المجلد: 5
العـدد: 13

UNIVERSITY OF HAMA
سورية 2014 syria

مجلة جامعة حماة

2022 ميلادي / 1444 هجري

ISSN Online(2706-9214)

المجلد: الخامس

العدد: الثالث عشر

مجلة جامعة حماة

2022/ ميلادي

1444 / هجري

مجلة جامعة حماة

هي مجلة علمية محكمة دورية سنوية متخصصة تصدر عن جامعة حماة

المدير المسؤول: الأستاذ الدكتور عبد الرزاق سالم رئيس جامعة حماة.

رئيس هيئة التحرير: أ.م.د. مها السلوم.

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

أعضاء هيئة التحرير:

أ. د. حسان الحلبية.
د. نصر القاسم.
أ. د.محمود الفطامه.
د. سامر طعمه.
أ. د. محمد زهير الأحمد.
د. عبد الحميد الملقي.
أ.م. د. رود خباز.
د. نورا حاكمة.
د.عثمان نقار.

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 أو0.001 على الترتيب، ولا تستعمل هذه الرموز للإشارة إلى أية حاشية أو ملحوظة في أي من هوامش البحث. وتوصي المجلة باستعمال الأرقام العربية (1 ،2.،3.....) في الجداول وفي متن النص أينما وردت.

ثالثاً – الأشكال والرسوم والمصورات:

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

رابعاً – المراجع:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- **تلحظ النقاط الآتية:**

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

قواعد إعداد مخطوطة البحث للنشر في أبحاث العلوم الإنسانية والآداب:

- أن يتسم البحث بالأصالة والجدة والقيمة العلمية والمعرفية الكبيرة وبسلامة اللغة ودقة التوثيق.
- ألا يكون منشوراً أو مقبولاً للنشر في أية وسيلة نشر.
- أن يقدم الباحث إقراراً خطياً بألا يكون البحث منشوراً أو معروضاً للنشر.
- أن يكون البحث مكتوباً باللغة العربية أو بإحدى اللغات المعتمدة في المجلة.
- أن يرفق بالبحث ملخصان أحدهما بالعربية، والآخر بالإنكليزية أو الفرنسية، بحدود 250 كلمةً.

- ترسل أربع نسخ من البحث مطبوعة على وجه واحد من الورق بقياس (A4) مع نسخة إلكترونية (CD) وفق الشروط الفنية الآتية:

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

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

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

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

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

ب- اسم الكتاب، رقم الجزء، الصفحة.

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

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

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

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

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

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

عدد صفحات مخطوطة البحث:

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

مراجعة البحوث وتعديلها:

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

ملاحظات مهمة:

- البحوث المنشورة في المجلة تعبر عن وجهة نظر صاحبها ولا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر هيئة تحرير المجلة.
- يخضع ترتيب البحوث في المجلة وأعدادها المتتالية لأسس علمية وفنية خاصة بالمجلة.

- لا تعاد البحوث التي لا تقبل للنشر في المجلة إلى أصحابها.
- تدفع المجلة مكافآت رمزية للمحكمين وقدرها، 2000 ل.س.
- تمنح مكافآت النشر والتحكيم عند صدور المقالات العلمية في المجلة.
- لا تمنح البحوث المستلة من مشاريع التخرج، ورسائل الماجستير والدكتوراه أية مكافأة مالية، ويكتفى بمنح الباحث الموافقة على النشر.
- في حال ثبوت وجود بحث منشور في مجلة أخرى، يحق لمجلة جامعة حماة اتخاذ الإجراءات القانونية الخاصة بالحماية الفكرية، ومعاقبة المخالف بحسب القوانين الناظمة.

الاشتراك في المجلة:

يمكن الاشتراك في المجلة للأفراد والمؤسسات والهيئات العامة والخاصة.

عنوان المجلة:

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

****

فهرس محتويات

عنوان البحث	اسم الباحث	رقم الصفحة
مستوى الطموح المهني والأكاديمي وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى طلبة الصف الثالث الثانوي في مدارس المتفوقين في مدينة حماه	د. أحمد الكنج	1
مؤهلات انتقاء مدرب العروض الرياضية الإدارية والفنية من وجهة نظر المختصين في سورية	شريهان عجيب أ. د. وائل مارون معوض أ. م. خلود علي ديب	29
التفكير التأملي وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس محافظة حماة	د.سجان محمد الملحم	46
أنماط " مركز التفكير" في نظام "الإنيغرام" وعلاقته بالشعور بالسعادة لدى التلاميذ المعاقين سمعياً في مدينة حماه	د. ماجدة أحمد موسى	67
برنامج تدريبي مقترح قائم على الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مناهج الرياضيات المطورة	د. شكريه فايز حقي د. نورا سهيل حاكمه	85
دور الفيديو التعليميّ في تنمية الذّكاء البصريّ لدى تلامذة مرحلة التعليم الأساسيّ من وجهة نظر معلّميهم	شذى الطيار د. رويدا حمدان	108
الخصائص السيكومترية لمقياس قلق الامتحان لسارسون (دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة دمشق)	د. أسماء الحسن د. مصعب خدوج	130
فعالية القصص الحركيّة في تمييز مهارات المعتقد الخاطئ لطفل الروضة	دارين علي د. هبة سعد الدين د. مهند ابراهيم	152
بناء قائمة مستويات معيارية مقترحة لإعداد منهاج الفيزياء لمرحلة التعليم الأساسي (ح2) (دراسة ميدانية)	ماهر الكردي	169
بعض مشكلات تعليم اللغة العربيّة من وجهة نظر معلّمي الحلقة الأولى في مدينة حماه	د. معتز العلواني	203

مستوى الطموح المهني والأكاديمي وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى طلبة الصف الثالث الثانوي في مدارس المتفوقين في مدينة حماه

د.أحمد الكنــج*

(الايداع:4 نيسان 2022،القبول:20 تموز 2022)

الملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى تعرّف مستوى الطموح المهني والأكاديمي، ومستوى الذكاء الوجداني، وتحديد طبيعة العلاقة بين مستوى الطموح المهني والأكاديمي والذكاء الوجداني، وتعرّف دلالة الفروق في مستوى الطموح المهني والأكاديمي والذكاء الوجداني وفق متغير (الجنس)، لدى طلبة الصف الثالث الثانوي في مدارس المتفوقين في مدينة حماة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي للتحقق من أهداف الدراسة وأسئلتها وفرضياتها، واستخدم مقياس مستوى الطموح المهني والأكاديمي ومقياس الذكاء الوجداني، وطُبق المقياسين على عينة بلغت (56) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثالث الثانوي في مدارس المتفوقين في مدينة حماة. **وانتهت الدراسة الى النتائج الآتية:**

- إن مستوى الطموح المهني والأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة على المقياس كلياً وعلى بعدي المقياس قد كان بدرجة متوسطة.
- إن مستوى الذكاء الوجداني لدى أفراد عينة الدراسة كان مرتفعاً.
- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين مستوى الطموح المهني الأكاديمي والذكاء الوجداني لدى أفراد عينة الدراسة.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس مستوى الطموح المهني والاكاديمي تبعاً لمتغير الجنس. وكان الفرق لمصلحة الذكور بالنسبة للدرجة الكلية والأبعاد الفرعية.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الوجداني تبعاً لمتغير الجنس.

وانتهت الدراسة الى مجموعة من المقترحات وهي:

- إجراء دراسات تتناول بناء برنامج ارشادي تربوي لتنمية مستوى الطموح لدى الطلبة في المرحلة الثانوية.
- إجراء المزيد من الدراسات حول مستوى الطموح، ودراسة علاقته بمتغيرات أخرى مثل التوافق، و الضبط الداخلي والخارجي، و التنشئة الاجتماعية، وعلى عينات أخرى.
- إجراء المزيد من الدراسات حول الذكاء الوجداني، ودراسة علاقته بمتغيرات أخرى كعلاقته بالتفكير العلمي، والتفكير الإبداعي، والتفاعل الاجتماعي، والتكيف، وعلى عينات أخرى.
- ضرورة أن تتضمن المناهج الدراسية في مختلف التخصصات برامج تعليم وتدريب الطلبة المتفوقين والعاديين على مهارات الذكاء الوجداني.

الكلمات المفتاحية: مستوى الطموح المهني والاكاديمي – الذكاء الوجداني.

*مدرس – قسم التربية الخاصة – اختصاص علم النفس التربوي–كلية التربية–جامعة حماه.

(The level of professional and academic ambition and its relationship to emotional intelligence among students of the third year of secondary school in the schools of outstanding students in the city of Hama)

Dr.Ahmad Alkanj*

(Received:4 April 2022,Accepted:20 July 2022)

Abstract:

The present study aims at getting familiarity with the level of professional and academic ambition and that of emotional intelligence and the identification of the nature of the relationship between the level of professional and academic ambition and emotional intelligence, and the familiarization of the denotation of the difference of the level of professional and academic ambition, and emotional intelligence according to the variant (gender) for third year secondary students at schools for distinguished students in the city of Hama. The researcher used the analytic descriptive method in order to check the aims of this study with its questions and hypothesis and used the measure of the level of professional and academic ambition, and the measure of emotional intelligence. These measures were applied to a sample of fifty-six students between (boys and girls) at the third year of the secondary school for the distinguished in the city of Hama. **This study reached the following results:**

-The level of academic and professional ambition for the members of the sample according to these measures and their dimensions was of average degree.

-The level of emotional intelligence of the members of the sample was high.

-There is in no relationship of statistical indication for the level O,O5 between the levels of professional and academic ambition and emotional intelligence for the members of the sample study.

-There is a variance of statistical indication in the level of professional and academic ambition in accordance with the gender variant. The difference within favour of the male students per overall points and sub-dimensions.

-There is no difference of statistical indication in the level O,O5 between the averages of the points of the sample study members on the measure of emotional intelligence in accordance with the gender variant.

This study concludes with the following set of recommendations:

-Conducting studies dealing with constructing and educational guide program for the growing of the level of ambition in the secondary stage school students.

-Conducting more studies about the level of ambition, and its relationships to other variants: Agreement, internal and external checking, social upbringing and on other samples.

-Conducting more studies about emotional intelligence, and its relationship to other variants like its relationship to scientific thinking, creative thinking, social interaction, adaptation and other samples.

-The need to include the courses of study for various specializations in programs for teaching and training distinguished and ordinary students as to the skills of emotional intelligence.

Keywords: level of professional and academic ambition-emotional intelligence.

*Teacher – Department of special education –specialization in education psychology –Faculty of education – Hama university.

1- المقدمة:

أصبحت العناية بالمتفوقين والكشف عنهم ودراستهم ومعرفة خصائصهم ومشكلاتهم وحاجاتهم وظروف تنشئتهم من الاهتمامات الجوهرية في كافة المجتمعات، ويأتي الاهتمام والتوجيه نحو هذه الفئة من منطلق أهميتها وكونها ثروة وطنية تشكل رأس مال غالياً وثميناً ، بالإضافة إلى انه من أهم أنواع الاستثمار الذي يساعد على النمو والتقدم حاضراً ومستقبلا، ويُعد التطلع إلى الطالب في المرحلة الثانوية كافة وفي مدارس المتفوقين خاصة والاهتمام بطموحاته وتطلعاته من الحاجات الضرورية؛ إذ لم تعد المدرسة مجرد ناقل للمعرفة، بل الاهتمام بكل ما يُسهم في تحقيق استقرار الفرد واستقلاليته، ورفع مستوى الطموح لديه، وكون المدارس الثانوية تشكل نقطة انطلاق الطالب نحو تحقيق طموحاته في الجانب المهني والاكاديمي وطموحات مجتمعة، فمستوى الطموح يؤدي دوراً مهماً في حياة الفرد إذ أنه من أهم أبعاد الشخصية الإنسانية؛ وذلك لأنه يعتبر مؤشراً مهماً في تمييز وتوضيح أسلوب تعامل الإنسان مع نفسه ومع البيئة والمجتمع الذي يعيش فيه، ويكمن الطموح خلف الرغبة الكبيرة في مواصلة المسيرة التعلّمية التعليمية والبحث عن سبل عديدة لتحقيق الهدف المرجو، ويكمن أيضاً خلف الأهداف التي يتبناها الفرد في محاولاته الوصول إلى تحقيقها، فالاعتماد على النفس وتحديد الأهداف والاتجاه نحو التفوق في تحقيقها، والابتعاد عن الاهتمام بالحظ والميل إلى المثابرة والكفاح وتحمل المسؤولية، هي من السمات التي ترتقي بالفرد إلى مستوىً معيناً من الطموح ؛ إذ أن الطموح يختلف من فردٍ إلى آخر ومن موقفٍ إلى آخر، باختلاف مقدرة الإنسان على التمسك بتلك السمات والتعامل معها باستمرار، و يعتبر مستوى الطموح مؤشراً مهماً في تمييز وتوضيح أسلوب تعامل الإنسان مع نفسه ومع البيئة والمجتمع الذي يعيش فيه ومن خلال أهمية الدور الذي يُمثله طموح الفرد؛ فمؤسسات التربية والتعليم تسعى إلى تخريج طلبة لديهم المقدرة على إفادة أنفسهم ومجتمعاتهم في عالم يزخر بمستجدات علمية وبحثية ومعرفية وتكنولوجية؛ إذ يحتاج ذلك إلى مستويات عالية من الطموح. ومن البرامج التي تبنتها دول عديدة لتحقيق هذا الغرض هو برنامج الذكاء الوجداني الذي يهدف إلى إكساب الطلاب مهارات النجاح، حيث أن إعداد الطلبة بالمهارات التقنية أو الأكاديمية وحدها لن تكون كافية لتحقيق النجاح بل يتطلب الأمر إكسابهم المهارات الاجتماعية العاطفية مثل المثابرة والتعاطف والوعي الذاتي والقيادة والشجاعة والإدارة الذاتية والخيال. فالنظرة الحديثة للجانب الوجداني تعترف بأهميته المتزايدة في حياة الإنسان، وبأنه لا ينفصل عن عمليات التفكير لدى الإنسان بل كلها عمليات متداخلة مكملة لبعضها بعضاً، فالجانب المعرفي لدى الطلاب يسهم ايجابياً في العملية الانفعالية من خلال تفسير الموقف الانفعالي، وترميزه وتسميته، ومن خلال عمليات الإفصاح والتعبير عنه، وأشار جولمان (Goleman) إلى دور الذكاء الانفعالي في نجاح الإنسان وتقدمه في مجالات الحياة العملية ، (جولمان، 1998)، ويشير سالوفي وسلوتر (Salovey, & Sluyter, 1997)إلى أن أهم وظائف الذكاء الانفعالي هو توجيه التفكير وتخصيص القدرات التي تسهم في حل المشكلات، مما يؤثر بشكل ايجابي على شخصية الفرد. فالأذكياء انفعالياً أفضل من غيرهم في التعرف إلى انفعالاتهم وانفعالات الآخرين والتعبير عنها بصورة دقيقة، تمنع سوء فهم الآخرين لهم. ويؤكد جولمان ,Goleman) (1995على ضرورة الاهتمام بالعمل على تنمية الذكاء الانفعالي لدى الطلبة، وذلك انطلاقاً من مسلمة مهمة لديه مؤداها أن الانفعالات تُعد إطار ومجالاً فعالاً بالنسبة للذكاء، وأن الذكاء الانفعالي له تأثيراته في الشخصية. وإذا كان الذكاء المعرفي يسهم بنسبة محدودة في النجاح بالحياة، فالذكاء الانفعالي دوره أكثر في نجاح الإنسان وتقدمه في مجالات الحياة العملية قياساً بالذكاء الأكاديمي.

وبناءً على ذلك فقد جاء هذا البحث ليسلط الضوء على الطموح المهني والأكاديمي والذكاء الوجداني لما له من دور هام في بناء الشخصية السوية وتوظيف الانفعالات إيجابيا في المدرسة، ودفع عملية التعلم، فالذكاء الوجداني يعتمد إلى حد ما على الخصائص الانفعالية مما يؤكد أهمية الذكاء الوجداني في تفعيل عملية التعلم ومساعدة الطلبة على تحقيق ما ينشدونه

من طموح أكاديمي ومهني.

مشكلة الدراسة:

ان المتأمل في واقع النظام التعليمي الرسمي وغير الرسمي على حد سواء، يلمس غلبة آلية واحدة وهي قياس الدرجة والبحث عن الشهادة ولو على حساب تربية الإنسان السوي الذي يمتلك من المهارات ما يؤهله لكي يكون فاعلا في مجتمعه حريصا على خدمة نفسه ومتفانيا في خدمة أمته. فالنظام التربوي نظام أصابه الخلل في بعض جوانبه، ونتج عنه الكثير من المشكلات على مستوى المدرسة والجامعة وما بعد الجامعة، فالمقررات الدراسية تزدحم بكل المفردات التي تعبر عن رغبة صريحة في تنمية الوجدان والانتماء والمواطنة وغيرها من المفردات ذات الطابع الوجداني. وعند التطبيق على أرض الواقع نلاحظ ان غياب المنظومة الوجدانية في ظل ممارسات إدارية وتدريسية غير صحيحة، ومن خلال الملاحظة الميدانية للباحث لما يدور داخل المؤسسة التعليمية وجد ان الطالب يلهث وراء الحفظ بشكل نمطي أو حل اختبار قبل موعد الامتحان، ونظراً لأهمية الذكاء الوجداني في صياغة وتوجيه السلوك الإنساني في ظل إصلاح المنظومة التربوية والظروف المتغيرة التي تعيشها المؤسسات التربوية اليوم سواء كانت سياسية أو ثقافية أو اجتماعية أو اقتصادية تحتم على هذه المؤسسات الاستجابة للمتغيرات بأسلوب قيادي يؤثر في تحسين الأداء المدرسي والرجوع بالفائدة، والمردود الجيد على الرأسمال المال البشري الذي يتجسد في التلميذ علمياً وعملياً كنتاج لمؤسسة اجتماعية، حيث أولت وزارة التربية اهتماماً كبيراً في تنمية مهارات التفكير للطالب ورفع مستوى التحصيل الدراسي من خلال المناهج الدراسية الثرية بمهارات التفكير وبالمهام المثيرة للتفكير ولكن الاهتمام بالجانب الوجداني للطالب مازال في بدايته، حيث لاحظ الباحث بأن وزارة التربية تمتلك أدوات النجاح في التعليم ولديها إمكانيات وتجهيزات ولكن لديها فجوة أو قصور في دور المدارس في بناء الجانب الوجداني للطالب وإكسابه مهارات الحياة والوعي الذاتي والسلوكيات الجيدة وتهيئة أدمغة الطلاب للتعلم وتعليمهم كيف يتجاوزون ويواجهون مشاكلهم. وقد افترض علماء النفس والتربية بوجود بناء مختلف من القدرات يتعامل مع المحتوى الوجداني وهو القدرة على فهم المشاعر والأفكار وسلوك الآخرين في المواقف الاجتماعية والتعامل الصحيح معهم، ويرى جولمان (Goleman, 1998,PP. 84-86) أن الأفراد ذوي الذكاء الوجداني ذوي مهارة عالية، و أقل عدوانية، و يكونون أكثر إنتباهاً في مواقف التعلم، ومما سبق، يتضح أن الأفراد الأكثر ضبطا لانفعالاتهم والمستثمرين لها إيجابياً في التواصل الاجتماعي هم الأكثر تمتعاً بالذكاء الوجداني، حيث يشكل الذكاء الوجداني جزء مهم وأساسي في البناء النفسي للإنسان (مظلوم، 2010، 236). وقد يتأثر هذا البناء بالعديد من الخصائص الشخصية والعوامل النفسية نذكر منها مستوى الطموح، وعليه فإن معرفة الفرد لذاته وما تتمتع به من قدرات وخصائص ومن ثم تقييمها إيجابياً قد يجعل منها محفزات للعمل والتقدم، وقد يسهم ذلك في تطوير ذكائه الوجداني، وما يدعم هذا التقدم أن يكون أن مستوى الطموح مقرونا بأهداف عليا في مجالات الحياة المختلفة، لأن الفرد الطموح يتميز بالتفاؤل تجاه مستقبله، ولديه القدرة على تحديد أهداف حياته، ويستطيع التغلب على ما قد يواجهه من عوائق ولا يستسلم للفشل، ويتحمل الإحباط، وبالتالي يشعر بقيمة الحياة ومعناها. (الزبير وديوا، 2017، 118). ومن هنا تتبلور ضرورة الوقوف على مستوى الطموح لدى الطلبة في المدارس الثانوية للمتفوقين، والابتعاد عن الاهتمام بالحظ والميل إلى المثابرة، وهي من السمات التي ترتقي بالفرد إلى مستوىً عالياً من الطموح؛ وتدعو التربية الحديثة إلى ضرورة الاهتمام بتنمية الجوانب الوجدانية إلى جانب القد رات العقلية، فهدفها بناء مجتمع سليم يتمتع أفراده بنمو عقلي متميز، ونمو وجداني مرتفع، كما أن لمهارات الذكاء الوجداني دوراً هاما في تحقيق الاستقرار النفسي، والرؤية الايجابية للحياة، والقدرة على التكيف ومواجهة المصاعب. (جبر، 2008، 204). وتشير العديد من الدراسات كدراسة أبو لطيفة (2019)، ودراسة أسامة (Osama, 2016)، ودراسة جويدة (2015)، الى ان مستوى الطموح يلعب دوراً هاماً في حياة الإنسان؛ فعلى أساسه يتحدد مستقبل الإنسان وآماله، ولا تكمن الأهمية في وجود مستوى الطموح فقط، ولكن في كيفية استغلاله، وفي مدى

مناسبته لقدرات الفرد وإمكانياته، وتشير الدراسات أيضاً كدراسة مللي (2011)، ودراسة عسقول (2009)، ودراسة العبوشي (2009)، ودراسة باركير (Parker, 2004)، ودراسة سميث وهيباتيلا (Smith & Hebatella, 2000)، إلى أهمية الذكاء الوجداني ودوره الكبير في النجاح الأكاديمي، ومن منطلق البحث العلمي في تحقيق فهم أكبر لشخصية الفرد عامة والطالب المتفوق خاصة والكشف عن بعض قدراته وخصائصه، وتنميتها، و تطوير سلوكه الايجابي، في ظل زمن كثرت فيه المشاكل والاضطرابات و الأزمات النفسية، جاءت هذه المحاولة البحثية. ويمكن من خلال ما سبق صياغة إشكالية البحث في السؤال التالي:

ما هي العلاقة بين مستوى الطموح المهني والأكاديمي والذكاء الوجداني لدى طلبة الصف الثالث الثانوي في مدارس المتفوقين في مدينة حماة؟

2- أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحاليّة إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

2-1- ما مستوى الطموح المهني والأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة؟

2-2- ما مستوى الذكاء الوجداني لدى أفراد عينة الدراسة؟

3- أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة من النقاط الآتية:

3-1- أهمية العينة المدروسة وهم طلبة الصف الثالث الثانوي في مدارس المتفوقين.

3-2- أهمية متغيرات البحث (مستوى الطموح المهني والأكاديمي- الذكاء الوجداني)

3-3- دراسة العلاقة بين مستوى الطموح المهني والأكاديمي والذكاء الوجداني.

3-4- قد تسهم النتائج التي يمكن أن تتوصل إليها الدراسة في بيان أهمية الذكاء الوجداني ومدى تطبيقه في المدارس.

3-5- فتح المجال لإجراء دراسات أخرى حول مستوى الطموح المهني والأكاديمي والذكاء الوجداني.

4- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحاليّة إلى:

4-1- تعرّف مستوى الطموح المهني والأكاديمي لدى طلبة الصف الثالث الثانوي في مدارس المتفوقين في مدينة حماة.

4-2- تعرّف مستوى الذكاء الوجداني لدى طلبة الصف الثالث الثانوي في مدارس المتفوقين في مدينة حماة.

4-3- تحديد طبيعة العلاقة بين مستوى الطموح المهني والأكاديمي والذكاء الوجداني لدى طلبة الصف الثالث الثانوي العلمي في مدارس المتفوقين في مدينة حماة.

4-4- تعرّف دلالة الفروق في مستوى الطموح المهني والأكاديمي وفق متغير (الجنس).

4-5- تعرّف دلالة الفروق في مستوى الذكاء الوجداني وفق متغير (الجنس).

5- متغيرات الدراسة:

5-1- المتغيرات المستقلة: الجنس (ذكور، إناث).

5-2- المتغيرات التابعة: - الدرجة على مقياس مستوى الطموح المهني والأكاديمي.

- الدرجة على مقياس الذكاء الوجداني.

6- فرضيات الدراسة:

6-1- لا توجد علاقة ارتباطية بين درجات افراد عينة الدراسة على مقياس مستوى الطموح المهني والأكاديمي ودرجاتهم على مقياس الذكاء الوجداني.

2-6- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس مستوى الطموح المهني والأكاديمي تبعاً لمتغير النوع.

3-6- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الوجداني تبعاً لمتغير النوع.

7- حدود الدراسة:

7-1- الحدود البشرية: طلبة الصف الثالث الثانوي العلمي في مدارس المتفوقين في مدينة حماة

7-2- الحدود المكانية: تم تطبيق أدوات الدراسة على طلبة الصف الثالث الثانوي العلمي في مدارس المتفوقين في مدينة حماة.

7-3- الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2021/ 2022 م.

7-4- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على تعرّف مستوى الطموح المهني والأكاديمي لدى طلبة الصف الثالث الثانوي في مدارس المتفوقين في مدينة حماة، وتعرّف مستوى الذكاء الوجداني لديهم، وتحديد طبيعة العلاقة بين مستوى الطموح المهني والأكاديمي والذكاء الوجداني لدى طلبة الصف الثالث الثانوي في مدارس المتفوقين في مدينة حماة، وتعرف دلالة الفروق في مستوى الطموح المهني والأكاديمي وفي الذكاء الوجداني وفق متغير (الجنس).

8- مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

8-1- مستوى الطموح المهني والأكاديمي:

هو الأهداف التي يضعها الفرد لذاته في المجالات التعليمية أو المهنية ويحاول تحقيقها، ويتأثر بالعديد من المؤثرات الخاصة بشخصية الفرد أو القوى البيئية المحيطة به (باظة، 2004).

ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة من خلال استجابته لفقرات مقياس مستوى الطموح المستخدم في هذه الدراسة.

8-2- الذكاء الوجداني:

هو نظام متكامل من الإمكانات الاجتماعية والوجدانية يتضمن القدرة على الوعي بالذات وفهمها والتعبير عنها والقدرة على الوعي بالآخرين وفهمهم والتعامل معهم بالإضافة الى القدرة على التعامل مع الانفعالات الشديدة والقدرة على التكيف وحل المشكلات سواء كان ذلك داخل الذات أو في السياق الاجتماعي. (الاعسر وكفافي، 1999، 92).

ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة من خلال استجابته لفقرات مقياس الذكاء الوجداني المستخدم في هذه الدراسة.

9- دراسات سابقة:

تم ترتيب الدراسات العربية والأجنبية حسب ورودها من الأحدث إلى الأقدم وتم تقسيمها إلى:

1- 9- دراسات مستوى الطموح:

1- دراسة أبو لطيفة (2019). (مستوى الطموح وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلبة كلية التربية في جامعة الباحة). المملكة العربية السعودية.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الطموح وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلبة كلية التربية في جامعة الباحة.

ولتحقيق هدف الدراسة تمّ استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (140) طالباً من طلبة كلية التربية واستخدم الباحث مقياسين هما: مقياس مستوى الطموح ومقياس دافعية الإنجاز، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الطموح لدى الطلبة مرتفع.

2- **دراسة أسامة (Osama, 2016). (مستوى الطموح والتفكير النقدي والقلق المستقبلي كمتنبئين لتحفيز التعلم لدى عينة من طلاب جامعة نجران). المملكة العربية السعودية.**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التفكير الناقد ومستوى الطموح والقلق في المستقبلي والدافع إلى التعلم، وهدفت إلى معرفة الاختلاف بين التفكير الناقد ومستوى الطموح والقلق المستقبلي والدافع إلى التعلم وفق متغير التخصص، واختيرت عينة عشوائية تكونت من (81) طالباً من كليتيْ التربية والهندسة في جامعة نجران، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، وذلك باستخدام مقياس كاليفورنيا للتفكير الناقد، ومقياس مستوى الطموح ومقياس القلق المستقبلي، وأظهرت أبرز النتائج ارتفاع مستوى طموح الطلبة.

3- **دراسة جويدة (2015). (علاقة مستوى الطموح بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ المتمدرسين بمركز التعليم والتكوين عن بعد بولاية تيزي وزو) الجزائر.**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم والتكوين عن بعد، ورصد الفروق في درجات مستوى الطموح تبعاً للجنس، والمستوى التعليمي، واختيرت عينة قصدية من طلبة مركز التعليم والتكوين عن بعد بولاية تيزي ويزو في الجزائر قوامها (202) طالباً وطالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة، اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي للكشف عن العلاقة بين متغيرات الدراسة، وأظهرت أبرز النتائج أن مستوى الطموح لدى أفراد عينة الدراسة مرتفع بنسبة (78%).

4- **دراسة كوماري (Kumari, 2015). الهند.**

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي مستوى طموح الطلبة وفق تقدير الذات وتقصي أثر الأداء الأكاديمي للطلبة على مستوى الطموح، واختيرت عينة عشوائية طبقية من طلبة المدارس المختارة قوامها (300) طالباً وطالبة، وتم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوح الطموح لدى أفراد عينة الدراسة كان بدرجة متوسطة.

5- **دراسة سوبرامانيان (Subramanian, 2015). الهند.**

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مستوى طموح طلبة المرحلة الثانوية في كويمباتور، والكشف عن الفرق في مستوح الطموح لديهم وفقاً للجنس والتخصص والمؤهل العلمي لأولياء الأمور، واختيرت عينة عشوائية بسيطة قوامها (150) طالباً وطالبة تكونت من (74) طالبة ومن (76) طالباً، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي واستخدام استبانة مستوى الطموح، وأظهرت أبرز النتائج أن مستوى الطموح لدى الطلبة في كومباتور كان متواضعاً، ولا يوجد فرق في متوسط مستوى الطموح يُعزى للجنس.

6- **دراسة راجيش وتشاندراسكاران (Rajesh & Chandrasekaran, 2014). الهند.**

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مستوى طموح طلبة المدارس الثانوية في مدينة تشيناي بالهند، كما هدفت إلى تسليط الضوء على طبيعة الطموح لدى الطلبة، وتكونت عينة الدراسة من (300) طالباً وطالبة في المدرسة الثانوية المختارة من مدينة تشيناي، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وكشفت أبرز النتائج أن مستوى طموح الإناث أعلى من مستوى طموح الذكور.

6- **دراسة يوسفي (2013). (القلق الاجتماعي وعلاقته بمستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي). الجزائر.**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بن القلق الاجتماعي ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية الثانوي. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى طموح مرتفع لدى أفراد عينة الدراسة، ووجود علاقة دالة إحصائياً سالبة بن القلق الاجتماعي ومستوى الطموح.

2-9- دراسات الذكاء الوجداني:

1- دراسة مللي (2011). (الفروق في الذكاء الانفعالي لدى عينة من الطلبة المتفوقين والعاديين). سورية.

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة الفروق بين الطلبة المتفوقين والطلبة العاديين في أبعاد الذكاء الانفعالي والتحقق فيما اذا كانت هناك فروق دالة إحصائياً في الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغيري التفوق والجنس (ذكوراً وإناثاً)، وإلى معرفة الفروق بين الذكور المتفوقين والذكور العاديين، وقد تكونت عينة الدراسة من (293) طالبا وطالبة) اختيروا من الصف الأول الثانوي في مدرسة المتفوقين في مدينة دمشق، واستخدم مقياس بار أون(Bar-On) المطور وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات استجابات الطلبة الذكور والإناث من المتفوقين في الذكاء الانفعالي.

2- دراســـة عســـقول (2009). (الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة). فلسطين.

هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين الذكاء الناقد وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (381) طالباً وطالبةً، وقد استخدم الباحث مقياس الذكاء الاجتماعي، ومقياس التفكير الناقد وتوصلت الدراسة إلى وجود مستوى متدني من الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعة، وعدم وجود فروق في الذكاء الاجتماعي لطلبة الجامعة تعزى إلى متغير الجنس.

3- دراسة العبوشي (2009). (الذكاء الانفعالي لدى الطالبات في جامعة أُم القرى وعلاقته بالتحصيل الدراسي). المملكة العربية السعودية.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي عند طالبات السنة الثانية للأقسام العلمية في الكلية الجامعية بالليث – جامعة أم القرى. تكونت عينة الدراسة من (150) طالبة، واستخدمت الباحثة مقياس الذكاء الانفعالي التالي وبعد تحليل النتائج، توصلت الدراسة إلى وجود مستوى متوسط من الذكاء الانفعالي عند طالبات العينة، وأظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من الذكاء الوجداني لدى الطالبات المتفوقات تحصيلياً.

4- دراسة زيدنير وآخرون (Zeidner, et al, 2005). فلسطين.

هدفت هذه الدراسة للتحقق ما إذا كان طلبة المرحلة الثانوية الموهوبين أكاديمياً يحصلون على درجات أعلى من الطلبة غير الموهوبين في اختبارات الذكاء الانفعالي القائمة على القدرة. واشتملت عينة الدراسة على (208) طالباً وطالبة منهم (83) موهوب و (125) غير موهوب، حيث أظهرت النتائج أن علامات الطلبة الموهوبين اعلي من غير الموهوبين في العلامة الكلية، كما حصل الموهوبين على علامات أعلى من الطلبة غير الموهوبين على اثنين من أبعاد الاختبار (فهم الانفعالات، وإدارة الانفعالات).

5- دراسة باركير (Parker, 2004). الولايات المتحدة الامريكية.

هدفت هذه الدراسة لمعرفة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الأكاديمي، استخدم الباحث مقياس بار – أون للذكاء الانفعالي على عينة من طلبة السنة الدراسية الأولى من الجامعة (372) طالباً في جامعة أنتاريو (Ontario)، وقد أظهرت النتائج أن النجاح الأكاديمي يرتبط بدرجة كبيرة مع أبعاد الذكاء الانفعالي.

3-9- دراسات تناولت مستوى الطموح والذكاء الوجداني:

1- دراسة صارة (2019). (الذكاء الانفعالي وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طلبة الجامعة). الجزائر.

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة، وتعرف الفروق بين الذكاء الانفعالي ومستوى الطموح وفقا لمتغير الجنس. تألفت عينة الدراسة من (187) طالب جامعي (146 اناث و41 ذكور)، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقياسين هما مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس مستوى الطموح، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الطموح تعزى لمتغير الجنس، ووجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين أبعاد الذكاء الانفعالي ومستوى الطموح.

2- دراسة محدب (2014). (الذكاء الانفعالي وعلاقته بمستوى الطموح لدى الطالب الجامعي – دراسة ميدانية في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية). الجزائر.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومستوى الطموح لدى الطالب الجامعي، بلغت عينة الدراسة (90) طالب وطالبة في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية من كل التخصصات والمستويات الدراسية الثلاثة من جامعة مولود معمري، استخدم الباحث أداتين لجمع المعلومات (مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس مستوى الطموح)، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط بين الذكاء الانفعالي ومستوى الطموح.

- 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 مستوى الطموح المهني والأكاديمي والذكاء الوجداني 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:

مستوى الطموح المهني والأكاديمي

- مفهوم مستوى الطموح:

يحظى مستوى الطموح باهتمام بالغ في مجال علم النفس، ويظهر ذلك من خلال البحوث والدراسات التي احتل فيها موضوع الطموح مكاناً بارزاً، حيث يُلقي مستوى الطموح الضوء على ملامح المستقبل كما يُلقي الضوء على مدى الفروق الموجودة بن الأفراد في الذكاء والشخصية، ولذلك فقد يصبح معرفة مستوى الطموح وسيلة تشخيصية تنبؤية لسلوك الفرد في المستقبل (حسانين والشحات،2006) كما يعدّ الطموح جزءاً مهماً وأساسياً في البناء النفسي للإنسان، فهو يبلور ويعزز الاعتقادات التفاؤلية عند الفرد بكونه قادراً على التعامل مع أشكال مختلفة من الضغوط النفسية، فالشخص الذي يؤمن بقدرته على تحقيق أهداف معينة يكون قادراً على إدارة مسار حياته الذي يحدده بصورة ذاتية وبنشاط أكبر، وهذا بدوره يؤدي إلى الإحساس بالسيطرة على البيئة وتحدياتها،(مظلوم، 2010، 201-213). ومن ثم فإن نجاح الشخص في الحياة يعتمد بالضرورة على مستوى طموحه، فلا يمكن تفوق الطالب دون مستوى لائق من الطموح يدفعه نحو تحقيق المزيد من التفوق (الشافعي، 2012، 320). وعليه فإن مستوى الطموح له دور كبر في حياة الإنسان، لما له من تأثر على السلوك الذي يسلكه والأنشطة التي يقوم

بها، وقد أكد على ذلك عيسى (1988) حين أشار إلى أن مستوى الطموح يقوم بدور هام في تنوع الجهد وتحديد مستواه، وكذلك في إحداث شحنات موجبة أو سالبة في القوى النفسية اللازمة لتحقيق الهدف. وزيادة على ما تقدم فإن مستوى الطموح يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتكوين الشخصية في أبعادها المختلفة البيولوجية والنفسية والاجتماعية، وكلما كان الطموح قريباً من إمكانيات الشخصية كان الفرد قريباً من الاتزان الانفعالي والصحة النفسية كما هو قريب من بلوغ أهدافه وإطراد تقدمه ونجاحه، (عبد الفتاح، 1990) ويتأثر مستوى الطموح بمجموعة من العوامل التي يمكن تلخيصها في ثلاثة مجالات هي:

1- مجال يتعلق بالشخص وتكوينه وقدراته العقلية وحالته الوجدانية ونظرته المستقبلية.

2- مجال يتعلق الثاني منها بالعوامل المرتبطة بالبيئة من حول الفرد وأسرته.

3- مجال يتعلق المجال الثالث بالثقافة والحضارة والقرارات والقوانين. (ميرة، 2012، 109- 119).

- العوامل المؤثرة في مستوى الطموح:

فيما يلي توضيح لأبرز العوامل المؤثرة على مستوى الطموح:

أولاً: الذكاء

إن الفرد الأكثر ذكاءً قادر على فهم قدراته وإمكاناته ورسم مستوى الطموح لنفسه، بحيث يتناسب مع هذه القدرات، وذلك على عكس الأقل ذكاءً فهو غير قادر على تحقيق أهدافه، حيث يضع لنفسه مستوى طموح يرتفع أو ينخفض كثيراً عما يستطيع تحقيقه بالفعل. (راجح، 1987، 75).

ثانياً: -**التحصيل:** أن الطلاب ذوي التحصيل المرتفع يكون مستوى الطموح لديهم مرتفعاً عكس الطلاب ذوي التحصيل المنخفض (محمود، 52،2001).

ثالثاً: النضج:

يتأثر مستوى الطموح بالمرحلة العمرية التي يمر بها الفرد، فكل مرحلة عمرية ينتقل إليها الفرد يناسبها مستوى طموح معن يختلف عن المرحلة السابقة، ويتلائم مع نضج الفرد الجسمي والعقلي والاجتماعي في تلك المرحلة، وقد أكدت الغريب (1998) أن الفرد كلا كان أكثر نضجاً كلا كان في يده تحقيق أهدافه وطموحه، وكلا كان أقدر على التفكر في الوسائل والغايات التي تحقق ذلك. (الغريب، 1998، 263).

رابعاً: الخبرات السابقة:

إن ما يمرّ به الفرد من خرا ت ناجحة أو فاشلة يكون لها الأثر الكبير في مستوى طموح الفرد، فخبرات النجاح لدى الفرد تزيد من طموحه، وأما خبرات الفشل فإنها تؤدي إلى خفض مستوى الطموح، وتصيب الفرد بالعجز والإحباط (محمود، 2001، 51) ويمكن القول عموماً أن مستوى الطموح يرتفع وينخفض نسبياً كلما وصل الأداء أو لم يصل إلى مستوى الطموح (عبد الفتاح، 1990، 19).

خامساً: الأسرة:

يتأثر مستوى طموح الفرد إيجاباً أو سلباً بمستوى طموح والديه ومستواهم الاقتصادي والاجتماعي، حيث يضع الفرد لنفسه سقفاً لمستوى طموحه ينسجم مع ما يطمح إليه والداه، ويتناسب مع إمكاناتهم وقدراتهم الاقتصادية. وقد أشارت سيكورا وبايدلي (Sikora & Biddle ,2015,p7) إلى أن أساليب التنشئة الاجتماعية التي يتلقاها الفرد داخل الأسرة لها تأثر على مستوى طموحه، كما أشارت عبد الفتاح (1993) إلى أن بعض الآباء يتعرضون في حياتهم للفشل الشديد في تحقيق بعض الأهداف الهامة بالنسبة لهم، ومن ثَمّ يعوضون عنها بتحقيقها في أبنائهم، فيدفعونهم وفقاً إلى ذلك، ويؤمّنون لهم من الوسائل المختلفة ما يوصلهم إليها. (عبد الفتاح، 1993، 43).

سادساً: مفهوم الذات:

إن نظرة الفرد الإيجابية لذاته وثقته با يمتلكه من قدرات وإمكانات، وما يتمتع به من خصائص ومزايا له تأثر كبر على مستوى الطموح لديه، وقد أكدت سيكورا وبايدلي(Sikora & Biddle , 2015,p 3) بأن مفهوم الفرد الإيجابي عن ذاته لا سيما على صعيد الجانب الأكاديمي يعمل على تعزيز طموحه وتحصيله الدراسي.

سابعاً: الأصدقاء:

إن الأشخاص الذين يرافقهم الفرد ويصادقهم لهم تأثر كبر على شخصيته وسلوكه وما يطمح إلى تحقيقه في المستقبل من أهداف وغايات وأماني، ويعود السبب في ذلك إلى الفترة الزمنية الطويلة التي يقضيها الفرد مع أصدقائه.

وفي ضوء ما تقدم فإن مستوى الطموح يعدّ من المتغيرات الهامة التي لها أثر كبير على مجمل حياة الفرد، فبمقدار ما يتمتع به الفرد من مستوى طموح، فإن ذلك ينعكس إيجاباً أو سلباً على شخصيته ومقدار دافعيته للإنجاز والمثابرة والعمل بجد ونشاط .فالفرد الطموح بالتفاؤل تجاه مستقبله. (الدلالعة، 2015، 13-38)

ولديه القدرة على تحديد أهداف حياته، ويستطيع التغلب على ما قد يقابله من عوائق، ولا يستسلم للفشل، ويتحمل الإحباط، ويشعر بقيمة الحياة ومعناها.

- النظريات المفسرة لمستوى الطموح:

يُمكن استعراض ثلاث نظريات توضح وتُفسر مستوى الطموح على النحو الآتي:

أولاً: نظرية المجال كيرت ليفين (Kurt Levine):

يُؤكد ليفين أن هناك عوامل متعددة من شأنها أن تعمل كدافع للتعلم في المدرسة وأطلق على مجملها مسمى مستوى الطموح، إذ يعمل هذا المستوى على خلق أهداف جديدة بعد أن يشعر الفرد بحالة الرضا والاعتزاز بالذات، فيسعى إلى الاستزادة بهذا الشعور المرضي ويطمح في تحقيق أهداف أبعد عن الأولى، إلا أنها في العادة تكون أصعب وأبعد منالاً وتسمى الحالة العقلية هذه بمستوى الطموح، (الغريب، 1990، 327) وتُعد هذه النظرية أول نظرية تعرضت لتفسير مستوى الطموح مباشرة.

ثانياً: نظرية القيمة الذاتية للهدف اسكالونا (Escalona):

وضعت اسكالونا (Escalona ،1940) أسس هذه النظرية ثم تمت دراسة هذه النظرية على يد فستنجر(Fastanger) ثم أدخل عليها جولد وليفين(Leven & Goldtke) بعض التعديلات حيث ربطا هذه النظرية بفكرة الأطر المرجعية وعلى إطار واسع ، حيث كانت ترى إسكالونا أنه على أساس قيمة الهدف الذاتيه يتقرر الاختيار إضافة لاحتمالات النجاح والفشل المتوقعه أي أن القيمه الذاتيه للنجاح تعتبر نتيجة القيمة نفسها ولاحتمالات النجاح (أبو ندى، 2004، 47) وتحاول هذه النظرية تفسير ثلاثة حقائق:

- وجود ميل لدى الأفراد ليبحثوا عن مستوى طموح مرتفع نسبياً.
- وجود ميل لدى الأفراد لجعل مستوى الطموح يصل الى حدود معينة.
- وجود فروق كبيرة بين الناس فيما يتعلق بالميل الذي يُسيطر عليهم للبحث عن النجاح وتجنب الفشل، إذ إن بعض الناس يُظهرون خوفاً شديداً من الفشل فيسيطر عليهم؛ الأمر الذي يُشير إلى مستوى متدنياً للقيمة الذاتية. (سرحان،1993،115).

ثالثاً: نظرية أدلر (Adler):

يُعد أدلر من رواد المدرسة التحليلية الجديدة، وهو من تلاميذ فرويد ولكنه اختلف معه في الرأي ويُؤمن بفكرة كفاح الفرد للوصول إلى السمو والارتقاء تعويضاً عن مشاعر النقص، وتُؤكد نظريته على أهمية الذات كفكرة مضادة لأفكار فرويد المتمثلة بالأنا الدنيا والوسطى والعليا، وأكدت النظرية على أهمية العلاقات الاجتماعية بالتركيز على الحاضر بدلاً من الماضي، (العيسوي، 2004، 101) وتعتبر النظرية الإنسان كائناً اجتماعياً لديه المقدرة على التخطيط لأعماله وتوجيهها؛

إذ تحركه أهدافه والحوافز الاجتماعية، ومن المفاهيم الأساسية عند أدلر: الذات الخلاقة والكفاح في سبيل التفوق، أسلوب الحياة، الأهداف النهائية والوهمية، مشاعر النقص وتعويضها، ويعتبر أدلر مبدأ الكفاح من أجل التفوق فطرياً، فالفرد يسعى للكفاح من أجل التفوق منذ ميلاده حتى وفاته، وهو الغاية التي يسعى إليها البشر كافة، وتُعد هذه الغاية عاملاً حاسماً في توجيه سلوك الإنسان، ويؤكد أدلر أن كل إنسان يتمتع بإرادة قوية وبدافع ملح نحو السيطرة والتفوق، فإذا وجد أنه ينقصه شيئاً فإنه ينساق نحو جعل نفسه متفوقاً بطريقة ما، أو على الأقل نحو الزعم لنفسه وللآخرين أنه متفوق، ومثل هذا الفرد فإنه قد يُعوض نقصه بجهدٍ صادق منظم، وبذلك فإن أدلر يعتقد أن الحافز هو تأكيد الذات، وبذلك يجعل الفرد في اندفاع دائم الوجود نحو التفوق أو على الأقل ضد النقص. (سرحان، 1993، 114).

الذكاء الوجداني

– مفهوم الذكاء الوجداني:

تعدّ محاولات وصف الذكاء الوجداني قديمة؛ فقد بدأ الباحثين بمحاولة تفسيرها منذ البدء في تفسير السلوك الانساني، وقد ناقش الفلاسفة القدماء الجانب العاطفي والوجداني من العقل كعنصر أساسي في الإنسان، وقد عرّف بأنه ذلك الشيء الذي لا يمكن ملاحظته ولكنه موجود في داخل كل فرد وهو الذي يحدد كيف يدير الفرد سلوكه وكيفية التعامل مع الظروف الاجتماعية وتحقيق نتائج إيجابية فيها، (ترافيس وجين، 2010، 24–25)، لكن لم يذكر مصطلح الذكاء الوجداني إلا في ثمانينيات من القرن الماضي، فهو مفهوم حديث في التراث السيكولوجي وما يزال يكتنفه بعض الغموض؛ حيث إنه في منطقة تفاعل بين النظام المعرفي والنظام الانفعالي. هذا وقد عرّفه (دانيال جولمان) في كتابه "الذكاء الوجداني "Emotional Intelligence بأنه: "القدرة على فهم الانفعالات، ومعرفتها، والتمييز بينها، والقدرة على ضبطها والتعامل معها بإيجابية." في عام (1995) صرح دانيال جولمان بأن الذكاء الأكاديمي هو مؤشر ثانوي فقط للنجاح في الحياة، حيث أن المهارات العاطفية والاجتماعية تشير بشكل أفضل بكثير إلى النجاح من الذكاء الأكاديمي، وهذا يعنى أن تأثير الوجدان على السلوك والتعلّم يفوق كثيرا تأثير العمليات العقلية على السلوك والتعلم.

– مهارات الذكاء الوجداني:

يحتاج الطلبة في المدرسة للكفايات الأكاديمية والتعليمية لتحقيق أهدافهم التعلمية، وللمشاركة بأفضل ما لديهم، وللسعي ليكونوا أشخاص ذوي شخصية سليمة وصحية. ومن جهة ثانية، فإنهم يحتاجون أيضا إلى مهارات الذكاء الوجداني الآتية:

أولا: الوعي بالذات:

هو القدرة على فهم الفرد لذاته وعواطفه وأهدافه الشخصية وقيمه، والتقييم الدقيق لنقاط قوته وقيوده، فعندما يمتلك الطلبة هذا الوعي فإنهم يكونون قادرون على إدراك كيف تؤثر أفكارهم ومشاعرهم على سلوكهم، ويمكنهم تحديد الأشياء التي يجيدونها بدقة والأشياء التي قد يحتاجون إليها للعمل بجهد أكبر.

ثانيا: الدافعية الذاتية:

هي قدرة الطلبة على تنظيم عواطفهم وأفكارهم وسلوكياتهم في المواقف المختلفة بنجاح. وهي تساعد الطلبة على تحديد أهدافهم والعمل من أجل تحقيقها، والتحكم في مشاعرهم، وإدارة الإجهاد بفعالية، وتحفيز أنفسهم تحت الضغط لتحقيق أهدافهم الشخصية والأكاديمية.

ثالثا: إدارة العواطف:

يتم التركيز هنا على تعلم كيفية اتخاذ قرارات بناءة ومسؤولة فيما يتعلق بالسلوك الشخصي، فعندما ينخرط الطلبة في اتخاذ قرارات مسؤولة، فإنهم يتخذون إجراءات تراعي القواعد والمعايير الأخلاقية، وتحمي سلامة ورفاهية الآخرين، وتقييم العواقب التي قد تؤدي إليها خياراتهم. وكيفية التحكم بالعواطف والقدرة على تحويلها لعواطف إيجابية.

رابعا: التعاطف والمشاركة الوجدانية:

هي قدرة الطلبة على الإحساس بعواطف الآخرين والتفاعل معهم بطريقة تسهم في التناغم والتحكم في الصراع. وتقدير عواطف الآخرين وتقديم يد العون والمساعدة لهم وامتلاك الطلبة لهذه المهارات يعني أن أنهم سيكونون أكثر قدرة على التعبير عن أنفسهم، والتواصل مع الآخرين والاستماع إليهم والتعاون معهم، ومقاومة ضغط الأقران، وحل النزاعات بطريقة بناءة وبعيدة عن العنف.

خامسا: المهارات الاجتماعية:

وتعني قدرة الفرد على المبادرة في إقامة علاقات متبادلة مع الآخرين ومشاركة الآخرين مشكلاتهم ومساندتهم والتفاعل معهم بطريقة تتسم بالانسجام بين كل من الإشارات اللفظية وغير اللفظية، وعندما يكون الطلبة مدركين اجتماعياً يكون لديهم فهم للمعايير الاجتماعية والأخلاقية ويمكن أن يتصرفوا وفقًا لذلك. (حسين،2006، 11–12)

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 وعينة الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من (192) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثالث الثانوي المسجلين في مدارس المتفوقين في مدينة حماة وفق احصائية مديرية التربية في محافظة حماة للعام الدراسي (2022–2021)م، وتألفت عينة الدراسة من (56) طالباً وطالبةً من طلبة الصف الثالث الثانوي العلمي في مدارس المتفوقين في مدينة حماة تم اختيارهم بطريقة العينة العرضية ممن قبلوا الإجابة على بنود المقياس، ويبين الجدول الآتي توزع أفراد عينة الدراسة وفق الآتي:

الجدول رقم (1): توزع أفراد عينة الدراسة

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكور	29	%52
	إناث	27	%48
	المجموع	56	%100

11–3– أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والتحقق من أسئلتها وفرضياتها استخدم الباحث:

11–4–1– مقياس مستوى الطموح المهني والأكاديمي (الجبوري، 2002، 98–101):

– وصف المقياس:

يتكون المقياس من بعدين أساسين هما (بعد الطموح الأكاديمي وبعد الطموح المهني)، ويتألف من (44) عبارة، منها (31) عبارة إيجابية و(13) عبارة سلبية وأرقام العبارات السلبية هو (3–5–15–16–17–25–27–29–30–33–35–38)، وباقي العبارات إيجابية إيجابية، موزعة على خمس إجابات ممكنة لكل عبارة، ويصحح المقياس عن طريق جمع درجات الفرد على المقياس الكلي، وقد أعطيت الدرجات التالية للإجابات للعبارات الإيجابية: دائماً (5)، غالباً (4)، أحياناً (3)، نادراً (2)، أبداً (1)، وعكسها للعبارات السلبية، وتراوحت درجات الاستجابة من (220–44) درجة.

– الخصائص السيكو مترية لمقياس مستوى الطموح المهني والأكاديمي:

– صدق المحتوى:

قام الباحث بعرض مقياس **مستوى الطموح المهني والأكاديمي** بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين والمختصين في مجالات علم النفس والإرشاد النفسي والقياس والتقويم واللغة العربية، الملحق رقم (1) وذلك للوقوف على مدى وضوح تعليمات وبنود المقياس، ومدى ملائمة البنود للهدف والغاية التي أُعدت لقياسه، ومدى ملاءمته من حيث الصياغة، ومدى انتماء البنود للمقياس، وأية أراء أخرى يرون في إبدائها فائدة لتحسين المقياس وتطويره بما يتناسب مع البيئة المحلية. حيث أبدى السادة المحكمون آرائهم، وتم إجراء التعديلات على المقياس وفق آراء السادة المحكمون، وبناء على آراء السادة المحكمين تم حذف أربعة عبارات وتعديل العبارات رقم (1– 3– 5– 7– 18– 43) التي اتفق المحكمون عليها بنسبة (80) بالمائة، وأصبح المقياس في صورته النهائية يضم (44) عبارة كما هو في الملحق رقم (2).

– العينة الاستطلاعية:

تم تطُبيق مقياس **مستوى الطموح المهني والأكاديمي** على عينة استطلاعية مؤلفة من (20) طالباً وطالبةً من طلبة الصف الثالث الثانوي في مدرسة المتفوقين، وهي غير العينة السيكو مترية 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 المقياس وتعليماته واضحة، ولم يتم إجراء أي تعديل. وبعد ذلك أصبح مقياس **مستوى الطموح المهني والأكاديمي** جاهز ليتم تطبيقه على أفراد عينة الدراسة. المحلق رقم (2).

– الصدق البنيوي:

تم التأكد من صدق البناء الخاص بمقياس **مستوى الطموح المهني والأكاديمي** من خلال دراسة الاتساق الداخلي وحساب معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية والمكونة من (20) طالباً وطالبةً من طلبة الصف الثالث الثانوي، وهم أيضاً من خارج العينة الأساسية والاستطلاعية، ويبين الجدول الآتي معاملات ارتباط بيرسون:

الجدول رقم (2): معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح المهني والأكاديمي

رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.62**	0.00	16	0.46**	0.00	31	0.54**	0.00
2	0.47**	0.00	17	0.56**	0.00	32	0.59**	0.00
3	0.51**	0.00	18	0.37*	0.01	33	0.33*	0.00
4	0.55**	0.02	19	0.41*	0.00	34	0.47**	0.02
5	0.58**	0.00	20	0.56**	0.00	35	0.62**	0.00
6	0.46**	0.00	21	0.33*	0.00	36	0.46**	0.00
7	0.33*	0.00	22	0.49**	0.00	37	0.44*	0.00
8	0.54**	0.00	23	0.57**	0.00	38	0.58**	0.00
9	0.49**	0.00	24	0.38*	0.00	39	0.60**	0.01
10	0.32*	0.00	25	0.45*	0.00	40	0.55**	0.00
11	0.41*	0.00	26	0.50**	0.00	41	0.43*	0.00
12	0.73**	0.00	27	0.39*	0.00	42	0.57**	0.01
13	0.43*	0.00	28	0.52**	0.01	43	0.54**	0.00
14	0.58**	0.01	29	0.36*	0.00	44	0.41*	0.00
15	0.50**	0.00	30	0.34*	0.00			

(**) 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 (0.32–0.73). ومنه فإن مقياس مستوى الطموح المهني والأكاديمي يتصف بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي، وتتوفر مؤشرات جيدة لصدقه البنيوي.

– الثبات:

تم التحقق من ثبات مقياس مستوى الطموح المهني والأكاديمي وفق طريقتين وذلك بعد تطبيقه على أفراد عينة الدراسة السيكو مترية وعدد أفرادها (47) وهما:

– ثبات التجزئة النصفية:

تم استخراج معامل ثبات التجزئة النصفية لبنود كل مقياس من خلال تجزئة بنود المقياس 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 المقياس، والجدول التالي يوضح معامل ثبات ألفا كرونباخ ومعامل ثبات التجزئة النصفية لدرجات أفراد العينة السيكومترية للمقياس.

الجدول رقم (3): نتائج ثبات مقياس مستوى الطموح المهني والأكاديمي

المقياس	التجزئة النصفية (معادلة سبيرمان–براون)	الاتساق الداخلي (معامل ألفا كرونباخ)
مقياس مستوى الطموح المهني والاكاديمي	0.93	0.98

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة كل من ثبات التجزئة النصفية وألفا كرونباخ كانت جيدة، ومنه فإن مقياس مستوى الطموح المهني والأكاديمي يتصف بمؤشرات ثبات جيدة.

11–4–2– مقياس الذكاء الوجداني: (عبده وعثمان،2002).

– وصف المقياس:

يتكون المقياس من خمسة أبعاد هي: المعرفة الانفعالية– إدارة الانفعالات– الدافع النفسي– إدراك انفعال الآخرين– إدراك العلاقات الاجتماعية، ويتألف من (44) عبارة، موزعة على تلك الأبعاد وعلى اجابتين ممكنتين لكل عبارة، ويصحح المقياس عن طريق جمع درجات الفرد على المقياس الكلي، وجميع عبارات المقياس إيجابية وقد أعطيت الدرجات التالية للإجابات للعبارات الإيجابية: نعم (2)، لا (1)، وتراوحت درجات الاستجابة من (44 –88) درجة.

– الخصائص السيكو مترية لمقياس الذكاء الوجداني:

– صدق المحتوى:

قام الباحث بعرض **مقياس الذكاء الوجداني** بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين والمختصين في مجالات علم النفس والإرشاد النفسي والقياس والتقويم واللغة العربية، الملحق رقم (1) وذلك للوقوف على مدى وضوح تعليمات وبنود المقياس، ومدى ملائمة البنود للهدف والغاية التي أُعدت لقياسه، ومدى ملاءمته من حيث الصياغة، ومدى انتماء البنود للمقياس، وأية أراء أخرى يرون في إبدائها فائدة لتحسين المقياس وتطويره بما يتناسب مع البيئة المحلية. حيث أبدى السادة المحكمون آرائهم، وتم إجراء التعديلات على المقياس وفق آراء السادة المحكمون حيث تم حذف أربعة عبارات وإجراء التعديلات التي تم الاتفاق عليه بنسبة (80) بالمائة وأصبح المقياس في صورته النهائية مؤلفاً من (44) عبارةً كما هو في الملحق رقم (3).

– العينة الاستطلاعية:

تم تطُبيق مقياس **الذكاء الوجداني** على عينة استطلاعية مؤلفة من (20) طالباً وطالبةً من طلبة الصف الثالث الثانوي في مدرسة المتفوقين، وهي غير العينة السيكو مترية 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 مقياس **الذكاء الوجداني** جاهز ليتم تطبيقه على أفراد عينة الدراسة. المحلق رقم (3).

– الصدق البنيوي:

تم التأكد من صدق البناء الخاص بمقياس **الذكاء الوجداني** من خلال دراسة الاتساق الداخلي وحساب معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية والمكونة من (20) طالباً وطالبةً من طلبة الصف الثالث الثانوي، وهم أيضاً من خارج العينة الأساسية والاستطلاعية، ويبين الجدول الآتي معاملات ارتباط بيرسون.

الجدول رقم (4): معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني

رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.55**	0.01	16	0.39**	0.00	31	0.71**	0.00
2	0.34*	0.00	17	0.42*	0.01	32	0.42*	0.00
3	0.41*	0.01	18	0.44*	0.00	33	0.47**	0.02
4	0.57**	0.00	19	0.58**	0.00	34	0.51**	0.00
5	0.46*	0.00	20	0.37*	0.01	35	0.38*	0.00
6	0.28*	0.00	21	0.48**	0.00	36	0.45*	0.01
7	0.64**	0.01	22	0.52**	0.00	37	0.56**	0.00
8	0.49**	0.00	23	0.31*	0.00	38	0.32*	0.00
9	0.38*	0.00	24	0.67**	0.02	39	0.40*	0.00
10	0.44*	0.01	25	0.39*	0.00	40	0.49*	0.00
11	0.39*	0.03	26	0.47**	0.01	41	0.57**	0.01
12	0.51**	0.00	27	0.55**	0.00	42	0.44*	0.00
13	0.48**	0.00	28	0.36*	0.00	43	0.63**	0.00
14	0.55**	0.00	29	0.51**	0.00	44	0.51**	0.00
15	0.61**	0.01	30	0.40*	0.00			

(**) 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 (0.28–0.71). ومنه فإن مقياس الذكاء الوجداني يتصف بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي، وتتوفر مؤشرات جيدة لصدقه البنيوي.

– الثبات:

تم التحقق من ثبات مقياس الذكاء الوجداني وفق طريقتين وذلك بعد تطبيقه على أفراد عينة الدراسة السيكو مترية وعدد أفرادها (47) وهما:

- ثبات التجزئة النصفية:

تم استخراج معامل ثبات التجزئة النصفية لبنود المقياس من خلال تجزئة بنود المقياس 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 المقياس، والجدول التالي يوضح معامل ثبات ألفا كرونباخ ومعامل ثبات التجزئة النصفية لدرجات أفراد العينة السيكومترية للمقياس.

الجدول رقم (5): نتائج ثبات مقياس الذكاء الوجداني

المقياس	التجزئة النصفية (معادلة سبيرمان-براون)	الاتساق الداخلي (معامل ألفا كرونباخ)
مقياس الذكاء الوجداني	0.87	0.75

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة كل من ثبات التجزئة النصفية وألفا كرونباخ كانت جيدة، ومنه فإن مقياس مستوى الطموح المهني والأكاديمي يتصف بمؤشرات ثبات جيدة.

5-11-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 مستوى الطموح المهني والأكاديمي والذكاء الوجداني.
- اختبار (ت) ستيودنت (t-test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس مستوى الطموح المهني والأكاديمي ومقياس الذكاء الوجداني تبعاً لمتغير الجنس.

12- مناقشة أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما مستوى الطموح المهني والأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة؟

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 يلي:

الجدول رقم (6): الميزان التقديري وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي

تدرج الاستجابة	طول الخلايا	الوزن النسبي المقابل	المستوى
دائماً	4.20 -5.00	84- 100	مرتفع جداً
غالباً	3.40 -4.19	68- 83.99	مرتفع
أحياناً	2.60 -3.39	52- 67.99	متوسط
نادراً	1.80 -2.59	36-51.99	منخفض
أبداً	1-1.79	20- 35.99	منخفض جداً

الجدول رقم (7): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والدرجة الكلية للمقياس ولأبعاده الفرعية

مجالات المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى
مستوى الطموح الأكاديمي	2.81	1.76	56.2	متوسط
مستوى الطموح المهني	3.10	1.82	62.0	متوسط
الدرجة الكلية للمقياس	2.95	1.79	59.0	متوسط

يتبين من الجدول السابق أن مستوى الطموح المهني والأكاديمي قد كان بدرجة متوسطة، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة كوماري (Kumari, 2015)، ودراسة سوبرامانيان (Subramanian, 2015)، حيث كان مستوى الطموح متوسطاً لدى أفراد عينة الدراسة، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة أبو لطيفة (2019)، ودراسة أسامة (2016)، ودراسة جويدة (2015). ودراسة يوسفي (2013). حيث أظهرت النتائج وجود مستوى طموح مرتفع لدى أفراد عينة الدراسة.

ويمكن تفسير مستوى الطموح الأكاديمي والمهني المتوسط لدى الطلبة المتفوقين وذلك لأن الطلبة المتفوقون يرون أن دراستهم أقل من مستوى أمانيهم ويحبون الاستقرار في ظروف الحياة خوفاً من المجهول وأنهم يشعرون بالملل حين يقومون بالدراسة على منوال واحد، ويشعرون أن التفوق لا قيمة له كثيراً لهم نظراً لطبيعة الظروف الذي يعيشها معظم الشباب في ظل الظروف الراهنة، وضعف الأمل لديهم بالمستقبل وتطلعهم إلى البحث عن ظروف عمل ودراسة في أماكن أخرى تحقق لهم مستقبلاً أفضل، وكذلك طبيعة النظام التربوي المتبع في مدارس المتفوقين والفلسفة التربوية وطبيعة المناهج التي تقوم عليها والتي يغلب عليه الروتين وعدم اتاحة المجال للطلبة للتعبير عن طموحاتهم بالشكل المناسب، و غياب فرص التعزيز المناسبة من قبل المدرسة والوضع الاقتصادي المتردي وعدم وجود عائد مادي مناسب، وكذلك تلعب الأسرة ووسائل التواصل دوراً في التأثير في مستوى طموحاتهم، وهذا كله يؤدي إلى شعورهم بالملل وتراجع مستوى طموحاتهم.

السؤال الثاني: ما مستوى الذكاء الوجداني لدى أفراد عينة الدراسة؟

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

الجدول رقم (8): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والدرجة الكلية للمقياس

مقياس الذكاء الوجداني	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	المستوى
الدرجة الكلية للمقياس	0.64	0.52	0.50	مرتفع

يتبين من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي أكبر من المتوسط الفرضي وبالتالي فإن درجة الذكاء الوجداني عند عينة الدراسة كانت مرتفعة،

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة زيدنير وآخرون (Zeidner, et al, 2005)، حيث أظهرت النتائج أن مستوى طموح لدى الموهوبين مرتفع، وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة العبوشي (2009). حيث أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود مستوى متوسط من الذكاء الانفعالي عند أفراد عينة الدراسة.

ويمكن تفسير ذلك بان الطلبة يتعرضوا لخبرات تدريسية متنوعة في مدارس المتفوقين، حيث أن دور الطلبة في العملية التعليمية فعال في تلقي المعلومات، فأسلوب التدريس المتبع في مدارس المتفوقين يركز على التفاعل والأنشطة والمهام وتنمية المهارات مما يزيد من دافعية الطلبة للتعلم، وهذا بدورة يؤثر ايجاباً على الذكاء الوجداني عند الطلبة، وأن الاهتمام بالأنشطة الجماعية، يزيد من فرص تبادل الآراء ومعرفة وجهة نظر الآخرين، مما يساعد في زيادة الخبرات الاجتماعية والوجدانية، حيث أن الأنشطة الجماعية تقوي مهارات الذكاء الوجداني للطلبة من خلال التفاعل مع الآخرين. وتُكون لديهم القدرة على فهم وإدراك انفعالات الآخرين مما يجعلهم قادرين على التعاطف والتواصل بنجاح مع الآخرين. وهذا يزيد من مهارات الذكاء

الوجداني لدى الطلبة. فقدرات ومهارات الذكاء الوجداني يمكن تعلمها وتحسينها من خلال التفاعل المستمر والتكيف الناجح ما بين الفرد والبيئة المحيطة.

13- **مناقشة فرضيات الدراسة:**

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين مستوى الطموح المهني والأكاديمي والذكاء الوجداني لدى أفراد عينة الدراسة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على مقياس مستوى الطموح المهني والأكاديمي وبين درجاتهم على مقياس الذكاء الوجداني، وكانت النتائج وفق الجدول الآتي:

الجدول رقم (9): معامل ارتباط بيرسون بين مستوى الطموح المهني والأكاديمي والذكاء الوجداني

العدد	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار
56	0,095	**0.05**	**غير دال**

معامل الارتباط 0.095> 0.05 لا يوجد علاقة ارتباط دالة إحصائياً

يتبين من الجدول السابق أن قيمة معامل الارتباط بلغت 0,095 وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي0,05 ومنه نقبل الفرض الصفري أي: **لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين مستوى الطموح المهني الأكاديمي والذكاء الوجداني لدى أفراد عينة الدراسة.**

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة صارة (2019)، ودراسة محدب (2014)، التي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي ومستوى الطموح، ويمكن تفسير عدم وجود علاقة بين مستوى الطموح المهني والأكاديمي والذكاء الوجداني بسبب أن مستوى الطموح يتأثر بالذكاء العقلي أكثر من الذكاء الوجداني وأن ذكائهم وتفوقهم العقلي يؤهلهم للتفوق على غيرهم وهم كثيراً ما يحصلون على جوائز تفوق في عدة ميادين وهم يشاركون في المناقشات والمناظرات وهم في بعض الأحيان يقومون بعمل لم يخططوا له مسبقاً وهم في بعض الأحيان يقومون بالعمل للحصول على الجوائز ويرون أن التفوق الذي وصلوا اليه هو نتيجة جهدهم الشخصي وذكائهم العقلي وليس نتيجة ذكائهم الوجداني وهما السبب الأساسي للنجاح والتقدم في الحياة.

الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس مستوى الطموح المهني والاكاديمي تبعاً لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري 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 مستوى الطموح المهني والأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس

مستوى الطموح المهني والأكاديمي	العينة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	t	df	الاحتمال	القرار
الدرجة الكلية	الذكور	29	156,896	49,959	3,950	54	0.000	دال
	الإناث	27	101,370	55,229				
الطموح الأكاديمي	الذكور	29	106,689	39,419	3,095	54	0,003	دال
	الإناث	27	73,740	40,232				
الطموح المهني	الذكور	29	50,206	16,484	4,709	54	0,000	دال
	الإناث	27	27,629	19,359				

الاحتمال 0.00< 0.05 يوجد فرق بين الذكور والإناث لصالح الذكور بالنسبة للدرجة الكلية والأبعاد الفرعية

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 عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس مستوى الطموح المهني والاكاديمي تبعاً لمتغير الجنس. وكان الفرق لصالح الذكور بالنسبة للدرجة الكلية والأبعاد الفرعية.**

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة راجيش وتشاندراسكاران، (Rajesh & Chandrasekaran 2014). التي أظهرت نتائجها بوجود فرق في مستوى الطموح لدى أفراد عينة الدراسة يُعزى للجنس وتختلف عنها في أن الفرق في هذه الدراسة كان لصالح الإناث حيث أن مستوى طموح الإناث أعلى من مستوى طموح الذكور. وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة سوبرامانيان (Subramanian, 2015). التي أظهرت نتائجها بأنه لا يوجد فرق في متوسط مستوى الطموح يُعزى للجنس. ويفسر الباحث الفرق لصالح الذكور في مستوى الطموح المهني والأكاديمي، أن الذكور يضعون أهدافاً عالية ويسعون لتحقيقها وقد يعود ذلك أيضاً إلى طبيعة الاختلاف بين الجنسين وأن نمط تفكير الذكور يختلف عن نمط تفكير الإناث حيث أن تفكير الذكور لا يتأثر كثيراً بآراء وأفكار الآخرين وخصوصاً في هذه المرحلة العمرية، وكذلك إلى اختلاف أساليب التنشئة الأسرية المسؤولة عن رفع مستوى الطموح وأن الذكور يعبرون عن مستوى طموحهم بالارتفاع لكي يظهروا بمظهر التفوق والتحدي وإثبات الذات ومنافسة الإناث.

الفرضية الثالثة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الوجداني تبعاً لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واستخدام اختبار (ت) ستيودنت (t–test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

الجدول رقم (11): نتائج اختبار ت– ستيودنت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الوجداني تبعاً لمتغير الجنس

الذكاء الوجداني	العينة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	t	df	الاحتمال	القرار
الدرجة الكلية	الذكور	29	28,413	4,858	1,340–	54	0.186	غير دال
	الإناث	27	29,925	3,395				

الاحتمال 0.186> 0.05 لا يوجد فرق بين الذكور والإناث

يتبين من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية للدرجة الكلية للمقياس قد كانت أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية أي: **لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الوجداني تبعاً لمتغير الجنس.**

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة صارة (2019) ودراسة عسقول (2009)، التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير الجنس، ويمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث المتفوقين، وذلك لوجود الذكور والإناث في بيئة دراسية واحدة، وهي مدرسة المتفوقين وتلقيهم نفس التأثيرات وتمتع كل من الذكور والإناث بقدرات عالية وإلى المحاولات التي يبذلها كلا الطرفين لإثبات ذواتهم والرغبة في التحدي، فالضغوط التي يتعرض لها الطلبة المتفوقين واحدة سواءاً من قبل المدرسة ومتطلبات الدراسة أو من الأهل وتوقعاتهم المرتفعة أو من المجتمع، بالإضافة إلى

طبيعة المرحلة العمرية نفسها حيث ليس من السهل ظهور التمايز بين الجنسين بشكل واضح فيها، بالإضافة إلى وجود المدرسين والمرشدين النفسيين القادرين على تشجيعهم ومنحهم الثقة بأنفسهم وبقدراتهم.

المقترحات:

بناء على النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية يمكن وضع المقترحات التالية:

- إجراء دراسات تتناول بناء برنامج ارشادي تربوي لتنمية مستوى الطموح لدى الطلبة في المرحلة الثانوية.
- إجراء المزيد من الدراسات حول مستوى الطموح، ودراسة علاقته بمتغيرات أخرى مثل التوافق – الضبط الداخلي والخارجي – التنشئة الاجتماعية، وعلى عينات أخرى.
- إجراء المزيد من الدراسات حول الذكاء الوجداني، ودراسة علاقته بمتغيرات أخرى كعلاقته بالتفكير العلمي، والتفكير الإبداعي، والتفاعل الاجتماعي، والتكيف، وعلى عينات أخرى.
- ضرورة أن تتضمن المناهج الدراسية في مختلف التخصصات على برامج تعليم وتدريب الطلبة المتفوقين والعاديين على مهارات الذكاء الوجداني.

12- مراجع الدراسة:

12-1-المراجع العربية:

1. أبو لطيفة، لؤي حسن محمد. (2019). مستوى الطموح وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلبة كلية التربية في جامعة الباحة. *مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، العدد* (2)، 53-86.
2. أبو ندى، خالد. (2004). *التفكير الابداعي وعلاقته بكل من مستوى العزو السببي ومستوى الطموح لدى تلاميذ الصف الخامس والسادس الابتدائيين* {رسالة ماجستير غير منشورة}. الجامعة الإسلامية.
3. الأعسر، صفاء وكفافي، علاء الدين. (1999). *الذكاء الوجداني للراشدين، كراسة التعليمات*. دار القباء للطباعة والنشر.
4. باظة، آمال عبد السميع. (2004). *مقياس مستوى الطموح للمراهقين والشباب*. كراسة التعليمات. مكتبة الأنجلو المصرية.
5. ترافيس برادبيري، وجين جريفز .(2010). *الكتاب السريع للذكاء العاطفي*. مكتبة جرير.
6. جبر، سعاد سعيد. (2008). *الذكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة اللامحدودة*. جدارا للكتاب العالمي.
7. الجبوري، سناء لطيف حسون. (2002). *مستوى الطموح وعلاقته بقوة تحمل الشخصية لدى طلبة الجامعة* {رسالة ماجستير غير منشورة}. الجامعة المستنصرية.
8. جويدة، باحمد. (2015). *علاقة مستوى الطموح بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ المتمدرسين بمركز التعليم والتكوين عن بعد بولاية تيزي وزو* {رسالة ماجستير غير منشورة}. جامعة مولود معمرين.
9. حسانين، محمد والشحات، مجدي. (2006). دراسة لبعض المتغرات العقلية (السرعة الإدراكية – الغلق اللفظي والانفعالية- مستوى الطموح – تحمل الغموض) الفارقة بين االطلاب العادين وبطيئي التعلم في المرحلة الاعدادية. *مجلة كلية التربية بجامعة بنها، 16* (68)، 123 – 164.
10. حسين، محمد عبد الهادي. (2006). *تنمية الذكاء العاطفي- مشاغل تربوية*. دار الكتاب العين.
11. حمصي، أنطون. (2003). *أصول البحث في علم النفس*. ط (3). منشورات جامعة دمشق.
12. خيرية، علي محمد علي. (2011). *الذكاء الشخصي (الذاتي – الاجتماعي) وعلاقته بالمهارات الاجتماعية والميول المهنية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بقسميها الأدبي والعلمي بمدينة مكة المكرمة* {رسالة ماجستير غير منشورة}. جامعة أم القرى.
13. الدلالعة، أنور مصطفى سليمان وصوالحة، محمد أحمد. (2015). الذكاء الانفعالي وعلاقته بمستوى الطموح، لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرا ت .*مجلة جامعة القدس للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد 3* (12)، 13- 38.
14. راجح، أحمد عزت. (1987). *أصول علم النفس*. المكتب المصري الحديث.
15. الزبير، نادية الأمين احمد وديوا، مكي بابكر سعيد. (2017). قلق المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح لدى طالبات كليات التربية في الجامعات السودانية (طالبات كلية التربية- حنتوب، بجامعة الجزيرة نموذجا). *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية/ جامعة بابل*، العدد (36)، 115- 129.
16. سرحان، نظمية. (1993). العلاقة بين مستوى الطموح والرضا المهني للأخصائيين الاجتماعيين. *مجلة علم النفس، السنة السابعة*، العدد 28، 253 . 261.

17. الشافعي، سهير إبراهيم. (2012). الضغوط وعلاقتها بمستوى الطموح لدى عينة من طالبة المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية ببنها، تشرين الأول*، العدد (92)، 317- 348.
18. صارة، حمري. (2019). الذكاء الانفعالي وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طلبة الجامعة. *مجلة التنمية البشرية*، العدد (11)،28- 39.
19. عبد الفتاح، كاميليا إبراهيم. (1990). *دراسات سيكولوجية في مستوى الطموح والشخصية*. نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع.
20. عبد الفتاح، كاميليا إبراهيم. (1993). *العلاقة بين مستوى الطموح والشخصية*. مكتبة القاهرة للنشر والتوزيع.
21. عبده، عبد الهادي السيد، وعثمان، فاروق السيد. (2002). *القياس والاختبارات النفسية: أسس وأدوات*. دار الفكر العربي.
22. العبوشي، نوال عبد الرؤوف عارف. (2009). الذكاء الانفعالي لدى الطالبات في جامعة أُم القرى وعلاقته بالتحصيل الدراسي. *المؤتمر العلمي العربي السادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، المجلد 1*، 323- 340.
23. عسقول، خليل محمد. (2009). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة {رسالة ماجستير غير منشورة}. الجامعة الإسلامية.
24. العيسوي، عبد الرحمن. (2004). الوجيز في علم النفس العام *والقدرات العقلية*. دار المعرفة الجامعية.
25. الغريب، رمزية. (1998). *التعلم دراسة نفسية تفسيرية توجيهية*. مكتبة الأنجلو المصرية.
26. محدب، رزيقة. (2014). علاقة الذكاء الانفعالي بكل من تقدير الذات ومستوى الطموح لدى الطالب الجزائري. *مجلة الممارسات اللغوية*، العدد (28)،167- 190.
27. محمود، شريف. (2001). *الاغتراب وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلاب الثانوي العام والفني والصناعي* {رسالة ماجستير غر منشورة}. القاهرة.
28. مظلوم، علي حسن. (2010). مستوى الطموح الأكاديمي وعلاقته بحوادث الحياة الضاغطة لدى طلبة الجامعة. *مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، 18*(1)،201 - 213.
29. مللي، سهاد. (2011). الفروق في الذكاء الانفعالي لدى عينة من الطلبة المتفوقين والعاديين. *مجلة جامعة دمشق للعلوم النفسية والتربوية، 27*(1+2)، 283- 320.
30. ميرة، وفاء عبد اللطيف. (2012). مقياس مستوى الطموح للمراهقين، دراسة تقنينية على عينة من المراهقن في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، الجزء الثاني، (27)*، 109- 119.
31. يوسفي، دلال. (2013). *القلق الاجتماعي وعلاقته بمستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي: دراسة ميدانية ببعض الثانويات المتواجدة ببلدية المسيلة* {رسالة ماجستير غير منشورة}. جامعة خير بسكرة.

2- 12-المراجع الأجنبية:

1) Goleman, D.G. (1995*). Emotional Intelligence*. New York: bantam Books.
2) Goleman, D.G. (1998*). Working with Emotional Intelligence. New York*: bantam Books. Books, Second Edition.

3) Karen,v., Melanie،T., & Lolle ,S. (2002). The Relationship of Emotional Intelligence with Academic Intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*. Vol (16). P 103-125.

4) Kumari, B. (2015). Level of Aspiration on Academic Performance of School Students, *the International Journal of Indian Psychology*, 3 (1), pp 2349-3429.

5) Osama Hasan Gaber Abdelrazek, Level of Aspiration, Critical Thinking and Future Anxiety as Predictors for the Motivation to Learn among a Sample of Students of Najran University*, International Journal of Education and Research*, 4 (2), 2016

6) Parker,J. D. (2004) Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. Available (on-line):// A: EBSCOhost. Htm.

7) Rajesh VR & Chandrasekaran V. (2014). A Study on Level of Aspiration of High School Students, *An International Publisher for Academic and Scientific Resources*, 2(4B), pp 583-586.

8) Sikora, J & Biddle, N. (2015). How gendered is ambition? Educational and occupational plans of Indigenous youth in Australia. *International Journal of Educational Development,* 42(5).

9) Smith, W. Hebatella, E. (2000). The Typologies of successful students in the Core subjects of language Arts Mathematics, and Social studies Using the theory of Emotional Intelligence in a High school Environment in Tennessee. Eric Database ED449190.

10) Subramanian, G,.(2015).Level of Aspiration Among Higher Secondary Students of Coimbatore District*, Indian Journal Research*, 4(6), pp1991- 2250.

11) Salovey,P. & Sluyter D. (1997). Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implication. New York: Basic Books.

12) Zeidner, M., Zinovich, I., Matthews, G., and Richard, D.(2005). Assessing Emotional, Intellectual In Gifted And NonGifted High School Students: Outcomes Depend On The Measure. Intelligence. (33) pp.369-391.

الملحق رقم (1)

أسماء السادة المحكمين حسب المرتبة العلمية والاختصاص

أسماء السادة المحكمون

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

الملحق رقم (2)

مقياس مستوى الطموح (الأكاديمي والمهني)

البيانات الأولية:

الاسم: **المدرسة:**

الجنس:

تعليمات:

عزيزي الطالب:

فيما يأتي عدد من العبارات المرتبطة بمستوى طموحك الأكاديمي والمهني، أرجو منك قراءة الفقرات ووضع إشارة (✓) أمام البديل الذي ينطبق عليك، علماً أن البيانات ستبقى سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي وأمام كل بند خمسة خيارات للإجابة هي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، فأرجو منك:

- قراءة كل بند بعناية واختيار الإجابة التي تنطبق عليك تماماً.
- ضع إشارة (✓) في الحقل الذي يدل على الإجابة التي تختارها.
- ليس هناك إجابة صحيحة وإجابة خاطئة نظراً لأن جميعها صحيحاً لكونها تمثل وصفاً دقيقاً لمستوى طموحك.
- أرجو منك عدم اختيار أكثر من إجابة واحدة لكل بند، وعدم ترك أي بند دون إجابة.

وشكراً لتعاونك وتكرمك بالإجابة عن فقرات المقياس.

الرقم	الفقرات	البدائل				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
.1	أسعى إلى النجاح والتفوق على زملائي					
.2	اهتم بالتطور العلمي					
.3	أشعر بالتعب والملل من الدراسة					
.4	استطيع التغلب على العقبات العلمية التي تواجهني في طريق البحث					
.5	أتمنى الابتعاد عن الجو الدراسي					
.6	أرغب في المزيد من المعرفة والفهم عندما تواجهني مواقف لا أستطيع تفسيرها					
.7	أرغب بمستوى دراسي عالٍ ليسهم في تقدم المجتمع					

.8	أبذل جهد ومشقة في الدراسة					
.9	أصمم للوصول إلى هدفي الدراسي الذي أخطط له					
.10	افضل إتقان لغة أجنبية جديدة					
.11	أرغب في الاختلاط مع مستويات ثقافية عالية للاستفادة من معرفتهم وخبرتهم					
.12	أقضي معظم أوقاتي في الدراسة					
.13	أتوقع أن تفتح تطلعاتي الدراسية أبواب المستقبل العلمي لي					
.14	أهتم بالأفكار الجديدة التي تثير الرغبة في البحث والتقصي في دروسي					
.15	تمنعني العوائق والظروف الصعبة من تحقيق أهدافي في الدراسة					
.16	أعتمد كلياً على المحاضرة التي يلقيها الأستاذ فقط					
.17	لدي الرغبة في ترك دراستي					
.18	أبذل جهودي من أجل التفوق في الدراسة					
.19	أطلع على نواحي التقدم في العالم حتى إذا تطلبت الدراسة أن تكون خارج بلدي					
.20	تقل ثقتي بنفسي عندما يواجهني الفشل في الدراسة					
.21	أضاعف جهودي للارتقاء بمستواي عند وجود من هو أفضل مني					
.22	أضحي براحتي من أجل تحقيق هدفي الدراسي					
.23	أرى أن هناك دائماً فرص للعمل يمكن أن يستثمرها الفرد					
.24	أرغب بأن تكون مهنتي التي أمارسها تتطلب البحث والدراسة					
.25	يقل نشاطي في عملي عندما تواجهني بعض المشكلات					
.26	ليس لدي مشكلة في حال كثرة العمل وندرة وجود أوقات للترويح					
.27	اهمل إنجاز الأعمال التي ينافسني عليها الآخرون					
.28	أستمتع في اختيار الأعمال الصعبة					
.29	أشعر بالملل عند الاستمرار بعمل ما					
.30	أشعر بأن العمل الذي سأقوم به سيكون صعباً في المستقبل					
.31	أخطط للعمل الذي سأقوم به					
.32	يسعدني تعلم نظم وأساليب جديدة في العمل					
.33	أعيش ليومي هذا ولا يهمني الغد					
.34	أرغب بالعمل في مهنة يمكنني خلالها نقل خبراتي إلى الآخرين ليستفيدوا منها					
.35	يكفيني النجاح في عمل معين ولا يهمني أن يقودني إلى نجاح آخر					
.36	أشعر بالنشاط والحيوية عند ممارسة اختصاصي					
.37	أنا قادر على تحمل المسؤولية بمفردي في أي عمل أكلف به					
.38	أتردد عندما أكلف بعمل معين					
.39	أتابع العمل حتى أنجزه					
.40	أسعى للقيام بالأعمال بمستوى متميز في اختصاصي					
.41	أبتعد عن الأسرة لمدة طويلة بهدف تحقيق أعمالي المستقبلية					
.42	أضحي براحتي من أجل تحقيق أهدافي في العمل					
.43	أشعر بالحاجة إلى إيجاد ابتكارات جديدة في العمل مستقبلاً					
.44	أعمل على تصحيح الخطأ في عملي عندما أكتشفه					

الشكر الجزيل

الملحق رقم (3)

مقياس الذكاء الوجداني

البيانات الأولية:

الاسم: **المدرسة:**

الجنس:

تعليمات:

عزيزي الطالب:

فيما يأتي عدد من العبارات المرتبطة بمستوى الذكاء الوجداني، أرجو منك قراءة الفقرات ووضع إشارة (✓) أمام البديل الذي ينطبق عليك، علماً أن البيانات ستبقى سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي وأمام كل بند خيارين للإجابة هي (نعم، لا)، فأرجو منك:

قراءة كل بند بعناية واختيار الإجابة التي تنطبق عليك تماماً.

- ضع إشارة (✓) في الحقل الذي يدل على الإجابة التي تختارها.
- ليس هناك إجابة صحيحة وإجابة خاطئة نظراً لأن جميعها صحيحاً لكونها تمثل وصفاً دقيقاً لمستوى طموحك.
- أرجو منك عدم اختيار أكثر من إجابة واحدة لكل بند، وعدم ترك أي بند دون إجابة.

وشكراً لتعاونك وتكرمك بالإجابة عن فقرات المقياس.

م	العبـــــــارة	البدائل	
		نعم	لا
.1	استخدام انفعالاتي الإيجابية والسلبية في قيادة حياتي.		
.2	تساعدني المشاعر السلبية في إحداث التغير في حياتي.		
.3	أستطيع توجيه مشاعري السلبية عند اتخاذ قرار هام في حياتي.		
.4	لدي القدرة على التحكم بمشاعري من لحظة لأخرى.		
.5	يعد معرفة مشاعري الصادقة حاسمة لبقائي في الحياة.		
.6	أدرك مشاعري الصادقة		
.7	أستطيع التعبير عما أشعر به طوال الوقت.		
.8	تعلمت أن أتحكم في تفكيري السلبي.		
.9	أنا مسئول عن مشاعري.		
.10	أمتلك القدرة على التحكم بسرعة في مشاعري وأفكاري وتصرفاتي.		
.11	أنا هادئ تحت أي ضغط.		
.12	أكافئ نفسي بعد أي موقف محزن.		
.13	أستطيع طرد مشاعري السلبية عندما أحتاج إلي ذلك.		
.14	أستطيع التحول من الحالة الانفعالية السلبية إلي الحالة الإيجابية عند الضرورة.		
.15	أشعر بالثبات الانفعالي.		
.16	أقوم بتوجيه نفسي عند مواجهة العجز أو الضعف.		
.17	أمتلك درجة عالية من الصبر حتى لو فشلت في تحقيق أي نتائج ملموسة.		
.18	عندما أقوم بعمل عمل فإنني أفكر في الأجزاء الأسهل عملاً.		
.19	أحاول أن أكون مبتكراً أمام التحديات اليومية.		
.20	عند إنجاز أي مهام يومية فإنني أكون هادئا ومركزا تفكيري نحو هذه المهام.		

.21	أحب دفع حدود قدراتي إلى الأمام.		
.22	عندما يكون العمل مهما أكون قادر على تنفيذه بكامل قدراتي.		
.23	تحت الضغوط نادرا اشعر بالتعب والتوتر.		
.24	أستطيع أنجاز أعمالي بدرجة عالية من التميز من خلال النشاط والهدوء والتركيز.		
.25	أكون عاطفيا عند أنجاز أعمالي.		
.26	أستطيع تحقيق النجاح تحت الضغوط.		
.27	في مواقف التحدي أستطيع حشد انفعالاتي الإيجابية مثل المتعة، والمرح، وروح الدعابة.		
.28	عادة أفقد الإحساس بالزمن عند تنفيذ مهام جديدة.		
.29	أضع انفعالاتي الإيجابية جانبا عند إنجاز وتنفيذ المهام المطلوبة مني.		
.30	إنا حساس لما يشعر به الآخرون.		
.31	أجيد فن الاستماع لمشاكل الآخرين.		
.32	أجيد فهم مشاعر الآخرين حتى أن لم يفصحوا عنها مباشرة.		
.33	نادراً ما أغضب من الناس الذين يضايقونني بالأسئلة الغبية.		
.34	لدي القدرة على قراءة مشاعر الناس من تعبيرات وجوههم.		
.35	أنا حساس للاحتياجات العاطفة للآخرين.		
.36	لدي توافق بين مشاعري ومشاعر الآخرين.		
.37	أستطيع أن أوضع نفسي مستوي الآخرين بسهولة.		
.38	من السهولة أن أرتاح مع لآخرين.		
.39	يمكنني الحديث مع أشخاص غرباء.		
.40	لدي القدرة للتأثير على الآخرين.		
.41	لدي القدرة على فهم الحالة الانفعالية للآخرين.		
.42	يأتيني زملائي طلبا للنصيحة.		
.43	أستطيع الاستجابة لرغبات زملائي.		
.44	أمتلك القدرة لتحقيق حاجات الآخرين.		

الشكر الجزيل

مؤهلات انتقاء مدرب العروض الرياضية الإدارية والفنية من وجهة نظر المختصين في سورية

شريهان محمد عجيب* أ. د. وائل مارون معوض** أ. م. خلود علي ديب***

(الايداع:13 نيسان 2022،القبول:20 تموز 2022)

الملخص:

تهدف الدراسة إلى تحديد المؤهلات الإدارية والفنية لانتقاء مدرب العروض الرياضية وذلك من وجهة نظر المختصين في هذا المجال.

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي عن طريق استخدام استمارة استبيان عن أهم العبارات التي يجب أن يتمثل فيها مدربي العرض الرياضي من الناحية الإدارية والفنية حيث تضمنت 13 مكوناً من الناحية الإدارية و23 مكوناً من الناحية الفنية. وزعت الاستبانة على عينة البحث المكونة من (20) مختصاً في مجال العروض الرياضية وقد خلصت الدراسة إلى أنه يجب التركيز على عدة نواحي فنية وإدارية للارتقاء بالعروض الرياضية ورفع مستوى المدربين ليصبحوا على قدر المنافسة العالمية فجاءت النتائج بالنسبة للمؤهلات الإدارية التي وجب التركيز عليها لانتقاء مدرب العروض الرياضية أن يكون المدرب قادراً على وضع برامج تدريبية مناسبة لمختلف الأعمار، وأن يكون لديه القدرة على تطبيق الخطط الموضوعة، وأن يكون قادر على إدارة الوقت عند تدريب العرض الرياضي، وأن يستطيع توظيف العاملين معه حسب امكانياتهم، وأن يستطيع بناء علاقات جيدة مع الجهات الداعمة.

أما بالنسبة إلى محور المؤهلات الفنية جاءت أهم العبارات لانتقاء المدرب أن يستطيع المدرب توظيف الأدوات المتوفرة لإنجاز العرض، وأن يمتلك القدرة على كتابة تقرير وصفي للعرض الرياضي، وأن يستطيع اختيار عدد المشاركين المناسب لنوع العرض، واختيار الملابس المناسبة للعرض والتنوع بالتشكيلات وإظهارها بصورة واضحة، وان يمتلك القدرة على تحمل أعباء العمل المجهد، وأن يختار العرض المناسب للعمر وللمكان.

الكلمات المفتاحية: العروض الرياضية، الإدارة، المدرب، الانتقاء.

*طالبة دكتوراه بكلية التربية الرياضية جامعة تشرين قسم التخطيط والادارة الرياضية

**استاذ في كلية التربية الرياضية جامعة تشرين قسم التخطيط والادارة الرياضية

***أستاذ مساعد، دكتورة في كلية التربية الرياضية جامعة تشرين قسم التخطيط والادارة الرياضية.

Qualifications for selecting a coach for administrative and technical sports performances from the point of view of specialists in Syria

Sherihan Ajeeb* **Prof. Dr. Wael Maroun Moawad**** **Dr. Kholoud Ali Deeb*****

(Received:13 April 2022,Accepted:20 July 2022)

Abstract:

The study aims to determine the administrative and technical qualifications for selecting a sports performance coach from the point of view of specialists in this field.

The researcher used the descriptive approach by using a questionnaire on the most important phrases that sports show coaches should represent from the administrative and technical side, as it included 13 components from the administrative side and 23 components from the technical side. The questionnaire was distributed to the research sample consisting of (20) specialists in the field of sports performances, and the study concluded that it is necessary to focus on several technical and administrative aspects to improve sports performances and raise the level of trainers to become competitive in the world.The results came with regard to the administrative qualifications that should be focused on to select the coach of sports performances that the trainer should be able to develop training programs suitable for different ages, and have the ability to implement the plans set, and be able to manage time when training the sports show, and be able to employ workers with him according to their capabilities, and be able to build good relationships with the supporting bodies. As for the technical qualifications axis, the most important phrases for selecting the coach are that the coach can use the available tools to complete the show, and that he has the ability to write a descriptive report for the sports show, and that he can choose the appropriate number of participants for the type of show, and choose the appropriate clothes for the show and the diversity of formations and show them clearly, and that he has The ability to withstand stressful workloads, and to choose the appropriate offer for the age and location.

Keywords: Qualifications, sports shows, the components of the sports shows.

*PhD student at the Faculty of Physical Education, Tishreen University, Department of Sports Planning and Management

**Professor at the Faculty of Physical Education, Tishreen University, Department of Sports Planning and Management

***Assistant Professor in the Faculty of Physical Education, Tishreen University, Department of Sports Planning and Management

المقدمة:

تعتبر الرياضة من أهم مؤشرات التقدم الحضاري، ومن ثم أصبحت علماً يعتمد على مبادئ وقوانين ويحتوى هذا العلم على العديد من المجالات والجوانب المختلفة الحديثة، ويعد علم التدريب للعنصر البشرى (المدرب) هو أحد أهم هذه الجوانب في مجال التدريب الرياضي، والذي من شأنه الارتقاء بالمستوى الفني للاعب ففي النصف الثاني من القرن العشرين اهتمت كثير من الدول في العالم بالتخطيط والتنظيم واستخدام التكنولوجيا في الأنشطة الرياضية على أسس علمية سليمة وذلك لتطوير وتنمية الأداء المهاري والبدني والخططي لكل هذه الأنشطة، ومن هنا اهتمت بالتدريب الرياضي كأحد أهم المجالات التربوية المنظمة في التربية الرياضية والبدنية، ومن ثم أصبحت مهنة المدرب الرياضي مهنة ذات أهمية كبرى حيوياً وتربوياً في المجتمعات العالمية، ويعتبر نجاحها أهم عوامل النهوض بالرياضة.

كما أن المدرب في النشاط الرياضي يجب أن يحظى بإعداد واهتمام كبير جداً لأنه العمود الفقري والركيزة الأساسية في زيادة القدرة للارتقاء بمستوى الأداء الفني والخططي والبدني للرياضيين إلى المستويات العليا للمنافسة العالمية.

أهمية البحث:

الغرض الأساسي من تناولنا لموضوع هذه الدراسة هو التعرف على المواد الدراسية اللازمة والتي تساعد هؤلاء الذين يتطلعون إلى العمل في مجال التدريب بالواجبات والخصائص والسمات والمعارف والدوافع التي ترتبط بشخصية المدرب الرياضي وطبيعة عملة حتى يصبح في مقدورهم إعداد أنفسهم لمثل هذا العمل.

وبناء على ما تقدم تحدد أهمية البحث في النقاط التالية:

الأهمية العملية: مساعدة العاملين في مجال العروض الرياضية على انتقاء مدربين للعروض الرياضية بمؤهلات محددة.

الأهمية العلمية: محاولة تحديد مؤهلات انتقاء مدربي العروض الرياضية من الناحية الإدارية والفنية، وذلك ليكون المدرب مؤهلا للقيام بدوره القيادي والفني العالي المستوى في عملية تدريب العروض الرياضية.

نبذة تاريخية عن العروض الرياضية في الجمهورية العربية السورية:

لوحظ، خلال العقد الأخير في الجمهورية العربية السورية، الاهتمام بشكل كبير بتشجيع مشاركة مختلف الفئات العمرية للسكان في مختلف التجمعات الرياضية. والمثال على ذلك النمو التدريجي لشعبية مهرجان المحبة الذي كان يقام سنوياً في محافظة اللاذقية. إضافةً إلى الاهتمام الكبير من وزارة التربية والتعليم في إقامة عروض مدرسية والمشاركة بافتتاح الندوات العلمية والمناسبات الوطنية والأعياد في العديد من المحافظات، لتعرض لمحة عن تاريخ المنطقة التي تقام بها وثقافتها وتطورها. (معوض؛ محمود،2012)

مفهوم العروض الرياضية: العروض الرياضية هي بحسب معوض ومحمود (2012) سلوك حركي جماعي مقنن يتمثل بأداء موحد بالإيعاز أو الإشارة أو بالموسيقى تؤديه مجموعة مختارة وفق مواصفات الأداء المخطط له مسبقاً، وهي عروض حركية تشارك فيها مجموعة مختارة لإظهار أشكال يعبر عنها بالحركة المعلنة (المشي والوثب والمرجحة والتموج).

أما مصطفى (2017) فقد عرفها على أنها أشكال مختلفة من الحركات البدنية تم إعدادها وفق مبادئ تربوية وفنية وعلمية (فسيولوجية وحركية وجمالية) يؤديها مجموعة من المشاركين لكافة المراحل العمرية وكلا الجنسين والمعاقين في وقت واحد بالأدوات والأجهزة والملابس الملونة المعبرة مع الاستعانة بالمؤثرات الضوئية والصوتية الموسيقية، ويؤدى العرض الرياضي في أرض الملعب (الخارجية والداخلية) والساحات والمدرجات وفي أماكن اخرى، وتشارك العرض الرياضي آخر منجزات التكنولوجيا والتقنية والنظريات العلمية المرتبطة حتى تتصف بالابتكار والابداع والإبهار.

بناءً على المفاهيم السابقة تبين للباحثة أن مفهوم العروض اختلف بين الفترات الزمنية، ففي بادئ الأمر كانت العروض انعكاساً لثقافة المجتمع، ثم تغير المفهوم لتعكس تطور ثقافة الرياضة ومقياس لصحة النظم الاجتماعية حتى أصبح التركيز

أكثر على السلوك الجماعي المقنن ووصل الآن للتشاركية بمنجزات التكنولوجيا والنظريات العلمية المرتبطة وهذا دليل أن العروض الرياضية مرت بمراحل تطور عديدة علمياً.

أهمية العروض الرياضية

أصبحت المهرجانات والعروض الرياضة في عصرنا الحديث، أحد أنواع الفنون التي يتم تنفيذها على مستوى جميع بلدان العالم ولها مقررات دراسية حيث يتم تدريس قواعدها وأصولها الفنية في كليات التربية الرياضية وفي جميع أنحاء العالم. كما تقوم المهرجانات والعروض الرياضية بدور السفير بين الدول، وتقرب بين الشعوب، وتستخدم كجهاز من أحدث أجهزة الدعاية والاعلام، وتقوم المهرجانات والعروض الرياضية بمهمة قومية مقدمة ينبغي على كل مواطن ومواطنة الاسهام فيها، كما أنها تعمل على الارتقاء بالمستوى الصحي والقومي، وكذلك تسهم العروض الرياضية في الرقي بالنواحي التربوية، حيث أن طرق التدريس في العروض الرياضية تكسب المشاركين مختلف السمات والصفات الخلقية الارادية الحميدة كالنظام والطاعة والولاء للجماعة والتعاون وإنكار الذات ومساعدة الغير والشجاعة والتحمل وقوة الارادة وغير ذلك من السمات.

ويعرض (ابراهيم،2017) أهمية العروض الرياضية في كونها تعتبر انعكاساً حقيقياً لتطور الثقافة الرياضية لمختلف دول العالم المتحضر، ومقياساً لصحة النظم السياسية، والاجتماعية والاقتصادية لكل منها، فالعروض الرياضية ترتبط بالهدف السياسي والقومي واتجاهات مجتمعنا وإبراز هذه الاتجاهات من خلال توظيفها لتحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها والتي تتضح من النواحي التالية:

من الناحية القومية: من خلال المناسبات الخاصة التي تقام من أجلها، لإظهار مدى التقدم الرياضي للدولة انعكاساً لمدى العناية التي تعطيها للشباب أمام وفود الدول الزائرة، فهي مهمة قومية يجب مساهمة أكبر عدد من المواطنين على اختلاف أعمارهم ومستوياتهم فيها.

الناحية البدنية والحركية: من خلال التدريب المنظم والمستمر على التمرينات البنائية المختارة لتطوير الصفات البدنية والارتقاء بالأداء الحركي للمشتركين، مستهدفة من ذلك تنمية الجسم تنمية شاملة متزنة بجانب اكساب المشتركين العديد من المهارات الحركية الأساسية والارتقاء بالمستوى الصحي والنفسي لديهم.

الناحية التربوية: من خلال التدريب على محتوياتهم لإكساب المشتركين مختلف السمات والصفات الخلقية الحميدة (كالنظام والطاعة والولاء للجماعة والتعاون وانكار الذات ومساعدة الغير والشجاعة) والصفات الارادية (كالمثابرة والثقة بالنفس) بجانب تنمية الوعي لدى جماهير المشاهدين، حيث أجمع رأي الباحثين على أهمية العروض الرياضية من هذه الناحية.

الناحية الجمالية: من خلال التدريب على العروض الرياضية، تبين أنها تكسب المشاهدين الإحساس بالتذوق الجمالي الناتج عن جمال ودقة ورشاقة الحركات والتشكيلات والتكوينات، وجمال الإيقاع المصاحب أو الأناشيد بجانب تناسق الألوان.

الناحية العقلية: حيث تتبلور من خلال حفظ المشتركين للحركات المختلفة والربط الذهني بين هذه الحركات ببعضها البعض وبين الحركات والإيقاع المستخدم وعن طريق إدراك أنواع التشكيلات والتكوينات، فهي تعمل على تنمية سرعة التفكير وسرعة الاستجابة وحسن التصرف.

أهداف العروض الرياضية: يتفق كل من (فهمي، حسن،1999) و(معوض، 2012) و(اسماعيل، 2017) و(مصطفى، 2017) في الأهداف العامة للعروض الرياضية التالية:

1- التعبير عن فرحة الشعب بانتصار عسكري أو عيد من أعياده الوطنية القومية أو مناسبة محلية لها أهمية.

2- الاستقبال والترحيب بملوك أو رؤساء أو وفود أو مؤتمرات تقام دورية في دولة ما.

3- تقام عند انعقاد المؤتمرات المقامة بإحدى الدول الدراسية لأهم المستجدات العلمية المختلفة.

4- تقام بمناسبة أعياد الشباب بغرض زيادة التعاون بينهم وتبادل الصداقات.

5 – نشر الوعي بين مختلف طوائف الشعوب وخاصة الشباب، ومدى ما وصل إليه المستوى الرياضي، ومساهمة أجهزة الدولة للمساعدة على تطويره.

أنواع العروض الرياضية: تنقسم العروض الرياضية إلى عدة أنواع طبقاً للغرض والهدف الرياضي وطبيعة الحركات وتم تقسيمها من (فرج، 1995) بالتالي:

1-**عروض التمرينات:** وهي العروض التي تتكون من حركات وأوضاع التمرينات المختلفة كالتمرينات الأساسية والتمرينات الإيقاعية ذات المستوى الراقي بالأداء، ويمكن أداء هذا النوع من العروض بدون أدوات أو مع أدوات أو على الأجهزة الكثيرة أو استخدام أدوات مبتكرة.

2-**عروض التمرينات والجمباز:** لا يختلف عن العروض الأخرى إلا أنها تتطلب مستوى عالي في الأداء مما لا يتوفر إلا في عدد قليل من المشتركين، ويمكن أن تؤدى على هيئة عرض بسيط خلال عرض تمرينات بأداء سريع وهناك يقوم بعض المشتركين في حل الأداة ثم يقوم مشترك واحد أو اثنين بأداء حركات جمباز بسيطة أو عرض جمباز فقط بمجموعة مختارة إما على جهاز واحد جميعها أو على أجهزة مختلفة في وقت واحد.

3-**عروض الرقص:** وهي العروض الرياضية التي ترتبط بها حركات التمرينات بحركات الجمباز بشكل فني وانسيابي.

4-**عروض الألعاب الرياضية:** هي العروض التي تتكون من الحركات الأساسية المختلفة للألعاب الرياضية كعروض الطائرة وكرة اليد والقدم والسلة.

مشكلة البحث:

نظرا لأهمية وضرورة ان يتميز مدرب العروض الرياضية بمواصفات خاصة من النواحي الإدارية والفنية ليكون العرض على قدر عالي من الإبداع والتنظيم، ونظرا لغياب الدراسات المرتبطة بتحديد المؤهلات التي يجب أن يتصف بها مدرب العروض، تم القيام بمحاولة تحديد هذه المؤهلات عن طريق المختصين في سورية كونه بمجال اختصاص الباحثة لتطوير تدريب وتنظيم المهرجانات والعروض في سورية.

أهداف البحث:

1- التعرف على مؤهلات انتقاء مدرب العروض الرياضية من الناحية الادارية.
2- التعرف على مؤهلات انتقاء مدرب العروض الرياضية من الناحية الفنية.

تساؤلات البحث:

1. ماهي مؤهلات انتقاء مدرب العروض الرياضية من الناحية الادارية.
2. ماهي مؤهلات انتقاء مدرب العروض الرياضية من الناحية الفنية.

مجتمع وعينة البحث:

مجتمع البحث هم الخبراء في مجال العروض الرياضية في سورية والبالغ عددهم تقريبا 30 خبير؛ وقد تكونت العينة من عشرين فرداً من المختصين في مجال العروض الرياضية (مدربين، مصممين) كما هو مبين بالجدول رقم (1).

المنهجية وأدوات البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي بأسلوب استطلاع الرأي لملائمته لطبيعة الدراسة حيث أعدت الباحثة استمارة ملحق (2) والتي تكونت من محورين أساسيين هما محور المؤهلات الإدارية المكون من 13 فقرة ومحور المؤهلات الفنية المكون من 23 فقرة، وتم عرضها على عينة البحث المكونة من (20) مختصاً في مجال العروض الرياضية (مدربين – مصممين) تم اختيارهم بالطريقة العمدية ممن لهم خبرة تتجاوز (20) سنة في مجال تدريب وتصميم العروض الرياضية وقد توزعت أفراد عينة بحسب الاختصاص كما هو مبين في الجدول رقم (1):

الجدول رقم (1): توزع أفراد العينة بحسب الاختصاص:

الاختصاص	العدد	النسبة المئوية
مدرب	8	40%
مصمم	12	60%
المجموع	20	100%

مراحل تصميم الاستبانة: تم تصميم الاستبانة بعد الاطلاع على المصادر والمراجع العلمية ذات الصلة وبعد المناقشة العملية مع الخبراء المختصين بالمجال وفق الآتي:

المرحلة الأولى تم تحديد المحاور التي سيتم دراستها واقتراح العبارات الخاصة بكل محور والتي بلغ عددها 13 عبارة لمحور الناحية الإدارية و23 عبارة لمحور الناحية الفنية واقتراح ان تكون الاستبانة ذات تدرج خماسي حسب مقياس ليكرت. جدول(2)

المرحلة الثانية: تم عرض الاستبانة على 10 محكمين من كلية التربية الرياضية للتأكد من صلاحية العبارات ومدى ملائمتها للمحور وتم اجراء التعديلات اللازمة في صياغة العبارات بدون حذف اي عبارة حيث كانت نتائج التقييم كالتالي:

محور الناحية الادارية

العبارة	تصلح	لا تصلح
1-يستطيع وضع البرامج الخاصة التي تتناسب مع مختلف الاعمار	%100	%0
2-لديه القدرة على قيادة فريق العمل لتحقيق الاهداف الرياضية	%70	%30
3-يستطيع توظيف الموارد المتاحة بالشكل الأنسب	%80	%20
4-قادر على تطبيق الخطط الموضوعة	%80	%20
5-يستخدم وسائل الإدارة التي تساهم في تطوير الاداء المهني	%70	%30
6-يستطيع كتابة التقارير المهنية المرحلية في مجال العروض الرياضية	%70	%30
7-يدرك الهدف العام من العرض الرياضي	%100	%0
8-يعمل على ادارة الوقت في العروض الرياضية بشكل مناسب	%80	%20
9-يضع معايير وقواعد في ضوء تقييم الاداء لفريق العمل	%90	%10
10-يوظف العاملين معه ما يتناسب مع امكانياتهم	%90	%10
11-يسوق للعروض الرياضية بشكل جيد	%70	%30
12-يلتزم بتطبيق القوانين الموضوعة	%80	%20
13-يبني علاقات جيدة مع الجهات الداعمة	%80	%20

محور الناحية الفنية

العبارة	يصلح	لايصلح
1-يكتب سيناريو العرض بشكل جيد	%70	%30
2-يمتلك طرق متعددة لإيصال المعلومة	%70	%30
3-ينتقي المتدربين بما يتناسب مع نوع العرض	%100	%0
4-يطبق المعارف والمعلومات التي يمتلكها بشكل جيد	%100	%0
5-يستطيع توظيف الادوات المستخدمة لإنجاز العرض	%90	%10
6-يمتلك القدرة على كتابة تقرير وصفي لعرض رياضي	%100	%0
7-ينوع في التمرينات بما يخدم العرض المقدم	%80	%20
8-يستطيع اختيار عدد المشاركين الذي يتناسب مع نوع العرض	%90	%10
9-يراعي عند التصميم للعرض البيئة والمكان	%80	%20

10–يربط الحركات بشكل فعال	%80	%20
11–يمتلك القدرة على تحمل أعباء العمل المجهد	%100	%0
12–يستطيع وضع الموسيقا التي تتناسب مع الحركات	%100	%0
13–يختار الملابس المناسبة للعرض	%90	%10
14–ينوع في تشكيلات العرض بصورة واضحة	%90	%10
15–يستطيع خلق فكرة مناسبة لمناسبة العرض	%80	%20
16–يستطيع ان يتنبأ ردود فعل الجمهور اتجاه تأثير العرض	%80	%20
17–ينمي الإحساس بالحركة الجميلة لدى المتدربين	%70	%30
18–يستطيع اختيار العروض المناسبة للعمر	%80	%20
19–يستطيع اختيار العروض المناسبة للجنس	%90	%10
20–يستطيع اختيار العروض المناسبة للمكان	%90	%10
21–يستطيع تنفيذ الحركات بشكل مقبول	%90	%10
22–ينتقي الموسيقى التي تتناسب مع نوع العرض	%100	%0
23–يواظب على العمل بشكل منتظم	%80	%20

بناءا على ماورد في نتائج تقييم الخبراء المحكمين تم اعتماد جميع العبارات التي حصلت على نسبة صلاحية 70% فما فوق واجراء التعديلات بالصياغة حسب رأي الخبراء .وبهدف تقدير أهمية كل عبارة من العبارات تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي (1–5) حيث تشير الدرجة (5) إلى أعلى تقدير للمكون من قبل المختصين واحتسبت أهمية المكون كما هو مبين في الجدول:

الجدول رقم (2): مقياس ليكرت الخماسي

التعبير	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
الدرجة	1	2	3	4	5

وتم مقارنة المتوسطات المحسوبة مع القيم التالية لتحديد درجة الموافقة بالنسبة لكل محور:

المجال	]1–1.8[	]1.8–2.6[	]2.6–3.4[	]3.4–4.2[	]4.2–5[
درجة الموافقة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة

بعد جمع البيانات تم اجراء اختبار الفا كرونباخ للتأكد من ثبات وصدق نتائج الاستبيان حيث جاءت نتيجة الاختبار كما هو مبين في الجدول:

الجدول رقم (3): معاملات الصدق والثبات للاستبانة

العدد	الصدق	الثبات
36	0.85	0.95

نلاحظ من الجدول أن معامل الفا كرونباخ يساوي 0.95 أي أن الاستبيان يتمتع بدرجة صدق وثبات عالية.

نتائج الاستبيان: قام الباحثون بإجراء تحليل للاستبيان، فكانت أبرز نتائج تم التوصل اليها من خلال تحليل فقراتها موضحة كالتالي:

الجدول رقم (4): نتائج تحليل محور المؤهلات الإدارية

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الاتجاه العام	التكرار 1	النسبة المئوية	التكرار 2	النسبة المئوية	التكرار 3	النسبة المئوية	التكرار 4	النسبة المئوية	التكرار 5	النسبة المئوية
1- يستطيع وضع البرامج الخاصة التي تتناسب مع مختلف الاعمار	3.9	0.55	موافق	0	0%	0	0%	4	20%	14	70%	2	10%
2-لديه القدرة على قيادة فريق العمل لتحقيق الاهداف الرياضية	3.25	0.63	محايد	0	0%	2	10%	11	55%	7	35%	0	0%
3- يستطيع توظيف الموارد المتاحة بالشكل الأنسب	3.3	0.73	محايد	0	0%	3	15%	8	40%	9	45%	0	0%
4-قادر على تطبيق الخطط الموضوعة	3.7	0.65	موافق	0	0%	0	0%	8	40%	10	50%	2	10%
5- يستخدم وسائل الإدارة التي تساهم في تطوير الاداء المهني	3.65	0.74	موافق	0	0%	0	0%	10	50%	7	35%	3	15%

10%	2	40%	8	35%	7	15%	3	0%	0	موافق	0.88	3.45	6- يستطيع كتابة التقارير المهنية المرحلية في مجال العروض الرياضية
35%	7	35%	7	30%	6	0%	0	0%	0	موافق بشدة	0.82	4.5	7-يدرك الهدف العام من العرض الرياضي
15%	3	50%	10	35%	7	0%	0	0%	0	موافق	0.69	3.8	8-يعمل على ادارة الوقت في العروض الرياضية بشكل مناسب
20%	4	40%	8	25%	5	15%	3	0%	0	موافق	0.98	3.65	9-يضع معايير وقواعد في ضوء تقييم الاداء لفريق العمل
10%	2	50%	10	40%	8	0%	0	0%	0	موافق	0.65	3.7	10- يوظف العاملين معه ما يتناسب مع امكانياتهم
20%	4	25%	5	35%	7	20%	4	0%	0	موافق	1.05	3.45	11- يسوق للعروض الرياضية بشكل جيد
20%	4	40%	8	35%	7	5%	1	0%	0	موافق	0.85	3.75	12-يلتزم بتطبيق القوانين الموضوعة

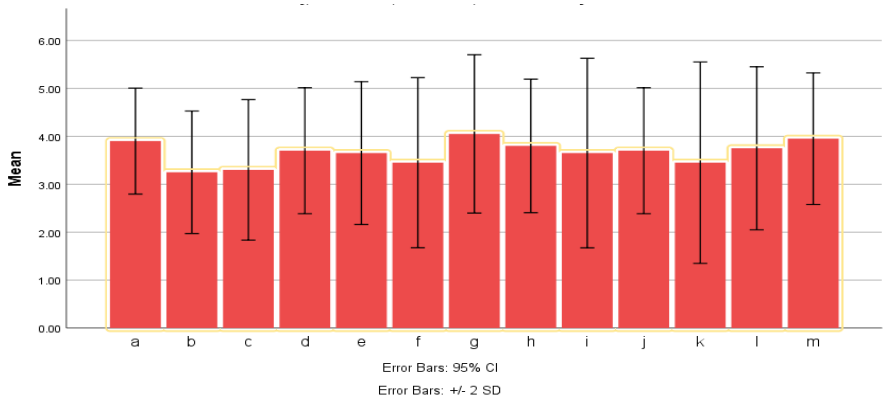
13-يبني علاقات جيدة مع الجهات الداعمة	3.95	0.68	موافق	0	0%	0	0%	5	25%	11	55%	4	20%

يوضح لنا الجدول السابق أن العبارة رقم (7) على مدرب العروض الرياضية أن يدرك الهدف العام من العرض الرياضي على أعلى متوسط حسابي بدرجة 4.5 باتجاه عام موافق بشدة، نعزو ذلك على أهمية ان يكون للعرض الرياضي هدف محدد لنستطيع تحقيق الفوائد التي تعود منها لذلك على المدرب الرياضية ان يدرك هذا الهدف بشكل جيد ليستطيع اخراج عرض رياضي له فكرة واضحة وهدف محدد وهذا يتفق مع دراسة karadiakis(2010) انه لابد من التخطيط الجيد للعرض الرياضي من أجل تحقيق الفوائد التي تعود من هذه الفعاليات.

كما وحصلت العبارة رقم (2) لديه القدرة على قيادة فريق العمل لتحقيق الأهداف الرياضية على أدنى متوسط حسابي بدرجة 3,2 باتجاه عام محايد، نعزو ذلك أن قيادة فريق العمل ليس بالضرورة أن يكون من اختصاص المدرب وانما ممكن أن يكون هناك منظم أو اداري هو المسؤول عن ادارة فريق العمل وهذا ما تأكده دراسة حمدان (2007) أن من أسباب نشوء الأزمات التي تواجه العروض الرياضية هي عدم وجود ادارة خاصة بالتنظيم.

يوضح لنا الجدول السابق التكرارات والنسب المئوية للإجابة على محور المؤهلات الادارية لانتقاء مدرب العروض الرياضية حيث حصلت العبارة رقم (1) يستطيع المدرب وضع البرامج الخاصة التي تتناسب مع مختلف الأعمار على أعلى درجة تكرار للإجابة بدرجة موافق بنسبة مئوية وقدرها 70%، نعزو ذلك لأهمية وضع البرامج المناسبة كون العروض الرياضية عمل جماعي لكافة الأعمار والأجناس وهذا ما أكده مصطفى (2017).

كما وحصلت العبارة رقم (11) يسوق للعروض الرياضية بشكل جيد على أدنى تكرار للاجابة بدرجة موافق بنسبة مئوية وقدرها 25%، نعزو السبب على أن التسويق ادارة لها مختصين وليست بالضرورة أن تكون من مؤهلات انتقاء مدرب العروض الرياضية ويتفق ذلك مع الشهري (2017) أن من معوقات تسويق العروض الرياضية والفنية عدم وجود مختصين بالتسويق في مجال العروض الرياضية.



الشكل رقم(1): رسم بياني يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات المحور الأول

وبالقيام باختبار المحور الثاني من الاستبيان كانت النتائج كما هي في الجدول رقم(5):

الجدول رقم (5): نتائج تحليل محور المؤهلات الفنية والمهنية

العبارة	المتوسط	الانحراف	الاتجاه العام	التكرار 1	النسبة المئوية	التكرار 2	النسبة المئوية	التكرار 3	النسبة المئوية	التكرار 4	النسبة المئوية	التكرار 5	النسبة المئوية
1–يكتب سيناريو العرض بشكل جيد	2.7	0.86	محايد	1	5%	8	40%	7	35%	4	20%	0	0%
2–يمتلك طرق متعددة لإيصال المعلومة	3.95	0.94	موافق	0	0%	2	10%	3	15%	9	45%	6	30%
3–ينتقي المتدربين بما يتناسب مع نوع العرض	2.95	0.82	محايد	0	0%	7	35%	7	35%	6	30%	0	0%
4–يطبق المعارف والمعلومات التي يمتلكها بشكل جيد	3.9	0.85	موافق	0	0%	0	0%	8	40%	6	30%	6	30%
5–يستطيع توظيف الادوات المستخدمة لإنجاز العرض	4.1	0.64	موافق	0	0%	0	0%	3	15%	12	60%	5	25%
6–يمتلك القدرة على كتابة تقرير وصفي لعرض رياضي	4.2	0.61	موافق بشدة	0	0%	0	0%	2	10%	12	60%	6	30%
7–ينوع في التمرينات بما يخدم العرض المقدم	3.65	0.93	موافق	0	0%	2	10%	7	35%	7	35%	4	20%
8–يستطيع اختيار عدد المشاركين الذي	3.95	0.68	موافق	0	0%	0	0%	5	25%	11	55%	4	20%

يتناسب مع نوع العرض													
9-يراعي عند التصميم للعرض البيئة والمكان	3.7	0.97	موافق	0	0%	2	10%	7	35%	6	30%	5	25%
10-يربط الحركات بشكل فعال	3.65	0.67	موافق	0	0%	0	0%	9	45%	9	45%	2	10%
11-يمتلك القدرة على تحمل أعباء العمل المجهد	3.8	0.69	موافق	0	0%	0	0%	7	35%	10	50%	3	15%
12- يستطيع وضع الموسيقا التي تتناسب مع الحركات	3.65	0.67	موافق	0	0%	0	0%	9	45%	9	45%	2	10%
13-يختار الملابس المناسبة للعرض	3.35	0.93	محايد	0	0%	5	25%	4	20%	10	50%	1	5%
14-ينوع في تشكيلات العرض بصورة واضحة	3.9	0.64	موافق	0	0%	0	0%	5	25%	12	60%	3	15%
15- يستطيع خلق فكرة مناسبة لمناسبة العرض	3.55	0.68	موافق	0	0%	0	0%	11	55%	7	35%	2	10%
16- يستطيع ان يتنبأ ردود فعل الجمهور اتجاه تأثير العرض	3.8	0.69	موافق	0	0%	0	0%	7	35%	10	50%	3	15%

17-ينمي الإحساس بالحركة الجميلة لدى المتدربين	3.55	0.68	موافق	0	0%	0	0%	11	55%	7	35%	2	10%
18- يستطيع اختيار العروض المناسبة للعمر	3.6	0.59	موافق	0	0%	0	0%	9	45%	10	50%	1	5%
19- يستطيع اختيار العروض المناسبة للجنس	3.55	1.09	موافق	0	0%	5	25%	3	15%	8	40%	4	20%
20- يستطيع اختيار العروض المناسبة للمكان	3.6	0.5	موافق	0	0%	0	0%	8	40%	12	60%	0	0%
21- يستطيع تنفيذ الحركات بشكل مقبول	3.35	0.93	موافق	0	0%	4	20%	7	35%	7	35%	2	10%
22-ينتقي الموسيقى التي تتناسب مع نوع العرض	3.7	0.86	موافق	0	0%	1	50%	8	40%	7	35%	4	20%
23-يواظب على العمل بشكل منتظم	3.8	0.77	موافق	0	0%	0	0%	8	40%	8	40%	4	20%

يتضح من الجدول السابق أن العبارة رقم (6) يمتلك القدرة على كتابة تقرير وصفي للعرض الرياضي حصلت على أعلى متوسط حسابي بدرجة 4,2 باتجاه عام موافق بشدة، نعزو ذلك أن كتابة تقرير العرض مرتبط بالمدرب بشكل مباشر ومن الضروري أن يكتب تقرير العرض قبل البدء بالتدريب

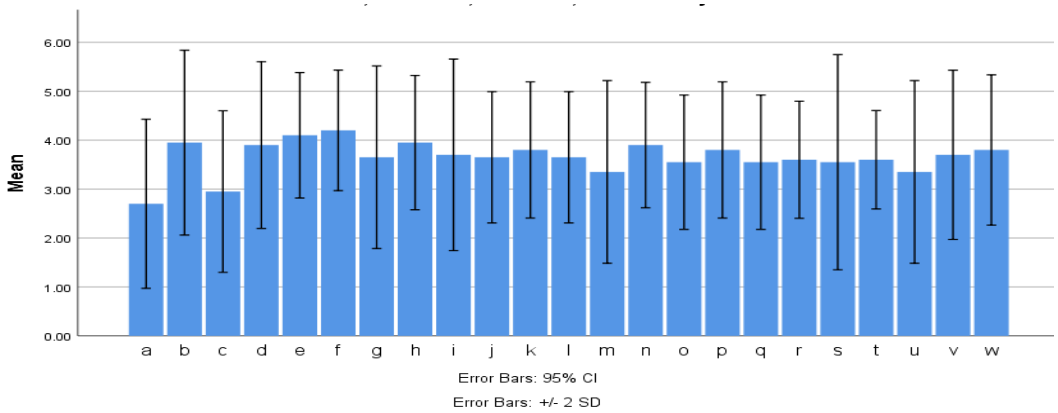
كما وحصلت العبارة رقم (1) يكتب سيناريو العرض بشكل جيد على أدنى متوسط حسابي بدرجة 2,7 باتجاه عام محايد ونعزو ذلك أن كتابة سيناريو العرض ليس بالضرورة من اختصاص المدرب وانما من منظم الحفل أو العرض

يتضح من الجدول السابق أن العبارات رقم (5) يستطيع توظيف الأدوات المستخدمة لانجاز العرض بشكل جيد والعبارة رقم (6) يمتلك القدرة على كتابة التقرير الوصفي للعرض والعبارة رقم (14) ينوع في تشكيلات العرض بصورة واضحة والعبارة

رقم (20) يستطيع اختيار العرض المناسب للمكان حصلوا على أعلى تكرار للاجابة بدرجة موافق(12) بنسبة مئوية وقدرها (60%) نعزو ذلك أن اختيار الأدوات وتوظيفها بشكل جيد واختيار التشكيلات وكتابة تقرير العرض واختيار المكان المناسب للعرض من أهم مواصفات المدرب الناجح وهذا ما أكده معوض ،محمود(2012).

كما وحصلت العبارة رقم (1) يكتب سيناريو العرض بشكل جيد على أدنى تكرار للاجابة بدرجة موافق (4) بنسبة مئوية وقدرها (20)، نعزو ذلك كونه ليس بالضرورة أن يكتب مدرب العرض السيناريو وانما يكون هناك منظم للعرض يقوم بكتابة السيناريو بشكل كامل وهذا ما أكده عبد الوهاب (2017) أنه لابد من وجود ادارة عليا وادارة وسطى من مهامها كتابة السيناريو وادارة تنفيذية للعرض الرياضي مهمتها التدريب فقط

أما فيما يخص بقية فقرات الاستبيان بالنسبة لمحور الناحية الفنية والمهنية فقد أجمع المستجوبون على الموافقة عليهم، حيث أن المؤهلات المطلوبة لانتقاء مدرب للعروض الرياضية حسب آرائهم كانت: أن يطبق المعارف والمعلومات التي يمتلكها بشكل جيد وأن يوظف الأدوات المستخدمة لإنجاز العرض وأن يمتلك القدرة على كتابة تقرير وصفي لعرض رياضي وينوع في التمرينات بما يخدم العرض المقدم ويختار عدد المشاركين الذي يتناسب مع نوع العرض ويراعي عند التصميم للعرض البيئة والمكان ويربط الحركات بشكل فعال ويمتلك القدرة على تحمل أعباء العمل المجهد ويضع الموسيقا التي تتناسب مع الحركات ويختار الملابس المناسبة للعرض وينوع في تشكيلات العرض بصورة واضحة ويخلق فكرة مناسبة لمناسبة العرض وان يتنبأ ردود فعل الجمهور اتجاه تأثير العرض وينمي الإحساس بالحركة الجميلة لدى المتدربين ويختار العروض المناسبة للعمر والعروض المناسبة للجنس والعروض المناسبة للمكان وينفذ الحركات بشكل مقبول وينتقي الموسيقى التي تتناسب مع نوع العرض ويواظب على العمل بشكل منتظم.



الشكل رقم (2): رسم بياني يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات المحور الثاني

الاستنتاجات:

1. بالنسبة للمحور الأول: تضمن درجتي المحايدة والموافقة على فقرات الاستبانة، درجة المحايدة كانت بالنسبة لفقرتي: (لديه القدرة على قيادة فريق العمل لتحقيق الأهداف الرياضية – يستطيع توظيف الموارد المتاحة بالشكل الأنسب) وجاءت درجة الموافقة على بقية الفقرات.
2. بالنسبة للمحور الثاني: تضمن درجتي المحايدة والموافقة على فقرات الاستبانة، درجة المحايدة كانت بالنسبة لفقرتي: (يكتب سيناريو العرض بشكل جيد – ينتقي المتدربين بما يتناسب مع نوع العرض) وجاءت درجة الموافقة على بقية الفقرات.

التوصيات:

توصي الباحثة بما يلي:

1-ضرورة تطبيق اجراءات انتقاء مدرب العروض الرياضية بناءا على المؤهلات المناسبة الادرية والفنية

2-ضرورة اعداد فريق من الخبراء لانتقاء مدرب العروض الرياضية وفق المعايير المحددة.

3-ضرورة اجراء بحوث ودراسات متعلقة بانتقاء مدرب العروض الرياضية من نواحي اخرى اجتماعية وثقافية وغيرها.

المراجع:

1-حمدان، نجلاء فتحي، 2007. نموذج مقترح لادارة أزمات العروض الرياضية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أسيوط.

2-زهران، ليلى 1997. التمرينات الفنية والإيقاعية، دار الفكر العربي، القاهرة.

3-الشهري، علي الوليد، 2017. خطة مقترحة لتسويق أنشطة الاتحادات الرياضية في ضوء مقومات السياحة الرياضية في السعودية، رسالة دكتوراه، السعودية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

4-عبد الوهاب، ابراهيم، 2017. وحدة ادارية مقترحة للعروض الرياضية بالهيكل التنظيمي لوزارة الشباب والرياضة، رسالة دكتوراه، مصر، جامعة الإسكندرية.

5-علي، بثينة متولى ابراهيم حسين2014. فاعلية العروض الرياضية في تنمية الشعور بالسعادة النفسية ومستوى أداء المهارات الأساسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، دراسة ماجستير غير منشورة، جامعة حلوان.

6-العوضي، ايواء جاسم2016. تأثير العروض الرياضية على تحسين بعض القدرات البدنية والوجدانية للصم والبكم، جامعة الإسكندرية.

7-فهمي، موسى؛ عادل علي حسن1999. التمرينات والعروض الرياضية، دار المعرف، القاهرة.

8-القاسي، سمير عبد المنعم محمد، 2007. دلالات المكان في العروض المسرحية التعبيرية، جامعة بابل، كلية الفنون الجميلة.

9-كاشف، عزت، 2014. دليلك في المهرجانات والعروض الرياضية، مركز الكتاب للنشر، ط1، القاهرة.

10-مصطفى، عزمي عبد الخالق/ 2017. المهرجانات الرياضية الحديثة والمعاصرة، ط1، الاسكندرية، القاهرة.

11-مصطفى، أحمد مصطفى امام، 2015. دراسة تقويمية لبطولة العروض الرياضية للكليات المتخصصة، دراسة ماجستير غير منشورة، جامعة بنها.

12-معوض، وائل؛ محمود، أكرم، 2012. العروض الرياضية، منشورات جامعة تشرين، اللاذقية، سورية.

13-محمد، العوض حمودي، 2015. دور العروض الرياضية في تنمية الاتجاهات نحو ممارسة النشاط الرياضي لتلاميذ مرحلة الأساس، رسالة ماجستير منشورة، السودان.

المراجع الأجنبية:

1. BERGER, P; SORDET,P; GEFFROY,D, (2001). **Guide to the organization of sport events for sport officials**. Politicians and Administators.

2. CHAPPELETE, J; LEE, K, (2016). **The emerging concept of –sport event– hosting strategy: Definition and Comparison**. Journal of global sports management, p: 34-48.

3. JOHNS, G, (1995). **Organizational Behavior**, , MC, Graw Hill New York, p77.

4. Karadaki, G, (2010). **event leveraging of mega sport events: a sowt analysis approach** international journal of event and festival management.

5. YANG, B, (2014). **Major sports event organization image recognition**, international conference on management innovation, physical educational collage of Yangtze university, Hubei, CHINA.

الملاحق:

المحور الاول – المؤهلات الإدارية					
	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
1-يستطيع وضع البرامج الخاصة التي تتناسب مع مختلف الاعمار					
2-لديه القدرة على قيادة فريق العمل لتحقيق الاهداف الرياضية.					
3-يستطيع توظيف الموارد المتاحة بالشكل الأنسب					
4-قادر على تطبيق الخطط الموضوعة					
5-يستخدم وسائل الإدارة التي تساهم في تطوير الاداء المهني					
6-يستطيع كتابة التقارير المهنية المرحلية في مجال العروض الرياضية					
7-يدرك الهدف العام من العرض الرياضي					
8-يعمل على ادارة الوقت في العروض الرياضية بشكل مناسب					
9-يضع معايير وقواعد في ضوء تقييم الاداء لفريق العمل					
10-يوظف العاملين معه ما يتناسب مع امكانياته					
11-يسوق للعروض الرياضية بشكل جيد					
12-يلتزم بتطبيق القوانين الموضوعة					
13-يبني علاقات جيدة مع الجهات الداعمة					

	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
1-يكتب سيناريو العرض بشكل جيد					
2-يمتلك طرق متعددة لإيصال المعلومة					
3-ينتقي المتدربين بما يتناسب مع نوع العرض					
4-يطبق المعارف والمعلومات التي يمتلكها بشكل جيد					
5-يستطيع توظيف الادوات المستخدمة لإنجاز العرض					
6-يمتلك القدرة على كتابة تقرير وصفي لعرض رياضي					
7-ينوع في التمرينات بما يخدم العرض المقدم					
8-يستطيع اختيار عدد المشاركين الذي يتناسب مع نوع العرض					
9-يراعي عند التصميم للعرض البيئة والمكان					
10-يربط الحركات بشكل فعال					
11-يمتلك القدرة على تحمل أعباء العمل المجهد					
12-يستطيع وضع الموسيقا التي تتناسب مع الحركات					

13-يختار الملابس المناسبة للعرض					
14-ينوع في تشكيلات العرض بصورة واضحة					
15-يستطيع خلق فكرة مناسبة للعرض					
16-يستطيع ان يتنبأ ردود فعل الجمهور اتجاه تأثير العرض					
17-ينمي الإحساس بالحركة الجميلة لدى المتدربين					
18-يستطيع اختيار العروض المناسبة للعمر					
19-يستطيع اختيار العروض المناسبة للجنس					
20-يستطيع اختيار العروض المناسبة للمكان					
21-يستطيع تنفيذ الحركات بشكل مقبول					
22-ينتقي الموسيقى التي تتناسب مع نوع العرض					
23-يواظب على العمل بشكل منتظم					

التفكير التأملي وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس محافظة حماة

د.سجان محمد الملحم *

(الايداع:18 أيار 2022،القبول:20 تموز 2022)

الملخص:

هدف البحث إلى تعرف العلاقة الارتباطية بين التفكير التأملي ومستوى الطموح، وكشف الفروق على كل من مقياس التفكير التأملي ومقياس مستوى الطموح وفقاً لمتغير مكان المدرسة(ريف/مدينة)، وبلغ عدد أفراد عينة البحث (365) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس محافظة حماة الرسمية، موزعين إلى (173) طالباً وطالبة من طلبة مدارس مدينة حماة، و(192) طالباً وطالبة من طلبة المدارس في ريف محافظة حماة. وقد استخدم مقياسان هما: مقياس التفكير التأملي من إعداد المشهراوي (2010) ، ومقياس مستوى الطموح من إعداد الباحث، وذلك بعد التحقق من صدقهما وثباتهما.

وقد توصل البحث إلى النتائج الآتية:

- وجود درجة متوسطة من التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس محافظة حماة الرسمية.
- وجود درجة متوسطة من الطموح لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس محافظة حماة الرسمية.
- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير التأملي ومستوى الطموح لدى أفراد عينة البحث.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير التأملي وفقاً لمتغير مكان المدرسة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس مستوى الطموح وفقاً لمتغير مكان المدرسة لصالح طلبة مدارس مدينة حماة.

الكلمات المفتاحية: التفكير التأملي، مستوى الطموح، طلبة الصف الثامن الأساسي، محافظة حماة.

*محاضر – كلية التربية – جامعة حماة – دكتوراه في علم النفس التربوي.

Reflective thinking and its relationship to Aspiration level on a sample of basic eighth students in Hama Governorate schools

Sajan almlhem*

(Received:18 May 2022,Accepted:20 July 2022)

Abstract:

The present study aimed at knowing the relationship between reflective thinking and aspiration level on a sample of basic eighth students in Hama Governorate schools, and knowing the significance of differences among the members of the study sample in reflective thinking and aspiration level, which may be due to the school place variable (city/ rural).

The study sample consists of (365) students: (173) male and female students from Hama city, and (192) male and female students from Hama rural. The study tools were a scale to measure the reflective thinking, preparation Almshhrawy (2010), and a scale to measure the aspiration level , preparation by the researcher.

The most important findings of Search:

- There was a median degree in reflective thinking in a sample of basic eighth students in Hama Governorate schools.
- There was a median degree in aspiration level in a sample of basic eighth students in Hama Governorate schools.
- There was correlation, statistically positive significant, between the scores of students on the scale of reflective thinking and scores on a scale of aspiration level.
- There were not differences between the mean scores of students on the scale of reflective thinking due to the school place variable.
- There were differences between the mean scores of students on the scale of aspiration level due to the school place variable favor for the students in the city.

Keywords: Reflective thinking, Aspiration level, Basic eighth students, Hama Province.

*Lecturer – college of Education , university of Hama /PHD in educational psychology.

أولاً- مقدمة البحث وموضوعه:

يعد التفكير من الموضوعات الهامة في علم النفس المعرفي والذي اختلفت الرؤى حوله لتعدد أبعاده وأشكاله، والتي تعكس تعقد العقل الإنساني وعملياته، ومن وجهة نظر بياجية (Piaget) والذي بين أن الإنسان لديه مستويات تفكير تنمو عبر مراحل محددة وتتميز كل مرحلة بامتلاك مفاهيم أو تراكيب عقلية هي برامج واستراتيجيات يستخدمها الفرد في تعامله مع بيئته، وبزيادة خبرات الفرد تصبح التراكيب الفكرية لديه قادرة على تفسير خبراته الجديدة لذا تتكون لديه تراكيب فكرية جديدة تستوعب هذه الخبرات الجديدة، والطلبة في الصف الثامن الأساسي يمرون بحسب بياجية بمرحلة التفكير المجرد (12-16) سنة وفي هذه المرحلة يتطور التفكير بأنماطه المختلفة ومنها مهارات التفكير التأملي والتفكير المنطقي، ويتطور وضع الفرضيات والاحتمالات ومقارنة الأشياء وتحليلها واختيار الانسب، وفي هذا العمر يكون انغماس المراهق في المجتمع قد بدأ ينمو، وهذا يكسبه الكثير من المنطقيات التي يتبناها تباعاً للبيئة المحيطة به بدءاً بالأسرة مروراً بالمدرسة والأصدقاء، وهذه هي قاعدته في التطور للانطلاق في حياته، فيمتلك قاعدة فكرية خاصة به (الرفوع ، 2017، 733). ولقد أشار ديوي (Deweey) إلى إمكانية استخدام التفكير التأملي كطريقة في التعليم عندما ننظر بتمعن وحذر وإيجابية في المعرفة الجديدة في ضوء التعلم السابق مما يؤدي إلى صياغتها بمعنى جديد وتوقع النتائج المترتبة وتحقيق أهداف التعلم، وهذا يؤثر في جودة التدريس (Milner, 2003, 16).

ويلعب مستوى الطموح دوراً مهماً في حياة الفرد، إذ أنه من أهم الأبعاد في شخصية الفرد وذلك لأنه يعد مؤشراً يميز ويوضح أسلوب تعامل الفرد مع نفسه ومع بيئته ومجتمعه. ومستوى الطموح يحدد نشاط الافراد الاجتماعي وعلاقتهم بالآخرين ومدى تقبلهم للمعايير الاجتماعية، وتقبل الذات والقيام بمسؤولية بالأدوار المختلفة، كما أن مستوى طموح الفرد مرتبط بإمكانات الشخصية، فكلما كان مستوى الطموح قريباً منها كلما كان الفرد قريباً من الاتزان الانفعالي والصحة النفسية(إبراهيم، 2003، 14)، ومن ناحية أخرى يعبر مستوى الطموح Aspiration level عن الدوافع المكتسبة، ويختلف الأفراد في مستوى طموحهم، فمنهم ذو الطموح المرتفع ومنهم ذو الطموح المنخفض، والظروف المحيطة بالفرد تلعب دوراً مهماً في ذلك (الزهراني، 2009، 3)، ومن خلال الاطلاع على الأدبيات النظرية تبين أن للمفكرين المتأملين خصائص مميزة منها: تفحص وجهات النظر الموضوعة للوصول إلى المعلومة الجديدة، والتوازن في تبني وجهات النظر، والميل إلى احترام الذات وتطويرها، واقتراح حلول متعددة لمشكلة ما واختيار الانسب، والربط بين التعلم الحالي وواقع الحياة، والاستماع لأفكار الآخرين، والشك في الأفكار، وكل هذه الخصائص قد تجعل الطالب متبصراً بمستقبله وواضعاً خطة أو طموح يسعى لتحقيقه حيث يختلف الطلبة من حيث أنماط الطموح التي يسعون إليها، فإذا كان البعض له طموحاته الاقتصادية فالآخر له طموحاته الاجتماعية، بينما البعض الثالث له طموحاته الثقافية، والرابع له طموحاته المهنية(التويجري، 2002، 7).

ومن خلال ما سبق يعد البحث الحالي بمثابة إطلالة للتعرف على العلاقة بين التفكير التأملي ومستوى الطموح لدى عينة من طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس محافظة حماة.

ثانياً- مشكلة البحث ومبرراته:

إن الحروب وانعدام الأمن تولد أزمات سياسية واقتصادية تُحدث تصدعاً كبيراً في قيم الأفراد والمجتمع ويؤدي إلى حالة من الضغوط الانفعالية التي تؤدي بدورها إلى مشاكل تربوية واعتياد العديد من الطلبة على استخدام المعلمين للأساليب التقليدية في التدريس والتي تتضمن الملخصات والتسميع وغيرها، وعلى الرغم من التطوير والتحديث للمناهج الدراسية والتي تحث على التفكير التأملي، إلا أن كثيراً من الطلبة يعانون من التكيف مع هذه المناهج، كما أن عدم تشجيع المعلمين للطلبة على البحث والتقصي والكشف عن المعلومات يؤدي إلى التقليل من فرص التفكير ويحد من قدرة الطلبة على تطوير قدراتهم المعرفية العليا، وقد يكون هذا الأمر ناجم عن المعلمين نتيجة عدم تكيفهم مع المناهج الحديثة أو نتيجة عدم مساعدتهم

وتشجيعهم للطلبة من أجل تطوير قدراتهم على التفكير التأملي، أو قد يكون السبب هو الطالب نفسه نتيجة عدم قدرته على تأمل المواقف والمشكلات التي تواجهه، وللأسف يأخذ تعليم التفكير التأملي اهتماماً قليلاً من قبل المعلمين مقارنةً بأنواع التفكير الأخرى كالتفكير الإبداعي والتفكير الناقد، فلا نكاد نلاحظ أية برامج تربوية تركز على تطوير هذا النوع من التفكير لدى الطلبة، في حين أن المنظرين أكدوا على أهمية تعليمه للطلبة، عدا أن بعضهم جعل منه أساس عملية التفكير، مثل تايلور (Taylor, 2007) الذي أشار إلى أهمية التفكير التأملي، واعتبره بأنه التفكير الكلي للفرد (القاسم، 2012، 112). ويتميز الطلبة ذوي التفكير التأملي بسمات وخصال تساعد على تنمية مداركهم وقدراتهم العقلية ومنها: فحص المعلومات الجديدة قبل الأخذ بها، والميل إلى احترام الذات وتطويرها، والربط بين التعلم الحالي وواقع الحياة، وكل هذه الخصائص وغيرها قد تجعل الطالب نشطاً وذو طموح وهمة عالية على التحصيل والدراسة.

ويعد مستوى الطموح نتاج للتفاعل بين وعي الفرد لذاته والتعامل معها على أنها ذاتاً وموضوعاً في نفس الوقت، وقدرته على تحقيق ما يضعه لنفسه من أهداف، مما يجعله مقدراً لذاته ولبيئته ولثقافته كما أن مستوى الطموح هو مؤشر يميز الفرد وطريقته بالتعامل مع نفسه وبيئته، والكفاية الإنتاجية لها ارتباط إيجابي طردي بالمستوى العالي من الطموح والذي يعتبر من أهم أبعاد الشخصية ويلعب دوراً هاماً في حياة الفرد(بركات، 2008، 223). وفقاً لما أشار إليه بياجه فإن طلبة الصف الثامن الأساسي يمرون في مرحلة التفكير المجرد، وفي هذه المرحلة يبدأ تفكير الطالب بالتخصص الدراسي الذي سيختص به في الجامعة والذي من خلاله سوف ترتسم شخصيته التي يحلم بها ومن هنا ينبثق الطموح لديه، ويحتاج الطالب إلى تفكير تأملي واعي لتحديد مسار الدراسة التي يقبل عليها ومستوى الطموح المناسب حيال وظيفة المستقبل، ولهذا تم اختيار هذ الصف كعينة لهذا البحث.

وبعد إطلاع الباحث على بعض الدراسات السابقة والتي تناولت التفكير التأملي لدى الطلبة وجد هناك تفاوت في نتائج كل من الدراسات الأجنبية والدراسات العربية والتي تناولت التفكير التأملي حيث أشارت دراسة المشهراوي (2010)، ودراسة ديميريل وآخرون (Demirel et al., 2015) إلى وجود درجة متوسطة من التفكير التأملي لدى الطلبة في المرحلة الثانوية، ومن ناحية أخرى أشارت دراسة دانتون (Denton, 2017) إلى أن مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة كان فوق المتوسط، ولم تسلم الدراسات المتعلقة بمستوى الطموح من التناقض في النتائج، وهذا الاختلاف في النتائج وعدم وجود دراسة وصفية ارتباطية مباشرة تكشف طبيعة العلاقة بين التفكير التأملي ومستوى الطموح؛ هذا ما حث الباحث إلى ضرورة تقصي طبيعة هذه العلاقة لدى عينة من طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس محافظة حماة، وانطلاقاً مما سبق فإن مشكلة البحث الحالي تتحدد في الإجابة عن السؤال التالي: **هل هناك علاقة ما بين التفكير التأملي ومستوى الطموح لدى عينة من طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس محافظة حماة؟**

ثالثاً– أهمية البحث:

3-1- تنبع أهمية هذا البحث من أهمية المرحلة التي يتناولها، فهذه المرحلة من المراحل الأكثر حساسية في حياة الفرد التي يكون فيها الطالب متخبط التفكير.

3-2- محاولة تقديم فهم نظري لطبيعة العلاقة بين التفكير التأملي ومستوى الطموح لدى طلبة الحلقة الثانية للتعليم الأساسي.

3-3- قد يسهم هذا البحث في الخروج بنتائج ومقترحات تساعد في لفت انتباه القائمين على التطوير التربوي إلى أهمية تدريب الطلبة على التفكير التأملي جنباً إلى جنب مع مهارات التفكير الأخرى.

3-4- قد تفيد نتائج البحث الحالي المهتمين في العملية التربوية، وذلك من خلال إلقاء الضوء على العوامل المؤثرة في زيادة مستوى الطموح وبالتالي زيادة التحصيل الدراسي لدى الطلبة.

3-5- أهمية إجراء دراسة ميدانية حول التفكير التأملي ومستوى الطموح للاستفادة من نتائج هذه الدراسة في مجال تقديم الخدمات النفسية والاجتماعية للطلبة وفي تقديم خدمات إرشادية لهم.

رابعاً– أهداف البحث:

4-1- التعرف إلى مستوى التفكير التأملي لدى أفراد عينة البحث.

4-2- التعرف إلى مستوى الطموح لدى أفراد عينة البحث.

4-3- التعرف إلى العلاقة بين التفكير التأملي ومستوى الطموح لدى أفراد عينة البحث.

4-4- الكشف عن الفروق بين الطلبة أفراد عينة البحث على مقياس التفكير التأملي تعزى إلى متغير مكان المدرسة (ريف/مدينة).

4-5- الكشف عن الفروق بين الطلبة أفراد عينة البحث على مقياس مستوى الطموح تعزى إلى متغير مكان المدرسة (ريف/مدينة).

خامساً– أسئلة البحث:

5-1- ما مستوى التفكير التأملي لدى أفراد عينة البحث من طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس محافظة حماة؟

5-2- ما مستوى الطموح لدى أفراد عينة البحث من طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس محافظة حماة؟

سادساً– فرضيات البحث:

6-1- لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة أفراد عينة البحث على مقياس التفكير التأملي ودرجاتهم على مقياس مستوى الطموح.

6-2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة أفراد عينة البحث في الدرجة الكلية لمقياس التفكير التأملي تبعاً لمتغير مكان المدرسة (ريف/مدينة).

6-3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة أفراد عينة البحث في الدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح تبعاً لمتغير مكان المدرسة (ريف/مدينة).

سابعاً– مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

7-1- التفكير التأملي Reflective Thinking:

هو القدرة على تبصر وإدراك العلاقات والاستفادة من المعطيات في تحديد وتدعيم وجهة نظر المتعلم ومراجعة البدائل واتخاذ الإجراءات المناسبة للموقف التعليمي (عبد الوهاب، 2005، 166).

ويعرف الباحث التفكير التأملي إجرائياً بأنه: الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس المشهراوي(2010) للتفكير التأملي والمستخدم في البحث الحالي.

7-2- مستوى الطموح (Aspiration Level):

يعرف عاقل مستوى الطموح بأنه الدليل على ثقة الفرد بنفسه ويتراوح ارتفاعاً وهبوطاً حسب النجاح والفشل ومستوى الطموح هو ما يفرضه الفرد على نفسه ويطمح بالوصول إليه ويقيس ما انجزه من خلاله (عاقل، 2003، 263).

ويعرف الباحث مستوى الطموح إجرائياً بأنه: الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس مستوى الطموح والذي أعده الباحث وتم استخدامه في البحث الحالي.

ثامناً– حدود البحث:

8-1- الحدود المكانية: عينة مسحوبة من طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس محافظة حماة، وذلك من مدارس مدينة حماة ومن مدارس ريف حماة.

8-2- الحدود الزمنية: تم تطبيق الأدوات على عينة البحث في الفصل الأول من العام الدراسي (2021- 2022).

8-3- الحدود البشرية: أجري البحث على عينة من طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس محافظة حماة (ريف ومدينة)، والبالغ عددهم (365) طالباً وطالبة.

8-4- الحدود العلمية: تتجلى في دراسة العلاقة بين التفكير التأملي ومستوى الطموح وفقاً لمتغير مكان المدرسة (ريف/مدينة)، وتتوقف إمكانية تعميم نتائج البحث على الخصائص السيكومترية للأداتين المستخدمتين في هذا البحث.

تاسعاً– الإطار النظري للبحث:

9-1-التفكير التأملي:

إن الفرد لا يكتسب حريته الفكرية بالخضوع لأفكار الآخرين الذين يدعون أنها صادقة دائماً، إنه يكتسبها حين يتم له ذلك بالعمل، والتأمل في التفكير في الأشياء والموضوعات المعروضة عليه، واستخدام كل الوسائل الممكنة في سبيل مواجهة المشكلات التي تواجهه في حياته واتخاذ القرارات حول المنعطفات المصيرية التي تقرر الوجهة التي سيكمل بها مسيرة حياته، وتبعاً لذلك فإن التفكير التأملي ضروري وله أهمية كبيرة في حياتنا، خصوصاً أنه عبارة عن "تبصر معرفي في الأعمال يؤدي إلى تحليل الإجراءات والقرارات والنواتج" (بركات، 2005، 107). إن تنمية التفكير التأملي والذي هو أحد أنواع التفكير المهمة أصبح أحد الأهداف الرئيسة للتربية، فمن خلال التأمل لا نتوقع من الطالب أن يمارس مهارات التفكير التأملي كجزء من منهاج دراسي فحسب، بل نتوقع أيضاً أن يتأمل تعلمه، وتنمية مهاراته وقدراته على إصدار الأحكام والقرارات المتأنية (Lucas & Tan, 2006, 36).

ولعل هذا الاهتمام المتزايد نحو مهارات التفكير التأملي عند المعلمين والمتعلمين قد جاء نتيجة اقتناع العديد من القائمين على الاشراف التربوي وإعداد وتدريب المعلمين، بأن عملية التعليم والتعلم عملية شديدة التعقيد، وتحتاج الى الإعداد والتخطيط السليم، وكل ذلك يقتضي التفكير العميق المتأمل للمواقف والمشكلات المواجهة، مما يزيد من قدرة المعلم على ممارسة الكفايات التعليمية بكفاءة، كما تزيد من جهة أخرى فاعلية الطالب واكتسابه للمعرفة وبالتالي التحصيل الدراسي (Spangler,1999, 101).

9-1-1- مراحل التفكير التأملي: يمر التفكير التأملي بثمانية مراحل:

- **تعريف المشكلة:** ويتم ذلك من خلال صياغة المشكلة بعبارة واضحة، وتعريف أي مصطلحات مرتبطة بها، وترتيبها في قائمة محددة.
- **تحليل المشكلة:** ويتم ذلك من خلال تشخيص المشكلة في عبارات السبب والنتيجة وربط كل عرض بسببه.
- **اختيار المعيار:** ويتم ذلك من خلال تحديد عدة معايير للحكم على الأفكار التي تعد حلاً ممكناً للمشكلة.
- **تحليل المعلومات:** تعريف المعلومات المستخدمة في حل المشكلة، والربط بين تلك المعلومات وترتيبها للحصول على معلومات إضافية.
- **افتراض الحلول:** ويتم اقتراح تلك الحلول من خلال تقنيات العصف الذهني، ثم الحكم على تلك الحلول وتقويمها بالاعتماد على المعايير التي تم وضعها في الخطوة الثالثة.
- **اختيار الحلول:** وفيها يتم تحديد الحلول الأنسب لتلك المشكلة.
- **تطبيق الحلول:** وفيها يتم تطبيق الحلول المقترحة من خلال خطة ذات مراحل تمر بتوقيت محدد.

- **التغذية الراجعة التحليلية:** وفيها يتم تقويم الحلول ومدى نجاحها في حل المشكلة(القاسم، 2012، 112).

9-1-2- خصائص التفكير التأملي:

يعتمد بصورة أساسية مستوى التعقيد في التفكير على مستوى الصعوبة والتجريد الذي يتعرض له الفرد، لذا ميز الباحثون خصائص التفكير التأمل في:

- تفكير من مستوى أدنى أو أساسي.
- تفكير فوق معرفي، يوجد فيه استراتيجيات حل المشكلات، واتخاذ القرارات، وفرض الفروض، وتفسير النتائج، والوصول إلى الحل الأمثل للمشكلة.
- نشاط عقلي مميز بشكل مباشر وغير مباشر(جروان، 2003، 45).

9-1-3- الأهمية التربوية للتفكير التأملي: يساعد الطلبة على التفكير العميق.

- يساعد الطلبة على استكشاف آليات تعليمية جديدة.
- تعزيز آراء الطلبة من خلال مساعدتهم في حل المشكلات، وتحليل الأمور بشكل دقيق.
- يعمل على تنمية الناحية النفسية للطلبة (خوالدة، 2012، 179).

وهناك مجموعة من الأنشطة والممارسات الصفية التي يتوجب تحقيقها إذا ما أردنا تحسين التفكير التأملي لدى الطلبة، ومنها: صياغة الأسئلة أثناء جلسات الحوار والمناقشة، والثقة المتبادلة بين المدرس والطلبة، وربط التعليم بالحياة الواقعية، وتحويل البيئة الصفية إلى مجتمع تقصي، والكتابة التأملية(القاسم، 2012، 120).

كما أن هناك إمكانية لتطوير التفكير التأملي ومهاراته، فهو يسير وفق عملية تدريجية من عدة مراحل يتدرب عليها الطالب، وتبدأ من مرحلة ما قبل التفكير التأملي، ثم مرحلة شبه التفكير التأملي، وأخيراً مرحلة التفكير التأملي الحقيقي، وبالممارسة يصبح المفكر تأملياً(جروان، 2003، 50).

9-2- مستوى الطموح:

إن مستوى الطموح هو مستوى يسعى الفرد إلى تحقيقه أو بلوغه، ومستوى علمي يطمح الفرد إلى إنجازه ويتمثل في تحقيق الفرد جوانب حياتية مختلفة، يتم من خلاله مواجهة الإحباط بالتفاؤل وهو عنصر من عناصر الدافعية ويختلف من حيث درجة وجوده من فرد لآخر، وهو مكتسب ونسبي في ثباته (العنزي، 2016، 105).

9-2-1- العوامل المؤثرة في مستوى الطموح:

هناك عدة عوامل تؤثر في مستوى الطموح منها عوامل ذاتية تتعلق بالشخص نفسه ومنه عوامل بيئية واجتماعية وما تقدمه من انماط مختلفة من الثقافات والمرجعيات ومن هذه العوامل:

- **العوامل الذاتية الشخصية:** ومن العوامل الذاتية المؤثرة في مستوى طموح الفرد:
- **الذكاء:** يرتبط الذكاء بتحديد الفرد لمستوى طموحه ويتوقف مستوى الطموح على قدرة الفرد العقلية، فكلما كان الفرد أكثر قدرة كان في استطاعته القيام بتحقيق أهداف أبعد وأكثر صعوبة(محمود، 2001، 51).
- **مفهوم الذات:** لا شك في أن الصورة التي يضعها الفرد عن ذاته لها دور بارز في مستوى طموحه فيجب على الفرد أن لا يكون مغروراً يرى في نفسه القوى الخارقة القادرة على فعل كل شيء، والتي في وسعها تحقيق كل الأهداف حتى لا يرتطم بأرض واقع إمكانياته ولقد أشارت دراسة هارلوك (Harlock, 1967)إلى أن الاستبصار بالذات يقود إلى طموح واقعي في حين ضعف الاستبصار بالذات يؤدي إلى بناء مستوى طموح مرتفع جداً(المرجع السابق، 2001، 56).
- **العوامل البيئية والاجتماعية المؤثرة بالطموح:** إن للبيئة الاجتماعية دوراً كبيراً في نمو مستوى الطموح لأن البيئة هي التي تمد الفرد بمفاهيمه وثقافته وهي التي تشكل الإطار المرجعي له. ولكن هذا التأثير يكون مختلفاً من فرد لآخر تبعاً

لقدراته الذاتية وتبعاً لمضمون هذه القيم والمفاهيم التي تقدمها له فإما أن تكون صالحة لنمو مستوى طموح واقعي أو تؤدي لنمو مستوى طموح غير واقعي. كم إن الآباء دوماً يدفعون أبنائهم لتحقيق ما فشلوا به ويعملون على إتاحة الفرص المناسبة للوصول إلى ذلك الطموح ورفع مستوى طموحهم بهذا الاتجاه (قندلفت، 2002، 77).

ومما سبق يمكن القول أن موضوع الطموح قد أحتل مكاناً بارزاً باعتباره يؤدي دوراً مهماً في حياة الفرد والمجتمع نظراً لأنه أحد المتغيرات ذات التأثير البالغ فيما يصدر عن الإنسان من نشاط، ولعل الكثير من إنجازات الأفراد وتقدم الأمم والشعوب يرجع إلى توفير القدر المناسب من مستوى بالإضافة إلى توفر العوامل الأخرى التي تساعد على هذا الإنجاز.

عاشراً- دراسات سابقة:

10-1- دراسات عربية:

- **دراسة الزهراني (2009) السعودية، بعنوان: إدراك القبول- الرفض الوالدي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة.** هدفت الدراسة إلى الكشف عن القبول والرفض الوالدي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة، وتكونت عينة الدراسة من (400) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول والثالث الإعدادي، واستخدم الباحث مقياس مستوى الطموح لدى المراهقين والشباب، إعداد آمال باظة (2004)، توصلت الدراسة إلى وجود مستوى متوسط من الطموح لدى أفراد عينة البحث ووجود علاقة موجبة بين القبول الوالدي من قبل الأم ومستوى الطموح، ولا توجد علاقة بين القبول الوالدي من قبل الأب ومستوى الطموح، كما توجد فروق في مستوى الطموح لصالح الطلاب الأكبر سناً.
- **دراسة المشهراوي (2010) فلسطين، بعنوان: الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتهما بالتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة غزة.** هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتهما بالتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة غزة، ولقد بلغت عينة الدراسة (485) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية، كما قام الباحث بتطبيق مقياس الدافع المعرفي ومقياس التفكير التأملي وكلاهما من إعداده، ولقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين الدافع المعرفي والبيئة الصفية وبالتفكير التأملي، ووجود درجة متوسط من التفكير التأملي لدى الطلبة.
- **دراسة البركات وياسين(2010) الأردن، بعنوان: العلاقة بين التفاعل الاجتماعي ومستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة اربد.** هدفت الدراسة إلى تعرّف العلاقة بين التفاعل الاجتماعي ومستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة اربد، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثين مقياس التفاعل الاجتماعي إعداد صنعاء التميمي(1993)، ومقياس مستوى الطموح إعداد الجبوري(2002)، وطبقت الدراسة على عينة قوامها(483) طالباً وطالبة في المرحلة الثانوية في محافظة اربد في الأردن، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: ارتفاع مستوى الطموح الأكاديمي لدى أفراد العينة، ووجود علاقة إيجابية ما بين التفاعل الاجتماعي ومستوى الطموح لدى الطلبة.
- **دراسة الدليمي وعلوان (2018) العراق، بعنوان: التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الإعدادية.** هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وتعرف الفروق في التفكير التأملي وفقاً لمتغير الجنس، وتكونت عينة الدراسة من (410) طالباً وطالبة، ولقد قام الباحثين ببناء مقياس التفكير التأملي، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: إن طلبة المرحلة الإعدادية يتميزون بامتلاكهم لمهارات التفكير التأملي بدرجة متوسطة، ولا توجد فروق في التفكير التأملي وفقاً لمتغير الجنس.

10-2- دراسات أجنبية:

- **دراسة هل وآخرون (Hill et al, 2013)، بعنوان: الطموح المهني للمراهقين في المرحلة المبكرة- دراسة للعوائق ودعم الأسرة ذات الدخل المنخفض.** هدفت الدراسة إلى تعرّف الفروق في معرفة الطموحات المهنية والعقبات الإدراكية

والدعم الأسري لمحدودي الدخل بين المراهقين الأمريكان الأفارقة والأمريكان الأوروبيين، ولقد استخدم الباحثون الاستبانة لجمع المعلومات، وطبقت الدراسة على عينة قوامها(236) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية؛ ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي أن هناك علاقة سلبية ما بين الطموحات المهنية والعقبات الإدراكية.

- **دراسة ديميريل وآخرون (Demirel et al., 2015) تركيا، بعنوان: دراسة العلاقة بين مهارات التفكير التأملي وكل من حل المشكلات والاتجاه نحو الرياضيات.** هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين مهارات التفكير التأملي وكل من حل المشكلات والاتجاه نحو الرياضيات، وتكونت عينة الدراسة من (300) طالباً وطالبة من طلبة الصف السابع والثامن الأساسي في تركيا، واستخدم الباحثون مقياس كيزلاكي وأوسكار (Kizilkaya& Askar, 2009) لقياس مهارات التفكير التأملي، ومقياس أونال (Onal, 2013) لقياس الاتجاه نحو الرياضيات، ولقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى التفكير التأملي كان مستوىً متوسطاً، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإٍناث في التفكير التأملي ولا في حل المشكلات، وتوجد علاقة ارتباطية بين حل المشكلات والتفكير التأملي.
- **دراسة دانتون (Denton, 2017) الولايات المتحدة الأمريكية، بعنوان: آثار التفكير التأملي على التحصيل الأكاديمي لطلاب المدارس الثانوية ومفاهيم الممارسات التعليمية ذات الصلة.** هدفت الدراسة إلى تعرف آثار التفكير التأملي على التحصيل الأكاديمي لطلاب المدارس الثانوية، ولقد تكونت عينة الدراسة من (259) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية، موزعين إلى (133) ذكر، و(126) أنثى، كما أعد الباحث برنامج لتنمية التفكير التأملي لدى الطلبة، كما أعد مقياس لقياس مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة، ولقد توصلت الدراسة إلى وجود آثار إيجابية للتفكير التأملي على التحصيل الأكاديمي لطلاب المدارس الثانوية، كما أن مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة كان فوق المتوسط.

3-10-تعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ من عرض الدراسات السابقة أن كل من التفكير التأملي ومستوى الطموح قد درسا لدى عينات مختلفة من الطلبة، وقد تمت دراستها في ضوء متغير الجنس ومتغيرات أخرى، حيث ظهرت في كثير من المواقع اتفاقاً في النتائج، وفي بعضها الآخر اختلافاً، ولقد تم الاستفادة من الدراسات السابقة في تفسير النتائج ومعرفة القوانين الإحصائية المستخدمة، وفي اختيار مقياس التفكير التأملي وإعداد مقياس مستوى الطموح، كما إن قلة الدراسات التي تناولت التفكير التأملي وعلاقته بمستوى الطموح شكلت دافعاً قوياً من أجل البحث في هذين المتغيرين معاً من أجل الوصول إلى فهم أفضل لهذا الموضوع.

الحادي عشر- منهج البحث :

وجد الباحث أنه من المناسب استخدام المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف بحثه واستخدام الإجراءات المنهجية التي يطلبها في تحديد مجتمع البحث واختيار عينته، وخطوات إعداد أدواته وطرق التحقق من صدقها وثباتها، وتحديد الوسائل الإحصائية سواءً في إجراءاته أو في تحليل نتائجه. والمنهج الوصفي التحليلي "يهتم بوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقنَّنة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة" (ملحم، 2007، 370).

الثاني عشر- مجتمع البحث وعينته:

تألف المجتمع الأصلي للبحث من طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس محافظة حماة الرسمية للعام الدراسي (2021-2022)، وقد بلغ العدد الكلي لأفراد المجتمع الأصلي (9127) طالباً وطالبة، وقد تم الحصول على أعداد الطلاب في المجتمع الأصلي من خلال الرجوع إلى مركز الإحصاء التابع لمديرية التربية في محافظة حماة(دائرة الإحصاء، 2021)، ولقد تم سحب العينة الحالية بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث قام الباحث بسحب عينة عشوائية من مدارس طلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة حماة بلغت (18) مدرسة، موزعة إلى ثمان مدارس في مدينة حماة وعشر مدارس في ريف حماة،

وبذلك بلغ حجم العينة المعتمدة في البحث الحالي(365) طالباً وطالبة، وهي تمثل نسبة(4%) من المجتمع الأصلي، وهذا ما أشار إليه حسن (2011) عندما بين أن حجم المجتمع الأصلي إذا كان يتراوح ما بين(9000 و11000) وبالتالي فإن حجم العينة المسحوبة يجب أن لا تقل عن(4%) من حجم المجتمع الأصلي(حسن، 2011، 533)، والجدول الآتي يبن توزع أفراد عينة البحث.

الجدول رقم (1):توزع أفراد عينة البحث في مدارس محافظة حماة (ريف ومدينة)

العينة	الجنس		المجموع
	ذكور	إناث	
مدارس مدينة حماة	82	91	173
مدارس ريف حماة	97	95	192
المجموع	179	186	365

الثالث عشر- أدوات البحث وصدقها وثباتها:

لتحقيق أهداف البحث، قام الباحث بإعداد الأدوات التالية:

13-1- مقياس التفكير التأملي:

هو من إعداد بسام محمد المشهراوي (2010)، يتألف المقياس من (40) عبارة وأمام المفحوص خمس بدائل للإجابة (موافق بقوة- موافق- محايد- معارض- معارض بقوة) يختار منها ما تنطبق عليه، وتأخذ البدائل الدرجات على التوالي (5-4-3-2-1) ويتم حساب درجات المفحوص على الاختبار بجمع جميع درجاته على جميع العبارات، ويتألف المقياس من خمسة أبعاد: بعد الرؤية البصرية ويأخذ البنود من (1 إلى 7)، وبعد الكشف عن المغالطات ويأخذ البنود من (8 إلى15)، وبعد الوصول إلى الاستنتاجات ويأخذ البنود من (16 إلى 20)، وبعد إعطاء التفسيرات ويتأخذ البنود من (21 إلى 31)، وبعد وضع حلول مقترحة ويأخذ البنود من (32 إلى 40). (الطوطو ورزق، 2018، 28-29). وبذلك تكون أعلى درجة يحصل عليها الطالب هي (200) درجة، بينما أدنى درجة هي (40) درجة.

13-2-مقياس مستوى الطموح:

تم الحصول على عبارات المقياس من مصدرين أساسيين: أولهما يتمثل في الكتابات والآراء النظرية التي تناولت مستوى الطموح، أما المصدر الثاني فهو يتمثل بالمقاييس العربية والأجنبية التي وضعت للاستخدام في قياس مستوى الطموح منها: استبيان مستوى الطموح للراشدين إعداد كاميليا عبد الفتاح(1975)، ومقياس مستوى الطموح إعداد غيثاء بدور(2001)، واستبيان مستوى الطموح إعداد أولغا قندلفت(2002)، وبعد ذلك أعد الباحث مقياس مستوى الطموح مستفيداً من المقاييس السابقة، وبلغ عدد بنود المقياس (40) بند وتم تقسيم المقياس إلى خمسة أبعاد وهي كالتالي: البعد الأول: (المثابرة والنشاط) من(1) إلى(8)، البعد الثاني: (تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس)، من(9)إلى (16)، البعد الثالث: (التوقع وتحديد الاهداف) من(17) إلى (24)، البعد الرابع: (الاتجاه نحو التفوق) من(25) إلى (32)، البعد الخامس: (الشعور بالنجاح والفشل) من (33) إلى (40). وتم اعتماد خمس بدائل للإجابة وهي (موافق بقوة- موافق- محايد- معارض- معارض بقوة) بحيث يختار الطالب منها ما تنطبق عليه، وتأخذ البدائل الدرجات على التوالي (5-4-3-2-1) ويتم حساب درجات المفحوص على الاختبار بجمع جميع درجاته على جميع العبارات وبذلك تكون أعلى درجة يحصل عليها الطالب هي (200) درجة، بينما أدنى درجة هي (40) درجة.

13-3- الدراسة السيكومترية للأدوات: قام الباحث بإجراء الدراسة السيكومترية لكلا المقياسين والتي تمثلت بالآتي:

- **صدق الأدوات:**

- **صدق المحتوى:**

تم ذلك بعرض الأدوات على عدد من أساتذة كلية التربية في أقسام التقويم والقياس، وعلم النفس في كلية التربية جامعة دمشق-الملحق(3)- للتأكد من مدى ملائمة الأدوات للهدف الذي وضعت من أجله، ومدى ملائمة مفردات الأدوات للطلاب ووضوح المفردات وسلامة الصياغة اللغوية، ولقد أشار السادة المحكمين إلى عدم حاجة المقياسين إلى أي تعديل في الصياغة، حيث أجمع المحكمين على وضوح المفردات وسلامة الصياغة اللغوية.

- **الدراسة الاستطلاعية:**

تم تطبيق المقياسين في صورتهما النهائية على عينة استطلاعية قوامها (50) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة حماة، وهي من خارج عينة البحث الأساسية، وذلك بهدف معرفة مدى ملائمة ووضوح فقرات الأدوات لدى الطلبة، وفي ضوء نتائج العينة الاستطلاعية تم تعديل بعض المفردات التي لم تكن واضحة من قبل الطلبة.

- **صدق الاتساق الداخلي:**

تم سحب عينة من طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس محافظة حماة بلغت (60) طالباً وطالبة وهي من خارج عينة البحث الأساسية، للتحقق من الاتساق الداخلي لفقرات وأبعاد الأدوات، وإيجاد معاملات الثبات، حيث جرى التأكد من الاتساق الداخلي للأدوات بحساب معاملات الارتباط بين مجموع درجة كل بُعد من أبعاد المقياس مع الأبعاد الأخرى ومع الدرجة الكلية للمقياس وذلك لكل مقياس على حدا، كما هو موضح في الجدولين الآتين.

الجدول رقم (2): معاملات ارتباط أبعاد مقياس التفكير التأملي مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية

البعد والدرجة الكلية	الرؤية البصرية	المغالطات	الاستنتاجات	التفسيرات	الحلول	الدرجة الكلية
الرؤية البصرية	1					
المغالطات	0.48**	1				
الاستنتاجات	0.44**	0.45**	1			
التفسيرات	0.47**	0.41**	0.40**	1		
الحلول	0.40**	0.40**	0.42**	0.48**	1	
الدرجة الكلية	0.51**	0.48**	0.52**	0.55**	0.53**	1

(**) دال عند مستوى دلالة (0.01)

الجدول رقم (3):معاملات ارتباط أبعاد مقياس مستوى الطموح مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية

البعد والدرجة الكلية	المثابرة والنشاط	تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس	توقع وتحديد الأهداف	الاتجاه نحو التفوق	شعور بالنجاح والفشل	الدرجة الكلية
المثابرة والنشاط	1					
تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس	0.39**	1				
توقع وتحديد الأهداف	0.44**	0.47**	1			
الاتجاه نحو التفوق	0.47**	0.51**	0.58**	1		
الشعور بالنجاح والفشل	0.54**	0.65**	0.52**	0.56**	1	
الدرجة الكلية	0.67**	0.78**	0.71**	0.73**	0.75**	1

(**) دال عند مستوى دلالة (0.01)

ظهر من خلال الجدولين السابقين أن معاملات الارتباط للمقياسين كلها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يعني أن المقياسين يتصفان باتساق داخلي، مما يدل على صدقهما البنيوي.

➢ **ثبات الأدوات:** استُخرِج الثبات الخاص بكلا الأداتين بالطرق الآتية:

- **الثبات بالإعادة:** لحساب ثبات المقياسين بطريقة إعادة الاختبار قام الباحث بتطبيق المقياسين على نفس العينة السابقة والتي قوامها (60) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس محافظة حماة، وبفاصل زمني مقداره (15) يوماً بين التطبيقين، وقد جرى استخراج معاملات الثبات للأبعاد المختلفة والدرجة الكلية لكلا المقياسين عن طريق حساب معامل ارتباط (بيرسون pearsoon) بين التطبيق الأول والثاني.
- **ثبات التجزئة النصفية:** كذلك أستخرج معامل ثبات التجزئة النصفية على العينة نفسها من التطبيق الأول باستخدام معادلة سيبرمان – براون.
- **ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ:** تم حساب معامل الاتساق الداخلي للعينة نفسها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وفيما يلي يبين الجدول (4) نتائج معاملات الثبات.

الجدول رقم (4):الثبات بالإعادة والتجزئة النصفية وألفا كرونباخ لمقياس التفكير التأملي

أبعاد المقياس ودرجتها الكلية	الثبات بالإعادة	التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ
الرؤية البصرية	0.41**	0.58	0.53
المغالطات	0.43**	0.60	0.55
الاستنتاجات	0.54**	0.59	0.45
التفسيرات	0.56**	0.49	0.49
الحلول	0.59**	0.55	0.60
الدرجة الكلية	0.67**	0.75	0.69

(**) دال عند مستوى دلالة 0.01

الجدول رقم (5):الثبات بالإعادة والتجزئة النصفية وألفا كرونباخ لمقياس مستوى الطموح

أبعاد المقياس ودرجتها الكلية	الثبات بالإعادة	التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ
المثابرة والنشاط	0.67**	0.59	0.61
تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس	0.56**	0.67	0.69
توقع وتحديد الأهداف	0.63**	0.65	0.66
الاتجاه نحو التفوق	0.56**	0.64	0.56
الشعور بالنجاح والفشل	0.60**	0.65	0.64
الدرجة الكلية	0.80**	0.84	0.81

(**) دال عند مستوى دلالة 0.01

تبين من الجدولين السابقين أن جميع معاملات الثبات كانت جيدة وصالحة لأغراض البحث، ويتضح مما سبق أن الأداتين يتصفان بدرجة جيدة من الصدق والثبات، تجعلهما صالحان للاستخدام كأدوات للبحث الحالي.

4-13- المعالجة الإحصائية لكلا المقياسين:

تم إعطاء إجابات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير التأملي ومقياس مستوى الطموح قيماً متدرجة وفقاً للمقياس الخماسي، وتم حساب طول الفئة على النحو الآتي:

➢ حساب المدى وذلك بطرح أكبر قيمة في المقياس من أصغر قيمة (5-1=4).

- حساب طول الفئة وذلك بتقسيم المدى وهو (4) على أكبر قيمة في المقياس وهي (5)
  4 ÷ 5 = 0.8 (طول الفئة).
- إضافة طول الفئة وهو (0.8) إلى أصغر قيمة في المقياس وهي (1)، وذلك للحصول على الفئة الأولى، لذا كانت الفئة الأولى من (1-1.8)، ثم إضافة طول الفئة إلى الحد الأعلى من الفئة الأولى، وذلك للحصول على الفئة الثانية وهكذا للوصول إلى الفئة الأخيرة. واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي يمكن التعامل مع قيم المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة البحث كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول(6): فئات قيم المتوسط الحسابي(الرتبي) ودرجة التقييم الموافقة لها

المستويات	المستويات	التقييم
المستوى الأول	1 – 1.8	منخفض جداً
المستوى الثاني	1.8–2.6	منخفض
المستوى الثالث	2.6–3.4	متوسط
المستوى الرابع	3.4–4.2	مرتفع
المستوى الخامس	4.2–5	مرتفع جداً

الرابع عشر– مناقشة نتائج أسئلة البحث:

14-1- مناقشة نتائج سؤال البحث الأول: ما مستوى التفكير التأملي لدى أفراد عينة البحث؟

من أجل الإجابة عن سؤال البحث تمَّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، والمتوسط الرتبي، ثم حُدد مستوى التفكير التأملي لدى أفراد عينة البحث وفقاً للمعيار الموجود في الجدول (6)، الجدول الآتي يوضح النتائج.

الجدول رقم (7):

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الرتبي والنسبة المئوية ومستوى التفكر التأملي لدرجات أفراد عينة البحث

مقياس التفكير التأملي	عدد البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الرتبي*	مستوى التفكير التأملي
الدرجة الكلية	40	118.14	14.25	2.95	متوسط

*المتوسط الرتبي= المتوسط الحسابي لدرجات افراد عينة البحث ÷ عدد البنود

يلاحظ من الجدول السابق أن المتوسط الرتبي للدرجة الكلية لمقياس التفكير التأملي (2.95) وهذا يشير إلى أن مستوى التفكير التأملي لدى أفراد عينة البحث يقع في الحدود المتوسطة على الدرجة الكلية للمقياس.

ويعزو الباحث سبب حصول الطلبة على درجة متوسطة في التفكير التأملي إلى استمرار الاتكال على الطرق التقليدية في التدريس والتركيز على الحفظ بدلاً من المناقشة والحوار والقدرات العليا، كالوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات منطقية في أثناء حل المشكلات التي تواجههم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المشهراوي (2010) ودراسة ديميريل وآخرون (Demirel et al., 2015) والتي أشارت إلى وجود درجة متوسطة من التفكير التأملي لدى الطلبة في المرحلة الثانوية، ومن ناحية أخرى أشارت دراسة دانتون (Denton, 2017) إلى أن مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة كان فوق المتوسط، وقد يعود التفاوت في مستوى التفكير التأملي إلى اختلاف البيئات الثقافية التي أجريت فيها هذه الدراسات.

14-2- مناقشة نتائج سؤال البحث الثاني: ما مستوى الطموح لدى أفراد عينة البحث من طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس محافظة حماة؟

من أجل الإجابة عن سؤال البحث تمَّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، والمتوسط الرتبي، ثم حُدد مستوى الطموح لدى أفراد عينة البحث وفقاً للمعيار الموجود في الجدول (6)، الجدول الآتي يوضح النتائج.

الجدول رقم (8):

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الرتبي والنسبة المئوية ومستوى الطموح لدرجات أفراد عينة البحث

مقياس مستوى الطموح	عدد البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الرتبي*	مستوى الطموح
الدرجة الكلية	40	113.54	14.35	2.83	متوسط

*المتوسط الرتبي= المتوسط الحسابي لدرجات افراد عينة البحث ÷ عدد البنود

يلاحظ من الجدول السابق أن المتوسط الرتبي للدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح (2.83) وهذا يشير إلى أن مستوى الطموح لدى أفراد عينة البحث يقع في الحدود المتوسطة على الدرجة الكلية للمقياس.

وتبدو هذه النتيجة منطقية في سياق السعي المستمر والدؤوب الذي يبذله الكادر الإداري والتعليمي في المدارس على توفير خدمات متنوعة وجيدة وتوفير بيئة تعليمية مناسبة للطلبة، من حيث تهيئة الجو الملائم للطلبة الذي يساعدهم على استذكار دروسهم والقيام بما يطلب منهم من واجبات يشعرهم بالطمأنينة والراحة النفسية، إذ أن تهيئة جو تعليمي مناسب يساعد على النجاح وتحقيق الذات، وبالتالي يحفز الطموح لدى الطالب، لكن هناك فروق فردية كبيرة بين الطلبة في تقبل التحفيز والاستثارة التي تقدم من قبل المدرسة وأولياء الأمور الأمر الذي يجعل من مستوى الطموح مستواً متفاوتاً ما بين التوسط والارتفاع.

وتتفق نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة الزهراني (2009) والتي أشارت إلى وجود مستوى متوسط من الطموح لدى الطلبة أفراد عينة البحث، ومن ناحية أخرى تختلف نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة البركات وياسين(2010) والتي أشارت إلى وجود مستوى مرتفع للطموح لدى الطلبة.

الخامس عشر- مناقشة نتائج فرضيات البحث:

15-1- نتائج الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة أفراد عينة البحث على مقياس التفكير التأملي ودرجاتهم على مقياس مستوى الطموح.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات الطلبة أفراد عينة البحث على مقياس التفكير التأملي ومقياس مستوى الطموح، وكانت النتائج كالآتي:

الجدول رقم (9): معامل الارتباط بيرسون بين درجات الطلبة في مقياس التفكير التأملي ومستوى الطموح

التفكير التأملي* مستوى الطموح	ترابط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار
ترابط بيرسون	0.63**	0.00	دال
العدد	365		

كما هو موضح في الجدول السابق فإن قيمة (ر=0.63 **) عند مستوى دلالة (0.00)، وهذا يعني ارتباط إيجابي دال أي أننا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لأنه توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة على مقياس التفكير التأملي ودرجاتهم على مقياس مستوى الطموح عند مستوى الدلالة (0.01)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى شخصية الفرد عبارة عن بناء متكامل من حيث خصائصه البدنية والعقلية والانفعالية والاجتماعية إضافة إلى تلك العوامل البيئية المعززة التي تدفع الشخص إلى التفكير التأملي، وإن امتلاك الفرد لمهارات التفكير التأملي يعني قدرته على تفحص وجهات النظر الموضوعة للوصول إلى المعلمة الجديدة، والتوازن في تبني وجهات النظر، والميل إلى احترام الذات وتطويرها، واقتراح حلول متعددة لمشكلة ما واختيار الانسب، والربط بين التعلم الحالي وواقع الحياة، وكل هذه الخصائص قد تجعل الطالب متبصراً بمستقبله وواضعاً خطة أو طموح يسعى لتحقيقه(التويجري، 2002، 7)، وهذا ما قد يفسر العلاقة ما بين التفكير التأملي ومستوى الطموح لدى الطلبة أفراد عينة البحث، حيث يكون الطالب أكثر قدرة على إدراك أهدافها وكيف يمكن

أن يصل إليها، ويستطيع من خلال مهارات التفكير التأملي أن يحدد الأفضل من بين الخيارات المستقبلية، وبالتالي يكون لديه مستوى طموح أكبر وأعلى مقارنةً بالطالب الذي يملك مهارات متدنية في التفكير التأملي.

15-2- نتائج الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة أفراد عينة البحث في الدرجة الكلية لمقياس التفكير التأملي تبعاً لمتغير مكان المدرسة (ريف/ مدينة).

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب الفروق بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة البحث على مقياس التفكير التأملي، تعزى إلى متغير مكان المدرسة (ريف/مدينة)، وذلك باستخدام اختبار ت ستيودينت، وجاءت النتائج على النحو التالي:

الجدول رقم (10):

قيمة (ت) لدلالة الفروق بين درجات الطلبة أفراد عينة البحث فيما يتعلق بالتفكير التأملي تبعاً لمتغير مكان المدرسة

التفكير	متغير مكان المدرسة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
التأملي	ريف حماة	192	117.52	14.52	5.30	0.06	غير
	مدينة حماة	173	118.17	13.83			دال

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن قيمة مستوى الدلالة هي (0.06) وهي أكبر من (0.05) وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية والتي تقول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة في الدرجة الكلية لمقياس التفكير التأملي تبعاً لمتغير مكان المدرسة (ريف/مدينة).

وقد تفسر هذه النتيجة في ضوء طبيعة التفكير التأملي، فهو ليس معرفياً بشكل كامل، وإنما هو شكل مركب من التفكير لا يرتبط بمحتوى معرفي معين، وهو يستهدف عدد من قدرات الفرد ومهاراته العقلية، مثل مهارات التأمل بعمق، وحب الاستطلاع، ووحل المشكلات والتحليل، والمناقشة وعدم التسرع، والبحث النشط عن الأفكار والتخطيط للمستقبل، وتفسير الأحداث بشكل واعي وعميق، ومهارات أخرى في إدارة المعرفة، وربما لم تستطع المدرسة أن تتيح المجال للطلبة لتطوير وتنمية مثل هذه المهارات لتبلغ مستوىً مرتفعاً، هذا بالإضافة إلى أن الكثير من المقررات الدراسية ما زالت تعتمد على الحفظ والتلقين، وقليلاً ما تدور مناقشات بين الطلبة تثير التفكير لديهم، بالإضافة إلى طبيعة الاختبارات المدرسية التي يعتمد الكثير منها على الأسئلة المباشرة التي لا ترقى إلى درجة عالية من مهارات التفكير التأملي، وتبعاً لذلك فإن مكان المدرسة سواء في الريف أو في المدينة وطبيعة المواد الدراسية ليست المسبب للفروق في التفكير التأملي وهذا ما قد يدفعنا للبحث عن عوامل أخرى تكون سبباً في زيادة أو نقصان مستوى التفكير التأملي والتي قد يكون منها مدى استخدام المعلمين لمهارات التفكير أثناء التدريس ومدى قدرتهم على استخدام طرائق التدريس الحديثة في الصف.

15-3- نتائج الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة أفراد عينة البحث في الدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح تبعاً لمتغير مكان المدرسة (ريف/ مدينة).

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب الفروق بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة البحث على مقياس مستوى الطموح، والتي قد تعزى إلى متغير مكان المدرسة(ريف/مدينة)، وذلك باستخدام اختبار ت ستيودينت، وجاءت النتائج على النحو التالي:

الجدول رقم(11):قيمة (ت) لدلالة الفروق بين درجات الطلبة فيما يتعلق بمستوى الطموح تبعاً لمتغير مكان المدرسة

مستوى	متغير مكان المدرسة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
الطموح	ريف حماة	192	111.96	14.92	2.23	0.02	دال

	مدينة حماة	173	115.30	13.52			

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن قيمة مستوى الدلالة هي (0.02) وهي أصغر من (0.05) وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة والتي تقول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في الدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح تبعاً لمتغير مكان المدرسة لصالح طلبة (مدينة حماة).

يمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة في الريف قد عانوا من انقطاعات مستمرة في العملية التعليمية خلال السنوات العشر الماضية من الحرب على سورية، حيث كان الوضع الأمني في مدينة حماة مستقراً مقارنة بريف حماه، وهذا ما أثر على سير العملية التعليمية، وهذا التأثير له مفعول تراكمي على مدار السنوات وانعكس بشكل سلبي على مستوى الطموح لدى الطلبة وعلى آبائهم والذين يعدون غالباً المحرك الأساسي للطموح ولأهداف الأبناء المستقبلية، إضافة إلى مشكلات عديدة تنتشر في المدارس الريفية ومنها عدم وجود مدرسين لكافة المواد، وأحياناً يأتي مدرس لمادة في آخر السنة ولا يتسنى للطلبة أن يأخذوا كامل المنهاج، ولا يوجد بديل في الريف كالمعاهد الخاصة أو التدريس الخصوصي على النحو المنتشر في مدينة حماة. ومن ناحية أخرى فإن نسبة الآباء المتعلمين والموظفين في الريف هي أقل مقارنة بمدينة حماة حيث أن غالبية الأسر في الريف تعمل في الزراعة وأحياناً الرعي، ونتيجة للوضع الاقتصادي الحالي، فقد تسرب الكثير من الطلاب من المدرسة، أو أن البعض منهم لم يلتزمون في المدرسة من أجل العمل ومساعدة ذويهم، كل هذه العوامل أثرت على مستوى الطموح لدى الطلبة في ريف حماة، وتتفق نتيجة البحث الحالي مع ما أشارت إليه دراسة معوض (2004) في إن طلبة المدن يلح عليهم ذويهم بالدراسة والاستذكار أكثر مما هو عليه لدى طلبة الأرياف، وهذا ما يؤثر بدوره على مستوى الطموح لديهم، ويجعله أعلى مما هو عليه لدى طلبة الأرياف.

السادس عشر- مقترحات الدراسة: استناداً إلى النتائج التي تم التوصل إليها يمكن تقديم المقترحات التالية:

- وضع برامج إرشادية بهدف رفع مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة والتي قد تمكنهم من تحديد طموحهم المستقبلي والسعي إليه.
- العمل على تفعيل الإرشاد النفسي التربوي في المدارس، الأمر الذي من شأنه رفع مستوى الطموح لدى الطلبة والذي سيؤثر بدوره على التحصيل الدراسي لديهم.
- حث الباحثين التربويين لبذل المزيد من الاهتمام وإجراء دراسات وصفية وتجريبية حول التفكير التأملي في شرائح وعينات مختلفة، للتثبت مما تشير إليه الدراسات العربية والاجنبية في هذا المجال.
- تضمين تعليم التفكير التأملي بشكل خاص في المقررات الجامعية، وخاصة في مقررات كلية التربية التي تخرج المعلين الذين يدرسون طلبة المدارس، حيث يتم التطرق لهذا الموضوع في مناهج كلية التربية على عجالة تفتقر للتعمق.
- إعداد المناهج المدرسية بطريقة تشجع على تعليم التفكير التأملي.
- توعية الطلبة نحو مستقبلهم من خلال التعرف على إمكاناتهم الحقيقية وتعليمهم مهارات التخطيط للمستقبل على أسس علمية سليمة حتى لا يقع الطالب فريسة طموحاته غير الواقعية.

السابع عشر– المراجع:

17-1- المراجع العربية:

1. إبراهيم، نضال.(2003). **الأمن الوظيفي وعلاقته بمستوى الطموح لدى المدراء العاملين في مقرات وزارة السلطة الوطنية الفلسطينية وأثر بعض المتغيرات الديموغرافية عليها**. رسالة ماجستير غير منشورة. نابلس: فلسطين. جامعة النجاح الوطنية.
2. بركات، زياد.(2008). علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في ضوء بعض المتغيرات. **المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة**. مج:1، عدد:2. ص–ص: 206–223. القدس: فلسطين. جامعة القدس المفتوحة.
3. البركات، صالح وياسين، عمر.(2010). العلاقة بين التفاعل الاجتماعي ومستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة اربد. **مجلة الدراسات البيئية**. عدد: 3. ص–ص: 180–197. عمان: الأردن.
4. بركات، زياد أمين.(2005). العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. مج:6، عدد:4. ص–ص: 107–120. القدس: فلسطين. جامعة القدس المفتوحة.
5. التويجري، أسماء.(2002). **المتغيرات الاجتماعية المحددة لمستويات وأنماط الطموح الاجتماعي**. رسالة دكتوراه غير منشورة. الرياض: السعودية. جامعة الملك عبد العزيز.
6. جروان، فتحي.(2003). **تعليم التفكير مفاهيمه وتطبيقاته**. ط:1، عمان: الأردن. دار الفكر للنشر والتوزيع.
7. حسن، عزت عبد الحميد.(2011). **الإحصاء النفسي والتربوي، تطبيقات باستخدام برنامج (SPSS 18)**. ط:1، القاهرة: مصر. دار الفكر العربي.
8. خوالدة، أكرم صالح محمود.(2012). **التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي**. ط:1، عمان: الأردن. دار الحامد للنشر والتوزيع.
9. دائرة الإحصاء في مديرية التربية.(2021). **عدد طلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة حماة للعام الدراسي 2021-2022**. حماه: سورية. مديرية التربية.
10. الدليمي، آلاء وعلوان، سالي.(2018). التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الإعدادية. **مجلة كلية التربية للبنات**. مج:29، عدد:2. ص–ص: 107–131. العراق: بغداد. جامعة بغداد.
11. الرفوع، محمد أحمد.(2017). درجة توافر مهارات التفكير التأملي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. **مجلة كلية التربية**. عدد: 174. ص–ص:37–68. القاهرة: مصر. جامعة الأزهر.
12. الزهراني، علي.(2009). **إدراك القبول– الرفض الوالدي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. مكة المكرمة: السعودية. جامعة أم القرى.
13. الطوطو، رانية ورزق، أمينة.(2018). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى طلبة جامعة دمشق. **مجلة جامعة البعث**. مج:40، عدد:4. ص–ص:112–147. دمشق: سورية. جامعة دمشق.
14. عاقل، فاخر.(2003). **معجم العلوم النفسية**. ط:1، القاهرة: مصر. شعاع للنشر والعلوم.
15. عبد الوهاب، فاطمة محمد.(2005). فعالية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طالب الثانوي الأزهر. **مجلة التربية العملية**. مج:8، عدد:4. القاهرة، مصر. جامعة القاهرة.

16. العنزي، عبد الله .(2016). أساليب التفكير ومستوى الطموح الأكاديمي ودورهما في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**. مج:5، عدد:8. ص-ص: 123-140. الرياض: السعودية. جامعة الملك فهد.

17. القاسم، جمال مثقال. (2012). مستوى التفكير التأملي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى عينة من الطلاب الموهوبين المدموجين في المدارس الحكومية بالمدينة المنورة في السعودية ومدرسة اليوبيل الأردنية. **مجلة كلية التربية بالسويس**. مج:5، عدد:3. ص-ص:36-47. القاهرة: مصر.

18. قندلفت، أولغا.(2002). **التعليم المهني وعلاقته بمستوى الطموح وتنمية القدرات**. رسالة ماجستير غير منشورة. دمشق: سورية. جامعة دمشق.

19. محمود، شريف مهني.(2001). **دراسة الاغتراب وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلاب الثانوي العام والفني والصناعي**. رسالة ماجستير غير منشورة. القاهرة: مصر: جامعة عين شمس.

20. المشهراوي، بسام.(2010). **الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتهما بالتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة. القاهرة: مصر. جامعة الأزهر.

21. معوض، خليل ميخائل.(2004). **مشكلات المراهقين في المدن والريف (السلطة والطموح)**. ط:1، القاهرة: مصر. دار المعارف بمصر.

22. ملحم، سامي محمد. (2007). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. ط:5، عمان: الأردن. دار المسيرة.

17-2- المراجع الاجنبية:

1. Demirel, M.; Derman. I & Karagedik, E.(2015). A study on the relationship between reflective thinking skills towards problem solving and attitudes towards mathematics. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**. Vol. 197. PP:2086 – 2096. Turkey.
2. Denton, D.(2017). **The effects of reflective thinking on secondary school students' academic achievement and perceptions of related instructional practices**. Ph.D thesis unpublished, Seattle Pacific University.
3. Hill, N. ; Ramirez, C.; & Dumka, E.(2013). Early Adolescent's carrier Aspiration : A qualities study of Perceived Barriers and Family support Among low – Income, Ethnically Diverse Adolescents . **Journal of Family**: Vol. 2, No.3. pp:112-140.
4. Lucas, U. and Tan, P.(2006). **Assessing levels of reflective thinking, the evaluation of an instrument for use within accounting and business education,** Liverpool Hope University, Liverpool, (2-3) May .
5. Milner, R.(2003). Teacher Reflection and Race in a cultural Contexts: History, Meaning and Methods in Teaching . **Theory into Practice**. Vol. 42. pp: 10-40.
6. Spangler, M. D.(1999). Reflective thinking among preserve elementary muthemation teachers. **Journal for research in mathematics education**. Vol. 12, No. 1, pp: 63- 79.

الملاحق

ملحق (1)

مقياس التفكير التأملي إعداد المشهراوي (2010)

عزيزي الطالب....عزيزتي الطالبة: يحتوي هذا المقياس على مجموعة من العبارات، أرجو أن تقرأ كل عبارة جيداً وتحاول أن تفهمها وتحدد موافقتك أو عدم موافقتك لها، بحيث تعكس إجابتك شعورك الحقيقي بكل صدق، وذلك بوضع علامة (×) واحدة فقط أمام كل عبارة. لا تترك عبارة دون إجابة، مع العلم أنه لا توجد إجابات صحيحة أو خاطئة.

الاسم: ..... **الصف:**.....

الجنس : ..... **اسم المدرسة :** ..... **المنطقة:** .....

م	العبارة	موافق بقوة	موافق	محايد	معارض	معارض بقوة
1	أضع أشكال ورسومات للموضوعات المثيرة للتفكير.					
2	أعطي وصفاً دقيقاً للمفاهيم التي أدرسها وأوضح مكوناتها.					
3	أظهر العلاقة بين المفاهيم التي أدرسها باستخدام رسومات توضيحية لها.					
4	أميز بين المفاهيم العلمية التي أدرسها من خلال الأشكال والرسومات.					
5	أصنف بين المفاهيم العلمية التي أدرسها من خلال الأشكال والرسومات.					
6	أوظف الأشكال التوضيحية لتظهر العلاقة بين أجزاء الموضوعات التي أدرسها.					
7	أوظف الأفكار التي تعمل على إظهار مكونات المشاكل العلمية التي أقرأها.					
8	أحدد الفجوات العلمية في الموضوعات التي أدرسها.					
9	أحدد العلاقات غير الصائبة في الموضوعات التي أدرسها.					
10	أعمل على تعديل التصورات الخاطئة في الموضوعات التي أقرأها.					
11	أدرك الأفكار غير المنتظمة في الموضوعات التي أدرسها بإعادة تنظيمها.					
12	أبحث عن جوانب النقص في الموضوعات التي أدرسها بإكمال النقص الموجود بها.					
13	أدقق في صدق المعلومات التي أقرأها من حيث (الصحة العلمية- الحداثة- قابلية التحقيق).					
14	أبحث عن جوانب الغموض في الموضوعات التي أقرأها.					
15	أحدد الأفكار غير المنطقية في الموضوعات التي أدرسها.					
16	أجتهد لأصل إلى نتائج واضحة مبنية على أسس منطقية.					
17	أصدر حكماً على صحة الاستنتاجات والحقائق التي أكتشفها.					
18	أنظم الأفكار في الموضوعات المختلفة للوصول إلى استنتاجات منطقية.					
19	أستخدم التسلسل المنطقي للأفكار للوصول إلى استنتاجات منطقية.					
20	أوظف الخبرات للوصول إلى استنتاجات صحيحة.					
21	أبحث عن المعلومات التي تساعد على اكتشاف الحقائق.					
22	أضع تفسيرات للحقائق بعد التمعن والتفكير فيها.					
23	أفسر المواقف والآراء والأحداث التي تمعن وتفكير عميق.					
24	أهتم بجميع الموضوعات العلمية التي تحتاج إلى تفسيرات منطقية.					

25	أربط الملاحظات بالاستنتاجات للوصول إلى تفسيرات منطقية.					
26	أحلل المواقف العلمية بشكل واضح بعيد عن العشوائية.					
27	أبحث عن الترابط العلمي بين الموضوعات التي أدرسها للوصول إلى تفسيرات علمية.					
28	أبحث عن التفسيرات المقنعة التي نصل عن طريقها إلى حلول صحيحة.					
29	أعطي تفسيرات متكاملة ومترابطة عن الموضوعات التي أدرسها.					
30	أعطي تفسيرات ذات معنى للموضوعات التي أدرسها.					
31	أقرأ الموضوعات التي تحتاج إلى تفسيرات علمية صعبة.					
32	أفضل المواضيع التي تحتاج إلى التخيل والتنبؤ في الوصول إلى الحلول المنطقية.					
33	أطرح أفكار جديدة تساعد في الوصول إلى حلول منطقية.					
34	أحاول ربط جميع جوانب الموضوعات للوصول إلى حلول مقنعة.					
35	أضع الفروض المنطقية واختبر صحتها وأستبعد غير المنطقي منها.					
36	أطرح أكثر من حل للموضوعات لأصل من خلالها للحل الأمثل.					
37	أضع الأسئلة التي أتوقع نتائجها.					
38	أضع حلول مقنعة من خلال ربط المتغيرات الحالية بالخبرات السابقة.					
39	أمعن التفكير في المواضيع التي تحتاج إلى حلول مميزة وتفكير عميق.					
40	آخذ الوقت الكافي في التفكير لأصل إلى حلول سليمة.					

ملحق (2)

مقياس مستوى الطموح إعداد الباحث

التعليمات :

فيما يلي مجموعة من العبارات تدور حول شخصيتك ومدى فهمك لنفسك وفهم الآخرين لك، اقرأ كل عبارة منها وضع علامة تحت ما تراه أنه ينطبق عليك، واعلم أن إجابتك لن يطلع عليها سوى الباحث وذلك لاستخدامها لأغراض البحث العلمي.

الاسم: ..... **الصف:**.....

الجنس : ..... **اسم المدرسة :** ..... **المنطقة:**.....

م	العبارات	موافق بقوة	موافق	محايد	معارض	معارض بقوة
1	أنهي واجباتي ولا أؤجلها					
2	تحصيلي الدراسي متدني					
3	لدي القدرة على مواجهة الصعوبات					
4	أؤجل دراستي في سبيل اللعب مع زملائي					
5	استمتع عندما يكون هناك جواً تنافسياً مع زملائي					
6	أكرر المحاولة عندما أخفق					
7	أسعى بجد في الحصول على درجات عالية					
8	ايأس بسرعة عندما تعترضني صعوبات في الدراسة					
9	أنا قادر على مواجهة أي صعوبات في دراستي					
10	لا استطيع الدراسة بدون مساعدة أهلي					
11	احتاج لمساعدة الآخرين في حل وظائفي					

12	إن سبب نجاحي هو مساعدة الآخرين لي					
13	أساعد زملائي في حل المشكلات التي تواجههم					
14	أتضايق من المسؤوليات الكثيرة الملقاة على عاتقي					
15	أشعر بالرضا أثناء إنجاز واجباتي					
16	لدي القدرة على تحمل الصعاب مهما كانت في سبيل الوصول إلى أهدافي					
17	لدي طموح اسعى لتحقيقه في المستقبل					
18	أخطط للعمل قبل القيام به					
19	أخشى القيام بكل جديد خوفاً من الوقوع بالفشل					
20	أعمل لمستقبلي وفق خطة رسمتها لنفسي					
21	طموحاتي المستقبلية تتفق مع مجال دراستي					
22	أهدافي ممكنة التحقيق					
23	أضع أهدافي بنفسي					
24	دراستي الحالية ستوفر لي الاستقلال المادي					
25	أعمل جاهداً للتفوق في دراستي					
26	أقوم بأداء واجباتي بدقة وإتقان					
27	أحاول أن أكون من الأوائل بين زملائي					
28	استغل وقت فراغي في عمل أشياء ممكن أن أفيد نفسي بها					
29	اسعى للتفوق دوماً					
30	أنزعج كثيراً عندما أضيع وقتي بدون دراسة					
31	أضع برنامج خاص للدراسة					
32	لا أتوانى عن السؤال فيما لا أفهمه					
33	يسبب لي الإخفاق في دراستي الانزعاج والضيق					
34	لا أستسلم للفشل					
35	اشعر باليأس إذا أخذت درجات متدنية					
36	اشعر بالسعادة عندما انجح في عمل ما					
37	اخاف من الفشل					
38	اخطط للنجاح حتى أصل إليه					
39	اعتقد أن الفشل بداية النجاح					
40	استفيد من تجارب الفشل السابقة					

ملحق (3)

أسماء السادة المحكمين

م	المُحكم	الاختصاص العام والدقيق	المرتبة العلمية
1	أ.د محمود ميلاد	علم نفس عام	أستاذ في قسم علم النفس (كلية التربية– جامعة دمشق)
2	د. غسان الزحيلي	علم النفس التربوي	أستاذ مساعد في قسم علم النفس (كلية التربية– جامعة دمشق)
3	د. عزيزة رحمة	الإحصاء في التربية وعلم النفس	أستاذ مساعد في قسم القياس والتقويم(كلية التربية– جامعة دمشق)
4	د. رنا قوشحة	القياس والتقويم	مُدرّسة في قسم القياس والتقويم(كلية التربية– جامعة دمشق)
5	د. مروان الاحمد	علم النفس معرفي	مُدرّس في قسم علم النفس(كلية التربية– جامعة دمشق)

أنماط " مركز التفكير" في نظام "الإنيغرام" وعلاقته بالشعور بالسعادة لدى التلاميذ المعوقين سمعياً في مدينة حماه.

د. ماجدة أحمد موسى*

(الإيداع:28 حزيران 2022، القبول:31 تموز 2022)

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى تعرّف العلاقة بين أنماط (مركز التفكير) وفق نظام الإنيغرام، والشعور بالسعادة لدى التلاميذ المعوقين سمعياً في جمعية رعاية المكفوفين في مدينة حماه، وتألفت عينة الدراسة من (50) تلميذاً وتلميذة من التلاميذ المعوقين سمعياً الصف الخامس والسادس، والذين تتراوح أعمارهم مابين (13-17) عاماً في جمعية رعاية الصم والمكفوفين في مدينة حماه، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق مقياس أنماط مركز التفكير) في نظام الإنيغرام إعداد ريسو وهيودسن، ومقياس (اكسفورد للسعادة). كما تم تحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، أكدت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين نمطي مركز التفكير (الباحث والمتحمس) والشعور بالسعادة لدى أفراد عينة البحث، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين نمط الشخصية (المخلص)، والشعور بالسعادة لدى أفراد عينة البحث. وأشارت نتائج الدراسة أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس أنماط الشخصية (مركز التفكير)، وعلى مقياس الشعور بالسعادة، تعزى إلى متغير الجنس، وهذه الفروق لصالح الإناث.

الكلمات المفتاحية: أنماط مركز التفكير، الشعور بالسعادة، الإعاقة السمعية.

* استاذ مساعد في كلية التربية- جامعة حماة

Types of "Thinking Center" in Enneagram System and its Relationship with the Feeling of Pleasure for Hearing Impaired Pupils in Hama City.

Dr. Majeda Ahmad Mousa*

(Received:28 June 2022,Accepted:31 July 2022)

Abstract:

This study aims at recognizing the relationship between the types of (thinking centre) according to Enneagram and the feeling of pleasure for Hearing Impaired Pupils in Assembly of Deaf and Blind in Hama City. The sample consisted of 50 male/female hearing impaired pupils, fifth and sixth grades, aged between 1(3-17) years. The study used the descriptive analytic approach by applying the standard of the types of thinking centre in Enneagram, prepared by Riso and Hudson, and oxford standard for pleasure. Data have been analyzed by SPSS. The study confirms the following results:

-There is a strong positive relationship between the two types of thinking centre (the investigator and the enthusiast) and the feeling of pleasure.

- There is no relationship between the personality type (loyalist) and feeling of pleasure.

- There are statistically significant differences between the average means of the sample individuals on the scale of personality types (thinking centre) and the standard of feeling of pleasure according to gender variable for favour of females.

Keywords: the types of thinking centre, feeling of pleasure, hearing impairment.

* Assistant teacher at Education College in Hama University

1. مقدمة الدراسة:

تعد ظاهرة الإعاقة عموماً مشكلة خطيرة في أي مجتمع من المجتمعات لأنها تؤثر سلبياً في مسيرته التنموية، ولذلك فإن مؤشرات حضارة الأمم، وارتقاءها تتمثلان في مدى عنايتها بتربية الأجيال بمختلف فئاتهم، ومن هنا تعد رعاية المعوقين بمنزلة مبدأ إنساني، وحضاري سامي يؤكد حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة، ويعمل على إتاحة الفرصة المناسبة لهم للاندماج في المجتمع، تحقيقاً لحقهم بحياة كريمة. وتتعدد أنواع الإعاقة فمنها الإعاقة العقلية، والبصرية، والسمعية، والحركية، والانفعالية السلوكية، والاشخاص المعوقين يختلفون في صفاتهم وخصائصهم عن الأشخاص العاديين، كما يظهر هذا الاختلاف في سلوكياتهم الانفعالية والاجتماعية، وقدراتهم على التواصل مع الآخرين، إلى الحد الذي يحتاجون به إلى نوع من الخدمات الاجتماعية والنفسية للوصول بهم إلى استعداداتهم الحقيقية، وتنميتها وفق ما يستطيعون. فالإعاقة السمعية قد تخلق للمعوق سمعياً الكثير من المشكلات النفسية والاجتماعية التي تحول دون وصوله إلى اهدافه واشباع حاجاته بسبب عدم قدرته على التواصل مع الأفراد العاديين، وفهم ما يدور حوله مما يولد لديه الشعور بالعزلة والانسحاب، إذ أن اللغة وسيلة أساسية من وسائل التواصل الاجتماعي، وخصوصاً أثناء التعبير عن ذاته، وفهمه للآخرين، فالأصم يعاني من قصور في التفاعل الاجتماعي والذي يؤدي بدوره إلى مشكلات تكيفيه مع الأخرين وبطء في تكوين علاقات الصداقة، والشعور بالحرج بسهولة، وعدم الشعور بتقدير الذات وانخفاض مفهوم الذات، فالأفراد الصم أكثر عرضة للضغوط النفسية والقلق، والميل إلى إقامة علاقات اجتماعية مع الصم، وليس لهم أصدقاء مع السامعين. (خطاب، 2015) إذ إن للإعاقة السمعية آثاراً سلبية على الجوانب المختلفة لشخصية الشخص الأصم وضعيف السمع وبخاصة الجوانب النفسية والاجتماعية، ولذلك يعيش الطفل الأصم في قلق واضطراب انفعالي بسبب وجوده في عالم صامت خالٍ من الأصوات والكلام، فهو معزول سمعياً عن العالم الخارجي المحيط به؛ مما يعمق مشاعر النقص والعجز لديه؛ وهذا ما يجعله يعاني من بعض المشكلات النفسية مثل عدم الثبات الانفعالي، والميل إلى الانطواء والعزلة، يتصف بالتصلب والجمود، التمركز حول ذاته، وتظهر لديه بعض الاستجابات العصابية بوضوح. ومما لا شك فيه أن فهم أنماط الشخصية يساعد في الكشف عن فاعلية الفرد وشروط تحقيق هذه الفاعلية، ومن ثم الوصول إلى التفسير الملائم للظواهر النفسية المختلفة؛ فالشخصية هي المحور الأساسي الذي تدور حوله معظم الدراسات والبحوث التربوية والنفسية فضلاً عن أنها المصدر الرئيس لمعرفة مظاهر السلوك البشري؛ إذ لا يقتصر موضوع الشخصية على البحث فيما نحن عليه وإنما فيما يجب أن نكون عليه إضافة إلى إمكانية التنبؤ بالسلوك مستقبلاً (عبد الصاحب، 2011). ويعتبر مفهوم السعادة أحد المفاهيم الحديثة، التي ارتبطت بدراسات علم النفس الإيجابي، والتي تعتبر أحد المتغيرات الأساسية للشخصية وذلك انطلاقاً من أثاره الإيجابية التي تؤدي إلى شعور الفرد بالرضا والبهجة والاستمتاع وتحقيق الذات والتفاؤل، وبالتالي تنعكس إيجابياً على التوجه نحو الحياة والرغبة في التعلم لدى الأفراد، وقد تم الاهتمام بهذا المفهوم للتأكيد على العلاقة بين كل من القدرة على تحديد الأهداف وعمليات التفكير فيها واختيار الأساليب والمسارات التي تسهم في تحقيق هذه الأهداف، وانطلاقاً من أن التفكير هو حجر الأساس بالنسبة للشعور بالسعادة، ومن أن أنماط التفكير على علاقة مباشرة بشخصية الفرد، وتعتبر المؤشر الحقيقي للشخصية؛ فإن البحث الحالي يسعى إلى تعرف طبيعة العلاقة بين أنماط (مركز التفكير) في نظام الإنيغرام والشعور بالسعادة لدى شريحة مهمة في المجتمع والمتمثلة بالتلاميذ المعوقين سمعياً؛ إذ تنعكس أنماط تفكيرهم على مستوى الشعور بالسعادة لديهم من جهة، وعلى مساراتهم التعليمية وجوانب حياتهم المختلفة من جهة أخرى.

2. مشكلة الدراسة:

يواجه الطلبة المعوقين بشكل عام، والطلبة المعوقين سمعياً بشكل خاص تحديات كبيرة وصعبة مع تزايد القلق والضغوط النفسية التي تتطلب أنماطاً شخصية تتسم بالإيجابية تمكنهم من مواجهة هذه التحديات والمضي قدماً في مجالات الحياة المختلفة بهدف تحقيق مستوى مناسب من الصحة النفسية؛ حيث يعد 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؛ ومنها ما يرتبط بمعرفته لأنماط الشخصية للأخرين 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، كما تؤثر معرفة أنماط الشخصية للتلاميذ في عملية تعليمهم وتحديد عاداتهم الدراسية وإداراتهم لوقتهم واختيارهم الأسلوب المناسب للتعلم ومدى تفاعلهم مع هذا الأسلوب وإفادتهم منه. إضافة إلى تأثيرها على جوانب أخرى متعلقة بتفاعلهم الاجتماعي وتواصلهم مع المدرسين وزملاء الدراسة. (سليم، 2016)، ومن هنا لابد من الإشارة وبما لا يدعو للشك أن مستوى الشعور بالسعادة لدى التلاميذ المعوقين سمعياً يلعب دوراً مهماً في تقديرهم لذاتهم، ونجاحهم الأكاديمي، والرضا عن الحياة، إضافة إلى تأثيره الفاعل في خفض حدة التوتر والضغوط النفسية، التي يعانون منها. وانطلاقاً من أن انماط التفكير تشكل عاملاً مهماً وذات تأثير كبير في الشعور بالسعادة لدى التلاميذ المعوقين سمعيا من جهة، وعدم عثور الباحثة بحدود علمها على دراسة محلية استهدفت دراسة العلاقة بين هذين المتغيرين لدى هذه الشريحة من شرائح المجتمع.

يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي بالسؤال الآتي: ما العلاقة الارتباطية بين أنماط الشخصية (مركز التفكير) وفق نظام الإنيغرام والشعور بالسعادة لدى التلاميذ المعوقين سمعياً في مدينة حماه؟

3. أهمية الدراسة: تأتي أهمية البحث الحالي من خلال ما يأتي:

3-1-أهمية موضوع البحث وما يسعى للكشف عنه وهو تعرّف العلاقة الارتباطية بين أنماط مركز التفكير(الباحث، المخلص، المتحمس)، والشعور بالسعادة لدى التلاميذ المعاقين سمعياً في مدينة حماه.

3-2- أهمية العينة المستهدفة بالبحث المتمثلة بالتلاميذ المعوقين سمعياً والذين يشكلون شريحة مهمة تنعكس أنماط شخصياتهم ومستوى شعورهم بالسعادة على انجازهم الأكاديمي، وصحتهم النفسية.

3-3- قد تفيد نتائج البحث الحالي الجهات التي تعنى بذوي الاعاقة السمعية لأخذ أنماط الشخصية بالحسبان أثناء تقديم الرعاية لهم، وتوفير المتطلبات اللازمة لرفع مستوى الشعور بالسعادة لديهم.

3-4- يعد هذا البحث في "حدود علم الباحثة " البحث الأول على الصعيد المحلي يسعى إلى تعرّف العلاقة الارتباطية بين أنماط مركز التفكير في نظام (الإنيغرام)، والشعور بالسعادة لدى عينة من التلاميذ المعوقين سمعياً في مدينة حماه.

4. أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

4-1- تعرّف نمط التفكير السائد في مركز التفكير لدى أفراد عينة البحث.

4-2- تعرّف مستوى الشعور بالسعادة لدى أفراد عينة البحث.

4-3- تعرّف طبيعة العلاقة الارتباطية بين أنماط مركز التفكير في نظام (الإنيغرام)، والشعور بالسعادة لدى التلاميذ المعاقين سمعياً في مدينة حماه.

4-4- قياس دلالة الفروق في أنماط مركز التفكير، والشعور بالسعادة لدى أفرا د عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس.

5. أسئلة الدراسة:

5-1- ما نمط الشخصية السائد وفق مركز التفكير في نظام الإنيغرام لدى أفراد عينة البحث؟

5-2- ما مستوى الشعور بالسعادة لدى أفراد عينة البحث؟

6. فرضيات الدراسة: يسعى البحث الحالي إلى التحقق من صحة الفرضيات الآتية عند مستوى الدلالة :0.05

6-1- الفرضية الرئيسة الأولى:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصـائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس مركز التفكير(الباحث، المخلص، المتحمس) ودرجاتهم على مقياس والشعور بالسعادة.

6-2- الفرضية الرئيسة الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصـائية بين متوسـط درجات أفراد عينة البحث على مقياس أنماط مركز التفكير (الإنيغرام) تبعاً لمتغير الجنس.

6-3- الفرضية الرئيسة الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوســـط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الشـــعور بالســـعادة تبعاً لمتغير الجنس.

7- حدود الدراسة: تتحدد الدراسة الحالية بما يأتي:

الحدود المكانية: أجريت الدراسة في جمعية رعاية الصم والمكفوفين في مدينة حماه.

الحدود الزمنية: تم إجراء الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2021- 2022.

الحدود البشرية: تم تطبيق هذه الدراسة على التلاميذ المعوقين سمعياً في جمعية رعاية الصم والمكفوفين في مدينة حماه.

الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة العلاقة بين نمط " مركز التفكير" وفق نظام الإنيغرام، والشعور بالسعادة لدى التلاميذ المعوقين سمعياً وتعّرف الفروق بينهم.

8- الدراسات السابقة:

8-1- الدراسات العربية:

8-1-1- دراسة صالح (2013):

عنوان الدراسة: الشعور بالسعادة وعلاقتها بالتوجه نحو الحياة لدى عينة من المعاقين حركياً المتضررين من العدوان الإسرائيلي على غزة.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الشعور بالسعادة والتوجه نحو الحياة لدى عينة من المعاقين حركياً المتضررين من العدوان الإسرائيلي على غزة؛ كما هدفت إلى معرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس السعادة، والتوجه نحو الحياة تعزى إلى متغير (الحالة الاقتصادية، العمر، الجنس، درجة الإعاقة)، واشتملت عينة الدراسة على (122) طالباً وطالبة من الماقين حركياً الملتحقين ببرنامج التعليم المستمر بالجامعة الإسلامية. الأدوات المستخدمة في الدراسة مقياس السعادة، ومقياس التوجه نحو الحياة من إعداد الباحثة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين الشعور بالسعادة لدى المعاقين حركياً المتضررين من العدوان الإسرائيلي، والتوجه نحو الحياة، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب على مقياس السعادة، ومقياس التوجه نحو الحياة تعزى إلى متغير الجنس، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس التوجه نحو الحياة، ومقياس السعادة تعزى إلى متغير العمر لصالح الفئة العمرية (21-30)، وفروقاً دالة إحصائياً تعزى إلى متغير درجة الإعاقة لصالح الإعاقة الشديدة جداً.

8-1-2- دراسة سليم،(2016):

عنوان الدراسة: الحيوية الذاتية وعلاقتها بسمات الشخصية الاجتماعية الإيجابية والتفكير المفعم بالأمل لدى معلمي التربية الخاصة، مصر.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة واتجاهات العلاقة بين الحيوية الذاتية وسمات الشخصية الاجتماعية الإيجابية والتفكير المفعم بالأمل لدى معلمي التربية الخاصة، كما هدفت أيضا إلى الكشف عن الفروق في حالة الحيوية الذاتية بين ذوي المستويات المرتفعة وذوي المستويات المنخفضة من متغيري سمات الشخصية الإيجابية والتفكير المفعم بالأمل، إضافة إلى الكشف عن الفروق بين المعلمين عينة الدراسة في متغيرات سمات الشخصية الاجتماعية الإيجابية والتفكير المفعم بالأمل، والحيوية الذاتية حسب متغير الجنس. واشتملت عينة الدراسة على(101) معلماً ومعلمة من معلمي التربية الخاصة في محافظة الجيزة. الأدوات المستخدمة في الدراسة مقياس الحيوية الذاتية، ومقياس سمات الشخصية الإيجابية، ومقياس التفكير المفعم بالأمل. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين كل من الحيوية الذاتية، وسمات الشخصية الإيجابية والتفكير المفعم بالأمل، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متغيرات الدراسة تبعاً لمتغير الجنس.

8- 1-3- دراسة: الفلاحي (2018):

عنوان الدراسة: أنماط الشخصية "الإنيغرام" (مركز المشاعر) والذات الأكاديمية لدى الطلبة المتميزين، العراق. هدفت الدراسة إلى تعرّف أنماط الشخصية "الإنيغرام" السائدة والذات الأكاديمية لدى طلبة الصف السادس الإعدادي المتميزين، وقياس الفروق فيهما تبعاً لمتغير الجنس. تألفت عينة الدراسة من(270) طالباً وطالبة، بواقع (147) ذكوراً، و (123) إناثاً. الأدوات المستخدمة في الدراسة: مقياس أنماط الشخصية "الإنيغرام" لـ (ريسو هيودسن)، ومقياس الذات الأكاديمية من إعداد الباحث. وأكدت نتائج الدراسة أن نمط الشخصية السائد لدى أفراد العينة هو النمط المنجز، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أنماط الشخصية " الإنيغرام" تبعاً لمتغير الجنس. إضافة إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين أنماط الشخصية (المساعد، المنجز، المتحمس، المتحدي، المصلح)، والذات الأكاديمية.

8- 2- الدراسات الأجنبية:

8-2-1- دراسة دوفينبوف (Daughenbaugh, 2002):

عنوان الدراسة: العلاقة بين نمط الشخصية التي يتمتع بها التلميذ ومدى إفادته من الأسلوب التعليمي بوساطة ما يسمى بالفصول الدراسية التواصلية، امريكا.

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف طبيعة العلاقة بين نمط الشخصية التي يتمتع بها التلميذ ومدى إفادته من الأسلوب التعليمي بوساطة ما يسمى بالفصول الدراسية التواصلية، إذ يدرس التلاميذ بوساطة التلفاز التعليمي بصورة رئيسة من دون تدخل مباشر او كبير من المعلم في الصف الدراسي، تألفت عينة الدراسة من (30)، تلميذاً، واستخدم الباحث مقياس كيرزي الأمزجة (KTS)، ومقياس الرضا الصفي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الانبساطيين الحدسيين هم أكثر أنماط الشخصية تقبلاً ورضاءً باستعمال وسيلة التلفاز التعليمي في التدريس من نمطي الشخصية الآخرين، وهما الحسي والانطوائي.

8-2-2- دراسة بيلين (Belen, 2017):

عنوان الدراسة: استكشاف العلاقة بين الأمل وسمات الشخصية، بريطانيا

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف طبيعة العلاقة بين بعدي الأمل (مسارات التفكير، و قوة التفكير) والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية. تألفت عينة الدراسة من (225)، من طلبة المرحلة الجامعية وطلبة الدراسات العليا في كلية علم النفس بجامعة ليستر. واستخدم الباحث مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، ومقياس التفكير المفعم بالأمل لسنايدر. وقد أكدت

نتائج الدراسة أن جميع السمات الشخصية ترتبط ارتباطاً وثيقاً ببعدي التفكير المفعم بالأمل، كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار الهرمي المتعدد أن سمات الشخصية تعمل كمتنبئات مهمة لمكونات التفكير المفعم بالأمل.

8- 3- مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة: يتفق البحث الحالي مع دراسة (الفلاحي، 2018) من حيث تناولها لمركز التفكير في نظام " الإنيغرام"، وفي استخدامها لمقياس (ريسو هيودسن)، لأنماط الشخصية "الإنيغرام" ، كما اتفقت مع دراسة (عبد الوهاب، 2006، وجودي، ابو جراد،2011، صالح، 2013)، من حيث تناولها لمتغير السعادة، ويختلف البحث ا لحالي مع جميع الدراسات السابقة من حيث خصائص العينة والهدف. ويتميز البحث الحالي في محاولته دراسة العلاقة الارتباطية بين أنماط الشخصية مركز التفكير (الإنيغرام)، والشعور بالسعادة لدى عينة من التلاميذ المعوقين سمعياً في مدينة حماه، الأمر الذي لم تتطرق إليه أي دراسة سابقة في حدود علم الباحثة.

9- مصطلحات الدراسة:

9-1- نمط الشخيصة (Personality Type): يعرف نمط الشخصية بأنه " على أنه جوهر الشخص، وعبارة عن تجمع للصفات المتشابهة التي تكونت لدى الفرد في مستهل حياته، ولا تخضع لتغيرات كبيرة. (صابر أحمد، 2019)

9-2- مركز التفكير في نظام الإنيغرام (Thinking Center in The Enneagram System): يعد هذا النمط أحد المراكز الثلاثة التي يتكون منها المخطط التساعي لأنماط الشخصية " الإنيغرام" الذي يطلق عليه مركز الأنماط العقلية الفعلية ويتعامل الفرد ضمن هذا المركز مع الآخرين من خلال أفعالهم؛ بمعنى تصبح استجاباته وسلوكياته فعلية عقلية والقدرة على التخطيط والعمل والتصور الذهني، ويتضمن ثلاثة أنماط للشخصية، هي: الباحث، المخلص، المتحمس.(Wagner, 2003)

9-3- التعريف الإجرائي لمركز التفكير: ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس مركز التفكير " الإنيغرام" المستخدم في البحث الحالي.

9-4-الإعاقة السمعية (Hearing Impairment): تعرف الإعاقة السمعية بأنها: وجود مشكلات أو خلل وظيفي يحول دون قيام الجهاز السمعي بوظائفه عند الفرد أو تتأثر قدرة الفرد على سماع الأصوات المختلفة بشكل سلبي (الرحال، موسى، 2020).

9-5- المعوق سمعياً(الأصم) (Deaf): هو الفرد الذي يعاني من عجز سمعي إلى درجة تحول دون اعتماده على حاسة السمع في فهم الكلام سواءً باستخدام السماعات أو بدونها؛ حيث يصل الفقدان السمعي إلى (70) ديسيبل فأكثر (المللي، زحلوق، 2020).

9-6- التعريف الإجرائي للطلاب الصم: هم التلاميذ الموجودون في جمعية رعاية المكفوفين والصم من الذكور والإناث والذين تتراوح أعمارهم بين 13- 17عاماً، ويتعلمون وفق المناهج المقررة من قبل وزارة التربية، ويتم تعليمهم بواسطة لغة الإشارة.

9-7- السعادة (Happiness): يعرف الهباص (2009) السعادة بأنها " انفعال وجداني ثابت نسبياً، يتمثل في إحساس الفرد بالبهجة والسرور وغياب المشاعر السلبية من خوف وقلق واكتئاب، والتمتع بصحة العقل والبدن، بالإضافة إلى الشعور بالرضا الشامل في كافة مجالات الحياة.

9-8- التعريف الإجرائي للشعور بالسعادة: ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس السعادة المستخدم في البحث الحالي.

10- الإطار النظري:

10-1- أنماط الشخصية وفق نظرية الإنيغرام: وضع ريسو (Riso, 2003)، تعريفاً لنمط الشخصية بأنه " تعبير مجازي عن مختلف العمليات النفسية النشطة في داخلنا التي يشترك بها مجموعة من الأفراد دون غيرهم، وتعكس التفاعل الدينامي بين مراكز بناء الشخصية الثلاثة، وهي: مركز التفكير، ومركز المشاعر، ومركز الغريزة، وكلمة الإنيغرام مشتقة من الكلمتين اللاتينيتين (Ennea)، وتعني تسعة و (Gram)، وتعني مخطط أو رسم بياني، وبجمع الكلمتين (Enneagram)، تصبح بمعنى المخطط التساعي، وهو عبارة عن شكل هندسي يعكس تسعة أنماط للشخصية التي تتكون منها الطبيعة البشرية، متضمنة العلاقات الشخصية الداخلية المعقدة للفرد، وأشكال السلوك الخارجي له، والاتجاهات الكامنة لديه، وخاصية إحساس الفرد المميز له، وعلاقاته الموضوعية وما يثير انتباهه. 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، وهي:

- **مركز المشاعر (Feelinc Center):** ويتضمن أنماط الشخصية الثلاثة الآتية:

1. **نمط الشخصية المساعد (The Helper Personality Type):** صاحب هذا النمط مفرط في التعبير عن مشاعره إذ أن الأشخاص في هذا النمط يبالغون كثيراً في إظهار مشاعرهم الإيجابية نحو الأخرين في حين يكبتون مشاعرهم السلبية من مثل: الغضب، الاستياء الشديد، الامتعاض، وذلك عند عدم حصولهم على التقدير الكافي.
2. **نمط الشخصية المنجز (The Achieve Personality Type):** أصحاب هذا النمط أكثر ابتعاداً عن مشاعرهم وعواطفهم، وذلك بسبب 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 صعوبة في التعبير عن مشاعرهم، وذلك بسبب شعورهم بالخجل من أنفسهم، أو من مواجهة حاجاتهم ورغباتهم وحتى اندفعاتهم، لذلك يسلكون بطريقة بديلة تعبر عن حقيقة تلك الرغبات الدفينة نحو أشكال من الفنون أو الأعمال الجمالية أو غيرهما.

- **مركز التفكير (Thinking Center):**

1. **نمط الشخصية الباحث (The Investigator Personality Type):** إن الأشخاص في هذا النمط يستبدلون الفعل بالتفكير، ولذا فإن قدرتهم على الفعل تبقى ضعيفة، فضلاً عن ذلك فإنهم قد يواجهون صعوبة في إيجاد نهاية للمعارف والعلوم والمعلومات وفيما يرغبون في فهمه (ففي كثير من الأحيان لا ينتفعون بما لديهم من معرفة ومعلومات متحققة)، وبدلاً من ذلك فإنهم يبقون في دوامة من اللانهاية، ومتجهين اكثر نحو تبني الأفكار المعقدة والمجردة.
2. **نمط الشخصية المخلص (The Loyalist Personality Type):** في هذا النمط من الشخصية، يبتعد الأفراد عن الفعل، أو في قدرتهم على الفعل بصورة مستقلة عن الأخرين؛ إذ أن الاعتمادية تكون الصفة الغالبة في سلوكهم، الأمر الذي يوفر لهم الشعور بالأمان في ظل توجيهات الأخرين لهم.
3. **نمط الشخصية المتحمس (The enthusiast Personality Type):** هو النمط الذي يتصف أفراده بأنهم مفرضون في استعمال قدراتهم وطاقاتهم، والسعي الحثيث للانشغال الدائم تجنباً لمواجهة الشعور بالقلق، ولذلك يبدو عليهم الاستسلام لاندفاعاتهم إلى الحد الذي يصبحون في مفرطي النشاط، هروبين، هوسيين، وفي نهاية الأمر خارج حدود السيطرة.

- **مركز الغريزة (Instinct Center):**

1. **نمط الشخصية المتحدي (The Challenger Personality Type):** الأشخاص في هذا النمط لديهم إفراط في العلاقات مع البيئة المحيطة بهم، كونهم يجدون أنفسهم أعظم وأكبر من الآخرين، ولذلك فهم يسعون نحو السيطرة والتحكم في العلم المحيط بهم، ساعين لجعله متطابقاً ومتسقاً مع تصوراتهم الشخصية.
2. **نمط الشخصية صانع السلام (The Peace Maker Personality Type):** يتصف أصحاب هذا النمط بالابتعاد عن الاتصال والتفاعل مع البيئة المحيطة بهم، على الرغم من كونهم قد يقيمون اتصالاً وتفاعلاً مع البيئة يتبنى افكار الأخرين وتصوراتهم، وكذلك بالاندماج والاتفاق مع الأخرين وعدم الشذوذ عنهم محاولين في ذلك المواجهة معهم بكل الطرائق الممكنة، حتى إن تطلب الأمر منهم التخلي عن هويتهم الشخصية.
3. **نمط الشخصية المصلح (The Reformer Personality Type):** الأشخاص في هذا النمط يتصفون بضعف الاتصال مع البيئة، وذلك لشعورهم بأنها تحت مستوى المثالية التي يعتقدون بها، كما يشعرون أنه يتوجب عليهم السيطرة والتحكم بأنفسهم على وفق ما يمليه عليهم ضميرهم، والذي يشكل مصدر الضبط لهم وللأخرين (أبو السل، 2014).

10-2- الشعور بالسعادة: يعد القرن الحادي والعشرين عصر علم النفس الإيجابي؛ إذ يعد موضوعات السعادة والأمل والتفاؤل والتوجه نحو الحياة وغيرها من المفاهيم المهمة في علم النفس الإيجابي. وتعد السعادة هي الغاية القصوى التي يطمح إليها الإنسان، وهي من المفاهيم التي اهتم بها الفلاسفة منذ القدم؛ حيث يرى أرسطو انها " لا تعدو أن تكون حالاً من أحوال النفس البشرية، والتي لا تتحقق إلا عن طريق الرضا عن كل ما يصيبه من كدر الحياة وضيق عيشها، وقد كان في سعادة لا تنقطع عنه"؛ فالسعادة لها أهميتها بوصفها الهدف الإنساني الأسمى، كما أن أسبابها تبدو واحدة في مختلف أنحاء العالم، وعلى اختلاف الثقافات فإن العناصر المحددة والأساسية التي تسهم في خلق السعادة، تبدو عامة، وقد اتضح أن هذه العناصر هي نفسها بالنسبة للأشخاص الأسوياء، والمعاقين. وكما ان الأشخاص العاديين يحتاجون للسعادة، فإن الأشخاص المعوقين سمعياً يحتاجون إليها أكثر، إذ يعتبر المعوقين طاقة بناءة يمكن الاستفادة منها في بناء وتنمية المجتمع، وذلك في حال تم إرشادهم ومساعدتهم على التعرف على البيئة التي يعيشون فيها، ويمارسون دورهم من خلالها، بحيث يتعلمون أهم الأساليب الفعالة، لمواجهة مشكلاتهم، فالأفراد المعوقين بشكل عام ومنهم المعوقين سمعياً لا يستطيعون التكيف بسهولة مع المجتمع كالعاديين، بسبب ما يعانوه من الشعور بالنقص والرفض وعدم الثقة بالنفس بسبب إعاقتهم، مما يؤدي إلى المشاكل والاضطرابات النفسية، وقد تظهر عليه بعض الأعراض المرضية من مثل: القلق، الخوف، عدم التوافق النفسي، تدني مفهوم الذات، نتيجة للقصور السمعي الذي يعاني منه.(الرباعي، 2014) وقد ركز بعض الباحثين على نمط التفكير وعرفوا السعادة بأنها " حالة من الرفاهية الذاتية لا تتضمن فقط طريقة إيجابية في التفكير والتصرف، بل في جوهرها كتلة من الإحساس بالسرور والمتعة".(Warmoth, Resnick,Serlin, 2001)

11- منهج الدراسة وإجراءاتها:

11-1- منهج الدراسة: المنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي إذ ارتبط هذا المنهج بدراسة المشكلات المتعلقة بالمجالات الإنسانية، إضافة إلى أن خطوات وأهداف هذا المنهج تتوافق مع خطوات وأهداف البحث الحالي.

11-2- مجتمع الدراسة وعينتها: المجتمع المستهدف في هذه الدراسة جميع التلاميذ المعوقين سمعياً في جمعية رعاية الصم والمكفوفين في مدينة حماه للعام الدراسي (2021- 2022).

عينة الدراسة :قامت الباحثة بتطبيق الدراسة على المجتمع الأصلي بكامله والبالغ (50) تلميذاً وتلميذة (الصف الخامس والسادس) والذين تتراوح أعمارهم من (13-17) عاماً في جمعية رعاية الصم والمكفوفين في مدينة حماه للعام الدراسي (2021- 2022).

11-3- أدوات الدراسة: تم استخدام مقياس أنماط الشخصية " الإنيغرام" مركز التفكير إعداد "ريسو وهيودسن" للشخصية تعريب (محمود، 2021) .يتألف المقياس من (75) بنداً، موزعة على ثلاثة أنماط للشخصية (مركز التفكير)، وهي (الباحث، المتحمس، المخلص)، والتي تقيس مركز التفكير لتحقيق أهداف البحث، وكل نمط يشتمل على (25) بنداً.

صدق المقياس في الدراسة الحالية: تم التحقق من صدق المقياس في الدراسة الحالية من خلال الآتي:

صدق المحتوى: تم التحقق من صدق المقياس باستخدام صدق المحتوى إذ تم عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال التربية الخاصة وعلم النفس؛ إذ بلغ عددهم (12)، كما هو موضح في الملحق رقم (1) وذلك لتعرفّ مدى ملاءمة المقياس للغرض الذي وضع من أجله.

الصدق البنيوي: تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (15) تلميذاً وتلميذة من المعوقين سمعياً والذين تم استبعادهم فيما بعد من عينة الدراسة، وتم التحقق من الصدق البنيوي للمقياس من خلال:

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

الجدول رقم (1): ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتم ي إليه

الباحث			المخلص			المتحمس			
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.723**	14	0.682**	26	0.641**	39	0.745**	51	0.781**	64	0.643**
2	0.627**	15	0.834**	27	0.651**	40	0.664**	52	0.836**	65	0.633**
3	0.644**	16	0.713**	28	0.624**	41	0.637**	53	0.613**	66	0.618**
4	0.670**	17	0.708**	29	0.567**	42	0.766**	54	0.608**	67	0.688**
5	0.666**	18	0.677**	30	0.730**	43	0.712**	55	0.666**	68	0.719**
6	0.717**	19	0.728**	31	0.619**	44	0.561**	56	0.672**	69	0.639**
7	0.723**	20	0.855**	32	0.649**	45	0.734**	57	0.744**	70	0.719**
8	0.634**	21	0.629**	33	0.688**	46	0.717**	58	0.706**	71	0.777**
9	0.743**	22	0.819**	34	0.509**	47	0.696**	59	0.802**	72	0.713**
10	0.726**	23	0.656**	35	0.647**	48	0.733**	60	0.665**	73	0.702**
11	0.800**	24	0.558**	36	0.649**	49	0.709**	61	0.781**	74	0.613**
12	0.792**	25	0.805**	37	0.617**	50	0.661**	62	0.677**	75	0.712**
13	0.8.2**			28	0.657**			63	0.810**		

** دال عند مستوى دلالة (0.01)

يتبين من خلال الجدول(1) أن معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه تراوحت ما بين (0.558 - 0.855)، وهي معاملات مقبولة ودالة إحصائياً عند (0.01)؛ مما يدل على أن كل عبارة من عبارات المقياس متسقة مع البعد الذي تنتمي إليه.

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

الجدول رقم (2): معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية للمقياس مع بعضها ومع الدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	الباحث	المخلص	المتحمس	الدرجة الكلية
الباحث	1	0.831**	0.765**	0.765**
المخلص		1	0.734**	0.834**
المتحمس			1	0.746**
الدرجة الكلية				1

** دال عند مستوى دلالة (0.01)

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

ثبات المقياس في الدراسة الحالية: تم استخراج دلالات الثبات لمقياس أنماط الشخصية " مركز التفكير" للتلاميذ المعوقين سمعياً بالطرائق الآتية:

1-**ثبات الإعادة:** تم إعادة تطبيق المقياس على العينة نفسها، وكان الفاصل الزمني بين التطبيقين (15) يوماً، وتم حساب معامل الثبات باستخدام معامل الارتباط بيرسون، حيث قامت الباحثة بإعادة التطبيق على (15) فرداً من أفراد العينة الاستطلاعية، والجدول (3) يوضح قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة.

2-**ثبات ألفا كرونباخ:** تم التأكد من معامل الثبات للمقياس عن طريق استخراج معامل ألفا كرونباخ كمؤشر على الاتساق الداخلي للبنود، وذلك على عينه مكونة من(15) من التلاميذ المعوقين سمعياً، والجدول (3) يوضح قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة.

الجدول رقم (3): معاملات ثبات مقياس أنماط الشخصية "مركز التفكير"وأبعاده بطريقتي (معامل بيرسون، ومعامل ألفا كرونباخ).

أبعاد المقياس	عدد البنود	معامل الثبات وفق معامل بيرسون	معامل الثبات وفق معامل ألفا كرونباخ.
النمط الأول: الباحث	25	0.825	0.872
النمط الثاني: المخلص	25	0.837	0.776
النمط الثالث: المتحمس	25	0.891	0.873
معامل الثبات الكلي	75	0.823	0.914

وقد دلت النتائج أن المقياس يتصف بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

تطبيق المقياس وتصحيحه: تم تطبيق مقياس **أنماط الشخصية "مركز التفكير"** على التلاميذ المعوقين سمعياً، إذ يضع التلميذ إشارة (صح) أمام البند الذي يوضح مدى انطباق البند عليه، وذلك وفقاً لخيارين الأول / تنطبق علي / ويعطى الدرجة (1)، والثاني / لا تنطبق علي/ ويعطى الدرجة (صفر)، كما هو موضح في الملحق رقم (2).

مقياس الشعور بالسعادة: تم استخدام مقياس اكسفورد للسعادة. يتألف المقياس من (29) عبارة تقيس الشعور بالسعادة لدى التلاميذ المعاقين سمعياً.

صدق المقياس وثباته في الدراسة الحالية:

صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس في الدراسة الحالية من خلال الآتي:

صدق المحتوى: تم التحقق من صدق مقياس اكسفورد للسعادة لدى التلاميذ المعاقين سمعياً باستخدام صدق المحتوى، إذ تم عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال التربية الخاصة وعلم النفس، إذ بلغ عددهم (12)، كما هو موضح في الملحق رقم(1) وذلك للتعرف على مدى ملاءمة المقياس للغرض الذي وضع من أجله.

الصـــدق البنيوي بطريقة الاتســـاق الداخلي: تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (15) تلميذاً وتلميذة من المعوقين سمعياً والذين تم استبعادهم فيما بعد من عينة الدراسة، وتم التحقق من الصدق البنيوي للمقياس من خلال:

أ. الاتســاق الداخلي: قامت الباحثة بحســاب قيمة الصــدق لكل مفردة من مفردات المقياس عن طريق حســاب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس والجدول (4) يوضـــح معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس:

الجدول رقم (4): معامل الاتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس اكسفورد للسعادة.

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.650**	7	0.707**	13	0.769*	19	0.710**	25	0.777**
2	0.730**	8	0.756**	14	0.666**	20	0.745**	26	0.818**
3	0.616**	9	0.622**	15	0.708**	21	0.810**	27	0.750**
4	0.646**	10	0.624**	16	0.709**	22	0.781**	28	0.699**
5	0.677**	11	0.684*	17	0.823**	23	0.734**	29	0.772**
6	0.856**	12	0.682**	18	0.745**	24	0.777**		

** دال عند مستوى دلالة (0.01)- * دال عند مستوى دلالة (0.05)

ثبات المقياس في الدراسة الحالية: تم استخراج دلالات الثبات لمقياس اكسفورد للسعادة لدى التلاميذ المعوقين سمعياً بالطرائق الآتية:

1- ثبات الإعادة: تم إعادة تطبيق المقياس على العينة نفسها، وكان الفاصل الزمني بين التطبيقين (15) يوماً، وتم حساب معامل الثبات باســـتخدام معامل الارتباط بيرســـون، حيث قامت الباحثة بإعادة التطبيق على (15) فرداً من أفراد العينة الاستطلاعية، والجدول (5) يوضح قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة.

3-**ثبات ألفا كرونباخ:** تم التأكد من معامل الثبات للمقياس عن طريق استخراج معامل ألفا كرونباخ كمؤشر على الاتساق الداخلي للبنود، وذلك على عينه مكونة من(15) من التلاميذ المعوقين ســـمعياً، والجدول (5) يوضـــح قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة.

الجدول رقم (5): معاملات ثبات مقياس اكسفورد للسعادة بطريقتي (معامل بيرسون، ومعامل ألفا كرونباخ).

المقياس	عدد البنود	معامل الثبات وفق معامل بيرسون	معامل الثبات وفق معامل ألفا كرونباخ.
اكسفورد للسعادة	29	0.859	0.835

وقد دلت النتائج أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

تطبيق المقياس وتصـحيحه: تم تطبيق مقياس اكسـفورد للسـعادة على التلاميذ المعوقين سـمعياً، إذ يضـع الطالب إشـارة (صح) أمام البند الذي يوضح مدى انطباق البند عليه، وذلك وفقاً لستة مستويات للإجابة (موافق بشدة/ موافق إلى حد ما/ موافق/ معارض/معارض إلى حد ما/ معارض بشـــدة)، ويتم تصـــحيح الإجابات بإعطاء الدرجات (6-5-4-3-2-1) للعبارات الإيجابية، والدرجات (1-2-3-4-5-6) للعبارات السلبية. كما هو موضح في الملحق رقم (3).

12. الإجابة عن سؤالي البحث وفرضياته ومناقشتها:

12-1- النتائج المتعلقة بسؤال البحث الأول: ما نمط الشخصية السائد وفق مركز التفكير في نظام الإنيغرام لدى أفراد عينة البحث؟

للتحقق من هذا السؤال وتعرّف نمط الشخصية السائد حسب مركز التفكير في نظام الإنيغرام، قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل نمط من أنماط الشخصية (الباحث، المخلص، المتحمس)، لدى أفراد عينة البحث وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس انماط مركز التفكير

أنماط الشخصية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
الباحث	1.61	.698	3
المخلص	2.50	.586	1
المتحمس	2.47	.717	2

يتضح من الجدول السابق أن نمط الشخصية (المخلص) في مركز التفكير هو النمط السائد لدى أفراد عينة البحث حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.50)، يليه بالتسلسل نمط الشخصية (المتحمس) بمتوسط حسابي (2.47)، ويأتي نمط الشخصية (الباحث) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (1.61). وتفسر الباحثة هذه النتيجة انطلاقاً من خصائص هذا النمط إذ إن الأفراد في هذا النمط من أنماط مركز التفكير يبتعدون عن الفعل، أو في قدرتهم على الفعل بصورة مستقلة عن الأخرين، فالاعتمادية هي الصفة الغالبة في سلوكهم، الأمر الذي يوفر لهم الأمن في ظل توجيهات الآخرين لهم (أبو السل، 2018)، وترى الباحثة بعد اسقاط خصائص هذا النمط على أفراد عينة البحث، أنها تنطبق بدرجة معقولة عليهم، كون المعوقين سمعياً يعانون من إعاقة تعتبر من الإعاقات المزدوجة النطق، مع السمع، لذلك يختلفون في السلوك الاجتماعي والانفعالي وقدرات التواصل مع الآخرين إلى الحد الذي يحتاجون به إلى نوع من الخدمات النفسية والاجتماعية لكي يتمكنوا من تنمية قدراتهم إلى أقصى درجة ممكنة.

12-2- النتائج المتعلقة بسؤال البحث الثاني: ما مستوى الشعور بالسعادة لدى أفراد عينة البحث؟

للتحقق من هذا السؤال وتعرّف مستوى الشعور بالسعادة لدى أفراد عينة البحث، قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على مقياس (الشعور بالسعادة)، ثم حساب الحد الأعلى لمستوى الشعور بالسعادة لدى أفراد العينة من خلال القانون: الحد الأعلى لمستوى السعادة= المتوسط الحسابي+ الانحراف المعياري)، ومن ثم تم حساب الحد الأدنى لمستوى الشعور بالسعادة لدى أفراد عينة البحث من خلال القانون: (الحد الأدنى لمستوى الشعور بالسعادة= المتوسط الحسابي- الانحراف المعياري)، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس الشعور بالسعادة

المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الشعور بالسعادة	2.77	2.148

الجدول رقم (8): مستوى الشعور بالسعادة لدى أفراد العينة والقيم المرافقة له وتكراراته ونسبته المئوية

المقياس	مستوى الشعور بالسعادة بدرجة مرتفعة	مستوى الشعور بالسعادة بدرجة متوسطة	مستوى الشعور بالسعادة بدرجة منخفضة
الشعور بالسعادة	4.918	4.296	0.622
العدد	8	20	7
النسبة المئوية	%22.85	%57.14	%20

يتبين من الجدول السابق أن مستوى الشعور بالسعادة جاء بدرجة متوسطة لدى أفراد عينة البحث، وبنسبة مئوية بلغت (57.14%)، وتعزي الباحثة تلك النتيجة إلى أن أفراد العينة من المعاقين سمعياً لديهم توجهات نحو الحياة متشابهة نتيجة الظروف المتساوية التي يمرون بها، من حيث الإعاقة، ومن حيث أن لديهم قدرة ودافعية نحو الأعمال التي يقومون بها، إذ

إنهم يحاولون دائماً إثبات وتحقيق ذواتهم، حسب قدراتهم وإمكاناتهم، وهذا يشعرهم بالسعادة، رغم الظروف الضاغطة التي يعيشونها.

12– 3– الإجابة على فرضيات البحث ومناقشتها:

12–3–1– الفرضية الرئيسة الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس مركز التفكير(الباحث، المخلص، المتحمس) ودرجاتهم على مقياس الشعور بالسعادة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون لاختبار طبيعة العلاقة بين أنماط مركز التفكير، والشعور بالسعادة لدى التلاميذ المعاقين سمعياً، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (9): معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس مركز التفكير ودرجاتهم على مقياس الشعور بالسعادة

أنماط مركز التفكير	الشعور بالسعادة
الباحث	0.742**
المخلص	0.077
المتحمس	0.745**

يتضح من الجدول السابق أنه يوجد علاقة ارتباطية موجبة قوية بين نمطي مركز التفكير (الباحث والمتحمس) والشعور بالسعادة لدى أفراد عينة البحث، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الشخص ذا النمط (الباحث)، يكون لديهم تفتح ذهني، وإدراك حسي مرتفع، ويتمتعون بقوة الملاحظة والبصيرة العالية، كما أن الشخص ذا نمط الشخصية (المتحمس)، هو شخص انبساطي متفائل، يميل إلى عمل الأشياء بهمة عالية لتحقيق أهدافه، كما أشارت النتائج السابقة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين نمط الشخصية (المخلص)، والشعور بالسعادة وقد يعزى ذلك إلى صفات أصحاب هذا النمط والذين عادة يتميزون بالحزر وتوقع المشكلات، والاعتماد في سلوكهم على الأخرين، الأمر الذي يسبب لهم إرباكاً داخلياً، وذلك لأن شعورهم بالسعادة يتحقق في ظل توجيهات الآخرين لهم. لذلك يمكن القول بأن التلاميذ ذوي النمط (الباحث، المتحمس)، يمتلكون مستوى أعلى من الشعور بالسعادة، مقابل التلاميذ من ذوي النمط (المخلص). وقد أتت نتائج هذه الفرضية متوافقة مع نتائج دراسة (سليم، 2016)، والتي أشارت إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين سمات الشخصية الإيجابية والتفكير المفعم بالأمل، كما أن سمات الشخصية تعمل كمتنبئات مهمة للشعور بالسعادة.

12–3–2– الفرضية الرئيسة الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس أنماط مركز التفكير (الإنيغرام) تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس أنماط مركز التفكير (الإنيغرام)، واستخدام اختبار (T–Test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (10): 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	19	1.74	.653	3.787	33	0.001	دال إحصائياً
	أنثى	16	2.56	.629				
المخلص	ذكر	19	1.68	.749	3.002	33	0.005	دال إحصائياً
	أنثى	16	2.44	.727				
المتحمس	ذكر	19	1.71	.608	3.757	33	0.001	دال إحصائياً
	أنثى	16	2.50	.632				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) قد بلغت على التسلسل لكل نمط من أنماط الشخصية (مركز التفكير)، (3.002،3.787، 3.757)، عند القيم الاحتمالية (0.001، 0.005، 0.001)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية، وتقبل الفرضية البديلة أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس أنماط الشخصية (مركز التفكير)، تعزى لمتغير الجنس، والفروق لصالح الإناث ذوات المتوسط الحسابي الأكبر، وقد أتت نتيجة هذه الفرضية متوافقة مع نتائج دراسة (سليم، 2016)، والتي أكدت وجود فروق دالة إحصائياً بين متغيرات الدراسة تعزى لمتغير الجنس، ودراسة، (الفلاحي، 2018)، والتي أكدت وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أنماط الشخصية (الإنيكرام) تبعاً لمتغير الجنس. وترى الباحثة أن هذه النتيجة منطقية وقد يعزى ذلك إلى الظروف الضاغطة الاقتصادية والاجتماعية وخصوصاً في ظل هذه الأزمة التي يعاني منها البلد في هذه الفترة والتي أرخت بثقلها على الذكور بشكل أكبر من الإناث، هذا إضافة إلى ظروف الإعاقة وما تحمله من قلق وخوف وتوتر.

12-3- 3- الفرضية الرئيسة الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الشعور بالسعادة تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

الجدول رقم (11): نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الشعور بالسعادة تبعاً لمتغير الجنس.

المقياس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الشعور بالسعادة	ذكر	19	1.72	.669	3.685	33	0.001	دال إحصائياً
	أنثى	16	2.53	.624				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (T) بلغت (3.685) عند القيمة الاحتمالية (0.001) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية، وتقبل الفرضية البديلة أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الشعور بالسعادة تعزى لمتغير الجنس، والفروق لصالح الإناث ذات المتوسط الحسابي الأكبر، وقد أتت نتيجة هذه الفرضية مخالفة لتوقعات الباحثة وذلك لأن السعادة هي شعور يشعر به جميع الأشخاص سواء أكانوا ذكوراً أم إناثاً، هذا إضافة إلى أن كل أفراد العينة يتلقون نفس العناية والبرامج والاهتمام، ويمرون بنفس الظروف من حيث الإصابة بالإعاقة، والظروف الاقتصادية والاجتماعية والأكاديمية، كما أن كل إنسان

وبطبيعته يسعى إلى تحقيق أهدافه وطموحاته، وتحقيق مكانته النفسية، ويسعى إلى أن تكون علاقاته الاجتماعية ناجحة، ومقبولة اجتماعياً، وكل ذلك يعكس شعوراً بالسعادة لديه بغض النظر عن جنسه أو إعاقته، وتفسر الباحثة هذه النتيجة إن الإعاقة قد تدفع الفتاة إلى تطوير استراتيجيات نفسية تساعدها على الشعور بالأمن النفسي، وتجاوز الأحداث الصعبة التي قد تمر بها نتيجة الحرمان بسبب الإعاقة، وقد أتت نتيجة هذه الفرضية متوافقة مع نتائج دراسة (سليم،2016) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متغيرات الدراسة تعزى لمتغير الجنس، كما أتت نتائج هذه الفرضية مخالفة لنتائج دراسة (جودي، ابو جراد، 2011، صالح، 2013).

13- نتائج البحث: أكدت الدراسة على وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين نمطي مركز التفكير (الباحث والمتحمس) والشعور بالسعادة لدى أفراد عينة البحث، كما أشارت النتائج السابقة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين نمط الشخصية (المخلص)، والشعور بالسعادة لدى أفراد عينة البحث. وأشارت نتائج الدراسة أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس أنماط الشخصية (مركز التفكير)، وعلى مقياس الشعور بالسعادة، تعزى لمتغير الجنس، وهذه الفروق لصالح الإناث.

14- التوصيات والمقترحات: بناء على النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية يمكن وضع المقترحات التالية:

- ضرورة الاهتمام ببرامج إرشادية تساعد غلى رفع مستوى السعادة لدى الأفراد المعاقين سمعياً.
- توفير البيئة المناسبة لتنمية أنماط الشخصية لدى التلاميذ المعاقين سمعياً، وخصوصاً نمط الباحث.
- بناء برامج إرشادية تهدف إلى مساعدة المعاقين سمعياً على تعزيز ثقتهم بأنفسهم التي بدورها تساعدهم على التطلع للمستقبل وتحقيق الأمثل وهذا يرفع من مستوى الشعور بالسعادة لديهم.
- دراسة القدرة التنبؤية لأنماط مركز التفكير والشعور بالسعادة لدى فئات ذوي الاحتياجات الخاصة.
- إجراء ابحاث أخرى تتناول العلاقة بين أنماط الشخصية (مركز المشاعر، الغريزة) وفق نظام الإنيغرام، والشعور بالسعادة لدى فئات ذوي الاحتياجات الخاصة.
- إجراء المزيد من الأبحاث لتعرف طبيعة العلاقة بين أنماط الشخصية وفق نظام الإنيغرام، ومتغيرات أخرى لم تتناولها الدراسة الحالية بالبحث.
- إجراء دراسات مقارنة بين المعاقين والأسوياء فيما يتعلق بأنماط الشخصية والشعور بالسعادة.

15- المراجع العربية والأجنبية:

1. أبو السل، محمد شحادة (2014): **أنماط الشخصية لدى طلبة جامعة دمشق وفق مقياس ريسو هيدسن (الإنيغرام)**، مجلة جامعة دمشق، المجلد (30)، العدد الأول.
2. الرباعي، سعاد ياسين (2014): **الشعور بالسعادة وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى عينة من طلبة جامعة دمشق**، رسالة ماجستير، جامعة دمشق.
3. الرحال، درغام، موسى، ماجدة (2020): **التربية الخاصة بالطفل**، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، منشورات جامعة حماه.
4. الفلاحي، سعد حسن (2018): **أنماط الشخصية الانيكرام (مركز المشاعر)، والذات الأكاديمية لدى الطلبة المتميزين**، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد (57).
5. المللي، سوسن، زحلوق، مها(2020): **القلق الاجتماعي لدى الطلاب المعاقين سمعياً وعلاقته ببعض المتغيرات**، مجلة جامعة حماه، المجلد (3)، العدد (3).

6. جودي، آمال، ابو جراد، حمدي (2011): **التنبؤ بالســـعادة في ضـــوء الأمل والتفاؤل لدى عينة من طلبة القدس المفتوحة**، مجلة جامعة القدس المفتوحة، العدد (24).

7. خطاب، رأفت (2015): **فاعلية العلاج بالمعنى في إدارة قلق المستقبل وأثره في تحسين تقدير الذات وتنمية الذكاء الوجداني لدى الطلاب الصـم**، مجلة التربية الخاصـة، مركز المعلومات التربوية والنفسـية والبيئية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

8. سليم، عبد العزيز (2016): **الحيوية الذاتية وعلاقتها بسمات الشخصية الاجتماعية الإيجابية والتفكير المفعم بالأمل لدى معلمي التربية الخاصة**، مجلة الإرشاد النفسي، العدد (47)، الجزء الأول.

9. صالح، عايدة شعبان (2013): **الشعور بالسعادة وعلاقته بالتوجه نحو الحياة لدى عينة من المعاقين حركياً المتضررين من العدوان الإسرائيلي على غزة**، مجلة جامعة الأقصى، المجلد السابع عشر، العدد الأول.

10. صـابر أحمد، ممدوح (2019): **أنماط الشـخصـية وعلاقتها بتنظيم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية بمنطقة الدمام**، مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والنفسية، المجلد (27)، العدد الأول.

11. عبد الصاحب، منتهى مطشر (2011): **انماط الشخصية على وفق نظرية الإنيغرام والقيم والذكاء الاجتماعي**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

12. عبد الوهاب، أماني (2006): **السـعادة النفسـية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسـية لدى عينة من المراهقين من الجنسين**، مجلة البحوث النفسية والتربوية، عدد (2)، كلية التربية النوعية، جامعة بنها.

1- Belen, H. (2017). **Emotional and Cognitive Correlates of Hope**. A Doctoral Research, University of Leicester.

2- Daughenbaugh, Rieharad & Ensminger, David, Frederid, Frederiek (2002). **Dose Personality Type effect online Versus in class in class cose satisfaction,** Seventh annal- Mid South instructional technology Conference April 7-9,2002. Neo York City Press. USA.

3- Riso, D, R, (2003). **Q and On Object Relation; With Regard the Enneagram**. Institute press Stone Ridge, New York.

4- Wagner, J. (2003). **The Enneagram Spectrum of Personality Styles**: an Introductory Guide, Portland Metamorphous press, USA.

5- Warmoth, A., Resnick, S., & Serlin,1(2001). **Contribution of Humanistic Psychology to Positive Psychology**. Paper presented at the old Saybrook 2 conference, University of West Georgia, Carrollton.

الملحق رقم (1) أسماء السادة المحكمين

تسلسل	اسم المحكم ولقبه	الكلية
1	أ. د. درغام الرحال	التربية
2	د. محمد مرزا	التربية
3	د. نورا حاكمة	التربية
4	د. أحمد الكنج	التربية
5	د. معتز العلواني	التربية
6	د. دارين رمضان	التربية
7	د. دارين سوداح	التربية
8	د. أسماء الحسن	التربية
9	د. لينا الحسن	التربية
10	د. أحمد خطاب	التربية
11	د. علي حربا	التربية
12	د. يمان شما	التربية

برنامج تدريبي مقترح قائم على الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مناهج الرياضيات المطورة

د. شكريه فايز حقي* د. نورا سهيل حاكمه**

(الإيداع:12 حزيران 2022،القبول:2 آب 2022)

الملخص:

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي مقترح قائم على الاحتياجات التدريبية للمعلمين، ولتحقيق هدف الدراسة أُعدت قائمة بالاحتياجات التدريبي اللازمة لمعلمي الحلقة الأولى وتكونت القائمة في صورتها النهائية من أربعة مجالات و(33) بنداً فرعياً، وتم الاعتماد عليها في بناء استبانة الاحتياجات التدريبية، من ثم تم بناء برنامج تدريبي في ضوء الاحتياجات التي حصلت على تقدير كبير حيث تكون البرنامج من 18 جلسة تدريبية، تنقسم الجلسة التدريبية إلى محورين أساسيين:

محور نظري يستند إلى المراجع العلمية في بناء الأساس النظري للمعرفة المحددة في الأهداف السابقة (معرفية)، ومحور ثاني عملي تدريبي يحمل جانباً تطبيقياً من مناهج الرياضيات المطورة لتنمية المهارات المطلوبة، وبلغت عينة البحث (245) معلم ومعلمة وتم تطبيق الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 2021–2022، وتكونت أدوات البحث من استبيانة الاحتياجات التدريبية من إعداد الباحثتين، وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يأتي:

إن تقدير المعلمين لاحتياجاتهم على محاور الاستبانة جاءت كبيرة بالنسبة لثلاثة محاور من أصل أربعة وهي (تخطيط الدروس، تنفيذ الدرس، تقويم تعلم التلاميذ)، أما بالنسبة إلى المحور الأول وهو (المعارف والمعلومات المتصلة بمناهج الرياضيات المطورة،) جاء تقدير احتياج المعلمين لها متوسط.

الكلمات المفتاحية: احتياجات تدريبية، برنامج تدريبي، معلمي الرياضيات، مناهج مطورة.

* مدرّس في كلية التربية–جامعة حماة

** مدرّس في كلية التربية–جامعة حماة

A Suggested Training Program Based on the training Needs of Teachers in First Stage of Basic Learning in the light of Developed Mathematics curricula

Dr.shoukria.hakki* **Dr. Noura Hakmi****

(Recived:12 June 2022,Accepted:2 August 2022)

Abstract:

The study aimed to build a proposed training program based on the training needs of teachers, and to achieve the goal of the study, a list of training needs for teachers of the first cycle was prepared. A training program was built in the light of the needs that received great appreciation. The program consisted of 18 training sessions. The training session is divided into two main axes, a theoretical axis based on scientific references in building the theoretical basis for the knowledge specified in the previous goals (cognitive), and a second practical training axis with an applied aspect Of the mathematics curricula developed to develop the required skills, and the research sample amounted to (245) male and female teachers. The study was applied in the first semester of the academic year 2021-2022. The research tools consisted of a training needs questionnaire prepared by the two researchers. The results of the study showed the following:

The teachers' assessment of their needs on the axes of the questionnaire was great for three out of the four axes (lesson planning, lesson implementation, students' learning assessment), as for the first axis (knowledge and information related to the developed mathematics curricula,) the teachers' assessment of their needs came to an average.

Keywords: training needs, training program, mathematics teachers, developed curricula.

* Teacher at faculty of Education- Hama University

** Teacher at faculty of Education- Hama University

المقدمة:

يشهد العالم اليوم تطوراً هائلاً في شتى مناحي الحياة الاجتماعيّة والاقتصادية والسياسية والثقافية والتقنية، وفي ظل هذا الزخم المعرفي ينصب التركيز على الجانب التّربوي باعتباره القطاع الأكثر أهمية، لما يلعبه من دور في بناء المجتمع وتربية النشء وتوفير متطلبات الارتقاء والازدهار للأمم والشعوب. وتتطلع الشعوب لأولئك الذين يسهمون في صقل وإعداد الفرد لتحقيق تلك الغاية.

وينصب الاهتمام على المعلّم الذي أوكل إليه مهمة كبيرة تتمثل في بناء المواطن الواعي المنتج والمنتمي الذي يمارس دوره في محيطه الاجتماعي والبيئي مسهماً في عملية تطوير مجتمعه نحو الأفضل. ولا يمكن أن تُحقق الأهداف التّربوية للنظام التّربوي إلا بوجود معلّم مؤهل مهنياً وأكاديمياً لكي يتمكن من القيام بأعباء تنشئة تلامذته، وتأهيل المعلم يقتضي إخضاعه لبرامج التنمية المهنية والدورات التّدريبية التي تؤدي إلى إعداده علمياً ومهنياً. وتولي الأنظمة التّربوية في شتى البلدان اهتماماً خاصاً بمهنة التّعليم وعمليات إعداد المعلّمين وتدريبهم ورعايتهم مع اختلاف المستوى والفاعلية لرفع مستوى أداء العاملين بالقطاع التّربوي، وزيادة فاعليتهم.

ويشير إبراهيم "إلى أهمية النظر إلى المعلم كأحد عناصر الموقف التعليمي، إذ مهما كانت جودة المناهج، ومهما توافرت الإمكانات والمعامل والأدوات، فكل ذلك لا يحقق قيمة تذكر دون وجود معلم ممتلك لكفايات تعليمية متنوعة، تمكنه من أداء أدواره المتعددة، مثل مهارات التخطيط وسلامة الأداء وأساليب التقويم" (إبراهيم، 2005، 220). والمعلم هو العنصر المهم في العملية التعليمية والتربوية، والذي ترتبط به النواتج التعليمية المراد تحقيقها فمن الضروري أن يقوم المعلم بالأدوار التي تسهم في تحسين ممارساته التدريسية لتنعكس إيجابياً على ما يكتسبه طلابه من معارف، ومهارات، واتجاهات، وقيم متنوعة، ولا يمكن أن يقوم بذلك حتى يكتسب كفايات تدريسية يمارسها داخل الصف تؤهله للقيام بواجبه على أكمل وجه، ولا يستطيع المعلم أن يقوم بتلك المهام والأدوار إلا من خلال حسن إعداده وتدريبه؛ ولذلك أصبحت عملية الإعداد والتدريب تشغل بال الكثيرين من التربويين والقائمين على العملية التعليمية.

"وشهدت السنوات الأخيرة من القرن العشرين اهتماماً كبيراً بقطاع التّربية والتّعليم في الجمهوريّة العربيّة السوريّة، وتوج هذا الاهتمام بنقل مهمة إعداد معلّمي الحلقة الأولى من التّعليم الأساسي من معاهد إعداد المعلّمين إلى الجامعات وصدور اللائحة الداخلية لكليات التّربية في الجمهوريّة العربيّة السوريّة بالمرسوم الجمهوري رقم/ 61/ تاريخ 1999/1/1م، حيث يؤهل برنامج معلّم الصّف الطّلبة لتعليم المواد المختلفة)اللغة العربية – الرّياضيات – العلوم – الاجتماعيات ... الخ(من خلال نظام تكاملي يوفر لهم فرص الإعداد الأكاديمي التخصصي والمهني والثقافي خلال أربع سنوات. ويعد هذا البرنامج من البرامج الحيوية في كليات التّربية لأنه يعمل بشكل أساسي على تأمين حاجة وزارة التّربية في سورية من معلّمي الحلقة الأولى. يتم إعداد المعلّم في معاهد وكليات خاصة مهمتها تقديم برامج لتكوينه التكوين المناسب لمهنته" (وزارة التّعليم العالي، 2011، 37).

وتسعى كليّات التربية في الجمهوريّة العربيّة السوريّة إلى إعداد معلّمي الحلقة الأوّلى من مرحلة التعليم الأساسي عن طريق تزويدهم بالمعرفة التربوية والعلمية بحيث يستطيعون تحقيق أهداف التعليم في هذه المرحلة. وفي كليات التربية تطبق البرامج التّعليميّة المتمّثلة في دراسة الطلبة المعلّمين للمواد التربوية والعلمية والثقافية، وتحدد وزارة التعليم العالي المواصفات المهنية لخريجي برنامج معلّم الصّف بـــ: "امتلاكهم المعارف والخبرات التي تمّكنّهم من القيام بأدوارهم المهنية، ومهارات التفكير، والمقدرة على الربط بين المعارف النظرية وتطبيقاتها العملية في التعليم" (المرجع السابق، 38).

كما أن النظرة الجديدة إلى تعلم العلوم، وتعليمها عموماً والرياضيات خصوصاً أدت الى تغيير أدوار المعلم داخل غرفة الصف، إذ لابد من أن يكون قادراً على تحديد أساليب التعلم الجيدة في الرياضيات، وتحديد إستراتيجيات العمل، وكيفية تزويد

المعرفة الرياضية بأنواعها لإنتاج الحلول المختلفة للمواقف التي تواجه المتعلمين، حيث أصبح من الأهداف المهمة في العصر الحالي امتلاك المعارف والمهارات الرياضية، وتكوين اتجاهات إيجابية لدى المتعلم نحو الرياضيات.

ويحتل معلم الرياضيات دوراً بالغ الأهمية في المجتمع، فلم يعد دوره مجرد ناقل للمعارف والمعلومات بل أصبح يقود الطلاب، وينظمهم ويوجههم ويرشدهم في المواقف التعليمية بما يوفره لهم من خبرات تعليمية مؤثرة وفعالة تسهم في بناء المواطن الصالح المفيد لمجتمعه، ولن يقوم معلم الرياضيات بهذه الأدوار التربوية المؤثرة إلا بالتدريب المستمر والقائم على مسايرة الاتجاهات الحديثة في مجال تدريس الرياضيات) (الشلهوب، 2018، 217).

وتأسيساً على ما تقدّم ترى الباحثتان من الضروري بناء برنامج تدريبي لمعلمي الرياضيات في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وذلك لمساعدتهم على تلبية متطلبات مناهج الرياضيات المطورة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي والتي تعد أساساً ودعامة لتلبية متطلبات مناهج الرياضيات المطورة في المراحل اللاحقة.

لذلك جاء هذا البحث لتعرّف البرنامج التدريبي المقترح القائم على الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

مشكلة البحث:

شهدت المناهج التربوية السورية تطوراً متسارعاً في بنائها من خلال خطة شملت تطوير المناهج في كافة مراحلها، وتزامن ذلك مع تدريب للمعلمين عن طريق دورات تدريبية مركزية للموجهين ودورات تدريبية فرعية في مديريات التربية في المحافظات، لكن ما زالت هذه الدورات لا تلبي احتياجات المعلمين المتزايدة بسبب الصعوبات الميدانية لتطبيق هذه المناهج والتطور السريع لتكنولوجيا التعليم وقصر الفترة الزمنية التي أتيحت لإجرائها، وهذا خلق احتياجات لم يتم تغطيتها من خلال هذه الدورات، لذلك كان لابد من دراسة مسحية تحدد هذه الاحتياجات بطريقة علمية، وخاصة في مجال الرياضيات التي لم يعد مقبول الاعتماد على الطرائق التقليدية، كما أن مناهج الرياضيات تعد من أول المناهج التي تم تطويرها وتطبيقها في المدارس السورية وبالتالي أصبحت الاحتياجات التدريبية أكثر وضوحاً بالنسبة لمعلمي الحلقة الأولى.

كما يأتي هذا البحث انسجاماً مع توصيات المؤتمر العلمي "مؤتمر التطوير التربوي" لتطوير التعليم قبل الجامعي الذي انعقد في دمشق عام 2019م، والذي أكد على "ضرورة توفير نظام التدريب الجيد، الذي يستجيب للاحتياجات الفعلية للمعلمين أثناء الخدمة" (وزارة التربية، 2019، ص202).

كما أشارات دراسة (صاصيلا،2005) ضرورة أن تلبي البرامج التدريبية متطلبات العصر وأوصت بالمزيد من الاهتمام والدراسة لهذا الموضوع، كما أكدت نتائج دراسة (سعد، 2017) على ضرورة أن تكون الدورات التدريبية نابعة من احتياجات المعلمين الخاصة في تطوير معارفهم ومهاراتهم للعمل على تحقيق درجة عالية من الفعالية، بالتالي مما يستلزم البحث عن هذه الاحتياجات.

مما سبق ظهرت الحاجة إلى بناء برنامج تدريبي في ضوء الاحتياجات التدريبية التي ظهرت للمعلمين في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وتتحدد مشكلة البحث الحالي فيما يلي:

1. ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مناهج الرياضيات المطورة؟
2. ما البرنامج التدريبي المقترح القائم على الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مناهج الرياضيات المطورة؟

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث فيما يأتي:

1. يتناول البحث معلم الرياضيات في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، فنوعية المعلمين تعد من أهم العوامل التي تقرر نوعية التربية.

2. يتناول البحث موضوع التدريب أثناء الخدمة ذلك أن حسن تدريب المعلم أثناء الخدمة شرط أساسي لحسن أداءه لعمله وهو الركيزة الاساسية لإصلاح التعليم وتطويره.

3. يمكن أن يشكّل البرنامج التدريبي المصمم والمقترح في البحث دليلاً للموجهين والقائمين على تدريب معلّمي الرياضيات في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لأنه قائم على الاحتياجات التدريبية الفعلية لهم.

4. قد يسهم البحث في إفادة المختصين في تدريب المعلّمين عند تصميم برامج تدريب وتأهيل المعلّم أثناء الخدمة.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

1. تعرّف الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مناهج الرياضيات المطورة

2. تعرّف البرنامج التدريبي المقترح لمعلمي الرياضيات في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء احتياجاتهم التدريبية الفعلية.

التعريف بمصطلحات البحث:

البرنامج التدريبي: يعرفه اللقاني والجمل بأنه: "المخطط العام الذي يلخص الإجراءات والموضوعات والخبرات التي يجب أن يكتسبها المعلم أثناء ممارسته لمهنته لتنمية معلوماته، ورفع مستويات أدائه في المهنة" (اللقاني ـ الجمل، 1999، 39). ويعرّف إجرائيّاً: البرنامج الذي صممته الباحثتان، المكّون من الأهداف والمحتوى المعرفي والأنشطة التّعليميّة التّعلّميّة والتّقويم القائم على الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

الاحتياجات التدريبية عرفتها رزق أنَّها: "معلومات ومهارات واتجاهات ومعارف معينة يراد تنميتها أو تغييرها أو تعديلها، استجابة لتغيرات أو تطورات تنظيمية أو تكنولوجية أو إنسانية، أو نتيجة حدوث تغيرات وظيفية لمواجهة تطورات أو توسعات أو رغبة في حل مشكلات قائمة أو متوقعة" (رزق، 2001، ص47).

ويعرفها البحث إجرائياً أنها: الأنشطة والفعاليات التي يرى معلمو الرياضيات في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي أنه بحاجة إليها أثناء الخدمة بفعل التجديدات المتنامية في الأدوار المهنية التي يقومون بها في ظل المناهج المطورة، والتي يمكن التعرف إليها من خلال استجابات معلمي الحلقة الأولى حول بنود الاستبيان التي تحدد حاجاتهم التدريبية المهنية في أربعة مجالات هي: (المعارف والمعلومات المتصلة بمناهج الرياضيات المطورة، تخطيط الدروس، تنفيذ الدرس [إجراءات وأساليب، إدارة صفية]، تقويم تعلم التلاميذ) تلك الاستجابات التي تبين آراء معلمي الحلقة الأولى في هذه الاحتياجات من حيث تنوعها وأهميتها.

معلّم الرياضيات في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي: يعرّف إجرائيّاً: المعلّم الذي يحمل الإجازة في التربية اختصاص (معلّم صف / تعميق التّأهيل التربوي)، ويدرّس صفوف الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في المدارس التّابعة لمديرية التّربية في مدينة حماة للعام الدّراسي 2021-2022 المناهج الدراسية كافة، ومنها مناهج الرياضيات.

الجانب النظري:

تعريف الاحتياجات التدريبية: عرفها الطعاني (2002، 30) أنها معلومات، ومهارات، واتجاهات، وقدرات فنية، وسلوكية يراد احداثها، أو تغييرها، أو تعديلها، أو تنميتها لدى المتدرب، لتواكب تغييرات معاصرة، أو نواحي تطويرية.

يعرفها ياسين (2009، 121) هي القدر اللازم لتزويد المعلمين به من معارف ومهارات واتجاهات، للارتقاء بمستوى أدائهم داخل المؤسسة التعليمية على أعلى درجة من الكفاية المهنية وبما يتفق مع مقتضيات العصر المتطورة.

أما ليونارد (Leonard 1999, 56) فيرى أن "هنالك بعدين لتعريف الاحتياجات التدريبية هما: البعد النوعي، ويعكس محتويات الوظائف الإدارية والكفايات، والتغيرات المطلوب إحداثها، وتتحقق بتحديد المشكلة الرئيسة لمناطق العمل المختلفة، والمهارات التي يجب تطويرها، وكذلك السلوك، والاتجاهات. أما البعد الكمي فهو الاحتياجات الكمية التي لا توجد مستقلة عن الاحتياجات النوعية، وتشير إلى عدد المتدربين المراد تدريبهم، ووظائفهم، والوقت المستغرق، والمواد، والأدوات المطلوبة، والمصادر المالية".

كما أن عليوة (2001، 283) يعرفها بأنها: "مجموعة التغيرات التي يجب إحداثها من: معارف، ومهارات، واتجاهات للمعلم لإشباع رغبة، أو حاجة ما، والتي يمكن اكتسابها من خلال الخبرات".

أما هيتين (Hiten 2003, 38) فعرفتها بأنها: "الفرق بين الأداء المتوقع والواقع الفعلي لدى المعلم، ويمكن تحديدها من خلال تعرف أوجه النقص، والقصور في أداء المعلمين، ثم تحديد الفجوة بين ما هو كائن في الميدان، وما يجب أن يكون عليه المعلم في أداء مهنته وممارسة متطلباتها".

تتفق هذه التعريفات مع معظم التعريفات الأخرى، حيث أن بعضها مشتق من بعض ويتمثل هذا الاتفاق في أن الاحتياجات التدريبية هي: المعارف، والمعلومات، والمهارات، والاتجاهات التي يجب إحداثها في سلوك المتعلم أو إكسابها للمعلم، بهدف تحسين الأداء، وزيادة الإنتاجية، أو تعديل أو تطوير سلوك معين. كما أنها الفرق بين الواقع الفعلي لأداء المعلمين، وبين ما ينبغي أن يكون عليه أداؤهم (الأداء المرغوب فيه).

أهمية الاحتياجات التدريبية: إن تعرف الاحتياجات التدريبية هو الخطوة المهمة لضمان نجاح أي مشروع أو برنامج تدريبي، لأنها بمثابة التشخيص الذي يسبق تقرير نوع العلاج ومقداره. وتعرف هذه الاحتياجات وفق أسس علمية يساعد مخططي برامج التدريب في تصميم برامج تدريبية ناجحة ذات أهداف محددة ودقيقة، وأقرب إلى الواقع.

ويرى الأحمد (2005، 209) أن للاحتياجات التدريبية أهمية كبرى في نجاح التدريب، ويمكن تلخيص هذه الأهمية فيما يأتي:

"تُعد الاحتياجات التدريبية الأساس الذي يقوم عليه أي نشاط تدريبي.

تُعد المؤشر الذي يوجه التدريب إلى الاتجاه الصحيح.

تُعد العامل الأساسي في توجيه الإمكانات المتاحة إلى الاتجاه الصحيح في التدريب.

إن تحديد الاحتياجات التدريبية لا بد أن يسبق أي نشاط، فهو يأتي قبل تصميم البرامج التدريبية وتنفيذها.

إن عدم تعرف الاحتياجات التدريبية مسبقاً، يؤدي إلى ضياع الجهد والمال والوقت المبذول في التدريب".

أما النجدي (2005، 399) فيرى أهميتها في أنها:

"تساعد في تحديد الفئات المستهدفة بالتدريب، وبالتالي نوع التدريب.

تُعين في الكشف عن المشكلات، ومعوقات العمل بالنسبة للمعلمين.

تساعد في تحديد أهداف التدريب بدقة، واختيار المحتوى المناسب من حيث النوعية، والعمق.

تساعد في تحديد النقص المطلوب تعويضه لدى المعلمين عن طريق التدريب".

ونظراً لهذه الأهمية يسعى البحث الحالي إلى تعرف الاحتياجات التدريبية المهنية لمعلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.

مصادر الاحتياجات التدريبية: من أجل جمع البيانات لتحديد الاحتياجات التدريبية توجد عدة طرائق ذكرها كل من (الخطيب والخطيب، 2006، 23) وهي:

المقابلة الشخصية: وهي تفاعل بين شخصين وجهاً لوجه في توجيه الأسئلة وتلقي الإجابة عليه ويعتبر أسلوب المقابلة الشخصية من أنجح لوسائل وأكثرها فعالية لجمع البيانات.

الملاحظة: فالملاحظة تمكن الباحث من مراقبة وملاحظة الوضع القائم وإعطائه معلومات دقيقة عن الحالة وبذلك فهي من الوسائل الفعالة التي تساعد في عملية تحديد الاحتياجات التدريبية.

الاستبانة: وهي عبارة عن أسئلة تتم كتابتها على قائمة تستخدم لجمع المعلومات عن الموضوع المراد بحثه، وتعطي الاستبانة فرصة للأفراد أن يعبروا بكل صراحة عن احتياجاتهم التدريبية إذا توافرت السرية وأن تكون الاستبانة محل نظرة إيجابية من قبل الإدارة.

تحليل المشكلات: لأن تحليل مشكلات العمل ومعرفة السبب الحقيقي للمشكلة يعتبر من أهم وسائل نجاح التدريب حيث يساهم التدريب في حل وعلاج هذه المشكلات بكفاءة.

دراسة السجلات والتقارير: يتبين من دراسة السجلات والتقارير نقاط الضعف التي تحتاج إلى علاج وتدريب وتمتاز لإظهارها مشاكل الأداء بوضوح تام، وتقدم معلومات واضحة إلى الرؤساء ومسؤولي التدريب وتقدم اقتراحات لحل المشاكل وتحديد التدريب اللازم لها.

الاستشاريون: تلجأ المنظمة إلى استشارة جهات خارجية متخصصة تشمل المراكز التدريبية للمساعدة في الكشف عن الاحتياجات التدريبية التي يحتاجها الأفراد.

تقويم الأداء: تبين نتيجة التقويم مدى الحاجة إلى التدريب كما أنه يعطي الأفراد مؤشراً واضحاً عن الواجبات التي لم تنجز وأسباب عدم إنجازها.

وترى الباحثتان أن من أهم المصادر لتعرف الاحتياجات التدريبية للمعلمين هي تلك التي يقوم المعلمون أنفسهم بتحديد درجة احتياجاتهم لها لأنهم أدرى بتلك المشكلات التي يواجهونها في أثناء عملهم، والأكثر درايةً بنقاط الضعف لديهم، والاحتياجات التي يحتاجونها، ولذا كان المصدر الأساسي لتعرف الاحتياجات التدريبية في هذا البحث هم معلمو الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، حيث أعدت الباحثتان قائمة احتياجات، وجعلتاها في صورة بنود، ثم عرضها عليهم ليحدد كل منهم درجة الاحتياج التي تناسبه أمام كل بند.

الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي:

بات إعداد المعلم وتدريبه ضرورة في ظل التجديدات الحاصلة في مختلف المجالات التربوية، وهذا شكل حاجة ملحة إلى مراعاة احتياجات تدريبية معينة في عملية إعداد المعلم وتدريبه، وهذه الاحتياجات تحيط بكافة جوانب شخصية المعلم، ولذلك تم تصنيف الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي إلى أكاديمية، ومهنية، وثقافية، وفيما يأتي استعراض لأهم مكونات تلك الاحتياجات:

الاحتياجات الأكاديمية: يقصد بها مجموعة المعارف النظرية المتعلقة بالمادة العلمية التي يعلمها المعلم، ويتم تحقيقها من خلال إخضاع المعلم للمعارف المتعلقة بمواد اختصاصه من جهة، ومن جهة أخرى تعويده على أساليب التعلم الذاتي، إضافة إلى تنمية الاستعداد لتوظيف المعارف النظرية في حياته اليومية.

الاحتياجات المهنية: يقصد بها كل ما يساعد المعلم في إيصال المعارف النظرية ومواد التخصص الأكاديمية إلى المتعلم كالمعارف المتعلقة بخصائص المتعلمين، وأساليب تفكيرهم وطرائق تعليمهم وأساليب التعامل معهم، وهذا يتحقق من خلال الرجوع إلى الدراسات والخبرات المتعلقة بتكوين المعارف والمهارات والاتجاهات والمفاهيم التربوية والنفسية، والعمل على تحويلها إلى ممارسات سلوكية ضمن غرفة الصف.

الاحتياجات الثقافية: يقصد بها الحاجة إلى ضرورة تثقيف المعلم بالثقافة العامة التي تساعده على الانفتاح على الآخرين وتبادل المعارف والاتجاهات والقيم، ويعد اتقان اللغة العربية واتقان العمل على الحاسب الآلي والتمكن من اللغة الأجنبية من أهم مقومات الثقافة العامة التي يحتاج إليها معلم الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في العصر الحاضر" (أبو دف، 2000، ص26–35).

واقتصر البحث الحالي على تعرف الاحتياجات التدريبية المهنية فقط لمعلمي الرياضيات في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي حيث رأت الباحثتان أن هذه الاحتياجات تتسع لتشمل مجالات مختلفة ومتنوعة ترتبط بعمل المعلم داخل غرفة الصف، ودوره في تنفيذ المناهج الدراسية، وعلاقته مع تلاميذه، وخاصة ما فرضته المناهج المطورة لمقرر الرياضيات من احتياجات تدريبية إضافية، حيث يحقق المعلم من خلال امتلاك المعلم هذه المهارات أهداف المناهج المنشودة من خلال تنمية مهارات التفكير المختلفة للمتعلم ومهارات التواصل واستخدام التكنولوجيا بطريقة فعالة تسهم في الانتقال من التمحور حول المعلم إلى التمحور حول المتعلم، وبالتالي تتكون بيئة تعليمية صحيحة.

وخلاصة القول إن تعرف الاحتياجات التدريبية للمعلم عموماً والمهنية منها خصوصاً بطريقة علمية سليمة ودقيقة وواضحة تمثل نقطة البداية والعمود الفقري لسلسة حلقات مترابطة تكون في مجموعها العملية التدريبية، وهي حجر الزاوية الذي يرتكز عليه التدريب الفعال من أجل تحقيق الكفاية وحسن أداء المعلمين داخل المدرسة والارتقاء بمعلوماتهم ومهاراتهم وتحسين اتجاهاتهم.

التدريب: يعرف التدريب أنه مجموعة الأنشطة التي تهدف إلى تحسين المعارف والقدرات المهنية، مع الأخذ في الاعتبار دائماً إمكانية تطبيقها في العمل. (رضا، 2003، 15).

ويشار إلى التدريب بوصفه المكون الرئيسي للتنمية المهنية على أنه مصدرٌ لإعداد الكوادر البشرية وتطوير كفايتهم بما ينعكس إيجابا على أداء المنظمات بمختلف وظائفها وأقسامها، كما يعزى النجاح أو الإخفاق في أي منظمة إلى التدريب (الرشيدي، 2017، 20)

خطوات التدريب: أوضح إبراهيم (2019، 23) أن التدريب يمر بخطوات منطقية، وقد حددها في أربع خطوات، وهي:

مرحلة تحديد الحاجات التدريبية، إذ لا يمكن إقامة برامج تدريبية دون أن تكون لها حاجة.

مرحلة تصميم البرنامج وتحديد الأساليب والأدوات المستخدمة في التدريب وتعيين المدربين.

مرحلة تنفيذ البرنامج مع المتدربين في مكان إقامة البرنامج التدريبي ومتابعة التنفيذ بشكل يومي.

تقييم كفاءة التدريب وكفاءة المتدربين وإجراءات البرامج.

وبما أن حدود البحث الحالي هو تقديم برنامج تدريبي مقترح فإن البحث اقتصر على المرحلتين الأولى والثانية.

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

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

9. الجانب الإجرائي للبحث:

1. منهج البحث:

تم تطبيق المنهج الوصفي التحليلي حيث تم جمع المعلومات المتعلقة بالاحتياجات التدريبية لمعلم الرياضيات في ضوء المناهج المطورة، ثم بناء استبيان في ضوء الدراسات السابقة لتحديد هذه الاحتياجات، وجمع المعلومات في ضوء الاستبيان من خلال تطبيقه على عينة من معلمي الحلقة الأولى، ثم الحصول على النتائج.

مجتمع البحث وعينته:

تكّون مجتمع البحث من جميع معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي من الحلقة الأولى للعام الدراسي 2021–2022 في مدينة حماة، إذ بلغ عدده 920 معلماً ومعلمة، أما عينة البحث تكونت من 245 معلماً ومعلمة تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة.

أدوات البحث:

1. **قائمة احتياجات تدريبية:** تم بناء استبيان بالاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات لمرحلة التعليم الأساسي /الحلقة الأولى/ بالاعتماد على عدة دراسات سابقة كدراسة (حقي، 2015)، ودراسة (كيلاني والصمادي، 2017)، ودراسة (محمد والداود، 2018)، ودراسة (الشيخي، 2019).

القائمة بصورته الأولية: وقد تكونت الاستبانة بصورتها الأولية من أربعة محاور رئيسة و(33) بنداً فرعياً موزعة كالآتي:

المحور الأول: المعارف والمعلومات المتصلة بمناهج الرياضيات المطورة وتكونت من (9) بنود.

المحور الثاني: تخطيط الدروس وتكونت من (8) بنود.

المحور الثالث: تنفيذ الدرس (إجراءات وأساليب وإدارة صفية) وتكونت من (10) بنود.

المحور الرابع: تقويم تعلم التلاميذ وتكونت من (6) بنود.

صدق المحكمين: تم التأكد من صدق الأداء من خلال صدق المحكمين عبر عرضها على مجموعة المختصين في المناهج وطرائق التدريس، والتقويم والقياس في جامعتي حماة والبعث ملحق رقم (1)، وقد أبدى السادة المحكمون موافقتهم على كل بنود الاستبيان وقد تم تعديل في صياغة بعض البنود.

الجدول رقم (1): التعديلات وفق آراء المحكمين

العبارة قبل تعديل	العبارة بعد تعديل
ربط خبرات المنهاج بالمواقف الحياتية.	مراعاة مختلف أنماط التعلم (حسي، سمعي، بصري) في إعداد الأنشطة.
تحديد التعلم القبلي اللازم لتعليم الجديد.	تحديد التعلم القبلي اللازم لتعليم الجديد (متطلبات التعليم الجديد).
مراعاة مختلف أنماط التعلم في إعداد الأنشطة.	مراعاة مختلف أنماط التعلم (حسي، سمعي، بصري) في إعداد الأنشطة.
تكامل خبرات منهج الرياضيات مع خبرات المناهج الأخرى.	تكامل خبرات منهج الرياضيات مع خبرات المناهج الأخرى في نفس الصف.
اختيار الأنشطة التي تحقق الترابط والتفكير المنطقي	اختيار أو بناء أنشطة تنمي لدى المتعلمين مهارات التفكير والترابط الرياضي

2. **استبيان الاحتياجات التدريبية:** هدفت الاستبانة تعرف آراء معلمي الحلقة الأولى ودرجة احتياجهم بصورة فعلية، كما هدفت إلى تعرف الفروق في هذه الاحتياجات تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية المتبعة. وذلك اعتماداً على القائمة السابقة حيث تكون الاستبيان بصورته النهائية من أربعة مجالات و(33) بنداً فرعياً، وقد قام البحث بتفسير النتائج حسب تقدير درجة الأهمية كما يوضحها الجدول التالي حيث انه يبين التقديرات لدرجات الأهمية وقد تم حسابها من خلال تقسيم المدى (أعلى درجة للعبارة – أدنى درجة للعبارة) على عدد الفئات المحددة لدرجة الأهمية.

الجدول رقم (2): جدول تقديرات درجات الأهمية

م	التقدير	تقدير مستو الأداء
1	ضعيفة	من 1 إلى 1.66
2	متوسطة	من 1.67 إلى 2.33
3	كبيرة	من 2.34 إلى 3

صدق الاستبانة: تم تطبيق البطاقة على عينة استطلاعية غير عينة البحث تكونت من (25) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بشكل عشوائي من مدراس مدينة حماه، وتم تطبيق الاستبانة خلال الفترة الواقعة بين 2021/11/7 حتى 11/ 2021/11 للتأكد من قدرة الأداء على التمييز بين المفحوصين، وذلك من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل بند من بنود الاستبانة والمحور التي تنتمي له كما يظهر الجدول الآتي:

الجدول رقم (3): معاملات ارتباط كل مفردة بالمحور الرئيس

المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	المفردة	معامل الارتباط	مستوى الادلالة	المفردة	معامل الارتباط	مستوى الادلالة
1	.881**	.000	12	.779**	.000	23	.750**	.000
2	.905**	.000	13	.636**	.001	24	.789**	.000
3	0.583**	0.004	14	.750**	.000	25	.662**	.001
4	40*5.	.030	15	.593**	0.004	26	.615**	.001
5	.678**	.001	16	.440*	.040	27	.822**	.000
6	.525*	.010	17	.756**	.000	28	.859**	.000
7	.622**	.002	18	.651**	.001	29	.756**	.000
8	.799**	.000	19	.528*	.012	30	.634**	.002
9	.662**	.001	20	.729**	.000	13	.714**	.000
10	.655**	.001	21	.619**	.002	32	.816**	.000
11	.685**	.000	22	.738**	.000	33	.514*	.014

من الجدول السابق يتبين أن جميع المفردات مرتبطة ارتباطاً دالاً احصائياً يتراوح بين (0.03-0.000) مما يدل على إن الاستبانة على درجة جيدة من الصدق.

ثبات الاستبانة: تم حساب معامل ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات الاستبانة بعد تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية نفسها، وقد أظهرت النتائج أن قيمة معامل الفا كرونباخ بلغ (0.922) الأمر الذي يدل على ثبات مرتفع للاستبانة.

وبعد التأكد من صدق وثبات الاستبانة أصبحت جاهزة للتطبيق والاعتماد عليها في الحصول على النتائج.

البرنامج التدريبي: لتحقيق هدف البحث تم تصميم برنامج تدريبي قائم على الاحتياجات التدريبية لدى معلمي الحلقة الأولى في التعليم الأساسي في ضوء مناهج الرياضيات المطورة، وفيما يأتي عرض لأسس البرنامج وفلسفته ومصادره وعرض لخطوات بنائه بالإضافة لضبط البرنامج والتأكد من صلاحيته للتطبيق.

تعتبر مرحلة التعليم الأساسي من المراحل المهمة في المسيرة التعليمية وينبغي الاهتمام بإعداد معلم قادر على تطبيق المناهج المطورة بطريقة صحيحة وظيفية تحقق الأهداف المرجوة منه.

وحتى يتحقق ذلك لابد من تدريب المعلم بناء على الاحتياجات التدريبية التي يحددها هو بنفسه وفي ضوء محددات معينة للمناهج المطورة.

بناء على ذلك تم بناء برنامج تدريبي وتقوم فكرة هذا البرنامج تحديد الجانب العلمي النظري للاحتياج وتقديمه على شكل أدلة ومن ثم تطبيقه عملياً على منهاج الرياضيات المطور باستخدام أوراق العمل والمجموعات التعاونية.

لبناء البرنامج لا بد من تحديد الإطار المرجعي له من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- لمن يقدم البرنامج؟ قدم البرنامج لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وذلك في ضوء احتياجاتهم التدريبية لتطبيق منهاج الرياضيات المطور.
- لماذا يقدم البرنامج؟ يهدف البرنامج إلى تطوير مهارات معلمي الحلقة الأولى في تطبيق منهاج الرياضات من خلال توضيح أسس هذا المنهاج وأهدافه والفلسفة التي انطلق منها والخبرات العلمية والتربوية المتنوعة والمختلفة داخل غرفة الصف.
- ماذا يقدم البرنامج؟ مجموعة من الجلسات التدريبية تم إثراؤها بأنشطة معرفية وتطبيقية متنوعة حول منهاج المعايير وكيفية تطبيقه.

أولاً. الأسس العامة للبرنامج: تم تصميم البرنامج في ضوء ما يأتي:

1. الاحتياجات التدريبية:

تم اعتماد الاحتياجات التي تم تقديرها بكبيرة حسب آراء المعلمين وهي كما يظهرها الجدول الآتي:

الجدول رقم (4): الاحتياجات التدريبية المقدرة باحتياج كبير حسب آراء المعلمين

المجال	م	بنود الاستبانة	التقدير
المجال الأول: المعارف والمعلومات المتصلة بمناهج الرياضيات المطورة	1	تعميق الخبرات المتعلقة بالمنهاج.	كبيرة
	2	دور مناهج الرياضيات في تنمية تفكير المتعلمين.	كبيرة
	3	الالمام بمهارات التفكير الواجب تميتها لدى المتعلمين عبر منهج الرياضيات.	كبيرة
	4	تعرف كيفية توظيف الأنشطة غير الصفية في المواقف الحياتية.	كبيرة
المجال الثاني: تخطيط الدروس	5	تحديد المعايير والمؤشرات بشكل صحيح.	كبيرة
	6	اختيار الأنشطة التي تحقق الترابط والتفكير المنطقي.	كبيرة
	7	مراعاة مختلف أنماط التعلم (حسي، سمعي، بصري) في إعداد الأنشطة.	كبيرة
	8	اختيار استراتيجيات حديثة ومناسبة للمادة التعليمية الرياضياتية المراد تدريسها.	كبيرة
	9	تحديد التعلم القبلي اللازم لتعليم الجديد (متطلبات التعليم الجديد).	كبيرة
	10	إعداد أنشطة إثرائية للطلاب الموهوبين والمتفوقين.	كبيرة
المجال الثالث: تنفيذ الدرس (إجراءات وأساليب وإدارة صفية)	11	إدارة النقاش وتشجيع المتعلمين على المشاركة في النقاش.	كبيرة
	12	توفير بيئة تعليمية تعلمية تؤمن مجالاً رحباً للتفكير والتواصل بين المتعلمين.	كبيرة
	13	تطبيق الاستراتيجيات التدريسية المخطط لها بفاعلية وكفاءة.	كبيرة
	14	طرح أسئلة صفية تراعي جميع مستويات التفكير لمواجهة الفروق الفردية.	كبيرة
	15	تطبيق أساليب الإدارة الصفية الديمقراطية.	كبيرة
	16	خلق جو اجتماعي ايجابي داخل غرفة الصف.	كبيرة
	17	تحديد واجبات التلاميذ، والنشاطات المطلوب تنفيذها بوضوح.	كبيرة
	18	استخدام السبورة المدرسية بكفاءة وبوظيفية صحيحة.	كبيرة
المجال الرابع: تقويم تعلم التلاميذ	19	بناء أدوات التقويم في ضوء المعايير والمؤشرات الموضوعة.	كبيرة
	20	توظيف أساليب التقويم البديل في التدريس.	كبيرة
	21	التعرف على أبرز الاختبارات الدولية التي تجرى في الرياضيات مثل (Timss، ستانفورد بينيه)	كبيرة

2. مدخل المعايير: وهي الفلسفة التي اعتمدتها وزارة التربية في بناء مناهجها المطورة.
حيث تستند هذه التربية في أساسها على التأكيد من أن التلاميذ يتعلمون ما هو مهم بدل إعطائهم كتباً تملي عليهم الممارسة الصفية. وتهدف هذه التربية إلى تحقيق مستوى من الفهم عال وعميق لدى التلاميذ (استناداً إلى التربة المستندة إلى المعايير في أوهايو، ص4).
3. **التدريب التكميلي** :يهدف هذا التدريب إلى استكمال الناقص الناتج عن مرحلة إعداد المعلم، وقد يكون هذا النقص في الجانب الأكاديمي أو الجانب المسلكي.
4. **استراتيجيات التدريب الذاتي والجماعي والنشط:** وهي مجموعة من الأنشطة القائمة على نشاط المتدرب لاكتساب المعارف والمهارات المطلوبة وفق خطوات مرتبة ومتسلسلة.

ثانياً. فلسفة البرنامج:

يستند البرنامج إلى الفلسفة العامة التي وضعتها المعايير الوطنية السورية لمنهاج الرياضيات المدرسي التي تنص على بناء نظام تعليمي عصري قادر على مواكبة التطورات المتسارعة في العلوم الأساسية والتطبيقية والتقانة والعلوم الإنسانية، والاجتماعية، والاقتصادية، وبناء متعلم حر التفكير، ناقد، مبتكر ومبادر. وممتلك لمهارات التواصل والحوار؛ وكما تؤكد أن لكل متعلم الحق بأن يحظى بفرصة فهم وقوة وجمال الرياضيات، وأن يتمكن من استعمالاتها اليومية بدءاً من العد والحساب إلى تعلم المفاهيم والإجراءات والمهارات الرياضياتية وصولاً إلى حل المسائل وتطبيقاتها اليومية.(المركز الوطني لتطوير المناهج، 2015، ص15).

ثالثاً: مصادر تصميم البرنامج المقترح: تم تصميم البرنامج على ضوء المصادر الآتية:

- الاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء المناهج المطورة التي تم تحديدها.
- منهاج الرياضيات ودليل المعلم لتلاميذ الحلقة الأولى تعليم أساسي.
- الدراسات السابقة والمراجع العلمية المتعلقة بأسس التدريب وطرائق تدريس الرياضيات كدراسة الفرا، مرسي، 2018)، والمراجع كدليل وحدة بناء المعايير ومؤشرات الأداء (وزارة التربية، 2021) ودليل لتعلم القائم على المشروعات والمبادرات (وزارة التربية، 2021)، (المحرز، 2018)، (مرسي، إسماعيل، 2009)، (رضا، 2003)

رابعاً: خطوات تصميم البرنامج:

1. تحديد الهدف العام للبرنامج: يهدف البرنامج التعليمي المصمم لتنمية المهارات والمعارف اللازمة لمعلمي الحلقة الأولى لتدريس مقرر الرياضيات في المناهج المطورة في ضوء احتياجاتهم التدريبية.

2. تحديد الأهداف الخاصة للبرنامج:

- أهداف معرفية:

1. أن يتعمق بالخبرات المتعلقة بالمنهاج.
2. أن يحدد دور مناهج الرياضيات في تنمية تفكير المتعلمين
3. أن يلم بمهارات التفكير الواجب تنميتها لدى المتعلمين عبر منهج الرياضيات
4. أن يتعرف على أبرز الاختبارات الدولية التي تجرى في الرياضيات مثل (Timss، ستانفورد بينيه)

- أهداف مهارية: على المتدرب في نهاية البرنامج أن يقوم بما يلي:

1. يوظيف الأنشطة غير الصفية في المواقف الحياتية.
2. يحدد المعايير والمؤشرات بشكل صحيح.

3. يختار الأنشطة التي تحقق الترابط والتفكير المنطقي.
4. يراعي مختلف أنماط التعلم (حسي، سمعي، بصري) في إعداد الأنشطة.
5. يختار استراتيجيات حديثة ومناسبة للمادة التعليمية الرياضياتية المراد تدريسها.
6. يحدد التعلم القبلي اللازم لتعليم الجديد (متطلبات التعليم الجديد).
7. يعد أنشطة إثرائية للطلاب الموهوبين والمتفوقين.
8. يدير النقاش وتشجيع المتعلمين على المشاركة في النقاش.
9. يوفر بيئة تعليمية تعلمية تؤمن مجالاً رحباً للتفكير والتواصل بين المتعلمين
10. يطبق الاستراتيجيات التدريسية المخطط لها بفاعلية وكفاءة
11. يطرح أسئلة صفية تراعي جميع مستويات التفكير لمواجهة الفروق الفردية.
12. يطبق أساليب الإدارة الصفية الديمقراطية.
13. يخلق جو اجتماعي ايجابي داخل غرفة الصف.
14. يحدد واجبات التلاميذ، والنشاطات المطلوب تنفيذها بوضوح.
15. يستخدم السبورة المدرسية بكفاءة وبوظيفية صحيحة.
16. يبني أدوات التقويم في ضوء المعايير والمؤشرات الموضوعة.
17. يوظف أساليب التقويم البديل في التدريس.

3. محتوى البرنامج: يتضمن البرنامج 18 جلسة تدريبية تنقسم الجلسة إلى محورين أساسيين، محور نظري يستند إلى المراجع العلمية في بناء الأساسي النظري للمعرفة المحددة في الأهداف السابقة (معرفية) ومحور ثاني عملي تدريبي يحمل جانب تطبيقي من مناهج الرياضيات المطورة لتنمي المهارات المطلوبة، وقد تم ارفاق البرنامج بدليل عمل وجدول زمني يوضح توزيع الجلسات التدريبية على عدد الأيام اللازمة لإتمام تطبيقه.

4. طرائق تنفيذ البرنامج التعليمي: لمّا كان البرنامج التدريبي يهدف بصورة أساسية لتنمية المهارات والمعارف اللازمة لمعلمي الحلقة الأولى لتدريس مقرر الرياضيات في المناهج المطورة في ضوء احتياجاتهم التدريبية اعتمد البحث في بناء البرنامج مجموعة من الطرائق وفيما يأتي توضيح لهذه الطرائق والدراسات:

- **طريقة المناقشة:** تعتمد هذه الطريقة مبدأ اشتراك المتدربين في طرح المادة العلمية، وتتميز هذه المناقشة بأنها تحقق إيجابية المتدرب، ومشاركتهم في عملتي التعلم والتعليم، وتساعد على اكتساب مهارات التواصل، وتتيح الفرصة للتعرف إلى أفكار المتدربين والتوصل للمعلومات والمفاهيم بمساعدة المدرب الذي يدير الحوار ليصل المتدرب إلى الحقائق، ويلعب الحوار دوراً مهماً في تنمية التفكير (الناشف، 2001، ص223).
- **طريقة فكر– زاوج– شارك:** هي طريقة نمت في ظل التعلم التعاوني النشط تعتمد على التفكير حيث تتيح للمتدربين وقتاً أطول للتفكير، واستخدام خبراتهم السابقة، ويكون فيها مشاركة للمتدربين بشكل فعال وتطوير لمهارات التواصل ومهارات التفكير وتضمن مساهمة الكل في العمل (نصر،2013، ص 213).

ويتكون هذا النموذج من ثلاثة أسس (التفكير – المزاوجة – المشاركة) ويكون التفكير أيضاً على ثلاث مراحل:

أولاً. فكر لوحدك: يفكر المتدرب بصمت لمدة دقيقتين لا يتحدث خلالها مع زميله أبداً.

ثانياً. فكر مع زميلك: كل متدرب يطرح فكرته الأفضل لزميله الآخر وسبب اختياره لهذه الفكرة أو الإجابة لمدة دقيقتين لكل منهما ويتفقان على إجابة واحدة فيما يسمى بالمزاوجة.

ثالثاً. فكر مع مجموعتك: كل مجموعة ثنائية تشارك فكرتها مع المجموعة الثنائية الأخرى موضحتين سبب اختيارهم لهذه الاجابة (دقيقتان لكل مجموعة ثنائية).

رابعاً. شارك الكل: تشارك المجموعة عندما يحين دورها لمدة دقيقتين حول مشاركتهم وأسباب اختيارهما من خلال تعيين متحدث المجموعة

- **طريقة التعلم التعاوني:** هو أحد نماذج التدريس والتعلم النشط التي جاءت به وأكدته الحركات التربوية المعاصرة إذ يعمل فيه المتدربين في مجموعات تعاونية صغيرة (5–3) تلاميذ بإشراف المعلم وتوجيهه وإدارته، ويكون المتعلمون في مستويات مختلفة غير متجانسة، ويساعد على التواصل الاجتماعي والتفاعل الإيجابي المتبادل الذي هو عنصر ومبدأ في التعلم التعاوني (زيتون، 2007، ص553).
- **خرائط التفكير:** برزت من خلال النتائج البحوث والدراسات الخاصة بمجال الدماغ البشري أهمية دور حاسة البصر في التعلم والفهم وفي هذا الاتجاه قدم زيكي (Zeki, 1993) نظرية في موضوع "الصورة البصرية" في الدماغ البشري، حيث يرى أن الدماغ يقوم بابتداع عالم إبصاري، وأن الإبصار والفهم يحدثان في آن واحد، وهو ما أكده هيرلي (Hyerle, 1996) في دراسته " الرؤية فهم" (الشافعي، 2006، ص120)

إذاً تعتمد المخططات التعليمية بشكل عام وخرائط التفكير بشكل خاص على التفكير البصري، حيث يفيد التفكير البصري في زيادة القدرة العقلية، وفهم المثيرات البصرية المحيطة بالمتعلم، ذلك أنه أداة فعّالة لفتح الطريق لممارسة العديد من أنواع التفكير الابتكاري، والتفكير الناقد والتفكير العلمي وغيرها من أنواع التفكير (Nemirovesky,R. &Nobel,T.,1997,p10).

وتعّرف أنها رموز أو تمثيل بصري، ارتبط بشكل تخطيطي بالروابط العقلية لإنتاج نمط مبتكر للمعلومة وشكل للمعرفة حول فكرة ما(Hyerle,D.,1996,p95).

كما تعّرف أنها أدوات بصرية عُرفت بعمليات التفكير الأساسية وهي صممت بطريقة بصرية لتجسيد أنماط التفكير ومنها خرائط المفاهيم وخرائط العقل(Csikzentmihaly,1996.p87).

5. الوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج:

يقصد بالوسائل التعليمية كل ما يساعد على التعلم ويسهم في نمو المعاني ويوفر للتلميذ الخبرات المتنوعة، ويعمق من تعلمه ويزيد من فاعليته، وقد اعتمدت الباحثة في بناء البرنامج على:

- **أوراق العمل:** يعرف السر وآخرون (2016، ص256) ورقة العمل أنها بطاقة تتضمن مهمة تعليمية معينة، لها هدف محدد، وتتضمن إرشادات معينة لتنفيذ هذه المهمة، وتصمم بطريقة متقنة، غرضها إما تقويم الخبرات السابقة، أو التدريب على التعلم الجديد، أو تقويم تعلمهم والحكم على مدى ما تحقق من أهداف، وتنفذ داخل الصف أو خارجه، وبشكل فردي أو تعاوني.

وقد استخدم البحث ورقة العمل بهدف تدريب المتدربين على التعلم الجديد وتم تطبيقها بشكل تعاوني.

وقد روعي في تصميم ورقة العمل أن:

تكون مرتبطة بالأهداف السلوكية.

تكون غير مكتظة بالأنشطة والإرشادات.

تكون أفكارها منطقية ومتسلسلة ومترابطة.

تشمل أنشطة تحقق أهداف المعرفية والمهرية وتحقيق التدريب على الاحتياجات اللازمة لمعلمي الحلقة الأولى

- الكتاب المدرسي، جهاز الاسقاط الضوئي، كمبيوتر، والسبورة.

6. **دليل عمل البرنامج:**

تم إعداد دليل عمل للبرنامج التعليمي حيث تم تزويده بأهداف الدليل، والفلسفة التي استند إليها، بالإضافة إلى توجيهات تتعلق بتدريب وفق البرنامج، والوسائل التعليمية، وطرائق التدريب المتبعة بالإضافة إلى جلسات البرنامج المعدّة.

7. **صدق البرنامج:** بعد أن أتم البحث إعداد البرنامج التدريبي بالصورة الأولية تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين، الملحق رقم (1)، وذلك لمعرفة آرائهم في الأمور الآتية:

مدى ملاءمة الأنشطة للعينة المستهدفة وهي معلمي التعليم الأساسي الحلقة الأولى.

مدى ملاءمة الأنشطة لتحقيق الأهداف المنشودة والمتعلقة بتنمية مهرات المعلمين.

مناسبة أوراق العمل المرافقة لكل جلسة.

إضافة ما يرونه مناسباً من ملاحظات إضافية.

أكد السادة المحكمون على صلاحية البرنامج مع مراعاة الملاحظات الآتية:

1. تعديل في المحور النظري للجلسة الأولى والرابعة.
2. تعديل الجلسات بحيث تعمل على تنمية أكثر من مهارة من الأهداف المحددة.
3. حذف بعض الفقرات النظرية في دليل المعلم وتعديلها في مقدمة دليل المعلم وإضافة بعض التعريفات.
4. تعديل أهداف بعض الجلسات بما يتناسب محتوى الجلسة.
5. تكثيف أنشطة بعض الجلسات بما يتناسب مع احتياجات المعلمين.
6. تصحيح بعض الأخطاء اللغوية والمصطلحات التربوية.

وبعد إجراء التعديلات في ضوء آراء السادة المحكمين أصبح البرنامج جاهزاً للتجريب الاستطلاعي.

8. **التطبيق الاستطلاعي للبرنامج:** بعد تطبيق التجربة الاستطلاعية على عينة من (10) معلمي الحلقة الأولى، تم ملاحظة ما يلي:

- حدوث فوضى في تطبيق أوراق العمل، وعدم مراعاة شروط العمل التعاوني بين المتدربين.
- سببت الفوضى عدم كفاية الوقت المخصص لتطبيق كافة الأنشطة المخطط لها في الجلسة.
- لم يتم تبديل المهام بين المتدربين كالكتابة على ورقة العمل والتحدث.
- ضعف مشاركة بعض المتدربين في المناقشة.
- مما دفع الباحثتان إلى تعديل بعض الإجراءات لتحسين تطبيق البرنامج وفق الآتي:

وضع قواعد للسلوك حيث يمنع متابعة عمل المجموعات المتأخرة، وإعطاءها درجات متدنية، بهدف تنظيم العمل ودفع جميع المتدربين للمشاركة.

- إعادة توزيع مدة بعض المهام بما يسهم بتطبيق جيد وضمن الوقت المخصص للجلسة.
- التأكيد على تبديل المهام بين التلميذات أثناء تطبيق ورقة العمل.
- وبعد إجراء التعديلات في ضوء آراء السادة المحكمين، والملاحظات التي تم اقتباسها من التجريب الاستطلاعي، أصبح البرنامج في صورته النهائية صالحاً للتطبيق الميداني الملحق (2).

إجراءات البحث: تم تطبيق البحث وفق الإجراءات الآتية:

- الاطلاع على الدراسات السابقة والأدب التربوي المتعلق بالاحتياجات التدريبية لدى معلمي الرياضيات والمناهج المطورة لمقرر الرياضيات.
- بناء استبانة احتياجات تدريبية لمعلمي الرياضيات في ضوء المناهج المطورة من خلال التحقق من صدقها وثباتها.
- تطبيق الأداة على 274 معلماً ومعلمة في الفترة الواقعة بين 2021/12/15 و 2022/1/14 من خلال تطبيق الاستبانة الكترونياً وورقياً، وذلك من خلال تطبيق نماذج Google من خلال الرابط

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeXkvxoJeSeQOkN-RSZwhHRodN62MtQoCfZ5JBnfEXea02lUw/viewform?usp=sf_link.

- تحليل نتائج الاستبانة.
- بناء البرنامج التدريبي بالاعتماد على نتائج الاستبانة والتحقق من صدقه.

الأساليب الإحصائية: تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية باستخدام البرنامج الاحصائي SPSS:

1. معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي.
2. معامل الثبات الفا كرونباخ.
3. متوسطات ونسب مئوية للحصول على نتائج الاستبانة.

الإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها، وتفسيرها:

تمت الإجابة عن السؤال الآتي:

ما الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الرياضيات حلقة الأولى التعليم الأساسي في ضوء المناهج المطورة بمدينة حماة؟

من خلال الجدول الاتي الذي يبين المتوسطات والنسب المئوية لاستجابة العينة:

الجدول رقم (5): المتوسطات والنسب المئوية لاستجابة عينة الدراسة

المجال	م	بنود الاستبانة	ضعيفة		متوسطة		كبيرة		المتوسط الموزون	الانحراف	التقدير	الترتيب
			تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
المجال الأول: المعارف والمعلومات المتصلة بمناهج الرياضيات المطورة	1	تعميق المعارف والمعلومات العلمية المرتبطة بالمناهج المطورة (الأعداد والعمليات الحسابية، المفاهيم الهندسية).	45	18.4	105	42.9	95	38.8	2.2041	.72935	متوسط	8
	2	تعميق الخبرات المتعلقة بالمنهاج.	20	8.2	115	46.9	110	44.9	2.3673	.63031	كبير	4
	3	ربط خبرات المنهاج بالمواقف الحياتية (وظيفية المنهج).	25	10.2	115	46.9	105	42.9	2.3265	.65248	متوسط	5
	4	دور مناهج الرياضيات في تنمية تفكير المتعلمين.	10	4.1	110	44.9	125	51.0	2.4694	.57624	كبير	2
	5	إثراء المادة العلمية الواردة في كتاب الرياضيات.	20	8.2	135	55.1	90	36.7	2.2857	.60733	متوسط	6
	6	ربط خبرات منهج الرياضيات في صف مع الصفوف الأخرى في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.	35	14.3	115	46.9	95	38.8	2.2449	.68743	متوسط	7
	7	تكامل خبرات منهج الرياضيات مع خبرات المناهج الأخرى في الصف نفسه.	35	14.3	165	67.3	45	18.4	2.0408	.57114	متوسط	9
	8	الالمام بمهارات التفكير الواجب تنميتها لدى المتعلمين عبر منهج الرياضيات.	15	6.1	120	49.0	110	44.9	2.3878	.60110	كبير	3
	9	تعرف كيفية توظيف الأنشطة غير الصفية في المواقف الحياتية.	25	10.2	95	38.8	125	51.0	2.4082	.66894	كبير	1
المجال ككل									2.3039	.40537	متوسط	
المجال الثاني: تخطيط الدروس	10	تحديد المعايير والمؤشرات بشكل صحيح.	15	6.1	80	32.7	150	61.2	2.5510	.60939	كبير	2
	11	اختيار الأنشطة التي تحقق الترابط والتفكير المنطقي.	15	6.1	110	44.9	120	49.0	2.4286	.60733	كبير	4
	12	مراعاة مختلف أنماط التعلم (حسي، سمعي، بصري) في إعداد الأنشطة.	35	14.3	65	26.5	145	59.2	2.4490	.73164	كبير	3
	13	تخطيط لأنشطة تعليمية باستخدام الكمبيوتر وبرامج تعليمية حاسوبية.	50	20.4	110	44.9	85	34.7	2.1429	.72992	متوسط	6
	14	اختيار استراتيجيات حديثة ومناسبة للمادة التعليمية الرياضياتية المراد تدريسها.	10	4.1	75	30.6	160	65.3	2.6122	.56599	كبير	1
	15	تحديد التعلم القبلي اللازم لتعليم الجديد (متطلبات التعليم الجديد).	25	10.2	105	42.9	115	46.9	2.3673	.66202	كبير	5
	16	إعداد خطط علاجية تناسب بطيئي التعلم.	20	8.2	100	40.8	125	51.0	2.4286	.64018	متوسط	4
	17	إعداد أنشطة إثرائية للطلاب الموهوبين والمتفوقين.	15	6.1	125	51.0	105	42.9	2.3673	.59691	كبير	5

										.38005	2.4184	كبير	
المجال الثالث: تنفيذ الدرس (إجراءات وأساليب وإدارة صفية)	18	إدارة النقاش وتشجيع المتعلمين على المشاركة في النقاش.	25	10.2	60	24.5	160	65.3		.67330	2.5510	كبير	3
	19	توفير بيئة تعليمية تعلمية تؤمن مجالاً رحباً للتفكير والتواصل بين المتعلمين.	5	2.0	105	42.9	135	55.1		.53951	2.5306	كبير	4
	20	التدريب على جعل المتعلمين يعملون في مجموعات صغيرة.	20	8.2	130	53.1	95	38.8		.61418	2.3061	متوسط	8
	21	التدريب على توظيف المهارات الأساسية في تنفيذ الأنشطة (تواصل، تمثيل، تفكير منطقي).	20	8.2	100	40.8	125	51.0		.64018	2.4286	متوسط	6
	22	تطبيق الاستراتيجيات التدريسية المخطط لها بفاعلية وكفاءة.	20	8.2	90	36.7	135	55.1		.64344	2.4694	كبير	5
	23	طرح أسئلة صفية تراعي جميع مستويات التفكير لمواجهة الفروق الفردية.	20	8.2	90	36.7	135	55.1		.64344	2.4694	كبير	5
	24	تطبيق أساليب الإدارة الصفية الديمقراطية.	20	8.2	105	42.9	120	49.0		.63757	2.4082	كبير	7
	25	خلق جو اجتماعي ايجابي داخل غرفة الصف.	20	8.2	70	28.6	155	63.3		.64214	2.5510	كبير	3
	26	تحديد واجبات التلاميذ، والنشاطات المطلوب تنفيذها بوضوح.	20	8.2	50	20.4	175	71.4		.63031	2.6327	كبير	1
	27	استخدام السبورة المدرسية بكفاءة وبوظيفية صحيحة.	35	14.3	30	12.2	180	73.5		.72763	2.5918	كبير	2
										.45647	2.4939	كبير	
المجال الرابع: تقويم تعلم التلاميذ	28	بناء أدوات التقويم في ضوء المعايير والمؤشرات الموضوعة.	10	4.1	115	46.9	120	49.0		.54792	2.4545	كبير	1
	29	توظيف أساليب التقويم البديل في التدريس.	20	8.2	110	44.9	115	46.9		.57479	2.4490	كبير	2
	30	بناء الاختبارات التحصيلية على أسس علمية (تحديد أهداف التقويم، جدول مواصفات، بناء الاختبار).	50	20.4	65	26.5	130	53.1		.63428	2.3878	متوسط	3
	31	مناقشة نتائج تقويم عملية التعلم لدى المتعلمين مع أولياء الأمور والإدارة والمتعلمين.	35	14.3	115	46.9	95	38.8		.79413	2.3265	متوسط	5
	32	وضع ملف انجاز لكل متعلم واستخدام سجلات التقويم.	10	4.1	135	55.1	100	40.8		.68743	2.2449	متوسط	6
	33	التعرف على أبرز الاختبارات الدولية التي تجرى في الرياضيات مثل (Timss، ستانفورد بينيه)	50	20.4	90	36.7	105	42.9		.56154	2.3673	كبير	4
										.44889	2.3333	متوسط	

يلاحظ من الجدول السابق احتياجات التدريب على المحور الأول ككل جاءت بتقدير متوسط وفي مقدمة هذه الاحتياجات تعرف كيفية توظيف الأنشطة غير الصفية في المواقف الحياتية، وبالدرجة الثانية دور مناهج الرياضيات في تنمية تفكير المتعلمين، وبالدرجة الثالثة الالمام بمهارات التفكير الواجب تنميتها لدى المتعلمين عبر منهج الرياضيات.

على المحور الثاني ككل جاءت استجابات المعلمين بتقدير كبيرة وفي مقدمة احتياجات هذا المحور التدريب تحديد المعايير والمؤشرات بشكل صحيح، وفي المرتبة الثانية مراعاة مختلف أنماط التعلم (حسي، سمعي، بصري) في إعداد الأنشطة، وثالثاً اختيار استراتيجيات حديثة ومناسبة للمادة التعليمية الرياضياتية المراد تدريسها.

أما فيما يتعلق بالمحور الثالث ككل جاءت الاحتياجات كبيرة ككل وأغلب هذه الاحتياجات في هذا المحور هو على التتالي إدارة النقاش وتشجيع المتعلمين على المشاركة في النقاش، خلق جو اجتماعي ايجابي داخل غرفة الصف، تحديد واجبات التلاميذ، والنشاطات المطلوب تنفيذها بوضوح، استخدام السبورة المدرسية بكفاءة وبوظيفية صحيحة.

في المجال الرابع جاءت احتياجات المعلمين بتقدير متوسط وأعلى هذه الاحتياجات هو على التتالي بالمرتبة الأولى والثانية والثالثة كما يلي بناء أدوات التقويم في ضوء المعايير والمؤشرات الموضوعة، توظيف أساليب التقويم البديل في التدريس، بناء الاختبارات التحصيلية على أسس علمية (تحديد أهداف التقويم، جدول مواصفات، بناء الاختبار).

يفسر البحث هذه النتائج أن المعلمين ما زالوا يفتقدون إلى الكثير من المهارات المتعلقة بالمناهج الحديثة وخاصة أن الاحتياجات تركزت على خبرات المنهاج والمعايير والمؤشرات، الالمام بمهارات التفكير وجميع الأهداف الرئيسية المتعلقة بتنمية هذه المهارات لدى المتعلمين، وهي متطلبات فرضتها المناهج المتطورة، مما يؤكد عدم كفاية الدورات التدريبية التي تم تنفيذها في تلبية جميع الاحتياجات التدريبية.

أما فيما يتعلق بتنفيذ الدرس فإن احتياج المعلمين لخبرات مرتبطة باستخدام السبورة كبير وذلك لأن معظم الاستجابات جاءت من قبل معلمين لديهم خبرة تدريسية أقل من خمس سنوات، وبالتالي لم تتعمق لديهم الخبرة الكافية في استخدامها، الأمر الذي يجعل على عاتق كلية التربية أولاً الاهتمام أكثر بهذه المهارات من خلال التربية العملية أو مقرر تقنيات التعليم أثناء إعداد المعلم، واستدراك هذا الضعف الحاصل أثناء الخدمة من خلال دورات تدريبية.

كما يلاحظ أن هناك العديد من الاحتياجات المرتبطة بعملية التقويم فهي حقيقة ما زالت تقليدية نتيجة ضعف المعلمون في إعداد اختبارات قائمة على التقويم البديل وهو ما أكدته نتائج الاستبانة.

تتفق هذه النتائج مع دراسة (بصيص، 2012)، ودراسة (الفرا، ومرسي، 2018).

للإجابة عن السؤال الثاني:

ما البرنامج التدريبي المقترح القائم على الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مناهج الرياضيات المطورة؟، تم الإجابة عنه في الجانب التطبيقي للبحث بالإضافة للملحق (2).

مقترحات توصيات:

في ضوء النتائج السابقة يمكن وضع مجموعة من المقترحات والتوصيات:

1. تدريب المعلمين وفق دورات تراعي الفروق الفردية لكل معلم من حيث الخبرة، وعدد الدورات المتبعة، والمؤهل العلمي السابق.
2. العمل على دورات تراعي فلسفة المعايير بشكل أكبر والتي أبدى المعلمون احتياجاً كبيراً لفهمها وتوحيد دليل واحد للعمل بالاستراتيجيات المطلوبة.
3. تحقيق تعاون بين التعليم العالي ووزارة التربية في اعداد دورات تأهيل المعلمين.

4. تنفيذ دورات التأهيل للمعلمين من قبل مختصين وأكاديميين بما يحقق الغاية الحقيقية لها.
5. إجراء بحوث مماثلة لمعلمي التعليم الأساسي في الحلقة الثانية والتعليم الثانوي والوقوف على احتياجاتهم فيما يتعلق بالمناهج المطورة وفي المواد العلمية المختلفة.

المراجع:

1- الأحمد، خالد طه. (2004). إعداد المعلم وتدريبه. منشورات جامعة دمشق. كلية التربية.

2- البصـــيص، حاتم. (2012). برنامج مقترح لتدريب المعلمين على المناهج المطورة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. مجلة جامعة البعث. مجلد 34. عدد25.

3- الرشيدي، منيف نايف هادي. (2017). مستوى جودة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في قسم الاشراف التربوي بمنطقة الفروانية التعليمية في دولة الكويت. رســالة ماجســتير غير منشــورة. جامعة آل البيت. الأردن.

4- الســـر، خالد وأحمد، منير وعبد القادر، خالد فايز. (2016). اســـتراتيجيات تعليم وتعلم الرياضـــيات، منشورات جامعة الأقصى، غزة.

5- الشـــافعي، محمد. (2006). "خرائط التفكير وأثرها على تحصـــيل المفاهيم العلمية وتعزيز اســـتخدام استراتيجيات تنظيم الذات لتعليم العلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية". المؤتمر العلمي العاشر التربية العلمية تحديات الحاضر ورؤى المستقبل، الجمعية المصرية للتربية العلمية، كلية التربية، جامعة عين شمس.

6- الشـلهوب، سـمر عبد العزيز. (2018). "فاعلية برنامج تدريبي مقترح في إكسـاب معلمات الرياضـيات مهارات اسـتخدام اسـتراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريسـهن وأثر ذلك على تنمية مهارة حل المشـكلة الرياضـــية لدى طالباتهن". مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفســـية، المجلد (10)، العدد (1)، أكتوبر، ص ص 211-259.

7- الطعاني، حســـن أحمد. (2002). التدريب مفهومه وفعالية بناء البرامج التدريبية وتقويمها. عمان: دار الشروق.

8- الفرا، غنى والمرسى، منال. (2019) أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات التواصل لدى عينة من معلمي الصف الخامس الأساسي، مجلة جامعة حماه، عدد 2، مجلد 2، حماه.

9- اللقاني، أحمد حسين ـــــ الجمل، علي أحمد. (1999). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. ط2، غزة: عالم الكتب.

10- المحرز، هناء. 2018. الأعداد والعمليات لحســابية وطرائق تدريســها، منشــورات جامعة البعث، كلية التربية.

11- الناشف، هدى. (2001). استراتيجيات التعليم والتعلم في الطفولة المبكرة، دار الفكر العربي، القاهرة.

12- إبراهيم، السعيد مبروك. (2019). تدريب المعلمين في ضوء تحديات مجتمع المعلومات. القاهرة، مصر: مؤسسة الباحث.

13- إبراهيم، مجدي عزيز. (2005). التدريس الإبداعي وتعليم التفكير. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

14- رضا، أكرم. (2003). برنامج تدريب المدربين. دار التوزيع والنشر الإسلامية. ط1. القاهرة

15- رضا، أكرم. 2003. برنامج تدريب المدربين. دار التوزيع والنشر الإسلامية.ط1. القاهرة

16- زيتون، عايش. (2007). النظرية البنائية واســـتراتيجيات تدريس العلوم، عمان، دار الشـــروق للنشـــر والتوزيع.

17- مرسي، منال وإسماعيل، محمد.2009. أصول التدريس، منشورات جامعة البعث، كلية التربية.

18- نصر، محمود. (2013). "أثر استخدام استراتيجية (فكر، زوج، شارك) بمساعدة بيئة الكمبيوتر والمواد البيئية التناولية في تدريس هندسة الصف الرابع الابتدائي على التحصيل والاحتفاظ والاعتماد الايجابي المتبادل". المؤتمر العلمي الثالث، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، أكتوبر.

19- وزارة التربية. (2021). دليل لتعلم القائم على المشروعات والمبادرات. منشورات المركز الوطني لتطوير المناهج. دمشق.

20- وزارة التربية.(2021). دليل وحدة بناء المعايير ومؤشرات الأداء. منشورات المركز الوطني لتطوير المناهج. دمشق.

21- وزارة التعليم العالي في الجمهورية العربية السورية. (2011). الخطة الوطنية لتطوير برامج التّعليم العالي ومناهجه ـــــ بناء المعايير المرجعية الأكاديمية الوطنية (NARS) / قطاع العلوم التّربويّة [National educational sciences academic reference standards for]. دمشق.

المراجع الأجنبية:

1. Hyerle, D. (1996). "**Visual Tools for constructing Knowledge**" Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria: Virginia.

2. **Ohio's Standards-Based Education. Available at:**

http://ims.ode.state.oh.us/ode/ims/sbe/

3. Nemirovesky,R. &Nobel,T.(.1997)." On Mathematical Visualization and The Place Where We Live, Educational Studies In Mathematics,33(2),July,99-131.

الملحق رقم (1) قائمة المحكمين

اسم المحكم	الاختصاص	المرتبة العلمية	مكان العمل	الاستبانة	البرنامج
د. محمد اسماعيل	المناهج وطرائق التدريس	استاذ	جامعة البعث	✓	✓
د. منال مرسي	تربية الطفل	استاذ	جامعة البعث	✓	✓
د. أحمد الكنج	علم النفس التربوي	مدرس	جامعة حماه	✓	✓
د. معتز العلوني	طرائق تدريس اللغة العربية	مدرس	جامعة حماه	✓	✓
د. دارين سوداح	المناهج وطرائق التدريس	مدرس	جامعة حماه	✓	✓
د. محمد علي	علم نفس الاجتماع	مدرس	جامعة حماه	✓	
د. لينا الحسن	إدارة تربوية	مدرس	جامعة حماه		✓
د. أسماء الحسن	القياس والتقويم	مدرس	جامعة حماه	✓	✓

دور الفيديو التعليميّ في تنمية الذّكاء البصريّ لدى تلامذة مرحلة التعليم الأساسيّ من وجهة نظر معلّميهم

شذى الطيار* د. رويدا حمدان**

(الإيداع:15 أيار 2022،القبول:8 آب 2022)

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى تعرّف دور الفيديو التعليمي في تنمية الذّكاء البصري لدى تلامذة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلميهم في المدارس التابعة لمديرية تربية حماة، كما هدف إلى اختبار دلالة الفروق بين متوسطات آراء المعلمين تبعاً لمتغيّرات: الجنس، والخبرة، والمؤهّل العلمي.

ولتحقيق هذه الأهداف طُبِّقت أداة البحث وهي استبانة آراء المعلّمين مكونة من (18) فقرة، كما تكوّنت العينة من (322) معلّماً ومعلمةً من جميع معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مديريّة التربية التّابعة لمدينة حماة خلال عملهم في الفصل الدراسي الثّاني من العام الدّراسي 2022/2021م.

وأظهرت نتائج البحث أنّ درجة موافقة المعلّمين كانت مرتفعة، كما تبيّن عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة تبعاً لمتغيّرات الجنس والخبرة والمؤهّل العلمي.

وأوصى البحث بضرورة تأكيد استخدام المعلمين للفيديو التعليمي لما له من تأثير في أذهان التلاميذ، وإدخال برامج تصميم الفيديو التعليمي ضمن المقررات الدراسيّة، بالإضافة لإقامة دورات تدريبيّة للمعلّمين على استخدام برامج تصميم الفيديو التعليمي واكسابهم مهارات استخدامه.

الكلمات المفتاحيّة: الفيديو التعليمي، الذكاء البصري، التعليم الأساسي.

*طالبة دراسات عليا (ماجستير)- اختصاص تربية- قسم تقنيات التعليم -كلية التربية- جامعة دمشق.

**دكتورة في قسم المناهج وطرائق التدريس- كلية التربية- جامعة دمشق.

The role of the educational video in developing the visual intelligence of the students of the basic education stage from the point of view of their teachers

Shatha Al Tayyar* **Dr. Ruwaida Hamdan****

(Received:15 May 2022,Accepted:8 August 2022)

Abstract:

The current research aimed at developing the visual intelligence of basic education students from the point of view of their teachers in the schools affiliated to the Hama Education Directorate. It also aimed to test the average differences between teachers and teachers and educational area. ،according to the variables: gender

An educational tool and a questionnaire Teaching tools for teachers (18) male and female teachers from basic education in the Directorate of Education of the city of Hama during work in the second semester of the academic year 2021/2022 AD.

The results of the research showed that the degree of approval by the teachers was high and it was also found that there was no statistically significant difference between the average experience and ،scores of the sample members according to the variables of gender educational qualification.

The research recommended the necessity of emphasizing the practice of teachers' use of and the introduction of ،educational video because of its impact on the minds of students in addition to holding training ،educational video design programs within the curricula courses for teachers on the use of educational video design programs and providing them with the skills of using it.

Keywords: educational video، visual intelligence، basic education.

*Postgraduate Student (Masters) – Education Major – education technologies– College of Education – University of Damascus.

** Doctor at the Department of Curricula and Teaching Methods – College of Education – Damascus University.

1. مقدّمة البحث:

يعدّ العصر الذي نعيشه عصراً يلتحم فيه عنصرا العلم والتقنيّة التحاماً يصعُب معه التفريق بين كل من هذين العنصرين نظراً لتداخلهما وتكاملهما مع بعضهما البعض، كان لابد من تفعيل هذه التقنية للاستفادة منها في التطوير والارتقاء بالبحث العلمي، والتي باتت ضرورة ملحّة تفرضها وتقتضيها طبيعة العصر ومتغيراته، فصناعة المعلومات أصبحت إحدى أهم الصناعات الحديثة لأن من يمتلك ناصية المعلومات في هذا العصر قادر بكل ثقة على قيادة العالم وتوجيهه فكراً وعملاً وعلماً، والسيطرة عليه زماناً ومكاناً، ومن هنا فإن التحدّي الذي أحدثه الانفجار المعلوماتيّ والثّورة التقنيّة في مؤسسات التعليم في الوطن العربي بشكل عام.

كما أنّ التغييرات التي حصلت في الوقت الحالي ومع دخول عصر المعلوماتيّة وثورة الاتّصالات دعت الحاجة إلى تطوير برامج المؤسسات التعليميّة لتواكب تلك التغييرات، ويعدّ الفيديو التعليمي من التّقانات الهامّة في مجال التعليم وهو بمثابة نموذج جديد يساهم في تغيير الشكل التقليدي للتعليم (اشتيوه وعليان،2010، 221).

حيث يعدّ الفيديو التعليميّ من الوسائل التعليميّة الحديثة، وتكمن وظيفته في تقديم المعلومات البصريّة طبقاً لاستجابات المتعلمين، والتي تنعكس بشكل كبير على تحصيلهم الدراسي، وذكائهم البصري، ويتجلى ذلك في عرضه للمعلومات باستخدام لقطات الفيديو والإطارات الثابتة المرافقة للنصوص والصور المرفقة بالأصوات والرسوم التوضيحيّة (مازن،2009، 75)، وكل ذلك يفعّل عمل حاسّة البصر عند المتعلّم والتي ربما بدورها من الممكن أن تنمي لديه الذكاءات المختلفة وخاصة الذكاء البصري المكاني منها.

فقد رأى جاردنر أنّ الذكاء ليس واحداً أو عاماً وإنّما يتضمّن العديد من الذكاءات التي يمكن أن يمتلكها الفرد، كما أشار فيه أنّ الذكاء ليس بنية ساكنة، وإنّما نظام مفتوح متغيّر ويمكن تنميته بصورةٍ مستمرّة (علام، 2009، 44)، كما وتعتبر حاسّة البصر من أكثر الحواس التي تؤثّر في نمو الطلبة من النواحي المعرفيّة والسلوكيّة والوجدانيّة (منصور، 2015، 95).

ولتنمية الذكاء البصريّ في مراحل التعليم المختلفة أهميّة خاصّة، حيث أنّه ذلك النظام المسؤول عن معالجة وتخزين كل الصور المرئيّة حقيقيّة كانت أو خياليّة فالرّؤية هي مظهر يشمل حياتنا اليوميّة بشكل كبير، وعندما نكثّف من الذكاء البصري نصبح أكثر إدراكاً ووعياً لكل الأشياء التي نراها وأكثر قدرة على تذكّر واسترجاع ما نشاهده (صلاح، 2013، 4).

وانطلاقاً من أهميّة توظيف التكنولوجيا في التعليم والتعلّم دعت الحاجة إلى تعزيز تطبيقها لزيادة الذكاءات المتعدّدة وخاصة ما يتعلّق منها بالذكاء البصري المكاني، وزيادة التحصيل الدّراسي لدى المتعلّمين، لذلك كان لا بدّ من الاعتماد على تعزيز الفيديو التعليمي في هذا السياق، ومن هنا تولّدت فكرة البحث لدى الباحثة والاهتمام والرّغبة في الكشف عن دوره في تنمية الذكاء البصري لدى تلامذة مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلميهم تبعاً لمتغيّرات مختلفة سيتم معالجتها لاحقاً.

2. مشكلة البحث:

رغم الجهود المبذولة في تطوير المناهج بشكل عام، وما تواجهه العمليّة التعليميّة من صعوبات في تدريس هذه المناهج، والتي جاءت مع قلّة قدرتها على تلبية احتياجات المتعلّمين، أو ضعف توفر متطلبات التنفيذ، واستخدام الوسائل التعليميّة بأشكالها المختلفة، إلّا أن التعليم مازال يسير بشكله التقليدي سواء من حيث الاستراتيجيات أو من حيث الوسائل والتقنيّات المستخدمة.

ومن خلال عمل الباحثة في مجال التعليم لاحظت زيادة مشاركة التلاميذ ونشاطهم عند استخدامها للفيديو التعليمي، كونه يثير حواس التلميذ المختلفة منها حاسّة البصر والسمع، ولقد أثبتت الدراسات أنَّ التعلّم عن طريق البصر يشكّل نسبة 83 % مما يتعلّمه التلميذ في الحجرة الدراسيّة، ويكتسب الطلبة الخبرة الحسيّة الواقعيّة، حيث تكون الخبرة الحسيّة أكثر ثباتاً في الذاكرة (عطية، 2009، 328).

وعليه تكون ذاكرة الطالب للمعلومات البصريّة أفضل من ذاكرته للمعلومات اللفظيّة، ويكون أداؤهم أفضل عند حصولهم على المعلومات من حاستيّ السمع والبصر (أورمورد، 2013، 95).

وللتأكّد من مشكلة الدراسة قامت الباحثة بدراسة استطلاعيّة على عدد من المعلّمات في مرحلة التعليم الأساسي والتي أكّدت على قصور استخدام الفيديو التعليمي، حيث أنّ هناك ضعف في استخدام وتوظيف الوسائل التقنيّة الحديثة في الغرفة الصفيّة، كما أنّ اعتماد المعلم على الكتاب المدرسي كمصدر وحيد للمعلومات مستعيناً بالصور فقط والتي لا تشجع المتعلم على فهم الدروس بشكل كامل مقارنةً بالفيديو التعليمي بمؤثراته المختلفة ومنها البصريّة، وانطلاقاً من أهمية الترابط بين استخدام الفيديو التعليمي وتفعيل حاسة البصر ذات الأهمية في إعمال عقل المتعلم ومدى احتفاظه بالمعلومات لأطول فترة ممكنة، فقد جاءت رغبة الباحثة للقيام بهذه الدراسة للكشف عن دور الفيديو التعليمي في تنمية الذكاء البصري لدى تلامذة مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلّميهم، من خلال الإجابة عن السؤال الآتي:

ما دور الفيديو التعليمي في تنمية الذّكاء البصري لدى تلامذة مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلّميهم؟

3. أهميّة البحث:

1. قد يسهم البحث في توضيح دور الفيديو التعليمي في زيادة الذكاء البصري لدى تلامذة مرحلة التعليم الأساسي.
2. قد يسهم البحث في توجيه نظر المعلمين لتجديد أساليب التعليم بإدخال واستخدام الفيديو التعليمي في مناهجهم الدراسيّة والأعمال التي ينفذونها داخل الغرفة الصفيّة.
3. قد يسلّط الضوء على الذكاء البصري وأهمية تنميّته لدى التلامذة.
4. قد يعمل على مواكبة التوجّهات الحديثة نحو توظيف المستحدثات التكنولوجيّة والتقنيّات التعليميّة في العمليّة التعليميّة والتربويّة كالفيديو التعليمي.
5. قد يسهم في لفت انتباه الجهات المعنيّة كوزارة التربية، ومؤلّفي المناهج لضرورة إدخال الفيديو التعليمي في المناهج والمقرّرات الدراسيّة الجامعيّة.

4. أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

تعرّف دور الفيديو التعليمي في تنمية الذّكاء البصري لدى تلامذة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلميهم.

5. متغيّرات البحث:

المتغيّرات المستقلة:

- الجنس: (ذكر، أنثى).
- سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 9 سنوات، 10 سنوات فأكثر).
- المؤهّل العلمي (إجازة، دبلوم تأهيل، دراسات عليا).

المتغيّر التابع: آراء معلمي الحلقة الأولى حول دور الفيديو التعليمي في تنمية الذكاء البصري لدى تلامذة مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظرهم.

6. فرضيّات البحث:

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات أفراد العيّنة على الاستبانة أداة البحث تبعاً لمتغيّر الجنس.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات أفراد العيّنة على الاستبانة أداة البحث تبعاً لمتغيّر عدد سنوات الخبرة.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات أفراد العيّنة على الاستبانة أداة البحث تبعاً لمتغيّر المؤهّل العلمي.

7. مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائيّة:

الفيديو التعليمي: "وسيط تعليمي مصوّر في شريط فيديو، يهدف إلى تعليم المشاهدين أو الطلاب، وإلى تحقيق أهداف تعليمية عبر مزج الصوت والصورة والحركة والتعليق الكتابي، ومن الممكن أن يتضمّن الفيديو التعليمي مقاطع من الندوات والمؤتمرات والأحداث العلمية والتاريخيّة والجغرافيّة لتقريب المعاني والمفاهيم" (عمار والموسوي، 2014،58).

الذّكاء البصري: "يعرّف بأنه القدرة على التصوّر البصري الفراغي، وإدراك الصّور ذات الأبعاد الثلاثيّة، بالإضافة إلى التعامل مع الصور المكانيّة وتنسيقها وتوظيف الخيال الخصب في الإبداع فنيّاً، وهذا يتطلّب امتلاك الحساسيّة للألوان والخطوط، والأشكال والطّبيعة، وإدراك العلاقات القائمة فيما بينها" (نوفل، 2007، 99).

التعريفات الإجرائيّة:

الفيديو التعليمي: هو مزيج من الوسائط المتعددة من (صوت وصورة ونص كتابي) لتقديم المحتوى التعليمي بشكل عصريّ وجذّاب يعمل على تحقيق الأهداف التعليميّة المنشودة.

الذّكاء البصري: هو قدرة التلميذ على تفسير المؤثّرات البصريّة التي يتلقّاها عن طريق حاسّة البصر، تمهيداً لدمجها في بنيته المعرفيّة.

8. دراسات سابقة:

قامت الباحثة بالاطّلاع على البحوث والدّراسات السّابقة التي تناولت موضوع الفيديو التعليمي ودوره في تنمية الذّكاء البصري، ولم تجد دراسات تناولت هذا الموضوع وهذا ما شجّع الباحثة لتطبيق هذا البحث، وقسّمت الدراسات إلى محورين، دراسات تناولت الفيديو التعليمي، ودراسات تناولت الذكاء البصري.

المحور الأول: دراسات تناولت الفيديو التعليمي:

❖ **دراسة الحفناوي (2015)، السعودية:**

عنوان الدراسة: أثر استخدام تلميحات الفيديو الرقمي لتنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى الأطفال ضعاف السمع بمرحلة رياض الأطفال.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام تلميحات الفيديو الرقمي لتنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى الأطفال ضعاف السمع بمرحلة رياض الأطفال، وبلغت عيّنة الدراسة (40) طفلاً قسمت إلى مجموعتين، إحداهما ضابطة والثانية تجريبية طبّق عليهما مقياس مهارتي الاستماع والتحدّث لضعاف السمع وبرنامج فيديو رقمي، وكانت نتائج الدراسة وفق الآتي: وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.02) بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمهارات اللغوية (استماع- تحدث) لدى أطفال الروضة وتتجه تلك الفروق لصالح القياس البعدي. كما تمّ وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.02) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمهارات اللغوية (استماع- تحدث)، وتتجه تلك الفروق لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.02) بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة (ذكور- إناث) في المهارات اللغوية (استماع- تحدث) ، وتتجه تلك الفروق لصالح الإناث.

❖ **دراسة العمري (2014)، السعودية:**

عنوان الدراسة: أثر استخدام فيديو تفاعلي في تحصيل مادة العلوم لدى طالبات الصّف السادس الابتدائي بمحافظة بلجرشي.

هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر استخدام فيديو تفاعلي في تحصيل مادة العلوم لدى طالبات الصف السادس الابتدائي بمحافظة بلجرشي في السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم الاختبار القبلي والاختبار البعدي لمجموعتين (الضابطة والتجريبيّة)، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (42) طالبة من طالبات الصّف السادس الابتدائي توزّعوا إلى مجموعتين (22) طالبة في المجموعة التجريبيّة التي تمّ تدريسها باستخدام الفيديو التفاعلي، و (20) طالبة في المجموعة الضابطة التي تمّ تدريسها بالطريقة التقليدية، وأظهرت النتائج وجود أثر إيجابي للفيديو التفاعلي في تنمية التحصيل الدراسي.

❖ **دراسة عبد الغفور (2012)، فلسطين:**

عنوان الدراسة: أثر استخدام الوسائط التعليميّة (السبورة الذكية، الفيديو التعليمي) عبر الشبكة العالميّة على التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف التاسع في مبحث الجغرافيا بمحافظة خان يونس.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام الوسائط التعليميّة (السبورة الذكية، الفيديو التعليمي) عبر الشبكة العالميّة على التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف التاسع في مبحث الجغرافيا بمحافظة خان يونس، استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي لمجموعتين ضابطة وتجريبية، مع قياس قبلي وبعدي، حيث درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، بينما درست المجموعة التجريبية باستخدام بعض الوسائط التعليمية المقترحة عبر الشبكة العالميّة (السبورة الذكية، الفيديو التعليمي)، وأظهرت النتائج أنّ استخدام الوسائط التعليميّة ومنها الفيديو التعليمي له أثر في تحسين التحصيل لدى طلاب الصّف التاسع في مبحث الجغرافيا في محافظة خان يونس، ووجود فروق دالة إحصائيّاً بين متوسط درجات المجموعة التجريبيّة ومتوسط درجات المجموعة الضابطة علة القياس البعدي لاختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبيّة.

❖ **دراسة بورغير (2011) Burger:**

عنوان الدراسة: "فعالية مواقع الفيديو الإلكترونيّة على الطلبة غير الخريجين في مقرر مقدمة إدارة الفنون التخطيطيّة والتصوير".

هدفت الدراسة إلى قياس فعالية مواقع الفيديو الإلكترونية على الطلبة غير الخريجين في مقرر مقدمة إدارة الفنون التخطيطية والتصوير (GCM)، حيث تم إنتاج (10) مقاطع فيديو تم تسجيلها باستخدام برامج تسجيل الشاشة، ورفعها على سيرفر خاص بجامعة ويكونست ستاوت في مينوموني التي طبقت فيها الدراسة، حتى تكون متاحة بأي وقت يحتاج إليها الطلبة، وطبّقت الدراسة على عينة من (40) طالباً وطالبة ملتحقين بذلك المقرر، ووزعت استبانة من أجل التعرّف إلى فعالية الفيديو في تحسين تعلمهم، وجعله أكثر كفاءة، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى أنّ الفيديو ساعدهم على إدراك المفاهيم النظرية، والمهارات العمليّة، وأنه شجعهم للتعلم بشكل كبير، وكانت هناك اتجاهات إيجابية في قدرتهم على السيطرة في عملية التعلم من خلال التحكم في تقديم الفيديو وإرجاعه.

تفوق الطالبات اللاتي درسن بأسلوب العرض المتقدم منفرداً في تحصيل مفاهيم مقرر وسائل وتقنيات التعليم على الطالبات اللاتي درسن بأسلوب العرض المتقدّم مصحوباً بلقطات الفيديو.

- ساهم استخدام العرض المتقدّم في اختصار الزمن اللازم لتعلّم الموضوع نفسه عن طريق المحاضرة التقليدية.

❖ **دراسة حسامو (2009)، سورية:**

عنوان الدراسة: "دور تسجيلات الفيديو في إكساب طلبة معلم الصف مهارات تصميم وإنتاج التقنيات التعليمية".

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تعليمي بوساطة الفيديو، لتعرّف دور تسجيلات الفيديو في إكساب طلبة السنة الثالثة في كلية التربية بجامعة تشرين تخصص معلم صف مهارات تصميم وإنتاج التقنيات التعليمية من خلال الجانب العملي لمادة تقنيات التعليم، وقياس فاعلية البرنامج في تحسين مهارات الطلبة المعلمين في مجال تصميم وإنتاج التقنيات التعليمية.

شمل المجتمع الأصلي للبحث طلبة السنة الثالثة معلم الصف في كلية التربية بجامعة تشرين للعام الدراسي 2008/2007 حيث بلغ عدد الطلبة في السنة الثالثة (675) طالباً وطالبة، وتمّ اختيار عينة عشوائية منهم مكونة من 70 طالباً وطالبة، وتمّ تقسيم الطلبة إلى مجموعتين بشكل عشوائي، الأولى مكوّنة من 35 طالباً وطالبة، والثانية تجريبيّة مكوّنة من 35 طالباً وطالبة، واعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، وذلك لمناسبته لطبيعة الموضوع، حيث تمّ إعداد برنامج تعليمي يغطّي الأعمال المطلوبة في الجانب العملي لمادة تقنيات التعليم وتسجيلها على برنامج فيديو DVD.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست بوساطة تسجيلات الفيديو، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة، في تصميم وإنتاج التقنيات التعليمية مجتمعة وكل منها على حدى (اللوحات التعليمية – المجسمات والعينات – الشفافيات – والشرائح الصغيرة) لصالح المجموعة التجريبية التي درست بوساطة تسجيلات الفيديو وذلك في الاختبار البعدي.

المحور الثاني: دراسات تناولت الذكاء البصري.

دراسة عوده (2019)، سورية:

بعنوان: الصور التعليمية وعلاقتها بالذكاء البصري لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بمدينة دمشق وريفها من وجهة نظر معلّميهم، وهدف البحث إلى تعرّف دور الصور التعليمية في تنمية الذكاء البصري لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بمدينة دمشق وريفها من وجهة نظر معلّميهم، وتكوّنت عيّنة البحث من معلّمي التعليم الأساسي بعدد (171) معلّماً ومعلّمة، واتّبعت الباحثة المنهج الوصفي، وصمّمت استبانة مكوّنة من (28) بنداً لتحقيق أهداف البحث، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين الصور التعليمية وبين الذكاء البصري، ووجود درجة تقدير كبيرة لدور الصور التعليمية في تنمية الذكاء البصري لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين بمتوسط قدره (2.79)، ولا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي التعليم الأساسي على الاستبانة تعزى إلى متغير المكان، ولا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي التعليم الأساسي على الاستبانة تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

دراسة الصفار (2016)، العراق:

بعنوان: قياس فاعليّة استراتيجيّة الذّكاء البصري في تحصيل طلبة قسم التربية الفنيّة في مادة المنظور، وهدفت الدراسة إلى قياس فاعليّة استراتيجيّة الذّكاء البصري في تحصيل طلبة قسم التربية الفنيّة في مادة المنظور، وتحقيقاً لذلك استخدم الباحث المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة، وطبّق الدراسة على عيّنة من طلبة قسم التربية الفنيّة وعددهم (109) طالب وطالبة موزّعين على (6) شعب تمّ اختيار عيّنة عشوائيّة واحدة مكوّنة من (10) طلاب وطالبات يدرسون مادة المنظور على وفق استراتيجيّة الذكاء البصري، واستخدم الباحث اختبار موضوعي من نوع اختيار من متعدّد لإظهار نتائج البحث والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0،05) لصالح الاختبار التحصيلي البعدي، لذلك اتّضح أنّ طلبة المجموعة التجريبيّة الذين درسوا المنظور وفق استراتيجيّة الذّكاء البصري أظهروا تفوّقاً في نتائج الاختبار البعدي مقارنةً بنتائج الاختبار القبلي.

دراسة مبروك (2015)، مصر:

بعنوان: فاعلية المدخل المنظومي في تنمية مستوى التحصيل المعرفي والذكاء البصري وبقاء أثر التعلم لدى تلميذات المرحلة الإعدادية، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية المدخل المنظومي في تنمية مستوى التحصيل المعرفي والذكاء البصري وبقاء أثر التعلم، واقتصرت عيّنة الدراسة على طالبات الصف الأول الإعدادي من مدرسة المرشدي عمر الإعدادية بمحافظة طنطا البالغ عددهن (63) طالبة، باستخدام المنهج شبه التجريبي، وتمّ بناء أدوات الدراسة التي تكوّنت من اختبار تحصيلي ومقياس الذكاء البصري، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيّاً عند مستوى دلالة (0،05) في الاختبار التحصيلي المعرفي البعدي لصالح المجموعة التجريبيّة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيّاً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبيّة في التطبيقين البعدي والمؤجّل لصالح لاختبار التحصيل المعرفي، ووجود فرق دال إحصائيّاً عند مستوى دلالة (0،05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة في التطبيق المؤجل لصالح المجموعة التجريبيّة لاختبار التحصيل المعرفي، مما يؤكّد على فاعليّة استخدام المدخل المنظومي في الاحتفاظ بالتعلّم، كذلك وجود فرق دال إحصائيّاً عند مستوى دلالة (0،05) بين متوسطي متوسطي درجات المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة في مقياس الذكاء البصري البعدي لصالح المجموعة التجريبيّة.

دراسة Saurino (2002)،Saurino، see :

بعنوان: استخدام تقنيات واستراتيجيات الذكاء البصري المكاني لتطوير المنهج المتكامل، وهدفت الدراسة إلى استخدام تقنيات واستراتيجيات الذكاء البصري المكاني لتطوير المنهج المتكامل وقد شاركت مجموعة تعاونيّة لاكتشاف كيفيّة تأثير هذه التقنيات على تكامل المنهج الدراسي، واختصرت عيّنة الدراسة على معلّمي وطلاب العلوم في الصّف الثّامن، وتألّفت مجموعة الدراسة من معلّمين في الخدمة ومعلّمين من الدراسات العليا ومجموعة من الطلبة يبلغ عددهم (4) طلاب، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والتجريبي باستخدام مقابلات وبطاقة ملاحظة واختبار تحصيلي، وتبيّن في نهاية الدراسة أنّ المعلمون قاموا بتضمين الذكاء البصري المكاني مع باقي الذكاءات بسهولة في الوحدات المعينة، وتمّ مقابلة الطلاب في العيّنة وتمّ الحصول على انطباعات ممتازة حول تأثير تقنيات واستراتيجيات الذكاء البصري المكاني.

التعقيب على دراسات المحور الأول: الفيديو التعليمي

أفادت الباحثة من الدراسات التي تناولت محور الفيديو التعليمي بناء الإطار النظري وتحديد الإجراءات المناسبة للبحث واختيار المنهج المناسب للبحث وبناء أدواته، واتفق البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي التحليلي القائم على وصف الظاهرة كما هي في الواقع والتعبير عنها كيفيّاً وكميّاً بإعطائها وصفاً رقميّاً من خلال أرقام وجداول إحصائيّة مثل دراسة بورغير (2011).

واختلف البحث الحالي عن بعض الدراسات السابقة في عيّنة البحث والتي هي معلّمو الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي، بينما طبّقت دراسة الحفناوي (2015) على رياض الأطفال، ودراسة العمري (2014) على عيّنة من طالبات الصف السادس الابتدائي، وطبّقت دراسة عبد الغفور (2012) على طلبة الصف التاسع، أمّا بورغير (2011) على طلاب إدارة الفنون التخطيطية، بينما دراسة حسامو (2009) فطبّقَت على عيّنة من طلبة السنة الثّالثة معلم الصف في كلية التربية، كما اختلف مع الحفناوي (2015) و حسامو (2009) في استخدامهما للمنهج التجريبي، واختلف مع دراستيّ العمري (2014) وعبد الغفور (2012) في المنهج المستخدَم إذ استُخدِمَ فيهما المنهج شبه التجريبي بينما استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي، كما اختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة من حيث العلاقة القائمة بين المتغيرين حيث أنّ دراسة الحفناوي (2015) بحثت في العلاقة بين تلميحات الفيديو الرقمي ومهارتيّ الاستماع والتحدّث، بينما دراسة العمري (2014) بحثت في العلاقة بين استخدام فيديو تفاعلي وتحصيل مادة العلوم، أمّا دراسة عبد الغفور (2012) بحثت في العلاقة بين

استخدام الوسائط التعليميّة (السبورة الذكية، الفيديو التعليمي) عبر الشبكة العالميّة والتحصيل الدراسي، ودراسة حسامو (2009) بحثت في دور تسجيلات الفيديو في إكساب طلبة معلم الصف مهارات تصميم وإنتاج التقنيات التعليمية، أمّا دراسة بورغير (2011) بحثت العلاقة بين مواقع الفيديو الالكترونية وتحسّن تعلمهم في مقرر إدارة الفنون التخطيطيّة، أمّا الدراسة الحالية فقد بحثت في دور الفيديو التعليمي في تنمية الذكاء البصري.

التعقيب على دراسات المحور الثاني: الذكاء البصري

أفادت الباحثة من الدراسات التي تناولت محور الذكاء البصري في بناء الإطار النظري وتحديد الإجراءات المناسبة للبحث واختيار المنهج المناسب للبحث وبناء أدواته، واتفق البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي التحليلي مثل دراسة (2002) Saurino،Saurino ،see، واختلفت مع الدراسة الحالية من حيث الأداة إذ تمّ استخدام المقابلة وبطاقة ملاحظة واختبار تحصيلي، أمّا في البحث الحالي فقد استخدمت الباحثة الاستبانة لجمع البيانات من المعلمين، كما اتفق مع دراسة عوده (2019) في المنهج وأداة البحث (الاستبانة)، وعيّنة البحث.

واختلف البحث الحالي عن بعض الدراسات السابقة في عينة البحث والتي هي معلّمو الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الاساسي، بينما دراسة مبروك (٢٠١٥) طبّقت على تلميذات المرحلة الإعدادية، وطبقت دراسة الصفار (2016) على طلبة التربية الفنية، كما اختلفت مع بعض الدراسات في المنهج المستخدم في البحث، فقد استخدم كل من الصفار (2016) ودراسة (2002) Saurino،Saurino ،see ومبروك (٢٠١٥) المنهج التجريبي، بينما استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي وبذلك يتفق البحث الحالي مع دراسة (2002) Saurino،Saurino ،see فقط في استخدامه للمنهج الوصفي التحليلي بالإضافة للتجريبي، بينما اكتفى البحث الحالي بالمنهج الوصفي التحليلي، واختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة من حيث العلاقة القائمة بين المتغيرين حيث أنّ دراسة عوده (2019) بحثت في العلاقة بين الصور التعليمية والذكاء البصري، ودراسة الصفار (2016) بحثت في فاعليّة استراتيجيّة الذّكاء البصري في التحصيل، أما دراسة مبروك (2015) فبحثت في فاعلية المدخل المنظومي في تنمية مستوى التحصيل المعرفي والذكاء البصري وبقاء أثر التعلم، بينما دراسة (2002) Saurino،Saurino ،see فبحثت في استخدام تقنيات واستراتيجيات الذكاء البصري المكاني لتطوير المنهج المتكامل، أمّا الدراسة الحاليّة فتناولت دور الفيديو التعليمي في تنمية الذكاء البصري لدى تلامذة مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلّميهم.

9. الإطار النظري:

أولاً: الفيديو التعليمي

يُعرَّف الفيديو التعليمي بأنه: وسيلة تقوم على مزج كل من الصوت والصورة بصيغ مقنّنة متخصّصة (شحاتة والنجار،2003، 232).

1. ومن مزايا الفيديو كوسيلة اتصال وتعليم بصريّة سمعيّة ما يأتي:

1- تعرُض برامج الفيديو مثيرات متنوعة في طبيعتها "بصريّة سمعيّة، موسيقيّة، ألوان" في آنٍ واحد، وتقوم تقنية التصوير بكاميرا الفيديو بتكبير الموضوع المعروض أو تصغيره على الشاشة لجعله مناسباً بشكل أفضل أثناء عرضه على المتعلمين، ونجاحه إذا كان موضوع الدراسة يشكّل تفاصيل دقيقة.

2- إمكانية تنفيذ استراتيجيات تدريسيّة متنوعة –من خلال الفيديو – كالمحاضرات والندوات، وعمل التجارب، وعرض الخبرات وتعليم المهارات.

3- تستخدم برامج الفيديو بشكل مناسب في التدريس المصغّر، لما تتميز به من إمكانية تقديم التغذية الرّاجعة بأشكال مختلفة، حيث يمكن للمتعلمين استخدام تسجيلات الفيديو ومراقبة أنفسهم ذاتياً أثناء تنفيذ سلوك تدريسي معين، ثمّ

مشاهدة ما تمّ تسجيله بواسطة الفيديو والقيام بعملية التقويم المستمر، لذلك يتحقق الضبط الذاتي لعملية التعليم حيث يقوم المتدرب بتعديل سلوكه التدريسي فوراً من خلال التغذية الراجعة الفورية.

4- يساعد الفيديو التعليمي في التغلّب على نقص المواد التعليمية والمختبرات والأجهزة في بعض المدارس، حيث تقدّم برامج الفيديو خبرة شبه حسيّة تكون أقل تجريداً بمقارنتها بالأسلوب اللفظي التقليدي بالتدريس الذي يتّبعه المعلم في التدريس.

5- يمكن من خلال الاستخدام المنظّم لبرامج الفيديو التعليمي تخطّي حدود كل من المسافة والزمان والمكان.

6- توفير الوقت والجهد على كل من المعلّم والمتعلّم، وذلك لأن مشاهدة الموضوعات العلمية بواسطة الفيديو أسهل بكثير من قراءتها أو شرحها لفظياً مجرّداً (الطيطي،2015، 91-93).

2.أهمّية الفيديو التعليمي:

يشير (فراونة،43،2013) إلى أهمية الفيديو كوسيلة تعليمية تساهم في تطوير العملية التربوية لما له من مزايا عديدة لخّصها في الآتي:

وسيلة تعليميّة شاملة وجامعة بين الصوت والصورة والحركة، ويمكن استخدام أكثر من وسيط تعليمي في البرنامج الواحد. ويوفر سهولة حفظ المواد المسجّلة، كما ويأمن المشاركة الإيجابيّة والفعّالة عند استخدام الفيديو من قبل المعلّم والطلبة، ويتيح للمعلم مشاهدة الفيديو أكثر من مرة قبل عرضه، كما يمكن للطالب استخدامه في أي وقت، ويوفر إمكانية معالجة نقص المعلمين وبخاصة الأكفياء وإمكانيّة استخدامه في تدريب المعلمين على طرق التدريس الجيّدة.

3. بعض المشكلات التربوية في التدريس بالفيديو:

1- يرى بعض المربين أن استخدام برامج الفيديو في العملية التعليمية يحقّق سلبيّة المتعلّمين حيث يضعهم موضع المتفرّج الذي لا يقوم بدور إيجابي في العملية التعليميّة، لأنهم مجرّد متلقّين للمعلومات ولا يقومون بسلوك آخر.

2- يُؤخذ على برامج الفيديو أنها تسير بسرعة واحدة (إما بشكل سريع أو فوق المتوسط) ممّا لا يتيح مجالاً لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، علماً أنّ الدارس يتعلّم بصورة أفضل عندما تقدّم إليه المعلومات حسب سرعته الذاتيّة وإمكاناته الشخصيّة، ويمكن معالجة ذلك من خلال تصميم المعلم لخبرات تعليمية تساند برامج الفيديو، وتحقّق أهداف التدريس، كذلك تسجيل الفيديو، وإعارته للطلبة من أجل التعلّم الذاتي، والوصول إلى التعلّم المتقن، هذا يمكن أن يقدّم مساهمة مناسبة في حل هذه المشكلة.

3- النقص الواضح في تأهيل المعلمين في مجال استخدام تقنيات التعليم بشكل عام، وتقنيّة الفيديو بشكل خاص، وهذا يؤدي بدوره إلى العزوف عن استخدام هذه التقنية في العملية التدريسية نتيجة جهل المعلّمين لإمكاناتها التربوية.

4- إنّ اعتماد برامج الفيديو بشكل رئيسي في العمليّة التربوية يساعد على خلق جيل من المتعلّمين يكتسب خبراته واتجاهاته عن طريق شاشة التلفزيون، حيث يقل اكتساب الخبرات عن طريق العلاقات الشخصيّة بين المعلّم والمتعلّمين وفي ذلك خسارة كبيرة للمتعلّمين، إذ أنّ عمليات التفاعل والتأثير والتأثّر لا يمكن أن تضاهيها أي وسيلة تعليمية أخرى (القلا وصيام،2014، 330-332).

ثانياً: الذكاء البصري:

1.مفهوم الذكاء البصري- المكاني:

يمثّل الذكاء البصري- المكاني أحد أهم أنواع الذكاءات المتعددة التي أشار إليها (Gardnar) في نظريّته، فمنذ مرحلة الولادة يبدأ الطفل عملية التواصل مع العالم الخارجي المحيط به من خلال حاسة البصر، والتي لا يمكن الاستغناء عنها في أيّ مرحلة من مراحل حياته. كما يوصف الذكاء البصري المكاني بذكاء الصورة، والمقدرة على الإدراك الدقيق للعالم البصري،

والتصوّر النسبي لمواضع الأشياء المتواجدة في الفراغ، وخلق الصور البصريّة والتخيّلات التي يمكن للفرد توظيفها في إيجاد الحلول لبعض المشكلات (إبراهيم، 2011، 65).

2.خصائص وسمات أصحاب الذكاء البصري:

يتميّز أصحاب هذا النوع من الذكاء البصري بالسمات والخصائص الآتية:

1- إنّ هؤلاء التلاميذ متفوقون في الرّسم والتفكير فيه وابتكاره وفي الأعمال الفنيّة أو الحرفيّة.
2- إنهم يستجيبون بسرعة للألوان وكثيراً ما يندهشون للأشياء التي تثيرهم وقد يصفون الأشياء بطرق تنمّ عن خيال ويتميّزون بأحلام حيّة، والقدرة على تصوّر الأشياء والتأليف بينها وإنشاء بُنيات.
3- هم من صنف التلاميذ الذين يحبّون الرّسم والصياغة ويدركون الأشكال بدقّة.
4- إنهم متعلمين يميلون إلى التفكير باستخدام الصور والألوان ويدركون موضوع الأشياء ولهم ذاكرة بصريّة.
5- أصحاب هذا النوع من الذكاء يبرعون في رسم الخرائط والرسومات البيانية والجداول والفنون المرئيّة بصورة عامة (عامر والمصري،2016، 141).
6- القدرة على إنتاج صور ذهنيّة عقليّة من خلال التخيّل والتّلاعب بالأفكار (Benzon،1990،55).
7- لديهم ذاكرة بصريّة قويّة وقدرة على التفكير المجرّد (Silverman،freed ،2013،32).

ويصف جابر 2003 الأشخاص الذين لديهم الذكاء البصري بالآتي: يروي ويصف صوراً واضحة، ويقرأ خرائط ولوحات ورسوماً بيانيّة بسهولة أكبر من قراءته النص، كما أنه يحلم أحلام يقظة أكثر من أقرانه، ويستمتع بأنشطة الفن، وتراه يرسم أشكالاً متقدّمة عن سنّه، كما ويحبّ مشاهدة الأفلام المتحرّكة والشرائح وغيرها من العروض البصرية، ويستمتع بحل الألغاز والمتاهات وغيرها من الأنشطة البصريّة المشابهة، ويبني بنايات مشوّقة ذات أبعاد ثلاثية أفضل ممن في سنّه (جابر،2003، 33).

3.دلائل الذكاء المكاني – البصري:

هناك مجموعة من الدلائل والنقاط البارزة التي يمكن من خلالها الاستدلال على تمتّع الشخص بالذكاء المكاني – البصري منها: الميل إلى مشاهدة العروض البصريّة كالشرائح والأفلام المتحرّكة وغيرها، والقدرة على قراءة الرسوم البيانية واللوحات والخرائط بشكل أسهل من قراءة النصوص، والاستمتاع بممارسة الأنشطة البصريّة التي تتضمّن حل الأحاجي والألغاز والمتاهات وغيرها، كما ويوفر القدرة على استخلاص المعاني من خلال الصور أكثر منها من خلال الكلمات، والاستمتاع بالأنشطة الفنيّة (حسين، 2014، 175).

بالإضافة إلى الرسم بخطوط مختلفة (مستقيمة، دائرية) واستعمال الألوان بأسلوب منظّم بعيد عن العشوائيّة، والحساسيّة العالية للأشكال والخطوط والألوان والمساحة، والعلاقات القائمة بين تلك العناصر الفنيّة،والقدرة تمييز التفاصيل بشكل جيّد، واستخدام الخامات المختلفة بأساليب جديدة ومختلفة، وحبّ الهندسة أكثر من حب الجبر، و القدرة على رؤية الأشكال المخفيّة في أي شيء، كالقدرة على استخلاص عدّة أشكال من شكل الأرض، أو من بقع الألوان وثنيات الملابس (صلاح، 2010، 52-53).

4.تنمية الذكاء البصري:

هناك متطلّبات لتنمية الذكاء المكاني داخل الصفوف منها:

1- الاعتماد في التدريس وأنشطته على استعمال صور الأشياء، والأشكال، ومخططات المعرفة بأنواعها المفاهيميّة والذهنيّة وخرائط التفكير والخرائط الجغرافيّة وغيرها، والتمثيلات البصرية.

2– استعمال الألوان في تحديد النقاط المهمة في الموضوع.

3– ضرورة أن تكون الملاحظة هادفة ودقيقة.

4– منح الطلبة الفرصة الكافية للملاحظة وجمع المعلومات.

5– مناقشة الطلبة لما يلاحظون ويسجّلون من ملاحظات.

6– تكليف الطلبة بأنشطة بصريّة لتأكيد التعلّم البصري.

7– استعمال استراتيجيات الذكاء المكاني– البصري المتنوّعة في التدريس وبما يتناسب والموقف التعليمي، والموضوع (عطية،2009، 328–329).

10. إجراءات البحث:

1.منهج البحث: تمّ استخدام المنهج الوصفي لجمع المعلومات نظراً لملاءمته لأغراض البحث.

2.أدوات البحث: تمّ تصميم استبانة مكوّنة من 18 بنداً لتحقيق أهداف هذا البحث.

3.حدود البحث:

- **حدود علميّة:** دور الفيديو التعليمي في تنمية الذّكاء البصري لدى تلامذة مرحلة التعليم الأساسي بمدينة حماة من وجهة نظر معلّميهم.
- **حدود زمنيّة:** الفصل الثاني من العام الدراسي 2021– 2022.
- **حدود مكانيّة:** مدارس التعليم الأساسي الرسميّة التابعة لمديريّة محافظة مدينة حماة.
- **حدود بشريّة:** عيّنة من معلّمي التعليم الأساسي في مدارس مدينة حماة.

11. مجتمع البحث وعيّنته:

شملَ مجتمع البحث من (1948) معلماً ومعلمة من معلمي مرحلة التعليم الأساسي، وفقاً لبيانات مديريّة التربية بحماة. تكوّنت عيّنة البحث من (322) معلماً ومعلّمة من معلّمي مرحلة التعليم الأساسي في مدينة حماة، وتمّ اختيار العينة بطريقة عشوائيّة، وتشكّل نسبة (16.5%) من أفراد المجتمع، ويوضّح الجدول (1) توزع أفراد العينة تبعاً لمتغيّرات البحث.

الجدول رقم (1): يوضّح توزع أفراد العينة تبعاً لمتغيّرات البحث

المتغيرات	المستويات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	126	%39.1
	أنثى	196	%60.9
	المجموع	**322**	**%100**
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	107	%33.3
	من 5 إلى 10 سنوات	135	%41.9
	أكثر من 10 سنوات	80	%24.8
	المجموع	**322**	**%100**
المؤهل العلمي	إجازة جامعية	165	%51.2
	دبلوم تأهيل تربوي	112	%34.8
	دراسات عليا	45	%14
	المجموع	**322**	**%100**

12. تصميم أداة البحث:

أداة البحث:

1-صدق الاستبانة: تمّ التحقق من صدق الاستبانة وفق طريقتين هما:

أ-صدق المحتوى: قامت الباحثة بعرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين (8 محكمين) من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم، وذلك للوقوف على مدى وضوح تعليمات وبنود الاستبانة، ومدى ملائمة البنود للهدف والغاية التي أُعدّت لقياسها، ومدى ملاءمتها من حيث الصياغة، ومدى انتماء البنود للاستبانة، حيث أبدى السادة المحكمون آرائهم، وتمّ إجراء التعديلات على الاستبانة في ضوء ما تفضّلوا به.

الجدول رقم (2): التعديلات التي أجرتها الباحثة على بعض بنود الاستبانة.

الرقم	البند قبل التحكيم	البند بعد التحكيم
1	يساعد الفيديو التعليمي التلامذة على الإبداع والابتكار.	يساعد الفيديو التعليمي التلامذة على إثراء الذّكاء.
2	يساعد الفيديو التعليمي التلامذة على إدراك موضوع الأشياء وتصوّرها والتأليف بينها وإنشاء بُنيات معرفيّة.	يساعد الفيديو التعليمي التلامذة على إدراك البُنيات المعرفيّة.
3	يزيد الفيديو التعليمي المحتوى بالمتعة والتشويق.	يُكسب الفيديو التعليمي المحتوى المتعة والتشويق.
4	يساعد الفيديو التعليمي التلامذة على ربط الأفكار واستخلاص النتائج.	يساعد الفيديو التعليمي التلامذة على استخلاص النتائج.
5	يزداد التحصيل الدراسي لدى التلامذة عند استخدام الفيديو التعليمي.	يساعد الفيديو التعليمي على تمكّن التلامذة من المادة الدراسيّة.
6	تساعد الألوان الزّاهية في الفيديو على تنمية الرّسم التعبيري لدى التلامذة وإدراك الأشكال بدقّة.	تساعد الألوان الزاهية في الفيديو على إدراك الأشكال بدقّة.

العيّنة الاستطلاعية: طبّقت الاستبانة على عيّنة استطلاعيّة مؤلّفة من (30) معلّماً ومعلّمة وهم من خارج العيّنة الأساسيّة، وقد أجريت الدراسة الاستطلاعيّة للتأكّد 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، وحساب الصدق البنيوي للاستبانة وحساب ثباتها، وقد كانت بنود الاستبانة وتعليماتها واضحة، ولم يتم إجراء أي تعديل، وبعد ذلك أصبحت الاستبانة جاهزة ليتم تطبيقها على أفراد عيّنة البحث.

ب- الصدق البنيوي: تمّ التأكد من صدق البناء الخاص بالاستبانة من خلال دراسة الاتّساق الدّاخلي لها وحساب معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكليّة للاستبانة، وكانت النتائج كالآتي:

الجدول رقم(3): معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للاستبانة

البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	**0.515	10	*0.414
2	**0.533	11	**0.551
3	*0.393	12	*0.387
4	**0.600	13	**0.472
5	**0.409	14	**0.573
6	**0.546	15	**0.568
7	**0.590	16	**0.722
8	**0.588	17	**0.742
9	**0.569	18	**0.793

***دال عند مستوى دلالة 0.05** ****دال عند مستوى دلالة 0.01**

يتبيّن من الجدول السابق أنّ معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للاستبانة قد كانت جميعها دالة إحصائيّاً عند مستوى دلالة (0.01 أو 0.05) وتراوحت قيمة هذه المعاملات بين (0.387–0.793).

وبالتالي فإنّ الاستبانة تتصف بدرجة جيّدة من الاتّساق الداخلي، مما يدل على صدقها البنيوي.

2–ثبات الاستبانة: تمّ التحقّق من ثبات الاستبانة وفق طريقتين هما:

أ–ثبات التجزئة النصفية: استخرج معامل ثبات التجزئة النصفيّة لبنود الاستبانة من خلال تجزئة البنود إلى قسمين الأول يضمّ البنود الزوجية والثاني يضم البنود الفردية، وصحح معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان–براون، والجدول (3) يوضّح قيمة هذه المعاملات.

ب–ثبات الاتساق الداخلي: تمّ التحقّق من ثبات الاتّساق الدّاخلي لدرجات أفراد عيّنة البحث الاستطلاعيّة باستخدام معامل ألفا كرونباخ والجدول (3) يبيّن قيم هذه المعاملات.

الجدول رقم (4): قيم معاملات ثبات الاستبانة

	ثبات التجزئة النصفية	ثبات ألفا كرونباخ
الاستبانة ككل	0.813	0.802

يتبيّن من الجدول السابق أنّ قيمة معامل التجزئة النصفيّة بلغت (0.813)، وبلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (0.802) وهي قيم جيّدة ومنه فإنّ الاستبانة تتصف بمؤشّرات ثبات جيّدة.

نستنتج مما سبق أنّ الاستبانة تتصف بمؤشّرات ثبات جيّدة وملائمة لأغراض البحث، وبهذا أصبحت الاستبانة جاهزة للتطبيق على أفراد عينة البحث الأساسية.

13. الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

استُخدمَت الأساليب الإحصائية الآتية باستخدام برنامج SPSS:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف العينة وفق متغيرات البحث.
- معاملات ارتباط بيرسون للتحقق من الصدق البنيوي للاستبانة.
- ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ وثبات التجزئة النصفية للتحقق من ثبات الاستبانة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتعرّف دور الفيديو التعليمي في تنمية الذكاء البصري لدى تلامذة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلميهم.
- اختبار ت للعينتين المستقلتين (Independent T–test) لتعرف دلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغيّر الجنس.
- اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لتعرف دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغيّري عدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

14. عرض نتائج سؤال البحث ومناقشته:

ما دور الفيديو التعليمي في تنمية الذكاء البصري لدى تلامذة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلميهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والأهمية النسبيّة ودرجة الموافقة، ولتحديد درجة الموافقة تمّ تحديد طول خلايا مقياس ليكرت الثلاثي (الحدود الدنيا والعليا) تم حساب المدى (3–1=2) ومن ثمّ تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (2÷3=0.66) وبعد ذلك تمّ 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 - 1.66) بدرجة منخفضة.

2- من (1.67 - 2.33) بدرجة متوسطة.

3- من (2.34 - 3) بدرجة كبيرة.

وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم(5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبيّة ودرجة الموافقة والرّتب لإجابات أفراد العينة على بنود الاستبانة

الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية %	درجة الموافقة	الترتيب
1	للفيديو التعليمي دور في تنمية الذّكاء البصري لدى التلامذة.	2.49	.647	%83.0	مرتفعة	4
2	تساعد المؤثّرات في الفيديو على جذب انتباه التلامذة والمحافظة عليه.	2.46	.524	%82.0	مرتفعة	5
3	تساعد الألوان الزاهية في الفيديو على إدراك الأشكال بدقّة.	2.43	.672	%81.0	مرتفعة	6
4	يساعد المحتوى المرئي للفيديو على توضيح المفاهيم المعقّدة لدى التلامذة.	2.42	.716	%80.7	مرتفعة	8
5	يُكسِب الفيديو التعليمي المحتوى المتعة والتشويق.	2.27	.640	%75.7	متوسطة	13
6	يساعد الفيديو التعليمي التلامذة على إدراك البُنيات المعرفيّة.	2.42	.661	%80.7	مرتفعة	7
7	يساعد الفيديو التعليمي التلامذة على إثراء الذكاء.	2.13	.417	%71.0	متوسطة	15
8	يساعد الفيديو التعليمي التلامذة على استخلاص النتائج.	2.53	.637	%84.3	مرتفعة	3
9	تساعد المؤثّرات في الفيديو على إثارة دافعيّة التلامذة للتعلّم.	2.65	.533	%88.3	مرتفعة	1
10	يساعد الفيديو التعليمي على تنمية الإحساس البصري.	2.10	.773	%70.0	متوسطة	17
11	ينمّي الفيديو التعليميّ القدرة على الرؤية الإبداعيّة.	2.25	.661	%75.0	متوسطة	14
12	ينمّي الفيديو التعليمي التفكير البصري لدى التلامذة.	2.39	.680	%79.7	مرتفعة	9
13	تزداد قدرة التلامذة على الملاحظة الدقيقة عند استخدام الفيديو التعليمي.	2.11	.736	%70.3	متوسطة	16
14	يساعد الفيديو التعليمي على تمكّن التلامذة من المادة الدراسيّة.	2.62	.485	%87.3	مرتفعة	2
15	ينمّي الفيديو التعليمي قدرة التلامذة على التفوّق في الرّسم.	1.94	.852	%64.7	متوسطة	18
16	يدعم الفيديو التعليمي التفكير الإيجابي والإبداعي لدى التلامذة.	2.36	.656	%78.7	مرتفعة	11
17	يكسب الفيديو التعليمي التلامذة القدرة على توضيح الأفكار بطريقة مرئيّة.	2.38	.656	%79.3	مرتفعة	10
18	ينمّي الفيديو التعليمي قدرة التلامذة على استيعاب العالم المرئي بدقّة، وإعادة تشكيله بصريّاً على الورق.	2.30	.698	%76.7	متوسطة	12
	الدرجة الكلية للاستبانة	**2.35**	**.187**	**%78.3**	**مرتفعة**	

يتبيّن من الجدول السابق أنّ درجة الموافقة على الاستبانة ككل كانت بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (2.35) وأهمية نسبيّة (78.3%)، هذا يدل على أهمية دور الفيديو التعليمي في تنمية الذكاء البصري لدى التلامذة، وجاء 11 بنداً بدرجة موافقة مرتفعة، بينما جاء 7 بنود بدرجة موافقة متوسطة، وقد جاء البند 9 (تساعد المؤثرات في الفيديو على إثارة دافعية التلامذة للتعلم) في المرتبة الأولى وبدرجة موافقة مرتفعة وبمتوسط حسابي (2.65) وأهمية نسبية (88.3%)، بينما جاء البند 15 (ينمّي الفيديو التعليمي قدرة التلامذة على التفوّق في الرسم) في المرتبة الأخيرة بدرجة موافقة متوسطة وبمتوسط حسابي (1.94) وأهمّية نسبيّة (64.7%)، **وإنّ هذه النتائج تعود إلى إجابات العيّنة على الاستبانة، وتتفق مع نتيجة دراسة عوده**

(2019) في تنمية الذكاء البصري من خلال الوسائط المتعددة (الصور)، وذلك بأنّ للصور التعليمية دور في التعليم بشكل عام وفي تنمية الذكاء البصري لدى التلامذة بشكل خاص، ومن هنا نستنتج أنّ الوسائط المتعدّدة أو التكنولوجيّة سواء أكانت فيديو تعليمي أو صور تعليميّة لها دور في تنمية الذكاء البصري.

15. عرض نتائج الفرضيّات وتفسيرها:

الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات أفراد العينة على الاستبانة أداة البحث تبعاً لمتغيّر الجنس.

للتحقّق من صحّة الفرضيّة تمّ استخراج المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة واستخدام اختبار ت للعينات المستقلّة لدلالة الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغيّر الجنس، وإنّ المتوسطات التي تمّ التعامل معها هي المتوسطات الموزونة فتمّ قسمة المتوسط الحسابي النّاتج لدينا على عدد البنود لحساب متوسط تتراوح قيمته بين العدد1 و 3 بما يتناسب مع مقياس ليكرت الثلاثي وبالتالي إمكانيّة الحكم على الدور، وجاءت النتائج كما في الجدول الآتي:

الجدول رقم(6): اختبار ت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير الجنس

الاستبانة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار عند 0.05
الدرجة الكلية للاستبانة	ذكر	126	2.33	.191	1.268	320	.206	غير دال
	أنثى	196	2.36	.185				

يتبيّن من الجدول السابق أن قيمة (t) للاستبانة ككل لم تكن دالة إحصائياً إذ كانت القيمة الاحتماليّة أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) ومنه نقبل الفرضية الصفرية أي: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على الاستبانة أداة البحث تبعاً لمتغير الجنس.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعلمين ذكوراً أو إناث لديهم الرؤية نفسها عن دور الفيديو التعليمي في تنمية الذكاء البصري ولا تؤثر طبيعة الجنس باختلاف وجهات نظرهم لدور الفيديو، وذلك بما يلاحظونه على تلامذتهم عند استخدامهم للفيديو من تأثير في تشويق التلاميذ وإثارة دافعيتهم للتعلّم.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على الاستبانة أداة البحث تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

للتحقّق من صحّة هذه الفرضيّة تمّ حساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغيّر عدد سنوات الخبرة كما هو موضّح في الجدول الآتي:

الجدول رقم(7): الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية للاستبانة	أقل من 5 سنوات	107	2.34	.190
	من 5–10 سنوات	135	2.37	.186
	أكثر من 10 سنوات	80	2.32	.185
	الكلي	322	2.35	.187

ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيّر عدد سنوات الخبرة استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One–way ANOVA)، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

الجدول رقم(8): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية	القرار
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	.106	2	.053	1.515	.212	غير دال
	داخل المجموعات	11.130	319	.035			
	الكلي	11.235	321				

يتبيّن من الجدول السّابق أنّ قيمة (F) للاستبانة ككل لم تكن دالة إحصائيّاً إذ كانت القيمة الاحتماليّة أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، ومنه نقبل الفرضيّة الصفريّة أي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات أفراد العينة على الاستبانة أداة البحث تبعاً لمتغيّر عدد سنوات الخبرة، ويمكن تفسير ذلك بأنّ المعلمين يمتلكون نظرة موحّدة نحو دور الفيديو التعليمي في تنمية الذكاء البصري لدى التلامذة بغض النظر عن الفروق في سنوات الخبرة لديهم وتأتي هذه النظرة من خلال ما لمسوه في تلامذتهم عند تفاعلهم مع الفيديو التعليمي إذ يُعتبر الفيديو أقوى التقنيات التعليميّة التي تمّ استخدامها في العصر الحديث حيث يمتاز بعنصر التشويق والإثارة وجذب الانتباه، وذلك أنّ الاستعمال البصري لأي نوع يمكن أن يزوّدنا بمعنى ملموس للكلمات ويمكّننا من رؤية العلاقات والاتصال والتواصل بين الأفكار (حسين،2003، 148).

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عوده (2019) بأنّه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في إجابات المعلمين تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة، ومن هنا نستنتج أن المعلّمين يشتركون بوجهة نظرهم نحو دور الفيديو التعليمي، وأهميّة الوسائل البصريّة في تنمية الذكاء البصري إذ أنّ الفيديو مكوّن من سلسلة من الصور المتتابعة وبسرعة معيّنة لتمثّل مشهداً متحرّكاً، فالصور سواء أكانت ثابتة أو متحرّكة بواسطة برامج وأجهزة الفيديو هي وسيلة محبّبة ومشوّقة لما يتم رصده من متعة أثناء مشاهدة التلميذ لها.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات أفراد العينة على الاستبانة أداة البحث تبعاً لمتغيّر المؤهّل العلمي.

للتحقّق من صحّة هذه الفرضيّة تمّ حساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات أفراد العيّنة على الاستبانة تبعاً لمتغيّر المؤهّل العلمي كما هو موضّح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (9): الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغيّر المؤهّل العلمي

	المؤهّل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية للاستبانة	إجازة جامعيّة	165	2.33	.172
	دبلوم تأهيل تربوي	112	2.37	.202
	دراسات عليا	45	2.38	.195
	الكلي	322	2.35	.187

ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي استُخدِمَ اختبار تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA)، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

الجدول (10) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغيّر المؤهّل العلمي

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية	القرار
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	.163	2	.081	2.344	.098	غير دال
	داخل المجموعات	11.073	319	.035			
	الكلي	11.235	321				

يتبيّن من الجدول السابق أنّ قيمة (F) للاستبانة ككل لم تكن دالة إحصائيّاً إذ كانت القيمة الاحتماليّة أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، ومنه نقبل الفرضيّة الصفريّة أي: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات أفراد العينة على الاستبانة أداة البحث تبعاً لمتغيّر المؤهّل العلمي.**

ويمكن تفسير ذلك بأن لدى المعلمين الرّؤية ذاتها عن دور الفيديو التعليمي في تنمية الذّكاء البصري وأنّهم مهما اختلف مؤهلهم العلمي سواء كان إجازة أو دبلوم أو دراسات عليا يدركون مدى أهمية الفيديو التعليمي في تنمية الذكاء وإثرائه، وجذب انتباه التلاميذ والمحافظة عليه بما يحويه من مؤثّرات بصريّة، وتفعيله لحاسة البصر ذات الأهمية في إعمال عقل المتعلّم واحتفاظه بالمعلومات لأطول فترة ممكنة.

16. **المقترحات:** على ضوء نتائج البحث تقترح الباحثة المقترحات الآتية:

- ضرورة استخدام المعلّمين للفيديو التعليمي لما له من تأثير على أذهان التلامذة.
- إدخال برامج تصميم الفيديو التعليمي ضمن المقررات التي يتم تدريسها في كلية التربية قسم معلّم صف.
- استخدام تقنيّات التعليم والاعتماد عليها في المقرّرات، وإقامة دورات تدريبية لمهارة تصميم الفيديو التعليمي للمعلمين.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربيّة:

1. إبراهيم، نبيل رفيق محمد. (2011). **الذكاء المتعدد**. الطبعة الأولى، الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع.
2. اشتيوه، فوزي، عليان، ربحي. (2010). **تكنولوجيا التعليم (النظرية والممارسة)**. ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
3. أورمورد، جين إيلس. (2013)، **عقولنا وذاكرتنا تقوية التفكير والتعلّم في كل الأعمار**. ترجمة أحمد إسماعيل هاشم، ط1، دار الفكر، بغداد، العراق.
4. جابر، جابر عبد الحميد. (2003). **الذكاءات المتعددة والفهم- تنمية وتعميق**. ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
5. حسامو، سهى. (2009). **دور تسجيلات الفيديو في إكساب طلبة معلم الصف مهارات تصميم وإنتاج التقنيات التعليمية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق.
6. حسين، محمد عبد الهادي. (2014). **نظريّة الذكاءات المتعددة**. دار الجوهرة للنشر والتوزيع، مصر.
7. حسين، محمد. (2003). **قياس وتقييم قدرات الذكاء المتعددة**. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.
8. الحفناوي، أحمد. (2015). **أثر استخدام تلميحات الفيديو الرقمية في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى الأطفال ضعاف السمع بمرحلة رياض الأطفال**. المؤتمر الدولي الرابع للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد.
9. شحاتة، حسن، زينب، النجار. (2003). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ط1.
10. الصفار، أسامة. (2016). **فاعلية استراتيجيّة الذّكاء البصري في تحصيل طلبة قسم التربية الفنيّة في مادة المنظور**. مجلّة بحوث التربية الفنيّة، العراق، العدد (76)، 181-198.
11. صلاح، رشا. (2013). **فعاليّة برنامج متعدد الوسائط لتنمية الذكاء المكاني البصري وأثره على أداء طلاب كليّة الفنون**. جامعة القاهرة، معهد البحوث والدراسات التربويّة، قسم تكنولوجيا التعليم.
12. صلاح، نيفين. (2010). **تنمية الذكاء عند الأطفال**. ط4، دار نهضة مصر للنشر، مصر.
13. الطيطي، محمد. (2015). **إنتاج وتصميم الوسائل التعليميّة**. الرياض، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.
14. عامر، طارق والمصري، إيهاب (2016). **التفكير البصري: مفهومه- مهاراته- استراتيجيّاته**. القاهرة. المجموعة العربية للتدريب والنشر.
15. عبد الغفور، نضال (2012). **الأطر التربوية لتصميم التعليم الإلكتروني**. مجلة جامعة الأقصى، العدد 16، سلسلة العلوم الإنسانيّة، جامعة الأقصى.
16. عطية، محسن علي. (2009). **الجودة الشاملة والجديد في التدريس**. ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
17. علام، صلاح الدين محمود. (2009). **التقويم التربويّ البديل، أسسه النظريّة والمنهجيّة وتطبيقاته الميدانيّة**. ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.
18. عمار، سام، الموسوي، علي. (2014). **مصطلحات المناهج والتدريس وتقنيات التعليم**. جامعة السلطان قابوس، مجلس النشر العلمي.

19. العمري، رانيا عطية. (2014). **أثر استخدام فيديو تفاعلي في تحصيل مادة العلوم لدى طالبات الصّف السادس الابتدائي بمحافظة بلجرشي**. (رسالة ماجستير)، جامعة الباحة.

20. عوده، سلمى. (2019). **الصور التعليمية وعلاقتها بالذكاء البصري لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بمدينة دمشق وريفها من وجهة نظر معلّميهم**. بحث غير منشور، جامعة دمشق، دمشق.

21. فراونة، أكرم عبد القادر. (2013). **فعالية استخدام مواقع الفيديو الإلكترونية في اكتساب مهارات تصميم الصور الرقمية لدى طالبات كلية التربية في الجامعة الإسلامية بغزة**. قسم المناهج وطرق التدريس، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

22. القلا، فخر الدين، صيام، محمد وحيد. (2014). **تقنيات التعليم**. جامعة دمشق، دمشق.

23. مازن، حسام محمد. (2009). **وسائل تكنولوجيا التعليم والتعلّم**. مصر، العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

24. مبروك، حنان. (2015). **فاعلية المدخل المنظومي في تنمية مستوى التحصيل المعرفي والذكاء البصري وبقاء أثر التعلم لدى تلميذات المرحلة الإعدادية**. مجلة التربية بجامعة الأزهر، مصر، 166(3)، 235-264.

25. منصور، إسلام زياد. (2015). **فاعليّة برنامج يوظّف السبورة التفاعليّة في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري بالعلوم لدى طلبة الصف الثالث الأساسي**. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلاميّة، غزّة، فلسطين.

26. نوفل، محمد بكر. (2007). **الذكاء المتعدّد في غرفة الصّف النظرية والتطبيق**. ط1، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

ثانياً: المراجع الأجنبيّة:

1) Benzon, William (1990). **Visual Thinking**. Johns Hopkins University, Washington.
2) Silverman, Linda & Freed, Jeffrey .(2013). **Strategies for Gifted Visual- Spatial Learner**.
3) Burger, R.(2011). **The Impact of Streaming Video Tutorials on Undergraduate Students' Performance in Introductory Graphic Communications Management Class**. A Research Paper Submitted in Partial Fulfillment of the Requirement for the Master of Science Degree in Career and Technical Education, University of Wisconsin- stout.
4) Dan R.; Saurino, Penny L.; See Desiree (2002). **Utilizing Visual/Spatial Techniques and Strategies To Develop an Integrated Curriculum**: A Collabortive Group Action Research Approach. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, Aprill-5, 2002).

الملاحق أداة البحث (الاستبانة)

زميلي المعلّم/ زميلتي المعلّمة:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة ميدانيّة بعنوان **(دور الفيديو التعليميّ في تنمية الذّكاء البصريّ لدى تلامذة مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلّميهم)**، وترجو الإجابة عن البنود التي تتضمنها هذه الاستبانة، علماً أنّ نتائج هذه الاستبانة لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، شاكرةً لكم حُسن التعاون.

بيانات عامة: أرجو التكرم بوضع إشارة (√) أمام البديل الموافق لكم:

1- الجنس: ذكر ( )، أنثى ( ).

2- سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات ( )، من 5 إلى 9 سنوات ( )، 10 سنوات فأكثر( ).

3- المؤهّل العلمي: إجازة ( )، دبلوم تأهيل ( )، دراسات عليا ( ).

الرقم	البنود	موافق	إلى حد ما	غير موافق
1	للفيديو التعليمي دور في تنمية الذّكاء البصري لدى التلامذة.			
2	تساعد المؤثّرات في الفيديو على جذب انتباه التلامذة والمحافظة عليه.			
3	تساعد الألوان الزاهية في الفيديو على إدراك الأشكال بدقّة.			
4	يساعد المحتوى المرئي للفيديو على توضيح المفاهيم المعقّدة لدى التلامذة.			
5	يُكسِب الفيديو التعليمي المحتوى المتعة والتشويق.			
6	يساعد الفيديو التعليمي التلامذة على إدراك البنيات المعرفيّة.			
7	يساعد الفيديو التعليمي التلامذة على إثراء الذكاء.			
8	يساعد الفيديو التعليمي التلامذة على استخلاص النتائج.			
9	تساعد المؤثّرات في الفيديو على إثارة دافعيّة التلامذة للتعلّم.			
10	يساعد الفيديو التعليمي على تنمية الإحساس البصري.			
11	ينمّي الفيديو التعليميّ القدرة على الرؤية الإبداعيّة.			
12	ينمّي الفيديو التعليمي التفكير البصري لدى التلامذة.			
13	تزداد قدرة التلامذة على الملاحظة الدقيقة عند استخدام الفيديو التعليمي.			
14	يساعد الفيديو التعليمي على تمكّن التلامذة من المادة الدراسيّة.			

15	ينمّي الفيديو التعليمي قدرة التلامذة على التفوّق في الرّسم.			
16	يدعم الفيديو التعليمي التفكير الإيجابي والإبداعي لدى التلامذة.			
17	يُكسِب الفيديو التعليمي التلامذة القدرة على توضيح الأفكار بطريقة مرئيّة.			
18	ينمّي الفيديو التعليمي قدرة التلامذة على استيعاب العالم المرئي بدقّة، وإعادة تشكيله بصريّاً على الورق.			

أسماء السادة المحكّمون لأداة البحث واختصاصاتهم

المحكّم	الصفة العلميّة
أ.د. فواز العبد الله	الأستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس كلية التربية جامعة دمشق الاختصاص: تقنيات التعليم.
د. أوصاف ديب	الأستاذة المساعدة في قسم المناهج وطرائق التدريس كلية التربية جامعة دمشق الاختصاص: تقنيات التعليم.
أ.د. محمد شيخو	الأستاذ المساعد في قسم المناهج وطرائق التدريس. اختصاص: طرائق تدريس الهندسة الزراعيّة.
د. رندة ساري	عضو هيئة تدريسيّة في قسم المناهج وطرائق التدريس.
د. أسماء الحسن	عضو هيئة تدريسيّة في كلية التربية جامعة حماة اختصاص: قياس وتقويم.
د. دارين سوداح	عضو هيئة تدريسيّة في كلية التربية جامعة حماة اختصاص: مناهج وطرائق تدريس.
د. علي حربا	عضو هيئة تدريسيّة في كلية التربية جامعة حماة اختصاص: تقنيات التعليم.
أ.د. محمد صليبي	عضو هيئة تدريسيّة في كلية التربية جامعة حماة اختصاص: مناهج وطرائق تدريس.

الخصائص السيكومترية لمقياس قلق الامتحان لسارسون
(دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة دمشق)

د. أسماء عدنان الحسن* د. مصعب خالد خدوج**

(الإيداع:27 نيسان 2022،القبول:9 آب 2022)

الملخص:

يهدف البحث الحالي إلى دراسة الخصائص السيكومترية لمقياس قلق الامتحان لسارسون في البيئة السورية، باستخدام طرائق متنوعة في دراسة صدق المقياس وثباته، ومن خلال تطبيق المقياس على عينة من طلبة جامعة دمشق مكونة من (380) طالباً وطالبة من طلبة كليتي التربية والاقتصاد، حيث ضمت (136) طالب و(244) طالبة. واستخدم مقياس قلق الامتحان لسارسون والمؤلف من (38) بنداً موزعة ضمن ثلاثة أبعاد (المعرفي، السلوكي، الجسمي). وأظهرت النتائج أن مقياس قلق الامتحان لسارسون يتصف بخصائص سيكومترية جيدة في البيئة السورية، وصالح للاستخدام فيها ضمن حدود عينة البحث، وذلك من خلال التحقق من مؤشرات صدقه باستخدام طرائق عدة وهي (صدق المحتوى، والصدق المحكي، والصدق البنيوي). وكذلك التحقق من مؤشرات ثباته باستخدام طرائق عدة وهي (ثبات الإعادة، وثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ).

الكلمات المفتاحية: الخصائص السيكومترية، الصدق، الثبات، قلق الامتحان.

* مدرس/ كلية التربية/ جامعة حماة/ تخصص قياس وتقويم

**باحث – دكتوراه في القياس والتقويم.

Psychometric Properties of the Sarson Exam Anxiety Scale (Field Study on a Sample of Damascus University Students)

Dr. Asmaa Adnan Alhasan* **Dr. Mousab Khalid Khaddouj****

(Received:27 April 2022,Accepted:9 August 2022)

Abstract:

The current research aims to study the psychometric properties of the Sarson Exam Anxiety Scale in the Syrian environment, by using various methods to study the validity and reliability of the scale, and by applying the scale to a sample of Damascus University students, and the sample consisted of (380) students from the Faculties of Education and Economics. It included (136) male and (244) female students. And the Sarson exam anxiety scale was used, which consists of (38) items distributed within three dimensions (cognitive, behavioral, and physical). The results showed that the Sarson exam anxiety scale has good psychometric properties in the Syrian environment, and is suitable for using it within the limits of the research sample. This is done by verifying its validity indicators using several methods, which are (content validity, criterion validity, and structural validity). As well as checking the indicators of reliability using several methods, which are (repetition reliability, the internal consistency reliability using the Cronbach alpha coefficient).

Keywords: Psychometric Properties, Validity, Reliability, Exam Anxiety.

* An Instructor in Faculty of Education/ Hama University/ Specialty of Evaluation and Measurement

**Researcher- PhD in Evaluation and Measurement

مقدمة البحث:

يعد القلق من أهم المواضيع التي نالت اهتمام الباحثين في الدراسات والبحوث النفسية والتربوية، كما يعد مظهراً من مظاهر العصر الحديث، إذ يصاحب الفرد خلال حياته، سواء في مجال العمل أو الدراسة أو الحياة الاجتماعية أو الأسرية، ويتعرض الإنسان إلى القلق بمختلف صوره وأشكاله أثناء القيام بمتطلبات الحياة اليومية، لذلك احتل موقعاً مهماً في الدراسات النفسية. كما ويؤكد علماء النفس أن القلق من أخطر الأمراض النفسية التي يتعرض لها الإنسان في هذا العصر، فالقلق شيء طبيعي جداً إذا كان ضمن الحدود المعقولة إلا أن الزيادة فيه قد تكون عائقاً له. وبداية تركز اهتمام أبحاث القلق حول القلق العام، وبخاصة في مراحل الطفولة، ومن ثم ظهر الاهتمام بأنواع أخرى من القلق كقلق الامتحان أو قلق الاختبار (حاج نور، 2013، 2).

ويعد ماندلر وسارسون (Mandler & Sarason, 1993, 562) أول من قاما بمحاولة لدراسة قلق الامتحان، إذ تركز اهتمامها حول بناء وسيلة أو مقياس للتمييز بين الطلبة ذوي القلق المرتفع وذوي القلق المنخفض، حتى يسهل المقارنة بين هاتين المجموعتين في المواقف الاختبارية. وقد أوضح كولر وهولان (Culler & Holan, 1990, 16) أنّ موضوع قلق الامتحان قد انتقل من كونه مجالاً حديثاً للبحوث في الخمسينيات من القرن العشرين، إلى أن أصبح مجالاً مهماً من مجالات البحث في علم النفس التعلم والإرشاد النفسي، بقصد معالجة الطلبة الذين يعانون من قلق الامتحان وبصورة مرتفعة.

ويمثل قلق الامتحان جانباً من جوانب القلق العام الذي يستثيره موقف الاختبارات وهو يعبر عن مشكلة نفسية انفعالية يمر بها الطلبة خلال فترة الامتحانات، تتمثل في الخوف من الرسوب أو الحصول على درجات أو نتيجة ضعيفة. إذ يؤثر قلق الامتحان على أداء الطلبة وبالتالي لا تعبر الامتحانات عما تعلمه الطلبة أو ما هم قادرون على تعلمه، إضافة إلى أن قلق الامتحان يشتت الانتباه ويؤثر سلباً على التحصيل الدراسي في جميع المراحل الدراسية، كما يستهلك طاقة الفرد الجسدية والنفسية مثل عدم النوم وفقدان الشهية بالإضافة إلى عدم التركيز وكثرة التفكير في الامتحان وكل هذا قد يؤثر على أداء الطالب في الامتحان.

وانطلاقاً من أهمية الموضوع كان لا بد من توفير أداة لقياس القلق بشكل عام وقلق الامتحان بشكل خاص، لذلك جاء هذا البحث من أجل التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس مهم من مقاييس قلق الامتحان وهو مقياس قلق الامتحان لسارسون لدى عينة من طلبة جامعة دمشق، والعمل على توفير أداة صالحة للاستخدام وتقيس القلق الامتحاني لدى الطلبة في البيئة السورية.

أولاً-مشكلة البحث:

تتجلى مشكلة البحث في قلة المقاييس التي تتصف بخصائص سيكومترية جيدة وتتناول موضوع القلق الامتحاني -كمقياس سارسون لقلق الامتحان-ويمكن استخدامها مع طلبة الجامعة، وبنفس الوقت لا تتطلب الكثير من الوقت والجهد سواء للباحث أو الطالب، إضافة إلى حاجة الباحثين في البيئة المحلية إلى أدوات لقياس القلق الامتحاني لدى طلبة الجامعة ومنها مقياس سارسون لقلق الامتحان، والذي يعد من أكثر المقاييس استخداماً في الدراسات والبحوث التي تناولت موضوع قلق الامتحان وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى كالتحصيل الدراسي، مع العلم أن هذا المقياس قد تم تصميمه في بيئة غير البيئة السورية مما يستدعي التأكد من خصائصه السيكومترية قبل استخدامه في البيئة المحلية.

وانطلاقاً مما سبق إضافة عدم وجود دراسة -في حدود علم الباحثة-تناولت مقياس سارسون لقلق الامتحان وتطبيقه على طلبة الجامعة في البيئة السورية، الأمر الذي يبرز الحاجة إلى إجراء هذا البحث ليتمكن الباحثون من استخدامه كأداة لقياس القلق الامتحاني، وإجراء مزيد من البحوث تتناول هذا المقياس على عينات أخرى، وبهذا تتحدد مُشكلة البحث بالسؤال الآتي:

ما الخصائص السيكومترية لمقياس قلق الامتحان لسارسون والمطبق على عينة من طلبة جامعة دمشق؟

ثانياً-أهمية البحث: تكمن أهمية البحث في النقاط الآتية:

1- أهمية الموضوع وهو قلق الامتحان فالاهتمام بالعملية التعليمية يستوجب الاهتمام بالأسس النفسية، التي تؤثر على هذه العملية وتديرها، وذلك بهدف تعرف الظواهر والعوامل المؤثرة فيها، ويعد القلق الامتحاني من أهم الظواهر التي لها دور سلبي في تحصيل الطلبة وقدراتهم على المثابرة وتركيز الانتباه، وبالتالي ضياع الكثير من جهود المعلمين والقائمين على العملية التعليمية، لذلك كان لا بد من العمل على توفير أداة صالحة للاستخدام في البيئة المحلية تقيس قلق الامتحان لدى الطلبة.

2- أهمية العينة وهم طلبة المرحلة الجامعية إذ تعد هذه المرحلة من المراحل المهمة في حياة الطلبة، فطلبة المرحلة الجامعية ينتابهم القلق بدرجات متفاوتة على الرغم من أن قلق الامتحان قد يصبح دافعاً للأداء والتحصيل الجيد في بعض الأحيان، ولكن إذا زاد عن الحد المطلوب أو نقص قد يصبح مشكلة ويؤثر على أدائهم وثقتهم بنفسهم وبالتالي يؤثر سلباً على تحصيلهم.

3- أهمية أداة البحث وهي مقياس سارسون لقلق الامتحان، والعمل على توفير أداة تقيس القلق الامتحاني ذات خصائص سيكومترية جيدة صالحة للاستخدام في البيئة المحلية.

4- أهمية النتائج التي يمكن الوصول إليها من خلال العمل على توفير أداة صالحة لقياس قلق الامتحان لدى طلبة المرحلة الجامعية، ووضعه في متناول الباحثين والاختصاصين والمرشدين النفسيين والاجتماعيين ليتمكنوا من استخدام هذه الأداة لقياس قلق الامتحان واستخدامه كمحك لمقاييس أخرى.

5- توجيه أنظار الطلبة والباحثين إلى ضرورة وأهمية التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات القياس المصممة في بيئات مختلفة عن بيئة البحث، وكذلك توجيه أنظارهم إلى ظاهرة قلق الامتحان بغية العمل على تقليلها واتخاذ إجراءات للحد من آثارها السلبية.

ثالثاً-أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

1-تعرف مؤشرات صدق مقياس قلق الامتحان لسارسون لدى عينة البحث المستخرجة وفق طرائق عدة.

2-تعرف مؤشرات ثبات مقياس قلق الامتحان لسارسون لدى عينة البحث المستخرجة وفق طرائق عدة.

رابعاً-أسئلة البحث: التي تمثلت في:

1-ما مؤشرات صدق مقياس قلق الامتحان لسارسون لدى عينة البحث المستخرجة وفق طرائق عدة؟

2-ما مؤشرات ثبات مقياس قلق الامتحان لسارسون لدى عينة البحث المستخرجة وفق طرائق عدة؟

خامساً-حدود البحث: اقتصر البحث على الحدود الآتية:

1-الحدود البشرية: طُبق المقياس على عينة من طلبة كليتي التربية والاقتصاد في جامعة دمشق، والبالغ عددها (380) طالباً وطالبة من طلبة كليتي التربية والاقتصاد في جامعة دمشق.

2-الحدود مكانية: كليتي التربية والاقتصاد في جامعة دمشق.

3- حدود زمنية: تم تطبيق المقياس على عينة البحث خلال الفصل الثاني للعام الدراسي (2021/2020).

4-الحدود الموضوعية: اقتصر البحث الحالي على تعرف الخصائص السيكومترية لمقياس سارسون لقلق الامتحان من خلال تعرف مؤشرات صدق هذا المقياس باستخدام طرائق عدة وهي (صدق المحتوى، الصدق المحكي، الصدق البنيوي) وتعرف مؤشرات ثباته باستخدام طرائق عدة وهي (ثبات الإعادة، ثبات التجزئة النصفية، ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ).

سادساً-مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

الخصائص السيكومترية: "هي الخصائص والشروط التي ينبغي توافرها في الاختبارات والمقاييس كي تكون صالحة لقياس سمة معينة، وهذه الشروط تجعل الدرجات المستمدة من الاختبارات والمقاييس تتميز بالاتساق، والاطمئنان إلى أن الاختبارات والمقاييس تقيس بالفعل السمة المحددة، وتشير هذه الخصائص إلى مفهومين من المفاهيم الأساسية التي تتعلق بالاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية هما مفهوم ثبات درجات الاختبار وصدق الاختبار" (علام، 2002، 130).

وتعرَّف الخصائص السيكومترية إجرائياً: بأنها المؤشرات التي تدل على صلاحية مقياس قلق الامتحان لسارسون للاستخدام، وتقصد بها الباحثة في البحث الحالي الصدق والثبات والذي تم التحقق من كل منها وفق طرائق عدة.

الصدق: مصطلح الصدق يشير أساساً إلى ما إذا كان الاختبار يقيس فعلاً ما أعد لقياسه، أو ما أردنا نحن أن نقيسه به" (مخائيل، 2005، 141).

ويُعرَّف الصدق إجرائياً: أي أن يقيس مقياس سارسون لقلق الامتحان الغرض الذي أعد لقياسه في هذا البحث وهو قلق الامتحان، وتم التحقق من صدق المقياس من خلال طرائق عدة وهي (صدق المحتوى والصدق المحكي والصدق البنيوي).

الثبات: "هو الدرجة الحقيقية التي تعبر عن أداء الفرد على اختبار ما، ومعنى ثبات الدرجة أن الفرد يحصل عليها في كل مرة يُختبر فيها سواءً بالاختبار نفسه أو بصورة مكافأة له تقيس الخاصية نفسها، وسواءً اختبر في الظروف نفسها أو في ظروف مختلفة لا تتدخل فيها عوامل عشوائية (فرج، 2007، 295).

ويُعرَّف الثبات إجرائياً: أي استقرار درجات المقياس عند تكرار استخدامه أكثر من مرة، وتم التحقق من الثبات باستخدام طرائق عدة وهي (ثبات الإعادة باستخدام مُعامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة على التطبيق الأول ودرجاتهم على تطبيق الإعادة بفاصل زمني قدره عشرة أيام، وثبات التجزئة النصفية والتصحيح بمعادلة سبيرمان وبراون، وثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ).

قلق الامتحان: "حالة من التوتر التي تصيب الفرد أثناء فترة الامتحانات خوفاً من الفشل، يظهر غالباً في الإنجاز المنخفض" (محمد، 2018، 6). ويُعرّف في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي بأنه: "حالة من القلق والتوتر والخوف تصيب الفرد نتيجة تعرضه لموقف اختباري يطبق عليه، سواء لنقله إلى سنوات دراسية أعلى، أو لمعرفة مدى صلاحيته لعمل معين أو غيرها، ويؤثر ارتفاع مستوى القلق عن الحد المعتدل على خفض درجات الامتحان، حيث يقلل كفاية الفرد في أدائه" (عطا الله، 2011، 3؛ فرج وآخرون، 2003، 672).

ويعرف القلق الامتحاني إجرائياً: وهو حالة موقفية مؤقتة من التوتر والخوف والضيق التي تصيب الطالب الجامعي نتيجة الامتحانات، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس سارسون لقلق الامتحان والتي تتراوح بين (38–152) درجة.

مقياس قلق الامتحان لسارسون: هو مقياس لقياس قلق الامتحان من إعداد الدكتور سارسون والذي يتضمن ثلاثة أبعاد وهي (البعد المعرفي، البعد السلوكي، البعد الجسمي)، والمكون من (38) بنداً.

سابعاً–دراسات سابقة:

–دراسة مشيرا (Mishera, 2001) بعنوان:

Psychology applied to live and work

التطبيقات النفسية في الحياة والعمل

والتي هدفت إلى معرفة مستويات القلق إزاء الامتحانات لدى الطلبة بحسب اختلافهم في مستويات الذكاء وإجراء مقارنة بين الطلبة مرتفعي القلق ومنخفضي القلق من حيث الذكاء، وطبقت على عينة مكونة من (128) طالباً من المدارس الثانوية

من ولاية كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت من الأدوات مقياس وكسلر" Wicksler " للذكاء ثم اختبار قلق الاختبار لساراسون (Sarason) حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الذكاء وقلق الامتحان، إذ أنه كلما ارتفع مستوى الذكاء كلما قل القلق إزاء الامتحانات.

-دراسة شاهين (2004) بعنوان: قلق الاختبار لدى طلبة الثانوية العامة في محافظة الخليل.

والتي هدفت إلى التحقق من مستوى قلق الاختبار لدى الطلبة الذين تقدموا لاختبار شهادة الدراسة الثانوية العامة خلال العام الدراسي 2002/2001 في محافظة الخليل، والتعرف إلى توزيعات القلق لدى الطلبة بهدف الوقوف على حجم الظاهرة لمساعدة الجهات المعنية. وتم اختيار عينة طبقية تكونت من (340) طالباً وطالبة، وتم تطبيق المقياس بعد انتهاء جلسة اليوم الأول من الامتحان وتم استعادة 330 نسخة معبأة من المقياس، واستخدم مقياس سارسون لقلق الاختبار من خلال التحقق من صدق المحتوى للاختبار، وحسب ثبات ألفا كرونباخ والذي بلغ (0.84). وتوصلت الدراسة إلى أنه: توزعت ظاهرة القلق على ثلاثة مستويات وبنسب متفاوتة حيث كانت نسبة الذين أظهروا قلقاً عالياً (57.6%)، والذين ظهر لديهم مستوى قلق متوسط كانت نسبتهم (34.9%)، والذين تبين وجود قلق متدنٍ لديهم كانت نسبتهم (7.6%). وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات قلق الاختبار تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، وتبعاً لمتغير نوع المدرسة ولصالح طلبة الدراسة الخاصة، وتبعاً لمتغير الفرع الدراسي ولصالح طلبة الفرع الأدبي، وتبعاً لمتغير مستوى التحصيل ولصالح طلبة المستويات المتدنية والمتوسطة.

-دراسة حاج نور (2013) بعنوان: قلق الامتحان وعلاقته بالذكاء لدى طلاب وطالبات الشهادة الثانوية: دراسة ميدانية بولاية سنار-محلية سنجة

والتي هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين قلق الامتحان وعدد من المتغيرات على رأسها نوع الطلاب (ذكور/إناث) والتخصص الدراسي (علمي أحياء، أدبي) ثم متغير الذكاء. وتمثل مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي من المدارس الحكومية بالمناطق الحضرية والريفية بمحلية سنجة، بلغ حجم عينة الدراسة (360) طالباً وطالبة اختيرت بالطريقة القصدية. وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس قلق الامتحان من إعداد علي محمود علي شعيب، ومقياس الذكاء العالي من إعداد السيد محمد خيري، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها وجود علاقة ارتباطيه عكسية دالة إحصائياً بين قلق الامتحان والذكاء لدى أفراد عينة الدراسة، وجود فروق دالة إحصائياً بين البنين والبنات في قلق الامتحان لصالح البنات، ثم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب وطالبات التخصص العلمي أحياء والأدبي في قلق الامتحان لصالح الأدبي، وعدم وجود تفاعل وتأثير مشترك لمتغير النوع (ذكر/ أنثى) مع الذكاء على قلق الامتحان.

-دراسة محمد (2017) بعنوان: قياس قلق الامتحان لدى طلبة كلية الآداب قسم علم النفس

والتي هدفت إلى قياس قلق الامتحان لدى طلبة كلية الآداب قسم علم النفس، وتكونت عينة الدراسة من (100) من طلبة كلية الآداب قسم علم النفس، واستخدم مقياس يحيى (1989) لقلق الامتحان وقد تألف بصورته النهائية من (18) بنداً، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: إلى أن طلبة كلية الآداب يتصفون بقلق الامتحان، وتبين أن هناك فروقاً وفقاً لمتغير النوع لصالح الذكور.

-دراسة محمد (2018) بعنوان: الخصائص السيكومترية لمقياس قلق الامتحان لسارسون لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية بثانوية مقاطعة عشعاشة-مستغانم

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف الخصائص السيكومترية لمقياس سارسون لقلق الامتحان لدى عينة من تلاميذ ثانوية مقاطعة عشعاشة ولاية مستغانم حيث تم تعديلات على هذا المقياس وتطبيقه على البيئة الجزائرية تشمل عينة من تلاميذ ثانوية

عشعاشة ولاية مستغانم، وتم ذلك من خلال التحقق من صدقه باستخدام الصدق الظاهري، صدق الاتساق الداخلي وصدق المقارنة الطرفية، وثباته باستخدام طريقة التجزئة النصفية، طريقة ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق. وقد أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من (170) تلميذاً وتلميذة خلال السنة الدراسية 2017-2018، وخلصت الدراسة إلى أنه: يتوفر لمقياس سارسون لقلق الامتحان على قدر مقبول من الصدق والثبات لدى عينة من تلاميذ ثانوية مقاطعة عشعاشة ولاية مستغانم، توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة في درجة قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس.

- مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة:

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في الإطار النظري ومعرفة الطرائق المتبعة في التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة. وقد اتفقت هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة في النقاط الآتية:

أ-تناول مقياس قلق الامتحان لسارسون موضوعاً للبحث في بعض الدراسات وأداة للبحث في دراسات أخرى.

ب-اتفقت مع دراسة محمد (2017) في اختيار العينة وهم طلبة الجامعة واختلفت عن بقية الدراسات إذ كانت العينة فيها طلبة المرحلة الثانوية.

وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في: حساب صدق وثبات المقياس بطرائق متنوعة، إذ تم التحقق من صدق مقياس سارسون لقلق الامتحان من خلال (صدق المحتوى، الصدق المحكي، والصدق البنيوي) وكما تم التحقق من ثبات المقياس من خلال (ثبات الإعادة، ثبات التجزئة النصفية، وثبات الاتساق الداخلي).

ثامناً-الإطار النظري:

أولا-القلق الامتحاني

1-تعريف القلق:

تعددت تعريفات القلق عند الباحثين وعلماء النفس، فقد عرفه فرويد (Freud) بأنه "هو نوع من الانفعال المؤلم يكتسبه الفرد خلال المواقف التي يصادفها، فهو يختلف عن بقية الانفعالات الأخرى غير السارة كالشعور بالإحباط أو الغضب أو الغيرة، لما يسببه من تغيرات جسمية داخلية يحسبها الفرد وأخرى خارجية تظهر على ملامحه بوضوح (الخالدي، 2009، 116). كما و"يشير القلق إلى توتر انفعالي مصحوباً باضطرابات فسيولوجية ويحدث حينما يشعر الفرد بوجود خطر يهدده، ولا يملك مصادر السيطرة عليه" (رضا، 2001، 84).

2-تعريف قلق الامتحان:

يعرف سبيلبيرجر وجوردي (Geordie & Spielburger) قلق الامتحان بأنه: "حالة من الخوف والتوتر تسيطر على الطالب عندما يكون في موقف التقييم" (رضا، 2001، 60). وعرفه سارسون (Sarson, 1981) بأنه: "استعداد للتعبير عن التمركز حول الذات يؤدي إلى الاستجابة باستجابات متعارضة عندما يواجه الفرد مواقف التقويم فقط" (محمد، 2017، 22).

وهو: "حالة نفسية يمر بها الطالب أو الطالبة نتيجة الزيادة في درجة الخوف والضيق والتوتر قبل وأثناء الامتحان" (عبد القادر، 1993، 23). كما يعرف بأنه "انفعال غير سار وشعور مكدر بتهديد أو هم مقيم، وعدم الراحة أو الاستقرار مع الإحساس بالتوتر الشديد، وخوف دائم لا مبرر موضوعي له" (منصور، 2010، 121). ويعرف أيضاً بأنه: "حالة نفسية انفعالية تؤثر على اتزان الطالب النفسي وقدرته على استدعاء المادة الدراسية أثناء الامتحان" (محمد، 2018، 14).

ويشير سرور (2003) أن قلق الامتحان يشير إلى نوع خاص من القلق العام يظهر في حالة موقفية مؤقتة ترتبط بمواقف الامتحانات إذ نجد بعض الطلبة عند مواجهة هذه المواقف يشعرون بالاضطرابات والتوتر، ولكن قد يكون معتدلاً فيندفع الطالب إلى الأداء والتحصيل الإيجابي (مخادمة والويسي، 2018، 246).

3-أنواع قلق الامتحان:

أشار زهران (2002) وباهي (2018) إلى نوعين من القلق هما:

-قلق الامتحان الميسر: هو قلق الامتحان المعتدل الطبيعي ذو الأثر الإيجابي المساعد، والذي يؤدي إلى مزيد من الإنتاجية، ويعد قلق دافعي يدفع الطالب للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع ويحفزه للاستعداد للامتحان مع القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية.

-قلق الامتحان المعسر: هو قلق الامتحان المرتفع ذو الأثر السلبي المعوق، ويشكل عائقاً أمام تحصيل الطالب، حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والانزعاج والرهبة، كما أنه يستثير لدى الطالب استجابات غير مناسبة مما يعوق قدرته على التذكر والفهم والاستيعاب وتجعله غير مستعد للامتحان، ولهذا يعد قلق الامتحان المعسر غير عادي يجب التخفيض من آثاره السلبية (زهران، 2000، 91؛ باهي، 2018، 32).

4-أسباب قلق الامتحان:

هناك أسباب عدة تسهم في حدوث القلق من الامتحانات وهي:

- ازدحام المناهج والمقررات الدراسية بكم هائل من المعلومات، ومنها ما يفوق قدرة الطالب، وعلى الطالب أن يستوعب هذا الكم الهائل من المعلومات في الوقت المحدد للعام الدراسي مما يجعله أمام ضغط نفسي، ولذلك يشعر بالقلق عندما يحين موعد الامتحان.
- عادات الطلبة في الدراسة والاستذكار قد تكون من العوامل التي تؤدي إلى قلق الامتحان، فنجد أنّ بعضاً من الطلبة لا يأخذون الدراسة مأخذاً جدياً إلا قبيل الامتحانات بأسابيع قليلة، ومن شأن ذلك أن يسبب تراكم المواد الدراسية، ويزيد العبء على كاهل الطالب، ويصبح عليه أن يستوعب عدداً من المواد في فترة وجيزة فيضطر إلى السهر والحفظ، علاوة على ذلك فإنّ المعلومات التي يحفظها الطالب بالضغط على نفسه في فترة قصيرة تكون عرضة للنسيان
- تساهم الأسرة أيضاً في شعور الطالب بالقلق والتوتر إزاء الامتحانات، فمبالغة بعض الأسر لقضية الامتحانات وإعطائها حجماً أكبر مما تستحق، قد ينتقل أثره إلى نفسية الطالب فيشعر بالخوف والذعر والقلق (المحيسي، 1998، 74)، وكذلك عدم تهيئة الظروف والبيئة المنزلية للدراسة.
- وجود جوانب قلق أخرى لدى الفرد (سمة القلق) أي ارتفاع سمة القلق عند الطلبة يزيد قلق الامتحان لديهم.
- التعلم الاجتماعي من الآخرين بملاحظة سلوك الخوف من الامتحانات والانشغال بها حيث أن الطالب قد يكتسب سلوك قلق الامتحان، تقليداً ومحاكاة لنماذج من الطلبة تعاني القلق وخاصة في موقف الامتحانات.
- قلة ثقة الطالب بنفسه والشعور بأن الامتحان موقف صعب يتحدى إمكاناته وقدراته وأنه غير قادر على مواجهته.
- الأفكار الخاطئة التي يتبناها الطالب عن موقف الامتحان بوصفه يمثل نهاية الحياة أو المصير الحتمي للفرد.
- طبيعة الامتحانات وإجراءاتها ونظمها، وربطها بأساليب تبعث على الرهبة والخوف للطلبة (حسين، 2008 ، 514)
- الضغوط المفرطة أو المبالغ فيها على الأبناء ليعملوا بجد من غير مراعاة لإمكاناتهم العقلية، والنفسية والجسمية، يمكن أن يترتب عليها نتائج مدمرة وآثار سلبية ومن أبرزها الإنهاك النفسي، وتبدو مظاهره في حالات التشاؤم، اليأس، اللامبالاة، انخفاض الدافعية للعمل، وفقدان القدرة على الانجاز والابتكار.
- كما إن القلق المصاحب للامتحان يعتمد بدرجة كبيرة على بعض الخصائص التي يتصف بها الطالب مثل نسبة ذكائه، قدرته على التحصيل، مفهومه عن ذاته، ومقدار ما لديه من دافعية (أبو الخير، 1995، 245؛ حاج نور، 2013، 13).

5-نظريات تفسير قلق الامتحان:

أ-النظرية المعرفية: تتضمن بعض النماذج التي تفسر ظاهرة قلق الامتحان وهي كالآتي:

-نموذج التداخل: يتفق ماندلر وسارسون وواين (Mandler & Sarson & Wayne) على أن تأثير قلق الامتحان يكون على الأداء فيحدث في موقف الامتحان نفسه، وفسروا ذلك بأن قلق الامتحان يحدث بتركيز الطالب وتفكيره في النجاح والفشل مع قدرة الطالب على استرجاع المعلومات المعرفية له واستخدامها بصورة جيدة، والطلبة ذوي القلق المرتفع لا يكرسون وقتاً كافياً لأداء الامتحان بل لتقويم أنفسهم، فالقلق يشتت انتباههم داخل الامتحان.

- **نموذج قصور التعليم:** يرى أصحاب هذا النموذج أن الطلبة أصحاب القلق المرتفع لديهم قدرات عقلية منخفضة، وعادات دراسية غير مناسبة لذلك فإن إنجازهم في الامتحان منخفض، أما الطلبة ذوي القلق المنخفض فهم على العكس تماماً، فقدراتهم العقلية مرتفعة مما نجدهم في المراتب الأولى، فمشكلة الطالب ذوي قلق الامتحان المرتفع ترجع إلى عادات دراسية غير مناسبة بالإضافة إلى قدراتهم العقلية المنخفضة وبالتالي قصور في تعلم المواد الدراسية مما يؤدي إلى القلق في المواقف الامتحان، وبالتالي تشتت الانتباه، فيصبحون غير قادرين على استرجاع المعلومات المعروفة لديهم.

- **نموذج تجهيز المعلومات:** حسب هذا النموذج فإن الطلبة الذين يعانون من قلق الامتحان بدرجة عالية هم من لديهم مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان، وهذا يعود إلى اعتمادهم على الحفظ أو استدعاء هذه المواد في موقف الامتحان ذاته، وبالتالي فإن المستوى المنخفض لديهم يعود سببه إلى قصور في عملية تنظيم المعلومات. وحسب هذه النظرية فإن طبيعة القلق هي المسؤولة عن نقص الأداء عند الطلبة القلقين في وضعية تقويم، وعليه فإن الصعوبات التي يواجهها الممتحنون في الأداء تأتي من عمليات معرفية مختلفة كالانتباه والأفكار السلبية (محمد، 2013، 16-17).

ب-النظرية الانفعالية: إنّ قلق الامتحان لا يختلف عن الأشكال الأخرى للقلق والفوبيا إلا في موضوع الخوف وشدة النشاط العصبي، فقلق الامتحان يظهر كرد فعل انفعالي أقل شدة. بالنسبة لهذه النظرية فإن سبب قلق الامتحان هو نشاط كبير للجهاز العصبي فرد فعل الجسم والأغراض المذكورة سابقاً هي نتائج الجهاز العصبي المستقل، أي بمعنى آخر السلوكيات القلقة التي تعد نتيجة للنشاط العصبي الودي، أما الإحساسات الذاتية للقلق فهي نابعة من ارتفاع نشاط الجهاز العصبي المسؤولة عن قلق الامتحان من جهة وعن نقص أداء الطلبة القلقين من جهة أخرى.

ج-النظرية العقلانية المعرفية:

وتستخدم فنيات معرفية لمساعدة العميل لتصحيح معتقداته الخاطئة واللاعقلانية، وتحويل هذه الأفكار والمعتقدات التي يصاحبها خلل انفعالي وسلوكي إلى معتقدات يصاحبها ضبط انفعالي وسلوكي، وقد نجد أن القلق ينشأ من خلال الأفكار الخاطئة والإدراك الخاطئ لدى العميل يقود إلى سلوك خاطئ. فوجود أفكار خاطئة لدى الفرد مما يترتب على ذلك القلق وقد يفسر القلق على أنه رد فعل لعدم قدرة الفرد على تحقيق أهدافه أو الشعور بخيبة الأمل والفشل وكما يفسر على أنه أسلوب الحياة الفرد الذي اختار لنفسه أهدافاً غير اجتماعية أو غير ممكنة التطبيق ولا ترتبط بالواقع مما يؤدي إلى الفشل ومن ثم إلى القلق (محمد، 2013، 16-17).

6-أعراض قلق الامتحان:

من أعراض قلق الامتحان لدى الطالب سرعة التنفس، تصبب بالعرق، ارتعاش اليدين، عدم التركيز، برودة الأطراف، سرعة ضربات القلب، جفاف الحلق، ألم البطن، كثرة التبول، الغثيان، التوتر وتسلط الأفكار الوسواسية قبل وأثناء الامتحان، الشعور

بالضيق النفسي الشديد قبل وأثناء أداء الامتحان، فقدان الشهية والخوف، الشعور بالارتباك وخلو الذهن من المعارف والمعلومات، وصعوبة التركيز، والأفكار السلبية، تشتت الانتباه، الإصابة بالصداع (محمد، 2018، 15–16؛ باهي، 2018، 33–34).

7–إرشادات لعلاج قلق الامتحان:

فيما يأتي مجموعة من الإرشادات لعلاج قلق الامتحان:

–مراجعة الإطار العام للامتحان قبل فترة مناسبة من الاختبار.

–استخدام الاختبارات التجريبية والتدريبية في ظروف مشابهة للامتحان لجعل الطلبة يألفونه، كما أنها تعطي الفرصة للعلاج لتوضيح ما قد يكون غامضاً لديهم.

–تقديم المساعدة في الدراسة وذلك من خلال مراجعة المقرر والأعمال قبل الامتحان بأيام ثم تطوير مهارات الدراسة ومهارات الاستعداد للامتحان.

–إرشاد الطلبة إلى طرائق تناول الامتحان وذلك عن طريق مراجعة الأسئلة كلها قبل البدء بالإجابة، ثم تخطيط الوقت لكل سؤال والتأكد من فهم التعليمات ومن ثم البدء في الإجابة عن الأسئلة.

–إرشاد الطلبة إلى كيفية التعامل مع أسئلة الامتحان عن طريق الاسترخاء والتركيز وعدم التشتت في أثناء قراءة الأسئلة والتمعن فيها لأكثر من مرة.

–عدم الإكثار من شرب المنبهات قبل الامتحان لأنها تزيد الإجهاد.

–تجنب الأكل على الأقل ساعتين قبل الامتحان لأنه عند تناول وجبة كاملة يندفع الدم من الدماغ إلى الجهاز الهضمي وهذا يبطئ القدرة على استرجاع المعلومات.

– تدريب الطلبة على عينة من الاختبارات تساعد على توقع ما يحتويه الاختبار (الزراد، 1995، 234).

–الحرص على أخذ فترات منتظمة للراحة أثناء الدراسة بغية الترويح وتجديد الطاقة والنشاط وتحفيز الذاكرة على الاستمرار ومواصلة بذل الجهد بحماس ورغبة.

–النوم مبكراً ليلة الامتحان حتى يكون الذهن صافياً والذاكرة قادرة على التركيز.

–الاستيقاظ مبكراً وتناول الإفطار إذ أن الحرمان من الغذاء يؤثر سلباً على عمليات الحفظ والتذكر وتنظيم الأفكار.

–توفير جو عائلي يتسم بالاستقرار والهدوء والشعور بالطمأنينة.

–عدم إبداء مظاهر القلق والخوف أمام الطلبة من قبل أفراد الأسرة.

–توجيه المراقبين في الامتحانات إلى أساليب المراقبة المناسبة وعدم إثارة خوف الطلبة (حاج نور، 2013، 13–14).

– توجيه وتعويد الطلبة على مواجهة الامتحانات بثقة تامة، وعد فترة الامتحانات فرصة لعرض ما بذاكرتهم من معلومات بل والاستمتاع بعرضها بثقة (حسين، 2008، 520).

تاسعاً–منهج البحث:

يقتضي تحقيق أهداف البحث الحالي والإجابة عن أسئلته إتباع المنهج الوصفي التحليلي والذي عرّفه العسّاف "هو كل منهج يرتبط بظاهرة معاصرة بقصد وصفها وتفسيرها (2003، 189)، إضافة إلى دراسة العلاقات التي توجد بين الظواهر المختلفة، وتم استخدام هذا المنهج بما يتلاءم مع طبيعة البحث وأغراضه.

عاشراً–مجتمع البحث وعينته:

أ-**مجتمع البحث:** تألف مجتمع البحث من طلبة كليتي التربية والاقتصاد في جامعة دمشق للعام الدراسي 2020/ 2021، والبالغ عددهم (19395) طالباً وطالبة، وتم اختيار الكليتين من كليات جامعة دمشق وفق الطريقة العشوائية البسيطة عن طريق القرعة، والجدول (1) يبين توزع أفراد المجتمع.

الجدول رقم (1): توزع أفراد مجتمع البحث

الجنس / الكلية	ذكور	إناث	المجموع	النسبة المئوية
التربية	1303	6702	8005	%41
الاقتصاد	5624	5766	11390	%59
المجموع	6927	12468	19395	%100
النسبة المئوية	%36	%64	%100	

ب-عينة البحث: والتي تألفت من (380) طالباً وطالبة من طلبة كليتي التربية والاقتصاد في جامعة دمشق، وبلغت نسبة العينة (2%) من المجتمع الأصلي وتم سحبها وفق الطريقة العشوائية الطبقية، والجدول (2) يبين توزع أفراد العينة.

الجدول رقم(2): توزع أفراد عينة البحث

الجنس / الكلية	ذكور	إناث	المجموع	النسبة المئوية
التربية	26	131	157	%41
الاقتصاد	110	113	223	%59
المجموع	136	244	380	%100
النسبة المئوية	%36	%64	%100	

ج-إجراءات سحب عينة البحث:

1-حدد مجتمع البحث والبالغ عدده (19395) طالباً وطالبة من طلبة كليتي التربية والاقتصاد في جامعة دمشق.

2-حدد عدد أفراد العينة والبالغ عددهم (380) طالباً وطالبة من طلبة كليتي التربية والاقتصاد في جامعة دمشق، وبنسبة مئوية تقريبية (2%).

3-حسب عدد أفراد العينة في كل طبقة كما هو موضح في الجدول (2).

4-تم سحب العينة من المجتمع.

أحد عشر-أدوات البحث:

تم استخدام الأدوات الآتية من أجل تحقيق أهداف البحث والإجابة عن أسئلته:

أ–مقياس سارسون لقلق الامتحان: وهو أداة البحث الرئيسة من إعداد الدكتور سارسون لقياس القلق الامتحاني لدى الطلبة، ويتكون من (38) بنداً موزعة ضمن (3) أبعاد هي:

–البعد المعرفي ويضم 23 فقرة وهي: 1–2–4–7–10–12–14–15–17–18–20–21–22––32–33–36–38. 23–25–28–29–30–31.

–البعد السلوكي ويضم 4 فقرات وهي: 3–11–24–27.

–البعد الجسمي ويضم 11 فقرة وهي: 5–6–8–9–13–16–19–26–34–35–37.

والهدف من هذا المقياس هو قياس مستوى قلق الامتحان لدى الطلبة، ويتم تعرف مستوى القلق الامتحاني لديهم من خلال مجموع درجات استجابات الطلبة المرتبطة ببعض المواقف التي تعرض عليهم بطريقة مكتوبة.

ويتم الإجابة عن بنود المقياس باستخدام بدائل تقدير رباعي: لا أوافق بشدة –لا أوافق–أوافق –أوافق بشدة. ويعطى المبحوث درجات على النحو الآتي وبالترتيب (1–2–3–4)، وتتراوح الدرجة على المقياس بين (38–152) درجة.

ب–مقياس أوكسفورد للسعادة: والذي أعد الصورة السورية منه الدكتور امطانيوس مخائيل، خلال الفترة الممتدة من أوائل عام 2011 وحتى أواخر عام 2013، والمؤلف من 29 بنداً، وقد استخدم هذا المقياس محكاً لمقياس قلق الامتحان لسارسون.

اثنا عشر–إجراءات البحث: قامت الباحثة بما يأتي:

1–الإطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة وتحديد المقياس أداة الدراسة.

2–عرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين من أجل التحقق من صدق المحتوى.

3–تطبيق المقياس على عينة استطلاعية (30) طالباً وطالبة من طلبة كليتي التربية والاقتصاد في جامعة دمشق.

4–تطبيق المقياس على عينة الدراسة السيكومترية والمؤلفة من (380) طالباً وطالبة من طلبة كليتي التربية والاقتصاد في جامعة دمشق، وبنسبة مئوية تقريبية (2%) من المجتمع، وذلك لاستخراج المؤشرات السيكومترية (الصدق والثبات) للاختبار.

5–استخراج مؤشرات صدق مقياس قلق الامتحان لسارسون باستخدام (صدق المحتوى، الصدق المحكي، الصدق البنيوي).

6–استخراج ثبات مقياس قلق الامتحان لسارسون باستخدام (الثبات بالإعادة، ثبات التجزئة النصفية، ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ).

ثلاث عشر–الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث: اعتمد على البرنامج الإحصائي SPSS 21 لحساب:

– معامل ارتباط بيرسون لدراسة الصدق المحكي للمقياس، والتحقق من صدقه البنيوي وحساب ثبات الإعادة.

– ثبات التجزئة النصفية لبنود المقياس وتصحيح معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان–براون.

– ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ.

أربع عشر–عرض نتائج البحث ومناقشتها:

السؤال الأول–ما مؤشرات صدق مقياس قلق الامتحان لسارسون لدى عينة البحث المستخرجة وفق طرائق عدة؟

تم التحقق من صدق مقياس سارسون لقلق الامتحان وفق ثلاث طرائق هي:

1–صدق المحتوى:

عُرض المقياس على مجموعة من المحكمين (5 محكمين) من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال القياس والتقويم وعلم النفس، وذلك للوقوف على مدى وضوح تعليمات وبنود المقياس، ومدى ملائمة البنود للهدف والغاية التي أُعدت لقياسه،

ومدى ملاءمتها من حيث الصياغة، ومدى انتماء البنود للمقياس، حيث أبدى السادة المحكمون آرائهم، ويبين الملحق 1 المقياس بصورته الأولية والمحلق 2 المقياس بعد التحكيم بصورته النهائية.

العينة الاستطلاعية:

بعد ذلك طُبق المقياس على عينة استطلاعية مؤلفة من (30) طالباً وطالبةً من طلبة كليتي التربية والاقتصاد في جامعة دمشق، وهي غير العينة السيكومترية. 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 للمقياس، وقد كانت بنود المقياس وتعليماته واضحة، ولم يتم إجراء أي تعديل. وبعد ذلك أصبح المقياس الملحق رقم (2) جاهزاً ليتم تطبيقه على أفراد عينة البحث.

2-الصدق المحكي:

- **محك مقياس أوكسفورد للسعادة:** تم التحقق من الصدق المحكي لمقياس قلق الامتحان لسارسون بالاعتماد على محك مقياس أوكسفورد للسعادة، إذ طُبق مقياس قلق الامتحان لسارسون ومقياس أوكسفورد للسعادة على عينة مؤلفة من (33) طالباً وطالبةً من طلبة كليتي التربية والاقتصاد في جامعة دمشق من ضمن العينة السيكومترية وحسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة على المقياسين، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

الجدول رقم (3): الصدق المحكي لمقياس سارسون لقلق الامتحان ومقياس أوكسفورد للسعادة

مقياس قلق الامتحان لسارسون	مقياس أوكسفورد للسعادة		
	معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية	القرار
البعد المعرفي	-0.530**	0.000	دال
البعد السلوكي	-0.522**	0.000	دال
البعد الجسمي	-0.564**	0.000	دال
الدرجة الكلية للمقياس	-0.589**	0.000	دال

يتبين من الجدول السابق وجود ارتباط عكسي متوسط الشدة ودال إحصائياً بين مقياس سارسون لقلق الامتحان وأبعاده ومقياس أوكسفورد للسعادة، حيث كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05). وهذ يشير إلى صدق مقياس قلق الامتحان لسارسون بدلالة محك مقياس أوكسفورد للسعادة. فكلما زاد قلق الامتحان عند الطالب كلما قلت السعادة لديه والعكس صحيح.

-**محك الفئات المتطرفة:** تم التحقق من الصدق المحكي لمقياس قلق الامتحان لسارسون بدلالة محك الفئات المتطرفة، إذ طُبّق المقياس على العينة السيكومترية، ثم تمت مقارنة الربع الأعلى لدرجات الطلبة على المقياس بالربع الأدنى لدرجات الطلبة على المقياس وذلك بعد ترتيب الدرجة الكلية لدرجات الطلبة على المقياس تنازلياً، ثم حُسِبَ اختبار ت للعينات المستقلة (T-Test Independent Samples) لحساب الفرق بين متوسطي الفئتين العليا والدنيا وكانت النتائج وفق الآتي:

الجدول رقم (4): الصدق المحكي لمقياس قلق الامتحان لسارسون بدلالة الفئات المتطرفة

	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمةT	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
البعد المعرفي	العليا	95	68.25	5.844	26.434	188	0.000	دال
	الدنيا	95	41.09	8.132				
البعد السلوكي	العليا	95	11.36	2.042	16.257	188	0.000	دال
	الدنيا	95	6.99	1.641				
البعد الجسمي	العليا	95	33.04	5.389	19.804	188	0.000	دال
	الدنيا	95	19.44	3.970				
الدرجة الكلية للمقياس	العليا	95	112.65	9.444	31.243	188	0.000	دال
	الدنيا	95	67.53	10.440				

نلاحظ من بيانات الجدول (4) وجود فروق دالة بين الفئتين العليا والدنيا، حيث كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة 0.05، وهذا يؤكد صدق المقياس بدلالة محك الفئات المتطرفة.

3-الصدق البنيوي:

تم التأكد من صدق البناء الخاص بالمقياس من خلال دراسة الاتساق الداخلي وحساب معاملات ارتباط البنود مع درجة البعد الذي تنتمي إليه، وحساب معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للمقياس وكذلك حساب معاملات ارتباط الأبعاد مع بعضها بعض ومع الدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد تطبيقه على العينة السيكومترية، وتبين الجداول الآتية ذلك:

الجدول رقم (5): معاملات ارتباط البنود مع درجة البعد الذي تنتمي إليه

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
البعد المعرفي		20	**0.630	36	**0.592	9	**0.620
1	**0.372	21	**0.562	38	**0.534	13	**0.434
2	**0.325	22	**0.554	البعد السلوكي		16	**0.630
4	**0.382	23	**0.618	3	**0.558	19	**0.534
7	**0.584	25	**0.486	11	**0.601	26	**0.600
10	**0.483	28	**0.529	24	**0.619	34	**0.521
12	**0.486	29	**0.613	27	**0.708	35	**0.561
14	**0.495	30	**0.573	البعد الجسمي		37	**0.555
15	**0.566	31	**0.534	5	**0.467		
17	**0.540	32	**0.500	6	**0.576		
18	**0.627	33	**0.538	8	**0.530		

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

يلاحظ من الجدول (5) أن معاملات ارتباط البنود مع درجة البعد الذي تنتمي إليه قد كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01) وقد تراوحت قيمة هذه الارتباطات بين (0.325-0.708).

الجدول رقم (6): معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للمقياس

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
البعد المعرفي		36	**0.576	20	**0.592	9	**0.551
1	**0.325	38	**0.519	21	**0.536	13	**0.365
2	**0.318	البعد السلوكي		22	**0.523	16	**0.671
4	**0.300	3	**0.354	23	**0.575	19	**0.556
7	**0.588	11	**0.476	25	**0.482	26	**0.580
10	**0.488	24	**0.559	28	**0.504	34	**0.492
12	**0.509	27	**0.520	29	**0.574	35	**0.601
14	**0.442	البعد الجسمي		30	**0.546	37	**0.604
15	**0.572	5	**0.357	31	**0.507		
17	**0.495	6	**0.368	32	**0.477		
18	**0.598	8	**0.487	33	**0.495		

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

يلاحظ من الجدول (6) أن معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للمقياس قد كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) وقد تراوحت قيمة هذه الارتباطات بين (0.300–0.671).

الجدول رقم (7): معاملات ارتباط الأبعاد مع بعضها بعض ومع الدرجة الكلية للمقياس

	البعد المعرفي	البعد السلوكي	البعد الجسمي	الدرجة الكلية
البعد المعرفي	–	**0.676	**0.760	**0.966
البعد السلوكي	–	–	**0.528	**0.727
البعد الجسمي	–	–	–	**0.890
الدرجة الكلية	–	–	–	–

يلاحظ من الجدول (7) أن معاملات ارتباط الأبعاد مع بعضها بعض ومع الدرجة الكلية للمقياس قد كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01) وقد تراوحت قيمة هذه الارتباطات بين (0.528–0.966).

ومنه فإن المقياس يتصف بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي، ويوفر مؤشرات جيدة لصدقه البنيوي.

واستناداً إلى ما سبق فإن مقياس قلق الامتحان لسارسون يتصف بمؤشرات صدق جيدة من خلال التحقق من صدقه باستخدام طرائق عدة وهي (صدق المحتوى، الصدق المحكي، الصدق البنيوي).

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة شاهين (2004)، ومحمد (2018) والتي بينت أن مقياس قلق الامتحان لسارسون يتصف بمؤشرات صدق جيدة. وتختلف نتيجة هذه الدراسة عن نتيجة دراسة شاهين (2004) والتي استخدمت صدق المحتوى فقط للتحقق من صدق المقياس، كما تختلف عن دراسة محمد (2018) والتي استخدمت الصدق الظاهري وصدق المقارنة الطرفية. في حين أن الدراسة الحالية استخدمت ثلاثة أنواع من الصدق (صدق المحتوى، الصدق المحكي، الصدق البنيوي).

السؤال الثاني-ما مؤشرات ثبات مقياس قلق الامتحان لسارسون لدى عينة البحث المستخرجة وفق طرائق عدة؟

تم التحقق من ثبات مقياس سارسون لقلق الامتحان وفق ثلاث طرائق وذلك بعد تطبيقه على أفراد عينة الدراسة السيكومترية وهي:

أ-ثبات الإعادة:

طُبّق مقياس سارسون لقلق الامتحان على عينة مؤلفة من (40) طالب وطالبة من طلبة كليتي التربية والاقتصاد في جامعة دمشق وأعيد تطبيق المقياس عليهم بعد مضي (10) أيام على التطبيق الأول وهم من ضمن العينة السيكومترية، وحسب معامل الارتباط بيرسون بين نتائج التطبيق الأول ونتائج التطبيق الثاني للمقياس وكانت النتائج وفق الجدول (8).

ب-ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وكانت النتائج وفق الجدول (8).

الجدول رقم(8): نتائج ثبات مقياس سارسون لقلق الامتحان

الثبات	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي (معامل ألفا كرونباخ)
البعد المعرفي	**0.863	0.873
البعد السلوكي	**0.811	0.821
البعد الجسمي	**0.800	0.810
الدرجة الكلية	**0.884	0.905

يلاحظ من الجدول (8) أن قيم كل من معاملات ثبات الإعادة وألفا كرونباخ كانت مرتفعة، وقد بلغت قيمة معامل ثبات الإعادة للمقياس ككل (0.884)، وبلغت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ للمقياس ككل (0.905)،

ومنه فإن مقياس قلق الامتحان لسارسون يتصف بمؤشرات ثبات مرتفعة من خلال التحقق من ثباته باستخدام طرائق عدة وهي (ثبات الإعادة، ثبات التجزئة النصفية، ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ).

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة شاهين (2004)، ومحمد (2018) والتي بينت أن مقياس قلق الامتحان لسارسون يتصف بمؤشرات ثبات جيدة. وتتفق مع دراسة محمد (2018) والتي استخدمت ثلاثة أنواع من الثبات وهي (ثبات الإعادة، ثبات التجزئة النصفية، ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ). وتختلف نتيجة هذه الدراسة عن نتيجة دراسة شاهين (2004) والتي استخدمت ثبات ألفا كرونباخ فقط للتحقق من ثبات المقياس.

خمس عشر-خلاصة نتائج البحث:

–يتصف مقياس قلق الامتحان لسارسون بمؤشرات صدق مرتفعة من خلال التحقق من صدقه باستخدام طرائق عدة وهي (صدق المحتوى، الصدق المحكي، الصدق البنيوي).

–يتصف مقياس قلق الامتحان لسارسون بمؤشرات ثبات مرتفعة من خلال التحقق من ثباته باستخدام طرائق عدة وهي (ثبات الإعادة، ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ).

–ومنه يتصف مقياس قلق الامتحان لسارسون بخصائص سيكومترية مناسبة في البيئة السورية، وصالح للاستخدام فيها ضمن حدود عينة البحث.

ست عشر–مقترحات البحث:

1–دراسة الخصائص السيكومترية لمقياس قلق الامتحان لسارسون وتقنينه على مراحل عمرية مختلفة.

2–توفير أدوات أخرى تقيس القلق الامتحاني لدى الطلبة.

3–بناء مقياس لقلق الامتحان وتقنينه في البيئة السورية.

سبع عشر–مراجع البحث:

المراجع العربية:

1. أبو الخير، عبد الكريم قاسم. (1995). *دراسة لبعض المتغيرات ذات الصلة بقلق الاختبار لدى طلاب وطالبات الصف الثالث في منطقة عمان*. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الخرطوم، السودان.
2. باهي، فريال. (2018). *علاقة قلق الامتحان بالقدرة على حل المشكلات لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً: دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية الوادي*. رسالة ماجستير، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الشهيد حمه لخضر، الوادي.
3. حاج نور، طارق عبد الرحمن. (2013). قلق الامتحان وعلاقته بالذكاء لدى طلاب وطالبات الشهادة الثانوية: دراسة ميدانية بولاية سنار–محلية سنجة. *مجلة الجزيرة للعوم التربوية والإنسانية*، 10(1)، 1–34.
4. حسين، طه عبد العظيم. (2008). *الإرشاد النفسي للأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة*. مصر: دار الجامعة الجديدة.
5. الخالدي، أديب. (2009). *المرجع في الصحة النفسية: نظرة جديدة*. الأردن، عمان: دار وائل للنشر.
6. رضا، أحمد بن صوالح. (2001). *حفظ القرآن الكريم وعلاقته بالقلق والتحصيل الدراسي لدى عينة لطلاب المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية.
7. الزراد، فيصل محمد خير. (1995). العلاج السلوكي متعدد الأوجه ومدى فاعليته في علاج حالات قلق الامتحان. *مجلة الصحة النفسية*، العدد الرابع، تصدر عن الجمعية النفسية اليمنية.
8. زهران، محمد حامد. (2000). *الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية*. ط(1). مصر، القاهرة: عامل الكتب.
9. شاهين، محمد عبد الفتاح. (2004). قلق الاختبار لدى طلبة الثانوية العامة في محافظة الخليل. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، العدد الثالث، 9–35.
10. طه، فرج عبد القادر وعبد الفتاح، مصطفى كامل ومحمد، حسين عبد القادر وقنديل، شاكر عطية. (2003). *موسوعة علم النفس والتحليل النفسي*. ط(2). القاهرة: دار غريب.
11. عبد القادر، محمد. (1993). قلق الامتحان وعلاقته بكل من الذكاء والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلتين الاعدادية والثانوية. *مجلة كلية التربية*، العدد العاشر، جامعة المنصورة.

12. العسّاف، صالح محمد. (2003). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. ط(3). السعودية، الرياض: مكتبة العبيكان.
13. عطا الله، مصطفى خليل محمود. (2011). الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات إدارة قلق الامتحان لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة التربية وعلم النفس*، العدد 4، 1–19، كلية التربية، جامعة المينا.
14. علام، صلاح الدين محمود. (2002). *القياس والتقويم التربوي والنفسي*. مصر، القاهرة: دار الفكر.
15. فرج، صفوت. (2007). *القياس النفسي*. ط(6). مصر، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
16. محمد، أنمار جاسم. (2017). *قياس قلق الامتحان لدى طلبة كلية الآداب قسم علم النفس*. بحث بكالوريوس، قسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة القادسية.
17. محمد، زيادي. (2018). *الخصائص السيكومترية لمقياس قلق الامتحان لسارسون لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية بثانوية مقاطعة عشعاشة–مستغانم*. رسالة ماجستير، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة عبد الحميد ابن باديس، مستغانم، الجزائر.
18. المحيسي، محمود عثمان. (1998). *تنظيم الوقت وعلاقته بالقلق والدافع للإنجاز لطلاب المرحلة الثانوية بمحافظة مروي*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية.
19. مخادمة، عبد الكريم والويسي، نزار. (2018). قلق الامتحان لدى طلبة كلية التربية الرياضية المسجلين في مساقات ألعاب القوى وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة المنارة*، 24(4)، 243–268.
20. مخائيل، امطانيوس. (2005). *القياس النفسي*. ج1، دمشق، منشورات جامعة دمشق.
21. منصور، كامل الشربني. (2010). *الصحة النفسية للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصة*. ط(1). دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

المراجع الاجنبية:

1- Culler and Holan. (1990). Relationship among test anxiety and academic performance. *Journal of education psychology,* 7(1).
2- Mandler and Sarason. (1993). Study of the relationship among test anxiety and learning. *Journal of abnormal and social psychology*. 12(12).
3- Mishera, W,H. (2001). *Psychology applied to live and work*. New Jersy, Prentice.

الملحق (1)

مقياس قلق الامتحان لسارسون بصورته الأولية

تعليمات

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة:

يتضمن هذا المقياس مجموعة من العبارات حول ما تفكر به أو تشعر به في مواقف معينة علماً بأن مشاعر كل إنسان تختلف عن مشاعر الأخر، لذا فإنه ليس هناك إجابات صحيحة وإجابات خاطئة لأن كل إجابة تعبر عن مشاعرك وأحاسيسك الخاصة، أرجو منك قراءة الفقرات ووضع إشارة (✓) أمام البديل الذي ينطبق عليك، علماً أن البيانات ستبقى سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، وشكراً لتعاونك وتكرمك بالإجابة عن فقرات المقياس.

القسم الأول: البيانات الشخصية:

الاسم (لمن يرغب):.....

الجنس: ذكر – أنثى

الكلية:.....

السنة الدراسية:.....

القسم الثاني: بنود المقياس:

الفقرات	البدائل			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1-أشعر بالضيق عند كل سؤال يطرحه المعلم علي ليتأكد من استفادتي وتعلمي للدرس				
2-أشعر بالقلق حول ما إذا كنت سأترفع من صفي الحالي إلى الصف الذي يليه في نهاية العام				
3-أشعر بالتوتر إذا ما طلب مني المعلم الوقوف والقراءة بصوت مرتفع				
4-عندما يطلب مني المعلم حل بعض المسائل على اللوح فإنني أتمنى بيني وبين نفسي أن يطلب ذلك من غيري وليس مني				
5-أثناء نومي أحلم كثيراً بالامتحانات				
6-تزداد دقات قلبي عندما يقترب موعد الامتحانات				
7-أشعر بالقلق الشديد عند استعدادي للنوم نتيجة تفكيري بما سيكون عليه أدائي في الامتحان غداً				
8-ترتجف يدي التي أكتب بها عندما يطلب من المعلم الكتابة على اللوح أمام طلاب صفي				
9-أشعر بالتوتر عند اقتراب موعد الامتحان بدرجة أكثر من زملائي الطلاب				
10-عندما أكون في البيت وأفكر في دروس الغد أشعر بالخوف من أنني سوف أعطي إجابات خاطئة				
11-إذا تغيبت عن المدرسة نتيجة مرض أشعر بأن أدائي للواجبات المدرسية سوف يكون أقل درجة من الطلاب الآخرين				
12-عندما أفكر بدروس اليوم التالي أشعر بالقلق بأن أدائي في بعض الدروس سوف لن يكون مقبولاً				
13-أشعر بالغثيان والارتجاف أو الدوار عندما يسأل المعلم سؤالاً بهدف تحديد مدى ما تعلمت من الدرس				
14-أشعر بالارتباك والتوتر إذا وجه المعلم إلي سؤالاً وأجبت عليه إجابة خاطئة				

15-أشعر بخوف من كل موقف فيه امتحان				
16-أشعر بضيق شديد قبل دخولي الامتحان				
17-بعد الانتهاء من الامتحان أشعر بالتوتر حول أدائي في هذا الامتحان				
18-أشعر أحياناً أن أدائي في الامتحان الذي قدمته كان سيئاً مهما كنت قد درست وتحضرت له				
19-أشعر أن يدي التي أكتب بها أثناء الامتحان ترتجف بعض الشيء				
20-أخاف من الفشل في أدائي إذا ما علمت أن المعلم سيعطينا امتحاناً				
21-أشعر أنني أنسى في الامتحان كثيراً من المعلومات التي كنت أتذكرها قبل بدئه				
22-أتمنى لو أنني لا أشعر بضيق من الامتحان بهذه الدرجة				
23-أشعر بالقلق إذا أخبرني المعلم أنه يريد أن يعطينا امتحاناً				
24-أشعر بأن أدائي سوف يكون سيئاً أثناء الإجابة على الامتحان				
25-أخاف أحياناً عندما أكون في طريقي إلى المدرسة أن يعطينا المعلم امتحاناً فجائياً				
26-أشعر بصداع شديد قبل وأثناء الامتحان				
27-خوفي من الرسوب يعيق أدائي وتقدمي في الامتحان				
28-أشعر بالقلق أثناء إعلان المعلم كم تبقى من وقت لانتهاء الامتحان				
29-أشعر بالخوف أثناء انتظار توزيع أوراق أسئلة الامتحان				
30-أشعر بالقلق أثناء الامتحان بأن لا يكفي الوقت للإجابة				
31-أشعر بالقلق أثناء الانتظار لدخول قاعة الامتحان				
32-أشعر بالخوف من المدرسة لأنها تذكرني بالامتحانات				
33-أشعر بعدم الارتياح أثناء تحدث الطلاب في الساحة عن امتحان قادم				
34-يزداد إفراز العرق في يدي أو وجهي أثناء الامتحان				
35-أشعر بالتوتر والارتباك أثناء استعدادي لامتحان يومي				
36-غالباً ما أشعر بالقلق أثناء استعدادي للامتحان قبل موعده بيوم				
37-أشعر دائماً بالتوتر والارتباك عند استعدادي للامتحان النهائي				
38-أشعر بالقلق عند استماعي للمعلم وهو يعلن عن مواعيد الامتحانات القادمة				

الملحق (2)

مقياس قلق الامتحان لسارسون بصورته النهائية

تعليمات

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة:

يتضمن هذا المقياس مجموعة من العبارات حول ما تفكر به أو تشعر به في مواقف معينة علماً بأن مشاعر كل إنسان تختلف عن مشاعر الأخر، لذا فإنه ليس هناك إجابات صحيحة وإجابات خاطئة لأن كل إجابة تعبر عن مشاعرك وأحاسيسك الخاصة، أرجو منك قراءة الفقرات ووضع إشارة (✓) أمام البديل الذي ينطبق عليك، علماً أن البيانات ستبقى سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، وشكراً لتعاونك وتكرمك بالإجابة عن فقرات المقياس.

القسم الأول: البيانات الشخصية:

الاسم (لمن يرغب):.....

الجنس: ذكر – أنثى

الكلية:.....

السنة الدراسية:.....

القسم الثاني: بنود المقياس:

الفقرات	البدائل			
	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1-أشعر بالضيق عند كل سؤال يطرحه المدرس علي ليتأكد من استفادتي وتعلمي للدرس				
2-أشعر بالقلق حول ما إذا كنت سأترفع من السنة الدراسية الحالية إلى السنة التي تليها في نهاية العام				
3-أشعر بالتوتر إذا ما طلب مني المدرس الوقوف والقراءة بصوت مرتفع أمام زملائي				
4-عندما يطلب مني المدرس حل بعض المسائل على السبورة فإنني أتمنى بيني وبين نفسي أن يطلب ذلك من غيري وليس مني				
5-أثناء نومي أحلم كثيراً بالامتحانات				
6-تزداد دقات قلبي عندما يقترب موعد الامتحانات				
7-أشعر بالقلق الشديد عند استعدادي للنوم نتيجة تفكيري بما سيكون عليه أدائي في الامتحان غداً				
8-ترتجف يدي التي أكتب بها عندما يطلب من المدرس الكتابة على السبورة أمام زملائي				
9-أشعر بالتوتر عند اقتراب موعد الامتحان بدرجة أكثر من زملائي				
10-عندما أكون في البيت وأفكر في محاضرات الغد أشعر بالخوف من أنني سوف أعطي إجابات خاطئة				
11-إذا تغيبت عن الجامعة نتيجة مرض أشعر بأن أدائي في الامتحان سوف يكون أقل درجة من زملائي الآخرين				
12-عندما أفكر بمحاضرات اليوم التالي أشعر بالقلق بأن أدائي في بعض المحاضرات سوف لن يكون مقبولاً				
13-أشعر بالغثيان والارتجاف أو الدوار عندما يسأل المدرس سؤالاً بهدف تحديد مدى ما تعلمت من المدرس				

14-أشعر بالارتباك والتوتر إذا وجه المدرس إلي سؤالاً وأجبت عليه إجابة خاطئة				
15-أشعر بخوف من كل موقف فيه امتحان				
16-أشعر بضيق شديد قبل دخولي الامتحان				
17-بعد الانتهاء من الامتحان أشعر بالتوتر حول أدائي في هذا الامتحان				
18-أشعر أحياناً أن أدائي في الامتحان الذي قدمته كان سيئاً مهما كنت قد درست وتحضرت له				
19-أشعر أن يدي التي أكتب بها أثناء الامتحان ترتجف بعض الشيء				
20-أخاف من الفشل في أدائي إذا ما علمت أن المدرس سيجري امتحاناً لنا				
21-أشعر أنني أنسى في الامتحان كثيراً من المعلومات التي كنت أتذكرها قبل بدئه				
22-أتمنى لو أنني لا أشعر بضيق من الامتحان بهذه الدرجة				
23-أشعر بالقلق إذا أخبرني المدرس أنه يريد أن يجري امتحاناً لنا				
24-أشعر بأن أدائي سوف يكون سيئاً أثناء الإجابة عن الامتحان				
25-أخاف أحياناً عندما أكون في طريقي إلى المدرسة أن يجري المدرس امتحاناً فجائياً				
26-أشعر بصداع شديد قبل وأثناء الامتحان				
27-يعيق خوفي من الرسوب أدائي وتقدمي في الامتحان				
28-أشعر بالقلق أثناء إعلان المدرس كم تبقى من وقت لانتهاء الامتحان				
29-أشعر بالخوف أثناء انتظار توزيع أوراق أسئلة الامتحان				
30-أشعر بالقلق أثناء الامتحان بأن لا يكفي الوقت للإجابة				
31-أشعر بالقلق أثناء الانتظار لدخول قاعة الامتحان				
32-أشعر بالخوف من الجامعة لأنها تذكرني بالامتحانات				
33-أشعر بعدم الارتياح أثناء تحدث الطلبة في الساحة عن امتحان قادم				
34-يزداد إفراز العرق في يدي أو وجهي أثناء الامتحان				
35-أشعر بالتوتر والارتباك أثناء استعدادي للامتحانات العملية				
36-أشعر بالقلق أثناء استعدادي للامتحان قبل موعده بيوم				
37-أشعر دائماً بالتوتر والارتباك عند استعدادي للامتحان النهائي				
38-أشعر بالقلق عند استماعي للمدرس وهو يعلن عن مواعيد الامتحانات القادمة				

فعالية القصص الحركيّة في تمييز مهارات المعتقد الخاطئ لطفل الروضة

دارين علي* د. هبة سعد الدين** د. مهند ابراهيم***

(الإيداع:16 حزيران 2022،القبول:18 آب 2022)

الملخص:

هدفت الدّراسة تعرّف فعالية استخدام القصص الحركيّة في تمييز مهارة المعتقد الخاطئ لطفل الروضة، واستُخدم المنهج التّجريبي، وتكوّن مجتمع الدّراسة من أطفال الفئة الثّانية من رياض الأطفال (الحكوميّة والخاصّة) التّابعة لمديريّة التّربية في مدينة طرطوس، وتكوّنت العيّنة من (40) طفلاً، وتكوّنت الأدوات من مقياس يفين وهويز (2021) ,Devine Claire Hughes لقياس المعتقد الخاطئ، وأسفرت الدّراسة عن النتائج الآتية:

يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضّابطة في التطبيق البعدي المباشر لمقياس المعتقد الخاطئ، إذ إنّ قيمة (ت) قد بلغت (2.309) بمستوى دلالة (0.000).

يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لمقياس المعتقد الخاطئ؛ إذ إنّ قيمة (ت) قد بلغت (3.207) بمستوى دلالة (0.000).

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لمقياس المعتقد الخاطئ؛ إذ بلغت قيمة (ت) قد بلغت (0.366) بمستوى دلالة (0.467).

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لمقياس المعتقد الخاطئ؛ إذ إنّ قيمة (ت) قد بلغت (2.481) بمستوى دلالة (0.000).

الكلمات المفتاحيّة: القصص الحركيّة، المعتقد الخاطئ.

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

**أستاذ مساعد– قسم تربية الطفل– جامعة البعث.

***أستاذ مساعد– قسم الارشاد النفسي– جامعة البعث.

The Effectiveness of using the Motor stories in providing the False Belief Task of kindergarten children

Dareen Ali* **Heba Saad El-Din**** **Muhannad Ibrahim*****

(Recived:16 June 2022,Accepted:18 August 2022)

Abstract:

The study aimed to identify the effectiveness of the use of Motor stories in distinguishing the false belief task of the kindergarten child, and the experimental method was used.

From the method of Motor Stories and the scale of False Belief Task, the study yielded the Following Results:

There are statistically significant differences between the mean scores of the children of the experimental group and the control group in the direct dimensional application, as the value of (T) reached (2.309) with a level of significance (0.000.

There are statistically significant differences between the average scores of the children of the experimental group in the direct pre and post applications; As the value of (T) reached (3.207) with a level of significance (0.000).

There is no statistically significant difference between the average scores of the children of the control group in the direct pre and post applications. The value of (T) reached (0.366) at a level of significance (0.467).

There are statistically significant differences between the average scores of the children of the experimental group in the two applications, the direct post and the delayed one. As the value of (T) reached (2.481) with a significance level of (0.000).

Keywords: False Belief Task, Motor stories.

*PhD student - Department of Child Education- College of Education - Al-Baath University.

**Assistant Professor-Department of Child Education-Al-Baath University.

***Assistant Professor - Department of Psychological Counseling- Al-Baath University.

1-1 المقدّمة:

يعد الإدراك المعرفي من أبرز اهتمامات علم نفس النمو، وقد حاول العديد من العلماء تفسير هذه التّطورات خصوصاً التي تظهر في السّنوات المبكرة، مما أدّى في أواخر السّبعينات إلى ظهور إحدى النّظريّات الّتي لاقت انتشاراً واهتماماً، وقد تناولت هذه النّظريّة مدى فهم الطّفل لمعتقدات الآخرين من خلال معرفة أحوالهم العقليّة، وقد أطلق بريماك و وودرف premack and woodruff على هذه النّظرية مصطلح نظريّة العقل وذلك في محاولة تعرّف الحالات العقليّة للآخرين في السّنوات المبكرة من العمر وتحديداً عند السّنة الرّابعة، وقد تلاقت هذه النّظريّة مع مجموعة من العلوم المعرفيّة كفلسفة العقل وعلم النّفس وعلم نفس النّمو وعلم الأعصاب واللسانيّات وعلم نفس الثّقافات وعلم الأنثروبولوجيا. كما أصبحت نظريّة العقل محور اهتمام علماء نفس؛ إذ إنّ قدرة الطّفل على تعرّف الحالات العقليّة ومعتقدات الذّات والآخر تعد إشارة على أنّ الأطفال أكثر وعياً بعقولهم وعقول الاخرين. وقد أكّد المؤتمر الدولي لتنمية الطفولة المبكرة (2019) على دور نظريات التطوّر في مرحلة الطّفولة المبكّرة وأثرها على النّمو المتكامل (المؤتمر الدّولي حول الطّفولة المبكرة، 2019، 2)، ويحتاج الطفل إلى نظريّة العقل في مهارة المعتقد الخاطئ لمواجهة المواقف الاجتماعيّة بنجاح، وهذا ما أظهرته دراسات عدّة كدراسة Woodburn(2008) ودراسة Hughes and T. Devine (2018) ودراسة2021 .Rusli, et al)؛ إذ أشارت هذه الدّراسات إلى إسهام المعتقد الخاطئ في تحسين الكفاءة الاجتماعية عند الأطفال. ولكي يتمكن الطّفل من اكتساب مهارة المعتقد الخاطئ يحتاج إلى طرائق تمكنه من تجسيد المواقف الاجتماعيّة بطريقة حسية، مراعية مرحلته النمائيّة، بحيث تنقله تدريجيّاً من عالم المحسوسات إلى عالم المعقولات. وتعد القصص الحركيّة وسيلة من الوسائل الحديثة في تنشئة الطّفل وتمييزه الخبرات وتنمية مهاراته الاجتماعيّة، والتي تتطلّب إسقاط الذّات في المواقف التي تتضمّنها القصّص. لذلك حاولت هذه الدّراسة أن تأخذ من القصص الحركيّة مدخلاً في مهارة المعتقد الخاطئ لأطفال الروضة من خلال قصص تجسّدها شخصيّاتها بهدف إكساب مهارة المعتقد الخاطئ للأطفال في هذه المرحلة الحرجة من عمرهم؛ إذ إنّ البحث في موضوع نظريّة العقل يعد بمنزلة توجّه حديث في المجال المعرفي النّمائي، ولا يزال حتى الآن في مراحله الأولى.

2-1 مشكلة الدّراسة: خضع النمو المعرفي الاجتماعي إلى الكثير من الدّراسات، فالدّراسات السيكولوجيّة الحديثة تؤكد أنّ طفل الرّوضة قادر على إعداد نظريّات حول ذاته والعالم المحيط به تمكّنه من فهم عدد من الظّواهر، ومنها أنّ الطفل قادر على أخذ موقع الآخر والتّنبؤ بمعتقداته وتعرّف أنّها قد تختلف عن معتقدات الآخرين، فقدرة الطّفل على القيام بهذا كلّه بسبب تلاشي التّمركز حول ذاته هو ما يسمّى بنظريّة العقل والتي نستدل عليها من خلال قدرة الطّفل على تعرّف المعتقد الخاطئ، وبهذا المنظور تخرج النّظريّة عن المألوف لنظريّة النّمو المعرفي عند بياجيه وخصوصاً من ناحية التمركز حول الذات. لقد شكلت نظرية بياجيه لسنوات عديدة الإطار المرجعي السّائد في علم النّفس الّذي يدرس ويبحث التّطور المعرفي عند الأطفال، ولكن ما يؤخذ على هذه النّظريّة هو إغفالها للعوامل الثّقافيّة والاجتماعيّة المؤثّرة في النّمو. وكذلك التّقليل من قدرات الأطفال والطّريقة الّتي يأخذها التّفكير المجرّد من ناحية التمركز حول الذات، فقد أوضحت الدّراسات الّتي قام بها فلافل Flavell ومساعدوه (بية، 2011، 34) أنّ الأطفال في سن الثالثة والرّابعة يوظّفون كفاءات لا تتميز بالتّمركز حول الذّات، وكذلك دراسة إبراهيم (2011) Ibrahim من خلال دراسته لأحد مهام نظريّة العقل، أنّ التّمركز حول الذّات يتلاشى في عمر (4) سنوات وليس عند السّادسة كما ذكر بياجيه، وهذا أظهرته دراسات أخرى كدراسة بارون baron (2021) ودراسة هوفمان Hofmann (2021) ودراسة نويل وهانسن (2021) .Hansen and Noel

وقد لمست الباحثة أثناء عملها كمعلمة في رياض الأطفال وملاحظتها لبعض مواقف الأطفال أنّ بعد الأطفال لا يعلمون أنه قد تشكل لديهم معتقد خاطئ، مما دفعها لتطبيق الاختبار على عيّنة من الأطفال بعمر (4) سنوات؛ إذ بلغ عددها (35)

طفل، حيث أظهروا عدم تمكنهم من اجتياز مهارة المعتقد الخاطئ رغم أنّه قد أظهرت الدراسات العالمية قدرة الطّفل على اجتياز هذه المهارة في هذا العمر وذلك لأهميتها في إكسابه المهارات الاجتماعية؛ إذ أظهرت دراسة دراسة دفين وهوجيز Hughes and T. Devine (2018) في دراستهما لنظريّة العقل إلى فوارق الثّقافات في تطوّر نظرية العقل، وكذلك دراسة وودبورن Woodburn (2008)، ودراسة راسلي Rusli (2021) اللتان توصّلا إلى علاقة بين نظرية العقل والكفاءة الاجتماعية عند الأطفال. ولذلك ستحاول هذه الدّراسة تعرّف فعاليّة القصص الحركيّة في إكساب مهارة المعتقد الخاطئ لطفل الرّوضة؛ إذ إنّ تطوير بعض القدرات عند الأطفال كاجتياز مهارة المعتقد الخاطئ يعدّ ضرورة ملحّة؛ وذلك لتنمية إمكانيّاتهم العقليّة والاجتماعيّة بما يساعدهم على فهم ذواتهم وذوات الآخرين والتّصرّف الصّحيح في المواقف الاجتماعيّة. وحتى يتمكن الطّفل من اكتساب مهارة المعتقد الخاطئ يحتاج إلى طرائق تمكنه من تجسيد المواقف الاجتماعيّة بطريقة حسية مراعية لمرحلته النمائيّة، ومنه أكدت وثيقة الاطار العام للمنهاج الوطني في الجمهوريّة العربيّة السّورية (2016 – 2017) أن الهدف من مرحلة رياض الأطفال توفير بيئة غنيّة بالمثيرات مُحفّزة لنمو الطّفل بحيث يتفاعل مع مجموعة من الخبرات التربويّة المتكاملة بطرائق حديثة (كاللّعب والقصص الحركيّة والتّعلّم الاجتماعي) لتمييزه المهارات المختلفة ومنها المهارات الاجتماعيّة بهدف الوصول إلى تحقيق النّمو الشّامل والمتكامل للطّفل (وثيقة الإطار العام للتّعليم ما قبل الجامعي في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة،2017، 14– 16)؛ إذ أظهرت دراسة توفيق وخلف (2019) أنّ القصص من أبرز الطّرائق والاستراتيجيّات المناسبة لتعلّم طفل الرّوضة، وكذلك أظهرت دراسة بشير (2018) أهميّة القصص الحركيّة في تمييز الأطفال الأساليب الصّحيحة في التّعامل مع المحيط. لذلك إنّ إكساب مهارة الأطفال مهارات المعتقد الخاطئ يعدّ ضرورة وخصوصاً عندما يتم تمييزها بطرائق تتوافق مع خصائص الطّفل النّمائيّة كالقصص الحركيّة، ولذلك ستحاول هذه الدّراسة إكساب مهارة المعتقد الخاطئ لأطفال الرّوضة باستخدام القصص الحركيّة، ومنه تبلورت مشكلة الدّراسة بالسّؤال الرّئيس الآتي: ما فعالية استخدام القصص الحركيّة في إكساب مهارة المعتقد الخاطئ لطفل الروضة.

1–3 **أهميّة الدّراسة:** تكمن هذه الأهميّة في الجوانب الآتية:

1–3–1 طبيعة الموضوع الّذي تعالجه وهو مهارة المعتقد الخاطئ.

1–3–2 طبيعة المرحلة العمريّة وهي مرحلة الطّفولة المبكّرة.

1–3–3 قد تساعد معدّي مناهج رياض الأطفال في إعداد مناهج تركّز على مهارة المعتقد الخاطئ.

1–3–4 قد تزوّد القائمين على إعداد معلّمات الرّوضة بآخر نظريّات التّطور المعرفي الاجتماعي عند الأطفال وهي نظريّة العقل.

1–3–5 تناولها الجوانب الاجتماعية في المرحلة الحرجة من عمر الطّفل.

1–3–6 ندرة الدّراسات العربية حول المعتقد الخاطئ وذلك حسب علم الباحثة.

1–3–7 سد النقص الحاصل في الدّراسات العربية عموماً والدّراسات المحليّة خصوصاَ.

1–4 **أهداف الدّراسة:** تسعى الدّراسة الحاليّة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1–4–1 تعرف فعاليّة استخدام القصص الحركيّة لأطفال الرّوضة.

1–4–2 تعرف فعاليّة مهارة المعتقد الخاطئ لأطفال الرّوضة

1–4–3 تعرف فعاليّة استخدام القصص الحركيّة في إكساب مهارة المعتقد الخاطئ لأطفال الرّوضة.

1–5 **فرضيّات الدّراسة:** تمّ مقياس الفرضيّات الآتية عند مستوى الدّلالة (0.05):

1–5–1 الفرضيّة الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لمقياس ديفين وهويز Devine, Claire Hughes (2021) لقياس المعتقد الخاطئ.

1-5-2 الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضّابطة في التطبيق البعدي المباشر لمقياس يفين وهويز (2021) Devine, Claire Hughes لقياس المعتقد الخاطئ.

1-5-3 الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لمقياس ديفين وهويز (2021) Devine, Claire Hughes لقياس المعتقد الخاطئ.

1-5-4 الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لمقياس ديفين وهويز (2021) Devine, Claire Hughes لقياس المعتقد الخاطئ،.

1-5-4 الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لمقياس ديفين وهويز (2021) Devine, Claire Hughes لقياس المعتقد الخاطئ،.

1-6 **حدود الدّراسة:** التزمت الدّراسة بالحدود الآتية:

1-6-1 الحدود الزمنيّة: تم تطبيق الدّراسة في الفصل الثّاني من العام الدّراسي (2021- 2022).

1-6-2 الحدود العلميّة: وهي الآتي:

1-6-2-1 طريقة القصص الحركيّة؛ إذ تتألّف من (5) قصص لمواقف تتضمّن مهارة المعتقد الخاطئ.

1-6-2-2 المنهج التجريبي ذو التصميم مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة.

1-6-3 الحدود المكانيّة: تم تطبيق الدّراسة على عيّنة من أطفال الفئة الثانية بمدينة طرطوس في روضة أزهار المدينة الحكومية.

1-6-4 الحدود البشريّة: أطفال الرياض من الفئة الثّانية بعمر (52-55) شهراً.

1-7 **أدوات الدّراسة:** تكوّنت أدوات الدّراسة من (5) قصص لمواقف المعتقد الخاطئ من إعداد الباحثة، ومقياس عالمي لقياس مهارة المعتقد الخاطئ.

1-8 متغيّرات الدّراسة:

1-8-1 المتغيّرات المستقلّة هي: القصص الحركيّة.

1-8-2 المتغيّرات التّابعة هي: مهارة المعتقد الخاطئ.

1-9 المصطلحات والتّعريفات الاجرائيّة:

1-9-1 القصص الحركيّة Motor stories:

هي مجموعة من الأحداث المتسلسلة والمشوقة لها بداية وحبكة ونهاية، وكذلك أبطال وشخصيّات وزمان ومكان، يرويها المعلّم للتّلاميذ وهو يمثّل أحداثها حركيّاً أثناء السّرد، ويطلب منهم تمثيل هذه الأحداث بواسطة الحركة والصّوت (مطر ومسافر، 2010، 163).

تُعرّف إجرائيّاً: هي خمس قصص اجتماعيّة متضمّنة مهارة المعتقد الخاطئ من إعداد الباحثة، تسردها الباحثة لأطفال العيّنة التّجريبية وهي تمثّل أحداثها حركيّاً، وتطلب منهم تخيّل المواقف وتمثيل الأحداث بواسطة الحركة والصّوت بهدف تنمية نظريّة العقل لديهم.

1-9-2 نظريّة العقل Theory of mind: تعرفها الجامعة الأمريكية لعلم النفس: بأنها القدرة على فهم أنّ الآخرين لديهم رغبات ومعتقدات وتصورات وعواطف مختلفة عنهم وأنّ مثل هذه الرّغبات تؤثّر على تصرّفات النّاس وسلوكهم (n.d.، Department of psychiatry). ويعرّف بريماك وودورف Premach and Woodruff (1978) نظريّة العقل: بأنّها عزو الحالات العقليّة سواء للفرد نفسه أو للآخرين. وقد تضمن المصطلح كلمة نظرية لأن القدرة على التفكير فيما يدور في

عقول الآخرين يشبه النظرية، لأنه لا يمكن رؤيته، وإنّما فهم وتفسير انفعالات الآخرين والتّنبؤ بسلوكهم في ضوء حالتهم الذهنية ومعرفة رغباتهم وأهدافهم ومقاصدهم (Premach, and Woodruff , 1978, 515).

1-2-9-1 مهارة الاعتقاد الخاطئ False Belief Task: يعدّ مفهوم الاعتقاد الخاطئ من أكثر الطّرائق المستخدمة في قياس نمو نظريّة العقل، ويعرّف بأنّه تمثيل عقلي يختلف عن الحالة الواقعية، ويقوم على أساس أنّ الطّفل قد تشكّلت لديه اتجاهات نحو تمثيل العالم الخارجي كما يدركها الآخرون وليس كما هو في الواقع (Cheung Et Al., 2009, 142). وتعرّف إجرائيّاً: بأنّها قدرة الطّفل على تعرّف أنّ تمثيله العقلي يختلف عن أداء القصّة حركيّاً العقلي للآخرين، ويُقاس ذلك من خلال مقياس نظريّة العقل على مهارة المعتقد الخاطئ.

3-9-1 أطفال الرّوضة Kindergarten Children: طفل الرّوضة: هو طفل المرحلة العمريّة الممتدّة من العام الثّالث وحتّى نهاية العام الخامس (جو، 2005، 21). ويُعرّف إجرائياً: بأنّهم أطفال الفئة الثانية من سن (55-52) شهراً الّذين يتعلمون في إحدى مؤسّسات رياض الأطفال الحكوميّة أو الخاصّة، والّتي نالت ترخيصاً من وزارة التّربية السّورية وتتّبع مديريّة التّربية في طرطوس.

1-10 دراسات سابقة:

1-10-1 دراسة وليم Wellman and Liu (2004) في المملكة المتّحدة. بعنوان. تحديد مهارات نظريّة العقل. Scaling of Theory-of-Mind Tasks.

هدفت الدّراسة تعرّف تسلسل المفاهيم الواضحة في تطوّر نظريّة العقل لأطفال الروضة. تم اتبّاع المنهج التّجريبي، وتكوّنت العيّنة من (75) طفلاً تراوحت أعمارهم بين عامين و(11) شهراً إلى (6) سنوات و(6) أشهر، أظهرت النّتائج قدرة الأطفال على فهم الحالات العقلية للأشخاص من حيث النوايا مقابل الاعتقاد، الرغبة مقابل الاعتقاد، وتمييز الانفعال السّعيد للذّات بين فهم الأطفال للرغبات مقابل المعتقدات.

2-10-1 دراسة هوجيز وديفين Hughes and Devine (2018) في المملكة المتّحدة. بعنوان: هل عقلية الوالدين مسؤولة عن الاختلافات بين الثقافات لاكتساب نظرية العقل في مرحلة ما قبل المدرسة؟ Does Parental Mind-Mindedness Account for Cross-Cultural Differences in Preschoolers' Theory of Mind.

هدفت الدّراسة تعرف تأثير عقل الوالدين على نظرية عقل أطفالهم، وشملت هذه الدراسة (241) من الآباء والأمهات والأطفال، موزعين (120) طفل من المملكة المتحدة، و(121) طفل من صينيين يعيشون في هونغ كونغ، تم اتّباع المنهج الوصفي المقارن، وتم استخدام اختبار القدرة غير اللفظية والقدرة اللغوية التعبيرية لقياس فهم المعتقد الخاطئ للأطفال، واستبياناً ديموغرافيّاً قصيراً ومقابلة مع أولياء الأمور. أشارت النّتائج إلى تفوّق أطفال المملكة المتحدة في نظريّة العقل؛ إذ أظهر الآباء مستويات أعلى من العقلية الذهنية، كما أظهرت الدّراسة أهميّة الخبرات الاجتماعيّة في وقت مبكر لتطوير نظريّة العقل لدى الأطفال.

3-10-1 دراسة بشير (2018) بعنوان: أثر برنامج مقترح باستخدام القصص الحركيّة في تنمية القيم الأخلاقيّة وبعض القدرات الادراكيّة لأطفال الرّوضة.

هدفت الدّراسة تعرّف أثر برنامج مقترح باستخدام القصص الحركيّة في تنمية القيم الأخلاقيّة وبعض القدرات الادراكيّة لأطفال الرّوضة. تم اتباع المنهج شبه التّجريبي، تكونت العيّنة من (60) طفل من أطفال الرياض، وتم استخدام برنامج القصص الحركية ومقياس القيم الأخلاقيّة واختبار القدرات الادراكيّة، وأظهرت الدّراسة وجود فروق دالة إحصائيّاً لصالح المجموعة التّجريبية.

1-10-4 دراسة العمري (2019) في الأردن. بعنوان: فاعليّة استخدام طرائق تصحيح المعتقد الخاطئ ولعب الدّور والقصص في تنمية نظريّة العقل لأطفال ما قبل المدرسة.

هدفت الدّراسة تعرّف فاعليّة القصص والقصص الحركيّة وتصحيح المعتقد الخاطئ في تطوير نظريّة العقل لأطفال الرّوضة، تم اتّباع المنهج شبه التّجريبي، وشملت العيّنة (40) طفل من أطفال الرّياض، واستُخدام مقياس نظريّة العقل، وقد أشارت الدّراسة إلى وجود فروق دالّة إحصائيّاً لصالح المجموعة التّجريبيّة في تطوير نظريّة العقل، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيّاً بين الطرائق الثّلاث.

1-10-5 دراسة بارون baron (2021) في الهند. بعنوان: نسخة منقّحة من مقياس نظريّة العقل بقراءة العيون. دراسة أوليّة.reading the theary of mind in the eyes test revised version

هدفت الدّراسة تعرّف القراءة المنقحة لمقياس نظريّة العقل في العين لمجموعة من الأطفال الهنود البنغاليين، تم اتباع المنهج التّجريبي المصمم من مجموعة واحدة، وتكوّنت العيّنة من (12) طفل و(12) طفلة من عمر (4) سنوات و (4) أشهر، وشملت الأدوات على مقياس لتقييم نظريّة العقل مكوّن من (36) صورة، أما المقياس الثاني فتكوّن من سلسلة من البطاقات، أمّا المقياس الثّالث هو المقياس البصري لتقييم القدرة على إدراك التّفاصيل المرئيّة، ومقياس الإدراك الاجتماعي، أظهرت النّتائج أنّ الأطفال الّذين أظهروا عجز في نظريّة العقل قد ارتبط ذلك بقصور في الإدراك الاجتماعي، أمّا الأطفال الّذين يمتلكون نظريّة العقل فقد أظهروا ارتفاعاً في المتوسّط على مقياس الإدراك الاجتماعي.

1-10-6 دراسة هوفمان Hofmann (2021) في الولايات المتحدة الأمريكيّة. بعنوان: تحليل لبرامج تدريب الأطفال على نظريّة العقل دراسة تحليليّة. .Training children's theory-of-mind: a meta-analysis

هدفت الدّراسة تعرّف البرامج التدريبيّة القائمة على نظريّة العقل للأطفال والتي تم مقياسها في دراسات مضبوطة، تكوّنت العيّنة من مراجعة (32) ورقة مع (45) دراسة تمّت على (1529) طفلًا بمتوسط عمر (63) شهراً، وأظهرت النّتائج أنّ برامج نظريّة العقل كانت فعّالة بشكلٍ عام؛ إذ اعتمد الباحثون سلسلة من مهارات الرغبات والعواطف البسيطة والمعتقدات، كما أشارت الدّراسة إلى أنّ هذه القدرة تظهر في سن الرابعة تقريباً، كما أظهرت النّتائج تفوّق الإناث على الذّكور في اكتساب نظريّة العقل.

1-10-7 دراسة ألدريتش وألفيري Aldrich and Alfieri (2021) في المملكة المتّحدة. بعنوان: تقييم الارتباطات بين عقليّة الوالدين ونظريّة العقل عند الأطفال من خلال دراسة تحليليّة. Evaluating associations between parental mind-mindedness and children's developmental theory of mind through meta-analysis هدفت الدّراسة تعرّف العلاقة بين عقل الوالدين ونمو نظريّة العقل من خلال تحليل (42) دراسة، تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، شملت الأدوات على بطاقة تقييم في مجال القدرة التنمويّة لنظريّة العقل، أشارت النّتائج إلى ارتباط عقليّة الوالدين ارتباطاً وثيقاً بنظريّة العقل والإدراك الاجتماعي.

تعقيب على الدّراسات السّابقة: اتّفقت الدّراسة الحاليّة مع بعض الدّراسات السّابقة في تناولها نظريّة العقل كدراسة العمري (2019) ودراسة Hansen and Noel (2021) ودراسة Hofmann (2021) ودراسة baron (2021) ودراسة Rusli (2021). وتعدّدت المناهج المتّبعة في الدّراسات السّابقة ما بين المنهج الوصفي والتّجريبي وشبه التّجريبي. وقد تميّزت الدّراسة الحاليّة عن الدّراسات السّابقة في أنّها أول دراسة عربية تتناول أحد مهام نظريّة العقل لحد علم الباحثة. وقد تنوّعت أوجه الإفادة من البحوث والدّراسات؛ إذ قدّمت تصوّراً عن نظريّة العقل، وأوضحت كيفيّة اختيار الأدوات وكذلك المنهجيّة والأساليب الإحصائيّة.

11-1 الإطار النّظري: تعد القدرة على عزو المعتقد الخاطئ من أحد أهم المعالم في تطور نظرية العقل، أي قدرة الفرد على فهم أن الآخرين يمكن أن يصدقوا أشياء خاطئة وأنّ الآخرين يملكون حالات عقلية مختلفة عن حالتهم العقليّة (Grassiotto and Costa, 2021)، وقد أظهرت دراسات عدّة أنّ مهارة المعتقد الخاطئ من أكثر الطّرائق التّجريبيّة المستخدمة في قياس نظريّة العقل، كما أنّها أداة تشخيصيّة تعطي مصداقيّة في نتائجها. ومعظم الأطفال يكونون قادرين على اجتياز المهارة من سن الرابعة تقريباً. ولكي يتمكن الفرد من اجتياز مهارة المعتقد الخاطئ عليه أن يفهم كيف تتشكل المعرفة، ويُدرك أنّ معتقدات الآخرين تستند إلى معرفتهم، وأن الحالات العقلية يمكن أن تختلف عن الواقع، وأيضاً أنّ سلوك الأشخاص يمكن التنبؤ به من خلال حالاتهم العقلية (Doherty and Perner, 2020).

القصص الحركيّة: تعد القصص من الأنشطة المحببة إلى قلب الطّفل، وجزءاً مهمّاً من العمليّة التّربوية الحديثة، فالقصّة وسيط ممتاز بين الطّفل وأدبه، وأفضل وسيلة لرواية القصص للأطفال أن تكون بشكل حسّي، وذلك بما يلائم مرحلتهم النّمائيّة (الطيار، 1982، 113). فالقصص الحركيّة توفّر مشاهدة حسيّة للقصّة من حيث تأدية المواقف من قبل الأطفال، وهذا يتناسب مع طريقة مونتسوري montessori الّتي أكّدت على دور المحسوسات Perception في تعلّم الأطفال القراءة والكتابة، بحيث يتعلّم الطّفل هاتين المهارتين عن طريق المحسوسات وبطريقة غير مباشرة (أبو صالح، 2017، 39).

كما تعد القصص الحركيّة وسيلة من وسائل التّنشئة، والقصّة بناء لغوي لتنظيم المعرفة من خلال أحداث معيّنة، ونقلها للأطفال لإيجاد معانٍ ودلالات عن الحياة والبيئة من حولهم، وذلك من خلال إثارة تساؤلات وقضايا مهارة ضمن صراعات تواجهها شخصيّات القصّة والتّعبير عنها حركيّاً بهدف توجيه الطّفل بما يناسب مجتمعه (علي، 2017، 9).

يمكن تلخيص هذه الأهميّة في الآتي:

- يتأثّر الطّفل بالحركة أكثر من تأثّرهم بمواقف السّرد الجامدة مهما تضمّنت الكلمات من نصائح وتوجيهات (عبد الرؤوف؛ عيسى، 2018، 61).
- يتيح تقمّص الطّفل لسلوك الشّخصيّة في القصص الحركية إدراك نمطها العقلي.
- تنمية قدرات الطّفل اللغويّة وتغذية مخزونه اللغوي بمفردات جديدة.
- تنمية القدرة على التّعبير عن آرائه وانفعالاته وقدرته على الإلقاء، وعلاج بعض جوانب القصور في النّطق، أو مواجهة الجماعة.
- تنمية الأحاسيس الإيجابيّة والإدراك السّليم عند الطّفل بإثارة كثير من العواطف لديه.
- تنمية الذّوق الجمالي، والحسّ النّقدي تجاه الأعمال الّتي تعرض عليه أو يقوم بإنجازها.
- تنمية العقل والمشاعر والخيال.
- المساعدة في دمج الطّفل في الجماعة من خلال مشاهدته أو مشاركته في صنع الحدث.
- الكشف عن مهارات الكامنة لدى الطّفل، ومواهبه الخاصّة (الحوامدة، 2020، 187-188).

وتأتي أهمية القصص الحركيّة في تصحيح المعتقد الخاطئ عند الأطفال من خلال إسقاط الطّفل للذّات في الزّمان والمكان وتحليل وتفسير مواقف الشّخصيّات من خلال محاكاة المواقف؛ إذ إنّ القصص الحركيّة تكون تتطلّب الآتي: (القاعود؛ كرومي، 1995) عن (العماوي، 2009)

- أداء القصّة حركيّاً على مبدأ التجسيد بواسطة المحاكاة وتقليد الفعل، وحتّى يتم ذلك يجب على الطفل تحليل وتفسير وفهم الموقف الاجتماعي بعمق.
- التعامل مع المواقف والمشكلات المطروحة من خلال الحركة، أي يحتاج الطفل أثناء قيامه بأداء القصّة حركيّاً إلى تحديد الموقف والمشكلة والموضوع.

- يتضمن أداء القصّة حركيّاً عمليات التفكير والمناقشة بين ما هو معروض وما هو مفهوم بهدف الإدراك والتوصل إلى النتائج لان هناك من يمثل ومن يشاهد.
- تحقيق عملية التحرر من خلال الإسقاط والاندماج، حيث يتحرر الطفل والمشاهد من كل أشكال الخوف، مما يؤدي إلى الكشف عن مشاعره الداخلية.
- يستمتع أكثر حينما يؤدي عملاً بتلقائية للتعبير عن نفسه بالصورة التي يعشقها ويتمناها.
- يضع الطفل نفسه في مواقف جديدة، وبأساليب جديدة، مما يجعلهم يولدون أفكار جديدة.
- توقّع نتيجة حدث معين يقوم به المؤدّي، واختبار مدى فاعليّة أو مناسبة ما يقوم به
- أداء مشاعر وتصرّفات شخص آخر يفترض أن يقوم بها الآخر في الموقف.
- تعبير الأطفال عن انفعالاتهم، زيادة الحساسية والوعي بمشاعر الاخرين وتقبلها، ومنه قد يكون الطّفل قد اكتسب وظائف نظريّة العقل(العتوم وآخرون، 2014، 277).

تضيف الباحثة أنّ القصص الحركيّة وسيلة اجتماعيّة يتعامل الطّفل من خلالها مع موضوع اجتماعي، فهو يصفّق مع الجماعة ويتفاعل معها، ويشارك الشّخصيّة أحاسيسها ومشاعرها، ومنه تم اختيار هذه الطّريقة لإكساب مهارة تصحيح المعتقد الخاطئ لطفل الروضة.

1-12 إجراءات الدراسة:

استُخدم في هذه الدّراسة المنهج التّجريبي بوصفه أنسب المناهج لهذه الدّراسة. والبحث التّجريبي هو التّسمية التي تُطلق على تصميم البحث الذي يهدف إلى اختبار علاقات العلّة والمعلول حتّى يصل إلى أسباب الظّواهر (أبوعلام، 2006، 191).

1-12-1 **مجتمع الدّراسة وعيّنتها:** تكوّن المجتمع الأصلي للدّراسة من جميع أطفال الرّياض في عمر (4) سنوات، وسُحبت عيّنة الدّراسة بالطّريقة العشوائيّة البسيطة؛ إذ سُجّلت جميع أسماء الرّياض (الحكوميّة والخاصّة) على قصاصات ورقيّة وسُحبت إحداها بعد استثناء عيّنة الدراسة الاستطلاعيّة فكانت روضة أزهار المدينة الحكومية، ثمّ كتبت أسماء جميع أطفال هذه الروضة بعمر (55-52) شهر والبالغ عددهم (43) طفلاً على قصاصات ورقيّة، ثم سُحب أسماء (20) طفل مجموعة تجريبيّة، و(20) طفل مجموعة ضابطة. ويتم سحب العيّنة بأسلوب العشوائية البسيطة لأنّها تعطي احتمالات متساوية لاختيار كل وحدة من وحدات العيّنة الموجودة في مجتمع الدّراسة (مصطلحات في العيّنات، 2005، 17)، كما أنّ الغرض من التّعيين العشوائي هو تحقيق التّكافؤ الإحصائي بين المجموعتين الضابطة والتّجريبيّة (أبو علّام، 2004، 209-211). وجدول (1) يوضّح توزيع عيّنة الدّراسة الضابطة والتّجريبيّة.

الجدول رقم (1): توزيع عيّنة الدّراسة الضابطة والتّجريبيّة

عيّنة الدّراسة	العدد	المجموع
ضابطة	20	40
تجريبيّة	20	

1-12-2 **أدوات الدّراسة:** استُخدمت طريقة القصص الحركيّة، ومقياس المعتقد الخاطئ.

1-12-2-1 القصص الحركيّة: تمّت كتابة خمس قصص تتضمّن مهارة المعتقد الخاطئ بهدف تقديمها كنشاط حركي، وذلك من إعداد الباحثة.

1-12-2-2 مقياس المعتقد الخاطئ: وهو مقياس عالمي من إعداد ديفين وهويز (2021) Devine, Claire Hughes، يتضمّن موقف اجتماعي، ومنه يتم توجيه أسئلة للأطفال وهي: أسئلة الذّاكرة، و سؤال توقع المعتقد الخاطئ، وسؤال تفسير المعتقد الخاطئ. وقد تم التّحقق من صلاحيّة المقياس بطريقة عبر الثّقافات، بحيث تم تنفيذ سلسلة من الخطوات المنهجيّة بالاعتماد على طريقة فاليران Vallerand بهدف التّحقق من صلاحيّة تطبيق المقياس عبر الثّقافات وذلك من خلال الخطوات الآتية:

- المرحلة الأولى، إعداد النّسخة الأوليّة: تم إعداد النسخة الأوّليّة الأصلية من المقياس باللغة الانكليزيّة، ومنه تمت ترجمته من قبل شخص ثنائي اللغة للقيام بالتّرجمة العكسيّة أي إلى اللغة العربيّة.
- المرحلة الثّانية: تتكوّن هذه المرحلة من تقديم نسخة المقياس باللغة العربيّة، إلى شخص آخر ثنائي اللغة، وهو غير الشّخص السابق، وذلك للقيام بالتّرجمة العكسيّة أي إلى اللغة الإنكليزية، فإذا كانت العبارات في النّسخة الانكليزيّة تحمل المعنى نفسه في اللغة العربيّة، فيمكن اعتبار أنّ نسخة المقياس باللغة العربيّة جيّد ويحقق الغرض المطلوب.
- المرحلة الثّالثة: تهدف هذه المرحلة إلى تحديد أنّ محتوى المقياس المدرج في النّسخة العربيّة واضحة ولا لبس فيها، ولغتها تشبه إلى حد كبير لغة مجتمع الدراسة، لذلك تم تقديم المقياس إلى عشرة أطفال بشكل عشوائي بعمر (52-55) شهراً، وقد رافقت الإجابة على المقياس مناقشة لتحديد الكلمات والجمل الّتي تبدو غامضة لهم، بحيث تتم إحاطة الجمل والكلمات التي تبدو غامضة وتوضيح لهم هذا الغموض. ووقفاً لفاليران، فمن المستحسن تعديلها، وإذا تم الحكم على محتوى المقياس أنّه واضح تكون النّسختان العربيّة والانكليزيّة متكافئتان بين الثّقافات.

1-12-3 **الدّراسة الاستطلاعية:** طُبّقت أدوات الدّراسة على عيّنة استطلاعية تكونت من (50) طفل في الفترة الممتدّة بين (4\1\2022) و(13\1\2022) لتعرف مناسبة أدوات الدّراسة والزّمن الّذي يحتاجه القصص الحركيّة، وتحديد الصّعوبات والعمل على تداركها في التّجريب النّهائي، وللتّحقق من معاملات صدق وثبات أداة الدّراسة، وتراوح زمن جلسة القصص الحركيّة بين(12-15) دقيقة.

1-12-4 صدق المقياس وثباته: للتّحقق من صدق وثبات مقياس المعتقد الخاطئ تمّ إجراء الآتي:

1-12-4-1 حساب الصّدق:

الصّدق الظّاهري: عُرض المقياس والقصص الحركية في صورتهما الأوليّة على محكّمين من أعضاء الهيئة التدريسيّة في مجال علم النّفس وتربية الطّفل ورياض الأطفال ودُرست اقتراحاتهم، وأُجريت التّعديلات في ضوء ملاحظاتهم. وكانت أبرز الملاحظات في الجدول الآتي:

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
هل علم الأطفال ماهي الهدية؟	**هل علِم الأطفال ماذا تضمنت الهديّة في داخلها؟**
أين وضعت لين سيارة سامي؟	**أين وضعت لين سيّارة سامي؟**
بماذا شعرت لينا بعد أن ضلّت طريق العودة إلى منزلها؟	**بماذا شعرت لينا بعد أن ضلّت طريق العودة إلى منزلها؟ هل شعرت بالسعادة أم بالحزن؟**

صدق الاتّساق الداخلي: تمّ حساب معامل الارتباط بيرسون الّذي بلغ (917 .) بمستوى دلالة (0.000) مما يدل على صدق الاتّساق الدّاخلي للمقياس.

1-12-4-2 ثبات المقياس: يعرّف الثّبات بأنّه الحصول على النّتائج نفسها عند تكرار القياس باستخدام الأداة نفسها وفي الظّروف نفسها (الأغا، 1997، 120). تم حساب معامل ألفا كرونباخ الّذي بلغ (915.)، بمستوى دلالة (0.000)، مما يدلّ على أنّ مقياس مهارات المعتقد الخاطئ تتمتّع بدرجة ثبات عالية.

الجدول رقم(2): *قيمة بيرسون وألفا كرونباخ*

معامل الثبات	قيمة معامل الثبات	مستوى الدلالة (P)
بيرسون	917.	0.000
ألفا كرونباخ	915.	0.000

1-12-5 **تطبيق الدّراسة الميدانيّة:** تم التّطبيق القبلي للمقياس في الفترة الممتدّة من (30\1\2022) وحتّى (3\2\2022) وذلك للتأكّد من تجانس المجموعتين الضّابطة والتّجريبيّة، حيث تم التّأكد من الفرضية الأولى وهي: الفرضيّة الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لمقياس ديفين وهويز Devine, Claire Hughes (2021) لقياس المعتقد الخاطئ. وقد تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة ومقياس(ت) لحساب دلالة الفروق. وجاءت النّتائج كما هو موضّح في الجدول الآتي:

الجدول رقم(3): نتائج اختبار لدلالة الفرق بين متوسّطات درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة	القرار
التجريبية	0.9	0.294	0.866	0.82	غير دال
الضابطة	0.18	0.395			

تشير النّتائج في الجدول (3) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسّطي درجات المجموعتين الضابطة والتّجريبيّة في التّطبيق القبلي؛ إذ بلغت قيمة (ت) (0.866) بمستوى دلالة (0.82) أكبر من قيمة مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يدلّ تكافؤ المجموعتين الضابطة والتّجريبيّة.

1-12-5-1 تطبيق القصص الحركيّة: نُفّذ برنامج القصص الحركيّة بواقع خمس جلسات، بمدّة عشرون دقيقة للجلسة الواحدة، بحيث تضمّنت الجلسة عرض القصّة باستخدام نشاط حركي يعبّر عن القصّة من خلال اسقاط الذات شخصيات القصة مع التّركيز على مهارة المعتقد الخاطئ، ومن ثم الطّلب من الأطفال استنتاج الحالات العقليّة المتضمّنة في سلوك الشخصيّات مع تقديم التّغذية الرّاجعة. بالإضافة إلى مراجعة وربط مهارات الجلسة السّابقة بالجلسة اللاحقة.

الجدول رقم(4): *توزيع الجلسات والمدّة الزّمنيّة*

العنوان	التاريخ	المدة الزمنيّة
سامي ولين	2022\2\7	12 دقيقة
طارق ورهف	2022\2\9	13 دقيقة
المسابقة الكبرى	2022\2\13	15 دقيقة
النّبتة السّحريّة	2022\2\15	14 دقيقة
لينا والدّب	2022\2\17	15 دقيقة

1–12–5–2 تطبيق المقياس: تم تطبيق مقياس مهارة المعتقد الخاطئ بشكل فردي، وذلك من خلال سؤال الأطفال عن الأسئلة المستهدفة لمهارة المعتقد الخاطئ المتضمّنة في الموقف الاجتماعي المقدّم لهم.

المعالجة الإحصائية: استُخدِمت الأساليب الإحصائية الآتية:

- معامل الثّبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha).
- معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient).
- المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة.
- مقياس(t) لعينيّتين مستقلتين (Independent Samples t–test).
- حجم الأثر Eta^2 : ويُستخدم لتحديد قوّة العلاقة أو قوّة الأثر. وإذا كانت قيمة مربّع إيتا أقل من(0.06) فإن حجم الأثر منخفض. وإذا كانت قيمة مربّع إيتا من (0.06–0.2) فإن حجم الأثر متوسّط. وإذا كانت قيمة مربّع إيتا أكبر من(0.2) فإن حجم الأثر مرتفع (شعاع، 2007، 207).

1–13– النّتائج والمناقشة:

1–13–1 مناقشة الفرضيّات:

1–1–13–1 الفرضيّة الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضّابطة في التطبيق البعدي المباشر لمقياس يفين وهويز Devine, Claire Hughes (2021) لقياس المعتقد الخاطئ.

تمّ التّحقق من صحّة الفرضيّة من خلال حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للمجموعتين الضابطة والتّجريبيّة، ثمّ أجريت المقارنة باستخدام مقياس *t–test* للعيّنات المستقلّة، وجاءت النّتائج على النّحو الآتي:

الجدول رقم (5): *درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضّابطة في التطبيق البعدي المباشر.*

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	قيمة الدلالة	القرار	حجم الأثر
التجريبية	0.50	0.512	2.309	0.000	دال	0.511
الضابطة	0.18	0.429				

نجد من جدول (5) أن قيمة (ت) قد بلغت (2.309) بمستوى دلالة (0.000) وهي أقل من (0.05) لذلك نرفض الفرضيّة الصفريّة ونقبل البديلة بأنّه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضّابطة في التطبيق البعدي المباشر لصالح المجموعة التجريبية. وقد تعود هذه النّتيجة إلى فعّاليّة القصص الحركيّة في

إكساب مهارة تصحيح المعتقد الخاطئ عند الأطفال، وتتوافق هذه النّتيجة مع ما أظهرته دراسة العمري (2019) والتي أظهرت فاعليّة استخدام طرائق تصحيح المعتقد الخاطئ ولعب الدّور والقصص في تنمية نظريّة العقل، كما تتوافق مع ما أظهرته كل من دراسة بارون baron (2021) و دراسة هوفمان Hofmann (2021)؛ إذ أظهرت كل منهما أنّ برامج نظريّة العقل كانت فعّالة في إكساب مهارة المعتقد الخاطئ، وخصوصاً التي تضمّن مهارات تتطلّب إسقاط الذّات. ويُرجع فلوريت وآخرون ,.Florit, et al (2020) فعّالية القصّة في إكساب مهارات المعتقد الخاطئ في حال أتاحت للأطفال التّركيز على الحالات العقليّة ذات الصّلة بدلاً من السّلوكيّات الخارجيّة، وكذلك تتبّع ودمج أداء القصّة بحركيّات المختلفة لحدث ما لتفسيره وتفسير سلوك الشّخصيّة الرّئيسيّة بشكل صحيح ، كما ذكرت دراسة روسلي وآخرون Rusli, et a (2021) أنّ القصص التي ترتبط بمواقف عقلية مختلفة للشخصيات تكون قادرة على مساعدة الأطفال في فهم الحالة العقلية للآخرين. كما أظهرت دراسة فلوريت وآخرونFlorit, et al (2020) الدّور الفريد الذي تلعبه الأحداث والمواقف والقصص في فهم أهداف ومعتقدات وعواطف الشّخصيّات إلى جانب فهم تسلسل الأحداث والأفعال، ودوره في تطوير القدرة على التّفكير في العمليّات المعرفيّة.

1-13-1-2 الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لمقياس يفين وهويز Devine, Claire Hughes (2021) لقياس المعتقد الخاطئ..

تمّ التّحقق من صحّة الفرضيّة من خلال حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للمجموعة التّجريبيّة في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر، ثمّ أجريت المقارنة باستخدام مقياس *t-test* للعيّنات المترابطة، وجاءت النّتائج على النّحو الآتي:

الجدول رقم (6) :درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر.

المجموعة التجريبية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	قيمة الدلالة	القرار	حجم الأثر
قبلي	0.9	0.294	3.207	0.000	دال	0.554
بعدي	0.50	0.513				

نجد من جدول (6) أن قيمة (ت) قد بلغت (3.207) بمستوى دلالة (0.000) وهي أقل من (0.05) لذلك نرفض الفرضيّة الصفريّة ونقبل البديلة بأنّه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لصالح التطبيق البعدي المباشر. وقد تعود هذه النّتيجة إلى فعاليّة القصص الحركيّة، فهي وسيلة اجتماعيّة يتعامل الطّفل من خلالها مع موضوع اجتماعي، فهي تساعد الطفل على اسقاط ذاته عبر الزمان والمكان في المواقف التي تتضمنها القصة، مما يساعده على توقع نهايات الأحداث والمواقف، كما يشارك الشّخصيّة أحاسيسها ومشاعرها، فهي تنمّي خيال الأطفال، وتتفق هذه النّتيجة مع نتيجة دراسة إبرت Ebert (2021) التي أظهرت دور القصّة في إكساب الأطفال بين (3 و5) سنوات معرفة أكبر بالعمليّات والحالات العقلية، وهذا ينعكس في إتقانهم لمهارة تمييز المعتقد الخاطئ الّذي يطلب من الأطفال توقع كيفية القيام بها من خلال بطل قصّة سوف يتصرف أو ما يعتقده هذا البطل بناءً على اعتقاد خاطئ. كما وتتوافق هذه النّتيجة مع ما أظهرته كل من دراسة وليم Wellman and Liu (2004) أظهرت النّتائج قدرة الأطفال على فهم الحالات العقلية للآخر عندما يتعرّض الطّفل لخبرات اجتماعية في عمر مبكر.

1–13–1–3 الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لمقياس يفين وهويز Devine, Claire Hughes (2021) لقياس المعتقد الخاطئ.

تمّ التّحقق من صحّة الفرضيّة من خلال حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للمجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر، ثمّ أجريت المقارنة باستخدام مقياس *t–test* للعيّنات المترابطة، وجاءت النّتائج على النّحو الآتي:

الجدول (7) : *درجات أطفال المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر*

المجموعة الضابطة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	قيمة الدلالة	القرار
قبلي	0.18	0.395	0.366	0.467	غير دال
بعدي	0.23	0.429			

نجد من جدول (7) أن قيمة (ت) قد بلغت (0.366) بمستوى دلالة (0.467) وهي أكبر من (0.05) لذلك نقبل الفرضيّة الصفريّة بأنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر. وقد تعود هذه النّتيجة إلى عدم اكتساب مهارة المعتقد الخاطئ؛ وتتوافق هذه النّتيجة مع ما أظهرته دراسة العمري (2019) التي أظهرت عدم وجود فرق بين درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر.

1–13–1–4 الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لمقياس ديفين وهويز Devine, Claire Hughes (2021) لقياس المعتقد الخاطئ.

تمّ التّحقق من صحّة الفرضيّة من خلال حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للمجموعة التّجريبيّة في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل، ثمّ أجريت المقارنة باستخدام مقياس *t–test* للعيّنات المترابطة، وجاءت النّتائج على النّحو الآتي:

الجدول رقم(8): *متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل*

المجموعة التجريبية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	قيمة الدلالة	**حجم الأثر**	القرار
البعدي المباشر	0.50	0.513	2.483	0.000	0.587	دال
البعدي المؤجل	0.85	0.366				

نجد من جدول (8) أن قيمة (ت) قد بلغت (2.481) بمستوى دلالة (0.000) وهي أقل من (0.05) لذلك نرفض الفرضيّة الصفريّة ونقبل البديلة بأنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لصالح التطبيق البعدي المؤجل. وقد تعود هذه النتيجة إلى أن الأطفال تمكنوا من الاحتفاظ بأثر التعلم واستطاعوا الإجابة عن الاختبار البعدي المؤجل بمهارة أكبر كونهم تعاملوا مع الاختبار البعدي المباشر وتلقوا

التدريب المناسب خلال فترة التجريب. وتتفق هذه النّتيجة مع دراسة العمري (2019) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعتين التجريبيتين في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لصالح التطبيق البعدي المؤجل.

المقترحات والتوصيات:

في ضوء ما تقدم فإن الدراسة تقترح الآتي:

إعداد مناهج رياض الأطفال بما يناسب مهارة المعتقد الخاطئ، وذلك من خلال تضمينه لمواقف وقصص ومهارات تُعرِف الطفل بأنّه قد تشكل لديه معتقد خاطئ مُخالف للحقيقة.

تدريب معلّمات الرّوضة وفق آخر نظريّات التّطور المعرفي الاجتماعي عند الأطفال وهي نظريّة العقل.

إدراج مواقف تتضمن نظريّة العقل في كرّاس الطفل أنشطي من عمر (4-5) سنوات.

إعداد حقائب تدريبية تتضمّن مهارات بهدف تدريب معلمات رياض الأطفال على كيفيّة إكساب المعلمات هذه المهارات.

المراجع العربية:

1- أبو علام، رجاء محمود. (2004). *مناهج البحث في العلوم النّفسية والتربويّة*. (ط4). القاهرة: دار النشر للجامعات.

2- بشير، كروم. (2018). *أثر برنامج مقترح باستخدام القصص الحركيّة في تنمية القيم الأخلاقيّة وبعض القدرات الادراكيّة لأطفال الرّوضة* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة محمد بو مضياف-المسيلة. معهد علوم وتقنيات النّشاطات البدنيّة والرّياضيّة: الجزائر.

3- بية، جميلة. (2011). *دور التمدرس في نمو نظرية الذهن عند الطفل*. الأردن: دار اليازوري.

4- توفيق، أسماء فتحي؛ خلف، أمل السّيد. (2019). فاعليّة القصّة كمدخل لإنماء الذّكاء العاطفي لدى طفل الرّوضة. *مجلّة الطّفولة العربية*. (37)، 37-70.

5- شعاع للنشر والعلوم (2007). *الإحصاء باستخدام spss* ترجمة: لجنة التأليف والترجمة. حلب: دار شعاع للنشر والعلوم.

6- العمري، آلاء مشهور. (2019). فاعليّة استخدام طرائق تصحيح المعتقد الخاطئ ولعب الدّور والقصص في تنمية المعتقد الخاطئ لأطفال ما قبل المدرسة. *مجلّة جامعة القدس المفتوحة*، *10* (28).

7- العتوم، عدنان؛ الجراح، عبد الناصر، بشارة، موفق. (2014). تنمية مهارات التّفكير. (ط5)، عمان: دار المسيرة.

8- مطر، عبد الفتّاح؛ مسار، علي. (2010). *نمو المفاهيم والمهارات اللغويّة لدى الأطفال*. الرّياض: دار النّشر الدّولي.

9- *المؤتمر الدّولي حول الطّفولة المبكرة* في الأردن. (2019). تم استرجاعه بتاريخ 28\5\2021 الساعة 12:20 صباحاً على الرّابط الآتي: https:\\anecd.mawared.org

المراجع الأجنبيّة:

1. Aldrich Naomi J & Alfieri Louis. (2021). Evaluating associations between parental mind-mindedness & children's developmental theory of mind through meta-analysis. *Child Development* 60 (100946) 236-267 University of Cambridge.
2. Baron, cohen s, wheelwright s, hill j, raste y, plumb l. (2021). The reading the theory of mind in the eyes test revised version. *Child psychol psychiatry*, (42)241-265.

3. Claire Hughes & Rory T. Devine (2018). Does Parental Mind-Mindedness Account for Cross-Cultural Differences in Preschoolers' Theory of Mind. *Child Development*, *89* (4), 1296–1310 University of Cambridge.
4. Cheung, H., Chen, H, & Yeung, W. (2009). Relations Between Mental Verb & False Belief Understanding In Cantonese-Speaking Children. *Journal of Experimental Child Psychology, 104* (2), 141–155.
5. Devine, Rory T.; Claire Hughes. (2021). Running Head: *Parental Predictors of False Belief Understanding*. University of Cambridge, United Kingdom.
6. Doherty, Martin J.; Perner, Josef. (2020). Mental Files: Developmental integration of dual naming & theory of mind. *Developmental., 56*, 100909.
7. Ebert, Susanne. (2021). *Theory of mind, language, & reading: Developmental relations from early childhood to early adolescence*. University of Bamberg, 96047 Bamberg, Germany, Norwegian University of Science & Technology, 7491 Trondheim, Norway.
8. Florit, Elena; Carli, Pietro De; Giunti, Giuditta; Mason, Lucia. (2020). Advanced theory of mind uniquely contributes to children's multiple-text comprehension. *Journal of Experimental Child Psychology*, *189*, 104708.
9. Grassiotto, Fabio; Costa Paula Dorhofer Paro. (2021). *A Cognitive Architecture Implementation of the Theory of Mind*. University of Campinas, Campinas, Brazil.
10. Hofmann Stefan; Doan Stacey N.; Sprung Manuel; Wilson Annep; Ebesutani, Chad; &rews Leigh; Curtiss Joshua; Harris Paul L. (2021). Training children's theory-of-mind: A meta-analysis. *Department of Psychological & Brain Sciences*, Boston University, 648 Beacon Street, 6th Floor, Boston, MA 02215, U.S.A.
11. Hughes, Claire; T. Devine, Rory. (2018). Does Parental Mind-Mindedness Account for Cross-Cultural Differences in Preschoolers' Theory of Mind؟. *Child Development*, *89* (4), 1296–1310.
12. Hansen, Kristin; Noel M., Lagattuta. (2021). *How Do Thoughts, Emotions, & Decisions? Align A New Way to Examine Theory of Mind in Middle Children Center for Mind & Brain*. University of California, Davis.
13. Devine, Rory T.; Claire Hughes. (2021). *Running Head: Parental Predictors of False Belief Understanding*. University of Cambridge, United Kingdom.
14. Rusli, D., Ariani, D. N., Nurmina, N., & Rinaldi, R. (2021). Influence of exposure to children's movies on television on theoryof- mind acquisition in preschoolers. *International Journal of Health & Medical Sciences*, *4*(1), 44-49

15. Rusli, et al .(2021) .The functional significance of cognitive empathy & theory of mind in early & chronic schizophrenia. (2021). *Psychiatry Research*, 299, 113852.
16. Ibrahim, mohannad. (2011). *Effet du style educatif parental sur le developpement emotionnel des enfants et francais ed 4 a 6 ans*. Universite de Rouen.
17. Premach, D & Woodruff, G. (1978). Doc The Chimpanzee Have A Theory Of Mind?. Behavior & Brain .*Sciences*, *1* (4), 515-526.
18. Valler&, R.J. (1989). Vers une methodologie de validation trans- culturellede questionnaires psychologiques: implications pour la recherché en langue francaise. *Canadian psychology*, 30,662-680.
19. Woodburn, E. (2008). *The social aspects of learning: The role of theory of mind, children's underst&ing of teaching & social-behavioral competence in school readiness. (Doctoral Dissertation).* University of Pennsylvania
20. Wellman Henry M. & Liu David. (2004). Scaling of Theory-of-Mind Tasks. *Child Development 75* (2), 523 – 541 University of Cambridge.

بناء قائمة مستويات معيارية مقترحة لإعداد منهاج الفيزياء لمرحلة التعليم الأساسي (ح2) (دراسة ميدانية)

ماهر الكردي*

(الايداع:23 حزيران 2022،القبول:18 آب 2022)

الملخص:

تسعى هذه الدراسة إلى أن تحدد أكبر عدد ممكن من المستويات المعيارية اللازمة لمنهاج الفيزياء المقررة لمرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية، وقد حاولت الدراسة أن تجيب عن السؤال الرئيس الآتي: ما أهم المستويات المعيارية المقررة التي ينبغي أن يراعيها مقرر الفيزياء في مجالات (الإخراج، والأهداف، والمحتوى، و الوسائل والأنشطة، والتقويم)؟، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتحديد أكبر عدد ممكن من المستويات المعيارية المقترحة ، وذلك بعد الرجوع إلى الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع ومراجع منهاج الفيزياء الحالي وكذلك الاطلاع على المراجع التي حاولت أن تصنف المستويات المعيارية. ثم قام الباحث بتضمين هذه المهارات في استبانة موجهة إلى عدد من الخبراء والمختصين في هذا المجال لمعرفة آرائهم في هذه المستويات المقترحة، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج عديدة كان أبرزها: أ- في مجال الإخراج: فقد بلغ عدد المستويات المعيارية المقترحة التي ينبغي أن يراعيها منهاج الفيزياء في (مجال الإخراج) (2) مستويين، وبلغ عدد مؤشرات التي تندرج تحتها (21) مؤشراً موزعة على المستويين المذكورين كما يأتي: المستوى الأول يندرج تحته (15) مؤشراً، أما المستوى الثاني فيندرج تحته (6) مؤشرات. ب- في مجال الأهداف: حيث بلغ عددها (7) مستويات، وبلغ عدد مؤشرات التي تندرج تحتها (32) مؤشراً موزعة على المستويات المذكورة. ج - في مجال المحتوي، فقد بلغ عددها (3) مستويات، وبلغ عدد مؤشرات التي تندرج تحتها (22) مؤشراً موزعة على المستويات المذكورة. د- في مجال الو سائل والأنشطة، وبلغ عدد مؤشرات التي تندرج تحتها (38) مؤشراً موزعة على المستويات المذكورة. هـ- في مجال التقويم، بلغ عددها (3) مستويات، وبلغ عدد المؤشرات التي تندرج تحتها (12) مؤشراً موزعة على المستويات المذكورة.

الكلمات المفتاحية: معايير – منهاج الفيزياء – التعليم الأساسي.

*عضو هيئة فنية – كلية التربية الأولى – جامعة البعث

A list of proposed standard levels for preparing the physics curriculum for the basic education stage, the second cycle (a field study)

Maher Kurdi*

(Received:23 June 2022,Accepted:18 August 2022)

Abstract :

This study seeks to determine the largest possible number of standard levels required for the physics curriculum for the basic education stage in the Syrian Arab Republic. Objectives, content, means and activities, evaluation)? To achieve this goal, the researcher identified the largest possible number of the proposed standard levels, after referring to previous studies related to the subject and references to the current physics curriculum, as well as reviewing the references that tried to classify the standard levels.

Then the researcher included these standard levels in a questionnaire addressed to a number of experts and specialists in this field to know their views on these proposed levels. Physics and Chemistry in (the field of output) (2) have two levels, and the number of indicators that fall under it is (21) indicators distributed on the two mentioned levels as follows: The first level falls under it (15) indicators, and the second level falls under it (6) indicators. B - In the field of goals: its number reached (7) levels, and the number of indicators that fall under it reached (32) indicators distributed on the mentioned levels.C - In the field of content, its number reached (3) levels, and the number of indicators that fall under it reached (22) indicators distributed on the mentioned levels. D - In the field of means and activities, the number of indicators that fall under it is (38) indicators distributed on the mentioned levels. E - In the field of evaluation, its number reached (3) levels, and the number of indicators that fall under it reached (12) indicators distributed over the mentioned levels.

Keywords: Standards - Physics Curriculum - Basic Education.

*member of the teaching staff at AL-Baath university, college of education.

الإطار العام للبحث

أولا: المقدمة:

استجابة للاحتياجات القومية ولمواجهة التحديات العالمية المعاصرة في عصر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، أصبح هناك ضرورة حتمية للارتقاء بجودة العملية التعليمية في جميع المجالات بوجه عام ومجالات العلوم بوجه خاص، حيث إنها قاطرة التطوير والارتقاء بالشعوب وتنمية المجتمعات التنمية المستدامة. وفى هذا الإطار ظهرت اتجاهات تربوية معاصرة تمثلت بإعداد وثيقة للمستويات المعيارية لمحتوى المواد الدراسية المختلفة لإعداد المناهج في ضوئها بشكل عام ولمادة العلوم بشكل خاص، وذلك في مراحل التعليم (قبل الجامعي) جميعها لتتواكب مع المعايير القياسية العالمية في مناهج العلوم ومسايرة المستحدثات المعاصرة من حيث الظواهر والأفكار العلمية والاستقصاءات والتطبيقات العلمية الحياتية وتهتم بترسيخ قيم العلم وأخلاقياته وتوفير متطلبات اكتسابه من قبل المتعلمين، مع الاهتمام الشامل بالطالب من حيث مستوى تفكيره واهتماماته وميوله وحاجاته ومشكلاته، وقد تم ذلك من خلال تناول مادة العلوم في مجالات تتضمن مجال علوم الحياة –العلوم الفيزيائية – علوم الأرض والفضاء– العلوم البيئية – الأحياء "البيولوجية"– الفيزياء – وقد تضمن كل منها أساسيات الاستقصاء" من حيث العلم كاستقصاء – العلم والتكنولوجيا– انطلاقا من هذا تأتي عملية وضع مستويات معيارية ومؤشرات دالة على ذلك من منظور مجتمعي وشخصي . وهذا ما أكد عليه الباحثون في المناهج أن تحديد المستويات (المعالم) المعيارية ووضع مؤشرات أدائية في ضوئها لكل صف دراسي ولكل وحدة تعليمية تقدم خلاله؛ للسير في الاتجاه الصحيح لتحقيقها بنهاية كل مرحلة من مراحل التعليم ،. (17: 1–2). والتي يجب أن تتحقق في مناهج العلوم في جميع مراحل التعليم قبل الجامعي حتى تتحقق الجودة المنشودة لإعداد طالب ذا قدرة تنافسية على المستوى المحلى والعالمي، ومحققا التنمية المستدامة في المجالات العلمية والعملية والبحث العلمي وخدمة المجتمع ومواكبا لأحدث التطورات العلمية المعاصرة، وهذا يتطلب إعداد هذه القائمة (المستويات المعيارية والمؤشرات) من وجهة نظر مدرسي المناهج وموجهيها ذوي الخبرة والممارسة علميا وتربويا.

ثانياً: مشكلة البحث وأسئلته: تولّد الإحساس بالمشكلة للبحث من خلال الخبرة الذاتية للباحث في تدريس مادة الفيزياء وللمراحل الدراسية المتتابعة من مرحلة التعليم الأساسيّ (ح1) وحتى مرحلة دبلوم التأهيل التربوي، إذ لاحظ الباحث أن معايير إعداد مناهج الفيزياء كانت قاصرة على بعض مكونات المنهاج لكلّ صفّ من الصفوف الدراسية المتتابعة، ولم تكن شاملة لمكونات المنهاج، نحو اختيار الاستراتيجيات، والأنشطة، والإخراج، والتقويم، والوسائل التعليمية وتقنيات التعليم التي تساعد المتعلّمين على اكتساب المهارات الأساسية لمادة الفيزياء بسهولة ويُسر، ويمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

– ما أهم المستويات المعيارية المقررة التي ينبغي أن يراعيها مقرر الفيزياء لمرحلة التعليم الأساسي (ح2)؟ ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

1– ما أهم المستويات المعيارية التي ينبغي مراعاتها لإعداد منهاج الفيزياء (مجال الإخراج) لمرحلة التعليم الأساسي (ح2) من وجهة نظر الموجهين والمدرسي؟

2– ما أهم المستويات المعيارية التي ينبغي مراعاتها لإعداد منهاج الفيزياء (مجال الأهداف) لمرحلة التعليم الأساسي (ح2) من وجهة نظر الموجهين والمدرسي؟

3– ما أهم المستويات المعيارية التي ينبغي مراعاتها لإعداد منهاج الفيزياء (مجال المحتوى) لمرحلة التعليم الأساسي (ح2) من وجهة نظر الموجهين والمدرسي؟

4– ما أهم المستويات المعيارية التي ينبغي مراعاتها لإعداد منهاج الفيزياء (مجال الوسائل والأنشطة) لمرحلة التعليم الأساسي (ح2) من وجهة نظر الموجهين والمدرسين؟

5– ما أهم المستويات المعيارية التي ينبغي مراعاتها لإعداد منهاج الفيزياء (مجال التقويم) لمرحلة التعليم الأساسي (ح2) من وجهة نظر الموجهين والمدرسين؟

ثالثاً: أهمية البحث: تتجلى أهمية البحث في النقاط الآتية:

1– تأتي هذه الدراسة استجابة للاتجاهات التربوية العالمية وتوصيات المؤتمرات التي تدعو إلى إعداد المناهج المدرسية والتقويم المستمر لها في ضوء معايير محددة مسبقا بهدف تطويرها وضمان الجودة.

2– قد تزود هذه الدراسة القائمين على تخطيط مناهج الفيزياء وتطويرها بقائمة معايير عالمية من أجل مراعاتها عند بناء المناهج وتطويرها.

3– فتح المجال أمام بحوث ودراسات أخرى في محاور مختلفة في ميدان تطوير مناهج الفيزياء.

4– ندرة الدارسات التي تناولت موضوع إعداد قائمة مستويات معيارية لمنهاج الفيزياء (في حدود علم الباحث) وتقويم كتب مرحلة التعليم الأساسي في ضوئها.

رابعاً: أهداف البحث: يهدف البحث إلى تحقيق الأمور الآتية:

1– بناء قائمة مستويات معيارية وتحديد مؤشرات لكل مستوى لإعداد مناهج الفيزياء لمرحلة التعليم الأساسي (ح2) تتماشى مع المعايير الدولية.

2– استطلاع آراء عينة من المدرسين والموجهين لمادة الفيزياء في مرحلة التعليم الأساسي في قائمة المستويات المعيارية المقترحة، إيماناً من الباحث بأهمية رأي المدرسين والموجهين ودورهم البارز في تحديد معايير المناهج التعليمية.

خامساً: حدود البحث: تنحصر حدود البحث فيما يأتي:

– حدود مكانيّة: حصلت الدراسة في وزارة التربية /دمشق، والمدارس الحكومية في محافظتي دمشق وريفها.

– حدود علمية (موضوعيّة): تتجلى في تحديد مستويات معيارية لمكونات منهاج الفيزياء ومؤشراتها (الإخراج، الأهداف، المحتوى، الوسائل والأنشطة، التقويم). في مرحلة التعليم الأساسي (ح2) المقترحة من قبل الباحث.

– حدود بشرية: عينة من مدرسي الفيزياء وموجهيها، في مدارس مرحلة التعليم الأساسي (ح2) لمدينة دمشق وريفها.

– حدود زمانية: العام الدراسي(2021م–2022م).

سادساً: مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

*–**التعليم الأساسي:** هو المرحلة التعليمية التي تبدأ من التحاق الطفل بالمدرسة الابتدائية في سن 6 سنوات وحتى الانتهاء من الدراسة بالمدرسة الإعدادية في سن 14 سنة (15: 11)،

ويعرف التعليم الأساسي وفق وزارة التربية: بأنها مرحلة تعليميّة مدّتها تسع سنوات، تبدأ من الصفّ الأوّل حتى الصفّ التاسع، وهي مجّانيّة وإلزاميّة، تنقسم إلى حلقتين: الحلقة الأولى: تبدأ من الصفّ الأوّل حتى الصفّ الرابع، الحلقة الثانية: تبدأ من الصفّ الخامس حتى الصفّ التاسع (20: 5).

*– **منهاج الفيزياء:** هو كتاب الفيزياء المقرر على مرحلة التعليم الأساسي من قبل وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، ليتم تدريسه في عام (2021–2022) .

*– **التعريف الاجرائي للمستويات المعيارية:** ويقصد بالمستويات المعيارية وفق إجراءات البحث "جملة المقاييس والمواصفات التي أعتمدها المفكرون والباحثون في التربية والتي في ضوءها يتمّ الحكم على صلاحية منهاج الفيزياء

التعليمي وقدرته على تحقيق أهداف تربوية تتجاوز حفظ المعلومات ونقلها إلى تطبيقها وتوظيفها في حياة المتعلم بما يلبي حاجات المجتمع والأفراد".

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول : الدراسات السابقة.

أ: مشاريع أجنبية:1- ولاية هاوي (Hawaii, 2005) [26]. قدمت ولاية هاوي نموذجاً للمستويات المعيارية في مجالات ثلاثة كبرى هي (القراءة، الكتابة، التواصل الشفهي) لمراحل التعليم ما قبل الجامعي لكل صف على حدة ، حيث وضعت مجموعة من المستويات المعيارية لكل مجال ، و تحت كل مستوى معياري أدرجت مجموعة من مؤشرات الأداء. **2- ولاية غرب فرجينيا (West Virginia, 2006)** [27]. قامت ولاية غرب فرجينيا بتحديد المستويات المعيارية للغة الإنجليزية لكل صف على حدة ابتداء من رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر في مهارات اللغة الإنجليزية ممثلة في (القراءة، الاستماع والتحدث، الكتابة) حيث وضعت مستويات معيارية لكل مجال، وأدرجت مجموعة من المؤشرات الأدائية الخاصة تحت كل مستوى معياري.

ب- دراسات تناولت منهاج الفيزياء. 1- دراسة شهاب والجندي (1999) [9] . بعنوان: تصحيح التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية باستخدام نموذج التعليم البنائي والشكل (V) لطلاب الصف الأول الثانوي في مادة الفيزياء واتجاهاتهم نحوها، هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام نموذج التعلم البنائي وشكل (V) المعرفي على تصحيح التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية في الفيزياء للصف الأول الثانوي واتجاهاتهم نحوها، وتوصلت الدراسة إلى الاستنتاجات التالية: أن التعلم وفقاً لنموذج الشكل (V) المعرفي قد تفوق على كل من التعلم وفقاً لنموذج التعلم البنائي والتعلم التقليدي وذلك بالنسبة للتحصيل الدراسي. أن التعلم وفقاً لنموذج التعلم البنائي قد تفوق على كل من التعلم وفقاً لنموذج شكل (V) المعرفي، والتقليدي وذلك بالنسبة لتنمية الاتجاه نحو مادة الفيزياء. وجود معامل ارتباط موجب بين كل من الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه نحو مادة الفيزياء. 2- **دراسة عبد العظيم (2000)** [12]. بعنوان: فاعلية التعليم الذاتي في تحصيل طلاب الفيزياء باستخدام الحقيبة التعليمية التعلمية . ماجستير التربية في المناهج ، دراسة غير منشورة -جامعة الخرطوم، هدفت هذه الرسالة إلى حل بعض مشكلات تدريس الفيزياء باستخدام أسلوب الحقيبة التعليمية التعلمية ، والى معرفة تأثير التدريس بواسطة الحقيبة التعليمية التعلمية على تحصيل الطلاب في مادة الفيزياء، ومن أهم النتائج: تحققت فرضية البحث التي تنص على أن التدريس بأسلوب التعلم الذاتي أكثر ايجابية في التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء مقارنة بأثر التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء عند استخدام الطريقة التقليدية.

3- **دراسة نصار (2003)** [19] . بعنوان: أثر استخدام نموذج الشكل (V) المعرفي في التحصيل واكتساب الاتجاهات العلمية لدى طلاب الصف العاشر في مادة الفيزياء بمحافظة غزة، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام نموذج الشكل (V) المعرفي في التحصيل واكتساب الاتجاهات العلمية لطلاب الصف العاشر في مادة الفيزياء بمحافظة غزة، وقد توصل الباحث إلى نتائج كان أهمها: وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة المجموعة التجريبية، وطلبة المجموعة الضابطة في مستوى التحصيل لصالح المجموعة التجريبية، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً بين طلبة المجموعة التجريبية، وطلبة المجموعة الضابطة على مقياس الاتجاهات العلمية.

4- **دراسة عبد الرحمن (2004)** [11]. بعنوان استخدام البرامج التعليمية التفاعلية في تدريس الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية و أثره في التحصيل الدراسي ماجستير التربية في المناهج ، غير منشورة – جامعة الزعيم الازهري. أهداف الدراسة : هدف البحث إلى معرفة أثر استخدام البرامج التعليمية التفاعلية على التحصيل الدراسي في تدريس مادة الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم. نتائج البحث: توصل البحث إلى: يتطلب استخدام البرامج التعليمية في عملية التدريس

إلمام المعلم بأساليب استخدام الحاسب الآلي، واستخدام البرامج التعليمية في عملية التدريس يحتاج إلى قاعات و معمل مهيأة، واستخدام البرامج التعليمية التفاعلية في التدريس عمل على علاج حالات الضعف الأكاديمي للطلاب بطيء التحصيل .

5– دراسة موسى (2008) [16]. بعنوان: فاعلية الوسائل التعليمية في تنمية مهارات التفكير العلمي في مادة الفيزياء لدى طلاب المرحلة الثانوية. هدفت الدراسة إلى معرفة فعالية استخدام الوسائل التعليمية في تنمية مهارات التفكير العلمي في مادة الفيزياء لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري، من النتائج التي توصل إليها البحث: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين متوسط درجات الطلاب في مادة الفيزياء قبل وبعد عملية التدريس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام طريقة العروض العملية.

6– دراسة أبو دهب(2022م) [22]**: بعنوان:** تقييم منهاج الفيزياء للصف الأول الثانوي في ضوء معايير الثورة الصناعية الرابعة. هدفت الدراسة إلى: هدفت الدراسة إلى تحديد قائمة بمعايير الثورة الصناعية، ومعرفة درجة تقييم منهاج الفيزياء للصف الأول الثانوي في ضوء معايير الثورة الصناعية الرابعة – والوقوف على مدى تلبية منهاج الفيزياء للصف الأول الثانوي لمعايير الثورة الصناعية الرابعة. توصلت الدراسة إلى نتائج عديدة من أهمها: – المنهاج بأغلب مواضيعه يبتم بالقواعد الأساسية لعلم الفيزياء في محاولة لترك المجال مفتوح لرصد التطبيقات من قبل الطالب بمساعدة المعلم غير أنو لا توجد موضوعات واضحة ومباشرة تمهد لاكتساب معايير الثورة الصناعية الرابعة.

تعليق عام على الدراسات السابقة: يلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة قلة الدراسات (العربية والأجنبية) التي تطرقت إلى تحديد مستويات معيارية لمنهاج الفيزياء سواء في مرحلة التعليم الأساسي أو في مرحلة التعليم الثانوي، ما يشير إلى حداثة الدراسة الحالية وأصالتها. كما يلاحظ أن الدراسات والبحوث أكدت على: أهمية تحديد مستويات معيارية في إعداد مناهج المواد والعلوم المختلفة وتأليفها. اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في النقاط التالية: البيئة التي طبقت فيها الدراسة وهي البيئة السورية منهاج الفيزياء المقرر لمرحلة التعليم الأساسي(ح2)، الذي تم وضعه من قبل وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية ، في ضوء قائم مستويات معيارية مقترحة. قام الباحث باستخدام استبانة لتعرف آراء عينة من موجهي مادة الفيزياء في المستويات المعيارية المقترحة؛ وبعد استعراض الدراسات استفاد الباحث من أدوات معظم الدراسات ومنهجيتها التي تم عرضها في إجراءات الدراسة الحالية، وخاصة فيما يتعلق بإعداد قائمة المستويات المعيارية، وإجراءات بناء الاستبانة، كما أفاد منها في المعالجات الإحصائية وتفسير النتائج، وتحليلها.

المحور الثاني: المعايير ومستوياتها ومكونات منهاج الفيزياء.

أولاً: مفهوم المعايير: المعيار لغة: المعايير جمع مفرده معيار وهو نموذج متحقق أو متصور لما ينبغي أن يكون عليه الشيء وورد في لسان العرب أن المعيار هو: المكيال. ويقال في المعيار: عايروا مابين مكاييلهم وموازينهم (1: 476)،

في المصطلح التربوي فيعرف المعيار بوجه عام على أنه أعلى مستوى أداء يصل إليه الإنسان أو يطمح في الوصول إليه ، و يتم في ضوئه تقويم مستويات الأداء المختلفة والحكم عليها ، وتعطي تقديراً يكشف عن مدى تحقيق هذه المستويات لأهداف محددة سلفاً (3: 444).

- وتعرف المعايير: بأنها عبارات عامة تصف ما يجب أن يصل إليه المتعلم من معارف و مهارات وقيم نتيجة لدراسته محتوى كل مجال من مجالات التعلم (21: 161).
- وتعرف المعايير وفقاً للمعهد الأمريكي بأنها: جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعلها قادرة على الوفاء باحتياجات معينة (10: 430).

ثانياً: مفهوم المستويات المعيارية: وتعرف المستويات المعيارية على أنها: "أسس كيفية للحكم على درجة التمييز المطلوبة في أشياء بعينها أغراض وأسس للحكم على مقدار الكمال، كما أنها تشير إلى مستوى الجودة المطلوبة في الأداء" (7: 655). وتعرف المستويات المعيارية بأنها: "مواصفات لتحديد المعرفة والأداء اللازمين، ثم الوصول إلى الكفاءة في الأداء وتحسين المخرجات التعليمية" (6: 13). كما تعرف بأنها: "ما ينبغي أن يعرفه الطالب (المتعلم)، وما يمكن أن يقوم بأدائه من المهارات العقلية و العملية و ما يكتسبه من قيم و سلوكيات" (13: 30). كما تعرف المستويات المعيارية بأنها: "ما ينبغي أن يعرفه جميع الطلاب و يكونوا قادرين على أدائه وعمله" (14: 280).

- تعريف دبرا هيل وآخرون (24: 9) المستويات المعيارية (المعايير) بأنها: "وصف دقيق لما يتوقع من التلاميذ أداؤه في نهاية تعليمهم النظامي".
- كما يعرفها جون كوردالوسكي (25: 2) بأنها: "جمل عامة تحدد ما يجب معرفته من خبرات، وأداؤه من أنشطة في مجال معين في الصف الدراسي ضمن مجالات العملية التعليمية".

ومن خلال التعريفات السابقة نستنتج: 1- أن المستويات المعيارية تصف السلوك المتوقع من المتعلم. 2- تحدد مستوى للأداء المطلوب من المتعلم أن يصل إليه خلال الدرس. 3- تربط بين الفترة التعليمية وناتج التعليم المتوقع. 4- تضع مواصفات وشروط لاكتساب المتعلم المهارات المطلوبة.

ثالثاً: مكونات منهاج الفيزياء:

*- **المنهاج:** هو مجموعة الخبرات والأنشطة المخططة والتي تعطى داخل المدرسة أو خارجها ضمن خطة تربوية تسعى لإحداث تغيرات مرغوبة في سلوك المتعلم من أجل تمكنه من التكيف مع البيئة المحلية، حيث أنها تهدف إلى إشباع رغبات التلاميذ وسد حاجاتهم عن طريق الممارسة العملية بنوع من الشعور بالحرية فيما يتم تعليمهم إياه (5: 113).

الفيزياء: ويقصد بها: العلوم الفيزيائية في كتاب الفيزياء والمقررة على طلاب الحلقة النية للتعليم الأساسي التي تتعلق بدراسة (القوة والطاقة، والحرارة وتمدد الأجسام) للوصول إلى صياغة قوانين والعلاقات التي تعبر عن الظواهر الطبيعية والخصائص الفيزيائية المتباينة؛ ومن أهم مكونات المنهاج

1- الإخراج: هو كلّ ما يتعلق بمظهر الكتاب من حيث الحجم والغلاف، والصور والرسومات، ونوع الورق، وحروف الطباعة، واستخدام العناوين الرئيسة والفرعية (4: 130).

ويلحق بالإخراج كلّ ما يتعلق بشكل الكتاب وحجمه وتنظيم الفِقْرات وتوزيعها فيه، واستخدام المكوّنات التنظيميّة مثل: علامات الترقيم والخطوط المتنوّعة التي تجعل من الكتاب منظومة من المثيرات التي تجذب اهتمام المتعلّمين.

2- المحتوى العلميّ: ويُقصد بالمحتوى العلميّ في هذا البحث: كلّ ما يقدّمه المنهاج المدرسي للمتعلّم من معارف، وخبرات، ومهارات، وقيم، ومفهومات مستمدّة من المصادر الرئيسة للفيزياء، بهدف تنمية التفكير العلميّ لدى المتعلّم.

3- الوسائل والأنشطة: هي "كلّ الطرق والأساليب والوسائل التي يستعملها المدرس، لتُعينه في نقل مادّته التعليميّة إلى المتعلّمين بسهولة ووضوح" (2: 105).

ويسميها بعض التربويين مثل ديفد جاكسون (jacobsen , David): الطريقة التي تعني "الأساليب أو الوسائل التي يتم بها نقل المعلومات إلى التلاميذ(39:23). ويمكن القول بأن الوسيلة تعني: الأساليب، والوسائل التعليميّة التي ينبغي أنْ يُقدّم أو يُعرض بها محتوى منهاج الفيزياء (المفهومات، والمعارف، والخبرات... وغيرها) إلى المتعلّمين ليتمكّنوا من اكتسابها وتعلمها بأقلّ جهد وأقصر وقتٍ ممكنين.

4- التقويم: يُقصد بالتقويم بأنّه حكم قيمي مبنيّ على الملاحظة واختيار للأداء ؛ وإن الهدف الأساس لاستخدام التقويم المتعدّد ليس فقط قياس مدى تحصيل المعرفة، ولكن تنظيم استخدام المهارات والاستراتيجيات بشكل ملائم، ولكي يتمّ اتّخاذ أسلوب التقويم الأصيل في ضوء نظرية الذّكاءات المتعدّدة يجب مراعاة المعايير الآتية (67:28).

رابعاً: الفيزياء وأهميتها.

*- **التعريف بالفيزياء:** تعد الفيزياء من أهم مجالات مادة العلوم: Domains (Science) وتهتم الفيزياء- Physics. هذا المجال بدراسة الموجات الميكانيكية والكهرومغناطيسية، وميكانيكا الموائع، الحرارة والديناميكا الحرارية، الكهربية والمغناطيسية، والفيزياء الحديثة: لذا تعرف **الفيزياء:** بأنها العلم الطبيعي المعني بدراسة القوانين العامة للمادة والطاقة بأشكالها المختلفة وبدراسة جميع التفاعلات الموجودة في الطبيعة، كما يستمد هذا العلم قوته من التجربة ويحتكم إليها، وكلمة فيزياء تأتي من الكلمة اليونانية القديمة (فيزيس)، والتي تعني جوهر الحقيقة أو الصيغة النهائية للحقيقة، لذلك فإن الفيزياء تسمى أحياناً بـ(الفلسفة الطبيعية) أو فلسفة الطبيعة، وهي تتضمن الكثير من العمليات والتي عن طريقها نصل إلى المبادئ العامة التي تصف سلوك العالم الفيزيائي، (18: 31) .

*- **أهمية الفيزياء ودورها في الحياة:** يرى الباحثون أن علم الفيزياء اللذان يعرفان بأنهما: "محتوى عام من المعارف و المعلومات المترابطة"، يلعب الدور الرئيسي في نهضة الأمم، ويمثل قطباً أساسياً وبارزاً في الثورة العلمية الحديثة المؤثرة في طبيعة المعرفة الواسعة، ولهذا أصبحت دارسته ضرورة ملحة، ونظراً لحاجته للدقة والتجريب والمشاهدة والملاحظة والمهارات العلمية فلابد من توفير المعامل والمختبرات بأدواته المتكاملة طرق تدريسها المناسبة، والمناهج الخاصة بمفرداتة ومفاهيمه ووسائل تعليمة، بحيث تسمح لجميع الدارسين الحصول على نتائج أفضل، وتنمية ميولهم وخبراتهم واكتساب المعلومات، ويشهد العالم ثورة معلوماتية لابد أن تستند على قاعدة علمية قوية أساسها العقل تهدف إلى تطوير التعليم الذي يؤدي إلي تنمية عقول قادرة على التفكير، وبالتالي استخدام قدراتها العقلية التي تؤهلها على مسايرة ومواكبة التغيرات السريعة في المجتمع والعالم (12: 307). ولكي نرتقي إلي مستوى متقدم في جوانب المجتمع المختلفة لابد أن نهتم بدراسة علم الفيزياء نظراً لنموهما المتصاعد وتداخله مع كثير من العلوم الطبيعية الأخرى، كالطب، الصيدلة، الزراعة، الفضاء، الهندسة ...وغيرها.

منهج البحث واجراءاته:

يتناول الباحث في هذه الصفحات إجراءات تنفيذ البحث، وذلك من خلال تحديد منهج البحث، ومجتمعه الأصلي وعيّنته، وأدواته.

أولاً: منهج البحث (Methodology): من أهداف البحث الحالي إعداد قائمة مستويات معيارية لمنهاج الفيزياء من وجهة نظر موجهي مادة الفيزياء ومدرسيها، ومعرفة آرائهم في المعايير المقترحة. لذلك اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليل كونه يناسب طبيعة البحث ويساعد الباحث على تحقيق أهدافه.

ثانياً: المجتمع الأصلي للبحث وعيّنته (Sample – Population):

أ- **المجتمع الأصلي (Population):** *- فيما يتعلق بالاستبانة، تكوّن المجتمع الأصلي للبحث من موجهي ومدرسي مادة الفيزياء في محافظتي دمشق وريفها، لعام (2021م-2022م).

ب- عيّنة البحث (Sample): وقد تألفت عيّنة البحث الحالي فيما يتعلق بالاستبانة من (200) موجه ومدرس، في مدارس دمشق وريفها لمرحلة التعليم الأساسي (ح2) لمن له خبر أكثر من (3) سنوات. أما فيما يتعلق بقائمة المعايير فهو منهاج الفيزياء المقرر لمرحلة التعليم الأساسي (ح2).

ثالثاً: أدوات البحث (Tools): اعتمد الباحث أدوات لتحقيق أهداف البحث هي: قائمة بالمستويات المعيارية لمنهاج الفيزياء في مرحلة التعليم الأساسي (ح2)، ثم تضمين هذه القائمة باستبانة لتوزيعها على عينة الدراسة،

الأداة الأولى: قائمة المستويات المعيارية المقترحة لمنهاج الفيزياء.

2- تحديد بنود قائمة المعايير وتتضمن*: خمسة مجالات ، شاملة لكل جوانب منهاج الفيزياء، وخمسة مستويات معيارية ويندرج تحت كل مستوى مجموعة من المؤشرات الدالة عليها: *- المؤشرات الدالة على كل مستوى من المستويات المعيارية *-. قواعد تقدير ثلاثية التدرج للموافقة(مهم جدا- مهم- غير مهم) مناسبة لكل مؤشر وقد روعي في تصميم القائمة تخصيص حقول) خانات (بجوار المعايير والمؤشرات وقواعد التقدير، لكي يبدي أفراد العينة آراءهم فيها ، فضلاً عن تخصيص صفحة بيضاء في نهاية القائمة لمن يريد من السادة المحكمين كتابة ما يراه من تعليقات على القائمة ككل أو إضافة ما يراه مناسبا من مستويات او مؤشرات لم تذكر في القائمة(غفل عنها الباحث).

ب -الصورة المبدئية لقائمة المستويات المعيارية المقترحة. أمكن في ضوء ما سبق إعداد قائمة بالمستويات المعيارية وهي:

*- مستويات معيارية خاصة بالإخراج ، وقد تضمنت (2) مستويين، و(23) مؤشراً.

*- مستويات معيارية خاصة بالأهداف، وقد تضمنت (7) مستويات، و(37) مؤشراً.

*- مستويات معيارية خاصة بالمحتوى، وقد تضمنت (3) مستويات، و(25) مؤشراً.

*- مستويات معيارية خاصة بالوسائل والأنشطة، تضمنت (6) مستويات، و(42) مؤشراً.

*- مستويات معيارية خاصة بالتقويم، وقد تضمنت (3) مستويات، و(12) مؤشراً.

4- **التأكّد من صدق قائمة المستويات المعيارية:** بعد إعداد القائمة بصورتها الأوّلية قام الباحث بعرضها على لجنة من ذوي الخبرة والاختصاص، الملحق (1) يبيّن الصورة الأولية لقائمة المستويات المعيارية،

5- نتائج تحكيم قائمة المعايير: بعد جمع آراء السادة المحكمين قام الباحث بفرز ما تشابه منها وما اختلف والمقارنة بينها، وبعد إجراء مقابلات شخصية مع معظم أعضاء لجنة التحكيم لتوضيح بعض المقاصد الغامضة في قائمة المستويات المعيارية توصّل الباحث إلى النتائج الآتية: - أجمع السادة المحكمون على شموليّة المستويات المعيارية ومؤشّراتها لمنهاج الفيزياء. - كما اتّفق أغلب السادة المحكمين على مناسبة المستويات المعيارية ومؤشّراتها لمستوى لمنهاج الفيزياء في مرحلة التعليم الأساسيّ(ح2). اقترح بعض السادة المحكمين ضرورة إجراء تعديلات في صياغة بعض المستويات المعيارية والمؤشّرات،

الملحق رقم (2) يبين التعديلات التي طرأت على المستويات والمؤشرات المقترحة من قبل السادة لجنة التحكيم

ولقد أخذ الباحث بآراء المحكمين في الحسبان بشأن حذف أو تبديل أو إضافة المؤشرات السابقة وقد اعتبر نسبة ٨٥ % فأكثر من مجموع آراء المحكمين على كل مستوى معياري نسبة ينبغي مراعاتها وعدها شرطا للموافقة دون غيرها.

- **الصورة النهائية للمستويات المعيارية:** بعد إجراء التعديلات في ضوء آراء السادة المحكمين، أصبحت القائمة في صورتها النهائية مكوّنة من خمسة مجالات، هي: *- مجال الإخراج: يتضمّن (2) مستويات، و(21) مؤشّراً.

- مجال الأهداف: يتضمّن (7) مستويات، و(34) مؤشّراً.- مجال المحتوى: يتضمّن (3) مستويات، و(24) مؤشّراً.
- مجال الوسائل والأنشطة: يتضمّن (6) مستويات، و(38) مؤشّراً.- مجال التقويم: يتضمّن (3) مستويات، و(12) مؤشّراً.

التحليل الإحصائي: يتناول هذا المحور التحليل الإحصائي للقائمة بعد أن وُزعت على مجموعة من السادة المحكمين من ذوي الخبرة و الاختصاص في مناهج و طرائق التدريس بشكل عام و مناهج وطرائق تدريس الفيزياء بشكل خاص، قد بلغ عددهم (24)أربعة وعشرين محكماً. الملحق (3) يبين النتائج الإحصائية (اتفاق السادة المحكمين على المستويات والمؤشرات من حيث الأهمية).

الأداة الثانية: استبانة آراء موجهي ومدرسي مادة الفيزياء في المعايير المقترحة:

وسنبيّن فيما يلي عرضاً مفصّلاً للاستبانة، من حيث: الهدف من الاستبانة، وتحديد محاورها، والإعداد الأولي والنهائي لبنودها، وثباتها، وصدقها، ثمّ نبيّنُ عرضاً مفصلاً لنتائجها والتعليق عليها.

خطوات تصميم الاستبانة: أولاً: خطوات بناء الاستبانة: 1"- مصادر الاستبانة: قام الباحث بتصميم الاستبانة، وذلك بأن جعل قائمة المعايير المقترحة بنوداً لها.

2"- الهدف من الاستبانة: يهدف الباحث من استخدام هذه الأداة إلى استطلاع آراء موجّهي مادة الفيزياء ومدرّسيها لمرحلة التعليم الأساسيّ (الحلقة الثانية) في المستويات المعيارية المقترحة لإعداد منهاج الفيزياء المقرّر لمرحلة التعليم الأساسيّ (الحلقة الثانية). **3"- إعداد الصورة الأوليّة للاستبانة: 4"- تحديد محاور (مستويات) الاستبانة:** قُسمت الاستبانة إلى مجموعة من المحاور بحيث يمثل كل محور مستوى من المستويات المعيارية المقترحة وكلّ مستوى يشمل مجموعة من البنود(المؤشرات). **5"- صدق الاستبانة:** للتأكد من صدق الاستبانة عُرضت على عدد من الخبراء من ذوي الاختصاص والمشهود لهم بالكفاية العلميّة والتدريسية، وبعد عرض الاستبانة على لجنة المحكمين عُدلت المستويات والمؤشرات كما أشار إلى ذلك السادة المحكمون. **6"- ثبات الاستبانة:** يُقصد بالثبات أن تعطي الأداة نفس النتائج باستمرار كلّما طبقت على المفحوصين وتحت الشروط نفسها، وقد استخدم الباحث طريقة Split Half (التجزئة النصفية) للتأكد من ثبات الاستبانة: تقوم هذه الطريقة على أساس تقسيم مفردات الاستبانة إلى قسمين:

القسم الأوّل: يشمل الأعداد الفردية (1-3-5...إلخ)، ويشمل القسم الثاني الأعداد الزوجية (2-4-6...إلخ)، ثمّ يتم حساب معامل الثبات وفق قانون سبيرمان براون Spearman Brawn، وبعد تطبيق قانون سبيرمان براون كان معامل الثبات (0,87) وهو معامل ثبات ممتاز يسمح بتطبيق الاستبانة كأداة من أدوات البحث. وللتأكد من صدق الثبات بالاتساق الداخلي للاستبانة، تم استخدام حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من الفقرات في الاستبيان، عن طريق معامل (ألفا كرونباخ)، حيث كانت كل فقرة من فقراتها متسقة مع المجال الذي تنتمي له تلك الفقرة.

7"- الصورة النهائيّة للاستبانة: بعد التعديلات التي أُجريت على الاستبانة حُذف ما أوصت اللجنة بحذفه، وعُدلت صياغة المحاور (المستويات)، والمؤشرات (البنود) التي تحتاج إلى إعادة صياغة، وإضافة ما رأوا ضرورة إضافته، فأصبحت الاستبانة في صورتها النهائيّة كما يأتي: قسم الباحث الاستبانة إلى قسمين: الأوّل: مقدّمة يوضح من خلالها الباحث الهدف من الاستبانة. الثاني: يشمل بنود الاستبانة، إذ تمّ توزيع هذه المؤشرات ضمن جدول مقسم إلى أعمدة، يتضمن سلم ثلاثي مناسب جدا، مناسب، غير مناسب).

8 "- تطبيق استبانة البحث: بعد التأكد من صدق الاستبانة وثباتها تمّ توزيعها على مجموعة من موجّهي الفيزياء ومدرّسيها في مرحلة التعليم الأساسيّ (الحلقة الثانية)، وقد اتّبع الباحث في تطبيق الاستبانة الإجراءات الآتية: *- تقديم

الاستبانة إلى المدرسين والموجّهين بوساطة الباحث نفسه. *- اختيار تطبيق الاستبانة في الفصل الأول في عام (2021-2022م).

10"- أسلوب المعالجة الإحصائيّة: بعد توزيع الاستبانة على مجموعة من موجّهي الفيزياء ومدرّسيها في مرحلة التعليم الأساسيّ (الحلقة الثانية) تمّ جمعها وتفريغ البيانات التي تمّ الحصول عليها، وذلك من خلال جداول أعدت لهذا الغرض، إذ تمّ تفريغ البيانات باستخدام الحاسوب، وتمّ معالجة البيانات باستخدام (Spss): الرزمة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة الإصدار 12: SPSS (Statistical Package For The Social Science) [8]، وبعد جمع الاستبانات وتفريغها وذلك بحساب عدد تكرارات كل بند على حدة (مناسب جداً- مناسب- غير مناسب)، ومن ثم حساب النسبة المئوية، فكانت النتائج كما يوضحها الملحق (4).

الإجابة عن تساؤلات البحث والنتائج .

يتناول هذا الفصل عرضاً مفصلاً لنتائج الدراسة التي توصل إليها الباحث في ضوء مشكلة الدراسة وتساؤلاتها ، والتي استهدفت بناء قائمة مستويات معيارية لمنهاج الفيزياء في مرحلة التعليم الأساسي، حيث تم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) وهو برنامج يستخدم لمعالجة بيانات الدراسات احصائياً(8: 2001) ؛ وسيتم عرض النتائج التي تم التوصل إليها الباحث كل سؤال على حدة.

أولا: النتائج التي تتعلق بإعداد قائمة المستويات المعيارية و مؤشراتها المقترحة:

أ- فيما يتعلق بإعداد المستويات المعيارية ومؤشراتها في مجال الإخراج: وللإجابة عن السؤال الفرعي الأول: "ما أهم المستويات المعيارية التي ينبغي أن يراعيها منهاج الفيزياء في (مجال الإخراج) لمرحلة التعليم الأساسي (ح2) من وجهة نظر الموجهين والمدرسي؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب عدد تكرارات كلّ مؤشر من المؤشرات والنسبة المئوية، حسب السلم الثلاثي (مناسب جداً، مناسب، غير مناسب)، حيث تم تثبيت المستويات والمؤشرات التي حصلت على نسبة لا تقل عن (75%) من اتفاق العينة (المدرسين والموجهين)، مناسب جداً أو مناسب، بينما تم استبعاد المستويات والمؤشرات التي حصلت على نسبة أقل من (75%) من اتفاق العينة على عدم مناسبتها، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (1): يبيّن المستويات المعيارية والمؤشرات التي حصلت على نسبة أعلى من (75%) من اتفاق العينة على مناسبتها لمناهج الفيزياء في مجال الإخراج.

المجال الأول: الإخراج.	
المستوى الأول: يكون الشكل العام للكتاب جذاباً:	
المؤشرات:	
1	الرسومات الموجودة على الغلاف معبرة عن موضوع الكتاب.
2	حجم الكتاب متناسق مع عمر المتعلم من حيث: (الطول- العرض- عدد الصفحات).
3	حجم الكتاب متناسق مع أحجام بقية الكتب.
4	يتميز ورق الكتاب بالجودة.
5	لون الغلاف الخارجي للكتاب يجذب الانتباه
6	كلمات الكتاب واضحة من حيث الطباعة.
7	الألوان التي تستخدم في الكتاب مريحة للنظر.
8	مونتاج الكتاب فيه لمسات فنية.
9	تجليد الكتاب يتميز بالمتانة.
10	عناوين المواضيع بارزة بشكل واضح .

11	عرض القوانين والنظريات والاستنتاجات بلون مميز.
12	تتناسب المسافة بين الكلمات.
13	تتناسب المسافة بين الأسطر.
14	يشمل قائمة بالمصادر والمراجع المستخدمة.
15	يشمل فهرس يوضح محتوياته.
المستوى الثاني: يتضمن الكتاب مقدمة مناسبة للمنهاج.	
المؤشرات:	
16	تتضمن مقدمة الكتاب ما يثير اهتمام المتعلمين بالمحتوى العلمي للمنهاج.
17	تتضمن المقدمة الأسس التي تم تأليف الكتاب في ضوءها.
18	تعطي مقدمة الكتاب فكرة واضحة عن محتوى الكتاب.
19	تبين المقدمة الأهداف العامة لتدريس العلوم.
20	تشتمل مقدمة الكتاب على توجيهات عامة في التعامل مع الكتاب للإفادة منه على أكمل وجه.
21	تفسح المجال أمام الجميع للمشاركة في تقويم الكتاب.

يتبين من الجدول (1) أن المستويات المعيارية للإخراج بلغ عددها (2) مستويين، وبلغ عدد المؤشرات التي تندرج تحتها (21) مؤشراً موزعة على المستويين المذكورين كما يأتي: المستوى الأول يندرج تحته (15) مؤشراً، أما المستوى الثاني فيندرج تحته (6) مؤشرات.

ب- الإجابة عن السؤال الفرعي الثاني: "ما أهم المستويات المعيارية التي ينبغي مراعاتها لإعداد منهاج الفيزياء(مجال الأهداف) لمرحلة التعليم الأساسي (ح2) من وجهة نظر الموجهين والمدرسي؟"، للإجابة عن هذا السؤال تم حساب عدد تكرارات كل مؤشر من المؤشرات والنسبة المئوية والترتيب، حسب السلم الثلاثي (مناسب جداً، مناسب، غير مناسب)، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (2): يبيّن المستويات المعيارية والمؤشرات التي حصلت على نسبة أعلى من (75%) من اتفاق العينة على مناسبتها لمناهج الفيزياء في مجال الأهداف

المجال الثاني: الأهداف.	
المستوى الأول: تتسق الأهداف مع طبيعة المجتمع.	
المؤشرات:	
1	تتسق الأهداف مع قيم وعادات وتقاليد المجتمع.
2	تدعم البعد الأخلاقي والنسق القيمي للمجتمع.
3	تدعم الهوية الوطنية والعربية.
4	تدعم مفهوم الديمقراطية والتسامح.
المستوى الثاني: تتسق الأهداف مع مجتمع المعرفة وطبيعة العصر.	
المؤشرات:	
5	تساير الأهداف الاتجاهات العالمية المعاصرة لمجتمع المعرفة.
6	تشجع على التعلم طوال الحياة.
7	تشجع على التنمية المهنية المستدامة.
8	تساعد في تحقيق التعلم للجميع.
9	تشجع استخدام مصادر المعرفة المتعددة والتكنولوجيا المتقدمة.
المستوى الثالث: تتسم الأهداف بالملائمة:	
المؤشرات:	

10	تلبى الأهداف الاحتياجات الفعلية واهتمامات المتعلمين.
11	تناسب الأهداف المستويات النمائية لدى المتعلمين.
12	تتلاءم مع الزمن المتاح لتحقيق الخبرة التعليمية.
13	تتلاءم مع الإعداد المستقبلي للمتعلمين.
14	تتلاءم الأهداف التعليمية في بداية كل فصل مع الزمن اللازم لتحقيقها.
المستوى الرابع: تتسم الأهداف بالتوازن والتكامل.	
المؤشرات:	
15	تراعى الأهداف التوازن بين المكون المعرفي والمكون المهارى والمكون الوجداني.
16	تراعى التوازن بين احتياجات الفرد، واحتياجات المجتمع.
17	تراعى التوازن بين الجوانب النظرية، والجوانب التطبيقية و الجوانب العملية.
18	تحقق التكامل بين المواد الدراسية المختلفة.
19	تراعى التوازن بين إعداد المتعلم للحاضر والمستقبل.
20	الأهداف التعليمية موزعة على محتوى المادة العلمية بشكل متوازن ومتكامل.
المستوى الخامس: تتسم الأهداف بالشمول:	
المؤشرات:	
21	تشمل الأهداف جوانب شخصية المتعلم (المعرفية، والمهارية، والوجدانية).
22	تشمل جوانب نمو المتعلم المختلفة (الروحية- العقلية- النفسية...).
23	ترتبط أهداف الفيزياء بالمواد الدراسية الأخرى.
24	تراعى المفاهيم الكبرى لمادة الفيزياء .
المستوى السادس: تتسم الأهداف بالتنوع:	
المؤشرات:	
25	تتنوع الأهداف من حيث العمومية والخصوصية والفردية والجماعية.
26	تتنوع بين أهداف المواد الأساسية والإضافية والأنشطة اللاصفية.
27	الأهداف التعليمية متنوعة (معرفية وانفعالية ونفسحركية).
28	تراعي الأهداف التعليمية الفروق الفردية بين الطلبة.
29	تراعي الأهداف التعليمية بعض المشكلات الفيزيائية.
المستوى السابع: تتصف الأهداف بالواقعية والقابلة للتحقيق:	
المؤشرات:	
30	تراعى البيئة الفيزيقية، وبيئة التعلم اللازمة لتحقيقها.
31	تتصف الأهداف بأنها قابلة للتحقيق
32	تتصف بالمرونة في إمكانية تحقيقها في ظل ظروف مختلفة.

يتبين من الجدول السابق أن المستويات المعيارية والمؤشرات التي تتعلق بالأهداف بلغ عددها (7) مستويات، وبلغ عدد مؤشرات التي تندرج تحتها (32) مؤشراً موزعة على المستويات المذكورة كما يأتي: المستوى الأول (4) مؤشرات، والمستوى الثاني (5) مؤشرات، والمستوى الثالث (5) مؤشرات، والمستوى الرابع (6) مؤشرات، والمستوى الخامس (4) مؤشرات، والمستوى السادس (5) مؤشرات، والمستوى السابع (3) مؤشرات.

الإجابة عن السؤال الفرعي الثالث: "ما أهم المستويات المعيارية التي ينبغي مراعاتها لإعداد منهاج الفيزياء (مجال المحتوى) لمرحلة التعليم الأساسي (ح2) من وجهة نظر الموجهين والمدرسي؟"؛ "ما أهم المستويات المعيارية التي ينبغي

مراعاتها لإعداد منهاج الفيزياء (مجال المحتوى) لمرحلة التعليم الأساسي (ح2) من وجهة نظر الموجهين والمدرسي؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب عدد تكرارات كل مؤشر من المؤشرات والنسبة المئوية والترتيب، حسب السلم الثلاثي (مناسب جداً، مناسب، غير مناسب) والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (3): يبيّن المستويات المعيارية والمؤشرات التي حصلت على نسبة أعلى من (75%) من اتفاق العينة على مناسبتها لمناهج الفيزياء في مجال المحتوى.

المجال الثالث: المحتوى:	
المستوى الأول: يناسب المحتوى مستوى المتعلم في هذه المرحلة.	
المؤشرات:	
1	يناسب المحتوى مستوى المتعلمين العقلي.
2	تتوافق المادة المعروضة مع التطور العلمي من خلال المحتوى.
3	يرتبط المحتوى بالأهداف بشكل جيد.
4	يرتبط المحتوى بالبيئة المحيطة بالطالب ارتباطاً وثيقاً.
5	يتضمن المحتوى أمثلة من مشاهدات المتعلم في واقعه.
6	ينمي المحتوى عند الطالب قدرات عقلية متنوعة.
7	يتناسب المحتوى مع المادة العلمية المقررة للصفوف اللاحقة.
المستوى الثاني: ينمي المحتوى لدى المتعلمين التفكير الإبداعي.	
المؤشرات:	
8	تنظيم المفاهيم الأساسية بتسلسل منطقي.
9	يراعي المحتوى التكامل بين مناهج الفيزياء والعلوم كافة.
10	يتصف المحتوى بالمرونة والقابلة للتعديل حسب الحاجة.
11	يشجع المحتوى المتعلمين على المشاركة في علمية التعلم.
12	يسهم المحتوى في تنمية مهارة حل المشكلات لدى المتعلمين.
13	يسهم المحتوى في تنمية مهارة الأصالة لدى المتعلمين.
14	يسهم المحتوى في تنمية مهارة المرونة لدى المتعلمين.
15	يسهم المحتوى في تنمية مهارة الطلاقة لدى المتعلمين.
16	بتضمن المحتوى أنشطة تنمي لدى المتعلمين القدرة على التخيل.
المستوى الثالث: ينمي محتوى الفيزياء الاتجاهات الإيجابية لدى المتعلمين.	
المؤشرات:	
17	ينمي المحتوى علاقة المتعلمين بالمجتمع المحلي.
18	ينمي المحتوى اتجاهاً ايجابياً نحو الفيزياء بشكل عام.
19	ينمي المحتوى العمل بروح الفريق الواحد لدى المتعلمين من خلال تنفيذ الأنشطة الصفية واللاصفية.
20	يعزز المحتوى القيم الدينية من خلال ربط الظواهر العلمية بقدرة الخالق ﷻ.
21	يعزز المحتوى الاحترام المتبادل بين المتعلمين.
22	يغرس المحتوى روح المحافظة على الأدوات المخبرية والممتلكات العامة لدى المتعلمين.

يتبين من الجدول السابق أن المستويات المعيارية ومؤشراتها التي تتعلق بالمحتوى بلغ عددها (3) مستويات، وبلغ عدد مؤشرات التي تندرج تحتها (22) مؤشراً موزعة على المستويات المذكورة كما يأتي: المستوى الأول (7) مؤشرات، والمستوى الثاني (9) مؤشرات، والمستوى الثالث (6) مؤشرات.

الإجابة عن السؤال الفرعي الرابع: "ما أهم المستويات المعيارية التي ينبغي مراعاتها لإعداد منهاج الفيزياء (مجال الوسائل والأنشطة) لمرحلة التعليم الأساسي (ح2) من وجهة نظر الموجهين والمدرسين؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب عدد تكرارات كل مؤشر من المؤشرات والنسبة المئوية والترتيب، حسب السلم الثلاثي (مناسب جداً، مناسب، غير مناسب) والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (4): يبيّن المستويات المعيارية والمؤشرات التي حصلت على نسبة أعلى من (75%) من اتفاق العينة على مناسبتها لمناهج الفيزياء في مجال الوسائل والأنشطة.

المجال الرابع: الوسائل والأنشطة.	
المستوى الأول: تتسق الأنشطة مع أهداف المنهج ومحتواه.	
المؤشرات:	
1	تراعى الأنشطة أهداف المنهج بأبعادها الثلاثة :المعرفية والمهارية والوجدانية
2	تساعد الأنشطة المتعلمين على اكتساب الخبرات والمهارات التي يتضمنها المنهاج.
3	ترتبط الأنشطة بمحتوى المنهج.
4	تساعد الأنشطة المتعلمين على تطبيق قوانين ومبادئ الفيزياء في مواقف جديدة خارج حدود الدراسة.
5	تجعل الأنشطة المتعلم محورا للعملية التعليمية التعلُّمية.
6	تساعد الأنشطة المتعلم على اكتشاف مواهبه ومقدراته الذاتية.
7	تساعد في تنمية القدرات المتعددة (الذكاءات المتعددة) لدى المتعلمين.
المستوى الثاني: تتصف الأنشطة بالتنوع والتكامل.	
المؤشرات:	
8	تتعدد الأنشطة لتلبية اهتمامات المتعلم وقدراته وحاجاته.
9	تتنوع الأنشطة بما يناسب الإمكانات المتاحة بالمدرسة والبيئة.
10	تحقق الأنشطة التكامل بين مادة الفيزياء والمواد الدراسية الأخرى في السنة الدراسية.
11	تحقق الأنشطة التكامل بين مادة الفيزياء والمواد الدراسية الأخرى في الصفوف السابقة واللاحقة.
12	تتنوع الأنشطة ما بين: صفيّة/لا صفيّة، وجماعيّة/فرديّة.
13	تتنوع الأنشطة حسب الموقف التعليمي .
المستوى الثالث: تتيح الأنشطة بيئة تعلم مواتية لتحقيق التعلم النشط.	
المؤشرات:	
14	تهتم الأنشطة باستخدام استراتيجيات التعلم النشط: (ذاتي، أقران، تعاوني، تمثيل الأدوار، الألعاب التعليمية...).
15	توفر فرصا لتفاعل المتعلم مع البيئة بشكل فعال.
16	تسهم في تنمية مهارات المتعلم في إدارة الوقت المتاح.
17	تساعد المتعلم على الحفاظ على صحته وسلامته.
18	تشجع على اندماج المتعلم في الموقف التعليمي.
19	تتيح للمتعلم فرصا للإدارة الذاتية في الموقف التعليمي.
المستوى الرابع: تكون الأنشطة جذابة ومتنوعة وبسيطة:	
المؤشرات:	
20	تنوعت الأساليب في عرض المادة.
21	أسلوب الكتاب يحفز المتعلم على التعلم الذاتي.
22	عرض الكتاب المادة العلمية بشكل منطقي متسلسل (مفاهيم، مبادئ ونظريات).
23	يساعد أسلوب الكتاب الطلبة على استخدام لغة علمية للتعبير في المواقف المختلفة.

24	الأساليب المستخدمة متناسبة مع البنية المعرفية للطلبة.
المستوى الخامس: تتلاءم الرسوم والأشكال التوضيحية المستخدمة في الأنشطة مع المادة.	
المؤشرات:	
25	تتلاءم الرسومات والجداول مع مكان طرح المادة العلمية.
26	الرسومات الإيضاحية ذات ألوان جذابة لانتباه الطلاب.
27	الجداول الواردة في الكتاب دقيقة ومعبرة عن الفكر المرافقة لها.
28	تتلاءم الرسومات والجداول مع المفاهيم العلمية لمادة الفيزياء .
29	أسماء الأجزاء المشار إليها على الرسومات واضحة.
المستوى السادس: مدى ملائمة الأنشطة وإمكانية تطبيقها.	
المؤشرات:	
30	يمكن تطبيق أنشطة منهاج الفيزياء في الظروف المتاحة.
31	أنشطة المنهاج تساعد الطلبة على فهم واستيعاب مادة الفيزياء.
32	يوجد تعليمات مرفقة للأنشطة تساعد على تنفيذها.
33	قابلية تنفيذ الأنشطة الصفية ضمن وقت الحصة.
34	يمكن الاستفادة من البيئة المحلية في توفير المواد اللازمة لتنفيذ بعض أنشطة الكتاب.
35	أنشطة الكتاب تشجع الطلاب على استخدام مصادر التعلم المختلفة.
36	تتنوع الأنشطة لتناسب قدرات المتعلمين المتنوعة.
37	ترتبط أنشطة الكتاب بموضوع الدرس.
38	تطبق الأنشطة وفق سجل التجارب المخبرية.

يتبين من الجدول السابق أن المستويات المعيارية ومؤشراتها التي تتعلق بالوسائل والأنشطة وبلغ عددها (6) مستويات، وبلغ عدد المؤشرات التي تندرج تحتها (38) مؤشراً موزعة على المستويات المذكورة كما يأتي: المستوى الأول (7) مؤشرات، والمستوى الثاني (6) مؤشرات، والمستوى الثالث (6) مؤشرات، والمستوى الرابع (5) مؤشرات، والمستوى الخامس (5) مؤشرات، والمستوى السادس (9) مؤشرات.

الإجابة عن السؤال الفرعي الخامس: "ما أهم المستويات المعيارية التي ينبغي مراعاتها لإعداد منهاج الفيزياء (مجال التقويم) لمرحلة التعليم الأساسي (ح2) من وجهة نظر الموجهين والمدرسي؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب عدد تكرارات كل مؤشر من المؤشرات والنسبة المئوية والترتيب، حسب السلم الثلاثي (مناسب جداً، مناسب، غير مناسب) والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (5): يبيّن المستويات المعيارية والمؤشرات التي حصلت على نسبة أعلى من (75%) من اتفاق العينة على مناسبتها لمناهج الفيزياء في مجال التقويم.

المجال الخامس: التقويم.	
المستوى الأول: تتسم بنود التقويم بالتدرج:	
المؤشرات:	
1	تتدرج البنود من السهل إلى الصعب.
2	تتدرج البنود من الكل إلى الجزء.
3	تتدرج البنود من المعلوم إلى المجهول.
4	تتدرج البنود من المحسوس إلى المجرد.
المستوى الثاني: تتسم بنود التقويم بالتنوع والشمول:	
المؤشرات:	

5	أسئلة الوحدة تقيس جميع أهدافها.
6	وسائل التقويم في الكتاب شملت الجانب النظري والجانب العملي.
7	تتنوع بنود التقويم لتشمل أسئلة: (موضوعية، مقالية/وغير مقالية).
8	تشتمل بنود التقويم في الكتاب على مجالات التعلم الثلاث (معرفية وانفعالية ونفسحركية).
المستوى الثالث: تكون بنود التقويم بمثابة تغذية راجعة للمتعلمين:	
المؤشرات:	
9	وُظِّفت بنود التقويم بشكل إيجابي بحيث يرسخ المعلومات الفيزيائية ليتم الاستفادة منها مستقبلاً.
10	بنود التقويم تشجع المتعلمين على التفكير العلمي.
11	تتميز بنود التقويم بقدرتها على تشخيص جوانب القوة والضعف لدى المتعلمين.
12	بنود التقويم تشجع المتعلمين على اكتشاف الحلول بأنفسهم.

يتبين من الجدول السابق أن المستويات المعيارية ومؤشراتها التي تتعلق بالتقويم بلغ عددها (3) ثلاثة مستويات، وبلغ عدد مؤشرات التي تندرج تحتها (12) مؤشراً موزعة على المستويات المذكورة كما يأتي: المستوى الأول (4) مؤشرات، والمستوى الثاني (4) مؤشرات، والمستوى الثالث (4) مؤشرات.

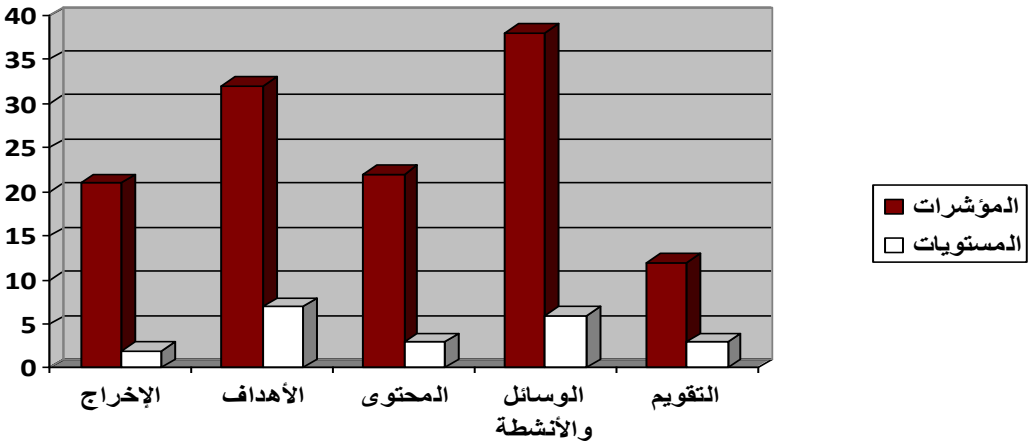
فيما يتعلق بالنتائج الإحصائية للسؤال الرئيسي: الجدول الآتي يبين أهم النتائج التي توصل إليها:

الجدول (6) يبيّن المستويات والمؤشرات المناسبة وغير المناسبة من وجهة نظر عينة البحث (المدرسين والموجهين) لمنهاج الفيزياء.

المجال	المستويات والمؤشرات					
	عدد المستويات والمؤشرات المناسبة		عدد المستويات والمؤشرات غير المناسبة		عدد المستويات والمؤشّرات الكلي	
	المستويات	المؤشرات	المستويات	المؤشرات	المستويات	المؤشرات
الإخراج	2	21	0	0	2	21
الأهداف	7	32	0	2	7	34
المحتوى	3	22	0	2	3	24
الوسائل والأنشطة	6	38	0	0	6	38
التقويم	3	12	0	0	3	12

والرسم الآتي يبين توزع المعايير المناسبة المقترحة ومؤشراتها بيانياً.

الرسم البياني (1) يبين عدد المستويات والمؤشرات المناسبة لكتاب الفيزياء من وجهة نظر عينة البحث.



تعليق عام على النتائج: يلاحظ من خلال الجداول السابقة والرسم البياني (1)، أن الوسائل التعليمية والأنشط، احتلت المرتبة الأولى حيث بلغت عدد المؤشرات (38) مؤشراً، مناسباً من وجهة نظر عينة البحث ولعل السبب في ذلك هو أن الوسائل تساعد المتعلمين والمدرسين في الوقت ذاته في استيعاب المضمون العلمي لمادة الفيزياء حيث يتضمن محتوى مقرر الفيزياء في مرحلة التعليم الأساسي العديد من التجارب والمفاهيم العلمية التي تحتاج إلى وسائل تعليمية وأنشطة متنوعة تساعد المتعلمين على استيعابها واكتسابها بسهولة ودقة، كما أن الأهداف احتلت المرتبة الثانية بعد الوسائل التعليمية والأنشطة، حيث بلغت عدد المؤشرات (32) مؤشراً، والسبب في ذلك يعود إلى النظرة الصحيحة لعينة البحث (موجهين، ومدرسين) إلى الأهداف فهي مهمة في العملية التعليمية التعلمية، وتحديدها مهم لكل من المدرس والمتعلم فهي التي تحدد الطموحات والغايات المنشودة، التي يسعى إليها المدرسون والقائمون على تصميم من المناهج التعليمية وإعدادها، بينما احتل المحتوى المرتبة الثالثة حيث بلغ عدد مؤشراته(22) مؤشراً. وذلك أن نظرة المدرسين والموجهين تغيرت تجاه المحتوى التي في المناهج التقليدية والتي كانت تنظر إلى المحتوى على أنه من أهم مكونات المنهاج، أما في المناهج الحديثة أصبح المحتوى غير ممكن استيعابه من قبل المتعلمين إلا إذا صُمم له أهداف ووسائل تعليمية وتقنيات تعليم مناسبة تساعد المتعلمين على اكتساب مفاهيمه، وتعين المعلمين على توضيحه لهم و إلا فإنه سيكون المحتوى غير واضح لدى المتعلمين، أما الإخراج فقد جاء بالمرتبة قبل الأخيرة حيث بلغ عدد مؤشراته (21) مؤشراً. وهذا يشير إلى أن المدرسين والموجهين يعتقدون أن الشكل والإخراج أمراً غير جوهري في تصميم المنهاج، وجاء في المرتبة الأخيرة التقويم حيث بلغ عدد مؤشرات التقويم(12) وهذا يشير الى أن نظرة المدرسين والموجهين (عينة البحث) لا زالت تقليدية حول التقويم الذي أصبح وفق المناهج المتطورة جزء لا يتجزأ من المنهاج ولا يقل أهمية عن مكوناته الأخرى.

مقترحات البحث (suggestions): في ضوء نتائج البحث يقدم الباحث مجموعة من المقترحات التي تتعلق بإعداد مناهج الفيزياء لمرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية من أهمها:

1- الاستفادة من قائمة المستويات المعيارية المقترحة في هذه الدراسة في إعداد مناهج الفيزياء لمرحلة التعليم الأساسي (ح2)، وكذلك الإفادة من النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة في إعداد مناهج الفيزياء (مرحلة التعليم الأساسي ح2)

2 – تضمين المناهج التعليمية استراتيجيات التدريس التي من الممكن أن تساعد المتعلم والمدرس على اكتساب المفاهيم الفيزيائية.

3- إجراء مزيد من الدراسات التي تكشف عن مستويات معيارية ومؤشرات أخرى التي من الممكن أن تنمي لدى المتعلمين مهارات التفكير والتفكير الإبداعي وفي مرحلة التعليم الأساسي والمراحل الدراسية كافة.

المصادر والمراجع:

أ- المراجع العربية:

1- ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين محمّد بن مكرم (1997م). **لسان العرب**، الطبعة الأولى، دار صادر، بيروت.

2- أبو معال، عبد الفتاح (1986م). **دراسات في أناشيد الأطفال وأغانيهم**، دار النشر عمان.

3- بطيخ، فتحية أحمد (2005م). أثر إستراتيجية تدريبية مقترحة لبعض الموضوعات والمفاهيم NCTM الرياضية المرتبطة بمعايير (المستويات المعيارية) الرياضيات المدرسية العالمية على جانبي المعرفة والتطبيق العملي لها في التدريس لدى الطلاب المعنيين شعبة الرياضيات، المؤتمر العلمي السابع عشر مناهج التعليم والمستويات المعيارية، القاهرة: جامعة عين شمس.

4- حويحي، نعمة (1996م). تحليل محتوى أدب الأطفال في ضوء معايير الأدب في التصور الإسلامي، مكتبة عبد العزيز، الرياض.

5- الديب، ماجد حمد.(2007م).مبادئ ومهارات التّدريس الفعال. دار آفاق. غزة، فلسطين.
6- سعودي، علاء الدين (2004م). تقويم أهداف تعلم اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في ضوء المستويات العالمية لتعليم اللغات، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، القاهرة.
7- سكر، ناجي رجب، والخزندار، نائلة نجيب (2005م). مستويات معيارية مقترحة لكفايات الأداء اللازمة للمعلم لمواجهة مستجدات العصر، المؤتمر العلمي (17) مناهج التعليم والمستويات المعيارية، القاهرة :جامعة عين شمس
8- صافي، سمير (2001) .البرنامج الإحصائي SPSS ، ط2 ، محافظة غز ة، الجامعة الإسلامية.
9- شهاب، منى، والجندي، أمينة (1999). تصحيح التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية باستخدام نموذج التعليم البنائي والشكل (V) لطلاب الصف الأول الثانوي في مادة الفيزياء واتجاهاتهم نحوها، المؤتمر العلمي الثالث- الجمعية المصرية للتربية العلمية- المجلد الثالث.
10- طعيمة، رشدي، والبندري، محمد سليمان. (2004م). التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير، المؤتمر العلمي الثاني: إعداد معلّم العلوم للقرن الحادي والعشرين، الجمعية المصرية للمناهج وطرائق التّدريس، المجلد2، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
11- عبد الرحمن، أمية التجاني (2004). استخدام البرامج التعليمية التفاعلية في تدريس الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية وأثره في التحصيل الدراسي، دراسة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزعيم الأزهري، السودان.
12- عبد العظيم، ليلى تاج السر (2000). فاعلية التعلم الذاتي في تحصيل طلاب الفيزياء باستخدام الحقيبة التعليمية التعلمية. دراسة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الخرطوم، السودان.
13- عبيد، وليم (2004). تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير، دار المسيرة، عمان.
14- محمود، حسين بشير (2005). حول المستويات المعيارية القومية للمنهج ونواتج التعليم، المؤتمر العلمي السابع عشر مناهج التعليم والمستويات المعيارية، القاهرة :جامعة عين شمس.
15- المنسي، محمود (1993). التعليم الأساسي وإبداع التلاميذ، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
16- موسى، فتحي محمد (2008). فاعلية الوسائل التعليمية في تنمية مهارات التفكير العلمي في مادة الفيزياء لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كررى، دراسة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزعيم الأزهري، السودان.
17- الناقة، محمود كامل (2007). إطار عام لوثيقة المستويات المعيارية لمناهج التربية الإسلامية في مراحل التعليم العام، كلية التربية، جامعة عين شمس، الجمعية العربية لضمان الجودة في التعليم، القاهرة.
18- النجدي، أحمد، وآخرون (2007). طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم، دار الفكر العربي، القاهرة.
19- نصار، عبد الحكيم محمد عبد الله (2003). أثر استخدام نموذج الشكل (V) المعرفي في التحصيل واكتساب الاتجاهات العلمية لدى طلاب الصف العاشر في مادة الفيزياء بمحافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
20- وزارة التربية والتعليم في الجمهوريّة العربيّة السوريّة (2002 م). مشروع النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي، دمشق.
21- وزارة التربية والتعليم المصرية (2003)، المعايير القومية للتعليم، المجلد الأول- المجلد الثاني، مصر.
22- أبو دهب، إيمان وفقي أحمد (2022م). تقييم مناهج الفيزياء للصف الأول الثانوي في ضوء معايير الثورة الصناعية الرابعة. المجلة العلمية. جامعة أسيوط. المجلد الثامن والثلاثون – العدد الأول – جزء الثاني.

ب- **المراجع الأجنبية:**

1- DAVID, Jacobsen, (1989)- Meth0ds For Teaching: As Kills Approach, Charles E .Merrill Publishing Company, Columbus.

2- DEBA Hill, ALIAN Alson, ELLEN Fogelberg and LAUAR Cooper (1999)- setting high Standards English Language arts.

3- JOHN Kordalewski (2000)- Standards in the Classroom: How Teachers and students Negotiate Learning. New Yourk: Teachers College press .

4- www.nmlites.org/standards/index.html.

5- www.wvde.state.wv.us/policies/csos.html .Loveridge A.J. and others preparing (1979). Text book Manuscripts UNESCO, Paris.

6- KRECHVSKY, Mara & Seidel, Steve.(1998)- "Minds at Work: Applying Multiple Intelligences in the Classroom. In Robert J.Sternberg & Wendy M. Williams. Intelligence, Instruction, and Assessment. London- Lawrence Erlbaum Associates.

الملاحق

الملحق (1) يبيّن الصورة الأولية لقائمة المستويات المعيارية

الأستاذ الدكتور المحترم/الأستاذة الدكتورة المحترمة ..... تحية طيبة وبعد:

يقوم الباحث بإجراء بحث علمي في التربية/اختصاص المناهج وطرائق التدريس، بعنوان: **(بناء قائمة مستويات معيارية مقترحة لإعداد منهاج الفيزياء لمرحلة التعليم الأساسي (ح2) وتقويم منهاج الصف السابع الأساسي في ضوئها (دراسة تحليلية)**، ومن أهداف البحث إعداد قائمة بالمستويات المعيارية التي ينبغي على منهاج الفيزياء أن تراعيها، والتي يسعى البحث أنْ يحددها من وجهة نظر موجهي الفيزياء (عيّنة البحث)، ونظراً لخبرتكم الواسعة وتخصصكم في هذا المجال يأمل الباحث منكم قراءة هذه المستويات والمؤشرات للتأكّد منْ مدى مناسبتها لمنهاج الفيزياء، ثمّ وضع إشارة (✓) في الخانة المقابلة لما يعبّر عن رأيكم فيها من حيث:

1- جودة الصياغة اللغوية للمستويات والمؤشرات.

2- مدى إمكانية تحقق المستويات والمؤشرات في البيئة التعليميّة السورية.

3- مدى ملاءمة المستويات والمؤشرات لمنهاج الصف السابع الأساسي.

4- إضافة أو حذف أو تعديل ما ترونه مناسباً من معايير جودة أداء مهارات تلاوة القرآن الكريم ومستوياتها ومؤشراتها.

الملحق رقم (2) يبين التعديلات التي طرأت على المستويات والمؤشرات المقترحة من قبل السادة لجنة التحكيم

التعديل بإعادة صياغة معايير أو مؤشّرات			
الرقم	المعايير والمؤشّرات قبل التعديل	الرقم	المعايير والمؤشّرات بعد التعديل
2	حجم الكتاب مناسب لعمر الطالب من حيث طوله، وعرضه، وعدد صفحاته.	2	حجم الكتاب متناسق مع عمر المتعلم من حيث: (الطول- العرض- عدد الصفحات).
21	تتضمن المقدمة توجيهات عامة في كيفية التعامل مع الكتاب لكي يفيد الطالب إفادة كاملة.	20	تشتمل مقدمة الكتاب على توجيهات عامة في التعامل مع الكتاب للإفادة منه على أكمل وجه.
التعديل بدمج معايير أو مؤشّرات:			
تم دمج المؤشر (16- مقدمة الكتاب تبين أهمية وجود منهاج لمادة الفيزياء) مع المؤشر (17- مقدمة الكتاب تبين أهمية مبحث العلوم)، فأصبحا (تتضمن مقدمة الكتاب ما يثير اهتمام المتعلمين بالمحتوى العلمي للمنهاج).			
تم دمج المؤشر (18- تتطرق مقدمة الكتاب إلى بعض الخطوط العريضة التي تم تأليف الكتاب في ضوئها) مع المؤشر (22- أشارت مقدمة الكتاب إلى الأسس التي روعيت أثناء تأليف الكتاب)، فأصبحا (تتضمن المقدمة الأسس التي تم تأليف الكتاب في ضوءها).			

التعديلات التي طرأت على المستويات المعيارية (مجال الأهداف).

التعديل بدمج معايير أو مؤشّرات:
تم دمج المؤشر (تراعى مستويات المتعلم النمائية) مع المؤشر (تتلاءم الأهداف التعليمية مع المرحلة النمائية للطلبة وحاجاتهم)، فأصبحا (تناسب الأهداف المستويات النمائية لدى المتعلمين).
التعديل بنقل معايير أو مؤشّرات:
تم نقل المؤشر (الأهداف التعليمية موزعة على محتوى المادة العلمية) من المستوى السادس إلى المستوى الرابع .

التعديلات التي طرأت على المستويات المعيارية (مجال المحتوى).

التعديل بإعادة صياغة معايير أو مؤشّرات			
الرقم	المعايير والمؤشّرات قبل التعديل	الرقم	المعايير والمؤشّرات بعد التعديل
66	تكون أمثلة الكتاب واضحة.	60	يتضمن المحتوى امثلة من مشاهدات المتعلم في واقعه
70	تنظم المفاهيم الأساسية في المحتوى بشكل بارز وواضح.	64	تنظيم المفاهيم الاساسية بتسلسل منطقي
71	مراعاة التكامل بين مواد العلوم الطبيعية.	65	يراعي المحتوى التكامل بين مناهج العلوم كافة.
78	ينمي المحتوى قدرة المتعلمين على التخيل.	72	تتضمن المحتوى أنشطة تنمي لدى المتعلمين القدرة على التخيل.
التعديل بحذف معايير أو مؤشّرات:			
	تم حذف المؤشر (يقرب المحتوى المفاهيم إلى آذان المتعلمين).		
التعديل بدمج معايير أو مؤشّرات:			
تم دمج المؤشر (16- مقدمة الكتاب تبين أهمية وجود منهاج لمادة الفيزياء مع المؤشر (17- مقدمة الكتاب تبين أهمية مبحث العلوم)، فأصبحا (تتضمن مقدمة الكتاب ما يثير اهتمام المتعلمين بالمحتوى العلمي للمنهاج).			
تم دمج المؤشر (18- تتطرق مقدمة الكتاب إلى بعض الخطوط العريضة التي تم تأليف الكتاب في ضوئها) مع المؤشر (22- أشارت مقدمة الكتاب إلى الأسس التي روعيت أثناء تأليف الكتاب)، فأصبحا (تتضمن المقدمة الأسس التي تم تأليف الكتاب في ضوءها).			
التعديل بنقل معايير أو مؤشّرات:			
تم نقل المؤشر (تنظم المفاهيم الأساسية بتسلسل منطقي) من المستوى الأول إلى المستوى الثاني .			

التعديلات التي طرأت على المستويات المعيارية (مجال الوسائل والأنشطة).

التعديل بإعادة صياغة معايير أو مؤشّرات			
	المعايير والمؤشّرات قبل التعديل		المعايير والمؤشّرات بعد التعديل

	تساعد في تحقيق خبرات المنهج المستهدفة		تساعد الأنشطة المتعلمين على اكتساب الخبرات والمهارات التي يتضمنها المنهاج.
	تسهم في تعزيز وتنمية المفاهيم الأساسية للمنهج.		تساعد الأنشطة المتعلمين على تطبيق القوانين في مواقف جديدة خارج حدود الدراسة
	تساعد على جعل المتعلم محورا للعملية التعليمية التعلُّمية.		تجعل الأنشطة المتعلم محورا للعملية التعليمية التعلُّمية.
	تساعد في اكتشاف وتنمية الموهبة لدى المتعلم		تساعد الأنشطة المتعلم على اكتشاف مواهبه ومقدراته الذاتية.
	تتكامل الأنشطة بين المواد الدراسية والصفوف الدراسية المختلفة.		تحقق الأنشطة التكامل بين مادة الفيزياء والمواد الدراسية الأخرى في السنة الدراسية
	تتكامل الأنشطة على مستوى المادة الدراسية.		تحقق الأنشطة التكامل بين مادة الفيزياء والمواد الدراسية الأخرى في الصفوف السابقة واللاحقة.
	أنشطة الكتاب موضوعية.		يمكن تطبيق أنشطة المنهاج في الظروف المتاحة.
	التعليمات المرفقة بالنشاطات كافية لتنفيذ النشاط.		يوجد تعليمات مرفقة للأنشطة تساعد على تنفيذها.
	تتنوع الأنشطة لتراعي الفروق الفردية بين الطلبة.		تتنوع الأنشطة لتناسب قدرات المتعلمين المتنوعة
	أنشطة الكتاب تدرب الطلبة على تنظيم سجل التجارب المخبرية ومتابعته.		تطبق الأنشطة وفق سجل التجارب المخبرية.
التعديل بحذف معايير أو مؤشّرات:			
93	يتناسب أسلوب عرض مادة الكتاب مع الأهداف التي وضعت لها		
101	تتيح الأنشطة فرصا لممارسة المهارات الأساسية للحياة اليومية.		
105	تساعد على أن يكون المتعلم محورا للعملية التعليمية.		
108	يتم عرض مادة الكتاب بأسلوب مشوق.		

التعديلات التي طرأت على المستويات المعيارية (مجال التقويم).

التعديل بإعادة صياغة معايير أو مؤشّرات			
الرقم	**المعايير والمؤشّرات قبل التعديل**	**الرقم**	**المعايير والمؤشّرات بعد التعديل**
المستوى الثاني:	تتسم البنود بالتنوع والشمول.	المستوى الثاني:	تتسم بنود التقويم بالتنوع والشمول.
	تتنوع الأسئلة لتشمل أسئلة: (موضوعية، مقالية، غير مقالية).		تتنوع بنود التقويم لتشمل أسئلة: (موضوعية، مقالية/وغير مقالية)
المستوى الثالث:	تكون البنود مفيدة للمتعلمين.	المستوى الثالث:	تكون بنود التقويم بمثابة تغذية راجعة للمتعلمين.

الملحق(3) اتفاق السادة المحكمين على المستويات والمؤشرات من حيث الأهمية.

م	المجال ومستوياته ومؤشراته	الأهمية					
		غير مهمة		مهمة		مهمة جداً	
		ك	%	ك	%	ك	%
	المجال الأول: الإخراج.						
	المستوى الأول: يكون الشكل العام للكتاب جذاباً:						
	المؤشرات:						
1	الرسومات الموجودة على الغلاف معبرة عن موضوع الكتاب.	0	%0	4	%16,7	20	%83,3
2	حجم الكتاب مناسب لعمر الطالب من حيث طوله، وعرضه، وعدد صفحاته.	0	%0	6	%25	18	%75
3	حجم الكتاب متناسق مع أحجام بقية الكتب.	0	%0	5	%20,9	19	%79,1
4	يتميز ورق الكتاب بالجودة.	0	%0	3	%12,5	21	%87,5
5	لون الغلاف الخارجي للكتاب يجذب الانتباه	0	%0	17	%70,8	7	%29,2
6	كلمات الكتاب واضحة من حيث الطباعة.	0	%0	0	%0	24	%100
7	الألوان التي تستخدم في الكتاب مريحة للنظر.	0	%0	6	%25	18	%75
8	مونتاج الكتاب فيه لمسات فنية.	0	%0	0	%0	24	%100
9	تجليد الكتاب يتميز بالمتانة.	0	%0	1	%4,1	23	%95,9
10	عناوين المواضيع بارزة بشكل واضح .	0	%0	0	%0	24	%100
11	عرض القوانين والنظريات والاستنتاجات بلون مميز.	0	%0	17	%70,8	7	%29,2
12	تتناسب المسافة بين الكلمات.	0	%0	0	%0	24	%100
13	تتناسب المسافة بين الأسطر.	0	%0	4	%16,6	20	%83,4
14	يشمل قائمة بالمصادر والمراجع المستخدمة.	0	%0	2	%8,3	22	%91,7
15	يشمل فهرس يوضح محتوياته.	0	%0	0	%0	24	%100
	المستوى الثاني: يتضمن الكتاب مقدمة مناسبة للمنهاج.						
	المؤشرات:						
16	مقدمة الكتاب تبين أهمية وجود منهاج لمادة الفيزياء.	0	%0	3	%12,5	21	%87,5
17	مقدمة الكتاب تبين أهمية مبحث العلوم.	0	%0	0	%0	24	%100
18	تتطرق مقدمة الكتاب إلى بعض الخطوط العريضة التي تم تأليف الكتاب في ضوئها.	0	%0	0	%0	24	%100
19	تعطي مقدمة الكتاب فكرة واضحة عن محتوى الكتاب.	0	%0	2	%8,3	22	%91,7
20	تبين المقدمة الأهداف العامة لتدريس العلوم.	0	%0	0	%0	24	%100
21	تتضمن المقدمة توجيهات عامة في كيفية التعامل مع الكتاب لكي يفيد الطالب إفادة كاملة.	21	%87,5	3	%12,5	0	%0
22	أشارت مقدمة الكتاب إلى الأسس التي روعيت أثناء تأليف الكتاب.	3	%12,5	21	%87,5	0	%0
23	تفسح المجال أمام الجميع للمشاركة في تقويم الكتاب.	5	%20,9	19	%79,1	0	%0
	المجال الثاني: الأهداف.						
	المستوى الأول: تتسق الأهداف مع طبيعة المجتمع.						

المؤشرات:						
24	تتسق الأهداف مع قيم وعادات وتقاليد المجتمع.	**0**	**%0**	**21**	**%87,5**	**3**	**%12,5**
25	تدعم البعد الأخلاقي والنسق القيمي للمجتمع.	**0**	**%0**	**1**	**%4,1**	**23**	**%95,9**
26	تدعم الهوية الوطنية والعربية.	**0**	**%0**	**5**	**%20,9**	**19**	**%79,1**
27	تدعم مفهوم الديمقراطية والتسامح.	**0**	**%0**	**0**	**%0**	**24**	**%100**
المستوى الثاني: تتسق الأهداف مع مجتمع المعرفة وطبيعة العصر.							
المؤشرات:							
28	تساير الأهداف الاتجاهات العالمية المعاصرة لمجتمع المعرفة.	**0**	**%0**	**6**	**%25**	**18**	**%75**
29	تشجع على التعلم طوال الحياة.	**0**	**%0**	**23**	**%95,9**	**1**	**%4,1**
30	تشجع على التنمية المهنية المستدامة.	**0**	**%0**	**5**	**%20,9**	**19**	**%79,1**
31	تساعد في تحقيق التعلم للجميع.	**20**	**%83, 4**	**2**	**%8,3**	**2**	**%8,3**
32	تشجع استخدام مصادر المعرفة المتعددة والتكنولوجيا المتقدمة.	**0**	**%0**	**6**	**%25**	**18**	**%75**
المستوى الثالث: تتسم الأهداف بالملائمة:							
المؤشرات:							
33	تلبى الأهداف الاحتياجات الفعلية واهتمامات المتعلمين.	**0**	**%0**	**3**	**%12,5**	**21**	**%87,5**
34	تراعى مستويات المتعلم النمائية.	**0**	**%0**	**0**	**%0**	**24**	**%100**
35	تتلاءم مع الزمن المتاح لتحقيق الخبرة التعليمية.	**0**	**%0**	**4**	**%16,7**	**20**	**%83,3**
36	تتلاءم مع الإعداد المستقبلي للمتعلمين.	**0**	**%0**	**1**	**%4,1**	**23**	**%95,9**
37	تراعى الفروق الفردية بين المتعلمين.	**0**	**%0**	**0**	**%0**	**24**	**%100**
38	تتلاءم الأهداف التعليمية في بداية كل فصل مع الزمن اللازم لتحقيقها.	**0**	**%0**	**2**	**%8,3**	**22**	**%91,7**
39	تتلاءم الأهداف التعليمية مع المرحلة النمائية للطلبة وحاجاتهم.	**0**	**%0**	**0**	**%0**	**24**	**%100**
المستوى الرابع: تتسم الأهداف بالتوازن والتكامل.							
المؤشرات:							
40	تراعى الأهداف التوازن بين المكون المعرفي والمكون المهارى والمكون الوجداني.	**0**	**%0**	**0**	**%0**	**24**	**%100**
41	تراعى التوازن بين احتياجات الفرد، واحتياجات المجتمع.	**0**	**%0**	**3**	**%12,5**	**21**	**%87,5**
42	تراعى التوازن بين الجوانب النظرية، والجوانب التطبيقية و الجوانب العملية.	**0**	**%0**	**0**	**%0**	**24**	**%100**
43	تحقق التكامل بين المواد الدراسية المختلفة.	**0**	**%0**	**4**	**%16,7**	**20**	**%83,3**
44	تراعى التوازن بين إعداد المتعلم للحاضر والمستقبل.	**0**	**%0**	**1**	**%4,1**	**23**	**%95,9**
45	تشمل الأهداف جوانب شخصية المتعلم (المعرفية، والمهارية، والوجدانية).	**0**	**%0**	**0**	**%0**	**24**	**%100**
46	ترتبط أهداف المواد الدراسية ببعضها البعض.	**0**	**%0**	**4**	**%16,7**	**20**	**%83,3**
47	تشمل جوانب نمو المتعلم المختلفة (الروحية –العقلية – النفسية.....).	**0**	**%0**	**0**	**%0**	**24**	**%100**
48	تراعى المفاهيم الكبرى للمواد الدراسية.	**0**	**%0**	**1**	**%4,1**	**23**	**%95,9**
49	تركز على الأداءات الأصلية – الحقيقية للمتعلم.	**20**	**%83,3**	**4**	**%16,7**	**0**	**%0**
المستوى السادس: تتسم الأهداف بالتنوع:							
المؤشرات:							

50	تتنوع الأهداف من حيث العمومية والخصـــوصـــية والفردية والجماعية.	1	%4,1	5	20,8	18	%75,1
51	تتنوع بين أهداف المناهج البيئية المتداخلة والمناهج المنفصلة.	0	%0	2	%8,4	22	%91,6
52	تتنوع بين أهداف المواد الأساسية والإضافية والأنشطة اللاصفية.	0	%0	7	%29,2	17	%70,8
53	الأهداف التعليمية موزعة على محتوى المادة العلمية.	0	%0	8	%33,4	16	%66,6
54	الأهداف التعليمية متنوعة (معرفية وانفعالية ونفسحركية).	0	%0	5	%20,9	19	%79,1
55	تراعي الأهداف التعليمية الفروق الفردية بين الطلبة.	0	%0	0	%0	24	%100
56	تراعي الأهداف التعليمية بعض المشكلات الفيزيائية.	0	%0	11	%45,8	13	%54,2
المستوى السادس: تتصف الأهداف بالواقعية والقابلة للتحقيق:							
المؤشرات:							
57	تراعى البيئة الفيزيقية، وبيئة التعلم اللازمة لتحقيقها.	1	%4,1	15	%62,5	8	%33,3
58	تراعى الموارد المادية البشرية اللازمة لتحقيقها.	0	%0	13	%54,2	11	%45,8
59	تتصف الأهداف بأنها قابلة للتحقيق	0	%0	0	%0	24	%100
60	تتصف بالمرونة في إمكانية تحقيقها في ظل ظروف مختلفة.	2	%8,4	10	%41,6	12	%50
المجال الثالث: المحتوى:							
المستوى الأول: يناسب المحتوى مستوى المتعلم في هذه المرحلة.							
المؤشرات:							
61	يناسب المحتوى مستوى المتعلمين العقلي.	0	%0	0	%0	24	%100
62	يقرب المحتوى المفاهيم إلى أذهان المتعلمين.	22	%91,6	2	%8,4	0	%0
63	تتوافق المادة المعروضة مع التطور العلمي من خلال المحتوى.	0	%0	7	%29,2	17	%70,8
64	يرتبط المحتوى بالأهداف بشكل جيد.	0	%0	8	%33,4	16	%66,6
65	يرتبط المحتوى بالبيئة المحيطة بالطالب ارتباطاً وثيقاً.	4	%16,6	6	%25	14	%58,4
66	تكون أمثلة الكتاب واضحة. يتضمن المحتوى أمثلة من مشاهدات المتعلم في واقعه	0	%0	2	%8,4	22	%91,6
67	ينمي المحتوى عند الطالب قدرات عقلية متنوعة.	0	%0	4	%16,7	20	%83,3
68	يتناسب المحتوى مع عدد الحصص المقررة له.	0	%0	1	%4,1	23	%95,9
69	يتناسب المحتوى مع المادة العلمية المقررة للصفوف اللاحقة.	0	%0	0	%0	24	%100
70	تنظم المفاهيم الأساسية في المحتوى بشكل بارز وواضح.	0	%0	2	%8,3	22	%91,7
المستوى الثاني: ينمي المحتوى لدى المتعلمين التفكير الإبداعي.							
المؤشرات:							
71	مراعاة التكامل بين مواد العلوم الطبيعية.	0	%0	0	%0	24	%100
72	يتصف المحتوى بالمرونة والقابلة للتعديل حسب الحاجة.	0	%0	7	%29,2	17	%70,8
73	يشجع المحتوى المتعلمين على المشاركة في علمية التعلم.	0	%0	8	%33,4	16	%66,6
74	يسهم المحتوى في تنمية مهارة حل المشكلات لدى المتعلمين.	4	%16,6	6	%25	14	%58,4
75	يسهم المحتوى في تنمية مهارة الأصالة لدى المتعلمين.	0	%0	2	%8,4	22	%91,6
76	يسهم المحتوى في تنمية مهارة المرونة لدى المتعلمين.	1	%4,1	15	%62,5	8	%33,3
77	يسهم المحتوى في تنمية مهارة الطلاقة لدى المتعلمين.	0	%0	13	%54,2	11	%45,8
78	ينمي المحتوى قدرة المتعلمين على التخيل.	0	%0	0	%0	24	%100
المستوى الثالث: ينمي محتوى الكتاب الاتجاهات الإيجابية لدى المتعلمين.							

المؤشرات:							
79	ينمي المحتوى اتجاهات المتعلمين في المحافظة على البيئة.	**2**	**%8,4**	**10**	**%41,6**	**12**	**%50**
80	ينمي المحتوى علاقة المتعلمين بالمجتمع المحلي.	**0**	**%0**	**9**	**%37,5**	**15**	**%62,5**
81	ينمي المحتوى اتجاهاً إيجابياً نحو الفيزياء بشكل عام.	**3**	**%12,5**	**8**	**%33,3**	**13**	**%54,2**
82	ينمي المحتوى العمل بروح الفريق الواحد لدى المتعلمين من خلال تنفيذ الأنشطة الصفية واللاصفية.	**1**	**%4,1**	**9**	**%37,5**	**14**	**%58,4**
83	يعزز المحتوى القيم الدينية من خلال ربط الظواهر العلمية بقدرة الخالق ﷻ.	**1**	**%4,1**	**8**	**%33,3**	**15**	**%62,5**
84	يعزز المحتوى الاحترام المتبادل بين المتعلمين.	**4**	**%16,6**	**6**	**%25**	**14**	**%58,4**
85	يغرس المحتوى روح المحافظة على الأدوات المخبرية والممتلكات العامة لدى المتعلمين.	**0**	**%0**	**2**	**%8,4**	**22**	**%91,6**
	المجال الرابع: الوسائل والأنشطة.						
المستوى الأول: تتسق الأنشطة مع أهداف المنهج ومحتواه.							
المؤشرات:							
86	تراعى الأنشـــطـة أهداف المنهج بأبعادها الثلاثة :المعرفية والمهارية والوجدانية	**0**	**%0**	**4**	**%16,7**	**20**	**%83,3**
87	تساعد في تحقيق خبرات المنهج المستهدفة	**0**	**%0**	**1**	**%4,1**	**23**	**%95,9**
88	ترتبط الأنشطة بمحتوى المنهج.	**0**	**%0**	**9**	**%37,5**	**15**	**%62,5**
89	تسهم في تعزيز وتنمية المفاهيم الأساسية للمنهج.	**3**	**%12,5**	**8**	**%33,3**	**13**	**%54,2**
90	تساعد على جعل المتعلم محورا للعملية التعليمية التعلُّمية.	**1**	**%4,1**	**9**	**%37,5**	**14**	**%58,4**
91	تساعد في اكتشاف وتنمية الموهبة لدى المتعلم.	**1**	**%4,1**	**8**	**%33,3**	**15**	**%62,5**
92	تساعد في تنمية القدرات المتعددة المتعددة لدى المتعلمين.	**4**	**%16,6**	**6**	**%25**	**14**	**%58,4**
93	يتناسـب أسـلوب عرض مادة الكتاب مع الأهداف التي وضـعت لها.	**22**	**%91,6**	**2**	**%8,4**	**0**	**%0**
المستوى الثاني: تتصف الأنشطة بالتنوع والتكامل.							
المؤشرات:							
94	تتعدد الأنشطة لتلبية اهتمامات المتعلم وقدراته وحاجاته.	**0**	**%0**	**7**	**%29,2**	**17**	**%70,8**
95	تتنوع الأنشطة بما يناسب الإمكانات المتاحة بالمدرسة والبيئة.	**0**	**%0**	**8**	**%33,4**	**16**	**%66,6**
96	تتكامل الأنشطة بين المواد الدراسية والصفوف الدراسية المختلفة.	**0**	**%0**	**5**	**%20,9**	**19**	**%79,1**
97	تتكامل الأنشطة على مستوى المادة الدراسية.	**0**	**%0**	**0**	**%0**	**24**	**%100**
98	تتنوع الأنشطة ما بين: صفيّة/لا صفيّة، وجماعيّة/ فرديّة.	**0**	**%0**	**11**	**%45,8**	**13**	**%54,2**
99	تتنوع الأنشطة حسب الموقف التعليمي.	**0**	**%0**	**8**	**%33,4**	**16**	**%66,6**
المستوى الثالث: تتيح الأنشطة بيئة تعلم مواتية لتحقيق التعلم النشط.							
المؤشرات:							
100	تهتم الأنشطة باستخدام استراتيجيات التعلم النشط: (ذاتى، أقران، تعاونى، تمثيل الأدوار، الألعاب التعليمية...).	**3**	**%12,5**	**8**	**%33,3**	**13**	**%54,2**
101	تتيح الأنشطة فرصا لممارسة المهارات الأساسية للحياة اليومية.	**14**	**%58,4**	**9**	**%37,5**	**1**	**%4,1**
102	توفر فرصا لتفاعل المتعلم مع البيئة بشكل فعال.	**1**	**%4,1**	**8**	**%33,3**	**15**	**%62,5**
103	تسهم فى تنمية مهارات المتعلم في إدارة الوقت المتاح.	**4**	**%16,6**	**6**	**%25**	**14**	**%58,4**
104	تساعد المتعلم على الحفاظ على صحته وسلامته.	**0**	**%0**	**2**	**%8,4**	**22**	**%91,6**

105	تساعد على أن يكون المتعلم محورا للعملية التعليمية.	24	%100	0	%0	0	%0
106	تشجع على اندماج المتعلم في الموقف التعليمي.	0	%0	2	%8,3	22	%91,7
107	تتيح للمتعلم فرصا للإدارة الذاتية في الموقف التعليمي.	0	%0	0	%0	24	%100
المستوى الرابع: تكون الأنشطة جذابة ومتنوعة وبسيطة:							
المؤشرات:							
108	يتم عرض مادة الكتاب بأسلوب مشوق.	19	%79,1	0	%0	5	%20,9
109	تنوعت الأساليب في عرض المادة.	1	%4,1	15	%62,5	8	%33,3
110	أسلوب الكتاب يحفز المتعلم على التعلم الذاتي.	21	%87,5	3	%12,5	0	%0
111	عرض الكتاب المادة العلمية بشكل منطقي متسلسل (مفاهيم، مبادئ ونظريات).	3	%12,5	21	%87,5	0	%0
112	يساعد أسلوب الكتاب الطلبة على استخدام لغة علمية للتعبير في المواقف المختلفة.	1	%4,1	15	%62,5	8	%33,3
113	الأساليب المستخدمة متناسبة مع البنية المعرفية للطلبة.	0	%0	13	%54,2	11	%45,8
المستوى الخامس: تتلاءم الرسوم والأشكال التوضيحية المستخدمة في الأنشطة مع المادة.							
المؤشرات:							
114	تتلاءم الرسومات والجداول مع مكان طرح المادة العلمية.	0	%0	0	%0	24	%100
115	الرسومات الإيضاحية ذات ألوان جذابة لانتباه الطلاب.	2	%8,4	10	%41,6	12	%50
116	الجداول الواردة في الكتاب معبرة ودقيقة.	0	%0	9	%37,5	15	%62,5
117	تتلاءم الرسومات والجداول مع مكان طرح المادة العلمية.	3	%12,5	8	%33,3	13	%54,2
118	أسماء الأجزاء المشار إليها على الرسومات واضحة.	1	%4,1	9	%37,5	14	%58,4
المستوى السادس: مدى ملائمة الأنشطة وإمكانية تطبيقها.							
المؤشرات:							
119	أنشطة الكتاب موضوعية.	0	%0	2	%8,4	22	%91,6
120	أنشطة المنهاج تساعد الطلبة على فهم واستيعاب المادة.	1	%4,1	8	%33,3	15	%62,5
121	التعليمات المرفقة بالنشاطات كافية لتنفيذ النشاط.	4	%16,6	6	%25	14	%58,4
122	قابلية تنفيذ الأنشطة الصفية ضمن وقت الحصة.	4	%16,8	10	%41,6	10	%41,6
123	يمكن الاستفادة من البيئة المحلية في توفير المواد اللازمة لتنفيذ بعض أنشطة الكتاب.	3	%12,5	9	%37,9	10	%41,6
124	أنشطة الكتاب تشجع الطلاب على استخدام مصادر التعلم المختلفة.	0	%0	5	%20,8	19	%79,1
125	تتنوع الأنشطة لتراعي الفروق الفردية بين الطلبة.	0	%0	7	%29,1	17	%70,9
126	ترتبط أنشطة الكتاب بموضوع الدرس.	5	%20,8	4	%16,8	15	%62,4
127	أنشطة الكتاب تدرب الطلبة على تنظيم سجل التجارب المخبرية ومتابعته.	3	%12,5	9	%37,9	10	%41,6
المجال الخامس: التقويم.							
المستوى الأول: تتسم بنود التقويم بالتدرج:							
المؤشرات:							
128	تتدرج البنود من السهل إلى الصعب.	1	%4,1	8	%33,3	15	%62,5
129	تتدرج البنود من الكل إلى الجزء.	4	%16,6	6	%25	14	%58,4

130	تتدرج البنود من المعلوم إلى المجهول.	0	%0	2	%8,4	22	%91,6
131	تتدرج البنود من المحسوس إلى المجرد.	0	%0	0	%0	24	%100
المستوى الثاني: تتسم البنود بالتنوع والشمول.							
المؤشرات:							
132	أسئلة الوحدة تقيس جميع أهدافها.	1	%4,1	8	%33,3	15	%62,5
133	وسائل التقويم في الكتاب شملت الجانب النظري والجانب العملي.	4	%16,6	6	%25	14	%58,4
134	تتنوع الأسئلة لتشمل أسئلة: (موضوعية، مقالية، غير مقالية).	0	%0	5	%20,8	19	%79,1
135	تشـتمل بنود التقويم الكتاب على مجالات التعلم الثلاث (معرفية وانفعالية ونفسحركية).	0	%0	7	%29,1	17	%70,9
المستوى الثالث: تكون البنود مفيدة للمتعلمين:							
المؤشرات:							
136	وُظِّفت بنود التقويم بشكل ايجابي يرسخ المعلومات ليتم الاستفادة منها مستقبلاً.	1	%4,1	8	%33,3	15	%62,5
137	بنود التقويم تشجع المتعلمين على التفكير العلمي.	4	%16,6	6	%25	14	%58,4
138	تتميز بنود التقويم بقدرتها على تشـخيص جوانب القوة والضـعف لدى المتعلمين.	4	%16,8	10	%41,6	10	%41,6
139	بنود التقويم تشجع المتعلمين على اكتشاف الحلول بأنفسهم.	3	%12,5	9	%37,9	10	%41,6

الملحق (4) يبين قائمة المستويات المعيارية ومؤشراتها المناسبة لمادة الفيزياء (الصورة النهائية).

استطلاع رأي لتحديد درجة مناسبة المستويات المعيارية و مؤشراتها لمنهاج الفيزياء لمرحلة التعليم الأساسي:الأستاذ الكريم / الموجه المحترم ..... السلام عليكم و رحمة الله و بركاته.

يقوم الباحث ماهر الكردي بإعداد بحث بعنوان"**(بناء قائمة مســـتويات معيارية مقترحة لإعداد منهاج الفيزياء لمرحلة التعليم الأساسي (ح2) في ضوئها (دراسة ميدانية)** " ولتحقيق أهداف البحث أعد قائمة بالمستويات المعيارية اللازم توفرها في منهاج الفيزياء المقررة لمرحلة التعليم الأساسي في ضوء الاطلاع على الدراسات و البحوث ذات الصلة بموضوع البحث فقد أعد الباحث هذا الاسـتطلاع لذا أرجو من سـعادتكم التكرم بقراءة هذه القائمة و تحديد الآتي: تحديد درجة مناسـبة كل مستوى من المستويات والمؤشرات التي تندرج تحتها بوضع إشارة ( ) في المكان المخصص لدرجة المناسبة (مناسب جدا- مناسب – غير مناسب)، على يسار كل بند من بنود الاستطلاع.

مع فائق الشكر والتقدير

الباحث: ماهر الكردي.

م	المجال ومستوياته ومؤشراته	مناسب جداً		مناسب		غير مناسب	
		العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
	المجال الأول: الإخراج.						
	المستوى الأول: يكون الشكل العام للكتاب جذاباً:						
	المؤشرات:						

1	الرسـومات الموجودة على الغلاف معبرة عن موضـوع الكتاب.	50	%100	0	%0	0	%0
2	حجم الكتـاب متنـاســق مع عمر المتعلم من حيـث: (الطول– العرض– عدد الصفحات).	45	%90	5	%10	0	%0
3	حجم الكتاب متناسق مع أحجام بقية الكتب.	35	%70	15	%30	0	%0
4	يتميز ورق الكتاب بالجودة.	40	%80	10	%20	0	%0
5	لون الغلاف الخارجي للكتاب يجذب الانتباه	42	%84	8	%16	0	%0
6	كلمات الكتاب واضحة من حيث الطباعة.	50	%100	0	%0	0	%0
7	الألوان التي تستخدم في الكتاب مريحة للنظر.	25	%50	20	%40	5	%10
8	مونتاج الكتاب فيه لمسات فنية.	25	%50	20	%40	5	%10
9	تجليد الكتاب يتميز بالمتانة.	35	%70	15	%30	0	%0
10	عناوين المواضيع بارزة بشكل واضح .	42	%84	8	%16	0	%0
11	عرض القوانين والنظريات والاستنتاجات بلون مميز.	45	%90	5	%10	0	%0
12	تتناسب المسافة بين الكلمات.	35	%70	15	%30	0	%0
13	تتناسب المسافة بين الأسطر.	40	%80	10	%20	0	%0
14	يشمل قائمة بالمصادر والمراجع المستخدمة.	42	%84	8	%16	0	%0
15	يشمل فهرس يوضح محتوياته.	50	%100	0	%0	0	%0
المستوى الثاني: يتضمن الكتاب مقدمة مناسبة للمنهاج.							
المؤشرات:							
16	تتضـــمن مقـدمـة الكتـاب مـا يثير اهتمـام المتعلمين بالمحتوى العلمي للمنهاج.	50	%100	0	%0	0	%0
17	تتضـــمن المقدمة الأســـس التي تم تأليف الكتاب في ضوءها.	40	%80	10	%20	0	%0
18	تعطي مقدمة الكتاب فكرة واضحة عن محتوى الكتاب.	35	%70	15	%30	0	%0
19	تبين المقدمة الأهداف العامة لتدريس العلوم.	50	%100	0	%0	0	%0
20	تشـتمل مقدمة الكتاب على توجيهات عامة في التعامل مع الكتاب للإفادة منه على أكمل وجه.	35	%70	15	%30	0	%0
21	تفسح المجال أمام الجميع للمشاركة في تقويم الكتاب.	40	%80	10	%20	0	%0
المجال الثاني: الأهداف.							
المستوى الأول: تتسق الأهداف مع طبيعة المجتمع.							
المؤشرات:							
1	تتسق الأهداف مع قيم وعادات وتقاليد المجتمع.	50	%100	0	%0	0	%0
2	تدعم البعد الأخلاقي والنسق القيمي للمجتمع.	25	%50	20	%40	5	%10
3	تدعم الهوية الوطنية والعربية.	47	%94	3	%6	0	%0
4	تدعم مفهوم الديمقراطية والتسامح.	44	%88	6	%12	0	%0
المســتوى الثاني: تتســق الأهداف مع مجتمع المعرفة وطبيعة العصر.							
المؤشرات:							
5	تساير الأهداف الاتجاهات العالمية المعاصرة لمجتمع المعرفة.	42	%84	8	%16	0	%0

6	تشجع على التعلم طوال الحياة.	50	%100	0	%0	0	%0
7	تشجع على التنمية المهنية المستدامة.	50	%100	0	%0	0	%0
8	تساعد في تحقيق التعلم للجميع.	40	%80	10	%20	0	%0
9	تشجع استخدام مصادر المعرفة المتعددة والتكنولوجيا المتقدمة.	25	%50	20	%40	5	%10
المستوى الثالث: تتسم الأهداف بالملائمة:							
المؤشرات:							
10	تلبى الأهداف الاحتياجات الفعلية واهتمامات المتعلمين.	35	%70	15	%30	0	%0
11	تناسب الأهداف المستويات النمائية لدى المتعلمين.	40	%80	10	%20	0	%0
12	تتلاءم مع الزمن المتاح لتحقيق الخبرة التعليمية.	35	%70	15	%30	0	%0
13	تتلاءم مع الإعداد المستقبلي للمتعلمين.	42	%84	8	%16	0	%0
14	تتلاءم الأهداف التعليمية في بداية كل فصل مع الزمن اللازم لتحقيقها.	47	%94	3	%6	0	%0
المستوى الرابع: تتسم الأهداف بالتوازن والتكامل.							
المؤشرات:							
15	تراعى الأهداف التوازن بين المكون المعرفي والمكون المهارى والمكون الوجداني.	50	%100	0	%0	0	%0
16	تراعى التوازن بين احتياجات الفرد، واحتياجات المجتمع.	40	%80	10	%20	0	%0
17	تراعى التوازن بين الجوانب النظرية، والجوانب التطبيقية و الجوانب العملية.	44	%88	6	%12	0	%0
18	تحقق التكامل بين المواد الدراسية المختلفة.	42	%84	8	%16	0	%0
19	تراعى التوازن بين إعداد المتعلم للحاضر والمستقبل.	47	%94	3	%6	0	%0
20	الأهداف التعليمية موزعة على محتوى المادة العلمية.	42	%84	8	%16	0	%0
المستوى الخامس: تتسم الأهداف بالشمول:							
المؤشرات:							
21	تشمل الأهداف جوانب شخصية المتعلم (المعرفية، والمهارية، والوجدانية).	40	%80	10	%20	0	%0
22	تشمل جوانب نمو المتعلم المختلفة (الروحية- العقلية- النفسية...).	25	%50	20	%40	5	%10
23	ترتبط أهداف المواد الدراسية ببعضها البعض.	35	%70	15	%30	0	%0
24	تراعى المفاهيم الكبرى للمواد الدراسية.	40	%80	10	%20	0	%0
المستوى السادس: تتسم الأهداف بالتنوع:							
المؤشرات:							
25	تتنوع الأهداف من حيث العمومية والخصوصية والفردية والجماعية.	40	%80	10	%20	0	%0
26	تتنوع بين أهداف المناهج البيئية المتداخلة والمناهج المنفصلة.	0	%0	0	%0	50	%100
27	تتنوع بين أهداف المواد الأساسية والإضافية والأنشطة اللاصفية.	25	%50	20	%40	5	%10

28	الأهـداف التعليميـة متنوعـة (معرفيـة وانفعـاليـة ونفسحركية).	44	%88	6	%12	0	%0
29	تراعي الأهداف التعليمية الفروق الفردية بين الطلبة.	42	%84	8	%16	0	%0
30	تراعي الأهداف التعليمية بعض المشكلات الفيزيائية.	35	%70	15	%30	0	%0
المستوى السابع: تتصف الأهداف بالواقعية والقابلة للتحقيق:							
المؤشرات:							
31	تراعى البيئة الفيزيقية، وبيئة التعلم اللازمة لتحقيقها.	50	%100	0	%0	0	%0
32	تراعى الموارد المادية البشرية اللازمة لتحقيقها.	0	%0	6	%12	44	%88
33	تتصف الأهداف بأنها قابلة للتحقيق	47	%94	3	%6	0	%0
34	تتصف بالمرونة في إمكانية تحقيقها في ظل ظروف مختلفة.	47	%94	3	%6	0	%0
المجال الثالث: المحتوى:							
المســـتوى الأول: يناســـب المحتوى مســـتوى المتعلم في هذه المرحلة.							
المؤشرات:							
1	يناسب المحتوى مستوى المتعلمين العقلي.	25	%50	20	%40	5	%10
2	تتوافق المادة المعروضـــة مع التطور العلمي من خلال المحتوى.	25	%50	20	%40	5	%10
3	يرتبط المحتوى بالأهداف بشكل جيد.	40	%80	10	%20	0	%0
4	يرتبط المحتوى بالبيئة المحيطة بالطالب ارتباطاً وثيقاً.	45	%90	5	%10	0	%0
5	يتضمن المحتوى أمثلة من مشاهدات المتعلم في واقعه.	40	%80	10	%20	0	%0
6	ينمي المحتوى عند الطالب قدرات عقلية متنوعة.	42	%84	8	%16	0	%0
7	يتناسب المحتوى مع عدد الحصص المقررة له.	2	%4	8	%16	40	%80
8	يتناسـب المحتوى مع المادة العلمية المقررة للصـفوف اللاحقة.	50	%100	0	%0	0	%0
المستوى الثاني: ينمي المحتوى لدى المتعلمين التفكير الإبداعي.							
المؤشرات:							
9	تنظيم المفاهيم الأساسية بتسلسل منطقي.	25	%50	20	%40	5	%10
10	يراعي المحتوى التكامل بين مناهج العلوم كافة.	50	%100	0	%0	0	%0
11	يتصف المحتوى بالمرونة والقابلة للتعديل حسب الحاجة.	35	%70	15	%30	0	%0
12	يشـــجع المحتوى المتعلمين على المشـــاركة في علمية التعلم.	50	%100	0	%0	0	%0
13	يســـهم المحتوى في تنمية مهارة حل المشـــكلات لدى المتعلمين.	47	%94	3	%6	0	%0
14	يسهم المحتوى في تنمية مهارة الأصالة لدى المتعلمين.	40	%80	10	%20	0	%0
15	يسهم المحتوى في تنمية مهارة المرونة لدى المتعلمين.	35	%70	15	%30	0	%0
16	يسهم المحتوى في تنمية مهارة الطلاقة لدى المتعلمين.	50	%100	0	%0	0	%0
17	تتضمن المحتوى أنشطة تنمي لدى المتعلمين القدرة على التخيل.	44	%88	6	%12	0	%0

المستوى الثالث: ينمي محتوى الكتاب الاتجاهات الإيجابية لدى المتعلمين.							
المؤشرات:							
18	ينمي المحتوى اتجاهات المتعلمين في المحافظة على البيئة.	**0**	**%0**	**10**	**%20**	**40**	**%80**
19	ينمي المحتوى علاقة المتعلمين بالمجتمع المحلي.	**35**	**%70**	**15**	**%30**	**0**	**%0**
20	ينمي المحتوى اتجاهاً ايجابياً نحو الفيزياء بشكل عام.	**25**	**%50**	**20**	**%40**	**5**	**%10**
21	ينمي المحتوى العمل بروح الفريق الواحد لدى المتعلمين من خلال تنفيذ الأنشطة الصفية واللاصفية.	**42**	**%84**	**8**	**%16**	**0**	**%0**
22	يعزز المحتوى القيم الدينية من خلال ربط الظواهر العلمية بقدرة الخالق ﷻ.	**42**	**%84**	**8**	**%16**	**0**	**%0**
23	يعزز المحتوى الاحترام المتبادل بين المتعلمين.	**44**	**%88**	**6**	**%12**	**0**	**%0**
24	يغرس المحتوى روح المحافظة على الأدوات المخبرية والممتلكات العامة لدى المتعلمين.	**35**	**%70**	**15**	**%30**	**0**	**%0**
المجال الرابع: الوسائل والأنشطة.							
المستوى الأول: تتسق الأنشطة مع أهداف المنهج ومحتواه.							
المؤشرات:							
1	تراعى الأنشطة أهداف المنهج بأبعادها الثلاثة : المعرفية والمهارية والوجدانية	**42**	**%84**	**8**	**%16**	**0**	**%0**
2	تساعد الأنشطة المتعلمين على اكتساب الخبرات والمهارات التي يتضمنها المنهاج.	**25**	**%50**	**20**	**%40**	**5**	**%10**
3	ترتبط الأنشطة بمحتوى المنهج.	**35**	**%70**	**15**	**%30**	**0**	**%0**
4	تساعد الأنشطة المتعلمين على تطبيق القوانين في مواقف جديدة خارج حدود الدراسة.	**50**	**%100**	**0**	**%0**	**0**	**%0**
5	تجعل الأنشطة المتعلم محورا للعملية التعليمية التعلُّمية.	**44**	**%88**	**6**	**%12**	**0**	**%0**
6	تساعد الأنشطة المتعلم على اكتشاف مواهبه ومقدراته الذاتية.	**47**	**%94**	**3**	**%6**	**0**	**%0**
7	تساعد في تنمية القدرات المتعددة المتعددة لدى المتعلمين.	**40**	**%80**	**10**	**%20**	**0**	**%0**
المستوى الثاني: تتصف الأنشطة بالتنوع والتكامل.							
المؤشرات:							
8	تتعدد الأنشطة لتلبية اهتمامات المتعلم وقدراته وحاجاته.	**50**	**%100**	**0**	**%0**	**0**	**%0**
9	تتنوع الأنشطة بما يناسب الإمكانات المتاحة بالمدرسة والبيئة.	**50**	**%100**	**0**	**%0**	**0**	**%0**
10	تحقق الأنشطة التكامل بين مادة الفيزياء والمواد الدراسية الأخرى في السنة الدراسية.	**45**	**%90**	**5**	**%10**	**0**	**%0**
11	تحقق الأنشطة التكامل بين مادة الفيزياء والمواد الدراسية الأخرى في الصفوف السابقة واللاحقة.	**35**	**%70**	**15**	**%30**	**0**	**%0**
12	تتنوع الأنشطة ما بين: صفيّة/لا صفيّة، وجماعيّة/فرديّة.	**40**	**%80**	**10**	**%20**	**0**	**%0**

13	تتنوع الأنشطة حسب الموقف التعليمي.	40	%80	10	%20	0	%0
المستوى الثالث: تتيح الأنشطة بيئة تعلم مواتية لتحقيق التعلم النشط.							
المؤشرات:							
14	تهتم الأنشطة باستخدام استراتيجيات التعلم النشط: (ذاتى، أقران، تعاونى، تمثيل الأدوار، الألعاب التعليمية...).	25	%50	20	%40	5	%10
15	توفر فرصا لتفاعل المتعلم مع البيئة بشكل فعال.	35	%70	15	%30	0	%0
16	تسهم في تنمية مهارات المتعلم في إدارة الوقت المتاح.	42	%84	8	%16	0	%0
17	تساعد المتعلم على الحفاظ على صحته وسلامته.	42	%84	8	%16	0	%0
18	تشجع على اندماج المتعلم في الموقف التعليمي.	50	%100	0	%0	0	%0
19	تتيح للمتعلم فرصا للإدارة الذاتية في الموقف التعليمي.	50	%100	0	%0	0	%0
المستوى الرابع: تكون الأنشطة جذابة ومتنوعة وبسيطة:							
المؤشرات:							
20	تنوعت الأساليب في عرض المادة.	45	%90	5	%10	0	%0
21	أسلوب الكتاب يحفز المتعلم على التعلم الذاتي.	35	%70	15	%30	0	%0
22	عرض الكتاب المادة العلمية بشكل منطقي متسلسل (مفاهيم، مبادئ ونظريات).	40	%80	10	%20	0	%0
23	يساعد أسلوب الكتاب الطلبة على استخدام لغة علمية للتعبير في المواقف المختلفة.	42	%84	8	%16	0	%0
24	الأساليب المستخدمة متناسبة مع البنية المعرفية للطلبة .	50	%100	0	%0	0	%0
المستوى الخامس: تتلاءم الرسوم والأشكال التوضيحية المستخدمة في الأنشطة مع المادة.							
المؤشرات:							
25	تتلاءم الرسومات والجداول مع مكان طرح المادة العلمية.	25	%50	20	%40	5	%10
26	الرسومات الإيضاحية ذات ألوان جذابة لانتباه الطلاب.	50	%100	0	%0	0	%0
27	الجداول الواردة في الكتاب معبرة ودقيقة.	35	%70	15	%30	0	%0
28	تتلاءم الرسومات والجداول مع مكان طرح المادة العلمية.	42	%84	8	%16	0	%0
29	أسماء الأجزاء المشار إليها على الرسومات واضحة.	50	%100	0	%0	0	%0
المستوى السادس: مدى ملائمة الأنشطة وإمكانية تطبيقها.							
المؤشرات:							
30	يمكن تطبيق أنشطة المنهاج في الظروف المتاحة.	50	%100	0	%0	0	%0
31	أنشطة المنهاج تساعد الطلبة على فهم واستيعاب المادة.	25	%50	20	%40	5	%10
32	يوجد تعليمات مرفقة للأنشطة تساعد على تنفيذها.	25	%50	20	%40	5	%10
33	قابلية تنفيذ الأنشطة الصفية ضمن وقت الحصة.	50	%100	0	%0	0	%0
34	يمكن الاستفادة من البيئة المحلية في توفير المواد اللازمة لتنفيذ بعض أنشطة الكتاب.	25	%50	20	%40	5	%10

35	أنشطة الكتاب تشجع الطلاب على استخدام مصادر التعلم المختلفة.	35	%70	15	%30	0	%0
36	تتنوع الأنشطة لتناسب قدرات المتعلمين المتنوعة.	40	%80	10	%20	0	%0
37	ترتبط أنشطة الكتاب بموضوع الدرس.	47	%94	3	%6	0	%0
38	تطبق الأنشطة وفق سجل التجارب المخبرية.	50	%100	0	%0	0	%0
	المجال الخامس: التقويم.						
	المستوى الأول: تتسم بنود التقويم بالتدرج:						
	المؤشرات:						
1	تتدرج البنود من السهل إلى الصعب.	40	%80	10	%20	0	%0
2	تتدرج البنود من الكل إلى الجزء.	50	%100	0	%0	0	%0
3	تتدرج البنود من المعلوم إلى المجهول.	40	%80	10	%20	0	%0
4	تتدرج البنود من المحسوس إلى المجرد.	25	%50	20	%40	5	%10
	المستوى الثاني: تتسم بنود التقويم بالتنوع والشمول:						
	المؤشرات:						
5	أسئلة الوحدة تقيس جميع أهدافها.	42	%84	8	%16	0	%0
6	وسائل التقويم في الكتاب شملت الجانب النظري والجانب العملي.	35	%70	15	%30	0	%0
7	تتنوع بنود التقويم لتشمل أسئلة: (موضوعية، مقالية/وغير مقالية).	35	%70	15	%30	0	%0
8	تشتمل بنود التقويم الكتاب على مجالات التعلم الثلاث (معرفية وانفعالية ونفسحركية).	44	%88	6	%12	0	%0
	المستوى الثالث: تكون بنود التقويم بمثابة تغذية راجعة للمتعلمين:						
	المؤشرات:						
9	وُظِّفت بنود التقويم بشكل إيجابي يرسخ المعلومات ليتم الاستفادة منها مستقبلاً.	44	%88	6	%12	0	%0
10	بنود التقويم تشجع المتعلمين على التفكير العلمي.	42	%84	8	%16	0	%0
11	تتميز بنود التقويم بقدرتها على تشخيص جوانب القوة والضعف لدى المتعلمين.	44	%88	6	%12	0	%0
12	بنود التقويم تشجع المتعلمين على اكتشاف الحلول بأنفسهم.	42	%84	8	%16	0	%0

بعض مشكلات تعليم اللغة العربيّة من وجهة نظر معلّمي الحلقة الأولى في مدينة حماه

د. معتز العلواني *

(الإيداع:8 آب 2022،القبول:11 أيلول 2022)

الملخّص:

هدفت الدراسة إلى التعرّف على بعض المشكلات التي يواجهها معلّمو الحلقة الأولى في تعليم اللغة العربيّة من وجهة نظرهم، وفق متغيّرات الجنس والخبرة التدريسيّة والدورات التدريبيّة المتّبعة، واتبع البحث المنهجي الوصفي التحليلي، وأعدّ الباحث استبانة مكوّنة من (30) بنداً، وطبّقها على عيّنة مؤلّفة من (150) معلماً ومعلّمة في مدينة حماه، وبيّنت النتائج على مستوى الاستبانة كلّها أنّ المشكلات المتعلّقة بالبيئة الصفية جاءت في المرتبة الأولى، وفي مقدّمة هذه المشكلات زيادة أعداد التلاميذ في الصفّ، في حين جاءت المشكلات المتعلّقة بالمعلم في المرتبة الأخيرة،

وعلى مستوى كلّ محور من محاور الاستبانة، جاء في مقدّمة المشكلات التي تتعلّق بالمعلّم قلّة توفّر المصادر التي يعود إليها المعلّم للتحضير، أمّا المشكلات التي تتعلق بالمتعلم فقد جاء في مقدّمتها وجود حالات من الخجل والانطواء لدى بعض المتعلّمين، أمّا المشكلات المتعلّقة بالمنهاج) فقد جاء في مقدّمتها كثافة المنهاج.

ودلتّ نتائج فرضيات الدراسة على عدم وجود فروق دالّة إحصائياً بين المعلّمين من حيث متغيّر (الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والدورات التدريبيّة المتّبعة)

الكلمات المفتاحيّة: مشكلات تعليم اللغة العربيّة – معلّمو الحلقة الأولى.

*مدرّس في كلية التربية/ جامعة حماه

Some Difficulties of Teaching Arabic Language from the Perspective of Teachers at First Basic Stage in Hama City.

Dr. Motaz Alalwni *

(Received:8 August 2022, Accepted:11september 2022)

Abstract:

The study aimed at recognizing the difficulties that teachers of First Stage face in teaching Arabic Language according to their viewpoints. The variables of study are gender, teaching expertise, and training courses. The research used the analytic descriptive approach. The researcher designed a questionnaire of 30 items to apply on a sample of (150) male/female teachers in Hama city.

The results showed that:

- Difficulties of classroom environment came first, especially pupils' numbers inside classroom.
- Difficulties concerning teachers came last. The most serious difficulty was lack of learning resources.
- Difficulties of learners were most in shyness and introvertion.
- Difficulties of syllabus were most in the intensity and size of booktexts.
- The results of the study hypotheses indicated that there were no statistically significant differences between teachers in terms of a variable (gender, number of years of experience, and followed training courses).

Keywords: Difficulties of teaching Arabic language, Teachers of First Stage.

*An Instructor in Faculty of Education/ Hama University

المقدّمة:

تسعى المؤسسات التربويّة إلى تطوير عمل المعلّم، بوصفه أحد أهمّ عناصر العمليّة التعليميّة، ومن المهمّ أن يكون تطوير عمل المعلّم مبنياً على أسس واضحة، لضمان تحقيق الأهداف المنشودة، ولعلّ من أهمّ هذه الأسس الانطلاق من الواقع الميدانيّ، بغية تعرّف المشكلات التي يواجهها معلّم الصفّ في تعليم الموادّ المتعدّدة لتلاميذ الحلقة الأولى.

وربّما يكون المعلّم هو الأقدر على الكشف عن المشكلات التي يواجهها في تعليم هذه المادّة أو تلك، ولاسيّما الموادّ الأساسيّة التي تمتدّ عبر سنوات التعليم ما قبل الجامعي كلّها، مثل مادّة اللغة العربيّة.

ومن المعروف أنّ معلّم الحلقة الأولى من غير المتخصّصين في تعليم مادّة مستقلّة، بل هو معلّم للعديد من الموادّ، وربّما يواجه مشكلات في تخصّص معيّن، ومن بينها اللغة العربيّة، وهذه المشكلات تتعدّد جوانبها، فمنها ما يتعلّق بالمعلّم نفسه، ومنها ما يتعلّق بالتلاميذ، ومنها ما يتعلّق بالمنهاج، ومنها ما يتعلّق بالبيئة الصفّيّة.

ولعلّ الوقوف على هذه المشكلات من وجهة نظر المعلّمين أنفسهم يشكّل منطلقاً جيداً للعمل على تذليلها بالتعاون مع المؤسسات ذات الصلة.

أولاً- مشكلة الدراسة:

ما زال واقع تعليم اللغة العربيّة يشير إلى تواضع مستوى التلاميذ في هذه المادّة المهمّة، وهذا التواضع يتمثّل في ضعف التلاميذ في معارف اللغة العربية ومهاراتها، ويدلّ على هذا الضعف وفرة الدراسات المتعلّقة بمهارات اللغة العربيّة، ومنها: دراسة عبد الرازق (2010)، ودراسة عثامنة والمومني (2010) ودراسة إسماعيل وفرج (2019) التي تؤكّد وجود ضعف في مهارات اللغة العربيّة لدى المتعلّمين.

ولعلّ المشكلات التي يواجهها معلّمو الحلقة الأولى في تعليم اللغة العربيّة أحد أهمّ أسباب هذا الضعف.

ومن هنا انبثقت مشكلة البحث الحالي التي يمكن تحديدها في **تعرّف بعض المشكلات التي يواجهها معلّمو الحلقة الأولى في تعليم اللغة العربيّة.**

ثانياً- أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدارسة من أهمية اللغة العربيّة التي تعدّ لغة علم وتعلّم بالنسبة إلى التلاميذ، إذ يستخدمها التلاميذ في أثناء تعلّمهم مهاراتها، ويستخدمونها في أثناء تعلّمهم المواد الأخرى معظمها، وفي المقام نفسه تأتي أهميّة تعرّف ما يواجهه المعلّمون من مشكلات في أثناء تعليمهم مادّة اللغة العربيّة في صفوف الحلقة الأولى، ممّا يوفّر فرصة لمساعدتهم على حلّها، ومن الجدير بالاهتمام الإيمان بأنّ الحلقة الأولى هي الحلقة الأساس في بناء تعلّم متقن للمراحل الدراسيّة التي تليه.

وبناء على ما سبق يمكن أن يفيد من هذا البحث كلّ من:

أ- معلمي الحلقة الأولى: إذ تزودهم الدراسة بمقترحات لحلّ المشكلات التي يواجهونها في تعليم اللغة العربيّة لتلاميذ الحلقة الأولى.

ب- الموجّهين التربويّين: إذ تزوّدهم الدراسة بالمشكلات التي يواجهها معلّمو الحلقة الأولى في تعليم اللغة العربيّة، وتساعدهم على حلّها وفق الإمكانات المتاحة.

ج- الباحثين: إذ يفتح هذا البحث المجال لبحوث مشابهة في الموادّ المختلفة.

ثالثاً- أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تعرّف المشكلات التي يواجهها معلّمو الحلقة الأولى في تعليم اللغة العربيّة من وجهة نظرهم.

رابعاً- أسئلة الدراسة: تحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

- ما المشكلات التي يواجهها معلّمو الحلقة الأولى في تعليم اللغة العربيّة من وجهة نظرهم؟

ويتفرّع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

- ما المشكلات التي يواجهها معلّمو الحلقة الأولى في تعليم اللغة العربيّة المتعلّقة بالمعلّمين أنفسهم؟
- ما المشكلات التي يواجهها معلّمو الحلقة الأولى في تعليم اللغة العربيّة المتعلّقة بالتلاميذ؟
- ما المشكلات التي يواجهها معلمو الحلقة الأولى في تعليم اللغة العربيّة المتعلّقة بالمنهاج؟
- ما المشكلات التي يواجهها معلمو الحلقة الأولى في تعليم اللغة العربيّة المتعلّقة بالبيئة الصفيّة؟

خامساً- فروض البحث:

1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير الجنس.

2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

3- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير الدورات التدريبية.

سادساً- المنهج المتّبع في الدراسة:

- اتّبع 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 حلّل الباحث المشكلات التي يواجهها معلّمو الحلقة الأولى في تعليم اللغة العربيّة من وجهة نظرهم.

سابعاً- مجتمع الدراسة وعينتها: يمثّل معلّمو الحلقة الأولى الذين على ملاك مديرية التربية في مدينة حماه البالغ عددهم (1427) معلّمة ومعلّمة المجتمع الأصليّ للدراسة، واختار الباحث عينة عشوائيّة من المعلّمين والمعلّمات بحدود (150) معلماً ومعلّمة فطبّق أداة الدراسة (الاستبانة) عليهم.

ثامناً- الأداة المستخدمة في الدراسة: استخدم الباحث الاستبانة أداة للبحث، وقسّمها الباحث وفق أربعة محاور، هي: (مشكلات خاصّة بالمعلّم، مشكلات خاصّة بالتلاميذ، مشكلات خاصّة بالمنهاج، مشكلات خاصّة بالبيئة الصفّيّة)، ووضع لها مقياساً ثلاثياً (موافق بشدّة، موافق، غير موافق).

تاسعاً- حدود الدراسة:

1- **الحدود البشريّة:** اقتصر الباحث على عينة من معلّمي الحلقة الأولى ومعلّماتها الذين يعلّمون الصفوف (1-4) في مدينة حماه.

2- **الحدود الموضوعيّة:** اقتصرت الدراسة الحاليّة على تعرّف بعض المشكلات التي يواجهها معلّمو الحلقة الأولى (عينة البحث) في تعليم اللغة العربيّة.

3- **الحدود الزمانيّة:** الفصل الدراسي الأول من عام 2021- 2022

4- **الحدود المكانية:** عينة من المدارس الحكوميّة في مدينة حماه.

عاشراً - مصطلحات الدراسة:

1- **المشكلة:** المُشكِل لغة : المُلتبِس، أو المُشتبِه، وكذلك أشكل واستشكل أي التبس، وأشكل عليّ الأمر إذا اختلط. (ابن منظور، د.ت، 2310)

واصطلاحاً: حالة حيرة وشك وتردّد تتطلب بحثاً أو عملاً يجري لاستكشاف الحقائق التي تساعد على الوصول إلى الحل. (أحمد، 1998، 109)

كما أنها تعني وجود فجوة بين حالة أوّليّة يكون عليها الفرد، وحالة أخرى يرغب في الوصول إليها، ولكنّه لا يعرف الطّريق التي يتخطّى بها تلك الفجوة. (Hayes, 1989)

ويعرّفها الباحث إجرائياً: المشكلات التي تحول دون تحقيق الأهداف التربوية بكفاءة وفاعلية من وجهة نظر معلّمي الحلقة الأولى في أثناء تعليمهم مادّة اللغة العربيّة لتلاميذ الحلقة الأولى.

2- **مادّة اللغة العربيّة:** مادّة أساسيّة مقرّرة على تلاميذ الحلقة الأولى بمعدّل (7-9) حصص أسبوعياً، وتتضمّن دراستها المعارف اللغويّة (أدب – نحو – صرف – إملاء- بلاغة) والمهارات اللغويّة (استماع – تحدّث- قراءة – كتابة)، ويدرّسها معلّمو صفّ غير متخصّصين باللغة العربيّة.

3- الحلقة الأولى من التعليم الأساسي: هي الحلقة التي يدرس فيها التلاميذ من الصف الأوّل الأساسيّ، حتى الصفّ السادس، وتتراوح أعمارهم (5- 12) سنة.

4- **معلّمو الحلقة الأولى:** هم المعلّمون الذين يعدون إعداداً متكاملاً في كلية التربية (معلّم صفّ) من أجل تعليم جميع المواد لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسيّ.

حادي عشر- بعض الدراسات السابقة: يستفيد الباحث من عدد من الدراسات السابقة المتعلّقة بمتغيّرات الدراسة الحاليّة، وهذه الدراسات:

1- **دراسة الهواري (2021): بعنوان المشكلات التربوية التي تواجه معلمي الشق الثاني بمرحلة التعليم الأساسي بصرمان،** هدفت الدراسة إلى تعرّف أهمّ المشكلات التربويّة الأكثر شيوعاً لدى معلّمي الشقّ الثاني بمرحلة التعليم الأساسي بصرمان، اتّبع الباحث منهج المسح الاجتماعي، وأعدّ الباحث استبانة مكوّنة من (28) ثمانية وعشرين بنداً، مقسّمة إلى المشكلات التربويّة المتعلّقة (بالمعلّم، وبالتلاميذ، والمناهج التعليميّة، قبالإدارة المدرسيّة)، وطبّق الأداة على عينة مكونة من (68) معلّماً ومعلّمة، ودلّت النتائج على أنّ المشكلات المتعلّقة بالتلاميذ جاءت في مقدّمة المشكلات، ثم المشكلات المتعلّقة بالمناهج التعليميّة، ثمّ المشكلات المتعلّقة بالإدارة المدرسيّة، وأخيراً المشكلات المتعلّقة بالمعلّم.

2- **دراسة العطار (2018): بعنوان المعوقات التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية في العراق أثناء تأدية المهنة من وجهة نظرهم. (دراسة ميدانيّة)،** هدفت الدراسة إلى تعرّف المعوقات الحقيقية المتعلقة بمعلم المرحلة الابتدائية في العراق، ولا سيّما المتعلقة بالتلميذ والمنهج الدراسي والإدارة المدرسية والأبنية المدرسية، واتّبع الباحث المنهج الوصفيّ، فصمّم استبانة وزّعها على عينة عشوائيّة بلغ عددها (260) معلماً ومعلمة في محافظة كربلاء، ومن النتائج التي توصّلت إليها الدراسة: عدم وجود تعاون بين أولياء الامور والمدرسة مما يسبب تدهوراً وضعفاً للتلميذ في علاقته مع المدرسة والمعلمين، وقد أثّرت الوسائل التقنية الحديثة وبرامج الشابكة في التلاميذ فشغلتهم عن المواد الدراسية وواجباتها، وأنّ المناهج الدراسية جامدة، وتخلو من التشويق والمتعة، وأغلبها يعتمد الحفظ بدون أدنى مشاركة للنشاط العمل وطرائق تحفيز التلاميذ للمشاركة في الدرس.

3- **دراسة صطيف (2016): بعنوان المشكلات التي تواجه خريجي معلمي الصف في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بالمدارس الحكومية وسبل الحد منها.** هدفت الدراسة إلى الكشف عن المشكلات الشائعة التي تواجه خريجي معلمي الصف في المدارس الحكومية

بمحافظة حماة من وجهة نظرهم، واتّبع الباحث المنهج الوصفيّ التحليليّ، فصمّم استبانة وزّعها على عينة عشوائيّة بلغ عددها (300) معلمّ ومعلّمة ، وبيّنت النتائج أنّ أبرز المشكلات التي يواجهها معلّمو الصف تتعلق بالأسرة والمجتمع المحلي، ثم التي تتعلّق بالبيئة المادية، ثم الإدارة المدرسيّة، ثمّ الموجّه التربويّ، ثمّ ضبط الصفّ.

4- **دراسة دسه (2013): بعنوان الصعوبات التعليمية في تدريس اللغة العربية كما يراها معلمو الصفوف الأساسية الدنيا في محافظة الخليل.** هدفت الدراسة إلى تعرّف الصعوبات التعليمية في تدريس اللغة العربية كما يراها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة الخليل، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، فصمّمت استبانة مكونة من أربعة محاور

هي المعلم والمتعلم والبيئة المدرسية والمحتوى، ووزّعت الباحثة الاستبانة على عينة بلغ عددها (428) معلماً ومعلمة، وأظهرت الدراسة أنّ أبرز الصعوبات كثرة التلاميذ داخل الصف، وقلة متابعة أولياء الأمور لأداء أبنائهم، ونظام الترفيع التلقائي، وطول المحتوى مقارنة بعدد الحصص.

وقد استفاد الباحث من هذه الدراسات في تعرّف المشكلات التي يواجهها معلّمو الحلقة الأولى، واستأنس بما ورد فيها من متغيّرات وأدوات، لبناء القائمة الخاصّة بهذه الدراسة، وإضافة جوانب لم ترد في الدراسات السابقة.

ثاني عشر- الإطار النظري للدراسة:

- **بعض مشكلات تعليم اللغة العربيّة:**

تتعدّد المشكلات التي يمكن أن يواجهها المعلّم في أثناء تعليمه تلاميذ الحلقة الأولى، ويمكن النظر إليها من جوانب مختلفة، ومن بعض هذه المشكلات: المعلّم نفسه، التلاميذ، والمنهاج، والبيئة الصفّيّة. وسيعرض الباحث هذه المصادر بشيء من التفصيل وفق الآتي:

1- **مشكلات خاصّة بالمعلّم:** تعدّ مادّة اللغة العربيّة من الموادّ التي تتطلّب توفّر نوعين من الخبرات: خبرة معرفيّة تتطلّب الإلمام بأساسيّات اللغة من أدب ونحو وصرف وإملاء وبلاغة، وخبرة مهاريّة تتطلّب القدرة على الأداء المتقن لمهارات اللّغة من استماع وتحدّث وقراءة وكتابة، وربّما ما يوفّره البرنامج الذي يدرسه معلّم الصفّ في الجامعة غير كاف للوصول بالمعلّم إلى مرحلة الإتقان في هاتين الخبرتين، والتدريب الذي يتلقّاه سواء في التربية العملية في أثناء دراسته أو في أثناء الخدمة يركّز على طرائق التدريس أكثر من تركيزه على الخبرة الثانية، وإذا ما أمكن اعتبار أنّ المعلّم بات مؤهلاً تأهيلاً كافياً في هاتين الخبرتين بعد إنهائه برنامجه الدراسيّ في الجامعة، فلا بدّ له من متابعة ما يستحدث من مستجّدات في مجالات اللغة، وهذا ما يسبّب صعوبات جديدة أمام المعلّمين.

2- **مشكلات خاصّة بالتلاميذ:** تتميّز اللغة العربيّة بتعدّد معارفها، وربّما يواجه المتعلّم صعوبات في تعلّمها تعود إلى أسباب مختلفة، منها أسباب نمائيّة عقليّة، ما يسبّب فروقاً فرديّة كبيرة، ومنها ما يتعلّق بالميول نحو الموادّ، والتي يبدأ تشكّلها من هذه المرحلة العمريّة، ومنها أسباب انفعاليّة تتمثّل في بعض الجوانب التي تظهر على الأطفال مثل الخجل والانطواء وضعف التركيز، وربّما "لا تتوفّر فرصة كافية لتطبيق خطط تلبّي احتياجات بعض التلاميذ ممّا يؤدّي إلى ظهور حالات تأخّر في الفهم"

(Paul Mupa&Tendeukai Isaac Chinooneka,2015,130)

3- **مشكلات خاصّة بالمنهاج:** تعمل وزارة التربية في الجمهورية العربيّة السوريّة على تطوير مناهجها تطويراً مستمراً، وهذا التطوير يسعى إلى التميز في مجال اللغة العربيّة، واكتساب المهارة اللغويّة يتطلّب التمكّن من المادة اللغويّة من جهة، ومن ممارسة المهارات اللغويّة من جهة ثانية، ومن المهمّ أن يتوفّر مناخ مناسب لتطبيق الطرائق وأساليب التقويم التي تحقّق الأهداف المطموح تحقيقها، ويتضمّن ذلك الوسائل والإمكانات المناسبة لهذا التطبيق، ويدخل في إطار التطوير ما يدخل على اللغة من مفاهيم ومصطلحات جديدة ربّما لم تكن موجودة في المناهج السابقة، وهذا قد يسبب صعوبات في تناوله بالطرائق التقليديّة.

4- **مشكلات خاصّة بالبيئة الصفّيّة:** تؤدّي ظروف البيئة الصفية دوراً رئيساً في أداء المعلّم، فقد يستغرق في إدارته الصف "وقتاً طويلاً وجهداً وطاقة، بحيث لا يتبقى من الوقت والطاقة إلا القليل لتدريس الدروس، وبالتالي لا تتحقّق أهدافه، ممّا يشعره بالإحباط وعدم الرضا عن الموقف التعليميّ" (الطناوي، 2013، 125)، وربّما كان الوقت كافياً، ولكن هناك ضعف في مهارات إدارة الوقت لتغطية المناهج الدراسية ، وقد تشكّل البيئة الصفية عائقاً أمام تطبيق الطرائق التفاعلية التي تتطلّب تنظيماً مختلفاً عن التنظيم التقليدي لغرفة الصفّ.

ثالث عشر- إجراءات الدراسة: لتحقيق الهدف من الدراسة، أجرى الباحث ما يأتي:

1) إعداد أداة البحث:

استخدم الباحث الاستبانة أداة للبحث، إذ تعدّ من الأدوات الأكثر شيوعاً ومناسبة للمنهج الوصفيّ التحليليّ، وقد سبق إعداد الاستبانة إعداد قائمة أوليّة بالمشكلات التي قد يواجهها معلم الصف في تدريس مادة اللغة العربية، تضمّنت أربعة محاور، هي: مشكلات تتعلق بالمعلم، ومشكلات تتعلّق بالمتعلّم، ومشكلات تتعلّق بالمنهاج، ومشكلات تتعلّق بالإدارة الصفيّة(الملحق رقم 1)، ثمّ عرضت القائمة على مجموعة من المحكّمين من ذوي الاختصاص في المناهج وطرائق التدريس (الملحق رقم 2)، ثم وُضعت بنود الاستبانة في ضوء قائمة المشكلات، وتحقّق الباحث من الخصائص السيكومترية للاستبانة وفق الآتي:

1-الصدق: تحقّق الباحث من صدق الاستبانة وفق طريقتين هما:

أ-صدق المحتوى: قام الباحث بعرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين (الملحق رقم 3) من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم وعلم النفس، وذلك للوقوف على مدى وضوح تعليمات وبنود الاستبانة، ومدى ملاءمة البنود للهدف والغاية التي أُعدت لقياسه، ومدى ملاءمتها من حيث الصياغة، ومدى انتماء البنود للاستبانة، حيث أبدى السادة المحكمون آراءهم، وأجريت التعديلات في ضوء ملاحظات المحكمين.

وأصبحت الاستبانة بعد ذلك بصورتها النهائية (الملحق رقم 4)، مكونة من (30) بنداً وتتراوح الدرجة على الاستبانة بين (30-90) درجة.

2) عينة البحث:

تكونت عينة البحث الأساسية من (150) معلماً ومعلمة من معلّمي الحلقة الأولى الذين على ملاك مديرية التربية في المدارس الحكوميّة بمدينة حماه بنسبة (10.51%) تقريباً من المجتمع، واختيرت العينة بطريقة عشوائيّة، والجدول رقم (1) يبيّن توزّع أفراد العيّنة وفق متغيّرات البحث.

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

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	5	%3.3
	إناث	145	%96.7
	المجموع الكلي	150	%100
عدد سنوات الخبرة	5 سنوات فأقل	50	%33.3
	أكثر من 5 سنوات	100	%66.7
	المجموع الكلي	150	%100
الدورات التدريبية	نعم	90	%60
	لا	60	%40
	المجموع الكلي	150	%100

العينة الاستطلاعية: طُبقت الاستبانة على عينة استطلاعية مؤلفة من (12) معلماً ومعلمة من معلّمي الحلقة الأولى الذين على ملاك مديرية التربية في مدينة حماه، 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 في أثناء التطبيق حتى يتم ضبطها وتلافيها عند التطبيق اللاحق للاستبانة، وقد كانت بنود الاستبانة وتعليماتها واضحة، ولم يُجرَ أي تعديل، وبعد ذلك أصبح الاستبانة جاهزة للتطبيق على أفراد عينة البحث، ثم طبقت الاستبانة على

عينة سيكومترية مكونة من (30) معلماً ومعلمة من معلّمي الحلقة الأولى الذين على ملاك مديرية التربية في مدينة حماه وهم أيضاً من خارج العينة الأساسية وذلك للتحقق من الصدق البنيوي للاستبانة وثباتها.

ب-الصدق البنيوي: تم التأكد من صدق البناء الخاص بالاستبانة من خلال دراسة الاتساق الداخلي وحساب معاملات ارتباط البنود مع درجة كل محور وارتباط المحاور مع بعضها ومع الدرجة الكلية للاستبانة، وذلك بعد تطبيقها على العينة السيكومترية، ويبين الجدول رقم (2) معاملات ارتباط بيرسون:

الجدول رقم(2): معاملات ارتباط البنود مع درجة كل محور في الاستبانة

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
المحور 1: مشكلات تتعلق بالمعلم		المحور 2: مشكلات تتعلق بالمتعلم		المحور 3: مشكلات تتعلق بالمنهاج		المحور 4: مشكلات تتعلق بالبيئة الصفية	
1	**0.856	1	*0.374	1	**0.715	1	**0.748
2	**0.578	2	**0.530	2	*0.398	2	**0.508
3	**0.684	3	**0.657	3	**0.710	3	**0.829
4	**0.778	4	**0.559	4	**0.481	4	**0.688
5	*0.379	5	**0.632	5	**0.763	5	**0.588
6	*0.445	6	**0.565	6	**0.773	6	**0.487
7	*0.446	7	**0.561	7	**0.748		
8	**0.528			8	**0.781		
9	*0.410						

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ارتباط البنود مع درجة المحور دالة عند مستوى الدلالة (0,01) أو(0,05)، وقد تراوحت قيمة هذه الارتباطات بين (0.374-0.829).

الجدول رقم (3): معاملات ارتباط البنود مع بعضها ومع الدرجة الكلية للاستبانة

	المحور 1: مشكلات تتعلق بالمعلم	المحور 2: مشكلات تتعلق بالمتعلم	المحور 3: مشكلات تتعلق بالمنهاج	المحور 4: مشكلات تتعلق بالبيئة الصفية	الدرجة الكلية للاستبانة
المحور 1: مشكلات تتعلق بالمعلم	1	0.570**	0.529**	0.709**	0.837**
المحور 2: مشكلات تتعلق بالمتعلم		1	0.670**	0.644**	0.624**
المحور 3: مشكلات تتعلق بالمنهاج			1	0.625**	0.856**
المحور 4: مشكلات تتعلق بالبيئة الصفية				1	0.866**
الدرجة الكلية للاستبانة					1

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ارتباط المحاور مع بعضها ومع الدرجة الكلية للاستبانة قد كانت دالة عند مستوى الدلالة (0,01)، وقد تراوحت قيمة هذه الارتباطات بين (0.529–0.866). وعليه فإن الاستبانة تتصف بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي، وتتوفر مؤشرات جيدة لصدقها البنيوي.

2–الثبات: تم التحقق من ثبات الاستبانة وفق طريقتين وذلك بعد تطبيقها على أفراد عينة الدراسة السيكومترية وهما:

أ–ثبات التجزئة النصفية: تم استخراج معامل ثبات التجزئة النصفية لبنود كل محور وللاستبانة ككل، من خلال تجزئة البنود إلى قسمين الأول يضم البنود الزوجية والثاني يضم البنود الفردية، 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، والجدول رقم (4) يبين معامل ثبات ألفا كرونباخ لدرجات أفراد العينة السيكومترية.

الجدول رقم(4): نتائج ثبات الاستبانة

الثبات	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
المحور 1: مشكلات تتعلق بالمعلم	0.843	0.857
المحور 2: مشكلات تتعلق بالمتعلم	0.752	0.761
المحور 3: مشكلات تتعلق بالمنهاج	0.830	0.859
المحور 4: مشكلات تتعلق بالبيئة الصفية	0.723	0.749
الدرجة الكلية للاستبانة	0.903	0.926

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة كل من معاملي التجزئة النصفية وألفا كرونباخ كانت جيدة بالنسبة للمحاور ومرتفعة بالنسبة للاستبانة ككل إذ بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (0.903) وثبات التجزئة النصفية (0.926)، ومنه فإن الاستبانة تتصف بمؤشرات ثبات مناسبة لأغراض البحث.

نستنتج ما سبق أن الاستبانة تتصف بمؤشرات صدق وثبات مناسبة، وبالتالي أصبحت الاستبانة جاهزة للتطبيق على عينة البحث الأساسية؛ نظراً لتوفر مؤشرات جيدة لصدقها وثباتها.

رابع عشر- عرض نتائج البحث ومناقشتها:

عرض نتائج سؤال البحث: ما المشكلات التي يواجهها معلّمو الحلقة الأولى في تعليم اللغة العربيّة من وجهة نظرهم؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة، وحددت أطوال الخلايا وفق الآتي:

1- من (1- 1,66) بدرجة منخفضة.

2- أكبر من (1,67- 2,33) بدرجة متوسطة.

3- أكبر من (2,34- 3) بدرجة مرتفعة.

الجدول رقم (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة على الاستبانة

البند	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	ضعف إلمام المعلّم بأدواره الجديدة	1.63	.755	منخفضة	5
2	خشية المعلّم من التحدّث بالفصيحة أمام المتعلّمين	1.37	.709	منخفضة	9
3	كثرة مهام المعلّم في تفعيل مهارات اللغة وإكساب معارفها	1.87	.672	متوسطة	2
4	قلّة مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين	1.87	.720	متوسطة	3
5	قلّة توفّر المصادر التي يعود إليها المعلّم للتحضير	2.00	.685	متوسطة	1
6	ضعف تعاون معلّمي اللغة العربيّة مع معلّمي المواد الأخرى	1.73	.575	متوسطة	4
7	ضعف إلمام المعلّم بأنماط المتعلّمين ومراعاتها	1.43	.566	منخفضة	7
8	ضعف إلمام المعلّم بالخبرات الجديدة في المناهج المطوّرة	1.60	.556	منخفضة	6
9	قلّة مراعاة المعلّم عمليّات التقويم البنائي والنهائي.	1.43	.561	منخفضة	8
	المحور 1: مشكلات تتعلق بالمعلم	**1.66**	**.371**	**منخفضة**	
1	قلّة دافعية التلميذ نحو تعلّم اللغة العربيّة	1.73	.523	متوسطة	6
2	ضعف الخبرات السابقة لبناء التعلّم الجديدة	2.03	.549	متوسطة	4
3	وجود فروق فردية شاسعة بين المتعلّمين	2.20	.602	متوسطة	2
4	وجود حالات من الخجل والانطواء لدى بعض المتعلّمين	2.27	.514	متوسطة	1
5	قلّة فرص تدريب المتعلّمين على المهارات اللغويّة	1.97	.607	متوسطة	5

6	ضعف الاهتمام بالمشاركة بالأنشطة الصفية واللاصفيّة	1.73	.631	متوسطة	7
7	ضعف الاهتمام بالمطالعة الحرّة	2.10	.653	متوسطة	3
	المحور 2: مشكلات تتعلق بالمتعلم	**2.00**	**.313**	**متوسطة**	
1	ضعف عنصر التشويق في المنهاج	1.63	.660	منخفضة	8
2	المستوى اللغوي للمنهاج أعلى من مستوى المتعلّم	2.07	.575	متوسطة	3
3	ضعف توفر دليل واضح للأنشطة والخبرات الجديدة في المنهاج المطّور	2.13	.620	متوسطة	2
4	قلّة مراعاة أنشطة المنهاج المرحلة العمرية	1.73	.682	متوسطة	7
5	وجود عدد من المفاهيم غير الواضحة في المنهاج	1.73	.631	متوسطة	6
6	وجود أسئلة تحتمل إجابات متعدّدة	1.90	.792	متوسطة	4
7	كثافة المنهاج.	2.33	.748	متوسطة	1
8	ضعف ارتباط المنهاج بحياة التلميذ وحاجاته اليوميّة	1.77	.763	متوسطة	5
	المحور 3: مشكلات تتعلق بالمنهاج	**1.91**	**.465**	**متوسطة**	
1	زيادة أعداد التلاميذ في الصفّ	2.43	.718	مرتفعة	1
2	قلّة توفّر الوسائل التعليميّة اللازمة	2.17	.455	متوسطة	4
3	توزيع المقاعد في الصف لا يساعد على تطبيق الطرائق التفاعلية	2.33	.748	متوسطة	2
4	ظروف البيئة الصفيّة (إضاءة – تدفئة) غير المناسبة	2.30	.693	متوسطة	3
5	قلّة التجهيزات اللازمة للتدريب على مهارات اللغة	2.10	.599	متوسطة	5
6	وجود عناصر مشتّتة للتلاميذ مثل الأصوات الخارجيّة وغيرها	1.77	.670	متوسطة	6
	المحور 4: مشكلات تتعلق بالبيئة الصفية	**2.18**	**.424**	**متوسطة**	
	الاستبانة ككل	**1.91**	**.333**	**متوسطة**	

يتبين من الجدول السابق:

- بالنسبة إلى المحور الأول **(مشكلات تتعلق بالمعلم)** كانت درجة الموافقة على المحور الأول ككلّ منخفضة، وبمتوسط حسابي (1.66)، وقد جاء البند رقم (5) **قلّة توفّر المصادر التي يعود إليها المعلّم للتحضير** في المرتبة الأولى بدرجة

موافقة متوسطة ومتوسط حسابي (2.00) وربّما يعود ذلك إلى المتطلّبات الجديدة للمناهج المطوّرة، وحرص بعض المعلّمين على الاستعانة بمصادر التعلّم، مع الأخذ بالحسبان وجود مصادر جيّدة على الشابكة إذا ما أراد المعلّم الاستفادة منها، وجاء البند رقم (2) **خشية المعلّم من التحدّث بالفصيحة أمام المتعلّمين** في المرتبة الأخيرة بدرجة موافقة منخفضة وبمتوسط حسابي (1.37)، وربّما يعود ذلك إلى أنّ المعلّمين يحاولون التحدّث بالفصيحة وفق مقتضى المادّة التي يعلّمونها، ولكنّهم في الواقع كثيراً ما يلجؤون إلى العامّية في أثناء الأنشطة، معتقدين أنّها أقرب إلى المتعلّمين في هذه المرحلة التعليميّة.

- بالنسبة إلى المحور الثاني **(مشكلات تتعلق بالمتعلم)** كانت درجة الموافقة على المحور الثاني ككل متوسطة وبمتوسط حسابي (2.00)، وقد جاء البند رقم (4) **وجود حالات من الخجل والانطواء لدى بعض المتعلّمين** في المرتبة الأولى بدرجة موافقة متوسطة ومتوسط حسابي (2.27)، وربّما يعود ذلك إلى كثرة هذه الحالات في الصفوف الثلاثة الأولى فقط، ولكنّ المتعلّم كلّما تقدّم في السنّ بدت هذه الحالات أقلّ ظهوراً، وتشجيع المعلّمين للمتعلّمين يعدّ علاجاً جيداً لمثل هذه الحالات ما لم تكن هناك صعوبات تعلّم، وهذه بدورها حالات قليلة قياساً إلى الحالة العامّة. وجاء البند رقم (6) **ضعف الاهتمام بالمشاركة بالأنشطة الصفية واللاصفيّة** في المرتبة الأخيرة بدرجة موافقة منخفضة وبمتوسط حسابي (1.37). لأنّ المشاركة في الأنشطة، ولا سيّما اللاصفيّة تتطلّب جهداً ذاتياً من المتعلّم، وهذا بدوره يقتصر على عدد قليل من المتعلّمين الذين يمتلكون الرغبة في تنفيذ مثل هذه الأنشطة، وربّما لا يجدّ المتعلّم التعزيز المناسب لهذه الأنشطة، ممّا يجعل الرغبة تتراجع عند بعضهم، أمّا الأنشطة الصفيّة فقد تعود إلى الطرائق المتّبعة في تدريس مهارات اللغة من جهة وإلى السمات الشخصيّة للمتعلّمين؛ فاتّباع الطرائق التقليدية في تدريس مهارات اللغة يقتصر على عدد من المتعلّمين، ولا سيّما المجيدين منهم، والاعتماديّة السلبيّة للمتعلّم تدفعه إلى الاعتماد على زملائه ومعلّمه، والاكتفاء بتلقّي المادّة المعرفية بجهد قليل منه.

وقد وافقت هذه النتيجة ما توصّلت إليه دراسة العطار (2018) التي أظهرت أن أغلب ألنشطة يعتمد الحفظ بدون أدنى مشاركة للنشاط العمل وطرائق تحفيز التلاميذ للمشاركة في الدرس.

- بالنسبة إلى المحور الثالث **(مشكلات تتعلق بالمنهاج)** كانت درجة الموافقة على المحور الثالث ككل متوسطة وبمتوسط حسابي (1.91)، وقد جاء البند رقم (7) **كثافة المنهاج** في المرتبة الأولى بدرجة موافقة متوسطة ومتوسط حسابي (2.33)، وربّما يعود ذلك إلى النظرة التقليديّة للمنهاج، وهي التركيز على الجانب المعرفيّ، واعتبار الكتاب المدرسيّ هو المصدر الوحيد للمعلومات، وربّما يضيف المعلّم إلى المنهاج ما يراه لازماً للمتعلّم في هذه المرحلة وفق تقديره، غير آخذ بالحسبان المنهج الحلزونيّ في تصميم المناهج. وجاء البند رقم (1) **ضعف عنصر التشويق في المنهاج** في المرتبة الأخيرة بدرجة موافقة منخفضة وبمتوسط حسابي (1.63)، وربّما يعود ذلك إلى تقدير المعلّمين أنّ المنهاج هو الكتاب المدرسيّ فقط، من دون أن يعطوا الطرائق والوسائل حقّها إلى الدرجة الكافية التي توفّر هذا العنصر بدرجة أكبر ممّا هي عليه.

وقد وافقت هذه النتيجة ما توصّلت إليه دراسة العطار (2018) التي أظهرت أنّ المناهج وتخلو من التشويق والمتعة.

- بالنسبة للمحور الرابع **(مشكلات تتعلق بالبيئة الصفية)** كانت درجة الموافقة على المحور الرابع ككل متوسطة وبمتوسط حسابي (2.18)، وقد جاء البند رقم (1) **زيادة أعداد التلاميذ في الصفّ** في المرتبة الأولى بدرجة موافقة مرتفعة ومتوسط حسابي (2.43)، وربّما تعود هذه الزيادة إلى التوزيع غير العادل في الخرائط المدرسيّة، وما ترتّب على الوضع الراهن من تسهيلات لنقل المتعلّمين بسبب الظروف التي تمرّ بها البلاد، والزيادة السكانية في هذه المحافظة ربّما أدّى دوراً في هذه الزيادة في أعداد التلاميذ، وجاء البند رقم (6) **وجود عناصر مشتّتة للتلاميذ مثل الأصوات الخارجيّة وغيرها**

في المرتبة الأخيرة بدرجة موافقة متوسطة وبمتوسط حسابي (1.77)، وربّما يعود ذلك إلى أنّ عدداً من المدارس تقع في أحياء قريبة من الشوارع الرئيسة أو الأسواق التجاريّة، وهذا يؤدّي إلى تشتّت تفكير التلاميذ، وربّما تنفيذ بعض الأنشطة، مثل الأنشطة الفنيّة في مجال الموسيقا الذي يتطلّب تنفيذها استعمال الآلات الموسيقيّة أو الأداء الجماعي للمتعلّمين، وهذا ما يجعل بعض التلاميذ غير قادرين على التركيز لمدّة طويلة في الدروس.

وقد وافقت هذه النتيجة ما توصّلت إليه دراسة دسه (2013) أنّ أبرز الصعوبات كثرة التلاميذ داخل الصف.

أمّا بالنسبة إلى بنود الاستبانة ككلّ فقد جاءت ترتيبها وفق ما هو موّضّح في الجدول (6) على النحو الآتي:

الجدول رقم (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة على محاور الاستبانة وعلى الاستبانة ككل

البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
المحور 1: مشكلات تتعلق بالمعلم	**1.66**	**.371**	**منخفضة**	**4**
المحور 2: مشكلات تتعلق بالمتعلم	**2.00**	**.313**	**متوسطة**	**2**
المحور 3: مشكلات تتعلق بالمنهاج	**1.91**	**.465**	**متوسطة**	**3**
المحور 4: مشكلات تتعلق بالبيئة الصفية	**2.18**	**.424**	**متوسطة**	**1**
الاستبانة ككل	**1.91**	**.333**	**متوسطة**	

- يتبين من الجدول السابق بالنسبة إلى نتائج الاستبانة ككل، أن درجة الموافقة كانت متوسطة وبمتوسط حسابي (1.91)، وقد جاء المحور رقم (4) **مشكلات تتعلق بالبيئة الصفية** في المرتبة الأولى بدرجة موافقة متوسطة ومتوسط حسابي (2.18)، وهذا يعود إلى أن أغلب بنود هذا المحور جاءت بدرجة موافقة متوسّطة باستثناء بند واحد هو **زيادة أعداد التلاميذ في الصفّ،** الذي جاء مرتفعاً، وهذا ما جعلها في المرتبة الأولى. في حين جاء المحور رقم (1) **مشكلات تتعلق بالمعلم** في المرتبة الأخيرة بدرجة موافقة منخفضة وبمتوسط حسابي (1.66)، وهذا يدلّ على وجود توافق بين المعلّمين أنّ أقلّ المشكلات هي تلك المشكلات التي تتعلّق بالمعلّم نفسه.

وهذا لا يتّفق مع ما جاء في دراسة الهواري (2021) التي بيّنت أنّ أوّل المشكلات هي التي تتعلّق بالتلاميذ، ويتّفق معها في أنّ آخر المشكلات هي المشكلات المتعلّقة بالمعلّم.

عرض نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدم اختبار (ت) (t-test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات، وكانت النتائج كما في الجدول (7) الآتي:

الجدول رقم (7): نتائج اختبار ت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
المحور 1: مشكلات تتعلق بالمعلم	ذكور	5	1.62	.169	0.226	148	0.821	غير دال
	إناث	145	1.66	.376				
المحور 2: مشكلات تتعلق بالمتعلم	ذكور	5	1.86	.286	1.073	148	0.258	غير دال
	إناث	145	2.01	.313				
المحور 3: مشكلات تتعلق بالمنهاج	ذكور	5	1.55	.314	1.786	148	0.076	غير دال
	إناث	145	1.93	.465				
المحور 4: مشكلات تتعلق بالبيئة الصفية	ذكور	5	2.40	.401	1.164	148	0.246	غير دال
	إناث	145	2.18	.424				
الاستبانة ككل	ذكور	5	1.81	.270	0.678	148	0.501	غير دال
	إناث	145	1.92	.335				

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (ت) للاستبانة ككل ولمحاورها جميعها لم تكن دالة إحصائياً؛ إذ كانت القيمة الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، ومنه نقبل الفرضية الصفرية أي: **لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير الجنس.**

وربّما يعود ذلك إلى أنّ الظروف المدرسيّة متشابهة على اختلاف توزّعها، وقلّة عدد المعلّمين الذكور قياساً إلى الإناث، لم يظهر ذلك الفرق الدالّ بين الجنسين.

عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدم اختبار (ت) (t–test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات، وكانت النتائج كما في الجدول (8) الآتي:

الجدول رقم (8): نتائج اختبار ت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المحور	عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
المحور 1: مشكلات تتعلق بالمعلم	5 سنوات فأقل	50	1.61	.338	1.126	148	0.262	غير دال
	أكثر من 5 سنوات	100	1.68	.386				
المحور 2: مشكلات تتعلق بالمتعلم	5 سنوات فأقل	50	2.00	.353	0.131	148	0.896	غير دال
	أكثر من 5 سنوات	100	2.01	.292				
المحور 3: مشكلات تتعلق بالمنهاج	5 سنوات فأقل	50	2.01	.413	1.878	148	0.062	غير دال
	أكثر من 5 سنوات	100	1.86	.483				
المحور 4: مشكلات تتعلق بالبيئة الصفية	5 سنوات فأقل	50	2.18	.435	0.000	148	1.000	غير دال
	أكثر من 5 سنوات	100	2.18	.420				
الاستبانة ككل	5 سنوات فأقل	50	1.92	.330	0.288	148	0.774	غير دال
	أكثر من 5 سنوات	100	1.91	.336				

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (ت) للاستبانة ككل ولمحاورها جميعها لم تكن دالة إحصائياً؛ إذ كانت القيمة الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وعليه تقبل الفرضية الصفرية أي: **لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.**

وربّما يعود ذلك إلى أنّ ما يحدث من تطوير متسارع للمناهج لا يساير تماماً تطوير أداء المعلّم، بصورة تظهر اختلافاً واضحاً بين المعلّمين القدامى والجدد.

3) عرض نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير الدورات التدريبية.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدم اختبار (ت) (t-test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات، وكانت النتائج كما في الجدول (9) الآتي:

الجدول رقم (9): نتائج اختبار ت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير الدورات التدريبية

المحور	الدورات التدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
المحور 1: مشكلات تتعلق بالمعلم	نعم	90	1.65	0.336	0.199	148	0.842	غير دال
	لا	60	1.67	0.421				
المحور 2: مشكلات تتعلق بالمتعلم	نعم	90	2.01	0.274	0.455	148	0.650	غير دال
	لا	60	1.99	0.365				
المحور 3: مشكلات تتعلق بالمنهاج	نعم	90	1.86	0.465	1.576	148	0.117	غير دال
	لا	60	1.99	0.459				
المحور 4: مشكلات تتعلق بالبيئة الصفية	نعم	90	2.20	0.393	0.523	148	0.602	غير دال
	لا	60	2.16	0.468				
الاستبانة ككل	نعم	90	1.90	0.303	0.416	148	0.678	غير دال
	لا	60	1.93	0.375				

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (ت) للاستبانة ككل ولمحاورها جميعها لم تكن دالة إحصائياً؛ إذ كانت القيمة الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وعليه تقبل الفرضية الصفرية أي: **لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير الدورات التدريبية.**

وربّما يعود ذلك إلى أنّ المعلّمين المتّبعين للدورات التدريبيّة لم تُتِح لهم الظروف المدرسيّة تطبيق ما يتلقّونه في هذه الدورات تطبيقاً دقيقاً، وهذا بدوره يقلّل من الفاعليّة المتوقّعة من هذه الدورات؛ إذ يعيد المعلّم إلى بيئة صفيّة تقليديّة لا تسمح إلا بالقليل من التغيير سواء في خريطتها أم في الأساليب التي يتّبعها المعلّم في تدريسه هذه المادّة.

خامس عشر – مقترحات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصّل إليها الباحث يمكن عرض المقترحات الآتية:

- حثّ المسؤولين في وزارة التربية على تأمين مصادر تعلّم إضافية مصاحبة للمناهج المطوّرة، ووضعها بين يديّ المعلّم.
- متابعة حالات الخجل والانطواء لدى التلاميذ، من قبل إدارة المدرسة والمرشدين النفسيّين والاجتماعيّين، ووضع برامج لعلاج هذه الحالات عندما تقتضي الحاجة.

- تشجيع المتعلّمين على المشاركة الفاعلة في الأنشطة الصفيّة واللاصفية، واتّباع أساليب التعزيز المناسبة لهذه الأنشطة.
- وضع خطّة درسيّة في أول الكتاب المقرّر، تبيّن توزيع ساعات المقرّر على العام الدراسيّ، ليكون المعلّم والمتعلّم على اطلاع على هذا التوزيع، والحرص على على تطبيقها بدقّة.
- محاولة التقليل من أعداد التلاميذ في الصفّ، من خلال مراعاة التوزيع العادل للتلاميذ في المدارس.
- إجراء أبحاث مماثلة على موادّ متنوّعة، وإضافة جوانب أخرى من المشكلات التي تواجه المعلّمين.

المصادر والمراجع:

1) المصادر:

1- ابن منظور، جمال الدين أبو الفضل محمّد بن مكرّم (د.ت): **لسان العرب**، تحقيق: عبد الله علي الكبير، محمّد أحمد حسب الله، هاشم محمّد الشاذلي، الطبعة الثالثة، دار المعارف، الجزء الرابع، القاهرة، جمهورية مصر العربيّة.

2) المراجع العربية:

1- أحمد، محمد عبد القادر (1998): **طرق التدريس** العامة، الطبعة الثالثة، مكتبة النهضة، القاهرة.

2- إسماعيل، وليد عبد الرحمن و فرج، علاء حسين (2019): **تدني وضعف القراءة والكتابة لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة بغداد**، مجلّة مداد الآداب، عدد خاص بالمؤتمرات، كلية الآداب، الجامعة العراقيّة.

3- دسه، رندة عايش عبد (2013): **الصعوبات التعليمية في تدريس اللغة العربية كما يراها معلمو الصفوف الأساسية الدنيا في محافظة الخليل**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة القدس، فلسطين.

4- صطيف، أحمد محمد (2016): **المشكلات التي تواجه خريجي معلمي الصف في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بالمدارس الحكومية وسبل الحد منها**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة دمشق.

5- الطناوي، عفّت مصطفى (2013): **التدريس الفعال (تخطيطه- مهاراته – إستراتيجيّاته – تقويمه)**، الطبعة الثالثة، دار المسيرة، عمّان، الأردن.

6- عبد الرازق عبد الرحمن عطا (2010): **أسباب تدني مستوى التحصيل في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية للمدارس الأردنية الحكومية من وجهة نظر المشرفين التربويين وأولياء الأمور**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، عمّان، الأردن.

7- عثامنة، فايز محمّد والمومني، محمّد (2010): **مظاهر الضعف اللغوي وأسبابه لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين في منطقة المثلث الشمالي (لواء حيفا)**، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلّد 7، عدد خاص.

8- العطار، ضياء صالح مهدي (2018): **المعوقات التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية في العراق أثناء تأدية المهنة من وجهة نظرهم (دراسة ميدانية)**، مجلة جامعة أهل البيت، العدد الثاني والعشرون، كربلاء، جمهورية العراق.

9- الهواري، نوري محمّد (2021): **المشكلات التربوية التي تواجه معلمي الشق الثاني بمرحلة التعليم الأساسي بصرمان**، مجّلة كليّات التربية، العدد العشرون، يناير، جامعة الزاوية، متاحة على الرابط http://41.208.72.142/handle/1/1086 بتاريخ 2022/5/7

المراجع الأجنبيّة:

1. Hayes, John R. (1989): **The Complete Problem Solver**. Hillsdale, NJ; Lawrence Erlbaum Associates

2. Paul Mupa&Tendeukai Isaac Chinooneka (2015) :Factors contributing to ineffective teaching and learning in primary schools: Why are schools in decadence? **Journal of Education and Practice**,Vol.6, No.19.

الملحق رقم (1) :قائمة بالمشكلات التي قد يواجهها معلم الصف في تدريس مادة اللغة العربية:

المحور	المشكلة	موافق بشدة	موافق	غير موافق
مشكلات تتعلق بالمعلم	1) ضعف إلمام المعلّم بأدواره الجديدة			
	2) خشية المعلّم من التحدّث بالفصيحة أمام المتعلّمين			
	3) كثرة مهام المعلّم في تفعيل مهارات اللغة وإكساب معارفها			
	4) قلّة مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين			
	5) قلّة توفّر المصادر التي يعود إليها المعلّم للتحضير			
	6) ضعف تعاون معلّمي اللغة العربيّة مع معلّمي المواد الأخرى			
	7) ضعف إلمام المعلّم بأنماط المتعلّمين ومراعاتها			
	8) ضعف إلمام المعلّم بالخبرات الجديدة في المناهج المطوّرة			
	9) قلّة مراعاة المعلّم عمليّات التقويم البنائي			
مشكلات تتعلق بالمتعلم	1) قلّة دافعية التلميذ نحو تعلّم اللغة العربيّة			
	2) ضعف الخبرات السابقة لبناء التعلّم الجديدة			
	3) وجود فروق فردية شاسعة بين المتعلّمين			
	4) وجود حالات من الخجل والانطواء لدى بعض المتعلّمين			
	5) قلّة فرص تدريب المتعلّمين على المهارات اللغويّة			
	6) ضعف الاهتمام بالمشاركة والأنشطة الصفية واللاصفيّة			
	7) ضعف الاهتمام بالمطالعة الحرّة			
مشكلات تتعلق بالمنهاج	1) ضعف عنصر التشويق في المنهاج			
	2) المستوى اللغوي للمنهاج أعلى من مستوى المتعلّم			
	3) ضعف توفر دليل واضح للأنشطة والخبرات الجديدة في المنهاج المطّور			
	4) قلّة مراعاة أنشطة المنهاج المرحلة العمرية			
	5) وجود عدد من المفاهيم غير الواضحة في المنهاج			
	6) وجود أسئلة تحتمل إجابات متعدّدة			
	7) كثافة المنهاج.			
	8) ضعف ارتباط المنهاج بحياة التلميذ وحاجاته اليوميّة			
مشكلات تتعلق بالبيئة الصفية	1) زيادة أعداد التلاميذ في الصفّ			
	2) قلّة توفّر الوسائل التعليميّة اللازمة			
	3) توزيع المقاعد في الصف لا يساعد على تطبيق الطرائق التفاعلية			
	4) ظروف البيئة الصفيّة (إضاءة – تدفئة) غير المناسبة			
	5) قلّة التجهيزات اللازمة للتدريب على مهارات اللغة			
	6) وجود عناصر مشتّتة للتلاميذ مثل الأصوات الخارجيّة وغيرها			

الملحق رقم (2) أسماء السادة محكّمين قائمة المشكلات التي قد يواجهها معلم الصف في تدريس مادة اللغة العربية:

1- د. نورا حاكمه.
2- د. شكريّة حقّي.
3- د. أحمد الكنج.
4- د. نسرين زيد.
5- د. أحمد الخطّاب.

الملحق رقم (3) أسماء السادة محكّمين استبانة المشكلات التي قد يواجهها معلم الصف في تدريس مادة اللغة العربية:

1- د. نورا حاكمه.
2- د. أحمد الكنج.
3- د. نسرين زيد.
4- د. أسماء الحسن.
5- د. دارين رمضان.

الملحق رقم (4) استبانة

زميلي المعلّم – زميلتي المعلّمة:

التحية الطيبة وبعد،،،،،،،

يجري الباحث دراسة بعنوان: " بعض مشكلات تعليم اللغة العربيّة من وجهة نظر معلّمي الحلقة الأولى في مدينة حماه" لتطبيقها على عيّنة من معلّمي الحلقة الأولى في مدينة حماه، ومن أدوات البحث الاستبانة الموضوعة بين أيديكم.

يرجى التكرّم بملء البيانات المدرجة في الجدول التالي، علماً أنّ هذه الأداة لن تستعمل إلا لأغراض البحث العلميّ.

أولاً – المعلومات العامّة:

الاسم	الجنس		سنوات الخبرة		اتباع دورات تدريبيّة	معلومات إضافيّة
	ذكر	أنثى	أقل من خمس سنوات	أكثر من خمس سنوات		

كما يرجى التكرّم بالإجابة عن البنود المدرجة في الاستبانة الموضوعة بين أيديكم بوضع إشارة (x) في الحقل الذي يمثّل إجابتكم، علماً أنّ هذه الأداة لن تستعمل إلا لأغراض البحث العلميّ.

شاكراً جميل اهتمامكم

الباحث

ثانياً- قائمة بالمشكلات التي قد يواجهها معلم الصف في تدريس مادة اللغة العربية:

المحور	المشكلة	موافق بشدة	موافق	غير موافق
مشكلات تتعلق بالمعلم	1) ضعف إلمام المعلّم بأدواره الجديدة			
	2) خشية المعلّم من التحدّث بالفصيحة أمام المتعلّمين			
	3) كثرة مهام المعلّم في تفعيل مهارات اللغة وإكساب معارفها			
	4) قلّة مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين			
	5) قلّة توفّر المصادر التي يعود إليها المعلّم للتحضير			
	6) ضعف تعاون معلّمي اللغة العربيّة مع معلّمي المواد الأخرى			
	7) ضعف إلمام المعلّم بأنماط المتعلّمين ومراعاتها			
	8) ضعف إلمام المعلّم بالخبرات الجديدة في المناهج المطوّرة			
	9) قلّة مراعاة المعلّم عمليّات التقويم البنائي والنهائي.			
مشكلات تتعلق بالمتعلم	1) قلّة دافعية التلميذ نحو تعلّم اللغة العربيّة			
	2) ضعف الخبرات السابقة لبناء التعلّم الجديدة			
	3) وجود فروق فردية شاسعة بين المتعلّمين			
	4) وجود حالات من الخجل والانطواء لدى بعض المتعلّمين			
	5) قلّة فرص تدريب المتعلّمين على المهارات اللغويّة			
	6) ضعف الاهتمام بالمشاركة والأنشطة الصفية واللاصفيّة			
	7) ضعف الاهتمام بالمطالعة الحرّة			
مشكلات تتعلق بالمنهاج	1) ضعف عنصر التشويق في المنهاج			
	2) المستوى اللغوي للمنهاج أعلى من مستوى المتعلّم			
	3) ضعف توفر دليل واضح للأنشطة والخبرات الجديدة في المنهاج المطّور			
	4) قلّة مراعاة أنشطة المنهاج المرحلة العمرية			
	5) وجود عدد من المفاهيم غير الواضحة في المنهاج			
	6) وجود أسئلة تحتمل إجابات متعدّدة			
	7) كثافة المنهاج.			
	8) ضعف ارتباط المنهاج بحياة التلميذ وحاجاته اليوميّة			
مشكلات تتعلق بالبيئة الصفية	9) زيادة أعداد التلاميذ في الصفّ			
	1) قلّة توفّر الوسائل التعليميّة اللازمة			
	2) توزيع المقاعد في الصف لا يساعد على تطبيق الطرائق التفاعلية			
	3) ظروف البيئة الصفيّة (إضاءة – تدفئة) غير المناسبة			
	4) قلّة التجهيزات اللازمة للتدريب على مهارات اللغة			
	5) وجود عناصر مشتّتة للتلاميذ مثل الأصوات الخارجيّة وغيرها			

Journal of Hama University

Editorial Board and Advisory Board of Hama University Journal

Managing Director: Prof. Dr. Abdul Razzaq Salem

Chairman of the Editorial Board: Asst. Prof. Dr. Maha Al Saloom

Secretary of the Editorial Board (Director of the Journal): Wafaa AlFeel

Members of the Editorial Board:

- **Prof. Dr. Hassan Al Halabiah**
- **Prof. Dr. Muhammad Zuher Al Ahmad**
- **Asst. Prof. Rawad Khabbaz**
- **Dr. Nasser Al Kassem**
- **Dr. Othman Nakkar**
- **Dr.Samer tomeh.**
- **Dr.Mahmoud Alfattama.**
- **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 numbe r
(The level of professional and academic ambition and its relationship to emotional intelligence among students of the third year of secondary school in the schools of outstanding students in the city of Hama)	Dr.Ahmad Alkanj	1
Qualifications for selecting a coach for administrative and technical sports performances from the point of view of specialists in Syria	Sherihan Ajeeb Prof. Dr. Wael Maroun Moawad Dr. Kholoud Ali Deeb	29
Reflective thinking and its relationship to Aspiration level on a sample of basic eighth students in Hama Governorate schools	Sajan almlhem	46
Types of "Thinking Center" in Enneagram System and its Relationship with the Feeling of Pleasure for Hearing Impaired Pupils in Hama City.	Dr. Majeda Ahmad Mousa	67
Effect of Using Approach of STEM on Cognitive and Social Growth for Kindergarten Kids in Hama City. A Quasi – Experimental Study	Dr.Nour Hakmi Dr.shoukria.hakki	85
The role of the educational video in developing the visual intelligence of the students of the basic education stage from the point of view of their teachers	Shatha Al Tayyar Dr. Ruwaida Hamda	108
Psychometric Properties of the Sarson Exam Anxiety Scale (Field Study on a Sample of Damascus University Students)	Dr. Asmaa Alhasan Dr. Mousab Khaddouj	130

The Effectiveness of using the Motor stories in providing the False Belief Task of kindergarten children	**Dareen Ali Heba Saad El-Din Muhannad Ibrahim**	**152**
A list of proposed standard levels for preparing the physics curriculum for the basic education stage, the second cycle (a field study)	**Maher Kurdi**	**169**
Some Difficulties of Teaching Arabic Language from the Perspective of Teachers at First Basic Stage in Hama City.	**Dr. Motaz Alalwni**	**203**

Volum :5
Number :13

Journal Of Hama University

ISSN Online (2706-9214)