3- ضرورة أن يتم ترشيح مدير المدرسة على أسس علمية وموضوعية تتيح له القدرة على الإشراف التربوي.
4- التعاون من قبل المشرفين التربويين مع مدير المدرسة في وضع الخطط الإشرافية.
5- منح مدير المدرسة المزيد من الصلاحيات ليكون قادراً على القيام بمهامه الإشرافية بمرونة وفعالية والتخفيف من المركزية.
6- تخفيف الأعباء الإدارية عن كاهل مدير المدرسة ليتفرغ للأمور الفنية والإشرافية.
7- ضرورة إيجاد توصيف شامل ودقيق لمهام ومسؤوليات جميع العاملين في المدرسة.
8- إجراء دراسة حول الصعوبات التي تواجه مدير المدرسة بوصفه مشرفاً تربوياً مقيماً.
9- إجراء دراسات مشابهة للبحث الحالي في مراحل تعليمية مختلفة ومناطق أخرى في الجمهورية العربية السورية.

المراجع:

1. إبراهيم، مروان عبد المجيد، (2000): **أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية**. مؤسسة الوراق، الأردن.
2. أسعد، وليد أحمد، (2005): **الإدارة المدرسية**. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، الأردن، عمان.
3. الأسدي، سعيد وإبراهيم، مروان، (2007): **الإشراف التربوي**. الدار العلمية الدولية، ومكتبة دار لثقافة للنشر، والتوزيع، الأردن، عمان.
4. البارقي، محمد عبدالله، (2013): **درجة ممارسة مدير المدرسة الثانوية لمهامه مشرفاً مقيماً في ضوء تحديات العولمة من وجهة نظر مديري ومعلمي المرحلة الثانوية في محافظة جدة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
5. البستان، أحمد عبد الباقي وعبد الجواد، عبد الله السيد وبولس، وصفي عزيز، (2003): الإدارة والإشراف التربوي النظرية والبحث والممارسة. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
6. الرشايدة، محمد، (2009): **مهارات في القيادة والإدارة والإشراف التربوي**. دار الأوائل، الأردن، عمان.
7. الطعاني، حسن أحمد، (2008): **درجة ممارسة مديري المدارس لمهامهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في الأردن**. مجلة جامعة دمشق، جامعة مؤتة، العدد (2)، المجلد (28)، ص (453- 489).

8. الطعاني، حسن احمد، (2005): **الإشراف التربوي مفاهيمه وأهدافه وأسسه وأساليبه**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
9. الصيرفي محمد عبد الفتاح، (2001): **البحث العلمي– الدليل التطبيقي للباحثين**. دار وائل للنشر، الأردن، عمان.
10. الضامن، منذر، (2007): **أساسيات البحث العلمي**. دار المسيرة، عمان، الأردن.
11. العبد الله، فواز وكحيل، أمل، (2012): **الإدارة المدرسية والصفية وتشريعاتها**. كلية التربية، منشورات جامعة دمشق، سورية.
12. المقطرن، سوزان وجمل، محمد، (2010): **المرجع في التوجيه التربوي من مدخل الجودة والتميّز**. دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، العين.
13. حسين، عبد العظيم وعوض الله، سليمان عوض الله، (2006): **اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي**. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر، الإسكندرية.
14. سلامة، غيثاء رمضان، (2011): **العلاقة بين التمكين الإداري لمديري المدارس ودرجة ممارستهم لأدوارهم الإدارية والفنية من وجهة نظر المديرين والمدرسين في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، دمشق، سورية.
15. سيسالم، روضة وآخرون، (2007): **الإشراف التربوي في فلسطين**. مكتبة آفاق، فلسطين، غزة.
16. سنقر، صالحة، (2008): **الإشراف التربوي**. منشورات جامعة دمشق، سورية.
17. عابدين، محمد عبد القادر، (2001): **الإدارة المدرسية الحديثة**. دار الشروق، للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
18. عايش، أحمد، (2010): **تطبيقات في الإشراف التربوي**. دارة المسيرة، عمان، الأردن.
19. عطوي، جودت عزت، (2012): **المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية**. ط(5)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، عمان.
20. غبور، ماهر محمود، (2011): **أثر برامج التنمية المهنية لمديري مدارس التعليم الثانوي في ممارسة أدوارهم الإدارية والفنية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، كلية التربية.
21. نشوان، يعقوب حسين ونشوان، جميل عمر، (2004): **السلوك التنظيمي في الإدارة والإشراف التربوي**. ط2، دار الفرقان، الأردن.
22. Ellen B. Goldring, & ed. (2006): "**Measuring the Instructional Leadership Competence of School Principals**". Paper Presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, New York.
23. Hibert. K (2000): "Mentoring Leadership" phi delta – Kappa.
24. Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2007). **Supervision A Redefinition** (8th Ed.), McGraw Hill, New York.
25. wiersmas w.(2004): Research in Education An Introduction,Unviresity of Toledo, sixth edition,Teledo,Spian

الملحق (1) :أسماء السادة محكمي الاستبانة

الاسم	المرتبة العلمية	الجامعة
أ.د. عيسى علي	أستاذ في قسم التربية المقارنة	جامعة دمشق
أ.د. فاضل حنا	أستاذ في قسم التربية المقارنة	جامعة دمشق
أ.د. محمد حلّاق	أستاذ في قسم التربية المقارنة	جامعة دمشق
أ.د. رمضان درويش	أستاذ في قسم القياس والتقويم	جامعة دمشق
د. ابتسام ناصيف	أستاذ مساعد في قسم التربية المقارنة	جامعة دمشق
د. سوزان المقطرن	أستاذ مساعد في قسم المناهج وطرائق التدريس	جامعة دمشق
د. عزيزة رحمة	أستاذ مساعد في قسم القياس والتقويم	جامعة دمشق
د. لينا شالاتي	مدرسة في قسم المناهج وطرائق التدريس	جامعة دمشق
د. أمل كحيل	مدرسة في قسم المناهج وطرائق التدريس	جامعة دمشق
د. رندة الساري	مدرسة في قسم المناهج وطرائق التدريس	جامعة دمشق

الملحق (2): الاستبانة

التسلسل	المحور الأول: التخطيط للتدريس	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	يوجه المعلمين إلى كيفية إعداد الخطة الدراسية بصورة صحيحة.					
2	يدرب المعلمين على كيفية صياغة الأهداف السلوكية للدروس.					
3	يطلع المعلمين على نماذج من الخطط اليومية والفصلية للاستفادة منها.					
4	يرشد المعلمين إلى تحديد الوسائل التعليمية الملائمة لتحقيق الأهداف.					
5	يوجه المعلمين إلى كيفية توزيع الوقت على المواقف التعليمية.					
6	يساعد المعلمين على كيفية القيام بالأنشطة التربوية المناسبة.					
7	يدرب المعلم إلى كيفية التخطيط المناسب للدروس.					
8	يرشد المعلمين إلى مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.					
9	يتفق مع المعلم على استراتيجيات التدريس التي ينفذها داخل الغرفة الصفية.					
10	يشرك المعلم في وضع الخطط العلاجية لمشاكل التلاميذ.					
11	يطلع على التوصيات السابقة للمشرفين أثناء إعداد الخطط.					

التسلسل	المحور الثاني: المنهاج الدراسي	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
12	يساعد المعلمين في كيفية التغلب على مشكلات تنفيذ المنهاج المدرسي.					
13	يساهم في متابعة تنفيذ الأنشطة التعليمية المصاحبة للمنهاج.					
14	يشجع المعلمين على ربط المنهاج بالبيئة.					
15	يشجع على استخدام مصادر متنوعة إلى جانب الكتاب المدرسي.					
16	يساعد المعلمين في تحديد المشكلات التي تواجههم في تنفيذ المنهاج.					
17	يستمع إلى المعلمين ويأخذ بآرائهم فيما يتعلق بتعديل وتطوير المنهاج.					
18	يضع إرشادات لتوظيف دليل المعلم لتطبيق المنهاج بفاعلية.					
19	يساعد المعلم في مراجعة الصعوبات التي تواجه تطبيق المنهاج.					
20	يوجه المعلم إلى الإفادة من البيئة المحلية في إثراء المنهاج.					
21	يشجع المعلم على تنفيذ الأنشطة المدرسية الصفية واللاصفية.					
22	ينظم ندوات للتلاميذ لمناقشة الاتجاهات الحديثة في مجال المواد الدراسية.					

التسلسل	المحور الرابع: الإدارة الصّفيّة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
23	يشجع المعلمين على الأخذ بمبدأ العدل والمساواة مع التلاميذ.					
24	يوجه المعلمين إلى توفير المناخ الصفي الملائم لحدوث التعلم.					
25	يذكر المعلمين بأهمية الالتزام كقدوة حسنة أمام التلاميذ.					
26	يرشد المعلمين لإيجاد حلول للمشكلات التي تحدث داخل الصف.					
27	يحث المعلمين على تنمية الانضباط الذاتي لدى التلاميذ.					
28	يرشد المعلمين إلى طرق المحافظة على النظام داخل الصف.					
29	يحث المعلمين على تشجيع التلاميذ للتعبير عن آرائهم.					

التسلسل	المحور الخامس: التنميّة المهنية للمعلمين	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
30	يشجع مدير المدرسة المعلمين على الالتحاق بالبرامج التدريبية.					
31	يشجع المعلمين على الالتحاق بالدراسات العليا.					
32	يشجع المعلمين على الالتحاق بدورات الحاسب الآلي.					
33	يشجع المعلمين على تبادل الزيارات الصفية في المدرسة.					
34	يطلع المعلمين على أهم المستجدات التربوية في مجال العمل التربوي والتعليمي.					
35	يسهل إجراءات المعلمين ببعض الأمور الموكلة إليهم.					
36	يساعد المعلمين في تحديد احتياجاتهم التدريبية.					
37	يدرب المعلمين على كيفية تقويم المحتوى العلمي.					
38	يدرب المعلمين على حل المشكلات وكيفية اتخاذ القرارات التي تواجهه في الغرفة الصفية.					
39	يدرب المعلمين على كيفية التعامل مع أولياء أمور التلاميذ.					
40	يقوم بتنظيم ندوات وحلقات دراسية للمعلمين ترتبط بالعملية التعليمية.					
41	يستخدم التعليم المصغر لتدريب المعلمين الجدد.					
42	ينظم دروساً نموذجية للمعلمين باستخدام التقنيات التربوية الحديثة.					

التسلسل	المحور السابع: التقويم	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
43	يساعد المعلمين في تحديد معايير التقويم بشكل مستمر.					
44	يوجه المعلمين إلى كيفية بناء اختبارات تحصيلية للتلاميذ.					
45	يساعد المعلمين في كيفية تشخيص نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ.					
46	يساعد المعلمين على إعداد اختبارات مقالية وموضوعية وشفوية.					
47	يرشد المعلمين إلى استخدام أساليب متنوعة في تقويم مستوى التلاميذ.					
48	يوجه المعلمين للإفادة من نتائج التقويم في تحسين العملية التعليمية.					
49	يدرب المعلمين على تطوير أدوات تقويم التلاميذ.					
50	يفسر للمعلمين نتائج الاختبارات والدروس المستخلصة منها.					
51	يرشد المعلمين لطرق صياغة الاختبارات بصورة واضحة ومحددة.					
52	يشجع المعلمين على استخدام التقويم الذاتي وممارسته فعلياً.					
53	يقوّم المعلمين وفق وفقاً لمعايير التقويم الموضوعة من قبل إدارة التفتيش التربوي.					

4	استخدم الكتاب الرقمي					
5	استخدم المجلة الرقمية					
6	استخدم ملخصات الدراسات الرقمية					
7	أستطيع التعديل على المعلومات المسترجعة					
8	استخدم المعلومات الموثقة المصدر					
9	أقارن بين عدة مصر للمعلومة					
10	أنظم المعلومات التي أصل إليها أصنفها					
11	أتناول معلومات مدعمة بوسائط متعددة					
12	اهتم بدرجة ارتباط المعلومات بمعلومات داعمة					
13	اهتم بدرجة ارتباط الموضوع بروابط لمصادر معلومات أخرى					
14	أستطيع استرجاع المعلومات الرقمية بطرق مختلفة					
15	أوضح بدقة مصادر المعلومات التي أستخدمها.					
16	أجد سهولة في التعامل مع المعلومات الصادرة باللغة الأجنبية.					
17	أسجل المعلومات واوثقها من مصادرها الأصلية					
18	أحدد جودة نتائج البحث وملاءمتها لما أريد.					
19	أستطيع سد الفجوات في المعلومات المسترجعة.					
20	أستطيع تقييم دقة المعلومات وشموليتها.					

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. Abdul Karim Al-Khaled

Secretary of the Editorial Board (Director of the Journal): Wafaa AlFeel

Members of the Editorial Board:

- **Prof. Dr. Hassan Al Halabiah**
- **Prof. Dr. Abdul Razzaq Salem**
- **Prof. Dr. Muhammad Zuher Al Ahmad**
- **Asst. Prof. Dr. Ayam Yassin**
- **Asst. Prof. Rawad Khabbaz**
- **Dr. Ramez Al Khatib**
- **Dr.Eihab Al Damman**
- **Dr. Abdel Hamid Al Molki**
- **Dr. Noura Hakmi**

Advisory Body:

- **Prof. Dr. Hazza Moufleh**
- **Prof. Dr. Muhammad Fadel**
- **Prof. Dr. Rabab Al Sabbagh**
- **Prof. Dr. Abdul Fattah mohammad**
- **Asst. Prof. Dr. Muhammad Ayman Sabbagh**
- **Asst. Prof. Dr. Jamil Hazzouri**
- **Dr. Mauri Gadanfar**
- **Dr. Beshr Sultan**
- **Dr. Mohammad Merza**

Language Supervision:

- **Prof. Dr. Waleed Al Sarakibi**
- **Asst. Prof. Dr. Maha Al Saloom**

Journal of Hama University

Objectives of the Journal

Hama University Journal is a scientific, coherent, periodical journal issued annually by the University of Hama; aims at:

1- publishing the original scientific research in Arabic or English which has the advantages of human cultural knowledge and advanced applied sciences, and contributes to developing it, and achieves the highest quality, innovation and distinction in various fields of medicine, engineering, technology, veterinary medicine, sciences, economics, literature and humanities, after assessing them by academic specialists.
2- publishing the distinguished applied researches in the fields of the journal interests.
3- publishing the research notes, disease conditions reports and small articles in the fields of the journal interests.

Purpose of the Journal:

• Encouraging Syrian and Arab academic specialists and researchers to carry out their innovative researches.

• It controls the mechanism of scientific research, and distinguishes the originals from the plagiarized, by assessing the researches of the journal by specialists and experts.

• The journal seeks the enrichment of the scientific research and scientific methods, and the commitment to quality standards of original scientific research.

• Aiming to publish knowledge and popularize it in the fields of the journal interests and specialties, and to develop the service fields in society.

• Motivating researchers to provide research on the development and renewal of scientific research methods.

• It receives the suggestions of researchers and scientists about everything that helps in the advancement of academic research and in developing the journal.

• popularization of the aimed benefit through publishing its scientific contents and putting its editions in the hands of readers and researchers on the journal website and developing and updating the site.

Publishing Rules in Hama University Journal:

1. The material sent for publication have to be authentic, of original scientific and knowledge value, and should be characterized by language integrity and documentation accuracy

2. It should not be published or accepted for publication in other journals, or rejected by others. The researcher guarantees this by filling out a special entrusting form for the journal.

3- The research has to be evaluated by competent specialists before it is accepted for publication and becomes its property. The researcher will not be entitled to withdraw research in case of refusal to publish it.

4. The language of publication is either Arabic or English, and the administration of the journal is provided with a summary of the material submitted for publication in half a page (250 words) in a language other than the language in which the research has been written, and each summary should be appended with key words.

Deposit of scientific research for publication:

Firstly, the publication material should be submitted to the editor of the journal in four paper copies (one copy includes the name of the researcher or researchers, the addresses, telephone numbers. The names of the researchers or any reference to their identity should not be included in the other copies). Electronic copy should be submitted, printed in Simplified Arabic, 12 font on one side of paper measuring 297 x 210 mm (A4). A white space of 2.5 cm should be left from the four sides, but the number of search pages are not more than fifteen pages (pagination in the middle bottom of the page), and be compatible with (Microsoft Word 2007 systems) at least, and in single spaces including tables, figures and sources , saved on CD, or electronically sent to the e-mail of the journal.

Secondly, The publication material shall be accompanied by a written declaration confirming that the research has not been published before, published in another journal or rejected by another journal.

Thirdly, the editorial board of the journal has the right to return the research to improve the wording or make any changes, such as deletion or addition, in proportion to the scientific regulations and conditions of publication in the journal.

Fourthly, The journal shall notify the researcher of the receiving of his research no later than two weeks from the date of receipt. The journal shall also notify the researcher of the acceptance of the research for publication or refusal of it immediately upon completion of the assessment procedures.

Fifthly, the submitted research shall be sent confidentially to three referees specialized in its scientific content. The concerned parties shall be notified of the referee's observations and proposals to be undertaken by the candidate in accordance with the conditions of publication in the journal and in order to reach the required scientific level.

Sixthly. The research is considered acceptable for publication in the journal if the three referees (or at least two of them) accept it, after making the required amendments and acknowledging the referees.

- If the third referee refuses the research by giving rational scientific justifications which the editorial board found fundamental and substantial, the research will not be accepted for publication even if approved by the other two referees.

Rules for preparing research manuscript for publication in applied colleges researches:

First, The submitted research should be in the following order: Title, Abstract in Arabic and English, Introduction, Research Objective, Research Material and Methods, Results and Discussion, Conclusions and Recommendations, and finally Scientific References.

- **Title**:

It should be brief, clear and expressive of the content of the research. The title font in the publishing writing is bold, (font 14), under which, in a single – spaced line, the name of the researcher (s) is placed, (bold font 12), his address, his scientific status, the scientific institution in which he works, the email address of the first researcher, mobile number, (normal/ font 12). The title of the research should be repeated again in English on the page containing the Abstract. The font of secondary headings should be (bold/ font 12), and the style of text should be (normal/ font 12).

- **Abstract or Summary:**

The abstract should not exceed 250 words, be preceded by the title, placed on a separate page in Arabic, and written in a separate second page in English. It should include the objectives of the study, a brief description of the method of work, the results obtained, its importance from the researcher's point of view, and the conclusion reached by the researcher.

- **Introduction** :

It includes a summary of the reference study of the subject of the research, incorporating the latest information, and the purpose for which the research was conducted.

- **Materials and methods of research:**

Adequate information about work materials and methods is mentioned, adequate modern resources are included, metric and global measurement units are used in the research. The statistical program and the statistical method used in the analysis of the data are mentioned, as well as, the identification of symbols, abbreviations and statistical signs approved for comparison.

- **Results and discussion :**

They should be presented accurately, all results must be supported by numbers, and the figures, tables and graphs should give adequate information. The information should not be repeated in the research text. It should be numbered as it appears on the research text. The scientific importance of the results should be referred to, discussed and supported by up-to-date resources. The discussion includes the interpretation of the results obtained through the relevant facts and principles, and the degree of agreement or disagreement with the previous studies should be shown with the researchers' opinion and personal interpretation of the outcome.

- **Conclusions**:

The researcher mentions the conclusions he reached briefly at the end of the discussion, adding his recommendations and proposals when necessary.

- **Thanks and acknowledgement:**

The researcher can mention the support agencies that provided the financial and scientific assistance, and the persons who helped in the research but were not listed as researchers.

Second- Tables:

Each table, however small, is placed in its own place. The tables take serial numbers, each with its own title, written at the top of the table, the symbols *, ** and *** are used to denote the significance of statistical analysis at levels 0.05, 0.01, or 0.001 respectively, and do not use these symbols to refer to any footnote or note in any of the search margins. The journal recommends using Arabic numerals (1, 2, 3 .....) in the tables and in the body of the text wherever they appear.

Third- Figures, illustration and maps:

It is necessary to avoid the repetition of the figures derived from the data contained in the approved tables, either insert the numerical data in tables, or graphically, with emphasis on preparing the figures, graphs and pictures in their final shapes, and in appropriate scale and be scanned accurately at 300 pixels / inch. Figures or images must be black and white with enough color contrast, and the journal can publish color pictures if necessary, and give a special title for each shape or picture or figure at the bottom and they can take serial numbers.

- **Fourth- References:**

The journal follows the method of writing the name of the author - the researcher - and the year of publication, within the text from right to left, whatever the reference is, for example: Waged Nageh and Abdul Karim (1990), Basem and Samer (1998). Many studies indicate (Sing, 2008; Hunter and John, 2000; Sabaa et al., 2003). There is no need to give the references serial numbers. But, when writing the Arabic references, write the researcher's (surname), and then, the first name completely. If the reference is more than one researcher, the names of all researchers should be written in the above mentioned manner. If the reference is non-Arabic, first write the surname, then mention the first letter or the first letters of its name, followed by the year of publication in brackets, then the full title of the reference, the title of the journal (journal, author, publisher), the volume, number and page numbers (from - to), taking into account the provisions of the punctuation according to the following examples:

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

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

If the reference is a book: the surname of the author and then the first letters of his name, the year in brackets, the title of the book, the edition, the place of publication, the publisher and the number of pages shall be included as in the following example:

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

If the research or chapter of a specialized book (as well as the case of Proceedings), scientific seminars and conferences), the name of the researcher or author (researchers or authors) and the year in brackets, the title of the chapter, the title of the book, the name(s) of editor (s), publisher and place of publication and page number as follows:

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

If the reference is a master's dissertation or a doctoral thesis, it is written like the following example:

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

• The following points are noted:

- The Arabic and foreign references are listed separately according to the sequence of the alphabets (أ، ب، جـ) or (A, B, C).

- If more than one reference of one author is found, it is used in chronological order; the newest and then the earliest. If the name is repeated more than once in the same year, it is referred to after the year in letters a, b, c as (1998)[a] or (1998)[b]… etc.

- Full references must be made to all that is indicated in the text, and no reference should be mentioned in case it is not mentioned in the body of the text.

- Reliance, to a minimum extent, on references which are not well-known, or direct personal communication, or works that are unpublished in the text in brackets.

- The researcher must be committed to the ethics of academic publishing, and preserve the intellectual property rights of others.

Rules for the preparation of the research manuscript for publication in the researches of Arts and Humanities:

• The research should be original, novel, academic and has a cognitive value, has language integrity and accuracy of documentation.

• It should not be published, or accepted for publication in other publication media.

• The researcher must submit a written declaration that the research is not published or sent to another periodical for publication.

• The research should be written in Arabic or in one of the languages approved in the journal.

• Two abstracts, one in Arabic and the other in English or French, should be provided with no more than 250 words.

• Four copies of the research should be printed on one side of A4 paper with an electronic copy (CD) according to the following technical conditions:

The list (sources and references) shall be placed on separate pages and listed in accordance with the rules based on one of the following two methods:

(A) The surname of the author, his first name, the title of the book, the name of the editor (if any), the publisher, the place of publication, the edition number, the date of publication.

(B) The title of the book: the name of the author, the title of the editor (if any), the publisher, the place of publication, the edition number, the date of the edition.

• Footnotes are numbered at the bottom of each page according to one of the following documentation ways

A - Author's surname, his first name: book title, volume, page.

B - The title of the book, volume number, page.

• Avoid shorthand unless indicated.

• Each figure, picture or map in the research is presented on a clear independent sheet of paper.

• The research should include the foreign equivalents of the Arabic terms used in the research.

For postgraduate students (MA / PhD), the following conditions are required:

(A) Signing declaration that the research relates to his or her dissertation.

(B) The approval of the supervisor in accordance with the model adopted in the journal.

C – The Arabic abstract about the student's dissertation does not exceed one page.

• The journal publishes the researches translated into Arabic, provided that the foreign text is accompanied by the translation text. The translated research is subject to editing the translation only and thus is not subject to the publication conditions mentioned previously. If the research is not assessed, the publishing conditions shall be considered and applied on it.

• The journal publishes reports on academic conferences, seminars, and reviews of important Arab and foreign books and periodicals, provided that the number of pages does not exceed ten.

Number of pages of the manuscript Search:

The accepted research shall be published free of charge for educational board members at the University of Hama without the researcher having any expenses or fees if he complies with the publishing conditions related to the number of pages of research that should not exceed 15 pages of the aforementioned measures, including figures, tables, references and sources. The publication is free in the journal up to date.

Review and Amendment of researches:

The researcher is given a period of one month to reconsider what the referees referred to, or what the Editorial Office requires. If the manuscript does not return within this period or the researcher does not respond to the request, it will be disregarded and not accepted for publication, yet there is a possibility of its re-submission to the journal as a new research.

Important Notes:

- The research published in the journal expresses the opinion of the author and does not necessarily reflect the opinion of the editorial board of the journal.

- The research listing in the journal and its successive numbers are subject to the scientific and technical basis of the journal.

- A research that is not accepted for publication in the journal should not be returned to its owners.

- The journal pays nominal wages for the assessors, 2000 SP.

- Publishing and assessment wages are granted when the articles are published in the journal.

- The researches received from graduation projects, master's and doctoral dissertations do not grant any financial reward; they only grant the researcher the approval to publish.

- In case the research is published in another journal, the Journal of the University of Hama is entitled to take the legal procedures for intellectual property protection and to punish the violator according to regulating laws.

Subscription to the Journal:

Individuals, and public and private institutions can subscribe to the journal

Journal Address:

- The required copies of the scientific material can be delivered directly to the Editorial Department of the journal at the following address: Syria - Hama - Alamein Street - The Faculty of Veterinary Medicine - Editorial Department of the Journal.

Email: hama.journal@gmail.com

magazine@hama-univ.edu.sy

website: : www.hama-univ.edu.sy/newssites/magazine/

Tel: 00963 33 2245135

contents		
Title	**Resarcher Name**	**Page number**
Analysis the Learning Activities which included in the Social Studies books for the First Four grades of the Basic Education Stage in Light of the Values of Citizenship	**Marwa Salama Dr.Taher Salom**	**2**
The Reality of The job performance of Managers of Basic Education Schools in Damascus from The Viewpoint of Teachers	**Hasan Abd Ebrahim Prof. Dr. Muhmad Hallaq**	**24**
The psychometric properties the scale of quality of family life"Study among student of education faculty in Hama university"	**Evelen Al sahuoni Dr. Jala Alsnad**	**42**
The Relationship between Sex and Individual Gender in choosing physical activities	**Dr. Angela MADI Dr. Louay SALMEH**	**61**
The role of the Psychological counselor in reducing school violence A field study on the Psychological counselors in the city of Latakia, the Syrian Arab Republic	**Muhammad Muhanna Nassour**	**72**
Training Needs for Kindergarten Teachers in The Light of Economic Practices	**Dr. Ghina Alfarra**	**90**
The level of informational awareness using information sources on the internet A field study on a sample of graduate students in the Faculties of Education	**DR. Ali Afif Tajjour**	**111**
The effectiveness of cognitive therapy with acceptance and commitment in improving self-concept and reducing symptoms of obsessive-compulsive disorder Clinical study in Mouwasat Hospital in Damascus	**Dr. Rafat Ahmad Ahmad**	**128**
Personal Traits Among a Sample of Teaching and Administrative Stuff in the Secondary Schools of Damascus Governorate	**Moutasem Obeid Dr. Amina Rezq**	**145**
The degree of possessing information literacy skills and its relationship to the use of digital information resources among postgraduate students at the faculty of education/university of Damascus.	**Fawaz al Abdallah Walaa aldebal**	**168**
The role of the school principal as a resident educational supervisor from the teachers' point of view in Damascus	**Yahya Mohammed Nader Najjar Prof. Issa Ali**	**189**

Volum :3
Number :17

Journal Of Hama University

ISSN Online (2706-9214)