المجلد:4
العـدد:13

مجلة جامعة حماة

2021 ميلادي / 1443 هجري

ISSN Online(2706-9214)

المجلد: الرابع

العدد: الثالث عشر

مجلة جامعة حماة

2021/ ميلادي

1443 / 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. نصر القاسم.
أ. د. عبد الرزاق سالم.
د. إيهاب الضمان.
أ. د. محمد زهير الأحمد.
د. عبد الحميد الملقي.
د.عثمان نقار.
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 والتمييز، 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 أو 0.001 على الترتيب، ولا تستعمل هذه الرموز للإشارة إلى أية حاشية أو ملحوظة في أي من هوامش البحث. وتوصي المجلة باستعمال الأرقام العربية (1 ،2.،3.....) في الجداول وفي متن النص أينما وردت.

ثالثاً – الأشكال والرسوم والمصورات:

يجب تحاشي تكرار وضع الأشكال التي تستمد مادتها من المعطيات الواردة في الجداول المعتمدة، والاكتفاء 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 و John، 2000؛ Sabaa وزملاؤه، 2003) ولا ضرورة لإعطاء المراجع أرقاما متسلسلة. أما في ثبت المراجع عند كتابة المراجع العربية، فيجب كتابة نسبة الباحث (اسم العائلة)، ثم الاسم الأول بالكامل، وفي حال كون المرجع لأكثر من باحث يجب كتابة أسماء جميع الباحثين بالطريقة السابقة الذكر. وفي حال كون المرجع غير عربي فيكتب أولاً اسم العائلة، ثم يذكر الحرف الأول أو الحروف الأولى من اسمه، يلي ذلك سنة النشر بين قوسين، ثم العنوان الكامل

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- **تلحظ النقاط الآتية:**

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

قواعد إعداد مخطوطة البحث للنشر في أبحاث العلوم الإنسانية والآداب:

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

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

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

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

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

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

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

ب- اسم الكتاب، رقم الجزء، الصفحة.

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

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

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

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

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

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

عدد صفحات مخطوطة البحث:

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

مراجعة البحوث وتعديلها:

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

ملاحظات مهمة:

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

الاشتراك في المجلة:

يمكن الاشتراك في المجلة للأفراد والمؤسسات والهيئات العامة والخاصة.

عنوان المجلة:

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

****

فهرس محتويات

عنوان البحث	اسم الباحث	رقم الصفحة
فاعلية برنامج سكيتش أي آر (SKETCH AR) وفق تقنية الواقع المعزّز في تنمية التفكير الإبداعي الطالبات المعلمات في قسم تربية الطفل	لولوه عمر العبد أ.د فواز العبد الله	1
اتجاهات طلبة كلية التربية في جامعة حماة نحو التعليم الإلكتروني وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي في ظل جائحة كورونا	د.أحمد الكنــج	27
التفكير الخططي في الثلث الهجومي بين لاعبي كرة القدم (دراسة مقارنة)	عماد المحيسني أ.د. وائل معوض د.لؤي سالمة	52
التحليل التمييزي لاستجابات عينة من الطلبة الجامعيين على مقياس الذكاء الفعال	عبير محمد أ.د. رمضان درويش	73
الطمأنينة النفسية في مرحلة المراهقة المتأخرة دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة السنة الأولى في كليتي التربية والاقتصاد في جامعة حماة	دارين الرمضان	93
المناخ الأسري وعلاقته بالصمود النفسي دراسة ميدانية على عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي العام في مدينة دمشق	د.نرمين غريب	118
درجة انتشار صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة من وجهة نظر المعلمات ومستوى معرفة	الهام الشيخ د. نجاح محرز د. ريتا سعيد	146
دور الأنشطة الصّفّيّة في تنمية مهارات الحوار لدى التلاميذ من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى في مدارس مدينة حماه	مروة سلامة أ.د طاهر سلوم	168
استخدام اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (القسم الشكلي) لدراسة الفروق في التفكير الإبداعي على عينة من الصم والعاديين دراسة ميدانية على عدد من مدارس مرحلة التعليم الأساسي في مدينة اللاذقية	بشار جابر البودي	193
أنماط مركز التفكير وعلاقتها بالتفكير المفعم بالأمل لدى عينة من طلبة الماجستير في جامعة دمشق	معتصم عبيد أ.د أمينة رزق	213
مستوى إتقان تلاميذ الصف الخامس الأساسي مهارات القراءة الإبداعيّة المتوفّرة في كتاب العربيّة لغتي	د. معتز العلواني	250

فاعلية برنامج سكيتش أي آر (SKETCH AR) وفق تقنية الواقع المعزّز في تنمية التفكير الإبداعي الطالبات المعلمات في قسم تربية الطفل

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

(الإيداع: 10 تشرين الأول 2020، القبول: 11 شباط 2021)

الملخّص:

يهدف البحث إلى تعرّف فاعلية برنامج سكيتش أي آر (SKETCH AR) وفق تقنية الواقع المعزّز في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من الطالبات المعلمات في قسم تربية الطفل (2019– 2020). واُستخدم المنهج التجريبي، من خلال تطبيق برنامج تعليمي معدّ وفق تقنية الواقع المعزز من خلال برنامج سكيتش أي آر (SKETCH AR)، واختبار التَّفكير الإبداعي لتورانس وبارون، والذي تكوّن من عشرين عبارة. وقد كانت العينة قصدية بلغ عددها النهائي (20) طالبة من طالبات كلية التربية قسم تربية الطفل تخصّص رياض أطفال السنة الثالثة. وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تنمية التَّفكير الإبداعي لدى أفراد العينة التجريبيّة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسّطي درجات أفراد العينة التجريبيّة على اختبار التَّفكير الإبداعي في التطبيقين القبلي والبعدي لمصلحة البعدي، في حين لم توجد فروق عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسّطي درجات أفراد المجموعة التجريبيّة على اختبار التَّفكير الإبداعي في التطبيقين البعدي المباشر والمؤجل ممّا يدلّ على بقاء الأثر لدى أفراد العينة التجريبية. ووقد اقترحت الباحثة زيادة الاهتمام بالتَّفكير الإبداعي من خلال تطوير برامج وأنشطة خاصة بذلك، كما اقترحت إجراء دراسات ميدانية أعمق وأشمل حول التَّفكير الإبداعي وعلاقته بمتغيّرات أخرى، بالإضافة إلى تعزيز استخدام برنامج سكيتش أي آر.

الكلمات المفتاحية: فاعلية، برنامج سكيتش أي آر، التَّفكير الإبداعي، الطالبات المعلمات.

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

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

The Effectiveness of the SKETCH AR Program with Augmented Reality Technology in Developing Creative Thinking for Female Teachers in the Child Education Department

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 effectiveness of the SKETCH AR program with augmented reality technology in developing creative thinking among a sample of female teachers in the Department of Child Education (2019-2020). The experimental method was used, through the application of an educational program prepared according to the technology of augmented reality through the Sketcher program, and the creative thinking test for Torrance and Barron, which consisted of twenty phrases. The sample was intended to have a final number of (20) students from the Faculty of Education, Department of Child Education. The results showed the effectiveness of the program in developing creative thinking among the members of the experimental sample. The results also showed that there are statistically significant differences between the mean scores of the members of the experimental sample on the test of creative thinking in the pre and post applications, while there were no differences between the mean scores of the members of the experimental group on the thinking test Creativity in the two-dimensional applications, direct and postponed, indicating that the effect remains in the members of the experimental sample. The researcher suggested increasing interest in creative thinking through the development of programs and activities related to that. She also suggested conducting deeper and more comprehensive field studies on creative thinking and its relationship to other variables.

Keywords: Efficacy, Sketcher, Creative Thinking, Educated Students.

*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.

يتصف العصر الحالي بأنه دائم التجديد والتطوّر، بسبب تسارع المعرفة والاكتشافات العلمية في جميع مجالات الحياة، ومن هنا كان الواجب على المؤسّسات التربوية اللّحاق بهذا الركب الدائم التطوّر ومواكبته، إذْ أصبحت هذه المؤسّسات تواجه تحدّيات عدّة في عصر العلوم والتكنولوجيا. إذ يتعاظم دور المؤسّسة التربوية في إعداد أفراد قادرين على حلّ المشكلات غير المتوقّعة والقدرة على التفكير في بدائل متعدّدة ومتنوّعة للمواقف المتجدّدة أي تكوين الإبداع (المشرفي، 2005، 210). وقد ظهرت تلك التحدّيات التي تواجهها تلك المؤسسات في الحاجة لوجود أسس قوية لإعداد خرّيجين متميّزي الفكر والتفكير، ليكونوا قادرين على الإنتاج والإبداع في مجتمعاتهم، تجلّى ذلك في ظهور تقنية الواقع المعزز ببرامجه وتقنياته المختلفة، مما يعني أهمية إكساب خريجي كليات التربية مهارات استخدام الواقع المعزز وبرامجه المختلفة من خلال استخدامهم لتطبيقاته وبرامجه الإلكترونية عبر الأجهزة الحديثة. فقد شاع في القترة الأخيرة استخدام برامج وتقنيات الواقع المعزز في المجال التعليمي في دول عدة، وفي جميع المراحل التعليمية، خاصةً في مرحلة رياض الأطفال، إذ لوحظ انتشار التطبيقات والبرامج الإلكترونية وفق تقنية الواقع المعزز التي تهدف إلى تعليم الأطفال الخبرات اللغوية والعلمية والاجتماعية وغيرها. مما يدعو إلى ضرورة إدراك الطلبة المعلمين لهذه البرامج والتطبيقات، من أجل استخدامها مع الأطفال لتتحقق الفوائد المرجوة. ويعدّ برنامج سكيتش أي آر (Sketch AR) أحد برامج الواقع المعزز التي يمكن استخدامها مع الأطفال ومع جميع الأعمار، إذ يمكن لمعلمات رياض لأطفال استخدامه في تعليم الأطفال في تعليمهم أساسيات الرسم ومهاراته خطوة بخطوة، بالإضافة إلى قيامه بتحويل الصور واللوحات المصممة مسبقاً إلى مجسمات رباعية الأبعاد (4D). مما يجعل العملية التعليمية أكثر متعة وتشويقاً، بسبب المزايا التي يوفرها عبر المؤثرات المتنوعة كالصورة والصوت الحركة، كما أنه يحاكي الاستخدام الواقعي الحقيقي لأيدي الإنسان عند قيامه برسم صورة أو شكل معين، سواء كان ذلك باليد اليمنى أو اليسرى، وتعزيز ذلك ببيئة حقيقية من خلال شاشة الهاتف الذكي.

لذا فإنّ امتلاك الطالبات المعلمات درجات جيّدة من أساسيات استخدام تلك البرامج، يتيح لهن استخدامها مع الأطفال فيما بعد من جهة، ومن ناحية أخرى قد يساعد في صقل مهارات تفكيرهن وغرس بذور التفكير الإبداعي، كون البرنامج يساعد في توليد أفكار أصيلة، ويهتم بالكم والكيف وإضافة التفاصيل لرسم الصور والأشكال، والتي تعتبر من مهارات التفكير الإبداعي الشائعة. إذ أن المزايا التي يوفرها برنامج سكيتش آي آر، قد تعمل على تعزيز عملية الإبداع لديهن من خلال إزالة الحواجز بين عملية التعلم والواقع الحقيقي، وربطهما ببعض بشكل أكبر. "فالإبداع هو القدرة على خلق البديع الذي قد يكون رسماً أو نغماً أو فكرة أو نظرية أو تمثالاً أو اختراعاً، والعمل المبدع لا يصدر إلا من شخص خلاّق مبدع، له خصائصه وتفكيره" (السبيعي، 2008، 24). إذاً يمكن القول أنه عندما يكون مستوى خرّيجي كليات التربية على قدرٍ جيّد من التفكير الإبداعي تكون قدراتهم الإبداعية منصبّة في مسارها الصحيح عندما ينخرطون في العمل التربوي والتعليمي في المجتمع، ممّا سيؤدّي إلى نتائج إيجابية تنعكس ثمارها على الجيل الناشئ الجديد، وترضى عنها المؤسّسات التربوية ويرضى عنها الفرد والمجتمع، وعندما تخرّج كليات التربية أفراداً مبدعين، سيعكس هؤلاء الخرّيجين ما لديهم على تلامذتهم وطلبتهم في تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي الذي يُعدّ المجتمع بحاجة ماسّة إليه لتحقيق التقدّم العلمي والعملي المنشود. وأنّ امتلاك الطالبات المعلمات لهذا النوع من التفكير ربما ينعكس بشكل أو بآخر على أدائهن التعليمي مع الأطفال. وقد تسنح الفرصة لذلك من خلال تدريبهن على استخدام برنامج سكيتش أي آر وفق تقية الواقع المعزز الذي يختص بتعليم أساسيات ومهارات الرسم وتحليل الصور والرسومات واللوحات وتركيبها بشكل جديد ومختلف، وإضفاء تقنية العرض بشكل رباعي الأبعاد. ولذا من هنا جاءت فكرة البحث في تعرف فاعلية برنامج سكيتش أي آر (SKETCH AR) وفق تقنية الواقع المعزّز في تنمية التفكير الابداعي لدى الطالبات المعلمات في قسم تربية الطفل في كلية التربية.

1- مشكلة البحث:

قد تكون من أبرز المشكلات التي تواجهها الجامعة بعامّة، وكليات التربية بخاصّة، نقص بعض الكفاءات والمهارات المطلوب توافرها لدى الخرّيجين، ومن هذه المهارات مهارات التفكير الإبداعي، فالعصر الحالي الذي نعيشه الآن يحتاج إلى العقول المبدعة، وقد ركّزت البحوث والدراسات المحلّية في غالبها على اختبار علاقة التفكير الإبداعي بمكوّنات أخرى لدى الطلبة في مراحل التعليم العامّ، والقليل منها لدى طلبة الجامعة، إذ يُلاحظ قلّة البرامج التعليمية والتدريبيّة التي تستهدف تنمية التفكير الإبداعي لدى الطالبات المعلمات، وذلك على الرّغم من كثرة الدراسات التي تناولت هذا النوع من التفكير. 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). ومن خلال خبرة الباحثة في تدريس بعض طالبات كلية التربية في قسم تربية الطفل، أحسّت بوجود فجوة بين مستوى أداء الطالبات الفعلي والمستوى المأمول فيما يتعلّق بالإبداع، إذ من خلال تتبعها للصعوبات وجدت قلة في أعمال الطالبات المعلمات التي يمكن أن تصنف بأنها أعمال إبداعية؛ وقد يعدّ ضعف امتلاك الطالبات لمهارات التفكير الإبداعي كالأصالة والمرونة وإضافة التفاصيل الجديدة وغيرها من المهارات أحد أهم الأسباب في تدني القدرات الإبداعية لديهن. وقد تكون طريقة التدريس إحدى الأسباب لهذه المشكلة، بالإضافة إلى ضعف الاستعانة بالمستحدثات التقنية كبرامج وتطبيقات الواقع المعزز، وهذا ما أثبتته دراسة سحيم (2011). كما أظهرت بعض الدراسات أهمّية تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة المعلمين، كدراسة الحدابي وآخرون (2009)، في حين أظهرت دراسة الطرباق وعسيري (2018) فاعلية التدريس وفق الواقع المعزز في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة. ومن هنا تولّدت الرغبة بقياس فاعلية برنامج سكيتش أي آر (Sketch AR) وفق الواقع المعزز في تنمية التَّفكير الإبداعي لدى عينة من الطالبات المعلمات في قسم تربية الطفل. وبذلك فإن البحث يسعى للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: **ما فاعلية برنامج سكيتش أي آر (SKETCH AR) وفق تقنية الواقع المعزّز في تنمية التفكير الابداعي لدى الطالبات المعلمات في قسم تربية الطفل؟**

2- أهمّية البحث: تأتي أهمّية البحث من خلال نقاط عدّة كالآتي:

- أهمية الموضوع الذي تم تناوله وهو برنامج سكيتس آي آر وفق تقنية الواقع المعزز.
- أهمية العينة، وهي مجموعة من الطالبات المعلمات من قسم تربية الطفل في كلية التربية.
- لفت أنظار المختصين التربويين إلى أهمية تنمية التَّفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الجامعية.

3- أهداف البحث: هدف البحث الحالي إلى:

- تعرّف فاعلية برنامج سكيتش أي آر (SKETCH AR) وفق تقنية الواقع المعزّز في تنمية التفكير الابداعي لدى عينة من الطالبات المعلمات في قسم تربية الطفل.
- تعرّف الفروق في متوسطي درجات الطالبات المعلمات في المجموعة التجريبية على اختبار التفكير الإبداعي في التطبيقين القبلي والبعدي.
- تعرّف بقاء أثر التعلم لدى الطالبات المعلمات.

4- متغيّرات البحث: تضمّن البحث متغيرات مستقلّة: الدروس التعليمية الخاصة ببرنامج سكيتش أي آر. ومتغيرات تابعة: درجة أفراد العينة على اختبار التَّفكير الإبداعي.

5- فرضيات البحث: تمّ اختبار الفرضيات الآتية عند مستوى دلالة (0.05):

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية على اختبار التفكير الإبداعي في التطبيقين القبلي والبعدي.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية على اختبار التفكير الإبداعي في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل.

6- حدود البحث: تحدّد البحث بالآتي:

الحدود البشرية: عينة من طالبات كلية التربية بجامعة دمشق بلغ عددهن (20) طالبة.

الحدود المكانية: مدينة دمشق، كلية التربية.

الحدود الزمانية: تمّ تطبيق أدوات البحث خلال خمسة أسابيع، خلال الفصل الثاني من عام (2019- 2020)م

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث الحالي على تعرف فاعلية سكيتش أي آر (SKETCH AR) وفق تقنية الواقع المعزّز في تنمية التفكير الإبداعي، باستخدام اختبار تورانس وبارون للتفكير الإبداعي لدى الطالبات المعلمات في قسم تربية الطفل.

7- مُصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائيّة.- الفاعلية Effectiveness: هي المعيار الذي يبيّن مدى تحقيق الأهداف بنجاح (القلا وناصر، 2007، 167). **ويمكن تعريفها إجرائياً:** هي درجة اكتساب أفراد عينة البحث لمهارات التَّفكير الإبداعي، وتقاس إحصائياً من خلال معادلة بلاك.

- **برنامج (Sketch AR):** تطبيق الكتروني من تطبيقات الواقع المعزز يساعد على تعلُّم الرسم بشكل أكثر تفاعليّة، ويحتوي على دروس الرسم خطوة بخطوة للذين يرغبون في إتقان هذه المهارة، وهو يعد برنامج تعليمي شامل يساعد استخدامه على اكتساب رؤى احترافية في عالم الرسم. ويحتوي التطبيق على مواد من المبتدئين إلى الخبراء المتقدمين الذين يرغبون في صقل مهاراتهم بشكل أكبر. (ناصر، 2019، 1). **ويمكن تعريفه إجرائياً:** بأنه تطبيق يتم تحميله من الهاتف يعتمد على تقنية الواقع المعزز لتعليم الرسم لعينة البحث من الطالبات المعلمات، حيث يمكنهن اختيار اللوحة التي يردن رسمها من مكتبة خاصة في التطبيق، وبعد ذلك سيتم عرض اللوحة على شاشة جهازهن مع خلفيّة شفافة تستخدم الكاميرا، لرسم اللوحة على ورقة بيضاء خارجية وتتبع خطوط اللوحة الظاهرة على جهازهن للحصول على الرسمة بشكل حقيقي على الورقة.

- **التَّفكير الإبداعي Creative Thinking:** هو العملية الذهنية التي يستخدمها الفرد للوصول إلى الأفكار والرؤى الجديدة، أو التي تؤدي إلى الدمج والتأليف بين الأفكار، أو الأشياء التي تعتبر سابقاً أنها غير مترابطة. (سليمان، 2011، 52). **ويمكن تعريفه إجرائياً:** هو الدّرجة التي يحصل عليها أفراد عينة البحث، على اختبار تورانس وبارو للتفكير الإبداعي والتي تتراوح بين (4- 20) درجة.

8- الدّراسات السابقة. وتضمنَّت بعض الدراسات العربية والأجنبية كما يلي:

1- دراسة الحدابي وآخرون (2009)، اليمن، بعنوان: مستوى مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة المعلّمين في الأقسام العملية في كلية التربية والعلوم التطبيقية. هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف مستوى مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة المعلّمين في الأقسام العلمية بكلية التربية والعلوم التطبيقية- مدينة حجة، وقد تكوّنت عينة البحث من (111) طالباً وطالبة من الطلبة المعلّمين في الأقسام العلمية: كيمياء- فيزياء، ولتحقيق هدف البحث تمّ استخدام اختبار تورانس الصورة اللفظي (أ) لقياس مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة- المرونة- الأصالة) والذي ترجمه إلى العربية فؤاد أبو حطب وعبد الله سليمان (1976)، وقد توصّلت الدراسة إلى أن مستوى مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة المعلمين في الأقسام العلمية ضعيف. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة المعلمين في مستوى مهارات التفكير الإبداعي تبعاً لمتغير الجنس ذكور- إناث، لصالح الإناث.

2- دراسة السيد (2011)، مصر، بعنوان: تطبيق تقنيات الواقع المعزز في حقل التعليم. هدفت الدراسة إلى تطبيق أساليب الواقع المعزز في حقل التعليم، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (51) طالبا وطالبة على عينة (51) متوسط أعمارهم بين (10- 17) سنة من كلا الجنسين، وتمثلت أدوات الدراسة باختبار تحصيلي ومقياس اتجاه نحو تقنيات الواقع المعزّز. وأظهرت نتائج الدراسة أن تقنية الواقع المعزز تزيد من القدرة على التعرف والتخيل من خلال استخدام نماذج ثلاثية الأبعاد، وزيادة مستوى التعلم الذاتي والتفاعلي. كما أسفرت النتائج عن وجود أثر إيجابي لصالح تجربة تقنية الواقع المعزز ولاقت التجربة قبولاً كبيراً.

3- دراسة ثورنتون (Thornton, 2014) في أمريكا، بعنوان: أثر استخدام الواقع المعزز على المخرجات التعليمية في دورة الرسوم الهندسية التمهيدية. هدفت الدراسة إلى تقصى أثر استخدام الواقع المعزز على المخرجات التعليمية في دورة الرسوم الهندسية التمهيدية على عينة تكونت من (50) طالباً، وقد ركزت الدراسة على تأثير الواقع المعزز على ثلاث متغيرات هي: الدافعية، القدرة على التصور المكاني، والخبرة التعليمية بطريقة الأسئلة المفتوحة، وكشفت نتائج مقارنة الاختبارات القبلية والبعدية أن إجابات الطلاب على الأسئلة المفتوحة (الخبرة التعليمية) قد تطورت باستخدام الواقع المعزز، بينما لم تكشف الدراسة عن تأثير مهم للتقنية على الدافعية.

4- دراسة ساو (Saw, 2014) في إنكلترا، بعنوان: فاعلية استخدام الواقع المعزز في تدريس العلوم.

A projected augmented reality approach to science education,

هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية استخدام الواقع المعزز في تدريس العلوم. وقد تكونت العينة من (30) طالباً من معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا في المملكة المتحدة قسم الفيزياء. وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، واختبار تحصيلي قبلي وبعدي، واستبانة حول إمكانية استخدام هذه التقنية ومدى فاعليتها. بينت النتائج أن هناك أثر إيجابي في تحصيل الطلاب عند تدريسهم باستخدام الواقع المعزز أكثر من تدريسهم بالطريقة المعتادة، بالإضافة إلى بقاء أثر التعلم لديهم.

5- دراسة يلماز (Yilmaz، 2016)، تركيا، بعنوان: تطوير ألعاب الخفة التعليمية مع تقنية الواقع المعزز للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. هدفت الدراسة إلى الكشف عن آراء المعلمين والأطفال حول EMT لتعرف الأنماط السلوكية للأطفال وإدراكهم المعرفي والعلاقة بينهم أثناء اللعب. وتكونت عينة الدراسة من (30) معلماً و(33) طفلاً تتراوح أعمارهم من (5-6) سنوات. وتم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي فاستخدمت المقابلة والمراقبة لتعرف اتجاه الأطفال نحو الألعاب واستخدمت المنهج التجريبي واعتمدت الأدوات الآتية ألعاب السحر التعليمية مع تقنية الواقع المعزز كالرسوم المتحركة للقصة والأجسام ثلاثية الأبعاد وبطاقات الفلاش وبطاقات المباريات لتعليم الحيوانات والفاكهة والخضراوات والمركبات والأشياء والمهن والألوان والأرقام والأشكال. وأثبتت نتائج الدراسة أنّ المعلمين والأطفال يحبون الأنشطة. وأنّ لعب الأطفال بشكل تفاعلي مع هذه الألعاب ولكن التحصيل المعرفي لم يكن عالياً.

6- دراسة الشامي والقاضي (2017)، مصر، بعنوان: أثر برنامج تدريبي لاستخدام تقنيات الواقع المعزز في تصميم وإنتاج الدروس الإلكترونية لدى الطالبة المعلمة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر. هدفت الدراسة إلى تعرف أثر برنامج تدريبي لاستخدام تقنيات الواقع المعزز في تصميم وإنتاج الدروس الإلكترونية لدى الطالبة المعلمة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر. وتكونت عينة البحث (30) طالبة. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي واستخدمت الأدوات الآتية: اختبار تقييم الجانب المعرفي لاستخدام تقنيات الواقع المعزز في تصميم وإنتاج الدروس الإلكترونية، وبطاقة تقييم الجانب المهاري لاستخدام تقنيات الواقع المعزز في تصميم وإنتاج الدروس الإلكترونية. وتمثلت نتائج الدراسة في وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات مجموعة البحث في الاختبار المعرفي بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي،

وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات مجموعة البحث في الجانب المهاري بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

7- دراسة سلامة أخرون (2019)، فلسطين، بعنوان: فاعلية توظيف تقنية الواقع المعزز (Augmented Reality) في تدريس مبحث العلوم لتنمية مهارات التفكير الابداعي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي. هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية توظيف تقنية الواقع المعزز (Augmented Reality) في تدريس مبحث العلوم لتنمية مهارات التفكير الابداعي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من (73) طالباً وطالبة، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتمثلت الأدوات باختبار التفكير الابداعي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة، ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الإبداعي البعدي، لصالح المجموعة التجريبية.

8- دراسة الصباغ (2019)، السعودية، بعنوان: توظيف تكنولوجيا الواقع المعزز عبر الهواتف الذكية وفاعليته في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والدافعية للتعلم لطلاب جامعة أم القرى. هدفت الدراسة إلى استخدام الواقع المعزز (AR) كأداة تقنية متقدمة في المجالات التعليمية لتطوير مهارات التفكير الإبداعي وتحفيز التعلم لطلاب السنة الأولى في جامعة أم القرى. أجريت الدراسة على طلاب السنة الأولى المشتركة في دورة مهارات التعلم. وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وصمم الباحثون تطبيق (AR) بناءً على الهواتف الذكية، كما استخدم الباحثون اختبار "تورانس" لقياس اكتساب المهارات الإبداعية واستبانة التحفيز. وأشارت النتائج إلى أن استخدام تقنية الواقع المعزز أثر بشكل إيجابي على اكتساب الطلاب للمهارات الإبداعية. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار تورانس، وفي الدافع لمقياس التعلم لصالح المجموعة التجريبية.

9- دراسة موكلي (2019)، مصر، بعنوان: أثر استخدام تقنية الواقع المعزز على تنمية مهارات التصميم لدى طلاب كلية التربية في جامعة جازان واتجاهاتهم نحو استخدام المستحدثات التكنولوجية. هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام تقنية الواقع المعزز كتقنية حديثة لدعم العملية التعليمية على تنمية مهارات التصميم لدى طلاب قسم التربية الفنية بكلية التربية في جامعة جازان واتجاهاتهم نحو استخدام المستحدثات التكنولوجية. وتكونت العينة من (30) طالباً من طلاب قسم التربية الفنية المسجلين في مقرر تطبيقات الحاسب الآلي في التربية الفنية. وقد تم استخدام المنهج التجريبي القائم على مجموعة تجريبية واحدة، وتمثلت الأدوات باختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي لمهارات التصميم، وبطاقة ملاحظة لأداء مهارات التصميم، وبطاقة تقييم جودة منتج مشروعات الطلاب، إضافة إلى مقياس اتجاهات الطلاب نحو استخدام المستحدثات التكنولوجية. وأسفرت النتائج عن وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب الذين يستخدمون الواقع المعزز في القياسين القبلي والبعدي على كل من اختبار التحصيل المعرفي لمهارات التصميم وبطاقة ملاحظة أداء مهارات التصميم وبطاقة تقييم جودة المنتج ومقياس اتجاهات الطلاب لصالح القياس البعدي، وفاعلية استخدام الواقع المعزز في تنمية التحصيل ومهارات التصميم والجودة والاتجاه نحوه.

10- دراسة الطرباق والعسيري (2020)، السعودية، بعنوان: أثر التدريس باستخدام نظام الواقع المعزز في تنمية تفكير الطالبات الإبداعي. هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التدريس بتقنية الواقع المعزز على تنمية التفكير الإبداعي لمقرر التربية الفنية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض، وتكونت عينة الدراسة من (58) طالبة، اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، واستخدمت اختبار قياس التفكير الإبداعي، وبطاقة لتقييم منتج الطالبات، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق مهمة في مستوى أداء الطالبات على مقياس التفكير الابتكاري الكلي بشكل عام وعلى مهارات الأصالة، والقدرة على التفصيل.

- **التعقيب على الدراسات السابقة:** من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن القول إن بعضها يتشابه مع البحث الحالي من حيث الهدف وهي دراسة سلامة أخرون (2019)، ودراسة الطرباق والعسيري (2020)، ومن حيث المنهج استخدم بعضها المنهج الوصفي، في حين استخدم بعضها الآخر المنهج شبه التجريبي كما في البحث الحالي وهي دراسات كل من: السيد (2011)، ساو (Saw, 2014)، الشامي والقاضي (2017)، الصباغ (2019)، وموكلي (2019)، وذلك من خلال استخدام بناء برامج تعليمية أو تدريبية والاختبارات، وقد تنوعت عينة الدراسات السابقة بين الطلبة المعلمين والأطفال، وبالتالي يتفق بعضها من حيث طبيعة العينة مثل دراستي الصباغ (2019)، وموكلي (2019) أما دراسة ساو (Saw, 2014) فقد كانت على طلبة المعهد. وقد تمّت الإفادة من الدراسات السابقة في تحديد وبلورة المشكلة وكيفية صياغتها، واختيار المنهجية المناسبة، والاطلاع على الأدوات، وتحليل نتائج الدراسات السابقة، بالإضافة إلى الإفادة من الأطر النظرية حول التَّفكير الإبداعي. ويتميّز البحث الحالي في تعرف أثر برنامج تعليمي وهو برنامج سكيتش أي آر وفق تقنية الواقع المعزز في تنمية التَّفكير الإبداعي لدى عينة طالبات قسم تربية الطفل تخصص رياض الأطفال، وهومن أوائل البحوث التي تناولت تطبيق برنامج سكيتشر (Sketch AR) على حد علم الباحثة.

9- الإطار النظري: تضمّن ما يلي:

1- تعريف برنامج سكيتش أي آر بتقنية الواقع المعزز:

إنّ الواقع المعزز هو دمج المعلومات الرقمية مع بيئة المستخدم في الواقع الحقيقي. وعلى عكس الواقع الافتراضي الذي يخلق بيئة اصطناعية تماماً، يستخدم الواقع المعزز البيئة القائمة ويقوم ببناء معلومات جديدة عليها. ويمكن تعريف برنامج سكيتش أي آر بتقنية الواقع المعزز بما يأتي: برنامج إلكتروني بتقنية الواقع المعزز خاص للتدرب على الرسم، من خلال حمل الجوال في يد، والقيام بتتبع خطوات الرسم على الورقة في يد أخرى، وهو تطبيق رسم جديد يعتمد على الواقع المعزز، وهو مزيج من الرسم Sketch والواقع المعزز. حيث يعتمد التطبيق على تقنية الواقع المعزز (AR) من أجل تعليم مهارات الرسم لمستخدميه، ويحول التطبيق شاشة هاتفك إلى أداة مساعدة للواقع المعزز، وفكرة التطبيق تعتمد على حمل الهاتف بيد وتتبع الانعكاس الافتراضي للصورة على الورقة، والقيام برسمها بيد أخرى.

2- مجالات استخدام برنامج سكيتش أي آر:

- يعد من أفضل تطبيقات تعلم فن الرسم الاحترافي واللوحات الجدارية، فهو يقوم على مبدأ التدريب على مهارات الرسم خطوة بخطوة.
- يحتاج التطبيق الى إضاءة كافية وكذلك الإمساك الجيد للهاتف حتى يتم تتبع الرسم بالمقاس المطلوب ولتظهر الصورة على الورقة مطابقة تماماً للنسخة الأصلية الموجودة في التطبيق.
- يحتاج إلى ورق أبيض نظيف سليم الحواف لتعمل خاصية الواقع المعزز.
- قد لا تعمل خاصية الانعكاس على بعض أجهزة android قديمة الاصدار.

3- فوائد تطبيق برنامج سكيتش أي آر:

- الاهتمام بميول الطفل ومواهبه والعمل على تنميتها.
- زيادة المتعة والتشويق.
- التدريب على الرسم بشكل مبسط.
- تحويل الرسوم من صور مجردة إلى أشكال ثلاثية الأبعاد تنمي الخيال والتفكير.

4- مفهوم التَّفكير الإبداعي: الإبداع مشتقّ من الفعل "أبدع" الشيء أي اخترعه، وأبدع الشيء أي استخرجه وأحدثه (الهويدي،2004، 2). ويمكن تعريف التفكير الإبداعي بأنه: مجموعة من الأداءات والمهارات والأساليب التي يمارسها معلم

العلوم من أجل استثارة تفكير التلاميذ ليفكروا بطرق مختلفة لإنتاج استجابات عديدة ومتنوعة وجديدة. (سلامة وآخرون، 2011، 5). فالإبداع في جوهره عملية تفكيرية تؤدّي في نهاية الأمر إلى ناتج أو عمل يتّصف بالجدّة والأصالة وتقبّله مجموعة كبيرة من الناس في مكان وزمان محدّدين نظراً لفائدته أو ملاءمته أو قيمته (جروان، 2002، 134). إذاً فالتفكير الإبداعي هو عملية ذهنية تتضمّن عمليات عقلية عدة لإنتاج أفكار جديدة ومتنوّعة وأصيلة، مع القدرة على حلّ المشكلات في المواقف المختلفة، والمرونة في التعامل معها. ويمكن القول إن التفكير الإبداعي تفكير مُبتكِر ومتجدّد وغير تقليدي يقوم على أسس علمية، ونظرة للمألوف بطريقة جديدة تتحوّل بعد ذلك إلى فكرة قابلة للتطبيق.

5- أهمّية تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة كلّية التربية:

إنّ التَّفكير الإبداعي هو أحد أهمّ أنواع التفكير، ويتعلّق بأهمّ وسيلة لتقدم الأفراد والمجتمعات وهي الإبداع، ولذا فهو يعدّ مطلب ضروري في تنمية جوانب الشخصية العقلية والاجتماعية للفرد. وتمثّل تنمية القدرة على التفكير الإبداعي أهمّ أهداف التربية عموماً بل إنّ البعض يرى أنّها تمثّل الغاية النهائية للتربية، وينظر علماء النفس إلى أنّ كلّ فرد مبدع، أو له قابلية للإبداع إذا هيّئت له الظروف المناسبة لهذه العملية، وقد تظهر الفروق بين الأفراد في درجة الإبداع إذا هيئت له الظروف المناسبة لهذه العملية، فالاختلاف بين الأفراد في الإبداع كمّياً، ومن وجهة النظر هذه فإن العمل على تنمية مهارات التفكير الإبداعي تمثّل طريقة التدريس المناسبة، اعتماداً على القاعدة التي تنصّ على أنّ طريقة التدريس يجب أن توائم طريقة بناء المعرفة الإنسانية، وطريقة بناء المعرفة الإنسانية كما أشار دي بونو هو الإبداع (عبدالرؤوف وعامر، 2007، 5). وما تؤدّي إليه عملية تنمية التفكير الإبداعي هو تطوير الإبداع وتحسين مستوى فعالية التفكير، وارتفاع مستوى الإنجاز، ورفع مفهوم الذات، ورفع مستوى الاتجاهات الإيجابية لدى المعلّمين والمتعلّمين نحو العمليّة التعليمية التعلمية، وبعد المعلّمين عن طرائق التدريس التقليدية في تعليم المنهاج (السرور، 2002، 14). وبالتالي فإنّ الكشف عن مهارات التفكير الإبداعي على قدر كبير من الأهمّية، وامتلاك هذه المهارات لدى الطالب المعلّم له مردود إيجابي ينعكس على أدائه التدريسي داخل الصفّ، حيث يصبح معلّماً واعياً باستراتيجيات التفكير الإبداعي، ومؤمناً بأنّ الهدف الأسمى للتعليم إنما يكمن في تنمية مهارات التفكير لدى تلامذته الأطفال، وإطلاق قدراتهم وصقل ملكاتهم، وإعطائهم قدراً من الحرية ومساحة للإبداع.

6- خصائص التَّفكير الإبداعي:

يمكن القول بأنّ التفكير الإبداعي يتميّز بما يأتي:

-إنّه قدرة على الإنتاج الجديد والحلول المبتكرة مع الاستقلالية في الرأي والموقف.

-يتّصف بالجِدّة والمرونة والطلاقة الفكرية والحساسية للمشكلات. ويفصح عن نفسه في شكل إنتاج جديد يمتاز بالتنويع والفائدة والقبول الاجتماعي عموماً.

-الإبداع مهارة يمكن لكل فرد لديه الاستعداد أن يتعلّمها من خلال مواد أو أنشطة تعليمية (موقف ما، نص،)

- الإبداع ليس مقتصراً على الطلبة المتفوّقين، بل هو عملية تعتمد على أهداف الفرد وعملياته الذهنية وخبراته وخصائصه مع عوامل متداخلة تشكّل حالة نشطة ومتميّزة (العتوم وآخرون، 2007، 140).

- الإبداع يعني التحرّر من الخوف والمنع، لذلك فإنّ إيجاد الفرد المبدع يعتمد على الوسط البيئي المناسب والمعلّم الجيد وتنمية روح المبادرة والجرأة، والثقة بالنفس مع الاستعداد لبذل الوقت والجهد اللازم (سليمان، 2009، 138). وترى الباحثة أنّ خصائص المفكّر المبدع تتأثر بعوامل عدة أهمّها الخصائص الشخصيّة له، والتنشئة الاجتماعية التي خضع لها، فضلاً عن أساليب التعليم التي يتلقّاها، فأساليب التعليم التي تعتمد على التلقين وحشو أدمغة الطلبة بالمعلومات لا تفسح المجال أمام الطلبة لأن يتّجهوا نحو التفكير الإبداعي المنتج.

7- مكوّنات التَّفكير الإبداعي:

إنّ الإبداع مكوّن من مجموعة من المهارات أو القدرات التي يمكن تحديدها في معظم الدراسات والبحوث التربوية والعلمية بـ:

1- الطلاقة Fluency:

هي القدرة على توليد أو إنتاج أكبر عدد من الأفكار والبدائل والمترادفات والحلول أو الاستجابات لمثير معين مع السرعة في توليدها واستخدام مخزوننا المعرفي عندما نحتاجه وسهولة الأفكار وتدفقها وتوليدها. وهي تمثل الجانب الكمّي للإبداع، ويمكن قياسها ب سرعة التفكير بإعطاء كلمات ضمن تنسيق أو نمط معين. تصنيف الأفكار وفق متطلبات معيّنة. إعطاء عدد من الكلمات ترتبط بكلمة واحدة. استخدام الكلمات في أكبر عدد ممكن من الجمل أو العبارات (العتوم وآخرون، 2007، 141).

2- **الأصالة: Originality**

تعني "القدرة على سرعة إنتاج أكبر عدد ممكن من الاستجابات غير المباشرة والأفكار الطريفة غير الشائعة، والتي هي في الوقت نفسه مقبولة ومناسبة للهدف، والأصالة تعني الجدّة والطرافة. (معوّض، 2000، 174). مثل: ألّف نهاية جديدة وغريبة لقصة مألوفة.

3- المرونةFlexibility:

القدرة على التفكير بطرائق مختلفة، وتوليد أفكار متنوعة ليست متوقّعة، وتغيير مسار التفكير بتغير الموقف الذي يمرّ به الفرد، والتحوّل من نوع معين من الفكر إلى نوع آخر عند الاستجابة لموقف معين وبالتالي هي عكس الجمود الذهني، وهي تمثل الجانب النوعي للإبداع (الحلاق،2010، 200).

4- الحساسية للمشكلات Sensitivity to problems:

هي الوعي بوجود مشكلات أو احتياجات أو عناصر ضعف في البيئة أو الموقف. وتتضمّن القدرة على اكتشاف المشكلات والمصاعب والأشياء غير العادية أو النقص في المعلومات، وإدراك الأخطاء، مثال: يكلّف المعلّم التلاميذ بحلّ سؤال في الرياضيات – وقصداً– لا يعطيهم كامل المعطيات التي يجب أن تتوفّر في السؤال ثم يراقب استجاباتهم حول هذا المثير ويستثمرها في التدريب على هذه المهارة.

4- **التفاصيل (الإفاضة أو التوسع):Elaboration :**

هي قدرة الفرد على تقديم إضافات أو زيادات جديدة ومتنوعة لفكرة ما أو حل مشكلة ما وهذه تقوم بدورها بتقديم زيادات وإضافات أخرى فتعمل على إغنائها وتطويرها. وبالتالي هي مهارة استكشاف البدائل من أجل تعميق الفكرة وتكاملها. ويتطلب تعليم هذه المهارة من المعلّم توجيه أذهان طلابه إلى النقاط الآتية:

أ- حدّد أية تفاصيل ترغب بإضافتها بهدف التحسين والتطوير.

ب- أضف التفاصيل المناسبة. مثال: أن يُطلَب من المتعلم تفسير ظاهرة علمية ما (العتوم وآخرون، 2007، 144). ويمكن تنمية مكوّنات الإبداع من خلال العديد من البرامج والأنشطة التي تتوافق مع ميول الطلبة، وإتاحة الفرصة لتجريب الأفكار واحترامها وإنْ بدت غير ناضجة (Berkempre, 1990, 673). وقد جرى التركيز على مكوّنات التفكير الإبداعي هذه أثناء اختيار الأداة المناسبة لإنجاز هذا البحث.

10- منهج البحث وإجراءاته.

اعتمدَ البحث استخدام المنهج شبه التجريبي، وهو المنهج الذي يتم فيه في ضبط المتغيّرات المؤثرة في ظاهرة معينة، باستثناء متغير واحد، يقوم الباحث بتطويعه أو تغييره، وقياس تأثيره على الظاهرة موضوع الدراسة (مطاوع والخليفة، 2015، 16). وقد تمّ اتباع التصميم شبه التّجريبي باستخدام المجموعة التجريبيّة الواحدة، إذ طبق اختبار التفكير الإبداعي قبلياً، ثم دُرّس

أفراد المجموعة التجريبيّة بواسطة البرنامج المعدّ وفق تطبيق سكيتش أي آر، ثم طبق الاختبار بعدياً مرتان (تطبيق بعدي مباشر، وبعدي تتبّعي).

11- المجتمع الأصلي وعينة البحث.

تكوّن المجتمع الأصلي من طالبات كلية التربية قسم تربية الطفل في جامعة دمشق للعام الدراسي (2019، 2020)، والبالغ عددهن (318) طالبة. وقد اختارت الباحثة عينة قصدية من طالبات السنة الثالثة رياض الأطفال بلغ عددهن النهائي (20) طالبة.

12- مواد البحث وطرائقه:

أ- أدوات البحث: - اختبار التَّفكير الإبداعي.

تمّ استخدام اختبار القدرة على التفكير الإبداعي لتورانس وبارون، الذي عرّبه سيد محمد خير الله. ويتكوّن هذا الاختبار من قسمين هما: -القسم الأوّل: مأخوذ من إحدى بطاريات تورانس للتفكير الإبداعي المعروفة باسم اختبار مينسوتا للتفكير الإبداعي، ويتألّف من أربعة اختبارات فرعية هي: الاستعمالات، والمترتبات، والمواقف، والتطوير والتحسين. القسم الثاني (التداعي: أو الاختبار الخامس): وهو اختبار بارون المعروف، يُطلب من المفحوص أن يكوّن من حروف الكلمة المعطاة له كلمات جديدة بحيث يكون لها معنى مفهوم على ألّا يستخدم حروفاً جديدة، ولكنّه يمكن أن يستخدم الحرف الواحد أكثر من مرّة في الكلمة نفسها، ويتكون الاختبار، من كلمتين، ويُعطى لكلّ منهما خمس دقائق. وقد استخدمت الباحثة هذا الاختبار (لتورانس وبارون) والمكون من قسمين يتضمنان خمسة أجزاء التي سبق ذكرها، وجميعها يقيس المهارات الثلاثة للتفكير الإبداعي وهي: (الطلاقة، المرونة، الأصالة). وذلك يبيّن الملحق (2)، وأُستُخدِم في البحث الحالي للأسباب الآتية: - مناسبته للبيئة العربية، وصلاحيته للعينة في البحث الحالي (طالبات كلية التربية من حيث المرحلة العمرية).

- استخدامه من قبل كثير من الباحثين في قياس قدرات التفكير الإبداعي.

- صدق الاختبار:

- صدق المحتوى:

وزّعت الباحثة الاختبار على مجموعة من المحكّمين من ذوي الخبرة والاختصاص من قسمي المناهج وطرائق التدريس وتربية الطفل في كلية التربية بجامعة دمشق بلغ عددهم (6) محكماً، ليبدوا آراءهم بالسلامة اللغوية والمصطلحات، واقتراح التعديلات أو حذف بعض النقاط، وكانت أبرز الملاحظات ما يأتي: -استبدال عبارة (علب الصفيح) بِ عبارة (علب المعدن الفارغة). -إضافة كلمة (تضاريس) في القسم (ب) من الجزء الثاني من الاختبار. - استبدال العبارة في الجزء الرابع من الاختبار: (كما يجب ألا تقترح شيئاً ليستعمل حالياً ليجعل الشيء على نحو أفضل)، بكلمة (حالياً) فقط، وذلك حتى لا يتشتّت انتباه الطلبة في فهم السؤال. -استبدال كلمة (سليمانية) بكلمة أخرى وهي: (أرجوانية).

- الصدق البنيوي:

تمّ التحقق من الصدق البنيوي من خلال دراسة الاتساق الداخلي للاختبار بحساب معاملات الارتباط بين درجات المحاور مع بعضها البعض ودرجات الاختبارات الفرعية المكونة للاختبار وهي: الاستعمالات، والمترتّبات، والمواقف، والتحسينات، والتداعي مع الدرجة الكلية للاختبار، بعد تطبيق الاختبار على عينة سيكومترية مؤلّفة من (18) طالبة من خارج العينة الخاصة بالبحث، والنتائج موضحة في الجدول رقم (1):

الجدول رقم (1): معاملات الارتباطات بين الاختبارات الخمسة (أجزاء قسمي الاختبار الكلي)

اسم الاختبار	استعمالات	مترتبات	مواقف	تحسينات	تداعي	المجموع
استعمالات	1	0.412	0.432	0.388	0.407	2.639
مترتبات	0.412	1	0.467	0.366	0.245	2.49
مواقف	0.432	0.467	1	0.312	0.235	2.466
تحسينات	0.388	0.366	0.312	1	0.337	2.403
تداعي	0.407	0.245	0.235	0.337	1	2.1224
المجموع	0.639	0.466	2.466	2.403	2.224	12.276

يتضح من الجدول (1) أنّ معاملات الارتباط لدرجات المحاور مع بعضها والدرجة الكلية المكونة للاختبار تراوحت بين المتوسطة والجيدة. ممّا يدلّ على صدق الاختبارات الفرعية والاختبار الكلي.

–**ثبات الاختبار**: اعتمدت الباحثة طريقة التجزئة النصفية بعد أن طبّقت الاختبار على العينة السيكومترية، من مجتمع البحث بلغت (18) طالبة، وذلك بحساب الارتباط بين درجات البنود الفردية ودرجات البنود الزوجية للعوامل المختلفة (طلاقة، ومرونة، وأصالة) من خلال اعتماد معادلة ارتباط بيرسون، ثم استخدام معادلة سبيرمان– براون لتصحيح معامل الثبات الناتج، وقد تم حساب الصدق أعلاه للاختبارات الفرعية الخمسة كونها تشكل محاور الاختبار للتأكد من الاتساق الداخلي، بينما تم التأكد من معاملات الثبات للمهارات الثلاثة للاختبار (الطلاقة، المرونة، الأصالة) بسبب طبيعة تصحيح تلك الاختبارات الفرعية وذلك كما يلي(2):

الجدول رقم (2): معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية

	الطلاقة	المرونة	الأصالة	القدرة على التفكير الإبداعي
قبل التصحيح	0.53	0.71	0.69	0.66
بعد التصحيح	0.72	0.81	0.81	0.80

يتّضح من الجدول (2) أنّ الاختبار يتصف بدرجة جيدة من الثبات سواء فيما يخصّ العوامل (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) أو ما يتعلّق بالقدرة الإبداعية العامّة. كما قامت الباحثة بحساب معامل ثبات الاتساق الداخلي للعينة نفسها باستخدام معامل ألفا كرونباخ. وفق ما هو موضّح بالجدول (3).

الجدول رقم (3): درجات عوامل الثبات بطريقة معامل ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ

	الطلاقة	المرونة	الأصالة	القدرة على التفكير الإبداعي
المعامل	0.71	0.81	0.80	0.81

يتضّح من الجدول وجود معاملات ثبات جيّدة ومقبولة لأغراض البحث. وبالتالي فإنّ اختبار التفكير الإبداعي يتّصف بدرجة جيدة من الصدق والثبات تجعله صالح للاستخدام كأداة للبحث الحالي.

– **طريقة تصحيح الاختبار**: يُصحّح القسم الأول من الاختبار عن طريق تقدير أربع درجات لكلّ مجيب:

–**الطلاقة:** وتُقاس بالقدرة على ذكر أكبر عدد ممكن من الإجابات المناسبة في زمن معيّن، وتتميز الاجابة المناسبة بملاءمتها للواقع، وتُستبعد كل اجابة عشوائية تصدر عن جهل وعدم معرفة، أو قائمة على افتراض خاطئ، ومن أمثلة الاجابات المستبعدة:

– **اختبار الاستعمالات:** – علب الصفيح (المعدن الفارغة): إنتاج أدوية منها تفيد الإنسان. – الكرسي :كرسي يتكلم ويغنّي–.

اختبار المترتبات: – لغة الطيور والحيوانات: ينقلب الإنسان الى حيوان. – الحفرة: نعاشر الجن والشيطان، ونكسر نصف الارض ونرميه في الفضاء، ونجعل النصف الاخر مستوياً فلا تدور الأرض–.

اختبار المواقف والتطوير والتحسين: – الدرّاجة: استعمال إطاراتها كمروحة، ونجعلها تسير على الحائط. – قلم الحبر: يكتب لوحده.

–**المرونة:** وتُقاس بالقدرة على تنويع الإجابات المناسبة بحيث أنه كلما زاد عدد الإجابات المتنوعة تزيد درجة المرونة.

–**الأصالة:** وتُقاس بالقدرة على ذكر إجابات غير شائعة بين إجابات الطلبة، وتكون الفكرة أصيلة إذا كان تكرارها الإحصائي قليلاً.

–**الدرجة الكلية:** وتُقاس بحاصل جمع درجات الطلاقة والمرونة والأصالة في وحدات الاختبار. ولتقدير الدرجات تُتبع الخطوات الاتية: – تُستبعد الأفكار غير المناسبة – .يقدّر لكلّ فرد درجة واحدة للطلاقة، ودرجة واحدة للمرونة، أمّا الأصالة فتُحدّد بناءً على درجة تكرارها، وقد وضع تورانس لتقدير الأصالة النسب المئوية:

الجدول رقم (4): النسب المئوية لتقدير الأصالة

النسبة المئوية لتكرار الفكرة	درجة أصالتها
أقل من 20%	4
20%- 40%	3
41%- 60%	2
61%- 80%	1
٨١ % فأكثر	0

ولما كان مدى تكرار الفئة كبيراً على نحو لا يسمح بالتمييز بدرجة كبيرة، ولما كانت كلّ فكرة إبداعية مهما كانت درجة تكرارها تعبّر عن القدرة على التفكير الإبداعي، بمعنى أنّه لا يوجد صفر، لذا رأى (سيد خير الله) تعديل التقدير وفق ما هو موضّح في الجدول (5):

الجدول رقم (5): النسبة المئوية المعدّلة لتكرار الفكرة على رأي سيد خير الله

النسبة المئوية لتكرار الفكرة	1-9 %	10- %	20- %	30- %	40- %	50- %	60- %	70- %	80- %	90- %
درجة أصالتها	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

وقد اعتمدت الباحثة هذا المعيار في تقدير درجات الطلبة (عينة البحث) عند تطبيق الاختبار.

القسم الثاني: صُحّح القسم الثاني من الاختبار وذلك بتقدير أربع درجات للطالبة هي:

–**الطلاقة:** وتُقاس بأكبر عدد من الكلمات المناسبة الصحيحة التي لها معنى مفهوم، وتستبعد الكلمات التي لا تستوفي الشروط السابقة مثل: –ديمقراطية ريط، بيدد، يرط– أرجوانية :يون، أرة.

–**المرونة:** وتتحدّد بأنها عدد الكلمات المناسبة الصحيحة التي لها معنى مفهوم على أن تكون متعدّدة ومتنوعة، وعلى هذا الأساس كانت الكلمات الاشتقاقية لها درجة مرونة واحدة مثل :دمّر، يدمّر، قطّة، هرّة.

–**الأصالة:** هي درجة تكرار كلّ كلمة في الجماعة التي ينتمي إليها الفرد بناءً على المعيار السابق استخدامه في تقدير الإجابة في القسم الأوّل للاختبار. أما **الدرجة الكلّية:** وهي حاصل جمع درجات الطلاقة والمرونة والأصالة. وتُجمع الطلاقة في اختبار تورانس مع الطلاقة في اختبار بارون لتكون الطلاقة الكلية، وكذلك الحال بالنسبة إلى كلّ من المرونة والأصالة

والدرجة الكلية، وتعدّ الدرجة الكلية في هذه الحال تعبيراً عن قدرة المفحوص الإبداعية، أي قدرة الفرد على الإنتاج إنتاجاً يتميّز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية والمرونة والأصالة استجابة لمشكلة أو موقف مثير.

– **البرنامج**. وفيما يأتي وصفٌ له: تمّ تحديد تعريف البرنامج بأنه مجموعة الممارسات العملية المستخدمة من قبل المدرّسة من خلال مجموعة من الاستراتيجيات والأنشطة القائمة على مهارات استخدام برنامج سكيتش أي آر بتقنية الواقع المعزز، بهدف تنمية التَّفكير الإبداعي لدى عينة من الطالبات المعلمات في كلية التربية.

الهدف العام للبرنامج: تنمية التَّفكير الإبداعي لدى عينة من الطالبات المعلمات في كلية التربية.

***الأهداف الفرعية للبرنامج:** هدف البرنامج إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

***الاستراتيجيّات والوسائل المستخدمة في البرنامج:** تمّ استخدام الأساليب الآتية: (العصف الذّهني: وهو أسلوب تعليمي يمكن استخدامه مع المتعلّمين، حيث يقوم المتعلمّ بإطلاق عنان التفكير بحرية تامة في مسألة عن أكبر عدد من الحلول الممكنة، فتتدفّق الأفكار بغزارة وبسرعة، أو مشكلة ما بحثاً ودون كابح، ثم يتم البحث من بين مجموع الأفكار التي يتمّ توليدها عن أفضل فكرة دون الحاجة إلى النقد أو تخطئة بقية الأفكار، وإجراء مناقشات في مجموعات كبيرة ومجموعات صغيرة. كما تمّ استخدام تسجيلات مقاطع فيديو من خلال أجهزة موبايل ذكية، عن طريق الصوت والصورة على الشاشة، أو الأوراق المصورة. كما تمّ إعداد أنشطة تحريرية كتابية).

***محتوى البرنامج**. حُدّد المحتوى التعليمي للبرنامج في ضوء الأهداف العامّة له، ووفق خصائص الطالبات المعلمات، ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت تقنية الواقع المعزز. وقد تمّ الاعتماد على أسس عدة وهي: (أن يحتوي البرنامج على أنشطة وفعاليات تثير الاهتمام، وأن يراعى البرنامج مبدأ التكامل والتنوّع في الأنشطة المقدمة). وقد أُستندَ في تصميم البرنامج على مجموعة من الأنشطة الهادفة لتنمية التَّفكير الإبداعي لدى الطلبة، من خلال نموذج جيرولد كمب (Comp. G) في وضع خطوات تصميم البرنامج، وهو نموذج يمتاز بالشمول في عرض الأفكار والخطوات والأساليب وتناول المهارات اللازمة لتطبيقها، ويمتاز بالوضوح والسهولة في التطبيق ويتمثّل هذا النموذج في خطوات رئيسة عدة وهي على النحو الآتي:

- إعداد قائمة بالموضوعات الرّئيسة التي سوف يتم تناولها خلال المحتوى.
- تعرّف الأهداف العامة.
- تعرّف خصائص المتعلّمات اللواتي يستهدفهن تصميم الخطة التدريسية، وتحديد الأهداف التعليمية المراد تحقيقها من المتعلّمات في صورة نتائج تعلّم يمكن قياسها وتقويمها.
- تحديد المحتوى الذي يرتبط بالأهداف التعليمية.
- اختيار الأنشطة والوسائل التي سوف يتمّ من خلالها تناول المحتوى.
- تحديد الإمكانات والخدمات المساندة مثل الميزانية، الأشخاص، الأجهزة، والأدوات.
- تقويم تعليم الطالبات ومعرفة مدى تحقيقهن للأهداف.

***أساليب التقويم**. أُستخدم اختبار تورانس وبارون للتَّفكير الإبداعي كأداة رئيسية لقياس التَّفكير الإبداعي لدى أفراد العينة كتقويم نهائي، أما في التقويم المرحلي فقد تم استخدام أسئلة وتمارين مرحلية أثناء تنفيذ الأنشطة، التي احتوت على بعض المهمات التعليمية في كيفية اتباع خطوات وآلية رسم الأشكال والصور.

ويتضمن الملحق (3) نموذج عن بعض الأنشطة التي طُبِّقت.

***الفترة الزمنية لتنفيذ البرنامج**. احتوى البرنامج بصورته النهائية على (20) جلسة، بواقع (5) جلسات في الأسبوع، طُبّق خلالها (9) دروس لأنشطة رسومات تعليميّة، ونُفّذَ البرنامج بأكمله خلال خمسة أسابيع، وذلك خلال الفترة الأولى من الفصل

الثاني للعام الدراسي (2019– 2020)، وقد استغرق زمن الجلسة 65 دقيقة، كما يبين الملحق (3). ***عرض البرنامج على المحكّمين وتجريبه استطلاعياً:** تمّ عرض البرنامج على مجموعة من الأساتذة من ذوي الخبرة والاختصاص من قسمي المناهج وطرائق التدريس وتربية الطفل في كلية التربية بجامعة دمشق بلغ عددهم (6) محكماً، للتأكد من صدق محتواه، ومناسبته للعينة، ومناسبته لأهداف البحث، وقد تمّ الأخذ بجميع ملاحظات المحكمين وتعديلاتهم. ثم طُبّق جزء من البرنامج على عينة استطلاعية في كلية التربية من طالبات رياض الأطفال بلغ عددهن (11) طالبة، وذلك للتأكّد من زيادة صدق البرنامج وصلاحيته، ورصد بعض الصعوبات المحتملة، والتأكّد من ملاءمة زمن تنفيذ الجلسات.

13-المعالجات الإحصائية المُستخدمة: تمّ استخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS: 21)، وذلك من خلال معاملات الارتباط لحساب الصدق والثبات. وقد قامت الباحثة باختبار التوزيع الطبيعي لدرجات الطالبات، حيث أن هذا الإجراء يفيد في تحديد ما إذا كانت الباحثة ستعتمد على اختبارات الإحصاء البارامتري (Parametric tests) مثل (T.test) أو اختبارات الإحصاء اللابارامتري (Non Parametric tests) مثل (Man– Whitney) وللتحقق من ذلك جرى استخدام اختبار كلومغروف – سيمرنوف (Klomogorf– Simirnov) والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (6): نتائج اختبار (Klomogorf– Simirnov)لاختبار توزيع درجات الطالبات على الاختبار في التطبيقين

الاختبار القبلي	قيمة اختبار Klomogorf– Simirnov	P.valu	الاختبار البعدي	قيمة اختبار Klomogorf– Simirnov	الاختبار البعدي
التفكير الإبداعي	0.619	0.838	التفكير الإبداعي	1.088	0.188

يتضح من الجدول السابق أن قيمة القيمة الاحتمالية P.valu (0.838)، وهي أكبر من مستوى الدلالة المأخوذة (0,05)، وهذا يعني أن درجات العينة في الاختبار تتبع التوزيع الطبيعي وعلى هذا فإن اختبارات الإحصاء البارامتري هي التي ستستخدم في تحليل إجابات العينة من خلال اختبار (ت ستودنت).

- التطبيق النهائي:

بعد التأكّد من صلاحية الأدوات سيكومترياً، تمّ تطبيق اختبار التَّفكير الإبداعي على العينة التجريبية، قبل البدء بالبرنامج، ثمّ تمّ البدء بتدريس العينة التجريبية، وتطبيق جلسات البرنامج، ثمّ إعادة تطبيق اختبار التَّفكير الإبداعي على العينة بعد انتهاء فترة التدريس، وأخيراً إعادة تطبيق الاختبار بعد (17) يوماً من التطبيق البعدي للاختبار وذلك لمعرفة بقاء الأثر لدى أفراد العينة التجريبية، إذْ؛ تمّ تطبيق اختبار التفكير الإبداعي على ثلاث مراحل (قبلي، بعدي مباشر، بعدي مؤجل) علة مجموعة تجريبية واحدة.

14- عرض نتائج البحث ومناقشتها.

1- نتائج السؤال الرئيس ومناقشتها: ما فاعلية برنامج سكيتش أي آر (SKETCH AR) وفق تقنية الواقع المعزّز في تنمية التفكير الابداعي لدى الطالبات المعلمات في قسم تربية الطفل؟ وللإجابة عن هذا السؤال والتحقق من الفاعلية تم حساب نسبة الكسب المعدل حسب معادلة (Black): $\frac{م2-م1}{ع-م1} + \frac{م2-م1}{ع}$. حيث يُقصد بالرموز ما يلي: ع= الدرجة النهائية أو العظمى. م1= المتوسط الحسابي للاختبار في التطبيق القبلي. م2= المتوسط الحسابي للاختبار في التطبيق البعدي. إذ يرى بلاك (Black) أن هذه النسبة يجب ألاَّ تقل عن (1.2) حتى تكون الفاعلية مقبولة (محمد أمين، 2008، 103). ويوضِّح الجدول الآتي نسبة الكسب المعدل في اختبار التفكير الإبداعي:

الجدول رقم (7): نسبة الكسب المعدل لدرجات أفراد العينة لاختبار التفكير الإبداعي

الاختبار	الدرجة العظمى	متوسط الاختبار القبلي	متوسط الاختبار البعدي	نسبة الكسب المعدل
التفكير الإبداعي	20	10.80	18.65	1.25

يبين الجدول السابق أن نسبة الكسب المعدل في اختبار التفكير الإبداعي أكبر من القيمة التي حدَّدها بلاك، وهي (1.2)، وهذا يعني أن مجموعة الدروس المصمّمة وفق برنامج سكيتش أي آر بتقنية الواقع المعزز كانت فعالة بنسبة مقبولة في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة الطالبات المعلمات. وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ طبيعة عرض مجموعة الدروس وفق البرنامج كانت مشوقة ولها أثر إيجابي في إثارة دافعية الطالبات وتنمية قدراتهن في التفكير الإبداعي، وذلك من خلال استخدام الأجهزة الذكية، وتلبية رغباتهن في تعلّم الخبرات الخاصة بمهارات الرسم، بالإضافة إلى الخطوات المتبعة بما تتضمنه من إرشادات وتوجيهات وخطوات تعلم منتظمة ومتسلسلة، وتمارين، وتغذية راجعة، الأمر الذي حفَّز لديهن زيادة كم الأفكار وطلاقتهن الفكرية، بالإضافة إلى السعي إلى ابتكار أفكار جديدة، ومحاولة التنويع فيها، وبالتالي تنمية الطلاقة والمرونة والأصالة لديهن. إذاً يمكن القول بأنّ أنشطة برنامج سكيتش أي آر قد ساعدت على تنمية التفكير الإبداعي لديهن بشكل متكامل ربما يعود ذلك إلى خصوصية الأنشطة التي اعتمدت على الصور والرسومات والتي يتطلب كل منها ابتداع كم معين من الأفكار وتغييرها حسب الموقف واختيار الأفكار والأساسيات المتنوعة، والأفكار الجديدة والأصيلة معاً وبشكل متكامل، بما يتضمن متابعة الطالبات المعلمات وتعلمهن وفق برنامج سكيتش أي آر، بشكل ساهم في تحفيز قدرات التفكير الإبداعي لديهن. تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من سلامة وآخرون (2017)، ودراسة الطرباق وعسيري (2020)، ودراسة السيد (2011)، وساو (Saw, 2014)، والشامي والقاضي (2017).

وللتحقّق من فاعلية البرنامج في الاحتفاظ وبقاء أثر تعلم مهارات التفكير الإبداعي، تمّ ذلك من خلال حساب متوسط فاقد الكسب، حيث حسب الفرق بين متوسطي درجات الطالبات ذي التطبيقين البعدي المباشر والبعدي التتبّعي للاختبار، ومن ثمّ حساب النسبة المئوية لمتوسط فاقد الكسب والنّسبة المئوية لبقاء أثر التعلّم لدى طالبات المجموعتين التجريبية، وذلك وفق الطّريقة الآتية: متوسط فاقد الكسب= متوسط درجات الطالبات في الاختبار البعدي المباشر – متوسط درجاتهن في الاختبار البعدي التتبعي (المؤجل).

النسبة المئوية لفاقد الكسب= متوسط فاقد الكسب/ متوسط درجات الطالبات في الاختبار البعدي المباشرX 100

النسبة المئوية لبقاء أثر التعلّم= متوسط درجات الطالبات في الاختبار البعدي المؤجل/ متوسط درجاتهن الاختبار البعدي المباشرx 100 (درويش،2012، 220). والجدول الآتي يوّضح ذلك:

المجموعة التجريبية	المتوسط الحسابي للاختبار		T المحسوبة	متوسط فاقد الكسب	النسبة المئوية لفاقد الكسب	النسبة المئوية لبقاء أثر التعلّم
	البعدي المباشر	التتبعي (المؤجل)				
	18.65	18.80	18.842	15–	0.13	%100
الدرجة الكلية للاختبار= (20) درجة						

– **نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية على اختبار التفكير الإبداعي في التطبيقين القبلي والبعدي. وللتحقق من هذه الفرضية عند مستوى دلالة

(0.05) جرى استخدام اختبار (t-test) للعينات المرتبطة، حيث حُسب الفرق بين متوسط درجات الطالبات في التطبيق القبلي للاختبار، ومتوسط درجاتهن في التطبيق البعدي له، وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (8): نتائج اختبار T-test للعينات المرتبطة للفرق بين متوسطي درجات العينة في التطبيقين القبلي والبعدي

اختبار التفكير الإبداعي	الإحصاء الوصفي		اختبار T- test للعينات المرتبطة Paired Samples Test				القرار
	المتوسط	الانحراف المعياري	فرق المتوسطين	ت المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية (sig)	
القبلي	10.80	1.196	7.85	16.842	19	0.000	دال
البعدي	18.65	1.348					

يُلاحظ من الجدول السابق أنّ القيمة الاحتمالية (sig) بلغ (0.000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وهذا يشير إلى فرق دالّ إحصائياً بين متوسّطي درجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الإبداعي، لصالح التطبيق البعدي، أي بعد تطبيق مجموعة دروس البرنامج. وتفسّر الباحثة وجود هذا، بأنّ عرض أنشطة الدروس الخاصة ببرنامج سكيتش أي آر قد جذب انتباه الطالبات بشكل كبير، وزاد من دافعيتهن نحو التعلم، وخاصة أن الباحثة قد استخدمت أسلوب التحفيز والتشجيع والمكافآت، مما دفعهن لتركيز انتباههن نحو المواضيع وزيادة رغباتهن ودافعتيهن، وإظهار أقصى قدرات التفكير لديهن، فقد ساعدت الأنشطة الجديدة في تشجيعهن نحو ممارسة مهارات جديدة مختلفة عما سبق، وزيادة عدد الأفكار وتنويعها وإظهار التميز فيها، بشكل مبدع وجديد، بما يصب في تنمية قدرات التفكير الإبداعي. فاستخدام التكنولوجيا الحديثة بما فيها برامج الواقع المعزز كبرنامج سكيتشر التفاعلي تساعد في تنمية مهارات التفكير الإبداعي؛ بسبب مساهمتها في إيجاد بيئة تفاعلية بين المتعلم والبرنامج (مصطفى، 2008). تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من سلامة وآخرون (2019)، والصباغ (2019) والطرباق وعسيري (2020).

- نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية على اختبار التفكير الإبداعي في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل. وللتحقق من هذه الفرضية عند مستوى دلالة (0.05) جرى استخدام اختبار (t-test) للعينات المرتبطة، حيث حُسب الفرق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر لاختبار التفكير الإبداعي، ومتوسط درجاتهن في التطبيق البعدي المؤجل للاختبار، كما هو موضح في الجدول:

الجدول رقم (9): نتائج اختبار T-test بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل

اختبار التفكير الإبداعي	الاحصاء الوصفي		اختبار T- test للعينات المرتبطة Paired Samples Test				القرار
	المتوسط	الانحراف المعياري	فرق المتوسطين	ت المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية (sig)	
البعدي	18.65	1.348	0.150	0.767	19	0.453	غير دال
المؤجل	18.80	0.894					

يُلاحظ من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية (sig) كانت (0.453)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، مما يؤكد عدم وجود فرق دالّ إحصائياً بين متوسط درجات الطالبات في الاختبار البعدي المباشر، والذي بلغ (18.65)، ومتوسط درجاتهن في الاختبار البعدي المؤجل، والذي بلغ (18.80). وعلى ضوء ما سبق فإن الفرضية مقبولة. وتفسّر الباحثة عدم وجود فرق بأنّ مجموعة دروس برنامج سكيتش أي آر لها أثر ثابت في أذهان الطالبات ومعارفهن، وقد يرجع هذا إلى فاعليتها. فمن خلال دمج النصوص والعروض البصرية والصوت، والموسيقى والرسوم المتحركة، والفيديو في صورة موحدة داخل البرامج؛ يضفي ذلك المتعة والتشويق وبالتالي تفاعل الطالب مع المادة الدراسية، والذي يؤدي دوراً كبيراً في استثارة اهتمامه، وزيادة خبارته العلمية، وبناء المفاهيم العلمية السليمة لديه، وإشباع حاجاته العلمية، وبالتالي تنمية مهارات التفكير العليا كالتفكير الإبداعي (عبد الحميد، 2010، 50). تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من السيد (2011)، ودراسة ساو (Saw, 2014).

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

- التدريب على مهارات التفكير الإبداعي لطلبة الجامعة وتخصيص محاضرات تتناول هذه المهارات.
- تدريب المعلّمين والمدرّسين والمرشدين على استراتيجيات تنمية التَّفكير الإبداعي.
- ضرورة اهتمام كليات التربية بتدريب المعلمات والمعلمين قبل الخدمة على كيفية استخدام استراتيجيات التفكير الإبداعي في التعليم.
- إجراء بحوث حول التَّفكير الإبداعي وعلاقته بعوامل أخرى، كالتحصيل والتفكير في مختلف المراحل.

16- المراجع: المراجع العربية:

1- جروان، فتحي عبد الرحمن. (2002). الإبداع: **مفهومه – معاييره – نظرياته – قياسه –تدريبه – مراحل العملية الإبداعية**. عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

2- الحدابي، داوود وآخرون. (2009). مستوى مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة المعلمين في الأقسام العملية في كلية التربية والعلوم التطبيقية. **المجلة العربية لتطوير التفوق، 1(3)**، اليمن، .2011

3- الحلّاق، هشام. (2010). **التفكير الإبداعي مهارات تستحق التعلم**. وزارة الثقافة بدمشق: الهيئة العامة.

4- الخليلي، أمل. (2005). **الطفل ومهارات التفكير**. عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

5- خير الله، سيد. (1975). **اختبار القدرة على التفكير الابتكاري بحوث نفسية وتربوية**. القاهرة: دار النهضة

6- درويش، رمضان؛ ورحمة، عزيزة. (2012). **الإحصاء الوصفي**. منشورات جامعة دمشق، دمشق.

7- السبيعي، معيوف. (2008) . **الكشف عن الموهبة في الأنشطة المدرسية.** عمّان: دار اليازوري .

8- السرور، ناديا. (2002). **مقدّمة في الإبداع.** عمّان: دار وائل للطباعة والنشر.

9- سلامة، وفاء زكي؛ برغوث، محمود محمد فؤاد؛ درويش، عطا حسن (2019). فاعلية توظيف تقنية الواقع المعزز (Augmented Reality) في تدريس مبحث العلوم لتنمية مهارات التفكير الابداعي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة. **مجلة جامعة الأزهر بغزة- سلسلة العلوم الإنسانية. 21** (2). ص ص: 1- 32.

10- سليمان، ثائر. (2009). دراسة مقارنة بالتفكير الابداعي والعادات الدراسية من طلبة كلية التربية الرياضية، **مجلة كلية التربية الرياضية، 22 (2).** ص ص 514_.536

11- سليمان، سناء. (2011). **التفكير أساسياته وأنواعه؛ تعليمه وتنمية مهاراته.** القاهرة: عالم الكتب.

12- السيد، نادية. (2011). **تطبيق تقنيات الواقع المعزز في حقل التعليم.** رسالة ماجستير، كلية العلوم الهندسية. جامعة بنها، مصر.

13- الشامي، إيناس عبد المعز والقاضي، ولمياء محمد محمود. (2017). أثر برنامج تدريبي لاستخدام تقنيات الواقع المعزز في تصميم وإنتاج الدروس الإلكترونية لدى الطالبة المعلمة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر. **مجلة جامعة المنوفية، 1(4).**

14- 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

15- الصباغ، عبد العزيز (2019). توظيف تكنولوجيا الواقع المعزز عبر الهواتف الذكية وفاعليته في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والدافعية للتعلم لطلاب جامعة أم القرى. **مجلة العلوم التربوية. (27) 4.** ص ص: 137- 195.

16- الطرباق، منيرة، العسيري، محمد (2020). أثر التدريس باستخدام نظام الواقع المعزز في تنمية تفكير الطالبات الإبداعي، **مجلة جامعة الشارقة لعلوم الإنسانية والاجتماعية. 14 (1).** ص ص 260-291.

17- عبد الرؤوف، طارق وَعامر، محمد. (2007). **دراسات في التفوق والموهبة والإبداع والابتكار.** عمّان: دار الزوري العلمية.

- العتوم، عدنان وآخرون. (2007). **تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات.** عمّان: دار المسيرة.

18- عمار، سام (2003). المستلزمات النفسية والتربوية لمرحلة التعليم الأساسي في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، **مجلة جامعة دمشق، 19(1).** 28-29 نيسان،.2003

19- القلا، فخر الدين؛ وناصر، يونس. (2007). **أصول التدريس.** كلية التربية، جامعة دمشق، ط.7

20- محمد أمين، زينب؛ خليفة، أمل أكرم؛ الهاشمي، سيد محمد (2018). **فاعلية الوسائط الفائقة التكيفية في تنمية مهارات برمجة الروبوت التعليمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، المؤتمر الدولي الأول** . التعليم النوعي الابتكارية وسوق العمل، كلية التربية النوعية . جامعة المنيا. **مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية،** 17 (4).

21- المشرفي، انشراح إبراهيم. (2005). **تعليم التفكير الإبداعي.** لبنان: الدار اللبنانية.

22- مصطفى، أكرم فتحي(2008). ال**وسائط المتعددة التفاعلية: رؤية تعليمية في التعليم عبر برمجيات الوسائط المتعددة.** القاهرة: عالم الكتب.

23- مطاوع، ضياء الدين ملحم؛ والخليفة، حسن جعفر. (2015). **مبادئ البحث ومهاراته في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية.** الرّياض: مكتبة المتنبي.

24- معوّض، خليل ميخائيل. (2000). **القدرات العقلية**. ط2، الإسكندرية: دار الفكر العربي.

25- موكلي، خالد بن حسين خلوي(2019). أثر استخدام تقنية الواقع المعزز على تنمية مهارات التصميم لدى طلاب كلية التربية في جامعة جازان واتجاهاتهم نحو استخدام المستحدثات التكنولوجية. **المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، 68 (63)**.

26- ناصر، محمد. (2019). **أفضل تطبيقات الواقع المعزز لدخول بوابة المُستقبل على هاتفك بنظام iOS أو أندرويد**. موقع سما، https://www.samma3a.com/tech/ar/.

27- الهويدي، زيد. (2004). الإبداع: ماهيته – اكتشافه – تنميته. العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

المراجع الأجنبية:

28- Bacca, J. & Others (2014). Augmented Reality Trends in Education: A Systematic Review of Research and Applications. **Educational Technology & Society, 17 (4)**, 133–149.

29- Berkempre, Rebort(1990). Evaluation of effectiveness of a designer course in teaching creative problem solving. **Dissertation abstract international. 5 (9)**..

30-Thornton, T. R. (2014). **Understanding how Learner Outcomes Could be Affected through the Implementation of Augmented Reality in an Introductory Engineering Graphics Course. Unpublished PhD thesis**. Technology Education. Raleigh, North Carolina.

32- Yilmaz. Rabia M.(2016): Educational magic toys developed with augmented reality technology for early childhood education. **journal: Computers in Human behavior. Volume 54**, January2016. Pages 240- 248

الملاحق:

الملحق (1)- جدول أسماء المحكّمين

اسم المحكّم	الاختصاص	المكان
أ.د. محمد وحيد صيام	تقنيات التعليم	كلية التربية جامعة دمشق
أ.د.محمد صليبي	المناهج وطرائق التدريس	كلية التربية جامعة دمشق
د. ابتسام فارس	المناهج وطرائق التدريس	كلية التربية جامعة دمشق
د. سعدا ساري	المناهج وطرائق التدريس	كلية التربية جامعة دمشق
د. رانيا صاصيلا	تربية الطفل	كلية التربية جامعة دمشق
د.رنا قوشحه	القياس والتقويم	كلية التربية جامعة دمشق

الملحق (2)- اختبار التَّفكير الإبداعي

اختبار القدرة على التفكير الإبداعي لِـ (تورانس وبارون) المعرّب من قبل سيد محمّد خير الله

اسم الطالب/ة:

.....

تعليمات عامّة:

١-اقرأ كلّ سؤال جيّداً لكي تعرف المطلوب منه.

٢-لكلّ جزء من الاختبار زمن محدّد (5) دقائق.

٣-حاول أن تجيب عن أسئلة الاختبار بأقصى سرعة ممكنة ولا تترك سؤالاً من دون إجابة.

٤-حاول أن تفكّر في أكبر عدد ممكن من الإجابات التي لا يفكّر فيها زملاؤك مسجلاً إيّاها في المكان المناسب من الاختبار.

٥-لا تقلب الورقة ولا تبدأ في الإجابة حتى يؤذن لك.

-ملاحظة: عدد الإجابات مفتوح لكلّ سؤال.....

الجزء الأول:

اذكر أكبر عدد ممكن من الاستعمالات التي تعتبرها غير عادية أي لا يفكر فيها زملاؤك للأشياء الآتية، والتي تعتقد أنها تجعل هذه الأشياء أكثر فائدة وأهمّية.

أ-علب المعدن الفارغة:

١- ..... .

٢- ..... .

٣- ..... .

٤- ..... .

ب- الكرسي:

١. ..... .

٢. ..... .

٣. ..... .

٤. ..... .

الجزء الثاني:

ماذا يحدث لو أن نظام الأشياء تغيّر فأصبحت على النحو الذي سيأتي ذكره فيما بعد؟ حاول أن تفكّر في أكبر عدد ممكن من الإجابات التي لا يفكّر فيها زملاؤك.

أ - ماذا يحدث لو فهم الإنسان لغة الحيوانات؟

١. ..... .

٢. ..... .

٣. ..... .

٤. ..... .

ب- ماذا يحدث لو أنّ الأرض وتضاريسها حفرت بحيث تظهر الحفرة من الناحية الأخرى؟

١. ..... .

٢. ..... .

٣. ..... .

٤. ..... .

الجزء الثالث:

أ- إذا اختارك زملاؤك في الصف مسؤولاً عن جمع التبرّعات لعمل ما، ويحاول أحدهم أن يدخل في تفكير الآخرين أنك غير أمين، ماذا تفعل؟

١. ..... .

٢. ..... .

٣. ..... .

٤. ..... .

ب- لو كانت جميع المدارس غير موجودة على الإطلاق أو حتى كانت ملغاة ماذا تفعل لكي تصبح متعلّماً؟

١. ..... .

٢. ..... .

٣. ..... .

٤. ..... .

الجزء الرابع:

فكّر في طريقتين أو أكثر لتصبح الأشياء الآتية على نحو أفضل، لا تشغل بالك إذا كان التغيير الذي تقترحه ممكناً تطبيقه الآن أم لا، كما يجب ألا تقترح شيئاً حالياً.

أ- درّاجة:

١. ..... .

٢. ..... .

٣. ..... .

٤. ..... .

ب-قلم الحبر:

١. ..... .

٢. ..... .

٣. ..... .

٤. ..... .

الجزء الخامس:

كوّن من حروف كلّ كلمة من الكلمات الآتية أكبر عدد ممكن من الكلمات التي لها معنى مفهوم، على سبيل المثال :كلمة (قرأ) من حروف (ق. ر. أ) فيمكن أن تكون من هذه الحروف كلمة أخرى مثل(أرق)، و(قرّر)، ومن الممكن أن

تستعمل الحرف أكثر من مرة في الكلمة الواحدة. اتبع الطريقة نفسها في الكلمات الآتية مكوناً أكبر عدد ممكن من الكلمات التي لها معنى مفهوم:

أ- ديمقراطية:

١. ..... .
٢. ..... .
٣. ..... .
٤. ..... .

ب – أرجوانية:

١. ..... .
٢. ..... .
٣. ..... .
٤. ..... .

الملحق (3):

نموذج لأنشطة محتوى البرنامج

المقدمة:

إن برنامج سكيتش أي آر هو تطبيق رسم جديد يعتمد على الواقع المعزز، وهو مزيج من الرسم Sketch والواقع المعزز Augmented reality، حيث يعتمد التطبيق على تقنية الواقع المعزز AR لتعليم مهارات الرسم لمستخدميه، ويحول التطبيق شاشة الهاتف إلى أداة لتعلم الرسم. فكرة التطبيق تعتمد على حمل الهاتف بيد وتتبع الانعكاس الافتراضي للصورة على الورقة، والقيام برسمها بيد أخرى. ويتشابه مع تطبيق (Sketch Any Free) الذي يمكنك من رسم الصور التي ترغب بتعلم رسمها، ولكنه لا يتضمن إمكانات (Sketch AR)، فميزة رسم صورة من صور هاتفك الذكي غير مجانية، كما أنه لا يتيح دروس ودورات لتعلم الرسم كما يقدم تطبيق (Sketch AR). ويعد من أفضل تطبيقات تعلم فن الرسم الاحترافي و اللوحات الجدارية، فهو يقوم على مبدأ التدريب على مهارات الرسم خطوة بخطوة . يحتاج التطبيق الى إضاءة كافية و كذلك الإمساك الجيد للهاتف حتى يتم تتبع الرسم بالمقاس المطلوب و لتظهر الصورة على الورقة مطابقة تماماً للنسخة الأصلية الموجودة في التطبيق، وتحتاج إلى ورق أبيض نظيف سليم الحواف لتعمل خاصية الواقع المعزز. ويفيد في:

- *تحويل الرسوم من صور مجردة إلى أشكال ثلاثية الأبعاد تنمي الخيال والتفكير.*
- *التدريب على الرسم بشكل مبسط.*
- *زيادة المتعة والتشويق.*
- *الاهتمام بميول الطفل ومواهبه والعمل على تنميتها.*

المحتوى: نشاطين لتعليم خطوات الرسم (عصفور، فتاة):

*أهداف النشاط: أن تكون الطالبة المعلمة قادرة على:

- رسم عصفور أنيق بواسطة برنامج سكيتشر.
- رسم بورتريه لوجه فتاة بواسطة برنامج سكيتشر.

*المهارات المتوقع اكتسابها: (الملاحظة، التصنيف، الاستنتاج، الدقة، الطلاقة، المرونة، الأصالة).

*وسائل وتقنيات العرض المستخدمة: (جهاز أيفون، جهاز عارض البيانات، جهاز لابتوب، سبورة وأقلام، أوراق عمل).

*التعليمات:

– عند فتح التطبيق تظهر لدينا اشارة التطبيق أسفل لشاشة بمجرد النقر عليها ندخل إلى استديو الجهاز ونختار الصورة التي نرغب. ويمكننا رسم الصورة بنفس الخطوات السابقة بالنقر على أيقونة DRAW.

*التقويم المرحلي:

تمرين:

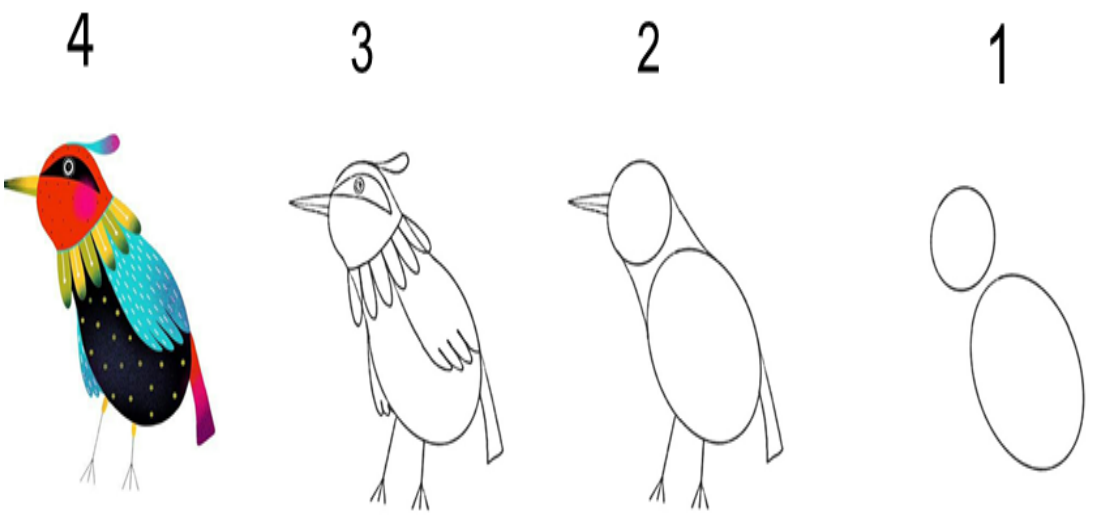
اختاري صور من قائمة (THEME) وقومي برسمها.

– نفتح التطبيق من الواجهة الأساسية ونضغط على أيقونة(SCHOOL) أعلى الشاشة ، ونختار قائمة (LESSONS) تظهر لدينا مجموعة من الدروس، نحدد الدرس الذي نرغب بتعلمه.

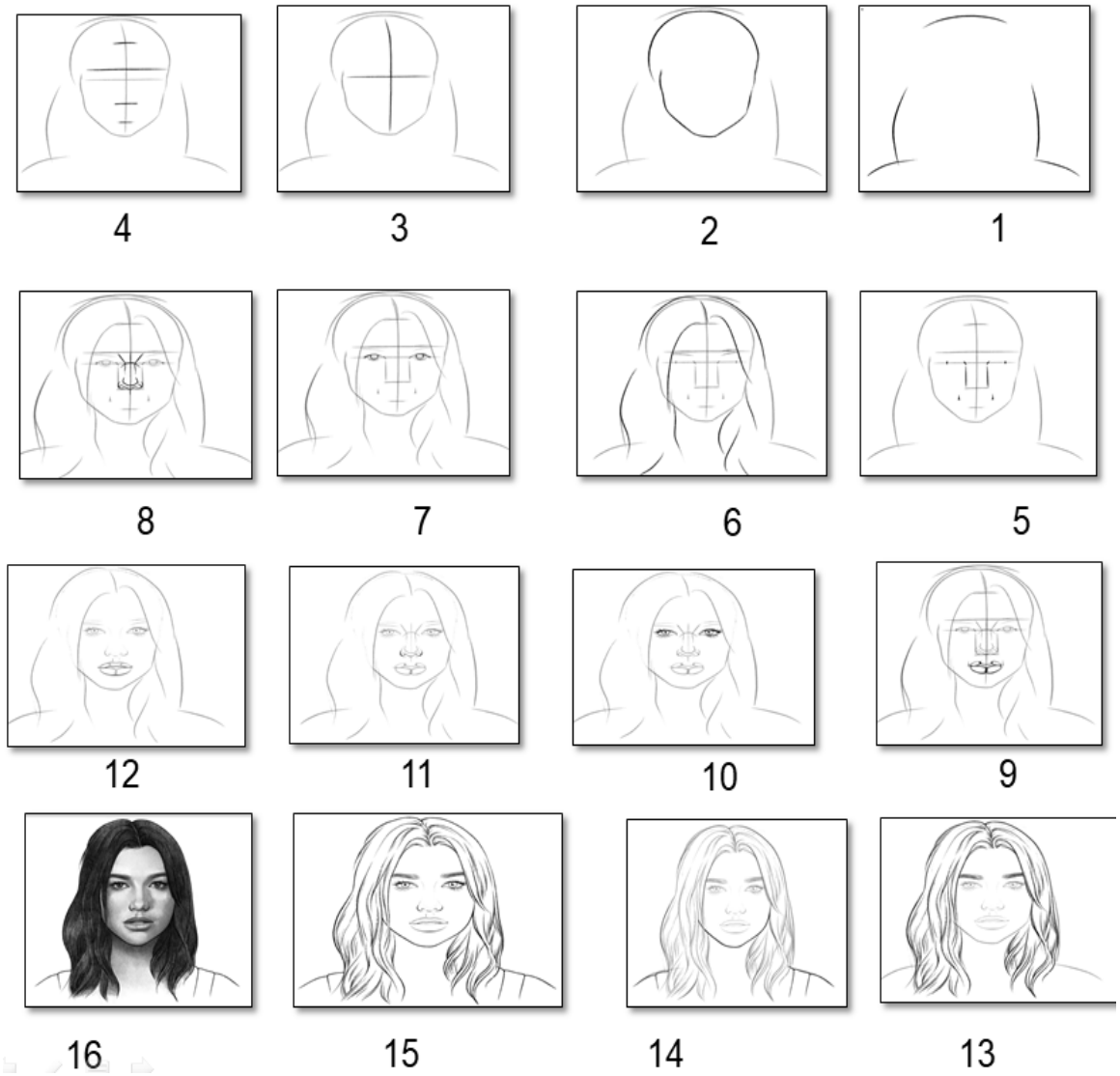
يمكننا تتبع الخطوات لرسم هذه القطة، ننتقل إلى الخطوة التالية من خلال الضغط على السهم.

أما إغلاق التطبيق: فيكون بالنقر مرتين متتاليتين على زر الخروج.

***نشاط رسم عصفور أنيق:A STYLISH BIRD STEP BY STEP:**



*** نشاط رسم فتاة:singer portrait step by step :**


4
3
2
1
8
7
6
5
12
11
10
9
16
15
14
13

اتجاهات طلبة كلية التربية في جامعة حماة نحو التعليم الإلكتروني وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي في ظل جائحة كورونا

د.أحمد الكنــج*

(الإيداع: 29 آذار 2021 ، القبول: 6 تموز 2021)

الملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى تعرّف اتجاهات طلبة كلية التربية في جامعة حماة نحو التعليم الإلكتروني وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي في ظل جائحة كورونا، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي للتحقق من أهداف الدراسة وأسئلتها، واستخدم مقياس الاتجاه نحو التعليم الالكتروني ومقياس دافع الإنجاز الدراسي، وطُبق المقياسين على عينة بلغت (313) طالباً وطالبة من طلبة السنة الثانية والرابعة في كلية التربية في جامعة حماة. وانتهت الدراسة الى النتائج الآتية:

- كانت اتجاهات طلبة كلية التربية أفراد عينة الدراسة نحو التعليم الإلكتروني إيجابية. كان مستوى دافع الإنجاز لدى طلبة كلية التربية أفراد عينة الدراسة مرتفعاً. توجد علاقة طردية قوية دالة إحصائياً بين اتجاهات الطلبة نحو التعليم الالكتروني ودافع الإنجاز الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس اتجاهات الطلبة نحو التعليم الالكتروني تبعاً لمتغير الجنس. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس اتجاهات الطلبة نحو التعليم الالكتروني تبعاً لمتغير السنة الدراسية، وقد كانت الفروق لصالح طلبة السنة الدراسية الرابعة. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس دافع الإنجاز الدراسي تبعاً لمتغير الجنس. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس دافع الإنجاز الدراسي تبعاً لمتغير السنة الدراسية، وقد كانت الفروق لصالح السنة الدراسية الرابعة.

وانتهت الدراسة الى مجموعة من المقترحات من أهمّها:

- تطبيق التعليم الإلكتروني في بيئة متمازجة مع التقليدي. تشجيع العمل الجامعي حول التعليم الالكتروني وخاصة الخريجين بالتركيز في مشاريع تخرجهم على هذا الموضوع. عقد جلسات تدريبية للطلاب المستجدين في بداية كل فصل دراسي للتعرف والتعامل مع موقع الجامعة الالكتروني ومصادر المعلومات المختلفة. تصميم أنشطة طلابية سواء اتحاد طلابي أو أنشطة الكترونية يمكن للطلاب من خلالها طرح أفكارهم ومقترحاتهم نظرياً وعملياً. إجراء مثل هذه الدراسة بشكل أوسع، لتشمل كافة الكليات في جامعة حماة وإجراء دراسات تتناول متغيرات أخرى تؤثر في دافع الإنجاز لدى الطلبة وإجراء مثل هذه الدراسة من منظور أعضاء هيئة التدريس. جعل الطلبة مشاركين فعالين في العملية التعليمية وإشراكهم في صنع القرارات التي تخصهم بما يسهم في تنمية الدافعية لدى الطلبة.
- مساعدة الطلبة على الشعور بأنهم أعضاء ذوي قيمة في العملية التعليمية التعلميّة.

الكلمات المفتاحية: الإتجاه نحو التعليم الإلكتروني – دافع الإنجاز الدراسي.

* **مدرس في كلية التربية/جامعة حماة**

The attitudes of students of the Faculty of Education at The University of Hama towards E-learning and its relationship to the motivation of academic achievement in the context of the Corona pandemic

Dr. Ahmad Alkanj*

(Rececived: 29 March 29021 ,Accepted: 6 July 2021)

Abstract:

The Attitudes of Education Faculty students in Hama University towards E-learning and their Relationship with the Motive of Academic Achievement during Corona Epidemic The current study aims at recognizing the attitudes of Education Faculty students in Hama University towards E-learning and their relationship with the motive of Academic Achievement during Corona Epidemic. The researcher used the descriptive analytic approach and applied the scale of the attitude towards e-learning and the scale of the motive of academic achievement on a sample of (313) male/ female students from second and fourth years in Education Faculty in Hama University. The study had the following results: The Attitudes of Education Faculty students in Hama University towards E-learning were positive. - The level of academic achievement was high. There is a statistically significant relationship between the attitudes of students with the motive of academic achievement. There is no statistical difference between the average grades of students in the scale of attitude towards e-learning according to the variable of gender.There is a statistical difference between the average grades of students in the scale of attitude towards e-learning according to the variable of academic year for the sake of fourth year students. There is no statistical difference between the average grades of students in the scale of the motive of academic achievement according to gender variable.There is a statistical difference between the average grades of students in the scale of academic achievement according to the variable of academic year for the sake of fourth year students.**The recommendations and suggestions of the study are:** Implementing e-learning along with classroom teaching.Encouraging academic research about e-learning especially in graduation projects of undergraduate students. Holding training courses for first year students to teach them how to surf university website and different data learning resources.Designing activities such as a students' association or electronic activities that enable student to convey their thoughts theoretically and practically. Implementing similar studies in all faculties in Hama University, tackling other variables, and implanting another study to recognize the perspectives of teachers and lecturers towards e-learning. Helping students to be active participants in teaching-learning process, and decision making to enhance their motivation. Helping students to feel that they are valuable members in academic community.

Key terms: attitude towards e-learning, motive of academic achievement.

***An Instructor in Faculty of Education/Hama University**

مقدمة:

اجتاحت العالم جائحة صحية هزته من أقصاه إلى أقصاه والتي تمثلت بجائحة فيروس كورونا ودفعت هذه الجائحة الدول إلى اتباع إجراءات صارمة للحد من انتشارها؛ والبحث عن بدائل وإجراءات ليستمر العالم في حركته ونشاطه، وكان من ضمن هذه البدائل في مجال التعليم تعليق التعليم التقليدي وظهر التعليم الإلكتروني كخيار استراتيجي لاستئناف العملية التعليمية في مختلف مؤسسات التعليم، وتعد جامعة حماة وكلية التربية من أوائل جامعات القطر التي اتبعت هذا النظام وكان لها تجربة سابقة خلال الأزمة في استخدام التقنيات الحديثة المتعلقة بالتعليم الإلكتروني، وذلك من خلال تنزيل المقررات الكترونياً وتدريس بعض المقررات بشكل الكتروني ولكنها ما تزال تعد تجربة حديثة. حيث بدأت أولى هذه التجارب خلال العام الدراسي 2018/ 2019 م بعد أن قامت كلية التربية بتدريس مقرر الحاسوب التربوي باستخدام الطريقة الالكترونية وتقوم العديد من المؤسسات التعليمية حالياً بدراسة وتقيم أفضل الممارسات للتعليم الإلكتروني في سبيل مواصلة العملية التعليمية بطريقة إلكترونية، ويبحث التربويون باستمرار عن أفضل الطرق والوسائل لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية لجذب اهتمام الطلبة وحثهم على تبادل الآراء والخبرات، وتعتبر تقنية المعلومات ممثلة في الحاسب الآلي والإنترنت وما يلحق بهما من وسائط متعددة من أنجح الوسائل لتوفير هذه البيئة التعليمية الثرية، حيث يمكن للطلبة أن يطوروا معرفتهم بمواضيع تهمهم من خلال الاتصال بزملاء وخبراء لهم نفس الاهتمامات، وتكمن قوة الإنترنت في قدرتها على الربط بين الأشخاص عبر مسافات هائلة وبين مصادر معلوماتية متباينة، فاستخدام هذه التكنولوجيا تزيد من فرص التعليم وتمتد بها إلى مدى أبعد من نطاق الكلية، وهذا ما عرف بمسمى التعليم الإلكتروني الذي فرضته جائحة كورونا ليكون من الوسائل الضرورية في العملية التعليمية في التعليم الجامعي.

لقد طرأت مؤخرا تغييرات واسعة على مجال التعليم، وخضعت المناهج التعليمية لإعادة نظر لتواكب المتطلبات الحديثة والتقنيات المتاحة، مثل التعليم الإلكتروني. لكن مجال التعليم الإلكتروني وحلوله لن تكون ناجحة إذا افتقرت لعوامل أساسية من عناصر تتوفر في التعليم التقليدي الحالي، فهذا الأخير يحقق الكثير من المهام بصورة غير مباشرة، حيث يشكل دوام الطلاب وحضورهم الجماعي أمراً هاما يغرس قيماً تربوية بصورة غير مباشرة ويعزز أهمية العمل المشترك كفريق واحد، واذا كان موقف التعليم العادي يضم كلاً من المدرس والطالب مع ما يوجد بينهما من تفاعل وديناميكية فإن موقف التعليم الالكتروني يضم طرفاً واحداً من اطراف العملية التعليمية وهو الطالب فقط أما المدرس فقد حل محله الحاسب الآلي وبقدر ما يؤدي هذا الحاسب من أدوار المدرس يكون الموقف التعليمي ناجحاً ولهذا فإن موضوع الدافعية يطرح بقوة في العملية التعليمية فقد كان من مهام المدرس في التعليم العادي إثارة دافعية الطلبة لموضوع التعلم وفي ظل محدودية دور المدرس في موقف التعليم الالكتروني ووجود الطالب بنفسه يجعله بحاجة ماسة إلى من يساعده ويزيد من دافعيته نحو التعلم ويحافظ عليها، فإحدى المشكلات التي تواجه التعليم الالكتروني هي الدافعية لان الطلبة في التعليم الإلكتروني في أشد الحاجة إلى الدافعية التي تمكنهم من التعلم دون الانسحاب من موقف التعلم فالدافعية من العوامل الرئيسية التي تدفع الفرد وتوجه سلوكه نحو الإنجاز، الأمر الذي أعطاها أهمية كبيرة ضمن موضوعات علم النفس، فالإنسان يعيش حياته مدفوعا نحو تحقيق أهدافه التي تبلور معنى الحياة عنده، ومن ثم يمكن تفسير الكثير من السلوك الإنساني في ضوء دافعية الفرد، كما أن أداء الفرد وإقباله على القيام بأعمال معينة مرهون بنوعية الدافعية لديه، ولذلك فإن تباين سلوك الأفراد من الناحية الكمية والكيفية في الموقف الواحد أو تباين سلوك الفرد في المواقف المختلفة قد يكون سببه الأساسي هو الدافعية، ومن أهم الدوافع في العملية التعليمية هو الدافع للإنجاز الدراسي فهو مطلب أساسي تسعى له المؤسسات التربوية على اختلاف مستوياتها فكل مؤسسة تريد أن تحقق نجاحاً وتميزاً، لذلك يعدُّ النجاح الأكاديمي للطالب الجامعي بشكل خاص، والبحث عن القوى الدافعة التي تظهر سلوك المتعلم وتوجهه، أمر بالغ الأهمية بالنسبة لعملية التعلم والتعليم، فالدافعية شرط أساسي للطالب الجامعي، يتوقف عليه تحقيق الأهداف

التعليمية في مجالات التعلم المتعددة، سواء في تحصيل المعلومات والمعارف (الجانب المعرفي)، أو تكوين الاتجاهات والقيم (الجانب الوجداني)، أو في تكوين المهارات المختلفة التي تخضع لعوامل التدريب والممارسة (الجانب الحركي). حيث يشير مصطلح الدافعية إلى مجموعة الظروف الداخلية، والخارجية التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته، وإعادة التوازن عندما يختل، وللدوافع ثلاث وظائف أساسية في السلوك: هي تحريكه وتنشيطه، وتوجيهه، والمحافظة على استدامته حتى تشبع الحاجة، ويعود التوازن للفرد (شواشرة، 2007، 3).

1- مشكلة الدراسة:

يشهد العالم أجمع ومنها سورية أزمة صحيةً قد تهدد التعليم بأزمة هائلة ربما كانت هي الأخطر في الزمن المعاصر.والذي يتمثل بجائحة كورونا، وتسعى الدولة بكل إمكاناتها إلى الحد من هذه الجائحة والحد من تإثيرها والسيطرة عليها وقد طالت هذه الجائحة صحة الانسان وامتد تأثيرها على كافة مؤسسات الدولة ومن هذه المؤسسات التي طالتها الجامعات والقيود الي فرضت عليها للحد من انتشارها ولذلك قامت الجامعة وكلياتها باتخاذ إجراءات بديلة للاستمرار بالعملية التعليمية ولإبقاء التواصل بين الطلبة و الجامعة وذلك من خلال استخدام التعليم الالكتروني، وإن التحول من نظام التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني المتكامل عملية شائكة ومعقدة تقتضي التحضير الجيد لهذه العملية، وتوفير المستلزمات والأدوات المناسبة لعملية التحول، بالإضافة إلى اختيار أفضل الوسائل والطرق والأدوات لتتناسب مع الطبيعة الإلكترونية للمقررات الدراسية، وإن اختيار هذه الأدوات والطرق يجب أن يتم وفق السياسات المتبعة في الجامعة وبما يحقق الأهداف التعليمية، مع مراعاة تناسبها مع قدرات ومهارات الطلبة، وكذلك مراعاة ثقافة الطلبة وخصوصياتهم عند التفاعل والتواصل، كذلك فإن عملية التحول تقتضي المرونة وإيجاد البدائل المناسبة في الوقت المناسب في حالة مواجهة أية تحديات أثناء العملية التعليمية، وتعد الاتجاهات من المواضيع التي أصبحت تفرض نفسها وتستحوذ على اهتمام علماء النفس والتربية والاجتماع.

ومن خلال ملاحظة الباحث وعمله في التدريس تبين أن هناك قلة اهتمام من جانب الطلبة بمتابعة المحاضرات في كلية التربية الكترونياً وهذا يعبر في الحقيقة عن الاتجاه النفسي للطلبة نحو هذا النوع من التعليم والذي فرضته بشكل كبير جائحة كورونا فالاتجاهات تعد بمثابة مؤشرات نتوقع من خلالها سلوك مميزاً للفرد لذلك اهتم علماء النفس والتربية باتجاهات الطلبة والتحقق من فاعلية العملية التربوية في تكوين أو تنمية أنماط اتجاهات تسهم في إحداث تفاعل إيجابي في العملية التربوية.

وقد أكدت العديد من الدراسات ومنها دراسة خليفي (2019) ومزكي (2016) والسدحان (2014)، ودراسة شاهين وريان (2011) ودراسة ليو وآخرون (Liaw et al., 2007) على أهمية اتجاهات الطلبة والمدرسين نحو التعليم الالكتروني ودراسة رافيولا وآخرون (Rafiola, et al.,2020) على أهمية الدافعية في التحصيل الدراسي ودراسة ونك وآخرون (Wong, et al,2020) على أهمية التعليم الالكتروني وأثره على الدافعية،

ووجد الباحث أنها لم تول أهمية كبيرة في علاقة الاتجاه بالدافعية باستثناء دراسة ونك وآخرون(2020)، فالدافعية هي أحد الجوانب النفسية للشخصية الإنسانية التي تحرك السلوك الإنساني، ومن هنا يجب التوقف طويلاً عند موضوع الدافعية ولاسيما دافع الإنجاز الدراسي لما لها من أهمية كبيرة في فهم السلوك الإنساني، حيث كانت بداية دراسة الدافع للإنجاز على يد (موراي) ثم تلاه ماكيلاند وبدأت الدول المتقدمة تعطي اهتماماً كبيراً لدراسة دافع الإنجاز الدراسي وتنميته لدى الطلبة بغية تحقيق المزيد من التقدم والنمو، ويعد مفهوم الدافع للإنجاز أكثر الدوافع النفسية والاجتماعية التي حظيت بالبحث واهتمام الباحثين، ويظهر واضحاً أهمية دافع الإنجاز من الناحية التربوية من حيث كونها هدفاً تربوياً إذ أن استثارة دافعية الطلبة، وتوليد اهتمامات لديهم تجعلهم يُقبلون على ممارسة نشاطات معرفية وانفعالية وحركية. وقد أولى الباحثون في مجال التعليم أهمية كبيرة لفهم ماهية العوامل التي تؤثر بشكل أساسي على تعلم الطالب، ونموه الشخصي في المؤسسات التعليمية، ووجدوا أن أحد العوامل الأساسية في هذا المجال هو دافع الإنجاز الدراسي (Astin, 1993). ويؤثر دافع الإنجاز في مستوى أداء

الفرد في مختلف المجالات والأنشطة، وبشكل خاص في المجال التعليمي، ويؤثر على ثقة الفرد بنفسه وخاصة لدى المتفوقين دراسياً (العنزي، 2003، 18). كما أن استثارة دافعية التلميذ وتوليد اهتمامات معينة لديه تجعله يقبل على ممارسة سلوكيات مقبولة ونشاطات معرفية وحركية وانفعالية بنجاح وتفوق تتوقف بدرجة كبيرة على أسلوب التعليم الذي يتلقاه هذا الفرد. وقام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية على مجموعة من الطلبة للتعرف على اتجاهاتهم نحو التعليم الالكتروني ومدى تأثيرها على دافعيتهم فوجد أن اتجاهاتهم متباينة نحو هذا النوع من التعليم ومدى تأثيره على دافعيتهم، وإن الاهتمام الواسع للاتجاهات ولدافع الإنجاز الدراسي من قبل علماء النفس والتربية كان وراء السبب الرئيس الذي جعل الباحث يشعر بالحاجة الماسة لمثل هذه الدراسة والتي تتناول هذا الموضوع ولاسيما في ظل جائحة كورونا الذي فرضت على المدرسين نوعاً من التعليم ألا وهو التعليم الالكتروني.

وتبلورت مشكلة الدراسة لدى الباحث في النقاط الآتية:

- ما أشارت إليه الدراسات السابقة آنفة الذكر لدراسة اتجاهات الطلبة نحو التعليم الالكتروني والدافع للإنجاز الدراسي، وهذا الاهتمام يعكس أهمية هذا المفهوم وتأثيره على مختلف الجوانب النفسية لدى الطالب الجامعي.
- الملاحظة الميدانية من خلال عمل الباحث مدرساً في كلية التربية، فقد لاحظ قلة اهتمام عدد كبير من الطلبة في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة منهم، وجلّ اهتمامهم ليس التحصيل العلميَّ والأكاديميَّ وتطوير قدراتهم المعرفية بل الحصول على الشهادة التي تمكنهم من العمل، ولو بأقل درجات التحصيل العلمي وخاصة في ظل جائحة كورونا.

ومن خلال ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة بالتساؤل التالي:

ما هي اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة حماة نحو التعليم الإلكتروني وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي في ظل جائحة كورونا؟

2- أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحاليّة إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

2-1- ما اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو التعليم الإلكتروني؟

2-2- ما مستوى دافع الإنجاز الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة؟

3- أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة من النقاط الآتية:

3-1- دراسة العلاقة بين اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي.

3-2- قد تسهم النتائج التي يمكن أن تتوصل إليها الدراسة في مساعدة صناع القرار في جامعة حماة في الوقوف على اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني لتعزيز الاتجاهات الإيجابية ومعالجة الاتجاهات السلبية مما يسهم في تحسين جودة التعليم الجامعي.

3-3- فتح المجال لإجراء دراسات أخرى حول التعليم الالكتروني ودافع الإنجاز في ظل جائحة كورونا.

4- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحاليّة إلى:

4-1- تعرّف اتجاهات طلبة كلية التربية نحو التعليم الالكتروني.

4-2- تعرّف مستوى دافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة كلية التربية.

4-3- تحديد طبيعة العلاقة بين الاتجاهات نحو التعليم الالكتروني ودافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة كلية التربية.

4-4- تعرف دلالة الفروق في الاتجاهات نحو التعليم الالكتروني وفق متغير (السنة الدراسية).

5-4-تعرف دلالة الفروق في مستوى دافع الإنجاز الدراسي وفق متغير (السنة الدراسية).

5- متغيرات الدراسة:

5-1- المتغيرات المستقلة: السنة الدراسية (الثانية، الرابعة).

5-2- المتغيرات التابعة: - الدرجة على مقياس اتجاهات الطلبة نحو التعليم الالكتروني.

- الدرجة على مقياس دافع الإنجاز الدراسي.

6- فرضيات الدراسة:

6-1- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة نحو التعليم الالكتروني ودافع الإنجاز الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة.

6-2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس اتجاهات الطلبة نحو التعليم الالكتروني تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

6-3- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس دافع الإنجاز الدراسي تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

7- حدود الدراسة:

7-1- الحدود البشرية: طلبة من كلية التربية بجامعة حماة والبالغ عددهم (313) طالباً وطالبةً.

7-2- الحدود المكانية: تم تطبيق أدوات الدراسة على طلبة كلية التربية في جامعة حماة.

7-3- الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات الدراسة خلال العام الدراسي 2021/ 2021 م.

7-4- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على تعرّف اتجاهات طلبة كلية التربية نحو التعليم الإلكتروني، وتعرّف مستوى دافع الإنجاز لديهم، وتحديد طبيعة العلاقة بين الاتجاهات ودافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة كلية التربية، وتعرف دلالة الفروق في الاتجاهات وفي دافع الإنجاز الدراسي وفق متغير (الجنس والسنة الدراسية).

8- مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

8-1- التعليم الالكتروني: "نظام تعليمي قائم على استخدام الحاسب الآلي والإنترنت لتسهيل عملية التعلم في أي مكان وأي وقت، يوفر إمكانية نشر جميع أنواع الملفات من نصوص وصور ومقاطع فيديو وعروض تقديمية، والتحاور مع المدرس عن طريق الدردشة والرسائل النصية... إلخ بطريقة تزامنية وغير تزامنية" (Epignosis LLC.2014).

ويعرفه الباحث إجرائياً: بأنه مجموعة الأنظمة التعليمية التي تعتمد على الدمج المتوازن بين التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي وتبادل المعلومات واستخدام الأنشطة الإلكترونية والصفوف الافتراضية.

8-2- الاتجاه نحو التعليم الالكتروني: "هو مدى إيجابية أو سلبية المتعلم أو (تقبله أو عدم تقبله) للتقنية الحديثة المستخدمة في العملية التعليمية بكل مكوناتها" (الجليل، 2012، 7).

ويعرفه الباحث بأنه: الاتجاه لدى طلبة كلية التربية بجامعة حماة بالقبول أو الرفض نحو التعليم الالكتروني. **ويقاس إجرائياً:** بالدرجة التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة من خلال استجابته لفقرات مقياس الإتجاه نحو التعليم الإلكتروني المستخدم في هذه الدراسة، (27-135) درجة.

8-3- دافع الإنجاز الدراسي: "رغبة أو ميل الطالب في إنجاز المهام الدراسية على الرغم من العوائق التي تواجهه" (سالم، 2008، 136). **ويعرفه الباحث بأنه:** الرغبة في الأداء الدراسي وتنعكس هذه الرغبة من خلال كثافة الجهد المبذول من قبل الطالب وفي درجة مثابرته واستمراره في الأداء وفي تقديم الأفضل وتجاوز الصعوبات التي تواجهه. **ويقاس إجرائياً:** بالدرجة

التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة من خلال استجابته لفقرات مقياس الدافع للإنجاز الدراسي المستخدم في هذه الدراسة، (44-220) درجة.

9- دراسات سابقة:

تم ترتيب الدراسات السابقة العربية والأجنبية وفقاً لتاريخ دراستها من الأحدث إلى الأقدم.

- دراسة رافيولا وآخرون (Rafiola, et al.,2020) إندونيسيا.

بعنوان:

The Effect of Learning Motivation, Self-Efficacy, and Blended Learning on Students' Achievement in the Industrial Revolution 4.0

"أثر دافعية التعلم والكفاية الذاتية والتعلم المدمج على التحصيل العلمي للطلاب في وحدة الثورة الصناعية الرابعة".

هدفت الدراسة إلى تحليل آثار كل من دافعية التعلم والكفاية الذاتية والتعلم المدمج في التحصيل العلمي للطلاب في وحدة الثورة الصناعية الرابعة، اعتمد الباحثون في الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي. تألفت عيمة البحث من (120) طالباً من المدرسة العليا في باندانغ (Pandang) في إندونيسيا. اعتمدت الباحثون في الدراسة على استبانات عديدة ذات تدرج خماسي. توصلت الدراسة إلى نتائج عديدة أهمها: يوجد أثر إيجابي ومعنوي لدافعية التعلم في التحصيل العلمي لدى طلاب المدرسة العليا، كما يوجد أثر إيجابي ومعنوي للتعلم المدمج في التحصيل العلمي لدى طلاب المدرسة العليا.

- دراسة ونك وآخرون (Wong, et al,2020) ماليزيا.

بعنوان:

Effects of blended learning pedagogical practices on students' motivation and autonomy for the teaching of short stories in upper secondary English

أثر الممارسات التربوية للتعلم المدمج على دافعية الطلاب واستقلاليتهم في أثناء تدريس القصص القصيرة باللغة الإنكليزية للمرحلة الثانوية العليا".

هدفت الدراسة إلى تقصي أثر الممارسات التربوية للتعلم المدمج على دافعية الطلاب واستقلاليتهم في أثناء تدريس اللغة الإنكليزية للمرحلة الثانوية العليا. اعتمد الباحثون في الدراسة على المنهج شبه التجريبي وتألفت عينة البحث من (116) طالباً من طلاب المرحلة الدراسية العليا؛ قسمهم الباحثون إلى مجموعتين (تجريبية تعلمت باستخدام التعلم المدمج وضابطة تعلمت باستخدام الطريقة الاعتيادية). استخدم الباحثون اختبار تحصيلي واستبانة لقياس الدافعية والاستقلالية. توصلت الدراسة إلى نتائج عديدة أهمها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاستبانة الدافعية واستبانة الاستقلالية وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام التعلم المدمج؛ أي أنّ التعلم المدمج يؤثر في دافعية الطلاب واستقلاليتهم بشكل إيجابي.

- دراسة خليفي (2019): الجزائر.

بعنوان: "اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني"

هدفت الدراسة إلى تعرف اتجاهات طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة سوق أهراس نحو التعليم الإلكتروني ومن أجل ذلك اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي باستخدام استمارة استبيانيه وزعت على عينة مكونة من(50) طالب وطالبة حيث تم معالجة النتائج إحصائياً باستخدام برنامج spss، وتوصلت الدراسة إلى أن للطلبة اتجاهات

إيجابية نحو التعليم الإلكتروني، كما لا توجد فروق في الاتجاهات ترجع لمتغير السن، وتوجد فروق بينهم في متغيرات الجنس، المستوى الدراسي، التخصص، المستوى الاقتصادي للوالدين، وامتلاك كمبيوتر والاتصال بالأنترنيت.

– دراسة مزكي (2016): ماليزيا.

بعنوان: "اتجاهات طلاب جامعة المدينة العالمية بماليزيا نحو فاعلية نظام التعليم الإلكتروني"

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة اتجاهات الطلاب نحو فاعلية نظام التعليم الإلكتروني القائم بجامعة المدينة العالمية، ماليزيا من حيث الايجابية والسلبية، والتعرف على طبيعة اتجاهات الطلاب من خلال متغير النوع، ومتغير الكلية التي ينتمي اليها الطالب. ومن أهم نتائج الدراسة: إنّ طبيعة اتجاهات طلاب الجامعة نحو فاعلية نظام التعليم الإلكتروني بجامعة المدينة العالمية إيجابية بصفة عامة. ولا توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في درجة اتجاهات الطلاب نحو فاعلية نظام التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير النوع (ذكر/ أنثى). وتوجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في درجة اتجاهات الطلاب نحو فاعلية نظام التعليم الإلكتروني لصالح طلاب كلية تقنية المعلومات وطلاب كلية العلوم الإدارية والمالية.

– دراسة السدحان (2014): المملكة العربية السعودية.

بعنوان: "اتجاهات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد (Blackboard) وعلاقته ببعض المتغيرات"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في كلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم والتدريس الجامعي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (533) طالباً وطالبةً تم اختيارهم عشوائياً، وبلغت عينة أعضاء هيئة التدريس (72) عضواً. وكان من أهم نتائج الدراسة: أن المتوسط العام لاتجاهات طلبة كلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني يشير إلى الاتجاه الايجابي لأفراد عينة الدراسة.

– دراسة الميزر (2013): المملكة العربية السعودية.

بعنوان: "اتجاهات الطالبات نحو استخدام التعلم الإلكتروني في تدريس الخدمة الاجتماعية "

هدفت الدراسة إلى قياس اتجاهات الطالبات نحو استخدام التعلم الإلكتروني في تدريس الخدمة الاجتماعية وتحديد مميزات التعلم الإلكتروني في تدريس الخدمة الاجتماعية من وجهة نظر الطالبات وتحديد معوقات التعلم الإلكتروني في تدريس الخدمة الاجتماعية من وجهة نظر الطالبات. تم استخدام منهج المسح الاجتماعي بأسلوب العينة. وتكونت عينة الدراسة من (433) طالبةً كما طبق مقياس "اتجاهات الطالبات نحو استخدام التعلم الإلكتروني في تدريس الخدمة الاجتماعية" ومن أهم نتائج الدراسة: أن اتجاهات الطالبات نحو استخدام التعلم الإلكتروني في تدريس الخدمة الاجتماعية تعتبر ايجابية وبدرجة عالية.

– دراسة نهيل (2011): الأردن.

بعنوان:" اتجاهات طلبة وأساتذة الجامعة نحو التعليم الإلكتروني"

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلبة الجامعة وأساتذتها نحو التعليم الكتروني كنتيجة لتوظيف الحاسوب واستخدامه في عملية التعليم. قامت الباحثة باختيار عينة عشوائية من طلبة جامعة البترا الخاصة في مدينة عمان، وقد أعدت الباحثة مقياسين الأول لقياس اتجاهات الطلبة نحو التعليم الالكتروني والثاني لقياس اتجاهات أساتذة الجامعات نحو التعليم الالكتروني. وكان من أهم نتائج الدراسة: أن اتجاهات الطلبة نحو التعليم الالكتروني ايجابية بصورة عالية. كما أن اتجاهات الأساتذة نحو التعليم الالكتروني كان ايجابياً أيضا. ولا فرق في اتجاهات الطلبة يعزى للكلية أو التخصص. ووجد انه لا فرق في اتجاهات

الطلبة يعزى للجنس، كما لا فرق في اتجاهات الطلبة يعزى للخبرة في التعليم الالكتروني. ولا فرق بين اتجاهات الأساتذة يعزى للكلية أو التخصص.

- دراسة شاهين وريان (2011): غزة.

بعنوان: "اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الإلكترونية وعلاقتها بمهارات التعلم المنظم ذاتياً"

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو المقررات الإلكترونية، وعلاقتها بمهارات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء بعض المتغيرات. ولتحقيق هذه الأهداف طُبِّقت أداتا الدراسة على عينة مكونة من (353) طالباً وطالبةً، وكان من أهم نتائج الدراسة: أن اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو المقررات الإلكترونية بشكل عام إيجابية، كما بيّنت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو المقررات الإلكترونية تعزى لمتغير السنة الدراسية، في حين لم تكن الفروق دالة تبعاً لمتغير الجنس.

- دراسة حسامو (2011): سورية.

بعنوان "واقع التعليم الالكتروني في جامعة تشرين من وجهة نظر كل من أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة"

هدفت الدارسة إلى تعرف واقع التعليم الالكتروني في جامعة تشرين من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة حيث تم إعداد استبانتين الأولى خاصة بأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تشرين والبالغ عددهم (113) والثانية خاصة بطلبة السنة الرابعة بجامعة تشرين والبالغ عددهم (774) ومن أهم نتائج الدراسة: وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة على محور (مدى استخدام التعليم الالكتروني، وسلبياته) تبعاً لمتغير التخصص العلمي، وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة على محور (إيجابيات التعليم الالكتروني ، ومعوقاته) تبعاً لمتغير التخصص.

- دراسة ليو وآخرون (Liaw et al., 2007)

بعنوان:

Surveying Instructor and Learner Attitudes toward ELearning. Computers & Education

"اتجاهات المتعلمين نحو استخدام التعليم الإلكتروني"

هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات المتعلمين نحو استخدام التعليم الإلكتروني وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات عينة الدراسة كانت إيجابية نحو استخدام التعليم الالكتروني، تكونت عينة الدراسة من (30) معلماً و (168) طالباً جامعياً ونم استخدام استبيانين مختلفين للتعرف على استجابات أفراد العينة، و أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات عينة الدراسة نحو التعليم الإلكتروني إيجابية وأظهرت أن هناك عوامل أخرى مؤثرة في اتجاهات المتعلمين نحو التعليم الالكتروني تتعلق بالموقف التعليمي والتعلم الذاتي والوسائط المتعددة وهي من العوامل التي تؤثر على اتجاهات المتعلمين تجاه التعليم الإلكتروني كأداة تعليمية فعالة.

- ما استفاد منه الباحث من الدراسات السابقة:

تتشابه الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة، في استخدام المنهج الوصفي للدراسة، واستخدام الاستبانة كأداة لها، واستخدامها متغير الاتجاه نحو التعليم الالكتروني ودافع الإنجاز الدراسي وتختلف معها في الحدود الموضوعية والمكانية والزمانية، وفي الفئة المستهدفة بالدراسة، وإن النظرة الشاملة للبحوث والدراسات السابقة مكّنت الباحث من الاطلاع على النقاط التي تمّ التركيز عليها في هذه الدراسات، والمتغيرات التي درستها، والأدوات التي استخدمتها، والمنهج الذي اعتمدته، وكذلك الاطلاع على الفرضيات المستخدمة وطرائق استخلاص النتائج والأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسات، ومن خلال استعراض النتائج ومناقشتها وتفسيرها في هذه الدراسات تم الاستفادة منها في مناقشة الدراسة الحالية وتفسيرها.

10- الإطار النظري:

10-1- التعليم الإلكتروني:

10-1-1- مفهوم التعليم الإلكتروني:

التعليم الإلكتروني هو تقديم المحتوى التعليمي في مختلف المجالات للمتعلم بشكل إلكتروني عن طريق الكمبيوتر أو الإنترنت فهو طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة، ورسومات، وآليات بحث، ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت سواءً كان عن بعد أو في الفصل الدراسي حيث يمكن للمتعلم التفاعل مع هذا المحتوى ومع المدرس ومع أقرانه بشكل متزامن أو غير متزامن، وكذلك التعلم في الوقت والمكان والسرعة التي تناسب ظروفه وقدراته، مع إمكانية إدارة هذا التعلم بنفس الطرق الإلكترونية التي تم تقديمه بها (الموسى، 2003). ويعرف الباحث التعليم الالكتروني بأنه "التعلم المبني على التكنولوجيا"، وهناك العديد من المصطلحات التي تستخدم كمرادفات للتعلم الإلكتروني، مثل التعلم الافتراضي، والتعلم بالاتصال الإلكتروني، والتعلم بالكمبيوتر والتعلم عن بعد عبر القنوات الإلكترونية، ولكن مصطلح التعليم الإلكتروني هو المصطلح الأكثر دقةً وشيوعاً من باقي المصطلحات الأخرى.

10-1-2- أهداف التعليم الإلكتروني:

- رفع جودة المقررات والمصادر والبرامج التعليمية.
- تحسين جودة التعلم ونواتجه، من خلال تطبيق مبادئ التعلم النشط الفعال واستخدام النظريات المعرفية البنائية والاجتماعية التي تركز على بناء التعلم وليس مجرد التلقين والحفظ والاستظهار.
- تحقيق المساواة وتكافؤ الفرص التعليمية للجميع، لأن أي شخص يستطيع الوصول للتعلم الإلكتروني بدون شروط للجنس أو العمر أو الحالة الاجتماعية أو الصحية أو غير ذلك.
- تحرير المتعلمين من قيود نظام التعليم التقليدي، مثل الحضور والالتزام بجدول ومواعيد محددة.
- تحقيق المتعة والنشاط للمتعلم من خلال العروض المثيرة والتي تشمل على الصوت والصورة والفيديو والألعاب، وكذلك مشاركة المتعلم الفعالة من خلال المناقشات والمشاريع.
- تطوير الأداء الأكاديمي والمهني للأساتذة والمعلمين، من خلال المعلومات والمصادر الثرية.
- توفير الوقت وزيادة سرعة التعلم، من خلال توفر المادة العلمية بشكل دائم، وإمكانية التواصل مع المعلمين والزملاء في أي وقت، وعدم الارتباط بسرعة الآخرين وإمكانياتهم.
- خفض التكاليف وتقليل النفقات على المدى الطويل، عن طريق التخلص من بعض الأعمال اللازمة في التعليم التقليدي مثل السفر والتنقل والتكاليف الإدارية والمواد التعليمية والمطبوعات.
- عالمية التعلم ونشر التعليم الجيد، فزيادة الأعداد لا تعيق جودة التعليم. (خميس، 2011)

10-1-3- خصائص التعليم الإلكتروني:

يتميز التعليم الإلكتروني بخصائص عديدة إلا أنها تختلف بحسب الوسيلة المستخدمة لتقديم هذا التعليم، حيث يكون بعضها أكثر انتشاراً وبعضها يعطي المجال للتفاعل بشكل أكبر بينما يكون البعض الآخر أكثر ملائمةً للقدرات الفردية وتحقيق ميول الطلاب. ومن أهم خصائص التعلم الإلكتروني:

- خلق بيئة تفاعلية أثناء عملية التعليم من خلال تعدد التقنيات المستخدمة من نصوص مطبوعة وصور وأفلام فيديو.
- عدم التقيد بوقت أو مكان، حيث يمكن استخدامه في أي مكان من العالم طوال أيام الأسبوع ولمدة (24) ساعة في اليوم.
- تعليم أعداد كبيرة في وقت قصير وتعويض النقص في الكوادر الأكاديمية.

- توسيع نطاق التعليم لفئات المجتمع المختلفة بصرف النظر عن السن أو المستوى الاجتماعي والاقتصادي أو الحالة الصحية، حيث يستطيع كل فرد مواصلة تعليمه.
- تعدد مصادر المعرفة نتيجة الاتصال بمواقع الإنترنت المختلفة والتعامل مع آلاف المواقع وقواعد البيانات والمصادر العلمية.
- التواصل والحوار وتبادل المعلومات بين الطلاب وبعضهم البعض وبين الطلاب والمعلمين.
- التنوع في أساليب التقويم (القبلي، البعدي، التكويني)، بالإضافة إلى التقييم الدقيق والفوري والسريع مع تصحيح الأخطاء، فيحصل المتعلم على تغذية راجعة مستمرة مما يعزز عملية التعلم.
- تشجيع التعلم الذاتي والمشاركة الجماعية بين الزملاء.
- مراعاة الفروق الفردية والقدرات الشخصية للمتعلم.
- سهولة وسرعة تحديث المحتوى العلمي.
- تحسين استخدام المهارات التكنولوجية وتطوير مهارات الاطلاع والبحث. (عبد الحميد،2010، 5)

10-1-4- أنماط التعلم الإلكتروني:

- **التعليم المتزامن** (Synchronous Learning): وفي هذا النوع يتطلب تواجد طرفي العملية التعليمية "المعلم والمتعلم" في نفس الوقت، لتتوفر التفاعلية ويسمى التعليم المباشر، ومن أمثلة هذا النوع المحادثة (Chatting)، أو مؤتمرات الفيديو (Video Conferencing).

- **التعليم غير المتزامن** (Asynchronous Learning): وهو لا يتطلب وجود المعلم والمتعلم في نفس الوقت، ويسمى التعليم غير المباشر، وفي هذا النوع من التعليم يعتمد المتعلم على نفسه، ويتقدم بحسب قدراته الفردية، من خلال التقنيات التي يقدمها له التعلم الإلكتروني مثل: البريد الإلكتروني (E-mail)، والبحث (Search) (عبد الحميد، 2010).

- **التعليم المدمج:** وهو التعليم الذي يستخدم فيه وسائل اتصال متصلة معاً لتعلم مادة معينة وقد تتضمن هذه الوسائل مزيجاً من الالقاء المباشر في قاعة المحاضرات والتواصل عبر الانترنت والتعلم الذاتي (علي،2017، 156).

10-1-5- أهمية التعليم الإلكتروني في الجامعات:

إن التعليم الجامعي لا يركز على الجوانب المهارية والعملية في التعليم بمستوى تركيزه على الجوانب المعرفية، حيث يكون الاهتمام الأكبر لحفظ المعلومات دون الاهتمام بانفعالات المتعلم ومشاعره وتطوير قيمه واتجاهاته. بالإضافة إلى القصور في بعض نواحي الجانب المعرفي مثل تطوير مهارات حل المشكلات والتفكير النقدي والإبداعي وطريقة تكوين المعرفة، فإذا تعلم أي شخص طريقة الحصول على المعرفة فسيستطيع الوصول إليها متى يريدها، وإن أوصل التعليم الجامعي طلابه لهذا الهدف فسيكون قد ساعدهم على متابعة التعلم في المستقبل، والتعليم الإلكتروني يُبنى على مشاركة الفرد في نشاطات التعلم، مما يزيد الإقبال عليه والرغبة في متابعته بخلاف الطرق الأخرى التي تخلق جواً من النفور. ويكتسب المتعلم من خلاله مهارات كيفية التعلم "Learning to learn" مما يعني التعلم وتطوير الذات مدى الحياة، وكذلك الدافعية والاتجاهات الإيجابية لعملية التعلم. كما أن خصائص التعلم الإلكتروني المتمثلة في المرونة وسهولة الاستخدام تتناسب مع الخصائص النفسية لدى المتعلمين الكبار (لال والجندي، 2010).

10-1-6- دور المدرس في التعليم الإلكتروني:

المدرس هو القائد والمشرف والموجه والطالب هو محور العملية التعليمية، وبذلك أخذت العلاقة بين الطالب والمدرس صورة جديده لها، فهي تختلف عن الطريقة التقليدية، حيث كان المدرس هو المحور الرئيسي للعملية التعليمية ولذلك أصبح من

الضروري تغيير التصور التقليدي بناءً على الصورة الجديدة، بحيث يجب الانتقال من الاعتماد على المدرس إلى المتعلم الذي يتحمل مسؤولية تعلمه ذاتياً، ويصبح المدرس في ظل هذا النظام مرشداً أو مدرباً او موجهاً للتعلم أو مشرفاً.

كما ذكرت مداح أن الدور الذي يضطلع به المدرس في التعليم بشكل عام دور هام للغاية لكونه أحد أركان العملية التعليمية، وهو مفتاح المعرفة والعلوم بالنسبة للطالب، وبقدر ما يملك من الخبرات العلمية والتربوية، وأساليب التدريس الفعالة، يستطيع أن يخرج طلاباً متفوقين ومبدعين، وفي التعليم الإلكتروني تزداد أهمية المدرس ويعظم دوره، وهذا بخلاف ما يظنه البعض من أن التعليم الإلكتروني سيؤدي في النهاية إلى الاستغناء عن المدرس، ولكي يصبح المدرس معلماً إلكترونياً يحتاج أولاً إلى إعادة صياغة فكرية يقتنع من خلالها بأن طرق التدريس التقليدية يجب أن تتغير لتكون متناسبة مع الكم المعرفي الهائل الذي تعج به كافة مجالات الحياة، ولا بد للمعلم من تعلم الأساليب الحديثة في التدريس والاستراتيجيات الفعالة، حتى يتمكن من نقل هذا الفكر إلى طلابه فيمارسونه من خلال أدوات التعليم الإلكتروني.

10–2– دافع الإنجاز

10–2–1– التطور التاريخي لمصطلح دافع الإنجاز:

يعود استعمال مصطلح دافع الانجاز في علم النفس من الناحية التاريخية إلى "أدلر "الذي بين أن الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة، حيث عرض "ليفن" هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح وذلك قبل استعمال موراي مصطلح الحاجة للإنجاز، وعلى الرغم من هذه البيانات المبكرة فإن الفضل يرجع إلى عالم النفس الأمريكي "هنري موراي" في أنه أول من قدم مفهوم الحاجة للإنجاز بشكل دقيق بوصفه مكونا هاما في الشخصية والتي تعرض فيها موراي لعدة حاجات نفسية كان من بينها الحاجة للإنجاز، ثم اتفق ماكيلاند وزملائه لاستكمال ومواصلة البحوث الميدانية في هذا المجال من خلال الاستعانة ببعض الاختبارات الإسقاطية مثل اختبار تفهم الموضوع TAT وقدموا نظرية لتفسير دافع الإنجاز، تعد من أوائل النظريات التي قدمت في هذا الشأن (خليفة، 2000، 88–89).

10–2–2– أهمية دافع الإنجاز:

يعد دافع الإنجاز من الدوافع المهمة إذ يقود الفرد ويوجهه إلى كيفية التخفيف من توتر حاجاته وأن يضع خططا متتابعة لتحقيق أهدافه وأن ينفذ هذه الخطط بالطريقة التي تسمح أكثر من غيرها بتهدئة إلحاح حاجات الكائن ودوافعه.

ولدافع الانجاز أهمية لدى الفرد لأنه يعبر عن رغبته في القيام بالأعمال الصعبة ومدى قدرته على تناول الأفكار والأشياء بطريقة منظمة وموضوعية، كما يعكس قدرته في التغلب على ما يواجهه من عقبات وبلوغه مستوى عالي في ميادين الحياة مع ازدياد تقدير الفرد لذاته ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم، كما أن له أهمية أيضا في تحقيق التوافق النفسي للأفراد، لأن الفرد عالي الإنجاز يكون أكثر تقبلاً لذاته وأشد سعياً نحو تحقيقها، وينعكس ذلك على جماعته التي يتعامل معها وهذا ما يحقق له التوافق الاجتماعي السوي.

10–2–3– بعض النظريات المفسرة لدافع الإنجاز:

– نظرية ماكيلاند Mc Clelland Theory

يقوم تصور ماكيلاند لدافعية الإنجاز في ضوء تفسيره لحالة السعادة أو المتعة بالحاجة للإنجاز، فإذا كانت مواقف الإنجاز أولية إيجابية بالنسبة للفرد، فإنه يميل للأداء والانهماك في السلوكيات المنجزة، أما إذا حدث نوع من الفشل وتكونت خبرات سلبية فهذا سوف ينشأ دافعاً لتحاشي الفشل، وقد أوضح كورمان أن تصور ماكيلاند في الدافعية للإنجاز له أهمية كبيرة لسببين.

السبب الأول: قدم أساساً نظرياً يمكن من خلاله مناقشة وتفسير نمو الدافعية للإنجاز لدى بعض الأفراد فإذا كان العائد ايجابياً ارتفعت الدافعية، أما إذا كان سلبياً انخفضت الدافعية، ومن خلال هذا التصور يمكن قياس الدافعية للإنجاز لدى الأفراد.

السبب الثاني: استخدم الفروض التجريبية أساسية لفهم وتفسير ازدهار وهبوط النمو الاقتصادي في علاقته بالحاجة للإنجاز في بعض المجتمعات (خليفة ،2000، 109-110).

- نظرية أتكنسون Atkinson Theory

اتسمت نظرية أتكنسون في الدافعية للإنجاز بعدد من الملامح التي يميزها عن نظريات ماكيلاند، ومن أهم هذه الملامح أن توجه أتكنسون كان عملياً حيث ركز على المعالجة التجريبية للمتغيرات المختلفة، حيث أسس نظرية في ضوء كل من نظرية الشخصية وعلم النفس، كما قام أتكنسون بإلقاء الضوء على العوامل المحددة للإنجاز القائم على المخاطرة، وأشار إلى أن مخاطرة الانجاز في عمل ما تحددها أربعة عوامل:

فيما يتعلق بخصائص الفرد: إذ قسم أتكنسون نمطان من الأفراد يعملان بطريقة مختلفة في مجال التوجه نحو الانجاز.

العامل الأول: الأشخاص الذين يتسمون بارتفاع الحاجة للإنجاز بدرجة كبيرة من الخوف من الفشل.

العامل الثاني: الأشخاص الذين يتسمون بارتفاع الخوف بالمقارنة بالحاجة للإنجاز (المرجع السابق، 113).

فيما يتعلق بخصائص المهمة: بالإضافة إلى هذين العاملين للشخصية، هناك أيضا موقفان أو متغيران يتعلقان بالمهمة يجب أخذهما في الاعتبار هما:

العامل الأول: احتمالية النجاح وتشير إلى الصعوبة المدركة للمهمة، وهي أحد محددات المخاطرة.

العامل الثاني: الباعث للنجاح في المهمة يتأثر الأداء في مهمة ما بالباعث للنجاح في هذه المهمة.

ويقصد بالباعث للنجاح الاهتمام الداخلي أو الذاتي لأي مهمة بالنسبة لشخص (المرجع السابق، 115).

من خلال ما سبق يعتبر دافع الإنجاز أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية لذلك اهتم الباحثون بدراستها في مختلف المجالات كالمجال: الرياضي، الاقتصادي، التربوي، النفسي.

11- إجراءات الدراسة الميدانية:

11-1- منهج الدراسة:

استخدم الباحث **المنهج الوصفي التحليلي** ويعرّف بأنه المنهج الذي يدرس المتغيرات كما هي موجودة في حالاتها الطبيعية، لتحديد العلاقات التي يمكن أن تحدث بين هذه المتغيرات (حمصي،2003، 183).

11-2- مجتمع الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من (1663) طالباً وطالبة من طلبة السنة الثانية والرابعة في كلية التربية في جامعة حماة منهم (380) من طلبة السنة الثانية و(1283) من طلبة السنة الرابعة.

11-3- عينة الدراسة:

تألفت عينة الدراسة من (313) طالباً وطالبة من طلبة السنة الثانية والرابعة في كلية التربية وقد تم اختيارهم من طلبة السنة الثانية كونهم أصبحوا على معرفة مقبولة بالكلية وأقسامها والبرامج الموجودة فيها وكذلك طرق التدريس المتبعة فيها أما طلبة السنة الرابعة فقد تم اختيارهم لأنهم أصبحوا على أبواب التخرج من الكلية وأكتسبوا خلال مسيرتهم التعليمية الكثير من الخبرات النظرية والعملية وأصبحوا أكثر وعياً لاحتياجاتهم، ويبين الجدول الآتي توزع أفراد عينة الدراسة وفق الآتي:

الجدول رقم (1): توزع أفراد عينة الدراسة

متغيرات الدراسة	المتغير	العدد	النسبة المئوية
السنة الدراسية	الثانية	72	%23
	الرابعة	241	%77
	المجموع	313	%100

11–4– أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والتحقق من أسئلتها استخدم الباحث:

11–4–1– مقياس الاتجاه نحو التعليم الالكتروني:

يتكون المقياس من (27) عبارة، موزعة على خمس إجابات ممكنة لكل عبارة، ويصحح المقياس عن طريق جمع درجات الفرد على المقياس الكلي، وقد أعطيت الدرجات التالية للإجابات للعبارات الإيجابية: موافق جداً (5)، موافق (4)، محايد (3)، غير موافق (2)، غير موافق جداً (1)، وعكسها للعبارات السلبية، وتراوحت درجات الاستجابة من (27–135) درجة.

11–4–2– مقياس دافع الإنجاز الدراسي لسالم (2008):

يتكون المقياس من (44) عبارة، وخمس إجابات ممكنة لكل عبارة، ويصحح المقياس عن طريق جمع درجات الفرد على المقياس الكلي، وقد أعطيت الدرجات التالية للإجابات للعبارات الإيجابية: موافق جداً (5)، موافق (4)، محايد (3)، غير موافق (2)، غير موافق جداً (1)، وعكسها للعبارات السلبية، وتراوحت درجات الاستجابة من (44–220) درجة.

– الخصائص السيكومترية للمقياسين:

تم التحقق من الخصائص السيكو مترية لمقياسي الاتجاه نحو التعليم الالكتروني ودافع الإنجاز الدراسي وفق الآتي:

– الصدق: تم التحقق من صدق المقياسين وفق طريقتين هما:

– صدق المحتوى:

قام الباحث بعرض مقياسي الاتجاه نحو التعليم الالكتروني ودافع الإنجاز الدراسي على مجموعة من المحكمين (5 محكمين) من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال القياس والتقويم وعلم النفس والتربية، الملحق رقم (1) وذلك للوقوف على مدى وضوح تعليمات وبنود كل مقياس، ومدى ملائمة البنود للهدف والغاية التي أُعدت لقياسه، ومدى ملاءمتها من حيث الصياغة، ومدى انتماء البنود للمقياس، حيث أبدى السادة المحكمون آرائهم، وتم إجراء التعديلات على المقياسين وفق آراء السادة المحكمون.

– العينة الاستطلاعية:

تم تطُبيق مقياسي الاتجاه نحو التعليم الالكتروني ودافع الإنجاز الدراسي على عينة استطلاعية مؤلفة من (20) طالباً وطالبةً من طلبة السنة الثانية والرابعة في كلية التربية في جامعة حماة، وهي غير العينة السيكومترية والأساسية.

وقد أجريت الدراسة الاستطلاعية للتأكد من وضوح تعليمات كل مقياس، 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 كل مقياس وتعليماته واضحة، ولم يتم إجراء أي تعديل. وبعد ذلك أصبح مقياسي الاتجاه نحو التعليم الالكتروني ودافع الإنجاز الدراسي جاهزين ليتم تطبيقهما على أفراد عينة الدراسة. المحلق رقم (2) والمحلق رقم (3).

– الصدق البنيوي:

تم التأكد من صدق البناء الخاص بمقياسي الاتجاه نحو التعليم الالكتروني ودافع الإنجاز الدراسي من خلال دراسة الاتساق الداخلي وحساب معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية والمكونة من

(50) طالباً وطالبةً من طلبة السنة الثانية والرابعة في كلية التربية في جامعة حماة، وهم أيضاً من خارج العينة الأساسية والاستطلاعية، ويبين الجدول الآتي معاملات ارتباط بيرسون:

الجدول رقم (2): معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية لمقياس الإتجاه نحو التعليم الالكتروني

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	0.369**	10	0.421**	19	0.502**
2	0.378**	11	0.463**	20	0.552**
3	0.430**	12	0.512**	21	0.484**
4	0.519**	13	0.416**	22	0.396**
5	0.422**	14	0.432**	23	0.496**
6	0.479**	15	0.524**	24	0.322*
7	0.336*	16	0.557**	25	0.469**
8	0.489**	17	0.308*	26	0.356*
9	0.444**	18	0.446**	27	0.566**

(**) دال عند مستوى دلالة 0,01 (*) دال عند مستوى دلالة 0,05

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للمقياس قد كانت دالة عند مستوى الدلالة (0,01) أو (0,05)، وقد تراوحت قيمة هذه الارتباطات بين (0.308–0.566). ومنه فإن مقياس الاتجاه نحو التعليم الالكتروني يتصف بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي، وتتوفر مؤشرات جيدة لصدقه البنيوي.

الجدول رقم (3): معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية لمقياس دافع الإنجاز الدراسي

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	0.449**	16	0.454**	31	0.418**
2	0.657**	17	0.495**	32	0.626**
3	0.339*	18	0.409**	33	0.308*
4	0.628**	19	0.511**	34	0.335*
5	0.558**	20	0.338*	35	0.516**
6	0.540**	21	0.577**	36	0.563**
7	0.368**	22	0.397**	37	0.342*
8	0.541**	23	0.504**	38	0.411**
9	0323*	24	0.456**	39	0.334*
10	0.341*	25	0.533**	40	0.593**
11	0.611**	26	0.621**	41	0.423**
12	0.458**	27	0.471**	42	0.484**
13	0.459**	28	0.310*	43	0.497**
14	0.545**	29	0.655**	44	0.514**
15	0.658**	30	0.535**		

(**) دال عند مستوى دلالة 0,01 (*) دال عند مستوى دلالة 0,05

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للمقياس قد كانت دالة عند مستوى الدلالة (0,01) أو (0,05)، وقد تراوحت قيمة هذه الارتباطات بين (0.308–0.658). ومنه فإن مقياس دافع الإنجاز الدراسي يتصف بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي، وتتوفر مؤشرات جيدة لصدقه البنيوي.

– **الثبات:** تم التحقق من ثبات مقياسي الاتجاه نحو التعليم الالكتروني ودافع الإنجاز الدراسي وفق طريقتين وذلك بعد تطبيقه على أفراد عينة الدراسة السيكومترية وهما:

– ثبات التجزئة النصفية:

تم استخراج معامل ثبات التجزئة النصفية لبنود كل مقياس من خلال تجزئة بنود كل مقياس إلى قسمين الأول يضم البنود الفردية والثاني يضم البنود الزوجية، وصحح معامل الثبات الناتج باستخدام معادلة سبيرمان–براون.

– ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ لدرجات كل مقياس، والجدولين الآتيين يوضحان معامل ثبات ألفا كرونباخ ومعامل ثبات التجزئة النصفية لدرجات أفراد العينة السيكومترية لكل مقياس.

الجدول رقم (4): نتائج ثبات مقياس الإتجاه نحو التعليم الالكتروني

	التجزئة النصفية (معادلة سبيرمان–براون)	الاتساق الداخلي (معامل ألفا كرونباخ)
مقياس الاتجاه نحو التعليم الالكتروني	0.801	0.823

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة كل من ثبات التجزئة النصفية وألفا كرونباخ كانت جيدة، ومنه فإن مقياس الاتجاه نحو التعليم الالكتروني يتصف بمؤشرات ثبات جيدة.

الجدول رقم (5): نتائج ثبات مقياس دافع الإنجاز الدراسي

	التجزئة النصفية (معادلة سبيرمان–براون)	الاتساق الداخلي (معامل ألفا كرونباخ)
مقياس دافع الإنجاز الدراسي	0.806	0.839

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة كل من ثبات التجزئة النصفية وألفا كرونباخ كانت جيدة، ومنه فإن مقياس دافع الإنجاز الدراسي يتصف بمؤشرات ثبات جيدة.

نستنتج مما سبق أن مقياسي الاتجاه نحو التعليم الالكتروني ودافع الإنجاز الدراسي يتصفان بمؤشرات جيدة للصدق والثبات، وبالتالي أصبح المقياسين جاهزين للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية نظراً لتوافر مؤشرات جيدة لصدقهما وثباتهما.

11–5– الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الآتية اعتماداً على برنامج الرزمة الإحصائية: SPSS

– معاملات ارتباط بيرسون لحساب الصدق البنيوي.

– معاملا ثبات ألفا كرونباخ ومعادلة ارتباط سبيرمان لحساب الثبات.

– المتوسطات والانحرافات المعيارية.

– معامل ارتباط بيرسون لدراسة العلاقة بين اتجاهات الطلبة نحو التعليم الالكتروني ودافع الإنجاز الدراسي لديهم.

– اختبار (ت) ستيودنت (t–test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس اتجاهات الطلبة نحو التعليم الالكتروني ومقياس دافع الإنجاز الدراسي تبعاً لمتغيري الجنس والسنة الدراسية.

12– مناقشة أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو التعليم الإلكتروني؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة ولتحديد درجة الموافقة تم تحديد طول فئات مقياس ليكرت الخماسي (الحدود الدنيا والعليا وحساب المدى (5–1=4) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة

في المقياس للحصول على طول الفئة 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 لهذه الفئة وهكذا أصبح طول الفئات كما يأتي:

1. من (1– 1,80) بدرجة منخفضة جداً.
2. من (1,81– 2,60) بدرجة منخفضة.
3. من (2,61– 3,40) بدرجة متوسطة
4. من (3,41– 4,20) بدرجة مرتفعة.
5. من (4,21– 5) بدرجة مرتفعة جداً.

وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لتحديد اتجاهات الطلبة أفراد عينة الدراسة نحو التعليم الإلكتروني

المقياس	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الاتجاه
مقياس الاتجاه نحو التعليم الالكتروني	3.25	3	0.380	متوسطة	إيجابي

يتبين من الجدول السابق أن درجة الموافقة على المقياس قد كانت بدرجة متوسطة، وكانت اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني إيجابية إذ كان متوسط العينة أعلى من المتوسط الفرضي، ويفسر الباحث ذلك بأن الطلبة يدركون أهمية التعليم الالكتروني وضرورته خاصة خلال جائحة كورونا إذ أصبح هذا النوع من التعليم يفرض نفسه كبديل مناسب لحل مشكلة التعليم التقليدي بسبب الظروف الصعبة التي فرضتها هذا الجائحة من إغلاق للجامعات وتوقيف للدوام و يعود ذلك أيضاً إلى أن الطلبة يستخدمون هذه التقنية في جميع أمو حياتهم اذ أصبح من ضروريات عصر التكنولوجيا والمعلومات ويشعرون بالرغبة في ممارسة التعليم الالكتروني.

السؤال الثاني: ما مستوى دافع الإنجاز الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة وحددت أطوال الفئات كما في السؤال السابق، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لتحديد مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة أفراد عينة الدراسة

المقياس	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
مقياس دافع الإنجاز الدراسي	3.59	**3**	0.411	مرتفعة

يتبين من الجدول السابق أن درجة الموافقة على المقياس قد كانت بدرجة مرتفعة، أي أن مستوى دافع الإنجاز لدى الطلبة أفراد عينة الدراسة كان مرتفعاً ويفسر الباحث ذلك بأن الطلبة لديهم الرغبة والدافعية والحماس والحافز لإتمام المرحلة الجامعية التي بدؤوها، وبان الكلية توفير كافة مستلزمات العملية التدريسية مما يسهم في إثارة دافعيتهم والحفاظ عليها.

13- مناقشة فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة نحو التعليم الالكتروني ودافع الإنجاز الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على مقياس اتجاهات الطلبة نحو التعليم الالكتروني وبين درجاتهم على مقياس دافع الإنجاز الدراسي، وكانت النتائج وفق الجدول الآتي:

الجدول رقم (8): معامل ارتباط بيرسون بين اتجاهات الطلبة نحو التعليم الالكتروني ودافع الإنجاز الدراسي

العدد	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار
313	**0.671	0.000	دال

يتبين من الجدول السابق أن قيمة معامل الارتباط بلغت (**0.671) وكانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي ومنه نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل أي: **توجد علاقة طردية قوية[1] دالة إحصائياً بين اتجاهات الطلبة نحو التعليم الالكتروني ودافع الإنجاز الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة.**

ويفسر الباحث ذلك لأن التعليم الالكتروني يساعدهم على إنجاز مهامهم التعليمية ويوفر لهم الوقت والجهد ويزيد من مهاراتهم التعليمية وينمي قدراتهم على التفكير العلمي مما يساعدهم على زيادة دافعيتهم والمحافظة عليها.

الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس اتجاهات الطلبة نحو التعليم الالكتروني تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام 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 عينة الدراسة على مقياس اتجاهات الطلبة نحو التعليم الالكتروني تبعاً لمتغير السنة الدراسية

	السنة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
مقياس اتجاهات الطلبة نحو التعليم الالكتروني	الثانية	72	2.96	0.347	7.932	311	0.000	دال
	الرابعة	241	3.34	0.361				

يتبين من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية للدرجة الكلية للمقياس قد كانت أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة أي: **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس اتجاهات الطلبة نحو التعليم الالكتروني تبعاً لمتغير السنة الدراسية، وقد كانت الفروق لصالح السنة الدراسية الرابعة.**

[1] تعد العلاقة قوية أو عالية إذا تراوحت قيمة معامل الارتباط بين (0.60 – 0.79) (فهمي، 2005، 539).

ويفسر البحث ذلك بأن طلبة السنة الرابعة أصبحوا أكثر وعياً بأهمية التعليم الالكتروني كبديل مناسب لحل مشكلة التعليم الذي حدثت خلال جائحة كورونا وأنهم على أبواب التخرج وينظرون إلى الأمور بمنظار المنفعة فالتعليم الالكتروني يتيح لهم هذه الفرصة ويساعدهم على إكمال تعليمهم والانتهاء منه للحصول على الشهادة ودخول سوق العمل.

الفرضية الثالثة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس دافع الإنجاز الدراسي تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

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

الجدول رقم (12): نتائج اختبار ت-ستيودنت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس دافع الإنجاز الدراسي تبعاً لمتغير السنة الدراسية

	السنة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
مقياس دافع الإنجاز الدراسي	الثانية	72	3.48	0.380	2.809	311	0.005	دال
	الرابعة	241	3.63	0.414				

يتبين من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية للدرجة الكلية للمقياس قد كانت أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة أي: **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس دافع الإنجاز الدراسي تبعاً لمتغير السنة الدراسية، وقد كانت الفروق لصالح السنة الدراسية الرابعة.**

ويفسر الباحث بأن طلبة السنة الرابعة قد شارفوا على الانتهاء من دراستهم الجامعية ولديهم الرغبة والدافعية لانهاء مرحلة الإجازة والانطلاق نحو مرحلة جديدة في الحياة ودخول سوق العمل.

14-مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الميدانية هناك عدد من المقترحات التي قد تسهم في تنمية اتجاهات إيجابية وتذليل الصعوبات التي يواجهها الطلبة نحو التعليم الالكتروني وزيادة دافع الإنجاز لديهم وذلك لزيادة فاعلية التعليم الجامعي فيها وهي على النحو الآتي:

- تطبيق التعليم الإلكتروني في بيئة متمازجة مع التقليدي.
- تشجيع العمل الجامعي حول التعليم الالكتروني وخاصة الخريجين بالتركيز في مشاريع تخرجهم على هذا الموضوع.
- عقد جلسات تدريبية للطلاب المستجدين في بداية كل فصل دراسي للتعرف والتعامل مع موقع الجامعة الالكتروني ومصادر المعلومات المختلفة.
- تصميم أنشطة طلابية سواء اتحاد طلابي أو أنشطة الكترونية يمكن للطلاب من خلالها طرح أفكارهم ومقترحاتهم نظرياً وعملياً.
- إجراء مثل هذه الدراسة بشكل أوسع، لتشمل كافة الكليات في جامعة حماة وإجراء دراسات تتناول متغيرات أخرى تؤثر في دافع الإنجاز لدى الطلبة وإجراء مثل هذه الدراسة من منظور أعضاء هيئة التدريس.
- جعل الطلبة مشاركين فعالين في العملية التعليمية وإشراكهم في صنع القرارات التي تخصهم بما يسهم في تنمية الدافعية لدى الطلبة.

- مساعدة الطلبة على الشعور بأنهم أعضاء ذوي قيمة في العملية التعليمية التعلميّة.

15- مراجع الدراسة:

15-1-المراجع العربية:

- الجليل، علي سيد محمد. (2012). فاعلية برنامج الكتروني لطلاب الفرقة الرابعة بكلية التعليم الصناعي في تنمية بعض مهارات التواصل الكترونياً والاتجاه نحو المستحدثات التكنولوجية. **المجلة العلمية**، مجلد (28) 4. ص ص 7-25.
- حسامو، سهى علي. (2011). واقع التعليم الالكتروني في جامعة تشرين من وجهة نظر كل من أعضاء هيئة التدريس والطلبة. **مجلة جامعة دمشق للعلوم النفسية والتربوية**، المجلد 27 ملحق، ص ص243- 278، جامعة دمشق.
- حمصي، أنطون. (2003). **أصول البحث في علم النفس**. ط (3). دمشق، جامعة دمشق.
- خليفة، عبد اللطيف محمد. (2000). **الدافعية للإنجاز**. ط1، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع. القاهرة، مصر.
- خليفي، سليم. (2019). **اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني**. جامعة سوق أهراس.
- خميس، محمد عطية. (2011). **تكنولوجيا التعليم والتعلم**. دار السحاب للنشر والتوزيع. القاهرة. مصر.
- سالم، رفيقة خليف. (2008). علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، العدد (23). ص ص 134- 169. الرابط الالكتروني: http://www.novapdf.com
- السدحان، عبد الرحمن بن عبد العزيز. (2014). اتجاهات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد وعلاقته ببعض المتغيرات. **مجلة العلوم التربوية**، العدد الثاني، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية.
- شاهين، محمد عبد الفتاح وريان، عادل عطية. (2011). اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الإلكترونية وعلاقتها بمهارات التعلم المنظم ذاتياً. **مجلة جامعة القدس المفتوحة**، العدد السادس تشرين الأول، ص ص89-128. الرابط الالكتروني: https://dspace.qou.edu/handle/194/1161
- شواشرة، عواطف حسن (2007). **فاعلية برنامج في الإرشاد التربوي في استثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي**. دراسة حالة، كلية الدراسات التربوية، الجامعة العربية المفتوحة. الأردن.
- عبد الحميد، عبد العزيز. (2010). **التعليم الإلكتروني ومستحدثات تكنولوجيا التعليم**. المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، مصر.
- العنزي، سعود الشاش. (2003). الثقة بالنفس ودافع الانجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين دراسياً والعاديين في المرحلة المتوسطة بمدينة عرعر. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة.
- فهمي، محمد. (2005). **الإحصاء بلا معاناة: المفاهيم مع التطبيقات باستخدام برنامج SPSS**. مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.
- لال، زكريا والجندي، علياء. (2010). الاتجاه نحو التعليم الالكتروني لدى معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بمدينة جدة-المملكة العربية السعودية. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**، 2(2).
- الموسى. عبد الله بن عبد العزيز. (2003). **التعليم الإلكتروني، مفهومه، خصائصه، فوائده، عوائقه**. ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل في الفترة من 16- 17 آب. الرابط الالكتروني https://www.diwanalarab.com

- مداح، سامية صدقة. (د ت). التعليم الالكتروني. كلية التربية، جامعة أم القرى.
- مزكي، جمال الدين محمد (2016). اتجاهات طلاب جامعة المدينة العالمية بماليزيا نحو فاعلية نظام التعليم الإلكتروني. **مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية**، العدد الخامس عشر.
- الميزر، هناء عقيل. (2013). اتجاهات الطالبات نحو استخدام التعلم الإلكتروني في تدريس الخدمة الاجتماعية كلية الآداب، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الملك سعود. المملكة العربية السعودية.
- نهيل، الجابري. (2011). اتجاهات طلبة وأساتذة الجامعة نحو التعليم الإلكتروني. **مجلة الآداب والعلوم، جامعة البترا**، العدد (6) السنة الثالثة.

15-2-المراجع الأجنبية:

- Astin, A. W. (1993). ***What matters in college? Four critical years revisited***. San Francisco:Jossey-Bass Inc.
- Epignosis LLC (2014). *E-Learning Concepts, Trends, Applications*. Published by © Epignosis LLC, All rights reserved. 315 Montgomery Street, 8th and 9th Floors San Francisco, California, CA 94104 United States of America (+1) (646) 797-2799.
- Liaw, S.S., Huang, H.M. & Chen, G.D. (2007). ***Surveying instructor and learner attitudes toward e-learning. Computers & Education***, v49 (4), 1066-1080. Retrieved January 13, 2021 from https://www.learntechlib.org/p/66988/.
- Rafiola, R., Setyosari, P., Radjah, C. & Ramli, M. (2020). ***The Effect of Learning Motivation, Self-Efficacy, and Blended Learning on Students' Achievement in the Industrial Revolution*** 4.0. International Journal of Emerging Technologies in Learning (***iJET),*** v 15(8), pp 71-82. Kassel, Germany: International Journal of Emerging Technology in Learning. . Retrieved September 19, 2020. from https://www.learntechlib.org/p/217073/.
  Retrieved on (19/9/2020) from: https://www.tandfonline.com/.
- Wong, Kung-Teck; Hwang, Gwo-Jen; Goh, Pauline Swee Choo & Arrif ,Siti Khadijah Mohd (2020). ***Effects of blended learning pedagogical practices on students' motivation and autonomy for the teaching of short stories in upper secondary English. Interactive Learning Environments***, v28 (4), pp 512-525.

ملحق رقم (1)

أسماء السادة المحكمون

الاسم	المرتبة العلمية	الاختصاص
د. درغام الرحال	أستاذ	علم نفس ذوي الإعاقة
د. ماجدة موسى	أستاذ مساعد	علم نفس ذوي الإعاقة
د. محمد ميرزا	مدرس	أصول التربية
د. شكرية حقي	مدرس	طرائق التدريس العامة
د. معتز العلواني	مدرس	طرائق تدريس اللغة العربية
د. أسماء الحسن	مدرس	القياس والتقويم

ملحق رقم (2)

مقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني

أولاً: البيانات الأولية:

الاسم: .....السنة الدراسية: .....

الجنس: ذكر ..... انثى: .....

ثانياً: التعليمات:

العبارات الآتية تتعلق بالاتجاهات التي قد توجد لديك نحو نفسك أو نحو مواقف متباينة في حياتك، والمطلوب منك أن توضح مدى موافقتك على هذه العبارات بأن تختار إجابة واحدة من الإجابات الموجودة وذلك بوضع علامة (X) تحت الإجابة التي تختارها أمام كل عبارة، علماً أنه لا توجد إجابة صحيحة أخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك بدقة، ولا تختر سوى إجابة واحدة لكل عبارة، ولا تترك أي عبارة بدون إجابة، وإجابتك ستبق سرية ولن يطلع عليها سوى الباحث لأغراض البحث العلمي.

م	العبارة	موافق جداً	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق مطلقاً
1	يساعدنيالتعليم الإلكتروني على إنجاز المهام التعليمية.					
2	يحقق لي التعليم الإلكتروني إفادة شاملة.					
3	يساعدني التعليم الإلكتروني على رفع مستوى تحصيلي الأكاديمي.					
4	أرى أن التعليم الإلكتروني يوفر التعليم في أي وقت وأي مكان.					
5	أرى أنه يجب استخدام التعليم الإلكتروني في مختلف المواد التعليمية.					
6	ينمي التعليم الإلكتروني مهارات التفكير لدى الطلبة.					
7	يزيد التعليم الإلكتروني من مهارات الطلبة في التعلم.					
8	يمكنني التعليم الالكتروني من التواصل وتبادل الآراء والخبرات ووجهات النظر مع الطلبة والأساتذة.					
9	أشعر بالقلق أثناء جلوسي أمام شاشة الكمبيوتر.					
10	أنجز واجباتي عن طريق التعليم الالكتروني أكثر من الطريقة التقليدية.					
11	يقلل استخدام التعليم الالكتروني من التكلفة الاقتصادية للتعليم.					
12	يحرمني التعليم الالكتروني من الخبرة التعليمية.					
13	أرى أن التعليم الالكتروني يركز على الجانب المعرفي أكثر من الجانب المهاري والوجداني.					
14	أرى أنه يصعب تطبيق أساليب التقويم في التعليم الالكتروني.					
15	أرى أن استخدام التعليم الإلكتروني يؤدي إلى تحسين جودة التعليم.					
16	أرى أن الأموال التي تصرف على التعليم الإلكتروني تذهب هدراً.					
17	أرى أن التعليم الإلكتروني يركزعلى حاستي السمع والبصر فقط دون بقية الحواس.					
18	أرى أن التعليم الإلكتروني يؤدي دوراً ناجحاً في تغيير المناهج التعليمية وفقاً لاحتياجات المستقبل.					
19	أرى أن التعليم الإلكتروني يحقق التواصل بين الطلبة.					

20	يحرمني التعليم الإلكتروني من تنمية العلاقات الاجتماعية.					
21	ينمي التعليم الإلكتروني قدرتي على التفكير العلمي.					
22	أتضايق عندما أكلف بعمل يتطلب مني استخدام الحاسب والانترنت.					
23	أشعر بسرعة مرور الوقت عندما يتم التعلم بواسطة الحاسوب والوسائط المتعددة.					
24	أرى ضرورة توفر جهاز حاسب لكل طالب.					
25	أشعر بالشوق لاستخدام التعلم الإلكتروني في التعلم.					
26	أشعر أن برامج التعليم الإلكتروني تحرمني من الفرصة الكافية للتفكير والاستنتاج.					
27	أرى ان التعليم الالكتروني ينمي قدراتي على حل المشكلات.					

ملحق رقم (3)
مقياس دافع الإنجاز الدراسي

أولاً: البيانات الأولية:

الاسم: .....السنة الدراسية: .....

الجنس: ذكر ..... انثى: .....

ثانياً: التعليمات:

العبارات الآتية تتعلق بدافعيتك نحو الإنجاز الدراسي، وهي تصف مشاعر وتصرفات مختلفة تتطلب رأيك، نرجو منك قراءة كل عبارة بعناية والاجابة عنها بصراحة، والمطلوب أن توضح مدى موافقتك على هذه العبارات، بأن تختار إجابة واحدة من الإجابات الموجودة، وذلك بوضع علامة (X) تحت الإجابة التي تختارها أمام كل عبارة، علماً أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك بدقة، ولا تختر سوى إجابة واحدة لكل عبارة، ولا تترك أي عبارة بلا إجابة، وإجابتك ستبق سرية ولن يطلع عليها سوى الباحث لأغراض البحث العلمي.

	العبارة	موافق جداً	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق مطلقاً
1	أستمتع بوجودي في الكلية.					
2	أحقق ذاتي عند حل واجباتي الدراسية.					
3	أشعر بالضيق لتأخري عن المحاضرات.					
4	أكره التخصص الذي أدرسه.					
5	أشعر أن دراستي في الكلية غير مهمة.					
6	أكره الكلية بسبب المعاملة السيئة من المدرسين.					
7	ينتابني القلق من مطالعة الكتب الدراسية.					
8	أشعر أن الواجبات التي أكتبها لا علاقة لها بالمواد الدراسية.					
9	أقوم بإعداد الأبحاث والتقارير العلمية على أتم وجه.					
10	أترك واجباتي الدراسية عند ظهور المصاعب.					
11	أشعربالراحة إذا انجزت واجبي الدراسي.					
12	تزودني الكلية بالأفكار المفيدة.					
13	أعتمد على نفسي في تحضير واجباتي الدراسية.					
14	يوضح المدرسون المواد الدراسية للطلبة.					
15	أسعى إلى تأجيل امتحاناتي الدراسية.					

16	أفضل الأعمال البيتية على المواد الدراسية.					
17	أطمح إلى تحقيق وظيفة مناسبة من خلال دراستي.					
18	تفسح الكلية المجال لي لإظهار مواهبي الخاصة.					
19	أشعر بالراحة عند مناقشة دروسي مع زملائي.					
20	انشغالي بأمور خارج الدراسة يضعف تحصيلي الدراسي.					
21	يهمني تشجيع المدرسين لي على الدراسة والتحصيل.					
22	أقضي اوقاتي في الدراسة.					
23	يضايقني الحصول على درجات منخفضة في الامتحان.					
24	الدراسة في الكلية تفتقر إلى الفائدة الكبيرة.					
25	يشجعني أهلي على الدراسة.					
26	أبتعد عن الغش في الامتحانات.					
27	اختار أصدقائي من الطلبة المجتهدين.					
28	أستعد للامتحا ن قبل مدة طويلة لأحقق نجاحاً أفضل.					
29	يسعدني رضا المدرسين عني في الكلية.					
30	لدي الرغبة لترك الكلية.					
31	لدي إهمال في تعويض المحاضرات التي تفوتني.					
32	يستثير المدرسون دافعيتي نحو المذاكرة.					
33	أشعر أن علاقة الطالب بالمدرس قائمة على الخوف أكثر من الحب.					
34	أشعر أن المناهج الدراسية ذات علاقة وثيقة بحياتنا اليومية.					
35	أفضل المواد الدراسية التي فيها تحد واكتشاف.					
36	أرى أن الدراسة عبئاً ثقيلاً من الصعب الاستمرار فيها.					
37	أنسى الموضوعات التي ادرسها.					
38	أعود للمذاكرة حالاً بعد انشغالي ومشاهدتي للتلفاز مثلاً .					
39	اخطط نشاطاتي تجاه تحقيق أهداف المستقبل.					
40	استمتع بإنجاز أعمال كثيرة أكثر من إنجاز أعمال قليلة.					
41	أفضل قراءة الكتاب الجيد على مشاهدة فلم سينمائي.					
42	أرتبك إذا أخفقت في الإجابة عن بعض اسئلة الامتحان.					
43	أعتمد على المدرسين في فهم المواد الدراسية.					
44	أشعر بالإحباط عند حصولي على درجات منخفضة في الامتحان.					

مع الشكر الجزيل

الباحث

التفكير الخططي في الثلث الهجومي بين لاعبي كرة القدم (دراسة مقارنة)

عماد المحيسني* أ.د. وائل معوض** د.لؤي سالمة***

(الإيداع: 28 آذار 2021 ، القبول: 11 تموز 2021)

الملخص:

أشتمل البحث الحالي على دراسة وصفية تحليلية هدفت إلى التعرف على مستوى التفكير الخططي في الثلث الهجومي لدى لاعبي كرة القدم في سورية، والتعرف على الفروق بمستوى التفكير الخططي في الثلث الهجومي لدى لاعبي المراكز المختلفة (الدفاع، الوسط، الهجوم) بكرة القدم، والتعرف على الفروق بين لاعبي أندية دوري المحترفين وأندية دوري الدرجة الأولى، والفروق بين لاعبي فرق الرجال ولاعبي فرق الشباب، بالإضافة إلى التعرف على مستوى التفكير الخططي في الثلث الهجومي بين الاعبين الدوليين واللاعبين المحليين.

استخدمت في اجراءات البحث مقياس التفكير الخططي للاعبي كرة القدم في الثلث الهجومي من تصميم الراوي وطبيل (2006)، كما تم استخدام أداة المقابلة وذلك من خلال توجيه اسئلة فيما يخص أهم النتائج التي تم التوصل إليها إلى مدربي فرق الرجال لدى الأندية المختارة بالإضافة لمدرب منتخب سورية الوطني للرجال لتحقيق الأهداف، وطبق على عينة تكونت من (64) لاعباً وبنسبة (67.36 %) من مجتمع البحث تم اختيارهم بطريقة عمدية من لاعبي كرة القدم لفرق الشباب والرجال في كل من أندية (الوحدة والمحافظة) في محافظة دمشق. وأهم النتائج التي تم التوصل اليها: أنه يوجد مستوى مقبول من التفكير الخططي في الثلث الهجومي لدى لاعبي كرة القدم (عينة البحث) في محافظة دمشق، عدم وجود فروق معنوية بمستوى التفكير الخططي في الثلث الهجومي بين لاعبي المراكز المختلفة (الدفاع، الوسط، الهجوم)، وكان المستوى لدى لاعبي الدفاع والوسط (مقبولاً)، وللاعبي الهجوم (متوسطاً). وعدم وجود فروق معنوية في مستوى التفكير الخططي في الثلث الهجومي بين لاعبي أندية دوري المحترفين وأندية دوري الدرجة الأولى، وكان المستوى لكل منهم (مقبول). ومستوى التفكير الخططي في الثلث الهجومي للاعبي فرق الرجال أعلى من لاعبي فرق الشباب، ومستوى التفكير الخططي في الثلث الهجومي للاعبين الدوليين أعلى من اللاعبين المحليين.

الكلمات المفتاحية: التفكير الخططي . الثلث الهجومي . كرة القدم.

* طالب دراسات عليا (دكتوراه)، قسم التخطيط والإدارة الرياضية، كلية التربية الرياضية ، جامعة تشرين، اللاذقية، سوريا

** أستاذ، قسم التخطيط والإدارة الرياضية، كلية التربية الرياضية ، جامعة تشرين، اللاذقية، سوريا.

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

Schematic thinking in attacked one third among players football

(A comparative study)

Emad Almhisni* Dr.Wael Mowad** Dr. Louay Salameh***

(Received: 28 March 2021 ,Accepted: 11 July 2021)

Abstract:

The current research included an analytical descriptive study that aimed to identify the level of Schematic thinking in the attacked (one – third) area of football players in Syria, and to identify the level of Schematic thinking in the attacked (one – third) area of players of different positions (defense, midfield, attack) in football, and at the level of Schematic thinking in the attacked (one – third) area between the players of the professional league clubs and the first division clubs, between the players of the men's teams and the players of the youth teams, in addition to identifying the level of Schematic thinking in the attacked (one – third) area between international players and local players. The tactical thinking scale of football players in the attacked (one – third) area which designed by Al-Rawi and Tabeel (2006) was used in the research measurement operation , and the interview tool was also used by asking questions regarding the most important results that were reached to the coaches of the men's teams in the selected clubs in addition to the coach of the Syrian national team to achieve the goals, and applied to a sample consisting of (64) players and a percentage of (67.36%) of the research community were deliberately selected from football players for youth and men's teams in each of the clubs (Al-Wahda and Al-Muhafaza) in the governorate of Damascus. The most important results that have been reached: the level of Schematic thinking in the attacked (one – third) area of football players (research sample) in Damascus governorate is good , There were no significant differences in the level of Schematic thinking in the attacked (one – third) area between the players of the different positions (defense, midfield, attack), it was good degree for both defensive and middle players , and for the offensive players the degree was in average , and there is no difference in the level of Schematic thinking in the attacked (one – third) area between the players of the professional league clubs and the first division clubs (both were good) .The level of Schematic thinking in the attacked (one – third) area of the players of the men's teams is higher than the players of the youth teams. There is also a difference in the level of Schematic thinking in the attacked (one – third) area between international players and local players, in favor for international players.

Key words : Schematic thinking - attacked one third - Football .

*Postgradguated student (PhD degree),department of sports management,faculty of physical education , Tishreen university, Lattakia, Syria.

** professor in the department of sport management , faculty of physical education , Tishreen university, Lattakia, Syria.

***

1- المقدمة:

تُعد لعبة كرة القدم واحدة من الألعاب المهمة التي تتطلب ممارستها، أداءاً مهارياً، وامتلاك صفات بدنية عالية وصفات إرادية قوية ثابتة، وقدرات عقلية وخبرات جيدة في تحركات واعية في الأداء أثناء المباراة، ويعني أن يقوم الفريق بأداء خطط هجومية جيدة لتسجيل أكبر عدد من الأهداف، لذلك تعتمد خطط اللعب في الأساس على التفكير الخططي الجيد والاختيار بين بدائل الاستجابات الحركية المتنوعة المتاحة في المواقف المختلفة، حيث أن خطط اللعب هي مجموعة الاستجابات والتحركات المبنية على اختيار نتيجة تفكير والتي تتناسب مع المواقف التنافسية ويرجى من خلالها نتائج ايجابية، ويشير محمد (1994) بأن خطط اللعب في كرة القدم تعني محاولة استخدام المميزات البدنية والمهارية والنفسية والذهنية للاعبي الفريق من خلال تحركات معينة طبقاً لظروف المباراة بهدف الحد من مميزات الفريق المنافس والاستفادة من نقاط ضعفه في اطار قانون كرة القدم، فيجب تطوير قدرة اللاعبين المهارية والبدنية والخططية، وتطوير تفكيرهم الخططي الجماعي، وقدرتهم على تنظيم تحركاتهم الخططية في اللعب أثناء الأداء.

وان وجهة سير اللعب في كرة القدم هجومية أي الوصول إلى مرمى المنافس وتسجيل أكبر عدد من الأهداف، وعليه فان لخطط اللعب الهجومية الأثر الفعال في تحديد نتيجة المباراة، ويبدأ اللعب الهجومي لحظة استلام الفريق للكرة من قبل أحد لاعبي الفريق لحين التهديف أو فقدان الكرة، وفن الهجوم يعتمد في أساسه على القدرات البدنية والمهارات الأساسية الفردية للاعبين، وثبات الصفات الإرادية كالكفاح والمثابرة والتصميم وتحمل المسؤولية، وسلامة التفكير الخططي، فضلاً عن حسن التصرف الخططي أثناء مواقف اللعب المختلفة. ومن المعروف ان لاعبي فريق كرة القدم يشغلون مراكز مختلفة في الملعب، وهي ثلاث مراكز رئيسية (الدفاع، الوسط، الهجوم)، ويشير مختار (1998) بأن منطقة الثلث الهجومي تُعد المنطقة المؤثرة والفعالة التي يسجل اللاعبون من خلالها الأهداف. وهي منطقة هجوم الفريق، وهي المنطقة الخطرة على دفاع الفريق المنافس، ونجاح الفريق المهاجم يتمثل في مفاجأة وسرعة أداء خطط اللعب الهجومية للفريق. كما ان التفكير بشكل مثالي يلعب دوراً هاماً وأساسياً في تنفيذ خطط اللعب في كرة القدم وتشكيلها وفق مقتضيات الموقف التنافسي (اللعبي) وطبقاً للظروف المتغيرة الكثيرة التعدد لهذا الموقف، وذلك لأن تحقيق مستويات الانجاز المطلوبة مرهون بقدرة اللاعب على استخدام عمليات التفكير تحت ظروف المنافسة، ويشير Bidzinsky (1996) بأنه يجب أن يتصف التفكير الخططي إلى جانب السرعة بالمرونة والابداع بحيث يسمح له ذلك بالتصرف الخططي السليم واستخدام كل امكانياته للتفوق في توجيه الكرة نحو مرمى الفريق المنافس. كما يؤكد كل من Calligiur & Dan Herbst (1997) أن خطط اللعب في كرة القدم تعتمد في الأساس على التفكير والاختيار بين بدائل الاستجابات الحركية المتنوعة والمتاحة، وإصدار قرارات تتضمن كيفية تطبيق المهارات للاعب في التوقيت المناسب. وأصبح من الواجب على اللاعبين المشاركة في الهجوم والدفاع حسب الخطة الموضوعة للمباراة، فضلاً عن واجباتهم في المراكز التي يشغلونها، وان مرحلة الهجوم يشارك فيها جميع اللاعبون (دفاع ، وسط ، هجوم)، لذلك فان معرفة قدرات اللاعبين ومستوياتهم الخططية مهمة في منطقة الثلث الهجومي وحسب مراكزهم، إذ تساعد المدربين على تحديد مستوى التفكير والتصرف الخططي الهجومي في تلك المنطقة، ومحاولة تطويرها للأفضل، فضلاً عن تشخيص اللاعبين الجيدين للعب في هذا المركز.

وتتجلى أهمية الدراسة بأنها تُساهم في القاء الضوء على كيفية قياس مكون رئيسي في عملية التدريب وهو (الاعداد الخططي). ولعل لعبة كرة القدم الحديثة تقوم حالياً على جزئيات بسيطة لكن لها الدور الأكبر في تحقيق الفوز بالمباراة، فعند تساوي أنواع الاعداد (البدني، المهاري، والنفسي)، فإن الفوز يكون بفضل اللعب الذكي والقدرة على الابداع الفكري في أرض الملعب. كما تُعد مخرجات الدراسة مهمة لمدربي ولاعبي كرة القدم للتعرف على مستوى التفكير الخططي للاعبين حيث يشير

Bompa (1999) بأن أهمية التفكير الخططي تتجلى من خلال التقييم الواقعي والصحيح للشخص وكذلك تقييم نفسه. كما تكمُن أهمية البحث أيضاً من خلال مساعدة مدربي كرة القدم في سورية من أجل تطوير الجانب الخططي مما يساهم في تطوير كرة القدم السورية.

2- هدف البحث: يهدف إلى التعرف على:

1. مستوى التفكير الخططي في الثلث الهجومي لدى لاعبي كرة القدم في سورية.
2. التعرف على الفروق في مستوى التفكير الخططي في الثلث الهجومي لدى لاعبي المراكز المختلفة (الدفاع، الوسط، الهجوم) بكرة القدم.
3. التعرف على الفروق في مستوى التفكير الخططي في الثلث الهجومي بين لاعبي أندية دوري المحترفين وأندية دوري الدرجة الأولى.
4. التعرف على الفروق في مستوى التفكير الخططي في الثلث الهجومي بين لاعبي فرق الرجال ولاعبي فرق الشباب.
5. التعرف على الفروق في مستوى التفكير الخططي في الثلث الهجومي بين الاعبين الدوليين واللاعبين المحليين.

3- مواد وطرائق البحث

فروض البحث:

1. مستوى التفكير الخططي في الثلث الهجومي لدى لاعبي كرة القدم في سورية (مقبول).
2. يوجد اختلاف في مستوى التفكير الخططي في الثلث الهجومي لدى لاعبي المراكز المختلفة (الدفاع، الوسط، الهجوم) بكرة القدم، ولصالح لاعبي مركز الهجوم على حساب المراكز الأخرى.
3. يوجد اختلاف في مستوى التفكير الخططي في الثلث الهجومي بين لاعبي أندية دوري المحترفين وأندية دوري الرجة الأولى، ولصالح لاعبي أندية دوري المحترفين.
4. يوجد اختلاف في مستوى التفكير الخططي في الثلث الهجومي بين لاعبي فرق الرجال ولاعبي فرق الشباب، ولصالح لاعبي فرق الرجال.
5. يوجد اختلاف في مستوى التفكير الخططي في الثلث الهجومي بين اللاعبين الدوليين واللاعبين المحليين، ولصالح اللاعبين الدوليين.

منهج البحث: المنهج الوصفي بالأسلوب المقارن.

مجتمع وعينة البحث: يتمثل مجتمع البحث من لاعبي كرة القدم لفرق الشباب والرجال للموسم الكروي (2019–2020) والبالغ عددهم (95) لاعباً، موزعين على كل من أندية (الوحدة) من أندية دوري المحترفين، و(المحافظة) من أندية دوري الدرجة الأولى في محافظة دمشق، والجدول (1) يوضح أفراد مجتمع البحث.

الجدول رقم (1) يوضح عدد لاعبي مجتمع البحث

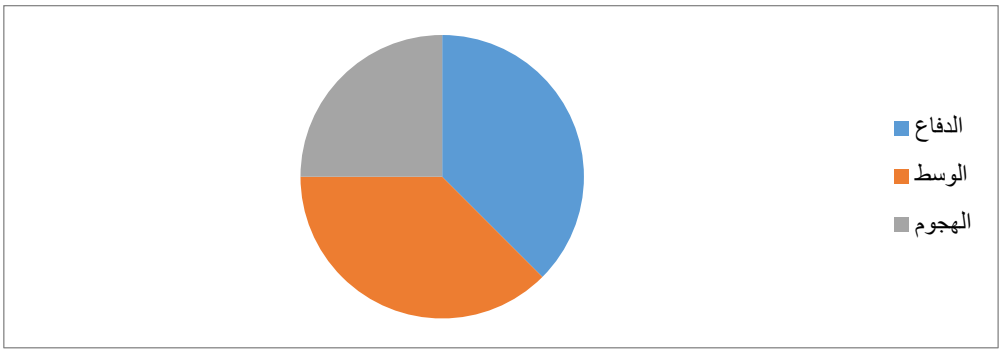
النادي	فريق الرجال	فريق الشباب
الوحدة	25	23
المحافظة	24	23
العدد الكلي	49	46

عينة البحث: اشتملت عينة البحث على (64) لاعباً وبنسبة (67.36 %)، تم اختيارهم بطريقة عمدية من مجتمع البحث، موزعين على مراكز اللعب الثلاث (الدفاع، الوسط، الهجوم)، اذ كان عدد اللاعبين المدافعين (18) لاعباً، وعدد لاعبي الوسط (18) لاعباً، وعدد لاعبي الهجوم (12) لاعباً، وتم استبعاد حراس المرمى من كل فريق، وذلك لاختلاف الواجبات

الخططية، والتفكير الخططي الذي يتطلبه مركز حارس المرمى عن بقية مراكز اللاعبين، والجدول (2) يبين ذلك، وهي موضحة في الشكل (1).

الجدول رقم (2): يبين العينة وفق أنديتها ومراكز لعبها ونسبتها المئوية من مجتمع البحث

ت	اسم النادي	عدد اللاعبين			المجموع	النسبة المئوية من مجتمع البحث
		الدفاع	الوسط	الهجوم		
1	نادي الوحدة (رجال)	6	6	4	16	% 64
2	نادي الوحدة (شباب)	6	6	4	16	% 69.56
3	نادي المحافظة (رجال)	6	6	4	16	% 66.66
4	نادي المحافظة (شباب)	6	6	4	16	% 69.56
المجموع		24	24	16	64	% 67.36



الشكل رقم (1): يوضح توزع أفراد العينة تبعاً لمراكز اللعب (دفاع . وسط . هجوم)

أداة الدراسة: تم استخدام مقياس التفكير الخططي للاعبي كرة القدم في الثلث الهجومي من تصميم الراوي وطبيل (2006)، وهو يتضمن أهم المهارات والحالات الثابتة التي تحدث في الثلث الهجومي من ملعب كرة القدم، وتم اعتماد (47) موقف لعب وذلك استنادا لتحليل بعض المباريات التي أقيمت في كأس العالم (عام 2002)، وهو موضح في الملحق رقم (1)، وهذا المقياس يتضمن أربع بدائل وهي تختلف أوزانها وفقا لمواقف اللعب المختلفة، وتتراوح درجات الاجابة لكل موقف من درجة إلى أربع درجات، وبذلك تكون الدرجة القصوى في المقياس (188) أما الدرجة الدنيا (47)، ومفتاح تصحيح المقياس موضح في الملحق رقم (2). وقد خضع الاختبار لصدق الخبراء وصدق البناء، وتمتع بمعامل ثبات جيد إذ بلغ معامل ألفا (0.84).

- **المستويات المعيارية لمقياس التفكير الخططي في الثلث الهجومي للاعبي كرة القدم**

تم تقسيم مقياس التفكير الخططي في الثلث الهجومي للاعبي كرة القدم الذي صممه كل من الراوي وطبيل (2006)، إلى ستة مستويات، وهي موضحة في الجدول رقم (3).

الجدول رقم (3): يبين الدرجة الخام والمستويات المعيارية للمقياس

الدرجة الخام	المستوى المعياري
168 فأكثر	جيد جداً
167 – 158	جيد
157 – 147	متوسط
146 – 136	مقبول
135 – 125	ضعيف
124 فأقل	ضعيف جداً

التجربة الرئيسة: تم توزيع الاستبانات على أفراد العينة وبشكل شخصي ومباشر للإجابة عليها، حيث تم استخدام جهاز اسقاط يعرض مواقف اللعب بشكل متسلسل لتوضيح مواقف اللعب بصورة أفضل، وتم التطبيق لكل فريق على حدا وتراوح زمن الاجابة بين (15 ـ 22 دقيقة)، وذلك في الفترة من 16 / 2020/6 ولغاية 1 / 7 / 2020

الوسائل الإحصائية: اعتمد في استخراج النتائج على إستخدام القوانين الإحصائية التالية :

1. الوسط الحسابي ـ النسبة المئوية ـ تحليل التباين Anova ـ اختبار T .test

◄►●◄►

4- عرض وتحليل النتائج

يشتمل على عرض للنتائج التي تم التوصل إليها، على وفق أهداف البحث الحالي وتساؤلاته، فضلاً عن تفسير لتلك النتائج في ضوء البيانات والنظريات والدراسات السابقة المعتمدة في البحث، وكما يأتي:

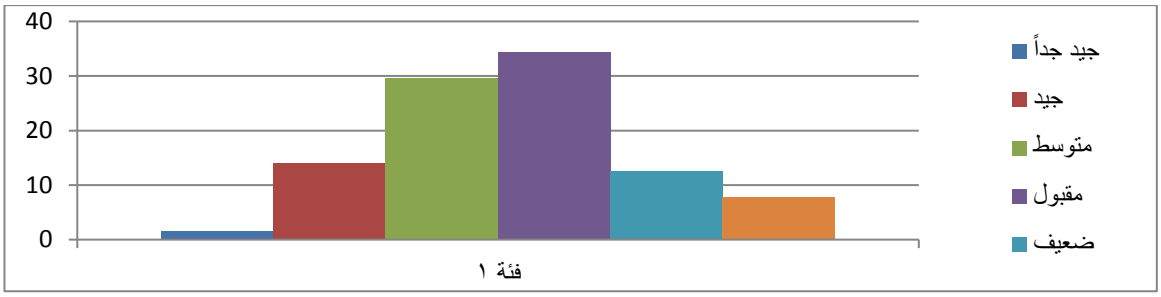
❖ **مستوى التفكير الخططي في الثلث الهجومي لدى لاعبي كرة القدم في سورية.**

لمعرفة مستوى التفكير الخططي في الثلث الهجومي لدى لاعبي كرة القدم في سورية، تم إيجاد عدد اللاعبين الذين تحصلوا على درجات وفق كل مستوى معياري، والنسبة المئوية للاعبين لكل مستوى، وذلك موضح في الجدول رقم (4).

الجدول رقم (4): يوضح مستوى التفكير الخططي في الثلث الهجومي لدى عينة البحث

الدرجة الخام	المستوى المعياري	عدد اللاعبين	النسبة المئوية
168 فأكثر	جيد جداً	1	% 1.56
167 – 158	جيد	9	% 14.06
157 – 147	متوسط	19	% 29.69
146 – 136	مقبول	22	% 34.38
135 – 125	ضعيف	8	% 12.5
124 فأقل	ضعيف جداً	5	% 7.81
المجموع الكلي		64	% 100

يتبين لنا من الجدول رقم (4) بأن لاعباً واحد فقط يقع في المستوى جيد جداً وهو ما يمثل بنسبة (1.56 %)، فيما كان تسعة لاعبين في المستوى الجيد وبنسبة (14.06 %)، أما المستوى المتوسط بلغ عدد اللاعبين تسعة عشر وبنسبة (29.68 %)، في حين كان العدد الأكبر من اللاعبين في المستوى المقبول وبلغ عدد اللاعبين 22 وبنسبة (34.37 %)، وفي المستوى الضعيف يتواجد ثمانية لاعبين وبنسبة (12.5 %)، أما المستوى الضعيف جداً تواجد خمسة لاعبين وبنسبة (7.81 %)، وهي موضحة في الشكل (2).



الشكل رقم (2): يوضح مستوى التفكير الخططي في الثلث الهجومي لدى عينة البحث

ولمعرفة مستوى لاعبي كرة القدم بشكل عام في التفكير الخططي في الثلث الهجومي تم إيجاد متوسط الدرجة الكلية والتعرف على وقوعها في أي مستوى من المستويات المعيارية للمقياس وهي موضحة في الجدول (5).

الجدول رقم (5): يوضح مستوى التفكير الخططي في الثلث الهجومي لدى عينة البحث بشكل عام

عدد اللاعبين	متوسط الدرجة الكلية	المستوى المعياري
64	143.65	مقبول

إذ يتبين من الجدول (5) أن متوسط الدرجة الكلية للاعبي كرة القدم قد بلغ (143.65) وهو يقع في المستوى المعياري (المقبول) أي دون المتوسط.

❖ **مستوى التفكير الخططي في الثلث الهجومي لدى لاعبي المراكز المختلفة (الدفاع، الوسط، الهجوم).**

لمعرفة مستوى التفكير الخططي في الثلث الهجومي لدى لاعبي المراكز المختلفة (الدفاع، الوسط، الهجوم) بكرة القدم، تم إيجاد متوسط الدرجة الكلية للاعبين وفق مراكزهم التي يلعبون بها(الدفاع، الوسط، الهجوم)، وذلك لمعرفة المستوى المعياري لكل مركز، وموضح ذلك في الجدول رقم (6).

الجدول رقم (6): يوضح مستوى التفكير الخططي في الثلث الهجومي تبعاً لمراكز اللعب (دفاع . وسط . هجوم)

مركز اللعب	عدد اللاعبين	متوسط الدرجة الكلية	المستوى المعياري
الدفاع	24	141.12	مقبول
الوسط	24	144.08	مقبول
الهجوم	16	146.81	متوسط

إذ يتبين من الجدول (6) أن متوسط الدرجة الكلية للاعبي كرة القدم في مركز الدفاع قد بلغ (141.12) وهو يقع في المستوى المعياري (المقبول)، أما لاعبي مركز الوسط فقد بلغ متوسط الدرجة الكلية (144.08) وهو يقع في المستوى المعياري (المقبول) أيضاً، في حين قد بلغ متوسط الدرجة الكلية للاعبي مركز الهجوم (146.81) وهو يقع في المستوى المعياري (المتوسط)، وللتعرف على وجود فروق ذات دلالة معنوية في مستوى التفكير الخططي في الثلث الهجومي وفق مراكز اللعب تم ايجاد تحليل التباين والذي موضح في الجدول (7).

الجدول رقم (7): يبين الفروق بالتفكير الخططي في الثلث الهجومي تبعاً لمراكز اللعب (دفاع . وسط . هجوم)

المحاور	مجموع المربعات بين المجموعات	درجة الحرية بين مجموعات	متوسط المربعات بين المجموعات	مجموع المربعات داخل المجموعات	درجة حرية داخل مجموعات	متوسط مربعات داخل المجموعات	قيمة F	مستوى المعنوية
حسب المراكز	317.54	2	158.77	10602.90	61	173.82	0.91	0.41

إذ يتبين من خلال الجدول (7) بعدم وجود فروق معنوية، إذ بلغت قيمة f (0.91) وهي قيمة غير دالة إحصائيا لأن قيمة المستوى لها 0.41 وهي أكبر من 0.05 ، وللتأكد من عدم وجود فروق تم إيجاد قيمة أصغر فرق معنوي (LSD) والتي يوضحها الجدول رقم (8).

الجدول رقم (8): يبين أصغر فرق معنوي (LSD) بالتفكير الخططي في الثلث الهجومي تبعاً لمراكز اللعب (دفاع . وسط . هجوم)

مركز اللعب	المتوسط الحسابي	الدفاع	الوسط	الهجوم
الدفاع	141.13	1	0.44	0.19
الوسط	144.08		1	0.52
الهجوم	146.81			1

إذ يتبين من خلال الجدول (8) بأنه لا يوجد فروق ذات دلالة معنوية بين مراكز اللعب (دفاع . وسط . هجوم)، والشكل (3) يوضح مستويات التفكير الخططي في الثلث الهجومي تبعاً لمراكز اللعب (دفاع . وسط . هجوم).

الشكل رقم (3): يوضح مستوى التفكير الخططي في الثلث الهجومي تبعاً لمراكز اللعب (دفاع . وسط . هجوم)

❖ **مستوى التفكير الخططي في الثلث الهجومي بين لاعبي أندية دوري المحترفين وأندية الدرجة الأولى**

لمعرفة مستوى التفكير الخططي في الثلث الهجومي بين لاعبي أندية دوري المحترفين وأندية دوري الدرجة الأولى، تم إيجاد متوسط الدرجة الكلية للاعبي دوري المحترفين وللاعبي دوري الدرجة الأولى للتعرف على المستوى المعياري لكل منهم، وموضح ذلك في الجدول (9).

الجدول رقم (9): مستوى التفكير الخططي في الثلث الهجومي تبعاً لتصنيف الدوري (محترفين . درجة أولى)

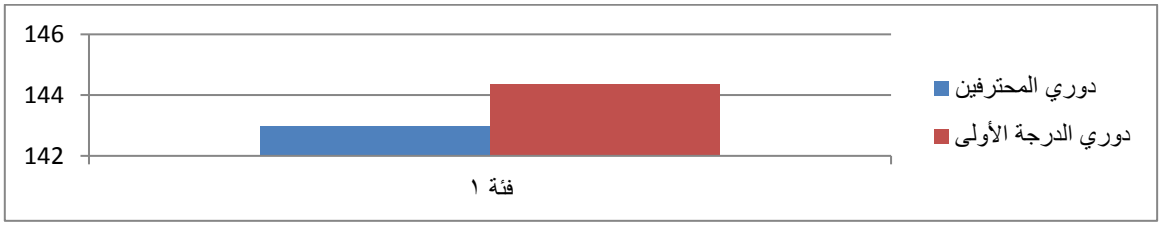
تصنيف الدوري	عدد اللاعبين	متوسط الدرجة الكلية	المستوى المعياري
دوري محترفين	32	142.96	مقبول
دوري درجة أولى	32	144.34	مقبول

إذ يتبين من الجدول (9) أن متوسط الدرجة الكلية للاعبي كرة القدم في أندية دوري المحترفين قد بلغ (142.96) وهو يقع في المستوى المعياري (المقبول)، في حين بلغ متوسط الدرجة الكلية للاعبي أندية دوري الدرجة الأولى (144.34) وهو يقع في المستوى المعياري (المقبول) أيضاً، وللتعرف على وجود فروق ذات دلالة معنوية وفق تصنيف الدوري (محترفين . درجة أولى) تم إيجاد قيمة T .test والموضح في الجدول رقم (10).

الجدول رقم (10): يبين الفروق بالتفكير الخططي في الثلث الهجومي تبعاً لتصنيف الدوري (محترفين . درجة أولى)

المتغير	المتوسط الحسابي للاعبين المحترفين	الانحراف المعياري للاعبين المحترفين	عدد اللاعبين المحترفين	المتوسط الحسابي للاعبي الدرجة الاولى	الانحراف المعياري للاعبي الدرجة الأولى	عدد للاعبي الدرجة الاولى	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التفكير	142.97	14.45	32	144.34	11.93	32	-0.41	62	0.68

إذ يتبين من خلال الجدول (10) بعدم وجود فروق ذات دلالة معنوية بالتفكير الخططي في الثلث الهجومي تبعاً لتصنيف الدوري (محترفين . درجة أولى)، إذ بلغت قيمة (t) 0.41- وهي قيمة غير دالة احصائيا لأن قيمة المستوى لها 0.68 وهي أكبر من 0.05 ، والشكل (4) يوضح مستويات التفكير الخططي في الثلث الهجومي تبعاً لتصنيف الدوري (محترفين . درجة أولى).



الشكل رقم (4): يوضح مستوى التفكير الخططي الثلث الهجومي تبعاً لتصنيف الدوري (محترفين . درجة أولى)

❖ **مستوى التفكير الخططي في الثلث الهجومي بين لاعبي فرق الرجال ولاعبي فرق الشباب.**

لمعرفة مستوى التفكير الخططي في الثلث الهجومي بين لاعبي فرق الرجال ولاعبي فرق الشباب، تم إيجاد متوسط الدرجة الكلية للاعبي فرق الرجال ولاعبي فرق الشباب للتعرف على المستوى المعياري لكل منهم، وموضح ذلك في الجدول (11).

الجدول رقم (11): يوضح مستوى التفكير الخططي في الثلث الهجومي تبعاً لفئة اللعب (شباب . رجال)

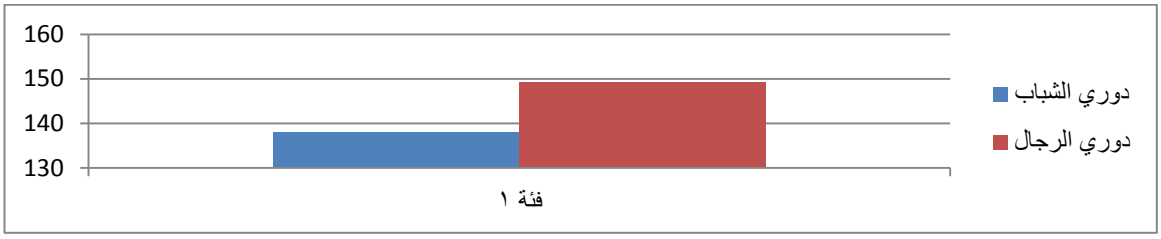
فئة اللعب	عدد اللاعبين	متوسط الدرجة الكلية	المستوى المعياري
دوري الشباب	32	138.03	مقبول
دوري الرجال	32	149.28	متوسط

إذ يتبين من الجدول (11) أن متوسط الدرجة الكلية للاعبي كرة القدم في فرق دوري الشباب قد بلغ (138.03) وهو يقع في المستوى المعياري (المقبول)، في حين بلغ متوسط الدرجة الكلية للاعبي كرة القدم في فرق دوري الرجال (149.28) وهو يقع في المستوى المعياري (متوسط)، وللتعرف على وجود فروق ذات دلالة معنوية وفق فئة اللعب (شباب ـ رجال) تم إيجاد قيمة T .test والموضح في الجدول رقم (12).

الجدول رقم (12): يبين الفروق بالتفكير الخططي في الثلث الهجومي تبعاً لفئة اللعب (شباب ـ رجال)

المتغير	المتوسط الحسابي للاعبين الشباب	الانحراف المعياري للاعبين الشباب	عدد اللاعبين الشباب	المتوسط الحسابي للاعبين الرجال	الانحراف المعياري للاعبين الرجال	عدد اللاعبين الرجال	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التفكير	138.03	11.92	32	149.28	12.04	32	-3.76	62	0.0004

إذ يتبين من خلال الجدول (12) وجود فروق معنوية بالتفكير الخططي في الثلث الهجومي تبعاً لفئة اللعب (شباب ـ رجال)، إذ بلغت قيمة (t) 3.76- وهي قيمة ذات دلالة احصائية لأن قيمة المستوى لها 0.0004 وهي أصغر من 0.05 وهذه الفروق لصالح لاعبي فئة الرجال، والشكل (5) يوضح الفروق بمستويات التفكير الخططي في الثلث الهجومي تبعاً لفئة اللعب (شباب . رجال).



الشكل رقم (5): يوضح مستوى التفكير الخططي في الثلث الهجومي تبعاً لفئة اللعب (شباب . رجال)

❖ **مستوى التفكير الخططي في الثلث الهجومي بين الاعبين الدوليين واللاعبين المحليين.**

لمعرفة مستوى التفكير الخططي في الثلث الهجومي بين اللاعبين الدوليين الذين مثلوا المنتخب الوطني للرجال واللاعبين المحليين بفرق الرجال، تم إيجاد متوسط الدرجة الكلية للاعبين الدوليين واللاعبين المحليين للتعرف على المستوى المعياري لكل منهم، وموضح ذلك في الجدول (13).

الجدول رقم (13): يوضح مستوى التفكير الخططي في الثلث الهجومي تبعاً (لاعب دولي . لاعب محلي)

تمثيل المنتخب الوطني للرجال	عدد اللاعبين	متوسط الدرجة الكلية	المستوى المعياري
لاعب دولي	10	155.8	جيد
لاعب محلي	22	146.31	مقبول

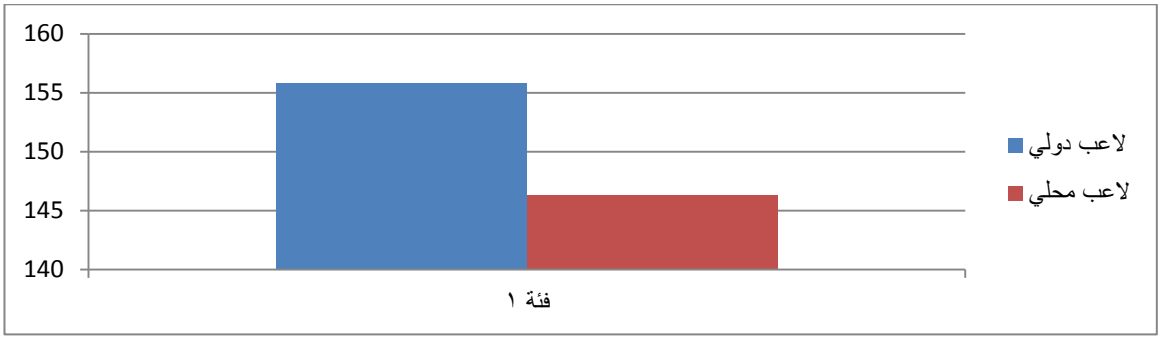
إذ يتبين من الجدول (13) أن متوسط الدرجة الكلية للاعبي كرة القدم الدوليين والذين مثلوا منتخب سورية للرجال قد بلغ (155.4) وهو يقع في المستوى المعياري (المتوسط)، في حين بلغ متوسط الدرجة الكلية للاعبي كرة القدم المحليين (146.5) وهو يقع في المستوى المعياري (مقبول)، وللتعرف على وجود فروق ذات دلالة معنوية بين اللاعبين الدوليين والمحليين تم إيجاد قيمة T .test والموضح في الجدول رقم (14).

الجدول رقم (14) يبين الفروق بالتفكير الخططي في الثلث الهجومي تبعاً (لاعب دولي . لاعب محلي)

المتغير	المتوسط الحسابي للاعبين الدوليين	الانحراف المعياري للاعبين الدوليين	عدد اللاعبين الدوليين	المتوسط الحسابي للاعبين المحليين	الانحراف المعياري للاعبين المحليين	عدد اللاعبين المحليين	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التفكير	155.8	12.66	10	146.32	10.76	22	2.19	30	0.04

إذ يتبين من خلال الجدول (14) وجود فروق معنوية بالتفكير الخططي في الثلث الهجومي بين اللاعبين الدوليين والمحليين، إذ بلغت قيمة (t) 2.19 وهي قيمة ذات دلالة احصائية لأن قيمة المستوى لها 0.04 وهي أصغر من 0.05 وهذه الفروق

لصالح اللاعبين الدوليين، وهذه الفروق في المستوى موضحة في الشكل رقم (6) والذي يوضح الفروق بين اللاعبين الدوليين واللاعبين المحليين.



الشكل رقم (6): يوضح مستوى التفكير الخططي في الثلث الهجومي تبعاً(لاعب دولي . لاعب محلي)

5- مناقشة النتائج

❖ **مستوى التفكير الخططي في الثلث الهجومي لدى لاعبي كرة القدم في سورية.**

تشير النتائج إلى تدني مستوى التفكير الخططي في الثلث الهجومي للاعبي كرة القدم، وان تدني مستوى التفكير الخططي في الثلث الهجومي هو مؤشر لتدني مستوى التهديف لدى هؤلاء اللاعبين، وتؤكد ذلك نسبة التسجيل لدى أندية عينة البحث حيث قد بلغ نسبة التسجيل في المباراة الواحدة لدى فرق الرجال (1.04) فيما بلغت نسبة التسجيل لدى فرق الشباب (0.83) وهي نسب متدنية في عالم كرة القدم، ويعزو الباحثان ذلك لعدم وجود الوسائل الحديثة المساعدة في عملية التدريب والتي تساهم في تحليل مواقف اللعب وشرحها للاعبين، وكذلك لعدم توفر الحيز الزمني الكافي لدى المدربين للتعمق في الجانب الخططي كون معظم وقت الوحدة التدريبية تستغل للجانب البدني والمهاري لتلافي القصور في هذه الجوانب، وإن ضعف جانب التكنيك لدى اللاعبين سبب رئيسي في انخفاض مستوى التفكير الخططي لدى اللاعبين وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة منصوري وسيد علي (2017) بأنه توجد علاقة موجبة قوية بين المهارات الفنية والخططية ومستوى التفكير الخططي. ومن ناحية أخرى لضعف قدرات اللاعبين وخاصة العقلية وضعف التركيز في المباريات وعدم تطبيق الاحتراف بجوانبه المختلفة وهذا ما يشير إليه الراوي وطبيل (2006) فعن طريق التفكير الخططي يستطيع اللاعب أن يدرك المواقف المتعددة أثناء المباراة ثم يقوم بتحليلها ويعقب ذلك الاستجابة الخططية لهذه المواقف، وتستدعي المواقف المتغيرة في مباراة كرة القدم سرعة تفكير اللاعب لاتخاذ القرارات الواجبة، وتتوقف صحة هذه القرارات على خبرات اللاعب السابقة وشدة تركيزه وانتباهه على ما يحدث في الملعب. كما يعزو الباحثان تدني مستوى التفكير الخططي بسبب الاعتماد بشكل أكبر على الحالة البدنية وبشكل أقل على التفكير الخططي وبسبب قلة الاهتمام بالقواعد الكروية والكوادر المعيّنة للفئات العمرية مما ينتج عن وصول اللاعبين إلى فئة الرجال دون وجود تراكم خبرة التفكير الخططي والتكتيكي، وكذلك بسبب تركيز المدربين عند تدريب الفئات العمرية على الفوز من خلال رفع النواحي والقدرات البدنية للاعبين وعدم الاهتمام بالأداء الخططي الذي يجب أن يبدأ بشكل مبكر مع اللاعبين. واختلفت نتائجنا مع كل من نتائج دراسة حسين وآخرون (2007) والتي أشارت بأن لاعبو كرة القدم حسب مراكزهم المختلفة (الدفاع، الوسط، الهجوم) بصورة عامة يتمتعون بمستوى خططي هجومي إيجابي. في حين أشارت نتائج وليد (2021) بأن مستوى التفكير الخططي العام في الثلث الهجومي لدى لاعبي كرة القدم كان يقع في المستوى المتوسط. وكذلك نتائج دراسة قدوري وبن علي (2016) والتي أشارت بأن مستوى التفكير الخططي لدى لاعبي كرة القدم متوسط.

❖ **مستوى التفكير الخططي في الثلث الهجومي لدى لاعبي المراكز المختلفة (الدفاع، الوسط، الهجوم).**

وكما لاحظنا بعدم وجود فروق معنوية تبعاً لمراكز اللاعبين، ولكن كان هنالك اختلاف من حيث المستوى فقد تفوق لاعبي مركز الهجوم على لاعبي بقية المراكز، ويعزو الباحثان ذلك لامتلاك لاعبي الهجوم الخبرة اللازمة للتصرف الخططي الصحيح في الثلث الهجومي كونه يتواجد في هذه المنطقة أكثر من لاعبي بقية المراكز، ومن ناحية أخرى في الثلث الهجومي من الملعب تضيق مساحات اللعب وبالتالي تتطلب اتخاذ قرارات صعبة وسريعة إن كان في عملية الاسناد أو التمرير أو التصويب باتجاه المرمى لذلك يتطلب انتقاء نوعية مميزة من اللاعبين الذين يمتلكون قدرات عقلية عالية للعب في مركز الهجوم. كما يعزى ذلك كون لاعبي مركز الهجوم يملكون رؤية وخيارات أكثر من لاعبي بقية المراكز لأن طبيعة المركز تتطلب الجرأة والإبداع بعكس الدفاع الذين يتصفون بالانضباط أكثر لأن أي خطأ قد يتسبب بتسجيل أهداف على فريقهم. ومن جهة أخرى يعزى ذلك للفطرة وتكرار المواقف بالإضافة للرغبة بالوصول للمرمى والتهديف ولذلك نرى أن المهاجمين يتمتعون بخيال أوسع من الناحية التكتيكية والتفكير الخططي الهجومي. واتفقت نتائج دراستنا مع نتائج دراسة الراوي وطبيل (2006) والتي أشارت نتائجها إلى أن لاعبوا مركز (الهجوم) كانوا أفضل من لاعبي مركزي (الدفاع ، والوسط) باختبار التفكير الخططي في الثلث الهجومي بكرة القدم، واتفقت معها أيضاً بأن لاعبوا مركز (الوسط) كانوا أفضل من لاعبي مركز (الدفاع) باختبار التفكير الخططي في الثلث الهجومي من ملعب كرة القدم.

❖ **مستوى التفكير الخططي في الثلث الهجومي بين لاعبي أندية دوري المحترفين وأندية الدرجة الأولى**

إذ تبين لنا بعدم وجود فروق في مستوى التفكير الخططي في الثلث الهجومي بين لاعبي دوري المحترفين ولاعبي دوري الدرجة الأولى، ولكن نلاحظ بأن متوسط الدرجة الكلية للاعبي أندية دوري الدرجة الأولى كان أكثر من متوسط الدرجة الكلية لدى لاعبي أندية دوري المحترفين، وهذا مؤشر على ضعف مستوى لاعبي دوري المحترفين وخاصة في الشق الهجومي، حيث يشير الخيكاني (2008) من أهم القدرات المميزة للاعبي كرة القدم في المستوى العالي بأنهم يتميزون باتخاذ القرار الخططي السريع الدقيق لتنفيذ الواجبات الخططية عند التحليل السريع اللحظي والخاطف لسير الاستجابات الواردة من المنافسين. ويعزو الباحثان ذلك إلى تقارب المستوى بين الأندية (عينة البحث) وخاصة أن فريق المحافظة لفئة الشباب تأهل إلى دوري المحترفين، وكذلك فريق رجال نادي المحافظة يشارك حالياً في الدور النهائي المؤهل لدوري المحترفين ومعظم لاعبيه سبق وأن شاركوا في دوري المحترفين. ويعزو الباحثان تقارب المستوى بسبب ضعف الدوري السوري للمحترفين بالإضافة لتركيز المدربين على الإعداد البدني على حساب الإعداد الخططي بالإضافة لضعف مستوى المدربين من الناحية التكتيكية والخططية. واختلفت نتائج دراستنا مع نتائج دراسة وتد (2011) من حيث مستوى التفكير الخططي للاعبي دوري المحترفين والتي أشارت بأن مستوى التفكير خططي للاعبي دوري المحترفين كان بمستوى متوسط.

❖ **مستوى التفكير الخططي في الثلث الهجومي بين لاعبي فرق الرجال ولاعبي فرق الشباب.**

إذ تبين لنا بوجود فروق ولصالح لاعبي فرق الرجال، ويعزو الباحثان ذلك إلى الخبرة التدريبية والخبرة المكتسبة من خلال عدد المباريات فمن خلال التغذية الراجعة من هذه المواقف المتكررة والمشابهة ولّدت لدى اللاعبين التفكير والتصرف المناسب لهذه المواقف، ويرى علاوي (2002) بأن لعبة كرة القدم تتطلب ممارستها قدرات عقلية وخبرات جيدة في تحركات واعية في الأداء أثناء المباراة، كما ان خطط اللعب تعتمد في الأساس على التفكير الخططي الجيد والاختيار بين بدائل الاستجابات الحركية المتنوعة المتاحة في المواقف المختلفة والتي تتبلور من خلال الممارسة، وأكد على ذلك الراوي وطبيل (2006) بأن صحة هذه القرارات تتوقف على خبرات اللاعب السابقة وشدة تركيزه وانتباهه على ما يحدث في الملعب.

واتفقت نتائجنا بذلك مع نتائج دراسة الراوي وطبيل (2006) والتي أشارت نتائجها بأن التفكير الخططي في الثلث الهجومي للاعبي فرق الرجال بدوري المحترفين يقع في المستوى المتوسط، في حين مستوى التفكير الخططي للاعبي فرق الشباب كان

في المستوى المقبول دون الوسط وهذا مؤشر على ضعف الاعداد الخططي وخاصة لفرق الشباب، واتفقت نتائج دراستنا مع نتائج كشك وأسد (2017) والتي أشارت نتائجها بأن هناك أفضلية لبعض لاعبي الشباب بفرق الأندية بالسليمانية في التفكير الخططي الهجومي ولكنها لم تتعدى درجات الوسط الفرضي في المقياس، وكذلك أشارت إلى أن مستوى لاعبي الشباب بفرق أندية السليمانية في مقياس التفكير الخططي الهجومي يتراوح بين متدني جداً ومتوسط.

❖ **مستوى التفكير الخططي في الثلث الهجومي بين اللاعبين الدوليين واللاعبين المحليين.**

تبين لنا وجود فروق ولصالح اللاعبين الدوليين، ويعزو الباحثان ذلك إلى نوعية لاعبي المنتخب المتميزين بمهارات عالية والجودة العالية من حيث خصائص اللاعبين، ويشير محمود (2008) في هذا الصدد بأن القدرة على التفكير الخططي للاعب كرة القدم تتدرج تحت العمليات العقلية التي تتطلب تميزه بأداء مهاري متقن يساعده ويزيد قدرته على سرعة ودقة اتخاذ القرار الخططي المناسب خلال المباراة. ويضيف على ذلك بسيوني وفاضل (1994) بأن التفكير الخططي للاعب كرة القدم يجب أن يتصف إلى جانب السرعة بالمرونة والابداع حيث يتيح له ذلك القدرة على التصرف الخططي وفق تفكير خلاق (مبدع) يساعده في استخدام كل قدراته ومهاراته للتفوق والتميز. كما نعزو ذلك بسبب ارتقاء مستوى المدربين الفني الذين أشرفوا على تدريب المنتخبات الوطنية، ونوعية التدريب الذي يركز على الجوانب الخططية، هذا ساهم في رفع مستوى التفكير الخططي في الثلث الهجومي لدى لاعبي المنتخب الوطني. كما يعزو الباحثان ذلك بسبب الاحتكاك الخارجي والمباريات النموذجية مع منتخبات متطورة وهذا يؤدي إلى تطور بالمستوى التكتيكي والتفكير الخططي.

6- الاستنتاجات:

في ضوء النتائج التي استعرضت، تم التوصل إلى أهم الاستنتاجات التالية:

ـ مستوى التفكير الخططي في الثلث الهجومي لدى لاعبي كرة القدم (عينة البحث) في محافظة دمشق (مقبول).

ـ عدم وجود فروق معنوية بمستوى التفكير الخططي في الثلث الهجومي بين لاعبي المراكز المختلفة (الدفاع، الوسط، الهجوم)، وكان المستوى لدى لاعبي الدفاع والوسط (مقبول)، وللاعبي الهجوم (متوسط).

ـ لا يوجد فروق معنوية في مستوى التفكير الخططي في الثلث الهجومي بين لاعبي أندية دوري المحترفين وأندية دوري الدرجة الأولى، وكان المستوى لكل منهم (مقبول).

ـ مستوى التفكير الخططي في الثلث الهجومي للاعبي فرق الرجال أعلى من لاعبي فرق الشباب.

ـ مستوى التفكير الخططي في الثلث الهجومي للاعبين الدوليين أعلى من اللاعبين المحليين.

7- التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يوصي الباحثان بما يلي:

ـ التأكيد على تطوير خبرة لاعبي كرة القدم بالتدريب النظري والعملي فالمعارف والمعلومات التي يكتسبها اللاعب والشرح والتحليل للمواقف الخططية واستيعابها نظريا وتطبيقها عملياً تساهم في اكتساب اللاعبين خبرات ومعارف خططية جيدة وتعمل على الارتقاء بمستوى التفكير الخططي لديهم، مما تؤهلهم للعب بصورة أفضل.

ـ حث المدربين للاستفادة من عملية القياس بانتقاء اللاعبين الأفضل للعب بالمراكز المختلفة وخاصة الهجومية.

ـ تقليص عدد أندية دوري المحترفين، لكي يتم انتقاء نخبة اللاعبين الذين يتميزون بقدرات بدنية ومهارية وعقلية وخططية عالية مما يساهم في ارتقاء كرة القدم السورية.

ـ اجراء دورات تدريبية ذات مستوى عالي تهدف إلى تطوير الجوانب الخططية لدى المدربين وخاصة لدى مدربين الفئات العمرية.

ـ الاستفادة من مدربي المنتخب الوطني للرجال (الأجانب والمحليين) في عملية صقل وتطوير المدربين المحليين.

ـ إجراء دراسات مشابهة للبحث الحالي على عينات أخرى أكبر حجماً من مختلف الأندية والمحافظات السورية.

8- المراجع

1. بسيوني، محمود؛ وفاضل، باسم (1994). **الاعداد النفسي في كرة القدم**، دار عالم المعرفة، القاهرة، مصر.

2. حسين، مكي محمود؛ محمد، علي حسين؛ علي، فراس محمود (2007). **دراسة مقارنة بالتفكير الخططي في الثلث الهجومي بين لاعبي المراكز المختلفة بكرة القدم**، بحث منشور، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، المجلد (6)، العدد (4)، كلية التربية الرياضية، جامعة الموصل، العراق.

3. الخيكاني، عامر سعيد جاسم (2008) **سيكولوجية كرة القدم**، دار الضياء للطباعة والتصميم، النجف، العراق.

4. الراوي، مكي محمود حسين؛ طبيل، علي حسين محمد (2006). **بناء مقياس التفكير الخططي في الثلث الهجومي للاعبي أندية الدرجة الممتازة بكرة القدم**، بحث منشور، مجلة الرافدين للعلوم الرياضية، المجلد (12)، العدد (42)، كلية التربية الرياضية، جامعة الموصل، العراق.

5. علاوي، محمد حسن (2002). **علم التدريب الرياضي**، دار المعارف للطباعة والنشر، ط 12، القاهرة، مصر.

6. قدوري، نبيل؛ بن علي، أحمد (2016). **أهمية المهارات الخططية في تحسين مستوى التفكير الخططي المميز لدى لاعبي كرة القدم**، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، جامعة أكلي محند أولحاج البويرة، الجزائر.

7. كشك، محمد شوقي؛ أسد، مجيد خدا (2017). **تقييم مستوى التفكير الخططي الهجومي لدى لاعبي كرة القدم بأندية السليمانية**، بحث منشور، مجلة الفتح، العدد (72)، كلية التربية الرياضية، جامعة السليمانية، العراق.

8. محمد، مفتي إبراهيم (1994). **الجديد في الاعداد المهاري والخططي للاعب كرة القدم**، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.

9. محمود، غازي صالح (2008). **كرة القدم** ـ المفاهيم ـ التدريب.

10. مختار، حنفي محمود (1998). **المدير الفني لكرة القدم**، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر.

11. منصوري، نبيل؛ سيد علي، عبد الرحمان؛ عبدالله، لوناس (2017). **المهارات الخططية وعلاقتها بمستوى التفكير الخططي لدى لاعبي كرة القدم ـ دراسة ميدانية أجريت على أندية ولاية البويرة**، بحث منشور، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والانسانية، العدد 17، الجزائر.

12. الوتد، عبد الرحمان محمد (2011). **التفكير الخططي لدى لاعبي أندية المحترفين لكرة القدم بالضفة الغربية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

13. وليد، قرين (2021). **مستوى التفكير الخططي في الهجوم وعلاقته ببعض المهارات الأساسية في كرة القدم**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة محمد خيضر بسكرة، معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، الجزائر.

14. Martin Bidyinski (1996). *The Soccer coaching*, hand book, the Creowood press.

15. Puul Gali Giuri Dan Herbst (1997*). High per formance Soccer*, teckniques and tacticd for advanced piayers human kinetics, U.S.A.

16. Bompa, tudor (1999). *Periodization*: Theor and methodogy of training. 4th edition.

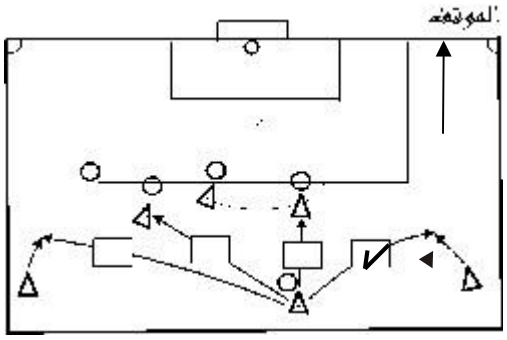
ملحق رقم (1) مقياس التفكير الخططي في الثلث الهجومي للاعبي كرة القدم

عزيزي اللاعب ..... المحترم

بعد التحية: بين يديك مقياس *التفكير الخططي (المواقف الخططية) في **الثلث الهجومي من ملعب كرة القدم، ولكل موقف أربعة بدائل كلها صحيحة ولكنها تختلف في درجة أهميتها، يرجى اختيار البديل الاكثر أهمية بالنسبة للاعب المهاجم المستحوذ على الكرة، وبالنسبة للاعب الإسناد المهاجم وذلك بوضع علامة (√) داخل مربع البديل الذي يدل على ذلك .

<u>ملاحظة :</u> يرجى الاجابة على جميع مواقف المقياس بكل دقة وامانة، علماً أن الاجابة تكون على المقياس نفسه.

مثال :



الرموز المستخدمة في المواقف تمثل :

- لاعب مهاجم مع الكرة .
- لاعب مهاجم بدون كرة .
- لاعب مهاجم في حالة الاسناد .
- لاعب مدافع .
- لاعبي الجدار .
- حركة اللاعب المهاجم مع الكرة .
- حركة اللاعب المهاجم بدون كرة .
- حركة الكرة الأرضية (مناولة – تهديف) .
- حركة الكرة العالية (مناولة – تهديف) .
- مربع البدائل .
- ضربة حرة مباشرة .

ض ح م

ض ح غ م

ضربة حرة غير مباشرة

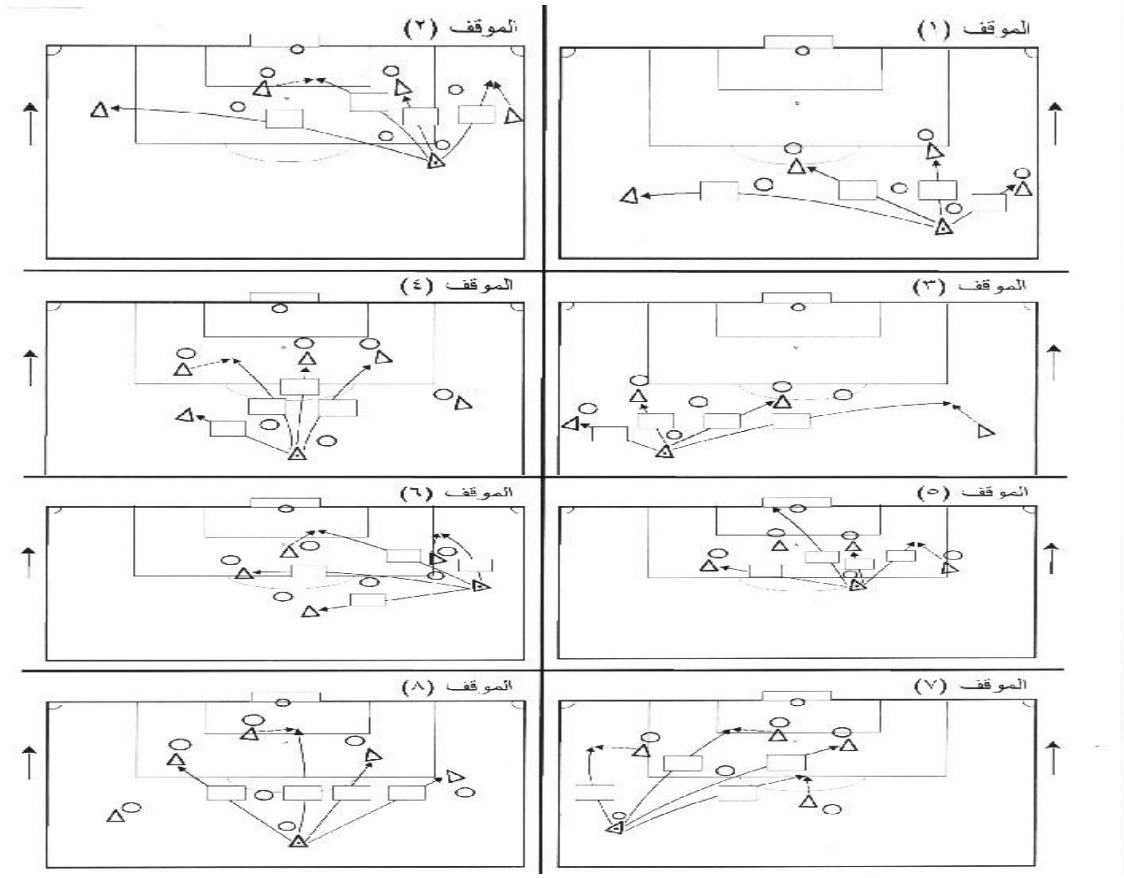
*** يقصد بالتفكير الخططي: التصرف في اثناء المنافسة لمقابلة الظروف الفعلية الحادثة ويبرز دور الخبرة في تنفيذها.**

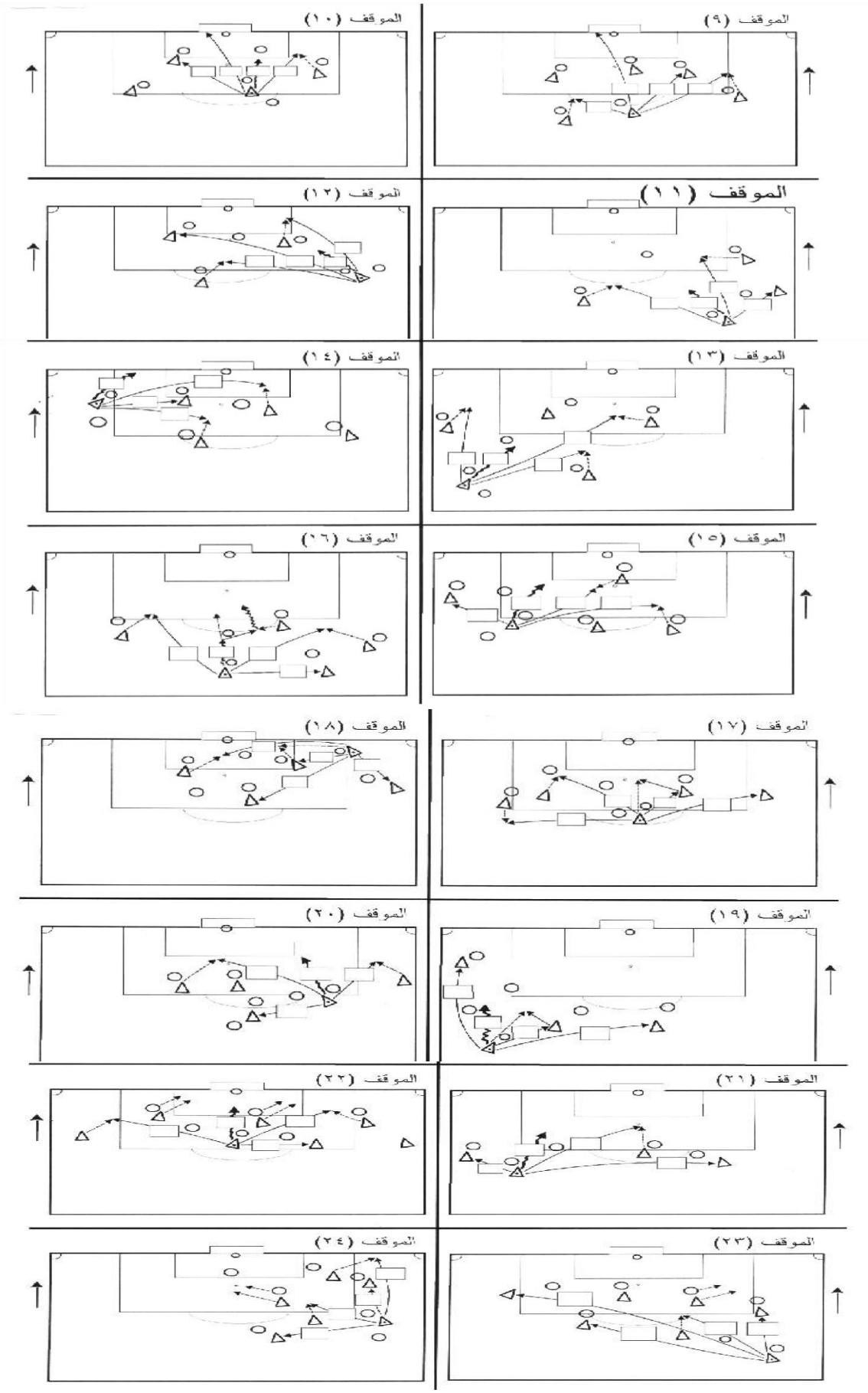
**** ثلث الملعب الهجومي: هي منطقة هجوم الفريق، وهي المنطقة الخطرة على دفاع الفريق المنافس.**

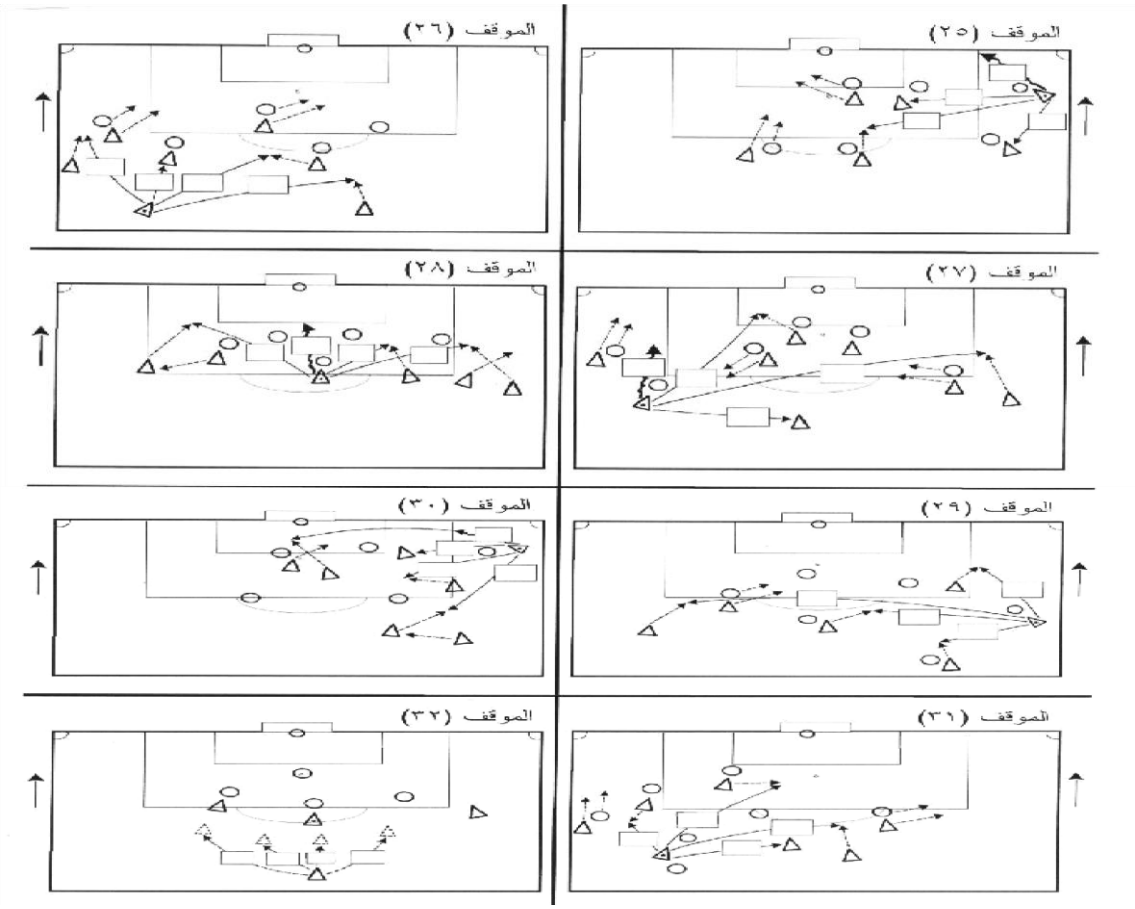
اسم النادي: ☐ **الفئة:** رجال ☐ شباب ☐ **العمر:** ☐

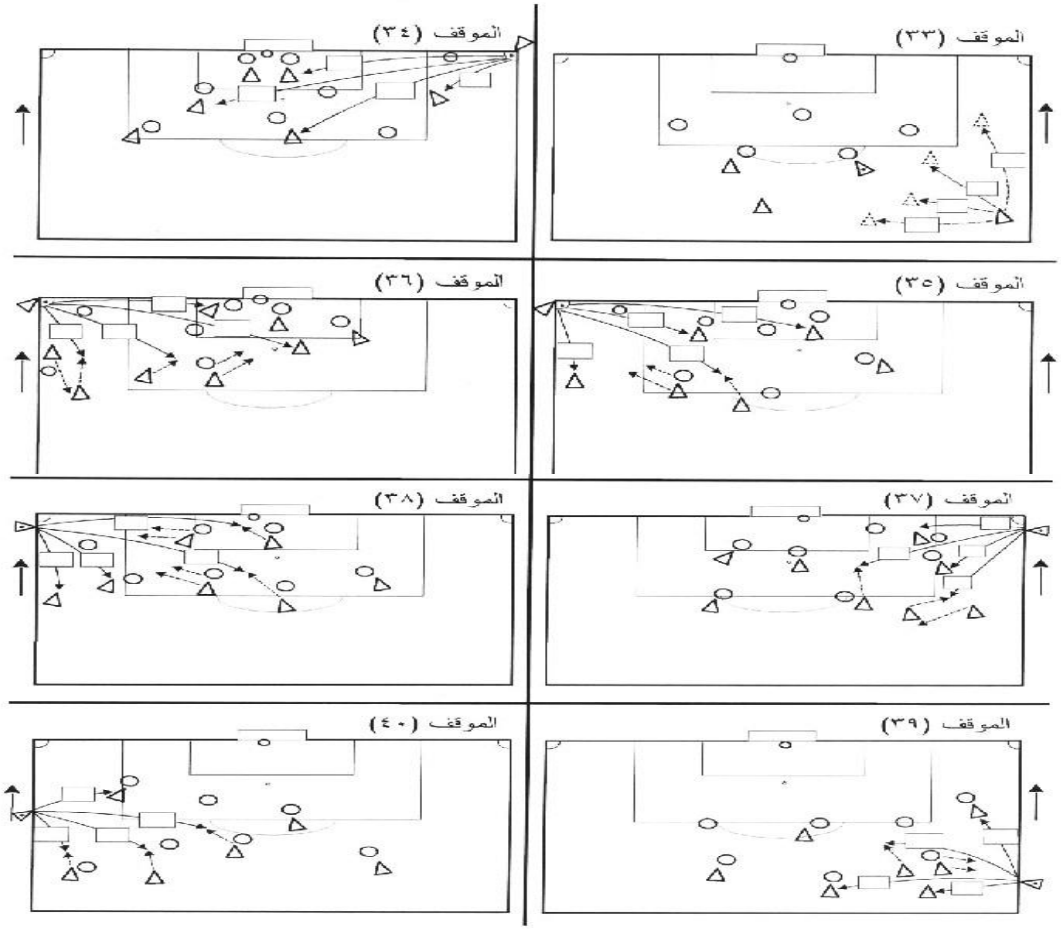
مثلث المنتخب الوطني رجال: نعم ☐ لا ☐

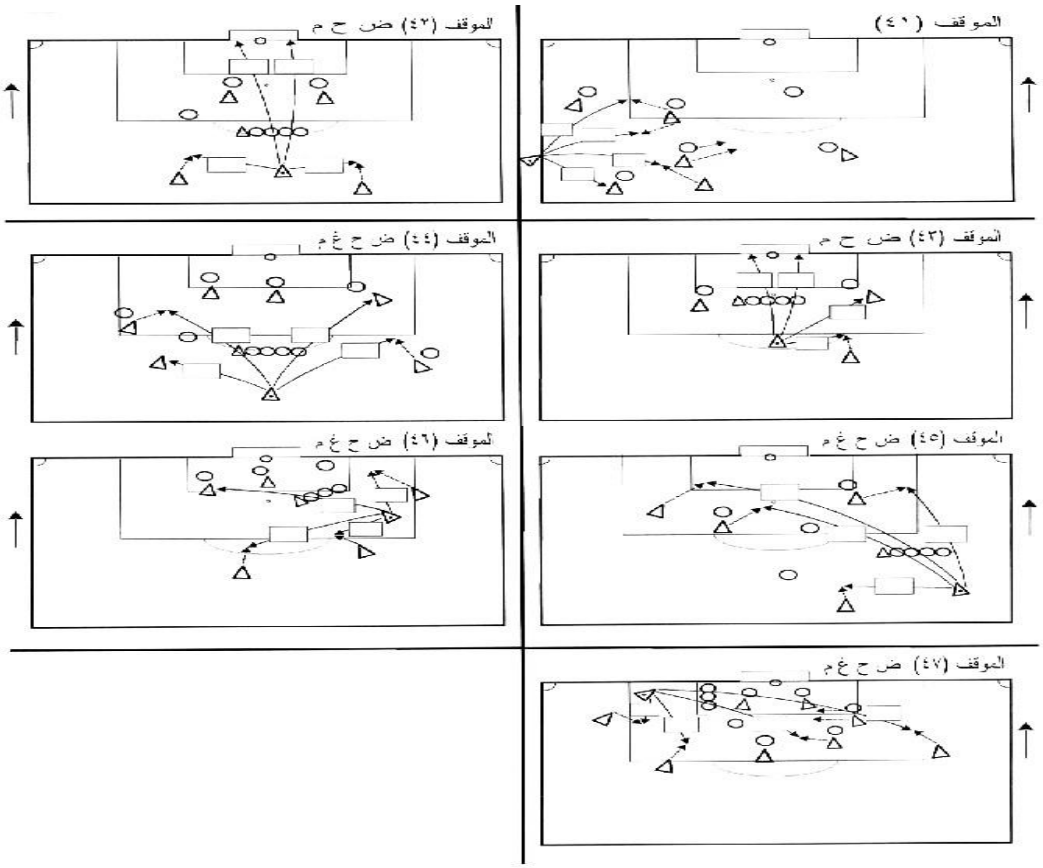
مركز اللعب: مهاجم ☐ وسط ☐ مدافع ☐


الموقف (١)
الموقف (٢)
الموقف (٣)
الموقف (٤)
الموقف (٥)
الموقف (٦)
الموقف (٧)
الموقف (٨)


الموقف (٩)
الموقف (١٠)
الموقف (١١)
الموقف (١٢)
الموقف (١٣)
الموقف (١٤)
الموقف (١٥)
الموقف (١٦)
الموقف (١٧)
الموقف (١٨)
الموقف (١٩)
الموقف (٢٠)
الموقف (٢١)
الموقف (٢٢)
الموقف (٢٣)
الموقف (٢٤)


الموقف (٢٥)
الموقف (٢٦)
الموقف (٢٧)
الموقف (٢٨)
الموقف (٢٩)
الموقف (٣٠)
الموقف (٣١)
الموقف (٣٢)


الموقف (٣٣)
الموقف (٣٤)
الموقف (٣٥)
الموقف (٣٦)
الموقف (٣٧)
الموقف (٣٨)
الموقف (٣٩)
الموقف (٤٠)


الموقف (٤٠)
الموقف (٤٣) ض ح م
الموقف (٤٣) ض ح م
الموقف (٤٤) ض ح غ م
الموقف (٤٥) ض ح غ م
الموقف (٤٦) ض ح غ م
الموقف (٤٧) ض ح غ م

الملحق رقم (2) مفتاح التصحيح لمقياس التفكير الخططي في الثلث الهجومي للاعبي كرة القدم

رقم الموقف	أ	ب	ج	د	رقم الموقف	أ	ب	ج	د
١	١	٢	٣	٤	٢٥	١	٤	٣	٢
٢	٢	١	٤	٣	٢٦	٢	٤	١	٣
٣	٤	٣	٢	١	٢٧	٢	١	٤	٣
٤	١	٣	٤	٢	٢٨	١	٢	٣	٤
٥	٣	٢	٤	١	٢٩	٤	١	٢	٣
٦	٣	٤	٢	١	٣٠	١	٤	٢	٣
٧	١	٢	٤	٣	٣١	٣	٤	١	٢
٨	٣	٢	٤	١	٣٢	٤	٢	٣	١
٩	٣	١	٤	٢	٣٣	٤	٣	٢	١
١٠	٣	٢	٤	١	٣٤	٣	٤	١	٢
١١	١	٤	٣	٢	٣٥	٤	٣	١	٢
١٢	٤	٢	٣	١	٣٦	٣	٢	٤	١
١٣	٤	٢	١	٣	٣٧	٣	١	٢	٤
١٤	٤	٢	١	٣	٣٨	٣	٤	١	٢
١٥	٢	٤	٣	١	٣٩	٤	٣	١	٢
١٦	١	٢	٤	٣	٤٠	٢	٣	٤	١
١٧	٣	٤	٢	١	٤١	٤	٣	١	٢
١٨	١	٣	٢	٤	٤٢	٢	٤	٣	١
١٩	٣	٤	١	٢	٤٣	١	٣	٤	٢
٢٠	٣	٢	١	٤	٤٤	٤	٢	٣	١
٢١	٢	٤	٣	١	٤٥	٣	١	٢	٤
٢٢	٢	١	٤	٣	٤٦	٣	٢	٤	١
٢٣	١	٤	٣	٢	٤٧	١	٤	٣	٢

التحليل التمييزي لاستجابات عينة من الطلبة الجامعيين على مقياس الذكاء الفعال

عبير محمد* أ.د. رمضان درويش **

(الإيداع: 30 آيار 2021 ، القبول: 26 آب 2021)

الملخص:

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن القدرة التمييزية لمقياس الذكاء الفعال لاستجابات عينة من الطلبة الجامعين، وتألفت عينة البحث من (380) طالباً وطالبة من طلبة كليتي التربية والاقتصاد في جامعة دمشق منهم (136 ذكور و244 إناث)، وقد أظهرت النتائج ما يأتي:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة على مقياس الذكاء الفعال تبعاً لمتغير الجنس وكانت الفرق لمصلحة الإناث على الأبعاد كافة.
  دالة التمييز بين الذكور والإناث هي "التعامل مع الذات".
- بلغت دقة التصنيف بين مجموعتي الذكور والإناث 76.8%.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة على مقياس الذكاء الفعال تبعاً لمتغير التخصص الدراسي وكان الفرق لمصلحة الكليات النظرية على الأبعاد كافة.
- دالة التمييز بين الكليات النظرية والكليات العلمية هي "التروي".
- بلغت دقة التصنيف بين مجموعتي الكليات النظرية والكليات العلمية 81.8%.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس الذكاء الفعال تبعاً لمتغير السنة الدراسية (الأولى–الثانية–الثالثة–الرابعة)، لمصلحة السنة الدراسية الأعلى على الأبعاد كافة.
- دالة التمييز الأولى بين مجموعات الطلبة تبعاً لمتغير السنة الدراسية هي "التروي"، وكانت دالة التمييز الثانية "التفاؤل".
- بلغت دقة التصنيف بين مجموعات الطلبة تبعاً لمتغير السنة الدراسية 52.6%.

الكلمات المفتاحية: التحليل التمييزي، مقياس الذكاء الفعال، الطلبة الجامعين.

*طالبة دكتوراه في قسم القياس والتقويم في كلية التربية–جامعة دمشق

**الأستاذ في قسم القياس والتقويم في كلية التربية–جامعة دمشق

The Discriminant Analysis of the Responses of a Sample of University Students to the Effective Intelligence Scale

Abeer Muhammad* **D. Ramadan Darwish****

(Received: 30 May 2021 ,Accepted: 26 August 2021)

Absract:

The aim of the current research is to reveal the discriminatory ability of an effective intelligence scale to the responses of a sample of university students. The research sample consisted of (380) male and female students from the Faculties of Education and Economics at Damascus University, of whom (136 males and 244 females), and the results showed the following:

-There is a statistically significant difference between the mean scores of students on the effective intelligence scale according to the gender variable, and the difference was in favor of females on all dimensions.

- The distinguishing function between males and females is “dealing with the self.”

- Amounted classification accuracy between the male and female groups was 76.8%.

- There is a statistically significant difference between the mean scores of students on the effective intelligence scale according to the variable of academic specialization, and the difference was in favor of theoretical colleges on all dimensions.

-The function of distinguishing between theoretical faculties and scientific faculties is "deliberation."

- Amounted classification accuracy between the two groups of theoretical colleges and scientific colleges was 81.8%.

-There are statistically significant differences between the mean scores of students on the effective intelligence scale according to the variable of the school year (first-second-third-fourth) in favor of the higher academic year on all dimensions.

-The first distinguishing function between groups of students according to the variable of the school year is "deliberation", and the second distinguishing function is "optimism."

- Amounted classification accuracy among groups of students according to the variable of the school year reached 52.6%.

Key words: The Discriminant Analysis, Effective intelligence scale, University students.

***PHD Student in Department of Measurement and valuation in Faculty of Education-Damascus University**

****Professor in department of measurement and Evaluation in Faculty of Education-Damascus University**

مقدمة:

يرتكز البحث العلمي في العديد من مجالاته على الطرائق الإحصائية، كأدوات لا غنى عنها في استخلاص المعلومات، وكنتيجة لدخول التحليل الإحصائي في المجالات العلمية المختلفة وتعقد الظواهر، فقد أصبح من الضروري اللجوء إلى أساليب إحصائية متقدمة وعميقة في التحليل الإحصائي.

وقد أثبتت الدراسات الحديثة قدرتها على إعطاء نتائج عالية الدقة نتيجة استخدامها للأساليب والتقنيات الإحصائية المتطورة، ومن ثم أصبحت هذه الأساليب أدوات هامة تساعد في اتخاذ القرارات والتنبؤ بالمستقبل بناءً على تحليل موضوعي للمعلومات المتاحة.

ومن هذه التقنيات الإحصائية التحليل التمييزي (Discriminant Analysis) الذي يستخدم لتصنيف الأفراد في جماعات على مقياس أو أكثر، أو التمييز بين الجماعات على أساس التجميع الخطي لمقاييس عدة بعد الحصول على قيمة فيشر دالة في اختبار تحليل التباين المتعدد، كما يستخدم التحليل التمييزي في الدراسات التي تهدف إلى تصنيف الأفراد في مجموعات على أساس متغيرات كمية منبئة (أبو علام، 2003، 223).

ويسعى البحث الحالي للاستفادة من تقنية التحليل التمييزي كأحد أساليب التحليل متعدد المتغيرات باستخدام مقياس الذكاء الفعال والذي يعد أحد المقاييس المهمة التي تصدت لقياس الذكاء الفعال وهو أحد أنواع الذكاء العاطفي إذ لم يكن أهمها وذلك بهدف تحديد الدالات التمييزية بين الطلبة ذوي التخصصات النظرية والعلمية وبين الذكور والإناث، وبين الطلبة في السنوات الدراسية المختلفة.

1-موضوع البحث:

شغلت مسألة الفروق الفردية حيزاً كبيراً من اهتمام العاملين في المجال التربوي والنفسي، وقد ساعدت الدراسات العديدة في الفروق الفردية على فهم أفضل لقدرات الإنسان العقلية واهتماماته وميوله وسماته ودفاعاته الشخصية. كما ساعدت تلك الدراسات على توجيه الأفراد نحو ما يناسبهم من أدوار ووظائف، وبما يحقق الكفاية للمجتمع والتوافق للفرد (رحمة والبقاعي، 2010، 13).

وهناك العديد من الطرائق الإحصائية المستخدمة في دراسة الفروق تتناسب مع طبيعة المتغيرات المدروسة وعددها، وقد يتطلب البحث أحياناً تصنيف الأفراد ضمن جماعات على مقياس أو أكثر، أو التمييز بين الجماعات على أساس التجمع الخطي لمقاييس عدة بعد الحصول على قيمة (ف) فيشر في اختبار تحليل التباين المتعدد، ويجب أن يكون لكل حالة في التحليل التمييزي درجة أو درجات على متغير كمي أو أكثر وقيمة في متغير تصنيفي يحدد عضوية الجماعة (رحمة والبقاعي، 2009، 3).

وقد يكون من الأهمية بمكان التنبؤ بعضوية الفرد ضمن مجموعة ما استناداً إلى خصائص معينة، مثل التنبؤ بجنس الأفراد استناداً إلى قدراتهم العقلية أو سماتهم الشخصية. هذه المقاربة لا بد أن تستند إلى أسس نظرية وإحصائية، ومن هذه الأسس أن الإنسان كل متكامل تتفاعل في تكوينه عوامل فيزولوجية ونفسية عديدة، لا يمكن النظر إلى أي سمة من السمات الإنسانية بمعزل من تأثير سماته الأخرى.

أما الأسلوب الإحصائي الذي يمكن الاستناد إليه في عملية التصنيف هو التحليل التمييزي، وبناء على نتائج التحليل التمييزي يمكننا التنبؤ بعضوية الفرد ضمن جماعة أو مجموعة معينة، وتحديد السمات التي تميز مجموعة عن أخرى مع تحديد السمة أو الخاصية التي تميز مجموعة عن أخرى والتي تعرف بدالة التمييز، والتي من خلالها يمكننا تحديد مجموعة الفرد من خلال السمات التي يتميز بها (Raymond, 1999, 726). ويستخدم للمتغيرات المنفصلة عندما يرغب الباحث معرفة حدوث أمر ما أو عدم حدوثه مثل تصنيف المرضى الذين شفوا والمرضى الذين لم يشفوا، أو تصنيف الناس إلى مؤيدين أو معارضين

لقضية ما. وبهذا فإن هذا النوع من التحليل يخدم في المجال النفسي في تصنيف المرضى النفسيين ليدرس أثر متغير ما في الحالة المرضية، وبهذا يصنف المرضى النفسيون إلى نوعين وفق تأثير ذلك المتغير. فمثلاً قد يرغب الباحث النفسي في تصنيف المرضى بناء على مجموعة من الأعراض المرضية، ويكون المتغير التابع نوع المرض والذي يأخذ قيمتين (فصام، اكتئاب) (رحمة وقوشحة، 2011، 142).

وبهذا فإن هذا النوع من التحليل يخدم في المجال النفسي والتربوي في تصنيف الطلبة أفراد عينة البحث ليدرس أثر متغير ما في ذكائهم الفعال، حيث ترغب الباحثة في تصنيف الطلبة إلى ذكور وإناث، وإلى التخصصات النظرية والعملية وحسب سنوات الدراسة استناداً إلى درجتهم على مقياس الذكاء الفعال. ومنه تتحدد مشكلة البحث الحالي بالسؤال الآتي: **ما إمكانية تصنيف الطلبة إلى ذكور وإناث وإلى تخصصات نظرية وعلمية وإلى سنوات الدراسة استناداً إلى درجاتهم على مقياس الذكاء الفعال باستخدام تقنية التحليل التمييزي؟**

2-أهمية البحث: تتبلور أهمية البحث في النقاط الآتية:

- أهمية الموضوع الذي يتصدى البحث لقياسه، إذ استخدم هذا النوع من التحليل الإحصائي المتقدم (التحليل التمييزي) مع مقياس الذكاء الفعال لأول مرة في حدود علم الباحثة.
- أهمية العينة وهم طلبة الجامعة، إذ تعد هذه المرحلة من المراحل المهمة في حياة الطلبة.
- أهمية مقياس الذكاء الفعال، والموضوع الذي يتصدى لقياسه، وحاجة الباحثين في الجمهورية العربية السورية لأدوات ذات خصائص سيكومترية جيدة تصلح للاستخدام في هذه البيئة
- أهمية التنبؤ بعضوية الطلبة من خلال درجتهم على مقياس الذكاء الفعال، وتحديد السمة الأكثر تمييزاً بين الطلبة ذوي التخصصات النظرية والتخصصات العلمية، وبين الذكور والإناث، وسنوات الدراسة أي تحديد ما يعرف باسم دالة التمييز.
- أهمية النتائج التي سينتهي إليها البحث، فمن خلال استخدام تقنية التحليل التمييزي يمكن تصنيف الطلبة إلى التخصصات النظرية والتخصصات العلمية، وإلى ذكور وإناث وتصنيفهم وفقاً لسنوات الدراسة، ومن هنا يبرز التكامل بين الوسائل الإحصائية والتشخيصية، وتوظيف الوسائل الإحصائية المتوفرة في خدمة الأغراض المتعددة للبحوث في المجال التربوي والنفسي.

3-أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

- دراسة الفروق بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس الذكاء الفعال تبعاً لمتغيرات (الجنس، التخصص الدراسي، السنة الدراسية).
- التنبؤ بعضوية الطلبة في المجموعات تبعاً لمتغيرات (الجنس، التخصص الدراسي، السنة الدراسية) من خلال درجاتهم على مقياس الذكاء الفعال.
- تحديد السمات الدالة المميزة بين الذكور والإناث، وبين الطلبة ذوي التخصصات الدراسية المختلفة، والسنوات الدراسية المختلفة في حال إمكانية التنبؤ بعضوية الطلبة في المجموعات.
- التحقق من دقة تصنيف الطلبة في المجموعات تبعاً لمتغيرات (الجنس، التخصص الدراسي، السنة الدراسية) في حال إمكانية التنبؤ بعضويتهم في المجموعات وتحديد دالة التمييز بين المجموعات.

4-أسئلة البحث: والتي تمثلت في الأسئلة الآتية:

1. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة على مقياس الذكاء الفعال تبعاً لمتغير الجنس؟

2. هل يمكن التنبؤ بعضوية الطلبة في مجموعة الذكور ومجموعة الإناث من خلال درجاتهم على مقياس الذكاء الفعال؟ وما دالة التمييز بين المجموعتين؟ وما دقة التصنيف؟
3. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة على مقياس الذكاء الفعال تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (كليات نظرية–كليات علمية)؟
4. هل يمكن التنبؤ بعضوية الطلبة في مجموعة الكليات النظرية ومجموعة الكليات العلمية من خلال درجاتهم على مقياس الذكاء الفعال؟ وما دالة التمييز بين المجموعتين؟ وما دقة التصنيف؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس الذكاء الفعال تبعاً لمتغير السنة الدراسية (الأولى–الثانية–الثالثة–الرابعة)؟
6. هل يمكن التنبؤ بعضوية الطلبة في المجموعات من خلال درجاتهم على مقياس الذكاء الفعال تبعاً لمتغير السنة الدراسية؟ وما دوال التمييز بين المجموعات؟ وما دقة التصنيف؟

5–حدود البحث:

–**الحدود الزمانية:** تم تطبيق البحث في الفصل الأول من العام الدراسي (2019–2020).

–**الحدود المكانية:** تم تطبيق أداة الدراسة في كليتي التربية والاقتصاد في جامعة دمشق.

–**الحدود البشرية:** عينة من طلبة كليتي التربية والاقتصاد في جامعة دمشق والبالغ عددهم (380) طالباً وطالبة.

–**الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث الحالي على إجراء التحليل التمييزي لاستجابات عينة من طلبة جامعة دمشق على مقياس الذكاء الفعال في ضوء متغيرات (الجنس، التخصص الدراسي، السنة الدراسية).

6–مصطلحات البحث:

– **التحليل التمييزي:** هو أحد أساليب التحليل المتعدد المتغيرات (Multivariate Analysis) المهمة، حيث يتم تحليل المتغيرات الداخلة في النموذج بطريقة مترابطة مع الأخذ بالحسبان العلاقات المتداخلة بين هذه المتغيرات، كما أنه يسعى إلى تكوين نموذج إحصائي يصور العلاقة المتبادلة بين المتغيرات المختلفة (الشمراني، 2008، 5).

وتعرفه الباحثة إجرائياً: بأنه استخراج الدلالات التمييزية لمجموعات الطلبة المتشكلة وفقاً لمتغيرات عدة (الجنس، التخصص الدراسي، السنة الدراسية).

–**الذكاء الفعال:** عبارة عن مجموعة من المهارات التي تسهم في التقدير الذاتي السليم للانفعال، وكذلك التعرف إلى العلامات الانفعالية لدى الآخرين واستخدام المشاعر في الدافعية والإنجاز في حياة المرء (Salovey & Mayer, 1990,11).

وتعرفه الباحثة إجرائياً: بأنه السلوك الذي يتسم بالخصائص الآتية (الإتقان والتروي والتفاؤل والتعامل الفعّال مع الذات والتعامل الفعّال مع الآخر)، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الذكاء الفعال والتي تتراوح بين (0–81) درجة.

–**طلبة الجامعة:** هم الطلبة المنتظمون في كليتين التربية والاقتصاد في جامعة دمشق تخصصات (نظرية وعلمية) والذين تتراوح أعمارهم من 18 سنة حتى 24 سنة.

7–دراسات سابقة:

– **دراسة مطافي وفرنهام وبلتيال (Moutafi ،Furnham& Paltiel, 2004)** والتي هدفت إلى تحديد العلاقة بين سمات الشخصية والذكاء والتنبؤ بدرجة الذكاء من خلال سمات الشخصية. وبلغت العينة 4859 فرداً (3944 الذكور و903 الإناث)، أعمارهم (14–63) سنة. واستخدم اختبار التحليل النقدي (GRT2) واستبيان العوامل الخمسة عشرة (15FQ). وبينت النتائج أن العوامل التي كانت متنبئاً دالاً بالعامل g هي على التوالي: يقظة الضمير والانبساطية، والعصابية، أما

انحدار العوامل الشخصية والعوامل الديمغرافية (الجنس، العمر) على العامل g فإنها تشغل 13% من التباين الكلي. وبفحص المتنبئات الشخصية بالقدرات العقلية الخاصة (العددية، اللفظية، التفكير المجرد) وجد أن بعض المتغيرات يمكن أن تستخدم للتنبؤ بالدرجات على القدرات الثلاث جميعها من مثل (يقظة الضمير والانبساطية). كما وجد أن بعض المتغيرات يمكن أن تستخدم للتنبؤ من مثل الانفتاح على الخبرة تتنبأ بالقدرة اللفظية والعصابية تتنبأ بالقدرة العددية والتفكير المجرد، أما انحدار عوامل الشخصية والعوامل الديمغرافية على القدرات الخاصة، فقد فسرت بين 9% –17% من تباين درجات الذكاء.

– **دراسة رحمة والقوشحة (2011)** والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين سمات الشخصية لدى الطلبة المتميزين كما يقيسها اختبار "آيزنك" للشخصية والذكاءات المتعددة كما يقيسها اختبار "ميداس"، والتنبؤ بعضوية الطلبة المتميزين في المستويات الثلاث لسمات الشخصية المحددة وفقاً لخصائص المنحنى الطبيعي الاعتدالي، من خلال درجاتهم في اختبار ميداس للذكاءات المتعددة. وتحديد الذكاءات الدالة المميزة بين الطلبة المتميزين استناداً إلى مستوى درجاتهم في اختبار الشخصية، والتنبؤ بجنس الطالب المتميز عقلياً استناداً إلى سمات شخصيته مع تحديد دالة التمييز، والتنبؤ بجنس الطالب المتميز عقلياً استناداً إلى ذكاءاته المتعددة مع تحديد دالة التمييز. وتكونت العينة من الطلبة المتميزين المقبولين في المركز الوطني للمتميزين بحمص للعام الدراسي 2009/ 2010 البالغ عددهم 74 طالباً وطالبةً. واستخدمت الصورة العربية السورية لمقياس آيزنك للشخصية Eysenk Personality Questionnaire المعروف اختصاراً EPQ–R اختبار ميداس للذكاءات المتعددة. وبينت النتائج أن هناك علاقة دالة إحصائياً بين الانبساطية وكل من الذكاء الموسيقي والحركي والاجتماعي. وكانت دالتا التمييز بين المتميزين في مستويات الانبساطية الثلاثة "الذكاء الموسيقي والذكاء الاجتماعي". وبلغت دقة التصنيف 55.4%. ودالة التمييز بين الذكور والإناث في سمات الشخصية هي" الكذب" وبلغت دقة التصنيف 69.6%. ودالة التمييز بين الجنسين هي الذكاء الاجتماعي في الذكاءات المتعددة، وبلغت دقة التصنيف 72.2%.

– دراسة عبدي (2012) والتي هدفت إلى الكشف عن القدرة التمييزية لاختبار كوفمان الموجز للذكاء لاستجابات عينة من التلاميذ العاديين والمتفوقين. وتألفت العينة من التلاميذ المتفوقين وعددهم 107 تلميذاً وتلميذةً منهم (46 ذكور و61 إناث)، كما تكونت من التلاميذ العاديين وعددهم 198 تلميذاً وتلميذةً، منهم (95 ذكور 103 إناث). واستخدمت الصورة العربية السورية لاختبار كوفمان الموجز للذكاء Kaufman Brief Intelligence Test – Second Edition المعروف اختصاراً KBIT–2. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين العاديين والمتفوقين في جميع الاختبارات الفرعية، لصالح المتفوقين. ودالة التمييز بين العاديين والمتفوقين "المعرفة اللفظية". وبلغت دقة التصنيف في عينة العاديين والمتفوقين 70.95%. وهناك فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في جميع الاختبارات الفرعية، لصالح مجموعة الإناث. ودالة التمييز بين الذكور والإناث هي "الألغاز". وبلغت دقة التصنيف في عينة الذكور والإناث 55.25%.

–دراسة الخطيب (2014) والتي هدف البحث إلى الكشف عن القدرة التمييزية لاختبار سوانسون للمعالجة المعرفية لاستجابات عينة من الطلبة الجامعيين، تألفت العينة من الطلبة الجامعيين وعددهم 240 طالباً وطالبةً منهم (113 ذكور و127 إناث). وأظهرت النتائج أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين التخصصات التطبيقية والنظرية في جميع الاختبارات الفرعية، لصالح التخصصات التطبيقية في التنظيم المكاني والترافق اللفظي والمتتالية غير اللفظية، ولصالح التخصصات النظرية في المتتالية السمعية الرقمية وإعادة رواية القصة والتصنيف اللفظي، وكانت دالة التمييز بين التخصصات التطبيقية والنظرية "المتتالية غير اللفظية"، وبلغت دقة التصنيف في عينة التخصصات التطبيقية والنظرية 96.7%، وكان هناك فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث ذوي التخصصات التطبيقية في إعادة رواية القصة والتنظيم المكاني والمتتالية غير اللفظية، لصالح مجموعة الإناث في إعادة رواية القصة ولصالح مجموعة الذكور في التنظيم المكاني والمتتالية غير اللفظية، وبلغت دالة التمييز بين الذكور والإناث ذوي التخصصات التطبيقية هي "التنظيم المكاني"، وبلغت دقة التصنيف في عينة الذكور والإناث

(التخصصات التطبيقية) 66.85%، وكان هناك فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث ذوي التخصصات النظرية في إعادة رواية القصة، لصالح مجموعة الإناث، وبلغت دالة التمييز بين الذكور والإناث ذوي التخصصات النظرية هي "إعادة رواية القصة"، وبلغت دقة التصنيف في عينة الذكور والإناث (التخصصات النظرية) 64.6%.

– دراسة علي (2015) والتي هدفت إلى دراسة فاعلية استخدام التحليل العنقودي والتحليل التمييزي في التحقق من الدلالة التمييزية لاختبارات الذكاء والشخصية. وتكونت العينة من (610) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية في مدينة دمشق والذين تتراوح أعمارهم بين (16–18) سنة، واستخدم اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن واختبار آيزنك للشخصية. وقد توصلت الدراسة فيما يخص التحليل التمييزي إلى أن دالة التمييز بين الذكور والاناث على اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن واختبار آيزنك للشخصية هي /المستوى فوق المتوسط/، وبلغت دقة تصنيف مجموعة الذكور ومجموعة الاناث (73.44%). كما توصلت الدراسة إلى أنّ دالة التمييز بين الذكور والاناث على اختبار آيزنك للشخصية هي /العصابية/، وبلغت دقة التصنيف (72.78%). بالإضافة إلى ذلك توصلت الدراسة إلى أنَّ دالة التمييز بين الذكور والاناث على اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن هي /المستوى فوق المتوسط/، وبلغت دقة تصنيف مجموعة الذكور ومجموعة الاناث (63.27%).

التعقيب على الدراسات السابقة: اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناول موضوع التحليل التمييزي وإمكانية استخدامه للتنبؤ لعضوية الأفراد في مجموعات من خلال درجاتهم على أداة معينة، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها مقياساً للذكاء، واتفقت مع بعض الدراسات في عينة البحث وهم طلبة الجامعة واختلفت عن بعض الدراسات الأخرى إذ كان أفراد العينة هم طلبة المرحلة الثانوية أو المتميزين. كما تميزت الدراسة الحالية في تطبيقها مقياس الذكاء الفعال على طلبة الجامعة واستخدام التحليل التمييزي من أجل التنبؤ بعضوية الطلبة في مجموعات تبعاً لمتغيرات (الجنس، التخصص الدراسي، السنة الدراسية).

8–الإطار النظري:

– **مفهوم التحليل التمييزي** (Discriminant Analysis):

يعد التحليل التمييزي أحد أساليب التحليل المتعدد المتغيرات المهمة، ففي ظل استخدام هذه الأساليب يتم تحليل المتغيرات الداخلة في النموذج بطريقة مترابطة مع الأخذ في الحسبان العلاقات المتداخلة بين هذه المتغيرات، كما أنه يسعى إلى تكوين نموذج إحصائي يصور العلاقة المتبادلة بين المتغيرات المختلفة، وتعود أهميته بصفة أساسية إلى فاعليته في التمييز بين المشاهدات باستخدامه العديد من المتغيرات، وذلك من خلال إيجاد تركيبات خطية لمجموعة من المتغيرات يطلق عليها متغيرات التمايز (الشمراني، 2008، 5).

يستخدم التحليل التمييزي من أجل تصنيف الأفراد إلى مجموعات، وذلك يتم من خلال الدرجات التي يحصلون عليها في الاختبارات، كما يقوم على إيجاد دالة التمايز لكي تقوم هذه الدالة فيما بعد بالتنبؤ برقم المجموعة التي ينتمي إليها الفرد أو مجموعة الأفراد (رجب وحسن، 2012، 3). فنموذج تحليل التمايز يعتمد على الوصول إلى دالة التمايز (Discriminant Function) التي تعمل على تعظيم الفروق بين متوسط المجموعات وتقليل التشابه في أخطاء التصنيف في الوقت ذاته، وذلك من خلال إيجاد تجميعات خطية لمجموعة من المتغيرات (Johnson & Wichern, 2007, 78).

– **أهداف التحليل التمييزي:**

– تصميم التوليفات الخطية للمتغيرات الأفضل في موضوع الدراسة.

– التحقق من مدى وجود فروق ذات دلالة بين المجموعات فيما يتعلق بالمتغيرات.

– تحديد المتغيرات التي تسهم بأكبر قدر من الاختلاف بين فئات المتغير التابع.

– تقسيم الحالات بين فئات المتغير التابع بناءً على قيم المتغيرات المستقلة.

– تقييم دقة التصنيف (كنسبة مئوية) (جودة، 2008، 117 – 118).

– **مسلمات التحليل التمييزي:** يستند التحليل التمييزي إلى عدد من المسلمات وهي:

المسلمة الأولى: أن تتوزع المتغيرات التابعة الكمية توزعاً اعتدالياً، لهذا يفضل استخدام عينات من حجم متوسط أو كبير للحصول على نتائج صادقة نسبياً.

المسلمة الثانية: تتمثل في أن تباينات وتغايرات المتغيرات التابعة في المجتمع واحدة في جميع مستويات العامل. ويختبر باستخدام Box's M.

المسلمة الثالثة فهي: اختيار العينة اختياراً عشوائياً، كما أن درجة أي فرد في العينة في أي متغير مستقلة عن جميع درجات أفراد العينة الآخرين. لهذا لا يجب الثقة في اختبار الدلالة للتحليل التمييزي إذا انتهك شرط الاستقلالية (أبو علام، 2003، 224–225).

– **أنواع التحليل التمييزي:** يأخذ التحليل التمييزي ثلاثة أنواع، وهي:

1–تحليل التمايز المباشر: حيث يتم إدخال جميع المتغيرات مرة واحدة إلى المعادلات.

2–تحليل التمايز الهرمي: حيث يتم إدخال المتغيرات طبقاً لجداول ينظمها المستفيد (الباحث).

3–تحليل التمايز المتدرج: حيث يتم تحديد معيار إحصائي يحدد أولوية إدخال المتغيرات إلى النموذج (نجيب والرفاعي، 2006، 439).

– **شروط التحليل التمييزي:**

– أن تكون المجتمعات موضوع الدراسة منفصلة وقابلة للتحديد حتى وإن كانت متداخلة فيما بينها بدرجات معينة.

– أن تكون كل مفردة في كل مجتمع قابلة للوصف والتحديد بمجموعة من المقاييس أو المتغيرات المستقلة، وأن تكون جميع متغيرات دالة التمايز مقاسة بقيم محدودة (الجاعوني وغانم، 2007، 316).

– أن تختلف المجتمعات موضوع الدراسات بالنظر إلى أوساطها، أي أن تكون متجهات أوساط المتغيرات للمجتمعات غير متساوية.

– أن تكون البيانات المستخدمة في التحليل تحتوي على عينة عشوائية من أعضاء كل مجتمع من مجتمعات الدراسة، بحيث تعد هذه العينات ممثلة للمجتمعات موضوع التحليل.

– أن تمثل المجتمعات الإحصائية موضوع الدراسة مجتمعات إحصائية ذات توزيع طبيعي، حيث يتوزع أي متغير بطريقة عادية في كل مجتمع.

– تساوي مصفوفة التباين المشترك في المجتمعات الإحصائية محل الدراسة (Rencher, Alvin C, 2002, 273–278).

– **الجوانب الأساسية لأسلوب التحليل التمييزي:**

- يعد أحد الأساليب الكمية التي تستخدم لتحليل المجتمعات المتعددة المتغيرات.
- يتم تكوين قاعدة للفصل بين المجتمعات محل الدراسة بناءً على عينة من المفردات المأخوذة من هذه المجتمعات، بحيث يكون معروفاً المجتمع الذي تنتمي إليه كل مفردة وبالنسبة لكل مفردة يكون من المعلوم قيمة خاصية أو أكثر قابلة للقياس تستخدم في عملية التمييز.
- الهدف النهائي للتحليل التمييزي هو استخدام قاعدة الفصل الكمي في تصنيف مفردات جديدة لأحد المجتمعات المحددة مقدماً وذلك في ضوء قيم خصائصها.
- ينظر في التحليل التمييزي إلى أحد المتغيرات كمتغير تابع وينظر إلى باقي المتغيرات كمتغيرات مستقلة.
- يفترض في التحليل التمييزي أن المتغيرات المستقلة تتبع توزعاً احتمالياً طبيعياً متعدداً.

- يأخذ في الاعتبار العلاقات الداخلية بين الخصائص المستخدمة في التحليل ويحدد معامل كل خاصية في دوال التمييز.
- يأخذ في الاعتبار الوجه الكامل للخصائص الفردية بالإضافة إلى العلاقات الداخلية بين الخصائص.
- من المعروف أن هناك مجتمعين أو أكثر، وهذه المجتمعات متشابهة ولكنها منفصلة كمياً رغم تشابكها أو تداخلها فيما بينها بقدر من التشابك أو التداخل (الجاعوني وغانم، 2007، 316؛ نجيب والرفاعي، 2006، 435).

9–منهج البحث: اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي، القائم على إجراء التحليل التمييزي لاستجابات عينة من الطلبة على مقياس الذكاء الفعال بهدف التنبؤ بعضوية الطلبة في مجموعات وتصنيفهم من خلال درجتهم على المقياس.

10–مجتمع البحث وعينته:

–مجتمع البحث: تألف مجتمع البحث من الطلبة الجامعين في كليتي التربية (كلية نظرية) والاقتصاد (كلية علمية) في جامعة دمشق، والبالغ عددهم (19395) للعام الدراسي 2020/2019، ويبين الجدول الآتي توزع أفراد مجتمع البحث:

الجدول رقم (1) : توزع أفراد مجتمع البحث

الكلية	الذكور		الإناث		المجموع	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
التربية	1303	%6.72	6702	%34.55	8005	%41.27
الاقتصاد	5624	%29	5766	%29.73	11390	%58.73
المجموع	6927	%35.72	12468	%64.28	19395	%100

–عينة البحث: تكونت عينة البحث من (380) طالبة وطالبة من طلبة كليتي التربية والاقتصاد في جامعة دمشق، وتم اختيار العينة وفق الطريقة الطبقية وفق متغيري الكلية والجنس، وبلغت نسبة العينة (2%) تقريباً من نسبة المجتمع.

–إجراءات سحب عينة البحث:

أ–تحديد حجم المجتمع والنسبة المئوية للذكور والإناث في كل كلية.

ب–حددت نسبة العينة بالنسبة للمجتمع والتي بلغت (2%) وبلغ عدد أفراد العينة (380).

ج–حُسِبَ عدد أفراد العينة في كل خلية من خلال تطبيق القانون الآتي:

حجم العينة الطبقية= (حجم الطبقة/حجم المجتمع) × حجم العينة.

د–تم تطبيق المقياس على أفراد العينة. ويبين الجدول الآتي توزع أفراد العينة البحث وفق متغيرات البحث:

الجدول رقم (2): توزع أفراد عينة البحث

الكلية	الذكور		الإناث		المجموع	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
التربية	26	%6.72	131	%34.55	157	%41.27
الاقتصاد	110	%29	113	%29.73	223	%58.73
المجموع	136	%35.72	244	%64.28	**380**	%100

11–أداة البحث: استخدمت الباحثة في البحث الحالي مقياس الذكاء الفعّال من تأليف (منصور وآخرون، 2001)، يتكون المقياس في صورته النهائية من (32) عبارة منها (5) بنود لتشتيت المستجيب عن الهدف من المقياس و (27) بند تقيس الذكاء الفعال، توضع أمام كل عبارة البدائل الآتية: (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً) ويطلب من الطالب تحديد البديل الذي ينطبق عليه، وتعطى البدائل الدرجات الآتية (دائماً=4) (غالباً=3) –(أحياناً=2) –(نادراً=1). وتجمع الدرجات الخاصة بكافة البنود ما عدا البنود (6، 13، 20، 24، 29) البنود المشتتة في مقياس الذكاء الفعّال.

الجدول رقم (3) :أبعاد مقياس الذكاء الفعال وبنوده ومدى الدرجات

البعد	عدد البنود	البنود	مدى الدرجات
بعد الإتقان	5	(1، 9، 11، 27، 31)	5-20
بعد التروي	6	(2، 3، 5، 7، 23، 25)	6-24
بعد التفاؤل	6	(8، 12، 15، 16، 18، 21)	6-24
بعد التعامل الفعّال مع الذات	5	(4، 14، 22، 28، 32)	5-20
بعد التعامل الفعّال مع الآخر	5	(10، 17، 19، 26، 30)	5-20
مقياس الذكاء الفعال	27		27-108

وقامت محمد (2019) بدراسة خصائصه السيكومترية على عينة مكونة من (525) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الجامعية (كلية الصيدلة، الطب البشري، التربية، الآداب، الاقتصاد) في جامعة دمشق. وتحققت من صدق المقياس من خلال صدق المحتوى، والصدق البنيوي من خلال دراسة الاتساق الداخلي (من خلال دراسة ارتباط البنود مع الدرجة الكلية من جهة وارتباط الأبعاد مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية من جهة أخرى وقد كانت الارتباطات دالة إحصائياً)، والصدق المحكي بدلالة محك الذكاء الوجداني (0.677**) والتحصيل الدراسي (0.537**) والمجموعات الطرفية إذ كانت الفروق لصالح الفئة العليا. وتحققت من ثبات المقياس من خلال ثبات الإعادة (0.922) والتجزئة النصفية (0.933) وثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ (0.914)، وبينت النتائج أن المقياس يتصف بخصائص سيكومترية جيدة (محمد، 2019، 14).

12-عرض نتائج البحث ومناقشتها:

عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها: هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة على مقياس الذكاء الفعال تبعاً لمتغير الجنس؟

الجدول رقم (4): المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعات الطلبة وفق متغير الجنس

البعد	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري
الإتقان	ذكر	14.38	1.747
	أنثى	15.64	3.047
	الكلي	15.18	2.722
التروي	ذكر	16.25	2.434
	أنثى	18.00	3.084
	الكلي	17.38	2.986
التفاؤل	ذكر	16.88	2.108
	أنثى	18.69	2.920
	الكلي	18.04	2.794
التعامل مع الذات	ذكر	14.04	1.856
	أنثى	16.19	2.165
	الكلي	15.42	2.302
التعامل مع الآخر	ذكر	14.13	1.723
	أنثى	15.23	3.025
	الكلي	14.84	2.685

الجدول رقم (5): نتائج تحليل التباين المتعدد للفروق بين المجموعات على مقياس الذكاء الفعال تبعاً لمتغير الجنس

البعد	ولكس لامبدا	قيمة ف	درجة الحرية 1	درجة الحرية 2	مستوى الدلالة	القرار
الإتقان	.951	19.647	1	378	.000	دال
التروي	.920	32.652	1	378	.000	دال
التفاؤل	.903	40.483	1	378	.000	دال
التعامل مع الذات	.799	95.275	1	378	.000	دال
التفاعل مع الآخر	.961	15.457	1	378	.000	دال

يلاحظ من الجدول السابق وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين في أبعاد المقياس كافة، وبمراجعة المتوسطات الحسابية يلاحظ أن الفرق كان لصالح الإناث على الأبعاد كافة، وتفسر الباحثة ذلك بأن الإناث يتفوقن على الذكور في ملاحظة انفعالات الآخرين وفي التحكم في انفعالاتهن واستخدام المشاعر في الدافعية والإنجاز.

عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشتها: هل يمكن التنبؤ بعضوية الطلبة في مجموعة الذكور ومجموعة الإناث من خلال درجاتهم على مقياس الذكاء الفعال؟ وما دالة التمييز بين المجموعتين؟ وما دقة التصنيف؟

تم حساب الجذر الكامن لمعرفة الفرق بين مجموعتي الذكور والإناث في دوال التمييز على أبعاد مقياس الذكاء الفعال من أجل التنبؤ بعضوية الطلبة.

الجدول رقم (6): الجذر الكامن ومعامل الارتباط القانوني تبعاً لمتغير الجنس

الدالة	الجذر الكامن	نسبة التباين%	التباين النسبي المجمع	الارتباط القانوني	مربع الارتباط القانوني
1	.277	100%	100%	.465	.216

يلاحظ من الجدول (6) أن قيمة الجذر الكامن تساوي 0.277 وهي تشير إلى نسبة التباين المفسر بين مجموعتي الذكور والإناث والتي تعود إلى الفروق بينهما في دالة التمييز الوحيدة، وبلغ معامل الارتباط القانوني 0.465 ومربعه 0.216 أي 21.6% من التباين يعود إلى الفروق بين المجموعتين والتي تعود إلى دالة التمييز.

تم استخدام كاي مربع بين المجموعتين في المتغيرات المنبئة بالنسبة لدالة البحث.

الجدول رقم (7): إحصاءات الدلالة وقوة العلاقة تبعاً لمتغير الجنس

الدالة	ويلكس لمبدا	كاي مربع	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
1	.783	91.684	5	.000

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة كاي مربع دالة إحصائياً بين مجموعتي الذكور والإناث في المتغيرات المنبئة وهي أبعاد المقياس الخمسة بالنسبة لدالة التمييز، أي يمكن التنبؤ بعضوية الطلبة في مجموعتي الذكور والإناث من خلال درجاتهم على أبعاد مقياس الذكاء الفعال الخمسة. كما تم حساب المعاملات المعيارية ومعاملات مصفوفة البنية للمتغيرات المنبئة في الدوال التمييزية المعيارية.

الجدول رقم (8): المعاملات المعيارية ومعاملات مصفوفة البنية تبعاً لمتغير الجنس

معاملات دالة التمييز المعيارية الشرعية		مصفوفة التركيب (معاملات مصفوفة البنية)	
الإتقان	-.196-	التعامل مع الذات	.955
التروي	.301	التفاؤل	.622
التفاؤل	.164	التروي	.559
التعامل مع الذات	.874	الإتقان	.434
التفاعل مع الآخر	-.052-	التفاعل مع الآخر	.385

يلاحظ من فحص حجم المعاملات المعيارية للمتغيرات المنبئة في الدالة التمييزية المعيارية، ومعامل الارتباط بين المتغيرات المنبئة والدالة داخل المجموعة (معاملات مصفوفة البنية). أن دالة التمييز هي "**التعامل مع الذات**"، وقد بلغت قيمتها (0.874) في الدالة المعيارية وفي مصفوفة البنية (0.955).

ولمعاملات التمييز المعيارية أهمية تحليلية كبيرة، إذ يعبر المعامل التمييزي عن مقدار مساهمته النسبية في المعادلة التمييزية، أي أن مساهمة المتغير في المعادلة التمييزية تكون كبيرة إذا ما كانت القيمة لمعامله كبيرة.

الجدول رقم (10): دوال تمركز المجموعة تبعاً لمتغير الجنس

	الدالة (التعامل مع الذات)
ذكر	-.703-
أنثى	.392

يتبين من دوال تمركز المجموعة أن المجموعتين تقعان موقعاً معاكساً من بعضهما البعض، مما يعني أن مجموعة الإناث تتصف بالقدرة على التعامل مع الذات.

لغرض تقييم مدى نجاح نتائج تصنيف المتغيرات بموجب التحليل التمييزي كان لابد من حساب دقة التصنيف لدى مجموعتي الذكور والإناث.

الجدول رقم (11): نتائج التصنيف تبعاً لمتغير الجنس

	الجنس	عضوية المجموعة المتنبأ بها		المجموع
		ذكر	أنثى	
العدد	ذكر	109	27	136
	أنثى	61	183	244
النسبة المئوية	ذكر	80.1	19.9	100.0
	أنثى	25.0	75.0	100.0

يدلنا هذا الجدول على جودة التنبؤ بعضوية المجموعة باستخدام التحليل التمييزي، إذ نجد أن 80.1% من الذكور قد صنفوا تصنيفاً صحيحاً، و75% من الإناث قد صنفوا تصنيفاً صحيحاً، وبلغ عدد الطلبة المصنفين تصنيفا صحيحا (292) من أصل 380 طالب، أي ما نسبته (76.8%) أي يمكن الاطمئنان إلى دقة التصنيف بنسبة 76.8%.

واستخدم معامل كابا (Kappa) كمؤشر لتصحيح عامل الصدفة، وفق الجدول الآتي.

الجدول رقم (12): نتائج حساب معامل كابا لتصحيح عامل الصدفة تبعاً لمتغير الجنس

مقياس الموافقة	معامل كابا Kappa	القيمة	الخطأ المعياري	القيمة الاحتمالية
		.498	.036	.000

يتبين من الجدول السابق أن قيمة معامل كابا قد بلغت (0.498) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.000) مما يشير إلى تنبؤ مقبول، وهذا مؤشر إلى أنَّ التصنيف لم يكن عائداً للصدفة وإنما للمقياس. وتتفق هذه النتيجة من حيث مبدأ التحليل التمييزي في التنبؤ بعضوية الأفراد استناداً إلى متغيرات البحث واستخراج دوال التمييز وحساب دقة التصنيف مع دراسة كل من مطافي وفرنهام وبلتيال (2004)، رحمة وقوشحة (2011)، عبدي (2012)، الخطيب (2013)، علي (2015).

عرض نتائج السؤال الثالث ومناقشتها: هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة على مقياس الذكاء الفعال تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (كليات نظرية-كليات علمية)؟

الجدول رقم (13): المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعات الطلبة وفق متغير التخصص الدراسي

البعد	التخصص الدراسي	المتوسط	الانحراف المعياري
الإتقان	كليات نظرية	16.72	1.501
	كليات علمية	14.10	2.867
	الكلي	15.18	2.722
التروي	كليات نظرية	19.29	2.245
	كليات علمية	16.03	2.699
	الكلي	17.38	2.986
التفاؤل	كليات نظرية	19.57	2.014
	كليات علمية	16.97	2.772
	الكلي	18.04	2.794
التعامل مع الذات	كليات نظرية	16.57	1.878
	كليات علمية	14.61	2.227
	الكلي	15.42	2.302
التعامل مع الآخر	كليات نظرية	16.03	2.000
	كليات علمية	14.00	2.792
	الكلي	14.84	2.685

الجدول رقم (14): نتائج تحليل التباين المتعدد للفروق بين المجموعات على المقياس تبعاً لمتغير التخصص الدراسي

البعد	ولكس لامبدا	قيمة ف	درجة الحرية 1	درجة الحرية 2	مستوى الدلالة	القرار
الإتقان	.775	109.565	1	378	.000	دال
التروي	.711	153.584	1	378	.000	دال
التفاؤل	.790	100.199	1	378	.000	دال
التعامل مع الذات	.822	81.654	1	378	.000	دال
التفاعل مع الآخر	.862	60.699	1	378	.000	دال

يلاحظ من الجدول السابق وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين في أبعاد المقياس كافة، وبمراجعة المتوسطات الحسابية يلاحظ أن الفرق كانت لصالح الكليات النظرية على الأبعاد كافة، وتفسر الباحثة ذلك بأن الطلبة في الكليات النظرية وبسبب طبيعة المواد التي يدرسوها وتركيزهم على الناحية الإنسانية فقد أصبح لديهم القدرة على التحكم في أنفسهم وكذلك تعرف انفعالات الآخرين واستخدام المشاعر في الدافعية والإنجاز في حياة المرء.

عرض نتائج السؤال الرابع ومناقشتها: هل يمكن التنبؤ بعضوية الطلبة في مجموعة الكليات النظرية ومجموعة الكليات العلمية من خلال درجاتهم على مقياس الذكاء الفعال؟ وما دالة التمييز بين المجموعتين؟ وما دقة التصنيف؟

تم حساب الجذر الكامن لمعرفة الفرق بين مجموعتي الطلبة في الكليات النظرية والكليات العلمية في دوال التمييز على أبعاد مقياس الذكاء الفعال من أجل التنبؤ بعضوية الطلبة.

الجدول رقم (15): الجذر الكامن ومعامل الارتباط القانوني تبعاً لمتغير التخصص الدراسي

الدالة	الجذر الكامن	نسبة التباين%	التباين النسبي المجمع	الارتباط القانوني	مربع الارتباط القانوني
1	.586	100%	100%	.608	.370

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة الجذر الكامن تساوي 0.586 وهي تشير إلى نسبة التباين المفسر بين مجموعتي الطلبة في الكليات النظرية والكليات العلمية والتي تعود إلى الفروق بينهما في دالة التمييز الوحيدة، وبلغ معامل الارتباط القانوني 0.608 ومربعه 0.370 أي 37% من التباين يعود إلى الفروق بين المجموعتين والتي تعود إلى دالة التمييز.

تم استخدام كاي مربع بين المجموعتين في المتغيرات المنبئة بالنسبة لدالة البحث.

الجدول رقم (16): إحصاءات الدلالة وقوة العلاقة تبعاً لمتغير التخصص الدراسي

الدالة	ويلكس لمبدا	كاي مربع	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
1	.631	173.071	5	.000

يلاحظ من الجدول (16) أن قيمة كاي مربع دالة إحصائياً بين مجموعتي الطلبة في الكليات النظرية والكليات العلمية في المتغيرات المنبئة وهي أبعاد المقياس الخمسة بالنسبة لدالة التمييز، أي يمكن التنبؤ بعضوية الطلبة في مجموعتي الكليات النظرية والكليات العلمية من خلال درجاتهم على أبعاد مقياس الذكاء الفعال الخمسة. وتم حساب المعاملات المعيارية ومعاملات مصفوفة البنية للمتغيرات المنبئة في الدوال التمييزية المعيارية.

الجدول رقم (17): المعاملات المعيارية ومعاملات مصفوفة البنية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي

معاملات دالة التمييز المعيارية الشرعية		مصفوفة التركيب (معاملات مصفوفة البنية)	
الإتقان	.261	التروي	.833
التروي	.547	الإتقان	.704
التفاؤل	.343	التفاؤل	.673
التعامل مع الذات	.175	التعامل مع الذات	.607
التفاعل مع الآخر	.044	التفاعل مع الآخر	.524

يلاحظ من فحص حجم المعاملات المعيارية للمتغيرات المنبئة في الدالة التمييزية المعيارية، ومعامل الارتباط بين المتغيرات المنبئة والدالة داخل المجموعة (معاملات مصفوفة البنية)، أن دالة التمييز هي "**التروي**"، قيمتها (0.547) في الدالة المعيارية وفي مصفوفة البنية (0.833).

الجدول رقم (18): دوال تمركز المجموعة تبعاً لمتغير التخصص الدراسي

	الدالة (التروي)
كليات نظرية	.910
كليات علمية	-.640-

يتبين من دوال تمركز المجموعة أن المجموعتين تقعان موقعاً معاكساً من بعضهما البعض، مما يعني أن مجموعة الطلبة في الكليات النظرية هم من يتصفون بالتروي.

لغرض تقييم مدى نجاح نتائج تصنيف المتغيرات بموجب التحليل التمييزي كان لابد من حساب دقة التصنيف لدى مجموعتي الذكور والإناث.

الجدول رقم (19): نتائج التصنيف تبعاً لمتغير التخصص الدراسي

	التخصص الدراسي	عضوية المجموعة المتنبأ بها		المجموع
		كليات نظرية	كليات علمية	
العدد	كليات نظرية	130	27	157
	كليات علمية	42	181	223
النسبة المئوية	كليات نظرية	82.8	17.2	100.0
	كليات علمية	18.8	81.2	100.0

يدلنا هذا الجدول على جودة التنبؤ بعضوية المجموعة باستخدام التحليل التمييزي، إذ نجد أن 82.8% من الطلبة في الكليات النظرية قد صنفوا تصنيفاً صحيحاً، و81.2% من الطلبة في الكليات العلمية قد صنفوا تصنيفاً صحيحاً، وبلغ عدد الطلبة المصنفين تصنيفا صحيحاً (311) من أصل 380 طالباً، أي ما نسبته (81.8%) أي يمكن الاطمئنان إلى دقة التصنيف بنسبة 81.8%. واستخدم معامل كابا (Kappa) كمؤشر لتصحيح عامل الصدفة:

الجدول رقم (20): نتائج حساب معامل كابا لتصحيح عامل الصدفة تبعاً لمتغير التخصص الدراسي

مقياس الموافقة	معامل كابا Kappa	القيمة	الخطأ المعياري	القيمة الاحتمالية
		.694	.021	.000

يتبين من الجدول السابق أن قيمة معامل كابا قد بلغت (0.694) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.000) مما يشير إلى تنبؤ جيد، وهذا مؤشر إلى أنَّ التصنيف لم يكن عائداً للصدفة وإنما للمقياس. وتتفق هذه النتيجة من حيث مبدأ التحليل التمييزي في التنبؤ بعضوية الأفراد استناداً إلى متغيرات البحث واستخراج دوال التمييز وحساب دقة التصنيف مع دراسة كل من مطافي وفرنهام وبلتيال (2004)، رحمة وقوشحة (2011)، عبدي (2012)، الخطيب (2013)، علي (2015).

عرض نتائج السؤال الخامس ومناقشتها: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس الذكاء الفعال تبعاً لمتغير السنة الدراسية (الأولى–الثانية–الثالثة–الرابعة)؟

الجدول رقم (21): المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعات الطلبة وفق متغير السنة الدراسية

السنة	البعد	المتوسط	الانحراف المعياري	السنة	البعد	المتوسط	الانحراف المعياري
الأولى	الإتقان	13.11	3.276	الرابعة	الإتقان	16.73	1.916
	التروي	15.16	2.750		التروي	19.53	2.365
	التفاؤل	16.80	3.395		التفاؤل	20.12	2.005
	التعامل مع الذات	13.70	2.244		التعامل مع الذات	17.02	1.983
	التفاعل مع الآخر	13.23	3.291		التفاعل مع الآخر	16.57	1.830
الثانية	الإتقان	15.30	1.789	الكلي	الإتقان	15.18	2.722
	التروي	17.31	2.351		التروي	17.38	2.986
	التفاؤل	17.36	1.813		التفاؤل	18.04	2.794
	التعامل مع الذات	15.32	1.621		التعامل مع الذات	15.42	2.302
	التفاعل مع الآخر	14.60	2.167		التفاعل مع الآخر	14.84	2.685
الثالثة	الإتقان	15.65	2.275				
	التروي	17.59	2.746				
	التفاؤل	17.97	2.493				
	التعامل مع الذات	15.69	2.028				
	التفاعل مع الآخر	15.02	2.105				

الجدول رقم (22): نتائج تحليل التباين المتعدد للفروق بين المجموعات على المقياس تبعاً لمتغير السنة الدراسية

البعد	ولكس لامبدا	قيمة ف	درجة الحرية 1	درجة الحرية 2	مستوى الدلالة	القرار
الإتقان	.767	38.016	3	376	.000	دال
التروي	.732	45.906	3	376	.000	دال
التفاؤل	.801	31.139	3	376	.000	دال
التعامل مع الذات	.737	44.818	3	376	.000	دال
التفاعل مع الآخر	.805	30.290	3	376	.000	دال

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات في أبعاد المقياس كافة، وبمراجعة المتوسطات الحسابية يلاحظ أن الفروق كانت لصالح السنة الدراسية الأعلى أي السنة الرابعة على الأبعاد كافة، وتفسر الباحثة بأن للعمر دوراً مهماً في نمو الذكاء الفعال، فكلما تقدم عمر الطالب زاد نضجه العقلي وذكائه وزادت قدرته على التعامل مع الآخرين والتفاعل مع البيئة المحيطة.

عرض نتائج السؤال السادس ومناقشتها: هل يمكن التنبؤ بعضوية الطلبة في المجموعات من خلال درجاتهم على مقياس الذكاء الفعال تبعاً لمتغير السنة الدراسية؟ وما دوال التمييز بين المجموعات؟ وما دقة التصنيف؟

تم حساب الجذر الكامن لمعرفة الفرق بين المجموعات الأربع في دوال التمييز على أبعاد مقياس الذكاء الفعال من أجل التنبؤ بعضوية الطلبة

الجدول رقم (23): الجذر الكامن ومعامل الارتباط القانوني تبعاً لمتغير السنة الدراسية

الدالة	الجذر الكامن	نسبة التباين%	التباين النسبي المجمع	الارتباط القانوي	مربع الارتباط القانوي
1	.647	90.7%	90.7%	.627	.393
2	.065	9.1%	99.8%	.248	.061
3	.001	.2%	100%	.038	.001

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة الجذر الكامن لدالة التمييز الأولى تساوي 0.647 وتشير إلى نسبة التباين المفسر بين المجموعات الأربع التي تعود إلى الفروق بينهما في دالة التمييز الأولى، وبلغ معامل الارتباط القانوني 0.627 ومربعه 0.393 أي 39.3% من التباين يعود إلى الفروق بين المجموعات والتي تعود إلى دالة التمييز الأولى. وكانت قيمة الجذر الكامن لدالة التمييز الثانية تساوي 0.065 وهي تشير إلى نسبة التباين المفسر بين المجموعات الأربع والتي تعود إلى الفروق بينهما في دالة التمييز الثانية، وبلغ معامل الارتباط القانوني 0.248 ومربعه 0.061 أي 6.1% من التباين يعود إلى الفروق بين المجموعات والتي تعود إلى دالة التمييز الثانية. وبلغت قيمة الجذر الكامن لدالة التمييز الثالثة 0.001 وتشير إلى نسبة التباين المفسر بين المجموعات الأربع والتي تعود إلى الفروق بينهما في دالة التمييز الثالثة، وبلغ معامل الارتباط القانوني 0.038 ومربعه 0.001 أي 0.1% من التباين يعود إلى الفروق بين المجموعات والتي تعود إلى دالة التمييز الثالثة.

الجدول رقم (24): إحصاءات الدلالة وقوة العلاقة تبعاً لمتغير السنة الدراسية

الدالة	ويلكس لمبدا	كاي مربع	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
1	.569	211.019	15	.000
2	.937	24.205	8	.002
3	.999	.532	3	.912

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة كاي مربع دالة إحصائياً بين المجموعات الأربع وهي أبعاد المقياس الخمسة بالنسبة لدالتي التمييز الأولى والثانية، أي يمكن التنبؤ بعضوية الطلبة في المجموعات من خلال درجاتهم على أبعاد مقياس الذكاء الفعال الخمسة. ويلاحظ من الجدول السابق أن قيمة كاي مربع غير دالة إحصائياً بين المجموعات الأربع وهي أبعاد المقياس الخمسة بالنسبة لدالة التمييز الثالثة، أي لا يمكن التنبؤ بعضوية الطلبة في المجموعات من خلال درجاتهم على أبعاد مقياس الذكاء الفعال الخمسة.

الجدول رقم (25): المعاملات المعيارية ومعاملات الارتباط (معاملات مصفوفة البنية) تبعاً لمتغير السنة الدراسية

معاملات دالة التمييز المعيارية الشرعية			مصفوفة التركيب (معاملات مصفوفة البنية)		
	الدالة الأولى	الدالة الثانية		الدالة الأولى	الدالة الثانية
الإتقان	.152	-.663-	التروي	.752	-.008-
التروي	.461	.012	التعامل مع الذات	.743	-.057-
التفاؤل	.072	.366	الإتقان	.674	-.376-
التعامل مع الذات	.475	-.324-	التفاعل مع الآخر	.609	.147
التفاعل مع الآخر	.255	.155	التفاؤل	.578	.702

يلاحظ من فحص حجم المعاملات المعيارية للمتغيرات المنبئة في الدالة التمييزية المعيارية، ومعامل الارتباط بين المتغيرات المنبئة والدالة داخل المجموعة (معاملات مصفوفة البنية)، أن دالة التمييز الأولى هي "**التروي**"، وقد بلغت قيمتها (0.461) في الدالة المعيارية وفي مصفوفة البنية (0.752). وأن دالة التمييز الثانية هي "**التفاؤل**"، وقد بلغت قيمتها (0.366) في الدالة المعيارية وفي مصفوفة البنية (0.702).

الجدول رقم (26): دوال تمركز المجموعة تبعاً لمتغير السنة الدراسية

السنة الدراسية	الدالة الأولى (التروي)	الدالة الثانية (التفاؤل)
الأولى	-1.149-	.241
الثانية	-.074-	-.306-
الثالثة	.152	-.192-
الرابعة	1.112	.267

يتبين من دوال تمركز المجموعة وبالنسبة لدالة التمييز الأولى أن مجموعتي الطلبة في السنة الثالثة والرابعة يقعان موقعاً معاكساً من مجموعتي الطلبة في السنة الأولى والثانية، مما يعني أن مجموعتي الطلبة في السنة الثالثة والرابعة هم من يتصفون بالتروي. كما يتبين من دوال تمركز المجموعة وبالنسبة لدالة التمييز الثانية أن مجموعتي الطلبة في السنة الأولى والرابعة يقعان موقعاً معاكساً من مجموعتي الطلبة في السنة الثانية والثالثة، مما يعني أن مجموعتي الطلبة في السنة الأولى والرابعة هم من يتصفون بالتفاؤل.

لغرض تقييم مدى نجاح نتائج تصنيف المتغيرات بموجب التحليل التمييزي كان لابد من حساب دقة التصنيف لدى المجموعات الأربع.

الجدول رقم (27): نتائج التصنيف تبعاً لمتغير التخصص الدراسي

	السنة الدراسية	عضوية المجموعة المتنبأ بها				المجموع
		الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	
العدد	الأولى	60	30	5	1	96
	الثانية	12	52	19	11	94
	الثالثة	14	32	23	29	98
	الرابعة	6	4	17	65	92
النسبة المئوية	الأولى	62.5	31.3	5.2	1.0	100.0
	الثانية	12.8	55.3	20.2	11.7	100.0
	الثالثة	14.3	32.7	23.5	29.6	100.0
	الرابعة	6.5	4.3	18.5	70.7	100.0

يدلنا هذا الجدول على جودة التنبؤ بعضوية المجموعة باستخدام التحليل التمييزي، إذ نجد أن 62.5% من طلبة السنة الأولى قد صنفوا تصنيفاً صحيحاً، و55.3% من طلبة السنة الثانية قد صنفوا تصنيفاً صحيحاً، و23.5% من طلبة السنة الثالثة قد صنفوا تصنيفاً صحيحاً، و70.8% من طلبة السنة الرابعة قد صنفوا تصنيفاً صحيحاً، وبلغ عدد الطلبة المصنفين تصنيفا صحيحاً (200) من أصل 380 طالباً، أي بنسبة (52.6%) أي يمكن الاطمئنان إلى دقة التصنيف بنسبة 52.6%.

وقد تم استخدام معامل كابا كمؤشر لتصحيح عامل الصدفة، وفق الجدول الآتي.

الجدول رقم (28): نتائج حساب معامل كابا لتصحيح عامل الصدفة تبعاً لمتغير السنة الدراسية

مقياس الموافقة	معامل كاباKappa	القيمة	الخطأ المعياري	القيمة الاحتمالية
		.322	.064	.001

يتبين من الجدول السابق أن قيمة معامل كابا قد بلغت (0.322) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.001) مما يشير إلى تنبؤ مقبول، وهذا مؤشر إلى أنَّ التصنيف لم يكن عائداً للصدفة وإنما للمقياس. وتتفق هذه النتيجة من حيث مبدأ التحليل التمييزي في التنبؤ بعضوية الأفراد استناداً إلى متغيرات البحث واستخراج دوال التمييز وحساب دقة التصنيف مع

دراسة كل من مطافي وفرنهام وبلتيال (2004)، رحمة وقوشحة (2011)، عبدي (2012)، الخطيب (2013)، علي (2015).

13–مقترحات البحث:

- استخدام التحليل التمييزي في البحوث التربوية والنفسية بوصفه أسلوب إحصائي متقدم.
- إجراء المزيد من دراسات التحليل التمييزي على عينات مختلفة من أفراد المجتمع ولفئات عمرية مختلفة.
- إجراء المزيد من الدراسات على الاختبارات النفسية والتربوية (كاختبارات الذكاء والشخصية) باستخدام أساليب إحصائية متقدمة كالتحليل العنقودي وتحليل السلاسل الزمنية والتحليل العاملي التوكيدي وتحليل الانحدار وتحليل التباين المتعدد.
- إجراء المزيد من الدراسات على الطلبة الجامعيين وطلبة الدراسات العليا باستخدام اختبارات أخرى وطرائق إحصائية جديدة.

14–مراجع البحث:

1. أبو علام، رجاء (2003). التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS. مصر، القاهرة: دار النشر للجامعات.
2. الجاعوني، فريد وغانم، عدنان (2007). التحليل الإحصائي متعدد المتغيرات (التحليل التمييزي) في توصيف وتوزيع الأسر داخل الهيكل الاقتصادي الاجتماعي في المجتمع. مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، 23(2).
3. جودة، صلاح (2008). التحليل الإحصائي المتقدم باستخدام spss. ط(1)، الأردن، عمان: دار وائل للنشر.
4. الخطيب، علا. (2014). التحليل التمييزي لاستجابات عينة من الطلبة الجامعيين على اختبار سوانسون للمعالجة المعرفية (S–CPT). مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، دمشق، سورية.
5. رجب، وليد وحسن، جميل (2012). التحليل التمييزي لبعض المتغيرات المهارية لدى حراس المرمى بكرة القدم، مجلة الرافدين للعلوم الرياضية، 18(58)، العراق.
6. رحمة، عزيزة والبقاعي، هيفاء (2009): التحليل التمييزي لاستجابات عينة من الجانحين والأسوياء في اختبار كاتل للشخصية، بحث غير منشور مقدم إلى مؤتمر جامعة دمشق التربوي النفسي، 25 – 27 /2009/10.
7. رحمة، عزيزة والبقاعي، هيفاء (2010). التحليل التمييزي لاستجابات عينة من المرضى والأسوياء في اختبار الشخصية المتعدد الأوجه مينيسوتا. مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية، 21(2)، مصر.
8. رحمة، عزيزة وقوشحة، رنا (2011). التحليل التمييزي لاستجابات عينة من الطلبة المتميزين على مقياسي آيزنك للشخصية وميداس للذكاءات المتعددة. مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية، 22(2)، مصر.
9. الشمراني، محمد (2008). دراسة مقارنة بين التحليل التمييزي وتحليل التباين المتعدد في تحليل البيانات متعددة المتغيرات. رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
10. عبدي، عبد الله محمد صالح (2012). التحليل التمييزي لاستجابات عينة من التلاميذ العاديين والمتفوقين على اختبار كوفمان الموجز للذكاء–النسخة الثانية. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، دمشق، سورية.
11. علي، كنان (2015). فاعلية استخدام التحليل التمييزي والتحليل العنقودي في التحقق من الدلالة التمييزية لاختبارات الذكاء والشخصية–دراسة ميدانية مقارنة في محافظة دمشق. رسالة ماجستير، قسم القياس والتقويم، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق، سورية.
12. محمد، عبير. (2019). الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الفعّال (دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة دمشق)، مجلة جامعة تشرين، اللاذقية، سورية.

13. منصور، رشدي فام، الشافعي، أحمد، ماجي وليم. (2001) مقياس الذكاء الفعال. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 45.

14. نجيب، حسين والرفاعي، غالب (2006). تحليل ونمذجة البيانات باستخدام الحاسوب تطبيق شامل للحزمة SPSS. الأردن، عمان: دار الأهلية للنشر والتوزيع.

15. Johnson, Richard A., Wichern, Dean W. (2007). Applied Multivariate statistical analysis. Sixth edition, Pearson, prentice Hall.

16. Moutafi,J,et al (2004). Can personality factors predict intelligence? **Personality and Individual Differences**. Volume 38, Issue 5, pp1021-1033

17. Raymond, J (1999). Statistical Analysis in The behavioral sciences. Mc Craw- Hill. U.S.A.

18. Rencher, Alvin c (2002). Methods of Multivariate analysis. Second edition, wiley, interscience published simultaneously in Canda.

19. Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990) Emotional intelligence. Imagination. Cognitive, and Personality, Vol. 9, pp. 185-211.

الطمأنينة النفسية في مرحلة المراهقة المتأخرة
دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة السنة الأولى في كليتي التربية والاقتصاد في جامعة حماه

دارين الرمضان*

(الإيداع: 21 حزيران 2021، القبول: 31 آب 2021)

الملخص:

يهدف البحث الحالي إلى قياس مستوى الطمأنينة النفسية في مرحلة المراهقة المتأخرة لدى عينة من طلبة كليتي التربية والاقتصاد بجامعة حماة: وتعرف أكثر الأبعاد شيوعاً لدى أفراد عينة البحث الكلية، كما يهدف إلى تعرف الفروق في متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الطمأنينة النفسية وأبعاده تعزى لمتغيرات البحث (الجنس / التخصص)، وتكونت عينة البحث من (204) من طلاب وطالبات الكليتين، بواقع (118) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية، و(86) من طلبة كلية الاقتصاد، واستخدمت الباحثة مقياس الطمأنينة النفسية للباحثة فاطمة عودة (2002) وذلك بعد التأكد من صدقه وثباته، وتوصل البحث إلى النتائج الآتية: وجود مستوى مرتفع من الطمأنينة النفسية لدى أفراد عينة البحث الكلية، وكان البعد الثالث "الثقة بالله" أكثر الأبعاد شيوعاً إذ جاء في المرتبة الأولى، على حين كان ترتيب البعد الأول "التحرر من الآلام النفسية" في المرتبة الخامسة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الطمأنينة النفسية وأبعاده تعزى لمتغيرات البحث (الجنس / التخصص).

الكلمات مفتاحية: الطمأنينة النفسية، المراهقة المتأخرة

* عضو هيئة تدريسية – مرتبة مدرس – تخصص علم نفس نمو–كلية التربية – جامعة حماة

Psychological Security in late adolescence: an empirical study for a sample of students in the Faculties of Education and Economics In Hama University

Dr. Daren Ramadan*

(Received: 21 June 2021,Accepted: 31 August 2021)

Abstract:

The current research aimed at measuring the level of Psychological Security in late adolescence for a sample of students in the Faculties of Education and Economics In Hama University, It also aimed to recognize the most common dimensions of Psychological Security and to recognize the differences of the sample members grades on the scale of Psychological Security according to research variables (gender / specialization), The sample consisted of (204) male/ female students: 118 from Faculties of Education and 86 from Faculty Economics, The Psychological Security scale prepared by Fatima Oudi (2002) was used after making sure of its validity and reliability, The research had the following results:

1.There is high level of Psychological Security in the sample as a whole.

2.the third dimension (faith in Allah / Confidence in God) came first.

3.thefifty dimension (Release of Psychological Pains) came fifth.

4.there are no statically significant differences on the scale of Psychological Security and its dimensions according of the variables of the research (gender / specialization).

Key Words: Psychological Security , Late adolescence

***a teacher specialized in Development Psychology- Education-Faculty- Hama University**

أولاً: مقدمة البحث:

تعد الطمأنينة النفسية **Emotional Security** من المتغيرات الهامة التي نالت اهتمام العديد من الباحثين في مجالي علم النفس والصحة النفسية إذ إنها تعد من أبرز المقومات والمتطلبات الرئيسية والأساسية للصحة النفسية لكل من الفرد والمجتمع ككل التي يحتاج إليها الفرد، كي يتمتع بشخصية إيجابية ومتزنة.

ولعل أحد أهم الدوافع وراء اهتمام العديد من الباحثين بموضوع دراسة الطمأنينة بصفة عامة هو أنها تعد من أبرز الحاجات التي تقف وراء السلوك البشري، لأنها بمنزلة محرك للسلوك وتوجيهه الوجهة السليمة، وإن فقدان الشعور بالطمأنينة النفسية من شأنه أن يسبب عدداً من الاضطرابات النفسية والسلوكية التي تؤثر في سير حياة الفرد ونشاطه في شتى المجالات (Mulydi, 2010, 72).

وتعد الطمأنينة النفسية من " أهم الحاجات النفسية لبناء الشخصية الإنسانية إذ تمتد جذورها من مرحلة الطفولة وتستمر عبر المراحل العمرية المختلفة، وهذه الحاجة تكتسب خواصها من خلال الإطار الثقافي والاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد، بداية من الوسط الأسري الذي يعيش فيه بناء على نوع العلاقة التي تربطه بهم ونوع المعاملة التي يتلقاها منهم، وهذا ما أكده العديد من المنظرين أمثال مخيمر الذي أشارا إلى الأهمية الوالدية في تشكيل السلامة النفسية أو المرض النفسي للفرد، وأوضح أن نوعية العلاقة مع الأشخاص ذوي الأهمية النفسية لديه هي التي تحدد خصائصه النفسية، وذلك وفق ما يدركه من طمأنينة نفسية واهتمام واحترام وضوابط من قبل تلك الأشخاص" (مخيمر، 2003، 1).

و في هذا الصدد ذكر برستون Perston أن " العناصر الأساسية لتحقيق الطمأنينة النفسية تكمن في محبة الطفل وفي تقبله وفي استقراره، فمحبته من محيطه ولاسيما محبة الأم والأب تسهل له نموه الطبيعي والسليم ليس فقط على الصعيد العاطفي، وإنما على الصعد الجسمي والعقلي والاجتماعي أيضاً " (شكور، 1995، 127)، فإذا تربى الطفل في أسرة وفرت له حاجته إلى الطمأنينة النفسية جعله ذلك يتجاوز مرحلة الطفولة بنجاح، ثم يجد نفسه في مرحلة عمرية أخرى يحتاج فيها أكثر إلى الراحة والاستقرار النفسي ألا و هي مرحلة المراهقة بصفة عامة، ومرحلة المراهقة المتأخرة بصفة خاصة. وحاجة المراهق إلى الطمأنينة النفسية من أهم الحاجات في تكوين أساس شخصيته وإمدادها بأنماط من القيم والمعايير والسلوك والاتجاهات السليمة السوية، وهي من أهم شروط الصحة النفسية، كما أنها المصدر الأول لإحساس المراهق بالثقة في ذاته ومن حوله، ولاسيما أنه يتعامل مع المجتمع ككل، فبعد الأسرة يجد نفسه أمام أقرانه وزملاء الدراسة والاساتذة الذين يبادلونه علاقات ومعاملات مختلفة يمكن أن تؤثر فيه إما إيجاباً أو سلباً مما يؤثر على استقراره النفسي.

ولأهمية هذا المتغير "الطمأنينة النفسية" في حياة الفرد بصفة عامة، وفي مرحلة المراهقة المتأخرة بصفة خاصة رأت الباحثة ضرورة تناول هذا المتغير بالدراسة والبحث من خلال بحث الطمأنينة النفسية في مرحلة المراهقة المتأخرة لدى عينة من طلبة السنة الأولى من كليتي التربية والاقتصاد في جامعة حماه.

ثانياً: مشكلة البحث: ثمة مسوغات عدة اقتضت معالجة المشكلة:

*يعد الأمن والأمان والاطمئنان بكل صوره وأنواعه، حالة بيولوجية وفسيولوجية ضرورية لاستمرارية البقاء والوجود البيولوجي، وهذا يعني أنه حينما يتعرض اي فرد للضغوط النفسية الشديدة ,فإن جهازه العصبي اللاإرادي يتحفز ليدافع عنه ويهيئ الجسم للتعامل مع تلك الظروف الضاغطة ,أما اذا استمرت هذه الظروف الطارئة مدة طويلة فإن الجسم يصاب بالتوتر والقلق النفسي، ولاسيما ما يحدث في أثناء الحروب والأزمات الشديدة ,وما يحدث للإنسان يحدث كذلك للمجتمعات فأي مجتمع يتعرض لظروف طارئة مستمرة مدة طويلة يصاب أفراده بالمشاكل النفسية المختلفة، مما يؤدي الى فقدان الطمأنينة والصحة النفسية للجميع وما يتبع ذلك من أمراض نفسية واضطرابات سلوكية تؤثر في تقدم المجتمع واستمراره وتطور مسيرته العلمية والاجتماعية (الشبؤون، 2006، 3).

*وإذا كانت الطمأنينة النفسية حاجة ضرورية للإنسان عامة، فإنها أكثر ضرورية للمراهق في أي مجتمع كان، وذلك نظراً لخصائص ومميزات المرحلة العمرية للفرد التي يوجد فيها، إذ وصفها النغميشي أنها "مرحلة حرجة، فهي فترة انتقالية مؤقتة يعتريها الكثير من التغيرات السريعة، ولهذه التغيرات تأثير في الاستقرار النفسي للمراهق لاسيما في مرحلة المراهقة المتأخرة، إذ يفقد الأمن والطمأنينة حين يتساءل عما يعتري جسده من تغيرات، وما يطرأ على مشاعره وانفعالاته من تبدل واضح، وما يواجهه من مواقف اجتماعية جديدة عليه، ونتيجة ذلك قد يصيب المراهق الخوف والشعور بعدم الطمأنينة النفسية" (النغيمشي، 1994، 45).

*أضف إلى ذلك أن تحقيق وجود المراهق في هذه المرحلة حسب الأشول يكون" في إحساسه بالطمأنينة النفسية، وبالانتماء للآخرين وانتماء الآخرين له وحبه للآخرين، وحب الآخرين له، وأن يكون موضع تقدير الآخرين وهكذا يبدو أن معنى تحقيق الوجود في هذه المرحلة يختلف عن معناه في حالة الطفل، أي إن معنى الوجود في مرحلة النضج، هو وجود الإنسان في تحقيقه لتلك الصفات التي تميزه من غيره من المخلوقات، وتصل به إلى المستوى الأعلى والأمثل، وهو مستوى تحقيق الإنسانية. (الأشول، 1982، 498).

*وأشار عدد من الابحاث والدراسات كدراسة إبريعم (2011) ودراسة الجهني (2010) ودراسة حليم (2017) إلى أن الفئات العمرية الأقل سناً (17– 30) هي الأقل شعوراً بالطمأنينة النفسية.

*والتعليم الجامعي من مراحل التعليم الهامة، إذ يحظى بمزيد من الرعاية والاهتمام في معظم الدول لما له من دور فعال في التنمية البشرية والاجتماعية، ولكي يتمكن طلبة الجامعة من بناء شخصياتهم بطريقة سليمة فإنه من الضروري تحديد احتياجاتهم التي تكفل لهم الإحساس بالطمأنينة النفسية.

*وقد نبع اهتمام الباحثة بهذه المرحلة بصورة عامة، وبطلبة السنة الأولى بصورة خاصة من جانبين: الجانب الأول: أن بداية مرحلة التعليم الجامعي تشكل نهاية مرحلة نمائية تعد من أهم مرحل نمو الفرد ألا وهي مرحلة المراهقة المتأخرة التي من المفترض أن يكون قد وصل فيها إلى مستوى مناسب من النضج في مظاهر النمو المختلفة بصورة عامة، ومستوى مناسب من الاستقرار والطمأنينة النفسية، والجانب الثاني: أن مرحلة التعليم الجامعي تشكل بداية لمرحلة تعليمية جديدة فيها العديد من التغيرات منها:

1.ما يتعلق بالدراسة والمواد الدراسية التي تختلف طبيعتها تماماً عما هي عليه بالمرحلة السابقة آلا وهي المرحلة الثانوية.

2.ما يتعلق بالعلاقات الاجتماعية ونوعيتها، والكيفية التي يمكن أن تبنى عليها سواء كانت تلك العلاقات مع الزملاء أم المدرسين أم الإداريين.

3.ما ارتبط بالوضع الاقتصادي ومستلزمات الحياة الجامعية.

وقد رأت الباحثة أن هذه التغيرات قد تؤثر بشكل أو بآخر في مجمل حياة الفرد، ولا سيما طمأنينته النفسية واستناداً إلى المسوغات السابقة يمكن صياغة مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

ما مستوى الطمأنينة النفسية في مرحلة المراهقة المتأخرة لدى عينة من طلبة كليتي التربية والاقتصاد بجامعة حماه؟

ويشتق عن سؤال مشكلة البحث الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما مستوى الطمأنينة النفسية لدى أفراد عينة البحث الكلية:؟
2. ما أكثر أبعاد الطمأنينة النفسية انتشاراً لدى أفراد عينة البحث الكلية؟

ثالثاً: أهمية البحث: نبعت أهمية البحث من:

1.أهمية المتغير الذي يتناوله البحث وهو " الطمأنينة النفسية" التي تعد من أهم المظاهر الأساسية للصحة النفسية الإيجابية، وأول مؤشراتها، ,ومن ابرز هذه المؤثرات هو الشعور بالأمن والاطمئنان والرضا النفسي والنجاح في إقامة علاقات مع الآخرين وتحقيق التوافق النفسي، والبعد عن التقلب والانفتاح على الآخرين.

2. أهمية المرحلة العمرية، إذ تناول البحث مرحلة من أهم مراحل العمر، وهي مرحلة المراهقة المتأخرة، التي تعتبر من- أصعب المراحل التي يمر بها الكائن الإنساني نظراً للتغيرات الكثيرة التي تطرأ على حياة المراهق، الأمر الذي يجعله يعيش أزمات نفسية واجتماعية ودراسية.

3. أهمية إعداد أداة لقياس الطمأنينة النفسية لدى طلبة الجامعة، بما يمكن الباحثين من استخدمها في بحوث أخرى، سواء كان ذلك على مراحل عمرية أخرى أوفي تناول الطمأنينة النفسية بعلاقتها بمتغيرات متعددة.

4. يمكن استثمار نتائج البحث في تزويد المسؤولين والقائمين على العملية التعليمية في الجامعة بتعرف مصادر الضغوط الأكاديمية التي يتعرض لها طلبة الجامعة، الأمر الذي يسهم في الحد من تأثير هذه الضغوط، ويرفع من مستوى الشعور بالطمأنينة النفسية للطلبة، سواء ما يخص حياتهم النفسية أم العلمية أم الاجتماعية.

رابعاً: أهداف البحث: هدف البحث الحالي إلى التحقق من الأهداف الآتية:

1.تعرف مستوى الطمأنينة النفسية لدى أفراد عينة البحث الكلية.

2.تعرف أكثر أبعاد الطمأنينة النفسية شيوعاً لدى أفراد عينة البحث الكلية.

3.تعرف الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الطمأنينة النفسية وأبعاده تعزى لمتغير البحث الجنس (ذكور _ إناث)

4.تعرف الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الطمأنينة النفسية وأبعاده تعزى لمتغير التخصص (علمية_ نظرية)

خامساً: أسئلة البحث: سعى البحث الحالي للإجابة على الأسئلة الآتية:

1.ما مستوى الطمأنينة النفسية في مرحلة المراهقة المتأخرة لدى عينة من طلبة كليتي التربية والاقتصاد بجامعة حماه؟

2. ما مستوى الطمأنينة النفسية لدى أفراد عينة البحث الكلية:؟

3. ما أكثر أبعاد الطمأنينة النفسية انتشاراً لدى أفراد عينة البحث الكلية؟

سادساً: فرضيات البحث: سعى البحث الحالي إلى التحقق من الفرضيات الآتية:

1.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة الكلية على مقياس الطمأنينة النفسية وأبعاده تعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث)

2.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة الكلية على مقياس الطمأنينة النفسية وأبعاده تعزى لمتغير التخصص (علمية – نظرية).

سابعاً: حدود البحث: تحددت حدود البحث بالمحددات الآتية:

1- حدود بشرية: طبق البحث على عينة من طلبة السنة الأولى من طلبة كلية التربية (نظرية) والاقتصاد (علمية) إذ تعتبر كلية الاقتصاد من الكليات العلمية كون معدل النجاح (60) درجة من أصل (100) درجة، في جامعة حماه.

2- حدود مكانية: طبق البحث في مبنى كليتي التربية والاقتصاد بجامعة حماه.

3- حدود زمانية: طبق البحث في الفصل الأول من العام الدراسي 2020 – 2021 في الفترة الواقعة ما بين 29/ 11 وحتى 10/ 12 / 2020

4- حدود علمية: مستوى الطمأنينة النفسية في مرحلة المراهقة المتأخرة لدى عينة من طلبة كليتي التربية والاقتصاد بجامعة حماة.

ثامناً: مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

***الطمأنينة النفسية Psychological Security** يُعرف عودة (2002)الطمأنينة النفسية بأنها " شعور نسبي بالراحة والسكينة يختلف من شخص لآخر، ويشعر به الفرد إذا تحرر من التوتر والصراع والآلام النفسية، وكان خالياً من الانفعالات الحادة، واثقاً بنفسه راضياً عنها، قادراً على إشباع حاجاته العضوية وغير العضوية كالحاجة الى التقدير الاجتماعي والانتماء وتقدير الذات وتحقيق الذات، متفائلاً في الحياة، محباً للخير، واثقاً بالله سبحانه وتعالى ويحسن الظن، به ويثق بالآخرين ولديه شعور أنه محبوب منهم" (عودة، 2002، 10). **وتعرف الطمأنينة النفسية إجرائياً:** بأنها التحرر من الآلام النفسية والانفعالات الحادة، والتفاؤل، والرضا عن الذات، والثقة بالله، والقدرة على إشباع الحاجات العضوية والاجتماعية. وتقاس بالدرجة التي حصل عليها المفحوص بعد إجابته عن مقياس الطمأنينة النفسية المعد لهذا البحث.

التعريفات الإجرائية لأبعاد الطمأنينة النفسية:

***التحرر من الآلام النفسية والانفعالات الحادة:** ويعني إحساس الفرد بالراحة مما يستلزم خلوه من مشاعر الانقباض والضيق المصاحبة للقلق والتوتر والإجهاد ومواجهتها والسيطرة على الواقع، والقدرة على طرد الأوهام، وقتل الشعور بالتعب، والتخلص من المتاعب النفسية والجسمية والاجتماعية، وضبط الانفعالات والتعبير عنها بصورة مقبولة. ويقاس بالدرجة التي حصل عليها المفحوص على بعد التحرر من الآلام النفسية والانفعالات الحادة المطبق لهذا البحث.

***التفاؤل:** ويقصد به تقّبل الفرد للحياة من خلال النظرة الإيجابية لها، وإقباله عليها بحيوية ونشاط وإيمانه بأن الإنسان خيّر بطبعه، وأن عواقب الأمور سوف تكون سليمة وفي صالحه. ويقاس بالدرجة التي حصل عليها المفحوص على بعد التفاؤل المطبق لهذا البحث.

***الرضا عن الذات:** وتعني قدرة الفرد على فهم نفسه وتقييمها بشكل موضوعي وواقعي، وتطوير قدراته واستثمار قدراته وامكاناته، ومواجهة الصعوبات ببذل الجهد، وتقّبل الفرد لذاته، وتحديد أهداف حياته، مما يؤدي إلى الشعور بالإنجاز والتقدم، الاستقلالية وتحمل المسؤولية. ويقاس بالدرجة التي حصل عليها المفحوص على بعد الرضا عن الذات المطبق لهذا البحث.

***الثقة بالله سبحانه وتعالى:** أي حسن التوكّل على الله تعالى، والرضا بالقضاء والقدر، والتسليم بألا ملجأ من الله إلا إلى الله، وعدم خشية الموت. ويقاس بالدرجة التي حصل عليها المفحوص على بعد الثقة بالله سبحانه وتعالى المطبّق لهذا البحث.

***القدرة على إشباع الحاجات العضوية والاجتماعية:** أي مقدرة الفرد على بناء الروابط الاجتماعية والإسهام بدور إيجابي نحو الآخرين، والاندماج الاجتماعي في محيط السكن والدراسة والعمل، والتي تشبع حاجته للانتماء والحب والتقدير من الآخرين ومساندتهم، والشعور بأنه محبوب منهم. ويقاس بالدرجة التي حصل عليها المفحوص على بعد القدرة على إشباع الحاجات العضوية والاجتماعية المطبّق لهذا البحث.

***المراهقة Adolescence:** تُعرف المراهقة بأنها: "فترة نمو شامل ينتقل خلاله الكائن البشري من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد" (مخول، 1998، 266).

***المراهقة المتأخرة Late Adolescence** تعرف المراهقة المتأخرة بأنها: " الفترة العمرية الممتدة ما بين 18- 21 سنة، تسمى بمرحلة التعليم الجامعي، كما يطلق بعض الباحثين على هذه المرحلة اسم مرحلة الشباب Youth-hood وهي المرحلة التي تسبق مباشرة تحمل المسؤولية في حياة الرشد". (ملحم، 2004، 377).

تاسعاً- الدراسات السابقة:

- **دراسة الحلفاوي (1993)-مصر**

بعنوان: الطمأنينة الانفعالية لدى طلاب وطالبات الجامعة.

هدفت الدراسة إلى المقارنة بين عينات من طلاب وطالبات الجامعات المصرية المختلفة من حيث نوع التعليم (أزهري – غير أزهري) والجنس والاختلاط (تعليم مختلط وتعليم غير مختلط) والتخصص الأكاديمي (علمي أدبي) في درجة الطمأنينة الانفعالية، وقد تكونت عينة الدراسة من (630) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الجامعية، واستخدمت الباحثة استمارة جمع البيانات الأولية عن الطلبة من إعداد الباحثة، واستفتاء ماسلو للطمأنينة، واختبار تفهم الموضوع من إعداد مورجان ومورای. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الطمأنينة الانفعالية لصالح الذكور في العينة الكلية، ووجود فروق دالة بين الأزهريين وغير الأزهريين في الطمأنينة الانفعالية لصالح الأزهريين، وعدم وجود فروق دالة بين طلبة وطالبات التخصص الأدبي والعلمي في الطمأنينة الانفعالية، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي ومنخفضي الطمأنينة الانفعالية في استجاباتهم على اختبار تفهم الموضوع.

- **دراسة مخيمر (2003)-مصر**

بعنوان: إدراك الأطفال للأمن النفسي من الوالدين وعلاقته بالقلق واليأس.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين إدراك الطمأنينة النفسية من الوالدين وعلاقته بكل من القلق واليأس، وقد تكونت عينة الدراسة من (206) من أطفال المرحلة المتوسطة، طبق الباحث مقياس الطمأنينة النفسية ومقياس القلق ومقياس اليأس، وكان أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في إدراك الطمأنينة النفسية واليأس من الأب والأم، ووجود ارتباط سالب بين إدراك الطمأنينة النفسية وكل من القلق واليأس لدى أفراد عينة البحث الكلية.

- **دراسة الدليم (2005)- السعودية**

بعنوان: الطمأنينة النفسية وعلاقتها بالوحدة النفسية لدى عينة من طلبة الجامعة.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الإحساس بالطمأنينة النفسية والشعور بالوحدة النفسية، وقد تكونت عينة الدراسة من (288) طالب وطالبة من طلبة السنة الأولى الجامعية، طبق الباحث مقياس الطمأنينة النفسية، ومقياس الوحدة النفسية، وكان أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج وجود علاقة إيجابية دالة بين الاحساس بالطمأنينة النفسية والوحدة النفسية، ووجود فروق دالة إحصائياً بين التخصصات العلمية والأدبية في الطمأنينة النفسية لصالح الكليات العلمية، ووجود فروق في الشعور بالطمأنينة النفسية والوحدة النفسية لصالح الذكور.

- **دراسة الجهني (2010)- السعودية**

بعنوان: الرهاب الاجتماعي وعلاقته بالطمأنينة النفسية والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة.

هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة الرهاب الاجتماعي بالطمأنينة النفسية والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة، وقد تكونت عينة الدراسة من (347) طالباً وطالبة في جامعة الطائف، طبق الباحث مقياس الرهاب الاجتماعي لرولين ووي (Rauline) &wee, 1944 ومقياس الطمأنينة النفسية من إعداد الدليم وآخرين (1993)، وكان أهم ما توصلت إليه الدراسة أن الإناث أكثر شعوراً الرهاب الاجتماعي بالمقارنة مع الذكور، وأن الإناث أقل شعوراً بالطمأنينة النفسية من الذكور، وعدم وجود علاقة دالة بين التحصيل الدراسي والرهاب الاجتماعي والطمأنينة النفسية، كذلك أكدت نتائج الدراسة وجود علاقة بين الرهاب الاجتماعي وعدم الشعور بالطمأنينة النفسية.

- **دراسة عبد اللاوي (2019)- مصر**

بعنوان: الفروق في مستوى الطمأنينة النفسية لدى المراهقين المتمدرسين في المرحلة الثانوية

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الطمأنينة النفسية لدى المراهقين المتمدرسين في المرحلة الثانوية، ومعرفة الفروق بينهم في مستواها تبعا لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي. تكونت عينة الد راسة من (760) مراهقاً متمدرساً، طبق مقياس الطمأنينة النفسية لفهد بن عبد الله الدليم (2005). وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: مستوى الطمأنينة النفسية متوسط لدى المراهقين المتمدرسين، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ما بين المراهقين المتمدرسين في مستوى الطمأنينة النفسية تعزى لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي.

- **دراسة صالح، وكاظم (2018)- العراق.**

بعنوان: قياس الطمأنينة الانفعالية لذى المرشدين التربويين (بناء وتطبيق).

هدف البحث إلى قياس الطمأنينة الانفعالية للمرشدين التربويين في محافظة البصرة للعام الدراسي 2017- 2018 الأمر الذي تطلب بناء أداة لهذه الخاصية النفسية ثم تطبيقها على عينة – البحث الأساسية. وأشارت نتائج البحث إلى تمتع أفراد العينة بمستوى عال وإيجابي من الطمأنينة الانفعالية بصورة عامة أولا، وضمن مجالات المقياس ثانياَ، فضلاً عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا ومعنويا فيما بين الذكور والإناث من المرشدين التربويين في هذه الخاصية.

- **دراسة زينكنكو وآخرون (Zinckenko, 2013)-**

Stress-Inducing Situations and Psychological security of the penal system staff.

بعنوان: مستوى الطمأنينة الانفعالية وعلاقتها بالمواقف الضاغطة التي يتعرض لها الطلبة في أثناء الدراسة.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الطمأنينة الانفعالية وعلاقتها بالمواقف الضاغطة التي يتعرض لها الطلبة في أثناء الدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبة من المرحلة الجامعية، طبق عليهم مقياس الطمأنينة الانفعالية، ومقياس (ريدرس) للضغوط الاجتماعية، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الطمأنينة الانفعالية والضغوط الاجتماعية لدى الطلبة.

- **دراسة ويلكنسون وكوك (Wilkinson &Cook, 2016)- امريكا.**

Stress response and emotional security in the in tergenerational Transmission of depressive symptoms.

بعنوان: الاستجابة للضغوط والطمأنينة الانفعالية في الانتقال التدريجي للضغوط.

هدفت الدراسة إلى تعرف استجابة عينة من المراهقين للضغوط في حال عدم توفر الطمأنينة لديهم، كما سعت إلى تعرف الفروق بين أفراد العينة في مستوى شعورهم بالطمأنينة الانفعالية تعزى لمتغير النوع، وقد تكونت عينة الدراسة من (100) مراهق ومراهقة تتراوح أعمارهم ما بين (13- 18) سنة، طبقت الدراسة مقياس الطمأنينة الانفعالية ومقياس الضغوط الأكاديمية، وقد أسفرت نتائج الدراسة على أن المراهقين الأكثر عرضة للضغوط وانعدام شعورهم بالطمأنينة الانفعالية، مما أدى إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين كل من الطمأنينة الانفعالية وزيادة مستوى الضغوط الأكاديمية التي تقع على الطلبة، من جهة أخرى أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في متغير الطمأنينة الانفعالية

- **دراسة كابون وواشينجون (Capon &Washingon, 2015)- أمريكا.**

Marital conflict children's emotional security and psychological adjustment.

بعنوان: أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالطمأنينة الانفعالية والتوافق الاجتماعي للأطفال والمراهقين.

هدفت الدراسة إلى تعرف أثر أساليب المعاملة الوالدية على الطمأنينة الانفعالية والتوافق الاجتماعي للأطفال والمراهقين، وقد تكونت عينة الدراسة من (194) أسرة لديهم أطفال تتراوح أعمارهم من (9- 18) سنة، طبق الباحثان ثلاث مقاييس هي: مقياس أساليب المعاملة الوالدية، ومقياس الطمأنينة الانفعالية ومقياس التوافق الاجتماعي،، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين أساليب المعاملة الوالدية السوية وكل من الطمأنينة الانفعالية والتوافق الاجتماعي، ووجود تأثير إيجابي دال إحصائياً للتوافق الاجتماعي على زيادة مستوى الطمأنينة الانفعالية لديهم.

عاشراً: تعقيب عام على الدراسات السابقة:

*تناولت العديد من الدراسات السابقة متغير الطمأنينة النفسية بعلاقته مع متغيرات أخرى متنوعة كدراسة الجهني (2010)، ودراسة الدليم (2005)، ودراسة مخيمر (2003)

*على الرغم من أهمية هذا المتغير "الطمأنينة النفسية" في حياة الفرد بصورة عامة، وحياة المراهق في مرحلة المراهقة المتأخرة بصورة خاصة، إلا أن هناك ندرة في الأبحاث التي تناولت هذه المرحلة العمرية بصورة خاصة-وفق حدود علم الباحثة-، ومن خلال ما اطلعت عليه الباحثة من دراسات وجدت دراسة واحدة فقط تناولت هذه المرحلة بالدراسة والبحث وهي دراسة الدليم (2005).

وقد ركز العديد من الدراسات السابقة على دراسة متغير الطمأنينة النفسية في علاقتها بمتغيرات متعددة وبمراحل عمرية مختلفة سواء منها الأطفال أو المراهقين أو حتى مرحلة الشباب، وأغفلت معظم هذه الدراسات قياس مستوى الطمأنينة النفسية لكل فرد بأي مرحلة من المراحل باستثناء دراسة زينكنكو وآخرين (Zinckenko, 2013)، ودراسة عبد اللاوي (2019).

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

* ومن الملاحظ أن معظم الدراسات السابقة التي تناولت هذا المتغير "الطمأنينة النفسية تناولت دراسته من خلال علاقته مع متغيرات مختلفة، ولا يوجد أية دراسة محلية تناولت الطمأنينة النفسية في مرحلة المراهقة المتأخرة لدى عينة من طلبة كليتي التربية والاقتصاد في جامعة حماه وذلك وفق -حدود علم الباحثة- الأمر الذي دفع للاهتمام بهذا الموضوع وتناوله بالدراسة العلمية المعمقة.

احدى عشر: الاطار النظري:

منذ أن وجد الإنسان على وجه الأرض بدأ في البحث عن الأمن لنفسه من خلال سعيه إلى تحقيق الحاجة إلى الأمن وتقدير الذات والاحترام والتعاون وغير ذلك، وكان من اللازم تعرف الوسائل التي تعين الشخص على الشعور بالطمأنينة النفسية لمواجهة الصعوبات (ابراهيم، 2010، 440). فالأمن في أساسه النفسي هو الشعور بالهدوء والطمأنينة والبعد عن القلق والاضطراب، وهو شعور ضروري لحياة الفرد والمجتمع، ومن أهم أسباب اطمئنان المرء على نفسه وماله وإحساسه بالعطف والمودة ممن يحيطون به.

وتعد الطمأنينة النفسية Psychological Security مصطلحاً مهماً للغاية، لأنه يعبر عن سكون النفس وطمأنتها عند تعرضها لصعوبات وأزمات في مواقف الحياة المتعددة والتي تحمل معها بعض المخاطر (Cummiug &Davies, 1996, 123). ويعتبر ماسلو Maslow من أوائل من تعرضوا لمفهوم الطمأنينة النفسية "الأمن النفسي" عن طريق البحوث الإكلينيكية، إذ عرّف الطمأنينة النفسية بأنها: "شعور الفرد بأنه محبوب ومتقبل من الآخرين وله مكانة بينهم، يدرك أن بيئته

صديقة، ودوره غير محبط يشعر فيها بندرة الخطر والتهديد والقلق". (العنزي، 2005، 66)، ويعرف الجميلي (2001) الطمأنينة النفسية بأنها "شعور الفرد بالاستقرار والتحرر من الخوف والقلق لتحقيق متطلباته ومساعدته على إدراك قدراته وجعله أكثر تكيفاً". (الجميلي، 2001، 18)، وأشار كارشوكي وأجليار (Qarchoqi &Agilar-vafai, 2009, 36) أن الطمأنينة النفسية هي "الحالة التي يكون فيها إشباع حاجات الفرد من الأمن والحب واحترام الذات مضموناً وغير معرض للخطر"، كما عرفها الصنيع (1998) بأنها: "سكون النفس وطمأنتها عند تعرضها لأزمة تحمل في ثناياها خطر من الأخطار وكذلك شعور الفرد بالجماعة عند تعرضها للأخطار الاجتماعية والاقتصادية والعسكرية المحيطة". (الصنيع، 1998، 33). ومن خلال العرض السابق لمفهوم الطمأنينة النفسية نجد أنها مصطلح متعدد الأبعاد منها: الثقة بالله والثقة بالآخرين وحبهم، والثقة بالنفس، والتفاؤل وتوقع الخير والرضا عن الذات، كما تتضمن النضج والاستقرار الانفعالي اللذين يعينان الفرد على التحرر من الآلام والمخاوف، ويسهمان في الشعور بالكفاءة والقدرة على حل المشكلات (الجهني، 2005، 68؛ Forman &Davies, 2005, 903)، كما يتضح مما تم عرضه أن الشعور بالطمأنينة النفسية يعد من أهم الركائز والمقومات الأساسية التي تستند إليها الصحة النفسية، كما أنها من السمات المميزة للسلوك الإنساني الذي لا ينفي شعور الفرد بالخوف والقلق والتهديد، وإنما الطمأنينة النفسية التي تميل إلى الثبات النسبي حسب ظروف البيئة المحيطة بالفرد. (الشميري، وعلي، 2011، 655).

وعليه يعد متغير الطمأنينة النفسية متغيراً مهماً للغاية إذ إن تمتع الفرد بالطمأنينة النفسية يكشف عن شخصية سليمة تتسم بالاستقرار والأمن والتفاعل مع الآخرين بسلام ومودة، وعليه يجب أن تتوفر مقومات الطمأنينة النفسية لدى أفراد المجتمع ككل وللمراهق في بداية مرحلته الجامعية التي تقع في قلب مرحلة المراهقة المتأخرة بصفة خاصة.

أبعاد الطمأنينة النفسية: قام إبراهام ماسلو 1952 بوضع اختبار لقياس الشعور بالأمن، وكان هذا الاختبار حصيلة للبحث العيادي والنظري واستهدف قياس الوعي الداخلي للإحساس بالأمن (سعد، 1999، 34)، وهو ما يطلق عليه مقياس الطمأنينة النفسية لـ ماسلو، فقد تبين لـ ماسلو أن الطمأنينة النفسية شعور مركب يتضمن ثلاثة أبعاد أولية هي:

1. شعور الفرد بتقبل الآخرين له، وحبهم وبأنهم ينظرون إليه ويعاملونه بدفء ومودة.
2. الشعور بالسلامة وندرة الشعور بالخطر والتهديد والقلق.
3. الشعور بالانتماء وأن له مكانة في الجماعة. **وينبثق عن هذه الأبعاد أحد عشر بعداً ثانوياً هي:**

(إدراك الفرد للعالم والحياة بوصفها مكاناً دافئاً ودياً يميل الناس جميعاً فيه إلى التآخي وإدراك الفرد للآخرين بوصفهم ودودين أخيار، الثقة بالله وبالآخرين وقلة الكراهية، والتسامح مع الغير، الميل إلى توقع حصول الخير والتفاؤل العام، شعور الفرد بالسعادة والرضا، الشعور بالهدوء والارتياح والخلو من الصراعات والاستقرار الانفعالي، الميل إلى الانطلاق والتحرر، تقبل الذات والتسامح معها، رغبة الفرد في الكفاءة والاقتدار على المشاكل، لا في الاقتدار والسيطرة على الآخرين، الخلو النسبي من الميول العصابية والذهانية والمواجهة الواقعية للأمور، التمركز حول الجماعة والمجتمع). (إسماعيل، 1998، 111-114). ويرى ماسلو أن العناصر الثلاثة الأولى هي أسباب للصحة النفسية، بينما الأحد عشر عنصر التالي ناتج عن الصحة النفسية، ويرى أن هذه العناصر مجتمعة تمثل الحاجات الأساسية بالنسبة للفرد. (جبر، 1996، 83).

وقد وجدت الباحثة بعد اطلاعها على عدد من الأبحاث والدراسات السابقة بالإضافة للأطر النظرية التي تناولت الطمأنينة النفسية، إن جميع الباحثين قد استأنسوا بمقياس ماسلو للطمأنينة النفسية في إعدادهم للمقاييس الخاصة بهم مع اتفاقهم على أن الطمأنينة النفسية مصطلح متعدد الأبعاد بغض النظر عن عدد الأبعاد المكونة لها وذلك وفق وجهة نظر كل باحث، الأمر الذي دفع الباحثة إلى الاستئناس بكل ما أمكنها الاطلاع عليه من مقاييس ودراسات وأطر نظرية لتكون جميعها مفاتيح لإعداد مقياس الطمأنينة النفسية ومحاولة تقنينه على البيئة السورية.

وبالرجوع إلى كل ما عرض سابقاً تستنتج الباحثة أن الطمأنينة النفسية مفهوم معقد، لتأثره بالمتغيرات النفسية والاقتصادية والاجتماعية، وعليه يمكن القول إن إحساس الفرد بالطمأنينة النفسية ذو علاقة مباشرة وارتباطية بذاته، وعلاقاته، وأسلوب حياته ومدى إشباع حاجاته الأساسية، أو الاجتماعية أو النفسية، وحرمان الفرد من الطمأنينة يجعله فريسة للمخاوف مما ينعكس سلباً على شتى جوانب حياته النفسية.

اثنا عشر: منهج البحث: اعتمد البحث على المنهج الوصفي، لكونه أنسب المناهج بالنسبة لمتغير البحث الحالي، و الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضحها، ويوضح خصائصها، كما يهتم بدراسة العلاقات بين الظواهر وتحليل تلك الظواهر والتعمق فيها لمعرفة الارتباطات الداخلية في هذه الظواهر، والارتباطات الخارجية بينها وبين الظواهر الأخرى. (عباس وآخرون، 2007، 75).

ثلاثة عشر: مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث من جميع طلاب السنة الأولى من طلبة كليتي التربية والاقتصاد في جامعة حماه، والبالغ عددهم (431) طالباً وطالبة، بواقع (250) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية، و(181) طالاً وطالبة من طلبة كلية الاقتصاد، إذ تم الحصول على أعداد أفراد المجتمع الأصلي من شؤون الطلاب في كل كلية. والجدول الآتي يبين توزع أفراد المجتمع الأصلي.

الجدول رقم (1): توزع أفراد المجتمع الأصلي لطلبة كليتي التربية والاقتصاد وفقاً للجنس

الكلية	ذكور	إناث	المجموع	النسبة
التربية	9	241	250	%58
الاقتصاد	81	100	181	%42
المجموع	90	341	431	%100

أربعة عشر: عينة البحث: تم سحب عينة طبقية مراعاةً لتورع أفراد المجتمع الأصلي، بنسبة 47.33 من المجتمع الأصلي، والجدول الآتي يبين توزع أفراد عينة البحث لطلبة الكليتين وفقاً للجنس.

الجدول رقم (2): توزع أفراد عينة البحث لطلبة الكليتين وفقاً للجنس

الكلية	ذكور	إناث	المجموع	النسبة
التربية	4	114	118	%58
الاقتصاد	39	47	86	%42
المجموع	43	161	204	%100

الجدول رقم (3): اختبار التوزع الطبيعي لعينة البحث

	Kolmogorov-Smirnova		
	Statistic	df	Sig.
بعد1	.421	204	.057
بعد2	.327	204	.090
بعد3	.077	204	.200
بعد4	.098	204	.200
بعد5	.081	204	.112
مجمك	.386	204	.061

يتبين من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية كانت أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ومنه فإن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، وبما أن التوزع طبيعي تم الاعتماد على الأساليب المعلمية (T.test) في التحقق من فرضيات البحث.

خمسة عشر: أداة البحث: قامت الباحثة بالاطلاع على عدد من المقاييس والأطر النظرية ذات العلاقة بالموضوع، وقد رأت الباحثة في مقياس الطمأنينة النفسية للباحثة فاطمة يوسف ابراهيم عودة (2002)، الأنسب من حيث شموليته على مفهوم الطمأنينة النفسية بأبعادها كافة، ومن حيث مناسبته للمرحلة العمرية.

وصف المقياس: تكون المقياس في صورته الأولية من (55) عبارة موزعة على خمسة أبعاد، لكل بعد (11) عبارة، والأبعاد هي(التحرر من الآلام النفسية والانفعالات الحادة، التفاؤل، الرضا عن الذات، الثقة بالله، القدرة على إشباع الحاجات العضوية والاجتماعية)، للمقياس خمسة بدائل للإجابة (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، ولكل بديل درجة موزعة على التوالي (5، 4، 3، 2، 1). أجري للمقياس الدراسة السيكومترية لتأكد من مستويات صدقه وثباته ولإمكانية تطبيقه على البيئة السورية. وفيما يلي جدول يبين توزع فقرات المقياس على أبعاده:

الجدول رقم (4): توزع فقرات مقياس الطمأنينة الانفعالية على الأبعاد المكونة له

	البعد	العبارات
.1	التحرر من الآلام النفسية والانفعالات الحادة، التفاؤل	من 1ـــ 11
.2	التفاؤل	من 12ـــ 22
.3	الرضا عن الذات	من 23ـــ 33
.4	الثقة بالله	من 34 ـــ 44
.5	القدرة على إشباع الحاجات العضوية والاجتماعية	من 45 ـــ 55

صدق المقياس: صدق المحكمين: عُرض المقياس على عدد من أعضاء الهيئة التدريسية ذوي الخبرة والاختصاص في كلية التربية، وعدلت صياغة بعض العبارات وحذف بعضها الآخر. ليصبح المقياس في صورته النهائية (50) عبارة، لكل بعد (10) عبارات. (ملحق 1) يبين أسماء المحكمين واختصاصاتهم، والجدول الآتي يبين بعض العبارات التي تم تعديلها وبعض العبارات التي تم حذفها:

الجدول رقم (5): يبين بعض العبارات قبل التعديل وبعده وبعض العبارات التي تم حذفها

العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل	العبارات التي تم حذفها
لدي القدرة على ضبط انفعالاتي	استطيع ضبط انفعالاتي	أنا راضي عن حالتي الراهنة
لا أعاني من أية أمراض	يخلو جسدي من المرض	أرغب دائماً في التفوق على الآخرين

صدق التكوين: طبق المقياس على عينة من (50) طالباً وطالبة من طلبة كليتي التربية والاقتصاد، وتم حساب الصدق التكويني للمقياس من خلال حساب معاملات ارتباط الدرجة الكلية للمقياس مع الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاده، والجدول الآتي يبين معاملات صدق التكوين

الجدول رقم (6): يبين معاملات ارتباط درجة كل بعد من أبعاد مقياس الطمأنينة النفسية مع الدرجة الكلية للمقياس

		مجمك	بعد1	بعد2	بعد3	بعد4	بعد5
مجمك	Pearson Correlation	1	.504**	.804**	.680**	.738**	.699**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.000
	N	50	50	50	50	50	50
بعد1	Pearson Correlation	.504**	1	.319*	.251	.150	.166
	Sig. (2-tailed)	.000		.024	.079	.297	.248
	N	50	50	50	50	50	50
بعد2	Pearson Correlation	.804**	.319*	1	.426**	.489**	.490**
	Sig. (2-tailed)	.000	.024		.002	.000	.000
	N	50	50	50	50	50	50
بعد3	Pearson Correlation	.680**	.251	.426**	1	.328*	.279*
	Sig. (2-tailed)	.000	.079	.002		.020	.050
	N	50	50	50	50	50	50
بعد4	Pearson Correlation	.738**	.150	.489**	.328*	1	.492**
	Sig. (2-tailed)	.000	.297	.000	.020		.000
	N	50	50	50	50	50	50
بعد5	Pearson Correlation	.699**	.166	.490**	.279*	.492**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.248	.000	.050	.000	
	N	50	50	50	50	50	50

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

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

نلاحظ من الجدول السابق أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0.50 _ 0.80) وكانت دالة عند 0.01 و0.05. وهذا يدل على صدق عال للمقياس.

ثبات المقياس: تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقتي ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، وكانت قيم الثبات (0.774) لمعامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل في حين تراوحت معاملات الثبات ما بين (0.70 و0.74 للأبعاد الفرعية للمقياس، و(0.80) لمعامل التجزئة النصفية للمقياس ككل في حين تراوحت معاملات الثبات ما بين (0.73 و0.78) للأبعاد الفرعية للمقياس. وهذا يدل على ثبات عال للمقياس، وتؤكد قيم معاملات الصدق والثبات إمكانية تطبيقه على البيئة السورية.

سبع عشر: نتائج أسئلة البحث وفرضياته:

1.نتائج أسئلة البحث:

1.ما مستوى الطمأنينة النفسية لدى أفراد عينة البحث الكلية:؟

2. ما أكثر أبعاد الطمأنينة النفسية انتشاراً لدى أفراد عينة البحث الكلية؟

لتحديد مستوى الطمأنينة النفسية وأبعادها حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة، ولتحديد درجة الموافقة تم تحديد طول خلايا مقياس ليكرت الخماسي (الحدود الدنيا والعليا)ثم حساب المدى (5- 1= 4) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية 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 لهذه الخلية وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

1. من (1 – 1.80) منخفضة جداً.
2. من (1.81 – 2.60) منخفضة.
3. من (2.61 – 3.40) متوسطة.
4. من (3.41 – 4.20) مرتفعة.
5. من (4.21 – 5) مرتفعة جداً

وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (7): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الطمأنينة النفسية وأبعاده

	المتوسط	الانحراف	المتوسط الموزون	درجة الموافقة	الترتيب
التحرر من الآلام النفسية والانفعالات الحادة	36.99	4.447	3.69	مرتفعة	5
التفاؤل	39.69	4.567	3.91	مرتفعة	4
الرضا عن الذات	39.91	5.353	3.99	مرتفعة	3
الثقة بالله	48.12	3.954	4.81	مرتفعة جداً	1
القدرة على اشباع الحاجات العضوية والاجتماعية	40.80	4.767	4.08	مرتفعة	2
المقياس ككل	205.50	15.889	4.11	مرتفعة	ـــــ

نلاحظ من الجدول أعلاه أن مستوى الطمأنينة مرتفع لدى أفراد عينة البحث الكلية وذلك في الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده ، ومن خلال حساب المتوسط الموزون لمعرفة البعد الأكثر شيوعاً والأقل شيوعاً تبين لنا أن البعد الثالث "الثقة بالله سبحانه وتعالى" جاء في المرتبة الأولى، فقد بلغت قيمة المتوسط الموزون (4.81) وهي قيمة مرتفعة جداً، في حين جاء ترتيب البعد

الأول التحرر من الآلام النفسية والانفعالات الحادة في المرتبة الخامسة حيث بلغت قيمة المتوسط الموزون (3.69) وهي قيمة مرتفعة إلا أنها أدنى قيمة بين القيم الأخرى. وقد اتفقت نتيجة هذا البحث مع نتيجة دراسة الشميري وعلي (2011) التي أشارت إلى وجود مستوى عال للطمأنينة النفسية لدى المراهق.

وتفسر الباحثة نتيجة البحث من أن هذا المستوى المرتفع هو نتاج طبيعي لتطور النمائي للفرد، فمما هو معروف أن بداية مرحلة المراهقة هي مرحلة عواصف وعدم استقرار واتزان انفعالي الذي تسببه التغيرات النمائية التي تطرأ على الفرد المراهق في تلك المرحلة، ولكن مع استمرار النمو ووصول المراهق إلى نهاية مرحلة المراهقة يكون قد وصل إلى مستوى من النضج والاستقرار، الذي يعكس نتيجة طبيعة لسعيهم الدؤوب ومنذ مراحل نموهم وحياتهم النفسية والاجتماعية والانفعالية إلى تطوير الكثير من الصور والمواقف والحالات التي تحقق لهم من الأمن النفسي والانفعالي وبالصورة التي تتبدى لهم في مواقف الحياة المختلفة وقبل أن تتحدد هويتهم العلمية بكونهم طلبة جامعيون،

تفسر الباحثة مجيء البعد الثالث "الثقة بالله" في المرتبة الأولى في أن المجتمع السوري مجتمع مؤمن وأن التربية الأسرية والمجتمعية تقوم على تربية الأبناء على تعاليم الدين الاسلامي وعادات المجتمع وأخلاقه كما تعلمهم الصواب والخطأ، الحقوق والواجبات، الإيمان بقضاء الله وقدره، إلى الحد الذي يجعلهم يمتلكون من الثقة بالله سبحانه وتعالى الشيء الكثير لدرجة تنعكس بصورة إيجابية على رضاهم عن ذواتهم وتفاؤلهم بالحياة.

وتفسر الباحثة مجيء البعد الأول "التحرر من الآلام النفسية والانفعالات الحادة" في المرتبة الخامسة إلى أن أفراد عينة البحث قد أقبلوا على مرحلة جديدة من مراحل حياتهم العلمية والاجتماعية، سواء أكان ذلك من حيث أوقات الدوام أو حجم المقررات وعددها، أومن حيث العلاقات الاجتماعية في تنوعها وتعقدها وتشعبها، إن كل ذلك قد ترك أثراً، ولو بسيطاً على إحساسهم بحالات من القلق والخوف من عدم مقدرتهم على إتمام المطلوب منهم.

2. نتائج فرضيات البحث:

1.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة الكلية على مقياس الطمأنينة النفسية وأبعاده تعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث).

لتحقق من صحة الفرضية تم حساب قيمة T.test لمعرفة الفروق بين الذكور والاناث في الطمأنينة النفسية وأبعاده، والجدول الآتي يبين ما تم التوصل إليه من نتائج.

الجدول رقم (8):الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الطمأنينة النفسية وأبعاده تعزى لمتغير الجنس

م	العينة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	df	القيمة الاحتمالية	القرار
التحرر من الآلام النفسية والانفعالات الحادة	ذكور	43	37.86	4.246	1.457	202	0.147	غير دال
	إناث	161	36.75	4.483				
التفاؤل	ذكور	43	19.56	4.930	0.207	202	0.837	غير دال
	إناث	161	19.72	4.481				
الرضا عن الذات	ذكور	43	40.51	5.059	0.833	202	0.406	غير دال
	إناث	161	39.75	5.433				
الثقة بالله	ذكور	43	47.28	5.297	1.571	202	0.118	غير دال
	إناث	161	48.34	3.497				
القدرة على اشباع الحاجات العضوية والاجتماعية	ذكور	43	39.95	4.293	1.312	202	0.191	غير دال
	إناث	161	41.02	4.873				
المقياس ككل	ذكور	43	205.16	17.407	0.154	202	0.878	غير دال
	إناث	161	205.58	15.516				

نلاحظ من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية لاختبتا T.test للمقياس ككل، ولكل بعد من أبعاده كانت أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.01 sig وأن القيم الاحتمالية غير دالة، وعليه نقبل الفرضية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في الطمأنينة النفسية، ذلك في الدرجة الكلية وفي كل بعد من أبعاد المقياس، واختلفت نتيجة هذه الفرضية مع ما توصلت إليه نتائج دراسات كلٍ من مخيمر (2003) ودراسة (عبد اللاوي (2019) ودراسة صالح وكاظم (2019) ودراسة ويلكنسون وكوك (Wilkinson &Cook, 2016)في حين اتفقت مع نتائج دراسة كلً من الدليم (2005) ودراسة الحلفاوي (2005)

وتفسر الباحثة نتيجة هذه الفرضية بكون أفراد عينة البحث من الذكور والإناث يمرون بنفس المرحلة العمرية "المراهقة المتأخرة" ويتميزون بنمو عقلي متقارب، لذلك نجد لديهم تقارب وتشابه كبير في القدرات العقلية المعرفية والمستوى التعليمي، ونظراً لتطور الذي شهدته مختلف المجتمعات نجد أن أنها ساوت ما بين الأدوار والمسؤوليات لكلا الجنسين، مما يجعل الخصائص النفسية والاجتماعية والمعرفية للإناث والذكور أكثر تشابه وتقارب، هذا بالإضافة إلى إدراك كلٌّ من الذكور والاناث أن نجاحهم في الدراسة يفتح لهم الباب للالتحاق بالوظيفة التي يختارونها وفق تخصصهم من أجل تحقيق ذواتهم الأمر الذي يشعرهم بطمأنينة نفسية

2.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة الكلية على مقياس الطمأنينة النفسية وأبعاده تعزى لمتغير التخصص (علمية – نظرية).

لتحقق من صحة الفرضية تم حساب قيمة T.test لمعرفة الفروق بين طالبة كليتي التربية والاقتصاد في الطمأنينة النفسية وأبعاده، والجدول الآتي يبين ما تم التوصل إليه من نتائج.

الجدول رقم (9):الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الطمأنينة النفسية وأبعاده تعزى لمتغير الجنس

	العينة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	Df	القيمة الاحتمالية	القرار
التحرر من الآلام النفسية والانفعالات الحادة	تربية	118	36.97	4.489	0.072	202	0.943	غير دال
	اقتصاد	86	37.01	4.415				
التفاؤل	تربية	118	39.83	4.689	0.527	202	0.598	غير دال
	اقتصاد	86	39.49	4.413				
الرضا عن الذات	تربية	118	39.88	5.567	0.080	202	0.937	غير دال
	اقتصاد	86	39.94	5.077				
الثقة بالله	تربية	118	48.13	4.914	0.040	202	0.963	غير دال
	اقتصاد	86	48.10	4.044				
القدرة على اشباع الحاجات العضوية والاجتماعية	تربية	118	40.78	4.962	0.068	202	0.946	غير دال
	اقتصاد	86	40.83	4.515				
المقياس ككل	تربية	118	205.58	16.344	0.469	202	0.925	غير دال
	اقتصاد	86	205.37	15.336				

نلاحظ من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية لاختبار T.test للمقياس ككل ولكل بعد من أبعاده كانت أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.01 sig وأن القيم الاحتمالية غير دالة، وعليه نقبل الفرضية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين طلبة كلية التربية وطلبة كلية الاقتصاد في الطمأنينة النفسية وذلك في الدرجة الكلية وفي كل بعد من أبعاد المقياس، تعزى لمتغير التخصص وقد اختلفت نتيجة هذه الفرضية مع نتيجة دراسة الدليم (2005) ودراسة الحلفاوي (2005).

وتفسر الباحثة نتيجة ذلك إلى أن طلبة الجامعة سواء أكانوا ذوي تخصصات علمية أو نظرية يتمتعون بشعور الاستقرار النفسي والإحساس بالتقبل من قبل الغير وحبهم لهم، الأمر الذي يولد شعوراً بالاستقرار والراحة والطمأنينة النفسية.

ثمانية عشر: التوصيات والمقترحات:

التوصيات: استناداً إلى ما توصل إليه البحث من نتائج، فإن الباحثة توصي بـ :

1. العمل على رفع مستويات الشعور بالطمأنينة الانفعالية الخاصة بأبعاده الفرعية كالتحرر من الآلام النفسية والانفعالات الحادة، والتفاؤل، للوصول إلى مستوى واحد من الطمأنينة الانفعالية بصورتها الكلية، وذلك من خلال الاهتمام بحياة الطالب الجامعي المراهق بكافة جوانبها.

2.تعزيز الدعم النفسي والاجتماعي لفئة الطلبة الجامعي، وذلك بهدف تنمية وتحقيق الطمأنينة النفسية لديهم، بحيث يشمل ذلك الطمأنينة النفسية بصورة عامة وأبعادها الفرعية بصورة خاصة، وخاصة بعد "التحرر من الآلام النفسية والانفعالات الحادة".

3. إبراز أهمية الطمأنينة النفسية في حياة الفرد بصورة عامة، والطالب الجامعي بصورة خاصة، وذلك من خلال عقد ندوات مع المتخصصين في هذا المجال.

4. عقد برامج للدعم والإرشاد الأكاديمي يتم في خلالها تحديد الضغوط الأكاديمية لطلبة الجامعة في وقت مبكر، ومن ثم التعامل معها ومحاولة التغلب عليها.

المقترحات: استناداً إلى ما توصل إليه البحث من نتائج، فإن الباحثة تقترح إجراء البحوث الآتية:

1.قياس الطمأنينة النفسية في مراحل عمرية أخرى كمرحلة الطفولة والرشد والشيخوخة.

2.دراسة الطمأنينة النفسية بعلاقتها بالدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعة.

3. أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالطمأنينة النفسية لدى عينة من المراهقين.

4. الضغوط الأكاديمية وعلاقتها بالطمأنينة النفسية لدى عينة من طلبة الجامعة.

تسع عشر: المراجع العربية والأجنبية

المراجع العربية:

1.إبراهيم، الشافعي إبراهيم (2010): **إدمان الإنترنت وعلاقته بالوحدة النفسية والطمأنينة النفسية لدى طلاب وطالبات جامعة الملك خالد بالسعودية على ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية**، مجلة دراسات نفسية، القاهرة، مجلد 20، عدد 3، 437- 464.

2.إبريعم، سامية (2011): **الأمن النفسي لدى المراهقين (دراسة ميدانية على عينة من المرحلة الثانوية)** دراسات نفسية وتربوية، العدد 6، 250- 279.

3.الأشول، عادل عز الدين (1982): **علم نفس النمو**، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.

4.اسماعيل، محمد عماد الدين (1q998): **دليل الوالدين في تنشئة الطفل**، دار القلم، ط 1، الكويت.

5.جبر، محمد جبر (1996): **مستوى إدراك الأمن النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية (الجنس، السن، الحالة الزواجية والمستوى التعليمي) بجمهورية مصر العربية**، مجلة علم النفس، مجلد 1، عدد 39، ص ص 80- 93 القاهرة

6 .الجميلي، حكمت عبد الله (2001): **الالتزام الديني وعلاقته بالأمن النفسي لدى طلاب جامعة صنعاء**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء.

7.الجهني، عبد الرحمن بن عيد (2010): **الرهاب الاجتماعي وعلاقته بالطمأنينة النفسية والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة**، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، مجلد 4، عدد 1، 61- 91.

8.الحلفاوي، سامية (1993): **الطمأنينة الانفعالية لدى طلبة وطالبات الجامعات**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات الانسانية، جامعة الأزهر، مصر.

9.حليم، شيري مسلم (2017): **الطمأنينة الانفعالية لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بالتوافق الاجتماعي والضغوط الأكاديمية لديهم**، مجلة كلية التربية بالزقازيق، مصر.

10.الدليم، فهد بن عبد الله بن على (2005): **الطمأنينة النفسية وعلاقتها بالوحدة النفسية لدى عينة من طلبة الجامعة**، مجلة جامعة الملك سعود، سلسلة العلوم التربوية والدراسات الاسلامية،18(1)، 329-362.

11.سعد، علي (1998): **مستويات الأمن النفسي والتفوق والتحصيل بحث ميداني على الطلبة المتفوقين مقارنة بغير المتفوقين**، مجلة جامعة دمشق، مجلد 14، عدد 3.

12.شكور، جليل وديع (1995): **كيف تصنعين مستقبلا لطفلك**، الطبعة الثانية، عالم الكتب ،بيروت، لبنان.

13.شقير، زينب محمود (2005): **مقياس الأمن النفسي**، كراسة التعليمات، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

14.الصنيع، صالح بن ابراهيم (1995): **استراتيجيات الأمن النفسي في الأزمات**، مجلة الأمن، العدد 6، ص 33.، السعودية.

15.عباس، محمد خليل؛ نوفل، محمد؛ العبسي، محمد؛ أبو عواد فريال (2007): **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط 1، المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

16.عبد اللاوي، سعدية (2019): **الفروق في مستوى الطمأنينة النفسية لدى المراهقين المتمدرسين في المرحلة الثانوية**، مجلة آفاق علمية، المجلد (11)، العدد (4)، عمان.

17.عودة، فاطمة يوسف ابراهيم (2002): **المناخ النفسي الاجتماعي وعلاقته بالطمأنينة الانفعالية وقوة الأنا لدى طالبات الجامعة الاسلامية بغزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة.

18.العنزي، منزل عمران جهاد (2005): **علاقة اشتراك الطلاب في جماعات النشاط الطلابي بالأمن النفسي والاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

19.الشبؤون، دانيا (2006): **الأمن النفسي وعلاقته بالوحدة النفسية**، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

20.الشميري، هدى صالح بن عبد الرحمن، وعلي، اسيا راجح (2011): **مستوى الأمن النفسي "الطمأنينة النفسية" لدى طلبة الجامعة في ضوء الحالة الاجتماعية والتخصص والمستوى العلمي**، المؤتمر السنوي السادس عشر، مركز الارشاد النفسي، جامعة عين شمس، مصر، مجلد 20، 645- 721.

21.كاظم، حنين جواد (2018): **قياس الطمأنينة الانفعالية لدى المرشدين التربويين (بناء وتطبيق)**، جامعة البصرة، كلية التربية والعلوم الإنسانية، مجلة أبحاث البصرة للعلوم الانسانية، العراق، مجلد 43، عدد 3.

22.مخول، مالك سليمان (1998): **علم نفس الطفولة والمراهقة**، منشورات جامعة دمشق، ط 5.

23.مخيمر، عماد محمد (2003): **إدراك الأطفال للأمن النفسي من الوالدين وعلاقته بالقلق و اليأس**، مجلة الدراسات النفسية، مكتبة الأنجلو المصرية، المجلد (13)، العدد (4)،القاهرة.

24.ملحم، سامي (2004): **علم نفس النمو "دورة حياة الإنسان"**، دار الفكر، الأردن.

25.النغميشي، عبد العزيز محمد (1994): **المراهقون دراسة نفسية إسلامية للآباء والمعلمين والدعاة**، دار مسلم للنشر، الرياض.

المراجع الاجنبية:

26.Capon, L. M., &Washington, D. C. (2015). Marital conflict children's emotional security and psychological adjustment: An observational study of the influence of marital positive PhD thesis University of American.

27.Forman. E. M, &Davies. P. T. (2005). Assessing appraisals of security in the family system the development of the security in the Family system. Journal of child psychology and psychiatry, 46 (8) 900-916.

28.Mulyadi, S. (2010). Effect Psychological security and Psychological Freedom on verbal creativity of Indonesia schooling students, International Journal of baseness and social science, 1 (2). 72- 79.

29.QarechaJi, F, &Agliler- Vafai, M. (2009). The role of marital conflicts and emotional security in the Physical social and mental health, Iranian Journal of clinical Psychiatry and Psychology. 15, 359- 367.

30.Wilkinson, K. &Cook, E. (2016). Stress response and emotional security in the in tergenerational Transmission of depressive symptoms. Journal of child &Adolescent.

31.Zinchenko, Y. P., Busygina, L. S., &Perelygina. (2013). Stress-Inducing Situations and Psychological security of the penal system staff. Social and behavioral science. 86, 93-97.

الملاحق

ملحق (1) أسماء السادة محكمي البحث

اسم المحكم	الاختصاص	مكان العمل
الدكتور معتز علواني	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية/جامعة حماة
الدكتور أحمد الكنج	علم نفس تربوي	كلية التربية/ جامعة حماة
الدكتور محمد علي	علم نفس اجتماعي	كلية التربية/ جامعة حماة
الدكتورة دارين سوداح	طرائق التدريس الخاصة بمرحلة التعليم الأساسي	كلية التربية/ جامعة حماة
الدكتورة أسماء الحسن	تقويم وقياس	كلية التربية/ جامعة حماة

ملحق (2) مقياس الطمأنينة الانفعالية في صورته الأولية

مقياس الطمأنينة النفسية في مرحلة المراهقة المتأخرة

السيد / ة: محكم المقياس المحترم:

تقوم الباحثة ببحث بعنوان: الطمأنينة النفسية في مرحلة المراهقة المتأخرة دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة كليتي التربية والاقتصاد بجامعة حماه.

بهدف التعرف على مستوى الطمأنينة النفسية لدى أفراد عينة البحث الكلية، وكذلك التعرف على الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في الطمأنينة النفسية بأبعادها الفرعية، تعزى لمتغيرات البحث (الجنس، التخصص، المستوى الاقتصادي للأسرة) ولتحقيق هدف البحث، قامت الباحثة بالاطلاع على عدد من المقاييس والأطر النظرية ذات العلاقة بالموضوع، وقد رأت الباحثة في مقياس الطمأنينة النفسية للباحثة فاطمة يوسف ابراهيم عودة (2002)، الأنسب من حيث شموليته على مفهوم الطمأنينة النفسية بأبعادها كافة، ومن حيث مناسبته للمرحلة العمرية، لإمكانية تطبيقه بعد إجراء دراسة سيكومترية للمقياس على عينة استطلاعية للتأكد من إمكانية تطبيقه على أرض الواقع.

أرجو قرأت العبارات وإبداء ملاحظاتكم وآرائكم حولها.

مقياس الطمأنينة النفسية بأبعاده الفرعية

البعد الأول: التحرر من الآلام النفسية والانفعالات الحادة. ويعني احساس الفرد بالراحة مما يستلزم خلوه من مشاعر الانقباض والضيق المصاحبة للقلق والتوتر والاجهاد بحسم الصراع ومواجهته والسيطرة على الواقع والقدرة على طرد الأوهام وقتل الشعور بالتعب والتخلص من المتاعب النفسية والجسمية والاجتماعية وضبط الانفعالات والتعبير عنها بصورة مقبولة.

م	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أسعى دائماً للحصول على الراحة					
2	أخضع للأمر الواقع .					
3	أنا راضي عن حالتي الراهنة					
4	أمتلك قدرة جيدة على العمل عند بذل أي جهد.					
5	لا أعاني من أية أمراض					
6	أعتقد أني حاسم في اتخاذ القرارات					
7	لدي قدرة على الاسترخاء					
8	أتجاهل الأشخاص الذين يسخرون مني.					
9	لدي القدرة على ضبط انفعالاتي.					
10	أشعر أن الآخرين يراقبونني دائماً.					
11	أتمتع بمزاج جيد.					

البعد الثاني: التفاؤل: ويقصد به تقبل الفرد للحياة من خلال النظرة الإيجابية لها واقباله عليها بحيوية ونشاط وايمانه بأن الإنسان خير بطبعه وأن عواقب الأمور سوف تكون سليمة وفي صالحه.

م	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	يحالفني الحظ في مواقف عدة.					
2	أعتقد أن أفضل شيء هو الذي سيحدث					
3	أشعر أن الخير سوف يهزم الشر دائماً					
4	أعيش دائماً على الأمل					
5	أنظر إلى الحياة على أنها رائعة وتستحق الكفاح.					
6	لدي أمل أن تكون الأمور على ما يرام.					
7	أرتاح حين أخلو لنفسي					
8	أحرص على الاستمتاع بالحياة.					
9	أرى أن كل المشاكل سوف أجد لها حلول					
10	أرى الخير في معظم الأشياء والأحداث					
11	أواصل عملي بنشاط رغم وجود الصعوبات					

البعد الثالث: الرضا عن الذات:

وتعني قدرة الفرد على فهم نفسه وتقييمها بشكل موضوعي وواقعي، وتطوير قدراته واستثمار قدراته وامكانياته، ومواجهة الصعوبات ببذل الجهد، وتقبل الفرد لذاته، وتحديد أهداف حياته، مما يؤدي إلى الشعور بالإنجاز والتقدم، الاستقلالية وتحمل المسئولية.

م	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أثق في نفسي.					
2	أستطيع التغلب على كل مشكلاتي.					
3	أتقن فن الحديث.					
4	لدي إرادة سليمة قادرة على التنفيذ.					
5	أعبر عن نفسي بشكل جيد وبدون انفعال.					
6	أواجه الصعوبات في الحياة دون انزعاج.					
7	لدي شعور بالرضا عن نفسي.					
8	لدي شعور بالرضا عن مركزي الاجتماعي.					
9	أقدر أن الآخرين يختلفون فيما بينهم في الصفات والخصائص.					
10	أنا صاحب شخصية قوية.					
11	أرغب دائماً في التفوق على الآخرين.					

البعد الرابع: الثقة بالله سبحانه وتعالى: أي حسن التوكل على الله تعالى، والرضا بالقضاء والقدر، والتسليم بأن لا ملجأ من الله إلا إلى الله، وعدم خشبة الموت.

م	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	ثقتي كبيرة بالله تعالى.					
2	أؤمن بالقضاء والقدر.					
3	ألتزم بالأوامر الدينية فهي تنظم حياتي.					
4	من وجهة نظري كل المتاعب تتلاشى أمام قوة الإيمان.					
5	أشعر بالراحة نتيجة خضوعي لإرادة الله .					
6	أعمل ما يجب عمله ثم أتوكل على الله.					
7	أشكر الله في كل أحوالي.					
8	أؤمن بمقولة اعقلها وتوكل.					
9	أصبر على البلاء					
10	أحرص على الاستعانة بالله في كل أمري					
11	أؤمن أن الله هو الشافي في المرض.					

البعد الخامس: القدرة على اشباع الحاجات العضوية والاجتماعية: أي مقدرة الفرد على بناء الروابط الاجتماعية والإسهام بدور الجابي نحو الآخرين، والاندماج الاجتماعي في محيط السكن والدراسة والعمل والتي تشبع حاجته للانتماء والحب والتقدير من الآخرين ومساندتهم والشعور بأنه محبوب منهم.

م	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أشعر بأني محترم من الآخرين.					
2	أتمتع بمركز اجتماعي لائق.					
3	أشعر بالانسجام مع زملائي في الدراسة					
4	لدي المقدرة على الإقناع والتأثير في الآخرين.					
5	أعرف كيف أدافع عن نفسي					
6	أدرك نفسي من خلال الآخرين.					
7	أشعر بالحب نحو أسرتي.					
8	أشارك باتخاذ القرارات الخاصة بالأسرة.					
9	أشعر بالمتعة والراحة عند العمل مع الأخرين.					
10	آخذ قسطاً من الراحة يومياً.					
11	الجهاز الهضمي لديَّ سليم لذا أتناول ما أشاء من الطعام.					

ملحق (3) مقياس الطمأنينة الانفعالية في صورته النهائية

مقياس الطمأنينة النفسية في مرحلة المراهقة المتأخرة

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة: بين أيدكم مجموعة من العبارات تعبر عن تمتعكم بالطمأنينة النفسية، يرجى قراءة العبارات بتأني، والاجابة عليها بوضع إشارة (X) في الخانة التي تعكس مدى انطباقها عليك، وذلك بعد ملئ البيانات الآتي: الكلية: .....، الجنس:.....

م	البعد الأول: التحرر من الآلام النفسية والانفعالات الحادة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أسعى دائماً للحصول على الراحة					
2	أخضع للأمر الواقع .					
3	أمتلك قدرة جيدة على العمل عند بذل أي جهد.					
4	يخلو جسدي من المرض					
5	أعتقد أني حاسم في اتخاذ القرارات					
6	لدي قدرة على الاسترخاء					
7	أتجاهل الأشخاص الذين يسخرون مني.					
8	أستطيع ضبط انفعالاتي.					
9	أشعر أن الآخرين يراقبونني.					
10	أتمتع بمزاج جيد.					
11	يحالفني الحظ في مواقف عدة.					
12	أعتقد أن أفضل شيء هو الذي سيحدث					
13	أشعر أن الخير سيهزم الشر.					
14	أعيش على الأمل.					
15	أنظر إلى الحياة على أنها رائعة وتستحق الكفاح.					
16	لدي أمل أن تكون الأمور على ما يرام.					
17	أحرص على الاستمتاع بالحياة.					
18	أرى أن كل المشاكل سوف أجد لها حلول					
19	أرى الخير في معظم الأشياء والأحداث					
20	أواصل عملي بنشاط رغم وجود الصعوبات					
21	أثق في نفسي.					
22	أستطيع التغلب على كل مشكلاتي.					
23	أتقن فن الحديث.					
24	لدي إرادة سليمة قادرة على التنفيذ.					
25	أعبر عن نفسي بشكل جيد وبدون انفعال.					

26	أواجه الصعوبات في الحياة دون انزعاج.					
27	لدي شعور بالرضا عن نفسي.					
28	لدي شعور بالرضا عن مركزي الاجتماعي.					
28	أقدر أن الآخرين يختلفون فيما بينهم في الصفات والخصائص.					
30	أنا صاحب شخصية قوية.					
31	ثقتي كبيرة بالله تعالى.					
32	أؤمن بالقضاء والقدر.					
33	ألتزم بالأوامر الدينية فهي تنظم حياتي.					
34	من وجهة نظري كل المتاعب تتلاشى أمام قوة الإيمان.					
35	أشعر بالراحة نتيجة خضوعي لإرادة الله .					
36	أعمل ما يجب عمله ثم أتوكل على الله.					
37	أشكر الله في كل أحوالي.					
38	أصبر على البلاء					
39	أحرص على الاستعانة بالله في كل أموري					
40	أؤمن أن الله هو الشافي في المرض.					
41	أتمتع بمركز اجتماعي لائق.					
42	أشعر بالانسجام مع زملائي في الدراسة					
43	لدي المقدرة على الإقناع والتأثير في الآخرين.					
44	أعرف كيف أدافع عن نفسي					
45	أدرك نفسي من خلال الآخرين.					
46	أشعر بالحب نحو أسرتي.					
47	أشارك باتخاذ القرارات الخاصة بالأسرة.					
48	أشعر بالمتعة والراحة عند العمل مع الأخرين.					
49	آخذ قسطاً من الراحة يومياً.					
50	الجهاز الهضمي لديَّ سليم لذا أتناول ما أشاء من الطعام.					

انتهى المقياس.....شكراً لتعاونكم

المناخ الأسري وعلاقته بالصمود النفسي
دراسة ميدانية على عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي العام في مدينة دمشق

د.نرمين غريب*

(الإيداع: 8 تموز 2021 ، القبول: 28 آيلول 2021)

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى تعرف العلاقة بين المناخ الأسري والصمود النفسي لدى عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي العام في مدينة دمشق، والتعرف إلى مستوى الصمود النفسي، ونوع المناخ الأسري السائد لديهم، والكشف عن الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس المناخ الاسري والصمود النفسي وفق متغير البحث: (الجنس)، واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من (400) طالباً وطالبة، وقامت الباحثة بتطبيق مقياس الصمود النفسي من إعداد(إسراء شبلي)، ومقياس المناخ الأسري من إعداد علاء الدين كفافي (2010)، وخلص البحث إلى النتائج الآتية:

1-وجود مستوى متوسط من الصمود النفسي لدى عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي العام.

2-وجود مناخ أسري غير سوي بالمرتبة الأولى اللاأنسنة (التشيؤ)،ثم الحب المصطنع، ثم الأسرة المدمجة، وأخيراً المناخ الأسري غير السوي.

3-عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الصمود النفسي والمناخ الأسري لدى عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي العام.

4-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس المناخ الأسري وفق متغير الجنس.

5-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الصمود النفسي وفق متغير الجنس.

وأوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات والمقترحات، أهمها:

تصميم برامج تدريبية تسهم في تنمية الصمود النفسي لدى المراهقين، وتوعية الوالدين بضرورة توفير المناخ الأسري السوي والابتعاد عن الخلافات داخل الأسرة التي تضعف العلاقة بين الوالدين والأبناء، وعقد ندوات هدفها توعية الطلبة بأهمية الصمود النفسي والمناخ الأسري السوي من أجل تمتعهم بصحة نفسية سوية

الكلمات المفتاحية: (المناخ الأسري، الصمود النفسي).

Family climate and its relationship to psychological resilience A field study on a sample of students in the second year of general secondary school in the city of Damascus

Narmeen ghrib*

(**Received: 8 July 2021,Accepted: 16 September 2021**)

Abstract:

The aim of the current research is to know the relationship between the family climate and psychological resilience among a sample of students in the second year of general secondary school in the city of Damascus, and recognize the level of psychological resilience,and family climate type, and the significance of the differences among the members of the research sample on the scale of family climate and psychological resilience according to the two variables of the research: (gender), and the researcher relied on the descriptive analytical approach, and the research sample consisted of (400) male and female students, and the researcher applied the measure of psychological resilience prepared by (Israa Shibli), The Family Climate Scale was prepared by Alaa El-Din Kafafi (2010), and the research concluded the following results: 1- There is an average level of psychological resilience among a sample of general second year secondary students

2- The existence of an abnormal family climate in the first place, inhumanity, then artificial love, and finally, the abnormal family climate. 3-There is no statistically significant correlation between psychological resilience and family climate among a sample of general second year secondary students. 4- There are no statistically significant difference between the average scores of the research sample members on the family climate scale according to the gender variable. 5- There are no statistically significant differences between the average scores of the research sample members on the psychological resilience scale according to the gender variable. The study served a set of suggestions and recommendations, the most important of which are: Designing training programs that contribute to the development of psychological resilience among adolescents, educating parents about the need to provide a normal family environment and avoiding conflicts within the family that weaken the relationship between parents and children, and holding seminars aimed at educating students about the importance of psychological resilience and a normal family climate in order for them to enjoy normal mental health.

Keywords:(family climate, psychological resilience):

- **المقدمة:**

للأسرة تأثير عميق في سلوك الأبناء واتجاهاتهم، ونضجهم، فشخصيات الأبناء تتكون من خلال الخبرات التي يعيشونها، ومن خلال المناخ الاسري الذي ينشأ من العلاقات الاسرية التفاعلية.

وتدل طبيعة، ونوعية العلاقات الاسرية على طبيعة المناخ الاسري، فنجاح العلاقات بين أفراد الاسرة يؤدي حتماً إلى توافق أفرادها، وشيوع المناخ الأسري السوي داخلها، كما أن اضطراب هذه العلاقات يؤدي أيضاً إلى انحرافات التفاعلات الأسرية عن نموها الطبيعي، ومما يؤدي إلى تفكك الأسرة ، ومعاناة أفرادها من التوتر، والصراع وكل ذلك يؤثر بالطبع على النمو النفسي، والسلوكي والاجتماعي للأبناء. (حافظ، 164،2015)

فالطفل منذ ولادته يراقب سلوك أسرته، ويتعلم منها، ويستمر تأثير هذه العلاقات الأسرية إلى المراحل التالية من حياة الفرد، ويزداد هذا التأثير كلما ازدادت حساسية المرحلة التي يمر بها الفرد، وبخاصة في مرحلة المراهقة إذ يتعرض المراهق إلى العديد من التغيرات التي تطرأ على سماته الشخصية، ومعاييره الاجتماعية، واتجاهاته الفكرية (فالتفاعل الناضج بين المراهق ووالديه يتطلب توفير بيئة أمنة تدعم فيها محاولات المراهق لتحقيق ذاته، ولكن عندما يكون الآباء أنفسهم يعانون من تعلق مرضي بآبائهم، فإنهم ينظرون إليه على أنه امتداد لأنفسهم، ويشعرون أن لهم الحق في السيطرة عليه، وامتلاكه، ومما لاشك فيه أن المناخ الأسري المتسم بمثل هذه الخصائص، والسمات يعمل على سوء اشباع الحاجات النفسية للأبناء، واحباطهم بشكل يدفع الابناء الى القلق، وقد يعرضهم إلى الكثير من المشكلات في مجالات الحياة كالعلاقة بين المراهق ووالديه أو بينه وبين رفاقه أو مع مدرسيه.(عبارة،2018، 4)

ولذلك تعد فترة المراهقة هي أول اختبار نفسي في مواجهة ضغوط الحياة وأزماتها، ولعل أول الصدمات تترك أثراً بالغاً في نفسية المراهق مالم يتمتع بالصمود النفسي التي تمكنه من مواجهة متاعب الحياة وأزماتها.

ويعد مفهوم الصمود النفسي من المفاهيم التي فرضت نفسها في الآونة الاخيرة على ساحة البحث في العلوم النفسية، فالصمود النفسي هو السمات النفسية التي تصف سلوك الفرد كالمرونة، والمثابرة، والتحلي، بالصبر، والصلابة النفسية، والتوقعات المستقبلية الإيجابية التي تغير من التفاعل المتبادل بين البيئة بما تحمله من أزمات، ومحن وتهديدات، وشدائد ومخاطر، وصدمات، واستجارات الفرد السلوكية لها. (البحيري،2016، 487)

ويعد الصمود النفسي أحد السمات النفسية التي لا تتأثر بالنوع فقد قسمها الله بين خلقه، ووهبها لهم على حد سواء ليعينهم على تخطي تحديات الحياة إلا أن الخبرات الحياتية، وتقدير الذات، والتفكير بعقلانية في مواجهة الضغوط الحياتية، والتنشئة الاجتماعية السليمة كلها تعمل كعوامل وقائية تدعم ظهور الصمود النفسي بنسبة مرتفعة عند مواجهة الضغوط والأزمات. (عيد، 2002، 186)

1.مشكلة البحث:

تعد مرحلة المراهقة من المراحل الحساسة التي تؤثر في شخصية المراهق، وهي أكثر عرضة للاضطرابات النفسية التي قد يتعرض لها المراهق بصورة مباشرة، أو غير مباشرة مما يؤثر على نموه النفسي وصموده النفسي، ومما لاشك فيه أن الأسرة هي المحضن الرئيسي لإشباع حاجات المراهق البيولوجية، والنفسية، والاجتماعية، واذا حدث خلل في هذا البناء الاسري، وتأثر مناخه بهذا الخلل فان بطبيعة الحال سينعكس على مستوى الصمود النفسي للمراهق الذي يعد من أليات حل المشكلات، ويساعد على تخطي وتجاوز الصعوبات وضغوطات الحياة.

وفي هذا الاطار أكدت بعض الدراسات التي تناولت المناخ الأسري أن المناخ الأسري غير السوي يترك العديد من الأثار السلبية في شخصيات الأبناء، حيث وجد مانزي ورفاقه (2006) في دراسة على مجموعة من المراهقين في المملكة المتحدة

أن الانصـــهار الأســـري يرتبط إيجابياً بكل من القلق والاكتئاب، ووجد غازلي عام (2012) في دراســـة على مجموعة من المراهقين في الجزائر أن النسق الأسري المتصارع له علاقة بمحاولات انتحارية عند المراهق.

وأشـــار موســـن (Mussen 1985) إلى أن الأبناء الذين لم يحصـــلوا على عطف أبوي بدرجة كافية كانوا أقل اندماجا في المجتمع وأكثر توتراً، وقلقاً من أولئك الذين حصـلوا على عطف أبوي كاف، وكثيرا من الين حصـلوا على عطف أبوي كاف حصلوا على درجات مرتفعة في مقياس الدافعية والانجاز. (السيد،2001، 123)

وترجع أهمية الصمود النفسي في أنه لا يوجد أحد لديه مناعة ضد الضغوط في بيئته المليئة بالتوترات، حيث أن هذه البيئة تهيء المراهقين ليصـــبحوا راشـــدين فاعلين، وحتى المراهقين الذين أســـعدهم الحظ لم يتعرضـــوا لمحن أو صـــدمات فإنهم يستشعرون الضغوط المحيطة بهم، والتوقعات التي تلاحقهم فالمعتقد أن كل طفل او مراهق قادر على تنمية الصمود سوف يكون أكثر قدرة على التعامل بكفاءة مع الضـغوط والتوترات، وعلى مواجهة التحديات اليومية، وعلى وضـع أهداف واضـحة وواقعية، وعلى حل مشـكلاته، وعلى التواصـل بكفاءة مع الغير. (جولد ستين بروكس،2010، 26) ولذلك يتوقف الصـمود على قدرات الفرد، وقوة الأنا، والشـخصـية الانبسـاطية، والاتزان، والتنشـئة الاجتماعية السـليمة في التعامل مع الضـغوط الحياتية، ففي دراســـة (Saberi Fard,Arbabi,2019) على مجموعة من طلبة الجامعة وجد أن المناخ الأســـري العاطفي مرتبط بشكل كبير مع تنظيم الذات العاطفي، والصمود النفسي.

وعلى الرغم من أن المناخ الأسري قد ارتبط بمتغيرات كالصحة النفسية والنضج الاجتماعي، إلا أن هناك ندرة في الدراسات المحلية والعربية التي تناولت المناخ الأسـري والصـمود النفسـي على حد علم الباحثة، مما يشـكل جانباً من جوانب مشـكلة البحث الحالي، ومن هنا انطلقت فكرة هذا البحث في محاولة للتعرف على طبيعة العلاقة بين المناخ الاســـري والصـــمود النفسي لدى عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي ويمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي التالي:

-ماطبيعة العلاقة بين المناخ الأسري والصمود النفسي لدى عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي؟

2.أهمية البحث:

الأهمية النظرية: 1-تعد هذه الدراسة في حدود اطلاع الباحثة من الدراسات القلائل التي تناولت الصمود النفسي، وعلاقته بالمناخ الاسري لدى عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي، وبالتالي فقد تمثل إضافة في هذا المجال.

2-تسليط الضوء على موضوع الصمود النفسي كونه موضوع حيوي، وحديث في الصحة النفسية.

3-إلقاء الضـوء على أهمية مرحلة المراهقة باعتبارها مرحلة حرجة تتسم بكثير من المشـكلات النفسـية من جهة، ومن جهة أخرى أنها فترة يعد فيها الفرد نفسه ليبدأ العطاء للمجتمع، ولذا فإن هذا ما يلزمنا ببذل أقصـى الجهد لاستثمار طاقاته بشكل إيجابي.

الأهمية التطبيقية:4- إن النتائج التي تســـفر عنها الدراســـة الحالية ربما تكشـــف عن طبيعة العلاقة بين المناخ الأســـري والصـمود النفسـي لدى المراهقين من أجل تصـميم برامج ارشـادية، وعلاجية تهدف الى تعديل المناخ الاسـري المضـطرب، وتصـحيح الاتصـالات الخاطئة التي تسـود الاسـرة مما يقلل من امكانية إصـابة الأبناء بالاضـطرابات النفسـية، وإعداد برامج تدريبية لتنمية الصمود النفسي لدى المراهقين.

5-من المتوقع أن تفيد نتائج البحث العاملين في مجال الارشـــاد الاســـري فيما يتعلق بالمناخ الاســـري في تقديم ارشـــادات وتوصيات للأهل في كيفية التعامل مع الابناء مما يمكننا من تجنب المناخات الاسرية غير السوية

3.أهداف البحث: يهدف البحث إلى التعرف إلى:

1- العلاقة بين المناخ الأسري والصمود النفسي لدى عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي العام.

2- مستوى الصمود النفسي عند أفراد العينة.

3- نوع المناخ الأسري لدى طلبة الصف الثاني الثانوي

4- الفروق في المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على مقياس المناخ الأسري تبعاً للجنس.

5- الفروق في المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على مقياس الصمود النفس تبعاً للجنس.

4. أسئلة البحث:

1/4-ما مستوى الصمود النفسي لدى أفراد عينة البحث؟

2/4-مانوع المناخ الأسري لدى طلبة الصف الثاني الثانوي؟

5. فرضيات البحث:

1- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين درجات أفراد العينة على مقياس الصمود النفسي ودرجاتهم على مقياس المناخ الأسري لدى أفرد العينة

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس الصمود النفسي وفقاً لمتغير الجنس (ذكور وإناث)

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس المناخ الاسري وفقاً لمتغير الجنس (ذكور وإناث)

6. حدود البحث:

-**الحدود البشرية:** تم إجراء البحث على عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي العام في مدينة دمشق.

-**الحدود المكانية:** تم إجراء البحث في بعض مدارس المرحلة الثانوية العامة.

-**الحدود الزمانية:** قامت الباحثة بتطبيق أدوات البحث في تاريخ (2021/2/5 إلى 2021/2/25).

-**الحدود الموضوعية:** ويتمثل في عنوان البحث الصمود النفسي وعلاقته بالمناخ الأسري، ويشمل المتغيرات التالية (المناخ الأسري، الصمود النفسي).

7. مصطلحات البحث والتعريفات الاجرائية:

-**الصمود النفسي psychological resilience:** عرفت الرابطة النفسية الأميركية American psychological Association (A.P.A) الصمود النفسي بأنه عملية التوافق الجيد في مواجهة الشدائد، والصدمات والمآسي، والتهديدات، أو حتى مصادر الضغوط الأسرية، أو المشكلات في العلاقات مع الأخرين، والمشكلات الصحية الخطيرة، وضغوط العمل، والضغوط الاقتصادية، كما يعني النهوض أو التعافي عن الضغوط الصعبة.(APA,2000)

وتعرفه الباحثة اجرائياً الصمود النفسي أنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الصمود النفسي .

-**المناخ الأسري family climate:** هو العلاقة القائمة على أساليب سوية في التعامل مع الشخص وفقاً لصفاته الإنسانية (اللاأنسنة)، ومنحه الحب الحقيقي غير المشروط، ومنحه حرية الاستقلال مع تكوين علاقات إنسانية دافئة، ويقابله أساليب غير سوية تتمثل في التعامل معه كأداة (اللاأنسنة)، وتجريده من صفاته الإنسانية. (كفافي، 2010،ص18)

وتعرفه الباحثة إجرائيا المناخ الأسري هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس المناخ الأسري.

-**المراهقة:** وهي مرحلة الانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد والنضج، والتدرج نحو النضج الجسمي، والعقلي والانفعالي، والاجتماعي، وتمتد في العقد الثاني من حياة الفرد أي من (13-19) سنة تقريبا أو قبل ذلك بعام أو بعد ذلك بعام او عامين اي بين عامين (11-12) سنة. (زهران، 2005، 337)

8. الأساليب الإحصائية المستخدمة:

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، ومعامل الارتباط بيرسون، ومعامل سبيرمان براون، ومعامل ألفا كرونباخ واختبار (T) ستيودنت.

9.الدراسات السابقة:

1/9-الدراسات التي تناولت المناخ الأسري:

1-دراسة البسيوني (2015) غزة: بعنوان" المناخ الأسري، وعلاقته ببعض المشكلات السلوكية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث"، هدفت الدراسة للتعرف إلى العلاقة بين المناخ الأسري، وعلاقته ببعض المشكلات السلوكية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث، وبلغ حجم العينة (634) طالبا وطالبة من الصف التاسع، واستخدمت الباحثة مقياس المناخ الأسري من إعداد (سفيان أبو نجيلة، 2013)، ومقياس المشكلات السلوكية من إعداد الباحثة، حيث توصلت الدراسة إلى أنه يوجد فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في غالبية أبعاد المناخ الأسري، وبينت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيا بين جميع أبعاد المناخ الأسري والمشكلات السلوكية لدى أفراد العينة.

2-دراسة العلمي (2015) الجزائر: بعنوان" المناخ الأسري والسلوك التوكيدي لدى عينة من المراهقين" هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين المناخ الأسري، والسلوك التوكيدي لدى عينة من المراهقين، وبلغ حجم العينة (53) مراهقاً، واستخدم الباحث مقياس السلوك التوكيدي إعداد فرحات (2012) ، ومقياس المناخ الأسري إعداد خليل (2006)، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباطيه بين المناخ الأسري والسلوك التوكيدي، وأن المناخ الأسري يؤثر على شخصية الأبناء.

3-دراسة الهذلي (2014) السعودية.بعنوان " المناخ الأسري والنضج الاجتماعي للأبناء المراهقين، هدفت الدراسة إلى أيجاد العلاقة بين المناخ الأسري، والنضج الاجتماعي للأبناء المراهقين"، بلغت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة في مرحلة المراهقة من مستويات اجتماعية واقتصادية مختلفة، واستخدمت الباحثة استمارة البيانات الأولية للأسرة، استبانه المناخ الأسري، واستبانه النضج الاجتماعي، وأظهرت النتائج أنه يوجد علاقة ارتباط طردي بين استبانه المناخ الأسري، ومحاور النضج الاجتماعين ووجود فروق بين الذكور والإناث في المناخ الأسري لصالح الإناث.

4-دراسة سليمان (2003) القاهرة بعنوان: "علاقة المناخ الأسري بإشباع الحاجات النفسية للأبناء المراهقين"، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أنماط المناخ الأسري، والحاجات الفيزيولوجية لدى المراهقين تمثلت في المناخ الأسري السوي والغير سوي، وبلغ حجم العينة (101) من المراهقين ذكوراً وإناثاً، باستخدام مقياس المناخ الأسري من إعداد علاء الدين كفافي وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث توصلت الدراسة إلى أنه توجد علاقة ارتباطيه بين المناخ الأسري غير السوي، وبين إشباع الحاجات الفيزيولوجية لدى المراهقين، وأنه توجد علاقة ارتباطيه سالبة بين المناخ الأسري غير السوي، وبين إشباع الحاجات النفسية لدى المراهقين.

5-دراسة صابري فرد واربابي(Saberi Fard,Arbabi,2019) ايران بعنوان "The relationship between family emotional climate with emotionalself-regulation and resilience in university's students العلاقة بين مناخ العائلة العاطفي مع تنظيم الذات العاطفي والصمود لدى طلبة الجامعة"، وهدفت إلى معرفة العلاقة بين مناخ العائلة العاطفي مع تنظيم الذات العاطفي والصمود لدى طلبة الجامعة، بلغت العينة (2000) طالب وطالبة طلاب جامعة أزاد في مدينة مشهد الإيرانية، وتم تطبيق مقياس مناخ العائلة العاطفي من إعداد (هيل بيرن 1964)، واستبيان تنظيم الذات العاطفي من إعداد (هوفمان وكاشدان 2010)، واستبيان الصمود لدى الطلاب من إعداد (كاتر ودافيسون 2003)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تنظيم الذات العاطفي والصمود هما متغيران مرتبطان بشكل طردي بتاثير المناخ الأسري العاطفي لدى الطلاب.

6-دراســة بيرغز (Burges ,2012), أميركا بعنوان Family environment and psychological adaptation in adolescents بعنوان"العلاقة بين المناخ الأسري والتكيف الأكاديمي (الثقة بالنفس، احترام الذات، الفاعلية النفسية) لدى المراهقين"، وهدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين المناخ الأســـري والتكيف الأكاديمي (الثقة بالنفس، احترام الذات، الفاعلية النفســـية) لدى المراهقين، وبلغت عينة الدراسة (656) طالباً وطالبة من المدارس العامة، واستخدم الباحث مقياس المناخ الأسري من إعداد روسنبيج (Rosenberg) ومقياس التكيف الاجتماعي إعداد الباحث، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ولقد أسفرت نتائج الدراســة أن المناخ الأســري له تأثير واضــح على التكيف النفســي للطلبة حيث أظهرت النتائج أن العلاقات الأســرية الوظيفية مهمة جداً، ولها أهميتها في التعبير عن السلوكيات النفسية الايجابية خلال فترة المراهقة.

7-دراســة مودري وآخرون (Modry-2007) أميركا بعنوان family emotional climate and sibling relationship quality, influences on behavioral problems and adaptation in preschool-Aged children "المناخ الأســـري والعاطفي وجودة علاقة الأخوة، وتأثيرها على المشــكلات الســلوكية وتكيف الأطفال قبل ســن المدرســة"، وهدفت إلى التعرف غلى المناخ الأسري والعاطفي وجودة علاقة الأخوة وتأثيرها على المشكلات السلوكية وتكيف الأطفال قبل سن المدرسة، وقد شارك في هذه الدراســة (63) من الأمهات مع أطفالهم داخل مركز البرامج المســتندة في ولاية أريزونا خلال فصــلي الخريف والربيع، وتم تحديد الأشــقاء الأقرب ســنا للأطفال المشــاركين، والعلاقة بينهم (الدفء، المنافســة) للتنبؤ بتكيف الطفل وكذلك تحديد خصــائص الأسـرة في (التعبير العاطفي، تعرض الطفل للصـراع، اتفاق الوالدين في التربية) حيث بينت الدراسـة أن العلاقة الدافئة بين الطفل وأخوته والتعبير العاطفي واتفاق الوالدين في التربية أسـهمت بشـكل كبير في تكيف الطفل بعد ستة أشـهر من الدراسة حسب ما ذكرته الامهات والمعلمون.

8-دراســـة فراي (Fry,2003) أمريكا:بعنوان The relationship between inter-parental conflicts behavior problems among adolescents العلاقة بين الصراعات الوالدية، والمشكلات السلوكية خلال مرحلة المراهقة، وهدفت إلى التعرف على علاقة الأسرة بالمراهق وآثار تلك العلاقة في ظهور المشكلات السلوكية، وبلغت عينة الدراسة 329 طالب وطالبة، واستخدم الباحث استبيان المشـكلات السـلوكية من اعداده، ومقياس تكيف الوالدية (PAFAS) ولقد اسـفرت النتائج عن ان المشـكلات السلوكية تزداد لدى الطلاب الذين علاقتهم باسرهم ضـعيفة، وان المشـكلات السـلوكية تكون اقل لدى الطلاب الذين يتمتعون بعلاقة جيدة وطيبة مع اهاليهم بفضـل اتاحة الفرص للحوار والمناقشـة التي تقلل من ظهور المشـكلات النفسـية والسـلوكية لديهم.

2/9-الدراسات التي تناولت الصمود النفسي:

1-**دراســة إبليش (2016) ليبيا:** بعنوان الصــمود النفســي وعلاقته بالرضــا عن الحياة لدى المراهقين، وهدفت الدراســة إلى معرفة العلاقة بين الصــمود النفســي والرضــا عن الحياة لدى المراهقين، وتكونت عينة الدراســة من (120) من المراهقين (65إناث، 56ذكور) تتراوح أعمارهم بين 16 و17 ســنة، اســتخدمت الباحثة مقياس الصــمود النفســي ومقياس الرضــا عن الحياة، وأســفرت النتائج الدراســة إلى أنه توجد علاقة ارتباطية بين الصــمود النفســي والرضــا عن الحياة، وجود فروق بين درجات متوسطات المراهقات والمراهقين على مقياس الرضا عن الحياة.

2-دراســة مقران (2014) اليمن: "بعنوان فاعلية برنامج سـلوكي في رفع مسـتوى الصـمود النفسـي وتخفيف الاكتئاب لدى عينة من المراهقين اليمنيين"، وهدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج ســلوكي في رفع مســتوى الصــمود النفســي وتخفيف الاكتئاب لدى عينة من المراهقين اليمنيين، وتألفت العينة من 30 مراهقا في مرحلة المراهقة المبكرة وهم ممن حصــلوا على أعلى الدرجات في مقياس بيك للاكتئاب، وقد اسـتخدم الباحث العلاج المعرفي في رفع مسـتوى الصـمود النفسـي وتخفيف أعراض الاكتئاب، وأسفرت النتائج الدراسة الى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب الدرجات المجموعة التجريبية

والضـابطة على أبعاد مقياس الصـمود النفسـي ودرجته الكلية في المقياس البعدي لصـالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصـائياً بين متوسـطات رتب درجات المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس الصـمود النفسـي ودرجته الكلية في القياسين البعدي والتتبعي مما يشير إلى فاعلية العلاج المعرفي في رفع مستوى الصمود النفسي.

3–دراسة نيس (Ness, 2013) أميركا بعنوان. the relation between happiness daily stress and resilience in adolescents "العلاقة بين السـعادة والضـغوط اليومية، والصـمود النفسـي لدى المراهقين"، وهدفت إلى الكشـف عن العلاقة بين السـعادة والضـغوط النفسية، والصـمود النفسـي لدى المراهقين، تكونت عينة الدراسـة من (1177) من المراهقين، تتَّراوح أعمارهم بين-18) (13سـنة، بواقع (606) من الإناث، و(571) من الذكور، اسـتخدم الباحث مقياس السـعادة من إعداد (Fordyce, 1988)، واسـتبانه الضـغوط النفسـية للمراهقين (ASQ-N) ومقياس الصـمود النفسـي للمراهقين من إعداد (Hjemmdal, et, al, 2006) ، وأكدت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه إيجابية بين الصمود النفسي والسعادة، ووجود علاقة ارتباطيه سلبية بين الصمود النفسي والضغوط النفسية اليومية، ووجود فروق دالة إحصائياً في الصمود النفسي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وكانت هناك فروقاً في مستوى الصمود النفسي تعزى للعمر ولصالح المراهقين الاقل عمراً، حيث بينت النتائج أن المراهقين الأقل عمراً كان الصمود النفسي لديهم أعلى من المراهقين الأكبر سناً(Ness, 2013,98)

4–دراسة اروكياريج وآخرون (Arokiaraj et al,2011) ماليزيا: "بعنوان الصمود النفسي واحترام الذات والتكيف والتماسك الأسري"، وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الصمود النفسي، واحترام الذات والتكيف والتماسك الأسري لدى عينة من الأحداث الذكور والإناث عددهم 314 وتراوحت أعمارهم من 13 إلى 20 عاما من ماليزيا، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين الصـمود النفسـي والتكيف والتماسـك الأسـري لدى الأحداث، وقد اتضـح انخفاض احترام الذات لدى أفراد العينة كما اتضح ان الثقة بالنفس تعتبر مؤشرا قويا على الصمود النفسي، وأوصت الدراسة بضرورة وضع البرامج التي تزيد من وعي الآباء بأسـاليب المعاملة الوالدية الايجابية والفعالة مع الاهتمام بنموهم الشـخصـي، وجودة حياتهم وسـعادتهم الشخصية لتمكينهم من مساعدة أنفسهم وأطفالهم معاً.

5–دراسـة كامبل واخرون (Camphel,2011) أميركا بعنوان The relationship between the psychological and personal resilience of coping methods and psychological symptoms among yong people

"العلاقة بين الصمود النفسي والشخصية وأساليب المواجهة والأعراض النفسية لدى الشباب"، وهدفت إلى تعرف العلاقة بين الصمود النفسي والشخصية وأساليب المواجهة والأعراض النفسية لدى عينة من الشباب، تكونت عينة الدراسة من (123) من الشباب من أصول مختلفة بمتوسط عمر(18)، وتم استخدام مقاييس الصمود النفسي والشخصية وأساليب المواجهة، وأكدت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه سلبية بين الصمود النفسي والعصابية، وعلاقة ارتباطيه ايجابية بين الصمود النفسي والانبساطية، ووجود علاقة ايجابية بين الصمود النفسي وصحوة الضمير والوعي، وبين الصمود النفسي وأسلوب المواجهة تحدي المهمة.

6–دراسـة فايومبو (Fayombo,2010): بعنوان The relation between personality traits psychological resilience of coping methods and psychological symptoms among young people.العلاقة بين العوامل الشـخصـية الكبرى (يقظة الضمير، المسايرة، الانفتاح على الخبرة، الانبساطية) وبين الصمود النفسي"،هدفت الدراسة إلى كشف العلاقة بين العوامل الشـخصـية الكبرى (يقظة الضـمير، المسـايرة، الانفتاح على الخبرة، الانبسـاطية) وبين الصـمود النفسـي، حيث بلغت عينة الدراسـة (397) مراهقاً في المراحل الثانوية، وأشـارت النتائج الى وجود علاقة إحصـائية دالة وايجابية بين أربعة من العوامل الكبرى للشـخصـية (يقظة الضـمير، المسـايرة، الانفتاح على الخبرة، الانبسـاطية) وبين الصـمود النفسـي، بينما ارتبطت العصابية بعلاقة سلبية مع الصمود لنفسي، وأشارت هذه الدراسة إلى أن سمات الشخصية هي عامل هام في تحديد مستوى

الصمود النفسي لدى المراهقين، حيث أشارت إلى أن السمات الصحية السوية يمكنها أن تسهم في تحقيق السعادة لهم، بينما السمات غير الصحية وغير السوية كالعصابية يمكن ان لا تحققها، كما أشارت إلى أن أكثر سمات الشخصية تنبؤ بالصمود النفسي هو يقظة الضمير يليه المسايرة وثم العصابية والانفتاح على الخبرة فالانبساطية .

7-دراسة ستيورات وصن (Stewart, Sun,2007) بعنوان Age and gender effects on resilience in children and adolescents The international journal of mental health promotion"تأثير العمر والنوع على الصمود النفسي لدى عينة من الأطفال"، وهدفت إلى الكشف عن تأثير العمر والنوع على الصمود النفسي وعوامل الحماية لدى عينة من الاطفال بلغت 2429 منهم 1209 ذكور و1220 من الإناث تراوحت أعمارهم مابين 7-13 سنة، وتم تطبيق مقياس الصمود النفسي واختبار الشخصية عليهم، ومما توصلت اليه نتائج الدراسة ارتفاع الصمود والتعاطف، وادراك المساندة المدرسية والاسرية لدى الإناث عن الذكور، ووجود فروق بين الاكبر سنا 10-13 سنة والاصغر سنا 9-12 سنة في اتجاه الاكبر سناً.

3/9-التعليق على الدراسات السابقة: بعد عرض الدراسات السابقة لوحظ أن هذا البحث يتفق معها من حيث: أهمية دراسة موضوع الصمود النفسي كدراسة ستيورات وصن (Stewart, Sun,2007)، وأهمية دراسة المناخ الأسري **كدراسة مودري وآخرون** (Modry-2007) ،والعينة المتمثلة بالمراهقين كدراسة **فايومبو** (Fayombo,2010) والمتغيرات كالجنس كدراسة الهذلي (2014)، كما أن هذا البحث يختلف مع الدراسات السابقة من حيث التطرق الى موضوع جديد وهو العلاقة بين المناخ الأسري والصمود النفسي لدى عينة من المراهقين حيث أن جميع الدراسات كدراسة سليمان (2003)، ودراسة نيس (Ness, 2013) تناولت كل متغير لوحده.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة: تحديد المتغيرات المناسبة للبحث وتعريف المصطلحات، وبناء الإطار النظري للبحث الحالي، واختيار الأدوات المناسبة، وتحديد إجراءات البحث، وتحديد المنهج، والأساليب الإحصائية، وكيفية مناقشة النتائج وتفسيرها، وتقديم التوصيات والمقترحات المناسبة.

10-الإطار النظري:

1/10-مفهوم الصمود النفسي وتعريفه: يشير مفهوم الصمود النفسي إلى فكرة ميل الفرد إلى الثبات، والحفاظ على هدوئه عند التعرض لضغوط أو مواقف عصيبة، فضلاً عن قدرته على التوافق الفعال والمواجهة الايجابية لهذه الضغوط وتلك المواقف الصادمة، وبالتالي سرعة التعافي والتجاوز السريع للموقف الصادم، والعودة الى الحالة الوظيفية العادية، واعتبار الموقف الصادم أو الضاغط فرصة لتقوية الذات وتحصينها ضد الضغوط والمواقف الصادمة مستقبلاً. (أبو حلاوة، 2012)، (سليمون،6،2015)

وعرفت سكوت (scott،2020): الصمود النفسي بأنه: تجسيد لقدرة الشخص على التوافق مع الأزمات أو المواقف الضاغطة.(Scott,2020,5)

ويوضح ويكس (Wicks, 2005): الصمود بانه العملية المستمرة للتكيف الشديد مع أي صدمة او ازمة او مأساة او تهديد او أي مصدر ضاغط ذي دلالة. (Wicks ,2005,5)

وقد عرف وونج (wong,2012) الصمود النفسي بأنه قدرة الفرد على المواجهة الايجابية للضغوط والشدائد وسرعة النهوض والتعافي من تأثيراتها بالعودة إلى حالة الأداء النفسي الوظيفي بل واستخدام واستثمار الشدة لتعزيز وتحسين المرونة النفسية والأداء النفسي الوظيفي العام.(wong,2012, 34)

وتعرفه (عبد الجواد و خليل،2013) بانه قدرة الفرد على تجاوز المحن والشدائد في المواقف شديدة الصعوبة المستدامة ومواجهتها بفاعلية، وقدرته على استعادة التوازن وتماسك الشخصية. (عبد الجواد، خليل، 5،2013)

وتستخلص الباحثة من التعريفات السابقة ان الصمود النفسي يركز على القدرات والمهارات الايجابية التي تساعد الفرد على التوافق الايجابي السليم امام الصعوبات والضغوط التي يواجهها .

2/10-أنواع الصمود النفسي:

هناك ثلاثة أنواع للصمود النفسي تختلف حسب نوع الصدمة أو قوة وشدة عوامل الخطر :

-**النوع الأول** :يسمى (التغلب على الصعوبات) تُضمن هذا النوع تحقق نتائج إيجابية على الرغم من وجود عوامل مخاطرة متعددة، وركزت دراسة هذا النوع من الصمود على تحديد عوامل الوقاية التنبؤ بالنتائج الإيجابية لدى الفرد.

-**النوع الثاني** : ركز على قدرة الفرد على التعامل مع أحداث البيئة الضاغطة مثل(فقد الوالدان في سن مبكرة، الصراعات الأسرية، مرض أحد الوالدان، الفقر الشديد) هذا النوع من الصمود يسمى (الكفاءة الدائمة تحت الضغط Sustained Competence under stress) ويعرف بأنه جهود الطفل التي تتضمن كلاً من أفكاره وأفعاله للحفاظ على توازنه في ظروف بيئة صعبة.

-**النوع الثالث** : و يسمى (التعافي من الصدمة Recovery from Trauma) ويشير إلى أن الأفراد يعملون بشكل جيد بعد التعرض للصدمات الشديدة والمزمنة أو المتكررة، مثل إساءة المعاملة أو العنف أو التعرض للحروب أو العيش شبه المستعمرات أو التعرض لكوارث طبيعية كالبراكين والزلازل والأعاصير.(البحباح، 2018،ص60)

سمات الشخصية للأفراد ذوي الصمود المرتفع:

وأفادت سكوت(scott,2020) ان ذوي المستوى المرتفع من الصمود النفسي بدلالته المشار اليها يتمتعون بعدد من سمات الشخصية التي تخرج هذه القدرة من حيز الوجود بالقوة الى حيز الوجود بالفعل وتمثل هذه السمات فيما يلي:

1-الوعي الانفعالي Emotional Awareness: يتبدى في تمكن الشخص من معرفة انفعالاته ومشاعره والتقاط مؤشراتها وتحديد أسبابها، فضلاً عن فهم مشاعر الآخرين الأمر الذي يجعله في تماس مباشر مع تكوينه النفسي الداخلي، ومن ثم التجاوب مع أحداث الحياة، وخبراتها بصورة مناسبة، وبقدرة على تنظيم الذات، والتعامل الايجابي مع الانفعالات والمشاعر المزعجة مثل الغضب والخوف.

2-المثابرة Perseveranceتتبدى مؤشراته في ذلك الاندفاع الايجابي باتجاه الكدح، والدأب والتصميم والاصرار على تحقيق الأهداف فضلاً عن توظيف ما يعرف باستراتيجيات المواجهة الداخلية، وحل المشكلات مع الثقة في الذات، وتنمية أي مشاعر لليأس والاحباط جانباً مهما كانت العقبات والتحديات.

3-مركز الضبط الداخلي Internal locus of controlكما تتبدى ملامحه في اعتقاد الشخص بقدراته على ضبط، وتنظيم، وتحديد وجهة ومسار ومحتوى حياته، ويرتبط مركز الضبط الداخلي بانخفاض جوهري في معامل الكدر والمشقة، كما يرتبط مركز الضبط الداخلي بتبني الشخص رؤية واقعية للعالم وتوجهه نحو ما يعرف باستراتيجيات التوافق الاستباقي في التعامل مع الضواغط، والأزمات المتوقعة أو المحتملة فضلاً عن التوجه نحو العقبات والمشكلات.

4-التفاؤل Optimismكما يتبدى في التركيز على الايجابيات في كل مواقف الحياة وأحداثها مقترناً بيقين الشخص في قدراته، وامكانياته الذاتية، وعادة ما يحدث هذا الأمر تحولاً في تعامل الشخص مع المشكلات الحياتية، ومقاربتها بدلالة قدرته على تجاوزها بدلاً التدثر بعباءة اعتبار الذات ضحية أو كبش فداء لظروف الحياة ومواصفاتها.

5-المساندة Supportتلعب المساندة الاجتماعية دوراً بالغ الأهمية في تعزيز القدرة على الصمود بالإضافة إلى تحسين الهناء النفسي العام في الحياة، ويميل ذوي المستوى المرتفع من الصمود إلى تقدير قيمة المساندة الاجتماعية، وعادة ما يحيطون أنفسهم بأصدقاء وأفراد الأسرة المساندين.

6-الحس الفكاهي Sense Of HUMOيقال أن ذوي المستوى المرتفع من الصمود قادرون على تلمس كل ما يجلب السعادة، والضحك حتى في أحلك الظروف بل وفي متن المحن والشدائد، وتمثل هذه السمة عتاداً نفسياً بالغاً التأثير إذ يمكن الشخص من رؤية وقائع، وأحداث الحياة غير المناسبة على أنها تحديات، وليست تهديدات الأمر الذي يحدث تغيراً نوعياً في ردود أفعاله للضغوط.

7-اتساع الرؤية ورحابة المنظور Perspectiveيميل ذوو المستوى المرتفع من الصمود إلى التعلم من أخطائهم بدلاً من انكارها كما أنهم يرون العقبات تحديات، ويتعاملون مع المحن والشدائد على أنها فرصاً إثبات جدارة الذات، والاقتدار الشخصي فضلاً عن توجههم إلى تقصي، واستكشاف المعنى الكامن في شدائد الحياة وتحدياتها ولا يعتبرون أنفسهم على الاطلاق ضحايا للظروف الحياتية.

8-الروحانية Spiritualityلاريب في أن التوجهات الروحية في الحياة وتعلق الانسان بكل ما هو نبيل متسام وفوقي يزيد من قدرته على الصمود النفسي.(Scott,2020,10)

ويجدر الاشارة الى ان الصمود النفسي بالمعنى العام ليس سمة ثابتة بل حالة متغيرة بمعنى قد يتوافر للشخص في موقف معين مستوى مرتفع من الصمود وقد لا يتوافر هذا المستوى الامر الذي يلزم بحتمية تعليم مقومات ومهارات الصمود النفسي وممارستها وتعزيزها.http:health.cornell.edu.resources.health-topics,building-resilience//

-العوامل المرتبطة بالصمود النفسي لدى المراهقين:

يوضح كار(carr,2006) العوامل المرتبطة بالصمود النفسي لدى المراهقين وهي:

الجدول رقم (1): العوامل المرتبطة بالصمود النفسي لدى المراهقين

المجال	العوامل
العوامل الأسرية Family Factors	1-غياب الانفصال أو الفقد المبكر 2-علاقات أو روابط التعلق الامن 3-أسلوب المعاملة الوالدية 4-الاندماج الوالدي خاصة (الوالدي)
العوامل المجتمعية Community Factors	1-الخبرات التعليمية الايجابية 2-شبكة المساندة الاجتماعية الجيدة (علاقات ايجابية مع الأقران والاندماج في الانشطة الدينية الايجابية المنظمة) 3-المكانة الاجتماعية الاقتصادية المرتفعة
السمات النفسية Psychological Traits	1-يسر او سهولة الطبع (المزاج الهاديء والسوي 2-ارتفاع مستوى القدرة العقلية
اعتقادات تقييم الذات Self-evaluative beliefs	1-ارتفاع معامل تقدير الذات 2-مركز الضبط الداخلي 3-فعالية الذات المتعلقة بالمهمة
مهارات الموافقة او المواجهة Coping Skills	1-مهارات التخطيط 2-مهارات طلب المساندة الاجتماعية 3-الحس الفكاهي وروح الدعابة والمرح 4-مهارات التفهم والتعاطف

(carr,2006,19)

–العوامل التي تعيق وتنمي الصمود النفسي:

يوضح سناب وميللر (Snap& Miller,2008)العوامل التي تعيق الصمود النفسي وهي عوامل تتعلق بالفرد والاسرة التي يعيش فيها والمجتمع او البيئة المحيطة به.

الجدول رقم (2): تبين العوامل التي تعيق الصمود النفسي

عوامل خاصة بالفرد	عوامل خاصة بالأسرة	عوامل خاصة بالبيئة
–صعوبة التعلم –العوامل الوراثية –التأخر في النمو –المزاج الصعب –مشكلات التواصل –المرض المزمن	–مستوى مرتفع من الصراع الوالدي –انفصال الوالدين –نقص الارشاد الاسري –العداء بين الوالد والطفل –سوء المعاملة –الاضطراب النفسي الوالدي –ادمان الاباء للكحوليات او المخدرات	–الفقر والمستوى الاقتصادي والاجتماعي المنخفض –التشرد –التمييز العنصري –الازمات التي لا يتم التنبؤ بها والتي لا يمكن السيطرة عليها

(Snap& Miller,2008, 227)

وأكدت (محمود،2014) أن هناك عوامل تنمي الصمود النفسي وتساعد على الحصول على نتائج ايجابية وتقلل من الاثار السلبية للصعوبات والضغوط التي يتعرض لها الفرد وهي:

1– الاعزاءات الفردية وما يمتلكه الفرد من نقاط قوة تساعده على التعايش مع الشدائد.

2– مواجهة الواقع وقبوله، فالنظر بجدية شديدة للواقع تجعل الفرد مستعد أن يتصرف بطرق وأساليب سوف تسمح له أن يتحمل الصعاب ويتعايش معها.

3– الذكاء الوجداني حيث اوضحت الجمعية الاميركية لعلم النفس ان الاشخاص الذين لديهم مرونة تكيف لديهم القدرة على ادارة المشاعر والانفعالات القوية. (محمود، 2014، 493)

وتستنتج الباحثة انه اذا توافر لدى الأفراد مهارات مواجهة كافية تساعدهم على تخطي الصعوبات، وإذا كانوا يعيشون في بيئات تعينهم على تخطي هذه الصعوبات فإن الفرص تكون مهيئة أمامهم للتعلم، والتكيف عن طريق التعرض الى مستويات مخاطر معقولة، مما يساعدهم على استعادة التوازن مرة اخرى بعد الأحداث والضغوط التي يتعرض لها الفرد، واذا كانت هذه المهارات او البيئة التي يمكن ان ترقى بهم غير موجودة فان ذلك يعرض الفرد للعديد من المشكلات النفسية عبر مراحل حياته نتيجة الصعوبات التي يتعرض لها في تلك المراحل، وهذا بدوره يقلل من صموده في مواجهة لتلك الصعوبات.

2/10–مفهوم المناخ الأسري:

يشار الى أن المناخ الأسري هو الشكل العام الذي يطلق على الأسرة، ويشمل جميع جوانب الحياة الاسرية من أساليب المعاملة الوالدية، وطريقة إشباع الحاجات سواء الأولية أو الثانوية، وتوزيع المسؤوليات تبعاً لدور كل فرد في الأسرة والتي يكون لها انعكاس أو تأثير على دوافعهم وسلوكهم. (خليل، 2006، 486)

ويعرف كذلك بانه الجو الذي يسمح للأسرة بأداء كامل وفعال لوظائفها المختلفة، إلى جانب إتاحة الفرصة للنمو السليم والمستقل لشخصيات الأبناء، والعمل على تدعيم العلاقات بينهم، وتحقيق أكبر قدر من التماسك والتقارب داخل الأسرة. (عثمان، 2008، 12)

وكما يعرف بانه : تلك البيئة التي يتفاعل بها أفراد الأسرة الواحدة مع بعضهم البعض، ومع أولياء أمورهم، ويشمل المصادر المتاحة في المنزل والانشطة التي يتشارك فيها الأبناء، ومدى الحرية والاعتمادية التي يتمتع بها الأبناء فضلاً عن الأساليب الوالدية التي تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على نمو الأبناء وتطورهم.(Corwyn, Bradley, 2000 , 24)

وكما و يشير إلى جملة التفاعلات الأسرية السوية واللاسوية، وما يمكن أن ينتج عنها من سواء أو عدم سواء الأبناء حسب مستويات هذا التفاعل من حيث درجة الاقتراب أو الابتعاد عن السواء وتضم هذه التفاعلات عدة أبعاد هي (اللاأنسنة، الحب المصطنع للطفل، الأسرة المدمجة، والمناخ الوجداني غيرالسوي في الأسرة)

-أنماط المناخ الأسري:

1-**أسر ذات مناخ سوي:** هو الذي يسوده التراحم والتعاطف وعدم التفرقة والتمييز بين الأبناء وعدم تفضيل أي الجنسين على الاخر، والاحترام المتبادل بين الابناء والاباء. (الشربيني، 2000، 86)

هذا ويمكن عرض خصائص المناخ الأسري السوي ما يلي:

-أن نماذج الاتصال المستخدمة في الاسرة تمتاز بالوضوح وأمانة التعبير،

-يمتاز الجو الذي يسود علاقات الاسرة بالحب والتعاطف الايجابي والديمقراطية،

- قوة التوجيه والقيادة في الأسرة تكون سلطة الوالدين وأن تكون بعيدة عن التسلط يشعر كل فرد في الاسرة باستقلال شخصيته.

-خلو الأسرة من الصراعات حيث تكون قواعد الأسرة واضحة، ومفهومة لأعضائها، ويسلكون في اطارها اتفاق الاباء والأمهات على أسلوب واحد في تربية الأبناء في ظل جو من المحبة والفهم. (الفريجات،عايد،70،2015)

2-أسر ذات مناخ غير سوي: تتصف بالضعف وهشاشة الحدود مع البيئة الخارجية حيث يتحرك الوالدان داخل الاسرة وخارجها دون مبرر واضح، كما يتكرر هروب الاطفال خارج الأسرة وتتسم التفاعلات بالغضب، والكيد، والاستفزاز، والعداء وبصورة عامة تتسم الأسرة بعدم المرونة، وعدم الفعالية في مواجهة مشكلات الحياة. (الشربيني،86،2000)

ومن خصائص المناخ الأسري غير السوي مايلي:

-اضطرابات عملية التواصل

-فجاجة الوالدين

-الرابطة المزدوجة

-المناخ الوجداني غير السوي، الشخصية المنحرفة (الفريجات،عايد، 2015، ص70)

11-منهجية البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي الذي يصف طبيعة الظاهرة موضع البحث، ويعمل على تفسير الظواهر التربوية الموجودة، كما يفسر العلاقات بين هذه الظواهر، ويساعد في الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات حولها استناداً إلى حقائق الواقع. (عباس،2007، 161).

12-المجتمع الأصلي للبحث:

المجتمع الأصلي للبحث الحالي هم من جميع طلاب الصف الثاني الثانوي في مدارس مدينة دمشق الرسمية العامة للعام الدراسي (2020-2021) وهو العام الذي طبقت فيه الدراسة. بلغ عدد أفراد المجتمع الأصلي (11443) كما في الجدول (3)

الجدول رقم (3): توزيع أفراد المجتمع الأصلي وفقا لمتغير الجنس

الجنس	العدد
ذكور	4886
إناث	6557
المجموع	11443

13-عينة البحث:

بلغ حجم عينة البحث الحالي والمسحوبة بالطريقة العشوائية ، وقد اعتمدت الباحثة على متغير الجنس

الجدول رقم (4): توزع أفراد عينة البحث وفق متغير الجنس

متغير الجنس	العدد	النسبة المئوية
الذكور	200	%50
الإناث	200	%50
المجموع	400	%100

14-متغيرات البحث:

-المتغيرات الارتباطية (المناخ الأسري) و (الصمود النفسي).

-المتغيرات التصنيفية: الجنس (الذكر-الأنثى).

15-أدوات البحث:

مقياس المناخ الأسري: أعد المقياس الأستاذ الدكتور علاء الدين الكفافي (2002)، ثم قام بنشره عام (2010) وقام بتطبيقه على البيئة المصرية ويشتمل المقياس (85) عبارة موزعة على أربعة أبعاد وهي كالتالي:

1- اللاأنسنة: هي معاملة الشخص كشيء وتجريده من خصائصه الإنسانية والنظر إليه كأداة لتحقيق أهداف وليس كغاية في ذاته (كفافي،2010، 40)، تم توزيع عباراته الموجبة والسالبة وفقا للجدول (5)

2- الحب المصطنع : هو أن يمنح الوالدان الابن نمطاً من الحب يكتشف الابن في معظم الحالات انه حب مصطنع أو زائف أو مشـــروط وغير نقي ، وان الدافع الحقيقي هو الاســـتغلال (كفافي،2010، 40)،تم توزيع عباراته الموجبة والسالبة وفقا للجدول (5)

3- الأسرة المدمجة: الزوجان المدمجان يتبنيان اتجاهاً تعليقياً تملكياً كل منهما نحو الآخر وكذلك الابن، حيث يمنع تحرر الابن من العلاقة الوالدية (كفافي،2010، 40)، تم توزيع عباراته الموجبة والسالبة وفقا للجدول (5)

4- المناخ الوجداني غير السوي: هو تلك الاتجاهات العاطفية المتفاعلة في الأسرة، والتي تتسم بنوع من التناقض بين ما يبدو على الســطح وما يحدث في الداخل، وينتشــر في جو الأســرة نوع من الموت الوجداني(كفافي،2010، 40) تم توزيع عباراته الموجبة والسالبة وفقا للجدول (5)

الجدول رقم (5): توزيع العبارات السالبة والموجبة لمقياس المناخ الأسري

العبارة	العبارة السلبية	العبارة الايجابية
اللاأنسنة	1-3-5-9-14-21	2-4-7-8-10-11-12-13-15-16-17-18-19-20-22-23
الحب المصطنع للطفل	29-34-42	24-25-26-27-28-30-31-32-33-35-36-37-38-39-40-41-43-44-45
الأسرة المدمجة	51-55-58-62-66-68	46-47-48-49-50-52-53-54-56-57-59-60-61-63-64-65-67
المنـاخ الوجـداني غير السوي	70-72-74-79	69-71-73-75-67-77-78-80-81-82-83-84-85

ولتصـحيح المقياس فقد أعطيت لكل اسـتجابة من هذه الاسـتجابات اسـتجابتان حيث أن لكل عبارة اختيارين (نعم-لا)، والدرجات هي (1-0)للعبارات الموجبة،(0-1) للعبارات السالبة

-**صـدق المقياس:** جرى التحقق من صـدق المقياس باسـتخدام صـدق المحتوى والصـدق البنيوي، من خلال تطبيقه على (50) طالب (25) طالب و(25) طالبة.

1-**صـدق المحتوى:** قامت الباحثة بعرض المقياس على عدد من المحكمين من أعضـاء الهيئة التدريس بكلية التربية في جامعة دمشـق، والمبينة أسـماؤهم بالملحق رقم (1)، للحكم على مدى وضـوح الصـياغة اللغوية للتعليمات والبنود، ومدى ارتباط كل بند بالبعد الي وضع له، حيث تم إجراء تعديل على بعض البنود المقياس لزيادة وضوحها، ولتناسب الغرض التي وضعت من أجله.

الجدول رقم (6): تعديل على بعض بنود مقياس المناخ الأسري

بنود المقياس	تعديل على بنود المقياس
-أسلوب الأمر هو الأسلوب المفضل عند أبي وأمي عند تكليفي بعمل من الأعمال.	يعتبر أسلوب الأمر هو الأسلوب المفضل عند أبي وأمي عند تكليفي بعمل من الأعمال.
-أبي وأمي غالبا ما يمتدحاني على كل سلوك طيب يصدر مني.	غالبا أبي وأمي ما يمتدحاني على كل سلوك طيب يصدر مني.
-أحس وكأن أبي وأمي يحاولان تحقيق أهدافهما الشخصية من خلالي.	أشعر وكأن أبي وأمي يحاولان تحقيق أهدافهما الشخصية من خلالي.
-والداي يعتبراني جزءا من ممتلكاتهما ويتصرفان في حياتي كما يريدان بدون معرفة رأيي.	يعتبراني والدي جزءا من ممتلكاتهما ويتصرفان في حياتي كما يريدان بدون معرفة رأيي.
-أخفـي أحياناً مشـاعري ولا أعبـر عنهـا أمـام أبـي وأمـي لأنهمـا لا يسـمحان بمـا يتعـارض مـع توجيها	أحيانـا أخفـي مشـاعري ولا أعبـر عنهـا أمـام أبـي وأمـي لأنهمـا لا يسـمحان بمـا يتعـارض مـع توجيها
-استخدم أحيانا كوسيلة لتخفيف حدة أس الخلاف بين أبي وأمي دون مراعاة مشاعري.	أحياناً استخدم كوسيلة لتخفيف حدة أس الخلاف بين أبي وأمي دون مراعاة مشاعري.
أ-بي وأمي لايعبران عن مشاعرهما الإيجابية نحوي في أي وقت.	لا يعبران أبي وأمي عن مشاعرهما الإيجابية نحوي في أي وقت.

-**الصدق الطرفي:** لحساب الصدق الطرفي تم اعتماد اعلى درجة وادنى درجة وحساب الفرق بينهم وكانت 27% من العينة الاستطلاعية وفق الجدول التالي:

الجدول رقم (7): حساب الصدق الطرفي للمقياس المناخ الأسري

	العدد	z	القيمة الاحتمالية	القرار
اللاانسنة	8	-3.378	.000	يوجد فروق
	8			
الحب المصطنع	8	-3.403	.000	يوجد فروق
	8			
الاسرة المدمجة	8	-3.416	.000	يوجد فروق
	8			
المناخ الوجداني	8	-3.386	.000	يوجد فروق
	8			

ويتبين من الجدول المرفق وجود فروق في كافة متغيرات البحث ودالة عند مستوى 0.01 مما يجعل أدوات البحث قادرة على التمييز ويجعلها متمتعة بالصدق الطرفي.

دراسة الثبات: قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بثلاث طرق (ألفا كرونباخ،سبيرمان براون، جتمان) وذلك بالنسبة إلى الأبعاد والدرجة الكلية، كما هو موضح في الجدول (8):

الجدول رقم (8): يبين قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس

الأبعاد الفرعية	الفا كرونباخ	سبيرمان بروان	جتمان
اللاأنسنة	.526	.594	.594
الحب المصطنع للطفل	.644	.544	.544
الاسرة المدمجة	.620	.539	.539
المناخ الوجداني	.586	.820	.819

ويتبين من الجدول السابق أن معاملات ثبات أدوات البحث تراوحت في الفا كرونباخ بين (0.526)اللاأنسنة و(0.644)للحب المصطنع للطفل وفي سبيرمان بروان بين(0.539) للأسرة المدمجة و (0.82) للمناخ الوجداني وفي جتمان بين (0.539) للأسرة المدمجة و(0.819) للمناخ الوجداني وهذا مؤشر لتمتع أدوات البحث بخصائص سيكومترية تجعلها قابلة للتطبيق على البيئة المدروسة.

–**مقياس الصمود النفسي:** المقياس من اعداد (إسراء شبلي)، ويتألف من (43) عبارة (31) عبارة موجبة، و(12) عبارة سالبة وأمام كل عبارة توجد ثلاث بدائل هي (دائماً–أحياناً–نادراً)، ويختار المفحوص واحد من تلك البدائل الثلاثة السابقة، ولتصحيح المقياس فقد أعطيت لكل استجابة من هذه الاستجابات الثلاثة وزنا حيث أن لكل عبارة ثلاثة اختيارات (دائماً–أحياناً–نادراً)، والدرجات هي (3–2–1) للعبارات الموجبة، و(1–2–3) للعبارات السالبة، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (43–129) ويشير ارتفاع درجات الطالب على المقياس إلى وجود قدر مرتفع من الصمود النفسي، بينما تشير انخفاض درجات الطالب على المقياس الى وجود قدر منخفض من الصمود النفسي

–**صدق المقياس:** جرى التحقق من صدق المقياس باستخدام صدق المحتوى والصدق البنيوي، من خلال تطبيقه على (50) طالب (25) طالب و(25) طالبة.

1–**صدق المحتوى:** قامت الباحثة بعرض المقياس على عدد من المحكمين من أعضاء الهيئة التدريس بكلية التربية في جامعة دمشق، والمبينة أسماؤهم بالملحق رقم (1)، للحكم على مدى وضوح الصياغة اللغوية للتعليمات والبنود، ومدى

ارتباط كل بند بالبعد الي وضع له، حيث تم إجراء تعديل على بعض البنود المقياس لزيادة وضوحها، ولتناسب الغرض التي وضعت من أجله.

صدق الطرفي: : لحساب الصدق الطرفي تم اعتماد اعلى درجة وادنى درجة وحساب الفرق بينهم وكانت 27% من العينة الاستطلاعية وفق الجدول رقم (10):

الجدول رقم (9): الصدق الطرفي لمقياس الصمود النفسي

الصمود النفسي	8	-3.378	.000	يوجد فروق
	8			

ويتبين من الجدول المرفق وجود فروق في كافة متغيرات البحث ودالة عند مستوى 0.01 مما يجعل أدوات البحث قادرة على التمييز ويجعلها متمتعة بالصدق الطرفي.

2- **دراسة الثبات:** قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بثلاث طرق (ألفا كرونباخ،سبيرمان براون، جتمان)، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (10): يبين قيم معاملات الثبات (ألفا كرونباخ،سبيرمان براون، جتمان)بالنسبة لأبعاد المقياس

الصمود النفسي	
الفا كرونباخ	.619
سبيرمان براون	.591
جتمان	.566

يلاحظ أن المقياس يتصف بمعاملات ثبات جيدة وجميعها قيم مقبولة احصائياً، وبالتالي المقياس جاهز للتطبيق على العينة.

16- النتائج والمناقشة:

أ-عرض نتائج أسئلة البحث:1-ما مستوى الصمود النفسي لدى عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي العام؟.

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب النسبة المئوية للصمود النفسي، وقد بلغ المتوسط الحسابي للصمود النفسي (92.0675)، والانحراف المعياري للصمود النفسي (8.02552)، وكانت النتائج وفق الجدول التالي:

الجدول رقم (11): مستوى الصمود النفسي لدى أفراد عينة البحث

	العدد	النسبة	الترتيب
مرتفعي الصمود	35	%8.75	3
متوسطي الصمود	310	%77.5	1
منخفضي الصمود	55	%13.75	2

ويتبين من الجدول السابق أن النسبة الأكبر من أفراد عينة البحث وقعوا ضمن مستوى متوسطي الصمود النفسي تلاها منخفضي الصمود النفسي واخيراً مرتفعي الصمود النفسي.

يمكن تفسير وجود درجة متوسطة من الصمود النفسي لدى أفراد عينة البحث بقدرتهم على التكيف مع البيئة على الرغم مما يعيشون فيه من ظروف، وضغوطات، وأحداث ضاغطة بالإضافة إلى مقاومة المحن، والتحديات التي تواجههم فالصمود النفسي يعتمد على مراحل الخطر والوقاية، وهذا ماأكد عليه (مصطفى،2013) أن (الصمود النفسي يساعد الفرد على تخطي محن الحياة وتجاوزها لكي يصل إلى أهدافه فالفرد الصامد يظهر توافق إيجابي من المحن ويمكن الفرد من استعادة توازنه وبمنحه القدرة على الخروج من الصعاب ، ويدير هذه المحن بكفاءة فهو من هذا المنطلق ينظر للحياة نظرة تفاؤلية،

فالصمود النفسي هو قدرة الفرد على حل مشكلاته بكل فاعلية ومرونة وأمل) (زهرة، 8،2019) ، كما أن إرادتهم في تغيير المواقف الصعبة التي يتعرضون لها من خلال استغلال كل مالديهم من مهارات، وخبرات سابقة، وأفكار بناءة ليستعيدوا عافيتهم النفسية ويعودوا بنفسهم إلى الهدوء والاتزان الانفعالي هؤلاء الأفراد يتميزون بنمط خاص من الشخصية القوية التي تخضع للظروف ولا تستسلم للفشل، وهذا ماأكدت عليه دراسة (سليمون،2015) والتي أشارت إلى أن (الأفراد الذين يواجهون ضغوط نفسية لديهم صفات قوية في شخصيتهم ويزيد ذلك في درجة صمودهم وتحملهم لمشاق الحياة).

2-ما نوع المناخ الأسري لدى أفراد عينة البحث من طلبة الصف الثاني الثانوي العام؟

الجدول (12): نوع المناخ الأسري لدى أفراد عينة البحث

	المتوسط الحسابي	المتوسط الرتبي	الترتيب
اللاأنسنة	12.68	0.55	2
الحب المصطنع	10.94	0.49	4
الاسرة المدمجة	12.48	0.54	3
المناخ الوجداني غير السوي	9.89	0.58	1

ويلاحظ من الجدول السابق أن ترتيب مكونات المناخ كان في البداية اللاأنسنة ثم الأسرة المدمجة ثم الحب المصطنع وأخيرا المناخ الوجداني غير السوي.وتختلف هذه النتيجة مع دراسة العلمي(2015)، ودراسة الهذلي (2014)

ودراسة مودراي وآخرون (Modry et al,2007)

تفسر الباحثة هذه النتيجة بأن المراهق يعيش في مناخ أسري غير سوي بحيث يتسم باللاأنسنة (التشيؤ) ، الحب المصطنع والعائلة تكون مدمجة ويسودها المناخ الوجداني غير السوي . ويمكن أن تعزو هذه النتيجة إلى أن المناخ الأسري هو البيئة التي ينشأ فيها المراهق وتؤثر في سلوكه وتكيفه وتمتعه بصحة نفسية سوية من خلال طبيعة العلاقات الأسرية السائدة وأسلوب اشباع الحاجات الانسانية وطريقة التعامل مع المشكلات التي تنشأ بين أفرادها، والتي من شأنها أن تجعل الأسرة سوية أو غير سوية، فسلوكيات الوالدين الايجابية واتجاهاتهم تؤثر في نفسية الأبناء حاضراً ومستقبلاً، ويحقق لديهم كل مقومات الصحة النفسية السليمة، فالأسرة من خلال تربية أبنائها على الاستقلالية، وعدم الاتكال على الأسرة في قضاء حاجاتهم واعتمادهم على أنفسهم في إدارة شؤونهم الخاصة، واتخاذهم قراراتهم بأنفسهم إنما تعدهم لمواجهة الحياة بمواقفها المختلفة، وبالتالي كلما كان المناخ الأسري جيد وتتوافر فيه كل عوامل الحب والتفاهم ووضوح الأدوار يسوده التعاون والعكس صحيح. وهذا ما أكد عليه (رحال، 2011) أن المناخ الأسري غير السوي يتمثل بوجود مجموعة من الاتصالات الخاطئة التي تميز التفاعل بين أعضائها وهو بالتالي يعمل على سوء إشباع الحاجات النفسية للأبناء أو احباطها بشكل يدفع الأبناء إلى السلوك المنحرف ويعرضهم كذلك للكثير من المشكلات في مجالات الحياة المختلفة. (رحال، 2011، 55)

ب- عرض نتائج فرضيات البحث: سعى البحث الى اختبار الفرضيات الاتية:

-**الفرضية الأولى:** لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على مقياس الصمود النفسي ودرجاتهم على مقياس المناخ الأسري لدى أفرد العينة.

وللإجابة عن هذه الفرضية استخدمت الباحثة معامل الارتباط بيرسون وكانت النتائج وفق ماهو موضح في الجدول التالي :

الجدول (13): يبين نتائج معاملات ارتباط الصمود النفسي مع المناخ الاسري

		اللاأنسنة	المصطنع الحب	المدمجة الاسرة	الوجداني المناخ
النفسي الصمود	معامل بيرسون	.055	-.071	-.057	-.073
	القيمة الاحتمالية	.274	.158	.253	.142
	العينة	400	400	400	400

ويتبين من الجدول السابق ما يلي:عدم وجود ارتباط دال احصائيا بين الصمود النفسي وأبعاد المناخ الأسري عند مستوى الدلالة 0,05.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة صابري فرد واربابي(Saberi Fard,Arbabi,2019) ودراسة اروكياريج وآخرون Arokiaraj et al,2011)

يلاحظ أنه ظهرت النتيجة سالبة (عكسية) لأن تصحيح مقياس المناخ الأسري يكون بطريقة أنه كلما كانت درجة الفرد منخفضة كان المناخ الأسري أقرب إلى السواء، بينما في مقياس الصمود النفسي كلما ارتفعت درجة الطالب في العينة كان لديه مستوى مرتفع من الصمود النفسي، وبالتالي نخلص من هذه النتيجة أن الأسرة التي لديها مناخ أسري سوي يكون مستوى الصمود النفسي مرتفع.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى مدى أهمية الأسرة ومناخها في البناء النفسي للأبناء، ومدى تأثير هذا المناخ في قرب الأبناء إلى السواء واللاسواء، وهذا ما أكدته نظرية الأنساق التي قامت عليها الدراسة في مدى تأثير البناء الأسري ككل على شخصية الأبناء وترى نظرية الأنساق أن سلوك الفرد لاينتج من الخصائص الخاصة به وحده، ولكنه ينتج من علاقة ذلك الجزء بالأجزاء الأخرى أو الأفراد الاخرين وبعلاقته بالكل. وبالتالي يتضح لنا إلى أي مدى توجد العلاقة الارتباطية بين المناخ الأسري بما يحمله من تفاعلات بين أفراده والصمود النفسي للمراهق.

-**الفرضية الثانية:** لا توجد فروق دالة احصائيا في متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس المناخ الاسري تعزى لمتغير الجنس.

وللإجابة على هذه الفرضية لجأت الباحثة الى استخدام قانون ت ستيودنت وكانت النتائج وفق ما هو واضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (14): يبين نتائج ت ستيودنت لمقياس المناخ الأسري تعزى لمتغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	T	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
اللاأنسنة	ذكور	200	13.00	4.26	1.604	398	.109	غير دال
	اناث	200	12.36	3.75				
الحب المصطنع	ذكور	200	11.25	4.35	.324	398	.162	غير دال
	اناث	200	10.64	4.34				
الأسرة المدمجة	ذكور	200	12.50	3.22	.531	398	.887	غير دال
	اناث	200	12.46	3.10				
المناخ الوجداني غير السوي	ذكور	200	10.24	3.83	1.878	398	.061	غير دال
	اناث	200	9.54	3.61				

تشير النتائج الواردة على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0,01) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث (الذكور)، وبين متوسطات درجات أفراد عينة البحث (الإناث) وهذه النتيجة تختلف مع دراسة البسيوني (2015)، ودراسة الهذلي (2014).

يمكننا تفسير عدم وجود فروق بين الذكور والاناث في أبعاد المناخ الاسري بأن الذكور والإناث يعيشون في البيئة ذاتها ويتعرضون للضغوط ذاتها من قبل الأسرة التي تسودها الخلافات والصراعات الاسرية والتي تفتقد للشعور بالمحبة والعطف والحنان والأمان ويسودها التعامل اللاإنساني ومعاملة الذكور والاناث كأشياء وتجريدهم من خصائصهم الإنسانية وحرمانهم من الرعاية وحرية التعبير والأنشطة الاجتماعية وبعض الأسر قد يكون لديها بعض العادات السلبية والانحرافات السلوكية التي تجعل كل من الذكور والإناث أقل قدرة على التفاعل بشكل طبيعي مع الاخرين نظراً لتأثرهم في الجو السائد والتناقضات الدائرة ضمن الاسرة

بالإضافة إلى أن كل من الذكور والإناث في نفس المرحلة العمرية ويتعرضن للتغيرات ذاتها من قبل الاسرة التي تسودها الخلافات.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق دالة احصائيا في متوسط درجات افراد عينة البحث على مقياس الصمود النفسي تعزى لمتغير الجنس.

وللإجابة على هذه الفرضية لجأت الباحثة الى استخدام قانون ت ستيودنت وكانت النتائج وفق ما هو واضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (15): نتائج ت ستيودنت لمقياس الصمود النفسي تعزى لمتغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	T	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الصمود النفسي	ذكور	200	91.77	9.28	.728-	398	.467	غير دال
	اناث	200	92.36	6.53				

و يتبين من الجدول المرفق عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة(0,01) في مقياس الصمود النفسي تعزى لمتغير الجنس. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مقران (2014) وتختلف مع دراسة ستيورات وصن (2007) **3-دراسة ستيورات وصن (Stewart, Sun,2007)**، ودراسة نيس (Ness,2013)

يمكن تفسير عدم وجود فروق بين الجنسين في الصمود النفسي بأن الصمود هو عملية ديناميكية تمكن الأفراد من إظهار تكيف سلوكي عندما يواجهون مواقف عصيبة أو صادمة أو مأساوية أو تهديد أو حتى مواقف ضاغطة (أبو حلاوة، 2013، 5)، ويؤكد (محمد البحيري،2011، 487) أن الصمود النفسي هو السمات النفسية التي تصف سلوك الفرد كالمرونة والمثابرة والتحلي بالصبر والايمان والصلابة النفسية والتوقعات المستقبلية الايجابية التي تغير من التفاعل المتبادل بين البيئة بما تحمله من أزمات ومحن وتهديدات ومخاطر وشدائد وصدمات واستجابات الفرد السلوكية لها ويتفق هذا مع التفسير الذي ذكره (steven&walin,1993,50) أن الصمود النفسي يتوقف على قدرات الفرد وقوة الأنا لمواجهة الضغوطات الحياة وتحدياتها كما يرتبط الصمود النفسي بالشخصية الانبساطية التي تتمتع بالذكاء والصلابة النفسية التي تجعل الفرد يتسم بالاتزان واللين والعقلانية في التعامل مع الضغوط.

وبناء عليه فإن قدرة الفرد على مواجهة الأحداث والقدرة على تجاوزها تزامناً مع قدرته على تطوير نفسه لا تتعلق بطبيعة جنسه ذكر أم أنثى إنما يرد ذلك إلى الإطار المرجعي الذاتي للفرد، وكيفية تفاعله مع الأحداث ومدى انفتاحه على الخبرة وتكيفه مع الضغوط سواء كان ذكر أم أنثى حيث أن تكافؤ الفرص في التعليم والعمل والتغير الواضح في بنية المجتمع والأسرة منذ عقود يلغي الفروق الثقافية والاجتماعية التي تلعب دوراً كمتغير مؤثر في مستوى الصمود النفسي لدى الفرد.

17-التوصيات والمقترحات:

1-إجراء هذه الدراسة بنفس متغيراتها على عينات مختلفة أخرى في مراحل تعليمية مختلفة.

2-تصميم برامج تدريبية تسهم في تنمية الصمود النفسي لدى المراهقين.

3-توعية الوالدين بضرورة توفير المناخ الاسري السوي والابتعاد عن الخلافات داخل الأسرة التي تضعف العلاقة بين الوالدين والأبناء.

4-عقد ندوات هدفها توعية الطلبة بأهمية الصمود النفسي والمناخ الأسري السوي من أجل تمتعهم بصحة نفسية سوية.

المراجع:

-أبو حلاوة، محمد سعيد(2012). **المرونة النفسية ماهيتها ومحدداتها وقيمتها الوقائية**. ورقة بحثية قدمت ضمن فعاليات المؤتمر الاقليمي الثاني لعلم النفسً علم النفس والامكانات الايجابية لدى الانسان العربيً، رعاية وتنظيم قسم علم النفس كلية الآداب، جامعة القاهرة.

-إبليش، حواء (2016). الصمود النفسي وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى المراهقين. **مجلة البحث العلمي في التربية**، المجلد(4)،العدد(17)

-البحباح، نها(2014).الصمود النفس لدى طالبات الجامعة باستخدام بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً . **رسالة ماجستير، جامعة عين شمس**، القاهرة.

-البسيوني، ميساء. (2015). المناخ الاسري وعلاقته بالمشكلات السلوكية لدى طلبة المرحلة الاساسية العليا في مدارس وكالة الغوث. **رسالة ماجستير، جامعة الأزهر**، غزة.

- البشراوي شاكر ، العزاوي وسام. (2018). الصمود النفسي والتوجه نحو الحياة لدى طلبة الجامعة. **مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية**، المجلد(25)، العدد(12)، 387-420 .

-حمصي، أنطون. (2002). **أصول البحث في علم النفس**، ط3، جامعة دمشق، دمشق.

-خليل، عفراء . (2006). المناخ الأسري وعلاقته بالصحة النفسية للأبناء، **مجلة كلية التربية الأساسية**، العدد(49)، وزارة التعليم العالي، الجامعة المستنصرية، بغداد.

-رحال، ماريو.(2011). المناخ الأسري غير السوي وأثره على الصحة النفسية لدى طلاب الجامعة، **مجلة جامعة البعث**، مجلد(33)، العدد (17)

-الرز،رشا .(2019). العلاقة بين الصمود النفسي وقلق الموت لدى المسنين. **رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة دمشق**، دمشق.

-زهران، حامد. (2005). **علم نفس الطفولة والمراهقة**. القاهرة: مكتبة العكيبان.

-زهرة، شريف.(2019). الصمود النفسي وعلاقته بالتوجه نحو الحياة لدى المقبلين على التخرج. **رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية**، جامعة بوضياف، الجزائر.

-الشربيني منصور. (2000). **الأسرة على مشارف القرن 20**، دار الفكر العربي، القاهرة.

-الرفاعي زينب، احمد بدرية. (2019). الصمود النفسي وعلاقته بالدافع للإنجاز لدى عينة من طلاب الدراسات العليا للوافدين. **دراسات عربية** ، المجلد(18)، العدد(4)، 835-884.

-سـليمون، ريم. (2015). الصـمود النفسـي ومعنى الحياة والتدفق من وجهة نظر علم النفس الايجابي دراسـة تحليلية لصمود الجيش السوري. **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية- سلسلة الآداب والعلوم الانسانية**، المجلد(37)، العدد (4)،256-280.

-سليمان، إيناس. (2003). المناخ الاسري وعلاقته بإشباع الحاجات النفسية للأبناء المراهقين. **رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية**، جامعة القاهرة، القاهرة.

-السيد، عبد الباسط .(2001). **موسوعة تربية الطفل**، ط1 ألفا للنشر والتوزيع، مصر.

-عبارة، هاني. (2018). المناخ الأسري غير السوي وعلاقته بظهور بعض المشكلات الاجتماعية لدى المراهقين (دراسة ميدانية على عينة من طلبة الثانوية العامة في مدينة حمص)، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية** ، المجلد (9) ، العدد (25)،

-عثمان، سـمر عبد المنعم عبد الرزاق. (2008). دراسـة لبعض عوامل المناخ الأسـري وأثره على التوافق العام للأبناء. **رسالة ماجستير، قسم إدارة مؤسسات الأسرة والطفولة، كلية الاقتصاد المنزلي**، جامعة الحلوان، مصر.

-العلمي، محمد. (2015). المناخ الاسري وعلاقته بالسلوك التوكيدي لدى المراهق. **رسالة ماجستير، جامعة الشهيد حمه الخضر بالوادي**، الجزائر.

-الفريجات حسين، عايد. (2015). المناخ الأسري وعلاقته ببعض مظاهر الصحة النفسية. **المجلة كلية التربية. جامعة الازهر**، العدد(164 الجزء الثالث)،67-87.مصر.

-قمر، مجذوب. (2017). المناخ الأسري وعلاقته بالصحة النفسية والشعور بالذنب: دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية التربية جامعة دنقلا. السـودان، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسـات التربوية والنفسـية**، فلسـطين، مجلد(5)، العدد(17)، 219-275.

-الكفافي، علاء الدين. (2010). **مقاييس المناخ الاسري والعمليات الأسرية**، ط1، دار العلم، الفيوم، مصر.

- محمد، هبة محمود (2014). الصـمود النفسـي كمتغير معدل للعلاقة بين الاحتراق النفسـي والرضـا الزواجي. **المجلة المصرية لعلم النفس الاكلينيكي والارشادي**، المجلد(2)، العدد(4)، 452-474.

-مقران، معاذ احمد فايد. (2014). فاعلية برنامج معرفي سـلوكي في الصـمود النفسـي لتخفيف الاكتئاب لدى المراهقين اليمنيين، **رسالة دكتوراة غير منشورة كلية التربية الجامعة الإسلامية**،اليمن.

-النيال، مايسة أحمد.(2002). **التنشئة الاجتماعية**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

-عباس، محمد.(2007). **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان،161

- عبد الجواد وفاء ، خليل عزة .(2013). الصـمود النفسـي وعلاقته بطيب الحال لدى عينة من امهات ذوي الاحتياجات الخاصة، **مجلة الارشاد النفسي**، العدد36، 332-273.

-الهذلي، نورة (2014). المناخ الأسري وانعكاسه على النضج الاجتماعي للأبناء، **رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التصاميم، جامعة أم القرى**، المملكة العربية السعودية.

المراجع الأجنبية:

-American psychological Association (2000). **The road to resilience** .(APA).Washington :Discovery health cannel.

- Burges, j. (2012). Family environment and psychological adaptation in adolescents, Psicol. **Reflex. Crit.** Vol.25 on.3.

- Bradley, R.H., & Corwyn, R.F.: (2000) The moderating effect of perceived amount of family conflict on the relation between home environmental processes and the well-being of adolescents. **Journal of Family Psychology**.

Camphel,K.(2011) The relation between personality traits psychological resilience of coping methods and psychological symptoms among young people. **Journal of psychology**.1(1),pp23-30.

-Fayombo,G (2010). The relation between personality traits& psychological resilience among the Caribbean adolescents, **international journal of psychological**, 2,(2),105-116

-Fry,G.(2003). The relationship between inter-parental conflicts behavior problems among adolescents, **European jornal**.

-Modry, Mandell Kerri, Gamble, wendy C, Taylor, Angla R (2007): family emotional climate and sibling relationship quality, influences on behavioral problems and adaptation in preschool-Aged children, **journal of child and family studies**, 16,59-17.

. Ness, M., (2013), Happiness, daily stress and resilience in adolescents(**Master thesis**), **Norwegian University of Science and Technology**, Norway.

-Richardson,G,E. (2002). The meta theory of resilience and resiliency, **jornal of clinical psychology**,58,3,307-321.

-Saberi Fard ferechteh, Harbabi Fatemeh (2019). The relationship between family emotional climate with emotionalself-regulation and resilience in university's students Shenakht **Journal of Psychology and Psychiatry**Vol. 6/ No. 1/ 2019Page: 49-63

-Snap ,J &Millar,D.(2008). A challenge of living? Understanding the psycho-social processes of the child during primary-secondary transition through resilience and self-esteem theories. **Education psychological review**,vol.20,pp.217-236.

-Sun,J& Stewart,D. (2007). Age and gender effects on resilience in children and adolescents. The international journal of mental health promotion, vol 9, No4, pp16-25.

-Wicks, C. (2005). **Resilience: An integrative framework for measurement**. Unpublished PhD, Graduate school. Loma linda university.

- //http:health.cornell.edu.resources.health-topics,building-resilience.

ملاحق البحث:

الملحق رقم (1)

أسماء السادة محكمي المقاييس

الملاحق:

قائمة بأسماء المحكمين في كلية التربية

الرقم	الاسم	الاختصاص
-1	الدكتورة ضحى عبود	أستاذ مساعد في قسم الإرشاد النفسي
-2	الدكتورة سناء مسعود	أستاذ مساعد في قسم علم النفس
-3	الدكتورة سمر حلح	مدرس في قسم الإرشاد النفسي
-4	الدكتورة ريتا زيدو	مدرس في قسم الإرشاد النفسي
-4	الدكتورة كارولين المحسن	مدرس في قسم علم النفس
-5	الدكتورة منى الحموي	مدرس في قسم علم النفس
-6	الدكتورة نهى عطايا	مدرس في قسم علم النفس
-7	الدكتورة نوال مطلق	مدرس في التقويم والقياس

الملحق رقم (2)

مقياس الصمود النفسي بصورته النهائية

الاسم: الجنس:

المستوى التعليمي للأب: المستوى التعليمي للأم:

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة:

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تنطبق عليك أو لا تنطبق، وعليك قراءة كل عبارة جيداً، واختيار ما تراه متناسـباً معك من بدائل الاختيار أمام كل عبارة وذلك بوضع علامة (x) في الخانة التي تحدد اختيارك والمطلوب منك:

-لا تترك أي عبارة دون تحديد اختيارك المناسب أو اقرب الاختيارات لك من وجهة نظرك

-تأكد أن إجابتك تستخدم فقط لأغراض البحث العلمي ولن يطلع عليها احد سوى الباحثة

-لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة تحرى فقط ما تراه مناسبا معك من بدائل الاختيار

-إجابتك بأمانة وصدق تخدم مجال البحث العلمي وتعود بالنفع عليك وعلى زملائك من بعدك

الرقم	العبارات	دائما	أحيانا	نادرا
1	اعتمد على نفسي في أمور حياتي			
2	اشعر بالارتياح لوجودي وسط زملائي			
3	استطيع حل مشكلاتي بنفسي			
4	أحقق النجاح في الظروف الأسرية الصعبة			
5	أدافع عن نفسي أمام الآخرين			
6	أراعي مشاعر زملائي			
7	أشارك الآخرين في حل مشكلاتهم			
8	لدي من يشجعني على النجاح			
9	اقبل القيام بأشياء لا أحبها			
10	أتعاون مع الآخرين			
11	افهم الأسئلة الصعبة			

12	أعاني من قلة اهتمام الآخرين بي			
13	عندما أكون على خطا أغير رأيي بسرعة			
14	أجد صعوبة في التعامل مع الآخرين			
15	اجمع معلومات عن المشكلة قبل الإقدام على حلها			
16	افتقد مساندة أسرتي لي			
17	لدي طاقة كافية للقيام بأنشطة جديدة			
18	أقف بجانب الآخرين وقت الشدة			
19	اشعر بالفشل قبل حل المشكلة			
20	علاقتي بأسرتي تتسم بالحب			
21	ابذل قصارى جهدي لإتمام عملي			
22	اشعر بأنني شخص غير محبوب			
23	استطيع فهم مشكلاتي ومعرفة أسبابها			
24	يساندني بعض المعلمين في المدرسة			
25	أثق في قدراتي ومهاراتي			
26	يثق الآخرون في قدراتي			
27	أجد مساعدة من أصدقائي في الأوقات الصعبة			
28	اشعر بدعم أسرتي من والدي وأخواتي			
29	اشعر بالفشل عند مواجهة الصعوبات			
30	أكون صداقات بسهولة			
31	أقدم أكثر من حل لنفس المشكلة التي تواجهني			
32	لدي صديق مقرب أشكو له همومي			
33	علاقتي بالآخرين تنتهي بسرعة ولا تستمر			
34	اخطط لحل مشكلاتي			
35	يبتعد أصدقائي عني وقت الشدة			
36	أبادل أصدقائي الخدمات			
37	اقسم المهام الصعبة إلى أجزاء فرعية سهلة حتى يمكن تناولها جيدا			
38	اطلب مساعدة من حولي في جميع أمور حياتي			
39	ابتعد عن العمل الجماعي			
40	أجد صعوبة في تحديد مشكلاتي			
41	أتوقع مستقبلا ناجحا عندما اكبر			
42	استمع إلى توجيهات الآخرين تشجيع من حولي لي يدفعني للنجاح			

الملحق رقم (3)

الصورة النهائية لمقياس المناخ الأسري إعداد علاء الدين كفافي تعليمات

عزيزي الطالب: أمامك 85 عبارة تصف المناخ الأسري لأسرتك والمطلوب منك:

أن تقرأ العبارات جيدا ثم تختار هل تنطبق عليك باختيارك (نعم) أو لا تنطبق عليك باختيارك (لا) وذلك بوضع علامة (X) تحت (نعم) أو (لا).

الرقم	العبارات	نعم	لا
1	يؤخذ رأيي في كل الموضوعات خاصة التي تخص دراستي ومستقبلي		
2	يصر أبي وأمي دائما أن أتسامح مع أخوتي إذا ثار خلاف بيني وبينهم		
3	أبي وأمي غالبا ما يمتدحاني على كل سلوك طيب يصدر مني.		
4	يعتبرأسلوب الأمر هو الأسلوب المفضل عند أبي وأمي عند تكليفي بعمل من الأعمال.		
5	بصفة عامة أشعر أنً والدي يعاملاني بلطف وحنان.		
6	يجد زملائي وأصدقائي عند آبائهم معاملة أفضل من التي أجدها عند أبي وأمي.		
7	من مجمل خبرتي مع أسرتي أظن المنفعة هي أساس العلاقة بين الناس.		
8	أشعر وكأن أبي وأمي يحاولان تحقيق أهدافهما الشخصية من خلالي.		
9	عادة ما يشجعني أبي وأمي على الأداء لمختلف الأعمال.		
10	يدفعني أبي وأمي على العمل والاستذكار بطريقة فيها كثير من التعنت والإلحاح.		
11	أشعر أن أبي وأمي يفرضان عليّ تصوراتهما بشأن المستقبل.		
12	يعتبراني والدي جزءا من ممتلكاتهما ويتصرفان في حياتي كما يريدان بدون معرفة رأيي.		
13	أشعر أنني تابع لأبي وأمي بشكل ما في آرائي وأعمالي ، وهذا لا أرغب فيه حقيقة.		
14	أشعر أن لدي درجة من الاستقلال عن والديّ تسمح لي باتخاذ القرارات الخاصة بي.		
15	يلح أبي وأمي دائما أن استفيد من خبراتهما في مختلف المواقف بشكل متعسف.		
16	أشعر في كثير من الحالات أنني أفعل ما يريد أبي وأمي وليس ما أريده أنا.		
17	أبي وأمي يقولان دائما باعتزاز وثقة أنني امتداد لهما وعلي أن أفخر بذلك.		
18	يتعامل أبي وأمي معي كما لو كان هناك صورة نموذجية للابن يتمنيان أن أكون مثلها وليس كما أنا بقدراتي وإمكانياتي		
19	يتعامل أبي وأمي معي ومع أخوتي بطريقة تدفعنا إلى التنافس على إرضائهما.		
20	يذكر أبي وأمي كثير من خبراتهما السابقة لي لكي أستفيد منها وحتى يبرران توجيهاتهما وأوامرهما الصادرة إلي.		
21	أتصور أن أبي وأمي يمكن أن يتقبلا اختلافي معهما في وجهة نظرهما في مختلف الشئون بما فيها التي تخصني		
22	أبي وأمي دائما يذكراني أنني أستطيع أن أحقق المركز الأول بين زملائي إذا بذلت المجهود الكافي.		
23	أحيانا أخفي مشاعري ولا أعبر عنها أمام أبي وأمي لأنهما لا يسمحان بما يتعارض مع توجيها		
24	يطلب مني أبي وأمي أشياء يعرفان أنني لا أستطيع فعلها.		
25	25أكلف بتحمل بعض المسئوليات ،أقوم ببعض الأعمال التي هي من صميم عمل أبي وأمي.		

26	يطلب مني بإلحاح أن أرعي إخوتي الأصغر وكأنني أحد الوالدين.		
27	أتصور أنني لا أستحق كثيرا من اللوم والتوبيخ الذي ألقاه من أبي وأمي.		
28	بصفة عامة يصيبني من الذم والتقريع في الأسرة أكثر مما ألقاه من المدح والتشجيع.		
29	أجد عند أبي وأمي من الحب والتقبل مثل الذي يجده زملائي عند آبائهم.		
30	يرضى عني أبي وأمي فقط إذا فعلت كل ما يطلبانه مني بالضبط.		
31	أنجو من نقد أبي وأمي إذا كان سلوكي متفقا مع أوامرهما.		
32	يشترط عليّ أبي وأمي بعض الشروط مقابل تلبية بعض مطالبي.		
33	ما أسعى إليه دائما هو تلبية مطالب أبي وأمي دون النظر إلى مطالبي الخاصة.		
34	34يتسامح أبي وأمي كثيرا معي عندما أخطئ.		
35	إذا ما شعرت بإهانة من أبي وأمي فإنهما ينكران علي شعوري ويحاولان إقناعي بأنه ليست إهانة		
36	أكاد أشك في حب أبي وأمي لي.		
37	أشعر في كثير من المواقف أن اهتمام أبي وأمي منصب على ما أفعل وليس عليّ شخصياً.		
38	أظن أن أبي وأمي يعلمان أنني أعاني بعض المتاعب ولا يهتمان بذلك.		
39	أحياناً استخدم كوسيلة لتخفيف حدة أُس الخلاف بين أبي وأمي دون مراعاة مشاعري.		
40	إذا ما اعترضت أو تساءلت عن معاملة أبي وأمي لي فإنني أقابل بالزجر والعنف.		
41	أشعر أحيانا أن أبي وأمي يستغلان طيبتي وطاعتي لهما أكثر من اللازم.		
42	أستطيع أن أثق أو أطمئن لمشاعر أمي وأبي الإيجابية نحوي.		
43	لا يعبران أبي وأمي عن مشاعرهما الإيجابية نحوي في أي وقت.		
44	أحيانا أشعر وكأن حب والديّ لي حبا مصطنعا أو غير حقيقي.		
45	يعبر والديّ عن حبهما لي بالكلام ولكن سلوكهما معي لا يؤكد هذا الحب.		
46	يبدو أن أبي وأمي متفاهمان بشكل ما وإن كانا كثيري الخلاف في نفس الوقت.		
47	كل من أبي وأمي لديه الاستعداد لأن ينتقد الآخر باستمرار.		
48	أي محاولة للتفكير في المستقبل لأسرتنا ينظر إليها وكأنها سلوك خاطئ.		
49	آراء وتصرفات أبي وأمي معروفة لدينا تماما رغم تغير المواقف بحيث نستطيع التنبؤ بها.		
50	رغم اتفاق أبي وأمي في آرائهما ومواقفهما إلا أنهما غير منسجمين وعلاقتهما ببعض متوترة		
51	عندما تثار مشكلة ما في الأسرة فإن كلا من أبي وأمي يكون على استعداد لتحمل مسئولية هذه المشكلة		
52	عندما تحتد المناقشة بين أبي وأمي أسمع كلا منهما يندب حظه لأنه تزوج الآخر.		
53	رغم توتر العلاقات الظاهرة بين أبي وأمي فإن كلا منهما يفتقد الآخر وينزعج إذا تغيب انزعاجاً شديداً		
54	كثيرا ما يحاول كل من أبي وأمي جذبي نحوه.		
55	لا أجد في معظم الحالات ميلا أو إلحاحا من أحد الوالدين لأنحاز في صفه إذا حدث خلاف بينهما أو عند مناقشة أي موضوع.		
56	أبي وأمي لا يزالان يعاملاني معاملة الأطفال.		
57	يبدو على أبي وأمي الانزعاج إذا ما شعرا أنني يمكن أن أتخذ قرارا بمفردي أو أعتمد على تفكير خاص		
58	يفهم أبي وأمي أثر الزمن فيما يمكن أن أكتسبه من خبرة من نضج (يعرفان أنني أعرف أكثر من سني)		
59	الحالة الوحيدة التي يكون فيها أبي وأمي راضيين عني هي عندما أكون طوع أمرهما.		
60	يعارض أبي وأمي أي محاولة مني أو من أخوتي للتحرر من سيطرتهما.		
61	أسرتي لا ترحب بالاختلافات في وجهات النظر.		
62	والداي لايسمحان لأي عضو في الأسرة أن يناقش تصرفاتهما وأن يعترض عليها		
63	أسرتي تطلب مني ومن أخوتي الالتزام بوجهة نظر الأسرة في كل الأمور.		
64	أشعر أحيانا بالاختناق لاضطراري بالالتزام بما تراه الأسرة صحيحا.		

65	رغم أن الأوضاع في أسرتنا غير سليمة تماما فإن أبي وأمي لا يرضيان بأي تغير ويفضلان بقاء الوضع على ما هو عليه.		
66	يرحب أبي وأمي أن نناقش سويا بالمسائل التي تخص الأسرة.		
67	تتصرف أسرتي وكأنها نسيج وحدها ولا ترحب بالمقارنة بينها وبين الأسر الأخرى.		
68	أشعر أن أسرتي تتفاعل مع أسر الأقارب والأصدقاء والجيران وتتبادل الزيارات الودية.		
69	هناك تناقض بين مظهر أسرتي الهادئ وحقيقة المناقشات المشتعلة داخلها.		
70	لدينا أسلوب هادئ وموضوعي لمناقشة خلافاتنا داخل الأسرة.		
71	على الرغم من مظهر أسرتنا الذي يوحي بالهدوء والثبات فإن أفراد الأسرة متناقضون تماما من وجهات نظرهم		
72	يعكس الهدوء البادي على مظهر أسرتنا درجة حقيقية من التفهم والتعاطف داخل الأسرة.		
73	رغم أن أسرتنا تتسم بالهدوء والثبات إلا أنه ثبات أقرب إلى الركود والتوقف لأننا نشعربالإشباع والرضا.		
74	تتسم علاقات الأسرة بالتلقائية والحيوية بل أنها تخلق جوا سعيدا على الجميع.		
75	75رغم الهدوء الذي يبدو على أسرتنا فإن هذا الهدوء ينقلب إلى ثورة عارمة لأتفه الأسباب.		
76	تثور أسرتنا لسبب معين ثم تنتهي الثورة بدون أن تنتهي إلى نتائج أو حتى معرفة الأسباب الحقيقية للثورة.		
77	تتكرر نوبات الثورة المفاجئة التي ليس لها أسباب مقنعة في أسرتنا كثيرا.		
78	يتكرر حدوث الثورات المفاجئة والمناقشات الحادة داخل الأسر ولكن لا يتغير شيء داخل الاسرة		
79	أظن أن منزلي يتصف بالعلاقات الإنسانية الدافئة.		
80	أحيانا ما أجد أفراد الأسرة يتحدث كل منهم بكلمات غير واضحة وليست موجهة إلى فرد معين		
81	كثيرا ما تعيش أسرتي في الخيال لأن واقع الأسرة ليس مريحا أو مشبعا بدرجة كافية.		
82	أحيانا ما نتفوه بالشعارات ونردد العبارات التي تحمل القيم الخلقية ولكنني لا أرى أثرا لذلك في سلوكنا		
83	يمكن أن توجه إليّ انتقادات حادة وظالمة من قبل الوالدين أو أحدهما في أي وقت وبدون مقدمات		
84	من السهل أن يوجه أي فرد في الأسرة اتهامات مهينة لفرد آخر.		
85	في ظل إدراك أفراد أسرتنا للعالم الخارجي كعالم مليء بالشرور فإننا نحاول أن نتساند ولكن بلا فاعلية		

درجة انتشار صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة من وجهة نظر المعلمات ومستوى معرفة

*الهام الشيخ **د. نجاح محرز ***د. ريتا سعيد

(الإيداع: 28 حزيران 2021، القبول: 28 آيلول 2021)

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن درجة انتشار صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الرياض، وتعرف صعوبات التعلم النمائية لأطفال الرياض من وجهة نظر المعلمات، ومستوى معرفة معلمات الرياض بطرائق معالجتها في محافظة حماه، وتكونت عينة البحث من (40) معلمة اختيروا بالطريقة العشوائية ومن (246) طفلاً وطفلة من أطفال رياض الأطفال. ولتحقيق هدف البحث استخدمت استبانة تكونت من (47) بنداً للكشف عن درجة انتشار صعوبات التعلم النمائية عند أطفال الرياض، واستبانة مخصصة لمعلمات الرياض لمعرفة مستوى معرفتهن بطرائق معالجة هذه الصعوبات مكونة من (48) بنداً، وقد تم التأكد من صدق الأدوات وثباتها بالطرائق العلمية المناسبة. وخلص البحث الى النتائج الآتية:

1. جاءت درجة انتشار صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الرياض بنسبة (14%).
2. تواجد الصعوبات النمائية لدى أطفال الرياض بالنسبة للاستبانة ككل كانت بدرجة متوسطة، وجاءت صعوبات الانتباه بالمرتبة الأولى ودرجة موافقة كبيرة، يليها الصعوبات اللغوية بالمرتبة الثانية ودرجة موافقة كبيرة، بينما جاءت صعوبات التفكير في المرتبة الأخيرة.
3. مستوى معرفة معلمات الرياض بطرائق معالجة صعوبات التعلم النمائية جاءت متوسطة.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمات أفراد العينة تبعاً لمتغيري (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة).

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم النمائية، أطفال الرياض.

---

*طالبة دكتوراة في قسم تربية الطفل / كلية التربية/جامعة دمشق.

** أستاذ مساعد في قسم تربية الطفل /كلية التربي/ جامعة دمشق.

***مدرسة في قسم تربية الطفل /كلية التربية / جامعة دمشق

The degree of prevalence of developmental learning difficulties among kindergarten children from the female teachers' point of view and the level of knowledge of the teachers in the ways to treat them

*Elham Alshekh **Dr. Najah Mohres *** Dr . Rita Saeed

(Received: 28 June 2021,Accepted: 28 September 2021)

Abstract:

The current research aimed to reveal the degree of prevalence of developmental learning difficulties among kindergarten and the level of knowledge of kindergarten teachers about the methods of treating them in Hama Governorate. The research sample consisted of (40) female teachers who were randomly selected from among (246) male and female children of Riyadh. To achieve the goal of the research, a questionnaire consisting of (47) items was used to reveal the degree of prevalence of developmental learning difficulties among Riyadh children, and a questionnaire dedicated to Riyadh teachers to know their level of knowledge of methods of addressing these difficulties, consisting of (48) items . The research concluded with the following results

1-The degree of prevalence of developmental learning difficulties among kindergarten children was (14%)

2-The level of knowledge of Riyadh teachers about methods of dealing with developmental learning difficulties was medium .

3-There are no statistically significant differences in the sample estimates of the parameters according to the educational qualification variable .

4-There are no statistically significant differences in the estimations of the sample parameters according to the variable number of years of experience .

Keywords: developmental learning difficulties, kindergarten children.

*PhD student in the Department of Child Education, Faculty of Education, Damascus University

Assistant Doctor in the Department of Child Education at the Faculty of Education, Damascus

**University

***Doctor in the Department of Child Education, Faculty of Education, Damascus University

مقدمة

تعد صعوبات التعلم أحد مجالات التربية التي بدأ الاهتمام بها منذ عقودٍ قليلةٍ، ونال هذا المجال من الباحثين قدراً هائلاً من الاهتمام إيماناً منهم بأن إهمالها ينتج عنه عواقب وخيمة تضر العملية التعليمية فتعطلها وتكبلها وتعيقها عن تحقيق أهدافها المنشودة، لأنها تعد أحد أصناف صعوبات التعلم العامة والتي تشير الى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي وصعوبات متعلقة بالعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها الطفل في تحصيله الأكاديمي لاحقاً (العتيبي، 2008، ص13).

ونظراً لأهمية الطفولة المبكرة عدَ الاهتمام بها من المعايير التي يقاس بها تقدم الأمم والشعوب، حيث كان الاهتمام بالأطفال والتركيز على مستوى تقدمهم في مرحلة ما قبل المدرسة من أهم توصيات المؤتمر الدولي للتربية الذي عقد في مقر الأمم المتحدة (1992)، وعليه فإن التعرف على الأطفال الذين يعانون من الصعوبات النمائية يعد من أصعب المهام التي تواجه معلمات رياض الأطفال بما تتطلبه من ملاحظات دقيقة والمعرفة بمؤشرات الصعوبة وخصائص هذه الفئة بشكل جيد (الزامل، 2019، ص190).

وبما أنَ لمعلمة الرياض الدور الكبير في الكشف وتعرف هؤلاء الأطفال في مرحلة مبكرة، تأتي أهمية امتلاك معلمات الرياض للمعرفة اللازمة والضرورية التي تمكنهن من الكشف عن هؤلاء الأطفال من أجل التقليل من حدة هذه المشكلات، ومساعدتهم لغرض وضع البرامج والعلاجات لهم قبل وصولهم لمرحلة المدرسة، لذلك تأتي هذه الدراسة كمحاولة للكشف عن درجة انتشار صعوبات التعلم النمائية عند أطفال الرياض ومستوى معرفة معلمات الرياض بطرائق معالجتها.

أولاً–مشكلة الدراسة:

تعد مرحلة الطفولة المبكرة اللبنة الأولى والأساس لحياة الانسان، وهي محط اهتمام العلماء والباحثين، فتوجهوا بالدراسة لخصائص هذه المرحلة باعتبارها نقطة انطلاقٍ لكشف وحل العديد من المشكلات السلوكية والمعرفية وتعديلها، ومن أبرز هذه المشكلات صعوبات التعلم النمائية وتزايدها يوماً بعد يومٍ والبحث عن مسببات انتشارها وسبل الحل والعلاج لما لهذه المرحلة من تأثيرٍ كبيرٍ على مراحل التعليم اللاحقة وعلى الأسرة والمجتمع.

وقد أكدت ذلك العديد من الدراسات مثل دراسة البخش(2009)، ودراسة المديني والصيادي(2018)، ودراسة الزامل(2020) تدني الوعي بمؤشرات صعوبات التعلم النمائية لدى طفل الروضة من قبل المعلمات، فقد اشارت إلى أهمية التدخل والكشف المبكر في معرفة مظاهر الصعوبات النمائية.

ومن خلال عمل الباحثة في رياض الأطفال تم ملاحظة الآتي: وجود العديد من الأطفال الذين يجدون صعوبة في فهم بعض الكلمات، وصعوبة في استخدام اللغة، وعدم القدرة على تأدية بعض المهام التي يقوم بها الطفل في هذه المرحلة العمرية(5–6) سنوات، والعجز عن القيام بالعمليات الحسابية البسيطة، أو معرفة أشكال الحروف والأرقام على الرغم من عدم وجود أي إعاقةٍ عقليةٍ أو جسديةٍ لديهم، وهذه السلوكيات بمثابة تنبأ بمشكلةٍ ما لدى الطفل، ينبغي الكشف عنها وتقديم المساعدة في الوقت المناسب.

إضافةً للدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة في (4) روضاتٍ تابعة للقطاع العام، وطرح الأسئلة حول بعض الصعوبات (اللغوية، الحركية، الانتباه، الذاكرة...) على(17) معلمةً؛ تبيَن للباحثة أنَ معظم المعلمات ليس لديهنَ الوعي الكافي بمظاهر وسلوكيات صعوبات التعلم النمائية عند الأطفال، ويعملن على إطلاق أحكامٍ جائرةٍ لبعض الأطفال الذين يعانون من صعوباتٍ في تأدية بعض المهام المطلوب أدائها من قبل الطفل، الأمر الذي يؤدي لتفاقم المشكلة لديه وعدم تقديم المساعدة الضروريَة والمؤثرة على الاستعداد الأكاديمي في الوقت المناسب، ومن هنا تتحدد مشكلة البحث بالإجابة على السؤال الرئيسي الآتي:

ما درجة انتشار صعوبات التعلم النمائية عند أطفال الرياض من وجهة نظر المعلمات وما مستوى معرفة معلمات الرياض بطرائق معالجتها؟

ثانياً-أهمية الدراسة: تنبع أهمية البحث من:

- أهمية المرحلة العمرية التي يتناولها البحث بالدراسة، إذ تعد مرحلة الرياض مرحلةً حساسةً من نمو وتطور قدرات الطفل ومهارته.
- لفت نظر المعنيين برعاية مؤسسات رياض الأطفال بضرورة الوعي المبكر بالصعوبات النمائية عند طفل الروضة من أجل تفادي المخاطر التي قد تنجم عن التأخر في علاجها مستقبلاً.
- توجيه اهتمام المعلمات في رياض الأطفال بمظاهر وسلوكيات الصعوبات النمائية عند بعض أطفال الرياض وسبل التعامل معها.

ثالثاَ-أهداف الدراسة: سعى البحث الحالي إلى:

1- تعرف درجة انتشار صعوبات التعلم النمائية بين أطفال الرياض في محافظة حماه من وجهة نظر المعلمات.
2- تعرف صعوبات التعلم النمائية لأطفال الرياض من وجهة نظر المعلمات؟
3- تعرف مستوى معرفة معلمات الرياض بطرائق معالجتها.
4- تعرف دلالة الفروق في درجات استجابات معلمات الرياض على أداة البحث تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.

رابعاً-أسئلة البحث:

1- ما درجة انتشار صعوبات التعلم النمائية بين أطفال الرياض من وجهة نظر المعلمات.
2- ما صعوبات التعلم النمائية لأطفال الرياض من وجهة نظر المعلمات؟
3- ما مستوى معرفة معلمات الرياض بطرائق معالجة صعوبات التعلم النمائية؟

خامساً-فرضيات البحث:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمات في معرفة طرائق معالجة صعوبات التعلم النمائية على استبانة البحث تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
2- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات إجابات المعلمات في معرفة طرائق معالجة صعوبات التعلم النمائية على استبانة البحث تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

سادساً-متغيرات البحث:

أ- **المتغيرات المستقلة:**

- المؤهل العلمي: ثانوي، معهد متوسط، إجازة.
- عدد سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات.

ب- **المتغير التابع:** متوسط درجات المعلمات على أداتي البحث ومحاورها.

سابعاً-حدود البحث:

- **الحدود البشرية:** تم إجراء الدراسة على عينة من أطفال الرياض من الفئة العمرية (5-6) سنوات، ومجموعة من معلمات الرياض التابعة لوزارة التربية في محافظة حماة.
- **الحدود المكانية:** تم إجراء البحث في (5) روضات في محافظة حماة.

- **الحدود الزمانية:** تم إجراء البحث من بداية الفصل الأول حتى شهر آذار من الفصل الثاني من العام الدراسي 2021/2020.

5- **الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث الحالي على تعرف درجة انتشار صعوبات التعلم النمائية بين أطفال الرياض في محافظة حماه من وجهة نظر المعلمات، وتعرف مستوى معرفة معلمات الرياض بطرائق معالجتها. وكذلك تعرف دلالة الفروق في درجات استجابات معلمات الرياض على أداة البحث تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

ثامناً–مصطلحات البحث:

1. **معلمة الروضة:** "هي الانسانة التي تقوم بتربية الأطفال في الروضة داخل غرفة النشاط وخارجها من خلال تعايشها اليومي مع الأطفال وتهدف من خلال عملها إلى تحقيق الاهداف التربوية" (مرتضى وأبو النور، 2010، ص 16).

وتعرف اجرائياً: المعلمة التي يتم اعدادها في كليات رياض الأطفال لتأهيلها علمياً وتربوياً في روضات الأطفال لتقديم المعرفة، وتعليم الأطفال الصغار الذين تتراوح أعمارهم بين (3–6).

2. **صعوبات التعلم النمائية:** "وهي الصعوبات التي تتعلق بالوظائف الدماغية وبالعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها الطفل في تحصيله الأكاديمي، وتقسم لقسمين صعوبات أولية مثل الإدراك والانتباه والذاكرة، وصعوبات ثانوية مثل التفكير والكلام والفهم" (الفرا، 2005).

وتعرف اجرائياً: هي الدرجة التي يحصل عليها طفل الروضة على استبانة الصعوبات النمائية من خلال مجموعة من السلوكيات والمظاهر المتعلقة بأداء بعض المهام التي يفترض أن يقوم بها الطفل من عمر(5–6) سنوات، وتتمثل في صعوبات (الانتباه، الادراك، الذاكرة، التفكير، اللغة)، ويتم الإجابة عنها من قبل المعلمة.

تاسعاً–دراسات سابقة:

أولاً–دراسات عربية:

دراسة الخطيب (2006)/ الأردن.

عنوان الدراسة: مستوى معرفة معلمي الصفوف العادية بالصعوبات التعليمية وأثر برنامج لتطويره في القناعات التدريسية لهؤلاء المعلمين.

هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى معرفة معلمي الصفوف العادية بالصعوبات التعليمية وأثر برنامج لتطويره في القناعات التدريسية لهؤلاء المعلمين، وتم الاعتماد على منهجين الوصفي والتجريبي، واستخدم اختبار تحصيلي لقياس مدى معرفة المعلمات بالصعوبات، واستبانة تقدير يقيس قناعات المعلمات للتطوير، وبرنامج تدريبي. وتكونت عينة الدراسة من (405) معلماً ومعلمةً، وأشارت النتائج إلى أن مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم جاءت متوسطة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير العمر والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة ووجود فروق بين المعلمين وفق متغير الجنس لصالح الاناث وفاعلية البرنامج التدريبي في تنمية المعرفة لصعوبات التعلم عند المعلمين.

- دراسة ياغي (2011)/ فلسطين.

عنوان الدراسة: انتشار حالة صعوبات التعلم بين الطلبة متدني التحصيل في قطاع غزة.

هدفت الدراسة إلى تحديد مدى انتشار حالة صعوبات التعلم بين الطلبة متدني التحصيل في قطاع غزة، تم الاعتماد على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من(1685) طالباً وطالبةً من الصف الرابع والخامس والسادس. استخدم استبانة دولي (LDDI)، وأشارت النتائج إلى وجود أعداد كبيرة من صعوبات التعلم لدى متدني التحصيل (62%) يعانون من نوع واحد من الصعوبات واضطراب القراءة (46%) والكتابة (27%) من الطلبة والحساب (40%) وجميع المواد (27%) ووجود فروق دالة احصائياً وفق متغير ترتيب الطفل والوضع الاقتصادي والمنطقة الجغرافية ومتغير الجنس.

– دراسة ضو (2012)/ ليبيا.

عنوان الدراسة:مدى انتشار صعوبات التعلم بين تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمدارس العجيلات.

هدفت الدراسة إلى تعرف مدى انتشار صعوبات التعلم بيتن تلاميذ الصف الثاني الابتدائي وتم الاعتماد على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من(272) طفلاً وطفلةً من الصف الثاني الأساسي، واستخدم استبانة التقدير الخصائص السلوكية لمصطفى الزيات، وأشارت النتائج إلى أن نسبة الأطفال الذين يعانون من الصعوبات تعليمية عامة (29.8%) و(31%) صعوبات الانتباه والذاكرة والفهم و(30%) يعانون من صعوبات القراءة والكتابة والتهجئة.

– دراسة عماد، والمحمود (2013)/ سورية.

بعنوان الدراسة: مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة دمشق بصعوبات القراءة و الكتابة لدى التلاميذ.

هدفت الدراسة إلى تعرف مستوىً معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة والكتابة في محافظة دمشق، تم الاعتماد على المنهج الوصفي، تكونت عينة البحث من (152) معلماً ومعلمةً، من مدارس محافظة دمشق الرسمية، وطُبق عليهم استبانتي المعرفة بصعوبات القراءة والكتابة. أشارت النتائج إلى وجود مستوىً منخفض من المعرفة لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة حيث ظهرت نسبة المعرفة فيها (37,91%). وجود مستوىً منخفض من المعرفة لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات الكتابة حيث ظهرت نسبة المعرفة فيها (36,89%). وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوىً معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة تبعاً لمتغير الدورات التدريبية لصالح المعلمين الخاضعين لدورات تدريبية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوىً معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات الكتابة تبعاً لمتغير الدورات التدريبية، لصالح المعلمين الخاضعين لدورات تدريبية.

–دراسة الشوكي وكريم (2016)/ ليبيا.

عنوان الدراسة: صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة من وجهة نظر معلميهم بمدينة مصراته.

هدفت الدراسة إلى تعرف صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة من وجهة نظر معلميهم بمدينة مصراته اعتمد على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من(40) معلمة من معلمات الرياض. استخدم استبانة (عادل عبد الله) المطبق في البيئة المصرية. أشارت النتائج إلى صعوبات الانتباه جاءت بالدرجة الأولى ثم الذاكرة ثم الصعوبات البصرية الحركية.

–دراسة الزامل (2019)/ السعودية.

عنوان الدراسة: مؤشرات صعوبات تعلم مهارات الرياضيات في مرحلة رياض الاطفال.

هدفت الدراسة إلى تعرف مؤشرات صعوبات تعلم الرياضيات في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتهم. تم الاعتماد على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من(200) معلمة رياض أطفال أهلية و(200) معلمة رياض حكومية. استخدمت استباتة لتحقيق أهداف البحث، أشارت النتائج أن أهم المظاهر هي إخفاف الطفل في مقارنة الأشياء وفقاً لحجمها وشكاها وإخفاق الطفل العد من (1–10) والتعرف على الأرقام، ولا يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين معلمات الرياض في الروضات الحكومية والأهلية في التعرف على صعوبات التعلم عتد أطفال الرياض.

–دراسة الذهبي (2019)/ العراق.

عنوان الدراسة: صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الرياض. هدفت الدراسة إلى تعرف صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الرياض في بغداد. تكونت عينة الدراسة من(200) طفلاً وطفلةً من أطفال الرياض. واستخدم المنهج الوصفي. وتم الاعتماد

على استبانة الفرا لصعوبات التعلم النمائية، وأشارت النتائج إلى وجودصعوبات تعلم نمائية لدى أطفال الرياض في محافظة بغداد.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

-دراسة نانسي وايل (Nancy&ell-2006):

Number Sense Growth in Kindergarten: A Longitudinal Investigation of Children at Risk for Mathematics Difficulties

عنوان الدراسة: نمو الحس الرقمي في رياض الأطفال: تحقيق طولي للأطفال المعرضين لخطر صعوبات الرياضيات.

هدفت الدراسة إلى رصد الإحساس العددي لدى مجموعة من أطفال الرياض ذوي الدخل المتوسط والمنخفض من عمر (5-8) سنوات بعد التحكم بالعمر والجنس ومهارات القراءة، اعتمد على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من(411) طفلاً وطفلةً من أطفال الرياض، واستخدم اختبار الاحساس العددي للأطفال، وأشارت النتائج إلى أن نتائج الأطفال من الدخل المنخفض كان أسوء وفي جميع المهام من الأطفال من الدخل المتوسط، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الأطفال في عندما تم عرض نفس المشاكل بشكل لا شفهي على الأطفال من الدخل المنخفض والمتوسط، وكان أداء الذكور أفضل من الاناث في الأداء العام للإحساس العددي وكذلك الحساب غير اللفظي. دفعت هذه الدراسة إلى فحص الاختلافات في المهارات النمائية بين الأطفال الذين يعانون من صعوبات في الكتابة اليدوية أو بدونها في العام الأخير من تعليم رياض الأطفال.

-دراسة ديسورت و رويرز(Desorte&Roeyers-2009):

Screening for mathematical disabilities in kindergarten

عنوان الدراسة: فحص الاعاقات الرياضية في رياض الاطفال، بلجيكا:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن المؤشرات المبكرة المحتملة لإعاقات التعلم الرياضي في رياض الأطفال من أجل منع تطور الإعاقة الرياضية لاحقاً. اعتمد على المنهج الوصفي، واستخدمت استبانة تحدد مظاهر الصعوبات في المهام الحسابية التحضيرية. تكونت عينة الدراسة من(361) طفلاً من رياض الاطفال، وأشارت النتائج إلى العثور على أدلة لعدة علامات في رياض الأطفال. كان لدى الأطفال المعرضين للخطر درجات أقل في معرفة العد الإجرائي، ومعرفة العد المفاهيمي، والتسلسل، والتصنيف، ومهام الحفظ ومقارنة الحجم. استنادًا إلى قدرات رياض الأطفال هذه، يمكن الكشف عن 77٪ من الأطفال المعرضين لخطر الإعاقات الرياضية.

-دراسة ميكايت (McKnight -2015)، أمريكا:

Teacher knowledge, skill And willingness to work with students with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). Ph.D

عنوان الدراسة: الكشف عن مدى إلمام معلمي الصف العادي بخصائص واحتياجات الطلبة الذين يعانون من تشتت الانتباه وفرط النشاط.

تهدف الدراسة إلى تعرف مدى إلمام معلمي الصف العادي بخصائص واحتياجات الطلبة الذين يعانون من تشتت الانتباه وفرط النشاط، واعتمد على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (33) معلماً. استخدمت استبانة لتحقيق أهداف الدراسة، وأشارت النتائج إلى وجدود معرفة وخبرة باحتياجات وخصائص هؤلاء الطلبة ولديهم الاستعداد للعمل معهم.

التعليق على الدراسات السابقة:

- استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة البحث، وكيفية اختيار العينة وبناء أداة البحث وتفسير النتائج، وأتاحت هذه الدراسات الفرصة للتعرف على مراجع تخص موضوع البحث والاستفادة منها بشكل كبير، ومن خلال العرض السابق للدراسات يمكن استخلاص الآتي:
- تناولت بعض الدراسات انتشار صعوبات التعلم بين أطفال الرياض مثل دراسة الذهبي (2019) في العراق، وبعض الدراسات تناولت مراحل أخرى مثل دراسة ياغي (2011) في فلسطين، ودراسات تناولت مستوى معرفة ووعي المعلمين والمعلمات للصعوبات المختلفة مثل: دراسة عماد والمحمود (2013) في سورية.
- استخدمت معظم الدراسات المنهج الوصفي ماعدا دراسة بدر الدين (2019) في مصر استخدمت المنهج شبه التجريبي، ودراسة حطيبة (2012) في مصر استخدمت المنهج التجريبي.
- أكدت بعض الدراسات على انتشار صعوبات التعلم بين أطفال الرياض مثل دراسة الذهبي(2019) ودراسة ضو (2012) في ليبيا، ودراسة ياغي (2011) في فلسطين، وعلى انخفاض مستوى معرفة المعلمات والمعلمات بصعوبات التعلم مثل دراسة عماد، والمحمود (2013) في سورية، ومتوسطة مثل دراسة الخطيب (2006) الأردن.
- اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في تناولها مرحلة رياض الأطفال في الدراسة مثل–Desorte&Roeyers (2009)، ودراسة (Desoete, & Ceulemans, & DeWeerdt– 2012) بريطانيا.
- تميزت الدراسة الحالية بأنها الدراسة الأولى (في حدود علم الباحثة) التي تناولت صعوبات التعلم النمائية عند أطفال الرياض من الفئة(5–6) ومستوى معرفة معلمات الرياض في محافظة حماه لطرائق معالجتها.

تاسعاً–الإطار النظري:

1–مفهوم صعوبات التعلم النمائية:

يرى العديد من العلماء أن صعوبات التعلم النمائية تشمل مظاهر القصور في المهارات الأساسية والتي تعد متطلبات أساسية مسبقة مثل (الانتباه والادراك والتذكر) وهي وظائف عقلية أولية، أما التفكير واللغة فهي وظائف ثانوية وتتداخل مع بعضها البعض، وتلك المهارات يحتاجها كل طفل كي يتعلم المواد الأكاديمية، وإن حدوث أي اضطراب في أي من العمليات الأولية يؤثر على العمليات الثانوية وتؤثر سلباً على تحصيل الطفل الأكاديمي في المستقبل (الصفار، والمفتي، 2014، ص148). ويعرفها القانون الفدرالي (2004) "اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الاساسية اللازمة لفهم واستعمال اللغة المحكية أو المكتوبة حيث يمكن لهذا الاضطراب أن يظهر على شكل قدرة غير كاملة على الاستماع أو التحدث أو التفكير أو التهجئة أو القراءة أو اجراء العمليات الحسابية، ويتضمن هذا المصطلح حالات مثل الاعاقة الادراكية، الحبسة الكلامية النمائية، عسر القراءة، اصابات الدماغ، خلل وظيفي بسيط في الدماغ" (ليرنير، 2012، ص32).

وتتبنى الباحثة تعريف القانون الفدرالي لشموله المظاهر المتعددة لاضطرابات صعوبات التعلم النمائية عند الطفل.

2–أنواع صعوبات التعلم النمائية:

تقسم صعوبات التعلم النمائية إلى نوعين وهي الأكثر شيوعاً بين الأطفال ويتم معرفتها عندما يفشل الطفل في بعض الموضوعات الأكاديمية المدرسية وهما:

1–صعوبات تعلم أولية: كالانتباه، الذاكرة، والصعوبات الإدراكية الحركية.

2–صعوبات تعلم ثانوية: والتي تتأثر مباشرة بالصعوبات الأولية، كالتفكير واللغة الشفهية (أبو فخر وآخرون، 2008، ص70).

يتبين مما سبق أن هذه القدرات والمهارات تظهر قبل دخول الطفل المدرسة وهي متداخلة مع بعضها فإذا حدث اضطراب في الانتباه والذاكرة والإدراك فإنها تؤثّر على اللغة والتفكير، وهذه المهارات والقدرات تتطور مع معظم الأطفال، وإذا لم تتطور أو تتحسن فإنها تؤسس لصعوبات التعلم الأكاديمية والتي يصعب التغلب عليها أو تعويضها من خلال وظائف أخرى والتي تؤثر فيما بعد في تعلم القراءة والكتابة والتهجئة والعمليات الحسابية.

3–أسباب صعوبات التعلم النمائية:

1–عوامل عقلية ونفسية متعلقة بالطفل مثل: (أن يكون الطفل على مستوى منخفض من الذكاء، عدم قدرة الطفل على التركيز بسبب تشتت الأفكار وكثرة الحركة ونقص الانتباه وعدم الانصات إلى المعلمة، ضعف الثقة بالنفس، كره المعلمة لارتباطها بموقف مؤلم للطفل).

2–عوامل متعلقة بالروضة مثل: (عدم ملائمة البيئة الصفية لميول وحاجات الطفل، سوء أساليب التدريس وعدم إجادة المعلمة).

3–عوامل متعلقة بالأسرة مثل: (انخفاض المستوى الثقافي والاجتماعي للأسرة، عدم توفير متطلبات الطفل من قبل الأسرة، عدم تفهم الأسرة كيفية اتعامل مع الطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم نمائية).

4–عوامل جينية: تؤدي العوامل الجينية دوراً أساسياً في الصعوبات التعليمية كما في حال التواؤم المتطابقة والأقارب من الدرجة الأولى، فالعامل الأساسي في صعوبات التعلم لدى الأطفال يعود إلى العامل الوراثي.

5–عوامل عضوية وبيولوجية: ممكن أن تكون الصعوبات ناجمة عن تلف في الدماغ أو بسبب المشاكل التي تصيب الدورة الدموية أو بسبب العمليات الكيميائية التي تحدث في الجسم غير طبيعي الأمر الذي يؤثر على الجهاز العصبي المركزي عند الطفل (محمد، 2018، ص361).

يتبين مما سبق أن صعوبات التعلم النمائية قد تنتج عن عوامل متعددة ومختلفة كالمستوى الاقتصادي والثقافي المتدني للأسرة، والذي يؤثر على نوعية الاهتمام بالطفل مثل الغذاء السليم الذي يؤثر بدوره على صحة الطفل ونموه الصحيح بما في ذلك جهازه العصبي والناقلات العصبية.

4–معايير صعوبات التعلم النمائية:

يعد التمييز بين الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية والفئات الأخرى من الأطفال المتخلفين عقلياً ودراسياً وبطيء التعلم بغاية الأهمية؛ ومن أجل التفريق بينها وبين الحالات الأخرى تم وضع مجموعة من المعايير الآتية:

1– معيار التباعد أو التباين.

2– معيار محك الاستبعاد.

3– معيار التربية الخاصة (أبو فخر، وآخرون، 2008، ص73–79).

يتبين مما سبق أن الخلط بين الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية والأطفال الآخرين قد يضع طفلاً من الذين يعانون من صعوبة أو أخرى مع الأطفال المتخلفين؛ الأمر الذي يحرم ذلك الطفل من تنمية قدراته العقلية ومهاراته المختلفة التي قد تكون متوسطة أو فوق المتوسطة أو حتى عالية.

5–مهام معلمة الروضة في التعامل مع أطفال الصعوبات النمائية:

أ. ابتكار أسلوب تعلم فعال، وتوظيف جميع الجوانب القوية بما فيها الحركية والبصرية والموسيقية والايقاعية والانفعالية والجسمية لدى الطفل وذلك لمساعدته على التعلم.

ب. تخفيف المشتتات السمعية والبصرية، وتشجيع العمل الجماعي من خلال فرق عمل على الرغم من أن هؤلاء الاطفال يفضلون في الغالب العمل بمفردهم أو مع شخص واحد.

ت. استخدام التقنيات والوسائل الحديثة في عملية التعليم، وعدم الانتقال من مهارة إلى أخرى قبل التأكيد عليها واتقانها، وإعطاء الوقت الكافي للطفل حتى يتمكن من الاستجابة المطلوبة بشكلٍ أفضل، وتحسين مهارات الانتباه لدى هؤلاء الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم.

ث. التحدث معهم ببطء لأنهم يفهمون الكلام المقدم لهم بطريقة بطيئة، والطلب منهم اعادة التعليمات قبل البدء بالعمل، والتأكيد على التواصل البصري عند الحديث مع الأطفال، واستخدام أساليب التشويق والمرح واللعب والفكاهة وتشجيع الذين ينهون اللعبة قبل غيرهم (محمد، 2018، ص370-371).

يتبين مما سبق أن ممارسات معلمة الروضة وملاحظاتها لها الأثر الفاعل في التخفيف أو الحد من تطور هذه الأعراض وتحولها إلى صعوباتٍ أكاديميةٍ مستقبلاً، من خلال تقبل الطفل أولاً وعدم مقارنته بغيره من الأطفال، واختيار طريقة تعلمٍ سهلةٍ إضافةً للمهام التي لا تفوق قدراته وليست سهلةً جداً بنفس الوقت.

عاشراً-إجراءات البحث:

1. مجتمع البحث: تألف مجتمع البحث من (192) معلمة رياض أطفال في محافظة حماة التابعة لوزارة التربية، وكذلك تألف المجتمع من (2855) طفلاً وطفلة من أطفال الرياض في محافظة حماة والموزعين في (21) روضة تابعة لوزارة التربية.

2. عينة البحث: تألفت عينة البحث من (40) معلمة رياض أطفال في محافظة حماة، ومن (246) طفلاً وطفلةَ من أطفال الرياض في محافظة حماة، والذين أخذوا من (7) روضات، ويبين الجدول الآتي توزع أفراد عينة البحث وفق الآتي:

الجدول رقم (1): توزع أفراد عينة البحث

	المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الأطفال	الجنس	ذكور	121	49.20
		إناث	125	50.80
		المجموع	246	%100
المعلمات	المؤهل العلمي	ثانوي	5	%12.5
		معهد متوسط	11	%27.5
		إجازة	24	%60
	سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	11	%27.5
		من 5 إلى 10 سنوات	13	%32.5
		أكثر من 10 سنوات	16	%40
		المجموع	40	%100

3. أدوات البحث:

استخدم مقياس عادل عبد الله محمود (2006) المطبق في البيئة المصرية بعد عرضه على السادة المحكمين للتأكد من صلاحية تطبيقه في البيئة السورية، وقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية لاستبانة صعوبات التعلم النمائية كالآتي:

-الصدق: تم التحقق من صدق الاستبانة وفق طريقتين هما:

أ-صدق المحتوى: عرضت الباحثة استبانة صعوبات التعلم على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال القياس والتقويم وعلم النفس والتربية الخاصة وتربية الطفل، وذلك للوقوف على مدى وضوح تعليمات والبنود، ومدى ملائمة البنود للهدف والغاية التي أُعدت لقياسه، ومدى ملاءمتها من حيث الصياغة، ومدى انتماء البنود للاستبانة، حيث أبدى السادة المحكمون آرائهم، وتم إجراء التعديلات على الاستبانة.

العينة الاستطلاعية: بعد ذلك طُبق استبانة صعوبات التعلم النمائية على عينة استطلاعية مؤلفة من (20) طفلاً وطفلة من أطفال الرياض في محافظة حماة، وهي غير العينة السيكومترية والأساسية، وقد أجريت الدراسة الاستطلاعية للتأكد من وضوح تعليمات المقياس، ووضوح بنوده، وسهولة فهمها وتعديل البنود غير الواضحة، ومعرفة الصعوبات التي قد تظهر أثناء

التطبيق حتى يتم ضبطها وتلافيها عند التطبيق اللاحق للاستبانة، وقد كانت بنود الاستبانة وتعليماتها واضحة، ولم يتم إجراء أي تعديل. وبعد ذلك أصبحت استبانة صعوبات التعلم المحلق رقم (1) جاهزة ليتم تطبيقها على عينة البحث.

ب–الصدق البنيوي: تم التأكد من صدق البناء الخاص باستبانة صعوبات التعلم النمائية من خلال دراسة الاتساق الداخلي له وحساب معاملات ارتباط البنود مع درجة كل مجال، وحساب معاملات ارتباط المجالات مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية للاستبانة، وذلك بعد تطبيقه على العينة السيكومترية والمكونة من (50) طفلاً وطفلة من أطفال الرياض في محافظة حماة، وهم أيضاً من خارج العينة الأساسية، ويبين الجدول الآتي معاملات ارتباط بيرسون:

الجدول رقم (2): معاملات ارتباط البنود مع درجة المجال الذي تنتمي إليه في استبانة صعوبات التعلم

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
المجال 1: صعوبات الانتباه		18	0.416**	المجال 5: الصعوبات اللغوية	
1	0.401**	19	0.466**	34	0.624**
2	0.399**	20	0.538**	35	0.425**
3	0.502**	المجال 3: صعوبات الذاكرة		36	0.552**
4	0.568**	21	0.544**	37	0.420**
5	0.584**	22	0.398**	38	0.652**
6	0.577**	23	0.479**	39	0.472**
7	0.400**	24	0.490**	40	0.633**
8	0.593**	25	0.559**	41	0.536**
9	0.501**	26	0.480**	42	0.618**
10	0.571**	27	0.609**	43	0.621**
المجال 2: صعوبات الإدراك		المجال 4: صعوبات التفكير		المجال 6: الصعوبات البصرية الحركية	
11	0.590**	28	0.559**	44	0.522**
12	0.491**	29	0.603**	45	0.466**
13	0.497**	30	0.356*	46	0.389**
14	0.500**	31	0.511**	47	0.470**
15	0.422**	32	0.465**		
16	0.601**	33	0.509**		
17	0.455**				

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ارتباط البنود مع درجة المجال الذي تنتمي إليه قد كانت دالة عند مستوى الدلالة (0,01) أو(0,05)، وقد تراوحت قيمة هذه الارتباطات بين (0.356–0.652).

الجدول رقم (3): معاملات ارتباط المجالات مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية لاستبانة صعوبات التعلم

	المجال 1: صعوبات الانتباه	المجال 2: صعوبات الإدراك	المجال 3: صعوبات الذاكرة	المجال 4: صعوبات التفكير	المجال 5: الصعوبات اللغوية	المجال 6: الصعوبات البصرية الحركية	الدرجة الكلية
المجال 1: صعوبات الانتباه	1	0.689**	0.633**	0.587**	0.598**	0.701**	0.801**
المجال 2: صعوبات الإدراك		1	0.684**	0.647**	0.588**	0.698**	0.779**
المجال 3: صعوبات الذاكرة			1	0.703**	0.577**	0.562**	0.746**
المجال 4: صعوبات التفكير				1	0.566**	0.584**	0.733**
المجال 5: الصعوبات اللغوية					1	0.607**	0.721**
المجال 6: الصعوبات البصرية الحركية						1	0.752**

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ارتباط المجالات مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية للاستبانة قد كانت دالة عند مستوى الدلالة (0,01)، وقد تراوحت قيمة هذه الارتباطات بين (0.562–0.801).

ومنه فإن استبانة صعوبات التعلم يتصف بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي، وتتوفر مؤشرات جيدة لصدقه البنيوي.

–الثبات: تم التحقق من ثبات استبانة صعوبات التعلم النمائية وفق طريقتين:

أ-ثبات التجزئة النصفية: تم استخراج معامل ثبات التجزئة النصفية لبنود كل مجال ولبنود الاستبانة ككل من خلال تجزئة البنود إلى قسمين الأول يضم البنود الفردية والثاني يضم البنود الزوجية، وصحح معامل الثبات الناتج باستخدام معادلة سبيرمان-براون، والجدول الآتي يوضح نتائج معامل ثبات التجزئة النصفية.

ب-ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ: تم حساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ لدرجات كل مجال وللاستبانة ككل، والجدول الآتي يوضح معامل ثبات ألفا كرونباخ.

الجدول رقم (4): نتائج ثبات استبانة صعوبات التعلم

	التجزئة النصفية	(معامل ألفا كرونباخ
المجال 1: صعوبات الانتباه	0.806	0.823
المجال 2: صعوبات الإدراك	0.776	0.784
المجال 3: صعوبات الذاكرة	0.791	0.801
المجال 4: صعوبات التفكير	0.812	0.832
المجال 5: الصعوبات اللغوية	0.809	0.820
المجال 6: الصعوبات البصرية الحركية	0.834	0.844
الاستبانة ككل	0.863	0.879

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم كل من معاملات ثبات التجزئة النصفية وألفا كرونباخ كانت جيدة، ومنه فإن استبانة صعوبات التعلم يتصف بمؤشرات ثبات جيدة.

نستنتج ما سبق أن استبانة صعوبات التعلم يتصف بمؤشرات جيدة للصدق والثبات، وبالتالي أصبح الاستبانة جاهزاً للتطبيق على عينة البحث الأساسية نظراً لتوافر مؤشرات جيدة لصدقه وثباته.

كما تم التحقق من الخصائص السيكومترية لاستبانة علاج صعوب**ات** التعلم من وجهة نظر المعلمات وفق الآتي:

-الصدق: تم التحقق من صدق الاستبانة وفق طريقتين هما:

أ-صدق المحتوى: قامت الباحثة بعرض استبانة علاج صعوبات التعلم على مجموعة من المحكمين والذين حكموا أيضاً استبانة صعوبات التعلم على مجموعة من المحكمين، وذلك للوقوف على مدى وضوح تعليمات وبنود الاستبانة، ومدى ملائمة البنود للهدف والغاية التي أُعدت لقياسه، ومدى ملاءمتها من حيث الصياغة، ومدى انتماء البنود للاستبانة، حيث أبدى السادة المحكمون آرائهم، وتم إجراء التعديلات على الاستبانة مثل حذف بندين مكررين، وتعديل صياغة بعض البنود، و إضافة بندين.

العينة الاستطلاعية: بعد ذلك طُبقت استبانة علاج صعوبات التعلم على عينة استطلاعية مؤلفة من (15) معلمة رياض أطفال في محافظة حماة، وهي غير العينة السيكومترية والأساسية. وقد أجريت الدراسة الاستطلاعية للتأكد من وضوح تعليمات الاستبانة، ووضوح بنودها، وسهولة فهمها وتعديل البنود غير الواضحة، ومعرفة الصعوبات التي قد تظهر أثناء التطبيق حتى يتم ضبطها وتلافيها عند التطبيق اللاحق للاستبانة، وقد كانت بنود الاستبانة وتعليماتها واضحة، ولم يتم إجراء أي تعديل. وبعد ذلك أصبحت استبانة علاج صعوبات التعلم المحلق (2) جاهزة ليتم تطبيقها على عينة البحث.

ب-الصدق البنيوي: تم التأكد من صدق البناء الخاص باستبانة علاج صعوبات التعلم من خلال دراسة الاتساق الداخلي لها وحساب معاملات ارتباط البنود مع درجة كل مجال، وحساب معاملات ارتباط المجالات مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية للاستبانة، وذلك بعد تطبيقه على العينة السيكومترية والمكونة من (30) معلمة من معلمات رياض الأطفال في مدينة حماة، وهم أيضاً من خارج العينة الأساسية، ويبين الجدول الآتي معاملات ارتباط بيرسون:

الجدول رقم (6): معاملات ارتباط البنود مع درجة المجال الذي تنتمي إليه في استبانة علاج صعوبات التعلم

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
المجال 1: صعوبات الانتباه		17	**0.623	33	**0.444
1	*0.335	المجال 4: صعوبات التفكير		34	**0.644
2	**0.400	18	**0.590	35	**0.438
4	**0.466	19	**0.589	36	**0.554
5	**0.471	20	**0.473	37	**0.601
6	**0.483	21	**0.402	38	**0.476
7	**0.487	22	**0.445	39	**0.649
8	**0.497	23	**0.609	المجال 6: الصعوبات البصرية الحركية	
المجال 2: صعوبات الإدراك		24	**0.619	40	**0.603
9	**0.501	25	**0.628	41	**0.611
10	**0.450	26	**0.429	42	**0.406
11	**0.420	27	**0.594	43	**0.655
12	**0.511	28	**0.458	44	**0.480
13	**0.571	29	**0.465	45	**0.533
المجال 3: صعوبات الذاكرة		30	**0.634	46	**0.599
14	**0.523	المجال 5: الصعوبات اللغوية		47	**0.411
15	**0.425	31	**0.409		
16	**0.555	32	**0.542		

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ارتباط البنود مع درجة المجال الذي تنتمي إليه قد كانت دالة عند مستوى الدلالة (0,01) أو(0,05)، وقد تراوحت قيمة هذه الارتباطات بين (0.335–0.655).

الجدول رقم (7): معاملات ارتباط المجالات مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية لاستبانة علاج صعوبات التعلم

	المجال 1: صعوبات الانتباه	المجال 2: صعوبات الإدراك	المجال 3: صعوبات الذاكرة	المجال 4: صعوبات التفكير	المجال 5: الصعوبات اللغوية	المجال 6: الصعوبات البصرية الحركية	الدرجة الكلية
المجال 1: صعوبات الانتباه	1	**0.756	**0.721	**0.654	**0.675	**0.711	**0.822
المجال 2: صعوبات الإدراك		1	**0.713	**0.689	**0.699	**0.678	**0.819
المجال 3: صعوبات الذاكرة			1	**0.715	**0.648	**0.734	**0.799
المجال 4: صعوبات التفكير				1	**0.682	**0.664	**0.784
المجال 5: الصعوبات اللغوية					1	**0.574	**0.820
المجال 6: الصعوبات البصرية الحركية						1	**0.801

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ارتباط المجالات مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية للاستبانة قد كانت دالة عند مستوى الدلالة (0,01)، وقد تراوحت قيمة هذه الارتباطات بين (0.574–0.822). ومنه فإن استبانة علاج صعوبات التعلم تتصف بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي، وتتوفر مؤشرات جيدة لصدقها البنيوي.

–الثبات: تم التحقق من ثبات الاستبانة وفق طريقتين وذلك بعد تطبيقه على أفراد العينة السيكومترية:

أ–ثبات التجزئة النصفية: تم استخراج معامل ثبات التجزئة النصفية لبنود كل مجال ولبنود الاستبانة ككل من خلال تجزئة البنود إلى قسمين الأول يضم البنود الفردية والثاني يضم البنود الزوجية، وصحح معامل الثبات الناتج باستخدام معادلة سبيرمان–براون، والجدول الآتي يوضح نتائج معامل ثبات التجزئة النصفية.

ب–ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ: تم حساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ لدرجات كل مجال وللاستبانة ككل، والجدول الآتي يوضح معامل ثبات ألفا كرونباخ.

الجدول رقم (8): نتائج ثبات استبانة علاج صعوبات التعلم

	التجزئة النصفية	معامل ألفا كرونباخ
المجال 1: صعوبات الانتباه	0.791	0.811
المجال 2: صعوبات الإدراك	0.803	0.820
المجال 3: صعوبات الذاكرة	0.796	0.831
المجال 4: صعوبات التفكير	0.793	0.817
المجال 5: الصعوبات اللغوية	0.814	0.826
المجال 6: الصعوبات البصرية الحركية	0.816	0.836
الاستبانة ككل	0.854	0.861

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم كل من معاملات ثبات التجزئة النصفية وألفا كرونباخ كانت جيدة، ومنه فإن استبانة علاج صعوبات التعلم تتصف بمؤشرات ثبات جيدة.

نستنتج مما سبق أن استبانة علاج صعوبات التعلم تتصف بمؤشرات جيدة للصدق والثبات، وبالتالي أصبحت الاستبانة جاهزة للتطبيق على عينة البحث الأساسية نظراً لتوافر مؤشرات جيدة لصدقها وثباتها.

أحد عشر-عرض نتائج البحث ومناقشتها:

السؤال الأول: ما درجة انتشار صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الرياض من وجهة نظر المعلمات؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق الاستبانة على الأطفال أفراد العينة من قبل المعلمات وحسبت الدرجة الكلية لكل طفل على المقياس، وبما أن المقياس ثلاثياً فقد اعتمد الوسط المرجح ، فالعبارة التي تساوي أو يزيد وسطها المرجح عن(2)تعد محققة، والعبارة التي يقل عنها تعد غير محققة(أي الصعوبات أقل انتشاراً) وعدت الدرجة (94) هي المتوسط الفرضي، فالطفل الذي يحصل على درجة 94 وما فوق على الاستبانة يتبين لديه وجود صعوبات نمائية، وحسب عدد الأطفال الذين درجاتهم على الاستبانة تساوي (94) أو تزيد، ثم حسبت النسبة المئوية لهؤلاء الأطفال لتحديد نسبة انتشار صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الرياض من وجهة نظر المعلمات، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (9) :المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسبة انتشار صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الرياض من وجهة نظر المعلمات

المقياس	المتوسط الفرضي	عدد الأطفال الكلي	عدد الأطفال الذين درجاتهم تساوي (94) أو أكثر	النسبة المئوية لانتشار صعوبات التعلم النمائية
صعوبات التعلم	94	246	35	%14

يتبين من الجدول السابق أن عدد الأطفال الذين درجاتهم تساوي 94 أو تزيد قد بلغ (35) وبلغت نسبة المئوية لهؤلاء الأطفال (14%)، أي أن نسبة انتشار صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الرياض أفراد العينة من وجهة نظر المعلمات بلغت **(14%)** وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الذهبي (2019) بوجود صعوبات نمائية عند أطفال الرياض.

السؤال الثاني: ما صعوبات التعلم النمائية لأطفال الرياض من وجهة نظر المعلمات؟

للإجابة عن هذا السؤال وتحديد صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم والبالغ عددهم (35) طفلاً وطفلة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة من خلال تحديد طول الخلايا كما يأتي:

1- من (1- 1,66) بدرجة صغيرة.

2- أكبر من (1,67- 2,33) بدرجة متوسطة.

4- أكبر من (2,34- 3) بدرجة كبيرة.

الجدول رقم (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لتحديد صعوبات التعلم النمائية لأطفال الرياض من وجهة نظر المعلمات

المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
المجال 1: صعوبات الانتباه	2.73	0.222	كبيرة	1
المجال 2: صعوبات الإدراك	2.29	0.561	متوسطة	3
المجال 3: صعوبات الذاكرة	2.16	0.573	متوسطة	4
المجال 4: صعوبات التفكير	1.99	0.591	متوسطة	6
المجال 5: الصعوبات اللغوية	2.71	0.378	كبيرة	2
المجال 6: الصعوبات البصرية الحركية	2.00	0.817	متوسطة	5
استبانة صعوبات التعلم النمائية	2.11	0.179	متوسطة	

يتبين من الجدول السابق أن درجة الموافقة على وجود الصعوبات النمائية لدى أطفال الصعوبات بالنسبة للاستبانة ككل كانت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.11)، وجاءت صعوبات الانتباه بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.73) ودرجة موافقة كبيرة أي أن صعوبات التعلم النمائية الأكثر لدى العينة كانت صعوبات الانتباه، يليها **الصعوبات اللغوية** بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.71) ودرجة موافقة كبيرة، بينما جاءت **صعوبات التفكير** في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (1.99)، وتفسر الباحثة النتيجة السابقة. أن طفل الروضة يتميز عن غيره من أطفال المراحل الأخرى أن ليس لديه القدرة على التركيز والانتباه لمدة طويلة، وسرعان ماينقل تفكيره لشيئ آخر، وبما أن انخفاض الانتباه والتركيز قد يودي ضعف استقبال الكلام وعدم الاستماع وفهمه لانخفاض العديد من القدرات ومنها القدرات اللغوية، والتي ترتبط ارتباطاً كبيراً بالتفكير والقدرات العقلية، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة ضو (2012)، ودراسة الشوكي وكريم (2016).

السؤال الثالث: ما درجة معرفة معلمات رياض الأطفال في طرائق علاج صعوبات التعلم من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة من خلال تحديد طول الخلايا كما يأتي:

1- من (1- 1,80) بدرجة منخفضة جداً.
2- أكبر من (1,81- 2,60) بدرجة منخفضة.
3- أكبر من (2,61- 3,40) بدرجة متوسطة.
4- أكبر من (3,41- 4,20) بدرجة مرتفعة.
5- أكبر من (4,21- 5) بدرجة منخفضة جداً.

الجدول رقم (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لتحديد درجة معرفة معلمات رياض الأطفال في طرائق علاج صعوبات التعلم من وجهة نظرهم

المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
المجال 1: صعوبات الانتباه	2.46	1.153	منخفضة	4
المجال 2: صعوبات الإدراك	2.30	1.083	منخفضة	5
المجال 3: صعوبات الذاكرة	2.17	0.980	منخفضة	6
المجال 4: صعوبات التفكير	2.49	0.961	منخفضة	3
المجال 5: الصعوبات اللغوية	2.57	1.040	منخفضة	1
المجال 6: الصعوبات البصرية الحركية	2.51	1.025	منخفضة	2
استبانة صعوبات التعلم النمائية	2.46	0.639	منخفضة	

يتبين من الجدول السابق أن درجة الموافقة على مجالات الاستبانة كافة وعلى الاستبانة ككل كانت بدرجة منخفضة وبمتوسط حسابي (2.46)، أي أن درجة معرفة معلمات رياض الأطفال في طرائق علاج صعوبات التعلم من وجهة نظرهم كانت متوسطة. وجاء مجال **الصعوبات اللغوية** بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.57) ودرجة موافقة منخفضة أي أن درجة

معرفة معلمات الرياض بطرائق علاج الصعوبات اللغوية كان في المرتبة الأولى، يليها **الصعوبات البصرية الحركية** بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.51) ودرجة موافقة منخفضة، بينما جاء المجال الثالث **صعوبات الذاكرة** في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (2.17) وتفسر الباحثة النتيجة السابقة أن المعلمات من خلال التعامل المستمر مع الأطفال والتركيز في هذه الرياض على تعليم الطفل القراءة والكتابة بالدرجة الأولى، جعل من اهتمام المعلمات ينصب على كيفية تلقي الطفل للأحرف والمفردات والكلمات وملاحظة الصعوبات التي تواجه الطفل أكثر من الصعوبات البصرية الحركية، والبحث عن الحلول التي تيسر للطفل اكتساب المعارات اللغوية والتغلب على الصعوبات الخاصة بها، فاهتمام المعلمات بالكتابة فرض على المعلمات ملاحظة الطرائق المناسبة ليتعلم بها الطفل الكتابة وتتبع الأحرف والأرقام.

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمات أفراد العينة على استبانة طرائق علاج صعوبات التعلم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة الفرضية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

الجدول رقم (12): تحليل التباين الأحادي على استبانة طرائق علاج صعوبات التعلم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية	القرار
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.606	2	0.303	0.732	0.488	غير دال
	داخل المجموعات	15.329	37	0.414			
	كلي	15.936	39				

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (F) للاستبانة ككل لم تكن دالة إحصائياً إذ كانت القيمة الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، ومنه نقبل الفرضية الصفرية أي: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمات أفراد العينة على استبانة طرائق علاج صعوبات التعلم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.** وتفسر الباحثة النتيجة السابقة أن المعلمات على اختلاف مستوياتهن لم يعرن الاهتمام اللازم لمعالجة الصعوبات التي يعاني منها الأطفال، وذلك نتيجة عدم تلقي أي دورات تدريبية على كيفية التعامل مع هؤلاء الأطفال باعتبارها أحد مجالات التربية الخاصة من وجهة نظرهن.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمات أفراد العينة على استبانة طرائق علاج صعوبات التعلم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة الفرضية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

الجدول رقم (13): تحليل التباين الأحادي على استبانة طرائق علاج صعوبات التعلم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية	القرار
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.200	2	0.100	0.235	0.792	غير دال
	داخل المجموعات	15.736	37	0.425			
	كلي	15.936	39				

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (F) للاستبانة ككل 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 المعلمات أفراد العينة على استبانة طرائق علاج صعوبات التعلم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة،** وتفسر الباحثة النتيجة السابقة أن سنوات الخبرة لم يكن لها الأثر الكبير على معرفة المعلمات وأدائهن، وذلك لأنهن يتلقين التعليمات ذاتها في كل المراحل، وذلك لعدم تطوير أنفسهن وقلة الاهتمام من قبل المعنيين والمسؤولين، وقلة البحث والاطلاع على ما هو جديد في هذا المجال.

اثنا عشر-التوصيات والمقترحات:

1- الاهتمام بالكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية عند أطفال الرياض.

2- عقد دورات تدريبية لمعلمات الرياض لمعرفة خصائص طفل الروضة النمائية والكشف عن الصعوبات النمائية لديهم.

3- إجراء دراسات وأبحاث حول صعوبات التعلم تخص مراحل ومستويات عمرية أخرى.

ثلاث عشر-المراجع العربية:

- *أبو فخر، وآخرون. (2007). صعوبات التعلم في الروضة. ط(3). منشورات جامعة دمشق، التعليم المفتوح.*
- بخش،أميرة.(2009). التعرف على تأثير الالعاب التعليمية في علاج صعوبات التعلم النمائية لدى اطفال الرياض.رسالة دكتوراة، جامعة ام القرن السعودية.
- *الخطيب، جمال. (2006). مستوى معرفة معلمي الصفوف العادية بالصعوبات التعلمية وأثر برنامج لتطويره في القناعات التدريسية لهؤلاء المعلمين. كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية.*
- *الذهبي، هناء. (2019). المؤتمر العلمي السنوي الدولي 21 /واقع ذوي الاحتياجات الخاصة. السعودية، الرياض: مركز البحوث النفسية.*
- الزامل، سراب. (2020). مؤشرات صعوبات تعلم مهارات الرياضيات في مرحلة رياض الأطفال. *المجلة العربية لإعلام وثقافة الطفل*، 3(10)، ص ص 189-213.
- *الشوكي، أحمد، وكريم، ربيعة. (2016). صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة من وجهة نظر معلميهم بمدينة مصراته. مجلة كلية الآداب، جامعة مصراته، العدد(7)، ص ص 9-28.*
- الصفار، نشوان، والمفتي، بريفان. (2014). تأثير برنامج بالتربية الحركية في تخفيف صعوبات التعلم النمائية لأطفال ما قبل المدرسة. *مجلة القادسية لعلوم التربية الرياضية*، 14(1)، ص ص 145-168.
- ضو، اسماعيل إبراهيم. (2012). *مدى انتشار صعوبات التعلم بين تلاميذ الصف الثاني الابتدائي*. كلية التربية العجيلات، جامعة الزاوية، ليبيا.
- العتيبي. جبريل.(2008). أثؤ برنامج مقترح في التربية الحركية على القدرات الادراكية الحركية اذوي صعوبات التعلم من6-9سنوات. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودبة.
- *عيسى، يسرى. (2012). صعوبات التعلم النمائية بين النظرية والتطبيق. ط(1). السعودية، الرياض: دار الزهراء.*
- عماد، حسن، والمحمود، عبد الحي. (2013). مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة دمشق بصعوبات القراءة والكتابة لدى التلاميذ. *مجلة جامعة تشرين*، 35(4)، ص ص 169-190.
- الفرا، إسماعيل. (2005). *التشخيص المبكر لصعوبات التعلم لدى طفل الروضة من وجهة نظر التربية الخاصة.* دراسة مقدمة لمؤتمر التربية الخاصة العربي-الواقع والمأمول، كلية التربية، الجامعة الأردنية، الأردن.
- *ليرنير، جانيت. (2012). صعوبات التعلم والاعاقات البسيطة ذات العلاقة -خصائص واستراتيجيات تدريس وتوجهات حديثة. ط(1). ترجمة: سهى محمد هاشم الحسن، الأردن، عمان: دار الفكر.*
- محمد، عادل. (2006). *قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة*. مصر، القاهرة: دار الرشاد.
- محمد، ايمان. (2018). صعوبات التعلم النمائية الاولية وعلاقتها ببعض المشكلات النفسية لدى أطفال الروضة. *مجلة التربية وثقافة الطفل*، 1(13)، ص ص 352-394.
- المديني، منال والصيادي، بشاير(2018). تقييم مدى الوعي بصعوبات التعلم النمائية لأطفال ما قبل المدرسة لدى معلمات رياض الاطفال الحكومية في جدة. العدد(4)، ص ص 155-178.
- مرتضى، سلوى وأبو النور، حسناء. (2010). *مدخل إلى رياض الأطفال*. كلية التربية جامعة دمشق، التعليم المفتوح.

- ياغي، شاهر. (2011). انتشار صعوبات التعلم لبن الطلبة متدني التحصيل في غزة. *مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)*، 19(2)، ص ص 843 –879.

أربعة عشر- المراجع الأجنبية

- Nancy , c& ill. (2006). Number Sense Growth in Kindergarten: A Longitudinal Investigation of Children at Risk for Mathematics Difficulties, *Child Development*, 77(1), pp153-175.
- Desorte & Roeyers. (2009). screening for mathematical disabilities in kindergarten: *Developmental Neurorehabilitation*, 12(6), pp389-396.
- Desoete,A & Ceulemans, & DeWeerdt- (2012). Can we predict mathematical learning disabilities from symbolic and non-symbolic comparison tasks in kindergarten? *British Journal of Educational Psychology*, 82(1), pp64-81.
- McKnight, C. (2015). *Teacher knowledge, skill, and willingness to work with students with attention deficit.*

الملحق رقم(1): استبانة صعوبات التعلم النمائية

الرقم	المجال والفقرات	نعم	أحياناً	لا
	المجال الأول: صعوبات الانتباه			
1	عادة ما نجده شارد الذهن.			
2	يتشتت انتباهه بسرعة أثناء الاستماع والمشاهدة او غيرها.			
3	غير قادر على التركيز فيما يقال أو يحدث لأمامه.			
4	ليس بمقدوره أن يستجيب بشكالٍ مناسب للمثيرات البيئية المختلفة.			
5	غالباً ما يتصف بالخمول وقلة الحركة.			
6	يتميز بالنشاط المفرط والاندفاعية.			
7	غير قادر على الاستمرار في أداء الهمات المختلفة او استكمالها.			
8	ينسحب من المواقف والتفاعلات الاجتماعية.			
9	يصعب عليه الاستمرار في أنشطة اللعب مع الآخرين.			
10	مدى انتباهه قصير.			
	المجال الثاني: صعوبات الادراك:			
11	يعاني من صعوبة في التنظيم وتفسير المثيرات البصرية.			
12	عادةً ما يعكس الحروف أو الأرقام عند كتابتها.			
13	يصعب عليه إدراك اوجه الشبه والاختلاف بين المثيرات المختلفة.			
14	غالباً ما يخلط بين الحروف المتشابهة.			
15	يجد صعوبة في التذكر البصري.			
16	يصعب عليه إدراك العلاقات المكانية للأشياء في الفراغ.			
17	لا يميز بين الأشكال الهندسية.			
18	يواجه مشكلات في التنظيم للمثيرات السمعية.			
19	يجد صعوبة في إدراك التتابع أو التسلسل السمعي.			
20	يواجه مشكلة في اتباع سلسلة من التعليمات.			
	المجال الثالث: صعوبات الذاكرة:			
21	يعاني من مشكلات في الذاكرة السمعية.			
22	يولجه مشكلات في الذاكرة البصرية.			
23	يواجه مشكلات في تخزين المعلومات التي يحفظها.			
24	يجد صعوبة في استرجاع المعلومات المختلفة.			
25	يواجه مشكلة في تذكر أسماء الصور والأشكال المختلفة.			
26	غير قادر على تذكر الحروف الهجائية التي تعلمها.			
27	لا يستطيع تذكر بعض الأحداث القريبة التي حدثت معه.			
	المجال الرابع: صعوبات التفكير:			
28	يجد صعوبة في التوصل إلى حل مناسب لمشكلة بسيطة.			
29	غير قادر على ترتيب أفكاره للوصول إلى حل مناسب للغز المعروض عليه.			
30	لا يتمكن من تركيب المكعبات معاً بالقدر المعقول من المهارات لعمل الشكل المطلوب.			
31	تركيب أجزاء اللغز معاً بشكل مناسب يمثل مشكلة كبيرة له.			
32	لديه أسلوب واحد لأداء الأشياء.			
33	غير قادر على التأكد من سلامة حله للمشكلة.			

	المجال الخامس: الصعوبات اللغوية:			
34	يعاني من تأخر واضح في النمو اللغوي.			
35	يجد صعوبة في الاستقبال السمعي للمثيرات.			
36	لا يفهم اللغة المنطوقة أمامه بشكل جيد.			
37	يعاني من صعوبة الادراك السمعي فلا يميز بين الأصوات المختلفة			
38	يجد صعوبة في التلفظ بين الصور والأسماء أو المزاوجة بينها.			
39	تصادفه العديد من المشكلات في نطق الكلمات المختلفة.			
40	يتحدث بتأتأة أو لجلجة.			
41	يجد صعوبة في التلفظ بالتعليمات التي تعتمد على سماعه.			
42	يصعب عليه تكرار ما سمعه أو النطق بها.			
43	غالباً ما تكون مفرداته اللغوية محدودة.			
	المجال السادس: الصعوبات البصرية الحركية:			
44	يواجه صعوبات متعددة في المهارات البصرية الحركية.			
45	يجد صعوبة في ترتيب أدواته أو عند استخدامها أثناء اللعب.			
46	يواجه مشكلة في استخدام أدوات اللعب.			
47	غير قادر على لصق الصور في المكان المحدد.			

الملحق رقم(2): استبانة ممارسات المعلمات في علاج صعوبات التعلم النمائية.

الرقم	المجال والفقرات	دائماً	غالباً	محايد	أحياناً	نادراً
المجال 1	**صعوبات الانتباه**					
1	تقسيم المهام المقدمة للطفل.					
2	اجراء تمرينات الاسترخاء والجلوس					
3	زيادة الانتباه للمثيرات البصرية عن طريق: الطلب من الطفل اختيار لون محدد من بين عدة ألوان أو صورة معينة.					
4	زيادة الانتباه للمثيرات السمعية: مثل معرفة مصدر الصوت أو اختيار الكلمة التي تبدأ بحرف معين					
5	زيادة الانتباه للمثيرات الملموسة: مثل التعرف على المجسمات المختلفة (أشكال الحروف أو أرقام، فواكه)					
6	زيادة الانتباه للمثيرات الشمية عن طريق اغماض عيني الطفل والتعرف على أشياء من خلال الرائحة					
7	زيادة مدة الانتباه من خلال زيادة مدة التمرينات السابقة					
8	إجراء تمرينات نقل الانتباه: مثل تلوين المربعات بالأحمر والمثلثات بالأصفر والدوائر بالأخضر.					
المجال 2	**علاج صعوبات الادراك:**					
9	اجراء تمرينات زيادة الادراك من خلال: اجراء مقارنات في الطول والحجم والمسافات والصور المختلفة.					
10	زيادة الادراك السمعي من خلال الطلب من الطفل تميز صوت من عدة أصوات (حيوانات، موسيقا)					

11	زيادة الادراك اللمسي من خلال التفريق بين البارد والساخن، والناعم والخشن....					
12	إجراء تمرينات التتابع والتسلسل عن طريق ترتيب أشياء من الأكبر حتى الأصغر وترتيب الأعداد تصاعدياً أو تنازلياً.					
13	اجراء تمرينات الغلق عن طريق إعطاء الطفل صورة ناقصة ليكملها.					
المجال 3	علاج صعوبات الذاكرة:					
14	تمرينات صعوبات التذكر البصرية عن طريق عرض عدة أشياء على الطفل والطلب منه تذك هذه الأشياء.					
15	إخراج صورة من عدة صور أو شيء من عدة أشياء الطلب من الطفل تذكر الشيء او الصورة التي تم إخراجها.					
16	إجراء تمرينات التذكر السمعية عن طريق اعادة الطفل سرد قصة سمعها.					
17	إجراء تمرينات التذكر اللمسي عن طريق الطلب من الطفل ترتيب أشياء ذات ملمس مختلف سبق وشاهدها ويعرض عليه أشياء ذات حرارة مختلفة وعليه تذكر طريقة عرضها.					
المجال 4	علاج صعوبات التفكير :					
18	تشجيع الطفل على طرح الأسئلة المتعددة حول موضوع معين.					
19	الطلب من الطفل شرح موقف ما مع التوضيح.					
20	تدريب الطفل على البحث عن المشكلة أو العائق بنفسه.					
21	تشجيع الطفل على وصف بعض الأشياء من وجهة نظره.					
22	اصدار أحكام من قبل الطفل على موقف معين					
23	قيام الطفل بتصنيف بعض الأشياء والطلب من الطفل توضيح المعيار الذي استخدمه.					
24	تخيل الطفل لنتيجة بعض السلوكيات أو المواقف.					
25	تسمية بعض الأشياء وضدها من قبل الطفل.					
26	إعطاء تسميات بديلة لشيء واحد.					
27	إعطاء خيارات أخرى لأماكن بعض الأشياء.					
28	إجراء المقارنات المتعددة للأشياء.					
29	اكمال أجزاء بعض الأشياء، أو الكلمات أو الجمل.					
30	تشجيع الطفل على اتخاذ قرار وتحمل مسؤوليته.					
المجال 5	**الصعوبات اللغوية:**					
31	مساعدة الطفل على الربط بين الحرف والرمز البصري له وبالعكس.					
32	تكرار الكلمة ببطء حتى يتعرف الطفل على أصوات الحروف.					
33	إعادة سرد الطفل لقصةٍ أو موقفٍ حدث معه.					
34	تشجيع الطفل على التحدث عن الصورة المعروضة أمامه.					
35	تشجيع الطفل على التحدث مع المعلمة والأقران.					
36	اختيار الأغاني والأناشيد المناسبة للطفل.					
37	استخدام طريقة التسميع لحفظ الأناشيد والأغاني.					

38	اشراك الطفل في المسرحيات والتمثيليات.					
39	تدريب الطفل على صياغة الأفكار واللفظ السليم.					
المجال 6	**الصعوبات البصرية الحركية:**					
40	قيام الطفل بتتبع شكل الأحرف والأرقام بأصابعه.					
41	تدريب الطفل على وضع الأشياء بأماكنها.					
42	قيام الطفل بضم خرز متعددة الأحجام والألوان.					
43	لصق الطفل الأحرف أو الأرقام في أمان معينة.					
44	نقل الطفل بعض الرسومات أو الكلمات إلى دفتره.					
45	تأدية الطفل مع زملائه لبعض الحركات مع الموسيقا الإيقاعية					
46	السماح للطفل بالمشي وهو يمسك شيء ورميه.					
47	سير الطفل على خطوط دون الخروج منها.					
48	القص باستخدام المقص وصنع بعض النماذج البسيطة من قبل الطفل					

الملحق رقم (3) السادة المحكمون

السادة المحكمين	الاختصاص	الجامعة
أ.د آذار عبد اللطيف	تربية خاصة	دمشق
د. نجاح محرز	رياض أطفال	دمشق
د. غانا حسن	تربية خاصة	دمشق
د. عصمت رمضان	مناهج وطرائق تدريس	دمشق
د. أسماء الحسن	قياس وتقويم	حماه

الملحق رقم(4): أسماء الرياض

روضة شراع المحبة	دير شميل
روضة سنونو الوادي	المحروسة
روضة أزهار حورات عمورين	حورات عمورين
روضة سلحب	سلحب

دور الأنشطة الصّفّيّة في تنمية مهارات الحوار لدى التلاميذ من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى في مدارس مدينة حماه

مروة سلامة* **أ.د طاهر سلوم****

(الإيداع: 28 تموز 2021 ، القبول: 19 تشرين الأول 2021)

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى تعرّف درجة موافقة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي حول الدور الذي تلعبه الأنشطة المنفّذة داخل الصفوف في تنمية مهارات الحوار (ككلّ وكلّ مهارة على حدة) لدى تلاميذهم، إذ قامت الباحثة باختيار عينة عشوائية من معلمي الحلقة الأولى، بلغ عددها **(93)** معلماً ومعلمة، بنسبة تتجاوز (11%) من حجم المجتمع الأصلي للدراسة، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت **الاستبانة** كأداة لجمع المعلومات والبيانات، وقد تكوّنت من خمسة محاور، تناول كل محور دور النشاط الصّفّي في تنمية مهارة من مهارات الحوار الخمس (مهارة التواصل، الإصغاء، التعبير الشفهي، التفكير النقدي، حلّ النزاعات)، وأسفرت النتائج عن موافقة أفراد العينة على أنّ الأنشطة الصّفّيّة تنمّي مهارات الحوار بدرجة **متوسطة** إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجة موافقتهم **(2.80)** وبانحراف معياري بلغ **(0.92)**، أما بالنسبة لدرجة موافقتهم حول دورها في تنمية مهارات الحوار الفرعية (كلٌّ على حدة) فقد تراوحت بين منخفضة ومرتفعة بشكل عام، وقد حصلت **مهارة التواصل** على **المرتبة الأولى** بدرجة موافقة **مرتفعة**، فيما حصلت **مهارة الإصغاء** على **المرتبة الثانية** بدرجة موافقة **متوسطة**، أما **المرتبة الثالثة** فكانت **لمهارة التعبير الشفهي** وبدرجة موافقة **متوسطة**، فيما كانت **المرتبة الرابعة لمهارة التفكير النقدي** مع درجة موافقة **منخفضة**، وحصلت **مهارة حلّ النزاعات** على **المرتبة الخامسة والأخيرة** وبدرجة موافقة منخفضة أيضاً، كما بيّنت النتائج **وجود فرق** ذو دلالة إحصائية (عند مستوى دلالة 5%) بين متوسطي استجابات أفراد العينة حول دور الأنشطة الصّفّية في تنمية مهارات الحوار لدى التلاميذ تبعاً لمتغير **الجنس** (لصالح الإناث)، ومتغير **الصفة الإداريّة** (لصالح المعلم الأصيل)، **وعدم وجود فرق** بينهما تبعاً لمتغير **الخبرة**، وخلصت الدراسة إلى عدة مقترحات.

الكلمات المفتاحية: الأنشطة الصّفّية، مهارات الحوار، معلمي الحلقة الأولى.

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

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

The role of classroom activities in developing dialogue skills among pupils from the point of view of teachers of the first cycle in schools in Hama

**Dr.Taher Salom *Marwa Salama

(Received: 27 July 2021 , Accepted: 19 October 2021)

Abstract:

This research aims to find out the degree of approval of teachers in the first stage of the basic education stage about the role played by activities within the classes in the development of dialogue skills as a whole and every skill at their pupils, The researcher selected a random sample of the teachers of the first episode, The number of male and female teachers reached 93, By a percentage that exceeds (11%) the size of the original community to be studied, The researcher adopted analytical descriptive approach, The questionnaire was used as a tool to collect information and data, It consisted of five axes. Each axis dealt with the role of classroom activity in developing one of the five dialogue skills (Communication skill, listening, verbal expression, critical thinking and conflict resolution skill), The process of analyzing the results resulted in the approval of the sample members that the classroom activities develop dialogue skills to a moderate degree, The arithmetic mean of the degree of their agreement was (2.80) and a standard deviation (0.92), As for the degree of their agreement about its role in developing sub-dialogue skills (each separately), it ranged between low and high in general, The communication skill was ranked first with a high degree of approval, The skill of listening ranked second, with an average degree of approval, The third place was for the skill of oral expression, and a moderate degree of agreement, The fourth rank was for the skill of critical thinking, with a low degree of agreement, The skill of resolving conflicts ranked fifth and last, and a low degree of agreement as well, The results also showed that there was a statistically significant difference (at a significance level of 5%) between the average responses of the sample individuals in developing students' dialogue skills according to the gender variable (in favor of females), and the scientific qualification variable (in favor of the class teacher), And there is no difference between them according to the experience variable. The study concluded with several proposals.

Keywords: classroom activities, dialogue skills, first episode teachers.

*Postgraduate Student (Doctor), Curriculum and Teaching Methods, Faculty of Education, Damascus University.

**Professor in Curriculum and Teaching Methods, Faculty of Education, Damascus University.

1. مقدمة البحث:

يعدّ الحوار الفعّال من الوسائل الناجعة في حل المشكلات والتّفاهم بين النّاس، وبين المختلفين في المذهب والفكر، لأنّه يؤدّي إلى تقارب وجهات النظر فيما بين المتحاورين، وقد أصبح من الفرضيات الأساسية التي يحتاج إليها المجتمع بكامل أطيافه المتنوعة لتطبيقه وممارسته على أرض الواقع، لذا يعدّ حجر الأساس في أيّ عمليّة تربويّة تعليميّة أو تطويريّة، لأنّه يهيّئ لنا جيلاً حوارياً جديداً يتقبّل الآراء بنظرة من الوسطية والاعتدال بعيداً عن الإقصاء والتطرف.

ويعدّ الجوّ المناسب لطرح الآراء، والتعبير عن الرأي، والانفتاح على الآخر، والمرونة والقدرة على التكيّف والموضوعية من الشروط الأساسية لنجاح أي حوار، من هنا تكمن ضرورة تأمين البيئة الداعمة لإكساب كل تلميذ مهاراته، إذ إنَ تحوّل أي مفهوم إلى مهارة يقتضي التدرّب عليه، فالتدرّب يحقّق شروط اكتساب المهارة من تعلّم نظري الى سلوك عفوي طبيعي، مما يتطلب الاهتمام بالممارسات والأنشطة التربوية التي تعتمد مثلاً على المشاركة والتعبير والمناقشة ولعب الأدوار، وهذا ما أشار إليه يونس (2001) إذ أكّد أنّ "الاهتمام بتنمية قدرة المتعلم على استخدام الحوار واللغة الشفهية لا يقتصر على فصول تعليم اللغة، بل يتعداها إلى مختلف المواد الدراسية والأنشطة التعليمية داخل المدرسة وخارجها (ص188)"، فمن خلال المشاركة في هذه الأنشطة يكتسب التلميذ بعضَ القيمِ والمهارات التي يصعب اكتسابها نظرياً، مثل "التعاون، والنقد، والعمل الجماعي وتحمّل المسؤوليّة، وإتقان العمل، والتواضع والإيثار، واحترام الآخر، واحترام الوقت، بما يحقق النموّ السليم لشخصيته" (مزيو، 2014، ص568).

ولذا تشهد المرحلة الحالية اهتماماً بتفعيل الأنشطة المدرسيّة نظراً لأهميتها ودورها الفاعل في تحقيق أهداف التربية، والأنشطة الصّفيّة بوصفها جزءاً من الأنشطة المدرسية، تجعل الصف – من خلال نشاطات المتعلمين وتفاعلهم وتأثرهم وتأثيرهم – مجتمعاً صغيراً، يساعد على النمو الفردي والجماعي، من خلال تحفيزهم على المشاركة، واكتساب المعلومات، وتنمية المهارات النقدية، وزيادة التعمق وفهم الأمور، ويسهم في تعويد التلاميذ على التسامح والوسطية وتقبّل الآخرين والآراء المخالفة، وهذا ما يشكّل أرضية خصبة لتعزيز الحوار البنّاء، فالاستثمار في مرحلة الطفولة يؤمّن الأسس اللازمة للانتقال بالمجتمع نحو الأفضل، بما في ذلك العيش معاً بسلام.

2. مشكلة البحث:

لما كانت جهود وزارة التربية تنصبّ على إعداد طلبتها ليكونوا قادة المجتمع في المستقبل، كان حريٌّ بها أن تحثّ جميع مدارسها على استغلال النشاط الصفي في نشاطات حوارية بين التلاميذ تعدّ خصيصاً لهم وتناسب أعمارهم، وتكسبهم مجموعة مهارات تفيدهم في الحياة العملية، وهذا ما أكّدته دراسة الصغير (2012) "بضرورة إثراء المناهج بالمزيد من الأنشطة التي تسهم في إعلاء قيمة الحوار"، ولكن من خلال عمل الباحثة واحتكاكها المباشر مع المعلمين والتلاميذ داخل الصفوف، لاحظت قلة الاهتمام بالأنشطة الصّفيّة المرتبطة بتنمية مهارات الحوار لدى التلاميذ، لذا قامت بإجراء دراسة استطلاعية شملت (30) معلماً ومعلمة، لبيان رأيهم بمدى فاعلية الأنشطة الصّفيّة التي ينفّذونها في تنمية الحوار، إذ أكّد 86% من أفراد العينة أنّ الأنشطة الممارسة داخل الصفوف تعتمد بشكل رئيس على شكل بسيط من أشكال الحوار ألا وهو طرح الأسئلة وتلقي الإجابات، من دون أن يكون هناك مراعاة لخطوات الحوار، أو تخطيط مسبق لتنمية مهاراته، لذا جاء هذا البحث للكشف عن دور الأنشطة الصّفيّة في تنمية مهارات الحوار لدى التلاميذ من وجهة نظر معلميهم، ومن هنا يمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤال الآتي: **ما دور الأنشطة الصّفيّة في تنمية مهارات الحوار (ككل وكل مهارة على حدة) لدى التلاميذ من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى في مدارس مدينة حماه؟**

3. أهمية البحث:

يتعزّز اليوم، وأكثر من أي وقت مضى، الشعور بضرورة التربية على الحوار واحترام التنوّع الثقافي باعتباره سبيلاً للتعايش بين البشر، إذ يقاس تطوّر المجتمعات الإنسانية بمدى قدرتها على الحوار للوصول إلى الحلول الناجحة لحلّ مشكلاتها المختلفة، من هنا يستمدّ هذا البحث أهميته، فقد يلفت نظر معلمي صفوف الحلقة الأولى إلى أهمية تفعيل الأنشطة الصّفّية في تنمية مهارات الحوار، كون مهارة الحوار من أهم المهارات التي بدونها يفشل الإنسان في التّواصل الإيجابي مع الآخرين وفي تبادل الأفكار معهم، وقد تساعد النتائج التي سينتهي بها المهتمين وأصحاب القرار على تحديد نقاط القوة والضعف حول الأنشطة المنفّذة داخل الصفوف، ومضاعفة الجهود لتوظيفها بشكل فعال في خدمة أهداف التربية والتعليم، كما يعدّ هذا البحث –في حدود علم الباحثة– من الأبحاث القليلة التي هدفت إلى تعرّف اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي حول الدور الذي تلعبه الأنشطة الصّفّية في تنمية مهارات الحوار لدى تلاميذهم.

4. أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى تحقيق الآتي:

4-1 تعرّف دور الأنشطة الصّفّيّة في تنمية مهارات الحوار (ككلّ وكلّ مهارة على حدة) لدى التلاميذ من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى في مدارس مدينة حماه.

4-2 تعرّف الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول دور الأنشطة الصّفّية في تنمية مهارات الحوار لدى التلاميذ في ضوء متغيرات (الجنس، الصفة الإداريّة، الخبرة).

5. أسئلة البحث: يحاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة الآتية:

5-1 ما دور الأنشطة الصّفّيّة في تنمية مهارات الحوار (ككلّ وكلّ مهارة على حدة) لدى التلاميذ من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى في مدارس مدينة حماه؟

5-2 هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول دور الأنشطة الصّفّية في تنمية مهارات الحوار لدى التلاميذ في ضوء متغيرات (الجنس، الصفة الإداريّة، الخبرة)؟

6. متغيرات البحث:

6-1 المتغيرات المستقلة: الجنس: ذكر/أنثى، الصفة الإداريّة: معلم وكيل/معلم أصيل، الخبرة: عشر سنوات وأقل/ أكثر من عشر سنوات.

6-2 المتغيرات التابعة: استجابات أفراد العينة على الاستبانة.

7. فرضيات البحث:

7-1 لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (5%) بين متوسطي استجابات أفراد العينة حول دور الأنشطة الصّفّيّة في تنمية مهارات الحوار لدى التلاميذ تبعاً لمتغير الجنس.

7-2 لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (5%) بين متوسطي استجابات أفراد العينة حول دور الأنشطة الصفية في تنمية مهارات الحوار لدى التلاميذ تبعاً لمتغير الصفة الإداريّة.

7-3 لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (5%) بين متوسطي استجابات أفراد العينة حول دور الأنشطة الصفية في تنمية مهارات الحوار لدى التلاميذ تبعاً لمتغير الخبرة.

8. مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

8-1 الأنشطة الصفّيّة: عرّفها شحاته (2006) بأنّها أنشطة تتم داخل الصف، وتهدف إلى إثراء العملية التعليمية وتنمّي عدداً من المهارات والقيم لدى التلاميذ، وتبثّ روح الحب والتعاون فيما بينهم، وهي أنشطة مخطّط لها ومقصودة لخدمة المناهج الدراسية، وتتمّ تحت إشراف وتوجيه المعلم (ص64)، كما عرّفتها موسوعة التربية بأنّها: "جوانبُ السلوك الذي يقوم

به الفرد أثناء التحاقه بمؤسساتٍ تعليميّة، ولذا ينظر إليها باعتبارها غيرَ منفصلةٍ عن المحتوى التعليمي" (The Encyclopedia Of Education, 2002, p;489).

وإجرائياً: كل نشاط يقوم به التلميذ داخل الغرفة الصفية، ويتطلب منه جهداً عقلياً أو بدنياً، وفق خطة موضوعة مسبقاً لتحقيق أهداف تربوية معينة، وذلك تحت إشراف المعلم وتوجيه من المدرسة.

8-2 مهارات الحوار: عرّفتها منظمة اليونسكو (2015) بأنّها قدرة الأفراد على التواصل الفكري والثقافي والاجتماعي بما يتضمن تبادل الأفكار وتفاعل الخبرات والآراء واتخاذ القرارات، والقدرة على التفكير والتحليل والاستدلال والوعي بالآخر (ص67).

وإجرائياً تعرّف بقدرة التلميذ على التواصل مع زملائه والتفاعل معهم والتعبير عما يجول بفكره، والقدرة على حل مشكلاته واتخاذ قراراته، ضمن إطار من الاحترام المتبادل من خلال الأنشطة التي يمارسها يومياً داخل الغرفة الصفّيّة تحت إشراف معلمه، وتُقاس استناداً إلى درجات إجابات عينة البحث على محاور الاستبانة ككل.

وقد حدّد الباحثون في مجال التربية والحوار عدداً من المهارات اللازمة لتمكين التلاميذ من مهارات الحوار، وسيتم التركيز في هذا البحث على تلك المهارات الملائمة لمرحلة التعليم الأساسي، وهي: التواصل – الإصغاء – التعبير الشفهي– التفكير النقدي – وحل النزاعات.

8-2-1 مهارة التواصل: يعرّفها أبو نمرة (2001) على أنّها: "قدرة التلميذ على التفاعل مع الآخرين، ضمن عملية تشاركية يتمّ فيها تبادل الآراء والقيم والاتجاهات أو المشاعر عبر رسائل لفظيّة أو غير لفظيّة من أجل تحقيق غاية أو هدف معين (ص103).

وإجرائياً: قدرة التلميذ على التفاعل مع زملائه، وتبادل وجهات النظر، من خلال مشاركته بالأنشطة الصّفّية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على محور **دور النشاط الصّفّي في تنمية مهارة التواصل**.

8-2-2 مهارة الإصغاء: تعدّ مهارة الإصغاء إحدى المهارات الأساسية والفاعلة في الحوار مع الآخرين، ويقصد بها: "قدرة التلميذ على الإصغاء والفهم والتفسير، وهي تتضمن ثلاث خطوات رئيسة ابتداء باستقبال المحتوى السمعي وتجاهل التشويش، مروراً بالانتباه للمحتوى السمعي والتركيز على ما يقوله المتكلم، وانتهاء بتفسير المحتوى السمعي والتفاعل معه بحيث يقوم المستمع بتصنيف المعلومات وتبويبها ومقارنتها وربطها مع البنية المعرفية لديه" (اليونسكو، 2015، ص71).

وإجرائياً: قدرة التلميذ على الاستماع لزملائه وتركيز انتباهه وفهم ما يقولونه، من خلال مشاركته بالأنشطة الصّفّية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على محور **دور النشاط الصّفّي في تنمية مهارة الإصغاء**.

8-2-3 مهارة التعبير الشفهي: يعرّفها ماكاي وآخرون Mckay & others (1995) على أنّها: "قدرة التلميذ على توضيح أفكاره أو مشاعره إما بشكل شفهي أو كتابي للتّواصل مع المحيطين به، وتكمن أهمية التعبير الشفهي أنّه وسيلة تعبيرية، حيوية ومسلية يتمّ من خلالها الكشف عمّا يشعر به الطفل من انفعالات، وعمّا يراوده من أفكار، وما يختبره من تجارب (p;34).

وإجرائياً: قدرة التلميذ على انتقاء الألفاظ والمفردات والتعبير عما يفكر ويشعر به بدقة، من خلال مشاركته بالأنشطة الصفّية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على محور **دور النشاط الصّفّي في تنمية مهارة التعبير الشفهي**.

8-2-4 مهارة التفكير النقدي: عرّفتها اليونسكو (2015): "قدرة التلميذ على استخدام العديد من العمليات العقلية التي تعتمد على التحليل والتركيب والنقد والمقارنة بهدف التفضيل واختيار الأنسب، وهذه المهارة تجعله قادراً على إبداء رأيه والاستماع إلى رأي غيره، وتحليل هذا الرأي وتقييمه، ومن ثمّ إصدار الحكم بالاستناد إلى معايير معينة (ص82-83).

وإجرائياً: قدرة التلميذ على استخدام الأنشطة الذهنية وأساليب البحث العلمي وحل المشكلات بما ينشّط عمليات التفكير لديه، من خلال مشاركته بالأنشطة الصفّية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على محور **دور النشاط الصّفّي في تنمية مهارة التفكير النقدي.**

8-2-5 مهارة حل النزاعات: يُعرِّف غلاسل Glassel (الخبير في معالجة النزاعات)، النزاع أنّه: "التفاعل بين شخصين أو أكثر، بين مجموعات أو منظمات، توجد على طرفيّ نقيض بأفكارها، وأحاسيسها، وأهدافها"، أما مهارة حلّ النزاع فهي تعني القدرة على فهم النزاع وأسبابه، مما يساعد على اختيار الطريقة المناسبة لمعالجته، والتعامل معه على نحو بنّاء. www.berghofconflictresearch.org

وإجرائياً: قدرة التلميذ على فضّ الخلافات مع زملائه وفيما بينهم، والمناقشة للتوصّل إلى حلّ يرضي جميع الأطراف، من خلال مشاركته بالأنشطة الصفّية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على محور **دور النشاط الصّفّي في تنمية مهارة حلّ النزاعات.**

9- دراسات سابقة:

تعدّدت الدراسات التي تناولت الأنشطة المدرسيّة بنوعيها الصّفية واللاصّفية، بينما قلّت الدراسات التي تناولت العلاقة بين الأنشطة الصّفّية ومهارات الحوار، وفيما يأتي عرض لبعض هذه الدراسات:

9-1 دراسة **عبدول سيترا وساسيدار(2005) Abdul Sitra & Sasidhar** في ماليزيا، بعنوان: "اتجاهات المعلمين نحو أثر الأنشطة المدرسيّة –دراسة حالة على المدارس الماليزية–" " Teachers' Perception on the Effectiveness of Co-curricular Activities: A case of Malaysian Schools"،هدفت إلى تعرّف أثر ممارسة التلاميذ للأنشطة المدرسيّة على مهاراتهم الأدائيّة من وجهة نظر معلميهم، اعتمد الباحثان المنهج الوصفي، واستخدما الاستبانة كأداةٍ لجمع البيانات، وتناولت أربع مهارات وهي (مهارة التواصل، مهارة الإدراك، مهارة الإدارة الذاتيّة، التفوّق الأكاديمي)، وتمّ تطبيقها على عينة من المعلمين بلغ عددها (252) معلماً، وأظهرت النتائج بأنّ معظم المعلمين يرون بأن التلاميذ الذين يشاركون في الأنشطة المدرسيّة يظهرون فعالية أكبر في المهارات المذكورة من التلاميذ الذين لا يشاركون، وأنّ هناك ارتباطاً إيجابياً بين مشاركة التلميذ في الأنشطة وفعاليته في أداء المهارات، وهذا يدلّ على أنّ للأنشطة المدرسيّة أثر كبير وفعّال في تنمية المهارات الأدائيّة عند التلاميذ.

9-2 دراسة **جعفر (2006)** في السودان، بعنوان: "دور الأنشطة المدرسية في تنمية مهارات اللغة العربية للصف الثامن بمرحلة الأساس"، سعت إلى تعرّف دور الأنشطة المدرسيّة في تنمية مهارات اللغة العربية لمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلمين والمشرفين على النشاط في محافظة جبل أولياء، وذلك من خلال الأنشطة التي تقام في هذه المدارس، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثّلت الأداة باستبانة، وقد أظهرت النتائج أنّ للأنشطة المدرسيّة دوراً كبيراً في تنمية مهارات اللغة العربيّة، وهناك بعض الصعوبات التي يواجهها المعلمون والمشرفون على النشاط، مثل: عدم وجود بنيةٍ مناسبةٍ لممارسة الأنشطة المدرسيّة بصورةٍ فعّالة، وعدم توفير الميزانيات الكافية لممارستها، وخَلُصَت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات كوضع ميزانية مخصّصة وكافية لبرامج الأنشطة المدرسيّة ومراجعة الميزانية مراجعة دورية وعقد دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات المشرفين على الأنشطة المدرسيّة.

9-2 دراسة **شيرنوف وفاندل(2008) Shernoff & Vandell** في الولايات المتحدة الأمريكية، بعنوان: " Youth Engagement and Quality of Experience in after school programs " "خبرة تلاميذ المرحلة المتوسطة وجودة مشاركتهم في البرامج خارج الدوام"، فقد هدفت إلى تعرّف أثر مشاركة طلبة المرحلة المتوسطة في برامج الأنشطة خارج المدرسة على مستوى خبراتهم الذاتيّة والأكاديميّة في ثلاث مدن متوسطة وصغيرة من الولايات الغربية الأمريكية،

واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تمّ جمع المعلومات حول ثمانية برامج للأنشطة من عدة مدن متوسطة وصغيرة ومن (191) مدرسة من المدارس، وتمّ استطلاع آراء نحو 60% من الذكور حول الأنشطة التي يمارسونها من خلال استبانة أُعدّت لهذا الغرض. وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين قضاء أوقات أطول في برامج الأنشطة ومستوى خبرات التلاميذ، فقد أشار التلاميذ إلى الأثر الإيجابي لبرامج النشاط خارج المدرسة في تنمية شعورهم بأهمية دورهم وفاعليته بالمقارنة مع قضاء أوقاتهم في أماكن أخرى، كما أشارت إلى أن التلاميذ يكونون أكثر تركيزاً في أثناء مشاركتهم في الأنشطة الرياضيّة والأنشطة الفنيّة إضافة إلى الألعاب والأنشطة الأكاديميّة.

9–3 دراسة **العبيد (2009)** في المملكة العربية السعودية، بعنوان: "تعزيز ثقافة الحوار ومهاراته لدى طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية –صيغة مقترحة–"، قدّمت صيغة مقترحة لتعزيز ثقافة الحوار ومهاراته لدى طالب المرحلة الثانوية، اشتملت على خطوات بنائها ومكوناتها ومرتكزاتها وخصائصها العامة ومراحل تطبيقها من خلال ثلاثة مداخل، هي: (المدخل المستقل والمدخل التشريبي والمدخل التكاملي). وتكوّن مجتمع الدراسة من الخبراء المتعاونين مع مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني ومديري الإدارات بالمركز، ومن الخبراء المتخصصين في مجال الحوار وثقافته ومهاراته من داخل المملكة وخارجها، وأكّد الباحث من خلال هذه الصيغة أن الأنشطة الصّفّية واللاصّفّية تعنى ببعض جوانب الحوار، لذا يجب إيلاء عناية أكبر من خلال التخطيط لهذه الأنشطة وبنائها وتنفيذها وتطويرها عبر آليات محددة لتعزيز ثقافة الحوار ومهاراته لدى طالب المرحلة الثانوية. وفي ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة في صيغتها المقترحة فإن الباحث أوصى بضرورة تنظيم المقررات الدراسية والأنشطة الصفية وغير الصفية في مراحل التعليم العام من خلال المحتوى والأنشطة العملية والعلمية والبرامج واللقاءات والدورات التي تنمي الحوار لدى المتعلم، إضافة إلى إيجاد البرامج والأنشطة التدريبية واللقاءات والندوات العلمية لنشر وتنمية وتعزيز ثقافة الحوار لدى معلمي المرحلة الثانوية.

9–4 دراسة **البزم (2010)** في فلسطين المحتلة، بعنوان: "دور الأنشطة اللاصفية في تنمية قيم طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلميهم بمحافظات غزة "، هدفت إلى تعرف دور الأنشطة اللاصفيّة في تنمية القيم الأخلاقيّة والاجتماعيّة والوطنيّة لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلميهم بمحافظات غزة، وتعرّف الفروق بين متوسطات تقديرات معلمي المرحلة الأساسية نحو درجة مساهمة الأنشطة اللاصفيّة في تنمية قيم الطلبة تعزى لمتغير (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأعدّ استبانة مكوّنة من (57) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، وتمّ تطبيقها على عينة طبقية عشوائية مكونة من (577) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن للأنشطة اللاصفيّة دوراً فعّالاً في تنمية قيم طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلميهم، إذ جاء مجال القيم الاجتماعيّة في المرتبة الأولى يليه مجال القيم الوطنيّة يليه في المرتبة الثالثة مجال القيم الأخلاقيّة، بالإضافة إلى عدم وجود فروق في مجال القيم الأخلاقيّة والاجتماعيّة تعزى لمتغير الجنس بينما توجد فروق في مجال القيم الوطنيّة ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق في جميع مجالات الاستبانة تعزى لمتغير سنوات الخبرة والمؤهل العلمي، وقدّم عدد من التوصيات أهمها: إعادةُ النظر في الجدول المدرسي اليومي بحيث يسمح بممارسة الأنشطة المدرسيّة اللاصفيّة بدرجة أكبر، وإعدادُ مشرفين متخصصين في تنفيذ الأنشطة، بالإضافة إلى ضرورة عقد دورات تدريبية، وإعداد دليل للنشاط يستفيد منه المشرفون على النشاط.

9–5 دراسة **إبراهيم (2015)** في مصر، بعنوان: " تصور مقترح لدور الأنشطة التربوية في تنمية آداب الحوار لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي"، هدفت إلى وضع تصور مقترح لتفعيل دور الأنشطة التربوية في تنمية آداب الحوار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في محافظة أسيوط، إذ قامت الباحثة باعتماد المنهج الوصفي، والأدوات كانت عبارة عن استبانتين طبقت إحداهما على عينة من المعلمين المشرفين على الأنشطة التربوية وبلغ عددهم (550) معلماً ومعلمة، والأخرى على التلاميذ وبلغ عدد عينتهم (1000) تلميذ وتلميذة، وتوصلت الدراسة إلى أن للأنشطة التربوية دوراً متبايناً في

تنمية آداب الحوار لدى التلاميذ، فمن وجهة نظر المعلمين المشرفين جاء نشاط الصحافة والإذاعة المدرسية والنشاط العلمي في المرتبتين الأولى والأولى مكررة في تنمية آداب الحوار وذلك بنسبة (0.94)، أما نشاط التربية الرياضية فقد جاء في المرتبة الأخيرة بنسبة (0.87). ومن وجهة نظر التلاميذ فقد جاء أيضاً نشاط الصحافة والإذاعة المدرسية والنشاط العلمي في المرتبتين الأولى والأولى مكررة في تنمية آداب الحوار ولكن بنسبة (0.63)، أما في المرتبة الأخيرة فقد جاء نشاط التربية الموسيقية بنسبة (0.58)، وفي ضوء هذه النتائج توصلت الدراسة إلى تصور مقترح لتفعيل دور الأنشطة التربوية في تنمية آداب الحوار تتضمن تسعة محاور، هي: نشاط الصحافة والإذاعة المدرسية، نشاط المكتبة والمطالعة، نشاط خدمة المجتمع، نشاط التمثيل والمسح المدرسي، الكشافة والمرشدات، النشاط العلمي، نشاط التربية الرياضية، نشاط التربية الموسيقية، النشاط العلمي.

6-9 دراسة **الرقاد (2018)** في الأردن، بعنوان: "أثر الأنشطة اللاصفية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي من وجهة نظر معلميهم بمحافظة العاصمة عمان"، هدفت إلى تعرّف دور الأنشطة اللاصفية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي من وجهة نظر معلميهم بمحافظة العاصمة عمان، وتعرف الفروق بين متوسطات تقديرات معلمي الصف الرابع الأساسي حول درجة مساهمة الأنشطة اللاصفية في تنمية المهارات الاجتماعية تعزى لمتغير الجنس، التخصص، المؤهل العلمي. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقامت بتطوير استبانة للأنشطة اللاصفية، ومقياس للمهارات الاجتماعية، وتمّ تطبيق أداتي الدراسة على عينة طبقية عشوائية مكونة من (530) معلماً ومعلمة، منهم (269) معلماً و(261) معلمة لطلبة الصف الرابع، وتوصّلت الدراسة إلى وجود أثر للأنشطة اللاصفية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة الصف الرابع من وجهة نظر معلميهم، ووجود فروق تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي، وأوصت الدراسة بإعادة النظر في الجدول الدراسي اليومي بحيث يسمح بممارسة الأنشطة المدرسية اللاصفية بدرجة أكبر.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات يمكن ملاحظة قلة الدراسات التي تناولت الأثر المباشر للأنشطة الصفية في تنمية مهارات الحوار لدى التلاميذ، فمنها من اهتمّ بتعرّف أثر الأنشطة في تنمية المهارات الأدائية للتلاميذ كدراسة عبدول سيترا وساسيدار Abdul Sitra & Sasidhar (2005)، أو في تنمية مهارات اللغة العربية كدراسة جعفر (2006)، وفي تنمية الخبرات الأدائية والأكاديمية كدراسة شيرنوف وفاندل Shernoff & Vandell (2008)، أو تنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية والوطنية كدراسة البزم (2010)، أو تنمية المهارات الاجتماعية كدراسة الرقاد (2018)، ومنها من اهتمّ بوضع صيغة مقترحة لتعزيز الحوار مع التركيز على الدور المهم للأنشطة الصفية واللاصفية في تحقيق ذلك كدراسة العبيد (2009)، ومنها من وضع تصوراً مقترحاً لتفعيل دور الأنشطة التربوية في تنمية آداب الحوار كدراسة إبراهيم (2015).

وقد اعتمدت الدراسات المنهج الوصفي لتحقيق هدفها، باستخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، أما بالنسبة للنتائج فقد أشارت في معظمها إلى الدور الإيجابي الذي تلعبه الأنشطة سواء أكانت صفية أو لاصفية في تنمية مختلف الجوانب الإيجابية لدى التلاميذ.

تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة فى تناولها إحدى جوانب الأنشطة المدرسية ألا وهي الأنشطة الصفية واستخدام المنهج والأدوات البحثية نفسها، بينما تختلف عنها في سعيها إلى تعرّف دور الأنشطة الصفية في تنمية مهارات الحوار لدى التلاميذ من وجهة نظر معلميهم، واطلاع الباحثة على هذه الدراسات أفاد في تحديد مشكلة الدراسة بشكل دقيق، وتصميم الأداة، وفي تفسير النتائج ومناقشتها.

10- إجراءات البحث:

10-1 مجتمع البحث: تكوّن المجتمع الأصلي للبحث من جميع معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي للعام الدراسي 2021/2020م في مدينة حماه، والذين بلغ عددهم حسب إحصائية مديرية التربية في حماه (823) معلماً ومعلمة.

10-2 عينة البحث: قامت الباحثة باختيار عينة، بلغ عدد أفرادها (93) معلماً ومعلمة بنسبة أكثر من11% من المجتمع الأصلي، وقد تمّ سحبها بالطريقة العشوائيّة البسيطة، إذ تمّ تحديد مدارس التعليم الأساسي الموجودة في مدينة حماه، واختيار المدارس التي سيتمّ التوزيع فيها بشكل عشوائي، وصولاً لتحقيق النسبة المطلوبة من المعلمين، ويوضّح الجدول الآتي توزيع عينة البحث:

الجدول رقم (1): توزيع عينة البحث حسب متغير الجنس والصفة الإداريّة والخبرة

المتغير	الجنس		الصفة الإداريّة		الخبرة	
الفئات	ذكر	أنثى	وكيل	معلم أصيل	عشر سنوات فأقل	أكثر من عشر سنوات
العدد	24	69	38	55	41	52
العدد الكلي	93		93		93	

10-3 منهج البحث: لتحقيق أهداف البحث اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، ويقصد به "مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتماداً على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلاً كافياً ودقيقاً، لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث" (الرشيدي، 2000، ص59).

10-4 أداة البحث: في ضوء أهداف البحث وأسئلته، واعتماداً على مراجعة أدبيات البحث العلمي والدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع، ومنها: دليل مهارات الحوار في الطفولة المبكرة لليونسكو (2015)، ودراسة إبراهيم (2015)، ودراسة العبيد (2009) ، صمّمت الباحثة استبانة مكونة من (27) بنداً موزعاً على خمسة محاور، كل محور يقيس دور النشاط الصفّي في تنمية إحدى مهارات الحوار من وجهة نظر أفراد العينة، وهذه المهارات هي: (التواصل، الإصغاء، التعبير الشفهي، التفكير النقدي، حل النزاعات). اعتمدت فيه على سلم ليكرت الخماسي (مرتفعة جداً- مرتفعة-متوسطة-منخفضة-منخفضة جداً)، بحيث يحصل المفحوص عند إجابته على الدرجات الآتية (5_4_3_2_1) على الترتيب، والجدول الآتي يوضّح عدد المحاور، وعدد البنود المخصصة لكل محور:

الجدول رقم (2): محاور أداة البحث وعدد البنود المخصصة لكل محور

دور النشاط الصفّي في تنمية مهارة:	التواصل	الإصغاء	التعبير الشفهي	التفكير النقدي	حل النزاعات
عدد بنود كل محور	6	5	7	4	5
العدد الكلي للبنود	27				

10-5 التجربة الاستطلاعية للأداة: قامت الباحثة بتجريب المقياس بشكل مبدئي على عينة عشوائية قوامها (22) معلماً ومعلمة، من مجتمع الدراسة الأصلي خارج عينة البحث، والهدف من هذا التجريب التحقّق من صلاحية الأداة للتطبيق على أفراد العينة الميدانية، من خلال الكشف عن خصائصها السيكومترية بالطرق الإحصائية الملائمة.

10-6 صدق أداة البحث وثباتها:

صدق المحكمين:

بعد التصميم المبدئي لأداة البحث تمّ عرضها على عدد من السادة المحكّمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة دمشق، لتعرف آرائهم حول وضوحها، وشمولية بنودها، وسلامة الصياغة اللغوية لمفرداتها، وإمكانية استخدامها في تحقيق الهدف المرجو، واعتماداً على المقترحات والملاحظات المقدمة من قبلهم (ملحق1)، تمّ تعديلها ووضعها بصورتها النهائية، المكونة من (26) بنداً موزعاً على خمسة محاور (ملحق2).

صدق الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمحور، والجدول الآتي يوضّح ذلك:

الجدول رقم (3): معاملات الارتباط بين درجة كل بند مع الدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه

دور النشاط الصفي في تنمية مهارة:							
	رقم البند	معاملات الارتباط		رقم البند	معاملات الارتباط		رقم البند	معاملات الارتباط
التواصل	1	0.672**	الإصغاء	7	0.707**	التعبير الشفهي	12	0.696**
	2	0.714**		8	0.812**		13	0.812**
	3	0.601**		9	0.863**		14	0.625**
	4	0.744**		10	0.791**		15	0.796**
	5	0.742**		11	0.772**		16	0.826**
	6	0.810**						
التفكير النقدي	17	0.671**	حلّ النزاعات	22	0.722**			
	18	0.758**		23	0.693**			
	19	0.888**		24	0.593**			
	20	0.651**		25	0.663**			
	21	0.788**		26	0.694**			

** مستوى الدلالة (0.01)

يبيّن الجدول السابق أنّ معاملات الارتباط بين درجة كل بند مع الدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي له قد تراوحت بين (0.593-0.888)، وجميعها دالة عند مستوى 0.01.

كما قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للمقياس، والجدول الآتي يوضّح ذلك:

الجدول رقم (4): معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة مع الدرجة الكلية للمقياس

المحور	معاملات الارتباط
دور النشاط الصّفّي في تنمية مهارة:	
التواصل	0.713**
الإصغاء	0.789**
التعبير الشفهي	0.751**
التفكير النقدي	0.751**
حلّ النزاعات	0.673**

** مستوى الدلالة (0.01)

من الجدول السابق تبيّن لنا أنّ معاملات الارتباط بين درجة كل محور مع الدرجة الكلية للمقياس قد تراوحت بين (0.673-0.789)، وجميعها دالة عند مستوى 0.01.

مما سبق يتضح أنّ قيم معاملات الارتباط جميعها قيم جيدة ومقبولة، وهذا يدلّ على أن المقياس يتسم بالصدق الداخلي بين فقراته.

التحقق من ثبات الأداة بالتجزئة النصفية: قامت الباحثة بتجزئة بنود الاستبانة إلى جزأين، الجزء الأول يمثّل البنود الفردية، والجزء الثاني يمثّل البنود الزوجية، وتمّ حساب معامل الارتباط بيرسون بين استجابات المعلمين على البنود الفردية والزوجية، فحصلنا على معامل ثبات نصف المقياس، ثم قمنا بتطبيق المعادلة الآتية لتصحيح الثبات المحسوب من نصفي المقياس. معامل الثبات بعد التصحيح = $\frac{2r}{1+r}$ حيث r معامل الارتباط بين نصفي المقياس، وبالحساب وجدنا أن معامل الثبات (0.86) وتدل هذه القيمة على معامل ثبات مرتفع.

التحقق من ثبات الأداة باستخدام ألفا كرونباخ: قامت الباحثة كذلك بتقدير ثبات المقياس بحساب معامل ألفا كرونباخ لفقرات كل محور وفقرات المقياس ككلّ، ويبيّن الجدول الآتي أنّ قيم ألفا تراوحت بين (0.77-0.82)، الأمر الذي يدلّ على أنّ المقياس يتسم بدرجة جيدة من الثبات تفي بمتطلبات الدراسة.

الجدول رقم (5): قيم ألفا كرونباخ لثبات المقياس

المحور	دور النشاط الصفي في تنمية مهارة	عدد العبارات	قيم ألفا
1	التواصل	6	0.66
2	الإصغاء	5	0.78
3	التعبير الشفهي	5	0.77
4	التفكير النقدي	5	0.81
5	حلّ النزاعات	5	0.78
الكلي		26	0.76

ومنه يمكن لنا تطبيق هذا المقياس على عينة المعلمين باعتباره مقياساً ثابتاً وصادقاً كما تبيّن بالحساب.

10-7 المعالجة الاحصائية:

تمّ تفريغ البيانات باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)، ومن ثمّ تمّ حساب النتائج وفق ما يلي:

- حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد درجة موافقة المعلمين على دور الأنشطة الصّفّية في تنمية مهارات الحوار باستخدام المتوسط المرجّح لمقياس ليكرت الخماسي، إذ تمّ حساب المدى في المقياس (4=1-5)، ومن ثمّ تقسيم الناتج على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الدرجة أي (0.8=4\5)، وبعد ذلك إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (واحد صحيح)، وذلك لتحديد الحدّ الأعلى لدرجة الموافقة، والجدول الآتي يوضّح ذلك:

الجدول رقم(6): الحدود الدنيا والعليا لدرجة الموافقة على المقياس الخماسي

درجة التوفّر/درجة الموافقة	المتوسّط المرجح
منخفضة جداً	1-1.80
منخفضة	1.81-2.60
متوسطة	2.61-3.40
مرتفعة	3.41-4.20
مرتفعة جداً	4.21-5

- اختبار t-test للعينات المستقلّة لتحديد دلالة الفرق بين متوسطي درجات إجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات: (الجنس، الصفة الإداريّة، الخبرة).

11- نتائج البحث ومناقشتها:

للإجابة عن أسئلة البحث السابقة والتأكد من صحة الفرضيات تمّ إجراء الاختبارات الملائمة، وكانت النتائج على الشكل الآتي:

11-1 النتائج المتعلقة بسؤال البحث الرئيس: "ما دور الأنشطة الصّفّية في تنمية مهارات الحوار (ككل وكل مهارة على حدة) لدى التلاميذ من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى؟" وتفرّع عن السؤال السابق الأسئلة الفرعية الآتية:

11-1-1 ما دور الأنشطة الصّفّية في تنمية مهارة التواصل لدى التلاميذ من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات عينة البحث فيما يتعلق بدور الأنشطة الصّفّية في تنمية مهارة التواصل، والجدول الآتي يوضّح ذلك:

الجدول رقم (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بنود الاستبانة المتعلقة بدور الأنشطة الصّفّية في تنمية مهارة التواصل

بنود مهارة التواصل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
تتيح الأنشطة الصّفية للتلميذ فرصة:				
1. تبادل الخبرات والأفكار والآراء والمشاعر والقيم.	3.12	0.82	متوسطة	4
2. استخدام اللغة أو الإيحاءات والإشارات والإيماءات، كحركات الجسم واليدين وتعبيرات الوجه والعينين.	4.33	0.61	مرتفعة جداً	2
3. تكوين علاقات إيجابية وبنّاءة بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم.	4.20	0.72	مرتفعة	3
4. تقبل مشاعر الآخرين وأفكارهم.	2.97	0.89	متوسطة	5
5. توجيه أسئلة واضحة ومحددة وذات قيمة علمية.	2.19	0.90	منخفضة	6
6. تقبّل المشاركة والعمل الجماعي والتعاون مع الآخر.	4.38	0.72	مرتفعة جداً	1
بنود المحور	3.53	0.77	مرتفعة	

شير نتائج الجدول (7) إلى أنّ درجة موافقة أفراد العينة حول دور الأنشطة الصّفّيّة في تنمية مهارة التواصل تراوحت بين منخفضة ومرتفعة جداً بشكل عام، إذ بلغت أدنى قيمة للمتوسط الحسابي (2.19) فيما بلغت أعلى قيمة له (4.38)، وقد حصلت العبارة (6) المتعلقة بـ (تقبّل المشاركة والعمل الجماعي والتعاون مع الآخر) على **المرتبة الأولى** في درجة الموافقة بمتوسط حسابي بلغ (4.38) وانحراف معياري (0.72)، فيما حصلت العبارة (2) المتعلقة بـ (استخدام اللغة أو الإيحاءات والإشارات والإيماءات، كحركات الجسم واليدين وتعبيرات الوجه والعينين) على **المرتبة الثانية** بمتوسط حسابي بلغ (4.33) وانحراف معياري (0.61)، أما **المرتبة الثالثة** فكانت للعبارة (3) المتعلقة بـــــ (تكوين علاقات إيجابية وبنّاءة بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ أنفســـهم) بمتوســـط بلغ (4.20) وانحراف معياري (0.72)، فيما كانت **المرتبة الرابعة** للعبارة (1) المتعلقة بـــــ (تبادل الخبرات والأفكار والآراء والمشاعر والقيم) بمتوسط حسابي بلغ **(3.12)** وانحراف معياري **(0.82)**، وحصلت العبارة (4) المتعلقة بـــــ (تقبّل مشاعر الآخرين وأفكارهم) على **المرتبة الخامسة** بمتوسط حسابي بلغ **(2.97)** وانحراف **(0.89)**، أما **المرتبة الأدنى** في درجة الموافقة فقد حصلت عليها العبارة (5) المتعلقة بـــــ (توجيه أسئلة واضحة ومحددة وذات قيمة علمية) بمتوســـط بلغ **(2.19)** وانحراف معياري **(0.90)**، وبالنســـبة للدرجة الكلية للمحور، فقد كانت **مرتفعة** إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجة موافقة أفراد العينة على أن الأنشطة المنفّذة داخل الصفوف تنمّي مهارة التواصل (3.53) وبانحراف معياري بلغ (0.77)، وتظهر هذه النتيجة أنّ معلمي الحلقة الأولى يلمسون فاعلية الأنشطة الصّفّيّة في تنمية مهارة التواصل، وهذا يؤكّد حرص واضعي المنهج على تزويده بأنشطة تتيح للتلاميذ فرصة التفاعل المباشر من خلال التعاون مع المجموعة، والتكلم واللعب والتعبير إما بشكل مباشر بالكلمات أو غير مباشر بالسلوك والتصرفات، فهي تنشر جوّاً من المتعة أثناء تنفيذها، لذا تمنح التلميذ مزيداً من الثقة بالنفس وتزيد من حريته في التصـــــرفات والأقوال، مما يقوّي أواصر العلاقة فيما بينهم، وما بينهم وبين معلمهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة **عبدول سيترا وساسيدار Abdul Sitra & Sasidhar (2005)** التي أكّدت في نتائجها الارتباط الإيجابي بين مشاركة التلميذ في الأنشطة وفعاليته في أداء مهارة التواصل.

11-1-2 ما دور الأنشطة الصّفّيّة في تنمية مهارة الإصغاء لدى التلاميذ من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات عينة البحث فيما يتعلق بدور الأنشطة الصّفّيّة في تنمية مهارة الإصغاء، والجدول الآتي يوضّح ذلك:

الجدول رقم (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بنود الاستبانة المتعلقة بدور الأنشطة الصّفّيّة في تنمية مهارة الإصغاء

بنود مهارة الإصغاء	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
تدرّب الأنشطة الصّفّيّة التلميذ على:				
1. الإصغاء باهتمام إلى الطرف الآخر حين يتكلم.	2.88	1.01	متوسطة	3
2. التمييز بين الأفكار الصحيحة والأفكار الخاطئة.	3.11	1.21	متوسطة	2
3. متابعة الأفكار المعروضة والربط بينها.	2.12	0.93	منخفضة	5
4. الربط بين ما يسمع وبين الأفكار والخبرات السابقة.	3.67	0.85	مرتفعة	1
5. تلخيص الموضوع بشكل جيد.	2.62	1.08	متوسطة	4
بنود المحور ككل	2.88	1.01	متوسطة	

تشير نتائج الجدول (8) إلى أنّ درجة موافقة أفراد العينة حول دور الأنشطة الصّفّيّة في تنمية مهارة الإصغاء تراوحت بين منخفضـــة ومرتفعة بشـــكل عام، إذ بلغت أدنى قيمة للمتوســـط الحســـابي (2.12) فيما بلغت أعلى قيمة له (3.67)، وقد حصلت العبارة (4) المتعلقة بـــــ (الربط بين ما يسمع وبين الأفكار والخبرات السابقة) على **المرتبة الأولى** في درجة الموافقة

بمتوسط حسابي بلغ **(3.67)** وانحراف معياري **(0.85)**، فيما حصلت العبارة (2) المتعلقة بـ (التمييز بين الأفكار الصحيحة والأفكار الخاطئة) على **المرتبة الثانية** بمتوسط حسابي بلغ **(3.11)** وانحراف معياري **(1.21)**، أما **المرتبة الثالثة** فكانت للعبارة (1) المتعلقة بـــ (الإصغاء باهتمام إلى الطرف الآخر حين يتكلم) بمتوسط بلغ **(2.88)** وانحراف معياري **(1.01)**، فيما كانت **المرتبة الرابعة** للعبارة (5) المتعلقة بـــ (تلخيص الموضوع بشكل جيد) بمتوسط حسابي بلغ **(2.62)** وانحراف معياري **(1.08)**، أما **المرتبة الأدنى** في درجة الموافقة فقد حصلت عليها العبارة (3) المتعلقة بـ (متابعة الأفكار المعروضة والربط بينها) بمتوسط بلغ **(2.12)** وانحراف معياري **(0.93)**، وبالنسبة للدرجة الكلية للمحور، فقد كانت **متوسطة** إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجة موافقة أفراد العينة على أن الأنشطة المنفّذة داخل الصفوف تنمّي مهارة الإصغاء **(2.88)** وبانحراف معياري بلغ **(1.01)**، وقد تعود هذه النتيجة إلى قلة الأنشطة التي تشجّع على الاستماع للآخر واحترام الصمت الواجب، وربط محتوى الحديث بالمعرفة لديه، والمشاركة فيه بتعليقات إيجابية، أو قد يعود للحماس الشديد الذي يتميز فيه تلاميذ هذه المرحلة، والذي يدفعهم للمشاركة وإبداء الرأي للفت انتباه المعلم والزملاء، مما يضعف من مهارتهم في الإصغاء.

11-1-3 ما دور الأنشطة الصّفّية في تنمية مهارة التعبير الشفهي لدى التلاميذ من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات عينة البحث فيما يتعلق بدور الأنشطة الصّفّية في تنمية مهارة التعبير الشفهي، والجدول الآتي يوضّح ذلك:

الجدول رقم (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بنود الاستبانة المتعلقة بدور الأنشطة الصّفّية في تنمية مهارة التعبير الشفهي

بنود مهارة التعبير الشفهي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
تنمّي الأنشطة الصفية عند التلميذ القدرة على:				
1. استخدام نبرة صوت هادئة.	2.22	1.70	منخفضة	4
2. التعبير عن أفكاره بوضوح دون تعقيد.	3.03	0.89	متوسطة	2
3. التعبير عن أفكاره بعدد مناسب من الكلمات بعيداً عن الإطالة المملة والإيجاز المخل بالمعنى.	2.17	1.04	منخفضة	5
4. ترتيب الأفكار ترتيباً منطقياً عند عرضها.	3.34	0.98	متوسطة	1
5. الثني على النقاط الإيجابية في كلام الطرف الآخر حين يتكلم.	2.67	1.10	متوسطة	3
بنود المحور ككل	2.686	1.142	متوسطة	

تشير نتائج الجدول (9) إلى أنّ درجة موافقة أفراد العينة حول دور الأنشطة الصّفّيّة في تنمية مهارة التعبير الشفهي تراوحت بين منخفضة ومتوسطة بشكل عام، إذ بلغت أدنى قيمة للمتوسط الحسابي (2.17) فيما بلغت أعلى قيمة له (3.34)، وقد حصلت العبارة (4) المتعلقة بـــ **(ترتيب الأفكار ترتيباً منطقياً عند عرضها)** على **المرتبة الأولى** في درجة الموافقة بمتوسط حسابي بلغ **(3.34)** وانحراف معياري **(0.98)**، فيما حصلت العبارة (2) المتعلقة بـــ **(التعبير عن أفكاره بوضوح دون تعقيد)** على **المرتبة الثانية** بمتوسط حسابي بلغ **(3.03)** وانحراف معياري **(0.89)**، أما **المرتبة الثالثة** فكانت للعبارة (5) المتعلقة بـــ **(الثني على النقاط الإيجابية في كلام الطرف الآخر حين يتكلم)** بمتوسط بلغ **(2.67)** وانحراف معياري **(1.10)**، فيما كانت **المرتبة الرابعة** للعبارة (1) المتعلقة بـــ **(استخدام نبرة صوت هادئة)** بمتوسط حسابي بلغ **(2.22)** وانحراف معياري **(1.70)**، أما **المرتبة الأدنى** في درجة الموافقة فقد حصلت عليها العبارة (3) المتعلقة بـــ **(التعبير عن أفكاره بعدد مناسب من الكلمات بعيداً عن الإطالة المملة والإيجاز المخل بالمعنى)** بمتوسط بلغ **(2.17)** وانحراف معياري

(1.04)، وبالنسبة للدرجة الكلية للمحور، فقد كانت **متوسطة** إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجة موافقة أفراد العينة على أن الأنشطة المنفّذة داخل الصفوف تنمّي مهارة التعبير الشفهي **(2.686)** وبانحراف معياري بلغ **(1.142)**، وتظهر هذه النتيجة الحاجة إلى مزيد من الاهتمام فيما يتعلق بأنشطة تشجّع التلميذ على توضيح أفكاره أو مشاعره، وتزوّده بالمفردات والمعارف والأفكار، وتنمّي قدرته على انتقاء الألفاظ وتركيب الجمل والتعبير عن المعنى بدقة إما شفهياً أو كتابياً كالمحادثة وقصّ القصص والشعر وغيرها.

11–1–4 ما دور الأنشطة الصّفّية في تنمية مهارة التفكير النقدي لدى التلاميذ من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات عينة البحث فيما يتعلق بدور الأنشطة الصّفّية في تنمية مهارة التفكير النقدي، والجدول الآتي يوضّح ذلك:

الجدول رقم (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بنود الاستبانة المتعلقة بدور الأنشطة الصّفّية في تنمية مهارة التفكير النقدي

بنود مهارة التفكير النقدي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
تعلّم الأنشطة الصفية التلميذ:				
1. الابتعاد عن عمليات التلقين والخضوع.	2.68	0.94	متوسطة	3
2. البحث عن المعلومات ومعالجتها.	2.91	0.94	متوسطة	2
3. استخدام أساليب البحث العلمي، كمهارة حل المشكلات.	1.91	0.79	منخفضة	5
4. استخدام الخيال والتأمل.	2.57	1.16	منخفضة	4
5. الاستقلالية في التفكير.	2.96	0.96	متوسطة	1
بنود المحور ككل	2.606	0.958	منخفضة	

تشير نتائج الجدول (10) إلى أنّ درجة موافقة أفراد العينة حول دور الأنشطة الصّفّيّة في تنمية مهارة التفكير النقدي تراوحت بين منخفضة ومتوسطة بشكل عام، إذ بلغت أدنى قيمة للمتوسط الحسابي (2.91) فيما بلغت أعلى قيمة له (2.96)، وقد حصلت العبارة (5) المتعلقة بـــ **(الاستقلالية في التفكير)** على **المرتبة الأولى** في درجة الموافقة بمتوسط حسابي بلغ **(2.96)** وانحراف معياري **(0.96)**، فيما حصلت العبارة (2) المتعلقة بـــ **(البحث عن المعلومات ومعالجتها)** على **المرتبة الثانية** بمتوسط حسابي بلغ **(2.91)** وانحراف معياري **(0.94)**، أما **المرتبة الثالثة** فكانت للعبارة (1) المتعلقة بـــ **(الابتعاد عن عمليات التلقين والخضوع)** بمتوسط بلغ **(2.68)** وانحراف معياري **(0.94)**، فيما كانت **المرتبة الرابعة** للعبارة (4) المتعلقة بـ **(استخدام الخيال والتأمل)** بمتوسط حسابي بلغ **(2.57)** وانحراف معياري **(1.16)**، أما **المرتبة الأدنى** في درجة الموافقة فقد حصلت عليها العبارة (3) المتعلقة بـــ **(استخدام أساليب البحث العلمي، كمهارة حل المشكلات)** بمتوسط بلغ **(1.91)** وانحراف معياري **(0.79)**، وبالنسبة للدرجة الكلية للمحور، فقد كانت **منخفضة** إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجة موافقة أفراد العينة على أن الأنشطة المنفّذة داخل الصفوف تنمّي مهارة التفكير النقدي **(2.606)** وبانحراف معياري بلغ **(0.958)**، وتفسّر الباحثة هذه النتيجة بأنّ الأنشطة المخطط لتنفيذها في الصفوف لا تتيح الفرص المناسبة أمام التلاميذ لاستخدام الأنشطة الذهنية وعصف التفكير، وأساليب البحث العلمي والتقييم الذاتي التي تحثّ على تنشيط عمليات التفكير، بما يمنحهم القدرة على تقييم المعلومات التي يتلقونها ومعالجتها في أذهانهم، وصولاً إلى إصدار الحكم بشأنها.

11-1-5 ما دور الأنشطة الصّفّية في تنمية مهارة حلّ النزاعات لدى التلاميذ من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات عينة البحث فيما يتعلق بدور الأنشطة الصّفّية في تنمية مهارة حلّ النزاعات، والجدول الآتي يوضّح ذلك:

الجدول رقم (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بنود الاستبانة المتعلقة بدور الأنشطة الصّفّية في تنمية مهارة حلّ النزاعات

بنود مهارة حلّ النزاعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
تتيح الأنشطة الصفية للتلميذ فرصة:				
1. التزام الهدوء والابتعاد عن الانفعال والغضب.	2.02	0.86	منخفضة	4
2. إعطاء الوقت اللازم للاستماع إلى الطرف الآخر وتفهّمه.	2.66	0.85	متوسطة	2
3. الإعتراف بالأخطاء الشخصية والاعتذار عنها.	1.50	0.66	منخفضة جداً	5
4. طلب المساعدة من طرف ثالث: معلمة، صديق.	2.98	0.87	متوسطة	1
5. المناقشة للتوصل إلى حلّ مع الآخر.	2.37	0.41	منخفضة	3
بنود المحور ككل	2.306	0.73	منخفضة	

تشير نتائج الجدول (11) إلى أنّ درجة موافقة أفراد العينة حول دور الأنشطة الصّفّيّة في تنمية مهارة حلّ النزاعات تراوحت بين منخفضة جداً ومتوسطة بشكل عام، إذ بلغت أدنى قيمة للمتوسط الحسابي (1.50) فيما بلغت أعلى قيمة له (2.98)، وقد حصلت العبارة (4) المتعلقة بـ **(طلب المساعدة من طرف ثالث: معلمة، صديق)** على **المرتبة الأولى** في درجة الموافقة بمتوسط حسابي بلغ **(2.98)** وانحراف معياري **(0.87)**، فيما حصلت العبارة (2) المتعلقة بـــ **(إعطاء الوقت اللازم للاستماع إلى الطرف الآخر وتفهّمه)** على **المرتبة الثانية** بمتوسط حسابي بلغ **(2.66)** وانحراف معياري **(0.85)**، أما **المرتبة الثالثة** فكانت للعبارة (5) المتعلقة بـ **(المناقشة للتوصل إلى حلّ مع الآخر)** بمتوسط بلغ **(2.37)** وانحراف معياري **(0.41)**، فيما كانت **المرتبة الرابعة** للعبارة (1) المتعلقة بـــ **(التزام الهدوء والابتعاد عن الانفعال والغضب)** بمتوسط حسابي بلغ **(2.02)** وانحراف معياري **(0.86)**، وحصلت العبارة (3) المتعلقة بـــ **(الإعتراف بالأخطاء الشخصية والاعتذار عنها)** على **المرتبة الخامسة والأخيرة** بمتوسط حسابي بلغ **(1.50)** وانحراف **(0.66)**، وبالنسبة للدرجة الكلية للمحور، فقد كانت **منخفضة** إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجة موافقة أفراد العينة على أن الأنشطة المنفّذة داخل الصفوف تنمّي مهارة حلّ النزاعات **(2.306)** وبانحراف معياري بلغ **(0.73)**، وقد يعود السبب في ذلك إلى ضعف الاهتمام بالأنشطة التي تضع التلاميذ ضمن مواقف تتطلب منهم ممارسة عدداً من الكفاءات، كالتسامح والاحترام المتبادل، والاستعداد للدعم المتبادل، كما تتطلب السعي نحو هدف مشترك، والقناعة بإمكانية التوصّل إلى حلّ يكون كلا الطرفين فيه رابحاً.

بعد الإجابة على الأسئلة الفرعية المتعلقة بدور الأنشطة الصّفّية في تنمية مهارات الحوار (كلٌّ على حدة) من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى، سنوضّح فيما يأتي الجواب على السؤال الرئيس المتعلق بدور الأنشطة الصّفّية في تنمية مهارات الحوار ككل، من خلال عرض المحاور ومن ثمّ بنود الاستبانه ككل، وذلك كما يأتي:

قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات عينة البحث فيما يتعلق بدور الأنشطة الصّفّية في تنمية مهارات الحوار الفرعية، والجدول الآتي يوضّح ذلك:

الجدول رقم(12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بنود الاستبانة المتعلقة بدور الأنشطة الصّفّية في تنمية مهارات الحوار ككل

تنمّي الأنشطة الصفية عند التلميذ مهارة:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
1. التواصل	3.53	0.77	مرتفعة	1
2. الإصغاء	2.88	1.01	متوسطة	2
3. التعبير الشفهي	2.686	1.142	متوسطة	3
4. التفكير النقدي	2.606	0.958	منخفضة	4
5. حلّ النزاعات	2.306	0.73	منخفضة	5
المحاور ككل	2.80	0.92	متوسطة	

تشير نتائج الجدول (11) إلى أنّ درجة موافقة أفراد العينة حول دور الأنشطة الصّفّيّة في تنمية مهارات الحوار الفرعية تراوحت بين منخفضة ومرتفعة بشكل عام، إذ بلغت أدنى قيمة للمتوسط الحسابي (2.306) فيما بلغت أعلى قيمة له (3.53)، وقد حصلت **مهارة التواصل** على **المرتبة الأولى** في درجة الموافقة بمتوسط حسابي بلغ **(3.53)** وانحراف معياري **(0.77)**، فيما حصلت **مهارة الإصغاء** على **المرتبة الثانية** بمتوسط حسابي بلغ **(2.88)** وانحراف معياري **(1.01)**، أما **المرتبة الثالثة** فكانت **لمهارة التعبير الشفهي** بمتوسط بلغ **(2.686)** وانحراف معياري **(1.142)**، فيما كانت **المرتبة الرابعة لمهارة التفكير النقدي** بمتوسط حسابي بلغ **(2.606)** وانحراف معياري **(0.958)**، وحصلت **مهارة حلّ النزاعات** على **المرتبة الخامسة والأخيرة** بمتوسط حسابي بلغ **(2.306)** وانحراف **(0.73)**، وبالنسبة للدرجة الكلية للمحاور، فقد كانت **متوسطة** إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجة موافقة أفراد العينة على أن الأنشطة المنفّذة داخل الصفوف تنمّي مهارات الحوار **(2.80)** وبانحراف معياري بلغ **(0.92)**، ومن المرجّح أن يكون السبب قلّة الأنشطة التي تهيء الجوّ المناسب للحوار، وتشجّع التلميذ على التعبير عن نفسه والتواصل مع غيره، أو قد يعود لضيق الوقت الذي لا يسمح بمساحة كافية أمام التلاميذ جميعاً للحديث والاستماع إلى الغير، أو قد يكون بسبب ضعف قدرة المعلم على جذب انتباه التلاميذ أثناء تنفيذ الأنشطة أو إضافة جوّ مرح للتفاعل كالابتسامة أو إعطاء المديح، فرغبة الطفل بالحوار تعتمد بشكل كبير على نوع التشجيع الذي يلقاه من الآخر، وقد يكون الأسباب كلّها مجتمعة، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة **إبراهيم (2015)** التي أكّدت فيها عينة المعلمين أنّ للأنشطة التربوية دوراً كبيراً في تنمية آداب الحوار.

أما فيما يتعلق ببنود الاستبانه ككل فقد قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات عينة البحث على كل بند، والجدول الآتي يوضّح ذلك:

الجدول رقم (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بنود الاستبانة ككل

	دور الأنشطة الصّفيّة في تنمية مهارات الحوار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
	تتيح الأنشطة الصّفية للتلميذ فرصة:				
1.	تبادل الخبرات والأفكار والآراء والمشاعر والقيم.	3.12	0.82	متوسطة	6
2.	استخدام اللغة أو الإيحاءات والإشارات والإيماءات، كحركات الجسم واليدين وتعبيرات الوجه والعينين.	4.33	0.61	مرتفعة جداً	2
3.	تكوين علاقات إيجابية وبنّاءة بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم.	4.20	0.72	مرتفعة	3
4.	تقبل مشاعر الآخرين وأفكارهم.	2.97	0.89	متوسطة	10
5.	توجيه أسئلة واضحة ومحددة وذات قيمة علمية.	2.19	0.90	منخفضة	21
6.	تقبّل المشاركة والعمل الجماعي والتعاون مع الآخر.	4.38	0.72	مرتفعة جداً	1
7.	الإصغاء باهتمام إلى الطرف الآخر حين يتكلم.	2.88	1.01	متوسطة	13
8.	التمييز بين الأفكار الصحيحة والأفكار الخاطئة.	3.11	1.21	متوسطة	7
9.	متابعة الأفكار المعروضة والربط بينها.	2.12	0.93	منخفضة	23
10.	الربط بين ما يسمع وبين الأفكار والخبرات السابقة.	3.67	0.85	مرتفعة	4
11.	تلخيص الموضوع بشكل جيد.	2.62	1.08	متوسطة	17
12.	استخدام نبرة صوت هادئة.	2.22	1.70	منخفضة	20
13.	التعبير عن أفكاره بوضوح دون تعقيد.	3.03	0.89	متوسطة	8
14.	التعبير عن أفكاره بعدد مناسب من الكلمات بعيداً عن الإطالة المملة والإيجاز المخل بالمعنى.	2.17	1.04	منخفضة	22
15.	ترتيب الأفكار ترتيباً منطقياً عند عرضها.	3.34	0.98	متوسطة	5
16.	الثني على النقاط الإيجابية في كلام الطرف الآخر حين يتكلم.	2.67	1.10	متوسطة	15
17.	الابتعاد عن عمليات التلقين والخضوع.	2.68	0.94	متوسطة	14
18.	البحث عن المعلومات ومعالجتها.	2.91	0.94	متوسطة	12
19.	استخدام أساليب البحث العلمي، كمهارة حل المشكلات.	1.91	0.79	منخفضة	25
20.	استخدام الخيال والتأمل.	2.57	1.16	منخفضة	18
21.	الاستقلالية في التفكير.	2.96	0.96	متوسطة	11
22.	التزام الهدوء والابتعاد عن الانفعال والغضب.	2.02	0.86	منخفضة	24
23.	إعطاء الوقت اللازم للاستماع إلى الطرف الآخر وتفهّمه.	2.66	0.85	متوسطة	16
24.	الإعتراف بالأخطاء الشخصية والاعتذار عنها.	1.50	0.66	منخفضة جداً	26
25.	طلب المساعدة من طرف ثالث: معلمة، صديق	2.98	0.87	متوسطة	9
26.	المناقشة للتوصل إلى حلّ مع الآخر.	2.37	0.41	منخفضة	19
	البنود ككل	2.80	0.92	متوسطة	

تشير نتائج الجدول (7) إلى أنّ درجة موافقة أفراد العينة حول دور الأنشطة الصّفّيّة في تنمية مهارات الحوار ككل تراوحت بين منخفضة جداً ومرتفعة جداً بشكل عام، إذ بلغت أدنى قيمة للمتوسط الحسابي (1.50) فيما بلغت أعلى قيمة له (4.38)، كما تشير نتائج الجدول إلى أنّ أغلب البنود كانت متوسطة في درجة الموافقة عليها.

وقد حصلت العبارة (6) المتعلقة بـــ (تقبّل المشاركة والعمل الجماعي والتعاون مع الآخر) على **المرتبة الأولى** في درجة الموافقة بمتوسط حسابي بلغ (4.38) وانحراف معياري (0.72) وقد يعود السبب في ذلك إلى أنّ الأنشطة الصّفّيّة تعتمد على المواقف التي تتطلب عمل جماعي يحتّم فيه على التلاميذ المشاركة والتعاون فيما بينهم للتوصل إلى حل لمشكلة أو قرار لمسألة، فيما حصلت العبارة (2) المتعلقة بـــ (استخدام اللغة أو الإيحاءات والإشارات والإيماءات، كحركات الجسم واليدين وتعبيرات الوجه والعينين) على **المرتبة الثانية** بمتوسط حسابي بلغ (4.33) وانحراف معياري (0.61)، وتفسّر الباحثة هذه النتيجة بالاستناد إلى خصائص هذه المرحلة العمرية إذ يتمتع فيها الأطفال بكثرة النشاط واستخدام الحركات للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم، وهذا ما أكّدت عليه دراسة **جعفر (2006)** عن أنّ للأنشطة دوراً كبيراً في تنمية مهارات اللغة، أما **المرتبة الثالثة** فكانت للعبارة (3) المتعلقة بـــ (تكوين علاقات إيجابية وبنّاءة بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم) بمتوسط بلغ (4.20) وانحراف معياري (0.72) وهذه نتيجة طبيعية للتعاون والمشاركة، إذ سرعان ما تنشأ علاقة صداقة قوية بين التلاميذ نتيجة انتمائهم لمجموعة ما أو اشتراكهم في نشاط ما، فيما كانت **المرتبة الرابعة** للعبارة (10) المتعلقة بـ (الربط بين ما يسمع وبين الأفكار والخبرات السابقة) بمتوسط حسابي بلغ (3.67) وانحراف معياري (0.85)، مما يظهر فاعلية هذه الأنشطة في تشجيع التلاميذ على استحضار خبراتهم السابقة ليبنوا عليها الخبرات الجديدة، أما **المرتبة الأدنى** في درجة الموافقة فقد حصلت عليها العبارة (24) المتعلقة بـ (الإعتراف بالأخطاء الشخصية والاعتذار عنها) بمتوسط بلغ (1.50) وانحراف معياري (0.66) وهذه النتيجة تعزى إلى محدودية الأنشطة التي تضع التلاميذ في موقف يدفعهم إلى الاعتذار عن خطأ ارتكبوه، وقد يكون بسبب الخصائص النمائية للتلاميذ في هذه الفئة االعمرية، فترى التلاميذ عزيزي النفس يرفضون الاعتذار عن أخطائهم حتى ولو كانوا مدركين تماماً أنهم مخطؤون.

11–2 النتائج المتعلقة بفرضيات البحث:

11–2–1 نتائج اختبار الفرضية الأولى والتي تنصّ: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (5%) بين متوسطي استجابات أفراد العينة حول دور الأنشطة الصفية في تنمية مهارات الحوار لدى التلاميذ تبعاً لمتغير الجنس؟"

ومن أجل التحقّق من صحة الفرضية تم إجراء اختبار (t–student) للعينات المستقلة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول رقم (14): نتائج اختبار (t–test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات استجابات أفراد العينة فيما يتعلق بدور الأنشطة الصّفّيّة في تنمية مهارات الحوار تبعاً لمتغير الجنس

	متغير الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	sig	القرار
الدرجة الكلية للاستبانة	ذكر	24	2.05	0.95	3.31	91	0.00	دال
	أنثى	69	3.55	0.89				

تبيّن من قراءة الجدول (14) أنّ القيمة الاحتمالية لاختبار (t) على الدرجة الكلية للاستبانة بلغت (0.00) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول البديلة التي تنصّ على أنّه يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة (عند مستوى دلالة 5%) بين متوسطي استجابات أفراد العينة حول دور الأنشطة الصفيّة في تنمية مهارات الحوار لدى التلاميذ تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن تنمية مهارات الحوار تعتمد

على التواصل الإجتماعي والقدرة على التعبير عن المشاعر الايجابية بطريقة مناسبة، لذا قد تكون المعلمات الإناث أكثر قدرة على إكساب هذه المهارات لتلاميذهم أثناء تنفيذ الأنشطة داخل الصفوف من المعلمين الذكور.

11-2-2 نتائج اختبار الفرضية الثانية والتي تنصّ: " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (5%) بين متوسطي استجابات أفراد العينة حول دور الأنشطة الصفية في تنمية مهارات الحوار لدى التلاميذ تبعاً لمتغير الصفة الإداريّة؟"

ومن أجل التحقق من صحة الفرضية تمّ إجراء اختبار(t-student) للعينات المستقلة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول رقم (15): نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات استجابات أفراد العينة فيما يتعلق بدور الأنشطة الصّفّية في تنمية مهارات الحوار تبعاً لمتغير الصفة الإدارية

	متغير الصفة الإداريّة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	sig	القرار
الدرجة الكلية للاستبانة	وكيل	38	2.39	1.07	1.52	91	0.00	دال
	معلم أصيل	55	3.21	0.77				

تبيّن من قراءة الجدول (15) أنّ القيمة الاحتمالية لاختبار (t) على الدرجة الكلية للاستبانة بلغت (0.00) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول البديلة التي تنصّ على أنّه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى دلالة 5%) بين متوسطي استجابات أفراد العينة حول دور الأنشطة الصّفية في تنمية مهارات الحوار لدى التلاميذ تبعاً لمتغير الصفة الإداريّة ولصالح المعلم الأصيل، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أنّ البرامج والأنشطة والفعاليات والمهمات التي كان ينفّذها ويشارك بها المعلم الأصيل أثناء إعداده الأكاديمي قد تكسبه القدرة على المناقشة الجادّة البنّاءة والإنصات وحسن الاستماع، وبالتالي يكتسب الخبرة في تنمية وتحسين مستوى مهارات الحوار لدى تلاميذه أكثر من المعلم الوكيل.

11-2-3 نتائج اختبار الفرضية الثالثة والتي تنصّ: " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (5%) بين متوسطي استجابات أفراد العينة حول دور الأنشطة الصفية في تنمية مهارات الحوار لدى التلاميذ تبعاً لمتغير الخبرة؟"

ومن أجل التحقّق من صحة الفرضية تمّ إجراء اختبار(t-student) للعينات المستقلة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول رقم (16): نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات استجابات أفراد العينة فيما يتعلق بدور الأنشطة الصّفّية في تنمية مهارات الحوار تبعاً لمتغير الخبرة

	متغير الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمةt	درجة الحرية	sig	القرار
الدرجة الكلية للاستبانة	عشر سنوات فأقل	41	2.89	0.86	-0.44	91	0.96	غير دال
	أكثر من عشر سنوات	52	3.71	0.98				

تبيّن من قراءة الجدول (16) أنّ القيمة الاحتمالية لاختبار (t) على الدرجة الكلية للاستبانة بلغت (0.96) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية التي تنصّ على أنّه لا بوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى دلالة 5%) بين متوسطي استجابات أفراد العينة حول دور الأنشطة الصّفية في تنمية مهارات الحوار لدى التلاميذ تبعاً لمتغير الخبرة، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أنّ التلاميذ يكتسبون مهارات الحوار من خلال الملاحظة وتقليد سلوك

الآخرين وخاصة الرفاق الذين يعدّون بمثابة النماذج التي تتشكّل من خلالها سلوكاتهم، حيث يتم تعلّم مهارات الحوار من خلال الأمثلة الموجودة في بيئتهم، لذلك أصحاب الخبرة هم الأنسب لتنمية مهارات الحوار بالطرق والأساليب العلمية التي يتمّ اتباعها والتي يستجيب بها المعلمون لسلوكات تلاميذهم فيعملون على تدعيمها، فأي إخفاق في هذه المهارات تجعل التلاميذ يتصفون بالحساسية الزائدة والانسحاب من بعض المواقف الاجتماعية، كما تقلّ قدرتهم على تكوين علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين وأقل مكانة وتواصل مما يؤدي الى تدني في التحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات.

12- مقترحات البحث: في ضوء النتائج التي توصّل إليها البحث، نقترح ما يأتي:

12-1 إعداد منهج دراسي قائم على أنشطة تعزّز ثقافة الحوار ومهاراته، من خلال تشجيع التلاميذ على المشاركة والتواصل، وتوفير مناخ ديمقراطي يسمح بالاتصال المفتوح بينه وبين زملائه من جهة، وبين التلاميذ أنفسهم من جهة أخرى.

12-2 الاهتمام بنوعية الأنشطة والمواقف أكثر من كميتها أو عددها، وتوظيفها في تنمية مهارات الحوار عامةً، ومهارتي التفكير النقدي وحلّ النزاعات خاصةً.

12-3 تفعيل دور النشاط اللاصّفّي إلى جانب النشاط الصّفّي في دعم مسيرة الحوار وفتح أبواب إبداء الرأي، من خلال الخطابة والمسرح والإذاعة والمسابقات.

12-4 إعداد برامج تدريبية للمعلمين، هدفها التوعية بمهارات الحوار، وأهمية ممارستها، باعتبارهم القدوة التي يقتدي التلاميذ بها، إضافة إلى تعريفهم بطرق التدريس واستراتيجياته التي تدعم الحوار، والتي تجعل التلميذ في موقف إيجابي، يتفاعل فيه مع الآخر، ويناقشه، ويبدي رأيه ويدعمه بالحجج والبراهين، ويستمع لرأي غيره ويحترمه، ويتقبّل النقد بعيداً عن الخلافات، في جوٍّ سلمي مفعم بالعلم والأدب.

12-5 تطوير أساليب التقويم لتراعي المهارات الحوارية المختلفة.

12-6 إجراء الدراسات التي تستهدف تحليل محتوى الكتب الحالية في ضوء مهارات الحوار، وذلك للوقوف على مدى تضمينها لهذه المهارات، باعتبارها هدفاً تربوياً تسعى وزارة التربية والتعليم إلى تحقيقه لدى التلاميذ.

12-7 إجراء الدراسات التي تستهدف تصميم أنشطة صفّيّة ولاصفّيّة بهدف تنمية مهارات الحوار لدى التلاميذ وإجراء التجارب العملية للتحقق من مدى فاعليتها في تحقيق الأهداف الموضوعة لأجلها.

13- المراجع:

13-1 إبراهيم، شيماء. (2015). تصور مقترح لدور الأنشطة التربوية في تنمية آداب الحوار لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، *المجلة العلمية لكلية التربية–جامعة أسيوط*، 22(1)، ص520-565.

13-2 أبو نمرة، محمد. (2001). *إدارة الصفوف وتنظيمها*، عمان: دار يافا للنشر والتوزيع.

13-3 البزم، ماهر. (2010). *دور الأنشطة اللاصفية في تنمية قيم طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلميهم بمحافظات غزة*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر: كلية التربية.

13-4 جعفر، زينب عباس. (2006). *دور الأنشطة المدرسية في تنمية مهارات اللغة العربية للصف الثامن بمرحلة الأساس*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة النيلين: كلية التربية.

13-5 الرشيدي، بشير. (2000). *مناهج البحث التربوي: رؤية تطبيقية مبسطة*، الكويت: دار الكتاب الحديث.

13-6 الرقاد، هناء. (2018). أثر الانشطة اللاصفية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي من وجهة نظر معلميهم بمحافظة العاصمة عمان، *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، جامعة بابل، (39)، ص130-147.

13-7 شحاته، حسن. (2006). *النشاط المدرسي (مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه)*، ط9، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

13-8 الصغير، أحمد. (2012). الأبعاد التربوية للحوار بين الآباء والأبناء في القرآن الكريم، *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، 28(3).

13-9 العبيد، إبراهيم. (2009). *تعزيز ثقافة الحوار ومهاراته لدى طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية "صيغة مقترحة"*، ورقة عمل مقدمة للملتقى الأول للتعليم الثانوي: الواقع وآفاق المستقبل اتجاهات جديدة لتعزيز مخرجات التعليم الثانوي، المملكة العربية السعودية.

13-10 مزيو، منال.(2014). الدور التربوي للأنشطة الطلابية في تنمية بعض المبادئ التربوية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بتبوك، *مجلة العلوم التربوية*. (4)، ص566 ــ 602.

13-11 يونس، فتحي. (2001). *استراتيجيات تعليم اللغة العربية –أسسه وإجراءاته–*، القاهرة: سعد سمك للطباعة والنشر.

13-12 اليونسكو(منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة). (2015). *مهارات الحوار في الطفولة المبكرة*، بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

المراجع الأجنبية:

13-13 Abdul Sitra, A & Sasidhar,B. (2005). Teachers' Perception on the Effectiveness of Co-curricular Activities: A case of Malaysian Schools. *UNITAR E-JOURNAL*, 1(1), P:32-44.

13-14 Mckay, Matthew & Davis, Martha & Fanning, Patrick.(1995). *Communication Skills*, C2, Oakland; New Harbinger Publications.

13-15 The Encyclopedia Of Education: *Sports Activites for Men*. (2002). (8), the free press, USA.

13-16 Shernoff, D. & Vandell , D. (2008). Youth Engagement and Quality of Experience in after school programs. After school Matters occasional paper series.

مراجع الشبكة العنكبوتية:

13-17 **www.berghofconflictresearch.org**

تاريخ الدخول: 2020/8/5م

الملحق رقم (1): ملاحظات السادة محكمي أداة البحث

العبارة قبل التعديل	التعديل	العبارة بعد التعديل
اكتساب المعرفة والمعلومات من خلال تبادل الخبرات والأفكار والمشاعر والقيم.	حذف عبارة "اكتساب المعرفة والمعلومات" والحفاظ على "تبادل الخبرات والأفكار والمشاعر والقيم"	تبادل الخبرات والأفكار والمشاعر والقيم.
تنمّي سرعة التفكير مهارات التعبير، كالاستذكار، والتخيُّل والاستقراء والربط والنقد وإبداء الرأي. – **انتقاء الألفاظ وتركيب الجمل والتعبير عن المعنى بدقة.**	دمج هاتين العبارتين في عبارة واحدة	التعبير عن أفكاره بعدد مناسب من الكلمات بعيداً عن الإطالة المملة والإيجاز المخل بالمعنى.
تنمّي الاستقلالية في التفكير	نقل هذه العبارة من مهارة التعبير الشفهي إلى مهارة التفكير النقدي	
استخدام اللغة من خلال تبادل الكلمات والألفاظ والعبارات.	نقلها من مهارة التعبير الشفهي ووضعها ضمن مهارة التعبير التواصل	
ترتيب الأفكار ترتيباً منطقياً عند عرضها.	نقلها من مهارة التواصل ووضعها في مهارة التعبير الشفهي	

الملحق رقم (2): أداة البحث

مهارات الحوار	
التواصل	تتيح الأنشطة الصّفية للتلميذ فرصة:
	1. تبادل الخبرات والأفكار والآراء والمشاعر والقيم. 2. استخدام اللغة أو الإيحاءات والإشارات والإيماءات، كحركات الجسم واليدين وتعبيرات الوجه والعينين. 3. تكوين علاقات إيجابية وبنّاءة بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم. 4. تقبل مشاعر الآخرين وأفكارهم. 5. توجيه أسئلة واضحة ومحددة وذات قيمة علمية. 6. تقبّل المشاركة والعمل الجماعي والتعاون مع الآخر.
الإصغاء	تدرّب الأنشطة الصّفيّة التلميذ على:
	7. الإصغاء باهتمام إلى الطرف الآخر حين يتكلم. 8. التمييز بين الأفكار الصحيحة والأفكار الخاطئة. 9. متابعة الأفكار المعروضة والربط بينها. 10. الربط بين ما يسمع وبين الأفكار والخبرات السابقة. 11. تلخيص الموضوع بشكل جيد.
	تنمّي الأنشطة الصفية عند التلميذ القدرة على:
التعبير الشفهي	12. استخدام نبرة صوت هادئة. 13. التعبير عن أفكاره بوضوح دون تعقيد. 14. التعبير عن أفكاره بعدد مناسب من الكلمات بعيداً عن الإطالة المملة والإيجاز المخل بالمعنى. 15. ترتيب الأفكار ترتيباً منطقياً عند عرضها. 16. الثني على النقاط الإيجابية في كلام الطرف الآخر حين يتكلم.
التفكير النقدي	تعلّم الأنشطة الصفية التلميذ:
	17. الابتعاد عن عمليات التلقين والخضوع. 18. البحث عن المعلومات ومعالجتها. 19. استخدام أساليب البحث العلمي، كمهارة حل المشكلات. 20. استخدام الخيال والتأمل. 21. الاستقلالية في التفكير.
حل النزاعات	تتيح الأنشطة الصفية للتلميذ فرصة:
	22. التزام الهدوء والابتعاد عن الانفعال والغضب. 23. إعطاء الوقت اللازم للاستماع إلى الطرف الآخر وتفهّمه. 24. الإعتراف بالأخطاء الشخصية والاعتذار عنها. 25. طلب المساعدة من طرف ثالث: معلمة، صديق. 26. المناقشة للتوصل إلى حل مع الآخر.

استخدام اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (القسم الشكلي) لدراسة الفروق في التفكير الإبداعي على عينة من الصم والعاديين دراسة ميدانية على عدد من مدارس مرحلة التعليم الأساسي في مدينة اللاذقية

بشار جابر البودي*

(الإيداع: 6 حزيران 2021 ، القبول: 19 تشرين الأول 2021)

الملخص:

تهدف الدراسة إلى استخدام اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (القسم الشكلي) لدراسة الفروق في التفكير الإبداعي بين الطلبة (الصم والعاديين)، وَذلك على عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي من العاديين، الحلقة الثانية، وتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي من الصم الموجودين في مراكز رعاية الصم في مدينة اللاذقية، تألفت عينة الدراسة من (550) تلميذ من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي للعام الدراسي (2020– 2021) في مدارس مدينة اللاذقية، ممَّن تتراوح أعمارهم بين (13–15) سنة، تمَّ سحبها بشكلٍ عشوائي، كما تكونت العينة من (148) تلميذاً من الصم الموجودين في مركز التربية الخاصة للإعاقة السمعية في مدينة اللاذقية، وأظهرت **نتائج الدراسة** ما يلي:

1– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطَيْ درجات (الذكور والإناث) في مهارات التفكير الإبداعي تبعاً لمتغير **الجنس**.

2– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي تبعاً لمتغير **الفئة**.

3– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي تبعاً لمتغير **الصف**.

الكلمات المفتاحية: اختبار تورانس، التفكير الإبداعي.

* ماجستير في القياس والتقويم التربوي والنفسي، كلية التربية، جامعة دمشق.

Using the Torrance Test for Creative Thinking (Formal Section) To study differences in creative thinking on a sample of deaf and ordinary people Field study in a number of basic education schools in Lattakia

*Bashar Gaber Al-Boudi

(Received: 6 June 2021 ,Accepted 19 October 2021)

Abstract:

The research aims to use the Torrance Test for Creative Thinking, the formal section, to study the differences between deaf and ordinary students in creative thinking, on samples of ordinary basic education stage two students and deaf basic education students who are in the deaf care centers in the city of Latakia. Of (550) students of the basic education stage for the academic year (2020-2021) in the schools of the city of Latakia, whose ages range from (13-15) years, the sample was randomly drawn, and the sample consisted of (148) deaf students present at the Center for Special Education for Hearing Impairment in Latakia, and the results of the study showed the following:

1- There are statistically significant differences between (males and females) in creative thinking skills according to the **gender** variable.

2- There are no statistically significant differences at the level of significance between the mean scores of students on the Torrance Test for Creative Thinking, according to the **category** variable.

3- There are no statistically significant differences at the level of significance between the mean scores of students on the Torrance Test for Creative Thinking, according to the **grade** variable.

Keywords: Torrance Test, Creative Thinking.

* MA in Educational and Psychological Measurement and Evaluation, Faculty of Education, University of Damascus.

مقدمة

انطلاقاً من مساعي اليونسكو نحو تحقيق هدفها السَّامي في التعليم مع حلول عام 2030م وهو: "وصول التَّعليم إلى الجميع دون استثناء، وتحقيق التَّعليم الشَّامل"، يُعَدَّ حصول ذوي الاحتياجات الخاصة على التأهيل المناسب جزءاً من الجهود الرَّامية إلى تحقيق تنمية مجتمعيَّة شاملة، وَخلق مجتمع شامل يسودُه تكافؤ الفرص، وَمنع استبعاد الفئات الأكثر ضعفاً وتعرضهم لخطر الإقصاء من التعليم.

كما إن التزام العالم بتحقيق التعليم الشامل لم يأتِ عن طريق الصدفة، بل اعتباره حجر الأساس لأي نظام تعليمي جيّد يمكّن كلّ إنسان من التعلّم. ولا ينبغي أن يكون لنوع الجنس، والسنّ، والفقر، والإعاقة، واللغة، والدين عائقاً للتمييز ضدّ أي شخص، ليكون ضمن أهداف التنمية المستدامة في تأمين "التعليم الجيد والمُنصف والشامل للجميع".

وباعتبار قطاع التربية النواة الأساسية في تطوير المجتمعات، تنهج وزارة التربية السورية نهجاً عبر إلزاميته ومجانيته في المراحل الأساسية الأولى وتؤمنُ بأحقيَّة وصوله إلى كافة شرائح المجتمع، كما تبنت منظمة آمال خطة تحقيق الإدماج المجتمعي لذوي الاحتياجات الخاصة وإشراكهم في المجتمع ومساعدتهم على عيش حياة متكاملة، لأنَّ تقدُّم الأمم يُقاس بمدى النظرة المتكاملة لكل أفراد المجتمع وليس لجزء منه.

ولقد منَّ الله سبحانه وتعالى على الإنسان في أن خلقه في أحسن تقويمٍ وأنعم عليه بأفضل النعم –بعد نعمة العقل– بنعم الحواس الخمس، كونها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمراكز *التفكير* العليا في المخ، فلا يَقْدِرُ أيُّ مذهب فلسفي أو فكري إنكارَ دَوْر الحواس في العمليات المعرفيَّة، وفي مراحل الإدراك، فالبحثُ في الحواس من أهمِّ فصول نظرية المعرفة. لأننا نطلُّ عبرها إلى العالم الخارجي، وَنجمع المعلومات والمعارف وَالخبرة من خلالها، لذلك فإنَّ أي خلل يحدث في هذه الحواس سيؤثر على الفرد وعلى سلوكه واستجابته.

وَبعد تلقي المعلومات عبر الحواس يأت دور عمليات التفكير، التي تعتبر من أرقى العمليات العقلية التي يستطاع من خلالها الوصول إلى مستويات أكثر تجريداً وأكثر تعقيداً لمعاني الأشياء والأحداث والعلاقات الموجودة بين الأحداث، وَالتغلب على الصعوبات التي تواجه الإنسان، وتعدُّ مصدراً هاماً لتزويده بمجموعة من الاستراتيجيات التي تمكنه من التفاعل مع البيئة بشكلٍ أفضل (العديني، 2003، 6)، وَقد تصل عمليات التفكير إلى أعلى مهاراتها وَدرجاتها ليأتِ بصورة التفكير الإبداعي المختلف عن التفكير النمطي *والقدرة* على توليد أفكارٍ جديدة، وابتكار أفكار أصليّة لم يتطرّق لها أحد من قبل، كما يظهر الإبداع بأشكالٍ عدة إما بصورة رسمة أو نغمة أو فكرة أو نظرية أو تمثال أو اختراع، وللشخص المبدع خصائص تفكير تميزه عمَّن سواه، ومن سمات المبدع القدرة على الإنتاج وَتميزه بخصائص فريدة تجعله يتمتع بالجدة المبتكرة "الأصالة" وبالتنوع الثري للأفكار "المرونة" وبالتعدد الشامل للأفكار المتصلة بالموقف "الطلاقة" (السبيعي، 2008، 92)،

ونظراً لأهمية الإبداع في حياة الأمم كان لابد من ضرورة وجود أدوات واختبارات صادقة تثمن وتقيس هذه الخصائص والقدرات بدقة سواء على المستوى الفردي أم الجماعي، وَتُمكِّن من الحصول على معلومات دقيقة قد تفيد في الكثير من القرارات التربوية والتعليمية، وعند استقصاء الباحث حول هذه المقاييس والاختبارات وجَدَ العديد منها ممن صمَّم لقياس التفكير الإبداعي في مراحل عمرية مختلفة ولأشخاص متفاوتين في القدرات، ووقع اختياره على اختبار *تورانس للتفكير الإبداعي* باعتباره أداة هامة ومناسبة تساهم في تحقيق هدف الدراسة الحالية، وتوظيف اختبار تورانس (الصورة الشكلية) في دراسة الفروق في التفكير الإبداعي بين عينة من (الصم والعاديين) لتحقيق المساواة بين العينتين.

أولاً: مشكلة الدراسة

إنَّ اكتشاف الأشخاص ذوو المواهب والإبداع غاية في الأهمية لما تحققه من تطور الأمم والمجتمعات، كما أن نجاح أي برنامج لاكتشاف الموهوبين يتوقف بدرجة كبيرة على دقة التعرف عليهم، وتبدو هذه العملية في منتهى التعقيد، ويرجع السبب

إلى أن الموهوبين يندرجون فئات وقدرات متباينة، فالقدرات المرتفعة لا تظهر بطريقة واحدة بل هناك تبايناً في طرق التعبير عنها، وتبعاً لهذا التباين في القدرة يجب اعتماد وسائل متباينة في التعرف عليها، فالتحصيل الدراسي وقياس درجة الذكاء لا يكفيا كمؤشر للإبداع.

ولما كان اختبار تورانس للتفكير الإبداعي أحد الاختبارات الهامة التي تقيس التفكير الإبداعي ويمكن تطبيقه على فئات مختلفة بغض النظر عن القدرات الفردية المختلفة وقعَ اختيار الباحث عليه لتناسبه مع طبيعة عينة الدراسة المتفاوتة في القدرات بين الأفرد (العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة/الصم). وَيعد تورانس (1915–2003) الأب الروحي لاكتشاف الإبداع والابتكار حيث سخَّر حياته في دراسة الابتكار وقام بالعديد من البحوث في هذا المجال على مدى ستين عاماً، وقد قام بتصميم اختباره الشهير (اختبار تورانس للتفكير الابتكاري) عام 1966. واستخراج معاييره لمدة خمس أعوام من: (2008–1998–1990–1984–1974). حيث شملت العينة الكلية جميع العينات المعيارية الستة 272699 في جميع المراحل بدءاً من مرحلة رياض الأطفال حتى البالغين.

ويقيس هذا الاختبار ثلاث قدرات وهي: (الأصالة والمرونة والطلاقة)، كما يتكون من صورتين: الصورة اللفظية وتشتمل (6) اختبارات، والصورة الشكلية وتشتمل (3) اختبارات، ويطبق هذا الاختبار على الأفراد الذين تتراوح أعمارهم من: سن السادسة حتى الثامنة عشر وما بعدها، كما تم ترجمته إلى أكثر من ثلاثين لغة. ويهدف هذا الإختبار إلى الكشف عن الطلبة ذوي التفكير الإبداعي. وتنمية قدراتهم الابتكارية. عبر توفير الظروف التربوية المناسبة لهم.

ويرى المهتمون أن مقاييس تورانس الشكلية واللفظية من أفضل الأساليب الموجودة لقياس قدرة الفرد على التفكير الإبداعي، وتمَّ التطرق إليها من خلال العديد من الدراسات العربية مثل: دراسة [عبد الله سليمان وفؤاد أبو حطب(1973)؛ سمية عبد الوارث(1996)] في مصر، ودراسة [إبراهيم الهادي(1981)؛ ليلى عبد النعيم (2004)] في السودان، وفي الأردن راشد الشنطي(1983).

وتعد اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي من أهم الاختبارات التي لها قدرة على التنبؤ عن درجة الإبداع ومستواه، حيث أشارت نتائج الدراسات على أنها أكثر قدرة على التنبؤ بالإبداع من اختبارات الذكاء، كما استخدمت في الكثير من برامج الموهوبين.

ولقد اعتمد الباحث على استخدام مقياس تورانس للتفكير الابتكاري (القسم الشكلي)، نظراً لما يتميز به هذا المقياس من قدرة في الكشف عن المبدعين من ذوي القدرات المختلفة (العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة)، ولأنه من المقاييس الشكلية غير اللفظية التي تتناسب مع فئة الصم التي تم اعتمادها في عينة الدراسة، وتتوفر للمقياس دلالات صدق وثبات جيدة في أغلب الدراسات التي استخدمت هذا الاختبار، وقد تم الاعتماد على ثلاثة أنشطة متضمنة في الاختبار منها ما يعتمد على الرسم وتكملة الأشكال الناقصة من قبل الطالب أو المفحوص، طبقت وقُنِّنت من قبل على عينات عديدة في العالم العربي وثبت جدواها وصلاحيتها للتطبيق، ولعلَّ ما يضفي الجدَّة على دراسة الباحث اختياره لعينة الدراسة من فئة (الصم) ومقارنتهم بالأفرد العاديين إذ لا يزال الاهتمام بهذه الفئة مايزال في حدوده الضيقة والمحدودة، وَكأنَّ الهدف من رعايتهم هو توفير مستلزماتهم واحتياجاتهم المادية فقط دون التطرق إلى أهمية دمجهم وإشراكهم في المجتمع، وحتى الحين لا تزال النظرة إلى هذه الفئة والاعتقاد بأن ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام والصم بشكل خاص لهم حدود معينة لا ينبغي تجاوزها، وكم حدث وذكرت البشرية وصول العديد منهم إلى سماء الابتكار والإبداع!

كل ماسبق عزَّز للباحث رغبته في اختيار وتطبيق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي في **الجمهورية العربية السورية** على عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية وعلى عينة من الصم في مركز التربية الخاصة للإعاقة السمعية في

مدينة اللاذقية والمقارنة بين نتائج العينتين، من عمر 13 إلى 15 سنوات من الذكور والإناث، وإخضاع الدراسة إلى دراسة الفروق بينهم وفقاً للمتغيرات الآتية: (الجنس، الفئة، والصف التي ينتمي له الطالب).

ثانياً: أهمية الدراسة: تظهر أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

1- أهمية دراسة مزايا اختبار تورانس للتفكير الإبداعي وتطبيقه على عينة الدراسة.

2- أهمية اختبار تورانس للتفكير الإبداعي في قياس وتحديد التفكير الإبداعي، بغض النظر عن مستوى قدرات الفرد.

3- أهمية الموضوع الذي تتصدى الدراسة لقياسه، خاصةً عند تطبيقه على عينة من ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة الصم تمتاز بخصوصيتها وتحتاج إلى طرائق مختلفة في التعامل معها وإعدادها وتأهيلها لدمجها في المجتمع بصورة فاعلة.

4- توجيه أنظار الباحثين إلى البحث عن المزيد من الاختبارات التي تُطبَّق في مجال الابداع لاسيما فئات ذوي الاحتياجات الخاصة.

5- أهمية المرحلة العمرية التي ينتمي لها أفراد عينة الدراسة، من حيث إتاحة الفرصة لهم لإكتشاف الإبداع عندهم في مراحل عمرية متقدمة ورعاية الموهوب منهم وتحقيق دمجه بصورة سليمة في المجتمع تحقيقاً لمساعي اليونسكو في تحقيق الدمج الشامل لهم.

ثالثاً: أهداف الدراسة:

يتركز الهدف الرئيس للدراسة حول استخدام اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (الصورة الشكلية) لدراسة الفروق في التفكير الإبداعي لدى عينة من ذوي الاحتياجات الخاصة فئة الصم الموجودين في مراكز رعاية الصم واللأفراد العاديين من عمر 13- 15 سنة، في مدينة اللاذقية، ولتحقيق الهدف قام الباحث بالإجراءات الآتية:

1- وصف للاختبار من حيث بنائه، وكيفية التطبيق واستخراج وقراءة النتائج.

2- اتباع تعليمات تطبيق الاختبار كما سيتم شرحها في القسم المخصص للجانب النظري من الدراسة.

3- دراسة الفروق في التفكير الإبداعي باستخدام اختبار تورانس للتفكير الإبداعي القسم الشكلي وفقاً لمتغير **الجنس**.

4- دراسة الفروق في التفكير الإبداعي باستخدام اختبار تورانس للتفكير الإبداعي القسم الشكلي وفقاً لمتغير **الفئة** الذي ينتمي له الطالب.

5- دراسة الفروق في التفكير الإبداعي باستخدام اختبار تورانس للتفكير الإبداعي القسم الشكلي تبعاً لمتغير **الصف** الذي ينتمي له الطالب.

رابعاً: فرضيات الدراسة: تمت معالجة فرضيات الدراسة عند مستوى دلالة (a= 0.05):

1- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة/فئة الصم والأفراد العاديين على الاختبار وفقاً لمتغير **الجنس**.

2- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة/فئة الصم والأفراد العاديين على الاختبار وفقاً لمتغير **الفئة** التي ينتمي لها الطالب.

3- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة/فئة الصم والأفراد العاديين على الاختبار تبعاً لمتغير **الصف**.

خامساً: حدود الدراسة:

- **الحدود الزمانية:** تمَّ تطبيق القسم العملي من الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2020- 2021.

– **الحدود المكانية:** تمَّ تطبيق الدراسة على عينة مختارة بصورة عشوائية من مدارس مدينة اللاذقية ومن مركز التربية الخاصة للإعاقة السمعية في مدينة اللاذقية.

– **الحدود البشرية:** تتحدد الدراسة الحالية بالطلبة المسجلين في مدارس مدينة اللاذقية، للمرحلة الإعدادية، الذين تتراوح أعمارهم بين (13– 15) سنة، والممثلين للصفوف الدراسية: (أول إعدادي، ثاني إعدادي، وثالث إعدادي)، والطلاب المعاقين سمعياً الموجودين في مركز رعاية الصم في محافظة اللاذقية.

سادساً: مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

– **اختبار تورانس للتفكير الإبداعي القسم الشكلي:** هو اختبار لقياس القدرات الإبداعية يعتمد على تقديم مجموعة من المواقف الخاصة بالعمليات الإبداعية بشكلها الطبيعي المعتمد، ويمثل كل اختبار فرعي عنصراً من العناصر أو بعضاً منها أو كلها مجتمعة (القذافي، 2000، 196).

التعريف الإجرائي لدرجة التفكير الابتكاري على اختبار تورانس القسم الشكلي: هي مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب (العادي أو من فئة الصم) على اختبار تورانس للتفكير الابتكاري القسم الشكلي.

– **التفكير الإبداعي:** هو عملية عقلية تعتمد على مجموعة المهارات العقلية (الطلاقة والمرونة والأصالة)، (عبد الجواد، 2000، 17).

التعريف الإجرائي: يعبر عنه بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب (العادي أو من فئة الصم) في اختبار تورانس للتفكير الابداعي، القسم الشكلي من خلال جمع الدرجات الفرعية للاختبار (الطلاقة، المرونة، الأصالة).

– **مهارات التفكير الإبداعي:** هي إنتاج جديد هادف وموجه نحو هدف معين، وهو قدرة العقل على تكوين علاقات جديدة تحدث تغييراً في الواقع لدى الطالب، حيث يتجاوز الحفظ والاستظهار إلى التفكير والدراسة والتحليل والاستنتاج ثم الابتكار والإبداع. (البنغلي، 2005، 80)

التعريف الإجرائي: الدرجة التي يحصل عليها الطالب من طلبة المرحلة الإعدادية، والصم المتواجدين في مركز الأمل وجمعية رعاية الصم في اللاذقية، في كل مهارة من مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة والمرونة والأصالة)، في اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة الشكلية.

أ– **مهارة الطلاقة:** القدرة على توليد عدد كبير من البدائل والمترادفات أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين، والسرعة والسهولة في توليدها، وهي في جوهرها عملية تذكر واستدعاء اختيارية لمعلومات أو خبرات أو مفاهيم سبق تعلمها. (جروان، 2008، 84).

التعريف الإجرائي: الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس تورانس للتفكير الإبداعي الصورة الشكلية لمهارة الطلاقة.

ب– مهارة المرونة: القدرة على توليد أفكار متنوعة وليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة، مع توجيه مسار التفكير بحسب تغير المثير أو متطلبات الموقف. (ملحم، 2001، 238).

التعريف الإجرائي: الدرجة التي يحصل عليها الطالب (العادي أو من فئة الصم) في مقياس تورانس للتفكير الإبداعي الصورة الشكلية لمهارة المرونة.

ج– مهارة الأصالة: هي الانتاج غير المألوف الذي لم يسبق إليه أحد، وتسمى الفكرة أصيلة إذا كانت لا تخضع للأفكار الشائعة وتتصف بالتمييز (الخليلي، 2005، 141).

التعريف الإجرائي: الدرجة التي يحصل عليها الطالب (العادي أو من فئة الصم) في مقياس تورانس للتفكير الإبداعي الصورة الشكلية لمهارة الأصالة.

د– **مهارة التفاصيل:** وهي القدرة على إضافة تفاصيل جديدة متنوعة لفكرة أو حل مشكلة، وتساعد على تطويرها وإثرائها.

التعريف الإجرائي: هي الدرجة التي يحصل عليها الطالب (العادي أو من فئة الصم) في مقياس تورانس للتفكير الإبداعي الصورة الشكلية لمهارة التفاصيل.

– **الأصم:** هو شخص فقد لحاسة السمع بدرجة كاملة وبالتالي لا يستطيع استخدام هذه الحاسة في حياته اليومية (بو حميد، 1983).

التعريف الإجرائي: هو الطالب الأصم في معاهد وبرامج التربية الخاصة في محافظة اللاذقية الذي فقد سمعه بدرجة (70) ديسيبل، فأكثر في أفضل الأذنين مع استخدام المعينات السمعية.

سابعاً: الدراسات السابقة:

1– **دراسة موسى (1992)** تحت عنوان: **الفروق في بعض القدرات المعرفية بين عينة من الصم والعاديين.**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين الصم والعاديين في بعض القدرات المعرفية وخاصة الذكاء غير اللفظي، والقدرات الابتكارية، واستخدمت أداة اختبار تورانس للتفكير الابداعي صورة (ب)، واختبار الذكاء غير اللفظي، وتكونت عينة الدراسة من (90) طفل معاق سمعي، و(100) طفل عادي، وكشفت نتائج الدراسة عن تفوق الأطفال العاديين على الأطفال المعاقين سمعياً في القدرات الابتكارية (الطلاقة، المرونة، التفاصيل)، كما تبين وجود تفاعل لأثر الإعاقة السمعية والجنس على الطلاقة والمرونة والتفاصيل، حيث تفوق الذكور والإناث العاديين.

2– دراسة زمزمي (2004) تحت عنوان: **فعالية برنامج الكورت لتعليم التفكير (الإدراك، التفاعل، الابتكارية)، في تنمية قدرات التفكير الناقد والابتكاري لدى عينة من الطالبات في قسم رياض الأطفال بجامعة أم القرى بمكة المكرمة.**

هدفت الدراسة إلى: 1) قياس فعالية برنامج الكورت لتعليم التفكير في تنمية التفكير الناقد والابتكاري لدى عينة من طالبات قسم رياض الأطفال بجامعة أم القرى بمكة المكرمة، 2) تقنين اختبار تورانس للتفكير الإبداعي، واعتمدت على أداة مقياس تورانس للتفكير الإبداعي، كما بلغت عينة الدراسة (612) طالبة من السنة الأولى والثانية بالجامعة امتدت أعمارهم بين (18 – 22) عام، وأشارت النتائج إلى أن المقياس يتمتع بمؤشرات صدق جيدة، وذلك من خلال نتائج صدق التكوين الفرضي الذي تحقق منه عن طريق صدق الاتساق الداخلي، وإيجاد معاملات ارتباط، درجات أبعاد الاختبار (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل) فيما بينها والدرجة الكلية، امتدت هذه المعاملات مابين (0.55– 0.93) بمستوى الدلالة (0.01)، وفي ذلك إشارة على اتساق أبعاد الاختبار مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية، أيضاً استخدم في الدراسة أسلوب تحليل التباين الأحادي الاتجاه لقياس الفروق بين قدرات التفكير الابتكاري باختلاف السنة الدراسية والكلية، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين السنة الأولى والثانية في الطلاقة والمرونة والتفاصيل أما الأصالة والدرجة الكلية فكانت الفروق لصالح طالبات السنة الثانية، أيضاً تم استخدام التحليل العاملي الذي تبين من خلاله أن أبعاد الاختبار الأربعة مرتبطة مع بعضها ومتشبعة بعامل عام مشترك بينها، وفي الجانب الآخر من الخصائص السيكومترية يأتي الثبات الذي تم التحقق منه عن طريق ثبات التصحيح باختيار عينة عشوائية (30) كراسة اختبار صححت من قبل مصحح آخر، امتدت معاملات الارتباط ما بين (0.93– 0.99)، عند مستوى دلالة (0.01)، تم أيضاً استخدام طريقة إعادة التطبيق بعد فاصل زمني قدره أسبوعين، وامتدت النتائج ما بين (0.54– 0.60) عند مستوى دلالة (0.01)، أيضاً عمدت الدراسة إلى استخراج معايير لكامل العينة في أبعاد الاختبار الأربعة وفي الدرجة الكلية .

3– **دراسة عطا الله (2006)** تحت عنوان: **تقنين اختبار الدوائر من الصورة الشكلية (ب) لبطارية تورانس للتفكير الإبداعي على الأطفال في الأعمار من (8 – 12) سنة.**

هدفت الدراسة إلى تقنين اختبار الدوائر من الصورة الشكلية (ب) لاختبار تورانس للتفكير الابتكاري على الأطفال بمدارس القبس بولاية الخرطوم بالسودان، تم استخدام أداة اختبار تورانس للتفكير الابتكاري، وبلغت عينة الدراسة التقنين (988)

مفحوصاً (52 %) ذكور والباقي إناث امتدت أعمارهم ما بين (8– 12) سنة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الاختبار يتمتع بالصدق الظاهري والذاتي في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية ويميز بين المجموعات الطرفية ويتمتع بالاتساق الداخلي والدرجة العالية في الثبات، وبالتالي فإن الباحث يوصي باستخدام الاختبار لأغراض تشخيص القدرة على التفكير الابتكاري في مجتمع الدراسة.

4- **دراسة الباكستاني (2007)** تحت عنوان: **دراسة بعض متغيرات مناخ الابتكار على الأداء الابتكاري لدى عينة من الطلاب المتفوقين عقلياً في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية.**

هدفت الدراسة إلى دراسة بعض متغيرات مناخ الابتكار على الأداء الابتكاري لدى عينة من الطلاب المتفوقين في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية، 2) تقنين بطارية اختبار تورانس للتفكير الابتكاري، واعتمدت الدراسة على اختبار تورانس للتفكير الابتكاري، وَبلغت عينة الدراسة (408) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة من الصف الأول حتى الثالث الثانوي بقسميه العلمي والشرعي، وأشارت النتائج إلى: 1) استخراج قائمة معايير الأداء تتمثل في الدرجات التائية المقابلة للدرجات الخام التي حصل عليها أفراد العينة في الاختبار ، 2) حساب معاملات الارتباط بين الدرجات الفرعية لاختبار تورانس وكانت جميعها منخفضة، 3) حساب التحليل العاملي وجد تشبع الاختبار بالعامل الأول والعامل الثاني.

5- **دراسة جعفر (1991)** تحت عنوان: **القدرة على التفكير الابتكاري وبعض سمات الشخصية المبتكرة لدى الصم والبكم والعاديين دراسة مقارنة.**

هدفت الدراسة إلى قياس القدرة على التفكير الابتكاري وبعض سمات الشخصية المبتكرة ووضع برامج خاصة لهم تعتمد على قدراتهم وإمكاناتهم، واعتمدت أداة اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكل (ب) وقائمة سمات الشخصية المبتكرة واختبار الذكاء غير اللفظي، وبلغت عينة الدراسة (50) طالباً من الطلاب السامعين المسجلين بمراكز التأهيل والتكوين المهني بمصر، و (50) طالباً من الصم مقسمين إلى (25) من ذوي الصمم الولادي، (25) من ذوي الصمم المكتسب امتدت أعمارهم ما بين (12 – 17) سنة، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين الصم ذوي الصمم الولادي والمكتسب والسامعين في الطلاقة والمرونة والتفاصيل والقدرة على التفكير الابتكاري، ب) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الصم ذوي الصمم الولادي والمكتسب والسامعين في الأصالة.

6- دراسة مورجهاني وآخرون (1998) تحت عنوان: **دراسة مقارنة بين الذكاء والإبداع بين الطلاب الصم والعاديين.**

هدفت الدراسة إلى مقارنة معدل الذكاء والابتكار بين الطلاب والطالبات المعاقين سمعياً والسامعين، بالإضافة إلى استقصاء أثر الفقدان السمعي على هذه المتغيرات لدى الأطفال، واعمدت أداة (اختبار وكسلر للذكاء، واختبار تورانس للتفكير الإبتكاري)، وبلغت عينة الدراسة (80) طالباً وطالبة امتدت أعمارهم ما بين (6 – 11) سنة بواقع (40) من الصم و (40) من السامعين، كما أثبتت نتائج الدراسة أن الطلاب السامعين كان أداؤهم أفضل من الطلاب الصم في مجال الذكاء، 2) وفي الابتكارية وباستخدام المثيرات اللفظية لم تكن هناك أي فروق دالة إحصائياً بين أفراد العينة،3) عدم وجود فروق تعزى إلى درجة الفقدان السمعي، 4) كانت إجابات الإناث أكثر تميزاً من الذكور وفقاً لمتغير الجنس والعمر، 5) وأظهرت أن الطلاب الأكبر عمراً أكثر تميزاً من الطلاب الأصغر عمراً وباستخدام المثيرات البصرية وجد أن هناك فروق دالة إحصائياً بين الصم والسامعين في مجال الابتكار لصالح الطلاب الصم، 6) ووجد في بعض استجاباتهم تميز فريد عن الطلاب السامعين، 7) كما أظهرت النتائج أن فقدان السمع أثر ظاهر على الذكاء، ولا يكاد يذكر بالنسبة للابتكار.

7- **دراسة إبراهيم (2006):** تحت عنوان: **دراسة مقارنة بين قدرات التفكير والقدرة على الإبداع بين الأطفال الصم والعاديين.**

هدفت الدراسة إلى تعرف الفروق في التفكير الابتكاري بين الطلاب الصم والسامعين، واعتمدت أداة اختبار تورانس للتفكير الابتكاري، وبلغت عينة الدراسة (210) من الطلاب الصم و (200) من الطلاب السامعين، وأشارت نتائج الدراسة إلى 1) أن الطلاب الصم يختلفون عن الطلاب السامعين في التفكير الابتكاري في بعد الطلاقة فقط، 2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأبعاد الثلاثة المتبقية من الاختبار (الأصالة والمرونة والتفاصيل)، 3) ومن خلال نتائج تحليل التباين وجد أنه لا توجد فروق بين الصم والسامعين في قدرات الاستدلال، 4) وأن الطلاب الصم يعتمدون في تعلمهم على الإدراك البصري المكاني، ويجيدون المعالجة البصرية الآنية، 5) تبين أن الأطفال الصم كمجموعة أكثر تبايناً بالمقارنة مع الطلاب السامعين، وأن هذا التباين عائد إلى أن الصم يعيشون تجارب مختلفة وخلفياتهم اللغوية تختلف عن بعضهم البعض وربما مهاراتهم المعرفية، 6) كما أوضحت الدراسة أن التفكير الإبداعي قابل للنمو لدى الصم وذلك من خلال برامج الفكاهة والتفكير والإحساس والحدث.

نقاط الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة :

1- من حيث موضوع الدراسة وأهدافها : تناولت الدراسة االحالية موضوع استخدام اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (القسم الشكلي) لدراسة الفروق في التفكير الإبداعي على عينة من الصم والعاديين من مدارس مدينة اللاذقية وهذا يمثل إحدى نقاط التشابه مع الدراسات السابقة، في الأداة والعينة مع اختلاف طبيعة مجتمع الدراسة، مع اختلاف تركيز الدراسات على الفروق بين بعض القدرات المعرفية على عينة من الصم والعاديين ودراسة بعض متغيرات مناخ الابتكاري على الأداء الابتكاري أو قدرات التفكير والقدرة على الإبداع بين الأطفال الصم والعاديين، بينما تركز الدراسة الحالية على استخدام اختبار تورانس للتفكير الابداعي على عينة من الصم والعاديين .

2- من حيث مجتمع الدراسة وعينته: تمثلت عينة الدراسة الحالية عينة مختارة بصورة عشوائية من طلبة مدارس مدينة اللاذقية، حيث اختلفت مع الدراسات السابقة في خصوصية طبيعة مجتمع الدراسة وعينته من الأفراد المعاقين سمعياً والأفراد العاديين.

3- من حيث أداة الدراسة : اعتمدت الدراسة الحالية على أداة واحدة هي اختبار تورانس للتفكير الابداعي (الصورة الشكلية) وبالتالي فهي تتفق مع الدراسات السابقة في الأداة المختارة.

ثامناً: الإطار النظري:

- **وصف اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (القسم الشكلي):** تتكون اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي من اثني عشر اختباراً، وقد وزعت هذه الاختبارات في ثلاث بطاريات هي: البطارية اللفظية، والبطارية المصورة / الشكلية، والبطارية السمعية.

ويحصل المفحوص على علامة مركبة في الاختبارات اللفظية، هي مجموع علاماته الفرعية على مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة التي يقيسها كل اختبار، كما يحصل على علامة مركبة في الاختبارات الشكلية تمثل مجموع علاماته الفرعية على مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة وإعطاء التفصيلات.

تتضمن تعليمات التصحيح إرشادات حول كيفية احتساب العلامات على كل مهارة من المهارات التي تقيسها الاختبارات بصورتيها اللفظية والشكلية، حيث تحسب علامة الطلاقة على أساس كمي من مجموع أو عدد الاستجابات على كل اختبار، أما علامة المرونة فيتم الحصول عليها من مجموع أو عدد الفئات المختلفة نوعياً لاستجابات المفحوص على كل اختبار، وتتبع نفس الطريقة في الصورتين اللفظية ما بين (صفر وثلاثة) تبعاً لدرجة ندرة الاستجابة أو شيوعها ويضاف إليها علامة

أخرى لمستوى أصالة العنوان في الاستجابات على اختبارات الصورة الشكلية، أما بعد التفاصيل فهي مقصورة على الصورة الشكلية وتحسب علامة المفحوص فيه بعد مجمع التفصيلات التي أضافتها في كل اختبار، ويستخدم هذا الاختبار لقياس القدرة على التفكير الإبداعي لدى الأفراد وهو يناسب جميع الفئات العمرية ابتداءً من رياض الأطفال وحتى المرحلة الدراسية العليا ويمكن تطبيقه بشكل فردي أو جماعي والمدة اللازمة لتطبيق الاختبار نصف ساعة ، موزعة بالتساوي على الأنشطة الثلاثة بواقع (١٠) دقائق لكل منها، **يتألف هذا الاختبار من ثلاثة اختبارات فرعية هي:**

1- بناء الصورة: ويتضمن هذا الاختبار شكلاً بيضاوياً مظللاً بالسواد، ويطلب من المفحوص التفكير في صورة أو أي شيء يمكن رسمه بحيث يكون هذا الشكل المظلل جزءاً منه.

2- تكملة الصورة: يتضمن هذا الاختبار عشرة أشكال ناقصة، ويطلب من المفحوص إكمال هذه الأشكال عن طريق رسم أشياء أو صور مثيرة لم يسبقها إليهم أحد، وجعل هذه الرسوم تحكي قصة شيقة بقدر المستطاع عن طريق إضافة أفكار جديدة، وأخيراً يقوم المفحوص باختيار عنوان مناسب لكل من هذه الرسومات، وكتابته في المكان المخصص لذلك.

3- الخطوط المتوازية: يتضمن هذا الاختبار (18) سؤال، كل منها عبارة عن خطين متوازيين، ويمكن للمفحوصين إضافة خطوط أخرى لإكمال الصورة المراد رسمها، كما أن هذه الأشكال هي دوائر في الصورة B.

4- ولا تقتصر البطارية المصورة على إعطاء درجات كلية لعوامل الطلاقة والمرونة والأصالة كما هو الحال بالنسبة للبطارية اللفظية، بل تعطي درجة كلية لعامل آخر وهو عامل إدراك التفاصيل، ويستغرق تطبيقها حوالي النصف ساعة، والاختبار موقوت حيث أن كل اختبار له وقت محدد (الروسان، 2008، 77).

تصحيح اختبار تورانس الشكلي" ب "للتفكير الإبداعي:

يتم تصحيح استجابات الطلبة وفق مفتاح التصحيح المعد للصورة الشكلية " ب"، حيث تتكون الصورة الشكلية "ب "من ثلاثة أنشطة تقيس أربع مهارات هي :الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل، وتمثل الدرجة الكلية على الاختبار مجموع الدرجات التي يحصل عليها المفحوص في كل مهارة من المهارات الأربع التي يقيسها الاختبار، أما تحديد الدرجات على المهارات الفرعية الأربع فتتم على النحو التالي:

- بالنسبة لمهارة الطلاقة فيتم تحديد درجتها في كل نشاط بالعدد الكلي للأشكال التي تشملها استجابة الطالب التي يحاول الطالب رسمها، والدرجة الكلية لمهارة الطلاقة تكون مجموع درجاته على النشاط الثاني والثالث فقط كما وردت في التعليمات .

- يتم تحديد درجة المرونة في كل نشاط باختلاف الفئات التي تنتمي إليها استجابات الطالب، والدرجة الكلية لمهارة المرونة تكون مجموع درجات الفرد على النشاط الثاني والثالث فقط .

- يتم تحديد درجة مهارة الأصالة في النشاط بندرة تكرار الاستجابة، والدرجة الكلية لمهارة الأصالة تكون مجموع درجات الفرد على النشاط الأول والثاني والثالث .

- يتم تحديد درجة مهارة التفاصيل في كل نشاط بحساب عدد الأفكار والتفاصيل المختلفة في الاستجابة، والدرجة الكلية لمهارة التفاصيل تكون مجموع درجات الطالب على النشاط الأول والثاني والثالث (القطاوي، 2012، 94).

إجراءات تطبيق المقياس: يتألف هذا المقياس من صفحتين تضم الأولى بيانات أساسية عن الطالب، وتعليمات تطبيق المقياس بينما تضم الثانية الاختبار الذي سيجيب عنه الطالب في الزمن المحدد، ويقوم مطبق المقياس بالتأكد من كتابة البيانات الأساسية لكل طالب ثم يبدأ المطبق في قراءة تعليمات التطبيق ويطلب من الطلاب متابعته أثناء قراءة هذه التعليمات مع مراعاة ألا يقلب التلميذ الصفحة إلا إذا طلب منه ذلك، ويجيب المطبق على أي استفسار ، ثم يطلب من التلاميذ قلب

الصفحة ويقرأ كل منهم التعليمات المبينة برأس الصفحة الثانية، ويبدأ مطبق الاختبار في حساب الزمن المسموح به للإجابة، ويوجد في نهاية الصفحة الأولى بعض المستطيلات بداخلها رموز وهذه المستطيلات تترك للمصححين ولا يكتب داخلها الطلاب أي شيء (عطا الله، 2006 ، 10)

صدق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي وثباته:

يتوفر لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي دلالات صدق وثبات، حيث أظهرت الدراسة التتبعية التي قام بها تورانس لمدة اثني عشر عاماً على وجود ارتباط بين درجات الأفراد على اختبار تورانس، وبين درجاتهم على محك الانجاز حيث بلغ معامل الارتباط للذكور (0.59)، وللإناث حوالي (0.46)، كما تتوفر دلالة صدق المحك التلازمي باستخدام تقديرات المعلمين كمحك، وقام معد المقياس بحساب معامل الثبات بإعادة التطبيق على عينة مكونة من (118) طالباً من الصفوف الرابع والخامس والسادس بفارق زمني أسبوعين، وحصل على معاملات ارتباط تراوحت بين (0.71 – 0.93) لمهارات الطلاقة والمرونة والأصالة والتفاصيل (القطاوي، 2012، 93).

– المهارات الإبداعية والقدرات المكونة للتفكير الإبداعي:

الإبداع هو عكس النمطية والتقليد، وهو أيضاً مرادف للتجديد والمثابرة والمحاولة والخطأ، ومن يختر الإبداع طريقاً فقد اختار المنهج الأصعب لتحقيق أفضل الأهداف، لأن الإبداع منهج قائم بذاته، ومن أراد الوصول إليه فعليه أن يتسلح بمجموعة من المهارات التي نسميها " المهارات الإبداعية "، وأولى هذه المهارات " التفكير الجماعي " بمعنى التفكير مع الآخرين في العمل لحل المشكلات بهدف إيجاد أكبر عدد ممكن من الأفكار وتطبيق هذه الأفكار، ومن المهارات التي يتمتع بها المبدع وضوح الهدف، ولكي نتصف بصفات المبدعين من المهم التخلص من الأشياء غير الضرورية، والبحث عما هو ضروري وتحديد الهدف بوضوح، وتعديل ما هو قائم في العمل بدءاً من الأشياء البسيطة، وملاحظة الأشياء بدقة، والتوصل إلى أكبر عدد من الأفكار لتطوير الموجود، فسبيل الإبداع يقتضي المحاولة والخطأ ولكن المبدع حقاً من يتعلم دائماً من أخطائه، ومن صفاته الدأب في العمل والمثابرة ويحول الفشل إلى النجاح، والخطأ إلى صواب مع تكرار المحاولة، وهو بطبعه فضولي، والفضول بمعنى حب المعرفة والاطّلاع على كل ما هو جديد، والغوص في تفاصيل الأمور لاكتشاف الحقائق والبناء عليها لتحقيق الهدف.

ومن جملة المهارات الإبداعية المثابرة حتى ولو توافرت الموهبة، لأن المهم المتابعة والتصميم، فالموهبة وحدها لن تحقق النجاح، فالكثيرون من ذوي المواهب ليسوا ناجحين، كذلك فإن العبقرية وحدها لن تحقق النجاح، فالعالم مليء بالعباقرة الذين لا يقدمون الفائدة لأحد، والقوة تكمن في المثابرة والتصميم (أبو جادو، 2007، 134).

وفي ضوء تعدد مجالات التفكير الإبداعي وتشبعها عمد الباحثون في مجال الإبداع إلى الاعتماد على التحليل العاملي لاستخراج المكونات والعوامل التي تتكون منها الظاهرة الإبداعية، وهذا المنهج حدد قدرات التفكير الإبداعي كما يلي:

الطلاقة ، المرونة، الأصالة، الحساسية للمشكلات، إدراك التفاصيل (قطامي، 2000، 61).

– سمات التلاميذ المبدعين: صنف العديد من الباحثين خصائص المبدعين في ثلاث فئات رئيسية:

أ– خصائص معرفية: تضم الخصائص المعرفية للمبدعين مجموعة من الخصائص يمكن تلخيصها :

1– الأصالة.

2– الطلاقة اللغوية والبلاغة.

3– الذكاء المرتفع.

4– الخيال الخصب.

5– المرونة والمهارة على اتخاذ القرار.

6- القدرة على تكوين أو إيجاد تصورات ذهنية.

7- التهرب من الأوضاع الجامدة والمقيدة للتفكير.

8- استخدام أنظمة جديدة بدلاً من استخدام الأنظمة الموجودة.

9- استخدام معارفهم الحالية لتوليد أفكار جديدة.

10- القدرة على تحديد مشكلات جيدة للبحث والمتابعة.

ب- الخصائص الشخصية والدافعية: تشمل الخصائص الشخصية والدافعية ما يلي:

1- المثابرة.

2- حب الاستطلاع والميل للتساؤل.

3- الانهماك الزائد في العمل.

4- الدافعية الذاتية المرتفعة.

5- القدرة على التأثير في الآخرين.

6- تنوع الاهتمامات.

7- السلوك بطريقة غير تقليدية.

8- تقدير الأصالة والإبداع.

9- الحاجة للدعم والثناء والاهتمام.

10- الدافعية للإنجاز والتميز.

ج- خصائص تطورية: ترتبط الخصائص التطورية بالخبرات المبكرة ومراحل النمو نورد منها ما يلي:

1- الأجواء الأسرية للمبدعين مثيرة ومتنوعة وغنية بالخبرات.

2- تفضيل صحبة الكتب على صحبة الناس.

3- لديهم هوايات كثيرة.

4- قارئون ومهتمون بالمطالعة.

5- حب المدرسة والنجاح فيها.

6- لديهم عادات عمل متطورة دائماً.

7- تقديم مبادرات وإسهامات دالة على النبوغ والسبق.

8- انتاجهم متميز وضخم. (آل عامر، 2009، 58- 60)

الإبداع والذكاء: إن العلاقة بين الإبداع والذكاء تناولتها دراسات عديدة، ويشير الأدب التربوي إلى وجود اتجاهين مختلفين:

1- الاتجاه الأول: ويرى أن الإبداع في مجالاته المختلفة هو مظهر من مظاهر الذكاء العام للفرد، كما أن الإبداع عملية ذهنية ترتبط بالذكاء، أي أنها جانب من الذكاء الكلي، وحسب هذا الاتجاه فإنه من لم يكن ذكياً، فلا يتمكن أن يخترق المألوف ويبدع شيئاً جديداً، أي ليست لديه القدرة على الإبداع.

3- **الاتجاه الثاني:** ويرى أن الإبداع ليس هو الذكاء، فهما قدرتان مختلفتان من أنواع النشاط الذهني للفرد، أي أن الإبداع قضية مختلفة تماماً عن الذكاء، وحسب هذا الاتجاه فقد نجد طالباً يتمتع بدرجة مرتفعة من الإبداع، في حين أن درجته على اختبارات الذكاء ليست مرتفعة، كما أنه يمكن أن نجد طالباً لديه درجة مرتفعة من الذكاء، لكنه ليس مبدعاً، وقد يعزى ذلك إلى عدم مناسبة الفرص والظروف من أجل خلق هذا الطالب المبدع والذكي. (بشارة وآخرون، 2009، 137).

– تصنيف الإعاقة السمعية:

تم تصنيف الإعاقة السمعية وفقاً لعمر الفرد عند الإصابة والبعض الآخر ربط ما بين الإعاقة وسبب الخلل أو القصور، **فتم تصنيفها حسب العمر عند الإصابة كما يلي:**

الصمم قبل اللغوي، الصمم بعد اللغوي، **أما التصنيف حسب شدة الفقدان السمعي كما يلي:** الإعاقة السمعية البسيطة جداً، الإعاقة السمعية البسيطة، الإعاقة السمعية المتوسطة، الإعاقة السمعية الشديدة، الإعاقة السمعية الشديدة جداً، **أما التصنيف حسب موقع الإصابة فصنفها كما يلي:**

الإعاقة السمعية الحسية العصبية، الإعاقة السمعية التوصيلية، الإعاقة السمعية المختلطة، الإعاقة السمعية المركزية، الصمم الهستيري، والتصنيف القائم على حسب شدة الفقدان السمعي هو التصنيف المهم والمعتمد في برامج التربية الخاصة، ففي ضوء هذا التقسيم يتم اختيار الطالب في معاهد الأمل للصم أو في البرامج

الملحقة بمدارس التعليم العام لضعاف السمع، أو استمراره في مدارس السامعين، فكما أشير في مصطلحات الدراسة فان الطالب الأصم هو من فقد سمعه بدرجة(70) ديسيبل فأكثر ويقابل في التصنيف الإعاقة السمعية الشديدة والإعاقة السمعية الشديدة جداً وأعلى درجة في الإعاقة السمعية المتوسطة، والطالب ضعيف السمع هو من فقد سمعه بدرجة تتراوح ما بين (35– 69) ديسيبل في أفضل الأذنين، ويقابل في التصنيف جزء من الإعاقة السمعية البسيطة والإعاقة السمعية المتوسطة (عبيد 2000، 35– 36).

منهج الدراسة:

يقتضي تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن الأسئلة اتباع المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعد من أكثر المناهج الملائمة لأهداف الدراسة الحالية وذلك من أجل التحقق من الفروق في التفكير الإبداعي بين عينة الدراسة (الصم والعاديين) على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي، بهدف معرفة إن كان هناك فروق بين هاتين المجموعتين أم عدم وجود فروق.

– مجتمع الدراسة وعينته:

شمل مجتمع الدراسة جميع الطلبة المسجلين في مدارس التعليم الإعدادي في محافظة اللاذقية للعام الدراسي 2020 – 2021 م، وتم سحب عينة عشوائية تتألف من (550) طالب من طلبة مرحلة التعليم الأساسي للعام الدراسي (2020– 2021) في مدارس مدينة اللاذقية، والذين تتراوح أعمارهم من (13– 15) سنة، كما تم سحب عينة عشوائية تألفت من (148) طالب من الصم المتواجدين في مركز التربية الخاصة لرعاية الصم في مدينة اللاذقية.

– متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: الجنس – اللغة العربية– الصَّف.

المتغير التابع: درجة التفكير الإبداعي لأفراد عينة الدراسة (العاديين، والصم) الذين خضعوا إلى اختبار تورانس.

– أدوات الدراسة:

تم تطبيق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (القسم الشكلي).

– اختبار صدق الأداة و ثباتها:

الدراسة السيكومترية لمقياس تورانس للتفكير الإبداعي–الصورة الشكلية: –

قام الباحث بالتحقق من صدق وثبات المقياس، حيث تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (30) طالباً وطالبةً ولقد تم استخدام الطرائق الآتية:

صدق المقياس:

1–الصدق البنيوي بطريقة الاتساق الداخلي:

قام الباحث بحساب ارتباط الأبعاد الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية: والجدول (1) يبين معاملات الارتباط الناتجة.

الجدول رقم (1): ارتباط الأبعاد الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية لمقياس تورانس للصورة الشكلية

الأبعاد الفرعية	الطلاقة	المرونة	الأصالة	التفاصيل	الدرجة الكلية
الطلاقة	–	.500**	.518**	.386**	.862**
المرونة	–	–	.346**	.332**	.755**
الأصالة	–	–	–	.278**	.626**
التفاصيل	–	–	–	–	.648**

**** = دال عند مستوى دلالة (0.01)**

يتبين من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين كل من درجات الأبعاد الفرعية مرتبطة مع بعضها البعض، وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس ككل موجبة ودالة إحصائياً وتتراوح بين (0.278**-0.862**).

2–حساب الصدق بطريقة المجموعات الطرفية:

تم حساب الصدق بدلالة المجموعات الطرفية للمقياس، من خلال تحديد المجموعتين العليا والدنيا وذلك باختيار أعلى 25% وأدنى 25% من أفراد عينة صدق وثبات مقياس تورانس للتفكير الإبداعي الصورة الشكلية البالغة (30) وكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (.2): متوسط الرتب ومجوع الرتب وقيمة "مان وتني" ودلالتها

الأبعاد الفرعية	الفئات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	(sig)	مستوى الدلالة
الطلاقة	**الفئة العليا**	**8**	**12.5**	**100**	**0.000**	**3.51**	**0.000**	دالة عند مستوى دلالة 0.000
	الفئة الدنيا	**8**	**4.5**	**36**				
المرونة	**الفئة العليا**	**8**	**12.5**	**100**	**0.000**	**3.55**	**0.000**	دالة عند مستوى دلالة 0.000
	الفئة الدنيا	**8**	**4.5**	**36**				
الأصالة	**الفئة العليا**	**8**	**12.5**	**100**	**0.000**	**3.44**	**0.000**	دالة عند مستوى دلالة 0.000
	الفئة الدنيا	**8**	**4.5**	**36**				
التفاصيل	**الفئة العليا**	**8**	**12.5**	**100**	**0.000**	**3.59**	**0.000**	دالة عند مستوى دلالة 0.000
	الفئة الدنيا	**8**	**4.5**	**36**				
الدرجة الكلية	**الفئة العليا**	**8**	**12.5**	**100**	**0.000**	**3.57**	**0.000**	دالة عند مستوى دلالة 0.000
	الفئة الدنيا	**8**	**4.5**	**36**				

يتضح من الجدول السابق أن Z دالة إحصائياً إذ كانت القيم الاحتمالية لها (0.000) وهي أصغر من (0.05) وهذا يعني أن هناك فروقاً دالة بين المجموعة العليا والدنيا وهذا يشير إلى الصدق بدلالة المجموعات الطرفية.

حساب ثبات المقياس:

- **طريقة الإعادة:**

تم تطبيق اختبار الجوانب المعرفية على عينة الصدق والثبات البالغ عددهم 30 طالب وطالبة، ثم جرى إعادة تطبيقه بعد عشرة أيام على العينة نفسها، لكن باستثناء طالبين اللذان تغيبوا عند إعادة التطبيق و لم يظهروا أي تعاون مع الباحث بالشكل المطلوب. ومن ثم أصبحت العينة مؤلفة من 28 طالب وطالبة، جرى حساب الترابط بين الدرجات عن طريق معامل ارتباط بيرسون، والجدول رقم (3) يبين ثبات المقياس عند استخدام طريقة الإعادة.

الجدول رقم (3): معاملات الثبات باستخدام طريقة الإعادة للصورة الشكلية

الصورة الشكلية	معامل الثبات
الطلاقة	**0.924**
المرونة	**0.817**
الأصالة	**0.901**
التفاصيل	**0.722**
الدرجة الكلية	**0.914**

يتضح من الجدول السابق وجود معامل ارتباط مرتفع بين درجات التطبيقين الأول والثاني للمقياس.

عاشراً: نتائج الدراسة ومناقشتها:

- **الفرضية الأولى: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط درجات الطلاب على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي تبعاً لمتغير الجنس.**

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار t-student لعينتين مستقلتين، حيث حسبت الفروق بين متوسطات درجات الطلاب "الذكور" ومتوسطات درجات الطلاب "الإناث" على الدرجة الكلية لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي (الصورة الشكلية) تبعاً لمتغير الجنس، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم(4): قيمة (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي تبعاً لمتغير الجنس

الأبعاد الفرعية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (t)	(sig)	مستوى الدلالة
الطلاقة	ذكور	290	15.84	2.06	548	0.927	0.354	غير دال
	إناث	260	15.68	2.09				
المرونة	ذكور	290	14.27	1.59	548	0.827	0.408	غير دال
	إناث	260	14.16	1.66				
الأصالة	ذكور	290	7.34	1.11	548	0.975	0.330	غير دال
	إناث	260	7.25	1.09				
التفاصيل	ذكور	290	19.24	1.59	548	0.310	0.757	غير دال
	إناث	260	19.20	1.54				
الدرجة الكلية	ذكور	290	56.70	4.75	548	1.02	0.380	غير دال
	إناث	260	56.28	4.70				

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيم (t) تراوحت بين (0.330) و(0.757) والقيم الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05)، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية الصفرية أي **عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات الطلاب "الذكور" ومتوسطات درجات الطلاب "الإناث" على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي. وتختلف** هذه النتيجة مع نتائج دراسة (موسى،1992) التي أظهرت تفوق الذكور والإناث العاديين على الصم ودراسة (مورجهاني،1998) التي أظهرت تفوق الإناث على الذكور، ويعزو الباحث سبب نتيجة دراسته التي توصل إليها أنه لا فرق بين الذكور والإناث إلا من الناحية البيولوجية ولا تأثير للجنس في تحقيق الإبداع عند الفرد.

- **الفرضية الثانية: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات الطلاب على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي تبعاً لمتغير الفئة.**

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار t–student لعينتين مستقلتين، حيث حسبت الفروق بين متوسطات درجات الطلاب ومتوسطات درجات "الصم" على الدرجة الكلية لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي (الصورة الشكلية) تبعاً لمتغير الفئة، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (5): قيمة (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي تبعاً لمتغير الفئة

الأبعاد الفرعية	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (t)	(sig)	مستوى الدلالة
الطلاقة	عاديين	550	16.03	2.05	548	5.10	0.000	دال**
	الصم	148	15.04	1.96				
المرونة	عاديين	550	14.39	1.56	548	4.04	0.000	دال**
	الصم	148	13.76	1.71				
الأصالة	عاديين	550	7.37	1.13	548	2.68	0.007	دال**
	الصم	148	7.09	1.01				
التفاصيل	عاديين	550	19.38	1.48	548	3.97	0.000	دال**
	الصم	148	18.79	1.70				
الدرجة الكلية	عاديين	550	57.17	4.58	548	5.62	0.000	دال**
	الصم	148	54.68	4.65				

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيم (ت) تراوحت بين (2.68) و(5.62) والقيم الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05)، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية الصفرية أي **وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط درجات الطلاب "العاديين" ومتوسطات درجات "الصم" على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي لصالح الطلبة العاديين، وتتفق** هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (موسى،1992) التي أظهرت تفوق الطلاب العاديين في القدرات الإبتكارية (الطلاقة، المرونة، التفاصيل) على الطلاب الصم، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أن الأفراد العاديين ذوي القدرات الجسدية التامة هم أكثر قدرة على توظيف حواسهم في العمليات العقلية عمن سواهم من الأفراد الذين يعانون من مشاكل جسدية قد تكون عائقاً أمام تفاعلهم مع الوسط الخارجي وتحول في كثيرٍ من الأحيان دون تحقيق الهدف المطلوب، كما يعزو

الباحث ذلك إلى سبب آخر وهو النقص في التأهيل المهني لمشرفي ذوي الاحتياجات الخاصة وضعف تأهيلهم في تقديم الدعم الكافي لهم بما يتناسب مع طبيعة الإعاقة لديهم.

- **الفرضية الثالثة: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط درجات الطلاب على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي تبعاً لمتغير الصف.**

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري لدرجات أفراد عينة الدراسة على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي حسب متغير الصف، والجدول (6) يوضح تلك النتائج:

الجدول رقم (6): الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي حسب متغير الصف

الابعاد الفرعية	الصف	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الطلاقة	السابع	220	14.76	1.73
	الثامن	218	15.72	1.90
	التاسع	112	17.83	1.41
	المجموع	550	15.77	2.07
المرونة	السابع	220	13.63	1.66
	الثامن	218	14.32	1.52
	التاسع	112	15.18	1.20
	المجموع	550	14.22	1.62
الأصالة	السابع	220	6.95	1.02
	الثامن	218	7.32	1.07
	التاسع	112	7.93	1.03
	المجموع	550	7.29	1.10
التفاصيل	السابع	220	18.70	1.62
	الثامن	218	19.25	1.44
	التاسع	112	20.19	1.17
	المجموع	550	19.22	1.56
الدرجة الكلية	السابع	220	54.04	4.27
	الثامن	218	56.61	4.07
	التاسع	112	61.13	2.95
	المجموع	550	56.50	4.73

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين الصفوف على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) فكانت النتائج كما يبين الجدول التالي:

الجدول رقم (7): نتائج تحليل التباين الأحادي الاتجاه (ANOVA) للفروق في درجات أفراد العينة على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي تبعاً لمتغير الصف

الأبعاد الفرعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة	القرار
الطلاقة	بين المجموعات	698.794	2	349.397	115.173	0.000	دال**
	داخل المجموعات	1659.417	547	3.034			
	المجموع	2358.211	549				
المرونة	بين المجموعات	181.052	2	90.526	39.152	0.000	دال**
	داخل المجموعات	1264.766	547	2.312			
	المجموع	1445.818	549				
الأصالة	بين المجموعات	71.987	2	35.993	33.129	0.000	دال**
	داخل المجموعات	594.297	547	1.086			
	المجموع	666.284	549				
التفاصيل	بين المجموعات	164.552	2	82.276	38.192	0.000	دال**
	داخل المجموعات	1178.386	547	2.154			
	المجموع	1342.938	549				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	3728.759	2	1864.379	119.462	0.000	دال**
	داخل المجموعات	8536.740	547	15.606			
	المجموع	12265.498	549				

تشير النتائج الواردة في الجدول (7) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد العينة على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي تعزى لمتغير الصف.

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

الجدول رقم (8): نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين تبعاً لمتغير الصف

الأبعاد الفرعية	قيمة ف ليفن	درجات الحرية 1	درجات الحرية 2	القيمة الاحتمالية
الطلاقة	4.72	2	547	0090.
المرونة	20.48	2	547	0.000
الأصالة	3.10	2	547	0.000
التفاصيل	7.91	2	547	0.000
الدرجة الكلية	8	2	547	0.000

يتبين من الجدول السابق أن العينات غير متجانسة، حيث كانت مستوى الدلالة أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0،05) ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي ولصالح أي مستوى من

مستويات متغير الصف تم إجراء المقارنات البعدية من خلال استخدام اختبار دونت (C) للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (9): اختبار دونيت (C) للمقارنات البعدية تبعاً لمتغير الصف

الأبعاد الفرعية	الصف		الفروق بين المتوسطات
الطلاقة	سابع	ثامن	-0.95*
		تاسع	-3.06*
	ثامن	تاسع	-2.11*
المرونة	سابع	ثامن	-0.68*
		تاسع	-1.54*
	ثامن	تاسع	-0.86*
الأصالة	سابع	ثامن	-0.37*
		تاسع	-0.98*
	ثامن	تاسع	-0.60*
التفاصيل	سابع	ثامن	-0.55*
		تاسع	-1.48*
	ثامن	تاسع	-0.93*
الدرجة الكلية	سابع	ثامن	-2.56*
		تاسع	-7.08*
	ثامن	تاسع	-4.51*

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة في اختبار تورانس للتفكير الإبداعي تبعاً لمتغير الصف لصالح الصف الأعلى.

مقترحات الدراسة: في ضوء نتائج الدراسة يقترح الباحث عدداً من المقترحات الآتية:

1- التشجيع على استخدام اختبار تورانس للتفكير الإبداعي في الكثير من المجالات التشخيصية للكشف عن الموهبة والإبداع، نظراً لسهولة تطبيقه وثقة نتائجه، واختصاره للوقت، مما لا يسبب الملل أو التعب لدى معظم المفحوصين كاختبار مكمل للكثير من اختبارات الذكاء أو اختبارات التفكير الإبداعي.

2- دراسة صدق الاختبار لجميع الفئات العمرية، التي يطبق عليها الاختبار لمعرفة مقدار صدقه مع الفئات العمرية المختلفة.

3- دراسة صدق الاختبار في المحافظات السورية الأخرى واستخراج معايير عمرية مما يجعل منه اختباراً معيراً موثوقاً للاستخدام في جميع المحافظات الجمهورية العربية السورية.

4- تحقيق التشاركية التكامل بين كلية التربية ووزارة التربية أسوة بدول العالم للاستفادة من نتائج الأبحاث في تقديم المساعدة للأفراد الذين يظهرون تفوقاً ملحوظاً في أدائهم على الاختبارات، إضافة إلى الاستفادة من نتائج الأبحاث في تطوير المناهج وطرائق التدريس.

5- إطلاق سياسة وطنية لتأهيل الأشخاص ذوي الإحتياجات الخاصة وإعداد وتدريب المشرفين على تأهيلهم.

6- تأهيل عدد من الكوادر الوطنية وخريجي التربية الخاصة على كيفية التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة وتقديم الخدمات لهم استجابة لأهداف اليونسكو في تحقيق الدمج الشامل والناجح لهم في مجتمعاتهم.

7- مبادرة المؤسسات التربوية التي تعتني بالموهبة والابتكار سواء على مستوى الدولة أو المنطقة على الأخذ بعين الاعتبار فئة المعاقين بصفة عامة وضعاف السمع بصفة خاصة.

8- تطوير مناهج المواد الدراسية للصم وضعاف السمع بما ينمي لديهم القدرة على التفكير التباعدي وأسلوب حل المشكلات.

9- إثراء الميدان التربوي بالبرامج التي تنمي في الطلاب الصم وضعاف السمع جوانب الابتكار.

المراجع

الباكستاني، عدنان شريف. (2007). **دراسة بعض متغيرات مناخ الابتكار على الأداء الابتكاري لدى عينة من الطلاب المتفوقين عقلياً في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية**، ط 1، مطابع بهادر، مكة المكرمة.

- أبو جادو، صالح محمد علي و نوفل، محمد بكر. (2007). **تعليم التفكير النظرية والتطبيق**، دار المسيرة، عمان، الأردن.

- آل عامر، حنان. (2009). **نظرية الحل الإبداعي للمشكلات** ، الطبعة الأولى، دار ديبونو للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

- البغدادي، محمد رضا. (2008). **الأنشطة الإبداعية للأطفال**، ط 2 ، دار الفكر العربي ، القاهرة.

- البنغلي، غدنانة سعيد. (2005). مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير في تدريس تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر، **مجلة رسالة الخليج العربي**، الرياض، المملكة العربية السعودية، العدد 99، ص 69- 111.

- الخليلي، أمل . (2005). **تنمية قدرات الابتكار لدى الأطفال**، ط 1 ، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

- الروسان ، فاروق. (2008). **أساليب القياس و التشخيص في التربية الخاصة** ، الطبعة الرابعة ، دار الفكر، عمان، الأردن.

- السبيعي، معيوف .(2008). **الكشف عن الموهبة في الأنشطة المدرسية**، (د. ط)، عمان، دار اليازوردي.

العديني، عبده غالب. (2003). **التفكير الرياضي وعلاقته بالتحصيل لدى طلبة كليات التربية قسم الرياضيات**، أطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية ابن الهيثم، جامعة بغداد.

- القذافي، رمضان محمد. (2000). **رعاية الموهوبين والمبدعين** ، ط2، الإسكندرية المكتب الجامعي الحديث .

- القطاوي، سحر .(2012). فعالية برنامج للأنشطة المدرسية في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من الأطفال المعاقين سمعياً، **مجلة كلية التربية**، الزقازيق، مصر، العدد 76، ص 71- 117 .

- بشارة، موفق، و العتوم، عدنان. (2009). **تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية**، دار المسيرة، عمان، الأردن.

- بوحميد، منال.(1983) .**المعوقون**، ذات السلاسل للطباعة والنشر، الكويت.

- جروان، فتحي عبد الرحمن. (2004). **الموهبة والتفوق**، ط 2، دار الفكر، عمان.

- جعفر، فاطمة أحمد. (1991). **القدرة على التفكير الابتكاري وبعض سمات الشخصية المبتكرة لدى الصم والبكم والعاديين دراسة مقارنة**، جامعة المنصورة، كلية التربية، القاهرة.

- زمزمي، عواطف بنت احمد . (2004) . **فعالية برنامج الكورت لتعليم التفكير (الإدراك، التفاعل، الابتكارية)، في تنمية قدرات التفكير الناقد والابتكاري لدى عينة من الطالبات في قسم رياض الأطفال بجامعة أم القرى بمكة المكرمة (** رسالة دكتوراة غير منشورة)، كلية التربية للبنات، مكة المكرمة.

- عبد الجواد، محمد أحمد. (2000). **كيف تنمي مهارات الابتكار والإبداع الفكري في ذاتك أفرادك مؤسستك**، ط 1 ، دار البشير الثقافية والعلوم، طنطا.
- عبيد، ماجدة السيد. (2000). **السامعون بأعينهم السمعية" الإعاقة السمعية**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- عطا الله، صلاح الدين فرح. (2006). تقنين اختبار الدوائر من الصورة الشكلية (ب) لبطارية تورانس للتفكير الإبداعي على الأطفال في الأعمار من (8 – 12) سنة بمدارس القبس بولاية الخرطوم، **مجلة دراسات تربوية**، عدد (14)، ص 103- 137، المركز القومي للمناهج والبحث التربوي، السودان.
- فتحي، جروان. (2008). **أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم**، ط 2 ، دار الفكر، ، عمان.
- قطامي، يوسف، و قطامي، نايفة. (2000). **سيكولوجية التعليم الصفي**، دار الشرق، نابلس.
- ملحم، سامي محمد. (2001). **سيكولوجية التعليم والتعلم الأسس النظرية والتطبيقية**، ط21 ، دار المسيرة، صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- موسى، رشاد علي. (1992). الفروق في بعض القدرات المعرفية بين عينة من الأطفال الصم وأخرى من عاديي السمع، **مجلة مركز معوقات الطفولة** ، العدد 1، ص 233- 259.

المراجع الأجنبية:

-Abrahim, Fawzy (2006). **Comparing Creative Thinking Abilities and Reasoning Ability of Deaf and Hearing Children**. Roeper Review,Vol28 , iss 3, pp 140.

-Moorjhani et al (1998). A comparative study of intelligence and creativity in hearing impaired and normal boys and girls. **Indian journal of Clinical Psychology**, 50- 200.

http://www.unesco.org/gemreport

أنماط مركز التفكير وعلاقتها بالتفكير المفعم بالأمل لدى عينة من طلبة الماجستير في جامعة دمشق

معتصم عبيد* أ.د أمينة رزق**

(الإيداع: 3 آب 2021 ، القبول: 19 تشرين الأول 2021)

الملخص:

يهدف البحث الحالي إلى تعرّف العلاقة الارتباطية بين أنماط مركز التفكير (الباحث، والمخلص، والمتحمس) والتفكير المفعم بالأمل، وتعرّف نمط الشخصية السائد وفق مركز التفكير، ومستوى التفكير المفعم بالأمل لدى عينة من طلبة مرحلة الماجستير في جامعة دمشق وقياس دلالة الفروق في كل منهما تبعاً للمتغيرات الآتية: (الجنس، ونوع الماجستير، ونوع الكلية).

تألفت عينة البحث من (651) طالباً وطالبة منهم (280) ذكوراً، و(371) إناثاً في مرحلة الماجستير بنوعيه (الأكاديمي، والتأهيل والتخصص) في بعض الكليات (النظرية، والتطبيقية) بجامعة دمشق، اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الباحث مقياس مركز التفكير (الإنيغرام) إعداد (ريسو وهيودسن، 1995)، ومقياس التفكير المفعم بالأمل (سنايدر، 1999).

وتوصل البحث إلى مجموعة نتائج أهمها:

– وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين نمطي الشخصية (الباحث، والمتحمس) والتفكير المفعم بالأمل.

– نمط الشخصية (الباحث) في مركز التفكير هو النمط السائد لدى أفراد عينة البحث.

– مستوى التفكير المفعم بالأمل جاء بدرجة متوسطة لدى معظم أفراد عينة البحث.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في النمط المتحمس تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في نمطي (الباحث، والمخلص) تبعاً لمتغير نوع الماجستير لصالح طلبة الماجستير الأكاديمي.

IIIIIIIIIIII– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في نمطي (الباحث، والمتحمس) تبعاً لمتغير نوع الكلية لصالح طلبة الكليات التطبيقية.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير المفعم بالأمل تبعاً لمتغير نوع الماجستير لصالح طلبة الماجستير الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: أنماط مركز التفكير، التفكير المفعم بالأمل، طلبة الماجستير، جامعة دمشق.

*طالب دكتوراه – قسم علم النفس – كلية التربية – جامعة دمشق

** أستاذ دكتور – قسم علم النفس – كلية التربية – جامعة دمشق

The Thinking Center Types and their Relationship to Hopeful Thinking among a Sample of Master's Students at Damascus University

Moutasem Obeid* **Dr. Amina Rezq****

(Received: 3 August 2021 ,Accepted: 19 October 2021)

Abstract:

This research aimed at identifying the relationship between the thinking center types (investigator, loyalist, and enthusiast) to hopeful thinking, identifying the prevalent personality type, identifying the level of hopeful thinking among a sample of master's students at Damascus University and measuring the differences in both of them according to variables of (gender, type of master, and type of faculty). The research sample consisted of (651) students, including (280) males, and (371) females at the master's level of both types (academic, rehabilitation and specialty) in faculties (theoretical and applied) at the University of Damascus. The researcher followed the ***descriptive analytical*** method; the researcher used the scale of thinking center types (Enneagram), which prepared by (Riso & Hudson, 1995), and hopeful thinking scale which prepared by (Snyder, et.al, 1999). The research results indicated the following: - There is a positive and statistically significant correlation between the two personality types (investigator and enthusiast) and hopeful thinking.- The personality type (investigator) was the dominant pattern among the members of the research sample. - The level of hopeful thinking was medium for most members of the research sample.- There are statistically significant differences between the mean scores of the research sample members in the enthusiastic type according to variable of (gender) in favor of females. -There are statistically significant differences between the mean scores of research sample in (investigator and loyalist) types according to variable of (type of master) in favor of academic master's students. -There are statistically significant differences between the mean scores of research sample in (investigator and enthusiast) types according to variable of (type of faculty) in favor of applied faculties master's students.

- There are statistically significant differences between the mean scores of the research sample members on the hopeful thinking scale, according to the master's type variable in favor of the academic master's students.

Key words: Thinking Center Types, Hopeful Thinking, Master's Students, and Damascus University.

* A doctoral student- Psychology department- Faculty of Education- Damascus University.

** A Professor- Psychology department- Faculty of Education- Damascus University.

1- مقدمة البحث:

إن تقسيم الشخصية وفق أنماط متعددة نابع من حقيقة كون الأفراد لا يتشابهون في خصائصهم الفطرية أو المكتسبة، وإنما هناك اختلاف بينهم بقدر اختلاف هذه الخصائص وتعددها، لكن ذلك لا يمنع أن يتشابه الأفراد في خصائص معينة مما يجعلهم يجتمعون تحت نمط واحد يحمل هذه الخصائص، وبما أن الخصائص المتشابهة عند مجموعة من الأفراد قد تختلف عن الخصائص المتشابهة عند مجموعة أخرى لذلك لم يكن هناك نمط واحد وإنما أنماط متعددة بحيث يحوي كل نمط خصائص معينة تميزه عن غيره (التميمي وحسين، 2019، 250).

ومن أهم النظريات التي طرحت في ميدان علم أنماط الشخصية نظرية "الإنيغرام" التي افترضت تسعة أنماط للشخصية تتوزع على ثلاثة مراكز رئيسة، وهي: مركز المشاعر الذي يتضمن أنماط (المساعد، والمنجز، والمتفرد)، ومركز التفكير الذي يتضمن أنماط (الباحث، والمخلص، والمتحمس)، ومركز الغريزة الذي يتضمن أنماط (المتحدي، وصانع السلام، والمصلح)؛ إذ تتفاعل هذه المراكز فيما بينها بصورة دينامية وليست إستاتيكية، وتتمايز هذه الأنماط فيما بينها من حيث الخصائص والسمات المشتركة والمتشابهة ضمن النمط الواحد، وتختلف عن بقية الأنماط الأخرى (Riso, 2003, 1).

ويعدّ التفكير المفعم بالأمل أحد المفاهيم المهمّة في علم النّفس الإيجابي، لما له من آثار إيجابية متعددة على تحقيق التّوافق الإنساني والرفاهية النفسية والرّضا عن الحياة والرغبة في التعلم لدى الأفراد، وقد تم اشتقاق هذا المفهوم للتّأكيد على العلاقة بين كل من القدرة على تحديد الأهداف وعمليات التّفكير فيها واختيار السّبل والمسارات التي تسهم في تحقيق هذه الأهداف، وقد تم الاعتماد على نموذج سنايدر للأمل كأساس للحديث عن التّفكير المفعم بالأمل وعمل نموذج له (سليم، 2016، 175). وانطلاقاً من أن التفكير هو حجر الزاوية بالنسبة للأمل ومن أن أنماط التّفكير ذات علاقة بشخصية الفرد، وهي المؤشّر لهذه الشّخصية، فإن البحث الحالي يسعى إلى تعرّف العلاقة بين أنماط مركز التفكير في نظام "الإنيغرام" والتفكير المفعم بالأمل لدى شريحة مهمة في المجتمع والمتمثلة بطلبة الدراسات العليا في مرحلة الماجستير؛ إذ تنعكس أنماط تفكيرهم بشكل مباشر على مستويات الأمل لديهم من جهة وعلى مساراتهم التعليمية والمهنية من جهة أخرى.

2- مشكلة البحث:

يواجه الطّلبة الجامعيون بشكل عام وطلبة الدراسات العليا بشكل خاص تحدّيات كثيرة وصعبة مع تزايد القلق والضّغوط النّفسية والتّي تتطلب أنماطاً شخصية تتسم بالإيجابية تمكّنهم من مواجهة هذه التّحديات والمضي قدماً في مجالات الحياة المختلفة بهدف تحقيق مستوى مناسب من الصّحة النّفسية، ويعد تعرّف تلك الأنماط ذا أهمية من جوانب مختلفة، منها ما يرتبط بفهم الطالب لذاته بصورة معمقة فيصبح أكثر إدراكاً لدوافعه وقيمه وأفكاره حول نفسه وأسلوب حله للمشكلات مما يساعده على إيجاد الحلول الملائمة لها واتخاذ القرارات المناسبة (Palmer, 1995, 31)، ومنها ما يرتبط بمعرفته لأنماط الشخصية الآخرين مما يزيد من قدرته على امتلاك المهارات ذات الصلة بتحليل سلوكهم مما يوسع من فهمه لهم من خلال إدراك الفروق الفردية بينهم الناتجة عن أنماط شخصياتهم المختلفة وبالتالي التعامل معهم بما يتناسب مع خصائص تلك الأنماط الأمر الذي يؤدي إلى نجاح التواصل معهم (Taylor, 2006, 15). كما تؤثر معرفة أنماط الشخصية للطلبة في عملية تعلمهم وتحديد عاداتهم الدراسية وإدارتهم لوقتهم واختيارهم الأسلوب الملائم للتعلم ومدى تفاعلهم مع هذا الأسلوب وإفادتهم منه (Daughenbaugh, et.al, 2002,1)، إضافة إلى تأثيرها على جوانب أخرى متعلقة بعلاقتهم مع المدرسين وزملاء الدراسة أو العمل. ومما لا شك فيه أن مستوى التفكير المفعم بالأمل لدى الطلبة يلعب دوراً مؤثراً في النجاح الأكاديمي وتقدير الذات والتفاؤل والرضا عن الحياة والانبساط إضافة إلى تأثيره في خفض حدة الضغوط النفسية التي يعانون منها (حمد القاسم، 2011، 85-86).

وانطلاقاً من أن أنماط التفكير تشكل عاملاً مهماً ذا تأثير في التفكير المفعم بالأمل لدى الطلبة من جهة، وبعد الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث كدراسة (محمود وآخرين، 2021)، و(السعدي، 2018)، و(جاسم والركابي، 2016)، و(سليم، 2016)، و(بيلين، 2017)، و(غولاميبور وآخرين، 2015) من جهة ثانية فقد ارتأى الباحث القيام بالبحث الحالي في محاولة لتعرّف العلاقة الارتباطية بين أنماط الشخصية في مركز التفكير "الإنيغرام" والتفكير المفعم بالأمل لدى طلبة الماجستير في كليات جامعة دمشق؛ إذ لا توجد أي دراسة محلية –في حدود علمه– استهدفت العلاقة بين هذين المتغيرين.

ومما سبق ويمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤال الآتي: "ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين أنماط الشخصية في مركز التفكير "الإنيغرام" والتفكير المفعم بالأمل لدى عينة من طلبة الماجستير في جامعة دمشق؟

4- أهمية البحث:

تتوضح أهمية البحث الحالي في النقاط الآتية:

3-1- أهمية موضوع البحث وما يسعى للكشف عنه وهو تعرّف طبيعة العلاقة الارتباطية بين أنماط مركز التفكير (الباحث، والمخلص، والمتحمس) والتفكير المفعم بالأمل لدى طلبة الدراسات العليا (الماجستير) في جامعة دمشق.

3-2- أهمية الفئة المستهدفة بالبحث (عينة البحث) المتمثلة بطلبة الدراسات العليا (الماجستير) في جامعة دمشق؛ إذ إنهم يشكلون شريحة مهمة تنعكس أنماط شخصياتها ومستوى التفكير المفعم بالأمل على أدائها وإنجازها الأكاديمي والمهني.

3-3- قد تفيد نتائج البحث الحالي الجهات المعنية في كليات جامعة دمشق لأخذ أنماط الشخصية لطلبة الدراسات العليا بالحسبان في أثناء اختيارهم وقبولهم وعدم الاقتصار على المعدل الجامعي فقط، وتوفير المتطلبات اللازمة لرفع مستوى التفكير المفعم بالأمل لديهم.

3-4- يعد البحث الحالي –في حدود علم الباحث– الأول على الصعيد المحلي الذي يسعى إلى تعرّف طبيعة العلاقة الارتباطية بين أنماط مركز التفكير في نظام (الإنيغرام) والتفكير المفعم بالأمل لدى طلبة الدراسات العليا (الماجستير) في جامعة دمشق.

4- أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

4-1- تعرّف طبيعة العلاقة الارتباطية بين أنماط مركز التفكير في نظام (الإنيغرام) والتفكير المفعم بالأمل لدى عينة من طلبة مرحلة الماجستير في جامعة دمشق.

4-2- تعرّف نمط الشخصية السائد في مركز التفكير لدى أفراد عينة البحث.

4-3- تعرّف مستوى التفكير المفعم بالأمل لدى أفراد عينة البحث.

4-4- قياس دلالة الفروق في أنماط مركز التفكير، والتفكير المفعم بالأمل لدى أفراد عينة البحث تبعاً للمتغيرات الآتية: (الجنس، ونوع الماجستير، ونوع الكلية).

5- سؤالا البحث الرئيسان:

5-1- ما نمط الشخصية السائد في مركز التفكير لدى أفراد عينة البحث؟

5-2- ما مستوى التفكير المفعم بالأمل لدى أفراد عينة البحث؟

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

6-1- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس مركز التفكير ودرجاتهم على مقياس التفكير المفعم بالأمل.

6–2– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس أنماط مركز التفكير (الإنيغرام) تبعاً لمتغير الجنس.

6–3– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس أنماط مركز التفكير (الإنيغرام) تبعاً لمتغير نوع الماجستير.

6–4– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس أنماط مركز التفكير (الإنيغرام) تبعاً لمتغير نوع الكلية.

6–5– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير المفعم بالأمل تبعاً لمتغير الجنس.

6–6– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير المفعم بالأمل تبعاً لمتغير نوع الماجستير.

6–7– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير المفعم بالأمل تبعاً لمتغير نوع الكلية.

7– حدود البحث:

7–1– الحدود المكانية: تم تطبيق أداتي البحث في أربع كليات نظرية وتطبيقية تابعة لجامعة دمشق، وهي: (كلية التربية، وكلية الآداب والعلوم الإنسانية، وكلية الهندسة المعمارية، وكلية الهندسة المدنية).

7–2– الحدود البشرية: عينة من طلبة الماجستير (الأكاديمي، والتأهيل والتخصص) في جامعة دمشق.

7–3– الحدود الزمانية: تم تطبيق أداتي البحث على أفراد العينة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2019–2020).

8– مصطلحات البحث النظرية وتعريفاتها الإجرائية:

8–1– نمط الشخصية (Personality Type): أشار (واغنر، Wagner, 2003) إلى أن مفهوم نمط الشخصية: "مستوى أرقى تنتظم فيه السمات، فالصمت والتشاؤم والتحفظ والدقة مثلاً سمات صغرى تتجمع في سمة كبرى هي الانطواء الذي يشار إليه بوصفه نمطاً، مضيفاً أنه بالإمكان أن نخصص مصطلح العامل من الرتبة الأولى للإشارة إلى السمات في حين نشير إلى مفهوم النمط بمصطلح العامل من الرتبة الثانية".

8–2– مركز التفكير في نظام الإنيغرام (Thinking Center in The Enneagram System): عرفه "فريدمان" (Fredman, 1996, 58) بأنه: "أحد المراكز الثلاثة التي يتكون منها المخطط التساعي لأنماط الشخصية "الإنيغرام" الذي يطلق عليه مركز الأنماط الفعلية العقلية ويتعامل الفرد ضمن هذا المركز مع الآخرين من خلال أفعالهم؛ أي تصطبغ استجاباته وسلوكياته بالصبغة الفعلية المعرفية والقدرة على العمل والتخطيط والتصور الذهني، ويتضمن ثلاثة أنماط للشخصية هي: الباحث، والمخلص والمتحمس".

– يتبنى الباحث تعريفي (واغنر، 2003) لنمط الشخصية، و(فريدمان، 1996) لمركز التفكير نظرياً، ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على كل نمط من أنماط الشخصية في مقياس مركز التفكير (الإنيغرام) المستخدم في البحث الحالي.

8–3– التفكير المفعم بالأمل (Hopeful Thinking): عرفه "سنايدر" (Snyder, 1995) بأنه: " عملية التّفكير في الأهداف، مع الدافعية للتحرك نحو تلك الأهداف (أو ما يعرف بالقوة أو الإرادة)، والطرق أو السّبل لتحقيق تلك الأهداف (المسارات)".

– يتبنى الباحث تعريف (سنايدر، 1995) للتفكير المفعم بالأمل نظرياً، ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التفكير المفعم بالأمل المستخدم في البحث الحالي.

9– دراسات سابقة: تم عرض الدراسات السابقة وفق محورين رئيسيين، وهما:

9–1– دراسات تناولت مركز التفكير في نظام الإنيغرام:

9–1–1– دراسة (جاسم والركابي، 2016): العراق

عنوان الدراسة: أنماط مركز التفكير في نظام "الانيكرام" لدى طلبة الجامعة.

هدف الدراسة: تعرّف نمط الشخصية السائد وفق مركز التفكير في نظام "الإنيغرام" لدى طلبة الجامعة، وقياس الفروق فيه تبعاً لمتغيري (الجنس، والتخصص الدراسي).

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من (429) طالباً وطالبة، بواقع (196) ذكوراً، و(233) إناثاً من طلبة جامعة بغداد.

أداة الدراسة: مقياس مركز التفكير في نظام "الإنيغرام" إعداد (الياسري، 2004).

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

– نمط الشخصية السائد لدى أفراد عينة الدراسة هو النمط المتحمس.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس مركز التفكير "الإنيغرام" تبعاً لمتغيري (الجنس، والتخصص الدراسي).

9–1–2– دراسة (السعدي، 2018): العراق

عنوان الدراسة: قياس مستوى مركز التفكير في نظام "الانيكرام" لدى طلبة الجامعة.

هدف الدراسة: تعرّف نمط الشخصية السائد وفق مركز التفكير في نظام "الإنيغرام" لدى طلبة الجامعة، وقياس الفروق فيه تبعاً لمتغير الجنس.

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من (204) طالباً وطالبة، بواقع (102) ذكوراً، و(102) إناثاً من طلبة جامعة البصرة.

أداة الدراسة: مقياس مركز التفكير في نظام "الإنيغرام" إعداد (الركابي، 2011).

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

– نمط الشخصية السائد لدى أفراد عينة الدراسة هو النمط الباحث.

– وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس مركز التفكير "الإنيغرام" تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور.

9–1– 3– دراسة (محمود وآخرين، 2021): مصر

عنوان الدراسة: أنماط مركز التفكير وعلاقتها بالصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا العاملين.

هدف الدراسة: الكشف عن العلاقة الارتباطية بين مركز التفكير في نظام "الإنيغرام" والصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا العاملين، والكشف عن نمط الشخصية السائد لأنماط مركز التفكير، وأهم أنماط مركز التفكير المنبئة بالصمود الأكاديمي.

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من (470) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا المسجلين في كليات جامعة الزقازيق.

أداة الدراسة: مقياس مركز التفكير في نظام "الإنيغرام" إعداد (ريسو هيودسن، 1995)، ومقياس الصمود الأكاديمي من إعداد الباحثين.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

– نمط الشخصية السائد لدى أفراد عينة الدراسة هو النمط المتحمس.

– تتنبأ أنماط مركز التفكير بالصمود الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا العاملين.

9-2- دراسات تناولت التفكير المفعم بالأمل:

9-2-1- دراسة بيلين (Belen, 2017)، بريطانيا

Exploring the Association between Hope and Personality Traits

عنوان الدراسة: استكشاف العلاقة بين الأمل وسمات الشّخصية.

هدف الدراسة: تعرّف طبيعة العلاقة بين بعدي الأمل (مسارات التفكير وقوة التّفكير) والعوامل الخمسة الكبرى للشّخصية.

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من (225) من طلبة المرحلة الجّامعيّة وطلبة الدّراسات العليا في كلية علم النفس بجامعة ليستر.

أداتا الدراسة: مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، ومقياس التفكير المفعم بالأمل لسنايدر.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

- أن جميع السّمات الشّخصية ترتبط ارتباطاً وثيقاً ببعدي التفكير المفعم بالأمل.
- أظهرت نتائج تحليل الانحدار الهرمي المتعدد أن سمات الشخصية تعمل كمتنبئات مهمة لمكونات التفكير المفعم بالأمل.

9-2-2- دراسة غولاميبور وآخرين (Ghoolamipoor, et al, 2015)، إيران، بعنوان:

The Role of Five Major Factors of Personality in Predicting the Hope in Students of Ahwaz and Shiraz University

عنوان الدراسة: دور العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في التنبؤ بالأمل لدى طلبة جامعتي الأحواز وشيراز

هدف الدراسة: تعرّف القدرة التنبؤية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية بالتفكير المفعم بالأمل.

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من (200) من طلبة المرحلة الجّامعيّة في جامعتي الأحواز وشيراز.

أداتا الدراسة: مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، ومقياس التفكير المفعم بالأمل لسنايدر.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد الانبساطيّة والطيبة ويقظة الضمير مع التفكير المفعم بالأمل.
- عدم وجود علاقة ارتباطية بين بعدي العصابيّة والانفتاح على الخبرة مع التفكير المفعم بالأمل.
- تتنبأ العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بالتفكير المفعم بالأمل، وأن عامل الطيبة كان أقوى متنبئ به.

9-3- مكانة البحث الحالي بين الدراسات السابقة:

يتفق البحث الحالي مع دراسة (محمود وآخرين، 2021)، و(السعدي، 2018)، و(جاسم والركابي، 2016) من حيث تناول كل منها لمركز التفكير في نظام الإنيغرام، وفي استخدامها لمقياس (ريسو هيودسن، 1995) لأنماط الشخصية الإنيغرام باستثناء دراسة (السعدي، 2018) التي استخدمت مقياس مركز التفكير في نظام "الإنيغرام" إعداد (الركابي، 2011). كما اتفق مع دراسة (بيلين، 2017)، و(غولاميبور، 2015) من حيث تناولها لمتغير التفكير المفعم بالأمل.

ويختلف البحث الحالي مع دراسة كل من (السعدي، 2018)، و(جاسم والركابي، 2016)، و(بيلين، 2017)، و(غولاميبور، 2015) من حيث خصائص العينة، ويختلف البحث الحالي مع دراسة (بيلين، 2017)، و(غولاميبور، 2015) من حيث هدف كل منها. ويتميز البحث الحالي في محاولته تعرّف طبيعة العلاقة الارتباطية بين أنماط مركز التفكير في نظام (الإنيغرام) والتفكير المفعم بالأمل لدى عينة من طلبة مرحلة الماجستير في جامعة دمشق الأمر الذي لم تتطرق إليه أي دراسة في حدود علم الباحث.

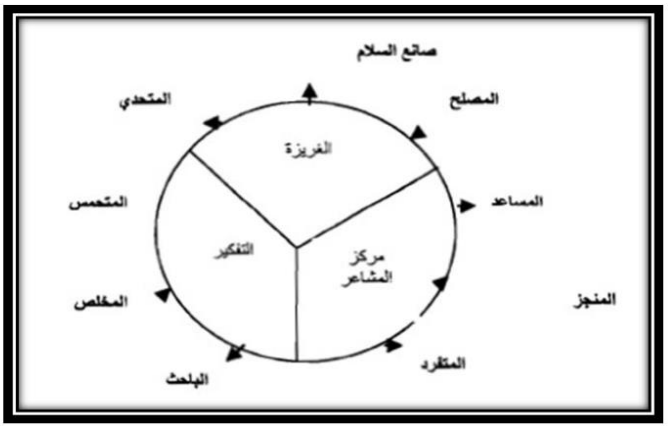
10- الإطار النظري:

10-1- أنماط الشخصية وفق نظرية "الإنيغرام":

تعد نظرية "الإنيغرام" واحدة من أنظمة الشخصية حديثة الاستخدام، والتي تؤكد على الحوافز النفسية والمشاعر، وهي ملخص لمذهب قديم جداً. وقد استخدمت أفكارها في البداية بصورة مقصورة في فهمها على "جورج كيرجيف" (Gurdjieff) عام (1866–1949)، ثم نقلت هذه الأفكار في منتصف القرن العشرين من قبل "أوسكار أكازو" (Ichazo) طالبة كيرجيف؛ إذ ظل نظام الشخصية الذي طرحته قائماً على مذهب "كيرجيف".

ثم طرأت على هذه النظرية تغيرات كبيرة تمثلت بضم الأفكار الحديثة في علم النفس، وقد ظهرت في كتابات كل من "نارنجو" (Narinjo) و"بالمر" (Palmer) و"هارلي" (hurley) و"دونسن" (Donsson) و"ريسو" (Riso) و"هيودسن" (Hudson) (الصاحب، 2011، 56).

ويرى (ريسو) أن نظرية الإنيغرام تطرح نظاماً خلوياً قائماً على مصفوفة خلوية (3×3) من تسعة أنماط للشخصية، بحيث تتوزع هذه الأنماط على ثلاثة مراكز تتكون منها الشخصية الإنسانية، كما هو مبين في الشكل الآتي:



حيث تقع أنماط الشخصية (المساعد، والمنجز، والمتفرد) في مركز المشاعر، في حين تقع أنماط الشخصية (الباحث، والمخلص، والمتحمس) في مركز التفكير، بينما تقع أنماط الشخصية (المتحدي، وصانع السلام، والمصلح) في مركز الغريزة.

وترى هذه النظرية أن الشخصية الإنسانية مكونة من ثلاثة مراكز، هي: مركز المشاعر، ومركز التفكير، ومركز الغريزة، ويحتوي كل منها ثلاثة أنماط للشخصية، وفيما يأتي شرح للأنماط التسعة في حالاتها الثلاث وفق مراكز الشخصية الثلاثة:

*** مركز المشاعر (Feeling Center):** ويتضمن أنماط الشخصية الثلاثة الآتية:

1– نمط الشخصية المساعد (The Helper Personality Type): يقع هذا النمط من الشخصية ضمن مركز المشاعر، وصاحب هذا النمط مفرط في التعبير عن مشاعره؛ إذ إن الأشخاص في هذا النمط يبالغون كثيراً في إظهار مشاعرهم الإيجابية نحو الآخرين، في حين يكبتون مشاعرهم السلبية (كالغضب والامتعاض، والاستياء الشديد عند عدم حصولهم على التقدير الكافي).

2– نمط الشخصية المنجز (The Achieve Personality Type): وهم الأكثر ابتعاداً عن مشاعرهم أو موضوع العواطف؛ ذلك أنهم اكتسبوا في مراحل نمو شخصيتهم القدرة على ترك مشاعرهم وعواطفهم جانباً ساعين من وراء ذلك إلى تحقيق قدر من الفاعلية والكفاية في البيئة المحيطة بهم فضلاً عن عكس الصورة الاجتماعية المقبولة.

3– نمط الشخصية المتفرد (The Individualistic Personality Type): يعاني أصحاب هذا النمط من الشخصية من صعوبة أو ضعف في التعبير عن مشاعرهم، وذلك بسبب شعورهم بالخجل من أنفسهم، أو من مواجهة حاجاتهم ورغباتهم وحتى اندفاعاتهم، لذلك يسلكون بصورة بديلة تعبر عن حقيقة تلك الرغبات الدفينة نحو أشكال من الفنون أو الأعمال الجمالية أو غيرهما بما يحمل طابع الأدب أو الفن.

*** مركز التفكير (Thinking Center):** ويتضمن أنماط الشخصية الثلاثة الآتية:

4– نمط الشخصية الباحث (The Investigator Personality Type): يستبدل الأشخاص في هذا النمط الفعل بالتفكير، لذا فإن قدرتهم على الفعل تبقى ضعيفة، فضلاً عن ذلك فإنهم قد يواجهون صعوبة في إيجاد نهاية للمعارف والعلوم والمعلومات، وفيما يرغبون بفهمه (ففي كثير من الأحيان لا ينتفعون بما لديهم من معرفة ومعلومات متحققة) وبدلاً عن ذلك فإنهم يبقون في دوامة من اللانهاية، ومتجهين أكثر نحو تبني الأفكار المعقدة والمجردة.

5– نمط الشخصية المخلص (The Loyalist Personality Type): يبتعد الأفراد في هذا النمط عن الفعل، أو في قدرتهم على الفعل بصورة مستقلة عن الآخرين، إذ تكون الاعتمادية هي الصفة الغالبة في سلوكهم، الأمر الذي يوفر لهم الشعور بالأمان في ظل توجيهات الآخرين لهم.

6– نمط الشخصية المتحمس (The Enthusiast Personality Type): وهو النمط الذي يتصف أفراده بأنهم مفرطون بالأفعال، وفي استخدام قدراتهم وطاقاتهم، والسعي الحثيث للانشغال الدائم تجنباً لمواجهة الشعور بالقلق، وكذلك يبدو عليهم الاستسلام لاندفاعاتهم إلى الحد الذي يصبحون فيه مفرطي النشاط، وهروبيين، وهوسيين، وفي نهاية الأمر خارج حدود السيطرة.

*** مركز الغريزة (Instinct Center):** ويتضمن أنماط الشخصية الثلاثة الآتية:

7– نمط الشخصية المتحدي (The Challenger Personality Type): الأشخاص في هذا النمط لديهم إفراط في العلاقات مع البيئة المحيطة كونهم يجدون أنفسهم أعظم وأكبر من الآخرين، ولذلك فهم يسعون إلى السيطرة والتحكم بالعالم المحيط بهم، ساعين لجعله متطابقاً ومتسقاً مع تصوراتهم الشخصية.

8– نمط الشخصية صانع السلام (The Peace Maker Personality Type): يبدو على الأشخاص في هذا النمط أنهم بعيدون عن الاتصال والتفاعل مع البيئة المحيطة بهم، على الرغم من كونهم قد يقيمون اتصالاً وتفاعلاً مع البيئة يتبنى أفكار الآخرين وتصوراتهم، وكذلك بالاندماج والاتفاق مع الآخرين وعدم الشذوذ عنهم محاولين في ذلك المواجهة معهم بكل الطرائق الممكنة، حتى إن تطلب الأمر منهم التخلي عن هويتهم الشخصية.

9– نمط الشخصية المصلح (The Reformer Personality Type): يتصف أصحاب هذا النمط بضعف الاتصال مع البيئة وذلك لشعورهم بأنها تحت مستوى المثالية التي يعتقدون ويؤمنون بها، ويشعرون كذلك أنه يتوجب عليهم السيطرة والتحكم بأنفسهم وفق ما يمليه عليهم ضميرهم الذي عادة ما يشكل مصدر الضبط لهم وللآخرين (أبو السل، 2012، 88–89).

10–2– التفكير المفعم بالأمل:

يعد الأمل أحد المفاهيم الحديثة نسبيّاً في مجال علم النفس، ولا سيما علم النفس الإيجابي، رغم أن هذا المفهوم يؤرخ له بوجود الإنسان على الأرض إلا أنه لم يحظ باهتمام الباحثين كلهم إلا في وقت متأخر، لقد بدأ اهتمام علماء الغرب بهذا المفهوم عندما لاحظوا أن الأمل مهم وضروري فيما يتعلق بالإنسان، ولا سيما الذي يعاني الأمراض العضويّة (أبو الديار، 2012، 19).

ويرى (Snyder,1995) أن الأمل أحد عمليات التّفكير والذي يقترن عادة بجوانب معرفية ذات علاقة بعمليات التّفكير التي بواسطتها يمتلك الفرد إحساسا بقوة الأهداف والمسارات والسّبل المؤديّة إلى تحقيقها، أي أن الأمل مفهوم معرفي في طبيعته وهوما دفع ببعض المتخصصين لصياغة تعبير التّفكير المفعم بالأمل (Hopeful Thinking) والذي بتعزيزه لمكامن القوة الشّخصيّة في الإنسان كالتفاؤل والتواد والذكاء الاجتماعي يقيه من الوقوع في براثن كثير من الاضطرابات النّفسيّة والسّلوكيّة، ويجعله أكثر قدرة على المواجهة الفعّالة والتّوافق الإيجابي مع الضغوط، فضلا عن تحسين الإنجاز الدّراسي، وربما يساعد في الوقاية من الأمراض البدنيّة، ويمكن بموجبه كذلك التّنبؤ بحالة الابتهاج والحيويّة الذّاتيّة في الحياة (سليم، 2016،

ص201). وتشير الأبحاث إلى أن الأمل هو أكثر من تمني وهو في الواقع عملية معرفيّة تعزز الدّافع وتلهم العمل الأمل هو "التّفكير في المستقبل، وتوقّع وقوع الأحداث والنّتائج المرجوة والتّصرف بطرق يعتقد أنها تزيد من احتماليّة حدوثها " من خلال هذا النّهج ندرك أن العديد من الأهداف الجديرة بالاهتمام تتطلب المثابرة والّتفاني والقدرة على التّغلب على النكسات والصّعوبات ويمكن للاختلافات في الأمل أن تفسّر سبب وجود بعض النّاس المثابرة عند السّعي لتحقيق أهداف ذات مغزى، حتّى عند مواجهة تحديّات غير متوقعة، بينما يستسلم الآخرون بسهولة (Snyder, 2000; Snyder, 2003).

وقد عرّفه سنايدر وزملاؤه اصطلاحاً بأنّه: بناء معرفي موجّه نحو تحقيق أهداف مستقبليّة، كما يتضمّن حالة دافعية موجبة تعتمد على شعور الفرد بالنجاح في قدرته على التّخطيط لتحقيق أهدافه، واختيار السّبل أو الطرق المناسبة لتحقيق هذه الأهداف، ويتكون التّفكير المفعم بالأمل من عاملين هما:

– مسارات التّفكير (pathways thinking) ويقصد بها قدرة الفرد على إيجاد أنسب الطّرق والبدائل لتحقيق أهدافه.

– قوة التّفكير (Agency thinking) ويقصد بها قدرة الفرد على استخدام المسارات أو السّبل لتحقيق أهدافه (سليم، 2016، 183-184).

11- إجراءات البحث:

11-1- منهج البحث: اقتضى تحقيق أهداف البحث والإجابة عن الأسئلة اتباع المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على دراسة الظاهرة وتحليلها وتفسيرها، من خلال تحديد خصائصها وأبعادها وتوصيف العلاقات بينها بهدف الوصول إلى وصف علمي متكامل لها (جيدير، 2004، 100).

11-2- مجتمع البحث الأصلي وعينته: تألف المجتمع الأصلي للبحث من جميع طلبة الماجستير (الأكاديمي، والتأهيل والتخصص) في جميع الكليات والمعاهد العليا التابعة لجامعة دمشق والبالغ عددهم (10404) طالباً وطالبة خلال العام الدراسي (2019-2020) بحسب دائرة الإحصاء في رئاسة جامعة دمشق.

وبلغ عدد أفراد عينة البحث (651) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة بنسبة سحب بلغت (6.25%) من المجتمع الأصلي، ويوضح الجدول (1) يوضح خصائص أفراد العينة تبعاً لمتغيرات البحث:

الجدول رقم (1): خصائص أفراد العينة تبعاً لمتغيرات البحث

الكلية	نوعها	الجنس			نوع الماجستير		
		ذكر	أنثى	المجموع	أكاديمي	تأهيل وتخصص	المجموع
التربية	نظرية	58	94	152	98	54	152
الآداب	نظرية	81	100	181	114	67	181
الهندسة المعمارية	تطبيقية	53	75	128	77	51	128
الهندسة المدنية	تطبيقية	88	102	190	103	87	190
المجموع		280	371	651	392	259	651

11-3- أداتا البحث:

11-3-1- مقياس مركز التفكير في أنماط الشخصية (الإنيغرام) إعداد "ريسو وهيودسن" (Riso & Hudson, 1995) (الملحق، 1):

يتألف المقياس من (144) زوجاً من البنود؛ أي من (288) بنداً، ويتوجب على المفحوص اختيار بديل واحد فقط من كل زوج، بحيث يعكس نمط الشخصية الخاص به، ويبلغ عدد بنود كل نمط من أنماط الشخصية التسعة (32) بنداً موزعاً على تسعة أنماط للشخصية التي تتوزع وفق ثلاثة مراكز للشخصية، وهي: (مركز التفكير، ومركز المشاعر، ومركز الغريزة).

وقد اقتصر الباحث على استخدام ثلاثة أنماط فقط، وهي (الباحث، والمتحمس، والمخلص) التي تقيس مركز التفكير لتحقيق أهداف البحث الحالي. وقد قام الباحث في بحث سابق بدراسة الخصائص السيكومترية للمقياس؛ حيث تمت دراسة صدق الترجمة، وصدق المحتوى، والصدق البنيوي بطريقة الاتساق الداخلي حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية لنمط الشخصية الباحث بين (0.516–0.787)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية لنمط الشخصية المخلص بين (0.495–0.777)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية لنمط الشخصية المتحمس بين (0.502–0.810)، كما تراوحت قيم معاملات ارتباط الدرجة الكلية لأنماط الشخصية في مركز التفكير مع بعضها البعض بين (0.792–0.831). وبلغت قيمة معامل الثبات لنمط الباحث بطريقة ألفا–كرونباخ (0.843)، وبطريقة التجزئة النصفية (0.885)، بينما بلغت قيمة معامل الثبات لنمط المخلص بطريقة ألفا–كرونباخ (0.827)، وبطريقة التجزئة النصفية (0.809)، وبلغت قيمة معامل الثبات لنمط المتحمس بطريقة ألفا–كرونباخ (0.801)، وبطريقة التجزئة النصفية (0.823).

11–3–2– مقياس التفكير المفعم بالأمل إعداد "سنايدر وآخرين" (Snyder, et al, 1999) (الملحق، 2):

أعد مقياس التّفكير المفعم بالأمل سنايدر وزملاؤه (Snyder et al, 1999)، وقام بترجمته وتعريبه (سليم، 2016)، ويتألف المقياس من (12) بنداً تتوزع إلى بعدين:

– البعد الأول: قوة التّفكير (الإرادة): ويقصد به الطّاقة الموجهة لتحقيق الهدف، وتقيسه البنود (2، 9، 10، 12).

– البعد الثاني: مسارات التّفكير: ويقصد به التّخطيط لإنجاز أو تحقيق الأهداف، وتقيسه البنود (1، 4، 6، 8).

أما البنود الأربعة المتبقية (3، 5، 7، 11) فهي زائدة ولا تصحح، وإنما وضعت لتشتت الفرد وإبعاده عن معرفة ما يقيسه المقياس (سليم، 2016، 221). وقد قام الباحث (الحماد، 2021) بدراسة الخصائص السيكومترية للمقياس على البيئة المحلية من خلال تطبيقه على عينة من الطلبة الجامعيين؛ حيث تم التحقق من صدق المقياس بطريقة صدق المحتوى، والصدق البنيوي بطريقة الاتساق الداخلي حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.657–0.828)، كما تراوحت قيم معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه بين (0.713–0.839)، كما تراوحت قيم معاملات ارتباط الدرجة الكلية لكل بعد مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.868–968). وتراوحت قيم معاملات ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق بين (0.953–0.982)، وبطريقة ألفا–كرونباخ بين (0.762–0.883)، وبلغت قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (0.918). وقد استخدم الباحث في البحث الحالي النسخة المحلية للمقياس التي أعدها الباحث (الحماد، 2021).

12– الإجابة عن سؤالي البحث وفرضياته ومناقشتها:

12–1– النتائج المتعلقة بسؤال البحث الأول: ما نمط الشخصية السائد وفق مركز التفكير لدى أفراد عينة البحث؟

لتعرّف نمط الشخصية السائد وفق ومركز التفكير قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل نمط من أنماط الشخصية الثلاثة وفق مركز التفكير لدى أفراد عينة البحث كما يوضح الجدول الآتي:

الجدول رقم (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط مركز التفكير لدرجات أفراد العينة

نمط الشخصية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
الباحث	24.08	1.837	1
المخلص	17.57	3.733	3
المتحمس	21.81	2.894	2

يتضح من الجدول (2) أن نمط الشخصية (الباحث) في مركز التفكير هو النمط السائد لدى أفراد عينة البحث بمتوسط حسابي (24.08)، يليه نمط الشخصية (المتحمس) بمتوسط حسابي (21.81)، بينما جاء نمط الشخصية (المخلص) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (17.57).

يفسر الباحث سيادة نمط الشخصية (الباحث) لدى أفراد عينة البحث انطلاقاً مما أشارت إليه (الصاحب، 2011، 97–98) بأن الأشخاص ذوي هذا النمط يغلب عليهم التفتح الذهني والتفكير الأصيل بصورة أساسية، وأن الفضول وحب الاستطلاع واكتساب المعرفة والإبداع من أهم العمليات الكامنة الإيجابية التي تميزهم، وأن أشد ما يطمحون إليه هو أن يكونوا ذوي قدرة وكفاءة ومحصلي للمعرفة واكتشاف الطريقة التي تسير بها الأمور من حولهم.

ويجد الباحث بعد إسقاط تلك الخصائص على أفراد العينة أنها تنطبق إلى درجة كبيرة على طلبة الماجستير الذين يسعون جاهدين لامتلاك المعرفة وإثراء حصيلتهم المعرفية التي تفيدهم في تحصيلهم الأكاديمي، وهذا يتطلب منهم أن يكونوا على درجة كبيرة من المسؤولية الاجتماعية والوعي لتحقيق أهدافهم في هذه المرحلة الدراسية المصيرية.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (السعدي، 2018)، واختلفت مع دراستي (محمود وآخرين، 2021)، و(جاسم والركابي، 2016) اللتين أظهرت نتائجهما سيادة النمط المتحمس.

12–2– النتائج المتعلقة بسؤال البحث الثاني: ما مستوى التفكير المفعم بالأمل لدى أفراد عينة البحث؟

لتعرف مستوى التفكير المفعم بالأمل لدى أفراد عينة البحث، تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على مقياس (التفكير المفعم بالأمل)، ثم حساب الحد الأعلى لمستوى التفكير المفعم بالأمل لدى أفراد العينة من خلال القانون: (الحد الأعلى لمستوى التفكير المفعم بالأمل = المتوسط الحسابي+ الانحراف المعياري) ثم حساب الحد الأدنى لمستوى التفكير المفعم بالأمل لدى أفراد العينة من خلال القانون: (الحد الأدنى لمستوى التفكير المفعم بالأمل = المتوسط الحسابي– الانحراف المعياري) وكانت النتائج كما يبين الجدول الآتي:

الجدول رقم (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس التفكير المفعم بالأمل:

المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التفكير المفعم بالأمل	48.79	3.371

الجدول رقم (4): مستوى التفكير المفعم بالأمل لدى أفراد عينة البحث والقيم الموافقة له وتكراراته ونسبه المئوية

المقياس	مستوى التفكير المفعم بالأمل بدرجة مرتفعة	مستوى التفكير المفعم بالأمل بدرجة متوسطة	مستوى التفكير المفعم بالأمل بدرجة منخفضة
التفكير المفعم بالأمل	52.161 فأكبر	52.160–45.420	45.419 فأقل
العدد	92	469	90
النسبة المئوية	%14.13	%72.04	%13.83

يلاحظ من الجدول السابق أن مستوى التفكير المفعم بالأمل جاء بدرجة متوسطة لدى معظم أفراد عينة البحث؛ وبنسبة مئوية بلغت (72.04 %). ويرى الباحث أن النتيجة السابقة منطقية وتشير إلى أن غالبية طلبة الدراسات العليا لديهم إيمان بقدرتهم على تحقيق أهدافهم المستقبلية من خلال وضع استراتيجيات للوصول إلى هذه الأهداف (السبل أو المسارات)، وشحذ طاقاتهم وإمكانياتهم والحفاظ على الدافع للاستمرار في استخدام تلك السبل أو المسارات لتحقيق تلك الأهداف (قوة الإرادة) مع النظرة الإيجابية للمستقبل وتوقع نتائج إيجابية فيه رغم الظروف الضاغطة التي يعيشونها.

12-3- الإجابة عن فرضيات البحث ومناقشتها:

12-3-1- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس مركز التفكير ودرجاتهم على مقياس التفكير المفعم بالأمل:

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس مركز التفكير ودرجاتهم على مقياس التفكير المفعم بالأمل كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (5): معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس مركز التفكير ودرجاتهم على مقياس التفكير المفعم بالأمل

أنماط مركز التفكير	قوة التفكير	مسارات التفكير	الدرجة الكلية للتفكير المفعم بالأمل
الباحث	0.655**	0.568**	0.745**
المخلص	0.038	0.084	0.073
المتحمس	0.193**	0.178**	0.223**

يلاحظ من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين نمطي مركز التفكير (الباحث، والمتحمس) مع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس التفكير المفعم بالأمل، بينما لا توجد علاقة ارتباطية بين نمط (المخلص) والتفكير المفعم بالأمل لدى أفراد عينة البحث. ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الأشخاص ذوي النمط الباحث لديهم اتجاه عقلي وقوة ملاحظة وبصيرة عالية وتوقد ذهني وإدراك حسي مرتفع تجاه ما يحيط بهم من أمور، وأن الأشخاص ذوي النمط المتحمس غالباً ما يكونون انبساطيين متفائلين بدرجة كبيرة مفعمين بالحياة متلهفين لعمل الأشياء بهمة مرتفعة للوصول إلى أهدافهم، وبالمقابل فإن الأشخاص ذوي النمط المخلص غالباً ما يتميزون بالحرص والحذر وتوقع المشكلات والتسويف والمماطلة والمراوغة الشديدة الأمر الذي يسبب لديهم إرباكاً داخلياً (ناصر والصاحب، 2008، 89-90) لذلك يمكن القول إن الطلبة ذوي النمطين (الباحث، والمتحمس) يمتلكون مستويات أعلى من التفكير المفعم بالأمل مقارنة بالطلبة ذوي النمط (المخلص).

12-3-2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس مركز التفكير تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى):

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدم اختبار (T-Test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم (6): نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس مركز التفكير تبعاً لمتغير الجنس

نمط الشخصية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الباحث	ذكر	280	24.12	1.781	0.367	649	0.053	غير دال إحصائياً
	أنثى	371	24.06	1.879				
المخلص	ذكر	280	17.79	3.826	1.317	649	0.188	غير دال إحصائياً
	أنثى	371	17.40	3.659				
المتحمس	ذكر	280	21.45	3.100	2.816	649	0.005	دال إحصائياً
	أنثى	371	22.09	2.702				

يتضح من الجدول (5) أن قيمة (ت) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل نمط من أنماط مركز التفكير (0.367، 1.317، 2.816)، عند القيم الاحتمالية (0.053، 0.188، 0.005)، وهي دالة إحصائياً بالنسبة لنمط الشخصية (المتحمس)، وغير دالة إحصائياً بالنسبة لنمطي الشخصية (الباحث، والمخلص)، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية جزئياً بالنسبة لنمط الشخصية المتحمس؛ أي **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس مركز التفكير في النمط المتحمس تبعاً لمتغير الجنس**، والفروق لصالح الإناث، وتقبل الفرضية الصفرية بالنسبة للنمطين (الباحث، والمخلص).

يفسر الباحث عدم وجود فروق في نمطي الشخصية (الباحث، والمخلص) لدى أفراد عينة البحث انطلاقاً من إشارة ريسو (Riso, 2003) بأنه "من الطبيعي أن يشترك مجموعة من الأفراد بسمات مشتركة من أنماط الشخصية وفق نظام الإنيغرام" وبالنظر إلى خصائص أفراد العينة يرى الباحث أن هناك تقاطعاً في العديد من السمات التي يشترك بها طلبة الدراسات العليا في مرحلة الماجستير؛ فهم أشخاص مواظبون ذوو قدرات معرفية مرتفعة يسعون إلى البحث عن المعلومات والمعارف ذات الصلة بتخصصهم الدراسي، إضافة إلى اشتراكهم بسمات نفسية كالقدرة على التفكير والاتزان الانفعالي بغض النظر عن جنسهم سواء أكانوا ذكوراً أم إناثاً. وبالمقابل فإن وجود الفروق في نمط الشخصية المتحمس لصالح الإناث قد يعزى إلى الظروف الضاغطة الاقتصادية والاجتماعية في ظل الأزمة التي يعاني منها البلد والتي أرخت بثقلها على الطلبة الذكور بشكل أكبر مقارنة بالإناث. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (السعدي، 2018) التي أظهرت فروقاً في أنماط الشخصية "مركز التفكير" لصالح الذكور.

12–3–3– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس مركز التفكير تبعاً لمتغير نوع الماجستير (الأكاديمي، التأهيل والتخصص):

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدم اختبار (T–Test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم (7): نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس مركز التفكير تبعاً لمتغير نوع الماجستير

نمط الشخصية	نوع الماجستير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الباحث	أكاديمي	392	24.31	1.840	3.963	649	0.000	دال إحصائياً
	تأهيل وتخصص	259	23.74	1.779				
المخلص	أكاديمي	392	17.91	3.959	2.917	649	0.004	دال إحصائياً
	تأهيل وتخصص	259	17.05	3.302				
المتحمس	أكاديمي	392	21.84	2.877	0.273	649	0.785	غير دال إحصائياً
	تأهيل وتخصص	259	21.78	2.925				

يتضح من الجدول (7) أن قيمة (ت) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل نمط من أنماط مركز التفكير (3.963، 2.917، 0.273) عند القيم الاحتمالية (0.000، 0.004، 0.785) وهي دالة إحصائياً بالنسبة لنمطي الشخصية (الباحث، والمخلص)، وغير دالة إحصائياً بالنسبة لنمط الشخصية (المتحمس)، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية جزئياً بالنسبة لنمطي الشخصية (الباحث، والمخلص)؛ أي **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس مركز التفكير في نمطي (الباحث، والمخلص) تبعاً لمتغير نوع الماجستير**، والفروق لصالح طلبة الماجستير الأكاديمي، وتقبل الفرضية الصفرية بالنسبة لنمط (المتحمس).

يعزو الباحث وجود الفروق في نمطي الشخصية (الباحث، والمخلص) إلى طبيعة الدراسة في كل نوع من الماجستير (الأكاديمي، والتأهيل والتخصص) وشروط القبول لدراسته؛ إذ يفترض قبول الطلبة في الماجستير الأكاديمي معدلات أعلى ومستوى جيد جداً في اللغة الأجنبية، واختبارات معيارية في بعض الكليات مما يدفعهم إلى بذل جهود مضاعفة في امتلاك المعارف والحقائق التي تؤهلهم لمتابعة الدراسة فيه والوصول إلى مرحلة الدكتوراه التي تتطلب أشخاصاً ذوي قدرات مرتفعة في البحث العلمي مقارنة بطلبة الماجستير (التأهيل والتخصص) الذين يتم قبولهم وفق معدلات جامعية أقل من نظرائهم في الماجستير الأكاديمي ودون الحاجة إلى اختبارات لغة أجنبية أو اختبار معياري، وإن عدم وجود فروق في نمط الشخصية المتحمس إنما يعكس الرغبة والدافعية لدى طلبة الماجستير بنوعيه في التخصص الدقيق والتزود بالمعلومات والمهارات التي تمكنهم من استثمارها في المجال التعليمي والمهني مستقبلاً.

12–3–4– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس مركز التفكير تبعاً لمتغير نوع الكلية (نظرية، تطبيقية):

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدم اختبار (T–Test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم (8): نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس مركز التفكير تبعاً لمتغير نوع الكلية

نمط الشخصية	نوع الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الباحث	نظرية	333	23.90	1.730	2.622	649	0.009	دال إحصائياً
	تطبيقية	318	24.28	1.926				
المخلص	نظرية	333	17.46	3.831	0.437	649	0.459	غير دال إحصائياً
	تطبيقية	318	17.68	3.630				
المتحمس	نظرية	333	21.09	2.922	6.722	649	0.000	دال إحصائياً
	تطبيقية	318	22.57	2.668				

يتضح من الجدول (8) أن قيمة (ت) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل نمط من أنماط مركز التفكير (2.622، 0.437، 6.722) عند القيم الاحتمالية (0.009، 0.459، 0.000) وهي دالة إحصائياً بالنسبة لنمطي الشخصية (الباحث، والمتحمس)، وغير دالة إحصائياً بالنسبة لنمط الشخصية (المخلص)، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية جزئياً بالنسبة لنمطي الشخصية (الباحث، والمتحمس)؛ أي **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس مركز التفكير في نمطي (الباحث، والمتحمس) تبعاً لمتغير نوع الكلية**، والفروق لصالح طلبة الكليات التطبيقية، وتقبل الفرضية الصفرية بالنسبة لنمط (المخلص).

يعزو الباحث وجود الفروق في نمطي الشخصية (الباحث، والمتحمس) تبعاً لمتغير نوع الكلية إلى السمات غير المشتركة بين طلبة الكليات النظرية والتطبيقية؛ إذ تغلب سمات نمطي الشخصية (الباحث، والمتحمس) على طلبة الكليات التطبيقية؛ إذ إنهم يتصفون بالجدية والتركيز والاستمتاع بالتجارب العلمية وربما يعود ذلك إلى اختيارهم الفرع العلمي في المرحلة الثانوية مروراً بالتخصصات العلمية في المرحلة الجامعية الأمر الذي يتطلب منهم التركيز والدراسة المعمقة وإجراء التجارب العلمية وينعكس ذلك على سماتهم الشخصية التي تشكل أنماطاً مشتركة فيما بينهم.

12–3–5– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير المفعم بالأمل تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى): للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدم اختبار (T–Test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم (9) نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير المفعم بالأمل تبعاً لمتغير الجنس

التفكير المفعم بالأمل	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
قوة التفكير	ذكر	280	24.55	1.949	0.991	649	0.332	غير دال إحصائياً
	أنثى	371	24.40	2.041				
مسارات التفكير	ذكر	280	24.50	2.007	1.902	649	0.058	غير دال إحصائياً
	أنثى	371	24.19	2.078				
الدرجة الكلية	ذكر	280	49.05	3.275	1.677	649	0.094	غير دال إحصائياً
	أنثى	371	48.60	3.432				

يتضح من الجدول (9) أن قيمة (ت) قد بلغت على التسلسل بالنسبة للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس التفكير المفعم بالأمل (0.991، 1.902، 1.677)، عند القيم الاحتمالية (0.332، 0.058، 0.094)، وجميعها أكبر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث الحالي، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية؛ أي **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير المفعم بالأمل تبعاً لمتغير الجنس.**

يفسر الباحث هذه النتيجة انطلاقاً من أن الأمل هو من الخبرات الشّائعة لدى بني البشر فكل إنسان يأمل أن تتحقق أهدافه وطموحاته ويصبو إلى العلا لتحقيق المكانة لنفسه التي يتمناها، وكذلك يتمنى أن ينجح في علاقاته مع أصدقائه وأن تكون أحلامه صحيحة وواقعية ومقبولة اجتماعيّا ويكون الإنسان مع الأمل أكثر فاعليّة ويحيا حياته متحمساً بغض النظر عن جنسه (رحيم وعبد الحافظ، 2015، ص327)، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (سليم، 2016).

12-3-6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير المفعم بالأمل تبعاً لمتغير نوع الماجستير (الأكاديمي، والتأهيل والتخصص):

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدم اختبار (T-Test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم (10): نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير المفعم بالأمل تبعاً لمتغير نوع الماجستير

التفكير المفعم بالأمل	نوع الماجستير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
قوة التفكير	أكاديمي	392	24.85	1.913	6.305	649	0.000	دال إحصائياً
	تأهيل وتخصص	259	23.87	1.993				
مسارات التفكير	أكاديمي	392	24.57	2.057	3.855	649	0.000	دال إحصائياً
	تأهيل وتخصص	259	23.94	1.990				
الدرجة الكلية	أكاديمي	392	49.44	3.198	6.198	649	0.000	دال إحصائياً
	تأهيل وتخصص	259	47.81	3.395				

يتضح من الجدول (10) أن قيمة (ت) قد بلغت على التسلسل بالنسبة للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس التفكير المفعم بالأمل (0.991، 1.902، 1.677)، عند القيم الاحتمالية (6.305، 3.855، 6.198)، وجميعها أصغر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث الحالي، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية؛ أي **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير المفعم بالأمل تبعاً لمتغير نوع الماجستير**، والفروق لصالح طلبة الماجستير الأكاديمي.

يمكن تفسير هذه النتيجة برأي الباحث اعتماداً على ارتباط التفكير المفعم بالأمل بمستوى التفاؤل والنجاح الأكاديمي لدى طلبة الماجستير الأكاديمي الذي تكون فرصه أكبر بمتابعة الدراسة في مرحلة الدكتوراه مما ينعكس إيجاباً على زيادة الفرص المهنية والمكانة الاجتماعية مما يجعل طموحهم مرتفعاً مقارنة بطلبة ماجستير التأهيل والتخصص الذي تقف طموحاتهم الدراسية عنده.

12–3–7– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير المفعم بالأمل تبعاً لمتغير نوع الكلية (نظرية، تطبيقية):

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدم اختبار (T–Test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول (11) نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير المفعم بالأمل تبعاً لمتغير نوع الكلية

التفكير المفعم بالأمل	نوع الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
قوة التفكير	نظرية	333	24.43	2.007	0.349	649	0.727	غير دال إحصائياً
	تطبيقية	318	24.48	2.000				
مسارات التفكير	نظرية	333	24.03	1.776	1.801	649	0.072	غير دال إحصائياً
	تطبيقية	318	24.31	2.196				
الدرجة الكلية	نظرية	333	48.54	3.070	1.955	649	0.051	غير دال إحصائياً
	تطبيقية	318	49.06	3.652				

يتضح من الجدول (11) أن قيمة (ت) قد بلغت على التسلسل بالنسبة للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس التفكير المفعم بالأمل (0.349، 1.801، 1.955)، عند القيم الاحتمالية (0.727، 0.072، 0.051)، وجميعها أكبر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث الحالي، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية؛ أي **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير المفعم بالأمل تبعاً لمتغير نوع الكلية.**

يرى الباحث أن متغير نوع الكلية لم يكن ذا تأثير في التفكير المفعم بالأمل، وهذا الأمر منطقي طالما أن اختيار الفرع الدراسي سواء أكان نظرياً أم تطبيقياً يعود إلى رغبة الطالب في بداية المرحلة الجامعية؛ حيث إن اختيار أي فرع مرتبط بالدرجة الأولى برغبة الطالب الأمر الذي يدفعه إلى متابعة مسيرته التعليمية بعزيمة وإصرار وإرادة لتحقيق أهدافه.

13- مقترحات البحث: يقترح الباحث في ضوء نتائج البحث ما يأتي:

13-1- دراسة القدرة التنبؤية لأنماط مركز التفكير بالتفكير المفعم بالأمل لدى طلبة الماجستير في كليات جامعة دمشق.

13-2- إجراء المزيد من البحوث لتعرّف طبيعة العلاقة بين مركزي (المشاعر، والغريزة) في نظام الإنيغرام والتفكير المفعم بالأمل لدى طلبة الدراسات العليا.

13-3- الأخذ بالحسبان الأنماط الشخصية للطلبة عند قبولهم في مرحلة الدراسات العليا كرديف للمعايير المستخدمة حالياً.

13-4- ضرورة اهتمام جامعة دمشق بطلبة ماجستير التأهيل والتخصص كقبولهم في مرحلة الدكتوراه، ومنحهم فرص عمل تتفق مع تخصصهم الدقيق الأمر الذي يسهم في رفع مستوى التفكير المفعم بالأمل لديهم.

14- قائمة المراجع:

14-1-المراجع العربية:

- أبو الديار، مسعد. (2012). **سيكولوجية الأمل**. ط (1)، مكتبة الكويت الوطنية، الكويت.

- أبو السل، محمد. (2102). أنماط الشخصية لدى طلبة جامعة دمشق وفق مقياس ريسو هيدسن (الإينغرام). **مجلة العلوم التربوية**، العدد (12)، 51-78.

- التميمي، صنعاء يعقوب وحسين، جمال ناصر. (2019). بناء مقياس للأنماط التسعة لشخصية الطلبة وفق نموذج روب فتزل (أنيكرام المستنصرية)، **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، 62 (16)، 248-267.

- جاسم، بشرى والركابي، أنعام. (2016). أنماط مركز التفكير في نظام "الانيكرام" لدى طلبة الجامعة. **مجلة دراسات تربوية ونفسية**، العدد (90)، 135-200.

- جيدير، ماثيو. (2004). **منهجية البحث العلمي**، (ترجمة ملكة أبيض). دمشق: وزارة الثقافة.
- الحماد، نزار حسن. (2021). التفكير المفعم بالأمل وعلاقته بالتكيف الأكاديمي، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، قيد النشر.
- حمد القاسم، موضي. (2011). **الذّكاء الوجداني وعلاقته بكل من السّعادة والأمل**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السّعودية.
- رحيم، هند وعبد الحافظ، ثناء. (2015). بناء وتطبيق مقياس الأمل لدى طلبة الجامعة، **مجلة الأستاذ**، 2 (212)،321-349.
- السعدي، فاطمة ذياب. (2018). قياس مستوى مركز التفكير في نظام الانيكرام لدى طلبة الجامعة. **مجلة طريق العلوم التربوية والاجتماعية**، 5 (9)، 1098-1129.
- سليم، عبد العزيز. (2016). الحيويّة الذّاتية وعلاقتها بسمات الشّخصية الاجتماعيّة الإيجابيّة والتّفكير المفعم بالأمل لدى معلمي التّربية الخاصة، **مجلة الارشاد النفسي**، العدد (47)، الجزء الأول، 172-262.
- الصاحب، منتهى مطشر. (2011). **أنماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام والقيم والذكاء الاجتماعي**. ط (1)، الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- محمود، منى؛ ورضوان، فوقية؛ ومتولي، سيمون. (2021). أنماط مركز التفكير وعلاقتها بالصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا العاملين. **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**، 5 (19)، 343-370.
- ناصر، إحسان عليوي والصاحب، منتهى مطشر. (2008). بناء مقياس لأنماط الشخصية على وفق نظرية الإنيكرام لدى طلبة الجامعة، **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، العدد (19)، 72-118.

14-2-المراجع الأجنبية:

- Belen, H. (2017). **Emotional and Cognitive Correlates of Hope**. A Doctoral Research, University of Leicester
- Daughenbaugh, R., Ensminger, D., Frederick, L., Surry, D. (2002). **Dose Personality Types Effect Online Versus in Class Course Satisfaction?** Paper presented at the seventh annual Mid-South Instructional Technology Conference, Murfreesboro, TN.
- Fredman, J. (1996). **The Enneagram and other Personality types**. M.C Carthy Center Press, New York, U.S.A.
- Ghoolamipoor, A; Jembari, A., & Ferdowsipoor, A. (2015). The Role of Five Major Factors of Personality in Predicting the Hope in Students of Ahwaz and Shiraz university, **Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences**, Vol.5 (S1). 2449-2453
- **Palmer, H. (1995). The Enneagram in Love and Work: Understanding Your Intimate and Business Relationships. Harper Collins, INC.**
- Riso, D., R. (2003). **Q and On Object Relation: With Regard the Enneagram**. Institute Press, Stone Ridge, New York.
- Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, measuring, and nurturing hope. **Journal of Counseling and Development**, (73), 355 - 360.

- Snyder, C. R. (2000). **Handbook of hope: Theory, Measures, and Applications,** San Diego: Academic Press.

- Snyder, C. R. (2003). **Measuring Hope in Children**. University of Kansas, Lawrence.

- **Taylor, L., E. (2006). The Enneagram: A Tool for Self-Reflection, Critical Appraisal and Introducing Spirituality in the Classroom. University of Manitoba, Canada.**

- Wagner, J. (2003). **The Enneagram Spectrum of Personality Styles: an Introductory Guide**. Portland Metamorphous Press, USA.

الملحق رقم (1): مقياس أنماط الشخصية (الإنيغرام)

القسم الأول: معلومات عامة (يرجى منكم كتابة البيانات الآتية):

الجنس: 1- ذكر 2- أنثى

نوع الماجستير: 1- أكاديمي 2- تأهيل وتخصص

الكلية: .....

القسم الثاني: بنود المقياس

تتطلب الإجابة عن بنود هذا المقياس اختيار بديل واحد فقط من كل زوج من عبارات المقياس، لذا يرجى اختيار البديل المناسب لشخصيتكم أو الأقرب إليها إما البديل (أ) أو البديل (ب)، وعدم ترك أي بند دون الإجابة عنه، علماً أن البيانات لن تستخدم إلا بغرض البحث العلمي.

الرقم	البند	الإجابة (أ) أو (ب)
1	أ- لطالما كنت شخصاً رومنسياً واسع الخيال ب- لطالما كنت شخصاً واقعياً وعملياً	
2	أ- أميل الى مواجهة التحديات ب- أميل الى تجنب التحديات	
3	أ- لطالما كنت عادة شخصاً دبلوماسياً وجذاباً وطموحاً ب- لطالما كنت عادة شخصاً صريحاً ورسمياً ومثالياً	
4	أ- أميل إلى أن أكون شخصاً شديداً وصاحب تركيز عالي ب- أميل إلى أن أكون شخصاً عفوياً محباً للمرح	
5	أ- لطالما كنت شخصاً مضيافاً وأستمتع بالترحيب بأصدقاء جدد في حياتي ب- لطالما كنت شخصاً ذا خصوصية ولم أختلط كثيراً مع الآخرين	
6	أ- عموماً، من السهل استفزازي ب- عموماً، من الصعب استفزازي	
7	أ- لطالما كنت شخصاً ذكياً (حذقاً) صعب النيل منه ب- لطالما كنت شخصاً ذا مبادئ وقيم سامية	

8	أ- لطالما كنت بحاجة لإظهار المودة للناس ب- فضّلت إبقاء مسافة معينة مع الناس	
9	أ- عند تقديم تجربة جديدة عادة ما أسأل نفسي هل ستكون مفيدة لي؟ ب- عند تقديم تجربة جديدة عادة ما أسأل نفسي هل ستكون ممتعة؟	
10	أ- أميل لأن أركز كثيراً على نفسي ب- أميل لأن أركز كثيراً على الآخرين	
11	أ- اعتمد عليّ الآخرون لرؤيتي ومعرفتي ب- اعتمد عليّ الآخرون لقوتي وحزمي	
12	أ- لطالما مررت بأوقات كنت بها غير واثق من نفسي ب- لطالما مررت بأوقات كنت بها واثقاً من نفسي	
13	أ- لطالما كنت أكثر توجهاً نحو العلاقة من التوجه نحو الهدف ب- لطالما كنت أكثر توجهاً نحو الهدف من التوجه نحو العلاقة	
14	أ- لطالما كنت غير قادراً على التعبير عن نفسي بشكل جيد ب- لطالما كنت صريحاً وقلت ما تمنى الآخرون أن يكون لديهم الجرأة ليقولوه	
15	أ- من الصعب عليّ التوقف عن النظر في الخيارات وأن أفعل شيئاً محدداً ب- من الصعب بالنسبة لي أن أخذ الأمور بشكل أسهل وأكون أكثر مرونة	
16	أ- أميل إلى أن أكون متردداً ومماطلاً ب- أميل إلى أن أكون جريئاً ومتسلطاً	
17	أ- ترددي في الانخراط بشكل كبير جعلني في مشكلة مع الناس ب- إن لهفتي في جعل الناس يعتمدون عليّ قد وضعتني في مشكلة معهم	

18	أ- عادة ما أتمكن من وضع مشاعري جانباً لإنجاز المهمة ب- عادة ما كنت بحاجة إلى العمل من خلال مشاعري قبل أن أتمكن من التصرف	
19	أ- عموماً، لطالما كنت منهجياً وحذراً ب- عموماً، كنت أحب المغامرة والمجازفة	
20	أ- أميل لأن أكون شخصاً داعماً يتمتع بصحبة الآخرين ب- أميل لأن أكون شخصاً جاداً ومتحفظاً يحب مناقشة القضايا	
21	أ- لطالما شعرت بحاجة لأكون مصدر قوة للآخرين ب- لطالما شعرت بضرورة تأدية دوري بالشكل الأمثل	
22	أ- لطالما كنت مهتماً عادة بطرح أسئلة صعبة والحفاظ على استقلاليتي ب- لطالما كنت عادة مهتماً بالحفاظ على استقراري وراحة بالي	
23	أ- لطالما كنت حازماً (صعب المراس) وتساورني الشكوك ب- لطالما كنت مرهف القلب وعاطفياً أكثر مما يجب	
24	أ- لطالما كنت قلقاً كثيراً من أنني أفتقد شيئاً أفضل ب- لطالما كنت قلقاً كثيراً من أنني إذا لم أكن حذراً فشخص ما سوف يستغلني	
25	أ- عادتي بأن أكون حذراً من أنني قد أزعجت الناس ب- عادتي بأن أقول للناس ما يجب فعله حتى لو أزعجتهم	
26	أ- عادة، ما أتمكن من حل المشكلات عند مواجهتها ب- عادة عندما أواجه المشكلة أعالج نفسي بشيء أستمتع به	
27	أ- لطالما اعتمدت على أصدقائي، وهم عرفوا أنه بإمكانهم الاعتماد عليّ ب- لم أعتمد على أحد، أنجز أموري بنفسي	

28	أ- لطالما كنت بمنأى عن الآخرين ومنشغلاً عنهم ب- لدي ميل نحو المزاجية والانشغال بذاتي	
29	أ- لطالما أحببت تحدي الآخرين وهز كيانهم ب- لطالما أحببت مواساة الآخرين وتهدئة روعهم	
30	أ- عموماً، لطالما كنت شخصاً اجتماعياً ذا شخصية مرحة ومرنة ب- عموماً، لطالما كنت شخصاً جاداً ومنضبطاً	
31	أ- عادة ما كنت خجولاً بعرض قدراتي ب- عادة ما أحببت ان أُري الناس ما بإمكاني فعله بشكل جيد	
32	أ- السعي وراء اهتماماتي الشخصية أكثر أهمية من الراحة والأمان ب- الحصول على الراحة والأمان أكثر أهمية من متابعة اهتماماتي الشخصية	
33	أ- عندما أواجه خلافاً مع الآخرين أميل إلى الانسحاب ب- عندما أواجه خلافاً مع الآخرين من النادر أن أتراجع	
34	أ- أستسلم بسهولة وأدع الناس تتجاهلني ولا تعطني أهمية ب- لطالما كنت عنيداً وكثير المطالب مع الآخرين	
35	أ- كنت محط تقدير الآخرين بسبب معنوياتي العالية وما أتصف به من حس الدعابة ب- كنت محط تقدير الآخرين بسبب قوتي الساكنة وسخائي الكبير	
36	أ- الكثير من نجاحاتي ترجع إلى موهبتي في ترك انطباع إيجابي ب- لطالما حققت الكثير من النجاحات على الرغم من عدم اهتمامي بتطوير مهارات التعامل مع الآخرين	
37	أ- أفتخر بنفسي على المثابرة والتفكير السليم ب- أفتخر بنفسي على طرافتي وإبداعي	

38	أ- بشكل أساسي لطالما كنت شخصاً مريحاً ومنسجماً مع الآخرين ب- بشكل أساسي لطالما كنت شخصاً طموحاً وحازم الأمر	
39	أ- لطالما عملت بجد لأكون مقبولاً ومحبوباً ب- ليس من أولوياتي أن أكون مقبولاً ومحبوباً	
40	أ- كرد فعل على ضغوط الآخرين أصبحت أكثر انعزالاً ب- كرد فعل على ضغوط الآخرين أصبحت أكثر عدوانية	
41	أ- يهتم الناس بي لأنني شخص ودود وممتع وأبادلهم الاهتمام ب- يهتم الناس بي لأنني أتمتع بشخصية هادئة فريدة وغير سطحية (غامضة)	
42	أ- الواجب والمسؤولية قيمتان مهمتان بالنسبة لي ب- الانسجام والقبول قيمتان مهمتان بالنسبة لي	
43	أ- أحاول تحفيز الناس من خلال وضع خطط ووعود كبيرة ب- أحاول تحفيز الناس من خلال الإشارة الى العواقب الناجمة عن عدم اتباع نصيحتي	
44	أ- نادراً ما أعبر عن عواطفي ب- أعبر عن عواطفي في كثير من الأحيان	
45	أ- التعامل مع التفاصيل ليس أحد أوراقي الرابحة ب- بارع في التعامل مع التفاصيل	
46	أ- أكدت في الكثير من الأحيان مدى اختلافي عن أصدقائي ب- أكدت في الكثير من الأحيان كم أملك من أشياء مشتركة مع أصدقائي	
47	أ- في المواقف الصعبة أميل لأن أبقى على الحياد ب- في المواقف الصعبة أميل لأن أدخل وسط الأمور	

48	أ- وقفت بجانب أصدقائي حتى عندما كانوا على خطأ ب- لم أرغب بالمساومة على ما هو صحيح للصداقة	
49	أ- لطالما كنت شخصاً حسن النية ب- لطالما كنت شخصاً مصمماً على النجاح	
50	أ- أميل إلى التفكير كثيراً في مشكلاتي عندما أكون متضايقاً ب- أميل إلى إشغال نفسي عندما أكون متضايقاً	
51	أ- عموماً، لدي معتقدات قوية وإدراك كيف يجب أن تكون الأمور ب- بشكل عام، لدي شكوك جدية وأتساءل كيف تبدو الأمور	
52	أ- لطالما اختلقت المشكلات مع الآخرين لأنني متشائم وكثير الشكوى ب- لطالما اختلقت المشكلات مع الآخرين لأنني متسلط وأحب السيطرة	
53	أ- أميل إلى التصرف بناءً على مشاعري دون خوف أو قلق من الآتي ب- لا أميل إلى التصرف بناءً على مشاعري خشية الوقوع بالمزيد من المشكلات	
54	أ- عادة ما يكون طبيعياً بالنسبة لي أن أكون مركز اهتمام ب- عادة ما يكون من الغريب بالنسبة لي أن أكون مركز اهتمام	
55	أ- لطالما كنت حذراً وحاولت أن أكون مستعداً للمشكلات المفاجئة ب- لطالما كنت عفوياً وأفضّل الارتجال في مواجهة المشكلات	
56	أ- أغضب عندما لا يبدي الآخرون تقديراً كافياً لما قدمته لهم ب- اغضب عندما لا يستمع الآخرون لما قلته لهم	
57	أ- أن أكون مستقلاً ومعتمداً على نفسي شيء مهم بالنسبة لي ب- أن أكون موضع تقدير وإعجاب شيء مهم بالنسبة لي	

58	أ- عندما أخوض نقاشاً مع أصدقائي أميل إلى التمسك بحججي بقوة ب- عندما أخوض نقاشاً مع أصدقائي أميل إلى أن أدع الأمور تمضي لكبح المشاعر القاسية	
59	أ- كنت في كثير من الأحيان تملكياً وغيوراً مع من أحب وواجهت مشكلات في ذلك ب- لطالما قمت في كثير من الأحيان باختبار من أحب لأكون على دراية من هو حقاً موجود من أجلي	
60	أ- تنظيم قدراتي وجعل الأشياء تحدث إحدى نقاط قوتي الرئيسية ب- الخروج بأفكار جديدة وجعل الآخرين متحمسين لها إحدى نقاط قوتي الرئيسية	
61	أ- أميل لأن أكون مسيّراً وقاسياً جداً على نفسي ب- أميل لأن أكون عاطفياً جداً وغير منضبط إلى حد ما	
62	أ- أحاول أن أبقي حياتي مثيرةً مليئةً بالحركة والمتعة ب- أحاول أن أبقي حياتي عاديةً وهادئةً ومتوازنة	
63	أ- لطالما شعرت بعدم الارتياح في ترك التزاماتي الماضية لذا واجهت صعوبة في إجراء تغييرات كبيرة في حياتي ب- لطالما شعرت بعدم الارتياح في الالتزام بأمور طويلة الأمد لذا قمت بإجراء تغييرات كبيرة في حياتي بسهولة إلى حد ما	
64	أ- عموماً أميل للتفكير بمشاعري والتمسك بها لوقتٍ طويلٍ ب- عموماً أميل إلى الحد من مشاعري وعدم إعطائها الكثير من الاهتمام	
65	أ- قمت بالاهتمام ورعاية الكثير من الناس ب- قمت بتوجيه وتحفيز الكثير من الناس	
66	أ- لطالما كنت صارماً وجدياً كثيراً مع نفسي ب- لطالما كنت متساهلاً جداً ومرتاحاً مع نفسي	

67	أ- أعبّر عن نفسي ورأيي بقوة وأسعى إلى النجاح والتفوق ب- أنا متواضع ولا أحب العجلة في الامور	
68	أ- فخورٌ لأنني شخصٌ واضحٌ وموضوعي ب- فخوّر لأنني شخصٌ موضع للثقة وملتزم	
69	أ- أمضيت كثيراً من الوقت أنظر لداخلي وأحاول فهم مشاعري لأنها تعني الكثير لي ب- لم أمضِ كثيراً من الوقت انظر لداخلي، فإنجاز المهام كان أهم بالنسبة لي	
70	أ- بشكل عام أعتبر نفسي شخصاً متفائلاً وعفوياً ب- عموماً أرى نفسي شخصاً جاداً ذا شأنٍ عظيم	
71	أ- أتمتع بسرعة بديهة وطاقة غير محدودة ب- امتلكت قلباً رقيقاً وإخلاصاً عميقاً	
72	أ- لطالما تابعت الأنشطة التي تحث على المكافأة وتقدير الذات ب- مستعد للتخلي عن المكافأة وتقدير الذات على حساب القيام بعمل أستمتع به	
73	أ- نادراً ما كانت الالتزامات الاجتماعية على رأس جدول أعمالي ب- عادة ما آخذ التزاماتي الاجتماعية على محمل الجد	
74	أ- في أغلب المواقف أفضّل أن آخذ دور القائد ب- في أغلب المواقف أفضّل أن يأخذ غيري دور القائد	
75	أ- لطالما تغيرت قيمي وطريقة حياتي مع مرور السنين عدة مرات ب- قيمي وطريقة حياتي بقيت ثابتة مع مرور السنين إلى حد ما	
76	أ- عادةً لم أكن منضبطاً كثيراً ب- عادةً لم أكن كثير الاتصال مع الناس	

77	أ- لطالما راودني شعور بأنني سريع التأثر على المستوى العاطفي الأمر الذي منعني من الوجود بين الناس ب- لطالما شعرت أن تضحياتي لا تنال التقدير الكافي	
78	أ- لدي ميول للتفكير بأسوأ ما قد يحدث ب- لدي ميول للاعتقاد بأن كل شيء سيكون على ما يرام	
79	أ- الناس تثق بي لأنني واثق النفس وأستطيع الاعتناء بهم ب- الناس تثق بي لأنني عادل وأقوم بما يجب القيام به	
80	أ- كثيراً ما كنت مستغرقاً في مشاريعي الخاصة حتى أصبحت معزولاً عن الآخرين ب- كثيراً ما كنت منشغلاً مع الآخرين حتى أصبحت أهمل مشاريعي الخاصة	
81	أ- عندما أقابل شخصاً جديداً عادةً ما أكون جاداً ومتحفظاً ب- عندما أقابل شخصاً جديداً عادةً ما أكون متحدثاً ومرحاً	
82	أ- بشكل عام أميل لأن أكون متشائماً ب- بشكل عام أميل لأن أكون متفائلاً	
83	أ- أفضّل العيش في عالمي الخاص ب- أفضّل بأن يعرف العالم أنني موجود	
84	أ- لطالما واجهت مشكلات بسبب التوتر وانعدام الثقة والشك ب- واجهت مشكلات بسبب سرعة الغضب وعدم الاستقرار ونفاذ الصبر	
85	أ- أدرك أنني في بعض الأحيان أكون قريباً من الاخرين ب- أدرك أنني في بعض الأحيان أكون منعزلاً عن الآخرين وبارداً جداً	
86	أ- لطالما خسرت لأنني لم أستطع اغتنام الفرص ب- لطالما خسرت لأنني تتبعت العديد من الفرص والإمكانيات	

87	أ- أميل لأن آخذ الكثير من الوقت لأدخل في قلب الأمور ب- أدخل قلب الأمور بسرعة	
88	أ- عادةً ما أواجه صعوبة في اتخاذ القرارات ب- نادراً ما أواجه صعوبة في اتخاذ القرارات	
89	أ- لدي ميل لأكون صادقاً بعض الشيء مع الآخرين ب- لدي ميل ألا أفرض نفسي على الآخرين كما يجب	
90	أ- عموماً لطالما بادرت لأقابل أشخاصاً جدد وأقوي صلتي معهم ب- عموماً لم أبادر لأقابل أشخاصاً جدد وأقيم صلات معهم	
91	أ- عندما لا أكون على يقينٍ بما يجب فعله أجرّب نصائح مختلفة من الآخرين ب- عندما لا أكون على يقينٍ بما يجب أن افعله أجرّب الأشياء التي أرى أنها تناسبني	
92	أ- كنت قلقاً من البقاء خارج نشاطات الآخرين ب- كنت قلقاً من أن تشتتني نشاطات الآخرين عن واجباتي	
93	أ- عادةً عندما أغضب أخبر الناس بذلك ب- عادةً عندما أغضب أبتعد عن الآخرين	
94	أ- أواجه مشكلة في النوم ب- أنام بسهولة	
95	أ- حاولت في كثير من الأحيان ان أجد طريقاً للتقرب من الآخرين ب- حاولت في كثير من الأحيان معرفة ما يريده الآخرون مني	
96	ب- لطالما كنت صريحاً متزناً ومتأنياً ب- لطالما كنت سريعَ الانفعال أتكلم بسرعة وسريعَ البديهة	

97	أ- لا أتكلم غالباً عندما أرى الآخرين يخطئون ب- غالباً ما ساعدت الآخرين ليدركوا أنهم على خطأ	
98	أ- كنت شخصاً همجياً لديه مشاعر عنيفة خلال حياتي ب- خلال حياتي كنت هادئاً من الخارج لكن أخفي الكثير داخلي	
99	أ- عندما لا يعجبني أحد ما، عادةً ما أبقى ودوداً بصرف النظر عن مشاعري ب- عندما لا يعجبني أحد ما، عادةً ما أدعه يعلم بذلك بشكلٍ أو بآخر	
100	أ- كثير من الصعوبات التي واجهتها مع الناس كانت بسبب حساسيتي الزائدة وأنني آخذ الأمور بشكل شخصي ب- كثير من الصعوبات التي واجهتها مع الناس كانت بسبب عدم اهتمامي بالتقاليد الاجتماعية	
101	أ- من عادتي أن أهرع لكي أساعد الآخرين وأنقذهم ب- من عادتي أن أُري الآخرين كيف يساعدون أنفسهم	
102	أ- بشكل عام لدي القدرة على نسيان الماضي والدفع بقدراتي لأقصى حدودها ب- عموماً لا أفقد السيطرة على نفسي بشكل كبير	
103	أ- كنت أبالغ في اهتمامي بأن أكون أفضل من الآخرين ب- كنت أبالغ في اهتمامي لجعل الأمور أفضل للآخرين	
104	أ- أفكاري بشكل عام تأملية حيث أستعمل مخيلتي وفضولي ب- أفكاري بشكل عام عملية فقط أحاول أن أبقي الأمور تجري كما هي عليه	
105	أ- قدرتي على تحمل المسؤولية في المواقف واحدة من نقاط قوتي الرئيسية ب- قدرتي على وصف الحالات الداخلية واحدة من نقاط قوتي الرئيسية	
106	أ- لطالما دُفعت لأنجز الأمور بشكل صحيح حتى وإن جعلت الناس غير مرتاحة ب- لم أحب أن اشعر أنني تحت الضغط لذلك لم أفضّل تتبع أحد آخر	

107	أ- لطالما شعرت بالفخر في كثير من الأحيان لأهميتي في حياة الآخرين ب- لطالما شعرت بالفخر لحماسي وانفتاحي للتجارب الجديدة	
108	أ- أدرك أنني أبدو للآخرين شخصاً حسن المظهر، بل ومثيراً للإعجاب ب- أدرك أنني أبدو للآخرين شخصاً غير اعتيادي وغريباً	
109	أ- بالمجمل، لطالما قمت بما يجب القيام به ب- بالمجمل، لطالما قمت بما أريد القيام به	
110	أ- غالباً ما كنت أتحمل العمل تحت الكثير من الضغط لاسيما في المواقف المحرجة ب- غالباً ما كرهت العمل تحت الكثير من الضغط لاسيما في المواقف المحرجة	
111	أ- لطالما كنت فخوراً بقدرتي على أن أكون مرن التأقلم مع الظروف ب- لطالما كنت فخوراً بقدرتي على اتخاذ موقف والتمسك برأيي	
112	أ- يميل أسلوبي نحو التسامح والتقشف ب- يميل اسلوبي نحو المبالغة والإفراط في فعل الأشياء	
113	أ- عانيت بصحتي وسعادتي بسبب رغبتي الشديدة بمساعدة الآخرين ب- عانيت بعلاقاتي بسبب رغبتي الشديدة بالاهتمام بأموري الشخصية	
114	أ- لطالما كنت منفتحاً وعفوياً أكثر من اللازم ب- لطالما كنت حذراً ومتحرزاً أكثر من اللازم	
115	أ- أُبعد الناس عني في بعض الأحيان كوني عدوانياً ب- أُبعد الناس عني في بعض الأحيان كوني عصبياً وحادَ المزاج	
116	أ- حضوري لمساعدة الآخرين له أولوية كبيرة بالنسبة لي ب- إيجاد حلول وطرائق بديلة للأمور له أولوية كبيرة بالنسبة لي	

117	أ- في أغلب الأحيان لا يسهل على الآخرين إزعاجي أو إغضابي ب- عادةً لدي تقلبات قوية في مزاجي	
118	أ- جذبتني المواقف التي تثير المشاعر العميقة والقوية ب- جذبتني المواقف التي تجعلني أشعر بالهدوء والراحة	
119	أ- اهتمامي بالنتائج العملية أقل من متابعة اهتماماتي الخاصة ب- كنت شخصاً عملياً وأتوقع لعملي نتائج ملموسة	
120	أ- لدي حاجةً ماسةً للانتماء ب- لدي حاجةً ماسةً للشعور بالتوازن	
121	أ- في الماضي كنت أصر على التقرب كثيراً من أصدقائي ب- في الماضي أبقيت مسافةً كبيرةً مع أصدقائي	
122	أ- لدي ميول بأن أطيل التفكير في أمور حصلت في الماضي ب- لدي ميول بأن أتوقع الأشياء التي سأفعلها	
123	أ- أميل لأن أرى الناس متطفلةً وكثيرةَ المطالب ب- أميل لأن أرى الناس غير منظمة أو مسؤولة	
124	أ- عموماً لم أكن واثقاً بنفسي ب- عموماً أثق بنفسي فقط	
125	أ- ربما كنت سلبياً وغير متصلٍ مع الآخرين ب- ربما كنت متحكماً ومتلاعباً	
126	أ- ثقتي بنفسي كانت عائقاً في طريقي في كثير من الأحيان ب- نادراً ما كانت ثقتي بنفسي تقف عائقاً في طريقي	

127	أ- إذا خيرت بين شيء مألوفٍ وآخر جديد عادةً ما أختار الجديد ب- بشكل عام أختار ما هو مألوف بالنسبة لي، لمَ أختار شيئاً ربما لا يعجبني؟	
128	أ- اعتمدت الكثير من الاتصال الجسدي لأؤكد للآخرين كيف أشعر تجاههم ب- بشكل عام شعرت أن الحب الحقيقي لا يعتمد على الاتصال الجسدي	
129	أ- عندما أواجه أحداً عادةً ما أكون قاسياً ومباشراً ب- عندما كنت أضطر لمواجهة أحدهم أتجنب الخوض معهم في جدال أكثر من اللازم	
130	أ- أنجذب للأمور التي ربما يجدها الآخرون مزعجةً ومخيفةً ب- لا أفضّل أن اقضي وقتي في خوض مواضيع مزعجةً ومخيفةً	
131	أ- واجهت مشكلات مع الناس كوني كثير التطفل وأتدخل بما لا يعنيني ب- واجهت مشكلات مع الناس كوني مراوغاً ومتحفظاً	
132	أ- كنت قلقاً من أني لا أمتلك ما يكفي لتحمل المسؤوليات التي أحملها على عاتقي ب- كنت قلقاً لأنني لست منضبطاً بشكل كافٍ للتركيز على ما يجعلني أنجح	
133	أ- بشكل عام كنت شخصاً ذا حس عالٍ وأحبذ العمل الفردي ب- بشكل عام كنت شخصاً منظماً ومسؤولاً	
134	أ- التغلب على الكسل واحدة من مشكلاتي الأساسية ب- واحدة من مشكلاتي الأساسية أنني لا أستطيع التروي	
135	أ- عندما أشعر بعدم الاستقرار يظهر رد فعلي على شكل تكبّر ورفض للآخرين ب- عندما اشعر بعدم الاستقرار أصبح دفاعياً وجدلياً	
136	أ- لطالما كنت منفتحاً ومستعداً للتجارب الجديدة ب- بشكل عام كنت واضحاً ومستعداً لأشارك الآخرين مشاعري	

137	أ- أُظهر للآخرين بأنني أقوى مما أنا عليه في الواقع ب- أُظهر للآخرين بأنني مهتمّ أكثر مما أنا عليه فعلياً	
138	أ- عادةً ما تتبعت ضميري وعقلي ب- عادةً ما تتبعت مشاعري ودوافعي	
139	أ- المحن الصعبة تجعلني أشعر بأنني صلبٌ وحازمٌ ب- المحن الصعبة تجعلني أشعر بأنني محبطٌ ومستسلمٌ	
140	أ- عادةً ما كنت متأكداً من وجود شيء آمن أستطيع الاستناد إليه ب- عادةً ما اخترت العيش على الحافة والاعتماد على ما هو ممكن	
141	أ- يجب عليّ أن أكون قوياً من أجل الآخرين لذلك لا أجد وقتاً لأتعامل مع مشاعري ومخاوفي ب- لدي صعوبة في التعامل مع مشاعري ومخاوفي لذلك من الصعب أن أكون قوياً من أجل الآخرين	
142	أ- لطالما تساءلت لماذا يركز الناس على السلبيات وهناك ما هو ممتع وجميل في هذه الحياة؟ ب- لطالما تساءلت لماذا الناس سعداء وفي الحياة كثير من الأمور المضطربة؟	
143	أ- حاولت بشكلٍ جادٍ ألا يُنظر إليّ كشخصٍ أنانيٍ ب- حاولت بشكلٍ جادٍ ألا يُنظر إليّ كشخصٍ ممل	
144	أ- لطالما تجنبت التقرب من الآخرين لخوفي من أن تستحوذ احتياجات الآخرين كل وقتي ب- لطالما تجنبت التقرب من الآخرين لخوفي من عدم قدرتي على الارتقاء لتوقعاتهم	

الملحق رقم (2): مقياس التفكير المفعم بالأمل

القسم الأول: معلومات عامة (يرجى منكم كتابة البيانات الآتية):

الجنس: 1- ذكر 2- أنثى

نوع الماجستير: 1- أكاديمي 2- تأهيل وتخصص

الكلية: .....

القسم الثاني: بنود المقياس

الرقم	العبارة	غير صحيحة				صحيحة			
		تماماً	غالباً	أحياناً	نادراً	قليلاً	أحياناً	غالباً	تماماً
1	أستطيع التفكير في العديد من الطرق للخروج من المشكلة								
2	أسعى إلى تحقيق أهدافي بنشاط								
3	أشعر بالتعب معظم الوقت								
4	توجد طرق كثيرة للتغلب على أي مشكلة								
5	أخسر بسهولة في أي جدال								
6	أستطيع التفكير بالعديد من الطرق للحصول على الأشياء المهمة بالنسبة لي								
7	أنا قلق بشأن حالتي الصحية								
8	أعرف أنه يمكنني حل أي مشكلة حتى لو أحبطني الآخرون								
9	استفدت من خبراتي الماضية في الاستعداد بشكل جيد للمستقبل								
10	أشعر أنني ناجح إلى حد ما في حياتي								
11	أشعر بأنني قلق من شيء ما								
12	أستطيع تحقيق الأهداف التي وضعتها لنفسي								

مستوى إتقان تلاميذ الصف الخامس الأساسي مهارات القراءة الإبداعيّة المتوفّرة في كتاب العربيّة لغتي

د. معتز العلواني*

(الإيداع: 9 آيلول 2021 ، القبول: 28 تشرين الأول 2021)

الملخّص:

هدفت الدراسة إلى تعرّف مهارات القراءة الإبداعية المتوفرة في كتاب اللغة العربيّة لتلاميذ الصفّ الخامس الأساسي، وقياس مستوى إتقان تلاميذ الصف الخامس الأساسي هذه المهارات، واتبع البحث المنهجي الوصفي التحليلي، وأعدّ الباحث بطاقة تحليل المحتوى واختباراً لقياس مهارات القراءة الإبداعيّة، وحلّل محتوى كتاب العربيّة لغتي المقرّر على تلاميذ الصفّ الخامس في الفصل الدراسي الأوّل من العام (2020–2021)، وطبّق الاختبار على عينة عشوائيّة بلغت (35) خمسة وثلاثين تلميذاً، وبيّنت نتائج تحليل المحتوى أنّ مهارات القراءة الإبداعيّة موزّعة توزيعاً غير منتظم، فكانت مهارات الطلاقة القرائية أكثر توفراً من المهارات الأخرى وبفارق واضح بينها، وجاءت بعدها مهارات المرونة والأصالة متساوية في مهاراتها الفرعية مختلفة في نسب توفّرها، في حين جاءت مهارة التوسّع في المرتبة الأخيرة. وفيما يخص إلى مستوى إتقان التلاميذ هذه المهارات بيّنت نتائج الاختبار أنّ معظم التلاميذ كان إتقانهم مهارات القراءة الإبداعيّة من المستوى المتوسّط في اختبار المهارات كافة، وكذلك فيما يخص إلى مهارة الطلاقة والأصالة، أمّا مهارة المرونة فقد ظهر تراجع في المستوى المتوسط على حساب زيادة في المستوى المنخفض، وفيما يخصإلى مهارة التوسّع جاء المستوى المتوسّط في المرتبة الأولى، وبنسبة زيادة غير كبيرة عن المستوى المنخفض، وتراجع عنهما كثيراً المستوى المرتفع، وربّما تعود النتائج في مجملها إلى أنّ التلاميذ لم يتلقّوا التدريب الكافي على هذه المهارات على الرغم من وفرتها في كتبهم المدرسيّة، وربّما كانت طريقة تعامل المعلّم مع هذه المهارات تقلّل من فاعليّتها لدى التلاميذ، وقد يجد بعض المعلّمين صعوبة في قياس هذه المهارات، فيضطرون إلى تجاهلها في أثناء تقويم تلاميذهم.

الكلمات المفتاحية: مستوى الإتقان– مهارات القراءة الإبداعيّة – الصف الخامس الأساسي.

* مدرّس في كلية التربية/ جامعة حماه

The mastery level of fifth grade pupils in basic learning the creative reading skills in their book (Arabic is my language)

Dr. Motaz Alalwni*

(**Received: 9 September 2021,Accepted: 28 October 2021**)

Abstract:

The current study aimed at recognizing the skills of creative reading available in Arabic language book for fifth grade of basic learning, and at measuring the level of pupils' mastery. The research used analytic descriptive approach. The researcher prepared a questionnaire of content analysis and a test to measure the skills of creative reading. He analyzed the content of the book titled 'Arabic is my language' for fifth grade in the first semester of academic year 2020- 2021. The test was applied on a random sample of 35 pupils.

The results of the content analysis showed that creative reading skills were distributed unevenly, so reading fluency skills were more available than other skills with a clear difference between them. Flexibility and originality skills were equal in their sub-skills with different percentages of availability, while the skill of expansion came in the last place.

With regard to the level of pupils' mastery of these skills, the test results showed that most pupils had mastery of creative reading skills from the middle level in the test skills as a whole. The same results apply for the skills of fluency and originality. As for the skill of flexibility, a decline appeared in the medium level at the expense of an increase in the low level.

With regard to the expansion skill, the medium level came in the first place, with an increase in the low level. The results in its entirety are due to the fact that the pupils did not receive adequate training in these skills despite their abundance in their textbooks. The teacher way in dealing with these skills reduces their effectiveness on pupils. Some teachers may find it difficult to measure these skills, so they ignore them while evaluating their pupils

Key Words: Mastery level –creative reading skills – fifth grade pupils

*An Instructor in Faculty of Education/ Hama University

مقدّمة:

القراءة وسيلة العلم والتعلّم، فالعلوم وثائق مكتوبة يتناقلها الأفراد عبر الزمان، تعبّر عمّا توصّل إليه العلماء والمفكّرون من ثمرات فكرهم وأبحاثهم وتجاربهم، لتؤسس لعلوم جديدة تصبح فيما بعد مادّة تعليمية تعلّميّة، يفيد منها الدارسون.

وينبغي ألا تقتصر القراءة على الأداء القرائيّ، بل من الواجب أن تتعدّاه إلى الفهم، ولعلّ من أبرز مهام المعلّم في الحلقة الأولى من التعليم الأساسيّ إرشاد المتعلّمين إلى الطرائق الفعّالة في فهم ما يقرؤون، واكتشاف ما تحمله المادّة القرائية من أسرار بين سطورها، وتجنّب الاكتفاء بالمعاني المباشرة للمقروء، وهذا ما يدفع إلى ربط القراءة بالتفكير، والاهتمام الكافي بإكساب المتعلّمين مهارات القراءة الإبداعيّة، وتحويل دروس القراءة إلى ميدان نشاط ذهني يحفّز المتعلّمين على إعمال عقلهم وتسخير تفكيرهم للوصول إلى أفضل النتائج. ولا سيمّا اعتبار "أنّ الأساس الأوّل بل الوحيد في النموّ العقليّ والمعرفيّ للمتعلم، إنما يتحدّد في النمو اللغويّ " (عصر، 2000، ص45).

وقد سعت المناهج المطوّرة التي اعتمدتها وزارة التربية في الجمهورية العربيّة السوريّة إلى تعزيز الأنشطة التي تهتمّ بتنمية مهارات التفكير العليا، بهدف مسايرة تطوّرات العصر، "من أجل تحقيق أسمى أهداف القراءة والكتابة، وهي بناء الإنسان المفكّر والمتدبّر، والقادر على مواجهة الحياة والنجاح فيها، في ظلّ تطوّرات العصر، والتفجّر المعرفي الهائل على جميع الأصعدة" (البصيص، 2011، ص45). وهذه المهارات لا بدّ من إكسابها المتعلّمين وتمكينهم منها؛ لأنّهم بحاجة لأن يكونوا مجهزين بمهارات القراءة الإبداعيّة، لمسايرة الحياة الثقافية والاجتماعية ولمواجهة تحديات سوق العمل في القرن الحادي والعشرين. (Holden, 2004,P15).

ولا بدّ من الحرص على الاستمرار في تقويم أداء المتعلّمين في كلّ مرحلة درسيّة، سواء كان تقويماً مرحلياً أم نهائياً؛ لأنّ التقويم هو العمليّة التي يطمئنّ المعلّم بوساطتها على تحقيق الأهداف التي وضعها لهذه المهارة أو تلك، إذ تقيس ما فهمه المتعلّم من الأنشطة، والمستوى الذي وصل إليه في هذا الفهم، ولعلّ تقويم مهارات القراءة الإبداعيّة يحتاج إلى دقّة في صوغ مفرداته، ومرونة في تقبّل ما يرد من التلاميذ من استجابات حول هذه المفردات، كلٌّ وفق كفاءته وقدرته على الإبداع.

أولاً- مشكلة الدراسة:

ما زال اهتمام معظم المعلّمين منصباً على تمكين المتعلّمين من مهارات المستويين القرائيَّين الحرفي والاستنتاجي، وقلّما يتطرّق المعلّم إلى تفعيل مهارات القراءة التي تحفّز المتعلّم على الإبداع، وتتيح له الفرصة لإبراز قدراته في فهم ما وراء السطور، واكتشاف أسرار المادّة، ليصبح هذا الإبداع مشتركاً بين المرسل والمتلقّي، وهذا بدوره لا يلائم حالة التدفّق المعرفيّ الذي يميّز هذا العصر الموسوم بعصر المعلومات.

وممّا يثبت هذه المشكلة الخبرة الشخصيّة للباحث؛ إذ عمل مدة اثني عشر عاماً في مجال تدريس مراحل التعليم ما قبل الجامعي، وفي مجال تطوير المناهج ومتابعة تنفيذها، وممّا لاحظه ندرة تدريب المعلّمين تلاميذهم على مهارات القراءة الإبداعيّة على الرغم من توفّرها في المقرّرات المدرسيّة، ومن الأدلّة وفرة الدراسات التي تهتم بتنمية مهارات القراءة، ولا سيّما القراءة الإبداعية التي تتوضّع في قمّة هرم مستويات الفهم القرائيّ، مثل دراسة (أبو عكر، 2009م) ودراسة (البكر، 2014م)، ومن أهمّ منطلقات إثبات الظاهرة التقويم الذي يعدّ مؤشراً على مخرجات العمليّة التعليميّة ومدى تحقّقها لدى المتعلّمين، وعلى ذلك يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في تعرّف مستوى إتقان تلاميذ الصف الخامس الأساسي مهارات القراءة الإبداعيّة في مادّة اللغة العربيّة.

ثانياً- أسئلة الدراسة: تحاول الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- ما مهارات القراءة الإبداعية المتوفرة في كتاب اللغة العربيّة لتلاميذ الصفّ الخامس الأساسي؟
- ما مستوى إتقان تلاميذ الصفّ الخامس الأساسي مهارات القراءة الإبداعيّة؟

ثالثاً- أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدارسة من أهمية اللغة العربيّة التي تتميّز بتعدّد جوانب الإبداع فيها، وتعدّ في الوقت نفسه أرضاً خصبة لتنمية هذه الجوانب لدى المتعلّم، إذ تتيح له فرصاً عديدة لاكتشاف قدراته على فهم أسرارها، والتمكّن من مهاراتها، ومن المهمّ جداً تعرّف مهارات القراءة الإبداعيّة المتوفّرة في كتاب اللغة العربيّة لتلاميذ الصف الخامس الأساسيّ، لأنّ هذه المهارات تجعل المجال رحباً لفهم المقروء وإعادة إنتاجه، وتوليد أفكار جديدة مبنيّة على سبر أغوار النصّ، ولا سيّما أنّ "الإبداع الخلاق يستلزم براعة في إنتاج مجموعة فريدة أو نادرة من العلاقات خلال الأشياء أو الموادّ" (الحلاق، 2010، ص30)، ولا يقلّ أهمية عمّا سبق تعرّف مستوى تمكّن تلاميذ الصف الخامس الأساسي من هذه المهارات، انطلاقاً من أهمية الصفّ الخامس الذي يعدّ مرحلة وسطى بين الحلقتين الأولى والثانية من جهة، ومن أنّ التقويم أحد منطلقات دراسة الواقع ووضع الخطط لتطويره من جهة ثانية.

وبناء على ما سبق يمكن أن يفيد من هذا البحث كلّ من:

أ- تلاميذ الصف الخامس الأساسي: إذ يُسهم في تعرّف مستوى إتقانهم في مهارات القراءة الإبداعية، فتتعزّز لديهم نقاط القوّة، وتعالج نقاط الضعف.

ب- معلمي اللغـة العربيـة: إذ تزودهم الدراسة بقائمة مهارات القراءة الإبداعية المناسبة لتلاميذهم، وتلقي الضوء على مستويات تلاميذهم في بعض هذه المهارات.

ت- الموجّهين الاختصاصيّن: إذ تزوّدهم الدراسة بقائمة مهارات القراءة الإبداعية، لتوجيه المعلّمين للتركيز عليها في أثناء تدريسهم المهارات اللغويّة.

ث- الباحثين: إذ يفتح هذا البحث المجال لبحوث مشابهة في مجال القراءة الإبداعية ومهاراتها المتعددة.

رابعاً- أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى:

1- تعرّف مهارات القراءة الإبداعية المتوفرة في كتاب اللغة العربيّة لتلاميذ الصفّ الخامس الأساسي.

2- قياس مستوى إتقان تلاميذ الصف الخامس الأساسي مهارات القراءة الإبداعيّة المتوفّرة في كتاب اللغة العربيّة.

خامساً- المنهج المتّبع في الدراسة:

يتّبع الباحث المنهج الوصفيّ التحليلي، الذي يعدّ "طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة وتصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها" (المحمودي، 2019، ص46)؛ إذ يحلّل الباحث محتوى كتاب الصف الخامس الأساسي في ضوء مهارات القراءة الإبداعية المتوفرة فيه، ويطبّق اختباراً لقياس مستوى إتقان تلاميذ هذا الصفّ هذه المهارات.

سادساً- مجتمع الدراسة وعينتها: يمثّل تلاميذ الصف الخامس الأساسي في مدرسة توفيق الشيشكلي بحماه البالغ عددهم (242) مئتين واثنين وأربعين تلميذاً المجتمع الأصليّ للدراسة، مقسماً إلى ستّ شعب دراسيّة، وقد اختار الباحث عينة عشوائيّة بلغت (41) واحداً وأربعين تلميذاً لتطبيق أداة الدراسة (الاختبار) عليهم.

سابعاً- الأدوات المستخدمة في الدراسة: استخدم الباحث أداتين للدراسة، هما:

1- بطاقة تحليل المحتوى من إعداد الباحث، هدفت إلى تعرّف مهارات القراءة الإبداعيّة، واتّخذ العبارة التي تمثّل المهارة وحدة التحليل، والمهارة فئة التحليل.

2- اختبار مهارات القراءة الإبداعيّة في ضوء نتائج التحليل، إذ أعدّ الباحث اختباراً في ضوء المهارات الأكثر توفراً في كتاب العربيّة لغتي.

ثامناً- حدود الدراسة:

1- **الحدود البشريّة:** عينة مكوّنة من (41) واحد وأربعين تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس الأساسي في مدرسة توفيق الشيشكلي للتعليم الأساسي.

2- **الحدود الموضوعيّة:** تقتصر الدراسة الحاليّة على تعرّف مهارات القراءة الإبداعية المتوفرة في كتاب اللغة العربيّة لتلاميذ الصفّ الخامس الأساسي، وقياس مستوى إتقان تلاميذ الصف الخامس الأساسي مهارات القراءة الإبداعيّة المتوفّرة في كتاب اللغة العربيّة.

3- **الحدود الزمانيّة:** الفصل الدراسي الثاني من عام 2020- 2021م

4- **الحدود المكانية:** مدرسة توفيق الشيشكلي للتعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة حماه.

تاسعاً- مصطلحات الدراسة:

1- مستوى الإتقان:

استناداً إلى المعنى اللغويّ للإتقان، إذ يعني إحكام الشيء، والتقِن هو الحاضر المنطق والجواب، وهو الحاذق الماهر (ابن منظور، د.ت، ص437)، ويعرّف اصطلاحاً بأنّه: الحدّ الأدنى المقبول للأداء. (مخائيل، 2019، ص279)، ويعرّفه الباحث إجرائياً بأنّه: مستوى متقدّم من امتلاك تلاميذ الصف الخامس مهارات القراءة الإبداعيّة، ويقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار المعدّ لهذا الغرض.

2- تلاميذ الصف الخامس الأساسي:

هم التلاميذ النظاميّون في السنة الخامسة من الحلقة الأولى في التعليم الأساسيّ، ممّن أتمّوا العاشرة من عمرهم، وليسوا من الراسبين في هذا الصف.

3- مهارات القراءة الإبداعيّة:

"يقصد بها تفاعل القارئ مع النص المقروء تفاعلاً واعياً، ويستخدم فيها مهارات التفكير العليا، فيولّد احتمالات عقلية متعددة، وينتج علاقات وتركيبات متنوعة وأصيلة، معتمداً على المعلومات المقدّمة وعلى خبراته السابقة وخياله" (أبو عكر، 2009، ص38) ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة والتوسّع المتوفّرة في كتاب العربية لغتي المقرّر على تلاميذ الصف الخامس الأساسيّ.

عاشراً- بعض الدراسات السابقة:

يستفيد الباحث من عدد من الدراسات السابقة المتعلّقة بمتغيّرات الدراسة الحاليّة، وهذه الدراسات:

1- **دراسة (Kırmızı &Kasap)** (2017) بعنوان: "**أثر أنشطة القراءة الإبداعية والكتابة الإبداعية في تحصيل القراءة الإبداعية**"، هدفت الدراسة إلى تقويم أثر أنشطة الكتابة الإبداعية والقراءة الإبداعية على تحصيل القراءة الإبداعية. أجريت الدراسة على تلاميذ الصف الرابع في الذين يدرسون في المدارس الابتدائية في مقاطعة دنيزلي في إسبانيا، وذلك في الفصل الأول من العام الدراسي 2015-2016. واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وقسّمت عينة الدراسة المكوّنة من (32) تلميذاً إلى مجموعتين ضابطة وتجريبيّة، ودرّب تلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس تقييم عملية القراءة الإبداعية (CRPAS)" وبعد التدريب تبيّن وجود فرق كبير بين درجات الاختبار البعدي للمجموعات التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وخلصت الدراسة إلى أنّ القراءة الإبداعية أغنت عمليات الكتابة الإبداعية وأدّت إلى تحسين التحصيل الإبداعي للقراءة.

2- **دراسة بكر (2014م):** بعنوان "**تقويم مستوى أداء القراءة الإبداعية عند طلبة الصف الأول المتوسط**" في مدينة الرياض بالمملكة العربيّة السعوديّة، هدف البحث إلى تعرُّف مستوى أداء القراءة الإبداعية لدى عينة من تلاميذ الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض، قوامها (١٢٣) تلميذاً يدرسون في المدارس الحكومية النهارية؛ ولتحقيق هذا الهدف أعدّ الباحث قائمة بمهارات القراءة الإبداعية للصف الأول المتوسط، واختباراً لقياس أداء الطلاب لمهارات القراءة الإبداعية التي سبق تحديدها، وبعد تطبيق أداة البحث،أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى أداء أفراد العينة بصفة عامة في القراءة الإبداعية لم تكن مُرضيةً، وأنّ أداء التلاميذ كان ضعيفاً ومتدنياً.

3- **دراسة مريم الأحمدي (2012م):** بعنوان: " **فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية وأثره على التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة**" في مدينة تبوك بالمملكة العربيّة السعودية، هدف البحث إلى معرفة فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية وأثره على التفكير فوق المعرفي، ولتحقيق الهدف من الدراسة أعدّت الباحثة قائمة بمهارات القراءة الإبداعية المناسبة لطالبات المرحلة المتوسّطة، وصمّمت دليلاً لتدريس بعض دروس القراءة من الكتاب المقرّر على الطالبات باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (50) خمسين طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط، مقسّمة مجموعتين: ضابطة وتجريبيّة، وعدد أفراد كلّ منهما (25) طالبة، وبعد تدريس المجموعة التجريبيّة باتّباع استراتيجيات ما وراء المعرفة، خضعت المجموعتان الضابطة والتجريبية لاختبار يقياس تمكّن الطالبات من مهارات القراءة الإبداعيّة والتفكير فوق المعرفي، وتوصّل البحث إلى وجود فروق دالة إحصائياً في التطبيق البعدي لمهارات القراءة الإبداعية ومستوى التفكير فوق المعرفي لصالح المجموعة التجريبيّة.

4- **دراسة الحميد (2010)** بعنوان: "**فاعلية برنامج قائم على القصة في تنمية بعض مهارات القراءة الابداعية لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط**" في المملكة العربية السعودية، هدفت الدراسة إلى ما يلي: الوقوف على فاعلية البرنامج القائم على القصة في تنمية مهارات (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل) لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج التجريبي، وصمم قائمة بمؤشرات مهارات القراءة الإبداعية، وبرنامجاً قائماً على القصة، واختباراً لمهارات القراءة الإبداعية، بلغت عينة الدراسة (60) تلميذاً من تلاميذ الصف الثالث المتوسط بمدينة الباحة مقسّمة مجموعتين ضابطة وتجريبيّة، ضمّت كل مجموعة (30) تلميذاً، وطبق الباحث البرنامج على المجموعة التجريبيّة، والاختبار على المجموعتين، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء البعدي في مهارات القراءة الإبداعية مجتمعة لصالح المجموعة التجريبية. وارتفاع فاعلية البرنامج القائم على القصة في تنمية مهارات القراءة الإبداعية.

5- **دراسة أبو عكر (2009)** بعنوان: "**أثر برنامج بالألعاب التعليمية لتنمية بعض مهارات القراءة الإبداعيّة لدى تلاميذ الصفّ السادس بمدارس خان يونس" في فلسطين،** هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج بالألعاب التعليمية لتنمية بعض مهارات القراءة الإبداعيّة لدى تلاميذ الصفّ السادس بمدارس خان يونس، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (70) تلميذاً مقسّمة مجموعتين (ضابطة وتجريبيّة)، وأعدّ الباحث قائمة بمهارات القراءة الإبداعيّة، واختباراً في هذه المهارات، وبرنامجاً لتنميتها، وأظهرت النتائج وجود فروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبيّة ومتوسّط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي للاختبار، لصالح المجموعة التجريبيّة.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

- تأكيد الاهتمام بمهارات القراءة الإبداعيّة في هذه المرحلة الدراسيّة.
- تعرّف مهارات القراءة الإبداعيّة المناسبة للبحث الحالي.

- بناء اختبار القراءة الإبداعيّة لهذه المرحلة الدراسيّة التي تعدّ قريبة من المرحلة التي يجري عليها الباحث هذا البحث.
- تعرّف بعض العوامل المؤثرة في تنمية مهارات القراءة الإبداعيّة.

حادي عشر- الإطار النظري للدراسة:

القراءة الإبداعية ومهاراتها:

القراءة "عملية عقليّة يتمّ فيها تحويل الرموز المكتوبة، أو المطبوعة إلى ألفاظ مفهومة من القارئ، وفهم ما بين السطور واستنتاج ما ورائها، ونقد المقروء، وإصدار الحكم عليه بالقبول أو الرفض، والاستفادة منه في تعديل السلوك" (عطيّة، 2014، ص24).

وعندما ننظر إلى القراءة على أنّها إحدى المهارات اللغويّة ينبغي لنا أن "ننتبه لأهميّتها بالنسبة إلينا؛ إذ تعدّ أساساً مهمّاً في عمليّتي التعليم والتعلّم، وبسبب التطوّر الكبير في مفهوم القراءة ارتقت أهداف هذه المهارة واتّسعت وظائفها، فأصبحت ترتكز إلى الدرجات العليا من التفكير" (Johnson,1997,P51) ولعلّ هذا ما جعل التربويّين يتجّهون نحو تصنيف المهارات القرائيّة وفق مستويات الفهم القرائي، بدءاً من الفهم الحرفي مروراً بالاستنتاجي فالناقد فالإبداعي، ليبينوا أنّ القراءة عملية متنامية متدرّجة من جهة، تابعة لقدرة القارئ على تحليلها من جهة ثانية.

ولتتحقّق تلك الرؤية ينبغي "ربطها في التفكير بمستوياته المتعدّدة، ولا سيّما مهارات التفكير العليا، مع الأخذ بالحسبان أنّ "الفهم العميق للمادة المقروءة يحدث عندما يعاد تنظيم الأفكار والمعلومات التي يشتمل عليها النصّ، إذ تتمّ إعادتها في صورة جديدة" (عبد الله،2014، ص103)، وهذا بدوره يتطلّب من القارئ نشاطاً عقلياً يجعله قادراً على بناء علاقات جديدة تمكّنه من إعادة إنتاج النصّ برؤية تجاوز حدود الفهم المباشر إلى فهم ما وراء السطر وتفسير العلاقات الكامنة فيه. "حتى يتوصل القارئ إلى اكتشاف علاقات جديدة بين الأشياء والحقائق والأحداث الواردة في النص؛ ويستطيع القارئ المبدع أيضاً أن يولد أفكاراً جديدة متنوعة، ويكتشف حلولاً جديدة متنوعة من خلال المعلومات المقدمة إليه في النص" (صلاح، 2006، ص 14).

والتفكير بوصفه "عملية ذهنية يتفاعل فيها المتعلم مع الخبرات العديدة التي يواجهها؛ بهدف استيعاب عناصر الموقف من أجل الوصول إلى فهم جديد أو إنتاج يحقّق حلاً أصيلاً لمشكلته، أو اكتشاف شيء جديد ذي قيمة له أو للمجتمع الذي يعيش فيه" (الحلاق عن سعادة، 2010، ص 40)، يمكّن المتعلّم من إدراك العلاقات الظاهرة والخفيّة في النصّ، وهو الذي يفتح أمامه الخيارات للنظر إلى ما تحويه الألفاظ والتراكيب من طاقة إبداعيّة للتعبير عن الحقائق والآراء والأخيلة.

واللغة العربيّة ميدان خصب لجوانب الإبداع المتوفّرة فيها، ويمكن النظر إلى بعض الخصائص الإبداعيّة للغة العربيّة، من أهمّها:

1- الطاقة الدلالية التي يحملها النحو العربيّ، وما تؤدّيه هذه الدلالات من معانٍ تعبّر عن دقّة اللغة العربيّة في استعمالاتها.
2- علوم البلاغة العربيّة، من البيان إلى البديع إلى المعاني، وما يمكن أنّ تؤدّيه هذه العلوم الثلاثة من قيمة مضافة للغة المباشرة في أثناء الوصف أو السرد أو التفسير.
3- الترادف والمشترك اللفظيّ، فالترادف هو إطلاق أكثر من كلمة له دلالات متقاربة، كالسيف الذي يسمّى المهنّد والفاروق والحسام. والمشترك اللفظي الذي يعني اشتراك أكثر من دلالة على لفظ واحد، مثل كلمة (العين) الذي تعني العضو الخاصّ بالرؤية و(العين) الذي تعني (نبع الماء).
4- غناها بالمفردات المدرجة تحت مفهوم (المشتقات في علم الصرف)، ودقّة دلالة كلّ من هذه المشتقّات في التعبير وتجسيد الحالة الانفعالية، وإعطاء المعاني أبعاداً متعدّدة عمّا يعبّر عنه ظاهرها.

ولعلّ النظر في الجوانب السابقة، وتمكين المتعلّم من إدراك هذه الأسرار عمليّة قد تبدو معقّدة للوهلة الأولى، ولكنّها سرعان ما تصبح أقلّ تعقيداً عند تجزئتها والتدرج في مهاراتها من البسيط إلى المركّب، فإكساب التلميذ مهارات القراءة الإبداعية يبدأ

من تدريبه تدريجياً عليها، وتنبيهه لما يتطلبه هذا التدريب من "تركيز على ما يقرؤه. وإعمال تفكيره والتحلّي بالصبر والانضباط، وتجنّب المشتتات في أثناء القراءة، و زيادة التدريب على تذكر ما يقرؤه بسهولة لفترة أطول بعد القراءة" (Kırmızı, 2017) ولعلّ تصنيف مهارات القراءة الإبداعية منطلق من تصنيف مهارات التفكير الإبداعيّ عامّة، ولكنّ هذا التصنيف يكتسب خصوصيّة عند ربطه باللغة ومهاراتها، وقد اجتهد التربويّون في تصنيف هذه المهارات، ومنهم الزيات التي ذكرت ستّ مهارات، هي: "الطلاقة والمرونة والأصالة والإثراء بالتفاصيل، والحساسية تجاه المشكلات، والاحتفاظ بالاتجاه ومواصلته" (الزيّات، 2009، ص53) . وقد صنّفت مهارات التفكير الإبداعي وفق الآتي:

1- **الطلاقة، وتشمل:**

توليد الأفكار والطرق، واستدعاء المعلومات، وإنتاج الكلمات، وتصنيف الأشياء، واستخدام الكلمات في جمل، وتوليد الأسئلة، والتنبؤ بالنتائج، وإعادة صوغ الأفكار، واستعمال الأساليب. (البرّي وصدّام، 2019 ،ص7)

والطلاقة القرائية تؤدّي دوراً مهماً في الفهم القرائي، ولهذا الدور عدّة أوجه، منها: الدقّة القرائيّة، والغنى في فهم المقروء وإعطاء اللغة المباشرة قيمة مضافة، وذلك بدءاً من مرحلة تعرّف الكلمات بطريقة صحيحة الذي يقود بالضرورة إلى فهم معناها، في حين أنّ الخطأ في دقّة الكلمات يؤثر في فهم المعنى.

2- **الأصالة، وتشمل:**

إنتاج الأفكار، وابتكار الحلول، وتوليد الألفاظ الدالة، واستعمال الصور الفنية، وملاءمة الهدف، وتجنّب التكرار، وإنتاج أفكار خياليّة، وزخرفة الألفاظ، والاستفادة من الخبرة السابقة، والتركيز على نوعيّة الأفكار. . (البرّي وصدّام، 2019 ، ص7).

والأصالة مهارة تعبّر عن قدرة المتعلّم على الوصول إلى أفكار لم يصل إليها غيره، وهي في الوقت نفسه تدلّ على القدرة على استفادة المتعلّم من معطيات سابقة للوصول إلى معطيات جديدة، مسخّراً ما لديه من مهارات عليا في الوصول إلى الجديد.

3- **المرونة، وتشمل:**

النظر إلى الأفكار من زوايا متعدّدة، وإنتاج جمل معبّرة، وتغيير اتجاهات التفكير وتعدّدها، تقديم التفسيرات، والتنويع في الأسلوب، وإنتاج أفكار تلقائيّة، وتغيير المواقف. (البرّي وصدّام، 2019، ص8). وتتطلب القدرة على تغيير الحالة الذهنيّة بتغيّر الموقف (العتوم وآخران، 2007، ص142) وهذا أيضاً بدوره يتطلّب نشاطاً ذهنياً واعياً لدى المتعلّم، يدفعه إلى تحليل ما يواجهه من مواقف ويبحث في العديد من الحلول لمواجهتها والتعامل معها تعاملاً فعالاً.

4- **التوسّع، وتشمل:**

إضافة تفاصيل جديدة، وتطوير الأفكار، وإضافة شخصيّات، ووضع الرأي الذاتي، وتكملة الفكرة، وإغناء الظاهرة، وطرح الأسئلة، والإضافات الجديدة، استثارة المعنى، واستخدام الحذف والإضافة والتجميع. (البرّي وصدّام، 2019، ص8).

والتوسّع يتمثّل في القدرة على تقديم إضافات على البينة الأساسية للمادة المعرفيّة، وهذه الإضافات لا يمكن إنتاجها إلا بعد دراسة واعية وتحليل عميق للمادة، فالإضافة ينبغي أن تكون متناغمة مع المادّة الأساسيّة، يربط بينهما التسلسل المنطقي والعلاقة الموضوعيّة سواء السببية أم الزمنيّة التي ترتبط بجانب من جوانبها مع المادّة الأساسيّة.

ثاني عشر- إجراءات الدراسة: لتحقيق الهدف من الدراسة، قام الباحث بالإجراءات الآتية:

1- **تحكيم بطاقة التحليل:**

عرض الباحث بطاقة التحليل على خمسة من السادة المحكّمين من التربويّين والأكاديميّين ذوي الاختصاص في جامعتي حماة والبعث (الملحق رقم1)؛ للتأكّد من صدقها. وفق الآتي:

- كفاية البنود الواردة في البطاقة لتحقيق هدف البحث.
- استيفاء البطاقة للمهارات المطلوب تعرّفها.
- دقة تحديد وحدة التحليل وفئته.
- اقتراحات تودّون إضافتها.

وأكّد السادة المحكّمون صلاحيّة البطاقة للتطبيق، وكفاية بنودها بالنسبة إلى المرحلة الدراسيّة التي تُجرى عليها الدراسة.

2- تحليل محتوى كتاب العربية لغتي لتلاميذ الصف الخامس، والتحقق من ثبات التحليل: حلّل الباحث مهارات القراءة الإبداعيّة المتوفّرة في كتاب "العربيّة لغتي" المقرّر على تلاميذ الصفّ الخامس، وبعد الانتهاء من التحليل الأوّل "أعاد بعد فترة من الزمن بنفسه التحليل مستخدماً الأداة نفسها من دون الرجوع إلى التحليل السابق الذي أجراه، ثم حسب معامل الثبات وفق معادلة هولستي التي تنصّ على: **R = 2(C12) / C1+C2**

R الثبات – **C12** عدد الفئات المتفق عليها في التحليلين – **C1+C2** عدد الفئات المحلّلة. (طعيمة، 2004، ص225 بتصرف)، **وقد كان معامل الثبات مساوياً** 0.84 وهي قيمة مقبولة.

3- **إعداد اختبار مهارات القراءة الإبداعيّة في ضوء نتائج التحليل:** أعدّ الباحث اختباراً مكوّناً من (7) سبعة أسئلة تتضمن مهارات الطلاقة والأصالة والمرونة والتوسّع، وراعى في بناء الاختبار مستوى توفّر المهارات الفرعيّة للمهارات المذكورة، فاختار المهارات الفرعية الأكثر توفراً في كل من الطلاقة والأصالة والمرونة والتوسّع، ووزّع الدرجات وفق نسبة توفّر هذه المهارات.

4- **تحكيم الاختبار** بعد إعداد الصورة الأولية للاختبار عرض الباحث الاختبار على خمسة من المحكمين في كلية التربية بجامعة حماة للتأكّد من صدقه (الملحق رقم2). وقد وافق السادة المحكّمون على ما ورد في الاختبار، وانتماء بنوده إلى المهارة التي يعبّر عنها السؤال. (الملحق رقم3)

5- **إجراء اختبار استطلاعي:** أجرى الباحث اختباراً استطلاعياً على عينة بلغت (10) عشرة تلاميذ من غير العينة المطبّق عليها الاختبار النهائي؛ لحساب المدّة اللازمة للاختبار وحساب ثباته.

- **زمن الاختبار= زمن إجابة التلميذ الأول (25) + إجابة التلميذ الأخير (35) / 2 = 30 دقيقة**
- **ثبات الاختبار**: تحقق الباحث من ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية فكان مساوياً (0.827)، وبطريقة ألفا كرونباخ بلغت قيمته (0.789)، ممّا يدلّ على ثبات الاختبار، وجهوزيّته للتطبيق.

6- إجراء الاختبار – بصورته النهائيّة – على التلاميذ (عينة البحث): بعد التأكّد من صلاحيّة الاختبار للتطبيق، اختار الباحث عشوائياً إحدى شعب مدرسة توفيق الشيشكلي في مدينة حماة، وذلك بطريقة القرعة؛ لإجراء الاختبار عليها.

ثالث عشر– نتائج البحث:

1) للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على:

- ما مهارات القراءة الإبداعية المتوفرة في كتاب العربيّة لغتي لتلاميذ الصفّ الخامس الأساسي؟

في ضوء تحليل الباحث محتوى كتاب العربيّة لغتي المقرّر على تلاميذ الصف الخامس الأساسي، جاءت النتائج – كما هو موضّح في الجدول (1) – وفق الآتي:

الجدول رقم (1): مهارات القراءة الإبداعية المتوفرة في كتاب العربيّة لغتي لتلاميذ الصفّ الخامس الأساسي

المهارة الرئيسة	الرقم	المهارات الفرعية	التكرار	النسبة	الرتبة
طلاقة	1	استخلاص الدروس المستفادة من النص المدروس	8	5.13	5
	2	تصنيف المفاهيم	11	7.05	4
	3	تعرّف معاني الكلمات والتراكيب وفق سياقها	8	5.13	5
	4	إعطاء كلمات وفق شروط	5	3.21	8
	5	استعمال أساليب متنوعة في التعبير	31	19.87	1
	6	إحداث تغيير في بنية لغوية	2	1.28	10
	7	استعمال المفاهيم في إتمام التراكيب	6	3.85	7
	8	إعادة صياغة الأفكار بلغة المتعلم	11	7.05	4
	9	توليد أكبر عدد من الأفكار	1	0.64	11
مرونة	1	اقتراح عناوين مناسبة للنص	8	5.13	5
	2	النظر إلى الأفكار من زوايا مختلفة	5	3.21	8
		ربط الأسباب بالنتائج	4	2.56	9
	3	تقديم تفسيرات متنوعة	5	3.21	8
	4	إبداء رأي حول ظاهرة أو موقف أو سلوك	7	4.49	6
أصالة	1	اقتراح نهايات جديدة	1	0.64	11
	2	ابتكار أفكار جديدة وإنتاجها	28	17.94	2
	3	ابتكار حلول لمشكلة أو حل لغز لغوي	2	1.28	10
	4	تلخيص نص	1	0.64	11
توسّع	1	إضافة تفاصيل جديدة	12	7.69	3
المجموع			156	%100	11

يتبيّن من الجدول (1) أنّ المهارات موزّعة من دون نظام أو شيء من التوازن النسبيّ بينها، وربّما كان هذا الأمر طبيعياً، إذ إنّ هناك اعتبارات لوضع الأنشطة المناسبة لكلّ درس، منها النصّ وفروع اللغة، ويلاحظ أنّ أكثر المهارات توفراً هي مهارات الطلاقة القرائية، سواء في العدد أم في التكرارات، وقد حازت مهارة (استعمال أساليب متنوعة في التعبير) المرتبة الأولى من بين المهارات ككلّ، وهي من مهارات الطلاقة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى توفّر هذه المهارة في فروع المادة معظمها (استماع، تحدّث، الفهم القرائي، أتواصل شفوياً، قواعد اللغة، أعبّر كتابياً)، وحازت مهارتا المرونة والأصالة المرتبة الثانية، فقد جاءت مهارة (ابتكار أفكار جديدة وإنتاجها) المرتبة الثانية من بين المهارات ككلّ، وهي من مهارات الأصالة، وقد يكون تقدّم هذه المهارة عائد إلى الأسئلة المفتوحة التي تطرح على التلميذ، مستفيداً ممّا درسه في النص القرائيّ. في حين جاءت مهارة (إضافة تفاصيل جديدة) في المرتبة الثالثة وهي من مهارات التوسّع، ولعلّ الفرق في المهارتين السابقتين لا يبدو كبيراً من حيث العمليّات العقليّة، ولكنّ التوسّع في فكرة أو موضوع يتطلّب ربطاً محكماً مع ما هو وارد في النصّ، ويتطلّب بناء جديداً يراعي تغييراً في البنية الأساسية للمادة القرائيّة، واشتركت مهارتان في المرتبة الرابعة: (تصنيف المفاهيم) و(إعادة صياغة الأفكار بلغة المتعلم)، وهما من مهارات الطلاقة، وربّما تراجعهما إلى هذه المرتبة عائد على اقتصار أنشطتهما على بعض فروع المادّة، إذ لا يمكن إقحام أنشطة هذا النوع من المهارات في الفروع كلّها، أمّا المهارات التي جاءت في المرتبة الأخيرة

فهي (توليد أكبر عدد من الأفكار) و(اقتراح نهايات جديدة) و(تلخيص نص)، ويلاحظ أنّها متنوّعة لتشمل الطلاقة والمرونة والأصالة، وربّما كانت هذه المهارات بحاجة إلى تعزيز في أنشطة الكتاب؛ لأنّها من المهارات المهمة في تفعيل عمليات التفكير العليا.

للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينصّ على:

- ما مستوى إتقان تلاميذ الصفّ الخامس الأساسي مهارات القراءة الإبداعيّة؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بالآتي:

- طبّق الاختبار على التلاميذ (عينة البحث) البالغ عددهم (41) واحداً وأربعين تلميذاً، واستبعدت الأوراق الفارغة البالغ عددها (6) ستّ أوراق، ثمّ صحّح الاختبار.
- حسب الباحث المتوسّط والانحراف المعياريّ، ثمّ قسّم الدرجات إلى فئات (مستوى مرتفع، مستوى متوسّط، مستوى منخفض) وكانت النتائج – وفق ما هو موضّح في الجدول (2) – وفق الآتي:

الجدول رقم (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستويات إتقان التلاميذ مهارات القراءة الإبداعية

المهارة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى مرتفع			مستوى متوسط			مستوى منخفض		
				الدرجة	العدد	النسبة	الدرجة	العدد	النسبة	الدرجة	العدد	النسبة
طلاقة	35	17.77	4.492	22 فأكثر	8	%22.9	21-14	21	%60	13 فأقل	6	%17.1
مرونة	35	9	4.339	13 فأكثر	8	%22.9	12-6	14	%40	5 فأقل	13	%37.1
أصالة	35	8.77	4.353	13 فأكثر	2	%5.7	12-5	24	%68.6	4 فأقل	9	%25.7
توسع	35	9.31	3.833	13 فأكثر	6	%17.1	12-7	17	%48.6	6 فأقل	12	%34.3
المهارات ككل	35	44.57	11.325	56 فأكثر	7	%20	55-34	21	%60	33 فأقل	7	%20

يتبيّن من الجدول السابق أنّ معظم التلاميذ كان إتقانهم من المستوى المتوسّط في اختبار المهارات ككلّ بنسبة (60%) من التلاميذ، في حين تساوى عدد التلاميذ ذوي الإتقان المرتفع والمنخفض بنسبة (20%) في اختبارات المهارات ككلّ، وقد يعود ذلك إلى أنّ التدريب على هذه المهارات ليس كافياً لتحقيق مستوى مرتفع من الإتقان، وأنّ التلاميذ ما زالوا بحاجة إلى تدريبات وتمهير إضافيّ في هذه المهارات، آخذين بالحسبان أنّ المهارات متوفّرة بكثرة في الكتاب المقرّر، وعلى المعلّمين أن يعطوا اهتماماً أكبر للوصول إلى المستوى المطلوب. أمّا بالنسبة إلى مهارة الطلاقة فقد كان المستوى المتوسّط للتلاميذ هو الأكثر وضوحاً بنسبة (60%) من التلاميذ، في حين جاء المستوى المرتفع بالدرجة الثانية بنسبة (22.9%) وجاء المستوى المنخفض بنسبة (17.1%)، وعلى الرغم من أنّ التلاميذ معظمهم من المستوى المتوسّط إلا أنّ تقدّم المستوى المرتفع على المستوى المنخفض بالنسبة إلى عدد التلاميذ يعدّ مؤشّراً إيجابياً، وربّما في حال زيدت نسبة مهارات الطلاقة في الكتاب أو أسهم المعلّم في ابتكار مهارات معزّزة لمهارات الكتاب من شأنه أن يرفع مستوى التلاميذ في هذه المهارات. وبالنسبة إلى مهارة المرونة يظهر تراجع في المستوى المتوسط على حساب زيادة في المستوى المنخفض، وهذا يدلّ على قلّة تدريب التلاميذ على هذه المهارات، أو إعطائهم الفرصة الكافية والوقت الكافي للتدريب عليها، وربّما يؤدّي وقت الحصّة القصير نسبياً بالنسبة

إلى عدد التلاميذ دوراً في ضعف التدريب على هذه المهارة. وبالنسبة إلى مهارة الأصالة يظهر بوضوح غلبة المستوى المتوسّط بنسبّة (68.6%) وتراجع كبير جداً في المستوى المرتفع، وربّما يعود ذلك لقلّة توفر هذه المهارات في الكتاب، وربّما لم يعط المعلّم فرصة كافية في التدريب على المهارة الأكثر توفراً من مهارات الأصالة، وهي (ابتكار أفكار جديدة وإنتاجها) بسبب بعض التردّد في الحكم على جدّة الفكرة التي يضعها المتعلّم، أو ربّما كان يطلق الحكم على جدّتها من وجهة نظر معلّم لا من وجهة نظر متعلّم في الصفّ الخامس، ممّا قد يصيب المتعلّم بالتردّد في تنفيذ هذا النشاط خشية إحراجه أمام زملائه. وبالنسبة إلى مهارة التوسّع جاء المستوى المتوسّط في المرتبة الأولى، وبنسبة زيادة غير كبيرة عن المستوى المنخفض، وتراجع عنهما كثيراً المستوى المرتفع، وهذا يدلّ على أنّ التلاميذ لم يصلوا إلى الإتقان المطلوب، وأنّ هذه المهارة فيها شيء من الصعوبة بالنسبة إليهم، ويمكن للمعلّم أن يطبّق الطرائق التفاعليّة للتدريب على هذا النوع من المهارات، وتوظيف العصف الذهني (فردياً أو جماعياً) لتحقيق نتائج أفضل في هذه المهارة، لأنّ تلاقح الأفكار تعطي فرصة أكبر للتمهير والإتقان.

وقد وافقت هذه الدراسة ما خرجت به دراسة (بكر، 2014) من نتائج حين أظهرت نتائج دراسة بكر أن مستوى أداء أفراد العينة بصفة عامة في القراءة الإبداعية لم تكن مُرضيةً، وأنّ أداء التلاميذ كان ضعيفاً ومتدنياً.

وربّما كان وصول الباحثين إلى مثل هذه النتيجة دفعهم إلى البحث عن طرائق أو بناء برامج تهدف إلى إكساب التلاميذ هذه المهارات وتدريبهم عليها، مثل دراسة مريم الأحمدي (2012م)، ودراسة الحميد (2010) ودراسة أبو عكر (2009م).

رابع عشر- مقترحات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصّل إليها الباحث يمكن عرض المقترحات الآتية:

- حثّ المعلّمين على غرس الميول الأدبية لدى المتعلّمين وصقلها وتنمية الذوق الجمالي وصولاً إلى الإبداع والابتكار.
- إجراء دورات تدريبية وورش عمل للمعلّمين تطلعهم على الطرائق والأساليب التي تمكّن التلاميذ من مهارات القراءة الإبداعيّة.
- إطلاع المؤسّسات التربويّة على الأبحاث التي تتناول مهارات القراءة الإبداعية، وتبصيرهم بنقاط القوّة والضعف في المناهج التربويّة، لتعزيز نقاط القوّة، وتقويم نقاط الضعف، سواء من حيث توزيعها أو مهاراتها الفرعيّة.
- إعادة النظر في توزيع مهارات القراءة الإبداعية لتكون أكثر عدالة وتوازناً فيما بينها.
- إجراء أبحاث مماثلة على الصفوف الأخرى، وعلى موادّ متنوّعة.

المصادر والمراجع:

أولاً- المصادر:

- **ابن منظور (د.ت):** لسان العرب، تحقيق: عبد الله علي الكبير، محمّد أحمد حسب الله، هاشم محمّد الشاذلي، دار المعارف، القاهرة، جمهورية مصر العربيّة.

ثانياً- المراجع:

1- أبو عكر، محمّد نايف (2009): **أثر برنامج بالألعاب التعليميّة لتنمية بعض مهارات القراءة الإبداعيّة لدى تلاميذ الصفّ السادس الأساسي بمدارس خان يونس**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، قسم المناهج وأساليب التدريس، كلية التربية، الجامعة الإسلاميّة، غزّة.

2- الأحمدي مريم (2012): **فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية وأثره على التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة**، المجلة الدولية للأبحاث التربوية. العدد (32) ، 122-152

3- بخيت، صلاح الدين فرح و عيسى، يسري أحمد (2013): **فعالية التدريب على العصف الذهني في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعيّة وانعكاسه على فعالية الذات لدى عينة من طلاب قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الملك سعود**، المجلة التربويّة، المجلد(28)، العدد (109)، الجزء الثاني، 231- 281

4- البري، قاسم وصدام مشهور (2020): **درجة تضمين كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية لمهارات التفكير الإبداعي**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد (16)، العدد (3)، 277-288

5- البصيص، حاتم (2011): **تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات متعدّدة للتدريس والتقويم**، الهيئة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق.

6- البكر، فهد عبد الكريم (2014): **تقويم مستوى أداء القراءة الإبداعيّة عند طلبة الصف الأوّل المتوسّط**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعيّة، العدد (31)، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربيّة السعوديّة.

7- الحلاق، هشام سعيد (2010): **التفكير الإبداعي**، الهيئة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق.

8- الحميد، حسن بن احمد بن علي (2010): **فاعلية برنامج قائم على القصة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط**، جامعة أم القرى، المملكة العربيّة السعودية، (رسالة ماجستير غير منشورة).

9- الزيات، فاطمة محمود (2009): **علم النفس الإبداعي**، الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمّان.

10- صلاح، سمير يونس (٢٠٠٦)، **التعلم الذاتي والقراءة**، دار اقرأ، القاهرة.

11- طعيمة، رشدي أحمد (2004): **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانيّة**، دار الفكر العربي، القاهرة.

12- عبد الله، رشا (2014): **تعليم التفكير من خلال القراءة**، الطبعة الأولى، الدار المصريّة اللبنانيّة، القاهرة.

13- العتوم، عدنان يوسف والجراح، عبد الناصر ذياب وبشارة، موفّق (2009): **تنمية مهارات التفكير**، الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان، الأردن.

14- عصر، حسني عبد الباري (2000): **فنون اللغة العربية (تعليمها وتقويم تعليمها)**، مركز الإسكندرية للكتاب.

15- عطية، محسن علي (2014): **استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء**، الطبعة الأولى، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.

16- المحمودي، محمّد سرحان علي (2019): **مناهج البحث العلمي**، الطبعة الثالثة، دار الكتب، صنعاء، الجمهوريّة اليمنية.

17- مخائيل، إمطانيوس (2019): **القياس والتقويم في التربية الحديثة**، كلية التربية، منشورات جامعة دمشق، سورية.

18- John. Holden (**2004**): **Creative reading**, Typeset by Land & Unwin, Bugbrooke Printed by Hendy Banks, London.

19- Johnson,Katic (1997): **Dowing Words using the creative power of children personal images to teach Reading** , Houghton Mifflin Co. Burlington.

20- Kırmızı, S. F. & Kasap, D. (2017). **The effect of creative reading and creative writing activities on creative reading achievement**. New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences. [Online]. 4(1), pp 406-412 Available from: www.prosoc.eu

الملحق رقم (1): أسماء السادة محكّمي بطاقة التحليل

م	اسم السيّد المحكّم	الصفة	الاختصاص
1	أ.د. حاتم بصيص	أستاذ دكتور	المناهج وطرائق تدريس اللغة العربيّة
2	أ.د. رود خبّاز	أستاذ دكتور	
3	د. نسرين زيد	مدرّس	المناهج وطرائق تدريس اللغة العربيّة
4	د. شكريّة حقّي	مدرّس	المناهج وطرائق التدريس
5	د. أسماء الحسن	مدرّس	القياس والتقويم

الملحق رقم (2) أسماء السادة محكّمي الاختبار

م	اسم السيّد المحكّم	الصفة	الاختصاص
1	أ.د. ماجدة موسى	أستاذ دكتور	تربية خاصّة
2	د. أحمد الكنج	مدرّس	علم نفس تربوي
3	د. دارين رمضان	مدرّس	المناهج وطرائق تدريس اللغة العربيّة
4	د. شكريّة حقّي	مدرّس	المناهج وطرائق التدريس
5	د. أسماء الحسن	مدرّس	القياس والتقويم

اختبار مهارات القراءة الإبداعية لتلاميذ الصفّ الخامس الأساسي

عزيزي التلميذ: لتبدأ الإجابة عن الأسئلة عندما يأذن لك المعلّم، ولا تستعمل سوى القلم الأزرق، ولا تترك أيّ سؤال من دون إجابة، والتزم الوقت المخصّص لك.

اسم التلميذ: مدّة الاختبار: (30) ثلاثون دقيقة

- اقرأ الأبيات قراءة صامتة، ثمّ أجيب عن الأسئلة:

نتشاركُ في رَسمِ الفكرة كي نَحْظَى بِالمَعْنى الأَجْمَلْ
فإذا لمْ تُولِدْها البذْرةْ تلكَ الوردةُ هلْ تتشَكّلْ؟
نعمٌ جاءتْ تسألُ (كلّا): الفوضى هلْ تصنعُ حلًّا !؟
ضحِكتْ (كلّا) وأجابَتْها: الحكمةُ لا تنضجُ إلّا
بالرّأي والرّأي الآخر

1- ما معنى كلمة (نحظى) وفق ورودها في البيت الأوّل؟ (6 درجات)

.....

2- أبدِ رأيك في إجابة (كلّا) الواردة في البيت الأخير من النصّ. (10 درجات)

.....

3- استخرج الحقائق والآراء الواردة في النص السابق، وصنّفها. (16 درجة)

- .....
- .....
- .....

4- اكتب سطرين على الأقل تبيّن فيهما أهمية الاختلاف في الرأي. (24 درجة)

.....

5- أضف ثلاثة عوامل على الأقلّ لنضوج الحكمة. (16 درجة)

.....

6- استعمل على الأقل فعلين مضارعين مرفوعين وفعلين منصوبين في شرح البيت الأوّل. (18 درجة)

.....

7- اقترح عنوانين للنصّ. (10 درجات)

.....

انتهت الأسئلة

راجياً التوفيق للجميع

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**
- **Dr. Othman Nakkar**
- **Asst. Prof. Rawad Khabbaz**
- **Dr. Nasser Al Kassem**
- **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 Effectiveness of the SKETCH AR Program with Augmented Reality Technology in Developing Creative Thinking for Female Teachers in the Child Education Department	**Lulwa Omar Al-Abd** **Prof. Fawaz Al-Abdullah**	**2**
The attitudes of students of the Faculty of Education at The University of Hama towards E-learning and its relationship to the motivation of academic achievement in the context of the Corona pandemic	**Dr. Ahmad Alkanj**	**28**
Schematic thinking in attacked one third among players football (A comparative study)	**Emad Almhisni** **Dr.Wael Mowad** **Dr. Louay Salameh**	**53**
The Discriminant Analysis of the Responses of a Sample of University Students to of the Effective Intelligence Scale	**Abeer Muhammad** **D. Ramadan Darwish**	**74**
Psychological Security in late adolescence: an empirical study for a sample of students in the Faculties of Education and Economics In Hama University	**Dr. Daren Ramadan**	**94**
Family climate and its relationship to psychological resilience **A field study on a sample of students in the second year of general secondary school in the city of Damascus**	**Narmeen ghrib**	**119**
The degree of prevalence of developmental learning difficulties among kindergarten children from the female teachers' point of view and the level of knowledge of the teachers in the ways to treat them	**Elham Alshekh** **Dr. Najah Mohres** **Dr . Rita Saeed**	**147**

contents		
Title	Resarcher Name	Page number
The role of classroom activities in developing dialogue skills among pupils from the point of view of teachers of the first cycle in schools in Hama	Marwa Salama Dr.Taher Salom	169
Using the Torrance Test for Creative Thinking (Formal Section) To study differences in creative thinking on a sample of deaf and ordinary people Field study in a number of basic education schools in Lattakia	Bashar Gaber Al-Boudi	194
The Thinking Center Types and their Relationship to Hopeful Thinking among a Sample of Master's Students at Damascus University	Moutasem Obeid Dr. Amina Rezq	214
The mastery level of fifth grade pupils in basic learning the creative reading skills in their book (Arabic is my language)	Dr. Motaz Alalwni	251

Volum :4
Number :13

Journal Of Hama University

ISSN Online (2706-9214)