الجُمهوريَّةُ العربيَّةُ السُّوريَّةُ
وزارة التَّربية
المركزُ الوطنيُّ لتطويرِ المناهِجِ التربويَّة

المجلة التربوية الإلكترونية السورية

Syrian Eductional Electronic Journal

العدد الثاني عام 2022

المجلة التربوية الإلكترونية السورية (SEEJ)

المجلة التربوية الإلكترونية السورية (SEEJ)

المجلة التربوية الإلكترونية السورية هي مجلة تربوية، محكمة، فصلية تصدر عن المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية، وتعنى بنشر الأبحاث التربوية النظرية والتطبيقية المرتبطة بالمناهج التربوية وتطبيقاتها ومراقبة جودتها وقياس مخرجات تعلّمها، وهي موجهة للمهتمين في المجال التربوي

رئيس التحرير

وزير التربية

الأستاذ الدكتور دارم طباع

مدير التحرير

مديرة المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية

الدكتورة ناديا الغزولي

أمين التحرير: الدكتور فداء محمود سودان

الهيئة الاستشارية

أ. د. زينب زيود	أ. د فاتنة الشعال	أ. د. مجد الجمالي	أ. د. درغام رحّال	أ. د. محمود قويدر
أ. د. مصطفى طيفور	أ. د. محمد حسون	أ. د. فواز العبد الله	أ.د. زياد الخولي	أ.د. فوزية السعيد
أ. د. آصف يوسف	أ. د. حليم أسمر	د. مطيعة الأحمد		

أسرة التحرير

د. إبراهيم يماني	د. ثناء غانم	د. محمد موسى	أ.د. رمضان درويش	د. سبيت سليمان
كفاح حدّاد	سمر طعمة	جميل الطويل	د. أحمد غنام	ميكائيل حمود
إيمان برادعي	راغدة محلا	نبوغ أيوب	زمزم البيطار	فؤاد بدرة
أسامة سرور	عبد الماجد أورغرلي	غيداء نزهة	ريما شعيب	موفق مخول
ناصر بحصاص	بسام طويل	د. سلمان مظلوم	د. نوّار وردة	د.عمر أبو عون
د. أحمد علي	د. ماهر إبراهيم	بشرى مسعود		

أهداف المجلة:

- توجيه البحث العلمي لأغراض تطوير المناهج في الجمهورية العربية السورية وتقويمها، واجراء البحوث المتعلقة بأسس تطبيقها في المجتمعات المحلية المختلفة.
- اجراء أبحاث تتعلق بتطوير العملية التربوية ضمن البيئة السورية، ونمذجة العمل التربوي للاستفادة منه في التطبيقات المستقبلية.
- اجراء الأبحاث المرتبطة بتعزيز مواضيع الانتماء والمواطنة في المناهج التربوية.
- رصد واقع العملية التعليمية ضمن أبحاث رجعية
- ربط البحث العلمي بحاجة المجتمع في المجال التربوي والمهني.

قواعد النشر:

- الجودة في الأفكار والأسلوب والمنهج والتوثيق العلمي.
- الاسهام في تنمية الفكر التربوي وتطبيقاته محلياً وعربياً وعالميًا

شروط النشر:

- عدد صفحات البحث بين (5-15 صفحة) متضمنة الملاحق والمراجع وملخص البحث باللغتين العربية والانكليزية.
- ألا يكون البحث منشوراً، ويتعهد الباحث بعدم نشره مستقبلاً بعد قبوله.
- أن يتوافر في البحث شروط التوثيق العلمي الحديث وفق نظام (APA).
- أن يكتب البحث بلغة سليمة نحوياً وعلمياً.
- كتابة البحث وفق نوع خط (ARIAL) حجم (14 عادي للنص، وbold للعناوين).

محاور النشر في المجلة:

- أبحاث علمية تربوية تتعلق بالمناهج التربوية السورية وما يرتبط بها من عمليات مقارنة في شتى المجالات.
- أبحاث في علم النفس ترتبط بجميع عناصر العملية التعليمية التعلمية.
- أبحاث الرسائل الجامعية (ماجستير ودكتوراه) المرتبطة بالمناهج التربوية السورية.
- دراسة مرجعية لأبحاث تتعلق بطرائق أو تقنيات تربوية حديثة.
- دراسة حالة تربوية لها علاقة بتسليط الضوء على الواقع التربوي في سورية ومتطلبات تطويرها.

(تعبّر جميع الأفكار الواردة في أبحاث أعداد المجلة عن آراء كاتبيها، ولا تعبّر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة)

﴿توجّه جميع المراسلات المتعلقة بالبحوث إلى المجلة عبر الموقع الإلكتروني﴾

Sem.edu.sy

لأي استفسار يرجى زيارة:

مكتب مدير تحرير المجلة التربوية الإلكترونية السورية

المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية- مزة فيلات شرقية- شارع الفارابي مقابل السفارة السودانية

هاتف: 6118347 - 11 - 963+

فاكس: 6118347 - 11 - 963+

موبايل: 360807 - 991 - 963+

البريد الإلكتروني:E-mail: sem.edu.sy@gmail.com

موقع المجلة: sem.edu.sy

إصدارات العدد(2)

اسم الباحث	عنوان البحث	الصفحة
الدكتور أحمد عباس المحمد	درجة امتلاك طلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق لمستويات الذكاء المتعدد	10
أ.د. علي سموم الفرطوسي	العلاقة بين الطموح الدراسي وقلق المستقبل لدى طلبة الجامعات في ظل جائحة كوفيد ١٩	35
د. علي عفيف تجور	مهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها بتقدير الذات	61
د. مطيعة محمود زيدان	جودة الحياة المهنية لدى الموجهين التربويين وفق نموذج والتون من وجهة نظرهم	83
د. نورا سهيل حاكمه د. شكريه فايز حقي	الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الرياضيات الحلقة الأولى التعليم الأساسي في ضوء المناهج المطورة بمدينة حماة	128
سوسن المللي	حاجات أسر الأطفال ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر الأمهات وعلاقتها ببعض المتغيرات	154
أ. محمود حامد د. ماهر إبراهيم	درجة دمج التكنولوجيا في الإدارة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي الحكومية في محافظة ريف دمشق من وجهة نظر المديرين ومعاونيهم	188
نور عبدو عفور	درجة توافر مهارات التعليم الالكتروني لدى طلبة كلية التربية في جامعة دمشق وفقاً لبعض المتغيرات واتجاهاتهم نحوه	214
أ.د. علي سموم الفرطوسي د. شذى فؤاد الميداني	مفهوم الذات لدى المسنين وعلاقته بقلق الموت في ظل أزمة كوفيد 19	255

افتتاحية العدد

تعدّ البحوث التربوية الأساس الذي يعتمد عليه تطوير التعليم. لما تقدمه من صورةٍ حقيقيةٍ وواقعيةٍ للميدان التربوي ومشكلاته، بالإضافة إلى تقديم الحلول والمقترحات لهذه المشكلات.

وقد اعتمد المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية في وزارة التربية عند إحداث المجلة التربوية الإلكترونية السورية توجيه البحث العلمي التربوي لأغراض تطوير المناهج التربوية بشكلٍ خاص وتحسين النظام التربوي بشكل عام ضمن معطيات البيئة السورية، لجعل التطبيقات المستقبلية تتناسب واحتياجات سوق العمل ومتطلبات التنمية المستدامة من جهة ثانية.

ويأتي العدد الثاني من المجلة التربوية الإلكترونية السورية ليقدّم مجموعة أبحاثٍ لموضوعاتٍ تربويةٍ مهمّةٍ في مختلف المجالات، حيث يتناول البحث الأول الذكاء المتعدّد وأهميته من خلال بحثٍ لدرجة امتلاك طلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق لمستويات هذا الذكاء، وتناول البحث الثاني العلاقة بين الطموح الدراسي وقلق المستقبل لدى طلبة الجامعات في ظل جائحة كوفيد19، أما البحث الثالث فقد تعرض لمهارات التفكير ما وراء المعرفية وعلاقتها بتقدير الذات، بينما عرض البحث الرابع جودة الحياة المهنية لدى الموجهين التربويين وفق نموذج والتون من وجهة نظرهم، والبحث الخامس تناول الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الرياضيات الحلقة الأولى للتعليم الأساسي في ضوء المناهج المطورة، أما البحث السادس فقد درس حاجات أسر الأطفال ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر الأمهات، وتناول البحث السابع دمج التكنولوجيا في الإدارة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي الحكومية من وجهة نظر المديرين ومعاونيهم، بينما تناول البحث الثامن درجة توافر مهارات التعليم الإلكتروني لدى طلبة كلية التربية في جامعة دمشق وفقاً لبعض المتغيرات واتجاهاتهم نحوه، وأما البحث التاسع فتعرض لمفهوم الذات لدى المسنين وعلاقته بقلق الموت في ظل أزمة كوفيد 19.

كلّنا ثقة أن هذه الأبحاث تحقق الإفادة العلمية للمعلمين والباحثين في المجال التربوي على أمل أن تكون الأعداد القادمة أكثر قدرة على تقييم مكامن الضعف في الميدان التربوي بحيث تعطي الحلول المنهجية للارتقاء بالعمل التربوي الميداني بما ينسجم مع سياسة المجلة التربوية الإلكترونية السورية في معالجة نقاط الضعف واتخاذ القرار المبني على نتائج علمية موثقة.

والله ولي التوفيق.

رئيس التحرير

درجة امتلاك طلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق لمستويات الذكاء المتعدد

الدكتور أحمد عباس المحمد
الاختصاص تقنيات التعليم

The Degree of Having the Multiple Intelligence Among the Students of (Class Teacher Department) in the Faculty of Education, Damascus University

D. Ahmed abas AL Muhamed
Teaching Technology

مديرية تربية دمشق
المنسق المحلي لدمج التقانة في التعليم

Damascus Directorate of Education
Local Coordinator for Integrating Technology in Education

E-mail: rahal2041980@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تعّرف درجة امتلاك طلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق لمستويات الذكاء المتعدد، وتكونت عينة الدراسة من (211) طالباً وطالبة.

واتبع الباحث المنهج الوصفي؛ لأنه المنهج المناسب لأغراض الدراسة الحالية، وصمَّم استبانة مكوَّنة من (56) بنداً موزعة على (8) محاور كأداة لتحقيق أهداف الدراسة.

أظهرت نتائج الدراسة ما يأتي:

- أكثر أنواع الذكاء شيوعاً لدى أفراد العينة، الذكاء: (الشخصي/ الذاتي – الاجتماعي - اللغوي)، وذلك حسب ترتيب متوسطاتهم الحسابية، أما عن ترتيب الذكاءات ككل فجاء ترتيب النتائج على النحو الآتي: الذكاء (الشخصي/ الذاتي - الاجتماعي - اللغوي - المنطقي/ الرياضي - الجسمي/ الحركي - البصري/ المكاني – الطبيعي – الموسيقي).
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة على محوري الذكاء: (المنطقي/ الرياضي – الطبيعي) تُعزى إلى متغير السنة الدراسية لصالح طلبة السنة الأولى.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة على محور الذكاء: (الموسيقي) تُعزى إلى متغير السنة الدراسية لصالح طلبة السنة الرابعة.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة على الدرجة الكلية وبقية محاور الذكاء: (اللغوي - الاجتماعي - البصري/ المكاني – الجسمي/ الحركي - الشخصي/ الذاتي) تُعزى إلى متغير السنة الدراسية.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة على محاور الذكاء: (البصري/ المكاني – المنطقي/ الرياضي - الشخصي/ الذاتي - الطبيعي) تُعزى إلى متغير الجنس لصالح الطلبة الذكور.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة على محور الذكاء (الموسيقي) تُعزى إلى متغير الجنس لصالح الطالبات الإناث.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة على الدرجة الكلية وبقية محاور الذكاء: (اللغوي - الاجتماعي - الجسمي/ الحركي) تُعزى إلى متغير الجنس.

الكلمات المفتاحية: طلبة معلم الصف، مستويات الذكاء المتعدد.

ABSTRACT

The purpose of the study was to determine the degree of having the multiple intelligence among the students of (class teacher department) in the Faculty of Education, Damascus University.

The study sample consisted of (211) students. The researcher adopted the descriptive method, because it is appropriate for the purposes of the current study. He prepared a questionnaire consisting of (56) items distributed on (8) axes as a tool to achieve the objectives of the study.

The results of the study showed the following:

- The most common types of intelligence among the sample member's intelligence were (Intrapersonal - social - linguistic) according to the arrangement of their arithmetic averages. As for the order of intelligences as a whole. the results were as following: intelligence (Intrapersonal - social - linguistic - logical / mathematical - Bodily / Kinesthetic - visual / spatial - natural - musical).
- There was a statistically significant difference between the students 'average scores on the two axes of intelligence: (logical / mathematical - natural) attributed to the academic year variable in favor of first-year students.
- There was a statistically significant difference between the average scores of students on the axis of intelligence: (musical) attributed to the academic year variable in favor of fourth-year students.
- There was no statistically significant difference between the average scores of the students on the total score and the rest of the axes of intelligence: (linguistic - social - visual / spatial - Bodily / Kinesthetic - Intrapersonal) due to the variable of the Session.
- There was a statistically significant difference between the average scores of students on the axes of intelligence: (visual / spatial - logical / mathematical

- Intrapersonal - natural) due to the gender variable in favor of male students.

- There was a statistically significant difference between the average scores of students on the (musical) axis, due to the gender variable in favor of female students.

- There was no statistically significant difference between the average scores of the students on the total score and the rest of the axes of intelligence: (linguistic - social - Bodily / Kinesthetic) due to the gender variable.

Keywords: class teacher students, multiple intelligence levels.

1- مقدمة:

إن الاهتمام بالعقل البشري وإمكاناته وأساليب نموه وتطويره، يوضح اهتمام المجتمعات في العصر الحالي بالثروة البشرية وأهميتها في تحقيق التنمية الاجتماعية، حيث ازداد اهتمام العديد من المجتمعات بالرأسمال البشري في تحقيق التنمية، ونتيجة لذلك فقد اهتم العلماء بقياس العقل البشري والبحث عن طبيعة ومفاهيم الذكاء لديه، حيث ركز معظمهم على التطبيقات العملية للذكاء.

ومن هنا يشكل طلاب الجامعات عنصراً مهماً لتحقيق النهضة التنموية في أي بلد، حيث إن خريجي الجامعات هم من الشرائح المهمة التي تقوم بالعمل في قطاعات الدولة المختلفة، وتقترح نظرية الذكاءات المتعددة على المدرسين توسيع حصيلتهم من الأساليب والأدوات والاستراتيجيات، بحيث تتعدى النواحي اللغوية والمنطقية العادية منها التي يكثر استخدامها في حجرات الدراسة. ولذا جاءت هذه النظرية كعلاج للتركيز على ذلك الجانب الذي يستغرق جزءاً كبيراً من وقت حصة الدراسة. ودعت المعلمين إلى أن يتجاوزوا النص والسبورة إلى إيقاظ عقول التلاميذ. ووضعت تحت أيديهم العديد من المواد والأدوات التي يمكن أن تساعد المعلم في التدريس عن طريق الأنشطة التي تثير الذكاءات المتعددة (جابر، 2003).

ويفترض "جاردنر" (Gardner, 1983) - مؤسس نظرية الذكاءات المتعددة - أن هذه الذكاءات، تتمثل في القدرات البيولوجية الفطرية التي يمكن ملاحظتها، بشكل واضح عند الأشخاص المتفوقين، الذين وصلوا إلى درجة العبقرية في ذكائهم، عن طريق ملاحظاتهم في مواقف محددة، لذلك يرى " جاردنر " أن المدرسة الذكية هي التي تتمثل فيها الأسس الآتية: لا يصلح أسلوب واحد لكل المتعلمين؛ لأنهم يمتلكون ميولاً مختلفة. كما لا يصلح أسلوب موحد لتدريب كل الأفراد في جميع المجالات. وأيضاً يصعب على المتعلم الإلمام بكل الجوانب المعرفية، مهما أوتي من قدرات عقلية فائقة (Gardner, 1983).

إن مسألة مراعاة الفروق الفردية في القدرات العقلية وأنماط التعلم حسب النوع والتخصص، ليست وهماً يتذرع به علماء النفس، لفرض نماذج جديدة فرضت نفسها على المجتمع الأكاديمي، بل غدت هماً تربوياً يشغل بال التربويين والباحثين، من أجل فهم هذا التنوع بأشكاله وأنواعه بين الطلبة، ومن أجل استيعابه والتعامل معه. ومما لا شك فيه أن النجاح الأكاديمي، مرهون بالتركيز على نقاط القوة في شخصية الطالب وقدراته وإمكاناته، وتوظيفها في عملية تدريسه وتوجيهه، مع مراعاة التخصص والنوع والفروق الفردية في القدرات المعرفية، وهذا لتعم الاستفادة القصوى من العملية التعليمية - التعلمية.

وللذكاء دور في حياتنا اليومية في كثير من مجالات الحياة المتعددة، والمتمثلة في التعليم المدرسي بكل مراحله، والتعليم الجامعي وممارسات بعض المهن والمواقف الاجتماعية المختلفة.

ورغبة من الباحث في أن يكون هؤلاء الخريجون قد تلقوا تعليمهم وفقاً لمستويات الذكاء والقدرات العقلية لديهم من خلال تدريسهم وفق الاستراتيجيات التدريسية والأساليب التعليمية المناسبة لهم، فقد رأى القيام بهذه الدراسة التي ستساعد أعضاء هيئة التدريس على استخدام استراتيجيات وطرائق تدريس

2- مشكلة الدراسة:

تراعي أنماط الذكاء السائدة لدى طلابهم.

يلاحظ وجود فروق فردية واختلافات بين الطلبة في أنواع الذكاءات لديهم، وفي طريقة استخدامها، فجميعهم يمتلكون إمكانات وقدرات وقوى متنوعة، ويتعلمون بأساليب مختلفة، ولهذه القوى والقدرات تأثيرها الإيجابي في حال استثمارها، وأيضاً لها منعكساتها السلبية في حال بقيت مضمرة لديهم، وهذا ما يراه "جاردنر" في نظريته والتي أكد فيها أن الإنسان يتعلم بشكل أفضل عندما يتم تنشيط تلك الذكاءات في أثناء عملية التعلم، ولكن هذه الذكاءات بحاجة إلى اكتشافها وقياسها وتطويرها واستثمارها.

وتعد نظرية الذكاءات المتعددة من أهم الأفكار الحديثة في مجال التعليم، إذ يرى "جاردنر" أن المتعلمين لديهم خصائص منفردة ومواهب مستقلة كما لديهم تفضيلات مختلفة لكيفية تعلمهم وكيفية استجاباتهم لمواقف التعلم، وبذلك فهم يختلفون في تفضيلاتهم لاستراتيجيات وأساليب التعلم (Fako D, 1992, 50).

وعلى هذا فإن استخدام نظرية الذكاءات المتعددة مع المتعلمين سيساعد في فتح مجالات أوسع لإبداع المتعلمين، وسيساعد على الكشف عن القدرات الذكائية الكامنة لديهم، والتي تحتاج إلى التطوير والتحسين، وهذا من شأنه إغناء المجتمع وتنويع ثقافته وحضارته من خلال إفساح المجال لكل نوع من هذه الذكاءات بالظهور والتبلور في إنتاج يفيد تطور المجتمع وتقدمه، وقد بينت نتائج الدراسات التي تمت في هذا المجال أهمية الذكاءات المتعددة، ومنها دراسة الهدور والهادي (2018) التي أشارت إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية بين الذكاءات المتعددة والقدرات الإبداعية لدى الطلبة الجامعيين، كما أوصت دراسة المطوع (2018) الاهتمام بأساليب التدريس واستراتيجياتها التي تتوافق مع الذكاءات السائدة لدى طلبة الجامعة.

ورغبةً من الباحث بأن تكون الطرائق التدريسية التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية تتوافق مع القدرات العقلية لدى المتعلمين، بحيث تسهم هذه الطرائق في تنمية مختلف أنواع الذكاءات المتعددة ورفع مستوياتها بما يحقق الاستغلال الأمثل لكل نوع منها، تشكل لدى الباحث الإحساس بضرورة التعرّف إلى الذكاءات السائدة لدى عينة الدراسة؛ بالإضافة إلى عدم وجود دراسة سابقة في هذا المجال على طلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق (في حدود علم الباحث)،

وبالتالي تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الآتي: ما درجة امتلاك طلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق لمستويات الذكاء المتعدد؟

تكمن أهمية الدراسة في تعرف نوع الذكاء المتوفر لدى طلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق، ومساهمة الدراسة في إيجاد مقياس محكم لأنواع الذكاءات المتعددة يمكن أن يفيد الباحثين، ومن

3- أهمية الدراسة:

المؤمل أن تساعد الطلبة نحو استخدام الوسائط والاستراتيجيات التي تنمي هذه الذكاءات لدى المتعلمين في تدريسهم مستقبلاً.

تكمن أهداف الدراسة في تحديد درجة امتلاك طلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق لمستويات الذكاء المتعدد، وتعرف درجة الفروق بين متوسطات درجات الطلبة من حيث السنة الدراسية:

4- أهداف الدراسة:

(الأولى - الرابعة)، ومن حيث الجنس (ذكر - أنثى).

تقتصر حدود الدراسة في المحددات الآتية:

5- حدود الدراسة:

1/5 الحدود الموضوعية: درجة امتلاك طلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق لمستويات الذكاء المتعدد.

2/5 الحدود المكانية: كلية التربية - جامعة دمشق.

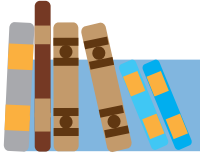
3/5 الحدود الزمانية: طُبقت الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 2020-2021.

4/5 الحدود البشرية: أجريت الدراسة على عينة من طلبة معلم الصف بجامعة دمشق.

لتحقيق أهداف الدراسة تم صياغة الفرضيات الآتية:

6- فرضيات الدراسة:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة على محور الذكاء: (اللغوي - الاجتماعي - البصري/ المكاني - المنطقي/ الرياضي – الموسيقي - الجسمي/ الحركي - الشخصي/



الذاتي - الطبيعي) تُعزى إلى متغير السنة الدراسية.

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة على محور الذكاء: (اللغوي - الاجتماعي - البصري/ المكاني - المنطقي/ الرياضي – الموسيقي - الجسمي/ الحركي - الشخصي/ الذاتي - الطبيعي) تُعزى إلى متغير الجنس.

1/7 طلبة معلم الصف: الطلبة الجامعيون المسجلون في كلية التربية اختصاص معلّم صف، على أن

7- تحديد المصطلحات والتعريفات الإجرائية للدراسة:

يكونوا من طلبة السنة الأولى والرابعة.

2/7 الذكاء المتعدد: تعريف "جاردنر" (Gardner, 1999): هي "عبارة عن بنية معقدة تتألف من عدد كبير من القدرات المنفصلة والمستقلة نسبياً بعضها عن بعض، ولكل قدرة منها نوع خاص من الذكاء يمكن الفرد من معالجة المعلومات أو حل المشكلات في سياق ثقافي أو ابتكار نواتج ذوات قيمة".

يقصد بالذكاء المتعدد وفق هذه الدراسة: الدرجة التي يحصل عليها الطالب على المحاور الثمانية للاستبانة المعدة لغايات هذه الدراسة، وتتضمن المحاور وهي الذكاءات: (اللغوي، والاجتماعي، والمنطقي/ الرياضي، والبصري/ المكاني، والجسمي/ الحركي، والموسيقي، والشخصي، والطبيعي).

1/8 أنواع الذكاءات المتعددة: حدد "جاردنر" الأنواع الآتية من الذكاءات، وهي:

8- الإطار النظري:

الذكاء اللفظي اللغوي Intrapersonal Intelligence: يبرز هذا الذكاء في قدرة الفرد على استخدام اللغة للتعبير والتواصل بشكل سليم، من خلال استخدام الكلمات بفاعلية، والبراعة في تركيب الجمل، ونطق الأصوات، وفي القدرة على إنتاجها عبر أنشطة متعددة.

الذكاء المنطقي الرياضي logical / mathematical Intelligence: يتمثل في قدرة الفرد على التفكير التجريدي، والاستنباطي، والتصوري، وإجراء العمليات الحسابية بفاعلية وإدراك العلاقات، واكتشاف الأنماط المنطقية والعددية، والحساسية للنماذج أو الأنماط المنطقية والعلاقات.

الذكاء البصري المكاني visual / spatial Intelligence: يظهر في قدرة الفرد على التصور البصري والتمثيل الجغرافي للأفكار، وإدراك المعلومات البصرية والمكانية، ويتضمن الحساسية للألوان، والخطوط، والأشكال، والعلاقات بين هذه العناصر.

الذكاء الجسمي الحركي Bodily / Kinesthetic Intelligence: ويتضمن قدرة الفرد على

استخدام قدراته الحركية الجسمية ككل، للتعبير عن أفكاره ومشاعره، واستخدام يديه لإنتاج الأشياء، ويشتمل على مهارات القوة والتآزر، والتوازن، والمرونة، والسرعة، والإحساس بحركة الجسم ووضعه.

الذكاء الموسيقي musical Intelligence: ويتمثل في قدرة الفرد على تعّرف الأصوات، والنغمات الموسيقية، والإيقاعات، والتجاوب معها وتقليدها، وإنتاج الألحان والأغاني، والتمكن من فهم الرموز والمفاهيم الموسيقية، واستعمال الموسيقى للتعبير عن المشاعر والأفكار.

الذكاء الشخصي الذاتي Intrapersonal Intelligence: ويظهر في قدرة الفرد على إدراك ذاته بشكل صحيح، والوعي بقيمه ومشاعره ومعتقداته وأفكاره ودوافعه، والقدرة كذلك على تشخيص نقاط قوته وضعفه، كما يتضمن قدرة الفرد على تحديد أهدافه بنفسه والتأمل في إنجازاته، واستخدام المعلومات المتاحة في اتخاذ قراراته، وإدارة شؤون حياته.

الذكاء الاجتماعي social Intelligence: ويتمثل في قدرة الفرد على تعّرف الحالة النفسية والمزاجية للآخرين، وفهم دوافعهم ورغباتهم ومشاعرهم، واكتشاف مقاصدهم، وإقامة علاقات متميزة مع الآخرين.

الذكاء الطبيعي natural Intelligence: ويتمثل في قدرة الفرد على فهم مظاهر الطبيعة، والسعي نحو اكتشاف خصائص الموجودات الحيوانية والنباتية، وفهم نمط حياتها ونشاطها وسلوكها، والاهتمام بالظواهر الطبيعية.

الذكاء الوجودي Existential intelligence: ويتمثل في قدرة الفرد على التفكير في القضايا المتعلقة بالوجود الإنساني مثل الحياة، والموت، وما وراء الطبيعة، والديانات، والتأمل في الكون والخليقة، والخلود.

الذكاء الروحي: ويتعلق هذا الذكاء بالإحساس الروحي والوعي الديني، والتسامي والتمسك بالفضائل، وتوظيف هذا الوعي في التعامل مع مشكلات الحياة (جابر، 2003).

8/2 المبادئ التي قامت عليها نظرية الذكاءات المتعددة:

استندت نظرية الذكاءات المتعددة على مجموعة من المبادئ، والتي جعلت منها نظرية متكاملة تفسر سلوكيات بعض الأفراد في مواقف مختلفة، ومن هذه المبادئ: يمتلك كل فرد الذكاءات المتعددة جميعها. ومعظم الأفراد يستطيعون تنمية كل ذكاء إلى مستوى مناسب من الكفاءة، كما تعمل الذكاءات معاً بأساليب مركبة، وهناك أساليب كثيرة تكون بها الفرد ذكياً في كل فئة، فالذكاء ليس نوعاً واحداً؛ بل هو أنواع عديدة ومختلفة، وأنواعه تختلف في التطوير والنمو؛ إن كان على الصعيد الداخلي للفرد أو على الصعيد البيئي فيما بين الأفراد، ومن هنا يمكن تحديد وتمييز أنواع الذكاء ووصفها وتعريفها ولا يمكن تمييز أو ملاحظة أو تحديد ذكاء خالص بعينه، فاستخدام ذكاء بعينة يسهم في تحسين وتطوير ذكاء

آخر. وأنواع الذكاء المتعدد تتغير بتغير المعلومات عن النظرية نفسها. (جابر، 2003).

3/8 نظرية الذكاءات المتعددة، وأساليب التدريس الجامعي:

لقد كان لنظرية الذكاءات المتعددة إسهاماً كبيراً في التعليم؛ فقد أظهرت أن المدرسين بحاجة لتوسيع الآليات والأدوات التي تستخدم في تنفيذ الاستراتيجيات، سواء الخاصة بالعلوم أو اللغويات أو المنطق أو الرياضيات... إلخ) (حسين، 2003، 57). وتفترض نظرية الذكاءات المتعددة أن كل الطلبة لديهم ميول (نزعات) مختلفة للذكاءات، لذا فإن أي استراتيجية تدريس قد تكون ذات نجاح عال مع مجموعة معينة من الطلبة، وأقل نجاحاً مع مجموعات أخرى وفي حالة تبني المدرسين استخدام الإيقاعات الموسيقية والأناشيد كأحد أدواتهم التدريسية فإنهم سوف يلاحظون أن الطلبة ذوي الميل الموسيقي أكثر حماسة لهذه الاستراتيجية مقارنة مع زملائهم الذين لا يملكون هذا الميل، وإن استعمال الصور والرسومات في التدريس يمكن أن يثري الطلبة الذين يتمتعون بذكاء مكاني، وفي المقابل يكون التأثير مغايراً لأولئك الذين لديهم ميول لغوية (ذكاء لغوي) (الشعيلي والخطابية، 2002، 67). ويحتم مثل وجود هذه الاختلافات بين الطلبة على المدرسين استخدام طيف واسع من استراتيجيات التدريس، لتتلاءم مع الذكاءات المتعددة التي يتمتع بها طلبتهم، مع التأكيد على المدرسين بأن ينوعوا من عروضهم وأن ينتقلوا من عرض إلى آخر من أجل إعطاء الوقت الكافي للطلبة بأن يطوروا ذكاءاتهم الضعيفة، وأن يزيدوا فعاليتها في إطار عملية التدريس.

4/8 الأهمية التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة:

هناك عدد من الفوائد لنظرية الذكاءات المتعددة التي يتفق عليها التربويون، إذ يعتقد (Armstrong, 1994) أن نظرية الذكاءات المتعددة يمكن أن تؤثر بشكل كبير في سلوك الطالب داخل غرفة الصف، من خلال خلق بيئة تعليمية تحدد احتياجات الطلبة، وتعمل على تلبيتها في مدار اليوم الدراسي، فالطلبة في مثل هذه البيئة أقل عرضة للإهمال والإحباط والضغط.

وقد اعتبر توفيق والسيد (2010) هذه النظرية مدخلاً لإحداث التجديد التربوي في مرحلة ما قبل التعليم الجامعي، كما تسهم في تقديم خيارات تتصف بالمرونة في أثناء تصميم المناهج، بحيث تمكن المعلمين من تقديم المحتوى بطرائق متعددة (الشامي، 2008)، وأشار (Armstrong, 1994) إلى أن نظرية الذكاءات المتعددة جاءت لتنظيم ووضع جميع الحلول والابتكار والاقتراحات والتي عادة يتم إهمالها في ضوء التعليم التقليدي، وبالتالي أضافت مدى واسعاً لطرائق تدريس المنهاج، ولتنشيط عقول الطلبة على مختلف مستوياتهم.

قام الباحث بالاطلاع على البحوث والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الذكاءات المتعددة، وعليه

9- دراسات سابقة:

تم عرض بعض الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت هذا الموضوع، مرتباً عرضها من الأقدم إلى الأحدث، وهذه الدراسات:

أجرى علاونة وبلعاوي (2010) دراسة هدفت إلى معرفة الذكاء المتعدد السائد لدى طلاب جامعة اليرموك، وتكونت عينه الدراسة من (840) طالباً وطالبة من الكليات العلمية والأدبية، باستخدام أداة الاستبانة لتحقيق أهداف الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن الذكاء الشخصي هو الذكاء الأكثر وجوداً لدى أفراد عينة الدراسة يليه الذكاء الحركي ثم الذكاء الوجودي وجاء الذكاء المكاني في الترتيب الأخير.

وهدفت دراسة قام بها غازي وشهزادا (ghazi, and,Shahzada, 2011) إلى تقصي العلاقة بين الذكاء المتعدد المدرك لدى طلبة الكليات الحكومية في دولة باكستان والتحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (714) طالباً وطالبة، واستخدما الاستبانة أداةً لتحقيق أهداف الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء المتعدد والتحصيل الدراسي بشكل عام، فيما لم توجد علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الموسيقي والتحصيل الدراسي بشكل خاص.

وبحثت دراسة الشريدة وآخرون (2013) في القدرة التنبؤية للذكاءات المتعددة بمستوى الحكمة لدى الطلبة الجامعيين في الأردن، إذ طبقت أدوات الدراسة المكونة من مقياسي للذكاءات المتعددة والحكمة على عينة من طلبة الجامعة بلغ حجمها (964) طالباً وطالبة، وتم التوصل إلى إمكانية التنبؤ بمستوى الحكمة لدى الطلاب من خلال الذكاءات المتعددة، وقد فسرت الذكاءات ما مجموعه (84 %) من التباين المفسر لمستوى الحكمة عند الطلبة الجامعيين.

كما هدفت دراسة القرون (2015) إلى تعرّف واقع الذكاءات المتعددة لدى عينة مكونة من (83) طالباً وطالبة من طلبة كليات المجتمع اليمنية، واستخدم الباحث مقياس ماكينز لمسح الذكاءات المتعددة والذي اشتمل على تسعة ذكاءات، وأظهرت النتائج أن عينة الدراسة حصلت على درجة أعلى من المتوسط في الذكاء الاجتماعي، وجاء الذكاء الموسيقي منخفضاً، كما بينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع الذكاءات المتعددة تعزى لمتغير النوع، باستثناء الذكاء المنطقي إذ وجدت به فروق لصالح الذكور.

وهدفت دراسة الصيداوي وحقي (2018) إلى تعرّف أنماط الذكاءات المتعددة المتوافرة لدى طلبة كلية التربية في جامعة حماة، ولتحقيق هدف الدراسة اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لموضوع الدراسة، وتم بناء مقياس للذكاءات المتعددة، كأداة رئيسة لجمع المعطيات، وسحبت عينة عشوائية من مجتمع الدراسة، بلغ عددهم (177) طالباً وطالبة وأظهرت نتائج الدراسة:

- توافر نمطي الذكاء الاجتماعي واللغوي لدى طلبة كلية التربية أكثر من بقية أنماط الذكاءات المتعددة الأخرى، إذ كان ترتيب توافر أنماط الذكاءات المتعددة لدى الطلبة تنازلياً كالآتي:

(الذكاء الاجتماعي - الذكاء اللغوي- الذكاء الحركي الجسمي- الذكاء المنطقي- الذكاء الطبيعي - الذكاء البيني شخصي - الذكاء الموسيقي- الذكاء البصري).

- وأظهرت الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس، ولصالح الطالبات الإناث في نمط الذكاء الاجتماعي، ونمط الذكاء اللغوي، ولصالح الطلاب الذكور في نمط الذكاء البصري، ونمط الذكاء المنطقي فيما لم تظهر فروق في توافر بعض أنماط الذكاءات المتعددة بين الطلبة تبعاً لمتغير الجنس وهي: (نمط الذكاء الطبيعي نمط الذكاء الموسيقي نمط الذكاء الجسمي / الحركي نمط الذكاء البيني/ شخصي).

وهدفت دراسة Şener & Çokçalışkan 2018 إلى تعرّف العلاقة بين أنماط التعلم والذكاءات المتعددة لدى الطلبة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من خلال بناء استبانة وزعت على عينة مقدارها (88) طالباً وطالبة وفق طريقة المسح الشامل، وتوصلت الدراسة إلى أن الطلبة يتلقون عدداً من أساليب التعلم التي تعتمد على الأسلوب السمعي والبصري واللمس، وتبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث حول أنماط التعلم المفضلة وأيضاً حول الذكاءات المتعددة.

وأجرى دخيخ (2019) دراسةً هدفت إلى تعرّف فاعلية برنامج مقترح قائم على الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات الإنتاج اللغوي (الكتابة - التحدث) لدى طلاب كلية التربية، واستخدم المنهج التجريبي وكانت عينة الدراسة مكونة من (30) طالباً من طلاب السنة التحضيرية بكلية التربية – جامعة الباحة.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية) لمصلحة القياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي القياسيين البعديين لطلاب عينة المجموعتين الضابطة والتجريبية في مفردات اختبار مستوى أداء مهارات الإنتاج اللغوي (التحدث) لمصلحة القياس البعدي للمجموعة التجريبية، كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي القياسين البعديين لطلاب عينة المجموعتين الضابطة والتجريبية في مفردات اختبار مستوى أداء مهارات الإنتاج اللغوي (الكتابة) لمصلحة القياس البعدي للمجموعة التجريبية.

كما أجرى زيدان (2020) دراسة هدف من خلالها الكشف عن إمكانية بناء نموذج سببي أمثل بين المتغيرات المستقلة (تقدير الذات) والمتغير التابع (الدرجة الكلية للذكاءات المتعددة) لدى طالبات جامعة السويس في ضوء نظرية "جاردنر" للذكاءات المتعددة وذلك على عينة قوامها (228) طالبة من طالبات كلية التربية بجامعة السويس باستخدام الأدوات الآتية وهي مقياس الذكاءات المتعددة، ومقياس تقدير الذات، استمارة دراسة الحالة للمراهقين ذوي الحاجات الخاصة، واختبار التحليل الإكلينيكي للشخصية،

وجاءت نتائج الدراسة بالآتي: يؤثر كل من تقدير الذات الرفاقي، تقدير الذات الشخصي وتقدير الذات الأكاديمي على الدرجة الكلية لمقياس الذكاءات المتعددة، يوجد اختلافات في ديناميات الشخصية بين الحالات الطرفية على مقياس الذكاءات المتعددة لدى طالبات جامعة السويس على اختيار التحليل الالكلينيكي للشخصية.

وقام سامر وعبد الرحمن (Samer & Abdalrahman, 2020) بدراسة للتعرف إلى الاختلافات في الذكاءات المتعددة بين طلاب الأردن جامعة العلوم والتكنولوجيا وعلاقتهما بالجنس والسنة الأكاديمية والإنجاز، وتألفت عينة الدراسة من (349) مشاركاً من الذكور والإناث، استخدم التحليل الوصفي، مقياس ماكنزي متعدد الذكاءات التي تكونت من 9 أبعاد و10 فقرات لكل بعد، وفقاً للنتائج التي توصل إليها، فإن كان متوسط المدى لجميع مجالات الذكاءات المتعددة 3.70.

تشير هذه القيمة إلى أن متوسط الطلاب تم قبول الردود أظهرت عدم وجود أي فروق ذات دلالة إحصائية في الطلاب النتائج التي يمكن أن تعزى إلى الجنس والسنة الأكاديمية. أيضاً لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج الطلاب للبعد الموسيقي والوجودي تعزى إلى التحصيل، وكانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية للأبعاد الأخرى.

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

تشترك هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة من حيث الهدف وهو معرفة أنماط الذكاءات المتعددة السائدة والعلاقة بين هذه الذكاءات والتحصيل الدراسي، إلا في دراسة دخيخ (2019) التي هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج مقترح قائم على الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات الإنتاج اللغوي، كما تشترك هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة بالعينة وهم طلبة جامعيون، وبالأداة وهي الاستبانة ومقاييس الذكاء المتعدد، إلا في دراسة دخيخ (2019) التي استخدمت البرنامج التدريبي، والمنهج المستخدم لدى جميع الدراسات السابقة هو المنهج الوصفي التحليلي، إلا في دراسة دخيخ (2019) التي استخدمت المنهج التجريبي.

أما من حيث النتائج: تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات: زيدان (2020)، دخيخ (2019)، الصيداوي وحقي (2018)، القرون (2015)، الشريدة وآخرون (2013)، علاونة وبلعاوي (2010)، غازي وشهزادا (ghazi, and,Shahzada, 2011) بوجود فروق بين أفراد هذه الدراسات نحو الذكاءات المتعددة بأنواعها، وتختلف عن دراسة سامر وعبد الرحمن(Samer & Abdalrahman, 2020) ، ودراسة (Şener & Çokçalışkan, 2018)بعدم وجود فروق دالة إحصائياً.

1/10منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي لجمع المعلومات نظراً لملاءمته لأغراض

10- إجراءات الدراسة الميدانية:

الدراسة؛ فالمنهج الوصفي يحاول "وصف طبيعة الظاهرة موضع البحث، ويساعد على تفسير الظواهر التربوية الموجودة، كما يفسر العلاقات بين هذه الظواهر" (دويدار، 2006، 76).

2/10 مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة معلم الصف للسنة الأولى، والسنة الرابعة في كلية التربية بجامعة دمشق، وقد بلغ العدد حسب إحصائية شؤون الطلاب (1180) طالباً وطالبة. وتكونت عينة الدراسة من (211) طالباً وطالبة، تم اختيارهم وفق العينة العشوائية البسيطة، والجدول الآتي يبيّن توزع أفراد العينة على متغيرات الدراسية.

جدول (1) توزع أفراد العينة وفق متغيرات الدراسة

المتغيرات	الجنس		السنة الدراسية	
الفئات	أنثى	ذكر	الرابعة	الأولى
العمر	164	47	115	95
مكان البتر	211		211	

3/10 تصميم أداة الدراسة وهدفها:

قام الباحث بإعداد أداة الدراسة/ الاستبانة وتطويرها بعد الاطلاع على الأدب التربوي المتصل بها والدراسات ذات الصلة، وتم وفق هدف الدراسة وهو تعرّف "درجة امتلاك طلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق لمستويات الذكاء المتعدد" بناء الاستبانة وتصميم بنودها.

4/10 صدق الاستبانة: قام الباحث بالتحقق من الصدق الظاهري للاستبانة من خلال عرضها على مجموعة من السادة المحكمين؛ وذلك للتأكد من ملاءمة ووضوح بنود الاستبانة لأهداف الدراسة، وبعد وقوف الباحث على آراء السادة المحكمين ومقترحاتهم ومناقشتها معهم قام بإجراء التعديلات المطلوبة.

5/10 الدراسة الاستطلاعية للاستبانة: بعد تصميم الاستبانة طُبقت على عينة استطلاعية قوامها (30) طالباً وطالبة وهي من خارج عينة الدراسة الأساسية، وفي ضوء نتائج التطبيق الاستطلاعي تم تعديل بعض البنود التي لم تكن واضحة من قبل الطلبة.

6/10 الصدق البنيوي: جرى التأكد من الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معاملات الارتباط بين

مجموع درجة كل محور من محاور الاستبانة مع المحاور الأخرى ومع الدرجة الكلية للاستبانة وفق بيانات الجدول الآتي:

جدول (2) معاملات ارتباط محاور استبانة الدراسة مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية.

المحور/ الذكاء	لغوي	اجتماعي	بصري	رياضي	موسيقي	حركي	طبيعي	الدرجة الكلية
لغوي	1							
اجتماعي	.386*	1						
بصري	.300	.217	1					
رياضي	.399*	.268	.566**	1				
موسيقي	.437*	.160	.250	.506**	1			
حركي	.513**	.550**	.211	.227	.418*	1		
طبيعي	.378*	.318	.147	.476**	.442*	.559**	1	
الدرجة الكلية	.670**	.571**	.584**	.743**	.705**	.693**	.722**	1

ظهر من خلال جدول رقم (2) إن معظم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01** 0.05*). وهذا يعني إن الاستبانة تتصف باتساق داخلي، مما يدل على صدقها البنيوي وصلاحية جيدة لاستخدامها في الدراسة الحالية.

7/10 ثبات الاستبانة: اعتمد الباحث للتحقق من ثبات الاستبانة على طريقتي:

1/7/10 التجزئة النصفية (Split Half): تم استخراج معامل ثبات التجزئة النصفية على عينة التجربة الاستطلاعية، باستخدام معادلة سبيرمان – براون، وذلك بتجزئة بنود الاستبانة إلى البنود الزوجية والبنود الفردية ومن ثم قام بحساب معامل الارتباط بين النصفين، وكانت النتيجة (0.91) وتعد هذه القيمة معامل ثبات جيد لأغراض الدراسة الحالية.

2/7/10 معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach›s alpha): تم حساب معامل الاتساق الداخلي للعينة نفسها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وكانت بقيمة (0.88)، ويعد أيضاً معامل ثبات جيد لإجراء الدراسة الحالية.

10/8 الصورة النهائية للاستبانة: يتضح مما سبق إن الاستبانة تتصف بدرجة جيدة من الصدق والثبات تجعلها صالحة للاستخدام كأداة للدراسة الحالية، وبلغ مجموع بنودها في الصورة النهائية لها (56) بنداً روعي فيها مدى مناسبتها لأفراد العينة من حيث الصياغة اللغوية، ووضوح ما تسأل عنه

البنود، موزعة هذه البنود على ثمانية محاور بمعدل سبعة بنود في كل محور، وهي الذكاءات: (اللفظي/ اللغوي، الاجتماعي، البصري/ المكاني، المنطقي/ الرياضي، الموسيقي، الجسمي/ الحركي، الشخصي/ الذاتي، الطبيعي)، وقد تم تدرج الاستبانة بشكل خماسي حسب (ليكرت(، إذ وزعت الدرجات على استجابات البنود: موافق بشدة (5) درجات، موافق (4) درجات، لا رأي لي (3) درجات، غير موافق (2) درجتان، غير موافق بشدة (1) درجة واحدة.

9/9 تطبيق أداة الدراسة: طُبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2020 – 2021 إذ عرضت استبانة الدراسة على عينة الدراسة الأساسية للإجابة عن بنودها.

9/10 المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

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

1/11 نتيجة سؤال الدراسة: للإجابة عن سؤال الدراسة وهو **ما درجة امتلاك طلبة معلم الصف في**

11- النتائج والمناقشة:

كلية التربية بجامعة دمشق لمستويات الذكاء المتعدد؟

استخرج الباحث درجة امتلاك أنواع الذكاء لدى عينة الدراسة وأكثرها شيوعاً، مرتباً هذه الذكاءات حسب المتوسط الحسابي، من الأكبر إلى الأصغر، وفق بيانات الجدول رقم (3):

جدول (3) ترتيب نوع الذكاء حسب المتوسط الحسابي لدى عينة الدراسة

نوع الذكاء	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الشخصي/ الذاتي		
الاجتماعي		
اللغوي		
المنطقي/ الرياضي		
الجسمي/ الحركي		
البصري/ المكاني		
الطبيعي		
الموسيقي		

يتضح من الجدول السابق أن جميع أنواع الذكاءات موجودة لدى أفراد العينة، لكن أكثر هذه الذكاءات شيوعاً لدى الطلبة هو الذكاء الشخصي/ الذاتي وجاء بمتوسط (28.54)، يليه في الترتيب الثاني الذكاء الاجتماعي وجاء بمتوسط (28.31)، يليه في الترتيب الثالث الذكاء اللغوي وجاء بمتوسط (25.82)، ويُعزى تقدم الذكاء الذاتي على بقية الذكاءات إلى خصائص المرحلة العمرية للطلبة واعتمادهم على أنفسهم في متابعة تحصيلهم الدراسي، إلى جانب ضبط النفس وفهم الذات بما يساعدهم على التخطيط في عملهم الدراسي وتحمل المسؤولية لتحقيق النجاح المطلوب والتخرج من الجامعة، ويظهر هذا فيما تؤكده النظرية بأن من أبرز خصائص هذا النوع من الذكاء هو فهم الفرد لنقاط القوة والضعف الذاتية لديه، إلى جانب القدرة على التحليل الذاتي، أما من حيث الذكاء الاجتماعي واللغوي فيمكن عزو ذلك إلى طبيعة البيئة الجامعية الاجتماعية بما فيها من أنشطة وتواصل مع الآخرين، وتكوين الصداقات ونمط التنشئة الأسرية التي تحث الطلبة وتشجعهم على ممارسة أدوار متعددة متمثلة في الأنشطة الاجتماعية، وكذلك ربما يعود ذلك أيضاً إلى انتشار وسائط التواصل الاجتماعي بين الطلبة، والاهتمام بالجوانب اللغوية والتحدث والاستمتاع بها، تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة علاونة وبلعاوي (2010)، بأن الذكاء الشخصي هو الذكاء الأكثر وجوداً لدى عينة الدراسة، أيضاً تتفق مع نتائج دراستي الصيداوي وحقي (2018) ودراسة القرون (2015) بتوافر نمطي الذكاء الاجتماعي واللغوي.

2/11 نتائج الفرضيات وتفسيرها: تم اختبار الفرضيات عند مستوى دلالة (05.0):

1/2/11 نتائج الفرضية الأولى:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة على محور الذكاء: (اللغوي - الاجتماعي - البصري/ المكاني - المنطقي/ الرياضي – الموسيقي - الجسمي/ الحركي - الشخصي/ الذاتي - الطبيعي) تُعزى إلى متغير السنة الدراسية.

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداة الدراسة تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

نوع الذكاء والدرجة الكلية	السنة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
الذكاء اللغوي	الأولى	95	26.21	2.798	1.922	.056	لا يوجد فرق
	الرابعة	115	25.47	2.767			
الذكاء الاجتماعي	الأولى	95	28.28	4.304	-.023-	.982	لا يوجد فرق
	الرابعة	115	28.30	2.865			

الذكاء البصري/ المكاني	الأولى	95	24.42	5.363	.039	.969	لا يوجد فرق
	الرابعة	115	24.39	5.499			
الذكاء المنطقي/ الرياضي	الأولى	95	26.37	3.764	2.929	.004	يوجد فرق
	الرابعة	115	24.64	4.608			
الذكاء الموسيقي	الأولى	95	21.59	3.869	-3.107-	.002	يوجد فرق
	الرابعة	115	23.35	4.249			
الذكاء الجسمي/ الحركي	الأولى	95	25.42	4.991	1.671	.096	لا يوجد فرق
	الرابعة	115	24.33	4.462			
الذكاء الشخصي/ الذاتي	الأولى	95	28.73	2.627	.702	.483	لا يوجد فرق
	الرابعة	115	28.37	4.406			
الذكاء الطبيعي	الأولى	95	25.31	4.340	2.853	.005	يوجد فرق
	الرابعة	115	23.57	4.449			
الدرجة الكلية	الأولى	95	206.33	17.301	1.661	.098	لا يوجد فرق
	الرابعة	115	202.41	16.762			

يتبّين من الجدول السابق أن مستوى الدلالة للدرجة الكلية للاستبانة ككل أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05). أما عن نتيجة أنواع الذكاءات فيتبين من الجدول وجود فروق في الذكاءات: (المنطقي/ الرياضي - الطبيعي) لصالح طلبة السنة الأولى، ويمكن تفسير ذلك أن طلبة السنة الأولى جميعهم من الفرع العلمي عند دخولهم الجامعة، أما طلبة السنة الرابعة فمنهم العلمي ومنهم الأدبي، وبالتالي هذا يجعلهم يتمتعون بالذكاء الأقرب لاهتمامهم وميولهم، ويعزو الباحث ذلك أيضاً لكون التخصصات العلمية تساعد على نمو الذكاء الرياضي، لما تحتويه من مفردات تساعد على ذلك، وهذا يتفق مع ما تذهب إليه وتؤكده نظرية الذكاءات المتعددة، أما عن الفرق بين الطلبة نحو الذكاء الطبيعي فيمكن عزو ذلك إلى طبيعة الاهتمامات البيئية لدى طلبة السنة الأولى والاستمتاع بالأعمال اليدوية، أما عن نتيجة الفروق بين الطلبة نحو الذكاء الموسيقي فيظهر الجدول وجود الفروق لصالح طلبة السنة الرابعة، ويمكن تفسير ذلك أن طلبة السنة الرابعة هم أكثر نضجاً وأكثر ادراكاً ومعرفةً بأهمية الموسيقى وأنواعها ووظائفها، أما عن بقية الذكاءات: (اللغوي – الاجتماعي - الجسمي/ الحركي - البصري/ المكاني - الشخصي/ الذاتي)، فلم تظهر فروق في ذلك، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة سامر وعبد الرحمن (Samer & Abdalrahman, 2020) بعدم وجود أي فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج

الطلبـة نحـو متغيـر السـنة الأكاديميـة.

2/2/11 نتائج الفرضية الثانية:

- لا يوجـد فـرق ذو دلالـة إحصائيـة بيـن متوسـطات درجـات الطلبـة علـى محـور الـذكاء: (اللغـوي - الاجتماعـي - البصـري/ المكانـي - المنطقـي/ الرياضـي – الموسـيقي - الجسـمي/ الحركـي - الشـخصي/ الذاتـي - الطبيعـي) تُعـزى إلـى متغيـر الجنـس.

يبين جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفئتي متغير الجنس.

المحور والدرجة الكلية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
الذكاء اللغوي	ذكر	47	25.94	2.877	.336	.737	لا يوجد فرق
	انثى	164	25.78	2.780			
الذكاء الاجتماعي	ذكر	47	27.77	4.410	-1.179-	.240	لا يوجد فرق
	انثى	164	28.46	3.303			
الذكاء البصري/ المكاني	ذكر	47	26.13	4.397	2.470	.014	يوجد فرق
	انثى	164	23.94	5.598			
الذكاء المنطقي/ الرياضي	ذكر	47	27.28	3.518	3.386	.001	يوجد فرق
	انثى	164	24.91	4.394			
الذكاء الموسيقي	ذكر	47	21.19	3.888	-2.633-	.009	يوجد فرق
	انثى	164	22.99	4.206			
الذكاء الجسمي/ الحركي	ذكر	47	25.45	5.081	.966	.335	لا يوجد فرق
	انثى	164	24.69	4.644			
الذكاء الشخصي/ الذاتي	ذكر	47	28.68	2.266	.295	.018	يوجد فرق
	انثى	164	28.50	4.022			
الذكاء الطبيعي	ذكر	47	25.72	4.020	2.391	.018	يوجد فرق
	انثى	164	23.98	4.524			
الدرجة الكلية	ذكر	47	208.15	17.215	1.727	.086	لا يوجد فرق
	انثى	164	203.26	17.101			

يتبّين من الجدول السابق أن مستوى الدلالة للدرجة الكلية للاستبانة أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، أما عن نتيجة أنواع الذكاءات يتبين من الجدول وجود فروق في الذكاءات: (البصري/ المكاني، المنطقي/ الرياضي، الشخصي/ الذاتي، الطبيعي)، لصالح الطلبة الذكور، ويمكن تفسير نتيجة الفروق في الذكاء البصري/ المكاني إلى أن الطلبة الذكور هم أكثر تميزاً فيما يتعلق بالتفكير الفراغي والمكاني وأيضاً، قراءة المصورات والخرائط وحل المتاهات البصرية، وهذا ما أكدته نظرية الذكاءات المتعددة والأبحاث التي تمت في مجال علم النفس، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الصيداوي وحقي (2018)، أما من حيث الفروق بين الطلبة في الذكاء المنطقي/ الرياضي والتي جاءت أيضاً لصالح الطلبة الذكور فيمكن عزو ذلك إلى أن الطلبة الذكور لديهم النظرة الكلية للأشياء بعكس الإناث بما يتميزن به من نظرة تفصيلية للأشياء، كما قد يعود ذلك إلى طبيعة المفاهيم الرياضية التي تغلب عليها الجوانب العقلية، بينما طبيعة الإناث تتجه نحو الجوانب العاطفية والمفاهيم الرياضية تنسجم مع الجوانب العقلية المنطقية التي يتمتع بها الذكور وذلك من حيث إجراء العمليات الحسابية وحل المشكلات والتفكير بطريقة علمية منظمة، وهذه النتيجة تتفق أيضاً مع دراسة الصيداوي وحقي (2018)، أما من حيث وجود فروق بين الطلبة نحو الذكاء الموسيقي كما يُظهر الجدول السابق، فجاءت لصالح الطالبات الإناث، وهذا ربما مرده أن الطالبات الإناث أكثر ميلاً إلى الجوانب الموسيقية، ويتصفن بأنهن أكثر عاطفية وحساسية، وبالتالي يمتلكن خيالاً خصباً وتذوقاً أكثر من الذكور في الجوانب الموسيقية، وربما هن أكثر سماعاً للموسيقى في المنزل؛ وهذا ما نمى لديهن الحس الموسيقي، ومن حيث وجود فروق بين الطلبة نحو الذكاء الشخصي/ الذاتي فقد جاء لصالح الطلبة الذكور؛ ويمكن عزو ذلك إلى سعي الذكور عادةً إلى الاستقلالية في التفكير والتخطيط ورسم الأهداف، بالإضافة إلى الاستمتاع في العمل الذاتي بعكس الإناث اللاتي يفضلن الحوارات الاجتماعية، أما من حيث الفروق بين الطلبة نحو الذكاء الطبيعي فقد جاء لصالح الطلبة الذكور، وربما يعود ذلك إلى أن الطلبة الذكور يفضلون الأماكن المفتوحة والغنية بأنواع النباتات والحيوانات، كما قد يستمتعون بالأماكن الغريبة والمدهشة أكثر من الإناث اللاتي عادةً يكن أكثر ميلاً نحو الحياة المدنية والمنظمة والمألوفة لديهن، ولم تظهر فروق في بقية الذكاءات (اللغوي – الاجتماعي - الجسمي/ الحركي)، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الصيداوي وحقي (2018)، بوجود فروق لصالح الطالبات الإناث في نمط الذكاء الاجتماعي، ونمط الذكاء اللغوي، وتختلف هذه النتيجة أيضاً مع نتائج دراستي (Şener & Çokçalışkan, 2018) ودراسة سامر وعبد الرحمن (Samer & Abdalrahman, 2020)، بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث حول الذكاءات المتعددة.

12- المقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة يقترح الباحث المقترحات الآتية:

- ضرورة تشجيع الطلبة بتنمية نوع الذكاء السائد لديهم، واستغلال ذلك في إنجازاتهم العلمية.
- توظيف استراتيجيات التدريس وفقاً لمستويات الذكاءات المتعددة لدى الطلبة مراعاةً للفروق الفردية.
- ضرورة مراعاة نظرية الذكاءات المتعددة عند وضع المناهج الدراسية.
- ضرورة كشف الطلبة/ المعلمين عن القدرات العقلية لدى تلاميذهم عند تدريسهم في المستقبل.
- عمل ورش عمل جامعية لتسليط الضوء على الذكاءات المتعددة وبيان تأثيرها الإيجابي على الطلبة.

بحوث مقترحة:

- إجراء دراسة مماثلة في تخصصات جامعية أخرى.
- إجراء دراسة تأثير الذكاءات المتعددة لدى طلبة الجامعة على التحصيل الدراسي.

13- قائمة المراجع:

1/12 المراجع العربية:

بلعاوي . منذر يوسف (2011). الذكاءات المتعددة السائدة لدى طلبة جامعة القصيم، الكويت، **المجلة التربوية**. 25 (100). ص 177 – 112.

توفيق. صلاح الدين محمد والسيد. نادية حسن. (2010). التجديد التربوي لمرحلة التعليم ما قبل الجامعي في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة. تصور مقترح. دراسات تربوية ونفسية. **مجلة كلية التربية** بالزقازيق، (67). ص 113 – 191.

جابر. عبد الحميد جابر (2003). **الذكاءات المتعددة والفهم تنمية وتعميق**. القاهرة: دار الفكر العربي.

حسين. خديجة، ومقداد. محمد (2011) **الميول المهنية والذكاءات المتعددة لدى طلبة الصف الثالث الثانوي بمملكة البحرين**. دراسات نفسية. (5). ص 9 – 39.

حسين. محمد. (2003). **قياس وتقييم الذكاءات المتعددة**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

دخيخ. صال أحمد (2019). فعالية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات الإنتاج اللغوي لدى طلاب كلية التربية. **مجلة العلوم التربوية**. العدد الأول.

دويدار. عبد الفتاح (2006). **المرجع في مناهج البحث في علم النفس وفنيات كتابة البحث العلمي**. (ط 4). الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية. مصر.

زيدان. أحمد سعيد (2020). بناء نموذج سببي للعلاقة بين أبعاد تقدير الذات والموهبة في ضوء نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة لدى طالبات جامعة السويس. **مجلة البحث العلمي في التربية**. العدد 21. ص 62 - 117.

الشامي. حمدان ممدوح (2008). **الذكاءات المتعددة وتعلم الرياضيات**. القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية.

الشريدة. محمد خليفة؛ الجراح. عبد الناصر ذياب؛ وبشارة. موفق سليم (2013). القدرة التنبؤية للذكاءات المتعددة بمستوى الحكمة لدى الطلبة الجامعيين في الأردن. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**. 11 (1). ص 110 - 139.

الشعيلي. علي وعبد الله. الخطايبة. (2002) "عمليات العلم الأساسية المتضمنة في الأنشطة العلمية لكتب العلوم للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان". **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. المجلد الثاني. العدد الرابع. ص 128 - 122.

الصيداوي. غسان؛ وحقي. شكرية (2018). أنماط الذكاءات المتعددة المتوافرة لدى طلبة كلية التربية في جامعة حماة. **مجلة الفتح**. جامعة ديالى. العدد 74. ص 178 - 210.

علاونة. شفيق. بلعاوي. منذر (2010). أساليب التعلم المفضلة والذكاءات المتعددة السائدة لدى طلبة جامعة اليرموك. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. جامعة البحرين. 2 (11). ص 65 - .85.

القرون. علي حسن (2015). واقع الذكاءات المتعددة لدى طلبة كليات المجتمع اليمنية. **مجلة السودان للعلوم والتقنية**. 16. (3). ص 95 – 108.

المطوع. نايف (2018). درجة امتلاك طلاب جامعة شقراء في المملكة العربية السعودية لمستويات الذكاء المتعدد. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**. 7. (1). ص 32 - 42.

الهدور. زيد أحمد؛ والهادي. أحمد مسعد (2018). الذكاءات المتعددة لدى طلبة كلية التربية – جامعة ذمار وأثرها على قدراتهم الإبداعية. **مجلة الآداب**. العدد (8). ص 105 - 139.

2/12 المراجع الأجنبية:

- Armstrong. T. (1994). When planning a lesson. ask the right questions educational leadership. 52 (3). 27 – 29.
- Fako. D (1992). individuel difference and multiple intelligence. Kentucky:

the education resources information center (ERIC).

- Gardner. H. (1999). Intelligence. reframed - multiple Intelligences for the 21 st Century. New York: Basic Books. p28.
- Gardner. H. (1983). Frames of mind. The The theory of multiple Intelligence. New York: basic books.
- Ghazi. S. Shahzada. G. (2011). Relationship between students› self-perceived multiple intelligences and their academic achievement. International Journal of Academic Research. 3 (2). pp 619 -623.
- Samer M. & Abdalrahman H. (2020) The Differences in Multiple Intelligences between the Students of Jordan University of Science and Technology. International Journal of Higher Education. 9. (4). p 35 – 45.
- Sener. S. & Cokcaliskan. A. (2018). An Investigatio between Multiple Intelligences and Learning Style. Journal of Education and Training Studies. 6. (2). p 125 – 132.

14- الملاحق:

أداة البحث/ الاستبانة:

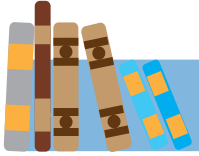
عزيزي الطالب/ الطالبة:

يقوم الباحث بدراسة ميدانية بعنوان:

(درجة امتلاك طلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق لمستويات الذكاء المتعدد)، ويرجو الباحث منك الإجابة عن بنود هذه الاستبانة، علماً أن نتائج هذه الاستبانة لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

1. الجنس: ذكر ( )، أنثى ( ).
2. السنة الدراسية: الأولى ( )، الرابعة ( ).

شاكراً تعاونك وإسهامك العلمي.



م	العبارة	موافق بشدة	موافق	لا رأي لي	غير موافق	غير موافق بشدة
	الذكاء اللفظي/ اللغوي					
1	أملك ذاكرة جيدة للتواريخ وأسماء الأشخاص والأماكن.					
2	لدي حصيلة لغوية تمكنني من التحدث ارتجالاً بسهولة.					
3	أستمتع بكتابة الشعر وقراءته وسماعه.					
4	أستمتع بكتابة مذكراتي وقصص من تأليفي.					
5	أساعد الآخرين في تفسير معاني الكلمات.					
6	أهتم باللغات الأجنبية وأحاول تعلمها.					
7	أفهم الأفكار المختصرة والمجردة.					
	الذكاء الاجتماعي					
8	أتفاعل بسهولة وراحة وثقة مع الآخرين.					
9	أحب المشاركة في النوادي والأنشطة الثقافية والاجتماعية.					
10	أستمتع بالسفر والتجوال وإقامة المخيمات.					
11	لدي القدرة على التأثير في الآخرين					
12	يسعى الآخرون للتقرب مني.					
13	أستطيع التكلم أمام الآخرين، ومحاورتهم					
14	أستمتع بتقديم العون والمساعدة للآخرين.					
	الذكاء البصري/ المكاني					
15	أهتم بالألعاب المفككة، والتي تحتاج لإعادة التركيب.					
16	أتذكر بسهولة الأشياء المنظمة في رسومات وأشكال.					
17	أستمتع بالتعبير بالرسم أكثر من التعبير بالكتابة.					
18	أستطيع قراءة الرسومات والخرائط بدقة وسهولة.					
19	أستمتع برسم الأشكال الهندسية، وتصميمها.					
20	أستمتع بحل المتاهات والألغاز البصرية.					
21	أحب أن أرى صوراً أكثر من الكلمات عندما أقرأ كتاباً.					
	الذكاء المنطقي/ الرياضي					
22	أستطيع إجراء العمليات الحسابية الذهنية بسرعة وسهولة.					
23	أعتمد على طريقة حل المشكلات في معالجة القضايا المحيطة بي.					
24	أفضل التتابع المنطقي والمنظم في فهم الأشياء.					
25	أميل إلى تصنيف الأشياء في مجموعات متشابهة					
26	أميل لممارسة الألعاب والألغاز الرياضية التي تتطلب تفكيراً منطقياً.					
27	أفضل مقررات الرياضيات والمنطق على المقررات الأخرى.					
28	أحب التعامل مع الأرقام والإحصائيات.					

الذكاء الموسيقي						
29	أهتم بالمسرحيات الموسيقية والغنائية أكثر من المسرحيات الأخرى.					
30	أستطيع أن أميز المقامات الموسيقية.					
31	أستطيع أداء النغمة أو الإيقاع بعد سماعها.					
32	يزيد نشاطي الجسمي والعقلي عند سماع الموسيقى والأغاني.					
33	أمتلك القدرة على تمييز المقطوعات الموسيقية وإيقاعها وتناسقها ومعرفتها.					
34	أتذكر القصائد الغنائية بسهولة.					
35	أستمتع بالعديد من أنواع الموسيقى.					
الذكاء الجسمي/ الحركي						
36	أمتلك القدرة على التعبير عن مشاعري وأفكاري باستخدام الجسد.					
37	أمتلك القدرة على إجراء العمليات الدقيقة كالتشريح، الحفر على الخشب					
38	أستمتع بممارسة الألعاب الرياضية في الهواء الطلق.					
39	تتولد لدي أفكار جديدة عند قيامي بنشاط حركي.					
40	أفضل الحركة والنشاط على الهدوء.					
41	أعيش أسلوب حياة مليء بالحركة.					
42	أجد صعوبة كبيرة في الجلوس بهدوء.					
الذكاء الشخصي/ الذاتي						
43	أستمتع بالعمل المنفرد.					
44	عندما أعمل لوحدي أنتج أفضل العمل في مجموعة.					
45	أحدد هدفي في الحياة، وأفكر فيه بانتظام.					
46	أخصص وقت للتأمل في كافة جوانب حياتي.					
47	أمتلك الاستقلالية في تفكيري.					
48	أحب أن أحل مشكلاتي بمفردي.					
49	أفهم أفضل عندما أدرس لوحدي					
الذكاء الطبيعي						
50	أهتم بالأمور التي تتعلق بقضايا البيئة.					
51	أستمتع بالأعمال اليدوية في أنشطة حرفية.					
52	أستمتع بدارسة العلوم الطبيعية (علم الأحياء، النبات، الإنسان، الحيوان).					
53	أهتم بزراعة النباتات ورعاية الحيوانات.					
54	أفضل جمع عينات من الصخور وأوراق النباتات والحشرات.					
55	أفضل التعليم العملي على التعليم النظري.					
56	أحب زيارة الأماكن المدهشة في الطبيعة.					

العلاقة بين الطموح الدراسي وقلق المستقبل لدى طلبة الجامعات في ظل جائحة كوفيد ١٩

Future anxiety and its Relation with the level of Academic Ambition among university students in light of the COVID-19 pandemic

أ.د. علي سموم الفرطوسي

كلية التربية الأساسية الجامعة المستنصرية

العراق

Prof. Dr. Ali Sumoom Al-Fartousi

College of Basic Education, Al-Mustansiriya University

Iraq

E-mail: ali.smoom@yahoo.com

الملخص:

يهدف البحث إلى التعرف على العلاقة بين الطموح الدراسي وقلق المستقبل لدى طلبة الجامعات في ظل أزمة كوفيد 19 من خلال الإجابة على التساؤلات التالية: هل يعاني طلبة الجامعات من قلق المستقبل في ظل أزمة كوفيد 19؟

1. هل يعاني طلبة الجامعات من قلق المستقبل في ظل أزمة كوفيد 19؟

2. هل يمتلك طلبة الجامعات طموحاً أكاديمياً في ظل أزمة كوفيد 19؟

3. ما العلاقة القائمة بين كل من قلق المستقبل والطموح الدراسي لدى أفراد عينة البحث في ظل أزمة كوفيد 19؟

وللتحقق من هذه التساؤلات تطلب استخدام مقاييس لقياس قلق المستقبل، وقد استخدم الباحث مقياس قلق المستقبل المعد من قبل زينب محمد شقير، حيث تمّ إعداد نسخة إلكترونية منه، كما قام الباحث بإعداد مقياس مستوى الطموح الدراسي وذلك بعد الاطلاع على عدد من المقاييس المستخدمة في هذا الجانب. وقد تم جمع عدد من الفقرات للمقياس وعرضها على لجنة من السادة المحكمين من أصحاب الاختصاص ثم تم التوصل الى المقياس بصورته النهائية المستخدمة في هذه البحث، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والذي يعتمد على وصف الظواهر الاجتماعية ووصفها كمياً وكيفاً، وقد بلغت عينة البحث التي استخدمت في البحث (1284) طالبا وطالبة من طلبة الجامعات العراقية للسنه الدراسية 2019-2020.

الكلمات المفتاحية: قلق المستقبل- الطموح الدراسي – طلبة الجامعات.

ABSTRACT

The aim of the research is to identify future anxiety and its relation with the level of academic ambition among university students in light of the COVID 19 crisis, by answering the following questions:

1. Do university students suffer from future anxiety in light of the COVID 19 crisis?

2. Do university students have academic ambitions in light of the COVID 19 crisis?

3. What is the relationship between the future anxiety and academic ambition of the research sample in light of the COVID 19 crisis?

To verify these questions، it required the use of scales to measure future anxiety. The researcher used the future Anxiety Scale prepared by Zainab Muhammad Shuqair، where an electronic version of it was prepared. The researcher also prepared the scale of the academic ambition level after reviewing a number of measures used in such context. A number of paragraphs of the scale were collected and presented to a committee of expert referees of the specialists. Then the scale has reached its final form used in this research. The researcher used the descriptive and analytical method، which is based on describing social phenomena and describing them in quantitative and qualitative terms. The research sample used in the research reached (1284) students both genders from the Iraqi universities for the academic year 2019-2020.

Key words: future anxiety - academic ambition - university students.

1- التعريف بالبحث:

1/1 موضوع البحث وأهميته:

اليوم وفي ظل أزمة كوفيد19 حدثت الكثير من التغيّرات والتبدلات، ومن أهمها بقاء الطلاب في منازلهم وإيقاف الدوام في المدارس أو الجامعات، والاعتماد على التعليم الإلكتروني أو التعليم عن بعد، وبعد ما كانت الجامعات تنظر إلى التعليم الإلكتروني كنوع من العوامل المساعدة في التعليم، أو أنه ترف ونوع من زيادة الخيارات التعليمية لمن يرغب في التزود تعليمياً أو تدريبياً، أصبح اليوم ضرورة ووسيلة لتمكين مئات الملايين من الطلاب من التعلم بعد أن فقدوا فرصة الذهاب إلى المؤسسات التعليمية. إن سرعة وحجم الاضطراب التعليمي نتيجة انتشار فيروس كورونا الذي يؤثر الآن على 290.5 مليون طالب في جميع أنحاء العالم، ليس له مثيل يذكر في التاريخ الحديث، لذا إن إغلاق المدارس والجامعات لعدة أيام وأسابيع وأحياناً أشهر قد يكون له تداعيات لا توصف على الأطفال والشباب والمجتمعات ككل.

وتعد ظاهرة قلق المستقبل من الظواهر التي تستحق البحث بين طلاب الجامعة بصورة عامة سواء البحث بالطريقه التقليدية أو عن بعد، لأن الحصول على التأهيل الأكاديمي والذي يعتبر أساس تقدم كل الدول هو غاية الدارس كما أشارت دراسة (سعود ،2005)، ويمكن القول إن قلق المستقبل قد يؤثر على مستوى الطموح الدراسي لدى الشباب ويعطل أهدافه وينقص من قدرته على حل المشكلات، إن مستوى الطموح الدراسي يلعب دورًا هاماً في حياة الفرد إذ إنه من أهم مكونات الشخصية لأنه يعتبر مؤشر يميز ويوضح أسلوب تعامل الإنسان مع نفسه ومع البيئة والمجتمع الذي يعيش فيه، وأن العلاقة بين الطموح والكفاية الإنتاجية هي علاقة طردية حيث ترتبط ارتباطًا ايجابيًا بالمستوى العالي من الطموح (عبد الفتاح، 1993).

ولما كان المستقبل من الأمور التي تقلق الشباب، فقد تبين للباحث أن الظروف الحالية من حجر صحي وانقطاع الدوام في الجامعات، والتخوف من فرص العمل في المستقبل، قد أدت إلى زيادة نسبة القلق لدى طلبة الجامعات، خاصة عندما يشعر الطالب أن مستقبله ليس تحت سيطرته، وأن رؤيته للمستقبل مشوشة وغامضة من جهة أخرى، وبالتالي هذا يؤثر تلقائياً على مستوى الطموح الدراسي، وينقص من دافعيته للتعلم ومتابعة البحث في الجامعة، ومما لا شك فيه أن القلق أصبح سمة أساسية لعصرنا الذي نعيش فيه.

ويشير مفهوم قلق المستقبل إلى حالة نفسية تحدث حين يشعر الفرد بوجود خطر يهدده، ومن المهم التمييز بين قلق المستقبل والقلق بصفة عامة، فالأول يعني حالة من الانشغال وعدم الراحة والخوف بشأن المستقبل الأكثر بعداً، والثاني يعكس شعوراً عاماً بالخوف والتهديد (زالسكي، zaleski، 1994، 185).

ولما كان مستوى الطموح الدراسي يلعب دوراً هاماً في حياة الفرد، حيث يعتبر مؤشراً يميز أسلوب تعامل الإنسان مع نفسه ومع المجتمع الذي يعيش فيه، ويؤثر هذا المستوى بنظرة الفرد للمستقبل، فالفرد الذي لديه تفكير لمستقبل زاهر يدفعه ذلك إلى العمل والنشاط والإقبال على الحياة، بينما الشخص الذي ينظر للمستقبل بنظرة متشائمة، فإن ذلك يدفعه إلى الكسل والتراخي والتهرب، حيث إن توقع نجاح لاحق يترك أثراً إيجابياً في تحديد ورسم مستوى الطموح، بينما توقع الإخفاق في المستقبل له تأثير معيق مما يؤدي إلى عدم واقعية مستوى الطموح (خليل،2002، 49).

وإحساساً بزيادة هذه المشكلة في ظل الحجر الصحي المفروض بسبب أزمة كوفيد19، وتوقف الدوام في الجامعات، والتحول إلى التعليم الالكتروني، فقد دعت الحاجة إلى أهمية إجراء بحوث الجامعة في البيئة العراقية، والبحث الحالي ما هو إلا خطوة على هذا الطريق، وذلك من خلال الإجابة عن التساؤل الآتي: ما العلاقة بين الطموح الدراسي وقلق المستقبل لدى طلبة الجامعات في ظل جائحة كوفيد 19؟

وقد أشارت دراسة إبراهيم شوقي عبد الحميد (2002)، ودراسة سيفون (1982)، إلى أن المشكلات المتعلقة بالمستقبل كما يدركها الشباب تعكس اتجاهاتهم نحو المستقبل وتوقعاتهم له، وترتبط توقعاتهم للمستقبل الشخصي إيجابياً باحترام الذات كما ترتبط سلباً بتوتراتهم (فراج وآخرون، 2006، 56). وأشار جريفز (Greaves ,2010) في دراسة عن انخفاض المرونة التلقائية كمؤشر لقلق المستقبل لدى الإناث أن انخفاض المرونة التلقائية لديهن يعتبر كمؤشر لقلق المستقبل، وقد أوصى البحث ضرورة إجراء برامج تدخلية لتحسين هذه المرونة، وقد أشارت دراسة حبيب (2014) التي طبقت على عينة من طلبة جامعة البصرة كلية التربية للعلوم الانسانية والعلوم الصرفة، أن عينة البحث تعاني من قلق المستقبل، وتتمتع بمستوى جيد من الطموح، بالإضافة إلى وجود علاقة ضعيفة بين قلق المستقبل ومستوى الطموح لدى عينة البحث.

يمثل قلق المستقبل أحد أهم أنواع القلق التي تشكل خطورة في حياة الأفراد والتي تمثل خوفاً من المجهول والذي ينتج عن خبرات حالية وخبرات سابقة يعيشها الفرد، مما يجعله يشعر بعدم الاستقرار ويتسبب بحالة من التشاؤم واليأس، والتي قد تؤدي إلى اضطراب حقيقي وخطير مثل الاكتئاب (شقير،5،2005).

إن الاهتمام بدراسة قلق المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح الدراسي لدى طلبة الجامعة، يشكل اهتماماً بالأسرة والمجتمع ككل، لأن الشباب يقودون مسيرة التغيير في المجتمع، وهم يشكلون مستقبل الأمم، وإن انخفاض مستوى الطموح لديهم يؤثر ويتأثر بنظرتهم إلى المستقبل، وإن إغفال طاقاتهم أو تجاهلها يجعلها تتحول إلى طاقة سلبية، مما يؤدي إلى إعاقة التحصيل الدراسي لديه وإلى ضعف تركيزه على البحث وإهمال الواجبات التعليمية.

ومن ذلك تتجلى أهمية البحث الحالية بما يأتي:

1. أثر نظرة الفرد تجاه المستقبل في دوافع الفرد ودافعيته للإنجاز وتحقيق الأهداف، وأهمية قلق المستقبل الذي يعد مفهوماً إيجابياً إذا أخذ من وجهة نظر إيجابية، وخطورته إذا شكل عائقاً يعيق تقدم الفرد.

2. الدور الكبير الذي يلعبه مستوى الطموح الدراسي، وأهمية المرحلة الجامعية في مساعدة الطالب على اكتشاف طاقاته واستثمارها وتكوين شخصيته، وما يتعرض له الطلاب في المرحلة الحالية بسبب أزمة كوفيد19، مما يؤثر سلباً في بيئته الشخصية الحالية وعلاقتها بالمستقبل.

3. أهمية البحث نفسها، حيث من المتوقع أن يوفر هذا البحث مقاييس وأدوات تتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة تسهم في مساعدة المتخصصين والباحثين في قياس قلق المستقبل ومستوى الطموح الدراسي لدى طلبة الجامعة.

إذا كان مستوى الطموح يعتبر مؤشراً يوضح طريقة تعامل الفرد مع نفسه ومع البيئة والمجتمع إذا

2- مشكلة البحث:

كان مستوى الطموح يعتبر مؤشراً يوضح طريقة تعامل الفرد مع نفسه ومع البيئة والمجتمع الذي يعيش فيه، وإذا كان هذا المستوى يتأثر بنظرة الفرد للمستقبل، فالفرد الذي لديه خوف وقلق من المستقبل، سوف يدفعه ذلك إلى الكسل والتراخي، أما الفرد الذي لديه نظرة إيجابية للمستقبل سوف يدفعه ذلك إلى العمل والنشاط، حيث إن تحديد مستوى الطموح يؤثر ويتأثر بالقلق حول المستقبل.

وإحساساً بهذه المشكلة دعت الحاجة إلى أهمية استكشاف العلاقة بين قلق المستقبل ومستوى الطموح الدراسي لدى طلاب الجامعة، والبحث الحالي ما هو إلا خطوة على هذا الطريق، وذلك من خلال الإجابة على التساؤل الآتي: ما العلاقة بين الطموح الدراسي وقلق المستقبل لدى طلبة الجامعات في ظل جائحة كوفيد 19؟

3- أهداف البحث:

تهدف هذه البحث إلى تعرف النقاط الآتية:

1. معاناة طلاب الجامعات من قلق المستقبل في ظل أزمة كوفيد 19.
2. امتلاك طلبة الجامعات طموحاً أكاديمياً في ظل أزمة كوفيد 19.
3. العلاقة القائمة بين كل من قلق المستقبل والطموح الدراسي لدى أفراد عينة البحث في ظل أزمة كوفيد 19.

4- أسئلة البحث:

1. هل يعاني طلبة الجامعات من قلق المستقبل في ظل أزمة كوفيد 19؟
2. هل يمتلك طلبة الجامعات طموحاً أكاديمياً في ظل أزمة كوفيد 19؟
3. ما العلاقة القائمة بين كل من قلق المستقبل والطموح الدراسي لدى أفراد عينة البحث في ظل أزمة كوفيد 19؟
4. هل هناك فروق ذات دلالة احصائية بين قلق المستقبل والطموح الدراسي وفق متغير الجنس ؟

5- حدود البحث:

- الحدود البشرية: تم تطبيق البحث على طلاب الجامعة المستنصرية كلية التربية الأساسية.
- الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في كلية التربية الأساسية الجامعة المستنصرية.
- الحدود الزمانية: جرى تطبيق البحث ضمن حدود زمنية، تتمثل بالعام الدراسي2019 - 2020.

6- مصطلحات البحث:

قلق المستقبل: خلل أو اضطراب نفسي المنشأ ينجم عن خبرات ماضية غير سارة، مع تشويه وتحريف إدراكي معرفي للواقع وللذات من خلال استحضار للذكريات والخبرات الماضية غير السارة، مع تضخيم للسلبيات تجعل صاحبها في حالة من التوتر وعدم الأمن، مما قد يدفعه إلى تدمير الذات والعجز الواضح وتعميم الفشل، وتوقع الكوارث، وتؤدي به إلى حالة من التشاؤم من المستقبل، وقلق التفكير في المستقبل، والخوف من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية المستقبلية المتوقعة، والأفكار الوسواسية، وقلق الموت واليأس (شقير، 2005، 5).

ويعرف إجرائياً: بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس قلق المستقبل والمستخدم في البحث الحالية.

مستوى الطموح الدراسي: ويقصد به الأهداف التي يضعها الفرد لذاته في مجالات تعليمية أو مهنية أو أسرية أو اقتصادية ويحاول تحقيقها، ويتأثر مستوى الطموح بالعديد من المؤثرات الخاصة بشخصية الفرد أو البيئة المحيطة به (عبد الرزاق، 2004، 45).

6- منهج البحث وإجراءاته الميدانية:

ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليه الفرد على مقياس مستوى الطموح الدراسي والمستخدم في البحث الحالية.

1/6 منهجية البحث:

استخدم الباحث في البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم بوصف ما هو كائن وجمع البيانات عنه، كما يهتم بتحديد ودراسة العلاقات التي توجد والتعبير عنها بشكل كمي دون أن يتدخل أو يغيير بالبناء الداخلي للمتغيرات الخاضعة للبحث، ويعتبر المنهج الوصفي أحد اشكال البحوث الشائعة التي اشتغل العديد من الباحثين المتعلمين بها، وهو يسعى إلى تحديد الوضع الحالي لظاهرة معينة ومن ثم يعمل على وصفها، وهو بالتالي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد ويهتم بوصفها وصفا دقيقيا. (ملحم، 2002).

2/6 مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع طلاب وطالبات الجامعات في بغداد للعام الدراسي 2019 - 2020 والبالغ عددهم بحدود (920 ألف طالب وطالبة) موزعين على مختلف الاختصاصات والمراحل الدراسية في الجامعات.

وتكونت عينة البحث الحالي من عينة من طلبة كلية التربية الرابعة الجامعة المستنصرية، والذين بلغ عددهم (1284) طالباً وطالبة، للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2019/ 2020.

جدول (1) يمثل النسب المئوية لمجتمع عينة البحث حسب المستوى الدراسي

ت	المرحلة الدراسية	العدد	النسبة المئوية
1	سنة أولى	310	%23
2	سنة ثانية	350	% 27
3	سنة ثالثة	254	%20
4	سنة رابعة	379	%30
5	المجموع	1284	%100

جدول (2) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس مع النسبة المئوية الممثله للعينه

الجنس	العدد	النسبة المئوية
الذكور	870	% 68
الاناث	414	% 32
المجموع	1284	% 100

جدول (3) يمثل تمثيل العينه بالنسبة المئوية للبلد الأصلي لأفراد العينة

ت	اسم البلد الأصلي	العدد	النسبة المئوية
1	العراق	636	% 50.05
2	سورية	648	% 50.46
3	المجموع	1284	% 100

7- أدوات البحث:

للتحقق من تساؤلات البحث تطلب استخدام مقاييس لقياس قلق المستقبل، والطموح الدراسي، وقد استخدم الباحث مقياس قلق المستقبل المعد من قبل زينب محمد شقير، حيث تمّ إعداد نسخة إلكترونية منه.

كما قام الباحث بإعداد مقياس مستوى الطموح الدراسي وذلك بعد الاطلاع على عدد من المقاييس

8- دراسة صدق وثبات أدوات الدراسة:

المستخدمة في هذا الجانب، حيث تمّ إعداد نسخة إلكترونية منه.

أ. مقياس قلق المستقبل المعد من قبل زينب محمود شقير

يهدف المقياس إلى معرفة رأي الفرد الشخصي بوضوح فى المستقبل وذلك على مقياس متدرج من معترض بشدة (أبدا) معترض أحياناً (قليلاً) ، بدرجة متوسطة، عادة (كثيراً) ، تماماً (دائماً) وموضوع أمام هذه التقديرات درجات هي 4- 3- 2- 1- على الترتيب وذلك عندما يكون اتجاه البنود

نحو قلق المستقبل سلبي بينما تكون هذه التقديرات فى اتجاه عكسي (1 – 2 – 3 – 4) عندما يكون اتجاه التقديرات نحو قلق المستقبل إيجابي، وبذلك تشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع قلق المستقبل لدى الفرد ويتكون المقياس من (28) فقرة موزعة على خمس محاور كالاتي:

1. القلق المتعلق بالمشكلات الحياتية.
2. قلق الصحة وقلق الموت .
3. القلق الذهني (قلق التفكير فى المستقبل)
4. اليأس فى المستقبل
5. الخوف والقلق من الفشل فى المستقبل

9- صدق المقياس:

وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (1 – 112 درجة) .

1. الصدق الظاهري:

تم حساب صدق المقياس وذلك بعرض المقياس بصورته الأولى على مجموعه من الخبراء من أهل الاختصاص وذلك للنظر بما يرون من تعديل من فقرات ومدى مناسبتها للعمل بهذا المقياس في هذا البحث وبعد أن تم تطابق رأي جميع الخبراء بالموافقة على فقرات المقياس هذا مما يعني ملائمة هذه الأداة للعمل بها في البحث الحالي ويعني صلاحيته للتطبيق على عينة البحث . والملحق (1) يبين أسماء لجنة الخبراء والدرجة العلمية وأماكن عملهم .

2. صدق الاتساق الداخلي:

حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس ويتضح ذلك من خلال الجدول (4) :

جدول (4) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل

رقم الفقرة	قيمة الارتباط	رقم الفقرة	قيمة الارتباط
1	0.624	16	0.523
2	0.418	17	0.763
3	0.467	18	0.495

0.635	19	0.436	4
0.462	20	0.453	5
0.708	12	0.518	6
0.600	22	0.459	7
0.700	23	0.471	8
0.404	24	0.303	9
0.510	25	0.460	10
0.464	26	0.545	11
0.653	27	0.628	12
0.491	28	0.431	13
*******	**********	0.521	14
********	**********	0.649	15

قيمة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى (0.01) = 0.256

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (0.01) وهذا يعنى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق وأن جميع مفردات المقياس ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس مما يدل على أن هناك اتساقاً داخلياً للمقياس ككل.

3. ثبات المقياس:

قام الباحث بحساب الثبات بعدة طرق:

1. طريقة إعادة تطبيق الاختبار Test-Retest

حيث تم تطبيقه على عينة من الجنسين من طلاب كلية التربية الجامعة المستنصرية وعددها (80) من كل جنس مرتين متتاليتين بفاصل زمنى بينهما شهر، وقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (0.84 ، 0.83 ، 0.81) لكل من عينة الذكور ، وعينة الإناث، والعينة الكلية.

2. طريقة التجزئه النصفية:

بلغت قيمة معامل الثبات بين الفقرات الزوجية والفردية (0.69) وبعد تصحيح معامل الثبات النصفي باستخدام معادلة سبيرمان براون Spearman – Brown التصحيحية بلغ معامل الثبات بين

البنـود الزوجيـة والفرديـة (0.818) وهـو معامـل ثبـات مرتفـع ممـا يطمئـن علـى اسـتخدام المقيـاس.

3. طريقة معامل الاتساق باستخدام معادلة الفا - كرونباخ Alpha Cronbach's Coefficient

حيث تم حساب معامل الفا على عينة من الذكور والإناث من طلاب الجامعة لعينة مقدارها (100) طالب من الجنسين وبلغ معامل الثبات (0.882، 0.911، 0.923) لعينة الذكور الإناث والعينة الكلية على التوالي وهي معاملات ثبات مرتفعة للمقياس.

ب. مقياس مستوى الطموح المعد من قبل الباحث:

بعد استعراض الدراسات والمقاييس المختلفة حول مستوى الطموح، وجد الباحث أن هناك قلة في مقاييس مستوى الطموح بالقياس إلى المتغيرات الأخرى المشار اليها في البحث الحالي وندرة في مقاييس مستوى الطموح في البيئة العربية، وقد قام الباحث بإعداد مقياس مستوى الطموح بعد الاطلاع على العديد من المقاييس المستخدمة في مستوى الطموح وكان اختيار المقياس بصورته النهائية قد مر بعدد من المراحل نذكرها بالتفصيل الآتي .

أولاً: اختيار الفقرات المعدة للمقياس:

تم صياغة فقرات المقياس من قبل الباحث بصورته الأولية في ضوء تعريف الباحث لمستوى الطموح في هذا البحث والذي عرف بأنه (المستقبل العلمي والأكاديمي الذي يطمح الفرد للوصول إلى تحقيه من خلال جهد ومثابرة مبذولة من قبله) حيث كانت هناك الفقرات متضمنة الأبعاد التالية (.التفاؤل، المقدرة على وضع الأهداف، تقبل الجديد، تحمل العقبات الشخصية والاجتماعية، تحمل الإحباط، تجاوز العقبات الأكاديمية والأسرية) وتكوّن المقياس في صورته الاولية من (75) فقرة الملحق رقم (2) يبين المقياس في صورته الأولية متضمن هذه الأبعاد وتم عرض المقياس على نخبة من المتخصصين في ميدان علم النفس من ذوي الخبرة بالاختصاص وبعد الأخذ برأيهم وملاحظاتهم تم استبعاد الفقرات التي لم يوافق عليها المحكمون، وبعد عرض المقياس بعد الأخذ برأي المحكمين تم عرضه عليهم مرة ثانية، حظيت الفقرات في المقياس بموافقة المحكمين، وكان عدد الفقرات النهائي يتضمن الفقرات في صورتها النهائية كما مبينة بالملحق رقم (3)، والملحق رقم (1) يوضح أسماء الخبراء ودرجتهم العلمية وأماكن عملهم .

وقد كان المقياس في صورته النهائية متضمن (45) فقرة تم الاتفاق عليها من السادة الحكام كما مبين في الجدول رقم (7) والذي يمثل نسبة موافقة السادة الحكام على الفقرات مع النسبة الممثلة لهذا المقياس والذي يوضح الاتفاق على الفقرات الصالحة للاستخدام في هذا البحث .

ثانيا: طريقة تصحيح المقياس:

وقد احتوى المقياس بصورته النهائية على (45) فقرة متضمنة الأبعاد الخمسة الممثلة للمقياس وكما

موضح بالجدول رقم (8) المتضمن أبعاد مقياس مستوى الطموح وإعداد الفقرات المتضمنه للأبعاد بعد الاتفاق عليها بصورتها النهائية والمتمثله بالدرجة الكليه للمقياس، وقد تضمن المقياس أمام كل مفردة خمسة اختيارات لبدائل الإجابة وهي أوافق بشدة، أوافق ، لا رأي لي، لا أوافق، لا أوافق قطعاً، فإذا كان وضع العلامة على أوافق بشدة فيحصل على 4، وإذا كانت العلامة على أوافق فيحصل على 3، وإذا كانت العلامة على لا رأي لي فيحصل على 2، وإذا كانت العلامة على لا أوافق فيحصل على 1، وإذا كانت العلامة على لا أوافق قطعاً فيأخذ صفر.

يقصد بتصحيح المقياس الحصول على الدرجة الكلية للمفحوص وقد حسبت الدرجة الكلية للمفحوص على المقياس عن طريق جمع درجات فقراته البالغة (45) فقرة، وقد وضع أمام كل فقرة خمسة بدائل للاستجابة وقد أعطت عند التصحيح للفقرات الإيجابية مع المتغير (4 ، 3 ، 2 ، 1 ، صفر) على التوالي، وقد أعطت عند التصحيح للفقرات السلبية (ضد المتغير) (صفر، 1، 2، 3 ،4) على التوالي وبذلك يحصل المستجيب للمقياس على أعلى درجة (180) وأوطأ درجة (صفر)

جدول (5) يمثل نسبة موافقة عدد الحكام على فقرات مقياس مستوى الطموح مع النسبة المئوية

رقم الفقرة	عدد اتفاق الحكام	النسبة المئوية	رقم الفقرة	عدد اتفاق الحكام	النسبة المئوية
1	9	% 100	24	9	% 100
2	8	% 88	25	8	% 88
3	8	% 88	26	8	% 88
4	8	% 88	27	8	% 88
5	9	% 100	28	8	% 88
6	9	% 100	29	9	% 100
7	8	% 88	30	8	% 88
8	9	% 100	31	9	% 100
9	9	% 100	32	8	% 88
10	8	% 88	33	9	% 100
11	8	% 88	34	8	% 88
12	8	% 88	35	9	% 100
13	8	% 88	36	8	% 88

14	9	% 100	37	9	% 100
15	8	% 88	38	8	% 88
16	9	% 100	39	9	% 100
17	8	% 88	40	8	% 88
18	9	% 100	41	9	% 100
19	8	% 88	42	8	% 88
20	8	% 88	43	8	% 88
21	8	% 88	44	9	% 100
22	9	% 100	45	8	% 88
23	8	% 88			

جدول (6) يمثل أبعاد مقياس مستوى الطموح وأرقام الفقرات الممثلة له

ت	الأبعاد	العدد	النسبة المئوية
1	التفاؤل	1،2،3،4،5،6	6
2	المقدرة على وضع الأهداف	7،8،9،10،11،12،13	7
3	تقبل الجديد	14،15،16،17،18،19،20،21،22 .23،24،25،.26،27،28	15
4	تحمل الإحباط	29،30،31،32،33،34،35،36	8
5	تجاوز عقبات أكاديمية وأسرية	45،44،43،42،41،40،39،38،37	9
	المجموع		45

ثالثا: صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين هما:

أ. الصدق الظاهري face validity

تم التحقق من هذا النوع من الصدق وذلك عن طريق عرض فقرات المقياس على عدد من المختصين في العلوم النفسية والتربوية والمشار اليهم بالملحق رقم (1) والذي يوضح أسماء وأماكن عمل الخبراء بعد الأخذ برأيهم على الاتفاق على المقياس بصورته النهائي واختيار (45) فقرة من

الفقـرات بصورتـه النهائيـة .

ب. صدق البناءConstructing Validity

ويشـمل هـذا النـوع مـن الصـدق مـدى ارتبـاط كل فقـرة مـن فقـرات المقيـاس المعـد بالدرجـة الكليـة للمقيـاس، وقـد تـم اسـتخدام معامـل بيرسـون لايجـاد العلاقـة بيـن الفقـرة والدرجـة الكليـة للمقيـاس وقـد تبيـن أن جميـع الفقـرات ذات دلالـه إحصائيـة وهـذا يؤكـد علـى أن المقيـاس يتمتـع بدرجـة مـن الاتسـاق الداخلـي مـن خـلال مقارنـة القيـم المحسـوبة بالقيـم الجدوليـة كمـا موضـح بالجـدول (7).

جدول (7) يوضح معامل اتساق فقرات المقياس لمستوى الطموح بالدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل ارتباطها	رقم الفقرة	معامل ارتباطها
1	0,166	24	0,158
2	0,288	25	0,147
3	0, 54	26	0, 42
4	0.168	27	0,157
5	0,224	28	0,152
6	0,201	29	0,085
7	0,148	30	0,79
8	0,203	31	0,251
9	0, 39	32	0, 82
10	0,245	33	0,205
11	0,96	34	0,33
12	0, 52	35	0,297
13	0,36	36	0.55
14	0, 55	37	0,252
15	0,244	38	0,45
16	0,254	39	0,35
17	0.35	40	0,51
18	0,52	41	0,75

19	75 ،0	42	42 ،0
20	0.64	43	43 ،0
21	201 ،0	44	0.70
22	0.35	45	0.321
23	0.149	*********	*******

رابعا: ثبات المقياس:

يعد الثبات من العناصر الأساسية في إعداد الاختبارات والاعتماد على نتائجها، وتعتمد جميع طرق حساب ثبات نتائج المقاييس النفسية اعتمادًا مباشراً على فكرة معاملات الارتباط باعتبار أن الثبات يعني أنه إذا طبق مقياس على مجموعة من الأفراد ورصدت درجات كل فرد في هذا المقياس ثم أعيد إجراء نفس المقياس على نفس هذه المجموعة ورصدت أيضاً درجات كل فرد، فإن الترتيب النسبي للأفراد يكون قريباً لترتيبهم النسبي في المرة الثانية ومن الطرق التي استخدمت لحساب الثبات، ما يلي:

طريقة إعادة تطبيق الاختبار Test-Retest-

حيث تم تطبيقه على عينة من الجنسين من طلاب كلية التربية الجامعة المستنصرية وعددها (40) من كل جنس مرتين متتاليتين بفاصل زمني بينهما وهو أسبوعان، وقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (0.81، 0.83، 0.85) لكل من عينة الذكور ، وعينة الإناث، والعينة الكلية.

استخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:

1. معامل ارتباط بيرسون للتحقق من صدق وثبات المقاييس.
2. تحليل الانحدار الخطي لقياس مدى تنبؤ متغيرات الدراسة.
3. معامل الفاكرونباخ للتحقق من الثبات في المقاييس.
4. اختبار t Test لعينة واحدة للتحقق من الفروق في درجات أفراد العينة.
5. تحليل التباين الأحادي للتحقق من معنوية الفروق في درجات أفراد العينة.

10- تحليل النتائج ومناقشتها:

3/10 عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها:

1. السؤال الأول: هل يعاني طلبة الجامعات من قلق المستقبل في ظل أزمة كوفيد 19؟

للإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث بحساب الوسط الحسابي لإفراد العينة عن إجاباتهم عن مقياس قلق المستقبل وأظهرت النتائج أن درجات أفراد العينة قد انحصرت بين (26) و(108) وبلغ المتوسط الحسابي(64،72)

بانحراف معياري مقداره (19،551) وكما هو موضح بالجدول (8) الذي يضم المؤشرات الإحصائية الرئيسة لدرجات أفراد العينة عن مقياس قلق المستقبل.

جدول (8) المؤشرات الإحصائية لدرجات أفراد العينة عن متغير قلق المستقبل

العينة	العدد	ادنى درجة	اعلى درجة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الالتواء	التفلطح
جميعا	120	26	108	64.72	19.551	-0441	.883

معنوية الوسط الحسابي لمقياس قلق المسقبل:

وبهدف التحقق من معنوية الوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة عن مقياس قلق المستقبل فقد تم تطبيق الاختبار التائي لعينة واحدة (t.test for one sample) وأظهرت النتائج قيمة t المحسوبة (4.889) وهي قيمة دالة إحصائياً لصالح وسط العينة، الأمر الذي يدل على أن أفراد العينة يعانون من القلق من المستقبل وبدرجة دالة إحصائياً والجدول (9) يوضح القيم الإحصائية لقلق المستقبل.

جدول (9) نتائج اختبارt لعينة واحدة لمقياس قلق المستقبل

العينة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط النظري	قيمة t المحسوبة	قيمة t الجدولية	مستوى الدلالة
جميعا	120	64.72	19.551	56	4.889	1.96	0.05

وهنا يرى الباحث بأن الذي يعاني من قلق المستقبل يكون ذا نظرة سلبية للحياة تؤثر على تفكيره وعدم مقدرته على مواجهة المشاكل الحياتية كذلك يؤثر على تركيزه وشكه في قدراته الذاتية، إن النظرة السلبية للفرد الذي يعاني من القلق يقترن أحياناً بوجود أفكار مسيطرة عليه قد تكون أفكار ومعتقدات خاطئة، فالاعتقاد بأن الأشياء الجديدة في الحياة لايمكن الحصول عليها وإن الأشياء السيئة لايمكن التخلص منها أو تجنبها، مما يؤدي إلى انخفاض في مستوى أداء الفرد، وهذا ما ذهبت إليه دراسة ناهد سعود بأن أفكار الفرد هي التي تحدد ردود أفعاله وإدراك المعلومات عن الذات والمستقبل على أنها مصدر خطر وضعف مسيطر يؤدي إلى انخفاض في الكفاءة الذاتية، وتؤكد ناهد سعود أن قلق المستقبل

جزء من القلق العام الذي يؤثر على الفرد في تحقيق أهدافه المستقبلية وفقدانه السيطرة على الحاضر. (سعود، 2005)

السؤال الثاني: هل يمتلك طلبة الجامعات طموحاً أكاديمياً في ظل أزمة كوفيد 19؟

وللتحقق من نتائج الفرض قام الباحث بحساب الوسط الحسابي لأفراد العينة للكشف عن تمتع طلبة عينة البحث عن مستوى طموحهم الأكاديمي ومدى تمتعهم بالطموح الاكاديمي وللكشف عن قيمة الحساب كما موضح في الجدول رقم (27) والذي يمثل المؤشرات الإحصائية لمستوى الطموح لطلبة كلية التربية الجامعة المستنصرية، حيث إن قيمة النتائج قد انحصرت بين (96) و (197) وقد بلغ المتوسط الحسابي للكامل العينة (24،709) وبانحراف معياري مقداره (146،18) وكما هو موضح بالجدول أدناه.

جدول (10) يمثل المؤشرات الاحصائية لمستوى الطموح الأكاديمي لأفراد العينة

العينة	العدد	ادنى درجة	اعلى درجة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الالتواء	التفلطح
الكل	120	96	197	146.18	24.709	- 0.62	.- 0.991

معنوية الوسط الحسابي لمقياس مستوى الطموح الاكاديمي

وبهدف التحقق من معنوية الوسط الحسابي لدرجة أفراد العينة على مقياس مستوى الطموح الأكاديمي المعد من قبل الباحث فقد تم تطبيق الاختبار التائي لعينة واحدة (t.test for one sample) وأظهرت النتائج أن قيمة t المحسوبة تساوي (24،908) وهي قيمة تزيد على القيمة الجدولية مما يدل على ارتفاع مستوى الطموح لدى أفراد العينة ، والجدول (11) يوضح ذلك .

جدول (11) اختبار t لعينة واحدة لمقياس مستوى الطموح الاكاديمي

العينة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط النظري	قيمة t المحسوبة	قيمة t الجدولية	مستوى الدلالة
الكل	120	146.18	24،709	90	24.908	1.96	0.05

وهذا مؤشر على وجود قيمة ذات دلالة إحصائية تدل على أن عينة البحث لديها مستوى جيد من الإحساس بالطموح، وهنا لابد من الإشارة إلى أن الإحساس بالطموح الأكاديمي المرتفع يؤدي بالفرد إلى الشعور بالنجاح والقدرة على تخطيط حياة مستقبلية متفائلة وذلك باستثمار الفرص التي تسنح

أمامهم، كما أن الإحساس بالطموح الأكاديمي يؤدي إلى استبصار الفرد إلى التعامل بصورة أكثر فاعلية مع المعوقات والتغلب عليها لإحساس الفرد بقدراته وإمكانياته ومعرفته إلى أين يتجه لتحقيق أهدافه وطموحاته، إن نظرة الفرد هنا تكون نظرة تفاؤلية للأمور للإحساسه بكفاءته الذاتية التي تنعكس بصورة إيجابية على واقعه ومستقبله في نظريته المفسرة لمستوى الطموح إلى أن الطموح يعتمد على نظرة الفرد للحياة من حيث يشير (ادلر) التفاؤل والتشاؤم (نيفين، 2011).

11- المقترحات:

1. إجراء دراسة عن طلبة الجامعات لقلق المستقبل وعلاقته باختيار المهنة أو الفرع الدراسي.
2. إجراء دراسة لإيجاد العلاقة بين كل من قلق المستقبل وبعض سمات الشخصية وعلاقته بالمستوى الاقتصادي لطلبة الجامعات .
3. إجراء دراسة لايجاد العلاقة بين قلق المستقبل والمسؤولية الاجتماعية لطلبة التعليم المفتوح.
4. إجراء المزيد من الدراسات والبحوث بمختلف المتغيرات على طلبة الجامعات من حيث الفئات العمرية وطبيعة الأعمال التي يزاولونها ومدى تقبلهم لرفع مستوى طموحهم الأكاديمي.

12- المراجع:

1. فراج. محمد أنور إبراهيم (2006). **قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى عينة من طلاب كلية التربية** جامعة الإسكندرية. رسالة ماجستير .كلية التربية.جامعة الاسكندرية
2. إبراهيم شوقي .عبد الحميد (2002). مشكلات طلبة جامعة الإمارات العربية المتحدة - مشكلات المستقبل الزواجى الأكاديمي **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**. جامعة الإمارات العربية المتحدة. العدد الأول مجلد الثامن عشر.
3. خليل نعيمة محمد قنديل (2010). الذكاء الوجداني في علاقته بدافعية الإنجاز المدرسي لدى طلاب وطالبات التعليم الثانوي العام. **مجلة علم النفس** (84، 87) يناير ديسمبر القاهرة الهيئة المصرية العامة للكتاب.
4. سعود. ناهد شريف (2005). **قلق المستقبل وعلاقته بسمتى التفاؤل والتشاؤم**. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا
5. شقير. زينب (2005). **مقياس قلق المستقبل**، مكتبة النهضة المصرية. القاهرة

6. عبد الرازق . وفاء (2004). **فاعلية الإرشاد الديني في تخفيف قلق المستقبل لدى طالبات كلية التربية جامعة الملك سعود.** بحث منشور. كلية الدراسات الإنسانية . جامعة الأزهر.

7. عبد الفتاح. كاميليا (1972). **مستوى الطموح والشخصية** . القاهر – مصر.

8. ملحم. سامي محمد ملحم (2002). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس.** ط 2 . دار المسيرة.

- (Zaleski. Z 1996) **Future anxiety . Personal Individual Differences** .Vol.(28). N.

- Zaleski. Zbigniew (1996) . **Future anxiety: Concept. measurement. and reliminaryresearch** . Journal of Personality and Individual Differences 21،2،165-174.

14- الملاحق:

مقياس مستوى الطموح بصورته النهائية

عزيزي الطالب/ الطالبة:

أمامك مجموعة من الفقرات التي تحتوي مواقف قد توافق أو لا توافق عليها، أمام كل فقرة عدد من البدائل تتدرج من الموافقة الشديدة الى رفض الموافقة قطعياً، يرجى قراءة كل الفقرات بدقة واختيار البديل الذي يناسب وجهة نظرك في مدى موافقتك على مضمون الفقرة، وذلك بوضع علامة (√) امام البديل المختار، علماً أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة وإن الإجابة لأغراض البحث العلمي ولن يطلع عليها أحد غير الباحث وستعامل بمنتهى السرية، وتذكر أن المقياس للبحث العلمي وليس للتقييم الشخصي وتقبلوا فائق التقدير

1. الجنس: ذكر ( )، أنثى ( ).
2. المرحلة والتخصص الدراسي (الكلية والقسم).....

كيفية العمل بهذه الورقة: أمام كل فقرة خيارات هي: (أوافق بشدة) (أوافق) (لارأي لي) (لا أوافق) (لا أوافق قطعا) .عليك وضع علامة (√) أمام أحد هذه البدائل المقابلة لكل فقرة التي تراها تناسب إجابتك مع الشكر . مثال:

طالب الدكتوراة محمد عبد الهادي

مقياس مستوى الطموح.

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	لا رأي لي	غير موافق	غير موافق بشدة
1	أحاول كثيرا التغلب على العقبات في حياتي					

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	لا رأي لي	غير موافق	غير موافق بشدة
1	أؤمن بأن الفشل دافع للنجاح					
2	لدي القدرة على تحقيق ما أريد					
3	أسعى إلى الأحسن في حياتي					
4	أتمكن من تجاوز الصعاب في حياتي					
5	أضع حلول بديلة للوصول إلى أهدافي المستقبلية					
6	أجتهد لكي أكون عنصرا بارزا في المجتمع					
7	اتطلع الى وظيفة أحسن وأكبر مما أنا فيها					
8	يهمني التفوق بأعمالي ودراستي					
9	أخطط لمستقبلي وأسعى لتحقيق أهدافي					
10	أستطيع تخطيط عملي بمسؤولية					
11	أوظف إمكانياتي للنجاح دوما					
12	أسعى للعلوم المعرفية الجديدة					
13	أرغب أن أكون شخصاً متوازناً في عملي					
14	أسعى الى التغيير دوما وأواكبه في العالم					

15	أجد صعوبة في تقبل كل ماهو جديد					
16	أميل إلى تجريب الاشياء الغير تقليدية					
17	يهمني التفوق بالأعمال الجديدة وأبدع بها					
18	أشعر بأني إنسان غير نافع					
19	أواجه الكثير من المشاكل الشخصية					
20	عدم قدرتي على إنجاز واجباتي لنقص الوقت لدي					
21	أشعر بالتعب والملل دوما					
22	أرتبك عندما يسألني شخص لا أعرفه					
23	أشعر بالضيق عندما يطلب مني الإجابة على سؤال معين					
24	أؤمن بأن الجهد الشخصي يذلل الصعوبات					
25	هناك أسماء في حياتي أطمح للوصول إليها					
26	أحب أن اتخذ قراراتي بنفسي وأتمسك بها					
27	أستمتع بتشكيل الأشياء بصورة متجانسة					
28	عدم وجود آفاق مستقبلية لدراستي					
29	أشعر باليأس إذا لم أحصل على الدرجة التي أريدها					
30	لا أجد عملاً أحسن من عملي في الوقت الحاضر					
31	اعتبر نفسي ذا عزيمة وإصرار وتفكير منطقي					
32	أجد أن مستقبلي العلمي محدد ولا أستطيع أن أغيره					
33	هناك ما يعيقني في اختيار تخصصي الأكاديمي					
34	أفكر في كل ما يمر بي من فشل وأجده أمامي					

35	أحسست بالفشل في بعض مراحل حياتي					
36	ينتابني اليأس إذا سارت الأمور عكس ما أتوقعه					
37	لا أستطيع التغلب على مشكلاتي الأسرية					
38	أسرتي تعيقني عن مواصلة مشواري العلمي					
39	لا أجد في دراستي مايشبع طموحي العلمي والبحثي					
40	أجد صعوبة في إيجاد مواد الدراسة ومصادرها					
41	طريقة الدراسة لاتتيح لي المناقشة والفهم					
42	حالتي الاقتصادية تمنعني من مواصلة مشواري العلمي					
43	أرغب بأن أوصف بأني شخص متزن					
44	أفضل الأنشطة الاجتماعية في العمل والمجتمع					
45	افضل النظر إلى المادة المقروءة المدعمة بصور أو رسوم توضيحية					

يمثل مقياس قلق المستقبل
لزينب محمود شقير المستخدم في البحث الحالي

أخي الطالب / أختي الطالبة.....

أمامك مجموعة من الفقرات التي تحوي خصائص شخصية قد تنطبق عليك وقد لا تنطبق عليك أو أمام كل فقرة عدد من البدائل تتدرج من الانطباق الدائم إلى عدم الانطباق يرجى قراءة الفقرات بدقة واختيار البديل الذي يناسب وجهة نظرك في مدى انطباق مضمون الفقرة عليك وذلك بوضع علامة (√) أمام البديل المختار، علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة وإن الإجابة لأغراض البحث العلمي ولن يطلع عليها غير الباحث وستعامل بمنتهى السرية، وتذكر أن المقياس للبحث العلمي وليس للتقييم الشخصي.. هذا وتقبلوا خالص التقدير .....

1. الجنس: ذكر ( )، أنثى ( ).
2. المرحلة والتخصص الدراسي (الكلية والقسم).....

مثال: إذا كان مضمون الفقرة ينطبق عليك بشكل دائم توضع العلامة تحت بديل دائما وإذا كان مضمونها غالبا ما ينطبق عليك توضع العلامة تحت غالبا وهكذا للبدائل الأخرى . مثال:

م	العبارة	أبدا	قليلا	كثيرا	دائما
1	أحاول كثيرا التغلب على العقبات في حياتي				

م	العبارة	أبدا	قليلا	كثيرا	دائما
1	أؤمن بالقضاء والقدر، وأن القدر يحمل أخبارًا سارة في المستقبل				
2	التفوق يدفعني دائمًا لمزيد من التفوق وأكافح لتحقيق مستقبل باهر				
3	تراودني فكرة أنني قد أصبح شخصًا عظيمًا في المستقبل				
4	عندي طموحات وأهداف واضحة في الحياة وأعمل لمستقبلي وفق الخطة التي رسمتها لنفسي، وأعرف كيف أحققها				
5	الالتزام الديني والأخلاقي والتمسك بمبادئ معينة يضمن للإنسان مستقبلاً آمنا.				
6	الأفضل أن تعمل لدنياك كأنك تعيش أبدا وتعمل لآخرتك كأنك تموت غدًا				
7	أشعر أن الغد (المستقبل) سيكون يوما ما مشرقا ، وستحقق آمالي في الحياة				
8	أملي في الحياة كبير، لأن طول العمر يبلغ الأمل				
9	يخبئ الزمن مفاجآت سارة، ولا يأس في الحياة ولا حياة مع اليأس				
10	حياتي مملوءة بالحيوية والنشاط والرغبة في تحقيق الآمال				
11	يمتلكني الخوف والقلق والحيرة عندما أفكر في المستقبل وأنه لا حول ولا قوة لي في المستقبل.				
12	يدفعني الفشل إلى اليأس وفقدان الأمل في تحقيق مستقبل أفضل				
13	أنا من الذين يؤمنون بالحظ ، ويتحركون على أساسه				
14	أفضل طريقة للتعايش مع الحياة هو عدم التفكير في المستقبل ، وأترك الحياة تمشى مثل ما تمشى.				
15	تمضى الحياة بشكل مزيف ومحزن ومخيف مما يجعلني أقلق وأخاف من المجهول				
16	أشعر بالفراغ واليأس وفقدان الأمل في الحياة وأنه من الصعب إمكانية تحسنها مستقبلا.				
17	أشعر بالانزعاج لاحتمال وقوع كارثة قريبا بسبب كثرة الحوادث هذه الأيام				
18	أشعر بتغيرات مستمرة في مظهري (شكلي) تجعلني أخاف أن أكون غير جذاب(لا يتقبلني)أمام الآخرين مستقبلا				
19	ينتابني شعور بالخوف والوهم من إصابتي بمرض خطير(أو حادث) في أي وقت				

20	الحياة مملوءة بالعنف والإجرام تجعل الفرد يتوقع الخطر لنفسه في أي وقت				
21	كثرة البطالة في المجتمع تهدد بحياة صعبة وسوء التوافق الزواجي مستقبلاً				
22	غلاء المعيشة وانخفاض الدخل وانخفاض العائد المادي يقلقني على مستقبلي				
23	المستقبل غامض ومبهم (مجهول) لدرجة تجعل من الصعب (من العبث) أن يرسم الشخص أي خطة للأمور الهامة من مستقبله				
24	ضغوط الحياة تجعل من الصعب أن أظل محتفظاً بأملي في الحياة وأتفاءل بأنني سأكون في أحسن حال				
25	أشعر بالقلق الشديد عندما أتخيل إصابتي في حادث أو حدث لي بالفعل أو حدث لشخص يهمني				
26	يغلب علي تفكير الموت في أقرب وقت خاصة عندما أصاب بمرض (أو يصاب أحد أقاربي)				
27	أنا غير راض عن مستوى معيشتي بوجه عام مما يشعرني بالفشل في المستقبل				
28	أشعر أن الحياة عقيمة بلا هدف ولا معنى ولا مستقبل واضح				

مهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها بتقدير الذات

د. علي عفيف تجور
دكتور في تقنيات التعليم
رئيس وحدة تطوير واستشراف استراتيجيات التعليم والتعلم
المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية

Metacognitive thinking skills and their relationship to self-esteem

Dr. Ali Afif Tajjour

Phd in eductional technologies

Email: Alitajjour@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين مهارات التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة الجامعية الأولى في كلية التربية بجامعة دمشق، وتكونت عينة الدراسة من (443) طالباً وطالبة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث مقياس التفكير ما وراء المعرفي (Schraw and Dennison,1994)، ومقياس تقدير الذات (CooperSmith,1967)، كما استخدم المنهج الوصفي التحليلي. وخلصت الدراسة إلى: وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى الطلبة على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات لدى الطلبة على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغير السنة الدراسية لصالح طلبة السنة الرابعة.

الكلمات المفتاحية: مهارات التفكير ما وراء المعرفي، تقدير الذات.

ABSTRACT

The study aimed to know the relationship between metacognitive thinking skills and self-esteem. The study consisted of all undergraduate students at the College of Education at the University of Damascus. The study sample consisted of (443) male and female students. To achieve the aim of this study, the researcher used meta-cognitive thinking scale (Schraw and Dennison, 1994), and self-esteem scale (Cooper Smith, 1967), as well as the descriptive and analytical method. The study indicated that there was a positive correlation between metacognitive thinking skills and self-esteem, and there were no statistically significant differences among students on the metacognitive thinking skills scale according to the gender variable (males, females). In addition, there were statistically significant differences between the averages of students on the meta-cognitive thinking skills scale according to the school year variable in favor of fourth-year students.

Key words: metacognitive thinking skills, self-esteem.

1- مقدمة:

دخل العالم الذي نعيش فيه مرحلة جديدة من التطور والتقدم في شتى مجالات العلوم وهذا التقدم صاحبه انفجار معرفي هائل ومتسارع بشكل غير طبيعي أدى إلى تغيرات عديدة في جميع مجالات حياة الإنسان، من حيث الكم الهائل من المعلومات والمعارف وظهور مفاهيم ونظريات جديدة أدت وبشكل تدريجي إلى إحداث تغيرات في البنية المعرفية واتجاهات الإنسان في جميع المجتمعات من أجل أن يواكب ويتكيف مع هذا التغير الحاصل في العالم من حوله ولكي يحقق الإنسان هذا التكيف المطلوب كان واجباً على المجتمع بمؤسساته المختلفة تقديم العون والمساعدة في ذلك وأحد أهم تلك المؤسسات هي المؤسسة التعليمية المتجلية في المدارس والجامعات والتي من أهدافها تعديل سلوك الفرد واتجاهاته وبنيته المعرفية الفكرية من أجل أن يصبح عنصراً فعالاً في مجتمعه يعرف متطلباته ويساهم في تقدمه وتطوره، والمتأمل بالتقدم الذي وصلت إليه الدول المتقدمة يجد أن محور هذا التقدم هو العقل البشري المفكر الذي يقدم النظرية القابلة للتطبيق والذي ينتج كل ما من شأنه أن يطور الحياة البشرية فموضوع التفكير أصبح بالغ الأهمية في التربية المعاصرة (الحارونى،2004، 193).

وبما أن العملية التعليمية أصبحت اليوم تتمحور حول المتعلم وخصائصه النفسية والمعرفية فقد سعى الباحثون في مجال التربية وعلم النفس إلى دراسة تأثير بعض المتغيرات على المتعلم والتي يمكن أن تؤثر بالسلب أو بالإيجاب ومن هذه المتغيرات نجد تقدير الذات الذي يعد من الحاجات الأساسية للتمتع بالصحة النفسية، فمستوى تقدير الذات يؤثر على سلوك المتعلم وعلى أسلوب تفكيره وعلى كفاءته باتخاذ القرارات كما يسهم في تحديد مدى قدرته على استثمار طاقاته لاقتحام المواقف الصعبة ومواجهة ضغوط الحياة فيصبح أقل عرضة للشعور بالقلق وأقل معاناة من الضغوط النفسية، فالمتعلم منخفض تقدير الذات يكون قليل الإنتاجية لا يستطيع النجاح نظراً لفقدان ثقته في نفسه وفي قدراته إلا أن اكتسابه لبعض أنماط التفكير كالتفكير ما وراء المعرفي قد تسهم في تحسين تقديره لذاته، " إذ يعد التفكير ما وراء المعرفي من أعلى مستويات التفكير فلقد لاقى اهتماماً كبيراً في السنوات الأخيرة لما له من أهمية في تحسين طريقة تفكير المتعلمين فالمتعلم المفكر تفكيراً ما وراء المعرفة يقوم بأدوار عدة في وقت واحد عندما يواجه مشكلة أو في أثناء الموقف التعليمي حيث يقوم بدور مولد للأفكار ومخطط وناقد ومراقب لمدى التقدم ومنظم لخطوات الحل ويضع أمامه خيارات متعددة ويقيم كلاً منها ويختار ما يراه الأفضل وبذلك يكون مفكراً منتجاً " (الجراح وعبيدات، 2011، 246).

وبناءً على ما سبق تحاول الدراسة الحالية معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات لدى طلبة الجامعات.

2- مشكلة البحث:

نتيجة لما سبق يرى الباحث ضرورة دراسة طبيعة العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات لدى الطلبة في كلية التربية، وما يدعم وجهة نظر الباحث هو وجود عدد من المسوغات التي أشارت إليها نتائج الدراسات الميدانية والواقع الملاحظ ومن أهمها:

- أكدت العديد من الدراسات والبحوث ومنها دراسة (Yong & fry ,2008)، ودراسة (سليمان، 2017)، على فاعلية مهارات التفكير ما وراء المعرفي في تحسين التعلم حيث يساعد الطلبة على استيعاب المعارف العلمية بصورة جيدة واستثمارها في حل المشكلات وأداء المهام وبالتالي تعمل على تحسين التعلم ذي المعنى، كما أكدت دراسات أخرى على ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي كدراسة (الحموري، أبو مخ، 2011)، (عبود، الدلفي، 2012).
- تترافق المرحلة الجامعية بمرور الطلبة بمجموعة من الحاجات الانفعالية والاجتماعية لكلا الجنسين، ومن بين تلك الحاجات وأهمها الحاجة إلى تقدير الذات، إذ إن لتقدير الذات أهمية كبرى في تنمية شخصية سوية قادرة على استثمار الطاقات ومواجهة مختلف العراقيل والصعوبات وبالتالي اتخاذ القرارات بكل ثقة وهذا ما أكدته دراسة (أمزيان، 2013).
- كما يلعب التفكير ما وراء المعرفي دوراً بارزاً في تنشيط السلوك وتوجيهه نحو تحقيق الهدف بكل وعي وتخطيط، باعتباره يعبّر عن وعي الفرد بعمليات تفكيره وقدرته على السيطرة على هذه العمليات، فوعي المتعلم مثلاً بعمليات تفكيره في أثناء قيامه بهذه العمليات من أبرز العوامل المؤثرة في اكتساب وتوظيف المعرفة للتعامل مع المشكلات التي تعترضه في حياته اليومية، خاصة في المرحلة الجامعية حيث تزداد فيها القدرة على ضبط السلوك لذا نجده حريصاً على استخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفي من تخطيط ومراقبة وتقويم.
- ومن خلال احتكاك الباحث بشرائح متعددة من الطلبة في كلية التربية بجامعة دمشق من خلال عمله في تدريس الجانب العملي، لاحظ أن بعض الطلبة لديهم تقدير ذات سلبي عن أنفسهم، ويشعرون بأنهم أقل من الأخرين لظروف اجتماعية أو اقتصادية مما كان له الأثر الأكبر على التفكير والاستيعاب الجيد داخل المحاضرات.

وبناء على ما سبق، واستناداً إلى نتائج العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت مهارات التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات، وفي ضوء المسوغات السابقة يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الآتي: ما العلاقة بين مهارات التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات لدى طلبة كلية التربية بجامعة دمشق؟

3- أهمية البحث:

أهمية الدراسة: تنبع أهمية الدراسة من النقاط الآتية:

1/3 الجدة النسبية للدراسة (في حدود علم الباحث) لا سيما على الصعيد المحلي.

2/3 أهمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي كشكل من أشكال تنمية التفكير والوعي به وإمكانية استخدام هذه المهارات لاحقاً في تنمية تقدير الذات باعتبارها من المتغيرات المؤثرة على اكتساب المعارف والمهارات.

3/3 قد تثير هذه الدراسة اهتمام الباحثين الآخرين لإجراء المزيد من البحوث والدراسات حول طبيعة العلاقة بين مهارات التفكير ما وراء المعرفي ومتغيرات أخرى.

4/3 من المتوقع أن تساعد نتائج الدراسة الحالية في وضع برامج تعليمية إرشادية ومهنية تساعد الطلبة والمعنيين على زيادة مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة.

4- أهداف البحث:

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

1/4 استكشاف العلاقة ما بين مهارات التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات لدى طلبة كلية التربية بجامعة دمشق.

2/4 استقصاء أثر الفروق تبعاً لمتغيرات (السنة الدراسية، الجنس) بين أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي.

5- حدود البحث:

1/5 الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني من العام 2021/2020.

2/5 الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في كلية التربية بجامعة دمشق.

3/5 الحدود البشرية: عينة من طلبة كلية التربية بجامعة دمشق.

4/5 الحدود الموضوعية: العلاقة بين مهارات التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات.

6- متغيرات البحث:

1/5 المتغيرات المستقلة: الجنس: (ذكر، أنثى)، السنة الدراسية: (الأولى، الرابعة).

2/5 المتغيرات التابعة: العلاقة بين مهارات التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات.

6- فرضيات البحث:

فرضيات الدراسة: اختبرت الفرضيات عند مستوى دلالة (a= 0.05):

1/6 لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي ودرجاتهم على مقياس تقدير الذات.

2/6 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغير الجنس(ذكور، إناث).

3/6 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغير السنة الدراسية (الأولى، الرابعة).

7- مصطلحات البحث والتعاريف الإجرائية:

1/7 مهارات التفكير ما وراء المعرفي: يعرفه العالم فلافيل (fllavel) بأنه معرفة ووعي الفرد بعملياته المعرفية وقدرته على ضبط هذه العمليات وإداراتها بنشاط.

ويعرفه براون (Brown) بأنه وعي الفرد بمهاراته الخاصة ومصادر المعرفة لديه والاستراتيجيات المتوافرة لديه التي يوظفها في أداء مهمة معينة (Brown,1980,231).

ويعرف إجرائياً: بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي المستخدم في هذه الدراسة.

2/7 تقدير الذات: "الميل إلى النظر إلى الذات على أنها قادرة على التغلب على تحديات الحياة وأنها تستحق النجاح والسعادة كما أنها مجموع المشاعر التي يكونها الفرد عن ذاته بما في ذلك الشعور باحترام الذات وجدارتها" (سليم، 2003، 70).

ويعرف إجرائياً: بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على مقياس تقدير الذات المستخدم في هذه الدراسة.

8- دراسات سابقة:

أولاً: الدراسات التي تناولت مهارات التفكير ما وراء المعرفي:

- دراسة يونغ وفري(Yong & fry, 2008، أمريكا):

هدفت إلى معرفة العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي والمعدل التراكمي للتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة ومعرفة الفروق في التفكير ما وراء المعرفي بين الطلبة الخريجين وطلبة سنوات ما قبل التخرج، وقد تكونت العينة من (178) طالباً وطالبة من طلبة السنة الثانية والثالثة في كلية التربية ومجموعة من الخريجين، واستخدم الباحثان مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشروا ودينيسن (1994)، وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على قائمة التفكير ما وراء المعرفي ودرجاتهم على التحصيل الأكاديمي، كما أظهرت وجود فروق بين الطلبة الخريجين وطلبة سنوات ما قبل التخرج في متوسط درجاتهم في بعد تنظيم المعرفة ولا يوجد بينهم فروق فيما يتصل ببعد معرفة المعرفة.

- دراسة كيتابيفي (Kitabevi, 2011، تركيا):

هدفت إلى تعرف مستويات التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلاب المعلمين، واكتشاف العلاقة بين أبعاد التفكير ما وراء المعرفي ومجموعة من المتغيرات (المعدل، التخصص، نوع المدرسة الثانوية)، وقد تكونت العينة من (49) طالباً وطالبة من الطلبة الذين لم يتخرجوا بعد من كلية التربية، واستخدم الباحث قائمة التفكير ما وراء المعرفي لشروا ودينيسن، أظهرت النتائج أن أداء الطلبة على بعد معرفة المعرفة أعلى من أدائهم على بعد تنظيم المعرفة كما أظهرت وجود ارتباط موجب بين كل من المعدل التراكمي والتخصص ونوع المدرسة وبعد تنظيم المعرفة.

- دراسة(محفوض، 2017، سورية):

هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي ومهارات اتخاذ القرار لدى عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي في مدارس مدينة دمشق، تكونت عينة الدراسة من (551) طالباً وطالبة. أظهرت النتائج وجود مستوى متوسط في مهارات التفكير ما وراء المعرفي ومهارات اتخاذ القرار لدى أفراد العينة، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين درجات أفراد العينة على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي ودرجاتهم على مقياس مهارة اتخاذ القرار، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي ومقياس

مهارة اتخاذ القرار تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث). في حين بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي ومقياس مهارة اتخاذ القرار تبعاً لمتغير التخصص (علمي، أدبي)، لصالح طلبة الفرع العلمي.

ثانياً: الدراسات التي تناولت تقدير الذات:

- دراسة جرغين وآخرون (Grgin et al, 2005، كرواتيا):

هدفت إلى كشف العلاقة بين طول فترة البطالة وتقدير الذات والرضا بالحياة العامة لدى خريجي الجامعة العاطلين عن العمل، وقد تكونت العينة من (98) خريجا وخريجة عاطلين عن العمل. استخدمت الدراسة مقياس تقدير الذات، ومقياس الرضا بالحياة العامة، واختبار الدعم الاجتماعي. وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد علاقة بين طول فترة البطالة وتقدير الذات فالدعم الاجتماعي من قبل الآباء والأزواج ترك أثره على مستوى تقدير الذات لدى خريجي الجامعة العاطلين عن العمل.

- دراسة (أمزيان، 2013، الجزائر):

هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات والمشكلات التي يعاني منها المراهق والمراهقة، تكونت عينة الدراسة من (40) طالباً وطالبة، واستخدمت الباحثة استبيان المشكلات النفسية ومقياس تقدير الذات لكوبر سميث، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية عكسية بين تقدير الذات ومشكلات الأمن والاستقلال عند الذكور، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات وجميع المشكلات، لا توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات والحاجات الإرشادية عند المراهقين الذكور، توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات والحاجات الإرشادية عند المراهقين الإناث، وتوجد فروق دالة إحصائياً في مستوى تقدير الذات بين الإناث والذكور ولصالح الذكور.

- دراسة (عبد العزيز، 2016، الجزائر):

هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين نمط التفكير وتقدير الذات لدى عينة من طلبة جامعة بشار، وتعرف الفروق في مستوى تقدير الذات تبعاً لمتغير الجنس والتخصص الدراسي، تكونت عينة الدراسة من (200) طالب، واستخدمت الباحثة مقياس تقدير الذات لكوبر سميث. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين نمط التفكير وتقدير الذات لدى طلبة جامعة بشار، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) ومتغير التخصص الدراسي.

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة العربية والأجنبية:

إن الدراسة الحالية وإن كانت قد تقاطعت أهدافها مع الأهداف التي سعت إليها الدراسات والبحوث السابقة، وإن تشابهت في تناولها لمتغيري التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات وكذلك في المنهج المستخدم في هذه الدراسة (المنهج الوصفي- التحليلي)، وفي الطريقة المتّبعة للتحقق من صحة وصدق فرضياتها، إلا أنها اختلفت اختلافاً جوهرياً مع عموم تلك الدراسات في تناولها للعلاقة بين هذين المتغيرين، حيث لم تتناول أي دراسة محلية أو عربية (بحدود علم الباحث) مهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها بتقدير الذات لدى الطلبة، فمعظم هذه الدراسات تناولت مهارات التفكير ما وراء المعرفي أو تقدير الذات كلاً على حدا أو علاقة كل متغير بمتغيرات أخرى دون وجود أي دراسة تربط بين هذين المتغيرين عند طلبة المرحلة الجامعية، كما تم الاستفادة من الدراسات السابقة في عدة مجالات كصياغة مشكلة الدراسة، وفي بناء الأداة، والمنهجية العلمية المتبعة، والنتائج التي توصلت إليها الدراسات وكذلك مقترحاتها.

9- الجانب النظري:

1/9 مهارات التفكير ما وراء المعرفي:

تعد مهارات ما وراء المعرفة واحدة من التكوينات النظرية المعرفية المهمة في علم النفس المعرفي المعاصر، وقد ظهر المفهوم نتيجة مقالات (فلافيل، Flavell) ولقي اهتماماً ملحوظاً على المستويين النظري والتطبيقي.

ومن خلال مراجعة الباحث عدداً من الدراسات السابقة منها (جروان،2002)، (البكر،2002)، (فارس،2006) وجد تصنيفات عديدة لمهارات ما وراء المعرفة، وسنعرض في بحثنا هذا تصنف "ستيرنبرج" (Sternberg,1985) حيث صنف مهارات التفكير ما وراء المعرفيّ في ثلاث فئات رئيسة وهي التخطيط، والمراقبة، والتقييم، وتضم كل فئة من هذه الفئات عدداً من المهارات الفرعيّة وهي:

أولاً- مهارة التخطيط (Planning): وهي القدرة على تخطيط نشاط تعليميّ أو مهمة تعليميّة معيّنة، بمعنى القدرة على تحديد الهدف المراد تحقيقه واختيار الاستراتيجية المناسبة وترتيب خطواتها والتنبؤ بالصعوبات والأخطاء المحتملة، وتحديد أساليب مواجهتها (البكر، 2002، 149) وهي تتضمن المهارات الفرعيّة الآتية:

1. تحديد الهدف.

2. اختيار استراتيجية التنفيذ ومهاراته.
3. ترتيب وتسلسل العمليّات أو الخطوات.
4. تحديد العقبات والأخطاء المحتملة.
5. تحديد أساليب مواجهة الصعوبات.
6. التنبؤ بالنتائج المرغوبة أو المتوقعة.

لا بد من الإشارة إلى أن مهارة التخطيط تسبق أي تفكير عند القيام بمهمة ما سواء أكانت فكرية أو جسدية، وتنمية هذه المهارة تتم من خلال ممارستها عملياً ومن خلال الإشارة إليها ليعي الطلاب أهميتها ويتقنوها حتى تصبح جزءاً من مهاراتهم المرتبطة بأداء مهمة ما.

ثانياً- مهارة المراقبة والضبط – التحكّم (Monitoring and Controlling):

وهي تعني عمليّة ضبط التفكير ومراقبته ذاتيّاً في أثناء التعلّم، أيّ أن يكون المتعلّم واعياً بما يفكّر ويقوم به من خطوات، ويكون لديه القدرة على توجيه تفكيره وفق ما خططه سابقاً؛ أي أنّ هذه المهارة تتضمن أمرين اثنين يؤديان معاً في آنٍ واحدٍ وهما: النظر فيما مضى من خطوات مرتبطة بالنشاط وضبطها، حيث من خلالها يمكن للمتعلّم أن يحدد موقعه في سلسلة الخطوات المتتابعة للنشاط، والنظر لأهداف المرحلّة الجزئية التي تمَّ تحقيقها وتحديدها واستكشاف الأخطاء، وتعديلها، وهذه المهارات تتضمن المهارات الفرعيّة الآتية:

1. الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام.
2. معرفة متى يتحقق هدف فرعي.
3. الحفاظ على تسلسل العمليّات اللاحقة .
4. اكتشاف العقبات والأخطاء.
5. اختيار العمليّة الملائمة التي تُتبع في السياق.
6. معرفة كيفيّة التغلّب على العقبات والتخلّص من الأخطاء.

فمهارة مراقبة الذات تتعلق بالتفكير في أهداف المهمة والتفكير في كيفية تحقيقها بترتيب معين بمعنى معرفة أي الأهداف الجزئية التي ستنجز قبل غيرها وإقرار متى سينتقل الفرد إلى الخطوة الثانية في تحقيق الهدف .(Gail, 2000, 58).

ثالثاً- مهارة التقييم (Assessment): التقييم ليس عمليّة تحديد النتائج الفعليّة ومقارنتها بالنتائج المتوقعة مسبقاً فحسب، وإنّما هو إصدار الحكم أيضاً على أمرين اثنين معاً هما: العمليّة المستخدمة في

تحقيق الهدف، وناتج هذه العمليّة ذاتها (جروان،2002، 35)، وهذا يعني أنْ يقيم المتعلّم تعلّمه ذاتيّاً وكذلك تقييم الخطة المستخدمة في تحقيق الهدف ونواتجها. وهذه تتضمن المهارات الفرعيّة الآتية:

1. تقييم مدى تحقق الهدف.
2. الحكم على دقّة النتائج وكفاءتها.
3. تقييم مدى ملاءمة الأساليب التي استخدمت.
4. تقييم كيفيّة تناول العقبات والأخطاء.
5. تقييم فاعليّة الخطة (Evans, et al, 2003. 519).

2/9 الخصائص المميزة لذوي تقدير الذات المرتفع وذوي تقدير الذات المنخفض:

هناك مجموعة من الخصائص التي تميز الأفراد ذوي تقدير الذات المرتفع، عن ذوي تقدير الذات المنخفض وهي كما وردت لدى (سليم، 2003، 16-17)، (Tokinan & Bilen,2010, 4366).

يتميز الأفراد ذوو تقدير الذات المرتفع بما يلي:

- تحمل المسؤولية نحو الأفعال التي يقومون بها.
- التركيز على الكيف بدلاً من التركيز على الكم.
- الاستمتاع بالعمل مع الفريق، وينسجمون مع معظم الذين في وسطهم.
- أكثر ثقة بآرائهم وأفكارهم وأحكامهم.
- أقل عرضة للضغط النفسي الناتج عن الأحداث الخارجية.
- يعملون في أغلب الأحيان كقادة إيجابيين ويتطوعون للقيام ببعض الأعمال.
- يستجيبون للتحديات ويرغبون في محاولات جديدة.
- لا يشعرون بالتهديد بسبب التغيرات أو المواقف الجديدة.
- يتعاملون بإيجابية مع الثناء والتقدير ويستطيعون الاعتراف بأخطائهم عادة.
- يشعرون بالرضا عن إنجازاتهم ويضعون أهدافاً لأنفسهم.
- بينما يتصف الأفراد ذوو التقدير الذات المنخفض بما يلي:
- يشعرون دائماً بالإحباط وأنهم أقل ذكاء من الآخرين.
- يعانون من مشاعر العجز والنقص وعدم التقبل.
- يفتقدون الوسائل الداخلية التي تعينهم على مواجهة المشكلات واتخاذ القرار الصحيح.
- نقص تحقيق القيم الإبداعية، والحاجة لإطاعة القواعد الرسمية.

ويؤكد توكينان وبيلين أن تقدير الذات سمة عامة للشخصية، تؤثر في حياة الفرد بمجملها، وهو حكم الفرد الخاص بقيمته، وليس اتجاهاً مؤقتاً، ولا اتجاهاً خاصاً بالمواقف التي يمر بها الفرد، فالأفراد ذوو تقدير الذات المرتفع أكثر نجاحاً سواء في الحياة اليومية أو الأكاديمية، مقارنة بالأفراد ذوي تقدير أكثر توكيدية، واستقلالاً، وابتكاراً، كما أنهم أكثر مرونة، وقادرون على إنتاج حلول أكثر أصالة للمشكلات التي تواجههم.

10- إجراءات الدراسة:

1/10 منهج الدراسة: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعرَّف بأنه المنهج الذي يدرس الظاهرة كما هي في الواقع ولا يقف عند مجرد جمع المعلومات والحقائق بل يهتم بتصنيفها وتحليلها ثمّ استخلاص النتائج منها(الدويدري،2000، 183).

2/10 المجتمع الأصلي للدراسة وعينتها:

1/2/10 المجتمع الأصلي للدراسة: تضمن مجتمع الدراسة جميع طلاب المرحلة الجامعية الأولى في كلية التربية بجامعة دمشق والبالغ عددهم (4419) طالباً وطالبة موزعين إلى (2486) طالبا وطالبة سنة أولى، (1933) سنة رابعة وفقاً لبيانات قسم شؤون الطلاب في الكلية.

2/2/10 عينة للدراسة: بلغ حجم عينة الدراسة (443) طالباً وطالبة، والتي جرى اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية من السنة الأولى والرابعة وهم يمثلون عينة الدراسة المقصودة، أي ما نسبته تقريباً (7%) من المجتمع الأصلي ويبين الجدول (1) توزع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

الجدول (1) توزع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

م	المتغير		العدد	المجموع
1	السنة الدراسية	الأولى	247	443
		الرابعة	196	
2	الجنس	ذكر	183	
		أنثى	260	

3/10 أدوات الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة تم الاستعانة بالصورة المعربة لمقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو

ودينسن (Schraw and Dennison,1994) من قبل (الجراح، وعبيدات، 2011)، بالإضافة إلى الصورة المعربة لمقياس تقدير الذات لكوبر سميث (Cooper Smith,1967) من قبل (ليلى عبد الحميد، 1985)، ومن ثم التحقق من الخصائص السيكو مترية لكلا المقياسين.

وفيما يأتي وصف للمقياسيين:

مقياس التفكير ما وراء المعرفي تضمن (42) بنداً وجاءت مقسمة إلى قسمين:

- القسم الأول: معلومات عامة: الجنس: ذكر، أنثى، السنة الدراسية: الأولى، الرابعة. وتعليمات توضح كيفية الإجابة عن بنود المقياس.
- القسم الثاني: ضم (42) بنداً مقسمة إلى ثلاثة أبعاد:

ـ البعد الأول: تنظيم المعرفة: وهي قدرة الفرد على القيام بعمليات التخطيط، وإدارة المعلومات، والتقييم. ويتضمن البنود ذات الرقم (1-4-6-8-9-11-21-22-23-24-25-36-38-41-42).

ـ البعد الثاني: معرفة المعرفة: وهي امتلاك الفرد للمعرفة التقريرية، والإجرائية، والشرطية. ويتضمن البنود ذات الرقم (3-5-7-10-15-16-17-18-20-26-27-29-32-30-33-35).

ـ البعد الثالث: معالجة المعرفة: وهي القدرة على استخدام الاستراتيجيات، والمهارات في إدارة المعلومات، واتخاذ القرارات ويتضمن البنود ذات الرقم (2-12-13-14-19-28-31-34-37-39-40). كما تضمن المقياس بدائل إجابة خماسية على النحو الآتي (دائماً=5/ غالباً= 4/ أحياناً=3/ نادراً= 2/ مطلقاً= 1)، وتتراوح الدرجات على المقياس ككل بين (42-210) درجة.

مقياس تقدير الذات تضمن (25) بنداً وجاءت مقسمة إلى قسمين:

- القسم الأول: معلومات عامة: الجنس: ذكر، أنثى، السنة الدراسية: الأولى، الرابعة.

وتعليمات توضح كيفية الإجابة عن بنود المقياس.

- القسم الثاني: ضم (25) بنداً مقسمة إلى عبارات إيجابية وعبارات سلبية:

ـ العبارات الإيجابية: 1-4-5-8-9-14-19-20.

ـ العبارات السلبية: 2-3-6-7-10-11-12-13-15-16-18-21-22-23-24-25.

يعطى المفحوص درجة إذا أجاب بـ (تنطبق) على العبارة الموجبة، بينما يعطى درجة إذا أجاب المفحوص بـ (لا تنطبق) على العبارة السالبة، وتضرب الدرجة الكلية المتحصلة بـ (4). ولضبط الاستبانتين تم اتخاذ الإجراءات الآتية:

1/3/10 دراسة صدق أدوات الدراسة:

وللتأكد من صدق الأدوات والتحقق من صلاحيتها أُعتمد على المحكمين، ولأجل ذلك عرضت الأدوات على مجموعة من السادة المحكمين في كلية التربية- بجامعة دمشق بهدف معرفة مدى ملاءمة البنود للهدف العام للمقياس، ولمدى قياسه لما وُضع لقياسه، ووضوح التعليمات من حيث المعنى واللغة، ولم يقدم المحكّمون أي ملاحظة وأشاروا إلى أن المقياسين مقننان في تصميمهما وطريقة تطبيقهما، بعد ذلك ثم قام الباحث بتطبيق المقياسين على عينة استطلاعية مكونة من (32) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية، وهي غير متضمنة في عينة الدراسة الأساسية، اختيرت بشكل عرضي وكان الهدف من الدراسة الاستطلاعية التأكد من مناسبة بنود المقياسين ووضوح العبارات بالنسبة لأفراد العينة الاستطلاعية، وكذلك لاستكمال دراسة صدق وثبات المقياسين إحصائياً. حيث طُلبَ منهم عند الإجابة على بنود المقياسين أن يستفسروا عن كل بند يجدون فيه صعوبة أو غموضاً في فهمه أو في الإجابة عليه، وبعد تفريغ البيانات على البرنامج الإحصائي (spss)، تمت دراسة صدق وثبات الأدوات على النحو الآتي:

- صدق الاتساق الداخلي (الصدق البنيوي):

أ- تم حساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس التفكير ما وراء المعرفي من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس التفكير ما وراء المعرفي ودرجته الكلية، والجدول الآتي يوضح نتائج معاملات الارتباط التي تم التوصل إليها.

يبين الجدول (2) معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس التفكير ودرجته الكلية

الرقم	الارتباط	القرار	الرقم	الارتباط	القرار	الرقم	الارتباط	القرار
1	0.635**	دال	15	0.572**	دال	29	0.716**	دال
2	0.568**	دال	16	0.648**	دال	30	0.645**	دال
3	0.632**	دال	17	0.832**	دال	31	0.693**	دال
4	0.457**	دال	18	0.476**	دال	32	0.731**	دال
5	0.682**	دال	19	0.635**	دال	33	0.661**	دال
6	0.538**	دال	20	0.547**	دال	34	0.589**	دال
7	0.469**	دال	21	0.693**	دال	35	0.649**	دال
8	0.678**	دال	22	0.782**	دال	36	0.769**	دال
9	0.841**	دال	23	0.637**	دال	37	0.644**	دال
10	0.832**	دال	24	0.628**	دال	38	0.789**	دال
11	0.596**	دال	25	0.771**	دال	39	0.593**	دال
12	0.635**	دال	26	0.630**	دال	40	0.469**	دال
13	0.891**	دال	27	0.523**	دال	41	0.691**	دال
14	0.547**	دال	28	0.749**	دال	42	0.730**	دال

(**) دال عند مستوى دلالة 0,01

يتبين من الجدول (2) وجود ارتباط بين درجة كل بند من بنود المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وهذه الارتباطات موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01). مما يشير إلى أن بنود مقياس التفكير ما وراء المعرفي تقيس ما وضعت لقياسه.

ب- تم حساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس تقدير الذات من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس تقدير الذات ودرجته الكلية، والجدول الآتي يوضح نتائج معاملات الارتباط التي تم التوصل إليها.

يبين الجدول (3) معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس تقدير الذات ودرجته الكلية.

الرقم	الارتباط	القرار	الرقم	الارتباط	القرار	الرقم	الارتباط	القرار
1	0.648**	دال	10	0.825**	دال	19	0.675**	دال
2	0.638**	دال	11	0.652**	دال	20	0.638**	دال
3	0.729**	دال	12	0.723**	دال	21	0.573**	دال
4	0.642**	دال	13	0.693**	دال	22	0.654**	دال
5	0.743**	دال	14	0.755**	دال	23	0.821**	دال
6	0.685**	دال	15	0.628**	دال	24	0.722**	دال
7	0.820**	دال	16	0.756**	دال	25	0.573**	دال
8	0.867**	دال	17	0.654**	دال	(**) دال عند مستوى دلالة 0,01		
9	0.796**	دال	18	0.610**	دال			

يتبين من الجدول (3) وجود ارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس تقدير الذات والدرجة الكلية للمقياس، وهذه الارتباطات موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01). مما يشير إلى أن بنود مقياس تقدير الذات تقيس ما وضعت لقياسه.

2/3/10 ثبات الأدوات: تم التأكد من ثبات المقياسين من خلال:

- حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

للتأكد من ثبات المقياسين تم حساب معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية لدرجات العينة الاستطلاعية على مقياسي التفكير ما وراء المعرفي، وتقدير الذات باستخدام معادلة سيبرمان – براون، كما هو موضّح في الجدول (4). وتُعد هذه النسبة مقبولة إحصائياً لأغراض الدراسة.

الجدول (4) نتائج معامل ثبات المقياسيين

	التفكير ما وراء المعرفي	تقدير الذات
الثبات بطريقة الإعادة	0.722	0.881

- حساب الثبات بطريقة كرونباخ ألفا:

كما استخدمت طريقة أخرى لحساب الثبات وهي طريقة معامل كرونباخ ألفا لمعرفة معامل ثبات المقياسين، ويتضح من الجدول رقم (5)، أن قيمة معامل كرونباخ ألفا لمقياس التفكير ما وراء المعرفي (0.742)، ولمقياس تقدير الذات (0.793)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة إحصائياً لأغراض الدراسة، وبالتالي يمكن الاعتماد على النتائج والوثوق بها. كما يوضح الجدول رقم (5).

الجدول (5) يبين نتائج ثبات معامل كرونباخ ألفا للمقياسين

التفكير ما وراء المعرفي				
الأبعاد	الأول	الثاني	الثالث	الكلي
المعامل	0.754	0.842	0.812	0.742
تقدير الذات				
المعامل	0.793			

1/11 الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة

11-نتائج فرضيات الدراسة: تفسيرها ومناقشتها:

الدراسة على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي ودرجاتهم على مقياس تقدير الذات. تمَّت الإجابة على هذه الفرضية من خلال حساب معامل الارتباط بين بين درجات أفراد العينة على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي ودرجتهم على مقياس تقدير الذات كما يبيِّن الجدول رقم (6).

الجدول (6) معامل الارتباط بين مهارات التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات

المتغيرات	مهارات التفكير ما وراء المعرفي	تقدير الذات
معامل بيرسون	1	0.437
مستوى الدلالة	0.000	0.000
العينة	443	443

يتضح من خلال الجدول (6) أن قيمة معامل الارتباط بيرسون هي (0.437) وهي قيمة موجبة، ومستوى دلالته (0.000) أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05). وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقول بوجود علاقة بين مهارات التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات، وهي علاقة ارتباطية موجبة طردية فكلما ارتفع مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي ارتفع معه مستوى تقدير الذات لدى الطالب، ويمكن تفسير هذه العلاقة بأن امتلاك مهارات التفكير ما وراء المعرفي تعزز من تقدير الطلبة لذواتهم، حيث إن التفكير ما وراء المعرفي يساعد الطلبة على فهم عمليات تفكيرهم في أثناء القيام بحل مشكلاتهم، إذ يقوم الطالب من خلال هذا التفكير بتنظيم معلوماته، ووضع الأهداف اللازمة للمهمة، واختيار الاستراتيجيات الملائمة ومراجعة ما وضع من حلول، وتقييمها في ضوء تحقيق الأهداف المطلوبة، وبالتالي اتخاذ القرار المناسب بكل ثقة وهذا كله يسهم في الوصول إلى تقدير مرتفع للذات.

2/11 الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغير الجنس(ذكور، إناث).

وللإجابة عن هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T. test)، حيث حسبت الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث). كما هو موضح في الجدول (7).

يبيِّن الجدول (7) نتائج اختبار(ت) لمتوسطات درجات الطلبة على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغير الجنس

المتغير	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة	القرار
الجنس	ذكر	183	143.12	3.505	0.854	441	0.531	غير دال
	انثى	260	142.79	2.784				

تشير النتائج في الجدول (8) أن قيمة مستوى الدلالة هي (0.531) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وبذلك نقبل الفرضية الصفرية ونقول بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغير الجنس(ذكور، إناث). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المقررات الدراسية الموجهة للطلبة في هذه المرحلة قدمت لهم ضمن بيئة تعليمية لا تفرق بين الجنسين في العملية التعليمية، كما إن هذه المهارات عبارة عن قدرات

عقلية يمكن أن يكتسبها الذكور والإناث، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (محفوض، 2017).

3/11 الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغير السنة الدراسية(الأولى، الرابعة). وللإجابة عن هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T. test)، حيث حسبت الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغير السنة الدراسية (الأولى، الرابعة). كما هو موضح في الجدول (8).

يبيِّن الجدول (8) نتائج اختبار(ت) لمتوسطات درجات الطلبة على مقياس التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغير السنة الدراسية

المتغير	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة	القرار
السنة	الأولى	247	111.73	4.147	3.572	441	0.000	دال
	الرابعة	196	130.13	1.806				

تشير النتائج في الجدول (8) أن قيمة مستوى الدلالة هي (0.531) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وبذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقول بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغير السنة الدراسية لصالح طلبة السنة الرابعة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طلبة السنة الرابعة قد مروا بمراحل تعليمية متقدمة واكتسبوا خبرة كبيرة من خلال العديد من المواقف والتجارب والاختبارات التي اجتازوها خلال المراحل التعليمية السابقة والتي ساعدتهم في اكتساب هذه المهارات، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Yong & fry, 2008).

12- مقترحات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج يمكن تقديم مجموعة من المقترحات:

1. ضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس في الجامعة وتأهيلهم على كيفية إكساب الطلبة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي.
2. إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته ببعض المتغيرات

كسمات الشخصية، واتخاذ القرار.

3. زيادة وعي الطلبة بضرورة اكتساب مهارات التفكير المعرفي وتقدير الذات وأهمية ذلك في تطوير مهاراتهم الحياتية وحل مشكلاتهم.
4. تضمين مهارات التفكير ما وراء المعرفي في المناهج التعليمية لمرحلة التعليم ما قبل الجامعي

13-المراجع:

وتطوير قدرات المدرسين في هذه المرحلة لتنمية هذه المهارات لدى الطلبة.

المراجع العربية:

- أبو مخ. أحمد. الحموري. فراس (2011). مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)**. م25. ع6.
- أمزيان. زبيدة (2013).علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلاته وحاجاته الارشادية. رسالة ماجستير في الارشاد النفسي التربوي . جامعة الحاج لخضر. الجزائر.
- البكر. رشيد (2002). **تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي**. الرياض: مكتبة الرشيد للنشر والتوزيع.
- الجراح. عبد الناصر وعبيدات. علاء (2011). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**. م(7). ع(2). ص ص 145 - 162.
- جروان. فتحي (2002). **تعليم التفكير "مفاهيم وتطبيقات"**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- الدويدري. رجاء وحيد (2000). البحث العلمي وأساسياته النظرية وممارسته العملية. لبنان. دار الفكر المعاصر.
- سليم. مريم (2003).الثقة بالنفس وتقدير الذات. بيروت. دار النهضة.
- سليمان. هدى (2017). اثر استراتيجية ما وراء المعرفة عند طلبة كلية التربية في مادة طرائق التدريس. **مجلة البحوث التربوية والنفسية**. ع 52. ص ص 119 - 136.
- عبد العزيز. حنان (2016). أنماط التفكير وعلاقته بتقدير الذات. **مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية**. الجزائر. العدد 16. ص ص119 - 134.

- عبود. مهدي. الدلفي. نزار (2012). مهارات ماوراء المعرفة لدى طلاب معهد إعداد المعلمين. **مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية**. ع 10. ص ص 65-97.
- علي. عماد أحمد حسين والحاروني. مصطفى محمد علي (2004). ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر والدافعيّة للتعلّم كمتغيرات تنبؤيّة للتحصيل الأكاديمي لدى طلاب التعليم الثانوي. **المجلة العلمية**. م (20). ع (2). ص ص189 - 201.
- فارس. ابتسام محمد (2006). **فاعليّة برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة علم النفس**. رسالة دكتوراه (غير منشورة). معهد الدراسات والبحوث التربويّة. جامعة القاهرة.
- محفوض. مهران (2017). **مهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها بمهارة اتخاذ القرار.** رسالة ماجستير في علم النفس التربوي. قسم علم النفس. كلية التربية. جامعة دمشق. سورية.

المراجع الأجنبية:

- Brown.a (1980). Metacognition Development and reading. **Journal of reading** Vol.35. No.2.
- Bastianello. M. R. Pacico. J. C. & Hutz. C. S. (2014). Optimism. self-esteem and personality: Adaptation and validation of the Brazilian Version Of The Revised Life Orientation Test (LOT-R). **Bragança Paulista**. 19(3). 523-531.
- Evans. C. Kirby. J. & Fabrigar. L. (2003). Approaches to learning. need for cognition. and strategic flexibility among university students. **British Journal of Educational Psychology**. 73 (4). 507- 528.
- Grgin . K & Branko . M & Soric .I.(2005). Social Support and Self-Esteem in unemployed university graduates. **Lackovic.get Al Social**. VOL 31. PP. 701-708.
- Gail R. Janes .(2000). **Classroom ideas for Life Skills**. Washington, D.C.
- Kitabevi.s.(2011). **Metacognitive Awareness of pre- service teachers. second international conference on New trends in Education and their**

Implications. 27-29 April. Antalya. Turkey. P 844- 848.

- Tokinan.B.O.& Bilen.S.(2010). Self-Esteem assessment from development study. Procedia Social and Behavior Sciences. 2.pp 4366.4369-
- Urbina. L.R. (2003). **The Effect of Incorporating the Development of Metacognitive Skills into Test Coaching for the Math Component of an SAT Preparatory Elective in A Private Urban High School**. Master Dissertation. Southern Connecticut State University. United States. Available@
- http://www.proquest.umi.com. No. 141.
- Veenman. M & Spaans. M. (2005). **Relation between intellectual and metacognitive skills**: Age and task differences. Learning and individual differences. 15 (2). 159 -176.
- Young. Andria. Fry. Jane.(2008). Metacognitive awareness and academic achievement in college students. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning. Vol. 8. No. 2. May 2008. pp. 1-10.
-

جودة الحياة المهنية لدى الموجهين التربويين وفق نموذج والتون من وجهة نظرهم

د. مطيعة محمود زيدان
دكتوراه في المناهج وطرائق التدريس

Quality of Work Life of Educational Supervisors According to Walton' Model from their perspectives

Dr. Muttyaa Zidan
PhD in Curriculum and Teaching methods

E-mail: gkhalaf2000@yahoo.com

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى قياس مستوى جودة الحياة المهنية لدى الموجهين التربويين وفق معيار والتون من وجهة نظرهم، وتحديد الاختلاف بين آراء الموجهين التربويين فيما يتعلق بمستوى جودة الحياة المهنية وفق معيار والتون تبعاً لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم إعداد استبانة مؤلفة من (56) بنداً، طبقت على عينة من الموجهين التربويين العاملين في مديرية تربية مدينة دمشق بلغت (30) موجهاً وموجهة تربوية، أظهرت النتائج أن مستوى جودة الحياة المهنية لدى الموجهين التربويين وفق معيار والتون متوسطٌ بشكل عام من وجهة نظرهم، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات الموجهين التربويين في مدارس مدينة دمشق لمستوى جودة الحياة المهنية وفق معيار والتون تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

الكلمات المفتاحية: جودة الحياة المهنية، الموجهون التربويون، نموذج والتون.

ABSTRACT

The current research aimed to measure the quality of professional life of educational supervisors according to the Walton model from the perspective educational supervisors, and to identify the difference between the educational supervisors' view regarding the level of quality of professional life according to the Walton model related to: the variables of gender, scientific qualification and years of experience. The researcher used the descriptive analytical method, using a questionnaire consisting of (56) items, was applied to a sample of (30) educational supervisors working in the city of Damascus. The results showed the following: The level of quality of professional life of educational supervisors according to the Walton standard was average. And there were no statistically significant differences between the average estimates of educational supervisors in Damascus city schools for the level of professional quality according to the Walton model related to (gender, scientific qualification and years of experience) variables.

Key words: The quality of professional life, educational supervisors, the Walton model.

1- مقدمة:

تعتبر العملية التعليمية والتربوية حجر الأساس في بناء المجتمع وتطوره، حيث تولي لها أهمية كبيرة من جميع جوانبها وعناصرها، فمن خلالها يتم تهيئة الكوادر البشرية القادرة على بناء التقدم الاقتصادي والاجتماعي في المجتمع، وهنا يأتي دور المعلم كونه ركناً أساسياً في العملية التعليمية، ويعتبر الدعامة الأساسية التي يقوم عليها هذا التقدم في المجتمع، حيث يتوقف نجاح العملية التعليمية التعلمية في تحقيق أهدافها على أداء المعلم لدوره على نحو أفضل وكفاءة عالية.

وهنا تتجلى أهمية التوجيه التربوي في نجاح العملية التعليمية والتربوية وتحقيق الأهداف المنشودة بوصفه عملية إنسانية وقيادية تعاونية تعنى بالموقف التعليمي بجميع عناصره من منهاج وطرائق ووسائل وبيئة ومعلم ومتعلم، والعمل على تحسينها وتنظيمها وتحقيق الأهداف المنشودة، من خلال العمل على تطوير أداء المعلم والأخذ بيده ومساعدته على مواجهة التحديات التي تواجهه في الموقف التعليمي وتزويده بالخبرات اللازمة.

ومن ذلك فإن نجاح عملية التعليم والتعلم يعتمد على وجود موجه تربوي قادر على القيام بمهامه على الوجه المطلوب وينفذ مهام التوجيه التربوي بطريقة تتسم بالإبداعية، ومن هنا تنبع أهمية الموجه التربوي من خبرته ومهامه والأدوار المتوقعة منه، حيث إنه جزء مهم من النظام التعليمي ويتعامل بشكل مباشر مع محوري العملية التربوية وهما المعلم والمتعلم، كما أنه يتابع بشكل دوري ومستمر جميع مكونات العملية التربوية ويدرك الدور الذي يؤديه كل مكون من هذه المكونات وتأثيره على مستوى أداء كل من المعلم والمتعلم، وكيف يمكن توجيه كل الإمكانات المتوفرة بالمؤسسات التعليمية من أجل تحقيق أهدافها (بريك، 2011، 982)، ومن هنا تأتي أهمية دوره في النظام التربوي وأهمية تشجيعه وشعوره بالاستقرار المهني حتى يؤدي مهامه المطلوبة على أكمل وجه، وضرورة توفير بيئة عمل داعمة ومحفزة له من خلال توفير جودة الحياة المهنية للموجه التربوي.

تعتبر جودة الحياة المهنية من أهم المداخل والاتجاهات التي بدأت المؤسسات وإداراتها الاهتمام بها، وأخذت تسن القوانين والأنظمة التي تكفل جودة الحياة المهنية وتوفير بيئة عمل أفضل للعاملين فيها، لأن بيئة العمل التي تتميز بالقبول والرضا المهني من جانب العاملين تسهم في الحصول على أداء أفضل للمؤسسة ويحقق أهدافها ويشبع حاجاتها ورغباتها، من خلال ذلك بدأت المؤسسات بقياس جودة الحياة المهنية لديها بمقاييس ونماذج متعددة ومختلفة باختلاف مجالات أنشطتها وتحت أبعاد مختلفة ومن زوايا مختلفة، ومن هذه المقاييس نموذج والتون، حيث يعتبر ريتشارد والتون أول من تحدث عن جودة

الحياة المهنية في عام 1973م، وعرفها من خلال ثمانية محاور تمثل أبعاد جودة حياة العمل لدى العاملين في المؤسسات (Yashik, 2014, 9).

2- مشكلة البحث:

إن الاهتمام بالعنصر البشري لم يعد كسابق عهده بعد ظهور التكنولوجيا، لأن المؤسسات التربوية أخذت تولي اهتمامها الكبير بتطوير نفسها والتكيف مع المستجدات الحديثة، وضعُف اهتمامها تجاه عامليها وعلاقات العمل داخلها، مما أدى إلى انخفاض جودة الحياة المهنية داخل هذه المؤسسات (شبات، 2011، 3).

والموجه التربوي يمثل أحد أهم الركائز الأساسية في النظام التربوي وذلك من خلال الدور الذي يقوم به، فهو قائد مسؤول عن المدرسة ونجاح العملية التربوية والتعليمية، ويقع على عاتقه واجبات ومهام متعلقة بأداء المعلمين والإداريين والطلبة، وما يستخدمه هؤلاء من أبنية ووسائل ومواد وطرائق وأنشطة لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، لذلك لا بد من العمل على تأمين بيئة عمل إيجابية له وتحسين جودة حياته المهنية.

وقد أكدت العديد من الدراسات التي قامت الباحثة بالاطلاع عليها على أهمية تجويد الحياة المهنية للعاملين والارتقاء بمستوى أدائهم، مثل دراسة (Emadzadeh, et . al, 2012) التي أظهرت نتائجها أن درجة جودة حياة العمل لدى معلمي المدارس الابتدائية في مدينة أصفهان كانت متوسطة، ودراسة (محمد، 2015) التي أظهرت نتائجها أن مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أساتذة التعليم العالي في الجزائر متوسط وفق معيار والتون، ودراسة (الحسني، 2016) التي أظهرت نتائجها أن مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى الباحثين الاجتماعيين في قطاع غزة منخفض، ودراسة (عساف والهور، 2018) التي أظهرت نتائجها أن تقدير معلمي المدارس الأساسية الخاصة بمحافظات غزة لمستوى جودة حياة العمل لديهم كانت كبيرة، ودراسة (محمد، 2018) التي أظهرت نتائجها أن مستوى جودة الحياة الوظيفية في مدارس محافظة دمشق مرتفع، ودراسة (البلوشي والظفري، 2019) التي أظهرت نتائجها أن مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين بسلطنة عمان مرتفع.

واستكمالاً لما سبق عرضه من نتائج الدراسات التي اطلعت عليها الباحثة، ومن خلال عملها في مديرية تربية مدينة دمشق، قامت بدراسة استطلاعية على عينة من موجهي وموجهات مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، وذلك في بداية الفصل الثاني من العام الدراسي

2020/2019، حيث بلغ عدد عينة هذه الدراسة (8) موجهين، واستخدمت لهذه الدراسة استبانة ذات أسئلة مغلقة تضمنت نموذج والتون لقياس جودة الحياة المهنية لدى الموجهين التربويين، وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن مستوى جودة الحياة المهنية لديهم متوسطٌ (بنسبة مئوية 54.6%)، فهم يرون أن حياتهم المهنية ذات مستوى متوسط الجودة وفق نموذج والتون، والملحق رقم (2) يوضح نتائج هذه الدراسة.

وبناء على ما سبق، وعلى الرغم من أهمية تجويد الحياة المهنية لدى العاملين في المجال التربوي، والجهود التي تبذلها وزارة التربية لتحسين مستوى الحياة المهنية للعاملين لديها بشكل عام والموجهين التربويين بشكل خاص، فقد لاحظت الباحثة ندرة الدراسات التي هدفت إلى قياس مستوى جودة الحياة المهنية لدى الموجهين التربويين؛ على الرغم من الدور الكبير الذي يقوم به التوجيه التربوي وارتباطه بتقدم المجتمع وتطوره، وأثره الكبير في التغييرات التي تحدث في المجال التربوي، فمن خلاله يمكن إعادة النظر في المناهج الدراسية وتحسين أداء المعلمين والارتقاء بالمستوى التحصيلي للمتعلمين، ومن ذلك رأت الباحثة ما يستدعي الحاجة إلى إجراء البحث الحالي والذي تتحدد مشكلته في السؤال الآتي:

ما مستوى جودة الحياة المهنية لدى الموجهين التربويين وفق نموذج والتون من وجهة نظرهم؟

3- أهمية البحث:

تجلت أهمية البحث الحالي في أنه:

1/3 قد يفيد المسؤولين في وزارة التربية من خلال تكريس جهودهم للاهتمام بمؤسساتها وحسن إدارتها، والاهتمام بجودة الحياة المهنية لدى العاملين فيها.

2/3 قد يعطي مؤشراً عن مستوى جودة الحياة المهنية لدى الموجهين التربويين على نحو يمكن الإفادة منه لتعزيز النواحي الإيجابية، وسد الثغرات الموجودة قدر الإمكان.

3/3 لاحظت الباحثة- في حدود علمها- ندرة الأبحاث في مجال جودة الحياة المهنية وبالتالي فإن البحث يمهد الطريق للقيام بأبحاث مماثلة له.

4- أسئلة البحث:

حاول البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1/4 ما مستوى جودة الحياة المهنية لدى الموجهين التربويين وفق نموذج والتون من وجهة نظرهم؟

2/4 هل هناك اختلاف بين آراء أفراد عينة البحث فيما يتعلق بمستوى جودة الحياة المهنية لدى الموجهين التربويين وفق نموذج والتون تبعاً لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة؟

3/4 ما المقترحات لتحسين جودة الحياة المهنية لدى الموجهين التربويين في ضوء نتائج الدراسة الميدانية؟

5- أهداف البحث:

1/5 تعرف مستوى جودة الحياة المهنية لدى الموجهين التربويين وفق نموذج والتون من وجهة نظرهم.

2/5 تحديد درجة الاختلاف بين آراء أفراد عينة البحث فيما يتعلق بمستوى جودة الحياة المهنية لدى الموجهين التربويين وفق نموذج والتون تبعاً لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.

3/5 تقديم بعض المقترحات لتحسين جودة الحياة المهنية لدى الموجهين التربويين في ضوء نتائج الدراسة الميدانية.

6- متغيرات البحث:

1/6 المتغيرات المستقلة: الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.

2/6 المتغير التابع: تقدير مستوى جودة الحياة المهنية لدى الموجهين التربويين وفق نموذج والتون من وجهة نظرهم.

7- فرضيات البحث:

تم اختبار فرضيات البحث عند مستوى الدلالة (0.05>):

1/7 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة البحث لمستوى جودة الحياة المهنية لدى الموجهين التربويين وفق نموذج والتون تعزى لمتغير الجنس.

2/7 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة البحث لمستوى جودة الحياة المهنية لدى الموجهين التربويين وفق نموذج والتون تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

3/7 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة البحث لمستوى جودة الحياة المهنية لدى الموجهين التربويين وفق نموذج والتون تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

8- حدود البحث:

1/8 الحدود البشرية والمكانية: اقتصر البحث على الموجهين التربويين على مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

2/8 الحدود الزمانية: طبق البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي (2019-2020م).

3/8 الحدود العلمية: اقتصر البحث على تعرف مستوى جودة الحياة المهنية لدى الموجهين التربويين وفق نموذج والتون من وجهة نظرهم.

9- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

1/9 الجودة: "هي صفة أو درجة تفوق يمتلكها شيء ما، كما تعني درجة الامتياز لنوعية معينة من الخدمة أو المنتج" (الربيعي وآخرون، 2014، 26).

2/9 جودة الحياة المهنية: "درجة التمييز التي أوجدت في العمل، وشروط العمل التي تحدد العلاقة بين العامل وبيئته، مضافاً إليها البعد الإنساني، والتي تساهم بمجملها في الرضا العام وتحسين القدرات في أداء الأعمال على مستوى الفرد، ومن ثم على مستوى أداء المنظمة ككل" (Surya, 2013, 2).

3/9 الموجه التربوي: "هو الشخص المخول بتوجيه عمل المعلمين وإرشادهم وإثارة دافعيتهم نحو النمو المهني المستمر، والأخذ بيدهم في كل ما يحتاجونه لتطوير العملية التربوية وتجديدها، وما يتعلق منها بالمنهاج وطرائق التدريس وتوظيف المواد الدراسية كلها لصالح المتعلم والبيئة التي يعيش فيها" (سنقر، 2007، 39-40).

4/9 نموذج والتون: "عبر الباحث ريتشارد والتون أستاذ إدارة الأعمال بجامعة هارفارد الأمريكية عام 1973 عن مفهوم جودة الحياة المهنية من خلال اقتراح ثمانية محاور وهي: الراتب وعدالته، ظروف العمل، فرص الترقي والنمو المهني، الحياة الاجتماعية، التوازن بين الحياة المهنية والحياة الشخصية، التنظيم القانوني، الاستقرار والأمان المهني، الأهمية الاجتماعية" (Walton, 1973).

5/9 جودة الحياة المهنية لدى الموجه التربوي: عرفتها الباحثة إجرائياً بأنها مجموعة من السمات والخصائص المتوقع توافرها في بيئة العمل لدى الموجه التربوي وحياته المهنية، وقدرت بالدرجة التي حصل عليها الموجه التربوي في استبانة جودة الحياة المهنية وفق نموذج والتون.

10- دراسات سابقة:

تم عرض الدراسات العربية ثم الأجنبية ذات العلاقة بموضوع البحث والتي أتيح للباحثة الاطلاع عليها وفقاً لتسلسلها الزمني بدءاً من الأحدث إلى الأقدم.

1/10 الدراسات العربية:

1/1/10 دراسة (البلوشي والظفري، 2019) في سلطنة عمان: عنوانها "جودة الحياة الوظيفية وعلاقتها بمعتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية لدى المعلمين بسلطنة عمان"

هدفت الدراسة إلى التنبؤ بمعتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية لدى المعلمين بسلطنة عمان وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية لديهم، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، استخدمت مقياسين للكفاءة الذاتية وجودة الحياة الوظيفية، طبقا على (1233) معلماً، أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج:

- أن مستوى جودة الحياة الوظيفية والكفاءة التدريسية لدى المعلمين بسلطنة عمان مرتفع.
- وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات المعلمين لجودة الحياة الوظيفية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

2/1/10 دراسة (عساف والهور، 2018) في فلسطين: عنوانها "جودة حياة العمل في المدارس الأساسية الخاصة بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين"

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تقدير معلمي المدارس الأساسية الخاصة بمحافظات غزة لمستوى جودة حياة العمل لديهم، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداتها استبانة طبقت على (378) معلماً في المدارس الخاصة بمحافظات غزة، أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج:

- درجة تقدير معلمي المدارس الأساسية الخاصة بمحافظات غزة لمستوى جودة حياة العمل لديهم كانت كبيرة.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات معلمي المدارس الأساسية الخاصة بمحافظات غزة لمستوى جودة حياة العمل لديهم تعزى لمتغيري الجنس والتخصص.
- وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات معلمي المدارس الأساسية الخاصة بمحافظات غزة لمستوى جودة حياة العمل لديهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح فئة أقل من 5 سنوات.

3/1/9 دراسة (محمد، 2018) في سورية: عنوانها "ظروف بيئة العمل التربوية وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الظروف في بيئة العمل التربوية وعلاقتها بجودة الحياة

الوظيفية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في مرحلة التعليم الثانوي، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، استخدمت استبانتين لقياس ظروف بيئة العمل وجودة الحياة الوظيفية، طبقتا على (100) معلماً ومعلمة، أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج:

- أن مستوى جودة الحياة الوظيفية في مدارس محافظة دمشق مرتفع.
- وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى جودة الحياة الوظيفية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ومتغير الخبرة لصالح فئة الخبرة الأكبر.

4/1/10 دراسة (الحسني، 2016) في فلسطين: عنوانها "أثر جودة الحياة الوظيفية في تعزيز الالتزام التنظيمي لدى الباحثين الاجتماعيين في وزارة الشؤون الاجتماعية بقطاع غزة"

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر جودة الحياة الوظيفية في تعزيز الالتزام التنظيمي لدى الباحثين الاجتماعيين في وزارة الشؤون الاجتماعية بقطاع غزة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداتها استبانة طبقت على (148) باحثاً اجتماعياً، أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج:

- أن مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى الباحثين الاجتماعيين في قطاع غزة منخفض.
- وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات الباحثين الاجتماعيين لجودة الحياة الوظيفية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات الباحثين الاجتماعيين لجودة الحياة الوظيفية تعزى لمتغيري الجنس والعمر.

5/1/10 دراسة (محمد، 2015) في الجزائر: عنوانها "جودة الحياة الوظيفية وأثرها على الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم العالي بتطبيق معيار والتون".

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر جودة الحياة الوظيفية على الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم العالي بتطبيق معيار والتون، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي واستخدمت مقياس ريتشارد والتون الموضوع سنة 1973 لقياس جودة الحياة الوظيفية، واستبانة لقياس الرضا المهني، طبقا على (167) أستاذاً من أساتذة التعليم العالي. أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج:

- وجود علاقة إيجابية بين جودة الحياة الوظيفية والرضا المهني.
- مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أساتذة التعليم العالي متوسط.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً حول جودة الحياة الوظيفية لدى أساتذة التعليم العالي تعزى

لمتغيرات (العمر والجنس والخبرة).

2/10 الدراسات الأجنبية:

1/2/10 دراسة زار وآخرون (Zare, et al, 2014) عنوانها:

Identification the components of quality of work life and measuring them in faculty members of Tehran University Iranian.

"تعرف مكونات جودة حياة العمل وقياسها لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة طهران الإيرانية"

هدفت الدراسة إلى التعرف على مكونات جودة حياة العمل وقياسها لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة طهران الإيرانية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداتها استبانة طبقت على (184) عضو هيئة تدريس في جامعة طهران. أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج:

- درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن مجالي العوامل الاقتصادية والمشاركة في اتخاذ القرارات ضعيفة.
- درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن مجالي التوازن بين العمل والحياة والمحتوى الوظيفي متوسطة.

2/2/10 دراسة تابسوم (Tabassum, 2012) عنوانها:

Interrelations between Quality of Work Life Dimensions and Faculty Member Job satisfaction in the Private Universities of Bangladesh.

"العلاقات المتبادلة بين أبعاد جودة العمل والحياة والرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة في بنغلاديش"

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين أبعاد جودة حياة العمل والرضا الوظيفي لأعضاء الكلية في الجامعات الخاصة في بنجلادش، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي واستخدمت نموذج والتون في قياس مدى تأثير أبعاد جودة حياة العمل على الرضا الوظيفي لدى أعضاء الكلية، طبق النموذج على (72) عضواً في الكلية، أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج:

- وجود علاقة قوية بين أبعاد جودة حياة العمل وبين الرضا الوظيفي للعاملين.

3/2/10 دراسة ايمادزاده وآخرون (Emadzadeh, et al., 2012)عنوانها:

Assessing the Quality of Work Life of Primary School Teachers in Isfahan City.

"تقييم جودة حياة العمل لمعلمي المدارس الابتدائية في مدينة أصفهان"

هدفت الدراسة إلى تقييم جودة حياة العمل لدى معلمي المدارس الابتدائية في مدينة أصفهان، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداتها استبانة طبقت على (120) معلماً، أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج:

- درجة جودة حياة العمل متوسطة لدى معلمي المدارس الابتدائية في مدينة أصفهان.
- وجدت فروق دالة إحصائياً بين تقديرات المعلمين لجودة حياة العمل لديهم تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ومتغير الخبرة لصالح فئة (2-4 سنوات).
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات المعلمين لجودة حياة العمل لديهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

11- التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات والأبحاث التي استهدفت تقييم جودة الحياة المهنية والتعرف على مكوناتها وأبعادها وقياس أثرها على أداء العاملين في المؤسسات، تبين أهمية جودة الحياة المهنية وأثرها الكبير على كفاية العاملين وبالتالي تحقيق أهداف المؤسسة التي ينتمون إليها.

تتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة من حيث تناولها موضوع جودة الحياة المهنية مثل دراسات (Emadzadeh, et.al, 2012) و (Zare, et.al, 2014) و (الحسني، 2016) و (عساف والهور، 2018) و (محمد، 2018) و (البلوشي والظفري، 2019)، وكذلك من حيث استخدامها المنهج الوصفي التحليلي، تتفق الدراسة الحالية مع دراسة (محمد، 2015) من حيث استخدامها نموذج والتون لقياس جودة الحياة المهنية لدى أفراد عينة الدراسة، تعتمد الدراسة الحالية على آراء الموجهين التربويين في التعرف على جودة الحياة المهنية لديهم، وبذلك تختلف عن جميع الدراسات السابقة مثل دراسات (Zare, et. al, 2014) و (Tabassum, 2012) و (محمد، 2015) حيث طبقت هذه الدراسات على أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، وتختلف أيضاً عن دراسات (Emadzadeh, et.al, 2012) و (عساف والهور، 2018) و (محمد، 2018) و (البلوشي والظفري، 2019) والتي طبقت على المعلمين، ودراسة (الحسني، 2016) التي طبقت على باحثين اجتماعيين في وزارة الشؤون الاجتماعية.

أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة من حيث المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي التحليلي والأدوات المستخدمة فيه، أكثر الدراسات السابقة تشابهاً مع الدراسة الحالية دراسة (محمد،

2015) من حيث موضوع الدراسة والأداة المستخدمة فيها، تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث اعتمادها على الموجهين التربويين عينة للدراسة لتحديد مستوى جودة الحياة المهنية لديهم وفق نموذج والتون.

12- الإطار النظري للبحث:

لما كان البحث الحالي هادفاً إلى الكشف عن مستوى جودة الحياة المهنية لدى الموجهين التربويين وفق نموذج والتون من وجهة نظرهم؛ فإن الإطار النظري تناول توضيح عمل الموجه التربوي في سورية، وبيّن أهمية جودة الحياة المهنية للموجهين التربويين وأهدافها، وما يشتمل عليه نموذج والتون لأبعاد الحياة المهنية، وفيما يأتي توضيح لذلك:

1/12 عمل الموجه التربوي في سورية:

انطلاقاً من أهمية الدور الأساسي والفعال للتوجيه التربوي في تحسين الواقع التربوي وتطويره في مرحلة التعليم الأساسي، وتحقيقاً للاتصال الوثيق بالواقع التربوي ومعرفة نواحي القوة والضعف بهدف رفع مستوى العملية التعليمية التعلمية في المدارس، فإن الموجه التربوي يقوم بمجوعة من المهام ومن أهمها الآتي:

- يتابع واقع المبنى المدرسي بجميع مرافقه، ومدى مراعاة شروط الصحة والسلامة فيه.
- يشرف على توزيع المعلمين على الصفوف بالتنسيق مع الإدارة المدرسية.
- يشارك في إعداد تشكيلات المعلمين وفق الأسس الوزارية الناظمة.
- يشرف على أداء المعلمين ويساعدهم على استخدام طرائق واستراتيجيات التدريس المناسبة.
- يقيّم أداء المعلمين من النواحي التربوية والعلمية المختلفة، وينظم اللوائح الخاصة بهم وفق النماذج التقويمية المعتمدة لذلك.
- يُعد الدراسات والتقارير عن المناهج والكتب المدرسية في ضوء ملاحظات واقتراحات المعلمين.
- يشرف على تنفيذ التعليمات والتوجيهات حول المناهج والكتب، ويتابع تطبيق الخطط الدراسية في المواعيد المحددة لها.
- يشرف على تنفيذ التعليمات المتعلقة بالاختبارات والامتحانات، ويزود المعلمين بأدوات الاختبار ويطّلع على النماذج التقويمية في المدارس، ويزود المعلمين بملاحظات عليها لرفع مستواها والتقريب بينها في مختلف المدارس والبيئات.

- يعقد الدورات التدريبية وينفذ الدروس النموذجية للمعلمين ولا سيما المستجدين منهم.
- يشرف على الأنشطة الصفية واللاصفية في المدارس.
- ينفذ الأعمال التي يُكلف بها من قبل مدير التربية في الامتحانات العامة.
- يتابع ويقيّم عمل الإداريين في المدارس (المدير- المعاون- أمين السر- ومعاونه).
- يرفع تقريراً مفصلاً عن زياراته التي يقوم بها (القانون الخاص بعمل الموجه التربوي والاختصاصي رقم (2338/ 543/ 3/4) تاريخ 23/ 8/ 2015).

2/11 أهمية جودة الحياة المهنية للموجهين التربويين:

تتجلى أهمية جودة الحياة المهنية من خلال تأثيرها الإيجابي في أداء المهام وتحقيق الأهداف المنشودة، وتتجلى هذه الأهمية بالنسبة للموجهين التربويين بالآتي:

- تخفيض الصراعات بين الموجهين التربويين والمديرية من خلال تطوير مناخ لعلاقات عمل أكثر إنتاجية وتوفير بيئة عمل مساعدة على حل المشكلات.
- مشاركة أكبر من الموجهين التربويين بالأفكار البناءة التي يمكن أن تؤدي إلى تحسينات في إجراءات العمل التربوي.
- زيادة انتماء الموجهين التربويين وولائهم، وتحقيق التكامل والتفاعل بين أهداف المؤسسة وأهدافهم.
- زيادة درجة الرضا الوظيفي للموجهين التربويين وتحسين ودعم العلاقات الإنسانية في العمل.
- استثمار أفضل الموارد البشرية في المؤسسة التربوية مما يؤدي إلى زيادة الكفاية والفعالية في الأداء (جاد الرب، 2008، 242) (Kumar, 2011, 191).

ومن ذلك فإن جودة الحياة المهنية من الأمور المهمة التي يحتاج الموجهين التربويين ليكونوا أكثر قدرة على أداء أعمالهم وتحقيق أفضل النتائج، وبما يزيد من رضاهم عن عملهم وولائهم له.

3/12 أهداف جودة الحياة المهنية:

إن جودة الحياة المهنية تحقق أهدافاً لكل من العامل والمؤسسة التربوية، فالأهداف التي تحققها للعامل هي:

شعور العامل بالثقة في المؤسسة التربوية نظراً لما يتوفر من ظروف عمل آمنة ومستقرة، والمحافظة على كرامة العامل وتوفير فرص التنمية والنمو المهني له، كما أنها تساعد في إضفاء الطابع الإنساني بمجال العمل وتوفر الوظائف المناسب، إضافة إلى توفير الأمان المهني وتخصيص الاعتمادات

المالية اللازمة للأجور والرواتب، وتوفر للعامل حرية التعبير الذاتي عن آرائه مما يساعد على زيادة إنتاجية العامل التي تدعم فاعلية المؤسسة.

أما الأهداف التي تحققها جودة الحياة المهنية للمؤسسة التربوية فهي:

إيجاد قوة عمل أكثر مرونة وولاء ودافعية، ويعتبر ذلك ضرورياً لتعزيز القدرات التنافسية للمؤسسة من ناحية الجودة في تأدية الخدمات ووصولها للمستفيدين، والمرونة والريادة التكنولوجية بالمقارنة مع المؤسسات المنافسة، كما يتراجع معدل الغياب عن العمل وزيادة الرضا الوظيفي، مما ينعكس على أداء المؤسسة التربوية إلى الأفضل، وزيادة القيمة المضافة لها (الزيادي، 2015، 259).

ومن ذلك فإن جودة الحياة المهنية تؤدي دوراً مهماً وأساسياً في تطوير أداء العاملين والمؤسسة التربوية؛ فالعاملون الذين يتمتعون بحياة مهنية جيدة ومريحة يكونون أصحاب أداء عال وتكون لديهم القدرة على مساعدة المؤسسة التربوية في تحقيق أهدافها.

4/12 نموذج والتون في جودة الحياة المهنية:

قدّم الباحث ريتشارد والتون تعريفاً لمفهوم جودة الحياة المهنية من خلال مقالته الشهيرة **(Quality of working life ,what is it?)**، واعتبرت هذه المقالة بمثابة شهادة ميلاد لمفهوم جودة الحياة المهنية حيث تضمنت ثمانية أبعاد لجودة الحياة المهنية وهي:

الأجور والرواتب: تهتم معظم المؤسسات بالأجور والرواتب وتخصص الوقت والجهد في سبيل بناء أنظمة دفع ذات كفاية وفعالية تضمن العدالة في التوزيع، فالعوائد تعتبر عوامل دافعة تولد لدى العاملين الشعور الإيجابي وتعطيهم فرصاً للتطور وتحفزهم على البذل في العمل والتقليل من حالة عدم الرضا.

ظروف العمل: أصبحت المؤسسات تولي أكبر اهتمامها على كيفية بناء بيئة عمل تكون فيها السلامة المهنية عنصراً أساسياً لعمل الأفراد، فتسعى جاهدة إلى إيجاد بيئة عمل صحية وآمنة تجعل أفرادها يعملون بثقة دون خوف من الأضرار المادية والمعنوية، فظروف العمل أصبحت جانباً أساسياً ترتكز عليه المؤسسات لأن أخطار العمل أخذت تتزايد وتتنوع بسبب التطور العلمي والتقني الذي يشهده العالم.

فرص الترقي والنمو المهني: تتجلى أهمية هذا البعد بتشجيع العاملين على تطوير معارفهم ومهاراتهم، ومن خلاله تقوم المؤسسة بنشاطات التخطيط والتنفيذ وتسمح باستقلالية العاملين فيه، وتعمل على تطوير قدرات العاملين من خلال برامج التدريب والتكوين.

الحياة الاجتماعية: يتضمن هذا البعد كل ما من شأنه إحداث التكامل والإحساس بالجماعة من أجل خلق جو ملائم يساعد على تحفيز الطاقات، وبناء علاقات مترابطة تسمح للأفراد بالإحساس بمغزى العمل، وتوفير مناخ يسوده التفاهم والمودة والثقة والتعاون.

التوازن بين الحياة المهنية والحياة الشخصية: يركز هذا البعد على الأساليب التي تحقق التوازن بين المحورين الأساسيين في الحياة وهما العمل والحياة الشخصية، حيث تسعى المؤسسة لتحقيق هذا التوازن من خلال مساندة العاملين لديها في مواجهة المشكلات وتراعي ظروفهم الشخصية، وتسعى لخلق جماعات عمل متجانسة لتحقيق الكفاية والفعالية في العمل.

التنظيم القانوني: يشمل هذا البعد القوانين والتشريعات التي تخضع لها المؤسسة سواء كانت تخص البيئة العامة أو الخاصة بها، فهذه القوانين لها أثر كبير على جودة الحياة المهنية؛ باعتبارها تلعب دور المحفز إذا تم وضعها بالشكل الأمثل.

الاستقرار والأمان المهني: يعتبر بعداً هاماً من أبعاد جودة الحياة المهنية، فعدم وجود هذا العنصر الهام في المؤسسة، يؤدي إلى شعور الأفراد العاملين بحالة من الضياع والاغتراب التام؛ باعتبار أن الإنسان يميل بطبيعته إلى الاستقرار في كل مجالات حياته.

الأهمية الاجتماعية للمهنة: يؤدي هذا البعد دوراً هاماً في تحديد مستوى جودة الحياة المهنية في المؤسسة ومدى فاعلية برامجها، وهذا البعد لا يعني مكانة المهنة في رأي المجتمع فحسب؛ بل ومكانة المهنة لدى الفرد العامل نفسه، أي كيف ينظر لنفسه وكيف يشعر أثناء تأدية مهامه (Liuz, 2006, 3-4) (العنزي وفضل، 2007، 77-80).

13 -مجتمع البحث وعينته:

1/13 مجتمع البحث: تضمن مجتمع البحث جميع الموجهين التربويين العاملين في مديرية تربية مدينة دمشق للعام الدراسي 2020/2019 م، والبالغ عددهم (35) موجهاً وموجهة تربوية.

2/13 عينة البحث: العينة الاستطلاعية: نظراً لصغر حجم المجتمع الأصلي للبحث قامت الباحثة بتوزيع أداة البحث وهي استبانة على (5) موجهين تربويين للتحقق من ثبات الأداة، وذلك بتاريخ 19/ 2020/5م. والنتائج ستعرض لاحقاً في الجدول (4).

العينة الأصلية: قامت الباحثة بتوزيع الاستبانة على جميع أفراد مجتمع البحث والبالغ عددهم (30) موجهاً وموجهة تربوية وذلك بعد استبعاد عينة الدراسة الاستطلاعية.

يوضح الجدول (1) توزع أفراد عينة البحث حسب متغيراته:

المتغير		العدد	المجموع
الجنس	ذكر	8	30
	أنثى	22	
المؤهل العلمي	إجازة جامعية	18	30
	دبلوم تأهيل تربوي	8	
	دراسات عليا	4	30
سنوات الخبرة	أقل من خمس سنوات	10	
	5 سنوات وأقل من 10 سنوات	8	
	10 سنوات وأكثر	12	

14-منهج وأداة البحث وخصائصها السيكومترية:

1/14 منهج البحث:

اقتضت طبيعة البحث الحالي الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي كونه المنهج المناسب للكشف عن مستوى جودة الحياة المهنية لدى الموجهين التربويين وفق نموذج والتون، والذي يُعرف بأنه "المنهج الذي يدرس المتغيرات كما هي موجودة في حالاتها الطبيعية، لتحديد العلاقات التي يمكن أن تحدث بين هذه المتغيرات" (wiersma, 2004,15).

إعداد الأداة في صورتها الأولية: بعد العودة إلى الإطار النظري للبحث، والدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع، قامت الباحثة بتصميم استبانة هدفت إلى الكشف عن مستوى جودة الحياة المهنية لدى الموجهين التربويين وفق نموذج والتون من وجهة نظرهم، مكونة من (57) بنداً، موزعة على ثمانية مجالات، وتحديد بدائل الإجابة بالآتي (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً).

2/14 صدق الاستبانة:

صدق المحتوى: تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين (10) محكماً من

أصحاب الخبرة والاختصاص، للتحقق من مدى ملائمة الاستبانة للهدف الذي وضعت من أجله، ومدى وضوح المفردات وسلامة الصياغة اللغوية، وفي ضوء آراء السادة المحكمين تم إعادة صياغة بعض البنود، وحذف بند واحد تكرر في مجالين، وبذلك أصبح عدد بنود استبانة قياس مستوى جودة الحياة المهنية لدى الموجهين التربويين وفق نموذج والتون (56) بنداً. والجدول (2) يوضح البنود المعدلة والمحذوفة:

جدول (2) البنود المعدلة والمحذوفة في استبانة جودة الحياة المهنية لدى الموجهين التربويين وفق نموذج والتون

العبارة قبل التعديل	العدد	المجموع
يتلاءم الراتب مع الوضع الاقتصادي للبلد	يتناسب الراتب مع الوضع الاقتصادي العام	يتوفر في عملي نظام تأمين يتناسب مع رغباتي
تتسم الدائرة بالعدالة والإنصاف	هناك مساواة بين العاملين كافة	
نتبادل أنا وزملائي الزيارات والخبرات	نتبادل أنا وزملائي الخبرات التربوية	
أرى أن نظام العمل المعمول به مرن ويراعي ظروفي	أرى أن نظام العمل المعمول به مرن ويراعي ظروف الجميع	
أشعر أن مستقبلي مكفول بوجودي بهذه المهنة	أشعر أن مستقبلي مكفول بممارستي لهذه المهنة	

بعد تحكيم الاستبانة طبقت على عينة استطلاعية قوامها (5) موجهين تربويين من موجهي مدارس مدينة دمشق، وهي من خارج عينة الدراسة الأصلية، وذلك بهدف معرفة مدى ملائمة ووضوح فقرات الاستبانة لأفراد عينة البحث، وكذلك للتحقق من خصائصها السيكومترية، وعلى ضوء نتائج العينة الاستطلاعية تم تعديل بعض المفردات في البنود التي لم تكن واضحة وتم التحقق من صدق وثبات الاستبانة.

الصدق البنيوي: تم التأكد من الصدق البنيوي للاستبانة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود الاستبانة مع الدرجة الكلية كما هو موضح في الجدول(3).

جدول (3) معاملات ارتباط درجة كل بند من بنود الاستبانة مع الدرجة الكلية

رقم البند	الارتباط	القرار	رقم البند	الارتباط	القرار	رقم البند	الارتباط	دال
1	**0.708	دال	20	**0.674	دال	39	*0.435	دال
2	**0.665	دال	21	**0.827	دال	40	*0.460	دال
3	**0.586	دال	22	**0.803	دال	41	**0.722	دال
4	**0.468	دال	23	**0.811	دال	42	**0.647	دال
5	**0.535	دال	24	**0.739	دال	43	**0.670	دال
6	*0.429	دال	25	**0.733	دال	44	**0.517	دال
7	**0.521	دال	26	**0.737	دال	45	**0.601	دال
8	**0.672	دال	27	**0.791	دال	46	**0.578	دال
9	*0.377	دال	28	**0.517	دال	47	**0.467	دال
10	**0.618	دال	29	**0.511	دال	48	**0.699	دال
11	**0.561	دال	30	**0.377	دال	49	*0.342	دال
12	**0.562	دال	31	**0.683	دال	50	**0.474	دال
13	**0.658	دال	32	**0.527	دال	51	**0.502	دال
14	**0.577	دال	33	**0.471	دال	52	**0.662	دال

15	**0.624	دال	34	**0.598	دال	54	**0641	دال
16	**0.685	دال	35	**0.797	دال	55	**0.513	دال
17	**0.606	دال	36	**0.725	دال	56	**0.683	دال
18	**0.620	دال	37	**0.567	دال			
19	**0.682	دال	38	**0.588	دال			

يظهر من خلال جدول (3) أن معاملات الارتباط كلها دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.01) و (0.05) وتقع معاملات الارتباط بين (0.342 حتى 0.827) وهذا يدل على وجود اتساق داخلي بين بنود الاستبانة، وأن البنود تقيس ما وضعت لقياسه وتؤكد الصدق البنيوي للاستبانة.

3/14 ثبات الاستبانة:

اعتمدت الباحثة للتأكد من ثبات الاستبانة طريقتين وهما:

- ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل الاتساق الداخلي للعينة الاستطلاعية باستخدام معادلة ألفا كرونباخ والجدول (4) يوضح النتائج.
- الثبات بالإعادة: تم استخراج معامل الثبات على العينة الاستطلاعية السابقة بطريقة الإعادة، حيث أعيد تطبيق الاستبانة للمرة الثانية على العينة نفسها بعد مضي (20) يوماً من التطبيق الأول، بتاريخ 2020/6/8 م، وتم استخراج معاملات ثبات الإعادة حسب معامل بيرسون للدرجة الكلية للاستبانة ومجالاتها الفرعية عن طريق حساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني، والجدول (4) يوضح معاملات الثبات.

جدول (4) معاملات ثبات ألفا كرونباخ و الإعادة للاستبانة

مجالات الاستبانة	عدد البنود	ألفا كرونباخ	الإعادة
الأجور والرواتب	6	0.785	0.757
ظروف العمل (المادية والمعنوية)	10	0.772	0.721
فرص الترقي والنمو المهني	8	0.793	0.762
الحياة الاجتماعية	5	0.758	0.728
التوازن بين الحياة المهنية والحياة الشخصية	7	0.786	0.749
التنظيم القانوني	7	0.762	0.701
الاستقرار والأمان المهني	6	0.771	0.737
الأهمية الاجتماعية	7	0.774	0.735
الدرجة الكلية	56	0.785	0.723

يلاحظ من الجدول (4) أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ للاستبانة تراوحت من (0.758 حتى 0.793)، وهي معاملات دالة إحصائياً، كما بلغت معاملات الثبات بالإعادة من (0.701 حتى 0.757)، وهي أيضاً معاملات دالة إحصائياً ومناسبة لأغراض البحث الحالي.

4/14 الاستبانة في صورتها النهائية وكيفية تصحيح درجاتها:

تكونت استبانة قياس جودة الحياة المهنية لدى الموجهين التربويين وفق نموذج والتون بصورتها النهائية من (56) بنداً، موزعة على ثمانية مجالات وبدائل إجابة خماسية (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً)، والجدول (5) يبين توزع بنود الاستبانة على المجالات التي تكونت منها:

جدول (5) توزع بنود الاستبانة على المجالات التي تكونت منها حيث نعطي الإجابة كبيرة جداً

الاستبانة ومجالاتها	عدد البنود	أرقام البنود
الأجور والرواتب	6	1-2-3-4-5-6
ظروف العمل (المادية والمعنوية)	10	7-8-9-10-11-12-13-14-15-16
فرص الترقي والنمو المهني	8	17-18-19-20-21-22-23-24
الحياة الاجتماعية	5	25-26-27-28-29
التوازن بين الحياة المهنية والحياة الشخصية	7	30-31-32-33-34-35-36
التنظيم القانوني	7	37-38-39-40-41-42-43
الاستقرار والأمان المهني	6	44-45-46-47-48-49
الأهمية الاجتماعية	7	50-51-52-53-54-55-56
الدرجة الكلية	56	1-56

(5) درجات، والإجابة كبيرة (4) درجات، والإجابة متوسطة (3) درجات، والإجابة منخفضة (2) درجتان، والإجابة منخفضة جداً (1) درجة واحدة. وبالتالي فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الموجه التربوي الذي يجيب على بنود الاستبانة في حال إجابته على جميع البنود هي (56×5=280) درجة، وهي تشير إلى وجود درجة عالية لمستوى جودة الحياة المهنية وفق نموذج والتون، وأدنى درجة يمكن أن يحصل عليها الموجه التربوي في حال إجابته على جميع بنود الاستبانة هي (56×1=56) درجة، وهي تشير إلى وجود درجة ضعيفة جداً لمستوى جودة الحياة المهنية وفق نموذج والتون.

ولتحديد تقديرات الموجهين التربويين لمستوى جودة الحياة المهنية لديهم تم اعتماد المعيار الآتي:

جدول (6) درجة فاعلية الاستبانة وفقاً للمتوسط الحسابي والنسب المئوية

فئات قيم المتوسط الحسابي	فئات النسبة المئوية	المستوى
4.21-5	% 85-100	مرتفع جداً
3.41-4.2	% 69-84	مرتفع
2.61-3.4	% 53-68	متوسط
1.81-2.6	% 37-52	منخفض
1-1.8	% 20-36	منخفض جداً

15- تطبيق أداة البحث:

قامت الباحثة بتطبيق أداة البحث (الاستبانة) على الموجهين والموجهات العاملين في مديرية تربية دمشق، والبالغ عددهم (30) موجهاً وموجهة، وذلك بعد استبعاد أفراد العينة الاستطلاعية، وقد بدأ التطبيق الميداني للأداة بتاريخ 2020/7/13، وانتهى بتاريخ 2020/7/21، حيث التقت الباحثة بالموجهين التربويين يومي الاثنين والثلاثاء من كل أسبوع، وبحكم عمل الباحثة في مديرية التربية سهل عليها الحصول على جميع الاستبانات الموزعة على جميع أفراد عينة البحث.

16- عرض نتائج البحث ومناقشتها:

1/16 النتائج الخاصة بسؤال البحث:

- ما مستوى جودة الحياة المهنية لدى الموجهين التربويين وفق نموذج والتون من وجهة نظرهم؟

للتحقق من سؤال البحث تمّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، والمتوسط الرتبي، ثم حُدد مستوى جودة الحياة المهنية لدى الموجهين التربويين وفق نموذج والتون على الدرجة الكلية للأداة ومجالاتها الفرعية وفقاً للمعيار الذي تم الإشارة إليه، والجدول (7) يوضح النتائج

جدول (7) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الرتبي والمستوى لأفراد عينة البحث على الدرجة الكلية للاستبانة ومجالاتها الكلية

المجال	عدد البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الرتبي	المستوى
الأجور والرواتب	6	14.27	5.058	2.37	منخفض
ظروف العمل (المادية والمعنوية)	10	27.67	5.128	2.76	متوسط
فرص الترقي والنمو المهني	8	23.93	4.548	2.99	متوسط
الحياة الاجتماعية	5	14.77	3.411	2.95	متوسط
التوازن بين الحياة المهنية والحياة الشخصية	7	20.10	4.428	2.87	متوسط
التنظيم القانوني	7	21.37	3.586	3.05	متوسط
الاستقرار والأمان المهني	6	16.70	4.772	2.78	متوسط
الأهمية الاجتماعية	7	20.37	3.755	2.91	متوسط
الدرجة الكلية	56	159.17	24.658	2.84	متوسط

تبين من الجدول (7) أن مستوى جودة الحياة المهنية لدى الموجهين التربويين وفق نموذج والتون من وجهة نظرهم متوسط بشكل عام، حيث بلغ المتوسط الرتبي للدرجة الكلية للاستبانة (2.84)، وجاءت جميع مجالات الاستبانة في الدرجة المتوسطة ماعدا مجال (الأجور والرواتب) والذي حصل على درجة منخفضة ومتوسط رتبي (2.37)، حيث تراوحت المتوسطات الرتبية للمجالات بين (3.05 و2.37)، يمكن رد هذه النتيجة إلى الحروب والأزمات والأوضاع الاقتصادية التي تمر بها البلاد؛ والتي أثرت بشكل كبير على جوانب الحياة الشخصية والاجتماعية والمهنية للموجهين التربويين، الأمر الذي انعكس سلباً على مستوى جودة حياتهم المهنية، وفي مقدمتها ضآلة الأجور والرواتب مقارنة بغلاء

المعيشة في وقتنا الحالي، وسوء الظروف المحيطة بعملهم، وقلة الإمكانات المادية والمالية للوزارة لتوفير حياة مهنية مناسبة للموجهين التربويين. اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (Emadzadeh, et. al, 2012) التي أظهرت نتائجها أن درجة جودة حياة العمل متوسطة لدى معلمي المدارس الابتدائية في مدينة أصفهان، واتفقت أيضاً مع دراسة (محمد، 2015) التي أظهرت نتائجها أن مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أساتذة التعليم العالي في الجزائر متوسط، بينما اختلفت عن دراسة (الحسني، 2016) التي أظهرت نتائجها أن مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى الباحثين الاجتماعيين في قطاع غزة منخفض، واختلفت أيضاً عن دراسة (عساف والهور، 2018) التي أظهرت نتائجها أن درجة تقدير معلمي المدارس الأساسية الخاصة بمحافظات غزة لمستوى جودة حياة العمل لديهم كانت كبيرة، كما اختلفت أيضاً عن دراسة (محمد، 2018) التي أظهرت نتائجها أن مستوى جودة الحياة الوظيفية في مدارس محافظة دمشق مرتفع، واختلفت أيضاً عن دراسة (البلوشي والظفري، 2019) التي أظهرت نتائجها أن مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين بسلطنة عمان مرتفع.

2/16 اختبار الفرضيات:

الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة البحث لمستوى جودة الحياة المهنية لدى الموجهين التربويين وفق نموذج والتون تعزى لمتغير الجنس. للإجابة عن هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الموجهين التربويين على الاستبانة ومجالاتها الفرعية، ومن ثم استخدام اختبار (T.Test) للتحقق من دلالة الفروق بين تقديرات الموجهين التربويين وفقاً لمتغير الجنس، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (8).

جدول (8) قيمة (T.Test) لحساب دلالة الفروق بين درجات الموجهين التربويين حسب متغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t.test	مستوى الدلالة	القرار
الأجور والرواتب	ذكور	8	15.00	4.840	0.472	0.514	غير دال
	إناث	22	14.00	5.219			
ظروف العمل	ذكور	8	29.88	2.100	1.449	0.118	غير دال
	إناث	22	26.86	5.685			

فرص الترقي والنمو المهني	ذكور	8	25.50	1.773	1.144	0.130	غير دال
	إناث	22	23.36	5.123			
الحياة الاجتماعية	ذكور	8	16.63	3.583	1.876	0.642	غير دال
	إناث	22	14.09	3.161			
التوازن بين الحياة المهنية والحياة الشخصية	ذكور	8	19.88	4.518	0.165	0.165	غير دال
	إناث	22	20.18	4.500			
التنظيم القانوني	ذكور	8	21.25	3.151	0.106	0.324	غير دال
	إناث	22	21.41	3.800			
الاستقرار والأمان المهني	ذكور	8	17.75	3.284	0.721	0.123	غير دال
	إناث	22	16.32	5.223			
الأهمية الاجتماعية	ذكور	8	22.13	3.137	1.586	0.364	غير دال
	إناث	22	19.73	3.820			
الدرجة الكلية	ذكور	8	168.00	12.329	1.192	0.143	غير دال
	إناث	22	155.95	27.357			

تشير النتائج في الجدول (8) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات إجابات الموجهين التربويين فيما يتعلق بمستوى جودة الحياة المهنية لديهم وفق نموذج والتون تعزى لمتغير الجنس، قد يكون السبب أن الموجهين التربويين يمتلكون رؤية متشابهة حول جودة الحياة المهنية لديهم بغض النظر عن جنسهم، فهم يشرفون على مدارس المنطقة نفسها وينجزون نفس الوظائف والمهام، وبذلك فهم يعيشون نفس الظروف المحيطة بعملهم والبيئة والمناخ وتسري عليهم نفس القوانين والتنظيمات، بالإضافة إلى أنهم ذكوراً وإناثاً يتقاضون الرواتب والحوافز نفسها، ويتحملون نفس المسؤوليات والصلاحيات في مدارسهم، وتتوفر لهم نفس الفرص للتدريب والترقي في عملهم التوجيهي؛ لذلك كانت تقديراتهم لجودة الحياة المهنية لديهم واحدة. اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (محمد، 2015) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائياً حول جودة الحياة الوظيفية لدى أساتذة التعليم العالي في الجزائر تعزى لمتغير الجنس، واتفقت أيضاً مع دراسة (الحسني، 2016) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات الباحثين الاجتماعيين بقطاع غزة لجودة الحياة الوظيفية تعزى لمتغير الجنس، واتفقت أيضاً مع دراسة (عساف والهور، 2018) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات معلمي المدارس الأساسية الخاصة لمستوى جودة حياة العمل لديهم تعزى لمتغير الجنس، بينما اختلفت عن دراسة (Emadzadeh, et. al, 2012) التي

أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات المعلمين في مدينة أصفهان لجودة حياة العمل تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، واختلفت أيضاً عن دراسة (محمد، 2018) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى مدرسي التعليم الثانوي في محافظة دمشق تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، واختلفت عن دراسة (البلوشي والظفري، 2019) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات المعلمين بسلطنة عمان لجودة الحياة الوظيفية لديهم تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

- الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة البحث لمستوى جودة الحياة المهنية لدى الموجهين التربويين وفق نموذج والتون تعزى لمتغير المؤهل العلمي. للتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الموجهين التربويين لمستوى جودة الحياة المهنية، واستخدام تحليل التباين لاختبار الفروق (ANOVA) في تقديرات الموجهين التربويين لمستوى جودة الحياة المهنية باختلاف مؤهلهم العلمي على الدرجة الكلية للاستبانة ومجالاتها الفرعية، كما هو موضح في الجدولين (9) و (10):

جدول (9) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الموجهين التربويين لمستوى جودة الحياة المهنية باختلاف مؤهلاتهم العلمية

المجال	المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأجور والرواتب	إجازة	18	13.67	5.156
	دبلوم	8	15.63	4.658
	دراسات	4	14.25	6.238
ظروف العمل	إجازة	18	28.11	4.676
	دبلوم	8	28.00	6.370
	دراسات	4	25.00	4.967

فرص الترقي والنمو المهني	إجازة	18	23.83	4.630
	دبلوم	8	24.38	5.755
	دراسات	4	23.50	577.
الحياة الاجتماعية	إجازة	18	14.56	3.518
	دبلوم	8	14.38	3.462
	دراسات	4	16.50	3.109
التوازن بين الحياة المهنية والحياة الشخصية	إجازة	18	20.22	4.634
	دبلوم	8	19.75	4.334
	دراسات	4	20.25	4.856
التنظيم القانوني	إجازة	18	21.83	3.417
	دبلوم	8	21.00	4.408
	دراسات	4	20.00	2.944
الاستقرار والأمان المهني	إجازة	18	16.72	4.496
	دبلوم	8	16.50	6.437
	دراسات	4	17.00	2.944
الأهمية الاجتماعية	إجازة	18	20.00	3.726
	دبلوم	8	21.38	4.502
	دراسات	4	20.00	2.582
الدرجة الكلية	إجازة	18	158.94	22.435
	دبلوم	8	161.00	34.604
	دراسات	4	156.50	14.572

تبين من الجدول (9) وجود فروق طفيفة بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الموجهين التربويين باختلاف مؤهلاتهم العلمية، وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم استخدام تحليل التباين كما هو موضح في الجدول (10):

جدول (10) تحليل التباين لاختبار الفروق (ANOVA) لمستوى جودة الحياة المهنية من وجهة نظر الموجهين حسب متغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	Df	متوسط المربعات	F	مستوى المعنوية	النتيجة
الأجور والرواتب	بين المجموعات	21.242	2	10.621	0.398	0.676	غير دالة
	داخل المجموعات	720.625	27	26.690			
	المجموع	741.867	29				
ظروف العمل	بين المجموعات	32.889	2	16.444	0.608	0.552	غير دالة
	داخل المجموعات	729.778	27	27.029			
	المجموع	762.667	29				
فرص الترقي والنمو المهني	بين المجموعات	2.492	2	1.246	0.056	0.945	غير دالة
	داخل المجموعات	597.375	27	22.125			
	المجموع	599.867	29				
الحياة الاجتماعية	بين المجموعات	14.047	2	7.024	0.587	0.563	غير دالة
	داخل المجموعات	323.319	27	11.975			
	المجموع	337.367	29				

التوازن بين الحياة المهنية والحياة الشخصية	بين المجموعات	1.339	2	.669	0.032	0.676	غير دالة
	داخل المجموعات	567.361	27	21.013			
	المجموع	568.700	29				
التنظيم القانوني	بين المجموعات	12.467	2	6.233	0.467	0.632	غير دالة
	داخل المجموعات	360.500	27	13.352			
	المجموع	372.967	29				
الاستقرار والأمان المهني	بين المجموعات	.689	2	.344	0.014	0.986	غير دالة
	داخل المجموعات	659.611	27	24.430			
	المجموع	660.300	29				
الأهمية الاجتماعية	بين المجموعات	11.092	2	5.546	0.376	0.690	غير دالة
	داخل المجموعات	397.875	27	14.736			
	المجموع	408.967	29				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	56.222	2	28.111	0.043	0.958	غير دالة
	داخل المجموعات	17575.944	27	650.961			
	المجموع	17632.167	29				

تشير النتائج في الجدول (10) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات إجابات الموجهين التربويين فيما يتعلق بمستوى جودة الحياة المهنية لديهم وفق نموذج والتون تعزى لمتغير المؤهل العلمي، قد يكون السبب في ذلك أن أبعاد جودة الحياة المهنية تعد عوامل مهمة للموجهين التربويين مهما اختلفت مؤهلاتهم العلمية، فهم بحاجة إلى بيئة عمل آمنة ومحفزة لهم من خلال تحسين جودة حياتهم المهنية والتي تشعرهم بالقبول والرضا المهني للحصول على أداء أفضل لهم وللمؤسسة التي ينتمون إليها، وبالتالي تحقيق الأهداف المنشودة بالشكل الأمثل، بالإضافة إلى أن الشعور بالرضا عن الحياة المهنية ليس مرهوناً بالمؤهل العلمي بقدر ما هو مرتبط بحب المهنة والشعور بأهميتها في المجتمع. اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (Emadzadeh, et. al, 2012) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات المعلمين في مدينة أصفهان لجودة حياة العمل تعزى لمتغير المؤهل العلمي، بينما اختلفت عن دراسة (الحسني، 2016) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات الباحثين الاجتماعيين بقطاع غزة لجودة الحياة الوظيفية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة الدبلوم.الفرضية الثالثة:

جدول (11) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الموجهين التربويين لمستوى جودة الحياة المهنية باختلاف سنوات خبرتهم تبين من الجدول (11) وجود فروق طفيفة بين المتوسطات

المجال	المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأجور والرواتب	أقل من5	10	14.90	5.238
	5 وأقل من10	8	11.88	4.257
	أكثر من 10	12	15.33	5.263
ظروف العمل	أقل من5	10	28.20	5.534
	5 وأقل من10	8	27.38	2.973
	أكثر من 10	12	27.42	6.186

فرص الترقي والنمو المهني	أقل من5	10	24.70	5.397
	5 وأقل من10	8	23.00	3.964
	أكثر من 10	12	23.92	4.420
الحياة الاجتماعية	أقل من5	10	15.70	3.057
	5 وأقل من10	8	14.38	4.340
	أكثر من 10	12	14.25	3.137
التوازن بين الحياة المهنية والحياة الشخصية	أقل من5	10	20.60	4.088
	5 وأقل من10	8	21.00	2.928
	أكثر من 10	12	19.08	5.534
التنظيم القانوني	أقل من5	10	22.60	4.061
	5 وأقل من10	8	21.75	2.121
	أكثر من 10	12	20.08	3.777
الاستقرار والأمان المهني	أقل من5	10	15.70	5.250
	5 وأقل من10	8	16.25	5.676
	أكثر من 10	12	17.83	3.810
الأهمية الاجتماعية	أقل من5	10	20.70	3.302
	5 وأقل من10	8	19.50	4.840
	أكثر من 10	12	20.67	3.551
الدرجة الكلية	أقل من5	10	163.10	27.954
	5 وأقل من10	8	155.13	20.643
	أكثر من 10	12	158.58	25.809

الحسابية لتقديرات الموجهين التربويين باختلاف سنوات خبرتهم، وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم استخدام تحليل التباين كما هو موضح في الجدول (12):

جدول (12) تحليل التباين لاختبار الفروق (ANOVA) لمستوى جودة الحياة المهنية من وجهة نظر الموجهين حسب متغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	Df	متوسط المربعات	F	مستوى المعنوية	النتيجة
الأجور والرواتب	بين المجموعات	63.425	2	31.713	1.262	0.299	غير دالة
	داخل المجموعات	678.442	27	25.127			
	المجموع	741.867	29				
ظروف العمل	بين المجموعات	4.275	2	2.137	0.076	0.927	غير دالة
	داخل المجموعات	758.392	27	28.089			
	المجموع	762.667	29				
فرص الترقي والنمو المهني	بين المجموعات	12.850	2	6.425	.0.296	.0.747	غير دالة
	داخل المجموعات	587.017	27	21.741			
	المجموع	599.867	29				
الحياة الاجتماعية	بين المجموعات	13.142	2	6.571	0.547	0.585	غير دالة
	داخل المجموعات	324.225	27	12.008			
	المجموع	337.367	29				

التوازن بين الحياة المهنية والحياة الشخصية	بين المجموعات	21.383	2	10.692	0.527	0.596	غير دالة
	داخل المجموعات	547.317	27	20.271			
	المجموع	568.700	29				
التنظيم القانوني	بين المجموعات	36.150	2	18.075	1.449	0.253	غير دالة
	داخل المجموعات	336.817	27	12.475			
	المجموع	372.967	29				
الاستقرار والأمان المهني	بين المجموعات	27.033	2	13.517	0.576	0.569	غير دالة
	داخل المجموعات	633.267	27	23.454			
	المجموع	660.300	29				
الأهمية الاجتماعية	بين المجموعات	8.200	2	4.100	0.276	0.761	غير دالة
	داخل المجموعات	400.767	27	14.843			
	المجموع	408.967	29				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	289.475	2	144.737	0.225	0.800	غير دالة
	داخل المجموعات	17342.692	27	642.322			
	المجموع	17632.167	29				

تشير النتائج في الجدول (12) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات إجابات الموجهين التربويين فيما يتعلق بمستوى جودة الحياة المهنية لدى الموجهين التربويين وفق نموذج والتون تعزى لمتغير سنوات الخبرة في التوجيه التربوي، قد يكون السبب في ذلك التشابه والتقارب في بيئة العمل وظروفها بإيجابياتها وسلبياتها لدى الموجهين التربويين بغض النظر عن سنوات خبرتهم، بالإضافة إلى أن قوانين العمل والتنظيمات والتعليمات واحدة لدى الجميع، فالموجه التربوي سواء كان حديث الخبرة أو ذو خبرة طويلة في عمله؛ يدرك طبيعة مهنته والمسؤوليات التي تقع على عاتقه، والتحديات التي تواجهه في عمله، وأن سنوات الخبرة لا تغير من الواقع الذي يعيشه الموجه التربوي في ظل الظروف والأوضاع التي تمر بها البلاد، اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (محمد، 2015) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائياً حول جودة الحياة الوظيفية لدى أساتذة التعليم العالي في الجزائر تعزى لمتغير سنوات الخبرة، بينما اختلفت عن دراسة (Emadzadeh, et. al, 2012) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات المعلمين في مدينة أصفهان لجودة حياة العمل تعزى لمتغير سنوات الخبرة، اختلفت أيضاً عن دراسة (الحسني، 2016) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات الباحثين الاجتماعيين بقطاع غزة لجودة الحياة الوظيفية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح فئة (أقل من خمس سنوات)، واختلفت أيضاً عن دراسة (عساف والهور، 2018) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات معلمي المدارس الأساسية الخاصة لمستوى جودة حياة العمل لديهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح فئة (أقل من خمس سنوات)، واختلفت عن دراسة (محمد، 2018) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى مدرسي التعليم الثانوي في محافظة دمشق تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح (فئة الخبرة الأكبر).

17- مقترحات البحث:

بعض المقترحات لتحسين جودة الحياة المهنية لدى الموجهين التربويين في ضوء نتائج الدراسة الميدانية:

- السعي إلى زيادة أجور ورواتب الموجهين التربويين لتتناسب مع الجهود والمهام التي يقومون بها .
- الاهتمام بتحسين ظروف العمل المادية والمعنوية للموجهين التربويين للحد من الضغوط التي تواجههم.

- تقديم الحوافز والمكافآت للموجهين التربويين لتشجيعهم على أداء مهامهم بالشكل المطلوب.
- وضع معايير واضحة ومحددة يتم من خلالها قياس مستوى جودة الحياة المهنية لدى الموجهين التربويين.
- وضع برامج إرشادية تقوم على تحسين جودة حياة العاملين في المجال التربوي عامة والموجهين التربويين خاصة.
- السعي إلى توفير المرونة وتأمين التسهيلات لتحقيق معادلة التوازن بين العمل والحياة الشخصية للموجهين التربويين بالشكل الذي لا يخل بأهداف ومهام التوجيه التربوي.
- الحرص على توفير المناخ الملائم الذي يشعر الموجهين التربويين بالأمان والاستقرار في عملهم لضمان أداء مهامهم بالشكل الأمثل.
- إجراء المزيد من الدراسات حول الموضوع في محافظات القطر الأخرى.

18- المراجع:

- بريك. فاطمة (2011). واقع ممارسة المشرفات التربويات للنماذج الإشرافية الحديثة بمنطقة جازان. **مجلة بحوث التربية النوعية**. العدد الثاني. المجلد 23. جامعة المنصورة. مصر.
- البلوشي. مريم والظفري. سعيد (2019). جودة الحياة الوظيفية وعلاقتها بمعتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية لدى المعلمين بسلطنة عمان. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**. عدد 4. مجلد 15.
- جاد الرب. سيد (2008). **جودة الحياة الوظيفية في منظمات الأعمال العصرية**. دار الفكر العربي: القاهرة.
- الحسني. وسام (2016). **أثر جودة الحياة الوظيفية في تعزيز الالتزام التنظيمي لدي الباحثين الاجتماعيين في وزارة الشؤون الاجتماعية بقطاع غزة**. رسالة ماجستير, جامعة الأزهر. غزة.
- الربيعي. محمود وأحمد. مازن والطائي. مازن. (2014). **إدارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم**. دار الكتاب العالمية. بيروت. لبنان.
- الزيادي. مها (2015). جودة الحياة الوظيفية في المنظمات المعاصرة. **المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة**. العدد 24. مصر.

- سنقر. صالحة (2007). **نظريات التوجيه التربوي**. الطبعة الأولى. مطبوعات جامعة دمشق: دمشق.
- شبات. جلال (2011). **البرامج المعاصرة لجودة حياة العمل في المؤسسات**. ندوة لبرنامج العلوم الإدارية والاقتصادية. جامعة القدس المفتوحة.
- عساف. محمود والهور. وفاء (2018). جودة حياة العمل في المدارس الأساسية الخاصة بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين. **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**. عدد 40. جامعة بابل.
- العنزي. سعد وفضل. سعد خير الله (2007). فلسفة نوعية حياة العمل في منظمات الألفية الثالثة. **مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية**. مجلد 13. عدد 45. بغداد. العراق.
- محمد. بو ديسة (2015). **جودة الحياة الوظيفية وأثرها على الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم العالي بتطبيق معيار والتون**. رسالة ماجستير. المركز الجامعي بو شعيب بلحاج. عين تموشنت. الجزائر.
- محمد. علي (2018). ظروف بيئة العمل التربوية وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية. **مجلة جامعة حماه**. عدد 3. مجلد 1.
- وزارة التربية. الجمهورية العربية السورية (القانون الخاص بعمل الموجه التربوي والاختصاصي رقم (2338/ 543/ 3/4) تاريخ 23/ 8/ 2015).

المراجع الأجنبية:

- Emadzadeh. M. Khorasani. M. Nematizadeh. F. (2012). Assessing the Quality of Work Life of Primary School Teachers in Isfahan City. **Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business**. Vol 3 Issue 9.
- Kumar. R. (2011). **Human Resource Management: Strategic Analysis Text and Cases**. India. New Delhi. International Publishing House Pvt. Ltd.
- Liuz. A. C. Adriano. S. (2006). **study of the Walton's criteria of Qality of working life**. 3th international conference on production research America's region.

- Surya. K. S. (2013). A Study on Quality of Work Life Among the Employees at Metro Engineering Private Limited. **International Journal of Management**. Vol. 4. Issue1.
- Tabassum. A. (2012). Interrelations between Quality of Work Life Dimensions and. Faculty Member Job Satisfaction in the Private Universities of Bangladesh. **European Journal of Business and Management**. Vol 4. No.2.
- Walton. R. E. (1973). Quality of Work Life. What Is It? **Sloan Management Review Journal**. Pp 11–21. 15 (1).
- Wiersma. W. (2004). Research in Education. An Introduction. Vol (6). USA: **University of Toledo**.
- Yashik. P. (2014). A study Over The Factors Affecting Quality Of Work Life: An analysis of employees of a private limited company in Calicut kerala. **International Journal of Management Information**. Vol 2. Issue 9.
- Zare. H. Haghooyan.Z. Asl . Z. K. (2014). Identification the components of quality of work life and measuring them in faculty members of Tehran University. **Iranian Journal of Management Studies**. Vol 7. No 1.

19- الملاحق:

دراسة استطلاعية حول جودة الحياة المهنية لدى الموجهين التربويين وفق نموذج والتون من وجهة نظرهم

حضرة الموجه/ة المحترم/ة

الاستطلاع الذي بين أيديكم يهدف إلى التعرف على آرائكم حول " جودة الحياة المهنية لدى الموجهين التربويين وفق نموذج والتون.

لذا أرجو منكم الإجابة عن الأسئلة وذلك بوضع إشارة (√) في المكان الذي يتناسب مع إجابتك، ولكم مني فائق التحية والاحترام.

الرقم	مستوى جودة الحياة المهنية	نعم	لا
1	أرى أن راتبي كاف لمتطلبات حياتي.	% 25	% 75
2	أرى أن ظروف عملي مناسبة وآمنة.	% 50	% 50
3	يتوفر في عملي فرص الترقي والنمو المهني.	% 75	% 25
4	يتسم عملي بجو اجتماعي إيجابي.	% 37,5	% 62,5
5	أستطيع التوفيق بين عملي وحياتي الشخصية.	% 25	% 75
6	أرى أن قوانين عملي عادلة.	% 62,5	% 37,5
7	أشعر بالاستقرار والأمان في عملي.	% 75	% 25
8	أشعر بالقيمة الاجتماعية لمهنتي.	% 87,5	% 12,5

- تم تحديد الدرجة في هذه الدراسة على الشكل الآتي:
- من (16,6 % - 33,3 %) درجة ضعيفة.
- أكثر من (33,3 % - 66,6%) درجة متوسطة.
- أكثر من (66,6% - 100 %) درجة كبيرة.

استبانة موجهة للموجهين التربويين في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي

حضرة الموجه/الموجهة المحترمة

تقوم الباحثة بدراسة ميدانية عنوانها" جودة الحياة المهنية لدى الموجهين التربويين وفق نموذج والتون من وجهة نظرهم" وذلك استكمالاً لمتطلبات درجة الدكتوراه في المناهج وطرائق التدريس.

ولتحقيق أغراض الدراسة، قامت الباحثة بإعداد استبانة معتمدة على ما جاء في الأدب التربوي، والدراسات السابقة، لذا يرجى التكرم بتعبئة هذه الاستبانة والإجابة عن جميع مفرداتها بدقة وموضوعية، علماً أن جميع إجاباتك ستكون في غاية السرية والأمانة التي يتطلبها البحث العلمي.

شاكرة لكم حسن تعاونكم

القسم الأول: المعلومات العامة:

التفضل بوضع إشارة (√) في المكان الذي يناسبك:

- الجنس: ( ) ذكر ( ) أنثى
- المؤهل العلمي: ( ) إجازة جامعية ( ) دبلوم تأهيل تربوي ( ) الدراسات العليا
- سنوات الخبرة: ( ) أقل من خمس سنوات ( ) 5 سنوات وأقل من 10 سنوات ( ) 10 سنوات وأكثر

القسم الثاني: فقرات الاستبانة:

الرجاء قراءة كل فقرة من فقرات الاستبانة بروية، ومن ثم حدد رأيك حول مدى تحققها من قِبلك، وذلك بوضع إشارة (√) في المكان الذي يعبر عن رأيك:

م	العبارة	كبير جداً	كبير	متوسط	منخفض	منخفض جداً
	المجال الأول: الأجور والرواتب					
1	يكفي الراتب لمتطلبات حياتي ويلبي طموحاتي.					
2	يتناسب الراتب مع الجهود التي أبذلها والمهام التي أقوم بها.					
3	يتناسب الراتب مع مستواي الأكاديمي.					
4	يتناسب الراتب مع الوضع الاقتصادي العام.					
5	يوجد نظام واضح وملائم للأجور والرواتب.					
6	أحصل على مكافآت مالية لقاء أداء مهامي بكفاية.					
	المجال الثاني: ظروف العمل (المادية والمعنوية).					
1	أرى أن ساعات عملي معقولة ومناسبة.					
2	تحرص الوزارة على تأمين بيئة عمل صحية وآمنة.					
3	توفر الوزارة الرعاية الصحية في حال المرض.					
4	تؤمن الوزارة وسائل مواصلات للتنقل أثناء العمل.					
5	تتبع الدائرة نمط التشاركية في العمل.					
6	هناك مساواة بين العاملين كافة.					
7	تشجع الدائرة المبادرة والإبداع في العمل.					
8	تستجيب الدائرة للأفكار والمقترحات البناءة.					
9	تتيح الدائرة المشاركة في حل مشكلات العمل.					
10	تمنحني الدائرة بعض الصلاحيات في اتخاذ القرارات.					

المجال الثالث: فرص الترقي والنمو المهني.						
1	تتاح لي الفرص لتطوير إمكاناتي وقدراتي.					
2	تتاح لي الفرص لتعلم معارف ومهارات جديدة بشكل مستمر.					
3	تعتمد أنظمة الترقية في العمل على معايير محددة وواضحة.					
4	تعتبر أنظمة الترقية والنمو المهني عادلة ومتاحة للجميع.					
5	أتلقى التدريب الكافي لأداء مهامي بدقة.					
6	يرتبط نظام الترقي بأدائي لمهامي.					
7	تتوفر فرص مستقبلية للترقي في العمل.					
8	تتوفر الدورات التدريبية التي أحتاجها لتطوير أدائي.					
المجال الرابع: الحياة الاجتماعية.						
1	يسود بيني وبين زملائي جو التعاون وروح الفريق الواحد.					
2	يتاح لي التعبير عن رأيي بكل حرية.					
3	نتبادل أنا وزملائي الخبرات التربوية.					
4	تسود علاقات التقدير والاحترام المتبادل بيني وبين زملائي.					
5	توجد صداقات جيدة بيني وبين زملائي في العمل.					
المجال الخامس: التوازن بين الحياة المهنية والحياة الشخصية.						
1	تقدّر الدائرة ظروفي الشخصية عند تكليفي بالمهام.					
2	أستطيع التوفيق بين عملي والتزاماتي الشخصية.					
3	تقدم لي الدائرة التسهيلات في حال الأمور العائلية الطارئة.					

4	أرى أنا مكان عملي ملائم ولا يشكل عائقاً أمام التزاماتي العائلية.					
5	تحرص الوزارة على توفير المرونة لي لتحقيق التوافق بين العمل والحياة الشخصية.					
6	أرى أن وقت العمل كاف ولا اضطر للعمل في المنزل بعد انتهاء الدوام.					
	تقدم لي الوزارة التسهيلات لاستكمال الدراسة والحصول على مؤهل تعليمي أعلى.					
المجال السادس: التنظيم القانوني.						
1	تؤمن لي الوزارة حماية كافية وعادلة لحقوقي في العمل.					
2	أرى أن القوانين المعمول بها في عملي واضحة.					
3	أرى أن الأنظمة والقوانين المعمول بها تشجع الإبداع والابتكار في مجال عملي.					
4	توجد قوانين محددة للصحة والسلامة المهنية.					
5	يتم متابعة القرارات الصادرة عن الوزارة المتعلقة بعملي بدقة.					
6	تساهم الأنظمة والقوانين المعتمدة في تطوير أدائي.					
7	أرى أن نظام العمل المعمول به مرن ويراعي ظروف الجميع.					
المجال السابع: الاستقرار والأمان المهني.						
1	أشعر بقيمة عملي والخدمات التي أقدمها.					
2	تسعى الدائرة إلى المحافظة على الكفايات المهنية.					
3	يتسم المناخ الذي أعمل به بالأمان والثقة المتبادلة.					
4	تسعى الوزارة إلى تأمين جميع الموارد التي تلزم للعمل.					
5	تمنحني الدائرة الحرية والاستقلالية في أدائي لمهامي.					
6	يتوفر في عملي التأمينات اللازمة في حال التعرض لحوادث طارئة في العمل.					

المجال الثامن: الأهمية الاجتماعية.						
1	أشعر بقيمتي من خلال مزاولتي لهذه المهنة.					
2	أشعر بالمسؤولية الاجتماعية من خلال عملي كموجه تربوي.					
3	أرى أن مهنتي ذات أهمية وتأثير إيجابي في العملية التربوية.					
4	أشعر أن مستقبلي مكفول بممارستي لهذه المهنة.					
5	أعمل جاهداً على تأدية مهامي بالشكل الأمثل.					
6	ينظر المجتمع لمهنتي نظرة احترام وتقدير.					
	أتلقى الشكر والتقدير على الجهود التي أبذلها في عملي.					

الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الرياضيات الحلقة الأولى التعليم الأساسي في ضوء المناهج المطورة بمدينة حماة

د. نورا سهيل حاكمه
مدرّس في كلية التربية- جامعة حماة

د. شكريه فايز حقي
مدرّس في كلية التربية- جامعة حماة

The Training Needs of the Mathematics Teachers in the First Stage of Basic Learning in Developed curricula in Hama City

Dr. Noura Hakmi
Teacher at faculty of Education- Hama University
E- mail:d.noura.hakmi@gmail.com

Dr.shoukria.hakki
Teacher at faculty of Education- Hama University
E-mail:Shoukria.hakki@hama-univ.edu.sy

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات حلقة أولى التعليم الأساسي في ضوء المناهج المطورة في مدينة حماه، كما هدفت لتحديد الفروق في استجابات المعلمين تبعاً لعدة متغيرات مستقلة (المؤهل العلمي، عدد الدورات، الخبرة) وبلغت عينة البحث (44) معلم ومعلمة وتم تطبيق الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 2020-2021، وتكونت أدوات البحث من استبيان الاحتياجات التدريبية من إعداد الباحثتين، وبينت نتائج الدراسة ما يلي:

إن تقدير المعلمين لاحتياجاتهم على محاور الاستبان جاءت كبيرة بالنسبة لثلاث محاور من أصل أربعة وهي (المعارف والمعلومات المتصلة بمناهج الرياضيات المطورة، تخطيط الدروس، تنفيذ الدرس [إجراءات وأساليب، إدارة صفية]، أما بالنسبة للمحور الرابع وهو (تقويم تعلم التلاميذ) جاء تقدير احتياج المعلمين لها متوسطا، كما أظهرت نتائج الدراسة أنه لايوجد فروق دالة تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي، عدد الدروات)، بينما أظهرت نتائج فروق دالة تبعا لمتغير الخبرة.

كلمات مفتاحية (احتياجات تدريبية، معلمي الرياضيات، مناهج مطورة).

ABSTRACT

The study aimed to determine the training needs of mathematics teachers in the first cycle of basic education in light of the developed curriculum in the city of Hama, and the differences in teachers' responses according to several independent variables (academic qualification, number of courses, experience) variables. The research sample reached (44) teachers. The study was applied in the first semester of the academic year 2020-2021. The research tools consisted of the training needs questionnaire prepared by the researchers. The results of the study showed the following:

The teachers' rating of their needs on the questionnaire axes was huge for three out of the four axes, namely (knowledge and information related to the developed mathematics curriculum, lesson planning, lesson implementation [procedures and methods, classroom management]). As for the fourth axis, which was (assessing student learning), the estimation of teachers' need was average. The results of the study also showed that there were no significant differences according to the variable (academic qualification, number of courses), while the results showed significant differences according to the experience variable.

Key words: (training needs, mathematics teachers, Developed curricula).

1- مقدمة:

التّعليم وسيلة مهمّة لإعداد الأجيال الحاضرة والمقبلة، والمعلم هو حجر الزاوية في عمليات التعلم والتعليم كما يعد أحد المداخل الأساسية من مدخلات العملية التعليمية، لذا فإن الدول على اختلاف فلسفاتها وأهدافها ونظمها الاجتماعية والاقتصادية تولي مهنة التعليم والارتقاء بالمعلم كل اهتمامها وعنايتها، كما تتيح له فرص النمو المهني المستمر، وانطلاقاً من الدور الذي يضطلع به معلم الحلقة الأولى للتعليم الأساسي، ولكي يستطيع أن يحتل موقعه ينبغي على المؤسسات التربوية القائمة على إعداد المعلم وتدريبه القيام بتحليل علمي لخصائص مهنة التعليم ومتطلباتها باستمرار.

ولكي يحقق تدريب المعلمين في أثناء الخدمة أهدافه فإنَّ الأمر يتطلب تعرّف الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وتلبيتها إذ إنَّ "التدريب المستمر وسيلة إعادة بناء وتجديد خبرات ومهارات وكفايات المعلمين في ضوء ما يستجد من مستحدثات على العملية التعليمية" (محمد، 1996، 223).

لذلك لابد من الأخذ بعين الاعتبار عند التخطيط لبناء البرامج التدريبية، "تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين المراد تدريبهم، لأنَّ هذه العملية تعد من أهم مراحل عملية التدريب إذ إنَّ المراحل اللاحقة من تخطيط وتنفيذ وتقويم للتدريب لن تكون ذات جدوى مالم يتم تحديد الاحتياجات الفعلية والحقيقية للفئة المستهدفة من التدريب" (الخزاعلة، 2001، 4).

وقد أكدت كل من دراسة محمد والداود (2018)، ودراسة الشيخي (2019)، ودراسة الختاتنية (2017) إجراء المزيد من الدراسات لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولى لتكون منطلقاً لتطوير برامج إعداد المعلمين الحاليين أو لاستحداث برامج التدريب أثناء الخدمة.

"والمعلمون شأنهم شأن غيرهم في المهن الأخرى مطالبون بأن يطوروا أنفسهم باستمرار تطويراً ذاتياً، لذلك يجب أن يراعي المشرفون في تقييمهم لمعلمي الرياضيات مدى قيامهم بتجديد أساليب تدريسهم، وطرقه" (مرسي، 1993، 208-209).

وتُعرف هذه الاحتياجات بأنها أمر ضروري وهام، كونها تشكل الركيزة الأساسية التي تبنى في ضوئها البرامج التدريبية، ولا يخفى على أحد أنَّ البرامج التدريبية لن تكون ذات جدوى ما لم تنطلق من الاحتياجات التدريبية الفعلية اللازمة للمعلمين لتحسين مستوى أدائهم.

ولعل هذا ما دفع بالباحثتين إلى اختيار موضوع دراستها الذي يتمحور حول تعرّف الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لمعلمي الحلقة الأولى للتعليم الأساسي، وتحديداً معلمي الرياضيات إذ يمثل معلم الرياضيات دوراً مهماً في العملية التعليمية، حيث إن دوره لا يقتصر على عملية التعليم فقط،

ولكنه يساعد في تكوين شخصية تلاميذه، بالإضافة لاستكمال مناهج الرياضيات من الحلقة الأولى حتى المرحلة الثانوية من قبل المركز الوطني لتطوير المناهج وفق مدخل المعايير الأمر الذي يتطلب في مرحلة ثانية البدء بالوقوف على ما تم إنجازه.

2- مشكلة البحث:

شهدت المناهج التربوية السورية تطوراً متسارعاً في بنائها من خلال خطة شملت المناهج في كافة مراحلها، وتزامن ذلك مع تدريب المعلمين 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 من المقبول 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 2019 م، والذي أكد على "ضرورة توفير نظام التدريب الجيد، الذي يستجيب للاحتياجات الفعلية للمعلمين أثناء الخدمة" (وزارة التربية، 2019، 202).

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 يمكن تحديد مشكلة البحث بالآتي:

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

3- أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الرياضيات الحلقة الأولى التعليم الأساسي في ضوء المناهج المطورة بمدينة حماة.

4- فرضيات البحث:

سيتم اختبار الفرضية الآتية عند مستوى دلالة 0.05:

1/4 لا توجد فروق إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمين على استبانة الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

2/4 لا توجد فروق إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمين على استبانة الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير الخبرة.

3/4 لا توجد فروق إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمين على استبانة الاحتياجات التدريبية

5- أهمية البحث:

تأتي أهمية البحث من الحاجة الضرورية لتوضيح الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى في مناهج الرياضيات الأمر الذي يسمح ببناء دورات تدريبية قائمة على أسلوب علمي صحيح، تأتي من دراسات تربوية ومنطلقة من الواقع اليومي والميداني للمعلمين.

كما تأتي أهمية هذا البحث من الجهات المستفيدة من نتائجها:

- مؤلفو المناهج بحيث يتم إثراء المناهج بما يلبي احتياجات المتعلمين وأدلة المعلم بما يلبي احتياجات المعلمين.
- الباحثون من خلال تقديم منهج بحث علمي ونتائج يمكن الاستناد عليها في أبحاث أخرى.

6- حدود البحث:

تم تطبيق البحث ضمن الحدود الآتية:

- الحدود البشرية: تم تطبيق البحث على معلمي الرياضيات في الحلقة الأولى للتعليم الأساسي في مدينة حماة.
- الحدود الزمنية: تم تطبيق البحث خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2020-2021م.
- الحدود الموضوعية: تم تطبيق البحث على الاحتياجات التدريبية بالمجالات الآتية: (المعارف والمعلومات المتصلة بمناهج الرياضيات المطورة، تخطيط الدروس، تنفيذ الدرس [إجراءات وأساليب، إدارة صفية]، تقويم تعلم التلاميذ).

7- مصطلحات البحث:

عرفتها رزق بأنَّها: "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، 47).

ويعرفها البحث إجرائياً أنها: الأنشطة والفعاليات التي يرى معلمو الرياضيات في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي أنهم 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.

8- الجانب النظري:

1/8 تعريف الاحتياجات التدريبية:

عرفها الطعاني (2002، 30) أنها معلومات، ومهارات، واتجاهات، وقدرات فنية، وسلوكية يراد إحداثها، أو تغييرها، أو تعديلها، أو تنميتها لدى المتدرب، لتواكب تغييرات معاصرة، أو نواح 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 إن 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).

2/8 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 تساعد 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.

3/8 مصادر الاحتياجات التدريبية:

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

1/3/8 المقابلة الشخصية: وهي تفاعل بين شخصين وجهاً لوجه في توجيه الأسئلة وتلقي الإجابة عليها ويعتبر أسلوب المقابلة الشخصية من أنجح الوسائل وأكثرها فعالية لجمع البيانات.

2/3/8 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.

3/3/8 الاستبانة: وهي عبارة عن أسئلة تتم كتابتها على قائمة تستخدم لجمع المعلومات عن الموضوع المراد بحثه، وتعطي الاستبانة فرصة للأفراد بأن يعبروا بكل صراحة عن احتياجاتهم التدريبية إذا توافرت السرية وأن تكون الاستبانة محل نظرة إيجابية من قبل الإدارة.

4/3/8 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.

5/3/8 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.

6/3/8 الاستشاريون: تلجأ المنظمة إلى استشارة جهات خارجية متخصصة تشمل المراكز التدريبية للمساعدة في الكشف عن الاحتياجات التدريبية التي يحتاجها الأفراد.

7/3/8 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 أعلم 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 عرضاها عليهم ليحدد كل منهم درجة الاحتياج التي تناسبه أمام كل بند.

4/8 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:

1/4/8 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.

2/4/8 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.

3/4/8 الاحتياجات الثقافية: يقصد بها الحاجة إلى ضرورة تثقيف المعلم بالثقافة العامة التي تساعده على الانفتاح على الآخرين وتبادل المعارف والاتجاهات والقيم، ويعد إتقان اللغة العربية وإتقان 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.

5/8 الدراسات السابقة:

1/5/8 دراسة (السباعي، 2013) بعنوان الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي على ضوء متطلبات المناهج التربوية الجديدة في الجمهورية العربية السورية، تكونت عينة البحث من 70 موجها، 70 مديرا، 300 معلم من معلمي التعليم الأساسي، تم اعتماد أداة للدراسة استبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الأساسي، وأظهرت النتائج مجموعة من الاحتياجات التدريبية في ضوء نتائج الاستبانة المطبقة، كما أظهرت النتائج وجود فروق في تقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية اللازمة لهم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وذلك بين كل من المعلمين الحاصلين على إجازة معلم صف وتعميق التأهيل ومؤهلات أخرى وبين الحاصلين على أهلية التعليم لصالح أهلية التعليم في مجالي تخطيط العملية التعليمية وتنفيذها.

2/5/8 دراسة (حقي، 2012) بعنوان الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لمعلمي الحلقة الأولى للتعليم الأساسي، تكونت عينة البحث (130) معلما ومعلمة في مدارس الحلقة الأولى، تم اعتماد أداة للدراسة استبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الأساسي، أسفرت الدراسة عن تعرف ستٍ

وأربعين حاجة تدريبية مهنية لازمة لمعلم الحلقة الأولى للتعليم الأساسي، اندرجت تحت المجالات السابقة. وحصلت بنود الاستبانة على نسب مئوية تراوحت بين (83.07%-96%)، وجاء في المرتبة الأولى الجانب السادس المتعلق بمجال التعامل مع التلاميذ حيث حصل على نسبة مئوية قدرها (96%) من استجابات أفراد العينة، فيما احتل الجانب الثاني المتعلق بمجال تخطيط الدروس المرتبة الأخيرة بنسبة (83.07%).

3/5/8 دراسة (ديب، 2006) الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مجال تقنيات التعليم، تكونت عينة الدراسة من (89) معلماً ومعلمة في دمشق، و (92) معلماً ومعلمة في ريف دمشق، تم اعتماد أداة للدراسة استبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الأساسي، طبقت الدراسة في عام 2003، بينت النتائج وجود قائمة بالاحتياجات التدريبية في مجال التقنيات اعتماداً على استجابة أفراد العينة على الاستبانة، مثل توضيح مفهوم تقنيات التعليم حيث تشمل الأجهزة المادية والبرامج والنظم والتوظيف...

تشابت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة من حيث المنهج المتبع، لكن اختلفت عنها في أداة الدراسة، عينة الدراسة، وطبيعة الاحتياجات المستهدفة، خاصة أنها ركزت على احتياجات المعلمين التدريبية لتدريس مقرر الرياضيات، وبالتالي يتوقع ظهور نتائج جديدة.

9- الجانب الإجرائي للبحث:

1/9 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.

2/9 مجتمع البحث وعينته:

تكّون مجتمع البحث من جميع معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي من الحلقة الأولى للعام الدراسي 2020-2021 في مدينة حماة، إذ بلغ عدده 224 معلماً ومعلمة، أما عينة البحث تكونت من 44 معلماً ومعلمة تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة.

3/9 أدوات البحث:

استبيان الاحتياجات التدريبية:

1/3/9 الاستبيان بصورته الأولية: 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).

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.

2/3/9 صدق الاستبانة، وثباتها:

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.

جدول (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.

صدق الاتساق الداخلي: تم تطبيق البطاقة على عينة استطلاعية غير عينة البحث تكونت من (23) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بشكل عشوائي من مدارس مدينة حماه، وتم تطبيق الاستبانة خلال الفترة

الواقعة بين 2020/12/6 حتى 9/ 2020/12 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:

جدول (2) معاملات ارتباط كل مفردة بالمحور الرئيس

المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	المفردة	معامل الارتباط	مستوى الادلالة	المفردة	معامل الارتباط	مستوى الادلالة
1	0.583**	0.004	12	.779**	.000	23	.750**	.000
2	.440*	.040	13	.636**	.001	24	.799**	.000
3	.756**	.000	14	.489*	.021	25	.662**	.001
4	.634**	.002	15	.703**	.000	26	.655**	.001
5	.690**	.000	16	.678**	.001	27	.822**	.000
6	.535*	.010	17	.522*	.013	28	.859**	.000
7	.622**	.002	18	.651**	.001	29	.881**	.000
8	.720**	.000	19	.528*	.012	30	.905**	.000
9	.685**	.000	20	.729**	.000	31	.714**	.000
10	.513*	.015	21	.619**	.002	32	.816**	.000
11	.342	.119	22	.738**	.000	33	.514*	.014

من الجدول السابق يتبين أن جميع المفردات مرتبطة ارتباطاً دالاً إحصائياً يتراوح بين (0.04-0.000) باستثناء المفردة الحادية عشرة " اختيار الأنشطة التي تحقق الترابط والتفكير المنطقي." حيث أظهرت النتائج ان معامل الارتباط غير دالة، وقد تم تعديل صيغة هذه المفردة بحيث تصبح واضحة كما يلي" اختيار أو بناء أنشطة تنمي لدى المتعلمين مهارات التفكير والترابط الرياضي".

3/3/9 ثبات الاستبانة:

تم حساب معامل ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات الاستبانة بعد تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من 23 معلماً ومعلمة وقد أظهرت النتائج أن قيمة معامل الفا كرونباخ بلغ (0.912) الأمر الذي

يدل على ثبات مرتفع للاستبانة.

4/3/9 الاستبيان بصورته النهائية:

تكون الاستبيان بصورته النهائية من أربعة مجالات و(33) بنداً فرعياً.

وقد قامت الباحثة بتفسير النتائج حسب تقدير درجة الأهمية كما يوضحها الجدول التالي حيث إنه 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 (3) جدول تقديرات درجات الأهمية

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

4/9 إجراءات البحث: تم تطبيق البحث وفق الإجراءات الآتية:

1. الاطلاع على الدراسات السابقة والأدب التربوي المتعلق بالاحتياجات التدريبية لدى معلمي الرياضيات والمناهج المطورة لمقرر الرياضيات.
2. بناء استبانة احتياجات تدريبية لمعلمي الرياضيات في ضوء المناهج المطورة من خلال التحقق من صدقها وثباتها.
3. تطبيق الأداة على 44 معلماً ومعلمة في الفترة الواقعة بين 2020/12/15 و 2021/1/14 من خلال تطبيق الاستبانة الكترونياً وورقياً، وذلك من خلال تطبيق نماذج Google من خلال الرابط

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeXkvxoJeSeQOkN-RSZwhH.RodN62MtQoCfZ5JBnfEXea02lUw/viewform?usp=sf_link

4. استخراج النتائج واقتراح إجراءات تطوير الدورات التدريبية لمعلمي الرياضيات في ضوء المناهج المطورة.

5/9 الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS:

1. معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي.
2. معامل الثبات الفا كرونباخ.
3. متوسطات ونسب مئوية للحصول على نتائج الاستبانة.
4. اختبار ANOV لدراسة الفروق بين متوسطات استجابات الاستبانة تبعاً لمتغيرات عدة (مؤهل الخبرة، مؤهل الشهادة، عدد الدورات المتبعة).
5. اختبار Lsd لدراسة الفروق بين متوسطات استجابات الاستبانة تبعاً لمتغيرات عدة (مؤهل الخبرة، مؤهل الشهادة، عدد الدورات المتبعة).

10. 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 الآتي الذي يبين المتوسطات والنسب المئوية لاستجابة العينة:

المجال	م	بنود الاستبانة	ضعيفة		متوسطة		كبيرة		المتوسط الموزون	الانحراف	التقدير
			نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار			
المجال الأول: المعارف والمعلومات المتصلة بمناهج الرياضيات المطورة	1	تعميق المعارف والمعلومات العلمية المرتبطة بالمناهج المطورة (الأعداد والعمليات الحسابية، المفاهيم الهندسية).	4	9.1	20	45.5	20	45.5	2.3636	.65026	عالية
	2	تعميق الخبرات المتعلقة بالمنهاج.	2	4.5	16	36.4	26	59.1	2.5455	.58883	كبيرة
	3	ربط خبرات المنهاج بالمواقف الحياتية (وظيفية المنهج).	4	9.1	26	59.1	14	31.8	2.2273	.60477	متوسطة
	4	دور مناهج الرياضيات في تنمية تفكير المتعلمين	3	6.8	19	43.2	22	50.0	2.4318	.62497	كبيرة

	5	إثراء المادة العلمية الواردة في كتاب الرياضيات.	4	9.1	18	40.9	22	50.0	2.4091	.65833	كبيرة
	6	ربط خبرات منهج الرياضيات في صف مع الصفوف الأخرى في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.	2	4.5	19	43.2	23	53.3	2.4773	.59018	كبيرة
	7	تكامل خبرات منهج الرياضيات مع خبرات المناهج الأخرى في الصف نفسه.	5	11.4	31	70.5	8	18.2	2.0682	.54550	متوسطة
	8	الإلمام بمهارات التفكير الواجب تنميتها لدى المتعلمين عبر منهج الرياضيات.	1	2.3	27	61.4	16	36.4	2.3409	.52576	كبيرة
	9	تعرف كيفية توظيف الأنشطة غير الصفية في المواقف الحياتية.	3	6.8	20	45.5	21	47.7	2.4091	.62201	كبيرة
		المجال ككل							2.3636	.34256	كبيرة

المجال الثاني: تخطيط الدروس	10	تحديد المعايير والمؤشرات بشكل صحيح.	1	2.3	12	27.3	31	70.5	2.6818	.51817	كبيرة
	11	اختيار الأنشطة التي تحقق الترابط والتفكير المنطقي.	2	4.5	15	34.1	27	61.4	2.5682	.58658	كبيرة
	12	مراعاة مختلف أنماط التعلم (حسي، سمعي، بصري) في إعداد الأنشطة.	6	13.5	14	31.8	24	54.5	2.4091	.72555	كبيرة
	13	تخطيط لأنشطة تعليمية باستخدام الكمبيوتر وبرامج تعليمية حاسوبية.	7	15.9	23	52.3	14	31.8	2.1591	.68005	متوسطة
	14	اختيار استراتيجيات حديثة ومناسبة للمادة التعليمية الرياضياتية المراد تدريسها.	3	6.8	9	20.5	32	72.7	2.6591	.60782	كبيرة
	15	تحديد التعلم القبلي اللازم لتعليم الجديد (متطلبات التعليم الجديد).	8	18.2	12	27.3	24	54.5	2.3636	.78031	كبيرة
	16	إعداد خطط علاجية تناسب بطيئ التعلم.	5	11.4	21	47.7	18	40.9	2.2955	.66750	متوسطة
	17	إعداد أنشطة إثرائية للطلاب الموهوبين والمتفوقين.	5	11.4	23	52.3	16	36.4	2.2500	.65147	متوسطة
		المجال ككل							2.4233	.34651	كبيرة

المجال الثالث: تنفيذ الدرس (إجراءات وأساليب وإدارة صفية)	18	إدارة النقاش وتشجيع المتعلمين على المشاركة في النقاش.	4	9.1	10	22.7	30	68.2	2.5909	.65833	كبيرة
	19	توفير بيئة تعليمية تعلمية تؤمن مجالاً رحباً للتفكير والتواصل بين المتعلمين.	3	6.8	16	36.4	25	56.8	2.5000	.62877	كبيرة
	20	التدريب على جعل المتعلمين يعملون في مجموعات صغيرة.	6	13.6	15	34.1	23	52.3	2.3864	.72227	كبيرة
	21	التدريب على توظيف المهارات الأساسية في تنفيذ الأنشطة (تواصل، تمثيل، تفكير منطقي).	5	11.4	20	45.5	19	43.2	2.3182	.67420	متوسطة
	22	تطبيق الاستراتيجيات التدريسية المخطط لها بفاعلية وكفاءة.	4	9.1	17	38.6	23	52.3	2.4318	.66114	كبيرة
	23	طرح أسئلة صفية تراعي جميع مستويات التفكير لمواجهة الفروق الفردية.	4	9.1	13	29.5	27	61.4	2.5227	.66433	كبيرة
	24	تطبيق أساليب الإدارة الصفية الديمقراطية.	3	6.8	14	31.8	27	61.4	2.5455	.62708	كبيرة
	25	خلق جو اجتماعي ايجابي داخل غرفة الصف.	3	6.8	9	20.5	32	72.7	2.6591	.60782	كبيرة
	26	تحديد واجبات التلاميذ، والنشاطات المطلوب تنفيذها بوضوح.	3	6.8	7	15.9	34	77.3	2.7045	.59375	كبيرة
	27	استخدام السبورة المدرسية بكفاءة وبوظيفية صحيحة.	2	4.5	6	13.6	36	81.8	2.7727	.52223	كبيرة
	المجال ككل								2.5432	.44167	كبيرة

المجال الرابع: تقويم تعلم التلاميذ	28	بناء أدوات التقويم في ضوء المعايير والمؤشرات الموضوعة.	1	16	22	50.0	21	47.7	2.4545	.54792	كبيرة
	29	توظيف أساليب التقويم البديل في التدريس.	4	16	21	47.7	19	43.2	2.3409	.64495	كبيرة
	30	بناء الاختبارات التحصيلية على أسس علمية (تحديد أهداف التقويم، جدول مواصفات، بناء الاختبار).	9	16	13	29.5	22	50.0	2.2955	.79474	متوسطة
	31	مناقشة نتائج تقويم عملية التعلم لدى المتعلمين مع أولياء الأمور والإدارة والمتعلمين.	6	16	22	50.0	16	36.4	2.2273	.67733	متوسطة
	32	وضع ملف انجاز لكل متعلم واستخدام سجلات التقويم.	8	16	15	34.1	21	47.7	2.2955	.76492	متوسطة
	33	التعرف على أبرز الاختبارات الدولية التي تجرى في الرياضيات مثل (Timss ، ستانفورد بينيه)	16	34.1	17	38.6	12	27.3	1.9318	.78031	كبيرة
		المجال ككل							2.2576	.34651	كبيرة

يلاحظ من الجدول السابق احتياجات التدريب على المحور الأول ككل جاءت بتقدير كبيرة وفي مقدمة هذه الاحتياجات تعميق الخبرات المتعلقة بالمنهاج.

على المحور الثاني ككل جاءت استجابات المعلمين بتقدير كبير وفي مقدمة احتياجات هذا المحور التدريب على تحديد المعايير والمؤشرات بشكل صحيح.

أما فيما يتعلق بالمحور الثالث ككل جاءت الاحتياجات كبيرة ككل وأغلب هذه الاحتياجات في هذا المحور هو استخدام السبورة المدرسية بكفاءة وبوظيفة صحيحة.

في المجال الرابع جاءت احتياجات المعلمين بتقدير متوسط وأعلى هذه الاحتياجات هو بناء أدوات التقويم في ضوء المعايير والمؤشرات الموضوعة.

تفسر الباحثتان هذه النتائج أن المعلمين ما زالوا يفتقدون إلى الكثير من المهارات المتعلقة بالمناهج الحديثة خاصة أن الاحتياجات تركزت على خبرات المنهاج والمعايير والمؤشرات.

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 الاهتمام أكثر بهذه المهارات من خلال التربية العملية أو مقرر تقنيات التعليم.

كما تم اختبار الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمين على استبانة الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي عند مستوى دلالة 0.05 .

تم أولاً حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية يبينها الجدول الآتي:

جدول رقم(5) متوسطات الانحرافات المعيارية لاستجابات معلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Confidence 95% Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
معهد	4	85.5000	4.35890	2.17945	78.5640	92.4360	79.00	88.00
اجازة	27	79.0741	8.80964	1.69542	75.5891	82.5591	64.00	94.00
دبلوم	10	78.6000	13.19259	4.17186	69.1626	88.0374	60.00	91.00
دراسات	3	80.3333	14.84363	8.56997	43.4597	117.2070	64.00	93.00
Total	44	79.6364	9.93020	1.49703	76.6173	82.6554	60.00	94.00

ثم تم اختبار الفرضية من خلال اختبار ANVO لدراسة الفروق يبينها الجدول الآتي:

جدول رقم(6) اختبار ANOV تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	.Sig
Between Groups	158.263	3	52.754	.517	.673
Within Groups	4081.919	40	102.048		
Total	4240.182	43			

من الجدول السابق يتبين أن مستوى الدلالة يساوي 0.673 وهي أكبر من 0.05 وبالتالي لا توجد فروق بين إجابات المعلمين على استبانة الاحتياجات التدريبية تبعاً للمؤهل العلمي عند مستوى دلالة 0.05 وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية.

تُعزى هذه النتيجة إلى الاحتياجات غير المرتبطة بإعداد المعلم في التعليم الجامعي وإنما المرتبطة بالمستحدثات التي طرحتها المناهج المطورة، والتي شكلت قفزة جيدة في التعليم قبل الجامعي، وتختلف هذه النتائج مع دراسة (السباعي، 2013).

الفرضية الثانية: لا توجد فروق إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمين على استبانة الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير الخبرة عند مستوى دلالة 0.05.

تم أولاً حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية يبينها الجدول الآتي:

جدول رقم(7) متوسطات الانحرافات المعيارية لاستجابات معلمين تبعاً لمتغير الخبرة

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Confidence 95% Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
أقل من خمس سنوات	32	81.6563	8.30705	1.46849	78.6612	84.6513	61.00	94.00
بين خمس وعشر سنوات	4	68.5000	4.43471	2.21736	61.4434	75.5566	64.00	74.00
بين عشر وخمس عشرة سنة	3	70.3333	13.65040	7.88106	36.4239	104.2428	61.00	86.00
فوق خمس عشرة سنة	5	81.2000	13.88164	6.20806	63.9637	98.4363	60.00	91.00
Total	44	79.6364	9.93020	1.49703	76.6173	82.6554	60.00	94.00

وتم اختبار الفرضية من خلال اختبار ANVO لدراسة الفروق حيث يبينها الجدول الآتي:

جدول رقم(8) اختبار ANOV تبعاً لمتغير الخبرة

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	.Sig
Between Groups	898.496	3	299.499	3.585	.022
Within Groups	3341.685	40	83.542		
Total	4240.182	43			

من الجدول السابق يتبين أن مستوى الدلالة يساوي 0.022 وهو أصغر من 0.05 وبالتالي توجد فروق بين إجابات المعلمين على استبانة الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير الخبرة عند مستوى دلالة 0.05 أي نرفض الفرضية الصفرية.

ولكشف الفروق تم استخدام اختبار LSD لأن الفروق صغيرة بين الاستجابات، ويظهر الجدول الآتي هذه الفروق:

جدول رقم(9) اختبار LSD لدراسة الفروق بين استجابات المتعلمين تبعاً لمتغير الخبرة

الخبرة (I)	الخبرة (J)	Mean Difference ((I-J	Std. Error	.Sig	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
أقل من خمس سنوات	بين خمس وعشر سنوات	13.15625*	4.84729	.010	3.3595	22.9530
	بين عشر وخمس عشرة سنة	11.32292*	5.51888	.047	.1688	22.4770
	فوق خمس عشرة سنة	.45625	4.39535	.918	-8.4271-	9.3396
بين خمس وعشر سنوات	بين عشر وخمس عشرة سنة	-1.83333 -	6.98090	.794	-15.9423 -	12.2756
	فوق خمس عشرة سنة	-12.70000 -*	6.13139	.045	-25.0920 -	-.3080 -
بين عشر وخمس عشرة سنة	فوق خمس عشرة سنة	-10.86667-	6.67501	.111	-24.3574 -	2.6240

.The mean difference is significant at the 0.05 level .*

من الجدول السابق يتبين أنه توجد فروق لصالح الخبرة أقل من خمس سنوات مقابل الخبرة (من خمس سنوات حتى عشر سنوات، ومن عشر سنوات حتى خمس عشرة سنة)، في المقابل لا توجد فروق بين استجابات المعلمين بين من يملك خبرة أقل من خمس سنوات ومن يملك خبرة فوق خمسة عشر عاماً.

كما أنه لا توجد فروق بين استجابات المعلمين من يمتلك خبرة من خمس حتى عشر سنوات ومن يمتلك خبرة من عشر سنوات حتى خمس عشرة سنة، ولكن توجد فروق بين استجابات المعلمين لمن يملك خبرة خمس سنوات حتى عشر سنوات ومن يملك خبرة أكثر من خمس عشرة سنة لصالح الأولى.

كما أنه لا توجد فروق في استجابة المعلمين بين من يمتلك خبرة من عشر سنوات حتى خمس سنوات وبين من يملك خبرة فوق خمس عشرة سنوات.

وتفسر الباحثتان هذه النتيجة الى أن احتياج المعلمين من لديهم خبرة أقل من خمس سنوات أعلى ممن يمتلكون خبرة أعلى وهو أمر يمكن تفسيره بأن الخبرة التدريسية تساعد على تجاوز بعض المشكلات والاحتياجات باستثناء من هم لديهم خبرة خمسة عشر عاماً فأظهروا احتياجات تدريبية بدرجة أعلى وقد يكون بسبب مستجدات تربوية ظهرت على الساحة مثل: الاستراتيجيات الحديثة وتقنيات التعليم ودمج التكنولوجيا مع التعليم، حيث لا يملكون الخبرة الكافية حولها بالإضافة لوجود توجيهات جديدة حول تطوير المهارات التي تتطلبها المعرفة الحديثة، والاختبارات التي أكدت ضرورة تناول كافة جوانب المتعلم.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمين على استبانة الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير عدد الدورات عند مستوى دلالة 0.05.

تم أولاً حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية يبينها الجدول الآتي:

جدول رقم (10) متوسطات الانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين تبعاً لمتغير عدد الدورات

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Confidence 95% Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
لايوجد	8	76.7500	4.26782	1.50890	73.1820	80.3180	70.00	81.00
دورة واحدة	13	79.5385	9.92149	2.75173	73.5430	85.5340	64.00	93.00
دورتان	6	76.0000	9.57079	3.90726	65.9561	86.0439	68.00	89.00
فوق ثلاث دورات	17	82.3529	11.73105	2.84520	76.3214	88.3845	60.00	94.00
Total	44	79.6364	9.93020	1.49703	76.6173	82.6554	60.00	94.00

وتم اختبار الفرضية من خلال اختبار ANVO لدراسة الفروق يبينها الجدول الآتي:

جدول رقم (11) اختبار ANOV تبعاً لمتغير عدد الدورات

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	.Sig
Between Groups	271.569	3	90.523	.912	.444
Within Groups	3968.613	40	99.215		
Total	4240.182	43			

من الجدول السابق يتبين أن مستوى الدلالة يساوي 0.444 وهو أكبر من 0.05 وبالتالي لا يوجد فروق بين إجابات المعلمين على استبانة الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير عدد الدورات عند مستوى دلالة 0.05 وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية.

وتفسر النتيجة إلى أن هذه الدورات لا تبنى على أساس علمي، وإلى قصر مدة التدريب، وأن هذه الدورات تتم على أيدي موجهين أومدربين لا يملكون الخبرة والتدريب الكافي للقيام بها، وبالإضافة إلى عدم متابعة هذه الدورات من خلال التأكد من أثر هذه الدورات في الغرفة الصفية التعليمية بالإضافة إلى أن هذه الدورات عامة بغض النظر عن المستوى التعليمي والفروقات الفردية بين المتعلمين والخبرات وعدد الدورات المتبعة سابقاً.

11- مقترحات توصيات:

في ضوء النتائج السابقة يمكن وضع مجموعة من المقترحات والتوصيات:

1/11 تدريب المعلمين وفق دورات تراعي الفروق الفردية لكل معلم من حيث الخبرة، وعدد الدورات المتبعة، والمؤهل العلمي السابق.

2/11 العمل على دورات تراعي فلسفة المعايير بشكل أكبر والتي أبدى المعلمون احتياجاً كبيراً لفهمها وتوحيد دليل واحد للعمل بالاستراتيجيات المطلوبة.

3/11. تحقيق تعاون بين التعليم العالي ووزارة التربية في إعداد دورات تأهيل المعلمين.

4/11 تنفيذ دورات التأهيل للمعلمين من قبل مختصين وأكاديميين بما يحقق الغاية الحقيقية لها.

4/11. إجراء بحوث مماثلة لمعلمي التعليم الأساسي في الحلقة الثانية والتعليم الثانوي والوقوف على احتياجاتهم فيما يتلق بالمناهج المطورة وفي المواد العلمية المختلفة.

12: المراجع

1/12 المراجع العربية:

- الأحمد. خالد طه (2005). تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب. العين. دار الكتاب الجامعي.
- الختاتني. ذكريات (2017). الاحتياجات التدريبية لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في لواء المزار الجنوبي. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**. مجلد 6. عدد1.
- الخطيب. أحمد و الخطيب رداح (2006). التدريب الفعال. عالم الكتب الحديث إربد. الأردن.
- ديب. أوصاف (2006). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مجال تقنيات التعليم. **مجلة جامعة دمشق**. المجلد 22. العدد الثاني.
- السباعي. ملك (2013). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي على ضوء متطلبات المناهج التربوية الجديدة في الجمهورية العربية السورية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية جامعة البعث.
- سعد. رائد نعسان (2017). تقييم برامج تدريب لمعلمين أثناء الخدمة من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق. **مجلة جامعة البعث**. المجلد 39. العدد54.
- الشيخي. هاشم (2019). احتياجات التطور المهني لمعلمي ومعلمات الرياضيات في ضوء متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية 2030. **مجلة اتحاد لجامعات العربية للتربية وعلم النفس**. المجلد 17. العدد الثاني.
- صاصيلا. رانيا (2005). الاحتياجات التكوينية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي في ضوء التحديات المعاصرة. **مجلة جامعة دمشق**. المجلد 21. العدد2. دمشق.
- الطعاني. حسن أحمد (2002).التدريب: مفهومة وفعا لياته بناء البرامج التدريبية وتقويمها. دار الشروق للنشر والتوزيع. عمان.
- الهشامي. رحمه عبد الله (2003). **الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير. سلطنة عُمان: كلية التربية. جامعة السلطان قابوس.

- أنيس، إبراهيم (1973). معجم الوسيط. ج1. دار المعارف.
- حقي. شكرية (2015). الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لمعلمي الحلقة الأولى للتعليم الأساسي. **مجلة بحوث جامعة حلب سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية والتربوية**. مجلد 83. الاصدار(00).
- رزق. حنان عبد الحليم (2001). تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي أثناء الخدمة. **مجلة كلية التربية**. المجلد السابع والأربعين. العدد الأول. جامعة المنصورة. مصر.
- عليوة. السيد (2001). **تحديد الاحتياجات التدريبية**. ايتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
- كيلاني. أحمد والصمادي. محارب (2017). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات تحقيق أهداف مناهج الرياضيات المطورة من سلسلة ماقروهل التعليمية بالمرحلة الابتدائية. **المجلة العلمية لكلية التربية**. جامعة أسيوط. مجلد33 العدد الرابع.
- محمد. أنور والداود. عفيفة (2018). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية حول الإدارة والأنشطة الصفية في دولة الكويت. **مجلة كلية التربية**. جامعة الإسكندرية. المجلد الثامن والعشرون. العدد الثاني.
- مرسي. محمد منير(1993). المعلم وميادين التربية. مكتبة الأنجلو المصرية.
- ناصر. يونس (1996). **الدورة التدريبية لمسؤولي تدريب المعلمين أثناء الخدمة في وزارات التربية والتعليم في البلاد العربية** (الجماهيرية العظمى، طرابلس 1995). تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- ياسين. منال محمد (2009). دور التعلم الذاتي في تطوير البرامج التدريبية للمعلم. المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

2: المراجع الأجنبية:

- Hiten. B..2003. Methods and techniques of traiining public enterprise manger. International Center for Public Enter pries.
- Leonard N.O. (1999). Designing training programs: the critical events model. New York: Addison – Welely Publishing Company Inc.

حاجات أسر الأطفال ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر الأمهات وعلاقتها ببعض المتغيرات

سوسن الملي.
جامعة دمشق كلية التربية قسم التربية الخاصة.
قائم بالأعمال و طالبة دكتوراة حاليا.

Needs of the Families of Hearing Impaired Children and its Relation to Some Variables from the Mothers' Perspectives.

Sawsan AlMelly
Damascus University - College of Education - Department of Special Education.
current doctoral student.

Email.milli@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على حاجات أسر الأطفال المعوقين سمعياً في معهد التربية الخاصة للصم بمدينة دمشق من وجهة نظر الأمهات وعلاقتها ببعض المتغيرات.

تكونت عينة الدراسة من (95) أماً للطلاب الملتحقين في المركز، وتم استخدام مقياس حاجات أسر الأطفال المعوقين سمعياً للباحثين (عبد الله وصوالحة ،2017).

وأسفرت الدراسة أن أهم حاجات أسر الأطفال المعوقين سمعياً بالترتيب هي الحاجة إلى: المعلومات، والتواصل، والدعم المالي، والخدمات الاجتماعية، والدعم الاجتماعي.

وباختبار الفرضيات تبين وجود فروق تعزى لمتغير مكان سكن الأسرة والنتائج لصالح الأسر التي تسكن في الريف، وأظهرت النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي للأم والنتائج كانت لصالح أمهات المؤهل العلمي ثانوي ومادون.

الكلمات المفتاحية: حاجات أسر الأطفال ذوي الإعاقة السمعية.

ABSTRACT

TNeeds of the Families of Hearing Impaired Children and its Relation to Some Variables from the Mothers' perspectives

This study aimed to identify the needs of the families of hearing impaired children in the special Education Institute in Damascus. The study sample consisted of (95) mothers in the institute. The Researcher used the scale of the needs of hearing impaired families by the reseachers (Abdullah and Saualha 2017). The study showed that the most important needs were: The need for information, communication، social services and the need for social support. The study also indicated that there were a statistically significant differences in the answers of families in the variable of place of residence where those living in the country scored the highest. The results also showed that there were statistically significant differences due to the educational qualification variable of the mother, and the results were in favor of mothers with secondary and below educational qualifications.

Keywords: The needs of hearing impaired families.

1- مقدمة:

إن تربية الأطفال في هذا العالم المتغير بشكل سريع ليس بالعملية السهلة، حيث تزداد الضغوط على الأسرة المطلوب منها تلبية جميع حاجات أطفالها.

وتعرّف الأسرة بأنها نظام اجتماعي ذو خصائص وحاجات فريدة ومعظم الأسر لديها أبناء لكل منهم خصائص معينة كالعمر، و الصحة النفسية، والسمات الشخصية، والولدان أيضا لهما خصائص كالمستوى التعليمي والاقتصادي والاجتماعي هذه الخصائص تحدد طبيعة استجابتهم وردود أفعالهم حول مشكلات أبنائهم (الخطيب ، 2001).

ولأسر ذوي الإعاقة السمعية كغيرهم من الأسر لديهم أدوار هامة أيضاً عليهم القيام بها وتلبية حاجات أبنائها أيضا . فالأسرة هي المرجع الأساسي الذي يستند اليه الأبناء ذو الإعاقة السمعية، فاذا كانت نظرة الأسرة سلبية نحو إعاقة أبنائها انعكس ذلك على الأبناء وعلى نظرتهم لأنفسهم، أما إذا كانت نظرة الأسرة إيجابية نحو الإعاقة انعكس ذلك بشكل صحي على الأبناء وجعلهم أكثر تكيفاً و تقبلاً لإعاقتهم، وللأسرة دور مهم و فعال في تلبية حاجات ومتطلبات أبنائها ذوي الإعاقة فهي الداعم الأول والمحفز لهم وهذا ما أكدته دراسة (صلاح ، 2017).

وتأتي أهمية الأسرة من حيث إنها أول من يلاحظ مشكلة الطفل وذلك من خلال تفاعلها المباشر معه ومقارنته بغيره من الأطفال الآخرين الذين هم في عمره أو بإخوته عندما كانوا في عمره (العامري ، 2011).

إن وجود طفل ذي إعاقة سمعية في الأسرة يؤدي إلى حدوث تغيير في الروتين العائلي وهذا التغيير يحدث على جميع الصعد وتبدأ الأسر بتعديل حياتها للتأقلم مع الوضع الجديد وتأمين ما يفرضه وجود الطفل ذي الإعاقة (Moores ، 2001) . فالإعاقة السمعية للابن تضع أعباء ضخمةً على الأسر وضغوطات نفسيةً متعددة وتتباين ردود فعل الأسر بعد معرفتها إعاقة ابنها السمعية، وتمر بمراحل مختلفة حتى تستطيع في النهاية التكيف مع الوضع الجديد هذا التكيف هو المرحلة الأخيرة التي تصل إليها الأسرة بعد مرورها بعدة مراحل (الزريقات ،2003).

إن وجود طفل ذي إعاقة سمعية في الأسرة يترك تأثيراً هاماً في كيان الأسرة من حيث تنظيمها ووظائفها وزيادة الأعباء الحاتية والاجتماعية عليها إضافة لما يعتريها من ضغوط وردود أفعال مختلفة

بسبب وجود إعاقة لدى الطفل كما ورد في (يحيى ، 2003) وذلك بسبب ما تفرضه الإعاقة السمعية من حاجات خاصة ومتطلبات لابد من توفيرها، ولا تقتصر هذه الحاجات والخدمات فقط على المعوق سمعياً بل تحتاجها أسرته، وهذه الحاجات تكون بمثابة جملة من الرغبات التي تنشأ لدى الأسرة نتيجة وجود الإعاقة مما يشكل لديها دافعية كبيرة إلى السعي للحصول عليها لتحقيق الأهداف والمتطلبات التي تفتقر لها والتي لابد من تلبيتها .

من أهم هذه الحاجات هي حاجة أسر الأفراد ذوي الإعاقة السمعية إلى المعلومات الصحيحة عن الإعاقة السمعية وآثارها وأسبابها ومتطلباتها والذي يشكل حاجة قويةً لدى هذه الأسر، لذلك تسعى أسر المعوقين سمعياً إلى الحصول على معلوماتٍ دقيقةٍ حول إعاقة ابنهم وما هو متوقع منه مستقبلاً وما المساعدة التي يمكن أن تقدمها لابنها المعوق سمعياً (الخطيب ، 2001).

إن الحالة النفسية الصعبة التي تعيشها الأسرة والإحساس بالوصمة الملتصقة بأفرادها والاستبعاد الاجتماعي الناتج عن نظرة المجتمع للمعوقين يصبح الدعم الاجتماعي من العوامل التي تؤثر على قرارات الأسرة وعلى قيامها بوظيفة ذات مغزى وكمصدر للتكيف الانفعالي لها، فان نقص الدعم الاجتماعي عند الحاجة له يمكن أن يكون في حد ذاته ضاغطاً على الأسرة دراسة رايمان (Raymann ، 2000).

تواجه أسر ذوي الإعاقة السمعية مشكلات بالتواصل مع ابنها وخاصة عندما تكون أول تجربة لها وهذا ما أكدته دراسة مانفريد ((Manfred ، 2000 التي أجريت على (371) أسرة حول حاجة الأسر للتدريب على مهارات التواصل، فالاعاقة السمعية لا تسمح بالتعبير عن الآراء والتفاعل مع الآخرين وتحجب ذا الإعاقة من المشاركة الإيجابية مع غيره من أفراد المجتمع فتجد الأسرة صعوبة في إيصال ما تريد لابنها وفهم مشاعره وما يجول في فكره. (الزريقات، 2003) .

إن صعوبة التواصل مع الأبناء ذوي الإعاقة تدفع الأسرة للبحث عن الخدمات المجتمعية المتوفرة وتحاول الإفادة منها، وهذه الخدمات يجب أن تقدم في وقت مبكر لما لها من أثرٍ في الحد من آثار الإعاقة على الطفل .

وتنشأ لدى أسر ذوي الإعاقة السمعية حاجةٌ إلى الدعم المادي التي تفرضها تكاليف الإعاقة السمعية، كالنفقات على التدريس والتجهيزات الخاصة وأخصائي النطق وعلاج الكلام بالإضافة إلى ما يتطلبه وجود ابن ذي إعاقة سمعية من رعاية طبية أكثر من الآخرين العاديين كالذهاب المتكرر إلى طبيب الأذن بسبب ما يعانيه من التهاب الأذن وتغيير السماعات وزيارات الطبيب المنزلية (كاشف ، 2001)

فهذه المتطلبات تضيف إلى الأسر أعباء مادية إضافية خاصة أسر الدخل المنخفض وهكذا يمكن أن تشعر الأسرة بالعجز إزاء هذه المتطلبات .

2-مشكلة البحث:

تختلف حاجات الأفراد المعوقين سمعياً عن حاجات الأفراد العاديين وذلك بسبب طبيعة الإعاقة وما تتطلبه من خدمات خاصة في أغلب المجالات، والحاجة هي مجموعة من الرغبات والمتطلبات المختلفة التي تنشأ لدى أسر المعوقين سمعياً بدرجات مختلفة نتيجة الإعاقة السمعية وتسعى الأسر للحصول عليها، وهذا ما لاحظته الباحثة من خلال عملها الميداني، والاجتماع مع أمهات الأطفال المعوقين سمعياً خلال مرافقتهن أطفالهن للمراكز والاستماع إلى شكواهن المستمرة حول الافتقاد إلى بعض الحاجات الضرورية لمساعدة أبنائهن.

أجمع المربون على أهمية دور الأسرة في تكوين شخصية ابنها ذي الإعاقة السمعية وأثرها الكبير في تربيته، حيث تقوم الأسرة بتلبية حاجات أبنائها، وتعتبر تلبية هذه الحاجات بالشكل المناسب والوقت المناسب السياج الواقي من الآثار السلبية التي يتركها الفقدان السمعي فيهم، ولكي تستطيع الأسرة توفير حاجات ابنها لابد من تلبية حاجاتها هي، تلك الحاجات الناتجة عن وجود ابن ذي إعاقة، فوجود طفل ذي حاجة خاصة يؤدي إلى وجود أسرة ذات حاجة خاصة.

وتتنوع وتتعدد حاجات الأسر وتختلف وفقا لعدد من المتغيرات والظروف التي تعيشها الأسرة ولكن مهما تعددت واختلفت هذه الحاجات لابد من تلبيتها ، لما لها من أثر إيجابي على ذي الإعاقة وتربيته والتخفيف من حدة الإعاقة عليه.

وتتحدد مشكلة الدراسة بالتعرف على حاجات أسر الأطفال ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر الأمهات كون الأم هي الشخص الأقرب للطفل ذي الإعاقة السمعية وعلاقته بمتغير المؤهل العلمي للأم ومكان سكن الأسرة .

3- أهمية البحث:

تأتي أهمية الدراسة من خلال الكشف عن حاجات أسر الأطفال ذوي الإعاقة السمعية وذلك من أجل العمل على تلبيتها لما له من أثر في تحسين تربية الأطفال ذوي الإعاقة السمعية وتسهيل حياتهم .

وتنبع أهمية الدراسة أيضاً من خلال التعرف على حاجات أسر الأطفال ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر الأمهات اللاتي هن أكثر قرباً من أطفالهن ذوي الإعاقة السمعية .

4- أهداف البحث:

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

1. التعرف على حاجات أسر الأطفال ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر الأمهات
2. التعرف على حاجات أسر ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر الأمهات وعلاقته بمتغير المؤهل العلمي للأم .
3. التعرف على حاجات أسر الأطفال ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر الأمهات وعلاقته بمكان سكن الأسرة .

5- فرضيات البحث:

سيتم اختبار الفرضيات عند مستوى الدلالة (0.5):

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أمهات الأطفال ذوي الإعاقة السمعية على مقياس الحاجات تعزى لمتغيّر مكان سكن الأسرة.

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أمهات الأطفال ذوي الإعاقة السمعية على مقياس الحاجات تبعاً لمتغيّر المؤهل العلمي.

6- حدود البحث:

- الحدود البشرية: أمهات الأطفال ذوي الإعاقة السمعية في معهد التربية الخاصة للصم في دمشق.
- الحدود الزمانية: قامت الباحثة بتطبيق الدراسة في الفصل الأول للعام الدراسي (2019 -2020) .
- الحدود المكانية: قامت الباحثة بتطبيق أداة البحث في معهد التربية الخاصة للصم الكائن في باب مصلى بدمشق.

7- مصطلحات الدراسة و التعريفات الإجرائية:

6/1 ذوي الإعاقة السمعية:

- الشخص المصاب بنقص السمع: هو الشخص الذي لديه بقايا سمعية كافية ، تمكنه من استخدام السماعة الطبية في فهم حديث الأفراد الآخرين والتواصل معهم شفوياً .(Smith ,2004)

و يعرفه سليمان: بأنه شخص يعاني من نقص في حاسة السمع بنسبة معينة ولكن غير كاملة وباستخدامه لسماعة الأذن تزيد درجة السمع لديه . (سليمان ، 2003) .

- الأصم: هو الفرد الذي يعاني من عجز سمعي درجة الفقدان السمعي لديه أكثر من (90 db) تحول دون اعتماده على حاسة السمع في فهم الكلام سواء باستخدام المعينات السمعية أو بدونها .(عبد الحي ، 2001) .

6/2 الحاجات: هي حالة من الرغبات الضرورية نتيجة لنقص مادي أو معنوي جراء الإعاقة يسعى الفرد إلى تحقيقها أو افتقاد أمر مرغوب فيه وأساسي (عاقل ، 1998).

التعريف الإجرائي للحاجات: هي العلامة التي يتم الحصول عليها عند تطبيق مقياس الحاجات على الأمهات عينة الدراسة.

التعريف الإجرائي للأمهات: هن أمهات الطلبة الملتحقين بمعهد التربية الخاصة للصم بمدينة دمشق والذين يعانون من الإعاقة السمعية .

6/3 الأسرة: هي نظام متكامل تضم مجموعة من الأفراد تربطهم علاقات حميمة وهي مسؤولة عن تكوين نمط شخصية الفرد تجمع بين رجل وامرأة يرتبطون برابط الزواج وأبنائهم تحت سقف واحد . (الشريف ،2004) .

8- الدراسات السابقة:

7/1 الدراسات العربية:

- دراسة موسى (2007) في سورية، عنوان الدراسة " حاجات أسر المعوقين سمعياً في مدينة دمشق وعلاقتها ببعض المتغيرات "

هدفت الدراسة إلى التعرف على حاجات أسر المعوقين سمعياً الملتحقين بمعهد الصم وروضة الأطفال الصم بدمشق، شملت العينة جميع الأسر الملتحق أبنائهم بمعهد الصم وروضة الأطفال الصم، وأعدت الباحثة استبياناً اشتمل على أربعة أبعاد لحاجات الأسر وهي الحاجة إلى المعلومات والحاجة إلى الدعم والتدريب، والحاجة الاجتماعية، والحاجة إلى الخدمات المجتمعية والتأهيل التربوي والمهني، وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي: جاءت الحاجة الاجتماعية أولا وفقاً لأهميتها للأسر، ثم الحاجة إلى الخدمات المجتمعية والتأهيل التربوي والمهني في المرتبة الثانية، ثم الحاجة إلى المعلومات في المرتبة الثالثة، و في المرتبة الأخيرة جاءت الحاجة إلى الدعم والتدريب . ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية على الأداة تعزى لمتغير مستوى تعليم الوالدين على جميع أبعاد الدراسة لصالح المستوى التعليمي دون التاسع . وهناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الدخل الشهري للأسرة على بعد الحاجة الاجتماعية لصالح فئة الدخل الشهري الأقل من (10000ل .س). وهناك فروق ذات دلالة إحصائية على الأداة تعزى لمتغير عمر الطفل المعوق سمعياً في أبعاد الدراسة لصالح الفئة العمرية (4 وأقل من 6 سنوات وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الأداة تعزى لمتغير جنس المعوق سمعياً على جميع أبعاد الدراسة وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الأداة تعزى لمتغير عدد المعوقين في الأسرة .

- دراسة عبد الله و صوالحة (2017) في الأردن

عنوان الدراسة " حاجات أسر الأطفال ذوي الإعاقة السمعية في محافظة اربد وعلاقتها ببعض المتغيرات ".

هدفت الدراسة إلى التعرف على حاجات أسر الأطفال ذوي الإعاقة السمعية في محافظة اربد وعلاقتها ببعض المتغيرات . تكونت عينة الدراسة (107) من أسر الأطفال ذوي الإعاقة السمعية من مدرستين (حكومية وخاصة) في محافظة اربد .

استخدم الباحثان مقياس حاجات أسر المعوقين سمعياً من إعدادهما وأظهرت النتائج أن أهم الحاجات هي الحاجة إلى المعلومات، ثم الحاجة إلى مهارات التواصل، ثم الحاجة إلى الخدمات الاجتماعية. وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حاجات أسر الأطفال المعوقين سمعياً تعزى لمتغير المدرسة لصالح الحكومية. ولا توجد فروق ذات دلالة تعزى للمتغيرات الأخرى.

8/2 الدراسات الأجنبية:

- دراسة مانفرد (Manfred ، 2000) في أمريكا:

عنوان الدراسة "حاجة أسر الأطفال ذوي الإعاقة السمعية للتواصل فيما بينهم والتواصل مع بالغين ذوي الإعاقة السمعية"

"The Need for Families with Hearing – impaired children to Relate to other parents and to other parents and to hearing impaired Adults"

هدفت الدراسة إلى التعرف على حاجة أسر الأطفال المعوقين سمعياً إلى عدد من الحاجات، تكونت عينة الدراسة من (371) أسرة واعتمدت الدراسة على متغيري درجة الإعاقة ومستوى تعليم الوالدين وأظهرت نتائج الدراسة حاجة الأسرة إلى التدريب على مهارات التواصل، والحاجة إلى المعلومات حول الإعاقة السمعية والحاجة إلى بناء شبكات اجتماعية والحاجة إلى الاجتماع بآباء آخرين لديهم أطفال معوقين سمعياً مما يخفف من عزلة الأسر الاجتماعية، والحاجة إلى الخدمات المجتمعية من طبية وتربوية والحاجة إلى الدعم العاطفي للأمهات. وأشارت النتائج أيضاً إلى أنه حيثما كانت الإعاقة السمعية أشد تبعها ازدياد حاجات تلك الأسر. وأشارت النتائج أيضاً إلى أن الأسر الأعلى تعليماً كانت بحاجة أكثر إلى تعلم مهارات تواصل متنوعة من اللغة الشفوية والتعابير الوجهية والإيماءات والرسم والكتابة ولغة الإشارة.

- دراسة بون وزيدمان (Poon and Zaidman 2014) في بريطانيا.

عنوان الدراسة: " الدعم الاجتماعي لآباء الأطفال الصم: نحو فهم أعمق لحاجات أسر الأطفال المعوقين سمعياً"

.Social Support for parents of Deaf Children: Moving Towards contextualized Understanding.

هدف الدراسة التعرف على المستوى المطلوب من الدعم الاجتماعي الواجب تقديمه إلى آباء الأطفال ذوي الإعاقة السمعية.

قام الباحثان بالاطلاع على (108) دراسة من موقع Psychinfo سايك انفو و (154) دراسة من موقع Science of Web حول موضوع الدعم الاجتماعي لأسر الأطفال ذوي الإعاقة السمعية،

وأظهرت الدراسة أهمية تقديم الدعم الاجتماعي لأسر الأطفال ذوي الإعاقة السمعية وأكدت الدراسة على أهمية الدعم متعدد الأبعاد (النفسي ، المادي ، الاجتماعي) وأظهرت النتائج أيضا ضرورة تطوير آلية عمل المراكز التي تقدم الدعم لأسر الأطفال ذوي الإعاقة السمعية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال مراجعة الدراسات السابقة الاهتمام بحاجات أسر الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، وأهمية التعرف على هذه الحاجات والحاجات الأكثر إلحاحاً بالنسبة للأسر والعمل على تلبيتها، ولقد اختلفت الدراسات السابقة عن الدراسة الحالية في تصنيف أهمية هذه الحاجات بالنسبة للأسر. واختلفت أيضا الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بتناول هذه الحاجات وعلاقتها بمتغيرات مختلفة. واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة بأنها سعت للتعرف على حاجات أسر الأطفال ذوي الإعاقة السمعية. وأكدت بعض هذه الدراسات على أهمية تقديم الدعم الاجتماعي للأسر، وضرورة تطوير آلية عمل المراكز التي تقدم الدعم لأسر الأطفال ذوي الإعاقة السمعية.

ما يميز الدراسة الحالية أنها سعت للتعرف على حاجات أسر الأطفال ذوي الإعاقة السمعية من خلال تطبيق أداة البحث على أمهات الأطفال ذوي الإعاقة السمعية وعلاقتها بمتغييري مكان سكن الأسرة ، والمؤهل العلمي للأم ، لأن هذه المتغيرات تجعل لبعض الحاجات أولوية أكثر من الحاجات الأخرى .

9- الأسس النظرية للبحث:

1/9 الإعاقة السمعية:

يشير مصطلح الإعاقة إلى مستويات متفاوتة الشدة بدءاً من ضعف السمع وحتى الصمم التام، وقد تكون الإعاقة حصلت في سن مبكرة أو منذ الولادة ، وقد تكون متأخرة حصلت في سن ما بعد تكون اللغة، وقد يكون الصمم توصيلياً وقد يكون عصبياً حسياً. أمام هذا التنوع يتعذر إعطاء تعريف شامل وكامل ، ولكن إذا قلنا إن الإعاقة السمعية هي الإعاقة التي تحول دون تمكن الفرد من استخدام سمعه لأغراض الحياة العادية، أو إن الإعاقة السمعية تحد من القدرة على التواصل السمعي -اللفظي، فإنما ذلك تحكمه مجموعة من العوامل والمؤثرات مثل السن التي حدثت فيها الإعاقة وشدة الإعاقة ونوع الاضطراب الذي أدى إلى الإعاقة، ومدى القدرة على الاستفادة من الأدوات التعويضية للسمع والخدمات التأهيلية، والعوامل الأسرية والقدرات الفردية. ومن العوامل المباشرة وغير المباشرة التي

تجعل المعوقين سمعياً يختلفون فيما بينهم باختلاف العوامل المذكورة .(أبو الفخر ، 2006) .

1/2/8 أثر الإعاقة السمعية على جوانب النمو المختلفة: يؤثر فقدان السمع على نواحي النمو المختلفة عند الطفل، فهو يؤثر بالدرجة الأولى على نموه اللغوي والتخاطبي ونموه الاجتماعي والانفعالي ، ونموه المعرفي، والتحصيلي الدراسي.

تأثير فقدان السمع على النمو اللغوي: إن فقدان السمع يؤثر على مكونات اللغة الأساسية، فهو يؤثر على المكون الصوتي للغة، بحيث يتعذر إصدار الأصوات بصورة طبيعية، ويؤثر على المكون القواعدي النحوي ويؤثر أيضاً على المستوى الدلالي، وهو في كل ذلك يخفض من حجم مفردات اللغة، والقدرة على الصياغة النحوية السليمة للجملة، وهذا ينطبق أيضاً على اللغة المكتوبة والتعبيرية . (الزريقات ، 2003) .

2. تأثير فقدان السمع على النمو المعرفي: يؤثر فقدان السمع على النمو المعرفي، ويلخص (الدمياطي ، 2002) الدراسات التي تتعلق بالنمو المعرفي لدى الصم بالمقارنه مع أقرانهم العاديين فأسفرت الدراسات عن نتائج متباينة، حيث أظهرت معظم الدراسات تفوق العاديين على أقرانهم الصم بينما دراسات أخرى أظهرت التكافؤ في هذا النمو .

3. أثر فقدان السمع في النمو التحصيلي: إن مشكلة التحصيل الأكاديمي عند المعوقين سمعياً مرتبطة بالمشكلة اللغوية. ويعتمد على التواصل مع الأشخاص الآخرين. وعموما فإن الأطفال المعوقين سمعياً من ذوي الذكاء الطبيعي يعانون من تخلف أكاديمي شديد ناتج عن صعوبات في الفهم والتعبير اللغوي. وهذا يعني التحصيل الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة السمعية هو أدنى من أقرانهم السامعين العاديين .(الزريقات ،2003).

4. أثر فقدان السمع على النمو الانفعالي والاجتماعي: يؤثر فقدان السمع على شخصية المعوق سمعياً بسبب عدم القدرة على إنشاء العلاقات الاجتماعية الطبيعية والفعالة مع الآخرين ، وذلك بسبب عدم قدرته على التواصل اللغوي بشكله المنطوق. إلا أنه من المؤكد أن ليس هناك خصائص اجتماعية انفعالية ثابتة، فهذه تختلف من معوق إلى آخر، تبعا لجملة الظروف الاجتماعية والتربوية والاتجاهات السائدة نحو هذه الفئة في هذا المجتمع أو ذاك.

3/9 حاجات أسر الأفراد المعوقين سمعياً: الحاجة هي مجموعة من الرغبات والمتطلبات المختلفة والأهداف التي تنشأ لدى أسر المعوقين سمعياً بدرجات مختلفة نتيجة الإعاقة السمعية تسعى الأسر للحصول عليها . من أهم هذه الحاجات ما يلي:

1. الحاجة إلى المعلومات: إن إدراك المعلومات الصحيحة عن الإعاقة السمعية ، وأسبابها ، وآثارها ،ومتطلباتها يشكل حاجة قوية لدى أسر المعوقين سمعياً، لذلك تسعى أسر المعوقين سمعياً، إلى الحصول على معلومات دقيقة حول إعاقة ابنها، وما هو متوقع منه مستقبلاً، وما المساعدة التي يمكن تقديمها لابنها المعوق سمعياً (الخطيب ، 2001) .

2. الحاجة إلى الدعم الاجتماعي: تختلف الحاجة الاجتماعية لدى الأسر التي لديها أبناء عاديون عن الحاجات الاجتماعية للأسر التي لديها ابن معوق سمعياً. فوجود ابن معوق سمعياً في الأسرة قد يؤدي بها إلى الانسحاب تجنباً من الاتجاهات السلبية من الآخرين لذلك تخفف من نشاطاتها الاجتماعية وهذا يؤثر سلباً عليها . لذا يصبح الدعم الاجتماعي هاما ومن العوامل التي تؤثر على قرارات الأِسرة وفي قيامها بوظيفة ذات معنى وكمصدر للتكيف الانفعالي لها، فإن نقص الدعم الاجتماعي عند الحاجة له يمكن أن يكون في حد ذاته ضاغطاً على الأسرة، وخاصة المجموعات التي لديها حاجات ماسة للدعم الاجتماعي ولكن لا يوجد عندها فرصة كافية للحصول عليه . (Raymann , 2000) .

3. الحاجة إلى الخدمات المجتمعية: تبذل أسر الأطفال المعوقين سمعياً الكثير من وقتها في البحث عن مصادر الخدمات المجتمعية التي تساعد في تلبية الحاجات الخاصة لطفلها، وقد يمضي بعض وقت الأسرة وهي تبحث عن أي جهة مختصة يمكن أن تقدم لها الخدمة، وبالتالي فإن ضياع الوقت في البحث يكون له مردود سلبي على إعاقة الطفل فقد تكون الإعاقة بسيطة والتدخل العلاجي ذو تأثير معين، ولكن التأخير بالعلاج وعدم تلقي الخدمات المتخصصة قد يزيد من حدتها و تلعب خدمات الرعاية المتخصصة للأطفال المعوقين سمعياً وأسرهم دوراً في زيادة التفاعل الأسري الإيجابي، وتربط بسلسلة من أنماط الرعاية اللاحقة لمقابلة حاجات الأسر(Turner, Lynas and Pumfcrey ,1998) لذا من الضروري تعريف الأسر بمصادر الخدمات التي من الممكن أن تفيد في تقليل آثار الإعاقة.

4. الحاجات المالية: إن تفاعلات الأسرة مع الإعاقة قد يستنزف الدخل المالي لها، وذلك من خلال كثرة نفقات العلاج الطبي والجراحة والأدوات المساعدة ، وارتفاع أجور الرعاية الطبية، ولذلك فإن عدم توفر الإمكانات المالية المناسبة يؤدي إلى أعباء جديدة تثقل كاهل الأسرة، وتجعلها غير قادرة على مواجهة ظروف الإعاقة،حيث إن الأفراد الذين ينتمون إلى الأسر ذات المستوى الاقتصادي والاجتماعي المتدني يواجهون ضغوطاً نفسية أشد من الأفراد الذين ينتمون

إلى الأسر ذات المستوى الاقتصادي والاجتماعي المتوسط (الخطيب ، 2001) و هذا ما أكدته (يحيى ،2003) أن الأعباء الاقتصادية على الأسرة تتمثل في حاجة الأسرة إلى وظيفة لزيادة دخلها لتغطية نفقات المدارس الخاصة، وتعويض النقص المادي الذي يحدث، بينما قد تترك بعض الأمهات العمل للتفرغ لمراعاة حاجات طفلها في مراجعة الأطباء مما قد يفاقم الأعباء المادية على الأسرة .

5. الحاجة إلى مهارة التواصل: تؤدي الأسرة دوراً حيوياً في رعاية أطفالها وتربيتهم ، وهذا الدور الحيوي الذي تؤديه الأسرة يزداد صعوبة مع قلة إمكانية التواصل مع الطفل المعوق سمعياً، لذلك لابد من تلبية احتياجات الأسرة في جوانب أساسية ألا وهي معرفة طفلها وخصائصه وأساليب التواصل معه، وتعلم طرائق التواصل المختلفة معه، لما له من أثر كبير في نمو الطفل اللغوي والعقلي والتكيف النفسي والاجتماعي . (حسن ،1999).

9- منهج الدراسة:

10- منهج البحث:

لقد اتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لموضوع الدراسة، والتي هدفت التعرف على حاجات أسر الأطفال ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر الأمهات وعلاقتها ببعض المتغيرات. وقامت بوصف العينة والأدوات والإجراءات المستخدمة وصولاً إلى البيانات المجدولة ثم تفسير النتائج ومناقشتها.

طبقت الدراسة الحالية في معهد التربية الخاصة للصم بدمشق ويتكون المجتمع الأصلي للبحث

11- مجتمع الدراسة و العينة :

من جميع أمهات الطلاب الصم الملتحقين بالمعهد ويبلغ عددهن (205) وتم اختيار (100) أم بالطريقة العشوائية، وأجابت (95) أماً على أسئلة المقياس وتم استبعاد (5) استبانات بسبب عدم ملىء كامل بنود المقياس. بلغت نسبة العينة من المجتمع الأصلي (46.34 %).

1/11 متغيرات الدراسة: تفاصيل العينة: بلغ العدد الإجمالي لأفراد عينة البحث (95) أماً شاركن في الإجابة على بنود المقياس .

- لدينا متغير تابع رئيس وهو حاجات أسر الأطفال المعوقين سمعياً من وجهة نظر الأمهات
- لدينا في الجداول التالية المتغيرات المستقلة المتعلقة بأفراد العينة .

جدول (1) توزع أفراد العينة بحسب المتغير المستقل مكان السكن

مكان السكن	العدد	النسبة
دمشق	54	% 56
ريف دمشق	41	% 44
المجموع	95	% 100

جدول (2) توزع أفراد العينة بحسب المتغير المستقل المؤهل العلمي للأم

المؤهل العلمي	العدد	النسبة
ثانوي وما دون	60	% 63
معهد	20	% 22
جامعة	15	% 15
المجموع	95	% 100

12- أداة البحث:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس حاجات أسر الأطفال ذوي الإعاقة السمعية والذي تم إعداده من قبل الباحث أيمن يحيى عبد الله والباحث عبد المهدي صوالحة (2017). (الملحق) ويتألف المقياس من خمس حاجات ، ويتكون من (32) فقرة موزعة على خمس حاجات هي:

1. الحاجة إلى المعلومات، من (الفقرات: 1-8).
2. الحاجة إلى الدعم الاجتماعي، من (الفقرات: 9-15).
3. الحاجة إلى الخدمات الاجتماعية، من (الفقرات: 16 -20).
4. الحاجة إلى مهارات التواصل، من(الفقرات: 21-27).

5- الحاجة إلى الدعم المالي، من (الفقرات: 32-28).

1/12 صدق مقياس حاجات أسر الأطفال ذوي الإعاقة السمعية:

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

- صدق المحتوى: عُرِضَ المقياس –في صورته الأولية المؤلفة من (32) عبارة- على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية بجامعة دمشق، بهدف التأكد من صلاحيته علمياً وتمثيله للغرض الذي وضع من أجله، والاستفادة من ملاحظاتهم ومقترحاتهم، وقد تركزت ملاحظاتهم على تعديل صياغة بعض العبارات لتصبح أكثر وضوحاً، وإعادة ترتيب العبارات بصورة منطقية، إلى أن ظهر المقياس بشكله النهائي مؤلفاً من (32) عبارة، موزعة على خمسة محاور (محور الحاجة إلى المعلومات ويتألف من: (8) عبارات، محور الحاجة إلى الدعم الاجتماعي ويتألف من: (7) عبارات، محور الحاجة إلى الخدمات الاجتماعية ويتألف من: (5) عبارات، محور الحاجة إلى مهارات الاتصال ويتألف من: (7) عبارات، محور الحاجة إلى الدعم المالي ويتألف من: (5) عبارات.

- الصدق البنيوي: قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مؤلفة من (35) أمّاً لأطفال ذوي الإعاقة السمعية من خارج حدود عينة البحث الأساسية، وتم التحقق من الصدق البنيوي للمقياس من خلال:

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

جدول (3) معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

محور الحاجات	رقم العبارة	معامل الارتباط	محور الحاجات	رقم العبارة	معامل الارتباط	محور الحاجات	رقم العبارة	معامل الارتباط
المعلومات	1	**0.779	الدعم الاجتماعي	12	**0.747	مهارات الاتصال	23	**0.636
	2	**0.823		13	**0.862		24	**0.784
	3	**0.693		14	**0.649		25	**0.671
	4	**0.556		15	**0.731		26	**0.566
	5	**0.852	الخدمات الاجتماعية	16	**0.691	مهارات الاتصال	27	**0.677
	6	**0.772		17	**0.811		28	**0.588
	7	**0.621		18	**0.824		29	**0.852
	8	**0.574		19	**0.594		30	**0.772
الدعم الاجتماعي	9	**0.803		20	**0.728		31	**0.601
	10	**0.719	مهارات الاتصال	21	**0.676		32	**0.668
	11	**0.735		22	**0.643			

** دال عند مستوى الدلالة (0.01)

يتبيّن من خلال الجدول (3) أنَّ معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه تراوحت ما بين (0.556 - 0.862) وهي معاملات ارتباط مقبولة ودالة إحصائياً عند (0.01) مما يدل على أن كل عبارة من عبارات المقياس متسقة مع المحور الذي تنتمي إليه.

ب- حساب ارتباط المحاور الفرعية للمقياس مع بعضها ومع الدرجة الكلية للمقياس: والجدول (4) يوضح قيم معاملات الارتباط الناتجة:

جدول (4) معاملات ارتباط المحاور الفرعية للمقياس مع بعضها ومع الدرجة الكلية للمقياس

محور الحاجة إلى	الدرجة الكلية	الدعم المالي	مهارات الاتصال	الخدمات الاجتماعية	الدعم الاجتماعي	المعلومات
المعلومات	1	0.731**	0.792**	0.795**	0.831**	0.852**
الدعم الاجتماعي		1	0.813**	0.743**	0.734**	0.834**
الخدمات الاجتماعية			1	0.823**	0.806**	0.886**
مهارات الاتصال				1	0.794**	0.842**
الدعم المالي					1	0.894**
الدرجة الكلية						1

** دال عند مستوى الدلالة (0.01)

يتبيّن من خلال الجدول (4) أن معاملات ارتباط المحاور مع بعضها ومع الدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، وبالتالي فإن المقياس يتصف بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، مما يدل على صدقه البنيوي.

2/11 ثبات المقياس: قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقتي:

- ألفا كرونباخ: تم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ لدرجات العينة الاستطلاعية على مقياس حاجات أسر الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، والجدول (5) يوضح معاملات الثبات بهذه الطريقة.
- التجزئة النصفية: كذلك تم حساب معاملات ثبات التجزئة النصفية لدرجات العينة الاستطلاعية على مقياس حاجات أسر الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، كما هو مبين في الجدول (5):

جدول (5) قيم معاملات الثبات بطريقتي (ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية)،

وذلك بالنسبة لمحاور المقياس والدرجة الكلية

الأبعاد الفرعية	عدد البنود	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
المعلومات	8	0.788	0.792
الدعم الاجتماعي	7	0.842	0.861
الخدمات الاجتماعية	5	0.756	0.762
مهارات الاتصال	7	0.883	0.894
الدعم المالي	5	0.728	0.746
الدرجة الكلية	32	0.938	0.942

يُلاحظ من الجدول السابق أن المقياس يتصف بمعاملات ثبات جيدة حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ ما بين (0.728-0.883) بالنسبة للمحاور الفرعية و(0.938) بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت بطريقة التجزئة النصفية ما بين (0.746-0.894) بالنسبة للمحاور الفرعية و(0.942) بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس، وجميعها قيم عالية إحصائياً وتشير إلى ثبات المقياس، وبذلك يصبح المقياس جاهزاً للتطبيق على عينة البحث الأساسية.

13- الإجابة عن الأسئلة ومناقشة الفرضيات :

1/13 ما حاجات أسر المعوقين سمعياً من وجهة نظر الأمهات؟

للإجابة عن هذا السؤال، أعطيت كل درجة من الدرجات المتعلقة بتحديد حاجات أسر الأطفال المعوقين سمعياً من وجهة نظر الأمهات في كل محور من محاور مقياس حاجات أسر الأطفال المعوقين سمعياً قيماً متدرجة وفقاً لمقياس ليكرت الرباعي، وحددت فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة باستخدام القانون التالي:

(المستويات عدد)/(4-1)=4/(4-1)=57.0 ليكرت مستويات عدد-1)

واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي، يمكن التعامل مع متوسطات الدرجات على النحو الآتي:

جدول (6) الدرجات المتعلقة بتحديد حاجات أسر الأطفال المعوقين سمعياً من وجهة نظر الأمهات والقيم الموافقة لها

درجة الحاجة	القيمة المعطاة لدرجة الحاجة	فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة
كبيرة	4	3.26 – 4.00
متوسطة	3	2.51 – 3.25
قليلة	2	1.76 – 2.50
لا توجد حاجة	1	1.00 – 1.75

وفي ضوء هذا الجدول يمكن تحديد الدرجات المتعلقة بحاجات أسر الأطفال المعوقين سمعياً من وجهة نظر الأمهات في كل محور من محاور المقياس كما يلي:

1. الحاجة إلى المعلومات: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات حاجة أسر الأطفال المعوقين سمعياً للمعلومات من وجهة نظر الأمهات وكانت النتائج كما يلي:

الجدول (7) الإحصاء الوصفي لدرجات حاجة أسر الأطفال المعوقين سمعياً للمعلومات من وجهة نظر الأمهات

الرقم	المحور الأول-(الحاجة إلى المعلومات):	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الحاجة
1	أحتاج إلى معلومات عن إعاقة طفلي السمعية	3.81	.570	4	كبيرة
2	أحتاج إلى معلومات حول أساليب توجيه سلوك طفلي المعوق سمعياً حينما تخرج عن المألوف.	2.82	.967	6	متوسطة
3	أحتاج إلى معلومات حول الخدمات المتوفرة للمعوقين سمعياً من أمثال طفلي.	3.82	.565	3	كبيرة
4	أحتاج إلى معلومات حول تأثير إعاقة ابني السمعية على نموه.	3.59	.592	7	متوسطة
5	أحتاج إلى معرفة الهيئات والمراكز التي أستطيع أن أستعين بها لطفلي المعوق سمعياً.	3.58	.594	5	كبيرة
6	أحتاج إلى معلومات حول مصادر دعم أسر الأطفال المعوقين سمعياً.	3.84	.532	2	كبيرة
7	أحتاج إلى معلومات حول صفات الأطفال المعوقين سمعياً.	3.86	.475	1	كبيرة
8	أحتاج إلى معلومات حول دور الأسرة في برامج التربية الخاصة للأطفال المعوقين سمعياً.	2.48	.634	8	متوسطة
	التقدير الكلي	3.48	.366		كبيرة

يلاحظ مما سبق أن المتوسطات الحسابية لدرجات حاجة أسر الأطفال المعوقين سمعياً للمعلومات من وجهة نظر الأمهات تراوحت بين (3.86) كحد أعلى للبند المتعلق بـ (أحتاج إلى معلومات حول صفات الأطفال المعوقين سمعياً) والذي جاء بدرجة كبيرة وبين (2.48) كحد أدنى للبند المتعلق بـ (أحتاج إلى معلومات حول دور الأسرة في برامج التربية الخاصة للأطفال المعوقين سمعياً) والذي جاء بدرجة متوسطة، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجة حاجة أسر الأطفال المعوقين سمعياً للمعلومات من وجهة نظر الأمهات بشكل عام (3.48) وهي درجة كبيرة.

2. الحاجة إلى الدعم الاجتماعي: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات حاجة أسر الأطفال المعوقين سمعياً للدعم الاجتماعي من وجهة نظر الأمهات وكانت النتائج كما يلي:

الجدول (8) الإحصاء الوصفي لدرجات حاجة أسر أطفال المعوقين سمعياً للدعم الاجتماعي من وجهة نظر الأمهات

الرقم	المحور الأول-(الحاجة إلى المعلومات):	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الحاجة
9	أحتاج إلى مساعدة أصدقائي في رعاية ابني المعوق سمعياً.	2.60	1.134	5	متوسطة
10	أحتاج إلى طريقة تخلصني من التوتر حينما أصطحب ابني المعوق سمعياً إلى الأماكن العامة.	2.79	.874	1	متوسطة
11	أحتاج إلى الالتقاء بأسر الأطفال المعوقين سمعياً للاستفادة من خبراتهم.	2.73	.868	3	متوسطة
12	أحتاج إلى وجود هيئات أو جمعيات خيرية تساعدني في رعاية ابني المعوق سمعياً.	2.54	1.128	7	متوسطة
13	أحتاج إلى تقبل المجتمع المحيط لابني المعوق سمعياً.	2.72	.930	4	متوسطة
14	أحتاج إلى طريقة تمكنني من عدم العزلة الاجتماعية.	2.76	.834	2	متوسطة
15	أحتاج إلى مساعدة أقاربي في رعاية ابني المعوق سمعياً.	2.58	1.068	6	متوسطة
	التقدير الكلي	3.48	.366	متوسطة	

يلاحظ مما سبق أن المتوسطات الحسابية لدرجات حاجة أسر الأطفال المعوقين سمعياً للدعم الاجتماعي من وجهة نظر الأمهات تراوحت بين (2.79) كحد أعلى للبند المتعلق بـ (أحتاج إلى

طريقة تخلصني من التوتر حينما أصطحب ابني المعوق سمعياً إلى الأماكن العامة) والذي جاء بدرجة متوسطة وبين (2.54) كحد أدنى للبند المتعلق بـ (أحتاج إلى وجود هيئات أو جمعيات خيرية تساعدني في رعاية ابني المعوق سمعياً) والذي جاء بدرجة متوسطة، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجة حاجة أسر الأطفال المعوقين سمعياً للدعم الاجتماعي من وجهة نظر الأمهات بشكل عام (2.67) وهي درجة متوسطة.

3. الحاجة إلى الخدمات الاجتماعية: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات حاجة أسر الأطفال المعوقين سمعياً للخدمات الاجتماعية من وجهة نظر الأمهات وكانت النتائج كما يلي:

الجدول (9) الإحصاء الوصفي لدرجات حاجة أسر الأطفال المعوقين سمعياً للخدمات الاجتماعية من وجهة نظر الأمهات

الرقم	المحور الأول-(الحاجة إلى المعلومات):	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الحاجة
16	أحتاج إلى استشاري متخصص في مجال الإعاقة السمعية.	2.69	.876	4	متوسطة
17	أحتاج إلى وجود مدرسة خاصة تقبل طفلي المعوق سمعياً.	2.74	1.044	3	متوسطة
18	أحتاج إلى مراكز تأهيل لطفلي المعوق.	2.78	1.064	2	متوسطة
19	أحتاج إلى الالتقاء بشكل منتظم بمرشد لمساعدتي في الوصول إلى الخدمات المتوفرة محليا.	2.81	.867	1	متوسطة
20	أحتاج إلى المساعدة لمناقشة المشكلات التي تحدث بوجود طفلي المعوق سمعياً.	2.67	.950	5	متوسطة
	التقدير الكلي	2.74	.544	متوسطة	

يلاحظ مما سبق أن المتوسطات الحسابية لدرجات حاجة أسر الأطفال المعوقين سمعياً للخدمات الاجتماعية من وجهة نظر الأمهات تراوحت بين (2.81) كحد أعلى للبند المتعلق بـ (أحتاج إلى الالتقاء بشكل منتظم بمرشد لمساعدتي في الوصول إلى الخدمات المتوفرة محلياً) والذي جاء بدرجة متوسطة وبين (2.67) كحد أدنى للبند المتعلق بـ (أحتاج إلى المساعدة لمناقشة المشكلات التي تحدث بوجود طفلي المعوق سمعياً) والذي جاء بدرجة متوسطة، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجة حاجة أسر الأطفال المعوقين سمعياً للخدمات الاجتماعية من وجهة نظر الأمهات بشكل عام (2.74) وهي درجة متوسطة.

4. مهارات الاتصال: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات حاجة أسر الأطفال المعوقين سمعياً لمهارات الاتصال من وجهة نظر الأمهات وكانت النتائج كما يلي:

الجدول (10) الإحصاء الوصفي لدرجات حاجة أسر الأطفال المعوقين سمعياً لمهارات الاتصال من وجهة نظر الأمهات

الرقم	المحور الأول-(الحاجة إلى المعلومات):	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الحاجة
21	أحتاج إلى معرفة طرق إنتاج الأصوات اللغوية عند الأطفال المعوقين سمعياً.	3.27	.805	6	كبيرة
22	أحتاج إلى وجود برنامج تلفزيوني يساعدنا على معرفة طرق التواصل مع طفلنا المعوق سمعياً.	3.59	.831	2	كبيرة
23	أحتاج إلى الاشتراك بدورة تعلم لغة الإشارة الخاصة بالمعوقين سمعياً.	3.68	.718	1	كبيرة
24	أحتاج إلى معرفة بعض الإيماءات التي يستعملها الأطفال المعوقون سمعياً للتعبير عما يريدون.	3.24	.821	7	متوسطة
25	أحتاج إلى معرفة الحركات التعبيرية التي ترتسم على وجه طفلي في بعض المواقف.	3.34	.678	5	كبيرة
26	أحتاج إلى معرفة تمارين التدريب السمعي.	3.39	.829	3	كبيرة
27	أحتاج إلى معرفة الأساليب المختلفة في التواصل (كتابة، رسم، إشارة، نطق، إيماء، شفاه).	3.36	.922	4	كبيرة
	التقدير الكلي	3.41	.599		كبيرة

يلاحظ مما سبق أن المتوسطات الحسابية لدرجات حاجة أسر الأطفال المعوقين سمعياً لمهارات الاتصال من وجهة نظر الأمهات تراوحت بين (3.68) كحد أعلى للبند المتعلق بـ (أحتاج إلى الاشتراك بدورة تعلم لغة الإشارة الخاصة بالمعوقين سمعياً) والذي جاء بدرجة كبيرة وبين (3.24) كحد أدنى للبند المتعلق بـ (أحتاج إلى معرفة بعض الإيماءات التي يستعملها الأطفال المعوقون سمعياً للتعبير عما يريدون) والذي جاء بدرجة متوسطة، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجة حاجة أسر الأطفال المعوقين سمعياً لمهارات الاتصال من وجهة نظر الأمهات بشكل عام (3.41) وهي درجة كبيرة.

5. الحاجة إلى الدعم المالي: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات حاجة أسر الأطفال المعوقين سمعياً للدعم المالي من وجهة نظر الأمهات وكانت النتائج كما يلي:

الجدول (11) الإحصاء الوصفي لدرجات حاجة أسر الأطفال المعوقين سمعياً للدعم المالي من وجهة نظر الأمهات

الرقم	المحور الأول-(الحاجة إلى المعلومات):	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الحاجة
28	أحتاج إلى دعم مادي لدفع النفقات (طعام، علاج، نقل).	3.59	.819	1	كبيرة
29	أحتاج إلى دعم مادي لشراء معينات سمعية.	3.19	.641	4	متوسطة
30	أحتاج إلى دعم مادي لتغطية نفقات العلاج والبرامج التربوية التي يحتاجها طفلي.	3.29	.874	3	كبيرة
31	أحتاج إلى دعم مادي لدفع نفقات الألعاب التي يحتاجها طفلي المعوق سمعياً.	3.39	.949	2	كبيرة
32	أحتاج إلى توفير فرصة عمل لي لتغطية نفقات ابني المعوق سمعياً.	3.15	.799	5	متوسطة
	التقدير الكلي	3.32	.609	كبيرة	

يلاحظ مما سبق أن المتوسطات الحسابية لدرجات حاجة أسر الأطفال المعوقين سمعياً للدعم المالي من وجهة نظر الأمهات تراوحت بين (3.59) كحد أعلى للبند المتعلق بـ (أحتاج إلى دعم مادي لدفع النفقات (طعام، علاج، نقل) والذي جاء بدرجة كبيرة وبين (3.15) كحد أدنى للبند المتعلق بـ (أحتاج إلى توفير فرصة عمل لي لتغطية نفقات ابني المعوق سمعياً) والذي جاء بدرجة متوسطة، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجة حاجة أسر الأطفال المعوقين سمعياً للدعم المالي من وجهة نظر الأمهات بشكل عام (3.32) وهي درجة كبيرة.

محاور المقياس ككل:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات المتعلقة بحاجات أسر الأطفال المعوقين سمعياً من وجهة نظر الأمهات في كل محور من محاور المقياس وبشكل عام، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول (21) الإحصاء الوصفي للدرجات المتعلقة بحاجات أسر الأطفال المعوقين سمعياً من وجهة نظر الأمهات في كل محور من محاور المقياس وبشكل عام

الرقم	المحور الأول-(الحاجة إلى المعلومات):	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الحاجة
1	المعلومات	95	3.48	.366	متوسطة
3	الدعم الاجتماعي	95	2.67	.448	متوسطة
5	الخدمات الاجتماعية	95	2.74	.544	متوسطة
4	مهارات الاتصال	95	3.41	.599	متوسطة
2	الدعم المالي	95	3.32	.609	متوسطة
	بشكل عام	95	3.12	.361	متوسطة

يلاحظ مما سبق أن المتوسطات الحسابية للدرجات المتعلقة بحاجات أسر الأطفال المعوقين سمعياً في كل محور من محاور المقياس تراوحت بين (3.48) كحد أعلى للمحور المتعلق بالحاجة إلى المعلومات، وبين (2.74) كحد أدنى للمحور المتعلق بالحاجة إلى الخدمات الاجتماعية، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي للدرجات المتعلقة بحاجات أسر الأطفال المعوقين سمعياً بشكل عام (3.12) وهي درجة متوسطة.

2/12 اختبار فرضيات البحث:

نتائج الفرضية الأولى: وتنص هذه الفرضية على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أمهات الأطفال ذوي الإعاقة السمعية على مقياس الحاجات تعزى لمتغيّر مكان سكن الأسرة.

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

جدول (13) نتائج اختبار (ت) ستيودنت لدلالة الفروق بين متوسطات

إجابات أمهات الأطفال ذوي الإعاقة السمعية على مقياس الحاجات تعزى لمتغيّر مكان سكن الأسرة

محاور الحاجة إلى:	مكان سكن الأسرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
المعلومات	مدينة	54	3.40	.467	2.300	93	0.024	دال
	ريف	41	3.57	.088				
الدعم الاجتماعي	مدينة	54	2.48	.453	5.641	93	0.000	دال
	ريف	41	2.93	.281				
الخدمات الاجتماعية	مدينة	54	2.54	.612	4.567	93	0.000	دال
	ريف	41	3.00	.270				
مهارات الاتصال	مدينة	54	3.26	.737	2.826	93	0.006	دال
	ريف	41	3.60	.238				
الدعم المالي	مدينة	54	3.21	.708	2.075	93	0.041	دال
	ريف	41	3.47	.409				
الدرجة الكلية	مدينة	54	2.98	.410	5.079	93	0.000	دال
	ريف	41	3.32	.128				

يبين الجدول السابق أن قيمة (ت) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل محور من محاور المقياس والدرجة الكلية كما يلي: (2.300، 5.641، 4.567، 2.826، 2.075، 5.079) عند القيم الاحتمالية (0.024، 0.000، 0.000، 0.006، 0.041، 0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة، أي: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أمهات الأطفال ذوي الإعاقة السمعية تبعاً لمتغيّر مكان سكن الأسرة.** وهي لصالح الأمهات المقيمات في الريف ذوات المتوسط الحسابي الأكبر.

التفسير:لاتزال بعض الأرياف تعاني من نقص في شتى أنواع الخدمات كالصحية والتعليمية، وخاصة فيما يتعلق بالخدمات التي تقدم للأطفال ذوي الإعاقة بشكل عام وذوي الإعاقة السمعية بشكل خاص وعلى سبيل المثال أغلب المعاهد التي تعنى بتعليم وتأهيل ذوي الإعاقة السمعية موجودة في مدينة دمشق .

نتائج الفرضية الثانية:

وتنص هذه الفرضية على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أمهات الأطفال ذوي الإعاقة السمعية على مقياس الحاجات تبعاً لمتغيّر المؤهل العلمي".

للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA Way One) لقياس الفروق المعنوية بين متوسطات إجابات أمهات الأطفال ذوي الإعاقة السمعية على مقياس الحاجات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، كما يوضح ذلك الجدول (14):

جدول (41) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات إجابات أمهات الأطفال ذوي الإعاقة السمعية على مقياس الحاجات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

الحاجة إلى	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية
المعلومات	ثانوي وما دون	60	3.56	.127	بين المجموعات	1.531	2	.766	6.380	003.
	معهد	20	3.25	.644	داخل المجموعات	11.040	92	.120		
	إجازة جامعية	15	3.43	.398	المجموع	12.572	94			
الدعم الاجتماعي	ثانوي وما دون	60	2.79	.391	بين المجموعات	2.453	2	1.227	6.882	002.
	معهد	20	2.51	.453	داخل المجموعات	16.399	92	.178		
	إجازة جامعية	15	2.41	.500	المجموع	18.852	94			
الخدمات الاجتماعية	ثانوي وما دون	60	2.87	.399	بين المجموعات	2.657	2	1.328	4.851	.010
	معهد	20	2.52	.703	داخل المجموعات	25.189	92	.274		
	إجازة جامعية	15	2.52	.675	المجموع	27.846	94			
مهارات الاتصال	ثانوي وما دون	60	3.58	.282	بين المجموعات	4.758	2	2.379	7.556	.001
	معهد	20	3.14	.890	داخل المجموعات	28.966	92	.315		
	إجازة جامعية	15	3.09	.811	المجموع	33.724	94			

الدعم المالي	ثانوي وما دون	60	3.51	.322	بين المجموعات	5.983	2	2.991	9.543	.000
	معهد	20	2.97	.925	داخل المجموعات	28.841	92	.313		
	إجازة جامعية	15	3.03	.680	المجموع	34.824	94			
الدرجة الكلية	ثانوي وما دون	60	3.26	.159	بين المجموعات	3.179	2	1.589	16.155	.000
	معهد	20	2.88	.526	داخل المجموعات	9.051	92	.098		
	إجازة جامعية	15	2.89	.406	المجموع	12.230	94			

يتضح من الجدول (14) أن قيمة (F) دالة إحصائياً بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي في جميع محاور المقياس والدرجة الكلية حيث كانت القيم الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث، وهذا يعني رفض الفرضية.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات إجابات أمهات الأطفال ذوي الإعاقة السمعية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي ولصالح أي مستوى من مستويات هذا المتغير، تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (51) نتائج اختبار effehcS للمقارنات المتعددة لتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات إجابات أمهات الأطفال ذوي الإعاقة السمعية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

محور الحاجة إلى:	متغير المؤهل العلمي	مستويات المتغير	الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
المعلومات	ثانوي وما دون	معهد	.315*	.089	.003
الدعم الاجتماعي	ثانوي وما دون	معهد	.286*	.109	.036
		إجازة جامعية	.383*	.122	.009
الخدمات الاجتماعية	ثانوي وما دون	معهد	.347*	.135	.042
مهارات الاتصال	ثانوي وما دون	معهد	.438*	.145	.013
		إجازة جامعية	.495*	.162	.012
الدعم المالي	ثانوي وما دون	معهد	.543*	.145	.001
		إجازة جامعية	.487*	.162	.013
الدرجة الكلية	ثانوي وما دون	معهد	.386*	.081	.000
		إجازة جامعية	.370*	.091	.000

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أمهات الأطفال ذوي الإعاقة السمعية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وذلك بين:

- الأمهات حملة الشهادة (الثانوية وما دون) والأمهات حملة شهادة (المعهد) في جميع محاور المقياس والدرجة الكلية، والفروق لصالح الأمهات حملة الشهادة (الثانوية وما دون) ذوات المتوسط الحسابي الأكبر.
- الأمهات حملة الشهادة (الثانوية وما دون) والأمهات حملة شهادة (الإجازة الجامعية) في محاور (الدعم الاجتماعي، مهارات الاتصال، والدعم المالي) والدرجة الكلية، والفروق لصالح الأمهات حملة الشهادة (الثانوية وما دون) ذوات المتوسط الحسابي الأكبر.
- التفسير: إن الأمهات اللواتي لديهن مؤهل علمي (معهد وجامعة) يستطعن العمل وتقديم العون لإعالة الأسرة، والمساعدة في تلبية احتياجاتها. وبوجود المؤهل العلمي العالي وتوفر العمل غالباً يتيح لهن التواصل أكثر مع المجتمع، والاطلاع على ما يتعلق بإعاقة أطفالهن وحاجاتهم .
- التوصيات و المقترحات:

1. توفير الخدمات المختلفة لذوي الإعاقة السمعية في مناطق سكنهم .
2. توفير برامج تعليمية لأسر الأطفال ذوي الإعاقة السمعية تتعلق بطرق التواصل مع أبنائهم ضمن المراكز التعليمية الخاصة بأطفالهم .
3. تلبية احتياجات أسر الأطفال ذوي الإعاقة السمعية وخاصة المادية لما له من أثر في تخفيف الأعباء عن كاهل الأسرة .
4. تعزيز دور الإعلام في نشر المعلومات الصحيحة في المجتمع حول الإعاقة السمعية وكيفية الوقاية منها .

14- المراجع:

41/1 المراجع العربية:

1. أبو الفخر .غسان (2006). **التربية الخاصة بالطفل** . منشورات جامعة دمشق . دمشق .
2. الخطيب . جمال (2001) . أولياء أمور الأطفال المعوقين: **استراتيجيات العمل معهم و تدريبهم و**

دعمهم . ط1 . أكاديمية التربية الخاصة . الرياض .

3. الدمياطي . عبد الغفار (2002). مراحل النمو العقلي (المعرفي) لدى عينة سعودية من التلاميذ الصم والعاديين. **مجلة أكاديمية التربية الخاصة** . العدد الأول. الرياض. السعودية.

4. الزريقات . إبراهيم (2003). الإعاقة السمعية. دار وائل للنشر. الطبعة الأولى. عمان. الأردن .

5. الشريف . سوسن (2004). تكامل الجهود الأهلية والحكومية في مواجهة ظاهرة أطفال الشوارع . **مجلة الطفولة العربية** . الكويت .

6. العامري . محمد (2011). **مهارات الاتصال الفعال لمنسوبي مؤسسة التنمية الأسرية بالإمارات المتحدة.** مهارات النجاح

Success Skills (www.sst5.com).

7. حسن . مارسيلينا (1999). **حاجات الأولياء للتواصل مع أطفالهم المعوقين سمعياً وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة دمشق.

8. سليمان . عبد الرحمن سيد (2003). **الإعاقة السمعية (دليل للآباء و الأمهات)**. مكتبة زهراء الشرق. الطبعة الأولى. القاهرة.

9. صلاح . لمى (2017). **دور الأسرة في التعامل مع الأبناء من ذوي الاحتياجات الخاصة: دراسة حالة طفل ذي احتياجات خاصة/ جسدية حركية** . شبكة ضياء للمؤتمرات و الدراسات والأبحاث.

www.diae.net

10. عاقل . فاخر (1998). **علم النفس التربوي** . دار العلم للملايين .

11. عبد الحي . محمد فتحي (2001). **الإعاقة السمعية وبرنامج إعادة التأهيل**. دار الكتاب الجامعي. الطبعة الأولى. العين. الامارات .

12. عبد الله. أيمن يحيى. صوالحة .عبد المهدي (2017). **حاجات أسر الأطفال المعاقين سمعياً في محافظة اربد وعلاقتها ببعض المتغيرات**. جامعة اربد الأهلية. كلية العلوم التربوية. الأردن .

13. كاشف. ايمان فؤاد (2001). دراسة لبعض أنواع الضغوط لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة السمعية وعلاقتها بالاحتياجات الأسرية ومصادر المساندة الاجتماعية. **مجلة كلية التربية بالزقازيق**.

العـدد 36. القاهـرة .

14. موســى . غنــوة (2007). **حاجــات أســر المعوقيــن ســمعياً فــي مدينــة دمشــق وعلاقتهــا ببعــض المتغيــرات**. رســالة ماجســتير غيــر منشــورة. الجامعــة الأردنيــة .

15. ميخائيـل . امطانيـوس (2006). **القيـاس والتقويـم فـي التربيـة الحديثـة** . منشـورات جامعـة دمشـق . دمشـق . سـورية.

16. يحيى . خولة (2003). **مقدمة في تعليم ذوي الحاجات الخاصة** . دار الفكر .ط1 .عمان . الأردن .

2/31 المراجع الأجنبية:

1.Brenda T.Poon . Anat Zaidman-Zait (2014): Social Support for parents of Deaf children: Moving towards contextualized Understanding. . The Journal of Deaf Students and Deaf Education . Volume 19 . Issue 2 .Https://doi.org/10.1093/deafed/ent041.

2.Manfred . H. (2000). The Need for Families with Hearing- Impaired Children to Relate to other parents and to hearing Impaired Adults . American Annals of the Deaf.

3.Raymann.B. C.(2002). Parents of Deaf Children in P. Immenuel.C. Koenic. S. Tesni (Eds.). Listening to Sound and Sign Benshenim Germany: CBM International . London.

4.Smith Deborch Deutch (2004) Inroduction to Spcial Education:Teaching in an age of Opportunity Boston: Allyn and Bacon

5.Turner.S. .Lynas.W. & Pumfcrey. P. (1998). Supporting Families with Deaf Children: Policy. Practice and Collaboration between Education and Social Services Departments. British Journal of Special Education. 25.1.33-40.

الأم المحترمة:

تتضمن هذه الاستبانة مجموعة من الفقرات حول حاجات أسر المعوقين سمعياً والعوامل المؤثرة في ذلك .

ولا تتحقق أهداف هذه الدراسة دون مشاركتن و تعاونكن ، لذا نرجو قراءة كل فقرة ثم الإجابة عليها بموضوعية بوضع إشارة (X) أمام كل فقرة ، تحت العمود الذي يمثل مستوى اختياركن . حيث يوجد سلم تقدير مكون من أربع درجات هي (لا توجد حاجة ، حاجة قليلة ، حاجة متوسطة ، حاجة كبيرة).

ان معلومات هذه الدراسة لأغراض البحث العلمي ، وسيتم التعامل مع المعلومات بسرية تامة ، نرجو عدم ترك فقرة دون الإجابة عليها مع الشكر الجزيل.

- المؤهل العلمي:
  1. ثانوية ومادون
  2. معهد
  3. جامعة.
- مكان سكن الأسرة :
  1. مدينة
  2. ريف

م	الفقرة	لاتوجد حاجة	حاجة قليلة	حاجة متوسطة	حاجة كبيرة
	محور الحاجة إلى المعلومات: **مساعدة الأسرة لفهم طبيعة الإعاقة وكيفية تلبية احتياجات الطفل ومساعدته ضمن نطاق روتين الحياة اليومية**				
1	أحتاج إلى معلومات عن إعاقة طفلي السمعية				
2	أحتاج إلى معلومات حول أساليب توجيه سلوك طفلي المعوق سمعياً حينما تخرج عن المألوف				
3	أحتاج إلى معلومات حول الخدمات المتوفرة للمعوقين سمعياً من أمثال طفلي				
4	أحتاج إلى معلومات حول تأثير إعاقة ابني السمعية على نموه				
5	احتاج إلى معرفة الهيئات والمراكز التي أستطيع ان استعين بها لطفلي المعوق				
6	احتاج إلى معلومات حول مصادر دعم أسر الأطفال المعوقين سمعياً				
7	احتاج إلى معلومات حول صفات المعوقين سمعياً				
8	احتاج إلى معلومات حول دور الأسرة في برامج التربية الخاصة للأطفال المعوقين سمعياً				
	محور الحاجة إلى الدعم الاجتماعي: **مساعدة الأسر في الخروج من العزلة الاجتماعية ، وإعادة دمج الأطفال المعوقين سمعياً مع المجتمع المحلي.**				
9	أحتاج إلى مساعدة أصدقائي في رعاية ابني المعوق				
10	احتاج إلى طريقة تخلصني من التوتر حينما أصطحب ابني المعوق سمعياً إلى الأماكن العامة				
11	احتاج إلى الالتقاء بأسر أطفال معوقين سمعياً للاستفادة من خبراتهم				
12	احتاج إلى وجود هيئات أو جمعيات خيرية تساعدني في رعاية ابني المعوق سمعياً				
13	احتاج إلى تقبل المجتمع المحيط لابني المعوق سمعياً.				
14	أحتاج إلى طريقة تمكنني من عدم العزلة الاجتماعية				
15	احتاج إلى مساعدة اقاربي في رعاية ابني المعوق سمعياً.				

محور الحاجة إلى الخدمات الاجتماعية: **مساعدة الأسرة في كيفية الوصول إلى الخدمات المتوفرة محليا**					
16	احتاج إلى استشاري متخصص في مجال الإعاقة السمعية				
17	احتاج إلى وجود مدرسة خاصة تقبل طفلي المعوق سمعياً				
18	احتاج إلى مراكز تأهيل لطفلي المعوق				
19	احتاج إلى الالتقاء بشكل منتظم بمرشد لمساعدتي في الوصول إلى الخدمات المتوفرة محليا.				
20	احتاج إلى المساعدة لمناقشة المشكلات التي تحدث بوجود طفلي المعوق سمعياً.				
محور الحاجة إلى مهارات التواصل: **أن يتمكن الفرد من ارسال واستقبال الأفكار من وإلى الأخرين بصورة تمكنهم من فهم كل منهما للاخر**					
21	أحتاج إلى معرفة طرق انتاج الأصوات اللغوية عند الأطفال المعوقين سمعياً				
22	احتاج إلى وجود برنامج تلفزيوني يساعدنا على معرفة طرق التواصل مع طفلنا المعوق سمعياً				
23	احتاج إلى الاشتراك بدورة تعلم لغة الإشارة الخاصة بالمعوقين سمعياً				
24	احتاج إلى معرفة بعض الايماءات التي يستعملها الأطفال المعوقين سمعياً للتعبير عما يريدون				
25	احتاج إلى معرفة الحركات التعبيرية التي ترسم على وجه طفلي في بعض المواقف				
26	احتاج إلى معرفة تمارين التدريب السمعي				
27	احتاج إلى معرفة الأساليب المختلفة في التواصل(كتابة ، رسم ، إشارة ، نطق ، ايماء ، شفاه)				
محور الحاجة إلى الدعم المالي: **الأعباء المالية التي تترتب على أسر الأطفال المعوقين سمعياً بسبب احتياجات الطفل للرعاية الطبية والأدوات الخاصة والأخصائيين**					
28	أحتاج إلى دعم مادي لدفع النفقات (طعام ، علاج ، نقل)				
29	أحتاج إلى دعم مادي لشراء معينات سمعية				
30	احتاج إلى دعم مادي لتغطية نفقات العلاج والبرامج التربوية التي يحتاجها طفلي.				
31	احتاج إلى دعم مادي لدفع نفقات الألعاب التي يحتاجها طفلي المعوق سمعياً.				
32	احتاج إلى توفير فرصة عمل لي لتغطية نفقات ابني المعوق سمعياً.				

درجة دمج التكنولوجيا في الإدارة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي الحكومية في محافظة ريف دمشق من وجهة نظر المديرين ومعاونيهم

د. ماهر إبراهيم

رئيس وحدة بحوث المناهج والدراسات المقارنة في المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية

أ. محمود حامد

مدير المنصات التربوية في وزارة التربية.

Degree of Integration of Technology in School Administration in Government Basic Education Schools in Damascus Countryside Governorate from the Perspective of Principals and Vice- Principals

Dr: Maher Ibrahim

Head of Curriculum Research and Comparative Studies Unit at the National Center for the Development of Educational Curricula.

E-mail: maheribraheem55@gmail.com

MR. Mahmoud Hamed

Director of Educational Platforms at the Ministry of Education.

E-mail: mah6548@gmail.com

الملخص:

هدف البحث إلى معرفة درجة دمج التكنولوجيا في الإدارة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي الحكومية في محافظة ريف دمشق من وجهة نظر المديرين ومعاونيهم تبعاً لمتغيري (الجنس والمؤهل العلمي)، واتّبع الباحث المنهج الوصفي واستخدم الاستبانة أداةً للبحث، بلغت عيّنة البحث (70) مديراً ومعاوناً اختيروا بالطريقة العشوائية العنقودية، وكانت أهم النتائج:

1. بلغت قيمة التقدير الكلي لدرجة دمج التكنولوجيا في الإدارة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي الحكومية في محافظة دمشق من وجهة نظر المديرين درجة (مقبولة) بمتوسط حسابي قدره (2.87).
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات أفراد عينة البحث حول درجة دمج التكنولوجيا في الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية في محافظة ريف دمشق تعزى إلى متغير الجنس.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات أفراد عينة البحث حول درجة دمج التكنولوجيا في الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية في محافظة ريف دمشق تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

الكلمات المفتاحية: التكنولوجيا، الإدارة المدرسية، التعليم الأساسي.

ABSTRACT

The Research aimed to find out the degree of integration of technology into school administration in government basic education schools in Damascus Countryside Governorate, from the point of view of the principals and the vice-principals according to the two variables (gender and scientific qualification). The researcher followed the descriptive approach and used the questionnaire as a research tool. The research sample consisted of (70) principals and vice-principals selected by cluster random method.

The most important results were:

1. The total estimate of the degree of technology integration into school administration in government basic education schools in Damascus Countryside Governorate, from the perspective of view of principals and vice-principals, has reached an (acceptable) average calculation of (2.87).

2. There were no statistically significant differences between the average scores of the answers of the research sample members about the degree of the technology integration into school administration in public schools in Damascus Countryside Governorate due to the gender variable.

3. There were no statistically significant differences between the average scores of the answers of the research sample members on the degree of technology integration into school administration in public schools in Damascus Countryside Governorate due to the variable qualification.

Keywords: Technology, School Administration, Basic Education.

1- مقدمة:

يهدف دمج التقنية الحديثة المتمثلة في تكنولوجيا المعلومات في الإدارة المدرسية إلى تأهيل إداريين ومعلّمين ومتعلّمين مثقّفيين معلوماتياً وتقنياً، يتمتّعون بقدر عال من مهارات التفكير ويعيشون بنجاح في مجتمع المعلوماتية؛ وفي ضوء ذلك فإنّ التركيز على خلق إدارة فعالة من خلال تكنولوجيا المعلومات يصبّ كله في مصلحة المتعلّم الذي لن يقف وقفة انبهار تكنولوجي أمام ما يحصل في العالم من تطوّر وتقدّم، وبالتالي سوف ينشأ المجتمع على أسس علمية يستطيع من خلالها مواكبة التطور العلمي والمعرفي الحاصل في العالم وهذا يتطلب من المدرسة أن يكون لها إدارة مدرسية قادرة على استخدام وتطبيق تكنولوجيا المعلومات لكي تصل إلى هدفها، فحاجة الإدارة المدرسية لتكنولوجيا المعلومات أصبحت حاجة ملحّة يمكن رؤيتها في الاعتماد على الوثائق الالكترونية واستخدام البريد الالكتروني والاستجابة السريعة للتطورات العلمية في المجال الإداري والتعليمي وغير ذلك من القضايا الهامة ذات الصلة.

ولمدير المدرسة دور فعال في رفع أداء مؤسسته التعليمية ويعمل على زيادة الثقة بين المؤسسة التربوية والمعلمين من جهة ومع أولياء الأمور من جهة أخرى، فمن أهم وظائف المدير في هذه المرحلة إدراك حاجته للتغير في إدخال تكنولوجيا التعليم ضمن عمل المؤسسة وتفعيله بشكل فعال لما له من أهمية في العصر الحالي على أداء الطلبة (دواني، 2013).

وتعتمد عملية تطوير التعليم على الإدارة، ومقدرتها على مواكبة التطورات في مجال التكنولوجيا، وتقوم الإدارة المدرسية في أثناء عملية سعيها لدمج التكنولوجيا في التعليم بدور كبير نتيجة لتعدد العوامل التي يمكن أن تسهم في نجاح عملية الدمج أو فشلها، عدا عن مدى توافر الوسائط والأدوات التكنولوجية الضرورية. لذلك أصبح الفهم المرتبط بالاستخدام الجيد لتلك الوسائط والأدوات أمراً ضرورياً للاستفادة من الزيادة المستمرة في المعلومات (Lyman,2015).

إنّ طبيعة المهمات الموكلة إلى مدير المدرسة تستوجب جعله قريباً من طلبة المدرسة والعاملين فيها، وأن يسهّل عملية إدخال التكنولوجيا إلى مجتمع المدرسة، وتمكّنه من اتخاذ القرارات اللازمة، والتدخل في الوقت المناسب في أثناء عملية التطبيق، ويستطيع المدير المتقن لاستخدام هذه التقنيات تسهيل عملية التفاعل بين المعلمين، وتبادل الخبرات والتجارب فيما بينهم، ويساعد على إيجاد بيئة خصبة للمعلمين للتعلّم، والتأمّل في طرائق استخدام التكنولوجيا المتوافرة في عملية التدريس، إما من

خلال التواصل مع المعلمين أو في أثناء الاجتماعات، أو من خلال التواصل مع الإدارات العليا، أو مع أولياء الأمور (Ritchie and Baylor ,2012).

2- مشكلة البحث:

لقد سعت وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية قبل الحرب الإرهابية عليها وبعدها إلى تطوير البنية التحتية اللازمة للإفادة من ثورة التكنولوجيا في المدارس التابعة لها، ونفّذت العديد من البرامج التدريبية التي استهدفت تنمية الكفايات التكنولوجية لدى مديري المدارس، وهذا الأمر يفرض على الإدارات المدرسية توظيف التكنولوجيا في مدارسهم للمساهمة في تحسين العملية التعليمية التعلمية في جوانبها كافة (اللامي، 2008)، كما أكّدت دراسة (وزان، 2011) أنّ من أهم متطلبات تطوير العمل الإداري المدرسي هو تأمين المتطلبات المادية والحاسوبية، وبيّنت دراسة (خليل، 2009) ضرورة تطبيق التكنولوجيا في الإدارة المدرسية وتزويدها بالتقنيات المطلوبة، وقد أكّدت دراسة الجريري (2017) على ضرورة التركيز على زيادة وعي مديري المدارس بأهمية تكنولوجيا التعليم في تحسين وتطوير الإدارة المدرسية، كما بيّنت دراسة (مهنا، 2015) أنّ استخدام الحاسوب في مجال الأعمال الإدارية من قبل مدراء المدارس جاء بصورة منخفضة، وبيّنت دراسة روبرت (Robert, 2016) أنّ (42.3%) من المديرين يرون أن استخدام تكنولوجيا المعلومات لها دور مهم وفاعل في تطوير أدائهم الإداري ومساعدة الطلبة في الجانب التعليمي، وأن هناك ضعفاً في الجانب التوعوي الذي يمارسونه في مجال نشر ثقافة استخدام التكنولوجيا وتوظيفها في المدارس، ونتيجة ندرة وجود دراسات محلية استهدفت موضوع البحث (في حدود علم الباحثين)، ومن خلال تجربة الباحثين وخبرتهما العملية في مجال الإدارة المدرسية لمدارس التعليم الأساسي، فقد تولّد لديهما الدافع لبحث المشكلة في استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية، ومن هنا جاء البحث عن درجة دمج التكنولوجيا في الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية في محافظة ريف دمشق، لذا وفي ضوء ماسبق، يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الآتي:

ما درجة دمج التكنولوجيا في الإدارة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي الحكومية في محافظة ريف دمشق من وجهة نظر المديرين ومعاونيهم؟

3- أهمية البحث:

ما درجة دمج التكنولوجيا في الإدارة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي الحكومية في محافظة ريف دمشق من وجهة نظر المديرين ومعاونيهم؟

4- متغيرات البحث:

1/4 المتغيرات المستقلة: متغيرّو الجنس والمؤهّل العلمي.

2/4 المتغيرات التابعة: درجات إجابات أفراد عيّنة البحث بخصوص درجة دمج التكنولوجيا في الإدارة المدرسية.

5- فرضيات البحث:

قام الباحثان باختبار فرضيات البحث عند مستوى الدلالة (0.05) ووزعها وفق ارتباطها بسؤال البحث على الشكل الآتي:

1/5 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات أفراد عينة البحث حول درجة دمج التكنولوجيا في الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية في محافظة ريف دمشق تعزى إلى متغير الجنس.

2/5 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات أفراد عينة البحث حول درجة دمج التكنولوجيا في الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية في محافظة ريف دمشق تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

6- أهدف البحث:

هدفَ البحث إلى تعرّف درجة دمج التكنولوجيا في الإدارة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي الحكومية في محافظة ريف دمشق من وجهة نظر المديرين ومعاونيهم تبعاً لمتغيري (الجنس والمؤهل العلمي).

7-أهمية البحث:

تظهر أهمية البحث في النقاط الآتية:

1/7 معرفة واقع دمج التكنولوجيا في الإدارة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي الحكومية بمحافظة ريف دمشق تبعاً لمجالات (إدارة شؤون الطلبة والعاملين، وإدارة الأعمال الإدارية، وإدارة الاتصال

والتواصل المدرسي).

2/7 دراسة درجة دمج التكنولوجيا في الإدارة المدرسية، وهو من الموضوعات الهامة لتعلقه بفئة هامة من فئات المجتمع التعليمي، وهي فئة مدراء المدارس لأنهم يمثّلون القاعدة في الهرم الإداري التعليمي وتستطيع الدخول في تحديات مجتمع الثورة المعلوماتية.

3/7 زيادة وعي مديري مدارس التعليم الأساسي بأهمية دمج التكنولوجيا وأدواتها المختلفة في مجال الإدارة المدرسية.

4/7 تقديم تغذية راجعة مرحلية لأصحاب القرار في الإدارة التربوية من خلال الإفادة من نتائج البحث في تقديم الدعم التكنولوجي المطلوب للإدارات المدرسية.

8- حدود البحث:

1/8 حدود موضوعية: تناول البحث درجة دمج التكنولوجيا في الإدارة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي الحكومية في محافظة ريف دمشق من وجهة نظر المديرين ومعاونيهم.

2/8 حدود بشرية: تم تطبيق البحث على مديري مدارس التعليم الأساسي الحكومية في محافظة ريف دمشق.

3/8 حدود مكانية: تم تنفيذ البحث في مدارس التعليم الأساسي الحكومية التابعة لمديرية التربية في محافظة ريف دمشق.

8/4 حدود زمانية: تم إجراء البحث خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2020/2021.

9- مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية :

9/1 الدمج، إجرائياً: يعرّفه الباحثان بأنه استخدام تكنولوجيا المعلومات في الإدارة المدرسية في المجالات التالية: مجال إدارة شؤون الطلبة والعاملين، ومجال إدارة الأعمال الإدارية، ومجال إدارة الاتصال والتواصل المدرسي.

9/2 الدرجة، إجرائياً: يعرّفها الباحثان بأنها الدرجة التي يحصل عليها المستجيبون من خلال إجاباتهم

على بنود الاستبانة الموزّعة على ثلاثة مجالات وتتضمّن خمسة مستويات للإجابة (منخفضة جداً ، منخفضة، مقبول، مرتفع، مرتفع جداً).

9/3 الإدارة المدرسية إجرائياً: يعرّفها الباحثان بأنها عمل تشاركي يقوم به مدير المدرسة ومعاونه والعاملون معه لتسيير العمل في المدرسة في مجالات (إدارة شؤون الطلبة والعاملين، وإدارة الأعمال الإدارية، وإدارة الاتصال والتواصل المدرسي) بما يساهم في تفعيل دمج التكنولوجيا في العمل الإداري المدرسي.

9/4 التكنولوجيا إجرائياً: يعرّفها الباحثان بأنها مجموعة الوسائل والأدوات التكنولوجية المستخدمة في المدارس المُستهدفة والتي تساعد في تحسين العملية التعليمية وزيادة فعالية أدائها بشكل أفضل.

9/5 المدير: يعرّفه الباحثان إجرائياً بأنه الشخص المسؤول عن سير العمليات الإدارية والفنية في المدرسة، حيث يتم تعيينه بأمر إداري صادر عن مديرية التربية في محافظة ريف دمشق.

10- الإطار النظري :

يتناول الباحثان مجموعة من المفاهيم وثيقة الصلة بالبحث وهي وظائف الإدارة المدرسية، والتكنولوجيا وأهميتها وتأثيرها على العمليات الإدارية من تخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة، وذلك كما يأتي:

- وظائف الإدارة المدرسية

تؤدّي الإدارة عدداً من الوظائف المترابطة مع بعضها البعض ويؤثّر كل منها في الآخر، ومن هذه الوظائف (التخطيط، والتوجيه، والتنظيم، والرقابة) وتتكامل هذه الوظائف مع بعضها لتحقيق أهداف الإدارة المدرسية بكفاءة جيدة، وفي هذا السياق يذكر الباحثان هذه الوظائف على الشكل الآتي:

1. التخطيط: يعرّفه (عطوي، 2001) بأنه عملية وضع البرامج والمشاريع والسياسات والوسائل وتوزيع المصادر البشرية والمادية للنظام التربوي الذي يكفل تحقيق الأهداف التربوية ضمن إطار السياسة التربوية في كامل صورتها (ص200).
2. التوجيه: وهنا يظهر دور المدير في توجيه العاملين وتعديل مسارات الأداء بشكل مستمر بما يؤدي إلى تنفيذ الأعمال الإدارية المطلوبة بأفضل شكل ممكن.

3. التنظيم: ويشمل تحديد المهام وتوزيعها على الكادر الإداري والتدريسي بما يتلاءم مع إمكاناتهم وقدراتهم وبذلك يساعد التنظيم على استقرار العلاقات بين العاملين وخلق الانسجام داخل المدرسة.

4. الرقابة: يرى (عزب، 2008) بأنّ الرقابة تستهدف قياس مدى النجاح في بلوغ الأهداف والتأكد من تنفيذ الخطط الموضوعة وبالتالي معالجة أوجه الخلل في أثناء تنفيذ الخطة وتحديد المشكلات وعلاجها (ص207).

التكنولوجيا

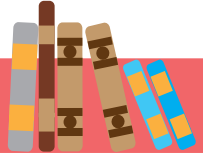
عرّفتها جمعية الاتصال التعليمي والتكنولوجي المُشار إليها في الشرمان (2013) بأنها: الدراسة والتطبيق الأخلاقي من أجل تيسير التعليم وتطوير الأداء من خلال إيجاد واستخدام وتنظيم عمليات تكنولوجية مناسبة (ص49).

وتعرّفه شحادة (2010) بأنها "عملية الإفادة من المعرفة العلمية وطرائق البحث العلمي في تخطيط وحدات النظام التربوي وتنفيذها وتقويمها كلّ على انفراد وككل متكامل بعلاقاته المتشابكة بغرض تحقيق سلوك معين في المتعلم مستعينة في ذلك بكل من الإنسان والآلة (ص16).

أهمية التكنولوجيا

أشارَ (الشناق، 2016) إلى أنّ المؤسسات التعليمية تحاول تعليم أكبر عدد ممكن من الطلبة بأقل التكاليف وبأقل زمن ممكن وأقل جهد فلجأت إلى استخدام التكنولوجيا لحلّ المشكلات التي قد تحصل في التعليم (ص8-7)، وأشار (الحيلة، 2011) إلى أنّ تكنولوجيا التعليم قد أسهمت في تعليم أعداد كبيرة من المتعلمين في الصفوف المزدحمة، كما عالجت الزيادة الهائلة في المعرفة الإنسانية، وكافحت الأمية بجميع أنواعها، إضافة إلى مساعدة المتعلم في مواجهة التربية الحديثة (ص47-45)، وقد أكّد (سعادة والسرطاوي، 2017) أنّ تكنولوجيا التعليم بدخولها إلى العملية التعليمية استحدثت طرائق تدريس وأساليب مختلفة، وعملت على حلّ العديد من المشكلات التربوية، وزوّدت الطلبة بقدر كبير من المعارف والمهارات الضرورية وعملت على تنمية تفكيره وتوسيع أطره (ص66-64).

ولمّا كانت وسائل التكنولوجيا على هذه الدرجة الكبيرة من الأهمية والاعتبار، فقد حرصت وزارة التربية على تنظيم برامج لتدريب مديري المدارس لتلبية احتياجات تجويد التعليم، وفي هذا



السياق ذكر مرعي (2015) عدداً من "فوائد استخدام التكنولوجيا في الإدارة التربوية:

1. التكيّف مع الانفجار المعلوماتي الذي تشهده المجتمعات الحديثة لما تتميز به التكنولوجيا بالقدرة التخزينية الكبيرة والسرعة في المعالجة وتبادل المعلومات.

2. تخزين المعلومات وتصاميم معيّنة تؤدي إلى اختصار الوقت للوصول إلى هذه المعلومات وتسهيل التعامل معها.

3. تحويل البيانات في الإدارة إلى معلومات منظّمة ومترابطة، تساعد المدير في التفكير وعمل المقارنات والتقييم للموضوعات التي سوف يتم صناعة القرارات بشأنها من قبل المدير والعاملين بدلاً من الاعتماد على الاجتهادات الشخصية.

4. توفير إمكانية التعاون على نطاق واسع لا سيما بالنسبة لنظام شبكة المعلومات، وتهيئة الفرصة لمدير المدرسة لتكوين ما يعرف بسطح المكتب الإلكتروني الذي يوفّر للمدير وسائل الاتصال والارتباط مع الآخرين دون الحاجة للقاء بهم، والسرعة العالية في تنفيذ العمليات الحسابية بما يوفّر الوقت والجهد (ص75).

وفي هذا السياق يؤكّد الباحثان على أهمية استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية في تحسين العملية التعليمية ومساعدتها في معالجة البيانات وتوفير المعلومات التي تساعد في إنجاز الأعمال الإدارية، وتخفيف الأعباء الكتابية.

تأثير التكنولوجيا على العمليات الإدارية

يعتمد المديرون في جميع المنظّمات والمؤسسات على المعلومات للقيام بالتخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة الإدارية، ولمواجهة مشكلة التعامل مع الكم الهائل من المعلومات التي تواجه الإدارة بمستوياتها المختلفة دعت الحاجة إلى وجود وسائل وأدوات أهمها التكنولوجيا تعمل على معالجة تلك المعلومات وتنظيمها بما يحقّق الدقة والسرعة وكفاءة العمليات الإدارية ويمكن توضيح تأثير استخدام التكنولوجيا في الوظائف الإدارية كما يلي:

1. تأثير التكنولوجيا في وظيفة التخطيط: يُعرّف التخطيط التربوي بأنه " إطار تحليلي نظمي للمؤسسة التربوية بكل مكوّناتها وعناصرها وفي علاقتها ببيئتها الداخلية والخارجية لتحقيق وتنمية رؤية متكاملة ومتناسقة لما تريد تحقيقه وفقًا لطبيعتها ورسالتها ومواكبة متغيرات

البيئـة (النوايسـة، 2012، 63).

2. تأثيـر التكنولوجيـا فـي وظيفـة التنظيـم: يُعـرّف التنظيـم بأنـه "عمليـة إداريـة تهتـم بتجميـع المهـام والأنشـطة المـراد القيـام بهـا ضمـن وظائـف أو أقسـام رئيسـة وتحديـد السـلطات والصلاحيـات والتنسـيق بيـن الأنشـطة والأقسـام مـن أجـل تحقيـق الأهـداف المرسـومة" (عليمـات، 2016، 48).

3. تأثيـر التكنولوجيـا فـي وظيفـة التوجيـه: يعـرّف التوجيـه بأنـه التفاعـل والتعـاون بيـن الإداري التربـوي والعامليـن فـي المؤسسـة، لمسـاعدتهم فـي حـل مشـكلاتهم، كـي يطلـق العنـان لمقدراتهـم حتـى تبلـغ مداهـا ويتيـح لهـم أن يأخـذوا زمـام المبـادرة معتمديـن علـى أنفسـهم معوّليـن علـى أصالتهـم واسـتقلالية تفكيرهـم.

4. تأثيـر التكنولوجيـا فـي وظيفـة الرقابـة: تعـدّ الرقابـة الإداريـة هـي الوظيفـة التـي مـن خلالهـا يتـم التأكـد مـن أن جميـع التعليمـات والأنشـطة تسـير وفـق مـا تـم التخطيـط لـه، وذكـر الشـرمان (2013) أن هـذه الوظيفـة أصبحـت أكثـر فاعليـة فـي ظـل اسـتخدام التكنولوجيـا، إذ اسـتطاعت المنظمـات متابعـة أعمالهـا، وتقديـم المعلومـات الدقيقـة فـي الوقـت المناسـب ممّـا مكّـن الإدارة مـن اتخـاذ القـرارات الصائبـة التـي تصـب فـي مصلحـة المؤسسـة.

11- الدراسات السابقة :

قـام الباحثـان بعـرض الدراسـات السـابقة العربيـة والأجنبيـة المرتبطـة بموضـوع البحـث ابتـداءً بالأقـدم كمـا يلـي:

أجـرى جورمـان (Gorman, 2011) دراسـة فـي الولايـات المتحـدة الأمريكيـة، هدفـت إلـى التعـرّف علـى دور قـادة التعليـم العالـي فـي تبنّـي واسـتخدام الاتصـالات الإلكترونيـة والإنترنـت فـي إداراتهـم وفاعليـة اسـتخدامها، واسـتخدم الباحـث المنهـج الوصفـي التحليلـي، واسـتخدم اسـتبانة مكونـة مـن (37) فقـرة، وتكونـت عينـة الدراسـة مـن (465) مديـراً ومديـرة، وقـد أظهـرت نتائـج الدراسـة أن قـادة التعليـم العالـي لهـم دور كبيـر فـي عمليـة التغييـر فـي إداراتهـم، كمـا بينـت النتائـج وجـود تبنّـي فعلـي لاسـتخدام الإنترنـت والاتصـالات الإلكترونيـة فـي إدارة التعليـم العالـي بدرجـة عاليـة.

وأجـرى الناعبـي (2012) دراسـة هدفـت إلـى تحديـد درجـة أهميـة تطبيـق الإدارة الإلكترونيـة فـي إدارات التربيـة والتعليـم بالمملكـة العربيـة السـعودية، ومـدى إمكانيـة تطبيقهـا فـي مجـالات (البنيـة التحتيـة،

الخدمات الإدارية، الخدمات التربوية، خدمات المستفيدين)، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وأداته استبانة، وتكونت عينة الدراسة من (342) مديراً ومديرة، أظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية في إدارات التربية والتعليم جاءت متوسطة، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي لصالح الحاصلين على درجات الماجستير والدكتوراه، ولسنوات الخبرة لصالح الحاصلين على أكثر من 15 سنة، وللغة الإنجليزية لصالح الحاصلين على درجة امتياز.

وقام الحراحشة (2013) بدراسة هدفت التعرّف إلى درجة استخدام الحاسوب في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس الأساسية والثانوية في محافظة المفرق في الأردن، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وطبّق استبانة على عينة مؤلفة من (107) مديراً ومديرة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة استخدام الحاسوب في الإدارة المدرسية جاءت بدرجة ممارسة مرتفعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

وقام مهنا (2015) بدراسة لتعرّف درجة توظيف الحاسوب في الإدارة المدرسية بمدارس وكالة الغوث في محافظة غزة في فلسطين، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي وأداته استبانة، وتكونت عينة الدراسة من (191) مديراً ومديرة، وقد أشارت النتائج إلى أن هناك استخدام للحاسوب في مجال الأعمال الإدارية من قبل عينة الدراسة بصورة منخفضة، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات مديري المدارس لدرجة توظيف الحاسوب في الإدارة المدرسية تعزى لمتغيري الدراسة (سنوات الخدمة والمنطقة التعليمية) وأن هناك فروقاً دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس ولصالح فئة الذكور.

وأجرى روبرت (Robert, 2016) دراسة هدفت إلى الكشف عن إدراكات مديري المدارس الأساسية والثانوية بولاية تكساس الأمريكية لأهمية استخدام تكنولوجيا المعلومات وأثرها على المعلمين والطلبة، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم استخدام المقابلة لمعرفة آراء أفراد العينة البالغ عددهم (310) مديراً ومديرة، وأظهرت نتائج الدراسة أن (42.3 %) من المديرين يرون أن استخدام تكنولوجيا المعلومات لها دور مهم وفاعل في تطوير أدائهم الإداري ومساعدة الطلبة في الجانب التعليمي، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات المديرين لأهمية استخدام تكنولوجيا المعلومات في المدارس تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، ونوع المجتمع).

وقام الجريري (2017) بدراسة هدفت إلى الكشف عن درجة دمج التكنولوجيا في الإدارة المدرسية في المدارس العامة في محافظة عمّان وسبل تطويرها، ولتحقيق أهداف الدراسة فقد استخدم

الباحث المنهج الوصفي، وأداته استبانة، تم تطبيقها على عينة عشوائية تكوّنت من (324) مديراً ومديرة من المدارس الحكومية في مديرية تربية لواء الجيزة، وأشارت النتائج إلى أن درجة دمج التكنولوجيا في الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية في محافظة عمان وسبل تطويرها على الأداة ككل كانت مرتفعة جداً وبلغت (4.27)، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة دمج التكنولوجيا في الإدارة المدرسية تعزى لمتغير الجنس، وتم اقتراح سبل تطوير درجة دمج التكنولوجيا في الإدارة المدرسية من وجهة نظر المدراء، وفي ضوء النتائج تم تقديم جملة من التوصيات والمقترحات لزيادة درجة دمج التكنولوجيا في الإدارة المدرسية في مدارس محافظة عمان وعموم المملكة الأردنية.

وقام إبراهيم (2019) بدراسة هدفت إلى معرفة درجة دمج التكنولوجيا في الإدارة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي الحكومية في محافظة دمشق من وجهة نظر المديرين تبعاً لمتغيري (الجنس والمؤهل العلمي)، واتّبع المنهج الوصفي واستُخدمت الاستبانة أداةً للبحث بلغت عيّنة البحث (58) مديراً ومديرةً اختيروا بالطريقة العشوائية المنتظمة، وكانت أهم النتائج: بلغت قيمة التقدير الكلي لدرجة دمج التكنولوجيا في الإدارة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي الحكومية في محافظة دمشق من وجهة نظر المديرين درجة (مرتفع) بمتوسط حسابي قدره (4.01)، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات أفراد عينة البحث حول درجة دمج التكنولوجيا في الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية في محافظة دمشق تعزى إلى متغير الجنس، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات أفراد عينة البحث حول درجة دمج التكنولوجيا في الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية في محافظة دمشق تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، ولصالح فئة المديرين من حملة الإجازة الجامعية.

- التعليق على الدراسات السابقة

لاحظَ الباحثان من خلال عرضه للدراسات السابقة تأكيد معظمها على معرفة درجة دمج التكنولوجيا ووسائطها المختلفة في الإدارة المدرسية كما بيّنت دراسات الجريري (2017) ومهنا (2015) والحراحشة (2013)، أما دراستي روبرت (Robert, 2016) والناعبي (2012) فقد هدفتا إلى كشف وملاحظة مدى أهمية تكنولوجيا المعلومات في الإدارة المدرسية وأثرها على المعلمين والطلبة، وتفاوتت عيّنات البحث من ناحية الكم تبعاً لأهداف تلك الدراسات وإجراءاتها، واتفقت الدراسة الحالية بشكل كبير مع دراسة إبراهيم (2019) ودراسة الجريري (2017) من حيث الهدف والعيّنة والأداة وإجراءات

التطبيق، واختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في مجتمع الدراسة، وعينتها، ونتائجها، وقد استفاد الباحث من تلك الدراسات منهجياً وفي إعداد أداة البحث وإثراء الإطار النظري وتفسير النتائج، وفي حدود علم الباحث فإنه لا توجد دراسات على المستوى المحلي قد تناولت موضوع درجة دمج التكنولوجيا في الإدارة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي الحكومية في محافظة ريف دمشق، لذا تأتي هذه الدراسة استكمالاً لجهود الباحثين في هذا المجال بما يخدم عملية الإدارة المدرسية ويساعد في تطويرها.

12- منهج البحث:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لأنه الملائم لدراسة أوصاف دقيقة للظاهرات التي من خلالها يمكن تحقيق تقدم كبير في حل المشكلات (فان دالين، 1990، 292). وهذا النوع من مناهج البحث يناسب الدراسة الحالية.

- مجتمع البحث وعينته

تكوّن مجتمع الدراسة من مدراء (ومعاوني) مدارس التعليم الأساسي العامة الموجودة في محافظة ريف دمشق والبالغ عددها (916) مدرسة تعليم أساسي، حسب إحصائيات مديرية التربية في محافظة ريف دمشق للعام الدراسي 2019/2020.

اعتمد الباحثان أسلوب العيّنة العشوائية العنقودية، مراعيان قدر الإمكان توزّع المناطق التعليمية في محافظة ريف دمشق، حيث تكوّنت عيّنة المدراء ومعاونيهم من (70) مديراً ومعاوناً ويوضّح الباحث توزّع عيّنة الدراسة وفقاً للجنس والمؤهل العلمي في الجدول الآتي:

جدول (1) يوضّح توزع عيّنة الدراسة تبعاً لنوع الجنس والمؤهل العلمي

المحافظة	عدد أفراد العيّنة	الجنس		المؤهل العلمي					
				معهد		إجازة جامعية		دبلوم ومافوق	
		ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
ريف دمشق	70	29	41	7	11	12	22	10	8
				المجموع		المجموع		المجموع	
				18		34		18	

أداة البحث

لتحقيق هدف البحث قام الباحثان بإعداد استبانة بعد مراجعة الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث ولا سيما دراسة إبراهيم (2019) ودراسة الجريري (2017)؛ وتكوّنت الأداة من ثلاثة مجالات، وكانت البنود من (1 - 8) تقيس مجال إدارة شؤون الطلبة والعاملين، في حين كانت البنود من (9 - 16) تقيس مجال إدارة الأعمال الإدارية، والبنود من (17 - 24) تقيس مجال إدارة الاتصال والتواصل المدرسي.

وقد اعتمد الباحثان مقياس ليكرت الخماسي (مرتفع جداً، مرتفع، مقبول، منخفض، منخفض جداً)، ويقابله بالأرقام على الترتيب (5، 4، 3، 2،1). وقد مثّل الرقم (5) العلامة العليا للبند، والرقم (1) العلامة الدنيا للبند، ولتحديد مدى كل فئة قام الباحث بحساب المتوسط المرجّح (الترجيح أو التوزين)، وفق القانون الآتي: (عدد مستويات ليكرت في الاستبانة -1) / عدد المستويات وهنا (عدد مستويات ليكرت =5).

عندها يكون متوسط الترجيح هو 0.8 = 5 ÷ (1–5)

جدول (2) قيمة متوسط الترجيح والدرجة المناسبة له

قيمة متوسط الترجيح	درجة الدمج
1–1.8	منخفضة جداً
1.81–2.60	منخفضة
2.61- 3.40	مقبولة
3.41- 4.20	مرتفعة
4.21- 5	مرتفعة جداً

صدق أداة البحث

للتحقّق من صدق الأداة قام الباحثان بعرض الاستبانة على عدد من المحكمين في كلية التربية بجامعة دمشق (انظر الملحق رقم 2) بقصد الاستفادة من خبرتهم في مدى انسجام الاستبانة ووضوح بنودها

وانتمائها وملاءمتها للمجال المخصص، وفي ضوء ملاحظات السادة المحكّمين قام الباحثان بإجراء التعديلات المطلوبة،

- ثبات أداة البحث

للتأكد من ثبات الأداة قام الباحثان بحساب الاتساق الداخلي لمجالات المقياس باستخدام معامل الثبات كرونباخ ألفا، والجدول الآتي يوضّح ذلك:

جدول (3) يوضّح قيمة معامل كرونباخ ألفا للأداة ومجالاتها الثلاثة

م	المجال	قيمة معامل الثبات
1	إدارة شؤون الطلبة والعاملين	0.89
2	إدارة الأعمال الإدارية	0.85
3	إدارة الاتصال والتواصل المدرسي	0.79
	الأداة ككل	0.84

نلاحظ من الجدول السابق أنّ معاملات الثبات السابقة تدل على قدرة الأداة على تحقيق أغراض البحث، إذ يتّضح أنّ معامل الثبات لاستبانة درجة دمج التكنولوجيا في الإدارة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي الحكومية في محافظة دمشق قد بلغ (0.84) وتعتبر درجة الثبات مقبولة.

- عرض نتائج البحث ومناقشتها

ما درجة دمج التكنولوجيا في الإدارة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي الحكومية في محافظة ريف دمشق من وجهة نظر المديرين ومعاونيهم؟

للإجابة عن سؤال البحث قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة دمج التكنولوجيا في الإدارة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي الحكومية في محافظة ريف دمشق لكل مجال من مجالات الأداة ومن ثم للأداة ككل وذلك على الشكل الآتي:

جدول (4) درجة دمج التكنولوجيا في الإدارة المدرسية تبعاً لمجال إدارة الأعمال الإدارية

م	إدارة الأعمال الإدارية	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الدمج
1	تنظيم المراسلات وإدارتها	.580	2.80	مقبولة
2	تنظيم السجلات والوثائق المدرسية	.581	2.56	منخفضة
3	توثيق البيانات إلكترونياً	.577	2.59	منخفضة
4	كتابة تقارير الزيارات الصفية	.557	2.47	منخفضة
5	تنظيم الانشطة المدرسية	.591	2.64	مقبولة
6	تجهيز الجدول المدرسي	.745	2.77	مقبولة
7	توظيف قواعد البيانات في اتخاذ القرارات	.873	3.19	مقبولة
8	استخدام قاعدة بيانات مشتركة للإدارة المدرسية	.675	2.67	مقبولة
	التقدير الكلي	0.647	2.71	مقبولة

يتبيّن من الجدول (4) أن قيم المتوسطات الحسابية للبنود قد تراوحت بين (2.47) و(3.19)، حيث كان أعلاها للبند " توظيف قواعد البيانات في اتخاذ القرارات"، وبمتوسط حسابي (3.19)، وانحراف معياري (0.873)، في حين أن البند " كتابة تقارير الزيارات الصفية" حصل على أدنى متوسط حسابي (2.47) وبانحراف معياري (0.557)، في حين أنّ التقدير الكلي لإجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة دمج التكنولوجيا في الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية في محافظة ريف دمشق، بالنسبة لمجال إدارة الاعمال الإدارية قد جاء بتقدير مقبول وبمتوسط حسابي (2.71 وانحراف المعياري (0.647)، وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة إبراهيم (2019) ودراسة الجريري (2017) ودراسة جورمان (Gorman. 2011) ، في حين تتفق مع دراسة مهنا (2015) التي جاءت نسبة دمج التكنولوجيا في الأعمال الإدارية بدرجة متوسطة. ويعزو الباحثان ذلك إلى صعوبة تنظيم السجلات والوثائق وتوثيقها إلكترونياً في ظل ظروف الحرب وآثارها على مدارس المحافظة، وضعف اهتمام مديري المدارس بتطوير العمل الإداري وتجهيز الجداول المدرسية والمراسلات الإدارية.

جدول (5) درجة دمج التكنولوجيا في الإدارة المدرسية تبعاً لمجال إدارة شؤون الطلبة والعاملين

م	إدارة شؤون الطلبة والعاملين	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الدمج
9	قبول الطلبة ورصد حركة انتقالهم	1.157	2.90	مقبولة
10	إعداد تقارير خاصة بالغياب أو التقصير الدراسي	.753	3.11	مقبولة
11	استخراج المعلومات المتعلقة بالعاملين في المدرسة	.860	2.89	مقبولة
12	حفظ البيانات الخاصة بالعاملين في المدرسة	.921	3.14	مقبولة
13	تسجيل الكتب الواردة من مديرية التربية والمتعلقة بالعاملين	.804	2.81	مقبولة
14	رصد حضور وغياب الطلبة	.922	3.07	مقبولة
15	إعداد التقارير الفصلية للعاملين في المدرسة	.705	2.90	مقبولة
16	ضبط حضور وانصراف العاملين من المدرسة	.797	2.87	مقبولة
	التقدير الكلي	0.864	2.96	مقبول

يتبيّن من الجدول (5) أن قيم المتوسطات الحسابية للبنود قد تراوحت بين (2.81) و(3.14)، حيث كان أعلاها للبند "حفظ البيانات الخاصة بالعاملين في المدرسة"، وبمتوسط حسابي (3.14)، وانحراف معياري (0.921)، في حين أن البند " تسجيل الكتب الواردة من مديرية التربية والمتعلقة بالعاملين " حصل على أدنى متوسط حسابي (2.81) وبانحراف معياري (0.804)، في حين أنّ التقدير الكلي لإجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة دمج التكنولوجيا في الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية في محافظة ريف دمشق، بالنسبة لمجال إدارة شؤون الطلبة والعاملين قد جاء بتقدير مقبول وبمتوسط حسابي (2.96 وانحراف معياري (0.864)، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة مهنا (2015) التي جاءت نسبة دمج التكنولوجيا في الأعمال الإدارية بدرجة متوسطة، وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة إبراهيم (2019) والحراحشة (2013) والجريري (2017)، ويعزو الباحثان ذلك إلى الصعوبات المتعلقة برصد حضور الطلبة والعاملين وغيابهم وحركة انتقالهم وضعف اهتمام المدراء بالبرمجيات حيث توفر برمجية Emis Open نظم إدارة المعلومات التربوية فمن خلالها يقوم المعلمون بإدخال بيانات الطلبة وعلاماتهم الشهرية، والحضور والغياب، ويقومون بعمل تقارير في نهاية كل فصل خاصة

بكل طالب، وأيضا تحتوي هذه المنظومة على بيانات جميع العاملين في المدرسة.

جدول(6) درجة دمج التكنولوجيا في الإدارة المدرسية تبعاً لمجال إدارة الاتصال والتواصل المدرسي

م	إدارة الاتصال والتواصل المدرسي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الدمج
17	تزويد الجهات المعنية بالبيانات اللازمة الكترونياً	.955	2.99	مقبولة
18	استخدام الإنترنت للاطلاع على أحدث تطورات الإدارة	.729	2.70	مقبولة
19	تبادل المعلومات مع المدارس الأخرى إلكترونياً	.893	3.01	مقبولة
20	التواصل مع مديرية التربية بالبريد الإلكتروني	.908	3.04	مقبولة
21	التواصل مع أولياء الأمور بالبريد الإلكتروني	.745	2.90	مقبولة
22	التواصل مع المعلمين بالبريد الإلكتروني	.771	3.01	مقبولة
23	إدارة الاجتماعات عن بعد عبر الشبكة	.508	3.06	مقبولة
24	استخدام الإنترنت للاتصال بمصادر المعلومات المختلفة	.564	2.83	مقبولة
	التقدير الكلي	0.759	2.94	مقبولة

يتبيّن من الجدول (6) أن قيم المتوسطات الحسابية للبنود قد تراوحت بين (2.83) و(3.06)، حيث كان أعلاها للبند **"**إدارة الاجتماعات عن بعد عبر الشبكة**"**، وبمتوسط حسابي (3.06)، وانحراف معياري (0.508)، في حين أن البند " استخدام الإنترنت للاطلاع على أحدث تطورات الإدارة " قد حصل على أدنى متوسط حسابي (2.70) وبانحراف معياري (0.729). في حين أنّ التقدير الكلي لإجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة دمج التكنولوجيا في الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية في محافظة ريف دمشق، بالنسبة لمجال إدارة الاتصال والتواصل المدرسي قد جاء بتقدير مقبول وبمتوسط حسابي (2.94 وانحراف معياري (0.759)، وتتفق هذه النتيجة مع دراستي إبراهيم (2019) وروبرت (Robert, 2016)، في حين تختلف نتيجة هذه الدراسة عن دراسة الجريري (2017) التي جاءت فيها نسبة دمج التكنولوجيا في الأعمال الإدارية بدرجة مرتفعة، وربما يعود ذلك إلى تقصير الإدارة التربوية في تقديم الدعم المعلوماتي من أدوات ومحطات حاسوبية كاملة إلى بعض الإدارات المدرسية مما يؤدي إلى عدم امتلاك الإدارة المدرسية أدوات تكنولوجيا حديثة لعقد اجتماعات عبر شبكة الإنترنت، وعدم

أو ضعف الشبكة في المدارس، وندرة وجود صفحة خاصة على الإنترنت لكل مدرسة، وأيضاً هناك ضعف في التواصل مع أولياء الأمور عبر شبكة الإنترنت.

جدول (7) درجة دمج التكنولوجيا في الإدارة المدرسية في مدارس محافظة دمشق على الأداة ومجالاتها

المجالات	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الدمج
إدارة الأعمال الإدارية	0.647	2.71	مقبول
إدارة شؤون الطلبة والعاملين	0.864	2.96	مقبول
إدارة الاتصال والتواصل المدرسي	0.759	2.94	مقبول
الأداة ككل	0.756	2.87	مقبول

يتّضح من الجدول السابق أنّ المتوسطات الحسابية لمجالات الأداة قد تراوحت بين (2.71 و2.96) وحقّق مجال إدارة شؤون الطلبة والعاملين أعلى درجة دمج، ومجال إدارة الاتصال والتواصل المدرسي مرتبة وسطى، في حين حقّق مجال إدارة الأعمال الإدارية أخفض درجة دمج، وبذلك يكون التقدير الكلي لدرجة دمج التكنولوجيا في الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية بمحافظة ريف دمشق قد تحقّق بدرجة مقبول من وجهة نظر المديرين ومعاونيهم، وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة إبراهيم (2019) حيث تحقق دمج التكنولوجيا في الإدارة المدرسية بدرجة مرتفعة.

- اختبار فرضيّتي البحث

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي تقديرات مديري المدارس الحكومية في محافظة ريف دمشق لدرجة دمج التكنولوجيا في الإدارة المدرسية تعزى إلى متغير الجنس.

لاختبار الفرضية السابقة قام الباحثان بإجراء اختبار(ت) باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS وكانت النتائج على الشكل الآتي:

جدول (8) النتائج الوصفية لاختبار (ت) لفرضية سؤال البحث

	الفئات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
متغير الجنس	ذكر	29	68.97	3.923
	أنثى	41	68.90	4.236

جدول (9) النتائج التحليلية لاختبار (ت) لفرضية سؤال البحث

	قيمة اختبار T	مستوى الدلالة	دلالة الفروق الإحصائية
متغير الجنس	.063	.950	لا توجد فروق دالة

يبيّن الجدول السابق أنّ قيمة مستوى الدلالة لمتغير الجنس قد بلغت (.950)، وهي أكبر من مستوى دلالة الفرضية الصفرية (0.05)، ولذلك نقبل الفرضية الصفرية التي نصها " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي تقديرات مديري المدارس الحكومية ومعاونيهم في محافظة ريف دمشق لدرجة دمج التكنولوجيا في الإدارة المدرسية تعزى إلى متغير الجنس". وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة إبراهيم (2019) وروبرت (Robert, 2016) والجريري (2017) والحراحشة (2013).

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات تقديرات مديري المدارس الحكومية ومعاونيهم في محافظة ريف دمشق لدرجة دمج التكنولوجيا في الإدارة المدرسية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

لاختبار الفرضية السابقة قام الباحثان بإجراء تحليل التباين الأحادي (One way anova) باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS وكانت النتائج على الشكل الآتي:

الجدول (10) النتائج الوصفية لاختبار فرضية سؤال البحث

	الفئات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
متغير المؤهل العلمي	معهد	18	68.44	4.395
	إجازة	34	68.97	3.857
	دبلوم وما فوق	18	69.33	4.352

الجدول (11) النتائج التحليلية لاختبار تحليل التباين الأحادي لفرضية سؤال البحث

متغير المؤهل العلمي	متوسط المربعات		مجموع المربعات		قيمة F	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
	بين المجموعات	ضمن المجموعات	بين المجموعات	ضمن المجموعات			
	3.614	17.036	7.228	1141.415	.212	.809	لا توجد فروق دالة

يبيّن الجدول السابق أنّ قيمة مستوى الدلالة لمتغير المؤهل العلمي قد بلغت (.809)، وهي أكبر من مستوى دلالة الفرضية الصفرية (0.05)، ولذلك نقبل الفرضية الصفرية التي نصها **"**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات تقديرات مديري المدارس الحكومية ومعاونيهم في محافظة ريف دمشق لدرجة دمج التكنولوجيا في الإدارة المدرسية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي**"**. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة إبراهيم (2019) حيث ظهرت فروق دالة لصالح المديرين ذوي فئة الإجازة.

13- مقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحثان بما يأتي:

1. تفعيل استخدام قاعدة بيانات مشتركة للإدارة المدرسية بما يخدم تنظيم الاستفادة من المعلومات بين الإدارات المدرسية.
2. توفير خدمة الانترنت لجميع مدارس التعليم الأساسي في محافظة ريف دمشق بما يسمح للمدراء بالاطلاع على أحدث المستجدات في مجال العمل الإداري المدرسي، بالإضافة

إلى تسهيل تبادل المعلومات الكترونياً بين المدرسة والأولياء والمعلمين، وصولاً إلى تنفيذ اجتماعات عن بعد باستخدام الشابكة.

3. إشراك الطلبة وأولياء أمورهم في المحاضرات والندوات والورش التي تعدها الإدارة المدرسية بغية توعيتهم وتثقيفهم باستخدامات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المجتمع المدرسي والخدمات المتاحة من خلالها.

4. الحرص على زيادة وعي مديري مدارس التعليم الأساسي بأهمية دمج التكنولوجيا وأدواتها المختلفة في مجال العمل الإداري والتعليمي.

5. توفير الدعم المعنوي والمالي اللازم لنشر ثقافة استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المجتمع المدرسي.

6. تفعيل منظومة emis Open ومعالجة جوانب القصور فيها.

14- المراجع:

المراجع باللغة العربية

1. إبراهيم. ماهر (2019). **درجة دمج التكنولوجيا في الإدارة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي الحكومية في محافظة دمشق من وجهة نظر المديرين. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية.**

2. الحراحشة. محمد عبود (2013). **درجة استخدام الحاسوب في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة المفرق . مجلة المنارة.** المجلد 19 . العدد 2 . 57 – 34.

3. الحيلة. محمد (2011).**التكنولوجيا العلمية والمعلوماتية.** دار الكتاب الجامعي. العين. الخليجية. مملكة البحرين.

4. خليل. بلسم محمود (2009). **مشكلات الإدارة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي. دراسة ميدانية في مدارس التعليم الأساسي الرسمية بمدينة دمشق.** رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة دمشق.

5. دواني، كمال سليم (2013). **القيادة التربوية.** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

6. سعادة. جودت . والسرطاوي . محمد (2017). **استخدام الحاسوب والإنترنت في ميادين التربية والتعليم.** دار الشروق للنشر والتوزيع. عمان.

7. شحادة. أمل (2010). **التكنولوجيا التعليمية** دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع. عمان.

8. الشرمان. عاطف (2013). **تكنولوجيا التعليم المعاصرة وتطوير المنهاج** . دار وائل للنشر. عمان.

9. الشناق. عبد السلام (2016). **دور الإدارة المدرسية في توظيف برامج تكنولوجيا المعلومات لخدمة العملية التعليمية في المدارس الاستكشافية الأردنية.** رسالة دكتوراه غي منشورة. جامعة عمان العربية. عمان.

10. عزب. محسن عبد الستار (2008). **تطوير الإدارة المدرسية في ضوء معايير الجودة الشاملة** المكتب الجامعي الحديث. الإسكندرية.

11. عطوي. جودت عزت (2001). **الإدارة المدرسية الحديثة. مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية** الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع. عمان.

12. عليمات. الح (2016). **العمليات الإدارية في المؤسسات التربوية.** دار الشروق للنشر. دمشق.

13. فان دالين. ديوبولد بـ (1990).**مناهج البحث في التربية وعلم النفس**, ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون. الطبعة الرابعة. مكتبة الأنجلو المصرية, القاهرة.

14. اللامي. عبد الله (2008). **واقع استخدام تطبيقات الحاسب الآلي في مجالات الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري ووكلاء المدارس الثانوية بنين بمحافظة الخبر.** رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة

15. مرعي. توفيق أحمد (2015). **تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق.** دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان.

16. منصور. علي والأحمد. أمل والشماس. عيسى (2011) **مناهج البحث في التربية وعلم**

النفس. كلية التربية بجامعة دمشق.

17.مهنا. عبد الوهاب (2015). **درجة توظيف الحاسوب في الإدارة المدرسية بمدارس وكالة الغوث في محافظة غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين.

18.الجريري. عارف محمد محسن (2017).درجة دمج التكنولوجيا في الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية في محافظة عمان وسبل تطويرها **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. العدد 26. المجلد 2.

19.الناعبي. سالم عبد الله (2012). واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال وعوائق الاستخدام لدى عيّنة من معلمي ومعلمات مدارس المنطقة الداخلية . **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. المجلد 11 . العدد (3) 74 – 41.

20.النوايسة. كفى (2012). أثر جودة تكنولوجيا المعلومات الإدارية المدركة في السلوك الإبداعي لدى مستخدمي المعلومات في جامعة البلقاء . **مجلة دراسات للعلوم الإدارية**. المجلد 36. العدد 2.(544 – 232).

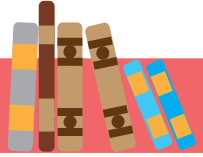
21.وزان. روان. (2011). **تطوير الممارسات الإدارية لمديري المدارس في مرحلة التعليم الأساسي في ضوء الاتجاهات الإدارية المعاصرة** دراسة ميدانية في الجمهورية العربية السورية. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة دمشق.

22.المراجع باللغة الإنكليزية

1.Baylor . almoner & Ritchie . downy. (2012). what factors facilitate teacher skill . teacher morale . and perceived student learning in technology – using classrooms? **Computers and education** . 39(4): 414-395

2.Gorman . hall. (2012). the Effect of principals technological leadership on teachers' technological literacy and teaching effectiveness in Taiwanese Elementary . **educational technology and society**.15 (2) . 340-328.

3.Lyman . Panni. (2015). **Information literacy .liberal education**.87 (1):28-



38.

4.Robert. Berson. (2016). **"an analysis of Principle perceptions of technology's influence in today's school"** .unpublished doctoral. Huston Universe . Huston. USA.

درجة توافر مهارات التعليم الالكتروني لدى طلبة كلية التربية في جامعة دمشق وفقاً لبعض المتغيرات واتجاهاتهم نحوه.

(دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية التربية اختصاص معلم الصف)

إسم الباحثة

نور عبدو عفور

دكتوراه في تقنيات التعليم

رئيس وحدة تقنيات التعليم

The degree of Having E-learning Skills Among the students of the Faculty of Education at Damascus University According to Some Variables from their Perspectives

(A field study on a sample of students of the College of Education - Class Teacher specializatio)

researcher name:

Nour Abdo Affour

Phd in educational technologies

Head of educational technologies department

E-mail: affournour@gmail.com

الملخص:

يهدفُ البحث إلى تعرُّف درجة توافر مهارات التعليم الالكتروني لدى طلبة كلية التربية في جامعة دمشق وفقاً لبعض المتغيرات واتجاهاتهم نحوه؛ حيثُ بلغَت عيّنة البحث (350) طالباً وطالبةً من طلبة كلّية التربية جامعة دمشق اختصاص معلم صف خلال الفصل الدراسيّ الثاني لعام 2018/2019، واستخدمَت الباحثة المَنهج الوصفي لإجراء البحث، وللوصول إلى نتائجه قامَت الباحثة بتصميم أدوات البحث المُتمثِّلة باستبانتين؛ الأولى لقياس درجة توافر مهارات التعليم الالكتروني والثانية لقياس الاتجاهات نحو التعليم الالكتروني، ومن أهم نتائج البحث: أنّ درجة توافر مهارات التعليم الالكتروني لدى عينة البحث كانت بدرجة متوسطة، كما أنّ هناك فروق في درجة التوافر تبعاً لمتغير السنة الدراسية لصالح السنة الدراسية الأعلى كذلك يوجد فروق في درجة التوافر تبعاً لمتغير الخضوع لدورات تدريبية لصالح الخاضعين للدورات كما توصّل البحث إلى أنّ اتجاهات أفراد العينة نحو التعليم الالكتروني كانت إيجابية ولا توجد فروق بين أفرد عينة البحث على استبانة الاتجاهات تبعاً لمتغيرات البحث.

الكلمات المفتاحية: التعليم الالكتروني- مهارات التعليم الالكتروني- الاتجاه.

ABSTRACT

The research aimed to identify the degree of having E-learning skills among students of the Faculty of Education at the University of Damascus according to some variables from their perspectives.

The research sample consisted of 350 male and female students from the Faculty of Education, Damascus University, class teacher department, during the second semester of the year 2018/2019. The researcher used the descriptive approach to conduct the research. For that, the researcher designed the research tools represented by two questionnaires. The first was to measure the degree of having E-learning skills. The second was to measure trends towards 'E-learning'. Among the most important results of the research: that the degree of E-learning skills for the research sample was of an average degree. There were also differences in this degree according to the variable of the school year in favor of the higher school year. In addition, there were differences in the degree of having these skills according to the variable of attending training courses for the benefit of those who attended those courses. The research also found that the attitudes of the sample members towards 'E-learning' were positive, and there were no differences between the members of the research sample on the questionnaire of their perspectives according to the variables of the research.

Keywords: E-learning - E-learning skills - direction.

1- مقدمة:

يتميز العصر الذي نعيش فيه بالتغيرات السريعة الناجمة عن التقدم العلمي والتكنولوجي وتقنية المعلومات التي فرضت نفسها على جميع مجالات الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية والتعليمية لذلك أصبح من الضروري على النظام التربوي والتعليمي مواكبة هذه التغيرات التي أدت إلى ظهور أنماط وطرائق عديدة للتعليم والتعلّم كان أبرزها التعليم الإلكتروني والذي يعد من الأساليب الحديثة في القرن الحالي وواقعاً ملموساً في الكثير من الأنظمة التعليميّة لما له من أهمية كبيرة في العملية التعليمية ودور فاعل في زيادة فاعلية التعلّم لذلك بدأ الكثير من القائمين على العملية التعليمية يؤكدون على ضرورة الاهتمام بالتعليم الالكتروني وعلى دوره الفعّال الذي سيأخذه في العملية التعليمية، وهذا ما توجهّت إليه توصيات الكثير من المؤتمرات كالمؤتمر الدولي الأول لمركز التعليم الالكتروني الذي عقد في البحرين خلال الفترة من 19-17 نيسان عام 2006 حيث كان من أهم توصياته الاستفادة من التعليم الالكتروني في تحويل بعض المناهج الدراسية المقرّرة في المدارس والكليات والجامعات من صورتها التقليدية إلى مناهج الكترونية بناءاً على خطط تربوية تفاعلية وسياسات مدروسة وموجهة، وتأهيل الأساتذة وأعضاء الهيئة التدريسية في المؤسسات التعليميّة المختلفة للدخول في عصر التعليم الالكتروني من خلال برامج تدريبية مكثفة ومعدّة لهذا الغرض، وربط المكتبات والجامعات التقليدية بالمكتبات الالكترونية لخدمة الطلبة والمدرسين، وهذا ما أكدّ عليه مؤتمر التطوير التربوي الذي عقد في سورية عام 2019 تحت عنوان "رؤية تربوية مستقبليّة لتعزيز بناء الإنسان والوطن" مشيراً إلى ضرورة إدراج مهارات القرن الحادي والعشرين في برامج إعداد المعلّم والمدرّس بمؤسسات التعليم العالي وتعزيزها وتعميقها في أثناء الخدمة مع التأكيد على توفير المتطلبات التقنية والمادية لتحقيق جودة التعليم بما يتوافق مع الاتجاهات العالمية المعاصرة وصولاً إلى توطين التقانة للارتقاء بالعملية التعليمية التعلمية.

وانطلاقاً من الأهمية الكبيرة للتعليم الالكتروني والانتشار الواسع لاستخدام الحاسوب والانترنت في التعليم أصبح للمعلّم أدوار جديدة مرتبطة بالتعليم الالكتروني وتتماشى مع التقدم العلمي والتكنولوجي الذي نعيشه لذلك كان لابد للمعلم حتى يستطيع القيام بأدواره الجديدة أن تتوافر لديه معرفة وقناعة باستخدام التعليم الالكتروني بالإضافة إلى مهارات تؤهله للقيام بهذا النوع من التعليم وهذا يقع على عاتق الجامعات التي عليها أن تُعنى بتزويد معلمي المستقبل بما يحتاجونه من مهارات تمكّنهم من استخدام التعليم الالكتروني بشكل فعال انطلاقاً من معرفة ما لديهم من هذه المهارات للعمل على

تطويرها وتزويدهم بمهارات جديدة تتماشى مع التطور التكنولوجي واستخدام التقنية في التعليم لذلك جاءت هذه الدراسة للتعرف على درجة توافر مهارات التعليم الالكتروني لدى طلبة كلية التربية في جامعة دمشق وفقاً لبعض المتغيرات واتجاهاتهم نحوه.

2- مشكلة البحث:

في عصر تتضاعف فيه المعرفة بسرعة غير معهودة وبالتوازي مع التطورات التكنولوجية التي طالت كل مجالات الحياة ومنها التعليميّة كان لابد للعملية التعليميّة من السعي إلى الاستفادة من كل الصور التكنولوجية التي قدمت مزايا متعدّدة ذات مردود غير مسبوق في كل الأعمال التعليمية، لذلك أصبح هدف القائمين على التعليم إعداد المتعلّم الكفء وتزويده بالمهارات التقنية والتكنولوجية اللازمة لمواكبة هذه التطورات والمستجدات وانطلاقاً من ذلك كان لا بدّ من الوقوف على واقع التعليم الالكتروني ومعرفة مدى توافر مهاراته لدى طلبة الجامعات معلّمي المستقبل واتجاهاتهم نحوها من أجل الوقوف على نقاط القوة لديهم في هذه المهارات وتنميتها ونقاط الضعف ومعالجتها ليكونوا قادرين على استخدم التعليم الالكتروني بشكل فعال وهذا ما توجّهت إليه العديد من الدراسات كدراسة (حسامو، 2011) ودراسة (كريم وعثمان، 2014) ودراسة (Omidian &Mehra, 2011).

ومن خلال عمل الباحثة في الميدان التربويّ قامت بإجراء مقابلات شفهية مع المعلمين والمتعلمين وتوصلت إلى وجود رغبة واهتمام لديهم لاستخدام الحاسوب وشبكة الإنترنت في التَّعليم، كما لاحظَت من خلال تدريسها مادَّة التربية العمليّة في كلية التربية أنّ أغلب الطلبة يستخدمون التعليم الالكتروني بشكل يقتصر ذلك على استخدام أساسيات بسيطة لبرنامج معالجة النصوص (Word) وهذا لا يمكّن الطلبة من امتلاك مهارات التعليم الالكتروني بالشكل الأمثل حتى يستطيعوا مواكبة التكنولوجيا التعليمية وتطوير التعليم بما يتلاءم مع مستجدات القرن الحادي والعشرين، واستناداً لما سبقَ ظهرَت الحاجة للقيام بهذا البحث بهدف معرفة ما يملكه الطلبة من مهارات تمكّنهم من استخدام التعليم الالكتروني في العملية التعليمية، وعليه تتلخص مشكلة البحث بالتساؤل الرئيسي التالي:

ما درجة توافر مهارات التعليم الالكتروني لدى طلبة كلية التربية في جامعة دمشق وفقاً لبعض المتغيرات؟

3- أهمية البحث:

تنبعُ أهمية البحث من:

1/3 أهميـة الموضـوع الـذي يتناولـه؛ إذ تُعـد مهـاراتُ التعليـم الالكترونـي مـن الموضوعـات المُهمّـة فـي مجـال التربيـة والتَّعليـم فـي هـذا العصـر الرقمـيّ والتكنولوجـيّ.

2/3 توجيـه أنظـار معلّمـي المسـتقبل إلـى ضـرورة تمكّنهـم مـن مهـارات التعليـم الالكترونـي ليكونـوا علـى درايـة كاملـة معرفيـة وأدائيـة بكيفيـة تطبيـق التعليـم الالكترونـي.

4- أهداف البحث:

يهدفُ البحث إلى:

1/4 تعـرُّف درجـة توافـر مهـارات التعليـم الالكترونـي لـدى طلبـة كليـة التربيـة فـي جامعـة دمشـق وفقـاً لبعـض المتغيـرات.

2/4 تعرّف اتجاهات طلبة كلية التربية في جامعة دمشق نحو التعليم الالكتروني.

3/4 دراسـة الفـروق الإحصائيّـة فـي اسـتجابات أفـراد العينـة لدرجـة توافـر مهـارات التعليـم الالكتروني لديهـم وفقـاً لمتغيـرات البحـث (السـنة الدراسـية - الخضـوع لـدورات تدريبيّة).

4/4 دراسـة الفـروق الإحصائيّـة فـي اسـتجابات أفـراد العينـة لاتجاهاتهـم نحـو التعليـم الالكترونـي وفقـاً لمتغيـرات البحـث (السـنة الدراسـية - الخضـوع لـدورات تدريبيّـة).

5- أسئلة البحث:

يسعى البحث الحالي إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1/5 ما درجة توافر مهارات التعليم الالكتروني لدى طلبة كلية التربية في جامعة دمشق؟

2/5 ما اتجاهات طلبة كلية التربية في جامعة دمشق نحو التعليم الالكتروني؟

6- فرضيات البحث:

تم اختبار فرضيات البحث عند مستوى الدلالة (0.05):

1/6 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة البحث على استبانة مهارات التعليم الالكتروني تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

2/6 لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة أفراد عينة البحث على استبانة مهارات التعليم الالكتروني تبعاً لمتغير الخضوع لدورات تدريبية.

3/6 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة البحث على استبانة الاتجاهات نحو التعليم الالكتروني تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

6/4 لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة أفراد عينة البحث على استبانة الاتجاهات نحو التعليم الالكتروني تبعاً لمتغير الخضوع لدورات تدريبية.

7-مُتغيّرات البحث:

1/7 المُتغيّرات المُستقلّة: السّنة الدّراسية (1، 2، 3، 4)، الخضوع لدورات تدريبية (نعم، لا).

7/2 المُتغيّرات التابعة: درجة توافر مهارات التعليم الالكتروني لدى طلبة كليّة التربيّة في جامعة دمشق- اتجاهات طلبة كليّة التربيّة في جامعة دمشق نحو التعليم الالكتروني.

8- حدود البحث:

8/1 الحدود البشرية: اقتصرَ البحثُ على عينة من طلبة كلية التربية في جامعة دمشق اختصاص مُعلِّم صف (جميع السنوات).

8/2 الحدود المكانيّة: كلّية التربية في جامعة دمشق.

3/8 الحدود الزمانيّة: تمَّ إجراءُ هذا البحث خلال الفصل الثاني من العام الدراسيّ 2018/2019.

9- مُصطلَحات البحث والتعريفات الإجرائيَّة:

1/9 التعليم الالكتروني: عرّفه عبد العزيز بأنه "أحد أشكال التعليم عن بعد Learn- Distance ing التي تعتمد على إمكانيات وأدوات شبكة المعلومات الدوليّة والانترنيت والحاسبات الآلية في دراسة محتوى تعليمي محدّد عن طريق التفاعل المستمر مع المعلّم/ الميسّر والمتعلّم والمحتوى" (عبد العزيز، 2008، 30).

2/9 المهارة: "القدرة على أداء عمل معيّن بدقة وإتقان، كما تعرّف بأنها سلسلة من الخطوات أو الحركات أو الإجراءات التي تكون قابلة للملاحظة المباشرة وغير المباشرة، وللقياس والإعادة والتكرار عند الحاجة" (الفتلاوي، 2006، ص349)

3/9 مهارات التعليم الالكتروني: "هي عبارة عن القدرات المعرفية والعملية التي تلزم لمعلمي تكنولوجيا التعليم وتشمل المهارات التالية (التخزين- مشاركة البيانات- استقبال الملفات – إرسال الملفات – معالجة البيانات – معالجة الصور – التقويم الالكتروني – التواصل الالكتروني)" (قريقع، 2014)

وتعرّف الباحثة مهارات التعليم الالكتروني إجرائيا: هي مجموعة الخطوات والإجراءات العملية المتعلقة باستخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم والمتمثلة باستخدام الحاسوب والأجهزة الملحقة به وبرامجه الأساسية ووسائطه المتعدّدة من صوت وصورة وأقراص مدمجة وكذلك استخدام الانترنت والبريد الالكتروني ومحركات البحث لتصفح المواقع المختلفة.

4/9 الاتجاه: عرّفه ألبورت (Albort)أنّه "حالة استعداد عقلي وعصبي ينشأ من خلالِ التجربة، ويؤثِّرُ ديناميكياً على استجاباتِ الفرد إزاء جميع الموضوعات والمواقف التَّي يتصل بها" (عيد، 2005، 47).

وتعرّفه الباحثة إجرائياً: أنّه إدراك أو شعور كل فرد من أفراد عينة البحث نحو موضوع التعليم الالكتروني ممّا يدفعه لاتخاذِ موقف إيجابي أو سلبي تجاهه وفقاً لدرجات سلم لكرت الخماسي.

10- الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة الباحثة للأدب التربوي والأبحاث ذات الصلة تم التوصل إلى مجموعة من الدراسات المرتبطة بموضوع البحث، ورُتِبت من الأقدم للأحدث كالآتي:

10/1 دراسات عربية:

1/1/10 دراسة حسامو (2011) بعنوان "واقع التعليم الالكتروني في جامعة تشرين من وجهة نظر كل من أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة"

هدفت الدراسة إلى تعرّف واقع التعليم الالكتروني في جامعة تشرين من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وقامت بإعداد استبانتين الأولى خاصة لأعضاء الهيئة التدريسية ووزعت على عينة عشوائية من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تشرين والبالغ عددهم (113)، والثانية خاصة بالطلبة ووزعت على عينة عشوائية من طلبة السنة الرابعة في جامعة تشرين البالغ عددهم (74)، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن نسبة اهتمام أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة بالتعلم الالكتروني ضئيلة، ويعد البريد الالكتروني وبث المحاضرات بالصوت والصورة من أقل استخداماته، في حين أكّد أفراد العينة على دور التعلم الالكتروني في التعلم الذاتي وزيادة المهارات الحاسوبية، ومن أهم سلبياته أنه يقلّل من أعباء المدرسين ويزيد من أعباء الطلبة، فضلاً عن الجلوس فترة طويلة أمام الحاسوب يسبّب الكثير من الأمراض، وكانت أهم معوقاته هي عدم توفر قاعات مخصصة للتعلم الالكتروني.

2/1/10 دراسة كريم وعثمان (2014) بعنوان "مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس في (المعهد التقني/ كركوك) للمهارات في ضوء استخدام تقنيات التعلم الالكتروني بالعملية التعليمية".

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس في (المعهد التقني/ كركوك) للمهارات في ضوء استخدام تقنيات التعلم الالكتروني بالعملية التعليمية، واستخدم في البحث المنهج الوصفي التحليلي إذ صممت استبانة شملت عينة مؤلفة من (99) فرداً من أعضاء هيئة التدريس، وتبين من النتائج أن التخصصات التكنولوجية شكلت أعلى النسب لمجتمع البحث(49.9 %)، وحملة البكالوريوس (48.5 %) وتوازنت النسب بحسب فئة الجنس: ذكور (49.5 %) والإناث (50.5 %)، وتبيّن أيضاً افتقار أغلب أعضاء هيئة التدريس للمهارات اللازمة لاستخدام التقنيات، وقلة إلمامهم

بمهـارات اسـتخدام البرمجيـات الخاصـة.

3/1/10 دراسـة العرب (2016) بعنـوان " درجـة امتـلاك أعضـاء هيئـة التدريـس فـي جامعـة البلقـاء التطبيقيـة لمهـارات اسـتخدام الانترنـت، فـي ضـوء متغيـرات الكليـة والخبـرة والرتبـة الأكاديميـة".

هدفـت الدراسـة إلـى تعـرّف درجـة امتـلاك أعضـاء هيئـة التدريـس فـي جامعـة البلقـاء التطبيقيـة لمهـارات اسـتخدام الانترنـت، فـي ضـوء متغيـرات الكليـة والخبـرة والرتبـة الأكاديميـة، واسـتخدم المنهـج الوصفـي التحليلـي وتكـون مجتمـع الدراسـة مـن أعضـاء هيئـة التدريـس العامليـن فـي الجامعـة بكليـات إقليـم الشـمال، حيـث تكونـت عينـة الدراسـة مـن (196) عضـو هيئـة تدريـس تـم اختيارهـم بالطريقـة العشـوائية، وتوصلـت الدراسـة إلـى أنّ مهـارات اسـتخدام الانترنـت لـدى أعضـاء هيئـة التدريـس متوسـطة، وإلـى وجـود فـروق دالـة إحصائيـاً فـي مسـتوى درجـة امتـلاك مهـارات اسـتخدام الانترنـت تعـزى إلـى متغيـرات الكليـة والخبـرة، ولصالـح الكليـات العلميـة وأصحـاب الخبـرة العاليـة، فـي حيـن لـن تظهـر النتائـج فروقـاً دالـة إحصائيـاً فـي مسـتوى درجـة امتـلاك مهـارات اسـتخدام الانترنـت تعـزى لمتغيـر الرتبـة الأكاديميـة.

4/1/10 دراسـة الزبـون والرواحنـة (2018) بعنوان"درجـة امتـلاك أعضـاء هيئـة التدريـس فـي الجامعـة الأردنيـة لمهـارات اسـتخدام أدوات التعليـم الالكترونـي وعلاقتهـا ببعـض المتغيـرات"

هدفـت الدراسـة إلـى تعـرّف درجـة امتـلاك أعضـاء هيئـة التدريـس فـي الجامعـة الأردنيـة لمهـارات اسـتخدام أدوات التعليـم الالكترونـي وعلاقتهـا ببعـض المتغيـرات، واسـتخدمت الدراسـة المنهـج الوصفـي التحليلـي تكونـت عينـة الدراسـة مـن (100) عضـو مـن أعضـاء هيئـة التدريـس مـن رتبـة أسـتاذ وأسـتاذ مشـارك وأسـتاذ مسـاعد ومـدرس تـم اختيارهـم بالطريقـة العشـوائية البسـيطة، اسـتخدمت اسـتبانة تحـوي (33) فقـرة موزعـة علـى مجاليـن، أظهـرت نتائـج الدراسـة أن درجـة امتـلاك أعضـاء هيئـة التدريـس لمهـارات اسـتخدام التعليـم الالكترونـي جـاءت بمسـتوى متوسـط، وأن أهمهـا علـى الترتيـب (مهـارة اسـتخدام الحاسـوب والانترنـت، ثـم المتعلقـة باسـتخدام أدوات التعليـم الالكترونـي)، وأظهـرت الدراسـة عـدم وجـود ذات دلالـة إحصائيـة فـي الدرجـة الكليـة وبيـن مسـتويات متغيـر الجنـس والخبـرة، وأظهـرت الدراسـة أيضـاً وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائيـة فـي الدرجـة الكليـة وبيـن مسـتويات الكليـة لصالـح (الكليـات العلميـة).

2/10 دراسات أجنبية:

1/2/10 دراسة ميهرا وأوميديان (Omidian &Mehra, 2011) بعنوان:

"Examining Students Attitudes Toward E-Learning: A Case from India"

"اتجاهات الطلاب نحو التعلم الالكتروني: حالة من الهند"

هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات الطلاب في جامعة بنجاب في الهند نحو التعلم الالكتروني، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي والقيام بجمع البيانات من خلال مسح عينة من 400 من طلبة الدراسات العليا، وقد أظهرت النتائج أن 76 % من الطلبة لديهم اتجاهات إيجابية واضحة نحو التعلم الالكتروني، في حين أظهر 24 % اتجاهات سلبية نحو التعلم الالكتروني، وتصور 82 % من الطلبة فوائد التعلّم الالكتروني، واعتزم 57 % من الطلبة على تبنّي التعلّم الالكتروني في تعلّمهم.

2/2/10 دراسة وانغ ويانغ (Wang & Yang, 2014) بعنوان:

"Studens Perception Toward Personal Information and Privacy in E-Learning"

"تصورات طلبة شرق آسيا نحو الخصوصية الشخصية في التعلّم الالكتروني"

هدف الدراسة إلى معرفة تصورات طلبة شرق آسيا نحو الخصوصية الشخصية في التعلّم الالكتروني، حيث تمّ تكرار البحث نفسه لمدة ثلاث سنوات للتحقق مما إذا كانت الاتجاهات نحو الخصوصية في التعلم الالكتروني تتغير بمرور الزمن، أجريت المسوحات في اثنتين من دول آسيا (الصين واليابان)، شارك 800 طالب في الاستطلاعات، وكان جميع المشاركين على دراية في بيئات التعلم الالكتروني، وأظهرت النتائج أن جميع أفراد العينة ن كان لهم اتجاهات إيجابية نحو الخصوصية لأنها تستخدم لأغراض التعلم، على الرغم من وجود مخاوف صريحة حول بعض البنود، مثل الصور الشخصية والعناوين البريدية وأرقام الهواتف.

10/3 التعقيب على الدراسات السابقة:

أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

أوجه الشبه: تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة بـ:

- استخدام المنهج الوصفي كمنهج للبحث، والاستبانة أداة لإجراء الدراسة، كما في دراسة (الزبون والرواحنة، 2018) ودراسة (حسامو، 2011).

- تشابهت من حيث الهدف مع دراسة (كريم وعثمان، 2014) ودراسة (العرب، 2016) حيث هدفت جميعها إلى معرفة مدى توافر كفايات ومهارات التعليم الالكتروني لدى عينة الدراسة، كما تشابهت مع دراسة (Omidian &Mehra, 2011) في هدفها لمعرفة اتجاهات عينة البحث نحو التعليم الالكتروني.

- تشابهت من حيث النتائج مع دراسة الزبون والرواحنة (2018) ودراسة العرب 2016 حيث بيّنت جميعها أن درجة توافر مهارات التعليم الالكتروني لدى عينة البحث كانت متوسطة، كما تشابهت مع دراسة دراسة (Omidian &Mehra, 2011) فيما توصلت إليه من وجود اتجاهات إيجابية نحو التعليم الالكتروني.

أوجه الاختلاف: اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بـ:

- اختلفت من حيث العينة المطبّق عليها البحث، حيث تم تطبيق الدراسة الحالية على طلبة كلية التربية اختصاص معلم الصف بينما تمّ تطبيق دراسة كل من (كريم وعثمان، 2014) ودراسة (الرب، 2016) على أعضاء الهيئة التدريسية.

- اختلفت من حيث النتائج مع دراسة حسامو التي بيّنت أن نسبة اهتمام عينة البحث (أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة) بالتعليم الالكتروني ضئيلة في حين بيّنت الدراسة الحالية وجود اهتمام واتجاه إيجابي لدى عينة الدراسة نحو التعليم الالكتروني.

11- الإطار النظري:

1/11 مفهوم التعليم الالكتروني: يعدُّ مصطلح التعليم الالكتروني مصطلح كثير الاستخدام، ورغم ذلك فلا يوجد تعريف واحد متفق عليه للتعليم الالكتروني حيث إنّه في حالة تعديل مستمر؛ وذلك نظراً لارتباطه بتقنيات التعليم التي تنمو وتتطوّر يوماً بعد يوم، وبالاطلاع على الأدب التربوي للموضوع يتبيّن أن مفهوم التعليم الإلكتروني تعدّد وتنوّع وفقاً للنظرة إليه من خلال الاهتمام أو التخصّص، وعلى الرغم من اختلاف علماء التربية في تعريف التعليم الإلكتروني فإنَّ هناك اتفاقاً على خصائصه ومكوناته، فهو كما عرّفه شمى واسماعيل بأنه "مستحدث تكنولوجي يقوم على تقديم بيئة تعلّم تفاعلية متمركزة حول

المتعلّم، ومصمّمة مسبقاً بشكل جيد في ضوء مبادئ التصميم التعليمي المناسبة لبيئة التعلّم المفتوحة والمرنة، وتستخدم مصادر الانترنت والتقنيات الرقمية، ومتاحة لكل فرد، في أي مكان وزمان". (شمى واسماعيل، 2008، 238)، ويعرّفه اسماعيل بأنّه "أسلوب التعلّم المرن باستخدام المستحدثات التكنولوجية وتجهيزات شبكات المعلومات عبر الانترنت، معتمداً على الاتصالات المتعدّدة الاتجاهات وتقديم مادة تعليمية تهتم بالتفاعلات بين المتعلمين وهيئة التدريس والخبرات والبرمجيات في أي وقت وبأي مكان". (اسماعيل، 2009، 54)، وعرفه الهادي بأنه تقديم المحتوى التعليمي بصورة رقمية من خلال الوسائل التكنولوجية وتتضمن البرمجيات والحواسيب التي تتيح التفاعل والتواصل بين عناصر العملية التعليمية عبر شبكات الانترنت على اختلاف مستوياتها (محلية، وطنية، عالمية) (الهادي، 2011).

كما بيّن عبد العزيز بأن التعليم الالكتروني هو "أحد أشكال التعليم عن بعد Learn- Distance ing التي تعتمد على إمكانيات وأدوات شبكة المعلومات الدوليّة والانترنيت والحاسبات الآلية في دراسة محتوى تعليمي محدّد عن طريق التفاعل المستمر مع المعلّم/ الميسّر والمتعلّم والمحتوى" (عبد العزيز، 2008، 30).

ووصفه الخان بأنه "طريقة إبداعية لتقديم بيئة تفاعلية متمركزة حول المتعلمين، ومصممة مسبقاً بشكل جيد وميسرة لأي فرد وفي أي مكان وفي أي وقت باستعمال خصائص ومصادر الانترنت والتقنيات الرقمية بالتطابق مع مبادئ التصميم التعليمي المناسبة لبيئة التعلم المفتوحة والمرنة والموزعة" (الخان، 2005، 18).

ونرى من خلال التعريفات السابقة أنها جميعاً تركز على أن التعليم الالكتروني يتضمن عناصر تتعلق بـ (أسلوب تقديم المحتوى التعليمي – وسائل تقديم المحتوى التعليمي- الزمان – المكان – دور المعلم والمتعلم والعلاقة بينهما) حيث توصلت الباحثة إلى أن التعليم الالكتروني عبارة عن أسلوب مرن منفتح لتقديم محتوى تعليمي باستخدام أدوات وتقنيات الاتصال والتواصل الحديثة ومستحدثات تكنولوجيا التعليم من حاسوب وانترنت وبرامجهما المتطوّرة للوصول إلى المتعلم في أي زمان ومكان وبعلاقة تفاعلية بين المعلم والمتعلم بشكل يجعل المعلم ميسّر وموجه للعملية التعليمية وليس فقط ملقّن للمعلومات.

2/11 أهمية التعليم الالكتروني:تظهر أهمية التعليم الالكتروني في الاستفادة من مصادر التعليم والتعلّم المتاحة على شبكة الانترنت، التي قد لا تتوفر في العديد من الدول والمجتمعات وبخاصة الدول النامية، وسعيه إلى تدعيم طرق تدريس جديدة تعتمد على المتعلّم وتركّز على أهمية قدراته وإمكاناته بالإضافة إلى الخصائص والسمات الفردية، كما أنّه يساعد على تعلم اللغات الأجنبية، ويركّز على

إفادة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والغير قادرين على الحضور يومياً إلى المدرسة بسبب ارتفاع كلفة المواصلات أوتعطّل وسائل المواصلات العامة، كما أنّه في التعليم الالكتروني لا يتوقف اكتساب المتعلّم على المعارف والمهارات التعليميّة، ولكن سيكتسب أيضاً مهارات التعامل مع التقنيات الحديثة في الاتصال والمعلومات التي أصبحت ضروريّة في هذا العصر ومقياساً للتطوّر، كما أنّ أكثر ما يتميز به أنه يقدّم الإفادة لقطاع كبير من العاملين في المؤسسات المختلفة وسكان المجتمعات النائية في مجال التعليم والتدريب باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. (عبد الحميد، 2005، 10).

ومن خلال الاطلاع على الأدبيات المتعلقة بموضوع البحث توصلت الباحثة إلى أن للتعليم الالكتروني أهمية كبيرة للمتعلّم حيث يتيح له التعلم في أي زمان ومكان وينمي مهاراته في الحصول على مايحتاجه من معارف ومعلومات كما أنه ينمّي لدى المتعلم مهارات التواصل مع الآخرين بشكل يمكّنه من مواكبة العصر التقني الذي نعيش فيه في جميع مجالات حياتنا وليس فقط التعليمية.

3/11 أهداف التعليم الالكتروني: يرتكز التعليم الالكتروني على مجموعة من الأهداف ذات الاتجاه الإيجابي نحو تقنية المعلومات، حيث إنه يساعد المتعلمين على تعزيز مهارات البحث لديهم، ويهدف إلى إعداد شخصيات قادرة على الاعتماد على النفس في البحث عن المعارف والمعلومات التي يحتاجون إليها في بحوثهم ودراستهم، ومنحهم الفرصة لنقد المعلومات، كما إنه يهدف إلى خلق بيئة تعليمية تفاعلية عبر تقنيات الكترونية جديدة ومصادر معلومات متنوعة، كما أنّه يدعم عملية التفاعل بين الطلاب والمعلمين عن طريق تبادل الخبرات والمناقشات والحوارات بالاستعانة بقنوات الاتصال المختلفة، مثل: البريد الالكتروني، بالإضافة إلى اكتساب المعلمين الكفايات التقنية اللازمة لاستخدام التقنيات التعليمية الحديثة والمهارات أو الكفايات اللازمة لاستخدام تقنيات الاتصالات والمعلومات، كما أنه يهدف إلى تطوير دور المعلم في العملية التعليمية، بحيث يواكب التطورات العلمية والتكنولوجية المستمرة مما يساعد على إعداد جيل من المعلمين والمتعلمين قادر على التعامل مع التقنية ومهارات العصر والتطبيق الفعلي للمناهج الالكترونية وتطويرها لتصبح مهيّأة للاستخدام الالكتروني، وتتجلى أهم أهدافه في تقديم تعليم يناسب فئات عمرية مختلفة مع مراعاة الفروق الفردية بينهم. (استيتية وسرحان، 2007)

4/11 خصائص التعليم الالكتروني: ينفرد التعليم الالكتروني بمجموعة خصائص تجعل منه أسلوباً فاعلاً في التعلّم، وتساعد على تطبيقه من قبل المؤسسات التعليميّة ومن هذه الخصائص:

- يعتبر التعليم الالكتروني وسيطاً للتعاون، والنقاش، والحوار، والتبادل، والاتصال الفكري.
- تمركز التعليم الالكتروني حول المتعلّم، إذ يكون لدى المتعلّمين القدرة على اختيار ما يريدونه من

المحتوى والوقت، والتغذية الراجعة، ووسائط متنوعة للتعبير عن مدى فهمهم.

- يوفّر التعليم الإلكتروني بيئة تفاعلية من خلال دمج المتعلم بصورة هادفة في الأنشطة التعليميّة عبر التفاعل مع الآخرين (تفاعل الطلاب معاً أو مع معلميهم أو مع المصادر الالكترونية).
- تعدّد مصادر المعرفة نتيجة الاتصال بالمواقع المختلفة على الشبكة العالمية للمعلومات.
- تميّز التعليم الالكتروني بالمرونة في المكان والزمان، وسهولة تعديل المحتوى التعليمي وتحديثه.
- الاستمرارية؛ حيث إن وسيلة إيصال التعليم متوافرة دائماً بدون انقطاع وبجودة عالية.
- تغيير دور المعلّم من الملقي والملقن والمصدر الوحيد للمعلومات إلى دور الموجه والمشرف.
- تقديم التعليم الذي يناسب فئات عمرية مختلفة مع مراعاة الفروق الفردية بينهم.
- إكساب المتعلّم مهارات إدارة النقاش مع زملائه ومعلميه ويحوله من مجرد متلقي للمعلومة إلى باحث عنها.
- سهولة تحديث البرامج والمعلومات والموضوعات وتشجيع التعمّق في البحوث والدراسات.
- سهولة التقويم الذاتي والتغذية الراجعة المستمرة من خلال حلقات مغلقة في منظومة تعليميّة متطوّرة. (الهادي، 2005، 104-99) و(الخان، 2005، 28-26)

فمن أبرز خصائص التعليم الالكتروني أنّه يعطي أدواراً جديدة للمعلّم ويتيح التعلم بشكل مرن دون التقيّد بالزمان والمكان ممّا يعطي فرصة دائمة للحوار والنقاش وتبادل المعلومات فيصبح التعلّم تفاعلي بين المعلم والمتعلّم، كما أنه يعطي للمتعلم فرصة للتقييم الذاتي ومعرفة جوانب القصور في تعلّمه بالإضافة إلى تنمية المهارات البحثية لديه.

5/11 دواعي استخدام التعليم الالكتروني: من أهم مبررات استخدام التعليم الالكتروني مايلي:

1. أنّه يزيد من إمكانية الاتصال بين الطلاب فيما بينهم وبين الطلاب والمدرسة، وذلك من خلال سهولة الاتصال بين هذه الأطراف في عدة اتجاهات مثل مجالس النقاش، والبريد الالكتروني.
2. أنّه يزيد من سهولة الوصول إلى المعلّم سواء في أوقات الدراسة الرسميّة، أو خارج أوقات

العمل الرسمية، لأنّ هذا التعليم يوفّر للمتعلمين القدرة على إرسال استفساراتهم للمعلمين من خلال البريد الالكتروني، وهذه ميزة مفيدة وملائمة للطالب والمعلّم في آن واحد.

3. أنّه يقدّم أكثر من طريقة للتدريس وبالتالي يراعي الفروق الفردية بين الطلاب فهو يقدّم الطريقة المرئية والمسموعة والمقروءة والعمليّة.

4. يعدّ معززاً جيداً للتعليم المعتاد، فيمكن أن يُدمج هذا الأسلوب مع التدريس المعتاد وبالتالي فإنّ المعلّم قد يحيل الطلاب على بعض الأنشطة أو الواجبات المعتمدة على الوسائط الالكترونية.

5. الاستفادة من مصادر التعليم والتعلّم المتاحة على شبكة الانترنت في دول أخرى على اتساع العالم، التي قد لا تسمح الإمكانيات المادية أو البشرية بتوفيرها في العديد من الدول والمجتمعات.

6. يؤدي التغيير في دور المعلّم من التعليم والتدريس إلى الأدوار العديدة الخاصة بالإرشاد والتوجيه والتنسيق والتيسير إلى تدعيم طرق تدريس جديدة تعتمد على الطالب وتركّز على أهميّة قدراته وإمكانياته.

7. إعداد جيل من المعلمين والمتعلمين قادر على التعامل مع التقنية ومهارات العصر والتطورات الهائلة في مجال تكنولوجيا المعلومات. (حسين، 2008)

6/11 المهارات الالكترونية المتعلقة بالتعليم الالكتروني:

إنّ التحول من نظام التعليم التقليدي إلى نظام التعليم الالكتروني والذي يقوم على مبدأ الوصول بالتعلم للمتعلّم بصرف النظر عن مكانه وفي أي وقت يناسبه يتطلب تغيير أدوار المعلم إلى أدوار ووظائف جديدة تناسب التعليم الالكتروني فعليه أن يكون (باحثا - مصمما للخبرات التعليمية - تكنولوجيا - مقدما للمحتوى - مرشدا وميسرا - مقوّما - مديرا أو قائدا للعملية التعليمية ..) وفي ظل الأدوار الجديدة للمعلّم لا بد من تدريب المعلمين على مهارات التعليم الالكتروني ليتمكن المعلّم من التوظيف الأمثل لهذه المهارات بما يحقّق تحسين مستوى العملية التعليمية، والانتقال من التعليم إلى التعلّم، ومن هذه المهارات:

- مهارات عامة تتمثل بمهارات متعلقة بالثقافة الكمبيوترية: مثل (معرفة المكونات المادية للكمبيوتر وملحقاته - معرفة برمجيات التشغيل والوسائط التي يعمل بها الكمبيوتر- معرفة الاستخدامات

المختلفة للكمبيوتر في العملية التعليمية والحياتية المختلفة- معرفة الفيروسات وطرق الوقاية منها، معرفة المصطلحات المستخدمة في مجال الكمبيوتر....)

- مهارات متعلقة باستخدام الكمبيوتر: مثل (استخدام لوحة المفاتيح والفأرة وكيفية التعامل مع وحدات الإدخال والإخراج - كيفية التعامل مع سطح المكتب والملفات والبرامج سواء بالحفظ أو النقل أو الحذف أو التعديل - التعامل مع وحدات التخزين واستخدام مجموعة برامج الأوفيس والتغلب على المشكلات الفنية التي تواجهه أثناء الاستخدام....)

- مهارات متعلقة بالثقافة المعلوماتية: مثل (التعرّف على مصادر المعلومات الالكترونية واستخدام شبكة الانترنت في العملية التعليمية من بحث وبريد الكتروني وغيرها من استخدامات الانترنت التعليمية - القدرة على تقييم مصادر المعلومات الالكترونية المتاحة عبر الانترنت - معرفة المبادئ الأساسية للتصميم التعليمي وتصميم الصفحات التعليمية على الانترنت ونشرها - استخدام الوسائط المتعدّدة في عملية التعلّم - واستخدام المصطلحات المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات...)

- مهارات تتعلق بالتعامل مع برامج وخدمات الشبكة: مثل (التعامل مع نظام التشغيل ويندوز وإصداراته المختلفة واستخدام محركات البحث المختلفة للوصول إلى المعلومات التي يحتاجها - القدرة على إنزال الملفات من الشبكة وحفظها والقدرة على تحميل الملفات إلى الشبكة ونشرها -المشاركة في مجموعات النقاش المتاحة عبر الانترنت - القدرة على ضغط أو فك الملفات من وإلى الشبكة القدرة – القدرة على التعامل مع الخدمات الأساسية التي تقوم عليها التطبيقات التربوية للشبكة مثل خدمة البحث، البريد الالكتروني، المحادثة، نقل الملفات، القوائم البريدية، إنشاء الصفحات والمواقع التعليمية، الدخول للمكتبات العالمية وقواعد البيانات...) (محمد زين، 2005، 338-327)

1/12 منهج البحث: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي نظراً لملاءمته لهدف البحث حيث

12- الدراسة الميدانية وإجراءات البحث:

يستدعي تحديد درجة توافر مهارات التعليم الالكتروني لدى العينة المختارة والقيام بتحليلها وصولاً إلى النتائج، ويعرَّف المنهج الوصفي بأنه "نمط الدراسة الذي يسهم بتزويدنا بالمعلومات اللازمة لتقرير وضع الظاهرة المدروسة تقريراً موضوعياً، ومن ثم تحليل هذه المعلومات وتفسيرها للوصول إلى النتائج التي يمكن أن تسهم في تحقيق أهداف الدراسة الموجودة" (عبيدات، 2003، 233).

2/12 المجتمع الأصلي للبحث وعينته:

1/2/12 المجتمع الأصلي للبحث: تكوّن مجتمع البحث من جميع طلبة مُعلِّم الصف في كلية التربية جامعة دمشق خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 2018/2019 والبالغ عددهم (1873) وفقاً لبيانات شؤون الطلاب في كلية التربية جامعة دمشق.

12/2/2 عينة البحث: تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية وبلغ عدد أفراد العينة (350) طالباً وطالبةً.

الجدول (1) توزع أفراد عينة البحث وفق متغيرات البحث

المتغير		العدد	النسبة المئوية
السنة الدراسية	الأولى	101	% 28.9
	الثاني	76	% 21.7
	الثالثة	76	% 21.7
	الرابعة	97	% 27.7
	العدد الكلي	350	% 100
الخضوع لدورات تدريبية	نعم	153	% 43.7
	لا	197	% 56.3
	العدد الكلي	350	% 100

3/12 أدوات البحث:

1/3/12ستبانة مهارات التعليم الالكتروني:

1/1/3/12 مرحلة الاطلاع واختيار المهارات: تمَّ فيها الاطلاع على بعض الدراسات التي تناولت موضوع التعليم الالكتروني ثم قامت الباحثة بتصميم استبانة لقياس درجة توافر هذه المهارات لدى عينة البحث في ضوء الدراسات السابقة والأدب النظري حيث تألّفت الاستبانة من محورين (محور مهارات استخدام الحاسوب – محور مهارات استخدام الانترنت) ولكل محور عدد من البنود وأعطي لكل بند وزناً متدرجاً وفق سلم خماسي لتقدير درجة التوافر (بدرجة كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة،

صغيرة، صغيرة جداً) وتمثل رقمياً وفق الترتيب التالي (5، 4، 3، 2، 1).

2/1/3/12 الدراسة الاستطلاعية: قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مؤلفة من (40) طالباً وطالبةً من طلبة كلية التربية وهم من خارج عينة البحث الأساسية، وقد أجريت الدراسة الاستطلاعية للتأكد من وضوح تعليمات الاستبانة، ووضوح بنودها، وسهولة فهمها وتعديل البنود غير الواضحة، ومعرفة الصعوبات التي قد تظهر أثناء التطبيق حتى يتم ضبطها وتلافيها عند التطبيق اللاحق للاستبانة، وبعد ذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية جاهزة ليتم تطبيقها على أفراد عينة البحث، الملحق (1).

3/1/3/12 صدق وثبات الاستبانة:

الصدق: تم التحقق من الصدق وفق طريقتين:

صدق المُحتوى: تم التّحقق من صدق المحتوى من خلال عرض الاستبانة في صورتها الأوليّة وتنقيحها وإبداء المُلاحظات عليها من قبل الدكتور المُشرف ومن قبل مجموعة من السّادة المُحكمين في كلية التّربية، وقد تركزت آرائهم وملاحظاتهم على التخلص من التكرار في بعض المهارات في كل محور وإعادة صياغة بعض المهارات لتكون أكثر وضوحاً للطلبة.

الصدق البنيوي: تم التأكد من صدق البناء الخاص بالاستبانة من خلال دراسة الاتساق الداخلي لها، وذلك بحساب معاملات الارتباط (معامل بيرسون) بين درجات كل بند من بنود الاستبانة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه، وحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، وحساب معاملات الارتباط بين المحاور الفرعية مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية للاستبانة، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجداول المرفقة في الملحق رقم (3):

يتبين من الجدول (أ) أن معاملات ارتباط درجات بنود الاستبانة مع درجة المحور الذي تنتمي إليه كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01). وقد تراوحت قيمة هذه المعاملات بين (0.416-0.878) لدى أفراد عينة البحث.

يتبين من الجدول (ب) أن معاملات ارتباط درجات البنود مع الدرجة الكلية للاستبانة كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01 أو 0.05)، وقد تراوحت قيمة هذه المعاملات بين (0.376-0.863) لدى أفراد العينة.

يتبين من الجدول (ج) أن معاملات ارتباط المحورين مع بعضهما بعضاً ومع الدرجة الكلية للاستبانة كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، وقد تراوحت قيمة هذه المعاملات بين (0.915-0.987) لدى أفراد عينة البحث، وبالتالي فإن الاستبانة تتصف بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي، وتحقق مؤشرات جيدة لصدقها البنيوي.

الثبات: تم التحقق من ثبات الاستبانة وفق طريقتين وهما:

1. ثبات التجزئة النصفية: تم استخراج معامل ثبات التجزئة النصفية لبنود الاستبانة وصحح معامل الثبات باستخدام معادلة سيبرمان – براون، والجدول(2) يوضح قيمة هذه المعاملات.
2. ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ: تم حساب الاتساق الداخلي لدرجات أفراد عينة البحث الاستطلاعية باستخدام معامل ألفا كرونباخ والجدول (2) يبين هذه المعاملات.

الجدول (2) معاملات ثبات الاستبانة

المحور	ثبات التجزئة النصفية	ثبات ألفا كرونباخ
المحور الأول	0.983	0.976
المحور الثاني	0.958	0.949
الدرجة الكلية	0.986	0.982

يلاحظ من الجدول السابق أن معامل ثبات التجزئة النصفية كان مرتفعاً، وقد بلغت قيمته للاستبانة ككل (0.986). كما أن معامل ثبات ألفا كرونباخ كان مرتفعاً، وقد بلغت قيمته للاستبانة ككل (0.982). ومنه فإن الاستبانة تتصف بمؤشرات ثبات مرتفعة.

نستنتج ما سبق أن الاستبانة تتصف بمؤشرات جيدة للصدق والثبات، وبالتالي فإن الاستبانة قد أصبحت صالحة للتطبيق على عينة البحث نظراً لتوافر مؤشرات جيدة لصدقها وثباتها.

2/3/12 استبانة الاتجاهات نحو التعليم الالكتروني:

1/2/3/12 مرحلة الاطلاع وإعداد الاستبانة: تمَّ فيها الاطلاع على بعض الدراسات التي تناولت

موضوع التعليم الالكتروني والاتجاهات نحوه ثم قامت الباحثة بتصميم استبانة لقياس اتجاهات عينة البحث نحو التعليم الالكتروني في ضوء الدراسات السابقة والأدب النظري حيث تألّفت الاستبانة من (40) بنداً وأعطي لكل بند وزناً متدرجاً وفق سلم خماسي لتقدير الاتجاه (بدرجة كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، صغيرة، صغيرة جداً) وتمثل رقمياً وفق الترتيب التالي (5، 4، 3، 2، 1).

2/2/3/12 الدراسة الاستطلاعية: قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مؤلفة من (40) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية وهم من خارج عينة البحث الأساسية، وقد أجريت الدراسة الاستطلاعية للتأكد من وضوح تعليمات الاستبانة، ووضوح بنودها، وسهولة فهمها وتعديل البنود غير الواضحة، ومعرفة الصعوبات التي قد تظهر أثناء التطبيق حتى يتم ضبطها وتلافيها عند التطبيق اللاحق للاستبانة، وبعد ذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية جاهزة ليتم تطبيقها على أفراد عينة البحث، الملحق (2).

3/2/3/12صدق وثبات الاستبانة:الصدق: تم التحقق من الصدق وفق طريقتين:

صدق المُحتوى: تم التّحقق من صدق محتوى استبانة الاتجاهات من خلال عرضها في صورتها الأوليّة وتنقيحها وإبداء المُلاحظات عليها من قبل الدكتور المُشرف ومن قبل مجموعة من السّادة المُحكمين في كلية التّربية، وقد تركزت آرائهم وملاحظاتهم على توحيد صياغة العبارات وتنويع العبارات بين إيجابية وسلبية.

الصدق البنيوي: تم التأكد من صدق البناء الخاص بالاستبانة من خلال دراسة الاتساق الداخلي لها، من خلال حساب معاملات الارتباط (معامل بيرسون) بين درجة كل بند من بنود الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، وكانت النتائج كما هي موضحة في الملحق رقم (4) ويتبين فيه أن معاملات ارتباط درجات البنود مع الدرجة الكلية للاستبانة كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01 أو 0.05). وقد تراوحت قيمة هذه المعاملات بين (0.330-0.642) لدى أفراد عينة البحث.

الثبات: تم التحقق من ثبات الاستبانة وفق طريقتين وهما:

1. ثبات التجزئة النصفية: تم استخراج معامل ثبات التجزئة النصفية لبنود الاستبانة وصحح

معامل الثبات باستخدام معادلة سيبرمان– براون، والجدول (3) يوضح قيمة هذا المعاملات.

2. ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ: تم حساب الاتساق الداخلي لدرجات أفراد عينة البحث المكونة من (40) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية باستخدام معامل ألفا كرونباخ والجدول (3) يبين قيمة هذه المعاملات.

الجدول (3) معاملات ثبات الاستبانة

الاستبانة	ثبات التجزئة النصفية	ثبات ألفا كرونباخ
الدرجة الكلية	0.844	0.832

يلاحظ من الجدول السابق أن معامل ثبات التجزئة النصفية كان جيداً، وقد بلغت قيمته للاستبانة ككل (0.844). كما أن معامل ثبات ألفا كرونباخ كان جيداً، وقد بلغت قيمته للاستبانة ككل (0.832). ومنه فإن الاستبانة تتصف بمؤشرات ثبات جيدة.

نستنتج مما سبق أن الاستبانة تتصف بمؤشرات جيدة للصدق والثبات، وبالتالي فإن الاستبانة قد أصبحت صالحة للتطبيق على عينة البحث نظراً لتوافر مؤشرات جيدة لصدقها وثباتها.

1/13 أسئلة البحث:

13- عرض نتائج البحث ومناقشتها:

1/1/13 السؤال الأول: ما درجة توافر مهارات التعليم الالكتروني لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة دمشق؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة توافر مهارات التعليم الالكتروني لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة دمشق، ولتحديد درجة التوافر تم تحديد طول خلايا مقياس ليكرت الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) تم حساب المدى (5-1=4) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (4÷5=0.80) وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

1. من (1- 1,80) بدرجة صغيرة جداً.

2. أكبر من (1,81- 2,60) بدرجة صغيرة.

3. أكبر من (2,61- 3,40) بدرجة متوسطة.

4. أكبر من (3,41- 4,20) بدرجة كبيرة.

5. أكبر من (4,21- 5) بدرجة كبيرة جداً.

وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة توافر مهارات التعليم الالكتروني لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة دمشق

الرقم	المحور	المتوسط الحسابي	المتوسط الموزون	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
1	مهارات استخدام الحاسوب	91.14	3.14=91.14/29	35.996	متوسطة	2
2	مهارات استخدام الانترنت	63.71	3.18=63.71/20	24.366	متوسطة	1
	الدرجة الكلية للاستبانة	154.85	3.16=154.85/49	59.716	متوسطة	

يتبين من الجدول السابق أن درجة توافر مهارات التعليم الالكتروني لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة دمشق على الاستبانة ككل قد كان بدرجة متوسطة، وذلك من خلال قسمة المتوسط الحسابي على عدد البنود (154.85/49=3.16 أي بدرجة متوسطة).

ويتبين من الجدول السابق أن المحور الثاني (مهارات استخدام الانترنت) قد جاء بالمرتبة الأولى من حيث درجة التوافر لدى أفراد العينة بمتوسط قدره (3.18) وبدرجة متوسطة، يليه المحور الأول (مهارات استخدام الحاسوب) قد جاء بالمرتبة الثانية من حيث درجة التوافر لدى أفراد العينة بمتوسط قدره (3.14) وبدرجة متوسطة أيضاً.

التفسير: تُبيّن نتائج البحث أن درجة توافر مهارات التعليم الالكتروني بمحوريها لدى عينة البحث جاءت بدرجة متوسطة، وهذا يتفق مع دراسات (العرب، 2016) ودراسة (الزبون والرواحنة، 2018)

والتي بيّنت امتلاك أعضاء هيئة التدريس لمهارات استخدام مهارات التعليم الالكتروني بدرجة متوسطة، ويختلف مع دراسة (كريم وعثمان، 2014) والتي بيّنت افتقار أغلب أعضاء عينة البحث للمهارات اللازمة لاستخدام تقنيات التعليم الالكتروني في التعليم الالكتروني، وتعزو الباحثة ما توصل إليه البحث من نتائج إلى عدة أسباب أبرزها:

- أنّ الطلبة يستخدمون برنامج الوورد والباوربوينت في تقديم حلقات البحث والعروض التقديمية لأغلب موادهم الجامعية منذ السنة الأولى وحتى اسطاعوا التعامل مع هذه البرامج كان عليهم أن يمتلكوا قبلها مهارة التعامل مع أساسيات الحاسوب كالتشغيل وإيقاف التشغيل واستخدام وحدات الإدخال (الفأرة – لوحة المفاتيح ..) والإخراج وإنشاء المجلدات وإضافة الملفات والتعامل مع هذه الملفات من نقل وحذف ونسخ، إضافة إلى أنهم يقومون في عروضهم العملية بإضافة (النصوص- الصور- مقاطع الفيديو...) مما استوجب عليهم أن يتدربوا مسبقاً على مهارات التعامل مع الوسائط المتعددة وبرامج مجموعة الأوفيس وغيرها من الأساسيات التي تتيح استخدام الحاسوب بمستوى جيد، كما أن العصر التكنولوجي الذي نعيش فيه والذي اقتحمَ حياتنا بشكل كبير جعل أغلب الطلبة يتوجهون لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي بكافة أشكالها حتى يستطيعوا مواكبة التطوّر التقني الذي يعيشون فيه هذا، كل ذلك جعل عينة البحث يكونون على دراية جيدة بالمهارات المتضمنة ضمن محوري الاستبانة المعدّة للدراسة ويمتلكوا مهاراتها بدرجة متوسطة.

2/1/13 السؤال الثاني: ما اتجاهات أفراد عينة البحث نحو التعليم الالكتروني؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لتحديد اتجاهات أفراد العينة، وقد تم اعتماد طول الخلايا كما في السؤال السابق.

وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لتحديد اتجاهات أفراد عينة البحث نحو التعليم الالكتروني

الرقم	استبانة الاتجاهات	المتوسط الحسابي	المتوسط الموزون	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
	الدرجة الكلية	139.27	3.48=139.27/40	12.124	كبيرة

يتبين من الجدول السابق أن درجة الموافقة لتحديد اتجاهات أفراد عينة البحث نحو التعليم الالكتروني على استبانة الاتجاهات قد كانت بدرجة كبيرة، أي أن اتجاهات أفراد عينة البحث نحو التعليم الالكتروني قد كانت إيجابية.

التفسير: بيّنت نتائج البحث أنّ اتجاهات عينة البحث نحو استخدام التعليم الالكتروني كانت إيجابية، وتشابهت نتائج البحث مع دراسات ميهرا وأوميديان (Omidian &Mehra,2011) وانغ ويانغ (Yang & Wang,2014) والتي بيّنت وجود اتجاهات إيجابية نحو استخدام التعليم الالكتروني وتعزو الباحثة ما توصل إليه البحث من نتائج إلى أنّ الطلبة كانوا يستخدمون أدوات وتقنيات التعليم الالكتروني الأساسية التي يحتاجونها في إعداد بحوثهم الخاصة وتبادل الملفات والمعلومات فيما بينهم سواء باستخدام الايميل أو برامج التواصل الاجتماعي منذ بداية المرحلة الجامعية أو ما قبلها مما شكل لديهم دراية وقناعة بأهمية التعليم الالكتروني وفوائده ومزايا استخدامه التي انعكست عليهم من سهولة التواصل وسرعة الحصول على المعلومات الحديثة ومواكبة التكنولوجيا العالمية مما كوّن لديهم اتجاه إيجابي نحو أهمية استخدام التعليم الالكتروني في العملية التعليمية.

2/13 فرضيات البحث:

1/2/13الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة البحث على استبانة مهارات التعليم الالكتروني تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة المؤلفة من (350) طالباً وطالبة تبعاً لمتغير السنة الدراسية على استبانة مهارات التعليم الالكتروني كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (6) الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد العينة على استبانة مهارات التعليم الالكتروني تبعاً لمتغير السنة الدراسية

مكان السحب	السنة الدراسية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
المحور الأول (مهارات استخدام الحاسوب)	الأولى	101	55.69	16.487
	الثانية	76	63.58	9.496
	الثالثة	76	115.88	15.762
	الرابعة	97	130.26	14.448
	الكلي	350	91.14	35.996
المحور الثاني (مهارات استخدام الانترنت)	الأولى	101	39.16	10.222
	الثانية	76	46.22	5.963
	الثالثة	76	80.26	12.654
	الرابعة	97	89.99	10.275
	الكلي	350	63.71	24.366
الدرجة الكلية	الأولى	101	94.85	25.182
	الثانية	76	109.80	12.237
	الثالثة	76	196.14	26.884
	الرابعة	97	220.25	23.590
	الكلي	350	154.85	59.716

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

الجدول (7) تحليل التباين الأحادي على استبانة مهارات التعليم الالكتروني تبعاً لمتغير السنة الدراسية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية	القرار
مهارات استخدام الحاسوب	بين المجموعات	379587.638	3	126529.213	602.864	0.000	دال
	داخل المجموعات	72618.502	346	209.880			
	كلي	452206.140	349				

مهارات استخدام الانترنت	بين المجموعات	171934.299	3	57311.433	562.381	0.000	دال
	داخل المجموعات	35260.389	346	101.909			
	كلي	207194.689	349				
	بين المجموعات	1062257.387	3	354085.796	672.147	0.000	دال
	داخل المجموعات	182272.282	346	526.799			
	كلي	1244529.669	349				

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (F) للاستبانة ككل ولمحوريها كانت دالة إحصائياً إذ كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، ومنه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة البحث على استبانة مهارات التعليم الالكتروني تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

ولتحديد جهة الفروق على استبانة مهارات التعليم الالكتروني لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير السنة الدراسية تم استخدام اختبار دونيت سي (C Dunnett) لإجراء المقارنات البعيدة المتعددة وفق الآتي:

الجدول (8) اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة على استبانة مهارات التعليم الالكتروني تبعاً لمتغير السنة الدراسية

المتغير التابع	(I) المجموعة	(J) السنة الدراسية	فرق المتوسطات (I-J)	الخطأ المعياري	1
المحور الأول (مهارات استخدام الحاسوب)	السنة الأولى	السنة الثانية	-7.886*	1.969	دال لصالح السنة الثانية
		السنة الثالثة	-60.189*	2.441	دال لصالح السنة الثالثة
		السنة الرابعة	-74.565*	2.201	دال لصالح السنة الرابعة
	السنة الثانية	السنة الثالثة	-52.303*	2.111	دال لصالح السنة الثالثة
		السنة الرابعة	-66.679*	1.827	دال لصالح السنة الرابعة
	السنة الثالثة	السنة الرابعة	-14.376*	2.328	دال لصالح السنة الرابعة

المحور الثاني (مهارات استخدام الانترنت)	السنة الأولى	السنة الثانية	-7.065*	1.226	دال لصالح السنة الثانية
		السنة الثالثة	-41.105*	1.772	دال لصالح السنة الثالثة
		السنة الرابعة	-50.831*	1.457	دال لصالح السنة الرابعة
	السنة الثانية	السنة الثالثة	-34.039*	1.605	دال لصالح السنة الثالثة
		السنة الرابعة	-43.766*	1.248	دال لصالح السنة الرابعة
	السنة الثالثة	السنة الرابعة	-9.727*	1.788	دال لصالح السنة الرابعة
الدرجة الكلية	السنة الأولى	السنة الثانية	-14.951*	2.872	دال لصالح السنة الثانية
		السنة الثالثة	-101.293*	3.973	دال لصالح السنة الثالثة
		السنة الرابعة	-125.396*	3.466	دال لصالح السنة الرابعة
	السنة الثانية	السنة الثالثة	-86.342*	3.388	دال لصالح السنة الثالثة
		السنة الرابعة	-110.445*	2.776	دال لصالح السنة الرابعة
	السنة الثالثة	السنة الرابعة	-24.103*	3.905	دال لصالح السنة الرابعة

يتبين من الجدول السابق أن الفروق كانت لصالح السنة الدراسية الأعلى وذلك على الدرجة الكلية للاستبانة وعلى محوريها.

التفسير: بيّنت نتائج الفرضية الأولى أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة البحث على استبانة مهارات التعليم الالكتروني تبعاً لمتغير السنة الدراسية لصالح السنة الدراسية الأعلى وتعزو الباحثة ذلك إلى أن طلبة السنتين الثالثة والرابعة تمرّسوا وتدرّبوا على استخدام الحاسوب والانترنت في أبحاثهم في مختلف المواد بشكل أكبر من طلبة السنوات الأولى مما عزّز لديهم مهارة التعامل مع تقنيات التعليم الالكتروني بشكل أوفى كما أنهم يتلقون مواد في مجال تكنولوجيا التعليم الالكتروني أكثر من طلبة السنوات الأولى لأنهم في مرحلة دراسية متقدمة.

2/2/13 الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة أفراد عينة البحث على استبانة مهارات التعليم الالكتروني تبعاً لمتغير الخضوع لدورات تدريبية.

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

الجدول (9) اختبار (ت) ستيودنت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد العينة على استبانة مهارات التعليم الالكتروني تبعاً لمتغير الخضوع لدورات تدريبية

المحور	الدورات التدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الأول (مهارات استخدام الحاسوب)	نعم	153	125.46	18.109	29.043	348	0.000	دال
	لا	197	64.49	20.483				
الثاني (مهارات استخدام الانترنت)	نعم	153	86.56	12.938	27.508	348	0.000	دال
	لا	197	45.96	14.255				
الدرجة الكلية	نعم	153	212.01	30.007	29.462	348	0.000	دال
	لا	197	110.45	33.450				

يتبين من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية للاستبانة ككل ولمحوريها كانت أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة أي: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة أفراد عينة البحث على استبانة مهارات التعليم الالكتروني تبعاً لمتغير الخضوع لدورات تدريبية. وكانت الفروق لصالح المتوسط الأعلى أي لصالح الخاضعين لدورات تدريبية وذلك على الدرجة الكلية للاستبانة وعلى محوريها.

التفسير: بيّنت نتائج الفرضية الثانية أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة أفراد عينة البحث على استبانة مهارات التعليم الالكتروني تبعاً لمتغير الخضوع لدورات تدريبية لصالح الخاضعين للدورات، وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ اتباع الطلبة للدورات التدريبية في مجال التعليم الالكتروني ينمّي لديهم مهارات استخدام الحاسوب والانترنت بشكل كبير لأنها تعرّفهم على مهارات وتقنيات استخدام الحاسوب بشكل واسع وممنهج ويتم التركيز في هذه الدورات على مهارات متقدمة تنمي لدى الطلبة القدرة على التعامل مع تكنولوجيا التعليم الالكتروني بشكل أفضل ومنظم وفق طريقة مدروسة كما تنمي لديهم الثقافة المتعلقة بالتعليم الالكتروني أما الذين لم يخضعوا لدورات متخصصة في مجال التعليم الالكتروني فستكون خبرتهم ومهاراتهم مقتصرة على الجهد الذاتي للطلبة والمقتصر على ما يحتاجونه فقط في دراستهم مما يجعلهم يعانون من نقص في بعض المهارات المتعلقة بالتعليم الالكتروني.

3/2/13 الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة البحث على استبانة الاتجاهات نحو التعليم الالكتروني تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة المؤلفة من (350) طالباً وطالبة تبعاً لمتغير السنة الدراسية على استبانة الاتجاهات نحو التعليم الالكتروني كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (10) الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد العينة على استبانة الاتجاهات نحو التعليم الالكتروني تبعاً لمتغير السنة الدراسية

	السنة الدراسية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	الأولى	101	137.17	10.934
	الثانية	76	139.82	10.585
	الثالثة	76	139.75	13.132
	الرابعة	97	140.66	13.436
	الكلي	350	139.27	12.124

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

الجدول (11) تحليل التباين الأحادي على استبانة الاتجاهات نحو التعليم الالكتروني تبعاً لمتغير السنة الدراسية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية	القرار
الدرجة الكلية	بين المجموعات	673.631	3	224.544	1.535	0.205	غير دال
	داخل المجموعات	50625.583	346	146.317			
	كلي	51299.214	349				

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (F) للاستبانة لم تكن دالة إحصائياً إذ كانت القيمة الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، ومنه نقبل الفرضية الصفرية أي: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة البحث على استبانة الاتجاهات نحو التعليم الالكتروني تبعاً لمتغير السنة الدراسية.**

التفسير: بيّنت نتائج الفرضية الثالثة أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة البحث على استبانة الاتجاهات نحو التعليم الالكتروني تبعاً لمتغير السنة

الدراسية، وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ عيّنة البحث كانت منذ السنة الأولى وحتى الرابعة تستخدم الحاسوب والانترنت في التواصل فيما بينهم وإعداد أبحاثهم وعروضهم العملية حتى وإن اختلفت درجة الاستخدام من السنة الأولى وحتى الرابعة ولكن نظراً لتعاملهم المباشر مع التعليم الالكتروني تشكّل لديهم قناعة ودراية كاملة بأهمية التعليم الالكتروني وفوائد استخدامه في العملية التعليمية بغض النظر عن السنة الدراسية.

4/2/13 الفرضية الرابعة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة أفراد عينة البحث على استبانة الاتجاهات نحو التعليم الالكتروني تبعاً لمتغير الخضوع لدورات تدريبية.

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

الجدول (12) اختبار (ت) ستيودنت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد العينة على استبانة الاتجاهات نحو التعليم الالكتروني تبعاً لمتغير الخضوع لدورات تدريبية

المحور	الدورات التدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الدرجة الكلية	نعم	153	139.29	13.527	0.031	348	0.975	غير دال
	لا	197	139.25	10.946				

يتبين من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية للاستبانة كانت أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية أي: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة أفراد عينة البحث على استبانة الاتجاهات نحو التعليم الالكتروني تبعاً لمتغير الخضوع لدورات تدريبية.

التفسير: بينت نتائج الفرضية أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة أفراد عينة البحث على استبانة الاتجاهات نحو التعليم الالكتروني تبعاً لمتغير الخضوع لدورات تدريبية وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ جميع الطلبة سواء الخاضعين لدورات أم غير الخاضعين وبغض النظر عن السنة الدراسية كانوا يمتلكون مهارات التعليم الالكتروني بدرجة متوسطة ويستخدمونها في حياتهم ممّا

شكل لديهم اتجاه إيجابي وقناعة بأهمية التعليم الالكتروني لما التمسوه من فائدة عملية له في حياتهم من سهولة التواصل وسرعة الحصول على المعلومات وحداثتها وإنجاز المهام المطلوبة منهم بشكل مواكب للحياة التقنية المتطورة.

14-مقترحات البحث:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث تقترح الباحثة:

1/14 زيادة الساعات العملية في المواد الجامعة المتخصصة بتكنولوجيا التعليم الالكتروني بحيث يتم فيها تدريب الطلبة على برامج ومهارات متقدمة في هذا المجال مثل (إعداد الدروس التفاعلية – الألعاب التعليمية – الفلاشات التعليمية...)

2/14 إقامة دورات تدريبية مستمرة للمعلمين أثناء الخدمة للتدريب على الجديد في مجال التعليم الالكتروني حتى يستطيع المعلم من خلال هذه الدورات استخدام تقنيات التعليم الالكتروني بشكل عملي مع طلابه ويكون التدريب من قبل مختصين في مجال التعليم الالكتروني.

3/14 إقامة ندوات ومؤتمرات خاصة بالتعليم الالكتروني يتم فيها تقديم أبحاث خاصة بالتعليم الالكتروني ومشاريع عملية يقوم بها الطلبة في هذا المجال.

14-مراجع البحث:

المراجع العربية:

- استيتية دلال. ملحس. وسرحان عمر. موسى (2007). **تكنولوجيا التعليم والتعلم الالكتروني**. عمان. دار وائل للنشر والتوزيع.
- اسماعيل. الغريب زاهر(2009). **التعليم الالكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة**. القاهرة. عالم الكتب.
- حسامو. سهى علي (2011). **واقع التعليم الالكتروني في جامعة تشرين من وجهة نظر كل من أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة**. رسالة دكتوراه منشورة. **مجلة جامعة دمشق**. المجلد (27). 243-278.

- الخان. بدر (2005). **استراتيجيات التعلم الالكتروني** (ترجمة علي الموسوي. وسالم الوائلي. ومنى التيجي). حلب. دار شعاع للنشر والعلوم.
- الزبون. مأمون. والرواحنة. فاطمة (2018). **درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمهارات استخدام أدوات التعلم الالكتروني وعلاقتها ببعض المتغيرات**. المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي. اليمن 11(36). 50-29.
- زين. محمد محمود (2005). **تطوير كفايات المعلم للتعليم عبر الشبكات في منظومة التعليم عبر الشبكات**. القاهرة. عالم الكتب.
- شمى. نادر سعيد. واسماعيل. سامح سعيد. (2008). **مقدّمة في تقنيات التعليم**. عمان. دار الفكر.
- عبد الحميد. محمد (2005). **منظومة التعليم عبر الشبكات**. عالم الكتب. القاهرة. ط1.
- عبد العزيز. حمدي أحمد (2008). **التعليم الالكرتوني الفلسفة. المبادئ. الأدوات. التطبيقات**. الأردن. عمان. دار الفكر ناشرون وموزعون.
- عبيدات. ذوقان (2003). **البحث العلمي مفهومه أدواته أساليبه**. عمان. دار الفكر العربي.
- العرب. أسماء ربحي (2016). **درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس لمهارات استخدام الانترنت**. **المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب**. 32(65). 167-133.
- عرمان. ابراهيم محمد (2007). **مدى امتلاك طلبة الدراسات العليا في قسم التربية في جامعة القدس لمهارات استخدام الحاسوب. مجلة اتحاد الجامعات العربية**. ع (48). جمادى 2.
- عيد. محمد إبراهيم (2005). **مدخل إلى علم النفس الاجتماعي**. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.
- الفتلاوي. سهيلة (2006). **المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- قريقع. محمد زاهر حامد (2014). **فاعلية برنامج تدريبي لتوظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية المهارات الالكترونية التعليمية لدى معلمي التكنولوجيا**. الجامعة الإسلامية غزة. رسالة ماجستير.
- كريم. منكشة قادر. وعثمان. موفق يحيى (2014). **مدى توافر مهارات التعلم الالكتروني لدى**

أعضاء هيئة التدريس في هيئة التعليم التقني (المعهد التقني- كركوك). **مجلة تنمية الرافدين**. العدد 116. المجلد 36.

- مؤتمر التطوير التربوي (2019). **رؤية تربوية مستقبلية لتعزيز بناء الإنسان والوطن**. سورية. دمشق.
- المؤتمر الدولي الأول لمركز التعليم الالكتروني الذي عقد في البحرين خلال الفترة من 19-17 نيسان للعام 2006. توصيات المؤتمر. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. العدد الثالث. المجلد السابع. كلية التربية. جامعة البحرين. ص273.
- الهادي. محمد محمد (2005). **التعليم الالكتروني عبر شبكة الانترنت**. القاهرة. الدار المصرية اللبنانية.
- الهادي. محمد (2011). **التعلم الالكتروني المعاصر(أبعاد تصميم وتطوير برمجياته الالكترونية)**. القاهرة. الدار المصرية اللبنانية.

المراجع الأجنبية:

- Mehra. Vandana & Omidian. Faranak. (2011). **"Examining Students Attitudes Toward E-Learning: A Case from India"**. Malaysian Journal of Education Technology, 11(2), pp. (13-18).
- Yang. Fanh & Wang. Shudong .(2014). **"Studens Perception Toward Personal Information and Privacy in E-Learning"**. The Turkish Online Journal of Education Technology. 13(1). pp. (207-216).

15-ملاحق البحث:

(مقياس درجة توافر مهارات التعليم الالكتروني لدى عينة البحث)

(1) الملحق رقم

الرقم	العبارة	درجة التوافر				
	المحور الأول: (مهارات استخدام الحاسوب) لديَّ القدرة على:	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	توصيل أسلاك جهاز الحاسب الآلي وملحقاته بطريقة صحيحة.					
2	فتح جهاز الحاسب الآلي وإغلاقه بطريقة صحيحة.					
3	التعامل مع نظام التشغيل ويندوز وإصداراته المختلفة.					
4	متابعة أحدث إصدارات برامج الحاسوب المختلفة.					
5	استخدام برامج مكافحة الفيروسات وحماية الكمبيوتر الخاص بي.					
6	التنقل بين البرامج المختلفة بسهولة لأداء مهمة محددة في نفس الوقت.					
7	التعامل مع أيقونات سطح المكتب وشريط المهام بالحذف والإضافة والنقل.					
8	استخدام الأجهزة الملحقة مثل (طابعات، ماسحات، مودم) بشكل صحيح.					
9	التمييز بين أدوات الإدخال والإخراج والتخزين.					
10	إنشاء الملفات والمجلدات على جهاز الحاسوب وحفظها.					
11	تنظيم الملفات في صورة مجلدات.					
12	التعامل مع الملفات سواء بـ الحذف أو النقل أو التعديل.					
13	ضغط أو فك الضغط للملفات باستخدام (WinRar, WinZip).					
14	تخزين الملفات والبرامج على وحدات التخزين المختلفة (الأقراص الصلبة، الأقراص المدمجة، ذاكرة الفلاش).					
15	معرفة الامتداد الخاص بالملفات مثل ملفات الصوت (SND/ AIF) والفيديو (AVI) وملفات الوورد (DOC) وغيرها.					
16	تتمكن من إدارة الملفات الالكترونية: (فتح، حذف، تلقى، إرسال، حفظ).					
17	تحويل الملفات من صيغة إلى أخرى.					
18	استخدام البرنامج المناسب لفتح الملفات وتصفحها مثلAdobe Reader لفتح ملفات Pdf.					
19	تحميل البرامج الجاهزة باستخدام القرص المدمج (CD).					
20	التعامل مع البرامج المختلفة سواء بالتنزيل أو الحذف باستخدام لوحة التحكم.					

21	استخدام برنامج محرر النصوص (الوورد) في إنشاء وتحرير وتنسيق المستندات بفاعلية وكفاءة.					
22	الطباعة بكافة أشكالها واستخدام أغلب الخطوط المتوفرة.					
23	إدراج وتضمين الجداول والرسوم البيانية والصور الثابتة للمستندات.					
24	إرفاق الصور والرسوم المختلفة للنص.					
25	تصميم الجداول والتقارير والاستبيانات.					
26	استخدام برنامج العروض التقديمية (Power Point) في إنشاء العروض وإضافة التأثيرات الحركية عليها.					
27	استخدام الوسائط المتعددة (فيديو، فلاش، صوت).					
28	التعامل مع برنامج(Excel) بكفاءة.					
29	التعامل مع برنامج (Access) بكفاءة.					
مهارات أخرى ترغب إضافتها:						
المحور الثاني : (مهارات استخدام الانترنت): لديَّ القدرة على:						
30	توصيل إعدادات الحاسوب بالانترنت (لاسلكي، ADSL....).					
31	إنشاء صفحة انترنت ونشرها باستخدام المواقع المضيفة والبرامج المجانية.					
32	إنشاء بريد الكتروني والتعامل معه.					
33	إرسال واستقبال الرسائل عبر البريد الالكتروني.					
34	التخلص من رسائل البريد الالكتروني غير المرغوب فيها.					
35	إرسال مرفقات مع رسائل البريد الالكتروني.					
36	استخدام محركات البحث المختلفة للحصول على المعلومات والوسائط المتعددة.					
37	استخدام محركات البحث لتصفح المواقع الالكترونية.					
38	استخدام القوائم (ملف، تحرير، المفضلة، أدوات ....) لبرامج تصفح الانترنت المختلفة بفاعلية وكفاءة.					
39	المشاركة في المؤتمرات التربوية التعليمية عبر الانترنت.					
40	البحث في الفهارس الالكترونية للمكتبات عبر المواقع الالكترونية.					
41	الدخول إلى المنتديات التعليمية والمشاركة فيها.					
42	المشاركة في دورات تعليمية عبر الانترنت للتدرب على البرامج الالكترونية التعليمية.					
43	تنزيل الكتب والبرامج من الانترنت.					
44	استخدام أدوات تحميل الملفات من وإلى شبكة الانترنت(٤Shared (Rapidshar, Megauploa					
45	تحميل الملفات والبرامج من الشبكة والرفع إليها.					

46	إدراج الارتباطات التشعبية (Links) لمواقع الويب ذات الصلة بموضوع العرض التقديمي.					
47	إرسال واستقبال الملفات باستخدام برامج المحادثة الفورية (On line) مثل: ماسنجر وسكايب.					
48	التواصل مع الآخرين بالصوت والصورة عبر برامج المحادثة على شبكة الانترنت.					
49	معالجة مشكلات الشبكات البسيطة.					
	مهارات أخرى ترغب إضافتها:					

الملحق رقم (2)

(مقياس اتجاهات عينة البحث نحو التعليم الالكتروني)

الرقم	العبارة	مستويات الإجابة				
	بنود المقياس أرى أنَّ التعليم الالكتروني:	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	يساعد على فهم المواد الدراسية بشكل أفضل.					
2	يقدّم المعلومات والوسائط المتعدّدة بطريقة جذابة ومشوّقة.					
3	يشدّ الانتباه أثناء عملية التعلّم.					
4	يوفّر جواً ممتعاً لبيئة التعلّم.					
5	يساعد في تنمية التفكير العلمي لدى المتعلمين.					
6	يقدّم للمتعلمين معلومات كثيرة في وقت قصير.					
7	يحفّز المتعلمين على التفكير الإبداعي.					
8	يساعد في تنمية مهارة حل المشكلات.					
9	يزيد من دافعية التعلم لدى المتعلمين.					
10	يعيق عمل المدرّس.					
11	يهدر الكثير من وقت الدرس.					
12	يضيف عبئاً جديداً على المعلّم.					
13	يؤدّي إلى تكوين العقل المبدع بدلاً من العقل التقليدي.					
14	يعتمد على التعلم الفردي الذي يلغي دور المعلّم.					
15	يقلّل من التكلفة الاقتصادية للتعليم.					

16	يؤدّي إلى تحسين جودة التعليم.					
17	يحوّل المعلم إلى مستشار وميسّر لعملية التعليم.					
18	يسهم في زيادة استيعاب المادة العلميّة.					
19	يراعي المستويات المختلفة للمتعلمين.					
20	يحتاج تكنولوجيا معقّدة يصعب توفيرها.					
21	يساعد على زيادة وتنمية مهارات البحث والاستنتاج.					
22	يقلّل من القدرة على التركيز في تعلّم المادة التعليميّة.					
23	ضرورة حتميّة للقرن الحالي.					
24	يسهم في التغلب على مشكلات التعليم التقليدي.					
25	له عيوب تفوق ميّزاته.					
26	يفتقر للمصداقيّة.					
27	يحقق مبدأ التعليم المستمر.					
28	يخلق مشكلات جديدة في العملية التعليمية.					
29	يمكّن من الاطلاع على كل ما هو جديد.					
30	يهمل الجوانب التربوية في عملية التعلّم.					
31	يساعد على الاستفادة من الخبراء في المجالات المختلفة.					
32	يراعي الفروق الفردية للمتعلمين.					
33	يقلّل من التفاعل بين المعلم والمتعلّم.					
34	يحتاج لأشخاص أذكياء ذوي قدرات خاصة.					
35	يغيّر صورة الفصل التقليدي إلى بيئة تعليمية تفاعلية.					
36	يوفّر مصادر متعددة للعملية التعليمية.					
37	يسهم في بقاء أثر التعلم لمدة أطول.					
38	غيّر التعليم نحو الأفضل.					
39	يقلّل من الاعتماد على الكتاب.					
40	يعزل المتعلم عن محيطه الاجتماعي.					

اذكر إيجابيات أخرى للتعليم الالكتروني: .....

.....

اذكر سلبيات أخرى للتعليم الالكتروني: .....

.....

الملحق رقم (3)

(الصدق البنيوي لاستبانة مهارات التعليم الالكتروني)

الجدول (أ) معاملات ارتباط بنود الاستبانة مع درجة المحور الذي تنتمي إليه

رقم البند	معامل الارتباط	القرار	رقم البند	معامل الارتباط	القرار	رقم البند	معامل الارتباط	القرار	رقم البند	معامل الارتباط	القرار
المحور الأول (مهارة استخدام الحاسوب)						المحور الثاني (مهارة استخدام الانترنت)					
1	**0.590	دال	16	**0.732	دال	30	**0.718	دال	40	**0.732	دال
2	**0.834	دال	17	**0.727	دال	31	**0.749	دال	41	**0.811	دال
3	**0.824	دال	18	**0.726	دال	32	**0.855	دال	42	**0.522	دال
4	**0.823	دال	19	**0.784	دال	33	**0.807	دال	43	**0.587	دال
5	**0.821	دال	20	**0.815	دال	34	**0.784	دال	44	**0.416	دال
6	**0.815	دال	21	**0.801	دال	35	**0.697	دال	45	**0.793	دال
7	**0.840	دال	22	**0.878	دال	36	**0.640	دال	46	**0.742	دال
8	**0.786	دال	23	**0.771	دال	37	**0.805	دال	47	**0.821	دال
9	**0.794	دال	24	**0.726	دال	38	**0.643	دال	48	**0.846	دال
10	**0.772	دال	25	**0.682	دال	39	**0.730	دال	49	**0.865	دال
11	**0.789	دال	26	**0.663	دال						
12	**0.835	دال	27	**0.778	دال						
13	**0.822	دال	28	**0.760	دال						
14	**0.807	دال	29	**0.747	دال						
15	**0.770	دال									

الجدول (ب) معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية على الاستبانة

رقم البند	معامل الارتباط	القرار	رقم البند	معامل الارتباط	القرار	رقم البند	معامل الارتباط	القرار	رقم البند	معامل الارتباط	القرار
المحور الأول (مهارة استخدام الحاسوب)						المحور الثاني (مهارة استخدام الانترنت)					
1	0.588**	دال	16	0.721**	دال	30	0.714**	دال	40	0.704**	دال
2	0.803**	دال	17	0.691**	دال	31	0.745**	دال	41	0.797**	دال
3	0.822**	دال	18	0.703**	دال	32	0.798**	دال	42	0.502**	دال
4	0.820**	دال	19	0.766**	دال	33	0.755**	دال	43	0.556**	دال
5	0.823**	دال	20	0.792**	دال	34	0.725**	دال	44	0.376*	دال
6	0.812**	دال	21	0.779**	دال	35	0.707**	دال	45	0.697**	دال
7	0.808**	دال	22	0.863**	دال	36	0.633**	دال	46	0.727**	دال
8	0.807**	دال	23	0.758**	دال	37	0.770**	دال	47	0.807**	دال
9	0.786**	دال	24	0.714**	دال	38	0.631**	دال	48	0.849**	دال
10	0.756**	دال	25	0.667**	دال	39	0.752**	دال	49	0.855**	دال
11	0.769**	دال	26	0.660**	دال						
12	0.815**	دال	27	0.756**	دال						
13	0.814**	دال	28	0.749**	دال						
14	0.776**	دال	29	0.714**	دال						
15	0.775**	دال									

الجدول (ج) معاملات ارتباط المحاور مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية للاستبانة

معامل الارتباط	المحور الأول	المحور الثاني	الدرجة الكلية
المحور الأول	1	**0.915	**0.987
المحور الثاني		1	**0.968
الدرجة الكلية			1

الملحق رقم (4)

الصدق البنيوي لاستبانة الاتجاهات

معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية على الاستبانة

رقم البند	معامل الارتباط	القرار	رقم البند	معامل الارتباط	القرار	رقم البند	معامل الارتباط	القرار	رقم البند	معامل الارتباط	القرار
المحور الأول (مهارة استخدام الحاسوب)						المحور الثاني (مهارة استخدام الانترنت)					
1	**0.540	دال	11	**0.632	دال	21	**0.524	دال	31	*0.330	دال
2	**0.440	دال	12	**0.641	دال	22	**0.487	دال	32	*0.374	دال
3	**0.541	دال	13	**0.554	دال	23	*0.367	دال	33	*0.395	دال
4	**0.649	دال	14	**0.603	دال	24	*0.354	دال	34	*0.393	دال
5	**0.642	دال	15	**0.557	دال	25	*0.377	دال	35	**0.442	دال
6	*0.357	دال	16	**0.526	دال	26	*0.442	دال	36	*0.380	دال
7	**0.544	دال	17	**0.604	دال	27	*0.447	دال	37	*0.449	دال
8	**0.621	دال	18	*0.351	دال	28	**0.511	دال	38	**0.563	دال
9	**0.617	دال	19	*0.356	دال	29	*0.365	دال	39	**0.549	دال
10	**0.627	دال	20	*0.376	دال	30	**0.630	دال	40	*0.334	دال

مفهوم الذات لدى المسنين وعلاقته بقلق الموت في ظل أزمة كوفيد ١٩

أ.د. علي سموم الفرطوسي

كلية التربية الأساسية الجامعة المستنصرية
العراق

د. شذى فؤاد الميداني

كلية التربية جامعة دمشق
سورية

self-concept and its relation to death anxiety in the elderly in light of the COVID-19 crisis

Prof. Ali Smoom Alfartosy

College of Basic Education
Al-Mustansiriya University- Iraq

ali.smoom@yahoo.com

Dr. Shaza Fouad Almidani

College of Education
Damascus University- Syria

shaza.m2010@hotmail.com

الملخص:

إن تأثير وباء كوفيد19- على حياة المسنين كان جلياً حيث لامس جميع جوانب حياتهم ،خاصة النفسية والاجتماعية منها، وبالتزامن مع الإجراءات التي اتخذت لحمايتهم وللحد من انتشار وباء كوفيد19- وفي مقدمتها الحجر المنزلي، هذا الوضع يتطلب الكثير من الوعي لتحديد الأبعاد التي مستها الجائحة من منطلق أن الفهم السليم يمهد لعملية التدخل وتقديم المساعدة .

ويعد المسنون من الفئات المهمة في المجتمع لأسباب عديدة منها ما سبق لهم أن قدموه للآخرين، وامتلاكهم لخبرات وحكمة قد يفتقر لها الكثيرون.

لقد استهدف البحث الحالي التعرف على الأهداف الآتية:

1. قياس مفهوم الذات لدى المسنين.
2. قياس قلق الموت لدى المسنين.
3. التعرف على العلاقة بين مفهوم الذات وقلق الموت.

ولغرض التوصل إلى تحقيق أهداف الدراسة الحالي، فقد قام الباحثان ببناء مقياس مفهوم الذات لدى المسنين. وكذلك فقد لجأ الباحثان إلى استخدام مقياس قلق الموت الذي أعدته بيداء عباس في رسالة ماجستير غير منشورة. تم التطبيق النهائي على عينة من المسنين في محافظة دمشق بلغ عددها (250) ومن كلا الجنسين. وقد توصلت نتائج الدراسة الحالي إلى ما يأتي:

1. كان مستوى مفهوم الذات منخفضاً لدى المسنين.
2. كان مستوى قلق الموت مرتفعاً لدى المسنين.
3. توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة بين تكامل الأنا وقلق الموت لدى المسنين.

وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي والذي يعتمد على وصف الظواهر الاجتماعية كمياً وكيفاً.

الكلمات المفتاحية: مفهوم الذات- قلق الموت – المسنين.

ABSTRACT

The impact of the COVID-19 epidemic on the lives of the elderly was evident as it touched all aspects of their lives, especially the psychological and social ones. In conjunction with the measures taken to protect them and to limit the spread of the COVID-19 epidemic, such as the home quarantine.

This situation requires a lot of awareness to determine the dimensions affected by the pandemic from the premise that the proper understanding paves the way for intervention and assistance.

The elderly are important groups in society for many reasons, including what they have offered to others, their experiences, and their wisdom that many may lack.

This study aimed to identify the following objectives:

1. Measuring self-concept in the elderly.
2. Measuring death anxiety in the elderly.
3. Learn about the relationship between self-concept and death anxiety.

In order to achieve the objectives of this study, the researchers built a measure of self-concept in the elderly. Likewise, they resorted to use the death anxiety scale prepared by (Bydaa Abbas) in an unpublished master's thesis. The final application was conducted in a sample of (250) elderly in the governorate of Damascus, from both genders

the results indicated the following:

1. The level of self-concept was low among the elderly.
2. The level of death anxiety was high in the elderly.
3. There was a significant negative correlation between ego integration and death anxiety in the elderly.

The researchers used the descriptive and analytical method, which relied on describing social phenomena, both quantitatively and qualitatively.

Key words: self-concept - death anxiety - the elderly.

1- مقدمة:

التعريف بالبحث

1/1موضوع البحث وأهميته:

إن الخصائص النفسية والاجتماعية للمسنين تتسم بالتنوع والتفاوت حسب الفروق الفردية، وحسب الوضعية الصحية، إذ يلاحظ ارتفاع الشكاوي خلال فترة الحجر الصحي أكثر من الأيام العادية، وأكثر مما هو معتاد، يتعلق الأمر بمشاكل صحية ونفسية، إذ يعتبرون أنهم في وضعية أقرب إلى الموت منها للحياة، كما تظهر أعراض القلق وظهور الأرق وقلة النوم، أو حدوث العكس بارتفاع ساعات النوم لدى البعض منهم، هذه المشاكل الاجتماعية تضاعفت بسبب كورونا، وأدت إلى سوء العلاقات الاجتماعية على قلتها، وهو ما يؤدي إلى صعوبة الاندماج مع الأخرين، وتناقص الأدوار الاجتماعية، ونقص المكانة الاجتماعية وهو ما قد يؤدي إلى الفراغ بفعل التباعد الاجتماعي وقلة النشاط.

وكثيراً ما يشعر الكبار بأنهم غير مفيدين وغير مرغوب فيهم، ومن ثم فحينما يواجهون بعض المواقف الكئيبة في منتصف العمر أو كبر العمر يسيطر عليهم القلق والاكتئاب، ويبدؤون في التفكير والتأمل الذاتي بدرجة متزايدة وينصتون إلى ما بداخلهم حيث يفكر الكثير منهم في "الوقت المتبقي لهم في الحياة" أكثر من تفكيرهم في "الوقت منذ الميلاد" (دافيدوف، 1986، 645).

ويعد التقدم في العمر من المتغيرات المهمة في التأثير في قلق الموت، حيث نجد أن بعض الأفراد يزداد قلقهم من الموت كلما اقتربوا من نهاية الحياة (Lenetto & Templer, 1983, p.142).

أظهرت الدراسات علاقة مفهوم الذات بقلق الموت لدى المسنين فأشارت إلى أنه كلما كانت شخصية الفرد مبدعة ومحققة لذاتها كانت طريقة مواجهته للشيخوخة أفضل وإنكاره للموت أقل. كما كشفت دراسات أخرى عن ارتفاع قلق الموت لدى كبار السن الذين يعتنقون اتجاهات غير متسقة تجاه الموت (عبد الخالق، 1987، 91).

وعن علاقة قلق الموت بالشيخوخة فقد توصلت فاكنر Wagner وآخرون إلى أن استجابات المسنين على مقياس قلق الموت تتأثر بأنماط شخصياتهم ودرجة تحقيقهم لذواتهم، حيث جاءت الاستجابات متباينة تبعاً لهذا المتغير (Wagner et. al, 1984, pp.1235-1241).

وتبين من دراسة كورن Corn أن المسنين والمسنات الناجين من السرطان في طفولتهم قد حصلوا على درجات منخفضة جداً في المرحلتين السابعة والثامنة لنظرية أريكسون. وكانت المسنات أكثر إيجابية وصحة نفسية من المسنين طبقاً لاستخدام نظرية أريكسون للمراحل السابقة في تفسير الشعور

بالنجـاح والفشـل (Corn, 1996, p.5792).

وتوصلـت دراسـة ريتشـارد Richard وجيكـس Jex عـام (1992) إلـى أن الأفـراد ذوي تحقيـق الـذات العالـي هـم أقـل قلقـاً وأكثـر تفـاؤلاً مقارنـةً بالأفـراد ذوي التحقيـق الواطـئ للـذات، وأن تحقيـق الـذات يرتبـط بالمسـتويات الواطئـة للقلـق وبالمسـتويات العاليـة للتفـاؤل وتقديـر الـذات (Richard & Jex, 1992, pp.331-338).

ووجـد سـتيرلنغ Sterling وآخـرون أن قلـق المـوت سـيزداد مـع كل أزمـة مـن أزمـات نمـو الأنـا وحِدَّة اتخـاذ القـرارات وحسـب تقسـيم أريكسـون لمراحـل نمـو تحقيـق الأنـا (Sterling et al., 1989, p.321-326).

ويشـير حسـين (1995) إلـى وجـود علاقـة إيجابيـة بيـن تقبـل الـذات لـدى المسـنين وبيـن متغيـرات تقبـل الآخريـن، والتوافـق الأسـري، وتقويـم الآخريـن مـن وجهـة نظـر المسـن، والحالـة الزوجيـة، وعـدد الأولاد (حسـين، 1995، ص121).

وتوصلـت دراسـة عبـاس (1998) عـن قلـق المـوت بـأن ليـس هنـاك فـروق دالـة إحصائيـاً فـي قلـق المـوت بيـن الشـباب والشـيوخ (عبـاس، 1998، 88).

إن قلـق المـوت كونـه ظاهـرة تسـتدعي الدراسـة والتقصـي تعـد ضـرورة واجبـة ليـس لـدى المسـنين فحسـب، بـل علـى كل فئـات المجتمـع نظـراً لمـا مـر بـه المجتمـع السـوري مـن ظـروف صعبـة فـي ظـل أزمـة كوفيـد 19، انعكسـت علـى أفـراده بأعـراض مختلفـة مثـل ازديـاد السـلوك العدوانـي والانطـواء والانحرافـات السـلوكية والتفـكك الأسـري والاجتماعـي، فضـلاً عـن أن قلـق المـوت عنـد المسـنين يمثـل نهايـة أخيـرة أو انعطافـة مؤلمـة خاصـةً بالنسـبة للمسـنين الذيـن يعانـون أصـلاً مـن تدنـي تقديـر الـذات لديهـم.

وهـذا مـا دفـع الباحثـان إلـى تنـاول هـذه المشـكلة والتصـدي لهـا بالأسـاليب العلميـة والخـروج بالمعالجـات العلميـة التـي تقتضيهـا النتائـج التـي سـيتم التوصـل إليهـا عـن طريـق هـذه الدراسـة.

2- مشكلة البحث:

يفقـد المسـنون تدريجيـاً الكثيـر مـن قدراتهـم فـي مرحلـة الشـيخوخة فينعكـس هـذا علـى مفهومهـم عـن أنفسـهم وعلاقاتهـم بالآخريـن ولاسـيما عائلاتهـم، ونجـد أن بعـض المسـنين قـد حققـوا إنجـازات عظيمـة فـي مراحـل حياتهـم السـابقة. وهـو مـا يدعـى بمفهـوم الـذات حسـب نظريـة إريـك إريكسـون Erik Erikson الـذي يقـود إلـى الحكمـة والتكامـل وتقبـل المـوت، بينمـا نجـد أن البعـض الآخـر لـم يسـتفد مـن الوقـت والفـرص التـي

منحت له فيشعر في سن الشيخوخة باليأس والقلق من الموت. والشعور بالتكامل أو اليأس يعتمد على درجة تحقيق المسن لأناه وبدرجاته المختلفة عبر مراحل حياته الماضية.

إن مشكلة البحث الرئيسة هي أن حياة المسنين في ظل أزمة كوفيد 19 الحالية، لم تأخذ حيزها الطبيعي في سير الأبحاث والدراسات ولا سيما على مستوى الواقع المحلي فضلاً عن نقص المعلومات حول طبيعة المتغيرات النفسية التي ترافق حياة المسنين. والدراسة الحالية تتصدى لهذه المشكلة في دراستها مفهوم الذات لدى المسنين وعلاقته بقلق الموت في ظل أزمة كوفيد 19 ، حيث إن هذه الفئة العمرية لم تحظ بالاهتمام والدراسة مثلما استأثرت فئات عمرية أخرى مثل الطفولة والمراهقة والشباب على مستوى البيئة السورية والعربية والحاجة إلى مثل هذا النوع من الدراسات.

3- أهداف البحث:

1. قياس مستوى مفهوم الذات لدى المسنين.
2. قياس قلق الموت لدى المسنين.
3. التعرف على العلاقة بين مفهوم الذات وقلق الموت.

4- أسئلة البحث:

1. ما مقدار مفهوم الذات لدى المسنين؟
2. ما مقدار قلق الموت لدى المسنين؟
3. ما العلاقة بين مفهوم الذات وقلق الموت لدى المسنين في ظل أزمة كوفيد19.

5-حدود البحث:

الحدود الزمانية: يتحدد البحث الحالي بالعام 2021.

الحدود البشرية: يتحدد البحث الحالي بالمسنين من الجنسين في محافظة دمشق وممن بلغوا الستين من العمر فأكثر.

الحدود المكانية: دور المسنين في مدينة دمشق

6- مصطلحات البحث:

- أولاً: مفهوم الذات: يعرف إريك أريكسون Erik Erikson مفهوم الذات بأنه قبول نابع من الشعور بالمسؤولية تجاه حياته، وأن يكون قادراً على توظيف هذا في أسلوب إيجابي وطبقاً لأريكسون فإن تحقيق هذا التكامل يعني قبول الفرد نفسه تماماً، والقبول بحتمية الموت (Erikson, 2000).

يؤكد أريكسون أن هؤلاء المسنين يحصلون على إدراك عميق وتقدير لمعنى الحياة. بينما يواجه البعض تحديات في قبول الذات أو رفض الذات أي اليأس (Thomas, 2001, p.57).

- ثانياً: المسن :لقد أشار تقرير الأمم المتحدة عن المسنين إلى بداية سن الشيخوخة وهو يختلف من مجتمع إلى آخر فبعض الدول عدّت (60-65) سنة بدءاً للشيخوخة، ودول تبدأ عندها سن الشيخوخة من (60) سنة للرجل و(50) سنة للمرأة، ودول أخرى تبدأ مرحلة الشيخوخة للرجل من (55) سنة وللمرأة من (50) سنة. ومما لا شك فيه أن ذلك مرتبط بمتوسط الأعمار في كل دولة (عبد اللطيف، 2001، 17).
- ثالثا: قلق الموت: تعرف الدوسري (2001) قلق الموت بأنه "هو الشعور الذي يجعل الفرد دائماً يفكر في الموت وأن الموت يقترب منه أكثر من الآخرين مما يجعل فكرة الموت مسيطرة عليه وتحول بينه وبين توافقه في المجتمع" (الدوسري، 2001، 62).

أما التعريف الإجرائي لقلق الموت فهو: "الدرجة التي يحصل عليها المسن عند استجابته على الأداة المستخدمة في البحث لقياس الأبعاد المتعددة لهذا المفهوم".

ويعرف إجرائياً: بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس قلق المستقبل والمستخدم في الدراسة الحالية.

7- منهج البحث وإجراءاته الميدانية:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة الحالية تطلب الحصول على عينة مناسبة وتهيئة أدوات لقياس متغيرات البحث ومن خلال الإجراءات الآتية:

2/1 بناء مقياس مفهوم الذات لدى المسنين:

1. من أجل بناء مقياس مفهوم الذات لدى المسنين بما يتلاءم مع الإطار النظري الذي انطلقت منه

الدراسة، ومع طبيعة مجتمع البحث وما يجب أن تتصف به شروط المقاييس العلمية كالصدق والثبات والقدرة على التمييز. فقد اتبع الباحثان الخطوات الآتية في عملية بناء المقياس الأول بالاعتماد على المصادر الأساسية في عملية بناء المقاييس:

أ- الاعتماد على نظرية أريكسون في تفسير مفهوم الذات لدى المسنين.

ب- الاطلاع على الأدبيات ونتائج الدراسات السابقة وما توصلت إليه من نتائج والاستفادة من بعض الفقرات في هذا المجال.

ج- إعداد الفقرات: بعد الاعتماد على الإطار النظري لنظرية أريكسون والاطلاع على الأدبيات والمقاييس والدراسات السابقة ولا سيما مرحلة ما بعد الـ(60) سنة، تم إعداد (73) فقرة تغطي عدداً من المجالات وهي:

أ) المجال العائلي-الاجتماعي: هو أن يحمل المسن اتجاهاً إيجابياً نحو ذاته من حيث القدرة على إدامة العلاقات الإيجابية مع الآخرين ومساعدتهم. والشعور بالرضا عن نفسه وحالته الاجتماعية وموقعه داخل الأسرة، وبعكسه يكون اتجاه المسن سلبياً نحو ذاته في هذا المجال، ويضم (24) فقرة.

ب) المجال الصحي-الجسمي: هو أن يحمل المسن اتجاهاً نحو ذاته من حيث تقبل مظهره وشعوره بالنشاط والصحة والقوة وسلامة حواسه، وبعكسه يكون اتجاه المسن سلبياً نحو ذاته في هذا المجال، ويضم (19) فقرة.

ج) المجال الشخصي-المعرفي: هو أن يحمل المسن اتجاهاً نحو ذاته من حيث قدرته على مواجهة المخاوف، وإنجاز المهمات واتخاذ القرارات، والمحافظة على هدوئه واتزانه، وشعوره بأهميته، وعدم الشعور بالذنب، وبعكسه يكون اتجاه المسن سلبياً نحو ذاته في هذا المجال، ويضم (30) فقرة.

1. صياغة فقرات لكل مجال:

بعد تحديد تعريف المجالات الأساسية الثلاثة، تمت صياغة (73) فقرة تتوزع على المجالات الثلاثة، وقد روعي لدى صياغة الفقرات الالتزام بخصائص صياغة الفقرات الجيدة والممثلة لكل مجال ويجاب عن الفقرات باختيار بديل من ثلاثة بدائل (موافق، متردد، غير موافق) ويعطى للبدائل الأوزان (3،2،1) على التوالي بالنسبة للفقرات الإيجابية والعكس من ذلك بالنسبة للفقرات السلبية (الزوبعي وآخران، 1983، 69).

1/1 دراسة الصدق:

1. الصدق الظاهري: لغرض التأكد من صلاحية الفقرات التي يتكون منها المقياس في قياس

جـوانب مفهـوم الـذات، تـم عـرض كـل فقـرات المقيـاس وتعليماتـه علـى مجموعـة مـن الخبـراء المتخصصين فـي علـم النفـس(1) لـغرض إبـداء رأيهـم فـي مـدى صلاحيتهـا لأداء الغـرض الـذي أعـدت لأجلـه (الملحـق /1) وقـد تـم الإبقـاء علـى الفقـرات والعبـارات التـي وافـق عليهـا (80%) فأكثـر مـن الخبـراء، كمـا تـم تعديـل العبـارات التـي لـم تحصـل علـى نسـبة الاتفـاق المذكـورة وعليـه فقـد قـام الباحـث بحـذف (11) فقـرة بنـاءً علـى توصيـة الخبـراء (ملحـق/2) فاسـتقر المقيـاس علـى الصيغـة المبينـة فـي الملحـق (3) والمحتويـة علـى (62) فقـرة.

2. الصدق التمييزي:

لغـرض حسـاب الفـروق بيـن إجابـات الأفـراد بيـن المجموعتيـن العليـا والدنيـا عـن كل فقـرة، تـم اسـتعمال الاختبـار التائـي لعينتيـن مسـتقلتين unrelated samples t- test (البياتـي واثناسـيوس، 1977، ص260) وقـد عـدت دلالـة القيمـة التائيـة مؤشـراً علـى تمييـز كل فقـرة، وتـم حـذف الفقـرات ذات الأرقـام (14، 16، 17، 20، 27، 36، 40، 49، 54، 62) مـن مقيـاس تقديـر الـذات لأنهـا لا تتمتـع بالقـوة التمييزيـة، أمـا بقيـة الفقـرات فقـد كانـت مميـزة عنـد مسـتوى دلالـة (0.05) ودرجـة حريـة (114). وكمـا هـو مبيـن فـي الجـدول (1):

الجدول (1)الدرجات التائية لمعاملات تمييز فقرات مقياس مفهوم الذات بين المجموعتين العليا والدنيا*

تسلسل الفقرة	القوة التمييزية	تسلسل الفقرة	القوة التمييزية	تسلسل الفقرة	القوة التمييزية
1	**5.028	22	**2.642	43	**10.239
2	**3.652	23	**6.517	44	**12.472
3	**5.571	24	**5.716	45	**6.465
4	**6.005	25	**4.395	46	**9.180
5	**2.880	26	**9.826	47	**11.900
6	**6.649	27	0.400	48	**2.206
7	**4.541	28	**6.844	49	0.992
8	**6.986	29	**4.975	50	**6.542
9	**7.286	30	**6.200	51	**4.452

تسلسل الفقرة	القوة التمييزية	تسلسل الفقرة	القوة التمييزية	تسلسل الفقرة	القوة التمييزية
10	**6.846	31	**7.472	52	**2.652
11	**10.995	32	**10.453	53	**4.761
12	**8.897	33	**9.852	54	1.661
13	**8.627	34	**8.097	55	**3.713
14	1.914	35	**6.932	56	**3.179
15	**7.803	36	1.942	57	**6.042
16	0.745	37	**9.491	58	**3.825
17	1.661	38	**11.150	59	**8.063
18	**2.836	39	**5.927	60	**8.994
19	**2.903	40	0.734	61	**8.429
20	1.682	41	**8.648	62	1.031
21	**9.262	42	**9.709		

* القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0.5%) و درجة حرية (116) = (1.97).

** دالة عند مستوى دلالة (0.05).

3. الصدق البنيوي:

ويتم تحليل الفقرات هنا بإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية (Nunnally, 1978, p.262). ولإجراء ذلك تم استعمال معامل بيرسون للارتباط Pearson moment-product correlation coefficient (البياتي واثناسيوس، 1977، ص180) وقد تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس تكامل الأنا لدى المسنين، وقد تم حذف الفقرات ذات الأرقام (14، 16، 17، 20، 27، 36، 40، 49، 54، 62) من مقياس تقدير الذات لأنها لا تتمتع بارتباط ذي دلالة إحصائية مع الدرجة الكلية، بعد اختبارها بالاختبار التائي لمعاملات الارتباط (البياتي واثناسيوس، 1977، ص273)، أما بقية الفقرات فقد كانت مرتبطة بالدرجة الكلية على نحو ذي دلالة وكما هو مبين في الجدول (2):

الجدول (2)معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات مقياس مفهوم الذات والدرجة الكلية للمقياس

تسلسل الفقرة	القوة التمييزية	تسلسل الفقرة	القوة التمييزية	تسلسل الفقرة	القوة التمييزية
1	*0.52	22	*0.25	43	*0.69
2	*0.47	23	*0.54	44	*0.80
3	*0.52	24	*0.49	45	*0.79
4	*0.45	25	*0.51	46	*0.67
5	*0.30	26	*0.66	47	*0.75
6	*0.55	27	0.02	48	*0.21
7	*0.48	28	*0.54	49	0.15
8	*0.58	29	*0.49	50	*0.58
9	*0.61	30	*0.54	51	*0.43
10	*0.63	31	*0.60	52	*0.25
11	*0.76	32	*0.76	53	*0.46
12	*0.66	33	*0.72	54	0.15
13	*0.61	34	*0.65	55	*0.35
14	0.17	35	*0.57	56	*0.31
15	*0.67	36	0.13	57	*0.48
16	-0.06	37	*0.72	58	*0.34
17	0.17	38	*0.75	59	*0.65
18	*0.29	39	*0.53	60	*0.7
19	*0.35	40	0.04	61	*0.68
20	0.13	41	*0.63	62	0.13
21	*0.70	42	*0.72		

* دالة عند مستوى دلالة (0.05).

وبهذا فإن الفقرات الباقية وهي (52) فقرة تتمتع بقوة تمييزية عالية وارتباط دال إحصائياً بالمجموع الكلي لها .

2/2 مؤشرات الثبات لمقياس مفهوم الذات:

إن الثبات reliability للمقياس هو اختبار لقدرته على توافر معلومات متسقة وقابلة للإعادة. ويمكن التوصل إلى مؤشرات الثبات باستعمال عدة طرائق مختلفة، فالثبات الداخلي (أو الاتساق الداخلي) يتحقق إذا كانت فقرات المقياس تقيس المفهوم نفسه والثبات الخارجي (الاتساق الخارجي) يشير إلى ثبات المقياس في إعطاء نفس الدرجات تقريباً بعد تكرار تطبيقه عبر مدة زمنية (Marder, 1996, pp.619-620). وقد توافر في مقياس مفهوم الذات لدى المسنين مؤشرات الثبات الآتية:

أ – الاتساق الداخلي Internal Consistency:

لقد اشتق كرونباخ Cronbatch صورة عامة لمعادلة معامل الثبات (على أساس معادلة كيودر-رتشاردسن للاتساق الداخلي) وسماها "معامل ألفا alpha coefficient". وقد تم اختبار عينة عشوائية بلغت (215) مسناً ومسنة وحساب معامل ألفا للاتساق الداخلي، وقد بلغت قيمته (0.96) وهي قيمة تشير إلى ثباتٍ عالٍ (Nunnally, 1978, p.230).

ب-الاتساق الخارجي External Consistency:

ويتم ذلك بطريقة إعادة الاختبار test-retest وتتضمن هذه الطريقة تطبيق الاختبار على عينة ممثلة من أفراد مجتمع البحث ثم إعادة تطبيق الاختبار عليهم مرة أخرى بعد مرور مدة زمنية مناسبة. ثم يحسب معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة في المرة الأولى والثانية (الزوبعي وآخران، 1983، 33).

ولحساب معامل ثبات إعادة الاختبار تم تطبيق استمارات مقياس مفهوم الذات لدى المسنين على عينة عددها (40) مسناً ثم تمت إعادة تطبيق استمارات المقياس على نفس الأفراد بعد مرور مدة زمنية مقدارها (15) يوماً، وبلغ معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والتطبيق الثاني (0.81)، وهو معامل ثبات يمكن الركون إليه استناداً إلى طريقة المعيار المطلق في الحكم على معاملات الارتباط (زكي واثناسيوس، 1977، 189).

2--2 مقياس قلق الموت لدى المسنين:

قام الباحثان باستخدام مقياس قلق الموت الذي أعدته عباس (1998) الذي يتكون من (39) فقرة

يجاب عنها باختيار بديل من أحد بديلين (نعم، لا) تعطى الدرجة (1) للاختيار (نعم) و(0) للبديل (لا) في حالة الفقرات الإيجابية والعكس من ذلك في حالة الفقرات السلبية (عباس، 1998، ص114-116). وقد قام الباحثان عباس بدراسة الخصائص السيكومترية للمقياس ما يجعله جاهزاً للاستخدام في الدراسة الحالية.

2/3 العينة الأساسية:

بعد مراجعة إحصائية المسنين في محافظة دمشق، تم اختيار عينة أخرى للتطبيق الأساس، وهي عينة غير عينة تحليل الفقرات التي ذكرت سابقاً والمتكونة من (215) فرداً، وقد تم اختيار العينة الأساسية بالأسلوب العشوائي الذي سبق التطرق إليه فكان عدد الاستمارات المشمولة بالدراسة (253) استمارة، حذفت منها (3) استمارات لعدم اكتمال استجاباتها لتبقى (250) استمارة شكلت العينة الرئيسة للدراسة.

أما أدوات القياس المستعملة في التطبيق الأساس فهي:

أ- مقياس مفهوم الذات لدى المسنين:

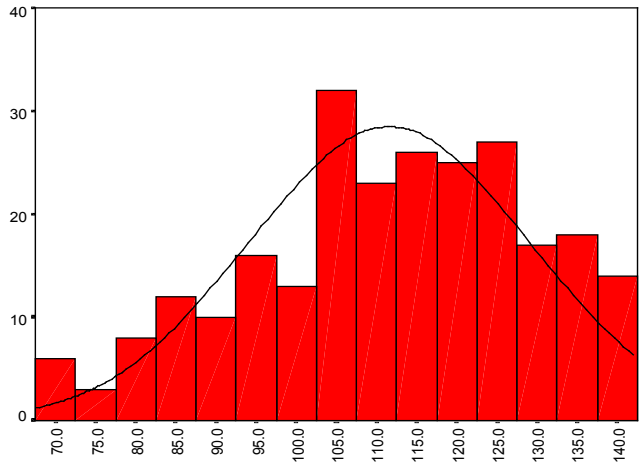
ويتألف بصورته النهائية من (48) فقرة تصف كل منها أحد جوانب تقدير الذات لدى المسنين، ويجاب عن كل فقرة باختيار بديل واحد من عدة بدائل والجدول (3) يبين خصائص الإحصائيات الوصفية لدرجات عينة التطبيق الأساس على مقياس مفهوم الذات لدى المسنين

الجدول (3)خصائص الإحصائيات الوصفية لدرجات عينة التطبيق الأساس على مقياس مفهوم الذات لدى المسنين

خصائص الإحصائيات الوصفية	قيمتها
المتوسط mean	111.58
الوسيط median	113.50
المنوال mode	116
الانحراف المعياري std. Deviation	17.476
الالتواء skewness	-0.376
التفرطح kurtosis	-0.561

كما يظهر من الشكل (1) بأن توزيع درجات أفراد عينة التطبيق الأساس على مقياس مفهوم الذات كان قريباً من التوزيع الاعتدالي

الشكل (1) توزيع درجات أفراد عينة التطبيق الأساس على مقياس مفهوم الذات لدى المسنين



وقد بلغ الخطأ المعياري للمقياس (4.89) عندما كانت قيمة معامل الثبات (0.96)، وبلغت قيمته (10.25) عندما كانت قيمة معامل الثبات (0.81) (صفوت، 1980، ص291-292).

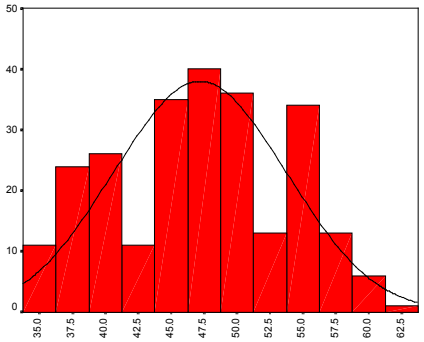
ب- مقياس قلق الموت لدى المسنين:

ويتألف بصورته النهائية من (32) فقرة (الملحق/12) يجاب عنها باختيار أحد البديلين (نعم، لا). ويتم التصحيح بإعطاء درجة واحدة عن كل إجابة (نعم)، وصفر عن كل إجابة (لا)، ثم يتم الحصول على الدرجة الكلية للمستجيب بالجمع البسيط لدرجاته على كل الفقرات، ويمكن استعمال هذه الدرجة الكلية في التحليلات الإحصائية، وخصائص الإحصائيات الوصفية لدرجات عينة التطبيق الأساس على مقياس قلق الموت لدى المسنين مبينة في الجدول (4) أدناه:

الجدول (4) خصائص الإحصائيات الوصفية لدرجات عينة التطبيق الأساس على مقياس قلق الموت لدى المسنين

خصائص الإحصائيات الوصفية	قيمتها
المتوسط mean	47.18
الوسيط median	47.00
المنوال mode	48.00
الانحراف المعياري std. Deviation	6.557
الالتواء skewness	- 0.022
التفرطح kurtosis	- 0.857

كما يظهر من الشكل (2) بأن توزيع درجات أفراد عينة التطبيق الأساس على مقياس قلق الموت لدى المسنين كان قريباً من التوزيع الاعتدالي.



الشكل (2)توزيع درجات أفراد عينة التطبيق الأساس على مقياس قلق الموت لدى المسنين

وقد بلغ الخطأ المعياري للمقياس (3.75) عندما كانت قيمة معامل الثبات (0.82)، وبلغت قيمته (3.56) عندما كانت قيمة معامل الثبات (0.84) (صفوت، 1980، 291-292).

3/3ا لوسائل الإحصائية

لقد تم اختيار الوسائل الإحصائية للدراسة الحالية وتنفيذها باستخدام برنامج مايكرسوفت اكسل Microsoft Excel XP، وبرنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS 11 وقد استعملت الوسائل الإحصائية الآتية:

1. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاستخراج القوة التمييزية لفقرات المكونة لمقياس تقدير الذات لدى المسنين.
2. معامل بيرسون للارتباط، لاستخراج علاقة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس والثبات بطريقة الإعادة، وطريقة التجزئة النصفية لمقياس تقدير الذات لدى المسنين.
3. اختبار دلالة معامل بيرسون للارتباط.
4. الإحصائيات الوصفية (المتوسط، الوسيط، المنوال، الالتواء، التفرطح) لاستخراج خصائص الإحصائيات الوصفية في كل من مقياس تقدير الذات لدى المسنين ومقياس قلق الموت لدى المسنين.

3. نتائج البحث ومناقشتها

3/1 نتائج البحث

لقد تم التوصل إلى تحقيق أهداف الدراسة الحالية وفقاً إلى ما سبق ذكره في الفصل الثاني، وكما

يأتي:

1. قياس مفهوم الذات لدى المسنين:

لقد بلغ متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس مفهوم الذات لدى المسنين (47.18) وبانحراف معياري (6.557). وبمقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الفرضي للمقياس، وهو (49.5)، باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة ظهر فرق ذو دلالة إحصائية عند درجة حرية (249) ومستوى دلالة (0.05)، مما يشير إلى أن مفهوم الذات منخفض لدى المسنين (الجدول/5).

الجدول (5)الاختبار التائي لعينة واحدة لمعرفة مستوى مفهوم الذات لدى المسنين

حجم العينة	متوسط العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة (0.05)
250	47.18	6.557	49.5	-5.594	249	ذات دلالة

وتدل هذه النتيجة على تدني مفهوم الذات لدى المسنين نتيجة الضغوط الاجتماعية الحالية التي يمرون بها في ظل الحجر الصحي المفروض عليهم في ظل أزمة كوفيد 19. هذه الانعكاسات أيقظت تلك الانفعالات السلبية سواء بالنسبة للمسنين المقيمين بالمؤسسات أم الذين يعيشون مع العائلة، كما أيقظت لديهم أحيانا الإحساس بالتخلي مع انقطاع الزيارات واللقاء مع الأقرباء والأصدقاء، مع ظهور بعض أشكال العنف سواء الجسدي أو اللفظي بالمؤسسات والأسر الحاضنة للمسنين بفعل الضغط الذي تعرضوا له جراء هذه الجائحة.

2. قياس قلق الموت لدى المسنين:

لقد بلغ متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس قلق الموت لدى المسنين (111.58) وبانحراف معياري (17.467). وبمقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الفرضي للمقياس، وهو (96)، باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة ظهر فرق ذو دلالة إحصائية عند درجة حرية (249) ومستوى دلالة (0.05)، مما يشير إلى أن قلق الموت مرتفع لدى المسنين (الجدول/6)

الجدول (6)الاختبار التائي لعينة واحدة لمعرفة مستوى قلق الموت لدى المسنين

حجم العينة	متوسط العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة (0.05)
250	111.58	17.467	96	-3.018	249	ذات دلالة

إن هذه النتيجة تعد إيجابية وهي تدعو إلى التفاؤل وهي تؤكد طبيعة الإنسان الخلاقة في تحقيق تكامل الأنا على الرغم مما مر بالمجتمع من حروب وظروف تمثلت بالحصار الظالم مما يستدعي تحمل المسؤولية بوعي وإصرار على إشباع حاجاتهم المختلفة على نحو أكثر تكاملاً وهذا ما أكده أريكسون بأن هناك اقتران بين تكامل الأنا ومتغير العمر، إذ أكد بأن الأفراد الأكبر سناً هم أكثر تحقيقاً لتكامل الأنا بفعل تراكم الخبرات والإنجازات المختلفة لديهم.

وهذا يتسق مع نتائج دراسة ريتشارد Richard وجيكس عام (1992) إذ إن الأفراد ذوي تحقيق الذات العالي هم أقل قلقاً وأكثر تفاؤلاً مقارنة بالأفراد ذوي التحقيق الواطئ للذات، وإن تحقيق الذات يرتبط بالمستويات الواطئة للقلق وبالمستويات العالية للتفاؤل وتقدير الذات (Richard & Jex, 1992, pp.331- 338).

3. التعرف على العلاقة بين مفهوم الذات وقلق الموت لدى المسنين:

لقد بلغت معامل ارتباط بيرسون بين درجات مقياس مفهوم الذات لدى المسنين ومقياس قلق الموت لدى المسنين (0.63-)، وهو معامل ارتباط دال عند مستوى دلالة (0.05) مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية واضحة بين المتغيرين "مفهوم الذات" و" قلق الموت".

وهذا يشير إلى أن ارتفاع درجة مفهوم الذات يقابله انخفاض في درجة قلق الموت لدى المسنين، وهو ما يتفق مع نظرية أريكسون التي ترى بأن المسن كلما اقترب من المستويات العليا من مفهوم الذات زاد شعوره بالكفاءة والإنجاز فيشعر بالرضا عما حققه في المراحل السابقة من حياته، وهو ما يجعله يتقبل حتمية الموت، على العكس من المسنين البعيدين عن مفهوم الذات؛ إذ تكون لديهم الصورة غير واضحة بخصوص ما توصلوا إلى إنجازه وما هم قادرون عليه فيشعرون بعدم الرضا عما حققوه مما يجعلهم أبعد ما يكونون عن الاستعداد لتقبل فكرة الموت فيصبح هذا الموضوع مثيراً لقلق الموت لديهم.

3/2 تفسير النتائج:

يمثل وقت الفراغ مشكلة كبيرة بالنسبة للمسنين في الوقت العادي، لتزداد حدتها هذه في ظل الحجر الصحي، مع قلة أو انعدام النشاط اليومي للمسن بمؤسسات الرعاية الاجتماعية أو بحضن العائلة، إذ يصبح الشخص من دون مهمة ومن دون هدف في الحياة، مما يؤدي إلى تدني مفهوم تقدير الذات لديه.

فقبل الحجر الصحي كان الشخص المسن يقوم ببعض الأنشطة والأدوار، كل هذه الأنشطة تراجعت بسبب جائحة كورونا حيث لزم المسنون مراكزهم ومنازلهم، وأصبحت جل أوقاتهم فارغة، وهم غير

قادرين على إشباعها نظراً للعديد من الاعتبارات، ذاتية وموضوعية، بالنسبة للأولى تتعلق بالتغيرات الجسمية والعقلية للشخص المسن وعدم قدرته على التكيف أو تكييف أنشطته مع الحجر الصحي، وبالنسبة للثانية فتتعلق بضعف الأنشطة الموجهة للأشخاص المسنين، سواء بالمراكز أو بالأسر عبر وسائل الإعلام والجمعيات، وكذا الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين.

انطلاقاً من هذا وغيره كثير، فوقت الفراغ بالنسبة للأشخاص المسنين هو الوقت الذي يتواجد فيه المسن منعزلاً أو منفرداً بعيداً عن الآخرين متقوقعاً داخل نفسه، لا يمارس أية أنشطة ترفيهية أو حركية مفيدة، أو أعمال تطوعية داخل المؤسسة التي يقيم فيها، تسهم في شغل أوقات فراغه بطريقة سليمة، مما يؤدي به إلى الشعور بالملل والرفض واليأس من الحياة وزيادة القلق من الموت.

3/3 المقترحات:

بناءً على ما أظهرته نتائج البحث فإن الباحثان يقترحان ما يأتي:

1. بناء برنامج إرشادي نفسي محاولة لخفض قلق الموت لدى المسنين في ظروف الحجر الصحي.
2. اقتراح تخصيص يوم وطني للمسنين تقديراً لهم.
3. اهتمام المنظمات الجماهيرية والمؤسسات الرسمية بتعليم الأفراد العديد من المهارات وأساليب حل المشكلات عبر مراحل حياة الأفراد مما يسهل عملية التكيف النفسي والعائلي والاجتماعي لمشكلات الشيخوخة.

المراجع العربية :

8- المراجع:

- البياتي. زكريا واثناسيوس. زكي (1977) **الإحصاء الوصفي والاستدلالي**. الموصل: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
- حسين عبد العزيز حيدر (1995) **تقبل المسنين لذواتهم وللآخرين وعلاقتها ببعض المتغيرات**. جامعة بغداد كلية الآداب (رسالة ماجستير غير منشورة).
- دافيدوف لندا ل. (1986) **مدخل علم النفس**. ترجمة: سيّد الطوّاب ومحمود محمد القاهرة: ماكجروهبل للنشر.
- الدوسري هلال جاسم (2001) **اتجاهات طلبة الجامعات نحو مرض الإيدز وقلق الموت**. جامعة .عين شمس. كلية الآداب (رسالة ماجستير غير منشورة).

- الزوبعي وآخران (1983) **الاختبارات والمقاييس النفسية**. الموصل: جامعة الموصل.
- فرج . صفوت (1980) **القياس النفسي**. القاهرة . دار الفكر العربي .
- عباس. بيداء هادي (1998) **قلق الموت وعلاقته بسمات الشخصية**. جامعة بغداد. كلية الآداب (رسالة ماجستير غير منشورة).
- عبد الخالق. أحمد محمد (1983) **الأبعاد الأساسية للشخصية**.القاهرة: دار الأنجلو-المصرية
- عبد اللطيف. أحمد رشاد (2001) **في بيتنا مسن. مدخل اجتماعي متكامل**. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

المراجع الأحنبية:

- Corn. B. H. (1996) Psychological Development of Adult Survivors. Educational Classes Taken by Older Adult. Dissertation Abstracts. DAI-A55/10. p. 3068.
- Erikson. E. (1963) Childhood and Society. 2nd ed. NY: Norton.
- ¬¬¬¬¬_____ (2000) Glossary of Terms. http://www.presoanlity_development/glosary.html>.
- Lenetto. R. and Templer. D. I. (1983) The Nature of Death Anxiety. In: C. D. Spielberger and J. N. Butcher (Eds.) Advances in Personality Assessment. New Jersy: Lawrence Erlbaum Associates Pub.
- Marder. S. (1996) Psychiatric Rating Scales .In Kaplan .H. & Sadock. B., Comprehensive Texbook of Psychiatry, Vol.1,6¬th ed, Baltimore: Williams & Wilkins (pp.619-635).
- Nunnaly. J. C. (1978) Psychometric Theory. NY: McGraw-Hill.
- Richard. R. & Jex. S. (1992) Further Evidence for the Validity of Short Index of Self-Actualization. Journal of Social Behavior and Personality. Vol. 6. No. 5. pp. 331-338.
- Sterling. C. (1989) Identity and Death Anxiety. Adolescence. Vol. 24. No. 94. pp.321-326.
- Thomas. G. et al.(2001) Helping Adult Age with Integrity. Navigate by the

Stars. Session 3. pp. 57-96.

- Wagner. K. D. (1984) Correlates of Death Anxiety in Elderly Person. Journal of Clinical Psychology. Vol. 40. No. 5, pp. 1235-1241.