المجلد: 4
العـدد: 7

UNIVERSITY OF HAMA
سورية 2014 syria

مجلة جامعة حماة

ISSN Online(2706-9214)

2021 ميلادي / 1442 هجري

المجلد: الرابع

العدد: السابع

مجلة جامعة حماة

2021/ 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.

<u>قواعد إعداد مخطوطة البحث للنشر في أبحاث العلوم الإنسانية والآداب:</u>

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

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

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

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

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

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

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

ب- اسم الكتاب، رقم الجزء، الصفحة.

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

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

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

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

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

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

عدد صفحات مخطوطة البحث:

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

مراجعة البحوث وتعديلها:

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

ملاحظات مهمة:

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

الاشتراك في المجلة:

يمكن الاشتراك في المجلة للأفراد والمؤسسات والهيئات العامة والخاصة.

عنوان المجلة:

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

****

فهرس محتويات

عنوان البحث	اسم الباحث	رقم الصفحة
درجة استخدام برنامج أورازما (Aurasma) في رياض الأطفال بمدينة دمشق والصعوبات التي تحول دون تطبيقه	**لولوه عمر العبد** **أ.د فواز العبد الله**	**1**
مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات ذوي الإعاقة السمعية وعلاقته ببعض المتغيرات	**سوسن المللي** **أ.د.مها زحلوق**	**23**
واقع المهارات التقنية لدى معلمي التعليم الأساسي في استخدام الصور التعليمية	**د. أحمد المحمد**	**44**
درجة مشاركة العاملين في صنع القرار التربوي في مديرية التربية بمحافظة دمشق	**صالح دحام النجرس** **د. ابتسام ناصيف**	**60**
استراتيجية مقترحة لتطوير عمليات تقييم ومتابعة النمو المهني للموجهين التربويين والاختصاصيين دراسة ميدانية على مستوى وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية	**إيناس رمضان ميه** **أ.د. فاضل حنا**	**77**
الفروق في سمات الشخصية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين في محافظة دمشق في ضوء بعض المتغيرات	**د. هادي بشير** **غادة يوسف**	**103**
الذكاء الوجداني وعلاقته بالرضا عن الحياة **دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة كلية العلوم بجامعة دمشق**	**د. منى الحموي**	**128**
درجة الوعي الصحي لدى معلمات رياض الأطفال في ظل جائحة كورونا COVID-19 دراسة ميدانية على رياض الأطفال الحكومية بمدينة دمشق	**ثراء سعد**	**150**
فلسفة الرواقيين وأثرها في فلسفة التربية	**د. محمود علي محمد**	**171**
تقويم مستوى المرونة المعرفية لدى عينة من أعضاء الهيئة التعليمية والطلبة في جامعة حماة في ضوء بعض المتغيرات	**د. أسماء عدنان الحسن**	**189**

درجة استخدام برنامج أورازما (Aurasma) في رياض الأطفال بمدينة دمشق والصعوبات التي تحول دون تطبيقه

لولوه عمر العبد* أ.د فواز العبد الله**

(الإيداع: 27 آيلول 2020، القبول: 27 كانون الثاني 2021)

الملخّص:

هدف البحث إلى تعرّف درجة استخدام برنامج أورازما (Aurasma) في العملية التعليمية في رياض الأطفال بمدينة دمشق، وتعرّف الصّعوبات التي تحدّ من استخدام معلمات رياض الأطفال له، وتعرّف أثر متغيري (سنوات الخبرة والمؤهل العلمي) في استخدام معلمات رياض الأطفال لبرنامج أورازما. وقد قامت الباحثة بإعداد استبانة لقياس وجهات نظر عينة من معلّمات رياض الأطفال في مدينة دمشق بلغ عددها (73) معلمة، وتكوّنت الاستبانة من أربعة محاور على مقياس خماسي، يتعلّق المحوران الأول والثاني بدرجة الاستخدام من خلال البنود ذات الأرقام من (1– 16)، ويتعلق المحوران الثالث والرابع بالصّعوبات المتمثِّلة بالبنود ذات الأرقام من (17– 32). وقد أظهرت نتائج البحث أنّ استخدام معلمات لرياض الأطفال لبرنامج أورازما جاء بدرجة قليلة جداً تكاد تكون معدومة، وكانت أهمّ الصعوبات التي تحدّ من استخدام معلمات رياض الأطفال لبرنامج أورازما هي سوء شبكة الانترنت، وجهل المعلمات بالبرنامج وعدم وجود خبير تقني في الروضة، بالإضافة إلى ضعف التشجيع من قبل الإدارة وقلة عدد الأجهزة الذكية في الرياض. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات إجابات معلمات رياض الأطفال على الاستبانة تعزى إلى متغيّر المؤهل العلمي لمصلحة المؤهّل الأعلى وهو الدراسات العليا، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات معلّمات رياض الأطفال تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة لمصلحة من يحملن خبرة خمس سنوات فأقل.

الكلمات المفتاحية: برنامج أورازما، معلّمات رياض الأطفال.

*طالبة دكتوراه في قسم المناهج وطرائق التدريس بكلية التربية جامعة دمشق

**الأستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس بكلية التربية جامعة دمشق.

The Degree of use of the Aurasma program in Damascus and its Difficulties in Kindergartens in Damascus

Lulwa Omar Al-Abd* **Prof. Fawaz Al-Abdullah****

(Received: 27 September 2020, Accepted: 27 January 2021)

Abstract:

The aim of the research was to identify the degree of use of the Aurasma program in the educational process in kindergarten in the city of Damascus, and to identify the difficulties that limit the use of kindergarten teachers for it, and to identify the effect of a variable (years of experience and educational qualification) on the use of kindergarten teachers for the program of Aurasma. The researcher has prepared a questionnaire to know the views of a sample of kindergarten teachers in the city of Damascus, numbering (73) female teachers, and the questionnaire consisted of four axes on a five-point scale, the first and second axes relate to the degree of use, and the third and fourth axes relate to difficulties. The results of the research showed that the use of kindergarten teachers for the Aurasma program came with a very little degree that is almost nonexistent, and the most important difficulties that limit the use of kindergarten teachers for the Aurasma program were poor internet, ignorance of the teachers in the program and the lack of a technical expert in the kindergarten, in addition to weak encouragement by management and the small number of smart devices in the stage of kindergarten. The results also showed that there are statistically significant differences between the averages of the kindergarten teachers 'answers to the questionnaire attributable to the variable of the academic certificate in favor of the higher qualification which is postgraduate studies, in addition to the presence of statistically significant differences between the averages of the kindergarten teachers' answers due to the variable number of years of experience in favor of those with five experience Years and less.

Key words: Aurasma program, kindergarten teachers.

---

*PhD Student- Damascus University- Faculity of Education- department of curricula –and Methods of Instruction – Specialty: Teaching Technologies in Kindergarten.

** Professor in the department of curricula –and Methods of Instruction – Specialty: Teaching Techniques and Teaching methods.

1- مقدّمة:

إنّ التَّعليم في رياض الأطفال هو عملية توصيل المعرفة وتزويد الأطفال بالخبرات من معارف ومهارات، كي يتمّكنوا من اكتساب المعرفة والثقافة الجديدة، وهذا يقتضي وجود طريقة، أو أسلوب يساعد في الوصول إلى الهدف. لذلك لا يخفى على الممارس لعملية التعليم والتعلم، ما تنطوي عليه الوسائل والتقنيات التعليمية من أهمية كبرى في تسهيل عرض الخبرات التي يأخذ منها كل متعلم ما يحقق أهدافه ويثير اهتمامه.

وقد ظهر مؤخراً ما يُسمّى بتكنولوجيا تقنيات الواقع المعزز في العملية التعليمية، التي تعتمد على تحويل الواقع الحقيقي إلى واقع معزز بالصوت والصورة والحركة، من خلال تطبيقات جذابة تثير انتباه المتعلمين، وتعطيهم مزيداً من التشويق لعملية التعلم. وقد استخدمت مصطلحات عدة لتشير إلى الواقع المعزز ؛ منها: "الواقع المضاف، والواقع المزيد، والواقع الموسّع، والواقع المحسن، والواقع المدمج، والحقيقة المعززة (الحسيني، 2015)، ويعود الاختلاف في هذه الألفاظ لطبيعة الترجمة".

إذاً يُقصد بالواقع المعزز "التكنولوجيا التي تجمع بين الأشياء الافتراضية في العالم الحقيقي، ويمكن للمستخدم التفاعل مع الأشياء الظاهرية في الوقت ذاته؛ حيث تسمح بإضافة الأشكال متعددة الأبعاد، وإدراج ملفات الصوت والفيديو ومعلومات نصّية. كما يمكن لهذه التعزيزات أن تعمل على تعزيز معرفة الأفراد وفهمهم ما يجري من حولهم"(Yuen, Yaoyune & Johnson, 2011). ويمكن القول إنّ الإمكانات التي يوفرها الواقع المعزّز في التعليم غير محدودة، فهي أداة للتعلم لتمكين المتعلمين من رؤية العالم من حولهم بطرائق جديدة والتعامل مع قضايا واقعية في سياقات ترتبط بهم بالفعل(Klopfer & Sheldon, 2010) .

إذاً إنّ استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم ذو أهمية بالغة، وخاصة في ظلِّ العصر الحالي الذي يتصف بتسارع تقدم المعرفة وشيوع التقانة في مجالات الحياة كافة، وانعكاسات ذلك على عملية التعليم لا سيما لدى الأطفال. وهنا تبرز أيضاً أهمية دور المعلمين في اختيار أحدث الأساليب والتقنيات الإلكترونية، من أجل مواكبة تطورات العصر، وقد بزر ذلك من خلال استخدام التدريس الإلكتروني الافتراضي والفوري، ومن ثم وجب التأكيد على استخدام تقنيات الواقع المعزز لا سيما في تعليم الأطفال نظراً لخصائصه المميزة. وأحد أهمّ برامج تقينات الواقع المعزّز برنامج أورازما، الذي شاع مؤخراً استخدامه في بعض الدول العربية كمصر وفلسطين والإمارات. أما في الجمهورية العربية السورية فلم تنتشر بعد مثل هذه التقنيات والبرامج. ومن هنا جاءت فكرة البحث للسعي نحو معرفة درجة استخدام برنامج أورازما في العملية التعليمية في رياض الأطفال بمدينة دمشق، وتعرّف الصّعوبات التي تحدّ من استخدام معلمات رياض الأطفال له.

1- مشكلة البحث: ما زال استخدام تطبيقات الواقع المعزز محدوداً في العملية التعليمية بشكل عام، وبرنامج أورازما بشكل خاصّ، وقد انعكس ذلك سلباً على الميدان التربوي. ولا يخلو الأمر أحياناً من اعتماد الأهل في تعليم أطفالهم من خلال استخدام بعض تطبيقات الواقع المعزز التي تأخذ شكل الألعاب، فالبعض يستخدمها بهدف المتعة والتسلية، فيما البعض الآخر يستخدمها لأغراض تعليمية.

وقد لاقى برنامج أورازما استحساناً كبيراً من قبل القائمين على الإدارات التعليمية والتربوية، وذلك نظراً لنتائجه الفاعلة في عملية جذب المتعلمين وزيادة مستوى نشاطهم وفق ما أوردته بعض الدراسات السابقة، كدراسة مونتويا وآخرون (Montoya. H.et.al. 2017) التي أكدت على تعزيز استخدام مستحدثات تكنولوجيا التعليم ومنها الواقع المعزز في العملية التعليمية، ودراسة الشامي والقاضي (2017) التي أظهرت زيادة مستويات الإنتاج في الجوانب المعرفية والمهارية لتصميم وإنتاج الدروس الإلكترونية عبر برنامج اورازما.

كما أكدت مؤتمرات عدة على أهمية وفاعلية تقنية الواقع المعزز، مثل المؤتمر الدولي الرابع للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد (2015) والمؤتمر العلمي الثالث والدولي للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، وضرورة تصميم وتطوير بيئات تعلم إلكترونية وتوظيفها بشكل يتناسب مع الأهداف التعليمية (الشثري والعبيكان، 2016، 141). فيما تحدثت بعض الدراسات عن وجود ضعف مادي في رياض الأطفال وقلة كفاية الوسائل والألعاب والتقنيات التي تساعد في تعليم الأطفال واقترحت ضرورة تجويد البيئة التربوية لطفل الروضة كدراسة صاصيلا (2010)، ودراسة مرتضى (2008) التي أكدت على ضرورة تزويد الرياض بوسائل تعليمية متنوعة إضافة إلى زيادة الميزانية الخاصة بالوسائل الإيضاحية الضرورية لتعلم الطفل، مما يسهم في تهييئ البيئة المناسبة لاستخدام تقنيات الواقع المعزَّز.

ومن خلال مزاولة الباحثة لمهام الإشراف على الطالبات المعلمات تخصص رياض أطفال، لاحظت قلة معرفتهن باستخدام ببرنامج أورازما، مما دفعها لاستطلاع رأي بعض الكوادر المعنية في مجال رياض الأطفال حول ذلك، فتبيّن أن استخدام برامج الواقع المعزز التعليمية في رياض الأطفال قليل. وبما أنّ الدور التعليمي الأكبر دوماً يقع على عاتق المؤسسات التعليمية، رغبت الباحثة بقياس درجة استخدام برنامج اورزاما من قبل معلمات رياض الأطفال ومدى معرفتهن بمعارفه ومهاراته الأساسية، والصعوبات التي يمكن أن تحول دون استخدامه في تعليم أطفال الروضة. إذاً تتحدد مشكلة البحث بالسؤال التالي: ما درجة استخدام برنامج أورازما من قبل معلّمات رياض الأطفال في مدينة دمشق وصعوبات تطبيقه؟

2- أهمّية البحث: تكمن أهمية البحث الحالي من خلال:

2-1- قد يعطي البحث صورة واضحة عن واقع استخدام برنامج أورازما في رياض الأطفال في مدينة دمشق.

2-2- قد يفيد البحث الحالي في تشجيع ومساعدة معلمات رياض الأطفال على استخدام برنامج أورازما في تعليم الأطفال.

2-3- قد يفتح البحث المجال لدراسات أخرى حول برنامج أورازما في العملية التعليميّة.

3- أهداف البحث: هدف البحث الحالي إلى:

3-1- تعرف درجة استخدام برنامج أورازما في العملية التعليمية في رياض الأطفال بمدينة دمشق.

3-2- تعرف الصّعوبات التي تحدّ من استخدام معلمات رياض الأطفال لبرنامج أورازما.

3-3- تعرف دلالة الفروق في درجة استخدام برنامج أورازما في العملية التعليمية بين معلمات رياض الأطفال وفقاً لمتغيري (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

4- أسئلة البحث: سعى البحث الحالي للإجابة عن الأسئلة الآتية:

4-1- ما درجة استخدام برامج أورازما في العملية التعليمية في رياض الأطفال بمدينة دمشق؟

4-2- ما الصّعوبات التي تحدّ من استخدام معلمات رياض الأطفال لبرنامج أورازما؟

4-3- ما دلالة الفروق في درجة استخدام أورازما من قبل المعلمات وفقاً لمتغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة؟

5- متغيّرات البحث: تضمّن البحث المتغيرات الآتية:

5-1- المتغيّرات المستقلّة: المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.

5-2- المتغيّرات التابعة: درجة استخدام معلمات رياض الأطفال لبرنامج أورازما، الصعوبات.

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

6-1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات معلمات رياض الأطفال على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (إجازة جامعية، دراسات عليا).

6-2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات معلمات رياض الأطفال على الاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من خمس سنوات، ست سنوات فأكثر).

7- حدود البحث: تحدد البحث بما يأتي:

7-1- حدود مكانية: عدد من رياض الأطفال في مدينة دمشق.

7-2- حدود زمانية: تم تطبيق الأدوات خلال الفصل الأول للعام الدراسي (2018- 2019).

7-3- حدود بشرية: عينة من معلمات رياض الأطفال في مدينة دمشق بلغ عددها (73) معلمة.

7-4- حدود علمية: قياس درجة استخدام برنامج اورازما والصعوبات التي تحول دون استخدامه لدى معلمات رياض الأطفال، نظراً لشيوع استخدام تقنيات الوقع المعزز في التعليم في الآونة الأخيرة في دول عدة.

8- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية: تضمّن البحث المصطلحات التالية:

8-1- برنامج أورازما (Aurasma): وهو تطبيق إلكتروني ويسمى أحياناً بتطبيق (hp reveal) لديه إمكانات في العديد من المجالات في دمج البيئة الافتراضية مع البيئة الحقيقية من خلال الحاسب الآلي أو الجوال، الذي يظهر المحتوى الرقمي (صور فيديو مواقع انترن) أمام المتعلم ويجعله يتفاعل معه، مما يساعد على احتفاظه بالمعلومة لوقت أطول أي يدمج بين المشهد الحقيقي الذي يراه المستخدم والمشهد الظاهري المولد بالجهاز الذكي بهدف تحسين الإدراك الحسي للمستخدم (الحسيني،2014)، (خميس، 2015، 2).

ويُعرَّف إجرائياً: بأنه التقنية التي يتم فيها تعزيز الواقع الحقيقي باستخدام الاستجابة السريعة التي تنقل الطفل المتعلم تلقائياً إلى وسائط التعلم الرقمية المتاحة عبر الجهاز الذكي، والتي يسعى البحث إلى تعرف درجة استخدامه وصعوبات ذلك من قبل معلمات رياض الأطفال، ويقاس ذلك من خلال الاستبانة الخاصة بهذا البحث.

8-2- رياض الأطفال: مرحلة تعليم غير إلزامية مدتها من سنتين لثلاث، حسب المنهج المتبع في كل روضة حضانة أو تحضيري (وزارة التربية السورية، 2020).

وتُعرّف إجرائياً: بأنها مؤسسة تربوية خصّصت لتربية الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين (3- 6) سنوات وتقدم أنشطة وخبرات تربوية تهدف إلى رعاية النمو المتكامل للطفل.

8-3- الصُّعوبات: ويقصد بها مجموعة المشكلات الفكرية، والمادية، والفنية، والإدارية والإشرافية، وغيرها التي تحول دون تحقيق الأهداف أو توظيفها لتحقيق أفضل النتائج في الأداء (مراد، 2014، 121).

وتُعرَّف إجرائياً: بأنها مجموعة المعوقات أو المشكلات الفكرية والمادية والبشرية والنفسية التي تحول دون استخدام معلمات رياض الأطفال لبرنامج أورازما وفق تقنية الواقع المعزَّز وتوظيفه في العملية التعليمية في مرحلة رياض الأطفال.

9- الدراسات السابقة: تضمّنت إلى دراسات عربية وأجنبية ورُتّبت زمنياً من الأقدم إلى الأحدث كما يأتي:

9-1- دراسة بيريز وكونتيو (2013) (Perez & Contero) في إسبانيا:

بعنوان: تقديم محتويات الوسائط المتعددة التعليمية من خلال تطبيق الواقع المعزز: دراسة حالة.

هدفت الدراسة إلى استخدام تقنية الواقع المعزز بإيصال محتوى الوسائط المتعددة لدعم عملية التعليم والتدريس على الجهاز الهضمي والدورة الدموية على مستوى المدارس الابتدائية في إسبانيا، وأثرها على الاحتفاظ بالمعرفة. واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة باختبار تحصيلي وطالبة (19) من الإناث و(20) من الذكور من الصف الرابع، بالإضافة إلى بعض الاستبانات. وأظهرت النتائج احتفاظاً أكبر للمعرفة من قبل الأطفال الذين استخدموا محتوى الوسائط المتعددة بتقنية الواقع المعزز، عكس الأطفال الآخرين الذين اتبعوا المنهج التقليدي.

9-2- دراسة أحمد (2016) في غزة:

بعنوان: فاعلية برنامج قائم على تكنولوجيا الواقع المعزز (أورازما) في تنمية مهارات التفكير البصري في مبحث العلوم لدى طلاب الصف التاسع بغزة. هدفت الدراسة للتعرف الى فاعلية برنامج قائم على تكنولوجيا الواقع المعزز (Augmented Reality) من خلال برنامج اورزاما في تنمية مهارات التفكير البصري في مبحث العلوم لدى طلاب الصف التاسع بغزة، تم تطبيق هذه الدراسة على طلاب الصف التاسع في مدرسة اليرموك الأساسية أ للبنين. وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، من خلال برنامج تعليمي معدّ وفق الأورازما، والاختبارات، وبطاقة ملاحظة. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار التفكير البصري. وحقّق توظيف البرنامج القائم على تكنولوجيا الواقع المعَزز فاعلية مرتفعة (نسبة الكسب المعدل لبلاك=1.2) في تنمية مهارات التفكير البصري.

9-3- دراسة بيسين وبال (Bicen & Bal. 2016) في ماليزيا:

بعنوان: Determination of student opinions in augmented reality.

تحديد وجهات نظر الطلاب في الواقع المعزز.

هدفت الدراسة إلى تعرف أدوار الطلبة في الواقع المعزز من خلال استخدام بعض التطبيقات في الدروس. وتم استخدام منهج البحث الوصفي والمنهج التجريبي، من خلال تطبيق الاستبانات والاختبارات على عينة من الطلبة بلغ عددهم (83) من طلبة التعليم الأساسي. وقد أكدت النتائج على أهمية استخدام وتوظيف أساليب التدريس وفقا للتطور التكنولوجي السريع المستند إلى الواقع المعزز، وعلى النتيجة الايجابية لاستخدام تقنيات الواقع المعزز في التدريس.

9-4- دراسة العتيبي والبلوي والفريح (2016) في السعودية:

بعنوان: رؤية مستقبلية لاستخدام تقنية الواقع المعزز كوسيلة تعليمية لأطفال الدمج في مرحلة رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على فائدة استخدام تطبيقات الواقع المعزز كوسيلة تعليمية لأطفال الدمج في رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية. وتم إعداد دروس متنوعة باستخدام تقنية الواقع المعزز وتقديمها لذوي الاحتياجات الخاصة، وكانت أدوات الدراسة هي هي الاستبانة واستمارات التقييم. وأسفرت هذه الدراسة عن تحسّن مستوى الطفل وأدائه عند تقديم الدروس باستخدام الواقع المعزز، وأن هذه التقنية تستثير عدداً أكبر من حواس الطفل وتزيد من تفاعله واحتفاظه بالمفاهيم لمدة طويلة.

9-5- دراسة الشامي والقاضي (2017) في مصر:

بعنوان: أثر برنامج تدريبي لاستخدام تقنيات الواقع المعزز في تصميم وإنتاج الدروس الإلكترونية.

هدفت الدراسة إلى تعرف أثر برنامج تدريبي لاستخدام تقنيات الواقع المعزز في تصميم وإنتاج الدروس الإلكترونية لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر، وتكونت عينة البحث من (100) طالبة. وقد تم استخدام منهج البحث التجريبي من خلال استخدام اختبار معرفي وبطاقة تقييم أداء مهاري. وقد أثبتت النتائج فعالية البرنامج في التطبيق البعدي في زيادة مستويات الإنتاج في الجوانب المعرفية والمهارية لتصميم وإنتاج الدروس الإلكترونية باستخدام تقنيات الواقع المعزز (الأورازاما).

9-6- دراسة (Safar & Al-Yousefi, 2017) في الكويت:

بعنوان: فاعلية استخدام تطبيقات الواقع المعزز في تعليم الأبجدية الانجليزية لأطفال الروضة: دراسة حالة.

هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية استخدام تطبيقات الواقع المعزز في تعليم الأبجدية الانجليزية لأطفال الروضة، وتم استخدام المنهج التجريبي على عينة مكونة من (42) طفلاً في رحلة رياض الأطفال تم تقسيمهم إلى مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في درجات تفاعلهم مع درس الأبجدية الانجليزية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في درجاتها في اختبار الأبجدية الانجليزية لصالح المجموعة التجريبية.

9-7- دراسة محمد (2019) في الكويت:

بعنوان: أثر تقنية الواقع المعزز(Aurasma) في تدريس العلوم على التحصيل لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام تقنية الواقع المعزز وفق برنامج اورازما، على تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم في دولة الكويت. وتم اختيار عينة عشوائية عنقودية تمثلت في فصلين دراسيين من الصف الخامس من مدرسة ميسلون الابتدائية بلغ عددها (83)، وقد طبقت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، واختبار تحصيلي للقياس. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح تلميذات المجموعة التجريبية التي عُلِّمت وفق برنامج اورازما. كما تبين أن كمية المعلومات التي اكتسبتها تلميذات المجموعة التجريبية واحتفظت بها أكبر، ولوحظ أيضاً أن أثر تقنية الواقع المعزز على تحصيل تلميذات المجموعة التجريبية كان مرتفعاً.

بما يتوافق مع تقنية الواقع المعزز.

– **التَّعقيب على الدراسات السابقة:** لوحظ قلة الدراسات السابقة المحلية حول تقنيات الواقع المعزز بشكل عام، وبرنامج اورازما بشكل خاص، أما الدراسات السابقة العربية والأجنبية فقد اختلفت في أهدافها والعينة المتناولة والمنهج والأدوات المستخدمة. فقد تشابهت عينة دراسة كل من العتيبي والبلوي والفريح (2016) و(Safar & Al-Yousefi, 2017) مع البحث الحالي في تناو مرحلة رياض الأطفال، إلا أن البحث الحالي موجه لمعلمات رياض الأطفال وليس للأطفال. أما دراسة كل من بيريز وكونتيو (2013)، وبيسين وبال (Bicen & Bal. 2016)، ومحمد (2019)، فقد كانت موجهة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، في حين كانت دراسة أحمد (2016) موجهة لطلبة الإعدادي، أمات دراسة الشامي والقاضي (2017) فلطلبة الجامعة. ومن حيث المنهج المستخدم استخدمت أغلب الدراسات المنهج التجريبي، عدا دراسة كل من بيسين وبال (Bicen & Bal. 2016)، والعتيبي والبلوي والفريح (2016) اللتين استخدمتا المنهج الوصفي، من خلال الاستبانة. وقد كان من أهم نتائج الدراسات السابقة فاعلية استخدام برنامج اورازما وفق الواقع المعزز في العملية التعليمية. وقد أفاد البحث الحالي من الاطلاع على تلك الدراسات من خلال تحديد الفرضيات، واختيار المنهج والأدوات وتحليل النتائج. وما يختلف به البحث الحالي عن الدراسات السابقة أنه يتناول درجة الاستخدام والصعوبات في الرياض.

10– الإطار النظري: تضمّن الإطار النظري حديثاً ملخصاً حول مفهوم برنامج أورازما، ومجالات استخدامه، وخصائصه، وفوائده، بالإضافة إلى خطوات استخدامه في التعليم الصعوبات التي تحول دون توظيفه في رياض الأطفال.

تعريف برنامج أورزاما: هو وسيلة مبتكرة وهي إحدى التقنيات الأكثر انتشاراً اليوم في المدارس حول العالم تمكن المعلم من الاتصال بالمحتوى الرقمي مثل الفيديو بالصور التي في الكتب أو على جدران الفصول المدرسية (المقبل وآخرون، 2017، 18). وهو أحد أشهر تطبيقات الواقع المعزّز، الذي يمكن استخدامه في عملية تبسيط التعليم بطريقة تفاعلية، عن طريق الاستعانة بالصور والفيديوهات الموجودة مسبقاً أو التي يصممها المستخدم، وإضافتها إلى العناصر المجودة في الواقع، من خلال توجيه الكاميرا نحو النص أو الصورة أو الكتاب أو البطاقة، لتظهر العناصر مدمجة مع بعضها.

مجالات استخدام برنامج أورازما: يمكن استخدام المزايا التي يوفرها برنامج أورازما في جميع المواد التعليمية بالنسبة للطفل، كالرياضيات والعلوم واللغة والجغرافيا وغيرها، وفي مختلف المراحل التعليمية.

خصائص برنامج أورازما: من أبرز خصائص استخدام برنامج أورازما ما يلي:

– يمزج الحقيقية والافتراضية، في بيئة حقيقية.

– يتيح برامج تفاعلية تكون في وقت استخدامها، وثلاثية الأبعاد. 3D (Azuma, et al, 2001, 10)

– توفير معلومات واضحة ودقيقة.

– إمكانية ادخال المعلومات بطريقة سهلة وفعالة، وإمكانية التفاعل.

– رغم بساطة الاستخدام إلا أنه يقدم معلومات قوية.

– فعال من حيث التكلفة وقابلة للتوسيع بسهولة (Anderson & Liarokapis, 2014, p.2).

إذاً مما سبق يعمل برنامج اورازما بطريقة فعالة وجذابة تتيح إمكانية التفاعل بين المعلم والمتعلم، وتشويق الطرفين، مما قد يرفع من فاعلية تعليم الأطفال، وزيادة دافعياتهم نحو التعلّم.

مميّزات استخدام برنامج اورازما وفق تقنية الواقع المعزَّز في التعليم: وأهمها ما يلي:

– جعل التعليم أكثر جاذبية وتشويق.

– تثبيت المعلومات أكثر بسبب توفر الخبرات المباشرة أو شبه المباشرة من خلال تقنية متعددة الأبعاد.

– جلب المتعة والتسلية للمتعلم.

– تنمية مهارات التعلم الذاتي.

– تزود المتعلم بمعلومات واضحة وموجزة.
– تمكن المتعلم من إدخال معلوماته وإيصالها بطريقة سهلة (Anderson, Liarokapis, 2014. p2)
– تتيح التفاعل السلس بين المعلم والمتعلم.
– تجعل الإجراءات بين المعلم والمتعلم شفافة وواضحة.
– ربط مجالات مختلفة ببعضها البعض كالترفيه والتعليم.
– تكلفة انتاج المواد التعميمية منخفضة نسبياً.
– تدمج بين شرح المعلم الفعلي والكائن الرقمي (عقل، 2014، 4).

من خلال ما سبق تجدر الإشارة إلى أهمية حث المعلمات على استخدام برنامج أورازما وفق تقنية الواقع المعزز مع الطفل، من أجل تحقيق أكبر فائدة كونه يبعث على المتعة والتشويق ويربط المنهج التعليمي للطفل بحياته الواقعية، ممّا يجعل عملية التعلم أكثر سهولة ومتعة.

خطوات استخدام برنامج اورازما في التعليم: وهي كما يلي:

– فتح واجهة التطبيق ويمكن للمستخدم إنشاء حساب من خلال الضغط على الأيقونة الموجودة في أعلى يسار الشاشة.
– يمكن إضافة صورة من الواقع وربطها بعنصر رقمي من خلال الضغط على الأيقونة الموجودة في أعلى اليمين، لتظهر الصفحة التالية التي يتم فيها تشغيل الكاميرا لتصوير لقطة من الواقع– بعد تحديد الشيء المراد إضافة طبقة – رقمية عليه يتم الانتقال إلى صفحة أخرى.
– ثمّ يتم اختيار العنصر الرقمي (فيديو أو صورة) المراد إضافته على الصورة المحددة وإظهاره عند تركيز الكاميرا عليها، ويتيح البرنامج مجموعة من الصور الجاهزة ويمكن للمستخدم الوصول لها من خلال الضغط على زر (Library) ، كما يتيح أيضاً أن يختار المستخدم صورة أو فيلماً من جهازه الخاص وذلك بالضغط على زر (Device).
– ثم يتم الضغط على (Select) لتأكيد الاختيار.
– ثم تظهر الثورة المحددة سابقاً وعليها العنصر الرقمي المضاف، ويتم الضغط على (Next) لإكمال العملية.
– بعد ذلك يتم اختيار الاسم المناسب للصورة والضغط على (Submit).
– تظهر الشاشة التالية التي تؤكد نجاح العملية ويتم الضغط على (Done) للإنهاء (محمد، 2019، 59– 63).

إذاً يمكن القول إنّ برنامج أورزازما كغيره من التطبيقات الإلكترونية وفق تقنية الواقع المعزَّز، يحتاج لبعض المعارف والمهارات المطلوب توافرها لدى معلمة رياض الأطفال لاستخدامه بالشكل الأمثل في العملية التعليمية مع الأطفال.

صعوبات استخدام برنامج أورازما: أشارت الخليفة والعتيبي (2015) والحسيني (2014) وعصارة وكنسارة (2015، 195) وكيلي (Kelly) وكورين (Corinne) ومستي (Misty) (2014)، إلى أبرز الصعوبات والتحديات البشرية والمادية والتقنية التي يمكن أن تواجه تطبيق برنامج أورازما، ويمكن إجمالها بما يلي:

– افتقار المعلمين إلى آليات تقنية الواقع المعزز، وكثرة الأعباء المطلوبة منهم، وقلة الحوافز.
– ندرة وجود منهجية لتأطير التعامل مع كثرة المعلومات المتدفقة.
– ضعف القناعة الكافية لدى المعلم بهذا النوع من التعليم، وعدم تفعيله بالشكل المطلوب.
– التركيز على كم كبير من المعلومات المتداخلة، قد يؤثر على الدماغ مما يؤدي إلى تشتت الرؤية لدى المتعلم.
– تباين قدرات المتعلمين في التعامل مع التقنيات الحديثة (الواقع المعزز).
– حجم الدراسات المحلية التجريبية التي تقيس مدى فعالية هذه التقنية لا تزال بسيطة نسبياً.
– قد يستغل المتعلم الجهاز في اللعب فقط، عند حدوث بعض الأخطاء في ظهور هذه التقنية على الشاشة.

– استخدام هذه التقنية قد يقتصر على مجموعات صغيرة من المتعلمين وغير متوفرة على نطاق واسع، حيث لا تملك جميع المدارس أجهزة كافية، مما يعد عائقا لتطبيق التقنية بفعالية (منصة قدرات، 2019).

وتضيف الباحثة العجز المادي للبدء في مشروع استخدام تقنية حديثة كتقنية الواقع المعزز. والاعتماد الكبير على التقنيات اللاسلكية للتواصل، الأمر الذي يجعل من هذه التقنية استهلاك كبير للطاقة. بالإضافة إلى ضعف وجود خبرة كافية للمعلم في تقنية الواقع المعزز وكثرة أعبائه. والكمّ الكبير للمعلومات الكبير في المحتوى التعليمي لا يشجع على استخدام تقنية الواقع المعزز. وقد حُدّدت الصعوبات في هذا البحث بالمادية والبشرية والنفسية.

11– منهج البحث: تم استخدام منهج البحث الوصفي التحليلي، الذي يعتمد على وصف الظاهرة موضوع الدراسة وتحليل الوقائع المرتبطة بها. والذي غالباً ما تكون الأداة المستخدمة به هي الاستبانة.

12– المجتمع الأصلي وعينة البحث: تكون المجتمع الأصلي من جميع معلمات رياض الأطفال في مدينة دمشق، وبلغ عددهن (750) معلمة وفق آخر إحصائية لوزارة التربية السوري، موزعةً على (29) روضة رسمية يعمل بها (295) معلمة و(118) روضة خاصة يعمل بها (444) معلمة. وقد قامت الباحثة بتوزيع الاستبانات على عينة عشوائية عرضية من المعلمات بلغ عددهن (73) معلمة، ويبين الجدول (1) خصائص عينة البحث من حيث المتغيرات:

الجدول رقم (1): توزع أفراد عينة البحث حسب المتغيرات

المتغير والعدد	إجازة جامعية	خمس سنوات فأقل
المتغير والعدد	61 معلمة	55
	دراسات عليا	**ست سنوات فأكثر**
	12	18

13– أدوات البحث: ولتحقيق أهداف البحث والإجابة عن أسئلته تم إعداد استبانة تقيس درجة وصعوبات استخدام برنامج أورازما من قبل معلّمات رياض الأطفال. وتكوّنت الاستبانة من أربعة محاور على مقياس خماسي، تعلّق المحوران الأول والثاني بدرجة الاستخدام من خلال البنود ذات الأرقام من (1– 16)، وضمّ ذلك بنوداً عن المعارف الأساسية حول برنامج اورازما، بالإضافة إلى المهارات الأساسية لاستخدامه. وتعلق المحوران الثالث والرابع بالصّعوبات المتمثِّلة بالبنود ذات الأرقام من (17– 32)، وتضمَّنت بعض الصعوبات المادية والنفسية والبشرية التي تعوق باستخدام البرنامج.

13–1– صدق وثبات الاستبانة: تم التأكّد من صدق وثبات الاستبانة الخاصة بالبحث من خلال:

13–2– صدق المحتوى:

تم عرض الاستبانة على مجموعة من بعض المحكّمين الأساتذة في كلية التربية في جامعة دمشق، من قسمي المناهج وطرائق التدريس وتربية الطفل بلغ عددهم (5) محكمين، وتم الأخذ بملاحظاتهم وتعديل الاستبانة والتي كان أبرزها ما يلي: (تقسيم الاستبانة إلى محاور، تعديل صياغة بعض البنود من خلال توحيد صيغة البدء، استبدال كلمة معوقات بصعوبات، حذف كلمة أستخدم من بعض البنود، إضافة بنود المحور الخاص بالمهارات الأساسية لاستخدام برنامج اورازما وليس فقط المعارف).

13–3– صدق الاتساق الداخلي للاستبانة:

تم تطبيق الاستبانة في صورتها النهائية على عينة عشوائية استطلاعية مكونة من (30) معلمة، وبعد استعادتها تم حساب معامل ارتباط بيرسون (person) لكل محور مع الدرجة الكلية، وذلك كما هو موضّح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (2): معاملات الارتباط بين درجة كل محور مع الدرجة الكلية للاستبانة

المحاور والدرجة الكلية	المعارف الأساسية	المهارات الأساسية	صعوبات مادية	صعوبات نفسية وبشرية	الدرجة الكلية
المعارف الأساسية	–	0.528	0.406	0.362	0.753
المهارات الأساسية	0.528	–	0.414	0.525	0.788
صعوبات مادية	0.406	0.414	–	0.539	0.761
صعوبات نفسية وبشرية	0.362	0.525	0.539	–	0.782
الدرجة الكلية للاستبانة	0.753	0.788	0.761	0.782	–

يتضح من الجدول (2) أن بنود المحاور ترتبط بالدرجة الكلية لها. ويعدّ الارتباط متوسطاً إذا زاد عن (0.30) ويعد قوياً إذا زاد عن (0.50) (فهمي، 2005، 67)، مما يشير إلى الصدق البنائي للاستبانة.

13-4- ثبات الاستبانة: تم التحقق من ثبات الاستبانة بتطبيقها على العينة الاستطلاعية السابقة والمكونة من (30) معلمة، واستخراج معامل الثبات للاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وقد بلغ معامل الثبات الكلي للأداة (0.759). كما تم حساب معامل الثبات للاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة، فكانت معاملات الثبات كما في الجدول (3):

الجدول رقم (3): قيمة ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي للاستبانة ومحاورها

م	المحور	قيمة ألفا كرونباخ
	الاستبانة ككل	0.759
1	المعارف الأساسية	0.772
2	المهارات الأساسية	0.805
3	صعوبات مادية	0.804
4	صعوبات نفسية وبشرية	0.772

وبشكل عام تعدّ هذه القيم مرتفعة ومقبولة لأغراض البحث.

14- عرض نتائج البحث ومناقشتها:

أولاً-نتائج السؤال الأول للبحث:

ما درجة استخدام معلمات رياض الأطفال لبرنامج أورازما في العملية التعليمية؟

لتحديد درجة الاستخدام في المقياس الخماسي تم حساب المدى (5-1=4) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الدرجة أي (4/5=0.80) وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لدرجة التوافر في هذا المقياس.

الجدول رقم (4): الحدود الدنيا والعليا لدرجة الاستخدام مجال المقياس الخماسي

درجة الاستخدام	المتوسط الحسابي
قليلة جداً	من 1 الى 1.80
قليلة	من 1.81 الى 2.61
متوسطة	من 2.62 إلى 3.41
كبيرة	من 3.42 إلى 4.21
كبيرة جداً	من 4.22 إلى5

الجدول رقم (5): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للمعارف الأساسية حول برنامج أورازما

	بنود المعارف الأساسية حول برنامج اورازما	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
1	أستطيع تعريف برنامج أورازما بشكل واضح	1.67	0.853	قليلة جداً
2	أميز الاستخدامات الدقيقة لبرنامج أورازما	1.10	0.302	قليلة جداً
3	أستطيع تمييز برنامج أورازما عن غيره	1.53	0.891	قليلة جداً
4	أستطيع شرح فوائد استخدام برنامج أورازما	1.95	1.149	قليلة
5	أستطيع شرح أهمية استخدام برنامج أورازما في مرحلة رياض الأطفال	2	1.231	قليلة
6	أستطيع شرح ميزات استخدام برنامج أورازما	1.99	0.969	قليلة
7	أستطيع شرح صعوبات تطبيق برنامج أورازما	2.31	1.212	قليلة
8	أستطيع تحديد المواد التعليمية التي تتناسب مع برنامج أورازما	1.70	0.847	قليلة جداً
9	أستطيع مقارنة برنامج أورازما مع غيره من التطبيقات	1.36	0.732	قليلة جداً
10	أستطيع تمييز اللوغو الخاص ببرنامج أورازما	2.10	1.087	قليلة
	الدرجة الكلية	1.77	0.874	قليلة جداً

الجدول رقم (6): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للمهارات الأساسية لاستخدام برنامج أورازما

الرقم	بنود محور المهارات الأساسية لاستخدام برنامج أورازما	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
11	أستطيع تحميل برنامج أورازما على الجوال	2.17	1.248	قليلة
12	أستطيع تحميل برنامج أورازما على الحاسب	2.22	1.418	قليلة
13	أستطيع إعداد فقرات تعليمية للأطفال وفق برنامج أورازما	1.55	0.592	قليلة جداً
14	أستطيع تنصيب برنامج أورازما على الحاسب	1.9	0.990	قليلة
15	أستطيع تنصيب برنامج أورازما على الجوال	3.39	1.294	متوسطة
16	أستطيع تطبيق فقرات تعليمية للأطفال وفق برنامج أورازما	1.40	0.492	قليلة جداً
	الدرجة الكلية	2.10	0.954	قليلة

يتضح من خلال الجدول السابق أن استخدام معلمات لرياض الأطفال لتطبيق برنامج أورازما جاء بدرجة قليلة وقليلة جداً

لغالب بنود الاستبانة، باستثناء بند رقم (15) حول تنصيب البرنامج، إذ جاء بدرجة متوسطة. وقد يعود ضعف استخدام المعلمات لبرنامج أورازما إلى عدم شيوع استخدام تقنيات وتطبيقات تكنولوجيا الواقع المعزز، وضعف رغبة المعلمات ذلك.

ثانياً– نتائج السؤال الثاني للبحث: ما الصُعوبات التي تحد من استخدام معلمات رياض الأطفال لبرنامج أورازما؟

وتظهر النتائج من خلال المعالجة الإحصائية، لقيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة صعوبات استخدام برنامج أورازما، على بنود محوري الصعوبات، وذلك كما يبين الجدول (7) والجدول (8) أدناه:

الجدول رقم (7): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لمحور الصعوبات المادية

الرقم	بنود محور الصعوبات المادية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة
17	لديَّ صعوبة في استخدام برنامج أورازما بسبب عدم وجود صيغة واضحة	2.58	1.191	قليلة
18	لديَّ صعوبة في استخدام برنامج أورازما بسبب عدم توافر أجهزة جوال	1.10	0.302	قليلة جداً
19	قلّة توافر أجهزة حاسوب حديثة	1.20	0.402	قليلة جداً
20	ضعف شبكة الإنترنت يحول دون استخدام برنامج اورازما بشكل صحيح	2.12	1.225	قليلة
	الدرجة الكلية	1.75	0.718	قليلة جداً

الجدول رقم (8): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لبود محور الصعوبات النفسية والبشرية

	بنود محور الصعوبات النفسية والبشرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة
21	يوجد ضعف في تشجيع الإدارة بشكل عام على استخدام برنامج اورازما	2.36	1.367	قليلة
22	أخاف من ردود أفعال الأطفال عند استخدام برنامج اورازما	3.47	1.077	كبيرة
23	خوفي من الفشل في إقناع الأطفال وتشويقهم	3.86	1.231	كبيرة
24	ضعفي في امتلاك المهارات الأساسية حول برنامج اورازما	3.80	1.333	كبيرة
25	يتطلب إعداد محتوى جذاب للأطفال وفق برنامج اورازما جهداً كبيراً	4.23	0.777	كبيرة جداً
26	يتطلب إعداد محتوى جذاب للأطفال وفق برنامج اورازما وقتاً كبيراً	3.67	1.248	كبيرة
27	ضيق الوقت المخصص للحصص التعليمية	3.90	1.235	كبيرة
28	أخاف من ردود أفعال أولياء الأمور	4.30	0.882	كبيرة جداً
29	ضعف شيوع مفهوم الواقع المعزز	2.33	1.173	قليلة
30	عدم وجود خبير في مجال تقنيات التعليم في الروضة	4.60	0.492	كبيرة جداً
31	الضغط النفسي الذي أعاني منه لكثرة عدد الأطفال	4.49	0.772	كبيرة جداً
32	صعوبة الخصائص العمرية للأطفال في هذه المرحلة	3.59	1.326	كبيرة
	الدرجة الكلية	3.80	1.017	كبيرة

يتضح من خلال الجدول السابق أن أهم محور الصعوبات المادية أخذ موافقة قليلة وقليلة جداً من قبل عينة البحث من معلمات رياض الأطفال والتي كان أبرزها: عدم وجود صيغة واضحة لتنصيب برنامج اورازما، وعدم توافر أجهزة جوال حديثة، وقلّة توافر أجهزة حاسوب حديثة، وضعف شبكة الإنترنت، والتي أخذت البنود رقم (17، 18، 19، 20). في حين أنَّ أكثر الصعوبات التي تحد من استخدام معلمات رياض الأطفال لبرنامج أورازما كانت من ضمن الصعوبات النفسية والبشرية وهي: جهل ردود أفعال أولياء الأمور، وعدم وجود خبير في مجال تقنيات التعليم في الروضة، والضغط النفسي على المعلمة لكثرة عدد الأطفال، فقد أخذت البنود الآتية درجة موافقة كبيرة جداً: (25، 28، 30، 31)، يليها بعض البنود التي تتعلق بالخوف من الفشل في إقناع الأطفال وتشويقهم، وضعف امتلاك المهارات الأساسية حول برنامج اورازما، وإعداد محتوى جذاب للأطفال وفق برنامج اورازما الذي يتطلب وقتاً كبيراً، والتي أخذت الأرقام: (23، 24، 26). وربما تعزى هذه الصعوبات إلى قلة الاهتمام من قبل المعنيين على توجيه المعلمات لاستخدام تطبيقات الواقع المعزز خاصة برنامج أورازما، وذلك نتيجة لعدم شيوعها، والتخوف من صعوبات توظيفها، كما يدل هذا على الحاجة للتمويل المادي أيضاً لأن تزويد الرياض بالعدد المناسب للتقنيات تكلفته باهظة، وخاصة أن برمجيات الواقع المعزز تحتاج لأجهزة ذكية، ولا سيما في ظل الأزمة الاقتصادية الحالية.

ثالثاً–نتائج فرضيات البحث:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات معلمات رياض الأطفال على استبانة درجة استخدام برنامج أورازما تعزى لمتغير المؤهل العلمي (إجازة جامعية، دراسات عليا)؟

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار ت ستودنت (t test)، حيث حسبت الفروق بين متوسط درجات المعلمات اللواتي يحملن إجازة جامعية وبين متوسط المعلمات اللواتي يحملن مؤهل دراسات عليا على الدرجة الكلية للاستبانة وفي كل محور من محاورها، كما هو موضح في الجدول رقم (9).

باستخدامها ربما بسبب ضيق الوقت المخصّص للحصص التعليمية، وقلة خبراتهن حول التطبيق، وقلة التشجيع لهن حول

الجدول رقم (9) دلالة الفروق بين متوسطات درجات المعلمات على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

	المؤهل العلمي	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
المحور الأول	إجازة جامعية	61	17.30	0.949	2.465	71	0.016	الفرق دال
	دراسات عليا	12	18.68	1.716				
المحور الثاني	إجازة جامعية	61	15.40	1.647	2.566	71	0.013	الفرق دال
	دراسات عليا	12	17.08	1.959				
المحور الثالث	إجازة جامعية	61	13.20	1.033	3.228	71	0.002	الفرق دال
	دراسات عليا	12	14.85	1.552				
المحور الرابع	إجازة جامعية	61	17.30	0.949	2.465	71	0.016	الفرق دال
	دراسات عليا	12	18.68	1.716				
الدرجة الكلية	إجازة جامعية	61	45.90	1.729	5.206	71	0.000	الفرق دال
	دراسات عليا	12	50.61	2.761				

يلاحظ من الجدول السابق بأنّ قيمة (t) للدرجة الكلية بلغت (5.206) وبلغت القيمة الاحتمالية لها (0.000) وهي أصغر من مستوى دلالة (0.05) وبالتالي فإنَّ الفرق دال احصائياً وهذه الدلالة هي لصالح عينة المعلمات اللواتي يحملن مؤهل (دراسات عليا)، وذلك لأن متوسط درجاتهن الكلية على الاستبانة أكبر من متوسط درجات حملة مؤهل (إجازة جامعية) على الاستبانة، كما يلاحظ بأنَّ قيمة (t) لدرجات المحور الأول (المعارف الأساسية حول البرنامج) قد بلغت (2.465) وبلغت القيمة الاحتمالية لها (0.016) وهي أصغر من مستوى دلالة (0.05) وبالتالي فإنَّ الفرق دال احصائياً وهذه الدلالة هي لصالح عينة المعلمات اللواتي يحملن مؤهل (دراسات عليا) وذلك لأن متوسط درجاتهن الكلية على الاستبانة أكبر من متوسط درجات حملة مؤهل (إجازة جامعية)، كما يلاحظ من خلال الجدول بأن قيمة (t) لدرجات المحور الثاني (مهارات البرنامج) بلغت (2.566)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.013) وهي أصغر من مستوى دلالة (0.05) وبالتالي فإنَّ الفرق دال احصائياً، ويلاحظ أيضاً من الجدول بأن قيمة (t) لدرجات المحور الثالث (صعوبات مادية) بلغت (3.228)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.002) وهي أصغر من مستوى دلالة (0.05)، كما يلاحظ بأنَّ قيمة (t) لدرجات المحور الرابع (صعوبات بشرية ونفسية) قد بلغت (2.465) وبلغت القيمة الاحتمالية لها (0.016) وهي أصغر من مستوى دلالة (0.05)، وبالتالي فإنَّ الفرق دال احصائياً وهذه الدلالة هي لصالح عينة المعلمات اللواتي يحملن مؤهل (دراسات عليا) وذلك لأن متوسط درجاتهن الكلية على الاستبانة أكبر. وتفسّر الباحثة وجود فرق بين درجات المعلمات ذوات مؤهل إجازة جامعية، وبين درجات المعلمات ذوات مؤهل دراسات عليا في تقدير درجة الاستخدام والصعوبات لصالح اللواتي يحملن مؤهل دراسات عليا، بأنهن بحكم زيادة مستوى التحصيل الأكاديمي والتربوي، ما جعلهن على اطلاع بشكل أكبر على تقنيات التعليم الحديثة ومن ضمنها تقنيات الواقع المعزز، عن طريق إثراء معارفهن من خلال الاطلاع على أحدث الأبحاث ومراجعتها بشكل
مستمر أثناء دراساتهن وبالتالي لديهن تقدير أكبر من ناحية الاطلاع على برامج وتقنيات الوقع المعزز، ولاسيما برنامج اورازما، وتحديد صعوبات استخدامه.

الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات معلمات رياض الأطفال على استبانة درجة استخدام برنامج أورازما تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (خمس سنوات فأقل، ست سنوات فأكثر).

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار ت ستودنت (t test)، حيث حسبت الفروق بين متوسط درجات المعلمات ذوات خبرة خمس سنوات فأقل، وبين متوسط درجات المعلمات ذوات خبرة ست سنوات فأكثر على الدرجة الكلية للاستبانة وفي كل محور من محاورها، كما هو موضح في الجدول (10).

الجدول رقم (10): دلالة الفروق بين متوسطات درجات المعلمات على الاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

	سنوات الخبرة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
المحور الأول	خمس سنوات فأقل	55	18.80	1.693	3.354	71	0.001	الفرق دال
	ست سنوات فأكثر	18	17.21	.975				
المحور الثاني	خمس سنوات فأقل	55	17.11	1.950	2.281	71	0.026	الفرق دال
	ست سنوات فأكثر	18	15.79	1.888				
المحور الثالث	خمس سنوات فأقل	55	14.85	1.603	2.652	71	0.010	الفرق دال
	ست سنوات فأكثر	18	13.64	1.151				
المحور الرابع	خمس سنوات فأقل	55	14.85	1.603	2.652	71	0.010	الفرق دال
	ست سنوات فأكثر	18	13.64	1.151				

يُلاحظ من خلال قراءة الجدول (10) بأنّ قيمة (t) للدرجة الكلية بلغت (5.202) وبلغت القيمة الاحتمالية لها (0.000) وهي أصغر من مستوى دلالة (0.05) وبالتالي فإنَّ الفرق دال احصائياً وهذا الفرق الدال هو لصالح عينة المعلمات ذوات خبرة خمس سنوات فأقل، وذلك لأن متوسط درجاتهن الكلية على الاستبانة أكبر من متوسط درجات عينة المعلمات ذات خبرة ست سنوات فأكثر على الاستبانة، كما يلاحظ بأنَّ قيمة (t) لدرجات المحور الأول (المعارف الأساسية حول البرنامج) قد بلغت (3.354) وبلغت القيمة الاحتمالية لها (0.001) وهي أصغر من مستوى دلالة (0.05) وبالتالي فإنَّ الفرق دال إحصائياً،

وهذا الفرق الدال هو لصالح عينة المعلمات ذوات خبرة خمس سنوات فأقل، وذلك لأن متوسط درجاتهن الكلية على الاستبانة أكبر من متوسط درجات عينة المعلمات ذوات خبرة ست سنوات فأكثر على الاستبانة، كما يتبين على الجدول بأن قيمة (t) لدرجات المحور الثاني (مهارات البرنامج) فبلغت (2.281)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها

(0.026) وهي أصغر من مستوى دلالة (0.05) وبالتالي فإنَّ الفرق دال إحصائياً وهذا الفرق الدال هو لصالح عينة المعلمات ذوات خبرة خمس سنوات فأقل وذلك لأن متوسط درجاتهن الكلية على الاستبانة أكبر من متوسط درجات عينة المعلمات ذوات خبرة ست سنوات فأكثر على الاستبانة، كما يُلاحظ أيضاً بأن قيمة (t) لدرجات المحور الثالث (صعوبات مادية) بلغت (2.652)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.010) وهي أصغر من مستوى دلالة (0.05)، وأن قيمة (t) لدرجات المحور الرابع (صعوبات بشرية ونفسية) بلغت (2.652)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.010) وهي أصغر من مستوى دلالة (0.05)، وبالتالي فإنَّ الفرق دال إحصائياً وهذا الفرق الدال هو لصالح عينة المعلمات ذوات خبرة خمس سنوات فأقل وذلك لأن متوسط درجاتهن الكلية على الاستبانة أكبر من متوسط درجات عينة المعلمات ذوات خبرة ست سنوات فأكثر على الاستبانة. وتفسّر الباحثة وجود فرق بين درجات المعلمات لصالح من يحملن خبرة خمس سنوات بأنهن حصلن على خبرات أطول وثقافة تعليمية أحدث –فيما يخص تقنيات التعليم، وتسنّى لهن فرصة الاطلاع بشكل أكبر على التقنيات الحديثة. وتعتقد الباحثة بأن الخبرة التدريسية لمعلمة رياض الأطفال –مهما كان نوع مؤهلها العلمي– لا تكون مجدية إلا إذا واظبت المعلمة على الاستمرار بتجديد معارفها والاطلاع المستمر على كل جديد في مجال تعليم الطفل.

15– مقترحات البحث: في ضوء النتائج السابقة يمكن تقديم المقترحات الآتية:

– تشجيع إدارات مؤسسات رياض الأطفال على استخدام برنامج أورازما مع الأطفال.

– تدريب معلمات رياض الأطفال على مهارات استخدام برنامج أورازما.

– جلب خبراء في مجال تقنيات التعليم الإلكترونية إلى الروضة.
–عقد دورات في مجال تصميم واستخدام تطبيقات وتقنيات المعزز الحديثة في مرحلة رياض الأطفال.

– المراجع العربية:

– أحمد، إسلام. (2016). **فاعلية برنامج قائم على تكنولوجيا الواقع المعزز (أورازما) في تنمية مهارات التفكير البصري في مبحث العلوم لدى طلاب الصف التاسع بغزة**. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

– الحسيني، مها بنت عبد المنعم محمد. (2014م). **أثر استخدام تقنية الواقع المعزَّز في وحدة من مقرر الحاسب الآلي في تحصيل واتجاه طالبات المرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

– الشثري، وداد والعبيكان، ريم. (2016). أثر التدريس باستخدام تقنية الواقع المعزز على التحصيل الدراسي لطالبات المرحلة الثانوية في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات. **مجلة العلوم التربوية. 1 (4)**. كلية التربية. جامعة الملك سعود، السعودية. ص ص: 138– 173.

– خميس، محمد. (2015). تكنولوجيا الواقع الافتراضي وتكنلوجيا الواقع المعزز وتكنولوجيا الواقع المخلوط وتكنولوجيا التعليم. **الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.1 (25)**. القاهرة.

– الشامي، إناس عبد المعز؛ والقاضي، لمياء محمود. (2017). **أثر برنامج تدريبي لاستخدام تقنيات الواقع المعزز في تصميم وإنتاج الدروس الإلكترونية**. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر.

– العتيبي، سارة والبلوي، هدى والفريح، لولوة. (2016). رؤية مستقبلية لاستخدام تقنية الواقع المعزز كوسيلة تعليمية لأطفال الدمج في مرحلة رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية. **مجلة رابطة التربية الحديثة، 28 (8)**. ص ص: 59 – 99.

– عقل، مجدي؛ عازم، سهير. (2018). **فاعلـــــية توظيف تقنية الواقع المعـزز في تنمية تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في الكيمياء بقطاع غزة**. كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

– محمد، فاطمة. (2019). **أثر استخدام تقنية الواقع المعزز(Aurasma) في تدريس العلوم على مستوى التحصيل لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي**. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الكويت، الكويت.

–مراد، عودة سليمان. (2014). واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال وعوائق استخدامها في التدريس لدى معلمي ومعممات مدارس تربية لواء الشوبكة / الأردن، **البلقاء للبحوث والدراسات**. 1 (17).

–المقبل، الجوهرة والعيسى، العنود والهاجري، إيمان والربيعة، خلود. (2017). **تقنية الواقع المعزز**. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.

– **ملخص المؤتمر العلمي الرابع، أدب الأطفال والإعلام**. (2008). مركز بحوث أدب الأطفال بجامعة حلوان، متاح على: http://hamohd99.maktoobblog.com .

– منصة قدرات الواقع المعزز. (2019). المفهوم والخصائص والمعوقات، الموقع: **(://sites.google.com/view/agmentedreality1edu/%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B9%D9)**

– **وزارة التربية السورية**. (2020). واقع رياض الأطفال وآفاق تطويرها تحقيق العدالة واستثمار هذه المرحلة. أُخذ من: http://moed.gov.sy/site/.

المراجع الأجنبية:

– Anderson,E., Liarokapis,F., (2014). **Using Augmented Reality as a Medium to Assist Teaching in Higher Education**. Coventry University.Uk Retrieved Feb 3, 2015.

- Azuma, R. (1997). A Survey of Augmented Reality. Presence: **Teleoperators and Virtual, Environments,** Vol. 1, No. 6, pp.355-385.

- Bicen.H.. & Bal. E..)2016). Determination ofstudentopinionsin augmentedreality. World **Journalon Educational Technology: Current Issues**.Vol (3) .pp 209-205.

- Klopfer, Eric & Sheldon, Josh. (2010). Augmenting your own reality: Student authoring of science-based augmented reality games, *New Directions for Youth* ***Development, Special Issue: New Media and Technology: Youth as Content Creators***, Volume 2010, Issue 128, United Kingdom.

- Montoya. M & Díaz. C. & Moreno. G..(2017).**EURASIA Journal of Mathematics. Science and Technology Education**. Vol (13). Issue 2 (February 2017). pp. 301-317-

-Wikipedia ،the Free Encyclopedia (2013). [Online] ،Available. (http:// en.wikipedia.org/wiki/song).

Pérez-López, D., & Contero, M. (2013). Delivering Educational multimedia contents through an augmented reality application: A case study on its impact on knowledge acquisition and retention. *TOJET:* **The Turkish Online Journal of Educational Technology 12(4),** 19-28.

- Safar, A. H., Al-Jafar, A. A., & Al-Yousefi, Z. H. (2017). The Effectiveness of Using Augmented Reality Apps in Teaching the English Alphabet to Kindergarten Children: A Case Study in the State of Kuwait. **EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education 13(2)**, 417-440.

- Yuen,s &Yaoyuneyong,G & Johnson,E . (2011). Augmented Reality:An overview and five direc –tions for Arin education. **Journal of Educational Technology Development and Exchang, 4(1),** 119-140

الملاحق:

الملحق (1) – الاستبانة:

(تحكيم أداة استبانة)

جامعة دمشق

كلية التربية

قسم المناهج وطرائق التدريس

–الأستاذة المحترمة.....، الدرجة العلمية والاختصاص: .....

–الأستاذ المحترم.....، الدرجة العلمية والاختصاص: .....

الموضوع: (تحكيم أداة استبانة)

**** يُرجى التفضل بإعطاء الرأي في الأمور الآتية:**

– صلاحية بنود الاستبانة.

– الصياغة اللغوية، ومدى مناسبتها.

– دلالة العبارة والمقصود منها.

– إضافة أو تبديل أو حذف بعض الكلمات أو العبارات (من حيث مناسبتها).

مع جزيل الشكر والتقدير والاحترام...

ستقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان:

"درجة استخدام برنامج أورازما (Aurasma) في رياض الأطفال والصعوبات التي تحول دون تطبيقه" وتهدف الدراسة إلى:

1. تعرف درجة استخدام برنامج أورازما (Aurasma) في العملية التعليمية.
2. تعرف الصعوبات التي تحدّ من استخدام معلمات رياض الأطفال لبرنامج أورازما (Aurasma)).
3. تعرف أثر المتغيرات التالية: المؤهل العلمي وسنوات الخبرة على استخدام معلمات رياض الأطفال لبرنامج أورازما (Aurasma).

وتحتوي الاستبانة على محورين تتعلق بدرجة استخدام برنامج أورازما (Aurasma) والصعوبات التي تحول دون استخدامه من قبل معلّمات الرياض).

*يمكن تعريف برنامج أورازما (Aurasma):

هو أحد التطبيقات التي تتبع لتقنية الواقع المعزز وهو التكنولوجيا القائمة على إسقاط الأجسام الافتراضية والمعلومات في بيئة المستخدم الحقيقية لتوفير معلومات إضافية أو تكون بمثابة موجه له، على النقيض من الواقع الافتراضي القائم على إسقاط الأجسام الحقيقية في بيئة افتراضية. ويعمل هذا البرامج على تحويل الصورة إلى نماذج حية ثلاثية الأبعاد، مما يعود لفوائد تعليمية كبيرة على الأطفال.

نأمل منكن التعاون وتعبئة الاستبانة.

الجزء الأول– البيانات الشخصية:

- **الاسم (اختياري):** .....
- **المؤهل العلمي:** إجازة جامعية .....، دراسات عليا .....
- **عدد سنوات الخبرة:** 5 سنوات فأقل (....) خمس سنوات فأكثر (....).

الجزء الثاني– الاستبانة:

الرّجاء وضع علامة (√) أما الحقل الذي يمثل رأيك..

محاور الاستبانة	البنود	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جداً
المعارف الأساسية حول البرنامج	1. أستطيع تعريف برنامج أورازما بشكل واضح					
	2. أميز الاستخدامات الدقيقة لبرنامج أورازما					
	3. أستطيع تمييز برنامج أورازما عن غيره					
	4. أستطيع شرح فوائد استخدام برنامج أورازما					
	5. أستطيع شرح أهمية استخدام برنامج أورازما في مرحلة رياض الأطفال					
	6. أستطيع شرح ميزات استخدام برنامج أورازما					
	7. أستطيع شرح صعوبات تطبيق برنامج أورازما					
	8. أستطيع تحديد المواد التعليمية التي تتناسب مع برنامج أورازما					
	9. أستطيع مقارنة برنامج أورازما مع غيره من التطبيقات					
	10. أستطيع تمييز اللوغو الخاص ببرنامج أورازما					
المهارات الأساسية لاستخدام البرنامج	11. أستطيع تحميل برنامج أورازما على الجوال					
	12. أستطيع تحميل برنامج أورازما على الحاسب					
	13. أستطيع إعداد فقرات تعليمية للأطفال وفق برنامج أورازما					
	14. أستطيع تنصيب برنامج أورازما على الحاسب					
	15. أستطيع تنصيب برنامج أورازما على الجوال					
	16. أستطيع تطبيق فقرات تعليمية للأطفال وفق برنامج أورازما					
صعوبات مادية	17. أجد صعوبة في استخدام برنامج أورازما بسبب عدم تشجيع الإدارة بشكل عام على استخدامه					
	18. أجد صعوبة في استخدام برنامج أورازما بسبب خوفي من ردود أفعال الأطفال					
	19. أجد صعوبة في استخدام برنامج أورازما بسبب خوفي من الفشل					
	20. أجد صعوبة في استخدام برنامج أورازما بسبب ضعفي في امتلاك المهارات الأساسية حوله					
صعوب	21. أجد صعوبة في استخدام برنامج أورازما بسبب الجهد الذي يتطلبه إعداد محتوى جذاب للأطفال					

	22. أجد صعوبة في استخدام برنامج أورازما بسبب الحاجة لمزيد من الوقت عند تصميم المحتوى					
	23. أجد صعوبة في استخدام برنامج أورازما بسبب ضيق الوقت المخصص للحصص التعليمية					
	24. أجد صعوبة في استخدام برنامج أورازما بسبب جهل ردود أفعال أولياء الأمور					
	25. أجد صعوبة في استخدام برنامج أورازما بسبب عدم شيوع مفهوم الواقع المعزز					
	26. أجد صعوبة في استخدام برنامج أورازما بسبب عدم وجود خبير في مجال تقنيات التعليم في الروضة					
	27. أجد صعوبة في استخدام برنامج أورازما بسبب الضغط النفسي لكثرة عدد الأطفال					
	28. أجد صعوبة في استخدام برنامج أورازما بسبب صعوبة التعامل مع الأطفال					
	29. أجد صعوبة في استخدام برنامج أورازما بسبب عدم تشجيع الإدارة بشكل عام على استخدامه					
	30.أجد صعوبة في استخدام برنامج أورازما بسبب خوفي من ردود أفعال الأطفال					
	31. أجد صعوبة في استخدام برنامج أورازما بسبب خوفي من الفشل					
	32. أجد صعوبة في استخدام برنامج أورازما بسبب ضعفي في امتلاك المهارات الأساسية حوله					

مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات ذوي الإعاقة السمعية وعلاقته ببعض المتغيرات

أ.د.مها زحلوق** سوسن المللي*

(الإيداع: 13 تشرين الأول 2020، القبول: 2 شباط 2021)

الملخص:

تهدفت الدراسة الحالية الى: تعرف على مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في معهد التربية الخاصة للصم بدمشق ، وعلاقته بمتغيري (المؤهل العلمي وسنوات الخبرة).

تكونت عينة الدراسة من 42 معلمة في معهد التربية الخاصة للصم بدمشق. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي . أظهرت الدراسة النتائج التالية:

1- إن معلمات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية يعانون من مستوى احتراق نفسي بدرجة متوسطة.

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات معلمات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية على مقياس الاحتراق الفنسي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي. والمعلمات اللاتي لديهن مستوى احتراق أعلى على مقياس الاحتراق النفسي ، هن المعلمات اللاتي لديهن المؤهل العلمي الأدنى (ثانوي).

3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات معلمات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية على مقياس الاحتراق النفسي تعزى إلى متغير سنوات لخبرة . والمعلمات اللاتي لديهن مستوى احتراق نفسي أعلى على مقياس الاحتراق النفسي ، هن المعلمات اللاتي ليهن سنوات خبرتهن أقل.

الكلمات المفتاحية: الاحتراق النفسي – الإعاقة السمعية – معلمات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

*طالبة دراسات عليا –اختصاص تربية خاصة (إعاقة سمعية) – كلية التربية – جامعة دمشق.

** أستاذ تربية خاصة قسم التربية الخاصة كلية التربية جامعة دمشق.

Psychological burnout level among hearing disabilities female teachers and its relationship to some variables.

Prof. Maha Zahlouk** **Sawsan Al-Mele***

(Received: 13 October 2020, Accepted: 2 February 2021)

Abstract:

This study aims to:

Identify the levels of burnout among the teachers of deaf children in the special education for deaf students institute in Damascus and its relation to the variants (Academic levels, Years of experience), The sample of the study consisted of 42 female teachers in the special education for deaf students' institute. To achieve the goals of the study, the researcher used Maslache scale for burnout levels. The study showed the following results:

1- The special education teachers of deaf students suffered medium levels of burnout.

2- There is a strong statistically difference between the medians of the special education teachers answers on the the Maslache scale in the variant of Academic level. And the teachers with a lower academic level (Bachelor) scored higher in the Maslache burnout scale as well as suffering from greater levels of burnout.

3-There is a strong statistically difference between the medians of the special education teachers answers on the Maslache scale in the variant Years of experience. And the teachers with lowest number of years of experience scored higher in the Maslache scale as well as suffering from greater levels of burnout.

Key words: Burnout- Hearing Impairment- Special education teachers.

** Professor of Special Education, Department of Special Education, Faculty of Education, University of Damascus.

* A postgraduate student, specializing in special education (hearing impairment), Faculty of Education, Damascus University.

المقدمة:

يزداد الاهتمام في الوقت الحالي بموضوع التربية الخاصة التي تسهم في تقديم الخدمات التعليمية و الاجتماعية و الاقتصادية للأفراد ذوي الاعاقة ، حيث أن هذا الاهتمام يساعد على تحقيق المبادئ المتعلقة بالتعليم للجميع و تساوي الفرص و حقوق الانسان. و لكن مع كل هذا الاهتمام بفئات ذوي الاعاقة الا أن الفئة القائمة على تعليم و تأهيل و تدريب هذه الفئات لم تنل نفس الدرجة من تسليط الضوء و الاهتمام ، و ذلك من حيث الجانب النفسي ، و المشكلات ، و الضغوط النفسية التي يتعرضون لها. و التي في حال لم تعالج قد تشكل معوقات و ضغوطات مختلفة تحول دون قيام الفرد بدوره المطلوب كما يتوقعه هو أو كما يتوقعه الآخرون. و الاحتراق النفسي احدى هذه المعوقات و الضغوطات التي قد تظهر في مجال العمل مع الأفراد ذوي الاعاقة.

ويعد موضوع الاحتراق النفسي من المفاهيم الحديثة في مجال علم النفس نسبيا ، والتي تناولتها العديد من البحوث في مجال علم النفس الاجتماعي والمهني والتي أكدت بمجملها أنها مشاكل مهمة تتعلق بالعمل. ولقد عرفته ماسلاش (maslach 1981) بأنه "حالة من الاجهاد التي تصيب الفرد نتيجة لأعباء العمل والمتطلبات الزائدة والمستمرة على الفرد بما يفوق طاقاته وامكاناته ، وينتج عن هذه الحالة مجموعة من الاعراض النفسية والعقلية والجسدية" (العتيبي ، 2003) . فالاحتراق النفسي يحدث كنتيجة نهائية لضغط العمل والاجهاد. في كل عملية تغيير وتنمية يوجد مجموعة من العوائق التي تعيق هذه العملية وتعد الضغوط النفسية من اهم هذه العوائق ، والتي تؤثر على دافعية الفرد وتعرضه للاستنزاف الداخلي. هذا الاستنزاف هو بمثابة احتراق نفسي يستنفز طاقات الفرد الكامنة. ومن هنا برزت الحاجة الى تسليط الضوء على موضوع الاحتراق النفسي الذي يعد احدى الاثار النفسية الخطيرة على الكوادر البشرية العاملة في المؤسسات بشكل عام والعاملون مع ذوي الإعاقة بشكل خاص ، والتي تؤثر سلبا على الجانب الاجتماعي والصحي والنفسي للافراد الذين يعانون منها والذي يفترض فيهم القيام بعملهم بطرائق تتسم بالفاعلية (الجمالي ، 2003، 31).

وتعد دراسة موضوع الاحتراق وما تمثله من اعراض ونتائج تنعكس على العاملين في مجال الإعاقة ظاهرة تستحق البحث ، كونه ينعكس بالنتيجة على سلوك المحترق نفسيا وتصرفاته وادارته للوصول الى حالة يكون فيها الفرد متزنا نفسيا لا يشعر بأي قلق او توتر ، ويشعر بالراحة اثناء ممارسته لاعماله اليومية ، وتكون نتائج اعماله ايجابية ومثمرة وتنعكس على المصلحة العامة.

1–مشكلة الدراسة:

ان ظاهرة الاحتراق النفسي من المشكلات الرئيسية التي يعاني منها المعلمون العاملون في مراكز ذوي الإعاقة السمعية نتيجة الضغوط النفسية والمهنية التي يتعرضون لها والتي يترتب عليها تراجع في الأداء الوظيفي ، الامر الذي يؤثر في أداء المعلم لواجبه المهني وفي رغبته في العمل. وهذا يؤثر سلبا في حياته النفسية والاجتماعية والمهنية وهو ما تحدث عنه الباحثون في دراساتهم (مقابلة و سلامة ،1993 ؛ Vanhorn 2006؛ Richardson 1994) .

وهذا ما لاحظته الباحثة أيضا من خلال عملها بالتدريب الميداني والعمل في بعض مراكز الإعاقة السمعية حيث يعاني اغلب العاملون من ضغوط نفسية ناتجة عن طبيعة الإعاقة السمعية والطلاب ذوي الإعاقة السمعية ، حيث يحتاج في بعض الأحيان كل طالب الى اهتمام ونمط خاص من الخدمة والتأهيل والتدريب يختلف باختلاف قدراته السمعية والعقلية وهذا الامر يتطلب وضع خطط تربوية فردية غالبا لا تتوفر وعلى المعلم اعدادها وتحضيرها بنفسه وتكييف المنهاج ليتناسب مع المعاق سمعيا مما يؤدي الى بذله المزيد من الجهد.

ان التعامل مع ذوي الإعاقة السمعية لا يتطلب فقط التعليم والتأهيل وانما على الاخصائي مواجه مشكلات سلوكية أخرى قد يعاني منها الطالب ذو الإعاقة السمعية تعيق تعلمه . وتزداد الصعوبة في التغلب عليها بانخفاض قدرات وإمكانات بعض

الطلاب ، وعلى المعلم إيجاد الحلول المناسبة لها كل ذلك يخلق لدى الاخصائي شعورا بالإحباط وضعفا بالانجاز وشعورا بالضغط المهني الشديد والمستمر .

وبسبب هذه التأثيرات السلبية التي قد تؤثر على عمل الاخصائي وعلاقاته داخل المركز وخارجه تحاول هذه الدراسة تسليط الضوء على هذه المشكلة والتي تتلخص بالاجابة على السؤال التالي : ما مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمات العاملين مع ذوي الإعاقة السمعية وعلاقته بالمتغيرات التالية (المؤهل العلمي وسنوات الخبرة).

2-أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة من خلال النقاط التالية:

1- القاء الضوء على ظاهرة الاحتراق النفسي لدى معلمات ذوي الإعاقة السمعية وذلك بسبب مخاطر ظاهرة الاحتراق النفسي واثرها على أدائهن وقدرتهن على القيام بواجباتهن.

2- الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية للحد من ظاهرة الاحتراق النفسي لدى العاملين مع ذوي الإعاقة السمعية بهدف التقليل منها والعمل على إيجاد الحلول لها واثارة اهتمام مديري مراكز التربية الخاصة.

3- كشف ظاهرة الاحتراق النفسي يساعد في التخفيف من اثارها السلبية على العاملين مع ذوي الإعاقة السمعية ويحسن من أدائهم ويساعدهم على التمتع بحالة نفسية مستقرة.

3-أهداف الدراسة:

يهدف البحث الى التعرف :

1- مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات ذوي الإعاقة السمعية في معهد التربية الخاصة للصم.

2- التعرف على الفروق في مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات ذوي الإعاقة السمعية في ضوء متغيرات الدراسة (المؤهل العلمي وسنوات الخبرة).

4-أسئلة الدراسة:

يسعى البحث الى الاجابة على الأسئلة الآتية:

1- ما مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات ذوي الاعاقة السمعية في معهد التربية الخاصة للصم بدمشق.

2- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات اجابات معلمات الطلبة ذوي الاعاقة السمعية على مقياس الاتحتراق النفسي تبعا لمتغيري البحث (المؤهل العلمي – و عدد سنوات الخبرة).

5-فرضيات الدراسة:

سيتم اختبار الفرضيات عند مستوى الدلالة 0.05

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات معلمات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية على مقياس الاحتراق النفسي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي".

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات معلمات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية على مقياس الاحتراق النفسي تعزى إلى متغير سنوات الخبرة".

6-حدود الدراسة:

الحدود البشرية: المعلمات في معهد التربية الخاصة للصم في دمشق.

الحدود الزمانية: قامت الباحثة بتطبيق الدراسة في الفصل الأول للعام الدراسي (2019 -2020)

الحدود المكانية : قامت الباحثة بتطبيق أداة البحث في معهد التربية الخاصة للصم الكائن في باب مصلى بدمشق.

7–مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

الاحتراق النفسي Burnout: انه مجموعة أعراض يمكن أن تحدث لدى الأشخاص الذين يؤدون نوعا من الأعمال التي تقتضي التعامل المباشر مع الناس ، و هو حالة تصيب المهنيين الذين يواجهون معوقات تحول دون قيامهم بمهامهم كاملة ، فتسبب لهم الإحساس بالقصور و العجز عن تأدية العمل بالمستوى المطلوب (Maslach, 1981 ,12) .

ويعرف الاحتراق النفسي اجرائيا :

هو درجة استجابة أفراد العينة على الأداة المستخدمة في الدراسة مقياس ماسلاش و التي تقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها معلمات الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في المقياس بأبعاده الثلاثة .

معلموا التربية الخاصة Special education teachers : هم الأشخاص الذين يعملون مع ذوي الإعاقة و يقدمون لهم الخدمات التعليمية و التدريبية و يضعون الخطط و البرامج الفردية (أبو الفخر ،2006 بتصرف)

التعريف الاجرائي لمعلمات معهد التربية الخاصة للصم : هن المعلمات اللاتي يعلمن الطلاب ذوي الإعاقة السمعية ،و هن معلمات يتقن لغة الإشارة ، ويقمن بترجمة الكلام المنطوق الى لغة الإشارة ، أو معلمات التعليم العام المتخصصات في المواد الاكاديمية ، لديهن مؤهلات علمية هي (ثانوي ،معهد ،جامعة) ولديهن سنوات خبرة تتراوح بين 5 سنوات و 10 سنوات و أكثر.

8–الدراسات السابقة :

8–1:الدراسات العربية :

– دراسة الزيودي (2007) في الأردن :

عنوان الدراسة "**مصادر الضغوط النفسية و الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في محافظة الكرك و علاقتها ببعض المتغيرات** ."

هدفت الدراسة الى التعرف على مستوى الاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي التربية الخاصة في الاردن، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام مقياس ماسلاش . و لقد أظهرت النتائج وجود احتراق نفسي لدى المعلمين و المعلمات بدرجة متوسطة و أظهرت النتائج ارتفاع مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين مقارنة بالمعلمات ، و عدم وجود أثر لمتغير المؤهل العلمي على مستوى الاحتراق النفسي ،أما لمتغير الخبرة فقد تبين أن المعلمين ذوي مستويات الخبرة القليلة يتعرضون لمستوى أعلى من الاحتراق النفسي .(الزيودي :2007)

_ دراسة الزهراني (2008) ، في السعودية :

عنوان الدراسة : "**الاحتراق النفسي و علاقته ببعض سمات الشخصية لدى العاملات مع ذوي الاحتياجات الخاصة** ".

هدفت الدراسة الى التعرف على طبيعة العلاقة بين الاحتراق النفسي و بعض سمات الشخصية (الثبات الانفعالي ، الاجتماعية ، السيطرة ، المسؤولية) . و معرفة اذا كان هناك فروق ذات دلالة في متوسطات درجات الاحتراق النفسي نتيجة لاختلاف (سنوات الخبرة – الحالة الاجتماعية – المؤهل العلمي). شملت العينة (150) عاملة ، واستخدم في الدراسة مقياس ماسلاش . وأظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين الاحتراق النفسي و بعض سمات الشخصية . و فروقا ذات دلالة بين متوسطات الاحتراق النفسي تعزى الى تباين سنوات الخبرة . و فروقا في متوسطات الاحتراق النفسي مع ذوي الاحتياجات الخاصة نتيجة لاختلاف العمر . و فروقا في درجات الاحتراق النفسي لدى العاملات مع ذوي الاحتياجات الخاصة نتيجة لاختلاف المؤهل العلمي .

8_2 الدراسات الأجنبية :

دراسة بلاتسيدو ، أجاليوتيس (2008) (Platsidou, & Agaliotis , 2008) في اليونان

عنوان الدراسة (الاحتراق النفسي و الرضا المهني و علاقته بمصادر التوتر لدى معلمي التربية الخاصة في اليونان – 2008)

(Burnout , Job satisfaction and instructional assignment–related sources of stress in Greek special education teachers)

هدفت الدراسة الى التعرف على مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في اليونان و العلاقة بين الاحتراق النفسي و الرضا المهني لديهم. ضمنت عينة الدراسة (127) معلما و معلمة من معلمي التربية الخاصة في المرحلة الابتدائية . استخدم الباحثان مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي في تحليل مظاهر الاحتراق لدى أفراد العينة. توصلت الدراسة الى وجود مستوى منخفض للاحتراق النفسي لدى أفراد العينة ووجود علاقة سلبية و دالة احصائيا بين مستوى الاحتراق النفسي و الرضا المهني ، و عدم وجود علاقة دالة احصائيا بين الاحتراق النفسي و متغيري الخبرة التدريسية و الجنس.

–دراسة ساري (2004) Sari في تركيا

عنوان الدراسة :" دراسة العوامل المؤثرة في الاحتراق النفسي و عدم الرضا المهني لدى الإداريين و المعلمين في المدارس الخاصة" .

An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school head teachers , and the factors effecting their burnout and job satisfaction

هدفت الدراسة الى تحديد العوامل المؤثرة في ظهور الاحتراق النفسي و عدم الرضا المهني لدى عينة الدراسة و ضمت (295) من معلمي و مشرفي التربية الخاصة في عينة من مدارس التربية الخاصة في تركيا. و استخدمت هذه الدراسة مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي : و قد أشارت النتائج الى وجود مستويات متوسطة من الاحتراق النفسي في بعدي تبلد المشاعر و نقص الشعور بالانجاز ، و كما توصلت الى وجود فروق دالة احصائيا في بعدي الاجهاد الانفعالي و نقص الشعور بالانجاز لصالح الذكور ، بينما كانت الفروق في تبلد الشعور لصالح الإناث ، كما توصلت النتائج الى وجود فروق دالة احصائيا في بعدي الاجهاد الانفعالي و تبلد المشاعر لصالح المعلمين الأكثر خبرة في التدريس بينما كانت الفروق في بعد نقص الشعور بالإنجاز لصالح المعلمين الأقل خبرة في التدريس.

تعقيب على الدراسات السابقة :

يتضح من خلال مراجعة الدراسات السابقة الاهتمام بمشكلة الاحتراق النفسي لدى العاملين مع ذوي الإعاقة . و التعرف على مستويات الاحتراق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات. بعض الدراسات تناولت هذا الموضوع و علاقته ببعض السمات الشخصية ، و دراسات بحثت في مصادر الضغوط النفسية و مصادر التوتر و أثر ذلك على مستويات الاحتراق النفسي . كل الدراسات السابقة طبقت مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي على العاملين و العاملات مع الأشخاص ذوي الإعاقة، وما يميز الدراسة الحالية أنها طبقت مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي في البيئة السورية على العاملات مع ذوي الإعاقة السمعية و هو الذي لم تتناوله الدراسات السايقة _ في حدود علم الباحثة _ و درست علاقته بمتغيري (المؤهل العلمي، و عدد سنوات الخبرة) لما لهما من أثر على الاحتراق النفسي.

9–الأسس النظرية للبحث :

9–1:الاحتراق النفسي مراحله و أسبابه: يشير مصطلح الاحتراق النفسي الى حالة من الانهاك أو الاستنزاف البدني و الانفعالي نتيجة التعرض المستمر لضغوط عالية و " يطلق مصطلح الاحتراق بصفة خاصة على الأفراد الذين ينهكون أنفسهم في العمل أو يصلون الى مستوى عال من الاجهاد حتى يأخذ الضغط والتوتر منهم كل مأخذ " (الخطيب ، 2007 ، 9) و يتمثل الاحتراق النفسي في مجموعة من المظاهر السلبية منها على سبيل المثال التعب ، و الإرهاق ، و الشعور بالعجز،

فقدان الاهتمام بالآخرين ، فقدان الاهتمام بالعمل ، السخرية من الآخرين ، الكآبة ، الشك في قيمة الحياة و العلاقات الاجتماعية ، والسلبية في مفهوم الذات ، ولا يختلف اثنان على أن هذه المظاهر تساهم بشكل أو آخر في نوعية أداء الفرد في عمله .

و نظراً لم لهذه الظاهرة من آثار سلبية على القوى البشرية ، فقد ازدادت في الآونة الأخيرة البحوث التي تتناول هذه الظاهرة لبيان أسبابها و كيفية تفاديها خاصة بعد أن لوحظ أن عددا كبيرا من العاملين يتركون مهنهم و يتجهون الى ممارسة أعمال أخرى .

9-2:مراحل الاحتراق النفسي:

أشار الربدي (2013) إلى أن عملية الاحتراق النفسي تمر بأربعة مراحل:

مرحلة الاستغراق : وفيها يكون مستوى الرضى عن العمل مرتفعا ،وتشمل حالة من الاستثارة والسرور ، وعندما يحدث عدم اتساق بين ماهو متوقع عن العمل ، وبين ما يحدث فعليا فان هذا ما يؤدي الى الاحتراق النفسي.

مرحلة الكساد: وفيها ينخفض مستوى الرضى عن العمل تدريجيا، وتقل الكفاءة ، وينخفض مستوى الاداء في العمل ، وتنحفض الاستثارة التي كانت في المرحلة الاولى ، ويشعر الفرد فيها باعتلال الصحة النفسية ، وينتقل اهتمام الفرد من العمل الى مظاهر الحياة الاخرى مثل الاتصالات الاجتماعية ، والهوايات ، وممارسة انشطة معينة لشغل اوقات الفراغ.

مرحلة الانفصال: وفيها يدرك الفرد ما يحدث، ويبدأ بالانسحاب النفسي، ويرتفع لديه بذلك مستوى الاجهاد النفسي، ويصل الفرد الى الانهاك المزمن، واعتلال الصحة البدنية والنفسية.

مرحلة الاتصال: وتعتبر هذه المرحلة اقسى مرحلة في سلسلة الاحتراق النفسي ، وفيها تزداد الاعراض البدنية والنفسية والسلوكية سوءا وخطرا ، حيث يختل تفكير الفرد نتيجة ارتياب وشكوك الذات، ويصل بذلك الفرد الى مرحلة التدمير، ويصبح الفرد في تفكير مستمر لترك العمل او حتى التفكير بالانتحار.

9-3:أسباب الاحتراق النفسي: وتتلخص أسباب الاحتراق النفسي في مجموعة من الأسباب الخارجية و مجموعة من الأسباب الداخلية (الشخصية)

1-**أسباب خارجية مرتبطة بالعمل:** حيث ترتبط بوجود ظروف سلبية في تنظيم العمل او غياب الظروف الايجابية في مكان العمل مثل الطلب المستمر والملح للخدمة والرعاية بالنسبة للاشخاص الذين يعانون من الامراض الشديدة والمزمنة مثل المصابين بامراض عقلية والمسنين وذوي الاحتياجات الخاصة، حيث ان هذا الالحاح في طلب الخدمة يخلق حالة من الضغط المستمر والذي يؤدي بدوره الى الاجهاد يضاف الى ذلك سوء تنظيم العمل وتوزيع الادوار والصراعات التي تحدث على اخذ الدور الريادي داخل العمل وفقدان الدعم والمكافئة من قبل الادارة.

2-**اسباب داخلية مرتبطة بالشخصية:** تتعلق هذه الاسباب بشخصية الفرد من حيث ضعف الشخصية وعدم القدرة على استخدام استراتيجيات تكيف متناسبة مع ما يتعرض له من ضغوط ، كما ان المهنيين الشباب يتعرضون بصفة خاصة للاجهاد المزمن والذي ينتج عن حداثتهم في المهنة اضافة الى ما قد يحملونه من افكار نظرية ومثالية عن طبيعة العمل. ومن بين الاسباب التي تتتعلق بالشخصية ايضا هي عدم وجود شبكة علاقات عاطفية واجتماعية مناسبة لدى المهنيين الذين يعانون من الاحتراق النفسي. كما ان سمات الشخصية من الممكن ان تكون من اسباب الاحتراق النفسي (grebot ,2008 ,p.20).

9-4: مستويات الاحتراق النفسي :

أشار سبانيول (Spaniol, 1979) الى أن الاحتراق النفسي مشاعر ارتبطت بروتين العمل ، و قد حدد له ثلاث مستويات هي :

1– احتراق نفسي متعادل : و ينتج عن نوبات قصيرة من التعب، و القلق، و الإحباط، و التهيج .
2– احتراق نفسي متوسط : و ينتج عن الأعراض السابقة نفسها ، و لكنها تستمر لمدة أسبوعين على الأقل .
3– احتراق نفسي شديد : و ينتج عن أعراض جسمية ، مثل القرحة ، و آلام الظهر المزمنة ، و نوبات الصداع الشديدة و ليس غريبا أن يشعر العاملون بمشاعر احتراق نفسي معتدلة ومتوسطة من حين لآخر ، و لكن عندما تلح هذه المشاعر و تظهر في شكل أمراض جسمية و نفسية مزمنة عندئذ يصبح الاحتراق مشكلة خطيرة (بدران ، 1997 ،58) .

9–5:الإعاقة السمعية : يشير مصطلح الاعاقة السمعية الى مستويات متفاوته الشده بدءا من الضعف في السمع و حتى الصمم التام ،و قد تكون الاعاقة حصلت في سن مبكرة او منذ الولادة وقد تكون متأخرة حدثت في سن ما بعد تكون اللغة وقد يكون الصمم توصيليا وقد يكون عصبيا حسيا . (الخطيب 2005) .

امام هذا التنوع يتعذر اعطاء تعريف شامل وكامل ، ولكن يمكن القول ان "الاعاقة السمعية هي الاعاقة التي تحول دون تمكن الفرد من استخدام سمعه لاغراض الحياة العادية ، او ان الاعاقة السمعية تحد من القدرة على التواصل السمعي – اللفظي انما تحكمه مجموعة من العوامل والمؤثرات مثل السن الذي حدثت بها الاعاقة وشدة الاعاقة ونوع الاضطراب الذي ادى الى الاعاقة ، ومدى القدرة على الاستفادة من الادوات التعويضية للسمع والخدمات التأهيلية ، والعوامل الاسرية والقدرات الفردية وما الى ذلك .. من العوامل المباشرة وغير المباشرة التي تجعل المعوقين سمعيا يختلفون عن بعضهم باختلاف العوامل المذكورة" .(ابو الفخر ،2006 ،ص) .

وتعرف الإعاقة السمعية بشكل عام: بانها حرمان الطفل من حاسة السمع الى درجة تجعل الكلام المنطوق ثقيل السمع مع او بدون سماعات وتشمل الإعاقة السمعية الأطفال الصم وضعاف السمع. أما الطفل الأصم (deaf child) فهو الطفل الذي فقد قدرته على السمع ونتيجة لذلك لم يستطع اكتساب اللغة بشكل طبيعي بحيث لا تصبح لديه القدرة على الكلام وفهم اللغة. والطفل ضعيف السمع (hard of hearing) فهو الطفل الذي فقد جزءا من قدرته على السمع بعد ان تكونت عنده مهارة الكلام والقدرة على فهم اللغة وحافظ على قدرته على الكلام ، وقد يحتاج هذا الطفل الى وسائل سمعية معينة .(عبيد ، 2007).

10–مجتمع الدراسة و العينة :

طبقت الدراسة الحالية في العام الدراسي 2019 في معهد التربية الخاصة للصم بدمشق. و المعهد تابع لوزارة الشؤون الاجتماعية والعمل .و تكون أفراد المجتمع الأصلي للبحث من المعلمين والمعلمات في المعهد. يتألف العدد الكلي من(48) معلما و معلمة ، عدد المعلمين (6) و عدد المعلمات (42) معلمة المؤهلات العلمية لديهن (ثانوي ، معهد ، جامعة) . يسمح للمعلمات اللاتي حصلن على الشهادة الثانوية و يتقن لغة الإشارة العمل في المعهد كمساعدات لباقي المعلمات اللاتي لديهن المؤهل الجامعي ولا يتقن لغة الإشارة .يعلمن معا في صفوف الأطفال المعاقين سمعيا في المعهد . تم تطبيق المقياس على المعلمات البالغ عددهن (42) معلمة وشاركت جميع المعلمات في الإجابة على أسئلة المقياس أداة الدراسة.

10–1:متغيرات الدراسة :

- المتغير التابع الرئيس هو قيمة الاحتراق النفسي الكلي ، وله متغيرات تابعة فرعية تتعلق بأبعاد المقياس : الاجهاد الانفعالي ، و تبلد المشاعر ، والشعور بالانجاز الشخصي .
- و تبين الجداول التالية المتغيرات المستقلة المتعلقة بأفراد عينة البحث .
- المتغير المستقل المؤهل العلمي :

الجدول رقم (1) :توزع أفراد عينة البحث حسب المتغير المستقل المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
ثانوي	14	%33
معهد	11	%26
جامعي	17	%41
المجموع	42	%100

المتغير المستقل سنوات الخبرة:

الجدول رقم (2): توزع افراد عينة البحث حسب المتغير المستقل سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	النسبة
1–اقل من 5 سنوات	11	%26
2– من 5 سنوات الى 10 سنوات	19	%45
3– اكثر من 10 سنوات	12	%29
المجموع	42	%100

11–أداة الدراسة :_بغرض تحقيق أهداف الدراسة استخدمت الصورة المعربة من مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي (Maslach Burnout Inventory) الذي طور من قبل كريستينا ماسلاش وسوزان جاكسون (Maslach and Jackson 1981) . المقياس في نسخته الأصلية يقيس الاحتراق النفسي لدى العاملين في مجال الخدمات الانسانية والاجتماعية وظهرت له عدة نسخ تخصصية بحسب مجال تطبيقه . النسخة المعتمدة في هذه الدراسة هي النسخة المتعلقة بالعاملين في مجال التعليم (MBI Educators Survey –MBI–ES) . قام عدد من الباحثين بتعريب هذا المقياس ليتلائم مع البيئة العربية وأخضعوا المقياس لاجراءات التحقق من الثبات والمصداقية وتم نشر المقياس المعرب على الانترنت . يبين الملحق (1) تفاصيل المقياس المعرب الذي استخدم في الدراسة الحالية وكيفية التعامل معه.

11–1:الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة : مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي النسخة العربية

يعد مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي (ماسلاش وجاكسون 1986) الأكثر استخداما في الدراسات الأجنبية (بصوره الانكليزية والاسبانية ولغات أخرى عديدة) والدراسات العربية (البخيت ، عمر ، الحسن 2010). واستخدم المقياس على وجه الخصوص في دراسات الاحتراق النفسي المتعلقة بمعلمي التربية الخاصة . وقد جرى ترجمة وتكييف الصورة الأصلية للمقياس من اللغة الانكليزية إلى اللغة العربية في عدة بلاد عربية .

–صدق مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي وثباته:

– **صدق المقياس:** يقصد بالصدق الفحص المنهجي لمحتوى الأداة، ويشير إلى ما إذا كان الاختبار يقيس ما أعدّ لقياسه، أو ما أردنا نحن أن نقيسه (مخائيل، 2006، 255)، وتمت دراسة الصدق من خلال:

- **صدق المحتوى:** عُرِضَ المقياس –في صورته الأولية المؤلفة من (22) عبارة– على مجموعة من السادة المحكمين، بهدف التأكد من صلاحيته علمياً وتمثيله للغرض الذي وضع من أجله، والاستفادة من ملاحظاتهم ومقترحاتهم، وقد تركزت ملاحظاتهم على تعديل صياغة بعض العبارات لتصبح أكثر وضوحاً، واستبدال بعض المفردات البعيدة عن ثقافة البيئة المحلية بأخرى أكثر ملاءمةً، إلى أن ظهر المقياس بشكله النهائي مؤلفاً من (22) عبارة، موزعة على ثلاثة أبعاد (بُعد الاجهاد الانفعالي (9) عبارات، بُعد تبلد المشاعر (5) عبارات، بُعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي (8) عبارات).
- **الصدق البنيوي:** قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مؤلفة من (15) معلمةً من معلمات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية من خارج حدود عينة البحث الأساسية، وتم التحقق من الصدق البنيوي للمقياس من خلال:

أ– **حساب ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه:** والجدول (1) يوضح معاملات الارتباط الناتجة:

الجدول رقم (3): معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه

بُعد الاجهاد الانفعالي		بُعد تبلد المشاعر		بُعد نقص الشعور بالإنجاز	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.834**	**5**	0.672**	**4**	0.762**
2	0.719**	**10**	0.791**	**7**	0.751**
3	0.636**	**11**	0.839**	**9**	0.827**
6	0.844**	**15**	0.652**	**12**	0.659**
8	0.816**	**22**	0.764**	**17**	0.822**
13	0.779**			**18**	0.806**
14	0.719**			**19**	0.764**
16	0.694**			**21**	0.664**
20	0.795**				

**** دال عند مستوى الدلالة (0.01)**

يتبيّن من خلال الجدول (1) أنَّ معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه تراوحت ما بين (0.636– 0.844) وهي معاملات ارتباط مقبولة ودالة إحصائياً عند (0.01) مما يدل على أن كل عبارة من عبارات المقياس متسقة مع البعد الذي تنتمي إليه.

ب– **حساب ارتباط الأبعاد الفرعية للمقياس مع بعضها ومع الدرجة الكلية للمقياس:** والجدول (2) يوضح قيم معاملات الارتباط الناتجة:

الجدول رقم (4) معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية للمقياس مع بعضها ومع الدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد الفرعية	الاجهاد الانفعالي	تبلد المشاعر	نقص الشعور بالإنجاز الشخصي	الدرجة الكلية
الاجهاد الانفعالي	**1**	765**.0	0.831**	0.852**
تبلد المشاعر		**1**	0.734**	0.834**
نقص الشعور بالإنجاز الشخصي			**1**	0.746**
الدرجة الكلية				1

**** دال عند مستوى الدلالة (0.01)**

يتبيّن من خلال الجدول (2) أن معاملات ارتباط الأبعاد مع بعضها ومع الدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، وبالتالي فإن المقياس يتصف بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، مما يدل على صدقه البنيوي.

ثبات المقياس: قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقتي:

- **ألفا كرونباخ:** تم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ لدرجات العينة الاستطلاعية على مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي، والجدول (5) يوضح معاملات الثبات بهذه الطريقة.
- **التجزئة النصفية:** كذلك تم حساب معاملات ثبات التجزئة النصفية لدرجات العينة الاستطلاعية على مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي، كما هو مبين في الجدول (5):

الجدول رقم (5): قيم معاملات الثبات بطريقتي (ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية)، وذلك بالنسبة لمحاور المقياس والدرجة الكلية

الأبعاد الفرعية	عدد البنود	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
الاجهاد الانفعالي	9	0.885	0.916
تبلد المشاعر	5	0.805	0.834
نقص الشعور بالإنجاز الشخصي	8	0.851	0.869
الدرجة الكلية	22	0.949	0.952

يُلاحظ من الجدول السابق أن المقياس يتصف بمعاملات ثبات جيدة حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ ما بين (0.805–0.949)، وتراوحت بطريقة التجزئة النصفية ما بين (0.834–0.952) وجميعها قيم عالية إحصائياً، وتشير إلى ثبات المقياس، وبذلك يصبح المقياس جاهزاً للتطبيق على عينة البحث الأساسية.

النتائج و مناقشة فرضيات البحث :

السؤال الأول: ما مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في معهد التربية الخاصة للصم؟

لتعرف مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، تم حساب المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة البحث على مقياس (الاحتراق النفسي)، ثم حساب الحد الأعلى لمستوى الاحتراق النفسي لدى أفراد العينة من خلال القانون: (الحد الأعلى لمستوى الاحتراق النفسي = المتوسط الحسابي+ الانحراف المعياري)، ثم حساب الحد الأدنى لمستوى الاحتراق النفسي من خلال القانون: (الحد الأدنى لمستوى الاحتراق النفسي = المتوسط الحسابي– الانحراف المعياري) وكانت النتائج كما يبين الجدول التالي:

الجدول رقم (6): مستوى الاحتراق النفسي والقيم الموافقة له

المستوى	القيمة المعطاة للمستوى	فئات قيم المتوسط الحسابي لكل مستوى
مرتفع	3	78.939 فأكثر
متوسط	2	78.938-47.442
منخفض	1	47.441 فأقل

وبناء على الجدول السابق توزعت إجابات أفراد العينة على مقياس الاحتراق النفسي كما يلي:

الجدول رقم (7): توزع إجابات أفراد العينة على مقياس الاحتراق النفسي وتكراراتها ونسبها المئوية

عدد أفراد العينة	مستوى الاحتراق النفسي بدرجة مرتفعة		مستوى الاحتراق النفسي بدرجة متوسطة		مستوى الاحتراق النفسي بدرجة منخفضة	
42	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
	8	%19	27	%64	7	%17

يلاحظ من الجدول السابق أن مستوى الاحتراق النفسي لدى أفراد عينة البحث جاء بدرجة متوسطة، وبنسبة مئوية بلغت (64%) من مجموع أفراد العينة.

التفسير: لقد بينت نتائج الدراسة ان المعلمات ذوي الإعاقة السمعية يعانون من مستوى احتراق النفسي بدرجة متوسطة وذلك بسبب طبيعة العمل مع الطلاب ذوي الإعاقة السمعية والذي لا يتطلب فقط التعليم والتأهيل وانما أيضا مواجهة مشكلات سلوكية يعاني منها ذوي الإعاقة السمعية ، وعلى المعلم إيجاد الحلول المناسبة لها . كل ذلك يشكل عليهن ضغوطا نفسية ويؤدي الى معاناتهن من الاحتراق النفسي .

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الزيودي (2007) ونتائج دراسة ساري (2004) بوجود احتراق نفسي بدرجة متوسطة لدى معلمي التربية الخاصة.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة بلاتسيود (2008) حيث توصلت هذه الدراسة الى وجود مستوى منخفض للاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي التربية الخاصة.

مناقشة الفرضية الأولى: وتنص هذه الفرضية على أنه "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات معلمات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية على مقياس الاحتراق النفسي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي**".

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات معلمات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية على مقياس الاحتراق النفسي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، واستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، كما يوضح ذلك الجدول (8):

الجدول رقم(8): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجات معلمات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية على مقياس الاحتراق النفسي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي

الأبعاد	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية
الإجهاد الانفعالي	ثانوية وما دون	14	35.29	7.353	بين المجموعات	1366.483	2	683.241	15.084	.000
	معهد	11	26.82	6.600	داخل المجموعات	1766.494	39	45.295		
	إجازة جامعية	17	22.00	6.265	المجموع	3132.976	41			
تبلد المشاعر	ثانوية وما دون	14	13.43	4.363	بين المجموعات	258.912	2	129.456	8.623	.001
	معهد	11	9.73	4.197	داخل المجموعات	585.493	39	15.013		
	إجازة جامعية	17	7.65	3.181	المجموع	844.405	41			
الشعور بالإنجاز	ثانوية وما دون	14	29.36	7.909	بين المجموعات	346.038	2	173.019	5.144	.010
	معهد	11	24.27	3.952	داخل المجموعات	1311.867	39	33.638		
	إجازة جامعية	17	22.82	4.626	المجموع	1657.905	41			
الدرجة الكلية	ثانوية وما دون	14	78.07	13.217	بين المجموعات	5115.676	2	2557.838	19.743	.000
	معهد	11	60.82	12.416	داخل المجموعات	5052.800	39	129.559		
	إجازة جامعية	17	52.47	8.804	المجموع	10168.476	41			

يبين الجدول السابق أن قيمة (F) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية كما يلي: (15.084، 8.623، 5.144، 19.743) عند القيم الاحتمالية (0.000، 0.001، 0.010، 0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة أي: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات معلمات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية على مقياس الاحتراق النفسي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي**، وللكشف عن اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم (9): نتائج اختبار Scheffe للمقارنات المتعددة لتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات إجابات معلمات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية على مقياس الاحتراق النفسي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي

أبعاد المقياس	متغير المؤهل العلمي	مستويات المتغير	الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
الإجهاد الانفعالي	ثانوية وما دون	معهد	8.468*	2.712	.013
		إجازة جامعية	13.286*	2.429	.000
تبلد المشاعر	ثانوية وما دون	إجازة جامعية	5.782*	1.398	.001
الشعور بالإنجاز	ثانوية وما دون	إجازة جامعية	6.534*	2.093	.013
الدرجة الكلية	ثانوية وما دون	معهد	17.253*	4.586	.002
		إجازة جامعية	25.601*	4.108	.000

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات معلمات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية على مقياس الاحتراق النفسي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، وذلك بين:

- المعلمات حملة شهادة (ثانوية وما دون)، والمعلمات حملة شهادة (معهد) لصالح المعلمات حملة شهادة (ثانوية وما دون) ذوات المتوسط الحسابي الأكبر وذلك في بعد (الإجهاد الانفعالي) والدرجة الكلية.
- المعلمات حملة شهادة (ثانوية وما دون)، والمعلمات حملة شهادة (إجازة جامعية) لصالح المعلمات حملة شهادة (ثانوية وما دون) ذوات المتوسط الحسابي الأكبر وذلك في جميع أبعاد المقياس والدرجة الكلية.

التفسير:يتبين لنا من نتائج هذه الفرضية أن المعلمات اللاتي يحملن الشهادة الثانوية هن أكثر احتراقا لأنهن يفتقدن الى الخبرات اللازمة لمهنة التدريس والتي تتطلب تحضير الدروس واعدادها واستخدام أساليب متعددة وتتقنيات ووسائل مناسبة لكل مادة والتي تتلقاها المعلمات اللاتي يحملن المؤهل العلمي (المعهد والجامعة) اثناء دراستهم.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الزيودي (2007) حيث انها لم تجد اثر لمتغير المؤهل العلمي على مستوى الاحتراق النفسي. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الزهراوي (2008) بوجود اثر لمتغير المؤهل العلمي . ونتائج الدراسة الحالية التي اسفرت عن وجود اثر لمتغير المؤهل العلمي لصالح معلمات المؤهل العلمي (الثانوي) حيث كن أكثر احتراقا من باقي المعلمات.

مناقشة الفرضية الثانية: وتنص هذه الفرضية على أنه "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات معلمات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية على مقياس الاحتراق النفسي تعزى إلى متغير سنوات الخبرة**".

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات معلمات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية على مقياس الاحتراق النفسي تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، وتم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، كما يوضح ذلك الجدول (10):

الجدول رقم (10): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات إجابات معلمات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية على مقياس الاحتراق النفسي تعزى إلى متغير سنوات الخبرة

الأبعاد	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية
الإجهاد الانفعالي	أقل من 5	11	36.82	5.326	بين المجموعات	1463.792	2	731.896	17.101	.000
	10-5	19	26.58	4.799	داخل المجموعات	1669.185	39	42.800		
	10 فأكثر	12	21.08	9.395	المجموع	3132.976	41			
تبلد المشاعر	أقل من 5	11	14.18	4.513	بين المجموعات	301.084	2	150.542	10.806	.000
	10-5	19	9.74	2.884	داخل المجموعات	543.321	39	13.931		
	10 فأكثر	12	7.00	4.156	المجموع	844.405	41			
الشعور بالإنجاز	أقل من 5	11	30.27	3.901	بين المجموعات	394.736	2	197.368	6.094	.005
	10-5	19	24.53	5.274	داخل المجموعات	1263.169	39	32.389		
	10 فأكثر	12	22.25	7.448	المجموع	1657.905	41			
الدرجة الكلية	أقل من 5	11	81.27	9.414	بين المجموعات	5685.101	2	2842.551	24.727	.000
	10-5	19	60.84	9.558	داخل المجموعات	4483.375	39	114.958		
	10 فأكثر	12	50.33	13.323	المجموع	10168.476	41			

يبين الجدول السابق أن قيمة (F) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية كما يلي: (17.101، 10.806، 6.094، 24.727) عند القيم الاحتمالية (0.000، 0.000، 0.005، 0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة أي: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات معلمات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية على مقياس الاحتراق النفسي تعزى إلى متغير سنوات الخبرة**، وللكشف عن اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم (11): نتائج اختبار Scheffe للمقارنات المتعددة لتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات إجابات معلمات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية على مقياس الاحتراق النفسي تعزى إلى متغير سنوات الخبرة

أبعاد المقياس	متغير سنوات الخبرة	مستويات المتغير	الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
الإجهاد الانفعالي	أقل من 5 سنوات	5–10	10.239*	2.479	.001
		10 فأكثر	15.735*	2.731	.000
تبلد المشاعر	أقل من 5 سنوات	5–10	4.445*	1.414	.012
		10 فأكثر	7.182*	1.558	.000
الشعور بالإنجاز	أقل من 5 سنوات	5–10	5.746*	2.156	.038
		10 فأكثر	8.023*	2.376	.007
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	5–10	20.431*	4.062	.000
		10 فأكثر	30.939*	4.476	.000

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات معلمات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية على مقياس الاحتراق النفسي تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، وذلك بين:

- المعلمات ذوات الخبرة (أقل من 5 سنوات)، والمعلمات ذوات الخبرة (5–10سنوات) لصالح المعلمات ذوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) ذوات المتوسط الحسابي الأكبر وذلك في جميع أبعاد المقياس والدرجة الكلية.
- المعلمات ذوات الخبرة (أقل من 5 سنوات)، والمعلمات ذوات الخبرة (10سنوات فأكثر) لصالح المعلمات ذوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) ذوات المتوسط الحسابي الأكبر وذلك في جميع أبعاد المقياس والدرجة الكلية.

التفسير: يتبين لنا من نتائج هذه الفرضية ان المعلمات ذوات عدد سنوات التدريس الأقل هن اكثر احتراقا ، وذلك بسبب حاجتهن الى الخبرة في التدريس وفي التعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة السمعية ، والتي تتشكل لدى المعلم من خلال تعامله الطويل مع الطلاب ، واجتيازه العقبات التي تواجهه اثناء عمله وايجاده الحلول لها مع الوقت. والتمكن من استخدام استراتيجيات التعليم واختيار الفعال والمناسب منها مع الطلاب.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الزيودي (2007) ، ونتائج دراسة الزهراوي (2008) حيث بينت كلتا الدراستين وجود اثر لعدد سنوات الخبرة. وهذا ما كشفته أيضا الدراسة الحالية على ان المعلمات ذوات الخبرة القليلة يتعرضن لمستوى اعلى من الاحتراق النفسي.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة بلاتسيود واغلاسويس (2008) حيث لم تجد هذه الدراسة اثرا لمتغير الخبرة التدريسية . ولقد استهدفت هذه الدراسة معلمي ومشرفي التربية الخاصة (الذكور والاناث) ، بينما استهدفت الدراسة الحالية المعلمات اللاتي يدرسن في معهد التربية الخاصة للصم .

التوصيات و المقترحات :

1- الاهتمام بالاعداد المسبق و الجيد لمعلمي التربية الخاصة بشكل عام و معلمي الإعاقة السمعية بشكل خاص .

2- اجراء المزيد من الدراسات للتعرف على الأسباب التي تؤدي الى الشعور بالضغوط النفسية و الاحتراق النفسي للعاملين مع ذوي الإعاقة السمعية لما له من آثار سلبية في العملية التربوية .

3-تحسين العملية التدريسية من خلال عقد الدورات التدريبة اللازمة لكيفية التعامل مع ذوي الإعاقة السمعية ، و توفير الخدمات و الوسائل المساعدة التي قد تساعد المعلم على أداء دوره بشكل أفضل .

4–العمل على تحسين الظروف المعيشية للمعلمين و تفعيل نظام الحوافز المادية .

5– توجيه اهتمام الإداريين و المعنيين في مجال الإعاقة السمعية نحو اعداد برامج تربوية و ارشادية و توجيهية لخفض مستوى الضغوط لدى معلمي ذوي الإعاقة السمعية .

المراجع:

أ– المراجع العربية

1–أبو الفخر ، غسان (2006) . التربية الخاصة بالطفل ، منشورات جامعة دمشق ، كلية التربية ، مطبعة الداودي ، الطبعة الثانية.

2–البخيت ، صلاح الدين . عمر ، محمد التيجاني . الحسن ،زينب (2010) الخصائص السيكومترية للنسختين العربيتين من مقياس ماسلاك ومقياس شرنك للاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة بولاية الخرطوم : دراسة مقارنة . مركز بحوث كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، بحث رقم 325

3–الجمالي ، فوزية عبد الباقي (2003) ."مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة " دراسات عربية في علم النفس ، المجلد 2 ، العدد 1.

4–الخطيب ، محمد جواد (2007) الاحتراق النفسي وعلاقته بمرونة الأنا لدى المعلمين الفلسطينيين بمحافظة غزة .رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الأزهر ، كلية التربية.

5–الخطيب ، جمال (2005) . مقدمة في الإعاقة السمعية . الجامعة الأردنية ، دار الفكر ، الطبعة الثانية ، الأردن 6– الربدي ، سفيان (2013) . مستويات الاحتراق النفسي لدى المرشدين والمرشدات القصيم في ضوء بعض المتغيرات ، مجلة العلوم الإدارية والإنسانية في جامعة المجتمعة ، المجلد (3).

7–الزهراني ، نوال (2008) . الاحتراق النفسي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى العاملات مع ذوي الاحتياجات الخاصة. رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، السعودية

8–الزيوديي ، محمد حمزة (2004). مصادر الضغوط النفسية ة الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في محافظة الكرك و علاقتها ببعض المتغيرات . مجلة جامعة دمشق ، المجلد (23) العدد 2

9–العتيبي ، آدم غازي. (2003). الاحتراق الوظيفي لدى العاملين في القطاع الخاص و علاقته بنمط الشخصية، مجلة العلوم الاجتماعية ، المجلد 31 (2) .

10–بدران ، منى محمد (1997). الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية. رسالة ماجستير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية والنفسية ، جامعة القاهرة ، مصر

11–عبيد ، ماجدة السيد (2009). وقفة مع الإعاقة السمعية ، دار الصفا للنشر الطبعة الأولى ، عمان.

12–عبيد ، ماجدة السيد (2001) . السامعون بأعينهم ، الإعاقة السمعية ط1 عمان ، دار الصفا للنشر والتوزيع.

13–مقابلة ،نصر ؛ سلامة ، كايد .(1993) .دراسة لظاهرة الاحتراق النفسي لدى عينة من المعلمين الأردنيين في ضوء عدد من المتغيرات . مجلة جامعة دمشق ، العدد 9 ، المجلد 33 ، دمشق .

المراجع الأجنبية:

1. Plastisdou , M., & Agaliotis , I. (2008). Burnout, Job satisfaction and instructional assignment-related sources of stress in greek special education teachers. International journal of Disability Development and Education . 55 (1), 61-76.

2. Sari, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school head teachers and teachers , and the factors effecting their burnout and job satisfaction. Educational Studies , 30(3),291-306.
3. Maslach, C., Jackson, S. (1981). The measurement of Experienced Burout. Journal of Occupational Behavior, (2). 99-113.
4. Laugaa, D., Brouchon-Schweitzer M. (2005). L'ajustement au stress professionnel chez les enseignements francais du premier degree **orientation scolaire et professionnel,** 499-519
5. grebot , E. (2008) . Stress et burnout au travail, Paris .EYROLLES edition d'Organaisation
6. Maslach C. (1977) . The Burnout Syndrome in the Day Care Setting. Child Care Quarterly 100-113
7.Richardson , J. (1994). The Relationship between burnout levels and educational supervision methods for secondary teacher's. Dissertation abstract International. Vol(63) , No(8), p.p: 64-87.
8.Vanhorn , J. (2006). Teacher burnout , Utrecht University , Utrecht the Netherlands.

الملاحق:مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي:

- **الاحتراق النفسي**

وردت تعريفات كثيرة لمصطلح الاحتراق النفسي في الأبحاث والدراسات التي تناولت هذه الظاهرة ولكن بالرغم بعض الاختلافات بين هذه التعريفات إلا أن هناك نقاطاً تجمع عليها معظم الباحثين؛ وهي أن الاحتراق النفسي عبارة عن خبرة نفسية سلبية داخلية تتضمن المشاعر والاتجاهات والدوافع وتشمل استجابات سلبية وغير ملائمة نحو الغير ونحو الذات. ومن هذه التعريفات: تعريف كريستينا ماسلاش1982, Cristina Maslach الباحثة في مجال الاحتراق النفسي أنه "حالة من الإنهاك الجسدي والانفعالي والعقلي تظهر على شكل إعياء شديد وشعور بعدم الجدوى وفقدان الأمل وتطور مفهوم ذات سلبي واتجاهات سلبية نحو العمل والحياة والناس". ويتضمن ثلاثة مكونات(السرطاوي، ١٩٩٧:٦٠) هي :

يتكون المقياس في صورته الأصلية من (22) فقرة تتعلق بمشاعر الفرد حول عمله في التعليم وتكرار معاناته بحسب المدة من (معاناة في كل يوم) الى (عدم المعاناة على الاطلاق) . وقد درجت الاستجابة استنادا الى مقياس ليكرت (Likert Scale) من سبع درجات كالتالي :

الدرجة	صفر	1	2	3	4	5	6
نوع المعاناة	لا أعاني مطلقاً	مرات قليلة بالسنة	مرة قليلة بالشهر	مرات قليلة بالشهر	مرة في كل أسبوع	مرات قليلة بالأسبوع	كل يوم

الأبعاد الفرعية الثلاثة للمقياس الأصلي للاحتراق النفسي هي :

أ – بعد الإجهاد الانفعالي Emotional Exhaustion:

يقيس الانهاك الانفعالي الذي يعاني منه الفرد نتيجة الجهد المبذول في تعليم الاطفال ذوي الاعاقة . يتكون من 9 فقرات.

ب– بعد تبلد المشاعر Depersonalization:

ويقيس الشعور السلبي لدى المعلمين نحو طلابهم من الأطفال ذوي الاعاقة ويتكون من 5 فقرات .

ج– بعد الشعور بالانجاز الشخصي Personal Accomplishment:

ويقيس الشعور الايجابي لدى المعلمين تجاه أدائهم في عملهم ويتكون من 8 فقرات . سبب إعتماد هذا المقياس الفرعي بطريقة ايجابية مغايرة للبعدين السلبيين السابقين هو قياس المشاعرالايجابية لدى أفراد العينة والتي تعاكس وتخفف من ظاهرة الاحتراق النفسي . والهدف من ذلك تجنب سيطرة الانطباع السلبي على إجابات عينة أفراد البحث عندما يجيبون على أسئلة المقياس ، وهي طريقة معتمدة في هذا النوع من المقاييس النفسية.

الجدول (6) توزيع أرقام الفقرات ضمن كل بعد من ابعاد مقياس ماسلاش للإحتراق النفسي (راجع الملحق)

البعد	توزيع أرقام الفقرات ضمن البعد	المجموع
بعد الإجهاد الانفعالي	1 ، 2 ، 3 ،6 ، 8 ، 13 ، 14 ، 16 ، 20	9
بعد تبلد المشاعر	5 ، 10 ، 11 ، 15 ، 22	5
بعد نقص الشعور بالانجاز الشخصي	4 ، 7 ، 9 ، 12 ، 17 ، 18 ، 19 ، 21	8
	المجموع	22

مقياس الاحتراق النفسي

المعلمة المحترمة:

يتضمن هذا المقياس مجموعة من الفقرات حول الاحتراق النفسي. ارجو منك قراءة كل فقرة ثم الإجابة عليها بموضوعية بوضع (X) امام الفقرة التي تمثل مستوى اختيارك.

إن معلومات هذه الدراسة لأغراض البحث العلمي ، وسيتم التعامل مع المعلومات التي ستدلي بها بسرية تامة. لذا أرجو ان تعبر إجاباتك تعبيرا سليما عن موقفك. وأرجو عدم ترك أي فقرة دون الإجابة عليها مع الشكر الجزيل.

المؤهل العلمي:

ثانوي ☐ معهد ☐ جامعة ☐

عدد سنوات الخبرة:

أقل من 5 سنوات ☐ من 5 الى 10 سنوات ☐

أكثر من 10 سنوات ☐

صفر	1	2	3	4	5	6
لا أعاني مطلقاً	مرات قليلة بالسنة	مرة قليلة بالشهر	مرات قليلة بالشهر	مرة في كل أسبوع	مرات قليلة بالأسبوع	كل يوم

	العبارة	0	1	2	3	4	5	6
1	أشعر أن عملي يستنفذني انفعاليًا نتيجة عملية التدريس							
2	أشعر أن طاقتي مستنفذة مع نهاية اليوم المدرسي							
3	أشعر بالإنهاك حينما استيقظ في الصباح وأعرف أن علي مواجهة عمل جديد							
4	من السهل معرفة مشاعر طلابي							
5	أشعر أنني أتعامل مع بعض الطلبة وكأنهم أشياء لا بشر							
6	إن التعامل مع الناس طوال يوم العمل يسبب لي الإجهاد							
7	أتعامل بفعالية عالية مع مشاكل طلابي							
8	أشعر بالاحتراق النفسي من عملي							
9	أشعر أن لي تأثيرًا إيجابيًا في حياة كثير من الناس من خلال عملي							
10	أصبحت أكثر قسوة مع الناس نتيجة عملي بالتدريس							
11	أشعر بالإزعاج والقلق لأن مهنتي تزيد من قسوة عواطفي							
12	أشعر بالحيوية والنشاط							
13	أشعر بالإحباط من ممارستي لمهنة التدريس							
14	أشعر أنني أعمل في هذه المهنة بإجهاد كبير							
15	حقيقة لا أهتم بما يحدث مع طلابي من مشاكل							
16	إن العمل بشكل مباشر مع الناس يودي بي إلى ضغوط شديدة							
17	أستطيع بسهولة خلق جو نفسي مريح مع طلابي							
18	أشعر بالسعادة والراحة بعد انتهاء العمل مع طلابي							
19	أنجزت أشياء كثيرة ذات قيمة وأهمية في ممارستي لهذه المهنة							
20	أشعر وكأنني أشرفت على النهاية نتيجة ممارستي لهذه المهنة							
21	أتعامل بكل هدوء مع المشاكل الانفعالية والعاطفية في أثناء ممارستي لهذه المهنة							
22	أشعر أن الطلبة يلومونني عن بعض مشاكلهم							

واقع المهارات التقنية لدى معلمي التعليم الأساسي في استخدام الصور التعليمية

د. أحمد المحمد*

(الإيداع:10 تشرين الثاني 2020، القبول: 3 شباط 2020)

الملخص:

هدف البحث تعّرف واقع المهارات التقنية لدى معلمي التعليم الأساسي في استخدام الصور التعليمية، وفروق امتلاك هذه المهارات تبعاً لمتغيرات عدة، وتكونت عينة البحث من (140) معلماً ومعلمة.

اتبع الباحث المنهج الوصفي لأنه المنهج المناسب لأغراض البحث الحالي، وصمم استبانة مكونة من (23) بنداً أداةً لتحقيق أهداف البحث.

أظهرت نتائج البحث ما يأتي:

– وجود درجة تقدير متوسطة في درجة امتلاك المهارات التقنية لدى معلمي التعليم الأساسي في استخدام الصور التعليمية وبمتوسط قدره (1.99).

1– ثمة فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين على استبانة البحث تُعزى إلى متغير الجنس لمصلحة المعلمين الذكور في درجة امتلاكهم للمهارات التقنية في استخدام الصور التعليمية.

2– لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين على استبانة البحث تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

3– لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمين على استبانة البحث تُعزى إلى متغير الدورات التدريبية.

4– لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمين على استبانة البحث تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: المهارات التقنية، الصور التعليمية.

*تربية تخصص تقنيات التعليم

Reality of technical skills of basic education teachers in using educational pictures

Dr. Ahmed Al Muhammad*

(Received: 10 November 2020, Accepted: 3 February 2021)

Abstract:

The research aimed at identifying Reality of technical skills of basic education teachers in using educational pictures, and the differences in owning these skills according to several variables, and the research sample consisted of (140) teachers.

The researcher adopted the descriptive method because it is appropriate for the purposes of the current research, and designed a questionnaire including (23) items as a tool to achieve the objectives of the research.

Research results showed the following:

-The presence of a medium grade in the degree of technical skills necessary for the teacher of basic education to produce educational pictures and an average of (1.99).

1 .There was statistically significant difference between the average grades of the teachers on the research questionnaire according to the sex variable in favor of male teachers In the degree to which they possess technical skills in using educational pictures.

2 .There are no statistically significant difference between the average of the grades of the teachers on the research questionnaire according to the variable of training courses.

3 - There are no statistically significant differences between the average of the grades of the teachers on the research questionnaire according to the variable scientific qualification.

4 - There are no statistically significant differences between the average of the grades of the teachers on the research questionnaire according to variable of experience years.

Keywords: Technical skills, Educational pictures.

*Education specialization in educational technologies

مقدمة:

يشهد العصر الحالي تطوراً ملحوظاً في شتى مجالات المعرفة ولاسيما المجال التقني، مما يحتم علينا أن نواكب هذا التطور، ونطوع منتجاته بما يخدم العملية التعليمية، ولعل من الأهمية بمكان امتلاك المعلمين المهارات التقنية وكيفية التعامل مع الأجهزة التقنية التعليمية ومنها الحاسوب وبرامجه، كونها تشكل الأساس الذي يسمح بمواكبة التطور التقني.

ومن أهم التحديات التي تواجه معلمي التعليم الأساسي في الوقت الحاضر هو التحدي الذي تمثله التطبيقات التقنية في ميدان التربية وينبغي على المعلمين قبول التكنولوجيا المعاصرة كوسيلة تربوية فاعلة، وامتلاك المعرفة الكافية بالحاسوب وبرامجه والمهارات اللازمة للتطبيق.

ومن هنا تبرز أهمية تحديد المهارات التقنية للمعلمين، لأن هذه المهارات جزء أساسي من عمل المعلم، ولا يكفي الاقتصار على ما تم من تدريب في فترة الإعداد الأكاديمي؛ لأن هذه المهارات تتطور بتطور الأجهزة التقنية ومستحدثاتها. ويأتي من بين المهارات التقنية اللازمة للمعلم مهارات إنتاج الصور التعليمية واستخدامها في العملية التعليمية؛ فقد تمكنت الصورة من الدخول إلى جميع المجالات من دون استثناء، وخاصة بعد التطور التكنولوجي والرقمي، إذ أصبح من الصعب الاستغناء عنها وخصوصاً في المجال التعليمي.

وتأتي أهمية الصورة التعليمية من حيث فاعليتها وأدائها العلمي والتعليمي والتواصلي، فهي العامل المشترك في غالبية العروض الضوئية أو العروض المباشرة أو الدروس التي تحتاج إلى ربط المتعلم بالموضوع المطروق، وإحالته إلى صورته الحقيقية، فيرتبط لديه الدال بالمدلول، وتترسخ في ذهنه الفكرة المعبر عنها، وتحفظ في ذاكرته وترصد في معجمه، فالصور إحدى دعامات التعلم الناجح (الفرجاني، 2002، 63).

وإذا كانت لغة التعليم هي مختارات توافق بين اللغة اللفظية الشكلية واللغة البصرية الحسية الحاصلة عن المشاهدة. فَهذا يؤكد بما لا يدع مجالاً للشك على أنه من الضروري أن يكون الاهتمام بها (أي بتكنولوجيا الصورة) محاكياً الأهمية التي تحظى بها اللغة اللفظية من تنظيم وتخطيط؛ ذلك لأن الصورة يمكنها أن تقوم بدور رئيس في توجيه الرسالة التعليمية وتحصيل التعلم، بحيث يغدو التعليم والتعلم مهارتين فاعلتين وظيفيتين داخل الحقل التربوي.

ويؤكد ذلك ما أشار إليه خميس (1992) إلى أن الصورة تعطي نتائج أفضل، إذا اقترنت بالنص المصاحب لها، في فهم الهدف من الصور ومعناها، فالكلمات رموز قد لا تشير إلى الشيء الذي تمثله بوضوح، في حين أن الصور والرسوم تقدمه في شكل عياني أيقوني، ولذلك فإن التكامل بينهما له عظيم الأثر على العملية التعليمية (خميس، 1992، 117).

وانطلاقاً من أهمية تدريب المعلم على إنتاج الصور التعليمية واستخدامها يشكل هذا البحث خطوة في سبيل تحديد واقع المهارات التقنية لدى معلمي التعليم الأساسي في استخدام الصور التعليمية في التعليم.

1- مشكلة البحث:

لاحظ الباحث بحكم عمله مدرباً للمدرسين والمعلمين على مهارات دمج التقانة في التعليم في مدارس مدينة دمشق أن هناك قصوراً في استخدام التقنيات التعليمية عموماً والصور التعليمية خصوصاً كعنصر من عناصر تقنيات التعليم. ولاحظ أيضاً تدني مستوى استخدام البرامج الحاسوبية، وهذا ينعكس سلباً على المتعلمين، ولذلك قام الباحث بمقابلات مع عدد من المعلمين ووجد خلال هذه المقابلات أن 90% لديهم ضعف في مهارة استخدام الصور التعليمية، ونسبة قلة استخدام الحاسوب وصلت إلى 80%، ونسبة من يعتمدون على الوسائل التعليمية التقليدية في التعليم من دون استخدام برامج الحاسوب المختلفة التي تعرض الصور الإلكترونية، مثل عارض الصور والبوربوينت وغيرها من البرامج تصل إلى 70%.

وقد أكدت العديد من الدراسات التي أجريت في هذا المجال أهمية مهارة استخدام الصور التعليمية في التعليم؛ ومن هذه الدراسات دراسة البركات وخزاعلة (2008) التي أكدت أن تصميم الإيضاحات التعليمية المستخدمة في تدريس تلاميذ الصفوف

الأساسية الثلاثة الأولى لم ترق الى درجات تقدير عليا. كما اكدت دراسة (لخضر، 2015) ضرورة استفادة المعلمين من التكنولوجيا وتوظيفها في العملية التعليمية، إلى جانب ذلك تؤكد الدراسة على عقد دورات تدريبية للمعلمين تساعدهم على تصميم عناصر الوسائط المتعددة وإنتاجها من صور ثابتة ونصوص مكتوبة ورسوم، وهذا ما شكل لدى الباحث الإحساس بضرورة تعرّف واقع المهارات التقنية لدى معلمي التعليم الأساسي لاستخدام الصور التعليمية. بناءً على ما سبق تتمثل مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الآتي: **ما واقع المهارات التقنية لدى معلمي التعليم الأساسي في استخدام الصور التعليمية؟**

2- أهمية البحث: تكمن أهمية البحث بأنه يأتي استجابة للتطور التقني المعلوماتي المعاصر وانعكاسه على العملية التعليمية، واسهامه في تعرّف واقع المهارات التقنية لدى معلمي التعليم الأساسي في استخدام الصور التعليمية، وتحديد المهارات التقنية في استخدام الصور التعليمية وإبراز أهميتها بالنسبة إليهم. ومن المؤمل أن يساعد على توجيه المعلمين نحو استخدام الصور التعليمية في التعليم.

3- أهداف البحث: يهدف البحث إلى تحديد واقع المهارات التقنية لدى معلمي التعليم الأساسي لاستخدام الصور التعليمية. وتعرف درجة الفروق بين متوسطات درجات المعلمين من حيث: (الجنس – الخبرة – المؤهل العلمي – الدورات التدريبية).

4- متغيرات البحث: يتضمن البحث **متغيراً تابعاً** هو إجابات المعلمين على استبانة البحث. **ومتغيرات مستقلة هي: الجنس:** (ذكر – أنثى). **الخبرة في التدريس:** (أقل من 5 سنوات – من 5 سنوات إلى 15 سنة – أكثر من 15 سنة). **المؤهل العلمي:** (معهد – إجازة – دبلوم فما فوق)، **الدورات التدريبية:** (لا يوجد – دورة واحدة – دورتان – ثلاث دورات).

5- فرضيات البحث: لتحقيق أهداف البحث تم صياغة الفرضيات الآتية:

5- 1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين على استبانة البحث يُعزى إلى متغير الجنس.

5- 2- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمين على استبانة البحث تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

5- 3- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمين على استبانة البحث تُعزى إلى متغير الدورات التدريبية.

5- 4- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمين على استبانة البحث تُعزى إلى متغير الخبرة في التدريس.

6- حدود البحث: تقتصر حدود البحث في المحددات الآتية:

الحدود الموضوعية: واقع المهارات التقنية لدى معلمي التعليم الأساسي لاستخدام الصور التعليمية.

الحدود المكانية: مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي الرسمية في مدينة دمشق.

الحدود الزمانية: طُبق البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي 2019-2020.

الحدود البشرية: أجري البحث على عينة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس دمشق الرسمية.

7- تحديد المصطلحات والتعريفات الإجرائية للبحث:

المهارة: تعرف المهارة بأنها "القيام بعمل ما بدرجة من السرعة والإتقان مع الاقتصاد في الجهد المبذول" (شحاتة والنجار، 2003، 302).

المهارات التقنية: عرفتها فلمبان (2014) بأنها "مجموعة من المعارف والامكانات التي يمارسها المعلم لدمج التقنية بالتعليم، لضمان تحقيق أهداف أكثر فاعلية وتنوعاً" (Felimban, 2014, 33).

المهارات التقنية إجرائياً: مجموعة المهارات والإجراءات التي يقوم بها المعلم عند استخدام الصور التعليمية في دروسه، لضمان تحقيق الأهداف المنشودة، وتقاس من خلال بنود الاستبانة.

الصور التعليمية: يعرفها الهاشمي بأنها "إحدى الوسائل التي يتم مناقشتها مع التلاميذ، حيث تتكون المصورات من رسم تخطيطي أو صور فوتوغرافية ملونة، أو عادية، تحتوي عناصر محدودة بكتابات واضحة دالة على تلك العناصر". (الهاشمي، 2014، 160).

8- بعض الدراسات السابقة: قام الباحث بالاطلاع على البحوث والدراسات السابقة التي تناولت المهارات التقنية لاستخدام الصور التعليمية، ولم يعثر على دراسات تجمع متغيري البحث الحالي معاً، لذلك تم عرض بعض الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت هذا الموضوع، مرتباً عرضها من الأقدم إلى الأحدث، وهذه الدراسات:

أجرى هون (Hoon, 2006) دراسة هدفت إلى إمكانية استبدال التعليم الرقمي بشكل كامل بتعليم الرسم التقليدي. مستخدماً المنهج التجريبي. وكانت عينة الدراسة مكونة من طلبة مدرسة التصميمات الرقمية في ولاية كاليفورنيا. وصمم استبانة لجمع البيانات. وأكدت نتائج الدراسة أن استخدام الحاسوب في التصميم يعطي حرية أكثر للمصمم في الحذف والإضافات والتحكم بالألوان دون الخوف من إفساد العمل. كما توصلت الدراسة إلى فاعلية الرسم الرقمي في تحسن مستوى الطلبة كمصممين، وإلى ضرورة تعلم الطلبة كيفية استخدام الحاسوب وتوظيفه في الرسم التصميمي، كما أكدت الدراسة ضرورة استخدام الحاسوب بشكل متكامل مع التعليم التقليدي وليس بديلاً عنه.

وقام البركات وخزاعلة (2008) بدراسة هدفت إلى تطوير قائمة معايير لتصميم الإيضاحات التعليمية وتطبيقها على عينة من معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى للكشف عن تصوراتهم حول توظيف هذه المعايير في الإيضاحات التعليمية المستخدمة في تعليم الأطفال لتلك الصفوف. مستخدماً المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت عينة الدراسة من معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى، والأداة المستخدمة هي الاستبانة. أظهرت نتائج الدراسة اعتماد قائمة معايير لتصميم الإيضاحات التعليمية؛ فقد كان المتوسط الحسابي لهذه المعايير (4.00)، وأن معايير تصميم الإيضاحات التعليمية المستخدمة في تدريس تلاميذ الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى لم ترق إلى درجات تقدير عليا، إذ تراوحت التقديرات بين متوسطي (2.81 – 2.34)، ولم توجد فروق دالة إحصائياً في تصورات المعلمين والمعلمات لمدى توظيف معايير التصميم للإيضاحات تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي ولم توجد فروق دالة إحصائياً تُعزى للخبرة التدريسية والصف الذي يدّرسه المعلم.

وأجرت زمزمي (2009) دراسة هدفت إلى تصميم برنامج تدريبي مقترح قائم على الوسائط المتعددة لتنمية بعض المهارات اللازمة لإنتاج الرسوم التعليمية لدى معلمات المرحلة الابتدائية. مستخدماً المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (52) معلمة من معلمات المرحلة الأبتدائية وقد أعدت الباحثة بطاقة مواصفات للبرنامج التدريبي واعتمدت في بنائها على الاحتياجات التدريبية للمعلمات في المهارات الأساسية اللازمة لإنتاج الرسوم التعليمية، وقد توصلت الدراسة إلى قائمة من مهارات إنتاج الرسوم التعليمية وبناء برنامج تدريبي يتماشى مع التوجهات الحديثة في مجال تكنولوجيا التعليم.

وأجرى أبو عمار (2012) دراسة إلى تعرّف آراء المعلمين في مدى توظيف معايير تصميم الرسوم والصور التعليمية للجانبين التربوي والفني، وآرائهم حول الوظيفة الأدائية التربوية، والوظيفة الجمالية للرسوم والصور التعليمية. وأيضاً تحليل الرسوم والصور التعليمية في كتابي "العربية لغتي". مستخدماً المنهج الوصفي التحليلي، كانت عينة الدراسة مكونة من (264) معلماً ومعلمة وكذلك تم اختيار عينة قصدية من مجموع الرسوم والصور التعليمية في كتابي "العربية لغتي" بلغ عددها (185) رسمة وصورة. والأدوات المستخدمة استبانة وأداة تحليل الرسوم والصور التعليمية. وأظهرت الدراسة بنتائجها اعتماد قائمة معايير لتصميم الرسوم والصور التعليمية من الجانبين التربوي والفني. وحققت الرسوم والصور التعليمية في كتابي "العربية لغتي" مستوى توظيف جيد جداً لمعايير تصميم الرسوم والصور من وجهة نظر معلمي الصفين الأول والثاني الأساسيين وبنسب مئوية متقاربة للجانبين التربوي والفني وهي تساوي على التوالي (88% – 87%). ولم توجد فروق دالة إحصائياً في اتجاهات المعلمين نحو توظيف معايير تصميم الرسوم والصور التعليمية في كتابي "العربية لغتي" للصفين الأول والثاني

الأساسيين، وفقاً لنوع المؤهل التعليمي، وسنوات الخبرة التدريسية والصف الذي يدرّسه المعلّم، وكذلك لا يوجد فرق دال إحصائياً في اتجاهات المعلمين نحو تحقيق وظيفة التصميم الأدائية للجانب التربوي والوظيفة الجمالية للجانب الفني.

وأجرى الموسوي (2016) دراسة هدفت الى معرفة أثر الصور التعليمية في سرعة وجودة تحصيل طلبة الثالث المتوسط من مدارس المتميزين في مادة علم الأحياء. ثم أعد أداة الدراسة المتمثلة بأعداد الصور التعليمية من ضمن محتوى الفصول الست الأولى من كتاب علم الأحياء للصف الثالث متوسط، مستخدماً المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة (282) طالباً وطالبة موزعة إلى مجموعتين، إذ أجري التكافؤ على العينة في متغيرات (العمر، التحصيل السابق، الذكاء، تحصيل درجات علم الأحياء لنصف السنة). وقام بأعداد اختبار ورقي يتضمن (60) فقرة من نوع الاختيار من المتعدد وضعت على وفق الصور التعليمية، وأعد اختباراً تحصيلياً محوسباً. وأظهرت نتائج الدراسة تفوق مجموعة الطلبة التي استعملت الصور التعليمية في الاختبار المحوسب على مجموعة الطلبة التي استعملت الصور التعليمية في الاختبار الورقي بمتوسط الدرجات في متغير سرعة التحصيل. وتفوقت المجموعة التي استعملت الصور التعليمية في الاختبار المحوسب على مجموعة الطلبة التي استعملت الصور التعليمية في الاختبار الورقي في جودة التحصيل. وتفوقت المجموعة التي استعملت الصور التعليمية في الاختبار المحوسب على المجموعة التي استعملت الصور التعليمية في الاختبار الورقي في التحصيل الكلي.

تعقيب على الدراسات السابقة: يمكن التعقيب على الدراسات وفق النقاط الآتية:

من حيث العينة: تشترك هذه الدراسة مع دراسات: البركات وخزاعلة (2008)، زمزمي (2009)، أبو عمار (2012)، بالعينة (معلمي التعليم الأساسي) وتختلف عن بقية الدراسات التي تستخدم إما طلبة جامعيين أو مدرسين للمرحلة الثانوية.

من حيث الأداة: تتفق مع الدراسات: هون (Hoon, 2006)، البركات وخزاعلة (2008)، أبو عمار (2012)، بأداة البحث (الاستبانة) وتختلف عن بقية الدراسات.

من حيث المنهج: تتفق مع الدراسات: البركات وخزاعلة (2008)، زمزمي (2009)، أبو عمار (2012)، بالمنهج المستخدم (المنهج الوصفي) وتختلف عن بقية الدراسات التي تستخدم المنهج التجريبي.

من حيث النتائج: تتفق مع الدراسات: البركات وخزاعلة (2008)، أبو عمار (2012)، وتختلف عن بقية الدراسات التي كشفت عن فروق في الخبرة والمؤهل العلمي.

9- الإطار النظري:

9- 1- الصورة في التعليم: إن الصورة أكثر واقعية من الألفاظ المجردة التي تصف الشيء ذاته، ويعود تفوق الصورة في التعبير والاتصال إلى حساسية البصر أنشط الحواس في العمليات الذهنية، إذ إن معظم التصورات الذهنية هي تصورات بصرية. وعليه أشار الحيلة في هذا الصدد إلى أهمية الصورة والرسومات بالنقاط الآتية:

- جذب انتباه واهتمام المتعلمين للموضوع المراد شرحه.
- تساعد على ترميز المعلومات المستخلصة من الصورة وتذكرها وتفسيرها.
- تزداد أهمية الصور كلما كانت وثيقة الصلة باهتمامات المتعلمين واحتياجاتهم.
- يساعد عرض الصور بترتيب معين المتعلمين على تتبع الفكرة المعروضة وتكوين مفهوم كلي للموضوع. (الحيلة، 2004، 198).

9- 2- تعليم مهارات قراءة الصور: يذكر الحيلة (2004) هنا أن على المعلم تعليم المتعلمين مهارات قراءة الصور المعروضة تماماً، وكأنه يعلمهم مهارات قراءة الكلمة المكتوبة، لذلك هناك ثلاثة مستويات لقراءة الصورة:

الأول: فيه يتعرف المتعلم محتويات الصورة ويذكر أسماء كل من هذه المحتويات.

الثاني: يحدد بعض التفاصيل الموجودة بالصورة.

الثالث: يستخلص الأحكام حول الأشياء أو الأشخاص المتوفرّة في الصورة، فيربط بين الماضي والحاضر والمستقبل، بالإضافة إلى تفسير ما يشاهده في ضوء خبرته.

وتتم قراءة الصورة وفق الشروط الآتية:

9– 2–1– اللون: يعطي اللون جاذبية للصورة، ويعطيها استدلالات أيضاً، فالثمار والأزهار والأزياء، والوسائل التعليمية التعلمية تصبح أكثر دلالة عن طريق التلوين.

9– 2–2– الحجم: الصورة تصغّر الأشياء أو تكبّرها، وينبغي أن يدرك المتعلم مقدار التغيير في الحجم عن الأصل، ويدرك ذلك بمقياس التصوير، ولكن قد يبدأ المعلم بتعريف المتعلمين إلى الحجم الأصلي للشيء المصور محاولاً تقديره بمقارنته بالأشياء المعروفة في بيئة المتعلمين.

9– 2–3– المسافة أو البعد: قد يحدث الاضطراب في تقدير المسافة بالصورة إذا لم تتوّفر أشياء مألوفة في محتوياتها، مثل صورة السيارة بالصحراء، أو السفينة بالبحر، إلا أن التقدير للمسافة يتحّسن عندما نشاهد إنساناً أو شيئاً مألوفاً بجانبها.

9– 2–4– الحركة: يمكن أن تعبّر الصورة الثابتة عن الحركات، كأن تصوّر الحركة في أوضاع مختلفة وتعرض هذه الصورة بالتسلسل.

9– 2–5– الحرارة: لا يمكن تبيين الحرارة من الصورة وحدها، إلا أن بعض الدلائل تشير إلى مقدار الحرارة، مثلاً: الثلج على الجبل، وأشكال البيوت، والخامات المستخدمة في البيئة.

9– 3– معايير تصميم الصورة التعليمية وشروط اختيارها:

يجب أن تتّسم الصور المختارة بمواصفات وشروط معيّنة لكي تؤدي دورها بفعالية ونجاعة أكبر، ومنها:

– البساطة وسهولة القراءة والإدراك: إنّ أغلب النّصوص اللّغوية المتضمّنة في الكتب المدرسيّة تكون مصحوبة بصورة معيّنة، ولكي تؤدي هذه الصور دورها يجب أن تكون بسيطة وسهلة القراءة.

– انسجام الصورة مع النص: يجب أن تكون الصورة التعليميّة منسجمة ومتناغمة ومعبّرة عن النص المصاحب لها، فلا يكون هناك تعارض بين ما في الصورة وما يقوله النص.

– ضرورة احترام الصور للقيم والمضامين الثقافيّة للمتعلمين، ولهذا يجب التعرف عن كثب عن مميزات وسطهم وتجاربهم ومعتقداتهم.

– أن تكون الصور حديثة، دقيقة لافتة للانتباه، مثيرة للنّقاش، حاملة للمعلومات الرئيسية؛ أي متضمنة لمحتوى الرسالة الخطابية. فإذا ما كان محتوى الصور مراعيا لقدرات المتعلم ومتناسباً وملكاته اللغويّة والمعرفية والنفسيّة، فإنها ستسهم فعلاً في تحقيق الأهداف التربوية والتعليميّة المرجوة منها.

– يجب أن تتوافق وتتناسب الرسوم والصور وسن المتعلمين لكي يسهل استيعابها والتّعبير عنها.

– اختيار النوع المناسب للصور، والذي قد يكون أكثر فعاليّة في الموقف التعليمي التّعلّمي من غيره؛ فمثلاً نجد أن العديد من المواقف تحتاج للصور المتحرّكة (الفيديو) لتمثيلها أحسن تمثيل ولكي يتفاعل معها المتعلمون وينجذبون نحوها. (الجابري وعبد الرحيم، 2004).

9– 4– معايير تصميم الصور والرسومات التعليمية: هناك مجموعة من المعايير حددها خميس (2006) وهذه المعايير:

9– 4– 1– الشكل: يمثل الشكل منظر الصورة أو الرسم المحدود بحدود خارجية، وتنظيم عناصره ضمن هذه الحدود. وكل ما يقع داخل هذه الحدود يدخل ضمن الشكل. وعلى ذلك فالشكل يتغير بتغير زاوية التصوير أو الرسم، وبتغير المسافة المتوسطة بين المصور وبين الشكل؛ فالمسافة القريبة تعطي لقطة مكبرة والمسافة البعيدة تعطي منظراً عاماً، وهنا لابد للمصور أو الرسام أن يترك منطقة أمان داخل الصورة وترك هامش من كل جانب.

9– 4– 2– البساطة: وهي تركيز الصورة على فكرة واحدة فقط، واستبعاد التفاصيل والعناصر غير المهمة وغير الضرورية.

9– 4– 3– الوضوح: وهو أن تكون جميع عناصر الصورة واضحة ومرئية لجميع المتعلمين.

9– 4– 4– التركيب: ويقصد به ترتيب عناصر الصورة بشكل مؤثر يجذب الانتباه نحو العناصر الرئيسة والمهمة، على أن تكون هذه العناصر في مركز الصورة أو أعلى الصورة في الجانب الأيمن.

9– 4– 5– التنظيم أو الترتيب: وهو ترتيب طريقة قراءة الصورة بحيث تساعد تتبع الفكرة وتحقق الأهداف المطلوبة للمتعلم وذلك باستخدام الأسهم والأشكال الهندسية، والترتيب قد يكون على شكل حرف "o" أو "u" وغيرها.

9– 4– 6– التوازن: ويقصد به توزيع جميع عناصر الرسم على منطقة الرسم الأمنة، بشكل موزون يشعر بالراحة عند مشاهدته، بحيث إذا قُسم الرسم أربعة أقسام تكون هذه الاقسام متساوية لبعضها.

9– 4– 7– الوحدة أو الكلية: ويقصد بها وضع العناصر المترابطة بشكل متجاور ليسهل إدراكها كوحدة واحدة، لأن العناصر المتجاورة تدرك كوحدة كلية واحدة. وإذا وزعت العناصر بشكل متباعد عن بعضها، فقد لاتساعد على تكوين الفكرة الكلية عن الموضوع.

9– 4– 8– التناسق: ويقصد به الانسجام والتوافق بين جميع عناصر الصورة من حيث دلالاتها وعناصرها المكونة لها.

9– 4– 9– اللون: وهو أهم عنصر في العروض البصرية – إذا وظف بنجاح – فاللون إحساس فسيولوجي ناتج عن تأثير الأشعة الضوئية التي تعكسها الأجسام على شبكية العين، فإذا امتص جسم ما جميع الأشعة ولم يعكس منها شيء يبدو أسوداً، وإذا لم يمتص منها شيئاً وعكسها كلها يبدو أبيضاً، وإذا امتصها بكميات متساوية وعكس كميات متساوية يبدو رمادياً ومحايداً ماعدا الأحمر (نراه أحمر)، وعلى ذلك فالضوء أصل اللون.

9– 4– 10– التباين: هو جميع عناصر الصورة أو الرسوم البصرية أو المكتوبة بشكل واضح من مسافة المشاهدة المطلوبة، سواء أكان التباين بين العناصر بعضها بعضاً أو بين العناصر والخلفية المعروضة عليها (خميس، 2006، 121).

9– 5– أهم الكفايات التقنية التي لابد للمعلم من امتلاكها لاستخدام الصور التعليمية:

أشار سالم وسرايا (2003) إلى كفايات تقنيات التعليم عموماً والصور والرسوم التعليمية خصوصاً بالآتي:

- إنتاج صور فوتوغرافية ملونة.
- إنتاج الشرائح الشفافة.
- إنتاج خرائط ولوحات تعليمية وبرية – تعليمية – مغناطيسية، لعرض الرسوم والملصقات.
- استخدام الأدوات اللازمة في رسم الصور الثابتة.
- تحديد الشريط الواجب توافرها في تصميم الرسومات والأشكال والكتابات.
- مراعاة الأسس الفنية في تصميم الصور الثابتة. (سالم، سرايا، 2003، 64).

كما يرى (صيام وآخرون، 2012) أن هناك العديد من كفايات تقنيات التعليم التي لابد أن يتمكن منها المعلم في مجال الإنتاج وهي: (إنتاج صور فوتوغرافية ملونة متعلقة بالمادة العلمية التي يقوم بتدريسها، وأيضاً إنتاج شفافيات ومجسمات، ولوحات تعليمية متنوعة (جيبية – وبرية – مغناطيسية – تعليمية – نافرة – كهربائية...) لعرض الرسوم والملصقات. (صيام وآخرون، 2012، 55).

10– طريقة البحث وإجراءاته:

10– 1– منهج البحث: استخدم الباحث المنهج الوصفي لجمع المعلومات نظراً لملاءمته لأغراض البحث.

10– 2– مجتمع البحث وعينته:

تكوَّن مجتمع البحث من جميع معلمي التعليم الأساسي الحلقة الأولى بمحافظة دمشق، وقد بلغ العدد وحسب إحصائية دائرة الإحصاء والتخطيط (3104) معلماً ومعلمة للصفوف من (1 – 6). وتكونت **عينة البحث** من (140) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم وفق العينة العشوائية البسيطة، والجدول الآتي يبيّن توزع أفراد العينة على متغيرات البحث.

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

المتغيرات	سنوات الخبرة			الجنس		الدورات التدريبية				المؤهل العلمي		
الفئات	5 فما دون	5 – 15 سنة	15 فأكثر	ذكر	أنثى	لا يوجد	دورة واحدة	دورتان	ثلاث دورات	معهد	إجازة	دبلوم فما فوق
العدد	66	45	29	28	112	47	52	19	22	38	87	15
المجموع	140			140		140				140		

10– 3– تصميم أداة البحث وهدفها:

قام الباحث بإعداد أداة البحث (الاستبانة) وتطويرها بعد الاطلاع على الأدب التربوي المتصل بها والدراسات ذات الصلة، بما يناسب هدف البحث، وهو تعرّف واقع المهارات التقنية لدى معلمي التعليم الأساسي في استخدام الصور التعليمية. وعليه تم بناء الاستبانة وتصميم بنودها.

10– 3–1– صدق الاستبانة: قام الباحث بالتحقق من الصدق الظاهري للاستبانة من خلال عرضها على مجموعة من السادة المحكمين؛ وذلك للتأكد من وضوح بنود الاستبانة وملاءمتها لأهداف البحث، وبعد وقوف الباحث على آراء السادة المحكمين ومقترحاتهم (ملحق 2) ومناقشتها معهم قام بإجراء التعديلات المطلوبة. وفق ما يظهر في الجدول (2).

الجدول رقم (2): تعديلات بنود الاستبانة

البند قبل التعديل	البند بعد التعديل
تصميم الصور التعليمية بالألوان المناسبة	استخدام الألوان المناسبة في تصميم الصور
القدرة على تقييم الصور التعليمية الجيدة تربوياً وفنياً	القدرة على تقييم الصور التعليمية الجيدة تربوياً.
	القدرة على تقييم الصور التعليمية الجيدة فنياً.

كما كان من بين التعديلات وضع سؤال مفتوح للمعلمين بنهاية الاستبانة.

10– 3–2– الدراسة الاستطلاعية للاستبانة: بعد تصميم الاستبانة طُبقت على عينة استطلاعية قوامها (25) معلماً ومعلمة، وهي من خارج عينة البحث الأساسية، وفي ضوء نتائج التطبيق الاستطلاعي تم تعديل بعض البنود التي لم تكن واضحة من قبل المعلمين.

10– 3–3– ثبات الاستبانة: اعتمد الباحث للتحقق من ثبات الاستبانة على طريقتي:

– **التجزئة النصفية (Split Half):** تم استخراج معامل ثبات التجزئة النصفية على عينة التجربة الاستطلاعية باستخدام معادلة سبيرمان – براون وكانت بقيمة (0.84) ويعد معامل ثبات جيداً لأغراض البحث الحالي.

– **معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha):** تم حساب معامل الاتساق الداخلي للعينة نفسها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ وكانت بقيمة (0.86) ويعد أيضاً معامل ثبات جيداً لإجراء البحث الحالي.

10– 3–4– الصورة النهائية للاستبانة: يتضح مما سبق أن استبانة البحث تتصف بدرجة جيدة من الصدق والثبات تجعلها صالحة للاستخدام كأداة للبحث الحالي. فقد بلغ مجموع بنودها في الصورة النهائية لها (23) بنداً. روعي فيها مدى مناسبتها لأفراد العينة من حيث الصياغة اللغوية، ووضوح ما تسأل عنه البنود. وقد تدرجت الاستبانة بشكل ثلاثي حسب (ليكرت) إذ وزعت الدرجات على البنود: عالية (3) درجات، متوسطة (2) درجتان ، منخفضة (1) درجة واحدة.

10– 3–5– تطبيق أداة البحث: طُبق البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي 2019 – 2020، إذ عرضت استبانة البحث على عينة البحث الأساسية للإجابة عنها.

10– 4– المعالجات الإحصائية المستخدمة في البحث:

قام الباحث بعد إجابة المعلمين على بنود الاستبانة بتفريغ أوراق الاستبانات مستخدماً البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS. v24)، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على الاستبانة. واختبار (t) للمجموعتين المستقلتين (Independent T-test). واختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).

11– النتائج والمناقشة:

نتيجة سؤال البحث: ما واقع المهارات التقنية لدى معلمي التعليم الأساسي في استخدام الصور التعليمية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي؛ لحساب درجة كل عبارة حسب فئات تدرج المقياس الثلاثي، ثم حساب طول الفئة فأعطيت كل درجة من درجات الأهمية قيماً متدرجة وفقاً لمقياس ليكرت، وذلك للحكم على أهمية كل عبارة من الاستبانة وفق الإجراءات الآتية:

حساب قيم المتوسط من خلال:

- حساب المدى وذلك بطرح أكبر قيمة في المقياس من أصغر قيمة 3–1= 2
- حساب طول الفئة وذلك بتقسيم المدى على أكبر قيمة في المقياس وهي (3)، 2 ÷ 3 = 0.66.
- إضافة طول الفئة (0.66) إلى أصغر قيمة في المقياس (وهي واحد صحيح)، فكانت الفئة الأولى من (1 – 1.66)، ومن ثم إضافة (0.66) إلى الحد الأعلى من الفئة الأولى للحصول على الفئة الثانية والثالثة، كما يبّين جدول (3) الآتي:

الجدول رقم (3): معيار تصنيف قيم العبارات في أداة البحث

قيم المتوسط الحسابي	تقدير العبارات
من 1.66 من 1 وأقل	ضعيفة
2.32 من وأقل 1.66 من	متوسطة
3.00 من وأقل 2.32 من	كبيرة

استخرج الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وترتيب البنود اعتماداً إلى المتوسط الحسابي وفق الجدول الآتي:

الجدول رقم (4): المتوسط والانحراف ودرجة التقدير لإجابة المعلمين على أداة البحث

الرقم	البنـــــــــــــــد	المتوسط	الانحراف	التقدير
16	القدرة على تقييم الصور التعليمية الجيدة تربوياً.	2.41	.7060	**كبيرة**
20	اختيار الصور التعليمية الملائمة للتعليم من بين عدة صور.	2.40	.6630	**كبيرة**
12	عرض الصور التعليمية في الموقف التعليمي المناسب.	2.34	0.774	**كبيرة**
15	القدرة على تقييم الصور التعليمية الجيدة فنياً.	2.33	0.744	**كبيرة**
13	استخدام الصور الرسومية لتحقيق الأهداف التعليمية.	2.26	0.764	**متوسطة**
14	كتابة معلومات نصية على الصور التعليمية.	2.26	0.745	**متوسطة**
2	إدارة الملفات الإلكترونية نسخ – لصق – تعديل – حفظ.	2.25	0.760	**متوسطة**
21	استخدام الألوان المناسبة في تصميم الصور التعليمية.	2.21	0.766	**متوسطة**
18	تعديل حجم الصورة التعليمية (الطول – العرض).	2.19	0.813	**متوسطة**
1	اختيار البرامج الحاسوبية الملائمة لتصميم الصور التعليمية.	2.06	0.614	**متوسطة**
23	تنزيل الصور التعليمية من المواقع الإلكترونية المتخصصة.	2.05	0.752	**متوسطة**
11	حفظ الصور التعليمية بأكثر من لاحقة.	2.04	0.781	**متوسطة**
17	وضع مؤثرات فنية على الصور التعليمية.	2.01	0.729	**متوسطة**
19	استخدام أدوات تحرير الصور التعليمية.	1.94	0.779	**متوسطة**
7	تعديل الصورة التعليمية بما يخدم الهدف التعليمي من استخدامها.	1.91	0.795	**متوسطة**
3	عرض صور إلكترونية في أثناء التدريس.	1.81	0.786	**متوسطة**
8	دمج صور تعليمية في برنامج تحرير الصور	1.78	0.778	**متوسطة**
9	تنصيب برنامج تحرير الصور على الحاسوب.	1.74	0.781	**متوسطة**
22	العمل على أكثر من برنامج حاسوبي لإنتاج الصور التعليمية.	1.69	0.740	**متوسطة**
10	عرض الصور التعليمية بأكثر من برنامج حاسوبي.	1.66	0.745	**ضعيفة**
4	استخدام برنامج بور بوينت (Power Point) في عرض الصور التعليمية.	1.63	0.799	**ضعيفة**
5	استخدام برنامج فوتوشوب (Photoshop) لإنتاج الصور التعليمية	1.45	0.615	**ضعيفة**
6	استخدام موقع (Photo Pea) لتعديل الصور التعليمية.	1.39	0.608	**ضعيفة**
	متوسط الدرجة الكلية	1.99	0.74	**متوسطة**

يُلاحظ من الجدول السابق وجود درجة تقدير (كبيرة) عند متوسط حسابي يتراوح بين (2.41 - 2.33)، أمام أربعة بنود. وهناك درجة تقدير (متوسطة) عند متوسط حسابي يتراوح بين (2.26 - 1.69)، أمام اثني عشر بنداً. أما بقية البنود فتحمل درجة تقدير (ضعيفة) ومتوسط حسابي أقل من (1.66). والدرجة الكلية للبنودة مجتمعة تشير إلى درجة تقدير (متوسطة) عند متوسط حسابي (1.99). ويمكن تفسير ذلك أن البنود التي أتت بدرجة تقدير (كبيرة) هي البنود التي يرى المعلمين إمكانية التعامل معها مثل اختيار الصور – عرض الصور – تقييم الصور، ولا تحتاج إلى مهارات تقنية أو استخدام الحاسوب، وهذا ما يُلاحظ من خلال البنود الأخرى التي جاءت بدرجة تقدير (متوسطة) وتتطلب العمل على الحاسوب مثل استخدام الصور والتعديل والكتابة عليها، يتأكد ذلك من خلال البنود التي جاءت بدرجة تقدير (ضعيفة) وهي البنود التي تتطلب استخدام برامج خاصة بتصميم الصور وعرضها مثل برنامج (فوتوشوب وبوربوينت و فوتوبيا)، وهذا يدل على ضعف خبرة المعلمين في التعامل مع الحاسوب واستخدامه لإنتاج صور ملاءمة للتعليم، وهذا ما أظهرته الإجابات عن البنود بأن مستويات خبرتهم منخفضة وليست كافية، وهذا يؤكد وجود ضعف في خبرة المتعلمين في هذه المهارات التقنية، وقد يكون مرد ذلك هو عبء

التدريس ومهامه، وعدم التشجيع من قبل إدارة المدرسة على استخدام الحاسوب، وعدم توفر الحاسوب لدى المعلمين، وربما قلة الدافعية لتطوير الأداء لدى بعض المعلمين، يضاف إلى ذلك قلة الدورات التدريبية المتعلقة ببرامج الحاسوب بشكل عام وإنتاج الصور بشكل خاص. ونجد أن هذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة البركات وخزاعلة (2008)، بأن هناك ضعفاً في امتلاك المهارات التقنية.

12- عرض نتائج الفرضيات وتفسيرها: تم اختبار الفرضيات عند مستوى دلالة (0.05):

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين على استبانة البحث يُعزى إلى متغير الجنس. يبين جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية وفئتي متغير الجنس.

الجدول رقم (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية وفئتي متغير الجنس.

	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	ذكر	28	49.79	9.566	2.122	0.036	يوجد فرق
	أنثى	112	44.82	11.407			

يتبّين من الجدول السابق أن مستوى الدلالة للدرجة الكلية للاستبانة أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، ويشير هذا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات المعلمين تُعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمين الذكور. ويمكن تفسير ذلك أن المعلمين الذكور قد يكونون أكثر تعاملاً مع الحاسوب وبرامجه، وهذا يجعلهم أكثر قدرة على الاستخدام بنتيجة الوقت المتوفر لديهم وطبيعة عملهم واهتماماتهم وميولهم، في حين أن المعلمات الإناث عادة ما ينشغلن في أمور المنزل والتربية أكثر من التعامل مع الحاسوب، واهتماماتهن مغايرة عن اهتمام الذكور التي تتجه نحو الجانب التقني. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة البركات وخزاعلة (2008)، بعدم وجود فروق في متغير الجنس.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمين على استبانة البحث تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي. يبين جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية وفئات المؤهل العلمي.

الجدول رقم (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية وفئات متغير المؤهل العلمي

	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	معهد	38	42.58	12.280
	إجازة جامعية	87	46.64	10.827
	دبلوم فما فوق	15	49.20	9.167
	الكلي	140	45.81	11.210

يتضح من الجدول السابق وجود بعض الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين باختلاف فئات متغير المؤهل العلمي على الدرجة الكلية للاستبانة، وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، كما يشير جدول (7).

الجدول رقم (7): نتائج تحليل التباين لأثر متغير المؤهل العلمي لاستجابات المعلمين

	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	(ف)	الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	بين المجموعات	629.554	2	314.777	2.561	0.081	لا يوجد فرق
	داخل المجموعات	16837.617	137	122.902			
	الكلي	17467.171	139				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) لدى المعلمين باختلاف مؤهلاتهم العلمية، وبالتالي تُقبل الفرضية القائلة: "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمين على الاستبانة تُعزى إلى متغير

المؤهل العلمي". يمكن تفسير هذه النتيجة إلى أنه مهما كان المؤهل العلمي للمعلمين يعد استخدام الصور التعليمية أمراً يحدده المنهاج الدراسي والطريقة والموقف التعليمي ومدى صعوبة مفاهيم المادة العلمية، وعليه يرى المعلمون ضرورة توفّر مهارات استخدام الصور التعليمية بغض النظر عن مستوى التأهيل، ربما يعود هذا إلى وجهة نظر المعلمين الموحدة نحو ضرورة امتلاك وتوفر هذه المهارات التقنية لاستخدام الصور في التعليم، ولاسيما عند الحديث عن وسيلة بصرية مهمة لها دورها الكبير في التعليم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة البركات وخزاعلة (2008)، ودراسة أبو عمار (2012) بعدم وجود فروق لمتغير المؤهل العلمي.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمين على الاستبانة تُعزى لمتغير الدورات التدريبية. يبين جدول (8) المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية وفئات الدورات التدريبية.

الجدول رقم (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية وفئات متغير الدورات التدريبية

	الدورات التدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	لا يوجد	47	43.81	11.257
	دورة واحدة	52	46.54	9.424
	دورتان	19	49.68	14.115
	ثلاث دورات	22	45.05	11.970
	الكلي	140	45.81	11.210

يتضح من الجدول السابق وجود بعض الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين باختلاف الدورات التدريبية: (لا يوجد، دورة واحدة، دورتان، ثلاث دورات)، على الدرجة الكلية للاستبانة، وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، كما يشير جدول (9).

الجدول رقم (9): نتائج تحليل التباين لأثر متغير الدورات التدريبية لاستجابات المعلمين

	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	(ف)	الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	بين المجموعات	513.912	3	171.304	1.374	.253	لا يوجد فرق
	داخل المجموعات	16953.259	136	124.656			
	الكلي	17467.171	139				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) لدى المعلمين باختلاف الدورات التدريبية، وبالتالي تُقبل الفرضية القائلة: "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمين على الاستبانة تُعزى إلى متغير الدورات التدريبية". يمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن أغلب المعلمين لديهم وجهة نظر واحدة نحو أهمية توفّر مهارات استخدام الصور التعليمية، وأن الذين اتبعوا دورات – وهم القلة حسب النتائج – أدركوا أهمية توفّر هذه المهارات، وكذلك من لم يتبعوا دورات أو دورة واحدة عبروا عن أهمية توفّر هذه المهارات ودرجة انخفاضها لديهم. بالإضافة إلى أن من اتبعوا دورات قد لا تكون هذه الدورات في مجال الصور، وإنما قد تكون في مجالات أخرى مثل تقنيات التعليم وطرائق التدريس أو في المناهج المطورة بشكل عام.

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمين على الاستبانة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة. يبين جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية وفئات سنوات الخبرة.

الجدول رقم (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية وفئات متغير سنوات الخبرة

	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	66	47.68	10.907
	من 5 - 15 سنة	45	45.44	11.421
	15 سنة فأكثر	29	42.14	10.967
	الكلي	140	45.81	11.210

يتضح من الجدول السابق وجود بعض الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين باختلاف سنوات الخبرة: (أقل من 5 سنوات، من 5 – 15 سنة، و15 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 (11).

الجدول رقم (11): يبيّن نتائج تحليل التباين لأثر متغير سنوات الخبرة لاستجابات المعلمين

	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	(ف)	الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	بين المجموعات	628.294	2	314.147	2.556	.081	لا يوجد فرق
	داخل المجموعات	16838.878	137	122.912			
	الكلي	17467.171	139				

يُلاحظ من الجدول السابق عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) لدى المعلمين باختلاف سنوات الخبرة على الدرجة الكلية، وبالتالي تُقبل الفرضية القائلة: "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمين على الاستبانة تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة". ويمكن إرجاع ذلك إلى تشابه الظروف التي يمر بها المعلمون في المدارس والتزام تنفيذ خطة المنهاج، أو حتى الصعوبات والمعوقات التي واجهتهم، ونظرتهم الموحدة نحو المهارات التقنية اللازمة لاستخدام الصور التعليمية. بالإضافة إلى أن جميع المعلمين على اختلاف خبراتهم يرون أهمية توفّر هذه المهارات، أنها مهارات مطلوبة للمعلمين كافة. ونجد أن هذه النتيجة تتفق مع دراسة البركات وخزاعلة (2008)، ودراسة أبو عمار (2012)، وذلك بعدم وجود فروق لمتغير سنوات الخبرة.

13– المقترحات: في ضوء نتائج البحث وإجراءاته يقترح الباحث المقترحات الآتية:

- ضرورة تدريب معلمي التعليم الأساسي باختلاف مؤهلاتهم العلمية وسنوات الخبرة لديهم على المهارات التقنية في استخدام الصور التعليمية.
- تعميم الدورات التدريبية للمعلمين والمدرسين على جميع المراحل التعليمية.
- تزويد المدارس بأجهزة حاسوب محمول حتى يتسنى للمعلمين استخدامه في التعليم.
- تزويد الغرف الصفّية بأجهزة عرض وشاشات في كل غرفة صفية.
- تشجيع المعلمين لاستخدام الحاسوب في التعليم وذلك من قبل مديري المدارس والموجهين.
- إجراء بحوث مماثلة على عينة مختلفة عن عينة البحث الحالي.
- إجراء بحوث مماثلة بمتغيرات مختلفة عن متغيرات البحث الحالي.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1-أبو عمار، نسرين (2012). توظيف الرسوم والصور التعليمية في كتب العربية لغتي لتلاميذ الصفيين الاول والثاني الأساسيين دراسة تحليلية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

2-البركات، على أحمد؛ خزاعلة، تيسير محمد (2008). معايير تصميم الإيضاحات التعليمية ومدى توظيفها في العملية التعليمية التعلمية في الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى، مجلة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية، 20، (1).

3-الجابري، عبد اللطيف؛ عبد الرحيم، آيات (2004). الكتاب المدرسي – تقنيات الإعداد وأدوات التقويم – المغرب: إفريقيا الشرق، ص:31-32.

4-الحيلة، محمد (2004). تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، (ط 4)، عمان: دار المسيرة.

5-خميس، محمد عطية (1992). أثر استخدام بعض متغيرات الصور الثابتة الكلية والمقربة والتكامل بينهما المكملة للعرض الشفوي على استدعاء الأطفال الفوري والمؤجل للمعلومات المقدمة، القاهرة، تكنولوجيا التعليم – دراسات وبحوث، المجلد 2، ص 142.

6-خميس، محمد عطية (2006). تكنولوجيا إنتاج مصادر التعلم (ط 1)، القاهرة: مكتبة دار السحاب للنشر والتوزيع.

7-زمزمي، سمر عبد الله (2009). تصميم برنامج تدريبي مقترح قائم على الوسائط المتعددة لتنمية بعض المهارات اللازمة لإنتاج الرسوم التعليمية لدى معلمات المرحة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإدارية، جامعة أم القرى.

8-سالم، أحمد؛ سرايا عادل (2003). منظومة تكنولوجية التعليم، (ط 1)، الرياض: مكتبة الرشد.

9-شحاتة، حسن؛ النجار زينب (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

10-صيام، محمد وحيد وعبد الله، فواز وديب، أوصاف (2012). تكنولوجيا التعليم والمعلومات، منشورات جامعة دمشق.

11-الفرجاني، عبد العظيم عبد السلام (2002). تكنولوجيا إنتاج المواد التعليمية. القاهرة: دار غريب للتوزيع والنشر.

12-لخضر، حشلافي (2015). دور الوسائل الحديثة في العملية التعليمية –الصورة التربوية أنموذجاً – مجلة التعليمية، 3، (2). ص 55 -61.

13-الموسوي، سالم عبد الله (2016). الصور التعليمية وأثرها في سرعة وجودة تحصيل طلبة الصف الثالث متوسط من مدارس المتميزين في الاختبارات المحوسبة والورقية، جامعة بغداد / كلية التربية للعلوم الصرفة.

14-الهاشمي، مجد (2014). تكنولوجيا الاتصال التربوي، (ط 1)، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

15- Felimban, G. (2014). Case Study of the Needs of Teaching Members of Specific Skills and Knowledge Technology at Taif University, (in Arabic). The Specialist International Journal of Education, (3) (4), 30-73.

16- Hoon, W., T, (2006). Can teaching colour digitally completely replace teaching colour traditionally, ERIC Document Reproduction Service No.ED 491959.

الملاحق: ملحق (1) أداة البحث/ الاستبانة:

عزيزي المعلم/ المعلمة:

يقوم الباحث بدراسة ميدانية بعنوان: **(واقع المهارات التقنية لدى معلمي التعليم الأساسي في استخدام الصور التعليمية)** ولأن الباحث يدرك مدى خبرتك العملية في هذا المجال، فهو يرجو منك الإجابة عن بنود هذه الاستبانة، علماً أن نتائج هذه الاستبانة لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكراً تعاونك وإسهامك العلمي.

1- الجنس: ذكر ( )، أنثى ( ).

2- الخبرة: أقل من 5 سنوات ( )، من 5 سنوات إلى 15 سنوات ( )، أكثر من 15 سنوات ( ).

3- المؤهل العلمي: معهد ( )، إجازة ( )، دبلوم فما فوق ( ).

4- الدورات التدريبية في مجال الحاسوب: لا يوجد ( )، دورة واحدة ( )، دورتين ( )، ثلاث دورات ( ).

م	العبارة	واقع استخدام المهارة		
		عالية	متوسطة	منخفضة
1	اختيار البرامج الحاسوبية الملائمة لتصميم الصور التعليمية.			
2	إدارة الملفات الإلكترونية نسخ – لصق – تعديل – حفظ.			
3	عرض الصور الإلكترونية في أثناء التدريس.			
4	استخدام برنامج بور بوينت (Power Point) في عرض الصور التعليمية.			
5	استخدام برنامج فوتوشوب (Photoshop) لتعديل الصور التعليمية.			
6	استخدام موقع (Photo Pea) لتعديل الصور التعليمية.			
7	تعديل الصورة التعليمية بما يخدم الهدف التعليمي من استخدامها.			
8	دمج صور تعليمية في برنامج تحرير الصور			
9	تنصيب برنامج تحرير الصور على الحاسوب.			
10	عرض الصور التعليمية بأكثر من برنامج حاسوبي.			
11	حفظ الصور التعليمية بأكثر من لاحقة.			
12	عرض الصور التعليمية في الموقف التعليمي المناسب.			
13	استخدام الصور الرسومية لتحقيق الأهداف التعليمية.			
14	كتابة معلومات نصية على الصور التعليمية.			
15	القدرة على تقييم الصور التعليمية الجيدة فنياً.			
16	القدرة على تقييم الصور التعليمية الجيدة تربوياً.			
17	وضع مؤثرات فنية على الصور التعليمية.			
18	تعديل حجم الصورة التعليمية (الطول – العرض).			
19	استخدام أدوات تحرير الصور التعليمية.			
20	اختيار الصور التعليمية الملائمة للتعليم من بين عدة صور.			
21	استخدام الألوان المناسبة في تصميم الصور التعليمية.			
22	العمل على أكثر من برنامج حاسوبي لإنتاج الصور التعليمية.			
23	تنزيل الصور التعليمية من المواقع الإلكترونية المتخصصة.			

اكتب عبارات أخرى ترغب في إضافتها:

.....

.....

درجة مشاركة العاملين في صنع القرار التربوي في مديرية التربية بمحافظة دمشق

صالح دحام النجرس* د. ابتسام ناصيف**

(الإيداع: 11 تشرين الثاني 2020، القبول: 1 آذار 2021)

الملخص :

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة مشاركة العاملين في مديرية التربية بمحافظة دمشق في صنع القرار التربوي من وجهة نظر العاملين فيها وفقا لمتغيرات الجنس سنوات الخدمة المؤهل العلمي اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي تكونت عينة الدراسة من 360 عاملاً في مديرية التربية، استخدمت الاستبانة لجمع البيانات وقد تكونت من 28 بند.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة على استبانة درجات المشاركة في صنع القرار تعزى إلى متغير الجنس لمصلحة الذكور.
- ثمة فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة على استبانة درجات المشاركة في صنع القرار تعزى إلى متغير سنوات الخبرة لصالح الأكثر من 10 سنوات.
- ثمة فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة على استبانة درجات المشاركة في صنع القرار تعزى إلى متغير المؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا.

الكلمات المفتاحية: المشاركة، صنع القرار التربوي.

*طالب دكتوراه–في التربية المقارنة و الإدارة التربوية– كلية التربية –جامعة دمشق

**الأستاذة المساعدة في قسم التربية المقارنة – كلية التربية – جامعة دمشق

The degree of participation of workers in educational decision-making in the Directorate of Education in Damascus Governorate

Dr .Ebtisam Nasief** **Saleh Alnegris***

(Received: 11 November 2020, Accepted: 1 March 2021)

Abstract:

The study aimed to know the degree of participation of the employees in the Directorate of Education in Damascus governorate in educational decision-making from the point of view of its employees in accordance with the variables (Gender, years of service ، scientific qualification).

The study followed the descriptive analytical curriculum and the sample of the study consisted of 360 workers in the Directorate of Education. The resolution was used to collect data and consisted of 28 items.

The study reached a set of results, the most important of which are:

- There are statistically significant differences between the averages of the respondents to the questionnaire of the degrees of participation in decision-making due to the gender variable in favor of males.
- There are statistically significant differences between the averages of respondents to the questionnaire of the degrees of participation in decision-making due to the change in years of experience in favor of more than 10 years.
- There are statistically significant differences between the averages of respondents to the questionnaire of the degrees of participation in decision-making due to the change in scientific qualification in favor of graduate studies.

Key words: Participation, Educational decision-making

*Student PHD in Comparative Education and Educational Administration Faculty of Education, Damascus University.

**Assistant Professor in Comparative Education Department, Faculty of Education, Damascus University.

مقدمة الدراسة:

تسعى الثقافة الإنسانية في المنظمة إلى دمج الأدوار بالمشاعر بحيث يشعر الفرد العامل داخل الجماعة بإنه جزء لا يتجزأ من الكل وإن الكل جزء لا يتجزأ منه، إن هذا النوع من الثقافة يركز على احتياجات العاملين والاهتمام بهم ويعمل على تدريبهم ويلبي رغباتهم ويشبعها من أجل ضمان أداء متميز لأعمالهم وأدوارهم، ويتيح لهم الفرصة الكافية للمشاركة في عملية صنع القرارات والاقتراحات والمشاركة ي الاجتماعات بهدف تحسين أداء المنظمة ككل. إن مشاركة العاملين في صنع القرارات أصبح أسلوبا يمارس في الكثير من الأنظمة الإدارية الحديثة حيث يقوم هذا الأسلوب على مبدأ منح فرص للعاملين للتعبير عن آرائهم والاستفادة من تجاربهم وخبراتهم لمساعدة المنظمة على تحيق أهدافها. (حجو،2014، ص2).

تبرز أهمية عملية صناعة القرار على مستوى المنظمات الإدارية إذ تعد القرارات الإدارية جوهر عمل القيادة الإدارية، وهي نقطة انطلاق بالنسبة لجميع النشاطات والتصرفات التي تتم داخل المنظمة بل وفي علاقاتها وتفاعلها مع بيئتها الخارجية، كما أن توقف اتخاذ القرارات مهما كان نوعها يؤدي إلى تعطيل العمل وتوقف النشاطات والتصرفات كما يؤدي إلى اضمحلال المؤسسة وزوالها.

وبالتالي يعد صنع القرار من أهم وظائف الإدارة التعليمية، والوسيلة التي يتم من خلالها إطلاق المبادرات وبناء البرامج والمشاريع، والمخرج النهائي لتفاعل مكونات النظام التربوي، فصنع القرار هو العامل المشترك بين جميع عمليات الإدارة بدءاً من التخطيط وانتهاءً بالتقويم (العجمي وحسان،2007،ص171).

أولاً–مشكلة الدراسة:

مع تطور المفاهيم الإدارية ونجاح تطبيقها بشكل عملي، أخذت المؤسسات على اختلاف أنواعها بتطبيق النظريات الحديثة التي تتوافق مع طبيعتها وأهدافها، وبدأت المؤسسات التربوية بمحاولة مواكبة تلك المتغيرات والتطورات العلمية والإدارية وتوظيفها لخدمة العملية التربوية، فقد حاولت المؤسسات التعليمية والتربوية العمل على تطوير أدائها الإداري الذي أصبح تقليديا ولا يتلاءم مع معطيات العصر، فهي بحاجة مستمرة إلى النمو والتطوير والتحديث، وخاصة الجهاز الإداري الذي هو بحاجة إلى تغييرات جذرية في آليات عملها، وإلى مواكبة كل ما هو جديد (يوسف، 2019، ص187).

وكجزء من التطور الإداري أصبحت المشاركة في صنع القرارات التربوية سياسة تتبعها الدول المتقدمة في المجالات التربوية والتعليمية والإدارية بصفة عامة، وذلك بهدف تحسين أداء العاملين فيها وزيادة دافعيتهم للعمل، ورفع وتحسين رضا الموظفين على العمل الذي يقومون به.

هذا وقد قام الباحث بدراسة استطلاعية خلال الفترة الواقعة بين 2020/7/5 و2020/7/9 التقى خلالها بعدد من العاملين (20). عاملاً في مديرية التربية بمحافظة دمشق، وطرح عليهم بعض الأسئلة.

- هل يشارك العاملون في وضع خطط وسياسات التطوير؟
- هل يشارك العاملون في وضع البدائل والخيارات اللازمة لاتخاذ القرار؟
- هل تحرص المديرية على الاستماع لمشكلات العاملين واحتياجاتهم؟

وتبين من خلال إجابات العينة الاستطلاعية، ضعف مشاركة أغلب العاملين في صنع القرارات التربوية، وكون صنع القرار التربوي من الأساليب التي ثبت نجاحها في الكثير من البلدان وقطاعات العمل المختلفة، ومن هذا المنطلق ونظراً لأهمية الدور الكبير الذي تقوم به مديرية التربية، ممثلة بجمع العاملين فيها، سعت هذه الدراسة لتحديد درجة مشاركتهم في صنع القرار التربوي وعليه تتلخص مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي:

ما درجة مشاركة العاملين في صنع القرار التربوي في مديرية التربية بمحافظة دمشق؟

ثانياً–أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة فيما يأتي:

1- تناولت الدراسة موضوعاً جديداً لم يسبق دراسته في مديرية التربية بمحافظة دمشق في حدود علم الباحث.

2-تسليط الضوء على أهمية المشاركة في صنع القرار التربوي.

3-قد تفيد نتائج هذه الدراسة المسؤولين في مديرية التربية للوقوف على درجة مشاركة العاملين في صنع القرار التربوي، مما يساعد في رسم السياسات ووضع الأهداف لدى المسؤولين.

ثالثاً–أهداف الدراسة:

1- تعرف مفهوم المشاركة صنع القرار التربوي وأهميته.

2- تعرف درجة مشاركة العاملين في صنع القرار التربوي في مديرية التربية بمحافظة دمشق من وجهة نظر العاملين أنفسهم.

رابعاً–أسئلة الدراسة:

1- ما درجة مشاركة العاملين في مديرية التربية في محافظة دمشق من وجهة نظر العاملين أنفسهم؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مشاركة العاملين في مديرية التربية في محافظة دمشق من وجهة نظر العاملين فيها تعزى لمتغير(الجنس)؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مشاركة العاملين في مديرية التربية في محافظة دمشق من وجهة نظر العاملين فيها تعزى لمتغير (سنوات الخدمة)؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مشاركة العاملين في مديرية التربية في محافظة دمشق من وجهة نظر العاملين فيها تعزى لمتغير (المؤهل العلمي)؟

خامساً–متغيرات الدراسة:

تتكون متغيرات البحث من الآتي:

المتغيرات المستقلة:

1-الجنس: ويشمل (ذكور، إناث).

2-المؤهل العلمي: ويشمل (ثانوية، معهد، إجازة جامعية، دراسات عليا).

3-سنوات الخدمة: ويشمل (أقل من 5 سنوات، من 5 –10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

المتغير التابع: وتتمثل في استجابات عينة الدراسة حول استبانة درجة مشاركة العاملين في مديرية التربية.

سادساً–حدود الدراسة:

1- الحدود البشرية: تم تطبيق هذه الدراسة على عينة من العاملين في مديرية التربية.

2- الحدود المكانية: مديرية التربية محافظة دمشق.

3- الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في العام (2019–2020).

4- الحدود الموضوعية: اقتصرت على دراسة درجة مشاركة العاملين في صنع القرار التربوي في مديرية التربية بمحافظة دمشق.

سابعاً–منهج البحث:

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، لمعرفة درجة مشاركة العاملين في صنع القرار التربوي في مديرية التربية بمحافظة دمشق من وجهة نظر العاملين فيها، حيث يعرف المنهج الوصفي بأنه "المنهج الذي من خلاله يمكن وصف الظاهرة موضوع

الدراسة، وتحليل بياناتها وبيان العلاقة بين مكوناتها والآراء التي تطرح حولها والعمليات التي تتضمنها، والآثار التي تحدثها" (أبو حطب وصادق، 2010، ص81).

ثامناً–مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

–المشاركة:

المشاركة "هي حالة عقلية وعاطفية واجتماعية يسهم من خلالها الفرد في تحقيق أهداف المنظمة"(Davis.1996،21).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: العمل التعاوني بين العاملين في مديرية التربية والإدارة التعليمية الممثلة بمدير التربية ورؤساء الدوائر.

–صنع القرار:

يعرف صنع القرار بأنه "عملية تحديد المشكلات، وتقديم الحلول البديلة، واختيار بديلاً واحداً وتنفيذه"(Holt,1993،94)

ويعرف صنع القرار إجرائياً: قيام مدير التربية مع العاملين معه بوضع عدة خطوات من خلال جمع المعلومات ودراستها واختيار الأنسب منها، وذلك بصنع قرار تربوي لتطوير العمل التربوي والارتقاء به داخل المديرية وخارجها، أو لحل مشكلة تربوية ظهرت في المديرية.

تاسعاً– الدراسات السابقة:

– أولاً: الدراسات العربية.

1–دراسة (الحميضي، 2007) السعودية.

بعنوان: "عملية صنع القرارات وعلاقتها بالرضا الوظيفي – دراسة تطبيقية على العاملين بمجلس الشورى السعودي".

وقد هدفت الدراسة إلى تعرف طبيعة عملية صنع القرارات بمجلس الشورى وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي لدى الموظفين بالمجلس. اعتمد الباحث على المنهج الوصفي المسحي، في حين كانت عينة الدراسة جميع موظفي مجلس الشورى السعودي بمدينة الرياض وعددهم (685) موظفاً، بينما تم الاعتماد على أداة الاستبانة.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

– توصلت الدراسة إلى أن أفراد العينة موافقون إلى حد ما على مشاركتهم في عملية صنع القرارات بالمجلس.

– أن عملية صنع القرارات بالمجلس تتسم باللامركزية في بعض جوانبها، بينما تزيد درجة اللامركزية في جوانب أخرى منها.

– أن أفراد عينة الدراسة موافقون على بعض المراحل التي تمر بها عملية صنع القرارات بالمجلس.

2–دراسة (محمد، 2013) الجزائر.

بعنوان: "واقع المشاركة في صناعة القرار لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الجزائرية".

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى المشاركة في صناعة القرار لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الجزائرية، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى مشاركة أعضاء هيئة التدريس في صناعة القرار، وتكونت عينة الدراسة من (320) عضو هيئة تدريسية، منهم (130) من جامعة الجزائر، و(69) من جامعة وهران، و(121) من جامعة قسنطينة، وقد استخدمت الدراسة الاستبيان لجمع المعلومات واعتمد الباحث المنهج الوصفي كمنهج للدراسة.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

–أن مستوى المشاركة في صناعة القرار لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الجزائرية بشكل عام متدنية.

–لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجامعات الجزائرية الثلاث (وهران، والجزائر، قسنطينة) تعزى لمتغير المشاركة في صناعة القرار لدى أعضاء هيئة التدريس.

3–دراسة (السالم،2015) سوريا.

بعنوان: "الولاء التنظيمي لدى مدرسي التعليم الثانوي العام وعلاقته بالمشاركة في اتخاذ القرار"

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة العلاقة بين الولاء التنظيمي والمشاركة في اتخاذ القرار لدى مدرسي التعليم الثانوي العام بدمشق، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتكونت عينة الدراسة من (485) مدرس ومدًرسة.

ومن أهم النتائج ما يلي:

–لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الولاء التنظيمي والمشاركة في اتخاذ القرار لدى مدرسي التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق من وجهة نظر المدرسين.

–لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على الدرجة الكلية فيما يتعلق بمستوى المشاركة في اتخاذ القرار لدى مدرسي التعليم الثانوي العام تعزى لمتغيرات (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الحالة الاجتماعية).

ثانيا: الدراسات الأجنبية:

1–دراسة كيم (Kim, 2001)

بعنوان: "العلاقة بين المشاركة في صنع القرار والرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية في كوريا"

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة مشاركة المعلمين الجدد وإدراكهم لدورهم في عملية صنع القرار تبعاً لتطبيقات المشاركة في اتخاذ القرارات، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من المعلمين الجدد في ولاية أوكلاهوما وقد طبقت الدراسة على مدرستين في الثقافة التنظيمية في ولاية أوكلاهوما.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

–إن إحدى الثقافتين في المدرستين المذكورتين تعتبر المعلمين الجدد موردا في دعم أهداف المدرسة، ومعايير الجماعة في المدرسة في المشاركة في صنع القرار.

–الثقافة الأخرى اعتبرت المعلمين الجدد غرباء، وتبعاً لذلك تم تحديد درجة مشاركتهم في صنع القرارات.

– توصل الباحث إلى استنتاج أن الثقافة التنظيمية لها أثر في تحديد مشاركة المعلمين.

2–دراسة كويا (Kuya &Sulaimon،2011) نيجيريا.

بعنوان: "إشراك الموظفين في صنع القرار وأداء الشركات في القطاع الصناعي في نيجيريا"

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة العلاقة بين مشاركة الموظفين في صنع القرار وأداء المنظمات في القطاع الصناعي في نيجيريا، واتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (760) شركة صناعية في نيجيريا، وقد استخدما الباحثان الاستبانة كأداة لجمع المعلومات.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي.

–أن مشاركة الموظفين في صنع القرار ضعيفة في شركات القطاع الصناعي.

–يوجد هناك علاقة ذات دلالة بين مشاركة الموظفين في صنع القرار وأداء الشركات، حيث تفوقت الشركات التي لديها مستوى مرتفع من المشاركة على الشركات الأخرى التي لديها مستوى منخفض من المشاركة.

التعقيب على الدراسات السابقة: من خلال استعراض الباحث للدراسات السابقة وجد أن أغلبها قد طبقت في الميدان التربوي، طبعاً مع اختلاف وتنوع أهدافها ومنهجيتها وأدواتها باختلاف المؤسسات التي طبقت فيه تلك الدراسات، والمجالات التي عالجتها والنتائج التي توصلت إليها. وسوف يقوم الباحث بتوضيح ذلك.

من حيث الهدف: هدفت الدراسة الحالية تعرف درجة مشاركة العاملين في صنع القرار التربوي في مديرية التربية بمحافظة دمشق من وجهة نظر العاملين فيها، بينما هدفت دراسة (الحميضي،2007)، إلى التعرف على طبيعة عملية صنع القرارات بمجلس الشورى وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي لدى الموظفين بالمجلس، وهدفت دراسة (محمد،2013) إلى تحديد مستوى المشاركة في صناعة القرار لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الجزائرية، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى مشاركة أعضاء هيئة التدريس في صناعة القرار، كما هدفت دراسة (السالم، 2015) إلى دراسة العلاقة بين الولاء التنظيمي والمشاركة في اتخاذ القرار لدى مدرسي التعليم الثانوي العم بدمشق، بينما هدفت دراسة (كيم، 2001) إلى معرفة درجة مشاركة المعلمين الجدد وإدراكهم لدورهم في عملية صنع القرار تبعاً لتطبيقات المشاركة في اتخاذ القرارات، وكذلك هدفت دراسة (كويا، 2011) إلى دراسة العلاقة بين مشاركة الموظفين في صنع القرار وأداء المنظمات في القطاع الصناعي في نيجيريا. **أما من حيث المنهج:** اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وهو بذلك يكون اتفق مع دراسة (كيم،2001)، ودراسة (محمد،2013)، ودراسة (السالم،2015)، ودراسة (كويا، 2011). بينما اعتمدت دراسة (الحميضي،2007) المنهج الوصفي المسحي.

من حيث أداة الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية (الاستبانة)، كأداة للدراسة وهي بذلك استفادت من دراسات (الحميضي،2007) و(كيم، 2001) و(محمد،2013) و(السالم،2015) و(كويا، 2011).

من حيث العينة: اعتمدت الدراسة الحالية على العاملين في مديرية التربية، بينما اعتمدت دراسة (الحميضي، 2007). على الموظفين بمجلس الشورى السعودي، واعتمدت دراسة (محمد، 2013) على أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الجزائرية، بينما اعتمدت دراسة(السالم،2015) على مدرسي ومدرسات لتعليم الثانوي بدمشق، واعتمدت دراسة (كويا، 2011) على العاملين في الشركات الصناعية بنيجيريا، واعتمدت دراسة. (كيم، 2001). على المعلمين.

أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

- ساعدت الدراسات السابقة في تحديد منهج الدراسة الحالية وهو "المنهج الوصفي التحليلي"
- ساعدت الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة الحالية وهي "الاستبانة".

عاشراً–الإطار النظري:

1–مفهوم عملية صناعة القرار:

لقد اهتم علماء الإدارة بعملية صناعة القرار اهتماماً خاصاً حيث عدّه سيمون قلب الإدارة النابض، فرجل الإدارة في النهاية هو متخذ القرار، وإذا كان يتميز بشيء عن الآخرين فهو يتميز بأنه متخذ قرار ومن هنا عدّ القرار جوهر العملية الإدارية، وقد عرف هاريسون القرار على أنه "إصدار حكم معين عما يجب أن يفعله الفرد في موقف ما، وذلك بعد الفحص الدقيق للبدائل المختلفة التي يمكن إتباعها، وبعبارة أخرى فإن صنع القرار هو اختيار بديل من بديلين أو أكثر (رمضان، 2003، ص42).

2–خطوات صنع القرار:

تتألف عملية صنع القرار من خطوات مهمة، حددها جون ديوي في كتابه الشهير كيف نفكر وهذه الخطوات:

1–الشعور بالمشكلة، أي الإحساس بأن هناك مشكلة ما.

2–تحديد المشكلة، وهذا يأتي في ضوء المعلومات والبيانات التي يجب جمعها لفهم طبيعة المشكلة وأبعادها.

3–بلورة بدائل لحل المشكلة، أي التفكير بعدد من الحلول التي يمكن أن تؤدي لحل المشكلة، ومن الطبيعي أن لكل بديل مزايا وسلبيات.

4–إختيار البديل الأفضل لحل المشكلة، أي ذلك البديل الذي يحقق أكبر قدر من الفائدة وأقل قدر من الخسارة (السعود، 2009، ص142).

3–المشاركة في صنع القرار:

تعد المشاركة في صنع القرار أمراً بالغ الأهمية حيث تعني تفي السلطوية والاستبداد ومساهمة كل معنى بأثار القرار في صناعته، الأمر الذي يضمن الحماسة لتنفيذه من قبل هؤلاء المعنيين كما يضمن حدا أعلى من العقلانية في صياغته، وحسب عساف (1994)، فإن المشاركة في صنع القرار تؤمن ما يأتي:

أ–توفير معلومات كثيرة حول المشكلة.

ب–وضع العقل الجمعي مكان العقل الفردي مما يرشد القرار.

ج–ضمان تفهم المشاركين للقرار وأهدفه.

د–تكريس روح الفريق والنقد الذاتي.

هـ–المساعدة في تنسيق المواقف المشتركة من القضايا المختلفة (عساف، 1994، ص258).

وقد صنف تاننباوم شميث درجات المشاركة على النحو الآتي:

–صنع القرار ثم تبليغه للمرؤوسين.

–صنع الرئيس للقرار ثم شرح مبرراته.

–صنع الرئيس للقرار ثم الدعوة لإجراء حوار حوله.

–صنع الرئيس لقرار مبدئي مع ترك المجال مفتوحا لإمكان تغييره.

–عرض الرئيس للمشكلة وللقيود على حلها، والطلب من المرؤوسين صنع القرار.

–تفويض الأمر للمرؤوسين لتشخيص المشكلة، والوصول إلى القرار (Maloney,2002،54).

4–معوقات صنع القرار:

هناك معوقات كثيرة قد تقف في وجه عملية صنع القرار، وقد لخصها عبد الفتاح (1994)، في ثلاثة مستويات وهي:

أ–المعوقات الإدارية كالبيروقراطية، والمركزية الشديدة.

ب–المعوقات البيئية كجمود الأنظمة واللوائح والإرث الاجتماعي.

ج–المعوقات الإنسانية والتي قد تتمثل في عدم الاستقرار الوظيفي وضعف الدافعية. (مشرقي، 1997،ص187).

أحد عشر–عينة البحث:

تكونت عينة الدراسة من 360 عاملاً في مديرية التربية، ويبين الجدولين الآتيين خصائص العينة السيكومترية والعينة الأساسية:

الجدول رقم (1): يبين خصائص العينة السيكومترية وفق متغير الجنس والمؤهل وسنوات الخبرة

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	28	50.0
	أنثى	28	50.0
	المجموع	56	100.0
المؤهل	ثانوية	14	25.0
	معهد	14	25.0
	إجازة	14	25.0
	دراسات	14	25.0
	المجموع	56	100.0
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	14	25.0
	من 5 إلى 10 سنوات	28	50.0
	أكثر من 10 سنوات	14	25.0
	المجموع	56	100.0

الجدول رقم (2): يبين خصائص عينة التطبيق وفق متغير الجنس والمؤهل وسنوات الخبرة

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	144	47.1
	أنثى	162	52.9
	المجموع	306	100.0
المؤهل	ثانوية	76	24.8
	معهد	80	26.1
	إجازة	80	26.1
	دراسات	70	22.9
	المجموع	306	100
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	80	26.1
	من 5 إلى 10 سنوات	146	47.7
	أكثر من 10 سنوات	80	26.1
	المجموع	306	100

اثنا عشر–أداة البحث:

استبانة مكونة من 28 بنداً لقياس درجة مشاركة العاملين في صنع القرار التربوي

صدق الاستبانة وثباتها:

تمّ التحقق من صدق الاستبانة وثباتها من خلال قيام الباحث بدراسة استطلاعيّة على عيّنة مؤلّفة من 56 عاملاً في مديرية التربية وجاءت النتائج كما يأتي:

- **صدق الاستبانة:** ويقصد بالصدق "الفحص المنهجي لمحتوى الأداة، وأن يقيس الاستبيان ما وضع لقيسه" (الجرجاوي، 2010، ص76)، وتمت دراسته من خلال:
- **صدق المحتوى:** عُرِضَت الاستبانة –في صورتها الأولية المؤلفة من (28) عبارة–على مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعة ذوي الخبرة والاختصاص في التربية المقارنة والإدارة التربوية وفي القياس والتقويم وعددهم (7) محكمين، بهدف التأكد من صلاحيتها علمياً وتمثيلها للغرض الذي وضعت من أجله، والاستفادة من ملاحظاتهم ومقترحاتهم، إذ تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات دون إضافة أو حذف.
- **الصدق البنيوي:** قام الباحث بالتحقق من الصدق البنيوي للاستبانة باتباع الخطوات الآتية:
- **حساب ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة:** والجدول (3) يوضح معاملات الارتباط الناتجة:

الجدول رقم (3): معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة

العبارة	ارتباط بيرسون	العبارة	ارتباط بيرسون	العبارة	ارتباط بيرسون
1	.439**	11	.668**	21	.383**
2	.472**	12	. 534**	22	.619**
3	.577**	13	599**	23	.727**
4	.840**	14	.540**	24	.787**
5	.599**	15	.435**	25	.383**
6	.640**	16	.579**	26	.620**
7	.540**	17	.717**	27	.484**
8	.398**	18	.383**	28	.852**
9	.598**	19	620**.		
10	.443**	20	387**.		

** دال عند مستوى الدلالة (**0.01**)

لاحظ من الجدول السابق أن معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للاستبانة تراوحت ما بين (0.383– 0.852) وهي معاملات ارتباط مقبولة ودالة إحصائياً عند (0.01) مما يدل على أن كل عبارة من عبارات الاستبانة متسقة مع الدرجة الكلية للاستبانة.

- **ثبات الاستبانة:** قام الباحث بحساب ثبات الاستبانة بثلاث طرائق: (إعادة الاختبار، ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية)، وذلك بالنسبة للدرجة الكلية، كما هو مبين في الجدول (4):

الجدول رقم (4): قيم معاملات الثبات بطرائق (إعادة الاختبار، ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية)، وذلك بالنسبة للدرجة الكلية للاستبانة

الاستبانة	إعادة الاختبار	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
الدرجة الكلية	.925**	0.91	0.94

لاحظ من الجدول السابق أن الاستبانة تتصف بمعاملات ثبات جيدة حيث بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار (0.925)، وبلغت بطريقة ألفا كرونباخ (0.91)، وبلغت بطريقة التجزئة النصفية (0.94) وجميعها قيم عالية إحصائياً، وتشير إلى ثبات الاستبانة، وبذلك تصبح الاستبانة جاهزة للتطبيق على عينة البحث.

ثلاث عشر–عرض نتائج البحث:

بعد تطبيق الاستبانة على أفراد عينة البحث، جمعت البيانات وعولجت باستخدام البرنامج الإحصائي (spss–21) وجاءت النتائج على النحو الآتي:

مناقشة نتائج السؤال الأول: ما درجة مشاركة العاملين في صنع القرار التربوي في مديرية التربية بمحافظة دمشق؟

للإجابة على هذا السؤال، أعطيت كل درجة من درجات مشاركة العاملين في صنع القرار التربوي في مديرية التربية بمحافظة دمشق في الاستبانة 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 (5): درجة مشاركة العاملين في صنع القرار التربوي في مديرية التربية بمحافظة دمشق

درجة مشاركة العاملين في صنع القرار التربوي	القيمة المعطاة لدرجة مشاركة العاملين في صنع القرار التربوي	فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة
بدرجة كبيرة جداً	5	5.00 – 4.21
بدرجة كبيرة	4	4.20 – 3.41
بدرجة متوسطة	3	3.40 – 2.61
بدرجة قليلة	2	2.60 – 1.81
بدرجة قليلة جداً	1	1.80 – 1.00

وكانت النتائج كما هي موضحة في الجداول الآتية:

الجدول رقم (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة مشاركة العاملين في صنع القرار التربوي في مديرية التربية بمحافظة دمشق

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة مشاركة العاملين	الترتيب
1–تشرك المديرية ممثلين من المجتمع المحلي في وضع الخطط والسياسات.	2.2418	.84175	بدرجة قليلة	20
2–يشارك العاملون في وضع خطط وسياسات التطوير.	2.3824	.69250	بدرجة قليلة	18
3–تشجع الإجراءات في المديرية على إبداء واحترام الرأي الآخر.	2.4902	1.02824	بدرجة قليلة	16
4–تحرص المديرية على الاستماع لمشكلات العاملين واحتياجاتهم.	2.7124	1.18556	بدرجة متوسطة	11
5–تتيح المديرية فرص للعمل بروح الفريق الواحد.	3.2778	1.25370	بدرجة متوسطة	2
6–تحرص المديرية على إقامة علاقات إنسانية في المؤسسة قوامها احترام شخصية الفرد.	2.7974	1.36878	بدرجة متوسطة	9
7–تعزز المديرية انتماء العاملين لها.	2.1275	1.07738	بدرجة قليلة	25
8–توفر المديرية البيئة الملائمة لتبادل المعلومات والأفكار بين موظفيها.	2.2288	.67748	بدرجة قليلة	21
9–تمنح المديرية العاملين الصلاحيات بما يتناسب والمسؤوليات المنوطة بهم.	2.9935	1.12204	بدرجة متوسطة	6
10–يشارك العاملون في تقييم أداء المديرية.	3.1536	.58892	بدرجة متوسطة	3
11–يشارك العاملون في وضع البدائل والخيارات اللازمة لاتخاذ القرار.	2.5980	1.05202	بدرجة قليلة	14
12–يشارك العاملون في اختيار البديل المناسب.	3.1078	.78811	بدرجة متوسطة	4
13–يشارك العاملون في المديرية في صياغة القرارات.	2.1013	.91232	بدرجة قليلة	27
14–يشارك العاملون في المديرية في اتخاذ القرارات الاستراتيجية بعيدة المدى.	2.2288	.81379	بدرجة قليلة	22
15–يشارك العاملون في اتخاذ القرارات العادية والروتينية.	3.4085	1.47319	بدرجة متوسطة	1
16–يشارك العاملون في المديرية عبر نظام صناديق الاقتراح.	2.5915	1.17339	بدرجة قليلة	15
17–يشارك العاملون في المديرية من خلال مجالس الإدارات.	2.6634	.86523	بدرجة متوسطة	12
18–يشارك العاملون في المديرية من خلال تفويض الرؤساء لبعض صلاحياتهم لمرؤوسيهم.	2.1209	.89905	بدرجة قليلة	26
19–تشارك المديرية العاملين في التمثيل الخارجي لها.	2.6569	1.44741	بدرجة متوسطة	13
20–يشارك العاملون في المديرية في تحديد احتياجاتها المادية.	2.4902	1.28863	بدرجة قليلة	17
21–توفر مديرية التربية نظام حوافز فعال لتشجيعهم على التعاون معها.	2.8268	.96125	بدرجة متوسطة	8
22–تعمل مديرية التربية على تشجيع العاملين لتقديم الأفكار الإبداعية والابتكارية.	3.1013	1.08622	بدرجة متوسطة	5
23–تشرك المديرية ممثلين من المجتمع المحلي في تقييم أداء المديرية.	2.9739	.99802	بدرجة متوسطة	7
24–تحدد المديرية الصلاحيات والمهمات لموظفيها بشكل متكامل دون تعارض أو تداخل.	2.2288	.67748	بدرجة قليلة	23
25–تطبق المديرية أسلوب الحوار في الوصول إلى القرارات والسياسات السليمة.	2.0131	.47889	بدرجة قليلة	28
26–يشارك المجتمع المحلي في المديرية في المساءلة الإدارية والمالية.	2.7712	.83761	بدرجة متوسطة	10
27–تتيح المديرية للعاملين الفرصة في المشاركة في اقتراح معايير تقييم الأداء.	2.1961	1.06853	بدرجة قليلة	24
28–السماح لجميع العاملين بتقييم شاغلي المناصب القيادية والإدارية.	2.2974	1.11022	بدرجة قليلة	19
الدرجة الكلية	2.5993	7.4332	بدرجة قليلة	

يتبين من الجدول السابق أن درجة مشاركة العاملين في صنع القرار التربوي في مديرية التربية بمحافظة دمشق ككل قد جاءت بدرجة قليلة وذلك من خلال قسمة المتوسط الحسابي على عدد البنود (المتوسط الموزون= 2.59) أي بدرجة قليلة، وقد جاء البند الخامس عشر (يشارك العاملون في اتخاذ القرارات العادية والروتينية) في المرتبة الأولى وبدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.4085) بينما جاء البند السابع (تطبق المديرية أسلوب الحوار في الوصول إلى القرارات والسياسات السليمة) في المرتبة الأخيرة بدرجة قليلة وبمتوسط حسابي (2.0131).

مناقشة نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة مشاركة العاملين في صنع القرار التربوي في مديرية التربية بمحافظة دمشق تعزى لمتغير(الجنس)؟

الجدول رقم (8): اختبار (ت) ستيودنت لدلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة على استبانة درجة مشاركة العاملين في صنع القرار التربوي تبعاً لمتغير الجنس

	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الدرجة الكلية للاستبانة	ذكور	144	75.7083	8.24526	6.826	243.366	.000	دال
	أناث	162	70.1790	5.46008				

يبين الجدول السابق أن قيمة (ت) كانت أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات إجابات أفراد العينة على استبانة درجة مشاركة العاملين في صنع القرار التربوي تعزى لمتغير(الجنس) لصالح الذكور لأن متوسطها أعلى.

التفسير: ويعزو الباحث ذلك إلى إدراك العاملين الذكور بأهمية العلاقات الاجتماعية ودورها الفاعل في المشاركة في عملية صنع القرارات، واختلفت هذه الدراسة مع دراسة (السالم، 2015) التي أكدت بعدم وجود فروق تعزى للجنس.

مناقشة نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة مشاركة العاملين في صنع القرار التربوي تعزى لمتغير (سنوات الخبرة)؟

الجدول رقم (9): المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجة مشاركة العاملين في صنع القرار التربوي وفق متغير سنوات الخبرة

المحاور	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية للاستبانة	أقل من خمس سنوات	80	69.1500	2.00695
	من 5–10	146	73.1233	7.22056
	أكثر 10 سنوات	80	75.7875	9.53301

الجدول رقم (10): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدرجات مشاركة العاملين في صنع القرار التربوي وفق متغير سنوات الخبرة

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	القيمة الاحتمالية
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	1794.962	2	897.481	18.060	.000
	داخل المجموعات	15057.368	303	49.694		
	الكلي	16852.330	305			

يتبيّن من الجدول السابق أنَّ القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، ومنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجة مشاركة العاملين في صنع القرار التربوي وفق متغير سنوات الخبرة، وبناء على ما سبق تم التحقق من تجانس التباين بين المجموعات، وفق الجدول الآتي:

الجدول رقم (11) :نتائج اختبار ليفين لتجانس العينات في الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة

الاستبانة	قيمة ليفين	درجة الحرية	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
الدرجة الكلية للاستبانة	1495.902	2	303	.000

من الجدول السابق نجد أنَّ القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، ومنه فإنَّ العينات غير متجانسة، ولحساب الفروق بين المتوسطات وتحديد اتجاهها، استخدم اختبار (دونيت سي) لإجراء المقارنات البعدية المتعددة في حال العينات غير المتجانسة، كما في الجدول الآتي.

وللكشف عن اتجاه الفروق تم استخدام اختبار دونيت سي Dunnett C للمقارنات المتعددة كما يبين الجدول الآتي:

الجدول رقم (12): نتائج اختبار دونيت سي للمقارنات المتعددة لتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة على استبانة درجة مشاركة العاملين في صنع القرار التربوي وفق متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	مستويات المتغير	الفروق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	القرار
أقل من خمس سنوات	من5–10 سنوات	-3.97329-*	.63832	دال لصالح من 5–10 سنوات
	أكثر من 10 سنوات	-6.63750-*	1.08919	دال لصالح من 5–10 سنوات
من5–10سنوات	أقل من خمس سنوات	3.97329*	.63832	دال لصالح من 5–10 سنوات
	أكثر من 10 سنوات	-2.66421-	1.22192	غير دال
أكثر من 10 سنوات	أقل من خمس سنوات	6.63750*	1.08919	دال لصالح من 5–10 سنوات
	من5–10 سنوات	2.66421	1.22192	غير دال

يلاحظ من السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة على استبانة درجة مشاركة العاملين في صنع القرار التربوي وفق متغير سنوات الخبرة.

وبينت النتائج بالنسبة للدرجة الكلية للاستبانة: بين ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) وذوي الخبرة (5–10 سنوات) دال لصالح من (5–10 سنوات)، وبالمقارنة (أكثر 10 سنوات) دال لصالح (أكثر 10 سنوات).

التفسير: يعزو الباحث ذلك إلى أنه مع مرور الوقت والأقدمية في الخدمة يكون العامل قد تعرف على طبيعة العمل بصورة أوضح، وبالتالي فإن مشاركة العاملين في صنع القرارات تزداد بازدياد سنوات الخدمة.

مناقشة نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة مشاركة العاملين في صنع القرار التربوي تعزى لمتغير (المؤهل العلمي)؟

الجدول رقم (13): المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجة مشاركة العاملين في صنع القرار التربوي وفق متغير المؤهل العلمي

المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ثانوية	76	69.6974	1.49684
معهد	80	65.9250	1.00347
إجازة	80	73.4750	7.02432
دراسات	70	83.1714	3.01672
كلي	306	72.7810	7.43327

الجدول رقم (14): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدرجات مشاركة العاملين في صنع القرار التربوي وفق متغير المؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	القيمة الاحتمالية
بين المجموعات	12078.848	3	4026.283	254.728	.000
داخل المجموعات	4773.482	302	15.806		
كلي	16852.330	305			

يتبيّن من الجدول السابق أنَّ القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، ومنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجة مشاركة العاملين في صنع القرار التربوي وفق متغير المؤهل العلمي.

وبناء على ما سبق تم التحقق من تجانس التباين بين المجموعات، وفق الجدول الآتي:

الجدول رقم (15): نتائج اختبار ليفين لتجانس العينات في الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي

الاستبانة	قيمة ليفين	درجة الحرية	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
الدرجة الكلية للاستبانة	6439.808	3	302	.000

من الجدول السابق نجد أنَّ القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، ومنه فإنَّ العينات غير متجانسة، ولحساب الفروق بين المتوسطات وتحديد اتجاهها، استخدم اختبار (دونيت سي) لإجراء المقارنات البعدية المتعددة في حال العينات غير المتجانسة، كما في الجدول الآتي.

وللكشف عن اتجاه الفروق تم استخدام اختبار Dunnett C للمقارنات المتعددة كما يبين الجدول الآتي:

الجدول رقم (16): نتائج اختبار Dunnett C للمقارنات المتعددة لتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة على استبانة درجة مشاركة العاملين في صنع القرار التربوي وفق متغير المؤهل العلمي

(I)المؤهل	(J)المؤهل	الفروق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	القرار
ثانوية	معهد	3.77237*	.20510	دال لصالح ثانوي
	إجازة	-3.77763-*	.80389	دال لصالح إجازة
	دراسات	-13.47406-*	.39936	دال لصالح دراسات
معهد	إجازة	-7.55000-*	.79332	دال لصالح إجازة
	دراسات	-17.24643-*	.37762	دال لصالح دراسات
إجازة	دراسات	-9.69643-*	.86416	دال لصالح دراسات

يلاحظ من السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة على استبانة درجة مشاركة العاملين في صنع القرار التربوي وفق متغير المؤهل

كما يأتي:

- بين الثانوي والمعهد لصالح الثانوي، وبين الثانوي والاجازة والدراسات العليا لصالح الاجازة والدراسات العليا.
- بين المعهد والاجازة والدراسات العليا كانت الفروق لصالح الاجازة والدراسات العليا.
- بين الاجازة والدراسات العليا لصالح الدراسات العليا.

التفسير: يعزو الباحث ذلك إلى أن العاملين من حملة الشهادات الدنيا لديهم حماس ودافعية للعمل تجعلهم يبذلون قصارى جهدهم لإثبات وجودهم في العمل مما ينعكس إيجابا على مشاركتهم في صنع القرارات، وبينما العاملين من حملة الشهادات العليا لهم نظرة ذات بعد آخر، فهم يمتلكون بعدا معرفيا أكثر من زملائهم ذوي المؤهل العلمي الأقل، وأن الدراسة في مرحلة ما بعد الإجازة تعتمد الحوار والمناقشة، مما يزيد الفكر تفتحا واستنارة، وبالتالي فإن المشاركة في صنع القرارات تزداد بازدياد المؤهل العلمي.

أربعة عشر–مقترحات البحث:

- الاهتمام بإزالة المعوقات التي تحد من مشاركة العاملين مثل: احتكار السلطة والصلاحيات، والتمسك بحرفية اللوائح والقوانين.
- العمل على توفير الحوافز المادية والمعنوية للعاملين.
- العمل على مزيد من مشاركة العاملين في صنع القرار وخاصة الإناث وذوي الكفاءات المتوسطة.
- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول صنع القرارات.

خمس عشر–المراجع:

–المراجع العربية:

1– أبو حطب، فؤاد، وصادق، آمال. (2010). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، مكتبة الأنجلو المصرية.

2– الجرجاوي، زياد. (2010). القواعد المنهجية لبناء الاستبيان، ط2، مطبعة أبناء الجراح، فلسطين.

3– الحميضي، عبد العزيز بن مجمد. (2007). **عملية صنع القرارات وعلاقتها بالرضا الوظيفي–دراسة تطبيقية على العاملين بمجلس الشورى السعودي**. رسالة ماجستير، الرياض، السعودية.

4–السالم، ماهر علي الصالح. (2015). الولاء التنظيمي لدى مدرسي التعليم الثانوي العام وعلاقته بالمشاركة في اتخاذ القرارات، رسالة ماجستير، جامعة دمشق.

5–السعود، راتب. (2009). ***الإدارة التربوية: مفاهيم وآفاق***. الأردن، عمان: طارق للخدمات المكتبية.

6–العجمي، محمد حسين، وحسان، حسن محمد إبراهيم. (2007). ***الإدارة التربوية***. الأردن، عمان: دار المسيرة.

7–حجو، رماح أحمد ديب. (2014). معوقات تطبيق الإدارة بالمشاركة في شركات التأمين التعاوني في فلسطين، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

8–رمضان، زيادة. (20003). ***المفاهيم الإدارية الحديثة***. ط(7). الأردن، عمان: مركز الكتب الأردني.

9–عساف، عبد المعطي. (1994). ***مبادئ الإدارة: المنهج والاتجاهات الحديثة***. الأردن، عمان: مكتبة المحتسب.

10–محمد، رريب الله. (2013). واقع المشاركة في صناعة القرار لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الجزائرية، (دراسة ميدانية). المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد (11)، الجزائر.

11–مشرقي، محمد. (1997). ***نظرية اتخاذ القرار الإدارية***. الأردن، عمان: دار المسيرة.

12–يوسف، آصف. (2019). ***الثقافة التنظيمية الإدارية ودورها في تحسين جودة الأداء الإداري للعاملين في وزارة التربية السورية – الإدارة المركزية***. بحث مقدم إلى مؤتمر التطوير التربوي" المنعقد بتاريخ 26–28 أيلول 2019 منشورات وزارة التربية السورية، دمشق.

-المراجع الأجنبية:

1–Davis, K .(1996). Human relations at work, Mc Grow. Hill.

2–Holt, David .(1993). Management, Principles, and practices, Third Ed Englewood and Chiffs, NJ.

3–Kim, funny, the Relationship Between Participation in Decision, Making and Jop, satisfaction Amoog Secondary School, Teachers in Korae.. University of Low Proudest .(2001).

4–Kuya، Owolabi، & Sulaimon، Abdul–Hameed (2011): Employee Involvemen in Decision Making and Firms Performance in the Manufacturing Sector in Nigeria، Serbian Journal of Management، vol. 6، Iss. 1، pp. 1–15.

5–Maloney, Maureen Murphy,(2002), Faculty Participation in the decision making process; its impact upon Job Satisfaction at Connecticut Community Colleges, E&D, University of Bridgeport, Dissertation abstracts international, A, 36/123.

استراتيجية مقترحة لتطوير عمليات تقييم ومتابعة النمو المهني للموجهين التربويين والاختصاصيين

دراسة ميدانية على مستوى وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية

إيناس رمضان ميه* أ.د. فاضل حنا***

(الإيداع: 11 تشرين الثاني 2020 ، القبول 10 آذار 2021)

الملخص :

هدفت الدراسة إلى وضع استراتيجية تقييم ومتابعة النمو المهني لأداء الموجهين التربويين والاختصاصيين من وجهة نظر عينة منهم، وبحث الفروق في تلك الاتجاهات وفق مجموعة متغيرات تصنيفية، ووضع استراتيجية مقترحة لتطوير عمليات تقييم ومتابعة النمو المهني للموجهين التربويين.

طبقت الدراسة على عينة قوامها (240) فرداً يعملون بصفة (موجه تربوي) اختيروا من (6) مديريات للتربية في محافظات (دمشق، ريف دمشق، اللاذقية، السويداء، حلب)، و(30) موجه اختصاصي من تربية ريف دمشق.

صممت استبانة لروز اتجاهات الموجهين التربويين والاختصاصيين نحو مشكلات تقييم ومتابعة نموهم المهني، ضمت (50) بنداً موزعاً بالتساوي إلى (5) مجالات فرعية، وجرى التحقق من صدق وثبات الاستبانة على البيئة المحلية، وأظهرت النتائج أن الترتيب التصاعدي لمشكلات تقييم ومتابعة النمو المهني لأداء الموجهين التربويين والاختصاصيين وفق الأهمية النسبية لها من وجهة نظر عينة منهم كانت مرتبة كما يلي (مشكلات التقييم المرتبطة بالعوامل الشخصية، مشكلات تقييم المؤهلات العلمية، مشكلات تقييم السمات الشخصية، مشكلات التقييم المرتبطة بالنواحي الإدارية، مشكلات تقييم الخبرات العملية والمهنية).

و بينت النتائج عدم وجود فروق دالة في اتجاهات عينة من الموجهين التربويين والاختصاصيين نحو مشكلات تقييم ومتابعة نموهم المهني لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية وفق متغير المسمى الوظيفي (موجه تربوي ، موجه اختصاصي) ،وكذلك ظهرت فروق في الاتجاهات لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية وفق متغير المؤهل العلمي، و كانت الفروق لمصلحة ذوي المؤهل العلمي الأعلى ، ووفق متغير سنوات الخبرة، إذ كانت الفروق لمصلحة الموجهين التربويين والاختصاصيين ذوي سنوات الخبرة الأكبر،و خلصت الدراسة أيضاً إلى وضع استراتيجية مقترحة لتطوير عمليات تقييم ومتابعة النمو المهني للموجهين التربويين والاختصاصيين.

الكلمات المفتاحية: الاستراتيجية، التقييم، المتابعة، النمو المهني، الموجه التربوي، الموجه الاختصاصي.

---

* معاون مدير التوجيه بوزارة التربية

** الأستاذ الدكتور في قسم التربية المقارنة

A suggested strategy for Developing Assessment Processes and observing Professional Growth of Educational and Specialist Superintendents

" a field study on the level of the Ministry of Education in Syrian Arab Republic"

Enas Ramadan Mayia* **Prof. Dr.Fadel Hana****

(Received: 11 November 2020, Aceepted: 10 March 2021)

Abstract:

The study aimed at arranging the problems of evaluating and following up the professional growth of the performance of educational counselors and specialist from the point of view of a sample of them, examining the differences in trends according to a set taxonomic variables and developing a proposed strategy to develop evaluation and follow up processors for the professional growth and educational matters in light of the results of study, and in the light of the experiences of some countries. The study was applied on a sample consisting of (240) individuals working as (educational instructors) chosen from (6) directorates of education in the governorates (Damascus, Rural Damascus, Lattakia, Sweida, Aleppo) and (30) specialist instructors from the education of Damascus countryside.A questionnaire was designed to measure the attitude of educational mentors and specialists towards the problems of evaluating and following their professional growth, and it included (50) items distributed equally into (5) sub- domains and the validity and reliability of the questionnaire on the local environment was verified, and the results showed that the ascending order of the problems of evaluating and following up the professional growth of the performance of educational counselors and specialists according to their relative importance from the point of view of a sample of them was arranged as follows (evaluation problems related to the factors. Personally academic qualification evaluation problems, personal traits assessment problems, evaluation problems related to administrative aspects, practical and professional experience evaluation problems). The result showed that there were no significant differences in the trends of educational mentors and specialist sample towards the problems of assessing and follow up their professional growth for each sub-field and for the overall degree according to the title variable (educational mentor, specialist mentor), as well as differences in the trend of each sub-field and for the total degree according to the scientific qualification variable differences were in favor of those with higher academic qualifications, and according to variable years of experience, the differences were in favor of educational mentor specialists with greater years of experience, and the study also concluded that a process strategy was developed to develop evaluation and follow up processes for the professional growth of educational mentors and specialists in the light of field results, and in the light of experiences of some countries.

Key words: strategy, evaluation, follow up, professional growth, educational orientation.

*The assistant of the director of supervision in the Ministry of Education

**The prof in the Department of Comparative Education

أولاً–مقدمة الدراسة وموضوعها:

يعتبر التوجيه التربوي والاختصاصي (بمفهومه الحديث) برنامج عمل متكاملاً، يهدف إلى تحقيق الجودة في عملية التعليم والتعلم، وظيفته الأساسية رفع مستوى النمو المهني للمعلمين، باستخدام أساليب متنوعة على الموجه الإلمام بها، والتمكن منها، وأن يُحسن استخدامها ليستطيع تحقيق أهداف المؤسسة التربوية التي ينتمي إليها تنظيم عمل الموجه التربوي والاختصاصي(2015م ، وزارة التربية).

ونظراً للتطورات المتسارعة التي شهدها العالم في ميادين التربية والتعليم، فقد تطورت وظيفة الموجه، وتعددت مهامه، وتنوعت مجالات عمله، لتغطي مختلف جوانب الحياة التعليمية في المدرسة، كمساعدة المعلمين على التطور المهني، وتوفير التدريب المناسب لهم في أثناء الخدمة، ومتابعتهم في المواقف التعليمية، واستخدام مهارات التواصل معهم، وتوفير بيئة داعمة تمكنهم من الثقة بالعمل التربوي والتعليمي.. بما يُحسن مخرجات العملية التعليمية ألا وهي المُتعلم (Neagley & Evans, 2008, p90). كل ذلك يتطلب بدوره تطوير عملية متابعة الأداء الميداني للموجه وتقويمه مرحلياً (مثلاً: كل 6 أشهر أو كل سنة)؛ فقد بينت **كرستين (Kerstin 2019)** أنه من مراجعة التطورات الحاصلة في مجال متابعة مهنة التوجيه التربوي وتقويمه على المستوى العالمي، لوحظ تطور في مفهوم التوجيه التربوي ذاته، الذي ترافق مع تطور أساليبه، وغدا التوجيه التربوي عملية منظمة وممنهجة – بطريقة تعاونية – يشترك فيها جميع أطراف العملية التربوية، لغاية إصلاح التعليم، ومساعدة المعلمين على تلافي أخطائهم، والتغلب على نقاط ضعفهم، وكان من نتيجة ذلك ظهور أساليب مُحدَّثة للتقييم والمتابعة تطورت عن الأساليب القديمة، قائمة على مشاركة جميع أطراف العملية التربوية لغاية تجويد العملية التعليمية (Kerstin, 2019, p21).

أما تقييم أداء الموجه ومتابعة نموه المهني فللمعلمين دورٌ مهمٌ في ذلك، وأصبحوا مصدراً أساسياً لهذا التقييم، ويقيم أداء الموجه من قِبل لجنة مشرفين مركزيين، مهمتها تقديم الإرشاد الخارجي، وتتكون عادةً من موجهين ذوي خبرة لا تقل خبرتهم عن (20) عاماً وقادة تربويين سابقين، ويقومون بتقييم أدائهم لأنفسهم أولاً (Witkin, 2017, pp316-317).

وفي **بريطانيا** تتم متابعة أداء الموجه وتقويمه من قبل مكتب معايير التعليم والخدمات والمهارات، وهو مكتب حكومي غير وزاري، يرفع تقاريره للبرلمان مباشرةً وليس لوزير التعليم، وذلك بعد تقييم أداء المتعلمين والمعلمين لأنّ تقييم أداء المتعلمين والمعلمين هو انعكاس لنجاح الموجه أو فشله، ولابد أن يتعرض كل موجه لزيارة تفتيشية مهما كانت خبرته في التوجيه، وقد يكون هناك زيارات مفاجئة دون إشعار، يتخللها طلب تجهيز بيانات ومعلومات معينة للتحقق من جودة التعليم في المدرسة، وتعرف نقاط القوة والضعف فيها، ومجالات التحسين المقترحة، وكل أنواع التقييم تلك ترتبط بعلاوة أو مكافئة الموجه وأجره الشهري، (Ormston, 2015, pp22-25).

ورغم كل تلك الجهود المبذولة لتحسين واقع مهنة التوجيه التربوي والاختصاصي، إلا أن تطلعات وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية لتحسين عملية التقييم والمتابعة والنمو المهني للموجهين التربويين والاختصاصيين تبقى أكبر من معطيات الواقع الحالي، (وذلك بحسب نتائج تقييم أداء الموجهين التربويين والاختصاصيين من قبل الموجهون الأولون، ومديرية التوجيه في وزارة التربية) لذلك جاءت فكرة الدراسة الحالية – وفق منهج وصفي تحليلي – لتعرف اتجاهات الموجهين التربويين والاختصاصيين في عدة محافظات نحو صعوبات ومشكلات عمليتي تقييم ومتابعة أداء هؤلاء الموجهين، ثم مقاطعتها مع تجارب عدد من الدول المتقدمة في هذا المضمار، لوضع استراتيجية مقترحة للتطوير، و من هنا جاءت ضرورة إجراء دراسة **(استراتيجية مقترحة لتطوير عمليات التقويم ومتابعة النمو المهني للموجهين التربويين والاختصاصيين / دراسة ميدانية على مستوى وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية).**

ثانياً–مشكلة الدراسة ومسوغاتها:

يشكل التوجيه التربوي والاختصاصي عملية منظمة وتعاونية، تقوم على التخطيط والدراسة والتحليل، وهو عملية تشاركية بالتعاون مع جميع أطراف العملية التعليمية (معلم، متعلم، إدارة مدرسية، أولياء أمور، مجتمع محلي)، وله أدوار متعددة تهدف في نهاية المطاف إلى جودة العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها (المتعلم) ، تنظيم عمل الموجه التربوي والاختصاصي الصادر عن وزارة التربية برقم 543/2339(3/4) .

وعلى الرغم من أهمية التطورات التي بذلتها وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية في سبيل تطوير وتحديث مهام التوجيه التربوي والاختصاصي ، إلا أن مهام الموجه التربوي والاختصاصي لم تتغير تغيراً جذرياً، وبالتالي فإن آليات تقييم ومتابعة النمو المهني للموجهين التربويين والاختصاصي لم يطالها ذلك التطور المنشود الذي يضاهي ما وصلت إليه دول العالم المتقدم، واستناداً إلى كل ما سبق؛ ونتيجة لقلة الدراسات السابقة التي سعت إلى بحث عمليتي تقييم ومتابعة النمو المهني لأداء الموجهين التربويين والاختصاصي ومقارنتها مع تجارب عدد من الدول المتقدمة لوضع استراتيجية مقترحة للتطوير.

وعليه **يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية بالتساؤلات الرئيسية التالية:**

1–ما الترتيب التنازلي لمشكلات تقييم ومتابعة النمو المهني لأداء الموجهين التربويين والاختصاصيين من وجهة نظر عينة منهم؟

2–هل توجد فروق احصائية في اتجاهات عينة من الموجهين التربويين والاختصاصيين نحو مشكلات تقييم ومتابعة نموهم المهني كما تقيسها الاستبانة المصممة لهذا الهدف لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية وفق المتغير الوظيفي (موجه تربوي، موجه اختصاصي)؟

3–هل توجد فروق في اتجاهات عينة من الموجهين التربويين والاختصاصيين نحو مشكلات تقييم ومتابعة نموهم المهني كما تقيسها الاستبانة المصممة لهذا الهدف لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية وفق متغير المؤهل العلمي ضمن ثلاثة مجموعات (إجازة جامعية، دبلوم، ماجستير ودكتوراه)؟

4–هل توجد فروق في اتجاهات عينة من الموجهين التربويين والاختصاصيين نحو مشكلات تقييم ومتابعة نموهم المهني كما تقيسها الاستبانة المصممة لهذا الهدف لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية وفق متغير سنوات الخبرة ضمن ثلاثة مجموعات (من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات، من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)؟

5–ما الاستراتيجية المقترحة لتطوير عمليات تقييم ومتابعة النمو المهني للموجهين التربويين والاختصاصيين في ضوء نتائج الدراسة الحالية، وفي ضوء تجارب بعض الدول؟

ثالثاً–أهمية الدراسة:

1– تتجلى أهمية البحث في مهنة التوجيه التربوي والاختصاصي من حيث المفهوم والتعريف، ومن حيث الأسس والقواعد المهنية، وذلك لدورها المهم في تفعيل جميع مكونات العملية التعليمية (أهداف، منهاج، مقررات، طرائق تدريس، وسائل تعليم، بنية تحتية، أنشطة صفية. إلخ

2– تتجاوب الدراسة الحالية مع التوجهات الحديثة لفلسفة التجديد التربوي المعاصر، والتي تهتم بتغيير مفهوم التوجيه التربوي والاختصاصي من عملية مراقبة وتفتيش إلى كونه عملية إنسانية واجتماعية وأخلاقية.

3– تعد هذه الدراسة على حد علم الباحثة – الأولى من نوعها على المستوى المحلي في سورية، والتي تسعى إلى استطلاع اتجاهات الموجهين التربويين والاختصاصيين نحو مشكلات التقييم ومتابعة نموهم المهني، وبناء استراتيجية مقترحة لتقييم أداء الموجهين التربويين والاختصاصيين بالتقاطع مع تجارب عدد من الدول المتقدمة.

4- أهمية النتائج، وما يمكن أن توفره من بيانات ومعلومات أولية حول أهم المشكلات المتعلقة بعمليتي تقييم ومتابعة النمو المهني لأداء الموجهين التربويين والاختصاصيين.

رابعاً–أهداف الدراسة:

1-**الهدف الرئيسي:** بناء استراتيجية مقترحة لتطوير عمليات تقييم ومتابعة النمو المهني للموجهين التربويين والاختصاصيين على مستوى وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية.

2-الأهداف الفرعية من خلال الآتي:

أ-الترتيب التنازلي لمشكلات تقييم ومتابعة النمو المهني لأداء الموجهين التربويين والاختصاصيين من وجهة نظر عينة منهم كما تقيسها الاستبانة المصممة لهذا الهدف لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية.

ب-بحث الفروق في اتجاهات عينة من الموجهين التربويين والاختصاصيين نحو مشكلات تقييم ومتابعة نموهم المهني كما تقيسها الاستبانة المصممة لهذا الهدف لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية وفق متغير المسمى الوظيفي ضمن مجموعتين (موجه تربوي، موجه اختصاصي).

ج-بحث الفروق في اتجاهات عينة من الموجهين التربويين والاختصاصيين نحو مشكلات تقييم ومتابعة نموهم المهني كما تقيسها الاستبانة المصممة لهذا الهدف لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية وفق متغير المؤهل العلمي ضمن ثلاثة مجموعات (إجازة جامعية، دبلوم، ماجستير ودكتوراه).

د-بحث الفروق في اتجاهات عينة من الموجهين التربويين والاختصاصيين نحو مشكلات تقييم ومتابعة نموهم المهني كما تقيسها الاستبانة المصممة لهذا الهدف لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية وفق متغير سنوات الخبرة ضمن ثلاثة مجموعات (من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات، من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

هـ-اقتراح استراتيجية مقترحة لتطوير عمليات تقييم ومتابعة النمو المهني للموجهين التربويين والاختصاصيين في ضوء نتائج الدراسة الحالية، وفي ضوء تجارب بعض الدول.

خامساً-مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:

1-التوجيه التربوي (Educational Guidance): عرف **نياجلي وإفانس (Neagley & Evans 2008)** التوجيه التربوي بأنه "خدمة تقدم للمعلمين، وتؤدي إلى تحسين عمليات التعلم والتعليم والمنهاج، وتتألف من أفعال إيجابية وديناميكية وديمقراطية مصممة لتحسين التعليم، من خلال النمو المستمر لكل من التلميذ والمعلم والموجه والمدير وأولياء الأمور، وأي شخص آخر له صلة بالعملية التعليمية" (Neagley & Evans, 2008, p20).

ويعرف التوجيه التربوي إجرائياً في هذه الدراسة بأنه إحدى وظائف النظام التربوي، وهي عملية فنية وإدارية وقيادية في ذات الوقت، والتي يقوم بها الموجه التربوي بهدف الارتقاء بالعملية التعليمية، من خلال ملاحظة أداء المعلمين، وضبطهم، وتوجيههم، وإثارة نشاطهم بهدف تحسين أدائهم عند القيام بمهام التعليم والتدريس.

2-الموجه التربوي (Educational Superintendent): عرفت **كرستين (Kersten 2019)** الموجه التربوي بأنه "موظف تربوي مخول ويمتلك صلاحيات محددة لإحداث تغيير في العملية التعليمية في المدرسة التي يشرف عليها، للقيام بإدارة وتخطيط عمل مجموعة من المعلمين التابعين له بشكل مباشر، بما يساعدهم على النمو المهني، ويمكنهم من تحقيق أفضل مخرج تعليمي وهو المتعلم" (Kersten, 2019, p34).

ويعرف الموجه التربوي والاختصاصي إجرائياً في هذه الدراسة هو كما ورد في النظام الداخلي لوزارة التربية لعام (2016)، ووفق القرار رقم (4/3/543) لعام (2015) بأنه "كل موظف معين على ملاك وزارة التربية أو على ملاك مديريات التربية

الفرعية في المحافظات، ووفق أحكام القانون الأساسي للعاملين بالدولة رقم (50) لعام (2004)، على أن تتوفر فيه معايير التكليف لوظيفة موجه تربوي أو اختصاصي.

3–<u>الإستراتيجية (Strategy)</u>:عرفها وبستر (webester ،1971) فن استعمال الخطط المنظمة في حل مشكلة معينة.

وتعرف استراتيجية تقييم ومتابعة النمو المهني للموجهين التربويين والاختصاصيين إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها خطة من أجل تجاوز جميع مشكلات وعوائق عملية تقييم ومتابعة النمو المهني للموجهين التربويين والاختصاصيين في مجالات (مشكلات التقييم المرتبطة بالنواحي الإدارية، مشكلات التقييم المرتبطة بالعوامل الشخصية، مشكلات تقييم المؤهلات العلمية، مشكلات تقييم الخبرات العملية والمهنية، مشكلات تقييم السمات الشخصية).

4–التقييم (Assessment): بين **تيموثي (Timothy 2018)** التقييم هو أحد عمليات الإدارة الاستراتيجية العصرية، والتي تؤدي دوراً بارزاً في العملية الإدارية الكلية تهدف بصورة مباشرة إلى تحقيق غايات وأهداف المؤسسات والمنظمات العاملة في القطاعات المختلفة، ويمثل التقييم المرحلة الأخيرة لكل من التخطيط الاستراتيجي والإدارة الاستراتيجية (Timothy, 2018, p201).

5–المتابعة (Monitoring): عرف **كواتي (Coate 2017)** المتابعة بأنها "عملية مرحلية لتتبع تنفيذ خطوات أي مشروع، بهدف التأكد بأنه يسير وفق الخطة الموضوعة، ورصد أي خلل قد يؤدي إلى توقف أو تأخير التنفيذ للعمل على تلافيها. " (Coate, 2017, p90).

وتعرف عمليتي تقييم ومتابعة النمو المهني للموجهين التربويين والاختصاصيين إجرائياً في هذه الدراسة بأنها النشاطات التي تقوم بها مديرية التوجيه في وزارة التربية السورية بهدف تقييم ومتابعة استراتيجية النمو المهني لأداء الموجهين التربويين (الاختصاصيين، الإداريين) المطبقة في مديريات التربية في جميع المحافظات السورية.

سادساً-دراسات سابقة:

1–دراسات عربية:

أ–دراسة (الحجري 2014) سلطنة عُمان. عنوان الدراسة: أنموذج مقترح لتحسين الممارسات الإشراقية لدى المشرفين التربويين بوزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين.

هدف الدراسة: تحديد جوانب الضعف والقوة في لتحسين الممارسات الإشراقية لدى المشرفين التربويين بوزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين.

عينة الدراسة: طبقت على عينة قوامها (1057) معلماً ومعلمة اختيروا بطريقة الحصر الشامل من (4) مناطق تعليمية.

أدوات الدراسة: استبانة لقياس الممارسات الإشراقية لدى المشرفين التربويين بوزارة التربية والتعليم والتي ضمت (53) بنداً موزعة على (8) مجالات.

ومن أبرز نتائج الدراسة أن تم بناء أنموذج مقترح من قبل الباحث لتحسين الممارسات الإشرافية لدى المشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان، وتم التوصل إليه من مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة، ومقاطعتها من النتائج الميدانية.

ب–دراسة (العنزي 2015) المملكة العربية السعودية. عنوان الدراسة: تطوير معايري اختيار المشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية.

هدف الدراسة: التعرف على درجة تقدير المشرفين ومدراء المدارس للمعايير الواجب توافرها في اختيار المشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية.

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على عينة قوامها (301) مشرفاً تربوياً وقد اختير أفراد العينة بطريقة الحصر الشامل.

أدوات الدراسة: تمّ تصميم استبانة لقياس معايير اختيار المشرف التربوي، والتي ضمنت (60) بنداً موزعة على (3) مجالات رئيسية.

نتائج الدراسة: عدم ظهور فروق دالة احصائياً بين متوسطات استجابات المشرفين التربويين تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي) وذلك لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية.

2–دراسات أجنبية:

أ–دراسة جنكيس (Jenkins 2012) الولايات المتحدة الأمريكية.

دور الإشراف التربوي وأولويات تطوير المناهج في ولاية واشنطن.

Superintendents Educational Role and Priorities for Curriculum Development in the State of Washington.

هدف الدراسة: تحديد أولويات دور الإشراف التربوي في تطوير المناهج في ولاية واشنطن، وذلك ضمن عدة مجالات.

أدوات الدراسة: استبانة مسحية ضمت (90) بنداً موزعة على (9) مجالات فرعية.

نتائج الدراسة: أنّ الأولويات التي يمارسها المشرفون التربويون في تطوير المنهاج كانت مرتبة كما يلي: (التخطيط والادارة، الصفات الشخصية، العلاقات الاتصالية، القيادة، الأهداف، طرائق التدريس، الوسائل التعليمية، التقويم، المنهاج)

وأوصت الدراسة بضرورة تنمية مهارات المشرفين في عملية تطوير المناهج لمختلف مراحل التعليم في ولاية واشنطن، وتحريضهم على إتباع دورات تدريبية في أحدث طرق تصميم المناهج.

ب–دراسة علي (Ali 2014) باكستان.

عنوان الدراسة: الإشراف لتطوير المعلّمين: نموذج بديل في باكستان.

Supervision for Teacher Development: an Alternative Model in Pakistan.

نتائج الدراسة: قدمت الدراسة نموذجاً للإشراف التربوي من نتائج تطوير المعلم مقسمة إلى ثلاث مراحل (إشراف خارجي، إشراف داخلي، إشراف معلم على معلم).

تعقيب: بعد الإطلاع على الدراسات السابقة التي هدفت في معظمها إلى بحث الممارسات الإشرافية لدى المشرفين التربويين في عدة دول، وذلك من وجهة نظر المعلمين، أو مدراء المدارس، أو المشرفين التربويين أنفسهم، وذلك وفق مجموعة متغيرات تصنيفية (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المنطقة التعليمية)، وتتمثل أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في توجيه واقتداء الباحثة في عدة مجالات بحثية.

سابعاً-منهج الدِّراسة:

انطلاقاً من الهدف العام للدراسة الحالية؛ لذلك فإن المنهج المناسب هو المنهج الوصفي التحليلي الذي يستخدم في الدراسات التي تستهدف رصد الواقع كما هو موجود على طبيعته دون تدخل في أثر المتغيرات الموجودة، لتحديد العلاقات التي يمكن أن تحدث بينها، والتعرّف إلى جميع جوانبها، والظروف المحيطة بها (Wiersma, 2004, pp15-17).

ثامناً-حدود الدراسة:1–الحدود البشرية:

أ–المجتمع الأصلي: يضم جميع المعلمين والمدرسين العاملين بصفة (موجه تربوي، موجه اختصاصي) في كل من مديريات التربية في جميع المحافظات السورية، والبالغ عددهم (1698) فرداً، وذلك في العام الدراسي (2018 –2019).

ب–عينة الدراسة: هي من نوع العينة (المقصودة)، والتي تُحدّد مسبقاً مواصفات وخصائص الأفراد الذين يجب أن تتضمّنهم العينة، (الزراد ويحيى، 1986، ص72). إن العينة ضمت فقط المعلمين والمدرسين العاملين بصفة (موجه تربوي، موجه اختصاصي) ضمن عدد من مديريات التربية في عدة محافظات سورية.

وطبقت الدراسة الحالية على عينة قوامها (240) فرداً يعملون بصفة (موجه تربوي) اختيروا من (6) مديريات للتربية في محافظات (دمشق، ريف دمشق، اللاذقية، السويداء، طرطوس، حلب)، بالإضافة إلى (30) فرداً يعملون بصفة (موجه اختصاصي) اختيروا من محافظة ريف دمشق، وتم توزيع أفراد العينة وفق مجموعة متغيرات تصنيفية.

2–الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة الحالية والتوصل إلى نتائجها في الفترة الزمنية بين (2019/3/15 إلى 2019/5/10).

3–الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة الحالية في (6) مديريات للتربية في محافظات (دمشق، ريف دمشق، اللاذقية، السويداء طرطوس، حلب).

4–الحدود الموضوعية: سعت الدراسة إلى البحث في عدة مفاهيم هي (التوجيه التربوي، التوجيه الاختصاصي، التقييم، متابعة النمو المهني، الإشراف التربوي، استراتيجية تقييم ومتابعة النمو المهني للموجهين التربويين).

تاسعاً–أداة الدِّراسة (استبانة اتجاهات الموجهين التربويين والاختصاصيين نحو مشكلات تقييم ومتابعة نموهم المهني)[1]:

1–وصف الاستبانة: هي من تصميم الباحثة، وهي استبانة فردية/جماعية التطبيق، وبنيت وفق تدرج (دلفاي) خماسي التصميم كما يلي:(موافق بشدة) تأخذ الدرجة (+2)، (موافق) تأخذ الدرجة (+1)، (محايد) تأخذ الدرجة (∴)، (غير موافق) تأخذ الدرجة (−1) و(غير موافق بشدة) تأخذ الدرجة (−2)، وتتكون الاستبانة من (50) بنداً موزعة بالتساوي ضمن (5) مجالات فرعية (مشكلات التقييم المرتبطة بالنواحي الإدارية): ضم (10) بنود (مشكلات التقييم المرتبطة بالعوامل الشخصية) (مشكلات تقييم المؤهلات العلمية) (مشكلات تقييم الخبرات العملية والمهنية) (مشكلات تقييم السمات الشخصية)، حيث أن كل مجال ضم 10 بنود.

وعليه؛ فإن الدرجة القصوى على كامل بنود الاستبانة هي (+100 درجة) أما الدرجة الدنيا على كامل بنود الاستبانة فهي (−100 درجة)، وتم توزيع فئات الاتجاه بالنسبة لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية للاستبانة كما يُظهر الجدول (1) الآتي:

1– يمكن العودة إلى الملحق رقم (1) في نهاية الدراسة للاطلاع على الصورة النهائية للاستبانة (البنود، مفتاح التصحيح، تعليمات التطبيق).

الجدول رقم (1): توزع مستويات التقدير على استبانة اتجاهات الموجهين التربويين والاختصاصيين نحو مشكلات تقييم ومتابعة نموهم المهني

مشكلات التقييم المرتبطة بالنواحي الإدارية		مشكلات التقييم المرتبطة بالعوامل الشخصية	
التقدير الوصفي	مدى الدرجات	التقدير الوصفي	مدى الدرجات
اتجاه سلبي جداً	من –20 إلى –12 درجة	اتجاه سلبي جداً	من –20 إلى –12 درجة
اتجاه سلبي	من –11,99 إلى –6 درجة	اتجاه سلبي	من –11,99 إلى –6 درجة
اتجاه محايد	من –5,99 إلى +5,99 درجة	اتجاه محايد	من –5,99 إلى +5,99 درجة
اتجاه إيجابي	من +6 إلى +11,99 درجة	اتجاه إيجابي	من +6 إلى +11,99 درجة
اتجاه إيجابي جداً	من +12 إلى +20 درجة	اتجاه إيجابي جداً	من +12 إلى +20 درجة
مشكلات تقييم المؤهلات العلمية		مشكلات تقييم الخبرات العملية والمهنية	
التقدير الوصفي	مدى الدرجات	التقدير الوصفي	مدى الدرجات
اتجاه سلبي جداً	من –20 إلى –12 درجة	اتجاه سلبي جداً	من –20 إلى –12 درجة
اتجاه سلبي	من –11,99 إلى –6 درجة	اتجاه سلبي	من –11,99 إلى –6 درجة
اتجاه محايد	من –5,99 إلى +5,99 درجة	اتجاه محايد	من –5,99 إلى +5,99 درجة
اتجاه إيجابي	من +6 إلى +11,99 درجة	اتجاه إيجابي	من +6 إلى +11,99 درجة
اتجاه إيجابي جداً	من +12 إلى +20 درجة	اتجاه إيجابي جداً	من +12 إلى +20 درجة
مشكلات تقييم السمات الشخصية		الدرجة الكلية	
التقدير الوصفي	مدى الدرجات	التقدير الوصفي	مدى الدرجات
اتجاه سلبي جداً	من –20 إلى –12 درجة	اتجاه سلبي جداً	من –100 إلى –60 درجة
اتجاه سلبي	من –11,99 إلى –6 درجة	اتجاه سلبي	من –59,99 إلى –30 درجة
اتجاه محايد	من –5,99 إلى +5,99 درجة	اتجاه محايد	من –29,99 إلى +29,99 درجة
اتجاه إيجابي	من +6 إلى +11,99 درجة	اتجاه إيجابي	من +30 إلى +59,99 درجة
اتجاه إيجابي جداً	من +12 إلى +20 درجة	اتجاه إيجابي جداً	من +60 إلى +100 درجة

2–مؤشرات صدق وثبات الاستبانة:

أ–صدق المحتوى: تم التوصل إليه بإتباع الخطوات الآتية:

أ–1–تحكيم الاستبانة بصورتها الأولى: تم عرض الاستبانة على مجموعة خبراء بلغ عددهم الإجمالي (5) محكمين، هم أعضاء هيئة تدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق، ومن عدة تخصصات علمية.

وقد أكّد المحكّمون ضرورة إعادة النظر في تعليمات تطبيق الاستبانة، وإعادة صياغة بعضاً من بنودها من حيث المعنى واللغة، وأن بنوداً أخرى لا تناسب الهدف العام للاستبانة، وضرورة حذف بعض البنود، وإضافة بنود جديدة لتكون أكثر تمثيلاً للنطاق السلوكي المستهدف، وتعديل طريقة الإجابة على البنود لتكون خماسية التصميم .

أ–2–الدراسة الاستطلاعية: بعد أن تم الأخذ بآراء السادة المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة على الاستبانة، تم تطبيقها بشكل تجريبي على (20) من طلبة الدراسات العليا من قسم المناهج وطرائق التدريس في كلية التربية بجامعة دمشق (10 ذكور، 10 إناث)، كما تم الاستعانة ب(10) موجهين تربويين واختصاصيين اختيروا بطريقة متيسرة من مديريتي التربية بمحافظتي دمشق وريف دمشق. اذ قامت الباحثة بتوزيع الاستبانة عليهم، وطُلب منهم إبداء رأيهم وملاحظاتهم حول الصعوبات التي يمكن أن تعترض التطبيق، ومدى ملاءمة البنود وتعليمات التطبيق للهدف العام للاستبانة، وللفئة المستهدفة، حيث أكد

أفراد هذه العينة على ضرورة إعادة الصياغة اللغوية لبعض البنود، واستبدال ببعض البنود ببنود أخرى جديدة، ثم تم جمع الملاحظات والاسترشاد بها لإجراء التعديلات، ومن نتائج الدراسة الاستطلاعية حساب متوسط زمن تطبيق الاستبانة بكامل بنودها مع تعليمات التطبيق والذي بلغ بحدود (30) دقيقة كحد أقصى.

ب–اختيار عينة الصدق والثبات: تم التحقق من صدق وثبات الاستبانة ومجالاتها الفرعية من التطبيق على عينة قوامها (60) فرداً هم من الموجهين التربويين يعملون في (3) مديريات للتربية في محافظات (دمشق، حمص، طرطوس)، اختيروا بطريقة متيسرة، وهم من خارج العينة الأساسية التي تظهر في الجدول (1) .

ج–الصدق البنائي: تم التوصل إليه بحساب ارتباط درجات كل مجال فرعي مع باقي المجالات الفرعية من جهة، ومع الدرجة الكلية من جهة أخرى، وذلك كما يُظهر الجدول (2) الآتي:

الجدول رقم (2): نتائج الصدق البنائي للاستبانة اتجاهات الموجهين التربويين والاختصاصيين نحو مشكلات تقييم ومتابعة نموهم المهني

المجال الفرعي	مشكلات التقييم المرتبطة بالنواحي الإدارية	مشكلات التقييم المرتبطة بالعوامل الشخصية	مشكلات تقييم المؤهلات العلمية	مشكلات تقييم الخبرات العملية والمهنية	مشكلات تقييم السمات الشخصية	الدرجة الكلية
مشكلات التقييم المرتبطة بالنواحي الإدارية	–	0,77	0,82	0,67	0,76	0,69
مشكلات التقييم المرتبطة بالعوامل الشخصية		–	0,65	0,54	0,8	0,81
مشكلات تقييم المؤهلات العلمية			–	0,61	0,66	0,67
مشكلات تقييم الخبرات العملية والمهنية				–	0,59	0,69
مشكلات تقييم السمات الشخصية					–	0,64
الدرجة الكلية						–

يلاحظ من الجدول (2) أن معاملات الارتباط بين درجات المجالات الفرعية فيما بينها كانت مرتفعة ودالة، ولم يظهر أي ارتباط سلبي عند مستوى دلالة (0,05)، إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (0,59 إلى 0,8)، وهي معاملات ارتباط مقبولة، وفوق (0,3) بحسب توجه (متشل) في تفسير الارتباطات.

كما يلاحظ من الجدول (2) أن معاملات الارتباط بين درجات المجالات الفرعية مع الدرجة الكلية كانت مرتفعة ودالة، ولم يظهر أي ارتباط سلبي عند مستوى دلالة (0,05)، إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (0,64 إلى 0,81)، وهي معاملات ارتباط مقبولة، وفوق (0,3) بحسب توجه (متشل) في تفسير الارتباطات.

إن نتائج الصدق البنائي السابقة تدعم صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، وما تتضمنه من بنود، ومجالات فرعية، وتؤكد أن بنود الاستبانة متجانسة داخلياً وتقيس ما وضعت لقياسه.

د–الثبات: تم التوصل إليه بطريقة إعادة تطبيق الاستبانة بعد مرور فترة (7) أيام من انتهاء التطبيق الأول، ثم حُسب الارتباط بين التطبيقين باستخدام معادلة بيرسون (Pearson)، كما حُسب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وفق معامل ألفا– كرنباخ (Cronbach Alpha) كما يُظهر الجدول (3) التالي:

الجدول رقم (3): مؤشرات ثبات الاتساق الداخلي وإعادة التطبيق لاستبانة اتجاهات الموجهين التربويين والاختصاصيين نحو مشكلات تقييم ومتابعة نموهم المهني

المجال الفرعي	عدد البنود	ثبات إعادة التطبيق	ثبات الاتساق الداخلي (ألفا– كرنباخ)
مشكلات التقييم المرتبطة بالنواحي الإدارية	10	0,723	0,71
مشكلات التقييم المرتبطة بالعوامل الشخصية	10	0,772	0,68
مشكلات تقييم المؤهلات العلمية	10	0,74	0,7
مشكلات تقييم الخبرات العملية والمهنية	10	0,852	0,769
مشكلات تقييم السمات الشخصية	10	0,8	0,745
الدرجة الكلية	50	0,763	0,72

يُلاحظ من الجدول (3) أن مؤشر ثبات إعادة التطبيق لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية للاستبانة كانت جميعها مرتفعة، دالة، وموجبة، إذ تراوحت قيم الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني (بين 0,723 إلى 0,852)، وذلك عند مستوى (0,05)، ما يؤكد أن بنود الاستبانة ثابتة عبر الزمان في قياس السمة المستهدفة لدى أفراد العينة.

كما يلاحظ من الجدول (3) أن مؤشر ثبات الاتساق الداخلي وفق معادلة (ألفا– كرنباخ) كانت مرتفعة، وموجبة، ودالة، إذ تراوحت القيم الثبات (بين 0,68 إلى 0,769)، وذلك عند مستوى (0,05)، ما يؤكد أن بنود الاستبانة داخلياً ضمن كل مجال فرعي من جهة، ومع الدرجة الكلية من جهةٍ أخرى في قياس السمة المستهدفة لدى أفراد العينة.

إن دراسة الخصائص السيكومترية (مؤشرات الصدق والثبات) سابقة الذكر تؤسس لموثوقية الاستبانة، وما تتضمنه من مجالات فرعية، والمصممة من قبل الباحثة في الدراسة الحالية، وتجعلها صالحة للاستخدام على البيئة المحلية في سورية، وعلى العينة المُستهدفة، مع التحفظ على صغر حجم العينة وأخطاء التطبيق المُحتملة.

عاشراً–المعالجة الإحصائية لأسئلة الدراسة:

6– **عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها:** ما الترتيب التنازلي لمشكلات تقييم ومتابعة النمو المهني لأداء الموجهين التربويين والاختصاصيين من وجهة نظر عينة منهم؟ وللإجابة عن هذا السؤال حُسب المتوسط الحسابي لاتجاهات أفراد العينة بالنسبة لكل مجال فرعي على الاستبانة ومقارنته مع جداول التقدير الوصفي لمستوى الاتجاهات، ثم ترتيب تلك المجالات تنازلياً، وذلك كما يُظهر الجدول (4)

الجدول رقم(4): نتائج المعالجة الإحصائية للسؤال الأول

مشكلات التقييم المرتبطة بالنواحي الإدارية			مشكلات التقييم المرتبطة بالعوامل الشخصية		
التقدير الوصفي	مدى الدرجات	المتوسط	التقدير الوصفي	مدى الدرجات	المتوسط
اتجاه سلبي جداً	من –20 إلى –12 درجة	---	اتجاه سلبي جداً	من –20 إلى –12 درجة	16,4–
اتجاه سلبي	من –11,99 إلى –6 درجة	---	اتجاه سلبي	من –11,99 إلى –6 درجة	---
اتجاه محايد	من –5,99 إلى +5,99 درجة	---	اتجاه محايد	من –5,99 إلى +5,99 درجة	---
اتجاه إيجابي	من +6 إلى +11,99 درجة	10,2+	اتجاه إيجابي	من +6 إلى +11,99 درجة	---
اتجاه إيجابي جداً	من +12 إلى +20 درجة	---	اتجاه إيجابي جداً	من +12 إلى +20 درجة	---
مشكلات تقييم المؤهلات العلمية			مشكلات تقييم الخبرات العملية والمهنية		
التقدير الوصفي	مدى الدرجات	المتوسط	التقدير الوصفي	مدى الدرجات	المتوسط
اتجاه سلبي جداً	من –20 إلى –12 درجة	15,7–	اتجاه سلبي جداً	من –20 إلى –12 درجة	---
اتجاه سلبي	من –11,99 إلى –6 درجة	---	اتجاه سلبي	من –11,99 إلى –6 درجة	--
اتجاه محايد	من –5,99 إلى +5,99 درجة	---	اتجاه محايد	من –5,99 إلى +5,99 درجة	---
اتجاه إيجابي	من +6 إلى +11,99 درجة	---	اتجاه إيجابي	من +6 إلى +11,99 درجة	---
اتجاه إيجابي جداً	من +12 إلى +20 درجة	---	اتجاه إيجابي جداً	من +12 إلى +20 درجة	17,5+
مشكلات تقييم السمات الشخصية			الترتيب التنازلي للمجالات الفرعية		
التقدير الوصفي	مدى الدرجات	المتوسط	المجال الفرعي	المتوسط	الترتيب
اتجاه سلبي جداً	من –20 إلى –12 درجة	---	مشكلات التقييم المرتبطة بالعوامل الشخصية	16,4–	الخامس
اتجاه سلبي	من –11,99 إلى –6 درجة	---	مشكلات تقييم المؤهلات العلمية	15,7–	الرابع
اتجاه محايد	من –5,99 إلى +5,99 درجة	4,6+	مشكلات تقييم السمات الشخصية	4,6+	الثالث
اتجاه إيجابي	من +6 إلى +11,99 درجة	---	مشكلات التقييم المرتبطة بالنواحي الادارية	10,2+	الثاني
اتجاه إيجابي جداً	من +12 إلى +20 درجة	---	مشكلات تقييم الخبرات العملية والمهنية	17,5+	الأول

لوحظ من الجدول (4) أن الترتيب التنازلي لمشكلات تقييم ومتابعة النمو المهني لأداء الموجهين التربويين والاختصاصيين من وجهة نظر عينة منهم كما تروزها الاستبانة المصممة لهذا الهدف كانت مرتبة كما يلي:

أ–حصول مجال (مشكلات التقييم المرتبطة بالعوامل الشخصية) على المرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي وقدره (–16,4)، والذي يقابل مستوى (اتجاه سلبي جداً). ويمكن تفسير هذه النتيجة من وجهة نظر الباحثة بكون الموجهين التربويين العاملين في مديريات التربية في المحافظات يعانون من تدخل العوامل غير الموضوعية وتدخل **العوامل الشخصية** والمزاجية عند تقييم أدائهم الميداني ونموهم المهني، دون اعتبار لما يملكوه من خبرات ميدانية أو مؤهلات علمية، كما أن العديد من معايير تقييم الأداء والنمو المهني للموجهين التربويين والاختصاصيين لا تتسم بالشفافية، وهذا ما أضاف سبباً آخر لحالة عدم الرضا لدى عينة الموجهين التربويين والاختصاصيين نحو مجال (مشكلات التقييم المرتبطة **بالعوامل الشخصية**)، ودفعهم للشعور بأن المحسوبيات والعوامل الشخصية لها الدور الأكبر عند تطبيق نظام التقييم، أو الحوافز، أو الترقية، أو الترشيح لإتباع دورات تدريبية.. إلخ.

ب–حصول مجال (مشكلات تقييم المؤهلات العلمية) على المرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي وقدره (–15,7)، والذي يقابل مستوى (اتجاه سلبي جداً). ويمكن تفسير هذه النتيجة من وجهة نظر الباحثة بكونها مرتبطة بالنتيجة الأولى، وهي بالمعيار المنطقي سبباً ونتيجة لعوامل المحسوبيات و **العوامل الشخصية** عند تقييم الأداء والنمو المهني للموجهين التربويين والاختصاصيين، فإذا تم طغيان العوامل الذاتية – من وجهة نظر أفراد العينة – على العوامل الموضوعية المرتبطة بالمؤهلات العلمية والخبرات الأكاديمية، فسيكون هناك تراجع في اعتماد معايير التقييم عند اقتراح الحوافز، أو الترقية، أو الترشيح لإتباع دورات تدريبية..إلخ، وهذا ما قد يضعف الولاء التنظيمي للموجهين التربويين والاختصاصيين تجاه المؤسسة التربوية التي ينتمون إليها، وعلى الجهات المعنية التنبه لهذه الأمر.

ج–حصول مجال (مشكلات تقييم السمات الشخصية) على المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي وقدره (+4,6)، والذي يقابل مستوى (اتجاه محايد). ويمكن تفسير هذه النتيجة من وجهة نظر الباحثة باعتبار أن الجهات المعنية عن تقييم الأداء والنمو المهني للموجهين التربويين قد أصدرت عدة قرارات وتعاميم تهتم فيها بجوانب السمات الشخصية (القيادة، الاتصال، التفاعل) الموجودة لدى الموجهين التربويين والاختصاصيين عند تقييم الأداء والنمو المهني لهم بشكل دوري، إلا أنها لا تؤخذ كثيراً بالاعتبار – من وجهة نظهرهم – عند التقييم، أو اقتراح الحوافز أو الترقية، أو الترشيح لإتباع دورات تدريبية..إلخ.

د–حصول مجال (مشكلات التقييم المرتبطة بالنواحي الإدارية) على المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي وقدره (+10,2)، الذي يقابل مستوى (اتجاه إيجابي). ويمكن تفسير هذه النتيجة من وجهة نظر الباحثة على اعتبار أن أفراد العينة من الموجهين التربويين والاختصاصيين لديهم معرفة وخبرة جيدة بالمستوى الجيد والمرتفع والموضوعي لمجموعة الأنظمة والقوانين التي تغطي عمليات التقييم، أو اقتراح الحوافز، أو الترقية، أو الترشيح لإتباع دورات تدريبية..إلخ، وأنها على درجة عالية من الحياد من قبل المُشرع، وتحتاج إلى تفعيل حقيقي على أرض الواقع.

هـ–حصول مستوى (مشكلات تقييم الخبرات العملية والمهنية) على المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي وقدره (+17,5)، الذي يقابل مستوى (اتجاه إيجابي جداً). ويمكن تفسير هذه النتيجة من وجهة نظر الباحثة بكون الخبرات المهنية والعملية التي اكتسبها الموجهون التربويون والاختصاصيون خلال سنوات حياتهم المهنية في التعليم والتوجيه كانت السبب الرئيسي في ترقيتهم الوظيفية، وانتقالهم من مهنة التدريس إلى مهنة الإشراف والتوجيه التربوي.

7- 2-عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:

هل توجد فروق احصائية في اتجاهات عينة من الموجهين التربويين والاختصاصيين نحو مشكلات تقييم ومتابعة نموهم المهني كما تقيسها الاستبانة المصممة لهذا الهدف لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية وفق المتغير الوظيفي (موجه تربوي، موجه اختصاصي)؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معادلة (ت. ستودنت T-Test) لعينتين مستقلتين غير متساويتين، وذلك كما يُظهر الجدول (5) التالي:

الجدول رقم (5): نتائج المعالجة الإحصائية للسؤال الرئيسي الثاني

المجال الفرعي	العينة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (T)	الدلالة	القرار
مشكلات التقييم المرتبطة بالنواحي الإدارية	موجه اختصاصي	30	10,3	1,14	0,92	1,033	غير دالة
	موجه تربوي	240	10,1	2,13			
مشكلات التقييم المرتبطة بالعوامل الشخصية	موجه اختصاصي	30	-15,98	1,52	0,9	2,026	غير دالة
	موجه تربوي	240	-16,82	1,98			
مشكلات تقييم المؤهلات العلمية	موجه اختصاصي	30	15,9-	1,31	1,26	1,011	غير دالة
	موجه تربوي	240	15,5-	1,74			
مشكلات تقييم الخبرات العملية والمهنية	موجه اختصاصي	30	17,44	1,32	0,2	2,002	غير دالة
	موجه تربوي	240	17,56	2,04			
مشكلات تقييم السمات الشخصية	موجه اختصاصي	30	4,55	2,81	0,82	2,03	غير دالة
	موجه تربوي	240	4,65	2,62			
الدرجة الكلية	موجه اختصاصي	30	0,41	4,72	0,871	1,3	غير دالة
	موجه تربوي	240	0,01	4,49			

يلاحظ من الجدول (5) عدم ظهور فروق في اتجاهات عينة الموجهين التربويين والاختصاصيين نحو مشكلات تقييم ومتابعة نموهم المهني كما تروزها الاستبانة المصممة لهذا الهدف، حيث بلغت قيم الفروق كما يلي (مشكلات التقييم المرتبطة بالنواحي الإدارية 0,92) (مشكلات التقييم المرتبطة بالعوامل الشخصية 0,9) (مشكلات تقييم المؤهلات العلمية 1,26) (مشكلات تقييم الخبرات العملية والمهنية 0,2) (مشكلات تقييم السمات الشخصية 0,82) (للدرجة الكلية 0,871) على التوالي وذلك عند مستويات الدلالة (1,033) (2,026) (1,011) (2,002) (2,03) (1,3) على التوالي أيضاً، وهي مستويات دلالة أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0,05)، وعليه يمكن قبول الافتراض الذي يقول: بعدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) في اتجاهات عينة من الموجهين التربويين والاختصاصيين نحو مشكلات تقييم ومتابعة نموهم المهني

ويمكن تفسير هذه النتيجة من وجهة نظر الباحثة بأنها كانت متوقعة بحسب المساقات النظرية لمقدمة الدراسة الحالية ومشكلتها، على اعتبار أن جميع أفراد العينة من الموجهين التربويين والاختصاصيين يختبرون ذات المشكلات المتعلقة بتقييم الأداء والنمو المهني لهم خلال حياتهم الوظيفية.

3–عرض نتائج السؤال الثالث ومناقشتها:

هل توجد فروق في اتجاهات عينة من الموجهين التربويين والاختصاصيين نحو مشكلات تقييم ومتابعة نموهم المهني كما تقيسها الاستبانة المصممة لهذا الهدف لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية وفق متغير المؤهل العلمي ضمن ثلاثة مجموعات (إجازة جامعية، دبلوم، ماجستير ودكتوراه)؟ و للإجابة عن هذا السؤال حُسب تحليل التباين الأحادي (One Way Analyses Variance) لدرجات العينة السابقة، وباستخدام معادلة تحليل التباين أنوفا (ANOVA) داخل المجموعات وخارج المجموعات لمقارنة متوسطات درجات الموجهين التربويين والاختصاصيين في اتجاهاتهم نحو مشكلات تقييم ومتابعة نموهم المهني ، واستخلاص الدلالة الإحصائية للتجانس كما يُظهر الجدول (6):

الجدول رقم (6): تحليل تباين أنوفا (ANOVA) لدرجات عينة الموجهين التربويين والاختصاصيين على الدرجة الكلية للاستبانة

الدرجة الكلية للاستبانة	مجموع مربعات الانحرافات	درجات الحرية	متوسط مجموع مربعات الانحرافات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	27260,567	2 = 1 – 3	9086,856	11,58	0,000
داخل المجموعات	786,346	267 =3 – 270	7,863		
المجموع	28046,913	269 = 2 + 267			

يُلاحظ من الجدول (6) أن قيمة (F) المحسوبة (11,85) عند مستوى دلالة (0,000) التي هي أصغر من مستوى الدلالة (0,05)، ما يجعلنا نقبل القول بأن العينات غير متجانسة، وليست مأخوذة من مجتمع أصلي واحد، وللتأكد من عدم تجانس العينات تم تطبيق معادلة ليفين (Levene) بدرجة حرية (269/2) كما يُظهر الجدول (7):

الجدول رقم (7): تطبيق معادلة ليفين (Levene) للتحقق من تجانس أفراد العينة

قيمة (Levene) للتجانس	درجة الحرية داخل المجموعات	درجة الحرية بين المجموعات	الدلالة
45,994	269	2	0,000

يُلاحظ من الجدول (7) أن قيمة اختبار (ليفين) للتجانس (45,994) عند مستوى دلالة (0,000)، التي هي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0,05)، وبالتالي يمكن القول بأن العينات غير متجانسة وليست مأخوذة من مجتمع أصلي واحد، ولكشف الفروق في اتجاهات الموجهين التربويين والاختصاصيين محو مشكلات تقييم ومتابعة نموهم المهني لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية، تم تطبيق معادلة شيفيه (Scheffe) كما يُظهر الجدول (8):

الجدول رقم (8): مقارنات شيفيه (Scheffe) لبحث فروق في اتجاهات الموجهين التربويين والاختصاصيين نحو مشكلات تقييم ومتابعة نموهم المهني وفق متغير المؤهل العلمي

المجال الفرعي	الفروق بين المجموعات		قيمة الفرق	الدلالة	القرار
مشكلات التقييم المرتبطة بالنواحي الإدارية	إجازة جامعية	دبلوم	-8,22*	0,000	دالة
		ماجستير ودكتوراه	-10,14*	0,000	دالة
	دبلوم	ماجستير ودكتوراه	-6,38*	0,000	دالة
مشكلات التقييم المرتبطة بالعوامل الشخصية	إجازة جامعية	دبلوم	-13,23*	0,000	دالة
		ماجستير ودكتوراه	-12,7*	0,000	دالة
	دبلوم	ماجستير ودكتوراه	-11,3*	0,000	دالة
مشكلات تقييم المؤهلات العلمية	إجازة جامعية	دبلوم	-9,93*	0,000	دالة
		ماجستير ودكتوراه	-15,21*	0,000	دالة
	دبلوم	ماجستير ودكتوراه	-10,48*	0,000	دالة
مشكلات تقييم الخبرات العملية والمهنية	إجازة جامعية	دبلوم	-14,89*	0,000	دالة
		ماجستير ودكتوراه	-16,01*	0,000	دالة
	دبلوم	ماجستير ودكتوراه	-11,71*	0,000	دالة

يُلاحظ من الجدول (8) ظهور فروق في اتجاهات عينة من الموجهين التربويين والاختصاصيين نحو مشكلات تقييم ومتابعة نموهم المهني، حيث كانت الفروق لصالح الموجهين التربويين والاختصاصيين ذوي المؤهل العلمي الأعلى، كلما انتقلنا من فئة (إجازة جامعية) إلى فئة (دبلوم) إلى فئة (ماجستير ودكتوراه).

ويمكن تفسير هذه النتيجة من وجهة نظر الباحثة بكون الموجهين التربويين والاختصاصيين من ذوي المؤهلات العليمة الأعلى لديهم معارف وخبرات أكاديمية نظرية وعملية، خلال حياتهم الجامعية، ولديهم من القدرات المعرفية ما يجعلهم أقادر من استيعاب مشكلات تقييم ومتابعة أدائهم ونموهم المهني بالمقارنة مع أقرانهم من ذوي المؤهلات العلمية الأدنى.

4- عرض نتائج السؤال الرابع ومناقشتها:

3- هل توجد فروق في اتجاهات عينة من الموجهين التربويين والاختصاصيين نحو مشكلات تقييم ومتابعة نموهم المهني كما تقيسها الاستبانة المصممة لهذا الهدف لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية وفق متغير سنوات الخبرة ضمن ثلاثة مجموعات (من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات، من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)؟ والجدول (9):

الجدول رقم (9): تحليل تباين أنوفا (ANOVA) لدرجات عينة الموجهين التربويين والاختصاصيين على الدرجة الكلية للاستبانة

الدرجة الكلية للاستبانة	مجموع مربعات الانحرافات	درجات الحرية	متوسط مجموع مربعات الانحرافات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	33091,211	3 – 1 = 2	88311,201	27,381	0,000
داخل المجموعات	671,113	270 – 3= 267	6,338		
المجموع	33762,324	267 + 2 = 269			

يُلاحظ من الجدول (9) أن قيمة (F) المحسوبة (27,381) عند مستوى دلالة (0,000) التي هي أصغر من مستوى الدلالة (0,05)، ما يجعلنا نقبل القول بأن العينات غير متجانسة، وليست مأخوذة من مجتمع أصلي واحد، وللتأكد من عدم تجانس العينات تم تطبيق معادلة ليفين (Levene) بدرجة حرية (269/2) كما يُظهر الجدول (10):

الجدول رقم (10): تطبيق معادلة ليفين (Levene) للتحقق من تجانس أفراد العينة

قيمة (Levene) للتجانس	درجة الحرية داخل المجموعات	درجة الحرية بين المجموعات	الدلالة
61,381	269	2	0,000

يُلاحظ من الجدول (10) أن قيمة اختبار (ليفين) للتجانس (61,381) عند مستوى دلالة (0,000)، التي هي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0,05)، وبالتالي يمكن القول بأن العينات غير متجانسة وليست مأخوذة من مجتمع أصلي واحد، ولكشف الفروق في اتجاهات الموجهين التربويين والاختصاصيين محو مشكلات تقييم ومتابعة نموهم المهني لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية، تم تطبيق معادلة شيفيه (Scheffe) كما يُظهر الجدول (11):

الجدول رقم (11): مقارنات شيفيه (Scheffe) لبحث فروق في اتجاهات الموجهين التربويين والاختصاصيين نحو مشكلات تقييم ومتابعة نموهم المهني وفق متغير سنوات الخبرة

المجال الفرعي	الفروق بين المجموعات		قيمة الفرق	الدلالة	القرار
مشكلات التقييم المرتبطة بالنواحي الإدارية	من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات	من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات	-7,18*	0,000	دالة
		أكثر من 10 سنوات	-11,7*	0,000	دالة
	من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-5,29*	0,000	دالة
مشكلات التقييم المرتبطة بالعوامل الشخصية	من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات	من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات	-12,8*	0,000	دالة
		أكثر من 10 سنوات	-11,31*	0,000	دالة
	من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-12,8*	0,000	دالة
مشكلات تقييم المؤهلات العلمية	من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات	من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات	-10,81*	0,000	دالة
		أكثر من 10 سنوات	-13,98*	0,000	دالة
	من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-11,31*	0,000	دالة
مشكلات تقييم الخبرات العملية والمهنية	من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات	من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات	-15,7*	0,000	دالة
		أكثر من 10 سنوات	-13,51*	0,000	دالة
	من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-9,71*	0,000	دالة
مشكلات تقييم السمات الشخصية	من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات	من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات	-13,91*	0,000	دالة
		أكثر من 10 سنوات	-11,27*	0,000	دالة
	من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-11,5*	0,000	دالة
الدرجة الكلية	من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات	من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات	-27,8*	0,000	دالة
		أكثر من 10 سنوات	-24,91*	0,000	دالة
	من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-28,01*	0,000	دالة

يُلاحظ من الجدول (11) ظهور فروق في اتجاهات عينة من الموجهين التربويين والاختصاصيين نحو مشكلات تقييم ومتابعة نموهم المهني، حيث كانت الفروق لصالح الموجهين التربويين والاختصاصيين ذوي سنوات الخبرة الأكبر، وذلك كلما

انتقلنا من فئة (من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات) إلى فئة (من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات) إلى فئة (أكثر من 10 سنوات).

ويمكن تفسير هذه النتيجة من وجهة نظر الباحثة بكون الموجهين التربويين والاختصاصيين من ذوي سنوات الخبرة الأكثر لديهم معارف وخبرات عملية وتطبيقية مكتسبة خلال حياتهم المهنية والوظيفية، ولديهم من خبرة مهنية تجعلهم أقدر على استيعاب مشكلات تقييم ومتابعة أدائهم.

معالجة السؤال الرئيسي الخامس: ما الاستراتيجية المقترحة لتطوير عمليات تقييم ومتابعة النمو المهني للموجهين التربويين والاختصاصيين في ضوء نتائج الدراسة الحالية، وفي ضوء تجارب بعض الدول.

من خلال ما تم عرضه من معالجة إحصائية لأسئلة الدراسة، ومن خلال مناقشة نتائج التطبيق **5**– الميداني للاستبيان المصمم، فإن الباحثة تضع الاستراتيجية التالية المقترحة كخطة عمل يمكن اللجوء إليها لتطبيق معايير تقييم ومتابعة النمو المهني للموجهين التربويين والاختصاصيين:

أ– رسالة عامة للإستراتيجية: تعد التربية الأداة الأمثل لبناء الإنسان وتقدم المجتمع، فقد بذلت الجهود مكثفة لإعداد المواطن المعتز بقيمه وتراثه الأصيل، والمنفتح على حضارات الشعوب الأخرى، بما لا يتعارض وقيمه ومبادئه السامية، وما حققه نظامنا التعليمي من انجازات كمية في حقول التربية والتعليم، إلا أن نوعية التربية ودرجه فاعليتها بحاجة مزيد من التطوير في كفاءته الداخلية والخارجية، لتقابل احتياجات المجتمع طالب التنمية، ولمواكبة التطورات العالمية المتسارعة، وتتطلب عملية النهوض بمستوى نوعي للتربية بإدخال معايير كمية وكيفية يعتمدها أصحاب القرار في اختيار وتقييم ومتابعة النمو المهني للموجهين التربويين والاختصاصيين للقيام بالأدوار التربوية المنوطة بهم في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

ب–مفهوم الكفاية الإشرافية: هي امتلاك الموجه أو المشرف التربوي والاختصاصي لمجموعة من المعارف والاتجاهات والمهارات المطلوبة لأداء مهمة تربوية محددة وبمستوى معين من الأداء.

ج–كفايات الموجه التربوي والاختصاصي الأساسية: تتكون وثيقة الكفايات الأساسية للموجه التربوي من (9) مجالات رئيسة:

المجال الأول (السمات الشخصية): الذي يضم (16) كفاية فرعية.

المجال الثاني (تطوير المناهج الدراسية): الذي يضم (18) كفاية فرعية.

المجال الثالث (تقديم الخدمات المطلوبة للعملية التعليمية): الذي يضم (9) كفايات فرعية:

المجال الرابع (تنظيم العملية التعليمية وإدارتها): الذي يضم (10) كفايات فرعية.

المجال الخامس (توفير الخدمات الأساسية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة): الذي يضم (9) كفايات فرعية.

المجال السادس (تنمية المعلمين مهنياً أثناء الخدمة): الذي يضم (19) كفاية فرعية؛ هي:

المجال السابع: (توثيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي): الذي يضم (8) كفايات فرعية؛

المجال الثامن (تنمية علاقات إنسانية بين المعلمين): الذي يضم (14) كفاية فرعية؛ هي:

المجال التاسع (تقويم العملية التعليمية): الذي يضم (11) كفاية فرعية؛ هي:

د– آليات تنفيذ الاستراتيجية: تقترح الاستراتيجية آلية محددة ومخططة للتنفيذ عمليات تقييم ومتابعة النمو المهني للموجهين التربويين والاختصاصيين، بأن تتم بإشراف مديرية التنمية الإدارية ومديرية التوجيه (الجهات المعنية بتأهيل القدرات العاملة في وزارة التربية، وتتم نسخها بتنظيم إداري (توءمة إدارية) ضمن مديرية التربية (دائرة التنمية الإدارية ودائرة التوجيه والمناهج في كل مديرية من مديريات التربية في المحافظات السورية، وأن تتم بمساعدة كادر من المختصين يقومون على تنظيم استمارات تراعي توافر جميع الكفايات السابقة – بشكل متوازن – لدى المعلم المؤهل لوظيفة موجه تربوي أو موجه اختصاصي، وترفع فيها تقارير دورية كل فصل دراسي إلى الإدارة المركزية (مديرية التوجيه).

كما تقترح الاستراتيجية أن تعطى مرونة فيما يتعلق بتنفيذ الأنظمة والقوانين التي تخص علمية تقييم ومتابعة النمو المهني للموجهين التربويين والاختصاصيين.

كما تقترح الاستراتيجية التوجيه من قبل الوزارة إلى المديريات لخفض مستوى المحسوبيات والعوامل الشخصية والتقييم غير الموضوعي عند تنفيذ خطة تقييم ومتابعة النمو المهني للموجهين التربويين والاختصاصيين، سميا ما يتعلق منها بالترقية والحوافز والترشيح للدورات التدريبية المحلية أو الدولية.

مقترحات الدراسة:

1- بناء برامج تدريبية لبناء القدرات من قبل الاختصاصين والخبراء من وزارتي التربية والتنمية الإدارية.

2- تنفيذ البرامج التدريبية المعدة لهذا الغرض من قبل مدربين مؤهلين للتدريب على المستوى الوطني.

3- الاعتماد على مصادر متعددة في التقييم (نتائج الطلاب في المدارس التي يشرفون عليها–الأولياء–إدارات المدارس التي يشرفون عليها–المجتمع المحلي–الإدارة التربوية.

المراجع:

1. ●-الحجري، ناصر (2014): **أنموذج مقترح لتحسين الممارسات الإشرافية لدى المشرفين التربويين بوزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عُمان.
2. ●-الزراد، فيصل محمد خير ويحيى، علي محمد (1986): **الإحصاء النفسي والتربوي مبادئ الإحصاء والإحصاء المتقدم**، دار القلم، دبي، الإمارات العربية المتحدة.
3. ●-الطعجان، خلف عايد (2016): **كفايات الإشراف التربوي المعاصر لدى المشرفين التربويين في محافظة المفرق**، بحث منشور في مجلة الأستاذ، العدد (217)، المجلد (2)، جامعة بغداد، كلية التربية أبن رشد، العراق.
4. ●-العنزي، معيوف سبتي (2015): **تطوير معايير اختيار المشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية**، بحث منشور في المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (4)، العدد (10)، الرياض، المملكة العربية السعودية.
5. ●-وزارة التربية السورية (2016): **النظام الداخلي لوزارة التربية**، أرشيف وزارة التربية، وزارة التربية، دمشق، سورية.

المراجع الأجنبية

1) ●-Ali, M. (2014). **Supervision for Teacher Development: an Alternative Model in Pakistan**, International Journal of Educational Development. Vol (20), Issue (3), Pakistan.
2) ●-Caires, S & Slmeida, L. (2019). P**ositive Aspects of the Teacher Training Supervision: The Student Teachers Perspective**, European Journal of Psychology of Education, Vol (22), No (4), pp(515-528), Spain.
3) ●-Coate, E. (2017). **Implementing Total Quality Management in a University Setting**, Corvallis: Aregone University, USA.
4) ●-Kersten, T. (2019). **Selection a Superintendent in a Tight Market: How Can be Selected**, International Journal of Education Leadership Preparation, Vol (4), No (1), pp (30-79), USA.
5) ●-Neagley, L & Evans, D .(2008). **Handbook for Effective Supervision of Instruction**. (3^{rd}) ed. Prentice- Hall. Englewood Cliffs. Inc. New Jersey, USA.

6) ●–Ormston, M. (2015). **Educational Inspection and Change: Help Or Hindrance for the Classroom Teacher Change?**, British Journal of In Service Education, Vol (21), No (3), UK.

7) ●–Timothy, R. (2019). **Total Quality Management in Higher Education, Why it Works, why it does not**, Education Journal, Vol (35), No (2), State University of New York at Oswego, USA.

8) ●–Wiersma, W. (2004). **Research in Education: An Introduction**, University of Toledo, Sixth edition, USA.

الملحق رقم (1): استبانة اتجاهات الموجهين التربويين والاختصاصيين نحو مشكلات تقييم ومتابعة نموهم المهني

(إعداد الباحثة) إيناس مية

تعليمات التطبيق: عزيزي (الموجه) عزيزتي (الموجهة).

تقوم الباحثة بإجراء دراسة ميدانية بعنوان: (استراتيجية مقترحة لتطوير عمليات تقويم ومتابعة النمو المهني للموجهين التربويين والاختصاصيين/ دراسة ميدانية على مستوى وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية).

لذلك ترجو الباحثة من حضرتكم الإجابة عن بنود هذه الاستبانة، بوضع إشارة (✓) أمام كل بند، وأسفل الدرجة المعبرة برأيكم عن مدى انطباقها على محتوى البند، حيث صمم تدرج الإجابات على الاستبانة وفق النموذج الخماسي، كما يلي:

(موافق بشدة) تأخذ الدرجة (+2) – (موافق) تأخذ الدرجة (+1) – (محايد) تأخذ الدرجة (∴)

(غير موافق) تأخذ الدرجة (–1)– (غير موافق بشدة) تأخذ الدرجة (–2)

مع التنبيه؛ إلى أنه لا توجد إجابة صحيحة أو إجابة خاطئة، فالإجابة الصحيحة تعبر عن رأيكم بدقة

*** الاسم الشخصي:..... (معلومات عامة)**

*** الجنس:** (ذكر) (أنثى).

المؤهل العلمي: (إجازة جامعية) (دبلوم) (ماجستير) (دكتوراه).**سنوات الخبرة:** (من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات)

(من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات (أكثر من 10 سنوات)

المُسمى الوظيفي: (موجه تربوي) (موجه اختصاصي).**المحافظة:.....* تاريخ التطبيق: / / 202**

المجال الأول: مشكلات التقييم المرتبطة بالنواحي الإدارية						
رقم البند	محتوى البند	الاتجاه نحو محتوى البند				
1	منظومة التقييم ومتابعة النمو المهني للأداء واضحة ومحددة، ولا يشوبها أي لبس في التفسير (أي لا تتضمن سوءً في الفهم أو اختلاف في التفسير).	موافق بشدة +2	موافق +1	محايد ∴	غير موافق −1	غير موافق بشدة −2
2	منظومة التقييم ومتابعة النمو المهني للأداء تأخذ بالاعتبار كفاءة العمل وفاعلية الجهد المبذول (لحظ الجودة في العمل).	موافق بشدة +2	موافق +1	محايد ∴	غير موافق −1	غير موافق بشدة −2
3	منظومة التقييم ومتابعة النمو المهني للأداء تعتمد أسس تحليل العمل (اعتماد معايير التحليل الوظيفي للمهام).	موافق بشدة +2	موافق +1	محايد ∴	غير موافق −1	غير موافق بشدة −2
4	منظومة التقييم ومتابعة النمو المهني للأداء تتمتع بالموضوعية، أي تبتعد قدر الإمكان عن التحيزات الشخصية.	موافق بشدة +2	موافق +1	محايد ∴	غير موافق −1	غير موافق بشدة −2
5	منظومة التقييم ومتابعة النمو المهني للأداء تأخذ بالحسبان الحاجات التدريبية وفق تقارير معتمدة.	موافق بشدة +2	موافق +1	محايد ∴	غير موافق −1	غير موافق بشدة −2
6	يسترشد واضعي منظومة التقييم ومتابعة النمو المهني للأداء بأحدث الدراسات والبحوث في مجال تحليل عبء العمل ومتطلباته الجديدة.	موافق بشدة +2	موافق +1	محايد ∴	غير موافق −1	غير موافق بشدة −2
7	تعتمد منظومة التقييم ومتابعة النمو المهني للأداء على مبدأ العدالة التنظيمية في التقييم والمتابعة.	موافق بشدة +2	موافق +1	محايد ∴	غير موافق −1	غير موافق بشدة −2
8	أدوات تقييم ومتابعة النمو المهني للأداء تتيح فرصاً متساوية للترقي الوظيفي وفق الجهد المبذول في العمل.	موافق بشدة +2	موافق +1	محايد ∴	غير موافق −1	غير موافق بشدة −2
9	أدوات تقييم ومتابعة النمو المهني للأداء تتمتع بالشفافية (يمكن للجميع الإطلاع عليها).	موافق بشدة +2	موافق +1	محايد ∴	غير موافق −1	غير موافق بشدة −2
10	تراعي أدوات تقييم ومتابعة النمو المهني للأداء بتوفير مغريات مادية تدفع غير الأكفاء لتحسين الأداء المهني لهم.	موافق بشدة +2	موافق +1	محايد ∴	غير موافق −1	غير موافق بشدة −2

المجال الثاني: مشكلات التقييم المرتبطة بالعوامل الشخصية						
رقم البند	محتوى البند	الاتجاه نحو محتوى البند				
1	منظومة تقييم ومتابعة النمو المهني للأداء تتمتع بالعدالة وتزيح قدر الإمكان دور العوامل الشخصية والمحسوبيات.	موافق بشدة +2	موافق +1	محايد ∴	غير موافق −1	غير موافق بشدة −2
2	منظومة تقييم ومتابعة النمو المهني للأداء تعزز مبدأ الرضا الوظيفي.	موافق بشدة +2	موافق +1	محايد ∴	غير موافق −1	غير موافق بشدة −2
3	توفر منظومة تقييم ومتابعة النمو المهني للأداء فرصاً متساوية للعاملين للترقي الوظيفي وفق أسس موضوعية.	موافق بشدة +2	موافق +1	محايد ∴	غير موافق −1	غير موافق بشدة −2
4	منظومة تقييم ومتابعة النمو المهني للأداء تشجع مبدأ الولاء التنظيمي.	موافق بشدة +2	موافق +1	محايد ∴	غير موافق −1	غير موافق بشدة −2
5	تؤمن الإدارة العليا أن اعتماد العوامل الشخصية والمحسوبيات في عملية تقييم ومتابعة النمو المهني للأداء ترفع نسب الاستياء.	موافق بشدة +2	موافق +1	محايد ∴	غير موافق −1	غير موافق بشدة −2
6	تؤمن الإدارة العليا أن اعتماد العوامل الشخصية والمحسوبيات في عملية تقييم ومتابعة النمو المهني للأداء ترفع نسب التسرب الوظيفي.	موافق بشدة +2	موافق +1	محايد ∴	غير موافق −1	غير موافق بشدة −2
7	تؤمن الإدارة العليا أن اعتماد العوامل الشخصية والمحسوبيات في عملية تقييم ومتابعة النمو المهني للأداء تخفض نسب الانجاز.	موافق بشدة +2	موافق +1	محايد ∴	غير موافق −1	غير موافق بشدة −2
8	تؤمن الإدارة العليا أن اعتماد العوامل الشخصية والمحسوبيات في عملية تقييم ومتابعة النمو المهني للأداء تخفض نوعية العمل المنجز.	موافق بشدة +2	موافق +1	محايد ∴	غير موافق −1	غير موافق بشدة −2
9	منظومة تقييم ومتابعة النمو المهني للأداء تشجع على بذل الجهود بجودة عالية.	موافق بشدة +2	موافق +1	محايد ∴	غير موافق −1	غير موافق بشدة −2
10	منظومة تقييم ومتابعة النمو المهني للأداء تشجع مبدأ المنافسة الإيجابية.	موافق بشدة +2	موافق +1	محايد ∴	غير موافق −1	غير موافق بشدة −2

المجال الثالث: مشكلات تقييم المؤهلات العلمية						
رقم البند	محتوى البند	الاتجاه نحو محتوى البند				
1	منظومة تقييم ومتابعة النمو المهني للأداء تأخذ بالاعتبار الشهادات والمؤهلات العلمية.	موافق بشدة +2	موافق +1	محايد ∴	غير موافق −1	غير موافق بشدة −2
2	منظومة تقييم ومتابعة النمو المهني للأداء ترشح للدورات العلمية وفق المهام ومتطلبات العمل الموصوفة في الهيكل التنظيمي.	موافق بشدة +2	موافق +1	محايد ∴	غير موافق −1	غير موافق بشدة −2
3	منظومة تقييم ومتابعة النمو المهني للأداء مرتبطة بدائرة أو مديرية تضطلع بمهام التأهيل والتدريب وفق متطلبات العمل الحالية والمستقبلية.	موافق بشدة +2	موافق +1	محايد ∴	غير موافق −1	غير موافق بشدة −2
4	منظومة تقييم ومتابعة النمو المهني للأداء تأخذ بالحسبان الحاجات التدريبية المقدمة من الموجهين التربويين أو الاختصاصيين أنفسهم.	موافق بشدة +2	موافق +1	محايد ∴	غير موافق −1	غير موافق بشدة −2
5	منظومة تقييم ومتابعة النمو المهني للأداء تسترشد بنقاط القوة والضعف الموصوفة في تقارير الأداء السنوية أو نصف السنوية المقدمة من الإدارة العليا.	موافق بشدة +2	موافق +1	محايد ∴	غير موافق −1	غير موافق بشدة −2
6	منظومة تقييم ومتابعة النمو المهني للأداء تسترشد بنتائج الدراسات والبحوث الجارية في مجال تحليل عبء العمل ومتطلباته الجديدة.	موافق بشدة +2	موافق +1	محايد ∴	غير موافق −1	غير موافق بشدة −2
7	منظومة تقييم ومتابعة النمو المهني للأداء تعمل على تكوين قاعدة بيانات تساعد في لحظ المؤهلين لتولي مهام إضافية.	موافق بشدة +2	موافق +1	محايد ∴	غير موافق −1	غير موافق بشدة −2
8	تعتمد منظومة تقييم ومتابعة النمو المهني للأداء على خبرات خارجية لتأهيل خبرات جديدة وإضافية غير متوفرة محلياً.	موافق بشدة +2	موافق +1	محايد ∴	غير موافق −1	غير موافق بشدة −2
9	تساعد منظومة تقييم ومتابعة النمو المهني للأداء على لحظ أحدث التطورات الأكاديمية في المجال التربوي لتحقيق مزيد من التكيف المهني.	موافق بشدة +2	موافق +1	محاي ∴	غير موافق −1	غير موافق بشدة −2
10	تتيح منظومة تقييم ومتابعة النمو المهني للأداء فرصاً متساوية للترقي الوظيفي على أساس المؤهلات العلمية والأكاديمية.	موافق بشدة +2	موافق +1	محايد ∴	غير موافق −1	غير موافق بشدة −2

المجال الرابع: مشكلات تقييم الخبرات العملية والمهنية						
رقم البند	محتوى البند	الاتجاه نحو محتوى البند				
1	تتيح منظومة تقييم ومتابعة النمو المهني للأداء فرصاً متساوية للترقي الوظيفي على أساس الكفاءة والجهد المبذول في العمل.	موافق بشدة +2	موافق +1	محايد ∴	غير موافق −1	غير موافق بشدة −2
2	منظومة تقييم ومتابعة النمو المهني للأداء تأخذ بالاعتبار معايير القدم الوظيفي (سنوات الخبرة).	موافق بشدة +2	موافق +1	محايد ∴	غير موافق −1	غير موافق بشدة −2
3	تتيح منظومة تقييم ومتابعة النمو المهني للأداء الربط بين المؤهلات العلمية ومطالب العمل الوظيفي.	موافق بشدة +2	موافق +1	محايد ∴	غير موافق −1	غير موافق بشدة −2
4	تتيح منظومة تقييم ومتابعة النمو المهني للأداء تولي مهاماً من مستوى أعلى بناءً على الخبرة المكتسبة من الدورات التدريبية.	موافق بشدة +2	موافق +1	محايد ∴	غير موافق −1	غير موافق بشدة −2
5	تتيح منظومة تقييم ومتابعة النمو المهني للأداء الترشيح لدورات تدريبية بناءً على الحاجات المهنية أثناء الخدمة.	موافق بشدة +2	موافق +1	محايد ∴	غير موافق −1	غير موافق بشدة −2
6	يتوفر في منظومة تقييم ومتابعة النمو المهني للأداء مسار وظيفي يتيح معلومات كافية عن فرص الترقي الوظيفي مستقبلاً.	موافق بشدة +2	موافق +1	محايد ∴	غير موافق −1	غير موافق بشدة −2
7	منظومة تقييم ومتابعة النمو المهني للأداء تمزج بين الميول والاهتمامات وبين مطالب الوظيفة الجديدة قبل الترقية.	موافق بشدة +2	موافق +1	محايد ∴	غير موافق −1	غير موافق بشدة −2
8	منظومة تقييم ومتابعة النمو المهني للأداء تستند إلى تقارير موضوعية للتمييز بين الأكفاء عن غير الأكفاء.	موافق بشدة +2	موافق +1	محايد ∴	غير موافق −1	غير موافق بشدة −2
9	التدريب والتأهيل يتم وفق احتياجات العمل وتطوراته في مجال التوجيه والإشراف التربوي.	موافق بشدة +2	موافق +1	محايد ∴	غير موافق −1	غير موافق بشدة −2
10	يستعين نظام التأهيل والتدريب بالخبرات الخارجية لتنمية خبرات مهنية جديدة وإضافية غير متوفرة محلياً.	موافق بشدة +2	موافق +1	محايد ∴	غير موافق −1	غير موافق بشدة −2

المجال الخامس: مشكلات تقييم السمات الشخصية						
رقم البند	محتوى البند	الاتجاه نحو محتوى البند				
1	منظومة تقييم ومتابعة النمو المهني للأداء تعتمد على أدوات موضوعية مقننة لتقييم السمات الشخصية (اختبارات– استبانات – مقابلات..إلخ).	موافق بشدة +2	موافق +1	محايد ∴	غير موافق −1	غير موافق بشدة −2
2	في منظومة تقييم ومتابعة النمو المهني للأداء تحظى السمات الشخصية بأهمية توازي أهمية الشهادات العلمية والخبرات العملية.	موافق بشدة +2	موافق +1	محايد ∴	غير موافق −1	غير موافق بشدة −2
3	تهتم منظومة تقييم ومتابعة النمو المهني للأداء بمن يمتلك الدافعية للإبداع والطموح نحو التطوير.	موافق بشدة +2	موافق +1	محايد ∴	غير موافق −1	غير موافق بشدة −2
4	تهتم منظومة تقييم ومتابعة النمو المهني للأداء بمن يمتلك مهارة إدارة الوقت واستثماره.	موافق بشدة +2	موافق +1	محايد ∴	غير موافق −1	غير موافق بشدة −2
5	تهتم منظومة تقييم ومتابعة النمو المهني للأداء بالأمانة والإخلاص في العمل.	موافق بشدة +2	موافق +1	محايد ∴	غير موافق −1	غير موافق بشدة −2
6	تهتم منظومة تقييم ومتابعة النمو المهني للأداء بمن يتمتع بالمرونة وتقبل آراء الآخرين.	موافق بشدة +2	موافق +1	محايد ∴	غير موافق −1	غير موافق بشدة −2
7	تهتم منظومة تقييم ومتابعة النمو المهني للأداء بمن يتمتع بروح العمل الجماعي.	موافق بشدة +2	موافق +1	محايد ∴	غير موافق −1	غير موافق بشدة −2
8	تهتم منظومة تقييم ومتابعة النمو المهني للأداء بمن يتمتع بالاتزان الشخصي والانفعالي.	موافق بشدة +2	موافق +1	محايد ∴	غير موافق −1	غير موافق بشدة −2
9	تهتم منظومة تقييم ومتابعة النمو المهني للأداء بمن يتمتع بالشخصية القيادية في العمل.	موافق بشدة +2	موافق +1	محايد ∴	غير موافق −1	غير موافق بشدة −2
10	تهتم منظومة تقييم ومتابعة النمو المهني للأداء بمن يتمتع بالصبر ويتحمل أعباء العمل.	موافق بشدة +2	موافق +1	محايد ∴	غير موافق −1	غير موافق بشدة −2

الفروق في سمات الشخصية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين في محافظة دمشق في ضوء بعض المتغيرات

د. هادي بشير* غادة يوسف**

(الإيداع: 4 كانون الثاني 2021، القبول: 16 آذار 2021)

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى تعرّف الفروق في سمات الشخصية لدى عينة من الطلبة المتفوقين في المرحلة الثانوية بمحافظة دمشق، تبعاً لمتغيرات (الجنس، والصف، والمستوى التعليمي للوالدين). وتألفت عينة البحث من (206) طالباً وطالبة من المتفوقين تم اختيارهم بطريقة عشوائية، واستخدم الباحثان مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية إعداد (كوستا وماكريه، 1992) بعد التأكد من خصائصه السيكومترية. وتوصل البحث إلى مجموعة نتائج أهمها:

– جاء ترتيب سمات الشخصية لدى طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين وفق الترتيب الآتي: (يقظة الضمير، الانفتاح على الخبرة، الانبساطية، الطيبة، العصابية).

– وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في سمتي الشخصية (الطيبة، ويقظة الضمير) لمصلحة الإناث.

– وجود فروق دالة إحصائياً في سمة (الانفتاح على الخبرة) تبعاً لمتغير الصف الدراسي لمصلحة طلبة الصف الأعلى.

– وجود فروق في سمة (العصابية) تبعاً للمستوى التعليمي للأب لصالح حملة الشهادة الثانوية، في حين جاءت الفروق في سمات الشخصية الإيجابية (الانفتاح على الخبرة، الطيبة، الضمير) لمصلحة الآباء من حملة شهادة الدراسات العليا.

– وجود فروق في سمة (العصابية) تبعاً للمستوى التعليمي للأم لمصلحة حملة الإجازة الجامعية، في حين جاءت الفروق في سمات الشخصية الإيجابية (الانفتاح على الخبرة، الطيبة، الانبساطية) لصالح الأمهات من حملة شهادة الدراسات العليا.

الكلمات مفتاحية: سمات الشخصية، طلبة المرحلة الثانوية، المتفوقون.

*مدرس في كلية التربية الثانية–جامعة دمشق

**قائم بالأعمال في قسم التربية الخاصة–كلية التربية–جامعة دمشق

The difference in Personal Traits among a Sample of Superior Students in Damascus Governorate

Dr: Hadi Bachir **Ghada Yousef**

(Received: 4 January 2021, Accepted: 16 March 2021)

Abstract:

This search aimed at identifying the difference in personal traits among a sample of superior students in Damascus Governorate, according to variables of (gender, grade, and educational level of parents).

The research sample consisted of (206) superior students. They were arbitrarily selected. The researchers used the Big Five Factors of Personality that prepared by (Costa & Mcrcae, 1992) after checking its psychometric properties.

The research results indicated the following:

-The order of Personal Traits among superior students was as followis: (conscientiousness, openness to experiences, extraversion, agreeableness and neuroticism).

-There were statistically significant differences between superior students' mean scores in (openness to experiences and extraversion) traits according to variable of gender in favor of females, and in (neuroticism) trait in favor of males.

-There were statistically significant differences between superior students' mean scores in (openness to experiences) trait according to variable of grade in favor of the higher grade.

-There were statistically significant differences between superior students' mean scores in positive traits according to variable of educational level of parents in favor of the higher education.

Key words: Personal Traits, secondary stage' students, and superior.

المقدمة:

حظي الطلبة المتفوقون عقلياً باهتمام الباحثين والدارسين في مجالي التربية الخاصة وعلم نفس الموهبة لا سيما خلال النصف الثاني من القرن العشرين؛ إذ تنبهوا إلى أهمية دراسة السمات الشخصية التي تميز هذه الفئة من الطلبة حتى أصبحت من أكثر الموضوعات تناولاً بالبحث العلمي، وذلك استجابة إلى الحاجة الملحة والماسة إليهم التي فرضتها ظروف ومتطلبات التفجر المعرفي والتطور التكنولوجي والتسارع العلمي الذي يسود العالم في الوقت الراهن. وتركز دراسات وبحوث الباحثين في مجال الكشف عن هؤلاء الطلبة ورعايتهم على تجميع السمات السلوكية والحاجات المرتبطة بها لدراستها وفهمها (جروان، 2002، 121).

ويعد تحديد السمات الشخصية للطلبة المتفوقين دراسياً ذا أهمية كبيرة بالنسبة للعاملين في الميدان التربوي؛ فهي تسهّل عملية اكتشافهم وتحديد جوانب التميز لديهم، كما تسهم بشكل رئيس في فهم النظريات الخاصة بالتفوق العقلي، وتساعد معرفة السمات الشخصية للطلبة المتفوقين المدرسين في تعرّف مواطن القوة والضعف لدى هذه الفئة، وتعرّف مشكلاتهم باعتبارها فئة ذات طبيعة خاصة، وإن إهمالها يعد خسارة وفاقداً تربوياً، وإن المعرفة الجيدة لسماتهم الشخصية تسهم في وضع البرامج والخطط التربوية اللازمة لرعايتهم.

وانطلاقاً من أهمية هذه الفئة في رفد المجتمع بطاقات بناءة، فإن البحث الحالي يسعى إلى تسليط الضوء وتعرّف الفروق في سمات الشخصية لدى الطلبة المتفوقين في المرحلة الثانوية التي تعد مرحلة مصيرية تُصقل خلالها شخصيتهم، ويُستكمل بناؤها، ويتم فيها تحديد ملامح مستقبلهم الدراسي والمهني، وذلك 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).

1- مشكلة البحث:

يختلف الطلبة المتفوقون من حيث سماتهم الشخصية، ولا يمكن بحال من الأحوال أن نجد شخصين متشابهين تماماً في سماتهما، وإن معرفة السمات الشخصية التي يتصف بها الطلبة المتفوقون عن أقرانهم العاديين في المرحلة الثانوية يساعد في تحديد السمات التي تؤثر في التفوق وبالتالي تنميتها وتطويرها والمحافظة عليها.

وبعد اطلاع الباحثين على دراسات عربية وأجنبية عدة كدراسة (الوشلي، 2007)، و(القيق، 2011)، و(طنوس وآخرين، 2012)، و(مهدي، 2015)، و(شانون وآخرين)، و(البيطار، 2016)، و(أبو زيتون، 2017)، فقد لاحظا أن معظم هذه الدراسات قد سعت إلى تحديد السمات الشخصية للطلبة المتفوقين، وأن غالبيتها استخدمت مقياس العوامل الخمسة الكبرى لكوستا وماكريه (Costa & Mcrcae, 1992) في تعرّف هذه السمات وقياس الفروق في كل منها تبعاً لمتغيرات عدة ، في حين لم يجد الباحثان أي دراسة محلية اهتمت بالكشف عن سمات الطلبة المتفوقين في المرحلة الثانوية، وهذا ما دفعهما للقيام بالبحث الحالي في محاولة لتعرّف ترتيب السمات الشخصية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين، وقياس الفروق في تلك السمات تبعاً لمتغيرات (الجنس، والصف، والمستوى التعليمي للوالدين).

ومما تقدم يمكن تحديد مشكلة البحث بالإجابة عن السؤال الآتي: **ما الفروق في سمات الشخصية لدى طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين في محافظة دمشق؟**

2- أهمية البحث: تكمن أهمية البحث في النقاط الآتية:

1- تساعد معرفة السمات الشخصية لدى طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين المدرسين في تبني الأساليب التدريسية المناسبة التي تتناسب مع تلك السمات واستثمارها بالشكل الأمثل.

2- من المتوقع أن تفيد نتائج هذا البحث في توجيه القائمين على العملية التربوية لإعطاء السمات الشخصية للطلبة المتفوقين الأهمية اللازمة في أثناء إعداد الخطط والبرامج التربوية الخاصة بهم.

3- قد تفيد نتاج هذا البحث في توفير بعض المؤشرات التي تساعد طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين نحو التخصصات والمسارات الأكاديمية في المرحلة الجامعية بما يتوافق مع سماتهم الشخصية.

4- يعد البحث الحالي –في حدود علم الباحثين- الأول على الصعيد المحلي الذي يسعى إلى تعرّف الفروق في سمات الشخصية لدى طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين.

5- أهمية العينة وهم طلبة الثانوية المتفوقين، فهم عدة المستقبل وعلى عاتقهم يقع الدور الأكبر في عملية التطوير ودفع عجلة التقدم في المجتمع.

6- أهمية الأداة المستخدمة وهي مقياس العوامل الكبرى للشخصية من إعداد كوستا وماكريه والذي يعد من الأدوات الهامة في قياس سمات الشخصية.

3- **أهداف البحث:** هدف البحث الحالي إلى:

- تعرّف ترتيب سمات الشخصية لدى طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين في محافظة دمشق.

- تعرّف الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث المتفوقين في سمات الشخصية تبعاً للمتغيرات الآتية (الجنس، والصف، والمستوى التعليمي للأب، والمستوى التعليمي للأم).

4- سؤال البحث:

- ما ترتيب سمات الشخصية لدى طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين في محافظة دمشق؟

5- فرضيات البحث:

1- لا يوجد فرق ذو 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 الصف.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تعزى إلى متغير المستوى التعليمي للأب.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تعزى إلى متغير المستوى التعليمي للأم.

6- متغيرات البحث:

المتغير التابع: إجابات طلبة المدارس الثانوية للمتفوقين على مقياس سمات الشخصية.

المتغيرات المستقلة: الجنس، والصف، والمستوى التعليمي للأب، والمستوى التعليمي للأم.

7- حدود البحث:

الحدود المكانية: ثانويتا باسل الأسد، ونذير نبعة للمتفوقين في محافظة دمشق.

الحدود البشرية: عينة من طلبة الصفوف الأول والثاني والثالث الثانوي المتفوقين، والبالغ عددها (206) طالباً وطالبة.

الحدود الزمانية: تم تطبيق أداة البحث على أفراد العينة خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2018-2019).

الحدود الموضوعية: تعرّف ترتيب سمات الشخصية وتعرف الفروق في سمات الشخصية لدى طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين، تبعاً للمتغيرات الآتية: (الجنس، والصف، والمستوى التعليمي للأب، والمستوى التعليمي للأم).

8- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

سمات الشخصية: "هي الصفات الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية التي يتميز بها الشخص سواء أكانت فطرية أم مكتسبة، وتعبر عن استعداد ثابت نسبياً كنوع معين من السلوك، وتمثل كل سمة بعداً متصلاً يمكن إدراكه ويمتد بين صفتين متناقضتين يربط بينهما مثل (اجتماعي- منعزل)، و(صادق- كاذب)" (القيق، 2011، 36).

ويعرّفها الباحثان إجرائياً بأنها: الخاصيات أو الصفات ذات الدوام النسبي يمكن أن يختلف الطلبة المتفوقون فيها فتميز بعضهم عن البعض، وتوجد فروق فردية فيها، وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المتفوق في المرحلة الثانوية على كل سمة في مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية: (العصابية، والانبساطية، والانفتاح على الخبرة، والطيبة، ويقظة الضمير).

الطلبة المتفوقون: عرّف رنزولي (Renzulli) المتفوق بأنه "الشخص الذي يتصف بقدرة عقلية عامة فوق المتوسط، ومستوى مرتفع من الالتزام بالمهمة التي يقوم بها، ومستوى مرتفع من الابتكارية" (عجيلات، 2017، 23).

ويعرّف الباحثان الطلبة المتفوقين إجرائياً بأنهم: طلبة المرحلة الثانوية المنتسبين إلى ثانويتي المتفوقين (باسل الأسد، ونذير نبعة) في محافظة دمشق، وتم اختيارهم في ضوء مجموعة معايير معتمدة من قبل وزارة التربية والمتمثلة بمجموع درجاتهم في شهادة التعليم الأساسي، والاختبارات المعتمدة للانتساب إلى ثانويات المتفوقين التي تميزهم عن أقرانهم العاديين.

9-منهج البحث: اعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي، إذ يُفيد المنهج الوصفي التحليلي في رصد ظاهرة الدراسة كم توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار أو حجم الظاهرة (ميلاد والشماس، 2012، 86).

10- المجتمع الأصلي للبحث وعينته:

تألف المجتمع الأصلي للبحث من جميع طلبة الصفوف الأول والثاني والثالث الثانوي في ثانويتي (باسل الأسد، ونذير نبعة) للمتفوقين في محافظة دمشق خلال العام الدراسي (2018-2019)، والبالغ عددهم (427) طالباً وطالبة وفق إحصائية دائرة التخطيط والإحصاء في مديرية التربية بمحافظة دمشق.

تألفت عينة البحث من (206) طالباً وطالبة من طلبة الصفوف الأول والثاني والثالث الثانوي المتفوقين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية بنسبة سحب بلغت (48.24%) من المجتمع الأصلي، والجدول (1) يوضح خصائص العينة تبعاً لمتغيرات البحث:

الجدول رقم(1): خصائص عينة البحث تبعاً لمتغيرات البحث

الصف	ذكور	إناث	المجموع	المستوى التعليمي للأب	العدد	المستوى التعليمي للأم	العدد
الأول الثانوي	49	38	87	**ثانوية**	102	**ثانوية**	109
الثاني الثانوي	47	37	84	**جامعة**	53	**جامعة**	71
الثالث الثانوي	19	16	35	**دراسات عليا**	51	**دراسات عليا**	26
المجموع	115	91	206	**المجموع**	**206**	**المجموع**	206

11- 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)، ويتألف كل عامل منها من (12) بنداً موزعاً وفق تتابع معين، وكانت بدائل الإجابة خماسية وفق مقياس ليكرت، وهي: (لا تنطبق أبداً، تنطبق قليلاً، 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:

قام الباحثان بالتحقق من الخصائص السيكومترية (الصدق، والثبات) للمقياس وفق طرائق عدة:

- صدق المقياس:

أ- **صدق المحتوى:** قام الباحثان 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 (الملحق 2).

ت- **صدق الاتساق الداخلي:** قام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة من طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين وهم خارج عينة البحث الأساسية بلغ عددها (68) طالباً وطالبة، ثم حساب معامل ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه، والجدول (3) يوضح معاملات الارتباط الناتجة:

الجدول رقم (3): 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	0.610**
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	0.710**

الطيبة		يقظة الضمير	
البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
4	0.672**	5	0.579**
9	0.664**	10	0.615**
14	0.760**	15	0.605**
19	0.815**	20	0.705**
24	0.602**	25	0.670**
29	0.664**	30	0.627**
34	0.693**	35	0.680**
39	0.676**	40	0.600**
44	0.777**	45	0.694**
49	0.797**	50	0.696**
54	0.734**	55	0.716**
59	0.757**	60	0.728**

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للعامل الذي ينتمي إليه تراوحت بين (0.579-0.815) وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) مما يشير إلى الاتساق الداخلي لبنود المقياس.

- **ثبات المقياس:** تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتي (إعادة التطبيق، وثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ):

أ- الثبات بطريقة إعادة التطبيق:

قام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (48) طالباً من طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين، وأعيد تطبيقه على العينة ذاتها بعد حوالي أسبوعين تقريباً، وقد تراوحت معاملات الثبات بين (0.797-0.915).

ب- ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ:

تم التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ لدرجات (68) طالباً وطالبة (عينة صدق الاتساق الداخلي ذاتها)، وتراوحت معاملات الثبات بهذه الطريقة بين (0.747-0.836)، والجدول (4) يوضح معاملات الثبات الناتجة:

الجدول رقم (4): معاملات ثبات كل عامل من عوامل المقياس بطريقتي (الإعادة، ومعامل 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

وبعد التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، أصبح جاهزاً للتطبيق على أفراد عينة البحث الأساسية، وإجراء المعالجات الإحصائية اللازمة للإجابة عن سؤال البحث وفرضياته.

12- دراسات سابقة:

- دراسة الوشلي (2007): المملكة العربية السعودية، بعنوان: الثقة بالنفس وبعض سمات الشخصية لدى عينة من الطالبات المتفوقات دراسياً والعاديات في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة.

هدفت الدراسة إلى تعرّف طبيعة العلاقة بين الثقة بالنفس وسمات الشخصية لدى الطالبات المتفوقات دراسياً والعاديات في المرحلة الثانوية، وقياس الفروق في كل منهما تبعاً لمتغيري (الصف، والاختصاص الدراسي). تألفت عينة الدراسة من (400) طالبة في المرحلة الثانوية بواقع (200) من المتفوقات، و(200) من غير المتفوقات، واستخدمت الباحثة مقياس الثقة بالنفس إعداد (قواسمة، 1996)، ومقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لكوستا وماكريه تعريب (الأنصاري، 1997)، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في سمات الشخصية لدى الطالبات المتفوقات تبعاً لمتغير التخصص الدراسي، ووجود فروق في سمات الشخصية لدى الطالبات المتفوقات تبعاً لمتغير الصف الدراسي لصالح متفوقات الصف الثاني الثانوي في سمتي (الانبساط، ويقظة الضمير)، ولصالح متفوقات الصف الثالث الثانوي في سمة العصابية.

- دراسة القيق (2011): فلسطين، بعنوان: سمات الشخصية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى طلبة الثانوية العامة في محافظة غزة.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى التفكير التأملي وسمات الشخصية، وتعرّف طبيعة العلاقة بينهما، وقياس الفروق في كل منهما لدى طلبة المرحلة الثانوية تبعاً للمتغيرات الآتية: (الجنس، والتحصيل الدراسي، والتخصص العلمي، ومستوى الدخل). تألفت عينة الدراسة من (688) طالباً وطالبة، منهم (323) ذكوراً، و(365) إناثاً، واستخدمت الباحثة مقياس التفكير

التأملي لولسون وآيزنك تعريب (بركات، 2005)، ومقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لكوستا وماكريه تعريب (الأنصاري، 1997)، وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر سمات الشخصية شيوعاً لدى طلبة المرحلة الثانوية هي: يقظة الضمير ثم الطيبة، فالانبساطية، فالانفتاح على الخبرة، وفي المرتبة الأخيرة سمة العصابية، كما أظهرت النتائج وجود فروق في سمات الشخصية تبعاً لمتغير الجنس في سمات الشخصية (العصابية، والانبساط، والانفتاح على الخبرة) لصالح الإناث، ولصالح الذكور في (يقظة الضمير)، بينما لم توجد فروق في سمة الطيبة، وعدم وجود فروق في جميع سمات الشخصية تبعاً لمتغيرات (التحصيل الدراسي، والتخصص العلمي، ومستوى الدخل).

- دراسة طنوس وآخرين (2012): الأردن، بعنوان: السمات الشخصية التي تميز بين الطلبة الموهوبين والعاديين.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن السمات الشخصية التي تميز بين الطلبة الموهوبين (في مدرسة اليوبيل للمتفوقين) والعاديين في المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير الجنس. وتألفت عينة الموهوبين من (289) طالباً وطالبة تم اختيارهم من مدرسة اليوبيل للمتفوقين، بينما تألفت عينة العاديين من (173) طالباً وطالبة تم اختيارهم من المدرسة الوطنية الأرثوذكسية، حيث اختير أفراد العينيتين بطريقة قصدية، واستخدم الباحثون اختبار كاتل لسمات الشخصية تقنين (قراعين، 1980). وأظهرت نتائج البحث أن الطلبة الموهوبين (المتفوقين) يتميزون بمستوى أعلى من الذكاء، وبأنهم أكثر ميلاً للسيطرة والمغامرة والتجديد، وبالواقعية والعملية، وبأنهم أكثر مرونة، ولديهم ميل للشك، وأنهم أقل تحفظاً وأكثر هدوءاً مقارنة بالعاديين، كما أظهرت النتائج وجود فروق في عاملي الشخصية (عقلية مرنة – عنيد)، و(قلق – مطمئن) تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.

- دراسة مهدي (2015): العراق، بعنوان: دراسة مقارنة في سمات الشخصية لدى الطلبة المتفوقين في مدارس المتميزين وأقرانهم المتفوقين في المدارس الإعدادية الاعتيادية.

هدفت الدراسة إلى تعرّف سمات الشخصية لدى الطلبة المتفوقين في مدارس المتميزين وأقرانهم المتفوقين في المدارس الإعدادية الاعتيادية. تألفت عينة الدراسة من (450) طالباً وطالبة من طلبة الصفين الرابع والخامس العلمي في المرحلة الإعدادية، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، واستخدمت الباحثة مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لكوستا وماكريه تعريب (الأنصاري، 1997)، وأظهرت النتائج أن الطلبة المتفوقين في مدارس المتميزين وأقرانهم العاديين في المدارس الإعدادية الاعتيادية يتصفون بالسمات الشخصية الإيجابية (الانبساطية، والانفتاح على الخبرة، والمقبولية، وحيوية الضمير) ولا وجود لسمة العصابية لديهم، وعدم وجود فروق في جميع سمات الشخصية باستثناء سمة (حيوية الضمير) لصالح الطلبة المتفوقين في مدارس المتميزين.

- دراسة شانون وآخرين (Shannon, et al, 2015): أمريكا، بعنوان:

Adolescent Life Satisfaction and Personality Characteristics: Investigating Relationships Using a Five Factor Model

الرضا عن الحياة وسمات الشخصية لدى المراهقين: تفحص العلاقة باستخدام نموذج العوامل الخمسة.

هدفت الدراسة إلى تعرّف العلاقة بين الرضا عن الحياة وسمات الشخصية لدى المراهقين باستخدام نموذج العوامل الخمسة. تألفت عينة الدراسة من (426) طالباً وطالبة في المرحلة الثانوية، واستخدم الباحثون مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لكوستا وماكريه، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن العصابية والانفتاح على الخبرة هما أهم متنبئين بالرضا عن الحياة لدى أفراد العينة، ووجود فروق دالة إحصائياً في سمة (الطيبة) تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.

- دراسة (البيطار، 2016): السودان، بعنوان: السمات الشخصية وعلاقتها بالتفوق الدراسي.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن سمات الشخصية التي تميز الطلبة المتفوقين دراسياً عن غير المتفوقين في الصف الأول الثانوي بولاية الخرطوم. وتألفت عينة الدراسة من (235) طالباً وطالبة منهم (96) من الطلبة المتفوقين تم اختيارهم بطريقة قصدية، و(139) من غير المتفوقين تم اختيارهم بطريقة عشوائية، واستخدم الباحث اختبار كاتل للعوامل الستة عشر للشخصية تقنين (البقاعي، 2002)، والسجلات المدرسية لأفراد العينة. وأظهرت نتائج الدراسة أن سمة الانفتاح على التغيير جاءت في المرتبة الأولى لدى الطلبة المتفوقين، تليها سمة الحذر، بينما جاءت سمتا (المحاكمة، والاعتماد على الذات) في المرتبتين الأخيرتين. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في سمات (المحاكمة، والترقب، والحذر) لصالح الطلبة المتفوقين، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في جميع سمات الشخصية تبعاً لمتغير الجنس باستثناء سمة (الحساسية) لصالح الإناث.

– دراسة أبو زيتون (2017): الأردن، بعنوان: العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بمهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين الملتحقين بالمدارس الخاصة بالمتميزين.

هدفت الدراسة إلى تعرّف مستوى العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بمهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين الملتحقين بمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز. تألفت عينة البحث من (118) طالباً وطالبة من الموهوبين والمتفوقين، منهم (56) ذكوراً، و(62) إناثاً، واستخدم الباحث مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لكوستا وماكريه تعريب (الأنصاري، 1997)، واختبار تورانس للتفكير الإبداعي (صورة الألفاظ)، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج أهمها: جاء ترتيب العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وفق الترتيب الآتي: (الانبساطية، فالانفتاح على الخبرة، فيقظة الضمير، فالطيبة) وجاء عامل العصابية في المرتبة الأخيرة لدى أفراد عينة الدراسة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

اتفق البحث الحالي مع جميع الدراسات السابقة من حيث تناوله لموضوع الفروق في سمات الشخصية لدى أفراد عينة البحث، واتفق مع دراسة كل من (الوشلي، 2007)، و(القيق، 2011)، و(طنوس وآخرين، 2012)، و(مهدي، 2015)، و(البيطار، 2016)، و(أبو زيتون، 2017) من حيث تناولها للطلبة المتفوقين في المرحلة الثانوية، كما تشابهت مع دراسة كل من (الوشلي، 2007)، و(القيق، 2011)، و(مهدي، 2015)، و(شانون وآخرين، 2015)، و(أبو زيتون، 2017) من حيث أداة البحث المستخدمة وهي مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لكوستا وماكريه.

وتميز البحث الحالي بأنه أول بحث –في حدود علم الباحثين– يتناول الفروق في سمات الشخصية لدى الطلبة المتفوقين في المرحلة الثانوية على الصعيد المحلي تبعاً للمتغيرات (الجنس، الصف، المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأم).

13– الإطار النظري:

– **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 غزالة، 2014، 131).

– **سمات الطلبة المتفوقين:** يظهر الطلبة المتفوقون أنماطاً من السمات تميزهم عن أقرانهم العاديين، من أبرزها:

– حب الاستطلاع الزائد، وتنوع الميول وعمقها، والقدرة على الاستفادة من خبراتهم السابقة وربطها بما يتعلمونه، وسرعة التعلم والاستيعاب، والاستقلالية، وحب المخاطرة، وإجراء التجارب (عياصرة وإسماعيل، 2012، 134).

– أقل عصابية، ومعدل ذكائهم مرتفع.

– يتعلمون القراءة في وقت مبكر، ويتميزون بمستوى مرتفع من القدرة على التفكير الابتكاري والإبداعي (محمد، 2003، 89).

– يتصفون بحصيلة وطلاقة لغوية جيدة، وفهم أعمق لدقائقها، وقدرة عالية على الحفظ والفهم والانتباه والتركيز والاستنباط والتعميم (أبو هاشم، 2003، 46).

– الثقة بالنفس والقيادة، ولديهم مهارات اجتماعية مرتفعة كالميل إلى المرح وتكوين الصداقات وتقديم المساعدة، والقدرة على الحوار والنقاش.

– المبادرة والمثابرة والدافعية وضبط النفس والتسامح والتحمل والثبات الانفعالي والتوافق الشخصي والاجتماعي.

– حب النظام، والقدرة على الإقناع والنقد، واحترام آراء الآخرين.

– القدرة على حل المشكلات، والتخطيط، واتخاذ القرارات، والطموح، والكفاءة الذاتية المرتفعة (زحلوق، 2001، 25).

14- عرض النتائج وتفسيرها:

سؤال البحث: ما ترتيب سمات الشخصية لدى طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين في محافظة دمشق؟

للإجابة على هذا السؤال، أعطيت كل درجة من الدرجات المتعلقة بدرجة وجود سمات الشخصية لدى طلبة المرحلة الثانوية من المتفوقين 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(5): درجات المقياس المتعلقة بوجود سمات الشخصية لدى طلبة المرحلة الثانوية من المتفوقين والقيم الموافقة لها

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 طلبة المرحلة الثانوية من المتفوقين من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المرحلة الثانوية من المتفوقين على كل عامل من عوامل مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين على كل سمة من عوامل مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

السمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الوجود	الترتيب
العصابية	2.53	.561	قليلة	5
الانبساطية	3.34	.343	متوسطة	3
الانفتاح على الخبرة	3.43	.510	كبيرة	2
الطيبة	3.20	.515	متوسطة	4
يقظة الضمير	3.69	.578	كبيرة	1

يتبين من الجدول (6) أن سمة (يقظة الضمير) جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.69) وبدرجة كبيرة، وجاءت سمة (الانفتاح على الخبرة) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.43) وبدرجة كبيرة، 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 (2.53) وبدرجة قليلة.

التفسير: يلاحظ أن طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين يتصفون بسمات شخصية إيجابية، حيث جاءت سمتا (يقظة الضمير، والانفتاح على الخبرة) في المرتبتين الأولى والثانية بدرجة كبيرة لدى أفراد العينة، وهذا يشير إلى أنهم مثابرون، ويسعون بشكل منظم لتحقيق أهدافهم، وبأنهم يتحملون المسؤولية التي تلقى على عاتقهم، وبأنهم مهتمون بالأفكار الجديدة ووجهات النظر غير التقليدية التي تختلف عن الأفكار الشائعة، ويبحثون عن الخبرات الجديدة وإدراكها من مصدرها، ومحبون للاستطلاع والاستكشاف. بينما جاءت سمتا (الانبساطية، والطيبة) في المرتبتين الثالثة والرابعة بدرجة متوسطة، وهذا يدل على اتصافهم بدرجة مقبولة من التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، والثقة بالنفس، وتوكيد الذات، والتواضع، والمشاركة في

الأنشطة التطوعية إلى حد ما. بينما احتلت سمة (العصابية) المرتبة الخامسة والأخيرة لدى أفراد العينة من الطلبة المتفوقين وبدرجة قليلة، وهذا يشير إلى الاستقرار الانفعالي لديهم، وقدرتهم على مقاومة الضغوط والتحديات، وبأنهم أقل قلقاً وعدوانية (القيق، 2011، 52-53)، (الحارثي وشاهين، 2017، 220).

اتفقت النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة كل من (القيق، 2011)، و(مهدي، 2015)، و(أبو زيتون، 2017) التي أشارت إلى اتصاف أفراد عينة البحث بسمات شخصية إيجابية وبأن سمة العصابية جاءت في المرتبة الأخيرة.

مناقشة الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي 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 الفرق بين المتوسطين، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم (7): نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تبعاً لمتغير الجنس

السمة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
العصابية	ذكر	115	2.60	.545	1.817	204	0.071
	أنثى	91	2.45	.574			
الانبساطية	ذكر	115	3.33	.299	0.782	204	0.435
	أنثى	91	3.36	.392			
الانفتاح على الخبرة	ذكر	115	3.39	.519	1.229	204	0.220
	أنثى	91	3.48	.497			
الطيبة	ذكر	115	3.04	.534	5.284	204	0.000
	أنثى	91	3.40	.413			
يقظة الضمير	ذكر	115	3.52	.515	4.971	204	0.000
	أنثى	91	3.90	.585			

يتضح من الجدول (7) أن قيمة (t) لم تكن دالة إحصائياً على العوامل (العصابية، الانبساطية، الانفتاح على الخبرة)، إذ كانت القيمة الاحتمالية أكبر من 0.05، أي لا توجد فروق دالة إحصائياً على هذه العوامل تبعاً لمتغير الجنس، بينما كانت قيمة (t) دالة إحصائياً على (الطيبة، يقظة الضمير)، إذ كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05، أي توجد فروق دالة إحصائياً على (الطيبة، يقظة الضمير) وكانت الفروق لصالح الإناث.

التفسير: أشارت نتيجة الفرضية إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في سمتي الشخصية (الطيبة، يقظة الضمير) لصالح الإناث، 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 يعزى الفرق في سمتي (الطيبة، يقظة الضمير) لصالح الإناث إلى أنهن أكثر تمتعاً بروح الإيثار وحب الآخرين، ويتسمن بالتركيز على سمات الآخرين الإيجابية عند الحديث عنهم، ومواساة الآخرين والأصدقاء القلقين، وإعارة الكتب، وتوجيه الملاحظات بطريقة

ودية لزملاء الدراسة، كما يتميزن بضبط 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، كالوصول قبل أو على الموعد المحدد، والدراسة بجد للحصول على درجات مرتفعة، والتحقق المستمر من الأخطاء (جرادات وأبو غزالة، 2014، 131).

مناقشة الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تعزى إلى متغير الصف.

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على جميع عوامل المقياس، وتم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة المتفوقين على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تبعاً لمتغير الصف، كما يوضح الجدول (8):

الجدول رقم (8): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة من المتفوقين على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تبعاً لمتغير الصف

السمة	الصف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية
العصابية	10	87	2.47	.541	بين المجموعات	.977	2	.488	1.561	.212
	11	84	2.54	.555	داخل المجموعات	63.506	203	.313		
	12	35	2.67	.614	المجموع	64.483	205			
الانبساطية	10	87	3.33	.353	بين المجموعات	.028	2	.014	.117	.889
	11	84	3.34	.354	داخل المجموعات	24.083	203	.119		
	12	35	3.37	.296	المجموع	24.111	205			
الانفتاح على الخبرة	10	87	3.13	.448	بين المجموعات	13.789	2	6.895	35.425	.000
	11	84	3.62	.459	داخل المجموعات	39.510	203	.195		
	12	35	3.72	.373	المجموع	53.299	205			
الطيبة	10	87	3.19	.533	بين المجموعات	.329	2	.164	.617	.541
	11	84	3.18	.521	داخل المجموعات	54.072	203	.266		
	12	35	3.29	.457	المجموع	54.401	205			
يقظة الضمير	10	87	3.68	.588	بين المجموعات	.036	2	.018	.053	.949
	11	84	3.68	.589	داخل المجموعات	68.404	203	.337		
	12	35	3.72	.539	المجموع	68.440	205			

يتبين من الجدول (8) أن الفروق لم تكن دالة إحصائياً على السمات (العصابية، الانبساطية، الطيبة يقظة الضمير) بينما وجدت فروق دالة إحصائياً في سمة الانفتاح على الخبرة تعزى إلى متغير الصف، إذ كانت القيمة الاحتمالية في سمة الانفتاح

على الخبرة أصغر من 0.05، وللكشف عن اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية في حال العينات المتجانسة، كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم (9): نتائج اختبار Scheffe للمقارنات المتعددة لتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة على محور الانفتاح على الخبرة تبعاً لمتغير الصف

السمة	متغير الصف	مستويات المتغير	الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
الانفتاح على الخبرة	الأول الثانوي	الثاني الثانوي	-.488*	.067	.000
		الثالث الثانوي	-.593*	.088	.000

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة من المتفوقين على سمة الانفتاح على الخبرة تبعاً لمتغير الصف كما يأتي:

- بين طلبة الصفوف (الأول الثانوي والثاني الثانوي) في سمة الانفتاح على الخبرة وهي لصالح طلبة (الثاني الثانوي) ذوي المتوسط الحسابي الأكبر.
- بين طلبة الصفين (الأول الثانوي والثالث الثانوي) في سمة الانفتاح على الخبرة وهي لصالح طلبة (الثالث الثانوي) ذوي المتوسط الحسابي الأكبر.

التفسير: أظهرت نتيجة الفرضية الثانية وجود فروق دالة إحصائياً في سمة (الانفتاح على الخبرة) بين الطلبة تبعاً لمتغير الصف الدراسي لصالح الصف الأعلى، وهذا يشير إلى النضج العقلي واستعداد طلبة الصف الأعلى إلى اكتساب الخبرات الجديدة، واستيعابها، والتفاعل معها، ووعي الطالب لنفسه وما يدور حوله، والتعبير عن مظاهر الخبرة الداخلية لديه، والميل إلى التجديد والابتكار، وبأنه أصبح أكثر خبرة في البحث عن المعلومات بنفسه، والميل إلى الفطنة ومحاربة الجمود وكسر الروتين والنمطية (أبو زيتون، 2017، 165) مقارنة بطلبة الصف الأول الثانوي الذين هم في بداية المرحلة الثانوية. ويرى الباحثان بأنه كلما تقدم الفرد بالعمر كلما أصبح أكثر نضجاً عقلياً واتزاناً معرفياً وانفتاحاً على الخبرات الجديدة وأكثر اعتماداً على نفسه. واختلفت النتيجة الحالية مع نتيجة (الوشلي، 2007) حيث كانت الفروق في سمتي (الانبساطية، ويقظة الضمير) لصالح طلبة الصف الثاني الثانوي، ولصالح طلبة الصف الثالث الثانوي في سمة (العصابية).

مناقشة الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث على مقياس العوامل الخمسة الكبرى تعزى إلى متغير المستوى التعليمي للأب.

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على جميع عوامل المقياس، وتم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة المتفوقين على مقياس العوامل الخمسة الكبرى تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب، كما يوضح ذلك الجدول (10):

الجدول رقم (10): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة من المتفوقين على مقياس العوامل الخمسة الكبرى تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب

السمات	م. ت. للأب	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية
العصابية	ثانوية	102	2.57	.602	بين المجموعات	8.498	2	4.249	15.406	0.000
	جامعة	53	2.77	.477	داخل المجموعات	55.985	203	.276		
	دراسات عليا	51	2.21	.389	المجموع	64.483	205			
الانبساطية	ثانوية	102	3.29	.299	بين المجموعات	.588	2	.294	2.537	0.082
	جامعة	53	3.42	.334	داخل المجموعات	23.523	203	.116		
	دراسات عليا	51	3.36	.417	المجموع	24.111	205			
الانفتاح على الخبرة	ثانوية	102	3.34	.496	بين المجموعات	3.150	2	1.575	6.376	0.002
	جامعة	53	3.39	.522	داخل المجموعات	50.149	203	.247		
	دراسات عليا	51	3.64	.471	المجموع	53.299	205			
الطيبة	ثانوية	102	3.05	.541	بين المجموعات	8.114	2	4.057	17.793	0.000
	جامعة	53	3.16	.408	داخل المجموعات	46.287	203	.228		
	دراسات عليا	51	3.54	.403	المجموع	54.401	205			
الضمير	ثانوية	102	3.61	.506	بين المجموعات	9.814	2	4.907	16.991	0.000
	جامعة	53	3.49	.559	داخل المجموعات	58.626	203	.289		
	دراسات عليا	51	4.06	.575	المجموع	68.440	205			

يتبين من الجدول (10) وجود فروق دالة إحصائياً في عوامل المقياس تعزى إلى متغير المستوى التعليمي للأب (ما عدا الانبساطية) إذ كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05، وللكشف عن اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية في حال العينات المتجانسة، كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم (11): نتائج اختبار Scheffe للمقارنات المتعددة لتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة على السمات الدالة تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب

السمات	م.ت للأب	مستويات المتغير	الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
العصابية	شهادة ثانوية	دراسات عليا	.364*	.090	.000
	إجازة جامعية	دراسات عليا	.561*	.103	.000
الانفتاح على الخبرة	شهادة ثانوية	دراسات عليا	-.299*	.085	.003
	إجازة جامعية	دراسات عليا	-.252*	.097	.037
الطيبة	شهادة ثانوية	دراسات عليا	-.485*	.082	.000
	إجازة جامعية	دراسات عليا	-.376*	.094	.000
يقظة الضمير	شهادة ثانوية	دراسات عليا	-.452*	.092	.000
	إجازة جامعية	دراسات عليا	-.571*	.105	.000

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة من المتفوقين تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب كما يأتي:

- بين الآباء من حملة الشهادة الثانوية والآباء من حملة شهادة الدراسات العليا في **سمة العصابية** وهي لصالح الآباء من حملة الشهادة الثانوية ذوي المتوسط الحسابي الأكبر.
- بين الآباء من حملة شهادة الإجازة الجامعية والآباء من حملة شهادة الدراسات العليا **في سمة العصابية** وهي لصالح الآباء من حملة شهادة الإجازة الجامعية ذوي المتوسط الحسابي الأكبر.
- بين الآباء من حملة الشهادة الثانوية والآباء من حملة شهادة الدراسات العليا **في سمات (الانفتاح على الخبرة، الطيبة، يقظة الضمير)** وهي لصالح الآباء من حملة شهادة الدراسات العليا ذوي المتوسط الحسابي الأكبر.
- بين الآباء من حملة شهادة الإجازة الجامعية والآباء من حملة شهادة الدراسات العليا **في سمات (الانفتاح على الخبرة، الطيبة، يقظة الضمير)** وهي لصالح الآباء من حملة شهادة الدراسات العليا ذوي المتوسط الحسابي الأكبر.

التفسير: أظهرت نتائج الفرضية الثالثة وجود فروق في سمة (العصابية) تبعاً للمستوى التعليمي للأب لصالح حملة الشهادة الثانوية، في حين جاءت الفروق في سمات الشخصية الإيجابية لصالح الآباء من حملة شهادة الدراسات العليا، ويمكن أن يعزى سبب ذلك إلى أنه كلما ارتفع المستوى التعليمي للآباء كانوا أكثر قدرة على غرس السمات الإيجابية في شخصية أبنائهم، وأكثر تشجيعاً لهم على توكيد ذواتهم وتحقيق طموحاتهم، وأكثر تفهماً لخصائصهم النفسية، مما يزرع الثقة بالنفس لديهم، ويصبحون أكثر قدرة على مواجهة ضغوط الحياة، وانفتاحاً على كل ما هو جديد في عالم المعرفة، مقارنة بالآباء ذوي الشهادة الثانوية فهم أقل معرفة وإدراكاً للفروق الفردية بين أبنائهم فيلجؤون إلى ممارسة الضغوط عليهم لتحقيق أهدافهم (حامد، 2003، 88).

مناقشة الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تعزى إلى متغير المستوى التعليمي للأم.

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على جميع عوامل مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وتم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة المتفوقين على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأم، كما يوضح الجدول (12):

الجدول رقم (12) :نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة على مقياس سمات الشخصية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأم

السمة	م. ت. للأم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية
العصابية	ثانوية	109	2.47	.451	بين المجموعات	11.675	2	5.838	22.441	0.000
	جامعة	71	2.81	.638	داخل المجموعات	52.808	203	.260		
	دراسات عليا	26	2.06	.303	المجموع	64.483	205			
الانبساطية	ثانوية	109	3.32	.283	بين المجموعات	1.834	2	.917	8.358	0.000
	جامعة	71	3.28	.360	داخل المجموعات	22.276	203	.110		
	دراسات عليا	26	3.59	.428	المجموع	24.111	205			
الانفتاح على الخبرة	ثانوية	109	3.34	.506	بين المجموعات	3.890	2	1.945	7.992	0.000
	جامعة	71	3.45	.507	داخل المجموعات	49.409	203	.243		
	دراسات عليا	26	3.77	.386	المجموع	53.299	205			
الطيبة	ثانوية	109	3.08	.512	بين المجموعات	3.687	2	1.843	7.379	0.001
	جامعة	71	3.30	.490	داخل المجموعات	50.714	203	.250		
	دراسات عليا	26	3.43	.471	المجموع	54.401	205			
يقظة الضمير	ثانوية	109	3.60	.537	بين المجموعات	2.224	2	1.112	3.410	0.057
	جامعة	71	3.75	.563	داخل المجموعات	66.216	203	.326		
	دراسات عليا	26	3.90	.717	المجموع	68.440	205			

يتبين من الجدول (12) وجود فروق دالة إحصائياً في جميع عوامل المقياس تعزى إلى متغير المستوى التعليمي للأم (ما عدا محور يقظة الضمير) إذ كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05، وللكشف عن اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم (13): نتائج اختبار Scheffe للمقارنات المتعددة لتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة على محور السمات الدالة تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأم

السمات	م. ت. للأم	مستويات المتغير	الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
العصابية	شهادة ثانوية	إجازة جامعية	-.339-*	.078	.000
		دراسات عليا	.411*	.111	.001
	إجازة جامعية	دراسات عليا	.750*	.117	.000
الانبساطية	شهادة ثانوية	دراسات عليا	-.262-*	.072	.002
	إجازة جامعية	دراسات عليا	-.304-*	.076	.000
الانفتاح على الخبرة	شهادة ثانوية	دراسات عليا	-.428-*	.108	.000
	إجازة جامعية	دراسات عليا	-.315-*	.113	.022
الطيبة	شهادة ثانوية	إجازة جامعية	-.220-*	.076	.017
		دراسات عليا	-.352-*	.109	.006

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة من المتفوقين تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأم كما يأتي:

– بين الأمهات من حملة الشهادة الثانوية والأمهات من حملة شهادة الإجازة الجامعية **في سمة العصابية** وهي لصالح الأمهات من حملة شهادة الإجازة الجامعية ذوات المتوسط الحسابي الأكبر.

– بين الأمهات من حملة الشهادة الثانوية والأمهات من حملة شهادة الدراسات العليا **في سمة العصابية** وهي لصالح الأمهات من حملة الشهادة الثانوية ذوات المتوسط الحسابي الأكبر.

– بين الأمهات من حملة شهادة الإجازة الجامعية والأمهات من حملة شهادة الدراسات العليا **في سمة العصابية** وهي لصالح الأمهات من حملة شهادة الإجازة الجامعية ذوات المتوسط الحسابي الأكبر.

– بين الأمهات من حملة الشهادة الثانوية والأمهات من حملة شهادة الدراسات العليا **في سمات (الانبساطية، الانفتاح على الخبرة، الطيبة)** وهي لصالح الأمهات من حملة شهادة الدراسات العليا ذوات المتوسط الحسابي الأكبر.

– بين الأمهات من حملة شهادة الإجازة الجامعية والأمهات من حملة شهادة الدراسات العليا **في سمتي (الانبساطية والانفتاح على الخبرة)** وهي لصالح الأمهات من حملة شهادة الدراسات العليا ذوات المتوسط الحسابي الأكبر.

– بين الأمهات من حملة الشهادة الثانوية والأمهات من حملة شهادة الإجازة الجامعية **في سمة الطيبة** وهي لصالح الأمهات من حملة شهادة الإجازة الجامعية ذوات المتوسط الحسابي الأكبر.

التفسير: أظهرت نتائج الفرضية الرابعة وجود فروق في سمة (العصابية) تبعاً للمستوى التعليمي للأم لصالح حملة الإجازة الجامعية، في حين جاءت الفروق في سمات الشخصية الإيجابية لصالح الأمهات من حملة شهادة الدراسات العليا، ويمكن أن يعزى سبب ذلك إلى أسلوب التربية والتنشئة الأسرية الملقى على عاتق الأمهات بالدرجة الأولى يتطلب وعياً كافياً بمراحل نمو الأبناء وبسماتهم الشخصية في كل مرحلة منها، وتسعى جميع الأمهات إلى غرس السمات الإيجابية لدى أبنائهن لا سيما الأمهات ذوات المستوى التعليمي المرتفع من حملة شهادة الدراسات العليا اللواتي يسعين جاهدات لخلق بيئة آمنة تحقق لأبنائهن الشعور بالطمأنينة والأمن النفسي، ويشجعن أبنائهن الطلبة المتفوقين على بذل المزيد من الجهد والمثابرة لتحقيق

مستوى مرتفع في التحصيل الدراسي يساعدهم في إكمال مسيرتهم التعليمية واختيار التخصص الدراسي أو المهني بما يتلاءم مع سماتهم الشخصية في المرحلة الجامعية.

15- مقترحات البحث: يقترح الباحثان في ضوء نتائج البحث ما يأتي:

- ضرورة الاهتمام بسمات الشخصية لدى طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين، ووفق هذه السمات يتم بناء مناهج وبرامج وأنشطة مدرسية متنوعة بما يتلاءم معها.
- إجراء مزيد من البحوث للكشف عن سمات الشخصية لدى طلبة المراحل التعليمية المختلفة.
- إجراء مزيد من الدراسات حول علاقة سمات الشخصية لدى الطلبة المتفوقين بمتغيرات أخرى كالتفكير التأملي والإبداعي، والرضا عن الحياة، وغيرها.

16- قائمة المراجع

مراجع البحث باللغة العربية

1. أبو زيتون، جمال عبد الله (2017). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بمهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين الملتحقين بالمدارس الخاصة بالمتميزين. **دراسات في العلوم التربوية**، المجلد (44)، العدد (4)، 163-185.

2. أبو هاشم، السيد محمد (2003). محكات التعرف على الموهوبين والمتفوقين دراسة مسحية للبحوث العربية في الفترة من 1990-2002. **مجلة أكاديمية التربية الخاصة**، العدد الثالث، 31-59.

3. البيطار، علاء الدين يوسف (2016). **السمات الشخصية وعلاقتها بالتفوق الدراسي**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الجزيرة.

4. جرادات، عبد الكريم محمد وأبو غزال معاوية محمود (2014). الفروق في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وفقاً للجنس والحاجة إلى المعرفة. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد (15)، العدد (3)، 125-152.

5. جروان، فتحي عبد الرحمن (2002). **أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم**. ط (2)، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.

6. الحارثي، عبد الرحمن وشاهين، عوني معين (2017). العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى الموهوبين والعاديين. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، المجلد (6)، العدد (5)، 217-231.

7. حامد، سامر محمد ماجد (2003). **السمات الشخصية العقلية لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية وعلاقتها ببعض المتغيرات**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية.

8. زحلوق، مها (2001). المتفوقون دراسياً في جامعة دمشق واقعهم حاجاتهم مشكلاتهم دراسة ميدانية. **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية**، المجلد (17)، العدد (1)، 9-55.

9. شقفة، عطا أحمد (2001). **الاتجاهات السياسية وعلاقتها بالانتماء السياسي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى الشباب في قطاع غزة**. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد البحوث، القاهرة.

10. طنوس، عادل؛ وريحاني، سليمان؛ والزيون، سليم (2012). السمات الشخصية التي تميز بين الطلبة الموهوبين والعاديين. **العلوم التربوية**، المجلد 39، العدد1، 119- 134.

11.عجيلات، عبد الباقي (2017). **دور الأسرة الجزائرية في رعاية الأبناء الموهوبين –المتفوقون دراسياً نموذجاً.** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد لمين دباغين سطيف.

12.عياصرة، سامر واسماعيل، نور عزيزي (2012). سمات وخصائص الطلبة المتفوقين كأساس لتطوير مقاييس الكشف عنهم. **المجلة العربية لتطوير التفوق**، المجلد (3)، العدد (4)، 97-115.

13.القيق، منار سميح (2011). **سمات الشخصية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى طلبة الثانوية العامة في محافظة غزة.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة.

14.محمد، عبد الصبور منصور (2003). **مقدمة في التربية الخاصة سيكولوجية غير العاديين وتربيتهم.** مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

15.مهدي، شهد طارق (2015). **دراسة مقارنة في سمات الشخصية لدى الطلبة المتفوقين في مدارس المتميزين وأقرانهم المتفوقين في المدارس الإعدادية الاعتيادية.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.

16.الوشلي، وداد أحمد (2007). **الثقة بالنفس وبعض سمات الشخصية لدى عينة من الطالبات المتفوقات دراسياً والعاديات في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

مراجع البحث باللغة الإنكليزية

1. 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.
2. JOHN, O., P., SRIVASTAVA, S. (1999). The Big Five-Trait Taxonomy: History, Measurement, and Theoretical Perspectives. Handbook of Personality and Research, 2nd Edition, 102-138.
3. SHANNON, M., S., DEVON, R., MINCH, B., V. (2015). Adolescent Life Satisfaction and Personality Characteristics: Investigating Relationships Using a Five-Factor Model. Journal of Happiness Studies, Vol. 16, No (4), 965-983.

ملاحق البحث

الملحق (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 (2) مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

البيانات:

الجنس: ذكر أنثى

المستوى التعليمي للأب: 1- (أمي- ابتدائية) 2- (إعدادية) 3- (ثانوية) 4- (جامعة- ماجستير- دكتوراه)

المستوى التعليمي للأم: 1- (أمية- ابتدائية) 2- (إعدادية) 3- (ثانوية) 4- (جامعة- ماجستير- دكتوراه)

عزيزي الطالب..... عزيزتي الطالبة.....

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. تقبل-ي سلفاً جزيل شكرنا وتقديرنا على تعاونك وجهدك ووقتك.

مثال:

لا تنطبق أبداً	تنطبق قليلاً	تنطبق أحياناً	تنطبق كثيراً	تطبق تماماً
1	2	3	4	5

أنا لست قلقاً	2

شكراً لتعاونكم

لا تنطبق ابدا	**تنطبق قليلا**	**تنطبق احيانا**	**تنطبق كثيرا**	**تنطبق دائما**
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	اضحك بسهولة.	
8	عندما أستدل على الطريقة الصحيحة لعمل شيء ما استمر 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 شخصا مزعجا.	
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	نادرا ما أشعر بالوحدة أو الكآبة.	
17	استمتع حقا بالتحدث مع الناس.	
18	اعتقد أن ترك الطلاب يستمعون الى متحدثين يتجادلون يمكن فقط أن يشوش تفكيرهم ويضللهم.	
19	أفضل التعاون مع الاخرين على التنافس معهم.	
20	أحاول انجاز الأعمال المحددة لي بضمير.	
21	كثيرا ما أشعر بالتوتر أو النرفزة.	
22	أحب أن أكون في مكان حيث يوجد الفعل والنشاط.	
23	ليس للشعر الا تأثير قليل أو لا تأثير مطلقا.	
24	أميل الى الشك والسخرية من نوايا الاخرين.	
25	لدي مجموعة أهداف واضحة أسعى الى تحقيقها بطريقة منظمة.	
26	أحيانا ما أشعر بأنه لا قيمة لي.	
27	عادة ما أفضل عمل شيء بمفردي.	
28	كثيرا ما أجرب الأكلات الجديدة والأجنبية.	
29	أعتقد بأن معظم الناس سوف تستغلني إذا ما سمحت لهم بذلك.	
30	أضيع كثيرا من الوقت قبل أن استقر لكي أعمل.	
31	نادرا ما أشعر بالخوف او القلق.	
32	كثيرا ما أشعر وكأنني أفيض قوة ونشاطا.	

33	نادرا ما ألاحظ المشاعر والحالات المزاجية التي تحدثها البيئات المختلفة.	
34	يحبني معظم الناس الذين أعرفهم.	
35	اعمل باجتهاد في سبيل تحقيق أهدافي.	
36	كثيرا 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 الاخلاقية.	
39	يعتقد بعض الناس أنني بارد وحذر.	
40	عندما أتعهد بشيء أستطع دائما الالتزام به ومتابعته للنهاية.	
41	غالبا عندما تسوء الأمور تثبط همتي وأشعر كما لو كنت مستسلما.	
42	انني لست بمتفائل أو مبتهج.	
43	أحيانا عندما أقرأ شعرا او أنظر الى قطعة من الفن أشعر بقشعريرة ونوبة من الاستثارة.	

لا تنطبق ابدا	تنطبق قليلا	تنطبق احيانا	تنطبق كثيرا	تنطبق دائما
1	2	3	4	5

44	أنا صلب الرأي ومتشدد في اتجاهاتي.	
45	أحيانا ما لا يوثق بي ولا يعتمد عليّ كما ينبغي أن أكون.	
46	نادرا ما أكون حزينا ومكتئبا.	
47	حياتي تجري بسرعة.	
48	لدي اهتمام قليل بالتأمل في طبيعة الكون أو الظروف الانسانية.	
49	أحاول أن أكون حذراً ويقظاً مراعياً لمشاعر الاخرين.	
50	أنا انسان منتج ودائما أنهي العمل.	
51	غالباً ما أشعر بالعجز وبحاجة الى شخص ليحل مشاكلي.	
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 ضروريا يمكن أن أتحايل على الناس للحصول على ما أريد.	
60	أكافح من أجل التميّز في كل شيء أقوم به.	

الذكاء الوجداني وعلاقته بالرضا عن الحياة
دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة كلية العلوم بجامعة دمشق

د. منى الحموي*

(الإيداع: 17 كانون الثاني 2021، القبول: 30 آذار 2021)

الملخص:

تهدف البحث إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والرضا عن الحياة لدى عينة من طلبة السنة الأولى بكلية العلوم في جامعة دمشق، وإلى التعرف على الفروق في الذكاء الوجداني والرضا عن الحياة تبعاً لمتغير (الجنس)، وبلغت عينة البحث (220) طالباً وطالبة منهم (75 ذكور ، 145 إناث) و طبق البحث في الفصل الأول من العام الدراسي 2019 – 2020 ، تكونت أدوات البحث من: مقياس الذكاء الوجداني إعداد آدم ابراهيم حسن محمود (2017) ومقياس مقياس الرضا عن الحياة إعداد مجدي الدسوقي (1998)، وبينت النتائج ما يلي : أن مستوى الذكاء الوجداني لدى أفراد عينة البحث كان بدرجة متوسطة ، وكذلك مستوى الرضا عن الحياة جاء متوسطاً . وبينت نتيجة الفرضيات: عدم وجود ارتباط ذي دلالة بين الذكاء الوجداني والرضا عن الحياة لدى أفراد عينة البحث، يضاف إلى ذلك عدم وجود فروق دالة في الذكاء الوجداني لدى أفراد العينة تعزى لمتغير(الجنس)، وعدم وجود فروق دالة في الرضا عن الحياة لدى أفراد العينة تعزى لمتغير (الجنس).

الكلمات المفتاحية: الذكاء الوجداني – الرضا عن الحياة

*مدرس في قسم علم النفس – بكلية التربية – بجامعة دمشق.

Emotional intelligence and its relationship to satisfaction with life

Dr. Mouna Al-Hamwi*

(Received 17 January 2021, Accepted: 30 March 2021)

Abstract

The study aimed to uncover the relationship between emotional intelligence and its relationship with life satisfaction in a sample of first-year students at the Faculty of Science at Damascus University, as well as to identify differences in emotional intelligence and life satisfaction according to (gender) variables. The research sample reached (220) students And one of them (75 males, 145 females). The research was applied in the first semester of the 2019-2020 academic year. The study tools consisted of: the emotional intelligence scale prepared by Adam Ibrahim Hassan Mahmoud (2017) and the life satisfaction scale by Magdy El Desouki (1998)). The results of the study showed the following: that the level of emotional intelligence of the members of the research sample was of a moderate degree, and the level of life satisfaction was also moderate. The results of the hypotheses showed: There is no significant association between emotional intelligence and life satisfaction among the members of the research sample the absence of significant differences in emotional intelligence among the sample members due to the variable (gender), and the absence of significant differences in life satisfaction among the sample members attributable to Variable (gender).

Keywords: Emotional intelligence - Satisfaction with life

*Lecturer in the Department of Psychology - Faculty of Education- University of Damascus.

1- المقدمة:

يرى بعض الباحثين المهتمين بدراسة الذكاء الوجداني أن للوجدان أهمية بالغة في حياة الإنسان وأنه ملازم للتفكير، بل الوجدان و التفكير عمليتان متداخلتان ومتكاملتان ، وكان البعض يعتقد بأن الانفعالات قد تنقص من القدرة المعرفية أو قد تربك المحاكمة والنظرة الموضوعية إلى أن توالت الأبحاث كأبحاث ماير وسالوفي وغولمان ونظرية الذكاء الاجتماعي لثورندايك والذكاء العملي لستيرنبيرج والذكاء الشخصي لجاردنر ..الخ ،والتي وجدت دلالات معرفية ووجدانية ربطت بين المعرفة والوجدان وأطلقت عليه تسمية الذكاء الوجداني " الذي عرفه جولمان بأنه قدرتنا على فهم انفعالاتنا وانفعالات الآخرين ومعرفة التعامل مع النفس ومع الآخر". (علوي، 2016، ص 41)

ومن الأمور الهامة أيضاً شعور الفرد بالسعادة والإنجاز وقدرته على تقييم نوعية حياته والشعور بالامتنان والفخر لما لديه، مما قد ينعكس إيجابياً على نجاحه في دراسته وعمله وعلاقاته وشعوره بالرضا عن الحياة الذي ' يعرف بأنه " أحد موضوعات تكيف الحياة، وفيه تكون مشاعر الفرد عن نشاطه، وأحداث حياته، وتوجهاته من العوامل التي تؤدي إلى سعادته، حيث إنه استجابة ذاتية من الفرد لجانب معين في الموقف الذي يتعرض لها". (الشعراوي،1999، ص153)

ويرى المغازي أن الذكاء الوجداني من أفضل معايير الحكم على جودة الحياة في شتى صورها وهو سر من أسرار النجاح فيها، وأنه قد يفوق معامل الذكاء أو حتى المهارات الفنية كوسيلة للنجاح في الحياة ويمكن تعليمه في أي مرحلة من مراحل العمر. (المغازي، 2003، 135)

و تظهر أهمية الرضا عن الحياة في تقدير الفرد لنوعية حياته، ومحاولته تحقيق أهدافه وطموحاته وفقاً لإمكانياته ، وتقبله لأسلوب حياته ومحاولته التكيف والتوافق مع كل ما يحيط به ، و الشعور بالسعادة والرضا بما لديه ، بينما يعطي الذكاء الوجداني القدرة على فهم المشاعر و الانفعالات للذات و للآخرين ، وتظهر أهمية الذكاء الوجداني أيضاً كما وصفه " (آدم جرانت) بأنه مهارة وليس صفة أخلاقية مرغوبة فقط كما هو التصور الشائع عنه ، فقد أكد أن الذكاء الوجداني المتطور ليس فقط أداة مفيدة لتحقيق الأهداف ، ولكنه 'يمكن من يمتلك هذه المهارة بالقدرة على التأثير على الآخرين وعلى طريقة تفكيرهم ". (Grant , 2014)

لذا تناول البحث الحالي هذين المتغيرين الذكاء الوجداني والرضا عن الحياة بمزيد من الإحاطة والتوضيح. كما أن الاهتمام بطلبة الجامعة ومعرفة ما يصادفونه من مشكلات دراسية أو اجتماعية أو اقتصادية شأن يهتم به المجتمع ككل بدءاً من الأسرة والجامعة وفعاليات المجتمع المختلفة، وكلاً بدوره يحاول الوصول إلى معرفة احتياجاتهم وما يقلقهم وما يسعدهم أيضاً لما له من وقع وتأثير كبير على نموهم النفسي والعقلي وخياراتهم في الحياة وتفهمهم للمواقف التي يعيشونها فهم الشريان الدافئ في المجتمع وربيعه المزهر.

2 – مشكلة البحث:

يتمثل الرضا عن الحياة في تقدير الفرد لنوعية حياته، ومحاولته التكيف والتوافق مع كل ما يعترضه من عقبات ومشاكل، هذا بالإضافة إلى إدراكه الخبرات السارة التي تخلق المتعة، و ' يعرف الرضا عن الحياة بأنه "الدرجة التي يحكم فيها الشخص إيجابياً على نوعية حياته الحاضرة بوجه عام، كما تعني حب الشخص للحياة التي يحياها واستمتاعه بها وتقديره الذاتي لها ككل". (علوان ،2007 ، ص477) وقد يساعد في الوصول إلى حالة الرضا عن الحياة امتلاك الفرد لقدرات وسلوكيات تمكنه من فهم انفعالاته واحتياجاته والتكيف مع الآخرين، وهذا قد يتلاءم مع الذكاء الوجداني الذي يعرف " بأنه قدرة الفرد على فهم انفعالاته وتحديدها وتنظيمها واستثمارها في فهم مشاعر الآخرين ومشاركتهم وجدانياً وتحقيق النجاح في الاتصال مع الآخرين وتنظيم العلاقات الشخصية المتبادلة. (الديدي، 2005، ص 35)

وإن امتلاك الأفراد للذكاء الوجداني والسلوك الإيجابي نحو أنفسهم ونحو الآخرين ، وشعورهم بالرضا عن الحياة تتجلى أهميته بشكل أكبر في مرحلة الشباب فهم في ذروة الاحتياج لفهم مشاعرهم ومشاعر الآخرين وبناء منظومة علاقات ناجحة وتنمية قدرتهم على تقييم نوعية حياتهم بإيجابية وتفاؤل ، وتزداد أهميتها لدى شريحة الطلبة الجامعيين المستهدفين في البحث الحالي والذين يمرون بمرحلة عمرية هامة تتميز بالتغيرات القوية والمتنوعة، ومتأثرين بضغوطات أسرية و اقتصادية و ثقافية ...الخ ولا سيما خلال ظروف الأزمة التي عانى منها بلدنا منذ عدة سنوات ، فهم بحاجة إلى كل ما يساعدهم على التفكير العقلاني والإيجابي والخيارات الانفعالية المنطقية ، ويمكن صياغة مشكلة البحث بالسؤال التالي:

ما العلاقة بين الذكاء الوجداني والرضا عن الحياة لدى عينة من طلبة السنة الأولى بكلية العلوم بجامعة دمشق.

3 – أهمية البحث:

3-1- إن دراسة العلاقة بين متغيري الذكاء الوجداني مع الرضا عن الحياة من الموضوعات الحديثة في البحوث النفسية وهي هامة وتستحق الدراسة الموسعة.

3-2- أهمية الشريحة المستهدفة في البحث وهم طلبة الجامعة والذين يتمتعون بالحيوية والنشاط وحب التغيير وبنفس الوقت هم أكثر تعرضاً لضغوطات الحياة المختلفة والمشكلات المتنوعة، لذا فمن المفيد تتبع المتغيرات النفسية وأثرها على نوعية حياتهم وقراراتهم وتقييمهم لأنفسهم وللأخرين.

3-3- يسلط البحث الضوء على متغيرين هامين وخاصة في مرحلة ينشط فيها علم النفس الإيجابي وما يرتبط به من متغيرات ذات صلة.

4 – هدف البحث: يهدف البحث للتعرف على:

4-1-- مستوى الذكاء الوجداني لدى أفراد عينة البحث.

4-2- مستوى الرضا عن الحياة لدى أفراد عينة البحث.

4-3- العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني والرضا عن الحياة لدى أفراد عينة البحث.

4-5- الفروق في الذكاء الوجداني تبعاً لمتغير (الجنس) لدى أفراد عينة البحث.

4- 6- الفروق في الرضا عن الحياة تبعاً لمتغير (الجنس) لدى أفراد عينة البحث.

5 – أسئلة البحث:

5-1- ما مستوى الذكاء الوجداني لدى أفراد عينة البحث.

5-2- ما مستوى الرضا عن الحياة لدى أفراد عينة البحث.

6 – فرضيات البحث:

6-1- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على مقياس الذكاء الوجداني ودرجاتهم على مقياس الرضا عن الحياة.

6-2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الذكاء الوجداني تعزى لمتغير (الجنس).

6-3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الرضا عن الحياة تعزى لمتغير (الجنس).

7 – مصطلحات البحث:

7-1-الذكاء الوجداني: Emotional intelligence عُرف من قبل بيتر سالوفي وجون ماير، على أنه قدرة الفرد على مراقبة مشاعره ومشاعر الآخرين، والتمييز بين المشاعر المختلفة وتسميتها بشكل مناسب، واستخدام المعلومات العاطفية الوجدانية لتوجيه التفكير والسلوك. **(Colman , 2008)**

ويعرف إجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب في أدائه على مقياس الذكاء الوجداني.

7-2-الرضا عن الحياة Satisfaction with life: هو الطريقة التي يُظهر بها الناس عواطفهم ومشاعرهم وكيف يشعرون حيال اتجاهاتهم وخياراتهم للمستقبل، ويتضح لدى الفرد من خلال الرضا عن العلاقات والأهداف المحققة والمفاهيم الذاتية والقدرة على الإدراك الذاتي للتكيف مع الحياة اليومية للفرد، ويتضمن الرضا عن الحياة موقفًا إيجابيًا تجاه حياة الفرد بشكل عام. **(Paul, 2016)**

ويعرف إجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب في أدائه على مقياس الرضا عن الحياة.

8 – الإطار النظري والدراسات السابقة:

8 – 1 -الذكاء الوجداني : يتميز البعض من الأفراد بقدرتهم على فهم مشاعرهم و كذلك فهم مشاعر الآخرين ومكنوناتها رغم عدم وضوحها أحياناً ويتصرفون في مواقف الحياة بناءً على فهمهم فهم يقدرون مشاعر الحزين وكذلك المريض أو من لديه مشكلات أو ضغوطات، ويتغلف سلوكهم غالباً بالمساندة و الدعم ، ولكن بعد انتشار مفهوم الذكاء الوجداني كمهارة وقدرة يمتلكها الفرد وتختلف من شخص لآخر من حيث نسبة امتلاكهم لها فهناك من لديهم ذكاء وجداني عالي ومنهم من لديه مستوى متوسط أو ضعيف ، وكثرت تعريفات الذكاء الوجداني وتنوعت ومنها تعريف الباحثان " ماير وسالوفي : بأنه القدرة على تمييز الانفعالات وعلاقاتها، والاستدلال وحل المشكلة على أساسها. وأشارا أيضاً إلى أنه يتضمن القدرة على إدراك الانفعالات واستيعاب المشاعر المرتبطة بالانفعال (لتيسير الفعاليات المعرفية)، وفهم المعلومات الخاصة بتلك الانفعالات وإدارتها." (خرنوب ،2003، ص 14)

مكونات الذكاء الوجداني: يرى جولمان أن للذكاء الوجداني خمسة أبعاد وهي: الوعي بالذات – معالجة الجوانب الوجدانية – الدافعية أو دافعية الذات – التعاطف (التفهم) – المهارات الاجتماعية. (أبو عمشة، 2013، من ص51، 54) وتبنت الباحثة " **أبعاد نموذج ماير وسالوفي** بالتفصيل هي:

1-التعرف على الانفعالات: ويتضمن التعرف على انفعالات الذات وانفعالات الآخرين والتعبير بدقة عن الانفعالات والتمييز بين الانفعالات الصادقة والمزيفة

2- توظيف الانفعالات: وهو استخدام الانفعالات لتوجيه الانتباه للمعلومات المهمة في الموقف وتوليد الانفعالات الحية والتأرجح بين عدة انفعالات لرؤية الأمور من زوايا مختلفة.

3 – فهم الانفعالات: تشير الى تسمية الانفعالات والتمييز بين الانفعالات المتشابهة وفهم الانفعالات المركبة مثل الغيرة فهي تتضمن الغضب والحسد والخوف والانفعالات المتناقضة مثل الجمع بين الحب والكراهية لشخص ما، وملاحظة التغيرات التي تحدث في مستوى الانفعال سواء من حيث الشدة أو من حيث النوع

4- إدارة الانفعالات: وتشير الى تقبل المشاعر والانفعالات السارة وغير السارة وإدارة الانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين دون كبتها ". (حسين وحسين، 2006، ص 27)

نموذج القدرة للذكاء الوجداني: يتبنى هذا النموذج كل من جون ماير وبيتر سالوفي، إذ استخدما مصطلح الذكاء الوجداني لتنبيه أصحاب نظريات الذكاء للتأمل في الدور الكبير الذي يلعبه النظام الانفعالي في النظام المعرفي للقدرات البشرية، ولتحدى المداخل التقليدية في مجال الانفعالات والتي تشير إلى أن الانفعالات معيقة للنشاط المعرفي وأن الانفعالات والذكاء

مجالان منفصلان ، إن نموذج القدرة للذكاء الوجداني يقدم تنبؤات عن البنية الداخلية للذكاء وآثارها في حياة الفرد، وترى بأن الذكاء الوجداني هو في الحقيقة ذكاء كغيره من الذكاءات الأخرى من حيث أنه يلبي ثلاثة محكات تجريبية:

1- المحك التصوري: ويعني أن الذكاء يجب أن يعكس أداءً عقلياً أكثر منه طرائق مفضلة للسلوك أو تقدير ذات الشخص أو إمكانات غير فكرية، كما يجب أن يقيس الأداء العقلي المفهوم في سؤال.

2 -المحك الارتباطي: ويعني أن الذكاء يجب أن يصف منظومة من القدرات المترابطة داخلياً، وتلك القدرات مشابهة للقدرات العقلية الموصوفة في الذكاءات الأخرى، ولكن متميزة عنها. ووفقاً لذلك فإن الذكاء الوجداني يضم مهارات أكثر تميزاً عن الذكاء اللفظي والأدائي بالمقارنة مع الذكاء الاجتماعي، وفي الوقت نفسه لا يزال ضمن مفهوم الذكاء ليعد من الذكاء التقليدي.

3-المحك النمائي: أي أن الذكاء يرتقي مع العمر والخبرة. والذكاء الوجداني كغيره من أنواع الذكاء يرتقي مع العمر إذ أشارت دراسة ماير وآخرين (2000) إلى أن الذكاء الوجداني يرتقي من مرحلة المراهقة المبكرة إلى مرحلة البلوغ. (خرنوب، 2003، ص 10 – 12)

8-2- الرضا عن الحياة: ' يعرفه عبد الوهاب بأنه "حالة داخلية يشعر بها الفرد وتظهر في سلوكه واستجاباته، وتشير إلى ارتياحه وتقبله لجميع مظاهر الحياة من خلال تقبله لذاته ولأسرته وللآخرين، وللبيئة المدركة وتفاعله مع خبراتها بصورة متوافقة." (عبد الوهاب،2007 ، ص248) " وهناك اختلاف بين الأفراد في التعبير عن الرضا عن الحياة " فالذين لديهم مستوى عال من الرضا نجدهم يميلون إلى التواصل، ويعتبرون أكثر انفتاحًا على الآخرين، كما يميلون بسهولة أكبر إلى التعامل مع مشاعرهم السلبية بشكل مختلف عن الأشخاص المتعصبين غير الراضين عن حياتهم ". Lightsey, (et al, 2013)

وترى الباحثة أن البعض 'يعبرون عن عدم الرضا عن حياتهم بطرق مختلفة تتميز غالباً بالمشاعر السلبية إزاء حياتهم وما لديهم ونشاطاتهم وتوقعاتهم المستقبلية ، أما الأفراد الراضون عن حياتهم فيكون لديهم اتجاه تفاؤلي ، وشعور بالسعادة ، وهذا الشعور يأتي من خلال الإقبال على الحياة والاستمتاع بها ، وتوقع الخير منها ، وبذل الجهود من أجل التغلب على مشكلاتها وإحباطاتها ، كما أن مقدار حماسهم مرتفع عن الأشخاص العاديين ، فلديهم قدرة عالية على الإنجاز ، ويتمتعون بمفهوم إيجابي عن ذواتهم وحياتهم .

المفاهيم المرتبطة بالرضا عن الحياة : هنالك عدة مفاهيم ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمفهوم الرضا عن الحياة ، بل تعتبر جزءاً أساسياً من مكونات الرضا عن الحياة ، وتتمثل في المفاهيم التالية :

1 – السعادة : ميز العلماء بين الرضا عن الحياة والسعادة، حيث إن السعادة تعني حالة وجدانية، بينما الرضا عن الحياة هو عملية تتضمن إصدار حكم معرفي ، وبما أن للسعادة مكونين هما المكون الانفعالي الوجداني ، والذي يتمثل في مشاعر الفرح والابتهاج والسرور واللذة والاستمتاع، والمكون المعرفي والذي يتمثل في الرضا عن الحياة، ويعد بمثابة التقدير العقلي للفرد لرضاه وتوفيقه ونجاحه في مجالات حياته المختلفة مثل :الإنجاز، تحقيق الذات، العلاقات ،الصحة.(المحروقي، 2011 ، ص24)

2 –تقبل الحياة : تقبل الحياة هو مفهوم عام وشامل، ويشمل قدرة الفرد على التكيف والتوافق مع ذاته ومع الآخرين المحيطين به .(عبد المنعم ، 2010 ، ص5)

3 – نوعية الحياة : 'تعرف منظمة الصحة العالمية (2005 ،ص27) نوعية الحياة بأنها: إدراك الفرد لوضعه في الحياة أو المحيط الثقافي والنظم القيمية التي يعيش فيها، وبعلاقته مع أهدافه وتوقعاته ومعاييره وشؤونه. حيث يعتبر مفهوم نوعية الحياة مفهوماً شاملاً يضم كل جوانب الحياة كما يدركها الأفراد، وهو يتسع ليشمل الإشباع المادي للحاجات الأساسية، أو الإشباع المعنوي الذي يحقق التوافق للفرد .

4 – التدين: وهو الاتجاه الذي يتبناه الفرد ويسلكه، ويشكل من خلاله مفاهيمه ومبادئه في الحياة، وهو عامل هام من عوامل شعور الفرد بالرضا والسعادة والتوافق مع نفسه ومع الآخرين. ويعد من أهم الحاجات المشبعة لدى الإنسان التي تبعث على الشعور بالرضا عن الحياة والإحساس بالسعادة، والدين يوفر قاعدة وجدانية تتضمن الأمن والاطمئنان النفسي والاتزان الانفعالي، والتفاؤل وحب الحياة ورضاه عنها، كما يوفر إحساساً بمعنى الحياة اليومية، فهو يخفف من وطأة الكوارث والأزمات التي تعترض طريق الفرد. (المحروقي،2011، ص30-31)

الذكاء الوجداني وعلاقته بالرضا عن الحياة:

يتركز اهتمام البحوث النفسية حديثاً حول متغيرات علم النفس الإيجابي كالصمود والصلابة النفسية والسعادة والتفاؤل والأمل والرضا عن الحياة ...وغيرها، وجميعها تسعى باتجاه الحياة النفسية السليمة.

ويعد الرضا عن الحياة أحد هذه المتغيرات ويتمثل بشعور الفرد بالارتياح والتقبل لنفسه ولبيئته وللآخرين وتقييمه لنوعية حياته وشعوره بالسعادة لإنجازاته، ورأت الباحثة بأنه قد يتوافق مع الذكاء الوجداني باعتباره يتمثل بقدرة الفرد على فهم انفعالاته مشاعره وفهم مشاعر الآخرين ومساندتهم في مواقف الحياة والتواصل الجيد مع الآخرين.

فقد يساهم الذكاء الوجداني في امتلاك الفرد للشعور بالرضا عن الحياة من خلال تفهم مشاعر الآخرين والمساندة والتقبل للذات وللآخرين، ويتوقع أن يكون الفرد الذي يملك الرضا عن الحياة قادر على فهم واقعه وبيئته ولديه القدرة على التكيف السليم.

8 – 3 – الدراسات السابقة:

1 – الدراسات التي تناولت متغير الذكاء الوجداني:

دراسة محمود (2017): هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني وجودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحلة بحري، بولاية الخرطوم. كما هدفت إلى التعرف على السمة العامة للذكاء الوجداني لدى طلاب المرحلة الثانوية والكشف أيضاً عن الفروق لدى أفراد العينة تبعاً لمتغيرات النوع والعمر. وتكونت عينة البحث من (137) طالباً وطالبة، نتائج البحث: تميز الذكاء الوجداني لدى الطلاب بالارتفاع، واتسمت جودة الحياة لديهم بالإيجابية. لم توجد علاقة ارتباطية دالة بين الذكاء الوجداني وجودة الحياة، ولم توجد فروق في الذكاء تبعاً لمتغير العمر ولكن وجدت فروق في النوع لصالح الإناث.

دراسة محمد (2014): هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق الأسري لدى مجموعة من المراهقين تراوحت أعمارهم بين 13 – 21 سنة من محافظة بنها في مصر، وأيضاً هدفت الدراسة لتعرف الفروق في المتغيرين تبعاً لمتغيرات العمر والدراسة. وتكونت العينة من (540) مراهق ومراهقة منهم 270 ذكور و270 إناث. وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والتوافق الأسري كما وجدت فروق في الذكاء والتوافق الأسري تبعا لمتغير الجنس ولصالح الإناث. كما وجدت فروق في المتغيرين حسب العمر لصالح الفئة العمرية الأكبر.

دراسة علوان و النواجحة (2013) : هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني و الإيجابية لدى طلاب جامعة الأقصى بمحافظات غزة ، تكونت عينة الدراسة من (247) طالباً وطالبة .وكانت نتائج البحث كالتالي : وجود مستوى مرتفع من الذكاء الوجداني لدى عينة البحث وبلغ 71.86% كما وجد مستوى مرتفع من الإيجابية بلغ أيضاً 72.83 % ، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة بين الذكاء الوجداني و الإيجابية ، كما وجد فروق دالة بين الذكور و الإناث في الذكاء الوجداني لصالح الإناث ، كما وجدت فروق حسب التخصصات لصالح التخصص العلمي .

دراسة عبيد وناصر (2012): هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الحاجة إلى الحب والذكاء الوجداني لدى المراهقين وتعرف فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة في الحاجة إلى الحب، وكذلك الذكاء الوجداني لأفرد عينة البحث تبعا لمتغير

الجنس (ذكور-إناث). تكونت عينة البحث من (100) طالبا وطالبة موزعة على أربع كليات إنسانية هي: (الآداب-التربية /صفي الدين- التربية الأساسية- الفنون الجميلة) في جامعة بابل. ودلت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين الحاجة إلى الحب والذكاء الوجداني لدى أفراد العينة، كما أظهرت النتائج عن وجود فروق بين أفراد العينة تبعا لمتغير الجنس (ذكور إناث) في كل من الحاجة إلى الحب والذكاء الوجداني ولصالح الإناث.

دراسة زحلي (2011): هدفت الدراسة إلى تعرف الفروق في الذكاء الوجداني لدى طلاب التعليم المفتوح في قسمي رياض الأطفال ومعلم الصف بجامعة دمشق وعلاقته بالعمر والجنس والتخصص الدراسي ونوع الشهادة. وتكونت عينة الدراسة من (321) طالباً وطالبة من قسم رياض الأطفال و (97) من طلاب معلم الصف. وبينت النتائج: عدم وجود فروق دالة بالذكاء الوجداني حسب متغير العمر ونوع الشهادة، كما لا توجد فروق دالة تابعة للنوع الاجتماعي إلا في بعد التروي فقط لصالح الاناث، وبينت النتائج أيضاً عدم وجود فروق دالة بالذكاء الوجداني حسب متغير التخصص الدراسي ولكن وجدت فروق فقط في بعد التعامل الفعال مع الآخر لصالح طلبة قسم رياض الأطفال.

دراسة لا ندا وآخرون (Landa,et al 2006)

عنوان الدراسة: الذكاء العاطفي المتصور والرضا عن الحياة بين أساتذة الجامعة، وهدفت الدراسة إلى تقصي العلاقة بين الذكاء العاطفي المتصور والرضا عن الحياة لدى أساتذة الجامعات. وتكونت عينة الدراسة من 52 مدرساً جامعياً (30 من الذكور و22 الإناث)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة قوية بين الرضا عن الحياة وبين الذكاء العاطفي المتصور، كما أظهرت النتائج أن الارتياح في الحياة من أكثر المؤشرات أهمية للتنبؤ الإيجابي أو السلبي بالذكاء العاطفي.

دراسة خرنوب (2003): هدفت الدراسة إلى معرفة بعض الأساليب المعرفية والسمات الشخصية الفارقة بين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع وذوي الذكاء الوجداني المنخفض لطلبة المرحلة الثانوية، في القاهرة. تكونت عينة البحث من طلاب المرحلة الثانوية في مدرستي الأورمان الثانوية النموذجية للبنين، الأورمان الثانوية النموذجية للبنات في القاهرة من (374) طالباً وطالبة في مدرستي الأورمان (194) طالبً و (180) طالبة، وقد بلغ متوسط أعمار أفراد العينة (17.03) عاماً، وبعد تقسيم أفراد العينة إلى مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني باستخدام الأسلوب الإحصائي الرباعيات وفقاً لدرجاتهم على مقياس الذكاء الوجداني تكونت عينة البحث النهائية من (200) طالباً وطالبة. دلت نتائج البحث على وجود فروق دالةً بين الطلبة مرتفعي الذكاء الوجداني، ومنخفضي الذكاء الوجداني في خمسة عوامل من عوامل الشخصية لصالح الطلبة مرتفعي الذكاء الوجداني. كما دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة مرتفعي الذكاء الوجداني، ومنخفضي الذكاء الوجداني في بعد الاعتماد-الاستقلال عن المجال الإدراكي لصالح الطلبة مرتفعي الذكاء الوجداني.

2- الدراسات التي تناولت متغير الرضا عن الحياة:

دراسة خرنوب (2019): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين العرفان والرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعة، وكذلك التعرف على الفروق في العرفان والرضا عن الحياة وفقاً لمتغيرات الجنس والعمر، ومقدار اسهام العرفان في التنبؤ بالرضا عن الحياة. وأجريت الدراسة على عينة شملت (168) طالباً من طلبة الدراسات العليا في جامعة نزوى: (102 من الذكور، و66 من الاناث)، وأسفرت نتائج الدراسة وجود ارتباطات موجبة دالة بين العرفان (وأبعاده الفرعية) والرضا عن الحياة (وأبعاده الفرعية)، وعدم وجود فروق دالة احصائياً في العرفان والرضا عن الحياة تبعا لمتغيرات الجنس والعمر، وأن العرفان منبئ دال إحصائياً بالرضا عن الحياة.

دراسة (سليمان ، 2003) هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الرضا عن الحياة وتقدير الذات لدى مديري المدارس الحكومية ومديراتها في محافظات شمال فلسطين، كما هدفت إلى تحديد دور متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الحالة الاجتماعية ومستوى الدخل الشهري) على درجة كل من الرضا عن الحياة وتقدير

الذات. وتكونت العينة: من (302) مديراً ومديرة. نتائج الدراسة : أظهرت عدم وجود علاقة بين درجة الرضا عن الحياة وتقدير الذات لدى مديري المدارس الحكومية ومديراتها في محافظات شمال فلسطين، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في كل من المجالات التالية : الرضا عن الناحية الاقتصادية، الحياة الدينية، النقل والمواصلات، العناية الصحية ولم تظهر فروق في تقدير الذات بين الذكور والإناث ، كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في الرضا على المجالات التالية (الحياة الاجتماعية، السياسية، الخدمات، والدرجة الكلية للرضا عن الحياة) ولصالح ذوى الخبرة الأقل من 5 سنوات ، كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة في مجالات النقل والعناية، البيئة، السلامة العامة والدرجة الكلية لتقدير الذات ولصالح أقل من 5 سنوات .

تعقيب على الدراسات السابقة:

تم الاسترشاد بالدراسات السابقة حيث أفادت البحث الحالي بمعلومات مفيدة وذات صلة بمتغيري البحث، ولقد تم الاستفادة منها في تحديد مشكلة الدراسة وأهميتها وأهدافها واختيار أدوات الدراسة، حيث أن الدراسة الحالية تتشابه مع الدراسات الواردة من حيث العينة أحياناً ومن حيث النتائج في بعضها ومنهج الدراسة المتبع.

9 – إجراءات البحث:

9 – 1 – منهج البحث: اعتمدت هذه الدراسة من حيث طريقة إجرائها على المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة التربوية ووصفها كما توجد في الواقع والتعبير عنها كمياً وكيفياً. (ملحم، 2007، 370).

9 – 2 – المجتمع الأصلي والعينة:

يتكون المجتمع الأصلي الذي اختيرت منه عينة البحث من طلاب السنة الأولى لبعض التخصصات من كلية العلوم بجامعة دمشق وبلغ (1524) طالباً وطالبة، للعام ال دراسي2020/2019 الفصل الأول، وتكونت العينة من (220) طالباً وطالبة منهم (145 إناث و75 ذكور)، وتم اختيار طلبة السنة الأولى بسبب أنهم يتشابهون دراسياً حيث تبدأ فيما بعد تخصصات فرعية متعددة، كما تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العرضية (المتيسرة)، وهم موزعين كما هو وارد في الجدول رقم (1).

الجدول رقم (1): يبين توزع أفراد العينة وفق الجنس

الجنس	العدد
ذكور	75
إناث	145
المجموع	220

9 – 3 – حدود البحث: تتحدد الدراسة الحالية بما يلي: الحدود المكانية: أجريت الدراسة في كلية العلوم بجامعة دمشق. الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2019–2020 الحدود البشرية: تم تطبيق هذه الدراسة على طلبة السنة الأولى من بعض التخصصات بكلية العلوم بجامعة دمشق. الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني والرضا عن الحياة.

9 – 4 – أدوات البحث: تم استخدام الأدوات التالية

أولاً: مقياس الذكاء الوجداني: من إعداد آدم ابراهيم حسن محمود (2017) ويتألف المقياس من 40 بند طريقة التصحيح: دائما 3 – أحياناً 2 – نادراً 1 هذا في حال العبارة الإيجابية، وينعكس التقييم في حال العبارة السلبية وهي في هذا المقياس التالية: (1 – 18 – 21 – 22 – 25 – 32 – 34) وما تبقى هي عبارات إيجابية، ويدل حصول المفحوص على درجة عالية أنه يمتلك مستوى مرتفع من الذكاء الوجداني.

-**إجراءات دراسة الصدق والثبات:** قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة تطبيق المقياس: حيث طبق المقياس على عينة مكونة من (30) طالباً وطالبةً. وبعد مضي أسبوعين أعيد تطبيق الاختبار على الأفراد أنفسهم. كما حُسِب الثبات أيضاً باستخدام طريقة التجزئة النصفية، وبطريقة ألفا كرونباخ. وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

الجدول رقم (2): معاملات ثبات مقياس الذكاء الوجداني بطرائق إعادة تطبيق المقياس وألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

عدد أفراد العينة	الثبات بالإعادة	ثبات الفا كرونباخ	الثبات بالتجزئة النصفية
30	**.756**	**.774**	**.773**

يوضح الجدول (2) قيمة معامل الثبات بالإعادة باستخدام معامل بيرسون **.756**وهو ثبات عال. ويوضح أيضاً قيمة معامل الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ باستخدام معامل بيرسون **.774**، كما يوضح الجدول أيضاً معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية **.773**. والتي تم فيها استخدام صيغة سيبرمان وبراون وهو أيضاً ثبات عال ودال عند مستوى 0.01.

صدق المقياس:

1-صدق المحكمين: عُرض المقياس على مجموعة مؤلفة من ستة محكمين في كلية التربية – جامعة دمشق، ولم يتم اقتراح أي ملاحظة على هذا المقياس.

2-صدق التكوين: تم حساب الصدق من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاختبار والدرجة الكلية، حيث بلغت قيمة معاملات الارتباط بين 0.216 – **0.728****. وبناءً على هذه النتائج تم حذف العبارتان ضعيفتا الارتباط وهما العبارتان رقم: (13 – 17)، وهذه القيم دالة، مما يدل على أن للمقياس صدق تكوين. وهذه القيم دالة، مما يدل على أن للمقياس صدق تكوين.

3 -الصدق بدلالة الفرق الطرفية: تقوم هذه الطريقة على تقسيم درجات الاختبار إلى مستويين، تتمثل في انتقاء مجموعتين متطرفتين من المفحوصين في ضوء درجاتهم الكلية في الاختبار. ويمكن أن تكون هاتان المجموعتان المتطرفتان أولئك الذين ينتسبون إلى الربيع الأعلى والربيع الأدنى. وبعد تحديد المجموعتين المتضادتين، تجرى المقارنة بين أداء المفحوصين فيهما على الاختبار الفرعي، لمعرفة دلالة الفروق باستخدام اختبار "ت" (أبو حطب وآخرون، 2003، ص 146-147). فإذا تم التوصل إلى إيجاد فروق ذات دلالة إحصائية عالية بين تلك المجموعتين الطرفيتين، فيعني ذلك أن للاختبارات الفرعية القدرة على التمييز بين الأفراد مما يعني أنها صادقة (عوض، 1998، ص 238). ولحساب هذا الصدق بدلالة الفرق الطرفية جرى تقسيم عينة الصدق إلى فئتين: الفئة العليا تمثل الربيع الأعلى أي أعلى 25% من الدرجات، في حين تمثل الفئة الدنيا الربيع الأدنى أي تمثل أدنى 25% من الدرجات.

الجدول رقم (3): صدق المقارنة الطرفية لمقياس الذكاء الوجداني

	المجموعة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	t	القيمة الاحتمالية	القرار
الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني	الفئة الدنيا	**8**	**57.37**	**4.50**	14	**9.940-**	**.000**	دالـة
	الفئة العليا	**8**	**75.75**	**2.65**				

يتبين من الجدول (3) أنّ هناك فروقاً بين الفئتين العليا والدنيا، إذ كانت القيم الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة 0.05 وكان الفرق لصالح المجموعة العليا، وهذا يشير إلى أن الاختبار صادق بدلالة الفرق الطرفية.

4-الصدق الذاتي: يقاس بالجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار، وبما أن معامل ثبات الاختبار **.756** فالجذر التربيعي له 0.87. وهو دال مما يشير إلى صدق ذاتي للمقياس. وبذلك يصبح المقياس بصورته النهائية 38 بنداً وذلك بعد حذف العبارتان ضعيفتا الارتباط وهما العبارتان رقم: (13 – 17) كما هو مبين في الملحق رقم (2).

ثانياً: مقياس الرضا عن الحياة: من إعداد مجدي الدسوقي (1998) صممه في فلسطين وطبقه على طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة. وصف المقياس: تكون مقياس الرضا عن الحياة من 29 فقرة موزعة على ستة أبعاد، هي: (بعد السعادة – بعد الاجتماعية– بعد الطمأنينة – بعد الاستقرار النفسي– بعد التقدير الاجتماعي – بعد القناعة) طريقة تصحيح المقياس: لقد وزعت درجات فقرات المقياس على النحو التالي: 5= تنطبق دائماً**4** = تنطبق**3** = بين بين 2= لا تنطبق**1** = لا تنطبق أبداً.

-**إجراءات دراسة الصدق والثبات:** قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة تطبيق المقياس: حيث طُبق المقياس على عينة مكونة من (30) طالباً وطالبةً. وبعد مضي أسبوعين أعيد تطبيق الاختبار على الأفراد أنفسهم. كما حُسِب الثبات أيضاً باستخدام طريقة التجزئة النصفية، وبطريقة ألفا كرونباخ. وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

الجدول رقم (4): معاملات ثبات مقياس الرضا عن الحياة بطرائق إعادة تطبيق المقياس وألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

عدد أفراد العينة	الثبات بالإعادة	ثبات ألفا كرونباخ	الثبات بالتجزئة النصفية
30	**.719**	**.816**	**.648**

يوضح الجدول رقم (4) قيمة معامل الثبات بالإعادة باستخدام معامل بيرسون **.719**وهو ثبات عال. ويوضح أيضاً قيمة معامل الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ باستخدام معامل بيرسون **.816**، كما يوضح الجدول أيضاً معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية **.648**. والتي تم فيها استخدام صيغة سيبرمان وبراون وهو أيضاً ثبات عال ودال عند مستوى 0.01.

صدق المقياس:

1- صدق المحكمين: عُرض المقياس على مجموعة مؤلفة من ستة محكمين في كلية التربية – جامعة دمشق، ولم يتم اقتراح أي ملاحظة على هذا المقياس.

2- صدق التكوين: بالنسبة لصدق التكوين جاءت النتائج كالتالي: الارتباط بين عبارات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار: بلغت قيمة الارتباط بين (**0.226**- **0.903****). وبناءً على هذه النتائج تم حذف العبارتان ضعيفتا الارتباط وهي العبارتان رقم: (1، 18)، وهذه القيم دالة، مما يدل على أن للمقياس صدق تكوين.

3- الصدق بدلالة الفرق الطرفية: تم حساب الصدق بدلالة الفرق الطرفية بنفس الطريقة التي تم ذكرها في الصفحة السابقة وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (5): صدق المقارنة الطرفية لمقياس الرضا عن الحياة

	المجموعة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T	القيمة الاحتمالية	القرار
الدرجة الكلية لمقياس الرضا عن الحياة	الفئة الدنيا	**8**	**73.00**	**3.33**	14	**7.461-**	**.000**	دالـة
	الفئة العليا	**8**	**96.75**	**8.36**				

يتبين من الجدول رقم (5) أنّ هناك فروقاً بين الفئتين العليا والدنيا، إذ كانت القيم الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة 0.05 وكان الفرق لصالح المجموعة العليا، وهذا يشير إلى أن الاختبار صادق بدلالة الفرق الطرفية.

4-الصدق الذاتي: يقاس بالجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار. وبما أن معامل ثبات الاختبار **.719** فالجذر التربيعي له **0.**85، وهو دال مما يشير إلى صدق ذاتي للمقياس. وبذلك يصبح مقياس الرضا عن الحياة بصورته النهائية 27 بنداً وذلك بعد حذف العبارتان ضعيفتا الارتباط وهما (1، 18) كما هو مبين في الملحق رقم (4).

10- عرض وتفسير أسئلة البحث: تم استخدام البرنامج ال إحصائي19 **SPSS**، وكانت النتائج كالآتي:

10 – 1 - السؤال الأول: ما مستوى الذكاء الوجداني لدى أفراد عينة البحث؟

حُسب مستوى الذكاء الوجداني لدى أفراد عينة البحث وفق الآتي: الدرجة المرتفعة = المتوسط + الانحراف المعياري، الدرجة المنخفضة = المتوسط – الانحراف المعياري، الدرجة المتوسطة: وهي القيم المحصورة بين قيمتي الدرجة المنخفضة والدرجة المرتفعة، وقد كانت النتائج كالآتي:

الجدول رقم (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمستوى الذكاء الوجداني لدى أفراد عينة البحث

حيث بلغ المتوسط الكلي للعينة **67.28**، والانحراف المعياري **5.42**.

	الدرجة	العدد	النسبة
الذكاء الوجداني	الدرجة المرتفعة	**33**	**15%**
	الدرجة المتوسطة	**155**	**70.45%**
	الدرجة المنخفضة	**32**	**14.55%**

يتبين من الجدول رقم (6): أن مستوى الذكاء الوجداني لدى أفراد عينة البحث كان بدرجة متوسطة (بنسبة **.(%45 .70**وقد يعزى السبب في ذلك إلى: أن أفراد عينة البحث هم طلاب في مقتبل العمر و من المتوقع امتلاكهم للمستوى المتوسط للذكاء الوجداني وكما "يفترض جولمان أن الأفراد يولدون بذكاء عاطفي عام يحدد قدرتهم على تعلم الكفاءات العاطفية ، ويرى أن الكفاءات العاطفية ليست مواهب فطرية ، بل هي قدرات مكتسبة يجب العمل عليها وتطويرها لتحقيق أداء متميز..." (Boyatzis ,et al , 2000) وبالتالي فهم يتعلمون هذه المهارة في مسيرة الحياة ومن الخبرات اليومية وإقامة العلاقات و التعامل مع الآخرين، وهكذا تنمو مقدرتهم على فهم مشاعرهم الذاتية وفهم مشاعر الآخرين وإدارة هذه الانفعالات لاستخدامها في التعامل الجيد و الناجح مع جميع المحيطين بهم ، لذا يمكن القول بأن المستوى المتوسط من الذكاء الوجداني لدى أفراد العينة في هذا العمر اليافع الذي يتمتع به طلبة السنة الأولى بكلية العلوم بجامعة دمشق هو نتيجة جيدة ، و يدل على نمو متزايد و طبيعي لهذه المهارة ، و أنهم قد يمتلكون مستقبلاً الذكاء الوجداني المناسب والعالي ، ولكن ذلك يتطلب المساندة و الدعم من الأسرة و الجامعة والمجتمع ككل، لتنمو مهاراتهم وقدراتهم بالشكل السليم والأمثل ، وهو هدف هام ليس للفرد نفسه و لأسرته فقط بل للمجتمع ككل ، لاسيما وأن " الدراسات قد أظهرت أن الأشخاص ذوي الذكاء الوجداني العالي يتمتعون بصحة عقلية عالية ، وأداء وظيفي جيد، ومهارات قيادية على الرغم من عدم إظهار أي علاقات سببية. " (Goleman , 1998)

10 – 2 – السؤال الثاني: ما مستوى الرضا عن الحياة لدى أفراد عينة البحث؟

حُسب مستوى الرضا عن الحياة لدى أفراد عينة البحث بنفس الطريقة كما في السؤال الأول، وقد كانت النتائج كالآتي:

الجدول رقم (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمستوى الرضا عن الحياة لدى أفراد عينة البحث حيث بلغ المتوسط الكلي للعينة **81.03**، **والانحراف** ال معياري**589**..

	الدرجة	العدد	النسبة
الرضا عن الحياة	الدرجة المرتفعة	**36**	**16.36%**
	الدرجة المتوسطة	**151**	**68.64%**
	الدرجة المنخفضة	**33**	**15%**

يتبين من الجدول رقم (7): أن مستوى الرضا عن الحياة لدى أفراد عينة البحث كان بدرجة متوسطة (بنسبة **68.64%**). وقد يعزى السبب في ذلك إلى: أنه غالباً ما يتجلى الرضا عن الحياة في تقبل الفرد لذاته، ونمط معيشته، وقانعاً بما لديه، ومتوافق مع ذاته وأسرته، راض عن علاقاته بأصدقائه وزملائه، فخوراً بإنجازاته، يشعر بالقدرة على اتخاذ قراراته وتحقيق أهدافه. ولما كانت عينة البحث هم من الشباب اليافعين بل وأن البعض منهم في نهاية مرحلة المراهقة، " ولقد أشار الباحثون إلى أن الشباب لديهم مستوى أقل من الرضا عن الحياة من نظرائهم الأكبر سناً، وقد يكون السبب في ذلك هو أن العديد من القرارات المبكرة، قد يواجها الشباب لأول مرة في حياتهم، وتتزامن لديهم في هذه المرحلة أيضاً مخاوف بشأن العديد من جوانب حياتهم، كما لوحظ أن الرضا عن الأسرة ينخفض في هذه المرحلة العمرية وقد يكون هذا بسبب تطبيقها المزيد من القواعد والقوانين ". (Goldbeck,et al , 2007) وهذا يفسر النتيجة التي توصل اليها البحث الحالي بأن مستوى الرضا عن الحياة كان بدرجة متوسطة، وترى الباحثة بأنها نتيجة منطقية لا سيما وأننا لو أردنا تحديد العوامل التي تؤثر سلباً على مستوى الرضا عن الحياة لوجدنا الكثير منها ولكن نذكر هنا بعض ما أشارت إليه الدراسات في هذا المجال. " فلقد تم اقتراح العديد من العوامل التي تساهم في مستوى الرضا عن الحياة ومنها التجارب التي تكون أحداثًا حادة (على سبيل المثال، وفاة أحد الأحباء) والتجارب اليومية المزمنة (كالخلاف الأسري المستمر) وأيضاً يمكن للاختلافات في الخبرة أن تؤثر في الطريقة التي يلاحظ بها الأفراد العالم من حولهم ويتفاعلون معه. والطريقة التي يتصرفون بها، وتوقعاتهم العامة. " (Burger& Robin ,2017) ويمكن أن تؤثر مثل هذه التجارب على مستوى الرضا عن الحياة، وقد يختلف تأثيرها من شخص لآخر حسب نوعية حياته والضغوطات التي يعيشها.

11 – تحليل النتائج ومناقشة الفرضيات: استخدم البرنامج الإحصائي **SPSS 20** لتحليل النتائج، وكانت كالآتي:

11 – 1 – الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على مقياس الذكاء الوجداني ودرجاتهم على مقياس الرضا عن الحياة.

الجدول رقم (8): العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني والرضا عن الحياة

		الرضا عن الحياة
الذكاء الوجداني	معامل ارتباط بيرسون	**.080**
	مستوى الدلالة	**.239**
	العينة	**220**

يتبين من الجدول رقم (8): أن قيمة معامل الارتباط بين الذكاء الوجداني والرضا عن الحياة بلغت **(080.)** وذلك لدى العينة الكلية وهو غير دال إحصائياً، وبذلك نقبل الفرضية الصفرية والتي تنص على عدم وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والرضا عن الحياة. وتتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات من حيث عدم وجود علاقة بين الذكاء الوجداني وبعض المتغيرات ذات الصلة مثل جودة الحياة وبعض سمات الشخصية كدراسة محمود (2017) ودراسة خرنوب (2003)، وتختلف النتيجة مع دراسة (لا ندا وآخرون **Landa,et al 2006**) حيث وجدت علاقة بين الذكاء العاطفي المتصور والرضا عن الحياة بين أساتذة الجامعة. و تفسر نتيجة الفرضية بأن : المرحلة العمرية لأفراد العينة وما تتميز به من خصائص وسمات شخصية ونمائية تؤثر في خياراتهم وانفعالاتهم وتقديرهم لذواتهم و ما يشعرون به تجاه الآخرين ، لاسيما و أنهم في بداية الشباب و بداية التجارب الهامة و الخبرات الحياتية المؤثرة ، فقد يمتلكون الذكاء الوجداني ولكن قد لا يشعرون بالرضا عن الحياة أو العكس ، فهم بحاجة للزمن و الحياة لتكوين الخبرة " لأن الرضا عن الحياة ينمو مع تقدم الناس في السن ؛ وبذلك يصبحون أكثر حكمة ومعرفة ،و لذلك يبدأون بتغيير رؤيتهم للحياة وبأنها ستكون أفضل ويفهمون الأشياء المهمة في الحياة أكثر". (Page, & Shmotkin, 2010) **وقد** يتأثر أيضاً الذكاء الوجداني وينمو مع التقدم بالعمر وخبرة الحياة وهذا ما أشارت إليه دراسة (لاندا و آخرون **Landa, et** al 2006) التي استهدفت عينة من أساتذة الجامعات ، وتوصلت الى نتيجة مختلفة.

كما أن عدم وجود ترابط بين الذكاء الوجداني والرضا عن الحياة له قد يعزى بسبب طبيعة وماهية كلاً منهما، حيث أن (الذكاء الوجداني) هو قدرة الفرد على إدراك الانفعالات واستثمارها لفهم مشاعره ومشاعر الآخرين والتواصل الناجح مع المحيط، و(الرضا عن الحياة) هو رؤية الفرد لنوعية حياته وتقييمه لها فإما تكون نظرة إيجابية وتفاؤل وأمل بمستقبل واعد أو قد تكون نظرة سلبية للحياة.

وبذلك ' تفسر هذه النتيجة أنه قد يتوافر الذكاء الوجداني وبمستوى جيد ويساعد الطلبة على تفهم العلاقات ومشاعر الآخرين وإقامة العلاقات الجيدة والتكيف مع المحيط ولكن ليس بالضرورة أن يمتلكون الرضا عن الحياة لأنهم ينتمون إلى مستويات اقتصادية واجتماعية وثقافية مختلفة ومتنوعة، وتختلف من خلال ذلك نظرة الفرد لنوعية حياته حيث أن " الرضا العام عن الحياة يأتي من داخل الفرد بناءً على القيم الشخصية وما يجد له أهمية أكثر. فالبعض يرى الأهمية للأسرة، وبالنسبة للآخرين هو الحب، والبعض الآخر يفضل المال أو الأشياء المادية الأخرى، وفي كل الحالات، يختلف الأمر من شخص لآخر". (Kislev, 2018)

11 – 2 – الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الذكاء الوجداني تعزى لمتغير الجنس، ويوضح الجدول (9) النتائج المتعلقة بها:

الجدول رقم (9): الفروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني

		ن	م	ع	د.أ	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	الدلالة
الذكاء الوجداني	الذكور	**75**	**67.72**	**5.29**	218	**.852**	**.395**	غير دال عند مستوى دلالة 0.05
	الإناث	**145**	**67.06**	**5.49**				

يتبين من الجدول (9): بأن القيمة الاحتمالية بلغت **(.395)** وهي أكبر من مستوى الدلالة **(0.05)**، وهذا يعني قبول الفرضية لتبقى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الذكاء الوجداني تعزى لمتغير الجنس. و توافقت هذه النتيجة مع دراسة زحلي (2011) واختلفت مع دراسة كل من : محمود (2017) ، محمد (2014) ، علوان و النواجحة (2013) ، عبيد وناصر (2012) ويعزى الاختلاف أحياناً بين نتائج الدراسات لاختلاف الثقافات

و البيئات وطبيعة الحياة الاجتماعية و مستوى التعليم ، أما نتيجة الفرضية فتفسر بما يلي : لا توجد فروق تعزى لمتغير الجنس لأن الذكاء الوجداني مهارة وفن تنمو و تقوى مع الزمن فالتدريب و الممارسة يزيدون من قوة المهارة ، و العينة هم طلبة يتوافقون في شروط كثيرة منها العمر نفسه و ويتقاربون في المستوى العقلي و الأكاديمي حيث أنهم يدرسون نفس التخصص ، كما أن طبيعة المجتمع السوري قد تعافى منذ زمن ليس بالقليل من ثقافة التمييز بين الذكور و الإناث سواء بالتربية والتنشئة وأساليب المعاملة الوالدية أو فرص الحياة المتاحة أمامهم وفرص التدريب وبناء المهارات ، فالعدل والمساواة في الحياة ينعكس إيجابياً على بناء الشخصية وسماتها لدى الجنسين بشكل متوازن و سليم ، وهذا سيؤدي غالباً إلى عدم ظهور فروق ذات دلالة بينهما في الذكاء الوجداني ، ولكن قد توجد بعض الاختلافات التي تعود للفروق الفردية وهي غير مؤثرة .

11 – 3 – الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الرضا عن الحياة تعزى لمتغير الجنس، ويوضح الجدول (10) النتائج المتعلقة بها:

الجدول رقم (10): الفروق بين الجنسين في الرضا عن الحياة

		ن	م	ع	د.أ	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	الدلالة
الرضا عن الحياة	الذكور	ذكر	**75**	**80.60**	218	**-.475**	**.635**	غير دال عند مستوى دلالة 0.05
	الإناث	انثى	**145**	**81.24**				

يتبين من الجدول رقم (10): أن القيمة الاحتمالية بلغت **(.635)** وهي أكبر من مستوى الدلالة **(0.05)**، وهذا يعني قبول الفرضية السابقة لتبقى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الرضا عن الحياة تعزى لمتغير الجنس. توافقت هذه النتيجة مع دراسة خرنوب (2019) واختلفت مع دراسة (سليمان ، 2003) وتفسر نتيجة الفرضية بما يلي : للرضا عن الحياة مؤثرات و مسببات فالبعض يهتم للأسرة والبعض للعلاقات الشخصية و الجنس و الآخر للمستوى الاقتصادي والبعض للإنجاز والنجاح ، وتختلف نظرة الفرد للحياة حسب نمط تفكيره فمنهم صاحب النظرة التشاؤمية ومنهم المتفائل الإيجابي والذي يرى الحياة جميلة ، لذا نجد الاختلاف بين الأفراد متنوع ولا يتأثر بالذكورة أو الأنوثة ، فالجميع يكونون نظرة عن حياتهم و هي شعور داخلي يتأثر بكل العناصر التي تم ذكرها و عناصر أخرى كثيرة لم تذكر ايضاً ، فالجنس كمتغير من مؤثرات الرضا عن الحياة الكثيرة ليس الأهم أو الأكثر تأثيراً ، فكما ذكر سابقاً أن مؤثرات الرضا الهامة للفرد هي من تحدد نوعيته مثل القيمة الاقتصادية فالأشخاص الماديون على سبيل المثال " هم أقل رضا عن الحياة لأنهم يريدون باستمرار المزيد والمزيد من الأشياء المادية في الحياة ، وبمجرد الحصول على هذه المتعلقات يفقدون قيمتها، فإذا لم يكن لدى هؤلاء الأفراد الماديين ما يكفي من المال لإشباع رغباتهم ، فإنهم يصبحون أكثر استياءً. " (Yannis,et al ,2009) وقد تختلف الأهمية لدى البعض فيجدون أن الحياة المهنية الناجحة هي عنصر هام في الرضا عن الحياة. " حيث أن القيام بشيء ذي مغزى في الحياة المهنية يساهم في شعور المرء بالرضا عن الحياة، وإذا شعر شخص ما بالإنجاز فسيكون أكثر قدرة على رؤية الجوانب المشرقة في حياته، وبالتالي تحسين رضاه عن الحياة. " (Kahneman & Deaton 2010)، وهذه المقارنة بين مؤثرات الرضا عن الحياة تبين وتفسر نتيجة هذه الفرضية بعدم وجود علاقة بين الرضا عن الحياة تتبع للجنس.

المقترحات:

1- قد يكون من المفيد بناء برامج إرشادية تعمل على تنمية الذكاء الوجداني لدى طلبة الجامعة باعتباره مهارة هامة تساعد في التكيف الجيد مع الذات ومع الآخرين.

2 -التوسع في إجراء بحوث تتناول متغير الرضا عن الحياة والذكاء الوجداني مع متغيرات أخرى هامة على سبيل المثال (التوقعات المستقبلية – التنظيم الانفعالي ...)

3-تضمين مناهج الجامعات دروس عملية هدفها تدريب الطلاب على مهارات التفكير الإيجابي والرضا عن الحياة.

المراجع العربية:

1- أبو حطب، فؤاد؛ وعثمان، سيد؛ وصادق، آمال (2003). التقويم النفسي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.

2- أبو عمشة، ابراهيم باسل (2013). الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني وعلاقتهما بالشعور بالسعادة لدى طلبة الجامعة في محافظة غزة، رسالة ماجستير، إشراف د. عبد العظيم سليمان المصدر و د. باسم علي أبو كريك، كلية التربية – قسم علم النفس، جامعة الأزهر، غزة. من (ص51– 54)

3- حسين، سلامة عبد العظيم؛ حسين، طه عبد العظيم (2006). الذكاء الوجداني للقيادة التربوية، ط 1، دار الوفاء للطباعة والنشر، الاسكندرية، مصر.

4- خرنوب، فتون محمود (2019). العرفان لدى طلبة الجامعة وعلاقته بالرضا عن الحياة، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، دمشق.

5- خرنوب، فتون محمود (2003). بعض الأساليب المعرفية والسمات الشخصية الفارقة بين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع وذوي الذكاء الوجداني المنخفض لطلبة المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

6- الديدي، رشا (2005). الذكاء الانفعالي وعلاقته باضطرابات الشخصية لدى عينة من دارسي علم النفس، مجلة علم النفس العربي المعاصر، المجلد 1 العدد 1 ص 69 – 113.

7- زحيلي، غسان (2011). دراسة الفروق في الذكاء الوجداني لدى طلاب التعليم المفتوح في قسمي رياض الأطفال ومعلم الصف بجامعة دمشق وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة جامعة دمشق، المجلد 27، العدد 3 و4، كلية التربية جامعة دمشق.

8- سليمان، عادل محمود محمد (2003). الرضا عن الحياة وعلاقته بتقدير الذات لدى مديري المدارس الحكومية ومديرياتها في مديريات محافظات فلسطين الشمالية، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، الضفة الغربية.

9- الشعراوي، علاء محمود (1999). سمات الشخصية والدافع للإنجاز الأكاديمي وعلاقتهما بالرضا عن الحياة في المرحلة الجامعية، مجلة كلية التربية بالمنصورة، مصر، العدد 41.

10- عوض، عباس (1998). القياس النفسي بين النظرية والتطبيق. السويس: دار المعرفة الجامعية، مصر.

11- علوان، نعمات؛ النواجحة، زهير (2013). الذكاء الوجداني وعلاقته بالإيجابية لدى طلبة جامعة الأقصى بمحافظات غزة، مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد الحادي والعشرون، العدد الأول.

12- عبيد، عماد حسين؛ ناصر، عقيل خليل (2012). الحاجة إلى الحب لدى المراهقين وعلاقتها بالذكاء الوجداني، مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، العدد 6.

13-عبد الوهاب، أماني عبد المقصود (2007). أثر المساندة الوالدية على الشعور بالرضا عن الحياة لدى الأبناء المراهقين من الجنسين، المؤتمر السنوي الرابع عشر، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس.

14- عبد المنعم، نجوى (2010). الرضا عن الحياة، جامعة عين شمس، مركز الإرشاد النفسي، المؤتمر السنوي الخامس عشر.

15- علوي، وهيبة السيد سعيد (2016). الذكاء الوجداني لدى المراهقين وعلاقته ببعض المتغيرات، الجامعة العربية المفتوحة، مملكة البحرين

16- المغازي، ابراهيم محمد (2003). الذكاء الاجتماعي والوجداني والقرن الحادي والعشرين، مكتبة الايمان، المنصورة، مصر.

17- محمود، آدم ابراهيم حسن (2017). الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية محلية بحري بولاية الخرطوم، رسالة ماجستير، إشراف د. صديق محمد أحمد يوسف، كلية الدراسات العليا، قسم علم النفس، جامعة النيلين، السودان.

18- محمد، نانسي محمد علي (2014) الذكاء الوجداني لدى المراهقين وعلاقته بالتوافق الأسري، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، قسم علم النفس، جامعة بنها، مصر.

19- المحروقي، عائشة بنت عباس (2011). مصادر السعادة لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة والثانوية والجامعية في ضوء بعض الخصائص الديموغرافية والاجتماعية والأكاديمية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

20- منظمة الصحة العالمية (2005). تعزيز الصحة النفسية (المفاهيم – البيانات المستجدة – الممارسة)، المكتب الإقليمي لشرق المتوسط، جنيف.

21- ملحم، سامي محمد (2007). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط5، الأردن، عمان، دار المسيرة.

1-Boyatzis, RE., Goleman, D., Rhee, K. (2000). "Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI)." In Bar-On R, Parker JD (Eds.). Handbook of emotional intelligence. 99. San Francisco: Jossey-Bass. pp. 343-62

2-Burger, K., Robin, S (2017). "The Role of Perceived Stress and Self-Efficacy in Young People's Life Satisfaction: A Longitudinal Study". Journal of Youth and Adolescence 46 (1): 78-90. Doi: 10.1007/s10964-016-0608-x. ISSN 0047-2891. PMID 27812840

3-Colman A (2008). A Dictionary of Psychology (three Ed.). Oxford University Press. ISBN 9780199534067

4-Goldbeck, Lutz; Schmitz, Tim G.; Besier, Tanja; Herschbach, Peter; Henrich, Gerhard (2007-). "Life satisfaction decreases during adolescence". Quality of Life Research. 16 (6): 969-979. Doi: 10.1007/s11136-007-9205-5. ISSN 0962-9343. PMID 17440827

5- Goleman D (1998). Working with emotional intelligence. New York: Bantam Books

6- Grant A (2014). "The Dark Side of Emotional Intelligence". The Atlantic. Archived from the original on January 3, 2014

7-Kahneman,D., Deaton, A. (2010) High income improves evaluation of life but not emotional well-being. Proceedings of the National Academy of Sciences, 107 (38) 16489-16493; DOI: 10.1073/pnas.101149210

8-Kislev, E., (2018). "Happiness, Post-materialist Values, and the Unmarried". Journal of Happiness Studies. 19 (8): 2243–2265. Doi: 10.1007/s10902-017-9921-7. ISSN 1573-7780

9-Landa, J., Zafra, L., Antoñana, M., Pulido M. (2006) Perceived emotional intelligence and life satisfaction among university teachers, Psicothema. Vol. 18, supl. pp. 152- 157

10-Lightsey, O.R., McGhee, R., Ervin, A (2013) Efficacy for Affect Regulation as a Predictor of Future Life Satisfaction and Moderator of the Negative Affect—Life Satisfaction Relationship. J Happiness Stud 14, 1–18 (2013). https://doi.org/10.1007/s10902-011-9312-4

11-Palgi, Y., & Shmotkin, D. (2010), "The predicament of time near the end of life: Time perspective trajectories of life satisfaction among the old-old." Aging & Mental Health, 14(5), 577–586. Doi: 10.1080/13607860903483086

12-Paul, A. (2016). Happiness Explained. Oxford University Press. ISBN 978-0198735458

13-Yannis, G; Nicholas, T, Ping, Y. (2009) "Personal Values as Mitigating Factors in Link Between Income and Life Satisfaction: Evidence from the European Social Survey". Social Indicators Research, Vol (91)3. pp.

الملحق رقم (1): مقياس الذكاء الوجداني قبل التعديل

الرقم	العبارة	دائماً	أحياناً	أبداً
1	نومي غير منتظم			
2	أشارك في المناسبات الاجتماعية			
3	أحدد اهدافي مسبقاً			
4	طموحاتي أكبر من وضعي المادي			
5	اتعامل بأمانة في واجباتي			
6	أصدقائي يشاركونني في المناسبات الاجتماعية			
7	أطرح رأيي بصورة واضحة للآخرين			
8	صحتي العامة جيدة			
9	أحدد اولوياتي وفقاً لأهدافي			
10	أخطط للوصول لغايتي			
11	وضعي الاقتصادي أفضل من الآخرين			
12	أشارك الاخرين في حل مشاكلهم			
13	اهتم بوالدي أو من يقوم مقامهما			
14	يسود روح المرح وسط أسرتي			
15	أشعر بقيمتي عندما اتعامل مع الاخرين			
16	لدي القدرة للتعامل مع الآخرين بسهولة			
17	أتخذ قراراتي بسهولة			
18	أشعر بالخوف عندما تحدث لي مشكلات اقتصادية			
19	ألتزم بأداء عبادتي بصورة جيدة			
20	اقوم بمساعدة زملائي مادياً			
21	أشعر بالألم في مختلف اعضاء جسمي			
22	مصروفي اليومي يزيد عن حاجتي			
23	أهتم بالمشاركة في المناسبات العامة			
24	أشعر بالسعادة مع الآخرين			
25	أعاني من الإصابة بأمراض مختلفة في جسدي			
26	أجتهد لأحقق اهدافي المستقبلية			
27	أعتمد على الآخرين في حل مشكلاتي			
28	أغضب عندما تنتهك كرامة الآخرين			
29	أرغب بالمشاركة في الأعمال الخيرية			
30	معتقداتي الدينية تلعب دوراً في حل مشكلاتي			
31	أحترم والدي أو من يقوم مقامهما			
32	أبكي بشدة عند موت أحد الأعزاء			
33	أحس بأهمية دوري بين رفاقي			
34	إنني شخص مسرف للمال			
35	ينتابني الإحساس بالذنب عندما أخطئ			
36	أبادر في صنع برامج تطوعيه			
37	أستمتع بمداعبة الأطفال			
38	أضبط انفعالاتي في المواقف المختلفة			
39	لا اهتم بالمسائل المالية			
40	احرص على التواصل الاجتماعي مع الآخرين			

الملحق رقم (2): مقياس الذكاء الوجداني بصورته النهائي

الرقم	العبارة	دائماً	أحياناً	أبداً
1	نومي غير منتظم			
2	أشارك في المناسبات الاجتماعية			
3	أحدد اهدافي مسبقاً			
4	طموحاتي أكبر من وضعي المادي			
5	اتعامل بأمانة في واجباتي			
6	أصدقائي يشاركونني في المناسبات الاجتماعية			
7	أطرح رأيي بصورة واضحة للآخرين			
8	صحتي العامة جيدة			
9	أحدد اولوياتي وفقاً لأهدافي			
10	أخطط للوصول لغايتي			
11	وضعي الاقتصادي أفضل من الآخرين			
12	أشارك الاخرين في حل مشاكلهم			
13	يسود روح المرح وسط أسرتي			
14	أشعر بقيمتي عندما اتعامل مع الاخرين			
15	لدي القدرة للتعامل مع الآخرين بسهولة			
16	أشعر بالخوف عندما تحدث لي مشكلات اقتصادية			
17	ألتزم بأداء عبادتي بصورة جيدة			
18	اقوم بمساعدة زملائي مادياً			
19	أشعر بالألم في مختلف اعضاء جسمي			
20	مصروفي اليومي يزيد عن حاجتي			
21	أهتم بالمشاركة في المناسبات العامة			
22	أشعر بالسعادة مع الآخرين			
23	أعاني من الإصابة بأمراض مختلفة في جسدي			
24	أجتهد لأحقق اهدافي المستقبلية			
25	أعتمد على الآخرين في حل مشكلاتي			
26	أغضب عندما تنتهك كرامة الآخرين			
27	أرغب بالمشاركة في الأعمال الخيرية			
28	معتقداتي الدينية تلعب دوراً في حل مشكلاتي			
29	أحترم والدي أو من يقوم مقامهما			
30	أبكي بشدة عند موت أحد الاعزاء			
31	أحس بأهمية دوري بين رفاقي			
32	إنني شخص مسرف للمال			
33	ينتابني الإحساس بالذنب عندما أخطئ			
34	أبادر في صنع برامج تطوعيه			
35	أستمتع بمداعبة الأطفال			
36	أضبط انفعالاتي في المواقف المختلفة			
37	لا اهتم بالمسائل المالية			
38	احرص على التواصل الاجتماعي مع الآخرين			

الملحق رقم (3): مقياس الرضا عن الحياة قبل التعديل

الرقم	العبـــــــــارة	تنطبق تماماً	تنطبق	بين بين	لا تنطبق	لا تنطبق أبداً
1	أنا أسعد حالاً من الآخرين.					
2	أنا راض عن نفسي.					
3	ظروف حياتي ممتازة.					
4	في معظم الأحوال تقترب حياتي من المثالية.					
5	أنا راض عن كل شيء في حياتي.					
6	أشعر بالثقة تجاه سلوكي الاجتماعي.					
7	أشعر بالأمن والطمأنينة.					
8	أتمتع بحياة سعيدة.					
9	أشعر أن حياتي الآن أفضل من أي وقت مضى.					
10	حصلت حتى الآن أشياء مهمة في حياتي.					
11	أشعر أنني موفق في حياتي.					
12	أشعر بالبهجة الممزوجة بالتفاؤل تجاه المستقبل.					
13	أنا راض لما وصلت إليه.					
14	أميل إلى الضحك وتبادل الدعابة.					
15	أشعر بالرضا والارتياح عن ظروفي الحياتية.					
16	أتقبل الآخرين وأتعايش معهم كما هم.					
17	أعيش في مستوى حياة / معيشة أفضل مما كنت أتمناه أو أتوقعه.					
18	أشعر بالسعادة لوجود علاقات طيبة تربطني بالآخرين.					
19	أشعر أن حياتي مشرقة ومليئة بالأمل.					
20	أتقبل نقد الآخرين.					
21	يثق الآخرين في قدراتي.					
22	يتسم سلوكي مع الآخرين بالتسامح.					
23	أنام نوماً هادئاً مسترخياً.					
24	ينظر الآخرين إلي باحترام.					
25	لا أعاني من مشاعر اليأس أو خيبة الأمل.					
26	لدي القدرة على اتخاذ القرار وتحمل نتائجه.					
27	علاقتي الاجتماعية بالآخرين ناجحة.					
28	روحي المعنوية مرتفعة.					
29	لو قُدّر لي أن أعيش من جديد فلن أغير شيئاً من حياتي.					

الملحق رقم (4): مقياس الرضا عن الحياة بصورته النهائية

الرقم	العبـــــــــارة	تنطبق تماماً	تنطبق	بين بين	لا تنطبق	لا تنطبق أبداً
1	أنا راض عن نفسي.					
2	ظروف حياتي ممتازة.					
3	في معظم الأحوال تقترب حياتي من المثالية.					
4	أنا راض عن كل شيء في حياتي.					
5	أشعر بالثقة تجاه سلوكي الاجتماعي.					
6	أشعر بالأمن والطمأنينة.					
7	أتمتع بحياة سعيدة.					
8	أشعر أن حياتي الآن أفضل من أي وقت مضى.					
9	حصلت حتى الآن أشياء مهمة في حياتي.					
10	أشعر أنني موفق في حياتي.					
11	أشعر بالبهجة الممزوجة بالتفاؤل تجاه المستقبل.					
12	أنا راض لما وصلت إليه.					
13	أميل إلى الضحك وتبادل الدعابة.					
14	أشعر بالرضا والارتياح عن ظروفي الحياتية.					
15	أتقبل الآخرين وأتعايش معهم كما هم.					
16	أعيش في مستوى حياة / معيشة أفضل مما كنت أتمناه أو أتوقعه.					
17	أشعر أن حياتي مشرقة ومليئة بالأمل.					
18	أتقبل نقد الآخرين.					
19	يثق الآخرين في قدراتي.					
20	يتسم سلوكي مع الآخرين بالتسامح.					
21	أنام نوماً هادئاً مسترخياً.					
22	ينظر الآخرين إلي باحترام.					
23	لا أعاني من مشاعر اليأس أو خيبة الأمل.					
24	لدي القدرة على اتخاذ القرار وتحمل نتائجه.					
25	علاقتي الاجتماعية بالآخرين ناجحة.					
26	روحي المعنوية مرتفعة.					
27	لو قُدّر لي أن أعيش من جديد فلن أغير شيئاً من حياتي.					

الملحق رقم (5): أسماء السادة المحكمين لأدوات البحث

الرقم	اسم المحكم	التخصص	درجته العلمية
1	بسماء آدم	علم النفس العام	أستاذ مساعد
2	سناء مسعود	علم نفس النمو	مدرس
3	مازن ملحم	علم نفس الشخصية	مدرس
4	نهى عطايا	علم نفس صناعي	مدرس
5	نيرمين غريب	إرشاد أسري	مدرس
6	فداء ياسين	علم نفس تجريبي	مدرس

درجة الوعي الصحي لدى معلمات رياض الأطفال في ظل جائحة كورونا COVID-19
دراسة ميدانية على رياض الأطفال الحكومية بمدينة دمشق

ثراء سعد*

(الإيداع: 9 آذار 2021، القبول: 30 آيار 2021)

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف درجة الوعي الصحي لدى معلمات رياض الأطفال في ظل جائحة كورونا COVID-19، ولتحقيق هدف الدراسة أعدت الباحثة استبانة مؤلفة من قسمين: تضمن القسم الأول البيانات الشخصية، وتألف القسم الثاني من (39) بنداً مقسمة لأربعة محاور: الصحة الشخصية، التغذية الصحية المناسبة للوقاية من فيروس كورونا، ممارسة النشاط الرياضي، العادات الصحية، وطبقت الاستبانة على عينة مؤلفة من (66) معلمة خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2020- 2021.

وأظهرت نتائج الدراسة: أن درجة الوعي الصحي كانت مرتفعة بشكل عام ، بينما كانت درجة الوعي بأبعاد الوعي الصحي على النحو الآتي: الصحة الشخصية مرتفعة، التغذية الصحية متوسطة، ممارسة النشاط الرياضي متوسطة، العادات الصحية متوسطة، وذلك وفقاً لمفتاح التصحيح المعتمد في الدراسة.

ولم تظهر نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال حول درجة وعيهم الصحي تعزى لمتغير المؤهل العلمي أو الخبرة التدريسية. بينما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال حول درجة وعيهم الصحي تعزى لمتغير وجود الأطفال لصالح المعلمات اللاتي كان لديهن أطفال.

الكلمات المفتاحية: الوعي الصحي، معلمات رياض الأطفال، جائحة كورونا.

The Degree of Health Awareness Among Kindergarten Teachers in Light of The Pandemic COVID-19

A field study on governmental kindergartens in Damascus

Tharaa Saad*

(Received: 9 March 2021, Accepted: 30 May 2021)

Abstract:

This study aimed to know the degree of health awareness among kindergarten teachers in light of the COVID-19 pandemic, and to achieve the goal of the study, the researcher prepared a questionnaire consisting of two parts: The first section included personal data, and the second section consisted of (39) items divided into four axes: Health Personality, appropriate healthy nutrition to prevent corona virus, practicing sports activities, healthy habits, and the questionnaire was applied to a sample of (66) teachers during the first semester of the academic year 2020-2021.

The results of the study showed: that the degree of health awareness was high in general, while the degree of awareness of the dimensions of health awareness was as follows: personal health is high, healthy nutrition is moderate, practicing sports activity is moderate, health habits are moderate, according to the key correction adopted in the study.

The results of the study did not show the existence of statistically significant differences between the mean scores of kindergarten teachers about the degree of their health awareness due to the scientific qualification or teaching experience variable. While the results showed that there are statistically significant differences between the mean scores of kindergarten teachers about the degree of their health awareness due to the variable of the presence of children in favor of the teachers who had children.

Word Keys: Health awareness, kindergarten teachers, Corona pandemic.

***Research submitted for registration in the doctoral degree in the Faculty of Education- University of Damascus - Department of Child Education**

مقدمة:

فرضت جائحة كورونا الكثير من المتغيرات على المجتمع الإنساني، وفي مختلف المجالات الصحية والاجتماعية والاقتصادية والتعليمية والسياسية وغيرها، وتطلبت تغير مجرى الحياة في اتجاه مختلف عما هو معتاد، فمع الانتشار الرهيب لجائحة كورونا وتأثيرها على الأمن الصحي الدولي، وتهديدها بشكل أو بآخر استمرارية الحياة العادية للإنسان، مما تطلب إجراءات صحية ووعي مختلف تماماً عما كان في الحياة العادية وخاصة في المؤسسات التعليمية نتيجة خصوصيتها ووضعها البشري والمكاني.

إن التقدم الحضاري الذي وصلت إليه المؤسسات التعليمية، وخاصة في الظروف الراهنة لانتشار جائحة كورونا نتج عنه مشكلات صحية نتيجة التواصل الإنساني، وهذا ما جعل المعرفة بالعلوم التي تتعلق بحياة الإنسان من حيث الجسم والعقل ضرورية حتى يتمكن من حمايتها خاصة وأن هذه المؤسسات قابلة لانتشار الأمراض والأوبئة نتيجة الاحتكاك الدائم للطلاب داخل الصفوف (مجبر وبلوصيف، 2020، 108).

وتشكل رياض الأطفال كونها مؤسسات تربوية الخطوة الأولى ممثلة بمعلماتها في تحقيق ونشر الوعي الصحي، من خلال التعاون مع الأسرة في تربية الطفل في جميع المجالات وخاصة الصحية منها؛ لجعل الطفل يتمتع بصحة جيدة، وهذا لا يتحقق إلا إذا كانت المعلمة تمتلك درجة عالية من الوعي الصحي حتى تستطيع توجيه الأطفال إلى ممارسة العادات الصحية السليمة وأن تكون قدوة حسنة لهم وملمة بمعظم المعارف الصحية (المرسومي، 2019، 2).

إن الوعي الصحي لدى معلمات رياض الأطفال في ظل انتشار جائحة كورونا وما فرضته من متغيرات يعد من المسائل المهمة، نتيجة تعقد الحياة وتطور هذه الجائحة بشكل مستمر، وقد تزايدت أهمية الوعي الصحي حتى أصبح هدفاً وغايةً اجتماعية تسعى وزارة التربية في سورية لنشره وتعميمه، لأنه يمكّن معلمات رياض الأطفال من إدراك المخاطر الصحية ومستلزمات الحفاظ على حياة خالية من الأمراض ومليئة بالحيوية والنشاط، وهذا ينعكس بدوره على الحياة بشكل عام وخاصة فيما يتعلق بالجوانب الوقائية والعلاجية والقطاع الصحي.

ولكي تتمكن معلمات الرياض من الإسهام في حل المشكلات الصحية وتعرّفها، وخاصة في ظل انتشار جائحة كورونا، لا بد لهن من التمتع بالوعي الصحي الجيد، والكفيل بحماية الروضة وأطفالها من هذا الوباء؛ لذلك سعت الدراسة الحالية للوقوف على درجة الوعي الصحي لمعلمات رياض الأطفال في ظل جائحة كورونا COVID-19.

1- مشكلة الدراسة:

أن الإنسان غاية التنمية ووسيلتها والمحافظة على صحته تعد واجباً أساسياً له ولمجتمعه، وإن تمتع الأفراد بأعلى مستوى من الصحة يمكن الوصول إليه، ويعد حقاً من حقوقهم الأساسية، وذلك بالعمل على حمايتهم ورعايتهم صحياً ونفسياً وتلبية حاجاتهم ومتطلباتهم المختلفة ومساعدتهم على النمو الشامل المتكامل.

وتبرز قضية الوعي الصحي واكتسابه ونشره كأحد الأولويات والأهداف الرئيسية الصحية في زمن توحي الكثير من المؤشرات بتدني الصحة العامة وانتشار الأمراض، حيث ساهمت وبشكل كبير العوامل الاجتماعية والثقافية في انتشارها وصعوبة حسرها، فقد أثرت جائحة كورونا في مجريات الحياة بمختلف المجالات، ومنها التعليمية، وفي كافة المراحل التعليمية، وخاصة رياض الأطفال لخصوصية هذه المرحلة وطريقة التعامل بين الأطفال، وبين الأطفال والمعلمات، وتأثير هذه الجائحة على الوعي الصحي للمعلمات كونهن يتعاملن مع فئة من الأطفال من الصعب ضبطهم في المجال الصحي، مما يتطلب من المعلمات أن يتمتعن بالكثير من الوعي الصحي الذي يجعل منهن قدوة للأطفال.

وقد قامت الباحثة بدراسة استطلاعية على عينة من /10/ من معلمات رياض الأطفال التابعة لمديرية تربية دمشق، للوقوف على مستوى الوعي الحي لديهن في ظل جائحة كورونا، وتوصلت إلى إن أغلب المعلمات لا يرتدين الكمامة، ومازلن يصافحن بعضهن، والقليل من الإجراءات الوقائية، ويعتبرن جائحة كورونا كأي مرض عابر آخر، وقليلاً ما تناولن الأغذية المفيدة لمناعة الجسم والصحة كونها غالية الثمن، ولا يمارسن الرياضة كمنشط للدورة الدموية، ومازلن يرتدن المقاهي والأسواق وتناول الوجبات السريعة، ويخالطن الناس وقليلاً ما يحافظن على التباعد المكاني، في حين أن بعض المعلمات كانت إجابتهن متذبذبة بين التقيد بالإجراءات الصحية والوعي الصحي ولكن بشكل غير دائم.

فضلاً عما أكدته العديد من الدراسات، ومنها دراسة حلاب (2018) التي أكدت أن أفراد العينة بحاجة إلى وعي عال، لأن المستوى منخفض، في حين أكدت دراسة المرسومي (2019) أن الوعي الصحي للمعلمات في رياض الأطفال عال.

حيث تعد مشكلة الوعي الصحي بشكل عام أحدى المشكلات الاجتماعية لتأثيرها في سلامة المجتمع وأمنه، ولا بد من الوعي الكافي للوقاية من انتشار جائحة كورونا وخاصة في المؤسسات التعليمية ورياض الأطفال على وجه الخصوص.

يتبين مما سبق أهمية الوعي الصحي في الوقاية من جائحة فيروس كورونا لدى معلمات رياض الأطفال، وهو محط اهتمام الدراسة الحالية، وبناء على نتائج الدراسة الاستطلاعية، والدراسات السابقة يمكن تلخيص مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الآتي:

ما درجة الوعي الصحي لدى معلمات رياض الأطفال في ظل جائحة كورونا COVID-19؟

2- أهمية الدراسة: تستمد الدراسة الحالية أهميتها من النقاط الآتية:

- تسليط الضوء على الوعي الصحي لدى معلمات رياض الأطفال وخاصة في ظل جائحة كورونا، واستمرار هذه الجائحة وصعوبة حصرها وتوقفها.
- الاهتمام بالجانب الصحي في مرحلة تعليمية مهمة وهي مرحلة رياض الأطفال، وما لهذه المرحلة من أهمية من جميع الجوانب.
- يمكن أن تفيد القائمين على العملية التعليمة في وزارة التربية؛ لسن التشريعات اللازمة لإدخال التربية الصحية جزءاً أساسياً في العملية التعليمية والتثقيفية، وخاصة في ظل تعقد جائحة كورونا وانتشارها.

3- أهداف الدراسة: تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تعرف درجة الوعي الصحي لدى معلمات رياض الأطفال في ظل جائحة كورونا COVID-19.
- تعرف الفروق في درجة الوعي الصحي لدى معلمات رياض الأطفال في ظل جائحة كورونا COVID-19 تبعاً لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، وجود الأطفال).

4- أسئلة الدراسة:

- ما درجة الوعي الصحي لدى معلمات رياض الأطفال في ظل جائحة كورونا COVID-19؟

ويتفرع السؤال الرئيسي إلى:

1- ما الفرق في درجة الوعي وفق متغير المؤهل العلمي؟
2- ما الفرق في درجة الوعي وفق متغير سنوات الخبرة؟
3- ما الفرق في درجة الوعي وفق متغير وجود الأطفال لدى عينة البحث؟

5- متغيرات الدراسة: تنقسم متغيرات الدراسة إلى:

1- متغيرات مستقلة وهي:

- المؤهل العلمي: معهد، إجازة جامعية، دبلوم تأهيل تربوي.

- سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات، من 6-10 سنوات، 11 سنة فأكثر.
- وجود الأطفال: يوجد، لا يوجد.

2- المتغيرات التابعة: درجة الوعي الصحي لدى معلمات رياض الأطفال في ظل جائحة كورونا COVID-19.

6- فرضيات الدراسة:

قامت الباحثة باختبار صحة الفرضيات الآتية عند مستوى الدلالة (0.05):

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال التابعة لمديرية تربية مدينة دمشق فيما يتعلق بالوعي الصحي لديهن تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال التابعة لمديرية تربية مدينة دمشق فيما يتعلق بالوعي الصحي لديهن تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال التابعة لمديرية تربية مدينة دمشق فيما يتعلق بالوعي الصحي لديهن تبعاً لمتغير وجود الأطفال.

7- حدود الدراسة:

7-1- **الحدود الزمانية:** أنجزت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2021/2020.

7-2- **الحدود البشرية والمكانية:** معلمات رياض الأطفال الحكومية في مدينة دمشق.

7-3- **الحدود العلمية:** درجة الوعي الصحي لدى معلمات رياض الأطفال في ظل جائحة كورونا COVID-19.

8- مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:

الوعي الصحي: السلوك الإيجابي الذي يؤثر إيجابياً في الصحة والقدرة على تطبيق هذه المعلومات في الحياة اليومية، بصورة مستمرة تكسبها شكل العادة التي توجه قدرات الفرد في تحديد واجباته المنزلية التي تحافظ على صحته وحيويته، وذلك في حدود إمكاناته (خلفي، 2013، 273).

ويعرف الوعي الصحي إجرائياً: السلوك الصحي الذي تمارسه معلمات رياض الأطفال في مواجهة جائحة فيروس كورونا، في رياض الأطفال التي يعملن فيها، ويقاس بالدرجة الكليّة التي يحصل عليها أفراد عينة البحث على الأداة المُعَّدة لهذه الغاية.

فيروس كورونا: هو من الفيروسات التي تسبب أمراضاً للحيوان والإنسان أطلقت عليه المنظمة العالمية للصحة مؤخراً بمتلازمة الشرق الأوسط التنفسية – الفيروس التاجي، وهو من الأمراض التي تصيب الجهاز التنفسي، ويكون مجهرياً بشكل كروي بحجم 120-160 نانومتر (عثامنة وأخرون، 2015، 45)

ويعرف فيروس كورونا إجرائياً: بأنه المرض الذي يصيب جهاز التنفس والذي يؤدي أحياناً إلى الوفاة، ويؤثر في حياة الإنسان النفسية والاجتماعية والاقتصادية والتعليمية، ويؤدي إلى أثار ربما تكون دائمة على حياة الإنسان.

- **معلمة الروضة:** "هي من تقوم بتربية الأطفال في الروضة داخل غرفة النشاط وخارجها من خلال تعايشها اليومي مع الأطفال وتهدف خلال عملها إلى تحقيق الأهداف التربوية للروضة، ويجب أن تتوافر فيها مجموعة من الخصائص والسمات الشخصية والنفسية وأن تمتلك المهارات والخبرات اللازمة للتعامل مع الأطفال (مرتضى، أبو النور،2004، 16).

- **وتعرف معلمة الروضة إجرائياً:** هي المسؤولة بشكل مباشر عن تعليم وإشباع الحاجات النفسية لأطفال الرياض في غرفة النشاط، ويقصد بها في البحث معلمة أطفال الرياض من عمر (5-6) سنوات في رياض مدينة دمشق الحكومية.

9- بعض الدراسات السابقة:

دراسات عربية:

- دراسة (أمين، 2016)، السعودية: بعنوان: مقارنة لمستوى الوعي الصحي بين التلاميذ الممارسين وغير الممارسين لحصة التربية البدنية.

هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق في مستوى الصحة بين التلاميذ الممارسين وغير الممارسين بحصة التربية الرياضية في المرحلة الثانوية بجامعة أم القرى، واستخدمت الدراسة الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (90) تلميذاً بواقع (45) ممارساً و(45) غير ممارساً، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى وجود فروق بين مستوى الوعي الصحي بين التلاميذ الممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية وغير الممارسين لصالح الطلبة الممارسين للتربية البدنية والرياضية وكذلك في النشاط الرياضي.

- دراسة (المرسومي، 2019)، العراق، بعنوان: الوعي الصحي لدى معلمات الروضة.

هدفت الدراسة إلى معرفة الوعي الصحي لدى معلمات الروضة، ودلالة الفروق في الوعي تبعاً لتخصص المعلمة (رياض الأطفال، غير رياض الأطفال)، وسنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، 5 سنوات فأكثر)، لذا تم إجراء هذه الدراسة على معلمات الروضة في مديرية تربية الرصافة الثانية التابعة محافظة بغداد في رياض الأطفال الحكومية، واستخدمت الدراسة الاستبانة أداة لجمع البيانات، اختيرت عشوائية بسيطة بلغ عددها (150) معلمة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت إلى النتائج الآتية: امتلاك المعلمات لدرجة عالية من الوعي الصحي، ولم تظهر فروق في الوعي الصحي تبعاً لتخصص المعلمات، وظهور فروق تبعاً لسنوات الخدمة في الروضة لصالح خدمة(5) سنوات فأكثر.

- دراسة (حرب، 2019)، السعودية، بعنوان: مدى توافق الوعي الصحي لدى طلبة عمادة البرامج التحضيرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض مع رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

هدفت الدراسة إلى تعرف مدى توافق مستوى الوعي الصحي لدى طلاب عمادة البرامج التحضيرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض مع رؤية المملكة العربية السعودية (2030م) ، وكذلك تحديد الفرق في مستوى الوعي الصحي بناءً على متغيرات الدراسة (المسار التعليمي، الجنس، العمر، المعدل في الثانوية العامة)، واستخدمت الدراسة الاستبانة أداة لجمع البيانات، ولتحقيق ذلك أجريت هذه الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (232) طالباً وطالبة، واتبعت المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى النتائج الآتية: مستوى الوعي الصحي العام لدى أفراد العينة كان متوسطاً، وبحاجة إلى تطوير ليتوافق مع رؤية المملكة العربية السعودية، إضافة إلى ظهور فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي الصحي لدى الطلبة تبعاً لمتغيرات المسار ولصالح المسار التطبيقي، ومتغير الجنس ولصالح الطالبات، وكذلك لمتغير العمر ولصالح الفئة العمرية (20-22) سنة، وكذلك بالنسبة إلى متغير المعدل لصالح المعدل الأعلى.

- دراسة (الشلهوب، 2020)، السعودية، بعنوان: ممارسات الاتصال الفعال في إدارة أزمة جائحة كورونا وبناء الوعي الصحي لدى أفراد المجتمع السعودي.

هدفت الدراسة إلى تعرف أهم الممارسات الإعلامية والاتصالية التي تقوم بها وزارة الصحة السعودية في توعية أفراد المجتمع بفيروس كورونا، واستخدمت الدراسة الاستبانة أداة، وتكونت عينة الدراسة من (3133) فرداً، واتبعت المنهج المسحي، وتوصلت إلى النتائج الآتية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة حول مدى أهمية دور وزارة الصحة الإعلامي في توعية المجتمع السعودي بفيروس كورونا وفقاً للنوع والسن والمؤهل العلمي، وجود فروق حول رؤية أفراد المجتمع السعودي عن مدى إسهام الرسائل الإعلامية التي قدمتها وزارة الصحة للتوعية بفيروس كورونا وفقاً للنوع والسن والمؤهل العلمي.

دراسات أجنبية:

- دراسة أوريت وشورلاندر (Orrett and Shurland, 2011)، ترينداد، بعنوان: المعرفة والوعي بمرض السل لدى طلبة ما قبل الجامعة في ترينداد.

Knowledge and awareness of tuberculosis among pre-university students in Trinidad

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى المعلومات والاتجاهات لدى طلبة ما قبل الجامعة حول مرض السل وطرائق مكافحته وعلاجه، واستخدمت الدراسة الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (542) طالباً وطالبة، واتبعت المنهج الوصفي، وتوصلت إلى النتائج الآتية: وعي أغلب أفراد العينة بمرض السل كان ضعيفاً، وغالبية أفراد العينة تعتقد بإمكانية مكافحة المرض، والمعرفة بطرائق علاج مرض السل كانت ضعيفة.

دراسة أنديرا (Andera, 2014)، أمريكا، بعنوان: علاقة المعرفة الصحية ومصدر الضبط بتقبل العلاج عند الراشدين الأمريكيين الأفارقة.

The relationship of health literacy and health locus of control to medication compliance in older African Americans.

هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة المعرفة الصحية بتقبل الراشدين الأمريكيين الأفارقة، وإلى معرفة ارتباط مصدر ضبط الصحة بتقبل العلاج لديهم، استخدمت الدراسة الاستبانة أداة، وتكونت عينة الدراسة

من (30) فرداً، واتبعت المنهج الوصفي، وتوصلت إلى النتائج الآتية: يرتبط عدم تقبل العلاج بالدخل المنخفض، وترتبط المعرفة الصحية إيجابياً بتقبل العلاج عند الراشدين الأمريكيين الأفارقة، مصدر ضبط الصحة عامل رئيس في مدى تقبل العلاج، وذوو مصدر ضبط الصحة الداخلي تكون حالتهم الصحية جيدة.

دراسة ريشيل وآخرون (Rachel et al, 2016)، أمريكيا، بعنوان: العلاقة بين التواصل الوبائي والوعي في معرفة فيروس متلازمة الشرق الأوسط التنفسية (كورونا).

The relationship between epidemiological communication and awareness in knowledge of the Middle East Respiratory Syndrome (Corona) virus.

هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين التواصل الوبائي والوعي في معرفة فيروس متلازمة الشرق الأوسط التنفسية (كورونا)، واستخدمت الدراسة الاستبانة أداة، وتكونت عينة الدراسة من (627) فرداً، واتبعت المنهج المسحي، وتوصلت إلى النتائج الآتية: ارتباط الوعي بالأوبئة بشكل ملحوظ بوعي ومعرفة الإصابة بفيروس كورونا، والمصادر الأكثر شيوعاً من الذي سمع الناس لأول مرة عن متلازمة الشرق الأوسط التنفسية، وأن شبكات التلفاز هي مصدر المعلومات ومشكل الوعي لدى العينة.

- التعقيب على الدراسات السابقة العربية والأجنبية:

تنوعت الدراسات السابقة العربية والأجنبية من حيث موضوعاتها وأهدافها ونتائجها، حيث تناولت الدراسات السابقة موضوعات متنوعة تتعلق بالجانب الصحي، واتبعت الدراسات السابقة المنهج الوصفي والمسحي، أما بالنسبة إلى المجتمع والعينة فقد كانت متنوعة من حيث أفرادها. أما الدراسة الحالية فتميزت بتناولها لدرجة الوعي الصحي لدى معلمات رياض الأطفال في ظل جائحة كورونا COVID-19، وهو الاختلاف الجوهري مع الدراسات السابقة، إضافة إلى الاختلاف بالمحتوى والمجتمع والعينة والبيئة والهدف في الدراسة، واستفادت الباحثة من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة الدراسة، وفي بناء الأداة، والمنهجية العلمية المتبعة، والاطلاع على آلية العمل العلمي، والنتائج والمقترحات التي توصلت إليها الدراسات السابقة.

10- الجانب النظري:

يعد الوعي الصحي واحداً من أهم المعارف التي يحتاج إليها أفراد المجتمع، لأنه من أهم الأسس في جميع مجالات الحياة، وهذه المعرفة تبدأ من المنزل مروراً بالمؤسسات التربوية التي تركز على أهمية غرس القيم والوعي الصحي للأبناء، وتعليمهم التزام القواعد الصحية، والتي ازدادت مؤخراً نتيجة انتشار جائحة كورونا.

10-1- عناصر الوعي الصحي:

اختلفت الآراء حول عناصر الوعي الصحي، لكنها اتفقت على ما ينبغي أن يكتسبه الفرد وهو قدر من المفاهيم والمعلومات والمهارات والاتجاهات والسلوكيات التي يحتاج إليها الفرد والتي تتعلق بالجوانب الجسمية والنفسية حتى تمكنه من ممارسة السلوك الصحي السليم (الفرا، 2005، 28).

ويمكن تحديد عناصر الوعي الصحي بالآتي:

- الصحة الشخصية وأجهزة الجسم.
- التغذية.
- الوقاية من الأمراض.
- صحة الفم والأسنان.
- التدخين والعقاقير.
- اللياقة البدنية.
- تنمية الحواس (أمين، 2016، 29).

يلاحظ مما سبق أهمية عناصر الوعي الصحي ولاسيما لدى معلمات رياض الأطفال، والذي يمكن تعميمه على الأطفال من أجل تعزيز الثقافة الصحية لديهم.

10-2- صفات الشخص الواعي صحياً:

يرى صالح (2002) أن الشخص الواعي صحياً هو الذي لديه القدرة على:

- التفكير الناقد وحل المشكلات: الشخص الواعي صحياً يفكر تفكيراً ناقداً ويحل المشكلة التي يحددها ويواجهها بشكل ابتكاري في مستويات متعددة، بدءاً من المستوى الشخصي إلى المستوى العالمي.
- المسؤولية والانتاج: هو مسؤول ومنتج ومدرك واجباته لضمان وصولها إلى المجتمع المحلي حتى يجعله أكثر أماناً وصحة، ويطبق المبادئ الصحية والتنظيمية للحفاظ على الصحة الشخصية والأسرية والمجتمعية والعمل على تحسينها.
- التعليم الموجه ذاتياً: هو متعلم بطريقة ذاتية، ولديه القدرة على القيادة في تعزيز الصحة، ولديه الأساس المعرفي للوقاية من الأمراض والقدرة على تطبيق المعلومات الصحية كأولوية في حياته الشخصية.
- الاتصال بفاعلية: لديه القدرة على التعلم ونقل معتقداته وأفكاره وتوفير المناخ المناسب لفهم الآخرين والاعتناء بهم والاستماع إليهم للتعريف عن أنفسهم (صالح، 2002، 62).

إن امتلاك معلمات رياض الأطفال لهذه الصفات يساعدهن على ممارسة نشاطهم التعليمي والصحي والشخصي في الروضة والوصول إلى تحقيق الأهداف الصحية لاسيما في ظل انتشار جائحة كورونا.

10-3- مجالات الوعي الصحي:

برزت قضية الوعي الصحي واحدة من الأولويات والأهداف الرئيسة، لاسيما في ظل انتشار جائحة كورونا، وما فرضته من مخاطر صحية متزايدة، مما تطلب التركيز على الجهود الكبير للوقاية ونشر الوعي الصحي بين مختلف الفئات، ويمكن تحديد مجالات الوعي الصحي بالآتي:

- **الوعي الصحي الشخصي:** التوعية حول طرائق العناية بالجسم والمحافظة على الصحة تبدأ بالوقاية من الأمراض في منع وجود الجراثيم وتكاثرها على السطح الخارجي لجسم الإنسان، أو من خلال الجروح وهذا ما نسميه الصحة الشخصية التي تعني (مجموعة الإجراءات التي يقوم بها الفرد للحفاظ على أعضائه من الأمراض ورفع درجة مقاومتها للجراثيم التي قد يتعرض لها) (عبد المجيد وآخرون، 2009، 91).

وتتعلق التوعية الصحية للفرد بأهمية الصحة والنظافة والتغذية والنوم والعمل والراحة، ومزاولة النشاط الرياضي وممارسة أوجه من النشاط الترويحي في أوقات الفراغ، وأهمية العناية بنظافة الفم والانف والأسنان، والاهتمام بتناول الخضروات الطازجة (سلامة، 2011، 131).

فالصحة الشخصية ميدان يعتمد على وقاية أو حماية الصحة والحفاظ عليها. وذلك من خلال إجراءات وقائية كالتغذية الصحية والنظافة وممارسة الأنشطة لتقوية الجسم ورفع مستوى اللياقة البدنية.

- **الوعي الصحي الغذائي:** إن للغذاء أهمية كبيرة في حياة الإنسان، فهو المادة الأساسية في تزويده بالطاقة الضرورية في عملية النمو وعملية الاحتراق وترميم الخلايا التالفة وإعادة بنائها، وعليه تعتمد حركة الإنسان وفعاليته المختلفة، ويدخل الغذاء في تركيب بعض المركبات المهمة في جسم الإنسان، مثل: الإنزيمات والهرمونات وإفرازات الغدد اللعابية (نبال، 2013، 292).

فالتغذية السليمة جزء أساسي من نمط الحياة الصحي، وهي مجموع العمليات التي يحصل الكائن الحي عن طريقها على المواد الغذائية اللازمة لحفظ حياته، وإنتاج الطاقة اللازمة لعملياته الحيوية، وأوجه نشاطاته المختلفة لمساعدته على النمو لتعويض الأنسجة التالفة.

- **الوقاية من الأمراض:** إن أسباب اختلال وتدهور حالة الفرد الصحية تغيرت بتغير المجتمعات ففي حين كان السبب الرئيس للوفيات في بداية القرن العشرين يعود إلى الأمراض المعدية والأوبئة الناتجة عنها أصبحت الأمراض المزمنة السبب الرئيس للوفيات في عصرنا هذا، ويعود الدور الأساس في السيطرة على الأمراض المعدية إلى إجراءات الوقاية التي كانت تقوم بها الدول المعرضة لذلك والمتمثلة في: التلقيح، التغذية الصحية، المضادات الحيوية و النظافة ... الخ . ولا يزال للوقاية دور مهم جداً في حماية مجتمعاتنا اليوم من خطر الأمراض المزمنة لاسيما مرض السكري، وأمراض القلب والسيدا...، لذا مورست الوقاية منذ نشأتها بهدف تجنب المرض وفي هذا السياق نشأت المرافق الصحية العامة التي تحولت في مجرى التاريخ إلى الشكل المؤسساتي مستخدمة ضمن إجراءاتها تقديم المعارف الطبية (عثمان، 2011، 15).

يتضح من خلال مجالات الوعي الصحي، أهمية الوعي الصحي الشخصي والاعتناء بالغذاء السليم وممارسة النشاطات البدنية، وتقوية المناعة والوقاية من الأمراض والأوبئة، لا سيما في ظل انتشار جائحة كورونا والصعوبة وحصرها وانحسارها.

10-4- جائحة فيروس كورونا:

تشكّل فيروسات كورونا Corona-virus عائلة كبيرة من الفيروسات المعروفة بأنها تسبب أمراضاً للحيوان والإنسان الذي تصيبه بأمراض تتراوح حدتها بين الإصابة بنزلة البرد الشائعة والمتلازمة التنفسية الحادة، والفيروس الجديد مختلف عن كل الأوبئة المحدثة من طرف فيروسات كورونا.

http://www.uq.edv-au/vdu/VDUMERscoronavirus-htm

وللفيروس التاجي الجديد خاصية الانتحاء القوي نحو الجهاز التنفسي، أي الميل لإصابة الجهاز التنفسي، لاسيما الخلايا الطلائية الشُّعَبية غير المهدبة عند الإنسان، وهذا أمر فريد من نوعه؛ لأن معظم الفيروسات التنفسية تستهدف الخلايا المَهدّبة، واتضح أن الفيروس لديه القدرة على تفادي المناعة الطبيعية، ومقاومة الأنترفيرون المنج في تلك الخلايا.

www.thelancet.com/journals/laninF/article

إن جائحة كورونا التي ألمت بالعالم وسورية لها رزايا أثرت في جميع مفاصل الحياة، وأثرت تأثيراً سلبياً في كافة الجوانب حتى النفسية منها.

11- إجراءات البحث:

11-1- منهج البحث: اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي، نظراً لملاءمته لهذا النوع من الأبحاث، إذ يستدعي وصف آراء المعلمات ثم القيام بتحليلها وصولاً إلى النتائج، ويعرف المنهج الوصفي بأنه المنهج الذي يدرس الظاهرة كما هي في الواقع، ولا يقف عند مجرد جمع المعلومات والحقائق بل يهتم بتصنيفها، وتحليلها ثم استخلاص النتائج منها (الدويدري، 2000، 183).

11-2-2- المجتمع الأصلي للبحث وعينته:

11-2-1- المجتمع الأصلي للبحث: يتضمن مجتمع البحث جميع معلمات رياض الأطفال الحكومية التابعة لمديرية تربية دمشق للعام الدراسي 2021/2020. والبالغ عددهم (88) معلمة.

11-2-2- عينة البحث: وزعت الاستبانات بطريقة المسح الشامل إذ تم توزيع (70) استبانة، وقد تم استرجاع (66) استبانة مكتملة وصالحة للمعالجة الإحصائية، مع مراعاة عدم شمول العينة الاستطلاعية التي بلغت (10) معلمات طبقت عليهن إجراءات حساب صدق الاستبانة وثباتها.

11-3-أداة البحث:

قامت الباحثة بتصميم أداة البحث بهدف تحديد درجة الوعي الصحي لدى معلمات رياض الأطفال في ظل جائحة كورونا، وذلك بعد الاطلاع على عدد من الدراسات ذات الصلة، وتكونت الاستبانة من قسمين: تضمن القسم الأول البيانات الشخصية، وتألف القسم الثاني (39) بنداً مقسمة لأربعة محاور، (الملحق رقم1) وأعطي لكل بند وزن متدرج وفق سلم خماسي لتقدير درجة الوعي الصحي (درجة عالية جداً، درجة عالية، درجة متوسطة، درجة قليلة، درجة قليلة جداً) وتمثل رقمياً وفق الترتيب الآتي: (1.2.3.4.5).

11-3-1- مفتاح تصحيح استبانة درجة الوعي الصحي لدى معلمات رياض الأطفال في ظل جائحة كورونا:

للإجابة عن أسئلة الدراسة اعتمدت الباحثة معيار الحكم على متوسط إجابات المعلمات كما هو موضح في الجدول رقم (1). مستخدمة القانون الآتي:

طول الفئة = أعلى درجة للاستجابة في الاستبانة – أدنى درجة للاستجابة في الاستبانة

عدد فئات تدرج الاستجابة (درويش، رحمة، 2012، 75)

المعيار = درجة الاستجابة العليا(بدرجة عالية جداً) – درجة الاستجابة الدنيا(بدرجة قليلة جداً)/ عدد فئات الاستجابة.

المعيار = 5 – 1 / 5 = 0,8 وبناء عليه تكون الدرجات على النحو التالي:

الجدول رقم (1): يبين معيار الحكم على متوسط نتائج البحث

الدرجة	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	عالية	عالية جداً
المجال	من 1- 1.80	1.81- 2.60	2.61- 3.40	3.41 – 4.20	4.21 – 5

11-3-2- صدق الأداة:

للتأكد من صدق الاستبانة والتحقق من صلاحيتها للاستخدام لتحقيق أهداف البحث اعتمدت الباحثة على صدق المحتوى، وذلك بعرض الاستبانة على مجموعة من السادة المحكمين الاختصاصيين في كلية التربية بجامعة دمشق بغرض توفير

البيانات اللازمة عن صدق المحتوى لهذه الاستبانة، وبناء على آراء المحكمين وملاحظاتهم واقتراحاتهم حذفت بعض البنود، وعدل بعضها، ليستقر العدد النهائي على (39) بنداً، والملحق (1) يبين الصورة النهائية لها.

11-3-3- ثبات الأداة: تم التأكد من ثبات الاستبانة من خلال حساب معامل الثبات للاستبانة:

(1)- حساب الثبات بطريقة الإعادة:

للتأكد من ثبات الاستبانة قامت الباحثة باستخدام طريقة إعادة الاختبار، وذلك بتطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية المؤلفة من (10) معلمة، ثم أعادت الباحثة تطبيق الاستبانة مرة أخرى بعد 21 يوماً، ثم رصدت نتائج التطبيقين للاستبانة، وحسبت قيمة معامل الارتباط بينهما وفقاً لقانون بيرسون

والتي بلغت (0.84) وهي مقبولة إحصائياً لأغراض البحث.

(2)- حساب الثبات بطريقة كرونباخ ألفا:

قامت الباحثة بحساب قيمة معامل كرونباخ ألفا لمعرفة مدى ثبات الاستبانة، وقد بلغت قيمته للاستبانة ككل (0.733) وهي قيمة مرتفعة ومقبولة إحصائياً لأغراض البحث، وعليه يمكن الاعتماد على النتائج والوثوق بها. كذلك كانت جميع قيم كرونباخ ألفا لجميع محاور الاستبانة مناسبة كما يوضحها الجدول رقم (2).

الجدول رقم (2): يبين نتائج ثبات معامل كرونباخ ألفا

المجال	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الكلي
معامل كرونباخ ألفا	0.578	0.761	0.841	0.724	0.733

تطبيق أداة البحث:

التقت الباحثة أفراد عينة البحث، وذلك خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2020\2021)، وشرحت الغاية من البحث المزمع القيام به، ثم وزعت عليهم الاستبانة، بعد أن شرحت كيفية الإجابة عنها، وبعد الانتهاء من جمع البيانات استخدمت الباحثة برنامج الحزم الإحصائية (SPSS)، وقد أسفر البحث عن النتائج الآتية:

12- عرض نتائج البحث ومناقشتها:

12-1- نتائج أسئلة البحث:

12-1-1- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة الوعي الصحي لدى معلمات رياض الأطفال في ظل جائحة كورونا COVID-19؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المعلمات عن كل محور من محاور الاستبانة، والجدول رقم (3) يبيّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمات عن محاور الاستبانة.

الجدول رقم (3): يبيّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمات عن محاور الاستبانة

	الأبعاد	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة
1	الصحة الشخصية	4.27	1.01	عالية
2	التغذية الصحية	3.39	1.37	متوسطة
3	ممارسة النشاط الرياضي	3.27	1.01	متوسطة
5	العادات الصحية	3.33	1.44	متوسطة
	المتوسط الحسابي العام	3.57		عالية

يتضح من النتائج الواردة في الجدول رقم (3) أن المتوسط الكلي لاستجابات معلمات رياض الأطفال عن جميع محاور الاستبانة قد بلغ (3.57) وهو يقع في ضمن الدرجة العالية وفق مفتاح التصحيح، وبالرجوع إلى الجدول رقم (4) نلاحظ أن نتائج أبعاد الاستبانة جاءت مرتبة كالآتي: أولاً: بعد الصحة الشخصية بمتوسط بلغ (4.27)، تلاه التغذية الصحية بمتوسط بلغ (3.39)، ثم ممارسة النشاط الرياضي بمتوسط بلغ (3.27)، وجاء بعده العادات الصحية بمتوسط بلغ (3.33)، وهذا يعني –بحسب آراء أفراد العينة– أن لدى جميع المعلمات درجة متقدمة من الوعي الصحي في ظل جائحة كورونا (Covid–19)، وترى الباحثة أن مرد هذه النتائج قد يعود لأسباب عدة تأتي في مقدمتها الثقافة العامة التي يجب أن تتحلى بها المعلمة، والتي ازدادت نتيجة تدابير الحجر الصحي وبقائها في المنزل، بالإضافة إلى الوعي الصحي اتجاه فيروس كورونا الذي ساعدت على نشره وزارة الإعلام بشكل خاص والجهات الحكومية بشكل عام من خلال تكثيف وتركيز البرامج والمواد الإعلامية الخاصة عن جائحة كورونا (الإعلانات التلفزيونية، الإعلانات الطرقية، البوسترات...) مما أسهم في تكوين مواقف إيجابية كان لها تأثيرها في توجيه سلوك المعلمات وتحويل وعيهن وسلوكهن نحو الوقاية من فيروس كورونا.

12–2– نتائج فرضيات البحث:

قامت الباحثة باختبار صحة الفرضيات الآتية عند مستوى الدلالة (0.05):

12–2–1– الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال حول درجة وعيهم الصحي تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وللتحقق من الفرضية الأولى استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي (One–Way ANOVA)، كما هو موضح في الجدول (4).

يبيّن الجدول رقم (4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One–Way ANOVA) لمتوسطات درجات المعلمات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	القرار
بين المجموعات	52.027	2	26.014	1.187	0.307	غير دال
ضمن المجموعات	4428.168	64	21.992			
الكلي	44.982	65				

يتضحُ من خلال الجدول (4) أن قيمة مستوى الدلالة هي (0.307) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) وبذلك تقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال حول درجة وعيهم الصحي تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى انتشار الوعي الصحي بين جميع المعلمات بغض النظر عن المؤهل العلمي نتيجة الظروف التي عاشتها البلاد والتي لامست الجميع، هذا بالإضافة إلى أن المعلمات في الرياض يسعين دائماً لنشر الوعي الصحي بين أطفال الرياض، عليه يجب أن يمتلكن هذه الوعي لنشره، لا سيما جانب الصحة الشخصية والتغذية الصحية وممارسة النشاط الرياضي ومعرفة المعلومات والعادات الصحية، والقدرة على تطبيق هذه المعلومات في الحياة اليومية، بصورة مستمرة تكسبها شكل
الوعي الذي يوجه سلوك الفرد بما يحافظ على صحته وحيويته.

12-2-2- الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال حول درجة وعيهم الصحي تعزى لمتغير الخبرة.

وللتحقق من الفرضية الثانية استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، كما هو موضح في الجدول (5).

يبيّن الجدول رقم (5): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لمتوسطات درجات أفراد العينة تبعاً لمتغير الخبرة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	القرار
بين المجموعات	44.982	2	22.491	0.271	0.734	غير دال
ضمن المجموعات	16854.121	64	83.436			
الكلي	16899.102	65				

يتضحُ من خلال الجدول (5) أن قيمة مستوى الدلالة هي (0.734) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($a\leq0.05$) وبذلك تقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال حول درجة وعيهن الصحي تعزى لمتغير الخبرة. وترى الباحثة أن ذلك قد يعود إلى حداثة ظهور هذا الفيروس وتشابه خبرات معظم المعلمات في التعامل معه من خلال ما تنشره وسائل الإعلام، وإن كانت هنالك بعض الفروق فقد تكون ناتجة عن محاولة بعض المعلمات تطوير معلوماتهم الصحية بخصوص الوقاية من الإصابة بهذا الفيروس من خلال الشابكة (الانترنت) أو سؤالهن بعض المختصين.

12-2-3- الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال حول درجة وعيهم الصحي تعزى لمتغير وجود الأطفال. وللتحقق من صحة الفرضية الثالثة استخدمت الباحثة اختبار (ت) ستيودنتStudent-(T) كما يبيّن ذلك الجدول رقم (6).

الجدول رقم(6): يبيّن نتائج اختبار(ت) ستيودنت متوسطات درجات أفراد العينة تبعاً لمتغير وجود الأطفال

المتغير	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة	القرار
وجود الأطفال	يوجد	38	98.48	2.08	2.611	64	0.021	دال
	لا يوجد	28	93.81	3.15				

تشير النتائج الواردة في الجدول (6) إلى أن قيمة مستوى الدلالة أصغر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي ($a\leq0.05$) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال حول درجة وعيهم الصحي تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية، لصالح المعلمات التي يوجد لديهن أطفال وترى الباحثة أن مرد ذلك قد يكون لخوف الأمهات على صحة أطفالهن، مما اضطرهن للاطلاع على برامج تهتم بالتوعية الصحية ومعرفة معلومات خاصة بالوقاية من فيروس كورونا، فضلاً عن أن بعضاً من أطفال الرياض هم من أبناء المعلمات، مما زاد حرصهن على رفع مستوى الوعي لديهن.

13- مقترحات البحث:

في ضوء ما توصل إليه البحث تقترح الباحثة الآتي:

1- تشكيل فرق صحية متنقلة لزيارة الرياض لإلقاء المحاضرات التوعوية المتعلقة بجائحة كورونا وسبل الوقاية منها والإجابة عن استفسارات المعلمات.

2- توعية المعلمات بالتدابير غير الفعالة التي يجب تجنبها في مواجهة فيروس كورونا مثل: (التدخين، وتعاطي العلاجات العشبية التقليدية، والتطبيب الذاتي مثل تعاطي المضادات الحيوية).

3- استمرار وزارة الإعلام والجهات المعنية بالتوعية بفيروس كورونا بجميع الأمراض ليتحقق من خلالها الوعي الصحي الشامل.

4- العمل على تقليل عدد الأطفال لدى المعلمة في الصف الواحد لإتاحة الوقت لديها لنقل الوعي الصحي للأطفال ولتتمكن من مساعدة الأطفال على التعامل مع تلك الجائحة.

5- إقامة برامج ترفيهية وتعليمية وتوعوية تتعلق بأهمية تعليم وتعلم مفاهيم الثقافة الصحية لطفل الروضة بمشاركة أولياء أمور الأطفال.

المراجع:

المراجع العربية:

1. أمين، جراد محمد. (2016). دراسة مقارنة لمستوى الوعي الصحي بين التلاميذ الممارسين وغير الممارسين لحصة التربية البدنية في الثانوية. رسالة ماجستير، جامعة محمد خضير، الجزائر.
2. حرب، راجح سعدي. (2019). مدى توافق الوعي الصحي لدى طلبة عمادة البرامج التحضيرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض مع رؤية المملكة العربية السعودية 2030. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، العدد7، المجلد8، ص ص120-133.
3. حلاب، رباب. (2018). مستوى الوعي الصحي وكيفية الحصول على المعلومات الصحية لدى طلبة جامعة محمد بوضياف بالمسيلة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد بوضياف، الجزائر.
4. خلفي، عبد الحليم. (2013). أثر الضبط الصحي على مستوى الوعي الصحي لدى طلبة المركز الجامعي بتامنغست. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، العدد 13، ص ص269-284.
5. درويش، رمضان، رحمة، عزيزة. (2012). الإحصاء الوصفي. دمشق: سورية. منشورات جامعة دمشق.
6. الدويدري، رجاء وحيد.(2000).البحث العلمي وأساسياته النظرية وممارسته العملية. بيروت. لبنان: دار الفكر المعاصر.
7. سلامة، بهاء الدين. (2011). *الصحة والتربية الصحية*. مصر، القاهرة: دار الفكر العربي.
8. الشلهوب، عبد الملك بن عبد العزيز. (2020). ممارسات الاتصال الفعال في إدارة أزمة جائحة كورونا وبناء الوعي الصحي لدى أفراد المجتمع السعودي. ***المجلة العربية لبحوث الإعلام والاتصال***، السعودية، العدد30، ص ص106-175.
9. صالح، صالح. (2002). فعالية برنامج مقترح في التربية الصحية في تنمية التنور الصحي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بشمال سيناء. ***مجلة التربية العلمية***، العدد5، الجزء4.
10. عبد المجيد، الشاعر وآخرون. (2009). *الصحة والسلامة العامة*. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن.
11. عثامنة، إلهام، وأخرون. (2015). *دراسة وصفية تصنيفية تحسيسية لكل من فيروسي إيبولا وكورونا*. المدرسة العليا للأساتذة، الجزائر.
12. عثمان، يخلف. (2011). *علم نفس الصحة الأسس النفسية والسلوكية للصحة*. قطر، الدوحة: دار الثقافة.

13. الفرا، معمر . (2005). *برنامج مقترح في علوم الصحة والبيئة قائم على التعلم الذاتي لتنمية بعض متطلبات الاستنارة الصحية لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

14. مجبر، حبيب وبلوصيف، الطيب. (2020). مساهمة الخطاب الاتصالي للعلاقات العامة في نشر الوعي الصحي على ضوء انتشار جائحة كورونا. ***مجلة المدونة***، الجزائر، العدد2، المجلد7، ص ص107-126.

15. المرسومي، ليلى يوسف. (2019). ***الوعي الصحي لدى معلمات رياض الأطفال***. بحث مقدم إلى مؤتمر كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، العراق.

16. نبال، المهجة. (2013). العادات الغذائية لدى طلبة كلية التربية جامعة القادسية. ***المجلة الإنسانية للعلوم***، العراق، العدد12.

المراجع الأجنبية:

17- Andera, Karen. (2014). The relationship of health literacy and health locus of control to medication compliance in older African Americans. **Journal of Community Health**. May 2014. Vol. 12, No. 2, pp. 613–631.

18- Orrett, F and Shurland, S. (2001). Knowledge and awareness of tuberculosis among pre-university students in Trinidad. **Journal of Community Health**, Vol . 26 ,No. 6 , PP.479-485.

19- Rachel F. et al. (2016). The relationship between epidemiological communication and awareness in knowledge of the Middle East Respiratory Syndrome (Corona) virus. **Journal of Public Health**, April 15, 2016, Vol. 39, No. 2, pp. 282–289.

مواقع الشابكة (الانترنت):

مقال متاح بتاريخ 2020/3/25

20- http://www.uq.edv-au/vdu/VDUMERscoronavirus-htm

مقال متاح بتاريخ 2020/1/6

21- www.thelancet.com/journals/laninF/article

الملحق رقم (1)

أسماء السادة المحكمين

م	الاسم	الجامعة- الكلية
1	د. رنا قوشحة	جامعة دمشق – كلية التربية
2	د. ديالا حميرة	جامعة دمشق – كلية التربية
3	د. أنور علي	جامعة دمشق – كلية التربية
4	د. منذر الأحمد	جامعة دمشق – كلية التربية
5	د. علي تجور	جامعة دمشق – كلية التربية

الملحق رقم1

الاستبانة قبل التعديل

معلمة الروضة المحترمة

تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثة بإعداد بحث بعنوان " **درجة الوعي الصحي لدى معلمات رياض الأطفال في ظل جائحة كورونا -COVID 19**، بهدف التعرف على مستوى الوعي الصحي لدى معلمي التعليم الأساسي ولتحقيق هدف البحث تم تصميم الاستبانة، والتي تتألف من قسمين:

- القسم الأول يتعلق بالبيانات الشخصية.
- القسم الثاني يتعلق بالوعي الصحي لدى معلمات رياض الأطفال ويضم أربعة محاور.

نرجو قراءة كل بند من بنود الاستبانة بتمعن والإجابة عنها بوضع إشارة (√) بجانب الدرجة التي تعبر عن رأيك، علماً أن المعلومات التي ستحصل عليها الباحثة ستستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط. شاكرة لكم حسن تعاونكم

القسم الأول:

- **المؤهل العلمي:** ☐ إجازة جامعي ☐ دبلوم تأهيل تربوي ☐ دراسات عليا
- **سنوات الخبرة:** ☐ أقل من 5 سنوات ☐ من 6-10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات

القسم الثاني : **بنود الاستبانة**

م	العبارات	مستوى الوعي الصحي				
		مرتفع جداً	مرتفع	متوسط	منخفض	منخفض جداً
المحور الأول: الصحة الشخصية						
1	ارتدي (الكمامة) بشكل يومي عند خروجي من المنزل.					
2	ارتدي القفازات عند خروجي من المنزل.					
3	أقرأ الكثير من المعلومات عن وسائل التواصل الاجتماعي.					
4	اتجنب السلام كونه وسيلة لنقل العدوى بفيروس كورونا.					
5	استخدم المناديل الورقية عند العطس والسعال.					
6	أقوم بتعقيم هاتفي الشخصي بشكل دوري.					
7	اهتم بنظافة منزلي وتهويته بشكل جيد.					
8	ابتعد عن الأشخاص المرضين.					
9	اهتم بغسل يدي بالماء والصابون بشكل دوري.					
10	اهتم بالنوم بشكل كاف كونه يقوي مناعتي.					
11	ابتعد عن التدخين كونه يضعف مناعتي الشخصية.					

12	اطلع على طرق الإصابة بفيروس كورونا كي اتبع الأساليب الوقائية.					
13	انظف الخضروات بشكل جيد قبل تناولها.					
14	احرص على إجراء الفحوصات الصحية الدورية لجسمي.					
15	امتنع عن شرب الاركيلة.					
المحور الثاني: التغذية الصحية المناسبة للوقاية من فيروس كورونا						
16	اتناول الخضروات والفواكه المفيدة لصحتي ومناعتي.					
17	ابتعد عن المشروبات الغازية.					
18	اتناول الأغذية الغنية بالفيتامينات لاسيما فيتامين C.					
19	أشرب الماء بشكل كاف.					
20	اتناول الغذاء المقوي لمناعتي الشخصية.					
21	أشرب الكثير من الزهورات.					
22	اتناول العصائر التي تشكل داعم لمناعتي الشخصية.					
23	اهتم بأن يكون غذائي متوازناً من جميع العناصر الغذائية كل يوم.					
24	احرص على عدم تناول الأطعمة التي تسبب سوء التغذية.					
25	احرص على تناول الوجبات الأربعة بشكل منتظم.					
المحور الثالث: ممارسة النشاط الرياضي						
26	اهتم بممارسة الرياضة دائماً.					
27	اهتم بالنشاط الرياضي كونه يقلل من إصابتي بالأمراض.					
28	أمارس النشاط الرياضي لأزيد من كفاءة جهازي المناعي.					
29	اهتم بالوقت المخصص للرياضة ولا اقاطعه في ظل ظروف فيروس كورونا.					
30	اتجنب الاتصال الجسدي أثناء التمرين خارج المنزل.					
31	امارس الجري أو الركض في الأماكن المفتوحة.					
32	اتجنب ممارسة التمارين بشكل جماعي حالياً.					
33	أمارس التمارين التي تساهم في تقوية الجهاز التنفسي.					
34	أمارس الرياضة لتحسين المزاج والصحة النفسية.					

المحور الرابع: العادات الصحية						
35	أجلس في المقاهي رغم معرفتي بمضار الجلوس فيها ودورها في نقل العدوى الخاصة بجائحة كورونا.					
36	اتناول الوجبات السريعة رغم معرفتي بأنها قد تكون سبباً في نقل العدوى بفيروس كورونا.					
37	أسهر لوقت طويل رغم معرفتي بمضار السهر على مناعتي.					
38	أخالط زملائي ولا اتقيد بالإجراءات الوقائية من فيروس كورونا.					
39	أقوم بلمس وجهي دون غسل يدي بالماء والصابون.					
40	اترك مسافات كافية بيني وبين زملائي تطبيقاً للإجراءات الوقائية من جائحة كورونا.					
41	اتجنب الصعود في وسائط النقل المزدحمة بالركاب.					
42	اراجع الطبيب بسرعة عند ظهور أعراض مرضية.					

شكراً لكِ

الاستبانة بعد التعديل

معلمة الروضة المحترمة

تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثة بإعداد بحث بعنوان " **درجة الوعي الصحي لدى معلمات رياض الأطفال في ظل جائحة كورونا -COVID 19**، بهدف تعرف مستوى الوعي الصحي لدى معلمي التعليم الأساسي ولتحقيق هدف البحث تم تصميم الاستبانة، والتي تتألف من قسمين:

- القسم الأول يتعلق بالبيانات الشخصية.
- القسم الثاني يتعلق بالوعي الصحي لدى معلمات رياض الأطفال ويضم أربعة محاور.

نرجو قراءة كل بند من بنود الاستبانة بتمعن والإجابة عنها بوضع إشارة (√) بجانب الدرجة التي تعبر عن رأيك، علماً أن المعلومات التي ستحصل عليها الباحثة لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط. شاكرة لكم حسن تعاونكم

القسم الأول:

- **المؤهل العلمي:**

☐ إجازة جامعية ☐ دبلوم تأهيل تربوي ☐ دراسات عليا

- **سنوات الخبرة:**

☐ أقل من 5 سنوات ☐ من 6-10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات

- **وجود الأطفال:**

☐يوجد ☐ لا يوجد.

القسم الثاني : **بنود الاستبانة**

م	العبارات	مستوى الوعي الصحي				
		مرتفع جداً	مرتفع	متوسط	منخفض	منخفض جداً
المحور الأول: الصحة الشخصية						
1	أرتدي (الكمامة) بشكل يومي عند خروجي من المنزل.					
2	أرتدي القفازات عند خروجي من المنزل.					
3	أتجنب المصافحة كونها وسيلة لنقل العدوى بفيروس كورونا.					
4	أستخدم المناديل الورقية عند العطس والسعال.					
5	أعقّم هاتفي الشخصي بشكل دوري.					
6	أهتم بنظافة منزلي وتهويته بشكل جيد.					
7	أبتعد عن الأشخاص الذين تظهر عليهم أعراض فيروس كورونا.					
8	أهتم بغسل يدي بالماء والصابون بشكل دوري.					
9	أهتم بالنوم بشكل كاف كونه يقوي مناعتي.					
10	أبتعد عن التدخين كونه يضعف مناعتي الشخصية.					
11	أترك مسافة كافية بيني وبين زملائي تطبيقاً للإجراءات الوقائية من جائحة كورونا.					
12	أنظف الخضروات بشكل جيد قبل تناولها.					
13	أحرص على إجراء الفحوصات الصحية الدورية لجسمي.					
14	أطلع على طرق الإصابة بفيروس كورونا كي اتبع الأساليب الوقائية.					
المحور الثاني: التغذية الصحية المناسبة للوقاية من فيروس كورونا						
15	أتناول الخضروات والفواكه المفيدة لصحتي ومناعتي.					
16	أبتعد عن المشروبات الغازية.					
17	أتناول الأغذية الغنية بالفيتامينات ولاسيما فيتامين C.					
18	أشرب الماء بشكل كاف.					
19	أتناول الغذاء المقوي لمناعتي الشخصية.					
20	أتناول العصائر التي تشكل داعم لمناعتي الشخصية.					

21	أهتم بأن يكون غذائي متوازناً من جميع العناصر الغذائية كل يوم.					
22	أحرص على عدم تناول الأطعمة التي تسبب سوء التغذية.					
23	أحرص على تناول الوجبات الأربعة بشكل منتظم.					
المحور الثالث: ممارسة النشاط الرياضي						
24	أهتم بممارسة الرياضة بشكل مستمر ومنظم.					
25	أهتم بالنشاط الرياضي كونه يقلل من إصابتي بالأمراض.					
26	أمارس النشاط الرياضي لأزيد من كفاءة جهازي المناعي.					
27	أهتم بالوقت المخصص للرياضة ولا اقاطعه في ظل ظروف فيروس كورونا.					
28	أتجنب الاتصال الجسدي في أثناء التمرين خارج المنزل.					
29	أمارس الجري أو الركض في الأماكن المفتوحة.					
30	أتجنب ممارسة التمارين بشكل جماعي حالياً.					
31	أمارس التمارين التي تساهم في تقوية الجهاز التنفسي.					
32	أمارس الرياضة لتحسين المزاج والصحة النفسية.					
المحور الرابع: العادات الصحية						
33	أجلس في المقاهي رغم معرفتي بمضار الجلوس فيها ودورها في نقل العدوى الخاصة بجائحة كورونا.					
34	أتناول الوجبات السريعة رغم معرفتي بأنها قد تكون سبباً في نقل العدوى بفيروس كورونا.					
35	أسهر لوقت طويل رغم معرفتي بمضار السهر على مناعتي.					
36	أخالط زملائي ولا اتقيد بالإجراءات الوقائية من فيروس كورونا.					
37	أقوم بلمس وجهي دون غسل يدي بالماء والصابون.					
38	أتجنب الصعود في وسائط النقل المزدحمة بالركاب.					
39	أراجع الطبيب بسرعة عند ظهور أعراض مرضية.					

شكراً لكِ

فلسفة الرواقيين وأثرها في فلسفة التربية

د. محمود علي محمد*

(الإيداع: 9 آذار 2021، القبول: 2 حزيران 2021)

الملخص:

هدف البحث إلى التعريف بالفلاسفة الرواقيين وفلسفتهم التي تألفت من ثلاثة أجزاء هي: المعرفة والطبيعة والأخلاق. ففي المعرفة طرح الرواقيون نظرية حسية، بينوا فيها مراتب المعرفة ومصادرها، ومعيار اليقين في المعرفة، ونظرية المنطق. أما في الطبيعة طرحوا نظرية بينوا فيها نشأة العالم أو الكون وتكوينه، ودورة حياته، وبينوا النفس الإنسانية ووظائفها وعلاقتها بالجسد وطرحوا آرائهم في الآلهة. فقالوا بوجود إله واحد يعتني بالعالم وينظمه. وفي الأخلاق يبن الرواقيون أن الأخلاق تكون بالسير وفق مقتضى الطبيعة أي بمقتضى قوانين العقل، وطرحوا أفكارهم في السعادة والفضيلة والخير والشر، وشرحوا أخلاق الواجب، وصفات الحكيم الرواقي، وأخيراً قالوا بالمواطنة العالمية.وقد ترك الرواقيون آثاراً عديدة في فلسفة التربية منها طرح نظرية في المعرفة تقوم على الاعتماد على الحواس في تفصيل المعرفة، والاعتماد على العقل في تسيير الحياة، وفي بناء الأخلاق، وركزوا على علم الطبيعة لما له من دور في اكتشاف قوانين الطبيعة، ووضعها في خدمة الأخلاق، فالآلهة تمثل العقل الذي خلق العالم ويقوده ويرعاه، وبنوا الأخلاق على أساس العقل، واعتبروا الفضيلة هي الخير الأقصى وغاية الفضيلة هي العيش بهدوء وطمأنينة، وأن يحارب الإنسان العواطف والشهوات التي تحرمه من السعادة.

الكلمات المفتاحية: الرواقية – فلسفة التربية.

*أستاذ مساعد – قسم أصول التربية –كلية التربية–جامعة دمشق

The philosophy of the stoics and its effect in the philosophy of education

D. Mahmoud Ali Mohamad*

(Received: 9 March 2021, Accepted: 2 June 2021)

Abstract:

The research aimed to introduce the stoics, explain and analyze their philosophy, which consists of three parts: knowledge, nature and ethics.

In knowledge, the stoics represented a sensory theory. They also defined the degrees and resources of knowledge, the certainty standards and the theory of logic.

In nature, they represented a theory, which aimed to define the universe, its raise, formation and life cycle. They also defined the human soul, its relationship with the body and its roles. The stoics also represented their opinions about the lord, they belived in a single lord who looks after the world and organize it.

In ethics, the stoics demonstrated that ethics can be fulfilled by meeting the nature requirements – the reason requirements –. They also represented their thoughts about happiness, virtue, goodness and evil. They also defined the duty ethics and the characteristics of the stoic sage. Finally, they believed in cosmobilism.

The stoics left numerous effects in philosophy of education. They represented a knowledge theory based on senses dependence to get knowledge, reason dependence in life and ethics formation. They focused on physics for its role in the discovery of the nature's laws and utilizing it to serve ethics. They demonstrated that lord is the brain, which created the entity, looks after it and directs it. They set up ethics based on reason. They demonstrated virtue as the extreme goodness and the aim of virtue is to live calm and peacefully and to make human resist desires and emotions and which deprive him of happiness.

Key words: stoicism – philosophy of education

*Damascus University- Faculty of education –Department of foundations of Education

مقدمة:

حققت الفلسفة في بلاد الإغريق إنجازات مهمة بدأت مع الفلاسفة الطبيعيين الأوائل، وتطورت مع سقراط وأفلاطون وأرسطو، وتناولت مختلف مجالات المعرفة مع التركيز على دراسة الإنسان بعد أن كان تركيزها في الدراسة على الطبيعة من قبل الفلاسفة الطبيعيين الأوائل، لكن التطورات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي حصلت في بلاد الإغريق انعكست سلباً على حياة الأفراد والمجتمع، حيث تردت الأوضاع الاقتصادية والثقافية والاجتماعية وأثرت على الفلسفة بطبيعة الحال، فظهرت مدرستان في العصر الهلنستي هما الأبيقورية والرواقية، شكلتا ردا على سوء تلك الأوضاع، حيث دعت الفلسفتان إلى نوع من الانكفاء السلبي للإنسان إلى عالمه الداخلي، و انصب اهتمامهما على جعل الانسان قادراً على الوقوف ومواجهة الأخطار والتحديات التي أحاطت به من انهيار دولة المدينة، والفقر، والقلق، والانهيار الأخلاقي، وانعدام الإحساس بالطمأنينة على حياته، الخ. فقدمت الرواقية فلسفة تؤمن الراحة والاستقرار والطمأنينة، جوهرها سيادة المرء على نفسه وإعلاء سلطان عقله على شهواته، والثقة بقدرته على تحصيل المعرفة وفهم الطبيعة والعيش بوفاق معها، والتعويل على أخلاق الفرد الذاتية في تحقيق التوازن والاستقرار والأمن النفسي، إن هذه الفلسفة التي نشأت في القرن الثالث قبل الميلاد واستمرت ستة قرون، وشكلت ملاذاً للنفوس المتعبة جديرة ببحث علمي يكشف مضمونها، ويبين أثرها في فلسفة التربية في بلاد الإغريق وفي العصور اللاحقة.

1.1-مشكلة البحث:

تعد الفترة التي ظهرت فيها الرواقية على يد زينون الكيتومي، من أحلك فترات التاريخ اليوناني وتاريخ أثينا بصورة خاصة. فقد فقدت اليونان استقلالها السياسي، وأصبح الأجانب يصرفون شؤونها السياسية، وتضافرت عوامل الفقر والحروب والاضطرابات إلى إيجاد انتكاسة في القيم الأخلاقية الأصيلة. فجاءت الرواقية لتشكل نسقا قيمياً وأخلاقياً كان" أكبر إنجاز عقلي في الثقافة الهلنستية والرومانية، وقدمت إطاراً أخلاقيا جديداً ترك أثره داخل اليونان وخارجها، وازدهرت فيه الميتافيزيقيا، والعلم الطبيعي، والعلم الاجتماعي"(جوهر ،2007، 53). من هنا فإن مشكلة البحث تتحدد بالإجابة عن السؤالين الآتيين:

ما مضمون الفلسفة الرواقية؟ وما أثرها في فلسفة التربية؟

1.2-أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث من الاعتبارين الآتين:

1.1.2-سيعرض الباحث مضمون الفلسفة الرواقية.

2.1.2--البحث محاولة لبيان أثر الفلسفة الرواقية في فلسفة التربية.

1.3-أهداف البحث:

إن الهدف الرئيس هو بيان مضمون الفلسفة الرواقية، وأثرها في فلسفة التربية، وتتفرع عن هذا الهدف الأهداف الآتية:

1.1.3-التعريف بالفلاسفة الرواقيين، وبغاية الفلسفة عندهم.

2.1.3-عرض وتحليل النظرية الرواقية في المعرفة والمنطق، والطبيعة، والأخلاق.

3.1.3-بيان أثر الفلسفة الرواقية في فلسفة التربية.

1.4-**الأسئلة التي يجيب عنها البحث:**

يسعى البحث للإجابة عن الأسئلة الآتية.

1.1.4-من هم الفلاسفة الرواقيون؟ وما غاية الفلسفة عندهم؟

2.1.4-مامضمون نظرية المعرفة والمنطق عند الرواقيين؟

3.1.4-مامضون نظرية الطبيعة عند الرواقيين؟

4.1.4-مامضمون نظرية الأخلاق عند الرواقيين؟

5.1.4-ما أثر الفلسفة الرواقية في فلسفة التربية؟

1.5-حدود البحث:

1.1.5الحدود البشرية: وهم فلاسفة الرواقية في أطوارها الثلاثة (القديمة والوسطى والحديثة).

2.1.5-الحدود الموضوعية: ويشمل جوانب الفلسفة الرواقية الثلاثة (المعرفة – الطبيعة – الأخلاق).

3.1.5-الحدود الزمانية: من بداية القرن الثالث قبل الميلاد حتى أواخر القرن الثالث بعد الميلاد.

1.6-منهج البحث:

إن منهج التحليل الفلسفي الكيفي هو المنهج المناسب لهذا النوع من الدراسات حيث قام الباحث بعرض وتحليل آراء وأقوال الفلاسفة الرواقيين، واستخراج المفاهيم التي أثرت في فلسفة التربية في عصرهم، وفي العصور اللاحقة.

1.7-الدراسات السابقة:

عثر الباحث على العديد من الدراسات التي تناولت جانبا واحدا من جوانب الفلسفة الرواقية، وأهم هذه الدراسات:

1.1.7-دراسة مراد، محمود. (1988) بعنوان "الحرية في الفلسفة اليونانية" وهي رسالة ماجستير قدمها الباحث في جامعة الإسكندرية، وحولها إلى كتاب عام 1999، وقد هدفت الرسالة إلى بيان الحرية برأي الرواقيين حيث تضمنت فصلاً عن الحرية عند الرواقية، وفصلاً عن الحرية عند كريسبوس أحد أهم فلاسفة الرواقية،

2.1.7-دراسة جوهر، بلحنافي.(2007) بعنوان "الأخلاق الرواقية وتأثيراتها على المسيحية والفكر الإسلامي"، وهي رسالة ماجستير في الفلسفة قدمتها الباحثة في الجزائر، جامعة وهران، كلية العلوم الاجتماعية، قسم الفلسفة. وقد عرضت الباحثة جوانب الأخلاق الرواقية وبينت أثرها في المسيحية والفكر الإسلامي.

3.1.7-دراسة شبيره، بلال. (2017)) بعنوان: "الأخلاق بين الرواقية والأبيقورية"، وهي رسالة ماجستير قدمها الباحث في الجزائر، جامعة محمد بوضياف، كلية العلوم الاجتماعية قسم الفلسفة. وقد عرض الباحث الأخلاق عند الأبيقوريين، ثم الأخلاق عند الرواقيين، وبين نقاط التلاقي والاختلاف بينهما.

4.1.7-بحث الجزر، هنى (2017) بعنوان الأثر الرواقي في منطق فخر الدين الرازي، وهو منشور في مجلة جامعة دمشق المجلد 33، العدد (1) قدمته الباحثة، وفيه بينت الباحثة أثر الرواقيين في منطق الرازي.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة، يرى الباحث (حسب علمه) عدم وجود دراسة محكمة محلية تتناول فلسفة الرواقية وأثرها في فلسفة التربية، لذلك يرى ضرورة تقديم الفلسفة الرواقية ورؤيتها من زاوية فلسفية وتربوية تقوم بتسليط الضوء على فلسفة أخلاقية وتربوية مهمة. وسيبدأ الباحث بالإجابة عن أسئلة البحث التي حددها في الإطار المنهجي. بدءاً من التعريف بالفلاسفة الرواقيين وغاية الفلسفة عندهم، ثم عرض الفلسفة الرواقية بجوانبها المحددة (معرفة–طبيعة–أخلاق) وأخيراً أثر الرواقية في فلسفة التربية.

2-الفلاسفة الرواقيون:

الرواقية حركة فلسفية وضع أصولها زينون الكيتومي (336–264 ق.م). وهو إغريقي ولد في مدينة كيتوم في الجزء الشرقي من قبرص قصد أثينا عام 315 ق.م، وتتلمذ على يد قراطس الكلبي، واستلبون الميغاري، وتأثر بطبيعيات هراقليطس، وسميت الرواقية بهذا الاسم نسبة إلى الرواق المنقوش في الساحة العامة في أثينا، والذي اتخذه زينون مقرا لإلقاء محاضراته ودروسه هو ومن خلفه في رئاسة المدرسة (ستيس، 1984، 279). والرواقية لم تنشأ دفعة واحدة كالأبيقورية، بل نمت عبر ستة قرون وتطورت، مع أن الفلاسفة الرواقيين حافظوا على الأسس والقواعد التي وضعها زينون للمذهب الرواقي، وقد مرت الرواقية بثلاثة عصور هي:

1.2-الرواقية القديمة: وامتدت من 322 حتى 204 ق.م وأهم أقطابها زينون الكيتومي (Zeno) وكليانتس (Cleanthes) (331-232 ق.م) الذي خلف زينون في رئاسة المدرسة. وكريسبوس (Chrysippus) (282-204 ق.م) والذي جاء بعد كليانتس وكان غزير الإنتاج، ودافع عن الرواقية في وجه خصومها حتى قيل لولا كريسبوس لما بقيت الرواقية (مطر،1998، 371).

2.2-الرواقية الوسطى: ومدتها القرنين الثاني والأول ق.م. وأشهر أقطابها بوثيثوس (Bochius) (180- 110 ق.م) وبوزيدنيوس (Posidonius) (135- 51ق.م) وفي هذا العصر تأثرت الرواقية بأفكار الأكاديمية والمشائية.

3.2-الرواقية الحديثة: وامتدت من القرن الأول بعد الميلاد حتى اغلاق المدارس اليونانية عام 529 م، وأشهر أقطابها سنيكا (Seneka) (4 ق.م – 65م) وإبيكتيتوس (Epictetus) (50-138م) ومرقص أوريليوس (Marcus Aurelius) (121-180 م) (أمين، 1945، 12) هؤلاء هم أبرز فلاسفة الرواقية فكيف نظر الرواقيون إلى الفلسفة؟

3-الفلسفة عند الرواقيين:

قدم الرواقيون أفكارهم حول الفلسفة، وقد حملت فكراً جديداً مغايراً إلى درجة كبيرة للفكر الفلسفي السابق لهم كفكر أفلاطون وأرسطو، ومعاصر لهم كفكر الأبيقورية. لقد رأى الرواقيون أن الفلسفة علم الأشياء الإلهية والبشرية أي جميع الكائنات العاقلة وزينون هو نبي "اللوغوس"، وما الفلسفة عنده إلا وعينا، ولا يوجد شيء خارج هذا الوعي، وبما أن الفلسفة علم الكائنات العاقلة، فمهمتها في المنطق أو نظرية المعرفة أو الطبيعة أو علم الأخلاق استبعاد اللامعقول، ورؤية فعل العقل الخالص وحده في الطبيعة كما في السلوك (برهييه،1988، 12).

لقد رأى الرواقيون أن للفلسفة غاية عامة هي بلوغ السعادة، والعلوم الخاصة قاصرة عن بلوغ هذا المقصد، والعلم الذي يكفل الحقيقة الشاملة هو الحكمة، وهي العلم الكلي الذي لا يمكن نيله عفوا بل بتأمل ودرس شاق طويل يسمى الفلسفة. فالعقل مشترك بين الإنسان والآلهة، وبذلك يصح أن نقول إن الفلسفة علم الموجودات العاقلة، علم الأشياء كلها لأن الأشياء الطبيعية مندمجة في الأشياء الإلهية، ومهمة الفيلسوف مهمة عقلية وعملية معاً (أمين، 1945، 58-59).

وجدير بالذكر أن الفلاسفة الرواقيون لم يكونوا على اتفاق تام في فلسفتهم، لكنهم اتفقوا أن الفلسفة يجب أن يكون لها غاية عملية وهي الأخلاق، وخصوصا في العهد الروماني حيث أصبحت المدرسة أميل إلى العمل، وأقل نظرية وحرصاً على التفكير الفلسفي الصرف، وامتاز المذهب الرواقي بثلاث مسائل رئيسة: الأولى أن الفلسفة العملية هي الفلسفة الحقيقية. والثانية: الفلسفة العملية هي التي تقوم على العمل المطابق للعقل. والثالثة: العمل المطابق للعقل هو الذي يسير بمقتضى قوانين الطبيعة.

لقد اعتبر الرواقيون أن أجزاء الفلسفة هي أجزاء الفضيلة، وموضوع الفلسفة هو الفضيلة، يقول كريسبوس " إن الحكيم الذي يطلب من الفلسفة النظر الصرف إنما يهدف أن يسير على هواه، وليس على مقتضى الطبيعة، الغاية من الفلسفة تكون فلسفة عملية تحدد الفضائل التي يجب على الإنسان أن يتحلى بها (بدوي، 1979، 11-12). وبذلك يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الأول من الأسئلة وهو التعريف بالفلاسفة الرواقيين وبغاية الفلسفة عندهم. .

وقد اتفق الرواقيون على أن أجزاء الفلسفة ثلاثة: المعرفة أو المنطق، وعلم الطبيعة، وعلم الأخلاق. وسيقوم الباحث بدراسة هذه الأجزاء تباعاً وفق أسئلة البحث المحددة، والسؤال الثاني هو ما مضمون نظرية المعرفة عند الرواقيين؟

4-نظرية المعرفة عند الرواقيين:

قدم الرواقيون نظرية في المعرفة بينوا فيها كيف تحصل المعرفة؟، وما مصادرها وأشكالها؟، وما المراحل التي تمر فيها؟ وما معيار الحقيقة؟ وأخيراً وضعوا نظرية في المنطق. وسيناقش الباحث أهم الجوانب المتصلة بنظرية المعرفة.

1.4-مصادر المعرفة وأشكالها عند الرواقيين:

إن نظرية المعرفة الرواقية نظرية حسية. فلا شيء في الذهن مالم يكن في الحس، وأي معنى من المعاني أصله في الإحساس والتصور الحسي، والذهن برأيهم كالصفحة البيضاء لم ينقش عليها شيء، والعقل هو نفسه إحساس إذاً الإحساس أول مصادر المعرفة وعمادها. لكن الإحساس ليس إلا مادة تتناولها النفس تكيفها كيف تشاء، ذلك أن النفس جهداً وقوة فاعلة إذا وردت عليها الأشياء من الخارج تركت فيها آثارا جزئية غامضة مبعثرة تقوم النفس بالاستيلاء عليها، وتستخرج منها أحكاما واضحة ومبادئ ثابتة لكن لا تخرج عما قدمه الإحساس، بهذا يصبح العقل أو النفس المصدر الثاني من مصادر المعرفة (Clark,1973,15).

لكن الرواقيين لا يكتفون بما تقدمه الحواس، وما يقدمه العقل، بل قالوا بمصدر آخر هو التذكر. إذ أن الإنسان بعد أن يحمع عدة تصورات حسية يكون عنها تصوراً كلياً، إلا أن هذا التصور الكلي ليس إلا مجموعة من التصورات الحسية الصرفة مع ذلك يقولون بوجود تصورات كلية للمعنى الذهني الصرف الخارج عن كل إدراك حسي خارجي وسموا هذا بالعلم. (بدوي،1979،17)

والحقيقة أن الرواقيين بقولهم بالتصورات الكلية وتذكرها أرادوا أن يقولوا بوجود بعض الأفكار الفطرية ليست من التجربة والاكتساب، وتشترك بها الموجودات العاقلة وقد أطلقوا عليها "المعاني الشائعة" أو الأوليات، وهي سابقة على كل معرفة عقلية، وعرفوها بالأمر الكلي الذي نتصوره تصوراً طبيعيا، وقد يتبادر للذهن أن الرواقيين يلتقون مع أفلاطون بقولهم بالمعاني الفطرية، لكن هناك فرقا كبيرا بين التذكر الأفلاطوني والمعاني الأولية عند الرواقيين. فنظرية أفلاطون لا تفسر معرفة الأشياء الحسية بل الأشياء المستقلة عن الحس، بينما يرى الرواقيون أن المعاني الأولية ليت إلا بدايات وأسس لكل نوع من أنواع المعرفة. فمجال العقل ليس مباينا لمجال الحس. فالعقل مصدره الحس، لا بل إنه حاسة من الحواس (أمين، 1945، 70-71).

إن نظرية المعرفة الرواقية تريد أن تعيد إلى المحسوس معيار اليقين والعلم الذي حرص أفلاطون على إبعاده عنه. فالحقيقة واليقين مقرهما في الإدراكات الحسية العادية، صحيح أن الرواقيين قالوا أن العلم لا يعود إلى الحكيم لكنه لا يخرج عن نطاق المحسوس، و يبقى بصيقاً بتلك الإدراكات الحسية العادية التي هو لها تنسيق و تنظيم (أمين، 1945، 72).

إن العقل الذي يقوم بربط الأفكار والمعاني ويؤلف منها العلم، يتعامل مع الأفكار الشائعة بانسجام. فالأفكار الشائعة ليست علماً بل هي بذرة العلم، وقد وجد الرواقيون انسجاما ضرورياً بين الفطرة والحق (أمين، 1945، 72).

2.4-مراتب المعرفة:

الرواقيون ماديون، وكل معرفة لديهم حسية، أو أساسها الحس حتى المعاني الأولية أو الفطرية. فالأشياء تطبع صورتها في الحس بشكل مباشر، والمعرفة فكرة حقيقية يقينية تمتاز بالقوة والدقة والوضوح، والعلم تنظيم للمعرفة الحسية، أي أن الادراكات الجزئية لا تخرج العلم عن دائرة المحسوس، وليست معانيه الكلية إلا آثار الاحساسات تحدث عفواً في كل إنسان دون قصد ولا تفكير (كرم، د.ت، 224). وقد أنكر الرواقيون الحقيقة الميتافيزيقية للمفاهيم، فالمفاهيم مجرد أفكار في العقل جردها من الجزئيات وليس لها حقيقة خارج الوعي (ستيس، 1999، 280). وقد رأى الرواقيون أن حصول عملية المعرفة تمر بالمراتب الآتية:

1.2.4-مرتبة التصور:

تبدأ المعرفة بما يسميه الرواقيون بالتصور، وهو الصورة الذهنية لوجود حقيقي، أو الأثر الذي يحدثه في النفس موجود خارجي ينطبع في لوحة الذهن، كما ينطبع الختم على الشمع، والتصور يكون بمثابة أول حكم على الأشياء.

2.2.4-مرتبة التصديق:

يحصل التصديق بعد وصول التصور، فتمنح النفس القبول أو التصديق او التسليم، وهذا التصديق قد يكون على حق، وقد يكون على غير حق، فإذا كان على غير حق أخطأت النفس ولم يصدق ظنها، وإذا منحت النفس التصديق على حق كانت المرتبة الثالثة الفهم أو الإحاطة أي إدراك الأمور بما يطابق تصورها.

3.2.4-مرتبة التصور المحيط:

وهو التصور الصحيح أو القاهر، ويطلق عليه التصور سهل الفهم، وهو تصور له من البداهة ما يحملنا على التصديق به، والتصور المحيط معيار ومحك للحق، ويشترك فيه الحكيم والجاهل، وكلمة محيط معناها قادر على إحداث الإدراك.

4.2.4-مرتبة العلم:

وهي المرتبة الرابعة ويختص بها الحكيم، وهي زيادة في قوة اليقين، وهذه المراتب جهود تبذلها النفس المترقية من الجزئي إلى الكلي، ارتقاء من مستوى الإحساس إلى مرتبة اليقين (أمين، 1945، 72-74). إن العلم زيادة في اليقين تضل إلى مستوى الصلابة المطلقة، فالعلم إدراك صلب وثابت وراسخ بقوة العقل. وقد مثل زينون مراتب المعرفة، فاليد المبوطة تمثل التصور، و إذا قبضت الأصابع قليلاً تمثل التصديق، و إذا أغلقت الأصابع كلياً تمثل التصور المحيط، و إذا وضعت اليد اليمنى فوق اليد المقبوضة تمثل مرتبة العلم (برهجيه، 1988، 56). هذه هي مراتب المعرفة فما معيار الحقيقة عند الرواقيين؟؟

3.4-معيار اليقين في المعرفة :إن تعيين المعيار في المعرفة والمنطق من أهم المسائل التي واجهت الرواقيين فالتصورات الواضحة (سهلة الفهم) تقود إلى الأفعال الملائمة، والإدراك إلى الفعل القويم، والعلم إلى الفضيلة (أجرو، 2009، 161). لذلك فإن المشكلة الصعبة هي البحث عن مقياس أو محك أو معيار نعرف به الحقيقة، ونميز به الحق من الباطل، والتصور الصحيح من التصور الزائف. فما هو هذا المعيار؟ يجيب زينون "إن معيار الصورة الذهنية الصحيحة هو وضوحها على نحو لا يستطيع العقل إلا أن يذعن له، لذلك فلا بد للتصور المحيط أن يأتي من شيء حقيقي فيخرج من ذلك الرؤى الباطلة والأوهام والأحلام" أما بوزيدنيوس فرأى" أن معيار الحقيقة هو العقل الصريح أو العقل المستقيم الذي يشترك به كل الناس، أما كنه الحقيقة فلا يقف عليه إلا الآلهة والحكماء (أمين، 1945، 75-76).

ولما كانت المعرفة هي معرفة موضوعات الحس .فإن الحقيقة مطابقة انطباعاتنا مع الأشياء، لكن كيف نعرف إذا كانت أفكارنا نسخة صحيحة عن الأشياء، إن الحقيقة غير موجودة في المفاهيم لأنها من صنعنا، لذلك لا شيء حقيقيا سوى انطباعات الحواس، ومعيار الحقيقة يقوم في الإحساس نفسه، والأشياء الحقيقية تنتج فينا شعوراً هائلاً وقناعة بحقيقتها، وقوة الصورة وحيويتها هما اللذان يميزان الإدراكات الحسية عن الحلم والخيال والنتيجة أن معيار الحقيقة فرض نفسه على وعينا ولا يمكن إنكاره وهنا المحاذير التي يمكن أن تنشأ حينما تقوم الحقيقة على الشعور ، وعلى القناعات الذاتية للفرد، وليس على العقل(ستيس،1984، 280).

هكذا يتضح أن معيار الحقيقة عند الرواقيين يتجلى المطابقة بين ما في ذهننا من آثار وبين الأشياء الخارجية، والمقياس يكون في دائرة الإحساس دائماً، وهو الشعور لا الفكر لأن الأشياء الحقيقية تفرض نفسها علينا فرضاً من خلال قوة وضوحها (أمين ومحمود،1935، 1935). وإذا تعذر الوضوح ولم يستطع الإنسان أن يبلغ تمام اليقين فقد اقترح الرواقيون أن يقنع بما دون الحقيقة الجازمة، وهو ما أطلقوا عليه اسم "عموم الاتفاق بين البشر" هذا الاجماع يؤدي مهمة لا يستهان بها وخصوصاً في مسألة الاعتقاد بوجود الآلهة. لكن الاجماع ليس دليلاً على الحقيقة بل إن حضوره إذا ازداد قوة وانتشاراً وزاد تمسك الناس به. فإنه يصبح سنداً وحجة قوية، كما أخذ الرواقيون بمذهب الاحتمال وأرجح الآراء هادياً لهم في الحياة، وما شجعهم على الأخذ به طرحهم مصطلح التعقل الذي طالما أقحموه في كتاباتهم ومناقشاتهم، وهذا التعقل يفيد من حيث الشكل مسايرة العقل

أو الفكر، أما إذا نظرنا إليه من زاوية العمل وجدناه تبريراً لانتهاج أي طريق يمكن الدفاع عنه دفاعاً مقبولاً (أمين، 1945، 77-78).

4.4-المنطق الرواقي

حاول الرواقيون أن يضعوا منطقاً يوفقوا فيه بين المعرفة الحسية والمعرفة العقلية، وقد قسموا المنطق إلى قسمين، علم الخطابة، وعلم الجدل أو الديالكتيك، وحولوا الجدل الذي لم يكن له إلا قيمة عملية علماً نظرياً، وعدوه علم الحق والباطل. فهذا العلم بحث في الشروط الضرورية لصحة الأفكار وسداد التفكير المنطقي، وله فوائد وفضائل منها التحرر من العجلة، والحيطة وتوخي الحذر ثم الرصانة والجد وحسن الحديث، وقوة الحجة، ووجاهة السؤال، وإقناع الجواب (أمين، 1945، 89-90).

لقد اعتبر الرواقيون المنطق جزءاً من الفلسفة، وأنه يجب أن يسبق الأخلاق، فالقدرة التي تعلمنا أن نحاكي الله بأفكارنا هو المنطق، ورأوا أن المنطق يشتمل على التعريف والمقولات والأحكام والقضايا والأقيسة، فالتعريف برأي كريسبوس هو "ذكر ما هو خاص بالموجود المعرف" أما المقولات فقد اختصروا مقولات أرسطو العشرة إلى أربعة مقولات هي :

1-الموضوع أو الحامل 2-الصفة أو تعيين الموجود وصورته .

3-الحال وتعني صفته الذاتية 4-الصفة النسبية (النسبة) (بدوي، 1979، 19).

والمقولتان الأوليتان هما الجوهر، والأخيرتان صفتان عارضتان. واعتبر الرواقيون أن الأجناس والأنواع لا وجود لها إلا في الذهن لأنها ليست موجودات مادية، ولم يعترفوا بالكليات لأنه لا وجود لها في الخارج. فلا وجود لمعنى الإنسان أو المثلث، وقد غدا موضوع القضية عند الرواقيين جزئياً دائماً مثال: هذا – سقراط-بعض التلاميذ، أما محمول القضية فهو حدث أو فعل، والقضية هي العبارة الدالة على صدور فعل عن فاعل، مثال: سقراط يتكلم (كرم، د.ت، 225). وقد اعتنى الرواقيون بالقضايا المركبة أو الشرطية التي تربط بين مقدم والتالي، لأنها أكثر تعبيراً عن ارتباط وقائع بعضها ببعض، وقد صار عدد الأقيسة عند الرواقيين خمسة هي:

1-قياس المقدمة الكبرى فيه شرطية متصلة. مثال: إذا سطعت الشمس. فالنهار موجود، الشمس ساطعة. إذا النهار موجود.

2-قياس المقدمة الكبرى فيه شرطية منفصلة. مثال: إما أن النهار طالع أو الليل مخيم، النهار طالع إذا الليل غير مخيم.

3-قياس المقدمة الكبرى سببية مثال لأن من حيث أن الشمس طالعة. فالنهار موجود، لكنها ليست طالعة، إذا النهار غير موجود.

4-قياس القضية الكبرى فيها تقابل بالتضاد أو التناقض. مثال ليس صحيحاً أن يكون أفلاطون قد مات، وأن يكون حياً، لكن أفلاطون قد مات، إذاً ليس صحيحاً أن يكون أفلاطون حياً.

5-قياس القضية الكبرى فيه قضية فيها مفاضلة مثال: كلما كان النور أكثر كانت الظلمة أقل، والنور أكثر، إذا الظلمة أقل. (مطر، 1998، 379-380).

وقد ميز الرواقيون بين الدلالة أو مفهوم الكلام، والدال أو الكلام، وموضوع الكلام، وهو الشيء المادي الخارجي فرأوا أن اثنين من الثلاثة المشار إليها ماديان وهما الكلام، وموضوع الكلام، أما المعنى أو الدلالة فهي شيء لا جسمي أطلق عليه الرواقيون "اللكتون" أو المعبر عنه، ويعرفون المعبر عنه بأنه الذي يقوم وفق الانطباع العقلي، فمنهم من قال بأنه شيء، ومنهم من قال: لا وجود له لأنه ليس بجسم (أمين،1945، 94-95).

وقد انتقد الرواقيون بأن منطقهم لم يأت بجديد، لا في باب الأقيسة الشرطية، ولا في أي باب آخر لأن الناحية الشكلية قد غلبت على منطقهم، فغفلوا عن طبيعة المنطق الحقيقية، وهي أنه يبين العمليات الفكرية التي يمر بها التفكير السليم (بدوي، 1979، 23). هذه أهم النقاط التي عالجها الرواقيون في نظرية المعرفة. وسينتقل الباحث إلى عرض نظرية الطبيعة عندهم.

5-نظرية الطبيعة عند الرواقيين:

إن نظرية الرواقيين في الطبيعة تنطلق من نظريتهم في المعرفة، وتخدم بشكل أساسي نظريتهم في الأخلاق. فقد صرح كريسبوس أن علم الأخلاق مستحيل بدون علم الطبيعة، وليس من الممكن أن نجد للعدالة مبدأ آخر إلا أن يشتق من الله ومن الطبيعة الكلية. وبالتالي فمن المحال برأي أهل الرواق أن يكون رجل الخير غير عارف بالطبيعة وغير عارف بالمنطق، ومن المحال أيضاً أن يكون للإنسان مذهب في الأخلاق دون أن يستند على أساس من الطبيعة (أمين، 1945، 65). وقد تضمنت نظريتهم في الطبيعة أفكارهم حول الكون والله والإنسان والنفس الإنسانية، وسيقوم الباحث بعرض هذه الأفكار.

1.5-الكون والعالم عند الرواقيين:

وضع الرواقيون أساساً لفلسفتهم الطبيعية وهو ليس في الوجود غير المادة، فما لم يحس لا يعرف، وكل شيء موجود هو مادة. فالعقل الإنساني والإله والنفس كلها كائنات مادية، بل حتى الفضائل والقيم الأخلاقية كانت لديهم موجودات مادية، إيمانا منهم أنه لا يمكن أن يتأثر غير الجسماني بالجسماني، والنفس تؤثر في الجسم، وهي قبس من النار الإلهية، والله يؤثر في العالم، والفضائل تؤثر في الإنسان، فلا بد أن تكون جميعها أجساماً مادية (Arnold, 1958, 241-242) .

لقد بدأ زينون بإثبات العالم الحقيقي. فسألوه ماذا يعني؟ قال: أعني شيئا صلباً ومادياً، فهذه المنضدة صلبة، فسألوه ما رأيك في الروح والله؟ قال: هما أكمل ما تكون الصلابة، هما أشد صلابة من المنضدة، وهل الفضيلة والعدالة مادة صلبة فقال زينون إنها في غاية الصلابة (رسل، 2010، 393). هكذا نلاحظ أن الرواقيين جعلوا الوجود للأجسام المادية القابلة للفعل والانفعال، والتأثر والتأثير، وما عداها فلا وجود لها، والشيء لا يكون حقيقياً ما لم يكن جسمانياً، وكل علة هي جسم من الأجسام، وما لا جسم له لا حقيقة له، هذا هو الأصل الذي قامت عليه حقيقة الطبيعة عند الرواقيين (أمين ومحمود، 1935، 286).

إن ما دفع الرواقيين إلى هذا الموقف أمران: الأول وحدة الوجود. فالعالم نشأ من مبدأ واحد. والجسم والنفس، والله والعالم، متفاعلان. الجسم يؤدي إلى أفكار النفس، والنفس تبعث على حركات الجسم، وهذه مستحيلة لو لم يكن الجسم والنفس عنصراً واحداً، يجب أن يكون الكل مادياً. ويؤكد الرواقيون على وجود مبدأين أوليين: الأول منفعل وهو الجوهر الذي لا صفة له بمعنى المادة، وفاعل وهو العقل الكامن في الجوهر، الله هو العقل الكامن الذي تتولد عنه العناصر (النار والهواء والماء والتراب) فالكون كله يخضع للعقل والعناية. وقد رفض الرواقيون وجود الخلاء داخل العالم، ورفضوا وجود المكان والزمان (شبيرة، 2017، 34).

وقد برر الرواقيون عدم وجود الزمان والمكان والخلاء والمعبر عنه والمعاني الشائعة بأنها لا جسميات، فالمكان على سبيل المثال فراغ متوهم تشغله الأجسام، وتنفذ فيه أبعادها إذا المكان ليس له وجود في ذاته بل وجوده باعتباره الجسم، والمكان لا حقيقة له إنما الحقيقي الجسم الذي يشغل الحيز، وكذلك ليس في العالم خلاء إنما يوجد الخلاء خارج العالم، وهو لامتناه، فما دام الخلاء هو غياب الجسم، وما دام لا وجود عندهم إلا للجسم. فالخلاء غير موجود. أما بالنسبة للزمان فهو أيضاً أحد اللاجسميات، إذا الزمان ليس له وجود. لذلك قالوا هو الامتداد أو المسافة التي تفصل بداية مدة من مدد العالم عن نهايتها، والزمان لامتناه سواء من جهة الماضي أو المستقبل. وقد طرح الرواقيون نظرية المداخلة وهي أن كل جسم مكون من مواد دقيقة تشبه الهواء أو البخار يسمونها أنفاساً، وهذه المواد تطوف، وهذه الأنفاس تتداخل وتتغلغل أجزاؤها بعضها مع بعض، والأشياء تتمازج، والمداخلة نوع من الامتصاص المزدوج، وعلى هذا النحو ينتشر الجسم الفاعل خلال المنفعل، والعقل خلال المادة، والنفس خلال البدن، وهكذا فالجواهر الرواقية متداخلة، وكل موجود ينحل إلى عدد من الجزئيات الصلبة المنقسمة (أمين، 1945، 121-124).

والكون برأي الرواقيين يمر بمرحلتين متناوبتين: الأولى يمتص الإله "زيوس" وهو النار أو القوة الفاعلة الموجودات ويتمثلها في ذاته، والثانية يحي ويدير عالما ذا نظام كما نعرفه ينتهي باحتراق كلي يعيد كل شيء إلى الجوهر الإلهي إنه عود أبدي دقيق صارم لا يترك أي مجال لأي ابتكار أو اختراع. (برهييه،1988، 65). وهذا ما عبر عنه الرواقيون بنظرية الاحتراق الكلي التي تأثروا فيها بهيراقليطس، وتتلخص بأن الكون يمر بدورات لانهائية من التكرارات تبدأ من حيث يكون كل شيء ناراً، تمر بمرحلة توالد العناصر، ثم مرحلة تخلق العالم، والعودة من جديد إلى النار في مرحلة الاحتراق العام. فكل شيء ينشأ من النار وكل شيء يعود إليها مرة أخرى في دورات كونية متعاقبة بشكل أزلي، وعندما تنتهي الستة الكونية، يفنى العالم في الحريق الكوني (مراد،1999، 110).

إن القانون الإلهي في الكون يعمل من خلال الترابط الحتمي بين العلة والمعلول، وقانون العلية هو القانون الطبيعي الساري بشكل حتمي على الكون كله، واعتبروا العلل أجساما مادية لا يحدث شيء إلا إذا كان محدداً ومقدراً بعلل مسبقة، ووجود حدث غير معلول يشبه الخلق من العدم، وهي عملية مستحيلة، والإله هو العقل المطلق في الكون، ويحرك كل شيء، وهو العلة الغائية للعالم، والإله في علاقته بالعالم يشبه علاقة النفس بالجسد.(Zeller,1980,215)

والرواقيون معجبون بسلطة القدر التي لا تقهر، هذا القدر، هذه الشريعة المشتركة هذه العناية، هذا العقل الكلي، إنه نفس العالم، هو الله نفسه. وهو يقود العالم بدقة ويسيره، ولا مجال للصدفة والفوضى، تقود من يتنازل وتجرف من يقاوم ويعاند. وقد رأى كريسبوس أن القدر هو عقل الكون "اللوغوس" أو علة الحوادث التي تحصل وفقاً للعناية الإلهية، والقدر هو النظام الفيزيقي الذي يحفظ العلاقات القائمة بين الأشياء وثباتها، والعناية عقل ما حدث، وما يحدث، وما سيحدث، وقد استبعد كريسبوس المصادفة. فلا شيء يفتقر إلى علة (عبد الغني، 1979، 18).

2.5-الإنسان والنفس الإنسانية عند الرواقيين:

تعد دراسة الإنسان والنفس الإنسانية من أهم الموضوعات التي تناولتها فلسفة الطبيعة عند الرواقيين. فقد رأينا أنهم عرفوا الفلسفة أنها دراسة الأشياء الإلهية والإنسانية، والإنسان موجود طبيعي خلقته الآلهة، وقدرت له دوراً مهماً في الكون، يتناسب مع الخصائص التي حبته بها فكيف نظر الرواقيون إلى الإنسان؟

لقد قسم الرواقيون الكائنات الحية إلى قسمين: الأول: حيوانات غير عاقلة، والثاني حيوانات عاقلة، والقسم الثاني قسموه إلى نوعين البشر والآلهة، والبشر مشتركون مع البهائم في الوجود، ومشتركون مع الآلهة بالعقل العام، واعتبر الرواقيون أن دراسة الآلهة بسيطة وسهلة بينما دراسة الإنسان معقدة، وعلم الإنسان يقسم إلى قسمين الإنسان كما هو في الطبيعة، وعلم الأشياء الإنسانية. ويتميز الإنسان بأنه يمتلك لغة فيها كلمات منطوقة تعبر عن الفكر (أجرو، 2009، 106-109).

إن الإنسان برأي الرواقيين يشعر بالسعادة عندما يعمل ويبذل الجهد، أو عندما يتعب، ونجد الأمر نفسه عند الحيوانات والنباتات والأشياء المادية أو السائلة هذا الجهد أطلق عليه الرواقيون التوتر أو الجهد وهو مبدأ أساسي في الفلسفة الرواقية. ويحل مبدأ التفاعل بين الإنسان والكائنات الأخرى. فكل كائن يؤثر في جميع الكائنات الأخرى ويتأثر بها (أجرو، 2009، 32-33).

وقد وضع الرواقيون في الإنسان عنصرين هما النفس والعقل. والنفس في النباتات طبيعة (Nature) وفي الحيوانات روح ، وفي الإنسان نفس ، ، والنفس موجودة برأي الرواقيين في الأشياء المادية والحيوانات وتماسكها كتماسك الأشياء الجامدة راجع إلى كمون النفس الداخلي فيها، وهي مبدأ الغذاء والنمو عند النبات ،ومبدأ الإحساس والحركة عند الحيوان، والنفس الإنسانية متصلة بالبدن واتصالها بالبدن يثبت أنها جسم فلا يمكن اتصال الجسم إلا بجسم، وهي العنصر المتحكم في حياته ونشاطه وأفكاره ،وكل وظائفه الحيوية، وهي نفس حار متحرك تحيا وتموت ،فإذا مات الإنسان فارقت النفس البدن(أمين، 1945، 130).

والنفس تمتلك القدرة على أن تتحرك من تلقاء ذاتها، فالجسم يشكل المادة المنفعلة، وهي تشكل الصفة أي المبدأ الفاعل وأجزاء الجسم مرتبطة فيما بينها بوساطة النفس، والاحساسات التي تبعثها النفس تولد في الجسم تعبيرات مختلفة كالاحمرار عند الخجل والشحوب عند الخوف، والنفس كالجسم لا بل إنها جسم لكنها أخف وسائلة، ودائمة الحركة. أما عن بنية النفس الإنسانية فإنها برأيهم خليط من هواء ونار وهي مختلطة بالجسم، وتنفذ إلى كل أجزائه، وتسري فيه كما تسري النار الإلهية في العالم، والنفس مركزها في القلب وهي مصدر الفكر والرغبة (أجرو، 2009، 117-120).

وقد رفض الرواقيون أن يقسموا النفس إلى شهوانية وغضبية وعاقلة كما فعل أفلاطون. فالنفس برأيهم واحدة لا تقبل الانقسام وهي قبس من النفس الإلهية كما سلف (مراد،1998، 115). وقد عرض الباحث الدور الذي تقوم به النفس في عملية المعرفة من تلقي المحسوسات وتصديقها وإدراكها، من خلال جزء مسيطر أو قائد يقوم باستقبال الانطباعات الحسية وينقلها إلى المركز في القلب (برهييه، 1988، 75).

أما الفكر الفاعل الذي هو العقل، الذي يسيطر على جميع أجزاء النفس، وبالتالي على الجسم بكامله، والقيادة المنهجية لنشاط العقل يمكن أن تسمو بالإنسان إلى درجة كمال أعلى، أما عن خلود النفس بعد الموت فقد انقسم الرواقيون إلى فريقين فريق قال أنها تفنى بعد الموت، وفريق قال إن نفوس الحكماء تبقى حتى الحريق العام، وقد أكد كريسبوس أن الضيف الإلهي في نفسنا لا يمكنه أن يفنى بطريقة مختلفة عن الآلهة، ونفس الحكيم لا تعرف الضنى، أما شروط الحياة المستقبلية فإنها متوقفة على الحياة الأخلاقية المكتسبة في هذه الدنيا، ونفس الحكيم تستجيب طواعية لقيادة القضاء والقدر إنها تتلاشى دون أسف ولا مقاومة في جوهر الله أو "زيوس"(أجرو، 2009، 139).هذه أهم أفكار الرواقيين حول الإنسان والنفس الإنسانية. فما أهم أفكارهم وتصوراتهم حول اللاهوت الرواقي؟

3.5-اللاهوت الرواقي:

آمن الرواقيون بوجود إله واحد هو حقيقة العالم، وهو والطبيعة اثنان يدلان على حقيقة واحدة، والله هو أبو الموجودات جميعاً له أسماء متعددة لكن جميعها تدل على موجود واحد، فهو العقل الذي أبدع الأشياء جميعاً، هو الله خالق العالم، وهو جوهر العالم لأن العقل "اللوغوس" ليس المصدر الذي تأتي منه الأشياء فحسب، بل الجوهر الماثل في كل مكان، وهو ليس المبدأ الخالق للعالم فحسب بل هو العالم نفسه (أمين، 1945، 120).

وقد رأى الرواقيون أن الإله كيان جسمي، والإله الرواقي باطن في جميع الخليقة، يوجه تطورها، فالكون كله كائن حي، والله في الكون مثلما هي قوة الكائن الحي بالنسبة للجسد تزوده بالحياة والحركة والتوجيه، فهو العقل الكوني وهو النار الأولى المنبث في العالم كله لأنه نفس العالم وجسمه، الله في الكون كالروح البشرية التي تتخذ في الجسم مستقراً لها، لم يكن في البداية إلا الله في هيئة النار، تحركت النار فتحول قسم منها إلى هواء والهواء إلى ماء، والماء إلى أرض (أمينو محمود،1935، 287).

وقد عرف زينون الله أنه العقل الناري للعالم، الله جوهر مادي، والكون جوهر الله، ويكون الله سارياً خلال العالم المادي و"زيوس" هو الرئيس الأعلى لحكومة الكون، فالله والعقل والقضاء وزيوس أسماء لمسمى واحد كما سلف الذكر، ولم يكن زينون يؤمن بقدسية المعابد فلا شيء مما يصنعه البناؤون مقدس (رسل، 2010، 187).

وقد قدم الرواقيون أدلة على وجود الله. فجمال العالم ونظامه باعتبارهما من صنع العناية الإلهية، هو أساس الاعتقاد بوجود الله، فهذا الكون أحكم تدبيره عقل إلهي يسهر على مصلحة الخلائق جميعاً، إن وجود العالم وحاله يدلان على وجود كائن عاقل أرفع من الإنسان ليس هذا الكائن شيئاً آخر غير الله، والدليل الآخر على وجود الله برأي الرواقيين هو اجماع الناس على وجود الآلهة، فوجود الآلهة فكرة فطرية مغروسة في نفوس الناس أجمعين، ومن الأدلة على وجود الله أيضا قول زينون: إذا كان هناك معابد فهناك آلهة، إن من العقل أن يمجد الناس الآلهة، وليس من العقل أن نمجد اللاموجود. ولم يكن الرواقيون

يعتقدون باعتقادات العوام أن الآلهة لها صورة البشر، وأن نفوسها تضطرب بالانفعالات والأهواء ولا أنها تقترف الجرائم والآثام البشرية ولم يعتقدوا بوجوب خشية الناس من غضب الآلهة، واسترضائها والجثو والسجود أمام تماثيلها فما بقي في أذهان العوام إلا أكداس من الخرافات والترهات(أمين،146،1945-149).

ومن الأمور المهمة بالنسبة للرواقيين اعتقادهم بوجود العناية والرعاية الإلهية للعالم، فإذا كان إله أبيقور سعيد لا يكلف نفسه عناء التدخل في شؤون العالم. فالإله الرواقي يتدخل في كل صغيرة وكبيره، فالعنصر الإلهي هو المبدأ المنظم والممسك بالأشياء، وهو الذي يحرك العالم في مجموعه والعالم مثله مثل الأشياء الفردية تتماسك وتترابط بالتعاطف، كل شيء إلهي بمعنى ما من حيث هو مادي (عبد الغني،1979، 22).

إن العناية الإلهية عند الرواقيين هي تلك الضورة العاقلة التي تتناول الكليات والجزئيات، ويبرؤونها من الشر. فالشر ضوري للعالم باعتباره ضداً للخير، الله يريد الخير لكن تحقيق الخير قد يستلزم وسائل قد لا تكون خيراً ويعزون الشر الخلقي والخطيئة إلى حرية الإنسان، وقد حاول الرواقيون التوفيق بين هذه الحرية والضرورة والقدر (كرم، د.ت، 229).

إن العقل الإلهي خير، وعقل الله يرعى الكون، ويهيمن على نظام العالم، والعناية الإلهية رتبت الأمور على أحسن ما يكون، والعالم صنع من أجل الإنسان والآلهة، العالم قصد به أن يكون مهبطا للآلهة وموطناً للبشر، العالم وما فيه ليس له غاية إلا سعادة الإنسان، ومع أن كل شيء خاضع للضرورة أو القضاء والقدر، إلا إنها ليست ضرورة عمياء، بل ضرورة عاقلة. فالعناية الإلهية دبرت العالم أحسن تدبير، وكل حركة في الكون تنبئ عن حكمة عالية لا محل فيها للمصادفة. (عبد الغي، 1979، 29).

وقد انتقدت فكرة العناية الإلهية ففي إحدى المسرحيات بعنوان التحكيم جاء على لسان أحد العبيد" فكروا كم يوجد في هذا العالم من مدن، وكم يوجد في كل مدينة من قوم، أتظنون أن الآلهة تعنى بهموم كل هؤلاء، إنها تبدو حياة غير لائقة بالآلهة .(Fastugier,1960,368) ورغم الانتقادات التي تعرضت لها أفكار الرواقيين حول الآلهة فإن قيمتها كبيرة بالنسبة للإنسان، فالرواقي الذي يرى عقله قبس من العقل الإلهي، فهذا يقضي على الشعور ببؤس الإنسان وضعفه، وحلت محلها نظرة تعظيم وإكبار. وسينتقل الباحث إلى عرض نظرية الأخلاق عند الرواقيين.

6-نظرية الأخلاق عند الرواقيين :

تشكل نظرية الأخلاق الجزء الثالث من الفلسفة الرواقية، وقد طرح الباحث سؤالاً هو ما مضمون نظرية الأخلاق عند الرواقيين؟ وللإجابة عن هذا السؤال سيبين الباحث أهمية الأخلاق عند الرواقين.

1.6-أهمية الأخلاق وأسسها في المذهب الرواقي:

تعد الأخلاق أهم جزء في الفلسفة الرواقية، وقد نالت اهتماماً خاصاً في المذهب الرواقي، لأن الرواقية في الأساس مذهب أخلاقي قبل أن تكون مذهباً في المعرفة والطبيعة، وبعرض بعض أقوال الفلاسفة الرواقيين تتضح هذه الأهمية ف "أبكتيتوس" قال: إن المنطق والطبيعة لا قيمة لهما إلا بقدر ما توضحان الأخلاق، و"ماركس أوريليوس" يحمد الله أنه كفاه عن البحث في المنطق والطبيعة، وجعله مقتصراً على الأخلاق (مطر، 1998، 383).

لقد أراد الفلاسفة الرواقيون أن تكون الأخلاق قاعدة للحياة، وللحياة الباطنية الخاصة بكل فرد، والفلاسفة الرواقيون قد يختلفون في المنطق والطبيعة، لكنهم متفقون في الأخلاق التي لها المكان الأول في الفلسفة ف" سنيكا" يقول إن الفلسفة منهج مستقيم في الحياة، وعلم يعدنا بأن نحيا على الفضيلة. فالفلسفة ناموس حياة جميلة فاضلة (جوهر، 2007، 66).

إن تعاليم الرواقيين الأخلاقية تنطلق من مبدأين: الأول أن العالم محكوم بقانون شمل ثابت ليس فيه استثناء. والثاني: طبيعة الإنسان طبيعة عاقلة. فصاغوا آراءهم الأخلاقية في هذا المبدأ "عش على وفاق مع الطبيعة" والعيش وفق الطبيعة يعني أمرين

1-يجب أن يعمل الناس على وفاق الطبيعة بمعناها الواسع أي وفق قوانين الطبيعة التي تحكم العالم.
2-أن يعملوا على وفاق مع الطبيعة بالمعنى الضيق أي حسب أهم شيء في طبيعتهم وهو الجزء العاقل. فيسير الإنسان على حسب ما يرشد إليه العقل خاضعاً لقوانين العالم، فتكون حياته حياة أخلاقية فاضلة (أمين، ومحمود، 1935، 290).
إن الكون ليس محكوماً بالقانون فحسب، بل بقانون العقل، والإنسان باتباعه للطبيعة العقلانية إنما يطابق نفسه في الواقع مع قوانين العالم الواسع ولا توجد إمكانية أمام الإنسان لعصيان قوانين الطبيعة. فهو مثل كل الأشياء يتصرف وفق الضرورة، والضرورة أعطيت له وحده لا لطاعة القانون فحسب بل للاستناد إلى طاعته واتباع القانون بوعي مثلما يفعل الكائن العاقل (أمين، 1945، 160).
إن أول ما بدأ به الرواقيون في مجال الأخلاق هو البحث في الميول الطبيعية. فسألوا ما الفطرة التي فطر الله الموجودات عليها؟ وكانت إجابتهم أن الميول السابقة على الإرادة والروية والتي يشترك فيها الإنسان والحيوان نوعان: ميول تنزع إلى حفظ المرء نفسه. وميول تنزع إلى حفظ الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، وعلى الانسان أن يحترم هذه الميول الطبيعية، والطبيعة أعطت الحيوان الغريزة التي يحفظ بها حياته، أما الإنسان فأضافت إليها العقل، وقد عرف الرواقيون الفضيلة أنها العقل الصريح أي العقل الكامل السليم الذي يظل منسجما مع نفسه (جوهر، 2007، 68).

2.6-السعادة عند الرواقيين:

أعطى الرواقيون فلسفتهم طابعاً عملياً، وكان غرضهم سعادة الإنسان، وقد اتفقوا مع الأبيقوريين في هذه النقطة، لكن أسلوب تحقيقها يختلف بينهم، والمنطلق لتحقيق السعادة عند الرواقيين هو تأمل مستمر في القوانين العامة التي تحكم العالم فالأخلاق ليس لها أساس ولا قوة إذا لم تستند على المعرفة العلمية للطبيعة، فعلم الطبيعة أو الفيزياء تقدم للأخلاق الأسس التي تستند إليها، والنموذج الذي تستلهم منه مبادئ السعادة، مع ذلك ستكون عديمة الفائدة إذا لم تخدم اكتشاف شروط السعادة (أجرو، 2009، 345).
لقد طمح الناس لتحصيل السعادة في الحياة ، وفكر الفلاسفة إذا ما كان بمقدور الإنسان تحصيل السعادة فيبرأ من الشرور كالخطأ وزعزعة الإيمان والحزن والجهل وكافة الشرور الباطنية، ومن الشرور الخارجية كالرق والمرض والأذى والتشهير، فقد رأى الرواقيون أن سعادة الإنسان لا تخضع للظروف الخارجية التي تحيط به، إنما تتوقف على حالة في النفس وإرادته التي له سلطان عليها، فالمؤثر فينا ليس الأشياء الخارجية ،إنما استعدادنا النفسي الذي يجعلنا نحيا في هذه الظروف ونصفها بالحسن أو القبح، بالخير أو بالشر، هكذا نرى أن السعادة هي باستطاعة كل فرد منا إذا أمكنه أن يحرر نفسه من أوهام الأحكام، قال "أبكتيتوس":إن الذي يصيب الناس ويؤثر في حياتهم ليست هي الأشياء نفسها بل آراؤهم عن هذه الأشياء" (أمين،1945، 161-162).
لكن السؤال الذي طرحه الرواقيون كيف نحقق السعادة؟ وكانت اجابتهم إن السعادة تتحقق بضبط النفس، والاكتفاء بالذات والحكمة لأنها خلو من كل رغبة، والتحرر من كل انفعال، والتخلص من الهوى (إبراهيم، 1980 36). لقد رأى الرواقيون أن الانفعالات تقف حجر عثرة في طريق السعادة، وكان اهتمامهم منصبا على الكيفية التي نضبط انفعالات النفس وأهوائها وقد ميزوا بين الإحساس الجسماني الذي لا قدرة لنا عليه، والموقف النفسي الذي تتخذه النفس عقب الإحساس، وهذا متعلق بقدرتنا وإرادتنا فيجب أن نحول دون تسرب الأوهام والخواطر التي تولد انفعالات هي أحكام خاطئة ينبغي محاربتها لا باسم السعادة فقط بل باسم الطبيعة والعقل (أمين، 1945، 163).
إن السعادة عند الرواقيين تعني عدم وجود الاضطراب. فهي السلام الداخلي والطمأنينة، والاتزان الأخلاقي لنفس رضيت عن ذاتها، ورضيت عن الأشياء ويرى "أبكتيتوس" أن مبعث الاضطراب عند الإنسان أمرين أولهما: الشعور بنقص ما فيما يعتبر أنه بالنسبة لنا من الشرف والنبل، أما الآخر فهو تشبع النفس برغبات لا يقدر المرء على تحقيقها قال أبكتيتوس: "لا تحاول

أن تجعل الأمور تسير منسجمة مع رغبتك، إنما حاول أن ترضى بما يقع، فإنك إن فعلت تنعم بالسلام الداخلي، اقنع، وازهد" (كريسون، 1979، 141).

لقد رأى الرواقيون أن الانفعالات تقف حجر عثرة في طريق السعادة قسم "أبكتيتوس" الظواهر إلى قسمين: قسم يقع في مجال سيطرتنا ونستطيع أن نتحكم فيه بكل حرية، وقسم يقع خارج ذلك المجال، الأولى نسيطر عليها، والثانية نقنع بها، وعلينا جعل مطالبنا مقتصرة على ما هو واقع تحت سيطرتنا. فإننا سنعم بالراحة والطمأنينة، وبهذا فالفرد أساس سعادته وشقائه. هذه أهم أفكار الرواقيين حول السعادة فكيف هي الفضيلة من منظورهم؟

3.6-الفضيلة عند الرواقيين:

تعد الفضيلة سنام الحياة الأخلاقية عند الرواقيين، فهي الخير الأقصى الذي ينتج عن طاعة الإنسان لقوانين الطبيعة، ولطبيعته العاقلة، فالفضيلة هي الخير، والخير هو ما يعود علينا بالفائدة، والشر هوما يعود علينا بالضرر، ولا يوجد خير سوى الفضيلة أو ما يتصل بالفضيلة، ولا يوجد ضرر سوى الرذيلة، أو ما يسهم فيها، وكل فضيلة هي خير لكن ليس فضيلة كل ما هو خير. فالفضيلة هي الخير الذي يسهم في الوقت نفسه في السعادة، والفضيلة هي خير داخل النفس، وهي لا تضعف. إنها ترتيب ثابت. وهي ليست صفة طارئة بل إنها كمال النفس عينه، وهي تعرف مباشرة، والرذيلة لا يمكن تعريفها إلا بتعارضها مع الفضيلة، لأن طبيعة الخير تتضح مباشرة ومن تلقاء نفسها، وقد شبه الرواقيون الفضيلة بالخط المستقيم الذي لا يمكن أن يقبل أي انحناء، بينما شبهوا الرذيلة بالخط المنحني (أجرو، 2009، 259-260).

إن الفضيلة تتحقق من خلال الإرادة العاقلة. فكل خير أو شر عند الإنسان مرهون بإرادته العاقلة. فقد يحل به المرض أو الفقر وغيرها من النوائب لكن ذلك لا يمنعه من أن يظل فاضلا. فالتزام الفضيلة أو العزول عنها مرجعه إلى إرادة الإنسان (سنقر،1990، 46).

وقد رأى الرواقيون أن الفضيلة هي السير حسب العقل، وعدوا الشهوات والانفعالات شراً محضاً يجب إبادته، والحياة حرب دائمة بين الشهوات والعقل، ويجب أن ينتصر فيها العقل ليكون الإنسان فاضلاً، فلا خير إلا بالفضيلة، ولا شر إلا بالرذيلة علماً أن الفقر والموت والمرض ليست شروراً، والصحة والغنى ليست لذائذ، بل إن السعادة الحقة في الفضيلة، ويجب على الإنسان أن يكون فاضلاً ليس من أجل اللذة، لكن لأنه الواجب. وليس هناك درجات للفضائل أو للرذائل كل الفضائل خير ومتساوية في الخير، وكذلك كل الرذائل شر ومتساوية في الشر، والفضيلة مؤسسة على العقل والمعرفة (أمين، ومحمود، 1935، 290-291).

ويتضح مما سبق أن أول شروط الفضيلة هي العلم التام بما يجب أن نفعله، وما يجب ألا نفعله. فالفضيلة إذا علم والرذيلة جهل، بمعنى أن الإنسان إذا رأى بوضوح ما ينبغي أن يفعله فهو لابد فاعله، لأن الفكرة الخيرة من القوة ما يجعل من المستحيل على المرء أن يعرف الخير دون أن يعمل بالضرورة وفقا له (إبراهيم، 1972، 49).

وجدير بالذكر أن الفضيلة ليس لها أي موضوع خارجي تتطلع إليه، وإنما عند نفسها تقف، وهي لذاتها مشتهاة، وقيمتها لا تستمدها من الغاية التي توصل إليها، ولا تلتفت الفضيلة نحو غاية خارجية إنما كل التفاتها إلى ذات نفسها، والفضيلة على تطابق دائم مع العقل، والفضائل تتعدد كالشجاعة والعفة والحكمة والعدالة كلها تعبير عن شيء واحد هو الخلق الفاضل، ولا نميز بين أشكال الفضيلة وأصنافها ومن حاز فضيلة حاز الفضائل كلها (برهييه، 1988، 79).

إن الحكيم يعلم قوانين الطبيعة، ويوفق بين ما تفتضيه هذه القوانين، وبين حالته النفسية وقد فرق الرواقيون بين نوعين من الأخلاق، أخلاق نظرية تحقق الفضيلة في صورتها العليا، وتعني أن يعلم المرء قوانين الطبيعة وما تفتضيه هذه القوانين، وبين أخلاق يمكن أن نسميها أخلاقا شعبية أو عملية، وهي التي يحاول فيها أن يتقرب قدر الإمكان من المثل الأعلى للفضيلة الرواقية. فالحكيم يسلك طريق الأخلاق النظرية، والرجل العادي يسلك سبيل الأخلاق العملية (جوهر، 2007، 76)

وكذلك ميز الرواقيون بين الغاية والغرض، فالغاية هي تحقيق الفعل أو بذل كل مجهود من أجل تحقيقه، غاية الفعل هي الفعل في حد ذاته، أما الغرض فهو تحصيل نتيجة من النتائج، فالأخلاق النظرية غاية، والأخلاق العملية غرض. فهناك خير أسمى نظري ينشده الحكيم، وخير أسمى عملي هو الذي يقنع به الرجل العادي (بدوي، 1979، 44).

إن الفضيلة لا تنقسم وليس لها درجات كما سبق الذكر، والإنسان إما فاضل تماماً أو شرير تماماً، والعالم ينقسم البشر فيه إلى حكماء وأغبياء، الحكماء خيرون بشكل كامل والأغبياء أشرار بشكل كامل (ستيس1999، 284). إذا فالرجل إما حكيم فاضل أو سفيه ناقص فلا يمكن أن يقال إن فلاناً له من الفضيلة ثلثها أو نصفها، ولا يعد فاضلاً من لا يمتلك الفضيلة بتمامها وكمالها ولا توسط بين الفضيلة والرذلة قال كليانتس " الناس جميعاً ميالون إلى الفضيلة، لكن الذين لا ينمون بأنفسهم هذه الميول هم أشرار أرذال، والذين ينمونها ويزكونها أخيار وفضلاء، ومن حاز فضيلة واحدة حاز جميع الفضائل، ومن حاز رذيلة فله جميع الرذائل، وبلوغ الحكمة أمر عسير المنال، وليس للفضيلة ولا للرذيلة مراتب، وجميع الذنوب متساوية لأنها فقدان للعقل السليم(أمين، 1945، 167– 168). هذه هي الفضيلة عند الرواقيين وقد رأينا أن الحياة وفق الطبيعة هي حجر الأساس في فكرهم الأخلاقي، فالحكمة والفضيلة الخلو من الانفعالات " الأباثيا"، والهدوء النفسي نعم لا يصل إليها الانسان إلا عنما يكيف نفسه مع الطبيعة، وأن سخط الإنسان وغضبه لا يغير شيئا. فما هو آت لا محالة آت. فليطب نفساً (جوهر،2007، 74).

4.6-الخير والشر عند الرواقيين :

رأينا أن مفهومي الخير والشر متداخلان مع الفضيلة تداخلاً كبيراً، ومع ذلك أفردوا لهما في مباحثهم صفحات طويلة وبخاصة عند الرواقية المتأخرة، وللخير عندهم ثلاثة معاني، الأول الخير هو الفوز بالنافع، والثاني أن يكون سببا بالحصول على النافع، وانطلاقا من هذا الاعتبار فليست الفضائل وحدها الخيرة، بل الأعمال الموافقة لها هي خيرة أيضاً ما دامت نافعة والمقصود بالخير ثالثاً ما يكون نافعا أي الفضائل والأعمال الصالحة والأصدقاء الطيبون والآلهة والملائكة (السعيد، 1999، 112).

لقد آمن الرواقيون بعدم وجود الشر في بناء العالم، فما يبدو لنا شروراً هو في الحقيقة أمر خير ومفيد في البناء الكلي للعالم، وما يكون شراً من المنظور الفردي الجزئي هو في الحقيقة ضروري للخير الكلي، فالله خير ولا يريد غير الخير، وأفعاله لا يترتب عنها الشر ولا يسمح بوجود الشر في هذا العالم بسبب خياراته، فهذا العالم هو خير العوالم الممكنة ولا شيء كان من الممكن أن يحدث غير الذي يحدث فعلا، إن ما نعتبره شروراً هو في الواقع دور نؤديه في خطة أوسع وأكبر تكون خيرة (Jnwood,b1985.42)أما الشر الأخلاقي فلم ينكر الرواقيون وجوده، وقد أرجعه" كليانتس" إلى الفشل الإنساني في التصرف وفقاً للعقل السديد "اللوغوس ."

إن الكوارث الكبيرة كالهزات الأرضية والفيضانات والكوارث الأكثر دماراً كالأمراض والأوبئة التي تحصد شعوباً بأكملها .فهي حوادث مخيفة لضحاياها لكنها تقدم للإنسانية جمعاء خدمة للحفاظ عليها وعلى تقدمها والنكبات الخاصة تصبح عملا نافعا للمدينة، ووسيلة للخلاص من الفائض السكاني الذي يخنقها، إذا لا يوجد شكل من أشكال المحن دون فائدة، كل عذاب هو بالفعل تجربة تؤكد فضيلة الأخيار، وهي قصاص عادل للأشرار، والعقوبات لمصلحة المجموع، وليس أمام المعاقبين سوى مباركة اليد التي تنزل بهم العقاب، إن وجود الرذيلة أو الشر له فائدة فهو مطابق لتطلعات الحكمة السامية التي تدير العالم حيث يوجد بين الأضداد علاقة وصلة دائمة يجعل الواحد غير ممكن الوجود بدون الآخر، فالنور لا يوجد إلا حيث توجد الظلمة، وكذلك الفضيلة لا توجد دون الرذيلة (أجرو، 2009، 298–301).

5.6-الحكيم الرواقي والإخلاص للواجب والمواطنة العالمية:

استنبط الرواقيون الشروط التي يرونها كفيلة بتحقيق السعادة الصحيحة، وعددوا خصال الحكيم، هذا الحكيم أشبه بإنسان معصوم عن الخطأ، وأخلاقه أخلاق مثالية، كل أفعاله جديرة بالثناء، لا سلطان للأهواء والنزوات على نفسه فهو الغني من غير مال، والملك من غير مملكة يعيش أكمل سعادة. إنه مرسل من الله ليكون قدوة للناس يرشدهم. فالحكيم لا يملك بيتا، وليس له أسرة، ولا يلبس غير رداء خشن، فهو مثال الكمال. (جوهر، 2007، 78-79).

إن الحكيم يعرف قوانين الوجود ويكيف إرادته، ويلائم شعوره الداخلي مع هذه القوانين، بينما الجاهل يكون ذا حال باطنية مختلفة عما تفتضيه طبائع الأشياء، والرواقيون ينسبون إلى الحكيم حرية باطنة تنقذه من ضربات الحظ، وعوارض الطبيعة، والإرادة عنده هي مبدأ الحرية الباطنة، وهي القدرة على التحكم بالذات، والسيطرة على النفس، والاستقلال عن كل قوة خارجية. (إبراهيم، 1972، 49-50).

وقد طرح الرواقيون فكرة الإخلاص للواجب، واكتسب مفهوم الواجب مكانة متميزة في الأخلاق الرواقية بوصفه أمراً مناسباً للقواعد الأخلاقية، وقد أدخل الرواقيون فكرة الواجب، وهي فكرة جديدة في الفكر الأخلاقي اليوناني، فالفضيلة هي طاعة القانون، والحياة الخيرة التي ينبغي على كل حكيم أن يسعى إلى أن يعيشها هي تلك التي يتحدر منها واجب الإنسان على أساس القانون الطبيعي أو القانون العقلي للكون. فالإنسان جزء من الكون وهو منوط بمهمة يؤديها ودور يقوم به، وعليه دائماً أن يبقى في مركزه مخلصا لواجبه (جوهر، 2007، 80=81).

ومن الأفكار المهمة التي جاء بها الرواقيون في نسقهم الأخلاقي فكرة المواطنة العالمية، والرواقيون هم أول من أعلن بمثل هذه القوة والوضوح الأخوة العامة والمساواة بين البشر لقد نددت الرواقية بالاستعباد وعد المشرعون الرومان العبودية مناقضة للحق الطبيعي (أجرو، 2009، 288).

إن العالم بالنسبة للرواقيين أمة واحدة والاجتماع يقوم على شرطين هما العدالة والحب بين الأفراد، فيجب أن نعامل كل إنسان معاملة حسنة لا تستثني العبيد، والدين الحق هو الخضوع لقوانين الكون وهدفه تلبية حاجات المجتمع وخدمته.

إن هذه النزعة الكونية للرواقيين جديدة. فالرواقي يعد نفسه مواطناً للعالم أجمع، ويجب التمييز بين النزعة الكونية والنزعة العالمية، النزعة الكونية تنظر إلى الإنسان بوصفه جزءاً من كون متأقلم معه، بينما النزعة العالمية. فتنظر إلى الإنسان بوصفه عضواً في جماعة عامة هي الجماعة الإنسانية (بدوي، 1979،50).

هكذا نرى أن أهل الرواق جاؤوا ليقضوا على العصبية في دولة المدينة التي قال بها أفلا طون وأرسطو، فأحلوا الإنسان محل المواطن، واعتبروا الإنسانية أسرة واحدة أعضاؤها البشر عامة أياً كانت ألسنتهم وبلادهم، هذه الجامعة الإنسانية التي نادى بها أهل الرواق، فالناس متساوون، وعليهم تأسيس مملكة العقل، والناس أخوة، والأرض بيتهم. وتقوم المحبة مقام القانون. هذه هي أبرز أفكار الرواقيين الأخلاقية، وسينتقل الباحث لاستنتاج الأثار التي تركتها الرواقية في فلسفة التربية.

7-أثر الفلسفة الرواقية في فلسفة التربية:

تركت فلسفة الرواقيين في فلسفة التربية الآتية:

1.7-طرح الرواقيون نظرية في المعرفة تعتمد على الحواس في الحصول على المعرفة، ووثقوا بقدرة الإنسان على تحصيل المعرفة اعتماداً على حواسه وعقله، من الطبيعة بشكل مباشر، وبذلك قوضوا نظرية أفلاطون في المعرفة التي جعلها تذكراً للمثل الكامنة في النفس، وقد أثرت هذه الفكرة في فلسفة التربية في عصرهم، والعصور اللاحقة لهم.

2.7-ربط الرواقيون بين المعرفة والأخلاق، وسخروا هذه المعرفة لخدمة الأخلاق، وربما يكون هذا الأثر أحوج ما نكون إليه في تربيتنا المعاصرة سواء في الوطن العربي، أو في نظم التربية في العالم.

3.7-وضع الرواقيون معياراً للمعرفة الصحيحة أو معياراً لليقين، تجلى بمطابقة التصور أو الفكرة الموجودة في أذهاننا للأشياء الموجودة في العالم الخارجي، وبالتالي استبعدوا الأوهام والخرافات وهذا الأثر أسهم في تطهير المعرفة الإنسانية، وأسهم المنطق الرواقي في تقديم القانون الذي يقود العقل إلى الحقيقة ويعصمه من الخطأ.

4.7-وضع الرواقيون المادة أساساً لفلسفته الطبيعة وعززوا بفلسفتهم النزعة المادية في العالم، واستلهمت الفلسفات الحديثة من.

ماركسية وبراغماتية هذه الفكرة وأصبحت من أسس فلسفتهم الراسخة، وتخلص الفلاسفة الماديون من الميتافيزيقيا.

5.7-بين الرواقيون أن الكون تحكمه نظرية العلة، فلا شيء بدون علة ومهمة العقل الكشف عن هذه العلل، وقد أصبحت هذه المهمة موجهة لفلسفة التربية.

6.7-وضع الرواقيون نظرية في النفس بينوا وظائفها، وعلاقتها بالجسد، فكانوا إلى جانب أفلاطون وأرسطو روادا في علم النفس، وقد انعكس ذلك في فلسفة التربية حينما اعتمد علماء التربية على حقائق علم النفس في عملهم التربوي.

7.7-ترك الرواقيون آثارا عديدة في الديانة المسيحية، وفي الفكر الإسلامي ونهلت فلسفة التربية المسيحية والإسلامية منهم

8.7-آمن الرواقيون بالعناية الإلهية للعالم مما شكل سندا للذات الإنسانية المتعبة، وأعطا الثقة أن هذا الكون غير متروك للصدفة، فأعطى الإنسان نوعاً من الإحساس بالأمان والسكينة.

9.7-طرح الرواقيون فكرة الواجب، وقد أضحت فكرة الواجب حجر الأساس في نظرية كأنط (Kant)الأخلاقية.

10.7-جعل الرواقيون الأخلاق تنهض على أساس العقل، وهو القبس الإلهي الذي أودعه الله فينا برأيهم، الأمر الذي جعل الأخلاق تقوم على أساس متين، وقد غدا العقل أهم موجه للفلسفة التربوية المعاصرة.

11.7-اعتبر الرواقيون الفضيلة هي الخير الأقصى، والطريق إلى السعادة، فسارت الفلسفات التربوية في هدى هذا المبدأ وجعلت سعادة المتعلم هدفها، والفضيلة غايتها.

12.7-طرحت الفلسفة الرواقية فكرة المواطنة العالمية في وجه التعصب لدولة المدينة التي طرحها ودافع عنها أفلاطون وأرسطو، وقد غدا هذا الاتجاه من أهم الاتجاهات التي توجه التربية في العالم كله.

13.7-عالج الرواقيون فكرة الخير والشر، فوجدوا أن الخير هو النافع، وقد أصبحت فكرة المنفعة من أسس الفلسفات الكبيرة كالطبيعية والبراغماتية. واعتبروا الشر الأخلاقي فشل المرء في السير وفق قوانين الطبيعة.

14.7-دعا الرواقيون إلى ضبط الشهوات بضابط العقل، وحاربوا الأهواء والنزوات وربما يكون هذا الاتجاه من أهم ما أخذت به الفلسفات التربوية وبصورة خاصة الفلسفات المثالية.

15.7-دعا الرواقيون إلى تعزيز الروابط الاجتماعية، وتعزيز فكرة المساواة بين البشر، ودعوا إلى الأخوة الإنسانية، وطالبوا باحترام حقوق الإنسان، وهذه الأفكار من أهم ما تعمل فلسفة التربية الحديثة على تجسيده في العملية التربوية.

مراجع البحث

1-إبراهيم، زكريا، مشكلة الحرية، مصر، القاهرة، دار مصر للطباعة والنشر، ط2، 1972.

2-إبراهيم، زكريا، المشكلة الخلقية، مصر، القاهرة، دار مصر للطباعة والنشر، ط3 ،1980.

3-أجرو، ف. رسالة في النظام الفلسفي للرواقيين، ترجمة يوسف هواويني لبنان، بيروت، ط 1 ،2009.

4-أفلاطون، المحاورات الكاملة، المجلد الثاني، ترجمة شوقي تمراز بيروت لبنان. الأهلية للنشر والتوزيع. ط1، 1994.

5-أمين أحمد، ومحمود، زكي نجيب، قصة الفلسفة اليونانية، مصر القاهرة، ط2، 1935.

6-أمين، عثمان، الفلسفة الرواقية، القاهرة، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، ط2، 1945.

7-بدوي، عبد الرحمن خريف الفكر اليوناني، مصر، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ط7، 1979.

8-برهجيه، إميل، تاريخ الفلسفة، الجزء الثاني، الفلسفة الهلنستية والرومانية، ترجمة جورج طرابيشي، بيروت دار الطليعة للطباعة والنشر، ط2 ،1988.

9-البعلبكي، منير، قاموس المورد، لبنان بيروت، دار علاء الدين، 1985.

10-الجزرن هنى، الأثر الرواقي في منطق فخر الدين الرازي، بحث منشور في مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، المجلد 33، العدد الأول،2017 ص ص 11-40.

11-جوهر، بلحنافي، الأخلاق الرواقية وتأثيرها على المسيحية والفكر الإسلامي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجزائر، جامعة وهران، كلية *العلوم الاجتماعية والإنسانية قسم الفلسفة،2006-2007.*

12-رسل، برتراند، تاريخ الفلسفة الغربية، الجزء الأول، ترجمة زكي نجيب محمود، القاهرة الهيئة المصرية للكتاب، 2010.

13-ستيس، وولتر، تاريخ الفلسفة اليونانية، ترجمة مجاهد عبد المنعم مجاهد، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، 1984.

14-السعيد، جلال الدين، فلسفة الرواق، تونس، مركز النشر الجامعي، د.ط، 1999.

15-سنقر، صالحة، الثقافة الفلسفية، منشورات جامعة دمشق، ط4، 1990.

16-شبيرة، بلال، الفكر الأخلاقي بين الأبيقورية والرواقية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجزائر جامعة محمد بوضياف، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية قسم الفلسفة، العام الدراسي 2016-2017.

17-عبد الغني، مصطفى لبيب، في فلسفة الطبيعة عند الرواقيين، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع،.1979

18-كرم، يوسف، تاريخ الفلسفة اليونانية، لبنان بيروت، دار القلم (د.ت).

19-كريسون، أندريه، المشكلة الخلقية والفلاسفة ترجمة عبد الحليم محمود وأبو بكر ذكرى، القاهرة، دار الشعب د.ط، 1979.

20-مراد، محمود، الحرية في الفلسفة اليونانية، مصر، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط1. 1999.

21-مطر، أميرة حلمي، الفلسفة اليونانية تاريخها ومشكلاتها، مصر، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع،1998.

22- Arnold,E.V.Roman stoicism, the humanities, New York, 1958

23-Clark, m .t, the problem of freedom, Appleton centnrg corfts, New York, 1973.

24- Fastugier. A.J. Personal Religion among the Greek University of California, press Berkeley 1960.

25-Jnwood.b, Ethices and human action in early stoics Clarendom press, Oxford 1985.

26-Zeller, E.Outlin of the history of Greek philosophy, New York, 1980.

تقويم مستوى المرونة المعرفية لدى عينة من أعضاء الهيئة التعليمية والطلبة في جامعة حماة في ضوء بعض المتغيرات

د. أسماء عدنان الحسن*

(الإيداع: 12 نيسان 2021، القبول: 7 حزيران 2021)

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى تعرف مستوى المرونة المعرفية لدى أعضاء الهيئة التعليمية والطلبة في جامعة حماة، وتعرف الفرق في مستوى المرونة المعرفية بين أعضاء الهيئة التعليمية والطلبة، وتعرف الفروق في مستوى المرونة المعرفية لدى أعضاء الهيئة التعليمية وفقاً لمتغيرات (الجنس، نوع الكلية، العمر، سنوات الخبرة)، ولدى الطلبة وفقاً لمتغيرات (الجنس، نوع الكلية، العمر). تكونت العينة من (41) عضواً من أعضاء الهيئة التعليمية، و(376) طالباً وطالبة، واستخدم مقياس المرونة المعرفية إعداد عبد الوهاب 2011 المكون من (30) بنداً، وتوصل البحث إلى النتائج الآتية:

-كان مستوى المرونة المعرفية لدى أعضاء الهيئة التعليمية مرتفعاً، وجاء بعد المرونة التلقائية في المرتبة الأولى بمستوى مرتفع جداً يليه بعد المرونة التكيفية في المرتبة الثانية بمستوى مرتفع.

-كان مستوى المرونة المعرفية لدى الطلبة مرتفعاً، وجاء بعد المرونة التلقائية في المرتبة الأولى بمستوى مرتفع يليه بعد المرونة التكيفية في المرتبة الثانية بمستوى مرتفع.

-يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس المرونة المعرفية تبعاً لمتغير الصفة (عضو هيئة تعليمية، طالب)، لصالح عضو الهيئة التعليمية على المقياس ككل وعلى بعديه.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء الهيئة التعليمية في جامعة حماة على مقياس المرونة المعرفية تبعاً لمتغيرات الجنس، العمر، سنوات الخبرة. بينما يوجد فرق ذو دلالة إحصائية تبعاً لمتغير نوع الكلية لصالح الكليات النظرية.

-يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة جامعة حماة على مقياس المرونة المعرفية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث على المقياس ككل وعلى بعديه، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيري نوع الكلية والعمر.

الكلمات المفتاحية: المرونة المعرفية، أعضاء الهيئة التعليمية، الطلبة، جامعة حماة.

*مدرس في كلية التربية/ جامعة حماة

Evaluating the level of cognitive flexibility of a sample of lecturers and students at Hama University in light of some variables

The research summary in English

Dr. Asmaa Adnan Alhasan*

(Received: 12 April 2021, Accepted: 7 June)

The aim of the current research is to recognize the level of cognitive flexibility among lecturers and students at Hama University, and to know the difference in the level of cognitive flexibility between lecturers and students, as well as to identify the differences in the level of cognitive flexibility among lecturers according to variables (gender, college specialization, age, and years of experience), and the students according to variables (gender, college specialization, and age). The sample consisted of (41) members of the teaching staff, and (376) male and female students. The researcher applied the measure of cognitive flexibility prepared by Abd al-Wahhab 2011, which consisted of (30) items. The research had the following results:

- The level of cognitive flexibility among lecturers was high, and the automatic flexibility came in the first place at a very high level, followed by the adaptive flexibility in the second place at a high level. The level of cognitive flexibility among students was high, and the automatic flexibility came in the first place at a high level, followed by the adaptive flexibility in the second place at a high level.There is a statistically significant difference between the average scores of the sample members on the cognitive flexibility scale according to the variable (lecturer, student), in favor of the faculty member on the scale as a whole and on both dimensions.There are no statistically significant differences between the mean scores of the lecturers at Hama University on the measure of cognitive flexibility according to the variables of sex, age, and years of experience, while there is a statistically significant difference according to the variable of the college specialization, in favor of theoretical colleges.There is a statistically significant difference between the mean scores of Hama University students on the scale of cognitive flexibility according to the gender variable, in favor of females on the scale as a whole and on its dimensions, There are no statistically significant differences according to the variables of the college specialization and age.

Key words: cognitive flexibility, lecturers, students, Hama University

*An Instructor in Faculty of Education/ Hama University

مقدمة:

حظي موضوع المعرفة باهتمام الباحثين في مجال التربية وعلم النفس، إذ بحثوا في نظرية المعرفة من خلال دراسة مبادئ المعرفة الإنسانية ومصادرها وطبيعتها ومدى الحاجة إليها وطرائق الحصول عليها، وإن الأفراد الذين يتصفون بمستويات مرتفعة من الحاجة إلى المعرفة يتصفون بدافعية قوية نحو التفكير ويسعون نحو المهام المعرفية المعقدة والتفكير بها وبحلها، ويظهرون استمتاعهم أثناء تفكيرهم بالمشكلات والمهام المعرفية وشعورهم بالرضا والارتياح بعد تنفيذهم المهام بنجاح. وتعد المرونة المعرفية أمراً مهماً وضرورياً للأفراد كي يصلوا إلى مستويات عليا من الحاجة إلى المعرفة، وبالتالي تطوير قدرتهم على تطبيق المعرفة في المواقف الجديدة، مما يساعدهم على الإلمام بالموضوع وعلى تمثيل المعرفة وتنمية قدرتهم على التفكير في حل مشكلاتهم المختلفة وتطوير تفكيرهم واكتسابهم لمهارات التفكير المختلفة (السعيدي، 2015، 77)، فهي إحدى العوامل المعرفية التي تسهم في تحقيق النجاح للأفراد في مختلف جوانب الحياة العملية والعلمية، وتحقيق أهداف التعلم، كما تعد إحدى الوظائف التنفيذية للوصول إلى ضبط الفرد لسلوكياته وتنظيمها، وتزداد الحاجة إليها حينما تكثر المهام والمشتتات في البيئة المحيطة.

وقد حظي موضوع المرونة المعرفية باهتمام العديد من الباحثين والدارسين في ميدان علم النفس المعرفي والعصبي والاجتماعي والشخصي، حتى بات من أكثر الموضوعات النفسية المعرفية دراسة وبحثاً، باعتباره مكوناً أساسياً من مكونات التفكير، والتكيف، والشخصية، والاتصال الإنساني. وللمرونة المعرفية تأثيراً ايجابياً وفعالاً على حياة الفرد، لأنها تمكن الفرد من تقبل الأفكار المتنوعة والسيطرة على استراتيجياته المعرفية، وتشجعه على مواجهة الصعوبات التي تعترضه (قاسم وعبد اللاه، 2018، 83). وأكدت الدعوات التربوية في السنوات العشرة الأخيرة ضرورة الاهتمام بتنمية المرونة المعرفية لدى الأفراد عموماً والمتعلمين خصوصاً، بوساطة توفير بيئة مرنة وآمنة للتعلم المعرفي، مما يعينهم على فهم الخبرات أو الموضوعات المعرفية، اعتماداً على أبنيتهم المعرفية، وتوظيف المعرفة في المواقف الجديدة، وتحقيق التكيف النفسي بوساطة خفض التوتر. كما أن القصور في التعلم مرده إلى جمود عملية التمثيل الذهني للخبرة المعرفية التي تعرض للفرد (Carvalho & Amorim, 2000, Canas, et.,al, 2006). ويمكن للجامعة باعتبارها إحدى المؤسسات التعليمية وتقع في قمة الهرم التعليمي أن تقوم بوظائف عدة تسهم في ازدهار الحياة الأكاديمية وتنمية المرونة المعرفية بالنسبة لمنتسبيها من طلبة وأعضاء هيئة تعليمية وباحثين. ومنه جاء هذا البحث لتقويم مستوى المرونة المعرفية لدى عينة من أعضاء الهيئة التعليمية والطلبة في جامعة حماة في ضوء بعض المتغيرات، وتقديم مجموعة من المقترحات في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها والتي تسهم في تنمية المرونة المعرفية لدى أعضاء الهيئة التعليمية والطلبة.

أولاً-مشكلة البحث:

يواجه الفرد خلال مراحل حياته المختلفة مواقف عدة تتطلب منه استجابات جديدة مختلفة عن الاستجابات الروتينية التي اعتاد عليها، ومن هنا يجب على أنظمتنا التعليمية إعداد أفراد يمتلكون قدرات عقلية مرنة تمكنهم من التكيف مع هذه المواقف ولا سيما في ظل العصر الحالي الذي يتسم بالسرعة والتغير، وتقديم استجابات تتلاءم مع طبيعة هذه المواقف، وضرورة الاهتمام الكافي في المؤسسات التعليمية ولاسيما الجامعات وتضمين أنشطتها وبرامجها ما يسهم في تنمية المرونة المعرفية وأساليب التفكير السليمة. وقد أكدت العديد من الدراسات العربية والأجنبية على ضرورة تنمية المرونة المعرفية، إذ أكدت دراسة خزعل 1998 ضرورة تركيز الجامعات في أنشطتها الاجتماعية والتدريب على البرامج والمواقف التي تؤدي الى زيادة المرونة لدى طلبة الجامعة (المياحي، 2020، 96). وأكدت دراسات عدة ارتباط المرونة المعرفية بتحقيق النجاحات في بيئة التعلم كدراسة محسن والسماوي (2018) التي أكدت أيضاً أهمية امتلاك طلبة الجامعة للمرونة المعرفية. وأشار كونور (2006) أن المرونة المعرفية تمثل عنصراً حاسماً في تحديد الطريقة التي يتفاعل بها الأفراد مع الضغوط، وأنها ذات صلة بالمظاهر والقوى الإيجابية للحالة العقلية للفرد (وحيد، 2017، 25).

وفي ضوء ما سبق إضافة إلى ضرورة امتلاك أعضاء الهيئة التعليمية للمرونة المعرفية الأمر الذي ينعكس على العملية التعليمية ويسهم بالتالي في تنمية المرونة المعرفية لدى الطلبة. وكذلك عدم وجود دراسات محلية تناولت المرونة المعرفية لدى أعضاء الهيئة التعليمية والطلبة–في حدود علم الباحثة–تتحدد مشكلة البحث في السؤال الآتي: **ما مستوى المرونة المعرفية لدى عينة من أعضاء الهيئة التعليمية والطلبة في جامعة حماة في ضوء بعض المتغيرات؟**

ثانياً–أهمية البحث: تتجلى أهمية البحث في النقاط الآتية:

1–أهمية المرونة المعرفية باعتبارها من أهم العمليات المعرفية التي تسهم في تطوير الوظائف العقلية والمعرفية، وتحقيق النجاح في مختلف جوانب الحياة، وتحقيق أهداف التعلم، وتسهم في معالجة الظروف والمواقف الجديدة وغير المتوقعة التي يمر بها الفرد.

2–أهمية العينة وهم أعضاء الهيئة التعليمية الذين يجب أن يمتلكوا مستويات مرتفعة من المرونة المعرفية فذلك ينعكس على العملية التعليمية وعلى تنمية المرونة المعرفية لدى الطلبة، وأهمية العينة وهم طلبة الجامعة إذ تعد المرحلة الجامعية من المراحل المهمة في حياة الطلبة، وبالتالي ضرورة إكسابهم المعارف وتنمية المرونة المعرفية لديهم التي تمكنهم من حل المشكلات المعقدة مستقبلاً.

3–أهمية الأداة المستخدمة وهي مقياس المرونة المعرفية لـ (عبد الوهاب، 2011) والعمل على التحقق من صدقه وثباته، وبالتالي توفير أداة تتصف بخصائص سيكومترية جيدة لقياس المرونة المعرفية لدى أعضاء الهيئة التعليمية ولدى طلبة الجامعة.

4–أهمية النتائج التي يمكن التوصل إليها والتي قد تفيد أساتذة الجامعات والمعنيين بالعملية التعليمية ككل للعمل على التخطيط والتنظيم لتقديم البرامج التدريبية، والعمل على تحسين مستوى المرونة المعرفية لدى الطلبة من خلال تدريسهم المقررات الدراسية المختلفة، بعدما يتم التعرف إلى ما يمتلكونه من مرونة معرفية، الأمر الذي سينعكس إيجاباً على تحصيلهم الأكاديمي.

ثالثاً–أهداف البحث: هدف البحث الحالي إلى:

1–تعرف مستوى المرونة المعرفية لدى أعضاء الهيئة التعليمية ولدى الطلبة في جامعة حماة.

2–تعرف الفروق في مستوى المرونة المعرفية بين أعضاء الهيئة التعليمية والطلبة في جامعة حماة.

3–تعرف الفروق في مستوى المرونة المعرفية لدى أعضاء الهيئة التعليمية في جامعة حماة وفقاً لمتغيرات البحث (الجنس، نوع الكلية، العمر، سنوات الخبرة).

4–تعرف الفروق في مستوى المرونة المعرفية لدى طلبة جامعة حماة وفقاً لمتغيرات البحث (الجنس، نوع الكلية، العمر).

رابعاً–أسئلة البحث:

1–ما مستوى المرونة المعرفية لدى أعضاء الهيئة التعليمية في جامعة حماة؟

2–ما مستوى المرونة المعرفية لدى طلبة جامعة حماة؟

خامساً–متغيرات البحث:

1–المتغيرات المستقلة: الصفة (عضو هيئة تعليمية، طالب)، الجنس، العمر، نوع الكلية (علمية، نظرية)، سنوات الخبرة:

2–المتغيرات التابعة: الدرجة التي يحصل عليها عضو الهيئة التعليمية أو الطالب على مقياس المرونة المعرفية.

سادساً–فرضيات البحث: تم اختبار الفرضيات عند مستوى الدلالة (0.05):

1–لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس المرونة المعرفية تبعاً لمتغير الصفة (عضو هيئة تعليمية، طالب).

2-لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أعضاء الهيئة التعليمية في جامعة حماة على مقياس المرونة المعرفية تبعاً لمتغيرات (الجنس، نوع الكلية، العمر، سنوات الخبرة).

3-لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة جامعة حماة على مقياس المرونة المعرفية تبعاً لمتغيرات (الجنس، نوع الكلية، العمر).

سابعاً-حدود البحث: اقتصر البحث على الحدود الآتية:

1-الحدود الزمنية: تم تطبيق البحث خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2020/2019.

2-الحدود المكانية: طُبق البحث في كليات (التربية، الاقتصاد، طب الأسنان، الصيدلة، الآداب) في جامعة حماة.

3-الحدود البشرية: والتي تكونت من (41) عضواً من أعضاء الهيئة التعليمية و(376) طالباً وطالبة من الطلبة في الكليات السابقة.

4-الحدود الموضوعية: اقتصر البحث الحالي على تعرف مستوى المرونة المعرفية لدى أعضاء الهيئة التعليمية والطلبة في جامعة حماة، وتعرف الفرق في مستوى المرونة المعرفية بين أعضاء الهيئة التعليمية والطلبة في جامعة حماة، وكذلك تعرف الفروق في مستوى المرونة المعرفية لدى أعضاء الهيئة التعليمية في جامعة حماة وفقاً لمتغيرات البحث (الجنس، نوع الكلية، العمر، سنوات الخبرة)، ولدى طلبة جامعة حماة وفقاً لمتغيرات البحث (الجنس، نوع الكلية، العمر).

ثامناً-مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

-**التقويم:** "إصدار حكم على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات" (مخائيل، 2012، 151). **ويعرف التقويم إجرائياً بأنه:** العملية التي يتم فيها الحكم على مستوى المرونة المعرفية لدى أعضاء الهيئة التعليمية والطلبة، وتحديد الفروق في المرونة المعرفية تبعاً لمتغير الصفة (عضو هيئة تعليمية، طالب) وتبعاً لمتغيرات (الجنس، نوع الكلية، العمر، سنوات الخبرة،) لدى أعضاء الهيئة التعليمية، و(الجنس، نوع الكلية، العمر) لدى الطلبة.

-**المرونة المعرفية:** تعرّف بأنها: "القدرة على التحول المعرفي والتكيف مع المؤثرات البيئية الصعبة والمتغيرة، والقدرة على توليد وانتاج بدائل متعددة لهذه المؤثرات" (Dennis & Vander, 2010, 242). **وتعرف إجرائياً:** بأنها بالدرجة يحصل عليها عضو الهيئة التعليمية أو الطالب على مقياس المرونة المعرفية والتي تتراوح بين (30-150) درجة.

-**المرونة التكيفية:** قدرة الفرد على التغيير في أساليب تفكيره عندما تواجهه مشكلة معينة أو موقف معين ويتطلب منه الحل أو اتخاذ القرار المناسب، ولا يحدث ذلك إلا من خلال تغيير وجهته الذهنية دون التقيد بإطار معين أو فكر معين أو محدد (عبد الحافظ، 2016، 389). **وتعرف المرونة التكيفية إجرائياً:** بأنها قدرة الفرد على تغيير زاوية التفكير في اتجاهات مختلفة ومستمرة، يستطيع من خلالها التكيف مع المواقف الجديدة، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المجيب على البعد الأول من مقياس المرونة المعرفية والتي تتراوح بين (15-75) درجة.

-**المرونة التلقائية:** "هي قدرة الفرد على إنتاج أفكار متنوعة ومختلفة ومتعددة حول موقف معين أو مشكلة ما، وهي المرونة والقدرة على الانتقال من فكرة إلى أخرى عند التعامل مع المشكلة أو الموقف" (الرقاد والصوالحة، 2018، 669). **وتعرف المرونة التلقائية إجرائياً:** بأنها قدرة الفرد على إنتاج أفكار متنوعة ومتعددة تجاه موقف أو مشكلة ما، والانتقال من فكرة إلى أخرى بسلاسة، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المجيب على البعد الثاني من مقياس المرونة المعرفية والتي تتراوح بين (15-75) درجة.

تاسعاً-دراسات سابقة: تم عرض الدراسات السابقة من الأقدم إلى الأحدث:

-دراسة عبد الوهاب (2011) بعنوان: المرونة العقلية وعلاقتها بكل من منظور زمن المستقبل وأهداف الإنجاز لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث من أعضاء هيئة التدريس في كل من المرونة العقلية (التكيفية- التلقائية)، والمنظور المستقبلي (دافعي – معرفي)، وكذلك الفروق بينهما في أهداف الإنجاز (التمكن-الأداء-تجنب العمل)، وبلغت عينة الدراسة (215) من أعضاء هيئة التدريس (133 ذكوراً و82 إناثاً)، تم إعداد وتطبيق مقياس المرونة العقلية، ومقياس المنظور المستقبلي، ومقياس أهداف الإنجاز، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس (كليات علمية – كليات نظرية) في مقياس المرونة العقلية، ومقياس المنظور المستقبلي، ومقياس أهداف الإنجاز، لصالح أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس (ذكور – إناث) في مقياس المرونة العقلية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس المنظور المستقبلي لصالح أعضاء هيئة التدريس من الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس أهداف الإنجاز لصالح أعضاء هيئة التدريس من الذكور. وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات أعضاء هيئة التدريس على مقياسي المرونة العقلية والمنظور المستقبلي، والمرونة العقلية وأهداف الإنجاز، والمنظور المستقبلي وأهداف الإنجاز. ويوجد تأثير للتفاعل بين نوع التخصص ونوع عضو هيئة التدريس على المرونة العقلية، وعلى المنظور المستقبلي، وأهداف الإنجاز.

- دراسة محسن والسماوي (2018) بعنوان: المرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة.

والتي هدفت إلى تعرف المرونة المعرفية لدى طلبة جامعة البصرة، وبلغت العينة (400) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الرابعة في جامعة البصرة، واستخدم مقياس المرونة المعرفية من إعداد الباحثان والمكون من (45) فقرة، وتوصلت الدراسة إلى أن طلبة الجامعة يمتلكون المرونة المعرفية بدرجة عالية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في مستوى المرونة المعرفية تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي (علمية، إنسانية).

-دراسة أوستورك وكيرميت وسيتن (Öztürk, Karamete, Çetin, 2020) بعنوان:

The Relationship between Pre-service Teachers' Cognitive Flexibility Levels and Techno-pedagogical Education Competencies

العلاقة بين مستويات المرونة المعرفية لمعلمي ما قبل الخدمة وكفايات التعليم التكنولوجي التربوي.

هدفت الدراسة إلى تعرف مستويات المرونة المعرفية لمعلمي ما قبل الخدمة وكفايات التعليم التكنولوجي التربوي من حيث متغيرات عدة وتحديد ما إذا كانت هناك علاقة بين مستويات المرونة المعرفية لديهم وكفايات التعليم التقني التربوي. تحديد ما إذا كانت العلاقة بين المرونة المعرفية ومعرفة المحتوى التقني التربوي التي تم التأكيد عليها في الدراسات النظرية موجودة من شأنها أن تسهم في تعليم المعلمين. أجريت الدراسة على 616 معلماً قبل الخدمة. واستخدم مقياسي "المرونة المعرفية" و"كفاية التعليم التكنولوجي التربوي". أظهرت النتائج أن معلمي ما قبل الخدمة يتصفون بمستوى عالٍ من المرونة المعرفية وكفاية التعليم التكنولوجي التربوي. ووجد أيضاً أن درجات المرونة المعرفية لها فرق دال إحصائياً من حيث جميع المتغيرات المستقلة (الجنس لصالح الذكور، ونوع البرنامج لصالح التخصصات التربوية، وامتلاك جهاز كمبيوتر والوصول إلى الإنترنت لصالح المستخدمين)، ولم يوجد فرق دال إحصائياً حسب الجنس ونوع البرنامج، بينما أظهروا فرقاً كبيراً من حيث امتلاك جهاز كمبيوتر والوصول إلى الإنترنت، وتبين وجود علاقة متوسطة الشدة بين مستويات المرونة المعرفية لمعلمي ما قبل الخدمة وكفايات التعليم التكنولوجي التربوي.

-دراسة بيرتيز وكارأوغلو (Bertiz & Karoğlu, 2020) بعنوان:

Distance Education Students' Cognitive Flexibility Levels and Distance Education Motivations

مستويات المرونة المعرفية لطلاب التعليم عن بعد ودوافع التعليم عن بعد.

هدفت إلى تعرف العلاقة بين مستويات المرونة المعرفية لطلاب التعليم عن بعد ودوافعهم للتعليم عن بعد، وتحديد مستويات المرونة المعرفية ودوافع التعليم عن بعد في ضوء متغيرات (الجنس، العمر، وقت استخدام الانترنت والكمبيوتر، الوقت الذي يقضيه أسبوعياً في بيئة التعلم عن بعد، وتكرار المشاركة في الفصول المتزامنة). وتألفت العينة من (615) طالباً من الطلبة المشاركين في دورة اللغة التركية التي تم إجراؤها في إحدى الجامعات الخاصة في إسطنبول، واستخدم مقياس المرونة المعرفية (Altunkol, 2011) وقائمة دوافع التعلم الالكتروني (Yıldırım, 2012). بينت النتائج وجود علاقة إيجابية ضعيفة بين مستويات المرونة المعرفية لطلبة التعليم عن بعد ودوافعهم للتعليم عن بعد، تبين أن الوقت المقضي أسبوعياً في بيئة التعلم عن بعد وتكرار المشاركة في الصفوف المتزامنة كانت عوامل مؤثرة في دوافع التعليم عن بعد، وجد أن وقت استخدام الكمبيوتر يعد عاملاً وحيداً مؤثراً في مستوى المرونة المعرفية، ولم توجد علاقة دالة إحصائياً بين الجنس والعمر ووقت استخدام الانترنت على المرونة المعرفية ودوافع التعليم عن بعد.

-دراسة زيزفون (2020) بعنوان: المرونة المعرفية وعلاقتها بالتنظيم الذاتي والمنظور المستقبلي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة تشرين.

التي هدفت إلى تعرف مستوى المرونة المعرفية والتنظيم الذاتي والمنظور المستقبلي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة تشرين، وتعرف العلاقة بين هذه المتغيرات، والفروق في قوة هذه العلاقة تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي، والكشف عن الفروق في مستوى المرونة المعرفية تبعاً للمتغيرات السابقة، وتعرف تأثير التفاعل بين المرونة ومتغيرات (الجنس، التخصص، المستوى الدراسي) على كل من التنظيم الذاتي والمنظور المستقبلي، وتعرف القدرة التنبؤية للمرونة المعرفية بدرجات كل من التنظيم الذاتي والمنظور المستقبلي، تكونت العينة من (855) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا في جامعة تشرين للعام الدراسي 2018/2017، واستخدمت مقاييس المرونة المعرفية، التنظيم الذاتي، المنظور المستقبلي. وبينت النتائج المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية: إن نسبة (71.1%) من أفراد العينة يمتلكون مستوىً مرتفعاً من المرونة المعرفية والتنظيم الذاتي، و(28.9%) يمتلكون مستوى متوسطاً. ووجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد العينة في مستوى المرونة المعرفية (التكيفية-التلقائية) تبعاً لمتغير التخصص والمستوى الدراسي لصالح طلبة الكليات العلمية وطلبة الدكتوراه، بينما لم تكن الفروق دالة تبعاً لمتغير الجنس.

-دراسة القاضي (2020) بعنوان: فاعلية الذات الإبداعية والمرونة المعرفية وعلاقتهما ببعض المتغيرات الديموغرافية.

هدف الدراسة إلى تعرف فاعلية الذات الإبداعية والمرونة المعرفية وعلاقتهما ببعض المتغيرات الديمغرافية، وتكونت العينة من (280) طالباً وطالبة بقسم التربية الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، واستخدم مقياسي فاعلية الذات الإبداعية والمرونة المعرفية من إعداد الباحث، وبينت النتائج أن مستوى فاعلية الذات الإبداعية والمرونة المعرفية كان مرتفعاً لدى العينة، وجود فروق بين متوسطات الطلبة في فاعلية الذات الإبداعية والمرونة المعرفية تعزى لمتغير النوع لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الطلبة في فاعلية الذات الإبداعية والمرونة المعرفية تعزى لمتغير المستوى التعليمي، وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين فاعلية الذات الإبداعية والمرونة المعرفية.

-التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناول المرونة المعرفية، واختلفت عن بعض الدراسات التي تناولت علاقة المرونة المعرفية بمتغيرات أخرى. واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام مقياس المرونة المعرفية، واختلفت عن بعض

الدراسات التي استخدمت مقاييس أخرى. كما اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في العينة وهم طلبة المرحلة الجامعية واتفقت مع دراسة عبد الوهاب (2011) إذ كانت العينة أعضاء الهيئة التعليمية، واختلفت عن بعض الدراسات التي كانت عينتها مدرسي مراحل ثانوية أو متوسطة. وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها عينتين وهم أعضاء الهيئة التعليمية وطلبة الجامعة، وتعرف مستوى المرونة المعرفية لدى كل منهما، وإجراء مقارنة بينهما، وكذلك تعرف الفروق في مستوى المرونة المعرفية لدى أعضاء الهيئة التعليمية وفقاً لمتغيرات (الجنس، نوع الكلية، العمر، سنوات الخبرة)، ولدى الطلبة وفقاً لمتغيرات (الجنس، نوع الكلية، العمر).

عاشراً-الإطار النظري للبحث: قسم العديد من الباحثين ومن بينهم جيلفورد وعبد الحميد (2008) و(Ran, 2009) و(Cartwright, 2008) المرونة المعرفية إلى بعدين رئيسين هما:

أ-المرونة التكيفية (Adaptive Flexibility): وهي قدرة الفرد على التغيير في أساليب تفكيره عندما تواجهه مشكلة معينة أو موقف معين ويتطلب منه الحل أو اتخاذ القرار المناسب، ولا يحدث ذلك إلا من خلال تغيير وجهته الذهنية دون التقيد بإطار معين أو فكر معين أو محدد، ويمكن النظر إلى المرونة التكيفية على اعتبار أنها الطرف الإيجابي للتكيف العقلي والمعرفي، وهي أيضاً التغيير في الحلول الممكنة للمشكلات التي يتعرض لها الشخص في البيئة التي يعيش فيها، وتغيير في زاوية تفكيره في اتجاهات متعددة، والقدرة على التحليل والتركيب عند الممارسة السلوكية للتعامل مع المهام اليومية بمرونة وابتكارية، وتعد قدرة الفرد على تغيير الوجهة الذهنية للخروج بحل مناسب للمشكلة وهذا ما يقابل على الطرف الآخر الجمود الفكري عند التعامل مع المشكلة، وعند تغيير الفرد لوجهته الذهنية للتعامل مع مشكلة ما أو موقف معين، يسعى الفرد لصياغة تصورات حول المشكلة تسهم في حلها، كما تشير إلى قدرة الفرد على إظهار سلوك ناجح في مواجهة المشكلة وهذا ما يجعله يتكيف مع المشكلة الجديدة بأوضاعها المختلفة، وأشكالها المتعددة (عبد الحافظ، 2016، 389). وتتضح المرونة التكيفية عند مواجهة الفرد مواقف الحياة العملية والتي تكون بمثابة مشكلات والوصول إلى حلول غير تقليدية لتلك المشكلات مثل: الصعود لمكان مرتفع دون استخدام السلم، أو وضع حل لمشكلة اجتماعية متداخلة يصعب الوصول إلى حل لها (بلعربي، 2019، 16).

ب-المرونة التلقائية (Spontaneous Flexibility): وتعد المكون الثاني للمرونة المعرفية والعقلية وهي قدرة الفرد على إنتاج أفكار متنوعة ومختلفة ومتعددة حول موقف معين أو مشكلة ما، وهي المرونة والقدرة على الانتقال من فكرة إلى أخرى عند التعامل مع المشكلة أو الموقف، ومدى تنوع الأفكار والحلول دون التقيد بإطار فكري محدد حول المشكلة أو الموقف الذي يواجهه الفرد، والمرونة التلقائية هي قدرة الفرد على السرعة والتنوع بإنتاج حلول ممكنة لمواجهة المشكلة أو الموقف، وقدرته بالتلقائية في إصدار الحلول والأفكار (الرقاد والصوالحة، 2018، 669)، مثل الاستخدامات غير التقليدية لأشياء يستخدمها الفرد.

فالمرونة التكيفية تعني قدرة الفرد على تعديل بنيته المعرفية والتغيير فيها بما ينسجم مع سياق الموقف الذي يواجهه، أما المرونة التلقائية فتعني اعتماد الفرد على بنيته المعرفية واستخدامها في إنتاج أفكار متنوعة ومتعددة دون حدوث أي تعديل أو تغيير فيها (Cartwright, 2008, 64-67 نقلاً عن ضبش وأحمد، 2020، 241).

إنّ اكتساب المرونة المعرفية وتطويرها أمرٌ ممكنٌ، من خلال التدريب المرتبط بنمط شخصية المتعلم، وقدرته على الإفادة من الخبرة التي يواجهها في حياته (المحسن وأحمد، 2016، 116)، إن التدريب على مهارة المرونة المعرفية يتمثل في زيادة الخيارات، وكذلك السماح للطلبة بالاطلاع على وجهات النظر الأخرى، وتغيير طريقة تفكيرهم من وقت لآخر، وأيضاً الانتقال من التفكير العادي والمعتاد إلى إدراك الأمور بصورة متفاوتة ومتنوعة، ويمكن تنميتها باستخدام الفرد أساليب بديلة لحل المشكلات ومن خلال تحسين القدرة على الإفادة من المعرفة السابقة في المواقف الجديدة، أو بزيادة الخبرات. وتظهر المرونة المعرفية في سلوك الفرد بصورة عامة، وليست تغيراً في السلوك نتيجة لموقف مشكل فقط، كما تصاحبها بعض العمليات المعرفية مثل: الإدراك، والتمثيل العقلي، وتوليد البدائل وتقييمها (Canas et al, 2005). وتتأثر مهارة المرونة المعرفية بعملية التنشئة

الاجتماعية، والتي تزود الفرد بمهارات وميول للتواصل، والتي بدورها تؤثر على البنى المعرفية للأفراد (الفريحات ومقابلة، 2018، 165).

أحد عشر-منهج البحث: استخدم المنهج الوصفي التحليلي.

اثنا عشر-مجتمع البحث: تألف مجتمع البحث من أعضاء الهيئة التعليمية في الكليات (التربية، الاقتصاد، طب الأسنان، الصيدلة، الآداب) من كليات جامعة حماة، وكذلك تألف من الطلبة في هذه الكليات. وتم تحديد هذه الكليات بالطريقة العشوائية البسيطة من خلال القرعة، على أن تضم كليات علمية وكليات نظرية.

الجدول رقم (1): يوضح أعداد مجتمع البحث

	أعضاء الهيئة التعليمية		الطلبة	
الكلية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
الآداب والعلوم الإنسانية	19	%23	3500	%42
الاقتصاد	15	%18	1408	%17
التربية	20	%25	1583	%19
طب الأسنان	20	%25	1170	%14
الصيدلة	7	%9	711	%8
المجموع الكلي	81	%100	8372	%100

-**عينة البحث:** تكونت عينة البحث الأساسية من (41) عضواً من أعضاء الهيئة التعليمية في الكليات الخمس السابقة بنسبة (51%) تقريباً من المجتمع، وكذلك تكونت من (376) طالباً وطالبة من الطلبة في هذه الكليات بنسبة (4.5%) تقريباً من المجتمع، وتم اختيار العينة من الكليات بطريقة طبقية وفقاً لكل كلية، وتم اختيار العينة من كل طبقة بطريقة عرضية.

الجدول رقم (2): يوضح توزع أعضاء الهيئة التعليمية في عينة البحث

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية	المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الكلية	الآداب والعلوم الإنسانية	10	%23	العمر	أقل من 30 سنة	2	%4.9
	الاقتصاد	7	%18		من 30 إلى 40 سنة	14	%34.1
	التربية	10	%25		من 41 إلى 50 سنة	13	%31.7
	طب الأسنان	10	%25		من 51 إلى 60 سنة	10	%24.4
	الصيدلة	4	%9		أكبر من 60 سنة	2	%4.9
	المجموع الكلي	41	%100		المجموع الكلي	41	%100
الجنس	ذكور	24	%58.5	سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	19	%46.3
	إناث	17	%41.5		من 10 إلى 20 سنة	14	%34.1
	المجموع الكلي	41	%100		أكثر من 20 سنة	8	%19.5
نوع الكلية	كليات نظرية	20	%48.8		المجموع الكلي	41	%100
	كليات علمية	21	%51.2				
	المجموع الكلي	41	%100				

الجدول رقم (3): يوضح توزع الطلبة في عينة البحث

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية	المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الكلية	الآداب والعلوم الإنسانية	157	%42	نوع الكلية	كليات نظرية	228	%60.6
	الاقتصاد	63	%17		كليات علمية	148	%39.4
	التربية	71	%19		المجموع	376	%100
	طب الأسنان	53	%14	العمر	أصغر من 20 سنة	52	%13.8
	الصيدلة	32	%8		من 20 -30 سنة	317	%84.3
	المجموع	376	%100		أكبر من 30 سنة	7	%1.9
الجنس	ذكور	102	%27.1		المجموع	376	%100
	إناث	274	%72.9				
	المجموع	376	%100				

أربع عشر-أداة البحث: استخدم مقياس المرونة المعرفية من إعداد عبد الوهاب (2011) أداة للبحث الحالي، ويتألف المقياس من 30 بنداً موزعة في بعدين، الأول المرونة التكيفية ويضم 15 بنداً والثاني المرونة التلقائية ويضم 15 بنداً. ويتم الإجابة عن بنود المقياس وفق مقياس ليكرت الخماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وأعطيت البدائل الدرجات الآتية بالترتيب (5، 4، 3، 2، 1)، بحيث تتراوح الدرجات على المقياس بين (30-150) درجة.

-صدق وثبات المقياس: تم التحقق من صدق مقياس المرونة المعرفية لكل عينة وفق طريقتين:

1-صدق المحتوى: قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين (9 محكمين) من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال القياس والتقويم وعلم النفس والمناهج وطرائق التدريس، وذلك للوقوف على مدى وضوح تعليمات وبنود المقياس، ومدى ملاءمة البنود للهدف والغاية التي أُعدت لقياسه، ومدى ملاءمتها من حيث الصياغة، ومدى انتماء البنود للمقياس، حيث أبدى السادة المحكمون آراءهم، وتم إجراء التعديلات ويبين الملحق (2) المقياس بعد التحكيم.

العينة الاستطلاعية: بعد ذلك طُبق المقياس على عينة استطلاعية مؤلفة من (15) طالباً وطالبةً من طلبة الجامعة، و(4) من أعضاء الهيئة التعليمية في جامعة حماة، وهي غير العينة السيكومترية والأساسية. وقد أجريت الدراسة الاستطلاعية للتأكد من وضوح تعليمات المقياس، ووضوح بنوده، وسهولة فهمه، وتعديل البنود غير الواضحة، ومعرفة الصعوبات التي قد تظهر أثناء التطبيق حتى يتم ضبطها وتلافيها عند التطبيق اللاحق للمقياس، وقد كانت بنود المقياس وتعليماته واضحة، ولم يتم إجراء أي تعديل، وبعد ذلك أصبح المقياس المحلق رقم (3) جاهزاً ليتم تطبيقه على أفراد عينة البحث.

وبعد ذلك طبق المقياس على عينة البحث السيكومترية المكونة من (30) عضو هيئة تعليمية و(30) طالباً وطالبة في جامعة حماة من الكليات (التربية، الاقتصاد، طب الأسنان، الصيدلة، الآداب والعلوم الإنسانية).

ب-الصدق البنيوي: تم التأكد من صدق البناء الخاص بالمقياس من خلال دراسة الاتساق الداخلي وحساب معاملات ارتباط البنود مع درجة البعد الذي تنتمي إليه، وحساب معاملات ارتباط البعدين مع بعضهما ومع الدرجة الكلية للمقياس لدى كل عينة:

الجدول رقم (4): معاملات ارتباط البنود مع درجة البعد الذي تنتمي إليه

أعضاء الهيئة التعليمية				الطلبة			
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
البعد1: المرونة التكيفية		البعد2: المرونة التلقائية		البعد1: المرونة التكيفية		البعد2: المرونة التلقائية	
1	**0.591	16	**0.771	1	*0.302	16	**0.649
2	**0.558	17	**0.655	2	**0.478	17	**0.442
3	*0.461	18	**0.601	3	**0.422	18	**0.650
4	**0.556	19	**0.476	4	*0.337	19	*0.301
5	*0.408	20	**0.471	5	**0.497	20	**0.437
6	**0.467	21	**0.531	6	**0.445	21	**0.459
7	**0.592	22	**0.713	7	**0.568	22	**0.359
8	**0.523	23	**0.693	8	**0.504	23	**0.556
9	**0.603	24	**0.633	9	**0.410	24	**0.431
10	**0.643	25	**0.511	10	**0.563	25	**0.584
11	*0.447	26	**0.674	11	**0.657	26	**0.571
12	*0.435	27	**0.643	12	**0.507	27	**0.539
13	**0.523	28	**0.747	13	**0.418	28	**0.568
14	**0.552	29	**0.648	14	**0.440	29	**0.373
15	**0.575	30	**0.725	15	**0.557	30	**0.550

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ارتباط البنود مع درجة البعد الذي تنتمي إليه قد كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01 أو 0.05) وقد تراوحت قيمة هذه الارتباطات لدى عينة أعضاء الهيئة التعليمية بين (0.408-0.747) وتراوحت قيمة هذه الارتباطات لدى عينة الطلبة بين (0.301-0.657).

الجدول رقم (5): معاملات ارتباط الأبعاد مع بعضها بعض ومع الدرجة الكلية للمقياس

	أعضاء الهيئة التعليمية		الطلبة	
	البعد1: المرونة التكيفية	البعد2: المرونة التلقائية	البعد1: المرونة التكيفية	البعد2: المرونة التلقائية
البعد1: المرونة التكيفية	1	-	1	
البعد2: المرونة التلقائية	**0.547	1	**0.519	1
الدرجة الكلية	**0.800	**0.940	**0.845	**0.896

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ارتباط الأبعاد مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية للمقياس قد كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01) وقد تراوحت قيمة هذه الارتباطات لدى عينة أعضاء الهيئة التعليمية بين (0.547-0.940) ولدى عينة الطلبة بين (0.519-0.896). ومنه فإن المقياس يتصف بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي، ويتوفر مؤشرات جيدة لصدقه البنيوي. وبالتالي فإن المقياس يتصف بمؤشرات صدق جيدة لدى كل عينة.

ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس بعد تطبيقه على العينة السيكومترية وفق طريقتين هما:

أ-ثبات التجزئة النصفية: استخرج معامل ثبات التجزئة النصفية لبنود المقياس من خلال تجزئة البنود إلى قسمين الأول يضم البنود الزوجية والثاني يضم البنود الفردية، وصحح معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان-براون، والجدول الآتي يوضح قيمة هذه المعاملات.

ب-ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ: تم حساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ لدرجات أفراد العينة السيكومترية، والجدول الآتي يبين قيمة هذه المعاملات:

الجدول رقم (6): نتائج ثبات مقياس المرونة المعرفية

	أعضاء الهيئة التعليمية		الطلبة	
البعد	**التجزئة النصفية**	**معامل ألفا كرونباخ**	**التجزئة النصفية**	**معامل ألفا كرونباخ**
البعد1: المرونة التكيفية	0.825	0.777	0.786	0.745
البعد2: المرونة التلقائية	0.892	0.889	0.805	0.772
الدرجة الكلية	0.896	0.865	0.836	0.784

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة كل من معاملات ثبات التجزئة النصفية وألفا كرونباخ كانت جيدة لدى عينتي أعضاء الهيئة التعليمية والطلبة ومنه فإن المقياس يتصف بمؤشرات ثبات جيدة.

نستنتج ما سبق أن مقياس المرونة المعرفية يتصف بمؤشرات صدق وثبات جيدة، وبالتالي أصبح المقياس جاهزاً للتطبيق على عينة البحث الأساسية نظراً لتوفر مؤشرات جيدة لصدقه وثباته.

خمس عشر-عرض نتائج البحث ومناقشتها:

عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها: ما مستوى المرونة المعرفية لدى أعضاء الهيئة التعليمية في جامعة حماة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة، كما في الجدول الآتي:

الجدول (7) طول خلايا مقياس ليكرت ودرجة الموافقة المقابلة لها

القيم	1.80-1	2.60-1.81	3.40-2.61	4.20-3.41	5-4.21
درجة الموافقة	**منخفضة جداً**	**منخفضة**	**متوسطة**	**مرتفعة**	**مرتفعة جداً**

وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة على مقياس المرونة المعرفية المطبق على أعضاء الهيئة التعليمية

البعد	**البعد**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**درجة الموافقة**	**الترتيب**
1	**المرونة التكيفية**	4.01	0.254	مرتفعة	2
2	**المرونة التلقائية**	4.28	0.555	مرتفعة جداً	1
	المقياس ككل	**4.15**	0.366	مرتفعة	

يتبين من الجدول السابق أن درجة الموافقة على مقياس المرونة المعرفية ككل كانت مرتفعة بمتوسط حسابي (4.15)، أي أن مستوى المرونة المعرفية لدى أعضاء الهيئة التعليمية كان مرتفعاً، وكانت درجة الموافقة على بعد (المرونة التكيفية) مرتفعة وبمتوسط حسابي (4.01)، ودرجة الموافقة على بعد (المرونة التلقائية) كانت مرتفعة جداً وبمتوسط حسابي (4.28)، وجاء بعد المرونة التلقائية في المرتبة الأولى بمستوى مرتفع جداً يليه بعد المرونة التكيفية في المرتبة الثانية بمستوى مرتفع. وترجع الباحثة النتيجة السابقة إلى عامل

النضج والخبرة التي يتصف بها عضو الهيئة التعليمية، وأيضاً نتيجة تعرضه لكثير من مواقف الحياة اليومية داخل الجامعة أو خارجها والتي كانت بمثابة مشكلات تطلبت منه تغيير أساليب تفكيره لمواجهة هذه المشكلات واتخاذ القرار المناسب. وتنفرد الدراسة الحالية بهذه النتيجة.

عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشتها: ما مستوى المرونة المعرفية لدى الطلبة في جامعة حماة؟

استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة، وكانت النتائج وفق الآتي:

الجدول رقم (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة على مقياس المرونة المعرفية المطبق على الطلبة

البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	المرونة التكيفية	3.82	0.337	مرتفعة	2
2	المرونة التلقائية	4.03	0.434	مرتفعة	1
	المقياس ككل	**3.93**	0.325	مرتفعة	

يتبين من الجدول السابق أن درجة الموافقة على مقياس المرونة المعرفية ككل كانت مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.93)، أي أن مستوى المرونة المعرفية لدى الطلبة كان مرتفعاً، وكانت درجة الموافقة على البعد الأول (المرونة التكيفية) مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.82)، ودرجة الموافقة على البعد الثاني (المرونة التلقائية) كانت مرتفعة وبمتوسط حسابي (4.03)، وقد جاء بعد المرونة التلقائية في المرتبة الأولى بمستوى مرتفع يليه بعد المرونة التكيفية في المرتبة الثانية بمستوى مرتفع. وتفسر الباحثة النتيجة السابقة أن الطرائق التي يتبعها الطلبة في مواجهة المواقف المختلفة، قد مكنتهم من تكييف استجابتهم تبعاً للمواقف التي يوجدون فيها، ومكنتهم من تغيير وتعديل الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدموها في مواجهة المواقف الطارئة وغير المتوقعة، وساعدتهم على تقبل التغير المفاهيمي الحاصل في البيئة المحيطة بهم، والتأقلم مع كل ما هو جديد، وتغيير أفكارهم النظرية المجردة والمحددة، واكتساب أنماط جديدة من السلوك والتخلي عن أخرى قديمة من أجل الاستجابة بفاعلية لأي موقف يواجهونه في الحياة إضافة إلى معرفة الخيارات والقدرة على توليد البدائل الخاصة بمتطلبات كل موقف يواجهونه. علاوة إلى أن المرونة المعرفية قد تطورت لدى الطلبة نتيجة لتغير في بناء المقررات لدراسية، ومشاركتهم في العملية التعليمية أكثر من كونهم أفراد أو متلقيين سلبيين يستقبلون المعرفة والحقائق والمفاهيم دون معالجة. واهتمام بعض أعضاء الهيئة التعليمية بمشاركة الطلبة بشكل فاعل في العملية التعليمية وفتح المجال لهم في إبداء وجهة نظرهم الشخصية بحرية وتناول المواضيع بالصورة التي يريدونها، والمشاركة في العملية التعليمية، فضلاً عن تزويدهم بالخبرات التعليمية التي تساعد على توليد الشعور بالثقة بالنفس والمسؤولية لديهم، وتعزيز نقل المعرفة إلى المواقف الجديدة مع تقييم القديم منها، واستخدام أسلوب طرح الأسئلة من قبل عضو الهيئة التدريسية بهدف إثارة المعرفة السابقة لدى الطلبة، كل ذلك قد انعكس بشكل إيجابي على نظرة الطلبة اتجاه المواقف والظروف التي يتعرضون لها، وساعد بشكل كبير في تنمية المرونة المعرفية لديهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من محسن والسماوي (2018)، أوستورك وكيرميت وسيتن (Öztürk, Karamete, Çetin, 2020)، زيزفون (2020) التي بينت النتائج أن مستوى المرونة المعرفية كان مرتفعاً لدى العينة. ودراسة القاضي (2020) التي بينت وجود مستوى مرتفع من المرونة العقلية لدى العينة ولكن كان (مستوى المرونة التكيفية أعلى من مستوى المرونة التلقائية).

عرض نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس المرونة المعرفية تبعاً لمتغير الصفة (عضو هيئة تعليمية، طالب).

استخدم اختبار (ت) ستيودنت (t-test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

الجدول رقم (10): نتائج اختبار ت-ستيودنت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس المرونة المعرفية تبعاً لمتغير الصفة (عضو هيئة تعليمية، طالب)

البعد	الصفة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
المرونة التكيفية	عضو هيئة تعليمية	41	4.01	0.254	3.569	415	0.000	دال
	طالب	376	3.82	0.337				
المرونة التلقائية	عضو هيئة تعليمية	41	4.28	0.555	3.342	415	0.001	دال
	طالب	376	4.03	0.434				
المقياس ككل	عضو هيئة تعليمية	41	4.15	0.366	4.054	415	0.000	دال
	طالب	376	3.93	0.325				

يتبين من الجدول السابق أن قيمة ت للمقياس ككل ولبعديه كانت دالة إحصائياً إذ كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05، ومنه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة أي: **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس المرونة المعرفية تبعاً لمتغير الصفة (عضو هيئة تعليمية، طالب)، وعند مقارنة المتوسطات كانت الفروق لصالح عضو الهيئة التعليمية على المقياس ككل وعلى بعديه (المرونة التكيفية، المرونة التلقائية).**

وتفسر الباحثة النتيجة السابقة إلى النضج والخبرات التي اكتسبها عضو الهيئة التعليمية في حياته العلمية والعملية والتي جعلته أقدر على التعامل مع المواقف والمشكلات والتكيف معها وإعطاء حلول وأفكار متنوعة حولها، وكذلك سهولة الانتقال من فكرة إلى أخرى عند التعرض لهذه المواقف. وتنفرد الدراسة الحالية بهذه النتيجة.

عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أعضاء الهيئة التعليمية في جامعة حماة على مقياس المرونة المعرفية تبعاً لمتغيرات (الجنس، نوع الكلية، العمر، سنوات الخبرة).

-**تبعاً لمتغير الجنس:** استخدم اختبار (ت) (t-test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات وفق الآتي:

الجدول (11) نتائج اختبار ت-ستيودنت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أعضاء الهيئة التعليمية على مقياس المرونة المعرفية تبعاً لمتغير الجنس

البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
المرونة التكيفية	ذكور	24	4.00	0.247	0.467	39	0.643	غير دال
	إناث	17	4.04	0.271				
المرونة التلقائية	ذكور	24	4.30	0.552	0.275	39	0.784	غير دال
	إناث	17	4.25	0.575				
المقياس ككل	ذكور	24	4.15	0.359	0.047	39	0.963	غير دال
	إناث	17	4.14	0.386				

يتبين من الجدول السابق أن قيمة ت للمقياس ككل ولبعديه لم تكن دالة إحصائياً إذ كانت القيمة الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05، ومنه نقبل الفرضية الصفرية أي: **لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أعضاء الهيئة التعليمية في جامعة حماة على مقياس المرونة المعرفية تبعاً لمتغير الجنس.** وتفسر الباحثة النتيجة السابقة أن أعضاء الهيئة التعليمية من ذكور وإناث يتعرضون لنفس الضغوطات والظروف والخبرات تقريباً فضلاً عن أعباء العمل الواحدة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبد الوهاب (2011) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في مقياس المرونة العقلية.

-**تبعاً لمتغير نوع الكلية:** استخدم اختبار (ت) (t-test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات، وفق الآتي:

الجدول رقم (12): نتائج اختبار ت-ستيودنت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أعضاء الهيئة التعليمية على مقياس المرونة المعرفية تبعاً لمتغير نوع الكلية

البعد	نوع الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
المرونة التكيفية	نظرية	20	4.12	0.247	2.853	39	0.007	دال
	علمية	21	3.91	0.221				
المرونة التلقائية	نظرية	20	4.50	0.441	2.712	39	0.010	دال
	علمية	21	4.07	0.577				
المقياس ككل	نظرية	20	4.31	0.293	3.116	39	0.003	دال
	علمية	21	3.99	0.364				

يتبين من الجدول السابق أن قيمة ت للمقياس ككل ولبعديه كانت دالة إحصائياً إذ كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05، ومنه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة أي: **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أعضاء الهيئة التعليمية في جامعة حماة على مقياس المرونة المعرفية تبعاً لمتغير نوع الكلية، وكان الفرق لصالح الكليات النظرية.** ويمكن إرجاع النتيجة السابقة إلى طبيعة المواد التي درسها أعضاء الهيئة التعليمية سابقاً والتي يقومون بتدريسها حالياً والتي تركز على أنماط التفكير وكيفية تنميتها وإنتاج أفكار متنوعة وكيفية حل المشكلات، والذي ساعدهم على التكيف مع المواقف المختلفة وأكسبهم القدرة على تعديل وتغير الاستراتيجيات المعرفية اللازمة لمواجهة الظروف والمواقف الطارئة وغير المتوقعة، فضلاً عن أن أعضاء الهيئة التعليمية في الكليات النظرية يتعاملون مع الجانب الإنساني للأفراد إضافة إلى الجانب العلمي الأمر الذي يتطلب منهم أن يكونوا مرنين وقادرين على التكيف للاستجابات الطارئة والمتبدلة ووضع الحلول والبدائل واتخاذ الحل الأفضل. وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة عبد الوهاب (2011) التي بينت وجود فروق دالة بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في مقياس المرونة العقلية لصالح أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية.

-**تبعاً لمتغير العمر:** استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدراسة دلالة الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير العمر

الجدول رقم (13): نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات أعضاء الهيئة التعليمية على مقياس المرونة المعرفية تبعاً لمتغير العمر

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	القيمة الاحتمالية	القرار
البعد 1: المرونة التكيفية	بين المجموعات	.158	4	.040	.585	.675	غير دال
	داخل المجموعات	2.431	36	.068			
	كلي	2.589	40				
البعد 2: المرونة التلقائية	بين المجموعات	.498	4	.125	.380	.822	غير دال
	داخل المجموعات	11.815	36	.328			
	كلي	12.313	40				
الدرجة الكلية للمقياس	بين المجموعات	.149	4	.037	.259	.903	غير دال
	داخل المجموعات	5.204	36	.145			
	كلي	5.353	40				

يتبين من الجدول السابق أن قيمة ف للمقياس ككل ولبعديه لم تكن دالة إحصائياً إذ كانت القيمة الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05، ومنه نقبل الفرضية الصفرية أي: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء الهيئة التعليمية في جامعة حماة على مقياس المرونة المعرفية تبعاً لمتغير العمر.** وتفسر الباحثة النتيجة السابقة

أن أعضاء الهيئة التعليمية من أعمار مختلفة قد تعرضوا لنفس المواقف والظروف والخبرات التدريسية. وتتفرد الدراسة الحالية بهذه النتيجة.

-**تبعاً لمتغير سنوات الخبرة:** استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدراسة دلالة الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير سنوات الخبرة:

الجدول رقم (14): نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات أعضاء الهيئة التعليمية على مقياس المرونة المعرفية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	القيمة الاحتمالية	القرار
البعد 1: المرونة التكيفية	بين المجموعات	.271	2	.135	2.220	.123	غير دال
	داخل المجموعات	2.318	38	.061			
	كلي	2.589	40				
البعد 2: المرونة التلقائية	بين المجموعات	.708	2	.354	1.160	.324	غير دال
	داخل المجموعات	11.605	38	.305			
	كلي	12.313	40				
الدرجة الكلية للمقياس	بين المجموعات	.305	2	.152	1.148	.328	غير دال
	داخل المجموعات	5.048	38	.133			
	كلي	5.353	40				

يتبين من الجدول السابق أن قيمة ف للمقياس ككل ولبعديه لم تكن دالة إحصائياً إذ كانت القيمة الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05، ومنه نقبل الفرضية الصفرية أي: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء الهيئة التعليمية في جامعة حماة على مقياس المرونة المعرفية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.** وتفسر الباحثة النتيجة السابقة أن أعضاء الهيئة التعليمية يتعرضون تقريباً لنفس المواقف والخبرات وطبيعة المواد وبالتالي يتعاملون مع المواقف المختلفة ومع المشكلات بنفس الطريقة تقريباً على اختلاف سنوات خبرتهم. وتتفرد الدراسة الحالية بهذه النتيجة.

عرض نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة جامعة حماة على مقياس المرونة المعرفية لمتغيرات (الجنس، نوع الكلية، العمر).

-**تبعاً لمتغير الجنس:** استخدم اختبار (ت) (t-test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات، وفق الجدول الآتي:

الجدول رقم (15): نتائج اختبار ت-ستيودنت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات الطلبة على مقياس المرونة المعرفية تبعاً لمتغير الجنس

البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
المرونة التكيفية	ذكور	102	3.75	0.309	2.283	374	0.023	دال
	إناث	274	3.84	0.344				
المرونة التلقائية	ذكور	102	3.94	0.460	2.460	374	0.014	دال
	إناث	274	4.07	0.420				
المقياس ككل	ذكور	102	3.85	0.319	2.831	374	0.005	دال
	إناث	274	3.96	0.324				

يتبين من الجدول السابق أن قيمة ت للمقياس ككل ولبعديه كانت دالة إحصائياً إذ كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05، ومنه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة أي: **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية**

بين متوسطي درجات طلبة جامعة حماة على مقياس المرونة المعرفية تبعاً لمتغير الجنس، وكان الفرق لصالح الإناث على المقياس ككل وعلى بعديه. وتفسر الباحثة النتيجة السابقة أن المرونة المعرفية موجودة لدى الذكور والإناث ولكن تتفوق الإناث على الذكور فيها لأنهن يمتلكن القدرة على التكيف مع المطالب الجديدة للمواقف المختلفة، والتمكن من إقامة علاقات اجتماعية ناجحة والحفاظ عليها، والقدرة على الاستجابة في الأوساط الاجتماعية والتكيف بسهولة أكبر مع بيئاتهم الاجتماعية والقدرة على خلق مزيد من الفرضيات حول الكيفية التي ينبغي أن تقدم فيها التفاعلات الاجتماعية مقارنة مع الذكور. ولديهن مستوى مرتفع من الوعي والتمثيل العقلي وتوليد البدائل وتقييمها، والقدرة على إعادة بناء المعرفة وهيكلتها، فطبيعة الإناث وميلهن لترتيب المعلومات وتنظيمها وعمل ترابطات بين أجزائها وقيامهن بترتيب الأعمال الأكاديمية وهذا بدوره يعمل على تحسين البنية المعرفية وسهولة استدعاء المعلومات المخزنة فيما بعد واستخدامها في إيجاد أفضل البدائل لحل المشكلات التي تواجههن والتكيف معها. كما تسعى الإناث بطبيعتهن إلى توكيد ذواتهن ومحاولتهن الموازنة بين ضغوط الحياة وما يلبي رغباتهن، وتحقيق أهدافهن وطموحاتهن ورفع ثقتهن بأنفسهن، وذلك من خلال الالتزام ومتابعة الدراسة والمثابرة على أداء المهمات لذلك تجدهن أكثر انتباهاً وفهماً في تفسير الأحداث والمواقف غير المتوقعة وإدراكها وتنظيمها، وأكثر قدرة على التحكم بها من خلال وضع تفسيرات بديلة متعددة والتمييز فيما بينها، وإيجاد حلول بديلة أو تقبل الخيارات التي يوجدها الموقف للاستجابة بشكل أكثر فاعلية أو تكيفاً في مواجهة هذه الأحداث والمواقف. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة القاضي (2020) والتي بينت وجود فروق في النوع في المرونة المعرفية لصالح الإناث. وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة كل من أوستورك وكيرميت وسيتن (Öztürk, Karamete, Çetin, 2020) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المرونة المعرفية تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور. ودراسة كل من محسن والسماوي (2018)، بيرتيز وكارأوغلو (Bertiz & Karoğlu, 2020)، زيزفون (2020) والتي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائياً على مقياس المرونة المعرفية تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي.

– **تبعاً لمتغير نوع الكلية:** استخدم اختبار (ت) (t–test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات وفق الآتي:

الجدول رقم (16): نتائج اختبار ت–ستيودنت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات الطلبة على مقياس المرونة المعرفية تبعاً لمتغير نوع الكلية

البعد	نوع الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
المرونة التكيفية	نظرية	228	3.80	0.343	1.438	374	0.151	غير دال
	علمية	148	3.85	0.325				
المرونة التلقائية	نظرية	228	4.04	0.432	0.366	374	0.715	غير دال
	علمية	148	4.02	0.437				
المقياس ككل	نظرية	228	3.92	0.328	0.499	374	0.618	غير دال
	علمية	148	3.94	0.322				

يتبين من الجدول السابق أن قيمة ت للمقياس ككل ولبعديه لم تكن إحصائياً إذ كانت القيمة الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05، ومنه نقبل الفرضية الصفرية **لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة جامعة حماة على مقياس المرونة المعرفية تبعاً لمتغير التخصص.** وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى تشابه الظروف والمؤثرات والمواقف في البيئة التعليمية وما تتضمنه من مقومات وعناصر متقاربة، الأمر الذي يشير إلى تأثيرات تكاد تكون أيضاً متشابهة والتي يتعرض لها الطلبة على اختلاف تخصصهم الدراسي. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة محسن والسماوي (2018) التي بينت عدم وجود فروق في مستوى المرونة العقلية تعزى لمتغير التخصص (علمية–نظرية). وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة زيزفون (2020) والتي أظهرت فروق في المرونة المعرفية لصالح الكليات العلمية، وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة أوستورك وكيرميت وسيتن (Öztürk, Karamete, Çetin, 2020) التي بينت أن درجات المرونة المعرفية لها فرق دال إحصائياً من حيث متغير نوع البرنامج لصالح التخصصات التربوية.

– **تبعاً لمتغير العمر:** استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدراسة دلالة الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير العمر

الجدول رقم (17): نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات الطلبة على مقياس المرونة المعرفية تبعاً لمتغير العمر

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	القيمة الاحتمالية	القرار
البعد 1: المرونة التكيفية	بين المجموعات	.324	2	.162	1.432	.240	غير دال
	داخل المجموعات	42.191	373	.113			
	كلي	42.515	375				
البعد 2: المرونة التلقائية	بين المجموعات	.672	2	.336	1.793	.168	غير دال
	داخل المجموعات	69.870	373	.187			
	كلي	70.542	375				
الدرجة الكلية للمقياس	بين المجموعات	.369	2	.184	1.749	.175	غير دال
	داخل المجموعات	39.293	373	.105			
	كلي	39.662	375				

يتبين من الجدول السابق أن قيمة ف للمقياس ككل ولبعديه لم تكن دالة إحصائياً إذ كانت القيمة الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05، ومنه نقبل الفرضية الصفرية أي: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة جامعة حماة على مقياس المرونة المعرفية تبعاً لمتغير العمر**. وتفسر الباحثة النتيجة السابقة بأن أعمار الطلبة كانت متقاربة في المرحلة الجامعية، وهم يتعرضون لنفس الخبرات والمواقف والضغوطات وكذلك الظروف الحياتية تقريباً ويتعاملون معها بنفس الطريقة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من دراسة بيرتيز وكارأوغلو (Bertiz & Karoğlu, 2020) التي بينت عدم وجود فروق في المرونة المعرفية تبعاً لمتغير العمر. ودراسة القاضي (2020) التي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائياً على مقياس المرونة المعرفية تبعاً لمتغير الصف الدراسي.

ست عشر–مقترحات البحث:

1. حث وتشجيع الجامعات والمؤسسات والمراكز الأكاديمية على ابتكار مشاريع وبرامج لتنمية وتطوير قدرات الطلبة.
2. القيام بدورات تدريبية لكل من أعضاء الهيئة التعليمية والطلبة بهدف تنمية المرونة المعرفية لديهم. وكذلك عقد دروات تدريبية للطلبة أثناء الدراسة والخدمة لتدريبهم على كيفية تنمية المرونة المعرفية لدى تلاميذهم مستقبلاً.
3. تدريب أعضاء الهيئة التعليمية على كيفية تطوير المرونة المعرفية لدى طلبتهم من خلال:
   - إثراء البيئة الأكاديمية ومقرراتهم الدراسية بأهم الأساليب والأنشطة والاستراتيجيات الحديثة في التدريس.
   - تشجيعهم على أداء المهام الصعبة التي تتحدى تفكيرهم بدلاً من السهلة، وحثهم على الابتعاد عن الأفكار التقليدية القديمة.
   - إعطاء الفرصة للطلبة والسماح لهم بالتعبير عن آرائهم بحرية، وتبني أسلوب الحوار وحل المشكلات.
   - السماح للطلبة وتشجيعهم على الاطلاع على وجهات النظر الأخرى، وتغيير طريقة تفكيرهم من وقت لآخر.
   - تشجيع الطلبة على استخدام أساليب بديلة لحل المشكلات والإفادة من المعرفة السابقة في المواقف الجديدة.
4. الاهتمام بتضمين البرامج التربوية الخاصة بإعداد المعلم أنشطة ومهام تهدف إلى تنمية المرونة المعرفية كإحدى القدرات العقلية المعرفية، وكونها مهارة من مهارات التفكير الإبداعي الأساسية.
5. إعداد اختبارات ومقاييس متنوعة لقياس مستوى المرونة المعرفية لدى أعضاء الهيئة التعليمية والطلبة.

6. تطبيق مقياس المرونة المعرفية لمعرفة الطلبة الذين يتصفون بمستوى مرتفع ومستوى منخفض من المرونة المعرفية قبل البدء بعملية التعلم لما له من أثر في عملية التعلم وإنجاز الطلبة الأكاديمي.

بحوث مقترحة:

1. إجراء دراسات تتناول علاقة المرونة المعرفية بمتغيرات أخرى مثل (التفكير الإبداعي، الإيجابي، ما وراء المعرفي، ما وراء الذاكرة، سمات الشخصية، الكفاءة الذاتية، التحصيل الدراسي، اتخاذ القرار، والقدرات العقلية والذكاء الانفعالي، الطلاقة اللفظية، حل المسائل الرياضية، الاستعداد للدراسة، الكفاءة الاجتماعية، الضغوط النفسية والاجتماعية، ضعف الانتباه، الإجهاد الذهني).
2. القيام بدراسة تتطورية لتتبع المرونة المعرفية في أعمار مختلفة وعلى عينات أخرى.

سبع عشر-مراجع البحث:

- بلعربي، كوثر. (2019). *المرونة المعرفية واليقظة العقلية لدى عينة من طلبة علم النفس العيادي "دراسة ميدانية بكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية لجامعة العربي بن مهيدي-أم البواقي*. رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة اعربي بن مهيدي-أم البواقي، الجزائر.
- الرقاد، هناء والصوالحة، وصفي. (2018). الأمن النفسي وعلاقته بالمرونة المعرفية لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة البلقاء. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، العدد 41، 665-677، جامعة بابل، العراق.
- زيزفون، عبير نور الدين. (2020). *المرونة المعرفية وعلاقتها بالتنظيم الذاتي والمنظور المستقبلي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة تشرين*. رسالة دكتوراه، قسم الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة تشرين، سورية.
- السعيدي، فاطمة ذياب. (2015). *تأثير استراتيجيات التفكير الجانبي في تحسين المرونة المعرفية عند طلبة الجامعة*. أطروحة دكتوراه، جامعة بغداد، العراق.
- ضبش، شيماء وأحمد، آيات. (2020). المرونة المعرفية لربة الأسرة وعلاقتها ببعض أبعاد التماسك الأسري. *مجلة دراسات وبحوث التربية النوعية*، 6(1)، ج2، 239-274.
- عبد الحافظ، ثناء عبد الودود. (2016). التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالمرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة. *مجلة الأستاذ*، 2(217)، 385-410.
- عبد الحميد، شاكر. (2008). *الفنون البصرية وعبقرية الإدراك*. مصر: الهيئة المصرية العامة.
- عبد الوهاب، صلاح شريف. (2011). المرونة العقلية وعلاقتها بكل من منظور زمن المستقبل وأهداف الإنجاز لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. *مجلة بحوث التربية-النوعية*، 20 عدد خاص، 19-78، جامعة المنصورة، المنصورة، مصر.
- الفريحات، عفاف ومقابلة، نصر. (2018). القدرة التنبؤية لبيئة التواصل الأسري، والكفاءة الذاتية الاجتماعية والانفعالية والأكاديمية بالمرونة المعرفية لدى طلبة الصف العاشر في محافظة عجلون. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 8(24)، 163-180.
- قاسم، آمنة قاسم وعبد اللاه، سحر محمود. (2018). السعادة النفسية وعلاقتها بالمرونة المعرفية والثقة بالنفس لدى عينة من طلاب الدراسات العليا في جامعة سوهاج. *المجلة التربوية*، (53)، 79-145، كلية التربية، جامعة سوهاج.
- القاضي، محمد سعد الدين. (2020). فاعلية الذات الإبداعية والمرونة المعرفية وعلاقتهما ببعض المتغيرات الديموغرافية. *مجلة العلوم التربوية*، العدد 23، ج3، 443-525.

- المحسن، سلامة وأحمد، عبد الفتاح. (2016). المرونة المعرفية وعلاقتها بالتطرف الفكري لدى طلبة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، *مجلة كلية التربية*، 4(2)، 110-140، جامعة أسيوط.
- محسن، عبد الكريم غالى والسماوى، فجر حسين كاظم. (2018). المرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة. *مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية*، 43(2)، 296-313، جامعة البصرة- كلية التربية للعلوم الإنسانية.
- مخائيل، امطانيوس. (2012). *القياس والتقويم في التربية الحديثة*. كلية التربية، منشورات جامعة دمشق، دمشق، سورية.
- المياحي، ميساء عبد حمزة. (2020). التدريس الإبداعي وعلاقته بالمرونة المعرفية لدي مدرسي المرحلة المتوسطة ومدرساتها. *مجلة نسق*، العدد 25، 90-112.
- وحيد، مصطفى فاضل. (2017). *دافعية الإتقان وعلاقتها بالمرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة*. رسالة ماجستير، تخصص علم نفس تربوي، كلية التربية، جامعة القادسية، العراق.
- Bertiz, Yasemin & Karoğlu, Aslıhan Kocaman. (2020). Distance Education Students' Cognitive Flexibility Levels and Distance Education Motivations. *International Journal of Research in Education and Science* (*IJRES*), 6(4), 637-648.
- Canas, J., Fajardo, & Salmeron, I. (2006). Cognitive Flexibility. *In W. Karwowski (Ed), International Encyclopedia of Ergonomics and Human Factor*. (297 – 301). CRC Press.
- Canas, J., Fajardo, I., Antoli, A. & Salmeron, L. (2005). Cognitive inflexibility and the development and use of strategies for solving complex dynamic problems: *effects of different types of training. Theoretical Issue in Ergonomics Science,* 6 (1), 95- 108.
- Cartwright, K. (2008). *Cognitive flexibility and reading comprehension Relevance to the future.* In C. C. Block & S. R. Parris (Eds)، Comprehension instruction: Research-based best practices (2nd ed،. pp.50-64). New York: Guilford publishing, USA.
- Carvalho, A & Amorim, A. (2000). *Complex Knowledge Representation in Web Course*. In Web net World Conference on the Www & Internet Proceeding. Retrieved 10 April 2017 from: http: //www.eric. ed.gov.
- Dennis، J.، and Vander، J. (2010). The cognitive flexibility inventory: instrument development and estimates of reliability and validity. *Cogn Ther Res*، 34، pp.241-253.
- Öztürk, Gülcan & Karamete, Ayşen, Çetin, Gülcan. (2020). The Relationship between Pre-service Teachers' Cognitive Flexibility Levels and Techno-pedagogical Education Competencies. *International Journal of Contemporary Educational Research (IJCER)*, 7(1), 40-53.
- Ran, R. Hassin (2009). Social Cognition, Automatic and Flexible. *Nonconscions Goalpursuit Nonconscious*, No. 1, PP. 30-36.

الملحق (1) أسماء السادة محكمي مقياس المرونة المعرفية

اسم المحكم	الاختصاص
د. عزيزة رحمة	أستاذ مساعد في كلية التربية جامعة دمشق/ تخصص الإحصاء في التربية وعلم النفس
د محمد مرزا	مدرس في كلية التربية جامعة حماة/ تخصص تربية مقارنة
د. دارين الرمضان	مدرس في كلية التربية جامعة حماة/ تخصص علم نفس النمو
د أحمد الكنج	مدرس في كلية التربية جامعة حماة/ تخصص علم النفس التربوي
د. معتز العلواني	مدرس في كلية التربية جامعة حماة/ تخصص مناهج وطرائق التدريس
د دارين سوداح	مدرس في كلية التربية جامعة حماة/ تخصص مناهج وطرائق التدريس
د نورا حاكمة	مدرس في كلية التربية جامعة حماة/ تخصص مناهج وطرائق التدريس
د محمد علي	مدرس في كلية التربية جامعة حماة/ تخصص علم النفس الاجتماعي
د. أحمد خطاب	مشرف أعمال في كلية التربية جامعة حماة/ تخصص مناهج وطرائق التدريس

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
The Degree of use of the Aurasma program in Damascus and its Difficulties in Kindergartens in Damascus	Lulwa Omar Al-Abd Prof. Fawaz Al-Abdullah	2
Psychological burnout level among hearing disabilities female teachers and its relationship to some variables.	Sawsan Al-Mele Prof. Maha Zahlouk	24
Reality of technical skills of basic education teachers in using educational pictures	Dr. Ahmed Al Muhammad	45
The degree of participation of workers in educational decision-making in the Directorate of Education in Damascus Governorate	Saleh Alnegris Dr .Ebtisam Nasief	61
A suggested strategy for Developing Assessment Processes and observing Professional Growth of Educational and Specialist Superintendents " a field study on the level of the Ministry of Education in Syrian Arab Republic"	Enas Ramadan Mayia Prof. Dr.Fadel Hana	78
The difference in Personal Traits among a Sample of Superior Students in Damascus Governorate	Dr: Hadi Bachir Ghada Yousef	104
Emotional intelligence and its relationship to satisfaction with life	Dr. Mouna Al-Hamwi	129
The degree of health awareness among kindergarten teachers in light of the pandemic COVID-19 A field study on governmental kindergartens in Damascus	Tharaa Saad	151
The philosophy of the stoics and its effect in the philosophy of education	D. Mahmoud Ali Mohamad	172
Evaluating the level of cognitive flexibility of a sample of lecturers and students at Hama University in light of some variables The research summary in English	Dr. Asmaa Adnan Alhasan	190

Volum :4
Number :7

Journal Of Hama University

ISSN Online (2706-9214)